



**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση»**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΥΠΡΟ**

**Μεταπτυχιακή εργασία**

Από την

**Άντρη Πέτρου**

**Επιβλέπων: Δρ. Εμμανουήλ Κουτούζης**

**Λευκωσία 2008**

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία αποτελεί μέρος των υποχρεώσεων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου με κατεύθυνση «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική».

Μέλη Επιτροπής Κρίσης:

Δρ. Εμμανουήλ Κουτούζης, ΣΕΠ, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Δρ. Μιχαλίνος Ζεμπύλας, Επίκουρος Καθηγητής, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

.....  
Εμμανουήλ Κουτούζης

.....  
Μιχαλίνος Ζεμπύλας

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ανιχνεύσει μέσα από τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών α) τις αρχικές ανησυχίες, ανάγκες, προβλήματα και προβληματισμούς τους κατά την πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας και β) να διερευνήσει πιθανή διαφοροποίηση στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα παραπάνω προβλήματα με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η έρευνα ακολούθησε ποσοτικές μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων μεταξύ του Οκτωβρίου 2007 και Μαΐου του 2008. Συγκεκριμένα στάληκαν 130 ερωτηματολόγια σε 76 σχολικές μονάδες δημοτικής εκπαίδευσης (που επιλέγησαν με αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία) σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου από τα οποία επιστράφηκαν τα 88. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο επιλέγουν το διδασκαλικό επάγγελμα πρωτίστως γιατί αγαπούν τα παιδιά και, κατά δεύτερο λόγο, εξαιτίας της αίσθησης μονιμότητας και οικονομικής εξασφάλισης που προσφέρει. Ως κυριότερες αρχικές ανησυχίες τους παρουσιάζονται να είναι η διατήρηση πειθαρχίας στην τάξη, η αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί, ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μαθημάτων. Επίσης η ανάλυση κατέδειξε την ανάγκη τους για αναγνώριση, συνεργασία και στήριξη από άλλα άτομα (συναδέλφους, διευθυντική ομάδα) καθώς και την ανάγκη τους για συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης.

Η σημαντικότητα αυτής της έρευνας προσδιορίζεται περισσότερο από το γεγονός ότι ασχολείται με ένα θέμα ελάχιστα επεξεργασμένο στον Κυπριακό χώρο, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής υπογραμμίζουν τη σημασία αφενός της υιοθέτησης εκ μέρους της πολιτείας υποστηρικτικών θεσμών για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και αφετέρου της ενίσχυσης της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εσωτερικών διαδικασιών υποδοχής και ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στο Δρ. Μανώλη Κουτούζη, ο οποίος ήταν ο σύμβουλος καθηγητής μου. Με την καθοδήγησή, την ενθάρρυνση και τη συνεχή εποπτεία του έγινε κατορθωτή η ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, γι' αυτό και του οφείλω ένα μεγάλο «ευχαριστώ».

Θερμές ευχαριστίες, εκφράζω επίσης, στην καθηγήτρια μου Δρ.Αθηνά Μιχαηλίδου, για τις χρήσιμες υποδείξεις της σε θέματα μεθοδολογίας της έρευνας. Πολλές ευχαριστίες, επίσης, στο Δρ. Μιχαλίνο Ζεμπύλα που έλαβε μέρος στην επιτροπή κρίσης της εργασίας. Ευχαριστίες οφείλω και στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων χωρίς την συμβολή των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στην πράξη η έρευνα.

Τέλος, οι ευχαριστίες μου πηγαίνουν στους φίλους και στην οικογένειά μου και ειδικότερα στον αγαπημένο μου σύζυγο Christopher και στην αγαπημένη μου κορούλα Μιχαηλίνα, οι οποίοι μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα τη συνεχή στήριξή τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΕΛΙΔΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	3
<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	4
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ</b> .....	9
<b>ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ</b> .....	10
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	11
<b>ΤΟ ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</b> .....	13
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b>	
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1</b> .....	17
1.1. Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας	
1.2. Φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών .....	17
1.2. Διασαφήνιση ορισμού.....	19
1.3. Πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας: Φάση προσαρμογής .....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΝΕΟΔΙΟΡΙΣΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	
2.1. Προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών .....	22
2.2. Ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών .....	27
2.3. Πρακτικές των διαφόρων χωρών για την αντιμετώπιση των αναγκών και των προβλημάτων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών .....	31
2.4. Induction (εισαγωγική επιμόρφωση).....	34
2.4.1. Διάφορες μορφές του Induction.....	35
2.4.2. Μεντορική σχέση .....	38
2.5. Συμπερασματικά .....	41

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ο ΚΥΠΡΙΑΚΟΣ ΧΩΡΟΣ**

3.1. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο .....	43
3.1.1. Πρόγραμμα σπουδών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο: Κριτική θεώρηση .....	45
3.2. Νομοθετικό πλαίσιο: Διαδικασία διορισμού και ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Κύπρο .....	47
3.3. Η Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο .....	51
3.4. Προηγούμενες έρευνες στον κυπριακό .....	54
3.5. Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας .....	55

### **ΜΕΡΟΣ Β΄: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

4.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα.....	57
4.2. Πλαίσιο διεξαγωγής εργασιών.....	58
4.3. Ερευνητική μέθοδος.....	59
4.4. Ερευνητικό εργαλείο.....	60
4.4.1. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου.....	61
4.4.2. Δοκιμή ερευνητικού εργαλείου.....	66
4.5. Ερευνητικό δείγμα.....	68
4.6. Συλλογή των δεδομένων.....	70
4.7. Ανάλυση των δεδομένων.....	71
4.8. Εγκυρότητα.....	72
4.9. Αξιοπιστία.....	73
4.10. Περιορισμοί της έρευνας.....	74

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων βάσει περιγραφικής στατιστικής.....	76
5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.....	77

5.1.2. Απόψεις των νεοδιόριστων σχετικά με την επάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και στα θέματα που εντοπίζονται οι αρχικές τους ανησυχίες και δυσκολίες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.....	81
5.1.3. Δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα.....	89
5.1.4. Δραστηριότητες που σχετίζονται με την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.....	92
5.1.5. Σύνοψη της περιγραφικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων.....	99
5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής.....	102
5.2.1. Στατιστική ανάλυση με βάση το φύλο.....	102
5.2.2. Στατιστική ανάλυση με βάση τα προσόντα.....	106

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

6.1. Συζήτηση-Ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση.....	108
6.2. Επίλογος.....	128

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b> .....	130
------------------------	-----

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ελληνόφωνη.....	139
Αγγλόφωνη.....	143

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Διάγραμμα 1: Πληθυσμός της έρευνας.....	78
Διάγραμμα 2: Ηλικίες του πληθυσμού.....	79
Διάγραμμα 3: Θέση του εκπαιδευτικού στην υπηρεσία.....	80
Διάγραμμα 4: Προσόντα.....	80
Διάγραμμα 5: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν σκέφτονται να ζητήσουν βοήθεια μπορεί να εκληφθεί ως αδυναμία από τους άλλους.....	86
Διάγραμμα 6: Προθυμία παλαιότερων εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.....	88

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Πίνακας 4.1: Πλαίσιο διεξαγωγής εργασιών.....59

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

#### ΜΕΡΟΣ Α΄: ΠΙΝΑΚΕΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Πίνακας 5.1: Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος.....81

Πίνακας 5.2: Απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για την επάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης.....82

Πίνακας 5.3: Λόγοι για τους οποίους οι νεοδιόριστοι θεωρούν την αρχική τους κατάρτιση ανεπαρκή.....83

Πίνακας 5.4: Θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι αρχικές ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.....84

Πίνακας 5.5: Άτομα με τα οποία συζητούν οι νεοδιόριστοι στη σχολική τους μονάδα.....85

Πίνακας 5.6: Θέματα στα οποία οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν βοήθεια.....87

Πίνακας 5.7: Οι απόψεις των νεοδιόριστων για το ποιος πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξη τους στη σχολική μονάδα.....89

Πίνακας 5.8: Οι απόψεις των νεοδιόριστων για τη συμμετοχή τους σε υποστηρικτικές δραστηριότητες μέσα στη σχολική μονάδα.....92

Πίνακας 5.9: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και συνέδρια στον εργάσιμο χρόνο και για την παροχή διευκολύνσεων από τη σχολική μονάδα.....93

Πίνακας 5.10: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης.....94

Πίνακας 5.11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματα που νιώθουν στο ξεκίνημα της καριέρας τους...95

Πίνακας 5.12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα που θα ήθελαν να περιλαμβάνονται στην ατζέντα προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών.....98

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΡΟΣ Β΄: ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΠΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ

Πίνακας 5.13: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσωπο που επιλέγουν ως συνομιλητή στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μονάδα τους.....	103
Πίνακας 5.14: Δραστηριότητες που σχετίζονται με την υποστήριξη των νεοδιόριστων από τη σχολική τους μονάδα.....	104
Πίνακας 5.15: Οι δηλώσεις στις οποίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των δύο ομάδων.....	106

## Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στο θεματικό πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και επίκεντρο της διερεύνησής της αποτελεί η ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στην εργασία αυτή γίνεται διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις ανάγκες που έχουν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την πρώτη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Η επιλογή του θέματος στηρίχθηκε στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα θέμα ελάχιστα επεξεργασμένο στον κυπριακό χώρο, αλλά ταυτόχρονα πολύ σημαντικό, αφού εντάσσεται στα πλαίσια της επαγγελματικής ανάπτυξής τους, η οποία σχετίζεται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητάς τους ως εκπαιδευτικοί. Ελπίζω η παρούσα μελέτη να συμβάλλει, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, στην κατανόηση των καθημερινών προβλημάτων του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και να προάγει τον προβληματισμό που ήδη υπάρχει για το ζήτημα της ανάπτυξής του.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται τοποθέτηση του ζητήματος της ανάπτυξης και στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο της θεματικής της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε σχέση με τις φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας, με ιδιαίτερη αναφορά στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τη φάση προσαρμογής, στην οποία βρίσκονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί.

Η αναφορά σε διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς τα τελευταία χρόνια για τα προβλήματα και τις ανάγκες που έχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί όπως και για τις πρακτικές υποστήριξης και ανάπτυξής τους που αναπτύσσονται στις διάφορες χώρες είναι το περιεχόμενο του δεύτερου κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό έγινε προσπάθεια να περιληφθούν όσο το δυνατό περισσότερα ερευνητικά πορίσματα από έρευνες τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο, ώστε να δοθεί μια πιο σφαιρική περιγραφή του βαθμού ενδιαφέροντος και της σημαντικότητας του προκειμένου θέματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μετάβαση από το διεθνή στον κυπριακό χώρο. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται σκιαγράφηση του προφίλ του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, ενώ παράλληλα γίνεται προσπάθεια σκιαγράφηση της έννοιας του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης στον κυπριακό χώρο στη βάση δεδομένων που αφορούν στο υφιστάμενο επιμορφωτικό σχήμα. Η προσπάθεια ολοκληρώνεται με αναφορά σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα στον κυπριακό χώρο.

Τα κεφάλαια 4 και 5 αναφέρονται στη μεθοδολογία της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο ορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η ερευνητική μέθοδος, το δείγμα, το μέσο συλλογής δεδομένων και γίνεται αναφορά σε ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Την ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματεύεται το κεφάλαιο 5, στο οποίο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν βάσει της περιγραφικής στατιστικής και στο δεύτερο μέρος γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν βάσει της επαγωγικής στατιστικής, όπου γίνονται διάφορες συγκρίσεις και επισημαίνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές φύλο και ακαδημαϊκά προσόντα.

Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επισημαίνονται τα σημαντικότερα ευρήματα και επιχειρείται η ερμηνευτική προσέγγισή τους μέσα από τη διασταύρωση πορισμάτων άλλων ερευνητικών μελετών. Απώτερος στόχος είναι να φανεί αν έχουν απαντηθεί τα ερευνητικά ερωτήματα και κατά πόσον προέκυψαν νέα ζητήματα τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες. Στα πλαίσια της ερμηνευτικής προσέγγισης διατυπώνονται και διάφορες εισηγήσεις για ποιοτική στήριξη και ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού.

### **Το επίκεντρο της έρευνας: Επαγγελματική ανάπτυξη και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί**

Οι διεθνώς αυξανόμενες πιέσεις για ποιοτική εκπαίδευση έχουν επιδράσει καταλυτικά στις τρέχουσες αντιλήψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ποικίλες καινούριες προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως η αυξανόμενη πολιτισμική ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, η ένταξη των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και η πίεση για εξασφάλιση αυστηρών ακαδημαϊκών επιπέδων και αποτελεσμάτων, έχουν οδηγήσει αφενός, στην ανάγκη για ενίσχυση των διδακτικών δεξιοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών και αφετέρου, στην ανάδυση της έννοιας της συνεχούς, μακροπρόθεσμης και διά βίου επαγγελματικής εξέλιξης του (Eurydice, 1995). Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματικότητα που διαμορφώνεται όλο και περισσότερο μέσα σε ένα πολύπλοκο εκπαιδευτικό σκηνικό όπου κατάλληλος χρόνος για μάθηση είναι πλέον ολόκληρη η ζωή (Unesco, 2002).

Στο μεταβαλλόμενο αυτό σκηνικό ο ρόλος του εκπαιδευτικού παίρνει καινούριες διαστάσεις καθώς το επάγγελμα του γίνεται ολοένα πιο σύνθετο και πιο απαιτητικό (Commission of the European Communities, 2007). Η παραδοσιακή θεώρηση του εκπαιδευτικού ως απλού πληροφοριοδότη της γνώσης αντικαθίσταται από μια σύγχρονη θεώρηση η οποία θέλει τον εκπαιδευτικό στοχαζόμενο και ερευνητή, ενταγμένο σε μια διαρκή διαδικασία μάθησης (Fullan & Hargreaves, 1995 & Day, 2003, 2007). Μέσα σε αυτό το σκηνικό των αναδυόμενων αλλαγών η επαγγελματική ανάπτυξη φαίνεται να αποτελεί, σύμφωνα με τους περισσότερους μελετητές, το μέσο βελτίωσης τόσο της ποιότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών όσο και της ποιότητας της εκπαίδευσης ( Παπαναούμ, 2005 ).

Η όλη συζήτηση για την επαγγελματική ανάπτυξη αναγνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όποια φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας και αν αυτοί βρίσκονται με ιδιαίτερη έμφαση και ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Καραγιώργη, Καλογήρου & Κενδέου, 2007). Ειδικότερα την τελευταία δεκαετία η προσοχή στρέφεται εντονότερα

στην προετοιμασία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και στις δυσκολίες που συναντούν κατά την περίοδο προσαρμογής τους (2 έως 3 έτη) στη σχολική πραγματικότητα, καθώς τα πρώτα έτη διδασκαλίας αποτελούν την κορυφαία περίοδο στην καριέρα τους (Moir & Gless, 2000). Αν ανατρέξει κανείς στις σχετικές έρευνες, θα διαπιστώσει ότι αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι πρώιμες εμπειρίες των εκπαιδευτικών στον επαγγελματικό τους χώρο θεωρούνται καθοριστικές για τη μελλοντική τους ανάπτυξη (Καραγιώργη κ.ά, 2007) και επιπλέον επηρεάζουν και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό τους προφίλ, τις απόψεις, καθώς και τις πρακτικές προσεγγίσεις τους σχετικά με το έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Επίσης, στο διάστημα αυτό τίθενται οι βάσεις της επαγγελματικής εξέλιξης, απομυθοποιούνται καταστάσεις και μορφοποιούνται οι κανόνες και οι στάσεις για πλήθος εκπαιδευτικών θεμάτων (Γκούσια- Ρίζου, 2005). Άρα, ο τρόπος με τον οποίο ο νεοεισαχθείς εκπαιδευτικός εκλαμβάνει τη βοήθεια που του παρέχεται στα πρώτα στάδια της διδακτικής του εμπειρίας κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντικός (Booth, Odel & Ferraro, 1993) τόσο για την αποτελεσματικότητά του στο εκπαιδευτικό του έργο όσο και για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη (Καραμπίνη & Ψύλου, 2005). Όπως λέει συμπερασματικά ο Smith (2007), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτή που καθορίζει τόσο την επιτυχία του ως εκπαιδευτικό όσο και την παραμονή του στο διδασκαλικό επάγγελμα, αφού οι πρώιμες εμπειρίες πιστεύεται ότι επιδρούν καθοριστικά τόσο στην ανάπτυξη της πρακτικής του όσο και στον καθορισμό της επαγγελματικής του ταυτότητας.

Πίσω από αυτή τη λογική, αναδύεται η πρόθεση διαφόρων χωρών να προχωρήσουν στην ανάπτυξη και υιοθέτηση διάφορων υποστηρικτικών δραστηριοτήτων-προγραμμάτων (induction) που αφορούν στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που αναφέρθηκε πιο πάνω, δηλαδή της ανάγκης για αντιμετώπιση των αρχικών ανησυχιών, δυσκολιών και προβλημάτων, ώστε να αντιμετωπίζουν θετικότερα τα εμπόδια που συναντούν, να μην απογοητεύονται και να είναι πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο (Totterdell et al., 2002 ó Eisenschmidt, 2006 ó Dymoke & Harrison, 2006). Ήδη κάποιες πρωταρχικές έρευνες έχουν διεξαχθεί προς αυτή την κατεύθυνση και έχουν αναδείξει τη συσχέτιση της επιτυχούς παραμονής και προσαρμογής των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα με τη συμμετοχή τους κατά τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας σε εισαγωγικά

προγράμματα και μεντορικές δραστηριότητες (Smith & Ingersoll, 2004). Ο Dangel (2006) αναφέρεται σε εκτεταμένες έρευνες σχετικά με το θέμα της υποστήριξης, τονίζοντας τη σημασία της στη δημιουργία θετικού μαθησιακού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, το οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Έρευνες επίσης που εκπονήθηκαν από τη Sessler (2000) και τη Feiman- Nemser (2003) κατέδειξαν τη συσχέτιση της αποτελεσματικότητας των νεοδιόριστων με το κλίμα και την κουλτούρα που επικρατεί στο σχολικό οργανισμό. Γενικότερα, όλοι σχεδόν οι ερευνητές που μελετούν τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, συμφωνούν ότι αυτοί αναπτύσσονται καλύτερα και είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, όταν εμπλέκονται σε μια συνεχή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από διάφορες δραστηριότητες ανάπτυξης σε μονάδες, όπου υφίσταται *relational trust*, δηλαδή εμπιστοσύνη, σεβασμός και εκτίμηση των άλλων (Day,2007).

Ενώ λοιπόν σε διεθνές ερευνητικό επίπεδο η ενασχόληση με ζητήματα που άπτονται των ανησυχιών, αναγκών και προβλημάτων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι σχετικά εκτεταμένη, στην Κύπρο πρόκειται για ένα θέμα το οποίο δεν έτυχε της δέουσας ερευνητικής προσοχής. Παρά το γεγονός ότι στο παρελθόν έγιναν κάποιες προσπάθειες από ερευνητές όσον αφορά στον τομέα διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Metzger & Demetriades,1980 ὁ Theophilides & Dionysiou, 1990) και το βαθμό ικανοποίησής τους από την εργασία τους (Ερωτοκρίτου,1996 ὁ Menon & Christou, 2002 ὁ Zembylas & Papanastasiou, 2003 ὁ Καραγιώργη & Συμεού, 2005), εντούτοις είναι ανύπαρκτες οι έρευνες που αφορούν στις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, θέμα το οποίο είναι αρκετά σημαντικό, καθώς σηματοδοτεί την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία. Όλα τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη συζήτηση που ξέσπασε για το στρατηγικό σχεδιασμό για την παιδεία (βλ. [www.moec.gov.cy](http://www.moec.gov.cy)) σχετικά με την επιμόρφωση και τον τρόπο διορισμού των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, έδωσαν το έναυσμα για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, που αποσκοπεί στη διερεύνηση των αναγκών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο κατά την πρώτη φάση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, η προβληματική της έρευνας διατυπώνεται ως εξής:

1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια των καθηκόντων τους;
2. Ποιες είναι σύμφωνα με τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί τους;
3. Ποιος θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξή τους μέσα στη σχολική μονάδα;
4. Ποιες θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους ως νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί;
5. Ανταποκρίνεται η προσφερόμενη επιμόρφωση στις απαιτήσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών; Συμβάλλει και πώς στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
6. Προς ποιες κατευθύνσεις/θεματολόγιο πρέπει να κινηθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;

## Κεφάλαιο 1

### 1.1. Η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται η θεωρητική θεμελίωση της έρευνας στη βάση ερευνητικών πορισμάτων που προκύπτουν μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σε ζητήματα ανάπτυξης και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Στην προσπάθεια διεξοδικότερης διερεύνησης των ερωτημάτων γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεματικών περιοχών που άπτονται των συγκεκριμένων ζητημάτων. Αρχικά, γίνεται τοποθέτηση του ζητήματος της ανάπτυξης και στήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο ευρύτερο πλαίσιο της θεματικής της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ακολούθως, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τη *φάση προσαρμογής*<sup>1</sup>, στην οποία βρίσκονται οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται διάφορα ερευνητικά δεδομένα από προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί διεθνώς σε ζητήματα στήριξης και ανάπτυξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και αφορούν συγκεκριμένα στα προβλήματα και στις ανάγκες τους. Στο τέταρτο μέρος γίνεται μετάβαση από το διεθνές στον κυπριακό χώρο. Αρχικά, παρουσιάζεται η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο με ειδική αναφορά στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στη διαδικασία διορισμού, τοποθέτησης και ένταξής τους στις σχολικές μονάδες. Παράλληλα, επιχειρείται σκιαγράφηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και ειδικότερα των νεοδιόριστων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη βάση δεδομένων που αφορούν στο υφιστάμενο επιμορφωτικό σχήμα. Η προσπάθεια ολοκληρώνεται με αναφορά σε προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα στον κυπριακό χώρο.

### 1.2. Φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών

Σε κάθε στάδιο της ζωής και της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε κάποια φάση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο εκπαιδευτικός, το υποκείμενο και

---

<sup>1</sup> Βλ. κεφάλαιο 2.2

το αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης, στην επαγγελματική του σταδιοδρομία ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, που αρχίζει με τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και ολοκληρώνεται με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου ειδικού της διδακτικής πράξης (Ματσαγγούρας, 2005). Ο Day (2003) αναφέρει ότι στην Αγγλία, την Αμερική, την Αυστραλία, τον Καναδά και την Ελβετία έχει εντοπιστεί μια σειρά από κρίσιμες φάσεις τις οποίες περνούν οι εκπαιδευτικοί στην καριέρα τους. Παρά το ότι η εμπειρική βιβλιογραφία που αναγνωρίζει «φάσεις» ή «στάδια» στην εκπαίδευση είναι αντιφατική και άνιση, υπάρχουν κάποιες αρκετά ισχυρές τάσεις που επαναλαμβάνονται σε διάφορες μελέτες, ακόμη και σε μελέτες με διαφορετικό εθνικό πλαίσιο (Huberman, 1989).

Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφία συσχετίζει τις επαγγελματικές φάσεις της εξέλιξης με τις φάσεις εξέλιξης του εγώ της προσωπικότητας και του γνωστικού συστήματος και συνήθως αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις, καθεμία από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες, προτεραιότητες και κρίσεις (Fullan & Hargreaves, 1995), γι' αυτό και η καθεμιά πρέπει να αναπτύσσεται με το δικό της ρυθμό (Luft, Bang & Roehrig, 2007). Οι φάσεις αυτές, σε γενικές γραμμές, προσδιορίζονται από τις μελέτες για τις εμπειρίες σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών των Huberman (1989) για την Ελβετία, του Sikes (1985) για την Αγγλία και των Fessler και Christensen (1992) για τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής ως οι παρακάτω:

- i.* Το ξεκίνημα της καριέρας, το οποίο μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο.
- ii.* Σταθεροποίηση στο επάγγελμα (εδραίωση, χειραφέτηση, ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων)
- iii.* Προκλήσεις για εξέλιξη, νέες ανησυχίες- πειραματισμός-υπευθυνότητα
- iv.* Οριακό επίπεδο επαγγελματισμού. Κορεσμός ή ικανοποίηση
- v.* Τελική φάση, αυξημένη ανησυχία, στροφή προς άλλα εξωτερικά ενδιαφέροντα, ελαχιστοποίηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων

Με τη γενική αυτή περιγραφή διευκρινίζεται ότι η πορεία διά μέσου των παραπάνω φάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι ενδεικτική και σε καμία περίπτωση δεν

είναι γραμμική. Αυτό σημαίνει ότι δεν περνούν όλοι από όλες τις φάσεις και ότι ο ρυθμός μετάβασης ποικίλει (Day, 2003). Η πορεία είναι δυναμική και ιδιοσυγκρασιακή και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι τα ευρύτερα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και οι αξίες ζωής, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας κ.ά., γι' αυτό και είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών (Ματσαγγούρας, 2005). Οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζονται και διαφοροποιούνται ανάμεσα στα άλλα από την ταξική τους θέση και τοποθέτηση, το φύλο, την ειδίκευση, τη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας κ.ά (Μαυρογιώργος, 2005). Κατά συνέπεια, η διαδικασία ανάπτυξης ποικίλει σε όλες τις διαστάσεις ώστε, συνδυαστικά, να προσεγγίζει το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του συνόλου των εκπαιδευτικών (Moses, 1981). Η παρούσα εργασία εστιάζει την προσοχή της στη διερεύνηση και χαρτογράφηση των αναγκών εισαγωγής και ένταξης, οι οποίες αφορούν στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, τη λεγόμενη φάση προσαρμογής (Ματσαγγούρας, 2005). Ανώτερος στόχος της είναι να αναδείξει, μέσα από τη σκιαγράφηση της φάσης προσαρμογής, τις αρχικές ανησυχίες και ανάγκες των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο.

### 1.3. Διασαφήνιση ορισμού

Σε πρώτο στάδιο αναγνωρίζεται η ανάγκη διευκρίνησης σχετικά με το νόημα που αποδίδεται στον όρο νεοδιόριστος. Καταρχήν, διευκρινίζεται ότι η έννοια του νεοδιόριστου στην ουσία αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας τους (NDOE, 2000, όπ.αναφ.στο Deruage, 2007) και διδάσκουν είτε με προσωρινή σύμβαση, είτε σε μόνιμη σχέση (Κατσουλάκης, 1999). Ως αρχικό πλαίσιο παραθετούμε τον ορισμό του Day (2007), σύμφωνα με τον οποίο νεοδιόριστος θεωρείται ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται στην πρώτη φάση επαγγελματικής του σταδιοδρομίας (0-4 χρόνια υπηρεσία). Παράλληλα, κρίνεται αναγκαία η επισήμανση ότι εναλλακτικά με τον όρο νεοδιόριστος θα χρησιμοποιείται ο όρος νεοδιοριζόμενος ή νέος, με τον οποίο εννοούμε το διδάσκοντα που είναι καινούριος στο επάγγελμα και όχι απλώς καινούριος στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ανθοπούλου, 1999).

#### 1.4. Φάση προσαρμογής (0-4 χρόνια)

Τόσο οι Hall & Hord (2001), ο Wong (2004), ο Huberman (1989), ο Day (2003) όσο και οι Luft, Bang & Roehrig (2007) αναφέρουν στις έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να περνούν από συγκεκριμένες φάσεις στο διάστημα των πρώτων χρόνων διδασκαλίας και ως η σημαντικότερη από αυτές τις φάσεις φαίνεται να είναι η αρχική φάση, η λεγόμενη *φάση προσαρμογής*, η οποία αποτελεί τον πρώτο σταθμό στη διαβίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Wong, 2004). Κατά τη φάση αυτή, κύριο μέλημα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών είναι να καταφέρουν να επιβιώσουν και να ανταπεξέλθουν στην πίεση των αυξημένων διδακτικών καθηκόντων · γι' αυτό άλλωστε, η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται ή βιώνεται ως αγχωτική και συνάμα προβληματική από πολλούς νεοδιοριζόμενους, αφού απαιτεί ταυτόχρονη προσαρμογή τόσο στο διδασκαλικό επάγγελμα όσο και σε κάποιο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον (Bezzina, 2005). Καλύπτει τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού τα οποία χαρακτηρίζονται ως τα πιο σημαντικά για τον καθορισμό και την εξέλιξη της καριέρας του, εφόσον αυτά αντιπροσωπεύουν μια περίοδο επιβίωσης και έντονης ανακάλυψης, όπου η μαθησιακή αψίδα (καμπύλη) είναι απότομη και τα συναισθήματα έντονα (Feiman-Nemser, 2003). Σε αυτό το διάστημα της σταδιοδρομίας, η εξέλιξη επικεντρώνεται στο βασικό στόχο της επιβίωσης σε ένα μοναχικό και συχνά, επαγγελματικά απομονωμένο τομέα απασχόλησης (Fullan & Hargreaves, 1995).

Το θέμα της επιβίωσης συνδέεται, σύμφωνα με τον Huberman (1989), με το σοκ που προκαλεί η πραγματικότητα, ιδίως σε εκπαιδευτικούς χωρίς προηγούμενη εμπειρία, που έρχονται αντιμέτωποι με την πολυπλοκότητα και τις χρονικές πιέσεις του έργου της διδασκαλίας, το χάσμα ανάμεσα στα επαγγελματικά ιδεώδη και στην καθημερινότητα της ζωής στην τάξη, την αμφιταλάντευση ανάμεσα στην οικειότητα και στην απόσταση από τους μαθητές, την ανεπάρκεια του διδακτικού υλικού κ.α. Έρευνες της δεκαετίας του 1970, έχουν γλαφυρά περιγράψει το λεγόμενο «σοκ της πράξης» του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και τους μηχανισμούς επιβίωσης που τίθενται σχεδόν αυτόματα σε λειτουργία, όπως είναι η ανάκληση στη μνήμη του στιλ διδασκαλίας δασκάλων και καθηγητών του κατά τα μαθητικά του χρόνια ή ο αυτοσχεδιασμός (Παπαναούμ, 2005).

Οι Flore και Day (2006) αναφέρουν ότι στη φάση προσαρμογής περιλαμβάνεται η περίοδος μετάβασης των νέων εκπαιδευτικών από την αρχική τους εκπαίδευση στο χώρο της εργασίας. Κατά τους Herrington, Kervin και Ferry (2006) η μετάβαση αυτή δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, αφού οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί, ενώ μέχρι πρόσφατα βρίσκονταν στο πανεπιστημιακό περιβάλλον όπου είχαν την υποστήριξη των καθηγητών και των συμφοιτητών τους, ξαφνικά βρίσκονται σε άγνωστα σε αυτούς περιβάλλοντα, πολύ διαφορετικά από αυτά που συνάντησαν κατά την περίοδο της εκπαίδευσής τους. Αναφέρουν επίσης ότι η μετάβαση αυτή, σε συνδυασμό με το μεγάλο φόρτο εργασίας, προκαλεί σοκ στους νέους (*reality shock*), το οποίο προέρχεται κυρίως από την προσπάθειά τους να επιβιώσουν, συνδυάζοντάς τις αξίες και τα πιστεύω τους με την καθημερινή πρακτική στο περιβάλλον της σχολικής τους μονάδας. Με τη σειρά του ο Bezzina (2005) θεωρεί την περίοδο μετάβασης πολύ κρίσιμη περίοδο στη ζωή των εκπαιδευτικών, κι αυτό γιατί πιστεύει ότι το αποτέλεσμα της μετάβασης από το πανεπιστήμιο στο χώρο εργασίας στιγματίζει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών σε ολόκληρή τους την καριέρα. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο, ο ρόλος των σχολικών μονάδων για την περίοδο αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός στα πλαίσια της δημιουργίας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης και συνεργασίας (ό.π).

Κατά το Ματσαγγούρα (2005), το μεγάλο στοίχημα κατά την περίοδο αυτή είναι «να καταφέρει ο νεοδιόριστος να συμβιάσει τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό» που έχει αναπτύξει κατά τα χρόνια των σπουδών του με την «ωμή» πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Να καταφέρει, δηλαδή, να επιβιώσει στις πραγματικές συνθήκες της τάξης και να μπορέσει να διαχειριστεί ικανοποιητικά τη διδακτική καθημερινότητα» (σ.65), η οποία διδακτική καθημερινότητα, προσδιορίζεται από δεξιότητες όπως σαφής οργάνωση της τάξης, μεθοδολογική ποικιλία, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των μαθητών, πρόληψη και αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Reynolds, 1996).

Στον αντίποδα, το θέμα της ανακάλυψης εκφράζει τον αρχικό ενθουσιασμό που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το γεγονός ότι έχουν τους δικούς τους μαθητές, τη δική

τους τάξη, το δικό τους διδακτικό υλικό, το δικό τους αναλυτικό πρόγραμμα, καθώς και το αίσθημα ότι βρίσκονται μεταξύ συναδέλφων. Κάποιες από αυτές τις μελέτες υποδηλώνουν ότι οι διαστάσεις της επιβίωσης και της ανακάλυψης συνυπάρχουν και ότι η δεύτερη βοηθά το νέο εκπαιδευτικό να ανεχτεί την πρώτη. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις στις οποίες υπάρχει μόνο η μία διάσταση ή ακόμα και περιπτώσεις στις οποίες τα δύο αυτά θέματα απουσιάζουν (Huberman, 1989).

Με βάση τα πιο πάνω, γίνεται αντιληπτό ότι το βασικότερο πρόβλημα που έχουν οι νεοδιόριστοι κατά τη φάση προσαρμογής εστιάζεται κυρίως στην αδυναμία τους να ανταποκριθούν επαρκώς σε πρακτικά θέματα και δυσκολίες που προκύπτουν στο διδακτικό τους και όχι μόνο έργο. Εύλογα θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς σε ποιες αιτίες ενδεχομένως να οφείλεται η αδυναμία τους να διαχειριστούν ικανοποιητικά πρακτικά ζητήματα και δυσκολίες, πόσο η αδυναμία τους αυτή σχετίζεται με τη βασική τους εκπαίδευση, δηλαδή πόσο κατάλληλα προετοιμασμένοι είναι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί να μεταβούν από το φοιτητικό αμφιθέατρο στην έδρα και με ποιους τρόπους θα μπορούσαν ενδεχομένως να ξεπεράσουν την αδυναμία αυτή. Η εργασία αυτή θέτει ως βάση της αναζήτησης των ερωτημάτων που την απασχολούν πορίσματα μελετών και ερευνών που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες, τα οποία αναδεικνύουν τόσο τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσο και τις διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε διάφορες χώρες για την αντιμετώπισή τους.

## Κεφάλαιο 2

### Ερευνητικά δεδομένα για ανάγκες και τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

#### 2.1. Προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Μεγάλο μέρος της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ( Veenman, 1984 ◦ Dean, 1997 ◦ Feiman- Nemser, 2003 ◦ Day, 2003 ◦ Nias, 1989 ◦ Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1984 ◦ Πυργιωτάκης, 1992 ◦ Φρειδεरिकού & Τσερούλη, 1991 ◦ ◦ Huberman, 1989) είναι αφιερωμένο στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό και στα προβλήματα που αυτός αντιμετωπίζει στα πρώτα χρόνια της εργασίας του. Παρόλο που οι ερευνητικές προσπάθειες αφορούν στη διερεύνηση πολλών και διαφορετικών πτυχών, εντούτοις παρατηρείται μια σύγκλιση και συμφωνία στα ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τα προβλήματα και τις ανάγκες που έχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Αυτό που παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις μελέτες είναι ότι τα προβλήματα και οι ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετίζονται με παράγοντες εργασιακού περιβάλλοντος (μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, περιορισμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη, χαμηλή αμοιβή, κύρος επαγγέλματος, σχολικό κλίμα και μαθητές) ( Κατσουλάκης, 1997, όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999), αλλά και με συναισθηματικούς παράγοντες (άγχος, ανασφάλεια, έλλειψη κινήτρων) (Γκούσια- Ρίζου, 2005).

Όπως γίνεται φανερό από τη σχετική βιβλιογραφία, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται από τα λίγα επαγγέλματα τα οποία απαιτούν από το νεοεισαχθέντα να εφαρμόσει άμεσα όσα και ένας εμπειρότερος συνάδελφος (Κατσουλάκης, 1999 ◦ Feiman- Nemser, 2003 ◦ Black, 2004 ◦ Lindgren, 2005). Προβαίνοντας σε αναπόφευκτες συγκρίσεις διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, ο εκπαιδευτικός από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνει τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα συνάδελφο εικοσαετούς προϋπηρεσίας ξεκινώντας έτσι τη σταδιοδρομία του με πλήρες πρόγραμμα και εξωδίδακτικά καθήκοντα (Smithers & Robinson, 2003). Παρατηρούμε επίσης ότι συνηθίζεται, κατά ένα μάλλον αυθαίρετο τρόπο, «να μην υπάρχει ουσιώδης διάκριση ανάμεσα σε νέους και παλαιούς εκπαιδευτικούς αφού από τη στιγμή που οι πρώτοι θα αναλάβουν καθήκοντα

θεωρούνται δικαιωματικά «συνάδελφοι» τόσο από τους δεύτερους όσο και από την προϊστάμενη αρχή, με όποιες θετικές ή αρνητικές συνέπειες περικλείονται σε αυτό το χαρακτηρισμό» (Κατσουλάκης, 1999,σελ.237). Επιχειρώντας να αναδείξουν τη μεγάλη αντίθεση, οι Danielson και McGreal αναφέρονται στο δικαίωμα των school officials να απαιτούν από τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνουν, να μεταφέρουν ένα βασικό επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων στις τάξεις τους χωρίς ωστόσο να δίνουν ευκαιρίες στους νέους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν «100 φορές», όπως λόγω χάρη οι χειρουργοί, αυτό το οποίο πρόκειται να εφαρμόσουν κάτω υπό την καθοδήγηση έμπειρων συναδέλφων και χωρίς επίσης να τους δίνεται χρόνος για στοχασμό για να διορθώσουν τα λάθη τους (2004, όπ. αναφ. στη Black).

