

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ΦΟΙΤΗΤΗΣ: ΤΟΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ
A.M.: 08018

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ/ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ:

- α. κ. Αθανασούλα - Ρέππα Αναστασία
- β. κ. Λαζαρίδου Αγγελική
- γ. κ. Χανιωτάκης Νικόλαος

ΒΟΛΟΣ 2010

Πρόλογος

Ολοκληρώνοντας τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου εργασίας και ιδιαίτερα:

Τους επιβλέποντες καθηγητές μου κ. Λαζαρίδου Α. και κ. Χανιωτάκη Ν. και ιδιαίτερα την κ. Αναστασία Αθανασούλα– Ρέππα για το χρόνο που αφιέρωσε στην εποπτεία της εργασίας μου και τη συνεχή συμπαράσταση και καθοδήγησή της.

Τον προϊστάμενο του 1^{ου} γραφείου Π.Ε. Εύβοιας Γεώργιο Γκάρτζιο για τη βοήθεια που μου προσέφερε κατά τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας μου.

Όλους τους συναδέλφους μου από την Εύβοια και τη Βοιωτία που συμμετείχαν πρόθυμα στην έρευνα και συνέβαλαν στην επιτυχή ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την τεράστια υπομονή και συμπαράσταση που μου παρείχε και ιδιαίτερα τη σύζυγό μου Καλομοίρα Τσίρη, που κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας, ανέχτηκε τις ιδιοτροπίες μου με τεράστια υπομονή και ανέλαβε σημαντικό μέρος των ευθυνών που μου αναλογούσαν στην κοινή οικογενειακή μας ζωή.

Τόλης Βασίλειος
Σεπτέμβριος 2010

Περίληψη - Abstract

Η εργασία αυτή στοχεύει στο να αναδείξει το σπουδαίο ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας στην ομαλή προσαρμογή και ένταξη του εκπαιδευτικού στο νέο περιβάλλον της εκπαιδευτικής μονάδας, μέσα από τις απόψεις των ίδιων των διευθυντών αλλά και των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο case study (μελέτη περίπτωσης) στην Εύβοια και Βοιωτία και διαπιστώσαμε ότι ο διευθυντής του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία ενσωμάτωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αφού ο παιδαγωγικός ρόλος των Διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Αυτό επιτυγχάνεται με τη φιλική και εγκάρδια υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών, την τυπική και άτυπη πληροφόρηση, τη στήριξη που τους παρέχεται. Όλα αυτά όμως που αφορούν την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, επαφίενται στην ευαισθησία και τις παιδαγωγικές απόψεις των Διευθυντών

Λέξεις- κλειδιά

Εκπαιδευτική μονάδα , Νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, Διευθυντής, Υποδοχή, Ένταξη

This paper aims to highlight the important role of the school principal on the smooth adaptation and induction of newly appointed teachers in the new environment of the educational establishment, through the opinions of its own directors and teachers. We used the method of case study in Evia, Viotia and found that the Headteacher key element in the integration of newly appointed teachers as pedagogical role of directors is very important. This is achieved by the friendly and cordial reception of new teachers, formal and informal information, the support provided. All this, however, that the cultivation of trust, rely on the sensitivity and pedagogical aspects of the Principals.

Key words

Educational unit, Newly Appointed Teacher, Principal, Reception, Integration.

Περιεχόμενα

Πρόλογος	2
Περίληψη-Abstract.....	3
Πίνακας Περιεχομένων.....	4
Κατάλογος Πινάκων.....	6
Κατάλογος Γραφημάτων – Σχημάτων.....	8
Εισαγωγή.....	9

Πρώτο Μέρος. Θεωρητική προσέγγιση.

Κεφάλαιο Α΄.

1. Το ανθρώπινο δυναμικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.1. Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων	14
1.2. Το ανθρώπινο δυναμικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	16
1.2.1. Επιλογή διευθυντών.....	17
1.2.2. Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	19
1.2.2.1. Διαδικασία διορισμού και τοποθέτησης	19
1.2.2.2. Προφίλ – εκπαίδευση – εμπειρία.	23
1.2.2.3. Προβλήματα και προσδοκίες.....	25

Κεφάλαιο Β΄.

2. Υποδοχή και ένταξη των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών

2.1. Υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών.....	31
2.1.1. Παράγοντες ένταξης.....	38
2.1.1.1. Σχολικό κλίμα – Σχολική κουλτούρα.....	40
2.1.1.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	44
2.2. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και ένταξη.....	47

Δεύτερο Μέρος. Εμπειρική έρευνα

Κεφάλαιο Γ΄.

3. Μεθοδολογία έρευνας - Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας.....	54
3.1.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας.....	54
3.1.2. Σκοπός- ερευνητικά ερωτήματα.....	55
3.1.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	56
3.1.4. Μέθοδος προσέγγισης-εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	57
3.1.5. Περιγραφή ερωτηματολογίου.....	60
3.1.6. Περιγραφή οδηγού συνέντευξης διευθυντών.....	63
3.1.7. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων.....	64
3.2. Παρουσίαση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων.....	67
3.2.1. Περιγραφή του πληθυσμού-στόχου.....	67
3.2.1.1. Ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων.....	67
3.2.1.2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων.....	71
3.2.1.3. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών.....	80
3.2.2. Απόψεις και στάσεις των νεοδιόριστων.....	81
3.2.2.1. Κοινωνική ένταξη - επαγγελματικές δυσκολίες.....	81
3.2.2.2. Διάθεση συμμετοχής των νεοδιόριστων σε ενισχυτικές δράσεις.....	88
3.2.2.3. Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και ένταξη.....	92
3.2.3. Απόψεις και στάσεις των διευθυντών.....	115
3.2.3.1. Προσωπικές και επαγγελματικές δυσκολίες νεοδιόριστων.....	115
3.2.3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και ένταξη.....	117
Κεφάλαιο Δ΄	
4. Τελικές επισημάνσεις - Προτάσεις.	
4.1. Τελικές επισημάνσεις- παρατηρήσεις.....	123
4.2. Προτάσεις.....	125
Βιβλιογραφία.....	130
Παράρτημα.....	144
1. Ενημερωτική επιστολή προς τους νεοδιόριστους.....	144
2. Ερωτηματολόγιο νεοδιόριστων.....	146
3. Οδηγός συνέντευξης διευθυντών.....	151
4. Συνεντεύξεις διευθυντών.....	152
5. Κατάσταση Σχολείων όπου τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι στο Ν. Βοιωτίας.....	181
6. Κατάσταση Σχολείων όπου τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι στο Ν. Ευβοίας.....	183
Αντί επιλόγου.....	186

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1:	Τύποι κλίματος.	42
Πίνακας 2:	Κατανομή των δασκάλων ανά νομό διορισμού.	67
Πίνακας 3:	Κατανομή των δασκάλων ως προς το φύλο.	68
Πίνακας 4:	Κατανομή των δασκάλων σε ηλικιακές ομάδες.	69
Πίνακας 5:	Κατανομή των δασκάλων ως προς την οικογενειακή κατάσταση.	70
Πίνακας 6:	Κατανομή των δασκάλων ως προς τον τρόπο διορισμού.	72
Πίνακας 7:	Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία.	73
Πίνακας 8:	Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση.	74
Πίνακας 9:	Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση	74
Πίνακας 10:	Κατανομή των δασκάλων ως προς τη θέση που κατέχουν	75
Πίνακας 11:	Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο (οργανικότητα) του σχολείου που υπηρετούσαν.	76
Πίνακας 12:	Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν.	77
Πίνακας 13:	Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό.	78
Πίνακας 14:	Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό και την ηλικία τους.	79
Πίνακας 15:	Προϋπηρεσία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα.	80
Πίνακας 16:	Κατανομή διευθυντών ανά περιοχή και τύπο σχολείου.	81
Πίνακας 17:	M.O (mean) και T.A .(s) των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που συνάντησαν.	83
Πίνακας 18:	Ακραίες τιμές των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που συνάντησαν	83
Πίνακας 19:	M.O. (mean) και T.A.(s)των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που τους ανησυχούσαν.	85
Πίνακας 20:	Ακραίες τιμές των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που τους ανησυχούσαν .	86
Πίνακας 21:	M.O. (mean) και T.A. (s) του βαθμού ενδιαφέροντος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ενισχυτικές δράσεις	89
Πίνακας 22:	Ακραίες τιμές του βαθμού ενδιαφέροντος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ενισχυτικές δράσεις	91
Πίνακας 23:	Συχνότητα (f) και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση 5.	93
Πίνακας 24:	Συχνότητα (f) και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση 6. <i>Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος</i>	94
Πίνακας 25:	Συχνότητα (f) και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση 7.	95
Πίνακας 26:	M.O (mean) και T.A.(s) των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο.	96
Πίνακας 27:	Συχνότητες (f) και ποσοστό(%) των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο.	97
Πίνακας 28:	Συχνότητες (f) και ακραίες τιμές των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο.	97
Πίνακας 29:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή –νεοδιόριστων πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα.	99
Πίνακας 30:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν η ενημέρωση κατά τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις κάλυψε τις απορίες και τους προβληματισμούς	100
Πίνακας 31:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν έχουν την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.	100
Πίνακας 32:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για την εκπαιδευτική νομοθεσία.	101

Πίνακας 33:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για το καθηκοντολόγιο.	102
Πίνακας 34:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας	102
Πίνακας 35:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για τους στόχους του διευθυντή της σχολικής μονάδας.	103
Πίνακας 36:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι από το διαδίκτυο	103
Πίνακας 37:	Γενικές κατηγορίες και υποκατηγορίες θεμάτων που είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός.	104
Πίνακας 38:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι <i>ευνοήθηκαν στην κατανομή τάξεων και αρμοδιοτήτων.</i>	109
Πίνακας 39:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι <i>ο διευθυντής μπορεί να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο.</i>	110
Πίνακας 40:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι <i>η διαδικασία υποδοχής καλλιέργησε το αίσθημα της κοινότητας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας.</i>	111
Πίνακας 41:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι <i>χρειάζονται στήριξη στο σχολείο για το εκπαιδευτικό τους έργο.</i>	111
Πίνακας 42:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η συναισθηματική στήριξη στο έργο τους.	112
Πίνακας 43:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι <i>ο νεοδιόριστος ωφελείται από την καλόβουλη κριτική του διευθυντή της σχολικής μονάδας.</i>	113
Πίνακας 44:	Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων στην ερώτηση <i>τι άλλο θα ωφελούσε το νεοδιόριστο στο ξεκίνημά του ως νέος εκπαιδευτικός.</i>	114
Πίνακας 45:	Συσχετίσεις μεταξύ <i>Υποδοχής-στήριξης- παρακίνησης, της ενημέρωσης των νεοδιόριστων από το διευθυντή, της ετοιμότητας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και του ενδιαφέροντός τους για ανάπτυξη.</i>	115

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1:	Αριθμός δασκάλων ανά νομό διορισμού.	68
Γράφημα 2:	Αριθμός δασκάλων ανά φύλο	69
Γράφημα 3:	Αριθμός δασκάλων ανά ηλικιακή ομάδα	70
Γράφημα 4:	Αριθμός δασκάλων ως προς την οικογενειακή κατάσταση	71
Γράφημα 5 :	Αριθμός δασκάλων ως προς τον τρόπο διορισμού	72
Γράφημα 6:	Αριθμός δασκάλων ως προς ως προς τη προϋπηρεσία	73
Γράφημα 7:	Ποσοστό % δασκάλων ως προς τη θέση που κατέχουν	75
Γράφημα 8:	Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο (οργανικότητα) του σχολείου που υπηρετούσαν	76
Γράφημα 9:	Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν	77
Γράφημα 10:	Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό	78
Γράφημα 11	Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό και την ηλικία τους.	79
Γράφημα 12:	Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στη ερώτηση <i>αν το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της .</i>	93
Γράφημα 13:	Διαγράμματα συχνοτήτων των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης στις ερωτήσεις α. για την <i>αξιολόγηση των μαθητών</i> , β. το <i>χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας</i> και γ. για το <i>αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων</i>	96
Γράφημα 14:	Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση <i>Ποιον θεωρείτε ως σημείο αναφοράς για πληροφορίες που χρειάζεστε</i>	98
Γράφημα 15:	Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση <i>αν προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή –νεοδιόριστων πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα.</i>	99

Κατάλογος Ιστογραμμάτων

Ιστόγραμμα 1	Προβλήματα κοινωνικής ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	82
Ιστόγραμμα 2	Βαθμός ετοιμότητας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών	84
Ιστόγραμμα 3	Ενδιαφέρον ανάπτυξης νεοδιόριστων (συμμετοχή σε ενισχυτικές δράσεις)	88
Ιστόγραμμα 4	Ενημέρωση σε σημαντικά ζητήματα καθημερινής πρακτικής	95
Ιστόγραμμα 5	Ενημέρωση στο χώρο του σχολείου	101
Ιστόγραμμα 6	Υποδοχή, στήριξη, παρακίνηση στο χώρο του σχολείου	109

Εισαγωγή

Οι πρώτες μέρες ενός ατόμου στην εργασία του θεωρούνται καθοριστικές για την επαγγελματική του εξέλιξη. Η φάση της προσαρμογής καθορίζει την ικανοποίηση του ατόμου μέσα στον οργανισμό και επηρεάζει έτσι την αποτελεσματικότητά του αφού η επαφή με την πραγματικότητα επιβεβαιώνει ή διαψεύδει όνειρα και προσδοκίες που αφορούν στην επαγγελματική του ζωή (Κάντας & Χαντζή, 1991). Πολλοί οργανισμοί και επιχειρήσεις διαθέτουν μηχανισμούς υποδοχής και προγράμματα ένταξης νέων εργαζομένων. Βασικός στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να αρχίσουν οι εργαζόμενοι την επαγγελματική τους σταδιοδρομία έχοντας την αίσθηση της δέσμευσης με τον οργανισμό ή την επιχείρηση, τη βεβαιότητα ότι έχουν κάνει τη «σωστή» επιλογή και να έχουν έτσι τη διάθεση να βελτιώσουν τις γνώσεις, τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους. Αυτό θα έχει ως επακόλουθο να είναι πιο αποτελεσματικοί και αποδοτικοί¹.

Στη χώρα μας και όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς - σε αντίθεση με άλλα επιστημονικά επαγγέλματα (όπως γιατροί, δικηγόροι) - δεν υφίσταται η δυνατότητα να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη επαγγελματική εμπειρία μέσω της πρακτικής άσκησης. Αντίθετα, ταυτόχρονα με την είσοδό τους στο σχολείο, είναι υποχρεωμένοι να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, χωρίς ιδιαίτερη βοήθεια. Αυτή είναι μια πολύ επίπονη διαδικασία, που πολύ συχνά δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς αρνητικά συναισθήματα και έντονο άγχος (που σε μερικές περιπτώσεις, μπορεί να τους οδηγήσει ακόμα και εκτός επαγγέλματος².

¹ Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το reed.co.uk έδειξε ότι το 95% των εργαζομένων στη Μεγάλη Βρετανία πιστεύουν ότι ένα σωστό πρόγραμμα ένταξης έχει διαρκή επίδραση στην αποδοτικότητα της εργασίας τους (Διαθέσιμο στη διεύθυνση, www.trainingreference.co.uk/news/gn041019.htm τελευταία επίσκεψη 15-6-2010).

² Το πρόβλημα της διαρροής ή της έλλειψης των εκπαιδευτικών δεν απασχολεί τη χώρα μας τουλάχιστον προς το παρόν. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τα περιζήτητα επαγγέλματα κυρίως γιατί οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν το προνόμιο να είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι. Όμως παρατηρούνται ιδιαίτερα μεγάλα ποσοστά διαρροής εκπαιδευτικών στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας σε πολλές χώρες του κόσμου και ιδιαίτερα στην Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία. (Johnson, Berg & Donaldson, 2005). Στις Η.Π.Α., το πρόβλημα διαρροής των εκπαιδευτικών συνεχίζει να είναι έντονο, παρόλο που χρηματοδοτούνται πολλά νέα προγράμματα, που στόχο έχουν την αύξηση των εκπαιδευτικών και την παραμονή τους στο επάγγελμα, σε δημόσιο και

Το νομοθετικό πλαίσιο που διέπει το διορισμό των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα αυστηρό, ενώ, όσον αφορά στην ένταξή τους στο επάγγελμα μοναδική θεσμοθετημένη μέριμνα θεωρείται η εισαγωγική επιμόρφωση που γίνεται από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.). Η παρακολούθηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μονιμοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Η εισαγωγική επιμόρφωση πραγματοποιείται, σε τρεις φάσεις: η πρώτη κατά τους μήνες Οκτώβριο-Νοέμβριο, η δεύτερη κατά τους μήνες Φεβρουάριο - Μάρτιο και η τρίτη στο τέλος του διδακτικού έτους³. Από εκεί και πέρα, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αφήνεται μόνος του χωρίς καμιά βοήθεια να αντιμετωπίσει τα μικρά και τα μεγάλα προβλήματα και ως εκ τούτου η ένταξη και η επαγγελματική του εξέλιξη αποτελεί εκ των πραγμάτων μια πολύ προσωπική υπόθεση. Μπορεί βέβαια να είναι «προσωπική υπόθεση», όμως υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αφήνουν το στίγμα τους σε αυτήν, επηρεάζουν δηλαδή την ένταξη του νέου εκπαιδευτικού. Ο προϊστάμενος του γραφείου ή της διεύθυνσης εκπαίδευσης, ο σχολικός σύμβουλος, ο σύλλογος διδασκόντων, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας⁴ κ.ά.

Η παρούσα ερευνητική εργασία με τίτλο: «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.» εντάσσεται στα πλαίσια των υποχρεώσεών μου για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας κατά την παρακολούθηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ιδιωτικό τομέα (Patterson & Luft, 2002). Η λύση του προβλήματος διαρροής σε αυτές τις χώρες θεωρείται ότι βρίσκεται στο ιδιαίτερο βάρος που δίνεται στη φάση εισόδου και στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα (Feinman-Nemser, 2001· Johnson, 2004), αφού, σύμφωνα με την επιστήμη της διοίκησης επιχειρήσεων, αυτό είναι το κρισιμότερο στάδιο στην επαγγελματική ζωή του ανθρώπου. Η ομαλή είσοδος στο επάγγελμα εξασφαλίζει όχι μόνο την παραμονή αλλά και τη διάθεση του εργαζόμενου για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη, πρόοδο και αποτελεσματικότερη άσκηση των καθηκόντων του (Brown, 1996· Harter et al, 2002).

³ Ενδεικτικά, αναλυτική περιγραφή του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης των Π.Ε.Κ. από τους Καψάλη & Ραμπίδη (2006)

⁴ Περισσότερα για τους παράγοντες της ομαλής ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αναφέρονται στο Κεφ. Β' ενότητα 1.1. Παράγοντες ένταξης, της παρούσας εργασίας

Βασικό της σκοπό αποτελεί ο εντοπισμός και η συστηματική καταγραφή του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μου για το ρόλο του διευθυντή στο ζήτημα της ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (δασκάλων), προκλήθηκε μέσα από την παρακολούθηση του μαθήματος «Διαχείριση Πόρων στην Εκπαίδευση», όπου τονίστηκε η σπουδαιότητα του θέματος, καθώς και από τις εμπειρίες που έχω αποκομίσει από την εικοσαετή και πλέον προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση και την υπερδιετή εμπειρία στη θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Μάιο- Ιούνιο του έτους 2010, στους δασκάλους που διορίστηκαν τέλος Αυγούστου του έτους 2009 στους νομούς Εύβοιας και Βοιωτίας και στους διευθυντές σχολείων όπου οι νεοδιόριστοι υπηρετούσαν. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής αυτής προσπάθειας, πιστεύουμε πως θα αξιοποιηθούν κατάλληλα από τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και θα συμβάλλουν στην διευκόλυνση της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, μπορούν να βοηθήσουν τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δασκάλων, τα οποία παρέχουν τις βασικές σπουδές στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και μετέπειτα στελέχη της εκπαίδευσης, ώστε να εντοπίσουν τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους, σε σχέση με την καλή προετοιμασία και τον επαρκή επαγγελματικό «εξοπλισμό» που μπορούν να προσφέρουν στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει σε δυο κεφάλαια την παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στο δεύτερο κεφάλαιο διερευνάται η υποδοχή και η ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα διεθνώς αλλά και στην Ελλάδα. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει δυο κεφάλαια και αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι της μελέτης. Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στο μεθοδολογικό σχεδιασμό και στον τρόπο διεξαγωγής της μελέτης. Στη συνέχεια γίνεται περιγραφή του δείγματος της έρευνας, με την παρουσίαση των ατομικών, εκπαιδευτικών, επαγγελματικών χαρακτηριστικών των δασκάλων και των διευθυντών που πήραν μέρος στην μελέτη. Περιλαμβάνει επίσης την παρουσίαση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της μελέτης. Γίνεται λεπτομερής περιγραφή των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και επιχειρείται ο ερμηνευτικός σχολιασμός τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο

παρουσιάζουμε τα συμπεράσματα και τις τελικές επισημάνσεις που προέκυψαν από αυτή την μελέτη, καθώς και προτάσεις που καταθέτουμε σχετικά με το θέμα.

Τέλος στα παραρτήματα που ακολουθούν μετά την παράθεση της βιβλιογραφίας, περιλαμβάνονται το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς Π.Ε.70, ο οδηγός συνέντευξης με τους διευθυντές, οι συνεντεύξεις και οι καταστάσεις των σχολείων της Εύβοιας και Βοιωτίας στα οποία τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

1. Το ανθρώπινο δυναμικό στην εκπαίδευση

1.1. Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (Human Resources Approach)

Κάθε οργάνωση⁵ ανεξάρτητα από τη φύση της, προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει, μέσω της χρήσης οικονομικών, ανθρώπινων⁶, υλικοτεχνικών κλπ. πόρων. Η αξιοποίηση και αποδοτική χρήση αυτών των πόρων, είναι διαρκής στόχος των λειτουργιών και δραστηριοτήτων αυτών που ονομάζονται «διοίκηση» (Χατζηπαντελή, 1999: 18). Είναι παραδεκτό ότι τα τελευταία χρόνια αποδίδεται στις οργανώσεις και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ιδιαίτερη σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα, αφού οι άνθρωποι είναι οι δημιουργοί, το βασικό δημιουργικό κύτταρο και ο συνδετικός κρίκος μεταξύ όλων των ενεργειών και δράσεων του οργανισμού. Χωρίς τον άνθρωπο δεν μπορεί να υπάρξει οργανισμός ούτε εκπαιδευτικός ούτε άλλου είδους⁷.

Με τον όρο Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (human resources approach) νοείται η διοικητική λειτουργία που μελετά εφαρμόζει και εποπτεύει μια σειρά από δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με τη διοίκηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου παράγοντα στα πλαίσια μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού (Everard, K. & Morris, G, 1999: 97-98). Περιλαμβάνει την προσέλκυση, επιλογή, ανάπτυξη, αξιοποίηση & προσαρμογή των ανθρώπινων πόρων στον εργασιακό χώρο με σκοπό την αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας των επιχειρήσεων / οργανισμών. Επιπρόσθετα είναι η λειτουργία της διοίκησης μιας επιχείρησης / οργανισμού που ειδικεύεται στη διαχείριση των ανθρώπων δίνοντας έμφαση στα ακόλουθα (Χατζηπαντελή, 1999: 20):

- Στην αμοιβαιότητα, δηλαδή στο σεβασμό των επιδιώξεων και των ανησυχιών μεταξύ διοίκησης και εργαζομένων.

⁵ Οι οργανώσεις έχουν ορισθεί ως «*συστήματα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων ή δυνάμεων δυο ή περισσότερων ατόμων*» (Barnard, 1960:73) «*που υπάρχουν σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με σκοπό να μετατρέπουν εισροές (ανθρώπινους και φυσικούς πόρους) σε εκροές (αγαθά ή υπηρεσίες)*» (Armstrong, 1996:329)

⁶ Ανθρώπινοι πόροι είναι το σύνολο των ταλέντων και της διάθεσης για απόδοση όλων των ανθρώπων μιας επιχείρησης ή οργανισμού που μπορεί να συντελέσουν στη δημιουργία και ολοκλήρωση της αποστολής, του οράματος, της στρατηγικής και των στόχων της (Σαΐτη, 2000:12).

⁷ Ενδεικτικά, ο γενικός διευθυντής μεγάλης αλυσίδας φαρμακείων διαπίστωσε: «Είναι εύκολο να βρεις χρηματοδότηση αλλά δύσκολο να βρεις καλό προσωπικό» (Armstrong & Long, 1994)

- Στην ανάπτυξη στους εργαζόμενους αισθήματος δέσμευσης απέναντι στις αρχές και τους στόχους της οργάνωσης. Οι εργαζόμενοι πρέπει να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη συνεχούς ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

- Στη στρατηγική ολοκλήρωση μεταξύ των επιχειρησιακών στόχων της οργάνωσης και των στόχων που αφορούν στους ανθρώπινους πόρους. Οι πρακτικές Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων δηλαδή, πρέπει να εναρμονισμένες με την επιχειρησιακή στρατηγική.

- Στην ανάγκη ύπαρξης ισχυρής οργανωτικής παιδείας η οποία εκφράζεται με διακηρύξεις αρχών (για παράδειγμα, οι υπεύθυνοι Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων πρέπει να βοηθούν την ανώτατη διεύθυνση ώστε να καλύπτει στόχους τόσο αποτελεσματικότητας όσο και κοινωνικής δικαιοσύνης) και ενισχύεται με την επιμόρφωση, την επικοινωνία και τις διαδικασίες διαχείρισης της απόδοσης.

Μέσω της αξιοποίησης των υλικών και ανθρώπινων πόρων η επιχείρηση ή ο οργανισμός προσβλέπει – επιγραμματικά – στην επίτευξη των ακόλουθων στόχων :

- Αύξηση της ανταγωνιστικότητας
- Βελτίωση Ποιότητας και Παραγωγικότητας
- Τήρηση Νομικών και Κοινωνικών υποχρεώσεων
- Εργασιακή Ικανοποίηση και ανάπτυξη Προσωπικού
- Επίτευξη Επιχειρησιακών Στόχων

Όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2004:12) η θεωρία της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων τοποθετεί το κέντρο βάρους κάπου μεταξύ της θεωρίας των ανθρώπινων σχέσεων (Mayo, 1945· Roethlisberger και Dickson, 1939 στο Πασιαρδής, 2004:12) και της επιστημονικής διοίκησης ενός οργανισμού (Taylor, 1947 στο Πασιαρδής, 2004:12). Αντιμετωπίζει το προσωπικό όχι ως κόστος, αλλά ως «περιουσιακό στοιχείο» στο οποίο η οργάνωση πρέπει να επενδύει (Χατζηπαντελή, 1999:20). Επιπλέον μεταξύ των μελών, όλων των βαθμίδων της ιεραρχίας και όλων των επιπέδων του συστήματος υπάρχει επικοινωνία και δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση και στη συμμετοχή των απασχολούμενων στη λήψη των αποφάσεων και των θεμάτων που τους ενδιαφέρουν. (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:60)

Έτσι, για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό το σύστημα διοίκησης προσωπικού στοχεύει καταρχήν στην επιλογή και επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού του οποίου οι γνώσεις και δεξιότητες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αντίστοιχου εκπαιδευτικού οργανισμού. Παράλληλα προωθώντας τις κατάλληλες

οργανωτικές ρυθμίσεις και τα σωστά κίνητρα, στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών εργασίας και εργασιακού κλίματος⁸ που διαφυλάσσουν την εργασιακή ειρήνη και ευνοούν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Το σχολείο αντιμετωπίζεται ως μια πολύπλοκη οργάνωση στην οποία αποκτούν ιδιαίτερη σημασία οι άτυπες σχέσεις, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα εργασίας, τα προβλήματα συνεργασίας και τα κίνητρα, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:62). Με την εν γένει αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού, ενισχύεται η δυνατότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού να λειτουργεί σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον όπως είναι η σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Επίσης, εστιάζει στη δυναμική των ομάδων, στην παρώθηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην οργανωσιακή συμπεριφορά, στις οργανωσιακές διαδικασίες (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:189).

1.2. Το ανθρώπινο δυναμικό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική διαδικασία, όπως αυτή εφαρμόζεται σε οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό, βασίζεται – σχεδόν – αποκλειστικά στο ανθρώπινο δυναμικό που αποτελείται από διευθύνοντες, διδάσκοντες και διαφόρων ειδικοτήτων υποστηρικτικό προσωπικό (Ανθοπούλου, Σ.-Σ.,1999:19).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία η σχέση εργασίας που διέπει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μπορεί να είναι σχέση μόνιμου εκπαιδευτικού (δημόσιος υπάλληλος), σχέση σύμβασης ορισμένου χρόνου (αναπληρωτή) και σχέση ωριαίας αντιμισθίας (ωρομίσθιος). Στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε μόνο η δημοσιοϋπαλληλική σχέση, αφού οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν διορισμένοι μέσω ΑΣΕΠ ή μέσω «επετηρίδας». Με τον όρο νεοδιοριζόμενος

⁸ Οι έννοιες της ηγεσίας, της επικοινωνίας, του ελέγχου, της εμπιστοσύνης, της δέσμευσης, των ομάδων και της οργανωτικής παιδείας είναι σημαντικές γιατί μας βοηθούν να κατανοήσουμε στοιχεία του κλίματος που επικρατεί στο χώρο εργασίας. Η διαμόρφωση των στοιχείων αυτών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προσωπικές διαθέσεις των εργαζομένων, καθώς και από τον προϊστάμενο κάθε μονάδας (Χατζηπαντελή, 1999:133).

εκπαιδευτικός εννοείται εδώ, ο εκπαιδευτικός που πρωτοεισέρχεται ως «μόνιμος» στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση και είναι δημόσιος υπάλληλος⁹.

1.2.1. Επιλογή διευθυντών

Η εκπαίδευση προσφέρεται από άνθρωπο σε άνθρωπο με τη χρήση των εκάστοτε διαθέσιμων μέσων διδασκαλίας. Σε έναν χώρο, λοιπόν, όπου όλα κινούνται γύρω από τον άνθρωπο, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού είναι πολύ πιο σημαντική απ' ό,τι σε άλλους οργανισμούς. Έτσι, εκτός από τις δομές και τις θέσεις εργασίας μέσα στον οργανισμό σημαντική παράμετρο αποτελεί και η προσωπικότητα και η επάρκεια σε δεξιότητες χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα και των ανθρώπινων σχέσεων αυτών που καταλαμβάνουν τις θέσεις εργασίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Ο διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα. Είναι εκπαιδευτικός του κλάδου ΠΕ 70, με βαθμό Α' και θεωρείται στέλεχος της εκπαίδευσης. Μέχρι τώρα¹⁰ επιλεγόταν μετά από ειδική διαδικασία που προέβλεπαν οι διατάξεις του Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ.Α'): «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.»

Η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης στις κενές θέσεις δημοτικών σχολείων οργανικότητας τετραθεσίων και άνω, γινόταν για τετραετή θητεία και στις κενούμενες θέσεις για το υπόλοιπο της θητείας αυτής. Για την πλήρωση των ανωτέρω θέσεων, καταρτίζονταν αξιολογικοί πίνακες επιλογής, που ίσχυαν για τέσσερα έτη. Υποψήφιοι για τις θέσεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούσαν να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δεκαοκταετή συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία δεκαπέντε έτη σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού και να έχουν επί δεκαετία, τουλάχιστον, ασκήσει διδακτικά καθήκοντα σε σχολεία της οικείας βαθμίδας. Τα κριτήρια επιλογής, σύμφωνα με το Ν.3467/2006, ήταν:

⁹ Περισσότερα για τον εκπαιδευτικό ως δημόσιο υπάλληλο στο Αθανασούλα-Ρέππα (2008:190-197)

¹⁰ Οι διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα τοποθετήθηκαν στις θέσεις τους σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 3467/2006 (ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ.Α')

«Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και αποτιμώνται συνολικά με εκατό αξιολογικές μονάδες.

α) Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.

β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία.

γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται, κυρίως, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδακτικά, διοικητικά, οργανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.»

Πλέον θα επιλέγονται¹¹ με τις διατάξεις του Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010, τ.Α').

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν. 1566/85 (ΦΕΚ 167/1985, τ. Α'), κεφ. Δ', άρθρο 11, την καθημερινή διοίκηση της σχολικής

¹¹ Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με το Ν.3848 «ως διευθυντές σχολικών μονάδων επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με βαθμό Α' και οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα επί πέντε τουλάχιστον έτη, από τα οποία τουλάχιστον τρία σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν: α) Η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται από: αα) την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία και ββ) την υπηρεσιακή κατάσταση, καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου. β) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις οικείες αξιολογικές εκθέσεις. 2. Οι υποψήφιοι κατατάσσονται στον οικείο πίνακα με βάση το άθροισμα των αξιολογικών μονάδων που συγκεντρώνουν κατά την αποτίμηση των παραπάνω κριτηρίων σύμφωνα με τα επόμενα άρθρα. Το σύνολο των αξιολογικών μονάδων ανέρχεται σε εξήντα πέντε.» (Ν. 3848/2010, Κεφ. Β', άρθρα 10, 11, 12)

μονάδας ασκούν: ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής – ως μονομελή όργανα- και ο σύλλογος διδασκόντων – ως πολυμελές όργανο.

Αν και η θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της ιεραρχικής πυραμίδας της εκπαίδευσης, ο ρόλος¹² του είναι εξαιρετικής σημασίας στην οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της. Ο διευθυντής σήμερα έχει να επιτελέσει τις λειτουργίες της διοίκησης όπως είναι η οργάνωση και ο προγραμματισμός της σχολικής μονάδας, ο συντονισμός και ο έλεγχος της ομάδας ανθρώπων που υπηρετούν στη σχολική μονάδα αλλά και να σχεδιάσει την παρέμβασή του στην αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας μέσα από την προώθηση καινοτομιών, τις σχέσεις συνεργασίας και την προώθηση της επικοινωνίας τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, όσο και με το εξωτερικό του περιβάλλον μια και το σχολείο αποτελεί ένα ανοιχτό σύστημα που αλληλεπιδρά με αυτό. Διαχειρίζεται ένα σύνθετο πλέγμα ρόλων όπως είναι η διαχείριση της αλλαγής, αξιολόγηση, παρακίνηση, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, επίτευξη στόχων, προγραμματισμό, οργάνωση, συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχική δραστηριοποίηση, διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (μέσα σε αυτό και των νεοεισερχομένων).

1.2.2. Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1.2.2.1. Διαδικασία διορισμού και τοποθέτησης

Η πρόσληψη προσωπικού είναι μια σημαντικότερη παράμετρος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Ανθοπούλου, 1999α:46). Στην ελληνική πραγματικότητα, ο τρόπος επιλογής των νέων εκπαιδευτικών δεν έχει ακόμη απεμπλακεί από αγκυλώσεις του παρελθόντος. Παρά το ότι ο διορισμός μέσω επετηρίδας μειονεκτεί¹³ σαφώς έναντι της μεθόδου διορισμού μέσω διαγωνισμού

¹² Περισσότερα για το ρόλο του διευθυντή στο κεφ. 2 ενότητα 2.2. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και ένταξη, στην παρούσα εργασία.

¹³ Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί η Αθανασούλα-Ρέππα (1999:34), «αν και η επετηρίδα αποτελεί ένα αντικειμενικό κριτήριο διορισμού των εκπαιδευτικών, η πληθώρα των υποψηφίων για διορισμό και η χρόνια αδιοριστία τους συνδυασμένα με την έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης αποδυναμώνει την παιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία της, γιατί οι εκπαιδευτικοί μετά την παρέλευση αρκετών ετών

(Ανθοπούλου, 1999α:32) και παρά τις όποιες προσδοκίες και προτροπές κατά την προ δεκαετίας κατάργηση της επετηρίδας (Χατζηδήμου, 1999), μέχρι και σήμερα οι διορισμοί πραγματοποιούνται κατά κατηγορίες και με διαφορετικά κριτήρια επιλογής. Για παράδειγμα, στους διορισμούς εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2009-2010, σε σύνολο 2.491 εκπαιδευτικών (1781 ΠΕ 70 και 710 ΠΕ 60), το 60% δηλαδή οι 1.495 εξ αυτών επιλέχθηκαν μέσω διαγωνισμού του ΑΣΕΠ¹⁴ που διενεργήθηκε το 2008, οι δε υπόλοιποι 996 (40%) μέσω διαφόρων τύπων επετηρίδων, όπως Ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, 30μηνίτες, 24μηνίτες, (πηγή: Υπ.Ε.Π.Θ¹⁵). Είναι σαφές ότι η επιλογή των νέων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ακόμη γίνεται σε άλλες περιπτώσεις μέσω τυπικών προσόντων και σε άλλες μέσω δια(αντα)γωνισμού, ενώ ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Σ.Μ.) δεν έχει κανένα ρόλο στην επιλογή προσωπικού.

Ο πρωτοδιόριστος εκπαιδευτικός (σύμφωνα με το Ν. 3528/07 και Π.Δ. 140/1998) διανύει μια «δοκιμαστική» περίοδο δύο ετών και στη συνέχεια *μονιμοποιείται*. Η διαδικασία αυτή είναι εντελώς μια τυπική διαδικασία παρέλευσης της διετίας, αφού κριτήριο για τη μονιμοποίηση δεν αποτελεί το ήθος, η κατάρτιση, η απόδοση, η υπηρεσιακή συνείδηση, η καταλληλότητα άσκησης του έργου του, αλλά η *μη παραπομπή του στο αρμόδιο πειθαρχικό συμβούλιο για παραπτώματα μείζονος σημασίας που τυχόν έχει διαπράξει στη διάρκεια της διετίας*. Εξάλλου από κανέναν διευθυντή δε ζητείται αξιολογική έκθεση του «δόκιμου» ώστε το αρμόδιο συμβούλιο

α) χάνουν τον ενθουσιασμό τους για προσφορά στην εκπαίδευση και β) καλούνται να διδάξουν γνώσεις τις οποίες πολλές φορές οι ίδιοι δεν κατέχουν».

¹⁴ Αξίζει να σημειώσουμε ότι από τους επιτυχόντες εκπαιδευτικούς που λαμβάνουν μέρος στις εξετάσεις που καθορίζονται από το αρμόδιο όργανο σε εθνικό επίπεδο (ΑΣΕΠ), διορισθέντες θεωρούνται μόνο εκείνοι των οποίων ο βαθμός σε κάθε μάθημα αντιστοιχεί σε ποσοστό τουλάχιστον 70% της προβλεπόμενης ανώτατης βαθμολογίας (Ν.2525/1997, άρθρο 6, παράγραφος 5) και αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία προστίθεται επιπλέον το στοιχείο του ανταγωνισμού.

¹⁵ ΥΠΕΠΘ (2009). *Κατάσταση διορισμών δασκάλων ΠΕ 70*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση

http://www.ypepth.gr/docs/diorismoι_daskalwn_pe70_sxol_etoys_2009_2010_090812.xls

(τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

ΥΠΕΠΘ (2009). *Κατάσταση διορισμών νηπιαγωγών ΠΕ 60*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση

http://www.ypepth.gr/docs/diorismoι_nhpiagwgn_pe60_sxol_etoys_2009_2010_090812.xls

(τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

να βασιστεί και αποφανθεί για τη μονιμοποίηση, την απόλυση ή την επιβολή κυρώσεων.

Στο νέο νόμο για την εκπαίδευση¹⁶ (μετά τη μεταβατική περίοδο¹⁷ που καθορίζεται με το άρθρο 9 του ίδιου νόμου όσον αφορά τους διορισμούς), η κατάσταση φαίνεται να αλλάζει και η εισαγωγή εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπεται να γίνεται:

- Με βάση τα κενά των σχολικών μονάδων
- Μετά από επιτυχείς εξετάσεις στο ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών που θα διαθέτουν Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Κατάρτισης¹⁸.

¹⁶ ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3848 /2010 *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71/19-05-2010 τ.Α'

¹⁷ Κατά την περίοδο έως και το σχολικό έτος 2011–2012 οι διορισμοί μόνιμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνονται σε ποσοστό 60% από τους ισχύοντες πίνακες διοριστέων εκπαιδευτικών του Α.Σ.Ε.Π. και σε ποσοστό 40% από τους κατά την παράγραφο 2 ενιαίους πίνακες προσωρινών αναπληρωτών εκπαιδευτικών με πραγματική προϋπηρεσία.

Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, μπορεί να παρατείνεται η μεταβατική περίοδος του προηγούμενου εδαφίου έως τη διενέργεια του πρώτου διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου.

¹⁸ «Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται: α) Με βεβαίωση περί επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους τμημάτων που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Το πρόγραμμα αυτό καταρτίζεται με απόφαση του οικείου Α.Ε.Ι., που εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και αξιολογείται μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του ν. 3374/2005 (ΦΕΚ 189 Α'), ή β) Με την κατοχή πτυχίου τμήματος Α.Ε.Ι., το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την προς τούτο αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση και οι απόφοιτοι του οποίου έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Το πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του ν. 3374/2005. Ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας εκδίδεται διαπιστωτική απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ή γ) Με την κατοχή πτυχίου

- Με πρόσληψη από το Υπουργείο Παιδείας σε επίπεδο Δ/σης Εκπ/σης, με βάση την επιτυχία του στον ΑΣΕΠ, συνυπολογίζοντας την προϋπηρεσία και τις μεταπτυχιακές σπουδές.
- Με μεταβατική περίοδο για γρήγορη αλλά ομαλή μετάβαση στο νέο σύστημα.

Ειδικότερα, ο ν. 3848/2010, αναφέρει ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Στο τέλος του δεύτερου έτους ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός αξιολογείται¹⁹ ώστε να κριθεί αν είναι κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικός. Αν ο νεοδιοριζόμενος δεν κριθεί κατάλληλος να μονιμοποιηθεί ως

παιδαγωγικών τμημάτων Α.Ε.Ι., ή δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής, ή ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της πρώην Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

¹⁹ «Τα όργανα, η διαδικασία και τα ειδικότερα κριτήρια μονιμοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και τυχόν αναγκαίες λεπτομέρειες καθορίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.» (Ν. 3848/2010, άρθρο 4, παρ. 8)

εκπαιδευτικός εφαρμόζονται αναλόγως οι διατάξεις των παραγράφων 5 και 6 του Κεφαλαίου Α του άρθρου 16 του ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167 Α').

1.2.2.2. Προφίλ – εκπαίδευση – εμπειρία

Η ένταξη και η φύση των προβλημάτων που βιώνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί με την είσοδό τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Όπως είναι λογικό, δεν εργάζονται όλοι κάτω από τις ίδιες συνθήκες, ούτε διαθέτουν ενιαίες γνώσεις και δεξιότητες²⁰. Οι νέοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται κυρίως, ως προς το φύλο, το βαθμό αφοσίωσης στο επάγγελμα, την ηλικία, τις προσδοκίες τους από το επάγγελμα, την πληρότητα της ετοιμότητάς τους, τα γνωστικά αντικείμενα, τις διάφορες (οικογενειακές κλπ) υποχρεώσεις τους (Κατσουλάκης, 1999:234).

Πιο συγκεκριμένα, η αναλογία ανδρών – γυναικών τα τελευταία χρόνια μεγεθύνεται σημαντικά υπέρ των γυναικών, πράγμα που σημαίνει ότι στις μέρες μας όσοι επιλέγουν να διδάξουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταβάλλονται τα δεδομένα στον εκπαιδευτικό χώρο αφού οι ανάγκες και οι δυσκολίες των γυναικών εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές από εκείνες των ανδρών, αλλά και οι οπτικές με τις οποίες τα δυο φύλα «βλέπουν» την εκπαίδευση έχουν τις διαφορές τους (Robertson, H.J., 1995).

Ένα άλλο στοιχείο διαφοροποίησης των νέων εκπαιδευτικών, στοιχειοθετεί ο βαθμός αφοσίωσης στο επάγγελμα. Δεν είναι λίγοι εκείνοι που ηθελημένα επέλεξαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Δεν είναι όμως και λίγοι εκείνοι που βρέθηκαν να σπουδάζουν σε μια σχολή χωρίς να είναι στις αρχικές τους προτιμήσεις ή που λόγω της ανεργίας στράφηκαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που προσανατολίζεται αμφίσημα στο ρόλο του, γεγονός που έχει τις συνέπειές του.

²⁰ Ο νέος εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα μπορεί είτε να είναι πρωτοδιόριστος είτε προερχόμενος με μετάθεση από κάποιο γραφείο εκπαίδευσης ή άλλη σχολική μονάδα. Ο «νέος» στην εκπαιδευτική μονάδα ή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί επίσης να ανήκει στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός κ.ά.) αφού νομοθετικές ρυθμίσεις και μαζικές προσλήψεις, το τελευταίο διάστημα, κυρίως στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, επέτρεψαν την είσοδό τους στο Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Αναφορικά με την ηλικία²¹ παρατηρούμε πως λόγω χρονικής καθυστέρησης στο διορισμό τους, αρκετοί είναι εκείνοι που μπαίνουν σε σχολική τάξη μετά τα τριάντα τους χρόνια (Κατσουλάκης, 1999:234-235). Κυρίως, είναι εκείνοι που διορίστηκαν, από τις υπάρχουσες μορφές «επετηρίδας». Αυτή η μεγάλη διάρκεια αναμονής διορισμού έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να έχουν αναγκαστεί - για βιοποριστικούς λόγους, πιθανόν- να εργαστούν σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους αναπτύσσοντας έτσι συνήθειες- προσωπικές και εργασιακές- και νοοτροπίες διαφορετικές από εκείνες που επικρατούν στα δημόσια σχολεία.

Ο πρωτοδιόριστος, μπορεί να μην έχει ή να έχει διδακτική εμπειρία, αφού μια από τις προϋποθέσεις για το διορισμό του μέσω επετηρίδας, αποτελεί και η προϋπηρεσία ως αναπληρωτής ή ωρομίσθιος. Η πλειοψηφία όμως των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση έχει ήδη κάποιας μορφής επαγγελματική εμπειρία. Ενδεικτικά, σύμφωνα με έρευνα της Παπαναούμ (2003), 7 στους 10 νέους εκπαιδευτικούς έχουν ήδη εργαστεί ως αναπληρωτές, 3 στους 10 έχουν απασχοληθεί σε ιδιαίτερα μαθήματα, 2 στους 10 έχουν εργαστεί ως ωρομίσθιοι και 1 στους 10 έχει εργαστεί σε ιδιωτικό σχολείο (προφανώς αρκετοί σε συνδυασμούς των παραπάνω). Επιπρόσθετα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού έχει μια μοναδικότητα: όσοι το επιλέγουν έχουν από πολύ μικρή ηλικία εκτεθεί σε επαγγελματικές πρακτικές, αντιλήψεις, συμπεριφορές που συνδέονται με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, με την εργασία του εκπαιδευτικού. Όπως υποστηρίζει ο Μαυρογιώργος (1999:94-95) η άτυπη δωδεκάχρονη «μαθητεία» τους στο επάγγελμα

²¹Το εύρος των ηλικιών τους είναι μεγάλο. Ο νέος εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική μονάδα δεν είναι κατ' ανάγκη και νέος σε ηλικία. Αρκετοί εκπαιδευτικοί πριν διοριστούν, έχουν ασκήσει διάφορα επαγγέλματα, έχουν μεγαλώσει ηλικιακά, αισθάνονται κουρασμένοι και δεν ενδιαφέρονται πλέον για την απόδοσή τους έως εκπαιδευτικοί. Εξάλλου είναι γνωστή η φράση που ακούγεται και υιοθετείται από πολλούς ότι «τώρα που διορίστηκα στο δημόσιο θα ξεκουραστώ...». Μπορεί ο νέος να έρχεται στη σχολική μονάδα διορισμένος ως επιτυχών από το διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. Στην περίπτωση αυτή «αισθάνεται» υψηλή αυτοεκτίμηση, επαγγελματικά επαρκής και «έτοιμος» για την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων. Μπορεί επίσης να συμπεριλαμβάνεται στο ποσοστό διορισμού της επετηρίδας ή ως ανήκων σε οικογένεια τρίτεκνων ή πολύτεκνων αφού για το λόγο αυτό προηγείται στη σειρά κατάταξης για το διορισμό του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης μπορεί να ανήκει στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι επιθυμούν το διορισμό σε «δυσπρόσιτες» περιοχές, μόνο και μόνο για να μειώσουν τον χρόνο αναμονής του διορισμού τους.

τους και το «φορτίο μαθητείας» που έχουν αποκομίσει από αυτή τους εκθέτει στο «κυρίαρχο» παράδειγμα εκπαιδευτικού και θεμελιώνει τη μελλοντική τους εξελικτική πορεία.

Παράλληλα, η ανεργία των αδιόριστων, με τις επιλογές υποαπασχόλησης και ετεροαπασχόλησης λειτουργεί ως «πλυντήριο» που ξεπλένει την όποια βασική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα πανεπιστήμια (Μαυρογιώργος, 1999:94). Αναιρεί την όποια συμβολή της βασικής εκπαίδευσης, στην υπόθεση της άρσης και επανεξέτασης ή αναθεώρησης του φορτίου μαθητείας το οποίο έχουν από παιδιά.

1.2.2.3. Προβλήματα και προσδοκίες

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη είναι μια προοδευτική διαδικασία, στην οποία είναι δυνατόν κανείς να εντοπίσει τρεις κυρίως φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1996· Μαυρογιώργος, Γ., 1999). Παρότι οι φάσεις αυτές είναι αλληλένδετες και συμπληρωματικές, στο πλαίσιο αυτής της εργασίας θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη φάση, αυτή της επαγγελματικής ενσωμάτωσης, αναγνωρίζοντας ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά αποτελεί μια «γέφυρα» ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων του. Η φάση αυτή, κατάλληλα δομημένη, δεν θα αποτελεί μια περίοδο δοκιμασίας, όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει, όσο ένα σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Τα δυο με τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού-που συμπίπτουν με την α' φάση της καριέρας του εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Huberman (αναφορά στο Day 2003:141-143)- είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι ανάγκες του εστιάζονται κυρίως στους εξής τομείς:

- Καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας
- Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας
- Συναδελφικότητα
- Καθορισμός και επίτευξη των στόχων

- Επιμόρφωση
- Κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογή του σε αυτή (Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999α: 49).

Τα ερευνητικά δεδομένα για αυτή την περίοδο συνάδουν με τα παραπάνω: Μελέτη των Sacks και Brady (1985) που έγινε σε 602 νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι το 24% αυτών εκδήλωσε την ανάγκη για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο, επιζητούσαν, δηλαδή, την ιδιαίτερη προσοχή κάποιου. Εξέφρασαν, επίσης, ανάγκες που αφορούσαν θέματα πειθαρχίας των μαθητών (20%), προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος (18%) και σχολικής ρουτίνας (15%).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός την ημέρα που παρουσιάζεται στο σχολείο του ή την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του, δηλαδή μπαίνει στην τάξη χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο. Σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, π.χ. με τους δικηγόρους, όπου οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) και κατά μάλλον αυθαίρετο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από έναν πολυετούς υπηρεσίας συναδέλφό τους. Συχνά, επειδή είναι νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, ανατίθενται σε αυτούς οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, ποικιλία αντικειμένων και, επιπλέον, δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία.

Οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα με διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες για τη διδασκαλία και με διαφορετική προετοιμασία (Gold, 1996:579). Εισέρχονται στο επάγγελμα «κουβαλώντας» ιδεαλιστικές προσδοκίες όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και την ένταξή τους στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών. Προσδοκούν να συναντήσουν συναδέλφους με τους οποίους θα μοιραστούν ιδέες και υποστήριξη για το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Συνήθως οι προσδοκίες τους αποδεικνύονται μη ρεαλιστικές, καθώς τους ανατίθενται οι πιο δύσκολες τάξεις και τα πιο ανεπιθύμητα καθήκοντα και έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από απείθαρχους μαθητές, γραφειοκρατικά εμπόδια και ανεπάρκεια πόρων, αδιαφορία από την πλευρά της διοίκησης και απάθεια από την πλευρά των συναδέλφων. Αυτό τους κάνει να αμφισβητούν την επάρκειά τους, την

ικανότητά τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους και την επιθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμα²² (Gold, 1996:555, 579-580).

Έτσι, συνήθως μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, τις οικογένειές τους και με όσα κοινωνικά προβλήματα αυτό συνεπάγεται, η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αρχίζει με πλήρες πρόγραμμα και εξωδιδακτικά καθήκοντα. Με βάση τη βιβλιογραφία (Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., 1996· Πυργιωτάκης, Ι., 1992· Δημητρόπουλος, Ε., 1998) οι εστίες δυσχερειών από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά είναι:

- Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη.
- Η έλλειψη ενημέρωσης γύρω από τα αναλυτικά προγράμματα και τα μαθήματα που θα διδάξουν.
- Η παρακίνηση των μαθητών, ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας τους για την αντιμετώπιση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Η οργάνωση της εργασίας τους κυρίως στην τάξη, δηλαδή πώς θα σχεδιάσουν και θα πραγματοποιήσουν το μάθημα, πώς θα υπερβούν το ανεπαρκές εποπτικό υλικό, την ανύπαρκτη καθοδήγηση και τις προσωπικές τους ελλείψεις στη γνώση του αντικειμένου και των παιδαγωγικών μεθόδων.
- Το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, ο μεγάλος αριθμός μαθητών της τάξης, η πίεση της ύλης και η ανεπάρκεια του χρόνου, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, η τήρηση αρχείων.
- Οι σχέσεις και οι συνεννοήσεις με τους γονείς.
- Οι σχέσεις με τους συναδέλφους και με τον διευθυντή, οι συνεργασίες, οι εντάσεις και οι αντιπαραθέσεις στο σύλλογο διδασκόντων (Κατσουλάκης, Σ., 1999: 238).

Όλα αυτά είναι φυσικό να έχουν αρνητική επίπτωση στη στάση και τη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών. Στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν τόσο στο νέο τους ρόλο όσο και στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις του νέου περιβάλλοντος, οι ιδέες και οι αντοχές τους δοκιμάζονται. Η αίσθηση αβεβαιότητας, ανεπάρκειας και άγχους διογκώνεται. Δεν είναι λίγες και οι φορές που το

²² Οι Cheria & Daniel (2008), επισημαίνουν πως η ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων ένταξης (induction programs) στην περιοχή του Οντάριο στον Καναδά, έχει προκληθεί από το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης του επαγγέλματος μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν την έλλειψη υποστήριξης από το διευθυντή ως βασικό λόγο για την αποχώρησή τους (Robertson, Hancock & Anderson, 2006 στο Cheria & Daniel, 2008).

συντηρητικό ελληνικό σχολείο επιβάλλει τη συμμόρφωση και το συμβιβασμό του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού σε κατεστημένους ρόλους (Γκότοβος, Θ. Μαυρογιώργος, Γ. 1996). Η νοοτροπία των παλαιών συναδέλφων, η δομή και η οργάνωση των σχολείων, ακόμη και η στάση των μαθητών τον ωθούν στη ρουτίνα, στον πραγματισμό και στην απομόνωση.

Οι πρώιμες αρνητικές εμπειρίες εκτός από τις επαγγελματικές επιπτώσεις έχουν προσωπικό κόστος (Κατσουλάκης, 1999:241). Όταν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί παραμερίζονται, δέχονται τα πικρόχολα σχόλια των αρχαιότερων εκπαιδευτικών ή ακόμα χειρότερα απλώς αγνοούνται αναπτύσσεται η μοναξιά και η αποθάρρυνση, που οδηγεί στην εξουθένωση (Rosenholtz, 1989:426· Gold, 1996:580· Pardini, 2003). Σύμφωνα με τον Lortie (1975, αναφορά στο Ανθοπούλου, Σ.Σ., 1999:49-50), οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, έτσι όπως μόνοι και απομονωμένοι στις αίθουσες των σχολείων πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους από ανασφάλεια, αλλά επιθυμούν σε ποσοστό 92% να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα μαζί τους. Ο ίδιος, επίσης, διαπίστωσε ότι το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Για τη διαχείριση του άγχους αυτού οι Gray και Gray (1985:39, αναφορά στο Ανθοπούλου, Σ.Σ., 1999:50) προτείνουν πως «..πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και το ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από αβεβαιότητα για το τι να κάνει».

Απέναντι σε αυτή την αντίξοχη πραγματικότητα και με την ανυπαρξία υποστήριξης, πολύ συχνά καταλήγουν να υιοθετούν μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1996), με αποτέλεσμα να παρατηρούμε αλλαγές στην επαγγελματική τους στάση, στη συμπεριφορά, ακόμη και στη συναισθηματική τους συγκρότηση, να γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους, να αντιμετωπίζουν μηχανικά τους μαθητές, να εκδηλώνουν απογοήτευση, πτώση της αυτοεκτίμησης και να αμύνονται με κλείσιμο στον εαυτό τους. Ο Κατσουλάκης (1999:240) θεωρεί ως πιο τυπική την αντίδραση (ενδεικτική της ανασφάλειας που τους διακατέχει), να προσπαθήσουν να

τυποποιήσουν τη διδασκαλία τους ώστε να καλύψουν την ύλη που έχει ορισθεί άνωθεν.

Ο Lacey (1977, αναφορά στο Day, 2003:144-145) θεωρεί πως ο εκπαιδευτικός με το συναπάντημα του «προσωπικού ιστορικού» με την «κοινωνική κατάσταση» αντιδρά με τρεις πιθανούς τρόπους:

α. στρατηγική υποχώρηση, κατά την οποία το άτομο συμμορφώνεται με τον ορισμό της κατάστασης που δίνει το πρόσωπο εξουσίας και με τους περιορισμούς της κατάστασης αλλά σιωπηλά διατηρεί σχετικές επιφυλάξεις ·

β. εσωτερικευμένη προσαρμογή , στην οποία το άτομο συμμορφώνεται με τους περιορισμούς και πιστεύει ότι οι περιορισμοί είναι χρήσιμοι και ωφέλιμοι·

γ. στρατηγικός επαναπροσδιορισμός της κατάστασης που συνεπάγεται ότι η αλλαγή μπορεί να προέλθει από άτομα που δεν έχουν την επίσημη εξουσία για κάτι τέτοιο·

Ο Day (2003:146) σχολιάζοντας τις απόψεις του Lacey, θεωρεί πως οι στρατηγικοί επαναπροσδιορισμοί των εκπαιδευτικών είναι μάλλον σπάνιοι. Είναι πολύ πιθανότερο ότι ο νεαρός εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει να απωθεί την ενοχή για τις αποτυχίες από τον ίδιο και να μέμφεται το σύστημα, το διευθυντή και τους μαθητές – θέτοντας τον εαυτό του στο ρόλο του θύματος (Day, 2003:146).

Θεωρούμε λοιπόν πως έχει καθοριστική σημασία για τη διατήρηση της δέσμευσης και του ενθουσιασμού των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, για τη διδασκαλία και για τη μακροπρόθεσμη απόδοσή τους μέσα στην τάξη, να δεχτούν το σωστό τύπο υποστήριξης κατά τη διάρκεια αυτής της εισαγωγικής περιόδου στο επάγγελμα. Η ένταξή τους είναι μια διαδικασία συνεχής μέσα στο χρόνο και συντελείται υπό την επίδραση πολλών παραγόντων²³.

²³ Περισσότερα στο 2.1.1.Παράγοντες ένταξης , της παρούσας εργασίας

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄.

2. Υποδοχή και ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

2.1. Υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων αφού βρίσκονται στο σημείο όπου εφάπτεται η μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων. Συνεπώς, η υποστήριξη της συνολικής τους κατάστασης αποτελεί αδήριτη ανάγκη (Day, 2003:23) γεγονός που εκ των πραγμάτων επιβάλλει την οργανωμένη υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών.

Η ενήλικη ζωή δεν είναι μια στατική περίοδος. Αρκετές θεωρίες έχουν διατυπωθεί για την ανάπτυξη του ενήλικα, όπως τα στάδια ανάπτυξης του εγώ, οι φάσεις ανάπτυξης του κύκλου της ζωής ανθρώπινης ζωής κτλ. (Κατσαρού και Δεδούλη, 2008:75) Πολλοί ερευνητές συνδέουν τα στάδια ανάπτυξης²⁴ με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους, τα θέματα που τους αφορούν και τις ανάγκες τους²⁵.

Σύμφωνα με τον Dolmage, (1996 αναφορά στο Cherian & Daniel, 2008) τα στάδια που περνάει η καριέρα του εκπαιδευτικού είναι τα ακόλουθα: 1) είσοδος στο

²⁴ Πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν περνούν όλοι από όλες τις φάσεις, ότι δεν περνούν άπαξ από κάθε φάση και ότι ο ρυθμός μετάβασης ποικίλει (Ματσαγγούρας, 2005:68). Η πορεία εξαρτάται από τους προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι τα ευρύτερα ενδιαφέροντα, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις και οι αξίες ζωής, οι οικογενειακές, και συναδελφικές σχέσεις καθώς και κρίσιμα επαγγελματικά περιστατικά. Επίσης εξαρτάται από τους οργανωτικούς παράγοντες, όπως είναι το στυλ διοίκησης του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην οποία ανήκει ο εκπαιδευτικός, το γενικότερο ψυχολογικό κλίμα αυτής και οι δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στα δρώμενα της σχολικής μονάδας.

²⁵ Η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη στον άνθρωπο, ως «ανήσυχο» και «κοινωνικό» ον, τον οδηγεί προς την ολοκλήρωσή του. Είναι δε τόσο παλιά αυτή η ανάγκη, όσο το «γηράσκω αεί διδασκόμενος» του Σωκράτη και το «Μέγ' έστι κέρδος ει διδάσκεσθαι μάθησ» του Μένανδρου. Βέβαια δεν υπάρχει κάποια σχολή που να διδάσκει επαγγελματική ανάπτυξη. Ο καθένας προσπαθεί να θέσει προσωπικούς στόχους και να τους εκπληρώσει, αφού πρώτα αποκτήσει καλές σχέσεις και με τον εαυτό του και με τους άλλους. Ως κίνητρο για την επαγγελματική ανάπτυξη, μπορεί να θεωρηθεί η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού για την κάλυψη της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση, η οποία βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας της ιεράρχησης των αναγκών, σύμφωνα με τον Maslow. Η ανάγκη αυτή αναφέρεται στην ενεργοποίηση των ικανοτήτων και δυνατοτήτων του ανθρώπου προκειμένου να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του. (Κουτούζης 1999:176) Να σημειώσουμε εδώ ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία συνδέεται με την επιμόρφωση, υπάρχει στην εισηγητική έκθεση του ν. 2986/02.

επάγγελμα (carrer entry) 2) σταθεροποίηση (stabilization) 3) διαφοροποίηση και αλλαγή (diversification and change) 4) αποδοχή και μη-αποδοχή (resolution and non-resolution) και 5) αποδέσμευση και παραίτηση (disengagement and retirement). Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1996:95) η εξελικτική πορεία ενός εκπαιδευτικού περιγράφεται συνήθως με ένα σχήμα τριών σταδίων. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός επικεντρώνει τις ανησυχίες του και τα ενδιαφέροντα του σε θέματα επιβίωσης, όπως η πειθαρχία στην τάξη, η αποδοχή του από μέρους των μαθητών και των άλλων συναδέλφων, η γνώμη του διευθυντή, η αξιολόγηση του, ο φόβος αποτυχίας κ.α. Σε ένα δεύτερο στάδιο τον εκπαιδευτικό τον απασχολούν προβλήματα διδακτικής, διδακτικών μέσων, χρόνου κ.α. Τέλος, στο τρίτο στάδιο τον απασχολούν θέματα κοινωνικών και συναισθηματικών αναγκών των μαθητών, δυσκολίες μάθησης κ.α. Ο Huberman (Day, 2003:141-152), ανέπτυξε το σχηματικό μοντέλο ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας, σύμφωνα με το οποίο η σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού περνά από πέντε φάσεις: 1) είσοδος στο επάγγελμα: Επιβίωση και ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας), 2) σταθεροποίηση (4-6 χρόνια), 3) νέες προκλήσεις και ανησυχίες (πειραματισμός, υπευθυνότητα) (7-18 χρόνια), 4) φτάνοντας σ' ένα ανώτερο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο (γαλήνη, συντηρητισμός) (19-30 χρόνια) και 5) τελική φάση (31-40 χρόνια). Αναφερόμενος στην α' φάση που διαρκεί τα τρία πρώτα χρόνια τη θεωρεί κρίσιμη για το πώς θα αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του ως επαγγελματία μέσα σε ένα δοσμένο περιβάλλον. Το ξεκίνημα και η υποδοχή που επιφυλάσσεται στο νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό σημαδεύει και το υπόλοιπο της καριέρας του. Το ξεκίνημα μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο, πράγμα που δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τα διάφορα γεγονότα της σχολικής ζωής, αλλά και από τις επιρροές που αυτός δέχεται από την κουλτούρα του σχολείου, της αίθουσας, του διευθυντή και των συναδέλφων του (Ανθοπούλου, 1999α:50). Αξίζει να αναφέρουμε ότι η είσοδος των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα περιγράφεται «σαν μια μάχη σε δύο μέτωπα, όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθεια να δημιουργήσουν τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα, επιχειρώντας να ταιριάξουν την εργασία με το προσωπικό τους όραμα για το πώς πρέπει αυτή να είναι, ενώ από την άλλη πλευρά δέχονται τις έντονες επιδράσεις της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου» (Day, 2003:144). Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Wood (2005, αναφορά στο Cherian & Daniel, 2008) ο οποίος θεωρεί πως οι νέοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο

από το πλαίσιο και την υποστήριξη στις αρχικές τοποθετήσεις τους σε σχολεία απ' ό,τι από τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών.

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την προηγούμενη εμπειρία του ή την προϋπηρεσία του σε άλλους οργανισμούς είναι αναμενόμενο να μη γνωρίζει τα πρόσωπα που εργάζονται και φοιτούν στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και τις καταστάσεις και πολιτικές που ενυπάρχουν και συνυπάρχουν σε αυτόν. Με τη διαδικασία υποδοχής επιτυγχάνονται ευνοϊκά αποτελέσματα τόσο για το διδάσκοντα όσο και για τον οργανισμό (Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999:48). Κατά τη διάρκεια της υποδοχής -στην οποία καλό είναι να συμμετέχουν τα άτομα που θα συνεργάζονται με το διδάσκοντα αλλά και ο προϊστάμενος- ο διδάσκων ξεναγείται στους χώρους του οργανισμού, του παρέχονται οι απαραίτητες πληροφορίες, που θα τον διευκολύνουν στην προσαρμογή του, του γνωστοποιούνται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του, γίνεται η γνωριμία με το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού. Επιπλέον παρέχεται βοήθεια και υποστήριξη-όπου χρειάζεται-, καλλιεργείται το συναίσθημα του «ανήκειν» στην ευρύτερη ομάδα. Ωφέλιμη είναι και η ενημέρωσή του σε θέματα τακτικής στο χειρισμό των σπουδαστών, η ενημέρωση σε καθημερινά πρακτικά θέματα (χρήση εξοπλισμού, εποπτικών μέσων κ.λπ.) (Ανθοπούλου, Σ.-Σ., 1999α: 48-49).

Η υποδοχή, δηλαδή η ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νέου εκπαιδευτικού, στοχεύει στην ένταξη του καινούριου διδάσκοντος στο χώρο. Οι Guthrie και Reed (1991: 337) ισχυρίζονται ότι η υποδοχή ξεκινά με την πρόσληψη και μπορεί να διαρκέσει από μερικές εβδομάδες μέχρι και μήνες. Εκείνο που επιδιώκεται είναι να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη του νέου εκπαιδευτικού στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ανθοπούλου, 1999α:48) και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο καινούριος εκπαιδευτικός υποστηρίζεται στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, ώστε να προσανατολιστεί και να ενσωματωθεί στο νέο περιβάλλον, στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας, Επίσης βοηθιέται να καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις επιστημονικές του γνώσεις του, ώστε σε εύλογο χρονικό διάστημα να φτάσει σε επίπεδα αντίστοιχα του ικανού εκπαιδευτικού. Του παρέχεται επίσης ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη στη δύσκολη μεταβατική περίοδο προσαρμογής, όπου οι απογοητεύσεις και οι συγκρούσεις είναι αναπότρεπτες, ώστε να αναπτύσσεται εκπαιδευτικό ήθος και στάσεις που να ευνοούν συνήθειες αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου

(Κατσουλάκης, 199:241-242). Οι νεοπροσληφθέντες χρειάζεται να νιώσουν ισότιμα μέλη με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με σημαντικό ρόλο και αποστολή και όχι βοηθητικοί υπάλληλοι του «επίσημου προγράμματος».

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η ένταξη για τους εκπαιδευτικούς είναι ένα πρόγραμμα που έχει σαν στόχο να βοηθήσει τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν λιγότερα προβλήματα στη διαδικασία της ενσωμάτωσής τους στον επαγγελματικό χώρο. Με τον όρο ένταξη (induction) νοείται μια διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της οποίας οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν τις ευκαιρίες να προετοιμάσουν και να αναπτύξουν τις δεξιότητες διδασκαλίας κάτω από την καθοδήγηση²⁶ των εμπειρότερων δασκάλων και των διευθυντών των σχολείων. Αυτή η διαδικασία τους βοηθά να κατανοήσουν σε βάθος τη διδακτική πράξη (με την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας, την ολοκλήρωση της τεχνικής και της τέχνης της διδασκαλίας) και το πιο σημαντικό, να αναπτύξουν μια βαθιά αίσθηση για το ποιοι είναι ως εκπαιδευτικοί, όπως διαμορφώνονται από την κατοχή της διδακτικής τέχνης (Angelle, 2002, αναφορά στο Cherian & Daniel, 2008). Ένταξη λοιπόν είναι η διαδικασία που πραγματοποιείται σε ορισμένη χρονική περίοδο και έχει ως στόχο την ομαλή ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού στον επαγγελματικό του χώρο και την ικανοποίηση των επαγγελματικών του προσδοκιών (Ανθοπούλου, 1999:48).

Σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας, αποτελεί πρώτη προτεραιότητα. Πιστεύεται ότι προκαθορίζει ως ένα βαθμό την αποδοτικότητα και την παραμονή του ατόμου

²⁶ Ένας από τους λόγους που κάνουν την καθοδήγηση το κεντρικό χαρακτηριστικό των προγραμμάτων ένταξης είναι το γεγονός ότι σχετίζεται με πολλά καθήκοντα και θέματα που αντιμετωπίζουν αρχάριοι εκπαιδευτικοί. Έχει να κάνει με την καθημερινότητα της διδασκαλίας, την κοινωνικοποίηση τους στο επάγγελμα και την εξοικείωση τους με τους κανόνες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι Odell και Ferrago (1992) παρατηρούν ότι οι τρεις (3) βασικοί στόχοι της καθοδήγησης είναι: α) η παροχή καθοδήγησης στους αρχάριους εκπαιδευτικούς από τους μέντορες, β) η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών, αλλά και γ) η παραμονή τους στο επάγγελμα. Υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι αυτοί είναι και οι λόγοι που έχουν κάνει την καθοδήγηση μια από τις επιτυχημένες πρακτικές ένταξης των νέων εκπαιδευτικών.

στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες απογοήτευσης²⁷ και αποθάρρυνσής του. Η αναγνώριση της σημασίας που έχει για την ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ο τρόπος υποδοχής τους από τους παλαιότερους και εμπειρότερους εκπαιδευτικούς του σχολείου και η ύπαρξη ή η απουσία τυπικών ή άτυπων δομών που προωθούν ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, καθοδήγηση από μέντορα και κριτικό στοχασμό οδήγησε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 ειδικά στις Η.Π.Α. στην οργάνωση προγραμμάτων προσωπικής και επαγγελματικής υποστήριξης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών²⁸ (Gold, 1996:560-61, Huling-Austin, I., 1990 · Brooks, D., 1987· Griffin, A., 1985).

Στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να κρατήσουν και να εντάξουν στο επάγγελμα τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς²⁹ διατηρώντας τον αρχικό ενθουσιασμό τους για τη διδασκαλία, να αυξήσουν την επαγγελματική τους επάρκεια³⁰ αλλά ταυτόχρονα και να ανταμείψουν και να αναζωογονήσουν τους

²⁷ Ο Wanous (όπως αναφέρεται στο Κάντας & Χαντζή, 1991:113) αναζήτησε την αιτία αυτής της απογοήτευσης στις μη ρεαλιστικές εικόνες που προσφέρουν οι οργανισμοί σχετικά με τις συνθήκες εργασίας στον εργαζόμενο πριν την είσοδο του στο επάγγελμα.

²⁸ Δύο εισαγωγικά προγράμματα για νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς σε δύο περιφέρειες των ΗΠΑ (Fairfax County και La Fourche Parish) περιγράφονται από την Priscilla Pardini (2002) Περιλαμβάνουν κύκλους μαθημάτων για τρία έτη, τακτή συνεργασία με μέντορες αλλά και τελετές (τελετή υποδοχής και γνωριμίας των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών με το διευθυντή, τους μέντορες, τους λοιπούς συναδέλφους, τελετουργική επίσκεψη στις τάξεις, τελετή εορτασμού της «επιβίωσης» και της επιτυχίας τους κατά τη λήξη του σχολικού έτους). προσωπικό και είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν ηγετικούς ρόλους στο σχολείο τους. Εξίσου πολύτιμοι νιώθουν και οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, εφόσον τους ζητείται να καθοδηγήσουν τους αρχάριους και να λειτουργήσουν ως μέντορές τους (Pardini, 2002).

²⁹ Τα προγράμματα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν το υπόβαθρο, τις ικανότητες και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που απαιτούνται (Huling – Austin, 1992).

³⁰ Αναπτύσσοντας στα νέα μέλη του εκπαιδευτικού επαγγέλματος τέτοιες δεξιότητες, μορφές γνώσης, στάσεις αξίες που είναι απαραίτητες ώστε αφενός να επιτελέσουν τους ρόλους τους σωστά και αφετέρου να τους βοηθήσει να ξεπεράσουν τα προβλήματα που θα παρουσιαστούν (Κατσουλάκης, 1999:255)

έμπειρους εκπαιδευτικούς που εμπλέκονται σε αυτά³¹ (Sprinthall et al., 1996:690-691). Ερευνητικά δεδομένα (Huling-Austin, I., 1990· Brooks, D., 1987· Griffin, A., 1985), δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα³². Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατάφεραν:

- να αποκτήσουν μια καλή γνώση τόσο της μικρής κοινωνίας όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου·
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, τους γονείς·
- να εντοπίζουν και να αξιοποιούν πηγές και πόρους που βοηθούν στο έργο τους·
- να έχουν επίγνωση του ρόλου τους, να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να αντιμετωπίζουν προβλήματα καθημερινότητας, να διευθετούν το κλίμα της τάξης, να αξιολογούν τους μαθητές τους·
- να διαχειρίζονται το άγχος τους, να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες τους και να ενθαρρύνονται από τις επιτυχίες τους·
- να είναι ανοικτοί στη συνεργασία και να δέχονται κριτικά τις υποδείξεις των εμπειρότερων συναδέλφων τους
- να συμβάλλουν με τη στάση τους στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και επαγγελματικής αλληλεγγύης εντός του σχολείου.

³¹ Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε τέτοια προγράμματα πέρα από τις υλικές αποζημιώσεις (αύξηση του status, προώθηση της καριέρας τους) νιώθουν ανανεωμένοι και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, καθώς μοιράζονται γνώση, προοπτικές και πόρους με κάποιον νέο στο επάγγελμα (Gold, 1996: 576-577).

³² Πολλές έρευνες (Hulling - Austin, 1992, αναφορά στο Κατσουλάκης, 1999:259 • Odell, & Ferraro, 1992) για τα προγράμματα ένταξης εστιάζουν στις ανάγκες, τα προβλήματα και τα θέματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην αρχή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Οι Odell και Ferraro (1992) αναφέρουν ότι ένα πρόγραμμα ένταξης μπορεί να προσφέρει συναισθηματική υποστήριξη σε προσωπικό επίπεδο, επαγγελματική υποστήριξη, γνωριμία με τις πηγές, την πειθαρχία των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς, τη διαχείριση της καθημερινότητας της σχολικής μέρας και τις διαδικασίες του πώς να λειτουργήσει μέσα στο σχολικό σύστημα. Άλλες μορφές καθοδήγησης περιλαμβάνουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα άλλων συναδέλφων και να δέχονται συναδέλφους στην τάξη τους (Hulling-Austin, 1992, ο.π.), την ενθάρρυνση για συμμετοχή σε επαγγελματικές ενώσεις, συνέδρια, εργαστήρια, ενδοϋπηρεσιακές επιμορφωτικές δραστηριότητες.

Η κριτική που έχουν δεχτεί τέτοια προγράμματα εστιάζεται στο ότι δεν θεμελιώνονται σε ένα ενιαίο θεωρητικό πλαίσιο ούτε στην αντίστοιχη έρευνα, δεν βασίζονται σε στέρεο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αλλά σε πολιτικές και νομοθετικές επιταγές που προσβλέπουν στην ταχεία υλοποίησή τους (Gold, 1996:565, Sprinthall et al., 1996:691) και δεν λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και την κουλτούρα του πλαισίου που εγκαθιδρύονται (σχολική μονάδα)³³ (Kardos et al., 2001: 251, 256).

Παρά τη σκληρή κριτική, φαίνεται πως η διαδικασία ένταξης των νέων εκπαιδευτικών είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού, αφού ενισχύει την επιστημονική και επαγγελματική φύση της εκπαίδευσης (Κατσουλάκης, 1999: 255). Παρότι στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί-όπως αναφέρθηκε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα, στη χώρα μας δεν έχουν δοκιμαστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών. Η ελληνική πραγματικότητα υστερεί ως προς την ανάπτυξη μηχανισμού υποδοχής και υποστήριξης του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού (Ανθοπούλου, 1999:54). Ο εκπαιδευτικός από τη στιγμή που διορίζεται και παρουσιάζεται στη σχολική μονάδα αναλαμβάνει αμέσως τα καθήκοντά του³⁴. Μπαίνει αμέσως στην τάξη χωρίς αποτελεσματική θεσμοθετημένη στήριξη, θεωρείται «δόκιμος» για δυο χρόνια και μονιμοποιείται με τυπικές διαδικασίες και χωρίς ουσιαστικό έλεγχο.

Με το νέο νόμο 3848/2010 εισάγεται στο ελληνικό σχολείο ο θεσμός του μέντορα για την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού. Επειδή ο θεσμός αυτός στο εξωτερικό είναι ίσως η πλέον διαδεδομένη τεχνική της ένταξης, αποτελεί θέμα μιας ιδιαίτερα πλούσιας βιβλιογραφίας, στην οποία ο θεσμός εξετάζεται από όλες τις οπτικές. Αν και γενικά θεωρείται ωφέλιμος, έχει δεχθεί αρνητική κριτική γιατί εκτιμάται ότι προάγει συμβατικούς κανόνες και πρακτικές, και δεν βοηθά τους νέους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν πιο αποτελεσματικές και σύγχρονες προσεγγίσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διατηρείται ένας συντηρητισμός και οι νέοι εκπαιδευτικοί να παίρνουν τις κακές συνήθειες των καθοδηγητών τους (Fienman

³³ Για παράδειγμα τα ΠΕΚ διεξάγονται σε επίπεδο περιφέρειας

³⁴ Ο νόμος ορίζει ότι ο νέος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει άμεσα τα καθήκοντα του στην τάξη και για δυο χρόνια είναι δόκιμος δημόσιος υπάλληλος και είναι ευθύνη του διευθυντή να συντάξει έκθεση προσόντων και να προτείνει καταλληλότητα ή μη. (Ανθοπούλου, 1999:52).

- Nemster, 1996). Προκύπτει λοιπόν ένα μεγάλο ζητούμενο όσον αφορά στην καθοδήγηση, το πώς δηλαδή γίνεται το ζευγάρι με καθοδηγητή με καθοδηγούμενο.

Ο καθοδηγητής, λοιπόν, δεν θα πρέπει να έχει εξουσία δηλαδή να δίνει στο νέο εκπαιδευτικό την αίσθηση του διοικητικού ελέγχου. Δεν μπορεί, επομένως, να είναι ο διευθυντής του σχολείου. Επιπλέον, οι δυο τους -καθοδηγητής και καθοδηγούμενος- θα πρέπει να έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα και απόψεις για τη διδασκαλία, ενώ καλό θα είναι να διδάσκουν και το ίδιο γνωστικό αντικείμενο. Το τελευταίο βοηθά ιδιαίτερα στη στενή συνεργασία τους πάνω στα ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος και διδακτικής. Ο καθοδηγητής θα πρέπει να αποδέχεται το νέο εκπαιδευτικό, να τον θεωρεί έναν αναπτυσσόμενο επαγγελματία και όχι ανεπαρκή ή αδαή. Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πρακτική, σωστή φροντίδα και καθοδήγηση. Δε θα πρέπει να λησμονούμε πως μια αποτελεσματική ένταξη θα πρέπει να αποβλέπει στην ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμα, στην αυτόβουλη εμπλοκή του σε διαδικασίες διά βίου μάθησης και στην ενίσχυση της διάθεσής του για διατήρηση της εργασιακής του ζωντάνιας.

2.1.1. Παράγοντες ένταξης

Το ξεκίνημα του νέου εκπαιδευτικού μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο πράγμα που δεν εξαρτάται μόνο από τις ικανότητες του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει τα διάφορα γεγονότα της σχολικής ζωής, αλλά και από τις επιρροές που δέχεται από ορισμένους παράγοντες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:204). Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1996), « η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Αν και αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, συνοπτικά, οι παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών με βάση το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους είναι (Κατσουλάκης, Σ., 1999:247-248):

✓ Οι κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών, οργανώνουν προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής

κατάρτισης και νομοθετούν σε ζητήματα ωραρίου, αμοιβών και επαγγελματικής κατάστασης που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

✓ Οι περιφερειακές διευθύνσεις, οι οποίες υποστηρίζουν, σχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα επιμόρφωσης ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της περιφέρειάς τους.

✓ Η σχολική μονάδα, στην οποία τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών συνήθως αναλαμβάνουν: α) οι άλλοι διδάσκοντες και αφορά αφενός την πρακτική άσκηση που απαιτείται για την επιτυχή επίδοση μέσα στην τάξη και αφετέρου τη διεκπεραίωση των καθηκόντων μέσα στη μονάδα, και β) ο διευθυντής, ο οποίος κυρίως οργανώνει και προγραμματίζει διαδικασίες στήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Είναι αυτός που, λειτουργώντας ως πρότυπο, προσανατολίζει, πληροφορεί, κατανοεί και παρακινεί, επιλύει προβλήματα, διαμορφώνει κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας και γενικά τους βοηθάει να κατανοήσουν την κουλτούρα του συγκεκριμένου οργανισμού.

✓ Η πανεπιστημιακή κοινότητα, η οποία ασχολείται με την έρευνα του παιδαγωγικού έργου και προετοιμάζει σε ακαδημαϊκό πεδίο τους μέλλοντες εκπαιδευτικούς.

✓ Οι συνδικαλιστικές ενώσεις, οι οποίες διαπραγματεύονται τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, προβάλλουν αιτήματα, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική έρευνα και τις εφαρμογές της.

✓ Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος από τη μια μεριά επωμίζεται τις ευθύνες που απορρέουν από το έργο που του ανατίθεται και από την άλλη, για να ενσωματωθεί με επιτυχία στην εκπαιδευτική κοινότητα, οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά το χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί στις πρακτικές του αποκτώντας μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση (Fuller, F.F. & Brown, O.H., 1975).

Στη συνέχεια επεκτείνουμε τη συζήτηση στο σχολικό κλίμα – κουλτούρα, την εισαγωγική επιμόρφωση (η οποία αποτελεί την θεσμοθετημένη διαδικασία ένταξης των νέων εκπαιδευτικών) και στο ρόλο του διευθυντή, στην υποδοχή και ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

2.1.1.1. Σχολικό κλίμα – Σχολική κουλτούρα

Θεωρώντας πως επίκεντρο στη διαδικασία ένταξης, κοινωνικοποίησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του νέου εκπαιδευτικού είναι η σχολική μονάδα, κάθε σχολική μονάδα έχει τα δικά της εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά που βοηθούν στη διαμόρφωση της ιδιαίτερης ατμόσφαιρας (φιλικής, ευχάριστης, εχθρικής, ανταγωνιστικής κτλ.) της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004:164). Θεωρείται λοιπόν ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται κατά ένα μέρος από το περιβάλλον και τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο (όπως για παράδειγμα, ο τύπος, η δυναμικότητα του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των παιδιών ή της ευρύτερης περιοχής που ανήκει το σχολείο), αλλά και από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών που συμμετέχουν στη ζωή του σχολείου (Πασιαρδής, 2004:164)

Όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2004:164) στον ορισμό που δίνουν οι Beare, Catdwell και Millikan (1989) τονίζεται ότι το σχολικό κλίμα καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες, αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του.

Η Ανθοπούλου (1999α:21) θεωρεί πως τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν ένα εκπαιδευτήριο και καθορίζουν την «ατμόσφαιρα» που επικρατεί μέσα σε αυτό συνθέτουν το κλίμα του οργανισμού. Στο κλίμα αυτό η διεθνής βιβλιογραφία έχει δώσει διάφορες ονομασίες climate, atmosphere, ethos· η επικρατέστερη από αυτές είναι culture (Ανθοπούλου, Σ.Σ.,1999α:21). Η Norris (1992:106-128) υποστηρίζει ότι «η κουλτούρα ενός εκπαιδευτηρίου είναι μια αναπαράσταση αυτού που τα μέλη του πιστεύουν συλλογικά για τον εαυτό τους: είναι η εικόνα του εαυτού τους. Αντανακλά το τι εκτιμούν και τι παρουσιάζουν ως σημαντικό. Ακριβώς όπως η εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνει την προσωπικότητά του, έτσι και το πώς αντιλαμβάνεται ένας οργανισμός για τον εαυτό του διαμορφώνει αυτό που τελικά γίνεται ο οργανισμός ή αυτό που εκπροσωπεί για τους άλλους». Ο Hayes (1994) ορίζει το σχολικό κλίμα ως το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2004:165) και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (ψυχολογικό κλίμα),

τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό και το διδακτικό τους έργο (συναισθήματα, στάσεις), την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (διεκπεραίωση συγκεκριμένης εργασίας σε καθορισμένο χρόνο), την επίτευξη των στόχων τους κατά τρόπο αποτελεσματικό και γενικά την όλη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergiovanni και Starratt, 2002, στο Πασιαρδής, 2004:165). Έρευνες που έγιναν (Rutter et al.,1979:145-162 · Oliva, P.,1993:227, Lightfoot,S.L.,1983) σε σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενισχύουν την άποψη ότι η στάση και η διάθεση των ατόμων που κινούνται σε έναν οργανισμό είναι συνυφασμένη με την κουλτούρα του οργανισμού αυτού (Ανθοπούλου,1999:22).

Σύμφωνα με τις έρευνες το σχολικό κλίμα μπορεί να επηρεάζεται από τις επίσημες και ανεπίσημες οργανωσιακές συμπεριφορές, την προσωπικότητα των εμπλεκομένων, καθώς επίσης από την ηγεσία του σχολείου. Για παράδειγμα, οι Halpin και Croft (1963, αναφορά στο Πασιαρδής, 2004:165) στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, προτείνουν έξι διαχωρισμούς στο σχολικό κλίμα (ανοιχτό, αυτόνομο, ελεγχόμενο, οικείο, πατερναλιστικό, κλειστό) με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς (Hoy και Miskel, 2005). Σε άλλες έρευνες εντοπίστηκαν διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από τη μορφή του ανθρωπιστικού κλίματος (με κύριο γνώρισμα τη δημοκρατική ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα) στη μορφή του κηδεμονικού κλίματος (με κύριο γνώρισμα την επικράτηση κλίματος αυστηρότητας και ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών) (Πασιαρδής, 2004:166).

Στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο η έρευνα για το οργανωτικό κλίμα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του σταθμισμένου ερωτηματολογίου των Hoy και Clover (1986, αναφορά στο Πασιαρδής, 2004:166), όπου το σχολικό κλίμα προσδιορίζεται σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες του σχολείου. Στον πίνακα 1 φαίνεται ο βαθμός επαγγελματικής συναδελφικότητας, οικειότητας και αποστασιοποίησης σε συνδυασμό με το υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και περιοριστικό στυλ ηγεσίας του διευθυντή δημιουργούν τέσσερα είδη οργανωτικού κλίματος σε ένα σχολείο (Hoy και Miskel, 2005:166-174· Πασιαρδής, 2004: 166)

α. *Το ανοιχτό κλίμα*, κατά το οποίο όλοι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με αρμονία και με αίσθημα επαγγελματικής ευθύνης και έχουν απόλυτη στήριξη από το διευθυντή του σχολείου, ο οποίος διατηρεί χαμηλό βαθμό κατευθυντικής στάσης και περιορισμών.

Πίνακας 1. Τύποι κλίματος (Πασιαρδής, 2004:167)

		ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ	
		Ανοιχτή	Κλειστή
Συμπεριφορά εκπαιδευτικού	Ανοιχτή	Ανοιχτό κλίμα	Κλίμα ενεργού εμπλοκής
	Κλειστή	Κλίμα αποστασιοποίησης	Κλειστό κλίμα

β. Το κλειστό κλίμα., όπου οι διευθυντές περισσότερο τείνουν να δίνουν κατευθύνσεις και να θέτουν περιορισμούς και όχι να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να διακρίνονται για την αδιαφορία τους και την απομόνωση.

γ. Το κλίμα αποστασιοποίησης, όπου η συμπεριφορά του διευθυντή διακρίνεται για το χαμηλό βαθμό περιορισμών και κατευθυντικής στάσης και τον υψηλό βαθμό υποστήριξης, αλλά ο βαθμός συνεργατικότητας, επαγγελματικής στάσης και οικειότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι χαμηλός.

δ. Το κλίμα ενεργού εμπλοκής, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι, αφοσιωμένοι, ανοιχτοί (π.χ. σε καινοτομίες) και ασχολούνται με το εκπαιδευτικό τους έργο και τους μαθητές τους αδιαφορώντας για την κλειστή συμπεριφορά των διευθυντών τους.

Η έρευνα των Kardos et al (2001) συγκέντρωσε δεδομένα από συνεντεύξεις 50 νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από δημόσια σχολεία της Μασαχουσέτης και όρισε τρία διαφορετικά είδη επαγγελματικής κουλτούρας στα σχολεία αυτά. Υπάρχουν τα σχολεία που κυριαρχούν οι έμπειροι, μεγάλης ηλικίας εκπαιδευτικοί, με στέρεες εκπαιδευτικές πρακτικές, που λειτουργούν αυτόνομα και ασκούν ελάχιστη επίδραση στη διδασκαλία των συναδέλφων τους. Σ' αυτά τα σχολεία το κλίμα ποικίλει από φιλικό ως ψυχρό και είτε απουσιάζουν νόρμες και δομές υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών, όπως συζητήσεις για το curriculum ή την παιδαγωγική και παρατήρηση της διδασκαλίας συναδέλφων είτε, αν υφίστανται, έχουν σύντομο, επιφανειακό και μηχανιστικό χαρακτήρα (σπάνιες αλλά και αναποτελεσματικές συναντήσεις ανάμεσα στους αρχάριους εκπαιδευτικούς και τους μέντορες τους, σύντομες συνεδριάσεις του συλλόγου με καθαρά ενημερωτικό χαρακτήρα). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί, αν και εργάζονται σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε εμπειρία

και πόρους, αισθάνονται μόνοι από επαγγελματική άποψη και προσπαθούν να «επιβιώσουν» είτε «κυνηγώντας» τους έμπειρους, αλλά πάντα απασχολημένους συναδέλφους τους για μια συμβουλή είτε δουλεύοντας άτυπα με λιγότερο έμπειρους, αλλά πιο πρόθυμους συναδέλφους είτε αποκρύπτοντας την πρακτική τους. Το αποτέλεσμα είναι να περιορίζονται οι ικανότητες και η πείρα των αρχάριων εκπαιδευτικών στα κεκτημένα από τις προπτυχιακές τους σπουδές και στη μάθηση μέσω της επώδυνης ενίοτε διαδικασίας της δοκιμής-λάθους, να αδυνατούν να «χτίσουν» την επαγγελματική επάρκεια που υπηρετεί τις ανάγκες όλων των μαθητών και να διαμορφώνουν την αντίληψη ότι η τάξη και η πειθαρχία είναι ζητήματα πιο σημαντικά από τη διδασκαλία και τη μάθηση.

Υπάρχουν, επίσης, τα σχολεία που είναι επανδρωμένα από νέους στην πλειονότητα εκπαιδευτικούς, γεμάτους ζήλο. Σ' αυτά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ευπρόσδεκτοι και ικανοποιημένοι, αλλά δέχονται υποστήριξη κυρίως συναισθηματικής φύσης και στερούνται τη στέρεα βοήθεια και καθοδήγηση πάνω στο διδακτικό έργο, είτε γιατί δεν υπάρχουν έμπειροι εκπαιδευτικοί στο σχολείο είτε γιατί, όταν υπάρχουν, δουλεύουν απομονωμένοι χωρίς καμία σύνδεση με τους νέους συναδέλφους τους. Έτσι, οι προσπάθειες των αρχάριων εκπαιδευτικών να φέρουν σε πέρας το πολύπλοκο έργο της διδασκαλίας καταλήγουν σε πολλές ώρες δουλειάς, κόπωση αλλά και αναπόφευκτα λάθη και συχνά εκφυλίζονται σε καθημερινό αγώνα επιβίωσης. Στα σχολεία αυτά οι τυπικές δομές υποστήριξης των αρχάριων εκπαιδευτικών δεν λειτουργούν αποτελεσματικά (δυσκολίες στην εξασφάλιση μεντόρων, μη επικοινωνητικές συναντήσεις μεντόρων – αρχάριων εκπαιδευτικών, συχνές και ατέρμονες συνεδριάσεις του συλλόγου ή σύντομες με ενημερωτικό χαρακτήρα).

Υπάρχουν, τέλος, τα σχολεία που λειτουργούν ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας είναι η επικρατούσα νόρμα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε συσκέψεις για το σχεδιασμό του curiculum και τη διδασκαλία, μοιράζονται την ευθύνη των μαθητών και συνδέονται με τους συναδέλφους τους στην επιδίωξη ενός κοινού οράματος. Η σχέση μέντορα-προστατευομένου λειτουργεί με επιτυχία, καθώς στηρίζεται στην αμοιβαιότητα, είναι συχνή και περιλαμβάνει τη μετάδοση των πολιτιστικών νορμών και προσδοκιών στη νέα γενιά εκπαιδευτικών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αυτά βρίσκουν εύκολη πρόσβαση στις τάξεις των συναδέλφων τους, σαφείς προσδοκίες και οργανωμένες συζητήσεις για τις ανάγκες

των μαθητών και τη βελτίωση της πρακτικής τους. Όλοι είναι αφοσιωμένοι στην επαγγελματική ανάπτυξη και επιδιώκουν ανανέωση των πρακτικών τους (Kardos et al., 2001:260-278 και 281-283). Αυτή η τελευταία μορφή επαγγελματικής κουλτούρας ασκεί τα πιο ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινωνικοποίηση των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών.

2.1.1.2. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Διάχυτη είναι η πεποίθηση ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει ο θεσμός του σχολείου εξαρτάται κυρίως από την ποιότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Elmore (Day, 2003:293) οποιαδήποτε μεταρρύθμιση σε εθνικό επίπεδο σχετικά με τα προγράμματα σπουδών και τον καθορισμό στόχων για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών δεν επαρκούν για να βελτιωθούν ούτε οι διδακτικές πρακτικές, ούτε η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών, αν δεν αναβαθμιστούν οι γνώσεις και οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών.

Συνεπώς η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική τους ειδημοσύνη (Day, 2003:164). Όπως αναφέρει ο M. Fullan (1982), ακόμα και κάτω από τις καλύτερες προϋποθέσεις η βασική εκπαίδευση μπορεί απλώς «να ζύσει την επιφάνεια» της σχολικής πραγματικότητας, την οποία θα αντιληφθούν οι εκπαιδευτικοί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στο σχολείο. Πολύ συχνά έχουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία και την ύλη που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, νέες τεχνολογίες, αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, ευέλικτη ζώνη κ.λπ. αποτελούν αντικείμενα και νέους θεσμούς, που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αποδεχτούν και να προωθήσουν στο σχολείο. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό στην ελληνική πραγματικότητα, προκειμένου να εκφράσει ένα σύνολο από εκπαιδευτικές δραστηριότητες, δομές και διαδικασίες που απευθύνονται κυρίως σε ενήλικες, εξελίσσεται δε, σύμφωνα με τον Βεργίδη (1998:38) σε έναν τομέα στρατηγικής σημασίας για την υλοποίηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την αρμόδια επιτροπή του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και

Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), στόχοι της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι: *«να τους δοθεί η ευκαιρία να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενό τους και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους, ώστε να μπορούν να κατανοούν και να αντιμετωπίζουν έγκαιρα τις νέες συνθήκες που δημιουργούνται στην κοινωνία και να προετοιμάζουν τους μαθητές τους για να αντιμετωπίσουν τις νέες οικονομικές, κοινωνικές ή πολιτιστικές προκλήσεις. Επιπλέον, στόχος είναι η απόκτηση επιπλέον προσόντων, η ανύψωση του πολιτιστικού και επαγγελματικού επιπέδου, των διδακτικών ικανοτήτων στο σύνολό τους καθώς και η ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους και της διάθεσης και ικανότητας για καινοτομίες».*

Όπως διαπιστώνουμε από τον παραπάνω ορισμό, βασικός σκοπός της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η παροχή ευκαιριών για τη βελτίωση της γενικής τους επαγγελματικής ικανότητας μέσα από την ανάπτυξη, τον εμπλουτισμό, τη συμπλήρωση ή αναπλήρωση των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ανταποκριθούν όσο το δυνατό καλύτερα τόσο οι ίδιοι όσο και οι μαθητές τους στις νέες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτιστικές προκλήσεις της σημερινής εποχής. Η επιμόρφωση εκτός από τον συμπληρωματικό χαρακτήρα που έχει στην κάλυψη των κενών της βασικής εκπαίδευσης, λειτουργεί και ως εμπλουτισμός σε γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ως βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση των περιεχομένων της, μέσα από τη αξιοποίηση των νεότερων δεδομένων της παιδαγωγικής θεωρίας και έρευνας, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής, καθώς επίσης και ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη (Χατζηπαναγιώτου, 2001:23-24). Η επιμόρφωση είναι επίσης συνδεδεμένη με την αύξηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών και θεωρείται σημαντικός παράγοντας για την βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων³⁵.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται-εκτός των άλλων μορφών επιμόρφωσης- το πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, σκοπός του οποίου είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση (Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2007). Η εισαγωγική επιμόρφωση είναι μια

³⁵ Η επιμόρφωση μπορεί να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική, έξω από το σχολείο ή ενδοσχολική (Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999:109-111)

μορφή ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που πραγματοποιείται σε τρεις φάσεις. Για την Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2009-10, σύμφωνα με την Υ.Α. 95892/Δ3/6-08-2009 του ΥΠΕΠΘ προβλεπόταν³⁶:

«Την Α' Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης παρακολουθούν υποχρεωτικά οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διορίστηκαν σε τακτικές θέσεις κατά τους διορισμούς του σχολικού έτους 2009-2010 καθώς και οι διορισθέντες κατά τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη (2007-2008 και 2008-2009), οι οποίοι δεν έχουν παρακολουθήσει την Α' Φάση του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς διαρκεί 60 ώρες αρχίζει στις 24 Αυγούστου του 2009 και ολοκληρώνεται στις 04 Σεπτεμβρίου του 2009. Για το χρονικό διάστημα υλοποίησης της Α' Φάσης του Προγράμματος, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται της υποχρέωσης παρουσίας στο σχολείο που τοποθετήθηκαν.

Στις Β' και Γ' Φάσεις συμμετέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι κατά τη στιγμή του διορισμού τους έχουν διδακτική προϋπηρεσία σε σχολεία Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λιγότερη από 8 μήνες και έχουν παρακολουθήσει την Α' Φάση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Οι Β' και Γ' Φάσεις του Προγράμματος για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς υλοποιούνται εντός της ίδιας χρονικής περιόδου και η υλοποίησή τους έχει ημερομηνία έναρξης 19-10-2009 και ημερομηνία λήξης 27-11-2009. Οι Β', Γ' Φάσεις της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης διαρκούν συνολικά 40 ώρες (35 ώρες για την Β' Φάση και 5 ώρες για την Γ' Φάση)»

Σύμφωνα με την τυπολογία των προγραμμάτων επιμόρφωσης, (Βεργίδης, 2003α), η εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ετεροκαθοριζόμενη, όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο, ο επιμορφωτικός φορέας ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας, το πρόγραμμα σχεδιάζεται χωρίς τη συμμετοχή των επιμορφωμένων αλλά ούτε και των επιμορφωτών, ο σκοπός και οι στόχοι είναι γενικοί και δεν υπάρχει κάποια διαπραγμάτευση των επιμορφωτικών αναγκών μεταξύ επιμορφωτικού φορέα και του

³⁶ΟΕΠΕΚ (2009). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2009-10*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.oepek.gr/training_gr.html (τελευταία επίσκεψη, 16-06-2010)

εκπαιδευτικού φορέα στον οποίο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και ούτε μεταξύ των σχεδιαστών του προγράμματος, των επιμορφωτών που θα το εφαρμόσουν και των εκπαιδευτικών που θα επιμορφωθούν. Οι εκπαιδευτικοί ως επιμορφωνόμενοι θεωρούνται ως παθητικοί δέκτες γνώσεων από τους επιμορφωτές και η επιτυχία του προγράμματος στηρίζεται στο κύρος και την ικανότητα των επιμορφωτών. Θα λέγαμε μάλιστα ότι πρόκειται για ετεροκαθοριζόμενη επιμόρφωση προσθετικού χαρακτήρα (Βεργίδης, 2003α:47), αφού οι εκπαιδευτικοί, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στο σκοπό του επιμορφωτικού προγράμματος θα έχουν «την ευκαιρία να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους εφόδια».

