



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από
Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)
2015-2016

**Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση των
Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών της
Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης
στην Ελλάδα μετά το 2013.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αδαμαντία Κοκκαλιάρη

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2018

Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση των Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών
της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 2013

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Επιβλέπων καθηγητής : κ. **Μπαγάκης Γεώργιος**

Μέλη: κα. **Τσακίρη Δέσποινα**, καθηγήτρια

κα. **Τσατσαρώνη Άννα**, καθηγήτρια

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποσοτική έρευνα, έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις, νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών - αναπληρωτών και νεοδιοριζόμενων - της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ως προς τους παράγοντες που επιδρούν, θετικά ή αρνητικά, στην ομαλή Επαγγελματική Ενσωμάτωσή τους κατά τα τελευταία τέσσερα σχολικά έτη. Συγκεκριμένα, οι στόχοι είναι: να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην ομαλή ενσωμάτωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και να αποτυπωθούν οι προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της στήριξης και ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων επάγγελμα.

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, παγκοσμίως, αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες από τους εμπειρότερους συναδέλφους τους και διαπιστώνεται ότι οι αρχικές σπουδές τους είναι ανεπαρκείς για να ανταπεξέλθουν. Το στάδιο της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, ως ενδιάμεσος σταθμός της Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης, αποτελεί τη «γέφυρα» και εξασφαλίζει την ομαλή μετάβαση από το στάδιο της Βασικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε αυτό της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης. Στην Ελλάδα η μόνη θεσμοθετημένη πρακτική, Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης για τη Δημόσια Εκπαίδευση, μέχρι το 2013 που σταμάτησε, ήταν το Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

Για τη συλλογή δεδομένων διαμοιράστηκαν, πανελλαδικά, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, ερωτηματολόγια, σε τυχαίο δείγμα νεοεισερχόμενων, με 1-4 χρόνια υπηρεσίας. Κατόπιν στατιστικής ανάλυσης προέκυψε ότι: παράγοντες προσωπικοί (χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και επαγγελματικό άγχος), συνθήκες στη σχολική μονάδα (κλίμα, έλλειψη συνεργασίας και κατανόησης από τους συναδέλφους) και προκλήσεις στο διδακτικό έργο (θέματα πειθαρχίας, ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών, Εδικής Αγωγής) αποτελούν παρεμποδιστικούς παράγοντες για την ομαλή ενσωμάτωση στο επάγγελμα. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών απευθύνονται για υποστήριξη στους συναδέλφους τους. Το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί ότι η ευθύνη για την παροχή υποστήριξης διαμοιράζεται στα μέλη της σχολικής μονάδας και στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Απαραίτητα για την ομαλή ενσωμάτωση αποτελεί παροχή κινήτρων για συμμετοχή σε υποστηρικτικά προγράμματα και η επαγγελματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Ενσωμάτωση, Νεοεισερχόμενοι Εκπαιδευτικοί, Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση, Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών

ABSTRACT

This quantitative survey aims to investigate the attitudes and perceptions of newcomers, substitute and newly appointed teachers of Primary Public Education in Greece, as to the factors that have a positive or negative impact, on their smooth Professional Induction, over the last four school years. Specifically, the objectives are: to explore the factors that influence the smooth integration into the teaching profession, and to illustrate the teachers' own proposals on improving support and integration of new entrants into the profession.

New teachers, all around the world, face more difficulties than their more experienced colleagues and find that their initial studies are insufficient to cope with the challenges of teaching. The Stage of Induction, as an intermediate step on Continuing Professional Development, constitutes the "bridge" and ensures a smooth transition from the stage of Basic Vocational Education to that of In-Service Training. In Greece, the only government approved training offered for Vocational Inclusion in Public Education, that stopped running in 2013, was the Introductory Training Program.

For the collection of Information (Data), questionnaires were distributed nationwide in printed and digital form, to a random sample of new entrants, with 1-4 years of service. A statistical analysis revealed that personal factors (low self-efficacy, professional stress), conditions in the school unit (school climate, lack of collaboration and understanding by colleagues) and challenges while teaching (implementation of consequences, addressing the needs of students with learning difficulties) are factors that prevent the smooth integration and inclusion into the profession. The overwhelming majority of teachers turn to their fellow teachers for support. Also, all participants consider that the responsibility for providing support is shared between the members of the school unit and the teacher himself. For the smooth integration of new teachers, it is vital that we provide motivation for participation in support programs and professional communication between teachers.

Keywords: *teacher induction, primary education, newly appointed teacher, professional development*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|--|-----------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ..... | 2 |
| ABSTRACT..... | 3 |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ..... | 4 |
| ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ..... | 8 |
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ..... | 10 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ..... | 11 |
| ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΘΕΜΑΤΟΣ..... | 14 |
| Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ..... | 17 |
| 1ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ..... | 18 |
| <i>1.1. Η Επαγγελματική ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών</i> | <i>18</i> |
| <i>1.2. Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί</i> | <i>19</i> |
| <i>1.2.1. Ποιος θεωρείται εκπαιδευτικός;</i> | <i>19</i> |
| <i>1.2.2. Προϋποθέσεις για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός</i> | <i>20</i> |
| <i>1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης</i> | <i>21</i> |
| 2ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ο ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ | 24 |
| <i>2.1. Η ετοιμότητα των απόφοιτων της Αρχικής Εκπαίδευσης</i> <i>να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί</i> | <i>24</i> |
| <i>2.2. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Νεοεισερχόμενοι</i> <i>στο επάγγελμα Εκπαιδευτικοί</i> | <i>25</i> |
| <i>2.3. Τα μεγάλα ποσοστά παραίτησης των Νεοεισερχόμενων</i> <i>Εκπαιδευτικών</i> | <i>32</i> |

| | |
|---|-----------|
| 3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: | |
| Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ..... | 36 |
| 3.1. Ορισμός της Επαγγελματικής Ανάπτυξης | 36 |
| 3.1.1. Προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης για την υποστήριξη των νεοεισερχόμενων | 39 |
| 3.2. Δραστηριότητες της Επαγγελματικής Ανάπτυξης | 44 |
| 3.2.1. Δραστηριότητες στα πλαίσια της τυπικής μαθητείας | 44 |
| 3.2.2. Δραστηριότητες στα πλαίσια της μη τυπικής ή άτυπης μαθητείας | 45 |
| 3.2.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων | 47 |
| 3.3 Mentoring & Κοινότητες Πρακτικής και Μαθητείας | 47 |
| 3.3.1. Ορισμός και λειτουργία του mentoring | 48 |
| 3.3.2. Η διαφορά Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και mentoring | 54 |
| 3.3.3. Κοινότητες Πρακτικής και Μαθητείας | 56 |
| 3.4. Προϋποθέσεις για πολυεπίπεδη υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών | 58 |
| 3.5. Στοιχεία της Αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης | 62 |
| 3.5.1. Η ανταπόκριση με τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών | 62 |
| 3.5.2. Η ανάπτυξη ασφαλούς συνεργατικού περιβάλλοντος Μάθησης | 63 |
| 3.5.3. Μεταρρυθμιστικές τάσεις και Επαγγελματική Ενσωμάτωση | 65 |

| | |
|--|-----------|
| 4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: | |
| ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | 67 |
| 4.1. Προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης εκτός Ευρώπης | 67 |
| 4.1.1. Αυστραλία | 67 |
| 4.1.2. Νέα Ζηλανδία | 68 |
| 4.1.3. Κίνα | 68 |
| 4.1.4. ΗΠΑ | 68 |
| 4.1.5. Καναδάς | 69 |
| 4.1.6. Ιαπωνία | 69 |
| 4.2. Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 71 |
| 4.2.1. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα των εκπαιδευτικών προτεραιότητα της ευρωπαϊκής πολιτικής | 71 |
| 4.2.2. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών | 74 |
| 4.2.3. Διαπιστώσεις για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 76 |
| 4.3. Παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων στον ευρωπαϊκό χώρο | 79 |
| 4.3.1. Δυτική και Κεντρική Ευρώπη | 79 |
| 4.3.2. Βόρεια Ευρώπη | 80 |
| 4.3.4. Βρετανικά Νησιά | 81 |
| 4.3.5. Το πρόγραμμα της Κύπρου | 82 |

| | |
|---|---------------|
| 5ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: | |
| Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ | 85 |
| 5.1. Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα | 85 |
| 5.1.1. Το πλαίσιο της επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σήμερα στην Ελλάδα | 87 |
| 5.2. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση στην Ελλάδα | 88 |
| 5.2.1. Ο σκοπός και αναγκαιότητα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης | 88 |
| 5.2.2. Ιστορική εξέλιξη της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα | 89 |
| 5.3. Ο θεσμός των Π.Ε.Κ. | 93 |
| 5.3.1. Διαπιστώσεις από τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. | 94 |
| B. ΕΡΕΥΝΑ | 98 |
| 6ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: | |
| ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | 99 |
| 6.1. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας | 99 |
| 6.2. Το δείγμα της έρευνας | 100 |
| 6.3. Το μέσο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων | 101 |
| 6.4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων | 102 |
| 6.5. Αποτελέσματα της έρευνας | 103 |
| 6.5.1. Α΄ ΜΕΡΟΣ | 103 |
| 6.5.2. Β΄ ΜΕΡΟΣ | 105 |
| 6.5.3. Γ΄ ΜΕΡΟΣ | 110 |
| 6.5.4. Δ΄ ΜΕΡΟΣ | 120 |
| 6.5.5. Ε΄ ΜΕΡΟΣ | 124 |
| 7ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: | |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ | 131 |
| 7.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα | 131 |
| 7.1.1. 1 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα | 131 |
| 7.1.2. 2 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα | 134 |
| 7.1.3. 3 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα | 141 |
| 7.1.4. 4 ^ο Ερευνητικό Ερώτημα | 146 |
| 7.2. Συμπεράσματα - Συζήτηση | 151 |
| 7.2.1. Συμπεράσματα | 151 |
| 7.2.2. Συζήτηση | 154 |
| 7.2.3. Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές Προτάσεις | 157 |

| | |
|---|------------|
| <i>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ</i> | 158 |
| <i>ΙΣΤΟΛΟΓΙΑ</i> | 172 |
| <i>ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ</i> | 172 |
| <i>Παράρτημα 1</i> | 173 |
| <i>Παράρτημα 2</i> | 183 |

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ/ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|------------|
| ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών | 103 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους | 104 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών | 104 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Οι σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών | 105 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον χρόνο υπηρεσίας | 106 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 4 : Τα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση | 106 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το σχολικό έτος που εργάστηκαν πρώτη φορά ως εκπαιδευτικοί | 107 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον χαρακτηρισμό της περιοχής του σχολείου | 108 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο | 108 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τη θέση που ανέλαβαν τον πρώτο χρόνο υπηρεσία | 109 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Η θέση εργασίας κατά το πρώτο έτος υπηρεσίας | 109 |

| | |
|---|------------|
| ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά τους ως εκπαιδευτικοί | 111 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ένταξή τους στη σχολική μονάδα | 114 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό τους έργο. | 117 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τα πρόσωπα που τους υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν. | 120 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Πρόσωπα που υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν. | 121 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον τρόπο που βρήκαν βοήθεια/ υποστήριξη. | 122 |
| ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Τρόποι βοήθειας / υποστήριξης | 123 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό. | 125 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα. | 127 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νέους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα υποστήριξης. | 130 |

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής και στην κατεύθυνση «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και Από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)», υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Γεωργίου Μπαγάκη. Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην υλοποίησή της ...

..... στον επιβλέποντα καθηγητή μου για την καθοδήγηση, τις συμβουλές και την εν γένει καθοριστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης εργασίας.

... στους καθηγητές του Μεταπτυχιακού Προγράμματος για τις πολύτιμες γνώσεις που μου μετέδωσαν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

... τους συνάδελφους και φίλους μου, που με στήριξαν ηθικά και πραγματικά

... και τέλος την οικογένειά μου για την απεριόριστη κατανόηση, υπομονή και ανοχή που επέδειξαν όλα τα μέλη της. Αισθάνομαι την ανάγκη να τους αφιερώσω αυτή την εργασία γιατί χωρίς την στήριξή τους η συγγραφή της δεν θα ήταν δυνατή.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παγκοσμιοποίηση επιφέρει ταχείς κοινωνικούς και οικονομικούς μετασχηματισμούς και το σχολείο βρίσκεται στον πυρήνα αυτών των μετασχηματισμών. Μέσα στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού και της θεωρίας του Ανθρώπινου Κεφαλαίου, η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως τομέας της οικονομίας και δίνεται έμφαση στον οικονομικό και αναπτυξιακό ρόλο της, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μια εκπαιδευτική ορολογία που βασίζεται σε οικονομικούς όρους.

Μέσα από την προσέγγιση της προστιθέμενης αξίας, το σχολείο πρέπει να εστιάζει στη αποδοτικότητα, να διασφαλίζει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και για το λόγο αυτό αναπτύσσονται τεχνολογίες ελέγχου, όπως συνεχείς αξιολογήσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο και πρακτικές λογοδοσίας.

Οι ερευνητικές μελέτες καταδεικνύουν τον εκπαιδευτικό ως τον βασικότερο φορέα αυτών των μεταρρυθμίσεων. Ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ανοικτό μαθησιακό περιβάλλον απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μεγαλύτερη υπευθυνότητα κατά τον σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαβίου Επαγγελματική Ανάπτυξη αποτελεί βασική προϋπόθεση σε ένα συνεχώς μεταλασσόμενο επαγγελματικό περιβάλλον για την εξασφάλιση της συνεχούς ανάπτυξης των γνώσεων και των επαγγελματικών ικανοτήτων του και είναι υποχρέωση και δικαίωμα του κάθε εκπαιδευτικού.

Ιδιαίτερα για τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς από έρευνες διαπιστώνεται ότι αντιμετωπίζουν επιπρόσθετα προβλήματα, σε σχέση με τους εμπειρότερους συναδέλφους τους. Η ανεπαρκής αρχική εκπαίδευση, η επαγγελματική απειρία, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, προσωπικοί και κοινωνικοί παράγοντες εμποδίζουν την ομαλή ενσωμάτωσή τους, όχι μόνο στη σχολική μονάδα που υπηρετούν αλλά και γενικότερα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Από έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, για τις συνέπειες και τα ωφελήματα των προγραμμάτων υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων, κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, που αποτελούν την φάση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (induction), αναδεικνύεται η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητά τους. Η ανάπτυξη

προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, κατά την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αντιμετωπίζεται ως επένδυση, καθώς φαίνεται να συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση των ποσοστών πρόωρης παραίτησης των εκπαιδευτικών, η οποία έχει οικονομικό και κοινωνικό κόστος.

Κι ενώ το παγκόσμιο ενδιαφέρον για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των Εκπαιδευτικών είναι μεγάλο και ειδικότερα στην Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί προτεραιότητα, στον Ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια., μετά το 2013, δεν παρέχεται καμιά μορφή υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση, η μόνη θεσμοθετημένη πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, θυσιάστηκε στον Μολώχ οικονομικής ύφεσης. Ταυτόχρονα η περικοπή των δαπανών για την παιδεία, η μείωση των μόνιμων διορισμών και η μακροχρόνια ομηρία των νεοεισερχόμενων στο καθεστώς του ωρομίσθιου – αναπληρωτή εκπαιδευτικού, με μειωμένα επαγγελματικά δικαιώματα, δημιουργεί μια ζοφερή εικόνα, που οδηγεί τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε στροφή στην καριέρα τους.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Έλληνες Νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας βαθμίδας της εκπαίδευσης, μετά το 2013, τον τρόπο που τα επιλύουν και ποια πρόσωπα ή φορείς τους παρέχουν υποστήριξη.

Η εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη το θεωρητικό πλαίσιο και την έρευνα.

Το θεωρητικό πλαίσιο αναπτύσσεται σε 6 κεφάλαια:

Στο 1^ο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Επαγγελματική Ενσωμάτωση» και «Νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα Εκπαιδευτικός» και προσδιορίζονται οι απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης.

Στο 2^ο κεφάλαιο εξετάζεται ο υποστηρικτικός ρόλος της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και η λειτουργία της «ως γέφυρα», προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή μετάβαση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών από το στάδιο της Αρχικής Εκπαίδευσης στο στάδιο της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης. Παρουσιάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και οι αιτίες των υψηλών ποσοστών πρόωρης παραίτησης που ενισχύουν την αναγκαιότητα ανάπτυξης υποστηρικτικών προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.

Στο 3^ο κεφάλαιο εξετάζεται το στάδιο της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης ως στοιχείο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Γίνεται εννοιολογική

αποσαφήνιση του όρου «Επαγγελματική Ανάπτυξη». Στη συνέχεια εξετάζεται το είδος των προγράμματος επαγγελματικής ενσωμάτωσης, πώς υποστηρίζουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και με ποιο τρόπο αυτά αξιολογούνται. Επίσης γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στο mentoring¹ και στις Κοινότητες Πρακτικής και Μαθητείας για εκπαιδευτικούς ως τις δύο πιο συνήθεις και δημοφιλείς πρακτικές Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Τέλος αναφέρονται τα κοινά στοιχεία προγραμμάτων αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.

Στο 4^ο κεφάλαιο παρουσιάζονται προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης από τον διεθνή χώρο. Στη συνέχεια εξετάζεται η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση και καταγράφονται διαπιστώσεις για το θέμα. Τέλος αναφέρονται παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στον ευρωπαϊκό χώρο.

Στο 5^ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ελληνική παρραγματικότητα. Αρχικά εξετάζεται το πλαίσιο επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Δίνεται έμφαση στην Εισαγωγική Επιμόρφωση και στον θεσμό των Π.Ε.Κ. ως φορέα υλοποίησής της. Καταγράφονται διαπιστώσεις από τη λειτουργία τους.

Ακολουθεί το δεύτερο μέρος της εργασίας που αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας και στα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Ειδικότερα, στο 6^ο κεφάλαιο καταγράφεται ο βασικός στόχος και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας, Περιγράφεται το δείγμα και η μέθοδος συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων. Επίσης γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Στο 7^ο κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την επεξεργασία των δεδομένων, και η σύνδεσή τους ανά ερευνητικό ερώτημα με το θεωρητικό πλαίσιο. Καταγράφονται τα εξαγόμενα συμπεράσματα και ακολουθεί συζήτηση που βασίζεται σε αυτά. Επίσης διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας προτάσεις για περαιτέρω ερευνητικές δράσεις.

¹ Για τους όρους *καθοδήγηση μέσω μέντορα* (ή *μεντορισμός*), *αλληλο-υποστήριξη* και *καθοδηγούμενος/-οι* θα χρησιμοποιηθούν οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι «*mentoring*», *καθοδηγούμενος/-οι* θα χρησιμοποιηθούν οι αντίστοιχοι αγγλικοί όροι «*mentoring*», «*coaching*» και «*mentee/mentees*», για λόγους οικονομίας και σαφήνειας.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Στην Κοινωνία της Γνώσης ο ρόλος του εκπαιδευτικού απομακρύνεται από αυτόν του μεταλαμπαδευτή γνώσεων. Όπως αναφέρει ο MacBeath, *η διδασκαλία είναι μια εκ φύσεως ανατρεπτική δραστηριότητα, θέτοντας νέα ζητήματα υπό εξέταση δεν αποδέχεται αυθεντίες*. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μαθαίνουν μαζί (MacBeath, 2011, σ. 28)

Ο Hoyle (1972) σκιαγραφεί τον δάσκαλο ως επαγγελματία με επαυξημένο ρόλο², ο Stenhouse (1975) ως ερευνητή³, ο Shön (1983) ως στοχαζόμενο επαγγελματία⁴ με ανεπτυγμένη την ικανότητα αναστοχασμού, που, σύμφωνα με τον Skilbeck (1984), θα είναι ικανός να αποφασίζει, αυτόνομα, για θέματα περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, μεθοδολογίας και αξιολόγησης (Πάσουλα, 2011).

Η μετατόπιση του Λόγου για την εκπαίδευση στις Η.Π.Α., ήδη από το 2001, εκφράζεται μέσα από τη δράση «*No Child Left Behind Act*» που από τον Δεκέμβριο του 2015 μετατράπηκε σε «*Every Student Succeeds Act*⁵», ενώ αντίστοιχα στον ευρωπαϊκό χώρο, με την στρατηγική της Λισαβόνας το 2002.

Στον ευρωπαϊκό χώρο ο τρέχων Λόγος εστιάζει σε ζητήματα αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και προώθηση της επιτήρησης μέσω της θέσπισης ποσοτικών δεικτών απόδοσης (standards)⁶. Βασική της επιδίωξη η ανάπτυξη κουλτούρας επιτελεσματικότητας⁷ που διαποτίζει τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών συστημάτων όλων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για την Ελλάδα οι επιταγές της στρατηγικής της Λισαβόνας βρίσκουν εφαρμογή μέσα από το «*Νέο Σχολείο - Σχολείο του 21^{ου} αι.*» (Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Το εγχείρημα αυτό ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αι. Με κατευθυντήρια αρχή το «*Πρώτα ο Μαθητής*» οραματίζεται ένα σχολείο καινοτόμο, πράσινο, ανοικτό στην κοινωνία, στην γνώση

² «*extended professional*» : όπ. αναφ. στην Πάσουλα, 2011, σελ. 112

³ «*teacher as researcher*» : όπ. αναφ. στην Πάσουλα, 2011, σελ. 112

⁴ «*reflective practitioner*» : όπ. αναφ. στην Πάσουλα, 2011, σελ. 113

⁵ Όπως αναφέρεται στον ιστότοπο του U.S. Department of Education
<https://www.ed.gov/essa?src=rn>

⁶ «*performance indicators*» ή «*benchmarking*» όπ. αναφ. στην Παπαδιαμαντάκη, 2012, σελ.39.

⁷ «*performativity*»: όπ. αναφ. στην Παπαδιαμαντάκη, 2012, σελ.39.

και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο για δημιουργική μάθηση (Νέο σχολείο, 2010).

Σε όλες τις παραπάνω προσπάθειες για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ο ρόλος κλειδί του διδακτικού προσωπικού. Το «*Νέο Σχολείο - Σχολείο του 21^{ου} αι.- Πρώτα ο Μαθητής*» δίνει προτεραιότητα στη συστηματική επιμόρφωση, την υποστήριξη και την εμπύχωση των εκπαιδευτικών, γιατί «*ο μαχόμενος εκπαιδευτικός είναι ο Πρωταγωνιστής της Αναβάθμισης*» της ποιότητας της εκπαίδευσης (Νέο Σχολείο, 2010, σ. 17).

Παγκοσμίως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μείζον θέμα για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί:

«... βιώνουν ένα επαγγελματικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από άγχος, αίσθηση απαξίωσης και μια επιφυλακτικότητα απέναντι στην καινοτομία...βλέπουν να περιορίζεται ο ρόλος τους σε αυτόν του απλού διεκπεραιωτή εκπαιδευτικών εντολών και κατευθύνσεων... το κύρος και η αμοιβή τους δεν είναι ανάλογα της υψηλής ευθύνης του επαγγέλματός τους (Νέο Σχολείο, 2010, σ. 8).

Ιδιαίτερη μέριμνα δίνεται για την επαγγελματική ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών λόγω των επιπρόσθετων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς σε ατομικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Τα μεγάλα ποσοστά πρόωρων παραιτήσεων προβληματίζουν, καθώς καταγράφουν ποσοτικά το πρόβλημα στελέχωσης των σχολείων αλλά και την οικονομική και κοινωνική επιβάρυνση (Darling-Hammond, 2003· Gallant & Riley, 2014· Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll & Strong, 2011· Smith & Ingersoll, 2004· Kelly et al., 2014· Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, κ.ά.).

Στον ελλαδικό χώρο η πραγματικότητα, στο πεδίο της εκπαίδευσης, διαφοροποιείται αρκετά. Μέχρι τώρα τα ποσοστά παραίτησης δεν ακολουθούν αυτά των άλλων χωρών, λόγω του ιδιαίτερου τρόπου διορισμού των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Ε.Ε., 2013) και της απουσίας ενός ασφυκτικού πλαισίου αξιολόγησης και λογοδοσίας.

Η οικονομική κρίση, όμως, έφερε βαρύ πλήγμα στη εκπαίδευση. Περικοπές στους μισθούς των εκπαιδευτικών και των ποσών για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολικών μονάδων, συγχωνεύσεις σχολείων που επέφεραν την αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τμήμα, η υποβάθμιση των υποδομών ως αποτέλεσμα της υποχρηματοδότησης κ.ά, έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση για τους νεοεισερχόμενους

εκπαιδευτικούς είναι ένα από τα πρώτα θύματα της ύφεσης. Το σχολικό έτος 2012-2013 ήταν η τελευταία χρονιά λειτουργίας του προγράμματος και έκτοτε οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αφήνονται να «κολυμπήσουν μόνοι τους ή να βυθιστούν» (Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll, 2004· Ingersoll & Strong, 2011· Ingersoll, 2012).

Με μισθούς που δύσκολα καλύπτουν τις πρωταρχικές ανάγκες τους, χωρίς δομημένη και συστηματική στήριξη από το κράτος έχουν να αντιμετωπίσουν, επιπροσθέτως, και προβλήματα που δημιούργησε η οικονομική κρίση. Παράλληλα, η μείωση των διορισμών και πολύχρονη παραμονή στο καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού, με μειωμένα επαγγελματικά δικαιώματα, αναγκάζουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κάνουν στροφή καριέρας.

Σε αντίθεση με την μετατόπιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και τις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης, οι συνθήκες για την υποστήριξή του, θυμίζουν συνθήκες παρασμένων δεκαετιών. Παρ' όλα αυτά οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντλούν δύναμη και ενισχύονται στο έργο τους μέσα από εναλλακτικούς τρόπους, παρακάμπτοντας τον δυσλειτουργικό κρατικό μηχανισμό.

Ο προβληματισμός μου είναι αν χωρίς συστηματική τυπική υποστήριξη ή με ποιους άλλους τρόπους μπορεί να ανταπεξέλθουν οι νεοδιοριζόμενοι στις προκλήσεις που προκύπτουν από τις εξαγγελίες του «*Νέου Σχολείου-Πρώτα ο μαθητής*» και της «*Στρατηγικής της Λισαβόνας*». Μπορεί ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης και η εναρμόνισή της με τα άλλα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, να στηριχτεί μόνο στους ώμους των εκπαιδευτικών και με το κράτος υποτυπωδώς παρόν;

ΜΕΡΟΣ Α΄

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

*The teachers hired today are the teachers
for the next generation.*

*Their success will determine the success
of an entire generation of students.*

(Wong, 2004)

Στο θεωρητικό πλαίσιο επιχειρείται η εννοιολογική αποσαφήνιση των βασικών εννοιών «Επαγγελματική Ενσωμάτωση» και «Νεοεισερχόμενος στο επάγγελμα Εκπαιδευτικός». Κατόπιν εξετάζεται ο υποστηρικτικός ρόλος της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στην αντιμετώπιση προκλήσεων με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι νεοεισερχόμενοι κατά την έναρξη της καριέρας τους και συχνά αποτελούν αιτία πρόωρης παραίτησης. Στη συνέχεια εξετάζεται ως στοιχείο της Επαγγελματικής Ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Επίσης παρατίθενται πληροφορίες για εφαρμογή προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης σε χώρες εντός και εκτός Ευρώπης και τέλος εξετάζεται η εφαρμογή της στην Ελλάδα.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση των βασικών όρων «Επαγγελματική Ενσωμάτωση Εκπαιδευτικών» (*teacher induction*) και «Νεοεισρχόμενοι Εκπαιδευτικοί» (*newly appointed teacher*). Επίσης γίνεται αναφορά στις απαιτήσεις του ρόλου του Εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης.

1.1. Η έννοια «Επαγγελματική Ενσωμάτωση Εκπαιδευτικών»

Σύμφωνα με τον Kearney (2014, σελ.4,5), ενώ είναι αρκετά σαφείς οι συνέπειες της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, ωστόσο είναι δύσκολο να διατυπωθεί ένας ορισμός, κοινά αποδεκτός για όλο το φάσμα τυπικών και άτυπων πρακτικών, που εφαρμόζονται στα διάφορα προγράμματα, ώστε να μπορούν να ταξινομηθούν και να χαρακτηριστούν ως προγράμματα ενσωμάτωσης. Παρατηρείται μια ποικιλία στην σχετική ορολογία περιγραφής πρακτικών και πολιτικών Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Κάποιες προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου την αναφέρουν ως ένα «καλωσόρισμα» των νεοεισρχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών, ως προγράμματα υποστήριξης για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς ή ως την πρώιμη αλλά ουσιαστική φάση μιας συνεχιζόμενης καθ' όλη την επαγγελματική τους καριέρα μάθησης (AITSL, 2014).

Με τον όρο «Επαγγελματική Ενσωμάτωση» η Ευρωπαϊκή Ένωση (2010, σ.13) ορίζει την υποστήριξη που παρέχεται στους νέους εκπαιδευτικούς, μετά το τέλος της τυπικής αρχικής εκπαίδευσής τους και κατά την πρώτη φορά που αναλαμβάνουν να διδάξουν σε σχολείο.

Ο Wong (2004, σελ.42) αναφέρει ότι Επαγγελματική Ενσωμάτωση είναι μια συλλογική και εκτενής διαδικασία κατάρτισης και υποστήριξης, που αφορά όλο το εκπαιδευτικό σύστημα με διάρκεια 2-3 χρόνων και στη συνέχεια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος της Δια βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης, για να παραμείνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν, να βελτιώνονται και να ενισχύουν την αποτελεσματικότητά τους.

Στο άρθρο του Kearney (2014, σ. 5), αλλά και σε πολλούς άλλους ερευνητές⁸, η Επαγγελματική Ενσωμάτωση αντιμετωπίζεται ως η πιο χρήσιμη πρακτική, που διευκολύνει την μετάβαση των νεοεισερχόμενων στη νέα τους καριέρα και τους προφυλάσσει από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη φάση αυτή.

Είναι απαραίτητο να γίνει διάκριση του σταδίου της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, τόσο από αυτό της Αρχικής Κατάρτισης, όσο και από αυτό της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης. Ο OECD ορίζει την Επαγγελματική Ενσωμάτωση ως μια σειρά δομημένων και επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, για την υποστήριξη της εισαγωγής στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού και πρέπει να διακριθούν από μια πρακτική διδασκαλίας, η οποία αποτελεί μέρος του αρχικής εκπαίδευσης των δασκάλων (Education at a Glance, 2014, σ. 505). Η Αρχική Κατάρτιση αφορά την προετοιμασία και την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ενώ η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση αναφέρεται στην περιοδική αναβάθμιση και επιπρόσθετη κατάρτιση κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Smith & Ingersoll, 2004· Ingersoll & Strong, 2011, σ. 203).

Τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης δεν αποτελούν επιπρόσθετη πρακτική άσκηση αλλά έχουν σχεδιαστεί γι' αυτούς που έχουν ολοκληρώσει την αρχική τους εκπαίδευση (Ingersoll & Kralik, 2004). Συχνά, η φάση αυτή γίνεται κατανοητή ως η «γέφυρα» που διευκολύνει αυτούς που μαθαίνουν να διδάσκουν «students of teaching» σε αυτούς που διδάσκουν αυτούς που μαθαίνουν «teachers of students» (Ingersoll & Smith, 2004).

1.2. Οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα αλλιώς νεοδιοριζόμενους ή αρχάριους εκπαιδευτικούς. Ως τέτοιοι θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να διδάξουν για πρώτη φορά σε σχολείο, είτε προσωρινά ως αναπληρωτές είτε μόνιμα ως νεοδιοριζόμενοι, ανεξάρτητα με το αντικείμενο διδασκαλίας και την θέση που καλούνται να αναλάβουν.

⁸ Gujarati, 2012· Kang & Berliner, 2012· Serpell, 2000· Wojnowski et al., 2003 (όπ. αναφ. στον Kearney, 2014, σ. 5)

1.2.1. Ποιος θεωρείται εκπαιδευτικός;

Σύμφωνα με τον Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) και συγκεκριμένα στο πρόγραμμα Indicators of Education Systems (INES) της δράσης TALIS 2013, ο επίσημος ορισμός για το ποιος θεωρείται εκπαιδευτικός διατυπώνεται ως εξής :

«Εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο του οποίου η επαγγελματική δραστηριότητα συμπεριλαμβάνει τη μετάδοση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που προβλέπονται για τους μαθητές που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.»

Από τον ορισμό αυτό εξαιρούνται όσοι δεν έχουν διδακτικά καθήκοντα, αν και αποτελούν προσωπικό του σχολείου π.χ. διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό (OECD, 2013, σ.20).

1.2.2. Προϋποθέσεις για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός

Στις περισσότερες χώρες, παγκοσμίως, για να γίνει κάποιος εκπαιδευτικός, ως ελάχιστο προαπαιτούμενο, είναι η ολοκλήρωση της φάσης της Αρχικής Εκπαίδευσης, που περιλαμβάνει τη φοίτηση σε συναφές ίδρυμα της τριτοβάθμιας βαθμίδας και την απόκτηση πτυχίου.

Σε 20 από τις 36 χώρες-μέλη του OECD, οι απόφοιτοι των προγραμμάτων αρχικής εκπαίδευσης θεωρούνται πλήρεις σε προσόντα και μπορούν να διδάσκουν άμεσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εκτός της τριτοβάθμιας, χωρίς περαιτέρω απαιτήσεις (OECD, 2014, σ. 497). Ωστόσο σε 27 χώρες έχουν θεσμοθετηθεί κριτήρια επιλογής για την είσοδο στο επάγγελμα και την παρακολούθηση προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (OECD, 2014, σ. 497) και σε 20 υπάρχουν και επιπρόσθετες απαιτήσεις, η φύση των οποίων καθορίζει την ανοικτότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (OECD, 2014).

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2013) οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, θα πρέπει να έχουν παρακολουθήσει σπουδές 4-5 χρόνων και να κατέχουν τίτλο bachelor.

Στην Ελλάδα, επιπρόσθετη απαίτηση για την είσοδο στο επάγγελμα, είναι η επιτυχής συμμετοχή στον διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. Ενώ μέχρι το 2012- 2013, ως κριτήριο επιλογής, λειτούργησε ο θεσμός της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Μετά από μια δοκιμαστική περίοδο 2 χρόνων οι νέοι εκπαιδευτικοί μονιμοποιούνται ως «δημόσιοι υπάλληλοι καρέρας εφ' όρου ζωής» (Ε. Ε., 2013, σ. 4). Τα τελευταία χρόνια λόγω οικονομικής ύφεσης και με δεδομένο ότι μετά το 2008 δεν έχει

διαξαχθεί διαγωνισμός προκειμένου να γίνουν νέοι διορισμοί, οι εκπαιδευτικοί εργοδοτούνται κατά κύριο λόγο, με συμβάσεις ορισμένου χρόνου ως αναπληρωτές.

1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Κοινωνία της Γνώσης

Στις μέρες μας παρατηρείται να δίνεται έμφαση στον οικονομικό-αναπτυξιακό ρόλο του σχολείου, στα πλαίσια του νεοφιλελεύθερου παραγωγικού εκσυγχρονισμού και της αναβίωσης της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου (Βαβουράκη και συν., 2007).

Στην μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007) επισημαίνεται ότι καθοριστικός, στην χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ο ρόλος διεθνών οργανισμών με οικονομικό προσανατολισμό (π.χ. ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου), πολιτικο-οικονομικών σχηματισμών (π.χ. ΕΕ), ανθρωπιστικών οργανισμών (π.χ. ΟΗΕ, UNESCO) και φορέων που εκπροσωπούν τους εργαζομένους στην εκπαίδευση (π.χ. Education International (E.I.) σε παγκόσμια κλίμακα και η ETUCE σε ευρωπαϊκή). Προβάλλεται συστηματικά η ανάγκη βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων μέσα από διαδικασίες που είχαν ήδη δοκιμαστεί στους χώρους της παραγωγής. Έτσι διαδικασίες ενίσχυσης της αποκέντρωσης και της λογοδοσίας, έμφασης στους θεσμούς της αξιολόγησης και της γονεϊκής επιλογής (parental choice), ενίσχυσης του ανταγωνισμού ανάμεσα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπαιδευτικούς, ένταξης και αξιοποίησης των ΤΠΕ, και εκσυγχρονισμού των διαδικασιών οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης σύμφωνα με κυρίαρχα πρότυπα, «αποίκισαν» και τους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Σύμφωνα με τον Neave (1988, όπ. αναφ. στη Βαβουράκη και συν., 2007), η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο της οικονομικής πολιτικής. Οι στόχοι εκφράζονται με «τεχνικούς όρους» όπως παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία, διατυπωμένοι σε ένα ορθολογικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το βιομηχανικό παρά από το κοινοτικό-συλλογικό μοντέλο οργάνωσης (Βαβουράκη και συν., 2007).

Η θέσπιση των προδιαγραφών για τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός, έχει φέρει επανάσταση στο επάγγελμα. Ταχείς κοινωνικοί και οικονομικοί μετασχηματισμοί επιβάλλουν στο σχολείο, όχι απλά να παρέχει, αλλά να

διασφαλίζει την μάθηση και στον δάσκαλο να δημιουργήσει μια γέφυρα μεταξύ των αναγκών του κάθε μαθητή και απαιτητικών στόχων (Darling –Hammond, 1996).

Οι αλλαγές αυτές έχουν επιφέρει την «αποεπαγγελματοποίηση» του εκπαιδευτικού. Η εστίαση στις δεξιότητες που συξάνουν την αποδοτικότητα του σχολείου, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, και στις πρακτικές λογοδοσίας που εγγυώνται την διαφάνεια, αποξενώνει τον εκπαιδευτικό από τα διδακτικά και παιδαγωγικά ζητήματα (Τραϊανού, 2016, σ. 265)

Καθώς το σχολείο γίνεται περισσότερο αυτόνομο, και μεταμορφώνεται σε ανοικτό περιβάλλον μάθησης, απαιτείται μεγαλύτερη υπευθυνότητα από τους εκπαιδευτικούς για το πλαίσιο, την οργάνωση και την επίβλεψη της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και της δικής τους επαγγελματικής ανάπτυξης. Είναι απαραίτητο να τους παρέχονται οι απαραίτητες ευκαιρίες να επεκείνουν τα όρια της επαγγελματικής γνώσης τους μέσα από ανστοχαστικές πρακτικές, έρευνα, και τη συστηματική δέσμευσή τους σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη από την αρχή ως το τέλος της σταδιοδρομίας τους (E.C., 2010, σ. 12).

Απαιτείται μια ευέλικτη και αναστοχαστική προσέγγιση της διδακτικής πράξης που παρέχεται μέσα από την έρευνα και την εμπειρία των άλλων εκπαιδευτικών (Τραϊανού, 2016, σ. 268)

Απώτερος στόχος του σχολείου είναι η επιτυχία και τα επιτεύματα των μαθητών του και πρέπει να γίνεται συνεχής προσπάθεια για τη βελτίωσή τους, για την οποία, ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί. Από διάφορες έρευνες, προκύπτει ότι τα προσόντα των εκπαιδευτικών, γνώσεις και οι ικανότητες, είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία των μαθητών (Wong, 2004, σ. 41, OECD, 2005, σ. 2). Επίσης μέσα από την προσέγγιση της προστιθέμενης αξίας, φαίνεται ότι τα κέρδη επίτευξης επηρεάζονται κυρίως από τον εκπαιδευτικό παρά από άλλους παράγοντες, όπως αριθμός των μαθητών ή η σύνθεση της τάξης (Wong, 2004, σ. 41).

Τα σχολεία, συνεπώς, χρειάζεται να βελτιώνουν την μάθηση των μαθητών επανεξετάζοντας συνεχώς πώς αυτό μπορεί να επιτυγχάνεται (Μπαγάκης & συν., 2017, σελ. 49). Στις ΗΠΑ μετά το θέσπισμα «No child left behind» το ενδιαφέρον για προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και Mentoring (Ενδοσχολικής Καθοδήγησης μέσω μέντορα) παρουσιάζει αυξητικές τάσεις. Η νεο-φιλελεύθερη προσέγγιση συμπεριλαμβάνει ένα καθεστώς ποινών και ανταμοιβών που απαξιώνουν τη σχέση δασκάλου μαθητή (Bullough, 2012). Ο Papay (2011, όπ. αναφ. στον Bullough, 2012, σ. 58) αναφέρει ότι τα πολλά τεστ με βάση τα πρότυπα και η χρήση

μέτρων, που απορρέουν από τη θεωρία της προστιθέμενης αξίας, είναι ανεπαρκή για την κρίση της ποιότητας των εκπαιδευτικών. Η έμφαση στη γλώσσα και στα μαθηματικά, απαξιώνει τις τέχνες και τα ανθρωπιστικά μαθήματα. Εστίαση στην «καλύτερη πρακτική» και πίστη στην αγωγή ενώ ταυτόχρονα αγνοούνται οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών (Bullough, 2012).

Απαιτείται από το σχολείο να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά θέματα μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, να προσεγγίσει με ευαισθησία θέματα πολιτισμού και φύλου και μειονεκτούντων μαθητών, να προωθήσει την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή, να ενσωματώσει τη χρήση των Τ.Π.Ε., αναπτύξει καινούρια πεδία γνώσης και να αναπτύσσει διαδικασίες αξιολόγησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (OECD, 2005).

Σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει και εστιάζει σε πολιτικές λογοδοσίας, απαιτείται από τον εκπαιδευτικό συνεχής ανάγκη ανάπτυξης των γνώσεων του και των ικανοτήτων του, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες της τάξης του (OECD, 2013). Στην ίδια έκθεση επισημαίνεται η πολυπλοκότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον και περιλαμβάνει υπευθυνότητες σε επίπεδο μαθητή, τάξης, σχολικής μονάδας, γονέων και γονέων ευρύτερης κοινότητας. Απαιτούνται δεξιότητες διαχείρισης μαθησιακών διαδικασιών, αναταπόκρισης στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης. Διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, της διαθεματικότητας και της διαφορετικότητας των μαθητών. Απαραίτητη είναι η ικανότητα συνεργατικού σχεδιασμού και προγραμματισμού, της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), της διαχείρισης και διαμοίρασης της ηγεσίας. Η παροχή επαγγελματικών συμβουλών στους γονείς και η οικοδόμηση εταιρικών σχέσεων στην κοινότητα μάθησης είναι από τις βασικές υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού (OECD, 2013, σ. 21).

Όπως αναφέρεται στην μελέτη του OECD (2005, σ. 4) εκφράζεται ανησυχία, σε όλες σχεδόν χώρες, σχετικά με την έλλειψη «ποιότητας» των γνώσεων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σχολείου και της περιορισμένης σύνδεσης μεταξύ της Αρχική τους εκπαίδευσης, της Επαγγελματικής τους Ανάπτυξης και των αναγκών του σχολείου. Ιδιαίτερη ανησυχία διατυπώνεται για την έλλειψη προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών .

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

Ο ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ

Στο 2^ο κεφάλαιο εξετάζεται ο υποστηρικτικός ρόλος των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην αντιμετώπιση δυσκολιών και προκλήσεων κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους.

2.1. Η ετοιμότητα των απόφοιτων της Αρχικής Εκπαίδευσης να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι «ολοκληρωμένα προϊόντα»⁹ όταν ολοκληρώνουν την προετοιμασία τους για να γίνουν εκπαιδευτικοί (Feiman-Nemser, 2003· AIR, 2014).

Εικάζεται ότι πρέπει να βελτιώσουν τις ικανότητες τους ή να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές τους ανάγκες ως σημεία έλλειψης στην προετοιμασία τους. Οι νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι έχουν αποδεκτές μαθησιακές ανάγκες που δεν μπορούν να καλυφθούν εκ των προτέρων ή εκτός του πλαισίου διδασκαλίας. Πρέπει να μάθουν κατά περίπτωση προσεγγίσεις, σχετικές με την ειδικότητά τους και να διδάσκουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Feiman-Nemser, 2003).

Ο OECD (2014, σ. 496) καταγράφει τη διαπίστωση, ότι δεν είναι δυνατόν να προσδοκάται από την Αρχική Εκπαίδευση, όσο υψηλό και αν είναι το επίπεδό της, να προετοιμάσει το προσωπικό για όλες τις προκλήσεις που θα αντιμετωπίσει καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του. Μπορεί να είναι ένα ουσιώδες στοιχείο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, αλλά παρέχει ανεπαρκή υποστήριξη κυρίως στην ανάπτυξη της τεχνογνωσίας, οποία αναπτύσσεται πάνω στη δουλειά (OECD, 2013). Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ανεπαρκή Αρχική Εκπαίδευση ή όταν οι ίδιοι δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι, είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Darling-Hammond, 2003).

Κάθε σχολείο έχει το δικό του κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο, που απαιτεί από τους νεοεισερχόμενους γνώσεις και δεξιότητες ειδικού περιεχομένου, που δεν διδάσκονται κατά την Αρχική τους Εκπαίδευση (Hudson, 2012).

⁹ «finished products»: όπ. αναφ. στη Feiman-Nemser, 2003, σ.26 & AIR, 2014, σ.1

Οι εκπαιδευτικοί, στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας, τους εκφράζουν την αίσθησή για μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα απέναντι στους εμπειρότερους συναδέλφους τους . Αυτό έχει αντίκτυπο στην εμπειρίες που αποκομίζουν μέσα στην τάξη οι ίδιοι και οι μαθητές τους (OECD, 2012).

Η Bubb (2007) επισημαίνει την σημαντικότητα της επένδυσης στα άτομα κατά την αρχή της καριέρας τους καθώς είναι πολύ δύσκολο να λειτουργήσουν ως πλήρεις εκπαιδευτικοί τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας, ανεξάρτητα με το επίπεδο της Αρχικής τους Εκπαίδευσης. Ενώ απαιτείται οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να διδάσκονται και στρατηγικές που να αυξάνουν την ανθεκτικότητά τους στις δυσκολίες του επαγγέλματος (Hudson, 2012). Η επένδυση αυτή θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης και όχι μιας διοικητικής γραφειοκρατίας, για σχεδιασμό, εποπεία, και έλεγχο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την παρωχημένη προσέγγιση του μοντέλου της βιομηχανικής εποχής (Darling–Hammond, 1996) .

2.2. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα του Εκπαιδευτικού

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ερχόμενοι αντιμέτωποι με την καθημερινή πραγματικότητα του σχολείου αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες, που παρεμποδίζουν την ομαλή ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα και τους δημιουργούν δυσφορία που μπορεί να αποτελέσει αιτία εγκατάλειψης του επαγγέλματος. Παράγοντες μη αποτελεσματικής επαγγελματικής ενσωμάτωσης μπορεί να είναι τα παρακάτω:

- *Ο «παιδαγωγικός ιδεαλισμός»*

Τα πρώτα χρόνια (1-3 χρ.) αποτελούν στάδιο προσαρμογής, όπου το άγχος πηγάζει από την πρωταρχική ανάγκη επαγγελματικής επιβίωσης. Οι νέοι προσπαθούν να προσαρμοστούν συνδυάζοντας τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό», που έχτισαν για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης, με την «ωμή» πραγματικότητα της τάξης, θεωρώντας επιτυχία την διαχείριση της διδακτικής καθημερινότητας σε ικανοποιητικό βαθμό (Ματσαγγούρας, 2011). Όροι, όπως «reality shock» του Veeman (1984· Feiman-Nemser, 2003), «praxis shock» (Kelchtermans & Ballet, 2002) ή «loss of idealism» (Feiman-Nemser, 2003), περιγράφουν την αντίδραση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών όταν έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα και τις ευθύνες (Fresko & Nasser Abu-Alhija,

2014). Οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί, κατά την διάρκεια των αρχικών σπουδών τους, προετοιμάζονται για να διδάξουν σε σχολεία, όπως, αυτά, θα έπρεπε να είναι και όχι όπως είναι στην πραγματικότητα (Darling-Hammond, 1996). Μερικοί, ερχόμενοι σε επαφή με την πραγματικότητα και τα καθήκοντα που επωμίζονται, ίσως ανακαλύψουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν είναι γι' αυτούς (Hudson, 2012). Όπως αναφέρει ο Kearney (2013) στο άρθρο του υπάρχουν λόγοι που μπορούν να αναστατώσουν ακόμα και τον πιο καλά προετοιμασμένο νεοεισερχόμενο στην αρχή της καριέρας του. Στο ίδιο άρθρο γίνεται αναφορά στην επισήμανση του Halford (1998, σ. 33) ότι η εκπαίδευση είναι «το επάγγελμα που τρώει τους νέους του». Πολλοί νέοι έχοντας υψηλού επιπέδου πρακτική και κατάρτιση θεωρούν ότι θα πετύχουν, όμως είναι προτιμότερο να προετοιμαστούν για ένα ταραχώδες ταξίδι (Bubb, 2007).

- *Η οικοδόμηση επαγγελματικής ταυτότητας*

Μπορεί ένας νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να νιώθει άγχος, στρες και αναστάτωση αλλά ταυτόχρονα διανύει και μια σημαντική φάση κατά την οποία διευρύνει την γκάμα των εξειδικευμένου περιεχομένου στρατηγικών διδασκαλίας, αποκτά πρακτικές γνώσεις, συναφείς με τον κανονισμό του σχολείου και τις πολιτικές και διαμορφώνει την επαγγελματική του ταυτότητα (Fresko & Nasser Abu-Alhija, 2014, σ.1). Η διαδικασία μάθησης του ρόλου του, συνδέεται στενά με την προσωπική προσπάθεια για τη διαμόρφωση της δημόσιας ταυτότητάς του (Feiman-Nemser, 2003)

Η τοποθέτηση των νεοδιόριστων και η υποδοχή τους από τη σχολική μονάδα, όπως ο αιφνιδιαστικός διορισμός, που προβάλλει την αντίληψη του «εκπαιδευτικού–βαλίτσα», συγκροτούν συγκεκριμένη μορφή ελέγχου που επιδρά στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας Πρέπει να επισημανθεί ότι η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζεται, επίσης, από την «άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα» που αρχίζει με την πρώτη επαφή του ατόμου με το σχολείο και συνεχίζει καθ' όλη τη βασική του εκπαίδευση για δώδεκα (12) τουλάχιστον χρόνια (Μαυρογιώργος, 2011, σ. 352).

Τις περισσότερες φορές ο διορισμός των εκπαιδευτικών γίνεται λίγο πριν ή με την έναρξη του σχολικού έτους και για τους νεοδιοριζόμενους όλα φαντάζουν καινούρια. Θέματα που αφορούν τη διδασκαλία, το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την αξιολόγηση τη διαχείριση, τη σχολική κουλτούρα και την ευρύτερη σχολική

κοινότητα απαιτούν πολλά περισσότερα από την διατήρηση της τάξης, που αποτελεί το κύριο μέλημα των νεοεισερχόμενων (Feiman- Nenser, 2003). Οι άπειροι εκπαιδευτικοί στηρίζονται σε μηχανισμούς επιβίωσης, που λειτουργούν αυτόματα (π.χ. η ανάκληση στη μνήμη του τρόπου διδασκαλίας των δασκάλων τους) και σε στοιχεία της προσωπικότητάς τους (π.χ. ψυχραιμία, αυτοπεποίθηση, θετική στάση προς το εκπαιδευτικό έργο) μέχρι η εμπειρία τους να τους οδηγήσει στην παγίωση του προσωπικού τους διδακτικού στυλ (Παπαναούμ, 2011, σ. 82).