Συνεπώς, οι ενέργειες αυτές εμποδίζουν σε μεγάλο βαθμό τη φυσική διαδικασία ένταξης η οποία εξελίσσεται σε άλλα επαγγέλματα, όπως π.χ. σε γιατρούς και δικηγόρους, εκεί όπου οι νέοι συνάδελφοι περνούν από τα στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας ασκούμενοι πλάι σε έμπειρους συναδέλφους» (Κατσουλάκης, 1999,σελ. 237). Ακόμη περισσότερο, η διαδικασία ένταξης εμποδίζεται από το γεγονός ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να υποθέτουν λογικά τις υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού, αφού αναμένονται να συμπεριφέρονται, να αποδεικνύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, καθώς και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος ακριβώς όπως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί (DePaul, 2000 ). Κατά έναν ανορθόδοξο τρόπο, αρχίζουν να μαθαίνουν το ρόλο τους ενώ διδάσκουν και εκτελούν πλήρη σε αριθμό και εύρος καθήκοντα (Κατσουλάκης, 1999), έχοντας παράλληλα αναλάβει τις πιο δύσκολες και πολυάριθμες τάξεις, ποικιλία γνωστικών αντικειμένων καθώς και δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία, απλά και μόνο επειδή είναι νέοι στο σύλλογο (ό.π).

Σε σχέση με τα πιο πάνω οι Lazovsky και Reichenberg (2006) αναφέρονται στις συνεχείς προσπάθειες που πρέπει να καταβάλλουν οι νεοδιόριστοι για να καταφέρουν να αντεπεξέλθουν στις περίπλοκες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, οι οποίες τους οδηγούν στην απομόνωση στον εαυτό τους. Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με το Moir

(1999), γιατί οι νεοδιόριστοι προσπαθούν από τη μια να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα και από την άλλη να δημιουργήσουν μια εικόνα που θα είναι αποδεκτή από τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τη διεύθυνση του σχολείου. Ταυτόχρονα, η νοοτροπία ιδιώτευσης που παρατηρείται στις σχολικές μονάδες δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση, αφού συρρικνώνει τις ευκαιρίες που έχουν να παρατηρήσουν, να συζητήσουν και να μάθουν από τους τρόπους και τη διδασκαλία των άλλων (Green & Meyer, 2002). Για πολλούς από αυτούς το αίσθημα της απομόνωσης όπως και η έλλειψη υποστήριξης στις σχολικές μονάδες έρχεται σε αντίθεση με το υποστηρικτικό περιβάλλον των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, το οποίο είχαν συνηθίσει να συναντούν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (Herrington, A., Herrington, J., Kevin & Ferry, 2006). Αυτό το αίσθημα της απομόνωσης και της έλλειψης υποστήριξης στις σχολικές μονάδες εκφράζεται έντονα μέσα από συνεντεύξεις που έκανε η Johnson σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στη διάρκεια της πεντάχρονης μελέτης της *Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools* στις ΗΠΑ. Στις συνεντεύξεις αυτές οι νεοδιόριστοι δήλωσαν ότι μπήκαν στις τάξεις που τους ανέθεσαν χωρίς να έχουν καμία καθοδήγηση από το διευθυντή ή άλλους πιο έμπειρους συναδέλφους και χωρίς να έχουν ιδέα τι πρόκειται να διδάξουν και πώς θα το διδάξουν (όπ. αναφ. στη Black, 2004). Νεοδιόριστοι επίσης εκπαιδευτικοί, σε έρευνα των McCormack και Tomas (2003), περιέγραψαν την τάξη ως ένα πολύ απομονωμένο χώρο, όπου εκεί «είσαι αποκλειστικά μόνος σου...υπάρχουν και όλα τα παιδιά τα οποία πρέπει να χειριστείς και δεν υπάρχει κανείς να σε στηρίξει αν κάτι πάει στραβά...» (σελ.132).

Συνεπώς, η απογοήτευση που βιώνουν οι νεοδιόριστοι, οι οποίοι αγωνίζονται μονήρεις και ακολουθούν σύμφωνα με το Lortie (1975) μια μοναχική πορεία, τους δημιουργεί άγχος και τους αναγκάζει να εργάζονται με έναν καθαρά λειτουργικό τρόπο προσπαθώντας να τελειώσουν το μάθημα, την ημέρα και κατ' επέκτασιν το αναλυτικό πρόγραμμα. Ενδεχομένως, ο μεγαλύτερος κίνδυνος για αυτού του είδους το δάσκαλο είναι η κουλτούρα που κυριαρχεί στην τάξη του, ατομικιστική, καθοδηγούμενη και απομονωμένη, η οποία μπορεί μεν να προφυλάσσει την αίθουσα από ευθύνες και

επικρίσεις (Hargreaves, 1995), αλλά αποκλείει, επίσης, πιθανές πηγές επιδοκιμασίας και υποστήριξης, συνεργασίας και ανταλλαγής εμπειριών (West & O' Sullivan, 1998).

Τεκμηριωμένα υποστηρίζεται ωστόσο, ότι ο απομονωμένος εκπαιδευτικός δεν κατευθύνεται πουθενά, μπορεί να είναι επαρκώς ικανός, αλλά αδυνατεί να βελτιωθεί και να μάθει από τους άλλους (Day, 2003). Οι πλήρως διαχωρισμένες αίθουσες στα σχολεία, τα οποία σύμφωνα με τον Hargreaves (1995) εξακολουθούν να έχουν τη δομή που ο Lortie (1975) παρομοίασε με καλάθι αυγών, «απομακρύνουν τους εκπαιδευτικούς τον έναν από τον άλλο, έτσι ώστε να βλέπουν και να καταλαβαίνουν ελάχιστα από αυτά που κάνουν οι συνάδελφοί τους» (όπ.σελ.336). Οι συνθήκες αυτές, σύμφωνα με τις καταγραφές της Nias (1989), τρομάζουν τους νέους εκπαιδευτικούς και τους κάνουν πιο ευάλωτους στο χώρο της εργασίας τους, συρρικνώνοντας παράλληλα τις ευκαιρίες τους για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται το φαινόμενο σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα (όχι όμως στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα) κάποιοι από αυτούς να εγκαταλείπουν το διδασκαλικό επάγγελμα στα πρώτα χρόνια διορισμού τους (Eisenschmidt, 2006), ενώ θα μπορούσαν, σύμφωνα με εισήγηση του Kardos, να είχαν απλά την ευκαιρία να συμμετέχουν σε κάποια καλά προγράμματα εισαγωγής στα οποία θα προετοιμάζονταν καλύτερα (2004, όπ.αναφ. στην Black).

Έρευνες ωστόσο στο διεθνή χώρο και ειδικότερα σε χώρες όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Αυστραλία, στις οποίες γίνονται τέτοιου είδους προγράμματα (Ingersoll, 2001, DEST, 2003), καταδεικνύουν ότι, παρόλο που οι νεοδιόριστοι συμμετέχουν σε εισαγωγικά προγράμματα, το 40% περίπου των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εξακολουθούν να εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε χρόνια. Σε μια προσπάθεια οι Stokking, Leenders, Jong και Tartwijk (2003) να εξηγήσουν το φαινόμενο αυτό υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα από μόνα τους δεν είναι αρκετά, αλλά χρειάζεται η περίοδος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών να είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα πρώτα χρόνια διδασκαλίας ώστε, σύμφωνα με το Fullan (1991), να γίνει ομαλά η μετάβαση από το ρόλο του μαθητή (learner) στο ρόλο του δασκάλου (teacher). Παράλληλα, είναι σημαντικό να υπάρχει στα σχολεία κουλτούρα

συνεργασίας, συνδρομή και υποστήριξη στους νέους, γιατί μόνο τότε αυξάνεται η αίσθηση της επιτυχίας και σιγουριάς στις δυνατότητές τους ( Κατσουλάκης, 1999). Με την ίδια λογική οι Gray και Gray αναφέρουν ότι «πρέπει να δημιουργηθεί μία αίσθηση κοινότητας που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μία αίσθηση κοινής μοίρας και του ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από άγχος ή αβεβαιότητα για το τι να κάνει» (1985, όπ. αναφ. στο Ανθοπούλου, 1999β, σελ.50). Είναι προφανές ότι τα προβλήματα που προαναφέρθηκαν συνδέονται άμεσα με ανάγκες οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί η συστηματικοποίηση των αναγκών με βάση τη βιβλιογραφία.

## 2.2. Ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Η συζήτηση σχετικά με τις ανάγκες είναι περίπλοκη με δεδομένο ότι η εκπαίδευση είναι μια διαδικασία για την οποία ενδιαφέρονται και εκφράζουν άποψη πολλοί παράγοντες (Γκούσια- Ρίζου, 2005). Το φάσμα επίσης των εκπαιδευτικών αναγκών είναι ευρύ (Bolam ,1990, όπ. αναφ. στο Day, 2003 ) αφού οι ανάγκες των ατόμων ποικίλουν ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την προσωπικότητα και το χαρακτήρα τους (Ιορδανίδη, 2000). Ακόμη υπάρχουν ανάγκες που συνδέονται με την προσωπική και επαγγελματική τους εκπαίδευση, τη διδακτική τους εμπειρία, αλλά υπάρχουν και ανάγκες που σχετίζονται με το είδος, την οργάνωση, καθώς και την κουλτούρα του σχολείου στο οποίο εργάζονται (Ζαβλανού, 1983 ◦ Feimen- Nemser, 2003).

Για να μπορέσουν να προσδιορίσουν όσο το δυνατό καλύτερα τις ανάγκες των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών, διάφοροι ερευνητές στις ΗΠΑ με επικεφαλής την Feimen- Nemser (2003), προχώρησαν στην εφαρμογή της ερευνητικής μελέτης *The New Teacher Induction Study* η οποία περιελάμβανε μεταξύ άλλων την αξιολόγηση τριών αρκετά έγκυρων προγραμμάτων ένταξης (well-regarded induction programmes). Στα πλαίσια της αξιολόγησης των εισαγωγικών αυτών προγραμμάτων ζήτησαν από τους μέντορες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, καθώς και τους νεοδιοριστούς που εργάζονταν σε αυτά τα σχολεία να απαντήσουν στο ερώτημα «Τι ακριβώς χρειάζεται να μάθουν οι νεοδιοριστοι

εκπαιδευτικοί προτού αρχίσουν να διδάσκουν». Από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι πρώτα απ' όλα, οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται χρόνο για να μάθουν να χρησιμοποιούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας ώστε να βρίσκονται σε εγρήγορση, να αξιολογούν τις διάφορες περιστάσεις και να αποφασίζουν τι να κάνουν, αλλά και να μελετούν τις συνέπειες της διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας αυτά που μαθαίνουν για να διαμορφώνουν το σχεδιασμό και την διδασκαλία τους. Παράλληλα ανέφεραν πως χρειάζονται περίπου τρία με τέσσερα χρόνια για να αποκτήσουν αυτές τις δεξιότητες και πολλά περισσότερα χρόνια για να αποκτήσουν επαγγελματισμό<sup>2</sup> (όπ).

Σε μια άλλη προσπάθεια, οι Lee και Feng (2007) επιχείρησαν να προσδιορίσουν τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κάνοντας μια διαφορετική κατηγοριοποίηση. Συγκεκριμένα κάνουν λόγο για δύο κατηγορίες όπου στη μια κατηγορία περιλαμβάνονται ουσιαστικά οι ανάγκες που σχετίζονται με τη συναισθηματική στήριξη των νεοδιόριστων, ενώ στην άλλη περιλαμβάνονται οι ανάγκες που σχετίζονται με την επαγγελματική στήριξή τους (βλ. και προηγούμενως προβλήματα). Σκοπός της πρώτης είναι η καλλιέργεια της θετικής αυτοεικόνας του προστατευόμενου, η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης, καθώς και η ανάπτυξη αισθημάτων αποδοτικότητας. Σκοπός της δεύτερης είναι η στήριξη του νεοεισερχόμενου με γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές απαραίτητες για επιτυχία. Και τα δύο είδη στήριξης περιλαμβάνουν την κοινωνική στήριξη, η οποία μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές και διάφορες μορφές (με συναισθηματικό ενδιαφέρον, με πρακτική βοήθεια, με πληροφόρηση για το σχολικό περιβάλλον, καθώς και με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης) (House, 1981 ή Gold, 1996).

Οι Stansbury και Zimmerman (2002) δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για συναισθηματική στήριξη. Ειδικότερα, θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν άτομα -εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί διαθέσιμα να συμπαρασταθούν ηθικά στους νεοδιόριστους προσφέροντας τους τόσο τη συμπάθεια όσο και το σεβασμό τους, διαβεβαιώνοντάς τους παράλληλα ότι όλο αυτό που βιώνουν είναι απόλυτα φυσιολογικό. Αν και με αυτού του είδους τη στήριξη, σύμφωνα

---

<sup>2</sup> Δηλ. να αποκτήσουν σύμφωνα με τον Hargreaves (1994) αυτονομία και μετακίνηση προς νέους τύπους σχέσεων με συναδέλφους, μαθητές και γονείς.

πάντοτε με τους ίδιους τους συγγραφείς, οι εκπαιδευτικοί δε βελτιώνουν τις τεχνικές τους, εντούτοις ενδυναμώνονται ψυχολογικά και υπομένουν με περισσότερη ψυχραιμία τη δύσκολη περίοδο που διανύουν. Από την άλλη, οι Johnson και Kartos (2002) υποστηρίζουν ότι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από επαγγελματική στήριξη, αναζητούν ευκαιρίες να μάθουν από τους εμπειρότερους συναδέλφους τους και θέλουν κάτι περισσότερο από κοινωνική στήριξη και οδηγίες από το πώς να χρησιμοποιούν τη φωτοτυπική μηχανή. Συγκεκριμένα αναφέρονται στην ανάγκη τους να συζητούν τρόπους εφαρμογής του αναλυτικού, στην παροχή ιδεών για την αντιμετώπιση αναγκών των μαθητών τους και στη δυνατότητα να αποκτήσουν εμπειρίες από συναδέλφους που έχουν πείρα στα θέματά τους (Schwartz, Gunckel, Smith, Covitt, Bae, Einfield & Tsurusaki, 2008).

Η θέση αυτή ενισχύεται από τα πορίσματα έρευνας που διεξήγαγε η Selzer το 2000, στην πολιτεία του Κάνσας στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία φαίνεται η ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για υποστήριξη από τις σχολικές τους μονάδες. Ένα από τα κυριότερα πορίσματα της έρευνας αναφέρεται στην ανάγκη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για περισσότερη υποστήριξη όσον αφορά στα θέματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης και ειδικότερα σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης, μεθοδολογικής πρακτικής και προγραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επεσήμαναν ως σημαντικότερους παράγοντες υποστήριξής τους στο δύσκολο αυτό στάδιο της καριέρας τους τη βοήθεια, τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση από άλλους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς επίσης και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Τη σημαντικότητα της υποστήριξης στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς από τις σχολικές τους μονάδες κατέδειξε και έρευνα που έγινε στην Αυστραλία από τους Goddard και O' Brien το 2003. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι νεοδιόριστοι δήλωσαν ότι, αν δεν υπήρχε στήριξη και βοήθεια εκ μέρους όλων στη σχολική μονάδα, θα ήταν αδύνατο για αυτούς να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στη δύσκολη αυτή περίοδο, κυρίως με το μεγάλο φόρτο εργασίας, δηλώνοντας μάλιστα αρκετοί από αυτούς ότι θα εγκατέλειπαν και το επάγγελμα.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και συγκριτική έρευνα που διεξήγαγαν ο Webb & συνεργάτες (2004) στη Φιλανδία και στην Αγγλία. Μέσα από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων των συνεντεύξεων φάνηκε η σημαντικότητα του ρόλου των υποστηρικτικών συναδέλφων (*supportive colleagues*) στη συναισθηματική και επαγγελματική στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η θετική επίδραση που ασκούν οι υποστηρικτικοί συνάδελφοι στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς βοηθά τους δεύτερους να παραμένουν στο επάγγελμα και να μην το εγκαταλείπουν με τις πρώτες δυσκολίες που συναντούν. Σε μια άλλη ερευνητική προσπάθεια, που έγινε από τους Kyriacou και Kunc (2007) στη Βόρεια Αγγλία, κύριος σκοπός της οποίας ήταν η διερεύνηση των αρχικών προσδοκιών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι οι νεοδιόριστοι τείνουν να παραμένουν στο επάγγελμα και να είναι πιο αποτελεσματικοί όταν υπάρχει υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου και κυρίως υποστήριξη από τους συναδέλφους. Παρόμοια άποψη φαίνεται να έχει και η Black (2004) η οποία όμως αναγνωρίζει, παράλληλα με την ανάγκη τους για συνεργασία, την ανάγκη πίστωσης χρόνου όσον αφορά στη βελτίωση των ικανοτήτων τους καθώς και την παροχή χρόνου για αναστοχασμό ώστε να μαθαίνουν από τα λάθη τους.

Άλλες έρευνες (Veenman, 1984· Sacks & Brandy, 1985· Quinn & D'Amato Andrews, 2004· Γκούσια- Ρίζου, 2005) δείχνουν ότι οι ανάγκες των νεοδιόριστων σχετίζονται με θέματα πειθαρχίας, προγραμματισμού της ύλης, οργάνωσης και σχεδιασμού των μαθημάτων, καθώς και με τις πολύπλοκες διαδικασίες αξιολόγησης τόσο της μαθητικής επίδοσης όσο και της δικής τους πορείας. Επιπλέον, μέσα από αυτές τις μελέτες, φαίνεται ότι οι ανάγκες των νεοδιόριστων σχετίζονται με θέματα που έχουν να κάνουν με την πρόσβαση τόσο στα υλικά (έντυπα και ηλεκτρονικά) όσο και στις πηγές πληροφόρησης για τις σχολικές διαδικασίες και την πολιτική που ακολουθείται στις σχολικές μονάδες. Ανάμεσα σε άλλα, γίνεται λόγος για θέματα που έχουν άμεση σχέση με την επικοινωνία με τους γονείς, κυρίως για την αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών τους (Serow et al., όπ. αναφ στο Bezzina, 2005).

Στο πλαίσιο επίσης τόσο των εξωτερικών απαιτήσεων βελτίωσης όσο και της εσωτερικής επαγγελματικής υπευθυνότητας, μπορεί να εντοπιστεί κι ένας διαφορετικός αριθμός αναγκών των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, όπως «η ανάγκη να διατηρούν τους στόχους και το όραμά τους, η ανάγκη να λειτουργούν ως υποδείγματα της δια βίου μάθησης και να ανανεώνουν τις εργασιακές τους συνήθειες που περιορίζουν την ανάπτυξη, η ανάγκη να είναι επαγγελματικά, ηθικά και εργασιακά υπεύθυνοι καθώς επίσης και η ανάγκη να εργάζονται για τη δόμηση και τη διατήρηση μιας μαθησιακής κουλτούρας από κοινού με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και την κοινότητα» (Day, 2003, σελ.438).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αντιμετώπιση των συναισθηματικών και πρακτικών αναγκών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο- αναπόσπαστο κομμάτι- στο πλαίσιο της ευρύτερης ανάπτυξής τους και σίγουρα πρέπει να τυγχάνει της δέουσας προσοχής όλων όσοι ασχολούνται με το θεματικό πεδίο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δείχνει ότι το συγκεκριμένο θέμα γίνεται αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των ερευνητών και κατέχει σημαντική θέση στις προσπάθειες που αναπτύσσονται εκ μέρους των διαφόρων χωρών για την έμπρακτη αντιμετώπισή του. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται κάποιες από τις πρακτικές υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που ακολουθούνται σε διάφορες χώρες.

### **2.3. Πρακτικές διαφόρων χωρών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και αναγκών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών**

Όλα τα προαναφερθέντα σημεία υποδηλώνουν το μέγεθος και την έκταση των δυσκολιών που βρίσκονται ενώπιον των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Κυρίως αφήνουν να διαφανεί πως οι πρώιμες αρνητικές εμπειρίες, εκτός από τις επαγγελματικές επιπτώσεις, έχουν και προσωπικό κόστος γεγονός που εκ των πραγμάτων επιβάλλει την οργανωμένη ένταξη των νέων εκπαιδευτικών «όχι μόνο ως επαγγελματικά σκόπιμη ενέργεια, αλλά και ως ζήτημα ανθρωπισμού» (Κατσουλάκης, 1999, σελ.241). Ανέκαθεν η διδασκαλία ήταν μια δύσκολη δουλειά αλλά, ιδιαίτερα σήμερα, είναι ένα έργο

απαιτητικό και σύνθετο, γιατί επωμίζεται τις λειτουργίες του σχολείου της εποχής μας, το οποίο διδάσκει, διαπαιδαγωγεί και αντισταθμίζει τις κοινωνικές ανισότητες (Παπαναούμ, 2005). Μια κάποια βασική προετοιμασία για το επάγγελμα, συνήθως καμία ιδιαίτερη διαδικασία επιλογής και στη συνέχεια χιλιάδες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επωμίζονται το πολυσύνθετο έργο της διδασκαλίας και της διαπαιδαγώγησης των παιδιών.

Στο συγκεκριμένο αυτό διαγράφεται έντονο το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια στις προσπάθειες διαφόρων χωρών όσον αφορά στην ανάπτυξη προγραμμάτων εισαγωγής και ένταξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Breaux & Worrig, 2003). Οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες περιγράφουν τα προγράμματα αυτά ως πολύ σημαντικά για τη στήριξη και την κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Sinclair, 2003). Τα περισσότερα από αυτά τα προγράμματα (Mentoring, Coaching, Action Research) είναι συνδεδεμένα με τη μοναδικότητα της κουλτούρας κάθε χώρας καθώς και με τις τοπικές ανάγκες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών νομών μέσα στις οποίες λειτουργούν (Arends & Rigazio-DiGilio, 2000 ή Britton, Paine, Pimm & Raizen, 2003). Παρά το γεγονός ότι η προσέγγιση που ακολουθείται από τις διάφορες χώρες δεν είναι ομοιόμορφη και οι πρακτικές τους σε σχέση με τα προγράμματα εισαγωγής νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών διακρίνονται από ποικιλία προσεγγίσεων (Καραγιώργη κ.ά., 2007), εντούτοις στη βιβλιογραφία φαίνεται ότι τα περισσότερα προγράμματα συγκλίνουν ως προς τον κύριο στόχο τους, την ομαλή ένταξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στο εργασιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας και στο ρόλο του εκπαιδευτικού ευρύτερα (Lazovsky & Reichenberg, 2006). Σύμφωνα με τον Κατσουλάκη (1999), ο σκοπός αυτών των προγραμμάτων είναι διττός. Από τη μία να τους δοθούν οι δυνατότητες να αναπτύξουν δεξιότητες, μορφές, γνώσεις, στάσεις και αξίες, ώστε να μπορέσουν να επιτελούν το ρόλο τους σωστά και από την άλλη να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν κάποια ίσως αναμενόμενα προσωπικά προβλήματα που απορρέουν από την ένταξη.

Τη σημαντικότητα των προγραμμάτων εισαγωγής, ένταξης, στήριξης και επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επισημαίνουν η Καραγιώργη κ.ά (2007), τονίζοντας

τον καθοριστικό ρόλο των πρώτων εμπειριών στην επαγγελματική και αναπτυξιακή πορεία των εκπαιδευτικών, αφού τα πρώτα χρόνια της εργασίας αποτελούν περίοδο μεγαλύτερης προσληπτικότητας και προθυμίας για μάθηση. Κατά μια έννοια τη θέση αυτή φαίνεται να αποδέχονται οι Fullan και Hargreaves (1995) οι οποίοι αναφέρουν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κανόνα μεγάλη φυσική ενέργεια, λίγες οικογενειακές δεσμεύσεις, έναν μάλλον άκαμπτο ιδεαλισμό και, κατά συνέπεια, την προθυμία να επενδύσουν πολλά στη δουλειά και στην καινοτομία. Παρ' όλα αυτά, μέσα από τις μελέτες που διεξήγαγε ο Huberman ( από το 1982 έως το 1986 με 160 εκπαιδευτικούς της Γενεύης σχετικά με τον κύκλο ζωής τους ) φάνηκε ότι οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν την πρώτη φάση της σταδιοδρομίας τους πολύ επώδυνη. Ανάμεσα σε άλλα, αναφέρθηκαν στην υπερένταση, στην εξάντληση, στις δυσχέρειες με τη μαθητική πειθαρχία καθώς και στο φόβο για την κριτική των άλλων εκπαιδευτικών ή της διοίκησης της σχολικής μονάδας (όπ. αναφ. στους Fullan & Hargreaves, 1995). Προκειμένου, επομένως, να εξασφαλιστεί η συναισθηματική υποστήριξη σε μια περίοδο δοκιμασίας και έντονου άγχους και να δοθούν κίνητρα για να συνεχίσουν οι νέοι εκπαιδευτικοί την προσπάθεια, αναπτύσσονται τα συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία τους βοηθούν να βρίσκουν λύσεις σε πολλά καθημερινά προβλήματα (Winghton, 1993).

Έχει επίσης τεκμηριωθεί η ανάγκη για καθορισμό ψηλών προσδοκιών και επιπέδων για τη χρονική αυτή περίοδο, γι' αυτό και η παροχή στήριξης στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου θεωρείται απαραίτητη, εφόσον οι νεοδιοριζόμενοι αναμένεται να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις στάσεις που θα αποτελέσουν τη βάση για τη συνεχή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τους Καραγιώργη κ.ά. (2007) τα προγράμματα εισαγωγής αναμένεται να ελαχιστοποιήσουν την πίεση που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αντιμετώπισης των προβλημάτων που συνοδεύουν την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο (Bezzina , Stayner & Bezzina, 2005).

#### 2.4. Induction (εισαγωγική επιμόρφωση)

Ο όρος induction (*εισαγωγική επιμόρφωση*) ερμηνεύεται από τους Herington και συν. (2006) ως μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης για νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς. Κατά το Wong (2004), η εισαγωγική επιμόρφωση αντιπροσωπεύει το πρώτο μέρος της δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης διαδικασίας. Η όλη διαδικασία περιλαμβάνει ειδικά προγράμματα στήριξης και ένταξης των εκπαιδευτικών (*teacher induction programmes*), τα οποία σχεδιάζονται για να προσφέρουν βοήθεια τόσο στους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς όσο και στις σχολικές μονάδες ώστε να ανταποκρίνονται με επιτυχία στις διάφορες προκλήσεις και παράλληλα να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται (Stansbury & Zimmerman, 2002). Οι ίδιοι συγγραφείς τοποθετούν την απαρχή αυτών των προγραμμάτων στις δεκαετίες του 1980 και 1990 και προσδιορίζουν ως κύριους στόχους τους τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και τη διατήρηση ταλαντούχων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, αφού προωθούν την προσωπική και επαγγελματική τους ευημερία. Οι Lieberman και Miles (1998) παρατηρούν ότι πρόκειται κυρίως για προγράμματα καθοδήγησης τα οποία σχεδιάζονται με απώτερο σκοπό να βοηθήσουν τους νεοδιόριστους να μάθουν την τέχνη της διδασκαλίας και να κοινωνικοποιηθούν με τη σχολική κουλτούρα και το διδασκαλικό επάγγελμα. Ο Wong (2004) συμπληρώνει ότι τα προγράμματα αυτά προσφέρουν πολλές ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς αποδεικνύονται, σύμφωνα και με τη Feiman- Nemser (2003), εξαιρετικά σημαντικά στο να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί στο επάγγελμα, αφού ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την ικανοποίησή τους.

Σύμφωνα με τη Feiman-Nemser (2001), ο κύριος στόχος της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποσκοπεί στη γνωριμία των μαθητών, του αναλυτικού και του περιεχομένου του, στο σχεδιασμό ευέλικτου αναλυτικού και διδασκαλίας, στη θέσπιση ενός αρχικού ρεπερτορίου με σκόπιμους τρόπους, στη δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας, στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας και στη μάθηση μέσα και από την εξάσκηση. Η επιτυχής εισαγωγική επιμόρφωση των

νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα δεδομένη σε σχολεία και εκπαιδευτικά συστήματα όπου υπάρχει πολιτική για την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών (Harrison, 2001 ◊ Beijaard & Papanaoum, 2002) και βεβαίως, όπου υπάρχει ένα πλαίσιο συνεχούς υποστήριξης προς το προσωπικό σε σχολικό επίπεδο (Patterson & Luft, 2002). Τα επιτυχημένα επιμορφωτικά σχολεία έχουν μια μαθησιακή κουλτούρα, ανοικτές τάξεις, μια δυνατή αναπτυξιακή δομή προσωπικού structure (Heilbronn, Totterdell, Bubb & Jones, 2002) και κουλτούρα συνεργασίας (Williams, Prestage & Bedward, 2001).

#### **2.4.1. Διάφορες μορφές των προγραμμάτων ένταξης**

Η εισαγωγική επιμόρφωση δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο σε ένα είδος προγράμματος αλλά παίρνει διάφορες μορφές (O' Brien & Christie, 2005). Μπορεί να περιλαμβάνει την υποστήριξη από μεγαλύτερα μέλη που ανήκουν στη διοικητική ομάδα του σχολείου, από εκπαιδευτικούς συμβούλους ή από τον «κριτικό φίλο» ή μπορεί να περιλαμβάνει συμμετοχή σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, συμμετοχή σε δίκτυα ή διαδικτυακές κοινότητες, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης τόσο των νεοεισερχόμενων όσο και των παρεχόμενων προγραμμάτων (Καραγιώργη κ.ά., 2007). Σε κάποιες χώρες (π.χ Ηνωμένο Βασίλειο, Βόρεια Ιρλανδία, Σκωτία, Ουαλλία) η περίοδος εισαγωγής θεωρείται ως γέφυρα ανάμεσα στην αρχική επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και την αποτελεσματική επαγγελματική πρακτική (Bubb, 2001 ◊ Early, 2004). Ως απόρροια αυτής της θεώρησης, από τις εκπαιδευτικές αρχές έχουν δημιουργηθεί σε όλη την επικράτεια της χώρας προγράμματα εισαγωγής, στα οποία το σχήμα εισαγωγής προνοεί μειωμένο διδακτικό φόρτο με αποτέλεσμα ο υπόλοιπος χρόνος να διατίθεται για επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων, όσο και για συνεχή στήριξη και διαγνωστική αξιολόγηση (Καραγιώργη κ.ά., 2007). Η επαγγελματική ανάπτυξη των νεοεισαχθέντων εκπαιδευτικών βασίζεται σε εξατομικευμένο πρόγραμμα στήριξης και περιλαμβάνει παρατήρηση του/της νέου εκπαιδευτικού, παρακολούθηση έμπειρων εκπαιδευτικών και αναθεώρηση της προόδου του/της εκπαιδευτικού ανά εξάμηνο ( Department for Educational and Skills, 2007).

Στη Βόρεια Ιρλανδία τα προγράμματα εισαγωγής ως μέρος της συνεχόμενης πορείας ανάπτυξης επεκτείνονται στο δεύτερο και τρίτο έτος εργασίας, ενώ στη Σκωτία, παράλληλα με το διδακτικό ωράριο, οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν χρόνο για περαιτέρω μάθηση με συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Draper, Brien & Cristie, 2004). Κάτι παρόμοιο ακολουθείται και στη Γαλλία κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων χρόνων υπηρεσίας όπου οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν πέντε εβδομάδες επιμόρφωσης στα Πανεπιστημιακά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Cross & Obin, 2003).

Στην Ιαπωνία υπάρχει ειδική θεσμοθετημένη πρόνοια για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με την οποία οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν το λιγότερο 20 μέρες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης κατά τον πρώτο χρόνο διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, στο διάστημα των 60 ημερών το οποίο αφιερώνεται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ασχολούνται με θέματα όπως διοίκηση και πειθαρχία στην τάξη, χρήση του Η/Υ, στρατηγικές διδασκαλίας και έρχονται σε επαφή με διάφορες συμβουλευτικές μεθόδους. Παράλληλα, οι νεοδιόριστοι έχουν μειωμένο διδακτικό ωράριο, συμμετέχουν δύο φορές την εβδομάδα σε σεμινάρια που προσφέρονται στη σχολική τους μονάδα από παλαιότερους εκπαιδευτικούς, ενώ λαμβάνουν επιμόρφωση και εκτός της σχολικής μονάδας σε εβδομαδιαία βάση με διάφορα σεμινάρια και επισκέψεις σε άλλα σχολεία. Οι εμπειρότεροι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται από διδακτικό χρόνο για να συμβουλευθούν τους νεοδιόριστους, ενώ η κάθε τοπική κυβέρνηση εργοδοτεί σε μόνιμη βάση ένα εκπαιδευτικό ο οποίος είναι υπεύθυνος να στηρίζει δύο νεοδιοριζόμενους στα στάδια της ένταξής τους. Επιπρόσθετα, η εθνική κυβέρνηση καλύπτει όλα τα κόστη που αφορούν στην ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση (Darling-Hammond, 2005). Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται στην Κίνα και την Ταϊβάν, όπου οι νεοδιόριστοι μετά τις σπουδές τους εργάζονται ως μαθητευόμενοι στις σχολικές μονάδες με μειωμένο διδακτικό ωράριο έχοντας όμως την υποχρέωση να παρακολουθούν και να κάνουν συνεργατικές διδασκαλίες με εμπειρότερους συναδέλφους (όπ.).

Εντυπωσιακή και καινοτόμα εμφανίζεται να είναι η προσέγγιση που αναπτύσσεται στο Ισραήλ. Στην προσπάθειά τους, οι εκπαιδευτικές αρχές, να καταφέρουν την ομαλή σύνδεση της περιόδου σπουδών και της περιόδου ανάληψης καθηκόντων δίνουν την επιλογή τους νέους εκπαιδευτικούς κατά το τέταρτο και τελευταίο έτος σπουδών να συμμετέχουν, εάν επιθυμούν, παράλληλα με τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο σε ειδικά προγράμματα ένταξης, στα οποία θα απασχολούνται ως αυτόνομοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί με μειωμένο διδακτικό ωράριο (Lazonky & Reichenberg, 2006). Κατά κάποιον τρόπο ακολουθείται η ίδια τακτική που υιοθετείται στην Ολλανδία όπου η εκπαίδευση των φοιτητών εκπαιδευτικών διεξάγεται περισσότερο σύμφωνα με την αρχή «on the job» που σημαίνει την αφιέρωση του τέταρτου έτους σπουδών στην πρακτική άσκηση. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση ολοκληρώνεται ενώ ο υποψήφιος εκπαιδευτικός εργάζεται ήδη στο σχολείο έτσι ώστε να υπάρχει μια ομαλή μετάβαση από τις σπουδές στην ενεργό υπηρεσία στο σχολείο, από τον εκπαιδευόμενο στο νεοδιόριστο εκπαιδευτικό (Brinkmann, 1996). Η ίδια προτείνει ακόμη όπως διατεθεί ολόκληρο το μεταπτυχιακό έτος στην πρακτική άσκηση. Θεωρεί ότι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύζευξη σπουδών και εργασίας, επιδιώκεται η αποφυγή του «σοκ της πράξης», ενώ είναι σαφής η τάση για περιορισμό του θεωρητικού μέρους των σπουδών.

Εξίσου εντυπωσιακή είναι η προσπάθεια που γίνεται από εκπαιδευτικά ιδρύματα και επαγγελματικούς οργανισμούς τα οποία χρησιμοποιούν τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας information and communication technologies in an attempt to support beginning teachers. Δύο τέτοια παραδείγματα αποτελούν το Ontario Teacher's Federation's Survive και Thrive Virtual Conference for beginning Teachers και το University of Illinois at Urbana- Champaign's Novice Teacher Support Project. Το *Survive* και *Thrive Virtual Conference for beginning Teachers* είναι μια ιστοσελίδα σχεδιασμένη για εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο αρχικό στάδιο της υπηρεσίας τους. Στην ιστοσελίδα αυτή προσφέρονται online (διαδικτυακά) μαθήματα στους νέους εκπαιδευτικούς σχετικά με θέματα αλφαριθμητισμού (βασικής εκπαίδευσης), σχέσεων με γονείς, επαγγελματικά θέματα, διαχείριση της τάξης, ειδική εκπαίδευση, καθώς και θέματα αξιολόγησης. Παρέχονται επίσης υπηρεσιακά έγγραφα, συζητήσεις και

σύνδεσμοι. Βασικά, είναι μια ιστοσελίδα σχεδιασμένη να στηρίζει εκπαιδευτικούς στα τρία πρώτα χρόνια υπηρεσίας και περιλαμβάνει εξατομικευμένα εργαστήρια, θερινά μαθήματα, ηλεκτρονικές πηγές και καθοδήγηση. Επίσης, στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται εξατομικευμένες συναντήσεις ανάμεσα σε άπειρους και έμπειρους εκπαιδευτικούς.(Herrington et al., 2006). Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση ενός τέτοιου προγράμματος έδειξε μικρής έκτασης έρευνα που διεξάχθηκε με 12 νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι υποστήριξαν ότι με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα μειώθηκε το αίσθημα της απομόνωσής τους, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους, απέκτησαν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για δουλειά, ανέπτυξαν ικανότητες λύσης προβλήματος και ενισχύθηκε η ικανότητά τους για στοχασμό και κριτική (DeWert, Babinski & Jones, 2003). Παρότι μέσα από την περιγραφή που προηγήθηκε αναδείχθηκε ποικιλία προσεγγίσεων, εντούτοις στο διεθνή χώρο ως η πιο ευρεία διαδεδομένη και αποδεκτή μορφή της εισαγωγικής επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια φαίνεται να είναι η μεντορική σχέση.

#### **2.4.2. Μεντορική σχέση - Mentoring**

Το «mentoring» αποτελεί θεσμό πρωταρχικού ενδιαφέροντος για τους μελετητές που ασχολούνται με την βελτίωση των εκπαιδευτικών και την εισαγωγή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Young, Boullough, Draper, Smith, & Ericson, 2005). Όπως αναφέρει η σύγχρονη βιβλιογραφία η μεντορική σχέση (mentoring) αναφέρεται σε εξατομικευμένη βοήθεια και στήριξη από έμπειρους σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Καραγιώργη κ.ά.,2007), κυρίως για να μειώσουν το ρίσκο της πρώτης τραυματικής εμπειρίας η οποία μπορεί να αποθαρρύνει το νέο εκπαιδευτικό (Dellapoy, 2000). Πρόκειται για προγράμματα τα οποία στοχεύουν στη σύνδεση των νέων εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους και με εμπειρότερους καθηγητές (Penner, Brewster & Railsback, 2001). Τα οφέλη από τη χρήση αυτής της στρατηγικής εμφανίζονται σε τρία επίπεδα: α) το νέο εκπαιδευτικό, β) το μέντορα και γ) τον οργανισμό. Οι Giles και Wilson (2004) παρατηρούν ότι μέσα από τη σχέση αυτή οφελούνται όλοι, αφού καθένας από αυτούς αναπτύσσεται ατομικά και επαγγελματικά.

