

Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης

The professional development and the support of a recently appointed teacher in Greek school, during the economic crisis

Ντούρου Ελισσάβητ, Εκπαιδευτικός (Φυσικός), M.Ed. (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση),
elintou@hotmail.gr

Ntourou Elissavet, Teacher (Physicist), M.Ed. (Educational Leadership and Administration),
elintou@hotmail.gr

Abstract: The professional development of a teacher is considered to be a key factor for the improvement and the maintenance of the quality of educational work and keeps evolving during his whole life. The adjustment and support of the recently appointed teacher at school, as a bridge of transition from the "student's desk" to the "teacher's office" and his first touch with the educational reality, constitute the most crucial and important stage in his vocational development. In the current study there is an approach of the practices, the policies and the educational measures which contribute to the support of the recently appointed teacher's integration on the school premises. But since the school organization is an open system and as such it interacts with its environment, the support of the occupational integration of new educator gets influenced due to the advent of the economic crisis in Greece. The restrictions imposed of the successful integration of recently appointed teachers by the economic recession in our country are approached. Furthermore, the need to preserve the most precious and valuable part of the educational system, which is the human resources, is highlighted.

Keywords: recently appointed teacher, professional development, economic crisis.

Περίληψη: Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αποτελεί βασικό παράγοντα για τη βελτίωση και τη διατήρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Η υποδοχή και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο σχολείο, ως μια γέφυρα μετάβασης από το «θρανίο» στην «έδρα» και η πρώτη του επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποτελεί την πιο κρίσιμη και σημαντική φάση στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξής του. Στην παρούσα μελέτη προσεγγίζονται οι πρακτικές, οι πολιτικές και τα εκπαιδευτικά μέτρα που συμβάλουν στην υποστήριξη της ενσωμάτωσης του νεοδιοριστού εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου. Καθώς, όμως, ο σχολικός οργανισμός είναι ένα ανοικτό σύστημα και ως τέτοιο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, η υποστήριξη της επαγγελματικής ενσωμάτωσης του νέου

εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει αλώβητη από την έλευση της οικονομικής κρίσης στον ελλαδικό χώρο. Προσεγγίζονται οι περιορισμοί που επιβάλλει η οικονομική δυσπραγία της χώρας μας στην επιτυχή ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται η ανάγκη διαφύλαξης του πιο πολύτιμου και ακριβού μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι το έμπυχο δυναμικό του.

Λέξεις κλειδιά: νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός, επαγγελματική ανάπτυξη, οικονομική κρίση

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελούνται στις μέρες μας επηρεάζουν αναπόφευκτα και την εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί την καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι ο βασικός υπεύθυνος για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, τη βελτίωση και την εξέλιξη του σχολείου, καθώς και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Sanders & Rivers, 1996; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ακολούθως, αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότητα σε ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων και απαιτήσεων που διαμορφώνονται πλέον σταθερά στο εκπαιδευτικό τους έργο. Το αίτημα λοιπόν, για αναβάπτιση στη νέα γνώση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθίσταται επιτακτικό (Παρασκευόπουλος, 2004; Ματσαγγούρας, 2005β).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σχετίζεται στενά με την υποδοχή τους ως νεοδιοριστών στο σχολείο (Μαυρογιώργος, 2007). Στην παρούσα εργασία, ο όρος "νεοδιοριζόμενος" ή "νεοεισερχόμενος" ή "νέος" εκπαιδευτικός αναφέρεται στον εκπαιδευτικό που είναι νέος όχι μόνο στο σχολικό οργανισμό αλλά και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας (ωρομίσθιος, αναπληρωτής, μόνιμος).

Η περίοδος κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εισέρχεται στο σχολείο και αντιμετωπίζει τις πραγματικές συνθήκες εργασίας, θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμη για την επαγγελματική ανάπτυξη και την αποδοτικότητά του, καθώς και για την επαγγελματική κουλτούρα που θα διαμορφώσει στη συνέχεια (Wong, 2004). Η διερεύνηση και η συνεξέταση των όρων και των συνθηκών κάτω από τις οποίες οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, συμβάλει αποφασιστικά στην κατανόηση του ζητήματος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης.

Στην παρούσα μελέτη, αρχικά, οριοθετείται εννοιολογικά η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται η αναγκαιότητά της για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Η μελέτη εστιάζεται στη φάση της υποδοχής του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού, ως τον πιο κρίσιμο και σημαντικό ενδιάμεσο σταθμό της πορείας της επαγγελματικής ανάπτυξης. Καθώς, κατά τη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, τις απαιτήσεις και τα προβλήματα του επαγγέλματός του, "αναφύεται" η

ανάγκη εφαρμογής "υποστηρικτικών μηχανισμών" για την επιτυχή ενσωμάτωσή του στο χώρο του σχολείου. Αναδεικνύονται οι πρακτικές, οι πολιτικές και τα εκπαιδευτικά μέτρα που στοιχειοθετούν την αποτελεσματική υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο.

Η έλευση της οικονομικής κρίσης στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη και την εκπαίδευση. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εμβάθυνση στους περιορισμούς που επιβάλλει η οικονομική δυσπραγία της χώρας μας στην ομαλή ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο.

Στη συνέχεια, αναδεικνύονται οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από την απουσία αποτελεσματικής υποδοχής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών τόσο για τους ίδιους όσο και για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, γενικότερα. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις για τις προτεραιότητες που πρέπει να τεθούν από μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με την αντιμετώπιση του ζητήματος της υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο του σήμερα.

1. Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ακαδημαϊκοί και ερευνητές έχουν εκφράσει την ισχυρή τους πεποίθηση πως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι βασικός παράγοντας για τη βελτίωση και τη διατήρηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves & Fullan, 1995; Lieberman, 1996; Nye, Konstantopoulos & Hedges, 2004).