- *Ισορροπία μεταξύ εργασίας και προσωπικής ζωής*

Σύμφωνα με την Sorcinelli (1992, όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 14), προκλήσεις στην αρχή της καριέρας αποτελούν η έλλειψη χρόνου, η ανεπαρκής ανατροφοδότηση και αναγνώριση, οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες και οι δυσκολίες στην εξεύρεση της σωστής ισορροπίας μεταξύ προσωπικής ζωής και εργασίας.

- *Ο απομονωτικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού*

Από τους ερευνητές αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν «ατομικιστικό ήθος»¹⁰, που οφείλεται στην οργάνωση του σχολείου σύμφωνα με το μοντέλο «αυγό-κλουβί»¹¹, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ξεχωριστούς χώρους (Linda Darling–Hammond, 2009)

Ο Rowley (1999, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015) αναφέρει ότι πολλοί έμπειροι εκπαιδευτικοί θυμούνται τον πρώτο χρόνο στη σχολική αίθουσα σαν μια δύσκολη και χωρίς βοήθεια μοναχική περίοδο.

Ο Tickle (1991, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015) αναφέρει ότι οι νέοι αφήνονται μόνοι τους χωρίς την προσωπική και επαγγελματική στήριξη που απαιτείται να επιλύσουν θέματα, γεγονός που τους κάνει να βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες.

Ο Ingersoll (2012) διαπιστώνει ότι ενώ η διδασκαλία συνεπάγεται την διάδραση με νέα άτομα, ο εκπαιδευτικός κάνει τη δουλειά του, σε μεγάλο βαθμό, απομονωμένος από τους συναδέλφους του, κάτι που δυσκολεύει ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους. Από τη στιγμή που αναλαμβάνουν μια θέση στο σχολείο αφήνονται να επιτύχουν ή να αποτύχουν από μόνοι τους, μέσα στα όρια της τάξης τους. Η κατάσταση αυτή συχνά προσομοιάζει με την εμπειρία «χαμένος στη

¹⁰ «*individualistic ethos*»: όπ. αναφ στην Linda Darling–Hammond, 2009, σελ.11

¹¹ «*egg-crate*»: όπ. αναφ στην Linda Darling–Hammond, 2009, σελ.11

θάλασσα»¹², ή «κολυμπώ ή βυθίζομαι»¹³ (Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll, 2004· Ingersoll & Strong, 2011· Ingersoll, 2012) ή ακόμα «του στρατόπεδου εκπαίδευσης»¹⁴ (Ingersoll & Kralik, 2004) . Η απομόνωση αποτελεί απειλή και αιτία δυσφορίας για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ. Αποζητούν κάτι περισσότερο από το επάγγελμα, θέλουν να δουλεύουν συνεργατικά, να συνεισφέρουν στην ομάδα (Wong et al., 2005). Η έλλειψη επαγγελματικής επικοινωνίας σε σχολεία σε «σχολεία με μαθησιακή ένδεια»¹⁵ ενισχύει την απομόνωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (OECD, 2013· Smith & Ingersoll, 2004)

Οι συνέπειες των δυσκολιών είναι πιο έντονες σε απομακρυσμένα επαρχιακά σχολεία λόγω της απόστασης και της δυσκολίας στην επικοινωνία. Σε πολλές έρευνες στην Αυστραλία γίνεται αναφορά στην απομόνωση που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί σε απομονωμένα σχολεία. (Kelly et al., 2014). Όπως αναφέρει ο White (2000, όπ. αναφ. στον Kelly et al., 2014) και εστιασμένη να είναι η Αρχική Εκπαίδευση στο να προετοιμάσει για αυτές τις δυσκολίες, το να είναι κανείς εκπαιδευτικός σε αυτές τις περιοχές, αποτελεί μια σημαντική πρόκληση λόγω της «*τυραννίας της απόστασης*»¹⁶.

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, σε πολλές έρευνες, θέτουν διάφορα θέματα, όπως η κατανόηση της κουλτούρας και της δομής του σχολείου, η εκμάθηση πώς να γίνουν αποτελεσματικοί δάσκαλοι και η εργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα, τα οποία μπορούν να τους οδηγήσουν σε απελπισία και *συναισθηματική εξουθένωση* (Hudson, 2012).

- *Η κουλτούρα και η λειτουργία της σχολικής μονάδας*

Οι O' Brien και Goddard (2006, όπ. αναφ. στον Hudson, 2012) ισχυρίζονται ότι το σχολικό περιβάλλον, που καταπνίγει τις καινοτόμες πρακτικές των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, συνδέεται με τη συναισθηματική εξουθένωσή τους. Από την έρευνα των Gavish και Friedman (2010, όπ. αναφ. στον Hudson, 2012) προκύπτουν τρεις (3) αιτίες συναισθηματικής εξουθένωσης:

¹² «*lost at sea*» : όπ. αναφ. στον Ingersoll, 2012, σ. 47

¹³ «*Sink or swim*»: όπ. αναφ. στον Ingersoll, 2012, σ. 47

¹⁴ «*boot-camp*» » όπ. αναφ. στον Ingersoll & Kralik, 2004, σ.2

¹⁵ όπ. αναφ. στην Τσίγκου, 2011, σελ 89.

¹⁶ «*tyranny of distance*» : όπ. αναφ. στον Kelly et al., 2014, σ. 69.

- i. η έλλειψη αναγνώρισης από τους μαθητές
- ii. η έλλειψη δημόσιας εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης και
- iii. η έλλειψη ατμόσφαιρας συνεργασίας και υποστήριξης στη σχολική μονάδα.

Η απουσία κουλτούρας συνεργασίας απομονώνει στους νεοεισερχόμενους. Η πιο σημαντική και αποτελεσματική υποστήριξη, σύμφωνα με τις απόψεις τους, παρέχεται μέσα στο ίδιο σχολείο και μάλιστα, από «τον δάσκαλο της διπλανής πόρτας»¹⁷ (Hudson, 2012). Σημαντική επιβάρυνση προκύπτει από την μη συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων (Ingersoll, 2012· Smith & Ingersoll, 2004)

Οι ελλείψεις σε πηγές και υποδομές, επίσης, προκαλούν δυσφορία για το επάγγελμα. Όπου εμπλέκεται η φτώχεια, τα ποσοστά πρόωρων παραιτήσεων είναι υψηλά (Darling-Hammond, 2009 ·Smith & Ingersoll, 2004).

- *Ευθύνες δυσανάλογες των ικανοτήτων τους*

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν διδακτικά καθήκοντα για τα οποία δεν έχουν προετοιμαστεί σχημάτως από τις σπουδές τους στα Πανεπιστήμια τα οποία, συνήθως προετοιμάζουν επιστήμονες και όχι δασκάλους (Μπαραλός, 2012, σ.123). Όπως επισημαίνουν οι Fletcher & Barret (2004, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015) οι απαιτήσεις γι' αυτούς αντίθετα σε ό,τι συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα, είναι οι ίδιες και ακόμα μεγαλύτερες από αυτές των έμπειρων συναδέλφων τους ειδικά στα θέματα επιδόσεων των μαθητών τους, ενώ ισχύουν οι ίδιες εργασιακές συνθήκες (OECD, 2012). Σε πολλές έρευνες¹⁸ όπως αναφέρει ο Kearney (2014), οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα έχουν να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες προκλήσεις «συνήθως τους δίνονται τα πιο δύσκολα τμήματα, πρέπει να διδάσκουν σε περισσότερες από μία τάξεις και τους επιβάλλονται περισσότερα εκτός τάξης καθήκοντα απ' ό,τι στους εμπειρότερους συναδέλφους τους» (Kearney, 2014, σ.3·Feiman-Nemser, 2003). Όπως αναφέρεται, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί περνούν τη «δοκιμασία της φωτιάς»¹⁹ στην αρχή της καριέρας τους (Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll, 2012· Ingersoll & Strong, 2011).

¹⁷ «the teacher next door»: όπ. αναφ. στονHudson, 2012, σ. 76.

¹⁸ Danielson, 1999· Darling-Hammond, 1997· Elias, Fisher, & Simon, 1980· Feiman-Nemser, 2001· Gold, 1996· Killeavy, 2006: (όπ. αναφ. στον Kearney,2014, σ. 5),

¹⁹ «trial by fire»: Ingersoll, 2012, σ. 47

- *Ανεπαρκής κατάρτιση στη διαχείριση διδακτικών και παιδαγωγικών ζητημάτων.*

Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν να αντιμετωπίσουν από την πρόκληση να βελτιώσουν την πρακτική τους, μέσα από τις πολυεπίπεδες έγνοιες καθημερινών προβλημάτων στην τάξη και σε ένα αβέβαιο πλαίσιο μέσα στο επάγγελμα (Kelly et al., 2014). Θέματα που αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα και την κάλυψη της ύλης, τον διδακτικό σχεδιασμό, την χρήση των Τ.Π.Ε. και την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ζητήματα που απασχολούν τους νεοεισερχόμενους (Hudson, 2012).

Η διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας και κακής συμπεριφοράς των μαθητών αποτελεί πρόκληση για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και συχνά σπαταλούν περισσότερο χρόνο για τέτοια θέματα παρά για τη διδασκαλία (Feiman-Nemser, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012· Ingersoll, 2004· OECD, 2009· OECD, 2012).

Δυσκολίες προκύπτουν από την αντιμετώπιση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των μαθητών τους για τα οποία δεν έχουν προετοιμαστεί από τις αρχικές σπουδές τους. Το πρόβλημα γίνεται μεγαλύτερο λόγω της μοναδικότητας κάθε περίπτωσης και του μεγάλου αριθμού μαθητών με μαθησιακές ανάγκες, καθώς υπάρχει η τάση τα παιδιά αυτά να ενσωματώνονται σε τμήματα Γενικής Παιδείας (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012· OECD, 2009).

- *Ανεπαρκής κατάρτιση σε θέματα Ειδικής Αγωγής.*

Οι νεοεισερχόμενοι έχουν την ανάγκη καθοδήγησης σε θέματα που σχετίζονται με την διαφορετικότητα των μαθητών τους και αφήνουν κενά στην αποτελεσματικότητά τους (Achinstein & Athanases, 2005, σ. 855). Στην έρευνα TALIS καταγράφεται ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα, όσοι δεν είναι έμπειροι, δεν αισθάνονται πλήρως προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση ατόμων με Ειδικές Ανάγκες. Κατατάσσουν την ανάγκη για περισσότερη κατάρτιση σε αυτόν τον τομέα, στην πρώτη θέση των αναγκών τους, εξαιτίας της αυξανόμενης τάσης ενσωμάτωσης μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες αλλά και της αυξανόμενης έμφασης της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ζητήματα ισότητας (OECD, 2009).

- *Ανεπαρκής υποστήριξη*

Ως κύριο λόγο παραίτησης οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν την έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης, κυρίως από τη διοίκηση του σχολείου (Ingersoll & Strong, 2011, σ. 202). Ο Διευθυντής έχει ως καθήκον του να προσφέρει εξατομικευμένη υποστήριξη και να αναπτύξει κουλτούρα συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα., προσανατολισμένη στην ενίσχυση του επαγγελματισμού των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 1996· Darling-Hammond, 2003· OECD, 2013·).

Κατά μέσο όρο στις συμμετέχουσες χώρες του OECD, το 29% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στα σχολεία τους δεν υλοποιείται επίσημο πρόγραμμα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Επίσης λιγότεροι από τους μισούς εργάζονται σε σχολεία με επίσημο πρόγραμμα υποστήριξης για τους νεοεισερχόμενους (OECD, 2009, σ. 70).

Η Darling–Hammond (1996) αναφερόμενη στις πρακτικές υποστήριξης στις ΗΠΑ, επισημαίνει την ανεπάρκειά τους, καθώς περιορίζονται σε μεμονωμένα εργαστήρια και όχι σε πιο αποτελεσματικές συνεργατικές δραστηριότητες, με αποτέλεσμα λίγοι εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Darling–Hammond, 1996).

Τα επίσημα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης υλοποιούνται, κυρίως, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και είναι φυσικό η εφαρμογή και η ποιότητά τους να εξαρτάται από την σχολική κοινότητα. Σημαντικοί παράγοντες είναι η κατάλληλη στελέχωση των σχολείων, η χρηματοδότηση των προγραμμάτων αλλά και η εποπτεία τους. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, που δουλεύουν περιστασιακά στο σχολείο και συνήθως συμπληρώνουν το ωράριο τους σε άλλα, καθώς και όσοι βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών και πόρων, βρίσκονται σε μειονεκτική θέση, σχετικά με την υποστήριξη που μπορούν να λάβουν μέσα από τυπικά προγράμματα (Kelly et al, 2014).

Ένας ακόμα παρεμποδιστικός παράγοντας είναι η ανεπάρκεια χρόνου (OECD, 2013), καθώς για τη συμμετοχή σε δράσης υποστήριξης απαιτείται μείωση του φόρτου εργασίας και η εξασφάλιση του απαιτούμενου χρόνου στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η έλλειψη εκπαιδευτικών για να υποκαταστήσουν αυτούς, που συμμετέχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και το απαιτούμενο κόστος αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να λάβουν μέρος σε προγράμματα

επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που υλοποιούνται κατά την ώρα λειτουργίας των σχολείων (E.C, 2010).

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, έχουν να αντιμετωπίσουν σημαντικές δυσκολίες, που μπορεί να ωφείλονται σε προσωπικούς παράγοντες, στην ανεπάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης ή προκύπτουν από τις συνθήκες λειτουργίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις που επικρατούν στη σχολική μονάδα.

2.3. Τα μεγάλα ποσοστά παραίτησης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Η διεθνής εκπαιδευτική έρευνα έχει αναδείξει τα αυξημένα ποσοστά παραίτησης των εκπαιδευτικών²⁰ αλλά και οριζόντιων μετακινήσεων²¹ σε άλλα σχολεία, σε μείζον πρόβλημα για την στελέχωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στην Ελλάδα, αυτό το φαινόμενο, δεν είναι ιδιαίτερα έντονο, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του τρόπου διορισμού και μονιμοποίησης. Είναι από τις λίγες χώρες, όπου οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν σταθερή θέση ως «δημόσιοι υπάλληλοι καρέρας εφ' όρου ζωής» (E.E., 2013, σ. 4). Τα τελευταία χρόνια η μείωση των μόνιμων διορισμών, η μακροχρόνια παραμονή στο στάδιο του αναπληρωτή ή του ωρομίσθιου και η μείωση των αποδοχών αναγκάζουν πολλούς υποψήφιους εκπαιδευτικούς να κάνουν στροφή στην καριέρα τους.

Διεθνώς, καταγράφεται ότι η εκπαίδευση, παραδοσιακά, πλήττεται από τον μεγάλο αριθμό πρόωγων παραιτήσεων. Η παραίτηση δεν έχει πάντα αρνητικές επιπτώσεις, μπορεί να είναι ευεργετική για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τα σχολεία και τους μαθητές, π.χ. όταν αφορά χαμηλού επιπέδου εκπαιδευτικούς. Η απομάκρυνση μελών, που δεν συμμερίζονται τους ίδιους στόχους και αξίες, συμβάλλει, με την εξάλειψη των διαφωνιών, στην ενίσχυση συνοχής και συλλογικότητας της σχολικής κοινότητας ενώ ταυτόχρονα οι νεοεισερχόμενοι αποτελούν φορείς ανανέωσης και κοινοτομίας. (Ingersoll & Smith, 2004). Αυτά τα δύο στοιχεία επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματικότητά της. Επίσης υψηλά ποσοστά παραίτησης ανάμεσα στους αρχάριους, καθώς αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι κατάλληλοι για τη συγκεκριμένη δουλειά, συναντώνται σε όλα τα επαγγέλματα και

²⁰ «teacher attrition» : όπ. αναφ. στον Ingersoll, 2001, σελ 503.

²¹ «teacher migration» : όπ. αναφ. στον Ingersoll, 2001, σελ 503.

αυτό είναι κάτι φυσιολογικό και αναπόφευκτο, χωρίς ιδιαίτερες επιπτώσεις στους καλά διοικούμενους οργανισμούς (Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll, 2004). Πέρα από ένα όριο – η βιβλιογραφία δίνει το 25% - αυτές οι παραιτήσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως παράγοντας αποσύνθεσης ενός οργανισμού (Ingersoll, 2001).

Ιδιαίτερα στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς το πρόβλημα είναι εκτεταμένο και προσδιορίζεται ως το φαινόμενο της «περιστρεφόμενης πόρτας»²² (Ingersoll, 2001 σ. 514· Smith & Ingersoll, 2004, σ. 682· Ingersoll, 2011, σ. 202, κ. ά.). Τα ποσοστά παραίτησης μπορεί να φτάσουν, τα πρώτα 5 χρόνια το 40%- 50%. Τρεις στους τέσσερις νεοδιοριζόμενοι, στο τέλος του πρώτου χρόνου διδασκαλίας, εγκαταλείπουν το επάγγελμα ή αλλάζουν σχολείο. Η οριζόντια «αποδημία», βέβαια, δεν επηρεάζει τη ζήτηση εκπαιδευτικών (Ingersoll, 2001, σ.502). Άμεση συνέπεια, αυτού του γεγονότος, είναι η έλλειψη εκπαιδευτικών και η δυσκολία στελέχωσης των σχολείων με επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας (Ingersoll & Kralik, 2004· Smith & Ingersoll, 2004· Ingersoll & Strong, 2011, κ.ά).

Οι παράγοντες που τρέπουν τους νεοδιοριζόμενους σε παραίτηση στο τέλος του πρώτου χρόνου της καριέρας τους, μπορεί να είναι προσωπικοί ή επαγγελματικοί. Οι προσωπικοί, λίγο έχουν να κάνουν με τον χαρακτήρα του επαγγέλματος και αφορούν την ηλικία, θέματα υγείας ή οικογένειας, ή την επιθυμία εξεύρεσης καλύτερου επαγγέλματος ή συνθηκών εργασίας. Οι επαγγελματικοί λόγοι αφορούν τα καθήκοντα, που απορρέουν από τη θέση ή την ειδικότητα που αναλαμβάνουν π.χ. αν έχουν σταθερή θέση ή προσωρινή (όπως συμπλήρωση ωραρίου, ωρομίσθιοι, εκπαιδευτικοί της Ειδικής Εκπαίδευσης).

Καθοριστική είναι η δυσαρέσκεια που αποκομίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους και πηγάζει από τους χαμηλούς μισθούς, τη μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα (π.χ.επίπεδο φτώχειας των μαθητών, θρησκευτικές αντιλήψεις, είδος σχολείου), τον τρόπο διαχείρισης θεμάτων που αφορούν τους μαθητές (όπως κίνητρα, συμπεριφορά, πειθαρχία), τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, τις παρεμβάσεις στη διδασκαλία και τον διδακτικό χρόνο, την έλλειψη υποστήριξης από

²² «*revolving door*» : Ο όρος αναφέρεται στην κατάσταση σε έναν οργανισμό ή επάγγελμα όπου, συνεχώς, οι εργαζόμενοι προσλαμβάνονται για λίγο και στη συνέχεια παραιτούνται, δηλ. έρχονται και φεύγουν.

την ομάδα και ιδιαίτερα από την διοίκηση, την έλλειψη χρόνου προετοιμασίας και σχεδιασμού της διδασκαλίας (Ingersoll, 2001· Smith & Ingersoll , 2004).

Η παραίτηση, λοιπόν, των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι συνέπεια των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την αρχή της καριέρας τους (Kelly et al., 2014). Σε πολλές έρευνες αναφέρεται ότι οι νεοεισερχόμενοι περνούν τη «δοκιμασία της φωτιάς»²³ (Smith & Ingersoll , 2004· Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll & Strong, 2011).

Πολλές έρευνες ομόφωνα διαπιστώνεται ότι η παραίτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δεν είναι μόνο ένα πρόβλημα, αλλά έχει κόστος για την κοινωνία, τα άτομα και το επάγγελμα, ιδιαίτερα όταν χάνονται ικανοί εκπαιδευτικοί λόγω ανεπαρκούς υποστήριξης (Kelly et al., 2014· Ingersoll & Strong, 2011). Η επιβάρυνση δεν αφορά μόνο αυτούς που αποχωρούν αλλά και αυτούς που παραμένουν, με σημαντικότερη την μείωση του ηθικού, εκπαιδευτικών και μαθητών, σε ένα σχολείο με υψηλά ποσοστά παραίτησης (Gallant & Riley, 2014). Πόροι για ανάπτυξη, χρησιμοποιούνται για την στελέχωση των σχολείων από αρχάριους και πάλι εκπαιδευτικούς, χαμηλής αποτελεσματικότητας, με επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών. Τα εκπαιδευτικά συστήματα ποτέ δεν κάνουν απόσβεση αυτού του κόστους (Darling-Hammond, 2003). Το διδακτικό προσωπικό αποτελεί σημαντική πηγή και επένδυση για την εκπαίδευση, επομένως η κατάρτισή του η πρακτική άσκηση, η πρόσληψή του και η αναπλήρωσή του απαιτεί κόστος (Ingersoll & Strong, 2011). Τα μεγάλα ποσοστά παραίτησης είναι η κυρίαρχη αιτία για τη συνεχή ζήτηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Ingersoll, 2001· Smith & Ingersoll, 2004).

Οι συνέπειες, που δεν μπορούν εύκολα να εκφραστούν ποσοστιαία, αφορούν την μείωση της σταθερότητας του οργανισμού, την συνοχή και το φρόνημα του προσωπικού. (Smith & Ingersoll, 2004).

Συχνά οι σχολικές μονάδες καταφεύγουν στη χρησιμοποίηση του υπάρχοντος δυναμικού για την κάλυψη κενών σε διαφορετικές ειδικότητες ή ακόμη και σε αξιοποίηση εκπαιδευτικού προσωπικού που δεν έχει τα κατάλληλα προσόντα, με αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση των μαθητών (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007) .

²³ «*trial by fire*» : Ο όρος προέρχεται από μια αρχαία δικαστική πρακτική με την οποία η ενοχή ή η αθωότητα του κατηγορούμενου καθοριζόταν με την υποβολή του σε μια επώδυνη ή επικίνδυνη εμπειρία.

Η αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων απαιτεί υψηλού βαθμού διάδραση και εξαρτάται από την συνεκτικότητα και την συνέχεια μεταξύ όλων των ομάδων της σχολικής κοινότητας (Smith & Ingersoll, 2004).

Ο Ingersoll, (2001) αναφέρει ότι η διαχείριση των εκπαιδευτικών αποτελεί, ταυτόχρονα, την αιτία και την λύση του προβλήματος στελέχωσης των σχολείων. Αντί να αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απαιτούνται, είναι προτιμότερο να μειωθεί ο αριθμός αυτών που παραιτούνται και αυτό γίνεται εφικτό με την παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης. Η αποδοτικότητα των νεοεισερχόμενων βελτιώνεται, όταν τους δίνεται επαρκής χρόνος όπως και στους βετεράνους συνάδελφούς τους (Ingersoll & Strong, 2011).

Συνοψίζοντας, η ανάπτυξη προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αποτελεί προτεραιότητα και επένδυση για την εκπαίδευση. Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, στην έναρξη της καριέρας τους, αποτελεί υποχρέωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος, που στοχεύει στην διατήρηση αποτελεσματικών δασκάλων στο επάγγελμα.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΩΣ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Στο 3^ο κεφάλαιο εξετάζεται η Επαγγελματική Ενσωμάτωση ως στοιχείο της Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Αρχικά δίνεται ο ορισμός της Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Ακολουθεί αναφορά σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, στα πλαίσια τυπικής μη τυπικής και άτυπης μαθητείας. Παρουσιάζονται αναλυτικά το mentoring και οι διαδικτυκές κοινότητες εκπαιδευτικών ως οι δύο πιο δυναμικές και ανερχόμενες πρακτικές υποστήριξης. Τέλος παρουσιάζονται στοιχεία που είναι κοινά σε αποτελεσματικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης

3.1. Ορισμός της Επαγγελματικής Ανάπτυξης (professional development)

Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση αποτελεί τον ενδιάμεσο σταθμό, μεταξύ Βασικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης, της συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Wong, 2004).

Το να μαθαίνεις να διδάσκεις είναι μια συνεχής και μακροπρόθεσμη, δια βίου αναπτυξιακή διαδικασία (Wong, 2004), με αφετηρία τη Βασική Επαγγελματική Κατάρτιση, ως μεταβατική περίοδο ένταξης και προσαρμογής των νεοεισερχόμενων την Επαγγελματική Ενσωμάτωση και κατάληξη την Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση (Παντελή, 2016, σ. 70).

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η επίδραση των ιδεών για τη Δια βίου Μάθηση, ανακλάται με τη σταδιακή αντικατάσταση του όρου «Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση», από τον όρο «Επαγγελματική Ανάπτυξη / Βελτίωση» («professional development») (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

«Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση είναι μια συνεχής διαδικασία ανάπτυξης που αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί ως την αφυπηρέτησή του». (Παπαναούμ, 2011, σ. 86).

Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη αποτελείται από τις παρακάτω στενά σχετιζόμενες συνιστώσες (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 61):

- Αρχική Κατάρτιση
- Εισαγωγή /μύηση (Επαγγελματική Ενσωμάτωση)
- Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση
- Περαιτέρω εκπαίδευση

Η πορεία αυτή ξεκινά πολύ πριν από την Αρχική Εκπαίδευση και καταλήγει στην αφυπηρέτηση, συμπεριλαμβάνοντας κάθε δραστηριότητα τυπική ή άτυπη, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, που προάγει την επαγγελματική μάθηση. Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούν μέρη ενός πολύπλοκου μηχανισμού ρυθμίσεων και παρεμβάσεων όπως η Πιστοποίηση, η Επιλογή, η Τοποθέτηση, που αφορούν το επάγγελμα και έχουν επιπτώσεις στην Επαγγελματική Ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2011).

Σύμφωνα με τους Bubb και Early (2017, σελ. 14-17) η πιο επιτυχημένη μάθηση είναι αυτή που περιλαμβάνει αρκετές δραστηριότητες από το φάσμα των τυπικών και άτυπων δραστηριοτήτων της Επαγγελματικής Ανάπτυξης, οι οποίες ταξινομούνται σε 4 επικαλυπτόμενες κατηγορίες:

- *Ατομικές:* Ατομική μελέτη , έρευνα / διερεύνηση, παρακολούθηση βίντεο, συγγραφή ημερολογίου μάθησης /αναστοχασμού κ.ά..
- *Ενδοσχολικές:* Συνεργασίες, επιμορφωτικές ημερίδες, παρατήρηση διδασκαλίας και συζήτηση κ.ά.
- *Διασχολικές –Δίκτυα Σχολείων:* Συμμετοχή σε τυπικά και άτυπα δίκτυα ή κοινότητες . διασχολικές επισκέψεις και συνεργασίες κ.ά.
- *Ειδική γνώση εκτός σχολείου:* Ημερίδες και μαθήματα μικτής μάθησης , βοήθεια από ειδικούς κ.ά. Συνδυασμός της εξωτερικής εμπειρίας με ενδοσχολικές δραστηριότητες (Bubb & Early, 2017).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ορίζει ότι επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μια δια βίου διαδικασία που ξεκινά από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τελειώνει κατά τη συνταξιοδότηση και χωρίζεται σε συγκεκριμένα στάδια :

- I. Το πρώτο στάδιο αφορά την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την *Αρχική Εκπαίδευση*, όπου εκείνοι που θέλουν να γίνουν δάσκαλοι αποκτούν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία.

- II. Το δεύτερο στάδιο είναι το πρώτο ανεξάρτητο βήμα ως δάσκαλοι, τα πρώτα χρόνια της αντιπαράθεσης με την πραγματικότητα στο σχολείο. Αυτό καλείται στάδιο της *Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης*.
- III. Η τρίτη φάση είναι το στάδιο της *Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης* των εκπαιδευτικών που έχουν ξεπεράσει τις αρχικές προκλήσεις (European Commission, 2010, σ. 6).

Σύμφωνα με την έρευνα TALIS «η επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται ως *διάφορες δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την τεχνογνωσία ενός ατόμου και άλλα χαρακτηριστικά ως δάσκαλος*». Περιλαμβάνει πρακτική με δραστηριότητες, τυπικές και άτυπες, παρόμοιες με αυτές που θα χρησιμοποιήσουν με τους μαθητές τους, ανατροφοδότηση και επαρκή χρόνο υποστήριξης της αναπτυξιακής πορείας (OECD, 2009, σ.49).

Οι Bubb και Early δίνουν έναν ευρύ ορισμό της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ως:

«...μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει εμπειρίες από τυπική και άτυπη μάθηση, η οποία ενεργοποιεί όλο το προσωπικό του σχολείου ατομικά και συνεργατικά να σκεφτούν ποιο είναι το έργο τους, να ενισχύσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους και να βελτιώσουν τον τρόπο δουλειάς τους, ώστε να ενισχυθούν τα αποτελέσματα της μάθησης και της ευμάρειας των μαθητών. Θα πρέπει να επιτευχθεί μια ισορροπία ανάμεσα στα άτομα, την ομάδα, το σχολείο και τις εθνικές ανάγκες· να ενθαρρυνθεί η δέσμευση για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη· να ενισχυθεί το σθένος, η αυτοπεποίθηση, η ικανοποίηση από το επάγγελμα και ο ενθουσιασμός από την εργασία με παιδιά και συναδέλφους». (Bubb, 2007, σ. 49).

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη συνδέεται με την ποιότητα της Εκπαίδευσης. Είναι το μέσον για την επίτευξη των στόχων της και αποσκοπεί στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, αξίες, δεξιότητες και στρατηγικές (Παντελή, 2016, σ. 70). Είναι μια δια βίου διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και την συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης. Η παραγωγή αποτελεσματικών δασκάλων απαιτεί, τα προγράμματα Επαγγελματικής Ανάπτυξης να βελτιώνουν τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτών, σε κάθε σημείο της καριέρας τους (Wong, 2004).

Η περίοδος της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αποτελεί τα θεμέλια της μετέπειτα σταδιοδρομίας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Kearney, 2014). Το σημείο αυτό θεωρείται ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική δέσμευση και ανάπτυξη. Σε πολλές χώρες, όπως στην Αυστραλία (AITSL, 2014), στο Ηνωμένο Βασίλειο (Bubb, 2007) και στις ΗΠΑ (Bullough, 2012), συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση για την απόκτηση άδειας εξασκήσεως επαγγέλματος σε άλλες, ενώ αποτυχία εναρμόνισης με τα εθνικά πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς, κατά την διάρκεια των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, σημαίνει τον αποκλεισμό από τη διδασκαλία. Σημαντικό στη ζωή ενός νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού είναι η παρουσία ενός προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης διαρθρωμένου σε τοπικό επίπεδο, περιεκτικού, και δια βίου (Wong, 2004). Αν δοθεί υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς, στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους, τότε έχουν μεγάλες πιθανότητες να εξελιχθούν σε εκπαιδευτικούς με δεξιότητες και υψηλά προσόντα, με αποτέλεσμα υψηλά μαθησιακά επιτεύματα για τους μαθητές τους (Μαυρογιώργος, 2009).

3.1.1. Τα Προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης υποστηρίζουν τους την Επαγγελματική Ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Οι πρώτες εμπειρίες των νεοδιοριζόμενων δασκάλων στην τάξη είναι σημαντικές, αφού σε αυτή τη φάση είναι έτοιμοι να μάθουν, να δημιουργήσουν και να τροποποιήσουν τις πρακτικές τους και έχουν υψηλές προσδοκίες τόσο για τους ίδιους όσο και για το σύστημα. Όπως επισημαίνουν οι Breaux and Wong (2003,όπ. αναφ. στην European Commission, 2010), εάν ο αρχάριος εκπαιδευτικός υποστηριχτεί κατάλληλα στο στάδιο της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, η διδακτική πρακτική τους στην τάξη είναι πιθανότερο να είναι επιτυχής (European Commission, 2010, σ. 14).

Ο Ingersoll (2012) επισήμανε τρεις τάσεις που αφορούν το διδακτικό δυναμικό των ΗΠΑ και είχαν ως αποτέλεσμα να πολλαπλασιαστούν τα προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης :

- i. Σημειώνεται έκρηξη πρόσληψης διδακτικού προσωπικού.
- ii. Το 2008 ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς είχαν διδακτική εμπειρία πέντε (5) ή λιγότερων χρόνων.

- iii. Ο αριθμός και η αστάθεια των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών έχει αυξηθεί τα τελευταία χρόνια καθώς οι πιθανότητες να παραμείνουν στο επάγγελμα είναι μικρές (Ingersoll, 2012).

Επενδύοντας στη διαδικασία της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης είναι η καλύτερη επένδυση που μπορεί να γίνει καθώς δεν είναι ευεργετική μόνο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς αλλά για όσους τους αναλαμβάνουν την υποστήριξη και την αξιολόγησή τους και επίσης για τους μαθητές τους στο παρόν και στο μέλλον (Bubb, 2007).

«Η περίοδος αυτή θεωρείται και χρησιμοποιείται ως μια γέφυρα μετάβασης από μια κοινωνική κατηγορία σε άλλη: από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του δασκάλου ή από το «θρανίο» στην «έδρα»» (Γκότοβος & Μαυρογιώργος,, 2000)

Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση είναι μια διαδικασία «καλωσορίσματος» σε επίπεδο σχολείου αλλά και συστήματος και τους βάζει σε έναν δρόμο συνεχούς βελτίωσης (AITSL, 2014). Έχει ως στόχο να υποστηρίξει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο κρίσιμο στάδιο που αλλάζουν από «αρχάριοι» σε «έμπειροι» και να τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στις πραγματικότητα της διδασκαλίας στο σχολείο (European Commission, 2010, σ. 14).

Η φάση αυτή αναφέρεται σε ποικίλες δραστηριότητες που έχουν στόχο την υποστήριξη, την κοινωνικοποίηση, την προσαρμογή και την αξιολόγηση των αρχάριων εκπαιδευτικών (Ingersoll & Kralik, 2004).

Τους βοηθά να κατανοήσουν βαθύτερα τις αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές που βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και την εργασία στην τάξη τους. Εδραιώνει τις επαγγελματικές αρχές του αναστοχασμού, της συνεργασίας και της Δια βίου Μάθησης σε συνάρτηση με την μακροπρόθεσμη εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Επίσης λειτουργεί ως στρατηγική έλξης και μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες συγκράτησης ικανών εκπαιδευτικών και επομένως εγγυάται την ποιοτική εκπαιδευτική εμπειρία για τους μαθητές (AITSL, 2014).

Εξασφαλίζει ότι οι νεοεισερχόμενοι έχουν κατανοήσει τον ρόλο, τους εξουσιοδοτεί με αυτόν, τις υπευθυνότητες, τα δικαιώματά τους και τους ενημερώνει στην εφαρμογή πολιτικών, πόρων και υπηρεσιών υποστήριξης στο χώρο εργασίας και στην οργάνωση. Μεταδίδει ουσιαστικές πληροφορίες για τα καθήκοντα και τα διακρίματά τους, καθώς και για υπηρεσίες, συστήματα, δίκτυα, συνδέσμους που παρέχουν υποστήριξη της καριέρας τους (AITSL, 2014).

Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση αναφέρεται και στις οργανωτικές απαιτήσεις προκειμένου οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να εδραιωθούν στη σχολική τους μονάδα. Παρέχει την ευκαιρία για επαγγελματική μάθηση, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον καθώς νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με πιο έμπειρους συναδέλφους τους (AITSL, 2014). Έτσι αποκτούν την εμπειρία να αντιμετωπίζουν πρακτικά διδακτικά θέματα, όπως η διαχείριση των μαθητικών ομάδων, και την ευκαιρία προσαρμοσούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον (Smith & Ingersol, 2004).

Τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης συμβάλουν στην ανάπτυξη κουλτούρας *Μάθηση* στη σχολική μονάδα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν επικεντρώνεται όχι μόνο στην υποστήριξη των αρχάριων αλλά ωφελεί όλους τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο εμπλέκοντάς τους σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης (European Commission, 2010, σ. 15).

Από τους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια, γίνεται αντιληπτό ότι και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν «μαθαίνουν πράττοντας»²⁴, βιωματικά (Darling-Hammond, 1996).

Πρόσωπα εκτός σχολείου ή τοπικές αρχές είναι σπάνιο να εμπλακούν σε προγράμματα υποστήριξης της ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Στις μισές χώρες του OECD, όπου εφαρμόζονται προγράμματα, αυτά οργανώνονται από τη σχολική μονάδα σε συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα ή με το υπουργείο εκπαίδευσης (OECD, 2014, σ. 503).

Η επιτυχία των προγραμμάτων αποτιμάται ανάλογα με τα ποσοστά παραίτησης και το επίπεδο υποστήριξης που παρέχουν στους συμμετέχοντες (Kearney, 2014, σ. 7). Η αποτελεσματική υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας, μπορεί να ανατρέψουν τα υψηλά ποσοστά πρόωρων παραιτήσεων ικανών εκπαιδευτικών, κάτι που ιδιαίτερα σημαντικό για χώρες που αντιμετωπίζουν έλλειψη ή γήρανση διδακτικού προσωπικού. Στην Ευρώπη το ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς έχει ηλικία πάνω από 50 έτη (European Commission, 2010, σ.9).

Ο Wong (2004), αναφερόμενος σε τυπικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που θεωρούνται επιτυχημένα, παραθέτει τα κοινά τους στοιχεία:

- *Η ενσωμάτωση ξεκινά με μια αρχική φάση 4-5 ημερών πριν την έναρξη του σχολικού έτους.*

²⁴ «learn by doing» : Darling-Hammond, 1996

- Παροχή συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω συστηματικής κατάρτισης για μία περίοδο 2-3 χρόνων.
- Δημιουργία ομάδων μελέτης, στις οποίες μέσω της δικτύωσης μπορεί να αναπτυχθεί υποστήριξη, δέσμευση και συντονισμός για τον νεοεισερχόμενο, μέσα σε μια κοινότητα μάθησης.
- Συμπεριλαμβάνουν ένα ισχυρό αίσθημα διοικητικής υποστήριξης.
- Ενσωμάτωση του mentoring στην διαδικασία της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.
- Παρουσίαση μιας δομής μοντελοποίησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος και του mentoring.
- Παροχή ευκαιριών στους νεοεισερχόμενους να επισκέπτονται τάξεις για παρακολούθηση μαθημάτων. (Wong, 2004, σ. 48)

Οι Ingersoll & Smith (2011), να φέρουν ως δράσεις για την διαδικασία της επαγγελματικής ενσωμάτωσης τις παρακάτω δραστηριότητες :

- συνεδρίες ενημέρωσης,
- περιόδους ενδοσχολικής συνεργασίας,
- συνεδριάσεις με επιβλέποντες (σχολικούς συμβούλους),
- συστήματα υποστήριξης,
- εργαστήρια,
- παροχή βοηθού στην τάξη,
- μείωση του φόρτου εργασίας και φυσικά,
- παροχή μέντορα (Ingersoll & Smith, 2011, σ. 203)

Σύμφωνα με την Bubb (2007) δραστηριότητες μπορούν να λάβουν μέρος :

- Σε επίπεδο σχολικής μονάδας: όπως παροχή μέντορα (mentoring), αλληλοστήριξη (coaching), παρακολούθηση μαθημάτων και ανατροφοδότηση.
- Σε επίπεδο σχολικού δικτύου
- Από εξωσχολικούς εμπειρογνώμονες: όπως εξωσχολικά μαθήματα ή συμβουλές που μπορεί να προσφέρεται από τις τοπικές αρχές, πανεπιστήμια, ιδιώτες και συνδέσμους ειδικοτήτων

Εναλλακτικά υπάρχουν και άλλες δραστηριότητες εξατομικευμένες, φθηνές και ευέλικτες, όπως η προσωπική μελέτη ή προσφυγή στο διαδίκτυο (Bubb, 2007, σ. 66).

Στην έρευνά τους οι Smith & Ingersoll (2004) αναφέρουν ότι οι νεοεισερχόμενοι, συνήθως, δεν ασχολούνται μόνο με μία (1) δράση ή πρακτική επαγγελματικής ενσωμάτωσης, αλλά συμμετέχουν σε ένα «πακέτο» δραστηριοτήτων. Αξιοσημείωτο ήταν ότι ο αριθμός των συμπεριλαμβανόμενων δραστηριοτήτων στο «πακέτο» ήταν αντιστρόφως ανάλογος με τις πιθανότητες παραίτησης.

Αυτό, βέβαια, κάνει δύσκολη την αναζήτηση των επιπτώσεων στα ποσοστά παραίτησης κάθε στοιχείου, μεμονωμένα.

- Το βασικό «πακέτο» επαγγελματικής ενσωμάτωσης περιελάμβανε 2 στοιχεία: παροχή μέντορα και επικοινωνία για υποστήριξη από τον διευθυντή ή άλλους φορείς της διοίκησης.
- Ένα δεύτερο πακέτο περιείχε, επιπλέον, την παροχή χρόνου, συχνά και προκαθορισμένα από το πρόγραμμα, για κοινό σχεδιασμό με εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας και ακόμα την συμμετοχή σε σεμινάρια για νεοδιοριζόμενους.
- Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είχαν ένα πλήρες «πακέτο» που περιελάμβανε ό,τι το βασικό και επιπρόσθετα συνεργασία, συμμετοχή σε εξωσχολικό δίκτυο εκπαιδευτικών, επιπλέον πόρους, όπως μείωση της προετοιμασίας, και παροχή βοηθού στην τάξη. Η ομάδα αυτή σημείωσε και τα μικρότερα ποσοστά παραίτησης (Smith & Ingersoll, 2004)

Τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης λειτουργούν και ως μέσο κοινωνικοποίησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Στόχος τους είναι οι νεοεισερχόμενοι σε μια συγκεκριμένη σχολική μονάδα, «να μάθουν τα κουμπιά»²⁵ και να τους «εξομαλύνουν την είσοδό τους»²⁶, ώστε να προσαρμοστούν στο υπάρχον σύστημα. Εάν αυτά τα πρώτα χρόνια της καριέρας αποδειχτούν χρόνος εποικοδομητικής μάθησης ή μόνο μια περίοδος προσπάθειας, προσαρμογής και επιβίωσης εξαρτάται κυρίως από τις συνθήκες εργασίας και τις αξίες σχετικά με την διδασκαλία που θα έλθουν αντιμέτωποι οι νεοεισερχόμενοι στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Για να γίνει κατανοητός ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της Επαγγελματικής

²⁵ «learning the ropes»: όπ. αναφ. στη Feiman-Nemser, 2003.

²⁶ «eased entry»: όπ. αναφ. στη Feiman-Nemser, 2003.

Ενσωμάτωσης είναι απαραίτητο να αναγνωριστεί ότι οι συνθήκες εργασίας και η σχολική κουλτούρα επηρεάζει δυναμικά τον χαρακτήρα, την ποιότητα και τα αποτελέσματα των πρώτων χρόνων της σταδιοδρομίας των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Feiman-Nemser, 2003).

3.2 Δραστηριότητες Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης

Την ευθύνη ανάπτυξης προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης συνήθως αναλαμβάνουν ιδρύματα κατάρτισης εκπαιδευτικών, όμως και το σχολείο μπορεί να παρέχει υποστήριξη με πολλούς τρόπους όπως, μείωση του φόρτου εργασίας, παροχή ανατροφοδότησης μέσω mentoring και να παρέχει ευκαιρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ώστε για ενίσχυση της αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των νεοδιοριζόμενων (OECD, 2012).

Τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης άλλοτε υλοποιούνται στα πλαίσια της τυπικής Εκπαίδευσης, οπότε και η επιτυχής ολοκλήρωσή τους είναι μία από τις υποχρεωτικές προϋποθέσεις για την απόκτηση πλήρους άδειας διδασκαλίας ή στα πλαίσια της άτυπης εκπαίδευσης, όπου η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι εθελοντική (European Commission, 2010, σ. 14).

Ο Σαλτερής (2006, οπ. αναφ. στον Σαλτερή 2011) οριοθετεί τις έννοιες της άτυπης, μη τυπικής και τυπικής επιμόρφωσης ως εξής:

*α) Ως **άτυπη επιμόρφωση** νοείται η σημαντική και διαρκής διαδικασία καθημερινής μάθησης, που είναι αποτέλεσμα των επιδράσεων που δέχεται ο εκπαιδευτικός στο επαγγελματικό του περιβάλλον, και επιφέρουν τροποποίηση της στάσης του και των αξιών του σχετικά με την εκπαίδευση, και ανανέωση της διδακτικής πρακτικής του μέσα από την απόκτηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Πρόκειται για διαδικασία διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη.*

*β) Ως **μη τυπική** νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος με επιμέρους θεματική και στόχο και απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών.*

*γ) Ως **τυπική** ορίζεται κάθε επιμορφωτική διαδικασία που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος είναι η στήριξή τους, συνολική ή ανά γνωστικό*

αντικείμενο ανάλογα με τις ανάγκες όπως αυτές ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα (Σαλτερής, 2011).

3.2.1. Δραστηριότητες στα πλαίσια της τυπικής μαθητείας

Ουσιαστικός για την επιμορφωτική διαδικασία είναι ο ρόλος, της αποτελεσματικής, επικαιροποιημένης, συστηματικής, κατάλληλα διαμορφωμένης και προσανατολισμένης στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, σ.23)

Τα τυπικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης παρέχονται και ελέγχονται αυστηρά από τα κράτη μέσω των υπουργείων Παιδείας. Έχουν σκοπό να υποστηριχτούν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί και ταυτόχρονα να διασφαλιστεί η ποιότητα αυτών που πρόκειται να αποκτήσουν την πλήρη άδεια διδασκαλίας. Συνήθως ταυτίζονται χρονικά με την δοκιμαστική περίοδο και ολοκληρώνονται με επίσημη υποχρεωτική εξέταση.

3.2.2. Δραστηριότητες στα πλαίσια της μη τυπικής ή άτυπης μαθητείας

Σημειώνεται αυξανόμενη αναγνώριση της μεγάλης αξίας της άτυπης μάθησης, που ενσωματώνεται στη καθημερινή πρακτική. Παρατηρείται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μια μετατόπιση από τον παραδοσιακό τρόπο απόκτησης και μεταφοράς της γνώσης σε πιο συμμετοχικούς, εποικοδομιστικούς και κατάλληλους (Kelly et al., 2014).

Τα άτυπα Προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης δεν συνδέονται με τη δοκιμαστική περίοδο για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς ή την απόκτηση της πλήρους άδειας διδασκαλίας. Στόχος τους, όπως και τα τυπικά προγράμματα, κυρίως η υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων κατά τη μετάβασή τους από άπειροι σε έμπειροι εκπαιδευτικοί. Τα προγράμματα Σύμφωνα με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2010), για να παρέχουν συνεκτική υποστήριξη πρέπει να εστιάζουν και στις τρεις διαστάσεις :

- στην *επαγγελματική διάσταση*. Ως γέφυρα μεταξύ της Αρχικής Εκπαίδευσης και της Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης, εστιάζουν στην απόκτηση αυτοπεποίθησης και αναβάθμισης του επαγγελματισμού σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο σχολικής κοινότητας με:

- I. την συνδρομή των ειδικών, π.χ. πανεπιστημίων, ιδρυμάτων για την εκπαίδευση.
- II. τη συμμετοχή σε κοινότητες εκπαιδευτικών.
- στην *κοινωνική διάσταση*. Εστιάζουν στην κοινωνικοποίηση των νεοπροσληφθέντων στην επαγγελματική αλλά στη σχολική κοινότητα, σε ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης, μέσω της κατανόησης και αποδοχής των αξιών, των κανόνων, των τρόπων, της οργανωτικής δομής και των μικροπολιτικών συνθηκών του συγκεκριμένου σχολείου.. Δύο στοιχεία είναι απαραίτητα:
 - I. η υποστήριξη από μέντορα, που θα εισάγει τον νεοδιοριζόμενο στην κουλτούρα του σχολείου.
 - II. η συνεργασία.
- στην *προσωπική διάσταση*. Αφορά στη διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας ως εκπαιδευτικοί με επεξεργασία προσωπικών κανόνων σχετικά με μαθητές, συναδέλφους και απόψεις για τη διδασκαλία τη μάθηση και το ρόλο τους. Τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις για την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτοεκτίμηση παίζουν σημαντικό ρόλο. Τρία στοιχεία είναι σημαντικά για την προσωπική υποστήριξη:
 - I. παροχή μέντορα
 - II. ασφαλές περιβάλλον
 - III. μείωση φόρτου εργασίας (European Commission, 2010).

Οι έρευνες δείχνουν, όπως αναφέρεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2010), ότι η υποστήριξη σε προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική διάσταση είναι βασικά μέρη ενός συνεκτικού προγράμματος Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που εμπεριέχει τέσσερα αλληλοσυνδεόμενα συστήματα:

- I. συστήματα mentoring
- II. συνδρομή εμπειρογνομόνων,
- III. στήριξη από ομότιμους
- IV. ανατροφοδότηση

3.2.3. Αξιολόγηση των προγραμμάτων

Για την πιστοποίηση των προγραμμάτων και των φορέων που τα υλοποιούν ακολουθείται η διαδικασία της εξωτερικής ή εσωτερικής αξιολόγησης, οι οποίες επικεντρώνονται σε διάφορες πλευρές της επιμορφωτικής διαδικασίας, όπως στο περιεχόμενο, τις μεθόδους, τις ικανότητες που αναπτύσσονται, την υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Το ζήτημα της πιστοποίησης της επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης των εκπαιδευτικών όταν αφορά την αναγνώριση άτυπων και ανεπίσημων μορφών επιμόρφωσης, γίνεται πολύπλοκο (ΟΕΠΕΚ, 2007).

Καθώς οι μορφές αυτές παρουσιάζουν ραγδαία αύξηση, ιδίως μετά την ανάπτυξη του Web.02, αποτελούν πια, συνήθη πρακτική και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπ' όψιν κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.3 Mentoring και Κοινότητες Πρακτικής & Μαθητείας

Με στόχο την βελτίωση τη διδασκαλίας, σύμφωνα με τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα TALIS (OECD, 2009) στις συμμετέχουσες χώρες του OECD, οι δραστηριότητες Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναφέρονται πιο συχνά είναι:

- μαθήματα / εργαστήρια
- εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια
- προγράμματα πιστοποίησης προσόντων
- επισκέψεις σε άλλα σχολεία για αλληλοπαρατήρηση
- συμμετοχή σε δίκτυο εκπαιδευτικών
- ατομική ή συνεργατική έρευνα
- mentoring/ενδοσχολική καθοδήγηση μέσω μέντορα (μεντορισμός) και coaching- peer-coaching /αλληλοστήριξη μεταξύ συναδέλφων (κριτικός φίλος).