Τα προγράμματα για μεντορική σχέση σηματοδοτούνται από χρήση των τεχνικών «coaching» και «mentoring» και έχουν αναπτυχθεί για παροχή επικοδομητικής ανατροφοδότησης και επαγγελματικής στήριξης στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Καραγιώργη κ.ά., 2007, σελ.3). Η διάκριση μεταξύ των δύο έγκειται στο ότι το πρώτο αναφέρεται σε επαγγελματικές ή τεχνικές δεξιότητες, ενώ το δεύτερο στην κοινωνική και ψυχολογική διάσταση (όπ., σελ.3). Με τη σειρά του ο Oldroyd (2004b), επισημαίνει τον περιγραφικό τους χαρακτήρα, ενώ παράλληλα διευκρινίζει ότι πρόκειται για συγκεκριμένες τεχνικές που στοχεύουν στο να παράσχουν βοήθεια και όχι να υποβιάσουν. Αναλυτικότερα, τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν καθοδήγηση από εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, ελεύθερο χρόνο για παρακολουθήσεις, συνδιδασκαλίες (για το ίδιο θέμα ή διαφορετικό), σεμινάρια, διάφορες ευκαιρίες για ανταλλαγή εμπειριών κ.ά. (Algozzine, Gretes, Queen & Cowan-Hatcock, 2007). Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται πολύ σε διάφορες χώρες (Ηνωμένες Πολιτείες, Σουηδία, Φιλανδία) όπου αναγνωρίζεται η ζωτική επίδρασή της στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού, στη σταθερότητά του και στη διοίκησή του stability and leadership ( Allsop & Benson, 1997 ◊ Lick, 1999). Οι Sylvia Yee Fan Tang και Pik Lin Choi (2005) και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η τεχνική αυτή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.

Κύρια φυσιογνωμία σε ρόλο κλειδί για την επιτυχή διεξαγωγή των συγκεκριμένων προγραμμάτων αποτελεί ο μέντορας, αφού όπως τεκμηριωμένα διαπιστώνεται είναι το άτομο που στηρίζει τόσο την προσαρμογή των άπειρων (αρχάριων) εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Neimen-Freizer, 2001a, 2002 et al.). Ο μέντορας εκπαιδευτικός δεν είναι απλά ένας φίλος (“a buddy”) ο οποίος κοινωνικοποιεί το νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό στη κοινωνία του σχολείου (Denmark & Podsen, 2000◊ Athanases & Achinstein, 2003). Ταυτόχρονα είναι το άτομο που συζητά με το νεοδιοριστο εκπαιδευτικό ως προς την πορεία των μαθημάτων και την ανταπόκριση των μαθητών και τον βοηθά να αναγνωρίσει τις ανάγκες της τάξης του, οι οποίες θα «καθοδηγήσουν» και το αναλυτικό πρόγραμμα (Eves, 2001).

Σε αντίθεση με αυτά, κάποιοι μελετητές ισχυρίζονται ότι η επιρροή που ασκεί ο μέντορας στο νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό μπορεί να είναι πολύ συντηρητική (Beck & Kosnik, 2002) και πιθανόν πολύ βλαβερή (Maguire, 2001). Εκπαιδευτικοί όμως οι οποίοι είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε αυτό το θεσμό ανέφεραν μεταξύ άλλων ότι στο τέλος της χρονιάς ένιωθαν πιο ασφαλείς, δε δίσταζαν να ζητήσουν βοήθεια, αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους και εξοικειώθηκαν με την αντιμετώπιση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων (Lindgren, 2005). Παρόλα αυτά, αρκετές μελέτες αναφέρονται διεξοδικά στη δυσκολία εξεύρεσης κατάλληλων μεντόρων και την έλλειψη χρόνου για παροχή στήριξης (National Commission on Teaching and America's Future, 2005), την έλλειψη συστηματικότητας στην παροχή προγραμμάτων (Hiebert et al., 2002 ὁ Garet et al., 2001 ὁ Wong et al., 2005), καθώς και στην ανάγκη για επέκταση σε στήριξη πέρα από το παραδοσιακό σχήμα της μεντορικής σχέσης (Saphier et al., Freedman & Aschheim, 2000 ὁ Johnson & Birkeland, 2003 ὁ Fulton et al., 2005).

Παραταύτα, ακόμη και αυτοί που συμφωνούν ως προς τη σπουδαιότητα της μεντορικής σχέσης αντιπαραβάλλουν τις θέσεις τους ως προς τη βαρύτητα που αποδίδεται σχετικά με τα ζητήματα της καθοδήγησης και στήριξης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών. Από τη μια υποστηρίζεται ότι η μεντορική σχέση πρέπει να επικεντρώνεται στη συμβουλευτική και τη συναισθηματική στήριξη του νεοδιοριζόμενου (Lindgren, 2005), ενώ από την άλλη υποστηρίζεται, ότι η καθοδήγηση πρέπει να επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική στήριξη παρά στη συναισθηματική (Feiman- Nemser, 2001). Η διαφορά σύμφωνα με τους υποστηρικτές της δεύτερης θέσης έγκειται στο ότι η εκπαιδευτική στήριξη- καθοδήγηση περιλαμβάνει, πέραν της συμβουλευτικής, και τη διαμόρφωση μιας ξεκάθαρης γνώμης για το τι χρειάζεται για μια σωστή διδασκαλία και το ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός. Επίσης, προβάλλεται και το επιχείρημα ότι με την εκπαιδευτική στήριξη οι καθοδηγητές θα μπορούν να διευκολύνουν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να μάθουν από τις δικές τους εμπειρίες μέσα από διάφορες συζητήσεις, μέσα από τις οποίες αυτοί θα οδηγούνται σε βαθύτερες κατακτήσεις. Εν κατακλείδι, το mentoring φαίνεται να αποτελεί μια πρακτική

επιτεύξιμη, εύκολη σε εφαρμογή, με σαφώς μικρότερο οικονομικό κόστος, η οποία μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα ( Stansbury & Zimmerman, 2002).

### **2.5. Συμπερασματικά**

Το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα της καθημερινής ατζέντας όλων που ασχολούνται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Η αποδοτικότητα, ο επαγγελματισμός και η αφοσίωση που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς τους φορτώνουν με βαριά ευθύνη, αφού οι προσδοκίες είναι υψηλές και οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιηθούν σχεδόν απεριόριστες (Unesco, 2002). Συνεπώς, η υποστήριξη της συνολικής τους κατάστασης καθώς και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης είναι αναπόσπαστο και σημαντικότερο μέρος της προσπάθειας για την άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης ( Day, 2003). Από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία προκύπτει ότι υπάρχει ανάγκη να διαπνέονται τόσο η αρχική όσο και η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από της στόχους της επαγγελματικής ανάπτυξης και να εναρμονίζονται ανάλογα οι πρακτικές τους (Dellanoy, 2000). Μέσα επίσης από τη βιβλιογραφική αυτή αναδίφηση αποσαφηνίζονται οι τάσεις και οι πρακτικές που αναπτύσσονται σε διεθνές επίπεδο για το θέμα της αντιμετώπισης των αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (mentoring, e-mentoring, action research κ.α.). Κατά τον ίδιο τρόπο αποκαλύπτονται επίσης τα θέματα γύρω από τα οποία υπάρχει ήδη μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον, τα οποία συνδέονται με πολλές και διαφορετικές πτυχές του ζητήματος προς μεγαλύτερη κατανόησή του. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι η συνέχιση της συζήτησης στον κυπριακό χώρο θα επιφέρει πολλές χρήσιμες πληροφορίες για την υφιστάμενη κατάσταση και έτσι θα γίνει δυνατή τόσο η αναζήτηση τρόπων βελτίωσης της ισχύουσας πρακτικής όσο και η προώθηση υποστηρικτών προγραμμάτων. Επιχειρείται επομένως προσπάθεια σκιαγράφησης, σύγκρισης και μελέτης του κυπριακού χώρου αναφορικά με τα συγκεκριμένα ζητήματα (αναγκών και προβλημάτων των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας), σε σχέση με τις προσπάθειες που αναπτύσσονται στις άλλες χώρες, ώστε να αναδειχθούν ζητήματα που ενδεχομένως να οδηγήσουν σε περαιτέρω διερεύνηση, καθώς και στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης και στήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Η ανάγκη

διερεύνησης των αναγκών νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πηγάζει από το γεγονός ότι στις περισσότερες έρευνες διερευνούνται οι ανάγκες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και όχι εκπαιδευτικών που προέρχονται από την πρωτοβάθμια με εξαίρεση τις εργασίες των Sessler (2000) και Feimen- Nemser (2003) στις ΗΠΑ.

### Κεφάλαιο 3

#### Κυπριακός χώρος

##### 3.1. Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια περιορισμένη συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, αφού μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι μέρος των αναγκών και των προβλημάτων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα χαρακτηριστικά και τις αδυναμίες της αρχικής εκπαίδευσης.

Το ζήτημα του είδους και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η επιλογή των μελλοντικών εκπαιδευτικών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο είναι ένα από τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά ζητήματα που απασχόλησαν και απασχολούν την κυπριακή κοινωνία. Βασική επιδίωξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι η συνεχής βελτίωση και ποιοτική αναβάθμιση γι' αυτό και δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιλογή και στις σπουδές των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό άλλωστε το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου διαθέτει ένα αξιόλογο και ποιοτικό δυναμικό (Στρατηγικός Προγραμματισμός, 2008 ).

Ο συναγωνισμός για εξασφάλιση θέσης στο Κυπριακό Πανεπιστήμιο και στα Πανεπιστήμια της Ελλάδας και άλλων χωρών είναι μεγάλος και το διδασκαλικό επάγγελμα (κυρίως στη δημοτική εκπαίδευση) αποτελεί μια πολύ δημοφιλή επιλογή για τους απόφοιτους των Λυκείων, αφού κάθε χρόνο ένας πολύ μεγάλος αριθμός υποψηφίων συναγωνίζονται για να καταφέρουν να εξασφαλίσουν μια θέση στα εκπαιδευτικά τμήματα (Menon & Christou, 2002). Οι κυριότεροι λόγοι που κάνουν τη ζήτηση για το διδασκαλικό επάγγελμα τόσο ψηλή συνδέονται κυρίως με τα καλά εργασιακά οφέλη, τα οποία αφορούν στην άμεση εργοδότηση με τη συμπλήρωση των σπουδών, στο ελκυστικό ωράριο εργασίας, στη μεγάλη διάρκεια των διακοπών, στις υψηλές αποδοχές (συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα στο δημόσιο τομέα), καθώς επίσης

και στο υψηλό κοινωνικό κύρος που προσδίδει το διδασκαλικό επάγγελμα (Zembylas & Papanastasiou, 2004· Menon & Christou, 2002· Papanastasiou & Papanastasiou, 1997,1998 ).

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο είναι απόφοιτοι του τμήματος *Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου*, ενώ υπάρχει και ένας αρκετά μεγάλος αριθμός οι οποίοι είναι απόφοιτοι άλλων πανεπιστημίων, κυρίως ελληνικών και αγγλικών (Αγγελίδης,2006). Πρόκειται, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005β), για άτομα με άριστη επίδοση τα οποία κατάφεραν να εξασφαλίσουν μια θέση στα εκπαιδευτικά τμήματα μετά από μεγάλο συναγωνισμό με άλλους υποψηφίους (Menon & Christou, 2002).

Η διάρκεια των σπουδών τους είναι τέσσερα χρόνια και το πρόγραμμα των σπουδών των σπουδαστών εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μαθήματα περιεχομένου (γλώσσα, λογοτεχνία, μαθηματικά κ.λ.π.), παιδαγωγικής, ειδικής αγωγής, γενικής και ειδικής διδακτικής, μαθήματα ψυχολογίας, κοινωνικών επιστημών και σχολικής εμπειρίας (Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών, 2006-2007). Στο πρόγραμμα δίνεται επίσης έμφαση στη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας ως παιδαγωγικού εργαλείου. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη Σχολική Εμπειρία, η οποία διεξάγεται σε δύο φάσεις (Σχολική Εμπειρία I και Σχολική Εμπειρία II) και της αποδίδεται ειδικό βάρος · αντιστοιχεί με μαθήματα ενός εξαμήνου σπουδών περίπου, είναι διαβαθμισμένη για εξοικείωση με τα δρώμενα μέσα στη σχολική μονάδα, με τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, καθώς και με τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (όπ).

Για τα κυπριακά δεδομένα η συνήθης πρακτική που ακολουθείται (τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) είναι η πρακτική ενασχόληση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη διδακτική κατά το τελευταίο έτος των πανεπιστημιακών σπουδών. Στο πρώτο μέρος ο φοιτητής επισκέπτεται σχολεία και τάξεις και ενημερώνεται για όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου και αναλαμβάνει επίσης να διδάξει μικρό αριθμό μαθημάτων. Στο δεύτερο μέρος ο φοιτητής αναλαμβάνει πλήρη ευθύνη της

τάξης για δώδεκα εβδομάδες. Την ενδιάμεση εβδομάδα οι φοιτητές λαμβάνουν μέρος σε οργανωμένες συζητήσεις στο πανεπιστήμιο για στοχαστική ανασκόπηση των εμπειριών τους με τη συμμετοχή διδασκόντων (ό.π.).

### **3.2.Κριτική θεώρηση των προγραμμάτων σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κυπριακό χώρο**

Παρά το υψηλό επίπεδο το οποίο χαρακτηρίζει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, πρόσφατη αξιολόγηση που έγινε από εξωτερικούς κριτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα πλαίσια της μελετώμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης κατέληξε στη διαπίστωση ότι, παρά το υψηλό επίπεδο σπουδών, υπάρχουν κάποιες αδυναμίες που αφορούν σε ένα βαθμό ανισορροπίας ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και είναι σχετικά περιορισμένη η έμφαση που δίνεται στη σχολική εμπειρία (E.E.M, 2004, σελ.92). Από την αξιολόγηση φάνηκε ότι το διάστημα της μαθητείας σε πραγματικές συνθήκες εργασίας δεν είναι ικανό για να ενισχύσει επαρκώς τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς, αφού ο αριθμός των διδακτικών παρουσιάσεων είναι περιορισμένος (Dellanoy, 2000). Σε παρόμοια διαπίστωση κατέληξε και αξιολόγηση που έγινε για το εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου από την Unesco το 1997.

Η ανησυχία που προβάλλει μέσα από τις διαπιστώσεις αυτές θα μπορούσε να θεωρηθεί απόλυτα φυσιολογική, αφού την τελευταία δεκαετία, υπό την πίεση του γενικευμένου αιτήματος για βελτίωση της εκπαίδευσης, ασκείται έντονη κριτική στα προγράμματα προετοιμασίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αμφισβητείται η αποτελεσματικότητά τους (Dellanoy, 2000). Σύμφωνα με την Παπαναούμ (2000), τα προγράμματα σπουδών των υποψηφίων εκπαιδευτικών θα πρέπει να διαπνέονται από τις νέες αντιλήψεις για τη διδασκαλία, ενώ οι τρόποι εισόδου στο επάγγελμα να διασφαλίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματισμού. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται από τις βασικές τους σπουδές ακόμη για το σύνθετο ρόλο τους και να έχουν την αναγκαία υποστήριξη σε όλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους (ό.π.). Τα

προγράμματα σπουδών παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με επαγγελματισμό υψηλού επιπέδου ( Παπαναούμ, 2003 ).

Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης των δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κυπριακό χώρο, οι Menon και Christou (2002) υποστηρίζουν ότι τα προγράμματα αυτά πρέπει να είναι τέτοια που να προετοιμάζουν τους φοιτητές τόσο για τη διδασκαλία, όσο και για τους διάφορους μαθησιακούς τομείς της καριέρας τους, αλλά παράλληλα να απευθύνονται στο μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον και να τους προετοιμάζουν για τις πραγματικές συνθήκες εργασίας ώστε να μην υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις προσδοκίες τους και στην πραγματικότητα των σχολείων. Τη θέση για ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών με περισσότερη πρακτική άσκηση και μεγαλύτερη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα των σχολικών μονάδων υποστηρίζει και ο Dellanoy (2000), ο οποίος αναφέρει ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να προσφέρουν τη δυνατότητα και την παρακίνηση στους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν την μάθησή τους σε όλη τους την καριέρα.

Στον αντίποδα της θεώρησης αυτής, διάφοροι σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής ισχυρίζονται ότι όσο καλή και να είναι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να προμηθεύσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις ιδέες που θα χρειαστούν καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας, ειδικότερα αν λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές ανάγκες καθώς η καριέρα τους προχωράει (Dellanoy, 2000 ὁ Duncombe & Armour, 2004). Η Παπαναούμ (2005) ενισχύει την πιο πάνω τοποθέτηση αναφέροντας πως η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών είναι μέρος μιας συνεχούς διαδικασίας ανάπτυξης, καθώς το άτομο διέρχεται τον κύκλο της ζωής του. Ενδιαφέρον στο θέμα παρουσιάζει η άποψη της ίδιας ότι οι διάφορες όψεις της ανάπτυξης του ατόμου (βιολογική, συναισθηματική, ηθική) διαπλέκονται και αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο προσωπικής ανάπτυξης όπου, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η προσωπική ανάπτυξη με αυτή την ευρεία έννοια εξισώνεται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Εντός αυτού του πλαισίου εύκολα διαπιστώνεται ότι αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο προβληματισμός σχετικά με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Day, 1999) και κυρίως των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ξεκινούν τη σταδιοδρομία τους

γεμάτοι ενθουσιασμό και ενέργεια να προσφέρουν και τελικά βρίσκονται αντιμέτωποι με καταστάσεις που ανατρέπουν τις προσδοκίες και τον ενθουσιασμό τους (Black, 2004).

### **3.3. Νομοθετικό πλαίσιο: Διαδικασία διορισμού, τοποθέτησης και ένταξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών στην Κύπρο**

Σύμφωνα με το ισχύον κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα<sup>3</sup>, δικαίωμα διορισμού στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν όσοι έχουν συμπληρώσει το εικοστό έτος της ηλικίας τους και έχουν τα απαραίτητα προσόντα, τα οποία καθορίζονται στα σχέδια υπηρεσίας για τη θέση στην οποία πρόκειται να γίνει ο διορισμός (Ν.80(1)2004). Σύμφωνα με το νόμο ( Ν.234/88), αίτηση για διορισμό δικαιούται να υποβάλει ο κάθε εκπαιδευτικός που κατέχει Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας. Οι αιτήσεις εξετάζονται από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας η οποία καταρτίζει πίνακα διοριστέων για κάθε θέση ή για κάθε ειδικότητα θέσης, ανάλογα με την περίπτωση (Άρθρο28Α, Ν.180/87). Ένα πρόσωπο για να περιληφθεί και να παραμείνει σε πίνακα διοριστέων θα πρέπει να κατέχει τα απαιτούμενα από το νόμο και το οικείο σχέδιο υπηρεσίας προσόντα για διορισμό. Οι πίνακες διοριστέων συντάσσονται με σειρά προτεραιότητας και ο διορισμός ενός εκπαιδευτικού στηρίζεται σε ένα σύστημα όπου η προτεραιότητα καθορίζεται από το χρόνο υποβολής της αίτησης του κάθε υποψήφιου εκπαιδευτικού, σύμφωνα με την άρχη «first come first served» (Ministry of Education and Culture, 2003 ὁ Ἄρθρο 28B, Ν.180/87 ὁ Pashiardis, 2007).

Η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται πρώτα από το έτος απόκτησης του πρώτου τίτλου σπουδών (Άρθρο 28B, Ν.245/87). Ανάμεσα σε υποψηφίους της ίδιας χρονιάς η σειρά προτεραιότητας καθορίζεται με βάση ένα σύστημα μονάδων τις οποίες ο κάθε υποψήφιος αποκτά σύμφωνα με την ημερομηνία αποφοίτησής του και ειδικά προσόντα που διαθέτει. Πιο συγκεκριμένα καθορίζεται από το βαθμό στο βασικό τίτλο, δίπλωμα ή πτυχίο ή άλλα επίσημα αποδεικτικά στοιχεία που να επιβεβαιώνουν το βαθμό αυτό,

<sup>3</sup> Για σκοπούς παρουσίασης της συγκεκριμένης εργασίας όπου αναφορά στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο αφορά στο Ελληνικό Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

καθώς και από πρόσθετα ακαδημαϊκά προσόντα σε θέμα το οποίο είναι συναφές με την εκπαίδευση ή την ειδικότητα του υποψηφίου (Ν.180/87). Σημειώνεται ότι πριν από το μόνιμο διορισμό του ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εργαστεί ως αντικαταστάτης για μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα ανάλογα με τις ανάγκες των σχολείων και να διατηρήσει την προσωρινή του θέση με συμβόλαιο. Ένας πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός διορίζεται αρχικά με ετήσια σύμβαση. Αργότερα υπηρετεί επί δοκιμασία για το χρονικό διάστημα των δύο χρόνων και προκειμένου να μονιμοποιηθεί πρέπει να αξιολογηθεί από το διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον επιθεωρητή (Ministry of Education and Culture, 2003).

Μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής του κράτους να τοποθετούνται σε θέσεις σχολείων της χώρας που απομένουν κενές μετά τις γενικές μεταθέσεις των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται συνήθως αργά και φτάνουν στο σχολείο συνήθως μια βδομάδα πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς για να τακτοποιήσουν τις τάξεις τους και να ετοιμαστούν για να υποδεχτούν τους μαθητές τους. Επισημαίνεται επίσης ότι πολλοί από αυτούς τοποθετούνται σε σχολεία της υπαίθρου (τα οποία βρίσκονται συνήθως μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους) με το σκεπτικό ότι στερούνται μονάδων υπηρεσίας. Ενδεχομένως η τακτική αυτή να αφήνει ικανοποιημένους τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν κάνει ήδη το «αγροτικό»<sup>4</sup> τους και επιθυμούν να εργάζονται σε σχολεία στην έδρα<sup>5</sup> τους αλλά, από την άλλη, δεν παύει να αποτελεί τροχοπέδι στην ομαλή πορεία ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι βρίσκονται εκτεθειμένοι μπροστά σε δυσκολίες και συνθήκες με τις οποίες δεν είχαν έρθει σε επαφή προηγούμενος αφού οι πλείστοι διεκπεραίωσαν την πρακτική άσκησή τους σε σχολεία της πόλης. Αυτού του είδους τα κοινωνικά προβλήματα μπορεί να βρίσκονται εκτός της παιδαγωγικής αποστολής «έχουν όμως αρνητικό αντίκτυπο στην απόδοση των νέων εκπαιδευτικών, όταν αγνοούνται» (Κατσουλάκης, 1999, σελ.238). Στο βαθμό που προνοείται κάποια μέριμνα γι' αυτά τα ζητήματα, αυτή πρέπει να αφορά τόσο στην

<sup>4</sup> Ο πρωτοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός τοποθετείται μακριά από τον τόπο της μόνιμης κατοικίας του.

<sup>5</sup> Έδρα θεωρείται η περιοχή η οποία έχει δηλωμένη ο εκπαιδευτικός ως τόπο της μόνιμης κατοικίας του.

παροχή επαγγελματικής υποστήριξης, όσο και στη συναισθηματική συνδρομή στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (ό.π.).

Παρά το γεγονός ότι ο πίνακας διοριστέων υιοθετήθηκε ως μία αντικειμενική και αδιάβλητη διαδικασία διορισμού, εντούτοις, σύμφωνα με τον Κωτσίκη (2000), το σύστημα αυτό τα τελευταία χρόνια κατέστη αναχρονιστικό, γιατί ο αριθμός των υποψήφιων εκπαιδευτικών που κάθε χρόνο εγγράφονται στον πίνακα διοριστέων είναι πολύ μεγάλος με αποτέλεσμα εξίσου μεγάλο να είναι και το χρονικό διάστημα που μεσολαβεί από το χρόνο εγγραφής τους έως το χρόνο του διορισμού τους. Αναφέρεται ενδεικτικά ότι ο αριθμός των αδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έφτανε τους 102 μέχρι το 2002, ενώ σήμερα, 6 χρόνια αργότερα, αριθμεί 1431 αδιόριστους εκπαιδευτικούς ([www.eey.gov.cy](http://www.eey.gov.cy)).

Παρατηρείται δηλαδή μια σημαντική αύξηση και δημιουργείται μια νέα κατάσταση η οποία θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής έτσι ώστε να αναζητήσουν τρόπους με τους οποίους θα καταφέρνουν να διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μέχρι το διορισμό τους. Οι Μαυροειδής και Τύπας (2001) υποστηρίζουν ότι η απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στο χρόνο της μόρφωσης και στο χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης αποτελεί αιτία επαγγελματικής «αποδιοργάνωσης» η οποία οδηγεί θεωρητικά σε αποδυνάμωση και σταδιακή απώλεια των γνώσεων που αποκτήθηκαν στη διάρκεια της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού. Εύλογα λοιπόν θα μπορούσε να υποτεθεί ότι η μέθοδος διορισμού μέσω του πίνακα διοριστέων διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επαγγελματική πορεία του μέσου εκπαιδευτικού, στη νοοτροπία του, αλλά και στην εικόνα που διαμόρφωσε η κοινή γνώμη για το επάγγελμά του.

Την άποψη αυτή φαίνεται να υποστηρίζει και η Ανθοπούλου (1999) η οποία επισημαίνει μια σειρά από αρνητικές συνέπειες στο προφίλ του νέου εκπαιδευτικού που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτού του συστήματος. Σύμφωνα με την ίδια, η λίστα αναμονής δρα καταστροφικά στη ψυχολογία ενός ατόμου που βγαίνει με όνειρα στον επαγγελματικό στίβο να ασκήσει ένα λειτούργημα και η παράβλεψη των προσόντων

ως κριτήριο πρόσληψης και ανέλιξης προκαλεί ένα κλίμα στατικότητας και ισοπέδωσης γύρω από το επάγγελμα. Αυτή η ισοπέδωση δημιουργεί την αίσθηση της εξασφάλισης, με την αρνητική έννοια της μονιμότητας, σε εκείνους που αρέσκονται στην αδράνεια, ενώ αντίθετα λειτουργεί απωθητικά για άτομα φιλόδοξα.

Στα πλαίσια της λογικής των όσων αναπτύχθηκαν πιο πάνω, ενδιαφέρον παρουσιάζει πρόταση του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, που περιλαμβάνεται στον αναθεωρημένο στρατηγικό σχεδιασμό, σχετικά με τη διαφοροποίηση των διαδικασιών πρόσληψης των εκπαιδευτικών, η οποία είναι αποτέλεσμα μιας προσπάθειας συνδιαμόρφωσης των προτάσεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού μαζί με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, στην πρόταση αναφέρεται ότι η υφιστάμενη διαδικασία πρόσληψης (κατάλογος διορισίμων) δε συνάδει με τις προσπάθειες που καταβάλλονται για ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού προσωπικού δεδομένου ότι το βασικό κριτήριο για εγγραφή στον κατάλογο είναι η ημερομηνία λήψης του πτυχίου. Με το συγκεκριμένο κριτήριο παραβιάζεται η αρχή για επιλογή των καλύτερων για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ παράλληλα η μέση ηλικία διορισμού ανεβαίνει αφού, με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση και το άνοιγμα των καταλόγων σε όλους τους πολίτες της, οι κατάλογοι διορισίμων γίνονται ολοένα και μακρύτεροι. Ως εκ τούτου το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού προτείνει τη ρύθμιση του θέματος της πρόσληψης με τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση του συστήματος διορισμού (βλ. [www.moec.gov.cy](http://www.moec.gov.cy)).

Παρά τις όποιες προσπάθειες εκ μέρους της πολιτείας αναφορικά με τα ζητήματα προετοιμασίας και ένταξης νέων εκπαιδευτικών, κατά τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας δεν κατέστη δυνατό να εντοπισθεί στο παρόν στάδιο κάποια νομοθετική ρύθμιση που να δίνει έμφαση στη διαδικασία της ένταξης των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών ή σε θεσμοθετημένους μηχανισμούς υποδοχής αυτών στον κυπριακό χώρο. Ωστόσο ως θετική ενέργεια εκλαμβάνεται η εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού έγκριση πρότασης (26/9/2007) σχετικά με την εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι αρχές πολιτικής στις οποίες στηρίζεται η πρόταση περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την εισαγωγική επιμόρφωση, που θα

στηρίζεται στο θεσμό του μέντορα, προγράμματα υποχρεωτικής επιμόρφωσης για τα στάδια της επιβίωσης και της ωρίμανσης, όπως επίσης και επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες. Για σκοπούς εμβάθυνσης στο θεσμικό πλαίσιο, επιχειρείται πιο κάτω η σκιαγράφηση του θεσμού της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο ώστε να δοθεί μια όσο το δυνατό ολοκληρωμένη εικόνα του υφιστάμενου σχήματος ανάπτυξης.

#### **3.4. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο και οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί**

Οι πιέσεις για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης καθώς και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών είναι έντονες και στον Κυπριακό χώρο (Unesco, 1997 ὁ Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης, 2004) και έχει επανειλημμένα δηλωθεί η αναγκαιότητα προώθησης αναπτυξιακών προγραμμάτων τα οποία να αντανakλούν μια ολιστική μακροπρόθεσμη προσέγγιση συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Κύπρου (Καραγιώργη κ.ά., 2007). Πάρα ταύτα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο εμφανίζεται να λειτουργεί μέσα στα περιοριστικά πλαίσια του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καραγιώργη & Συμεού, 2005α) και τα πάντα φαίνεται να ελέγχονται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (Κωνσταντίνου, 2005 ὁ Πασιαρδής, 2004).

Στην Κυπριακή πραγματικότητα η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ταυτίζεται με την κάθε λογής επιμόρφωση (ενδοϋπηρεσιακή ή μη) που περιλαμβάνει συμμετοχή σε απογευματινά εργαστήρια ή σεμινάρια όπου μαζεύονται σε μια τάξη για να ενημερωθούν για το πιο “δημοφιλές θέμα”, όπως αυτό έχει καθοριστεί από άλλους (Bliss & Bliss, 2003). Προσφέρεται κυρίως από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και, σε μικρότερη έκταση, από τους επιθεωρητές των σχολικών μονάδων οι οποίοι ανά επαρχία του νησιού διοργανώνουν δώρα συνέδρια «τα οποία σκοπό έχουν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αλλά στην ουσία προορίζονται σε ανάλυση της πολιτικής του ΥΠΠ και στα οποία οι επιθεωρητές υποβάλλουν στους εκπαιδευτικούς τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνουν» (Ζεμπύλας & Αγγελίδης, 2003, σελ.108). Τα συνέδρια αυτά έχουν κυρίως

συμβουλευτικό παρά επιμορφωτικό χαρακτήρα και προάγουν την ατομική μάθηση, χωρίς ωστόσο να τη συνδέουν απευθείας και άμεσα με την πρακτική (ό.π. σελ.108). Επίσης τα σεμινάρια που προσφέρονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι κυρίως προαιρετικά και οργανώνονται σε κέντρα επιμόρφωσης ανά επαρχία, με αποτέλεσμα ελάχιστοι εκπαιδευτικοί να τα παρακολουθούν. Μόνο η εκπαιδευτική νομοθεσία κάνει γενική αναφορά στην πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να ερωτηθούν να παρακολουθήσουν σειρά εκπαιδευτικών σεμιναρίων για να βελτιώσουν τις ικανότητές τους και να ανταποκρίνονται καλύτερα στα καθήκοντά τους. (ΟΕΛΜΕΚ, 2004, σελ.75), χωρίς ωστόσο η συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για διατήρηση της εργασίας των εκπαιδευτικών ή για προαγωγή (Καραγιώργη & Συμεού, 2005). Οι Ζεμπύλας και Αγγελίδης (2003) θεωρούν ότι είναι ειρωνικό να προωθείται η δια βίου παιδεία στα αναλυτικά προγράμματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά αυτό να ισχύει μόνο για τους μαθητές και όχι για τους εκπαιδευτικούς, αφού τόσο η συνεχιζόμενη εκπαίδευση όσο και η αδιάκοπη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται ότι εντάσσονται στην κοινωνία της μάθησης προς την οποία τείνουμε (Ηλιού, 2000).

Γενικότερα, στην Κύπρο η επαγγελματική ανάπτυξη εμφανίζεται να λειτουργεί χωρίς άμεση ανατροφοδότηση από τις σχολικές μονάδες ή τους εκπαιδευτικούς. Το σύστημα επιμόρφωσης φαίνεται να ελέγχεται από το Υπουργείο Παιδείας, είναι συγκεντρωτικό και καθορίζεται στη βάση της “προσφοράς” επιμόρφωσης παρά της “ζήτησης”. Το υφιστάμενο σχήμα δείχνει να λειτουργεί σε ατομική βάση, σε απομόνωση από διαδικασίες διάγνωσης αναγκών είτε ατόμων είτε σχολικών μονάδων (Karagiorgi, Symeou & Neophytou, 2005). Με τον τρόπο αυτό οι επιδράσεις της οποιασδήποτε επιμορφωτικής δραστηριότητας στη σχολική μονάδα δεν μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά εφόσον οι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν πίσω σε σχολεία, τα οποία, όπως θα έλεγε και ο Dellanoy (2000), δεν έχουν υποστεί καμία αλλαγή. Τεκμηριωμένα υποστηρίζεται ωστόσο ότι, όταν η επαγγελματική ανάπτυξη επικεντρώνεται και σχεδιάζεται σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τότε έχει πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας ( Eraut, 1995· Harland & Kinder, 1997· National Partnership for

Excellence and Accountability in Teaching, 1999 · Ozer, 2004 Duncombe & Amour, 2004).

Επίσης, όσον αφορά στην κυπριακή πραγματικότητα, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι σήμερα της γνώμης ότι η επιμόρφωση που τους παρέχεται, υπό μορφή σεμιναρίων από εξωτερικούς κατά κανόνα φορείς (υπουργείο, προϊστάμενες αρχές κ.λ.π.), δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, καθώς τους προσφέρει συνταγές και συμβουλές (Καραγιώργη, Συμεού & Νεοφύτου, 2005) χωρίς όμως, να τους επιτρέπει να παίρνουν οι ίδιοι την ευθύνη της επιμόρφωσής τους (Λανάρη, οπ. αναφ. στο Μπαγάκης, 2005 σ. 196). Ένδεχομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο χρειάζεται να περιλάβει, πέρα από την απόκτηση βασικών διδακτικών δεξιοτήτων, και ευκαιρίες για ολιστική επαγγελματική ανάπτυξη ( National Research Council, 1996). Να μετακινηθεί από την παραδοσιακή θεώρησή της ως θεραπευτικής της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε οργανωμένα, πλήρη και πολλές φορές υποχρεωτικά προγράμματα δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (International Labour Office, 2000). Παράλληλα πρέπει να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον καθορισμό του “τι χρειάζεται να μάθουν” και στην ανάπτυξη της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί (Borko & Putnam, 1995· National Foundation for the Improvement of Education, 1996) γιατί, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλεισμένοι από διαδικασίες καθορισμού του είδους της επιμόρφωσης που λαμβάνουν, τείνουν να γίνονται κυνικοί και να απομακρύνονται από προσπάθειες σχολικής ανάπτυξης και βελτίωσης (American Federation of Teachers, 1995). Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίζεται ότι το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται ξεκάθαρη ατζέντα σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών λειτουργών, ώστε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίζεται συγκεκριμένα ως ένα αναπτυξιακό συνεχές δια βίου συμμετοχικής μάθησης -συνυφασμένης με τη σχολική πραγματικότητα (Craig, Kraft & Du Plessis, 1998)- που προϋποθέτει τη σύγκλιση θεωρίας, πρακτικής και έρευνας, την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και έμπειρους μέντορες και την αλληλοανατροφοδότηση των προγραμμάτων αρχικής, προϋπηρεσιακής και ενδούπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Dellanoy, 2000, σελ. 11).

Η σκιαγράφηση του πλαισίου της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στην Κύπρο έχει αναδείξει την αναγκαιότητα αναθεώρησης της υφιστάμενης πολιτικής και προαγωγής ενός σύγχρονου συστήματος συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης που να προσανατολίζεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε όποια φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας και αν αυτοί βρίσκονται. Ειδικότερα, έχει αναδείξει την απουσία θεσμοθετημένων ενεργειών (π.χ. εισαγωγικά προγράμματα) για στήριξη και ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (Karagiorgi & Symeou, 2007). Συγκεκριμένα, από την περιγραφή φάνηκε ότι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο έχουν την ευκαιρία, όπως και όλοι οι άλλοι εκπαιδευτικοί, να συμμετέχουν εθελοντικά και περιστασιακά σε διάφορες ημερίδες και σεμινάρια τα οποία όμως είναι αποστασιοποιημένα από τη σχολική καθημερινότητα, δεν έχουν διάρκεια και συνέπεια, ενώ, παράλληλα, δεν επηρεάζουν ή τροποποιούν προς το καλύτερο τη διδακτική συμπεριφορά τους (Κατσουλάκης, 1999 ό.ο. Karagiorgi & Symeou, 2006).

### **3.5. Προηγούμενες έρευνες στον κυπριακό χώρο**

Όσον αφορά στον κυπριακό χώρο η αναδίφηση στη βιβλιογραφία επιβεβαιώνει το διαχρονικό ενδιαφέρον ενασχόλησης των ερευνητών με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα καταδεικνύει την έλλειψη ερευνών που να σχετίζονται με εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας, τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Οι ερευνητικές μελέτες δείχνουν ότι περισσότερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, καθώς και στη διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίησή τους, ενώ ελάχιστες είναι οι αναφορές σε νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς.