Οι Hargreaves και Fullan (1995) προσεγγίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση παλαιότερων γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η Lieberman (1996) αναφέρει ότι η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης εμπεριέχει κυρίως την ιδιωτική, μη υποβοηθούμενη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία των εκπαιδευτικών, μέσω της οποίας οι περισσότεροι μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται ικανοί και να εξελίσσονται μέσα στις τάξεις και στα σχολεία. Η επαγγελματική ανάπτυξη εμπεριέχει, επίσης, τις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης στο σχολείο, καθώς και τις πιο τυπικές ευκαιρίες για εκπαίδευση και κατάρτιση που προσφέρονται από την υπηρεσία. Ο Ματσαγγούρας (1999) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δε διαχωρίζονται αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ανάπτυξη του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο, στις κρίσιμες φάσεις, επιτυγχάνει να φέρνει σε οργανική ενότητα και αρμονία επαγγελματικούς ρόλους, γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές και στάσεις από τη μια και προσωπικές αντιλήψεις και προτεραιότητες ζωής από την άλλη.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται αφενός με τη διαδικασία της επαγγελματικής εξέλιξης και σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, και αφετέρου

με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Οι διαδικασίες αυτές θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντά καθημερινά, κατά την αντιπαράθεσή του με το διαρκώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Τα τελευταία χρόνια, θεμελιώθηκε η ανάγκη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από την θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως του επαγγελματία που είναι ικανός να παίρνει μόνος αποφάσεις που τον αφορούν και είναι ευέλικτος στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών (Ματσαγγούρας, 2005α). Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στηρίχθηκε και σε θεωρίες σχετικές με την εξελικτική διαδικασία των ατόμων, σύμφωνα με τις οποίες αναγνωρίζεται ότι γίνεται κανείς εκπαιδευτικός μέσω μιας συνεχούς εξελικτικής διαδικασίας, μιας αλληλεπίδρασης μεταξύ ηλικίας, εμπειρίας, στοιχείων της προσωπικότητας και περιβαλλοντικών συνθηκών (Γκότοβος, 1982).

Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (2007), η διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού είναι μια πολύχρονη πορεία η οποία εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε αυτή την πορεία ζωής, διάφοροι παράγοντες, διαδικασίες και πολιτικές παίζουν διαμορφωτικό ρόλο. Δρώντας συμπληρωματικά μεταξύ τους και σε συνεχή αλληλεπίδραση, προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εμπλουτίζοντάς την σε κάθε διαδοχικό στάδιο της διαδρομής. Η πορεία αυτή μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις περιόδους:

α) *σχολική ηλικία μέχρι το διορισμό*: από την πρώτη επαφή με το σχολείο ξεκινά η άτυπη "μαθητεία" στο επάγγελμα, καθώς ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εκτίθεται σε πρότυπα, αντιλήψεις και συμπεριφορές που συνδέονται με το εκπαιδευτικό επάγγελμα (Μαυρογιώργος, 2007). Για ένα διάστημα 12-14 ετών ο μέλλον εκπαιδευτικός συνθέτει τις βασικές εικόνες για την εκπαίδευση και με τις εικόνες αυτές, έρχεται στο πανεπιστήμιο προκειμένου να λάβει τη βασική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση αυτή οφείλει να προετοιμάσει τον υποψήφιο εκπαιδευτικό, καλύπτοντας τις απαραίτητες επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, αλλά και φροντίζοντας για την πρακτική εξάσκησή του (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σε αυτό το σημείο, να αναφερθεί ότι η ελληνική πραγματικότητα αποδεικνύεται, κατά γενική ομολογία, κατώτερη των περιστάσεων. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2007) και τους Καζαμιά, Κασσωτάκη και Κλάδη (1995) η κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητική, ενώ αναφορικά με το ζήτημα των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας, αρκεί η προσωπική πείρα όσων σπούδασαν στα ελληνικά πανεπιστήμια για να βεβαιωθεί, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, η ανυπαρξία τους.

β) *επαγγελματική ενσωμάτωση*: η περίοδος των πρώτων ετών του εκπαιδευτικού στο σχολείο (2-3 έτη) είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς λειτουργεί σαν μια γέφυρα μετάβασής του από το "θρανίο" στην "έδρα" (Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 2000). Όπως αναφέρουν ο Κατσουλάκης (1999) και η Παπαναούμ (2005) ένα μεγάλο μέρος νεοδιόριστων εκπαιδευτικών βιώνει στις κρίσιμες πρώτες επαφές του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα ένα "σοκ" και για αυτό απαιτείται ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής τους.

γ) *υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση*: η πορεία αυτή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (1999), η επιμόρφωση είναι ένα σύνολο από μέτρα, δραστηριότητες και διαδικασίες, στα πλαίσια μιας σειράς οργανωμένων ειδικών προγραμμάτων και σκόπιμων δραστηριοτήτων, που βασικό σκοπό έχουν τη συμπλήρωση, τη βελτίωση, την αναβάθμιση, την εμπάθυνση και την παραπέρα ανάπτυξη των επιστημονικών, επαγγελματικών και προσωπικών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999). Ο πρωταγωνιστικός της ρόλος της κατά τη θητεία του εκπαιδευτικού άπτεται τόσο της σχέσης που ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει με τον εργασιακό του χώρο, όσο και της επιστημονικής, επαγγελματικής και προσωπικής του ανάπτυξης (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

δ) *προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας*: κάθε άτομο διανύει ολόκληρο το "ταξίδι" της ζωής του μέσα σε μια συνεχή διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και με κατεύθυνση, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητά, την κατάκτηση της αυτογνωσίας του. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, σε μεγάλο κομμάτι της διαδρομής, προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη συμπορεύονται και αλληλοτροφοδοτούνται. Ο βαθμός επίτευξης της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού στα διαφορετικά στάδια της προσωπικής ανάπτυξής του αφήνει ανεξίτηλα σημάδια στη διδακτική πράξη του (Μαυρογιώργος, 2007). Η προσωπική ανάπτυξη και η πορεία αυτογνωσίας κατέχουν θέση κλειδί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1995; Λανάρης, 2005).

2. Η αναγκαιότητα της υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Ο Wong (2004) και ο Day (2003) υποστηρίζουν στις έρευνές τους ότι η φάση της υποδοχής του εκπαιδευτικού ως νεοδιοριστού αποτελεί την πιο κρίσιμη και σημαντική φάση στην πορεία της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Η υποδοχή και η υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού, ως η αφετηρία και η πρώτη επαφή του με τον επαγγελματικό χώρο, αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς στην καριέρα του εκπαιδευτικού και σηματοδοτεί τη θεμελίωση μιας υγιούς σχέσης με το συγκεκριμένο χώρο.

Μακροχρόνιες έρευνες (Fuller & Brown, 1975; Griffin, 1985) ανέδειξαν ότι η υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού στα πρώτα του βήματα είναι ζωτικής σημασίας, γιατί τον βοηθά να καλλιεργήσει και να αξιοποιήσει τις ήδη υπάρχουσες από τα πανεπιστημιακά έδρανα παιδαγωγικές και επιστημονικές του γνώσεις. Ο σκοπός του μηχανισμού υποδοχής είναι να εξασφαλίσει την ομαλή ένταξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στο σχολικό οργανισμό και λειτουργώντας συμπληρωματικά στα προσόντα και στις δεξιότητες που ήδη κατέχει, να του δώσει καινούρια εφόδια για την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη (Κατσουλάκης, 1999).