Εκτός από τις παραπάνω δομημένες δραστηριότητες, που υλοποιούνται συνήθως στα πλαίσια προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν υποστήριξη μέσα από άτυπες δράσεις όπως:

- προσωπική ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας
- συμμετοχή σε διάλογο με ομότιμους (OECD, 2009, σ. 50)

Η πιο διαδεδομένη και παραδοσιακή πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης είναι τα σεμινάρια, για τα οποία ασκείται έντονη κριτική για το περιεχόμενό τους που δεν αναταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και για την από πάνω προς τα κάτω οργάνωσή τους (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015)

Στη μελέτη αυτή κρίνεται απαραίτητο να γίνει ιδιαίτερη μνεία σε δύο στοιχεία της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης το *Mentoring* και στην συμμετοχή σε Κοινότητες Εκπαιδευτικών. Η ανάγκη αυτή προκύπτει, καθώς η παροχή μέντορα θεωρείται, σε παγκόσμια κλίμακα, απαραίτητο στοιχείο στη συντριπτική πλειονότητα των περιεκτικών προγραμμάτων και η συμμετοχή σε κοινότητες εκπαιδευτικών, την πιο δημοφιλή πρακτική και δυναμικά ανερχόμενη, ιδιαίτερα μετά την εξέλιξη της τεχνολογίας και της ευρείας χρήσης του διαδικτύου.

3.3.1. Ορισμός και λειτουργία του *Mentoring*

Το πιο κοινό και ίσως το πιο σημαντικό στοιχείο της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης είναι το mentoring (Smith & Ingersoll, 2004· Wong, 2004) και οι περισσότερες έρευνες σχετικά με αυτήν την φάση τείνουν να επικεντρωθούν στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα του mentoring (ενδο-σχολικής καθοδήγησης) (Π.χ., Fletcher & Barret, 2004,· Ingersoll & Smith, 2004· Wong, 2004). Στις ΗΠΑ έχει αναδειχθεί η πιο συνηθισμένη εμπειρία μεταξύ των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Έχει γίνει της μόδας «The in thing» (Bullough, 2012, σ. 58). Γι' αυτό στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται εκτενής αναφορά στον συγκεκριμένο τρόπο υποστήριξης των νεοεισερχόμενων.

Όπως αναφέρει ο Bullough (2012) λόγω της οικονομικής ύφεσης, όπου οι χαμένες θέσεις εργασίας διπλασιάστηκαν, με την εντατικοποίηση των πιέσεων από τις πρακτικές λογοδοσίας, η λειτουργία του mentoring ως πρακτική αντιμετώπισης των πρόωρων παραιτήσεων παραγκωνίστηκε. Αντίθετα γίνεται αντιληπτή ως το στοιχείο-κλειδί για την ανάπτυξη υψηλά αποτελεσματικών δασκάλων (Bullough, 2012, σ. 57).

Με τον όρο mentoring ορίζεται η προσωπική καθοδήγηση των νεοεισερχόμενων mentees από έμπειρους συναδέλφους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας (Ingersoll & Strong, 2011, σ. 203).

Ο μέντορας, λοιπόν, είναι ο έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την ευθύνη να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο και να τον υποστηρίξει σε προσωπικό/

συναισθηματικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο (European Commission, 2010). Η μεντορική σχέση είναι ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα που ωφελεί τον μέντορα , τον mentee και τη σχολική μονάδα (Μπαραλός, 2012). Εστιάζει στην προώθηση της επαγγελματικής μάθησης μέσα από ποικιλία δραστηριοτήτων (European Commission, 2010).

Η πιο επιτυχής καθοδήγηση γίνεται μέσα από τακτές συναντήσεις μέντορα και καθοδηγούμενου Σύμφωνα με τον Boice (1992, όπ. αναφ στην European Commission, 2010, σ.19).

Πολύ σημαντικός είναι και ο συντονισμός των ρυθμίσεων που αφορούν το πρόγραμμα mentoring σε επίπεδο σχολείου (European Commission, 2010). Η παροχή μέντορα της ίδιας ειδικότητας με τον νεοεισερχόμενο, ο κοινός χρόνος για διδακτικό σχεδιασμό με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω στο ίδιο μαθησιακό αντικείμενο, η συνεργασία με άλλους για την διδασκαλία και η διασύνδεση σε εξωσχολικό δίκτυο εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής ενσωμάτωσης (Smith & Ingersoll, 2004).

Διάκριση Mentoring και Coaching

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται σύγχυση των όρων Mentoring και Coaching / peer-Coaching καθώς τα δύο σχηματίζουν ένα συνεχές με διαφορετικούς βαθμούς κατεύθυνσης και δομής. Στο mentoring, που συναντάται πιο συχνά στα σχολεία, η καθοδήγηση γίνεται μέσω παροχής συμβουλών και λύσεων στα προβλήματα των νεοεισερχόμενων. Το coaching, είναι πιο καινούρια και ανερχόμενη πρακτική, είναι λιγότερο κατευθυντική και απελευθερώνει το δυναμικό των ατόμων να μεγιστοποιήσουν την απόδοσή τους, αφού δεν παρέχει έτοιμες λύσεις. Μέσα από μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, συζήτηση και διάλογο, οι mentees βρίσκουν τις δικές του λύσεις. Αυτή η διαδικασία την κάνει πιο αποτελεσματική μακροπρόθεσμα (Bubb & Early, 2017). Το mentoring καταγράφεται ως συστηματική παροχή συμβουλών από εμπειρότερο εκπαιδευτικό προς λογότερο έμπειρο σε θέματα διδακτικής, παιδαγωγικών πρακτικών κ.ά. ενώ το coaching ως παροχή ευκαιριών σε δύο ή περισσότερους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για βελτίωσή τους κυρίως μέσω του αναστοχασμού (Μπαγάκης & συν. 2017, σελ 48).

Κριτήρια επιλογής και ο ρόλος του μέντορα

Ο μέντορας προτείνεται να επιλέγεται με κριτήρια όπως οι διαπροσωπικές δεξιότητες, η αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία, οι ηγετικές ικανότητες, η εμπειρία, και η συνάφεια με την ειδικότητα ή την τάξη του καθοδηγούμενου. Ενώ στα χαρακτηριστικά του συμπεριλαμβάνονται η ικανότητα μοντελοποίησης αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας και η παροχή υποστηρικτικής βοήθειας και και υποδείξεων (AIR, 2014, σ.2). Για να είναι διακριτικός και αποτελεσματικός πρέπει να επιδεικνύει ένα εύρος προσωπικών και γνωστικών δεξιοτήτων όπως η ενεργητική ακρόαση και η διατύπωση ερωτήσεων και λογοδοσία των νέων εκπαιδευτικών πάνω σε δράσεις από κοινού προσυμφωνημένες (Bubb, 2007).

Όσοι αναλαμβάνουν ρόλο καθοδηγητή πρέπει να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν με διακριτικούς αλλά αποτελεσματικούς τρόπους όπως η ενεργητική ακρόαση με κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να κρατούν τους mentees υπόλογους για τις από κοινού συμφωνημένες δράσεις (Bubb & Early, 2017).

Ο μέντορας είναι ένας βοηθός, μοντέλο επαγγελματία και όχι αξιολογητής ή ένας επόπτης του νεοδιοριζόμενου, ο οποίος πέρα από τις ικανότητες μοντελοποίησης των υποδείξεών του και τις ειδικές γνώσεις του θα πρέπει να διαθέτει την απαιτούμενη αφοσίωση, χρόνο και κυρίως τη θέληση για παροχή βοήθειας στον νεοεισερχόμενο (Μπαραλός, 2016). Επίσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου η συνεισφορά των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι ευπρόσδεκτη και λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, καθώς και στην καλλιέργεια Κουλτούρας Μάθησης στο σύνολο του σχολείου (European Commission, 2010, σ. 15).

Η Μεντορική σχέση

Χαρακτηριστικά της μεντορικής σχέσης είναι η αμοιβαία ειλικρίνεια και εμπιστευτικότητα. Ο μέντορας δεν επιλύει προβλήματα αλλά είναι ένας καλός ακροατής που ενθαρρύνει κι προκαλεί τις σκέψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Καλογήρου & συν., 2010)

Καθοδηγεί, επίσης, έναν λιγότερο έμπειρο εκπαιδευτικό σε μια εκπαιδευτική, μη αξιολογική σχέση με αμοιβαία εμπιστοσύνη, μέσα από την ανάληψη αμοιβαίας ευθύνης. Η «εγγύτητα» προσωπικών, επαγγελματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών μέντορα– mentee, η οποία σύμφωνα με τον Gehrke (1998, όπ.

αναφ. στον Μπαραλό, 2016), αφορά στην επιθυμία και των δύο για συνεργασία, είναι σημαντικός παράγοντας για το ταίριασμά τους (Μπαραλός, 2016).

Σύμφωνα με τον Janas (1996, όπ. αναφ. στον Μπαραλό, 2012, σ.128) για την ανάπτυξη μιας αποτελεσματικής μεντορικής σχέσης απαιτούνται τέσσερα προαπαιτούμενα:

- *Επιλογή και κατάρτιση των μεντόρων:* Η αποτελεσματική μεντορική σχέση βασίζεται στις ικανότητες του μέντορα, στις ειδικές του γνώσεις, στην απαιτούμενη αφοσίωση και εμπειρία του και στον διαθέσιμο χρόνο για την παροχή βοήθειας. Ο μέντορας θα πρέπει να ευνοεί την καινοτομία, να είναι ευέλικτος και συνεργατικός με ικανότητα μοντελοποίησης, καθώς η καθοδήγηση γίνεται μέσα από το παράδειγμα. Απαραίτητη είναι η συνεχής επιμόρφωση και η παροχή κινήτρων για τους μέντορες (Μπαραλός, 2012). Σημαντικός παράγοντας για την διευκόλυνση ανάπτυξης μιας επιτυχούς δυαδικής σχέσης, όπως η μεντορική, είναι το ταίριασμα μεντόρων με τους mentees και η ύπαρξη «εγγύτητας» μεταξύ τους, που εκφράζεται με την επιθυμία για συνεργασία (Μπαραλός, 2012).
- *Επιλογή στόχων και προσδοκιών:* Όπως αναφέρει η Zachary (2000, όπ. αναφ. στη Σκορδά, 2015, σ. 27) μέντορας και καθοδηγούμενος συμμετέχουν ενεργά την μεταξύ τους εταιρική σχέση που αποτελεί διαδικασία δέσμευσης που επιτυγχάνεται μόνο με την συνεργασία των δύο μερών. Η θέσπιση στόχων και προσδοκιών πρέπει να είναι ξεκάθαροι από την αρχή, συγκεκριμένοι και κατάλληλοι για το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Απαιτείται να είναι προϊόν κοινής αποδοχής και να διαμοιράζονται από την αρχή της σχέσης (Μπαραλός, 2012).
- *Την λειτουργία προγραμμάτων mentoring:* Ένα από τα προβλήματα που προκύπτουν είναι αν ο μέντορας πρέπει να βοηθά²⁷ ή να αξιολογεί σύμφωνα με την Feiman- Nemser (1996, όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 19·Μπαραλός, 2012). Η θεώρηση του μέντορα ως κριτή της επίδοσης του νεοδιοριζόμενου ή ως τοποτηρητή της διοίκησης, αλλοιώνει την φύση της μεντορικής σχέσης, που είναι η βοήθεια και η υποστήριξη. Επίσης πρόβλημα αποτελεί η αναντιστοιχία μεταξύ λεγόμενων από τους μέντορες και μοντελοποίησης. Η συνεισφορά των μεντόρων πρέπει να θεωρηθεί ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. ο ρόλος του μέντορα πρέπει να είναι η παροχή βοήθειας και όχι η λειτουργία του ως τοποτηρητή της διοίκησης. Η θεώρηση της

²⁷ «assist or assess»: Feiman- Nemser, 1996, όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 19.

λειτουργίας του μέντορα ως κριτή της επίδοσης του mentee, προκειμένου να παραμείνει στο επάγγελμα αλλοιώνει την φύση της μεντορικής σχέσης που είναι η παροχή βοήθειας και υποστήριξης (Μπαραλός, 2012).

Τα οφέλη του mentoring

Η μεντορική σχέση ως ένα αλληλεπιδραστικό σύστημα ωφελεί όλους τους συμμετέχοντες, τον mentee, με την γρήγορη προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον, τον μέντορα, παρέχοντάς του ευχαρίστηση και αναγνώριση αλλά και το σχολείο με την ανάπτυξη κλίματος επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και βελτίωσης της μάθησης (Μπαραλός, 2016). Στην αμοιβαία επικοινωνιακή επαγγελματική ανάπτυξη έγκειται η σημαντικότητα της μεντορικής σχέσης (Καλογήρου & συν., 2010)

Τα οφέλη από το mentoring αφορούν κυρίως τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, εφόσον υποστηρίζεται σε πολλά επίπεδα, επίσης τον μέντορα, βελτιώνοντας τις ικανότητές του και τις γνώσεις του αλλά και τη σχολική μονάδα, παρέχοντας ευκαιρίες ανάπτυξης κουλτούρας μαθησιακής κοινότητας μέσα στο σχολείο (European Commission, 2010). Όπως αναφέρει ο Watkins (2005, όπ. αναφ. στον Μπαγάκης & συν., 2017), η θέση των σχολείων, μέσα στη ρευστή διεθνή αγορά, είναι ασταθής, και πρέπει να βελτιώνονται συνεχώς, για να εξασφαλίζουν μια συνεχή συνεισφορά εργασιακού δυναμικού στην αγορά εργασίας. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, καθώς είναι απροετοίμαστοι και αισθάνονται ανασφαλείς, χρειάζονται κάποιον πιο έμπειρο να τους κατευθύνει και να τους βοηθήσει να εγκλιματιστούν στο νέο εργασιακό χώρο (Μπαγάκης & συν., 2017, σελ. 49). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι μαθαίνουν περισσότερα από την εφαρμογή των δεξιοτήτων σε πραγματικές καταστάσεις, στο χώρο εργασίας, παρά σε σεμινάρια τους (Bubb & Early, 2017). Το mentoring είναι μια αποτελεσματική, ενδοσχολική (school based), υποστηρικτική διαδικασία χωρίς απουσία από το σχολείο και χωρίς φόρτο εργασίας (Μπαγάκης & συν., 2017, σελ. 49).

Με την εξάπλωση της τεχνολογίας, όμως, γίνεται δυνατό να παρέχεται στήριξη σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς από απόσταση, χωρίς να απαιτείται η παρουσία μέντορα στο ίδιο σχολείο με τον mentee. Το e-mentoring, μέσα από την εξ' αποστάσεως επικοινωνία, επιτρέπει στους μέντορες και τους νεοεισερχόμενους να αλληλεπιδρούν. Δίνει λύση σε περιπτώσεις, όπου δεν είναι δυνατή η ενδοσχολική-καθοδήγηση, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει μέντορας για στήριξη σε εξειδικευμένα

θέματα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα ή δεν διατίθεται από το πρόγραμμα επαρκής χρόνος για συζητήσεις στα πλαίσια του mentoring. Ένα καλά σχεδιασμένο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως καθοδήγησης ενσωματώνει τα βασικά χαρακτηριστικά του mentoring και παρέχει ομοίως προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική υποστήριξη. Είναι ευέλικτο όσον αφορά την επιλογή του μέντορα και τον διαθέσιμο χρόνο, εφόσον δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί. Χαρακτηριστικό του είναι η ευελιξία, καθώς δε απαιτείται η κατά πρόσωπο επικοινωνία, Επιπλέον υποστήριξη από άλλους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς παρέχεται με την συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες. Τέλος, η εποπτεία ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως καθοδήγησης μπορεί να γίνει εύκολα μέσα από τη διαρκή καταγραφή των συνδέσεων (NCIPP, 2010).

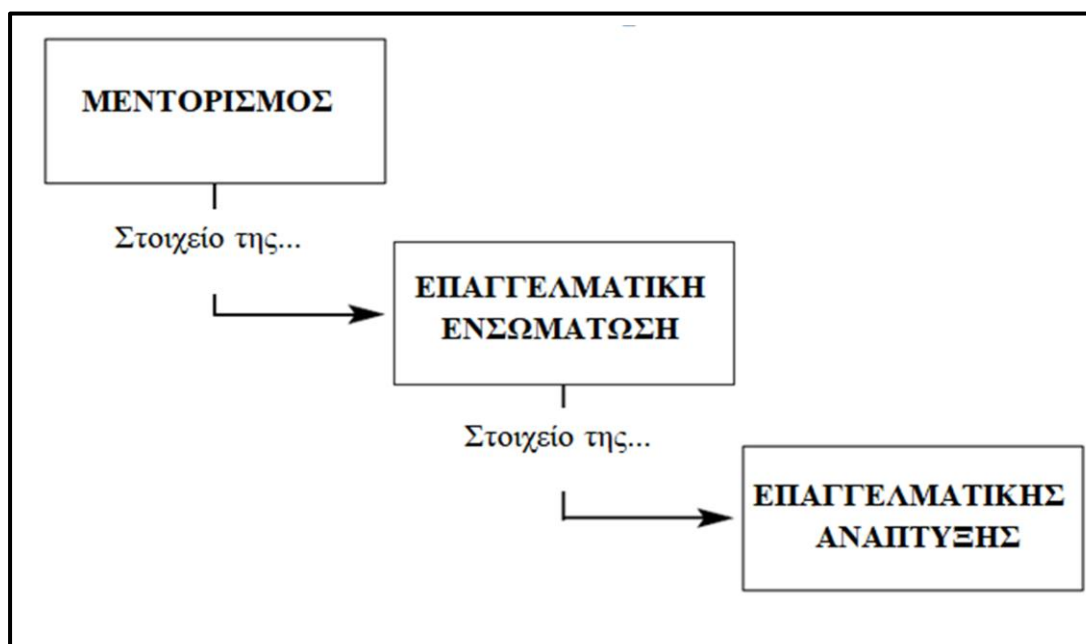
Το mentoring και το coaching παρέχουν ευκαιρίες Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης, όπου και τα δύο μέρη επωφελούνται, προβληματιζόμενοι με την πρακτική τους (Bubb & Early, 2017). Ακόμα και οι πιο έμπειροι δάσκαλοι μπορούν να βελτιώνονται (Μπαγάκης & συν., 2017, σελ. 49). Δεν μπορεί να λειτουργήσουν, όμως, αυτόνομα αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης (Μπαραλός, 2012). Όπως επισημαίνουν οι Bubb & Early (2010, όπ. ανφ. στη Bubb & Early, 2017, σελ 18), οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν καθορίζουν τη δική τους εστίαση, τους δίνονται ερωτήσεις και χρόνος να σκεφτούν. Οι παραπάνω διαδικασίες αποτελούν σημαντικό μέρος της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και της Επαγγελματικής Ανάπτυξης (Bubb & Early, 2017).

Ο κριτικός αναστοχασμός πάνω στην «άτυπη μαθητεία» και στις δράσεις που πραγματοποιούνται αλλά και η διαπραγμάτευση πάνω στο περιεχόμενό του, για τη διδασκαλία και θέματα της παρουσίας του μέντορα και του mentee μέσα στη σχολική μονάδα, εκτός από βασικό σημείο της μεντορικής σχέσης αποτελεί και μέσο της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων σε αυτήν (Σπυροπούλου, 2017).

Πολλές μελέτες δίνουν έμφαση στη σημασία της ποιότητας της μεντορικής σχέσης, που για να επιτευχθεί πρέπει να βοηθηθούν τόσο οι μέντορες όσο και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη σημασία της ποιότητας της σχέσης, των στάσεων, της συμπεριφοράς και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάπτυξη μιας επιτυχούς μεντορικής σχέσης (Καλογήρου & συν., 2010).

3.3.2. Η διαφορά Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και mentoring

Παρατηρούνται ασάφειες στην ορολογία και η έλλειψη θεωρίας, βασισμένης σε εμπειρικά αποτελέσματα ερευνών, για τους στόχους τα επιμέρους στοιχεία και τα αποτελέσματα της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και του mentoring. Οι δύο αυτοί όροι πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλάξ (Ingersoll & Strong, 2011), θεωρούνται συνώνυμοι και συνήθως, χρησιμοποιούνται λανθασμένα (Wong, 2004). Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση είναι μια περιεκτική, συλλογική και συνεχής διαδικασία, μέρος της Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, που οργανώνεται από τις διοικητικές περιφέρειες των σχολείων. Έχει σκοπό την κατάρτιση, την υποστήριξη, την συγκράτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και την απρόσκοπτη βελτίωσή τους σε ένα δια βίου μαθησιακό πρόγραμμα. Το mentoring είναι μια δράση. Αφορά το έργο του μέντορα, που είναι το άτομο που έχει ως βασικό έργο να βοηθήσει τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό. Η βοήθεια του μέντορα αποσκοπεί στην επιβίωση και όχι στη συνεχή επαγγελματική μάθηση που οδηγεί τον mentee να γίνει ένας αποτελεσματικός δάσκαλος. Το mentoring δεν είναι Επαγγελματική Ενσωμάτωση αλλά ένα σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αυτής. Η δράση αυτή, για να είναι πιο αποτελεσματική, θα πρέπει να συνδυάζεται με άλλες δράσεις της διαδικασίας Ενσωμάτωσης.



Εικ.1: Η σχέση mentoring, Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης

(Wong, 2004 σ. 44

Συνήθως ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που αναλαμβάνει την καθοδήγηση και υποστήριξη του άπειρου εκπαιδευτικού. Η καθοδήγηση ένας προς έναν αποτελεί την επικρατούσα και συνήθως μοναδική στρατηγική υποστήριξης. Οι μέντορες αποτελούν το δίκτυ ασφαλείας για τους νεοεισερχόμενους. Σύμφωνα με τον Wong (2004, σ. 45) mentoring και Επαγγελματική Ενσωμάτωση παρουσιάζουν τις παρακάτω διαφορές:

| Καθοδήγηση μέσω μέντορα | Επαγγελματική Ενσωμάτωση |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Εστιάζει στην υποστήριξη για επιβίωση • Εξάρτηση από έναν μέντορα ή ένας μέντορας για πολλούς εκπαιδευτικούς • Αντιμετώπιση ως μια μεμονωμένη φάση • Περιορισμένοι πόροι • Αντίδραση σε ό,τιδήποτε προκύπτει | <ul style="list-style-type: none"> • Προώθηση την επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης • Παροχή υποστήριξης από πολλούς ανθρώπους και τη διοίκηση – σε επίπεδο περιφέρειας και κράτους • Αντιμετώπιση της Επαγγελματική Ενσωμάτωσης ως μέρος του σχεδιασμού μιας δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης • Επένδυση σε ένα εκτεταμένο, ολοκληρωμένο και συνεχές πρόγραμμα επαγγελματικής ενσωμάτωσης • Προσδίδει ένα όραμα και ευθυγράμμιση του περιεχομένου με τα ακαδημαϊκά πρότυπα. |

ΕΙΚ..2: Διαφορές Μεντορισμού, Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (Wong, 2004 σ. 44)

Το mentoring, επομένως, είναι η ένας προς έναν υποστήριξη και παροχή ανατροφοδοτικών σχολίων από έναν έμπειρο προς έναν άπειρο εκπαιδευτικό. Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση αποτελεί ένα ευρύτερο σύστημα υποστήριξης, που συχνά συμπεριλαμβάνει και το mentoring αλλά και επιπρόσθετες υποστηρικτικές δραστηριότητες (AIR, 2014, σ.1).

Επίσης ο OECD (2013) προσδιορίζει την Επαγγελματική Ενσωμάτωση ως μια συγκεκριμένη περίοδο εισαγωγής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, μία πρακτική η οποία μπορεί να περιλαμβάνει και το mentoring (OECD, 2013, σ.26). Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η παροχή μέντορα δεν αποτελεί διαδικασία άτυπης επιμόρφωσης, εφόσον είναι θεσμικά προσδιορισμένη και δομημένη μορφή επιμόρφωσης (Σαλτερής, 2011).

3.3.3. Κοινότητες Πρακτικής και Μαθητείας

Η έρευνα έδειξε ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί πέφτουν στα κενά του συστήματος και λαμβάνουν πολύ μικρή υποστήριξη από τα σχολεία τους ή και καθόλου. Μεγάλο ποσοστό νεοδιοριζόμενων δεν είχαν επίσημα μέντορα και δεν είχαν ενταχθεί σε πρόγραμμα ενσωμάτωσης (Kelly et al., 2014, σ. 74). Η συλλογικότητα αναγνωρίζεται ως το κλειδί για την υποστήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Οι κοινότητες των εκπαιδευτικών προωθούν την συνεργατικότητα και την αλληλοϋποστήριξη (Kelly et al., 2014)

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα των Smith, Ingersoll και Garet (όπ. αναφ στον Bullough, 2012), οι νέοι δεν καθοδηγούνται ενδοσχολικά αρκετά, ώστε να ενσωματωθούν, όσο καθοδηγούνται κατά την συμμετοχή τους σε ομάδες εκπαιδευτικών, ενσωματωμένες στην πρακτική της σχολικής κοινότητας. Παρατηρείται, λοιπόν, μια έκρηξη ενδιαφέροντος και αύξηση της συμμετοχής σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (*Professional Learning Communities, PLCs*) (Bullough, 2012).

Αυτή η πρακτική μπορεί να έχει ευεργετικές επιπτώσεις για εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε απομονωμένες περιοχές. Έρευνες δείχνουν τον σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας στη μείωση της γεωγραφικής απομόνωσης (Σκορδά, 2015,). Η διαμοίραση γνώσεων σε μια διαδικτυακή πλατφόρμα προτείνεται ως τρόπος στήριξης των αναγκών των νεοεισερχόμενων (Kelly et al., 2014).

Το transformative mentoring υποστηρίζεται από την αυξανόμενη εκτίμηση για τη δύναμη της οργανωτικής μάθησης (Bullough, 2012). Όπως αναφέρουν οι Simpson, Hasting & Hill (2007, Σκορδά, 2015, σ. 38) video, τηλεδιασκέψεις, ηλεκτρονικά φόρουμ και άλλες επικοινωνιακές πρακτικές βοηθάνε τους μέντορες να συνεργαστούν σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης και να μοιραστούν τις σκέψεις τους.

Για την επίλυση προβλημάτων, η δυάδα μέντορα- mentee μπορεί να υπερβεί τη σχέση και να στραφεί σε κοινότητες ομοτίμων, που μοιράζονται κοινές αξίες και προβλήματα. Η σχέση συμμετέχοντας σε κοινότητες ενδυναμώνεται, καθώς μέσα από τον έλεγχο και τη δύναμη, που εδράζεται σε αυτές ο νεοεισερχόμενος νέος μαθαίνει να εκτιμάει τι μετράει ως αποτελεσματική πρακτική, ενώ οι εντάσεις που προκύπτουν από ζητήματα υποστήριξης και αξιολόγησης μέσα στη δυάδα εξισορροπούνται. Επίσης, οι πηγές μιας ολόκληρης κοινότητας είναι διαθέσιμες και η δουλειά

διαμοιράζεται, ενώ ταυτόχρονα παρέχονται πρότυπα για την ικανοποιητική εκτέλεση της εργασίας. Η συμμετοχή σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης μπορεί να προσφέρει ένα κάλεσμα σε καινούριες αξίες που ορίζουν τη συμμετοχή, αυτές της έρευνας (Σκορδά, 2015, σ. 67). Μέλος της κοινότητας είναι και οι μέντορες που έχουν την ευκαιρία να μάθουν από άλλους συναδέλφους, να ανστοχαστούν σχετικά με τις δικές του εικασίες και τις κοινές προσπάθειες με τους καθοδηγούμενους τους (Achinstein & Athanases, 2005).

Διαδικτυακές κοινότητες μάθησης των εκπαιδευτικών

Οι διαδικτυακές κοινότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν ένα πολύ δημοφιλές και δυναμικό πεδίο και ενθαρρύνουν μια νέα φιλοσοφία επαγγελματικής ανάπτυξης, που χαρακτηρίζεται ως:

- συνεταιριστική,
- εποικοδομητική,
- αντανακλαστική,
- συνεργατική
- συνδετική (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016, σ. 1).

Πρόκειται για κοινωνικές δομές που βασίζονται στη θεωρία της «κοινωνικής–εμπλαισιωμένης μάθησης" (situated-learning), με συλλογικό σκοπό και αναπτύσσονται αυθεντικά και κατανομημένα, προωθώντας τη γνωστική και επαγγελματική ανάπτυξη των μελών. Είναι αποκεντρωμένη, δικτυωμένη, με συνεχώς εξελισσόμενη δομή και κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση. Μέσα από την ανάπτυξη κουλτούρας αναστοχασμού και αυτο-αξιολόγησης, σε περιβάλλον αμοιβαίας εμπιστοσύνης, αλληλοδιδασκαλίας και συνεργατικής μάθησης συμβάλλει στην δημιουργία συλλογικής σκέψης και γνώσης χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς (Τζιμογιάννης, 2016).

Μέσα από τα εκπαιδευτικά δίκτυα οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν, συνεργάζονται και προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τυπικά και άτυπα δίκτυα είναι ευρύτατα διαδεδομένα. Τα τυπικά εκκινούν από κεντρικούς εκπαιδευτικούς φορείς έχουν προαποφασισμένα κριτήρια επιλογής των μελών τους και σκοπεύουν να υποστηρίξουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών. Τα άτυπα δημιουργούνται αυθόρμητα και εθελοντικά και αποτελούν κοινή ιδιοκτησία.

Κυρίαρχο χαρακτηριστικό τους η διαμοίραση γνώσεων, πρακτικών, πόρου, κινδύνου και σκοπός η μάθηση (Λιακοπούλου & Νταλούκας, 2015).

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι κοινώς αποδεκτή, όχι μόνο ως δημοφιλής εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά κυρίως ως μοχλό μετατροπής της επίσημης εκπαίδευσης, της άτυπης εκπαίδευσης και της προσωπικής ή δια βίου μάθησης (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016, σ. 1).

Τα συμμετοχικά περιβάλλοντα του Web 2.0 προάγουν την αλληλεπίδραση και μέσα από συνεργατικές προσεγγίσεις την ενεργό, δια βίου, συνεργατική, αυτοκατευθυνόμενη ομότιμη μάθηση και την αυτοαξιολόγηση. Βιώσιμα, ευέλικτα και κατανεμημένα περιβάλλοντα μάθησης, χωρίς περιορισμούς τοπικούς και χρονικούς παρέχουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και ανταλλαγής κοινή χρήση εκπαιδευτικού περιεχομένου, συμβάλλοντας στην αυτορρύθμιση, στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και στην καθιέρωση της συλλογικής σκέψης. Δημιουργεί μοναδικές συνθήκες για την άτυπη μάθηση. Οι διαδικτυακές κοινότητες των εκπαιδευτικών αποτελούν μια δυναμική κοινωνική διαδικασία που απαιτεί θέσπιση συνόλου κανόνων, συνηθειών, ισχυρών δεσμών και αλληλεπίδρασης, δέσμευση και αφοσίωση των συμμετεχόντων και θεωρούνται το νέο μοντέλο ενσωμάτωσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στη σχολική κουλτούρα (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016).

Στην έρευνα του Kelly και των συνεργατών του (2014) αναφέρεται ότι το 95% νεοεισερχόμενων θα ήθελε πρόσβαση σε απαντήσεις συχνών ερωτήσεων από ομότιμους ή τη δυνατότητα να ρωτούν έμπειρους εκπαιδευτικούς αλλά και πρόσβαση σε ποιοτικές πηγές για διδακτικό σχεδιασμό.

3.4. Προϋποθέσεις για πολυεπίπεδη υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Ο αποτελεσματικός δάσκαλος θεωρείται ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη υψηλού επιπέδου επιδόσεων από τους μαθητές και με διάρκεια. Πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. (Wong et al., 2005). Αυτό ξεκινά με τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, που εστιάζουν στην υποστήριξη κατά τα πρώτα χρόνια αλλά

μπορούν να καλλιεργήσουν την ιδέα ότι η επαγγελματική μάθηση είναι μια δια βίου επιδίωξη και να ειδικωθούν ως μέρος μιας Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Μάθησης (AITSL, 2014· Wong et al., 2005). Κανένα πρόγραμμα Ενσωμάτωσης δεν είναι ακριβώς ίδιο με άλλο. Διαμορφώνεται ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσα στο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θέλουν προγράμματα κατάρτισης που να τους ταιριάζουν (Wong, 2004).

Παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία ως προς τα χαρακτηριστικά τους και το περιεχόμενό τους. Η διάρκειά τους και η συχνότητά τους μπορεί να κυμαίνεται από μια απλή ενημερωτική συνάντηση ως ένα αυστηρά δομημένο πρόγραμμα διάρκειας 2 ετών με μείωση διδακτικού ωραρίου των νεοδιοριζόμενων για τη διευκόλυνση της συμμετοχής τους. Ένα άλλο χαρακτηριστικό που τα διαφοροποιεί είναι ο αριθμός των νεοεισερχόμενων που εξυπηρετούν. Κάποια εστιάζουν στους εντελώς άπειρους εκπαιδευτικούς, ενώ άλλα σε οποιονδήποτε είναι καινούριος στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Επίσης κάποια προγράμματα έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα και στοχεύουν στην προώθηση της ανάπτυξης από την πλευρά των νεοεισερχόμενων και κάποια έχουν αξιολογικό χαρακτήρα και στοχεύουν ακόμα και στην απομάκρυνση αυτών που φαίνονται ακατάλληλοι για το επάγγελμα. Ένα ακόμα στοιχείο είναι η επιλογή, η προετοιμασία και η ανάθεση του μέντορα. Σε κάποιες περιπτώσεις προβλέπονται κριτήρια επιλογής και κατάρτιση για αυτόν τον ρόλο και σε άλλα η ανάθεση εθελοντική ή ημι-υποχρεωτική. Ένα ζήτημα ακόμα είναι και τα κίνητρα και η αμοιβή για να αναλάβει κάποιος ως μέντορας (Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll & Smith (2011)· Σκορδά, 2015).

Για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού θα πρέπει να παρέχεται ευρύ φάσμα δρατηριοτήτων εφόσον μαθησιακό στυλ κάθε εκπαιδευτικού ποικίλει, από την ατομική μάθηση μέσω διαβάσματος, τον πειραματισμό και τον αναστοχασμό ως την από κοινού μάθηση μέσω συνεργασίας (European Commission, 2010, σ. 18).

Μελετώντας τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης 5 χωρών, που είχαν καλή χρηματοδότηση και παρείχαν υποστήριξη ενσωματώνοντας πολλαπλούς τρόπους βοήθειας, με διάρκεια τουλάχιστον 2 έτη και προχωρούν πέρα από μια απλή μετάδοση δεξιοτήτων επιβίωσης, ο Wong (2005) αναφέρει ότι αυτές διαφορετικές προσεγγίσεις παρουσιάζουν τρεις πολύ σημαντικές ομοιότητες:

- i. Είναι καλά δομημένα, περιεκτικά, ενδεδειγμένα και με αυστηρή επίβλεψη. Οι ρόλοι των συμμετεχόντων είναι σαφώς καθορισμένοι.

- ii. Εστιάζουν στην επαγγελματική μάθηση και στην ανάπτυξη επαγγελματισμού των νεοεισερχόμενων. «Ο επαγγελματισμός εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζεται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα, κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητας» (Μασταγγούρας, 2011, σ. 69)
- iii. Δίνουν έμφαση στην συνεργατικότητα. Η ομάδα συνεργασίας γίνεται αντιληπτή και προωθείται ως μέρος της σχολικής κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμενοι, διαμοιράζονται εμπειρίες και πρακτικές. Λειτουργία της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης είναι η δημιουργία της αίσθησης της ταυτότητας της ομάδας (Wong, 2005).

Προτεραιότητα του κράτους είναι η εξασφάλιση να έχουν πρόσβαση σε ποιοτικά προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης, όλοι οι νεοεισερχόμενοι. Η εφαρμογή τους πρέπει να συμπεριλαμβάνει τα παρακάτω:

- Ενημέρωση την κοινωνικο-πολιτιστική ταυτότητα της σχολικής μονάδας
- Υποστήριξη μέσω mentoring και αλληλεπίδρασης με συνάδελφους
- Ευθυγραμμίση με τα επίσημα με τα πρότυπα
- Συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού (AIR, 2014, σ.2).
- (AIR, 2014).

Επίσης για να εξασφαλιστεί η επιτυχία των προγραμμάτων πρέπει να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις :

Επάρκεια χρηματοδότησης και χρόνου: Είναι σημαντικό να παρέχεται επαρκής χρόνος για τη συμμετοχή σε προγράμματα υποστήριξης, με τη μείωση του φόρτου εργασίας και του διδακτικού ωραρίου, χωρίς όμως αντίστοιχη μείωση των αποδοχών, τόσο για τους νεοδιοριζόμενους όσο και για τους μέντορες.. Το έργο του μέντορα πρέπει να αναγνωρίζεται και ως πρόσωπο-κλειδί, να ενισχύεται με κίνητρα για την επιπλέον ευθύνη που αναλαμβάνει , όπως η παροχή επιδόματος. (AIR, 2014· European Commission, 2010).

Σαφήνεια ρόλων και των ευθυνών: Ο ρόλος και οι ευθύνες όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (νεοδιοριζόμενων, μεντόρων, διευθυντών σχολείων, εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών, διοικητικών

αρχών, συνδικαλιστικών και επαγγελματικών φορέων) πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένα. (AIR, 2014· European Commission, 2010)

Συνεργασία μεταξύ των επιμέρους μερών του συστήματος: Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση είναι σημαντικό να ιδωθεί ως ένα συνεχές που αρχίζει με την Αρχική Εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και καταλήγει στη Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη, όπου σε κάθε επιμέρους στάδιο πρέπει να περιλαμβάνονται ανάλογες δραστηριότητες και να αποφεύγεται η αλληλοκάλυψη. Αυτό απαιτεί αποτελεσματική διασύνδεση και ισχυρή επικοινωνία μεταξύ των επιμέρους συστημάτων (μεντόρων, ειδικών, ομότιμων, ανατροφοδότησης),. πρέπει να χρησιμοποιούν κοινή «γλώσσα» και να κατανοούν τους ρόλους και και το έργο των άλλων. Τα περιεκτικά προγράμματα Επαγγελματική Ενσωμάτωσης βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη.

(AIR, 2014· European Commission, 2010)

Κουλτούρα που εστιάζει στην Μάθηση: Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του, ώστε να είναι ομαλή και αποτελεσματική ή ένταξή του αλλά και να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για ανάπτυξη κουλτούρας Μάθησης για όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, που εστιάζει στη συνεργασία, και την έρευνα, προωθώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον, που ανάγει την Μάθηση ως στόχο όλου του σχολείου. Οι πρακτικές επαγγελματικής ανάπτυξης, όπως το mentoring και το coaching, ταιριάζουν καλύτερα στην κουλτούρα ενός σχολείου με συμμετοχικό στυλ ηγεσίας, που εξασφαλίζει τη δέσμευση παροχής συνεχούς υποστήριξης στους εμπλεκόμενους και προσδιορισμένο χρόνο, παρά σε μια ιεραρχική δομή (Bubb, 2007· European Commission, 2010· Feiman-Nemser, 1996).

Εστίαση στην ποιότητα της διαχείρισης: Σύμφωνα με την European Commission (2010).πρέπει να εξασφαλίζονται τα εξής:

- Έμφαση στην ποιότητα των μεντόρων και στην με αυστηρά κριτήρια επιλογή τους με βάση τις ιδιότητές τους, «συντηρητική επιρροή»²⁸ στην πρακτική τους και αναστείλουν τη διάθεση πειραματισμού με ποικίλες προσεγγίσεις και στρατηγικές

²⁸ «conservative influence» : όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 24.

- Η επάρκεια και η δέσμευση του διευθυντή για την ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας σε ένα περιεκτικό σύστημα υποστήριξης και την διαχείριση των πόρων.
- Η εποπτεία της αποτελεσματικότητας του συστήματος και η βελτίωσή του, μέσα από έλεγχο και αξιολόγηση σε επίπεδο σχολείου και του προγράμματος συνολικά

3.5. Στοιχεία της Αποτελεσματικής Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης

Η υλοποίηση προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης κρίνεται απαραίτητη για την ενίσχυση και υποστήριξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα εκπαιδευτικών. Η συμβολή τους σε αυτή τη διάσταση είναι εύκολα αντιληπτή. Οι επιπτώσεις τους σε όλη τη σχολική κοινότητα δεν γίνονται αισθητές σε άμεσα και είναι λιγότερο προφανείς. Τα στοιχεία που καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους αποτελούν ζητούμενο για τους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.5.1. Η ανταπόκριση με τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Τις τελευταίες δεκαετίες τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης εξαπλώνονται με σκοπό να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των νεοεισερχόμενων και την συγκράτησή τους στο επάγγελμα, ώστε να αποτραπεί η απώλεια της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών (Ingersoll & Strong, 2011).

Η πλειοψηφία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών χρειάζονται 3 με 4 χρόνια να καταφέρουν να είναι επαρκείς και ακόμα περισσότερα να αποκτήσουν επαγγελματική ευχέρεια. Αν μείνουν μόνοι τους να παλεύουν να επιβιώσουν, θα καταβληθούν και θα παραιτηθούν. Διαφορετικά, φέρνοντας τους σε επαφή με πρακτικές και στάσεις που θα τους βοηθήσουν να τα καταφέρουν, μπορεί να παραμείνουν στο επάγγελμα. Τα ποιοτικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης πρέπει να αυξάνουν τις ευκαιρίες να παίρνουν ευχάριστα μαθήματα οι νεοδιοριζόμενοι, από τις πρώτες εμπειρίες τους στην διδασκαλία (Feiman-Nemser, 2003).

Η σημαντική επιμήκυνση του εργασιακού βίου λόγω αύξησης των ορίων συνταξιοδότησης και την ελαχιστοποίηση διορισμού νέων εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα την μεγάλη χρονική απόσταση τους από την Αρχική τους Εκπαίδευση. Η συστηματική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών επιμόρφωση είναι σημαντική για την «ευδόκιμη» συνέχιση του επαγγελματικού τους βίου (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Η διαδικασία της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης πρέπει να γίνεται σωστά, καθώς είναι σημαντικές οι συνέπειες, αν κάποιος αποτύχει σε αυτήν. Σε κάποιες χώρες η αποτυχία είναι αιτία αποκλεισμού από το επάγγελμα (Bubb, 2007). Θα πρέπει να εξασφαλιστεί ότι τα σχολεία κάνουν τις αναθέσεις μεντόρων και τις απαραίτητες εκχωρήσεις (π.χ. μείωση διδακτικού ωραρίου για υποστηρικτικές δράσεις) που ταιριάζουν με το υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ώστε να παρέχουν εύκολη πρόσβαση σε πηγές και πρακτική εξειδίκευση, και να προσφέρουν συστηματικά ευκαιρίες για ουσιαστική συζήτηση για θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Τότε οι νεοδιοριζόμενοι αισθάνονται την υποστήριξη από μια επαγγελματική κοινότητα, όπου όλοι είναι μαθητευόμενοι. Σε αντίθετη περίπτωση, τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης λειτουργούν ως απλός «επίδεσμος» για τα τραύματα των νεοεισερχόμενων (Feiman-Nemser, 2003).

Το διδακτικό δυναμικό, ως ο σημαντικότερος και πιο δαπανηρός πόρος του σχολείου, βρίσκεται στο κέντρο των προσπαθειών βελτίωσης της αποδοτικότητας και της ισότητας. Είναι απαραίτητο να εξασφαλιστεί ότι τα άτομα που θα δουλέψουν ως εκπαιδευτικοί είναι ικανά για διδασκαλία υψηλής ποιότητας (OECD, 2011). Οι καλοί δάσκαλοι κάνουν τα καλά σχολεία, αλλά και τα καλά σχολεία, όπου υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης, κάνουν τους καλούς δασκάλους²⁹ (Bubb, 2007).

Κανένα πρόγραμμα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης δεν μπορεί να αντισταθμίσει ένα νοσηρό σχολικό κλίμα και μια ανταγωνιστική κουλτούρα.. Όταν οι δράσεις της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης ανταποκρίνονται στις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, τότε αυτοί μπορεί να φτάσουν στο πλήρες δυναμικό τους και να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους (Feiman-Nemser, 2003).

²⁹ «Good teachers made good schools- but also god schools make good teachers»: όπ. αναφ. στην Bubb, 2007.

3.5.2. Η ανάπτυξη ασφαλούς συνεργατικού περιβάλλοντος Μάθησης

Σύμφωνα με την Suzan Rosenholtz (1991, όπ. αναφ. στην Τσίγκου, 2011) τα σχολεία διακρίνονται σε δύο κατηγορίες :

I. Σε αυτά που βρίσκονται σε «*μαθησιακή ένδεια*³⁰», όπου οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν και υπάρχει αναταγωνιστικό κλίμα μεταξύ τους, ενώ η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί υποχρέωση και όχι δικαίωμα του εκπαιδευτικού.

II. Στα «*πλούσια μαθησιακά σχολεία*³¹» όπου δίνεται έμφαση στη συνεργασία και υπάρχει εστίαση σε ένα κοινό όραμα και πίστη στη διά βίου μάθηση. Τα σχολεία αυτά σύμφωνα με τους Bolam & McMahon (2003, όπ. αναφ. στην Τσίγκου, 2011) αποτελούν επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και λειτουργούν ως εργαστήρι μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί συλλογική ευθύνη, απαιτεί ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον που αποτελείται από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η συνεργατική ευθύνη για τη μάθηση όλων των μαθητών είναι χαρακτηριστικό των σχολείων με υψηλή επιτελεστική κουλτούρα (Wong, 2004).

Στα πλαίσια του «Προγράμματος για την Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» οι συστάσεις της Ομάδας Εργασίας του Ο.Ε.Π.Ε.Κ, για την «βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών» αφορούν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται, να εργάζονται μαζί με την κοινωνία και μέσα σ' αυτήν, συμβάλλοντας ιδιαίτερα στη διασφάλιση της ποιότητας της εργασίας τους και να συνεργάζονται με τις υπόλοιπες ομάδες που έχουν συμφέροντα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 65).

Τα αποτελεσματικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αναπτύσσουν και προωθούν την διασύνδεση μέσω δικτύων κοινοτήτων μαθητείας. Μέσα σε μια ισχυρή μαθησιακή κοινότητα οι εκπαιδευτικοί ευμερούν, γιατί είναι απαραίτητη η αίσθηση του «ανήκειν» με θετικό τρόπο. Όλα τα μέλη αντιμετωπίζονται ως συνεισφέροντες και όλα μαθαίνουν. Τα δομημένα, διαρκή και εντατικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης επιτρέπουν την αλληλοπαρακολούθηση και τη συμμετοχή σε δίκτυα ομάδων μελέτης όπου διαμοιράζονται γνώσεις και πρακτικές, με σεβασμό ό ο ένας την δουλειά του άλλου (Wong, 2004)..

³⁰ «*learning impoverished schools*» : όπ. αναφ. στην Τσίγκου, 2011, σελ.89.

³¹ «*learning enriched schools*» : όπ. αναφ. στην Τσίγκου, 2011, σελ.89.

Οι συνεργατικές δραστηριότητες μπορεί να πραγματοποιούνται στα πλαίσια τυπικής ή άτυπης μάθησης και αναδεικνύεται από πολλές έρευνες ότι είναι σημαντικό στοιχείο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί επιζητούν κάτι περισσότερο από μια δουλειά. Θέλουν την εμπειρία της επιτυχίας και να συμμετέχουν σε μια ομάδα (Wong, 2005).

Οι υψηλής ποιότητας διαπροσωπικές σχέσεις, η αλληλεπίδραση που θεμελιώνεται στην εμπιστοσύνη και στον σεβασμό τους και η συλλογική δέσμευση για το κοινό όραμα σχετικά με την μάθηση των μαθητών, είναι τα χαρακτηριστικά μιας επαγγελματικής κοινότητας μαθητείας, ώστε να λειτουργήσει ως αποτελεσματικό πρόγραμμα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης και να συγκρατήσει τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα (Wong, 2004).

Συνεργατικές δραστηριότητες, όπως κοινός σχεδιασμός νεοεισερχόμενων με άλλους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας ή συχνή συνεργασία τους σε θέματα διδασκαλίας, φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επίδραση και να μειώνουν τις πιθανότητες παραίτησης. Το ίδιο επιδρά η συμμετοχή σε εξωσχολικό δίκτυο εκπαιδευτικών και η συχνή επικοινωνία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και άλλους υπηρεσιακούς παράγοντες για υποστήριξη (Smith & Ingersoll 2004, σ. 704) συμβάλλει στην απόφαση παραίτησης. Η πιο αποτελεσματική πρακτική ενάντια στην παραίτηση και φαίνεται να είναι η παροχή βοηθού στην τάξη (Smith & Ingersoll, 2004).

Χωρίς τη σαφή στήριξη των δράσεων της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης από το σχολείο, ως διαμοιραζόμενη ευθύνη και μια επαγγελματική κουλτούρα, που ενισχύει την συνεργασία και την επίλυση προβλημάτων, οι νεοδιοριζόμενοι μπορεί να απομείνουν μόνοι τους (Feiman-Nemser, 2003).

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί όταν εντάσσονται σε μια ομάδα που είναι ανοικτή σε νέες ιδέες και καινοτομίες, αισθάνονται πιο εύκολα αποδεκτοί. Η συνεργασία ωθεί την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή ιδεών (European Commission, 2010, σ. 17).

3.5.3. Μεταρρυθμιστικές τάσεις και Επαγγελματική Ενσωμάτωση

Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανανεώσουν και να αμφισβητήσουν την υπάρχουσα κουλτούρα στα σχολεία όταν υπάρχει γόνιμο έδαφος. Αυτό συμβαίνει

όταν οι έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις, αυτές είναι πιθανόν να εδραιωθούν, να γίνουν πηγή έμπνευσης και να φέρουν αποτελέσματα. Τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης μπορεί να προστατεύσουν τους νεοδιοριζόμενους από την κυρίαρχη κουλτούρα του σχολείου, που τείνει να τους ενσωματώσει και τους στερήσει την δυνατότητά τους ως παράγοντες αλλαγής και ταυτόχρονα να προάγουν τις νεωτεριστικές ιδέες τους (European Commission, 2010, σ. 15).

Η εποικοδομητική ανατροφοδότηση και η επαγγελματική στήριξη από μέντορα δρα καταλυτικά στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και της σχολικής κουλτούρας (Σπυροπούλου, 2017).

