



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απόψεις εκπαιδευτικών από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με τις δυσχέρειες προσαρμογής τους και το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υποστήριξή τους.

ΜΑΡΙΑ ΔΟΥΛΟΥΔΗ
ΑΜ: 89810

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Α΄: Καραφύλλης Αθανάσιος

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Β΄: Καραβασίλης Ιωάννης

Πάτρα, 2018

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απόψεις εκπαιδευτικών από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με τις δυσχέρειες προσαρμογής και το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υποστήριξή τους.

Μαρία Δουλούδη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Αθανάσιος Καραφύλλης

Σύμβουλος-Καθηγητής ΕΑΠ

ΣΥΝ-ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Ιωάννης Καραβασίλης

Σύμβουλος-Καθηγητής ΕΑΠ

Πάτρα, 2018

Ευχαριστώ την οικογένειά μου.

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με τις δυσχέρειες προσαρμογής ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υποστήριξή του. Για την καταγραφή των απόψεων αυτών έγινε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 134 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (googledocs) βασισμένο σε τρία ερευνητικά ερωτήματα. Πρώτα αυτά που σχετίζονται με τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στην διαχείριση της σχολικής τάξης αλλά και την κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας. Στο μέρος αυτό συμπεριλήφθηκαν και ερωτήσεις σχετικές με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο διδακτικό έργο αλλά και στην αξιολόγηση των μαθητών του. Στη συνέχεια περιλήφθηκαν ερωτήματα σχετικά με το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών καταγράφηκαν, αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν με το στατιστικό λογισμικό S.P.S.S.22. και από αυτά προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσχέρειες στην προσαρμογή τους όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη, την οργάνωση του πολύπλοκου σχολικού οργανισμού αλλά και το ρόλο τους ως διδάσκαλοι, μεταδότες γνώσης και αξιολογητές των μαθητών αλλά και του διδακτικού τους έργου. Κατέστη ακόμα σαφές ότι μπορεί να διευκολύνει την προσαρμογή τους ο διευθυντής αλλά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου οι οποίοι μπορούν να στηρίζουν και να καθοδηγήσουν τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.

Λέξεις – Κλειδιά

νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός, δυσχέρειες προσαρμογής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, σύλλογος διδασκόντων, διευθυντής σχολικής μονάδας.

Abstract

The present study aims at researching the newly-appointed teachers' viewpoints in the Secondary Education schools at the Evros Prefecture regarding the difficulties they face during their induction period and the role of the Principal and the teaching staff in their support. In order to record their viewpoints a quantitative survey was used in which 134 secondary school teachers were asked to respond to an online questionnaire (google docs) based on three research questions. Firstly, regarding to the difficulties in the classroom management and the comprehension of the administrative complexity of the school. In this part questions having to do with teaching and student evaluation were included. Questions that address the role of the Principal and other teachers in the support of the new teacher during induction followed. The data acquired were recorded, analysed and evaluated with the use of SPSS 22 and the results show that the newly appointed teachers face adaptation difficulties in dealing with classroom management, the organization of a complex educational institution and their role as teachers, knowledge transmitters and evaluators of their students and their own teaching. Moreover, it was made clear that this process can be facilitated by the Principal and the rest of the teaching staff who can support and guide the newly appointed teacher in his work.

Keywords

newly appointed teacher, adaptation difficulties, teaching staff, school principal

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 ^Α Κατανομή του δείγματος (N=134) ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά.....	36
Πίνακας 1 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης.....	37
Πίνακας 1.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B1.....	39
Πίνακας 2 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία στην κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας.....	39
Πίνακας 2.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B2.....	41
Πίνακας 3 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο.....	42
Πίνακας 3.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B3.....	43
Πίνακας 4 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των μαθητών.....	43
Πίνακας 4.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B4.....	45
Πίνακας 5 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.....	46

Πίνακας 5.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεωνμέρους Γ΄.....47

Πίνακας 6 Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.....48

Πίνακας 6.1 Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεωνμέρους Δ΄.....49

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Κατάλογος πινάκων.....	vii
Περιεχόμενα.....	viii
 ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
ΜΕΡΟΣ Α΄- ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΒΑΣΙΚΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	
1.1. Η εκπαίδευση	4
1.2. Ο εκπαιδευτικός	5
1.3. Ο διευθυντής.....	6
1.4 Ο σύλλογος διδασκόντων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	8
1.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός.....	9
1.5. Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού.....	11
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2- ΟΙ ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	
2.1 .Εισαγωγή.....	13
2.2. Η διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης.....	14
2.3. Η Οργανωτική πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης.....	16
2.4. Διδακτικό έργο και αξιολόγηση	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ.....	19
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	22
--	----

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1- ΤΟ ΖΗΤΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – Η ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Το ζήτημα των δυσχερειών του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε άλλες έρευνες	27
1.2. Η σημαντικότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	29
1.3. Ο σκοπός της έρευνας.....	30
1.4. Ερευνητικά ερωτήματα.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 .Η μέθοδος και τα στάδια της έρευνας.....	32
2.2. Το μέσο συλλογής δεδομένων-Το ερωτηματολόγιο.....	32
2.3. Το δείγμα της έρευνας.....	34
2.4. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	34

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	36
3.2 Παρατηρήσεις για τα αποτελέσματα της έρευνας.....	49
3.3 Τα εξαγόμενα συμπεράσματα.....	54
3.4 Σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με αποτελέσματα και ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών.....	55

3.5 Αξιολόγηση της παρούσας έρευνας.....	57
3.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	58
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 60
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι. Ερωτηματολόγιο	68

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τοποθέτησή του σε μια σχολική μονάδα αναλαμβάνει καθήκοντα διδάσκοντα ενώ ταυτόχρονα καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις ενός πολύπλευρου και απαιτητικού εξωδιδασκτικού ρόλου. Τη στιγμή που αναλαμβάνει το ρόλο του διδάσκοντα εντάσσεται στο σύλλογο διδασκόντων, ένα βασικό διοικητικό όργανο για τη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα αποκτά το ρόλο του δασκάλου στην σχολική τάξη, του επιμορφούμενου στην διαδικασία της εισαγωγικής επιμόρφωσης, του δημοσίου υπαλλήλου στο δημόσιο κρατικό μηχανισμό, του παιδαγωγού στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και πολλά ακόμα καθήκοντα άμεσα ή έμμεσα ανακύπτοντα από τη νέα του θέση.

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν πολύπλοκο μηχανισμό που λειτουργεί σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και εξωτερικών φορέων της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας. Οργανώνεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο αλλά ταυτόχρονα παρουσιάζει συγκεντρωτικό χαρακτήρα στον τρόπο που διοικείται. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δεν έχει την απαιτούμενη εμπειρία να κατανοήσει, να αποκωδικοποιήσει, να διαχειριστεί την ιδιαιτερότητα αυτή όντας ανέτοιμος θεωρητικά και εμπειρικά. Η απόκτηση του πτυχίου δεν του εξασφαλίζει την απαιτούμενη εμπειρία για να γνωρίζει την σχολική πραγματικότητα και στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο υποδοχής και υποστήριξής του. Η εισαγωγική επιμόρφωση που παρακολουθεί δεν αρκεί για την προετοιμασία του για τον πολύπλοκο ρόλο που αναλαμβάνει.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αλλά και να επισημάνει το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και υποστήριξή του. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στα γυμνάσια και λύκεια του νομού Έβρου. Το ζήτημα αυτό έχει απασχολήσει και άλλους ερευνητές που έχουν επιχειρήσει να αναδείξουν τις δυσκολίες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού αλλά και το ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας γενικότερα αλλά και ειδικότερα όσον αφορά στο ζήτημα της υποδοχής και υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά δεν έχει υπάρξει ακόμα ένα σταθερό, μόνιμο θεσμοθετημένο πλαίσιο

υποδοχής και υποστήριξης για την διευκόλυνση της προσαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η διερεύνηση του θέματος μέσα από την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών μπορεί να φωτίσει ακόμα περισσότερο πλευρές του θέματος αυτού και να συλλέξει πολύτιμο υλικό ώστε να παροτρυνθεί και να υποστηριχθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών για την κάλυψη της έλλειψης αυτής με πρωταγωνιστικό το ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η παρούσα εργασία επιχειρεί την περαιτέρω ανάδειξη στο ζήτημα του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, στη θεωρητική προσέγγιση γίνεται σε τρία κεφάλαια η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά γίνεται μια θεωρητική προσέγγιση των όρων εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, προσαρμογή του εκπαιδευτικού, διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια να προσδιοριστούν εννοιολογικά οι έννοιες αυτές προκειμένου να διασαφηνιστεί το περιεχόμενό τους για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Στη συνέχεια γίνεται η θεωρητική παρουσίαση βασικών δυσχερειών που αντιμετωπίζει ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός και παρουσιάζεται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και ο ρόλος των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υποστήριξή του. Στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται η προβληματική του θέματος μέσα από έρευνες και αναδεικνύεται η σημαντικότητά της, ο σκοπός και τα ερευνητικά της ερωτήματα.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται η ερευνητική προσέγγιση του ζητήματος και παρατίθενται η μέθοδος της έρευνας και το μέσο συλλογής των δεδομένων της. Περιγράφεται το δείγμα της και σχολιάζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας. Επίσης γίνεται αναφορά στα στάδια της έρευνας και στον τρόπο διεξαγωγής της.

Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, επιβεβαιώνουν τη θέση ότι οι δυσχέριες του εκπαιδευτικού που εισέρχεται για πρώτη φορά στη σχολική μονάδα είναι υπαρκτές και για την προσαρμογή του εκπαιδευτικού καθοριστικός αναδεικνύεται ο ρόλος του διευθυντή και των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Αποδεικνύεται τελικά ότι χρειάζεται να αναπτυχθεί κάποιο επίσημο θεσμοθετημένο πλαίσιο για την υποδοχή και την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

1. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΕΝΝΟΙΩΝ

1.1 Η εκπαίδευση

Η εκπαίδευση ως γενική έννοια περιλαμβάνει κάθε δραστηριότητα που στοχεύει στην ηθικοπνευματική καλλιέργεια του ανθρώπου καθώς επιδρά στη διανοητική αλλά και ηθική του ανάπτυξη. Ως διαδικασία πραγματώνεται στους κρατικούς και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, το δημοτικό, το γυμνάσιο, το γενικό και επαγγελματικό λύκειο και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Νόμος 1566/85 Α'167).

Προτεραιότητα της εκπαίδευσης είναι η υλοποίηση μορφωτικών στόχων με τη μετάδοση γνώσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων για μάθηση. Με την έννοια αυτή ο εκπαιδευόμενος ενημερώνεται και αποκτά γνώσεις για θέματα του φυσικού, κοινωνικού, πολιτικού, οικονομικού αλλά και πολιτισμικού περιβάλλοντος (Κανάκης, 2001). Εκτός όμως από τον μορφωτικό της ρόλο η εκπαίδευση με την ευρύτερη έννοιά της στοχεύει στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας γιατί αντιμετωπίζει τον εκπαιδευόμενο ως κοινωνική οντότητα με ιδιαίτερα γνωστικά, συναισθηματικά αλλά και ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο επιδιώκει να σχηματοποιήσει την προσωπικότητά του, να τον προετοιμάσει για τη ανάληψη μελλοντικών ρόλων αποβλέποντας στη δημιουργία ενός ομαλά κοινωνικοποιημένου πολίτη (Νόβα, 1998).

Ένας από τους βασικότερους χώρους όπου επιτελείται το εκπαιδευτικό έργο είναι η σχολική μονάδα, ένα οργανωμένο σύστημα που υπακούει σε καθορισμένους κανόνες που ορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο και συγκροτείται από το μαθητικό δυναμικό, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Ως οργανωμένο σύστημα στοχεύει στην υλοποίηση μιας πολυδιάστατης αποστολή του στην παροχή γνώσης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης (Καρβούνη, 2014).

Στην Ελλάδα η φοίτηση στη σχολική μονάδα αρχίζει από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση που αποτελεί υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, συνεχίζεται υποχρεωτικά σε εκπαιδευτικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ολοκληρώνεται στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια, στα οποία η φοίτηση δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Ν. 1566/85) και ολοκληρώνεται στην ηλικία των δεκαεπτά-δεκαοχτώ χρόνων.

1.2 Ο εκπαιδευτικός

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα επαφίεται στο πολυδιάστατο προσφερόμενο έργο του εκπαιδευτικού καθώς είναι αυτός που αναλαμβάνει έναν πολυσύνθετο ρόλο. Λειτουργεί αφενός ως δημόσιος υπάλληλος και αφετέρου ως παιδαγωγός, επιστήμονας, δάσκαλος.

Ο εκπαιδευτικός υπηρετεί την εκπαίδευση ως δημόσιος υπάλληλος. Η ιδιότητά του αυτή οριοθετεί το έργο του σε ένα συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο με τους κανονισμούς που έχουν οριστεί για να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό σημαίνει ότι βασική του μέριμνα αποτελεί η τήρηση των νόμων, των διαταγμάτων, των εγκυκλίων παράλληλα με το διδακτικό του έργο του που στηρίζεται σε σημαντικό βαθμό στην επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση (Χατζηδήμου, 2000).

Παράλληλα καταγίνεται με τη μόρφωση και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών του ως διεκπεραιωτής όλων όσων ορίζει το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Ακολουθεί αναγνωρισμένες αρχές διδασκαλίας και καταγράφει τη διδαχθείσα ύλη στα βιβλία ύλης. Κάθε φορά που χρειάζεται συνεργάζεται με στελέχη εκπαίδευσης, το σχολικό σύμβουλο, το διευθυντή αλλά και τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς.

Ταυτόχρονα αποτελεί μέλος του συλλόγου διδασκόντων και με τον τρόπο αυτό συμμετέχει στην άσκηση διοικητικών εργασιών στη σχολική μονάδα. Ανταποκρίνεται θετικά όταν καλείται να λάβει μέρος σε ειδικές επιτροπές και όπως ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία συμμορφώνεται σε οδηγίες των διοικητικά ανωτέρων στελεχών εκπαίδευσης και συμμετέχει σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις.

Είναι παιδαγωγός και εκπαιδευτής του οποίου η επιμόρφωση δε σταματά και για το λόγο αυτό συμμετέχει σε επιμορφωτικές και παιδαγωγικές δράσεις που καθορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο. Ακόμα σε τακτά χρονικά διαστήματα συναντά το σχολικό σύμβουλο και συζητά μαζί του εκπαιδευτικά και μεθολογικά ζητήματα. Μεριμνά για τη διαρκή ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεών του μέσω της επιμόρφωσης και της επιστημονικής - παιδαγωγικής καθοδήγησης που παρέχονται από τα αρμόδια όργανα αλλά και μέσα από την προσωπική ενασχόληση, την αυτομόρφωση.

Ο ρόλος του επεκτείνεται και στη συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. Για το λόγο αυτό έχει την ευθύνη να επικοινωνεί και να τους ενημερώνει για ό,τι σχετίζεται

με την πρόοδο, τη φοίτηση αλλά και τη συμπεριφορά των μαθητών. Ασκώντας καθήκοντα εφημερεύοντα επιτηρεί τους μαθητές ακόμα και όταν βρίσκονται έξω από τη σχολική τάξη.

Λειτουργεί ως αρωγός για τους μαθητές σε κάθε διδακτική ή εξωδιδακτική δραστηριότητα και τους ενθαρρύνει να μετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων στα μαθητικά συμβούλια ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την πολιτική τους συνείδηση.

Συνεπώς, ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος καθώς δεν επικεντρώνεται μόνο στο γνωστικό και διοικητικό πεδίο αλλά επεκτείνεται και σε ηθικό, παιδαγωγικό και ψυχικό επίπεδο ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην κοινωνική ωρίμανση των μαθητών του παρέχοντάς τους γνώση και κάθε άλλη αρετή ώστε να προετοιμαστούν για τη μελλοντική τους ταυτότητα ειδικότερα ως εργαζόμενοι αλλά και γενικότερα ως ενεργοί πολίτες (Γρόλιος, 2001).

1.3 Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στο ελληνικό σχολείο αναλαμβάνει έναν πολυσύνθετο ρόλο με πολλές εκφάνσεις (Κανελλόπουλος, 1991). Ο πολυσύνθετος ρόλος του Διευθυντή ορίζεται και νομοθετικά από το Ν.2525/97 και το Δ1/105657/8.10.2002(άρθρο 27) κατά τον οποίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για διοικητικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα και ηγείται της σχολικής μονάδας σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο.

Πρέπει να είναι ενήμερος σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης αλλά και σε θέματα που αφορούν την οικονομική διαχείριση και το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα πρέπει να είναι γνώστης θεμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης και να μπορεί να κατανοεί ζητήματα κοινωνιολογίας αλλά και ψυχολογίας.

Σύμφωνα με αυτά ο διευθυντής αναλαμβάνει παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και φροντίζει ώστε το σχολείο να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς συνεχή επιμόρφωση σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά ενώ ταυτόχρονα ενεργεί για τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών, πρωτίστως των νεοτέρων με το να αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή αλλά και του συνεργάτη.

Προσπαθεί για τη διατήρηση της συνοχής του συλλόγου διδασκόντων ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό τους έργο (Κουτούζης, 1999). Με την έννοια αυτή ο διευθυντής ξεπερνά το διοικητικό του ρόλο και επιχειρεί με επικοινωνιακές τεχνικές να

καταστήσει αποτελεσματική τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας ενώ παράλληλα φροντίζει να ανατροφοδοτεί και να ενισχύει το επιτελούμενο εκπαιδευτικό έργο με κατάλληλους χειρισμούς καθοδήγησης. Άλλωστε η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος και η εξασφάλιση ευνοϊκών συνθηκών συνεργασίας διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί στο ρόλο του (Ανθοπούλου, 1999).