Την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της υποδοχής κατανοούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς η είσοδός τους στο σχολικό περιβάλλον συνοδεύεται από ποικίλα

προβλήματα. Ο νέος εκπαιδευτικός, με την είσοδό του στο χώρο του σχολείου, έρχεται αντιμέτωπος με επαγγελματικές και προσωπικές δυσκολίες, καθώς διαπιστώνει τη «δυσκινησία» του γραφειοκρατικού μηχανισμού, οι απαιτήσεις του οποίου βρίσκονται σε τέλεια αντίθεση με την ιδεατή εικόνα που έχει διαμορφώσει κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης (Ανθοπούλου, 1999). Επίσης, όπως αναφέρει η ίδια, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός νιώθει ανασφάλεια και άγχος, καθώς δε γνωρίζει την εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας στην οποία τοποθετείται, την κουλτούρα των εκπαιδευτικών της και την κοινωνική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (1990), ο νέος εκπαιδευτικός απογοητεύεται από την συνήθως κακή κατάσταση των σχολικών κτιρίων, τις ελλείψεις σε εξοπλισμό, το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, τους "εφησυχασμένους" συναδέλφους, το βάρος και το εύρος των διδακτικών και εξωδιδακτικών του καθηκόντων.

Οι δυσκολίες για το νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό συνεχίζονται, καθώς καλείται να δώσει λύσεις και απαντήσεις σε προβλήματα και ερωτήματα που αφορούν το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του, όπως τήρηση πειθαρχίας στην τάξη, εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, σχεδιασμό του μαθήματός του και οργάνωση δραστηριοτήτων, γραμματειακά και διοικητικά καθήκοντα, σχέσεις με μαθητές, διευθυντή, συναδέλφους, γονείς (Κατσουλάκης, 1999).

Το μεγάλο στοίχημα του νεοδιόριστου είναι να συμβιβάσει τον "παιδαγωγικό ιδεαλισμό", που έχει αναπτύξει κατά τα χρόνια των σπουδών του, με την "ωμή" πραγματικότητα της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2005β). Η είσοδος των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα περιγράφεται σαν μια μάχη σε δύο μέτωπα, όπου οι εκπαιδευτικοί κάνουν προσπάθεια να δημιουργήσουν τη δική τους κοινωνική πραγματικότητα, επιχειρώντας να ταιριάξουν την εργασία με το προσωπικό τους όραμα για το πώς πρέπει αυτή να είναι, ενώ από την άλλη πλευρά δέχονται τις έντονες επιδράσεις της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου (Day, 2003).

Ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με την είσοδό του στη σχολική μονάδα που του καθορίζει η υπηρεσία έχει ποικίλα συναισθήματα, προβλήματα και ανάγκες. Από τις πρώτες μέρες, διαπιστώνει ότι η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, καθώς η οργάνωση του σχολείου και της διδασκαλίας ευνοεί την ανάπτυξη του απομονωτισμού και ιδιώτευσης των εκπαιδευτικών, ενώ ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του σχολείου περιορίζει την παιδαγωγική του ελευθερία (Πυργιωτάκης, 1992).

Ο συνδυασμός των παραπάνω προβλημάτων μπορεί να έχει αρνητική επίπτωση στη στάση και τη συμπεριφορά του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού καθώς μπορεί να καταφύγει στον αυτοσχεδιασμό, στην άσκηση ενός στείρου και μηχανιστικού διδακτικού έργου, στην απομόνωση και τελικά στη συμμόρφωσή και στο συμβιβασμό σε κατεστημένους ρόλους (Πυργιωτάκης, 1992; Παρασκευόπουλος, 2004). Και τούτο, γιατί η παραδοσιακή θεώρηση του εκπαιδευτικού ως απλού πληροφοριοδότη της γνώσης αντικαθίσταται από μια σύγχρονη θεώρηση η οποία τον θέλει στοχαζόμενο και ερευνητή, ενταγμένο σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1995; Day, 2003).

Μέσα στο πλαίσιο των παραπάνω δυσκολιών και κάτω από το άγχος της απειρίας, της σύγχυσης και της έλλειψης εξειδικευμένης γνώσης, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την ανάγκη για συναισθηματική και ηθική στήριξη, καθοδήγηση, αξιολόγηση της πορείας τους και υποστήριξη σε ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής φύσεως (Sacks & Brady, 1985; Ανθοπούλου, 1999).

Ο Μαυρογιώργος (1999) αναφέρει ότι η ανεπάρκεια πρακτικής εξάσκησης κατά τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η μακροχρόνια ανεργία, η απαξίωση βασικών επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής, είναι στοιχεία που προωθούν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιοριζόμενου από το ρόλο του φοιτητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999), η μετάβαση αυτή είναι λιγότερο βίαιη όταν υπάρχει η συνδρομή και η υποστήριξη, καθώς αυξάνεται η αίσθηση επιτυχίας και σιγουριάς.

3. Αποτελεσματική υποδοχή και υποστήριξη νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού

Η υποδοχή των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, καθώς συνδέεται με ποικίλες παραμέτρους και επηρεάζεται πολλαπλά (Ανθοπούλου, 1999). Το είδος του μηχανισμού υποστήριξης εξαρτάται τόσο από τις ανάγκες του νέου εκπαιδευτικού όσο και από τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού, ώστε να συμβάλλει στην ομαλή και αποτελεσματική ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολικό χώρο (Κατσουλάκης, 1999). Η εισαγωγική επιμόρφωση, ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας και των συναδέλφων, οι όροι και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, η υπάρχουσα σχολική κουλτούρα είναι μερικοί μόνον από τους παράγοντες που συνδέονται με την υποδοχή των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, βάσει του Π.Δ. 45/1999 έχουν θεσπιστεί *προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης* των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο να δοθεί η ευκαιρία στους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς να ανανεώσουν τα επαγγελματικά τους εφόδια, ώστε να συμβάλλουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2001), η εισαγωγική επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για τους νεοδιοριστους εκπαιδευτικούς, λόγω του μεγάλου χρονικού διαστήματος που μεσολαβεί ανάμεσα στη λήψη του πτυχίου και το διορισμό τους και έχει ως σκοπό τον εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών "αποσκευών" του εκπαιδευτικού. Πέρα από αυτό η εισαγωγική επιμόρφωση παίρνει έναν αντισταθμιστικό χαρακτήρα, καθώς συμπληρώνει τη ελλιπή αρχική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Ως στοιχείο επαγγελματισμού η επιμόρφωση συμβάλλει στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και για αυτό δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην εισαγωγική φάση, αλλά να συνοδεύει σε όλη τη διάρκεια της θητείας και της ζωής του (Day, 2003).