Η συνεργασία μέσα από την ενίσχυση της συμμετοχικότητας και την ενεργή μάθηση υποστηρίζει αλλαγές στις διδακτικές πρακτικές. Ο Garet και οι συνεργάτες του (2001, όπ. αναφ. στο OECD, 2013) επισημαίνουν ότι οι συνεργατικές δραστηριότητες που συνδέουν τους εκπαιδευτικούς με τις εμπειρίες συναδέλφων τους και ενθαρρύνουν την επαγγελματική επικοινωνία και τη διαμοίρασή τους είναι πολύτιμες για τις πρακτικές διδασκαλίας (OECD, 2013, σ.25).

Η συλλογική δράση που διαμορφώνεται σταδιακά μέσα από τη συγκρότηση ομάδων εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα, όπου τα μέλη τους μπορούν να εκφραστούν και να πειραματιστούν σε ασφαλές περιβάλλον, εκκινεί την προοπτική μιας αλλαγής «από κάτω προς τα πάνω»³² (Κατσαρού & Τσάφος, 2016)

Οι συνεργατικές προσεγγίσεις για επαγγελματική μάθηση μπορούν να προωθήσουν αλλαγές στο σχολείο, που επεκτείνονται πέρα από τις ατομικές τάξεις, όταν όλοι οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, δουλεύοντας πάνω σε παραγματικά ζητήματα πρακτικής, με μαθητοκεντρική εστίαση, μαθαίνουν μαζί. Από την ανάπτυξη μιας συλλογικής βάσης γνώσης και την κοινή κατανόηση των πρακτικών, όλοι οι μαθητές επωφελούνται. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπου είναι νόμος, σημειώνονται υψηλές επιτυχίες και μπορεί να έχει μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα (Darling–Hammond et al., 2009· Darling–Hammond, 1996).

Οι φορείς χάραξης πολιτικής αντιλαμβάνονται ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί, και όχι οι νόμοι, σε συνεργασία με γονείς και διαχειριστές, μπορούν να μετατρέψουν τα σχολεία (Darling –Hammond, 1996).

³² «bottom up» : όπ. αναφ. στην Κατσαρού & Τσάφος., 2016, σελ. 89.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο 4^ο κεφάλαιο καταγράφονται προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που εφαρμόζονται εκτός Ευρώπης. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόζονται στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης και θεωρούνται αποτελεσματικά, καθώς έχουν αναχαιτίσει, σε έναν βαθμό, την πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

4.1. Προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης εκτός Ευρώπης.

Σύμφωνα με στοιχεία που συλλέχτηκαν με την ευρείας κλίμακας έρευνα TALIS, στις περισσότερες χώρες του OECD υλοποιούνται προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης. Αν και τα δεδομένα αυτά αφορούν την χαμηλότερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας και όχι την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι ενδεικτικά για τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, που είναι κοινές σε όλες τις βαθμίδες, και τον τρόπο που αυτές αντιμετωπίζονται. Επίσης παρέχει πληροφορίες για τα είδη προγραμμάτων επαγγελματικής ενσωμάτωσης και ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους.

Κοινό στοιχείο αναδεικνύεται η ενδοσχολική καθοδήγηση μέσω μέντορα με παροχή επιπρόσθετων στοιχείων υποστήριξης. Παρακάτω παρατίθενται προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, που θεωρούνται επιτυχημένα με κριτήριο την αποτελεσματικότητά τους ως προς τα ποσοστά παραίτησης των εκπαιδευτικών, και το επίπεδο της υποστήριξης που παρέχουν στους συμμετέχοντες. Στις χώρες, που εφαρμόζονται, υπάρχει θεσμική δέσμευση για την χρηματοδότηση και τη στελέχωσή τους (Kearney, 2014).

4.1.1. Αυστραλία

Στην Αυστραλία τα προγράμματα υποστήριξης αποτελούν μέρος της στρατηγικής για την προσέλκυση και διατήρηση «ποιοτικών» δασκάλων. Η φάση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης συνδέεται άμεσα με την άδεια εξασκήσεως επαγγέλματος (AITSL, 2014). Το πρόγραμμα Induction of Beginning Teachers, διάρκειας 1 έτους, είναι υποχρεωτικό. Περιλαμβάνει την παροχή μέντορα και υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε απομακρυσμένες και δυσπρόσιτες περιοχές, μέσω

διαδικτύου. Συνδέεται με πρακτικές λογοδοσίας και αξιολόγησης, καθώς ο νεοεισερχόμενος πρέπει να αποδείξει ότι οι επαγγελματικές του γνώσεις, πρακτικές και υποχρεώσεις ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα θεσπισμένα πρότυπα (Σκορδά, 2015).

4.1.2. Νέα Ζηλανδία

Στο πρόγραμμα της Νέας Ζηλανδίας περιλαμβάνεται μείωση του διδακτικού ωραρίου των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών κατά 20% (Wong et al., 2005).

4.1.3. Κίνα

Στην Κίνα και συγκεκριμένα στη Σαγκάη, οι νεοδιοριζόμενοι συμμετέχουν μισή μέρα την εβδομάδα σε πρόγραμμα κατάρτισης. Επίσης εφαρμόζεται πρόγραμμα δομημένων παρακολουθήσεων διδασκαλίας, για τον λόγο αυτό οι αίθουσες είναι ανά πάσα στιγμή ανοικτές για κάθε εκπαιδευτικό (Wong et al., 2005).

4.1.4. ΗΠΑ

Τα προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης έχουν δραματικά αυξηθεί την τελευταία δεκαετία και έχουν διαδοθεί ευρέως στις ΗΠΑ, καθώς φαίνεται να έχουν αποτέλεσμα στη συγκράτηση των εκπαιδευτικών (Smith & Ingersoll, 2004). Αναφέρεται ότι πρόσφατα 23 πολιτείες έχουν χρηματοδοτήσει προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης και ενδοσχολικής καθοδήγησης, με υποχρεωτική συμμετοχή όλων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Bullough, 2012, σελ. 57). Τα προγράμματα, υποσχόμενα την αύξηση της συγκράτησης των εκπαιδευτικών, αυτά έχουν διαδοθεί ευρέως. (Smith & Ingersoll, 2004). Η καλά δομημένη υποστήριξη κατά την φάση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, σε περιοχές όπως το Rochester, New York, Cincinnati κ.ά., παρέχοντας έμπειρους μέντορες και μειωμένο διδακτικό ωράριο για υποστήριξη, έχει μειώσει τα ποσοστά παραίτησης των αρχάριων εκπαιδευτικών κατά τα 2/3 και έχει δώσει τα εφόδια να γίνουν γρήγορα επαρκείς στο επάγγελμά τους (Darling- Hammond, 2003, σελ. 4). Τα προγράμματα BTSA & το BEST και κατάφεραν να βελτιώσουν τα ποσοστά πρόωρης παραίτησης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Στο BTSA συμμετέχουν 20.000 νέοι εκπαιδευτικοί ετησίως, με ποσοστό επιτυχίας 84%, ενώ το BEST αφορά το 60% των εκπαιδευτικών του Κοννέκτικατ, με επιτυχία 94.3% (Kearney, 2014, σελ.11).

4.1.5. Καναδάς

Στον Καναδά λόγω της απουσίας ομοσπονδιακής διεύθυνσης για την εκπαίδευση, και της ανάληψης ευθύνης από τις περιφέρειες, τα προγράμματα επαγγελματικής ενσωμάτωσης ποικίλουν. Παρέχονται από την κεντρική διοίκηση και είναι υποχρεωτικά ή παρέχονται από τις περιφέρειες, τα πανεπιστήμια ή τοπικούς φορείς, και σωματεία εκπαιδευτικών. Παρά τη μεγάλη διακύμανση στην παροχή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, βασικό στοιχείο όλων των προγραμμάτων παρουσιάζεται η παροχή μέντορα. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για την επιλογή κατάλληλου μέντορα, τη διάθεση επαρκούς χρόνου και την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας. Το πρόγραμμα της Alberta φαίνεται ως το πιο καλά σχεδιασμένο και οργανωμένο με λεπτομερή καθορισμό των ρόλων και των επιμέρους στοιχείων (Kutsyuruba et al., 2013). Σε κάποιες περιφέρειες, όπως στο Οντάριο, οι πρακτικές ενσωμάτωσης βασίζονται σε ένα σύστημα αξιολόγησης της βελτίωσης τη διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βελτιωθούν οι μαθητικές επιδόσεις (Kearney, 2014).

4.1.6. Ιαπωνία

Το πρόγραμμα της Ιαπωνίας παρουσιάζει μοναδικότητα. Ακολουθείται ένα μοντέλο ανάπτυξης μέσα από άτυπη και συνεχή επαγωγή των αρχάριων εκπαιδευτικών, που δίνει αξία στη διαδικασία, και αντιλαμβάνεται την διδασκαλία ως συλλογική και όχι ως ατομική προσπάθεια (Ahn, 2016). Στη χώρα αυτή, το ποσοστό παραίτησης των νέων εκπαιδευτικών είναι σημαντικά μικρότερο. Επενδύονται \$12000 για κάθε νέο εκπαιδευτικό και συνολικά περίπου \$220 εκατ. ετησίως. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται υψηλού κύρους, με χαρακτηριστικό τα ερευνητικά πρότζεκτ για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους (AITSL, 2014, σελ. 11). Οι νεοδιοριζόμενοι συμμετέχουν ενεργά στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ολοκληρώνοντας την κατάρτισή τους, διάρκειας 10 ωρών την εβδομάδα ή περίπου 300 ωρών ετησίως, ενδοσχολικά. Τους παρέχεται, ακόμα, διορισμένος μέντορας και εξωτερική εκπαίδευση 25 ημερών. Εκτός από την επίσημη εκπαίδευση, οι πρωτοδιοριζόμενοι συνεχίζουν με τη μάθησή τους στο *shokuin shitsu* ή *αίθουσα των δασκάλων*, έναν κοινόχρηστο χώρο, όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν ατομικά γραφεία, συγκεντρωμένα σε νησίδες ανάλογα με την τάξη, ενώ τα γραφεία των διοικητικών στελεχών τοποθετούνται μπροστά στο κέντρο. Στην αίθουσα αυτή οι εκπαιδευτικοί συναντιούνται καθημερινά για να

προετοιμάσουν, να ολοκληρώσουν την εργασία τους και να συνεργαστούν να ανταλλάξουν γνώσεις και διδακτικές πρακτικές. Η καθημερινή ρουτίνα ξεκινά με πρωινή συνάντηση, διάρκειας 10'. Μετακινούνται από τάξη σε τάξη, χρησιμοποιώντας ως βάση τους την *αίθουσα των δασκάλων*. Οι νεοδιοριζόμενοι σε αυτόν τον χώρο ζητούν συμβουλές από βετεράνους συναδέλφους τους και από το διοικητικό προσωπικό. Μετά το τέλος των μαθημάτων γίνονται σε βάθος συζητήσεις εστιασμένες σε διάφορα θέματα ή προσωπικές συνομιλίες που εξαλείφουν την ένταση της ημέρας. Η *αίθουσα του δασκάλου* λειτουργεί αυτόνομα υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια κοινότητα πρακτικής με στόχο τη συνεργασία ολόκληρου του σχολείου και την οικοδόμηση ανθρώπινων σχέσεων. Παρέχει ασφαλές και συνεκτικό σύστημα υποστήριξης σε εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη διδακτική εμπειρία και επαγγελματική γνώση. Οι πρωτοδιοριζόμενοι το θεωρούν ως «πύργο ελέγχου», ασφαλές περιβάλλον για να εκφράσουν την άποψή τους και ουσιώδες για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, ενώ οι έμπειροι ως οργανωτική μονάδα. Η μαθητεία μετατρέπεται σε σταδιακή διαδικασία ανάπτυξης των άπειρων εκπαιδευτικών μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής, με δραστηριότητες εγγενώς κοινωνικές και συνεργατικές. Η συλλογικότητα είναι ενσωματωμένη και οργανική, σε πραγματικό χρόνο και η διδασκαλία προσεγγίζεται ολιστικά (Ahn, 2016).

4.2. Η Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η υλοποίηση προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στην Ευρώπη καθορίζεται από τους άξονες της Ευρωπαϊκής Πολιτικής, με βασικό στόχο τη βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων.

4.2.1. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα των εκπαιδευτικών προτεραιότητα της ευρωπαϊκής πολιτικής

Η εκπαίδευση βρίσκεται στον πυρήνα της ευρωπαϊκής πολιτικής ήδη από τις πρόδρομες μορφές της Ένωσης. Η οικονομική αλλά και η κοινωνική ολοκλήρωση θεωρούνται το ίδιο σημαντικές για την συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης και η εκπαίδευση, ο βασικός μοχλός για την παραγωγή της. Την περίοδο 1976-1992 διαμορφώνεται ο ευρωπαϊκός χώρος εκπαίδευσης. Με τη Λευκή Βίβλο, με τίτλο «*Διδασκαλία και Μάθηση. Προς την κοινωνία της γνώσης*» (1995), τίθενται τα θεμέλια και ορίζονται οι άξονες της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ με τις συνθήκες του Μάαστριχτ (1992) και του Άμστερνταμ (1997) καθορίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, ζητήματα κατάρτισης και επαγγελματικής επιμόρφωσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Από τα μέσα της δεκαετίας του '70 παρατηρείται μια μετατόπιση του κυρίαρχου λόγου για την εκπαίδευση (Βαβουράκη και συν., 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται από μηχανισμούς διακυβέρνησης, που αναπτύσσονται σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό ή υπερεθνικό επίπεδο, όπως η οπτική της «*Νέας δημόσιας διοίκησης*»³³ και της «*αποστέωσης*» του κράτους³⁴ (Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 21).

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή θεωρεί το ανθρώπινο δυναμικό ως κύριο πόρο, και εστιάζει στα ζητήματα ποιότητας και αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για τον λόγο αυτό ενισχύεται ο ρόλος και η παρεμβατικότητα στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα από τα κοινοτικά θεσμικά

³³ «*New public management*»: όπ. αναφ. στη Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 21.

³⁴ «*Hollowing of the states*»: όπ. αναφ. στη Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 21.

όργανα, όπως η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας (Βαβουράκη και συν., 2007)

Στο έκτακτο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο στη Λισαβόνα (2000), αναγνωρίζοντας τα δεδομένα που προκύπτουν από την παγκοσμιοποίηση και την Κοινωνία της Γνώσης, αποφασίζεται ένα πρόγραμμα στρατηγικών στόχων γνωστό ως «στρατηγική της Λισαβόνας», που θα πρέπει να επιτευχθούν ως το 2010, προκειμένου να πραγματοποιηθεί ο στρατηγικός στόχος « η Ευρώπη να γίνει η πλέον ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία του κόσμου βασισμένη στην παραγωγή νέας γνώσης, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή» (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 17· Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 29· Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 34). Στη Βαρκελώνη (2002) δηλώνεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον βασικό πυλώνα του Ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου και τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει μέχρι το 2010 να αναχθούν σε «υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο» (Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 29). Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων για την Ευρώπη του 2010, κρίθηκε διασφάλιση της σύγκλισης των εθνικών πολιτικών, που πρέπει να είναι συντονισμένες, συνεκτικές, επαρκείς και να εξασφαλίζουν την ποιότητα (European Commission, 2010). Το 2001 τα κράτη-μέλη συμφώνησαν να θέσουν κοινούς στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να υλοποιηθεί η απόφαση του Συμβουλίου της Λισαβόνας (ΟΕΠΕΚ, 2007). Για τον λόγο αυτό Ευρωπαϊκή Ένωση εισήγαγε την «Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού» (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 35· Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 18).

Από την δεκαετία του '90 ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση συνδέονται με την έννοια της αποτελεσματικότητας και την αξιολόγησή της. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή υποβάλλει έκθεση με δεκαέξι δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης που αντιστοιχούν σε τέσσερις (4) άξονες (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 35) :

- επιδόσεις
- επιτυχία και μετάβαση
- παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης
- πόροι και δομές

Ο τελευταίος άξονας εμπεριέχει τον δείκτη αξιολόγησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 36). Στο Ευρωπαϊκό

Συμβούλιο της Στοκχόλμης (2001) παρουσιάζεται το «*Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010*» με τρεις βασικούς στόχους (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 36-37):

- Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση
- Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση διά βίου.
- Συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στην ευρύτερη κοινωνία και στον κόσμο.

Επίσης, όπως αναφέρεται στη μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ (2007), ο στόχος αυτός θέτει τα εξής ζητήματα για τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους εκπαιδευτές τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της Κοινωνίας της Γνώσης:

- Προσδιορισμός των δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτουν.
- Παροχή προϋποθέσεων για την επαρκή υποστήριξή τους κατά την αρχική κατάρτιση και την συνεχή δια βίου επιμόρφωση.
- Εξασφάλιση της επάρκειας όσων ασχοληθούν με την διδασκαλία και να προβλεφθούν οι μακροπρόθεσμες ανάγκες του κλάδου, ώστε το εκπαιδευτικό επάγγελμα να γίνει ελκυστικότερο.
- Προσέλκυση ατόμων με εμπειρία από άλλους τομείς να εργαστούν στην Εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007, σ. 26)

Στη συνάντηση της Βαρκελώνης (2002) κατατίθεται το λεπτομερές πρόγραμμα και οι δείκτες μέτρησης για κάθε στρατηγικό και επιμέρους στόχο (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 37).

Ο πρώτος στρατηγικός στόχος εστιάζει στην βελτίωση της Ποιότητας και της Αποτελεσματικότητας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Μία από τις συνιστώσες, αυτού του στόχου, αφορά την βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών αλλά και των εκπαιδευτών τους καθώς θεωρούνται «ουσιαστικοί συντελεστές για την πραγμάτωση της κοινωνίας της γνώσης» (Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 30). Η βελτίωση αφορά τόσο την προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά την αρχική τους εκπαίδευση αλλά και την υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Τα κράτη-μέλη να εξασφαλίζουν την επάρκεια των εκπαιδευτικών, να προσλαμβάνουν και άτομα με εκπαιδευτική πείρα σε άλλους τομείς, για να εργαστούν ως εκπαιδευτές / εκπαιδευτικοί και να κάνουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ελκυστικότερο (Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 30).

European Commission, 2010, σ. 8). Παράλληλα οργανώνονται «Ομάδες Εργασίας» για την μελέτη των επιμέρους στόχων και συγκροτείται ομάδα εμπειρογνομόνων για την ανάπτυξη κριτηρίων και δεικτών μέτρησης της προόδου των κρατών-μελών, σε σχέση με τους επιμέρους στόχους (Βαβουράκη και συν., 2007, σ. 38).

Αναγνωρίζεται ότι η επιτυχία των μεταρρυθμίσεων εξαρτάται από την ύπαρξη εκπαιδευτικών και στελεχών υψηλής ποιότητας, που θα μπορούν να εφαρμόσουν αυτές τις μεταρρυθμίσεις (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008, σ. 64).

4.2.2. Η ευρωπαϊκή πολιτική για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι ψηλά στην αντζέντα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι υπουργοί Παιδείας, το 2007, στην ανακοίνωση της Επιτροπής για τη «Βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», συμφώνησαν ότι:

«Η υψηλής ποιότητας διδασκαλία αποτελεί προϋπόθεση για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες με τη σειρά τους είναι ισχυροί καθοριστικοί παράγοντες της μακροπρόθεσμης ανταγωνιστικότητας της Ευρώπης και της ικανότητας δημιουργίας περισσότερων θέσεων εργασίας και ανάπτυξης σύμφωνα με τους στόχους της Λισαβόνας ...». (European Commission, 2010, σ. 5)

Στην άτυπη σύνοδο των Υπουργών Παιδείας στο Γκέτεμποργκ 2009 σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναγνωρίστηκε η ανάγκη οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί να έχουν πρόσβαση σε επαρκή και αποτελεσματική προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και ιδιαίτερα κατά την πρώτη είσοδο στο επάγγελμα.

Παράλληλα η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συγκέντρωσε πρακτικές πληροφορίες για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και το 2008 ανέπτυξε ένα εγχειρίδιο σχετικά με την ανάπτυξη και βελτίωση δομημένων προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, το οποίο ξεκίνησε ως μια «δραστηριότητα αμοιβαίας μάθησης», όταν τα συμμετέχοντα μέλη στη συνάντηση στο Ταλίν της Εσθονίας συνέκριναν και αντιπαρέβαλαν διαφορετικές προσεγγίσεις πολιτικής στην Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (European Commission, 2010).

Στην έκθεση για την «Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών»³⁵ (2008), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, εστιάζει στο θέμα της υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών:

«Προτρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Ενθαρρύνει την ανάπτυξη δικτύων υποστήριξης και προγραμμάτων καθοδήγησης, μέσω των οποίων οι δάσκαλοι της αποδεδειγμένης εμπειρίας και ικανότητας μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στην κατάρτιση των νέων συναδέλφων, να μεταβιβάσουν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια επιτυχημένων σταδιοδρομιών, να προωθήσουν την ομαδική μάθηση και να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των ποσοστών πρόωρης εγκατάλειψης. Πιστεύει ότι με τη συνεργασία και τη μάθηση από κοινού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της απόδοσης του σχολείου και του συνολικού μαθησιακού περιβάλλοντος · ...». (European Commission, 2010, σ. 8)

Επίσης η European Trade Union Committee for Education (ETUCE) στο έγγραφό της «Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη»³⁶ εισηγείται ότι η παροχή ενός έτους Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, που περιλαμβάνει συστηματική καθοδήγηση και υποστήριξη από πλήρως εξειδικευμένους και έμπειρους εκπαιδευτικούς (μέντορες), αποτελεί δικαίωμα και υποχρέωση για τους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς. Η φάση αυτή αποτελεί κοινό συμφέρον για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, το σχολείο και την τοπική κοινωνία και απαιτείται στενή συνεργασία των τριών αυτών παραγόντων. Θεωρεί, δε, απαραίτητο τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης να εμπεριέχουν:

- Υποστήριξη από συμβούλους και άλλους συναδέλφους
 - Μειωμένο χρόνο διδασκαλίας χωρίς μείωση των αποδοχών
 - Πρόσβαση σε κατάλληλους πόρους υποστήριξης
 - Υποχρεωτική συμμετοχή σε πρόγραμμα καθοδήγησης (mentoring)
 - Ευκαιρίες για τη συσχέτιση θεωρίας με την συστηματική πρακτική
- (European Commission, 2010, σ. 9)

³⁵ «Report on improving the quality of teacher education» (2008/2068(INI)), Committee on Culture and Education: Rapporteur: Maria Badia i Cutchet· όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 8

³⁶ «Teacher Education in Europe» ,(April 2008). (ETUCE – European Trade Union Committee for Education)· όπ. αναφ. στην European Commission, 2010, σ. 9

Εκτός από τις κατευθύνσεις του Προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» όπου επισημαίνεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης της Ευρώπης, η Ε.Ε. στηρίζει και πολλά χρηματοδοτούμενα Προγράμματα Δράσης, που αφορούν κυρίως την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ως συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη, όπως τα προγράμματα ARION, Comenius, Grundtvig (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

4.2.3. Διαπιστώσεις για την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζονται ως ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και είναι σημαντικό να αναπτυχθούν πολιτικές που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη πρόσβαση όλων των εκπαιδευτικών σε προγράμματα για όλες τις φάσεις της Επαγγελματικής Ανάπτυξης. Ωστόσο, η ποιότητα της ανάπτυξής τους θα εξαρτηθεί καθοριστικά από την υποστήριξη που τους παρέχεται σε κάθε μία από αυτές τις φάσεις (European Commission, 2010, σ. 5).

Διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη προσοχή στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων της Συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης, και λιγότερη στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβασή τους από την αρχική εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή στα σχολεία. Συμπερασματικά:

- Συνήθως οι νεοεισερχόμενοι δεν έχουν πρόσβαση σε περιεκτικά και υποστηρικτικά προγράμματα ή αυτά είναι σχετικά ασύμμετρα και όχι ενσωματωμένα πλήρως στο σύστημα εκπαίδευσης.
- Οι πολιτικές Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης χρησιμεύουν για μια σειρά πολιτικών στόχων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της Αρχικής Εκπαίδευσης.
- Κάθε σύστημα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών με υποστήριξη σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Να είναι δομημένο σε τέσσερα υποσυστήματα

αλληλοσυνδεόμενα: καθοδήγησης, εισήγησης εμπειρογνομόνων, στήριξης από ομότιμους και αυτορρύθμισης.

- Προϋπόθεση να αποτελεί η εξασφάλιση τη αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης όπως: οικονομική στήριξη, σαφής καθορισμός ρόλων και τις ευθυνών, συνεργασία, κουλτούρα επικεντρωμένη στη μάθηση και στην ποιότητά της.
- Δεν υπάρχει ενιαίο μοντέλο αποτελεσματικής πολιτικής Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αλλά τα προγράμματα παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία: εθελοντικά ή υποχρεωτικά, τοπικά ή εθνικά. Μπορούν να συνδέονται ή όχι με δοκιμαστικές περιόδους ή με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών (European Commission, 2010, σ. 7).
- Η διάρκεια της φάσης της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης κυμαίνεται από 10 μήνες έως 2 χρόνια.
- Στην πλειονότητα των κρατών-μελών απουσιάζουν συστήματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, εθνικής κλίμακας .
- Παράλληλα με τα προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, σε κάποιες χώρες προσφέρονται και επιπλέον μέτρα υποστήριξης για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς όπως: βοήθεια για τον διδακτικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση, συναντήσεις με τους επιβλέποντες για τη συζήτηση προβλημάτων, παρατήρηση στην τάξη ή ειδικά σχεδιασμένη εκπαίδευση για αρχάριους εκπαιδευτικούς, διορισμό μέντορα με στόχο την αντιμετώπιση δυσκολιών και τη μείωση της πιθανότητας πρόωρης παραίτησης. (European Commission, 2010).

Στην χώρα της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, τόσο ο ορισμός όσο και οι μορφές της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης παρουσιάζουν μια ασάφεια εξαιτίας της διαφορετικής λειτουργίας της κάθε χώρα. Γενικά αναφέρεται σε προγράμματα υποστήριξης που απευθύνονται σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς:

- ... που έχουν ολοκληρώσει την Αρχική Εκπαίδευση, έχουν αποκτήσει το αντίστοιχο πτυχίο και την άδεια να διδάσκουν.
- ...που έχουν τα απαιτούμενα προσόντα αλλά όχι την άδεια διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούνται «υποψήφιοι», «υπό δοκιμή» ή «εκπαιδευόμενοι» εκπαιδευτικοί και η φάση της Επαγγελματικής

Ενσωμάτωσης συνδέεται με την τελική αξιολόγησή τους και την κρίση για την είσοδό τους στο επάγγελμα.

- ... που δεν έχουν ακόμη πτυχίο και δεν έχουν άδεια να διδάξουν και τα όρια μεταξύ της Αρχικής Εκπαίδευσης και Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης είναι δυσδιάκριτα. (European Commission, 2010, σ. 10)

Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης υποστηρίζουν συστηματικά, την προσπάθεια ένταξης της επιμόρφωσης σε ένα ευρύτερο σχήμα Διά βίου Μάθησης, το οποίο, σύμφωνα με τον Schratz (2005, όπ. αναφ. στον ΟΕΠΕΚ, 2007) αφορά :

(α) την επιστημονική κατάρτιση των νεοδιόριστων αλλά και των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε όλες τις βασικές πτυχές της σχολικής πράξης (παιδαγωγικές – ψυχολογικές – κοινωνικές κ.ά.)

(β) τη συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις (π.χ. νέες μορφές εξατομικευμένης ή ομαδικής εργασίας)

(γ) την εξοικείωσή τους με τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (π.χ. εισαγωγή και χρήση των η/υ και των εκπαιδευτικών πολυμέσων στη σχολική πράξη)

(δ) τη συστηματική πληροφόρηση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τα νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα που εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (όπως, π.χ., περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, αγωγή καταναλωτή, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση στα ΜΜΕ / media education)

(ε) την επαγγελματική επιμόρφωσή τους με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη σε θέσεις διοίκησης ή ηγεσίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή της εκπαιδευτικής διοίκησης (ΟΕΠΕΚ, 2007, σ 23-30).

Στην ίδια μελέτη επισημαίνεται ότι η Εισαγωγική Επιμόρφωση, με στόχο την αποτελεσματική ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, συνυπάρχει με άλλες μορφές επιμόρφωσης, όπως προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα, προγράμματα προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένα ευρύ φάσμα φορέων αναλαμβάνουν την υλοποίηση προγραμμάτων, συνήθως ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, αλλά έμφαση δίνεται στα προγράμματα που υλοποιούνται από τον δημόσιο τομέα, όπως κρατικές υπηρεσίες και φορείς (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελεί μεγάλο ζήτημα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική, καθώς για την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, η ενίσχυση της επαγγελματικής κινητικότητας είναι ζητούμενο. Σύμφωνα με την βασική αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης, η

διαδικασία επιμόρφωσης διαχωρίζεται από τη διαδικασία επικύρωσης των προσόντων που αποκτήθηκαν. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι :

«ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης έχει ως στόχο να προβάλλεται και να αποτιμάται το πλήρες φάσμα προσόντων και ικανοτήτων ενός ατόμου, ασχέτως του τόπου ή του τρόπου με τον οποίον αποκτήθηκαν. Ο προσδιορισμός και η επικύρωση των ανεπίσημων και άτυπων μορφών μάθησης πραγματοποιείται εντός και εκτός των πλαισίων της επίσημης εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον τόπο εργασίας και εντός της κοινωνίας των πολιτών.» (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2004: 1, οπ. ανφ στον Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, σελ. 55).

Για τη διαφύλαξη της αξιοπιστίας των διαδικασιών, το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρότεινε την κατάρτιση ενός συνόλου κοινών αρχών. Οι κοινές αυτές αρχές θα διασφαλίζουν την αμοιβαία πιστοποίηση των άτυπων και ανεπίσημων μορφών μάθησης και την συγκρισιμότητα των δραστηριοτήτων και των επαγγελματικών δυνατοτήτων διακρατικά. Ταυτόχρονα θα ενισχύσουν την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των κρατών της Ε.Ε. (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

4.3. Παραδείγματα εφαρμογής προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στον ευρωπαϊκό χώρο

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που έχουν υλοποιηθεί σε χώρες της Ευρώπης.

4.3.1. Δυτική και Κεντρική Ευρώπη

Το πρόγραμμα υποστήριξης των εκπαιδευτικών κατά την φάση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης της Γερμανίας αποτελεί παράδειγμα. Πρόκειται για σύστημα μαθητείας με το οποίο οι νεοεισερχόμενοι μπαίνουν σταδιακά στο επάγγελμα μετά από δοκιμαστική περίοδο, διάρκειας 2 ετών. Υποστηρίζονται από μέντορα με σεμινάρια και παράλληλα με μείωση του διδακτικού ωραρίου. Αποκτούν την ιδιότητα το δημοσίου υπαλλήλου 3 χρόνια μετά τον πρώτο διορισμό τους, έπειτα από συνεχείς

αξιολογήσεις από τον μέντορα και τους συναδέλφους τους (Kearney, 2014· Σκορδά, 2015· Wong et al., 2005).

Στη Γαλλία, οι Zuljan & Pozarnik (2014, όπ. αναφ. στην Σκορδά 2015) αναφέρουν ότι το πρόγραμμα επαγγελματικής ενσωμάτωσης, που εφαρμόζεται σε εθνικό επίπεδο από το 2005, παρέχει υποστήριξη στους νεοεισερχόμενους κατά τη δοκιμαστική περίοδο των 2 πρώτων χρόνων της καριέρας τους, η οποία συνδέεται και με την σύναψη μόνιμου συμβολαίου του εκπαιδευτικού (Ευριδίκη, 2013· Σκορδά, 2015).

Το πρόγραμμα της Ελβετίας βασίζεται στις ομάδες εκπαιδευτικών, που έχουν συγκροτήσει κατά τις αρχικές σπουδές τους και συνεχίζουν την συνεργασία και κατά την διάρκεια της υπηρεσίας τους σε σχολεία, προσφέροντας υποστήριξη και ενθάρρυνση κατά τον πρώτο χρόνο της καριέρας. Τότε ολοκληρώνεται η τυπική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. (Kearney, 2014).

Στην Αυστρία όπως αναφέρουν οι Zuljan & Pozarnik (2014, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015) οι τοπικές αρχές παρέχουν μονοετές πρόγραμμα υποστήριξης, με παροχή μέντορα μόνο για εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Στην Ολλανδία δεν υπάρχει πρόγραμμα εθνικής εμβέλειας αλλά οι τοπικές αρχές οργανώνουν σεμινάρια για τους πρωτοδιοριζόμενους (Ευριδίκη, 2023· Σκορδά, 2015).

Στο Βέλγιο η εισαγωγική επιμόρφωση είναι υποχρεωτική για όλους τους νεοεισερχόμενους. Τα σχολεία επιλέγουν πρακτικές υποστήριξης, αυτόνομα. Παρέχεται ενδοσχολική καθοδήγηση από μέντορα με ειδική επιμόρφωση και μειωμένο διδακτικό ωράριο (OECD, 2009· Σκορδά, 2015).

Στην Ρουμανία κατά τους Zuljan & Pozarnik (2014, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015), στη δοκιμαστική περίοδο, διάρκειας τουλάχιστον 2 ετών, παρέχεται σποραδική στήριξη από ανεκπαιδευτο μέντορα ή επιθεωρητή. Η περίοδος αυτή ολοκληρώνεται με εξετάσεις, όπου η τριπλή αποτυχία στερεί την παραμονή στο επάγγελμα.

4.3.2. Βόρεια Ευρώπη

Στην Σουηδία έχουν θεσπιστεί περίοδοι εισαγωγικής επιμόρφωσης (Ευριδίκη, 2023· Σκορδά, 2015).

Στη Νορβηγία, σύμφωνα με τους Zuljan & Rozarnik (2014, όπ. αναφ. στην Σκορδά, 2015) δεν υπάρχει εθνικό πρόγραμμα παρέχεται ενδοσχολικά καθοδήγηση από έναν άλλον έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου. Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν είναι υποχρεωτικά.

Στην Εσθονία το πρόγραμμα υποστήριξης, που εφαρμόζεται από το 2004, βασίζεται στη συνεργασία του σχολείου με το Πανεπιστήμιο. Περιλαμβάνει παροχή μέντορα που τον επιλέγει ο διευθυντής με κριτήριο τα προσόντα του και υποχρεωτικές παρακολουθήσεις διδασκαλίας από τους νεοδιοριζόμενους, ενώ απουσιάζει κάθε μορφής τελική αξιολόγηση (European Commission, 2010· Σκορδά, 2015).

4.3.4. Βρετανικά Νησιά

Στην Ιρλανδία το πρόγραμμα που εφαρμόζεται από το 2002, δεν έχει εθνική εμπέλεια και δεν είναι υποχρεωτικό. Έχει ως βασική πρακτική υποστήριξης τον μέντορα (European Commission, 2010· Σκορδά, 2015).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο τα προγράμματα επαγγελματικής Ενσωμάτωσης ποικίλουν ανά περιφέρεια. Κοινό στοιχείο αποτελεί ότι οι νοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί «Newly Qualified Teachers- NQTs» μέσα από διαδικασίες ελέγχου, υποστήριξης και αξιολόγησης πρέπει να ανταποκριθούν στα θεσπισμένα Πρότυπα «Qualified Teacher's Standards – QTS» και να εγγραφούν στο μητρώο των Προσόντούχων εκπαιδευτικών «Qualified Teachers», προκειμένου να έχουν το δικαίωμα να διδάσκουν σε δημόσια σχολεία και ιδιωτικά σχολεία Ειδικής Αγωγής (Bubb, 2007). Ειδικότερα:

- Στην Αγγλία το πρόγραμμα επαγγελματικής ενσωμάτωσης - με τις εκτενέστερες και πιο παγιωμένες διατάξεις - θεσπίστηκε το 1999. Από τη δοκιμαστική εφαρμογή του (1992) μέχρι την τελική θέσπισή του οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν αξιολογούνταν ούτε απαιτούνταν από τα σχολεία παροχή υποστήριξης. Το πρόγραμμα «The Induction Support Programme for Newly Qualified Teachers», ορίζει την μονοετή διάρκεια της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, που συνήθως ξεκινά τον Σεπτέμβρη και λήγει τον Ιούνιο, δηλ. τρία τρίμηνα ή αντίστοιχες ώρες μερικής απασχόλησης. Κατά τη διάρκειά της οι άπειροι εκπαιδευτικοί προστατεύονται από «άδικες» απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος ή την αντιμετώπιση δύσκολων περιπτώσεων συμπεριφοράς. Τους παρέχεται

εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης, με μέντορα και αξιολόγηση για την ανταπόκρισή τους στα πρότυπα από ειδικό της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Στο τέλος κάθε τριμήνου πραγματοποιούνται συνεδρίες για αξιολόγηση και σύνταξη αναφορών. Οι αποτυχόντες δεν έχουν το δικαίωμα να διδάξουν σε δημόσιο σχολείο. Παράταση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης εγκρίνεται σε σπάνιες περιπτώσεις (Bubb, 2007· Σκορδά, 2015).

- Στη Σκωτία οι πρωτοδιοριζόμενοι αφού πάρουν προσωρινή άδεια από το General Teaching Council for Scotland (GTCS), περνούν μια δοκιμαστική περίοδο κατά την οποία πρέπει να ανταποκρίνονται σε 23 θεσπισμένα πρότυπα (standards), για την πλήρη εγγραφή τους στο μητρώο εκπαιδευτικών ως προσοντούχοι 'qualified'. (Bubb, 2007· European Commission, 2010· Σκορδά, 2015). Αυτό μπορεί να γίνει με την παρακολούθηση του μονοετούς προγράμματος Teacher Induction Scheme (TIS) ή με το πρόγραμμα Alternative Route, διάρκειας τεσσάρων (4) τριμήνων ή 270 ημερών. Παρέχεται εξειδικευμένος «υποστηρικτής» που παρακολουθεί τους παρακολουθεί για μισή μέρα κάθε εβδομάδα, ενώ τους αξιολογεί 2 φορές ανά έτος (Bubb, 2007). Επίσης οι νεοεισερχόμενοι έχουν την υποχρέωση να προετοιμάσουν το προσωπικό, επαγγελματικό, χαρτοφυλάκιο «portfolio» και να συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα (European Commission, 2010· Σκορδά, 2015).

- Στην Ουαλία η επαγγελματική ενσωμάτωση αντιμετωπίζεται ως μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και εφαρμόζεται από το 2003. Οι νεοεισερχόμενοι αξιολογούνται σύμφωνα με τα θεσπισμένα πρότυπα (standards) και στους αποτυχόντες δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουν εκ νέου το πρόγραμμα (Bubb, 2007).

4.3.5. Το πρόγραμμα της Κύπρου

Η έκθεση της UNESCO (Unesco, 1997) όσο και η Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (2004), είχαν διατυπώσει emphaticά την ανάγκη αναθεώρησης των πρακτικών επιμόρφωσης στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο (Π.Ι.Κ., 2012).

Η Κυπριακή κυβέρνηση στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και του δημόσιου σχολείου τον Ιούλιο του 2008, με

απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, εισάγει τον θεσμό του μέντορα (Σκορδά, 2015).

Το πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης της Κύπρου προσφερόταν από το από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Π.Ι.Κ.) και αφορούσε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς της Δημοτικής και Μέσης Γενικής και Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αλλά και τους μέντορές τους. Συγχρηματοδοτείτο κατά 85% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και κατά 15% από εθνικούς πόρους στα πλαίσια του Άξονα Προτεραιότητας 1 «Ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού και Προσαρμοστικότητα» του Επιχειρησιακού Προγράμματος (Απασχόληση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο και Κοινωνική Συνοχή) για την Προγραμματική Περίοδο 2007-2013 (Σπυροπούλου, 2017, σελ. 29).

Η εφαρμογή του άρχισε από την επόμενη σχολική χρονιά από τη θέσπισή του (2008-2009) και έπαυε το 2013 μετά την Συμφωνία Πλαίσιο της Κυπριακής Δημοκρατίας με τους εταίρους (Μνημόνιο Συναντίληψης, 29/4/2013) που περιελάμβανε και την κατάργηση του mentoring στα προγράμματα Προϋπηρεσιακής και Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (Σκορδά, 2015· Σπυροπούλου, 2017).

Επιδίωξη του Π.Ι.Κ. ήταν η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και δράσεις επαγγελματικής επιμόρφωσης που έχουν ως αντικείμενο τη στήριξη της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Το πρόγραμμα θεωρούνταν μια μορφή συνεχούς επαγγελματικής επιμόρφωσης ενσωματωμένη στην επαγγελματική πρακτική στη σχολική μονάδα. Βασικός στόχος ήταν η κάλυψη των αναγκών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη ψυχολογική, διοικητική, επαγγελματική και αυτοαξιολογική παράμετρο του έργου τους και η παροχή της απαιτούμενης εκπαίδευσης των μεντόρων τους για την ικανοποίηση αυτών των αναγκών (Π.Ι.Κ., 2011). Το πρόγραμμα φιλιδοξούσε να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στην αρχική βασική κατάρτιση, την προϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και στη δια βίου επαγγελματική τους ανάπτυξη και να συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων στη σχολική μονάδα (Π.Ι.Κ., 2012).

Παράλληλα στόχευε στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα αλλά και μέσω της εφαρμογής του θεσμού του μέντορα, ως μεθόδου ενίσχυσης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών, στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη τόσο των ίδιων όσο και των μεντόρων τους (Π.Ι.Κ., 2012).

Το Π.Ι.Κ. είχε ορίσει επτά βασικούς άξονες δεξιοτήτων / ικανοτήτων (Competences) που αναμενόταν να αναπτύξουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί μετά την παρακολούθηση του προγράμματος. Οι άξονες αυτοί αποτέλεσαν και τη βάση για τον καθορισμό του περιεχομένου της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης τόσο σε επίπεδο κεντρικής (θεματικές ενότητες) όσο και πρακτικής επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα. Αυτοί οι άξονες ήταν:

1. Να κατέχουν το αντικείμενό τους και πώς να το διδάξουν στους μαθητές τους
2. Να γνωρίζουν τους μαθητές τους καθώς και το πώς μαθαίνουν οι μαθητές τους
3. Να προγραμματίζουν, αξιολογούν για αποτελεσματική διδασκαλία
4. Να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους μαθητές τους
5. Να δημιουργούν και να διατηρούν ασφαλή μαθησιακά περιβάλλοντα
6. Να βελτιώνουν συνεχώς την επαγγελματική τους γνώση και πρακτική
7. Να είναι ενεργά μέλη του επαγγέλματός τους και της ευρύτερης κοινωνίας (Π.Ι.Κ., 2012, σ. 15 · Σπυροπούλου, 2017, σ. 33).

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων αποτελούνταν από τρεις χρονικές φάσεις:

- Φάση Α': Οκτώβριος του 2012, επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο.
- Φάση Β': α) από τον Οκτώβριο μέχρι το Μάιο εργασία στη σχολική μονάδα
β) Φεβρουάριος, επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο.
- Φάση Γ': Μάιος, επιμόρφωση σε κεντρικό επίπεδο (Σπυροπούλου, 2017, σ. 32).

Οι συμμετέχοντες, μέντορες και νεοεισερχόμενοι, αξιολογήθηκαν στο βαθμό που ανταποκρίθηκαν στις υποχρεώσεις τους και συμπλήρωσαν τα αντίστοιχα έντυπα.

Στο Πρόγραμμα δίδασκαν λειτουργοί του Π.Ι.Κ. και άτομα που έχουν ενταχθεί στο Μητρώο Εκπαιδευτών του Π.Ι.Κ. (Π.Ι.Κ., 2012· Σπυροπούλου, 2017).

Η τακτική παρουσία των εκπαιδευτικών ήταν προϋπόθεση για την καταβολή του επιδόματος επιμόρφωσης, το οποίο προσφερόταν για τον μη εργάσιμο, απογευματινό χρόνο, κατά τον οποίο παραγματοποιούνταν η κεντρική επιμόρφωση, διάρκειας 25 διδακτικών περιόδων. Για τον λόγο αυτό κατά την κεντρική επιμόρφωση τηρούνταν αυστηρά παρουσιολόγιο. Δικαίωμα επιδόματος είχαν όσοι οι απουσίες τους δεν ξεπερνούσαν το 20% της διάρκειας του προγράμματος και όσοι το είχαν ολοκληρώσει επιτυχώς (Π.Ι.Κ., 2012· Σπυροπούλου, 2017).

5^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Στο 5^ο κεφάλαιο επιχειρείται η καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και πώς αυτή καθόρισε την το πλαίσιο επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Γίνεται αναφορά στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ως η μόνη πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης που έχει υλοποιηθεί στην Ελλάδα στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης καταγράφονται διαπιστώσεις για τη λειτουργία των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) και των υπεύθυνων για την εφαρμογή του προγράμματος φορέων, Π.Ι. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) και Ο.ΕΠ.ΕΚ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών).

5.1. Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα

Στον ελληνικό χώρο, η σύμπλευση με την πολιτική No Child Left Behind και την ευρωπαϊκή πολιτική, γίνεται σαφής μέσα από τις πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας, δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όπως περιγράφονται στο κείμενο «*Νέο σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*» (2009). Στόχος είναι η εισαγωγή ενός νέου τρόπου διακυβέρνησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και τελικά η αλλαγή της οργάνωσης, δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποτελεί το ελληνικό σχέδιο δράσης για την επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων της «στρατηγικής της Λισαβόνας» αλλά μια αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδιαμαντάκη, 2012, σ. 34).

Το 2010 (13/4/2010), έπειτα από δημόσια διαβούλευση, κατατέθηκε το πολυνομοσχέδιο για το «*Νέο Σχολείο-Πρώτα ο μαθητής*». Το εγχείρημα αυτό ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αι. Με κατευθυντήρια αρχή, το «*Πρώτα ο Μαθητής*» οραματίζεται ένα σχολείο καινοτόμο, πράσινο, ανοικτό στην κοινωνία, στην γνώση και το μέλλον, που αξιοποιεί κάθε σύγχρονο εργαλείο για δημιουργική μάθηση (Νέο σχολείο, 2010).

Αναγνωρίζεται ο ρόλος-κλειδί του εκπαιδευτικού στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αποφασίζεται η καθιέρωση Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Κατάρτισης, το οποίο παρέχεται είτε κατά τη διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως «Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών στις επιστήμες της Αγωγής» είτε μετά την αποφοίτηση και αποτελεί προαπαιτούμενο για την συμμετοχή σε διαγωνισμό Α.Σ.Ε.Π., προκειμένου για τον διορισμό τους ως εκπαιδευτικοί. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών συνδεδεμένης λειτουργικά με θεματικές και αντικείμενα που αφορούν τις αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Νέο Σχολείο, 2010).



Εικ. 3: Σχηματική απεικόνιση του Νέου Σχολείου, (Νέο Σχολείο, 2010, σ. 7)

Η μόνη δράση για Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών υλοποιείται στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», με τη συγχρηματοδότηση του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ο.Ε.Π.ΕΚ., 2011α).

Παρά την αναγνώριση της σπουδαιότητας της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης για την ένταξη των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα, τα κονδύλια που δαπανήθηκαν και την συσσωρευμένη εμπειρία, παραμένει μεγάλο το έλλειμμα οργανωμένης συζήτησης και εξειδικευμένης ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα (Μπαγάκης, 2011α).

5.1.1. Το πλαίσιο της επιμόρφωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σήμερα στην Ελλάδα

Στις περισσότερες χώρες – μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης η εισαγωγική επιμόρφωση είτε ενσωματώνεται στις πανεπιστημιακές σπουδές ως ειδίκευση στην εκπαίδευση ή παρέχεται από θεσμοθετημένα Ινστιτούτα ή Ακαδημίες με διετείς ή μονοετείς σπουδές (Βαλμάς & συν 2011).

Στην Ελλάδα, μέχρι το 2012, οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν υποχρεωτικό πρόγραμμα κατάρτισης κατά την δοκιμαστική τους περίοδο ως εκπαιδευτικοί (European Commission, 2010, σ. 10). Η Εισαγωγική Επιμόρφωση υλοποιούνταν από 16 ΠΕΚ, σε όλη την επικράτεια, με την καθοδήγηση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (Βαλμάς & συν 2011).

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση αποτελούσε και την μόνη θεσμοθετημένη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στον ελληνικό χώρο (Βαλμάς & συν., 2015, σελ. 59).

Εκτός από τη λειτουργία των ΠΕΚ ως Εισαγωγική Επιμόρφωση, έγινε προσπάθεια για την εισαγωγή του θεσμού του Μέντορα αποκλειστικά, για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Το Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, αναγνωρίζοντας «*την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενός νέου θεσμού παιδαγωγικής και διδακτικής καθοδήγησης και υποστήριξης, με σκοπό την καλύτερη προσαρμογή του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στις νέες εκπαιδευτικές, επαγγελματικές, και ευρύτερα κοινωνικές συνθήκες*», έθεσε σε δημόσια διαβούλευση τον θεσμό του Μέντορα (29 Νοεμβρίου- 14 Δεκεμβρίου 2010), κατά την οποία κατατέθηκαν προτάσεις από φορείς και μεμονωμένα άτομα³⁷ (Δημόσια Διαβούλευση, 2010). Ο θεσμός εμπεριέχεται για πρώτη φορά στον νόμο 3848/2010 με το άρθρο 4/&6,7,8 και προδιορίζονται τα απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός μέντορα και το πλαίσιο λειτουργίας του. Ιδιαίτερα στο άρθρο 8 επιχειρείται η σύνδεσή του με την αξιολόγηση, αποδυναμώνοντας την βασική θέση της μεντορικής σχέσης (Μπαραλός, 2016, σελ. 61). Επίσης ο ΟΕΠΕΚ καταθέτει πρόταση για επιμόρφωση μεντόρων σε μεγάλη κλίμακα (Μπαγάκης & συν., 2017).

³⁷ Το ερωτηματολόγιο της δημόσιας διαβούλευσης είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο: <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

Η προσπάθεια θεσμοθέτησης, του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 2011, ματαιώθηκε την τελευταία στιγμή, λόγω του δύσκολου πολιτικού κλίματος, και της οικονομικής ύφεσης. Δεν υπάρχουν στοιχεία σε όλη τον ελλαδικό χώρο για συστηματική εφαρμογή του θεσμού στη δημόσια εκπαίδευση. Η μόνη περίπτωση εφαρμογής καταγράφεται από το 2009 και αφορά το Κολλέγιο Αθηνών και το Κολλέγιο Ψυχικού, σε συνεργασία με τη Μονάδα Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών του Τμήματος της Κοινωνικής και εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και το Institute of Education του Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Μπαγάκης, 2017). Το 2013 ο μέντορας «βαφτίζεται» βοηθός σχολικού συμβούλου και η πρόταση του ΟΕΠΕΚ εγκαταλείπεται (Μπαγάκης & συν., 2017).