Κάποιες αναφορές σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς κάνουν οι Καραγιώργη και Συμεού (2005β), στα πλαίσια έρευνας που διεξήγαγαν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Κύπρο η οποία επικεντρώθηκε στην αποτίμηση των τρεχουσών επιμορφωτικών αναγκών. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε παγκύπρια κλίμακα ανάμεσα

σε εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αλλά οι εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από τη δημοτική εκπαίδευση. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι η γενική αντίληψη των συμμετοχόντων στην έρευνα ήταν ότι, από όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών, οι νεοεισερχόμενοι στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί με 0-3 χρόνια υπηρεσίας θα πρέπει να τυγχάνουν επιμόρφωσης στο μεγαλύτερο βαθμό, με τη δημιουργία μηχανισμών για παροχή μαθημάτων ένταξης (induction courses). Το πόρισμα αυτό ενισχύεται από τις επισημάνσεις των εξωτερικών κριτών που αξιολόγησαν την πρόταση για τον αναθεωρημένο στρατηγικό σχεδιασμό για την παιδεία, στο οποίο φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα προετοιμασίας, ένταξης, στήριξης και επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (E.E.M, 2004 ).

Επίσης, ως αναφορές σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να θεωρηθούν κάποια από τα αποτελέσματα συγκριτικής έρευνας που διεξήγαγαν οι Menon και Christou (2002) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς φοιτητές και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται τα οποία αναφέρονται σε διαφοροποίηση των προγραμμάτων σπουδών με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν την ευκαιρία στους νέους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν τη σχολική πραγματικότητα και τις συνθήκες που επικρατούν για να μη βρίσκονται μπροστά σε συνθήκες που δεν αναμένουν. Στην ουσία αυτό που προτείνεται είναι περαιτέρω ενίσχυση των προγραμμάτων σπουδών με περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας των νέων και των παλαιότερων εκπαιδευτικών ώστε οι νέοι να είναι πιο ενημερωμένοι γι' αυτό που πρόκειται να συναντήσουν και έτσι να μειώνεται το άγχος και η αγωνία τους κατά τα πρώτα χρόνια.

### **3.6. Σημαντικότητα και αναγκαιότητα της έρευνας**

Από όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω σχετικά με την κυπριακή βιβλιογραφία γίνεται φανερό ότι υπάρχει ερευνητικό κενό στον κυπριακό χώρο αναφορικά με τη διερεύνηση αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ως κύριος στόχος του ερευνητή τίθεται η προσπάθεια διείσδυσης σε ένα σημαντικό κατά τη γνώμη του χώρο της εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός είναι να καταφέρει να μελετήσει διεξοδικότερα το θέμα των αρχικών αναγκών και

προβληματισμών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ώστε να εντοπιστούν τα σημεία τα οποία δρουν ανασταλτικά στην προσπάθειά τους να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου και παράλληλα να αναζητηθούν τρόποι υποστήριξής τους. Κατά συνέπεια, η ωφέλεια που προκύπτει από τη διερεύνηση ενός τέτοιου θέματος είναι μεγάλη για διάφορους λόγους.

Αρχικά, κρίνονται ως σημαντικά τα όποια ευρήματα μιας τέτοιας έρευνας τα οποία αναμένεται να συμπληρώσουν κάποιο θεωρητικό κενό σχετικά με τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, αλλά και να προσφέρουν στην επιστημονική γνώση ερεθίσματα για προβληματισμό για το παρόν και στοιχεία για συγκρίσεις για το μελετητή σε παρόμοια προσπάθεια στο μέλλον για ένα θέμα αρκετά σημαντικό καθώς σηματοδοτεί την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία. Παράλληλα, το θέμα το οποίο πραγματεύεται η παρούσα έρευνα σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επομένως, κρίνεται σημαντική στα πλαίσια μελέτης και κριτικής του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Κύπρου, αφού το θέμα της εκπαίδευσης και προετοιμασίας των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο της μελετώμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά και θέμα προς συζήτηση στο νέο στρατηγικό σχεδιασμό για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, η μελέτη του θέματος των αναγκών των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί όχι μόνο ένα ακαδημαϊκά ενδιαφέρον θέμα, αλλά πολύ περισσότερο έχει και τις ανάλογες πρακτικές διαστάσεις του με την έννοια ότι μια τέτοια έρευνα μπορεί να βοηθήσει σημαντικά αυτούς που βρίσκονται στο χώρο λήψης αποφάσεων. Στην προκειμένη περίπτωση, η εργασία αυτή στοχεύει να θέσει σε προβληματισμό τους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και να δώσει τις κατευθύνσεις για τη σημαντικότητα υιοθέτησης υποστηρικτικών θεσμών για νεοδιόριστους και ειδικότερα, της ενίσχυσης της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εσωτερικών διαδικασιών υποδοχής και ανάπτυξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Κεφάλαιο 4

Κύριος σκοπός του κεφαλαίου αυτού είναι η παρουσίαση του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας. Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός γίνεται με βάση τον κύριο σκοπό που είναι η διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές ανησυχίες, ανάγκες και προβληματισμούς τους, όπως επίσης και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αναπτύχθηκε η προβληματική της έρευνας. Αρχικά γίνεται παρουσίαση του πλαισίου διεξαγωγής εργασιών για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Ακολούθως, ορίζονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθούν ειδικότερες αναφορές στα επιμέρους στάδια του σχεδιασμού (μέθοδος, ερευνητικό εργαλείο, δείγμα, κ.ά.). Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

#### 4.1. Μεθοδολογία έρευνας

##### Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως κύριο σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές ανησυχίες, ανάγκες και προβληματισμούς τους. Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας ήταν το διάστημα Ιούλιος 2007 - Μάιος 2008. Το δείγμα αποτέλεσαν 130 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Για τη διερεύνηση του θέματος προκρίθηκε η διεξαγωγή έρευνας επισκόπησης (survey) και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το στατιστικό πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Ακολούθησε ο έλεγχος των ερευνητικών ερωτημάτων για τον οποίο εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική (ποσοστά, συχνότητες, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) και επαγωγική στατιστική (t-test,  $\chi^2$ ). Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με βάση διαδικασίες ανάλυσης περιεχομένου, δηλαδή με

κατηγοριοποίηση, καταχώρηση και πινακοποίηση των στοιχείων των ελεύθερων απαντήσεων του δείγματος.

#### 4.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα:

Η έρευνα αυτή έχει σκοπό, μέσα από τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο,

- ο Να ανιχνεύσει τις ανάγκες, ανησυχίες και προβληματισμούς τους κατά την πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους
- ο Να διερευνήσει την πιθανή διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ακαδημαϊκά προσόντα)

Μετά από επισκόπηση στη βιβλιογραφία και προκειμένου να προσεγγιστούν οι παραπάνω στόχοι διατυπώθηκαν τα παρακάτω επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί κατά τα πρώτα χρόνια των καθηκόντων τους;
2. Ποιες είναι σύμφωνα με τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς οι ανησυχίες και προβληματισμοί τους;
3. Ποιος θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξή τους μέσα στη σχολική μονάδα;
4. Ποιες θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους ως νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί;

5. Ανταποκρίνεται η προσφερόμενη επιμόρφωση στις απαιτήσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών; Συμβάλλει και πώς στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
6. Προς ποιες κατευθύνσεις/θεματολόγιο πρέπει να κινηθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών;

#### 4.3. Πλαίσιο διεξαγωγής εργασιών

Η προσπάθεια πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας ακολούθησε τα διάφορα στάδια και διαδικασίες που θεωρούνται απαραίτητες στην πορεία διεξαγωγής μιας επιστημονικής έρευνας. Δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο μεθοδολογικό σχεδιασμό ώστε να ελαχιστοποιηθούν τα περιθώρια λάθους και επιδιώχθηκε όπως στο κάθε στάδιο εργασίας να δοθεί η δέουσα προσοχή εκ μέρους του ερευνητή. Για να γίνει κατανοητός στον αναγνώστη ο τρόπος εργασίας του ερευνητή παρουσιάζεται ο πίνακας 1, ο οποίος περιλαμβάνει ουσιαστικά όλα τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας με τις επιμέρους πληροφορίες και χρονοδιαγράμματα που αφορούν στο καθένα ξεχωριστά.

*ΠΙΝΑΚΑΣ 4.1: Χρονοδιάγραμμα διεκπεραίωσης εργασιών*

<i>Είδος εργασίας</i>	<i>Χρόνος επίτευξης</i>
<b>Βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Μελέτη βιβλιογραφίας γενικά αρχικά γύρω από το πεδίο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών</li> <li>• Εστίαση στο κεφάλαιο νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί-ανάγκες, ανησυχίες και προβληματισμοί</li> <li>• Συζητήσεις με ειδικούς- σύμβουλους καθηγητές</li> </ul>	06-/2007
<b>Εκπόνηση ερωτηματολογίου</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε</li> <li>• Με βάση ερευνητικά εργαλεία άλλων ερευνητών</li> <li>• Με βάση τα σχόλια και τις απόψεις ατόμων σχετικών με το θέμα</li> <li>• Αποφάσεις σχετικά με το περιεχόμενο, με τη διατύπωση, τη μορφή και τη θέση των ερωτήσεων</li> <li>• Διερευνητικές συνεντεύξεις</li> <li>• Πιλοτική δοκιμή</li> <li>• Τελική επεξεργασία και πολλαπλασιασμός ερωτηματολογίου</li> </ul>	10/2007
<b>Διαδικασία συλλογής δεδομένων</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συγγραφή επιστολής για εξασφάλιση άδειας για διεξαγωγή της έρευνας</li> <li>• Αποστολή επιστολής και ερωτηματολογίου για έγκριση διεξαγωγής της έρευνας</li> <li>• Αναθεώρηση επιστολής για επέκταση της έρευνας σε όλη την</li> </ul>	10/2007

επικράτεια της ελεύθερης Κύπρου	
Δειγματοληψία και καθορισμός σχολικών μονάδων για συμπερίληψη στο ερευνητικό πλάνο <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αναζήτηση δειγματοληπτικού πλαισίου- ονομαστικού καταλόγου νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών</li> <li>• Χρησιμοποίηση του καταλόγου σχολικών μονάδων δημοτικής εκπαίδευσης</li> </ul>	11/2007
Αποστολή ερωτηματολογίων στους εκπαιδευτικούς <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαδικασία ταχυδρόμησης</li> <li>• Συνοδευτική επιστολή στους διευθυντές των σχολικών μονάδων</li> </ul>	11/2007
Καταχώρηση δεδομένων <ul style="list-style-type: none"> <li>• Κωδικοποίηση στην Excel</li> </ul>	11/2007
Στατιστική επεξεργασία/ανάλυση <ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρησιμοποίηση του στατιστικού πακέτου SPSS</li> <li>• Περιγραφική – Επαγωγική στατιστική</li> <li>• Παρουσίαση αποτελεσμάτων- ανάλυση</li> <li>• Ερμηνεία αποτελεσμάτων</li> </ul>	12/2007-02/2008 02/2008-03/2008

#### 4.4. Ερευνητική μέθοδος

Δεδομένου ότι η έρευνα είχε ως πρωταρχικό σκοπό τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων- απόψεων που σχετίζονται με τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοδιοριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η ποσοτική μέθοδος και συγκεκριμένα η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης (survey). Ένα βασικό στοιχείο για την προτίμηση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι επιτρέπει τη σύνδεση δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών για μεγάλο αριθμό περιπτώσεων παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να προσεγγίζει μεγάλο μέρος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002) και να οδηγείται σε κάποια γενίκευση πάνω στον πληθυσμό στον οποίο αναφέρεται (Βαμβουκάς, 2006). Επίσης, σύμφωνα με την Κυριαζή (2002), όταν τα αποτελέσματα της έρευνας στηρίζονται σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων, η γενική αντίληψη που επικρατεί είναι ότι οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε πιο αυστηρό και έγκυρο έλεγχο. Επιπλέον, για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης επιλογής λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η επισκόπηση έχει αυξήσει κατά πολύ τις γνώσεις μας για τα συμβαίνοντα στην εκπαίδευση αφού οι πληροφορίες που δίνονται από αυτές τις έρευνες εξυπηρετούν δύο βασικά κατηγορίες ανθρώπων: την κατηγορία των εκπαιδευτικών και την κατηγορία αυτών που χαράσσουν εκπαιδευτική

πολιτική (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Η επιλογή επίσης του συγκεκριμένου θέματος προς διερεύνηση δικαιολογεί την καταλληλότητα της συγκεκριμένης μεθόδου, αφού πρόκειται για ένα θέμα για το οποίο έχουμε πολύ περιορισμένες υφιστάμενες γνώσεις και σκοπός μας είναι απλά η περιγραφή της κατάστασης χωρίς εμβάθυνση για πιθανές αιτίες. Επιπροσθέτως, η τυποποίηση των στοιχείων που συλλέγονται και η επιδεκτικότητά τους σε στατιστικές μεθόδους ανάλυσης για την ανάδειξη γενικών τάσεων και ομοιομορφιών σε συνδυασμό με τη συγκριτικά μικρότερη επένδυση χρόνου (Κυριαζή, 2002), θεωρήθηκαν από τον ερευνητή ως επιπλέον πλεονεκτήματα για την υιοθέτηση της ποσοτικής μεθόδου.

#### 4.5. Ερευνητικό εργαλείο

Ως βασικό εργαλείο για τη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο θεωρείται σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000) ως «η καλύτερη μορφή επισκόπησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα με μεγάλο βαθμό αξιοπιστίας» (σελ.138). Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου στηρίχθηκε στη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα και, συνεπώς, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει, να ποσοτικοποιήσει και να αναλύσει στατιστικά τα στοιχεία που συλλέγονται (Κυριαζή, 2002). Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι με το ερωτηματολόγιο επιτυγχάνεται η συλλογή πολυπληθών παρατηρήσεων και πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, και περιορίζεται το οικονομικό κόστος (Cohen, 2003 & Βαμβουκάς, 2006).

Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο δίνει την ευκαιρία στο άτομο να το μελετήσει και να το ολοκληρώσει αβίαστα και με την άνεσή του χωρίς την ενοχλητική παρουσία του ερευνητή. Με τον τρόπο αυτό δίνονται πιο ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτές ερωτήσεις και οι δηλώσεις ανταποκρίνονται περισσότερο στις πραγματικές του πεποιθήσεις για το θέμα (Βαμβουκάς, 2006). Επίσης, με το γραπτό ερωτηματολόγιο μπορούν να αποφευχθούν ουσιώδη προβλήματα τα οποία οφείλονται σε λάθη του ερευνητή με κίνδυνο να περιοριστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας (Moser, 1979). Ως μέθοδος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου επιλέγηκε το αυτο-

συμπληρούμενο ερωτηματολόγιο το οποίο προσφέρει τη δυνατότητα κάλυψης μεγαλύτερου αριθμού ατόμων σε μεγαλύτερο γεωγραφικό χώρο, καθώς και τη δυνατότητα προσέγγισης ομάδων που δεν προσφέρονται για προσωπική συνέντευξη (π.χ. νεοδιόριστων που εργάζονται σε απομακρυσμένες σχολικές μονάδες). Επιπλέον, το γεγονός ότι «η έρευνα δείχνει ότι τα ποσοστά των απαντήσεων σε έρευνες μέσω ταχυδρομείου δεν είναι χαμηλότερα από τα ποσοστά που λαμβάνονται μέσω των συνεντεύξεων» (Cohen, 2003) οδήγησε στη χρήση του ερωτηματολογίου.

#### 4.5.1. Σχεδιασμός ερευνητικού εργαλείου

Όσον αφορά στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου λήφθηκε υπόψη το γεγονός ότι η συμμετοχή των ανθρώπων στις επισκοπήσεις είναι εθελοντική γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν οι ιδιότητες που αναφέρει ο Davidson, οι οποίες δίνουν έμφαση στη σαφήνεια, απλότητα, στο ενδιαφέρον και στην ενθάρρυνση για συνεργασία (1970, όπ. αναφ. στους Cohen & Manion, 2000). Το ερωτηματολόγιο καταρτίστηκε με βάση στοιχεία και θέματα που απορρέουν από σχετικές έρευνες από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) τα οποία άπτονται σε ζητήματα αναγκών, προβλημάτων, προγραμμάτων ένταξης και επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και με την ανταλλαγή απόψεων με ειδικούς πάνω στο θέμα που διερευνάται. Στο αρχικό στάδιο του σχεδιασμού προέκυψαν δεδομένα για ένα ευρύ φάσμα αναγκών τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι αποτελούν και τη δομή παρουσίασης του ερωτηματολογίου. Οι ερευνητικοί άξονες επικεντρώθηκαν στα ακόλουθα ζητήματα:

- Βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών
- Τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και δυσκολίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών
- Συμμετοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ανάπτυξης μέσα στη σχολική μονάδα
- Συμμετοχή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης εκτός της σχολικής μονάδας (μορφές, χρόνος, αποτελεσματικότητα)

Ακολούθως, καθορίστηκαν οι συγκεκριμένες πληροφορίες που απαιτούνται για να εξασφαλιστεί η πλήρης κάλυψη καθενός από τους επιμέρους θεματικούς τομείς και κατασκευάστηκε ένα συνοπτικό διάγραμμα διαδοχής των ερωτήσεων (Cohen & Manion, 2000). Έχοντας ως οδηγό το διάγραμμα διαδοχής των ερωτήσεων καταρτίστηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο δομήθηκε σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος επικεντρώθηκε στη διερεύνηση δημογραφικών στοιχείων του πληθυσμού του δείγματος, δηλαδή τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Αυτές αναφέρονται στο φύλο, στην ηλικία, στα χρόνια υπηρεσίας, στην οργανική θέση και στα ακαδημαϊκά προσόντα, βάσει των οποίων συγκροτήθηκε η περιγραφική εικόνα του δείγματος. Με τα στοιχεία που συγκεντρώνονται, το δείγμα της έρευνας συγκρίνεται με τον αντίστοιχο πληθυσμό (εφόσον οι παράμετροι του πληθυσμού είναι γνωστές) και επιπλέον, η ομαδοποίηση των ερωτώμενων επιτρέπει τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων η οποία γίνεται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ. οι απαντήσεις των γυναικών συγκρίνονται με εκείνες των αντρών) (Κυριαζή, 2002). Στο δεύτερο μέρος περιλήφθηκαν ερωτήματα για τις απόψεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στη βασική τους εκπαίδευση και στους τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και δυσκολίες τους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε σε θέματα που αφορούν ειδικά σε δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα, ενώ το τέταρτο μέρος επικεντρώθηκε σε ερωτήματα που σχετίζονται με την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο σχεδιασμό και στον τρόπο σύνταξης των ερωτήσεων του ώστε να ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες σφαλμάτων κατά τη συμπλήρωσή του. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να σχετίζονται με το πρόβλημα και τους σκοπούς της έρευνας και να διατυπωθούν με τέτοιο τρόπο που να γίνονται εύκολα κατανοητές (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004) και να μην επιδέχονται καμιά παρερμηνεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στον αριθμό και τη θέση των ερωτήσεων ώστε η θέση των ερωτήσεων να είναι τέτοια που να διαδέχονται η μία την άλλη με μια λογική σειρά και να διευκολύνεται το πέρασμα

από το ένα θέμα στο άλλο με ομαλό τρόπο (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Με αυτόν τον τρόπο η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προχωρεί από τη μία ερώτηση στην άλλη με λογικό, φυσικό-συζητητικό τρόπο και, καθώς προχωρεί, ο ερωτώμενος νιώθει όλο και πιο άνετα (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι αρχικές ερωτήσεις ήταν πιο απλές για να ενθαρρύνεται ο ερωτώμενος να συνεργαστεί (Cohen & Manion, 2000), ενώ οι ερωτήσεις που ζητούσαν έκφραση γνώμης και άποψης κατανεμήθηκαν σε όλο το μήκος του ερωτηματολογίου, ανάμεσα σε ερωτήσεις που ζητούν συγκεκριμένες πληροφορίες · κι αυτό γιατί οι ερωτήσεις για έκφραση γνώμης σπάνε τη μονοτονία, μειώνουν την ανία και δίνουν έναν «ελεύθερο αέρα» στο ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για το λόγο αυτό συμπεριλήφθηκαν σε αυτό διαφορετικά είδη και τύποι ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν: α) *Ερωτήσεις εναλλακτικής απάντησης* όπου ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες εναλλακτικές απαντήσεις, β) *Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής* όπου ο ερωτώμενος μπορεί να δώσει περισσότερες από μία απαντήσεις ή να διαλέξει από κάποιες έτοιμες επιλογές, γ) *Ερωτήσεις δομημένης απάντησης* οι οποίες ζητούν μία πιο συγκεκριμένη μορφή απάντησης, δ) *Ερωτήσεις με βάση την Κλίμακα μέτρησης Likert*. Στην κλίμακα αυτή χρησιμοποιούνται αριθμοί οι οποίοι παριστούν υποκατηγορίες μιας μεταβλητής ή διαβαθμίσεις της μεταβλητής (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να εκφράσει αριθμητικώς το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας του με κάποια ερώτηση/δήλωση. Επίσης, στην κλίμακα αυτή οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό για το θέμα που εξετάζεται (Μακράκης, 2005). Στα πλαίσια της προσπάθειας να σπάσει η μονοτονία διατυπώθηκαν και κάποιες ερωτήσεις σε πίνακες.

Οι αποδέχτες του ερευνητικού ερωτηματολογίου δεν είναι, όπως έχει λεχθεί, υποχρεωμένοι να απαντήσουν. Επομένως, λαμβάνεται υπόψη ο βαθμός ελευθερίας στην απάντησή τους (Μακράκης, 2005 ◊ Βαμβουκάς, 2006), γι' αυτό και οι ερωτήσεις που συγκροτούν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διακρίνονται σε δύο κυρίως τύπους: α) τις ανοιχτές ερωτήσεις και β) τις κλειστές ερωτήσεις. Η επιλογή έγινε με βάση το

όφελος που προκύπτει από το συνδυασμό χρησιμοποίησης ερωτήσεων ανοικτού και κλειστού τύπου (Faulkner κ.ά, 1999). Ένας συνδυασμός κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, ανάλογα με το θέμα με αντίστοιχη ποσοτική και ποιοτική επεξεργασία των στοιχείων αποτελεί, σύμφωνα με την Κυριαζή (2002), τον πιο αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Με τις ανοιχτές ερωτήσεις «είναι δυνατή η προσέγγιση ακόμα και των πιο λεπτών θεμάτων, η καλύτερη κατανόηση των γνώμων, στάσεων και κινήτρων των υποκειμένων και της σημασίας που αποδίδουν στις διάφορες όψεις του προβλήματος της έρευνας» (Βαμβουκάς, 2006, σελ. 251). Σύμφωνα με τους Faulkner κ.ά (1999), είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, γιατί μπορεί να ανακαλυφθεί κάτι που δεν είχε προβλεφθεί και που θα προσφέρει μεγαλύτερο βάθος στο αντικείμενο της διερεύνησης. Στο τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις αφού ήταν επιθυμία του ερευνητή να προσθέσει στα στατιστικά του στοιχεία και αυτολεξεί αναφορές σε απαντήσεις των ερωτώμενων που θα στοιχειοθετούσαν περαιτέρω κάποια συμπεράσματα και θα εμπλούτιζαν τη στατιστική ανάλυση. Βέβαια, αναγνωρίζεται η δυσκολία μετατροπής και σύμπτυξης των ελεύθερων απαντήσεων σε κωδικοποιημένες, ποσοτικές, συγκριτικά ολιγάριθμες κατηγορίες, ενώ παράλληλα, αναγνωρίζεται και ο κίνδυνος υποκειμενισμού, τόσο κατά τη σύνταξή τους, όσο και στις φάσεις επεξεργασίας τους και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Από την άλλη, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου έχουν το πλεονέκτημα ότι συμπληρώνονται, κωδικοποιούνται και αναλύονται ευκολότερα και επιπλέον εξασφαλίζουν πληροφορίες αντικειμενικές και περιορίζουν τον εξεταζόμενο στα πλαίσια των εναλλακτικών απαντήσεων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Ακόμη επιτρέπουν στο υποκείμενο να αντιμετωπίζει και άλλες δυνατότητες που το εκφράζουν και τις οποίες είχε ξεχάσει (Βαμβουκάς, 2006), χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι οι εναλλακτικές απαντήσεις καλύπτουν πάντα όλο το φάσμα των πιθανών απαντήσεων και δίνουν πληροφορίες σε μεγάλο βάθος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Παρότι οι κλειστές ερωτήσεις μπορεί να είναι κατάλληλες όταν

πρόκειται για αντικειμενικά στοιχεία, είναι συχνά προβληματικές όταν πρόκειται για τη μέτρηση στάσεων και απόψεων (Κυριαζή, 2002). Μετά το στάδιο του σχεδιασμού του ερευνητικού εργαλείου ακολούθησε η πιλοτική έρευνα.

#### 4.5.2. Δοκιμή ερευνητικού εργαλείου

Όσο προσεκτικά και αν έχει συγκροτηθεί το ερωτηματολόγιο πάντα υπάρχουν προβλήματα και η δοκιμαστική έρευνα είναι αυτή που συμβάλλει στον έγκαιρο εντοπισμό τους. Όπως επισημαίνουν οι Cohen κ.ά (2003), «η ετοιμασία ενός ερωτηματολογίου είναι ζωτικής σημασίας και η πιλοτική εφαρμογή του είναι βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητά του» (σελ.260). Οι Bird κ.ά (1999) θεωρούν την πιλοτική έρευνα πολύ σημαντική ώστε να δοκιμαστούν οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων πριν χρησιμοποιηθούν, με σκοπό τον έλεγχο της καταλληλότητάς τους και την περαιτέρω ανάπτυξή τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες της έρευνας. Σύμφωνα με τους Παπαναστασίου και Παπαναστασίου (2005), την Bell (2001) και τους Cohen και Manion (2000), απώτερος στόχος της πιλοτικής προσπάθειας είναι να διαπιστωθεί η σαφήνεια των οδηγιών, η καταλληλότητα των δηλώσεων, δηλαδή αν οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται είναι σχετικές με το θέμα που διερευνάται, αν έχουν άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η φαινομενική εγκυρότητα και η συμπλήρωσή τους σε εύλογο χρόνο.

Στα πλαίσια διεξαγωγής της δοκιμαστικής έρευνας (pilot) οι ερωτώμενοι που επιλέγονται δε χρειάζεται να αποτελούν τυχαίο δείγμα, θα πρέπει όμως να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά παρόμοια με εκείνους που θα συμμετάσχουν στο δείγμα (Κυριαζή, 2002). Γι' αυτό το λόγο το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε μικρή ομάδα (10) νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ώστε να «υποβληθεί σε δοκιμή το όλο σχήμα συλλογής των πληροφοριών και στη συνέχεια να υποβληθεί σε διόρθωση, αν κριθεί απαραίτητο» (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004, σελ.156). Ο μικρός αριθμός ατόμων που πήραν μέρος στη δοκιμαστική έρευνα θεωρήθηκε ικανοποιητικός κι αυτό γιατί ακόμη και «έμπειροι ερευνητές ελέγχουν ένα μικρό ποσοστό του δείγματος (συνήθως ένα 10%

περίπου), ώστε να καθορίσουν την αξιοπιστία των μεθόδων και των διαδικασιών που θα χρησιμοποιηθούν» (ό.π).

Από την προκαταρκτική χορήγηση του ερωτηματολογίου σε 10 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς φάνηκε ότι κάποιες από τις ερωτήσεις δεν ήταν κατανοητές. Με βάση λοιπόν τις πληροφορίες που έδωσαν τα άτομα σχετικά με το λεκτικό των ερωτήσεων καθώς και το χρόνο συμπλήρωσης έγινε προσπάθεια αλλαγής, τροποποίησης και πρόσθεσης κάποιων παραμέτρων. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές στο ερωτηματολόγιο αφορούσαν στα παρακάτω ερωτήματα.

Η πρώτη αλλαγή έγινε στο ερώτημα (B2) το οποίο ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν κατά πόσο θεωρούν ότι η αρχική τους κατάρτιση ήταν επαρκής για να είναι αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τρεις από τους εκπαιδευτικούς είπαν ότι το ναι και το όχι δεν αντιπροσώπευαν την άποψή τους γι' αυτό έγιναν περισσότερες διαβαθμίσεις στην ερώτηση (Πάρα πολύ- Ελάχιστα), μέσα από τις οποίες μπορούσε να προσδιορίσει ο καθένας το βαθμό επάρκειας της κατάρτισής του. Επίσης, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να γίνει επέκταση της ερώτησης (B2) με μια ποιοτική ερώτηση (B3) μέσα από την οποία θα συλλέγονταν ποιοτικά δεδομένα ως προς το γιατί θεωρείται ανεπαρκής ή πώς θεωρείται ανεπαρκής. Η ερώτηση (B4), η οποία αναφέρεται στα θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι αρχικές τους ανησυχίες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, δόθηκε αρχικά με 15 επιλογές ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν έως και 10 επιλογές. Οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι χρειάστηκαν πολύ χρόνο για να την απαντήσουν και επίσης κουράστηκαν να διαβάζουν με προσοχή μια μια τις δηλώσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια τους μειώθηκαν οι επιλογές στις 7 ενώ παράλληλα τους δόθηκε η επιλογή *άλλο (παρακαλώ εξηγήστε)*, ώστε να προσθέσουν κάποιο άλλο θέμα που πιθανό τους απασχολεί και δε συμπεριλήφθηκε ανάμεσα στις επιλογές. Για να διαφανεί ποια από αυτά τα θέματα τους απασχολούν περισσότερο τους ζητήθηκε να ιεραρχήσουν τις δηλώσεις αριθμώντας 1,2,3,4,5,6,7 αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό.

Ακολούθησε αλλαγή στη διατύπωση του ερωτήματος (B5), στο οποίο ζητείτο από τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν με ποιον συζητούν προβλήματα που συναντούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ζήτησαν διευκρινήσεις σχετικά με το πού αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα προβλήματα, αν επρόκειτο δηλαδή για προβλήματα που συναντούν εντός της σχολικής τους μονάδας ή για προβλήματα που συναντούν εκτός της σχολικής τους μονάδας. Επειδή το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρωνόταν στο κατά πόσον υπάρχει στήριξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας και από ποιους, το ερώτημα (B5) έγινε σε πίνακα στον οποίο δίνονταν και επιλογές με πρόσωπα που ενδεχομένως συζητούν μαζί τους και διαμορφώθηκε ως εξής: Με ποιον και σε ποιο βαθμό συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου εντός της σχολικής μονάδας;

Προχωρώντας στο μέρος δ' διαπιστώθηκε ότι στο ερώτημα (Δ5), όπου τους ζητήθηκε να σχολιάσουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με μία συγκεκριμένη δήλωση, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος περιορίστηκαν να συμπληρώσουν απλά το ότι συμφωνούν ή διαφωνούν χωρίς όμως να σχολιάζουν το γιατί. Για να δοθεί περισσότερη έμφαση, στο ρήμα *σχολιάστε* έγινε υπογράμμιση και τοποθετήθηκε στην αρχή της ερώτησης. Γενικότερα, σε όλες τις ερωτήσεις όπου υπήρχε η επιλογή «άλλο» κρίθηκε σκόπιμο να προστεθεί το σχόλιο «παρακαλώ εξηγήστε», καθώς διαπιστώθηκε ότι ενώ είχε επιλεγεί από κάποιους ερωτώμενους, δεν είχε διατυπωθεί στη συνέχεια κάποιο σχετικό με την ερώτηση σχόλιο. Με τη διόρθωση των ερωτήσεων έγινε επανάληψη της πιλοτικής έρευνας όπου διαπιστώθηκε ότι οι ερωτήσεις ήταν ξεκάθαρες και κατανοητές. Το ερωτηματολόγιο στην τελική του μορφή παρουσιάζεται στο Παράρτημα.

#### **4.6. Ερευνητικό δείγμα**

Στη συγκεκριμένη έρευνα τον υπό μελέτη πληθυσμό αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας (0-4 χρόνια υπηρεσία) (Ματσαγγούρας, 2005) οι οποίοι απασχολούνταν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008, σε μόνιμη ή οποιαδήποτε άλλη θέση. Με βάση το

συγκεκριμένο πληθυσμό που αφορά στην έρευνα ορίστηκε το δειγματοληπτικό πλαίσιο, δηλαδή ο κατάλογος του πληθυσμού (Κυριαζή, 2002). Επειδή όμως το δειγματοληπτικό πλαίσιο δεν ήταν διαθέσιμο, λόγω προστασίας προσωπικών δεδομένων των υποκειμένων, αποφασίστηκε όπως χρησιμοποιηθεί ως δειγματοληπτικό πλαίσιο ο κατάλογος με τις διευθύνσεις δημοτικών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2007-2008. Συγκεκριμένα λήφθηκε υπόψη ότι στο συγκεκριμένο δειγματοληπτικό πλαίσιο περιλαμβάνονται όλες οι περιπτώσεις-μονάδες από τις οποίες θα επιλεγεί το δείγμα. Για την επιλογή αντιπροσωπευτικού δείγματος θεωρήθηκε ως καταλληλότερη η αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία αφού οι μονάδες ήταν γνωστές και ομαδοποιημένες κατά επαρχία, ενώ παράλληλα η καθεμιά ομάδα περιλαμβάνει υποκείμενα με παρόμοια χαρακτηριστικά (Cohen & Manion, 2000). Επιπρόσθετα, με αυτόν τον τρόπο θα επιτυχανόταν η επιλογή των μονάδων και κατ' επέκτασιν των νεοδιόριστων από όλες τις επαρχίες, από αγροτικά και αστικά σχολεία, από μεγάλα και μικρά σχολεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Με βάση τον κατάλογο, ο αριθμός των σχολικών μονάδων για το 2007-2008 ανέρχεται στις 226. Λόγω του ότι κάποιες επαρχίες είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από άλλες και έχουν περισσότερες σχολικές μονάδες, η επιλογή του δείγματος των σχολικών μονάδων ήταν ανάλογη με το μέγεθος κάθε στρώματος- κάθε επαρχίας. Έχοντας υπόψη το σύνολο του πληθυσμού των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που ανέρχονταν περίπου στους 600 (στοιχεία από εκπαιδευτική υπηρεσία) και το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπάρχουν σε κάθε επαρχία (Λευκωσία:132 σχολ. Μοναδ., Λεμεσός: 88 σχολ.μοναδ, Λάρνακα: 43 σχολ.μοναδ, Πάφος: 43 σχολ.μοναδ, Αμμόχωστος: 17 σχολ.μοναδ.), ως αναλογία της δειγματοληψίας ορίστηκε το 1:6. Με βάση την αναλογία δειγματοληψίας επιλέγησαν για την επαρχία της Λευκωσίας 22 μονάδες, για τη Λεμεσό 14 μονάδες, για τη Λάρνακα 10 μονάδες, για την Πάφο 7 μονάδες και για την Αμμόχωστο 3 μονάδες. Η επιλογή των μονάδων για κάθε επαρχία έγινε με τυχαίο τρόπο. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με την κάθε σχολική μονάδα όπου συγκεντρώθηκε ο αριθμός των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συνολικά εντοπίστηκαν 130 νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούσαν σε διάφορα

σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2007-2008.

#### 4.7. Η συλλογή των δεδομένων

Με σχετική επιστολή στο Διευθυντή Δημοτικής Εκπαίδευσης, στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, στις 5 Οκτωβρίου 2007 ζητήθηκε άδεια για διεξαγωγή έρευνας με νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων σε όλες τις επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Με την παραχώρηση της άδειας (επιστολή ημερομηνίας 12 Οκτωβρίου 2007) άρχισε η διαδικασία αποστολής των ερωτηματολογίων. Η διαδικασία ταχυδρόμησης των ερωτηματολογίων στα σχολεία έγινε κατά το μήνα Νοέμβριο 2007 και η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκεσε μέχρι τα μέσα του μήνα Δεκεμβρίου 2007. Τα ερωτηματολόγια στάληκαν ταχυδρομικά στους διευθυντές 76 σχολείων με την παράκληση να χορηγηθούν σε όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της μονάδας τους ανεξάρτητα από τη θέση που κατέχουν (μόνιμη, σύμβαση, αντικατάσταση).

Για να αποφευχθεί το πρόβλημα που συναντούν οι ερευνητές που στέλλουν ερωτηματολόγια για συμπλήρωση, δηλαδή ο σχετικά μικρός αριθμός αυτών που απαντούν και επιστρέφουν τα ερωτηματολόγια, πράγμα που αλλοιώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, θεωρήθηκε σκόπιμο να σταλεί μαζί με το ερωτηματολόγιο μια συνοδευτική επιστολή (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Σκοπός της επιστολής αυτής ήταν αρχικά η ενημέρωση των παραληπτών για το θέμα που διερευνάται και κατά δεύτερο η δημιουργία θετικής στάσης των παραληπτών προς την έρευνα που διενεργείται καθώς και στη σημαντικότητα της δικής τους συμβολής για την επιτυχή έκβασή της. Έγινε προσπάθεια να δοθεί ένας άτυπος, απλός και προσωπικός χαρακτήρας στο περιεχόμενό της. Παράλληλα δινόταν στους συναδέλφους και στους διευθυντές των σχολικών μονάδων η διαβεβαίωση ότι θα τους γνωστοποιούνταν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της.

Το ερωτηματολόγιο συνοδεύτηκε και από μια δεύτερη επιστολή προς τους διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων. Σε αυτήν παρουσιαζόταν ο σκοπός της έρευνας, τα στοιχεία του ερευνητή καθώς και η σχετική άδεια από τη διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης για τη διεξαγωγή της έρευνας. Παράλληλα, τονιζόταν η σημαντικότητα της δικής τους συμβολής σχετικά με την προώθηση και τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους νεοδιοριστούς εκπαιδευτικούς της μονάδας τους. Στις σχολικές μονάδες όπου απασχολούνταν μεγάλος αριθμός νεοδιοριστών εκπαιδευτικών έγινε τηλεφωνική υπενθύμιση σε διευθυντές/ντριες μεγάλων σχολείων όπως μεριμνήσουν για συμπλήρωση και επιστροφή των ερωτηματολογίων. Για να διασφαλιστεί όσο το δυνατό μεγαλύτερη ανταπόκριση, έγινε προσπάθεια να διαφυλαχθεί η ανωνυμία των υποκειμένων του δείγματος, γι' αυτό και αποφεύχθηκε οποιαδήποτε αναφορά σε στοιχεία ταυτότητας των υποκειμένων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

Τελικά συμπληρώθηκαν και επιστράφηκαν 88 από τα 130 ερωτηματολόγια που αποστάληκαν (67.9 % του δείγματος). Οι απόψεις που επικρατούν στη σχετική βιβλιογραφία αναφορικά με τα ποσοστά ανταπόκρισης που θεωρούνται ικανοποιητικά σε μια έρευνα επισκόπησης ποικίλουν από 60% (Amber, 1993) μέχρι 90% (Scott, 1961). Οι Cohen και Manion (2000) αναφέρουν ότι μια καλά προγραμματισμένη έρευνα επισκόπησης μέσω ταχυδρομείου «θα πρέπει να επιτύχει τουλάχιστον ένα 40% ποσοστό ανταπόκρισης και, με τη συνετή χρήση επιστολών υπόμνησης, θα πρέπει να είναι δυνατό ένα επίπεδο ανταπόκρισης της τάξης του 70% έως 80%» (σελ.143). Σύμφωνα με τα πιο πάνω το ποσοστό επιστροφής των ερωτηματολογίων της παρούσας εργασίας θεωρείται πολύ ικανοποιητικό και ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στο ότι το θέμα είναι επίκαιρο και παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το δείγμα στο οποίο απευθύνεται (Heberlein & Baumgartner, 1978, όπ. αναφ. στην Κυριαζή, 2002).