Από την άλλη πλευρά, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων περιορίζει την πιθανότητα να υπάρξει εναρμόνιση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος με τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

2.2. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου είναι πολύπλευρος και πολύπλοκος, καθώς η σχολική μονάδα αποτελεί έναν πολυσύνθετο οργανισμό με πολλά μέλη και ποικίλες ανάγκες οργάνωσης και διοίκησης ο οποίος είναι ανάγκη να προσαρμόζεται στις συχνές εκπαιδευτικές αλλαγές και να τηρεί συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους³⁷. Η κύρια δραστηριότητά του διευθυντή είναι η οργάνωση και διοίκηση της

³⁷ Η πολυπλοκότητα του ρόλου του διευθυντή σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ήδη από το νομοθετημένο πλαίσιο των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που αναλαμβάνει (Νόμος πλαίσιο 1566/1985) Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324.105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/16-10-2002,τ. Β') ο διευθυντής σχολικής μονάδας μεταξύ άλλων προϊστάται των εκπαιδευτικών, συντονίζει και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας,αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει κίνητρα σε αυτούς. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις υπουργικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις εντολές των Στελεχών της εκπαίδευσης. Τηρεί την αλληλογραφία και το αρχείο του σχολείου, συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, είναι υπεύθυνος του ωρολογίου προγράμματος και έχει τη μέριμνα για τη συντήρηση του διδακτηρίου. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, τους

σχολικής μονάδας, δηλαδή ο συντονισμός και η αξιοποίηση ανθρώπων και μέσων για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Κουτούζης, 1999: 15). Ο Mintzberg (όπως αναφέρεται στο Λαΐνας, 2004:158) διέκρινε δέκα ρόλους του διευθυντή, ενταγμένους σε τρεις τομείς, ως εξής:

α) Στον τομέα διαπροσωπικών σχέσεων ο διευθυντής έχει: το ρόλο της συμβολικής κεφαλής της σχολικής μονάδας, του ηγέτη και καθοδηγητή, του συνδέσμου με εξωτερικούς φορείς.

β) Στον τομέα διαχείρισης / αξιοποίησης πληροφοριών ο διευθυντής έχει: το ρόλο του επόπτη και αναζητητή πληροφοριών, του διαβιβαστή πληροφοριών, του εκπροσώπου προς το εξωτερικό περιβάλλον

γ) Στον τομέα λήψης και υλοποίησης αποφάσεων ο διευθυντής έχει: το ρόλο του καινοτόμου και μεταρρυθμιστή, του διαχειριστή προβλημάτων, του κατανεμητή πόρων και του διαπραγματευτή

Η κλασική αναφορά στα γνωστότερα υποδείγματα διοικητικής πρακτικής βασίζονται στην παραδοχή ότι κάθε διευθυντής ενδιαφέρεται κυρίως για δύο πράγματα: για τα αποτελέσματα και για τις σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:213). Όμως είναι γεγονός, ότι σε μια εποχή που η κοινωνία απαιτεί όλο και πιο αποτελεσματική και αποδοτική εκπαίδευση, ο διευθυντής δε μπορεί να είναι μόνο διεκπεραιωτής των υποθέσεων της σχολικής μονάδας αλλά θα πρέπει να αποτελεί τον Διευθυντή –ηγέτη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:212). Το ζήτημα της ηγεσίας απασχολεί τα τελευταία χρόνια τους θεωρητικούς της εκπαιδευτικής διοίκησης καθώς θεωρείται ότι αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών και αυτό γιατί η σχολική ηγεσία κινητοποιεί τους ανθρώπινους πόρους προς την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η σημασία που έχει η άσκηση της ηγεσίας στο σχολείο για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωσή

εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς για την επίτευξη κοινών παιδαγωγικών στόχων. Προωθεί εκπαιδευτικές καινοτομίες, συγκροτεί επιτροπές εξετάσεων και ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για την εκπαιδευτική πολιτική και το έργο του σχολείου. Προεδρεύει των συνεδριάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι υπεύθυνος για τη τήρηση των καθηκόντων και υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και προωθεί επιμορφωτικά προγράμματα και συμμετέχει σε αυτά. Καλεί τα μέλη του Σχολικού Συμβουλίου στις συνεδριάσεις του οργάνου. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών και εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτησή τους στο σχολείο. Τέλος φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλή λειτουργία του σχολείου.

του οφείλεται στην εμπλοκή της τόσο στη δομική όσο και στην πολιτισμική διάσταση του σχολείου (Παπαναούμ, 1995:43).

Σύμφωνα με τη Δαράκη (2007:18), οι Feidler & Chemers (1974) αναφέρουν ότι «οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χωρίς αποτελεσματική ηγεσία αντιμετωπίζουν προβλήματα». Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί το πρόσωπο-κλειδί που έχει την ευθύνη της ηγεσίας του σχολείου. Η ηγεσία³⁸ είναι η ικανότητα να θέτεις στόχους και να επινοείς τρόπους για την επίτευξή τους. Ένα άτομο λοιπόν διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά όταν εφαρμόζει με επιτυχία ένα σύνολο από πρακτικές, οι οποίες διδάσκονται και καλλιεργούνται. Το στοιχείο που διακρίνει έναν «προϊστάμενο» από έναν «ηγέτη» είναι η ικανότητα που διαθέτει ο ηγέτης να ασκεί επιρροή στην ομάδα του και να επιτυγχάνει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στον Καμπουρίδη (2002:154) αναφέρεται ότι σύμφωνα με τον Bennis «οι διευθυντές κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ οι ηγέτες κάνουν τα σωστά πράγματα». Ο τρόπος αντιμετώπισης του ανθρώπινου παράγοντα και ο κατάλληλος χειρισμός όλων των μελών του σχολείου (διδακτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του διευθυντή – ηγέτη (Σαϊτής, 1992:312)

Ο διευθυντής ως ηγέτης³⁹ της σχολικής μονάδας στα σχολεία του 21ου αιώνα, θα πρέπει να συνδυάζει τον προσανατολισμό στο «έργο» αλλά και προς τους «ανθρώπους» της σχολικής μονάδας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:213). Θα πρέπει να γνωρίζει την κουλτούρα της έτσι όπως εκδηλώνεται στα διάφορα επίπεδα της και να βρίσκεται σε εγρήγορση, παρακολουθώντας τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στη σχολική μονάδα που πιθανόν να επιφέρουν αλλαγές σ' αυτήν. Λειτουργεί σαν κινητήριοις μοχλός σε ότι και αν γίνεται, είναι ο διαμορφωτής της κουλτούρας της μονάδας και ο εμπνευστής. Διαμορφώνει αλλά και εκπροσωπεί την κουλτούρα της μονάδας (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008:146).

³⁸ Ο Bennis (1989, αναφορά στο Hoy & Miskel, 2005:375), παρομοιάζει την ηγεσία με την ομορφιά: It is hard to define, but you know it when you see it.

³⁹ Για να είναι κάποιος ηγέτης θα πρέπει να συγκεντρώνει τα εξής στοιχεία : όραμα , αυξημένη επιρροή, οπαδούς και να αναπτύσσει δράση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2002. Αναφορά στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:212)

Αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος μέσα στο οποίο θα προάγονται οι ανθρώπινες σχέσεις και θα διατηρείται η συνοχή του προσωπικού και των μαθητών ως συνεργαζόμενης ομάδας⁴⁰, για την επίτευξη ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων (Hoy & Miskel, 2005). Μέσα από τη δράση του, τα λόγια του, τη συμπεριφορά του αποσαφηνίζει τι είναι σημαντικό για το σχολείο, σε τι πιστεύει, γιατί λειτουργεί με το συγκεκριμένο τρόπο, γιατί είναι μοναδικό και έτσι επιβάλλει μια τάξη στη σχολική ζωή που πηγάζει από την αίσθηση ενός κοινού στόχου (Sergioyanni, 1987:109). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον κάθε νέος συνάδελφος θεωρείται αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα, δόκιμο μέλος της σχολικής κοινότητας, του οποίου η ομαλή ενσωμάτωση αφορά όλους, ακριβώς επειδή το σχολείο έχει να κερδίσει από αυτή την υπόθεση. Απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ζεστού και άνετου σχολικού κλίματος και αισθημάτων ευχαρίστησης και ικανοποίησης σε όλους τους εμπλεκόμενους, οι οποίοι γνωρίζουν και υιοθετούν τα στοιχεία και τις απόψεις σημερινών μελετητών που επιβεβαιώνουν ότι το σχολικό κλίμα είναι για έναν οργανισμό ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδή, 2001:45).

Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα υποδεχθεί το νέο εκπαιδευτικό και θα βοηθήσει την ένταξή του σε μια ομάδα άλλων συναδέλφων. (Ανθοπούλου, 1999:51·Ανθοπούλου,1999:200). Προκαλεί τη μεγαλύτερη επίπτωση στους νέους εκπαιδευτικούς⁴¹ κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Rosenholtz, 1989α Σαϊτης, 1992). Ο Wood (2005, στο Cherian & Daniel, 2008) υπογραμμίζει ότι οι διευθυντές έχουν πέντε

⁴⁰ Έχοντας ως δεδομένο το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι έρευνες των Βασιλείου Γ., Βασιλείου Β. και Τριάντη Χ. (1972,1973) και της Κατάκη Χ.(1980) που αναφέρει η Ανθοπούλου (1999:208), ότι δηλαδή οι Έλληνες στο χώρο της εργασίας φέρονται μάλλον ανταγωνιστικά, ο διευθυντής πρέπει να μεθοδεύσει την προσέγγισή του προς τους εκπαιδευτικούς σε θέματα ομαδικής εργασίας με προσοχή και μεγάλη επιμέλεια.

⁴¹ Αν ο διευθυντής, στη σχέση του με τον εκπαιδευτικό, του παρέχει βοήθεια, τον υποστηρίζει, του δείχνει εμπιστοσύνη και αποκαλύπτει τεχνογνωσία, δίνει το παράδειγμα, για να λειτουργήσουν ανάλογα και οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Αν αντίθετα η αλληλεπίδραση διευθυντή με εκπαιδευτικό είναι γεμάτη καχυποψία, επιφυλάξεις, απόσταση, αντιπαλότητα, πικρία, επικριτικότητα, είναι πιθανό αυτά τα χαρακτηριστικά να «εμποτίσουν» και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Barth,1996:29, αναφορά στο Day, 2003:191)

βασικούς ηγετικούς ρόλους στην ένταξη: (1) δημιουργός κουλτούρας, (2) εκπαιδευτικός ηγέτης, (3) βοηθός των καθοδηγητών, (4) στρατολόγος νέων δασκάλων και (5) του συνηγόρου για τους νέους δασκάλους.

Ο Wood (2005, αναφορά στο Cherian & Daniel 2008) επίσης θεωρεί πως «οι νέοι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από το πλαίσιο και την υποστήριξη στις αρχικές τοποθετήσεις τους σε σχολεία απ' ό,τι από τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών. Εξετάζοντας τις συνθήκες εργασίας για τους νέους εκπαιδευτικούς που επικρατούν στα σχολεία, επισημαίνουν πως η σχολική κουλτούρα ευνοεί τους παλιότερους εκπαιδευτικούς ως προς την επιλογή τάξεων⁴² και αναθέσεων, διαχείρισης του εξοπλισμού και του διδακτικού υλικού των σχολείων και θεωρούν πως ο διευθυντής μπορεί να δώσει λύσεις εξισορροπώντας τις αντιθέσεις».

Συνοπτικά λοιπόν ο διευθυντής με τη συνολική του στάση είναι σε θέση να σπάσει την αρχική απομόνωση και να ενσωματώσει τους νέους εκπαιδευτικούς στο ευρύτερο πλαίσιο και την αποστολή του σχολείου. Αυτό μπορεί να συμβεί: με το να παράσχει πληροφορίες για να ικανοποιήσει τις ανάγκες ενημέρωσης των νέων εκπαιδευτικών· με το να τον προσανατολίσει στο σχολικό περιβάλλον, να ακούσει τις έγνοιες, τις απορίες τα προβλήματα να τονώσει το ηθικό τους και να υποστηρίξει συναδερφικά τα σχέδιά τους· να έχει συμβολική παρουσία, ώστε να συνδυάζει τη διεύθυνση με την αρωγή και τη συναδελφικότητα με το να επιλύει προβλήματα με συστηματικό τρόπο και να αναθέτει εξω-διδακτικά καθήκοντα σύμφωνα με το ταλέντο και τα ενδιαφέροντά τους το να θέτει υψηλές προσδοκίες, να εκχωρεί αρμοδιότητες και να ακολουθεί πολιτική ανοιχτών θυρών· μεταφέρει τη διδασκαλία στο επίκεντρο των συζητήσεων μέσα στο σχολείο ώστε να παράσχει ευκαιρίες για διαρκή ενδοσχολική επιμόρφωση επιδοκιμάζει δημόσια την όποια πρόοδο σε θέματα που ανταποκρίνονται στις ρεαλιστικές προσδοκίες του ελληνικού σχολείου (Κατσουλάκης, 1999:250).

Καταλήγοντας θα θέλαμε να τονίσουμε ότι το σχολείο, για το νέο εκπαιδευτικό, είναι το επίκεντρο στη διαδικασία κοινωνικοποίησής του όσον αφορά και τον κοινωνικό αλλά και το επαγγελματικό τομέα. Εκεί βρίσκει τις καθημερινές πρακτικές πληροφορίες που χρειάζεται αλλά και την ψυχολογική ενίσχυση σε

⁴² Συνήθως αναλαμβάνουν τις δυσκολότερες ομάδες σπουδαστών ή θέματα που οι παλαιότεροι απορρίπτουν (Hope, 1999 Jorissen, 2002 Stanbury, 2001 αναφορά στο Cherian & Daniel, 2008)

κρίσιμες περιόδους. Θετική επιρροή ασκούν πάνω του εκπαιδευτικοί με εμπειρία και κύρος που αποτελούν καθοδηγητικά πρότυπα και μέτρο σύγκρισης της διδακτικής τους επάρκειας (Κατσουλάκης, 1999:249) αλλά σε αυτή τη διαδικασία σίγουρα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής-αν όχι το σημαντικότερο. Η προσωπική-ψυχολογική υποστήριξη (συναισθηματικό ενδιαφέρον, συμπάθεια, αγάπη και επιδοκιμασία) που συνήθως παίρνει τη μορφή της επιβεβαίωσης από το διευθυντή της σχολικής μονάδας (Jarzabkowski, 2003:140) τους βοηθά να αντιμετωπίσουν το σοκ της διδακτικής πράξης και τη σωματική κούραση, να διαχειριστούν το άγχος τους, τις στενοχώριες, τη μοναξιά, τη διάψευση, τη σύγκρουση ανάμεσα στην προσωπική ζωή και τις επαγγελματικές απαιτήσεις και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση, αίσθηση αποτελεσματικότητας και επάρκειας και θετική αυτοεκτίμηση (Little, 1987:496/ Gold, 1996:560-563).

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

3. Μεθοδολογία έρευνας - Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων

3.1. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1.1. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αρχική υποδοχή και υποστήριξη, του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, είναι πολυσύνθετος και επιδρά αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του νεοδιόριστου. Παρά το γεγονός ότι η διεθνής βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει πλούσιο προβληματισμό, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εμπειρικής μελέτης, η ελληνική βιβλιογραφία υστερεί στο συγκεκριμένο θέμα. Περιορίζεται σε κάποιες μελέτες και λίγες σχετικές εμπειρικές έρευνες. Με την παρούσα εργασία, επιδιώκουμε να αναδείξουμε το ρόλο του διευθυντή στη διαδικασία της αρχικής υποδοχής και υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών. Με το ερευνητικό μέρος επιχειρήσαμε να συμβάλλουμε στη διατύπωση νέων προβληματισμών που θα προωθήσουν την επιστημονική γνώση και θα καλύψουν τυχόν κενά που μπορεί να υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η έρευνα σχεδιάστηκε το Μάιο του έτους 2010 και υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα τέλος Μαΐου με αρχές Ιουνίου του ίδιου έτους. Ο χρόνος υλοποίησης της έρευνας, με τη λήξη του διδακτικού έτους, ήταν σκόπιμα επιλεγμένος, γιατί, υπήρχαν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία, και θέλαμε να τους δώσουμε τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια μικρή έστω εμπειρία της τάξης, για να διαμορφώσουν τις αντιλήψεις τους. Επίσης επειδή πιθανόν η δειγματοληψία ή/και η συλλογή των δεδομένων δεν ήταν εφικτή, αποφασίστηκε ο πληθυσμός –στόχος της έρευνας να αποτελείται από όλους τους νεοδιόριστους δασκάλους (Π.Ε. 70) που είχαν διοριστεί τον Αύγουστο του 2009 στους νομούς Εύβοιας και Βοιωτίας.

Για τη διερεύνηση των στάσεων και απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες τους καθώς και την υποστήριξη που δέχθηκαν από τους Διευθυντές χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός ποσοτικής και η ποιοτικής προσέγγισης. Για τη διερεύνηση των βασικών προσδοκιών που έχουν οι διευθυντές από τους νέους εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις για το ρόλο του σχολικού κλίματος στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η προσέγγιση του θέματος έγινε με ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, με ερωτηματολόγια και με συνεντεύξεις.

3.1.2. Σκοπός- ερευνητικά ερωτήματα

Σε αυτή τη μελέτη ερευνήθηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, οι βασικές προσδοκίες που έχουν οι διευθυντές από τους νέους εκπαιδευτικούς, οι αντιλήψεις για το ρόλο του σχολικού κλίματος στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών και αναλύθηκαν οι πολιτικές και οι πρακτικές με τις οποίες οι διευθυντές συνέβαλαν στην υποδοχή και την ένταξη των νέων δασκάλων σε δημοτικά σχολεία της Στερεάς Ελλάδας. Επιλέχθηκαν για την έρευνα από την περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, η Εύβοια και η Βοιωτία, γιατί αποτελούν χώρους υποδοχής νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, λόγω της κοντινής απόστασης από την πρωτεύουσα και της εύκολης πρόσβασης με συγκοινωνιακά μέσα. (αυτοκίνητο ΙΧ, λεωφορείο, τρένο, καράβι) από όλα σχεδόν τα μέρη της Ελλάδας. (Για το σχ. Έτος 2009-2010 τοποθετήθηκαν 62 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ70 στην Εύβοια και 85 στη Βοιωτία.)

Οι στόχοι της έρευνας αυτής είναι:

- Να εντοπιστούν τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Εύβοια και στη Βοιωτία
- Να αναδειχθούν οι απόψεις των νεοδιόριστων για τον ρόλο του Διευθυντή του σχολείου ως υποστηρικτή της ένταξής τους.
- Να διερευνηθούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των Διευθυντών των σχολείων σχετικά με τις διαδικασίες υποδοχής και ένταξης των νέων εκπαιδευτικών.

Τα σημαντικότερα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

- Ποιες είναι οι ανησυχίες, τα προβλήματα και οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;
- Οι διαδικασίες υποδοχής και ένταξης συναντούν τις ανάγκες τους;
- Ποιες είναι οι πολιτικές που ακολουθούνται από τους Διευθυντές και ποιος ο ρόλος των διευθυντών στο θέμα ένταξης των νεοδιόριστων;
- Ποιες είναι οι στάσεις και οι απόψεις των Διευθυντών σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι;
- Ποιος είναι ο αναμενόμενος παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή στη διαδικασία ένταξης των νεοδιόριστων;

- Ποια είναι η επίδραση των λειτουργιών των σχολικών μονάδων στην σωστή ένταξη των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών;

3.1.3. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΥΠΕΠΘ και των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Εύβοιας και Βοιωτίας, κατά το σχολικό έτος 2009-2010, τοποθετήθηκαν 147 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70, σε 83 σχολεία (βλ. παράρτημα) της αρμοδιότητάς τους (35 από τη Βοιωτία και 48 από την Εύβοια). Στείλαμε τις επιστολές στους νεοδιόριστους και στους διευθυντές των σχολείων που εξηγούσαν το πρόγραμμα και την έκταση της συμμετοχής τους και εγγυηθήκαμε την εμπιστευτικότητα των λεγόμενων των συμμετεχόντων.

Κατορθώσαμε να συλλέξουμε 125 ερωτηματολόγια που αποτελούν το δείγμα μας, αφού στο διάστημα διεξαγωγής της έρευνας απουσίαζαν κάποιοι κάνοντας χρήση κανονικής άδειας, άδειας λοχείας ή ανατροφής, καθώς επίσης και από αδυναμία προσέγγισης κάποιων μικρών και απομακρυσμένων σχετικά σχολικών μονάδων. Επίσης υπήρξε και μια μερίδα εκπαιδευτικών, οι οποίοι δε δέχτηκαν να απαντήσουν, αδιαφορώντας για τη συγκεκριμένη προσπάθεια ή προβάλλοντας διάφορους λόγους, όπως έλλειψη χρόνου, οικογενειακές δυσκολίες που προέρχονταν κατά βάση από το γεγονός της καθημερινής μετακίνησής τους από άλλους νομούς. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί ειδική περίπτωση για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, γιατί σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1992:48) στη χώρα μας επικρατεί μια γενικότερη δυσπιστία και απροθυμία σε σχέση με τη συμπλήρωση εργαλείων συλλογής δεδομένων κατά τη διάρκεια ερευνητικών μελετών. Για να μπορούν τα αποτελέσματα μιας έρευνας να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, απαιτείται το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται (Cohen & Manion 1994). Το δείγμα μας, είναι αντιπροσωπευτικό του γενικότερου πληθυσμού, καθώς διαθέτει όλα τα γνωρίσματα του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Ειδικότερα στο δείγμα υπάρχουν εκπαιδευτικοί αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών, οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία διαφορετικής οργανικότητας και διαθέτουν ποικιλία διδακτικών εμπειριών, χαρακτηριστικά δηλαδή που συναντάμε σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Επίσης, στα σχολεία που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν τοποθετημένοι 83 διευθυντές. Επιλέξαμε τυχαία τους 15, με μοναδικό κριτήριο την αντιπροσωπευτικότητα λόγω της περιοχής του σχολείου, χωρίς να θέλουμε να προσδώσουμε χαρακτήρα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό των εξαγόμενων αποτελεσμάτων αλλά να καταγράψουμε την άποψη των διευθυντών για το ρόλο τους στην υποδοχή και ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

3.1.4. Μέθοδος προσέγγισης - εργαλεία

Η επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης σε μια έρευνα, σύμφωνα με την άποψη της Bell (1997:28) εξαρτάται από «τη φύση της ίδιας της έρευνας καθώς και από τον τύπο των αναγκαίων πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθούν». Επ' αυτού, η Κυριαζή (1998:45) παρατηρεί: *«Εφόσον η έρευνα έχει ως σκοπό την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων, ο ρόλος της θεωρίας στην ερευνητική διαδικασία είναι αυτονόητος. Η θεωρία προσφέρει το πλαίσιο για τη συστηματική ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων - αναφέρεται στη μορφή που μπορεί να προσλάβει το κοινωνικό φαινόμενο, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους εμφανίζεται και τις συνθήκες υπό τις οποίες υπάρχει. Η έρευνα αποτελεί στην ουσία έναν συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων»*. Σε άλλο σημείο συμπληρώνει: *«Τα ερευνητικά εργαλεία δεν είναι ανεξάρτητα από τη θεωρία – στηρίζονται σε αντιλήψεις για τη συγκρότηση της κοινωνικής πραγματικότητας και τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να προσεγγίζεται»* (Κυριαζή, 1998:29)

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας, επιλέχθηκε, η στρατηγική της μελέτης περίπτωσης (case study), ως η πλέον κατάλληλη, αφού είναι μια ερευνητική δραστηριότητα για σύνθετες περιστάσεις και επιτρέπει το συνδυασμό διαφόρων μεθόδων. Κυρίως, οι μελέτες περιπτώσεων ερευνούν λεπτομερώς σύγχρονα φαινόμενα και γεγονότα, με σκοπό την καλλίτερη δυνατή κατανόησή τους. Λόγω του περιορισμένου χρόνου της διεξαγωγής της εργασίας ήταν αδύνατον να γίνει μια μακροχρόνια έρευνα, χρησιμοποιήθηκε, έτσι, η στιγμιαία διασταυρωτική (cross sectional) έρευνα που δίνει τη δυνατότητα μιας λεπτομερούς ανάλυσης της κατάστασης σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, στην προκειμένη περίπτωση κατά το σχολικό έτος 2009-10. Δεδομένου ότι ο πληθυσμός-στόχος των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών της έρευνας ήταν μεγάλος και διασκορπισμένος στους παραπάνω δυο νομούς της Στερεάς Ελλάδας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε έρευνα ποσοτική για τη

συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν τις απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών και ποιοτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων των απόψεων των διευθυντών. Για την συλλογή των στοιχείων, ως κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ενώ για τη συλλογή δεδομένων από τους διευθυντές χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη⁴³. Οι επιλογές μας αυτές στηρίχθηκαν για το μεν ερωτηματολόγιο επειδή παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης εμπειρικών δεδομένων από μεγάλες ομάδες πληθυσμού σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993:106) και συνεπώς εξασφαλίζει τη συγκρισιμότητα, τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης και στατιστικής τους ανάλυσης, για δε τη συνέντευξη επειδή ενισχύει την σε βάθος διερεύνηση των απόψεων των ερωτώμενων και δίνει τη δυνατότητα στο συνεντευκτή «να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη συνέντευξη, για να τεκμηριώσει ή να απορρίψει υποθέσεις που δημιουργήθηκαν προηγουμένως» (Cohen & Manion, 1994:377).

Ειδικότερα, η μέθοδος του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε επιπλέον γιατί δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα και ανώνυμα, ενώ για τη συνέντευξη επειδή με τη συνέντευξη είναι δυνατό να ερευνηθούν με περισσότερες λεπτομέρειες αλλά και σε βάθος κάποιες πτυχές που δεν «συλλαμβάνονται» με το ερωτηματολόγιο. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν οι βασικοί κανόνες δεοντολογίας υλοποίησης της έρευνας. Ζητήθηκε και δόθηκε προφορική άδεια από τους Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας και Εύβοιας, τηρήθηκε η ανωνυμία των υποκειμένων και έγινε γνωστή στους συμμετέχοντες η δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας.

Για την κατασκευή του ερωτηματολογίου, αντλήσαμε ορισμένα στοιχεία από το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην εργασία των Athanasoula-Reppa, A, Lazaridou, A., and Paragianni (2008), μετά την προφορική άδεια που λάβαμε από την κ. Αθανασούλα-Ρέππα.

⁴³ Η συνέντευξη χρησιμοποιείται συνήθως για να συλλεγούν ποιοτικά δεδομένα (Verma, Mallick, 2004:245). Οι συνεντεύξεις ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Τρεις είναι σύμφωνα με τους Verma και Mallick (2004: 245) : οι δομημένες, οι μη δομημένες ή ανοιχτές, και οι ημιδομημένες. Ημιδομημένη συνέντευξη, με την οποία οι αποκλίσεις επιτρέπονται προκειμένου να προσαρμοστούν στο πλαίσιο για να συγκεντρώσουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Ο σχεδιασμός των ερωτήσεων στηρίχθηκε μεν σε προβλεπόμενες απαντήσεις, αλλά επιτρέπεται στον ερωτώμενο μια πιο ελεύθερη έκφραση απ' ό,τι στις δομημένες ερωτήσεις.

Το ερωτηματολόγιο πριν μοιραστεί στον πληθυσμό-στόχο δοκιμάστηκε πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών του 2^{ου} Δημοτικού σχολείου Ψαχνών που ανταποκρίνονταν στα χαρακτηριστικά της ομάδας-στόχου, για να διαπιστώσουμε κατά πόσο ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις, να χρονομετρηθεί η συμπλήρωσή τους καθώς και για να εξεταστεί αν ο τρόπος που έχουν τεθεί οι ερωτήσεις ήταν ο ιδανικότερος για να μπορέσουμε να εξάγουμε τις απαντήσεις που αναζητούμε. Αυτή η διερεύνηση είναι απαραίτητη, αφού τα άτομα που θα απαντήσουν στα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να έχουν ένα διάλογο με τον συγγραφέα τους (MacBeath at all, 2005: 119).

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική, ενώ ο χρόνος συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου δεν ξεπέρασε τα δεκαπέντε (15) λεπτά. Μοιράστηκε στους 146 δασκάλους, οι οποίοι αποτελούσαν το σύνολο των πρωτοδιόριστων ΠΕ 70 στις περιοχές της Εύβοιας και Βοιωτίας, ενώ ο αριθμός αυτών που ανταποκρίθηκαν ανέρχεται σε 125, ήτοι σε ποσοστό 86,4 %. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με διάφορους τρόπους (Bell,1997):

- 1) με προσωπική επαφή, όπου ο ερευνητής επισκέπτονταν τους εκπαιδευτικούς στο χώρο εργασίας τους,
- 2) με fax
- 3) και τέλος με το ταχυδρομείο, στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε πολύ απομακρυσμένα σχολεία (6 περιπτώσεις).

Να σημειώσουμε πως ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτηματολογίων μοιράστηκε σκόπιμα από τον ερευνητή, για να έχουμε τη δυνατότητα της προσωπικής επαφής και επικοινωνίας με τους ερωτώμενους, αλλά και για να μπορούμε να δώσουμε εξηγήσεις και διευκρινήσεις στους ερωτώμενους, να εξοικονομήσουμε χρόνο, καθώς και να έχουμε μεγάλο ποσοστό ανταπόκρισης. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο είχαμε την ευκαιρία να προτείνουμε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου να γίνεται εκτός του χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών.

Πριν τη χορήγηση των ερωτηματολογίων ενημερώσαμε τους ερωτώμενους για το γενικό σκοπό της έρευνας, χωρίς όμως να δώσουμε αναλυτικές εξηγήσεις για το τι ακριβώς μετράμε με το ερωτηματολόγιο. Και αυτό για να εξασφαλίσουμε τις αυθόρμητες απαντήσεις τους και να απομακρύνουμε τον κίνδυνο της προδιάθεσης. Επιπλέον διευκρινίστηκε ότι θα πρέπει να συμπληρωθεί εξ ολοκλήρου, με ειλικρίνεια, σαφήνεια, συντομία και ακρίβεια σύμφωνα πάντοτε με τα πιστεύω τους

και τα βιώματα τους από την ημέρα υποδοχής και αρχικής ένταξης στη σχολική μονάδα.

Τα ερωτηματολόγια επιστρέφονταν σε μας τους ίδιους προσωπικά μετά από χρονικό διάστημα 2-3 ημερών, για να εξασφαλίσουμε όσο ήταν δυνατό πιο ειλικρινείς απαντήσεις, οι οποίες δεν θα επηρεάζονταν από κάποιους άλλους παράγοντες του χώρου εργασίας (διευθυντή του σχολείου, παλιότερους συναδέλφους).

Στην παρούσα εργασία-όπως προαναφέρθηκε-επιλέχτηκε και η ποιοτική έρευνα όσον αφορά τις απόψεις των διευθυντών για τη διαδικασία της ένταξης των νεοδιοριστών. Αυτή η κατηγορία της έρευνας έχει ως χαρακτηριστικά την ευέλικτη δομή, τη διαμόρφωση του θέματος κατά την εξέλιξη της έρευνας, τη μελέτη μικρού αριθμού περιπτώσεων, την κατασκευή αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, τη μη ανάδειξη γενικών τάσεων. Αναλύει ένα πρόβλημα από την οπτική γωνία του υποκειμένου, δηλαδή αξιοποιεί τον τρόπο που αυτό ερμηνεύει την κοινωνική πραγματικότητα (Μήλεση & Πασχαλιώρη, 2003: 23).

Η ποιοτική έρευνα από τη φύση της δίνει έμφαση στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο για την ερμηνεία που δίνουν τα υποκείμενα στη δική τους συμπεριφορά και των άλλων. Βασίζεται στην παραδοχή ότι τα κοινωνικά νοήματα δεν απορρέουν από τις ίδιες τις δραστηριότητες ή τα κοινωνικά φαινόμενα, αλλά αποδίδονται από τα δρώντα υποκείμενα ανάλογα με το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο (Κυριαζή, 1998:52-53). Στρέφεται στις απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το ρόλο τους και την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο εκπαιδευτικού και σχολείου, ενώ το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Με αυτό το σκεπτικό, χωρίς όπως έχουμε ήδη αναφέρει, να έχουμε την πρόθεση να αναδείξουμε γενικές τάσεις του εκπαιδευτικού πληθυσμού επί του ερευνητικού μας θέματος, κρίναμε ότι και η ποιοτική έρευνα συμβαδίζει με το θεωρητικό μας πλαίσιο. Οι συνεντεύξεις (διάρκειας 20 λεπτών η κάθε μια) πραγματοποιήθηκαν στα τέλη Μαΐου και αρχές Ιουνίου του 2010 στο γραφείο του κάθε διευθυντή και ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων ήταν 15.

3.1.5. Περιγραφή ερωτηματολογίου

Υποστηρίζεται πως η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη διαδικασία, που πολλές φορές υπάρχει περίπτωση να καταλήξει σε

διαστρεβλωμένα αποτελέσματα, αν περιοριστεί στη στατιστική ανάλυση κλειστών απαντήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο (Βεργίδης,1999:33). Λαμβάνοντας υπόψη ότι, σύμφωνα με την άποψη του Βεργίδη (2003:110) οι απόψεις των εκπαιδευτικών «είναι σε μεγάλο βαθμό είτε μη ρητές είτε λανθάνουσες», κρίναμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε εκτός από κλειστού τύπου και ανοιχτές ερωτήσεις, ώστε εκτός από τις ρητές ανάγκες να εντοπίσουμε έμμεσες αναφορές σε ανάγκες που δεν διατυπώνονται ρητά. Σύμφωνα με την Κυριαζή (1998:128), μέσα από την «ανοιχτή ερώτηση, ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί με δικούς του όρους σε σύνθετα θέματα, να προβάλει τις απόψεις του και να δώσει τις λεπτομερείς εκείνες πληροφορίες που χρειάζονται για μια αξιόπιστη αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας από τον ερευνητή». Μέσα από τις ανοιχτές ερωτήσεις, δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης της πραγματικότητας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που την βιώνουν και όχι όπως την συλλαμβάνει ο ερευνητής και την παρουσιάζει με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Κατά την Κυριαζή (1998:130), οι κλειστές ερωτήσεις «παρότι μπορεί να είναι κατάλληλες όταν πρόκειται για αντικειμενικά στοιχεία, είναι συχνά προβληματικές όταν πρόκειται για τη μέτρηση στάσεων και απόψεων».

Στην αρχή του ερωτηματολογίου διατυπώνεται μία σύντομη εισαγωγική ενημερωτική παράγραφος η οποία αποβλέπει στη δημιουργία μίας σχέσης επικοινωνίας ανάμεσα στην ερευνήτρια και τον ερωτώμενο εκπαιδευτικό. Εκφράζονται ευχαριστίες και παρέχονται πληροφορίες σχετικά με τον σκοπό και τη σπουδαιότητα της έρευνας ώστε ο ερωτώμενος να παροτρυνθεί να απαντήσει. Ταυτόχρονα τονίζεται ότι θα εξασφαλιστεί πλήρως η αυστηρή εχεμύθεια και το απόρρητο των απαντήσεων. Επίσης περιγράφονται με συντομία οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του. Στο τέλος των ερωτηματολογίων εκφράζονται ευχαριστίες εκ νέου, ως ένδειξη ειλικρινούς αναγνώρισης της συμβολής των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει συνολικά 22 ερωτήσεις (με υποερωτήματα) από τις οποίες οι 20 ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι 2 ανοιχτού τύπου. Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται οι παρακάτω τύποι ερωτήσεων:

- α) Ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης όπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εναλλακτικές απαντήσεις π.χ. ΝΑΙ, ΟΧΙ.
- β) Ερωτήσεις δομημένης απάντησης οι οποίες ζητούν μία πιο συγκεκριμένη μορφή απάντησης.

γ) Κλίμακα Likert.

Δ) Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Οι περισσότερες από τις κλειστές είναι κατασκευασμένες σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (καθόλου- λίγο- μέτρια- πολύ- πάρα πολύ). Οι κλίμακες Likert ενδείκνυται για τη μέτρηση των στάσεων, και ζητούν από τους ερωτώμενους να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας σε μια σειρά από πέντε ή επτά απαντήσεις (Bell, 1997:208). Στις κλειστές ερωτήσεις περιλαμβάνονται επιμέρους προτάσεις για τις οποίες οι συμμετέχοντες δήλωσαν τις προτιμήσεις τους, ενώ στο τέλος συμπεριλαμβάνεται η ανοιχτή επιλογή (άλλο), προκειμένου «να ενσωματώσουμε απαντήσεις που δεν προβλέφθηκαν συγκεκριμένα στο ερωτηματολόγιο» (Κυριαζή, 1998:129).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου μπορούν να ενταχθούν σε 6 περιοχές-πεδία:

1. Η πρώτη κλειστή ερώτηση (ερ.1.) που περιλαμβάνει 11 υποερωτήματα εξετάζει τα ατομικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και την επιμορφωτική τους εμπειρία .
2. Η επόμενη κλειστή ερώτηση (ερ.2) με πέντε (5) υποερωτήματα αναφέρεται στα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νεοδιόριστοι στο ξεκίνημά τους ως νέοι εκπαιδευτικοί εκτός σχολείου (κοινωνική ένταξη) και η κλειστή ερώτηση 3 με 12 υποερωτήματα αναφέρεται στις πιέσεις που δέχτηκαν οι νεοδιόριστοι από την άσκηση του επαγγέλματος στο χώρο του σχολείου (επαγγελματικές δυσκολίες).
3. Με την κλειστή ερώτηση 4 (ερ.4.) ανιχνεύεται ο βαθμός ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών για καινοτόμες δράσεις, καθοδήγηση από παλαιότερο εκπαιδευτικό, ώστε να διαπιστώσουμε κατά πόσο εμπλουτίζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου.
4. Με τις επόμενες ερωτήσεις (ερ.5, ερ.6, ερ.7, ερ.9, ερ.12) ανιχνεύεται η άποψη των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα. που επικρατεί στο χώρο εργασίας τους.
5. Οι κλειστές ερωτήσεις (ερ.8, ερ.10, ερ.11, ερ.13, ερ.14) και η ανοιχτή ερώτηση 15 εξετάζουν το βαθμό ενημέρωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που τους απασχολούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.
6. Οι κλειστές ερωτήσεις (ερ.16, ερ. 17, ερ.18, ερ.19, ερ.20, ερ.21) και η ανοιχτή ερώτηση (ερ.22) εξετάζουν τις απόψεις των νεοδιόριστων για την επίδραση των λειτουργιών των σχολικών μονάδων και του διευθυντή στην σωστή ένταξη.

Με τις ερωτήσεις 5 έως 22, διερευνούμε τις ενέργειες (το ρόλο) του διευθυντή στη διαδικασία της υποδοχής και της ένταξης (από τη σκοπιά των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών) ως προς την ενημέρωση, τον προσανατολισμό, την παρακίνηση των νέων εκπαιδευτικών και τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ώστε να διαπιστώσουμε αν αυτές συναντούν τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων.

Επειδή στην έρευνα συμμετείχαν σχολεία από δυο νομούς, θέλαμε όταν επιστρεφόταν συμπληρωμένο να γνωρίζουμε την περιοχή προέλευσης κάθε ερωτηματολογίου αλλά -για να διαφυλάξουμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων- όχι το σχολείο. Έτσι τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν με τετραψήφιο κωδικό. Το πρώτο ψηφίο (1 ή 2) αφορούσε το νομό προέλευσης του ερωτηματολογίου (1 για τη Βοιωτία, 2 για την Εύβοια) το δεύτερο ψηφίο αφορούσε τη Διεύθυνση ή το Γραφείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Στη Βοιωτία: 0 για τη Δ/ση και 1 για το Γραφείο Π.Ε.. Στην Εύβοια : 0 για τη Δ/ση , 1 για το 1^ο Γραφείο, 2 για το 2^ο Γραφείο, 3 για το 3^ο Γραφείο και 4 για το 4^ο γραφείο Π.Ε.) Τα δυο τελευταία ψηφία αναφέρονταν στη σειρά με την οποία εστάλησαν τα ερωτηματολόγια. Έτσι π.χ. το ερωτηματολόγιο 1024, προέρχεται από τη Δ/ση Π.Ε. της Βοιωτίας).

3.1.6. Περιγραφή οδηγού συνέντευξης διευθυντών

Για να εξασφαλιστεί η συνέπεια σε όλα τα σχολεία, δημιουργήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης που καθοδηγήθηκε από 11 κύριες ερωτήσεις. Οι κύριες ερωτήσεις είναι ανοιχτές, μέχρι ενός ορισμένου βαθμού, για να επιτρέψουν στους δίδοντες συνέντευξη να επεκταθούν στις προοπτικές που αφορούσαν την ποιότητα και τον προσανατολισμό της ένταξης και του βασικού ρόλου του διευθυντή σε αυτήν την διαδικασία.

1. Η πρώτη ερώτηση (ερ.1) διερευνά την εμπειρία του δίδοντος συνέντευξη σε διευθυντική θέση.
2. Η επόμενη ερώτηση (ερ.2.) εξετάζει ποιες θεωρεί ο διευθυντής πως είναι οι ανησυχίες, τα προβλήματα και οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.
3. Με τις ερωτήσεις 3 , 4, 8 , 9 , 10 και 11 (ερ.3, ερ.4, ερ.8, ερ.9, ερ.10, ερ.11) διερευνώνται οι απόψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές του διευθυντή στη διαδικασία της υποδοχής και ένταξης των νέων εκπαιδευτικών.

4. Με τις ερωτήσεις 5, 6 και 7 (ερ.5, ερ.6, ερ.7) εξετάζονται οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με την επαγγελματική κατάσταση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν με τους διευθυντές, διήρκησαν 20 λεπτά της ώρας, απομαγνητοφωνήθηκαν, καθαρογράφηκαν και στάλθηκε κάθε συνέντευξη στους συμμετέχοντες για ανατροφοδότηση και διευκρινίσεις. Κωδικοποιήθηκαν τα αντίγραφα (Διευθυντής 1-Δ1, Διευθυντής 2-Δ2, Διευθυντής 3-Δ3, ..., Διευθυντής 15-Δ15) και έπειτα αναλύθηκαν σε σχέση με τους στόχους και τις ερωτήσεις που σημειώθηκαν ανωτέρω και γενικότερα σύμφωνα με το εννοιολογικό πλαίσιο της μελέτης.

3.1.7. Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Τις απαντήσεις των ερωτήσεων κλειστού τύπου, τις επεξεργαστήκαμε στατιστικά με τη χρήση του προγράμματος S.P.S.S 16.0. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν με την παρουσίαση και τη σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο), της τυπικής απόκλισης (Τ.Α) και με τη βοήθεια πινάκων που έδειχναν τις ακραίες τιμές, τις συχνότητες, το ποσοστό % στις απαντήσεις και το δείκτη συσχέτισης Pearson's r . Η μέθοδος ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου για τους νεοδιόριστους, αλλά και των συνεντεύξεων των διευθυντών, ήταν η *ποιοτική ανάλυση περιεχομένου* (qualitative content analysis)⁴⁴ (Mayring, 2000).

Το επόμενο βήμα στην διαδικασία της επεξεργασίας της ποιοτικής ανάλυσης ήταν ο προσδιορισμός της βασικής μονάδας καταγραφής των δεδομένων. Επειδή οι απαντήσεις των ανοιχτών ερωτήσεων ήταν απλά διατυπωμένες προτάσεις, *βασική μονάδα καταγραφής* των δεδομένων αποτέλεσε ολόκληρη η πρόταση, γιατί μας

⁴⁴ Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται, όταν έχουμε να αναλύσουμε δεδομένα που προέρχονται συνήθως από κείμενα ή άλλα τεκμήρια που έχουν επικοινωνιακό χαρακτήρα, όπως είναι οι συνεντεύξεις, τα πρωτόκολλα των παρατηρήσεων, οι τηλεοπτικές ταινίες κ.ά. Πρόκειται για μια ποιοτική προσέγγιση γιατί τα όποια συμπεράσματα αναδύονται μέσα από τα δεδομένα. Ο ερευνητής προσπαθεί με τη ανάλυση του περιεχομένου να επεξεργαστεί τον όγκο της πληροφορίας που έχει συγκεντρώσει (Mayring, 2000).

«ενδιέφερε να χαρακτηρίσουμε το νόημα που αντιπροσωπεύουν λέξεις ή φράσεις που παρουσιάζονται μαζί» (Κυριαζή, 1998:290).

Ο καλύτερος τρόπος αξιοποίησης της πληροφορίας είναι να οργανωθούν κατά κατηγορίες (κωδικοποίηση). Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί ουσιαστικά, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, μια διαδικασία κωδικοποίησης των δεδομένων. Ο Berelson υποστηρίζει ότι «η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται. Δεδομένου ότι οι κατηγορίες περικλείουν την ουσία της έρευνας, η ανάλυση περιεχομένου αξιολογείται με βάση το σύστημα των κατηγοριών της» (Κυριαζή, 1998:292). Οι κατηγορίες⁴⁵, σύμφωνα με τον Mayring (2000) «βρίσκονται στο κέντρο της ανάλυσης περιεχομένου, γιατί αποτελούν τις απόψεις της ερμηνείας του κειμένου».

Σύμφωνα με τον Mayring (2000), «δύο είναι οι βασικές διαδικασίες που ακολουθούμε για την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου: α) η *επαγωγική ανάπτυξη κατηγοριών* και β) η *παραγωγική εφαρμογή κατηγοριών*» Mayring (2000).

Εξετάζοντας τις δύο μεθόδους⁴⁶ παρατηρούμε ότι στην περίπτωση της παραγωγικής κωδικοποίησης οι κατηγορίες αναπτύσσονται μη λαμβάνοντας υπόψη

⁴⁵ Προσπαθώντας να δώσουμε έναν ορισμό της κατηγορίας, θα λέγαμε ότι είναι:

- μια έννοια, που συνήθως εκφράζεται με ένα ουσιαστικό (συν κάποια επιπλέον φράση) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για την κατανόηση ενός κειμένου, γιατί μας βοηθάει να βάλουμε σε τάξη τις ιδέες που περιέχει ένα κείμενο.
- αυτό επιτυγχάνεται αν χρησιμοποιήσουμε την κατηγορία ως αντιπροσωπευτική πολλών φαινομένων, που το καθένα μπορεί να εκφράζεται μέσα στο κείμενο με διαφορετική μορφή.
- η ένταξη των φαινομένων σε μια κατηγορία, βοηθά στο διαχωρισμό τους στα πλαίσια του ερευνητικού ερωτήματος, σε σημαντικά και σε λιγότερο σημαντικά (Altrichter, Posch, Somekh, 2001:108-109).

⁴⁶ Σύμφωνα με το μοντέλο της *επαγωγικής ανάπτυξης κατηγοριών* του Mayring (2000), οι κατηγορίες δημιουργούνται βαθμιαία μέσα από το υλικό, με επαγωγικό τρόπο, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια υπαγωγής παλιών κατηγοριών ή δημιουργίας νέων. Στη διαδικασία αυτή, γίνεται επαναπροσδιορισμός των κατηγοριών, μέχρι να φτάσει κανείς περίπου στη μέση του υλικού, και με αυτό τον τρόπο γίνεται *παραγωγικός έλεγχος αξιοπιστίας*. Με την ολοκλήρωση αυτής της διαδικασίας σε όλο το κείμενο, επιτυγχάνεται ο *προσθετικός έλεγχος αξιοπιστίας* των κατηγοριών (Mayring, 2000). Κατά την *παραγωγική* μέθοδο, ο ερευνητής επιλέγει πρώτα κατηγορίες με βάση τη θεωρητική του γνώση και έπειτα αναζητεί τις απαντήσεις ή τις παραγράφους αν πρόκειται για κείμενο, μέσα στα δεδομένα (Altrichter, Posch, Somekh, 2001:183).

τα δεδομένα, ενώ στην επαγωγική κωδικοποίηση οι κατηγορίες προκύπτουν μέσα από την εξέταση των δεδομένων.

Για τη δημιουργία των κατηγοριών ακολουθήσαμε την διαδικασία της επαγωγικής ανάπτυξης. Αφού διαβαστούν όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών πολλές φορές, ο ερευνητής δημιουργεί κατηγορίες⁴⁷ που να έχουν σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά παράλληλα να εκφράζουν το περιεχόμενο των δεδομένων. Μετά την πρώτη κατηγοριοποίηση, επαναλήφθηκε η διαδικασία με κάποιες τροποποιήσεις⁴⁸ των αρχικών κατηγοριών, ώστε να γίνουν πιο ακριβείς και συγκεκριμένες.

Αφού συγκεντρώθηκαν όλες οι κατηγορίες, όπου ανάλογα με το περιεχόμενο τους δόθηκαν και κάποιοι τίτλοι, στη συνέχεια εντάχθηκαν σε κάποιες μεγαλύτερες, γενικές θεματικές κατηγορίες. Όλες οι πληροφορίες που εμπεριείχονταν στις απαντήσεις αξιοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν όλες οι δυνατές κατηγορίες.

Επειδή μας ενδιέφερε επιπλέον η ποσοτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, μετά την οριστικοποίηση των κατηγοριών προχωρήσαμε σε μετρήσεις της *συχνότητας* με την οποία εμφανιζόταν η κάθε επιμέρους κατηγορία (Κυριαζή, 1998:296). Για την καλύτερη παρουσίαση των δεδομένων μας, αποτυπώσαμε τις κατηγορίες με μορφή πινάκων. Για την καλύτερη αξιοποίηση των δεδομένων, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της *διαρκούς σύγκρισης* (constant comparative method) του Glaser (Κυριαζή, 1998:272), προσπαθήσαμε να εξετάσουμε κατά πόσο μία απάντηση θα μπορούσε να ενταχθεί σε περισσότερες από μία επιμέρους κατηγορίες. Επίσης όπου ήταν δυνατό, οι επιμέρους κατηγορίες που αναφέρονταν στο ίδιο θέμα συμπεριλήφθηκαν σε μεγαλύτερες και πιο γενικές κατηγορίες. Για παράδειγμα στην ερώτηση *Για ποια άλλα θέματα θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός*, προέκυψαν δέκα επιμέρους κατηγορίες, οι οποίες

⁴⁷ Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας στην διαδικασία της κατηγοριοποίησης των δεδομένων είναι ότι η «ορθότητα» μιας κατηγορίας κρίνεται με βάση τη χρησιμότητά της (την αναλυτική της δύναμη) για την έρευνα (Altrichter and all, 2001:109).

⁴⁸ Για το ζήτημα της αλλαγής και τροποποίησης των κατηγοριών η Κυριαζή (1998), αναφέρει ότι «ανάλογα με το πόσο κατάλληλες αποδεικνύονται οι κατηγορίες στην πράξη, τροποποιούνται ή οριστικοποιούνται. Οι ισχύουσες γνώσεις για το υπό έρευνα θέμα συντελούν βεβαίως στην αρχική διαμόρφωση των κατηγοριών, αλλά η τελική τους μορφή είναι αποτέλεσμα της συνεχούς διαπλοκής θεωρίας και δεδομένων» (Κυριαζή, 1998: 292).

εντάχθηκαν σε τρεις μεγαλύτερες γενικές κατηγορίες, 1) διδακτική πράξη 2) θέματα οργάνωσης και διοίκησης-καθήκοντα εκπαιδευτικών, 3) επιμόρφωση.

Προκειμένου να πετύχουμε την εγκυρότητα του συστήματος κατηγοριοποίησης, είχαμε πάντοτε στο νου μας τους τέσσερις βασικούς κανόνες που αφορούν την ανάλυση περιεχομένου: της αντικειμενικότητας, της εξανλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 1998:274).

Για την επίτευξη της *εγκυρότητας* της έρευνας, αφού δημιουργήθηκαν οι τελικές υποκατηγορίες και οι γενικές κατηγορίες και πήραν τη μορφή πίνακα, συγκρίθηκαν με την ερμηνεία που μας έδωσαν τρεις εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα.