Παράλληλα ο διευθυντής συνεργάζεται με τους γονείς και τους κηδεμόνες των μαθητών αλλά και με τα μαθητικά συμβούλια ενώ συσκέπτεται με τους προϊσταμένους του όποτε κρίνεται απαραίτητο προκειμένου να εφαρμοστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όσα προβλέπονται από την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία. Ενδιαφέρεται για την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου και παρακολουθεί τα αποτελέσματα των ενεργειών όσων εμπλέκονται σε αυτό με στόχο τη βελτιωτική παρέμβαση σε αυτό.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε διοικητικό επίπεδο έχει συγκεντρωτικό χαρακτήρα οπότε ο διευθυντής ιεραρχικά είναι ο επικεφαλής των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα όμως είναι και συνεργάτης τους αφού η λήψη των αποφάσεων γίνεται συλλογικά και οι εκπαιδευτικοί ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας συμμετέχουν ενεργά στην οργάνωση και τη διοίκησή της. Ο διευθυντής είναι κύριος εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας και μεριμνά για την εφαρμογή των νόμων, των προεδρικών διαταγμάτων και κάθε απόφασης ή εντολής και μεριμνά ώστε να διατηρεί επικοινωνία και αρμονικές σχέσεις με τους αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών αλλά και κάθε άλλο συντονιστικό όργανο της εκπαίδευσης.

Λειτουργεί ως εμψυχωτής και ενεργεί ως εκπαιδευτής των εκπαιδευτικών που καλείται αφενός να συντονίζει, να εποπτεύει, να ελέγχει, να αξιολογεί και αφετέρου να αντιμετωπίζει ως συνεργάτες (Ντούσκας, 2005). Με την έννοια αυτή ο διευθυντής οφείλει να στηρίζει, να ενθαρρύνει και να καθοδηγεί το εκπαιδευτικό προσωπικό σεβόμενος την προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού. Κάθε εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε μια σχολική μονάδα έχει ιδιαίτερες ξεχωριστές ικανότητες αλλά και ανάγκες και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο αντιμετωπίζοντας δεκτικά ή απορριπτικά την οποιαδήποτε προσέγγιση. Ωστόσο καθίσταται πιο αποτελεσματικός όταν αντιμετωπίζεται με σεβασμό, δικαιοσύνη και ενθαρρύνεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες με την υποστήριξη και την καθοδήγηση του διευθυντή του (Ζάχαρης, 1985).

1.4 Ο σύλλογος διδασκόντων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο σύλλογος διδασκόντων και το διοικητικό του έργο προσδιορίστηκαν αρχικά με το νόμο 1566/1985 ο οποίος καταδεικνύει τις αρμοδιότητές του σε μια προσπάθεια να διαμοιραστεί το διοικητικό έργο σε όργανα πέρα από τον διευθυντή, ο οποίος βέβαια συνεχίζει να ασκεί το βασικότερο διοικητικό ρόλο και στην πραγματικότητα συγκεντρώνει στο πρόσωπό του την κεντρική εξουσία της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης & Μαλακούδη, 2005).

Αργότερα με προεδρικά διατάγματα και κυρίως με Υπουργική Απόφαση του 2002 και με τον νόμο 2848/2010 διευρύνονται οι αρμοδιότητες του συλλόγου διδασκόντων και ενισχύεται ο ρόλος του ως συνεργατικό διοικητικό όργανο, δίνοντας έτσι στους εκπαιδευτικούς που τον απαρτίζουν την ευθύνη να συνεργάζονται με το διευθυντή στην προσπάθεια για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Υφαντή & Βοζαΐτη, 2006).

Ο σύλλογος των διδασκόντων ως συλλογικό όργανο εργάζεται για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τηρεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών όπως αυτό δαμορφώνεται με το ετήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα και εγκρίνει ή απορρίπτει τις προτάσεις - εισηγήσεις του διευθυντή που ηγείται του συλλόγου με την ιδιότητα του προέδρου.

Οι συνεδριάσεις του συλλόγου γίνονται σε τακτά διαστήματα και κάποιες φορές συγκαλούνται και εκτάκτως με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές να είναι υποχρεωτική. Σε περίπτωση που η συνεδρίαση αναφέρεται σε θέματα που αφορούν και τους μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και εκπρόσωποί τους, εκλεγμένοι στα συμβούλια των μαθητικών κοινοτήτων.

Οτιδήποτε αποφασίζεται από το σύλλογο των διδασκόντων είναι αποτέλεσμα της βούλησης της πλειοψηφίας και υλοποιείται με την ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεσμεύονται στους ίδιους στόχους και αντιμετωπίζουν συλλογικά τα ανακύπτοντα εκπαιδευτικά προβλήματα (Καμπουρίδης, 2002).

Βασικός παράγοντας που εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων είναι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα όταν το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας είναι σταθερό. Όταν οι ίδιοι

εκπαιδευτικοί υπηρετούν στη σχολική μονάδα κάθε χρόνο καλλιεργείται μεγαλύτερη συνοχή και ενισχύεται η ενότητα μεταξύ τους και ειδικότερα αυτό συμβαίνει όταν η σχολική μονάδα έχει έναν ολιγομελή σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2001).

1.5 Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός

Νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός ορίζεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος αφού έχει διοριστεί ως δημόσιος υπάλληλος σε εκπαιδευτικό οργανισμό διανύει τη φάση προσαρμογής στη θέση στην οποία έχει τοποθετηθεί (Μπαμπινιώτης, 2002). Ο εκπαιδευτικός είναι δημόσιος υπάλληλος και υπακούει στις γενικότερες διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα αλλά και σε ειδικές διατάξεις του διοικητικού δικαίου και πιο συγκεκριμένα διέπεται από τις διατάξεις του νόμου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Στην Ελλάδα η ανάληψη υπηρεσίας σε μια σχολική μονάδα δε γίνεται αμέσως μετά την απόκτηση του πανεπιστημιακού πτυχίου. Ωστόσο όποτε και να συμβεί αυτό και ανεξάρτητα από το εκάστοτε σύστημα διορισμών ο πτυχιούχος τοποθετείται σε ένα σχολείο και ο ρόλος του επισημοποιείται και επικυρώνεται με τις διαδικασίες που ορίζονται νομοθετικά. Πιο συγκεκριμένα ο διορισμός του στην ελληνική εκπαίδευση εκδίδεται ως πράξη από τον Υπουργό Παιδείας και η αποδοχή της πράξης αυτής δηλώνεται με ορκωμοσία και επικυρώνεται με ειδικό πρωτόκολλο (Ν.3528/18/19).

Μετά τον διορισμό του ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται πρώτα στο διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στη συνέχεια στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει υπηρεσία μπαίνοντας στις περισσότερες περιπτώσεις στη σχολική τάξη για διδασκαλία την ίδια μέρα ή την επόμενη. Στην πρώτη αυτή περίοδο προσαρμογής προσπαθεί να ενσωματωθεί στο εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή ενδύεται ουσιαστικά τη νέα του ταυτότητα ως εκπαιδευτικού.

Η εμπειρία του στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού προέρχεται κυρίως από τη θήτευσή του στο σχολείο ως μαθητής αλλά και ως φοιτητής στο πανεπιστήμιο, κατέχει δηλαδή μόνο άτυπη εμπειρία στην εκπαιδευτική διαδικασία παρόλο που ως απόφοιτος του Πανεπιστημίου έχει τα τυπικά προσόντα που απαιτούνται για να διοριστεί και να εργαστεί ως εκπαιδευτικός (Γκότοβος & Μαυρογιώργης, 2000). Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δεν έχει την απαιτούμενη εξοικείωση με το νέο επαγγελματικό εργασιακό περιβάλλον ακόμα και αν πριν το μόνιμο διορισμό του έχει προηγηθεί η υπηρετήσή του σε διάφορες

σχολικές μονάδες με την ιδιότητα του αναπληρωτή ή ωρομισθίου καθηγητή. Μαθαίνει σταδιακά τα στοιχεία της συμπεριφοράς που κρίνονται ως ορθά για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο νέο του ρόλο παρόλο που αρχικά αγνοεί την πολιτική της εκάστοτε σχολικής μονάδας και δε γνωρίζει καθόλου τα μέλη που την αποτελούν (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 1986).

Η περίοδος αυτή κατά την οποία ενσωματώνεται και προσαρμόζεται στη δημόσια σχολική μονάδα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική αλλά και προσωπική εξέλιξή του στο μέλλον και επενεργεί στον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί το νέο ρόλο που αναλαμβάνει ως δημόσιος εκπαιδευτικός λειτουργός στον σχολικό εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 1999).

Η φάση προσαρμογής ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δεν είναι αυστηρά και νομοθετικά οριοθετημένη. Βέβαια προβλέπεται μια προσαρμοστική δοκιμαστική περίοδος που εκτείνεται χρονικά στα δύο έτη δοκιμαστικής υπηρεσίας. Αρχικά παρακολουθεί κάποιο πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης και με το πέρας της διετίας μονιμοποιείται εκτός και αν υπάρξει διαφορετική απόφαση από το Υπηρεσιακό Συμβούλιο (Ν.3528/07). Στο διάστημα της εισαγωγικής επιμόρφωσης επικαιροποιεί τις γνώσεις του παρακολουθώντας θεωρητικές εισηγήσεις των επιμορφωτών αλλά και διδασκαλίες σε τάξεις μαθητών.

Στην Ελλάδα ωστόσο και παρά την επίσημως ορισμένη διετή δοκιμαστική περίοδο του νεοδιόριστου καθηγητή, κατά την οποία και συντελείται η προσαρμογή του στο νέο του ρόλο, δεν υφίσταται κάποια επίσημα θεσμοθετημένη διαδικασία ένταξης και κατά συνέπεια η προσαρμογή του νέου εκπαιδευτικού δεν απασχολεί τη σχολική διοίκηση ούτε το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο και τη διάθεσή του να συμμορφωθεί με τη νέα πραγματικότητα στην οποία καλείται να ενταχθεί και να λειτουργήσει στα πλαίσιά της. Βέβαια το 2010 θεσπίστηκε ο θεμός του μέντορα (Ν.3848/2010) που παραμένει όμως ανενεργός στην πράξη.

Βασικός οδηγός, λοιπόν, στην προσπάθεια προσαρμογής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού είναι η παρατήρηση της συμπεριφοράς και της στάσης των άλλων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα που τον οδηγούν στην υιοθέτηση ή την απόρριψη στοιχείων της (Γκότοβος, Μαυρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 1986).

1.6 Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα στην παρούσα εργασία ορίζεται λειτουργικά ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αυτορρυθμίζει τη συμπεριφορά του προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νέου του επαγγελματικού ρόλου (Ducheva, 2005).

Η προσαρμογή σε επίπεδο ψυχικό επιτυγχάνεται όταν η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού καταδεικνύει ότι είναι ικανοποιημένος και αντλεί ευχαρίστηση από το έργο που παράγει νιώθοντας οικεία στον χώρο της εργασίας του.

Ταυτόχρονα εξετάζοντας το ζήτημα από την κοινωνική του διάσταση η προσαρμογή του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να θεωρηθεί μια μορφή κοινωνικοποίησης. Με την έννοια αυτή προσαρμογή σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με το εργασιακό του περιβάλλον το οποίο με τη σειρά του αναπροσαρμόζεται στις ανάγκες του ενώ ταυτόχρονα επιτελεί με επάρκεια τα εργασιακά του καθήκοντα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ο Ματσαγγούρας (2005) χαρακτηρίζει ως φάση προσαρμογής τα πρώτα τρία χρόνια από τη στιγμή της εισόδου του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα και τη φάση αυτή την περιγράφει ως ένα στάδιο έντονης ανησυχίας και άγχους που βιώνει ο εκπαιδευτικός όσον αφορά τον βαθμό ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις του νέου του ρόλου.

Σύμφωνα με την Παπάνη (2011) πρόκειται για το δεύτερο στάδιο που διανύει ένας εκπαιδευτικός και χρονικά αυτό συμπίπτει με τη στιγμή που γίνεται η πρόσληψή του και αναλαμβάνει τα νέα του καθήκοντα. Στο στάδιο αυτό έρχεται αντιμέτωπος με τη σχολική πραγματικότητα στην οποία διαπιστώνει ότι η θεωρητική εκπαιδευτική γνώση που έχει κατακτήσει με την ολοκλήρωση των σπουδών του απέχει κατά πολύ από την εκπαιδευτική πράξη. Τότε αντιλαμβάνεται ότι θα χρειαστεί να υπερκεράσει δυσχέρειες που σχετίζονται με τη διαχείριση της τάξης αλλά και με το διδακτικό του έργο. Αισθάνεται έντονο το άγχος για το αν θα καταφέρει τελικά να ανταποκριθεί επαρκώς στα καθήκοντά του.

Η προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα είναι μια σύνθετη διαδικασία και δε γίνεται αυτόματα. Απαιτεί ατομική αλλά και συλλογική προσπάθεια, εξειδικευμένη θεωρητική αλλά και εμπειρική γνώση, στρατηγικές ένταξης και υποδοχής και τακτικές ελιγμού. Ένα νέο μέλος στη σχολική κοινότητα όπως και σε κάθε άλλο χώρο εργασίας προσπαθεί με ευελιξία, υπομονή και επιμονή να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του

επαγγέλματος και δεν είναι λίγες οι φορές που στα πλαίσια της προσπάθειας αυτής η ανάγκη του να προσαρμοστεί τον ωθεί στην αποδοχή και τη συμμόρφωση με την κατεστημένη εργασιακή κουλτούρα αλλά και με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό του χώρο με το πέρασμα των χρόνων (Μικεδάκη, 2014).

Η προσαρμογή του εκπαιδευτικού περιλαμβάνει και την προσαρμογή του εργασιακού περιβάλλοντος στις ανάγκες του εκπαιδευτικού το οποίο χρειάζεται να αλλάζει προκειμένου να του εξασφαλίσει τη δυνατότητα να εξελιχθεί στον νέο του ρόλο (Ducheva, 2005). Με την έννοια αυτή η προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο ατομική υπόθεση αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την υποδοχή και την υποστήριξη που θα λάβει από τον εργασιακό του χώρο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΟΙ ΔΥΣΧΕΡΕΙΕΣ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Ένας εκπαιδευτικός στην πρώτη του επαφή με τη σχολική πραγματικότητα αντιμετωπίζει πολλαπλές δυσκολίες. Βρίσκεται σε ένα νέο περιβάλλον και δεν έχει την απαιτούμενη εμπειρία για να διαχειριστεί τα νέα του καθήκοντα(Γκούσια- Ρίζου, 2005) .

Η ανάληψη υπηρεσία του στη σχολική μονάδα διαμορφώνει την ανάγκη όχι μόνο να κατανοήσει ποιος είναι ο ρόλος του αλλά και να αντιληφθεί τον τρόπο να τον ασκεί με τρόπο αποδεκτό για τη σχολική πραγματικότητα. Ουσιαστικά πρέπει να συμμορφωθεί σε μια δεδομένη κατάσταση, να κατανοήσει ότι κατέχει μια θέση υπαλλήλου στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά και μια θέση παιδαγωγού στη δημόσια εκπαίδευση. Ο νέος του ρόλος συνοδεύεται από νέες ευθύνες και χρειάζεται να εφοδιασθεί με γνώσεις που αφορούν τη διδασκαλία, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τη σχέση με τους μαθητές αλλά και τη νέα του θέση στο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Επειδή δεν υπάρχει κάποιος θεσμοθετημένος μηχανισμός για να του παρέχει τη γνώση που απαιτείται κυριεύεται από ανασφάλεια και αναζητά ένα σύστημα αναφοράς για να κατανοήσει το μηχανισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και σχετίζονται αφενός με το ρόλο του ως υπεύθυνου παιδαγωγού και διδάσκοντα στη σχολική τάξη και αφετέρου ως διορισμένου δημοσίου υπαλλήλου στον κρατικό μηχανισμό. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει μπορούν να συνοψισθούν σε τρεις γενικές κατηγορίες:

- Δυσκολίες στη διαχείριση της σχολικής τάξης
- Δυσκολίες που απορρέουν από την πολύπλοκη οργάνωση της σχολικής μονάδας.
- Δυσκολίες στο διδακτικό έργο
- Δυσκολίες στην αξιολόγηση των μαθητών και του παραγόμενου διδακτικού έργου

Η ταξινόμηση αυτή σχετίζεται με την ίδια την έννοια της εκπαίδευσης ως βασικού φορέα διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης, ως χώρου μάθησης και απόκτησης γνώσης αλλά

και ως διοικητικού μηχανισμού που ανήκει σε ένα ευρύτερο σύστημα οργάνωσης και υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες.

2.2 Η διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης

Η σχολική τάξη αποτελεί μια κοινότητα, δηλαδή μια κοινωνική ομάδα στην οποία οι μαθητές αναπτύσσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης καθώς συνεργάζονται μεταξύ τους αλλά και με το διδάσκοντα. Με την ένταξή τους σε αυτήν την κοινωνική ομάδα αρχίζει η μορφωτική τους διαδικασία αλλά και η σταδιακή τους κοινωνικοποίηση.

Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το συντελούμενο έργο δεν αποτελεί μόνο το μεταδότη γνώσης αλλά και τον παιδαγωγό και καθοδηγητή των μαθητών του καθώς με κάθε του απόφαση αλλά και κάθε του ενέργεια παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία (Παπάνης et al, 2011). Ωστόσο η διαχείριση της σχολικής τάξης δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Οι μαθητές που αποτελούν και τα βασικά της μέλη διαφέρουν μεταξύ τους, προέρχονται από ξεχωριστά περιβάλλοντα και φέρουν διαφορετικές εμπειρίες. Η συνύπαρξή τους δεν είναι πάντα ομαλή και συχνά ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί δύσκολες και απρόσμενες μαθητικές συμπεριφορές. Αυτό καθίσταται πηγή άγχους και ανησυχίας γιατί πολλές από αυτές τις συμπεριφορές είναι προβληματικές και χρειάζεται επαρκής γνώση και ενημέρωση για ζητήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς προκειμένου να διαχειριστεί με αποτελεσματικό τρόπο την παραβατική κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. Η αδυναμία να το πετύχει αυτό μπορεί να δυναμιτίσει το ήρεμο κλίμα της τάξης και να επηρεάσει αρνητικά το παραγόμενο έργο (Νικολάου, 2007).