#### **4.8. Ανάλυση δεδομένων**

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με γνώμονα το γενικό σκοπό που είναι η διερεύνηση των απόψεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις αρχικές ανησυχίες, ανάγκες και προβληματισμούς τους, ο οποίος εξειδικεύτηκε στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Συγκεκριμένα η διερεύνηση επικεντρώθηκε στα θέματα που τους δύσκολεψαν περισσότερο, στις επιμορφωτικές τους ανάγκες, καθώς και στη στήριξη που επιθυμούν. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε τόσο περιγραφική στατιστική (με δείκτες όπως αριθμητικός μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ποσοστά και συχνότητες) όσο και επαγωγική (κριτήριο  $t$  και  $\chi^2$ ) στατιστική, ώστε πέρα από την απλή οργάνωση και περιγραφή των δεδομένων να γίνει αξιολόγηση της στατιστικής σημασίας των διαφορών που παρατηρούνται και εκτίμηση των σχέσεων που είναι πιθανόν να υπάρχουν μεταξύ των δεδομένων (Βαμβουκάς, 2006). Με την περιγραφική στατιστική επιτεύχθηκε η οργάνωση και η περιγραφή των δεδομένων (πινακογραφική απεικόνιση, γραφική παράσταση) και με τη χρήση υπολογιστικών δεικτών μελετήθηκαν σε μεγαλύτερο βάθος τα δεδομένα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005), ενώ με την επαγωγική στατιστική επιτρέπει στον ερευνητή να διαπιστώσει την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, προσόντα) στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για να απαντηθεί το πρώτο βασικό ερευνητικό ερώτημα - στόχος, ο οποίος ήταν «να ανιχνεύσει τις ανάγκες, ανησυχίες και προβληματισμούς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά την πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους». Για να επιτευχθεί αυτό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος οργανώθηκαν και παρουσιάζονται στο κεφάλαιο 5, ώστε να δίνουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Για να απαντηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα – στόχος, ο οποίος ήταν «να ανιχνεύσει αν υπάρχει διαφοροποίηση στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ακαδημαϊκά προσόντα), χρησιμοποιήθηκε επαγωγική στατιστική. Συγκεκριμένα, το κριτήριο  $t$  χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο υποθέσεων σε δείγματα που αφορούν σε δύο ανεξάρτητες ομάδες (άνδρες- γυναίκες) · για να καθορίσει εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των δύο ομάδων. Ουσιαστικά, με το κριτήριο  $t$  διαπιστώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε ερωτήσεις κλίμακας, ενώ με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$  εντοπίστηκαν οι διαφορές στις κατηγοριακές ερωτήσεις και αναδείχθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υποκείμενων της έρευνας ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους – μεταβλητές.

#### 4.9. Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα μιας ποσοτικής έρευνας φαίνεται από το βαθμό στον οποίο τα δεδομένα της έρευνας, η ανάλυσή τους καθώς και τα πορίσματα που θα εξαχθούν έχουν άμεση σχέση με το σκοπό της (Bird κ.ά, 1999). Για να εξασφαλιστεί μεγάλος βαθμός εγκυρότητας στην εργασία αυτή δόθηκε έμφαση στη *φαινομενική εγκυρότητα* όσο και στην *εγκυρότητα περιεχομένου*. Η φαινομενική εγκυρότητα εξασφαλίστηκε στο στάδιο της πιλοτικής δοκιμής όπου διαπιστώθηκε ότι το ερωτηματολόγιο μετρά και περιγράφει αυτό που υποτίθεται ότι μετρά και περιγράφει, αφού έγινε κατανοητό από τη μερίδα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που το απάντησαν. Η εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) εξασφαλίστηκε με την ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας καθώς αυτή αναδεικνύει τα συνθετικά στοιχεία του υπό έρευνα χαρακτηριστικού όπως προσδιορίζονται στη θεωρία και σε συγγενείς έρευνες (Κυριαζή, 2002). Ως προς την επάρκεια του εργαλείου μέτρησης για την κάλυψη του υπό έρευνα χαρακτηριστικού σε όλες του τις διαστάσεις και, κατά συνέπεια, την ασφαλέστερη εκτίμηση της εγκυρότητας του περιεχομένου της παρούσας έρευνας, επιδιώχθηκε η γνωμοδότηση των συμβούλων καθηγητών (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Επίσης, όσον αφορά στη χρήση του ερωτηματολογίου ως ερευνητικού εργαλείου συλλογής δεδομένων, έγινε προσπάθεια να διασφαλιστεί η εγκυρότητα αυτών των δεδομένων με το να τηρηθεί η ανωνυμία του δείγματος όπως και με το να μην αναγράφονται οποιεσδήποτε πληροφορίες (στοιχεία των σχολικών μονάδων) στους φακέλους επιστροφής των ερωτηματολογίων. Επιπρόσθετα, διασφαλίστηκε η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων από την πιλοτική εργασία, όπως και από τον τρόπο επιλογής του δείγματος (αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία).

#### 4.10. Αξιοπιστία της έρευνας

Στη συγκεκριμένη έρευνα και όσον αφορά στο βαθμό αύξησης της αξιοπιστίας προηγήθηκε η πιλοτική έρευνα, η οποία σύμφωνα με τους Bird, κ.ά. (1999) και Cohen και Manion (2000) θεωρείται σημαντική, γιατί μέσω αυτής δοκιμάζονται οι συντελεστές και οι μέθοδοι της έρευνας και ως αποτέλεσμα αυξάνεται ο βαθμός αξιοπιστίας. Παράλληλα, η αξιοπιστία της παρούσας έρευνας υπολογίστηκε με βάση το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ , σύμφωνα με τον οποίο προσδιορίζεται η αξιοπιστία της καθεμιάς μεταβλητής ξεχωριστά και όλων μαζί συνολικά. Ο συντελεστής αυτός κυμαίνεται από 0.00-1.00. Για να θεωρείται πολύ ικανοποιητική η αξιοπιστία μιας έρευνας πρέπει να υπάρχει ένας συντελεστής της τάξης του 0.80. Σύμφωνα με τους Ψαρρού και Ζαφειρόπουλο (2001), όταν η τιμή του συντελεστή υπερβαίνει το 0,70 θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από αξιοπιστία. Στην παρούσα εργασία η αξιοπιστία κρίνεται αρκετά ικανοποιητική, αφού η τιμή του συντελεστή Cronbach  $\alpha$  ανέρχεται στο 0,78.

#### **4.11. Περιορισμοί της έρευνας**

Οι μέθοδοι και οι τεχνικές που εφαρμόζονται για τη συλλογή και την ανάλυση εμπειρικού υλικού συμβαδίζουν με τις επιστημονολογικές και οντολογικές παραδοχές που διέπουν το εν λόγω θεωρητικό πλαίσιο. Επομένως, η υιοθέτηση εκ μέρους του ερευνητή συγκεκριμένης επιλογής ερευνητικής μεθόδου και ερευνητικού εργαλείου οδηγεί στην παραδοχή διαφόρων περιοριστικών παραμέτρων σε σχέση με τα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν εξαχθεί.

Ως πρώτος περιορισμός θα μπορούσε να εκληφθεί ο περιγραφικός χαρακτήρας της έρευνας. Παρόλο που η έρευνα είχε ως πρωταρχικό σκοπό τη συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση δεδομένων που σχετίζονται με τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, να απεικονίσει δηλαδή τη σύγχρονη κατάσταση παρέχοντας μια σχετικά ολοκληρωμένη εικόνα των γεγονότων (Αβρααμίδης & Καλύβα, 2006), εντούτοις τα συγκεκριμένα ερωτήματα που χρησιμοποιήθηκαν αναφέρονται σε συγκεκριμένες πτυχές της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2002). Συνεπώς, η εικόνα που κατασκευάζεται από τα στοιχεία που συλλέγονται δεν μπορεί παρά να είναι ελλιπής αφού δεν έγινε εις βάθος διερεύνηση γι' αυτό και

συστήνεται η χρησιμοποίηση της μεθόδου σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους (Faulkner κ.ά, 1999).

Επίσης, η διεξαγωγή της έρευνας σχεδόν αποκλειστικά στη βάση ερωτηματολογίου αναγνωρίζεται ως ένας ακόμα περιορισμός γιατί παρόλα τα συγκριτικά πλεονεκτήματα της χρησιμοποίησης ερωτηματολογίου (βλ. ενότητα.4.4) προκύπτουν και ορισμένα προβλήματα και αδυναμίες. Πρώτον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε συγκεκριμένο άτομο (που έχει επιλεγεί σύμφωνα με κάποια μέθοδο δειγματοληψίας) δε σημαίνει κατ'ανάγκη ότι θα είναι το ίδιο το άτομο που θα το συμπληρώσει. Δεύτερο, οι απαντήσεις των υποκειμένων δεν είναι πάντοτε πηγαίες και αυθόρμητες, αφού τα υποκείμενα μπορούν να διαβάζουν το σύνολο των ερωτήσεων, πριν αρχίσουν να απαντούν, πράγμα που τα ωθεί να εκλογικεύουν τις απαντήσεις τους (Κυριαζή, 2002). Άρα, οι διαφορετικές δηλώσεις του ερωτηματολογίου δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως ανεξάρτητες, γιατί το υποκείμενο έχει την ευχέρεια να δει όλες τις δηλώσεις προτού αρχίσει τη συμπλήρωσή του (Μακράκης, 2005). Επιπρόσθετα, η μέθοδος αυτή προϋποθέτει πρώτα απ' όλα ότι οι ερωτώμενοι καταλαβαίνουν τις ερωτήσεις με τον τρόπο που τις εννοεί ο ερευνητής και ότι κατανοούν τι είδους πληροφορίες απαιτούνται και δεύτερον προϋποθέτει ότι γνωρίζουν τις πληροφορίες αυτές και ότι είναι πρόθυμοι να τις αποκαλύψουν. Στην περίπτωση που δεν ισχύουν οι παραπάνω συνθήκες, υπάρχει κίνδυνος τα δεδομένα που θα συλλεγούν να μην είναι έγκυρα και αξιόπιστα (Faulkner, κ.ά, 1999). Επιπλέον, προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας δημιουργούνται στη μετάφραση των θεωρητικών εννοιών σε εμπειρικές μεταβλητές και δείκτες (Κυριαζή, 2002). Ενδεχομένως, η συλλογή δεδομένων από συνεντεύξεις θα μπορούσε να ενισχύσει την διασφάλιση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μέσα από την τριγωνοποίηση (triangulation) των συμπερασμάτων που προέρχονται από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων (Denzin, 1994 ◊ Burns, 2000 ◊ Cohen & Manion, 2000). Με το συνδυασμό των δύο μεθόδων μπορεί ο ερευνητής να έρθει και σε προσωπική επαφή και επικοινωνία με τα ίδια τα υποκείμενα της έρευνας, άρα και να διεισδύσει σε βάθος και να εξασφαλίσει μεγαλύτερη ακρίβεια των πληροφοριών, πετυγχάνοντας ταυτόχρονα και μεγάλη έκταση των πληροφοριών (Πυργιωτάκης, 1992). Ανάμεσα στους περιορισμούς συμπεριλαμβάνεται το γεγονός ότι

πάντοτε ένα μέρος του δείγματος δεν απαντά και ο ερευνητής πρέπει να αναζητήσει το ποια υποκείμενα του δείγματος αρνήθηκαν να απαντήσουν, γιατί αρνήθηκαν και σε τι διαφέρουν από εκείνα που απάντησαν ( Βαμβουκάς, 2006). Επίσης, το γεγονός ότι το δείγμα προήλθε από αναλογικά στρωματοποιημένη δειγματοληψία και όχι από τυχαία δειγματοληψία αποτελεί ακόμη έναν περιορισμό και αναγνωρίζεται ως μειονέκτημα στην όλη ερευνητική διαδικασία. Επιπλέον, η περιορισμένη ισχύ σε επίπεδο αναλύσεων, όπως και η αδυναμία διατύπωσης σχέσης αιτίας αιτιατού, σε συνδυασμό με την έλλειψη ελέγχου συμπεριλαμβάνονται στο σύνολο των αδυναμιών της έρευνας.

## **Κεφάλαιο 5**

### **5.1. Δομή παρουσίασης των αποτελεσμάτων**

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που εξειδικεύτηκαν σε επιμέρους ερωτήσεις καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο διαχωρίστηκε σε τέσσερις ενότητες. Όπως προαναφέρθηκε, η πρώτη ενότητα αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας. Η δεύτερη ενότητα σχετίζεται με τις απόψεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στη βασική τους εκπαίδευση, καθώς και στους τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και δυσκολίες τους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η τρίτη ενότητα αφορά δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιοριστών που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα και η τέταρτη ενότητα αναφέρεται σε δραστηριότητες που σχετικές με την επιμόρφωσή τους. Με βάση αυτές τις θεματικές ενότητες γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την περιγραφική στατιστική και στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την επαγωγική στατιστική. Κατά την παρουσίαση τηρείται η αρίθμηση του ερωτηματολογίου.

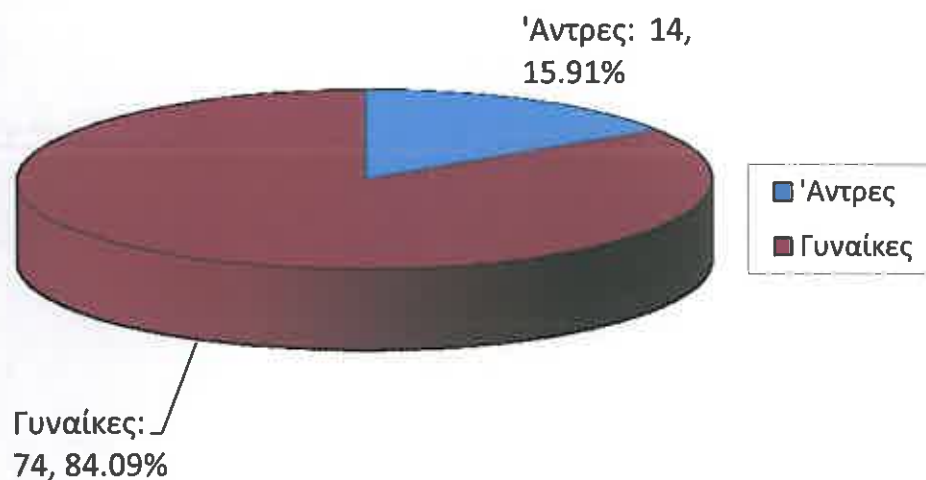
Όσο αφορά στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων επιλέχθηκε η χρήση πινάκων, διαγραμμάτων και γραφικών παραστάσεων προκειμένου να δίνεται στον αναγνώστη μια συνοπτική εικόνα των ευρημάτων της έρευνας, ώστε να μπορεί ευκολότερα να ανιχνεύσει τις διάφορες σχέσεις, ομοιότητες ή διαφορές των στοιχείων που

παρουσιάζουν τα αποτελέσματα και να προβεί σε διάφορα συμπεράσματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Τόσο οι πίνακες όσο και οι γραφικές παραστάσεις συνοδεύονται από ένα μικρό κείμενο πρώτου σχολιασμού του πληθυσμού και των απαντήσεών του. Αναφορικά με την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, αυτή έχει δύο μορφές: την ποσοτική και την ποιοτική. Για την ποσοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν σχήματα και κατανομές απλής πινακοποίησης των απαντήσεων στις κλειστού τύπου ερωτήσεις, ενώ για την ποιοτική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν διαδικασίες καταχώρησης και πινακοποίησης των στοιχείων των ελεύθερων απαντήσεων του δείγματος.

### **Πρώτο μέρος: Ανάλυση αποτελεσμάτων περιγραφικής στατιστικής**

#### **A: Προσωπικά χαρακτηριστικά**

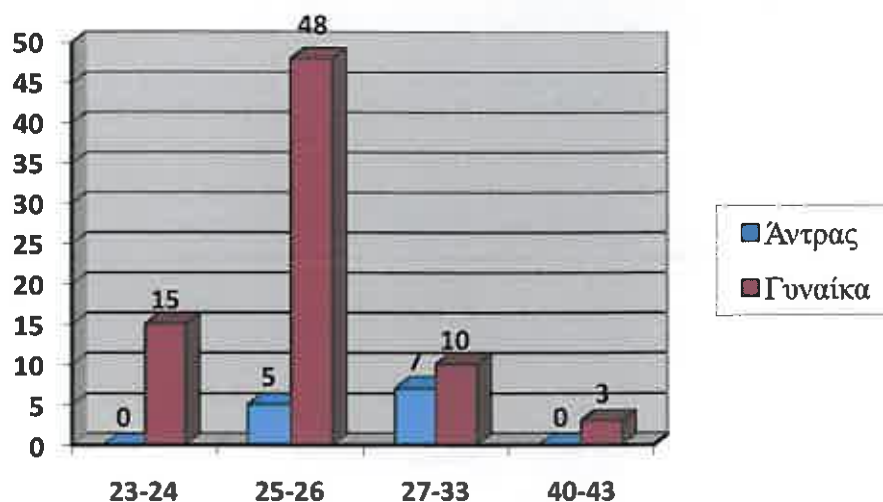
Τον πληθυσμό της έρευνας επισκόπησης απόψεων με χρήση ερωτηματολογίου, αποτέλεσαν νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο, οι οποίοι κατά το έτος 2007-2008 εργάζονταν σε διάφορες σχολικές μονάδες σε μόνιμη ή άλλη θέση και η υπηρεσία τους δεν ξεπερνούσε τα τέσσερα χρόνια. Από τα 130 ερωτηματολόγια που στάληκαν επιστράφηκαν πίσω τα 88, δηλαδή το 67.9 %, αριθμός ο οποίος κρίνεται αντιπροσωπευτικός του πληθυσμού με βάση τα αναμενόμενα ποσοστά ανταπόκρισης σε έρευνες επισκόπησης. Συγκεκριμένα απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 74 γυναίκες και 14 άντρες (βλ.διάγραμμα 1.)



**Διάγραμμα 1: Πληθυσμός έρευνας**

Με βάση το διάγραμμα (1) στο οποίο παρουσιάζεται ο πληθυσμός του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα διαπιστώνεται η υπεροχή του γυναικείου πληθυσμού (84.1%) στις τάξεις του διδασκαλικού επαγγέλματος έναντι του ανδρικού πληθυσμού (15.9%). Τα ποσοστά αυτά εγείρουν προβληματισμούς ως προς τις αιτίες επίλογής του συγκεκριμένου επαγγέλματος από το γυναικείο φύλο σε σχέση με τη σχετικά μικρή προτίμηση του ανδρικού φύλου για το συγκεκριμένο επάγγελμα. Ενδεχομένως η μεγάλη αυτή διαφορά που παρατηρείται όσον αφορά στη ζήτηση του επαγγέλματος εκ μέρους των δύο φύλων να σχετίζεται με διάφορα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα

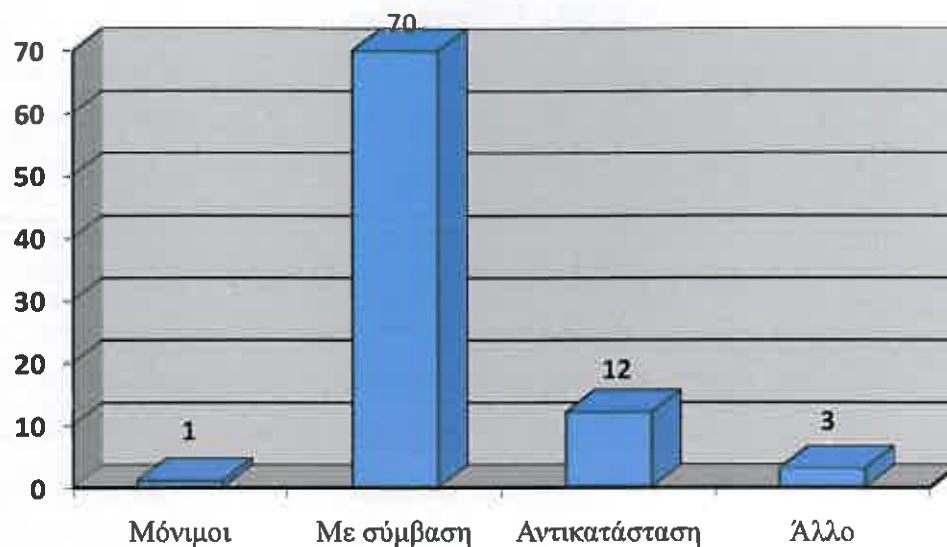
Για την παρουσίαση της ηλικίας του δείγματος προτιμήθηκε η διαφοροποίηση αρχικά κατά διετίες με εξαίρεση τις μεγαλύτερες ηλικίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν κατά πενταετίες.



Διάγραμμα 2: Ηλικία του πληθυσμού

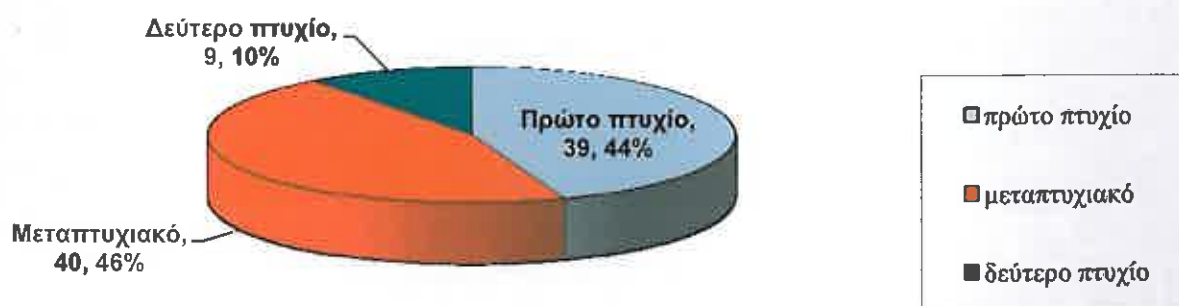
Εκείνο που εντυπωσιάζει στον πίνακα αυτό είναι η δυνατή συμμετοχή της δεύτερης ομάδας ηλικιών του δείγματος, δηλ. αυτοί που βρίσκονται στην ηλικία των 25 και 26 ετών (58 %). Στο διάγραμμα φαίνεται επίσης ότι αρκετοί νεοδιόριστοι βρίσκονται στην ηλικία των 23 και 24 ετών (17.0%), ενώ καθώς οι ηλικίες αυξάνονται προς τα πάνω παρατηρείται αισθητή μείωση στους αριθμούς των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί σε διάφορα αίτια. Εκείνο όμως που θεωρείται περισσότερο πιθανό είναι η τάση των νέων αποφοίτων να ολοκληρώνουν τις σπουδές τους μεταξύ των 22- 23 ετών και αμέσως μετά να συνεχίζουν για μεταπτυχιακές σπουδές. Όσον αφορά στα άτομα με μεγαλύτερη ηλικία γίνεται η

υπόθεση ότι πιθανό να προέρχονται από άλλους χώρους εργασίας.



**Διάγραμμα 3: Θέση εκπαιδευτικού στην υπηρεσία**

Σχετικά με τη θέση την οποία κατέχουν φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμετέχοντες (79.5%) είναι διορισμένοι με σύμβαση, ένα μικρότερο ποσοστό (13.6%) εργάζονται ως αντικαταστάτες, ενώ μόλις ένας εκπαιδευτικός (1.1%) κατέχει μόνιμη θέση στην υπηρεσία. Τα στοιχεία αυτά υποδεικνύουν ότι δεν υπάρχουν διαθέσιμες μόνιμες θέσεις και οι νεοδιόριστοι με βάση τη θέση που βρίσκονται στον κατάλογο διοριστέων κατέχουν και την ανάλογη θέση.



**Διάγραμμα 4: Ακαδημαϊκά Προσόντα**

Από το διάγραμμα (4) γίνεται αντιληπτό ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους (45.5%), οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ ένα

μικρότερο ποσοστό της τάξης του (10.2%) είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου επιπέδου bachelor's. Αυτά τα ποσοστά πιθανό να εξηγούν και το γεγονός ότι η πλειονότητα από αυτούς αρχίζουν την επαγγελματική σταδιοδρομία τους μεταξύ της ηλικίας των 24 και 26 χρόνων. Ίσως πάλι, να αποτελούν ενδείξεις του μεγάλου ανταγωνισμού που υφίστανται κατά τη διαδικασία διορισμού τους με βάση τον πίνακα διοριστέων ή να οφείλονται στην ανάγκη τους να ασχοληθούν με συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Βεβαίως, μπορεί οι περισσότεροι να έχουν μεταπτυχιακό και θεωρητικά να είναι πιο ενημερωμένοι, αλλά αυτό δε σημαίνει ότι είναι και καλύτεροι εκπαιδευτικοί από όλους όσοι δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Εύλογα θα μπορούσε να διερωτηθεί κανείς τι επιπτώσεις μπορεί να έχει στην όλη τους στάση η απόκτηση του μεταπτυχιακού.

**B: Απόψεις των νεοδιοριστών εκπαιδευτικών σχετικά με τη βασική τους εκπαίδευση και τους τομείς στους οποίους συναντούν δυσκολία κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.**

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου διερευνήθηκαν οι απόψεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στη βασική εκπαίδευσή τους, καθώς και στους τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και τα προβλήματά τους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν το συγκεκριμένο επάγγελμα (Δήλωση B1). Στον πίνακα 5.1 παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι απόψεις τους.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5.1

##### Λόγοι επιλογής του διδασκαλικού επαγγέλματος

###### Δήλωση (B1)

Λόγοι επιλογής	%
Αποτελεί λειτουργήμα	29.5%
Μου αρέσει να μεταδίδω γνώσεις	44.3%
Αγαπώ τα παιδιά	62.5%
Πιστεύω ότι γεννήθηκα για να διδάσκω	5.7%
Έτυχε να οδηγηθώ σε αυτό από το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων	12.5%
Η αίσθηση της μονιμότητας εξασφάλισης	51.5%
Σταθερές οικονομικές απολαβές	36.4%
Είχα τον ανάλογο προσανατολισμό	9.1%
Το κύρος του επαγγέλματος	3.4%

Ήταν το όνειρό μου	13.6%
Η επιθυμία μου να συμβάλω στη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς	8.0%

Το μεγαλύτερο ποσοστό (62.5%) δήλωσε ως το σημαντικότερο λόγο επιλογής του επαγγέλματος την αγάπη προς τα παιδιά. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (44.3%) δήλωσε ότι τους αρέσει να μεταδίδουν τις γνώσεις τους, ενώ για ένα επίσης αρκετά υψηλό ποσοστό (29.5%), το διδασκαλικό επάγγελμα αποτελεί λειτούργημα. Παράλληλα με τις πιο πάνω διαπιστώσεις, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ποσοστά των δηλώσεων B1.6 (51.5%) και B1.7 (36.4%) αντίστοιχα, τα οποία σχετίζονται με την επιλογή του επαγγέλματος και αναφέρονται συγκεκριμένα στην εξασφάλιση που προσφέρει, σε συνδυασμό με τις σταθερές οικονομικές απολαβές. Ίσως τα ποσοστά αυτά να επιβεβαιώνουν κατά κάποιον τρόπο τη μεγάλη ζήτηση για εξασφάλιση θέσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το χαμηλό ποσοστό που συγκέντρωσε η δήλωση B1.9 (3.4%) όσον αφορά στο κύρος του επαγγέλματος, το οποίο παρουσιάζεται πολύ χαμηλό.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5.2

##### Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης Δήλωση (B2)

Θεωρείται ότι η αρχική σας κατάρτιση ήταν επαρκής για να είστε αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό σας έργο	f	%
Πάρα πολύ	8	9.1%
Πολύ	24	27.3%
Αρκετά	42	47.7%
Λίγο	14	15.9%

Στη δήλωση (B2) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα να προσδιορίσουν κατά πόσο θεωρούν την αρχική τους κατάρτιση επαρκή ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους. Με βάση τα στατιστικά στοιχεία που αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών (M.O=2.70) φαίνεται ότι αρκετοί από αυτούς (47.7%), θεωρούν ότι η αρχική τους κατάρτιση είναι αρκετά επαρκής, ενώ πολύ λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζουν την αρχική κατάρτισή τους ως πολύ ικανοποιητική.

Ενδεχομένως, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών να αποτελούν ένδειξη για μη ικανοποιητική αρχική κατάρτιση κατά τις βασικές σπουδές.

Στη δήλωση (B3) όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εξηγήσουν γιατί θεωρούν την αρχική κατάρτισή τους ανεπαρκή (βλ.πίν.5.3), υπέδειξαν ως κυριότερους λόγους τη μειωμένη πρακτική σε σχέση με την πολλή θεωρία (11.4%), την έλλειψη εμπειρίας σε πραγματική τάξη (7.9%), όπως και την αδυναμία εξοικείωσης και χειρισμού ποικίλων διδακτικών μεθόδων (3.3%). Ενδεχομένως τα δεδομένα αυτά να δείχνουν την ανάγκη των νεοδιόριστων για περισσότερη ίσως σχολική εμπειρία, καθώς και ενίσχυσης του προγράμματος σπουδών με πιο πολλά διδακτικά και μεθοδολογικά θέματα. Παρακάτω παρατίθενται χαρακτηριστικά αποσπάσματα των όσων δήλωσαν οι νεοδιόριστοι για να υποστηρίξουν τις απόψεις τους.

### Πίνακας 5.3

Λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αρχική τους κατάρτιση ανεπαρκή

#### Δήλωση (B3)

Εξηγήστε γιατί θεωρείτε την αρχική σας κατάρτιση ανεπαρκή	f	%
Πάρα πολλή θεωρία λίγη πρακτική	10	11.4%
Λίγη σχολική εμπειρία	7	7.9%
Μικρή επαφή με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων	3	3.3%

\*στη συγκεκριμένη ερώτηση ανταποκρίθηκαν 20 εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με το νεοδιόριστο (#1) «η προετοιμασία σε προπτυχιακό επίπεδο έχει θεωρητικό υπόβαθρο χωρίς να εμβαθύνει και αναλύει πρακτικά θέματα της εκπαίδευσης», ενώ για ένα άλλο «η αρχική κατάρτιση στηρίζεται κυρίως σε γνώσεις ψυχολογίας και παιδαγωγική». Ο ίδιος υποστηρίζει ότι «το σχολείο κρύβει αρκετά άλλα σημαντικά θέματα όπως σχέσεις με τους γονείς και τους συναδέλφους, καθώς και θέματα διαχείρισης της πειθαρχίας» (#88). Κατά το νεοδιόριστο (#33) «τα μαθήματα που παρακολουθούμε δεν είναι βοηθητικά για να αντιμετωπίσουμε τη σχολική πραγματικότητα, είναι πολύ θεωρητικά· εμείς χρειαζόμαστε περισσότερη εμπειρία και να μάθουμε να χρησιμοποιούμε διάφορες διδακτικές μεθόδους». Έμφαση στην εξοικείωση με ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων φαίνεται να δίνει και ο νεοδιόριστος

(#8) ο οποίος αναφέρει: «έχουμε ανάγκη να μαθαίνουμε να διδάσκουμε διαφορετικά από ότι μας δίδασκαν, να χρησιμοποιούμε διάφορες προσεγγίσεις και να τις δοκιμάζουμε στη σχολική εμπειρία». Επίσης, πολύ χαρακτηριστική είναι η δήλωση του νεοδιόριστου (#2) ο οποίος αναφέρει: «δεν είχαμε συναίσθηση του τι σημαίνει ακριβώς τάξη και κυρίως πως θα σταθούμε στην τάξη».

Μετά την επισήμανση των λόγων που εξηγούν γιατί η αρχική κατάρτιση θεωρείται από τους νεοδιόριστους ανεπαρκής, ακολούθησε ερώτημα (B4) για να μελετηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τα θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι αρχικές τους ανησυχίες. Στον πίνακα 5.4 παρουσιάζονται τα συγκεκριμένα θέματα τα οποία δήλωσαν -με ιεράρχηση δηλώσεων.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5.4

**Θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι αρχικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών  
Δήλωση (B4)**

Σε ποια θέματα επικεντρώνονται οι αρχικές σας ανησυχίες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί;	f	%
Διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη	65	77,6%
Σχέσεις με τους γονείς	17	20,2%
Σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή	17	20,2%
Σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος	56	66,7%
Προγραμματισμός και ολοκλήρωση της ύλης	33	39,3%
Νέος τόπος διαμονής	4	4,9%
Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας	64	75,3%

Από ότι φαίνεται στον πίνακα τα θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι κυριότερες αρχικές ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετίζονται με τη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη (77,6%) καθώς και με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (75,3%). Παράλληλα διαπιστώνεται ότι οι δύο αυτές δηλώσεις εμφανίζονται μέσα στις 3 πρώτες επιλογές τους, έχοντας την πρώτη θέση και τη δεύτερη θέση αντίστοιχα, ως το πιο σημαντικό. Με βάση αυτό θα μπορούσε να υποθεθεί ότι, το πρόβλημα της διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, φαίνεται να συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Επίσης, ένα μικρότερο ποσοστό των νεοδιόριστων ιεραρχεί ως τις σημαντικότερες ανησυχίες του, ζητήματα που αφορούν στο σχεδιασμό και στην οργάνωση των μαθημάτων (66,7%),

όπως και στον προγραμματισμό και ολοκλήρωση της ύλης (39.3%), ενώ ισόποσα είναι τα ποσοστά (20.2%) στα θέματα που σχετίζονται με τους γονείς και τις σχέσεις με τους συναδέλφους και το διευθυντή. Διαπιστώνεται επίσης πως μόνο για ένα μικρό ποσοστό (4.9%), αποτελεί ανησυχία ο τόπος διαμονής, γεγονός που πιθανό δικαιολογείται από το ότι η Κύπρος είναι μικρή, οι αποστάσεις είναι μικρές και οι μετακινήσεις από τον ένα τόπο στον άλλο σχετικά εύκολες.

Πέρα από τη διερεύνηση των θεμάτων τα οποία τους ανησυχούν περισσότερο στην πρώτη περίοδο της καριέρας τους θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνει και διερεύνηση των απόψεών τους σχετικά με το άτομο που επιλέγουν να συζητήσουν μαζί του προβλήματα που συναντούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου. Τα στοιχεία που υπάρχουν στον πίνακα 5.5. είναι αρκετά αποκαλυπτικά.

#### ΠΙΝΑΚΑΣ 5.5

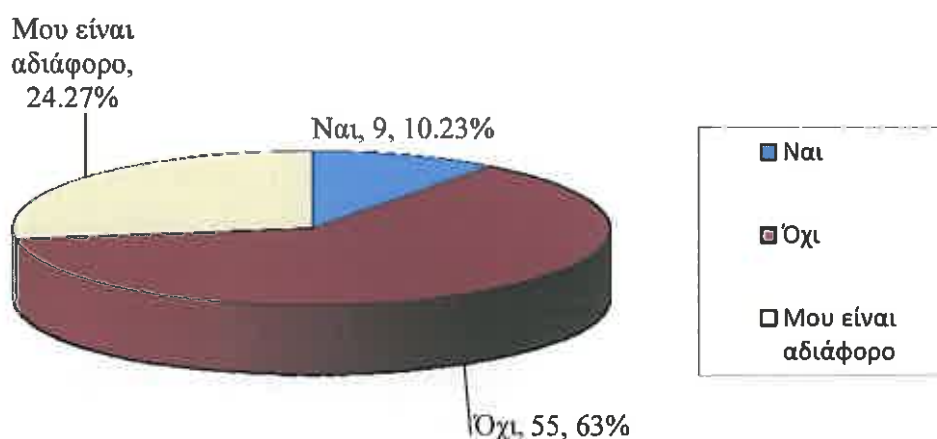
**Άτομα τα οποία επιλέγουν οι νεοδιόριστοι στη σχολική τους μονάδα να συζητούν μαζί τους όταν συναντούν προβλήματα κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου μέσα στη σχολική μονάδα**

##### Δήλωση (B5)

Με ποιον και σε ποιο βαθμό συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου εντός της σχολικής μονάδας;	Μέσος όρος	Τυπική *απόκλιση
Διευθυντή	3.41	1.14
Επιθεωρητή	1.83	0.93
Βοηθούς Διευθυντές	3.25	1.27
Παλαιότερους εκπαιδευτικούς	3.89	1.10
Άλλους νεοδιόριστους	4.29	1.04

Τόσο οι άντρες όσο και οι γυναίκες νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, προβαίνουν σε συζητήσεις για την επίλυση των προβλημάτων που συναντούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε πολύ μεγάλο βαθμό ( $\bar{X}=4.29$ ), με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Συζητούν επίσης σε αρκετά μεγάλο βαθμό ( $\bar{X}=3.89$ ) με παλαιότερους εκπαιδευτικούς και σε αρκετό βαθμό με τη ομάδα διεύθυνσης του σχολείου ( $\bar{X}=3.41$ ) καθώς και με το διευθυντή και ( $\bar{X}=3.25$ ) με τους βοηθούς διευθυντές. Αξίζει να

παρατηρηθεί ότι μόνο μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών ( $\bar{X}=1.83$ ) συζητούν με τον επιθεωρητή και πιθανό αυτό να οφείλεται στον αξιολογητικό του ρόλο ή στο ότι δεν έχουν την ευκαιρία να τον συναντήσουν πολλές φορές. Μια γενική διαπίστωση που προκύπτει από τα παραπάνω είναι ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν κατά κανόνα θετική στάση για την αξία των συζητήσεων στη σχολική μονάδα της συνεργασίας και για τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτή. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι συζητήσεις είναι για αυτούς πολύ βοηθητικές. Πέρα όμως από αυτή τη διαπίστωση, οι νεοδιόριστοι φαίνεται ότι επιδιώκουν τις συζητήσεις γιατί νιώθουν ότι το να ζητήσουν βοήθεια δε φανερώνει αδυναμία εκ μέρους τους και ούτε εκλαμβάνεται η ενέργεια αυτή ως αδυναμία από τους άλλους.