5.2. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση στην Ελλάδα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η παρουσίαση του θεσμού της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Παρουσιάζεται ο σκοπός του προγράμματος και η αναγκαιότητα εφαρμογής του. Τέλος επιχειρείται η καταγραφή της ιστορικής εξέλιξης της.

5.2.1. Ο σκοπός και αναγκαιότητα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης

Οι μαζικοί διορισμοί εκπαιδευτικών κατά τα προηγούμενα χρόνια ανάδειξαν την Εισαγωγική Επιμόρφωση ως αναγκαία διαδικασία και κατά την γενική ομολογία των νεοδιοριστών πολύ χρήσιμη στο ξεκίνημα της καριέρας τους (Βαλμάς & συν., 2015, σελ. 59).

Όπως αναφέρει η ομάδα εργασίας του ΟΕΠΕΚ στον Οδηγό του Επιμορφούμενου:

«Βασικός σκοπός του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, προσφέροντάς τους τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν το επιστημονικό μέρος και τη διδακτική μεθοδολογία των επιθήμες γνωστικών αντικειμένων, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση έχοντας κατά νου ως βασικούς άξονες την ανθρωποκεντρική θεώρηση της παιδείας, την ψηφιακή

σύγκλιση, τη διασύνδεση παιδείας και πολιτισμού, τη συσχέτιση παιδείας και περιβαλλοντικών δράσεων (αιφόρος ανάπτυξη) καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας.» (Βαλμάς & συν., 2011, σ. 5).

Η εισαγωγική Επιμόρφωση υποστηρίζει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στην αρχή της καριέρας τους και τους βοηθά να ανακαλέσουν, ανανεώσουν ή εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους, να συσχετίσουν τη θεωρία με την πράξη και να προετοιμαστούν καλύτερα για την σχολική πραγματικότητα (Βαλμάς & συν., 2015, σελ. 59).

Στο πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, μέσα από ενεργητικές συμμετοχικές μορφές επιμόρφωσης, αναζητούνται τρόποι με τους οποίους η θεωρία θα συνδεθεί με την πράξη, θα οδηγεί στον κριτικό στοχασμό και θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βαλμάς & συν., 2011).

Η Εισαγωγική Επιμόρφωση μέσα από την συνύπαρξη νεοδιοριζόμενων με ομότιμους τους από άλλα σχολεία, προωθεί την συζήτηση, την αλληλεπίδραση, την αναταλλαγή προβληματισμών και αποριών και την καλύτερη μεθόδευση των εκπαιδευτικών ενεργειών τους (Βαλμάς & συν., 2015, σελ. 59).

5.2.2. Ιστορική εξέλιξη της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα

α) Η Εισαγωγική Επιμόρφωση πριν το 2010

Από τη δεκαετία του '90, η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την μετακίνηση της κλίμακας από την εθνική διάσταση προς την κατεύθυνση της υπερεθνικής. Ταυτόχρονα η επίδραση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πολιτικών και η αύξηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των κρατών - μελών της Ε.Ε. δημιουργεί σημαντικές μετατοπίσεις και αλλαγές στις αξίες, στους σκοπούς και στόχους, στο περιεχόμενο καθώς και στις διαδικασίες εφαρμογής και αξιολόγησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ως τότε ελληνική επιμορφωτική πολιτική εγκαταλείπεται και μια περίοδος διαρκούς αναζήτησης, ρευστότητας και κινητικότητας απαιτεί ευέλικτα και βραχύχρονα επιμορφωτικά προγράμματα (Ο.ΕΠ.ΕΚ, 2007). Με την κατάργηση, το 1995, των επιμορφωτικών προγραμμάτων τρίμηνης διάρκειας, που υλοποιούνταν από τα Π.Ε.Κ., τερματίζεται η περίοδος της μακράς και μέσης διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων που απαιτούσαν την απαλλαγή των επιμορφούμενων από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Χαραμής, 2011).

Δύο θεσμοί αναλαμβάνουν την οργάνωση τυπικών επιμορφωτικών προγραμμάτων: οι σχολικοί σύμβουλοι και τα Π.Ε.Κ.

I. Γενικά τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας, όπως ορίζεται με το Π.Δ 201/98 και ιδιαίτερα στο άρθρο 14, είναι αρμοδιότητα των σχολικών συμβούλων, στους οποίους, όμως, δεν παρέχεται καμία στήριξη από την πολιτεία, για να ανταπεξέλθουν στο έργο τους, ενώ αποκλείστηκαν από άλλες επιμορφωτικές δράσεις π.χ. τα Π.Ε.Κ (Σαλτερής, 2011· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1998).

II. Η δημιουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) ακολουθεί την κατάργηση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.) και των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.). (Μπαγάκης, 2015).

Φορείς της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης ορίζονται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) και τα Π.Ε.Κ. Το Π.Ι. έχει ως ρόλο να γνωμοδοτεί για τις ανάγκες, τις μορφές, το περιεχόμενό της και να εισηγείται το αναλυτικό πρόγραμμα της. Με τον Νόμο 1566/85 που προβλέπει την ίδρυση των Π.Ε.Κ., δίνεται για πρώτη φορά η δυνατότητα ευρείας αποκέντρωσης της επιμόρφωσης σε όλο τον ελλαδικό χώρο. Από την επωνυμία τους φαίνεται να επιχειρείται μια μετατόπιση αρμοδιοτήτων προς την περιφερειακή / τοπική διάσταση (Χαραμής, 2011).

Τα Π.Ε.Κ. υλοποιούν το πρόγραμμα κατά τις εντολές του Π.Ι., στοχεύοντας στην συμπλήρωση της αρχικής κατάρτισης και στην ενημέρωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, σχετικά με υπηρεσιακά, επιστημονικά, παιδαγωγικά θέματα αλλά και με θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια σειρά προεδρικών διαταγμάτων και νόμων από το 1989 ως το 2002 (Π.Δ. 348/1989, Π.Δ.250/1992, Π.Δ.101/1994, Π.Δ.145/1997, Π.Δ.45/199, Ν.2683/99, Ν.2986/2002) καθορίζουν την διάρκεια και τη λειτουργία του επιμορφωτικού προγράμματος (Βουλτσίδης, 2011).

Ιδιαίτερα σημαντικοί σταθμοί για το επιμορφωτικό πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης στην Ελλάδα είναι τα παρακάτω:

1. Το υπ' αριθ. 250 Προεδρικό Διάταγμα, αναφέρεται στη «Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων» και αποφασίζεται η ίδρυση των Π.Ε.Κ, ο τρόπος λειτουργίας τους, η δομή και η οργάνωσή τους (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1992, σ. 2691).

2. Με τον Νόμο 2009/92 ορίζεται ότι η Εισαγωγική Επιμόρφωση των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και η περιοδική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών είναι υποχρεωτικές και πραγματοποιούνται από τα Π.Ε.Κ και στους φορείς επιμόρφωσης, όπου πραγματοποιούνται υποχρεωτικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας – μέχρι και τεσσάρων μηνών - τα οποία αποφασίζονται από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) (Παπακωνσταντίνου, 2005· Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1992, σ. 2691· Βουλτσίδης, 2011).
3. Ο Νόμος 26/83 θεσπίζει και οριοθετεί την υποχρεωτικότητα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ορίζοντας ότι γίνεται κατά την διάρκεια της δοκιμαστικής υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, στοχεύοντας στην εξοικείωσή του με τα αντικείμενα της υπηρεσίας του και τα καθήκοντά του ως δημόσιος υπάλληλος (Βουλτσίδης, 2011, σ.93).
4. Το Π.Δ.45/199 αποτελεί τη βάση υλοποίησης του προγράμματος (Βουλτσίδης, 2011, σ.93).
5. Ο Ν.2986/2002, με το άρθρο 6, αποφασίζει την ίδρυση του Ο.ΕΠ.ΕΚ. που αναλαμβάνει όλες τις επιτελικές αρμοδιότητες για την εφαρμογή της επιμόρφωσης στη χώρα (Βουλτσίδης, 2011, σ.94).

β) Προσπάθειες αναμόρφωσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης 2010- 2012

Κατά την περίοδο αυτή γίνονται σημαντικές προσπάθειες αναμόρφωσης της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (Μπαγάκης & συν., 2017, σελ. 63). Στην ηλεκτρονική σελίδα του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) αναφέρεται πως η ίδρυσή του αποφασίστηκε με τον νόμο Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α΄ – 13/2/02), σύμφωνα με τις οδηγίες και με τη χρηματοδότηση της Ε.Ε. αποσκοπώντας στον σχεδιασμό πολιτικής, στον συντονισμό των πολλαπλών και διάσπαρτων μορφών επιμόρφωσης, στην εφαρμογή και κατάρτιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στον ίδιο ιστότοπο επισημαίνεται ότι αρμοδιότητά του είναι ο επιτελικός σχεδιασμός, η κατανομή και διαχείριση πόρων (Ο.ΕΠ.ΕΚ.·Μπαγάκης, 2011β, σελ. 4).

Από το σχολικό έτος 2010-2011 ο Ο.ΕΠ.ΕΚ. δημιουργεί Ομάδα Εργασίας για την Εισαγωγική Επιμόρφωση, με στόχο να συμβάλλει στον καλύτερο σχεδιασμό, στην αρτιότερη οργάνωση και στην αποτελεσματική εφαρμογή, μέσα στο υφιστάμενο

πλαίσιο (Βαλμάς & συν., 2011). Συγκεκριμένα ο Ο.ΕΠ.ΕΚ επιχείρησε τις παρακάτω παρεμβάσεις:

- Αναμόρφωση του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης
- Δημερίδες για την ενημέρωση των διοικήσεων των Π.Ε.Κ.
- Δημιουργία του Οδηγού του Επιμορφωτή
- Δημιουργία του Οδηγού του Επιμορφούμενου
- Επίσκεψη των μελών της Ομάδας Εργασίας στα Π.Ε.Κ. (Γεωργιάδου & συν., 2011)

Το 2011 με διαπιστωτική πράξη διαπιστώνεται:

Α. Η παύση της λειτουργίας των παρακάτω φορέων αρμοδιότητας του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων από 24-2-2012, που καταργούνται σύμφωνα με το άρθρο 21 του Ν. 3966/2011(Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011):

α) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)

β) Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.)

γ) Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ. ΕΚ.)

δ) Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

Επίσης αποφασίζεται, με την υπ' αριθμ. 70029/Η/22-6-2011 απόφαση, η συγκρότηση του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (ΦΕΚ202 τ.ΥΟΔΔ/22.6.2011).

Διαπιστώνεται ακόμα, η έναρξη της πλήρους λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) από 24-2-2012, νομικού προσώπου ιδιωτικού δικαίου το οποίο ιδρύεται με το άρθρο 1 του Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 2012, σ. 7498, Αριθμ. Φ.908/18254/Η).

γ) 2013: Τέλος των διορισμών και τέλος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης

Την κατάργηση των υπεύθυνων φορέων για την υπολοποίηση του προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, ακολούθησε ο τερματισμός εφαρμογής του ίδιου του προγράμματος

Τα κενά που δημιουργούνται, λόγω συνταξιοδότησης, καλύπτονται από αναπληρωτές, χωρίς Εισαγωγική Επιμόρφωση (Μπαγάκης & συν., 2017). Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα παραμένουν χωρίς παροχή υποστήριξης,

έχοντας ως μόνο εφόδιο το «Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» το οποίο ή χορηγείται κατά τις αρχικές σπουδές ή μέσα από τη φοίτηση στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. (*Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης*) της ΑΣΠΑΙΤΕ (*Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης*).

5.3. Ο θεσμός των ΠΕΚ

Σην ενότητα αυτή επιχειρείται να παρουσιαστούν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.) που αποτέλεσαν τον φορέα υλοποίησης του Προγράμματος Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.

Όπως ορίζεται με τον νόμο 2009/92, τα Π.Ε.Κ. αποτελούν αυτοτελή δημόσια υπηρεσία, υπαγόμενη απευθείας στον Υπουργό ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο οποίος ορίζει και το Πενταμελές Συντονιστικό Συμβούλιο που αναλαμβάνει την ευθύνη λειτουργίας τους, τον διευθυντή και τους υποδιευθυντές. Με τον ίδιο νόμο ορίζεται η περιφέρεια, η λειτουργία, οι τρόποι στελέχωσης διοικητικού και διδακτικού προσωπικού κάθε Π.Ε.Κ. Ο Υπουργός ΥΠ.Ε.Π.Θ. με προεδρικό διάταγμα ρυθμίζει την διαδικασία επιμόρφωσης (διάρκεια, προγράμματα, αξιολόγηση) και τις αρμοδιότητες των διοικούντων, τον τρόπο άσκησης του επιμορφωτικού έργου, την συνεργασία με Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι. και άλλους φορείς. και τον τρόπο στήριξης του έργου, επίσης τις αποζημιώσεις στελεχών και επιμορφούμενων αλλά και τον τρόπο επιχορήγησης και διαχείρισης των εσόδων (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Με το Προεδρικό Διάταγμα (Π.Δ.) 250/92 ορίζεται η Εισαγωγική Επιμόρφωση διάρκειας μέχρι τεσσάρων μηνών ως υποχρεωτική για τους υποψήφους προς διορισμό εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης αναφέρεται ως προϋπόθεση και προσόν διορισμού για όλους τους εκπαιδευτικούς που θα διορίζονταν από το έτος 1993 και εξής σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπακωνσταντίνου, 2005).

Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είχε συνολική διάρκεια 100 ώρες περιελάμβανε τρεις (3) Φάσεις:

- I. Α΄ Φάση: Χρόνος υλοποίησης: από το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου για τους νεοδιόριστους 40 διδακτικές ώρες και για τους αναπληρωτές 30 διδακτικές ώρες.

- II. Β΄ Φάση: Χρόνος υλοποίησης: εντός του μηνός Νοεμβρίου, 35 διδακτικές ώρες.
- III. Γ΄ Φάση: Χρόνος υλοποίησης: από τις 15 - 21 Ιουνίου, 20 διδακτικές ώρες (ΟΕΠΕΚ, 2011-2012, σ. 8).

Με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος παρέχεται στους εκπαιδευτικούς Πιστοποιητικό Εισαγωγικής Επιμόρφωσης που πιστοποιεί την συμμετοχή του στο πρόγραμμα και την ανταπόκρισή του στις επιμέρους απαιτήσεις του προγράμματος, π.χ. εργασία, πρακτική άσκηση και διδασκαλία, γραπτές εξετάσεις ((Εφημερίς της Κυβερνήσεως, 1992, σ. 2700)

5.3.1. Διαπιστώσεις από τη λειτουργία των Π.Ε.Κ.

Όπως αναφέρεται στην μελέτη του Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2007) στην Ελλάδα, ο ρόλος της Εισαγωγικής αλλά και της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης είναι σημαντικός, λόγω των σοβαρών προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και της ανεπάρκειας της Αρχικής Εκπαίδευσης. Επισημαίνεται, όμως, η απουσία συστηματικής καταγραφής της κατάστασης της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, η έλλειψη συντονισμού, οργάνωσης και αξιολόγησης, η επικρατούσα πολυτυπία, η επικάλυψη και ο ευκαιριακός χαρακτήρας στον σχεδιασμό των συνήθως μικρής διάρκειας επιμορφωτικών προγραμμάτων (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007) .

Παρά τη λειτουργία των Π.Ε.Κ., δεν έγινε εφικτή η συγκρότηση ενός διακριτού, αναγνωρίσιμου, εύρωστου και με κύρος στη εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικού δικτύου τυπικής επιμόρφωσης, για την παροχή στήριξης και ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς (Σαλτερής, 2011).

«Γενικότερα, κατά κανόνα η επιμορφωτική πολιτική ασκείται «πάνω στους εκπαιδευτικούς» και όχι «από τους εκπαιδευτικούς» Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, σελ.65).

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό των Π.Ε.Κ. δόθηκε μεγάλη σημασία στην αποκέντρωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σε ένα όμως παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, όπως αναφέρει ο Βεργίδης (1996, όπ. αναφ. στον Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007, σ. 62) δημιουργήθηκε, τελικά, ένας συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός θεσμός, που λειτούργησε χωρίς διαφοροποιήσεις σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, στο πλαίσιο του οποίου οι πιο σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονταν από την κεντρική εξουσία. Παρατηρείται επικάλυψη αρμοδιοτήτων μεταξύ φορέων Π.Ι. και Ο.ΕΠ.ΕΚ. Οι δύο φορείς εναλλάσσονταν στην υλοποίηση του

προγράμματος, γεγονός που κάνει αδύνατον την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης (Βουλτσίδης, 2011)

Τα Π.Ε.Κ. παρουσιάζονται θεωρητικά ως αυτοδύναμοι και ευέλικτοι μηχανισμοί αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Προέκυψαν λόγω της ανάγκης μεταλλαγής των θεσμικών προηγούμενων Σ.Ε.Λ.Μ.Ε. και Σ.Ε.Λ.Δ.Ε. ως μία πρόταση για θεσμική αλλαγή εκσυγχρονιστικής στόχευσης (Παπακωνσταντίνου, 2005). Αν και νομοθετήθηκαν, ως αυτοτελή οικονομικά και διοικητικά Ν.Π.Π.Δ.Δ., (Ν. 1824/88), εφαρμόστηκαν 7 χρόνια αργότερα, αρχικά ως αυτελείς δημόσιες υπηρεσίες που υπάγονταν στον Υπουργό Παιδείας (Ν.2009/92) και αργότερα ως υπηρεσίες που ανήκαν στις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Το ασαφές νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Π.Ε.Κ. προκαλούσε δυσλειτουργίες και έλλειψη συντονισμού, με επιπτώσεις στην ποιότητα του προγράμματος (Βουλτσίδης, 2011).

Στην αρχική φάση λειτουργίας της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης – ως το 2010-οι παραδοσιακές εισηγήσεις, η απουσία κοινής συνισταμένης για το περιεχόμενο της διδασκαλίας ανάμεσα στα Π.Ε.Κ., η έλλειψη κεντρικής καθοδήγησης για τις στρατηγικές των επιμορφωτών και οργανωμένου δικτύου υποστήριξης αλλά και η σημαντική ανομοιογένεια ως προς τις ειδικότητες και την εμπειρία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, λειτούργησαν εις βάρος των επιμορφωτικών αναγκών τους (Βαλμάς & συν., 2015).

Ο Παπακωνσταντίνου (2005) εκφράζει τον προβληματισμό του, αν η ίδρυση των ΠΕΚ αποτελούσε εκδήλωση μεταρρυθμισιομανίας, και αν η λειτουργία τους εξυπηρετούσε την αξιοποίηση μιας αναπτυξιακής προσπάθειας ή τη διευκόλυνση εκταμίευσης κοινοτικών πόρων. Επισημαίνει, την μηχανιστική αντίληψη για την λειτουργία του σχολείου, τον συγκεντρωτισμό και την τεχνογραφειοκρατική προσέγγιση που διέπει την επιμόρφωση. Επίσης, εκφράζει ενδοιασμούς σχετικά με τις πολιτικές και τις στρατηγικές που εξυπηρετούσε, καθώς στοίχιζε αδιακρίτως τους επιμορφούμενους σε κατάσταση «μαθητική», οριστικοποιώντας την αυτονόμηση της επιμόρφωσης από τα ΑΕΙ, όπου η γνώση παράγεται σε συνθήκες ακαδημαϊκής ελευθερίας, και τη λειτουργία της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης υπό την κρατική επιβολή (Παπακωνσταντίνου, 2005)

Οι Μπαγάκης & Σκιά (2015) αναφέρουν ότι ο θεσμός παρουσίαζε προβλήματα αποτελεσματικότητας, κόστους και γραφειοκρατίας.

Από την έρευνα προκύπτει ότι η Εισαγωγική Επιμόρφωση δεν εμβάθυνε αλλά περιορίστηκε στο επίπεδο κατάκτησης γνώσεων που στηρίζονται σε παγιωμένες

σχολικές πρακτικές, καθώς οι επιμορφωτές ήταν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια εμπειρίας και θέσεις ευθύνης και δεν συνέβαλλε στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου. (Βεργίδης & συν., 2011, σ. 17).

Η συχνότητα χρήσης επιμορφωτικών πρακτικών, που επιλέγονταν από τους επιμορφωτές, και οι προτιμήσεις των επιμορφούμενων ήταν αντιστρόφως ανάλογες. Αν και πολλοί επιμορφωτές ήταν πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων, δεν μετασχημάτισαν τις πρακτικές τους και έτσι κυρίαρχη επιμορφωτική πρακτική ήταν η εμπλουτισμένη με ερωτήσεις και απαντήσεις εισήγηση, ενώ οι μικροδιδασκαλίες και οι βιωματικές δράσεις είχαν μικρότερη συχνότητα χρήσης (Βεργίδης & συν., 2011).

Ένα από τα σημαντικά ζητήματα της λειτουργίας των Π.Ε.Κ. ήταν η ανομοιογένεια των επιμορφούμενων σε κάθε τμήμα σε αντίθεση με την ομοιομορφία των προγραμμάτων. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνταν σε μεγάλο βαθμό, ανάλογα με τη χρονική περίοδο των σπουδών τους, τη βαθμίδα εκπαίδευσης, την ειδικότητά τους, το πανεπιστημιακό ίδρυμα που φοίτησαν με την ηλικία και την εμπειρία τους. Επίσης, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης, παράλληλα, προτείνεται να εφαρμόζονται με άλλες πρακτικές υποστήριξης όπως του «κριτικού φίλου» ή του «μέντορα», σε συνδυασμό με την κατάλληλη οργάνωση της σχολικής μονάδας (ΟΕΠΕΚ, 2007 σ. 63 - 64).

Η σύνδεση Π.Ε.Κ. -σχολικών συμβούλων -Πανεπιστημίων που θα εξασφάλιζε την την μεταφορά παιδαγωγικών πορισμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική δεν πραγματοποιήθηκε ή ήταν εξαιρετικά ασθενής (Σαλτερής, 2011).

Συνοψίζοντας πρέπει να επισημάνουμε ότι οι ιδιαίτερες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στη χώρα, ασκούν μεγάλες πιέσεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση η ανάγκη για αναπροσαρμογή στα καινούρια δεδομένα είναι επιτακτική, προκειμένου αυτή να ανταποκριθεί στους στόχους της Ευρωπαϊκής Πολιτικής για την εκπαίδευση στην Κοινωνία της Γνώσης. Η πίεση για ενσωμάτωση όλων των μειονοτήτων και ευπαθών ομάδων και η ανάγκη εκσυγχρονισμού μεθόδων, πρακτικών και διδακτικών αντικειμένων με δεδομένο την οικονομική ύφεση, που συνεπάγεται έκπτωση πόρων υποδομών, επιμορφωτικών προγραμμάτων, μείωση μισθών κ.ά. δημιουργεί ένα ασφυκτικό περιβάλλον για τον δάσκαλο και ιδιαίτερα για τον νεοεισερχόμενο. Οι

εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βρουν στήριξη μέσα από τη συμμετοχή σε άτυπες επαγγελματικές. Η πρακτική αυτή, αποσπασματικά, δεν εξασφαλίζει την Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξή τους, και ούτε εξυπηρετεί τον εκσυγχρονισμό της Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Είναι δικαίωμα των εκπαιδευτικών και υποχρέωση του κράτους να παρέχει δομημένα και περιεκτικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης προσανατολισμένα στην Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξή τους, προκειμένου να εξασφαλιστεί η βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΑ

*Induction programs are
often conceived as a bridge,
enabling the “student of teaching”
to become a
“teacher of students.”*

(Smith & Ingersoll, 2004)

Στο Β΄ μέρος της παρούσας μελέτης παρουσιάζεται διεξοδικά η ερευνητική διαδικασία και τα αποτελέσματά της. Αρχικά περιγράφεται το ερευνητικό πλαίσιο και κατόπιν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Κατόπιν παρουσιάζονται συνοπτικά τα σπουδαιότερα συμπεράσματα. Τέλος γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας και σε προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση προεκτάσεων του θέματος .

6^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο 7^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται διεξοδικά η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας. Παρουσιάζονται οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται το δείγμα της έρευνας, το μέσο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.1. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό», του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και έχει σκοπό να διερευνήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών - αναπληρωτών και νεοδιοριζόμενων - της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα³⁸, ως προς τους παράγοντες οι οποίοι επιδρούν, θετικά ή αρνητικά, στην ομαλή ομαλή Επαγγελματική Ενσωμάτωσή τους κατά τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη .

Συγκεκριμένα, οι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

- 1) Να διερευνηθούν οι παράγοντες που επιδρούν στην ομαλή ένταξη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, και
- 2) Να αποτυπωθούν οι προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση στήριξης και ενσωμάτωσης στο επάγγελμα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Ποιο είναι το προφίλ των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη;
2. Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στο επάγγελμα;

³⁸ όλων των ειδικοτήτων, με μέγιστο χρόνο υπηρεσίας τα 4 χρόνια (διορισμένοι μετά το 2013, αφότου σταμάτησε η Εισαγωγική Επιμόρφωση),

3. Πώς αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης, τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη, τις δυσκολίες/ προβλήματα κατά το πρώτο έτος της καριέρας τους;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις και οι αντιλήψεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης για την παροχή ενίσχυσης κατά το πρώτο έτος της καριέρας τους;

6.2. Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2016-17, σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης, είναι ποσοτική και διεξήχθη σε δύο φάσεις. Προηγήθηκε ο πιλοτικός έλεγχος³⁹ των ερωτήσεων και ακολούθησε η κυρίως δειγματοληπτική διαδικασία. Η τεχνική δειγματοληψίας είναι η δειγματοληψία-χιονοστιβάδα (Creswell, 2011, σ. 182)⁴⁰.

Έγινε ανάρτηση του ερωτηματολογίου στο facebook και στο χρονολόγιο ομάδων όπως «Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας στο facebook», «Αναπληρωτές, διορισμένοι και αδιόριστοι», «Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας» «ΔΟΕ, Διδασκαλική Ομοσπονδία». Παράλληλα στάλθηκε ηλεκτρονικά σε σχολεία της Α΄ & Β΄ Διεύθυνσης Π.Ε. Αθήνας, σε σχολεία της Ανατολικής Αττικής, Εύβοιας, Αχαΐας, Πειραιά, Ανατ. Αιγαίου, που ήταν γνωστοί οι διευθυντές ή ήταν γνωστό ότι υπηρετούσαν αναπληρωτές και σε συλλόγους εκπαιδευτικών. Επίσης στάλθηκαν με mail αλλά δόθηκαν και έντυπα ερωτηματολόγια σε όποιον γνωστό εκπαιδευτικό ήξερε άτομα που αφορούσε η έρευνα. Μετά το 37ο ερωτηματολόγιο παρατηρήθηκε μια στασιμότητα και για το λόγο αυτό, τις ημέρες που γίνονταν εκλογές για την ανάδειξη συλλόγων, μοιράστηκαν έντυπα ερωτηματολόγια σε περιοχές της Β΄ Διεύθυνσης Π.Ε Αθήνας & Διεύθυνσης Π.Ε Ανατολικής Αττικής.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν με έντυπα ερωτηματολόγια καταχωρήθηκαν ηλεκτρονικά στο Google Drive, για να ενσωματωθούν με τα δεδομένα των ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, ώστε να προκύψει συνολικά η αποτύπωσή τους σε Excel.

³⁹ «pilot test»: όπ. αναφ στον Creswell, 2011, σ. 440.

⁴⁰ «snowball sampling»: όπ. αναφ στον Creswell, 2011, σ. 182 & 247.

6.3. Το μέσο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις: Προηγήθηκε ο πιλοτικός έλεγχος των ερωτήσεων και ακολούθησε η κυρίως δειγματοληπτική διαδικασία.

Κατά τον πιλοτικό έλεγχο, ζητήθηκε από είκοσι (20) εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια έντυπα και ηλεκτρονικά, και να παρέχουν ανατροφοδοτικά σχόλια για την τελική διαμόρφωση των ερωτήσεων.

Η κυρίως δειγματοληπτική διαδικασία ακολούθησε του ποιοτικού ελέγχου. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο (πρωτότυπο ερωτηματολόγιο). Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε πέντε μέρη:

- α) δημογραφικών στοιχείων,
- β) στοιχείων επαγγελματικής κατάστασης
- γ) διερεύνησης και αξιολόγησης παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά για την ομαλή ενσωμάτωση στο επάγγελμα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης,
- δ) αντιμετώπισης δυσκολιών/προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί και
- ε) διερεύνησης των αντιλήψεων και των προτάσεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παροχής υποστήριξης (βλ. παράρτημα 1).

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε έντυπα και ηλεκτρονικά. Τα δεδομένα από τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια συλλέγονταν αυτόματα από το Google Drive ενώ από τα έντυπα χρειάστηκε να τα καταχωρηθούν από την ερευνήτρια.

Απαιτούνταν εβδομήντα (70) ερωτηματολόγια. Συλλέχτηκαν ογδόντα εννέα (89) αλλά τρία (3) ήταν μη έγκυρα, καθώς είχαν καταμετρηθεί από το Google Drive αλλά δεν είχαν καταχωρηθεί δεδομένα, επομένως επεξεργάστηκαν ογδόντα έξι (86) ερωτηματολόγια.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο δείκτης Cronbach's Alpha, η τιμή του οποίου είναι ,932 (βλ. παράρτημα 2) που θεωρείται πολύ ικανοποιητική. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν τύπου «ναι» - «όχι», πενταβάθμια ισοδιαστημικής κλίμακας (Likert) και ανοιχτές ερωτήσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ο τρόπος συλλογής των δεδομένων διασφάλισε την ανωνυμία των απαντήσεων. Τα τελικά αποτελέσματα, αναλυτικά και συγκριτικά, αποτέλεσαν τη βάση δόμησης συμπερασμάτων και προτάσεων.

6.4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Οι αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου οδήγησαν στον καθορισμό των κωδικοποιημένων απαντήσεων, οι οποίες καταχωρίστηκαν αρχικά σε αρχείο Excel, όπου κάθε γραμμή αντιπροσώπευε μια ερευνητική μονάδα και κάθε στήλη μια επιλογή-μεταβλητή. Μετά τον αρχικό έλεγχο ορθής καταχώρισης και εντοπισμού ελλειπόντων δεδομένων, τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στην πλατφόρμα στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας κοινωνικών επιστημών S.P.S.S., από όπου και αντλήθηκαν τα δεδομένα για τη δόμηση των περιγραφικών πινάκων και παραστατικών γραφημάτων, όπως αυτά παρουσιάζονται στα επόμενα μέρη της παρούσας μελέτης.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, όπως αυτά κωδικοποιήθηκαν έγινε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS Statistics 21.0 για Windows.

Οι περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις περιγράφουν τις τάσεις για κάθε μία μεταβλητή-ερώτημα και παρουσιάζονται ώστε να είναι δυνατή η αποτύπωση στατιστικά σημαντικών περιπτώσεων. Η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων είχε σκοπό την παρουσίαση των συχνοτήτων των απαντήσεων (σε απόλυτους αριθμούς ή/και σε ποσοστιαία κατανομή) αποτυπώνοντας τις τάσεις, συγκρίνοντας και συσχετίζοντας μεταβλητές

Η έρευνα παρουσίασε τις εξής δυσκολίες:

I. Ως προς τον εντοπισμό του δείγματος: Ο πληθυσμός-στόχος είναι πολύ περιορισμένος καθώς έχουν σταματήσει οι διορισμοί και οι αναπληρωτές παραμένουν σε αυτό το καθεστώς για πολλά χρόνια. Ιδιαίτερα σε περιοχές προσιτές, οι νεοδιόριστοι και αναπληρωτές, με 4 χρόνια υπηρεσίας, ήταν σπάνιοι έως ανύπαρκτοι.

II. Ως προς τον χρόνο συγκέντρωσης των δεδομένων: Το ερωτηματολόγιο ολοκληρώθηκε τέλη Φεβρουαρίου και η συλλογή των δεδομένων έπρεπε να γίνει πριν την λήξη του σχολικού έτους.

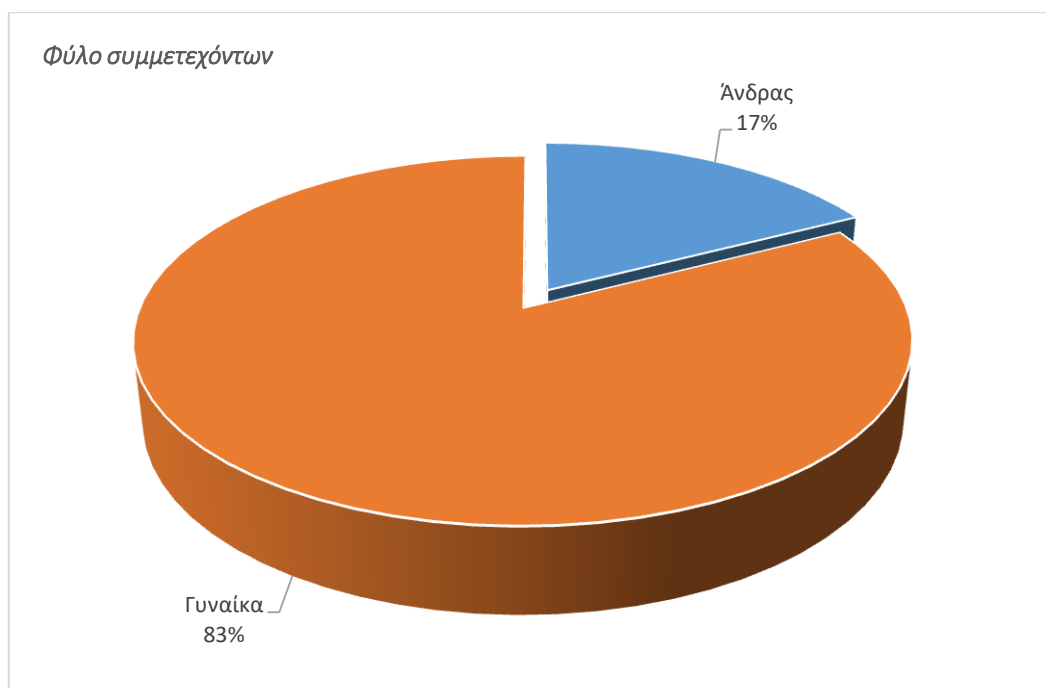
6.5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για κάθε μέρος και ανά ερώτηση του ερωτηματολογίου, και συμπληρώνονται με πίνακες και γραφήματα που τα αποτυπώνουν. Στην αρχή παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία και κατόπιν τα επαγγελματικά στοιχεία του δείγματος. Στη συνέχεια καταγράφονται τα αποτελέσματα που αφορούν στη διερεύνηση και αξιολόγηση παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά για την ομαλή ενσωμάτωση στο επάγγελμα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης, έπειτα στην αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και τέλος στη διερεύνηση και αξιολόγηση των αντιλήψεών τους και των προτάσεών τους για τη βελτίωση της παροχής υποστήριξης.

6.5.1. Α΄ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Α.1. ερώτηση : Φύλο συμμετεχόντων

Στο γράφημα 1 αποτυπώνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από γυναίκες (83%).



Γράφημα 1 : Το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

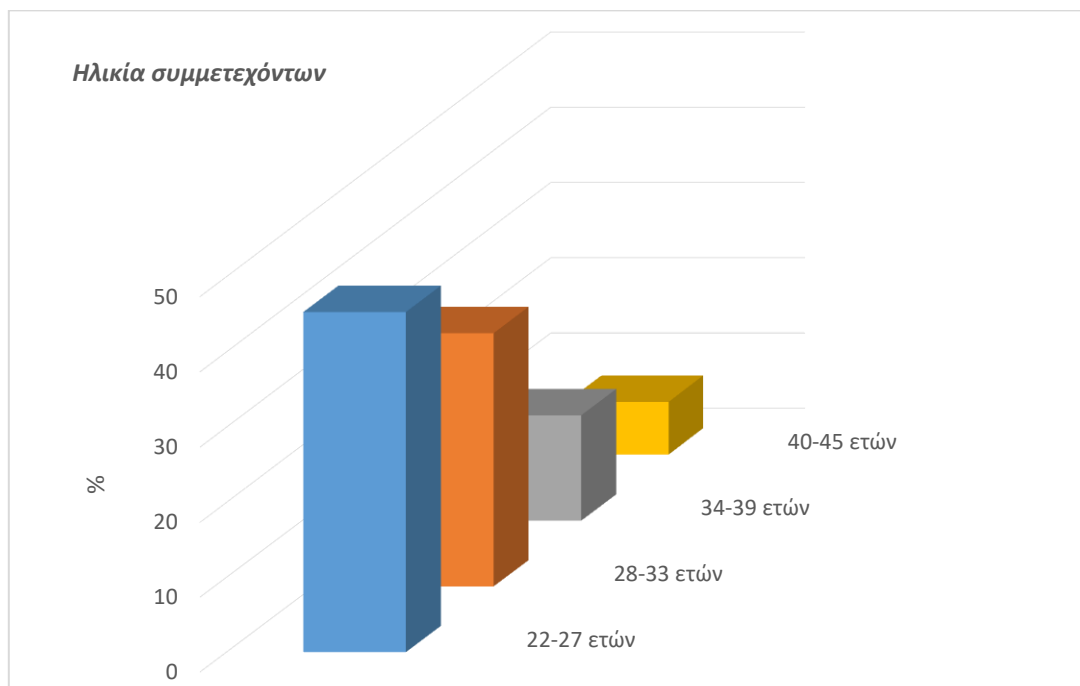
A.2. ερώτηση : Ποια είναι η ηλικία σας;

Στον πίνακα 1 και στο γράφημα 2 αποτυπώνεται ότι οι μισοί σχεδόν (45,3%) νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στη ηλικιακή ομάδα 22-27 ετών. . Επίσης μεγάλο ποσοστό (33,7%) των ερωτηθέντων ανήκουν στην επόμενη ηλικιακή ομάδας των 28-33 ετών. Με μεγάλη διαφορά ακολουθεί η ομάδα των 34-39 ετών (14%) , ενώ πολύ μικρό είναι το ποσοστό της ηλικιακής ομάδας 40-45 ετών (7%).

Πίνακας 1: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους.

Ποια είναι η ηλικία σας;

| | <i>ν</i> | <i>%</i> |
|-------------------|-----------|-------------|
| <i>22-27 ετών</i> | <i>39</i> | <i>45,3</i> |
| <i>28-33 ετών</i> | <i>29</i> | <i>33,7</i> |
| <i>34-39 ετών</i> | <i>12</i> | <i>14</i> |
| <i>40-45 ετών</i> | <i>6</i> | <i>7</i> |
| <i>Σύνολο</i> | <i>86</i> | <i>100</i> |

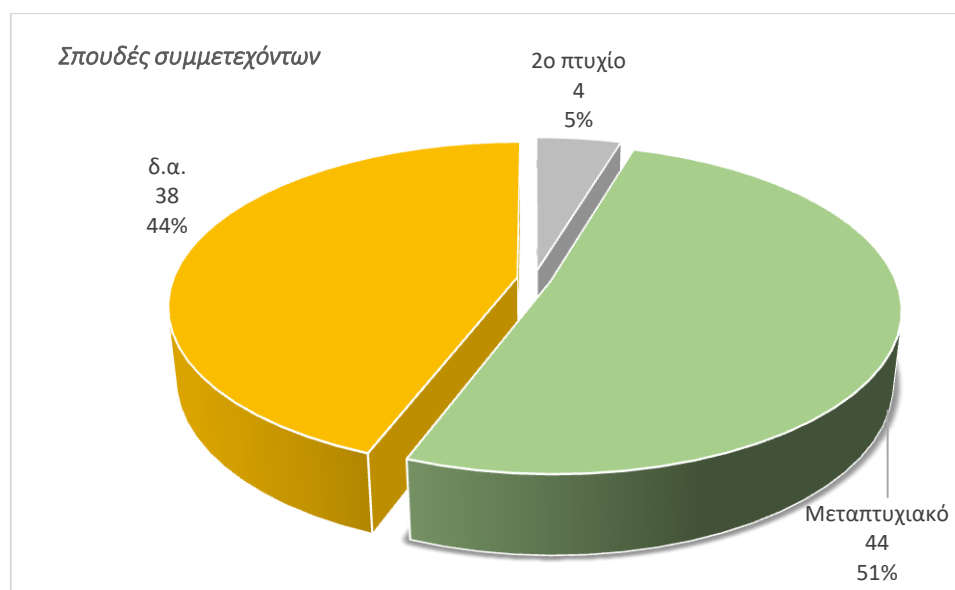


Γράφημα 2 : Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

6.5.2. Β' ΜΕΡΟΣ: Στοιχεία επαγγελματικής κατάστασης δείγματος

B.1. ερώτηση : Εκτός από το πρώτο σας πτυχίο, είστε κάτοχος:

Το γράφημα 3 βλέπουμε ότι οι μισοί, περίπου, των ερωτηθέντων κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο (51%), σχεδόν το ίδιο περίπου ποσοστό (44%) δεν απάντησε⁴¹ και κάτοχος δεύτερου πτυχίου (4%) δηλώνει μόνο ένας στους είκοσι.



Γράφημα 3 : Οι σπουδές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

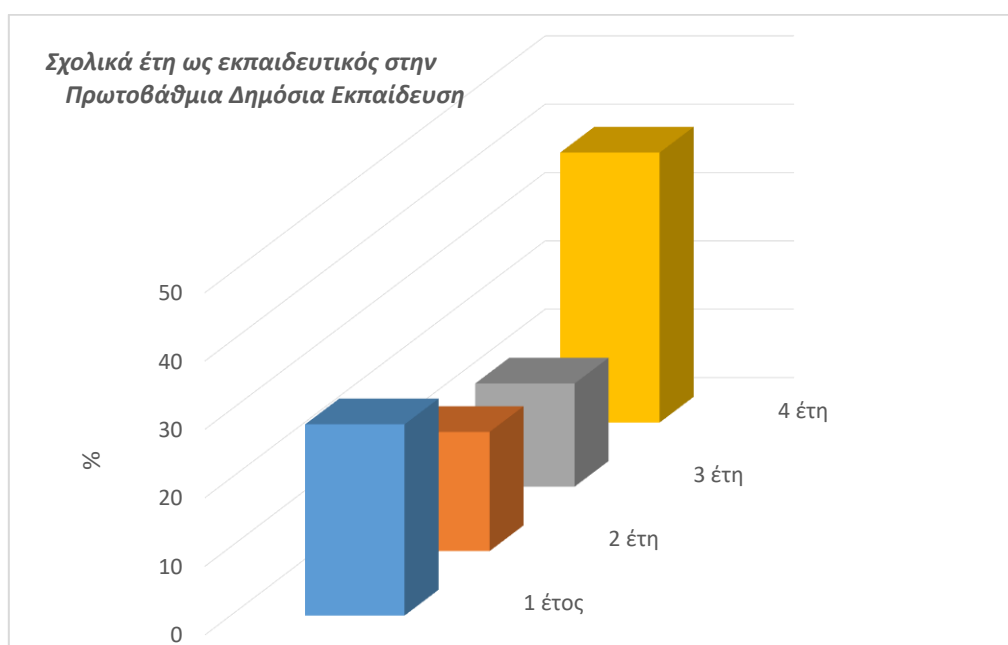
⁴¹ Προφανώς αυτοί που δεν απάντησαν είναι κάτοχοι μόνο του πτυχίου που τους επιτρέπει να είναι εκπαιδευτικοί.

B.2. ερώτηση: Πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση;

Στον πίνακα 2 και στο γράφημα 4 παρουσιάζονται τα χρόνια υπηρεσίας των ερωτηθέντων. Οι περισσότεροι (39,5%) δηλώνουν τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας. Ένας στους τρεις, περίπου, (27,9%) δηλώνει ένα (1) έτος. Οι επιλογές δύο (2) έτη (17,4%) και τρία (3) έτη (15,1%) παρουσιάζονται σχεδόν ισότιμες και σημειώνουν μεγάλη διαφορά από τις δύο άλλες επιλογές.

Πίνακας 2 : Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον χρόνο υπηρεσίας.

| <i>B.2. Πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση;</i> | | |
|---|-----------|-------------|
| | <i>ν</i> | <i>%</i> |
| <i>1 έτος</i> | <i>24</i> | <i>27,9</i> |
| <i>2 έτη</i> | <i>15</i> | <i>17,4</i> |
| <i>3 έτη</i> | <i>13</i> | <i>15,1</i> |
| <i>4 έτη</i> | <i>34</i> | <i>39,5</i> |
| <i>Σύνολο</i> | <i>86</i> | <i>100</i> |



Γράφημα 4 : Τα έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση.

B.3. ερώτηση: Ποιο σχολικό έτος εργαστήκατε πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση;

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει συνάφεια με τον πίνακα 2. Όπως προκύπτει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (39,5%) δηλώνουν ότι το πρώτο έτος που εργάστηκαν στην Πρωτοβάθμια δημόσια Εκπαίδευση ήταν το 2013-14 και ένας στους τρεις, περίπου, το 2016-17 (27,9%). Οι επιλογές 2014-15 (17,4%) και 2015-16 (15,1%) παρουσιάζονται σχεδόν ισότιμες και σημειώνουν μεγάλη διαφορά από τις δύο άλλες επιλογές.

Πίνακας 3 : Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το σχολικό έτος που εργάστηκαν πρώτη φορά ως εκπαιδευτικοί .

| <i>B.3 Ποιο σχολικό έτος εργαστήκατε πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση;</i> | | |
|---|-----------|-------------|
| | <i>v</i> | <i>%</i> |
| <i>2013- 2014</i> | <i>34</i> | <i>39,5</i> |
| <i>2014- 2015</i> | <i>13</i> | <i>15,1</i> |
| <i>2015 - 2016</i> | <i>15</i> | <i>17,4</i> |
| <i>2016- 2017</i> | <i>24</i> | <i>27,9</i> |

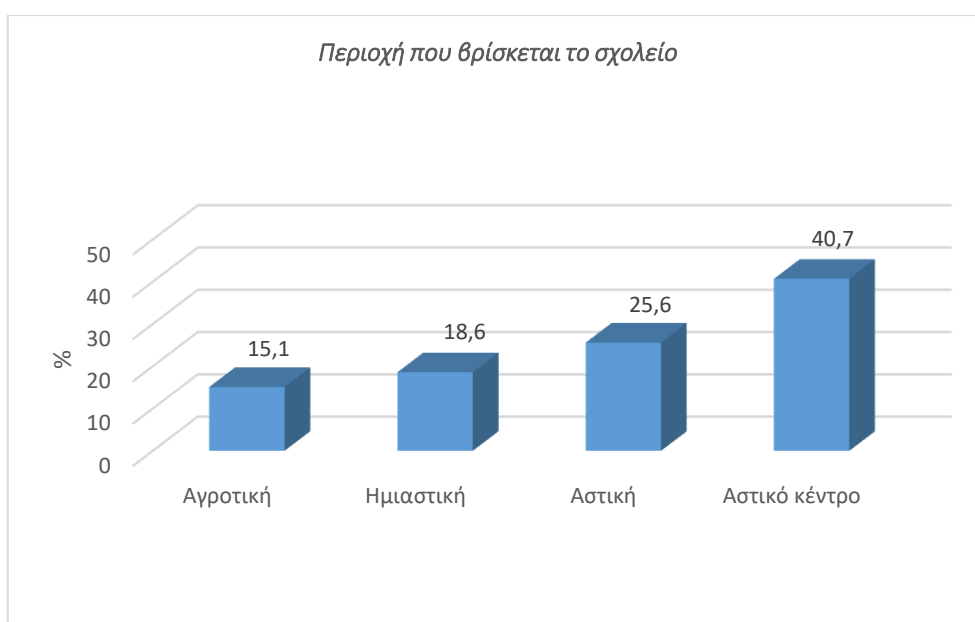
B.4. ερώτηση: Πώς θα χαρακτηρίζατε την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετήσατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στη Δημόσια Εκπαίδευση;

Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 5, αποτυπώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολική μονάδα σε αστικό κέντρο (40,7%), ένας στους τέσσερις σε αστική περιοχή (25,6%) ενώ λίγοι δούλεψαν σε ημιαστική (18,6%,) και ακόμα λιγότεροι σε αγροτική (15,1%).

Πίνακας 4: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον χαρακτηρισμό της περιοχής του σχολείου.

| <i>B.4: Πώς θα χαρακτηρίζατε την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετείτε τώρα ή υπηρετήσατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στη Δημόσια Εκπαίδευση;</i> | | |
|---|----------|----------|
| | <i>v</i> | <i>%</i> |
| <i>Αγροτική</i> | 13 | 15,1 |
| <i>Ημιαστική</i> | 16 | 18,6 |
| <i>Αστική</i> | 22 | 25,6 |
| <i>Αστικό κέντρο</i> | 35 | 40,7 |
| <i>Σύνολο</i> | 86 | 100 |

Στον πίνακα 3 και στο γράφημα 5, αποτυπώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολική μονάδα σε αστικό κέντρο (40,7%), ένας στους τέσσερις σε αστική περιοχή (25,6%) ενώ λίγοι δούλεψαν σε ημιαστική (18,6%,) και ακόμα λιγότεροι σε αγροτική (15,1%).



Γράφημα 5 : Η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο.

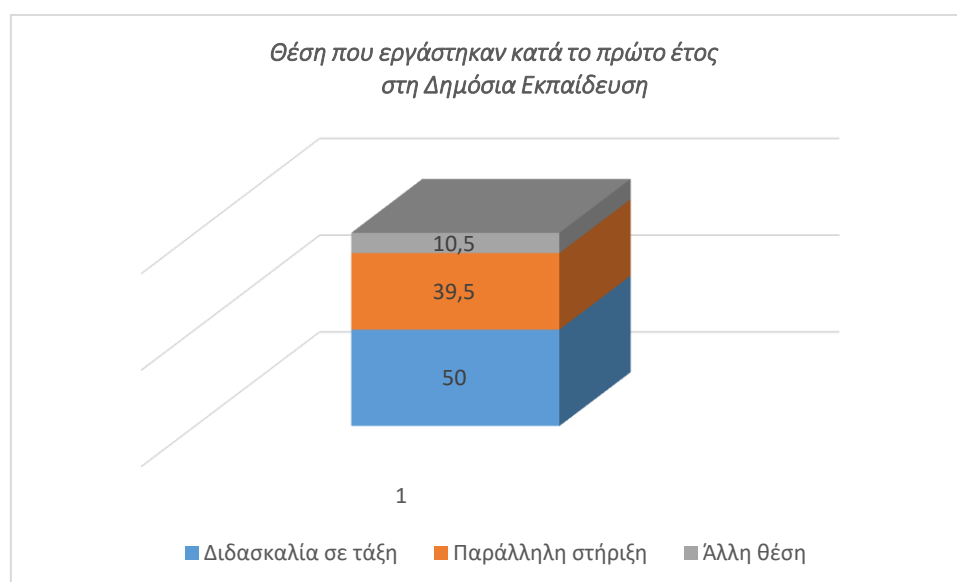
B.5. ερώτηση: Ποια θέση αναλάβατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση;

Από τον πίνακα 5 και το γράφημα 6, προκύπτει ότι την πρώτη φορά που εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί οι μισοί ανέλαβαν την «Διδασκαλία σε τάξη» (50%) και ένας μεγάλος αριθμός την «Παράλληλη στήριξη» (39,5%). Ακόμα, ένας στους δέκα δήλωσε «Άλλη θέση» (10,5%), διευκρινίζοντας ότι τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε «Τμήμα ένταξης», επίσης τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί σε «Τμήμα υποδοχής» και ένας (1) εκπαιδευτικός ως «Προϊστάμενος σε μονοθέσιο σχολείο».