Πολλοί μαθητές αντιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία με απαξιωτικό τρόπο και επιζητούν την προσοχή και αναγνώριση των συμμαθητών τους απαξιώνοντας τον εκπαιδευτικό. Άλλοι είναι κοινωνικά ανώριμοι και δεν αναλογίζονται τη σημασία της πειθαρχίας στους σχολικούς κανόνες. Πολλές φορές πάλι η αντιδραστική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα αφενός της πίεσης που ασκείται στους μαθητές για υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις και αφετέρου της αδυναμίας να επιτευχθούν οι προσδοκίες αυτές (Cohen, Manion & Morrison, 1996).

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπροστά σε αυτή την πραγματικότητα δυσκολεύεται να ανταποκριθεί γιατί ενώ θεωρητικά διαθέτει γνώσεις παιδαγωγικής επιστήμης όμως δεν έχει εμπειρική γνώση και δεν έχει ελέγξει στην πράξη την αποτελεσματικότητα όσων γνωρίζει

σε θεωρητικό επίπεδο. Κατά συνέπεια ενώ καλείται να εφαρμόσει την κατεκτημένη θεωρητική γνώση των κανόνων που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής τάξης προκειμένου να θεμελιώσει καλές διαπροσωπικές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές, ο ρόλος του γίνεται πολύπλοκος, γιατί ταυτόχρονα ενεργεί χωρίς εμπειρία (Ματσαγγούρας, 2001).

Προκειμένου να τηρηθούν οι κανόνες που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής ζωής χρειάζεται να είναι σταθερός στην εφαρμογή τους αλλά χωρίς να καταφύγει σε απόλυτες και ακραίες μεθόδους ώστε να αποτρέψει μια ενδεχόμενη αντίδραση των μαθητών. Η ανησυχία του εντείνεται γιατί δε γνωρίζει τον τρόπο να αποφύγει τακτικές απομονωτισμού και περιθωριοποίησης των μαθητών που παραβλέπουν και παραβιάζουν συστηματικά τους κανόνες. Αντιμετωπίζει την πιθανότητα να κριθεί ανεπαρκής και αδύναμος να προστατεύσει τους συνεπείς και τυπικούς μαθητές όταν δεν μπορεί να ελέγξει την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Προκειμένου να υποστηρίξει την τυπικότητα και τη συνέπεια κάποιων μαθητών πρέπει να βρει τον τρόπο να επιβραβεύει και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές αλλά και να εφαρμόζει μεθόδους συμμόρφωσης όπου και όποτε κρίνεται αυτό απαραίτητο. Ταυτόχρονα χρειάζεται να εντείνει τον προβληματισμό του σχετικά με τα αίτια που υποβόσκουν πίσω από την εκδήλωση μιας προβληματικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2007).

Κατά συνέπεια αναπτύσσει μέσα του φόβο ότι μπορεί με λανθασμένους και αδέξιους χειρισμούς να επιδεινώσει την αντίδραση και την άρνηση κάποιων παιδιών για το σχολικό περιβάλλον (Κουνδουρου, 2012). Διαπιστώνει ότι δεν είναι καθόλου εύκολο να ανταποκριθεί στο νέο του ρόλο γιατί οι παιδαγωγικές γνώσεις του βρίσκονται σε θεωρητικό επίπεδο και χρειάζεται διαρκής έλεγχος της αποτελεσματικότητας αυτής της γνώσης. Αναζητά το δικό του τρόπο να διαχειρίζεται την τάξη του (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Διαπιστώνει ότι το μοντέλο που είχε στο μυαλό τους απέχει πολύ από τη σχολική πραγματικότητα και κατανοεί ότι συχνά είναι αναγκασμένος να βρει μόνος του λύσεις σε συνεχώς ανακύπτοντα προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2005).

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί κάθε αντίδραση θετική ή αρνητική αλλά και να διαφυλλάξει το κλίμα της σχολικής τάξης. Μέλημά του είναι να καταφέρει να συνδυάσει το απαιτητικό του διδακτικό έργο χωρίς να χάσει τον έλεγχο στη διαχείριση των προσβλημάτων στην τάξη (Χρηστάκης, 2011).

2.3 Οργανωτική πολυπλοκότητα της εκπαίδευσης

Ο εκπαιδευτικός με την ανάληψη της υπηρεσίας του σε ένα σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να κατανοήσει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Η διοίκηση μια σχολικής μονάδας ορίζεται από το άρθρο 11 του Ν. 1566/1985 αλλά και από τα σχετικά Προεδρικά Διατάγματα και τις διευκρινιστικές εγκυκλίους. Η εφαρμογή κάθε απόφασης εμπλέκει μια σειρά από φορείς που ξεκινούν από την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου, τον υπουργό παιδείας, τους περιφερειακούς διευθυντές, τους προϊσταμένους των διευθύνσεων και γραφείων εκπαίδευσης, τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές των σχολείων και τους εκπαιδευτικούς.

Στη σχολική μονάδα βέβαια ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο αλλά γρήγορα αντιλαμβάνεται ότι ρόλοι και οι υπευθυνότητες επικαλύπτονται. Κατανοεί ότι η διοίκηση ασκείται σε πολλά επίπεδα με το διεθυντή, τον υποδιευθυντή, το σύλλογο διδασκόντων σε συνεργασία με τη σχολική επιτροπή και το σχολικό συμβούλιο ωστόσο υπάρχει στην εφαρμογή του συστήματος αυτού μια σειρά από δυσκολίες σχετικά με το ρόλο που αναλαμβάνει το κάθε μέλος γιατί δεν είναι μόνο εισηγητικός αλλά λειτουργεί και ως διαχειριστικός και εκτελεστικός ταυτόχρονα (Σαίτης, 1994).

Σε αυτόν τον διοικητικό μηχανισμό ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει και πρέπει να κατανοήσει τη σχολική κουλτούρα και να προσαρμοστεί σε αυτήν (Ξωχέλλης, 1984,1997). Συνήθως κινείται εμπειρικά παρακολουθώντας τους παλαιότερους συναδέλφους. Από τη στιγμή που εντάσσεται σε ένα νέο σύλλογο αναλαμβάνει διδακτικές και εξωδιδασκτικές υποχρεώσεις χωρίς να προηγείται κάποια ενημέρωση ή προετοιμασία για αυτούς τους νέους ρόλους παρόλο που χρειάζεται καθοδήγηση και τακτική ενημέρωση για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε ό,τι του ανατίθεται.

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την οργανωτική πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής μονάδας που υπηρετεί. Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι η σχολική μονάδα υπακούει σε βασικές αρχές διοίκησης και στους κανόνες μιας αυστηρής ιεραρχίας και παρουσιάζει διοικητική πολυπλοκότητα. Με την τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα έρχεται αντιμέτωπος με τον γραφειοκρατικό μηχανισμό του δημοσίου και πολλές φορές αυτό που βιώνει του δημιουργεί ανασφάλεια και απογοητεύεται (Ανθοπούλου, 1999).

Παράλληλα το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός αλληλεπιδρά με την κοινωνία, την τοπική αλλά και την ευρύτερη. Αυτή του η διάσταση του προσδίδει μεγαλύτερη πολυπλοκότητα καθώς στη λειτουργία του παρεμβαίνουν εξωτερικοί διοικητικοί παράγοντες (Μακρυδημήτρης, 2003). Παράλληλα οι ρόλοι των μελών στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας συχνά και επικαλύπτονται και μπορεί να λειτουργεί ο καθένας ως εισηγητής, διαχειριστής ή εκτελεστής ταυτόχρονα (Σαίτης, 1994).

2.4 Διδακτικό έργο και αξιολόγηση μαθητών

Η ανάληψη υπηρεσίας για το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό σημαίνει κατά πρώτον την ανάληψη διδακτικού έργου. Για να ανταποκριθεί σε αυτό έχει λάβει την αντίστοιχη εκπαίδευση στη διάρκεια των σπουδών τους όσον αφορά την εξειδικευμένη γνώση που απαιτείται για να καταφέρει να κατανοήσει αλλά και να διαχειριστεί τη διδακτέα ύλη. Ωστόσο αυτό δεν αρκεί γιατί επιπλέον απαιτούνται γνώσεις διδακτικής προκειμένου να κατανοήσει και να υλοποιήσει τις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών σχετικά με τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης. Η συγκρότηση ενός σχεδίου μαθήματος, η αξιοποίηση εποπτικού υλικού, η εφαρμογή βιωματικών και διαδραστικών μεθόδων, η χρήση των σχολικών εργαστηρίων, η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης, στην πρακτική τους εφαρμογή απαιτούν εκτός από θεωρητική γνώση και επιστημονική κατάρτιση, ικανότητα σχεδιασμού και προγραμματισμού της διδασκαλίας.

Πρέπει να παραμένει συνεχώς ενημερωμένος για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται αλλά και σε πιο πολύπλοκα ζητήματα που σχετίζονται με την εξατομικευμένη διδασκαλία και την αντιμετώπιση μαθησιακών και άλλων προβλημάτων. Καλείται να σχεδιάζει και να εκτελεί το διδακτικό του έργο αξιοποιώντας όχι μόνο παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας αλλά και κάθε διαθέσιμο διδακτικό και εποπτικό υλικό, τους χώρους που διαθέτει η σχολική μονάδα παρόλο που έχει να αντιμετωπίσει ενδεχόμενες ελλείψεις σε εποπτικό και τεχνολογικό υλικό. Χωρίς την απαιτούμενη εμπειρία αναλαμβάνει να οργανώσει τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων σχεδιάζοντας διδακτικές, μαθησιακές και οργανωτικές δραστηριότητες με ορθή διαχείριση και χωρίς να παρεκκλίνει από συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους αλλά κι από ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Οι τεχνικές διδασκαλίας του χρειάζεται συνεχώς να αλλάζουν γιατί συχνά καθίστανται αναποτελεσματικές στην πράξη αφού οι ανάγκες των

μαθητών είναι διαφορετικές και ο εκπαιδευτικός πρέπει να συγκεράσει με επιτυχία όλα αυτά τα στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2001).

Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ακόμα πιο πολύπλοκη καθώς ο εκπαιδευτικός πρέπει πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τη διδασκαλία να αξιολογήσει τους μαθητές, να προβεί σε αναστοχασμό και να επαναπροσδιορίσει τον αρχικό του προγραμματισμό και την διδακτική του μεθοδολογία προκειμένου να καταλήξει σε συμπεράσματα για το αποτέλεσμα του προσφερόμενου έργου (Χαρίσης, 2004).

Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί να υπάρχουν σαφείς και με ακρίβεια διαμορφωμένοι διδακτικοί στόχοι γιατί η εφαρμογή της διευκολύνεται όταν υπάρχουν συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Ωστόσο ως διαδικασία παίρνει πολλές μορφές και μπορεί συνεχώς να ανανεώνεται (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Αυτό δυσχεραίνει σημαντικά το έργο του εκπαιδευτικού κυρίως δε του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού γιατί αναλαμβάνει σχετικά νωρίς μια τεράστια ευθύνη. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλίσει ότι αξιολογεί αντικειμενικά και αξιόπιστα γιατί όταν ο μαθητής αξιολογείται αυτό δε γίνεται τυχαία αλλά η διαδικασία αξιολόγησης υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες, γίνεται μεθοδευμένα και είναι ελεγχόμενη.

Ο εκπαιδευτικός δεν αρκεί να γνωρίζει καλά τις αρχές και τα είδη της αξιολόγησης αλλά πρέπει παράλληλα να καταφέρει να συσχετίσει την βαθμολόγηση των επιδόσεων των μαθητών του με τους παιδαγωγικούς του στόχους και το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθεί (Κασσωτάκης, 1999, Δημητρόπουλος, 1989, Κωνσταντίνου, 2000). Πρέπει ακόμα να συνυπολογίσει ότι οι μαθητές αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο και ξεκινούν τη μάθηση από διαφορετική αφετηρία. Ο καθένας από αυτούς παρουσιάζει ξεχωριστό γνωστικό επίπεδο και είναι φορέας διαφορετικών εμπειριών αφού προέρχεται από διαφορετικό οικονομικό, κοινωνικό αλλά κι οικογενειακό περιβάλλον. Δεν έχουν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση, δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο το σχολείο και διαφέρουν στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Βασικό ρόλο στη διαδικασία ένταξης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού κατέχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθώς είναι αυτός που διατηρεί και συντηρεί με τον υποστηρικτικό του ρόλο το κλίμα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών όταν ενισχύει την αφοσίωση αλλά και τη συνεργατική διάθεση (Κούλα, 2011). Όταν είναι φιλικός, υποστηρικτικός και συνεργατικός τότε εμπνέει ασφάλεια και καταφέρνει να συντηρεί την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και στα άλλα εμπλεκόμενα μέλη, τους μαθητές και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση και πηγή έμπνευσης όταν είναι ενθαρρυντικός, χειρίζεται με διαφανείς διαδικασίες τις υποθέσεις που ανακύπτουν, κατευνάζει εντάσεις και συμπεριφέρεται με συνέπεια στους κανόνες. Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζει ισότιμα τα νεοεισερχόμενα μέλη επιτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε ήδη υπαρκτούς και δρομολογημένους στόχους, να εκφράσουν απρόσκοπτα την άποψή τους ακόμα και να εκθέσουν ανοιχτά την κριτική τους και τα ζητήματα που τους απασχολούν (Μπάκας, 2006).

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός εκ των πραγμάτων δε γνωρίζει την κουλτούρα και το κλίμα της νέας του σχολικής μονάδας στην οποία και καλείται να ενσωματωθεί και δεν έχει σχηματισμένη εικόνα για τις ήδη υπάρχουσες σχέσεις μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων. Χρειάζεται σε αυτή την προσπάθεια προσαρμογής την υποστήριξη και καθοδήγηση από τον διευθυντή προκειμένου να κατανοήσει τον τρόπο που συνεργάζονται, να αντιληφθεί την ισορροπία των σχέσεων και να αισθανθεί ότι ανήκει στην ομάδα αυτή. Προκειμένου να υποστηριχθεί χρειάζεται την παρέμβαση του διευθυντή σε ρόλο καθοδηγητικά και ενθαρρυντικό.

Κατά πρώτον ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει την επικαιροποίηση των γνώσεών του και τη συνεχή ανατροφοδότηση στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο χρειάζεται ενημέρωση και επιμόρφωση. Η επιμόρφωσή του πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από τον διευθυντή γιατί με αυτήν αυξάνονται οι ήδη κατακτημένη θεωρητική γνώση και κινητοποιείται το ενδιαφέρον για τη βελτιστοποίηση της απόδοσης. Η επιμόρφωση που γίνεται περιοδικά και συντονισμένα εξασφαλίζει πιο γρήγορη προσαρμογή αλλά και σημαντικές γνώσεις για να αντιμετωπίζονται τα

ανακύπτοντα ζητήματα. Ο διευθυντής λόγω της θέσης του ενημερώνεται για τα προγράμματα επιμόρφωσης και σημαντικό είναι να υποστηρίζει και να διευκολύνει στην παρακολούθησή τους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής που ενθαρρύνει στην συνεχή επιμόρφωση εκφράζει με τον τρόπο αυτό ενδιαφέρον για την αποδοτικότητα και την δυνατότητα εξέλιξης των υφισταμένων του. Δίνει κίνητρο στον εκπαιδευτικό να διευρύνει το γνωστικό του πεδίο, να συμπληρώσει τις κλασικές μεθόδους διδασκαλίας, διαχείρισης και αξιολόγησης στο έργο που επιτελεί στη σχολική τάξη (Μαυρογιώργος, 1999).

Επιπλέον για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό είναι σημαντικό να κατανοήσει την πολύπλοκη οργάνωση της σχολικής ζωής με την διαφωτιστική παρέμβαση του διευθυντή του. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το πρώτο πρόσωπο που τον υποδέχεται όταν παρουσιάζεται για να αναλάβει υπηρεσία. Σε αυτή την πρώτη περίοδο αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμη η αρχική ξενάγηση στο χώρο και η ενημέρωση σχετικά με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Λεπτομέρειες που αφορούν στο σχολικό ωράριο και τους υφιστάμενους κανόνες είναι απαραίτητη πληροφόρηση για τον νέο υπάλληλο (Κατσουλάκης, 1999). Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δεν κατέχει όσα αποτελούν εμπειρική γνώση. Ασφαλώς η ενημέρωση του νέου υπαλλήλου αποτελεί και δική του προσωπική ευθύνη. Ωστόσο η αρχική καθοδήγηση και υποστήριξη τον ενθαρρύνει να εκφράσει ενδεχόμενους φόβους για το νέο του ρόλο (Kastanidou & Iordanidis, 2012).

Επίσης η ενσωμάτωση ενός νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας ως μια νέα πρωτόγνωρη κατάσταση αποτελεί μια αγχωτική και συχνά χρονοβόρα διαδικασία. Οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν το νέο μέλος του συλλόγου και δεν παρευρίσκονται όλοι ταυτόχρονα στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί δε συναντιούνται τακτικά στη διάρκεια της ημέρας και ο σύλλογος στην ολότητά του βρίσκεται σε απαρτία μόνο στη διάρκεια των τακτικών ή έκτακτων παιδαγωγικών ή άλλων συνεδριάσεων. Για το νέο μέλος του συλλόγου καθίσταται σωτήρια η βοήθεια του διευθυντή όταν αυτός αναλαμβάνει την παρουσίασή του στο σύλλογο και τις αρχικές συστάσεις. Ο νεοεισερχόμενος αισθάνεται πιο οικεία όταν ο διευθυντής οργανώσει έστω άτυπα τη συνάντηση με άτομα της ίδιας ειδικότητας. Μπορεί να φροντίσει για την ανάθεση εργασιών κατά ομάδες, σε δύο τρία μέλη του συλλόγου δημιουργώντας ομάδες εργασίας ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις ομάδες

ανταλλάσσονται ιδέες και τολμώνται καινοτομίες (Αθανασούλα- Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκη, Μαυρογιώργος, 1999).