3.2. Παρουσίαση – ερμηνεία των αποτελεσμάτων

3.2.1. Περιγραφή του πληθυσμού-στόχου

Όπως έχει αναφερθεί, τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 (δάσκαλοι δημοτικών σχολείων), οι οποίοι διορίστηκαν τον Αύγουστο του 2009 και υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Βοιωτίας και Εύβοιας κατά το σχολικό έτος 2009-2010. Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε τα ατομικά, εκπαιδευτικά, επαγγελματικά χαρακτηριστικά και τις επιμορφωτικές εμπειρίες των δασκάλων που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα.

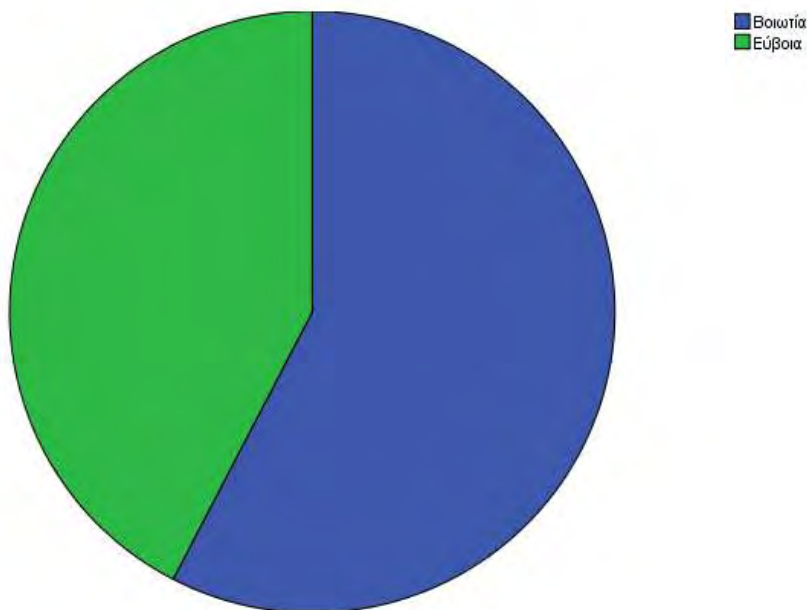
3.2.1.1. Ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων

Ο συγκεντρωτικός πίνακας που ακολουθεί (πίνακας 2 και γράφημα 1), μας παρουσιάζει τους νομούς διορισμού των δασκάλων που πήραν μέρος στην έρευνα. Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο αριθμός των δασκάλων που συμμετείχε στην έρευνα, ανέρχεται σε 125. Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων υπηρετούσε στο νομό Βοιωτίας (57,6 %) και ακολουθούσε ο νομός Ευβοίας (42,4 %).

Πίνακας 2. Κατανομή των δασκάλων ανά νομό διορισμού

α/α	Νομός Διορισμού	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό %
1	Βοιωτία	72	57,6
2	Εύβοια	53	42,4
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 1. Αριθμός δασκάλων ανά νομό διορισμού.

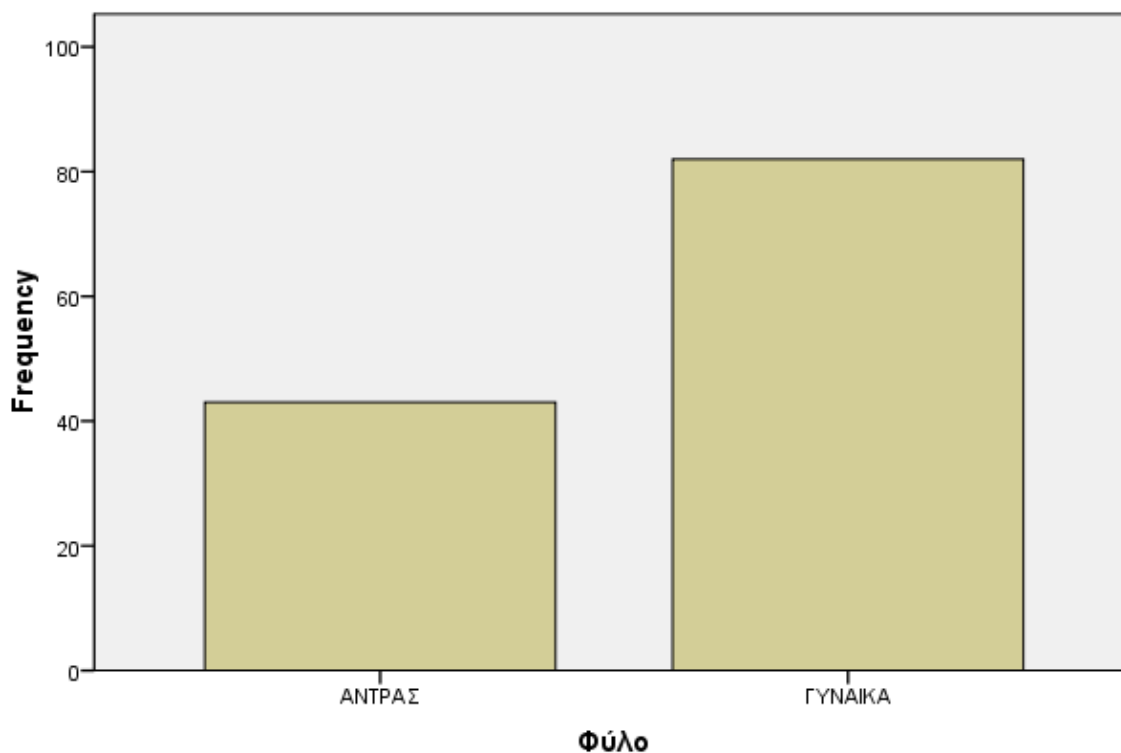


Όσον αφορά στο φύλο (πίνακας 3 και γράφημα 2) από τους 125 νεοδιοριστούς δασκάλους, 43 ήταν άνδρες (34,4 %) και 82 γυναίκες (65,6 %). Παρατηρούμε ότι ο πληθυσμός των γυναικών είναι διπλάσιος περίπου από των ανδρών. Αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού είναι γνωστό πως προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού οδηγούνται περισσότερο οι γυναίκες παρά οι άνδρες. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με την άποψη του Κατσουλάκη (1999), σχετικά με την αύξηση του αριθμού των γυναικών στις τάξεις του επαγγέλματος και την μεγέθυνση της αναλογίας των ανδρών-γυναικών, υπέρ των δευτέρων. Ο Lieberman (αναφορά στο Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992:121-122) υποστηρίζει ότι το «διδάσκειν» μπορεί να τυποποιηθεί ως γυναικείο «επάγγελμα». Η μεγαλύτερη αναλογία γυναικών – μελών σε σχέση με αυτή των ανδρών οφείλεται στο γεγονός ότι ανταποκρίνεται περισσότερο στα κοινωνικά στερεότυπα για τον άνδρα, την γυναίκα και τους αντίστοιχους ρόλους τους.

Πίνακας 3. Κατανομή των δασκάλων ως προς το φύλο

α/α	Φύλο	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό %
1	Άντρες	43	34,4
2	Γυναίκες	82	65,6
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 2. Αριθμός δασκάλων ανά φύλο.

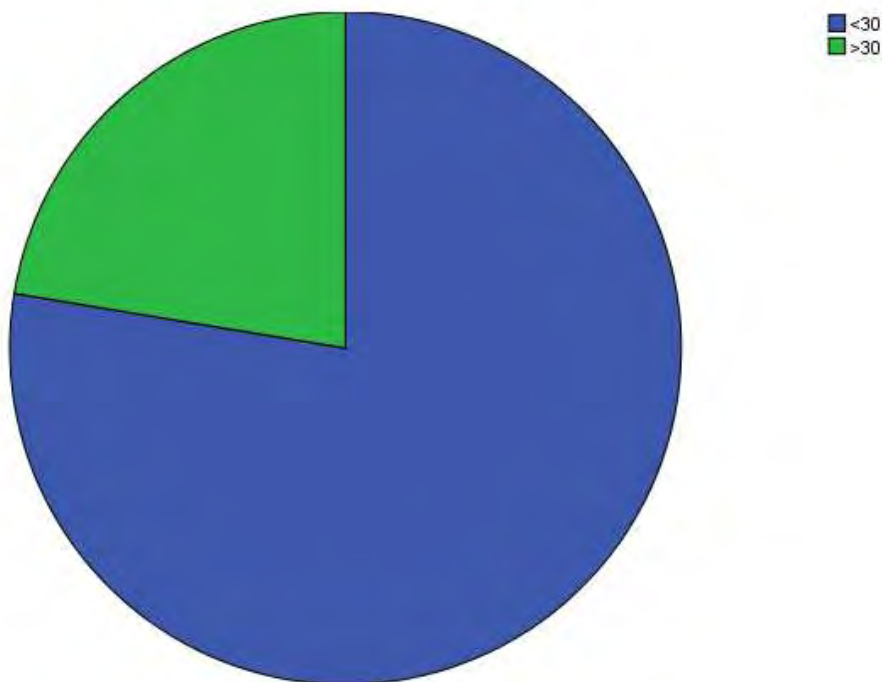


Ως προς την ηλικία οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δύο (2) κατηγορίες ηλικιών, μικρότερη ή ίση των 30 και μεγαλύτερη των 30 ετών (πίνακας 3).

Πίνακας 4. Κατανομή των δασκάλων σε ηλικιακές ομάδες

α/α	Ηλικία	Αριθμός δασκάλων	Ποσοστό %
1	<=30	97	77,6
2	>30	28	22,4
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 3. Αριθμός δασκάλων ανά ηλικιακή ομάδα



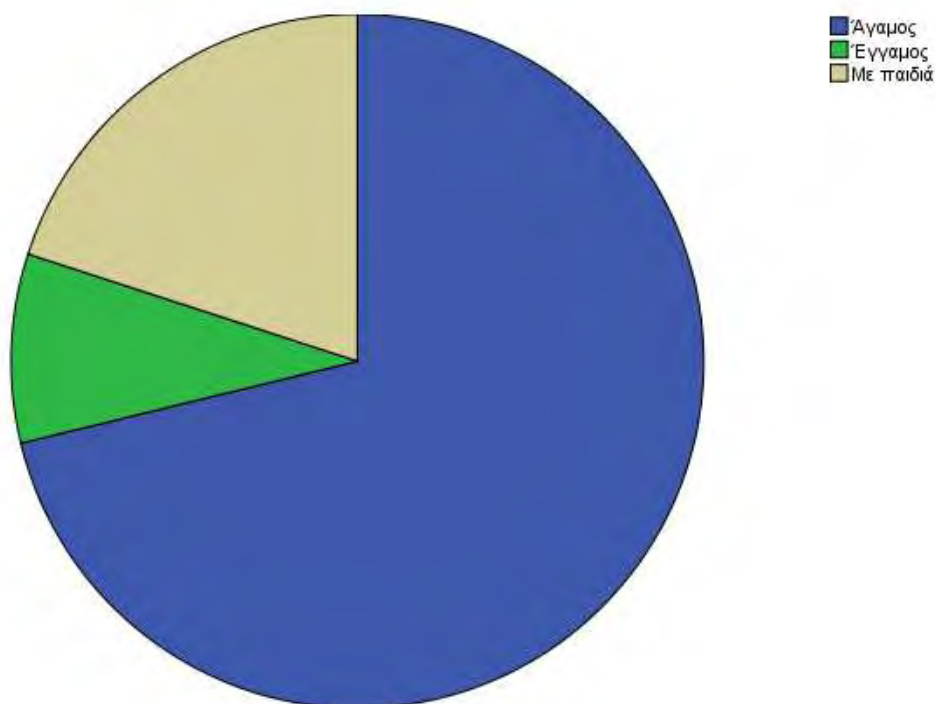
Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 και στο γράφημα 3, το μεγαλύτερο ποσοστό (77,6% επί του συνολικού πληθυσμού) των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα, ανήκει στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (≤ 30 ετών), ενώ το 22,4 % ανήκει στη δεύτερη ηλικιακή ομάδα (> 30 ετών) που σημαίνει ότι είναι αρκετό το χρονικό διάστημα που έχει μεσολαβήσει από τη λήψη του πτυχίου μέχρι το μόνιμο διορισμό.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, η κατηγοριοποίηση έγινε σε άγαμους, σε έγγαμους και σε έγγαμους με παιδιά.

Πίνακας 5. Κατανομή των δασκάλων ως προς την οικογενειακή κατάσταση

a/a	Οικογενειακή κατάσταση	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Άγαμος	89	71,2
2	Έγγαμος	11	8,8
3	Έγγαμος με παιδιά	25	20,0
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 4. Αριθμός δασκάλων ως προς την οικογενειακή κατάσταση



Παρατηρούμε ότι (πίνακας 5 και γράφημα 4), οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι άγαμοι (71,2%) και μόλις το 28,8 % είναι έγγαμοι από τους οποίους το 20 % έχει και παιδιά.

3.2.1.2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δασκάλων

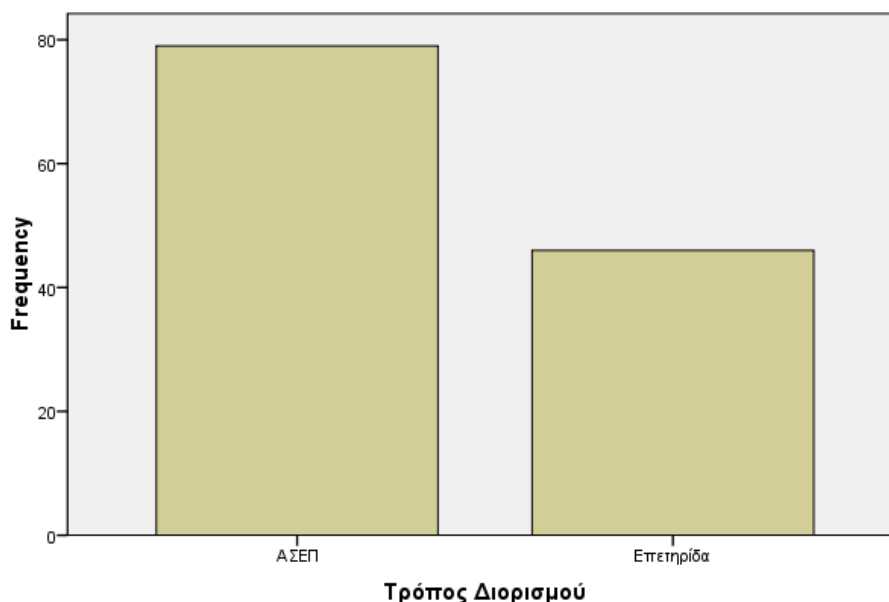
Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιάσουμε τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των νεοδιοριστών δασκάλων που πήραν μέρος στην έρευνα. Πιο συγκεκριμένα θα παρουσιάσουμε: α) τον τρόπο διορισμού, β) το χρόνο προϋπηρεσίας, γ) την προϋπηρεσία που είχαν στην δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση, δ) τον τύπο των σχολείων που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2009-10, ε) την θέση που κατείχαν το σχολικό έτος 2009-2010, ζ) την οργανικότητα των σχολείων που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2009-10, η) την κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την περιοχή που βρίσκονταν το σχολείο στο οποίο υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2009-10 και τέλος η) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα πριν το διορισμό τους.

Ως προς τον τρόπο διορισμού οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε δύο (2) κατηγορίες. Σε εκείνους που διορίστηκαν μέσω ΑΣΕΠ και σε εκείνους που διορίστηκαν με οποιασδήποτε μορφής επετηρίδα.

Πίνακας 6. Κατανομή των δασκάλων ως προς τον τρόπο διορισμού

α/α	Τρόπος διορισμού	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	ΑΣΕΠ	79	63,2
2	Επετηρίδα	46	36,8
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 5. Αριθμός δασκάλων ως προς τον τρόπο διορισμού



Παρατηρούμε ότι (πίνακας 6 και γράφημα 5) οι 79 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 63,2 %) διορίστηκαν μέσω ΑΣΕΠ, ενώ εκείνοι που διορίστηκαν μέσω επετηρίδας ήταν οι 46 (ποσοστό 36,8 %). Η κατανομή πλησιάζει τα ποσοστά διορισμού των εκπαιδευτικών που έχει νομοθετήσει το ΥΠΕΠΘ (μέσω ΑΣΕΠ το 60% και μέσω επετηρίδων το 40%). Η ύπαρξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών μέσω επετηρίδων, εξηγεί εν μέρει και τον αριθμό των 28 εκπαιδευτικών που βρέθηκαν στην κατηγοριοποίηση κατά ηλικία και που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 30 ετών.

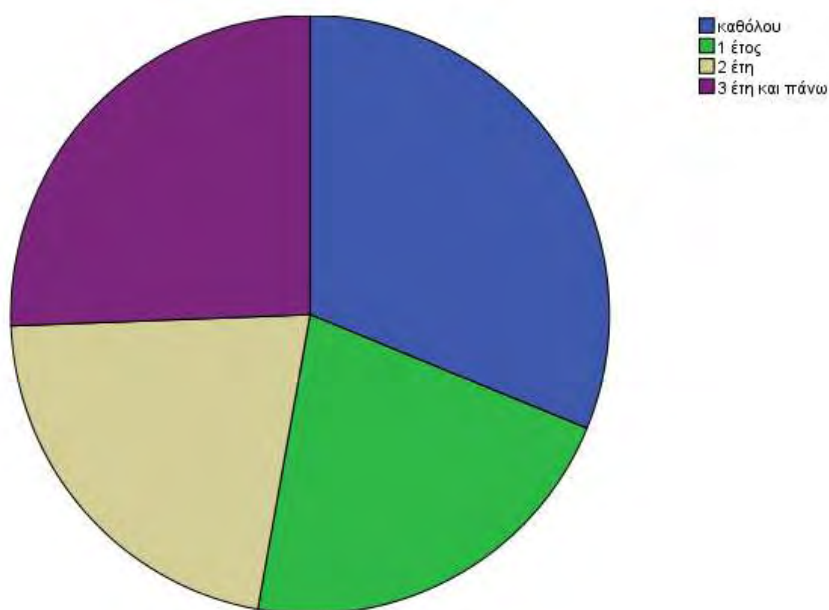
Ως προς το χρόνο προϋπηρεσίας η ταξινόμηση έγινε σε τέσσερις κατηγορίες (πίνακας 7). Στην πρώτη κατηγορία τοποθετήθηκαν εκείνοι που δεν είχαν καθόλου

προϋπηρεσία, στη δεύτερη αυτοί που είχαν ένα (1) έτος, στην τρίτη αυτοί που είχαν δύο (2) έτη και στην τέταρτη εκείνοι που είχαν από τρία (3) έτη και πάνω, τόσο στη δημόσια όσο και την ιδιωτική εκπαίδευση μέχρι το διορισμό τους.

Πίνακας 7. Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία

α/α	Προϋπηρεσία	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	καθόλου	39	31,2
2	1 έτος	27	21,6
3	2 έτη	27	21,6
4	3 έτη και πάνω	32	25,6
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 6. Αριθμός δασκάλων ως προς ως προς τη προϋπηρεσία



Αξίζει να παρατηρήσουμε στον παραπάνω πίνακα (πίν.7), ότι από τους 125 δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, τη μεγαλύτερη συμμετοχή με ποσοστό 31,2 %, είχαν όσοι δεν είχαν εργαστεί καθόλου ως αναπληρωτές, που σημαίνει ότι είχαν αποφοιτήσει πρόσφατα από το Πανεπιστήμιο και προφανώς διορίστηκαν μέσω του ΑΣΕΠ., οπότε οι γνώσεις τους βασίζονται σε νέες μεθόδους και είναι σύμφωνες με τις εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης. Με ποσοστό 25,6 % εκπροσωπείται και η ομάδα των δασκάλων που είχε από τρία και πάνω χρόνια υπηρεσίας και πιθανόν το

μεγαλύτερο μέρος να διορίστηκε μέσω επετηρίδας. Εξετάζοντας τη γενική εικόνα της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε ότι η πλειονότητα των δασκάλων διαθέτε εργασιακή εμπειρία πριν το διορισμό πάνω από ένα χρόνο.

Η κατανομή των δασκάλων με βάση την προϋπηρεσία τους στην δημόσια και στην ιδιωτική εκπαίδευση, παρουσιάζεται στους πίνακες 8 και 9, όπου φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (58,4 %) είχε εργαστεί σε δημόσια σχολεία και μόνο το 11,2 % έχει εργασιακή εμπειρία από την ιδιωτική εκπαίδευση.

Πίνακας 8. Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση

α/α	Προϋπηρεσία στην ιδιωτική εκπαίδευση	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Ναι	14	11,2
2	Όχι	111	88,8
Σύνολο		125	100,0

Πίνακας 9. Κατανομή των δασκάλων ως προς τη προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση

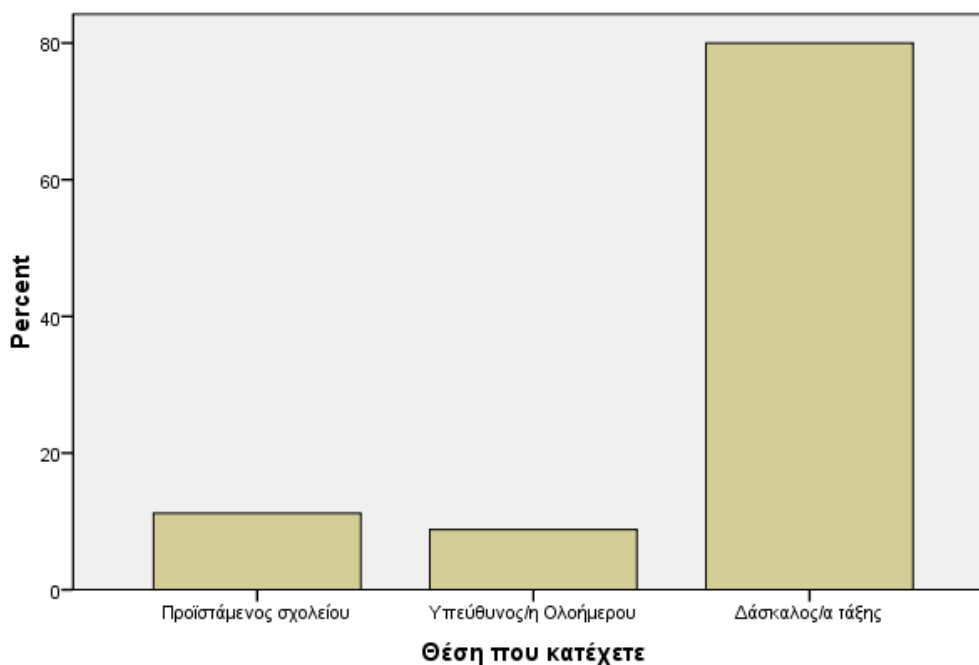
α/α	Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Ναι	73	58,4
2	Όχι	52	41,6
Σύνολο		125	100,0

Όπως φαίνεται στον πίνακα 10 και στο γράφημα 7, που δείχνουν τη θέση που κατείχαν οι δάσκαλοι κατά το σχολικό έτος 2009-2010, το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) εργάζονταν ως δάσκαλοι της τάξης, ενώ από το υπόλοιπο ποσοστό, ποσοστό 8,8% ήταν υπεύθυνοι δάσκαλοι του Ολοήμερου προγράμματος των σχολείων, ενώ 14 δάσκαλοι (ποσοστό 11,2 %) παράλληλα με τα διδακτικά είχαν και διοικητικά καθήκοντα ως Προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια) σχολεία.

Πίνακας 10. Κατανομή των δασκάλων ως προς τη θέση που κατέχουν

α/α	Θέση που κατέχετε	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Προϊστάμενος σχολείου	14	11,2
2	Υπεύθυνος/η Ολοήμερου	11	8,8
3	Δάσκαλος/α τάξης	100	80
4	Άλλο	-	-
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 7. Ποσοστό % δασκάλων ως προς τη θέση που κατέχουν



Όπως φαίνεται στον πίνακα 11 και στο γράφημα 8, που παρουσιάζει τον τύπο (την οργανικότητα) του σχολείου που υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι το σχολικό έτος 2009-10, το μεγαλύτερο ποσοστό (77,6 %) υπηρετούσε σε τετραθέσια και πάνω σχολεία, το 12,8 % σε διθέσιο, το 5,6 % σε μονοθέσιο και το 4,0 % σε διθέσιο. Περίπου το 1/5 του πληθυσμού (ποσοστό 22,4%) υπηρετούσε σε ολιγοθέσια σχολεία (1/θέσια, 2/θέσια και 3/θέσια), τα οποία πέρα από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις που έχουν στη διδασκαλία (συνδιδασκαλία τάξεων), έχουν επιπλέον και πρόσθετα διοικητικά καθήκοντα για όσους δασκάλους εκτελούσαν και χρέη προϊσταμένου

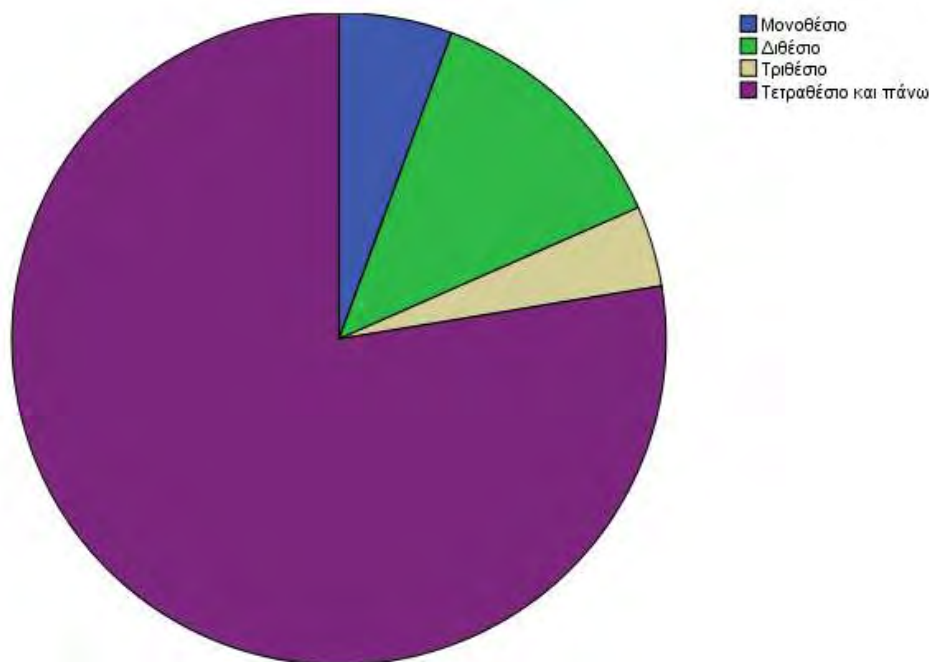
Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

(προγραμματισμός του έργου στη σχολική μονάδα, διεκπεραίωση υπηρεσιακής αλληλογραφίας, οικονομική διαχείριση).

Πίνακας 11. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο (οργανικότητα) του σχολείου που υπηρετούσαν.

α/α	Τύπος Σχολείου (οργανικότητα)	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Μονοθέσιο	7	5,6
2	Διθέσιο	16	12,8
3	Τριθέσιο	5	4,0
4	Τετραθέσιο και πάνω	97	77,6
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 8. Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς τον τύπο (οργανικότητα) του σχολείου που υπηρετούσαν.



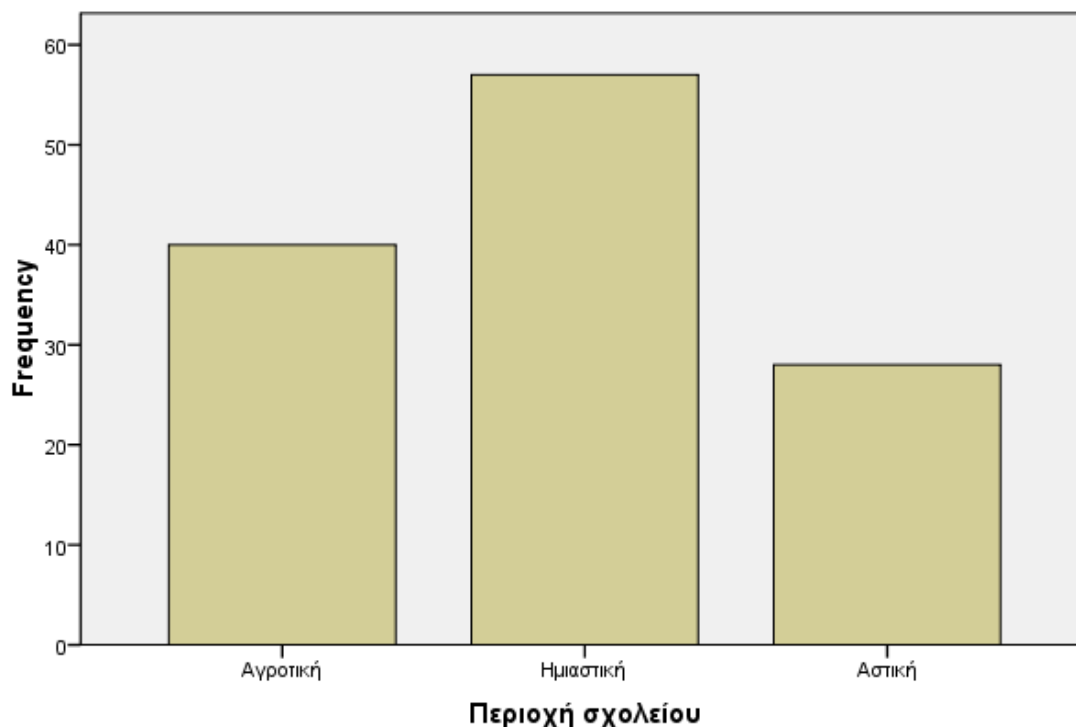
Όσον αφορά την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν οι δάσκαλοι το σχολικό έτος 2009-10 που διενεργήθηκε η έρευνα (πίνακας 12, γράφημα 9), περίπου οι μισοί (ποσοστό 45,6%) υπηρετούσαν σε σχολεία που βρίσκονταν σε ημιαστικές περιοχές (πληθυσμός από 2.000 μέχρι 10.000 κατοίκους) και ποσοστό (32,0%) υπηρετούσε σε αγροτικές περιοχές (πληθυσμός μέχρι 2.000 κατοίκους). Αντίθετα σε

αστικές περιοχές (με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους) υπηρετούσε το μικρότερο ποσοστό νεοδιοριστών (22,4%). Πράγματι οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι τοποθετούνται συνήθως σε σχολεία που βρίσκονται εκτός των αστικών κέντρων, γιατί εκεί δημιουργούνται οι περισσότερες κενές θέσεις, λόγω των μεταθέσεων που ζητούν οι παλιότεροι στην υπηρεσία εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 12. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν.

α/α	Περιοχή σχολείου	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό %
1	Αγροτική	40	32,0
2	Ημιαστική	57	45,6
3	Αστική	28	22,4
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 9. Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή του σχολείου που υπηρετούσαν.



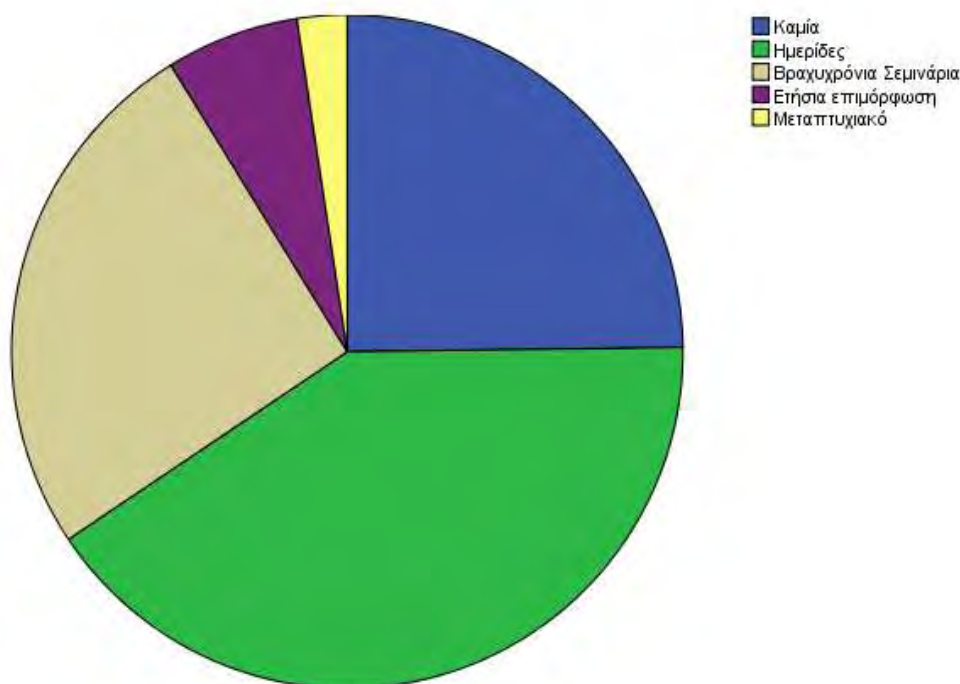
Όσον αφορά την επιμόρφωση η κατηγοριοποίηση έγινε όπως φαίνεται στο πίνακα 13 και στο γράφημα 10. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πριν το διορισμό τους είχαν παρακολουθήσει οι 51- δηλαδή σε ποσοστό 40,8% -ημερίδες, οι 32 βραχυχρόνια σεμινάρια (ποσοστό 25,6%), οι 31 (ποσοστό 24,8%) δεν είχαν

παρακολουθήσει καμίας μορφής επιμόρφωση, οι 8 (ποσοστό 6,4%) είχαν παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση και τέλος οι 3 (ποσοστό 2,4%) είχαν μεταπτυχιακό τίτλο.

Πίνακας 13. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό

α/α	Επιμόρφωση	Αριθμός εκπαιδευτικών	Ποσοστό (%)
1	Καμία	31	24,8
2	Ημερίδες	51	40,8
3	Βραχυχρόνια Σεμινάρια	32	25,6
4	Ετήσια επιμόρφωση	8	6,4
5	Μεταπτυχιακό	3	2,4
Σύνολο		125	100,0

Γράφημα 10. Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό



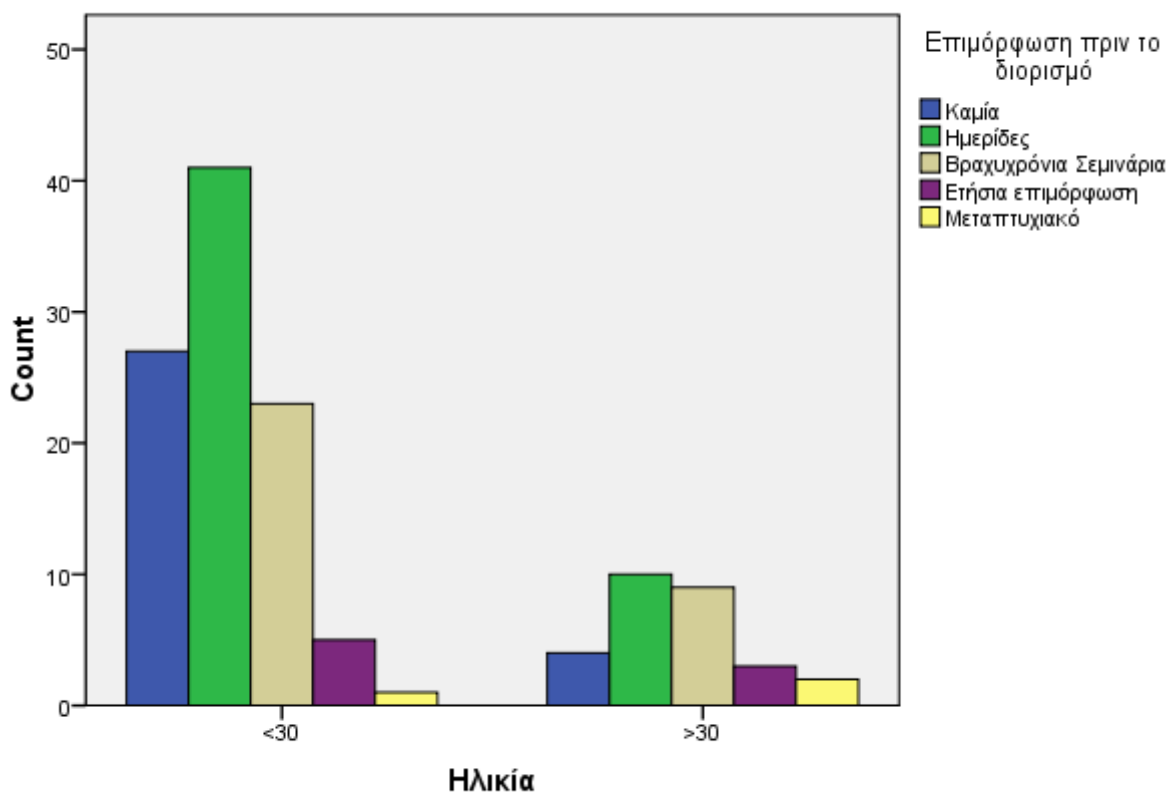
Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο πίνακας 14 και το γράφημα 11 που παρουσιάζουν το συνδυασμό ηλικίας- επιμόρφωσης. Ο μεγαλύτερος αριθμός των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών που έχει παρακολουθήσει κάποιας μορφής επιμόρφωση (οι 97 στους

145) είναι εκείνοι που έχουν ηλικία μικρότερη ή ίση των 30 ετών. Ο αντίστοιχος αριθμός εκείνων με ηλικία μεγαλύτερη των 30 είναι 28. Αυτό μας κάνει να υποθέσουμε πως οι μεγαλύτερης ηλικίας νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί για να ανταποκριθούν-πιθανόν- στις βιοποριστικές ανάγκες των ίδιων αλλά και των οικογενειών τους είχαν στρέψει το ενδιαφέρον τους σε δραστηριότητες και πρακτικές που δεν είχαν να κάνουν με μορφές επιμόρφωσης.

Πίνακας 14. Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό και την ηλικία τους

		Επιμόρφωση πριν το διορισμό					
		Καμία	Ημερίδες	Βραχυχρόνια Σεμινάρια	Ετήσια επιμόρφωση	Μεταπτυχιακό	Σύνολο
Ηλικία	<30	27	41	23	5	1	97
	>30	4	10	9	3	2	28
	Σύνολο	31	51	32	8	3	125

Γράφημα 11. Αριθμός των εκπαιδευτικών ως προς την επιμόρφωσή τους πριν το διορισμό και την ηλικία τους.



3.2.1.3. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά των διευθυντών

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 διευθυντές 4/θεσίων και άνω δημοτικών σχολείων οι οποίοι τοποθετήθηκαν με τους πίνακες διευθυντών. Το μοναδικό επαγγελματικό στοιχείο που θέλαμε να διερευνήσουμε (εκτός της περιοχής και του τύπου σχολείου που μας ήταν γνωστά) ήταν η εμπειρία που διέθεταν και γι' αυτό ρωτήσαμε μόνο τα χρόνια υπηρεσίας που είχαν στη συγκεκριμένη διευθυντική θέση. Διαπιστώθηκε πως είχαν προϋπηρεσία από 3 έως 12 έτη (πίνακας 15) και έτσι μπορούν να χαρακτηριστούν έμπειροι (mean=7,3 έτη) στη θέση αυτή.

Πίνακας 15. Προϋπηρεσία των διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

α/α	Διευθυντής	Τύπος σχολείου	Προϋπηρεσία σε έτη	Περιοχή
1	Δ1	12/θ	10	Ημιαστική
2	Δ2	6/θ	6	Ημιαστική
3	Δ3	6/θ	4	Ημιαστική
4	Δ4	6/θ	12	Αστική
5	Δ5	12/θ	6	Ημιαστική
6	Δ6	12/θ	8	Αστική
7	Δ7	6/θ	3	Αγροτική
8	Δ8	4/θ	5	Αγροτική
9	Δ9	10/θ	8	Αστική
10	Δ10	6/θ	7	Αστική
11	Δ11	12/θ	10	Ημιαστική
12	Δ12	4/θ	3	Αγροτική
13	Δ13	6/θ	8	Ημιαστική
14	Δ14	12/θ	9	Ημιαστική
15	Δ15	12/θ	11	Αστική

Με κύριο μέλημα τη συνέπεια στην έρευνα, η επιλογή των περιοχών όπου υπηρετούσαν οι διευθυντές, έγινε έτσι ώστε να πλησιάζει τα ποσοστά του πίνακα 11, των περιοχών της Εύβοιας και Βοιωτίας όπου υπηρετούσαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (Αστική= 22,4%, Ημιαστική=45,6% και Αγροτική=32,0%). Βλέπουμε πως ισχύει αυτή η συνθήκη (πίνακας 16) αφού τα

αντίστοιχα ποσοστά των διευθυντών που υπηρετούν στις παραπάνω περιοχές είναι: Αστική= 33,3 %, Ημιαστική= 46,7% και Αγροτική=20,0%

Πίνακας 16. Κατανομή διευθυντών ανά περιοχή και τύπο σχολείου

		Αριθμός διευθυντών	Ποσοστό %
Περιοχή	Αστική	5	33,3
	Ημιαστική	7	46,7
	Αγροτική	3	20,0
	Σύνολο	15	100,0
Τύπος σχολείου	4/θ	2	13,3
	6/θ	6	40,0
	10/θ	1	6,7
	12/θ	6	40,0
	Σύνολο	15	100,0

3.2.2. Απόψεις και στάσεις των νεοδιοριστων

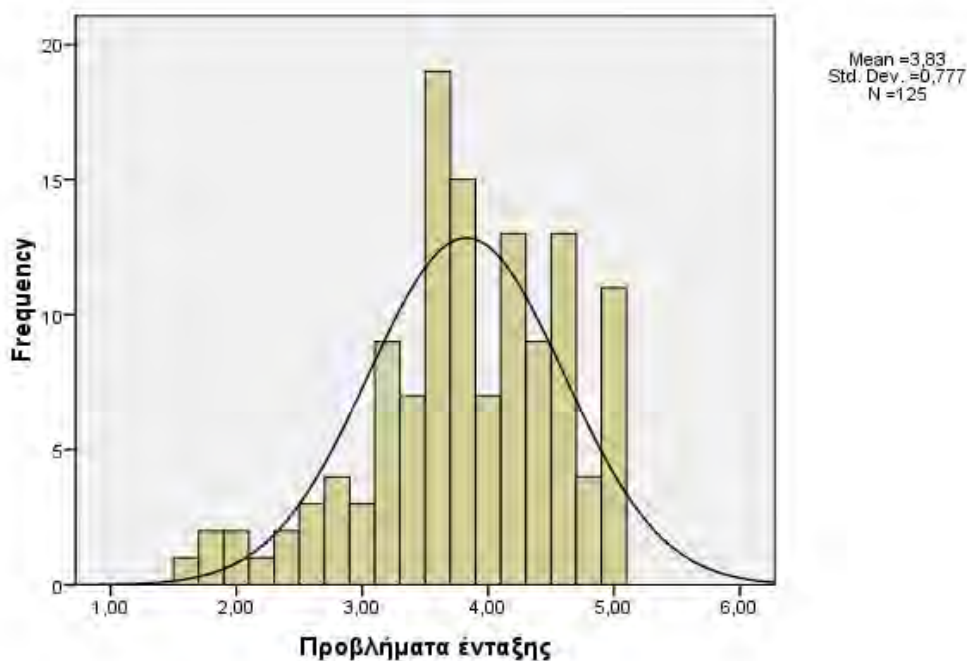
3.2.2.1. Κοινωνική ένταξη - προβλήματα νεοδιοριστων εκπαιδευτικών

Οι δάσκαλοι καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους στα σχολεία αντιμετωπίζουν πολλά και διάφορα προβλήματα, τα οποία γνωρίζουν καλύτερα οι ίδιοι, οι οποίοι όχι μόνο τα βιώνουν αλλά καλούνται και να τα αντιμετωπίσουν. Θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, μέσα από τις αντιλήψεις τους γι' αυτά

Τα πρώτα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί είναι τα *προβλήματα κοινωνικής ένταξης*, δηλαδή η στέγαση στον τόπο διορισμού, ο αποχωρισμός οικείων προσώπων, η μετακίνηση από και προς το σχολείο, οι οικονομικές δυσκολίες και η κοινωνική ένταξη στο νέο περιβάλλον και στα οποία αναφέρεται η ερώτηση 2. Ο μέσος όρος των απόψεων των νεοδιοριστων για τις υποερωτήσεις 2.1 έως και 2.5 αντιστοιχεί σε $mean=3,83$ και $s=0,777$ γεγονός που μας δείχνει πως τα προβλήματα κοινωνικής ένταξης απασχολούν έντονα τους

νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Στο ιστόγραμμα 1. παρατηρούμε ότι η κατανομή δε διαφέρει ιδιαίτερα από την κανονική κατανομή.

Ιστόγραμμα 1. Προβλήματα κοινωνικής ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών



Από τα δεδομένα του πίνακα 17 και του πίνακα 18 που παρουσιάζει τις ακραίες τιμές, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σχεδόν ομόφωνα πως το κυρίαρχο πρόβλημα που είχαν να αντιμετωπίσουν στο ξεκίνημά τους ως νέοι εκπαιδευτικοί ήταν οι *οικονομικές δυσκολίες* (mean= 4,23) (s=1,041), απαντώντας οι 67 (ποσοστό 53,6%) «πάρα πολύ». Ακολουθεί το θέμα της *στέγασης στον τόπο διορισμού* (mean=4,12) (s=0,955), γεγονός που με μια πρώτη σκέψη μας κάνει να υποθέσουμε πως 52 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 41,6%) τοποθετήθηκε σε σχολείο μακριά από τον τόπο που διέμενε πριν το διορισμό του. Το μικρό ποσοστό 2,4% που δεν αντιμετώπισε αυτό το πρόβλημα (απάντησε «καθόλου»), πιθανόν να τοποθετήθηκε στον τόπο κατοικίας του. Επόμενο ζήτημα αποτελεί ο *αποχωρισμός οικείων προσώπων* (mean=3,80) με μεγάλη διασπορά απόψεων (s=1,122).

Πίνακας 17. Μ.Ο και Τ.Α των απόψεων των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που συνάντησαν (1= καθόλου, 2 =λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

α/α	Προβλήματα νεοδιοριστων εκπαιδευτικών	N	mean	s
1.	Η στέγαση στον τόπο διορισμού	125	4,12	0,955
2.	Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	125	3,80	1,122
3.	Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	125	3,48	1,299
4.	Οικονομικές δυσκολίες	125	4,23	1,041
5.	Η κοινωνική ένταξη στο νέο περιβάλλον	125	3,50	1,196

Πίνακας 18. Ακραίες τιμές των απόψεων των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που συνάντησαν.

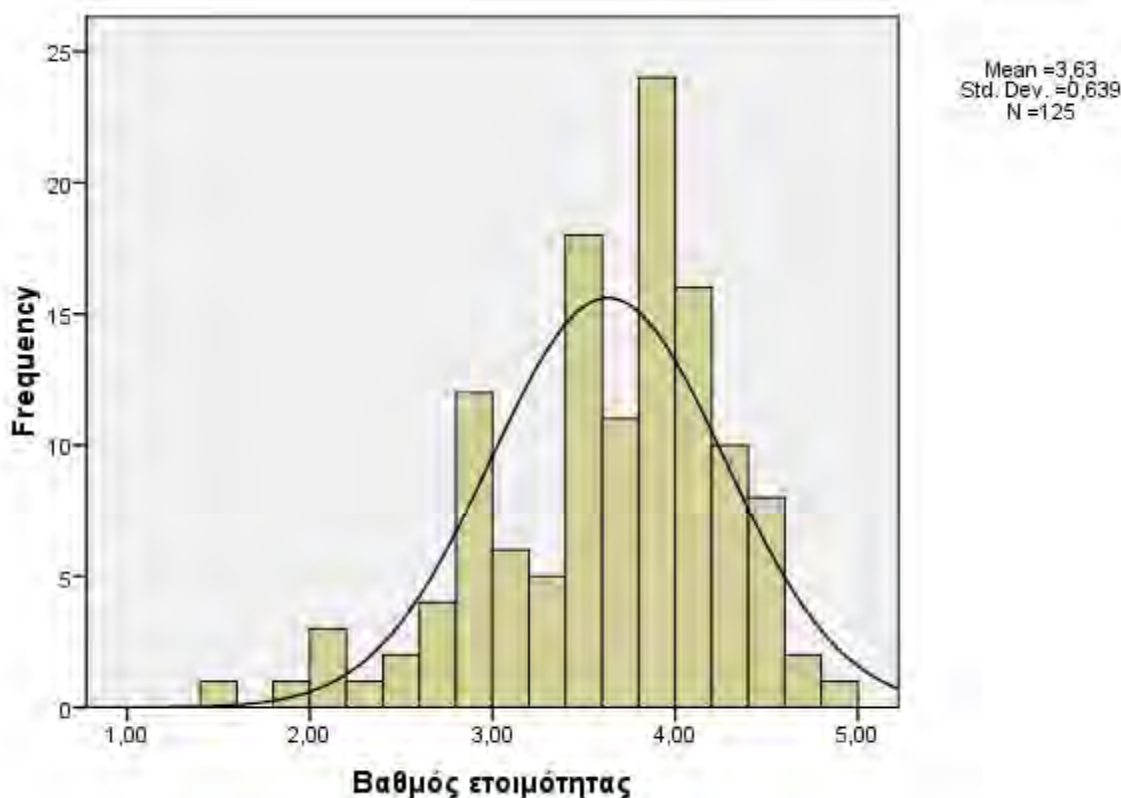
α/α	Προβλήματα νεοδιοριστων εκπαιδευτικών	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.	Η στέγαση στον τόπο διορισμού	3 (2,4%)	52(41,6%)
2.	Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων	4 (3,2%)	42 (33,6%)
3.	Η μετακίνηση προς και από το σχολείο	10 (8,0%)	36 (24,8%)
4.	Οικονομικές δυσκολίες	4 (3,2%)	67 (53,6%)
5.	Η κοινωνική ένταξη στο νέο περιβάλλον	10 (8,0%)	48 (38,4%)

Εκτός από τα πρώτα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί διερευνήσαμε και το κατά πόσο τους προκαλούσε ανησυχία και ανάγκη ενημέρωσης η προοπτική άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου, για θέματα που αφορούσαν το αναλυτικό πρόγραμμα, την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου, το σχεδιασμό και την οργάνωση του μαθήματος, τον προγραμματισμό της ύλης, τις σχέσεις με τους μαθητές, τη διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, τους τρόπους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, την παρακίνηση των μαθητών στην τάξη, την αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, το νομικό πλαίσιο της εργασίας και της συνεργασίας με τους γονείς.