Μεγάλης σημασίας ρόλο στην υποστήριξη και την υποδοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού έχει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Πρώτο και βασικό μέλημα του διευθυντή αποτελεί η *μετάδοση της κουλτούρας του σχολείου*, η εξοικείωση δηλαδή του νέου εκπαιδευτικού με το κλίμα και την ατμόσφαιρα του σχολικού οργανισμού, ο εγκλιματισμός του στις απόψεις, στις αξίες, στις στάσεις των ατόμων που αποτελούν τον οργανισμό (Rutter, 1979). Πρόκειται για μια διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η κουλτούρα αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα και η μύηση του νέου εκπαιδευτικού σε αυτή διαμορφώνει τη σκέψη, τη στάση και επομένως και την επίδοσή του (Μαυρογιώργος, 2007; Θεοφιλίδης, 2012).

Επίσης, βασική ευθύνη του διευθυντή είναι η *ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού για τη φυσιογνωμία της σχολικής μονάδας*, τα χαρακτηριστικά, τους στόχους της, τους κανόνες λειτουργίας της, τα ποικίλα διδακτικά και εξωδιδακτικά του καθήκοντα (Μαυρογιώργος, 2007). Με τον τρόπο αυτό, θα διευκολυνθεί η πρώτη επαφή του νέου εκπαιδευτικού με το σχολικό οργανισμό, τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς και θα αισθανθεί ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας (Rosenholtz, 1989; Σαΐτης, 2005).

Η *επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη* του εκπαιδευτικού είναι επίσης βασική φροντίδα του διευθυντή -σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο-, ώστε να μπορέσει ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στο επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο. Ο διευθυντής θα πρέπει να δείξει ενδιαφέρον και να παράσχει κάθε είδους υποστήριξη ενισχύοντας τις δυνατότητες επιμόρφωσής τους και εξασφαλίζοντας συνθήκες διευκόλυνσης της διδασκαλίας (Παρασκευόπουλος, 2004).

Ιδιαίτερα σημαντικό καθήκον του διευθυντή αλλά και του Σχολικού Συμβούλου είναι η *διαμορφωτική αξιολόγηση* του εκπαιδευτικού προσωπικού και ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών. Η διαμορφωτική αξιολόγηση στοχεύει στην καθοδήγηση και στην παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στο συντονισμό και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, στη διαπίστωση των ικανοτήτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών, στην παροχή ευκαιριών ανάπτυξης των ικανοτήτων τους (Μαυρογιώργος, 1999; Πασιαρδής, 2004).

Η *ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη* του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού από το διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο διευθυντής θα διαμορφώσει άποψη για τις δυνατότητες και το χαρακτήρα του νέου εκπαιδευτικού, θα ακούσει και θα κατανοήσει τα προβλήματα και τις ανησυχίες του, θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του, θα αφυπνίσει το ενδιαφέρον του για το σχολείο (Κατσουλάκης 1999; Σαΐτης, 2005). Χωρίς να ασκεί ασφυκτική εποπτεία και χωρίς να είναι απρόσιτος θα αφήσει χώρο για πρωτοβουλίες στους νέους εκπαιδευτικούς, θα εκχωρήσει αρμοδιότητες, θα υποστηρίξει τα σχέδια και τις προτάσεις τους και θα τους κινητοποιήσει ώστε να καταβάλλουν τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια (Ανθοπούλου, 1999; Πασιαρδής, 2004). Μέρος της στήριξης που θα παρέχει ο διευθυντής στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό αποτελεί και η ανάθεση κατάλληλων τμημάτων μαθητών και γνωστικών αντικειμένων προς διδασκαλία. Η ανάθεση διδασκαλίας σε τμήματα ικανοποιητικού γνωστικού επιπέδου και μαθησιακών δυνατοτήτων των μαθητών και η

επιλογή των διδακτικών αντικειμένων στα οποία ο νέος εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ανταποκριθεί δεδομένης της απειρίας του, είναι υψίστης σημασίας για την ομαλή προσαρμογή του στο απαιτητικό περιβάλλον της τάξης (Πυργιωτάκης, 1992).

Η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή αντανακλά και στην εσωτερική κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα σχετικά με την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Ο τρόπος με τον οποίο ο Σύλλογος των Διδασκόντων θα υποδεχθεί κάθε νέο μέλος αντικατοπτρίζει το είδος της εσωτερικής πολιτικής που διαμορφώνει και ασκεί ο διευθυντής (Θεοφιλίδης, 2012). Σύμφωνα με τον ίδιο, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει φροντίσει η πρόνοια για την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των νέων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων να θεωρείται υπόθεση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό συνάδελφοι με μακρόχρονη υπηρεσία, διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική κατάρτιση να συνδράμουν και να υποστηρίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς. Η οργανωμένη υποδοχή εκφράζει επαγγελματική ευθύνη για τη διαμόρφωση ανάλογης επαγγελματικής ταυτότητας από την πλευρά των νεοεισερχόμενων (Lieberman, 1996).

Η συνδρομή του Συλλόγου των Διδασκόντων ξεκινά με την υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού. Στόχος της υποδοχής είναι καταρχάς η ξενάγησή του στο χώρο, η γνωριμία με τους ανθρώπους του σχολικού οργανισμού, με τις συνήθειες και τους κανονισμούς με τους οποίους λειτουργεί (Guthrie & Reed, 1991). Η *εθελοντική και άτυπη αυτή υποδοχή του νέου εκπαιδευτικού από το Σύλλογο* λειτουργεί επίσης ως στήριξη συναισθηματικής φύσεως στα πλαίσια της οποίας ο νέος εκπαιδευτικός δέχεται τη φιλική ενίσχυση των συναδέλφων του, γίνεται κοινωνός των εμπειριών τους, αισθάνεται μέλος της ομάδας και έτσι ξεπερνά τους φόβους, το άγχος και την αβεβαιότητα που τον διακατέχει (Ανθοπούλου, 1999).

Ο Σύλλογος των Διδασκόντων μπορεί επίσης να συνδράμει στην ένταξη του νέου εκπαιδευτικού παρέχοντας *οργανωμένη υποστήριξη* στο διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η υποστήριξη αυτή μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Ιδιαίτερα επιτυχημένη πρακτική ουσιαστικής στήριξης του είναι ο *θεσμός του μέντορα*. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του μέντορα ψηφίστηκε για πρώτη φορά και αναφέρεται στο Νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παρ.6), με θέμα «Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών», χωρίς όμως ακόμα να έχει τεθεί σε εφαρμογή. Όπως αναφέρεται,

...για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στη ίδια σχολική μονάδα (Νόμο 3848/2010α, σ.1441).