**Διάγραμμα 5: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν σκέφτονται να ζητήσουν βοήθεια μπορεί να εκληφθεί ως αδυναμία από τους άλλους**

Με βάση τη στατιστική ανάλυση, εκείνο το οποίο προκύπτει στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι οι νεοδιόριστοι δε διστάζουν να αποκαλύψουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, αφού συζητούν σε μεγάλο βαθμό με άλλους. Αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από τη δήλωσή τους στο ερώτημα (B6) αν θεωρούν ότι το να ζητήσουν βοήθεια από τους άλλους μπορεί να εκληφθεί ως αδυναμία εκ μέρους τους όπου σε ποσοστό (62.5%) δηλώνουν πως δε το θεωρούν αδυναμία. Κατά την άποψη

των πλείστων εκπαιδευτικών (72.7%), οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πολύ πρόθυμοι να τους προσφέρουν βοήθεια, ενώ στις περιπτώσεις που αυτοί είναι απρόθυμοι, αυτό οφείλεται σύμφωνα με τους νεοδιόριστους (δήλωση B9), κατά κύριο λόγο στο φόβο τους να μοιραστούν αυτά που ξέρουν (33.3%) και στην έλλειψη χρόνου (33.3%). Ισόποσα παρουσιάζονται τα ποσοστά (16.7%) όσον αφορά στους άλλους δύο λόγους σχετικά με την απροθυμία των παλαιότερων εκπαιδευτικών να προσφέρουν βοήθεια, λόγοι οι οποίοι αφορούν στο ζήτημα της απομόνωσης στην τάξη και στην ελλιπή επιμόρφωσή τους σε θέματα χρήσης νέων τεχνολογιών. Τα δεδομένα αυτά δημιουργούν την ανάγκη για παροχή διευκολύνσεων (π.χ. μείωση διδακτικού χρόνου-καθηκόντων), και ενδεχομένως και επιμόρφωσης εκ μέρους της διεύθυνσης του σχολείου στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να προσφέρουν τη βοήθειά τους στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με τη θεματολογία στην οποία οι νεοδιόριστοι χρειάστηκαν να ζητήσουν βοήθεια οι νεοδιόριστοι κλήθηκαν να δηλώσουν τρία θέματα στα οποία είχαν ζητήσει βοήθεια. Οι πληροφορίες που υπάρχουν στον πίνακα 5.6 είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικές.

#### Πίνακας 5.6

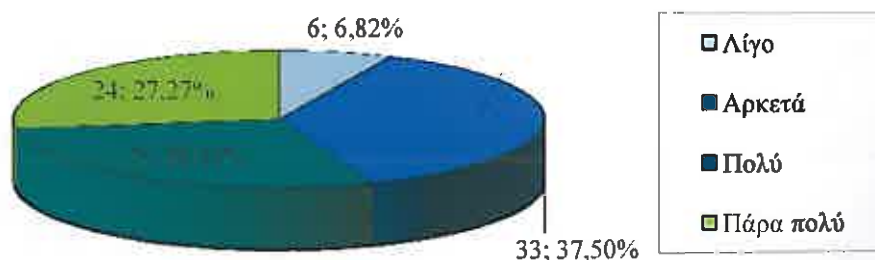
##### Θέματα στα οποία οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ζήτησαν βοήθεια

##### Δήλωση (B7)

<i>Αναφέρεται τρία θέματα στα οποία έχετε βοήθεια ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός.</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
θέματα διδακτικής/μεθοδολογίας	50	55.7%
πειθαρχίας	52	56.9%
σχέσεις με γονείς	9	7.1%
λειτουργικά/διαδικαστικά ζητήματα	11	7.9%
αλλόγλωσσοι μαθητές	4	4.5%
οργάνωση/προγραμματισμός	37	42.0%
αξιολόγηση	5	5.7%
έπαινος/ ενίσχυση	1	1.1%
εποπτικό υλικό	36	40.4%
γιωρτές	5	5.6%

Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα τέσσερα θέματα στα οποία οι νεοδιόριστοι ζήτησαν βοήθεια ήταν: η διατήρηση της πειθαρχίας (56.9%), ζητήματα διδακτικής και μεθοδολογίας (55.7%), η οργάνωση και ο προγραμματισμός της ύλης (42.0%) και η εύρεση και χρησιμοποίηση διδακτικού εποπτικού υλικού (40.4%). Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί είναι ότι τα ευρήματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα της δήλωσης (B3), όπου εκεί οι εκπαιδευτικοί είχαν υποδείξει τα ίδια ακριβώς θέματα ως τους κυριότερους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίζουν την αρχική τους κατάρτιση ως μη επαρκή. Ωστόσο, παρά το ότι επισημαίνουν τα θέματα που τους απασχολούν για την αντιμετώπιση των οποίων ζητούν βοήθεια, δε θεωρούν ότι αυτό τους καθιστά λιγότερο αποτελεσματικούς συγκριτικά με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (δήλωση B10). Πιθανό αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί με βάση το γεγονός ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου και ενδεχομένως να έχουν εμπιστοσύνη στο άτομό τους.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους (δήλωση B8) να δηλώσουν αν θεωρούν ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν. Από το διάγραμμα 6. προκύπτει ότι οι περισσότεροι έχουν θετική άποψη.



**Διάγραμμα 6: Προθυμία παλαιότερων εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς**

Με βάση το παραπάνω διάγραμμα διαπιστώνεται μια πολύ θετική στάση εκ μέρους των παλαιότερων εκπαιδευτικών να προσφέρουν βοήθεια στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα πάντοτε με το τι δηλώνουν οι νεοδιόριστοι για το ζήτημα αυτό. Συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση δείχνει ότι οι παλαιότεροι είναι αρκετά

(37.5%) έως και πάρα πολύ πρόθυμοι (27.3%) να βοηθήσουν, και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό (6.8%) παρουσιάζονται απρόθυμοι να το κάνουν. Πιθανότατα το φαινόμενο αυτό να αποτελεί ένδειξη ότι υφίσταται συνεργατική κουλτούρα στις περισσότερες σχολικές μονάδες. Γενικά τα αποτελέσματα στην ενότητα αυτή δείχνουν ότι υπάρχουν καλές προϋποθέσεις για να τεθούν οι βάσεις μιας πιο συστηματικής και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των νεοδιόριστων και παλαιότερων εκπαιδευτικών.

#### **Γ: Δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας.**

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου συμπεριλήφθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν στις δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Εν πρώτοις ζητήθηκε από αυτούς να υποδείξουν ποιος κατά τη γνώμη τους πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική τους μονάδα.

**Πίνακας 5.7**

**Οι απόψεις των νεοδιόριστων για το ποιος πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξή τους στη σχολική μονάδα**

#### **Δήλωση (Γ1)**

Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;	<i>f</i>	%
Ο διευθυντής	45	51.1%
Ο επιθεωρητής	9	10.2%
Οι σχολικοί σύμβουλοι	3	3.4%
Οι βοηθοί διευθυντές	8	6.1%
Οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί	15	17.0%
Το Πανεπιστήμιο	1	1.1%
Το Υπουργείο Παιδείας	4	4.5%

Οι περισσότεροι νεοδιόριστοι φαίνεται να θεωρούν ότι πρώτα ο διευθυντής (51.1%) και μετά οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί (17.0%) πρέπει να έχουν τον πιο ενεργό ρόλο

όσον αφορά στη στήριξη τους στη σχολική μονάδα (δήλωση Γ1). Με βάση τον πίνακα.5.7, πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορούν να βρουν στήριξη στον επιθεωρητή (10.2%), παρόλο που αυτός έχει άμεση σχέση με το έργο τους στην εκπαιδευτική μονάδα, αφού είναι αυτός που παρακολουθεί την πορεία τους και τους αξιολογεί. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι το Πανεπιστήμιο συγκεντρώνει το μικρότερο ποσοστό (1.1%) σημείο που ενδεχομένως να δείχνει ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ του Πανεπιστημίου και των σχολικών μονάδων.

Όπως φαίνεται στον πίνακα οι περισσότεροι από τους νεοδιόριστους που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα υποστήριξαν ότι ο διευθυντής είναι το πρόσωπο που πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξή τους στη σχολική μονάδα. Οι δηλώσεις που ακολουθούν εξηγούν τους λόγους για τους οποίους έχουν αυτή την πεποίθηση οι πλείστοι από αυτούς:

«Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας πρέπει να εμπνέει, να καθοδηγεί, να διορθώνει, να διατηρεί ασφαλές κλίμα. Να παρέχει όλα τα αναγκαία στοιχεία που θα θωρακίσουν το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό στο μέλλον» (#1).

«Υπεύθυνος είναι ο διευθυντής γιατί αυτός είναι καθημερινά παρών. Έχει μεγάλη πείρα, γνωρίζει πως λειτουργεί το σχολείο, ξέρει τα προβλήματα και κατανοεί τη σημασία που έχει να ενθαρρύνει τους υπόλοιπους να στηρίζουν τους νεοδιόριστους» (#66).

«Πρέπει να είναι ο διευθυντής που έχει αυτό το ρόλο γιατί τότε παίρνει άλλη διάσταση το θέμα. Αντιλαμβάνονται και οι άλλοι τη σοβαρότητα, παραδειγματίζονται και έτσι οι νεοδιόριστοι έχουν υποστήριξη από όλους» (#378).

Παρά το ότι φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι θεωρούν πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή, καθιστώντας τον υπεύθυνο για τη στήριξή τους στη σχολική μονάδα, εντούτοις σε προηγούμενη δήλωση (B5) στην οποία τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν με ποιο συζητούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο χώρο εργασίας τους, επέλεγον στο μεγαλύτερο ποσοστό να συζητούν με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και όχι με το διευθυντή. Η διαπίστωση αυτή εγείρει προβληματισμούς

ως προς τις αιτίες που τους ωθούν να έχουν τόσο διαφοροποιημένες απόψεις σχετικά με το άτομο που διαδραματίζει κατά την άποψή τους το σημαντικότερο ρόλο στη στήριξή τους, αλλά το οποίο δεν εμπιστεύονται για να συζητήσουν μαζί του τους διάφορους προβληματισμούς τους.

Από την έως τώρα ανάλυση φαίνεται ότι οι νεοδιόριστοι πιστεύουν στη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή και θεωρούν ότι αυτός σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ανάπτυξη υποστηρικτικών δραστηριοτήτων για νεοδιόριστους. Σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε η δήλωση (Γ4), στην οποία ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους να υποδείξουν σε ποιο βαθμό συμμετέχουν ή επιθυμούν να συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες υποστήριξης μέσα στη σχολική τους μονάδα.

Με βάση τη στατιστική ανάλυση (βλ.πιν.5.8), φαίνεται ότι σε μεγαλύτερο βαθμό ισχύουν οι δηλώσεις που αφορούν στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την παρακολούθηση υποδειγματικών διδασκαλιών από εμπειρότερους συναδέλφους ( $\bar{X} = 4,44$ ), καθώς επίσης και στις δραστηριότητες που σχετίζονται με τη συμμετοχή τους σε καθημερινές συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα ( $\bar{X} = 4,19$ ). Σε επίσης πολύ μεγάλο βαθμό παρουσιάζονται να ισχύουν δραστηριότητες που αφορούν στην ύπαρξη μόνιμου συμβούλου στη σχολική μονάδα ( $\bar{X} = 4,19$ ) και στην υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα ( $\bar{X} = 3,92$ ). Ακόμη, διαπιστώνεται ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν να αναλαμβάνουν τις ίδιες ευθύνες με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς ( $\bar{X} = 3,43$ ), όπως και τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας με άλλους συναδέλφους ( $\bar{X} = 3,37$ ).

**Πίνακας 5.8**  
**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε υποστηρικτικές δραστηριότητες μέσα στη σχολική μονάδα**

Δήλωση (Γ4)

Στα πλαίσια της ένταξής σας ως νέος εκπαιδευτικός:	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
A. Δημιουργείτε ομάδες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς σας;	3.37	1.22
B. Επιθυμείτε να αναλάβετε τις ίδιες ευθύνες με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς	3.43	1.05
Γ. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μία υποδειγματική διδασκαλία από έμπειρο συνάδελφο της μονάδας σας;	4,44	0.81
Δ. Θα επιθυμούσατε να διδάξετε εσείς ενώπιον του, στα πλαίσια υποστήριξης σας ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;	3.17	1.18
Ε. Θα επιθυμούσατε να διδάξετε ενώπιον ενός συμβούλου εκπαίδευσης;	3.19	1.30
Στ. Συμμετέχετε σε καθημερινές συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα;	4.19	0.82
Ζ. Πραγματοποιείτε τακτικές συναντήσεις με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όπου συζητάτε ζητήματα καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής;	3.17	1.27
Η. Θα σας ενδιέφερε η υιοθέτηση του θεσμού του «μέντορα», ενός πιο έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλαμβάνει προσωπικά την αρχική στήριξη και ενσωμάτωσή σας;	3.92	1.21
Θ. Θα θέλατε να υπάρχει σε μόνιμη βάση στο σχολείο σας ένας σύμβουλος που να μπορεί να στηρίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς;	3.98	1.20

Συμπερασματικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι νεοδιόριστοι επιθυμούν και συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις υποστηρικτικές δραστηριότητες που τους προσφέρονται από τη σχολική τους μονάδα. Επίσης, υποδεικνύουν μέσα από τις απαντήσεις τους την ανάγκη τους για συνεργασία και στήριξη τόσο από άτομα μέσα στη σχολική μονάδα όσο και από ειδικευμένα άτομα στη συμβουλευτική.

**Δ:** Το μέρος αυτό αναφέρεται σε δραστηριότητες επιμόρφωσης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών

Για να εξακριβωθούν οι ανάγκες επιμόρφωσης το δείγμα της έρευνας κλήθηκε να απαντήσει σε 7 ερωτήματα. Στο ερώτημα (Δ1) οι νεοδιόριστοι κλήθηκαν να ορίσουν

πόσο συχνά έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε σεμινάρια και συνέδρια σε εργάσιμο χρόνο. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνεται ότι δε θεωρούν ότι τους δίνεται σε μεγάλο βαθμό η ευκαιρία να συμμετέχουν σε σεμινάρια και συνέδρια (βλ. πιν.5.9). Συγκεκριμένα, θεωρούν ότι έχουν σε μέτριο βαθμό ( $\bar{X} = 2.30$ ) την ευκαιρία συμμετοχής. Με βάση αυτό θα μπορούσε να υποτεθεί ότι, ίσως αυτό οφείλεται εν μέρει, στο είδος της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζονται και στο κατά πόσον η απουσία τους προκαλεί δυσλειτουργία στο πρόγραμμα του σχολείου. Μπορεί ακόμη να οφείλεται και στο διευθυντή και στο κατά πόσο αυτός θεωρεί ή όχι, ότι η συμμετοχή τους στα συνέδρια αποτελεί μέρος της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

### Πίνακας 5.9

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους σε σεμινάρια και συνέδρια στον εργάσιμο χρόνο και για την παροχή διευκολύνσεων από τη σχολική μονάδα

Δηλώσεις:	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Συμμετοχή σε σεμινάρια και συνέδρια σε εργάσιμο χρόνο	2.30*	0.78
Διευκολύνσεις της μονάδας για συμμετοχή στα σεμινάρια και στα συνέδρια	2.29	0.89

\*κλίμακα 1-5

Σε σχετική δήλωση που ακολουθούσε (Δ2) ρωτήθηκαν κατά πόσον η σχολική τους μονάδα τους παρείχε διευκολύνσεις για τη συμμετοχή τους στα συνέδρια αυτά. Με βάση τα στοιχεία, φαίνεται ότι σε ένα σχετικά ικανοποιητικό βαθμό ( $\bar{X} = 2.28$ ), είχαν διευκολύνσεις από τη σχολική τους μονάδα. Κατά πάσα πιθανότητα αυτό επιβεβαιώνει την υπόθεση που αναφέρθηκε πιο πάνω. Όσον αφορά στο βαθμό ικανοποίησής τους που προκύπτει από τη συμμετοχή τους στα σεμινάρια και στα συνέδρια (δήλωση Δ3), δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι ( $\bar{X} = 3.14$ )

### Πίνακας 5.10

#### Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων επιμόρφωσης

##### Δήλωση (Δ1)

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα στην περίπτωσή σας;	Μέσος όρος	Τοπική απόκλιση
α. Η συμμετοχή σας στα συνέδρια συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας σας κατά την επιστροφή σας στην τάξη;	3.01	1.01
β. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν στα συνέδρια, κάλυψαν τις ανάγκες σας;	2.73	0.91
γ. Μπορείτε να εφαρμόσετε καινοτόμες πρακτικές κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου;	3.02	0.93
δ. Μπορείτε να αναπτύξετε πρωτοβουλίες στο εκπαιδευτικό σας έργο;	3.41	0.95
ε. Συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής στη σχολική μονάδα;	2.91	1.05
στ. Αντλείτε ικανοποίηση από το επάγγελμά σας;	3.77	0.98
ζ. Θεωρείτε ότι έχουν αλλάξει οι προσδοκίες και φιλοδοξίες σας σε σχέση με εκείνες που είχατε όταν πρωτοδιοριστήκατε;	3.04	1.29

Σε σχέση με το βαθμό συμβολής των επιμορφωτικών προγραμμάτων στη βελτίωση της διδασκαλίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ( $\bar{X}=3.01$ ), μετά τη συμμετοχή τους σε αυτά, καθώς και στην κάλυψη των αναγκών τους μέσα από την προσφερόμενη θεματολογία, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται λίγο ικανοποιημένοι ( $\bar{X}=2.73$ ). Πιθανόν τα υφιστάμενα προγράμματα να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες και ενδεχομένως να χρειάζεται να αποφασίζουν οι ίδιοι για τα θέματα που τους ενδιαφέρουν και στα οποία θεωρούν ότι έχουν ανάγκη για επιμόρφωση. Μέτρια φαίνεται να είναι η ικανότητά τους στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών ( $\bar{X}=3.02$ ), ενώ μέτρια παρουσιάζεται και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων αναφορικά με θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής ( $\bar{X}=2.91$ ). Ωστόσο, φαίνεται ότι παίρνουν πρωτοβουλίες στο εκπαιδευτικό τους έργο ( $\bar{X}=3.41$ ) σε ικανοποιητικό βαθμό. Παρόλα αυτά οι νεοδιόριστοι δηλώνουν ότι αντλούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό ( $\bar{X}=3.79$ )

ικανοποίηση από το επάγγελμα, ενώ την ίδια στιγμή οι αρχικές προσδοκίες και φιλοδοξίες τους φαίνεται να έχουν διαφοροποιηθεί ( $\bar{X}=3.04$ ).

Σε σχετική δήλωση (Δ5) που ακολουθούσε και αφορούσε στο κατά πόσον βιώνουν οι νεοδιόριστοι το αίσθημα της απογοήτευσης στο ξεκίνημα της καριέρας τους, φάνηκε μια αντίφαση στις απόψεις που καταθέτουν στη δήλωση (Δ4.6), σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης που αντλούν από το επάγγελμα (M.O=3.77) και στο σύνολο των δηλώσεων (Δ5), όπου στις απαντήσεις τους φαίνεται χαμηλή ικανοποίηση από το επάγγελμα η οποία αποδίδεται κυρίως στη μεγάλη διαφορά που υφίσταται μεταξύ του διαστήματος εκπαίδευσης και στην πραγματικότητα της εργασίας μέσα στη σχολική μονάδα. Ενδεχομένως, η ικανοποίησή που αντλούν ασκώντας το συγκεκριμένο επάγγελμα να οφείλεται στην αγάπη που νιώθουν για τα παιδιά και στο ότι προσφέρουν στην κοινωνία.

#### Πίνακας 5.11

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη βίωση απογοήτευσης στο ξεκίνημα της καριέρας τους**

**Δήλωση (Δ5)**

Συμφωνούν με τη δήλωση για τους παρακάτω λόγους:	f	%
Πολύ διαφορετική η πραγματικότητα από τις σπουδές	48	54.5%
Πολύ υψηλές προσδοκίες και στόχοι	16	18.1%
Μεγάλη πίεση από τα αυξημένα καθήκοντα	14	15.8%
Αυξημένη παρέμβαση γονιών	11	12.5%
Κουλτούρα σχολικής μονάδας	13	14.0%
Κακή σχολική διοίκηση	3	3.4%
Απουσιάζει η περίοδος ένταξης	3	3.4%

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι οι πλείστοι νεοδιόριστοι (54.9%), συμφωνούν με τη συγκεκριμένη δήλωση, περιγράφοντας το χάσμα που υπάρχει μεταξύ της πραγματικότητας της σχολικής μονάδας και κυρίως μιας σχολικής τάξης από την περίοδο των σπουδών. Πιο συγκεκριμένα ο νεοδιόριστος (#81) αναφέρει:

«Συμφωνώ απόλυτα γιατί στην πραγματικότητα υπάρχουν ένα σωρό παράγοντες όπως πίεση για ολοκλήρωση της ύλης από το Υπουργείο, έλεγχος από τους γονείς, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψη στήριξης από τους διευθυντές και τους επιθεωρητές, που δε σε αφήνουν να δημιουργήσεις ένα περιβάλλον μάθησης όπως το έχεις φανταστεί».

Ένας άλλος νεοδιόριστος συμπληρώνει:

«Συμφωνώ με τη συγκεκριμένη δήλωση γιατί η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική από αυτήν που μας παρουσιάζουν στο πανεπιστήμιο. Μόνο όταν αρχίσεις να διδάσκεις συνειδητοποιείς ότι κάποια πράγματα είναι ουτοπικά και μπορούν να εφαρμοστούν μόνο στην τέλεια τάξη» (# 33).

Στο ίδιο μοτίβο κινείται και η άποψη του νεοδιόριστου (#87) όπου κάνει λόγο για μη ρεαλιστική προετοιμασία, για προετοιμασία που αφορά σε ιδανικές τάξεις με ομαδικές εργασίες και συνεργατικές μεθόδους και επικοινωνιακές προσεγγίσεις.

Επίσης, μια ομάδα εκπαιδευτικών (18.1%) στηρίζουν τη συγκεκριμένη δήλωση, αναφερόμενοι στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που έχουν πριν την έναρξη των καθηκόντων τους, ενώ μια άλλη ομάδα (15.8%) κάνει λόγο για πολύ μεγάλη πίεση η οποία προέρχεται από τα αυξημένα καθήκοντα και υποχρεώσεις. Το απόσπασμα που ακολουθεί επιβεβαιώνει τα παραπάνω:

«Σίγουρα η εικόνα που είχα στο μυαλό μου και σκόπευα να υιοθετήσω στη δουλειά μου, του ιδανικού-πολυδύναμου δασκάλου, απέχει πάρα πολύ από τι μπορώ να είμαι στην πραγματικότητα και του τι μπορώ να κάνω με όλα αυτά τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που έχω» (# 44).

Άξιο σχολιασμού κρίνεται το γεγονός ότι η αυξημένη παρέμβαση των γονιών (15.8%) παρουσιάζεται ως ένας από τους λόγους που οι νεοδιόριστοι αποδίδουν την απογοητευσή τους ερχόμενοι σε επαφή με την πραγματικότητα. Κάποιοι από αυτούς αναφέρονται στις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από την αυξημένη επέμβαση και αρνητική κριτική των γονιών στο έργο τους που τους κάνουν να νιώθουν ανασφάλεια και φόβο (#61,#11).

Επιπλέον, γίνεται διακριτό ότι το είδος της κουλτούρας που κυριαρχεί σε μια σχολική μονάδα κρίνεται από ένα ποσοστό της τάξης του 14% ως μια αιτία απογοήτευσης. Οι πιο πάνω δηλώσεις διασαφηνίζονται καλύτερα μέσα από τα λεγόμενα των νεοδιόριστων που ακολουθούν:

«Απογοήτευση θα νιώσεις αν δε σε στηρίζει ο διευθυντής σου και αν δεν πιστέψει σε εσένα. Το κλίμα, η ατμόσφαιρα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο μέσα σε ένα σχολείο, το ίδιο και οι συνάδελφοι που εργάζονται σε αυτό» (#41).

«Η κουλτούρα και το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία (λόγω του υπάρχοντος συστήματος αξιολόγησης) αποπροσανατολίζει τους εκπαιδευτικούς από τον κύριο στόχο τους που κατά την άποψή μου είναι η βελτίωση των παιδιών» (#84).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις μικρών ομάδων εκπαιδευτικών οι οποίοι αναφέρουν την κακή σχολική διοίκηση (3.4%) και την απουσία της περιόδου ένταξης (3.4%), ως τους κυριότερους λόγους απογοήτευσης, όπως επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη ακόμα μιας μικρής ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν ότι η απογοήτευσή τους προέρχεται από το γεγονός ότι είχαν διεκπεραιώσει τις σπουδές τους σε άλλη χώρα εκτός από την Κύπρο και είχαν κάνει την εμπειρία τους σε σχολικές μονάδες, που λειτουργούν με πολύ διαφορετικό τρόπο από αυτόν που λειτουργούν τα σχολεία στον Κυπριακό χώρο. Συγκεκριμένα ο νεοδιόριστος (#58) επισημαίνει αυτή τη διάσταση αναφέροντας:

«Ιδιαίτερα για τα άτομα που έχουν σπουδάσει και δουλέψει στο εξωτερικό τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Στην Κύπρο υπάρχει πολλή γραφειοκρατία και πολύ λίγη στήριξη και αυτά συντείνουν στην απογοήτευσή μας».

Βέβαια υπήρχε και μια ομάδα ατόμων που διαφώνησαν με τη δήλωση υποστηρίζοντας ότι το τι θα νιώσει ο κάθε εκπαιδευτικός εξαρτάται από την προσωπικότητά του, το χαρακτήρα και τη νοοτροπία του, το περιβάλλον στο οποίο θα βρεθεί, την πείρα του, τις διδακτικές του ικανότητες καθώς και τις αρχικές φιλοδοξίες και προσδοκίες του (# 8). Η ηθική ικανοποίηση που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός για ό,τι προσφέρει στα παιδιά σβήνει κάθε ίχνος απογοήτευσης που μπορεί να νιώσει σε κάποια στιγμή της εκπαιδευτικής του καριέρας (#23). Επίσης, η απογοήτευση εξαρτάται από το πως θα χειριστεί την πραγματικότητα ο κάθε δάσκαλος και από το πόση στήριξη θα έχει. Σίγουρα η αγάπη που νιώθει για τα παιδιά τον βοηθάει και τον ενθουσιάζει και πάλι από την αρχή! (#74)

Ακολούθως (Δ6), τους ζητήθηκε να προσδιορίσουν πόσο σημαντική θεωρούν την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με την άποψη αρκετών ο θεσμός αυτός θεωρείται σε αρκετά μεγάλο βαθμό σημαντικός ( $\bar{X}=3.86$ ). Το δεδομένο αυτό πιθανό να δημιουργεί την ανάγκη για καθιέρωση εισαγωγικών προγραμμάτων για όλους τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Τέλος, για να προσδιορίσουμε τα γνωστικά πεδία και τις θεματικές ενότητες στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η προετοιμασία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους (Δ7) να ορίσουν πέντε θέματα που θεωρούν ότι πρέπει να γνωρίσουν κατά την περίοδο προετοιμασίας τους.

Πίνακας 5.12

Οι απόψεις των νεοδιόριστων για τα θέματα που θα ήθελαν να περιλαμβάνονται στην ατζέντα προετοιμασίας τους

**Δήλωση (Δ7)**

Ποια θέματα κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να περιλαμβάνει η ατζέντα των σεμιναρίων προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών;	f	%
Μεθοδολογικά- διαδικαστικά-λειτουργικά θέματα εκπαιδευτική διοίκηση	60	69.3%
σχέσεις σχολείου- γονιών	3	3.3%
συμβουλευτική	14	15.9%
διαπολιτισμική αγωγή	26	29.6%
συναισθηματική αγωγή	7	8.0%
Νέες τεχνολογίες- καινοτόμες προσεγγίσεις	6	6.8%
ειδική εκπαίδευση	21	23.8%
πειθαρχία	5	6.6%
αξιολόγηση	42	47.7%
δίχτυα συνεργασίας	5	5.7%
	4	4.5%

Όπως φάνηκε (βλ.πιν.5.12), οι περισσότεροι (69.3%), επιθυμούν η ατζέντα προετοιμασίας των σεμιναρίων που αφορούν στους νέους εκπαιδευτικούς να περιλαμβάνει περισσότερη εξοικείωση με μεθοδολογικά/λειτουργικά θέματα (διδασκτική, οργάνωση, προγραμματισμός κ.ά.). Επίσης, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό

(47.7%), θεωρεί ότι είναι σημαντικό οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί να έρχονται σε επαφή με το θέμα της πειθαρχίας (συγκεκριμένα πως επιτυγχάνεται η τήρηση της πειθαρχίας) προτού αναλάβουν καθήκοντα σε πραγματικές τάξεις, διευκρινίζοντας ότι επιθυμούν επίλυση φανταστικών μελετών περιπτώσεων ή και ακόμη μελέτη περιστατικών που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της σχολικής εμπειρίας. Συγχρόνως, η συμβουλευτική φαίνεται να είναι σημαντική για αρκετούς από τους νεοδιόριστους του δείγματος (29.6%), αφού θεωρούν ότι αυτή θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν ζητήματα που έχουν σχέση τόσο με τη νομοθεσία, τη σωστή διεκπεραίωση των καθηκόντων τους, τους διάφορους κανονισμούς λειτουργίας της σχολικής μονάδας, καθώς και με την εύρεση και σωστή χρήση εποπτικού υλικού. Ειδικότερα, επισημαίνεται η σημαντικότητα της συμβουλευτικής για τα άτομα εκείνα που διεκπεραίωσαν τις σπουδές τους σε άλλες χώρες.

Η εκμάθηση χρήσης νέων τεχνολογιών και καινοτόμων προσεγγίσεων (23.8%) φαίνεται να αποτελούν θέματα που κάποιοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να περιλαμβάνονται στην ατζέντα της προετοιμασίας τους. Πιθανότατα αυτό να προκύπτει από τις ανάγκες βελτίωσης της διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητάς τους ως εκπαιδευτικοί. Επιλέον, θέματα όπως η διαπολιτισμική (8.0%) και η συναισθηματική αγωγή (6.8%), παρουσιάζονται να είναι επιθυμητά στην ατζέντα προετοιμασίας και ενδέχεται αυτό να οφείλεται στις ραγδαίες αλλαγές που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των σχολικών τάξεων. Ένα άλλο θέμα που προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος αφορά στη συνεργασία και πιο συγκεκριμένα στις σχέσεις σχολείου- γονιών (15.9%), ενώ σε μικρότερα ποσοστά είναι επιθυμητά θέματα, όπως η ειδική εκπαίδευση (6.6%), η αξιολόγηση (5.7%), όπως και η εξοικείωση και εμπλοκή τους σε δίχτυα συνεργασίας (4.5%), όπου θα μπορούσαν να ανταλλάζουν εμπειρίες και υλικό, τόσο με άλλους νεοδιόριστους, όσο και με μέντορες.

### Σύνοψη της περιγραφικής παρουσίασης των αποτελεσμάτων

Από τους 88 εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, 14 ήταν άνδρες (15.9%) και 74 γυναίκες (84.1%). Ως προς την ηλικία, οι 15 ανήκουν στην ομάδα 23-24, 53 στην ομάδα 25-26, 17 στην ομάδα 27-33 και 3 στην ομάδα 40-43. Η κατανομή τους ως προς της εργασιακή κατάσταση ήταν: 1 μόνιμος (1.1%), 70 με σύμβαση (79.5%), 12 με αντικατάσταση (13.6%) και 3 άλλο (3.4%). Ως προς τα έτη υπηρεσίας η κατανομή τους ήταν: 1 έτος: 15 υποκείμενα, 2 έτη: 20 υποκείμενα, 3 έτη: 21 υποκείμενα, 4 έτη: 18 υποκείμενα και 5 έτη: 3 υποκείμενα. Η κατανομή τους ως προς τα επιπρόσθετα προσόντα που κατέχουν ήταν: 9 κάτοχοι δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου επιπέδου Bachelors (10.2%) και 40 κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (45.5%).

Σύμφωνα με τα στοιχεία των πινάκων που προηγήθηκαν στο Α' μέρος τα πρώτα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο επιλέγουν το διδασκαλικό επάγγελμα πρωτίστως γιατί αγαπούν τα παιδιά (62.5%) και κατά δεύτερο λόγο εξαιτίας της αίσθησης μονιμότητας και εξασφάλισης που προσφέρει (51.1%), σε συνδυασμό με ένα μεγάλο αριθμό που προβάλλουν ως κύριο λόγο επιλογής την αρεσκεία τους να μεταδίδουν γνώσεις (44.3%). Για μια επίσης αρκετά μεγάλη ομάδα (36.4%), οι σταθερές οικονομικές απολαβές αποτέλεσαν το κίνητρο επιλογής τους επαγγέλματος. Οι περισσότεροι (47.7%) θεωρούν την αρχική τους κατάρτιση αρκετά επαρκή ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ όσοι διαφωνούν, εξηγούν ότι υπήρχε πολλή θεωρία, λίγη σχολική εμπειρία και σχεδόν καθόλου εξοικείωση με νέες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις.

Η πρώτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ως κυριότερες αρχικές τους ανησυχίες τη διατήρηση πειθαρχίας στην τάξη (77.6%), την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί (75.3%), το σχεδιασμό και τη οργάνωση των μαθημάτων (66.7%) και την οργάνωση και τον προγραμματισμό της ύλης (39.3%). Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που συναντούν κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου εντός της σχολικής μονάδας, επέλεγουν ως κύριο συνομιλητή τους άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (98.9%), ενώ συζητούν σε πολύ μεγάλο βαθμό με το διευθυντή

(79.3%), με τους βοηθούς διευθυντές (73.8%) και τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς (63.6%). Επίσης, τα στατιστικά (97.7%) δείχνουν ότι δε συζητούν καθόλου με τον επιθεωρητή. Οι ίδιοι παρουσιάζονται δεκτικοί στο να ζητήσουν βοήθεια στην αντιμετώπιση των προβλημάτων τους (72.7%) και επιπλέον αναγνωρίζουν σε μεγάλο βαθμό (72.7%) την προθυμία των παλαιότερων εκπαιδευτικών να τους την παρέχουν. Παράλληλα, ένα ποσοστό της τάξης του 74.7%, θεωρούν ότι είναι αρκετά δύσκολο για αυτούς να είναι εξίσου αποτελεσματικοί με τους πιο έμπειρους συναδέλφους.

Στα πλαίσια της ένταξής τους, δημιουργούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό (72.7%) ομάδες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς, εκφράζουν πάρα πολύ μεγάλη επιθυμία (85.1%) να αναλαμβάνουν τις ίδιες ευθύνες με έμπειρους συναδέλφους και παρουσιάζονται πάρα πολύ θετικοί (89.8%) στο να παρακολουθήσουν υποδειγματική διδασκαλία από αυτούς. Θέλουν να συμμετέχουν σε συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς (72.7%) και δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα (72.7%). Δηλώνουν ότι δε τους δόθηκαν πολλές ευκαιρίες να συμμετέχουν σε συνέδρια σε εργάσιμο χρόνο (85.2%), τονίζοντας παράλληλα την προθυμία της σχολικής τους μονάδας για παροχή διευκολύνσεων (45.5%) ώστε να γίνει εφικτή η συμμετοχή τους. Παρουσιάζονται μέτρια ικανοποιημένοι (37.5%) από τη συμμετοχή τους σε αυτά, θεωρώντας ότι η συμμετοχή τους δε συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας τους αφού τα θέματα που παρουσιάστηκαν κάλυψαν μόνο σε μέτριο βαθμό τις ανάγκες τους (44.3%). Κι ενώ δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμα (86.3%), ταυτόχρονα αναφέρουν ότι οι αρχικές προσδοκίες και φιλοδοξίες τους έχουν διαφοροποιηθεί πολύ (59.2%) και αυτό οφείλεται σύμφωνα με τους ίδιους, στο χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στις σπουδές και στην πραγματικότητα, καθώς και στο μεγάλο φόρτο εργασίας. Η ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νέων εκπαιδευτικών υποστηρίζεται από το (65.0%) και ως πιθανά θέματα προετοιμασίας, προτείνονται ζητήματα διδακτικής, μεθοδολογίας, οργάνωσης και πειθαρχίας.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

### Ανάλυση αποτελεσμάτων επαγωγικής στατιστικής

Για να αποδοθεί μια ακριβέστερη εικόνα των απόψεων των υποκειμένων και του τρόπου με τον οποίο αυτές διαμορφώνονται με βάση το φύλο και τα προσόντα τους, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική. Συγκεκριμένα, για τις ερωτήσεις κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $t$ , όπου με την ανάλυση έγινε σύγκριση των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων των απόψεων της ομάδας των ανδρών και των απόψεων της ομάδας των γυναικών, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφορές που επισημάνθηκαν αναφορικά με τις απόψεις τους στα διάφορα ζητήματα είναι στατιστικά σημαντικές. Επίσης, για τις κατηγοριακές ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο  $\chi^2$  για διερεύνηση σχέσεων μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, και του κριτηρίου  $\chi^2$  διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ερωτήματα που παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω.