Με αυτόν τον τρόπο θέλαμε να αποτυπώσουμε τις απόψεις τους για ζητήματα εκπαιδευτικής πράξης με τα οποία έρχονται –σχεδόν σε καθημερινή βάση– αντιμετώπι οι εκπαιδευτικοί και η πλημμελής αντιμετώπισή τους μπορεί να

δημιουργήσει προβληματικές καταστάσεις. Ταυτόχρονα θα μπορούσαμε να καταγράψουμε το βαθμό ετοιμότητας για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Έτσι, οι δείκτες κεντρικής τάσης του βαθμού ετοιμότητας, (το σύνολο των υποερωτήσεων της ερώτησης 3.) ήταν $mean=3,6320$, $median=3,750$, $mode=4,0833$, γεγονός που μας δείχνει ότι η κατανομή είναι ασύμμετρη δεξιά (ιστόγραμμα 2)

Ιστόγραμμα 2. Βαθμός ετοιμότητας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών



Εξετάζοντας τους M.O.(mean) και την T.A.(s) των απόψεων των εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές διαπιστώνουμε πως τα θέματα που αναφέρονται στον πίνακα 19 προκάλεσαν σε γενικό βαθμό μια εύλογη ανησυχία στους νεοδιόριστους. Ειδικότερα το ζήτημα που προκάλεσε τη μεγαλύτερη ανησυχία και ανάγκη ενημέρωσης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ήταν η *αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* ($mean= 4,25$)($s= 0,877$). Είναι αξιοσημείωτο πως 58 άτομα απάντησαν πως ανησυχούσαν «πάρα πολύ» καταδεικνύοντας το μέγεθος της ανασφάλειας των δασκάλων γι' αυτό το θέμα. Μια ανασφάλεια που οφείλεται στο ότι με την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης, όλα τα παιδιά της σχολικής ηλικίας είναι υποχρεωμένα να παρακολουθούν τις υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μέσα στις σχολικές τάξεις να υπάρχουν αρκετοί μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή έχουν ειδικές ανάγκες. Η έλλειψη παροχής

γνώσεων ειδικής αγωγής κατά το διάστημα των προπτυχιακών σπουδών των εκπαιδευτικών, δεν επιτρέπει τη σωστή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων που έχουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Πίνακας 19. Μ.Ο. και Τ.Α των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για θέματα που τους ανησυχούσαν (1= καθόλου, 2 =λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

α/α	Θέματα που απασχολούσαν τους νεοδιόριστους	Mean	s
1.	Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα	3,30	0,891
2.	Ανταπόκριση στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου.	3,30	0,918
3.	Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος	3,32	0,903
4.	Προγραμματισμός της ύλης του μαθήματος/των	3,60	0,871
5.	Σχέσεις με τους μαθητές	3,80	0,967
6.	Διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης	3,66	0,861
7.	Τρόποι αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης	3,66	0,863
8.	Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη	3,90	0,817
9.	Αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	4,25	0,877
10.	Διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	3,66	1,245
11.	Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας	3,37	0,988
12.	Συνεργασία με τους γονείς	3,76	1,050

Αμέσως μετά βρίσκεται η παρακίνηση των μαθητών στην τάξη (mean= 3,90) (s=0,817) Είναι γνωστό ότι το μαθητικό δυναμικό της τάξης δεν βρίσκεται στο ίδιο γνωστικό επίπεδο, αλλά υπάρχει μια ανομοιογένεια, ενώ δεν διαθέτουν όλοι οι μαθητές την ίδια μαθησιακή ετοιμότητα. Η κατάσταση αυτή δυσχεραίνει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, γιατί απαιτεί μεγάλη διδακτική ευελιξία από την πλευρά τους, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών

Στην επόμενη θέση βρίσκονται οι σχέσεις με τους μαθητές (mean=3,80) (s=0,967). Στη σχολική τάξη, όπως και σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον ασκούνται επιδράσεις τόσο από το δάσκαλο προς τους μαθητές του και αντίστροφα, όσο και μεταξύ των συμμαθητών, με αποτέλεσμα σε κάθε τάξη να δημιουργείται μια ξεχωριστή ατμόσφαιρα ή διάθεση. Όλες αυτές οι αλληλεπιδράσεις που ασκούνται καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται συνθέτουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, το οποίο αποτελεί σπουδαίο θετικό ή αρνητικό παράγοντα μάθησης,

αλλά και ομαλής συνύπαρξης των μαθητών (Τριλιανός,1991α). Παράγοντες που επηρεάζουν το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης είναι η στάση του δασκάλου σε σχέση με τον τρόπο άσκησης της εξουσίας στην τάξη, την ανάπτυξη ή μη οικειότητας με τους μαθητές, τις ευκαιρίες που προσφέρει στους μαθητές για ελεύθερη έκφραση, την ενθάρρυνση συνεργασίας ή ανταγωνισμού μεταξύ τους. Το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης διαμορφώνεται επίσης και από τον τρόπο που οργανώνει ο εκπαιδευτικός το μαθησιακό έργο για τους μαθητές, από τον τρόπο διαχείρισης των διαπροσωπικών κρίσεων μεταξύ των μαθητών, και από το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που σχηματίζεται ανάμεσα στα μέλη της τάξης (Τριλιανός, 1991α).

Πίνακας 20. Ακραίες τιμές των απόψεων των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για θέματα που τους ανησυχούσαν

α/α	Θέματα που απασχολούσαν τους νεοδιοριστους	καθόλου	Πάρα πολύ
1.	Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα	2 (1,6%)	8 (6,44%)
2.	Ανταπόκριση στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου.	2 (1,6%)	10 (8,0%)
3.	Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος	2 (1,6%)	9 (7,2%)
4.	Προγραμματισμός της ύλης του μαθήματος/των	2 (1,6%)	12 (9,6%)
5.	Σχέσεις με τους μαθητές	6 (4,8%)	27 (21,6%)
6.	Διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης	2 (1,6%)	16 (12,8%)
7.	Τρόποι αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης	2 (1,6%)	14 (11,2%)
8.	Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη	1 (0,8%)	29 (23,2%)
9.	Αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες	1 (0,8%)	58 (46,4%)
10.	Διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη	8 (6,4%)	40 (32,0%)
11.	Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας	4 (3,2%)	15 (12,0%)
12.	Συνεργασία με τους γονείς	5 (4,0%)	32 (25,6%)

Ακολουθεί η *συνεργασία με τους γονείς* (mean=3,76) αλλά με διάχυση των απόψεων (s=1,050) αφού ορισμένες φορές δεν υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, είτε γιατί εκδηλώνεται αδιαφορία από την πλευρά τους για την πρόοδο των παιδιών τους, είτε γιατί προσπαθούν να παρέμβουν στο έργο των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια βρίσκουμε τη *διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης* (mean=3,66) (s=0,861), τους *τρόπους αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης*

(mean=3,66) (s=0,863) και τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη (mean=3,66) (s=1,245). Λαμβάνοντας υπόψη και τις ακραίες τιμές, παρατηρούμε πως το 32% των εκπαιδευτικών (40 άτομα) ανησυχεί «πάρα πολύ» για τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, φανερώνοντας πως η πειθαρχία αποτελεί ένα μείζον ζήτημα, το οποίο βέβαια απασχολεί όλον τον εκπαιδευτικό κόσμο, αλλά σε πιο έντονο βαθμό τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς που δεν διαθέτουν εμπειρία στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκή ενημέρωση και κατάρτιση, ώστε όχι μόνο να κατανοούν τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σε φαινόμενα απειθαρχίας, αλλά και να εξασφαλίζουν την μαθητική συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης και αποκατάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2005:63). Υπάρχει και ένα ποσοστό 6,4% (8 εκπαιδευτικοί) που δεν ανησύχησαν «καθόλου» γι' αυτό το ζήτημα. Ανήκουν στην ομάδα εκπαιδευτικών με προϋπηρεσία «3 έτη και πάνω» (πίν.6). Σχεδόν τον ίδιο βαθμό ανασφάλειας νιώθουν οι νεοδιοριστοί εκπαιδευτικοί για τη διαδικασία και τους τρόπους αξιολόγησης. Το 12,8% (16 εκπαιδευτικοί) ανησυχεί και νιώθει ανάγκη ενημέρωσης για τη διαδικασία, ενώ το 11,2% (14 εκπαιδευτικοί) εκφράζουν την ίδια ανησυχία και νιώθουν την ίδια ανάγκη ενημέρωσης για τους τρόπους αξιολόγησης. Γνωρίζουν πως είναι υποχρεωμένοι σε καθημερινή βάση να αξιολογούν τους μαθητές με διάφορους τρόπους (διαγωνίσματα, τεστ, κριτήρια αξιολόγησης, προφορική εξέταση, συμμετοχή στο μάθημα, γραπτές εργασίες) και να μετρούν γενικά τις επιδόσεις τους με την απόδοση βαθμολογίας. Η αξιολόγηση κρίνεται και είναι πράγματι αρκετά δύσκολη και επίπονη διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, γιατί αποτελεί μέρος της διδακτικής διαδικασίας, ενώ αποτελεί επίσης απαρχή και βάση οικοδόμησης της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ματσαγγούρας, 2007:309).

Ακολουθεί ο προγραμματισμός της ύλης του μαθήματος/των (mean=3,60) (s=0,871). Αποτελεί πηγή άγχους η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης και η περιορισμένη αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους, από το φόρτο εργασίας πέρα από το διδακτικό τους έργο (π.χ σχολικές γιορτές, ομιλίες). Σύμφωνα με σχετική έρευνα του Κάντα (1998) οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό άγχος σε σχέση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία συναδέλφους τους (Βεργίδης, 2003α:17).

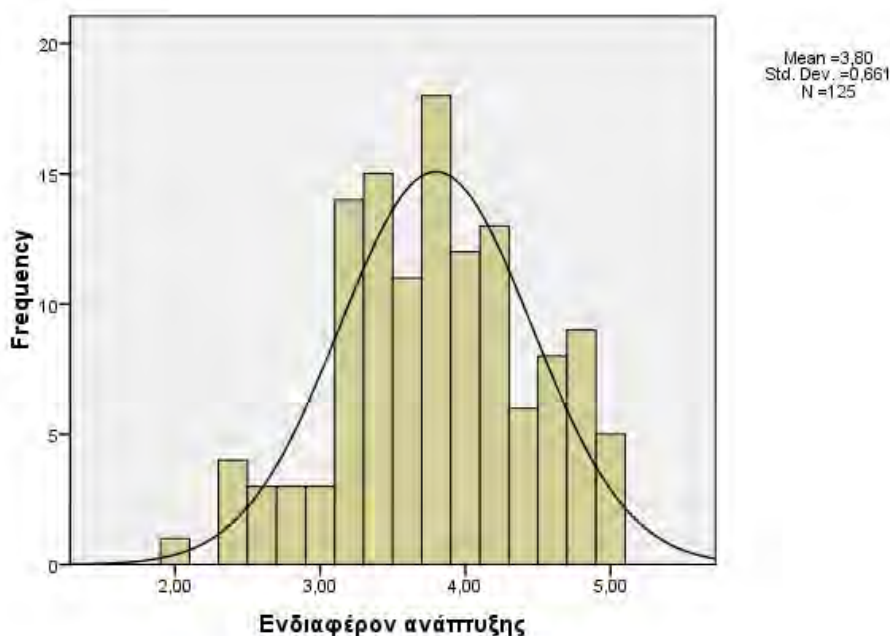
Στη συνέχεια βρίσκεται η ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας των εκπαιδευτικών (mean=3,37) (s=0,988) αφού σε προπτυχιακό επίπεδο η ενημέρωση σε αυτόν τον τομέα είναι ελλιπέστατη.

Ακολουθούν ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος ($\text{mean}=3,32$) ($s=0,903$), η ανταπόκριση στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου ($\text{mean}=3,30$) ($s=0,918$) και η ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα ($\text{mean}=3,30$) ($s=0,891$), με αμελητέα διαφορά, αφού και οι ακραίες τιμές τους δε διαφέρουν παρά ελάχιστα (πίνακας 17). Το μέγεθος της διδακτέας ύλης και η αδυναμία ανταπόκρισης του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στις σημερινές ανάγκες των μαθητών, αποτελούν τις σημαντικότερες διαστάσεις του προβλήματος σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο χρόνος αποκτά όλο και μεγαλύτερη σημασία λόγω της πληθώρας των μαθημάτων και των επιδιώξεων που κατακλύζουν το σχολείο και καθιστούν το χρόνο ανεπαρκές στοιχείο (Ματσαγούρας, 1997:203).

3.2.2.2. Διάθεση συμμετοχής των νεοδιοριστων σε ενισχυτικές δράσεις

Λόγω του ότι οι νεοδιοριστοι αισθάνονται ανασφαλείς κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επιχειρήσαμε να ανιχνεύσουμε το βαθμό ενδιαφέροντός σε τομείς που θα μπορούσαν να τους αμβλύνουν τις ανησυχίες που νιώθουν σχετικά με τη διδακτική τους πρακτική.

Ιστόγραμμα 3. Ενδιαφέρον ανάπτυξης νεοδιοριστων (συμμετοχή σε ενισχυτικές δράσεις)



Εξετάσαμε αν θα τους ενδιέφερε να συμμετάσχουν σε δράσεις που αφορούν καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις, συμβουλευτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας,

επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου, προσωπική μελέτη διδακτικής και παιδαγωγικής και καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας

Ο mean = 3,80 (ιστόγραμμα 3) δείχνει πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν τη διάθεση να συμμετέχουν σε διάφορες ενισχυτικές δράσεις σχεδόν ομόφωνα (s= 0,661). Η κατανομή των απόψεων δε διαφέρει από την κανονική κατανομή.

Πίνακας 21. Μ.Ο. και Τ.Α του βαθμού ενδιαφέροντος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για ενισχυτικές δράσεις (1= καθόλου, 2 =λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

α/α	Ενισχυτικές δράσεις	Mean	s
1.	Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις	4,6	0,826
2.	Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας.	4,2	0,954
3.	Επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου	3,86	0,965
4.	Προσωπική μελέτη διδακτικής και παιδαγωγικής	3,94	0,896
5.	Καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας	3,11	1,226

Εξετάζοντας τους Μ.Ο και τις Τ.Α. γενικά διαπιστώνουμε πως ο βαθμός ενδιαφέροντος των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα μεγάλος για όλες τις προτεινόμενες δράσεις (πίνακας 21).

Ειδικότερα για τις καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις⁴⁹ (Μ.Ο.=4,6) (Τ.Α.=0,826) οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έδειξαν έντονο ενδιαφέρον. Ίσως να τους οδηγεί η επιθυμία αυτού που καινοτομεί, να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση⁵⁰. Η σχολική πραγματικότητα σήμερα παρουσιάζει έντονα φαινόμενα τυποποίησης και ρουτίνας. Η διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και η κοινωνικοποίηση των μαθητών έχουν υποταχθεί στη μετάδοση της «ύλης». Οι

⁴⁹ Προγράμματα αγωγής υγείας, προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (on line στη διεύθυνση http://www.ypepth.gr/el_ec_page2094.htm , τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

⁵⁰ Βέβαια η εισαγωγή καινοτομιών στα σχολεία δεν είναι τόσο εύκολη. Υπάρχουν παράγοντες για τους οποίους η αλλαγή δεν είναι επιθυμητή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι παράγοντες αυτοί, σύμφωνα με τους Everard & Morris, (1999:259-260) σχετίζονται με το φόβο μήπως αποκαλυφθούν αδυναμίες, αποτελούν πηγή ανασφάλειας και ανησυχίας για το άγνωστο που κομίζει, θίγονται συμφέροντα, επιφέρει επιβάρυνση εργασιακή, πίεση ίσως και συγκρούσεις, δημιουργεί ομάδες κοινών συμφερόντων κ.ά.

μορφές σχολικής εργασίας σπάνια ανανεώνονται και η επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητή ή μαθητών μεταξύ τους γίνεται με προκαθορισμένα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς. Οι καινοτόμες⁵¹ δράσεις στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι κάτι το καινούργιο με ποιότητα και τόλμη, εισάγουν ένα νέο «προϊόν», συνιστούν αλλαγή⁵² συνειδητή, εκούσια, σκόπιμη και αποφασιστική. Ζητήματα που φαίνεται να τα επιζητά ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός.

Μεγάλο ήταν το ενδιαφέρον των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και για τη *συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας* (mean.=4,2) (s.=0,954).(πίν.21,22) Ενισχύει την άποψη αυτή και το γεγονός ότι 45 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 36%) απάντησαν πως τους ενδιαφέρει «πάρα πολύ»(πίν.21,22). Η διαμορφωτική-συμβουλευτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, έχει σαφή υποστηρικτικό χαρακτήρα στην υπόθεση μιας συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, με όρους και προϋποθέσεις μιας αυτοβιογραφικής, ιστορικής και εξελικτικής προσέγγισης της επαγγελματικής του θητείας και με στόχο το διαρκή αναστοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών αντιλήψεων και πρακτικών. Αυτός ο τύπος αξιολόγησης⁵³ έχει στόχο την επαγγελματική βελτίωση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και όχι τη σύγκριση και την αριθμητική αποτίμηση του έργου που επιτελεί. Ως εκ τούτου δεν είναι απειλητικός προς τον εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό και γι' αυτό, θεωρείται πως μπορεί να προσφέρει τη μεγαλύτερη δυνατή βοήθεια μέσα από μια διαδικασία, όπως είναι η εκπαίδευση, η οποία είναι συνεργατική και αναπτυξιακή στη φύση της (Y .

Η *προσωπική μελέτη διδακτικής και παιδαγωγικής* αποτελεί ζήτημα που εγείρει το ενδιαφέρον (mean=3,94) (s=0,896) των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και η άποψη 37 συμμετεχόντων στην έρευνα που απάντησαν ότι τους ενδιαφέρει

⁵¹ Σύμφωνα με τους Ρεκλείτη Π. & Τριβέλλα Π (2000) η καινοτομία αποτελεί πολυδιάστατη έννοια. Περιγράφεται ως διαδικασία που περιλαμβάνει τη διαμόρφωση, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων ιδεών και συμπεριφορών. Ο όρος περιλαμβάνει την εισαγωγή, υιοθέτηση και εφαρμογή της. Μπορεί να αφορά το προϊόν (εκπαίδευση) ή τις διεργασίες (μεθοδολογία διδασκαλίας), τα υποστηρικτικά πληροφοριακά συστήματα, τη διοίκηση (πρότυπο ηγεσίας) και τη διαχείριση των διαθέσιμων πόρων.

⁵² Κάθε αλλαγή δεν αποτελεί βέβαια καινοτομία, κάθε καινοτομία όμως είναι αλλαγή.

⁵³ Υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας (2009) *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών* , σελ.15. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

«πάρα πολύ» (ποσοστό 29,6%) συνηγορεί σε αυτό. Η απόκτηση ενός πτυχίου δεν φαίνεται να είναι επαρκής προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη: «Ο εκπαιδευτικός τις περισσότερες φορές φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με μια κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προεπαγγελματική» (Μαυροειδής & Τύπας, 2001:148).

Πίνακας 22. Ακραίες τιμές του βαθμού ενδιαφέροντος των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών για ενισχυτικές δράσεις

α/α	Ενισχυτικές δράσεις	Καθόλου	Πάρα πολύ
1.	Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις	5 (4,0%)	41(32,8%)
2.	Συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας.	2 (1,6%)	45(36,0%)
3.	Επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου	2 (1,6%)	33(26,4%)
4.	Προσωπική μελέτη διδακτικής και παιδαγωγικής	1 (0,8%)	37(29,6%)
5.	Καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας	21(16,8%)	12 (9,6%)

Τα επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου (mean=3,86) (s=0,965) ενδιαφέρουν αρκετά τους νεοδιοριστους αλλά όχι όσο επιβάλλεται από τα αιτήματα του εκπαιδευτικού κόσμου σε παγκόσμιο επίπεδο για την ανάγκη διαρκούς βελτίωσης της εκπαίδευσης, της αποτελεσματικότητας του έργου του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1997) και του εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης, με βασικό άξονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης,1997:10-11). Η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτική αλλαγή και «δομικό στοιχείο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης» (Παμουκτσόγλου, 2003:366-367). Πιθανολογούμε πως ανασταλτικό παράγοντα αποτελεί η παράμετρος «εκτός σχολικού ωραρίου». Τέλος διαπιστώνουμε πως η καθοδήγηση από έμπειρο εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας, ενδιαφέρουν μέτρια (mean=3,110) και με μεγάλη διασπορά (s=1,226) (και επιπλέον mode=3) τους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός ότι 21 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 16,8%) δεν ενδιαφέρονται «καθόλου» (πίν.22) για καθοδήγηση από έμπειρους εκπαιδευτικούς προκαλεί εύλογα ερωτήματα για το γεγονός που αποτυπώνεται στην παρούσα έρευνα. Η καθοδήγηση

(mentoring), η οποία πολλές φορές οι ερευνητές ταυτίζουν πρακτικά με την ένταξη (Tellez, 1992) και που εισάγεται με το ν. Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010, τ.Α'), δεν αντιμετωπίζεται με «καλό μάτι» από πολλούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι βλέπουν πίσω από την εφαρμογή του μια μέθοδο «τιμωρητικής» αξιολόγησης, στα πρότυπα του παλιού επιθεωρητή. Η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ) ήδη εκφράστηκε ενάντια στο νέο θεσμό με την απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ (7/5/2010)⁵⁴ όπως επίσης και η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ)⁵⁵.

3.2.2.3. Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και ένταξη

Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη ο διευθυντής στη σχολική μονάδα διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα, πληροφορεί, προσανατολίζει, παρακινεί, ακολουθεί πολιτική ανοιχτών θυρών, αξιολογεί (Κατσουλάκης, Σ. 1999:249-252). Αυτές τις παραμέτρους επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε με τις ερωτήσεις 5-22 του ερωτηματολογίου.

Α. Σχολικό κλίμα

Στην ερώτηση 5. *αν το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της* (mean=4)(s=1) οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ποσοστό 76% «πολύ» και «πάρα πολύ» (πίν.23 και γράφημα 12), θεωρώντας πως το σχολικό κλίμα αποτελεί σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών και φυσικά των νέων.

⁵⁴ ΟΛΜΕ (2010). Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ (7/5/2010) τα κυβερνητικά μέτρα και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Η απάντηση του συνδικαλιστικού κινήματος . Διαθέσιμο στη διεύθυνση, <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annprelme/apofasi07052010.pdf>, (τελευταία επίσκεψη 16-10-2020)

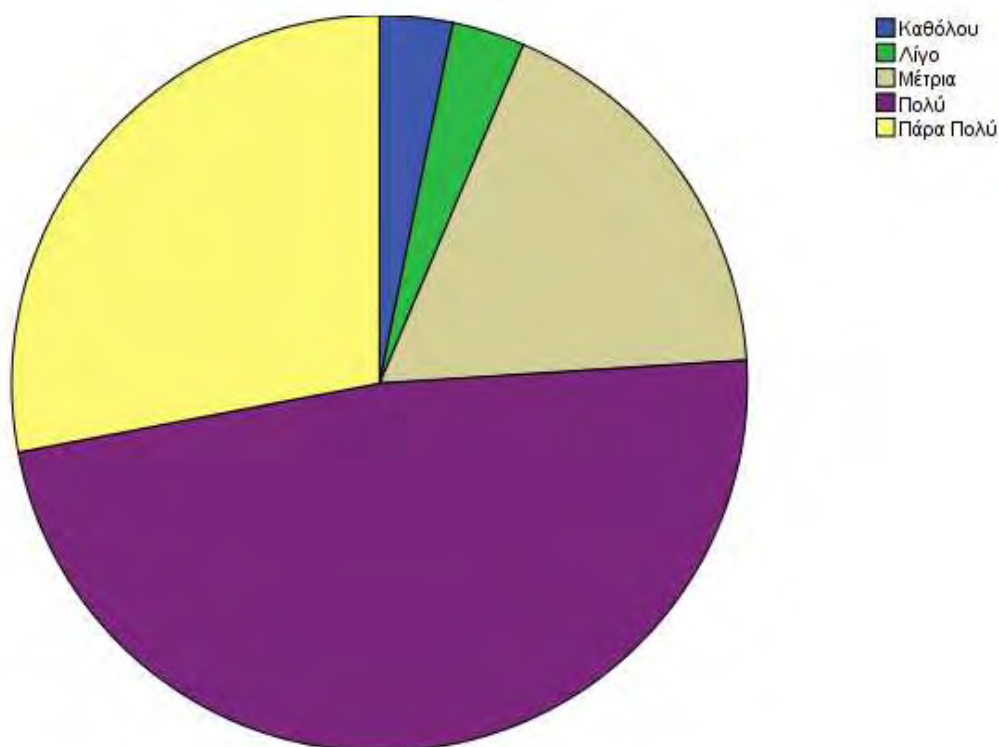
⁵⁵ ΔΟΕ.(2010). Ανακοίνωση σχετικά με την «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας. Διαθέσιμο στη διεύθυνση, http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=6516 (τελευταία επίσκεψη 16-10-2020)

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

Πίνακας 23. Συχνότητα και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση *αν το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της*.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	4	3,2	3,2	3,2
Λίγο	4	3,2	3,2	6,4
Μέτρια	22	17,6	17,6	24,0
Πολύ	60	48,0	48,0	72,0
Πάρα Πολύ	35	28,0	28,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Γράφημα 12. Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στη ερώτηση *αν το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών της*.



Στην κλειστή ερώτηση 6, *Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος* σε ποσοστό 66,4 % (83 εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως θεωρούν το διευθυντή τον κύριο διαμορφωτή του σχολικού κλίματος, άποψη που επικρατεί και στη βιβλιογραφία. Βασικός μοχλός για την διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο (Sergiovanni & Starrat, 1998, αναφορά στο Πασιαρδής,

2004 · Goens & Clover, 1991, αναφορά στο Watson Moore, 1998), είναι ο διευθυντής του, ως «ηγέτης του και καθοδηγητής», ο οποίος αποτελεί την κινητήρια δύναμη του σχολείου. Οι Deal & Peterson (1990) και Leithwood & Jantzi, 1997 (αναφορά στο Barnett και McCormick, 2004) επίσης έχουν υποστηρίξει ότι οι διευθυντές είναι σε θέση κατά μοναδικό τρόπο να επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου και την αποτελεσματικότητά του, επεκτείνοντας τις ενέργειές τους σε όλο το σχολείο. Υπήρξε και ένα ποσοστό 16% (20 εκπαιδευτικοί) που θεωρούν ότι οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Οι μαθητές, απάντησε το 7,2 % (9 εκπαιδευτικοί) ενώ μόλις 3 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 2,4 % θεωρούν πως οι νεοδιόριστοι το διαμορφώνουν. Με την επιλογή «άλλος» συμφώνησε το 8% (10 εκπαιδευτικοί) προσδιορίζοντας την επιλογή τους με τη φράση «όλοι οι παραπάνω».

Πίνακας 24. Συχνότητα και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση *Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
οι μαθητές	9	7,2	7,2	7,2
ο διευθυντής	83	66,4	66,4	73,6
οι νεοδιόριστοι	3	2,4	2,4	76,0
οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί	20	16,0	16,0	92,0
άλλος (προσδιορίστε)	10	8,0	8,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

B. Ενημέρωση

Στην κλειστή ερώτηση 7, *Με ποιον κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας* (πίνακας 25), οι 66 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 52,8 %) απάντησαν πως συζητούν με το διευθυντή, το 24% (30 εκπαιδευτικοί) με παλαιότερους εκπαιδευτικούς, το 16% (20 εκπαιδευτικοί) με άλλους νεοδιόριστους και 4 νεοδιόριστοι (ποσοστό 3,2%) δήλωσαν πως δε συζητούν με κανέναν. Οι 5 εκπαιδευτικοί που απάντησαν «άλλο» (ποσοστό 4%) προσδιόρισαν τις απαντήσεις τους ως εξής: οι 2 (ποσοστό 1,6%) -οι οποίοι δεν είχαν καθόλου προϋπηρεσία- απάντησαν με το σχολικό σύμβουλο, οι 2 (ποσοστό 1,6%) – οι οποίοι υπηρετούσαν

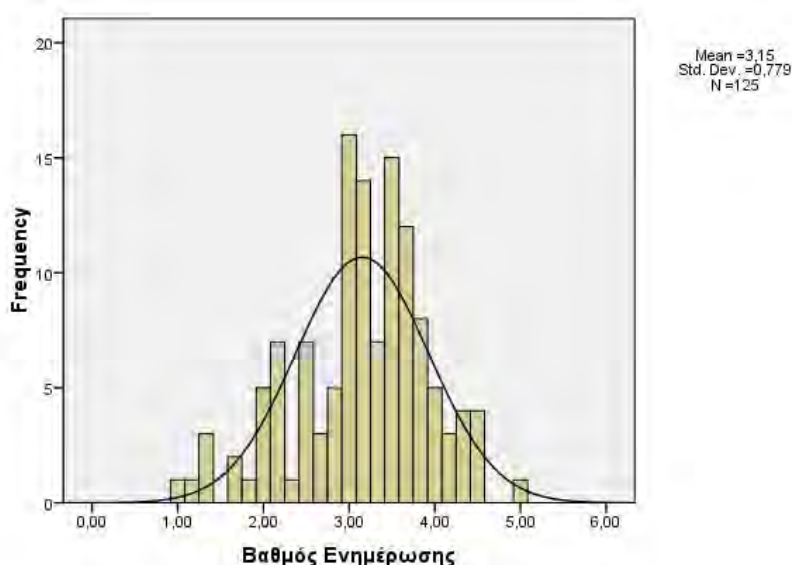
σε μονοθέσιο- με τον προϊστάμενο και ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,8%) απάντησε πως τα συζητά με τον σύζυγο.

Πίνακας 25. Συχνότητα και ποσοστό % των απαντήσεων στη ερώτηση *Με ποιον κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας.*

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
διευθυντή	66	52,8	52,8	52,8
παλαιότερους εκπαιδευτικούς	30	24,0	24,0	76,8
κανένα	4	3,2	3,2	80,0
άλλους νεοδιόριστους	20	16,0	16,0	96,0
άλλο (προσδιορίστε)	5	4,0	4,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Με την κλειστή ερώτηση 8, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό ενημέρωσης των νεοδιόριστων σε σημαντικά ζητήματα καθημερινής πρακτικής κατά τις πρώτες μέρες στη σχολική μονάδα, ζητήματα που σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999:238-239) αποτελούν αρχικές ανησυχίες ή πιθανές μειονεξίες των νέων εκπαιδευτικών και είναι σημαντική η ενημέρωσή τους γι' αυτά. Ο mean =3,15 και s=0,779 μας δείχνουν πως ενημερώθηκαν σε μέτριο βαθμό και η κατανομή ακολουθεί την κανονική κατανομή (ιστόγραμμα 4).

Ιστόγραμμα 4. Ενημέρωση σε σημαντικά ζητήματα καθημερινής πρακτικής (αρχικές ανησυχίες)



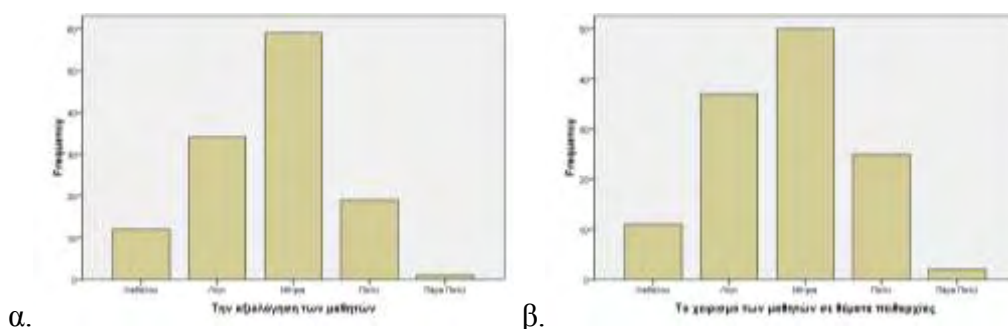
Έτσι λοιπόν όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών (mean= 2,70) (st.d=0,871), το χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας (mean= 2,76) (st.d=0,928) και το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων (mean= 2,88) (st.d=0,876) (πίνακας 23) φαίνεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σε μέτριο βαθμό από τους διευθυντές τους οι οποίοι είναι σύμφωνα με το νόμο εκείνοι που έχουν θεσμοθετημένο ρόλο να το πράξουν.

Πίνακας 26. Μ.Ο (mean) και Τ.Α.(s) των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο. (1= καθόλου, 2 =λίγο, 3=μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ)

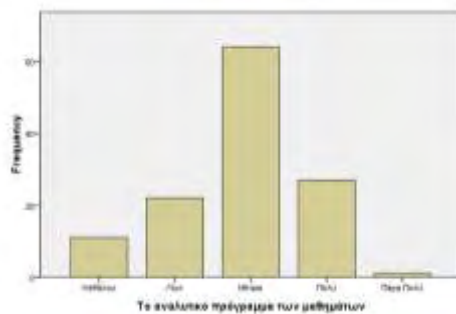
α/α	Σε ποιο βαθμό ενημερωθήκατε για	Μ.Ο.	s
1.	Την αξιολόγηση των μαθητών	2,70	0,871
2.	Το χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας.	2,76	0,928
3.	Το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων	2,88	0,876
4.	Τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες	3,27	1,117
5.	Τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας	3,42	1,144
6.	Τους διάφορους χώρους του σχολείου	3,89	1,123

Για τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες (mean=3,27) (st.d=1,117), τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας (mean=3,42) (st.d.=1,144) και τους διάφορους χώρους του σχολείου (mean=3,89) (st.d.=1,123) η ενημέρωση ήταν ικανοποιητική (μέτρια έως πολύ) .

Γράφημα 13. Διαγράμματα συχνοτήτων των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης στις ερωτήσεις α. για την αξιολόγηση των μαθητών , β. το χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας και γ. για το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων.



Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.



γ.

Αν δούμε και τις ακραίες τιμές των απαντήσεων για τους διάφορους χώρους του σχολείου, θα διαπιστώσουμε (πίνακας 24) ότι 44 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 35,2%) δήλωσαν ότι ενημερώθηκαν «πάρα πολύ» ενώ μόλις 5 (ποσοστό 4,0%) δήλωσε ότι δεν ενημερώθηκε καθόλου.

Πίνακας 27. Συχνότητες (f) και ποσοστό(%) των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο.

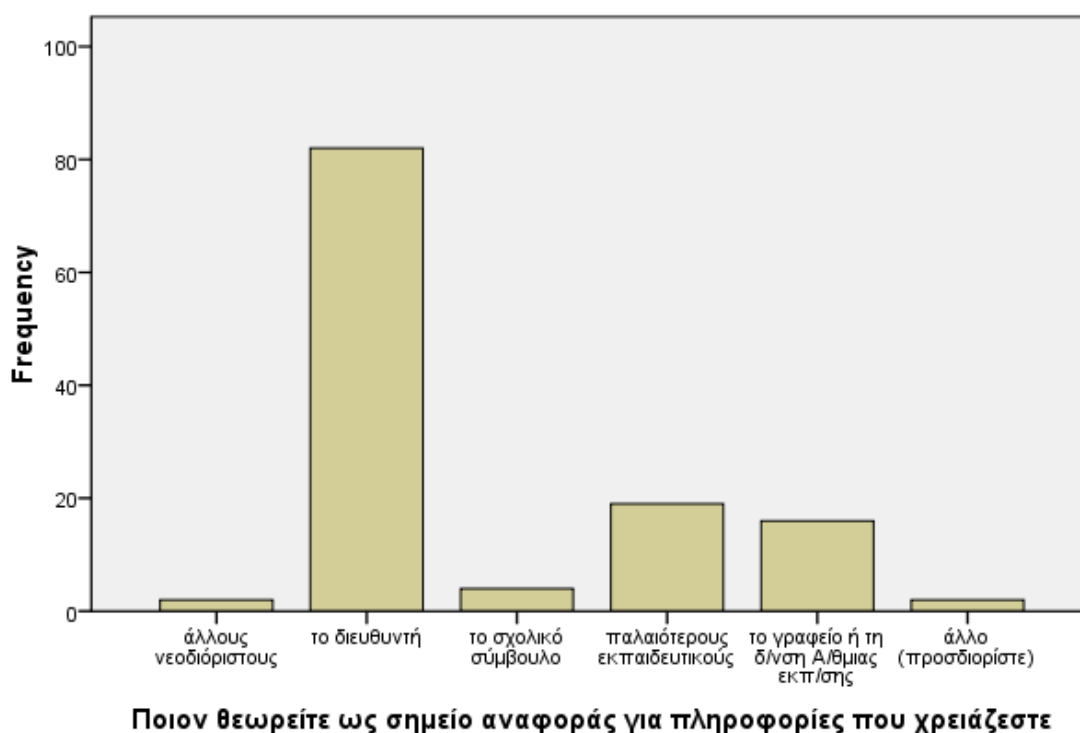
Βαθμός ενημέρωσης	Μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες		Υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας		Διάφορους χώρους του σχολείου	
	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	12	9,6	12	9,6	5	4,0
Λίγο	15	12,0	13	10,4	13	10,4
Μέτρια	39	31,2	28	22,4	17	13,6
Πολύ	45	36,0	55	44,0	46	36,8
Πάρα Πολύ	14	11,2	17	13,6	44	35,2
Σύνολο	125	100,0	125	100,0	125	100,0

Πίνακας 28. Συχνότητες (f) και ακραίες τιμές των απαντήσεων για το βαθμό ενημέρωσης τις πρώτες μέρες τοποθέτησης στο σχολείο.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
άλλους νεοδιόριστους	2	1,6	1,6	1,6
το διευθυντή	82	65,6	65,6	67,2
το σχολικό σύμβουλο	4	3,2	3,2	70,4
παλαιότερους εκπαιδευτικούς	19	15,2	15,2	85,6
το γραφείο ή τη δ/ση Α/θμιας εκπ/σης	16	12,8	12,8	98,4
άλλο(προσδιορίστε)	2	1,6	1,6	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 9, *Ποιον θεωρείτε ως σημείο αναφοράς για πληροφορίες που χρειάζεστε*, οι 82 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65,6%) απάντησαν πως θεωρούν ως σημείο αναφοράς το διευθυντή (πίνακας 25 και γράφημα 22), το 15,2% (19 εκπαιδευτικοί) θεωρούν τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, ενώ το 12,8% (16 εκπαιδευτικοί) θεωρούν ως σημείο αναφοράς το γραφείο-όλοι προϊστάμενοι ή εκπαιδευτικοί σε ολιγοθέσια σχολεία.

Γράφημα 14. Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση *Ποιον θεωρείτε ως σημείο αναφοράς για πληροφορίες που χρειάζεστε*.

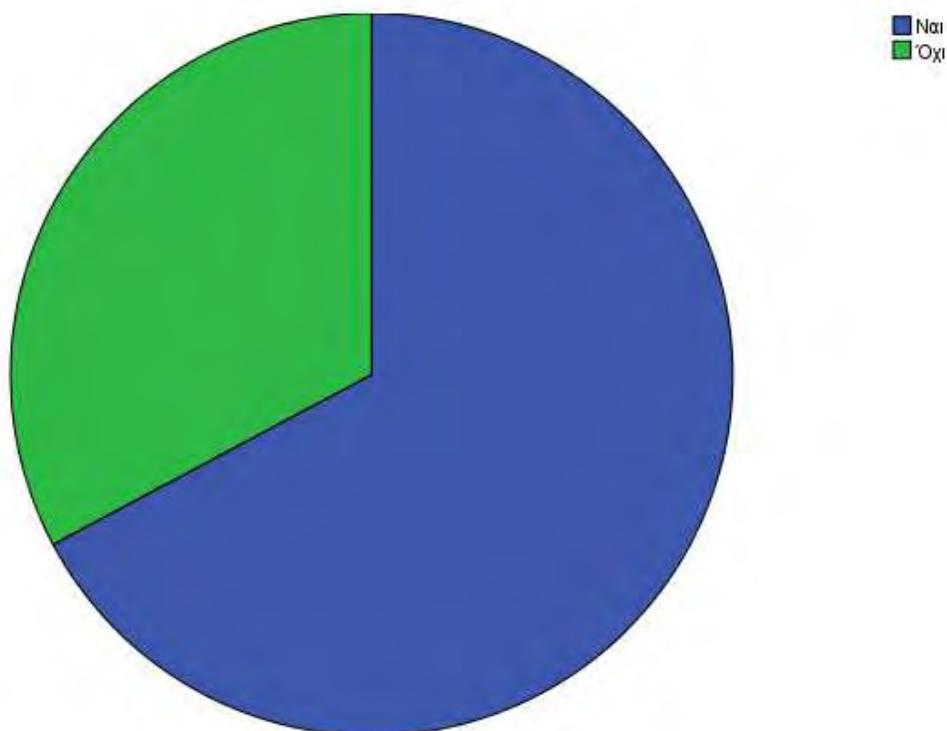


Στην κλειστή ερώτηση 10 για το αν προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή νεοδιοριστών το 67,2 % (84 εκπαιδευτικοί) απάντησε «ναι», ενώ ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό 32,8% (41 νεοδιοριστοι), απάντησαν πως «όχι», δεν πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση. Στο ποσοστό που απάντησαν «όχι» βρίσκονται και οι 14 (ποσοστό 11,2%) (πίνακας 9) που είναι προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια σχολεία και από τους οποίους οι 7 υπηρετούν σε μονοθέσια (πίνακας 10).

Πίνακας 29. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή –νεοδιοριστων πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα.

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Valid Percent	Cumulative Percent
Ναι	84	67,2	67,2	67,2
Όχι	41	32,8	32,8	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Γράφημα 15 Διάγραμμα συχνοτήτων των απαντήσεων στην ερώτηση αν προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή –νεοδιοριστων πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα



Στην κλειστή ερώτηση 11, αν η ενημέρωση κατά τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις κάλυψε τις απορίες και τους προβληματισμούς (mean=3) (s=1) των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τους κάλυψε «μέτρια»

Πίνακας 30. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν η ενημέρωση κατά τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις κάλυψε τις απορίες και τους προβληματισμούς

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	4,8	4,8	4,8
Λίγο	29	23,2	23,2	28,0
Μέτρια	56	44,8	44,8	72,8
Πολύ	32	25,6	25,6	98,4
Πάρα Πολύ	2	1,6	1,6	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 12, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα (mean=4) (s=1), οι 99 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 79,2 %) απάντησε «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ μόλις 2 (ποσοστό 1,6%) απάντησε «καθόλου». Αυτό δείχνει πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι διευθυντές σε μεγάλο ποσοστό ακολουθούν την πολιτική της «ανοιχτής πόρτας» προς τους υφισταμένους τους.

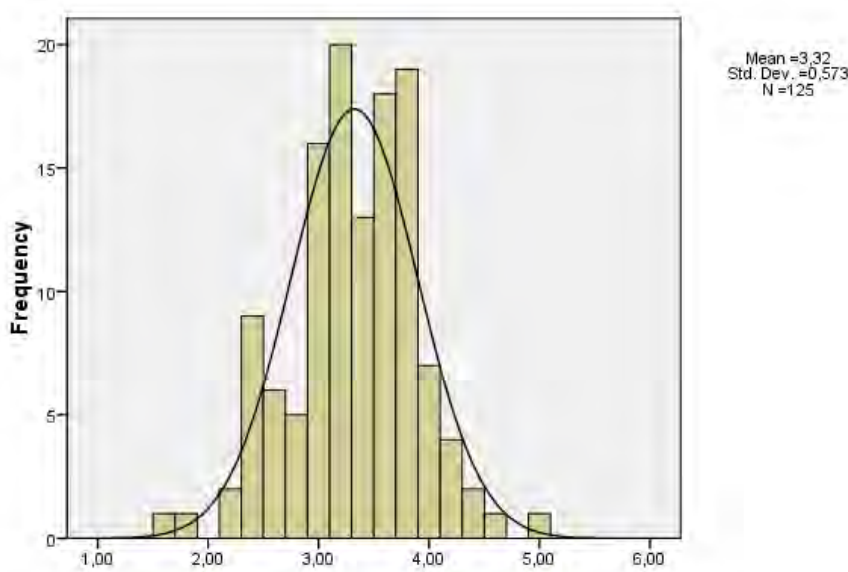
Πίνακας 31. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το αν έχουν την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
Λίγο	2	1,6	1,6	3,2
Μέτρια	22	17,6	17,6	20,8
Πολύ	46	36,8	36,8	57,6
Πάρα Πολύ	53	42,4	42,4	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 13 για το πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι από το σχολείο τους, παρατηρούμε πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τους διευθυντές τους, σε άλλα ζητήματα λιγότερο και σε άλλα περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, για τα θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας απάντησαν πως είναι ενημερωμένοι μέτρια (mean=3) (s=0,793). Ειδικότερα, οι 68 (ποσοστό 54,4%) απάντησαν «μέτρια», οι 28 (ποσοστό 22,4%) «πολύ», οι 22 (ποσοστό 17,6%) «λίγο»,

ένα ποσοστό 4 % (5 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «καθόλου» και ένα μικρό ποσοστό 1,6% (2 εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως ενημερώθηκαν «πάρα πολύ». Διαπιστώνεται πως οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι «μέτρια» ($\text{mean}=3$) ($s=0,793$) ενημερωμένοι για τα θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας στο χώρο του σχολείου και γενικά η ενημέρωση στο χώρο του σχολείου, είναι μέτρια προς πολύ ($\text{mean}=3,32$) ($s=0,573$) και ακολουθεί την κανονική κατανομή.

Ιστόγραμμα 5. Ενημέρωση στο χώρο του σχολείου



Πίνακας 32. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για την εκπαιδευτική νομοθεσία.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	4,0	4,0	4,0
Λίγο	22	17,6	17,6	21,6
Μέτρια	68	54,4	54,4	76,0
Πολύ	28	22,4	22,4	98,4
Πάρα Πολύ	2	1,6	1,6	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Για το καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών, θεωρούν πως είναι μέτρια προς πολύ ($\text{mean}=3,38$) ικανοποιημένοι ($s=0,779$), οι 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,2%) θεωρούν πως είναι ενημερωμένοι «πολύ», οι 50 (ποσοστό 40%) είναι ενημερωμένοι «μέτρια», ένα ποσοστό 12% (15 εκπαιδευτικοί) είναι ενημερωμένοι «λίγο». Οι 5

(ποσοστό 4,0%) πιστεύουν πως είναι ενημερωμένοι «πάρα πολύ» και ένας (ποσοστό 0,8%) δεν είναι ενημερωμένος «καθόλου».

Πίνακας 33. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για το καθηκοντολόγιο.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	0,8	0,8	0,8
Λίγο	15	12,0	12,0	12,8
Μέτρια	50	40,0	40,0	52,8
Πολύ	54	43,2	43,2	96,0
Πάρα Πολύ	5	4,0	4,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Για τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 30), οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι ικανοποιητικά (mean=3,58) (s=0,796) ενημερωμένοι. Ειδικότερα οι 65 (ποσοστό 52%) απάντησαν «πολύ», οι 38 (ποσοστό30,4%) απάντησαν «μέτρια», οι 11 (ποσοστό8,8%) απάντησαν «λίγο», οι 10 (ποσοστό8,0%) απάντησαν «πάρα πολύ»και ένας (ποσοστό 0,8%) απάντησε «καθόλου».

Πίνακας 34. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για τις απαιτήσεις της σχολικής μονάδας

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	0,8	0,8	0,8
Λίγο	11	8,8	8,8	9,6
Μέτρια	38	30,4	30,4	40,0
Πολύ	65	52,0	52,0	92,0
Πάρα Πολύ	10	8,0	8,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Για τους στόχους του διευθυντή της σχολικής μονάδας οι νεοδιόριστοι θεωρούν πως είναι πολύ ενημερωμένοι της (mean=3,70) (s=0,793). Ειδικότερα οι 67

(ποσοστό 53,6%), απάντησε «πολύ», οι 36 (ποσοστό 28,8%) απάντησε «μέτρια», ποσοστό 12% (14 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «πάρα πολύ» ενώ «λίγο» και «καθόλου» απάντησαν 7 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 5,6%). Ο διευθυντής ως «συμβολική κεφαλή του σχολείου» ανάμεσα σε διάφορες τυπικές αρμοδιότητες εκπροσώπησης του σχολείου, οφείλει «να προβάλλει και να εμφυσήσει ιδεώδη, αρχές και αξίες» (Λαΐνας, 2004:161) σχετικά με το στόχο του σχολείου και μέσα από τις διάφορες «τελετουργίες» να αναδείξει ποιες αξίες, πρόσωπα, συμπεριφορές αποτελούν τα ιδανικά του σχολείου.

Πίνακας 35. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι για τους στόχους του διευθυντή της σχολικής μονάδας

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	2	1,6	1,6	1,6
Λίγο	5	4,0	4,0	5,6
Μέτρια	36	28,8	28,8	34,4
Πολύ	67	53,6	53,6	88,0
Πάρα Πολύ	15	12,0	12,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 14, Για τα παραπάνω θέματα σε ποιο βαθμό έχετε ενημερωθεί από το διαδίκτυο, οι νεοδιόριστοι απάντησαν πως είναι πολύ ενημερωμένοι (mean=3,64) (s=1,043). Ειδικότερα οι 43 (ποσοστό 34,4%) απάντησαν «πολύ», οι 35 (ποσοστό 28%) απάντησαν «μέτρια», οι 29 (ποσοστό 23,2%) απάντησαν «πάρα πολύ», οι 15 (ποσοστό 12%) «λίγο» και οι 3 (ποσοστό 2,4%) απάντησαν «καθόλου». Φαίνεται πως οι νέοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την ενημέρωσή τους.

Πίνακας 36. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι ενημερωμένοι από το διαδίκτυο.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	3	2,4	2,4	2,4
Λίγο	15	12,0	12,0	14,4
Μέτρια	35	28,0	28,0	42,4

Πολύ	43	34,4	34,4	76,8
Πάρα Πολύ	29	23,2	23,2	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην ανοιχτή ερώτηση 15, *Για ποια άλλα θέματα θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός*, από τους 125 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα, στη συγκεκριμένη ερώτηση απάντησε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, (N=106) ήτοι το 84,8%, ενώ δεν απάντησαν 19 εκπαιδευτικοί (15,2%). Με βάση την επεξεργασία των απαντήσεων για τα θέματα που είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, δημιουργήθηκαν 5 γενικές κατηγορίες (βλ. πίνακα 33). Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι απόψεις των νεοδιοριστών δασκάλων σε σχέση με τη διδακτική πράξη. Στη δεύτερη κατατάσσονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Στην τρίτη θέματα που αφορούν στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών. Στην τέταρτη κατηγορία προτάσεις για σεμινάριο πρώτων βοηθειών και στην πέμπτη κατηγορία κατατάσσονται ζητήματα που αφορούν την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών του σχολείου. Επειδή μας ενδιέφερε ένας όσο το δυνατόν πιο ακριβής προσδιορισμός των θεμάτων, στη πρώτη κατηγορία δημιουργήθηκαν, με βάση το περιεχόμενό τους, πέντε υποκατηγορίες.

Πίνακας 37. Γενικές κατηγορίες και υποκατηγορίες θεμάτων που είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός.

Γενικές κατηγορίες	Υποκατηγορίες
1. Διδακτική πράξη	α. Χρήση εποπτικών μέσων – σχολικά εργαστήρια β. Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας γ. Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας δ. Σύνδεση θεωρίας και πράξης ε. Εργασία μαθητών σε ομάδες.
2. Θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου	
3. Καθήκοντα εκπαιδευτικών.	
4. Σεμινάρια πρώτων βοηθειών.	
5. Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών.	

Ειδικότερα στην κατηγορία Διδακτική πράξη περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

α. Στην υποκατηγορία Χρήση εποπτικών μέσων, οι εκπαιδευτικοί ενδεικτικά πρότειναν:

- Πειραματικές επιδείξεις φυσικής(κωδ. ερ.1015)
- Εξοικείωση με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας (κωδ. ερ.2001)
- Κατάλληλη χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και ανταπόκριση στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (κωδ. ερ.1114)
- Χρήση εποπτικών μέσων (οργάνων Φυσικής) (κωδ. ερ.2201)

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν μόνο ανάγκη εξοικείωσης με τη χρήση των εποπτικών μέσων, αλλά και ενημέρωσης για τους τρόπους της κατάλληλης χρήσης και αξιοποίησής τους στα πλαίσια υποστήριξης ή βελτίωσης της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών. Έρευνες σχετικές δείχνουν (Τρούλης, 1985:64,120,169) ότι «όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται και ο ενθουσιασμός τους για τον εκσυγχρονισμό του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας». Οι νεότεροι, λοιπόν εκπαιδευτικοί, είναι αναμενόμενο να δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία για τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία τους, τα οποία εντάσσονται στα πλαίσια υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος.