Σύμφωνα με τον Langdon (2011) ο ρόλος του μέντορα μπορεί να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, στοχαστικός, ανατροφοδοτικός, φιλικός ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέου εκπαιδευτικού. Ο μέντορας είναι συναφούς ειδικότητας με αυτή του νέου εκπαιδευτικού και μέσα από μια ζεστή και δημιουργική σχέση, με κύριο χαρακτηριστικό την αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικό την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό,

συζητά με τον νέο εκπαιδευτικό για την πορεία των μαθημάτων, την ανταπόκριση των μαθητών και τον βοηθά να αναγνωρίσει τις ανάγκες της τάξης του (Hargreaves & Fullan, 2000).

Κατά συνέπεια, στην εκπαίδευση ο μέντορας εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ένας φίλος, ο οποίος κοινωνικοποιεί το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στην κοινωνία του σχολείου (Langdon, 2011). Ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός, πέρα από τη υποδοχή που χρειάζεται κάθε εκπαιδευτικός, έχει επιπλέον ανάγκη για συμπληρωματική υποστήριξη. Χρειάζεται συνήθως καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, εκδήλωση συναδελφικότητας, άτομα που θα τον βοηθήσουν στον καθορισμό και στην επίτευξη των στόχων του. Ο μέντορας του νεοδιοριστου εκπαιδευτικού είναι ο έμπειρος διδάσκων, ο οποίος θα αναλάβει αυτό το ρόλο (Ανθοπούλου, 1999; Marable & Raimondi, 2007).

Ο αποτελεσματικός μέντορας, όντας γνώστης των αναγκών του νεοδιοριστου, με την ευρετική πορεία προς τη γνώση, με την αλληλεπίδραση και τη συλλογικότητα, ενθαρρύνοντας την αυτενέργεια, και χωρίς να τραυματίζει την αυτοεκτίμηση του νέου, θα τον οδηγήσει προς το δρόμο του αναστοχασμού και της αλλαγής χωρίς να του επιβάλλει τις δικές του πεποιθήσεις και το δικό του αξιακό σύστημα (Hargreaves & Fullan, 2000; Langdon, 2011).

Μια άλλη μορφή υποστήριξης, στην οποία εμπλέκεται ο Σύλλογος των Διδασκόντων είναι η *ενδοσχολική επιμόρφωση* του νέου εκπαιδευτικού. Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του ρόλου του εκπαιδευτικού, με τελικό αποδέκτη τους μαθητές (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Η τακτική αυτή προσαρμόζεται στις τοπικές συνθήκες των σχολείων και η σχολική κοινότητα καθιερώνεται ως μονάδα μάθησης, καθώς προκαλούνται συζητήσεις μέσα από κοινό προβληματισμό για τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προτεραιότητες του σχολείου, καθώς και για τις ανάγκες και την πραγματικότητα της σχολικής τους μονάδας (Ξωχέλλης, 2001).

Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να οργανωθεί *συνεργατική διδασκαλία* δηλαδή, από κοινού διδασκαλίες στον ίδιο χώρο. Με την τακτική αυτή νέοι και έμπειροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μέσα από μια αμφίδρομη σχέση υποστήριξης. Οι συνέπειες για το σχολικό κλίμα και τη σχολική πράξη είναι ευεργετικές, καθώς αίρονται οι επαγγελματικές προκαταλήψεις και η μυστικότητα της αίθουσας διδασκαλίας, υποχωρεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων και καλλιεργείται μια κριτική και ανοικτή ατμόσφαιρα διαλόγου στο σχολείο (Μαυρογιώργος, 1999).

Η σχολική μονάδα είναι ένα ανοικτό σύστημα και ως τέτοιο αλληλεπιδρά με το εξωτερικό περιβάλλον. Οι ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό τομέα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα κάθε ενέργειας που αναπτύσσεται στον εκπαιδευτικό χώρο (Θεοφιλίδης, 2012). Κατά συνέπεια, η αποτελεσματικότητα των

παραπάνω πρακτικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών μέτρων που αφορούν την επαγγελματική ενσωμάτωση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δεν μπορεί να μείνει αλώβητη από την έλευση της οικονομικής κρίσης στον ελλαδικό χώρο.

4. Η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στην περίοδο της οικονομικής κρίσης

Ο Paul Krugham στο βιβλίο του "*The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*" αναφέρει ότι οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης σε μια χώρα είναι αισθητές σε όλους του τομείς. Σύμφωνα με τον ίδιο, το μεγαλύτερο πλήγμα με βάση τις στατιστικές φαίνεται να υπάρχει στον τομέα της εργασίας, στο κόστος ζωής και στους μισθούς. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο Ζένιος (2010) οι μεγάλες κρίσεις συνοδεύονται ή και προκαλούνται από ποιοτικές αλλαγές στη διαδικασία παραγωγής, στα προϊόντα ή στις μορφές οικονομικής οργάνωσης.

Η Ελλάδα έχει ενταχθεί επίσημα στις οικονομικά δυσπραγούσες χώρες της Ευρωζώνης από τα μέσα του 2010. Οι οικονομικές μεταρρυθμίσεις, οι απολύσεις, οι περικοπές μισθών και δαπανών, τα μέτρα λιτότητας που ακολούθησαν είναι κάποια στοιχεία που δείχνουν ότι η χώρα μας καλείται πλέον να αντιμετωπίσει μια περίοδο με αυξημένες οικονομικές απαιτήσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο. Αναλυτικά, η οικονομική κρίση επηρέασε και επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς οι δαπάνες για την παιδεία πρέπει να μειωθούν σταδιακά μέχρι το 2015 στο 2,23% του Α.Ε.Π. (Ν. 3985/2011, ΦΕΚ 151 Α' / 01-07-2011) ενώ μέχρι το 2018 πρέπει να φθάσουν σε επίπεδα κάτω του 2% του Α.Ε.Π. (Ν.4263/2014, ΦΕΚ 117 Α' / 14-05-2014). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Freyssson & Wahrig (2013), η μείωση των κρατικών δαπανών στη χώρα μας από το 2009 μέχρι το 2015 θα είναι της τάξης των 1.436 εκατ. €, δηλ. μείωση κατά 19,2 %. Αξίζει να σημειωθεί ότι, συγχρόνως, σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Στατιστικής Υπηρεσίας, ο μέσος όρος δημοσίων δαπανών για την παιδεία στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι 5,34% (Freysson & Wahrig, 2013).