Ο διευθυντής με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό την ευκαιρία να συζητήσει και να εκφράσει ανησυχίες αλλά και να γνωρίσει τα άτομα με τα οποία θα συνεργαστεί στη διάρκεια του σχολικού έτους. Από την άλλη και οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας έχουν την ευκαιρία να προσφέρουν τη βοήθειά τους γιατί είναι φορείς εμπειρίας, γνώσης και μπορούν να ενεργήσουν συμβουλευτικά και καθοδηγητικά προς τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (Ανθοπούλου, 1999).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.

Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός μπορεί να λάβει πολύτιμη υποστήριξη και βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας (Snoek et al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων έχουν μνήμες από το πρώτο στάδιο ένταξης και προσαρμογής τους στη σχολική μονάδα και κατά συνέπεια μπορούν να κατανοήσουν τις δυσχέρειες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Δεν είναι δύσκολο να συναισθανθούν ότι νιώθει την ανάγκη να ζητήσει καθοδήγηση και εκφράσει ενδεχόμενους φόβους για το έργο που αναλαμβάνει να διεκπεραιώσει. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου, ειδικά στην περίπτωση που υπηρετούν για πολλά χρόνια στη σχολική μονάδα, έχουν πολύ καλή γνώση για τις ιδιαιτερότητές, τις ανάγκες και τα προβλήματά του μαθητικού δυναμικού που ανήκει στη σχολική τους μονάδα. Αποτελεί πολύτιμη βοήθεια για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό η εξασφάλιση τακτικών συναντήσεων με αφορμή τα ανακύπτοντα ζητήματα ώστε να μπορεί και ο νέος εκπαιδευτικός να εκφράζει απορίες και ανησυχίες για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ή για τη διαχείριση προβλημάτων μέσα στην τάξη. Είναι γεγονός ότι χρειάζεται καθοδήγηση στα νέα διδακτικά αλλά και εξωδιδακτικά καθήκοντα και η οποιαδήποτε υποστήριξη είτε έχει τη μορφή ενημερωτικής παρουσίασης των βασικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, είτε έχει τη μορφή συναντήσεων και την ανταλλαγή απόψεων για τα ζητήματα σχολικής ζωής μπορεί να καταστεί πολύτιμη γνώση και ικανή βοήθεια στην προσαρμογή του (Κατσουλάκης, 1999).

Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν το σύλλογο διδασκόντων είναι φορείς της σχολικής κουλτούρας που ισχύει σε μια σχολική μονάδα. Αποτελούν μια επαγγελματική ομάδα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στα πλαίσια της οποίας καλείται να εσωματωθεί, να κοινωνικοποιηθεί ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός. Αυτή η κοινωνικοποίηση διευκολύνεται όταν οι ήδη ανήκοντες στο σύλλογο διδασκόντων ενεργούν συμμετοχικά και αντιμετωπίζουν το νέο εκπαιδευτικό ως ισότιμο μέλος και δεν ακολουθούν κάποιες άτυπα παγιωμένες τακτικές ιεράρχησης με κριτήριο την αρχαιότητα στη σχολική μονάδα ή τον αριθμό των χρόνων υπηρετήσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατανομή των διδακτικών αντικειμένων και η ανάθεση των τμημάτων με βάση το άτυπα καθιερωμένο κριτήριο της αρχαιότητας στη σχολική μονάδα δεν επιτρέπει στον νεοεισερχόμενο

εκπαιδευτικό να αισθανθεί ότι αποτελεί ισότιμο μέλος του συλλόγου. Αντίθετα χρειάζεται να αντιμετωπισθεί εξ αρχής ως ισότιμο μέλος του συλλόγου με το να μπορεί να διατυπώσει τις προτιμήσεις και τις επιθυμίες του για όσα πρόκειται να αναλάβει (Μπάκας, 2011).

Ειδικότερα εξαιρετικά σημαντικός κρίνεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών ίδιας ειδικότητας γιατί μπορούν να συμπεριλάβουν εξ αρχής τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στις συναντήσεις που αφορούν στον προγραμματισμό της διδακτέας ύλης, στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δράσεων, στη διαχείριση του εποπτικού και εργαστηριακού υλικού, στην εφαρμογή πρακτικών για την υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σε πολλά άλλα. Ο σύλλογος διδασκόντων απαρτίζεται από εκπαιδευτικούς που από τη δική τους προσωπική εμπειρία γνωρίζουν ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός προσέρχεται στη σχολική μονάδα ως φορέας θεωρητικής γνώσης, χωρίς εμπειρία σχετικά με τις δυσχέρειες που ενδέχεται να συναντήσει στη διδακτική πράξη. Στο ζήτημα αυτό θα ήταν πολύτιμη βοήθεια η δυνατότητα να ακούσει τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες συζητώντας μαζί τους ή παρακολουθώντας κάποιον από αυτούς να διδάσκει. Μπορεί με τον τρόπο αυτό να αντλήσει γνώση όσον αφορά τον τρόπο που διαχειρίζεται το σχολικό χρόνο, την επιβολή της τάξης και της πειθαρχίας, τον έλεγχο των εντάσεων. Βέβαια τέτοιες προτάσεις δε βρίσκουν μεγάλη ανταπόκριση στην σχολική πραγματικότητα και δεν είναι εύκολο να εφαρμοστούν καθώς θα προσέκρουαν στην απροθυμία των εκπαιδευτικών (Μαυρίδου, 2011, Παμπούκη, 2011, Στεφάνου, 2014).

Ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του να προτείνει την υλοποίηση εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων, μπορεί να εισηγηθεί σχέδια δράσης για θέματα που αφορούν την τέχνη, τον αθλητισμό αλλά και να εισηγηθεί την ανάγκη για επιμορφωτικά προγράμματα. Με τον τρόπο αυτό αποκτά έναν πιο διευρυμένο ρόλο και μπορεί να πρωταγωνιστεί στην υλοποίηση υποστηρικτικών μέτρων για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στα πλαίσια της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης & Μαλακούδης, 2005). Ειδικά σήμερα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ενισχύουν τη διαθεματικότητα, την εφαρμογή καινοτόμων μορφών διδασκαλίας συνεργατικού χαρακτήρα όπως είναι τα βιωματικά σχέδια δράσης, οι δημιουργικές εργασίες, η αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, στοιχεία που ευνοούν την ομαδοσυνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών (Ekstesrag, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα είναι οι βασικοί συντελεστές του παραγόμενου διδακτικού, παιδαγωγικού έργου καθώς αποτελούν έμπυχο ανθρώπινο δυναμικό με παιδαγωγική κατάρτιση και εκπαιδευτική ευθύνη. Ταυτόχρονα ως βασικό διοικητικό όργανο με τις αποφάσεις τους συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας που στελεχώνουν σε συνεργασία με τον διευθυντή. Με αυτό το δεδομένο τους δίνεται η ελευθερία να παρεμβαίνουν σε διαρθρωτικές παρεμβάσεις που αφορούν στο κλίμα της σχολικής μονάδας, να αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία για καινοτόμες δράσεις και νέες πολιτικές όταν κρίνονται απαραίτητες για την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της. Με την έννοια αυτή ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να σχεδιάσει και να εισηγηθεί την εφαρμογή ενός συνόλου δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα.

Είναι σημαντικό για την εύκολη προσαρμογή του να αντιμετωπισθεί εξ αρχής ως ενεργό μέλος σε κάθε τακτική ή έκτακτη συνεδρίαση για λειτουργικά, διδακτικά αλλά και παιδαγωγικά ζητήματα. Το σχολείο είναι χώρος επικοινωνίας και ομαδικής προσπάθειας και ως τέτοιο πρέπει να το συναισθανθεί εξ αρχής ο εκπαιδευτικός. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι ήδη υπηρετούντες στη σχολική μονάδα (Δανάσης- Αφεντάκη, 1992) .

Η αρχική υποδοχή χρειάζεται να διέπεται από φιλική και συνεργατική διάθεση. Δεν αποτελούν ένα απρόσωπο σύνολο ανθρώπων που ανταλλάσσουν τυπικές πληροφορίες διοικητικής φύσεως. Στη διάρκεια του σχολικού έτους θα κληθούν να αντιμετωπίσουν από κοινού όλα τα ανακύπτοντα θέματα. Οι συναντήσεις γίνονται οργανωμένα αλλά δεν εξαντλούνται μόνο σε προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αποτελούν την αφορμή για κατάθεση προβληματισμών και ανταλλαγή σκέψεων για τα ζητήματα που τους απασχολούν. Ο ανοιχτός διάλογος μπορεί να ενέχει τον κίνδυνο για ενδεχόμενες συγκρούσεις αλλά ταυτόχρονα αποτελεί την ευκαιρία να αναδειχθούν αποτελεσματικές λύσεις για κάθε ζήτημα (Kruse & Luis, 1997).

Η μεταξύ τους συνεργασία είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Τα παλαιότερα μέλη με την εμπειρία και τη γνώση τους μπορούν να γίνουν αρωγοί στο έργο του νέου και άπειρου συναδέλφου. Για να ενισχυθεί ο εκπαιδευτικός στο έργο του πρέπει να καλλιεργηθεί ανάμεσά τους οικειότητα και εμπιστοσύνη. Η αντιμετώπιση του νέου συναδέλφου ως μέλος της ομάδας εξασφαλίζει μια ισορροπία στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (Πασιαρδή, 2001).

Μια ευκαιρία συνεργασίας αποτελεί η ανάληψη και διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών πολιτιστικών και άλλων προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά όταν γίνονται με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και όχι ατομικά είναι μια καλή ευκαιρία να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ των μελών του συλλόγου. Σε αυτά μπορεί να συμμετέχει και ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χωρίς να αντιμετωπίζεται ως καινούριο μέλος που θα αλλάξει τις ήδη υπάρχουσες ισορροπίες των σχέσεων. Για την επιτυχή διεκπεραίωση των προγραμμάτων αυτών πραγματοποιείται προγραμματισμός, κατανομή ρόλων και ανταλλαγή απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί προγραμματίζουν συναντήσεις, σχεδιάζουν από κοινού σχέδια δράσης, πραγματοποιούν διδακτικές επισκέψεις, ερευνούν ζητήματα τοπικού και γενικότερου ενδιαφέροντος στα πλαίσια εκπαιδευτικών δράσεων και επιχειρούν τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου με συλλογικότητα. Αυτή η συνεργασική δράση αποτελεί έναν τρόπο να ενδυναμωθούν σχέσεις και να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ τους, στοιχείο που ενεργεί εμψυχωτικά και ενθαρρυντικά αλλά και διδακτικά για του νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, νέα μέλη της σχολική μονάδας. Άλλωστε όταν συνάπτονται δεσμοί και σχέσεις αλληλεξάρτησης και συνεργασίας ενισχύεται ο αλληλοσεβασμός και βελτιώνεται η επικοινωνία των μελών του συλλόγου (Πασιαρδή, 2001).

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ – ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Το ζήτημα των δυσχερειών του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε άλλες έρευνες

Η εκπαίδευση με κύριο φορέα της το σχολείο αναλαμβάνει την πνευματική, την ηθική αλλά και την ψυχική καλλιέργεια του ατόμου στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Το σημαντικότερο αυτό έργο υλοποιείται με την πολύτιμη συνεισφορά του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να είναι έτοιμος να αναλάβει αυτό τον ρόλο ακόμα και στα πρώτα χρόνια που εισέρχεται στη σχολική μονάδα. Ο εκπαιδευτικός εξ αρχής ενδύεται έναν πολυεπίπεδο ρόλο στα πλαίσια του οποίου πρέπει να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του παρά τις πολλές δυσχέρειες.

Η διαπίστωση αυτή εντοπίζεται σε αρκετές έρευνες που ασχολήθηκαν με το ζήτημα αυτό. Για παράδειγμα οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1984) στην έρευνά τους αναγνωρίζοντας τη δύσκολη προσαρμοστική περίοδο που βιώνει ο εκπαιδευτικός υποστηρίζουν ότι για τον εκπαιδευτικό η ένδυση της νέας του επαγγελματικής ταυτότητας γίνεται με βίαιο τρόπο. Ο βασικός λόγος είναι ότι δεν εφαρμόζεται ένα επίσημο πρόγραμμα υποδοχής και ενσωμάτωσής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα παρά μόνο μια τυπική περίοδος δοκιμασίας η οποία δεν αρκεί για την κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα σε έρευνα της Παπαναούμ(2003) στην οποία έγινε η καταγραφή αντιλήψεων σχετικά με την ανάγκη του εκπαιδευτικού για επιμόρφωση καταδεικνύεται ότι μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών λόγω των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν, αξιολογεί ως αναγκαία την επιμόρφωση σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικής αλλά και σε θέματα γενικής παιδείας. Η διαπίστωση αυτή οφείλεται στην αναγνώριση των δυσχερειών που πρέπει να προσπελάσει ο εκπαιδευτικός.

Σε έρευνα των Breaux & Wong (2003) (όπ.αναφ.στο Καραγιώργη, Καλογήρου, Κενδέου, 2007) υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται καλύτερα στη διαχείριση της σχολικής τάξης όταν έχουν από νωρίς στήριξη και καθοδήγηση. Η καθοδήγηση επιδρά υποστηρικτικά και ενθαρρυντικά για τον εκπαιδευτικό καθώς χρειάζεται να νιώθει ότι δεν είναι μόνος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την άσκηση του έργου του στη σχολική τάξη.

Επίσης ερευνητές του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας υποστηρίζοντας την ανάγκη να προσδιοριστούν οι δυσκολίες προσαρμογής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ένταξη του εκπαιδευτικού στη σχολική πραγματικότητα επηρεάζει γενικότερα τον τρόπο που θα εξελιχθεί στο σχολικό χώρο (Πατούνα et al , 2005). Η προσαρμογή στον επαγγελματικό χώρο ειδικά στα πρώτα χρόνια ενισχύει ή αποθαρρύνει τον εκπαιδευτικό, τον προτρέπει ή τον αποτρέπει να αναλάβει με δυναμισμό το πολύπλοκο έργο του.

Άλλες έρευνες συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται ελάχιστα όταν εισέρχονται στην εκπαίδευση και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας (Maistre και Pare, 2010). Η πραγματικότητα στην Ελλάδα δε διαφέρει και ο εκπαιδευτικός, ειδικά τα τελευταία χρόνια που οι συνθήκες στην εκπαίδευση αλλάζουν λόγω παγκόσμιων κοινωνικών και πολιτικών εξελίξεων, καλείται να προσαρμοστεί σε νέες εκπαιδευτικές συνθήκες (Πυργιωτάκης, 2011). Η εκπαίδευση δέχεται επιδράσεις από την γενικότερη αλλαγή που υφίσταται η κοινωνία και αυτό κάνει το ρόλο των εκπαιδευτικών πιο σύνθετο και πιο απαιτητικό. Παρόλα αυτά δεν έχει ενισχυθεί η υποστήριξη που παρέχεται στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.

Έρευνες εστιάζουν και στο ζήτημα των δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με τη βοήθεια συναδέλφων τους (Andrews, Gilbert και Martin, 2007 όπ. αναφ. στο Ντάβαρος, 2015) ή την υποστήριξη από κάποιον μέντορα (Clark & Byrnes, 2012). Η συμπεριφορά και η στάση των συναδέλφων του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού μπορεί να καλύψει το κενό που δημιουργείται από την ανύπαρκτη διαδικασία υποδοχής και στήριξής του είτε πρόκειται για βοήθεια που παρέχει ο σύλλογος στο σύνολό του είτε πρόκειται για τη συμβολή και υποστήριξη ενός μέντορα. Την ανάγκη του μέντορα επισημαίνουν και οι Ντούρου, 2014, Msila, 2012, Ng, 2012, Hobsonetal, 2015 (όπ. αναφ. στο Βασιλειάδης, 2012) υποστηρίζοντας ότι είναι αναγκαία η συμβολή του για την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καθώς ο εκπαιδευτικός στα πρώτα του βήματα στη σχολική μονάδα έχει να αντιμετωπίσει πολλές δυσχέρειες προσαρμογής.

Αποδεικνύεται λοιπόν ότι το ζήτημα των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αλλά και η ανάγκη υποστήριξής τους έχει απασχολήσει τους ερευνητές.

1.2 Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας

Η περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος προσθέτει επιπλέον υλικό στην αναζήτηση των κατάλληλων τρόπων για την αντιμετώπιση των δυσχερειών προσαρμογής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 2009). Καθιστά ακόμα πιο σαφή την αναγκαιότητα να υπάρξει ένα συγκεκριμένο θεσμοθετημένο πλαίσιο τακτικών για την ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα.

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει την υπάρχουσα εδώ και χρόνια κατάσταση. Είναι γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός στην Ελλάδα διορίζεται ως μόνιμος σε μια σχολική μονάδα δημόσιου σχολείου αφού έχει πραγματοποιήσει μακρόχρονη θητεία σε διαφορετικές σχολικές μονάδες ή αφού πρώτα έχει απασχοληθεί σε εργασιακούς χώρους που δε σχετίζονται άμεσα με τη σχολική πραγματικότητα. Άλλες φορές πάλι έχει απασχοληθεί σε διδασκαλία κατ'οίκον ή σε φροντιστηριακές οργανωμένες μονάδες. Οι προηγούμενες αυτές εμπειρίες αποτελούν ασφαλώς ένα είδος εμπειρίας που δεν έχει όμως μεγάλη συνάφεια με την πραγματικότητα που υφίσταται στο ελληνικό δημόσιο σχολείο γιατί αυτές οι προγενέστερες συνθήκες εργασίας διαφοροποιούνται πολύ από την κατάσταση στη δημόσια εκπαίδευση. Ουσιαστικά ο εκπαιδευτικός ξεκινά πάλι από την αρχή σε έναν νέο και διαφορετικό εργασιακό χώρο και αισθάνεται συναισθηματικά ανασφαλής. Επιζητά την αποδοχή και βιώνει την αγωνία όσον αφορά τα νέα του καθήκοντα (Μαυρογιώργος, 2009).