Πίνακας 5: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τη θέση που ανέλαβαν τον πρώτο χρόνο υπηρεσίας.

| Ποια θέση αναλάβατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στη Δημόσια Εκπαίδευση; | | |
|---|----|------|
| | ν | % |
| Διδασκαλία σε τάξη | 43 | 50 |
| Παράλληλη στήριξη | 34 | 39,5 |
| Άλλη θέση* | 9 | 10,5 |
| Σύνολο | 86 | 100 |

*Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν «άλλο» δήλωσαν ότι εργάστηκαν σε «Τμήμα ένταξης» (4 εκπαιδευτικοί), «Τμήμα υποδοχής» (4 εκπαιδευτικοί) και ένας εκπαιδευτικός ως προϊστάμενος σε μονοθέσιο σχολείο



Γράφημα 6 : Η θέση εργασίας κατά το πρώτο έτος υπηρεσίας.

6.5.3. Γ' ΜΕΡΟΣ: Διερεύνηση και αξιολόγηση παραγόντων που λειτουργούν ανασταλτικά για την ομαλή ενσωμάτωση στο επάγγελμα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης.

Γ.1. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις σας δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά σας ως εκπαιδευτικός

Στον πίνακα 6 αποτυπώνονται οι απαντήσεις στην ερώτηση Γ.1. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στο ξεκίνημά τους ως εκαιδευτικοί, τους δυσκόλεψαν οι παρακάτω καταστάσεις:

- *«Έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού»:* Οι περισσότεροι απάντησαν «Καθόλου» (70,9%). Ένας στους πέντε δήλωσε «Λίγο» (19,8%), ένας στους δέκα «Αρκετά» (8,1%), ενώ ασήμαντο είναι το ποσοστό αυτών που δήλωσαν «Πάρα πολύ» (1,2%).
- *«Οικογενειακά προβλήματα»:* Περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν «Καθόλου» (59,3%). Σημαντικό είναι το ποσοστό αυτών που απάντησαν «Λίγο» (26,7%). Λιγότεροι δήλωσαν «Αρκετά» (11,6%), και χωρίς σημασία παρουσιάζεται το ποσοστό των επιλογών «Πολύ» (1,2%) και «Πάρα πολύ» (1,2 %).
- *«Έλλειψη χρόνου»:* Δεν δυσκόλεψε σχεδόν τους μισούς «Καθόλου» (45,3%), ενώ σχεδόν το ίδιο υψηλό είναι το ποσοστό όσων δήλωσαν «Λίγο» (40,7%). Ένας στους δέκα επέλεξε «Αρκετά» (10,5%), ενώ ασήμαντα είναι τα ευρήματα στις άλλες επιλογές.
- *«Οικονομικά προβλήματα»:* Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε «Λίγο» (34,9%). Με μικρή διαφορά ακολουθεί η προτίμηση «Καθόλου» (30,2%), σχεδόν ένας στους πέντε επέλεξε «Αρκετά» (22,1%), και ένας στους δέκα «Πολύ» (10,5%).
- *«Επαγγελματικό άγχος»:* Το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσε η επιλογή «Αρκετά» (37,2%), αρκετά λιγότεροι «Λίγο» (22,1%), επίσης ένας στους πέντε «Πολύ» (20,9%). Ακόμα λιγότεροι δήλωσαν «Καθόλου» (11,6%), ενώ ένας μικρότερος αριθμός δήλωσαν «Πάρα πολύ» (8,1%).

Πίνακας 6: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά τους ως εκπαιδευτικοί.

| Γ.1: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά σας ως εκπαιδευτικός; | Κλίμακα διαβάθμισης | | | | | | | | | | | |
|---|--|------|------|------|--------|------|------|------|-----------|------|--------|-----|
| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Σύνολο | |
| | v | % | v | % | v | % | v | % | v | % | v | % |
| Έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού | 61 | 70,9 | 17 | 19,8 | 7 | 8,1 | 0 | 0,0 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Οικογενειακά προβλήματα | 51 | 59,3 | 23 | 26,7 | 10 | 11,6 | 1 | 1,2 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Έλλειψη χρόνου | 39 | 45,3 | 35 | 40,7 | 9 | 10,5 | 1 | 1,2 | 2 | 2,3 | 86 | 100 |
| Οικονομικά προβλήματα | 26 | 30,2 | 30 | 34,9 | 19 | 22,1 | 9 | 10,5 | 2 | 2,3 | 86 | 100 |
| Επαγγελματικό άγχος | 10 | 11,6 | 19 | 22,1 | 32 | 37,2 | 18 | 20,9 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Αίσθηση ανεπάρκειας | 26 | 30,2 | 26 | 30,2 | 22 | 25,6 | 8 | 9,3 | 4 | 4,7 | 86 | 100 |
| Έλλειψη κινήτρων για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη | 28 | 32,6 | 26 | 30,2 | 23 | 26,7 | 4 | 4,7 | 5 | 5,8 | 86 | 100 |
| Ανεπαρκής προετοιμασία για το επάγγελμα από τις ακαδημαϊκές σπουδές | 23 | 26,7 | 27 | 31,4 | 19 | 22,1 | 10 | 11,6 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους σας | 26 | 30,2 | 29 | 33,7 | 17 | 19,8 | 10 | 11,6 | 4 | 4,7 | 86 | 100 |
| Έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης | 19 | 22,1 | 24 | 27,9 | 18 | 20,9 | 19 | 22,1 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Ανάληψη δυσανάλογων ευθυνών σε σχέση με την εμπειρία σας | 32 | 37,2 | 20 | 23,3 | 16 | 18,6 | 11 | 12,8 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Ανεπαρκής γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα | 22 | 25,6 | 21 | 24,4 | 21 | 24,4 | 12 | 14,0 | 10 | 11,6 | 86 | 100 |
| Ανεπαρκής γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας | 37 | 43,0 | 29 | 33,7 | 13 | 15,1 | 4 | 4,7 | 3 | 3,5 | 86 | 100 |
| Άλλο* | *Ανταγωνισμός συναδέλφων (1), Έλλειψη εποπτικών μέσων και Η/Υ (2), Φιλίες και προσωπική ζωή (1), Εύρεση κατοικίας (1) και Καθυστερημένη ανάληψη υπηρεσίας (1). | | | | | | | | | | | |

- *«Αίσθηση ανεπάρκειας»:* Το υψηλότερο ποσοστό σημειώνεται σε δύο επιλογές «Καθόλου» (30,2%) και «Λίγο» (30,2%), που αθροιστικά συγκεντρώνουν τη πλειονότητα των απαντήσεων (60,4%). Ένας στους τέσσερις δήλωσε «Αρκετά» (25,6%), ενώ σχεδόν, ένας στους δέκα «Πολύ» (9,3%). Πολύ χαμηλά κυμαίνεται η επιλογή «Πάρα Πολύ» (4,7%).
- *«Έλλειψη κινήτρων για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη»:* Ένας στους τρεις δήλωσε «Καθόλου» (32,6%). Περίπου στον ίδιο βαθμό επέλεξαν το «Λίγο» (22,1%), ενώ, περίπου ένας στους τέσσερις το «Αρκετά» (26,7%)
- *«Ανεπαρκής προετοιμασία για το επάγγελμα από τις ακαδημαϊκές σπουδές»:* Οι περισσότεροι απάντησαν «Λίγο» (31,4%), και «Καθόλου» (26,7%). Σημαντικός είναι ο αριθμός όσων επέλεξαν «Αρκετά» (22,1%). Ένας στους δέκα, περίπου, δήλωσε «Πολύ» (11,6%) και λιγότεροι «Πάρα Πολύ» (8,1%).
- *«Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους»:* Οι περισσότεροι επέλεξαν «Λίγο» (33,7%), ενώ πολύ κοντά είναι και η επιλογή «Καθόλου» (30,2%). Ένας στους πέντε επέλεξε «Αρκετά» (19,8%), περίπου ένας στους δέκα «Πολύ» (11,6%) και μόλις ένας στους είκοσι «Πάρα πολύ» (4,7%).
- *«Έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης»:* Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνεται στην επιλογή «Λίγο» (27,9%). Τις επιλογές «Καθόλου» (22,1%) και «Πολύ» (22,1%) επέλεξαν περίπου ένας στους πέντε. Σχεδόν ισότιμη ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (20,9%), ενώ με μεγάλη διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Πάρα πολύ» (7%).
- *«Ανάληψη δυσανάλογων ευθυνών σε σχέση με την εμπειρία τους»:* Οι περισσότεροι απάντησαν «Καθόλου» (37,2%). Αρκετοί απάντησαν «Λίγο» (23,3%), ενώ ακόμα λιγότεροι «Αρκετά» (18,6%). Ακολουθούν οι επιλογές «Πολύ» (12,8%) και «Πάρα πολύ» (8,1%).
- *«Ανεπαρκή γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα»:* Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Καθόλου» (25,6%). Ισότιμες παρουσιάζονται οι επιλογές «Λίγο» (24,4%) και «Αρκετά» (24,4%). Χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζουν οι απαντήσεις «Πολύ» (14%) και «Πάρα πολύ» (11,6%).
- *«Ανεπαρκή γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας»:* Μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων επέλεξε «Καθόλου» (43%) και «Λίγο» (33,7%). Πολύ λιγότεροι δήλωσαν «Αρκετά» (15,1%), ενώ ασήμαντα είναι τα ποσοστά των επιλογών «Πολύ» (4,7%) και «Πάρα πολύ» (3,5%).

- Στην απάντηση «Άλλο» (5,2%) έξι (6) ερωτηθέντες αναφέρουν ότι τους δυσκόλεψαν η «Έλλειψη εποπτικών μέσων και Η/Υ», οι «Φιλίες και προσωπική ζωή», η «Εύρεση κατοικίας» και η «Καθυστερημένη ανάληψη υπηρεσίας».

Γ.2. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή σας στη σχολική μονάδα:

Στην ερώτηση Γ.2, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 7, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι την ένταξή τους στη σχολική μονάδα δυσκόλεψε:

- «*Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας*»: Οι περισσότεροι απάντησαν «Καθόλου» (40,7%). Ένας στους τέσσερις περίπου, απάντησε «Λίγο» (24,4%). Λιγότεροι δήλωσαν «Αρκετά» (18,6%) και «Πολύ» (11,6%), και ελάχιστοι «Πάρα Πολύ» (4,7%).
- «*Η πρόσβαση στη σχολική μονάδα*»: Οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν «Λίγο» (33,7%). Περίπου ένας στους τέσσερις απάντησε «Καθόλου» (26,7%), ενώ ένας στους πέντε «Αρκετά» (19,8%). Χαμηλά ήταν τα ποσοστά των απαντήσεων «Πολύ» (12,8%), και «Πάρα Πολύ» (7%).
- «*Έλλειψη υποστήριξης από τον Σχολικό Σύμβουλο*»: Τα υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται σε δύο επιλογές «Λίγο» και «Αρκετά» που αθροιστικά συγκεντρώνουν την πλειονότητα των απαντήσεων (51,2%). Σχεδόν ισότιμη ακολουθεί η απάντηση «Καθόλου» (23,3%), ενώ χαμηλά κυμαίνεται η απάντηση «Πολύ» (16,3%). Σχεδόν ένας στους δέκα δηλώνει «Πάρα πολύ» (9,3%).
- «*Έλλειψη υποστήριξης από τον Διευθυντή*»: Σχεδόν οι μισοί δήλωσαν «Καθόλου» (46,5%). Σημαντικά λιγότεροι δήλωσαν «Λίγο» (23,6%) και ακόμα λιγότεροι επέλεξαν «Αρκετά» (17,4%). Πολύ χαμηλά είναι τα ποσοστά των επιλογών «Πολύ» (7%), και «Πάρα Πολύ» (5,8%).

Πίνακας 7: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα.

| Γ.2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή σας στη σχολική μονάδα; | Κλίμακα διαβάθμισης | | | | | | | | | | | |
|--|--|------|------|------|--------|------|------|------|-----------|------|--------|-----|
| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Σύνολο | |
| | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % |
| Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας | 35 | 40,7 | 21 | 24,4 | 16 | 18,6 | 10 | 11,6 | 4 | 4,7 | 86 | 100 |
| Η πρόσβαση στη σχολική μονάδα | 23 | 26,7 | 29 | 33,7 | 17 | 19,8 | 11 | 12,8 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Έλλειψη υποστήριξης από τον Σχολικό Σύμβουλο | 20 | 23,3 | 22 | 25,6 | 22 | 25,6 | 14 | 16,3 | 8 | 9,3 | 86 | 100 |
| Έλλειψη υποστήριξης από τον Διευθυντή | 40 | 46,5 | 20 | 23,3 | 15 | 17,4 | 6 | 7,0 | 5 | 5,8 | 86 | 100 |
| Έλλειψη υποστήριξης από εμπειρότερους συναδέλφους | 30 | 34,9 | 27 | 31,4 | 17 | 19,8 | 8 | 9,3 | 4 | 4,7 | 86 | 100 |
| Η θέση σας στη σχολική μονάδα | 35 | 40,7 | 27 | 31,4 | 14 | 16,3 | 9 | 10,5 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων | 28 | 32,6 | 29 | 33,7 | 18 | 20,9 | 8 | 9,3 | 3 | 3,5 | 86 | 100 |
| Παγιωμένοι τρόποι διδασκαλίας των εμπειρότερων συναδέλφων | 15 | 17,4 | 24 | 27,9 | 23 | 26,7 | 18 | 20,9 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα | 20 | 23,3 | 30 | 34,9 | 18 | 20,9 | 13 | 15,1 | 5 | 5,8 | 86 | 100 |
| Έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα | 16 | 18,6 | 27 | 31,4 | 26 | 30,2 | 6 | 7,0 | 11 | 12,8 | 86 | 100 |
| Η λειτουργία της σχολικής μονάδας | 25 | 29,1 | 33 | 38,4 | 21 | 24,4 | 4 | 4,7 | 3 | 3,5 | 86 | 100 |
| Η συμπλήρωση ωραρίου σε διαφορετικά σχολεία | 51 | 59,3 | 16 | 18,6 | 7 | 8,1 | 6 | 7,0 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς | 26 | 30,2 | 32 | 37,2 | 15 | 17,4 | 9 | 10,5 | 4 | 4,7 | 86 | 100 |
| Ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας | 14 | 16,3 | 24 | 27,9 | 21 | 24,4 | 21 | 24,4 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Έλλειψη πόρων και μέσων στη σχολική μονάδα | 17 | 19,8 | 20 | 23,3 | 25 | 29,1 | 19 | 22,1 | 5 | 5,8 | 86 | 100 |
| Άλλο* | *Κακή κατάσταση κτιριακών εγκαταστάσεων (1), Απειθαρχία μαθητών (1) και Έλλειψη ενημέρωσης για καθήκοντα/δικαιώματα εκπαιδευτικών (1). | | | | | | | | | | | |

- *«Έλλειψη υποστήριξης από παλαιότερους συναδέλφους»:* Οι περισσότεροι επέλεξαν «Καθόλου» (34,9%) αλλά σχεδόν ο ίδιος αριθμός επέλεξε «Λίγο» (31,4%). Σημαντικά χαμηλότερα είναι τα ποσοστά των απαντήσεων «Αρκετά» (19,8%), «Πολύ» (9,3%) και ελάχισιστα για «Πάρα Πολύ» (4,7%).
- *«Η θέση τους στη σχολική μονάδα»:* Οι περισσότεροι δήλωσαν «Καθόλου» (40,7%) και σχεδόν ο ίδιος αριθμός «Λίγο» (31,4%). Πολύ λιγότεροι επέλεξαν «Αρκετά» (16,3%), ένας στους δέκα «Πολύ» (10,5%). Ασήμαντο παρουσιάζεται το ποσοστό για το «Πάρα Πολύ» (1,2%).
- *«Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων»:* το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «Λίγο» (33,7%) και ελάχιστα μικρότερο η απάντηση «Καθόλου» (32,6%). Ένας στους πέντε επέλεξε «Αρκετά» (20,9%), περίπου, ένας στους δέκα «Πολύ» (9,3%) και ελάχιστοι το «Πάρα Πολύ» (3,5%).
- *«Παγιωμένοι τρόποι διδασκαλίας των παλαιότερων συναδέλφων»:* Οι περισσότεροι επέλεξαν «Λίγο» (27,9%) και με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (26,7%). Ελαφρώς λιγότεροι επέλεξαν «Πολύ» (20,9%), το «Καθόλου» (17,4%) και πολύ λίγοι το «Πάρα Πολύ» (7%).
- *«Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα»:* η επιλογή «Λίγο» (34,9%) συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό και ακολουθούν πολύ κοντά το «Καθόλου» (23,3%) και το «Αρκετά» (20,9%). Λιγότεροι επέλεξαν «Πολύ» (15,1%) και ελάχιστοι «Πάρα Πολύ» (5,8%).
- *«Έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα»:* Η απάντηση «Λίγο» (31,4%) συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις και με ελάχιστη διαφορά ακολουθεί το «Αρκετά» (30,2%). Σημαντικά χαμηλότερο είναι το ποσοστό για το «Καθόλου» (18,6%) και ακόμα περισσότερο για το «Πάρα πολύ» (12,8%). Λίγοι επέλεξαν το «Πολύ» (7%)
- *«Η λειτουργία της σχολικής μονάδας»:* Οι περισσότεροι δήλωσαν «Λίγο» (38,4%). Αρκετοί δήλωσαν «Καθόλου» (29,1%) και «Αρκετά» (24,4%). Ελάχιστοι απάντησαν «Πολύ» (4,7%) και ελάχιστοι «Πάρα Πολύ» (3,5%).
- *«Η συμπλήρωση ωραρίου σε διαφορετικά σχολεία»:* Περισσότεροι από τους μισούς επέλεξαν «Καθόλου» (59,3%). Με μεγάλη διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Λίγο» (18,6%). Πολύ μικρά είναι τα ποσοστά των επιλογών «Αρκετά» (8,1%), «Πολύ» (7%) και «Πάρα Πολύ» (7%).

- «Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς»: Η απάντηση «Λίγο» (37,2%) συγκεντρώνει τις περισσότερες απαντήσεις και με μικρή διαφορά ακολουθεί το «Καθόλου» (30,2%). Σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά παρουσιάζουν οι επιλογές «Αρκετά» (17,4%) και «Πολύ» (10,5%). Ελάχιστοι επέλεξαν «Πάρα Πολύ» (4,7%).
- «Ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας»: Οι περισσότεροι απάντησαν «Λίγο» (27,9%) , ενώ με μικρή διαφορά και ίδιο ποσοστό, ακολουθούν οι απαντήσεις «Αρκετά» (24,4%) και «Πολύ» (24,4%). Λιγότεροι απάντησαν «Καθόλου» (16,3%) και πολύ λίγοι «Πάρα Πολύ» (7%).
- «Έλλειψη πόρων και μέσων στη σχολική μονάδα»: Ένας στους τρεις δήλωσε «Αρκετά» (29,1%), μικρότερος αριθμός δήλωσαν «Λίγο» (23,3%) και με ελάχιστη διαφορά «Πολύ» (22,1%). Ένας στους πέντε δήλωσε «Καθόλου» (19,8%) και ελάχιστοι «Πάρα Πολύ» (5,8%).
- Στην απάντηση «Άλλο» (2,6%) τρεις (3) ερωτηθέντες ανέφεραν ότι ανασταλτικοί παράγοντες για την ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα ήταν η «Κακή κατάσταση κτιριακών εγκαταστάσεων», η «Απειθαρχία μαθητών» και η «Έλλειψη ενημέρωσης για καθήκοντα/δικαιώματα εκπαιδευτικών».

Γ.3. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά σας στο διδακτικό σας έργο:

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τα αποτελέσματα όπως αυτά εμφανίζονται στον πίνακα 8, στην ερώτηση Γ.3, απάντησαν ότι την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό τους έργο μείωσαν οι καταστάσεις:

- «Δυσκολίες σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών»: Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Λίγο» (23,3%), ένας στους τρεις επιλέγει «Αρκετά» (29,1%), λιγότεροι το «Καθόλου» (24,4%), πολύ λίγοι το «Πολύ» (8,1%), και ελάχιστοι το «Πάρα Πολύ» (2,3%).

Πίνακας 8: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό τους έργο.

| Γ.3: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά σας στο διδακτικό σας έργο; | Κλίμακα διαβάθμισης | | | | | | | | | | | |
|--|---|------|------|------|--------|------|------|------|-----------|------|--------|-----|
| | Καθόλου | | Λίγο | | Αρκετά | | Πολύ | | Πάρα πολύ | | Σύνολο | |
| | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % | ν | % |
| Δυσκολίες σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών | 21 | 24,4 | 31 | 36,0 | 25 | 29,1 | 7 | 8,1 | 2 | 2,3 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στον σχεδιασμό διδασκαλίας | 20 | 23,3 | 43 | 50,0 | 14 | 16,3 | 8 | 9,3 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στη χρήση εποπτικών μέσων | 19 | 22,1 | 25 | 29,1 | 30 | 34,9 | 9 | 10,5 | 3 | 3,5 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών | 27 | 31,4 | 21 | 24,4 | 22 | 25,6 | 10 | 11,6 | 6 | 7,0 | 86 | 100 |
| Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας για τη διδασκαλία | 41 | 47,7 | 34 | 39,5 | 8 | 9,3 | 2 | 2,3 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στην υλοποίηση της διδασκαλίας | 22 | 25,6 | 35 | 40,7 | 24 | 27,9 | 4 | 4,7 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας | 19 | 22,1 | 25 | 29,1 | 30 | 34,9 | 7 | 8,1 | 5 | 5,8 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών | 16 | 18,6 | 25 | 29,1 | 26 | 30,2 | 12 | 14,0 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών | 15 | 17,4 | 29 | 33,7 | 25 | 29,1 | 10 | 11,6 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες | 23 | 26,7 | 21 | 24,4 | 20 | 23,3 | 13 | 15,1 | 9 | 10,5 | 86 | 100 |
| Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς | 23 | 26,7 | 31 | 36,0 | 14 | 16,3 | 11 | 12,8 | 7 | 8,1 | 86 | 100 |
| Άλλο* | *Δυσκολία κατανόησης του ρόλου της παράλληλης στήριξης (1) και Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (1) | | | | | | | | | | | |

- *«Δυσκολίες στον σχεδιασμό διδασκαλίας»:* Οι μισοί απάντησαν «Λίγο» (50%). Οι υπόλοιποι δήλωσαν: «Καθόλου» (24,4%), «Αρκετά» (16,3%), «Πολύ» (9,3%) και μόνο ένας (1) «Πάρα Πολύ» (1,2%).
- *«Δυσκολίες στη χρήση εποπτικών μέσων»:* Το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Αρκετά» (34,9%), ακολουθεί το «Λίγο» (29,1%), χαμηλότερα το «Καθόλου» (22,1%). Ένας στους δέκα επέλεξε «Πολύ» (10,5%) και ελάχιστοι το «Πάρα Πολύ» (3,5%).
- *«Δυσκολίες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών»:* Ένας στους τρεις δήλωσε «Καθόλου» (31,4%), ένας στους τέσσερις «Αρκετά» (25,6%), με μικρή διαφορά ακολουθεί το «Λίγο» (24,4%). Σχεδόν ένας στους δέκα δήλωσε «Πολύ» (16,6%) και ακόμα λιγότεροι «Πάρα Πολύ» (7%).
- *«Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας για τη διδασκαλία»:* Σχεδόν οι μισοί επέλεξαν «Καθόλου» (47,7%). Πολύ σημαντικός ο αριθμός των ερωτηθέντων που επέλεξαν «Λίγο» (39,5%). Σημαντικά χαμηλότερα κυμαίνονται τα ποσοστά της επιλογής «Αρκετά» (9,3%) και ασήμαντα τα ποσοστά για «Πολύ» (2,3%) και «Πάρα Πολύ» (1,2%).
- *«Δυσκολίες στην υλοποίηση της διδασκαλίας»:* Πολύ μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων δήλωσαν «Λίγο» (40,7%) και έπεται η επιλογή «Αρκετά» (27,9%). Ένας στους τέσσερις δήλωσαν «Καθόλου» (25,6%). Χωρίς ιδιαίτερη αξία εμφανίζονται τα ποσοστά στις επιλογές «Πολύ» (4,7%) και «Πάρα Πολύ» (1,2%).
- *«Δυσκολίες στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας»:* Μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών επέλεξε «Αρκετά» (34,9%), ακολουθεί η επιλογή «Λίγο» (29,1%) και ακόμα μικρότερος αριθμός επέλεξε «Καθόλου» (22,1%). Πολύ λίγοι ήταν αυτοί που δήλωσαν «Πολύ» (8,1%) και «Πάρα Πολύ» (5,8%).
- *«Δυσκολίες στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών»:* Τις περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνονται στην επιλογή «Αρκετά» (30,2%) και με ελάχιστη διαφορά στην επιλογή «Λίγο» (29,1%). Σημαντικά λιγότεροι απάντησαν «Καθόλου» (18,6%) και «Πολύ» (14%). Πολύ λίγοι απάντησαν «Πάρα Πολύ» (8,1%).
- *«Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών»:* Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Λίγο» (33,7%) και με μικρή διαφορά η επιλογή «Αρκετά» (29,1%). Λιγότεροι δήλωσαν «Καθόλου» (17,4%) και ακόμα λιγότεροι δήλωσαν «Πολύ» (11,6%) και «Πάρα Πολύ» (8,1%).

- *«Δυσκολίες στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες»:* Οι περισσότεροι δήλωσαν «Καθόλου» (26,7%), με μικρή διαφορά «Λίγο» (24,4%) και «Αρκετά» (23,3%). Μικρότερα ποσοστά εμφανίζουν οι επιλογές «Πολύ» (15,1%) και «Πάρα Πολύ» (10,5%).
- *«Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς»:* Αρκετοί δήλωσαν «Λίγο» (36%), ενώ «Καθόλου» (26,7%). Με απόσταση ακολουθούν οι επιλογές «Αρκετά» (16,3%), «Πολύ» (12,8%) και «Πάρα Πολύ» (8,1%).
- Στην απάντηση «Άλλο» (1,72%) δύο (2) ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η *«Δυσκολία κατανόησης του ρόλου της παράλληλης στήριξης»* και η *«Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής»* μείωσε την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό τους έργο.

6.5.4. Δ΄ ΜΕΡΟΣ: Αντιμετώπιση δυσκολιών/προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί

Δ.1. ερώτηση : Ποια πρόσωπα σας υποστήριξαν/καθοδήγησαν/συμβούλεψαν για να ξεπεράσετε τις δυσκολίες ως νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός;

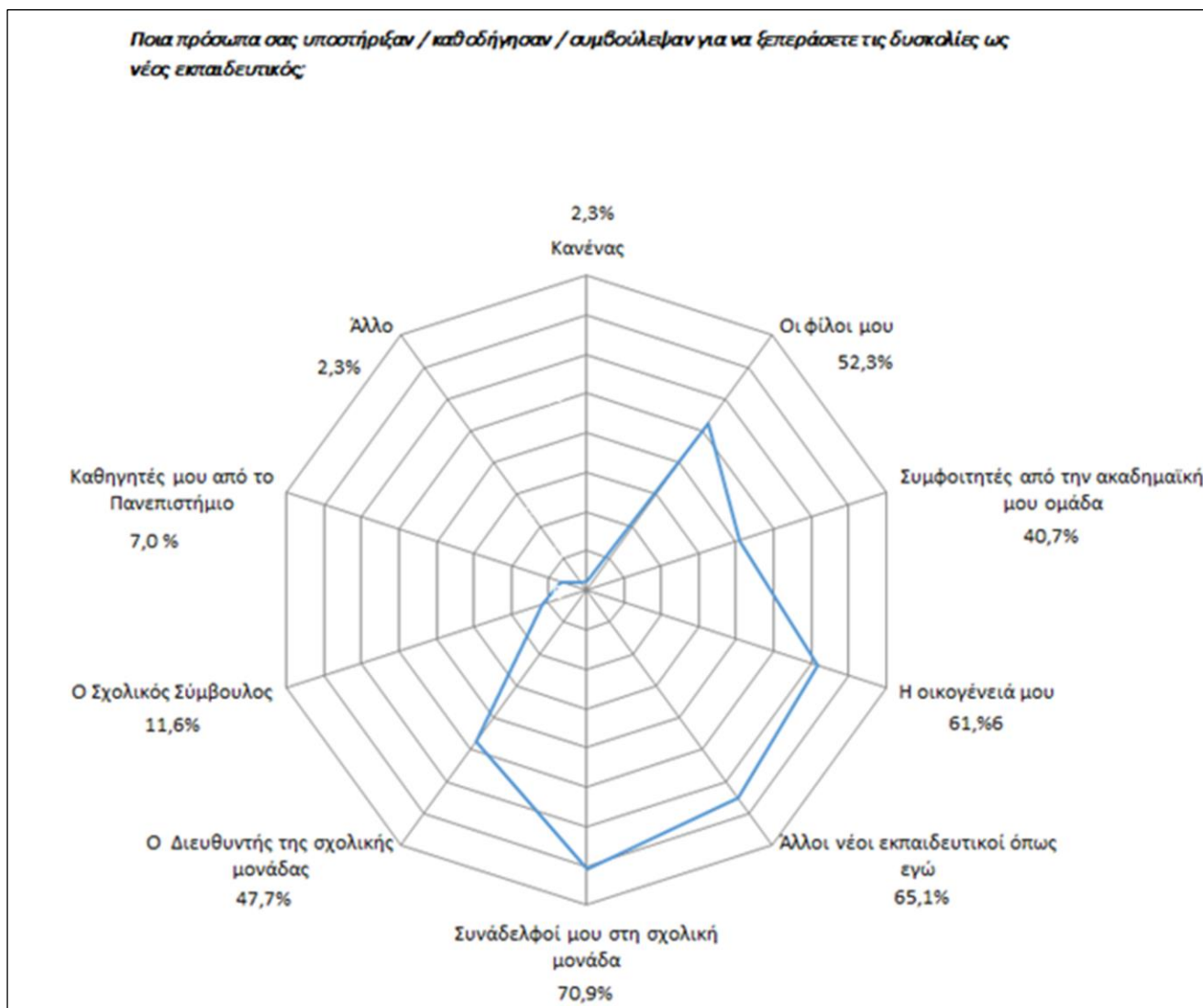
Στον πίνακα 9 και στο γράφημα 7 παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Δ.1. Οι εκπαιδευτικοί, με ποσοστά από 40% έως 70%, απάντησαν ότι κυρίως τους υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες ως νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, όπως φαίνεται παραστατικά και στο σχετικό αραχνοειδές διάγραμμα, η οικογένεια, οι φίλοι, οι συμφοιτητές, άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί, οι συνάδελφοι και ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 9: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τα πρόσωπα που τους υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν.

| Δ.1: Ποια πρόσωπα σας υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν για να ξεπεράσετε τις δυσκολίες ως νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός; | | |
|---|----|------|
| | ν | % |
| Κανένας | 2 | 2,3 |
| Η οικογένειά μου | 53 | 61,6 |
| Οι φίλοι μου | 45 | 52,3 |
| Συμφοιτητές από την ακαδημαϊκή μου ομάδα | 35 | 40,7 |
| Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ | 56 | 65,1 |
| Συνάδελφοί μου στη σχολική μονάδα | 61 | 70,9 |
| Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας | 41 | 47,7 |
| Ο Σχολικός Σύμβουλος | 10 | 11,6 |
| Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο | 6 | 7 |
| Άλλο | 2 | 2,3 |

Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε «Συνάδελφοί μου στη σχολική μονάδα» (70,9%). Περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν «Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ» (65,1%) και με μικρή διαφορά «Η οικογένειά μου» (61,6%). Σχεδόν οι μισοί επέλεξαν «Οι φίλοι μου» (52,3%). Με μικρή διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας» (47,7%). Λίγο χαμηλότερο ποσοστό

συγκέντρωσε η απάντηση «Συμφοιτητές από την ακαδημαϊκή μου ομάδα» (40,7%). Περίπου ένας στους δέκα δήλωσε «Ο Σχολικός Σύμβουλος» (11,6%). Πολύ λιγότεροι δήλωσαν «Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο» (7%) και ελάχιστοι «Κανένας» (2,3%) . Επίσης δύο (2) ερωτηθέντες δήλωσαν «Άλλο» (2,3%) χωρίς να διευκρινίζουν την απάντησή τους.



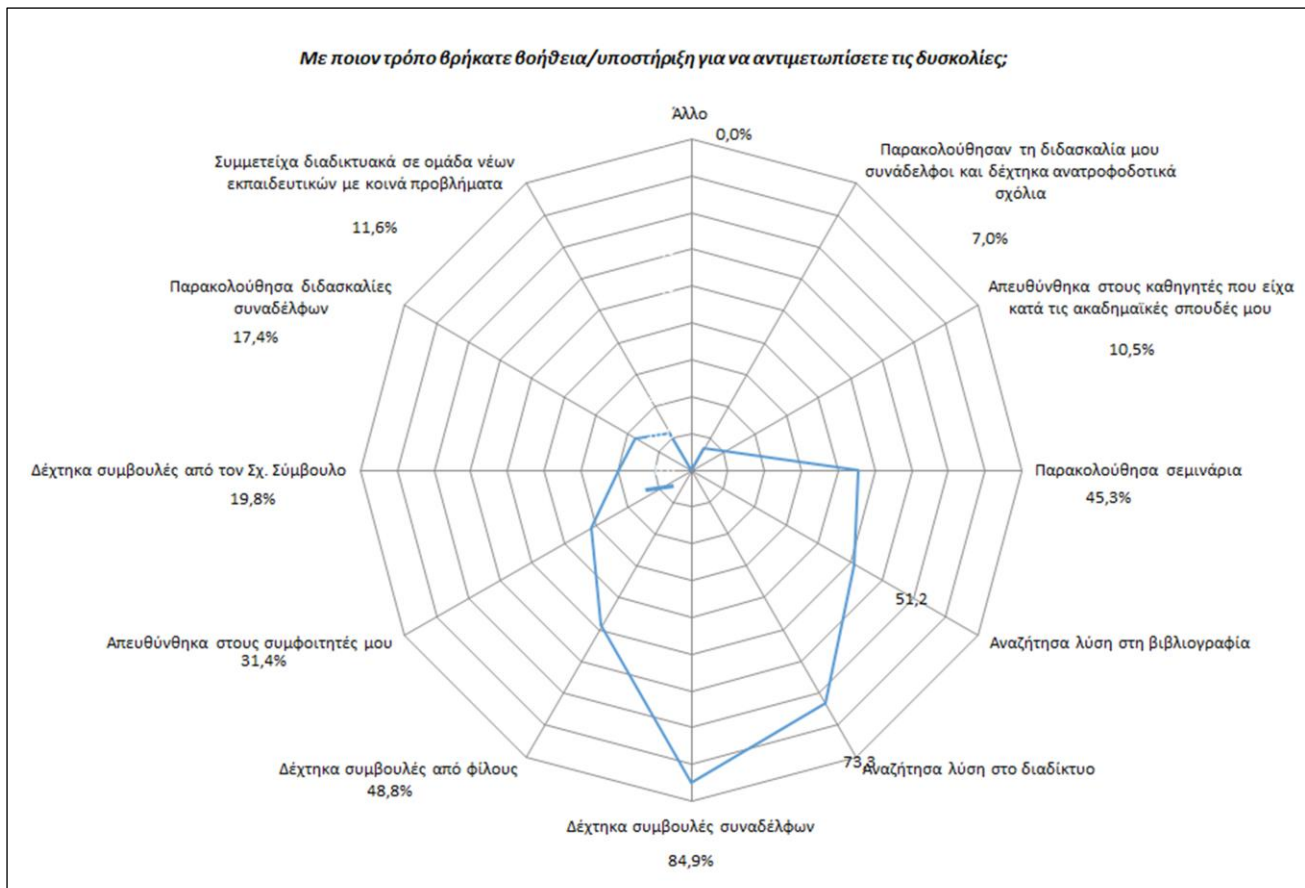
Γράφημα 7: Πρόσωπα που υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν.

Δ.2. ερώτηση: Με ποιον τρόπο βρήκατε βοήθεια / υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπίσετε τις δύσκολες καταστάσεις;

Ο πίνακας 10 και το αντίστοιχο αραχνοειδές διάγραμμα (βλ. γράφημα 8) παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση Δ.1. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι βρήκαν υποστήριξη/ καθοδήγησαν / βοήθεια για να ξεπεράσουν τις δύσκολες καταστάσεις κυρίως (ποσοστά από 45% έως 85%), μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων, μελέτης της βιβλιογραφίας, αναζήτησης στο διαδίκτυο και συμβουλών από φίλους και συναδέλφους.

Πίνακας 10: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τον τρόπο που βρήκαν βοήθεια / υποστήριξη.

| <i>Δ.2: Με ποιον τρόπο βρήκατε βοήθεια / υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπίσετε τις δύσκολες καταστάσεις;</i> | | |
|---|----------|----------|
| | <i>v</i> | <i>%</i> |
| <i>Παρακολούθησα σεμινάρια</i> | 39 | 45,3 |
| <i>Αναζήτησα λύση στη βιβλιογραφία</i> | 44 | 51,2 |
| <i>Αναζήτησα λύση στο διαδίκτυο</i> | 63 | 73,3 |
| <i>Δέχτηκα συμβουλές από φίλους</i> | 42 | 48,8 |
| <i>Απευθύνθηκα στους συμφοιτητές μου</i> | 27 | 31,4 |
| <i>Συμμετείχα διαδικτυακά σε ομάδα νέων εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα</i> | 10 | 11,6 |
| <i>Δέχτηκα συμβουλές συναδέλφων</i> | 73 | 84,9 |
| <i>Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων</i> | 15 | 17,4 |
| <i>Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια</i> | 6 | 7 |
| <i>Δέχτηκα συμβουλές από τον Σχ. Σύμβουλο</i> | 17 | 19,8 |
| <i>Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου</i> | 9 | 10,5 |
| <i>Άλλο</i> | 0 | 0 |



Γράφημα 8: Τρόποι βοήθειας / υποστήριξης

Αναλυτικότερα, η συντριπτική πλειονότητα απάντησε «*Δέχτηκα συμβουλές συναδέλφων*» (84,9%). Επίσης πολύ μεγάλο ποσοστό συγκέντρωσε η απάντηση «*Αναζήτησα λύση στο διαδίκτυο*» (73,3%). Περίπου οι μισοί δήλωσαν «*Αναζήτησα λύση στη βιβλιογραφία*» (51,2%), ακολούθως «*Δέχτηκα συμβουλές από φίλους*» (48,8%) και «*Παρακολούθησα σεμινάρια*» (45,3%). Περίπου ένας στους τρεις απάντησε «*Απευθύνθηκα στους συμφοιτητές μου*» (31,4%) και ένας στους πέντε «*Δέχτηκα συμβουλές από τον Σχολικό Σύμβουλο*» (19,8%). Λιγότεροι, με μικρή διαφορά, ήταν όσοι απάντησαν «*Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων*» (17,4%) και ακόμα λιγότεροι «*Συμμετείχα διαδικτυακά σε ομάδα νέων εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα*» (11,6%). Ένας στους δέκα δήλωσαν ότι «*Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου*» (10,5%) και ακόμα λιγότεροι «*Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια*» (7%).

6.5.5. Ε΄ ΜΕΡΟΣ: Διερεύνηση των αντιλήψεων και προτάσεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της παροχής υποστήριξης.

Ε.1. ερώτηση : Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό

Σύμφωνα με τον πίνακα 11, οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση Ε.1 απάντησαν πως η ευθύνη για την παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό εστιάζεται:

- «*Στον ίδιο τον εκπαιδευτικό*»: Οι περισσότεροι απάντησαν «Πάρα πολύ» (34,9%), ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (29,1%) και «Πολύ» (22,1%). Χαμηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «Λίγο» (12,8%) και ασήμαντο η απάντηση «Καθόλου» (1,2%).
- «*Στους συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα*»: Το υψηλότερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Πολύ» (37,2%) και με μικρή διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (36%). Πολύ χαμηλότερο είναι το ποσοστό στις απαντήσεις «Πάρα πολύ» (12,8%) και «Λίγο» (11,6%) και ασήμαντο για την επιλογή «Καθόλου» (2,3%).
- «*Στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας*»: Τις περισσότερες προτιμήσεις συγκέντρωσε η επιλογή «Πάρα πολύ» (37,2%) και με μικρή διαφορά η επιλογή «Πολύ» (33,7%). Αρκετοί δήλωσαν «Αρκετά» (26,7%) και ελάχιστοι «Λίγο» (2,3%). Δεν επιλέχτηκε από κανέναν η επιλογή «Καθόλου» (0%).
- «*Στον Σχολικό Σύμβουλο*»: Η επιλογή «Πάρα πολύ» (40,7%) συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό και ακολουθεί η επιλογή «Πολύ» (26,7%). Με μικρή διαφορά παρουσιάζεται η επιλογή «Αρκετά» (22,1%). Πολύ λίγοι απάντησαν «Λίγο» (8,1%) και ελάχιστοι «Καθόλου» (2,3%).

Πίνακας 11: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό.

| <i>Ε.1: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό;</i> | <i>Κλίμακα διαβάθμισης</i> | | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------|----------|-------------|----------|---------------|----------|-------------|----------|------------------|----------|---------------|----------|
| | <i>Καθόλου</i> | | <i>Λίγο</i> | | <i>Αρκετά</i> | | <i>Πολύ</i> | | <i>Πάρα πολύ</i> | | <i>Σύνολο</i> | |
| | <i>ν</i> | <i>%</i> | <i>ν</i> | <i>%</i> | <i>ν</i> | <i>%</i> | <i>ν</i> | <i>%</i> | <i>ν</i> | <i>%</i> | <i>ν</i> | <i>%</i> |
| <i>Στον ίδιο τον εκπαιδευτικό</i> | 1 | 1,2 | 11 | 12,8 | 25 | 29,1 | 19 | 22,1 | 30 | 34,9 | 86 | 100 |
| <i>Στους συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα</i> | 2 | 2,3 | 10 | 11,6 | 31 | 36,0 | 32 | 37,2 | 11 | 12,8 | 86 | 100 |
| <i>Στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας</i> | 0 | 0,0 | 2 | 2,3 | 23 | 26,7 | 29 | 33,7 | 32 | 37,2 | 86 | 100 |
| <i>Στον Σχολικό Σύμβουλο</i> | 2 | 2,3 | 7 | 8,1 | 19 | 22,1 | 23 | 26,7 | 35 | 40,7 | 86 | 100 |
| <i>Στο Υπουργείο, Περιφέρεια, Διευθύνσεις Π.Ε., Γραφεία...</i> | 5 | 5,8 | 13 | 15,1 | 22 | 25,6 | 16 | 18,6 | 30 | 34,9 | 86 | 100 |
| <i>Σε κανέναν. Δεν χρειάζεται παροχή στήριξης</i> | 70 | 81,4 | 10 | 11,6 | 1 | 1,2 | 4 | 4,7 | 1 | 1,2 | 86 | 100 |
| <i>Άλλο (οικονομικές συνθήκες)</i> | | | | | | | | | | | | |

- «Στο Υπουργείο, Περιφέρεια, Διευθύνσεις Π.Ε., Γραφεία...»: Οι περισσότεροι απάντησαν «Πάρα πολύ» (34,9%), στη συνέχεια «Αρκετά» (25,6%). Χαμηλότερο ποσοστό παρουσιάζουν οι επιλογές «Πολύ» (18,6%) και «Λίγο» (15,1%), ενώ ελάχιστο η επιλογή «Καθόλου» (5,8%).
- «Σε κανέναν. Δεν χρειάζεται παροχή στήριξης»: Η συντριπτική πλειονότητα επέλεξε «Καθόλου» (81,4%). Με μεγάλη διαφορά επέλεξαν «Λίγο» (11,6%) και ελάχιστοι δήλωσαν «Πολύ» (4,7%), «Αρκετά» (1,2%) και «Πάρα πολύ» (1,2%).

E.2. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα;

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση E.2 απάντησαν ότι στήριξη στον νεοεισερχόμενο παρέχουν και συντελούν στην ομαλή μετάβασή προς το επαγγελματικό στάδιο τα παρακάτω:

- «Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης»: Οι περισσότεροι απάντησαν «Αρκετά» (31,4%) και ακολουθούν με το ίδιο ποσοστό οι επιλογές «Πολύ» (26,7%) και «Πάρα πολύ» (26,7%). Πολύ λιγότεροι δήλωσαν «Λίγο»(11,6%) και ελάχιστοι «Καθόλου» (3,5%).
- «Σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους»: Το υψηλότερο ποσοστό σημειώνονται σε δύο επιλογές «Πολύ» (31,4%) και «Πάρα πολύ» (31,4%) που αθροιστικά συγκεντρώνουν την πλειονότητα των απαντήσεων (62,8%). Ένας στους τέσσερις δήλωσε «Αρκετά» (25,6%) , ενώ ένας στους δέκα «Λίγο» (9,3%) και ελάχιστοι «Καθόλου» (2,3%).

Πίνακας 12: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που πιστεύουν ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα.

| <i>E.2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα;</i> | <i>Κλίμακα διαβάθμισης</i> | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------------------------|----------|-------------|----------|---------------|----------|-------------|----------|------------------|----------|---------------|----------|
| | <i>Καθόλου</i> | | <i>Λίγο</i> | | <i>Αρκετά</i> | | <i>Πολύ</i> | | <i>Πάρα πολύ</i> | | <i>Σύνολο</i> | |
| | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> |
| <i>Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης</i> | 3 | 3,5 | 10 | 11,6 | 27 | 31,4 | 23 | 26,7 | 23 | 26,7 | 86 | 100 |
| <i>Σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους</i> | 2 | 2,3 | 8 | 9,3 | 22 | 25,6 | 27 | 31,4 | 27 | 31,4 | 86 | 100 |
| <i>Σεμινάρια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους</i> | 1 | 1,2 | 10 | 11,6 | 18 | 20,9 | 32 | 37,2 | 25 | 29,1 | 86 | 100 |
| <i>Υποστήριξη από εκπαιδευτικό - Μέντορα</i> | 5 | 5,8 | 8 | 9,3 | 27 | 31,4 | 26 | 30,2 | 20 | 23,3 | 86 | 100 |
| <i>Συνεργασία με συνάδελφο στη σχολική μονάδα</i> | 0 | 0,0 | 7 | 8,1 | 23 | 26,7 | 28 | 32,6 | 28 | 32,6 | 86 | 100 |
| <i>Συμμετοχή σε κοινότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών</i> | 4 | 4,7 | 13 | 15,1 | 30 | 34,9 | 24 | 27,9 | 15 | 17,4 | 86 | 100 |
| <i>Παρακολούθηση διδασκαλιών εμπειρότερων συναδέλφων</i> | 3 | 3,5 | 16 | 18,6 | 24 | 27,9 | 26 | 30,2 | 17 | 19,8 | 86 | 100 |
| <i>Αναζήτηση στο διαδίκτυο</i> | 5 | 5,8 | 21 | 24,4 | 22 | 25,6 | 23 | 26,7 | 15 | 17,4 | 86 | 100 |
| <i>Απουσία υποστήριξης</i> | 73 | 84,9 | 7 | 8,1 | 1 | 1,2 | 3 | 3,5 | 2 | 2,3 | 86 | 100 |
| <i>Άλλο (παροχή έντυπης βιβλιογραφίας)</i> | <i>1 απάντηση χωρίς διευκρίνιση</i> | | | | | | | | | | | |

- *«Σεμινάρια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους»:* Οι περισσότεροι επέλεξαν «Πολύ» (37,2%), ακολουθεί η επιλογή «Πάρα πολύ» (29,1%), «Αρκετά» (20,9%) και «Λίγο» (11,6%). Ελάχιστοι δήλωσαν «Καθόλου» (1,2%).
- *«Υποστήριξη από εκπαιδευτικό - Μέντορα»:* Το μεγαλύτερο ποσοστό σημειώνει η επιλογή «Αρκετά» (31,4%), με μικρή διαφορά η επιλογή «Πολύ» (30,2%), ενώ χαμηλότερο ποσοστό σημειώνει η επιλογή «Πάρα πολύ» (23,3%). Ένας στους δέκα δηλώνει «Λίγο» (9,3%) και ελάχιστοι «Καθόλου» (5,8%).
- *«Συνεργασία με συνάδελφο στη σχολική μονάδα»:* Το υψηλότερο ποσοστό σημειώνονται σε δύο επιλογές «Πολύ» (32,6%) και «Πάρα πολύ» (32,6%) που αθροιστικά συγκεντρώνουν την πλειονότητα των απαντήσεων (65,2%). Ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (26,7%) και με ελάχιστο ποσοστό η επιλογή «Λίγο» (8,1%). Μηδενικό είναι το ποσοστό στην επιλογή «Καθόλου» (0%).
- *«Συμμετοχή σε κοινότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών»:* Οι περισσότεροι δήλωσαν «Αρκετά» (34,9%), αρκετοί δήλωσαν «Πολύ» (27,9%) και με διαφορά ακολουθούν οι επιλογές «Πάρα πολύ» (17,4%) και «Λίγο» (15,1%). Ελάχιστοι δήλωσαν «Καθόλου» (4,7 %).
- *«Παρακολούθηση διδασκαλιών εμπειρότερων συναδέλφων»:* Ένας στους τρεις δήλωσε «Πολύ» (30,2%) και με μικρή διαφορά «Αρκετά» (27,9%). Ένας στους πέντε δήλωσε «Πάρα πολύ» (19,8%) και με ελάχιστη διαφορά «Λίγο» (18,6%). Ελάχιστοι επέλεξαν «Καθόλου» (3,5%).
- *«Αναζήτηση στο διαδίκτυο»:* Οι πιο πολλοί επέλεξαν «Πολύ» (26,7%), με μικρή διαφορά «Αρκετά» (25,6%) και «Λίγο» (24,4%). Λιγότεροι δήλωσαν «Πάρα πολύ» (17,4%) και ελάχιστοι «Καθόλου» (5,8%).
- *«Απουσία υποστήριξης»:* Η συντριπτική πλειονότητα δηλώνει «Καθόλου» (84,9%) και με μεγάλη διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Λίγο» (24,4%). Ασήμαντο είναι το ποσοστό των επιλογών «Πολύ» (3,5%), «Πάρα πολύ» (2,3%) και «Αρκετά» (1,2%).
- *«Άλλο»:* Την επιλογή αυτή έκανε μόνο ένα (1) άτομο χωρίς να διευκρινίζει περαιτέρω την απάντησή του.