#### 1. Στατιστική Ανάλυση Διακύμανσης (t-test) σε σχέση με το φύλο

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου βρέθηκε στατιστικά σημαντική στη διαμόρφωση των απόψεων των δύο ομάδων σε σχέση με την επάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης. Συγκεκριμένα, οι άντρες θεωρούν την αρχική κατάρτιση λιγότερο επαρκή ώστε να έχουν αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο σε σχέση με την άποψη των γυναικών ( $t= 2,43$ ,  $p<0,05$ ). Το φαινόμενο που παρουσιάζεται είναι αρκετά ενδιαφέρον από τη στιγμή που στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί έχουν περάσει (σχεδόν όλοι) από την ίδια βασική εκπαίδευση και εγείρει προβληματισμό στο κατά πόσον τελικά οι άντρες έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους από ότι οι γυναίκες.

Για να μελετηθεί περαιτέρω η επίδραση του φύλου εξετάστηκε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των ομάδων όσον αφορά στην επιλογή συνομιλητή όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα κατά την άσκηση του

εκπαιδευτικού τους έργου εντός της σχολικής μονάδας. Ο πίνακας 2. παρουσιάζει ξεχωριστά για τους άντρες και τις γυναίκες το μέσο όρο και την τυπική αποκλίση για κάθε παράγοντα που δήλωσαν ότι επέλεξαν ως συνομιλητή τους. Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην περίπτωση του διευθυντή, του επιθεωρητή, των βοηθών διευθυντών όπως και των παλαιότερων εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση όμως των νεοδιόριστων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά η οποία επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία στον πίνακα 5.13.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.13**

**Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόσωπο που επιλέγουν ως συνομιλητή στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μονάδα τους**

**Δήλωση (B5)**

Με ποιον και σε ποιο βαθμό συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου εντός της σχολικής μονάδας;	Άντρες		Γυναίκες	
	Μέσος Όρος*	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Διευθυντή	3.14	1.16	3.46	1.14
Επιθεωρητή	2.00	0.87	1.80	0.94
Βοηθούς Διευθυντές	3.14	1.29	3.27	1.27
Παλαιότερους εκπαιδευτικούς	3.57	1.28	3.95	1.06
Άλλους νεοδιόριστους	3.71	1.58	4.40	0.87

\* $p < 0,05$

Τα στοιχεία στον πίνακα δείχνουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την επιλογή του συνομιλητή των δύο φύλων. Φαίνεται ότι οι άλλοι νεοδιόριστοι αποτελούν το βασικό συνομιλητή για τις γυναίκες ( $t=2,33$ ,  $p<0,05$ ) παρά για τους άντρες και ενδεχομένως αυτό να δικαιολογείται από το γεγονός ότι ο πληθυσμός των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες (βλ.δείγμα: γυναίκες:74, άντρες: 14). Αυτό το οποίο αξίζει να παρατηρηθεί αν και δεν διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η ελαφρώς μεγαλύτερη προτίμηση των αντρών να επιλέγουν να συζητούν με τον επιθεωρητή (Μ.Ο =2.00). Πιθανό αυτό να οφείλεται στο ότι οι περισσότεροι επιθεωρητές είναι ανδρικού φύλου ή στο ότι οι άντρες επιδιώκουν θέσεις μεγαλύτερης ισχύος.

Για να εξακριβωθεί κατά πόσο υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των δύο φύλων έγινε και σύγκριση των απόψεων αναφορικά με δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα. Από τη σύγκριση αυτή προέκυψε πως οι διαφορές που φαίνονται στον πίνακα 2. μεταξύ των ανδρών και των γυναικών είναι στατιστικά σημαντικές σε 5 από τις 9 περιπτώσεις.

**ΠΙΝΑΚΑΣ 5.14**

**Δραστηριότητες που σχετίζονται με την υποστήριξη των νεοδιόριστων από τη σχολική τους μονάδα**

Δήλωση (Γ4)

Στα πλαίσια της ένταξής σας ως νέος εκπαιδευτικός:	Άντρες		Γυναίκες	
	Μέσος Όρος*	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Γ. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μία υποδειγματική διδασκαλία από έμπειρο συνάδελφο της μονάδας σας;	3.57	1.28	4.61	0.56
Ε. Θα επιθυμούσατε να διδάξετε ενώπιον ενός συμβούλου εκπαίδευσης;	2.53	1.33	3.31	1.27
Στ. Συμμετέχετε σε καθημερινές συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα;	3.57	1.01	4.31	0.73
Η. Θα σας ενδιέφερε η υιοθέτηση του θεσμού του «μέντορα», ενός πιο έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλαμβάνει προσωπικά την αρχική στήριξη και ενσωμάτωσή σας;	3.07	1.59	4.08	1.06
Θ. Θα θέλατε να υπάρχει σε μόνιμη βάση στο σχολείο σας ένας σύμβουλος που να μπορεί να στηρίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς;	3.21	1.36	4.13	1.12

\* $p < 0,05$

Συγκεκριμένα, από τις επιμέρους δηλώσεις, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται αναφορικά με τη δήλωση (Γ4.3), που αναφέρεται στην επιθυμία τους να παρακολουθήσουν υποδειγματική διδασκαλία από έμπειρο συνάδελφο της μονάδας τους και στην οποία οι γυναίκες παρουσιάζονται θετικότερες ( $t=4,94$ ,  $p<0,05$ ) σε μια τέτοια προοπτική σε σχέση με τους άντρες του δείγματος. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και στη δήλωση (Γ4.4) που αφορούσε στην επιθυμία τους να διδάξουν ενώπιον ενός συμβούλου εκπαίδευσης όπου η διαφορά βρέθηκε να σχετίζεται σημαντικά ( $t=1,89$ ,  $p<0,05$ ) με τις απόψεις της ομάδας των γυναικών του υπο διερεύνηση πληθυσμού. Η επιβεβαίωση της σημαντικής συσχέτισης γίνεται με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις τους στη δήλωση (Γ4.9) όπου το φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις των δύο ομάδων όσον αφορά στην ύπαρξη συμβούλου σε μόνιμη βάση στη σχολική μονάδα. Οι γυναίκες φαίνεται να επιθυμούν περισσότερο ( $t=2,70$ ,  $p<0,05$ ) τη συναισθηματική στήριξη από σύμβουλο από ότι οι άντρες. Πιθανό τα αποτελέσματα αυτά να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι ανάγκες και οι δυσκολίες των γυναικών εκπαιδευτικών είναι διαφορετικές από εκείνες των ανδρών συναδέλφων τους. Επιπλέον, αναφορικά με τις απόψεις των δύο ομάδων για τη συμμετοχή τους σε καθημερινές συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα (δήλωση Γ4.6), διαπιστώνεται ότι το φύλο επιδρά σημαντικά ( $t= 3,22$ ,  $p<0,05$ ) και ως προς αυτή την παράμετρο. Γενικά, φαίνεται ότι οι άντρες εμπλέκονται σε πολύ μικρότερο βαθμό ( $M.O=3.57$ ) στις καθημερινές συζητήσεις από ότι οι γυναίκες ( $M.O= 4.31$ ).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις κυμαίνονται τα αποτελέσματα της δήλωσης (Γ4.8), όπου η μεταβλητή φύλο φαίνεται να επηρεάζει τις απόψεις τους σε σχέση με την υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η σημαντικά στατιστική διαφορά ( $t= 2.97$ ,  $p<0.05$ ), δείχνει την επάρκεια των αντρών αναφορικά με την αρχική κατάρτισή τους σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες επιθυμούν περισσότερη στήριξη κυρίως στην πρώτη περίοδο της ενσωμάτωσής τους. Τέλος, στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται σε αναφορά με τις απόψεις τους σχετικά με την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νέων εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους (δήλωση Γ4.8). Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι εκφράζεται μεγαλύτερη

επιθυμία από τις γυναίκες ( $t=2.70$ ,  $p<0.05$ ), παρά από τους άντρες για την υιοθέτηση του θεσμού.

## 2. Στατιστική Ανάλυση με βάση το κριτήριο $t$ σε σχέση με τα προσόντα

Προηγουμένως έγιναν συγκρίσεις των απόψεων των δύο ομάδων σε σχέση με το φύλο. Θεωρήθηκε εξίσου όμως σημαντικό να επιχειρηθεί και μια δεύτερη σύγκριση σε σχέση με τα προσόντα των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση δείγματος για να εξετασθεί αν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφορές που να οφείλονται σε αυτά. Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση ελάχιστες ήταν οι περιπτώσεις στις οποίες διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Οι περιπτώσεις αυτές παρουσιάζονται στο πίνακα 5.15

Πίνακας 5.15

Οι δηλώσεις στις οποίες παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των δύο ομάδων

Δηλώσεις	Κάτοχοι δευτέρου τύπου πτυχίου bachelor's		Κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών master	
	Μέσος Όρος*	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Δήλωση β5.1	2.22	0.44	2.62	0.89
Δήλωση γ4.7	2.11	1.05	3.22	1.27
Δήλωση δ4.1	3.66	1.00	2.84	0.97
Δήλωση δ4.5	2.00	0.86	3.12	1.00

\* $p < 0.05$

Από τον πίνακα 5.15 προκύπτουν οι εξής σημαντικές παρατηρήσεις: αρχικά φαίνεται ότι τα προσόντα σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με την άποψη κυρίως όσων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα, όσοι έχουν μεταπτυχιακό συζητούν περισσότερο με το διευθυντή της σχολικής μονάδας ( $t=4.35$ ,  $p<0.05$ ), παρά οι εκπαιδευτικοί που έχουν δεύτερο πτυχίο. Πιθανό η ενέργειά τους αυτή να απορρέει από το γεγονός ότι κατέχουν κάποιες γνώσεις, οι οποίες ενδεχομένως θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στο διευθυντή. Θα μπορούσε να υποθεθεί ακόμη ότι έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, διαθέτουν δυνατή άποψη, γι' αυτό και επιδιώκουν

τις συζητήσεις. Στατιστικά σημαντική διαφορά επισημαίνεται και στη δήλωση (Γ4.7). Από τον πίνακα 5.15 προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πραγματοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό ( $t = 2.44, p < 0.05$ ) τακτικές συναντήσεις με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συζητούν θέματα καθημερινής πρακτικής από τους κατόχους δεύτερου πτυχίου. Στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώθηκε και στην άποψή τους σχετικά με τη δήλωση (Δ4.1). Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα ( $t = 2.27, p < 0.05$ ) για τους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών να βελτιωθούν στη διδασκαλία τους γιατί συμμετείχαν σε διάφορα συνέδρια. Επίσης, σημαντικό θεωρείται το ότι παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και για την άποψή τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής στη σχολική μονάδα. Για ακόμη μια φορά οι μεταπτυχιακοί παρουσιάζονται πιο πρόθυμοι ( $t = 3.10, p < 0.05$ ) από τους εκπαιδευτικούς κατόχους δεύτερου πτυχίου.

Όσον αφορά στις *κατηγοριακές ερωτήσεις* χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ , ώστε να γίνει διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Στην παρούσα έρευνα, η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, ενώ οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι το φύλο και τα προσόντα. Σε αναφορά με τη δήλωση (B1) σχετικά με τους λόγους που ώθησαν τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν το συγκεκριμένο επάγγελμα φαίνεται πως το φύλο έπαιξε σημαντικό ρόλο όσον αφορά στην επιλογή (B1.7), η οποία αναφέρεται στις σταθερές οικονομικές απολαβές. Η ανάλυση καταδεικνύει ότι οι άντρες στην πλειοψηφία τους επέλεξαν το διδασκαλικό επάγγελμα για οικονομικούς λόγους παρά οι γυναίκες ( $df = 1, \chi^2 = 8.84, p < 0.05$ ). Συγκεκριμένα τη δήλωση (B1.7) προτίμησε το 71.4% των αντρών και μόνο το 30% των γυναικών από όσους επέλεξαν τη συγκεκριμένη επιλογή.

Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε και στο ερώτημα (Γ1), όπου ζητήθηκε από τους νεοδιόριστους να προσδιορίσουν ποιος κατά τη γνώμη τους πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξη των νεοδιόριστων στη σχολική μονάδα. Η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο φαίνεται να επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις τους στη δήλωση (Γ1.1), η οποία αναφέρεται στο διευθυντή. Όπως δείχνει η στατιστική ανάλυση

στην πλειοψηφία τους οι γυναίκες ( $df=6$ ,  $\chi^2=14,13$ ,  $p<0,05$ ), θεωρούν το διευθυντή ως το πλέον κατάλληλο άτομο που πρέπει να αναλαμβάνει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Οι αριθμοί δείχνουν πως από όσους επέλεξαν τη συγκεκριμένη επιλογή το 60% ήταν γυναίκες και μόνο το 38% ήταν άντρες.

Στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση χαρακτηρίζει τις απόψεις των δύο φύλων σχετικά με το συναίσθημα της απογοήτευσης που βιώνουν οι νεοδιόριστοι στο ξεκίνημα της καριέρας τους. Η διαφοροποίηση φαίνεται στη δήλωση (Δ5.1), η οποία θέτει ως κύριο λόγο της απογοήτευσης τη μεγάλη διαφορά που έχει η πραγματικότητα από τις σπουδές. Πιο ειδικά, παρατηρείται ότι το ποσοστό των αντρών (83.3%) που ανταποκρίθηκαν στη συγκεκριμένη δήλωση ήταν συγκριτικά μεγαλύτερο με το ποσοστό των γυναικών (62.3%) όσων απάντησαν στη δήλωση. Οι άντρες είναι αυτοί που θεωρούν περισσότερο τη μετάβαση από την περίοδο των σπουδών στη σχολική πραγματικότητα ως αιτία απογοήτευσης ( $df=4$ ,  $\chi^2=10,51$ ,  $p<0,05$ ), παρά οι γυναίκες.

Σε αναφορά με το κατά πόσον η ανεξάρτητη μεταβλητή προσόντα επηρεάζει τις απόψεις των δύο ομάδων, η στατιστική ανάλυση έδειξε πως τα προσόντα δε σχετίζονται σημαντικά με τις απόψεις τους. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στα οποία εστιάζεται απουσία αλληλεπιδράσεων μεταξύ των προσόντων και των απόψεων των νεοδιόριστων, δεν οδηγούν οριστικά στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχουν αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Ειδικότερα, στην περίπτωση της Κύπρου, όπου παρατηρείται μεγάλη έφεση των εκπαιδευτικών για μεταπτυχιακές σπουδές, χρειάζεται να ξαναδιερευνηθεί η σχέση των δύο μεταβλητών στα πλαίσια μιας διαχρονικής έρευνας. Έτσι, θα είναι δυνατή η μέτρηση της επίδρασης της συγκεκριμένης μεταβλήτης (προσόντα) στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

## 6. Συζήτηση: Ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση

Στην παρούσα έρευνα η προσοχή επικεντρώθηκε στην πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο – τη λεγόμενη φάση προσαρμογής (0-4 χρόνια), κατά την οποία κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι να καταφέρουν να επιβιώσουν και να ανταπεξέλθουν στην πίεση των αυξημένων διδακτικών καθηκόντων ( Huberman, 1989 ὁ Schlager et al., 2003 ὁ Bezzina, 2005). Για να προσεγγιστεί όσο το δυνατό καλύτερα ο κύριος σκοπός ο οποίος αφορούσε στη διερεύνηση των αρχικών ανησυχιών, προβλημάτων και αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και στο κατά πόσον παρατηρείται διαφοροποίηση στον τρόπο που οι νεοδιόριστοι αντιμετωπίζουν τα προβλήματα με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι σύμφωνα με τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς οι αρχικές τους ανησυχίες και προβληματισμοί κατά τα πρώτα χρόνια των καθηκόντων τους;
2. Ποιος θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξή τους στη σχολική μονάδα;
3. Ποιες θεωρούν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι κυριότερες επιμορφωτικές τους ανάγκες;
4. Ανταποκρίνεται η προσφερόμενη επιμόρφωση στις απαιτήσεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών; Συμβάλλει και πώς στην επαγγελματική τους εξέλιξη;
5. Προς ποιες κατευθύνσεις/θεματολόγιο πρέπει να κινηθεί η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών;

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι τα ερευνητικά ερωτήματα απαντήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ παράλληλα, προέκυψαν και θέματα για τα οποία δεν έγινε διερεύνηση. Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά πραγματοποιείται μία εκτενέστερη συζήτηση πάνω στα κυριότερα ευρήματα σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και παράλληλα, επιχειρείται μία

ερμηνευτική θεώρησή τους με άμεση διασύνδεση στην προηγούμενη γνώση του προβλήματος έρευνας και της σχετικής θεωρίας (Μακράκης, 2005). Επίσης, γίνεται προσπάθεια για εμβάθυνση στις αιτίες που επηρέασαν το δείγμα της έρευνας το οποίο έδωσε τα συγκεκριμένα στοιχεία (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005) και αναζητείται η ευρύτερη σημασία των απαντήσεων (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001), αναγνωρίζοντας τον κίνδυνο ότι σε κάθε προσπάθεια ερμηνείας των δεδομένων ενέχει πάντα και μία υποκειμενική διάσταση. Για καλύτερη κατανόηση από τον αναγνώστη, η παρουσίαση των ερμηνειών στηρίζεται στη σειρά των θεματικών ενοτήτων που ακολουθήθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

## **6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

### **6.1.1. Ηλικία**

Προχωρώντας στην πρώτη διαπίστωση σημειώνουμε ότι οι περισσότεροι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο βρίσκονται μεταξύ 25 και 26 ετών, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες παρατηρείται αυξημένο ποσοστό εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας στις τάξεις του διδασκαλικού επαγγέλματος (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, 2007). Αυτή η διαπίστωση θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση το γεγονός ότι στις άλλες χώρες εισχωρούν στο διδασκαλικό επάγγελμα άτομα που απασχολούνταν σε άλλους τομείς εργασίας (Κατσουλάκης, 1999), ενώ στην Κύπρο μέχρι και πρόσφατα τα άτομα που τέλειωναν τις σπουδές τους είχαν άμεσο διορισμό (Κωνσταντίνου, 2005). Ακόμη και σήμερα, οι πλείστοι απόφοιτοι που έχουν εγγραφεί στον κατάλογο διοριστέων απασχολούνται είτε με σύμβαση, είτε με αντικατάσταση στις σχολικές μονάδες (στοιχεία από εκπαιδευτική υπηρεσία) και μόνο λίγοι είναι αυτοί που έχουν εισχωρήσει σε άλλους τομείς εργασίας. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών στον κυπριακό χώρο σχετικά με τη μεγάλη ζήτηση του διδασκαλικού επαγγέλματος (Papanastasiou & Papanastasiou, 1997,1998) και επιβεβαιώνει επίσης, τη χαμηλή διαρροή εκπαιδευτικών προς άλλα επαγγέλματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται σύμφωνα με τους Menon και Christou (2002), στην έλλειψη καλών προοπτικών εργοδότησης σε άλλους τομείς και υπηρεσίες παρά σε ψηλά επίπεδα ικανοποίησης από το διδασκαλικό επάγγελμα. Σύμφωνα με τη Linda Darling-

Hammond (2005), αυτό συμβαίνει μόνο στις χώρες που οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι υψηλοί και ανταγωνιστικοί των άλλων επαγγελμάτων (π.χ Ιαπωνία, Κίνα), όπου ανάμεσα σε αυτές τις χώρες συμπεριλαμβάνεται και η Κύπρος, η οποία αποτελεί μια από τις 5 ευρωπαϊκές χώρες με τους υψηλότερους μισθούς (European commission, 2007).

#### 6.1.2. Φύλο

Σημειώνεται επίσης η προϊσούσα αύξηση του αριθμού των γυναικών στις τάξεις του επαγγέλματος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι η αναλογία ανδρών- γυναικών είναι σημαντικά μεγενθυμένη υπέρ των δεύτερων, πράγμα που σημαίνει ότι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Κύπρο, όσοι επιλέγουν να διδάξουν σε μεγαλύτερο ποσοστό είναι γυναίκες. Στην ίδια γραμμή κινούνται διαπιστώσεις που έγιναν από τον Κατσουλάκη (1999), τους Menon και Christou (2002), καθώς και από τη Smethem (2007), οι οποίοι κάνουν αναφορά στην υπεροχή του γυναικείου φύλου στις τάξεις του διδασκαλικού επαγγέλματος. Το ίδιο υποστηρίζει και η Robertson, η οποία περιγράφει τα σχολεία της πρώτης βαθμίδας ως «θηλυκά βασίλεια» (όπ.αναφ. στους Fullan & Hargreaves, 1995). Ακόμη, στην έκθεση του συμβουλίου της Ευρώπης του 2007, αναφέρεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης είναι γυναίκες, ενώ παράλληλα τονίζεται ότι κατά το έτος 2002 σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες εκτός από μία, το ποσοστό των γυναικών εκπαιδευτικών έφτανε το 70%. Η Smethem (2007), προσπαθώντας να εξηγήσει το φαινόμενο αυτό επισημαίνει τη διαχρονική θεώρηση του επαγγέλματος ως κατεξοχή κατάλληλου και βολικού για γυναίκες που έχουν παιδιά ή που σκέφτονται σοβαρά τη μητρότητα. Για τον κυπριακό χώρο, η πιο πάνω τοποθέτηση θα μπορούσε να αιτιολογηθεί/ ερμηνευτεί εν μέρει από τις αναφορές των Ζεμπύλα και Παπαναστασίου (2003), στα πλεονεκτήματα του διδασκαλικού επαγγέλματος στην Κύπρο. Οι συγγραφείς, αναφέρονται μεταξύ άλλων, στις καλές συνθήκες εργασίας (καλός μισθός, σύντομο ωράριο, μεγάλη διάρκεια διακοπών), οι οποίες ενδεχομένως να λειτουργούν ως κίνητρο για τις γυναίκες που χρειάζονται χρόνο να συνδυάζουν την καριέρα με την οικογένειά τους. Ωστόσο, σύμφωνα με τη Βασιλού- Παπαγεωργίου (1995), τα κίνητρα αυτά δεν αρκούν για να εξηγήσουν την επιλογή ενός επαγγέλματος, παρά μόνο αν συνεξεταστούν σε ένα σύστημα από άλλους παράγοντες- κίνητρα κοινωνικοοικονομικού και πολιτισμικού

περιεχόμενου, καθώς και με τα ιδεολογικά συμφραζόμενά τους και τις ποικίλες εκφάνσεις τους σε δεδομένα χωροχρονικά πλαίσια. Από την άλλη, μια ερμηνεία για το μειωμένο αριθμό των ανδρών θα μπορούσε να συνδέεται με την επιθυμία τους να αποκτήσουν θέσεις με μεγαλύτερες προοπτικές ανέλιξης, ίσως και γι' αυτό το λόγο αναζητούν εργασία σε κάποιο άλλο επαγγελματικό τομέα που ενδεχομένως να τους προσφέρει υψηλότερες οικονομικές απολαβές. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Φρειδεरिकού και Τσερουλή (1991), το επάγγελμα του δασκάλου χαρακτηρίζεται ως επάγγελμα «οριζόντιας» εξέλιξης και οι δάσκαλοι λένε, ότι δεν προσφέρει αλλαγή θέσης και ρόλου που συνεπάγεται οικονομική ή άλλη μεταβολή. Παράλληλα, τονίζουν ότι «οι αποδοχές είναι προκαθορισμένες και μικρές, χωρίς δυνατότητα βελτίωσης και ότι οι κάποιες υψηλά διοικητικές ή επιστημονικές θέσεις (διευθυντής, σχολικός σύμβουλος) δεν αποτελούν οικονομικό κίνητρο, γιατί τα καθήκοντα είναι αντιστρόφως ανάλογα με τις απολαβές» (σ.70). Ειδικότερα δε για αυτούς που ακολούθησαν το επάγγελμα ως «αναγκαστική επιλογή», η οικονομική και επαγγελματική στασιμότητα βιώνεται ως ιδιαίτερα στερητικός παράγοντας στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τελείως διαφορετική στάση κρατούν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, για τις οποίες η έλλειψη ευρύτερων οριζόντων και η επαγγελματική στασιμότητα δε φάνηκε να αποτελεί πηγή πικρίας ή δυσαρέσκειας. Αντιθέτως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εκφράζουν ικανοποίηση για το επάγγελμά τους, όχι γιατί τους προσφέρει επαγγελματική ισοτιμία, αλλά γιατί το θεωρούν κατ' εξοχήν «γυναικείο», συνδεόντας το με στοιχεία μητρικού ρόλου. Επομένως, ως μέτρο σύγκρισης, επικαλούνται περισσότερο τις οικιακές και τις οικογενειακές ασχολίες και λιγότερο τις αμειβόμενες επαγγελματικές εργασίες. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι, καθώς η συμμετοχή των ανδρών στην οικογενειακή ζωή αυξάνεται, αυτός ο παρωχημένος ορισμός της καριέρας δεν ταιριάζει ούτε σ' αυτούς (Robertson, 1995, όπ.αναφ. στους Fullan & Hargreaves, 1995).

Μια διαφορετική εκδοχή θα μπορούσε να προκύπτει και από το γεγονός ότι το κύρος του επαγγέλματος εμφανίζεται να είναι χαμηλό σε σχέση με άλλα επαγγέλματα (Φρειδεरिकού & Τσερουλή, 1991◊ Cockburn & Haydn, 2004◊ Menter, Hutchings & Ross, 2002◊ Spear, Gould & Lee, 2000◊ Ross, 2002). Εκείνο ωστόσο που προκαλεί

προβληματισμό στην περίπτωση της Κύπρου, είναι το γεγονός ότι σε προγενέστερες έρευνες (Menon & Christou, 2002; Papanastasiou & Papanastasiou, 1997,1998), οι εκπαιδευτικοί δήλωναν ότι επέλεγαν το διδασκαλικό επάγγελμα γιατί είχε υψηλό κύρος, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, στην οποία η δήλωση για το κύρος του επαγγέλματος συγκέντρωσε το χαμηλότερο ποσοστό από όλες τις δηλώσεις (3.4%). Το πόρισμα αυτό συμφωνεί με συμπέρασμα που προέκυψε από παλαιότερη έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερουλή (1991), στον ελληνικό χώρο στην οποία οι δάσκαλοι δήλωσαν επίσης απογοήτευση διότι στις συνθήκες εργασίας τους το κύρος παραμένει χαμηλό σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής, χωρίς να έχουν δυνατότητα εξέλιξης με την πάροδο του χρόνου. Οι τάσεις αυτές ενδεχομένως να οφείλονται σύμφωνα με τους Dwyer και Wynn (2001), στο ότι το διδασκαλικό επάγγελμα δεν αποτελεί πια μια ασφαλή μακροχρόνια καριέρα. Ακόμη θα μπορούσε να οφείλεται σύμφωνα με την Johnson et al. (2004), στο ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε μια διαφορετική γενιά και έχουν πολύ διαφορετικές εμπειρίες και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς των προηγούμενων γενιών. Από την άλλη, ο Πυργιωτάκης (1992), αναφερόμενος στον ελληνικό χώρο, θεωρεί ότι το χαμηλό κοινωνικό status που οι δάσκαλοι αισθάνονται να απολαμβάνει το επάγγελμά τους, προκύπτει από την ταξινόμηση που κάνουν στα διάφορα επαγγέλματα, κατατάσσοντας το δικό τους ανάμεσα στα χαμηλότερα ακαδημαϊκά επαγγέλματα, με αποτέλεσμα να ασκεί μειωμένη ελκυστικότητα στους νέους. Στην περίπτωση όμως της Κύπρου, παρόλο που διαπιστώνεται μια γενικότερη έλλειψη ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να συμβάλλει στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος ή τη μετάταξη σε άλλες θέσεις. Εκείνο που ενδιαφέρει εδώ είναι οι επιπτώσεις που μπορεί να έχει η θεώρηση του επαγγέλματος ως επάγγελμα με χαμηλό κύρος, τόσο στην αυτοπραγμάτωση και την επαγγελματική επιτυχία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, όσο και στις επιλογές των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στο ενδεχόμενο να παρουσιαστεί το φαινόμενο που παρατηρείται στις άλλες χώρες δηλαδή αυτό της διαρροής των εκπαιδευτικών προς άλλα επαγγέλματα ή και ακόμη της έλλειψης εκπαιδευτικών.

### 6.1.3. Ακαδημαϊκά Προσόντα

Παράλληλα διαπιστώνεται ότι, στην περίπτωση της Κύπρου σχεδόν οι μισοί από αυτούς (45.5%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Εκείνο που εντυπωσιάζει εδώ και χρήζει ιδιαίτερης μνείας είναι το έντονο ενδιαφέρον για περαιτέρω μόρφωση, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί σε συνάρτηση με το υφιστάμενο σύστημα διορισμού, στο οποίο τα άτομα με επιπλέον σπουδές ανεβαίνουν ψηλότερα στον κατάλογο διορισμού και προσλαμβάνονται γρηγορότερα (Pashiardis, 2007). Επίσης, σε ένα τέτοιο ανταγωνιστικό σύστημα για εξασφάλιση διορισμού, ο συναγωνισμός για πρόσληψη είναι εντονότερος, άρα είναι φυσικό οι νέοι εκπαιδευτικοί να αναζητούν τρόπους για εξασφάλιση μιας καλύτερης θέσης στον κατάλογο διοριστέων. Εδώ προστίθεται ακόμη και η ανάγκη ενδεχομένως κάποιων ατόμων για εξειδίκευση σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα, ώστε να αναζητήσουν εργασία σε κάποιο άλλο επαγγελματικό τομέα. Η αυξημένη συμμετοχή στην απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου αφορά και στα δύο φύλα. Η έφεση για περαιτέρω σπουδές παρατηρείται τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες του δείγματος, συμπέρασμα το οποίο έρχεται σε αντίθεση με πόρισμα παλαιότερης μελέτης που έγινε από τον Πυργιωτάκη (1992) στον ελληνικό χώρο, στην οποία φάνηκε ότι τα ποσοστά των αντρών ήταν σχεδόν διπλάσια από εκείνα των γυναικών. Από μια άλλη οπτική γωνία, το μεγάλο αυτό ενδιαφέρον για περαιτέρω σπουδές θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως προσπάθεια για μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική μονάδα και στη λήψη αποφάσεων ή και ακόμη, θα μπορούσε να αποτελεί μελλοντικά, μια αναγκαιότητα για σκοπούς προαγωγής (Πασιαρδής, 2003). Μέσα από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή προσόντα επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις επιλογές των νεοδιοριστών. Φάνηκε ότι οι κάτοχοι των μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών συζητούν περισσότερο με το διευθυντή και είναι πιθανό η ενέργειά τους αυτή να οφείλεται στο ότι κατέχουν κάποιες εξειδικευμένες γνώσεις, οι οποίες ενδεχομένως θεωρούν ότι μπορούν να τους φανούν χρήσιμες στο διοικητικό καθήκον του διευθυντή. Σε μια τέτοια περίπτωση η στάση τους εκλαμβάνεται έως πολύ θετική, ενώ παράλληλα, ελλοχεύει και ο κίνδυνος, τα άτομα αυτά να φτάσουν στο σημείο να υπερεκτιμούν καμιά φορά τις γνώσεις τους και ικανότητές τους, υποτιμώντας την εμπειρία, τόσο του διευθυντή της σχολικής τους μονάδας, όσο και των εμπειρότερων συναδέλφων τους.

## 6.2. Τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και δυσκολίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

### 6.2.1. Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι οι κυριότεροι λόγοι που ωθούν τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς στην Κύπρο στην επιλογή του επαγγέλματος, είναι η αγάπη προς τα παιδιά, η ευχαρίστηση που πηγάζει από τη μετάδοση γνώσεων, καθώς και η αίσθηση της μονιμότητας και της οικονομικής εξασφάλισης που προσφέρει. Επιπλέον, φαίνεται ότι πολλοί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού επειδή το θεωρούν λειτούργημα. Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται να αποτελούν αιτίες επιλογής του επαγγέλματος και για πολλούς νεοδιόριστους άλλων χωρών (Φρειδερίκου & Τσερουλή, 1991 ◊ Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1996 ◊ Δημητρόπουλος, 1998 ◊ Heafford & Jennison, 1998, όπ. αναφ. στους Kyriacou & Kunc, 2007 ◊ Smethem, 2007). Ειδικότερα, μέσα από τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι, υπάρχει μια ομάδα εκπαιδευτικών οι οποίοι πιστεύουν στον ηθικό σκοπό της διδασκαλίας, θεωρούν το επάγγελμα ως λειτούργημα και αφιερώνονται σε αυτό, επειδή πιστεύουν, ότι με τη διδασκαλία τους μπορούν να συνεισφέρουν στην κοινωνία (Day, 2004). Από την άλλη, συναντούμε τους επαγγελματίστες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, σύμφωνα με τους Γκότοβο και Μαυρογιώργο (1996), επιλέγουν το επάγγελμα λόγω των σταθερών οικονομικών απολαβών και λόγω της αίσθησης της μονιμότητας και εξασφάλισης που τους μεταδίδει.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι στην Κύπρο συναντούμε και τις δύο αυτές ομάδες. Εκείνο ωστόσο που αξίζει να παρατηρηθεί είναι ότι στην Κύπρο, αυτοί που εντάσσονται στην ομάδα των επαγγελματιστών είναι στην πλειοψηφία τους άντρες εκπαιδευτικοί. Μια πιθανή εξήγηση, η οποία ωστόσο αφορά στο σύνολο των νεοδιόριστων και όχι αποκλειστικά στους άντρες, επιχείρησαν να δώσουν οι Kersaint, Lewis, Potter και Meisels (2006). Οι ερευνητές θεωρούν ότι είναι φυσικό ο παράγοντας σταθερά οικονομικά οφέλη να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή τους, αφού αρκετοί βρίσκονται σε μια ηλικία που δημιουργούν οικογένεια, άρα η οικονομική εξασφάλιση είναι πολύ σημαντική. Επιπροσθέτως, αναφορικά με τα κυπριακά

δεδομένα, η επιλογή θα μπορούσε να θεωρηθεί φυσιολογική, από τη στιγμή που η Κύπρος εντάσσεται ανάμεσα στις πέντε ευρωπαϊκές χώρες με τους ψηλότερους μισθούς εκπαιδευτικών (Commission of the European Communities, 2007). Επιπλέον, για την κυπριακή πραγματικότητα, η επιλογή θα μπορούσε να αιτιολογηθεί από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ευκαιρίες να απορροφηθούν οι εκπαιδευτικοί σε άλλους τομείς εργασίας ή και ακόμη όταν υπάρχουν είναι πάρα πολύ μεγάλος ο συναγωνισμός όσον αφορά στα γραφειακά επαγγέλματα που δε σχετίζονται με τη διδασκαλία, ειδικά στο δημόσιο τομέα που οι όροι εργοδότησης είναι πολύ καλύτεροι από ότι στον ιδιωτικό τομέα (Menon & Christou, 2002). Ενδεχομένως, μελλοντικές έρευνες προς αυτή την κατεύθυνση θα μπορούσαν να διερευνήσουν τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η συγκεκριμένη επιλογή, ειδικά εκ μέρους του ανδρικού πληθυσμού. Επίσης, μια διαχρονική έρευνα στους ίδιους εκπαιδευτικούς (η οποία να επαναληφθεί και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα), να μπορεί να δώσει πιο σίγουρα αποτελέσματα για το τι γίνεται μετά. Θα ήταν επίσης ενδιαφέρον να εξετασθεί κατά πόσον το θέμα της μισθοδοσίας τους αποσχολεί σε μεταγενέστερο στάδιο της καριέρας τους, όπου σύμφωνα με τους Κυγιάκου και Kunc (2007), η μισθοδοσία των εκπαιδευτικών είναι χαμηλότερη από τις μισθοδοσίες άλλων επαγγελματιών.

#### **6.2.2. Αρχικές ανησυχίες και προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα θέματα στα οποία επικεντρώνονται οι αρχικές ανησυχίες τους και τα οποία οι νεοδιόριστοι θεωρούν ως πιο σημαντικά σχετίζονται με τη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη (77.6%), καθώς και με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (75.3%). Επίσης, η ανάλυση καταδεικνύει ότι τους απασχολούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό θέματα όπως ο σχεδιασμός και η οργάνωση του μαθήματος (66.7%), ο προγραμματισμός και η ολοκλήρωση της ύλης (39.3%), καθώς και σε μικρότερο βαθμό ζητήματα που αφορούν στις σχέσεις με τους γονείς, το προσωπικό και τη διεύθυνση του σχολείου. Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων συμμετοχόντων, τα θέματα διδακτικής και μεθοδολογίας, όπως και το θέμα της εύρεσης και χρησιμοποίησης διδακτικού υλικού ανήκουν στα ζητήματα που τους δυσκόλεψαν περισσότερο και για τα οποία αναζήτησαν βοήθεια από άλλους

εκπαιδευτικούς στη σχολική τους μονάδα. Αναμφιβόλως, τα αποτελέσματα που προέκυψαν στην παρούσα έρευνα συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία (Veenman, 1984◊ Grundhoff & Truck, 2001◊ Bezzina, 2005), στις οποίες το ζήτημα της πειθαρχίας στην τάξη αναδεικνύεται ως η σημαντικότερη αρχική ανησυχία των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Θέματα επίσης που σχετίζονται με τον προγραμματισμό και την οργάνωση της ύλης φαίνεται να συγκετελούνται και στις αρχικές ανησυχίες νεοδιόριστων εκπαιδευτικών άλλων χωρών (Elliot & Sinlarat, 1999◊ Parkinson & Rea, 1999). Το γεγονός ότι σχεδόν όλοι οι νεοδιόριστοι που συμμετείχαν στην έρευνα συμπεριλαμβάνουν στις κύριες ανησυχίες τους περισσότερο θέματα πρακτικής και όχι θεωρητικής φύσης, αποτελεί ένα εύρημα που εγείρει προβληματισμούς αναφορικά με την προετοιμασία τους κατά το διάστημα της βασικής τους εκπαίδευσης.

Οι ίδιοι θεωρούν ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους ζητήματα σχετίζεται με την αρχική τους κατάρτιση, η οποία φαίνεται να προσδιορίζεται από μειωμένη πρακτική σε σχέση με την πολλή θεωρία, όπως επίσης και από την έλλειψη εμπειρίας σε πραγματική τάξη. Νοουμένου, ότι στα προγράμματα εκπαίδευσης των Κύπριων φοιτητών εκπαιδευτικών (αποφοίτων του Πανεπιστημίου Κύπρου), η σχολική εμπειρία - *αντιστοιχεί με μαθήματα ενός εξαμήνου σπουδών περίπου* (Ο.Π.Σ, 2006-2007) θα μπορούσε ειπωθεί, ότι το χρονικό αυτό διάστημα δεν είναι επαρκές για εξοικείωση με τα δρώμενα μέσα στη σχολική μονάδα, με τον προγραμματισμό και με τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, καθώς και με τους διάφορους ρόλους που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός.