Τις περισσότερες φορές ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αυτενεργεί στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί με επιτυχία στις υποχρεώσεις του καθώς δεν υπάρχει κάποια συγκεκριμένη διαδικασία για την υποδοχή και υποστήριξή του. Η έλλειψη αυτή του προκαλεί ανησυχία για το αν θα καταφέρει να ενσωματωθεί ομαλά στον νέο οργανισμό που ανήκει και αν θα μπορέσει να είναι αποτελεσματικός στον διδακτικό αλλά και στον παιδαγωγικό του ρόλο. Όταν ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται στην πραγμάτωση των στόχων του υποβαθμίζεται η ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης και αυτό εντέλει επηρεάζει και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές γιατί καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις συνθήκες μάθησης (Smith & Ross, 2001). Άλλωστε το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στο έμπυχο δυναμικό του, στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, συνεπώς η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει και την ποιότητα του προσφερόμενου έργου.

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή της προσωπικής άποψης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τους δίνεται η ευκαιρία να εκφράσουν ανησυχίες και προβληματισμούς. Με τον τρόπο αυτό γίνονται και οι ίδιοι μέτοχοι στη διαμόρφωση μιας σταθερής πρακτικής για την υποδοχή νέων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση δεδομένου ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπεται κάποια διαδικασία για να υποστηριχθεί ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός κατά την περίοδο της προσαρμογής του (Κουτούζης, 1999).

Η πολιτεία λοιπόν, μπορεί να αφουγκραστεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για να κάνει παρεμβάσεις σε διοικητικό και οργανωτικό επίπεδο εξασφαλίζοντας συνθήκες ομαλής προσαρμογής για τα νεοεισερχόμενα στελέχη εκπαίδευσης (Παπουτσάκη & Πατσάλης, 2009).

1.3 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα εργασία στοχεύει ειδικότερα να αναδειξεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός όπως αυτές γίνονται αντιληπτές σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου. Καταγράφονται και αξιολογούνται απόψεις εκπαιδευτικών που γνωρίζουν την κατάσταση αυτή προσαρμογής γιατί αφενός στο παρελθόν είχαν την εμπειρία της προσαρμογής και οι ίδιοι και αφετέρου σήμερα ως μέλη των συλλόγων διδασκόντων, υποδέχονται και συνυπάρχουν κάθε χρόνο με νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κυρίως αναπληρωτές λόγω της μακροχρόνιας αναβολής για μόνιμους διορισμούς. Οι ίδιοι λοιπόν ενεργούν ως συνεργάτες αλλά και ως υποστηρικτές των νεοαφιχθέντων συναδέλφων τους και με τον τρόπο αυτό εμπλουτίζουν κάθε χρόνο τις εμπειρίες τους και μπορούν να καταδείξουν με ακρίβεια την κατάσταση (Κατσουλάκης, 1999).

Παράλληλα σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του διευθυντή στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καθώς ο διευθυντής με τη στάση και τη συμπεριφορά του μπορεί να διευκολύνει ή να δυσχεράνει αυτή την πρώτη περίοδο ένταξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Τέλος σκοπός είναι να μελετηθεί και ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και υποστήριξη του νέου συναδέλφου αφού οι εκπαιδευτικοί που τον συγκροτούν αποτελούν τη βασική λειτουργική ομάδα στην οποία ο νεοδιόριστος

καλείται να ενσωματωθεί και να προσαρμοστεί. Τα εργασιακά του καθήκοντα τον εμπλέκουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την εκάστοτε σχολική μονάδα.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα θα διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσχέρειες προσαρμογής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποδοχή και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων στην αντιμετώπιση των δυσχερειών στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Η μέθοδος και τα στάδια της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 τον μήνα Απρίλιο. Προτιμήθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας δειγματοληπτικού σχεδιασμού αντιπροσωπευτικού δείγματος καθώς αυτό το είδος ερευνητικού σχεδιασμού μπορεί να εξετάζει απόψεις και στάσεις για ένα ζήτημα (Creswell, 2008).

Πριν τη διεξαγωγή της υπήρξε επικοινωνία με τον προϊστάμενο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου ώστε να ενημερωθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας και να διασφαλιστεί η έγκριση των διευθυντών των σχολικών μονάδων προκειμένου να διατεθεί απρόσκοπτα το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

Στη συνέχεια έγινε η αποστολή των ερωτηματολογίων ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) των εκπαιδευτικών και έγινε η συλλογή των απαντήσεων για να ακολουθήσει η επεξεργασία τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

2.2 Το μέσο συλλογής δεδομένων-Το ερωτηματολόγιο

Κύριο εργαλείο για τη συλλογή του υλικού ήταν το ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολόγιο και προτιμήθηκε γιατί γενικά το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα.

Κατά πρώτον η συμπλήρωσή του είναι εύκολη και δεν απαιτεί πολύ χρόνο. Επιπλέον επειδή συμπληρώνεται ανώνυμα εξασφαλίζει την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παράλληλα οι απαντήσεις που δίνονται αποτελούν γνήσια πρωτογενή στοιχεία, εμπειρικά δεδομένα που μπορούν να ποσοτικοποιηθούν και να αναλυθούν στατιστικά. (Παρασκευόπουλος, 1993).

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια με τρόπο τέτοιο ώστε να είναι ευνόητο με σαφείς και κατανοητές ερωτήσεις κλειστού τύπου που διατυπώθηκαν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα (Κυριαζή, 2011).

Για να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες για χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία και ο τύπος της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, χρησιμοποιήθηκε ονομαστική κλίμακα (άνδρας / γυναίκα) ενώ για τη διερεύνηση των απόψεων για τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας χρησιμοποιήθηκε

κλίμακα κατατακτήρια με τη δυνατότητα απαντήσεων πολλαπλής επιλογής τύπου Likert , κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης (Creswell, 2008).

Για την ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και το σκοπό της έρευνας συντάχθηκε ενημερωτικό σημείωμα που εμπεριέχει τα προσωπικά στοιχεία της ερευνήτριας και τη δέσμευσή της για την εγγύηση της ανωνυμίας των απαντήσεων αλλά και το θέμα και το σκοπό της έρευνας.

Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τέσσερα μέρη.

Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις αναφέρονται σε στοιχεία δημογραφικά σχετικά με:

- Το φύλο
- Τη σχολική εκπαιδευτική προϋπηρεσία
- Τον τύπο της σχολικής μονάδας

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις στοχεύουν στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυσχέρειες προσαρμογής τους στη σχολική μονάδα .Το μέρος αυτό (Μέρος Β΄)χωρίζεται σε τρεις ενότητες.

Στη Β1 ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης.

Στην Β2 ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στην κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας τη σχολικής μονάδας.

Στην Β3 ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στο διδακτικό έργο και την αξιολόγηση των μαθητών του.

Στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις αναφέρονται στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Στο τέταρτο μέρος επιδιώκεται η συλλογή των απόψεων σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών που αποτελούν το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να εκφράσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους επιλέγοντας ανάμεσα στις απαντήσεις:

Συμφωνώ:

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

2.3 Το δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός από τον οποίο προέρχεται το δείγμα πληθυσμού που μελετήθηκε αποτελείται από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια του νομού Έβρου αλλά γενικά αναμένεται να εξαχθούν συμπεράσματα για τον γενικό πληθυσμό που είναι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Προτιμήθηκε από την ερευνήτρια η δειγματοληψία με πιθανότητα. Οι συμμετέχοντες θεωρήθηκαν ικανοποιητικό αντιπροσωπευτικό δείγμα διότι παρουσιάζουν στο σύνολό τους δύο κοινά χαρακτηριστικά. Κατά πρώτον είναι φορείς κοινής εμπειρίας, της φάσης προσαρμογής και σταθεροποίησής τους στη σχολική μονάδα στην οποία τοποθετήθηκαν να υπηρετήσουν κατά τη διάρκεια της οποίας βίωσαν τις δυσχέρειες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Κατά δεύτερον οι εκπαιδευτικοί αυτοί κάθε χρόνο αντιμετωπίζουν την έλευση νέων συναδέλφων ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων οπότε αφενός τους παρακολουθούν στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν με επιτυχία στα νέα τους καθήκοντα και αφετέρου χρειάζεται να τους υποστηρίξουν και να τους καθοδηγούν στη φάση προσαρμογής τους (Γκρίτζιος, 2006) .

2.4 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων μιας έρευνας σημαίνει ότι οι τιμές που συλλέγονται από τη χρήση του ερωτηματολογίου ή ενός άλλου εργαλείου μέτρησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να εξαχθούν συμπεράσματα δηλαδή έχει μετρηθεί σωστά αυτό για το οποίο έχει γίνει η έρευνα (Creswell, 2011).

Η εγκυρότητα για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκε με την ακριβή και σαφή διατύπωση των ερωτήσεων που κατανεμήθηκαν σε τέσσερις θεματικές ενότητες για να διαχωρίζονται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Για τον ίδιο λόγο προτιμήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου καθώς αυτές περιορίζουν σημαντικά την υποκειμενικότητα των απαντήσεων και με τη χρήση τους εξοικονομείται χρόνος ώστε να απαντηθεί μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων.

Παράλληλα για να ελεγχθεί η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε ανάλυση παραγόντων (Factor Analysis) και πιο συγκεκριμένα η διερευνητική ανάλυση παραγόντων στην οποία εφαρμόστηκε το μέτρο K.M.O (Kaiser- Mayer- Olkin)(Μάρκου, 2012).

Σε ό,τι αφορά την αξιοπιστία, ως έννοια αναφέρεται στις τιμές που προκύπτουν από τη συλλογή δεδομένων σε μια έρευνα και εκφράζει τη σταθερότητα και συνέπεια αυτών των τιμών (Creswell, 2011).

Για να ενισχυθεί η αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να εξασφαλιστεί η σαφήνεια στη διατύπωση των ερωτημάτων και το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια επιστολή για το σκοπό και τη χρήση του ερωτηματολογίου και δόθηκε εγγύηση για την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Ακόμα το ερωτηματολόγιο διατέθηκε ηλεκτρονικά πράγμα που διευκόλυνε τη συλλογή περισσότερων συμμετοχών στη διεξαγωγή της έρευνας.

Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο μπορούσαν να απαντηθούν με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής σε μια κλίμακα τύπου Likert (κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης) η οποία δίνει τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να εκφράσει το βαθμό συμφωνίας του με τις δοσμένες προτάσεις. Η κλίμακα αυτή παρά το γεγονός ότι παρουσιάζει και μειονεκτήματα καθώς ενέχει τον κίνδυνο να κατευθύνει και να περιορίσει τις απαντήσεις, ωστόσο εξασφαλίζει πιο ακριβείς απαντήσεις γιατί δίνει πολλές επιλογές απάντησης και αυτό δημιουργεί στους συμμετέχοντες την άνεση της αυθόρμητης επιλογής (Παπαδημητρίου κ.ά. 2001).

Παράλληλα για να ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων του ερωτηματολογίου της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach του οποίου οι τιμές όταν είναι μεγαλύτερες του 0,7 ή του 0,8 κρίνονται ικανοποιητικές (Μάρκου, 2012).

Το ερωτηματολόγιο διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση <https://docs.google.com/forms/d/1koADQJJxgh0RbWOWaFgswtRHHrv7nhCZmER9dmz4ctM/edit>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό (κεφάλαιο 3) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνονται κατά ενότητα όπως ήταν και η δομή του ερωτηματολογίου. Τα πρώτα στοιχεία είναι δημογραφικά. Ακολουθούν σε τρεις ενότητες τα στοιχεία που προέκυψαν από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

ΜΕΡΟΣ Α΄ Δημογραφικά στοιχεία

Στο μέρος Α΄ καταγράφονται δημογραφικά στοιχεία που αφορούν το φύλο, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και τον τύπο σχολείου όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 145 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα γυμνάσια και λύκεια του νομού Έβρου. Οι 134 από τους συμμετέχοντες έδωσαν πλήρεις απαντήσεις (N=134). Από αυτούς τους συμμετέχοντες οι 56 ήταν άνδρες και οι 72 ήταν γυναίκες. Όσον αφορά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία το 7,5% ανήκε στην πρώτη κατηγορία με προϋπηρεσία από 0 έως 5 έτη, το 9% στην κατηγορία με 5 έως 10 έτη, το 30,6% στην κατηγορία με 10 έως 15 έτη, το 29,9 % είχε προϋπηρεσία από 15 έως 20 έτη, το 11,2 % από 20 έως 25 έτη και το 11,9% από 25 έως 30 έτη. Η κατανομή τους ως προς τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά περιγράφεται αναλυτικά στον πίνακα 1^Α.

Πίνακας 1^Α

Μεταβλητές	N	%
<u>Φύλο</u>		
Άνδρας	56	41,8
Γυναίκα	72	58,2

Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία

0-5έτη	10	7,5	
5-10 έτη	12		9
10-15 έτη	41		30,6
15-20 έτη	40		29,9
20-25 έτη	15		11,2
25-30 έτη	16		11,9

Τύπος σχολείου

Γυμνάσιο	70	52,2	
Λύκειο	64		47,8

Κατανομή του δείγματος (N=134) ως προς τα δημογραφικά του χαρακτηριστικά

ΜΕΡΟΣ Β΄

Στην Β΄ μέρος οι ερωτήσεις αφορούσαν στις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην προσαρμογή του στη σχολική μονάδα και ήταν κατανεμημένες σε πέντε υποενότητες. Η παρουσίαση των ποσοστών από το βαθμό συμφωνίας που εξέφρασαν με βάση τις ερωτήσεις που κλήθηκαν να απαντήσουν καταγράφηκαν και παρουσιάζονται ανά ενότητα (B.1, B.2, B.3, B.4, B.5).

ΕΝΟΤΗΤΑ Β1

Πιο συγκεκριμένα στην ενότητα Β1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
B.1.1.Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές που αντιδρούν	26,9%	26,1%	38,1%	6,7%	2,2%

απαξιώτικα στην
εκπαιδευτική
διαδικασία. Συμφωνώ:

B.1.2. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μαθητές που επιζητούν την προσοχή και αναγνώριση των συμμαθητών τους απαξιώνοντας τον εκπαιδευτικό. Συμφωνώ:	23,9%	20,1%	34,3%	17,9%	3,7%
B.1.3. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός συνδυάζει το διδακτικό έργο με τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη. Συμφωνώ:	41%	27,6%	24,6%	5,2%	1,5%
B.1.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναπτύσσει φόβο ότι μπορεί με λανθασμένους και αδέξιους χειρισμούς να επιδεινώσει την αντίδραση και την άρνηση κάποιων παιδιών για το σχολικό περιβάλλον. Συμφωνώ:	32,1%	33,6%	21,6%	9,7%	3%
B.1.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τον τρόπο να επιβραβεύει και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές αλλά και να εφαρμόζει μεθόδους συμμόρφωσης στους κανόνες της σχολικής τάξης. Συμφωνώ:	33,6%	30,6%	23,1%	9,7%	3%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων B.1.1, B.1.2, B.1.3, B.1.4., B.1.5 προέκυψε ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,886$. Προκειμένου να αυξηθεί ο δείκτης αξιοπιστίας αφαιρέθηκε η πρόταση B.1.2. Η τιμή Kaiser -Meyer- Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,837)

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα B1 σχετικά με τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος στη διαχείριση της σχολικής τάξης διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν περισσότερο τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς είναι η απαξίωση του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως φαίνεται και στον [πίνακα 1.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα B1.

Πίνακας 1.1

<i>Μέσος όρος</i>	<i>M</i>
B.1.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές που αντιδρούν απαξιωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.	2,26
B.1.2. Μαθητές που επιζητούν την προσοχή και αναγνώριση των συμμαθητών τους απαξιώνουν τον εκπαιδευτικό.	3,52
B.1.3. Το διδακτικό έργο του δυσχεραίνεται από την ανάγκη να συνδυαστεί με τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη.	2,00
B.1.4. Μπορεί με λανθασμένους και αδέξιους χειρισμούς να επιδεινώσει την αντίδραση και την άρνηση κάποιων παιδιών για το σχολικό περιβάλλον.	2,10
B.1.5. Πρέπει να βρει τον τρόπο να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές των μαθητών χωρίς να παραβλέπει τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες.	2,10

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B1

ΕΝΟΤΗΤΑ B2

Στην ενότητα B2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων για τις ερωτήσεις που αναφέρονταν στη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης ως δυσκολία για την προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού ([Πίνακας 2](#)).

Πίνακας 2.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
B.2.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διδακτικές και εξωδιδακτικές υποχρεώσεις χωρίς να προηγείται κάποια ενημέρωση ή προετοιμασία για αυτούς τους νέους ρόλους. Συμφωνώ:	41,8%	29,9%	17,9%	7,5%	3%
ΕΡΩΤΗΜΑ Β.2.2 Η ανάληψη υπηρεσίας σε ένα σχολείο συνεπάγεται την ανάγκη να κατανοηθεί γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Συμφωνώ:	49,3%	38,1%	10,4%	1,5%	0,7%
B.2.3 Με την τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το γραφειοκρατικό μηχανισμό του δημοσίου. Συμφωνώ:	42,5%	31,3%	19,4%	6%	0,7%
B.2.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι προκειμένου να υλοποιήσει εξωδιδακτικές δράσεις πρέπει να επικοινωνήσει και συνεργαστεί με εξωσχολικούς φορείς της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικοί σύλλογοι κ.α). Συμφωνώ:	41%	30,6%	17,2%	10,4%	0,7%
B.2.5. Σε κάθε σχολική μονάδα, ρόλοι και υπευθυνότητες επικαλύπτονται, πράγμα που προκαλεί δυσχέρεια στην κατανόηση της οργάνωσης και λειτουργίας της. Συμφωνώ:	24,6%	26,1%	27,3%	19%	2,2%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία στην κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων B.2.1,B.2.2, B.2.3,B.2.4.,B.2.5 προέκυψε ότι συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,850$. Τιμές μεγαλύτερες του 0.7 ικανοποιητικές. Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,783)

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα B2 σχετικά με τις δυσχέρειες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας καταφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι την προσαρμογή του εκπαιδευτικού τη δυσκολεύουν η επικάλυψη των ρόλων και των ευθυνών και το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει εξωδιδακτικές δράσεις πρέπει να συνεργαστεί με εξωσχολικούς φορείς της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας όπως φαίνεται και στον [πίνακα 2.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα B2.