Στο πλαίσιο περικοπών των δαπανών, την τελευταία οκταετία και ιδιαίτερα από το 2010 και μετά, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση του αριθμού διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, ο τελευταίος διαγωνισμός ΑΣΕΠ εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε το 2008 και με αποκλειστική ευθύνη των κυβερνήσεων δεν επαναλήφθηκε, ενώ με το Ν.3848/2010β σταμάτησε και ο διορισμός εκπαιδευτικών με βάση τους πίνακες προϋπηρεσίας. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), χαρακτηριστικό στοιχείο της υποβάθμισης της Δημόσιας Εκπαίδευσης είναι ότι, την τελευταία τετραετία συνταξιοδοτήθηκαν 9.000 περίπου εκπαιδευτικοί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και διορίστηκαν ως μόνιμοι, μόνο 272, δηλαδή αναλογία 1:45 (Διδακταλική Ομοσπονδία Ελλάδας, 2014). Το πρόβλημα της μείωσης των διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών επεσήμανε και η Ομοσπονδία Λειτουργών

Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) τονίζοντας ότι το 2010 διορίστηκαν οι λιγότεροι εκπαιδευτικοί της τελευταίας 15ετίας και συγκεκριμένα 1.425, δηλαδή κατά 50% λιγότεροι από αυτούς του 2009 που ήταν 2.786 (Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, 2010). Αξιοσημείωτο είναι ότι για το σχολικό έτος 2013-2014 διορίστηκαν συνολικά μόνιμοι μόλις 99 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠΑΙΘ, 2013α) και 94 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠΑΙΘ, 2013β) και δεν έχει εκδοθεί εγκύκλιος διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών για το σχολικό έτος 2014-2015. Η δραματική μείωση των διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει την αντιμετώπιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ως ήσσονος σημασίας και ταυτόχρονα δημιουργεί την ανάγκη αύξησης του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, κάτι που έχει δυσμενή αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005β).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη σύγχρονη κοινωνία, γιατί καλλιεργεί και μορφώνει τους νέους, ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες, τις οποίες πρόκειται να χρειαστούν στη μελλοντική καριέρα τους (Smith, 2003). Συνεπώς, η ποιότητα και η ορθή λειτουργία της εκπαίδευσης αποτελεί ένα σοβαρό ζήτημα.

Στο τοπίο που δημιούργησε η έλευση της οικονομικής κρίσης, και στο πλαίσιο της υποστήριξης της επαγγελματικής ενσωμάτωσης των νέων εκπαιδευτικών, με εξαίρεση την εισαγωγική επιμόρφωση, απουσιάζουν άλλοι θεσμοθετημένοι μηχανισμοί υποδοχής των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Η Μείζων Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σταμάτησε στη μία και μοναδική πιλοτική φάση της το 2011. Σήμερα, η μόνη επιμόρφωση που χορηγείται πλέον τακτικά στους εκπαιδευτικούς είναι η Επιμόρφωση Β' Επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών) στη διδακτική πράξη, η οποία όμως απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς μερικών μόνο ειδικοτήτων. Παράλληλα, η μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών, ως απόρροια την εφαρμογής του Ενιαίου Μισθολογίου Δημοσίων Υπαλλήλων το 2011 (Ν.4024/2011), καθιστά απαγορευτική την κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών με ίδια έξοδα.

Στο παραπάνω πλαίσιο, ανυπαρξίας υποστηρικτικών δομών υποδοχής των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, μεγάλη ευθύνη για την περαιτέρω οργάνωση και προγραμματισμό της διαδικασίας αρχικής στήριξης και υποδοχής των νέων εκπαιδευτικών έχει το ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού και κυρίως ο διευθυντής. Όμως, το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή δεν έμμειναν ανεπηρέαστα από την οικονομική κρίση. Η ανάθεση περισσότερων καθηκόντων στο πρόσωπο του διευθυντή στο πλαίσιο περικοπής βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία, η αύξηση του διδακτικού του ωραρίου (Ν.4152/2013), η απαίτηση λογοδοσίας προς εξωτερικούς φορείς και οι ταυτόχρονες πιέσεις για βελτίωση και αύξηση της αποδοτικότητας, καθιστούν το ρόλο του περισσότερο απαιτητικό για χρονοβόρο και του στερούν το χρόνο για υποστήριξη και ικανοποίηση των αναγκών του νέου εκπαιδευτικού (Campbell & Neill, 1994; James & Vince, 2001; Πασιαρδής, 2004).

Το σχολικό έτος 2013-2014, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα αυξήθηκε στους 27, σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση 129818/Γ2 (ΦΕΚ2451/01-10-2013). Μάλιστα, στην ίδια Υπουργική Απόφαση προβλέπεται και η δυνατότητα προσαύξησης κατά 10% με απόφαση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι πρόβλημα το οποίο επηρεάζει την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας και μάθησης και δρα ανασταλτικά στο έργο όχι μόνο των νεοεισερχόμενων αλλά και των παλαιότερων εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005β). Ειδικά στην περίπτωση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που στερούνται αίσθησης επάρκειας, εμπειρίας και εξοικείωσης με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών ανά τμήμα μπορεί δημιουργήσει προβλήματα διαχείρισης τάξης (Πυργιωτάκης, 1992; Κατσουλάκης, 1999). Η αδυναμία διαχείρισης τάξης από τον εκπαιδευτικό, συνεπάγεται, την εμφάνιση άγχους, καθώς και την απώλεια αισθήματος αυτοπεποίθησης και επάρκειας του εκπαιδευτικού (Πασιαρδής, 2004; Ματσαγγούρας, 2005α). Ειδικά στην περίπτωση του νέου εκπαιδευτικού, το άγχος μπορεί να επηρεάσει δυσμενώς την επαγγελματική απόδοσή του, ενώ η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην διαμόρφωση μιας υγιούς σχέσης με το περιβάλλον της διδασκαλίας και τη μετέπειτα επαγγελματική ανάπτυξή του (Bluedorn, 1982; Ingersoll, 2001; Ματσαγγούρας, 2005β).

Επίσης, στο πλαίσιο της περικοπής δαπανών για την παιδεία, καθίσταται πλέον αδύνατη στις σχολικές μονάδες κάθε προμήθεια νέας υλικοτεχνικής υποδομής ή ακόμα και συντήρηση της ήδη εγκατεστημένης. Το γεγονός αυτό στερεί στους νέους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα εξοικείωσης με τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, έναν σημαντικό "κινητήριο μοχλό" της επαγγελματικής ανάπτυξής τους (Δημητρακοπούλου, 2004). Επίσης, στερεί από τη διδασκαλία και τη μάθηση της ποιότητα και την ευθυγράμμισή της με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά πρότυπα εκπαίδευσης (Κεκκός, 2004).

Στο πλαίσιο εξοικονόμησης οικονομικών πόρων, το 2013 εφαρμόστηκε η αύξηση του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί για 23 διδακτικές ώρες (Ν.4152/2013). Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την υπάρχουσα ανασφάλειά του για τις διδακτικές του ικανότητες μπορεί να δημιουργήσει αίσθημα υψηλού άγχους, εξουθένωσης και έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία του (Ingersoll, 2001; Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011).