β. Στην υποκατηγορία Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

- Επιμόρφωση πάνω στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους (κωδ. ερ.2105)
- Νέες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας(κωδ. ερ. 2116)
- Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι και διδακτικά αντικείμενα(κωδ. ερ.1128)
- Να δίνεται έμφαση σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας(κωδ. ερ.2106)

Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι ζητούν να επιμορφωθούν πάνω στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας καθώς και τους τρόπους παρουσίασης των διδακτικών αντικειμένων, ιδιαίτερα εκείνοι που διορίστηκαν μέσω επετηρίδας, και έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τη λήψη του πτυχίου τους μέχρι το μόνιμο διορισμό τους.

γ. Στην υποκατηγορία Σχεδιασμός και υλοποίηση διδασκαλίας, περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

- Διδακτική μεθοδολογία (κωδ. ερ.2123)

-Διδασκαλία σε όλους τους τύπους οργανικότητας σχολείων(κωδ. ερ.2112)

-Τρόπος διδασκαλίας διαφόρων θεματικών ενοτήτων(κωδ. ερ.1105)

-Σχεδιασμός διδασκαλίας(κωδ. ερ.1132)

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν ανάγκες που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας. Όπως είδαμε οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, εργάζονται σε διάφορους τύπους σχολείων πχ μονοθέσια, διθέσια όπου πρέπει να γίνεται συνδιδασκαλία η οποία έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις στο σχεδιασμό αλλά και στην εφαρμογή της. Μεγαλύτερες είναι οι ανάγκες που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δε διαθέτουν προηγούμενη διδακτική εμπειρία και αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στην προετοιμασία της διδασκαλίας, γιατί αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται στο διαφορετικό επίπεδο και στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης.

δ. Στην υποκατηγορία Σύνδεση θεωρίας και πράξης περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

-Σύνδεση θεωρίας των νέων μεθόδων με την πράξη στην τάξη. (κωδ. ερ.2108)

-Σχέση με τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου-πρακτικά θέματα(κωδ. ερ.2305)

-Πρακτικές ανάγκες της διδασκαλίας(κωδ. ερ.2407)

-Θα ήθελα περισσότερη ενημέρωση πάνω στο πρόγραμμα της ευέλικτης ζώνης και όχι μόνο θεωρία, αλλά δειγματικές διδασκαλίες(κωδ. ερ.2124)

-Πρακτική άσκηση- Δειγματικές διδασκαλίες(κωδ. ερ.1129)

-Πρακτικές και δειγματικές διδασκαλίες σε 1/θ, 2/θ, 3/θ, 4/θ σχολεία(κωδ. ερ.2101)

Μεταξύ των εκπαιδευτικών επικρατεί η αντίληψη του διαχωρισμού μεταξύ θεωρίας και πρακτικής, εκτιμώντας την πρώτη ως λιγότερο σχετική και χρήσιμη από τη δεύτερη. Η πεποίθηση ότι η θεωρία που διδάσκεται στα πανεπιστήμια δεν έχει μεγάλη αξία και δεν είναι εφαρμόσιμη στην πραγματικότητα της οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, αποτελεί μέρος της διαδικασίας για να γίνει κανείς εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Eraut (1994, αναφορά στο Day,2003:327), η πεποίθηση αυτή των εκπαιδευτικών, ενισχύεται περισσότερο από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της τάξης και του σχολείου, όπου πρέπει “να μάθει κανείς να ανταποκρίνεται σε καταστάσεις γρήγορα και αποτελεσματικά, με συνέπεια να περιορίζεται οι πιθανοί τρόποι σκέψης πάνω σ’ αυτές, για να μπορεί να τις

διαχειρίζεται εύκολα” (Day,2003:327). Έτσι οι εκπαιδευτικοί βλέπουμε να ζητούν να παρακολουθήσουν δειγματικές διδασκαλίες και γενικότερα να εμπλακούν σε πρακτικές δραστηριότητες, ώστε να αναπτύξουν διδακτικές δεξιότητες, αφού όπως είναι γνωστό, η διδασκαλία αποτελεί μια πρακτική δραστηριότητα.

ε. Στην κατηγορία «Εργασία μαθητών σε ομάδες» περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

-Πως θα δουλεύουν οι μαθητές σε ομάδες (κωδ. ερ.1134)

-Κυρίως σε σχέση με την ομάδα των παιδιών και τη δυναμική της ομάδας(κωδ. ερ.1020)

-Εργασία σε ομάδες(κωδ. ερ.2115)

Οι σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας βέβαια, απαιτούν και αλλαγές στον τρόπο εργασίας των μαθητών, όπως π.χ η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που εφαρμόζεται στην υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων, η οποία αποτελεί μια μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας με το δάσκαλο στο ρόλο του διευκολυντή, διαμεσολαβητή στη διαδικασία της μάθησης, ενώ οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Στην κατηγορία Θέματα οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου- καθήκοντα εκπαιδευτικών περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις: :

-Ενημέρωση για θέματα οργάνωσης και διοίκησης του Δημ. σχολείου(κωδ. ερ.2109)

-Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο που καλύπτει τον εκπαιδευτικό, αλλά και τις υποχρεώσεις, τις ευθύνες και τα δικαιώματα του(κωδ. ερ.1023)

-Θέματα οικονομικής διαχείρισης του σχολείο. (κωδ. ερ.2407)

Η ενημέρωση των εκπαιδευτικών ανήκει βέβαια στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του διευθυντή του σχολείου, σύμφωνα με το άρθρο 28 της αριθμ. 105657/16-10-2002 Υπουργικής Απόφασης, στο οποίο αναφέρεται ότι «ο διευθυντής ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση».

Στην κατηγορία Σεμινάρια πρώτων βοηθειών, περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

- Αντιμετώπιση μικροατυχημάτων στο χώρο του σχολείου(κωδ. ερ.1010)

- *Ατυχήματα στο σχολείο(κωδ. ερ.1115)*

-*Σεμινάρια πρώτων βοηθειών (κωδ. ερ.2111)*

Λέγοντας πρώτες βοήθειες, σύμφωνα με τον Αγγλικό Ερυθρό Σταυρό, εννοούμε την «επιδέξια εφαρμογή αποδεκτών αρχών θεραπείας σε περιπτώσεις κάκωσης ή «ξαφνικής αρρώστιας», με τη χρησιμοποίηση των διαθέσιμων εκείνη τη στιγμή μέσων ή υλικού» (Σαΐτης, 2005:318). Η κρισιμότητα του θέματος της υγιεινής και της ασφάλειας στο χώρο του σχολείου αναγνωρίζεται και από τη σχετική νομοθεσία ν.1566/85 (ΦΕΚ177,τ.Α΄) Στον ίδιο νόμο αναφέρεται ότι ο διευθυντής του σχολείου (άρθρο 11, του ν1566/85) καθώς και ο εφημερεύων εκπαιδευτικός (άρθρο13 του Π.Δ 201/1998), είναι υπεύθυνοι για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών και μπορεί να διωχθούν πειθαρχικά και ποινικά στην περίπτωση ατυχήματος των μαθητών στον αύλειο χώρο του σχολείου. Τα ατυχήματα των μαθητών στο χώρο του σχολείου είναι ένα συνηθισμένο φαινόμενο και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, εκδηλώνουν ανησυχία και υπευθυνότητα για την αντιμετώπισή τους, γιατί δεν διαθέτουν γνώσεις, ώστε να είναι σε θέση να προσφέρουν πρώτες βοήθειες στους μαθητές.

Στην κατηγορία αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς περιλαμβάνονται και οι ακόλουθες απαντήσεις:

-*Να δίνει έμφαση σε ζητήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς(κωδ. ερ.2124)*

-*Σχέσεις διαπροσωπικές και συμπεριφορά(κωδ. ερ.1030)*

-*Αντιμετώπιση προβλημάτων πειθαρχίας – συμπεριφοράς(κωδ. ερ.1126)*

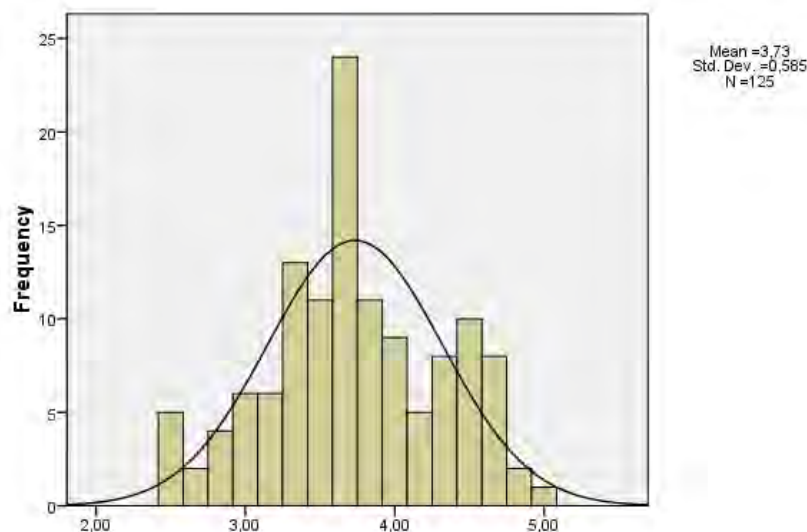
Το θέμα της σχολικής πειθαρχίας, που αποτελεί έναν τομέα της οργάνωσης της τάξης από τον εκπαιδευτικό, θεωρείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ως το κυρίαρχο θέμα που απασχολεί έντονα τους σημερινούς εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν επαρκή ενημέρωση και κατάρτιση, ώστε όχι μόνο να κατανοούν τις αιτίες που οδηγούν τους μαθητές σε φαινόμενα απειθαρχίας, αλλά και να εξασφαλίζουν την μαθητική συμμετοχή στη διαδικασία της αξιολόγησης και αποκατάστασης της προβληματικής συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2005: 63).

Γ. Υποδοχή, στήριξη, παρακίνηση

Οι ερωτήσεις 16 έως και 21 διερευνούν τις απόψεις των νεοδιοριστών για την υποδοχή τη στήριξη και την παρακίνηση που συνάντησαν στη σχολική μονάδα. Η μεταβλητή ΥΠΟΔΟΧΗΣΤΗΡΙΞΗΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, δημιουργήθηκε από τους μέσους όρους των απόψεων των εκπαιδευτικών στις παραπάνω ερωτήσεις. Σύμφωνα με το

ιστόγραμμα 6, έχουμε $mean=3,73$ και $s=0,585$, γεγονός που μας δείχνει ότι οι νεοδιόριστοι δέχτηκαν ή χρειάζονται «πολύ» την υποδοχή, τη στήριξη και την παρακίνηση από το διευθυντή ή τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η μορφή της κατανομής των απόψεων των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών ακολουθεί την κανονική.

Ιστόγραμμα 6. Υποδοχή, στήριξη, παρακίνηση στο χώρο του σχολείου



Ειδικότερα στην κλειστή ερώτηση 16, *Θεωρείτε ότι ευνοηθήκατε στην κατανομή τάξεων και αρμοδιοτήτων*, οι νεοδιόριστοι απάντησαν πως ευνοήθηκαν λίγο ($mean=2$) ($s=1$). Ειδικότερα (πίνακας 38) οι 57 (ποσοστό 45,6%) απάντησαν «καθόλου», οι 33 (ποσοστό 26,4%) απάντησαν «μέτρια», οι 20 (ποσοστό 16,0%) απάντησαν «πολύ», ενώ μόλις 3 (ποσοστό 2,4%) απάντησε πως ευνοήθηκε «πάρα πολύ». Το αποτέλεσμα αυτό ήταν αναμενόμενο αφού οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί παίρνουν τις χειρότερες αναθέσεις (Cherian & Daniel, 2008).

Πίνακας 38. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι *ευνοήθηκαν στην κατανομή τάξεων και αρμοδιοτήτων*.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	57	45,6	45,6	45,6
Λίγο	12	9,6	9,6	55,2
Μέτρια	33	26,4	26,4	81,6
Πολύ	20	16,0	16,0	97,6
Πάρα Πολύ	3	2,4	2,4	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 17, *Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο διευθυντής μπορεί να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο*, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι ο διευθυντής είναι σε θέση να παρέχει σε πολύ μεγάλο βαθμό συμβουλευτική στήριξη (mean=4) (s=1). Ειδικότερα (πίνακας 39) οι 66 (ποσοστό 52,8%) απάντησε «πολύ», οι 29 (ποσοστό 23,2%) απάντησαν «πάρα πολύ», οι 27 (ποσοστό 21,6%) απάντησαν «μέτρια», ένα ποσοστό 1,6 % (2 εκπαιδευτικοί) απάντησαν «λίγο» ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός (ποσοστό 0,8%) απαντώντας «καθόλου» δε θεωρεί πως ο διευθυντής μπορεί να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών. Το αποτέλεσμα αυτό συνάδει με τα ευρήματα Rosenholz (1980) και Σαΐτης (1992, αναφορά στο Κατσουλάκης, 1999:249), σύμφωνα με τα οποία ο διευθυντής παρουσιάζεται ως ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής

Πίνακας 39. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο διευθυντής μπορεί να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	1	0,8	0,8	0,8
Λίγο	2	1,6	1,6	2,4
Μέτρια	27	21,6	21,6	24,0
Πολύ	66	52,8	52,8	76,8
Πάρα Πολύ	29	23,2	23,2	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 18, *αν η διαδικασία υποδοχής σας καλλιέργησε το αίσθημα της κοινότητας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας*, οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως καλλιέργησε πολύ (mean=4) (s=1) το αίσθημα κοινότητας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα (πίνακας 40) οι 54 (ποσοστό 43,2%) απάντησαν «πολύ», οι 31 (ποσοστό 24,8%) απάντησαν «πάρα πολύ», ο ίδιος αριθμός (31 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 24,8%) απάντησε «μέτρια», οι 4 (ποσοστό 3,2%) απάντησαν «λίγο» και 5 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 4,0%) απάντησε «καθόλου».

Στην κλειστή ερώτηση 19, *Κατά τη γνώμη σας ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός χρειάζεται στήριξη στο σχολείο για το εκπαιδευτικό του έργο*, οι νεοδιοριστοι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρειάζεται πολύ στήριξη (mean=4,22) (s=0,779).

Ειδικότερα (πίνακας 41) οι 59 (ποσοστό 47,2%) απάντησε «πολύ», οι 49 (ποσοστό 39,2%) απάντησαν «πάρα πολύ», οι 12 (ποσοστό 9,6 %) «μέτρια» ενώ οι 5 (ποσοστό 4,0%) απάντησε «λίγο».

Πίνακας 40. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι η διαδικασία υποδοχής καλλιέργησε το αίσθημα της κοινότητας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	5	4,0	4,0	4,0
Λίγο	4	3,2	3,2	7,2
Μέτρια	31	24,8	24,8	32,0
Πολύ	54	43,2	43,2	75,2
Πάρα Πολύ	31	24,8	24,8	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως κανείς νεοδιόριστος εκπαιδευτικός δεν απάντησε «καθόλου», δείχνοντας πως η στήριξη σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό είναι ευπρόσδεκτη από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί εννοούν την υποστήριξη ως ενθάρρυνση στις παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσουν καθημερινά καθώς και ως βοήθεια και υπόδειξη αν αυτό που κάνουν είναι ή όχι προς την σωστή κατεύθυνση (Τουρκάκη, Βεργίδης, 2005:252). Η παροχή υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς από τους συναδέλφους, το διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας και το Σχολικό Σύμβουλο είναι θεσμικά επιβεβλημένη από σχετική υπουργική απόφαση (Υπουργική απόφαση 105657/16-10-2002, άρθρα 27,28,29,30,38,41).

Πίνακας 41. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται στήριξη στο σχολείο για το εκπαιδευτικό τους έργο.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	5	4,0	4,0	4,0
Μέτρια	12	9,6	9,6	13,6
Πολύ	59	47,2	47,2	60,8
Πάρα Πολύ	49	39,2	39,2	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Το ζήτημα της έλλειψης υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, περιγράφεται από τον Hargreaves, D. (1994), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «δεν είναι λίγες οι χώρες ακόμα και σήμερα στις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί καλωσορίζονται στο σχολείο και στη συνέχεια αφήνονται μόνοι» (Day, 2003:287).

Στην κλειστή ερώτηση 20, *πόσο απαραίτητη κατά τη γνώμη σας είναι η συναισθηματική στήριξη του νεοδιόριστου στο έργο του*, θεωρούν πως είναι πολύ απαραίτητη (mean=4,30) (s=0,732) η συναισθηματική στήριξη. Ειδικότερα (πίνακας 42) οι 56 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,8) απάντησαν «πολύ», οι 54 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 43,2%) απάντησαν «πάρα πολύ», οι 13 (ποσοστό 10,4%) απάντησαν «μέτρια» και οι 2 (ποσοστό 1,6%) απάντησε «λίγο». Και σε αυτή την ερώτηση δεν απάντησε κανείς «καθόλου», δείχνοντας πως όλοι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί – λίγο ή πολύ- χρειάζονται συναισθηματική στήριξη.

Πίνακας 42. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι απαραίτητη η συναισθηματική στήριξη στο έργο τους.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	2	1,6	1,6	1,6
Μέτρια	13	10,4	10,4	12,0
Πολύ	56	44,8	44,8	56,8
Πάρα Πολύ	54	43,2	43,2	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην κλειστή ερώτηση 21, *Κρίνετε ότι ο νεοδιόριστος ωφελείται από την καλόβουλη κριτική του διευθυντή της σχολικής μονάδας*, οι νεοδιόριστοι απάντησαν πως ωφελούνται πολύ (mean=3,91) με μεγάλη διασπορά των απαντήσεων (s=1,178). Ειδικότερα (πίνακας 43), οι 50 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 40,0%) απάντησαν «πάρα πολύ», οι 39 (ποσοστό 31,2%) απάντησαν «πολύ», οι 17 (ποσοστό 13,6%) απάντησαν «μέτρια», οι 13 (ποσοστό 10,4%) απάντησαν «λίγο» και οι 6 (ποσοστό 4,8%) απάντησαν πως δεν ωφελούνται «καθόλου» από την καλόβουλη κριτική του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στην ανοιχτή ερώτηση 21, *Τι άλλο θεωρείτε ότι θα ωφελούσε το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στο ξεκίνημά του ως νέος εκπαιδευτικός*, ομαδοποιήθηκαν οι απαντήσεις σε 5 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία επιγράφεται Συνεργασία με τους

υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η δεύτερη Παροχή εκπαιδευτικού υλικού, η τρίτη Στήριξη από το διευθυντή, η τέταρτη Τοποθέτηση κοντά στον τόπο κατοικίας και η πέμπτη Αποδοχή από την τοπική κοινωνία. (πίνακας 44)

Πίνακας 43. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων για το κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι ο νεοδιόριστος ωφελείται από την καλόβουλη κριτική του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	6	4,8	4,8	4,8
Λίγο	13	10,4	10,4	15,2
Μέτρια	17	13,6	13,6	28,8
Πολύ	39	31,2	31,2	60,0
Πάρα Πολύ	50	40,0	40,0	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Οι 56 (ποσοστό 44, 8%) από τους νεοδιόριστους θεωρεί πως η στήριξη από το διευθυντή θα τους ωφελούσε. Ο Κατσουλάκης (1999:250) συνηγορεί σε αυτό το αποτέλεσμα. Επίσης οι 39 (ποσοστό 31,2%) θεωρούν πως θα τους ωφελούσε η καλή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Ξένοι και Έλληνες ερευνητές υποστηρίζουν πως η υποδοχή και υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για το μέλλον του και κύριο μέλημα του διευθυντή κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος (Ανθοπούλου, 1999α:51). Η παραπάνω θέση ενισχύεται από τη Lightfoot (1983) η οποία διαπίστωσε πως το καλό σχολείο έχει διευθυντές που δημιουργούν θετικό κλίμα, ενώ οι Παγούνη & Τσίμπος (2005:152) και ο Σαΐτης (2002:142) προσθέτουν πως, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των συναδέλφων του, να εμψυχώνει, να επαινεί, να ενθαρρύνει, να παροτρύνει και να ενισχύει την αυτοπεποίθηση των νέων εκπαιδευτικών.

Στο θέμα της υποδοχής υπάρχει ταύτιση απόψεων με τους Everard & Morris (1999:106) μιλούν για «*ημέρα υποδοχής-εγκατάστασης*» με επιδίωξη την ομαλή ένταξη του νέου μέλους στη σχολική οικογένεια και ότι καλό είναι να αρχίζει και να τελειώνει με τον άμεσο προϊστάμενο.

Πίνακας 44. Συχνότητες (f) και ποσοστό (%) των απαντήσεων στην ερώτηση *τι άλλο θα ωφελούσε το νεοδιόριστο στο ξεκίνημά του ως νέος εκπαιδευτικός.*

	Συχνότητα	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Καλή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	39	31,2	31,2	31,2
Η παροχή εκπαιδευτικού υλικού	10	8,0	8,0	39,2
Στήριξη από το διευθυντή	56	44,8	44,8	84,0
Τοποθέτηση κοντά στον τόπο κατοικίας του	13	10,4	10,4	94,4
Αποδοχή από την τοπική κοινωνία;	7	5,6	5,6	100,0
Σύνολο	125	100,0	100,0	

Στην πατρίδα μας δεν υφίσταται μηχανισμός υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών (Ανθοπούλου, 1999β: 198 · Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1984: 109). Η Ανθοπούλου (1999α:51,52 και 1999β:209) θεωρεί τη διαδικασία στήριξης αναγκαία πρακτική του διευθυντή που όμως δεν είναι πραγματοποιήσιμη, λόγω του πλήθους των δυσλειτουργιών που υπάρχουν στην εκπαίδευση. Ο Jackson (1995:111) προσθέτει πως «καθήκον της εκπαιδευτικής κοινότητας θα πρέπει να είναι η εξεύρεση τρόπων με τους οποίους θα βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της δουλειάς τους, αντί να επισκεφτούν το γραφείο-ιατρείο ενός ψυχαναλυτή».

✓ Εξετάζοντας αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της «υποδοχής-στήριξης-παρακίνησης», της «ενημέρωσης των νεοδιοριστων από το διευθυντή», της «ετοιμότητας των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών» και του «ενδιαφέροντος για ανάπτυξη» διαπιστώνουμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση, μεταξύ «υποδοχής –στήριξης-παρακίνησης» και της «ενημέρωσης από το διευθυντή» αφού $r(123)= 0,264^{**}$, $p<0,01$. Υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ «υποδοχής-στήριξης-παρακίνησης» και του «ενδιαφέροντος για ανάπτυξη του νεοδιοριστου εκπαιδευτικού», αφού $r(123)= 0,192^*$, $p<0,05$. Τέλος υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ «ετοιμότητας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών» και του «ενδιαφέροντος για ανάπτυξη», αφού $r(123)=$

0,278**, $p < 0,01$, γεγονός που συνηγορεί με την άποψη ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός οφείλει να μαθαίνει διαρκώς, να διερευνά μεθοδικά το χώρο του, να αφομοιώνει νέες ιδέες και να καινοτομεί στις πρακτικές του αποκτώντας μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση (Fuller, F.F. & Brown, O.H., 1975).

Πίνακας 45. Συσχετίσεις μεταξύ υποδοχής-στήριξης- παρακίνησης, της ενημέρωσης των νεοδιόριστων από το διευθυντή, της ετοιμότητας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και του ενδιαφέροντός τους για ανάπτυξη .

Correlations					
		Υποδοχή, στήριξη , παρακίνηση	Ενημέρωση από Διευθυντή	Ενδιαφέρον ανάπτυξης	Ετοιμότητα
Υποδοχή, στήριξη, παρακίνηση	Pearson Correlation	1,000	0,264**	0,192*	0,110
	Sig. (2-tailed)		0,003	0,032	0,220
	N	125,000	125	125	125
Ενημέρωση από Διευθυντή	Pearson Correlation	0,264**	1,000	0,155	-0,120
	Sig. (2-tailed)	0,003		0,084	0,183
	N	125	125,000	125	125
Ενδιαφέρον ανάπτυξης	Pearson Correlation	0,192*	0,155	1,000	0,278**
	Sig. (2-tailed)	0,032	0,084		0,002
	N	125	125	125,000	125
Ετοιμότητα	Pearson Correlation	0,110	-0,120	0,278**	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,220	0,183	0,002	
	N	125	125	125	125,000
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

3.2.3. Απόψεις και στάσεις των διευθυντών

3.2.3.1. Προσωπικές και επαγγελματικές δυσκολίες νεοδιόριστων

Οι διευθυντές θεωρούν πως οι νεοδιοριζόμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον τόσο με τη πρώτη επαφή με τους μαθητές («...Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός σίγουρα νιώθει ανασφάλεια όταν για πρώτη φορά μπαίνει στη σχολική τάξη. Καλείται να κάνει πράξη ότι έχει μάθει στο πανεπιστήμιο. Είναι αλήθεια όμως ότι η πραγματικότητα από τη θεωρία διαφέρουν και

μάλιστα πολύ. Τον απασχολεί λοιπόν έντονα η επαφή που θα έχει με τους μικρούς μαθητές..., Δ1», «οι νέοι έρχονται αγχωμένοι για το πώς θα εγκλιματιστούν στο περιβάλλον του σχολείου και του χωριού γενικότερα ... Δ11», «Συνήθως έχουν άγχος με την επιβολή στην τάξη, ίσως και με το αν θα βγει η ύλη...Δ12»), όσο και με τις σχέσεις με τους συναδέλφους («...προβληματίζεται για την προσαρμογή του στο νέο σχολείο ... αλλά και ως προς τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του..., Δ2», «...οι σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους..., Δ10»), τις σχέσεις με τους γονείς («...και τι πρέπει να προσέξει στη διδακτική του διαδικασία και τη συνεργασία με τους γονείς..., Δ7») αλλά και όσον αφορά την προσαρμογή του στον νέο τόπο («... είναι και η προσαρμογή του στον καινούριο τόπο καθώς οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν θέση σε μέρη μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους..., Δ2», «εγώ βλέπω ότι οι νέοι έρχονται αγχωμένοι για το πώς θα εγκλιματιστούν στο περιβάλλον του σχολείου και του χωριού γενικότερα....Δ11»).

Επιπλέον αντιμετωπίζουν προβλήματα εκτέλεσης του διδακτικού τους έργου αφού δεν έχουν εμπειρία («...κανένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεν είναι ενημερωμένος για το έργο του. Σας είπα άλλο η θεωρία και άλλο η δουλειά στην τάξη. Το σίγουρο είναι ότι μέχρι το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς θα γνωρίζει πολύ περισσότερα από ότι στην αρχή..., Δ1», « Περιμένει ένα ιδανικό περιβάλλον, μια τάξη με όλα τα μέσα για να εφαρμόσει αυτά που έμαθε στο πανεπιστήμιο. Όμως αλλιώς είναι στη θεωρία και αλλιώς στην πράξη..., Δ11», «Στα πανεπιστήμια μαθαίνει τη θεωρία. Εδώ θα μάθει στην πράξη..., Δ8») έχουν ανεπαρκή προετοιμασία για τα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα. («...οι άνθρωποι που βγαίνουν από τα πανεπιστήμια και δεν έχουν καθόλου μα καθόλου πείρα, αφού πέρα από τα βιβλία τους δεν ξέρουν καθόλου τι θα πει ψυχολογία παιδιού και εστιάζω πάρα πολύ στην ψυχολογία και στην παιδαγωγική. Δεν ξέρουν αυτά τα νέα παιδιά..., Δ3», «Όχι, δεν είναι ενημερωμένος όσο θα έπρεπε και αυτό το αποδίδω στις στείρες γνώσεις που επαναλαμβάνονται στα τέσσερα χρόνια των σπουδών του, έτσι που όταν ξεκινά να διδάξει, να αυτοσχεδιάζει, αφού δεν έχει γνωρίσει περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, δυσλεξιών, υπερκινητικότητας, ελλειμματικής προσοχής κ.λ.π. που δε δίνονται πρακτικές μέθοδοι και τρόποι αντιμετώπισης τους στα Πανεπιστήμια..., Δ7») χωρίς να θεωρούν ότι δεν είναι καταρτισμένοι («...Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στην επιστημονική του κατάρτιση αλλά αντιλαμβάνομαι ότι θα αντιμετωπίσει πιθανότατα το αιώνιο πρόβλημα του να φτάσει «από τη θεωρία στη πράξη..., Δ4», «Πιστεύουμε ότι ο νεοδιορισμένος έχει ενημέρωση για το καθαρά διδακτικό του έργο..., Δ6») Δε λείπουν και

οι περιπτώσεις διευθυντών που θίγουν το οικονομικό πρόβλημα των νεοδιοριστών είτε για να το τονίσουν (*«Άλλα θέματα φλέγοντα που τον απασχολούν, είναι οπωσδήποτε το θέμα της στέγασης και το οικονομικό... Δ8»*) είτε για να το υποβαθμίσουν (*«Για την πληρωμή του ξέρει πως μέσα σε ένα μήνα απ' την υπηρεσία θα βγει ο μισθός του και θα κατατεθεί στην τράπεζα....., Δ5»*)

Τέλος αναφέρουν πως μερικές φορές οι νεοδιοριζόμενοι έχουν διαφορετικούς στόχους από αυτούς που τελικά επιτυγχάνονται (*«...Ξέρω ότι ορισμένοι από τους στόχους του δεν θα εκπληρωθούν και τον ενημερώνω γι' αυτό..., Δ1»*)

3.2.3.2. Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και ένταξη

Ο Κατσουλάκης (1999:250) θεωρεί πως η συνολική στάση του διευθυντή είναι σε θέση να σπάσει την αρχική απομόνωση και να ενσωματώσει τους νέους εκπαιδευτικούς στο ευρύτερο πλαίσιο και την αποστολή του σχολείου. Μελετώντας τις απόψεις των διευθυντών για το ρόλο τους μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω δράσεις και συμπεριφορές οι οποίες ρέπουν προς αυτή την κατεύθυνση.

Τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς τους προσανατολίζουν στο νέο περιβάλλον (*«Τους δείχνω τους χώρους του σχολείου, την αίθουσα που θα πάρουν...Δ10»*, *«και του δείχνω τους χώρους του σχολείου..., Δ15»*) ώστε να νιώθουν άνετα με το χώρο και τους ενημερώνουν (*«Σίγουρα τον ενημερώνω, αλλά δεν τον παίρνω και από τα μούτρα από την πρώτη κιόλας μέρα! Σιγά-σιγά μπαίνουν όλα στη σειρά τους Δ11»*). Διαβιβάζουν στους νεοδιοριστούς με σαφήνεια ποιες απαιτήσεις έχουν από αυτούς (*«...Από την πρώτη κιόλας μέρα ενημερώνεται για την ακριβή τήρηση του ωραρίου, για τις συνήθειες του σχολείου μέσα στην τοπική κοινωνία, για τις εφημερίες ..., Δ1»*, *«Είναι αρχή μου να γνωστοποιώ στους νέους τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να μοιράζουμε αρμοδιότητες...Δ10»*) και θεωρούν πως η εισαγωγική ενημέρωση των νεοδιοριστών είναι ελλιπής (*«...σε θεωρητική και λίγο εξιδανικευμένη βάση..., Δ4»*, *«Οι παιδαγωγικές ακαδημίες και τα παιδαγωγικά τμήματα δεν τους προετοιμάζουν όπως θα έπρεπε..., Δ3»*, *«ο νεοδ/νος έχει ενημέρωση για το καθαρά διδακτικό του έργο...Δ6»*, *«Όχι, δεν είναι ενημερωμένος όσο θα έπρεπε..., Δ7»*, *«Τα θυμούνται όλα πολύ καλά. ... στη θεωρία. Ίσως να έχουν κάποιο πρόβλημα στην πράξη..., Δ10»*), αλλά με διάθεση να συμπληρωθεί η έλλειψη αυτή (*«Του δίνω πρωτοβουλίες και τον ενθαρρύνω στο εκπαιδευτικό του έργο. Του γνωρίζω το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη και τον βοηθώ στην επικοινωνία με τους γονείς και τους άλλους*

συναδέλφους.. Δ1»). Υπάρχουν βέβαια και αντίθετες απόψεις που θεωρούν πως η εισαγωγική ενημέρωση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών είναι επαρκής («Από τη στιγμή που έχει τελειώσει μια ακαδημία, για μένα είναι έτοιμος ο εκπαιδευτικός, διαφορετικά δε θα του δίνανε το πτυχίο... Δ5», «...οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του έργου τους ..., Δ9» ή ανύπαρκτη «Θεωρώ ότι ο νεοδιοριζόμενος δεν είναι ενημερωμένος για το έργο του ούτε για τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίσει..., Δ2»).

Στη συνέχεια διαπιστώνουμε ότι οι διευθυντές έχουν υψηλές προσδοκίες από τους νεοδιοριστους (« Προσδοκώ στην άρτια διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και στις σωστές σχέσεις του με τους γονείς..., Δ2», «...θέλω να μου φέρει αυτή την αύρα του νέου..., Δ3», «...θα έχει να επιδείξει μεγαλύτερη διάθεση από κάποιους παλιότερους στην υπηρεσία σε θέματα ανάληψης νέων προγραμμάτων και εργασιών εντός της Σχολικής μονάδας..., Δ6», «...να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης τους...Δ9») και επιζητούν να αναλαμβάνουν δραστηριότητες με βάση τα ενδιαφέροντά τους και τις ιδιαίτερες κλίσεις τους («...Τον παροτρύνουμε να βγάλει τον καλύτερο εαυτό του και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που πιθανόν να έχει ... Δ11») γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιοριστων. Υπάρχουν και εκείνοι, που θεωρούν ότι οι νεοδιοριστοι πρέπει να παίρνουν ελαφρύτερες αναθέσεις («...προσπαθούμε -μετά από συνεννόηση με τους άλλους δασκάλους- να του δώσουμε μια τάξη λιγότερο απαιτητική από άποψη ύλης και μαθητών ...Δ1») αλλά και εκείνοι που επιζητούν εκείνο που νομοθετικά απαιτείται («Οι προσδοκίες του Δ/ντή που προβλέπονται και από τη νομοθεσία είναι η τήρηση του ωραρίου του, η διδακτική του επάρκεια, η εργατικότητα, να είναι συνεργάσιμος με τους συναδέλφους του και τους γονείς των παιδιών, να είναι δεκτικός σε καινοτόμα προγράμματα και σε πρωτοποριακές συμμετοχές του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. .. Δ7»).

Θεωρούν ότι με τη διευκόλυνση και τη διάθεση ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς για αυτονομία και ανάληψη πρωτοβουλιών («...και θα το εκτιμήσω ιδιαίτερα αν αναλάβει και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες..., Δ10», «..Τον παροτρύνουμε να βγάλει τον καλύτερο εαυτό του και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που πιθανόν να έχει... Δ11», «) και με την ισχυροποίηση της θέσης τους, οδηγούνται στην επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη («Όταν το σχολείο εφαρμόζει καινοτόμες δραστηριότητες τότε σίγουρα η σχολική μονάδα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού..., Δ11»), στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους («Πρέπει επιτέλους σε αυτόν τον τόπο να παίρνουν αυτοί που τους αξίζει την κατάλληλη θέση. Να δίνει το σχολείο την παρότρυνση να

αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες ικανότητες των νέων..., Δ10») την αφύπνισή τους και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, με την προϋπόθεση βέβαια να το θέλουν οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι («...Αμα θέλει την επαγγελματική του εξέλιξη τότε θα ενημερώνεται για τη δουλειά του, θα βελτιώνεται, θα διορθώνει τα λάθη του...Δ8»).

Επιπλέον αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για ψυχολογική και παιδαγωγική στήριξη των νεοδιοριστών («...Του λέμε ότι θα είμαστε δίπλα του σε ότι θελήσει και ότι μπορεί να απευθύνεται σε μας πάντα..., Δ1», «...Του δίνω πρωτοβουλίες και τον ενθαρρύνω στο εκπαιδευτικό του έργο. Του γνωρίζω το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη και τον βοηθώ στην επικοινωνία με τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους..., Δ1», «Μπορούν να ρωτήσουν οτιδήποτε, είμαι πάντα διαθέσιμη σε οτιδήποτε θελήσουν είτε είναι αυτό θέμα ψυχολογικό είτε είναι θέμα σχολικό. Τα πάντα..., Δ3») γνωρίζοντας ότι όταν οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε ένα συνεργατικό/ συναδελφικό περιβάλλον, που τους παρέχει κατανόηση, συμπάθεια, υποστήριξη, καθοδήγηση και ενθάρρυνση («...Όταν ο διευθυντής συνεργάζεται, συζητά με τους όλους τους συναδέλφους αλλά και τους νέους συναδέλφους και τους στηρίζει, όλα είναι καλά..., Δ10», «... Εγώ και οι παλιότεροι συνάδελφοι αγκαλιάζουμε τους νέους και είμαστε πρόθυμοι να τους βοηθήσουμε..., Δ13») και βλέπουν ότι και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν βοήθεια σε κανονική βάση («...Πρέπει να ξέρει ο νέος εκπαιδευτικός ότι στο σχολείο θα βρει έναν συνάδελφο που θα τον βοηθήσει σε αυτά που θα συναντήσει..., Δ14»), κοινωνικοποιούνται έτσι ώστε να δεχτούν ομαλά τη νόρμα της συνεργασίας σχετικά με τη διδασκαλία.

Επιπλέον αναφέρουν την πρόθεση για φιλική και εγκάρδια υποδοχή («...προσπαθώ να τον πλησιάσω και να τον βοηθήσω κατά το μέτρο του δυνατού. Θα μπορούσα να πω να τον αγκαλιάσω, να αισθανθεί συναισθηματικά καλά και να τον βάλω και στην ομάδα του σχολείου..., Δ3»), για πολιτική ανοιχτών θυρών («...να απευθυνθεί σε μένα για κάθε πρόβλημα της τάξης ή για ό,τι τον απασχολεί...Δ8», «...είμαι πάντα διαθέσιμη σε οτιδήποτε θελήσουν είτε είναι αυτό θέμα ψυχολογικό είτε είναι θέμα σχολικό...Δ3») αν και μερικοί δεν το έκαναν όχι εσκεμμένα, αλλά από άγνοια και νιώθουν τύψεις για το γεγονός αυτό («Δεν ενημέρωσα το συνάδελφο για εκπαιδευτικά θέματα. Δεν το έκανα ενώ μπορούσα να το κάνω. Ίσως μερικά πράγματα θεωρούνται δεδομένα ενώ οι συνάδελφοι δεν τα ξέρουν. Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συνάδελφοι με προβλημάτισε και εμένα. Θα με βοηθήσει να γίνω καλύτερος..., Δ14»).

Θεωρούν ότι το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα αποτελεί πρωτεύοντα παράγοντα για την ομαλή ένταξη του νεοδιοριζόμενου («...το σχολικό κλίμα αποτελεί πρωτεύοντα ρόλο ως προς την ένταξη του νεοδιοριζόμενου. Οι συνάδελφοι οφείλουν να τον καλοδεχτούν, να είναι ανοιχτοί στις όποιες απορίες και φόβους του αλλά και να τον βοηθήσουν σε ότι χρειαστεί..., Δ2», «Δε θέλει ρώτημα! Το θετικό σχολικό κλίμα είναι εκ των ουκ άνευ. Χωρίς αυτό οι σχέσεις μέσα στο σχολείο είναι τυπικές, ψυχρές...Δ8», «...Οι νέοι συνάδελφοι και όλοι οι υπόλοιποι, θα πρέπει να ερχόμαστε σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. Οι νέοι δε θα πρέπει να νιώθουν ξένοι, όπως ένιωθα εγώ τότε που ήμουν νεός..., Δ11», «...επιδρά αγχολυτικά (μπορεί και το αντίθετο) και επηρεάζει την γενική του απόδοση... Δ4») αλλά και για τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά («... Όταν εμείς δεν είμαστε καλά, είμαστε κλεισμένοι και στρεσαρισμένοι βγαίνει στους μαθητές μας..., Δ3», «...Όταν ο δάσκαλος έχει θετική διάθεση, αυτό το βλέπουν τα παιδιά, το νιώθουν. Βγαίνει στο μάθημα, στα λόγια του, στη συμπεριφορά του ..., Δ10», «...Εδώ, στο σχολείο, που έχεις να πλάσεις μικρές ψυχές πρέπει να διδάσκεις όχι μόνο με το στόμα σου αλλά και με το παράδειγμά σου. Πώς θα πω στα παιδιά «να σέβεστε τους συμμαθητές σας», όταν εγώ δε σέβομαι ή αδιαφορώ για το συνάδελφό μου;...Δ8»). Το κλίμα στη σχολική μονάδα θεωρούν ότι είναι απόρροια της διευθυντικής συμπεριφοράς («...Φροντίζω να νιώσει ότι περιβάλλεται από κατανόηση για τις τυχόν ανασφάλειες και προβληματισμούς του αποφεύγοντας συγκαταβατικό και «ανώτερο» ύφος. Δ4 ...», «Να φτιάξει ένα κλίμα τέτοιο που να μπορούν να συμβιώνουν όλοι οι συνάδελφοι και να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις...Δ5») και προσπαθούν να το διαφυλάξουν («...Έχουμε καθήκον εμείς οι παλιότεροι να φροντίσουμε γι' αυτό..., Δ11»)

Τέλος οι απόψεις για την κριτική ποικίλουν. Θεωρούν ότι η καλοπροαίρετη κριτική είναι ωφέλιμη για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό όταν γίνεται με κάποιες προϋποθέσεις («... Όταν είναι καλοπροαίρετη, όταν του την κάνει ψιθυρίζοντάς του στο αυτί, όχι μπροστά σε άλλους, να μην τον ρεζιλεύει, όταν του την κάνει έχοντας ξεκαθαρίσει και τη θέση του ότι ό,τι σου πω μένει για μας, εάν θέλεις με ακούς γιατί ο διευθυντής είναι διοικητικός προϊστάμενος...Δ3», «...Όχι, εκτός αν γίνεται με πολύ διακριτικό τρόπο, αλλά και πάλι μόνο όταν κάτι δημιουργεί δυσλειτουργία στο σχολείο ή του ζητείται από τον ίδιο το νεοδιοριζόμενο») ή είναι τελείως αντίθετοι με κάθε έννοια κριτικής («...Όχι... Σε καμία περίπτωση. Κριτική σε καμία περίπτωση. Ο δάσκαλος είναι άρχοντας της τάξης του. Έτσι πιστεύω. Αν εγώ κάνω κριτική... Ο καθένας είναι προσωπικότητα διαφορετική. Καθένας έχει τα υπέρ και τα κατά, τα

πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο χαρακτήρα. Δεν μπορώ να του κάνω εγώ κριτική με τα δικά μου κριτήρια. Για μένα καλό είναι το Α για εκείνον είναι το Β. Τι κριτική να του κάνω. Δεν πρέπει να του κάνω κριτική. Ο διευθυντής δεν είναι για να κρίνει είναι για να συντονίζει τη σχολική μονάδα....Δ5»), συνδυάζοντας παλαιότερες προσωπικές επώδυνες καταστάσεις για να υποστηρίξουν την άποψή τους («...Ο επιθεωρητής ερχότανε να μου βάλει και βαθμό. Ήταν με το σπαθί και το βούρδουλα. Έβαζε 18 εμένα που ήμουν στο μονοθέσιο και 22 στον άλλον που ήταν στο γραφείο.. Δ5»).

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β΄

4. Τελικές επισημάνσεις - Προτάσεις.

4.1. Τελικές επισημάνσεις- παρατηρήσεις

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για το ρόλο του Διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαδικασία της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είμαστε σε θέση να αναφέρουμε:

Οι ανάγκες και οι ανησυχίες των νεοδιόριστων οι οποίοι τοποθετούνται μακριά από τον τόπο της καταγωγής τους, σχετίζονται με θέματα προσαρμογής αλλά και συνεχών μετακινήσεων, καθώς επίσης και με θέματα άσκησης του εκπαιδευτικού τους ρόλου. Οι αρχικές ανησυχίες των νεοδιόριστων, οι οποίες αποτελούν και εστίες δυσχερειών στο εκπαιδευτικό τους έργο παρουσιάζεται να σχετίζονται κυρίως με θέματα διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος, διαδικασίες αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης, προγραμματισμός της ύλης και επιμόρφωση. Διαπιστώνεται ότι την ίδια εικόνα σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους βήματα, δίνουν και οι έρευνες των Veenman S.(1984), Dean J.(1997), Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ.(1984), Πυργιωτάκης Ι. (1992) όπως αναφέρεται στο Κατσουλάκης, (1999:238). Συμφωνούμε ακόμη και με την μελέτη των Sacks & Brady (1985, όπως αναφέρεται στο Ανθοπούλου 1999:49-50), οι οποίοι εστιάζουν τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε θέματα πειθαρχίας, προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος. Σε ότι αφορά τις αρχικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουμε ότι «η διερεύνηση των αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών και το πλήθος ανυπάκουων μαθητών» είναι κάποιες από αυτές (Neave, 1998:246). Επίσης, «η αρχική επαφή με την πράξη της διδασκαλίας» (Καψάλης, 1994:100), «το ωράριο, η αξιολόγηση και η σχετική αυτονομία του εκπαιδευτικού», διαμορφώνουν ένα επίπεδο επαγγελματικού άγχους (Λεονταρή και άλλοι,2000:149). Η Ιωαννίδου-Κουτσελίνη (2001:31,34) εμβαθύνει ακόμη περισσότερο, επισημαίνοντας πως υπάρχει η ανάγκη να στηριχθεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Θεωρούν σημαντικούς παράγοντες που μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη και ανάπτυξή τους την εσωτερική κουλτούρα της σχολικής μονάδας, όπως αυτή

διαμορφώνεται κατά βάση από το διευθυντή και τους παλιότερους συναδέλφους, οι οποίοι σε γενικές γραμμές είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν. Επίσης υπογραμμίζουν το ρόλο και των άλλων νεοδιοριστών εκπαιδευτικών με τους οποίους αρέσκονται να συζητούν αφού αισθάνονται μια οικειότητα και μια κοινότητα. Μεγάλο τμήμα των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών πιστεύουν στις δυνατότητες και τις ικανότητές τους ως σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη και την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Πολλοί δήλωσαν ότι δε θα ήθελαν την παρουσία μέντορα στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρώντας την παρουσία του μορφή ελέγχου και αξιολόγησης.

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός. Θεωρούν το διευθυντή ως τον κύριο διαμορφωτή του κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα και πως με τη στάση και τη συμπεριφορά του ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και επικοινωνίας, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να καταφεύγουν σ' αυτόν για στήριξη. Πολλοί ενημερώθηκαν για τα βασικά θέματα της εκπαιδευτικής μονάδας, όπως η αντιμετώπιση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι απαιτήσεις της σχολικής μονάδας από αυτούς, η αξιολόγηση των μαθητών, η τήρηση αρχείων, η εκπαιδευτική νομοθεσία και οι ενδοσχολικοί κανόνες, χωρίς να απουσιάζουν βέβαια και αυτοί που δήλωσαν ότι οδηγήθηκαν στην τάξη χωρίς καμιά ενημέρωση. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι ωφελούνται όταν ακούνε την καλόβουλη κριτική του διευθυντή. Πιστεύουν ότι ευνοούνται όταν καλλιεργείται κλίμα συλλογικότητας και κοινότητας και ένα γενικότερο θετικό κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα και επιθυμούν επαγγελματική και συναισθηματική στήριξη.

Το ίδιο θέμα ιδωμένο από τη μεριά του διευθυντή της σχολικής μονάδας δείχνει πως οι διευθυντές κατανοούν τα αρχικά προβλήματα που οι νεοδιοριζόμενοι αντιμετωπίζουν. Αυτά είναι προβλήματα προσαρμογής, έλλειψης εμπειρίας για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους συμβάλουν στην ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο και την αποστολή του σχολείου, αφού τους προσανατολίζουν στο σχολικό περιβάλλον, ακούνε τις έγνοιες, τις απορίες τα προβλήματα, τονώνουν το ηθικό τους και υποστηρίζουν συναδερφικά τα σχέδιά τους. Συνδυάζουν τη διεύθυνση με την αρωγή και τη συναδελφικότητα ακολουθώντας πολιτική ανοιχτών θυρών. Έχουν τη διάθεση να αναθέτουν στους νεοδιόριστους εξω-διδασκικά καθήκοντα σύμφωνα με το ταλέντο και τα ενδιαφέροντά τους και θέτουν υψηλές προσδοκίες

Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι σύμφωνα με τις απόψεις και των νεοδιοριστών και των διευθυντών, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία ενσωμάτωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών αφού ο παιδαγωγικός ρόλος των Διευθυντών είναι ιδιαίτερα σημαντικός (Athanassoula-Reppa, Papagianni & Lazaridou, 2008, Cherian & Daniel, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται με τη φιλική και εγκάρδια υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών, την άτυπη πληροφόρηση - ακόμα και για τους ανεκπλήρωτους στόχους που θέτει ο νεοδιοριζόμενος δάσκαλος (Rust, 1994).

Η στήριξη και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης⁵⁶ επαφίεται στην ευαισθησία και τις παιδαγωγικές απόψεις των Διευθυντών (Kardos, 2003; Kelchtermans & Ballet, 2002; Athanassoula-Reppa, Papagianni & Lazaridou, 2008), αφού από την Πολιτεία δεν υπάρχει θεσμοθετημένη βοήθεια προς του διευθυντές με τη μορφή είτε σεμιναρίων είτε επιμόρφωσης είτε ενημερωτικών εντύπων είτε συνδυασμούς των ανωτέρω, ώστε οι διευθυντές να είναι ενήμεροι για το χαρακτήρα που συνιστάται να έχει η διαδικασία της υποδοχής και ένταξης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών..

4.2. Προτάσεις

Είναι φυσικό ο διευθυντής του σχολείου να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη επιρροή προς τους νεοδιοριστούς ως ισχυρή πηγή προσανατολισμού και κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής (Σαΐτης, 1992:142). Πολύ σημαντικός τομέας είναι αυτός της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, την οποία οφείλει να στηρίζει ο διευθυντής, απαραίτητως για τους νέους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους αρχαιότερους. Ιδιαίτερα αποτελεσματική σε αυτόν τον τομέα είναι η οργάνωση σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πειθαρχίας, σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και άλλους υποστηρικτικούς φορείς (Κατσουλάκης, 1999:242-243).

Η υποδοχή ως διαδικασία είναι αρμοδιότητα του διευθυντή που επιδιώκει να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη του νέου μέλους, η ενημέρωση του σε θέματα τακτικής

⁵⁶ Αν και θεωρείται ότι αποτελεί μέρος του έργου των διευθυντών με την υπουργική απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-02

και πρακτικά θέματα της καθημερινότητας, καθώς και η παρουσίαση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας, η κατανόησή της και η προσαρμογή του νεοδιόριστου σ' αυτήν κάνει τους νέους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται πολύτιμοι, αποκτούν αυτοπεποίθηση, επιζητούν τη συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό⁵⁷.