Πίνακας 2.1

Μέσος όρος

M

B.2.1.Αναλαμβάνει διδακτικές και εξωδιδακτικές υποχρεώσεις χωρίς να προηγείται κάποια ενημέρωση ή προετοιμασία για τους ρόλους αυτούς.	2,00
B.2.2.Υπάρχει ανάγκη να κατανοηθεί γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.	1,65
B.2.3.Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το γραφειοκρατικό μηχανισμό του δημοσίου.	1,92
B.2.4.Για να υλοποιήσει εξωδιδακτικές δράσεις πρέπει να συνεργαστεί με εξωσχολικούς φορείς της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας.	2,01
B.2.5.Σε κάθε σχολική μονάδα, ρόλοι και υπευθυνότητες επικαλύπτονται, δυσχέρεια στην κατανόηση της οργάνωσης και λειτουργίας της.	2,51

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B2

ΕΝΟΤΗΤΑ Β3

Στην ενότητα Β3 δίνονται τα ποσοστά των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις ερωτήσεις που αναφέρονταν στη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
B.3.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται ειδικές γνώσεις διδακτικής προκειμένου να κατανοήσει και να υλοποιήσει όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης. Συμφωνώ:	29,9%	29,9%	25,4%	12,7%	2,2%
B.3.2. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται. Συμφωνώ:	61,2%	29,1%	9%	0,7%	-
B.3.3. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση για τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων μαθητών της σχολικής του τάξης. Συμφωνώ:	59,7%	28,4%	11,2%	-	0,7%
ΕΡΩΤΗΜΑ Β.3.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναζητά την επιμόρφωση όταν κρίνει ότι η νέα γνώση θα εξυπηρετήσει καλύτερα το διδακτικό του έργο. Συμφωνώ:	59%	32,8%	6,7%	0,7%	0,7%
B.3.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός απογοητεύεται όταν διαπιστώνει ελλείψεις σε εποπτικό και τεχνολογικό υλικό. Συμφωνώ:	47%	29,9%	15,7%	5,2%	2,2%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων B.2.1,B.2.2, B.2.3,B.2.4.,B.2.5 προέκυψε ότι συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,724$. Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,754).

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα B3 σχετικά με τις δυσχέρειες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην άσκηση του διδακτικού έργου καταφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι την προσαρμογή του εκπαιδευτικού τη δυσκολεύουν η ανάγκη για ειδικές γνώσεις διδακτικής ώστε να διαχειριστεί και να προγραμματίσει τη διδακτέα ύλη και οι ελλείψεις σε υλικό τεχνικό και εποπτικό υλικό όπως φαίνεται και στον [πίνακα 3.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα B3.

Πίνακας 3.1

Μέσος όρος

M

B.3.1.Ανάγκη ειδικών γνώσεων διδακτικής για τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης.	2,27
B.3.2. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται.	1,51
B.3.3. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση για τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων μαθητών .	1,55
B.3.4.Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναζητά την επιμόρφωση όταν κρίνει ότι η νέα γνώση θα εξυπηρετήσει καλύτερα το διδακτικό του έργο.	1,51
B.3.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός απογοητεύεται όταν διαπιστώνει ελλείψεις σε εποπτικό και τεχνολογικό υλικό .	1,87

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B3

ΕΝΟΤΗΤΑ B4

Στην ενότητα B4 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων που αφορούν στη στη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των μαθητών αλλά και του διδακτικού του έργου([Πίνακας 4](#)).

Πίνακας 4

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
B.4.1. Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί να υπάρχουν σαφείς και με ακρίβεια διαμορφωμένοι διδακτικοί στόχοι. Συμφωνώ:	55,2%	26,9%	15,7%	1,5%	0,7%
B.4.2. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Συμφωνώ:	35,1%	29,9%	24,6%	9,7%	0,7%
B.4.3. Οι μαθητές αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο και ξεκινούν τη μάθηση από διαφορετική γνωστική αφετηρία. Συμφωνώ:	69,4%	24,6%	5,2%	-	0,7%
B.4.4. Οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση. Συμφωνώ:	72,4%	21,6%	4,5%	0,7%	0,7%
B.4.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να αυτοαξιολογείται ελέγχοντας την επίτευξη των στόχων του. Συμφωνώ:	44%	36,6%	15,7%	2,2%	1,5%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δυσκολία του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση των μαθητών.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων B.4.1, B.4.2, B.4.3, B.4.4., B.4.5 προέκυψε ότι συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,784$. Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι ικανοποιητική (KMO measure of sampling adequacy= 0,630)

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα B4 σχετικά με τις δυσχέρειες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση καταφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι την προσαρμογή του εκπαιδευτικού τη δυσκολεύουν ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας και το γεγονός ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να αυτοαξιολογείται ελέγχοντας την επίτευξη των στόχων του όπως φαίνεται και στον [πίνακα 4.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα B4.

Πίνακας 4.1*Μέσος Όρος**M*

B.4.1. Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί να υπάρχουν σαφείς και με ακρίβεια διαμορφωμένοι διδακτικοί στόχοι.	1,67
B.4.2. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας.	2,13
B.4.3. Οι μαθητές αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο και ξεκινούν τη μάθηση από διαφορετική γνωστική αφετηρία.	1,40
B.4.4. Οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση.	1,37
B.4.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να αυτοαξιολογείται ελέγχοντας την επίτευξη των στόχων του	1,81

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων ενότητας B4

ΜΕΡΟΣ Γ΄

Στην μέρος Γ΄ καταγράφηκαν απόψεις εκπαιδευτικών για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο του Γ΄ μέρους είναι πέντε (Γ.1, Γ.2, Γ.3, Γ.4, Γ.5) και οι απαντήσεις που δόθηκαν καταγράφονται σε ποσοστά επί τοις εκατό (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Γ.1.1. Όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων. Συμφωνώ:	61,2%	33,6%	37%	0,7%	0,7%
Γ.1.2 Ο διευθυντής που χειρίζεται με διαφανείς διαδικασίες τις υποθέσεις που ανακύπτουν δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στον εκπαιδευτικό. Συμφωνώ:	76,1%	20,9%	0,7%	1,5%	0,7%
Γ.1.3. Όταν ο διευθυντής αντιμετωπίζει ως ισότιμα τα νεοεισερχόμενα μέλη επιτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκφράσουν απρόσκοπτα την άποψή τους διευκολύνει την προσαρμογή τους. Συμφωνώ:	71,6%	23,1%	1,5%	3,2%	1,5%
Γ.1.4. Η επιμόρφωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από τον διευθυντή. Συμφωνώ:	62,7%	25,4%	9%	2,2%	0,7%
Γ.1.5. Η αρχική υποδοχή και παρουσίαση του νέου συναδέλφου από τον διευθυντή διευκολύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να γνωρίσει τα άτομα με τα οποία θα συνεργαστεί στη διάρκεια του σχολικού έτους. Συμφωνώ	56,7%	32,1%	4,5%	4,5%	2,2%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων Γ.1, Γ.2, Γ.3, Γ.4, Γ.5 προέκυψε ότι συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,772$. Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,569)

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα Γ σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καταφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι εκπαιδευτικός διευκολύνεται στην προσαρμογή όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων όπως φαίνεται και στον [πίνακα 5.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα Γ.

Πίνακας 5.1

Μέσος Όρος	M
Γ.1.Όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων.	7,34
Γ.2.Ο διευθυντής που χειρίζεται με διαφανείς διαδικασίες τις υποθέσεις που ανακύπτουν δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στον εκπαιδευτικό.	1,28
Γ.3.Ο διευθυντής διευκολύνει τους νεοεισερχόμενους όταν επιτρέπει να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκφράσουν απρόσκοπτα την άποψή τους .	1,39
Γ.4.Η επιμόρφωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από τον διευθυντή .	1,54
Γ.5..Η αρχική υποδοχή και παρουσίαση του νέου συναδέλφου από τον διευθυντή διευκολύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό.	1,65

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων μέρους Γ'

ΜΕΡΟΣ Δ'

Στο μέρος Δ' καταγράφηκε ο βαθμός συμφωνίας των εκπαιδευτικών για το ρόλο των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Οι ερωτήσεις (Δ.1,Δ.2,Δ.3,Δ.4,Δ.5) και τα ποσοστά απαντήσεων δίνονται στον [Πίνακα 6](#).

Πίνακας 6

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Δ.1.1.Ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να σχεδιάσει και να εισηγηθεί την εφαρμογή ενός συνόλου δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα. Συμφωνώ:	37,3%	26,9%	20,9%	11,9%	3%
Δ.1.2. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γίνεται ανοιχτός επικοινωνιακός διάλογος για κάθε ζήτημα της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνεται ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να εκφραστεί ανοιχτά για ό,τι τον προβληματίζει. Συμφωνώ:	53,7%	35,1%	6,7%	3,7%	0,7%
Δ.1.3. Όταν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων υποδέχονται φίλικά, με οικειότητα το νέο μέλος επιταχύνουν την προσαρμογή του. Συμφωνώ:	72,4%	23,9%	2,2%	0,7%	0,7%
Δ.1.4. Μια καλή ευκαιρία να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ παλιών και νέων μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι η ομαδική ανάληψη και διεκπεραίωση εξωδιδακτικών πολιτιστικών και άλλων προγραμμάτων. Συμφωνώ:	43,3%	37,3%	15,7%	1,5%	2,2%
Δ.1.5. Όταν ο σύλλογος διδασκόντων καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τον βοηθά να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Συμφωνώ:	45,5%	38,1%	13,4%	1,5%	1,5%

Ποσοστά απαντήσεων για το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτήσεων Δ.1,Δ.2, Δ.3,Δ.4.,Δ.5 προέκυψε ότι συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach $\alpha=0,804$. Προκειμένου να αυξηθεί ο δείκτης αξιοπιστίας αφαιρέθηκε η πρόταση Δ.1. Η τιμή Kaiser Meyer Olkin (KMO) της επάρκειας του δείγματος είναι υψηλή (KMO measure of sampling adequacy= 0,715)

Από την επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις στο ερώτημα Δ σχετικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καταφάνηκε ότι οι περισσότεροι συμφωνούν ότι την προσαρμογή του εκπαιδευτικού την διευκολύνει όταν ο σύλλογός διδασκόντων εισηγείται ένα σχέδιο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού όπως φαίνεται και στον [πίνακα 6.1](#) από τους μέσους όρους (mean) για κάθε μια από τις ερωτήσεις που συναποτελούν το ερώτημα Δ (Πίνακας 6.1)

Πίνακας 6.1

Μέσος Όρος	M
Δ.1.Η εισήγηση ενός σχεδίου για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού διευκολύνει την προσαρμογή του.	2,18
Δ.2.Ο ανοιχτός επικοινωνιακός διάλογος για κάθε ζήτημα της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό	1,65
Δ.3.Όταν οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων υποδέχονται φιλικά, με οικειότητα το νέο μέλος επιταχύνουν την προσαρμογή του.	1,34
Δ.4.Η ομαδική ανάληψη και διεκπεραίωση εξωδιδασκικών προγραμμάτων ενισχύει την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1,82
Δ.5.Όταν ο σύλλογος διδασκόντων καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τον βοηθά στη διαχείριση της σχολικής τάξης	1,77

Ο μέσος όρος (mean) του ποσοστού των απαντήσεων μέρους Δ΄

3.2 Η συζήτηση για τα αποτελέσματα της έρευνας

Από το Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου συγκεντρώθηκαν στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών. Από τους 134 συμμετέχοντες, 72 ήταν οι γυναίκες και 56 ήταν οι άνδρες, ποσοστό 58,2% και 4,8% αντίστοιχα. Από αυτούς οι περισσότεροι διαθέτουν εκπαιδευτικοί προϋπηρεσία από δέκα μέχρι 15 έτη ποσοστό 30,6%. Ακόμα 10 εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από μηδέν έως 5 έτη, ποσοστό 7,5%, 12 εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από πέντε έως δέκα έτη, ποσοστό 9%, 40 εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεκαπέντε έως είκοσι έτη, ποσοστό 29,9 %, 15 εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική

προϋπηρεσία από είκοσι έως εικοσιπέντε έτη, ποσοστό 11,2%, 16 εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία εικοσιπέντε έως τριάντα έτη, ποσοστό 11,9%. Το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό ανήκει στην κατηγορία όσων έχουν εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 10 έως 15 έτη εξυπηρετεί την παρούσα έρευνα που εστιάζει στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό γιατί οι συμμετέχοντες αυτής της κατηγορίας έχουν πρόσφατες τις μνήμες από το στάδιο προσαρμογής τους στη σχολική μονάδα καθώς έχουν παρέλθει λίγα χρόνια από τότε.

Από το μέρος Β' που αφορούσε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα φάνηκε από τα ποσοστά των απαντήσεων ότι όσον αφορά τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη (ενότητα Β1) οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν **πάρα πολύ** ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός δυσκολεύεται γιατί πρέπει να συνδυάσει το διδακτικό έργο με τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη (41%) και ότι πρέπει να βρει τον τρόπο να επιβραβεύει και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές αλλά και να εφαρμόζει μεθόδους συμμόρφωσης στους κανόνες της σχολικής τάξης (33,6%).

Συμφώνησαν **πολύ** ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναπτύσσει φόβο ότι μπορεί με λανθασμένους και αδέξιους χειρισμούς να επιδεινώσει την αντίδραση και την άρνηση κάποιων παιδιών για το σχολικό περιβάλλον (33,6%). Ακόμα συμφώνησαν **αρκετά** ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές που αντιδρούν απαξιωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (38,1%) και ότι αντιμετωπίζει μαθητές που επιζητούν την προσοχή και αναγνώριση των συμμαθητών τους απαξιώνοντας τον εκπαιδευτικό (34,3%).

Όσον αφορά την επιλογή (συμφωνώ) **λίγο** δεν υπερίσχυσε σε κανένα ερώτημα (17,9%). Ωστόσο αξίζει να αναφερθεί ότι στα ίδια ερωτήματα που έλαβαν υψηλά ποσοστά συμφωνίας (πάρα πολύ) υπήρξε και ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που εξέφρασε την απόλυτη διαφωνία με τις απόψεις αυτές (1,5% και 3,3 % αντίστοιχα). Ανάλογη είναι και η παρατήρηση που αφορά τις θέσεις όπου το μέγιστο ποσοστό έλαβε η επιλογή «συμφωνώ πολύ» όπου και στην περίπτωση αυτή υπήρξε ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που διαφωνεί εντελώς (3%). Το ίδιο συνέβη και στα ερωτήματα στα οποία η υπερισχύουσα επιλογή ήταν «συμφωνώ αρκετά» γιατί και στις θέσεις αυτές υπήρξε απόλυτη διαφωνία σε ποσοστά 2,2% και 3,7% αντίστοιχα. Αναλυτικότερα τα αποτελέσματα περιγράφονται στον **πίνακα 1**.

Στην ενότητα B2 για τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στην κατανόηση της οργανωτικής πολυπλοκότητας της σχολικής μονάδας υπερείχε η επιλογή **πάρα πολύ** ως προς το βαθμό συμφωνίας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα συμφώνησαν πάρα πολύ ότι η ανάληψη υπηρεσίας σε ένα σχολείο συνεπάγεται την ανάγκη να κατανοηθεί γενικότερα ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (49,3%) και ότι με την τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το γραφειοκρατικό μηχανισμό του δημοσίου (42,5%). Ακόμα συμφώνησαν **πάρα πολύ** ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διδακτικές και εξωδιδακτικές υποχρεώσεις χωρίς να προηγείται κάποια ενημέρωση ή προετοιμασία για αυτούς τους νέους ρόλους (41,8%) και ότι διαπιστώνει ότι προκειμένου να υλοποιήσει εξωδιδακτικές δράσεις πρέπει να επικοινωνήσει και συνεργαστεί με εξωσχολικούς φορείς της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικοί σύλλογοι κ.α) (41%).

Επίσης συμφώνησαν **πολύ** ότι σε κάθε σχολική μονάδα, ρόλοι και υπευθυνότητες επικαλύπτονται, πράγμα που προκαλεί δυσχέρεια στην κατανόηση της οργάνωσης και λειτουργίας της (26,1%).

Όσον αφορά τις επιλογές **αρκετά** και **λίγο** δεν υπερίσχυσαν σε κανένα ερώτημα ενώ παράλληλα παρατηρήθηκε ότι στα ίδια ερωτήματα που εκφράστηκε στο μεγαλύτερο ποσοστό η επιλογή «πάρα πολύ» όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας υπήρξε και έκφραση απόλυτης διαφωνίας σε ποσοστό 0,7%, 0,7%, 3% και 0,7% αντίστοιχα. Το ίδιο παρατηρήθηκε και στις θέσεις στις οποίες η επιλογή «πολύ» έλαβε το μέγιστο ποσοστό απαντήσεων όπου σε ποσοστό 2,2% εκφράστηκε η απόλυτη διαφωνία με τη θέση αυτή. Τα αποτελέσματα αναλυτικά δίνονται στον [πίνακα 2](#).