Οι παραπάνω παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή ενσωμάτωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (2000), σε έρευνά τους υπογραμμίζουν ότι η απουσία επίσημου προγράμματος υποδοχής και υποστήριξης νέων εκπαιδευτικών και η χαλαρότητα της διαδικασίας ενορχηστρώνουν τη βίαια μετάβαση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Η απουσία της ομαλής ενσωμάτωσης του νέου εκπαιδευτικού στο χώρο του σχολείου, ως η πρώτη του εμπειρία με τον επαγγελματικό του χώρο, μπορεί να συνοδευτεί από αρνητικά και δυσάρεστα συναισθήματα, εμφάνιση άγχους

και να παρεμποδίσει την επαγγελματική ικανοποίησή του (Locke, 1976). Συγκεκριμένα, ο ίδιος, αναφέρει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση και προέρχεται από τις εργασιακές εμπειρίες κάποιου ή από την αποτίμηση της εργασίας.

Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης που κερδίζει το άτομο από την εργασία του είναι μείζονα, καθώς συνδέεται με την παραγωγικότητα του (Rice, Gentile & Mc Farlin, 1991). Ειδικότερα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει άμεση σχέση με την ποιότητα και τη σταθερότητα του διδακτικού τους έργου (Perie, Baker & Whitener, 1997), αλλά και με την αποτελεσματικότητά τους, η οποία τελικά επηρεάζει την επίδοση των μαθητών (Ashton & Webb, 1986). Οι Smith και Ross (2001) θεωρούν ότι οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι οι συνθήκες μάθησης των μαθητών τους. Έτσι, ένα σχολικό σύστημα που δεν προάγει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, δεν είναι σε θέση να δημιουργήσει συναισθήματα ικανοποίησης ούτε στους μαθητές του.

Επίσης, αρκετές είναι οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό οι οποίες έδειξαν ότι στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών υπάρχει η συσχέτιση εργασιακής ικανοποίησης και άγχους (Boyle, et al., 1995; Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης και το άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζουν δυσμενώς την αποτελεσματικότητά τους, την εργασιακή τους απόδοση και ανακόπτουν την πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης τους (Bluedorn, 1982; Ingersoll, 2001; Πασιαρδής, 2004; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Συμπεράσματα

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με την είσοδο τους στο σχολείο έχουν ανησυχίες και ανάγκες σύμφυτες με το πνεύμα των καιρών και τον πολυδιάστατο ρόλο που καλούνται να υποστηρίξουν σε μια κοινωνία της γνώσης και των ραγδαίων εξελίξεων και ανάγκες ορμώμενες από επαγγελματικά και προσωπικά κίνητρα. Οι ανησυχίες αυτές αν δεν αντιμετωπιστούν, μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά σε μεγάλο ή σε μικρό βαθμό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ένταξη του εκπαιδευτικού στο σχολικό οργανισμό, ως "ενδιάμεσος μοχλός" της επαγγελματικής του ανάπτυξης, μπορεί να υποστηριχθεί στα πλαίσια της σχολικής μονάδας από διάφορους "μηχανισμούς". Η αναγκαιότητα εφαρμογής τους, "αναφέρεται" μέσα από το σημαίνοντα ρόλο που διαδραματίζει ο ορθός και οργανωμένος τρόπος υποδοχής του νέου εκπαιδευτικού, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και στην ποιότητα της διδασκαλίας, με τελικό αποδέκτη των ωφελημάτων και της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας, τον ίδιο το μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα εργασία προσεγγίστηκαν οι πολιτικές, οι πρακτικές και τα εκπαιδευτικά μέτρα αποτελεσματικής υποδοχής και υποστήριξης του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, ο ρόλος του διευθυντή και των συναδέλφων, η μετάδοση της κουλτούρας του σχολείου, η ενημέρωση και ο προσανατολισμός του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού για τη φυσιογνωμία της εκπαιδευτικής μονάδας, η

επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη που θα του παρασχεθεί, η διαμορφωτική αξιολόγηση, η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη, η μεντορική σχέση, η ενδοσχολική επιμόρφωση, η συνεργατική σχέση είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα της υποδοχής του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, δεν υπάρχει συγκεκριμένη και επιβεβλημένη θεσμικά διαδικασία υποδοχής και υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, η διαδικασία δεν ακολουθεί τα στάδια καθορισμού των αναγκών των εκπαιδευτικών και μετατροπής τους σε προγράμματα, ακολουθούμενη από εφαρμογή και αξιολόγηση, όπως σε μια τυπική διαδικασία επιμόρφωσης προσωπικού (Κουτούζης, 1999). Το πρόβλημα εντείνεται περισσότερο, καθώς το σχολείο ως θεμελιώδες τμήμα της κοινωνίας δεν μπορεί να μείνει αλώβητο από την έλευση της οικονομικής κρίσης στον ελλαδικό χώρο. Η κατακόρυφη μείωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση, η απουσία θεσμοθετημένων επιμορφώσεων, η αύξηση του ωραρίου και τα αυξημένα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών δεν αφήνουν περιθώρια για αποτελεσματική υποστήριξη της ενσωμάτωσης των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα.

Υπό τις συνθήκες αυτές, ο νεοδιοριστος εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με την πραγματικότητα του επαγγέλματός του, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη. Στο πλαίσιο αυτό ελλοχεύει ο κίνδυνος απουσίας της επαγγελματικής ικανοποίησής του και εμφάνισης εργασιακού άγχους. Ως αποτέλεσμα, η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού απειλείται και η επαγγελματική ανάπτυξή του ανακόπτεται, και καθώς οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών είναι και συνθήκες μάθησης των μαθητών, κατ' επέκταση απειλείται και η ικανοποίηση των ίδιων των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, είναι απαραίτητη η άσκηση πιέσεων προς την κεντρική εκπαιδευτική εξουσία προκειμένου αυτή, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, να επαναπροσδιορίσει και να επανασχεδιάσει τις πολιτικές και τις πρακτικές που συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διαδικασία της υποδοχής τους. Η θεσμοθέτηση των κατάλληλων πολιτικών και πρακτικών συνδέονται στενά με την επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Εξάλλου, αν η πολιτεία συμμερίζεται αυτό που οι Maslach και Leiter επισημαίνουν ότι δηλαδή το πιο πολύτιμο και ακριβό μέρος του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι οι άνθρωποι (Πατσάλης, 2009) και επιθυμεί να το διαφυλάξει, οφείλει να λάβει τα κατάλληλα προληπτικά και "θεραπευτικά" μέτρα, με παρεμβάσεις σε ατομικό (έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων κ.α.) και σε οργανωτικό και διοικητικό επίπεδο (θεσμοθετημένη υποστήριξη και υποδοχή, παροχή κατάλληλης επιμόρφωσης κ.α.) για την αντιμετώπιση του ζητήματος.