Έτσι ο διευθυντής μπορεί να βοηθήσει θετικά στην προσαρμογή των νεοδιόριστων εάν κατανοεί και παρακινεί τους νέους συνεργάτες δίνοντάς τους την εντύπωση ότι είναι σε θέση να ακούσει τις απορίες τους, τους τονώνει το ηθικό και τους υποστηρίζει συναδελφικά στα σχέδιά τους, διαμορφώνει κλίμα αμοιβαιότητας και συνεργασίας όπου κάθε εκπαιδευτικός, και ο νεοδιόριστος, θεωρείται

⁵⁷ Δεν είναι όμως τα πράγματα πάντοτε έτσι. Στην εργασία των Harris, Deborah Lee & H. M. Antony (2001:378-383), περιγράφεται η περίπτωση που αφορά έξι πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς σε έξι σχολεία δύο πολιτειών των Η.Π.Α, οι οποίοι συμμετείχαν από την περίοδο των σπουδών τους σε ένα διετές πρόγραμμα με στόχο την προώθηση της συναδελφικότητας. Οι αλληλεπιδράσεις (με εξαίρεση έναν εκπαιδευτικό) με τους συναδέλφους τους στα σχολεία τους, οι οποίοι ήταν μεγαλύτεροί τους τουλάχιστον κατά 12 χρόνια, ήταν απογοητευτικές. Τους αντιμετώπιζαν με καχυποψία, τους έκαναν να αισθάνονται ανεπαρκείς, όταν δεν συμβάδιζαν στα μαθήματα, τους κορόιδευαν, επειδή έγραφαν αναλυτικά σχέδια μαθήματος και τους αποθάρρυναν για τις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούσαν. Λόγω της διαφοράς στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας και στην εμπειρία οι νέοι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι είχαν μειωμένο status και εξουσία στο σχολείο και είχαν αποδεχτεί ότι έπρεπε να πληρώσουν το κόστος αυτής της πραγματικότητας αναλαμβάνοντας τους πιο δύσκολους μαθητές, τις λιγότερο επιθυμητές τάξεις, παίρνοντας τα παλιότερα βιβλία και τα λιγότερα υλικά. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί συναντιόνταν σε ένα κύκλο συζητήσεων κάθε μήνα σε μια περίοδο 12 μηνών και θεωρούσαν πολύ εποικοδομητικές τις σχέσεις που ανέπτυξαν μεταξύ τους στον κύκλο συζητήσεων. Ο κύκλος συζητήσεων διέθετε τα ίδια χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν στην προηγούμενη συναδερφική σχέση: κοινή επικέντρωση, εμπλοκή σε αυτοκατευθυνόμενη έρευνα, ευκαιρίες για κριτικό στοχασμό, παιδαγωγική υποστήριξη. Μολονότι δεν δίδασκαν στο ίδιο σχολείο, το κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο οποίο είχαν συμμετάσχει και το κοινό τους όραμα τούς ένωνε προς την κατεύθυνση των προοδευτικών αρχών διδασκαλίας. Ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής ήταν ξεκάθαρος, αφού ταξίδευαν από διαφορετικά σημεία ακόμα και με άσχημες καιρικές συνθήκες το χειμώνα για τις συναντήσεις τους. Η αυτοκατευθυνόμενη φύση της αλληλεπίδρασης φαίνεται από το γεγονός ότι, παρά την παρουσία ενός συντονιστή, οι ίδιοι κατεύθυναν τη ροή των συναντήσεων, έθεταν θεματικές, προβλήματα ή διλήμματα προς συζήτηση, έφερναν υλικό να μοιραστούν και αποφάσιζαν πόσο θα επικεντρωθούν σε ένα θέμα. Μέσα στον κύκλο συζητήσεων παρείχαν συμβουλές για συγκεκριμένα προβλήματα ή πιο γενικά θέματα, στοχάζονταν κριτικά πάνω στην τρέχουσα πρακτική τους και μέσω της διήγησης ιστοριών αποστασιοποιούνταν για λίγο από την καθημερινή πρακτική, ώστε να στοχαστούν πάνω στις ζωές τους και να αποδώσουν νόημα⁵⁷ (Harris & Antony, 2001:378-383)

προσωπικότητα αξιοπρόσεκτη και παρουσιάζει με σαφήνεια και ακρίβεια την κουλτούρα της μονάδας, τους στόχους, τους κανόνες της σχολικής ζωής, το ημερήσιο πρόγραμμα, τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Βέβαια στην Ελλάδα δεν προβλέπεται από το νόμο η υποδοχή του νεοδιοριζόμενου διδάσκοντος. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν είναι χρέος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας να διαθέτει ένα καλά σχεδιασμένο μηχανισμό υποδοχής.

Ο βασικός «οδηγός» από τον οποίο εκπορεύονται όλα είναι ο διευθυντής. Αυτός με τη στάση του και τις πρωτοβουλίες που έχει τη δυνατότητα είναι σε θέση να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα και να κατευθύνει και τους υπόλοιπους, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο, αλλά ενδεχομένως και τη μαθητική κοινότητα, το σύλλογο γονέων, ακόμα και την τοπική κοινωνία. Καλείται να μεταβληθεί σε ενεργό ηγέτη ενός δυναμικού οργανισμού, στον πυρήνα του οποίου είναι η διδασκαλία. Εκ των πραγμάτων υπάρχει πρόβλημα γνήσιας επαφής με τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ίδια η θέση του διευθυντή επιβάλλει αποστάσεις, ενώ ο εποπτικός του ρόλος υψώνει φραγμούς στην ανεμπόδιστη επικοινωνία.

Καλό θα ήταν βέβαια ο ίδιος ο διευθυντής να καλωσόριζε το νέο εκπαιδευτικό και να τον ενημέρωνε για κάποια πολύ βασικά θέματα κατά τη διάρκεια μιας υποτυπώδους ξενάγησής του στο χώρο του σχολικού συγκροτήματος, δείχνοντας του έτσι πόσο εκτιμάται η παρουσία του, προσφέροντάς του συναισθηματική στήριξη, αφιερώνοντας λίγο από το χρόνο του για μια πρώτη γνωριμία και μια συζήτηση γύρω από την οικογένειά του, τον τόπο καταγωγής του, το ακριβές αντικείμενο των σπουδών του, το πανεπιστημιακό ίδρυμα από το οποίο αποφοίτησε. Έτσι θα έχει τις περισσότερες πιθανότητες να κερδίσει το νέο συνάδελφο και να τον κάνει σύμμαχο κοινό τους έργο.

Επίσης ο ίδιος ο διευθυντής θα μπορούσε να αναλάβει να προμηθεύσει στο νεοδιόριστο όλα τα απαραίτητα έγγραφα που αφορούν την ενημέρωσή του σχετικά με τους στόχους και τη λειτουργία του σχολείου (καθηκοντολόγιο, ενημερωτικό και εκπαιδευτικό υλικό, υλικό σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, τα βιβλία, τη διδακτέα ύλη, την ειδικότητά του, την ιστοσελίδα του σχολείου), αλλά και τα διοικητικά και συνδικαλιστικά θέματα. Το επόμενο βήμα είναι η παρουσίασή του στο σύλλογο διδασκόντων και η παρότρυνση προς τους παλιότερους εκπαιδευτικούς να του συμπαρασταθούν, να τον ξεναγήσουν στους χώρους της σχολικής μονάδας, να του δείξουν τις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, βιβλιοθήκη, εργαστήριο υπολογιστών, και να το ενημερώσουν για το πώς και πότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Τέλος

μιλώντας του για την ιστορία, τους στόχους, τα μελλοντικά σχέδια του σχολείου θα τον κάνει κοινωνό των στόχων του σχολείου.

Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως κατάλληλη μέθοδος για την επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε απομακρυσμένα σχολεία (Ανδρέου Α.& Μαντζούφας Π., 1999:267). Αυτό βέβαια μπορεί να γίνει και για όλους τους άλλους εκπαιδευτικούς ασχέτως από τον τόπο διορισμού τους.

Να δημιουργηθεί σώμα μεντόρων⁵⁸ και ειδικών επιστημόνων οι οποίοι θα ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους, θα διανέμουν ενημερωτικό εκπαιδευτικό υλικό, θα συνδιοργανώνουν με εκπαιδευτικούς φορείς ημερίδες, ομιλίες και εκδηλώσεις, θα επισκέπτονται σχολεία σε απομακρυσμένες περιοχές. Αυτή η τελευταία πρόταση είναι ίσως αυτή που δέχεται και τη μεγαλύτερη κριτική από συναδέλφους, ταυτίζοντας την με το θεσμό των επιθεωρητών ή πιστεύοντας ότι στην ουσία έτσι θα καταλήξει να λειτουργεί. Καλό θα ήταν σε πρώτη φάση να δώσουμε το χρόνο στο νεοδιόριστο να προσαρμοστεί στη νέα επαγγελματική πραγματικότητα αφήνοντας του ένα χρονικό περιθώριο λίγων ημερών για να γνωρίσει το νέο περιβάλλον και μετά να τον οδηγήσουμε στην τάξη.

Ο χώρος της εκπαίδευσης που συνδέεται με το νέο εκπαιδευτικό αποτελεί, ένα ανεξερεύνητο πεδίο που δίνει σημαντικές ευκαιρίες ανίχνευσής του. Η συγκεκριμένη προσπάθεια μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια τέτοια ευκαιρία για να ερευνηθεί και να αναδειχθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαδικασία της ένταξης, να διερευνηθούν και να επισημανθούν ίσως κάποια από τα πραγματικά προβλήματα αυτής. Η χρησιμότητα της προσπάθειας αυτής δεν είναι περιορισμένη. Αναμένεται να λειτουργήσει προς όφελος των εκπαιδευτικών, γνωστοποιώντας την ανάγκη για ένταξη των νέων εκπαιδευτικών και το σημαντικό ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας σε αυτή, μετριάζοντας τα προβλήματα που προκύπτουν κατά τα πρώτα χρόνια της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας τους, η άρση των οποίων δύναται να αυξήσει την παραγωγικότητά τους. Ενδεχόμενα, να δοθεί και ένα μήνυμα στα Παιδαγωγικά Τμήματα με το οποίο θα προτείνεται η μερική αναμόρφωση των σπουδών τους καθώς, όπως επισημαίνεται, οι παιδαγωγικές σχολές θα πρέπει να επανασχεδιάσουν

⁵⁸ Το χρονικό διάστημα κατά το οποίο έγινε η συγγραφή αυτής της εργασίας, δεν είχε εφαρμοστεί ο νόμος 3848/2010, ο οποίος προβλέπει την εισαγωγή του θεσμού του μέντορα, ώστε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο ο θεσμός αυτός λειτουργεί στη σωστή κατεύθυνση .

και να αναδιαρθρώσουν τα προγράμματα σπουδών, γιατί δεν ανταποκρίνονται πλέον στις νέες απαιτήσεις και είναι αποκομμένα από την πρακτική (Darling-Hammond, 2000:166).

Τέλος, τα στοιχεία της έρευνας κάλλιστα μπορούν να αποτελέσουν υλικό για περαιτέρω διερεύνηση. Αναμένεται να έχουν μεγάλο ενδιαφέρον σε τοπικό επίπεδο και να συνεισφέρουν άμεσα και πρακτικά στο έργο των διευθυντών.

Συνοψίζοντας θεωρούμε ότι αυτό που χρειάζεται να επισημανθεί και να αποτελέσει κοινή επιθυμία και στόχο όλων είναι να θεσμοθετηθεί η διαδικασία προγράμματος υποδοχής και ένταξης των νέων εκπαιδευτικών με τη συμμετοχή των διευθυντών και να επιχειρηθεί η πιλοτική του εφαρμογή σε συγκεκριμένο αριθμό σχολείων.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση ανάπτυξη και πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα(1980-1990)*, Αθήνα: Έλλην

Αθανασούλα – Ρέππα, Α.(2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της Διοίκησης της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου, Α., Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα».

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, τόμος Β, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Βασιλού – Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. *Τα Εκπαιδευτικά*, 25-26, σ. 114-127.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. (Πρόλογος –Εισαγωγή –Απόδοση: Ρήγα, Β. Αθήνα: Gutenberg

Βεργίδης, Δ., & Καραλής, Θ. (1999). Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος Γ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βεργίδης, Δ.(επιμ.)(2003). *Εκπαίδευση Ενηλίκων Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. τχ.45, σ.σ.38-41

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., *Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαράκη, Ε.(2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δημητρόπουλος Ε.(1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*. Αθήνα:Γρηγόρη

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (2010). *Ανακοίνωση σχετικά με την «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση, http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=6516,(τελευταία επίσκεψη 16-10-2020)

Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001) Η ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικροεπίπεδο ως διαδικασία παιδαγωγικής αυτονόμησης του εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.32, 26-37.

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991). *Ψυχολογία της Εργασίας: θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρού, Ε., Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος, (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καψάλης, Α., Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 3, σ. 262-264.

Κουτούζης Μ., (1999). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κυριαζή, Ν. (1998). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Λαΐνας, Α., (2004). Το έργο του διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179. Πάτρα

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000) Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30, 139-161.

Μακρή -Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη, στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.(2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg

Μαυροειδής, Γ., & Τύπας, Γ. (2001). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 5 (σσ. 147-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τόμος Β' (κεφάλαιο 2, σελ. 93-135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μήλεση Χ. & Πασχαλιώρη, Β.(2003). Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 82-96

Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Έκφραση.

Ξωχέλλης, Π.(1997-98). Σχολείο και Εκπαιδευτικός Μπροστά στις Σύγχρονες Προκλήσεις. *Μακεδόν*, τ. 4, σ.σ.3-19.

ΟΕΠΕΚ (2009). *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2009-10*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.oepek.gr/training_gr.html (τελευταία επίσκεψη, 16-06-2010)

ΟΛΜΕ (2010). *Απόφαση της Γ.Σ. των προέδρων των ΕΛΜΕ (7/5/2010). Τα κυβερνητικά μέτρα και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό. Η απάντηση του συνδικαλιστικού κινήματος*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση, <http://olme-attik.att.sch.gr/files/annprelme/apofasi07052010.pdf>, (τελευταία επίσκεψη 16-10-2020)

Παγούνη, Β. & Τσίμπος, Χ. (2005). Ο εκσυγχρονισμός του διοικητικού κι εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και ο διευθυντής. Όψεις δοκιμασμένων και καινοτόμων δραστηριοτήτων. *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τη Διοίκηση Α'θμιας και Β'θμιας εκπαίδευσης*, τόμος Ι, 146-158.

Παμουκτσόγλου, Α. (2003). Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση και η σύνδεσή της με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 366-374). Αθήνα: Μεταίχμιο

Παπαναούμ, Ζ.(1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Παρασκευόπουλος, Ι.(1993) *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2, Αθήνα

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω

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.

Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλα, Π (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα, *Διοικητική Ενημέρωση* τ. 19, Αθήνα

Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τουρκάκη, Δ., Βεργίδης, Δ. (2005). Απόψεις και αιτήματα των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στο πλαίσιο του προγράμματος «ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός». Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τριλιανός, Α. (1991α). Παιδαγωγικό κλίμα Λήμμα στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.6, 3617-3618 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τρούλης, Γ. (1985). Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Αθήνα: Δίπτυχο

Υπουργείο Παιδείας και πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας (2009). *Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών* , σελ.15. Διαθέσιμο στη διεύθυνση:
http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

ΥΠΕΠΘ (2009) . *Κατάσταση διορισμών δασκάλων ΠΕ 70*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.ypepth.gr/docs/diorismoι_daskalwn_pe70_sxol_etoys_2009_2010_090812.xls (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

ΥΠΕΠΘ (2009). *Κατάσταση διορισμών νηπιαγωγών ΠΕ 60*. Διαθέσιμο στη διεύθυνση http://www.ypepth.gr/docs/diorismoι_nhpiagwgn_pe60_sxol_etoys_2009_2010_090812.xls (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

Χατζηδήμου, Δ. (1999). Η Κατάργηση της Επετηρίδας και ο Τρόπος Αντικατάστασής της. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 110-113.

Χατζηπαναγιώτου, Π.(2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χατζηπαντελή, Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου δυναμικού*. Μεταίχμιο: Αθήνα

Altrichter, H./ Posch, P, Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μία εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης* (μτφρ.Δεληγιάννη, Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο

Armstrong, M. (1996). *A Handbook of Personnel Management Practice*. 6th Edition. Kogan Page: London.

Armstrong, M.& Long, P.(1994) *The reality of Strategic HRM*, Institute of Personnel and Development :London

Athanasoula-Reppa et al. (2008). The role of school principals in facilitating the induction of newly appointed teachers: A Lesbos Island case study. *CCEAM Conference*, Durban S. Africa, September 2008.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micro politics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.

- Barnard, C. (1960) *The functions of the Executive* . Harvard University Press.
- Barnett, K. & Mc Cormick, J., (2004). Leadership and Individual Principal-Teacher Relationships in Schools, *Educational Administration Quarterly*. 40 (3), 406-434.
- Brooks, D. (1987): “Teachers induction: A new beginning”, *Association of Teacher Educators*, Reston.VA.
- Brown, S. P. (1996). A meta – analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120, σ. 235 – 255.
- Cherian, F. & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. *International Journal of Education Policy and Leadership* 3 (2). Retrieved May 12, 2009, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.ijep1.org>. (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)
- Darling- Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166-173.
- Feinman – Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. *Teacher College Record*, 103, σ. 1013-1055.
- Feiman – Nemser, Sharon & R. E. Floden (1996). “ The Cultures of Teaching” στο M. Wittroc (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, σσ. 505-526
- Fullan, N. (1982). *The meaning of educational change*, N. York: Teachers College Press.
- Fuller F.F., Brown O.H..(1975).Becoming a teacher, in *Teacher Education* , Ryan K., Chicago: University Press, σ.σ.25-52

Gold Y.(1996) “Beginning Teacher Support, Attrition, Mentoring, and Induction” στο Sikula, John (Ed.) Handbook of Research on Teacher Education, *Association of American Teachers* .New York: Simon & Schuster Macmillan, σσ. 548-594]

Gray, W. & Gray, M. (1991): “Synthesis of research on mentoring beginning teachers”, *Educational Leadership*, 43(3).

Griffin, G.A. (1985): “Teachers induction: Research issues”, *Journal of Teacher Education*, pp. 42-46.

Gutrie J., Reed R. (1991) “Effective Leadership for American Education”, *Educational Administration and Polic*. Boston: MA.

Hargreaves, A. και Fullan, M. (1993) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μετάφραση Π. Χατζηπαντελή) Αθήνα : Πατάκη

Hargreaves, A. (1997). “The four Ages of Professionalism and Profession Learning”, *Unicorn*, 23,14-19.

Harris, Deborah Lee & H. M. Antony (2001). Collegiality and its Role in Teacher Development: perspectives from veteran and novice teachers, *Teacher Development*, 5 (3), 371-390

Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business –unit – level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta–analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87, 268 – 279.

Hoy W., Miskel. C.(2005). *Educational Administration. Theory, Researctch and Practice* (7th ed.) New York: McGraw-Hill, Inc

Huling-Austin, I. (1990): “Teachers induction programs”, in Houston, W.R.-Huberman, M. - Sikula, J. (eds): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, N.Y., pp. 535-548.

Induction nightmares cause 1 in 25 to walk out of a new job, says survey (Oct.2004). Διαθέσιμο στη διεύθυνση www.trainingreference.co.uk/news/gn041019.htm τελευταία επίσκεψη 15-6-2010).

Jackson, P. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο Hargreaves, A. & Fullan, M. (επιμ.), *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Jarzabkowski L.(2003). “Teacher Collegiality in a Remote Australian School”, *Journal of Research in Rural Education*, 18 (3), 139-144

Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: A review of the literature on teacher retention*. Washington, D.C.: AARP.

Johnson, S. M. & The project on the Next generation of Teachers. (2004). *Finders and keepers: Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kardos, M., Susan, Moore Johnson, S. ., Peske, H.G., Kauffman D.& E. Liu (2001). “Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools”, *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250-290, διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://eaq.sagepub.com/cgi/reprint/37/2/250> (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

Lightfoot S.L.(1983). *The Good Hight School*, New York: Basic Books.

Little, Judith Warren (1987). “Teachers as colleagues”, στο Richardson- Koehler, V. (Ed.), *Educators’ handbook: A research perspective* New York: Longman, σσ. 491-510

MacBeath, J, M. Schratz, M., Meuret, D., and Jakobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Mayring, Ph (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.qualitative-researchnet/fqs-texte/2-00/2-00mayring-dhtm>*, (τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

Neave, G. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Έκφραση.

Norris C.(1992). “Developing a vision of the humane school”, In Barnett B.,McQuarrie F. & Norris C.(eds), *The moral imperatives of leadership*, National Network for Innovative Principal Preparation, Memphis”:TN

Odell, S. & Ferraro, D. (1992). “Teacher mentoring and teacher retention.” *Journal of teacher education*, 43, 200 - 204.

Oliva P.(1993) *Supervision in Today's Schools*, New York: Longman

Patterson, N. & Luft, J. (2002). “Informing Expectations for Induction: explorations of attrition among supported beginning secondary science teachers in the USA”. *U.S. Teacher Development*, 6, 205- 212

Pardini, P. (2002). “Stitching new teachers into the school's fabric”, *Journal of Staff Development*, 23(3)

Robertson J.H.(1995). “Η Εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η δίκαιη αντιμετώπιση των δύο φύλων”, στο Hergraves A. & Fullan M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη

Rosenholtz , S. (1989α). *Teachers' workplace: The social organization of schools*, New York: Longman.

Rosenholtz, S. (1989b). “Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs”, *Elementary School Journal*, 89(4), 421-439

Rust, F. (1994). “The first year of teaching: It’s not what they expected”. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205–217.

Rutter M. et al. (1970), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*, London : Open Books

Sacks S, Brady P. (1985). “Who Teachers the City’s Children· A study of New York City First Year Teachers”, Paper presented at the annual meeting of the *American Educational Research Association*, Chicago

Sergiovanni, Thomas (1987). *The principalship, a reflective practice perspective*. Boston: Allyn & Bacon

Spring, J. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Sprinthall, Norman/ Reiman, A. & L. Thies -Sprinthall (1996). “Teacher professional development,, στο Sikula, John (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of American Teachers. New York: Simon & Schuster Macmillan, 666-703.

Tellez, K. (1992). “Mentors by choice, not design: Help seeking by beginning teachers”. *Journal of teacher education*, 43, σ. 214 - 251.

Veenman, S.(1984). “Perceived Problems of Beginning Teachers”. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178

Verma, G. & Mallick, K. (2004) (Παπασταμάτης, Α. επ.) *Εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα: Τυπωθήτω

Watson Moore, L., (1998), Leadership Theory and Student Violence: Is There a Relationship? *NASSP Bulletin* 82 50-5 Mr 98. Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://vnweb.hwwilsonweb.com> ,(τελευταία επίσκεψη 16-6-2010.

Νομολογία

Νόμος 1566 /1985. *Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. ΦΕΚ 167/30-09-1985, τ. Α΄.

Νόμος 2525/1997. *Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 188/23-9-97, τ. Α΄

Νόμος 3374/2005. *Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος*. ΦΕΚ 189/02-08-2005, τ. Α΄

Νόμος 3467/2006: *Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 128/21-6-2006, τ. Α΄.

Νόμος 3528/2007: *Κώδικας Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* ΦΕΚ 26/09-02-2007

Νόμος 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. ΦΕΚ 71/19-05-2010, τ. Α΄.

Προεδρικό Διάταγμα 140/1998. *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*. ΦΕΚ 107/20-05-1998, τ.Α΄

Προεδρικό Διάταγμα 201/1998. *Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*. ΦΕΚ 161/13-07-1998, τ.Α.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-02. *Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών*

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων. ΦΕΚ1340/16-10-2002, τ. Β΄.

Υπουργική Απόφαση 95892/Δ3/6-08-2009. *Πραγματοποίηση Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Σχολικού Έτους 2009-10.* (Διαθέσιμη στη διεύθυνση <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoivnseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/epimorfosi-neodioristvn/377-programma-eisagwgikhs-epimorfwsks-ekpaidevtikwn.html>, τελευταία επίσκεψη 16-6-2010)

Παραρτήματα.

1. Ενημερωτική Επιστολή προς τους νεοδιόριστους για την έρευνα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε,

Για την ομαλή είσοδο του εκπαιδευτικού στο χώρο της εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερης σημασίας η υποδοχή και η ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Η αναγκαιότητα του θεσμού, οι φορείς διεξαγωγής, οι μορφές του, η χρονική διάρκεια των προγραμμάτων ένταξης καθώς και η αναπόσπαστη αξιολόγησή τους είναι μια σημαντική περιοχή επιστημονικής μελέτης στην προσπάθεια που καταβάλλεται για ένα αποτελεσματικότερο σχολείο. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχεδιάστηκαν στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης**» με θέμα « Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.»

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι: α) δεν υπάρχουν **σωστές** ή **λανθασμένες** απαντήσεις, μας ενδιαφέρει η προσωπική σας στάση, β) τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα, γ) οι απαντήσεις είναι απολύτως **εμπιστευτικές**, δ) οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά **εκπαιδευτικούς** και **ερευνητικούς** σκοπούς.

Ο χρόνος της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα. Αν έχετε οποιαδήποτε απορία αναφορικά με αυτήν την έρευνα, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας,

Τόλης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΜΣ

Διεύθυνση: Ηρακλείτου και Διομήδους 2, Τ.Κ.34400, Ψαχνά Ευβοίας

Τηλέφωνα επικοινωνίας: 6973607144 και 2228023910

2. Ερωτηματολόγιο Νεοδιόριστων

Κωδικός Ερωτηματολογίου:

Παρακαλώ σημειώστε στην απάντηση που θεωρείτε ότι εκφράζει ακριβέστερα τις απόψεις σας. Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

1. α. Φύλο : Άνδρας Γυναίκα
- β. Ηλικία : < ή = 30 > 30
- γ. Οικογενειακή κατάσταση: Άγαμος/η Έγγαμος/η Με παιδιά
- δ. Τρόπος διορισμού: ΑΣΕΠ Επετηρίδα
- ε. Χρόνος ως μόνιμος/η: 1^{ος} , 2^{ος}
- στ. Χρόνος προϋπηρεσίας σε σχολεία Α/θμιας Εκπ/σης : έτη
- ζ. Στην ιδιωτική εκπαίδευση: Ναι Όχι Στη Δημόσια εκπαίδευση: Ναι Όχι
- η. Τύπος Σχολείου που υπηρετείτε:
 Μονοθέσιο Διθέσιο Τριθέσιο Τετραθέσιο και άνω
- θ. Το Σχολείο στο οποίο υπηρετείτε **βρίσκεται σε περιοχή:**
 Αγροτική (μέχρι 2.000 κατοίκους)
 Ημιαστική αστική (από 2.001 μέχρι 10.000 κατοίκους)
 Αστική (από 10.001 και πάνω κατοίκους)
- ι. Θέση που κατέχετε σήμερα:
 Προϊστάμενος/η σχολείου (1/θ-3/θ)
 Υπεύθυνος/η Ολοήμερου
 Δάσκαλος/α τάξης
 Άλλο (προσδιορίστε).....
- ια. **Επιμόρφωση** σε εκπαιδευτικά θέματα πριν το διορισμό σας:
 Καμία
 Ημερίδες
 Βραχυχρόνια σεμινάρια
 Εξαμηνιαία επιμόρφωση
 Ετήσια επιμόρφωση
 Μεταπτυχιακό

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
2.1. Η στέγαση στον τόπο διορισμού.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Η μετακίνηση προς και από το σχολείο.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Ο αποχωρισμός οικείων προσώπων.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Οικονομικές δυσκολίες.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Η κοινωνική σας ένταξη στο νέο περιβάλλον.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

3. Η προοπτική της άσκησης του εκπαιδευτικού σας έργου, ως νεοδιόριστου, σε ποιο βαθμό σας προκάλεσε ανησυχία και ανάγκη ενημέρωσης για τα παρακάτω θέματα ;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
3.1. Ενημέρωση για το αναλυτικό πρόγραμμα.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Ανταπόκριση στις απαιτήσεις του γνωστικού αντικειμένου..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Προγραμματισμός της ύλης του μαθήματος/των.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Σχέσεις με τους μαθητές.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Διαδικασία αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. Τρόποι αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8. Παρακίνηση των μαθητών στην τάξη.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9. Αντιμετώπιση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10. Διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.11. Ενημέρωση για το νομικό πλαίσιο της εργασίας σας.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12. Συνεργασία με τους γονείς.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ποιος ο βαθμός ενδιαφέροντός σας για τους παρακάτω τομείς;

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
4.1. Καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις (π.χ. προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Συμβουλευτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας σας.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Επιμορφωτικά προγράμματα εκτός σχολικού ωραρίου.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Προσωπική μελέτη βιβλίων διδακτικής και παιδαγωγικής...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.5. Καθοδήγηση από παλαιότερο εκπαιδευτικό σε θέματα διδασκαλίας.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Ποιος κατά τη γνώμη σας είναι ο κύριος διαμορφωτής του σχολικού κλίματος;

(1 επιλογή)

- οι μαθητές ο διευθυντής οι νεοδιόριστοι
 οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί άλλος (προσδιορίστε).....

7. Με ποιόν κυρίως συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του έργου σας; Με

(1 επιλογή)

- το Διευθυντή παλαιότερους εκπαιδευτικούς κανέναν
 άλλους νεοδιόριστους άλλο (προσδιορίστε).....

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

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
---------	------	--------	------	-----------

- 8.1. την αξιολόγηση των μαθητών.....
- 8.2. το χειρισμό των μαθητών σε θέματα πειθαρχίας.....
- 8.3. το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της ειδικότητάς σας.....
- 8.4. τους μαθητές με ιδιαίτερα ανάγκες.....
- 8.5. τα υπάρχοντα εποπτικά μέσα διδασκαλίας.....
- 8.6. τους διάφορους χώρους του σχολείου.....

9. Ποιόν θεωρείτε ως σημείο αναφοράς για πληροφορίες που χρειάζεστε; (1 επιλογή)

- άλλους νεοδιόριστους
 το Διευθυντή
 το Σχολικό Σύμβουλο
 παλαιότερους εκπαιδευτικούς

- το Γραφείο ή τη Δ/ση Α/θμιας Εκπ/σης
- άλλο (προσδιορίστε)

10. Πριν ξεκινήσουν τα μαθήματα, προηγήθηκε ενημερωτική συνάντηση διευθυντή – νεοδιοριστών;

- Ναι Όχι

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
---------	------	--------	------	-----------

11. Η ενημέρωση κατά τις τακτικές παιδαγωγικές συνεδριάσεις κάλυψε τις απορίες και τους προβληματισμούς σας;.....

12. Έχετε την αίσθηση της ελεύθερης πρόσβασης στον διευθυντή οποτεδήποτε αντιμετωπίζετε κάποιο πρόβλημα;...

13. Για τα παρακάτω θέματα πόσο θεωρείτε ότι είστε ενημερωμένοι από το σχολείο σας;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
---------	------	--------	------	-----------

- 13.1.** Εκπαιδευτική νομοθεσία.....
- 13.2.** Καθηκοντολόγιο εκπαιδευτικών.....
- 13.3.** Απαιτήσεις της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς.....
- 13.4.** Για τους στόχους του διευθυντή για τη σχολική μονάδα...

14. Για τα παραπάνω θέματα σε ποιο βαθμό έχετε ενημερωθεί από το διαδίκτυο;.....

15. Για ποια άλλα θέματα θεωρείτε ότι είναι απαραίτητο να ενημερώνεται ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός;
.....
.....

.....
.....
.....

16. Θεωρείτε ότι ευνοηθήκατε στην κατανομή τάξεων και αρμοδιοτήτων;.....

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο διευθυντής μπορεί να παρέχει συμβουλευτική στήριξη στο εκπαιδευτικό σας έργο;.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Η διαδικασία υποδοχής σας καλλιέργησε το αίσθημα της κοινότητας με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας;.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

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

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Πόσο απαραίτητη κατά τη γνώμη σας είναι η συναισθηματική στήριξη του νεοδιόριστου στο έργο του;.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. Κρίνετε ότι ο νεοδιόριστος ωφελείται από την καλόβουλη κριτική του διευθυντή της σχολικής του μονάδας;.....

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. Τι άλλο θεωρείτε ότι θα ωφελούσε το νεοδιόριστο στο ξεκίνημά του ως νέος εκπαιδευτικός ;.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας!

3. Οδηγός συνέντευξης διευθυντών

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ για διευθυντές

1. Πόσα χρόνια ασκείτε τα καθήκοντα του διευθυντή; Πόσα στο σχολείο που υπηρετείτε;
2. Ποια θεωρείτε πως είναι τα θέματα που προβληματίζουν στο ξεκίνημά του τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό;
3. Υπάρχουν κάποιες διαδικασίες που ακολουθείτε όταν τοποθετείται στο σχολείο σας ένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός;
4. Ενημερώνετε τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό για θέματα λειτουργίας του Σχολείου;
5. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από έναν νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό που τοποθετείται στο σχολείο σας;
6. Πιστεύετε πως ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός είναι ενημερωμένος για το έργο του;
7. Θεωρείτε πως συμβάλλει η σχολική μονάδα στην επαγγελματική εξέλιξη και αναβάθμιση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού;
8. Ποιος θεωρείτε πως είναι ο ρόλος του σχολικού κλίματος που επικρατεί στη σχολική μονάδα όσον αφορά την ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών;
9. Στο πλαίσιο του ρόλου σας ως διευθυντή πώς συντελείτε στην ένταξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα;
10. Θεωρείτε πως είναι ωφέλιμη για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό η κριτική που πιθανώς ασκείται από το διευθυντή της σχολικής μονάδας;
11. Θα θέλατε κάτι να συμπληρώσετε για την υποδοχή και την ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική σας μονάδα;

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας,

Τόλης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής του ΠΜΣ

Διεύθυνση: Ηρακλείου και Διομήδους 2, Τ.Κ.34400, Ψαχνά Ευβοίας

Τηλέφωνα επικοινωνίας: 6973607144 και 2228023910

4. Συνεντεύξεις Διευθυντών

Κωδικός: Δ1

Διεξαγωγή πρώτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 14/05/2010

Φύλο συνεντευξιζόμενου: Γυναίκα

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθύντρια 12/θ Δημοτικού σχολείου με 10ετή εμπειρία στη θέση

1. Έχω 10 χρόνια σε αυτή τη θέση.
2. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός σίγουρα νιώθει ανασφάλεια όταν για πρώτη φορά μπαίνει στη σχολική τάξη. Καλείται να κάνει πράξη ότι έχει μάθει στο πανεπιστήμιο. Είναι αλήθεια όμως ότι η πραγματικότητα από τη θεωρία διαφέρουν και μάλιστα πολύ. Τον απασχολεί λοιπόν έντονα η επαφή που θα έχει με τους μικρούς μαθητές, η σχέση του με τους γονείς, καθώς και με τους άλλους παλιότερους συναδέλφους και τον Διευθυντή.
3. Καταρχήν προσπαθούμε να μειώσουμε την ένταση και το άγχος που πιθανόν να νιώθει. Του λέμε ότι θα είμαστε δίπλα του σε ότι θελήσει και ότι μπορεί να απευθύνεται σε μας πάντα. Τον συστήνουμε στους άλλους παλαιότερους συναδέλφους και προσπαθούμε - μετά από συνεννόηση με τους άλλους δασκάλους- να του δώσουμε μια τάξη λιγότερο απαιτητική από άποψη ύλης και μαθητών.
4. Φυσικά και ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός για τη λειτουργία του Σχολείου. Από την πρώτη κιόλας μέρα ενημερώνεται για την ακριβή τήρηση του ωραρίου, για τις συνήθειες του σχολείου μέσα στην τοπική κοινωνία , για τις εφημερίες .
5. Είμαι πιο ελαστικός σε έναν νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό. Ξέρω ότι ορισμένοι από τους στόχους του δεν θα εκπληρωθούν και τον ενημερώνω γι' αυτό. Παράλληλα όμως του τονίζω ότι πρέπει και ο ίδιος να είναι αυστηρός κριτής με τον εαυτό του και φυσικά ότι σε κάθε δυσκολία θα είμαι δίπλα του.
6. Όχι, κανένας νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός δεν είναι ενημερωμένος για το έργο του . Σας είπα άλλο η θεωρία και άλλο η δουλειά στην τάξη. Το σίγουρο είναι ότι μέχρι το τέλος της πρώτης σχολικής χρονιάς θα γνωρίζει πολύ περισσότερα από ότι στην αρχή.

7. Ως ένα σημείο ναι. Ο διευθυντής οφείλει να παρακολουθεί διακριτικά τη δουλειά του κάθε εκπαιδευτικού και να διακρίνει τις επιμέρους ικανότητες που διαθέτει. Αυτές τις ικανότητες οφείλει να τις χρησιμοποιήσει στο σχολείο αλλά και να τις αναδείξει ώστε να ανέλθει επαγγελματικά ο εκπαιδευτικός.
8. Οι παλιότεροι συνάδελφοι κάποιες φορές δυσκολεύουν το ρόλο του Διευθυντή και του νεοδιόριστου. Έχουν περισσότερα μόρια και καμιά φορά ζητούν αυτοί τις πιο εύκολες τάξεις επικαλούμενοι αυτό. Το ιδανικό είναι (που γίνεται μερικώς) να είναι κοντά στο νεοδιόριστο και στις τυχούσες δυσκολίες του.
9. Του δίνω πρωτοβουλίες και τον ενθαρρύνω στο εκπαιδευτικό του έργο. Του γνωρίζω το εκπαιδευτικό υλικό που υπάρχει στο σχολείο και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην τάξη και τον βοηθώ στην επικοινωνία με τους γονείς και τους άλλους συναδέλφους.
10. Η κριτική είναι σίγουρα χρήσιμη, ιδιαίτερα αν είναι θετική. Τον ενθαρρύνει στη δουλειά του. Σε αντίθετη περίπτωση ίσως είναι καλύτερα να του χρυσώνουμε το χάπι και να υποδεικνύουμε διακριτικά αυτό που νομίζουμε σωστό.
11. Θεωρώ ότι τα σεμινάρια εισαγωγής των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι πιο οργανωμένα γιατί με τη μορφή που έχουν σήμερα ελάχιστα βοηθούν το νεοδιοριζόμενο.

Κωδικός: Δ2

Διεξαγωγή δεύτερης συνέντευξης

Ημερομηνία: 17/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 10:30 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθυντής 6/θ Δημοτικού σχολείου με δετή εμπειρία στη θέση

1. Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός προβληματίζεται για την προσαρμογή του στο νέο σχολείο ως προς τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου αλλά και ως προς τις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Επίσης μια ακόμα δυσκολία είναι και η προσαρμογή του στον καινούριο τόπο καθώς οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί βρίσκουν θέση σε μέρη μακριά από τον τόπο μόνιμης κατοικίας τους.
2. Προσπαθούμε να δημιουργήσουμε ένα θετικό συναδελφικό κλίμα για τον νεοδιοριζόμενο και του εξασφαλίζουμε μια τάξη εύκολη για το ξεκίνημά του. Τον βοηθούμε στην προσαρμογή του δίνοντάς του ότι υλικό χρειαστεί.
3. Από την πρώτη κιόλας μέρα, ο νεοδιοριζόμενος ενημερώνεται για τα θέματα λειτουργίας του σχολείου καθώς και για τα πιθανά προβλήματα.
4. Προσδοκώ να είναι συνεπής με το ωράριό του καθώς και με τις υποχρεώσεις του μέσα στο σχολείο, για παράδειγμα επιτηρήσεις στον προαύλιο χώρο, υπεύθυνος γιορτών, βιβλιοθήκης. Προσδοκώ επίσης στην ομαλή σχέση με τους συναδέλφους καθώς και στην άρτια διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και στις σωστές σχέσεις του με τους γονείς.
5. Θεωρώ ότι ο νεοδιοριζόμενος δεν είναι ενημερωμένος για το έργο του ούτε για τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει.
6. Όποιες ιδιαίτερες ικανότητες του νεοδιοριζόμενου θα μπορούν να εκτιμηθούν από το διευθυντή και να χρησιμοποιηθούν ως προς το όφελος της σχολικής μονάδας καθώς και ως προς την αναβάθμιση του ίδιου του εκπαιδευτικού. Μπορεί για παράδειγμα ένας νεοδιοριζόμενος με Master ή άλλη ειδική εκπαίδευση να κάνει ομιλίες για τους γονείς της σχολικής μονάδας ή να οργανώσει ειδικό υλικό προς χρήση.

7. Το σχολικό κλίμα αποτελεί πρωτεύοντα ρόλο ως προς την ένταξη του νεοδιοριζόμενου. Οι συνάδελφοι οφείλουν να τον καλοδεχτούν, να είναι ανοιχτοί στις όποιες απορίες και φόβους του αλλά και να τον βοηθήσουν σε ότι χρειαστεί.
8. Καλωσορίζω θερμά τον νεοδιοριζόμενο και τον διαβεβαιώνω ότι θα είμαι δίπλα του σε ότι χρειαστεί ως προς το εκπαιδευτικό του έργο αλλά και ως προς τις ομαλές σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους.
9. Θεωρώ πως η καλοπροαίρετη κριτική είναι όχι μόνο ωφέλιμη αλλά και αναγκαία για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό αρκεί ο ίδιος να είναι δεκτικός στην κριτική και στις πολύτιμες συμβουλές συναδέλφων με εκπαιδευτική πείρα.
10. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια τα οποία μάλιστα θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες της εκάστοτε τάξης που αναλαμβάνει ο νεοδιοριζόμενος και όχι γενικού τύπου.

Κωδικός: Δ3

Διεξαγωγή τρίτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 18/05/2010

Φύλο συνεντευξιζόμενου: Γυναίκα

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθύντρια 6/θ Δημοτικού σχολείου με 4ετή εμπειρία στη θέση

1. Φέτος συμπληρώνω 4 χρόνια στη θέση αυτή.
2. Τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό τον προβληματίζει στο ξεκίνημά του το πώς θα γίνει δεκτός στη σχολική μονάδα το αν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ύλης, εάν θα τη βγάλει την ύλη, εάν τη γνωρίζει καλά γιατί θεωρώ ότι δεν είναι καλά προετοιμασμένος όταν έρχεται στο σχολείο. Εάν ο νεοδιοριζόμενος έχει και οικογένεια τον απασχολούν και δικά του προβλήματα. Εάν δε ζει και κοντά στη σχολική μονάδα τον απασχολούν επίσης προβλήματα. Αλλά στο δικό μου μυαλό έχω ως νεοδιοριζόμενο έχουμε έναν άνθρωπο που ξεκινά τη ζωή του ερχόμενος σε ένα σχολείο χωρίς να έχει τίποτα άλλο να ασχολείται παρά με τον εαυτό του και τη δουλειά του.
3. Εγώ σαν άτομο προσπαθώ να τον πλησιάσω και να τον βοηθήσω κατά το μέτρο του δυνατού. Θα μπορούσα να πω να τον αγκαλιάσω, να αισθανθεί συναισθηματικά καλά και να τον βάλω και στην ομάδα του σχολείου. Παρότι και εγώ είμαι καινούρια στο σχολείο και καταλαβαίνω τι προσπάθειες πρέπει να καταβάλεις για να προσαρμοστείς σε έναν καινούριο χώρο.
4. Για τα θέματα λειτουργίας του σχολείου τον ενημερώνω τον νεοδιοριζόμενο γιατί σε κάθε σχολείο ο διευθυντής δίνει ένα χρώμα , ένα στίγμα.
5. Δεν έχω προσδοκίες από τον νεοδιοριζόμενο, απλά θέλω να μου φέρει αυτή την αύρα του νέου, τις νέες του ιδέες , χαίρομαι για το καινούριο αίμα, ακούω τις καινούριες γνώμες , προσπαθώ να τις ενσωματώσω στην όλη κουλτούρα του σχολείου, αλλά δεν έχω προσδοκίες γιατί οι άνθρωποι που βγαίνουν από τα πανεπιστήμια και δεν έχουν καθόλου μα καθόλου πείρα, αφού πέρα από τα βιβλία τους δεν ξέρουν καθόλου τι θα πει ψυχολογία παιδιού και εστιάζω πάρα πολύ στην ψυχολογία και στην παιδαγωγική. Δεν ξέρουν αυτά τα νέα παιδιά, γιατί έτυχε να έχω μικρούς συναδέλφους στο σχολείο

που αντιμετώπισαν προβλήματα . Αυτούς θεωρώ πως όχι μόνο ο διευθυντής να τους στηρίζει αλλά και όλοι οι συνάδελφοι.

6. Πιστεύω πως όσο μπορεί είναι. Αυτό έγκειται στο πόσο καλός φοιτητής ήτανε αν δηλαδή είχε πραγματικά σκύψει στα βιβλία του. Οι παιδαγωγικές ακαδημίες και τα παιδαγωγικά τμήματα δεν τους προετοιμάζουν όπως θα έπρεπε. Αυτό που θα πρέπει να δει η πολιτεία και ειδικά για τους δασκάλους θα πρέπει να είναι μια προετοιμασία με ζωή μέσα στα σχολεία. Δηλαδή αυτά τα παιδιά που πρόκειται να έρθουν δε θα πρέπει να είναι η πρώτη τους φορά όταν διορίζονται γιατί κάποιος από αυτούς μπορεί να τρομάξουν, αφού επιλέγουν τα παιδαγωγικά τμήματα απλά επειδή ξέρουν ότι θα δουλέψουν.
7. Δε θα το έλεγα. Επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι μόνο τι θα διαβάσει ο συνάδελφος αλλά και τα εκπαιδευτικά υλικά που θα έχει στην διάθεσή του
8. Πάρα πολύ σημαντικό το θεωρώ. Το να υπάρχει ένα όμορφο κλίμα, να μπορείς να συζητάς με τους συναδέλφους, το να μπορείς να τους ρωτάς και να παίρνεις μίαν απάντηση, να τους μιλάς και να ξέρεις ότι αυτό που λες εκεί και θα μείνει , ότι μπορούν να σε βοηθήσουν έχουν τη διάθεση να σε βοηθήσουν είναι πάρα πολύ σημαντικό. Με το κυνηγητό της ύλης το ότι ξεχάσαμε να γελάμε είναι ένα σημάδι της εποχής κάκιστο για μας σαν ανθρώπους και για τα παιδιά έχει αντίκτυπο. Όταν εμείς δεν είμαστε καλά, είμαστε κλεισμένοι και στρεσαρισμένοι βγαίνει στους μαθητές μας.
9. Τον αγκαλιάζω όσο γίνεται, πραγματικά και σαν μεγαλύτερη του σχολείου, αυτά τα νέα παιδιά κοντά στην ηλικία των παιδιών μας , να μη νιώσουν ότι είναι ξένα , μόνα τους εντελώς . Μπορούν να ρωτήσουν οτιδήποτε, είμαι πάντα διαθέσιμη σε οτιδήποτε θελήσουν είτε είναι αυτό θέμα ψυχολογικό είτε είναι θέμα σχολικό. Τα πάντα. Οφείλει νομίζω ο διευθυντής να ξέρει και τι απασχολεί και έξω από το σχολείο τον εκπαιδευτικό του.
10. Είναι ωφέλιμη μόνο αν είναι καλόβουλη. Όταν είναι καλοπροαίρετη, όταν του την κάνει ψιθυρίζοντάς του στο αυτί, όχι μπροστά σε άλλους, να μην τον ρεζιλεύει , όταν του την κάνει έχοντας ξεκαθαρίσει και τη θέση του ότι ό,τι σου πω μένει για μας, εάν θέλεις με ακούς γιατί ο διευθυντής είναι διοικητικός προϊστάμενος, δε μπορεί να ξέρει τι γίνεται μέσα στην τάξη , όταν κάνει οτιδήποτε για το συνάδελφο χτυπώντας τον στην πλάτη.
11. Θα ήθελα οι νέοι άνθρωποι που έρχονται στο σχολείο να γνωρίζουν το διευθυντή τους, δηλαδή να τον ψάχνουν και αυτοί σαν άνθρωπο και τους συναδέλφους, να έχουν

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

ανοιχτό μυαλό, να είναι δεκτικοί στις συμβουλές όλων και να κάνουν κριτική γιατί ακούμε και την κριτική των νέων.

Κωδικός Δ4

Διεξαγωγή τέταρτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 19/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 12 π.μ

Περιοχή: αστική

Διευθυντής 6/θ Δημοτικού σχολείου με 12ετή εμπειρία στη θέση

1. Είμαι , ούτε και εγώ θυμάμαι. Έτσι το λέω. 12 χρόνια έχω σε αυτό το σχολείο.
2. α) Ενταξη σε νέο κοινωνικό περιβάλλον. β)Οικονομική δυσπραγία. γ)Αλλαγή και οργάνωση χώρου διαμονής. δ)Ανασφάλειες για το κατά πόσο θ' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
3. Τις συνήθειες και απαραίτητες γραφειοκρατικές διαδικασίες. β)Να ενημερωθεί και να κατανοήσει, ως το σημείο που μπορεί τη δεδομένη στιγμή, τις συνθήκες και τη λειτουργία του σχολείου.
4. Οπωσδήποτε, αλλά φροντίζω να επεκτείνομαι σταδιακά σε λεπτομέρειες, ώστε να μπορεί να απορροφήσει τις πληροφορίες χωρίς να νιώσει «βομβαρδισμένος».
5. Έχω απόλυτη εμπιστοσύνη στην επιστημονική του κατάρτιση αλλά αντιλαμβάνομαι ότι θα αντιμετωπίσει πιθανότατα το αιώνιο πρόβλημα του να φτάσει «από τη θεωρία στη πράξη».
6. Ναι, αλλά σε θεωρητική και λίγο εξιδανικευμένη βάση. Εξαρτάται και από τις πηγές πληροφοριών του.
7. Εξαρτάται από τα ερεθίσματα που η σχολική μονάδα εκ των πραγμάτων μπορεί να του προσφέρει και από την ικανότητα του να τα αναγνωρίσει και να τα επεξεργαστεί.
8. Πάρα πολύ σημαντικός, αφού επιδρά αγχολυτικά (μπορεί και το αντίθετο) και επηρεάζει την γενική του απόδοση.
9. Φροντίζω να νιώσει ότι περιβάλλεται από κατανόηση για τις τυχόν ανασφάλειες και προβληματισμούς του αποφεύγοντας συγκαταβατικό και «ανώτερο» ύφος.β)Λειτουργώ ως μεσάζων για συστάσεις και γνωριμία με άλλους συναδέλφους. γ) Προθυμοποιούμαι να βοηθήσω κατά το δυνατόν, εφόσον απευθυνθεί σε μένα για τη λύση πρακτικών ή άλλων προβλημάτων που αφορούν τη γνωριμία του με το νέο περιβάλλον.

10. Όχι, εκτός αν γίνεται με πολύ διακριτικό τρόπο, αλλά και πάλι μόνο όταν κάτι δημιουργεί δυσλειτουργία στο σχολείο ή του ζητείται από τον ίδιο το νεοδιοριζόμενο.
11. Θα ήταν χρησιμότερο τα Περιφερειακά Εκπαιδευτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) να λειτουργούν πιο έγκαιρα και αποτελεσματικά (καθώς και κάθε άλλη πηγή πληροφόρησης και ένταξης των εκπαιδευτικών στον ευρύτερο ή στενότερο χώρο της Παιδείας).

Κωδικός Δ5

Διεξαγωγή πέμπτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 20/05/2010

Φύλο συνεντευζιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 12 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθυντής 12/θ Δημοτικού σχολείου με 6 ετή εμπειρία στη θέση

Ερ. Πόσα χρόνια υπηρετείτε ως διευθυντής;

Απ. Πρέπει να έχω καμιά δεκαριά χρόνια. Περίπου!

Ερ. 2.

Απ. Δε βλέπω θέματα που να προβληματίζουν το νεοδιόριστο. Εντάξει.

Ερ. Δηλαδή το πού θα κοιμηθεί το πότε θα πληρωθεί δεν είναι θέματα που χρήζουν αντιμετώπισης;

Απ. Το πού θα μείνει... Μέσα σε μια δυο μέρες έχει βρει σπίτι. Για την πληρωμή του ξέρει πως μέσα σε ένα μήνα απ' την υπηρεσία θα βγει ο μισθός του και θα κατατεθεί στην τράπεζα.