Στην ενότητα B3 σχετικά με τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην άσκηση διδακτικού έργου οι συμμετέχοντες στην έρευνα συμφώνησαν **πάρα πολύ** με όλες τις θέσεις που διατυπώθηκαν. Πιο συγκεκριμένα συμφώνησαν πάρα πολύ ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενημερώνεται συνεχώς για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται (61,2%) και παράλληλα χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση για τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων μαθητών της σχολικής του τάξης (59,7%). Αναζητά την επιμόρφωση όταν κρίνει ότι η νέα γνώση θα εξυπηρετήσει καλύτερα το διδακτικό του έργο (59%), απογοητεύεται όταν διαπιστώνει ελλείψεις σε εποπτικό και

τεχνολογικό υλικό (47%) και χρειάζεται ειδικές γνώσεις διδακτικής προκειμένου να κατανοήσει και να υλοποιήσει όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης (29,9%). Παρατηρήθηκε ότι στο ερώτημα Β.3.1 για την ανάγκη ειδικών γνώσεων διδακτικής υπήρξε το ίδιο ποσοστό στην επιλογή απαντήσεων μεταξύ της επιλογής «πάρα πολύ» και «πολύ» και παρά την υπερίσχυση της επιλογής « συμφωνώ πάρα πολύ» σε όλες τις θέσεις που διατυπώθηκαν ωστόσο δήλωσε ότι δε συμφωνεί καθόλου με τις θέσεις αυτές το 0,7%, 0,7%, 2,2% και 2,2% αντίστοιχα.

Όσον αφορά τις επιλογές *αρκετά* και *λίγο* δεν υπερίσχυσαν σε κανένα ερώτημα ενώ στο ερώτημα σχετικά με την ανάγκη συνεχούς ενημέρωσης δεν υπήρξε καμία δήλωση έκφρασης διαφωνίας. Τα αποτελέσματα περιγράφονται αναλυτικά στον [πίνακα 3](#).

Στην ενότητα Β4 για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός όσον αφορά την αξιολόγηση σε όλα τα ερωτήματα υπερίσχυσε η απάντηση *πάρα πολύ*. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πάρα πολύ ότι οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση (72,4%) και ότι αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο και ξεκινούν τη μάθηση από διαφορετική γνωστική αφετηρία (69,4%). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί να υπάρχουν σαφείς και με ακρίβεια διαμορφωμένοι διδακτικοί στόχοι (55,2%) και ότι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να αυτοαξιολογείται ελέγχοντας την επίτευξη των στόχων του (44%) αλλά και ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας (35,1%).

Όσον αφορά τις επιλογές *πολύ*, *αρκετά* και *λίγο* δεν υπερίσχυσαν σε κανένα ερώτημα. Ωστόσο αξίζει να σημειωθεί ότι παρά το μεγάλο βαθμό συμφωνίας σε κάποια ερωτήματα υπήρξαν σε όλα τα ερωτήματα δηλώσεις μη συμφωνίας σε ποσοστό 0,7% . Στο τελευταίο ερώτημα σχετικά με την δυσκολία να επιτευχθεί η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και εντέλει η αξιοπιστία στην αξιολόγηση εκφράστηκε ποσοστό διαφωνίας 1,5%. Οι απαντήσεις καταγράφονται αναλυτικά στον [πίνακα 4](#).

Στο Γ' μέρος που αφορούσε στο ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των δυσχερειών στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί συμφώνησαν *πάρα πολύ* ότι ο διευθυντής που

χειρίζεται με διαφανείς διαδικασίες τις υποθέσεις που ανακύπτουν (76,1%) και αντιμετωπίζει ως ισότιμα τα νεοεισερχόμενα μέλη επιτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκφράσουν απρόσκοπτα την άποψή τους (71,6%) δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας και διευκολύνει την προσαρμογή τους. Επίσης συμφώνησαν πάρα πολύ ότι η επιμόρφωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από τον διευθυντή (62,7%). Η επιλογή τους δεν άλλαξε και για την άποψη ότι όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων (61,2%) και ότι η αρχική υποδοχή και παρουσίαση του νέου συναδέλφου από τον διευθυντή διευκολύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να γνωρίσει τα άτομα με τα οποία θα συνεργαστεί στη διάρκεια του σχολικού έτους (56,7%). Παρά το μεγάλο βαθμό συμφωνίας ωστόσο σε όλες τις διατυπωμένες θέσεις υπήρξε και έκφραση έλλειψης συμφωνίας σε ποσοστό 0,7%, 1,5%, 0,7%, 0,7% και 2,2% αντίστοιχα.

Όσον αφορά τις επιλογές **πολύ**, **αρκετά** και **λίγο** δεν υπερίσχυσαν σε κανένα ερώτημα. Τα αποτελέσματα αναλυτικά καταγράφονται στον [πίνακα 5](#).

Στο Δ' μέρος που σχετίζεται με το ρόλο των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφώνησαν **πάρα πολύ** ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων υποδέχονται φιλικά, με οικειότητα το νέο μέλος, επιταχύνουν την προσαρμογή του (72,4%) και ότι, όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γίνεται ανοιχτός επικοινωνιακός διάλογος για κάθε ζήτημα της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνεται ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να εκφραστεί ανοιχτά για ό,τι τον προβληματίζει (53,7%). Επίσης συμφώνησαν πάρα πολύ ότι όταν ο σύλλογος διδασκόντων καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τον βοηθά να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης (45,5%) και ότι μια καλή ευκαιρία να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ παλιών και νέων μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι η ομαδική ανάληψη και διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών πολιτιστικών και άλλων προγραμμάτων (43,3%) και ότι ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να σχεδιάσει και να εισηγηθεί την εφαρμογή ενός συνόλου δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα (37,3%).

Όσον αφορά τις επιλογές **πολύ**, **αρκετά** και **λίγο** δεν υπερίσχυσαν σε κανένα ερώτημα. Αντίστοιχα όμως σε ποσοστό 0,7%, 0,7%, 1,5%, 2,2% και 3% εκφράστηκε έλλειψη συμφωνίας με τις θέσεις αυτές. Αναλυτικά τα αποτελέσματα καταγράφονται στον [πίνακα 6](#).

3.3 Τα εξαγόμενα συμπεράσματα

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου επιβεβαίωσαν ότι όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υπηρεσία σε μια σχολική μονάδα αντιμετωπίζει δυσκολίες. Φάνηκε ότι ανέτοιμος θεωρητικά και εμπειρικά καλείται να ανταποκριθεί σε έναν πολυσύνθετο ρόλο στα πλαίσια του οποίου η ομαλή ή όχι προσαρμογή του δεν εξαρτάται αποκλειστικά από τον ίδιο ως άτομο αλλά και από την υποστήριξη που θα λάβει στον εργασιακό του χώρο (Ducheva, 2005).

Διαπιστώθηκε ότι το βασικό πρόβλημα δεν είναι να κατακτήσει το θεωρητικό υπόβαθρο που απαιτείται προκειμένου να ανταποκριθεί στον νέο του ρόλο αλλά η έλλειψη εμπειρίας και η απουσία κατάλληλης προετοιμασίας, στοιχεία που καθιστούν το ρόλο του πολύπλοκο (Ματσαγγούρας, 2001). Στη σχολική μονάδα χρειάζεται να ανταποκριθεί σε πολλούς ρόλους και ενεργεί σε πολλά επίπεδα καθώς είναι δημόσιος υπάλληλος, παιδαγωγός, εκπαιδευτής και διδάσκαλος ταυτόχρονα, ρόλοι συχνά αλληλοκαλυπτόμενοι (Σαϊτης, 1994).

Επιβεβαιώθηκε από την επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ότι για τον εκπαιδευτικό είναι δύσκολη η διαχείριση της σχολικής τάξης που αποτελείται από μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την προσωπικότητα, το χαρακτήρα αλλά και το γνωστικό επίπεδο. Υπάρχουν μαθητές που αποζητούν την προσοχή και την ανάδειξη στην ομάδα και αυτό πολλές φορές γίνεται προκαλώντας εντάσεις στην τάξη ή προκαλώντας την προσοχή με αυθάδη και απαξιωτική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει το δικό του τρόπο να διαχειρίζεται την τάξη του (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2005).

Παράλληλα αποδείχθηκε ότι πράγματι ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δυσχέρειες και στο διδακτικό του έργο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και η ανάγκη να αξιολογεί τους μαθητές και διαμέσου αυτών και την αποτελεσματικότητα των μεθόδων που μετέρχεται στη διδασκαλία του. Ο τρόπος να προσελκύσει το ενδιαφέρον για τη μάθηση

και να καταφέρει να ενεργοποιήσει τον μαθητή του δημιουργεί ανησυχία σχετικά με το αν θα καταφέρει τελικά να ανταποκριθεί με επιτυχία στη διδασκαλία αλλά και στη διαχείριση της τάξης του. Αυτή η αγωνία εντείνεται καθώς νιώθει ότι σε αυτή την προσπάθεια είναι μόνος και παρά την απειρία του πολύ συχνά χρειάζεται να αυτενεργεί προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τάξης του (Χρηστάκης, 2011).

Παράλληλα επιβεβαιώθηκε με την παρούσα έρευνα ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αλλά και οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού γιατί οι αποφάσεις τους, οι χειρισμοί τους σε κάθε ζήτημα που προκύπτει αλλά και η στάση τους απέναντι σε ένα νέο μέλος του συλλόγου είναι καθοριστικής σημασίας. Η στάση τους δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα στη σχολική μονάδα και ευνοεί ή δυναμιτίζει την ομαλότητα της συνύπαρξής τους (Ανθοπούλου, 1999). Τελικά ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται υποστήριξη και καθοδήγηση από τα άτομα με τα οποία καθημερινά συνυπάρχει αλλά και συνεργάζεται.

3.4 Σύγκριση των ευρημάτων της έρευνας με αποτελέσματα και ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που σχετίζονται με το ζήτημα της σημαντικής και δύσκολης προσαρμοστικής περιόδου του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα. Παράλληλα συμπληρώνουν κάποια σημεία από τα συμπεράσματά τους σχετικά με τις δυσκολίες προσαρμογής που βιώνει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός με μεγαλύτερη έμφαση σε ό,τι αφορά στη διαχείριση της τάξης, την αντιμετώπιση της πολύπλοκης οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας αλλά και τις διδακτικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις του νέου του ρόλου. Επιπλέον τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την άποψη ότι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας μπορούν να ενεργήσουν υποστηρικτικά και να διευκολύνουν την προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Προηγούμενες έρευνες έχουν αναδείξει ως βασικό ζητούμενο την ανάγκη αλλά και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων διοικητικής φύσης αλλά και γνώσεων σχετικά με ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής τακτικής (Παπαναούμ, 2003) προκειμένου να ανταποκριθούν πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση της σχολικής τάξης (Breaux & Wong, 2003 όπ.αναφ. στο Καραγιώργη, Καλογήρου, Κενδέου

2007) αλλά και γενικότερα στα νέα τους εργασιακά καθήκοντα. Ταυτόχρονα σε έρευνες καταφάνηκε ότι η ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού σε μια σχολική μονάδα σχετίζεται άμεσα με την μετέπειτα επαγγελματική του εξέλιξη (Πατούνα et al , 2005). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα αυτά και καταδεικνύουν με σαφήνεια ότι όταν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τα νέα του καθήκοντα στη σχολική μονάδα αισθάνεται ανέτοιμος και χρειάζεται ένα στάδιο προετοιμασίας προκειμένου να ενημερωθεί για τα νέα του καθήκοντα και να ανανεώσει την ήδη κατακτημένη από το πανεπιστήμιο ή από προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία γνώση. Παράλληλα χρειάζεται νέα συμπληρωματικά διαφωτιστικά πληροφοριακά στοιχεία για τις απαιτήσεις του νέου του ρόλου και ό,τι αυτό συνεπάγεται, προκειμένου να αναλάβει με κατάλληλη προετοιμασία τα νέα του εργασιακά καθήκοντα.

Όσον αφορά το ζήτημα της έλλειψης οργανωμένης υποστήριξης και υποδοχής, η οποία όπως φάνηκε και σε άλλες έρευνες καθορίζει σημαντικά και τη μετέπειτα επαγγελματική του εξέλιξη (Πατούνα et al , 2005) και όπως αποδεικνύεται τελικά καλύπτεται άτυπα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς - συναδέλφους του αλλά και από τον διευθυντή που με τη στάση και τη συμπεριφορά τους λειτουργούν ως συνεργάτες και καθοδηγητές στην προσαρμογή του (Πυργιωτάκης, 2011) η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία αυτής της υποστήριξης και αντιλαμβάνονται τη σημασία της στην αντιμετώπιση των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν ως νεοεισερχόμενοι σε μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα νέα ευρήματα, λοιπόν, δικαιολογούν πλήρως την ήδη εκφρασμένη ανάγκη να οργανωθεί και να καθιερωθεί στην Ελλάδα ένα σταθερό πρόγραμμα υποδοχής και υποστήριξης κατά την περίοδο που ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ενεργά τον νέο του ρόλο στη σχολική μονάδα (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984) που θα περιλαμβάνει ενδεχομένως στοχευμένες δράσεις (Andrews, Gilbert και Martin, 2007 όπ. αναφ. στο Ντάβαρος, 2015) ή τον ορισμό ενός μέντορα για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Ντούρου, 2014, Msila, 2012, Ng, 2012, Hobsonetal, 2015 όπ. αναφ. στο Βασιλειάδης, 2012).

3.5 Αξιολόγηση της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε ένα δείγμα 134 εκπαιδευτικών στον νομό Έβρου. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και εξέφρασαν με τον τρόπο αυτό την άποψή τους για τα ερευνητικά ζητήματα της έρευνας δίνοντας μια σαφή εικόνα για το βαθμό συμφωνίας τους με τις θέσεις που αντιπροσώπευαν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Ωστόσο δεν θα ήταν ασφαλής η εξαγωγή συμπερασμάτων για όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γιατί η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή. Η εξαγωγή γενικότερων συμπερασμάτων θα απαιτούσε έρευνα που θα επεκτεινόταν γεωγραφικά σε όλη τη χώρα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς από όλους τους νομούς της.

Ακόμα η παρούσα έρευνα έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου του οποίου η συμπλήρωση έγινε ανώνυμα. Η ανωνυμία εξασφαλίζει τον αυθορμητισμό της απάντησης αλλά ενέχει τον κίνδυνο της τυχαίας επιλογής καθώς υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο να δίνεται μια απάντηση χωρίς σκέψη αναφορικά με τη σημασία της και το ρόλο που διαδραματίζει στην εξαγωγή συμπερασμάτων καθώς ο ερωτώμενος διασφαλίζει ότι δε θα κριθεί και δε θα σχολιαστεί για την επιλογή του.

Επιπλέον στην παρούσα έρευνα τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν με βάση ορισμένες και συγκεκριμένες δυσκολίες που αφορούν στην διαχείριση της σχολικής τάξης, το διδακτικό έργο και την αξιολόγηση αλλά και την οργανωτική πολυπλοκότητα της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Ασφαλώς αυτές δεν είναι οι μόνες δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός όταν τοποθετείται στη σχολική μονάδα αναλαμβάνοντας έναν πολυδιάστατο και πολύπλοκο ρόλο. Θα χρειαζόταν ίσως να προστεθούν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που θα άφηναν περιθώρια να διατυπωθούν απόψεις σχετικά με άλλες δυσχέρειες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός και οι οποίες δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες χωρίς να ζητηθεί ξεχωριστά η έκφραση της άποψης των διοικητικών στελεχών, δηλαδή του διευθυντή και του υποδιευθυντή. Θα συμπλήρωνε σημαντικά τα ευρήματα της έρευνας μια επιπλέον διερεύνηση των απόψεων για το ίδιο ζήτημα αλλά από την οπτική γωνία τη δική τους με στόχο να εξετασθεί το ίδιο ζήτημα σφαιρικά.

3.6 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε την ανάγκη για ένα οργανωμένο και σταθερό σύστημα υποδοχής και υποστήριξης του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάληψη υπερεσίας για έναν εκπαιδευτικό δε συνεπάγεται αυτομάτως ότι ο εκπαιδευτικός είναι έτοιμος για να ανταπεξέλθει σε ό,τι αυτό χρειαστεί στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα το γεγονός ότι είναι κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι παιδαγωγικά, διδακτικά αλλά και ψυχολογικά προετοιμασμένος για το νέο του ρόλο.

Η πολιτεία πρέπει να αφουγκραστεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, να καταγράψει τους προβληματισμούς τους και να αναλάβει το σχεδιασμό και τη θεσμοθέτηση ενός προγράμματος υποδοχής για να εξασφαλιστεί η ομαλή προσαρμογή τους στον εργασιακό τους χώρο. Αυτό μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα του παραγόμενου διδακτικού έργου και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού γνωστικά αλλά και επαγγελματικά.

Επίσης ένα σημαντικό ζήτημα είναι ο ρόλος του διευθυντή και η σημασία του για την ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να ενεργεί σε κάποιο συγκεκριμένο και με σαφήνεια ορισμένο πλαίσιο προκειμένου να συμβάλλει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Αυτό σημαίνει ότι καθίσταται αναγκαίο να του εξασφαλιστεί κατάλληλη εκπαίδευση για να μπορεί να αναλάβει το ρόλο του καθοδηγητή για τον εκπαιδευτικό που επιφορτίζεται τα νέα του καθήκοντα.

Ακόμα έγινε σαφές ότι ο σύλλογος διδασκόντων στο σύνολό του έχει καθοριστικό ρόλο στην προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Για το λόγο αυτό πρέπει να αξιοποιηθεί η γνώση και η εμπειρία του προκειμένου να σχεδιαστεί ένα νέο υποστηρικτικό πλαίσιο στην περίοδο που ο εκπαιδευτικός καλείται να ενσωματωθεί σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον του οποίου τη λειτουργία ουσιαστικά αγνοεί και στη διάρκεια του οποίου η συμβολή των συναδέλφων του μπορεί να καθορίσει την απόδοσή του στα νέα του καθήκοντα.