E.3. ερώτηση : Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα για την υποστήριξή τους.

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τις απαντήσεις των νεοεισερχόμενων στην ερώτηση E.3. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι θα τους παρακινούσε τους να εμπλακούν σε προγράμματα υποστήριξης τα παρακάτω:

- «Μειωμένο ωράριο» : Οι περισσότεροι απάντησαν «Αρκετά» (25,6%), με μικρή διαφορά ακολουθούν οι επιλογές «Λίγο» (23,3%), «Πολύ» (22,1%) και «Καθόλου» (19,8%). Ένας στους δέκα, σχεδόν, δήλωσε «Πάρα πολύ»(9,3%).
- «Μοριοδότηση» : Η επιλογή «Πάρα πολύ» (33,7%) συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις και με μικρή διαφορά ακολουθεί η επιλογή «Πολύ» (30,2%). Περίπου ένας στους τέσσερις επέλεξε «Αρκετά» (24,4%). Πολλοί λίγοι προτίμησαν το «Λίγο» (7,0%) και ελάχιστοι το «Καθόλου» (4,7%).
- «Παροχή πρόσθετης χρηματικής αμοιβής»: Το υψηλότερο ποσοστό σημειώνονται σε δύο επιλογές «Πολύ» (32,6%) και «Πάρα πολύ» (32,6%) που αθροιστικά συγκεντρώνουν την πλειονότητα των απαντήσεων (65,2%). Ακολουθεί η επιλογή «Αρκετά» (23,3%), ενώ χαμηλό είναι το ποσοστό της προτίμησης «Λίγο» (7,0%) και ελάχιστο της προτίμησης «Καθόλου» (4,7%).
- «Υπηρεσιακή αναβάθμιση»: Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί επέλεξαν «Πάρα πολύ» (32,2%), με το ίδιο ποσοστό τις επιλογές «Πολύ» (23,3%) και «Αρκετά» (23,3%) και επίσης το ίδιο τις επιλογές «Λίγο» (9,3%) και «Καθόλου» (9,3%).
- «Τοποθέτηση νεοδιοριζόμενων σε σχολεία αστικών/ημιαστικών περιοχών»: Το υψηλότερο ποσοστό παρουσιάζει η απάντηση «Πολύ» (27,9%) και με μικρή διαφορά η απάντηση «Λίγο» (25,6%). Ένας στους πέντε προτίμησε το «Αρκετά» (19,8%) και λίγο λιγότεροι το «Πάρα πολύ» (17,4%). Περίπου ένας στους δέκα απάντησε «Καθόλου» (9,3%).
- Έξι (6) εκπαιδευτικοί απάντησαν «Άλλο» (7%), χωρίς να διευκρινίζουν τις απαντήσεις τους.

Πίνακας 13: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό που θεωρούν ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα υποστήριξης.

| <i>Ε.3: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα για την υποστήριξή τους;</i> | <i>Κλίμακα διαβάθμισης</i> | | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|----------|-------------|----------|---------------|----------|-------------|----------|------------------|----------|---------------|----------|
| | <i>Καθόλου</i> | | <i>Λίγο</i> | | <i>Αρκετά</i> | | <i>Πολύ</i> | | <i>Πάρα πολύ</i> | | <i>Σύνολο</i> | |
| | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> | <i>v</i> | <i>%</i> |
| <i>Μειωμένο ωράριο</i> | 17 | 19,8 | 20 | 23,3 | 22 | 25,6 | 19 | 22,1 | 8 | 9,3 | 86 | 100 |
| <i>Μοριοδότηση</i> | 4 | 4,7 | 6 | 7,0 | 21 | 24,4 | 26 | 30,2 | 29 | 33,7 | 86 | 100 |
| <i>Παροχή πρόσθετης χρηματικής αμοιβής</i> | 4 | 4,7 | 6 | 7,0 | 20 | 23,3 | 28 | 32,6 | 28 | 32,6 | 86 | 100 |
| <i>Υπηρεσιακή αναβάθμιση</i> | 8 | 9,3 | 8 | 9,3 | 20 | 23,3 | 24 | 27,9 | 26 | 30,2 | 86 | 100 |
| <i>Τοποθέτηση νεοδιοριζόμενων σε σχολεία αστικών/ημιαστικών περιοχών</i> | 8 | 9,3 | 22 | 25,6 | 17 | 19,8 | 24 | 27,9 | 15 | 17,4 | 86 | 100 |
| <i>Άλλο</i> | <i>v=6 (7%)</i> | | | | | | | | | | | |

7^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Στο 8^ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των συμπερασμάτων και η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια καταγράφονται τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας. Ακολουθεί σχετική συζήτηση και διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές.

7.1 . Ανάλυση αποτελεσμάτων και σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα

Στην παρούσα ενότητα γίνεται ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα και ανά ερώτηση. Ταυτόχρονα επιχειρείται η σύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

7.1.1. 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιο είναι το προφίλ των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη;

Το προφίλ των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ανιχνεύεται μέσα από τη διερεύνηση δημογραφικών στοιχείων και στοιχείων που αφορούν την επαγγελματική τους κατάσταση.

Σύμφωνα με το γράφημα 1, που αποτυπώνει τις απαντήσεις της Α.1 ερώτησης, σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, προκύπτει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων είναι γυναίκες (83%).

Όσον αφορά την ηλικία τους (ερώτηση Α.2), όπως καταγράφεται στον Πίνακα 1 και στο Γράφημα 2, οι μισοί σχεδόν (45,3%) νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ανήκουν στη ηλικιακή ομάδα 22-27 ετών. Είναι αξιοσημείωτο το επίσης μεγάλο ποσοστό (33,7%) της επόμενης ηλικιακής ομάδας 28-33 ετών. Προκύπτει, λοιπόν ότι πρόκειται για νεαρά άτομα που αποτελούν αθροιστικά το 79% του δείγματος. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύεται έντονα ότι το επαγγελματικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών υπό την πίεση των ταχύτατων

κοινωνικών και οικονομικών μετασχηματισμών, συνεχώς αλλάζει (Darling – Hammond, 1996· OECD, 2013· OECD,2005 κ.ά..). Επίσης πρέπει να αναλογιστούμε ότι το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από την ολοκλήρωση των αρχικών σπουδών ως τον διορισμό επηρεάζει τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας μέσω της άτυπης μαθητείας αλλά και της προσπάθειας για τη διαμόρφωση της δημόσιας ταυτότητάς τους (Feiman-Nemser, 2003· Μαυρογιώργος, 2011). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη διαπίστωση ότι η επιμήκυνση του εργασιακού βίου, λόγω αύξησης των ορίων συνταξιοδότησης και η ελαχιστοποίηση διορισμού μόνιμων εκπαιδευτικών, έχει ως αποτέλεσμα την μεγάλη χρονική απόσταση τους από την Αρχική τους Εκπαίδευση (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Όπως φαίνεται στο γράφημα 3 (ερώτηση Β.1.), η πλειονότητα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (56%) είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου, καθώς το 51% διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο και δεύτερο πτυχίο το 5%.

Ο πίνακας 2 και το γράφημα 4 παρουσιάζουν τα ευρήματα στην ερώτηση Β.2. Αποτυπώνεται ότι η πλειονότητα του δείγματος έχει τέσσερα (4) χρόνια υπηρεσίας (39,5%).

Τα παραπάνω αποτελέσματα βρίσκονται σε αντιστοιχία με τα αποτελέσματα του πίνακα 3 που παρουσιάζει τα ευρήματα της ερώτησης Β.3. Προκύπτει ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες εισήλθαν στο επάγγελμα πριν από τέσσερα σχολικά έτη «2013-2014» (39,5%), ενώ αύξηση παρουσιάζει ο αριθμός τους το σχολικό έτος «2016-2017» (27,9%), χωρίς να φτάνουν τα επίπεδα του σχολικού έτους «2013-2014». Το εύρημα αυτό συμφωνεί με γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια, λόγω οικονομικής ύφεσης, έχουν ελαχιστοποιηθεί οι μόνιμοι διορισμοί.

Στον πίνακα 4 και στο γράφημα 4 (ερώτηση Β.4) η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησε ότι την πρώτη φορά που εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί, υπηρέτησαν σε σχολείο αστικής περιοχής (66,3%) και μάλιστα σε σχολείο αστικού κέντρου (40,7%). Τα ευρήματα αυτά ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, καθώς ο αριθμός των σχολείων, κυρίως στις αγροτικές περιοχές μειώνεται συνεχώς, εξαιτίας της μείωσης του μαθητικού πληθυσμού και των συγχωνεύσεων σχολείων στους καλλικρατικούς δήμους. Στα αστικά κέντρα, η στελέχωση των σχολικών μονάδων στην αρχή κάθε σχολικού έτους, λόγω συνταξιοδότησης, απαιτεί μεγάλο αριθμό νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Οι απαντήσεις στην ερώτηση Β.5 διερευνά τη θέση που ανέλαβαν οι ερωτηθέντες, κατά το πρώτο σχολικό έτος, ως εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση, καταγράφονται στον πίνακα 5 και γράφημα 5 . Οι μισοί (50%) απάντησαν ότι τα καθήκοντά τους αφορούσαν τη διδασκαλία σε τάξη, και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (39,5%) την παράλληλη στήριξη. Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιιοι (10,5%) δηλώνουν πως ανέλαβαν άλλες θέσεις όπως το «Τμήμα Ένταξης» ή το «Τμήμα Υποδοχής» αλλά και τη θέση «Προϊσταμένου». Η ανάληψη τέτοιων θέσεων απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις σε διδακτικά και διοικητικά θέματα. Επιβεβαιώνεται, λοιπόν, το γεγονός ότι οι νεοεισερχόμενοι, πολλές φορές, καλούνται να αναλάβουν καθήκοντα για τα οποία δεν έχουν προετοιμαστεί κατά τις αρχικές σπουδές τους, όταν πρωταρχική τους ανάγκη είναι η επαγγελματική επιβίωση ((Darling-Hammond, 1996· Feiman-Nemser, 2003· Kelchtermans & Ballet, 2002· Ματσαγούρας, 2011· Μπαραλός, 2012· OECD, 2013· Παπανούμ, 2011· Veeman,1984). Πολλές φορές αναλαμβάνουν περισσότερες ευθύνες από τους εμπειρότερους συναδέλφους τους (Kearney, 2014· Μπαραλός, 2012· OECD, 2012· Fletcher & Barret, 2004, Σκορδά, 2015) (Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll, 2012· Ingersoll & Strong, 2011).

Συνοψίζοντας, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, στην πλειονότητα τους γυναίκες, με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, με τέσσερα (4) χρόνια υπηρεσίας. Τον πρώτο χρόνο της καριέρας τους υπηρέτησαν σε σχολείο αστικής περιοχής και ανέλαβαν καθήκοντα δασκάλου σε τάξη.

7.1.2. 2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό λειτουργούν ανασταλτικά στην ομαλή ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης στο επάγγελμα;

Το δεύτερο (2^ο) ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στους παράγοντες, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, που παρεμπόδισαν την ομαλή Επαγγελματική Ενσωμάτωσή τους.

Γ.1. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις σας δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά σας ως εκπαιδευτικός

Ο πίνακας 6 (ερώτηση Γ.1) αποτυπώνει ποιοι παράγοντες και σε ποιον βαθμό οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά τους.

- Το «Επαγγελματικό άγχος» απασχόλησε το 88,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Αν και ο βαθμός επιβάρυνσης ποικίλει, οι περισσότεροι επιλέγουν «Αρκετά» (37,2%) και η συντριπτική πλειοψηφία το αναδεικνύει ως τον πρωτεύοντα παρεμποδιστικό παράγοντα. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι τα πρώτα 1-3 χρόνια της καριέρας το άγχος πηγάζει από την πρωταρχική ανάγκη για επαγγελματική επιβίωση. Πολλοί νεοεισερχόμενοι από τον πρώτο χρόνο παρουσιάζουν συναισθηματική εξουθένωση και χαρακτηρίζουν αυτή την εμπειρία τους ως «μοναχική περίοδο», «δοκιμασία της φωτιάς» και διαπιστώνεται ότι «η εκπαίδευση τρώει τους νέους της» (Halford, 1998· Hudson, 2012· Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Ματσαγγούρας, 2011).

Οι επόμενοι παράγοντες δυσκόλεψαν σε κάποιο βαθμό και απασχόλησαν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών:

- Δεύτερος παράγοντας αναδεικνύεται η «Έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης⁴²» (77,9%). Στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ως πρόβλημα που μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Εκτός από την έλλειψη προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, ο αποσπασματικός και ακατάλληλος τρόπος εφαρμογής τους και η αδυναμία πρόσβασης σε αυτά όλων των νεοεισερχόμενων είναι χαρακτηριστικά μη αποτελεσματικής υποστήριξης των νεοεισερχόμενων (Darling–Hammond, 1996· Ingersoll & Strong, 2011· Kelly et al, 2014· OECD, 2009·).

⁴² Χρησιμοποιείται όρος «Εισαγωγική Επιμόρφωση», γιατί στην Ελλάδα είναι η μόνη θεσμοθετημένη πρακτική υποστήριξης. Οι αναφορές στην βιβλιογραφική ανασκόπηση αφορούν κάθε πρόγραμμα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στα πλαίσια της Τυπικής Εκπαίδευσης.

- Ακολουθεί η «*Ανεπαρκής γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα*» (74,4%).
 - Επίσης η «*Ανεπαρκής προετοιμασία για το επάγγελμα από τις ακαδημαϊκές σπουδές*» (73,3%) είναι κοινό εύρημα σε πολλές έρευνες και δημιουργεί αίσθημα χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς χωρίς επαγγελματική εμπειρία (AIR, 2014· Bubb ,2007· Darling-Hammond, 2003· Feiman-Nemser, 2003· Hudson, 2012· OECD, 2013· OECD ,2014).
 - Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών απάντησαν ότι τους δυσκόλεψαν οι παράγοντες «*Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους*» (69,8%), «*Αίσθηση ανεπάρκειας*» (69,8%) και «*Οικονομικά προβλήματα*» (69,8%).
 - Η «*Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους*» καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως «*αίσθηση απομόνωσης*» και αποτελεί πηγή δυσαρέσκειας για το επάγγελμα. Οι νεοεισερχόμενοι περιγράφουν τον πρώτο χρόνο τους ως εκπαιδευτικοί, ως μια μοναχική περίοδο, που τη που βιώνουν απομονωμένοι στα πλαίσια της τάξης τους.(Ingersoll, 2012· Ingersoll & Kralik, 2004· Σκορδά, 2015).
 - Η «*Έλλειψη κινήτρων για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη*» (67,4%)
 - Η «*Ανάληψη δυσανάλογων ευθυνών σε σχέση με την εμπειρία σας*» (62,8%) είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που δεν συναντάται σε άλλα επαγγέλματα (Feiman-Nemser, 2003· Ingersoll, 2012· Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll & Strong, 2011· Kearney 2014, ·OECD, 2012·Σκορδά, 2015)
 - Η «*Ανεπαρκής γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας*» (57%)
Η «*Έλλειψη χρόνου*» (54,7%) αποτελεί μια από τις σημαντικές προκλήσεις (European Commission, 2010)
 - Τα «*Οικογενειακά προβλήματα*» (40,7%) απασχόλησαν λιγότερο από τους μισούς εκπαιδευτικούς. Η εξεύρεση ισορροπίας προσωπική ζωής και εργασίας καταγράφεται επίσης ως πρόκληση (European Commission, 2010)
- Έναν στους τρεις δυσκόλεψε η «*Έλλειψη ενδιαφέροντος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*» (29,1%)

Από την έρευνα προκύπτει ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δηλώνει ανεπάρκεια που αφορά την προσωπική διάσταση (*Αίσθηση ανεπάρκειας*), την κοινωνική (*Ανεπαρκής γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα*) και επαγγελματική (*Ανεπαρκής γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας*). Τα

αποτελεσματικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης παρέχουν υποστήριξη και τους τρεις αυτούς τομείς (European Commission, 2010· Wong, 2004).

Γ.2. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή σας στη σχολική μονάδα:

Ο πίνακας 7 παρουσιάζει τις απαντήσεις στην ερώτηση Γ.2. Η ερώτηση αφορά την κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή τους σχολική μονάδα.

- Οι «Ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας» (83,7 %) αναδεικνύεται στον πρώτο παράγοντα που λειτούργησε παρεμποδιστικά με τους μισούς (48,8%) να επιλέγουν «Αρκετά» και «Πολύ».
- Ακολουθεί η «Έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα» (81,4 %) με τους περισσότερους (61,6%) να δηλώνουν «Λίγο» (31,4%) και «Αρκετά» (30,2%).
- Η «Έλλειψη πόρων και μέσων στη σχολική μονάδα» (80,2%) συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό απαντήσεων ενώ ένας στους τρεις θεωρεί ότι αυτός ο παράγοντας επηρέασε «Αρκετά» (29,1 %). Μαζί με τις «Ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας» αναδεικνύουν ένα σημαντικό πρόβλημα. Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι όταν εμπλέκεται η φτώχεια τα ποσοστά πρόωρων παραιτήσεων των εκπαιδευτικών είναι υψηλά (Darling-Hammond, 2009· Smith & Ingersoll, 2004).
- Τρεις στους τέσσερις θεωρούν την «Έλλειψη υποστήριξης από τον Σχολικό Σύμβουλο» (76,7 %) σημαντικό παρεμποδιστικό παράγοντα. Οι μισοί από αυτούς (51,2%) δηλώνουν «Λίγο» (25,6%) ή «Αρκετά» (25,6%). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η υποστήριξη από ειδικούς της εκπαίδευσης αποτελεί στοιχείο δομημένων, συμπεριληπτικών προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (European Commission, 2010· Wong, 2004).
- Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανέδειξε «Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα» (76,7 %) σε σημαντικό παράγοντα αν και οι περισσότεροι επέλεξαν το «Λίγο» (34,9%). Επίσης, σχεδόν ένας στους τέσσερις δήλωσε «Καθόλου» (23,3%). Στα πλαίσια της έρευνας TALIS (OECD, 2013), διαπιστώνεται η μεγάλη επίδραση στο σχολικό κλίμα και το ήθος, γενικότερα, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στα μαθησιακά αποτελέσματα

- «*Η πρόσβαση στη σχολική μονάδα*» (73,3 %) αν και συγκεντρώνει μεγάλο ποσοστό οι περισσότεροι δήλωσαν ότι «Λίγο» (33,7 %) τους επηρέασε.
- Οι «*Παγιωμένοι τρόποι διδασκαλίας των εμπειρότερων συναδέλφων*» (72,1 %) φαίνεται να απασχόλησαν έντονα μεγάλο αριθμό των ερωτηθέντων. Αν και οι περισσότεροι επέλεξαν το «Λίγο» (27,9 %) μεγάλο ποσοστό συγκεντρώνουν και οι επιλογές «Αρκετά» (26,7) και «Πολύ» (20,9). Αν συνδυάσουμε αυτό το εύρημα με την «*Έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα*» (81,4 %) βλέπουμε ότι οι νέοι ως φορείς της αλλαγής θεωρούν ότι είναι δύσκολο να ενσωματωθούν σε μια σχολική μονάδα με αυτά τα χαρακτηριστικά (European Commission, 2010· Feiman-Nemser, 2003).
- «*Η λειτουργία της σχολικής μονάδας*» (70,9 %) αναδεικνύεται ως ένας ακόμα επιβαρυντικός παράγοντας με τους μισούς εκπαιδευτικούς να δηλώνουν «Λίγο» (38,4%) και «Αρκετά» (24,4%). Στη βιβλιογραφία οι συνθήκες εργασίας που επικρατούν σε κάθε σχολείο, όπως η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τα πολυάριθμα τμήματα καταγράφονται ως αιτία πρόωρης παραίτησης (Darling-Hammond, 2003).
- Ακολουθούν «*Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς*» (69,8 %) με τους περισσότερους να δηλώνουν ότι τους επηρέασαν «Λίγο» (37,2 %)
- «*Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων*» (67,4 %) απασχόλησαν περισσότερους από τους μισούς με τις περισσότερες επιλογές να κυμαίνονται μεταξύ «Λίγο» (33,7%) και «Αρκετά» (20,9%). Ωστόσο, σχεδόν ένας στους τρεις επιλέγει «Καθόλου» (32,6%).
- Η «*Έλλειψη υποστήριξης από εμπειρότερους συναδέλφους*» (65,1 %) είχε επιπτώσεις σε περισσότερους από τους μισούς - όπως και παραπάνω , η επιλογή «*Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων*» - συγκεντρώνει ένα μεγάλο ποσοστό η επιλογή «Καθόλου» (34,9%). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αυτοί οι δύο παράγοντες προβάλλουν ως πολύ σημαντική για την ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων και την παραμονή τους στο επάγγελμα (Darling-Hammond, 1996· Darling-Hammond, 2009· Fresko & Nasser-Abu-Alhija, 2014· Hudson, 2012· Ingersoll, 2004· Ingersoll, 2012· Ingersoll & Kralik, 2004· Ingersoll & Strong, 2011· Smith & Ingersoll, 2004· Kelly et al., 2014· Wong et al., 2005)
- «*Η θέση στη σχολική μονάδα*» (59,4 %), αν και επιλέχτηκε σχεδόν από τους μισούς παρουσιάζει μεγάλη συγκέντρωση στην επιλογή «Καθόλου» (40,7%). Το

αποτέλεσμα αυτό δεν συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, όπου επισημαίνεται, ως πηγή δυσφορίας από το επάγγελμα, η συνήθης τακτική, να επιβαρύνονται οι νεοεισερχόμενοι με περισσότερες ευθύνες από ό,τι οι εμπειρότεροι συνάδελφοί τους (Feiman-Nemser, 2003· Kearney 2014· OECD, 2012).

- «*Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας*» (59,3 %) επίσης απασχόλησε τους μισούς περίπου, αλλά υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή «Καθόλου» (40,7%). Το ποσοστό συμπίπτει με το ποσοστό αυτών που εργάστηκαν πρώτη φορά σε σχολείο «*Αστικού κέντρου*» (Πίνακας 4 & Γράφημα 4) .
- Η «*Έλλειψη υποστήριξης από τον Διευθυντή*» (53,5 %) επιλέγεται από τους μισούς σχεδόν αλλά και η επιλογή «Καθόλου» (46,5%) ακολουθεί με μικρή διαφορά και μάλιστα είναι η επιλογή που συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ποσοστό. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις διαπιστώσεις της έρευνας TALIS (OECD, 2013) όπου στις υποχρεώσεις του ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι και η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Επίσης έχει την ευθύνη της δημιουργίας περιβάλλοντος συνεργατικής μάθησης (Darling-Hammond, 2003)
- «*Η συμπλήρωση ωραρίου σε διαφορετικά σχολεία*» (40,7%) επηρέασε λιγότερο από τους μισούς καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν «Καθόλου» (59,3%).

Γ.3. ερώτηση: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά σας στο διδακτικό σας έργο;

Ο πίνακας 8 παρουσιάζει τις απαντήσεις στην ερώτηση Γ.3. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό έργο τους:

- Η συντριπτική πλειονότητα ανέφερε ότι οι «*Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών*» (82,6%) τους προβλημάτισε με τους περισσότερους να επιλέγουν «Λίγο» (33,7%), ενώ χαμηλό είναι το ποσοστό για την απάντηση «Καθόλου» (17,4%). Το εύρημα συμφωνεί με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και επισημαίνεται η ανάγκη παροχής υποστήριξης (Fresko & Nasser-Abu Alhija,2014· Hudson, 2012· OECD, 2009)
- Οι «*Δυσκολίες στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών*» (81,4%) επίσης αναδεικνύεται από την συντριπτική πλειονότητα σημαντικά ανασταλτικός παράγοντας με ένας στους τρεις να επιλέγει «Αρκετά» (30,2%). Λιγότεροι από ένας

στους πέντε δήλωσε «Καθόλου» (18,6%). Επίσης από τις έρευνες προκύπτει ότι θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας των μαθητών αποτελούν πρόκληση για τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και συχνή αιτία εγκατάλειψης του επαγγέλματος και εκφράζεται η ανάγκη για περισσότερη υποστήριξη σχετικά με αυτά (Feiman-Nemser, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012· Ingersoll, 2004· OECD, 2009· OECD, 2012).

- Ακολουθούν οι «*Δυσκολίες στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας*» (77,9%) με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να δηλώνουν ότι τους επηρέασαν «Αρκετά»(34,9%) (Hudson, 2012).
- Οι «*Δυσκολίες στη χρήση εποπτικών μέσων*» (77,9%) δηλώνεται ως ένας παράγοντας που μειώνει την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και μάλιστα οι περισσότεροι επέλεξαν «Αρκετά» (34,9%) ενώ, σχεδόν ένας στους πέντε θεωρεί ότι δεν τον επηρέασαν «Καθόλου» (22,1%) (OECD, 2009).
- Οι «*Δυσκολίες στον σχεδιασμό διδασκαλίας*» (76,7%) απασχόλησαν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών. Οι μισοί επέλεξαν «Λίγο» (50%) ενώ αρκετοί ήταν αυτοί που δήλωσαν ότι δεν τους επηρέασε «Καθόλου» (23,3%). Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ζητούν παροχή υποστήριξης (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· OECD, 2009· Σκορδά, 2015).
- Με μικρή διαφορά ακολουθούν «*Δυσκολίες σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*» (75,60%). Αν και μεγάλος αριθμός των ερωτηθέντων απάντησε ότι τον απασχόλησαν θέματα του Α.Π.Σ., οι περισσότεροι επιλέγουν «Λίγο (36%)» και ένας στους τρεις «Αρκετά» (29,1%). Σημαντικό είναι ότι ένας στους τέσσερις θεωρεί ότι δεν τον απασχόλησαν «Καθόλου» (24,4%). Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη σε θέματα κάλυψης της ύλης, διαχείρισης του χρόνου κ.ά.(Darling-Hammond, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012).
- Επίσης, μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν «*Δυσκολίες στην υλοποίηση της διδασκαλίας*» (74,4%). Οι περισσότεροι βέβαια δήλωσαν ότι τους απασχόλησαν «Λίγο» (40,7%) και σχεδόν ένας στους τρεις «Αρκετά» (27,9%), ωστόσο ένας στους τέσσερις δήλωσε «Καθόλου» (25,6%).
- Οι «*Δυσκολίες στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες*» (73,3%) απασχόλησαν τους περισσότερους. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η απάντηση «Καθόλου» (26,7%) είναι αξιοσημείωτο ότι για αυτή την κατηγορία οι

επιλογές «Πολύ» (15,1%) και «Πάρα Πολύ» (10,5%) εμφανίζουν το υψηλότερο ποσοστό τους. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την ένταση της δυσκολίας συμφωνεί με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με καθήκοντα διδασκαλίας μαθητών με ειδικές ανάγκες, παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα πρόωρων παραιτήσεων, καθώς διαπιστώνεται ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα Ειδικής Αγωγής (Darling-Hammond, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012· Smith & Ingersoll, 2004).

- Ο ίδιος αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι «*Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς*» (73,3%) τους απασχόλησε σημαντικά με τους περισσότερους να επιλέγουν «Λίγο» (36%) αλλά αρκετοί δήλωσαν «Καθόλου» (26,7%). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί πρόβλημα για τους νεοεισερχόμενους και έχουν ανάγκη υποστήριξης (Feiman-Nemser, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014).

- Σε χαμηλότερο ποσοστό αλλά σημαντικό, οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι «*Δυσκολίες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών*» (68,6%) αποτελούν πρόβλημα για την αποτελεσματικότητά τους. Οι μισοί επέλεξαν «Λίγο» (24,4%) και «Αρκετά» (25,6%), ενώ περίπου ένας στους δέκα «Πολύ» (11,6%). Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία, όπως προκύπτει και από την βιβλιογραφία προβληματίζει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Darling-Hammond, 2003· Hudson, 2012).

- Η «*Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας για τη διδασκαλία*» (52,3%) φαίνεται να απασχόλησε σχεδόν τους μισούς, ενώ ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν «Καθόλου» (47,7%). Οι περισσότεροι από αυτούς που αντιμετώπισαν δυσκολίες δήλωσαν «Λίγο» (39,5%). Η έλλειψη χρόνου, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, αναδεικνύεται ως ένας από τους παράγοντες που μειώνουν την αποτελεσματικότητα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και υπάρχει ανάγκη παροχής υποστήριξης (Darling-Hammond, 2003· Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Hudson, 2012)

Συνοψίζοντας, παρατηρείται σε γενικές γραμμές ότι οι Έλληνες νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης, αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως και οι συνάδελφοί τους σε άλλες χώρες, που παρεμποδίζουν την Επαγγελματική Ενσωμάτωσή τους και την ομαλή μετάβασή τους από το στάδιο της Αρχικής Κατάρτισης στο στάδιο της Ενδοϋπηρεσιακής Επιμόρφωσης. Για να αντιμετωπιστούν αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες, απαιτείται η παροχή στήριξης μέσα από συνεργατικές πρακτικές και σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης σε περιβάλλοντα

ασφαλή, που να εξασφαλίζουν τη συλλογική δέσμευση για συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη.

7.1.3. 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης, τα τελευταία τέσσερα (4) σχολικά έτη, τις δυσκολίες/προβλήματα κατά το πρώτο έτος της καριέρας τους;

Το τρίτο (3^ο) ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στα πρόσωπα και τους τρόπους που οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί βρήκαν υποστήριξη κατά στο στάδιο της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.

Δ.1. ερώτηση : Ποια πρόσωπα σας υποστήριξαν/καθοδήγησαν/συμβούλεψαν για να ξεπεράσετε τις δυσκολίες ως νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός;

Ο πίνακας 9 και το αραχνοειδές διάγραμμα (γράφημα 6) παρουσιάζουν τις απαντήσεις στην ερώτηση Δ.1. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, τα πρόσωπα που τους παρείχαν υποστήριξη/ καθοδήγηση/ συμβουλές, κατά το πρώτο έτος που εργάστηκαν ως εκπαιδευτικοί, ήταν:

- Η συντριπτική πλειονότητα απάντησε «Συναδέλφοί μου στη σχολική μονάδα» (70,9%). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι αυτή η διαπίστωση είναι κοινό εύρημα σε σχετικές έρευνες. Η συνεργασία με τους συναδέλφους - «next door teacher»⁴³ - είναι η πιο αποτελεσματική πρακτική υποστήριξης, ιδίως όταν οι διαπροσωπικές σχέσεις επιτρέπουν την δημιουργία κοινότητας μάθησης (Feiman-Nemser, 2003· Hudson, 2012· Kelly et al., 2014· Wong, 2004).
- Επίσης μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων απάντησε «Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ» (65,1%). Η δημιουργία δικτύων εκπαιδευτικών ή η συμμετοχή σε επαγγελματικές ομάδες, ιδιαίτερα διαδικτυακές, αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία ως ο πιο δυναμικά ανερχόμενος τρόπος υποστήριξης. Με τη διασύνδεσή τους με άλλους ομότιμους εκπαιδευτικούς, ανταλλάσσουν τις απόψεις τους και τον προβληματισμό τους για τα κοινά θέματα που τους απασχολούν, μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, δέχονται εποικοδομητική ανατροφοδότηση και βελτιώνουν την

⁴³ Hudson, 2012, p.76

επαγγελματική γνώση τους για πρακτικές και τεχνικές. Οι νεοεισερχόμενοι μαθαίνουν μέσα από τη συνεργασία και την επαγγελματική επικοινωνία. Ταυτόχρονα καλύπτουν την ανάγκη του «ανήκειν» σε μια συλλογικότητα και διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Fresko & Nasser-Abu Alhija, 2014· Kelly et al., 2014· OECD, 2010· OECD, 2013· Smith & Ingersoll, 2004· Tsiotakis & Jimoyiannis, 2015· Wong, 2004)

- Πολλοί από τους ερωτηθέντες απάντησαν «*Η οικογένειά μου*» (61,6%). το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα άλλων ερευνών.(Hudson, 2012· Kelly et al., 2014).
- Οι μισοί, σχεδόν, δήλωσαν «*Οι φίλοι μου*» (52,3%). Από τις έρευνες προκύπτει ότι αρκετοί βρίσκουν υποστήριξη από άτομα που δεν έχουν σχέση με το σχολείο, κυρίως σε θέματα που αφορούν την ισορροπία της προσωπικής και της επαγγελματικής ζωής (Hudson, 2012· Kelly et al., 2014).
- Την απάντηση «*Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας*» (47,7%) επέλεξαν λίγο λιγότεροι από τους μισούς. Στις έρευνες που μελετήθηκαν το ποσοστό αυτής της επιλογής είναι αρκετά μεγαλύτερο⁴⁴. Από βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι ο Διευθυντής παίζει καθοριστικό ρόλο στην παροχή υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους, καθώς είναι αυτός που ορίζει το μεντορικό ζεύγος και καθήκον του είναι η εξασφάλιση του απαραίτητων συνθηκών π.χ. χρόνος στο ωρολόγιο πρόγραμμα, μείωση φόρτου εργασίας κ.λ.π. για την υπολοποίηση των υποστηρικτικών δράσεων (Darling-Hammond, 2003· OECD, 2013· Wong, 2004).
- Ακόμα χαμηλότερο είναι το ποσοστό για την απάντηση «*Συμφοιτητές από την ακαδημαϊκή μου ομάδα*» (40,7%). Σε έρευνες επίσης αναφέρεται ότι ομάδες φοιτητών, που έχουν δημιουργηθεί κατά τα φοιτητικά χρόνια, φαίνεται ότι συνεχίζουν να υπάρχουν και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών και λειτουργούν υποστηρικτικά κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας (Kelly et al., 2014).
- Την επιλογή «*Ο Σχολικός Σύμβουλος*» (11,6%) επέλεξε, σχεδόν, ένας στους δέκα. Είναι αξιοσημείωτα χαμηλό το ποσοστό, όταν ο ρόλος του, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, είναι αυτός του ειδικού της εκπαίδευσης με καθήκοντα παροχής υποστήριξης. Στις έρευνες, νεοεισερχόμενοι δηλώνουν ότι οι συμβουλές από ειδικούς

⁴⁴ Στην έρευνα της Darling-Hammond (2003) η απάντηση «*Regular supportive communication with a principal...*» συγκεντρώνει 79%(Darling-Hammond, 2003, σελ. 24).

της εκπαίδευσης είναι μια πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (European Commission, 2010· OECD, 2010· Wong, 2004).

- Η απάντηση «Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο» (7%) σημειώνει πολύ χαμηλό ποσοστό. Συμφωνεί με τη διαπίστωση του OECD (2014), ότι δεν είναι συνήθης πρακτική να εμπλέκονται στην παροχή υποστήριξης πρόσωπα εκτός σχολείου.
- Το χαμηλό ποσοστό στην απάντηση «Κανένας» (2,3%) αναδεικνύει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη παροχής υποστήριξης για να ξεπεράσουν αρχικά τις καθημερινές δυσκολίες σχολικής πραγματικότητας, προκειμένου να επιβιώσουν επαγγελματικά. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με την άποψη του Kearney (2014) ότι το στάδιο της Επαγγελματική Ενσωμάτωσης είναι το θεμέλιο για την μετέπειτα επαγγελματική σταδιοδρομία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

Στο αραχνοειδές διάγραμμα (γράφημα 6) αποτυπώνεται στο χώρο πώς κατανέμονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Είναι ευδιάκριτη η εγγύτητα προς την περιφέρεια των κορυφών που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «Συνάδελφοί μου στη σχολική μονάδα» (70,9%), «Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ» (65,1%), «Η οικογένειά μου» (61,6%), που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό.

Σε μέση απόσταση κυμαίνονται οι απαντήσεις «Οι φίλοι μου» (52,3%), «Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας» (47,7%) και λίγο πιο μακριά, η απάντηση «Συμφοιτητές από την ακαδημαϊκή μου ομάδα» (40,7%).

Η μεγάλη απόσταση από την περιφέρεια, των κορυφών που αντιστοιχούν στις απαντήσεις με το χαμηλότερο ποσοστό, «Ο Σχολικός Σύμβουλος» (11,6%) και «Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο» (7%) καταδεικνύει την ελάχιστη συμβολή των ειδικών της Εκπαίδευσης, στην παροχή υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και συνεπώς στην ομαλή επαγγελματική ενσωμάτωσή τους.

Δ.2. ερώτηση : Με ποιον τρόπο βρήκατε βοήθεια / υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπίσετε τις δύσκολες καταστάσεις;

Οι απαντήσεις στην ερώτηση Δ.2 παρουσιάζονται στον πίνακα 10 και και στο αραχνοειδές διάγραμμα (γράφημα 7). Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι για

να ανταποκριθούν στις δύσκολες καταστάσεις βρήκαν βοήθεια/υποστήριξη με τους παρακάτω τρόπους:

- Η συντριπτική πλειονότητα απάντησε «*Δέχτηκα συμβουλές συναδέλφων*» (84,9%). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τις απαντήσεις στην προηγούμενη ερώτηση και τη βιβλιογραφική ενασκόπηση που αναδεικνύουν την παροχή βοήθειας από τους συναδέλφους ως την πιο υποστηρικτική πρακτική (Feiman-Nemser, 2003· Hudson, 2012· Kelly et al., 2014· Wong, 2004).
- Μεγάλος είναι και ο αριθμός όσων απάντησαν «*Αναζήτησα λύση στο διαδίκτυο*» (73,3%).
- Σχεδόν οι μισοί δήλωσαν «*Αναζήτησα λύση στη βιβλιογραφία*» (51,2%).
- Επίσης σχεδόν οι μισοί επέλεξαν το «*Δέχτηκα συμβουλές από φίλους*» (48,8%). Το αποτέλεσμα συμφωνεί με αυτό για την αντίστοιχη απάντηση της ερώτησης Δ.1 και τη βιβλιογραφία (Hudson, 2012· Kelly et al., 2014).
- Με μικρή διαφορά ακολουθεί η απάντηση «*Παρακολούθησα σεμινάρια*» (45,3%). Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η παρακολούθηση σεμιναρίων ως εισαγωγική επιμόρφωση, αναδύεται ως η πιο δημοφιλής και συνήθης πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης (European Commission, 2010).
- Ένας στους τρεις απάντησαν «*Απευθύνθηκα στους συμφοιτητές μου*» (31,4%). Το ποσοστό παρουσιάζει μικρή διαφοροποίηση από αυτό της αντίστοιχης απάντησης στην ερώτηση Δ.1.
- Ένας στους πέντε δήλωσε ότι «*Δέχτηκα συμβουλές από τον Σχολικό Σύμβουλο*» (19,8%). Παρουσιάζεται επίσης μικρή διαφοροποίηση από το αντίστοιχο αποτέλεσμα στην Δ.1 ερώτηση.
- Μικρότερος είναι ο αριθμός όσων επέλεξαν το «*Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων*» (17,4%). Είναι αξιοσημείωτο αυτό το εύρημα, γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχει πρόβλεψη για δομημένο πρόγραμμα παρακολούθησης διδασκαλιών στα πλαίσια της τυπικής Εκπαίδευσης. Προφανώς, οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρονται σε κάποια άτυπη μορφή μαθητείας ή σε διδασκαλίες που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, που οργανώνονται συνήθως από τους Σχολικούς Συμβούλους στην αρχή ή και κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αυτές οι διδασκαλίες δεν μπορούν να εκληφθούν ως πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης λόγω του αποσπασματικού χαρακτήρα τους και της απουσίας χαρακτηριστικών ενός

δομημένου ολοκληρωμένου προγράμματος υποστήριξης, όπως οι συνεργατικές δράσεις, τα ανατροφοδοτικά σχόλια, η επίβλεψη, η αξιολόγηση κ.ά.

- Σχεδόν ένας στους δέκα απάντησε ότι «*Συμμετείχα διαδικτυακά σε ομάδα νέων εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα*» (11,6%). Αυτό το αποτέλεσμα δημιουργεί αντίφαση με αυτό στην αντίστοιχη απάντηση στην Δ.1 ερώτηση, όπου περισσότεροι από τους μισούς απάντησαν ότι τους βοήθησαν «*Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ*» (65,1%). Ίσως η διαφορά να δημιουργείται από τον περιορισμό της Δ.2 ερώτησης, η συγκρότηση της ομάδας και η επαγγελματική επικοινωνία να γίνεται μέσω διαδικτύου, ενώ η ερώτηση Δ.1 περιλαμβάνει κάθε είδους συμμετοχή και επαγγελματική επικοινωνία με ομάδα ομοτίμων.
- Ένας στους δέκα επέλεξε το «*Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου*» (10,5%). Το αποτέλεσμα διαφοροποιείται ελαφρά από αυτό στην αντίστοιχη απάντηση στην ερώτηση Δ.2., ωστόσο και στις δύο περιπτώσεις παραμένει χαμηλό, δηλώνοντας την ελάχιστη συμβολή του Πανεπιστημίου στην ανάπτυξη προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.
- Η επιλογή «*Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια*» (7%) συγκεντρώνει πολύ μικρό ποσοστό. Όπως και για την επιλογή «*Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων*» (17,4%) στο ελληνικό σχολείο δεν υπάρχουν οι προϋποθέσεις η δράση αυτή να έγινε στα πλαίσια δομημένου προγράμματος Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Πρόκειται μάλλον για κάποιες άτυπες ή αποσπασματικές προσπάθειες.

Στο αραχνοειδές διάγραμμα (γράφημα 7) αποτυπώνονται ευδιάκριτα στο χώρο οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Εγγύτητα, προς την περιφέρεια, παρουσιάζουν οι κορυφές που αντιστοιχούν στις απαντήσεις «*Δέχτηκα συμβουλές συναδέλφων*» (84,9%) και «*Αναζήτησα λύση στο διαδίκτυο*» (73,3%), που συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό.

Σε μέση απόσταση κυμαίνονται οι απαντήσεις «*Αναζήτησα λύση στη βιβλιογραφία*» (51,2%), «*Δέχτηκα συμβουλές από φίλους*» (48,8%) και «*Παρακολούθησα σεμινάρια*» (45,3%), που επιλέχτηκαν σχεδόν από τους μισούς εκπαιδευτικούς.

Σε μεγαλύτερη απόσταση από την περιφέρεια εντοπίζονται οι επιλογές «*Απευθύνθηκα στους συμφοιτητές μου*» (31,4%), «*Δέχτηκα συμβουλές από τον*

Σχολικό Σύμβουλο» (19,8%) και «Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων» (17,4%).

Μακριά από την περιφέρεια και κοντά στο κέντρο εντοπίζονται οι επιλογές «Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου» (10,5%) «Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια» (7%), που σημειώνουν και το μικρότερο ποσοστό.

7.1.4. 4^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι προτάσεις και οι αντιλήψεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Δημόσιας Εκπαίδευσης για την παροχή ενίσχυσης κατά το πρώτο έτος της καριέρας τους;

Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος είναι υπεύθυνος για την παροχή υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους, με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει αυτό και ποια είναι τα κίνητρα για την παρακίνηση να συμμετάσχουν σε υποστηρικτικά προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.

E.1: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό;

Στον πίνακα 11 καταγράφονται τα ποσοστά που συγκέντρωσαν οι απαντήσεις στην ερώτηση E.1. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ευθύνη, για την παροχή υποστήριξης στους νεοεισερχόμενους, βαρύνει τα παρακάτω πρόσωπα/φορείς:

- Η απόλυτη πλειονότητα απαντούν «Στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας» (99,9%), και μάλιστα, οι περισσότεροι επέλεξαν «Πάρα πολύ» (34,9%). Η επιλογή «Καθόλου» (0%) είχε μηδενικό ποσοστό, που καταδεικνύει τη μεγάλη πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι η ευθύνη για την παροχή υποστήριξης βαρύνει τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.
- Το ίδιο ψηλά κυμαίνεται και το ποσοστό της απάντησης «Στον ίδιο τον εκπαιδευτικό» (98,9%), με περισσότερους από τους μισούς (57,%) να δηλώνουν «Πολύ» (22,1%) και «Πάρα πολύ» (34,9%) και μόνο ένας (1) απάντησε «Καθόλου» (1,2%). Οι περισσότεροι επέλεξαν «Πάρα πολύ» (34,9%).

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί στις επόμενες δύο επιλογές έδωσαν το ίδιο ποσοστό. Έτσι:

- Η επιλογή «Στον Σχολικό Σύμβουλο» (97,6%) συγκεντρώνει την συντριπτική πλειονότητα με αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι δήλωσαν «Πάρα πολύ» (40,7%) και αθροιστικά με το ποσοστό αυτών που δήλωσαν «Πολύ» (26,7%), ξεπερνούν κατά πολύ τους μισούς (67,4%). Πολύ λίγοι επέλεξαν το «Λίγο» (8,1%) ενώ το «Καθόλου» (2,3%).

- Η επιλογή «Στους συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα» (97,6%) συγκεντρώνει την συντριπτική πλειονότητα, με τους μισούς (50%) να επιλέγουν «Πολύ» (37,2%) και «Πάρα πολύ» (12,8%). Η επιλογή «Πολύ» (37,2%) συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων. Μόνο ένας στους δέκα δήλωσε «Λίγο» (11,6%).

Από τις δύο παραπάνω επιλογές, η επιλογή «Στον Σχολικό Σύμβουλο» συγκεντρώνει, αθροιστικά, στις δηλώσεις «Πολύ» και «Πάρα πολύ», μεγαλύτερο ποσοστό (67,4%) έναντι της επιλογής «Στους συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα» που συγκεντρώνει 50%.

- Επίσης μεγάλος αριθμός επέλεξε «Στο Υπουργείο, Περιφέρεια, Διευθύνσεις Π.Ε., Γραφεία...» (94,2%), με περίπου τους μισούς (53,5%) να δηλώνουν «Πολύ» (18,6%) και «Πάρα πολύ» (34,9%). Οι περισσότεροι επέλεξαν το «Πάρα πολύ» (34,9%).

- Στην απάντηση «Σε κανέναν. Δεν χρειάζεται παροχή στήριξης» (18,7%) το πολύ μεγάλο ποσοστό που συγκέντρωσε η επιλογή «Καθόλου» (81,4%) καταδεικνύει ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν την ανάγκη παροχής υποστήριξης. Μόνο ένας (1) δήλωσε ότι σε κανέναν δεν αναλογεί αυτή η ευθύνη, καθώς δεν χρειάζεται παροχή στήριξης (1,2%).

E.2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα:

Ο πίνακας 12 αποτυπώνει τις απαντήσεις στην ερώτηση E.2. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό και να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα τα παρακάτω:

- Η «*Συνεργασία με συνάδελφο στη σχολική μονάδα*» (100%) επιλέχτηκε από την απόλυτη πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Περισσότεροι από τους μισούς (65,2%) δήλωσαν «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Το αποτέλεσμα αυτό είναι κοινό και με άλλες έρευνες, που αναδεικνύουν ότι η συνεργασία με συναδέλφους είναι η πιο αποτελεσματική πρακτική υποστήριξης (Feiman-Nemser, 2003· Hudson, 2012· Kearney, 2014· Kelly et al., 2014· Smith & Ingersoll, 2004· Wong, 2004).
- Τα «*Σεμινάρια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους*» (98,8%) επιλέχτηκαν από την συντριπτική πλειονότητα. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι μπορεί να παρέχουν υποστήριξη «Πολύ» (37,2%) και αθροιστικά με το «Πάρα Πολύ» (29,1%) το επιλέγουν περισσότεροι από τους μισούς (66,3%). Από τη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι τα σεμινάρια είναι η πρακτική που παρέχουν υποστήριξη οι ειδικοί αλλά δεν καλύπτουν πλήρως τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Είναι πιο αποτελεσματικά όταν συνδυάζονται με άλλες δράσεις υποστήριξης, ως στοιχείο ενός δομημένου, περιεκτικού προγράμματος (Feiman & Nasser , 2003· OECD, 2013).
- Τα «*Σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους*» (97,7%) επίσης συγκεντρώνουν πολύ υψηλό ποσοστό. Επίσης περισσότεροι από τους μισούς (62,8%) έκαναν την επιλογή «Πολύ» και «Πάρα Πολύ». Τα σεμινάρια είναι μια συνήθης πρακτική υποστήριξης και γνωστή σε όλους τους εκπαιδευτικούς.
- Η «*Παρακολούθηση διδασκαλιών εμπειρότερων συναδέλφων*» (96,5%) θεωρείται σημαντική πρακτική υποστήριξης από την συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων με τους μισούς (50%) να δηλώνουν «Πολύ» (30,2%) και «Πάρα Πολύ» (19,8%).
- Το «*Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης*» (96,4%) συγκεντρώνει επίσης μεγάλο αριθμό προτιμήσεων. Ένας στους τρεις θεωρεί ότι μπορεί να υποστηρίξει «Αρκετά» (31,4%) και σχεδόν οι μισοί (53,4%) «Πολύ» (26,7%) και «Πάρα Πολύ» (26,7%). Η Εισαγωγική Επιμόρφωση αποτελεί στοιχείο των προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, όπως αναδύεται από τη βιβλιογραφία αλλά όχι όταν λειτουργεί αυτόνομα και αποσπασματικά αλλά σε συδυασμό με το mentoring (Smith & Ingersoll, 2004)
- Η «*Συμμετοχή σε κοινότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*» (95,3%) επίσης συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό, με τους περισσότερους να επιλέγουν το «Αρκετά» (34,9%), ενώ λιγότεροι από τους μισούς επιλέγουν «Πολύ» (27,9%) και «Πάρα Πολύ» (17,4%). Η συμμετοχή σε επαγγελματικές ομάδες στα πλαίσια της άτυπης

μαθητείας αποτελεί σημαντική πρακτική υποστήριξης (Smith & Ingersoll, 2004·Wong, 2004 κ.ά.)

- Η «Υποστήριξη από εκπαιδευτικό - Μέντορα» (94,2%) συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό. Ένας στους τρεις θεωρεί ότι μπορεί να παρέχει υποστήριξη «Αρκετά» (31,4%), ενώ σχεδόν οι μισοί (53,5%) επιλέγουν «Πολύ» (30,2%) και «Πάρα Πολύ» (23,3%). Η υποστήριξη από Μέντορα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδύεται ως κυρίαρχη πρακτική (Feiman-Nemser, 2003· Kearney, 2014· Smith & Ingersoll, 2004·Wong, 2004 κ.ά.)
- Η «Αναζήτηση στο διαδίκτυο» (94,1%) είναι μια πρακτική που επίσης συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό. Οι μισοί (50%) θεωρούν ότι μπορεί να υποστηρίξει τους νεοεισερχόμενους «Λίγο» (24,4%) ως «Αρκετά» (25,6%), ενώ λίγο λιγότεροι (44,1%), «Πολύ» (26,7%) και «Πάρα Πολύ» (17,4%).
- Η επιλογή «Απουσία υποστήριξης» (15,1%) σημειώνει πολύ χαμηλό ποσοστό καθώς μεγάλη πλειονότητα έχει δηλώσει δεν μπορεί να παρέχει υποστήριξη «Καθόλου» (84,9%). Το αποτέλεσμα αυτό κάνει φανερό ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί συνειδητοποιούν την ανάγκη ανάπτυξης πρακτικών υποστήριξης και ότι η απουσία τέτοιων δράσεων δεν βοηθά την Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων.