Έχοντας τη σωστή υποδοχή και υποστήριξη ο νέος εκπαιδευτικός στον ενδιάμεσο αυτό σταθμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης αποκτά προοπτική επιτυχίας στο επάγγελμα που κατά τον Fuller (Κατσουλάκης, 1999) συνίσταται στη δέσμευση για διαρκή μάθηση και μεθοδική διερεύνηση του εκπαιδευτικού χώρου, η οποία θα οδηγήσει από τα πρώιμα στάδια των συντηρητικών βημάτων σε μια πιο προχωρημένη επαγγελματική στάση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενογλώσση:

- Ashton, P.T. & Webb, K.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longmann.
- Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover in organizations. *Human Relations*, 35, 135-153.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Folzon, J. M. & Bogliani, A. J. (1995). A structured model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. St. J. (1994). *Primary teachers at work: Teaching as work project*. London: Routledge.
- Fraysson, L. & Wahrig, L. (2013). Economy and Finance: The level of government expenditure on education varies between Member States. *Eurostat: Statistics in Focus*, 12, 1-4.
- Fuller F. F. & Brown O. H. (1975). *Becoming a teacher*. Teacher Education, Ryan K, Chicago University Press, 25-52.
- Griffin, G. (1985). Teacher Induction: Research issues. *Journal of Teacher Education*, 42-46.
- Guthrie, J. & Reed, R. (1991). *Educational Administration and Policy: Effective Leadership for American Education.*, Boston: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(3), 307-317.
- Krugham, P. (2008) *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. Penguin: Economics / Business.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21 (2), 89-97.
- Langdon, F. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Professional Development in Education*, 37(2), 241-258.
- Lieberman, A. (1996). 'Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning', in MCLAUGHLIN, M.W. and OBERMAN,

- I.(eds) (1996), *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, NY: Teachers College Press.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Marable, M & Raimondi, S.(2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*,15(1), 25-37.
- Nye, B., Konstantopoulos, S. & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- Perie, M., Baker, P. & Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.
- Rice, R.W., Gentile, D.A. & McFarlin, D.B. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 76, 31-39.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. NY: Longman.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. London: Open Books.
- Sacks, S. & Brady, P. (1985). Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers. *American Educational Research Association*, Chicago, April, 1985.
- Sanders, W. & Rivers, J. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement: Research Progress Report*. Knoxville: University of Tennessee, Value-Added Research and Assessment Center.
- Smith, D. (2003). *Violence in schools the Response in Europe London*. RoutledgeFalmer.
- Smith, J., & Ross, C. (2001). *Brief to the Minister of Education's Task Force on effective schools*. Toronto: OECTA.
- Wong, H. (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving, *NASSP Bulletin*, 88(638), 41-59.

Ελληνόγλωσση:

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού: Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 9, 28-33.
- 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.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Βακάκη, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δημητρακοπούλου Α. (2004). *Τρέχουσες και νέες τάσεις στις εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών*. Στο Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, Ζητήματα Σχεδιασμού και Εφαρμογών, Φιλοσοφικές-Κοινωνικές Προεκτάσεις, Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών-Ατραπός.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.), (2014). «*Επιτακτική η ανάγκη για πραγματοποίηση μόνιμων διορισμών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Τώρα!*» Ανάκληση στις 04/10/2014 από: http://www.doe.gr/index.php?categoryid=17&p2_articleid=10899
- Ζένιος, Σ. (2010). Οικονομικές κρίσεις: δημιουργική καταστροφή και αναδιάρθρωση της εθνικής οικονομίας. *Ενδείκτης*, (21), 32-40.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφ. Χατζηπαντελή, Π. Αθήνα: Πατάκης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. & Κλάδης, Δ. (1995). Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κεκκές, Ι. (2004). *Οι Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Ζητήματα Σχεδιασμού και εφαρμογών: Φιλοσοφικές - Κοινωνικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Ένωση Ελλήνων Φυσικών-Ατραπός.
- Κουτούζης, Μ. (1999): *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού:

συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, τ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005α). *Η Σχολική Τάξη: Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005β). *Επαγγελματισμός και Επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκη, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Βασική εκπαίδευση, επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Παράλληλα Κείμενα για την Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- N.2024/2011: Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012–2015 (ΦΕΚ 226Α/27-10-2011).
- N.3848/2010α: Άρθρο 4, Παρ. 6 & 7: Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 71/19-5-2010).
- N.3848/2010β: Άρθρο 9, Παρ. 1 & 2: Μεταβατικές Διατάξεις (ΦΕΚ 71/19-5-2010).
- N.3985/2011: Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δημοσιονομικής Πολιτικής 2012-2015, (ΦΕΚ 151 Α΄ / 01-07-2011).
- N.4152/2013: Παρ. Θ΄. Διατάξεις αρμοδιότητας Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (ΦΕΚ 107/09-05-2013).
- N.4263/2014: Μεσοπρόθεσμο Πρόγραμμα Δημοσιονομικής Πολιτικής 2015-2018, (ΦΕΚ 117 Α΄ / 14-05-2014).
- Ξωχέλλης, Π. (1990). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: διαπιστώσεις, κριτική, προτάσεις. *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* (σ.σ. 35-46). Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ελληνικές Εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, (2010). *Δραματική μείωση των διορισμών μονίμων εκπαιδευτικών*. Ανάκληση στις 04/10/2014 από: <http://www.diorismos.gr/ekpaideush/8595/dramatikh-meiwsh-twn-diorismwn-monimwn-ekpaideutikwn>
- Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16 (2), 65-97.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στη Σύγχρονη Εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσάλης, Χ. (2009). Ευέλικτη Ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων: Μια καινοτομία υπό αμφισβήτηση. *Νέα Παιδεία*, 129, 79 – 88.
- Π.Δ. 45/1999. Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 46/11-03-1999, τ. Α')
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του Διδασκαλικού Επαγγέλματος*. Αθήνα: Κυριακίδης.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- ΥΠΑΙΘ, (2013α) *Διορισμοί Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 2013-2014*. Ανάκληση στις 04/10/2014 από: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/321-diorismoι-ekpaidevtikwn-daskaloi-nhriagwgoι.html>
- ΥΠΑΙΘ (2013β) *Διορισμοί Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2013-2014*. Ανάκληση στις 04/10/2014 από: <http://edu.klimaka.gr/ekpaideytikoi-anakoinvseis/diorismoι-neodioristoi-ekpaideytikoi/142-diorismoι-ekpaidevtikwn-prwtovathmias-devterovathmias.html>
- Υπ.Απ. 129818/Γ2: Αριθμός μαθητών ανά τμήμα στα Γυμνάσια και στα Λύκεια (ΦΕΚ 2451/01-10-2013).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης Προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.