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές αλλά και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κρίνεται απαραίτητο να εξεταστούν στο μέλλον ζητήματα όπως:

1. Το ενδεχόμενο να διεξαχθεί μια νέα ποιοτική αυτή τη φορά έρευνα για διερεύνηση των απόψεων που διατυπώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις προτάσεις τους για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.
2. Ο σχεδιασμός ενός σταθερού πλαισίου δράσεων για την υποδοχή και υποστήριξη των νεοειρχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα κατά τα πρώτα τρία έτη της ανάληψης των καθηκόντων τους.
3. Η υλοποίηση τακτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων στα σχολεία με στόχο την συμβουλευτική υποστήριξη και καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με πρωτοβουλία του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας και με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες της.
4. Τακτική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών όσον αφορά το πολύπλοκο έργο των εκπαιδευτικών προκειμένου να αναπτύξουν τη γνώση που απαιτείται για να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν και να αναπτύξουν τρόπους υποστήριξης και καθοδήγησής τους.
5. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της αρχικής εισαγωγικής επιμόρφωσης με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που έλαβαν την επιμόρφωση αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αζέλη, Ε. (2011). *Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση : η σημασία της προηγούμενης εμπειρίας στην επαγγελματική ένταξη*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ., (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*, Τόμος Β', Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). *Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. & Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* Τόμος Β'. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Β'. Πάτρα. ΕΑΠ
- Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.). *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σελ. 746-761). Αθήνα. Πεδίο
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., (2000). « *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*». Στο Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα. Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. – Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π. (1986) *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα. Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). « *Βήματα προς την επαγγελματική εξέλιξη των νέων εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του μέντορα και τη συνεργασία μαζί του*». *Επιστήμες Αγωγής*
- Γκρίτζιος, Β. (2006). *Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών*, επιστημονικό Βήμα, τ.6
- Γρόλιος Γ. (2001). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση, «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*», τεύχ. 119, Ιούλιος – Αύγουστος 2001, σελ. 73-79.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα. Ίων/ εκδ. ΕΛΛΗΝ
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο.

- Δανάσσης – Αφεντάκης, Α.Κ.(1992). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Η Λεκτική Επικοινωνία στη Σχολική Τάξη*.Αθήνα.Ελληνικά Γράμματα
- Δημητρόπουλος, Ε.(1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα.Γρηγόρης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013.*Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ζάχαρης Ε.(1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδευσεως*, Αθήνα. ΟΑΕΔ
- Ιορδανίδης, Γ &Μαλακούδης, Ε .(2005). « Ο σύλλογος διδασκόντων ως θεσμικό όργανο άσκησης διοίκησης και εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής: προβληματισμοί», Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Διοίκησης Α/βάθμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, τ.2, σελ 251-261
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα.Κλειδάριθμος.
- Κανάκης, Ν. Ι. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα. Τυπωθήτω
- Κανελλόπουλος,Χ.(1991).*Διοίκηση προσωπικού*.Αθήνα. 1991
- Καραγιώργη, Γ., Καλογήρου, Χ. &Κενδέου, Π. (2007) *Οικοδομώντας γέφυρες για την εισαγωγική επιμόρφωση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Καρβούνη, Δ. (2014). *Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα*. Εκπαιδευτικά, τεύχος 109-110.
- Κασσωτάκης , Μ, (1999).*Η Αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα. Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. &Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*. Στο Αθανασούλα –Ρέπα, Α., Ανθοπούλου, Σ.,Κατσουλάκης, Σ. &Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Β΄*. Πάτρα. ΕΑΠ.

- Κολλυβά, Κ.(2011). *Επαγγελματική προσαρμογή, Ετοιμότητα ανάληψης σύγχρονων ρόλων και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νέο επαγγελματικό περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων εκπαιδευτικών: συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη. Τμήμα Φ.Π. Α.Π.Θ
- Κουτούζης, Μ.(1999). *Ηγεσία/Καθοδήγηση*. Στο *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α΄.Πάτρα.ΕΑΠ
- Κουρκούτας, Η.(2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα .Ελληνικά Γράμματα
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα. ΕΑΠ.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*, Κεφάλαιο 1, Η διαπλοκή θεωρίας, μεθόδων και δεδομένων.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως Παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα. Gutenberg.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτορύθμιση*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυδημήτρης, Α., (2003). *Κράτος και Κοινωνία των Πολιτών*. Αθήνα. Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.
- Μακρυδημήτρης, Α. (επιμ.) (2003). *Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα. Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003α). *Πρόλογος στο Ν. Μιχαλόπουλος, Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Ματσαγγούρας Η. (1999). *Η σχολική τάξη*, Αθήνα. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*, τόμος Α΄. Αθήνα. Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Μαυρίδου, Β. (2011). *Το πλαίσιο υποδοχής και ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ, Πάτρα.

- Μαυρογιώργος, Γ (1984). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, στο Θ. Γκότοβος κ.ά. (επιμ.), Κριτική, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα. Gutenberg,
- Μαυρογιώργος, Γ, (1999). «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής». Στο Αθανασούλα. Α.- Ρέππα, Μ, Μαυρογιώργου. Γ, Νιστόπουλου. Β, Χαλκιώτη. Δ, «Εκπαιδευτική Διοίκηση και πολιτική». ΕΑΠ. Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλι) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης.
- Μητσαρά, Σ., Ιορδανίδης, Γ., Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. Έρευνα στην Εκπαίδευση. Εργαστήριο Παιδαγωγικής Έρευνας και Εκπαιδευτικών Πρακτικών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μπάκας, Θ. (2006). «Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο», στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ θεωρία και πράξη, Ιωάννινα τ. 1 Μπαλάσκας, Κ. (1986). Ο Παιδαγωγικός ρόλος του Διευθυντή Σ.Μ., Νέα Παιδεία.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης. Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο βιβλίο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.). Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α'. Αθήνα. ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998). Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Αθήνα. Gutenberg.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Εκπαιδευτικός κύκλος. Τ.2, Τεύχος 3.
- Ντούσκας, Ν.Θ., 2005. Ευνοϊκές συνθήκες για τη σχολική μάθηση. Πρέβεζα
- Ξηροτύρη – Κουφίδου Σ. (1997). Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων. Θεσσαλονίκη. Ανίκουλα.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη
- Ξωχέλλης, Π., (1997). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.

- Παμπούκη, Ε. (2011). Η επαγγελματική ένταξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: εμπειρίες καθηγητών φυσικής αγωγής και φιλολόγων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Παπαδημητρίου, Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ., (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. Πρακτικά 14^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής. Σελ.81-88.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. & Βίκη Α. (2011). Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html (τελευταία προσπέλαση Τρίτη 15 Μαΐου 2018)
- Παπουτσάκη, Κ. – Πατσάλης, Χ. (2009). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Πρακτικά του 12^ο Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας. ΕΛΨΕ*. 14-17 Μαΐου. Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Αθήνα
- Παπαναστασίου, Κ. (1996) .Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία. Theopress
- Παρασκευοπούλου, Ι.Ν. (1993) *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος Β. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέα.
- Πασιαρδή, Γ.(2001). Το σχολικό κλίμα. Αθήνα. Τυπωθήτω
- Πασιαρδή Γ. (2001).*Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του* .Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Παπακωνσταντίνου, Π.(1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα.Μεταίχμιο
- Πατούνα, Α., Στελλακου, Β., Κουτούζης, Μ., Βερέβη, Α. &Θωμαδάκη, Ε. (2005).Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στο πρόγραμμα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2011). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. Αθήνα. Πολιτεία.
- Σαϊτης, Χ. (2001). *Η λειτουργία του σχολείου μέσα από τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα . Ατραπός.
- Σαϊτης, Χ.(2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα.(Αυτοέκδοση)
- Σαϊτης, Χ. (1994)*Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα.

- Σιάφλας, Α. (2012). Αναγκαιότητα οργάνωσης μηχανισμού υποδοχής και αρχικής στήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Εκπαίδευση : διερεύνηση των απόψεών τους στις σχολικές μονάδες του 5ου γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Στεφάνου, Λ. (2013). *Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία υποδοχής και ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών : εμπειρική έρευνα σε σχολικές μονάδες του ν. Κοζάνης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Σπουδές στην Εκπαίδευση, Πάτρα, ΕΑΠ.
- Υφαντή, Α & Βοζαίτη, Γ. (2006). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. Διοικητική Ενημέρωση. τ.34. σελ. 28-44.
- Υφαντή, Α & Βοζαίτη, Γ . (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και επιμόρφωση. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. Διοικητική Ενημέρωση, 40, σελ87-105
- Χαρίσης, Α. (2004). *Η αξιολόγηση της σχολικής μάθησης: 1974-2000*. Στο: Χατζηδήμου, Δ. κ.ά.(επιμ.) Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στην Αλεξανδρούπολη. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη
- Χατζηδήμου, Δ. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη. Αφοί Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Προβλήματα Συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση- Πρόληψη- Καταγραφή-Αντιμετώπιση. Αθήνα. Διάδραση.

Ξενογλώσση

- Breaux, A. & Wong, H. (2003). *New Teacher Induction: How to Train, Support, and Retain New Teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43-54
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice* (4th edn). London. Routledge.
- Ducheva, Z. (2005). *Professional Adjustment in career development of the teacher*, *Trakia Journal of Sciences*. Vol.3. No.8. pp 21-23

- Kastanidou, S. & Iordanidis, G. (2012). The Contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece. *MENON :Journal of Educational Research*, 1, 130-144
- Koundourou, C. (2012). Developing staff skills through emotional literacy to enable better practices with children with social emotional and behavioural difficulties (SEBD). *Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties International Perspectives on Inclusive Education*, 2, 93–106.
- Kruse, S. D & Luis, K. S., (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community, *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), pp. 261-289
- Msila V. (2012), Conflict Management and School Leadership, *J Communication*, 3(1): 25-34
- Maistre, C.L., & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564
- Smith, J., & Ross, C.(2001). Brief to the Minister of Education’ s Task Force on effective schools. Toronto .OECTA.
- Snoek, M., Swennen, A. & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37(5), 651-664.

Νόμοι

- N. 1566/1985 « Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 173, τεύχ. Α΄, 24-11-84.
- N. 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού», ΦΕΚ .71, 19-05-2010
- N. 3528/2007 «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν. Π.Δ.Δ.» ΦΕΚ. 26΄, 09- 02-2007.
- N. 2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» άρθρο 8, ΦΕΚ. 188Α, τεύχ. Α΄, 23-09-1997.
- Υ.Α. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/ « Καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων , διευθυντών, συμβούλων, συλλόγου διδασκόντων» άρθρα 27,28,29,30,31,32 του Κεφαλαίου Δ΄ , ΦΕΚ 1340 Β΄/9-10-2002.

Παράρτημα Α: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**



**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

ΠΑΤΡΑ 2018

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Μαρία Δουλούδη, είμαι φιλόλογος και υπηρετώ στο 3^ο Γενικό Λύκειο Αλεξανδρούπολης.

Στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ «Σπουδές στις Επσθήμες της Αγωγής» εκπονώ φέτος τη διπλωματική μου εργασία με θέμα **«Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός σε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»** Πιο συγκεκριμένα στο θέμα αυτό διερευνώνται **«οι απόψεις εκπαιδευτικών από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με τις δυσχέρειες προσαρμογής και το ρόλο του διευθυντή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στην υποστήριξή τους »**

Η συγκέντρωση των δικών σας απόψεων γίνεται με τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που έχετε στα χέρια σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση. Τα ευρήματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συμβολή σας στην έρευνα και για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωσή του παρόντος ερωτηματολογίου.

Με εκτίμηση

Μαρία Δουλούδη

Στοιχεία επικοινωνίας

Τηλέφωνο : 6944417919

Ηλεκτρονική διεύθυνση (e-mail) : mdouloudi@ yahoo.gr

Το ερωτηματολόγιο διατίθεται σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση <https://docs.google.com/forms/d/1koADQJJxgh0RbWOWaFgswtRHHrv7nhCZmER9dmz4ctM/edit> . Ακολουθεί το ερωτηματολόγιο σε μορφή εγγράφου Word.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ

Ανδρας ☐ Γυναίκα ☐

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ

0-5 ☐ 5-10 ☐ 10-15 ☐ 15-20 ☐ 25-30 ☐ 30-35 ☐

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐

Β' ΜΕΡΟΣ

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ για τις δυσχέρειες προσαρμογής στη σχολική μονάδα.

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν δυσχέρειες προσαρμογής που αντιμετωπίζει ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τη δική σας προσωπική εμπειρία, δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με κάθε μία πρόταση σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

ΕΝΟΤΗΤΑ Β1

Β.1 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ.

Β.1.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να διαχειριστεί μαθητές που αντιδρούν απαξιωτικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Β.1.2 Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει μαθητές που επιζητούν την προσοχή και αναγνώριση των συμμαθητών τους απαξιώνοντας τον εκπαιδευτικό. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Β.1.3. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός συνδυάζει το διδακτικό έργο με τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Β.1.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναπτύσσει φόβο ότι μπορεί με λανθασμένους και αδέξιους χειρισμούς να επιδεινώσει την αντίδραση και την άρνηση κάποιων παιδιών για το σχολικό περιβάλλον. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.1.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να βρει τον τρόπο να επιβραβεύει και να ενισχύει τις θετικές συμπεριφορές αλλά και να εφαρμόζει μεθόδους συμμόρφωσης στους κανόνες της σχολικής τάξης. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Β2

B.2 ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.

B.2.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει διδακτικές και εξωδιδακτικές υποχρεώσεις χωρίς να προηγείται κάποια ενημέρωση ή προετοιμασία για αυτούς τους νέους ρόλους. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.2.2 Ο εκπαιδευτικός με την ανάληψη της υπηρεσίας του σε ένα σχολείο αντιμετωπίζει την ανάγκη να κατανοήσει τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.2.3 Με την τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το γραφειοκρατικό μηχανισμό του δημοσίου. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.2.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός διαπιστώνει ότι για την υλοποίηση εξωδιδακτικών δράσεων πρέπει να συνεργαστεί με εξωσχολικούς φορείς της τοπικής ή ευρύτερης κοινωνίας (τοπική αυτοδιοίκηση, πολιτιστικοί σύλλογοι κ.α). Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.2.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να κατανοήσει και ότι στη σχολική μονάδα όπου υπηρετεί συχνά ρόλοι και υπευθυνότητες επικαλύπτονται. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Β3

B3. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

B.3.1. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται ειδικές γνώσεις διδακτικής προκειμένου να κατανοήσει και να υλοποιήσει όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σχετικά με τον προγραμματισμό και τη διαχείριση της διδακτέας ύλης. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.3.2. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνεχώς για τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.3.3. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση για τη διαχείριση μαθησιακών προβλημάτων μαθητών της σχολικής του τάξης. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.3.4. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός αναζητά την επιμόρφωση όταν κρίνει ότι η νέα γνώση θα εξυπηρετήσει καλύτερα το διδακτικό του έργο. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.3.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός απογοητεύεται όταν διαπιστώνει ελλείψεις σε εποπτικό και τεχνολογικό υλικό . Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

ΕΝΟΤΗΤΑ Β4

B.4 ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΕΙ Ο ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ.

B.4.1. Η αξιολόγηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία και απαιτεί να υπάρχουν σαφείς και με ακρίβεια διαμορφωμένοι διδακτικοί στόχοι. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.4.2. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα, η αξιοπιστία αλλά και η αντικειμενικότητα της αξιολογικής διαδικασίας. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.4.3. Οι μαθητές αποτελούν ένα ανομοιογενές σύνολο και ξεκινούν τη μάθηση από διαφορετική γνωστική αφετηρία. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.4.4. Οι μαθητές δεν εκδηλώνουν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

B.4.5. Ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός πρέπει συνεχώς να αυτοαξιολογείται ελέγχοντας την επίτευξη των στόχων του. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Γ' ΜΕΡΟΣ

Γ.1. ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη δική σας προσωπική εμπειρία, δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με κάθε μία πρόταση σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

Γ.1.1. Όταν ο διευθυντής ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενισχύει την ενότητα και τη σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Γ.1.2 Ο διευθυντής που χειρίζεται με διαφανείς διαδικασίες τις υποθέσεις που ανακύπτουν δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στον εκπαιδευτικό. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Γ.1.3. Όταν ο διευθυντής αντιμετωπίζει ως ισότιμα τα νεοεισερχόμενα μέλη επιτρέποντάς τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να εκφράσουν απρόσκοπτα την άποψή τους διευκολύνει την προσαρμογή τους. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Γ.1.4. Η επιμόρφωση του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού πρέπει να υποστηρίζεται και να ενθαρρύνεται από τον διευθυντή . Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Γ.1.5. Η αρχική υποδοχή και παρουσίαση του νέου συναδέλφου από τον διευθυντή διευκολύνει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό να γνωρίσει τα άτομα με τα οποία θα συνεργαστεί στη διάρκεια του σχολικού έτους. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Δ΄ ΜΕΡΟΣ

Δ.1.ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ για το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν το ρόλο του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας στην υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με τη δική σας προσωπική εμπειρία, δηλώστε κατά πόσο συμφωνείτε με κάθε μία πρόταση σημειώνοντας την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

Δ.1.1. Ο σύλλογος διδασκόντων μπορεί να σχεδιάσει και να εισηγηθεί την εφαρμογή ενός συνόλου δράσεων για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διευκολύνοντας έτσι την προσαρμογή τους στη σχολική μονάδα. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Δ.1.2. Όταν στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων γίνεται ανοιχτός επικοινωνητικός διάλογος για κάθε ζήτημα της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνεται ο

νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να εκφραστεί ανοιχτά για ό,τι τον προβληματίζει.

Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Δ.1.3. Όταν οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο σύλλογο διδασκόντων υποδέχονται φιλικά, με οικειότητα το νέο μέλος επιταχύνουν την προσαρμογή του. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Δ.1.4. Μια καλή ευκαιρία να ενισχυθεί η επικοινωνία μεταξύ παλιών και νέων μελών του συλλόγου διδασκόντων είναι η ομαδική ανάληψη και διεκπεραίωση εξωδιδασκτικών πολιτιστικών και άλλων προγραμμάτων. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Δ.1.5. Όταν ο σύλλογος διδασκόντων καθοδηγεί και συμβουλεύει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό τον βοηθά να αντιμετωπίσει τα προβλήματα στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Συμφωνώ:

1. Πάρα Πολύ ☐ 2. Πολύ ☐ 3. Αρκετά ☐ 4. Λίγο ☐ 5. Καθόλου ☐

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.