E.3: : Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα για την υποστήριξή τους:

Στον πίνακα 13 καταγράφονται οι απαντήσεις στην ερώτηση E.3. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν ότι μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα για την υποστήριξή τους τα παρακάτω:

- Η «Μοριοδότηση» (95,3%) θεωρείται από τη συντριπτική πλειονότητα ότι θα μπορούσε να παρακινήσει. Οι περισσότερες απαντήσεις εντοπίζονται στην επιλογή «Πάρα Πολύ» (33,7%). Αθροιστικά με την επιλογή «Πολύ» (30,2%) συγκεντρώνουν περισσότερες από τις μισές (63,9%) απαντήσεις.

- Η «*Παροχή πρόσθετης χρηματικής αμοιβής*» (95,3%) συγκέντρωσε το ίδιο υψηλό ποσοστό. Με τους περισσότερους να επιλέγουν «Πολύ» (32,6%) και «Πάρα Πολύ» (32,6%).
- Η «*Υπηρεσιακή αναβάθμιση*» (90,7%), θεωρείται από έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών ότι μπορεί να αποτελέσει κίνητρο. Ένας στους τρεις δήλωσε «Πάρα Πολύ» (30,2%), ενώ αθροιστικά με το «Πολύ» (27,9%) συγκεντρώνουν το (58,1%) των προτιμήσεων.
- Η «*Τοποθέτηση νεοδιοριζόμενων σε σχολεία αστικών / ημιαστικών περιοχών*» (90,7%) σημειώνει το ίδιο υψηλό ποσοστό, με, σχεδόν, τους μισούς (45,3%) να επιλέγουν «Πολύ» (27,9%) και «Πάρα Πολύ» (17,4%). Αποτελεί μια πρακτική που διευκολύνει την πρόσβαση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.
- Το «*Μειωμένο ωράριο*» (80,2%) θεωρεί η συντριπτική πλειονότητα ότι μπορεί να παρακινήσει. Αν και συγκεντρώνει τόσο υψηλό ποσοστό οι μισοί σχεδόν (48,9%) απάντησαν «Αρκετά» (25,6%) και «Λίγο» (23,3%), ενώ συνολικά, ένας στους τρεις (31,4%) επέλεξε «Πολύ» (22,1%) και «Πάρα Πολύ» (9,3%). Η μείωση του φόρτου εργασίας και των ωρών διδασκαλίας, προκειμένου να διευκολυνθεί η συμμετοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, απαντά στις περισσότερες έρευνες ως απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων (Air, 2014· Bullough, 2012· Darling-Hammond, 2009· Kearney, 2014· Smith & Ingersoll, 2004) .

Συνοψίζοντας, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, συνειδητοποιούν την ανάγκη παροχής υποστήριξης. Θεωρούν κύριο υπεύθυνο, για την ανάπτυξη τέτοιων δράσεων τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά, σχεδόν στον ίδιο βαθμό, και τους εαυτούς τους. Αναζητούν βοήθεια κυρίως εντός της σχολικής μονάδας, μέσω διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους. Πιστεύουν πως πρέπει να υπάρχει κινητροδότηση για την παρακίνηση να εμπλακούν σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.

7.2. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στα σημαντικότερα συμπεράσματα της έρευνας. Ακολουθεί συζήτηση και σχολιασμός των συμπερασμάτων. Διατυπώνονται οι περιορισμοί της έρευνας και τέλος εκφράζονται προτάσεις για μελλοντικές ερευνητικές προοπτικές με βάση αυτή τη μελέτη.

7.2.1. Συμπεράσματα

Το πρώτο συμπέρασμα που εξάγεται από την ανάλυση και μελέτη των ερευνητικών δεδομένων μας, καταδεικνύει τη χαμηλή αίσθηση, των συμμετεχόντων στην έρευνα, αυτοαποτελεσματικότητας - ανεπάρκειας ως προς διοικητικά και διδακτικά θέματα (*Αίσθηση ανεπάρκειας, Ανεπαρκής γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα και Ανεπαρκής γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας*) καθώς και ο απομονωτικός χαρακτήρας του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (*Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους, 69,8% και Ανάληψη δυσανάλογων ευθυνών σε σχέση με την εμπειρία σας, 62,8%*). Βάσει των παραπάνω, το επαγγελματικό άγχος (88%) και η έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης (78%) αναδεικνύονται στους κύριους παρεμποδιστικούς παράγοντες στο ξεκίνημα της καριέρας τους ως εκπαιδευτικοί, όπως έχει αποτυπωθεί και στη σχετική βιβλιογραφία.

Η *έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα, οι παγιωμένοι τρόποι διδασκαλίας των εμπειρότερων συναδέλφων, οι ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας και η έλλειψη πόρων και μέσων*, δυσκολεύουν την ενσωμάτωση των νέων εκπαιδευτικών, ως φορείς καινοτομίας, στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, οι διαπροσωπικές σχέσεις (με γονείς, συναδέλφους) και η έλλειψη υποστήριξης (από εμπειρότερους συναδέλφους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας) θεωρούνται βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, ενώ περισσότεροι από τους μισούς σημειώνουν ως σημαντική και τη *θέση που αναλαμβάνουν στη σχολική μονάδα, την πρόσβαση στη σχολική μονάδα, τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την τοποθεσία της σχολικής μονάδας*.

Επιβεβαιώνονται τα ευρήματα από άλλες σχετικές έρευνες, ότι πρόκληση αποτελούν, για την συντριπτική πλειονότητα των νεοεισερχόμενων, παράγοντες που σχετίζονται με τη διαχείριση των μαθητών, όπως οι *δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών, στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών*

και στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς και δυσκολίες που αφορούν στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στη χρήση εποπτικών μέσων, σχετικές με το Α.Π.Σ. και στη χρήση Τ.Π.Ε.

Απέναντι στις δυσκολίες αυτές η πιο αποτελεσματική πρακτική υποστήριξης είναι η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και η συμμετοχή σε ομάδες εκπαιδευτικών, καθώς μεγάλος αριθμός απάντησαν «Συνάδελφοί μου στη σχολική μονάδα» (70,9%) και «Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ» (65,1%) το οικείο περιβάλλον τους (οικογένεια και φίλοι) και ο «Διευθυντής» της σχολικής μονάδας. Εξαιρετικά μειωμένα ποσοστά, ως προς την αποτελεσματική υποστήριξη που θα έπρεπε να παρέχουν, λαμβάνουν οι θεσμοί και οι ειδικοί της εκπαίδευσης, (Σχολικός Σύμβουλος, 11,6% και οι Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο, 7%).

Σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, η συνήθης πρακτική για τους άπειρους εκπαιδευτικούς είναι να απευθύνονται για βοήθεια κυρίως στους συναδέλφους τους (84,9%) και στο διαδίκτυο (73%) και με μικρότερα ποσοστά στη βιβλιογραφία, σε φίλους και σε συμφοιτητές (51%, 49% και 31% αντίστοιχα) όπως επίσης και ότι τα σεμινάρια είναι μια συνήθης και δημοφιλής πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αφού επιλέγεται από έναν στους δύο περίπου συμμετέχοντες.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί δεν προτιμούν τις παρακάτω πρακτικές: «Δέχτηκα συμβουλές από τον Σχολικό Σύμβουλο» (19,8%), «Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων» (17,4%), «Συμμετείχα διαδικτυακά σε ομάδα νέων εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα» (11,6%) και «Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια» (7%) για να ζητήσουν υποστήριξη. Ενώ το πολύ χαμηλό ποσοστό της επιλογής «Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου» (10,5%) δηλώνει την ελάχιστη συμβολή του Πανεπιστημίου στην παροχή υποστήριξης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της βιβλιογραφίας που αφορούν στην δυναμική της σχολικής μονάδας ως κοινότητα συνεργατικής μάθησης, εστιασμένης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η συντριπτική πλειονότητα (σχεδόν το σύνολο των συμμετεχόντων), θεωρούν ότι η ευθύνη για την παροχή βοήθειας διαμοιράζεται στους ανήκοντες στο σύλλογο διδασκόντων, στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στους συναδέλφους, στον Σχολικό Σύμβουλο (αν και δηλώνουν ότι δεν υποστηρίχτηκαν αποτελεσματικά από τους τελευταίους) και τέλος στους επίσημους

φορείς εκπαίδευσης (*Υπουργείο, Περιφέρεια, Διευθύνσεις Π.Ε., Γραφεία*). Το χαμηλό ποσοστό που συγκέντρωσε η απάντηση «*Σε κανέναν. Δεν χρειάζεται παροχή στήριξης*» (18,7%) καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν την ανάγκη και επιζητούν την παροχή υποστήριξης στο έργο τους.

Βασικός και απαραίτητος παράγοντας υποστήριξης κατά την ομαλή μετάβαση και ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αναδεικνύεται η μεταξύ τους επαγγελματική επικοινωνία. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η *συνεργασία με συνάδελφο στη σχολική μονάδα* (100%), είναι η πιο αποτελεσματική πρακτική υποστήριξης και, με μικρή διαφορά, ακολουθούν η *παρακολούθηση διδασκαλιών εμπειρότερων συναδέλφων, η συμμετοχή σε κοινότητες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, η αναζήτηση στο Διαδίκτυο και η υποστήριξη από εκπαιδευτικό – Μέντορα*.

Δημοφιλής πρακτική Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης αναδεικνύονται τα *Προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης* (96,4%) τα οποία θα πρέπει να πραγματοποιούνται τόσο «*...κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους*» (98,8%) όσο και «*...στην αρχή του σχολικού έτους*» (97,7%).

Η μοριοδότηση, η παροχή πρόσθετης χρηματικής αμοιβής και η υπηρεσιακή αναβάθμιση θεωρούνται βασικά κίνητρα εμπλοκής σε προγράμματα υποστήριξης. Λιγότερο σημαντική θεωρούν την *τοποθέτηση σε σχολεία αστικών / ημιαστικών περιοχών*, ώστε να είναι πιο εύκολη η πρόσβαση σε προγράμματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Έκπληξη αποτελεί το ποσοστό της επιλογής «*Μειωμένο ωράριο*» (80,2%), αν και στη βιβλιογραφία αναδύεται ως προαπαιτούμενο στοιχείο για την αποτελεσματικότητα των δομημένων πριεκτικών προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, κατατάσσεται τελευταίο στις προτιμήσεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

7.2.2. Συζήτηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, προκύπτει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, παγκοσμίως, βιώνουν κατά την έναρξη της καριέρας τους καταστάσεις, για τις οποίες δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι, να αντιμετωπίσουν από την αρχική τους κατάρτιση. Οι προκλήσεις αυτές μειώνουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού τους έργου και επομένως την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, γίνονται πηγή δυσφορίας και απογοήτευσης και αποτελούν την αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος, με σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές συνέπειες. Οι υπεύθυνοι για την χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης Προγραμμάτων για αποτελεσματική Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα και επενδύουν σε πρακτικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών χωρίς προηγούμενη επαγγελματική πείρα.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και οι ιδιαίτερες οικονομικές συνθήκες, που επικρατούν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, καθορίζουν και τις συνθήκες Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, όσον αφορά τη Δημόσια Εκπαίδευση. Σε αυτό το κεφάλαιο θα επιχειρηθεί να επισημανθούν τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά.

Η έλλειψη προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης

Από την έρευνα προκύπτει ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης θα μπορούσε να προσφέρει σημαντική στήριξη στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό και να συντελέσει στην ομαλή ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα. Αναγνωρίζουν την ανάγκη ανάπτυξης προγραμμάτων Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα προγράμματα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης είναι η μόνη πρακτική υποστήριξης που εφαρμόστηκε επίσημα, αλλά κάτω από τις πιέσεις της οικονομικής ύφεσης έπαυσε να εφαρμόζεται. Αν και αρκετά επιτυχημένη πρακτική, απέχει από το να θεωρηθεί ένα δομημένο περιεκτικό πρόγραμμα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης, καθώς δεν εφαρμόστηκε συνδυαστικά με άλλες μορφές υποστήριξης, λειτούργησε, δε, απομονωμένα και όχι ως μέρος της συνεχούς Επαγγελματικής Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ελληνική πραγματικότητα μας έχει διδάξει πως ό,τι εφαρμόζεται στη εκπαίδευση, αποτελεί τυροσβεστικό μέτρο, εφαρμόζεται αποσπασματικά, χωρίς επίβλεψη και αξιολόγηση για ανατροφοδότηση και επομένως χωρίς συνέχεια.

Η έλλειψη ουσιαστικής επαγγελματικής επικοινωνίας

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα συμβάλλουν καθοριστικά στην υποστήριξη και ενσωμάτωση τους στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στον συναδέλφο για συμβουλές και βοήθεια. Ένα σημαντικό ποσοστό, στην ερώτηση Γ.2, απάντησε ότι δεν τον δυσκόλεψε «Καθόλου» η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους. Σε αυτό το σημείο υπάρχει μια διαφοροποίηση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Hudson, 2012· Kelly et al., 2014) που την αναδεικνύουν ως την πιο υποστηρικτική πρακτική. Η αμφίδρομη διάδραση μεταξύ των συναδέλφων είναι το βασικότερο στοιχείο ενός προγράμματος Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης. Ο απομονωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου παραμένει ακόμα ισχυρός. Η επαγγελματική επικοινωνία, κυρίως μέσα στη σχολική μονάδα, δεν είναι ουσιαστική. Οι «κλειστές» τάξεις δεν αφήνουν περιθώρια συνεργασίας. Η αναπλήρωση ωρών σε διάφορα σχολεία και η χρόνια παραμονή στο καθεστώς αναπληρωτή που διορίζεται την τελευταία στιγμή ή και μετά από αυτήν, δεν βοηθούν στη θεμελίωση συνεργατικών σχέσεων.

Η απουσία δέσμευσης της σχολικής μονάδας για συνεχή Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Μέσα από το σχολείο δεν παρέχονται κίνητρα για τη συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Καθώς στο ελληνικό σχολείο δεν εφαρμόζονται πρακτικές αξιολόγησης ή λογοδοσίας σε οποιοδήποτε επίπεδο, δημιουργείται ένα χαλαρό πλαίσιο μέσα στο οποίο εύκολα μπορεί ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός να προσαρμοστεί. Αυτή την πραγματικότητα αποτυπώνουν οι πίνακες Γ.1, Γ.2 και Γ.3 όπου τα υψηλότερα ποσοστά, για προβλήματα τα οποία κατά τη βιβλιογραφία, σε άλλες περιπτώσεις καταγράφονται ως αιτίες πρόωρης παραίτησης, συγκεντρώνονται στις επιλογές «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου». Στον αντίποδα αυτού του χαλαρού περιβάλλοντος, που φαίνεται να λειτουργεί υπέρ των νεοεισερχόμενων, λειτουργεί η έλλειψη ανατροφοδότησης και ουσιαστικής επαγγελματικής επικοινωνίας με τους συναδέλφους.

Ο Διευθυντής είναι σημαντικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι η υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών είναι αποτελεσματική όταν γίνεται αντιληπτή ως διαμοιρασμένη ευθύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα ασφαλές

εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Η ευθύνη για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών βαραίνει πρώτιστα τον Διευθυντή. Στο ελληνικό σχολείο ο ρόλος του περιορίζεται σε αυτόν του διεκπαιρευτή γραφειοκρατικών απαιτήσεων ή του διαχειριστή. Ακυρώνεται ο ρόλος του Ηγέτη, που θα εμπνεύσει και θα δεσμεύσει όλους όσους ανήκουν στην σχολική κοινότητα, σε ένα κοινό όραμα προσανατολισμένο στη Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Ένα περιβάλλον συνεργατικής μάθησης που όλοι «συμμαθαίνουν» προϋποθέτει την ανοικτότητα στην καινοτομία. Το δημόσιο σχολείο είναι ένας χώρος, όπου «νεωτερισμοί» και «καινοτομίες» αντιμετωπίζονται με σκεπτικισμό, κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι καινοτόμες ιδέες των νεοεισερχόμενων αντί να ανανεώνουν πρακτικές και τεχνικές, καταπνίγονται. Η μίμηση των παγιωμένων τρόπων διδασκαλίας ή η ατταβιστική εφαρμογή πρακτικών των δικών τους δασκάλων, θεωρείται ως ένδειξη προσαρμογής και ενσωμάτωσης των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σημαντικό και παρήγορο είναι το εύρημα ότι η απόλυτη πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ευθύνη για την παροχή στήριξης βαρύνει και τους ίδιους ως δικαίωμα και υποχρέωση. Η ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μαθητείας και των δικτύων των εκπαιδευτικών, κυρίως μέσω διαδικτύου, καλύπτουν ως ένα σημείο την ανεπαρκή υποστήριξη από μέρος της τυπικής εκπαίδευσης.

7.2.3. Περιορισμοί της έρευνας - Μελλοντικές Προτάσεις

Περιορισμό στη γενίκευση των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας θέτει το μικρό δείγμα ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Αν και συλλέχθηκαν περισσότερα από τα απαιτούμενα ερωτηματολόγια, ο αριθμός παραμένει περιορισμένος.

Ως μελλοντικές προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση, με βάση την παρούσα έρευνα προτείνονται:

- Θα μπορούσε να ακολουθήσει μια ποιοτική έρευνα με δομημένες συνεντεύξεις για την εμβάθυνση σε επιμέρους θέματα της παρούσας μελέτης π.χ. με ποιον τρόπο επηρεάζει η έλλειψη υποστήριξης από τον Σχολικό Σύμβουλο / Διευθυντή / συναδέλφους την ομαλή ενσωμάτωση του εκπαιδευτικού και τον αντίκτυπό της σε προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική διάσταση.
- Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε, υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, να επεκταθεί σε απογραφική, καλώντας όλους τους νεοεισερχόμενους να συμμετάσχουν, ώστε να συλλεχθούν ασφαλή αποτελέσματα, προκειμένου για τη χάραξη πολιτικής σε θέματα Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης.
- Ενδιαφέροντα θα ήταν να γίνει μια παρόμοια έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Ιδωτικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και να ακολουθήσει σύγκριση των αποτελεσμάτων, καθώς οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων είναι διαφορετικές.
- Ενδιαφέροντα θα ήταν τα αποτελέσματα μιας έρευνας που θα σύγκρινε τον τρόπο που ενσωματώθηκαν εκπαιδευτικοί και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, έχοντας παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης και αντίστοιχα εκπαιδευτικών που δεν είχαν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης.
- Επίσης σημαντική θα ήταν μια έρευνα, που θα στόχευε μόνο σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, διορισμένους σε δυσπρόσιτα σχολεία της Ελλάδας, όπως σε νησιά της άγονης γραμμής, ορεινά ή ακτριτικά χωριά, όπου η πρόσβαση σε προγράμματα τυπικής εκπαίδευσης είναι αδύνατη και η διαδικτυακή επικοινωνία δυσχερής.

Τέλος, καθώς διερεύνηση της Επαγγελματικής Ενσωμάτωσης στην Ελλάδα είναι ελλιπής ή εξετάζονται αποσπασματικά τα επιμέρους στοιχεία της, εκφράζεται η ελπίδα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, να αποτελέσουν εφαλτήριο για περαιτέρω έρευνα προκειμένου για την χάραξη πολιτικής σχετικά με την υποστήριξη και Επαγγελματική Ενσωμάτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Achinstein, B.& Athanases, S. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Toward a knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21(2005) 843–862.

Retrieved from:

<https://cset.stanford.edu/sites/default/files/files/documents/publications/Achinstein-Focusing%20new%20teahcers%20on%20diversity%20and%20equity-%20Toward%20a%20knowledge%20base%20for%20mentors.pdf>

Ahn, R. (2016). Japan’s communal approach to teacher induction: Shokuin Shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 59 (2016) 420-430.

Retrieved from:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16301512>

Australian Institute for Teaching and Scholl Leadership (AITSL). (2014, February).

Induction of beginning teachers: A scan of current induction practice in Australia. (AITSL February 2014).

Retrieved from AITSL website:

<http://www.aitsl.edu.au/search?q=AITSL%20%E2%80%93%20Induction%20of%20beginning%20teachers%3A%20A%20scan%20of%20current%20practice%20in%20Australia>

American Institutes for Research (AIR). (2014, May) . Supporting New Teachers: What Do We Know About Effective State Induction Policies?

Retrieved from:

http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/Induction_Snapshot.pdf

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*,(13), 33-42.

Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/033-042.pdf>

Βαλμάς, Φ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2011). *Οδηγός επιμορφούμενου 2011-2012*. Ο.ΕΠ.ΕΚ. Ανακτήθηκε από:

http://www.oepek.gr/pdfs/Odhgos_Epimorfoumenou_Eisag_2011_2012.pdf

Βαλμάς, Φ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίχος, Μ., & Σκιά, Κ. (2015). Ομάδα εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ. για την εισαγωγική επιμόρφωση: διαπιστώσεις, ευρήματα και προτάσεις για την επιμόρφωση. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 59-75). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαίτης Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ. (2011). Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής* (11-27). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Βουλτσίδης, Π. (2011). Η εφαρμογή του Θεσμικού Πλαισίου της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης από τη θεσμοθέτηση της μέχρι σήμερα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. (91-98). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Bubb, S. (2007). *Successful induction for new teachers: A guide for nqts & induction tutors, coordinators and mentors*. SAGE.

Bubb, S., & Early, P.(2017). Το mentoring και το coaching ως επαγγελματική ανάπτυξη. Στο : Γ. Μπαγάκης & Π. Τσίγκου (Επιμ.), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα , Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς* (σελ. 13-27). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A review and Analysis of Current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 20(1), 57-74

Retrieved from:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13611267.2012.645600>

Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Βαλμάς, Θ., Σκιά, Κ., Σαλαγιάννη, Μ., & Σαλίχος, Μ. (2011). Συζητήσεις Μελών Ομάδας Εργασίας του Ο.ΕΠ.ΕΚ την Τρέχουσα Σχολική Χρονιά με τις Διευθύνσεις των Π.Ε.Κ., με Επιμορφωτές και Επιμορφούμενους. . Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και αντίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Γκόβαρης, Χ., & Ρουσσάκης, Ι. (2008) . Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα : Gutenberg

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: ΙΩΝ.

Darling-Hammond, L. (1996). The Quiet Revolution: Rethinking Teacher Development. *Educational leadership*, 53(6), 4-10.

Retrieved from:

<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar96/vol53/num06/The-Quiet-Revolution@-Rethinking-Teacher-Development.aspx>

Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*

Retrieved from:

http://bhssnell.weebly.com/uploads/5/0/9/8/5098492/1_1_darlinghammond.pdf

Darling –Hammond, L., Wei, Ch. R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009), Professional Learning In learning Profession: A Status Report on Teacher Development In the United States. National Staff Development Council I and The School Redesign Network at Stanford University.

Retrieved from:

<https://learningforward.org/docs/pdf/nsdcstudy2009.pdf>

Δούκας, X., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Επιθεώρηση παιδαγωγικών Θεμάτων* (13), σελ 113-123.

Ανακτήθηκε από:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf>

Δημόσια Διαβούλευση για τον θεσμό του Μέντορα νεοδιοριζόμενου (2010) εκπαιδευτικού. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου, 2017, από:

<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=365>

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013), *Αριθμοί-Κλειδιά για τους Εκπαιδευτικούς και τους Διευθυντές των Σχολείων στην Ευρώπη* (Eurydice Report). Βρυξέλες, Commission of the European Communities

Ανακτήθηκε από:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151EL_H1.pdf

European Commission (E.C). (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison: An analysis of teachers' professional development based on the OECD's teaching and learning international survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Retrieved from:

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7454deec-f2ec-4537-845c-ce01f8c1317b/language-en>

European Commission, Directorate- General for Education and Culture. (2010). *Developing coherent and system-wide Induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: Commission staff working document

Retrieved from:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/publications/handbook0410_en.pdf

European Commission - Eurydice Report. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*

Retrieved from:

<http://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1992). Π.Δ. 250 -1992- Φ.Ε.Κ. 138 -Α- 10-8-1992 *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων. 1* (132), σ. 2691- 2701, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1998). Π.Δ. 201/98, αρ. 14 *Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων Ι* (161), σ. 2216, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2012). *Διαπιστωτική πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με το Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.,2 (372), σ. 7496, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.*

Feiman- Nemser, S. (2003). What New Teachers Need to Learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.

Retrieved from:

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=02110776369C531C55C473CA7BF3ED91?doi=10.1.1.534.6410&rep=rep1&type=pdf>

Fresko, B., & Nasser Abu Alhija, F. (2014) . Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.928267>

Galland, A. & Riley, P. (2014). Early career teacher attrition: new thoughts on an intractable problem, *Teacher Development*, 18(4), 562-580.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2014.945129>

Green, A. (2014). Teacher induction, identity, and pedagogy: hearing the voices of mature early career teachers from an industry background. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 49-60.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2014.905671>

Hudson, P. (2012). *How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching*. *Australian Journal*, 37(7), 70-84

Retrieved from:

<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1703&context=ajte>

Ingersoll, R. (2001). Turnover and Teacher Shortages: An Organisational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.

Retrieved from:

http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=gse_pubs

Ingersoll, R. (2012). Beginning Teacher Induction: What Data Tell Us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51.

Retrieved from:

<https://doi.org/10.1177/003172171209300811>

Ingersoll, R. & Kralik, M. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says. Education Commission of the States.

Retrieved from:

<https://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>

Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Scolarchy Commons, Pennsylvania : Graduate School of Education (GSE) Publications*.

Retrieved from:

http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=gse_pubs

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research.

Review of Education Research, 81(2), 201-233.

Retrieved from:

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654311403323>

Ingersoll, M. R., & Kralik, J. M. (2004). The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the research says. *ECS Research Review: Teaching Quality*, Retrieved from:

<http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311403323>

Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., & Παντελή, Μ. (2010). Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου. Π.Ι.Κ, Τομέας Επιμόρφωσης. Ανακτήθηκε από:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa_2012_21013/Booklet_mentora_demotiki_2012-13_indd.pdf

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. Ο ρόλος του εξωτερικού συνεργάτη στην ενδοσχολική επιμόρφωση: ανιχνεύοντας την οπτική του. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (88-96). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning Teacher Support in Australia: Towards an Online Community to Augment Current Support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68-81.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.6>

Kearney, S. (2014, October). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477.

Retrieved from:

<https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>

Kutsyuruba, B., Godden, L., & Tregunna L.(2013). Early-Career Teacher Attrition and Retention: A pan-Canadian document analysis study of teacher induction and mentorship programs. Final Report. Faculty of Education Queen's University.

Retrieved from:

<http://educ.queensu.ca/sites/webpublish.queensu.ca.educwww/files/files/People/Faculty/Kutsyuruba%20-%20Pan-Canadian%20Document%20Analysis.pdf>

Λιακοπούλου, Ε., & Νταλούκας, Β. (2015). Άτυπο δίκτυο επιμόρφωσης για την αξιοποίηση των εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδασκαλία. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 25-38). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

MacBeath, J. (2011). Μπορούν οι εκπαιδευτικοί να μάθουν; Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 27 - 41). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Η υποδοχή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Ανακτήθηκε από:

<http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/ypodohi.htm>

Μαυρογιώργος, Γ. (2011). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. . Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011α). *Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011β). *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

Μπαγάκης, Γ. (2015). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης. Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Σκιά (Επιμ.), *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας* (σελ. 118-132). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Εισαγωγικό σημείωμα. Στο : Γ. Μπαγάκης & Π. Τσίγκου (Επιμ.), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα , Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς* (σελ. 7-10). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π., & Σκορδά. Α. (2017). Το πρόγραμμα μεντόρων του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος και το ελληνικό πλαίσιο. Στο : Γ. Μπαγάκης & Π. Τσίγκου (Επιμ.), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα , Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς* (σελ. 47-70). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μπαραλός, Γ., (2012, Μάιος). Ποιότητα στην εκπαίδευση και ο θεσμός του μέντορα. Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές, Αθήνα.

Μπαραλός, Γ. (2016). Διαμορφώνοντας ένα εννοιολογικό μοντέλο για το θεσμό του Μέντορα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σελ. 61-69) . Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

NCIPP. (2010). *E-Mentoring: What Policymakers Should Know about This Promising New Approach for Novice Special Education Teacher Induction*. Retrieved from: http://ncipp.education.ufl.edu/files_9/policymakers/PII-5%20E-Mentoring.pdf

OECD. (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

Retrieved from:

<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

OECD. (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS: The Professional Development of Teachers*.

Retrieved from:

<https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>

OECD. (2012, September), *What Can We Done to Support New Teachers?*

Retrieved from:

<https://www.oecd.org/edu/school/What%20Can%20Be%20Done%20to%20Support%20New%20Teachers.pdf>

OECD. (2013), *Teaching and Learning International Survey. TALIS 2013: Conceptual Framework*

Retrieved from:

http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

OECD. (2014α), *A Teachers' Guide to TALIS 2013*. OECD Publishing.

Retrieved from:

<http://www.oecdilibrary.org/docserver/download/8714031e.pdf?expires=1509798240&id=id&accname=guest&checksum=A9F5CFABCD4CB9328903D03465C2815>

OECD. (2014), Indicator D6: What does it take to become a teacher? Education at a Glance 2014: OECD Indicators, OECD Publishing.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.1787/888933120252>

Ο.Ε.Π.Ε.Κ. (2007). *Διερεύνηση καταγραφή και αποτύπωση της Ευρωπαϊκής διάστασης της επιμόρφωσης σε σχέση με την Ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε από:

http://www.oepk.gr/pdfs/meletes/oepk_meleth_05.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Π.Ι.Κ.-, (2011). *Αποτελεσματική Διδασκαλία: Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας (Δημοτική Εκπαίδευση)*. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων.

Ανακτήθηκε από:

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=110&Itemid=87

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου-Π.Ι.Κ.-, (2012). *Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Μεντόρων*.

Ανακτήθηκε από:

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/eisagogiki/entypa_2012_21013/Booklet_mentora_demotiki_2012-13_indd.pdf

Παντελή, Μ. (2016). Αποτελεσματική Επαγγελματική Ανάπτυξη σε σχολική βάση μέσω δημιουργίας θετικής και υποστηρικτικής κουλτούρας: Μεντορισμός και Αλληλοστήριξη (Mentoring and Peer-Coaching). Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο (70-78)*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο»: Η Ελληνική Εκδοχή της Ευρωπαϊκής Πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αναζητώντας το Νέο Σχολείο (15-50)*. Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο-Κριτική Ανάλυση- Υλικό Στήριξης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ, Ζ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σελ. 82-91)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Πάσουλα, Ε. (2011). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 111 - 117). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. (2011). Επιμορφωτικά Μορφώματα και Συστήματα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές Διευκρινήσεις, Σχέσεις και Στόχοι. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (σελ. 7-13). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).
- Σκορδά, Α. (2015). *Επισκόπηση του θεσμού του μέντορα στα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η περίπτωση του Κολλεγίου Αθηνών- Κολλεγίου Ψυχικού* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου/Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Κόρινθος.
- Smith, T. & Ingersoll, R., (2004). What are the Effects Of Induction and Mentoring Turnover. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714
Retrieved from:
http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs
- Σπυροπούλου, Α. (2017). Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών και Μεντόρων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2008-2013). Η εμπειρία της Κύπρου. Στο : Γ. Μπαγάκης & Π. Τσίγκου (Επιμ.), *Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα: Εμπειρίες από την Ελλάδα, Αγγλία και Κύπρο για τους νεοεισερχόμενους και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς* (σελ. 29-45). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι ΤΠΕ στο σχολείο του 21^{ου} αιώνα: Από τα προγράμματα επιμόρφωσης στις κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (116-126). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τραϊανού, Α. (2016). Εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτική έρευνα και επαγγελματική ανάπτυξη: «Διανοούμενοι ή τεχνικοί;». Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (264-270). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Τσίγκου, Π. (2011). Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στα Σχολεία του Ελληνοαμερικάνικου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών* (88-91). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).

Tsiotakis P. & Jimoyiannis A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58. DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.09.002 .

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). *Νεο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*. Ανακτήθηκε από:
<http://1dim-aei-thess.thess.sch.gr/neo%20sxoleio.pdf>

U.S. Department of Education (n.d.). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*.

Retrieved from:

<https://www.ed.gov/essa?src=rn>

Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin* 88(638). 41-58.

Retrieved from:

<http://dx.doi.org/10.1177/019263650408863804>

Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005, January) . What the World Can Teach Us About New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379-384.

Retrieved from:

http://www.newteacher.com/pdf/PDK_Article_Jan05.pdf

Φραγκούλης, Ι. (2016). Το E-mentoring θεσμός υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών απομακρυσμένων σχολείων, στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* 79-87, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Χαραμής, Π. (2011). Τα Π.Ε.Κ. Σήμερα: Εμπειρίες και Προοπτική. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. (98-106). Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<https://en.wikipedia.org>

<https://translate.google.gr/?hl=el>

<http://www.wordreference.com/>

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Π.Δ. 250 -1992- Φ.Ε.Κ. 138 -Α- 10-8-1992 *Ρύθμιση θεμάτων Υποχρεωτικής Επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και θεμάτων λειτουργίας των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων.*

Π.Δ. 201/98, αρ. 14 *Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*

Διαπιστωτική πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με το Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ. 118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)
Αριθμ. Φ.908/18254/Η

Παράρτημα 1

Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΑ ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος εργασίας, στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών: Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό: Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση, του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η έρευνα αυτή απευθύνεται σε νέους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές, που εισήλθαν στο επάγγελμα μετά το 2013.

Σκοπός της είναι να διερευνηθεί με ποιον τρόπο αντιμετωπίστηκαν οι δυσκολίες, που συναντά εκ των παραγμάτων, ο νέος εκπαιδευτικός και η υποστήριξη που μπορεί να δεχτεί για την ομαλή ένσωμάτωσή του στο επάγγελμα.

Με τον όρο «ένσωμάτωση» νοείται η διαδικασία, που μυεί τους νεοεισερχόμενους και τους εξοικειώνει με τους ρόλους τους, τις υπευθυνότητές τους, την εκπαιδευτική πολιτική, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και τα δικαιώματά τους. Αποτελεί το αρχικό στάδιο της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Μάθησης και αποσκοπεί, και μέσω της Δια βίου Μάθησης, στην επαγγελματική ανάπτυξή τους.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Δεν απαιτείται η συμπλήρωση προσωπικών στοιχείων και οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές. Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν δεν θα δημοσιοποιηθούν και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την έρευνα. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15'.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων
για τη συμμετοχή σας και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση

Αδαμαντία Κοκκαλιάρη

Για περισσότερες πληροφορίες: adamantiakoksid@yahoo.gr

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A.1: Φύλο (Σημειώστε X στην επιθυμητή απάντηση)

Ανδρας

Γυναίκα

A.2: Ποια είναι η ηλικία σας; (Σημειώστε X στην επιθυμητή απάντηση)

| | | |
|----|--------------|--------------------------|
| 1. | 22 - 27 ετών | <input type="checkbox"/> |
| 2. | 28 - 33 ετών | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 34 - 39 ετών | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 40 - 45 ετών | <input type="checkbox"/> |

Β. ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

(Στις παρακάτω απαντήσεις σημειώστε X στην επιθυμητή απάντηση)

B.1: Εκτός από το πρώτο σας πτυχίο, είστε κάτοχος:

| | | |
|----|------------------------|--------------------------|
| 1. | 2 ^ο πτυχίου | <input type="checkbox"/> |
| 2. | Μεταπτυχιακού τίτλου | <input type="checkbox"/> |
| 3. | Διδακτορικού τίτλου | <input type="checkbox"/> |

B.2: Πόσα σχολικά έτη έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός στην Α'βάθμια δημόσια εκπαίδευση;

| | | |
|----|----------------|--------------------------|
| 1. | 1 σχολικό έτος | <input type="checkbox"/> |
| 2. | 2 σχολικά έτη | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 3 σχολικά έτη | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 4 σχολικά έτη | <input type="checkbox"/> |

B.3: Ποιο σχολικό έτος εργαστήκατε πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός στην Α'βάθμια δημόσια εκπαίδευση;

| | | |
|----|-------------|--------------------------|
| 1. | 2013- 2014 | <input type="checkbox"/> |
| 2. | 2014- 2015 | <input type="checkbox"/> |
| 3. | 2015 - 2016 | <input type="checkbox"/> |
| 4. | 2016- 2017 | <input type="checkbox"/> |

B.4: Πώς θα χαρακτηρίζατε την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που υπηρετήσατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση;

| | | |
|----|---|--|
| 1. | Αγροτική ή Απομακρυσμένη | |
| 2. | Ημιαστική / Αστική (μέχρι 20.000 κατοίκους) | |
| 3. | Αστική (20.001- 100.000 κατοίκους) | |
| 4. | Αστικό κέντρο (πάνω από 100.001 κατοίκους) | |

B.5: Ποια θέση αναλάβατε την πρώτη χρονιά που εργαστήκατε ως εκπαιδευτικός στη δημόσια εκπαίδευση;

| | | |
|----|---------------------------------|--|
| 1. | Διδασκαλία σε τάξη | |
| 2. | Παράλληλη στήριξη | |
| 3. | Υπεύθυνος/η ολοήμερου | |
| 4. | Διεύθυνση / Γράφείο Εκπαίδευσης | |
| 5. | Άλλη θέση | |

➤ Σε περίπτωση που απαντήσατε «Άλλη Θέση» ποια ήταν τα καθήκοντά σας; (Γράψτε τα στο παρακάτω πλαίσιο)

| |
|--|
| |
|--|

**Γ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΝ
ΑΝΑΣΤΑΤΙΚΑ ΣΤΗΝ ΟΜΑΛΗ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΣΤΟ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ**

Στις παρακάτω ερωτήσεις ξεκινώντας από το Καθόλου (1), Λίγο (2), Πολύ (3), Πάρα Πολύ (4), Καθοριστικά (5), αξιολογήστε πόσο σας δυσκόλεψαν, ως νέο εκπαιδευτικό, οι παρακάτω καταστάσεις στο διδακτικό σας έργο.

Γ.1: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν στο ξεκίνημά σας ως εκπαιδευτικός;

| Δυσκολίες/ Προβλήματα | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Έλλειψη προσωπικού ενδιαφέροντος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού | | | | | |
| 2. | Οικογενειακά προβλήματα | | | | | |
| 3. | Έλλειψη χρόνου | | | | | |
| 4. | Οικονομικά προβλήματα | | | | | |
| 5. | Επαγγελματικό άγχος | | | | | |
| 6. | Αίσθηση ανεπάρκειας | | | | | |
| 7. | Έλλειψη κινήτρων για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη | | | | | |
| 8. | Ανεπαρκής προετοιμασία για το επάγγελμα από τις ακαδημαϊκές σπουδές | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|--|--|--|--|--|
| 9. | Έλλειψη κατανόησης από τους συναδέλφους σας | | | | | |
| 10. | Έλλειψη εισαγωγικής επιμόρφωσης | | | | | |
| 11. | Ανάληψη δυσανάλογων ευθυνών σε σχέση με την εμπειρία σας (υπεύθυνος ολοήμερου, δάσκαλος παράλληλης στήριξης...) | | | | | |
| 12. | Ανεπαρκής γνώση για διοικητικά και υπηρεσιακά θέματα | | | | | |
| 13. | Ανεπαρκής γνώση στις νέες μεθόδους διδασκαλίας | | | | | |
| 14. | Άλλο | | | | | |

- *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

Γ.2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω καταστάσεις δυσκόλεψαν την ενσωμάτωσή σας στη σχολική μονάδα;

| Δυσκολίες/ Προβλήματα | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Η τοποθεσία της σχολικής μονάδας (νησί, αγροτική περιοχή, αστικό κέντρο,...) | | | | | |
| 2. | Η πρόσβαση στη σχολική μονάδα (κόστος, χρόνος...) | | | | | |
| 3. | Έλλειψη υποστήριξης από τον Σχολικό Σύμβουλο | | | | | |
| 4. | Έλλειψη υποστήριξης από τον Διευθυντή | | | | | |
| 5. | Έλλειψη υποστήριξης από εμπειρότερους συναδέλφους | | | | | |
| 6. | Η θέση σας στη σχολική μονάδα (υπεύθυνος ολοήμερου, παράλληλη στήριξη, δάσκαλος τάξης...) | | | | | |
| 7. | Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων | | | | | |
| 8. | Παγιωμένοι τρόποι διδασκαλίας των εμπειρότερων συναδέλφων | | | | | |
| 9. | Το παιδαγωγικό κλίμα στη σχολική μονάδα | | | | | |
| 10. | Έλλειψη κουλτούρας καινοτομίας στη σχολική μονάδα | | | | | |
| 11. | Η λειτουργία της σχολικής μονάδας (κανονισμός, πρόγραμμα...) | | | | | |
| 12. | Η συμπλήρωση ωραρίου σε διαφορετικά σχολεία | | | | | |
| 13. | Οι σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς | | | | | |
| 14. | Ελλείψεις στις υποδομές της σχολικής μονάδας | | | | | |
| 15. | Έλλειψη πόρων και μέσων στη σχολική μονάδα | | | | | |
| 16. | Άλλο | | | | | |

- *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

Γ.3: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω καταστάσεις μείωσαν την αποτελεσματικότητά σας στο διδακτικό σας έργο;

| Δυσκολίες/ Προβλήματα | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Δυσκολίες σχετικές με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (κάλυψη ύλης βιβλία) | | | | | |
| 2. | Δυσκολίες στον σχεδιασμό διδασκαλίας | | | | | |
| 3. | Δυσκολίες στη χρήση εποπτικών μέσων | | | | | |
| 4. | Δυσκολίες στη χρήση Νέων Τεχνολογιών | | | | | |
| 5. | Έλλειψη χρόνου προετοιμασίας για τη διδασκαλία | | | | | |
| 6. | Δυσκολίες στην υλοποίηση της διδασκαλίας | | | | | |
| 7. | Δυσκολίες στην εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας | | | | | |
| 8. | Δυσκολίες στη διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών | | | | | |
| 9. | Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών | | | | | |
| 10. | Δυσκολίες στην αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες | | | | | |
| 11. | Δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς | | | | | |
| 12. | Άλλο | | | | | |

- *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

**Δ. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ / ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΟΥ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΝΕΟΕΙΣΕΡΧΟΜΕΝΟΙ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Δ. Ως νέος εκπαιδευτικός βιώσατε δύσκολες καταστάσεις σχετικά τα νέα καθήκοντά σας που έχουν αντίκτυπο στην ομαλή ένταξή σας στη σχολική μονάδα, στο διδακτικό σας έργο. Απαντήστε ποια άτομα σας υποστήριξαν και με ποιο τρόπο σημειώνοντας **X** σε όσες απαντήσεις επιθυμείτε.

Δ.1: Ποια πρόσωπα σας υποστήριξαν / καθοδήγησαν / συμβούλεψαν για να ξεπεράσετε τις δυσκολίες ως νέος εκπαιδευτικός;

| | | |
|-----|--|--|
| 1. | Κανένας | |
| 2. | Η οικογένειά μου | |
| 3. | Οι φίλοι μου | |
| 4. | Συμφοιτητές από την ακαδημαϊκή μου ομάδα | |
| 5. | Άλλοι νέοι εκπαιδευτικοί όπως εγώ | |
| 6. | Συνάδελφοί μου στη σχολική μονάδα | |
| 7. | Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας | |
| 8. | Ο Σχολικός Σύμβουλος | |
| 9. | Καθηγητές μου από το Πανεπιστήμιο | |
| 10. | Άλλο | |

➤ *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

Δ.2: Με ποιον τρόπο βρήκατε βοήθεια / υποστήριξη, ώστε να αντιμετωπίσετε τις δύσκολες καταστάσεις;

| | | |
|-----|---|--|
| 1. | Παρακολούθησα σεμινάρια | |
| 2. | Αναζήτησα λύση στη βιβλιογραφία | |
| 3. | Αναζήτησα λύση στο διαδίκτυο | |
| 4. | Δέχτηκα συμβουλές από φίλους | |
| 5. | Απευθύνθηκα στους συμφοιτητές μου | |
| 6. | Συμμετείχα διαδικτυακά σε ομάδα νέων εκπαιδευτικών με κοινά προβλήματα | |
| 7. | Δέχτηκα συμβουλές συναδέλφων | |
| 8. | Παρακολούθησα διδασκαλίες συναδέλφων | |
| 9. | Παρακολούθησαν τη διδασκαλία μου συνάδελφοι και δέχτηκα ανατροφοδοτικά σχόλια | |
| 10. | Δέχτηκα συμβουλές από τον Σχ. Σύμβουλο | |
| 11. | Απευθύνθηκα στους καθηγητές που είχα κατά τις ακαδημαϊκές σπουδές μου | |
| 12. | Άλλο | |

➤ **Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.**

Ε. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ

Είναι κοινά παραδεκτό ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Αν κρίνετε ότι είναι απαραίτητο να τους παρέχεται υποστήριξη για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του διδακτικού έργου, τότε ποιος είναι ο υπεύθυνος για την παροχή ενίσχυσης στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς; Στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώστε **X** και αξιολογήστε τις απαντήσεις σας, ξεκινώντας από το **Καθόλου (1), Λίγο (2), Πολύ (3), Πάρα Πολύ (4), Καθοριστικά (5)**.

Ε.1: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αναλογεί ευθύνη στους παρακάτω παράγοντες για παροχή στήριξης στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό;

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Στον ίδιο τον εκπαιδευτικό | | | | | |
| 2. | Στους συναδέλφους μέσα στη σχολική μονάδα | | | | | |
| 3. | Στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας | | | | | |
| 4. | Στον Σχολικό Σύμβουλο | | | | | |
| 5. | Στο Υπουργείο, Περιφέρεια, Διευθύνσεις Π.Ε., Γραφεία... | | | | | |
| 6. | Σε κανέναν. Δεν χρειάζεται παροχή στήριξης | | | | | |
| 7. | Άλλο | | | | | |

➤ *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

E.2: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μπορούν να προσφέρουν στήριξη στον νεοεισερχόμενο στο επάγγελμα εκπαιδευτικό, να συντελέσουν στην ομαλή μετάβασή του προς το επαγγελματικό στάδιο και την ενσωμάτωσή του στο επάγγελμα;

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης | | | | | |
| 2. | Σεμινάρια στην αρχή του σχολικού έτους | | | | | |
| 3. | Σεμινάρια κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους | | | | | |
| 4. | Υποστήριξη από εκπαιδευτικό - Μέντορα | | | | | |
| 5. | Συνεργασία με συνάδελφο στη σχολική μονάδα | | | | | |
| 6. | Συμμετοχή σε κοινότητες νέων εκπαιδευτικών | | | | | |
| 7. | Παρακολούθηση διδασκαλιών εμπειρότερων συναδέλφων | | | | | |
| 8. | Αναζήτηση στο διαδίκτυο | | | | | |
| 9. | Απουσία υποστήριξης | | | | | |
| 10. | Άλλο | | | | | |

➤ Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.

Ε.3: Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω μπορούν να παρακινήσουν τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε προγράμματα για την υποστήριξή τους;

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Μειωμένο ωράριο | | | | | |
| 2. | Μοριοδότηση | | | | | |
| 3. | Παροχή πρόσθετης χρηματικής αμοιβής | | | | | |
| 4. | Υπηρεσιακή αναβάθμιση | | | | | |
| 5. | Τοποθέτηση νεοδιοριζόμενων σε σχολεία αστικών/ημιαστικών περιοχών | | | | | |
| 6. | Άλλο | | | | | |

➤ *Αν στην προηγούμενη ερώτηση απαντήσατε «Άλλο», διευκρινίστε την απάντησή σας στο παρακάτω πλαίσιο.*

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε.



Παράρτημα 2

```

GET
  FILE='I:\KOKKALIARH DIPLOMATIKH\kokkaliari.sav'.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=g11 g12 g13 g14 g15 g16 g17 g18 g19 g110 g111 g112 g113 g114 g21 g22 g23
g24 g25 g26
  g27 g28 g29 g210 g211 g212 g213 g214 g215 g216 g31 g32 g33 g34 g35 g36 g37 g38 g39
g310 g311 g312
  kanenas oikogen filoi symfoit meoiEkp synadelf dieyuin sxolikos kathigites allo
seminaria
  bibliograf diadiktio symbfiloi symbsymfoit omada symbsynad didasksynad parakol
sxolikossymboylos
  dep allo1 e11 e12 e13 e14 e15 e16 e17 e21 e22 e23 e24 e25 e26 e27 e28 e29 e210 e31
e32 e33 e34 e35
  e36
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.

```

Reliability

| | | Notes |
|------------------------|---|--|
| Output Created | | 26-DEC-2017 09:30:15 |
| Comments | | |
| Input | Data Active Dataset Filter Weight Split File N of Rows in Working Data File | I:\KOKKALIARH DIPLOMATIKH\kokkaliari.sav DataSet1 <none> <none> <none> |
| Missing Value Handling | Matrix Input Definition of Missing Cases Used | I:\KOKKALIARH DIPLOMATIKH\kokkaliari.sav User-defined missing values are treated as missing. Statistics are based on all cases with valid data for all variables in the procedure. |
| Syntax | | RELIABILITY /VARIABLES=g11 g12 g13 g14 g15 g16 g17 g18 g19 g110 g111 g112 g113 g114 g21 g22 g23 g24 g25 g26 g27 g28 g29 g210 g211 g212 g213 g214 g215 g216 g31 g32 g33 g34 g35 g36 g37 g38 g39 g310 g311 g312 kanenas oikogen filoi symfoit meoiEkp synadelf dieyuin sxolikos kathigites allo seminaria bibliograf diadiktio symbfiloi symbsymfoit omada symbsynad didasksynad parakol sxolikossymboylos dep allo1 e11 e12 e13 e14 e15 e16 e17 e21 e22 e23 e24 e25 e26 e27 e28 e29 e210 e31 e32 e33 e34 e35 e36 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA. |
| Resources | Processor Time Elapsed Time | 86 00:00:00,02 00:00:00,04 |

[DataSet1] I:\KOKKALIARH DIPLOMATIKH\kokkaliari.sav

Scale: ALL VARIABLES

| Case Processing Summary | | |
|-------------------------|----|-------|
| | N | % |
| Cases | | |
| Valid | 86 | 100,0 |
| Excluded ^a | 0 | ,0 |
| Total | 86 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

| Reliability Statistics | |
|------------------------|------------|
| Cronbach's Alpha | N of Items |
| ,932 | 87 |