Ερ. 3

Απ. Από τη στιγμή που έχει τελειώσει μια ακαδημία, για μένα είναι έτοιμος ο εκπαιδευτικός, διαφορετικά δε θα του δίνανε το πτυχίο. Και αυτοί που δίνουνε για να περάσουνε τάχα στον ΑΣΕΠ, το θεωρώ λάθος. Δεν του δίνει η πολιτεία ένα δίπλωμα, ένα πτυχίο; Τότε γιατί να ξαναδώσει εξετάσεις....

Ερ.4

Απ. Δεν του έδωσε η πολιτεία δε θεωρείται ικανός για να διδάξει στην τάξη;

Ερ. Δηλαδή με τα πρώτα εφόδια είναι ικανός να διδάξει στην τάξη;

Απ. Βέβαια!

Ερ. Δηλαδή θεωρείτε ότι δεν υπάρχουν θέματα που να προβληματίζουν το νέο εκπαιδευτικό.

Απ. Όχι, δεν υπάρχουν!

Ερ. Από τη στιγμή που θεωρείτε ότι έρχεται έτοιμος, ποιες είναι οι προσδοκίες που έχετε γι' αυτόν;

Απ. Ε, ναι! Οποσδήποτε . Να κάνει τη δουλειά του σωστά , να ανεβάσει το επίπεδο της τάξης και να προχωράει κανονικά στο μάθημα.

Ερ. Όταν έρχεται κάποιος νεοδιόριστος –είπατε πως φέτος έχετε 4 – ακολουθείτε κάποιες διαδικασίες;

Απ. Γνωρίζομαστε, συστηνόμαστε , προσπαθούμε να φτιάξουμε ένα καλό κλίμα –που υπάρχει- στο σχολείο για να περάσει η χρονιά ευχάριστα. Γιατί αλλιώς δεν περνάει αν δεν υπάρχει καλό κλίμα. Και αν χρειαστεί κάτι να τον βοηθήσουμε . Να μας ρωτήσει για το πώς λειτουργούμε εδώ μέσα, θα του πω, θα τον ενημερώσουμε. Θα του δώσουμε την τάξη που είναι να πάρει, θα τον ενημερώσουμε για τα παιδιά που υπάρχουν, τι τάξη είναι, τι δυναμικό υπάρχει, ποια παιδιά και για ποιους λόγους υστερούν, αν είναι παιδιά που χρειάζεται να πάνε στα ΚΔΑΥ για εξέταση, ποια παρακολουθούν τμήμα ένταξης, ποια φροντιστηριακό τμήμα.

Ερ. Και βέβαια συμβάλλει η σχολική μονάδα. Αν βρεθεί σε σχολική μονάδα που είναι όπως είναι στη Θήβα που έχει ένα σχολείο που είναι μόνο τσιγγανόπαιδες, δεν μπορεί να είναι το ίδιο εκείνη η σχολική μονάδα με τούτη εδώ. Επηρεάζεται δηλαδή η σχολική μονάδα από τα παιδιά . Το επίπεδο των παιδιών. Και αν ρωτάτε και από την άποψη των συναδέλφων , βέβαια αν έχουμε μια ομάδα που οι συνάδελφοι είναι μεταξύ τους μαλωμένοι και να υπάρχει μια άλλη, αν εκεί υπάρχει συνεργασία υπάρχει μια διαφορά.

Ερ. Γιατί το ρωτάω αυτό. Τις περισσότερες φορές υπάρχει και η ενδοσχολική επιμόρφωση . Πράγμα που σημαίνει ότι κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς μπορούν να κάνουν κάποιες διδασκαλίες...

Απ. Αυτά τα κάνει ο σχολικός σύμβουλος.

Ερ. Ή κάποιες άλλες φορές επιτρέπει να μπαίνει μέσα στην τάξη ένας έμπειρος δάσκαλος...

Απ. Εγώ δε θεωρώ ότι εγώ ο παλιότερος είμαι πιο ικανός από το νέο.

Ερ. Κάποιοι, αποδεδειγμένα είναι.

Απ. Αυτό είναι σχετικό. Πιθανόν να υπάρχει ένας παλιός ικανότερος από μένα , αλλά μπορεί να υπάρχει ένας νέος που θα είναι πολύ πιο ικανός από τον άλλο με τα 10 ή 15 χρόνια υπηρεσίας. Και εκτός αυτού πώς θα μπορέσουμε εμείς να πούμε και ο Γιάννης είναι καλύτερος από τον Νίκο. Εκεί μπαίνει.

Ερ .Μπορούμε να βρούμε δικλίδες ασφαλείας, μέσω του σχολικού συμβούλου.

Απ. Μπορεί να βρούμε αλλά... Εγώ είμαι της γνώμης πως δεν πρέπει να γίνονται τέτοιες συγκεντρώσεις και κάτι τέτοιες διδασκαλίες γιατί αυτές τις διδασκαλίες τις κάναμε επί επιθεωρητών. Εσύ δεν ήσουνα τότε. Τον επιθεωρητή τον πρόλαβες;

Ερ. Όχι, αλλά έχω δεχτεί αρκετές φορές το σχολικό σύμβουλο και έχω κάνει δειγματικές διδασκαλίες. Αν έχουν να προσφέρουν κάτι καλό αυτού του είδους οι διδασκαλίες, γιατί να μη γίνονται;

Απ. Τότε δεν ήταν όπως οι σύμβουλοι. Αυτοί είναι άλλο πράγμα. Συνεργάτες. Δεν έρχονται να κάνουν αξιολόγηση αλλά για να σε συμβουλέψουν. Ο επιθεωρητής ερχόταν να μου βάλει και βαθμό. Ήταν με το σπαθί και το βούρδουλα. Έβαζε 18 εμένα που ήμουν στο μονοθέσιο και 22 στον άλλο που ήταν στο γραφείο.

Ερ.

Απ. Όχι... Σε καμιά περίπτωση. Κριτική σε καμιά περίπτωση. Ο δάσκαλος είναι άρχοντας της τάξης του. Έτσι πιστεύω. Αν εγώ κάνω κριτική... Ο καθένας είναι προσωπικότητα διαφορετική. Καθένας έχει τα υπέρ και τα κατά, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα στο χαρακτήρα. Δεν μπορώ να του κάνω εγώ κριτική με τα δικά μου κριτήρια. Για μένα καλό είναι το Α για εκείνον είναι το Β. Τι κριτική να του κάνω. Δεν πρέπει να του κάνω κριτική. Ο διευθυντής δεν είναι για να κρίνει είναι για να συντονίζει τη σχολική μονάδα. Να φτιάξει ένα κλίμα τέτοιο που να μπορούν να συμβιώνουν όλοι οι συνάδελφοι και να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις.

Ερ. Ένας καινούριος κάνει κάτι που δεν είναι στα στάνταρ του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση τι κάνετε;

Απ. Δε θα του πάρουμε και το κεφάλι. Το πολύ πολύ να του πούμε να συνεργάζεται με την άλλη δασκάλα του άλλου τμήματος, αν θέλει. Τέτοια περίπτωση σε μένα δεν έχει τύχει ποτέ. επειδή έρχονται και συνήθως δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα, τους φέρομαι με τρόπο που εκείνοι εμπιστεύονται. Προσπαθώ να έχω καλή συνεργασία. 22 άτομα είμαστε εδώ. Αν δεν υπάρχει εμπιστοσύνη θα ήμαστε έτσι. Ανακατωμένοι.

Ερ. Κάνετε διαχωρισμό ανάμεσα σε παλαιούς και καινούριους;

Απ. Ναι, δεν το κρύβω!

Κωδικός Δ6

Διεξαγωγή έκτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 21/05/2010

Φύλο συνεντευξιζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αστική

Διευθυντής 12/θ Δημοτικού σχολείου με δετή εμπειρία στη θέση

- 1 Η άσκηση καθηκόντων δ/ντή Σχολικής Μονάδας είναι στα έντεκα χρόνια, στο ίδιο Σχολείο.
- 2 Τα θέματα που απασχολούν στο ξεκίνημα τους νεοδιοριζόμενους είναι η όποια προσαρμογή στο κλίμα της Σχολικής Μονάδας, η ύλη του προγράμματος και ασφαλώς η σωστή κατεύθυνση της τάξης.(Θέματα τάξης και πειθαρχίας)
- 3 Η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού βασίζεται στην εμπειρία τους και στην εκδήλωση επιθυμίας για την αντίστοιχη τάξη.
- 4 Βεβαίως υπάρχει ενημέρωση για τη λειτουργία του σχολείου σε συλλογικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο.
- 5 Η προσδοκία μας είναι ότι ο νεοδιοριζόμενος θα έχει να επιδείξει μεγαλύτερη διάθεση από κάποιους παλιότερους στην υπηρεσία σε θέματα ανάληψης νέων προγραμμάτων και εργασιών εντός της Σχολικής μονάδας.
- 6 όταν υπάρχει Πιστεύουμε ότι ο νεοδ/νος έχει ενημέρωση για το καθαρά διδακτικό του έργο.
- 7 Είναι σίγουρο ότι η σχολική μονάδα θωρακίζει και εμπνυχώνει το νέο εκπαιδευτικό στην επαγγελματική του εξέλιξη, όταν τον περιβάλλει με σωστή ψυχολογία και καθοδήγηση.
- 8 Το σχολικό κλίμα παίζει σημαντικό ρόλο στην ένταξη του νεοδ/νου στο εκπαιδευτικό σύστημα και τον ενισχύει ψυχολογικά για τη περαιτέρω εργασία του.
- 9 Η εμπειρία μου δίνει τη δυνατότητα της παρέμβασης πάντα συμβουλευτικά σε θέματα που υπάρχει αμφιβολία και δισταγμός είτε στο διδακτικό έργο είτε σε θέματα τάξης.
- 10 Η κριτική σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο σε κατάλληλο χρόνο και με κατάλληλο τρόπο όχι για να επιπλήξει αλλά να καθοδηγήσει είναι ωφέλιμη για το νέο εκπαιδευτικό.
- 11 Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή γνώση πάνω στα διδακτικά τους καθήκοντα και ασφαλώς η ένταξη τους θα είναι ευκολότερη σωστή γρήγορη καθοδήγηση.

Κωδικός Δ7

Διεξαγωγή εβδομης συνέντευξης

Ημερομηνία: 24/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αγροτική

Διευθυντής 6/θ Δημοτικού σχολείου με 3ετή εμπειρία στη θέση

- 1 Έχω τρία χρόνια.
- 2 Το ποιόν του τμήματος που αναλαμβάνει, πώς θα επιβληθεί (κυρίως αν αναλάβει μεγάλη τάξη) και η μέθοδος που θα ακολουθήσει.
- 3 Τον ενημερώνουμε για το τι παιδιά έχει να διδάξει, το πολιτισμικό και οικογενειακό περιβάλλον τους, τα τυχόν προβλήματα υγείας κάποιων και γενικά το επίπεδο και τι πρέπει να προσέξει στη διδακτική του διαδικασία και τη συνεργασία με τους γονείς.
- 4 Ενημερώνεται από το Δ/ντή και τους παλιότερους συναδέλφους για όλα τα θέματα λειτουργίας του σχολείου.
- 5 Οι προσδοκίες του Δ/ντή που προβλέπονται και από τη νομοθεσία είναι η τήρηση του ωραρίου του, η διδακτική του επάρκεια ,η εργατικότητα, να είναι συνεργάσιμος με τους συναδέλφους του και τους γονείς των παιδιών, να είναι δεκτικός σε καινοτόμα προγράμματα και σε πρωτοποριακές συμμετοχές του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.
- 6 Όχι, δεν είναι ενημερωμένος όσο θα έπρεπε και αυτό το αποδίδω στις στείρες γνώσεις που επαναλαμβάνονται στα τέσσερα χρόνια των σπουδών του, έτσι που όταν ξεκινά να διδάξει, να αυτοσχεδιάζει, αφού δεν έχει γνωρίσει περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών, δυσλεξιών, υπερκινητικότητας, ελλειμματικής προσοχής κ.λ.π. που δε δίνονται πρακτικές μέθοδοι και τρόποι αντιμετώπισης τους στα Πανεπιστήμια.
- 7 Ναι θεωρώ ότι το πνεύμα που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα είναι καθοριστικό για την εξέλιξη του εκπ/κού. Το κλίμα της αποδοχής του νεοδιοριζόμενου εκπ/κού το δημιουργεί ή μάλλον πρέπει να το εξασφαλίζει ο Δ/ντής, για να

εξασφαλιστεί μ' αυτόν τον τρόπο η σωστή λειτουργία με κοινή δράση και άριστη συνεργασία όλου του εκπ/κού προσωπικού.

- 8 Η ενημέρωση του, η τόνωση του ηθικού του μπροστά στη νέα κατάσταση που αντιμετωπίζει και η παρόθηση για εργατικότητα, συνεργατικότητα και παιδαγωγική αντιμετώπιση των διαφόρων προβλημάτων , καθώς και η έμπρακτη διαβεβαίωση για στήριξη του σε κάθε δύσκολη στιγμή, νομίζω ότι είναι τα στοιχεία εκείνα που βοηθούν στην ένταξη του νέου εκπ/κού στο σχολείο.
- 9 Η κατ' ιδίαν κριτική με ευγενικό και δημοκρατικό τρόπο σε θέματα προσωπικά-εργασιακά, θεωρώ ότι δεν τον υποβιβάζει στα μάτια των συναδέλφων του, των παιδιών και των γονιών τους και τον βοηθά να βελτιωθεί Σε θέματα που αφορούν πολλούς εκπ/κούς ή την εν γένει λειτουργία της σχολικής μονάδας καλό είναι να συζητιούνται στο Σύλλογο Διδασκόντων , όπου και παίρνονται και οι αποφάσεις.
11. Είναι γνωστό ότι η μεν γνωσιακή επάρκεια κάθε νέου εκπ/κού ελέγχεται στις κάθε είδους εξετάσεις που εκείνος περνά. Όμως, η καταλληλότητα του και η παιδαγωγική του επάρκεια είναι ένας τομέας που θα πρέπει να βρεθεί τρόπος, από την πανεπιστημιακή κοινότητα ή την πολιτεία ειδικότερα, που θα πρέπει να διερευνάται έτσι που να μη γίνονται τα παιδιά του λαού πειραματόζωα στα χέρια οποιουδήποτε εκπ/κού , όσο αγαθές και να είναι οι προθέσεις του. Και όταν κατά τη γνώμη μου βρεθούν τα στάνταρ, θα βρεθούν και οι τρόποι βελτίωσης της παρεχόμενης βοήθειας σε περιπτώσεις που αυτή χρειάζεται για κάποιον εκπ/κό.

Κωδικός Δ8

Διεξαγωγή όγδοης συνέντευξης

Ημερομηνία: 25/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αγροτική

Διευθυντής 4/θ Δημοτικού σχολείου με 5ετή εμπειρία στη θέση

1. Συνολικά έχω 5 χρόνια σε αυτή τη θέση και σε αυτό το σχολείο.
2. Καταρχήν αν ο εκπαιδευτικός δεν έχει δουλέψει σαν αναπληρωτής ή στην ιδιωτική εκπαίδευση, σίγουρα τον απασχολεί το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σχολικής τάξης. Θα μπορέσει να κάνει τα παιδιά να τον δεχτούν; Άλλα θέματα φλέγοντα που τον απασχολούν, είναι οπωσδήποτε το θέμα της στέγασης και το οικονομικό.
3. Γίνεται μια συνέλευση διδασκόντων όπου ενημερώνονται για τη λειτουργία του σχολείου και στην αρχή της σχολική χρονιάς συντάσσουμε το πρακτικό ανάθεσης καθηκόντων και αρμοδιοτήτων.
4. Ναι. Τον ενημερώνω κυρίως για τις εφημερίες που είναι πολύ σημαντικό ζήτημα, ιδιαίτερα στο σχολείο μας που έχει μικρή αυλή και τα παιδιά χωρίς επιτήρηση μπορεί να τραυματιστούν.
5. Να είναι συνεργάσιμος και συνεπής στις υποχρεώσεις του.
6. Λίγο. Στα πανεπιστήμια μαθαίνει τη θεωρία. Εδώ θα μάθει στην πράξη.
7. Το σημαντικότερο είναι να το θέλει ο ίδιος. Αμα θέλει την επαγγελματική του εξέλιξη τότε θα ενημερώνεται για τη δουλειά του, θα βελτιώνεται, θα διορθώνει τα λάθη του.
8. Δε θέλει ρώτημα! Το θετικό σχολικό κλίμα είναι εκ των ουκ άνευ. Χωρίς αυτό οι σχέσεις μέσα στο σχολείο είναι τυπικές, ψυχρές . Έτσι μπορεί να είναι σε άλλα πλαίσια εργασίας. Εδώ, στο σχολείο, που έχεις να πλάσεις μικρές ψυχές πρέπει να διδάσκεις όχι μόνο με το στόμα σου αλλά και με το παράδειγμά σου. Πώς θα πω στα παιδιά «να σέβεστε τους συμμαθητές σας», όταν εγώ δε σέβομαι ή αδιαφορώ για το συνάδελφό μου;
9. Προσπαθώ να κερδίσω την εμπιστοσύνη του νεοδιόριστου, έτσι ώστε να απευθυνθεί σε μένα για κάθε πρόβλημα της τάξης ή για ό,τι τον απασχολεί.

10. Πιστεύω πως ναι! Αρκεί να είναι δίκαιη και να του δίνει θάρρος να συνεχίσει την εργασία του.
11. Ναι, θα ήθελα να πω πως πρέπει εμείς οι διευθυντές να βλέπουμε τις τυχούσες ιδιαιτερότητες που έχουν οι νεοδιόριστοι και να τους βοηθάμε ανάλογα.

Κωδικός Δ9

Διεξαγωγή ένατης συνέντευξης

Ημερομηνία: 26/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αστική

Διευθυντής 10/θ Δημοτικού σχολείου με δετή εμπειρία στη θέση

1. Έχω διεύθυνση σχολείου εδώ και οχτώ χρόνια , από τα οποία τα 3 είναι στο τωρινό σχολείο.

2. Ο νεοδιόριστος αγχώνεται ιδιαίτερα για το αν θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τάξης. Γνωρίζει ελάχιστα από την εκπαιδευτική νομοθεσία. Περισσότερο αγχωμένοι είναι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και κυρίως αυτοί που έχουν παιδιά. Τους απασχολούν ιδιαίτερα η στέγαση της οικογένειας, οι μετακινήσεις

3. Γίνεται μια συνάντηση του συλλόγου διδασκόντων στην οποία παίρνουν μέρος και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Εκεί ενημερώνονται οι νέοι για τη λειτουργία του σχολείου και γίνεται καταμερισμός των αρμοδιοτήτων

4. Σας το είπα και πιο πάνω ενημερώνονται οι νεοδιόριστοι και όχι μόνο στην από κοινού συγκέντρωση . Σε κάθε του απορία είμαι έτοιμος να ακούσω και να τον βοηθήσω όσο μπορώ και όχι μόνο εγώ αλλά και οι παλιότεροι συνάδελφοι.

5. Είναι πάντως γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι νεοδιόριστοι είναι και εργατικοί και συνεπείς, τουλάχιστον όσοι γνωρίζω εγώ! Πάντως εκείνο που περιμένω από αυτούς είναι να είναι συνεπείς στο ωράριό τους και να προσπαθούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της τάξης τους.

6. Ναι, πιστεύω ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν γνώση του έργου τους. Γίνεται καλή δουλειά στα πανεπιστήμια και άλλωστε οι νέοι δάσκαλοι διορίζονται σχεδόν αμέσως και έτσι τα έχουν «φρέσκα» αυτά που έχουν μάθει αλλά και φέρνουν και σε μας φρέσκες ιδέες.

7. Φυσικά και παίζει ρόλο

8. Φυσικά και παίζει ρόλο το σχολικό κλίμα . Όταν είναι καλό, όταν υπάρχει κατανόηση και συναδελφικότητα τότε και ο νέος συνάδελφος έρχεται με άλλη όρεξη να δουλέψει και να κάνει όνειρα για την καριέρα του. Αλλιώς έρχεται να διδάξει σε ένα σχολείο που υπάρχουν αντιπαραθέσεις μεταξύ των συναδέλφων. Δεν έρχεται με όρεξη για δουλειά.

9. Προσπαθώ μέσα από τη συζήτηση να δείξω στο νεοδιόριστο ότι μπορεί να συνεργαστεί μαζί μου και ότι μπορώ να ακούσω κάθε απορία που έχει για τη δουλειά του και να τον στηρίξω με όλες μου τις δυνάμεις.

10. Η κριτική για τη δουλειά του νεοδιόριστου είναι ωφέλιμη πιστεύω μόνο όταν είναι καλοπροαίρετη. Όταν έχει να κάνει με αυστηρές υποδείξεις, πάει τον έχασες. Δε θα έχει καθόλου όρεξη να συνεχίσει τη δουλειά του.

Κωδικός Δ10

Διεξαγωγή δέκατης συνέντευξης

Ημερομηνία: 27/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αστική

Διευθυντής 6/θ Δημοτικού σχολείου με 7 ετή εμπειρία στη θέση

1. Είναι η δεύτερη τετραετία που διανύω σαν Διευθύντρια του σχολείου. Είμαι στον έβδομο χρόνο. Η οργανική μου όμως είναι σε άλλο σχολείο.

2. Πολλά είναι τα θέματα που απασχολούν τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό. Από πού να αρχίσεις! Η ύλη των μαθημάτων, η πειθαρχία μέσα στη τάξη, οι σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους... Πολλά, πολλά...

3. Φυσικά! Μετά την πρώτη γνωριμία συζητούμε και ενημερώνονται για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο. Τους δείχνω τους χώρους του σχολείου, την αίθουσα που θα πάρουν, τους ενημερώνω για τα παιδιά.

4. Πάντοτε! Είναι αρχή μου να γνωστοποιώ στους νέους τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και να μοιράζουμε αρμοδιότητες. Πρώτα βέβαια, στην κατανομή αρμοδιοτήτων διαλέγουν οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί και μετά οι νεότεροι. Έτσι το έχουμε αποφασίσει όλοι μαζί, σαν σύλλογος διαδασκόντων. Νομίζω πως είναι και το πιο δίκαιο.

5. Περιμένω συνέπεια και όρεξη για δουλειά. Να τηρεί το ωράριο... υπάλληλοι είμαστε... και θα το εκτιμήσω ιδιαίτερα αν αναλάβει και κάποιες επιπλέον δραστηριότητες.

6. Νομίζω ότι είναι. Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι έχουν άλλωστε προϋπηρεσία σαν αναπληρωτές ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Υπάρχουν βέβαια και εκείνοι που διορίζονται με του που θα τελειώσουν το πανεπιστήμιο. Τα θυμούνται όλα πολύ καλά. ... στη θεωρία. Ίσως να έχουν κάποιο πρόβλημα στην πράξη.

7. Εγώ θεωρώ ότι η σχολική μονάδα πρέπει να συμβάλει στην επαγγελματική άνοδο του εκπαιδευτικού. Πρέπει επιτέλους σε αυτόν τον τόπο να παίρνουν αυτοί που τους αξίζει την κατάλληλη θέση. Να δίνει το σχολείο την παρότρυνση να αναδεικνύονται οι ιδιαίτερες ικανότητες των νέων.

8. Το σχολείο οφείλει να επικροτεί κάθε προσπάθεια και καινοτομία των νέων αρκεί βέβαια να είναι σε όφελος των μαθητών.

9. Ναι, το κλίμα του σχολείου κατά μεγάλο μέρος οφείλεται στο διευθυντή. Όταν ο διευθυντής συνεργάζεται, συζητά με τους όλους τους συναδέλφους αλλά και τους νέους συναδέλφους και τους στηρίζει, όλα είναι καλά. Και θα τον εμπιστευτούνε και θα έρχονται με ευχάριστη διάθεση στο σχολείο, και θα είναι ορεξάτοι στη δουλειά τους. Αυτό βέβαια το εισπράττουν τα παιδιά. Όταν ο δάσκαλος έχει θετική διάθεση, αυτό το βλέπουν τα παιδιά, το νιώθουν. Βγαίνει στο μάθημα, στα λόγια του, στη συμπεριφορά του. Είναι όλα καλά.

10. Νομίζω πως ναι. Πάντα βέβαια με τρόπο και με επιχειρήματα.

Κωδικός Δ11

Διεξαγωγή ενδέκατης συνέντευξης

Ημερομηνία: 28/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ώρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: ημαστική

Διευθυντής 12/θ Δημοτικού σχολείου με 10ετή εμπειρία στη θέση

- 1 Έχω 26 χρόνια συνολική υπηρεσία και τα τελευταία 10χρόνια έχω τη διεύθυνση του σχολείου, στο οποίο ανήκω οργανικά. Σ' αυτό το σχολείο έχω 20 χρόνια! Μια ολόκληρη ζωή.
- 2 Εκτός από τα εκπαιδευτικά θέματα, άγχος για την ύλη, τη διδασκαλία των μαθημάτων, τους μαθητές αν είναι ήσυχοι ή όχι, εγώ βλέπω ότι οι νέοι έρχονται αγχωμένοι για το πώς θα εγκλιματιστούν στο περιβάλλον του σχολείου και του χωριού γενικότερα. Δεν είναι μεγάλος ο τόπος μας. Πάντως, εγώ πιστεύω ότι ο νέος συνάδελφος για να μπορέσει να δουλέψει σωστά πρέπει να μην έχει οικονομική ανασφάλεια.
- 3 Καταρχήν καλωσορίζουμε τον νέο συνάδελφο και τον γνωρίζουμε και στους άλλους δασκάλους του σχολείου. Μετά αν έχει έρθει στο σχολείο πριν τις 11 Σεπτεμβρίου που έρχονται τα παιδιά, τον ξεναγώ στο σχολείο και του δείχνω την αίθουσά του. Του δίνω πληροφορίες για τα παιδιά της τάξης του. Αν έρθει μετά τις 11 όταν μαζευτούν τα παιδιά για την πρωινή προσευχή, τον συστήνουμε στα παιδιά της τάξης του και στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου. Μετά τον οδηγώ στην αίθουσά του. Τη γνωριμία με το χώρο την κάνουμε στο διάλειμμα.
- 4 Σίγουρα τον ενημερώνω , αλλά δεν τον παίρνω και από τα μούτρα από την πρώτη κιόλας μέρα! Σιγά-σιγά μπαίνουν όλα στη σειρά τους.
- 5 Θέλω να είναι συνεπής και εργατικός. Εδώ ερχόμαστε για ένα σκοπό. Η πολιτεία μας έχει τάξει να μορφώσουμε τα ελληνόπουλα. Ε, αυτό περιμένω. Να μορφώσει τα παιδιά της τάξης του.
- 6 Νομίζω πως όχι. Περιμένει ένα ιδανικό περιβάλλον, μια τάξη με όλα τα μέσα για να εφαρμόσει αυτά που έμαθε στο πανεπιστήμιο. Όμως αλλιώς είναι στη θεωρία και αλλιώς στην πράξη.

- 7 Όταν το σχολείο εφαρμόζει καινοτόμες δραστηριότητες τότε σίγουρα η σχολική μονάδα συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Τον παροτρύνουμε να βγάλει τον καλύτερο εαυτό του και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που πιθανόν να έχει.
- 8 Το σημαντικότερο είναι το σχολικό κλίμα. Σκεφτείτε ένα σχολείο όπου οι συνάδελφοι δε μιλιούνται μεταξύ τους .. Χάος. Να τελειώσει το ωράριό τους και μην τους είδατε. Οι νέοι συνάδελφοι και όλοι οι υπόλοιποι, θα πρέπει να ερχόμαστε σε ένα ευχάριστο περιβάλλον. Οι νέοι δε θα πρέπει να νιώθουν ξένοι, όπως ένιωθα εγώ τότε που ήμουν νέος. Έχουμε καθήκον εμείς οι παλιότεροι να φροντίσουμε γι' αυτό.
- 9 Συζητώ μαζί του, του δείχνω με τον τρόπο μου ότι είμαι έτοιμος να τον βοηθήσω σε κάθε του απορία και να τον στηρίξω.
- 10 Μπα, όχι. Δεν πιστεύω ότι η κριτική ωφελεί το νεοδιόριστο. Του κόβει τα πόδια, όσο συγκαλυμμένη και να είναι. Όσο και να του χρυσώσεις το χάπι, δεν παύεις να του δίνεις χάπι. Τον στεναχωρείς, τον αποθαρρύνεις και ας μη σου το δείξει.

Κωδικός: Δ12

Διεξαγωγή δωδέκατης συνέντευξης

Ημερομηνία: 29/05/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αγροτική

Διευθυντής 4/θ Δημοτικού σχολείου με 3ετή εμπειρία στη θέση

- 1 Έχω τρία χρόνια διευθυντής στο σχολείο αυτό.
- 2 Συνήθως έχουν άγχος με την επιβολή στην τάξη, ίσως και με το αν θα βγει η ύλη. Ακόμα όταν τύχει να έχουν δυο τάξεις μαζί, γιατί στο σχολείο μας κάνουμε συνδιδασκαλία Τρίτη με Τετάρτη και Πέμπτη με Έκτη μαζί., τότε είναι που αγχώνονται περισσότερο.
- 3 Μικρό είναι το σχολείο μας. Εκτός από τη συγκέντρωση που κάνουμε στην αρχή της χρονιάς τα λέμε και κάθε μέρα. Ενημερώνεται για τη λειτουργία του σχολείου, για το τι θα αναλάβει να κάνει επιπλέον.
- 4 Ναι σας το είπα και προηγουμένως, στην αρχή τους ενημερώνω και περιστασιακά.
- 5 Περιμένω να είναι εργατικός και φιλόδοξος στη δουλειά του. Θέλω να παίρνει πρωτοβουλίες και να αναπτύσσει καινοτόμες δραστηριότητες.
- 6 Νομίζω ναι σε γενικές γραμμές. Οι περισσότεροι έχουν ξαναδουλέψει. Όμως πολλοί που έρχονται εδώ δεν έχουν ξαναεργαστεί σε μικρά σχολεία και αντιμετωπίζουν πρώτη φορά τις ιδιαιτερότητες του τετραθέσιου.
- 7 Εγώ πιστεύω ότι για να ανέλθει επαγγελματικά ένας συνάδελφος πρέπει να το θέλει ο ίδιος πρώτα πρώτα.
- 8 Σκεφτείτε : Άλλο να έρχεται ευχάριστα και με όρεξη σε ένα σχολείο όπου οι συνάδελφοι μοιράζονται τις επαγγελματικές τους ανησυχίες και άλλο να μη θέλει να έρθει λόγω του κλίματος που θα επικρατεί στο σχολείο.
- 9 Μέσα από τη συζήτηση. Ξέρει ο νεοδιόριστος ότι σε μια δύσκολη στιγμή μπορώ να τον στηρίξω.
- 10 Δεν κρίνω ποτέ τους συναδέλφους μου. Είναι αρχή μου. Τι παραπάνω κάνω εγώ ή κάποιος άλλος. Απλώς πήρα το πτυχίο μου μερικά χρόνια πριν από αυτούς.

Κωδικός: Δ13

Διεξαγωγή δέκατης τρίτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 2/06/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθυντής 6/θ Δημοτικού σχολείου με δετή εμπειρία στη θέση

- 1 Υπηρετώ οχτώ χρόνια σαν διευθυντής στο ίδιο σχολείο.
- 2 Τα θέματα που αφορούν τη δουλειά του . Καταμερισμός της ύλης, επιβολή μέσα στην τάξη, εκπαιδευτική νομοθεσία. Εκτός από αυτά τον απασχολεί έντονα και το θέμα της μεταφοράς στο σχολείο αλλά και της στέγασης. Ιδιαίτερα κιόλας αν είναι παντρεμένος.
- 3 Γίνεται αρχικά ενημέρωση για το πώς λειτουργεί το σχολείο, για τις επιμέρους δραστηριότητες που θα αναλάβει ο καθένας.
- 4 Ναι , πάντα το κάνω γιατί είναι ευκολότερο γι' αυτόν να ενταχτεί στο σχολικό περιβάλλον.
- 5 Θέλω να είναι συνεπής και εργατικός. Εκτιμώ ιδιαίτερα αν δεν κοιτάζει συνεχώς το ρολόι του μετρώντας το λεπτό για να φύγει. Επικροτώ κάθε επιπλέον εργασία που αναλαμβάνει.
- 6 Νομίζω πως είναι αρκετά.
- 7 Αρχικά πρέπει να το θέλει και να το επιδιώκει ο ίδιος. Όμως ναι πιστεύω πως συμβάλλει, όταν γίνονται σεμινάρια και τέτοια.
- 8 Το σχολικό κλίμα πρέπει να είναι ενθαρρυντικό για τους νέους. Εγώ και οι παλιότεροι συνάδελφοι αγκαλιάζουμε τους νέους και είμαστε πρόθυμοι να τους βοηθήσουμε.
- 9 Δεν κάνω κάτι ιδιαίτερο. Στην πρώτη μας συγκέντρωση καθιστώ σαφές ότι θέλω να απευθύνονται σε μένα για κάθε δυσκολία που τυχόν τους παρουσιαστεί.
- 10 Δίνω πάντα συμβουλές. Κριτική δεν κάνω.
- 11 Στον καταμερισμό των τάξεων θα ήθελα να αντιμετωπίζονται ισότιμα. Να μην παίρνουν πάντα οι παλιότεροι τις πιο ανώδυνες τάξεις και να φορτώνονται οι μικροί τα δύσκολα θεωρώντας ότι «νέοι είναι έχουν πιο πολύ όρεξη». Αυτό όμως δεν εξαρτάται αποκλειστικά από μένα αλλά από το σύλλογο διδασκόντων.

Κωδικός Δ14

Διεξαγωγή δέκατης τέταρτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 3/06/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Άντρας

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: ημιαστική

Διευθυντής 12/θ Δημοτικού σχολείου με 9ετή εμπειρία στη θέση

1. Έχω καμιά δεκαριά χρόνια. Ακριβώς 9 και 5 μήνες.
2. Τα καινούρια παιδιά που έρχονται είναι συνήθως καταρτισμένα. Εκεί που αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα είναι όχι πώς να μεταφέρουν τις γνώσεις στα παιδιά, αλλά το θέμα της πειθαρχίας. Είναι σημαντικό το θέμα της πειθαρχίας στην τάξη. Στο σχολείο οι νεοδιόριστοι είναι 22-23 χρονών παιδάκια, δεν έχουν εμπειρία. Εκεί δυσκολεύονται. Το σχολείο έχει πολλούς αλλοδαπούς, μουσουλμάνους. Έχει κάθε καρδιάς καρύδι. Όπως τα περισσότερα σχολεία στην ελληνική επαρχία. Ένας στους τρεις μαθητές είναι αλλοδαπός. Άλλο θέμα είναι πού θα μείνουν και το πήγαινε έλα, της μετακίνησης. Γιατί πολλές φορές έρχονται από Αθήνα.
3. Συνήθως παίρνουν τα παιδιά τηλέφωνο από το καλοκαίρι και με τη βοήθεια τη δικιά μου βρίσκουνε και πού να μείνουνε. Από κει και πέρα η μετακίνηση είναι ένα μεγάλο πρόβλημα για αυτούς που επιλέγουν να πηγαίνουν από την Αθήνα εδώ. Συνήθως χρησιμοποιούν το τρένο.
4. Βεβαίως. Και εγώ και οι παλιοί συνάδελφοι τους βοηθάμε όσο γίνεται. Αν και το σχολείο μας έχει 25 συναδέλφους οι παλιοί είμαστε 3 με 4 και οι υπόλοιποι είναι αναπληρωτές ή νεοδιόριστοι.
5. Συνέπεια και δουλειά.
6. Επαρκώς ενημερωμένα είναι τα παιδιά. Αλλά όχι, δε θα το πω επαρκώς. Υπάρχουν κάποιες ελλείψεις που πρέπει να συμπληρώσουμε εμείς εδώ πέρα. Είναι η εμπειρία. Αυτά που ξέρουν είναι λιγάκι δύσκολο να τα μεταφέρουν
7. Συνήθως ναι. Στο σχολείο γίνονται και αρκετά σεμινάρια και οι παλιότεροι βοηθούν τα παιδιά αυτά. Βοήθεια πολύ από τους μόνιμους που είμαστε εδώ.

8. 100 %. Ο ρόλος του σχολικού κλίματος είναι πολύ σημαντικός. Στο σχολείο δεν βρίσκεις μόνο ανθρώπους που θα δουλέψεις μαζί τους . Πρέπει να ξέρει ο νέος εκπαιδευτικός ότι στο σχολείο θα βρει έναν συνάδελφο που θα τον βοηθήσει σε αυτά που θα συναντήσει.
9. Οποιαδήποτε βοήθεια θελήσει, την έχει.
10. Είναι ο τρόπος που θα κάνεις την κριτική. Κριτική γίνεται πάντα και για να τη δεχτεί ο νεοδιόριστος πρέπει να βρεις το κουμπί του. Πάντα γίνεται κριτική. Καλοπροαίρετη κριτική.
11. Ίσως επειδή είδα και το ερωτηματολόγιο των συναδέλφων που συμπλήρωσαν. Και εγώ κάποια πράγματα δεν τα έχω κάνει και με προβλημάτισε. Δεν ενημέρωσα το συνάδελφο για εκπαιδευτικά θέματα. Δεν το έκανα ενώ μπορούσα να το κάνω. Ίσως μερικά πράγματα θεωρούνται δεδομένα ενώ οι συνάδελφοι δεν τα ξέρουν. Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι συνάδελφοι με προβλημάτισε και εμένα. Θα με βοηθήσει να γίνω καλύτερος.

Κωδικός: Δ15

Διεξαγωγή δέκατης πέμπτης συνέντευξης

Ημερομηνία: 4/06/2010

Φύλο συνεντευξιαζόμενου: Γυναίκα

Τόπος συνέντευξης: Γραφείο σχολείου

Ωρα διεξαγωγής της συνέντευξης: 11 π.μ

Περιοχή: αστική

Διευθύντρια 12/θ Δημοτικού σχολείου με 11ετή εμπειρία στη θέση

- 1 Είμαι 11 χρόνια στη θέση της διευθύντριας και τα τελευταία 3 χρόνια υπηρετώ στο συγκεκριμένο σχολείο.
- 2 Επειδή το σχολείο είναι 12/θέσιο έχουμε κάθε χρόνο 2-3 ίσως και περισσότερους νεοδιοριστούς. Εκείνο που βλέπω να τους απασχολεί ιδιαίτερα είναι το αν θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του αναλυτικού προγράμματος. Συνήθως κάποιιοι από αυτούς παίρνουν και την πρώτη τάξη , αφού υπάρχουν παλιότεροι συνάδελφοι που επιλέγουν πριν από αυτούς, με αποτέλεσμα να αγχώνονται περισσότερο.
- 3 Βέβαια. Στην αρχή γνωρίζομαστε φυσικά και του δείχνω τους χώρους του σχολείου. Του μιλάω για την εφημερία που είναι ένα πολύ σημαντικό καθήκον του εκπαιδευτικού και με μεγάλη δόση ευθύνης. Κατόπιν του δίνω εκτός από τα βιβλία του οργανισμού και τα βοηθητικά βιβλία της τάξης που θα αναλάβει και που έχουμε στο σχολείο.
- 4 Κοιτάζτε, για να λειτουργήσει το συγκεκριμένο σχολείο πρέπει από τις πρώτες κιόλας μέρες της νέας σχολικής χρονιάς να κάνουμε συνέλευση του συλλόγου διδασκόντων. Άλλωστε είμαστε πάνω από 25 εκπαιδευτικοί στο σχολείο. Εκεί και οι νεοδιοριστοι ενημερώνονται και από μένα αλλά και από τους παλιότερους για τη λειτουργία του σχολείου.
- 5 Περιμένω συνέπεια στη δουλειά του, να προχωρήσει τα παιδιά της τάξης του, να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του και
- 6 Νομίζω ότι είναι καλά ενημερωμένοι οι νέοι συνάδελφοι. Μπορεί βέβαια να έχουν κάποια προβλήματα στην πρακτική πλευρά της διδασκαλίας, αλλά σιγά σιγά αυτά ξεπερνιούνται

- 7 Πιστεύω πως ναι, συμβάλλει η σχολική μονάδα στην αναβάθμιση του νεοδιοριστού αλλά πιστεύω ότι είναι θέμα του καθενός η επαγγελματική του ανέλιξη. Όσο υποστηρικτικό και αν είναι το σχολείο η ουσία είναι να θέλει και ο ίδιος να προχωρήσει.
- 8 Το σχολικό κλίμα. Το σχολικό κλίμα είναι πολύ σημαντικό. Βέβαια σε ένα μεγάλο σχολείο είναι λιγάκι δύσκολο να βρισκόμαστε όλοι μαζί αλλά όταν μπορούμε εγώ και οι παλιότεροι συνάδελφοι συζητούμε με τους νέους.
- 9 Τους δίνω να καταλάβουν ότι μπορούν να απευθύνονται σε μένα για οποιοδήποτε πρόβλημα προκύψει μέσα στη δουλειά του και όχι μόνο. Άνθρωποι είμαστε.
- 10 Δεν μου αρέσει η λέξη κριτική. Δε θέλω να κρίνω τους άλλους συναδέλφους. Έχω συμβουλευσει συναδέλφους αλλά κριτική, όχι, ποτέ..

Σχ. Έτος 2009-2010

Κατάσταση Σχολείων

που τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο Ν. Βοιωτίας

α/α	Όνομασία Δημοτικού Σχολείου	Οργανικότητα	Κωδικός Σχολείου	Γραφείο Διεύθυνσης	Αριθμός νεοδιοριστών
1	Αγίου Θωμά	6/θ	9070013	Γραφείο Π.Ε.	2
2	Ακραιφνίου	5/θ	9070014	Γραφείο Π.Ε.	2
3	Αλιάρτου 2 ^ο	12/θ	9070093	Γραφείο Π.Ε.	4
4	Αράχωβας	12/θ	9070067	Διεύθυνση	4
5	Ασωπίας	6/θ	9070017	Γραφείο Π.Ε.	3
6	Βαγίων 1 ^ο	6/θ	9070019	Γραφείο Π.Ε.	2
7	Δηλεσίου	6/θ	9520909	Γραφείο Π.Ε.	2
8	Διστόμου	6/θ	9070070	Διεύθυνση	3
9	Ελαιώνα	3/θ	9070024	Γραφείο Π.Ε.	1
10	Ελοπίας	2/θ	9070025	Γραφείο Π.Ε.	2
11	Θηβών 1 ^ο	12/θ	9070003	Γραφείο Π.Ε.	4
12	Θηβών 2 ^ο	12/θ	9070005	Γραφείο Π.Ε.	3
13	Θηβών 4 ^ο	12/θ	9070008	Γραφείο Π.Ε.	4
14	Θηβών 9 ^ο	6/θ	9521013	Γραφείο Π.Ε.	2
15	Θηβών Ειδικό	6/θ	9070298	Γραφείο Π.Ε.	1
16	Κάστρου	4/θ	9070032	Γραφείο Π.Ε.	2
17	Κυριακίου	6/θ	9070107	Διεύθυνση	2
18	Λιβαδειάς 1 ^ο	12/θ	9070073	Διεύθυνση	2
19	Λιβαδειάς 3 ^ο	6/θ	9070075	Διεύθυνση	3
20	Λιβαδειάς 5 ^ο	6/θ	9070077	Διεύθυνση	2
21	Λιβαδειάς 7 ^ο	12/θ	9070266	Διεύθυνση	3
22	Λιβαδειάς 8 ^ο	12/θ	9070286	Διεύθυνση	3
23	Λιβαδειάς 9 ^ο	6/θ	9070287	Διεύθυνση	2
24	Νέου Κόκκινου	2/θ	9070034	Γραφείο Π.Ε.	2
25	Μαυροματιού	6/θ	9070044	Γραφείο Π.Ε.	2
26	Ξηρονομής	2/θ	9070050	Γραφείο Π.Ε.	2

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

27	Οινοφύτων	12/θ	9070051	Γραφείο Π.Ε.	4
28	Ορχομενού 1 ^ο	10/θ	9070081	Διεύθυνση	3
29	Ορχομενού 2 ^ο	12/θ	9070080	Διεύθυνση	4
30	Πλαταιών	5/θ	9070054	Γραφείο Π.Ε.	2
31	Προδρόμου	2/θ	9070055	Γραφείο Π.Ε.	2
32	Σχηματαρίου 2 ^ο	6/θ	9070290	Γραφείο Π.Ε.	2
33	Σχηματαρίου 3 ^ο	6/θ	9070299	Γραφείο Π.Ε.	1
34	Τανάγρας	2/θ	9070061	Γραφείο Π.Ε.	2
35	Ύπατου	2/θ	9070062	Γραφείο Π.Ε.	1
ΣΥΝΟΛΟ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ					85

**Αριθμός σχολείων (Βοιωτία)
που τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με βάση την οργανικότητα**

Οργανικότητα	Αριθμός σχολείων	Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί
1/θ	-	-
2/θ	6	11
3/θ	1	1
4/θ και άνω	4/θ	2
	5/θ	4
	6/θ	29
	10/θ	3
	12/θ	35
Σύνολο	35	85

Σχ. Έτος 2009-2010

Κατάσταση Σχολείων

που τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο Ν. Ευβοίας

a/a	Όνομασία Δημοτικού Σχολείου	Οργανικότητα	Κωδικός Σχολείου	Γραφείο Διεύθυνσης	Αριθμός νεοδιοριστών
1	Αγίου Δημητρίου	1/θ	9120086	4ο Γραφείο	1
2	Αγίων Αποστόλων	4/θ	9120192	2ο Γραφείο	2
3	Αμαρύνθου 2ο	6/θ	9120465	1ο Γραφείο	2
4	Αμυγδαλιάς	1/θ	9120091	4ο Γραφείο	1
5	Άνω Βάθειας	2/θ	9120202	1ο Γραφείο	1
6	Βαθέος Αυλίδας	12/θ	9120309	Διεύθυνση	1
7	Βασιλικού 1ο	8/θ	9120244	1ο Γραφείο	1
8	Βασιλικού 2ο	12/θ	9120306	1ο Γραφείο	1
9	Βασιλικού 3ο	12/θ	9120410	1ο Γραφείο	1
10	Βιτάλων	4/θ	9120159	2ο Γραφείο	1
11	Γιάλτρων	2/θ	9120010	3ο Γραφείο	1
12	Γυμνού	8/θ	9120203	1ο Γραφείο	1
13	Δάφνης	1/θ	9120061	3ο Γραφείο	1
14	Ερέτριας 1ο	6/θ	9120249	1ο Γραφείο	2
15	Ερέτριας 2ο	12/θ	9120463	1ο Γραφείο	1
16	Ιστιαίας 1ο	12/θ	9120003	3ο Γραφείο	1
17	Καλλιανών	2/θ	9120099	4ο Γραφείο	1
18	Καρύστου 1ο	12/θ	9120085	4ο Γραφείο	1
19	Καρύστου 2ο	12/θ	9120449	4ο Γραφείο	1
20	Καστέλλας 1ο	3/θ	9120255	1ο Γραφείο	2
21	Κερασιάς	2/θ	9120060	3ο Γραφείο	1
22	Κόμητου	1/θ	9120106	4ο Γραφείο	1
23	Κοντοδεσποτίου	1/θ	9120256	1ο Γραφείο	1
24	Κουρκουλών	1/θ	9120067	3ο Γραφείο	1
25	Κρυονερίτη	1/θ	9120037	3ο Γραφείο	1
26	Κύμης 1ο	6/θ	9120127	2ο Γραφείο	2

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιορισζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

27	Μαλακόντα	2/θ	9120250	1ο Γραφείο	1
28	Μαντουδίου	6/θ	9120069	3ο Γραφείο	1
29	Μετοχίου Δίρφυος	2/θ	9120205	2ο Γραφείο	1
30	Μηλέων	1/θ	9120040	3ο Γραφείο	1
31	Νέας Λαμψάκου	12/θ	9120269	1ο Γραφείο	2
32	Νεροτριβιάς	1/θ	9120270	1ο Γραφείο	1
33	Οκτωνιάς	2/θ	9120188	2ο Γραφείο	1
34	Παραλίας Αυλίδος	9/θ	9120314	Διεύθυνση	2
35	Πισσώνα	2/θ	9120274	1ο Γραφείο	1
36	Πολιτικών	6/θ	9120275	1ο Γραφείο	1
37	Προκοπίου	6/θ	9120074	3ο Γραφείο	1
38	Ροβίων	6/θ	9120077	3ο Γραφείο	1
39	Σκύρου	12/θ	9120132	2ο Γραφείο	4
40	Σταυρού	1/θ	9120277	1ο Γραφείο	1
41	Στουπαίων	1/θ	9120122	4ο Γραφείο	1
42	Στροπώνων	2/θ	9120281	1ο Γραφείο	1
43	Στύρων	3/θ	9120125	4ο Γραφείο	3
44	Χαλκίδας 1ο	12/θ	9120213	Διεύθυνση	1
45	Χαλκίδας 11ο	10/θ	9120211	1ο Γραφείο	1
46	Χαλκίδας 13ο	12/θ	9120216	1ο Γραφείο	1
47	Ψαχνών 2ο	12/θ	9120235	1ο Γραφείο	3
48	Ψαχνών 3ο	6/θ	9120427	1ο Γραφείο	1
ΣΥΝΟΛΟ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ					62

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διευκόλυνση της ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Μελέτη περίπτωσης στην Εύβοια και Βοιωτία.

**Αριθμός σχολείων (Εύβοια)
που τοποθετήθηκαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με βάση την οργανικότητα**

Οργανικότητα	Αριθμός σχολείων	Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί
1/θ	11	11
2/θ	9	9
3/θ	2	5
4/θ και άνω	4/θ	3
	6/θ	11
	8/θ	2
	9/θ	2
	10/θ	1
	12/θ	18
Σύνολο	48	62

Αντί επιλόγου

«Η εκπαίδευση και η παγκόσμια οικονομία εκλαμβάνονται σαν να έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ο ανταγωνισμός στην παγκόσμια οικονομία εξαρτάται από την ποιότητα της εκπαίδευσης, ενώ οι στόχοι της παιδείας εξαρτώνται από την οικονομία. Σ' αυτές τις συνθήκες, η παιδεία αλλάζει όπως αλλάζουν και οι απαιτήσεις της οικονομίας.... Ως αποτέλεσμα, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου τώρα επικρατεί σε συζητήσεις για την εκπαίδευση και την παγκόσμια οικονομία» (Spring, 1998:6).

Οι επιρροές από το οικονομικό πεδίο είναι εντονότερες. Η προσπάθεια σε όλα τα κράτη για οικονομική ανάπτυξη είναι εμφανής και ο ανταγωνισμός συνεχώς γίνεται και πιο έντονος. Όροι όπως ανταγωνιστικότητα, αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα κυριαρχούν και τα εύλογα ερωτήματα που τίθεται είναι: «Μέχρι ποιο σημείο; Ποιο είναι το όριο; Ή μήπως δεν υπάρχει όριο; Μπορεί το χρήμα, το κέρδος, η ανάπτυξη να είναι σαν αξίες πάνω από τον άνθρωπο;»

Η θέση που θα έχει ο διευθυντής αλλά και το σχολείο στον 21ο αιώνα συνδέεται άμεσα με τις αποφάσεις που θα παρθούν στο πεδίο της εκπαίδευσης αλλά πρώτιστα στα πεδία εκτός αυτής, επιβεβαιώνοντας για άλλη μια φορά το M. Sadler (1900) που εκατό και πλέον χρόνια πριν υποστήριξε ότι, αυτό που συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι εξίσου σημαντικό μ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό.



Πρώτη τάξη στο 1ο Δημοτικό σχολείο Ψαχνών Ευβοίας (1935)

Η φωτογραφία προέρχεται από το φωτογραφικό αρχείο του Λαογραφικού Μουσείου Ψαχνών