Επιπλέον, για τα κυπριακά δεδομένα, η συνήθης πρακτική που ακολουθείται (τουλάχιστον για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση) σχετικά με την ενασχόληση των υποψηφίων εκπαιδευτικών με τη διδακτική, περιορίζεται στο τελευταίο έτος των πανεπιστημιακών σπουδών για το χρονικό διάστημα 12 εβδομάδων, όπου στο πρώτο μέρος, ο φοιτητής επισκέπτεται σχολεία και τάξεις και ενημερώνεται για όλες τις πτυχές της λειτουργίας του σχολείου και αναλαμβάνει επίσης να διδάξει μικρό αριθμό μαθημάτων, ενώ στο δεύτερο μέρος, ο φοιτητής αναλαμβάνει πλήρη ευθύνη της τάξης

(Ο.Π.Σ, 2006-2007). Συγκριτικά με άλλες χώρες (Ισραήλ, Νέα Ζηλανδία, Ολλανδία κ.α.) στις οποίες αφιερώνεται ολοκληρωτικά το τελευταίο έτος σπουδών στη σχολική εμπειρία και η εκπαίδευσή τους διεξάγεται περισσότερο σύμφωνα με την αρχή «on the job», που σημαίνει την αφιέρωση του τέταρτου έτους σπουδών στην πρακτική άσκηση (Brinkmann, 1996 ◊ Lazovsky & Reichenberg, 2006), η πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, φαντάζει τουλάχιστον ελλιπής. Ενδεχομένως, η υιοθέτηση παρόμοιων θεσμών στην κυπριακή εκπαίδευση με την ανάλογη προσαρμογή στα κυπριακά δεδομένα, θα μπορούσε να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ενώ ολοκληρώνουν τις σπουδές τους να εργάζονται ήδη στο σχολείο, έτσι ώστε να υπάρχει μια ομαλή μετάβαση από τις σπουδές στην ενεργό υπηρεσία στο σχολείο.

Τα όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω ενισχύουν τη θέση του Handscomb (2000), ότι καμιά αρχική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή για να καλύψει τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, αφού δεν μπορεί να προμηθεύσει τους εκπαιδευτικούς με όλες τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις ιδέες που θα χρειαστούν καθόλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας (Dellapoy, 2000 ◊ Duncombe & Amour, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ενδέχεται να μαρτυρούν την ανισορροπία ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη που παρατηρείται στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών στην Κύπρο (E.E.M, 2004), δηλώνοντας ταυτόχρονα, την ανάγκη ενίσχυσης των προγραμμάτων με περισσότερη σχολική εμπειρία, ώστε να έχουν την ευκαιρία οι νεοδιόριστοι να βιώσουν εκτενέστερα τις πραγματικές συνθήκες εργασίας και έτσι, να μην υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις προσδοκίες και τους στόχους που είχαν πριν και μετά την έναρξη των καθηκόντων τους, σε σχέση πάντοτε με τη σχολική πραγματικότητα (Menon & Christou, 2002). Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνουν οι συμμετέχοντες στο χάσμα που υπάρχει μεταξύ μιας σχολικής τάξης και στην περίοδο των σπουδών, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς την αναγκαιότητα περαιτέρω μάθησης με συμμετοχή σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης (Draper, O' Brien & Christie, 2004). Στο πλαίσιο αυτό τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα, ενδέχεται να μαρτυρούν την

προθυμία των εκπαιδευτικών να εμπλακούν σε μεγαλύτερης διάρκειας ενδοσχολικές και εξωσχολικές επιμορφωτικές δραστηριότητες για την αποκατάσταση της αδυναμίας τους, να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε πρακτικά θέματα μέσα στη συνηθισμένη σχολική τάξη.

Σε ό,τι αφορά τη διάκριση ανάμεσα στα δύο φύλα, οι άντρες παρουσιάζονται πιο αυστηροί στις κρίσεις τους σχετικά με την επάρκεια της αρχικής τους κατάρτισης. Στην παρούσα έρευνα η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο, βρέθηκε να επηρεάζει στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των νεοδιόριστων ανδρών εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι άντρες θεωρούν την αρχική κατάρτιση λιγότερο επαρκή ώστε να έχουν αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο, σε σχέση με τις γυναίκες, οι οποίες θεωρούν την αρχική κατάρτιση αρκετά ικανοποιητική. Έχοντας ως αναφορά τα ευρήματα των ερευνών στο διεθνή χώρο, επισημαίνεται ότι δεν παρατηρήθηκαν ποιοσδήποτε αναφορές που να αφορούν στην επισήμανση του συγκεκριμένου ευρήματος. Αφενός, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της διαφοροποίησης που προκύπτει ανάμεσα στις απόψεις των δύο φύλων.

### **6.3. Δραστηριότητες ανάπτυξης των νεοδιόριστων μέσα στη σχολική μονάδα**

#### **6.3.1. Στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Προς αντιμετώπιση των συγκεκριμένων προβλημάτων, οι νεοδιόριστοι δηλώνουν ότι επιδιώκουν συζητήσεις μέσα στη σχολική μονάδα, τόσο με τη διεθνητική ομάδα (Μ.Ο=3.25), όσο και με παλαιότερους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο=3.89). Ταυτόχρονα, δηλώνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (Μ.Ο=4.29), ότι προτιμούν να συζητούν με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Αυτό ίσως αποτελεί μία ένδειξη του βαθμού της ανάγκης για επικοινωνία και συνεργασία με άτομα που ανήκουν στην ίδια ομάδα που έχουν κοινή αφετηρία, κοινές ανησυχίες και ανάγκες. Με βάση τα αποτελέσματα, το δείγμα της έρευνας έχει πολύ θετική στάση για την αξία των συζητήσεων στη σχολική μονάδα και για τα οφέλη που προκύπτουν μέσα από αυτή. Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει η στατιστικά σημαντική διαφορά αναφορικά με την επιλογή του συνομιλητή των δύο φύλων. Από τη στατιστική ανάλυση φαίνεται πως οι άλλοι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί αποτελούν το βασικό συνομιλητή για τις γυναίκες παρά για

τους άντρες. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι το γεγονός ότι ο πληθυσμός των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών αποτελείται στην πλειοψηφία του από γυναίκες, οι οποίες αφενός έχουν διαφορετικές δυσκολίες και ανάγκες από τους άνδρες συναδέλφους τους και αφετέρου, γιατί οι εμπειρίες, αλλά και οι οπτικές με τις οποίες τα δύο φύλα προσεγγίζουν την εκπαίδευση, έχουν τις διαφορές τους (Robertson κ.ά, 1995, όπ. αναφ. στον Κατσουλάκη, 1999). Επίσης, σύμφωνα με την ερευνήτρια, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι άνθρωποι εμπιστεύονται πιο εύκολα τους συναδέλφους του ίδιου φύλου παρά εκείνους που ανήκουν στο αντίθετο φύλο.

Συνεκτιμώντας τα δεδομένα διαπιστώνεται μια αντίφαση στις απόψεις των νεοδιόριστων σχετικά με το άτομο που επιλέγουν να συζητήσουν μαζί του για να τους προσφέρει τη βοήθεια και τη στήριξη του και το άτομο που θεωρούν ότι πρέπει να είναι υπεύθυνο για τη στήριξη τους. Σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων συμμετοχόντων (51.1%), ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας είναι το άτομο που πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξη τους. Όπως οι ίδιοι αναφέρουν, βασικός υπεύθυνος για τη στήριξη τους πρέπει να είναι ο διευθυντής, γιατί αυτός είναι καθημερινά παρόν, γνωρίζει τη λειτουργία του σχολείου και με τη στάση του ενθαρρύνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να στηρίζουν τους νεοδιόριστους. Σε έρευνα του Κυθραιώτη στην Κύπρο (2006), φάνηκε ότι ο διευθυντής ασκεί άμεση επίδραση στους εκπαιδευτικούς γι' αυτό και πρέπει να παρέχεται στο διευθυντή αρκετός χρόνος ώστε να μπορεί να έρχεται σε επαφή με τον κάθε εκπαιδευτικό του σχολείου του. Με τη θέση αυτή συμφωνεί και η Black (2004) η οποία αναφέρει ότι οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να αφιερώνουν χρόνο, να παρέχουν ευκαιρίες και υλικά μέσα στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσουν να καταστούν ικανοί δάσκαλοι. Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες χρειάζεται να επιβλέπουν την όλη διαδικασία ένταξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και να βεβαιώνονται ότι όλα διεξάγονται ομαλά.

Δυστυχώς όμως, οι έρευνες τόσο στην Κύπρο όσο και σε αρκετές χώρες έχουν δείξει πως δεν παρέχεται αρκετός χρόνος στο διευθυντή ώστε να μπορέσει να ασχοληθεί με θέματα ηγεσίας και πιο συγκεκριμένα, με θέματα υποδοχής και στήριξης νέων

εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, ο διευθυντής του σχολείου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει την ευθύνη της οργάνωσης του σχολείου, της ανάπτυξης της εργασίας που γίνεται σ' αυτό και της αποδοτικής διοίκησης και λειτουργίας του (Κωνσταντίνου, 2005). Επίσης, σχετικά με τον κυπριακό χώρο, έρευνες έχουν δείξει (Σαββίδης, Στυλιανίδης & Τσιάκκίρος, 2002; Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2004), ότι οι Κύπριοι διευθυντές κατανέμουν συντριπτικά το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους σε καθήκοντα ρουτίνας και σε διδακτικά καθήκοντα σε βάρος των διοικητικών και ηγετικών τους καθηκόντων. Με βάση τις ενδείξεις αυτές θα μπορούσε να υποτεθεί ότι ο Κύπριος διευθυντής έχει πολύ περιορισμένο χρόνο να ασχοληθεί με ζητήματα υποδοχής και στήριξης νέων εκπαιδευτικών, αφού η φροντίδα για το νεοδιόριστο όταν είναι ουσιαστική και όχι τυπική, τοποθετεί επιπρόσθετα αιτήματα στους ώμους του, καθώς πέρα από τις συμβατικές υποχρεώσεις συναρτάται με την ισχυρή παρουσία του στο πλευρό του (Κατσουλάκης, 1999). Από μια άλλη οπτική γωνία οι ενδείξεις αυτές ενδεχομένως να αποτελούν συνέπειες του συγκεντρωτισμού που υπάρχει και δεν επιτρέπει στους διευθυντές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να εισάξουν καινοτομίες, που θα συμβάλουν στην πρόοδο του ιδρύματος που διευθύνουν και παράλληλα να σχετίζονται με τις ανάγκες του προσωπικού που στελεχώνει τη σχολική τους μονάδα (Πασιαρδής, 2004; Καζαμίας, 2004).

Η προσοχή ωστόσο επικεντρώνεται στο γεγονός ότι το 60% του δείγματος που υποστήριξαν τη συγκεκριμένη δήλωση ήταν γυναίκες και μόνο το 38% ήταν άντρες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις απόψεις των δύο ομάδων σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Η άποψη της Robertson (1995), η οποία κάνει λόγο για εκπαιδευτικά συστήματα που αντανακλούν και συντηρούν τον ανδροκεντρισμό θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για μια πιθανή ερμηνεία. Ενδεχομένως, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση από τους άνδρες συναδέλφους τους, αφού ο ανδρικός προσανατολισμός του αναλυτικού προγράμματος, της διοίκησης και του περιβάλλοντος του σχολείου συμβάλλουν στη δημιουργία μιας διαρκώς εντεινόμενης αίσθησης αποκλεισμού στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, γι' αυτό ίσως και επιδιώκουν περισσότερη στήριξη από το διευθυντή. Ίσως ακόμη, η άποψη των Heilman και Kram

(1995, όπ.αναφ. στη Robertson), ότι οι γυναίκες αξιολογούνται πιο αυστηρά και αρνητικά από τους άνδρες συναδέλφους τους να αποτελεί το κίνητρο των γυναικών για μεγαλύτερη στήριξη από το διευθυντή, ώστε να υπάρχει και καλύτερη αξιολόγηση.

Όπως τονίστηκε πιο πάνω, έχει επισημανθεί μια αντίφαση ανάμεσα στις απόψεις των νεοδιόριστων σχετικά με το ποιον θεωρούν ως υπεύθυνο για τη στήριξή τους και στο ποιον τελικά επιλέγουν να συζητήσουν μαζί του θέματα που τους απασχολούν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι νεοδιόριστοι επιλέγουν να συζητούν με εμπειρότερους συναδέλφους, τους βοηθούς διευθυντές και περισσότερο με άλλους νεοδιόριστους. Συναφείς έρευνες στο εξωτερικό έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα (Goddard & O' Brien, 2003◊ Webb et al., 2004◊ Black, 2004◊ Kyriacou & Kunc, 2007). Το καινούριο ωστόσο στοιχείο που προκύπτει μέσα από την παρούσα έρευνα σχετίζεται με την επίδραση που ασκεί η ανεξάρτηση μεταβλητή φύλο στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών τόσο σε σχέση με το άτομο που επιλέγουν ως κύριο συνομιλήτη τους όσο και σε σχέση με διάφορες δραστηριότητες υποστήριξης που προωθούνται στη σχολική μονάδα.. Το φύλο φαίνεται να ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στις απόψεις των γυναικών, αφού όχι μόνο επιθυμούν περισσότερο τη συνομιλία με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς παρά οι άντρες, αλλά παράλληλα, επιθυμούν και σε μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματική στήριξη από συμβούλους, καθημερινή συμμετοχή σε συζητήσεις, καθώς και την υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα και την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νέων εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους. Η στάση αυτή σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη (1992), πρέπει να ερμηνευτεί σε συνάρτηση με τους ρόλους των δύο φύλων. Με βάση τα όσα αναφέρει, η γυναίκα που εξακολουθεί να παραμένει αρμόδια για τον ενδοοικογενειακό χώρο έχει σπάνια τη δυνατότητα να επιδοθεί σε εξωσχολικές εκδηλώσεις. Κατά συνέπεια, οι ευκαιρίες που έχει για εμπλοκή σε διάφορες επιμορφωτικές δραστηριότητες είναι σαφώς πιο μειωμένες από τις ευκαιρίες που έχουν οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρουσιάζονται στην έρευνα του Πυργιωτάκη (1992), περισσότερο πρόθυμοι να επιδοθούν σε εξωδιδασκτικές ενασχολήσεις. Πιθανό τα αποτελέσματα αυτά να επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι ανάγκες και οι δυσκολίες των γυναικών είναι διαφορετικές από εκείνες των αντρών

συναδέλφων τους (Robertson, 1995). Προφανώς, η εκπόνηση ερευνών προς αυτή την κατεύθυνση σε συνδυασμό με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με νεοδιόριστους, να φέρουν στο φως νέα στοιχεία και βαθύτερες ερμηνείες που να διασφαλίζουν περαιτέρω την εγκυρότητα των πιο πάνω συμπερασμάτων.

#### **6.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

##### **6.4.1. Επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εκτός της σχολικής μονάδας**

Ο ρόλος της επιμόρφωσης και ανάπτυξης προσωπικού στη βελτίωση τόσο των αποτελεσμάτων του σχολείου όσο και της ποιότητας των ίδιων των εκπαιδευτικών έχουν επισημανθεί από πολλούς μελετητές (Hopkins κ.ά, 1997<sup>ο</sup> Day, 2007<sup>ο</sup> Παπαναούμ, 2005). Τόσο τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όσο και τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγαν οι Καραγιώργη, Συμεού και Νεοφύτου το 2005, καταδεικνύουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε επιμορφωτικές δραστηριότητες (σεμινάρια –συνέδρια) σε εργάσιμο χρόνο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα σεμινάρια αυτά προσφέρονται κυρίως σε πρωινό χρόνο και είναι υποχρεωτικά. Είναι όμως πιθανό το ενδιαφέρον αυτό να προκύπτει από την ανάγκη για βελτίωση των πρακτικών τους, καθώς και ανάπτυξη πρωτοβουλιών στο εκπαιδευτικό τους έργο. Όπως οι ίδιοι δηλώνουν, οι ευκαιρίες που έχουν για συμμετοχή στα διάφορα σεμινάρια, δεν είναι αρκετές. Δεδομένης της διαφορετικής μορφής και του μεγέθους των σχολικών μονάδων στη χώρα μας είναι πιθανό οι λιγοστές ευκαιρίες συμμετοχής που έχουν οι νεοδιόριστοι να οφείλονται στις πρακτικές δυσκολίες και στη δυσλειτουργία που δημιουργείται με την απουσία τους στο πρόγραμμα του σχολείου. Μπροστά σε μια τέτοια περίπτωση θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο αντικαταστάσεων των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Καραγιώργη, Συμεού & Νεοφύτου, 2005). Ίσως πάλι, να μπορούσαν να υιοθετηθούν παρόμοιες πρακτικές με αυτές που εφαρμόζουν άλλες χώρες (π.χ. Κίνα, Ταϊβάν, Ιαπωνία, Νέα Ζηλανδία), οι οποίες οργανώνουν την επιμόρφωση κατά τη διάρκεια ορισμένων ημερών του χρόνου που λογίζονται ως εργάσιμος χρόνος, ενώ παράλληλα, δίνουν πιστώσεις σε εργάσιμο χρόνο ή άλλα κίνητρα για συμμετοχή σε μη εργάσιμο, απογευματινό (π.χ. μειωμένο διδακτικό ωράριο, υποτροφίες, συμμετοχή σε διαδικτυακές κοινότητες, συνεργατικές διδασκαλίες, μεντορικές σχέσεις κ.λ.π.) (Darling- Hammond, 2005). Επίσης, στην

περίπτωση της Κύπρου, όπου οι υποχρεωτικές εισαγωγικές δραστηριότητες είναι προς το παρόν είναι ανύπαρκτες ( Karagiorgi & Symeou, 2007), θα μπορούσε να μελετηθεί το ενδεχόμενο υιοθέτησης εκ μέρους της πολιτείας υποστηρικτικών θεσμών για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της σχολικής μονάδας προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εσωτερικών διαδικασιών υποδοχής και ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών.

Από το θεωρητικό, επίσης, πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάχθηκε η συζήτηση για τις ανάγκες και τα προβλήματα των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών προέκυψε με σαφήνεια ότι αρκετοί νεοδιόριστοι στην Κύπρο βιώνουν απογοήτευση στο ξεκίνημα της καριέρας τους, η οποία αποδίδεται στην αλλαγή των αρχικών προσδοκιών και φιλοδοξιών τους. Σύμφωνα με τη Lindgren (2005), αυτό συμβαίνει γιατί οι νεοδιόριστοι έχουν πολύ υψηλές και συχνά μη ρεαλιστικές προσδοκίες. Τόσο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, όπως και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί άλλων χωρών (Heafford & Jennison, 1998; Menon & Christou, 2002), αναφέρουν ότι η απογοήτευση αρχίζει από τη στιγμή που διαπιστώνουν ότι οι πρακτικές διαδικασίες του επαγγέλματός τους είναι «διαφορετικές από αυτές που φαντάζονταν». Ο Weinstein (1998), για παράδειγμα υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί υποτιμούν τις δυσκολίες που πρόκειται να συναντήσουν ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, ενώ ο Labaree (2000), θεωρεί ότι αυτό οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί λανθασμένα τείνουν να θεωρούν το διδασκαλικό επάγγελμα σαν ένα εύκολο επάγγελμα, μια αντίληψη η οποία τους προκαλεί έντονη απογοήτευση μόλις βρεθούν στο χώρο εργασίας. Επιπλέον, το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ταυτίζεται με καλούς όρους και συνθήκες εργασίας, μπορεί να δημιουργεί λανθασμένες εντυπώσεις ως προς τα πραγματικά οφέλη του επαγγέλματος, με αποτέλεσμα αυτή η υπερεκτίμηση να οδηγεί σε απογοήτευση αμέσως μόλις οι νεοδιόριστοι συνειδητοποιήσουν ότι τα εργασιακά οφέλη δεν είναι τελικά τόσο ελκυστικά όσο τα φαντάζονταν (Menon & Christou, 2002; Purcell, Wilton, Davies & Elias, 2005).

Στην παρούσα έρευνα το πρώτο βασικό θέμα στο οποίο αναφέρονται οι περισσότεροι νεοδιόριστοι (54.5%) είναι η συνειδητοποίηση της άγνοιάς τους για την

πραγματικότητα, την οποία ουσιαστικά αντιλαμβάνονται μόνο τότε που αναλαμβάνουν την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η απογοήτευσή τους αρχίζει από την πρώτη μέρα όταν αντιλαμβάνονται ότι οι προσδοκίες και στόχοι που είχαν θέσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είναι πολύ υψηλοί και κατά πολύ διαφοροποιημένοι από αυτό που συναντούν μπροστά τους, όπως επίσης και από την πίεση που νιώθουν από τα αυξημένα καθήκοντα, την παρέμβαση των γονιών, την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και από την απουσία περιόδου ένταξης. Σύμφωνα με τους Kyriacou και Kunc (2007), οι μη ρεαλιστικές προσδοκίες είναι πιθανό να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση των νέων εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους και να επηρεάσουν την απόφασή τους κατά πόσο θα παραμείνουν ή θα εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Παρόλο που στην Κύπρο δεν παρατηρούνται επί του παρόντος τέτοιου είδους φαινόμενα, εντούτοις είναι σημαντικό οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές και τμήματα να διασφαλίζουν με κάποιο τρόπο να μην υπάρχει αυτή η δυσαρμονία ανάμεσα στο περιβάλλον μάθησης του νέου εκπαιδευτικού και στο περιβάλλον εργασίας (Menon & Christou, 2002), ώστε να επιτυγχάνεται με αυτό τον τρόπο η ομαλή μετάβαση από το φοιτητικό έδρανο στην έδρα της τάξης (Fullan & Hargreaves, 1995). Ευκαιρίες για τους νεοδιόριστους, ώστε να εξοικειώνονται με το νέο ρόλο που θα αναλάβουν πριν ακόμη αναλάβουν επίσημα τα καθήκοντά τους, θεωρούνται από τους McCann και Johannesen πολύ ωφέλιμες και βοηθητικές (2004, ό.π. αναφ. στον Duck, 2007).

#### **6.5. Προετοιμασία νεοδιόριστων εκπαιδευτικών**

Στο πεδίο της προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών όπως φάνηκε από τις δηλώσεις που παρατέθηκαν παραπάνω, οι νεοδιόριστοι φαίνεται να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους. Το στοιχείο αυτό διασταυρούμενο με συμπεράσματα από άλλες ερευνητικές μελέτες (Bezzina, 2005<sup>ο</sup> Herrington et.al, 2006<sup>ο</sup> Stansbury & Zimmerman, 2002<sup>ο</sup> Feng & Lee, 2007), αναδεικνύει την ανάγκη τους για περισσότερη εμπλοκή σε προγράμματα στα οποία οι ίδιοι οι νεοδιόριστοι έχουν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν έμπειρους εκπαιδευτικούς, να εμπλακούν σε συνεργατικές διδασκαλίες, δίχτυα συζητήσεων με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς,

παρακολουθήσεις κ.λ.π. Πολλοί μελετητές (Feimen- Nemser, 2001 Dellanoy, 2000 Day, 2003), εισηγούνται για τη δημιουργία αυτών των θεσμών, τη στενή συνεργασία ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και τις σχολικές μονάδες, ώστε να δίνονται από νωρίς στους νέους εκπαιδευτικούς οι ευκαιρίες για συμμετοχή σε δραστηριότητες που αντανακλούν την πραγματικότητα που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Στο πλαίσιο προετοιμασίας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον κυπριακό χώρο, θα μπορούσε να ληφθεί υπόψη η εισήγηση των Menon και Christou (2002), για τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών με τέτοιο τρόπο που να προετοιμάζουν τους φοιτητές τόσο για τη διδασκαλία και για τους διάφορους μαθησιακούς τομείς της καριέρας τους, αλλά παράλληλα, να απευθύνονται στο μελλοντικό εργασιακό περιβάλλον και να τους προετοιμάζουν για τις πραγματικές συνθήκες εργασίας, ώστε να μην υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις προσδοκίες τους και σε αυτό που συναντούν. Την ίδια θέση υποστηρίζει και ο Dellanoy (2000), ο οποίος αναφέρει, ότι τα προγράμματα σπουδών πρέπει να προσφέρουν τη δυνατότητα και την παρακίνηση στους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν την μάθησή τους σε όλη τους την καριέρα. Επίσης για τον κυπριακό χώρο, η Καραγιώργη κ.ά. (2007), προτείνουν την επέκταση της περιόδου προετοιμασίας και κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς εργασίας στο σχολείο, όπου οι νεοεισερχόμενοι θα πρέπει να μετέχουν σε ένα σχήμα, που στόχο θα έχει την εισαγωγή τους σε τεχνικές καλής πρακτικής. Σύμφωνα με το σχήμα που εισηγούνται, οι νεοδιοριζόμενοι θα έχουν την ευκαιρία να μετέχουν σε σεμινάρια στα οποία θα εξοικιώνονται με τις οργανωτικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος και θα προετοιμάζονται για τις διαδικασίες έναρξης των εργασιών στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, θα μετέχουν σε τακτά χρονικά διαστήματα σε ιδιαίτερα εργαστήρια για ανταλλαγή εμπειριών και για γνωριμία με μεθόδους συλλογής δεδομένων ( π.χ reflections, diaries, observations). Σχετικά με την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών, οι άντρες παρουσιάζονται πιο αρνητικοί από ότι οι γυναίκες, συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται με τη στατιστικά σημαντική διαφορά που παρατηρείται. Ωστόσο, προβληματισμός απορρέει ως προς τις αιτίες που προκαλούν τη στάση αυτή εκ μέρους του ανδρικού πληθυσμού. Συνεπώς, η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση του ανδρικού πληθυσμού σε

μια μελλοντική έρευνα θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση και βαθύτερη ερμηνεία της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν.

Όσον αφορά στον προσδιορισμό των γνωστικών πεδίων και των θεματικών ενοτήτων στα οποία χρειάζεται να επικεντρωθεί η ατζέντα προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών, το ενδιαφέρον των νεοδιόριστων στην Κύπρο επικεντρώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό (69.3%) σε μεθοδολογικά, διαδικαστικά και λειτουργικά θέματα, που αναφέρονται κυρίως στη διδακτική, οργάνωση και στον προγραμματισμό. Επίσης, το θέμα της τήρησης της πειθαρχίας της τάξης προβάλλει ως αναγκαιότητα στην ατζέντα των εισηγήσεών τους (47.7%). Το γεγονός ότι δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας, όπως και το ότι επιθυμούν να περιλαμβάνεται το συγκεκριμένο θέμα στην ατζέντα της προετοιμασίας τους, δίνει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες στους οποίους οφείλεται η ανάγκη που νιώθουν για επαφή και γνωριμία με μεθόδους πειθαρχίας. Στην ατζέντα της προετοιμασίας τους συμπεριέλαβαν επίσης θέματα που σχετίζονται με τη συμβουλευτική (νομοθεσία, κανονισμοί λειτουργίας σχολικής μονάδας, εύρεση και χρήση εποπτικού υλικού), καθώς και με την εκμάθηση χρήσης νέων τεχνολογιών και καινοτόμων προσεγγίσεων. Οι επιλογές τους σε θέματα όπως είναι οι νέες μορφές διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές καινοτομίες, καθώς και οι νέες τεχνολογίες ενισχύουν την άποψη ότι οι Κύπριοι προσανατολίζονται σε αλλαγές και έχουν θετικές στάσεις έναντι σε νέες ιδέες (Περσιάνης, 1991).

## Επίλογος

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με: α) τις ανησυχίες, ανάγκες και προβληματισμούς τους κατά την πρώτη φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας και β) την πιθανή διαφοροποίηση στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν τα παραπάνω προβλήματα με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο επέλεγον το διδασκαλικό επάγγελμα ωθούμενοι τόσο από εσωτερικά (αγάπη προς τα παιδιά, επιθυμία να μεταδίδουν γνώσεις), όσο και από εξωτερικά κίνητρα (αίσθηση μονιμότητας και οικονομικής εξασφάλισης). Ως τα κυριότερα προβλήματα που φαίνονται να αντιμετωπίζουν παρουσιάζονται να είναι η διατήρηση πειθαρχίας στην τάξη, η αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί, καθώς και ο σχεδιασμός και η οργάνωση των μαθημάτων. Επίσης, μέσα από την ανάλυση φάνηκε η ανάγκη τους για αναγνώριση, συνεργασία και στήριξη από άλλα άτομα (συναδέλφους, διευθυντική ομάδα), καθώς και η ανάγκη τους για συμμετοχή σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες ανάπτυξης. Υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για την υιοθέτηση του θεσμού του μέντορα και την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα.

Παρόλο που η παρούσα εργασία δεν είχε αξιολογητικό χαρακτήρα, αλλά περιγραφική μορφή και παρά το ότι επικεντρώθηκε μόνο στη διερεύνηση απόψεων με τη χρήση ερωτηματολογίου, πιστεύεται ότι έφερε στην επιφάνεια αρκετές ενδείξεις για τα προβλήματα και τις ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψαν αρκετά και ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που οι νεοδιόριστοι αντιμετωπίζουν τις ανάγκες και τα προβλήματα που συναντούν στα πρώτα χρόνια της εργασίας τους με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, προσόντα). Αφενός, θα μπορούσαν τα στοιχεία αυτά να δώσουν το έναυσμα για υλοποίηση ερευνών στην κυπριακή δημοτική εκπαίδευση, έτσι ώστε να διερευνηθούν διεξοδικότερα τα ζητήματα στα οποία παρουσιάστηκαν έντονες διαφοροποιήσεις, όπως για παράδειγμα, οι λόγοι για τους

οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν την αρχική τους κατάρτιση μη επαρκή και δηλώνουν ότι επιθυμούν και χρειάζονται περισσότερη στήριξη, σε αντίθεση με τους άντρες εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα προς διερεύνηση θα μπορούσε να αποτελέσει η διαφοροποίηση που παρουσιάζεται στις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών σχετικά με το πρόσωπο που θεωρούν ότι πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο στη στήριξή τους μέσα στη σχολική μονάδα (διευθυντή) και στο πρόσωπο που τελικά επιλέγουν να συζητήσουν μαζί του τα προβλήματα και τις ανάγκες τους (άλλους νεοδιόριστους).

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται ως ιδιαίτερα διαφωτιστικά και βοηθητικά για τον κυπριακό χώρο, αφού διερευνάται ένα θέμα ελάχιστα επεξεργασμένο αλλά συνάμα πολύ σημαντικό, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ποιοτική αναβάθμιση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Πιστεύεται ότι, με βάση τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, μπορούν να αναπτυχθούν εισηγήσεις σε σχέση με τις παραμέτρους στήριξης και ανάπτυξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίες αποτελούν κομβικό σημείο στην ανάπτυξη και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρώ ότι με την εργασία αυτή έγινε το πρώτο βήμα για το σοβαρό ζήτημα της αντιμετώπισης των αναγκών των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κύπρο. Ενδεχομένως, οι εισηγήσεις που προκύπτουν από τις απόψεις τους θα μπορούσαν να οριοθετήσουν τις οργανωτικές δομές και θεματικές κατευθύνσεις ενός πιθανού νέου σχήματος εισαγωγικής επιμόρφωσης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, η εικόνα που παρουσιάζει στην πλειοψηφία του το συγκεκριμένο δείγμα για ανάγκη υποστήριξης κυρίως μέσα στη σχολική μονάδα, θα μπορούσε να οδηγήσει τους αρμόδιους από πλευράς εκπαιδευτικής πολιτικής στην αναζήτηση τρόπων με τους οποίους να προωθείται η σχολική μονάδα προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εσωτερικών διαδικασιών υποδοχής, υποστήριξης και ανάπτυξής τους.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Μέλη Εκπαιδευτικού Προσωπικού  
Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για τις απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών για το ζήτημα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Άντρη Πέτρου και είμαι εκπαιδευτικός στο Β΄ Δημοτικό Σχολείο Παλιομετόχου. Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδές στην Εκπαίδευση έχω αναλάβει την εκπόνηση διπλωματικής διατριβής υπό την εποπτεία του Δρ. Εμανουήλ Κουτούζη. Η έρευνα αυτή έχει σαν σκοπό να διερευνήσει τις διάφορες ανάγκες και ανησυχίες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία της ένταξής τους στις σχολικές μονάδες καθώς και τον τρόπο αντιμετώπισής τους.

Έχετε επιλεγεί με τυχαία δειγματοληψία για να συμμετάσχετε στην έρευνα. Η συμβολή σας στην επίτευξη των στόχων της έρευνας κρίνεται ως εξαιρετικά σημαντική και θα εκτιμηθεί ιδιαίτερος. Για το σκοπό αυτό παρακαλώ θερμά όπως διαθέσετε 15 περίπου λεπτά από το χρόνο σας για να συμπληρώσετε το συνημμένο ερωτηματολόγιο ανώνυμα και να το επιστρέψετε σφραγισμένο στο φάκελο που σας έχει δοθεί στο/ στη διευθυντή/ντρια του σχολείου σας.

Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές σε όλα τα στάδια της έρευνας. Είναι δέσμευσή μου ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα αποσταλούν στο σχολείο σας ύστερα από την ολοκλήρωσή της. Θα κοινοποιηθούν επίσης στη

Διεύθυνση Δημοτικής Εκπαίδευσης αφού θα είναι χρήσιμα στη διαμόρφωση πολιτικής που θα μπορούσε να υιοθετηθεί μελλοντικά. Σημειώστε ότι όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στο ερωτηματολόγιο αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

Είμαι στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνιση (τηλέφωνο: 99374967, ηλεκτρονική διεύθυνση: [andri.petrou@students.ouc.ac.cy](mailto:andri.petrou@students.ouc.ac.cy)). Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας η οποία θεωρώ ότι θα συμβάλει ουσιαστικά στην επιτυχία της έρευνας.

Με εκτίμηση,

Άντρη Πέτρου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

***Οι απόψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο σχετικά με τις ανάγκες, ανησυχίες και προβληματισμούς τους***

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

**Μέρος Α' - Δημογραφικά στοιχεία**

Παρακαλώ σημειώστε (ν) στις δηλώσεις που ανταποκρίνονται στη δική σας περίπτωση.

1. Φύλο:

2. Ηλικία: .....

Άντρας	<input type="checkbox"/>
Γυναίκα	<input type="checkbox"/>

3. Θέση εκπαιδευτικού στην υπηρεσία:

- Μόνιμος/η  Επί δοκιμασία  
 Με σύμβαση  Αντικαταστάτης/τρια  
 Άλλη (προσδιορίστε).....

4. Έτη υπηρεσίας: \_\_\_\_ (Θεωρήστε το τρέχον σχολικό έτος ως ολόκληρο έτος)

5. Επιπρόσθετα προσόντα που κατέχετε:

Κάτοχος δευτέρου πανεπιστημιακού πτυχίου επιπέδου Bachelor's	
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Master's Degree)	
Κάτοχος διδακτορικού (Ph.D.)	

**Μέρος Β'**

Το μέρος αυτό του ερωτηματολογίου έχει σχεδιαστεί για να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε καλύτερα τις απόψεις των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στη βασική εκπαίδευσή τους και στους τομείς που εντοπίζονται οι αρχικές ανησυχίες και δυσκολίες τους κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.

1. Γιατί επιλέξατε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού; (Έως 3 επιλογές).

- αποτελεί λειτουργήμα  
 μου αρέσει να μεταδίδω τις γνώσεις του τομέα στον οποίο έχω εξειδικευτεί  
 αγαπώ τα παιδιά  
 πιστεύω ότι «γεννηθήκα για να διδάσκω»  
 έτυχε να οδηγηθώ σ' αυτό από το σύστημα εισαγωγικών εξετάσεων  
 η αίσθηση της μονιμότητας, εξασφάλισης  
 σταθερές οικονομικές απολαβές/ μήνα  
 ως μαθητής/ τρια είχα τον ανάλογο προσανατολισμό  
 το κύρος που απορρέει από συγκεκριμένο επάγγελμα  
 ήταν το όνειρό μου  
 η επιθυμία μου να συμβάλω στη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς  
 Άλλο (παρακαλώ εξηγήστε).....

2. Θεωρείτε ότι η αρχική σας κατάρτιση ήταν επαρκής για να είστε αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό σας έργο;

Πάρα πολύ  Πολύ  Αρκετά  Λίγο  Ελάχιστα!

3. Αν απαντήσατε λίγο ή ελάχιστα στην προηγούμενη ερώτηση εξηγήστε γιατί θεωρείτε ότι η αρχική κατάρτισή σας δεν ήταν επαρκής.

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

4. Σε ποια από τα παρακάτω θέματα επικεντρώνονται οι αρχικές σας ανησυχίες κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου ως νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί; Ιεραρχήστε τις πιο κάτω δηλώσεις αριθμώντας 1, 2, 3, 4, 5,6,7 και αρχίζοντας με το 1 ως το πιο σημαντικό .

- διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη
- σχέσεις με τους γονείς
- σχέσεις με συναδέλφους και το διευθυντή
- σχεδιασμός και οργάνωση μαθήματος
- Προγραμματισμός και ολοκλήρωση της ύλης
- Νέος τόπος διαμονής
- Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σας
- άλλο (παρακαλώ εξηγήστε).....

5. Με ποιον και σε ποιο βαθμό συζητάτε προβλήματα που συναντάτε κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου εντός της σχολικής μονάδας;

Α. Διευθοντή	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Β. Επιθεωρητή	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Γ. Βοηθούς διευθυντές	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Δ. Παλαιότερους εκπ/κους	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
Ε. Άλλους νεοδιόριστους	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Ζ. Άλλος εκτός της σχολικής μονάδας. Προσδιορίστε ποιον.....

6. Σκέφτεστε ότι το να ζητήσετε βοήθεια, μπορεί να εκληφθεί από τους άλλους ως αδυναμία εκ μέρους σας;

ΝΑΙ  ΟΧΙ  ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΔΙΑΦΟΡΟ

7. Αναφέρετε τρία (3) θέματα στα οποία έχετε ζητήσει βοήθεια ως νεοδιόριστος εκπ/κός.

1.....  
 ...  
 2.....  
 ..  
 3.....  
 ..

8. Είναι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να σας βοηθήσουν;

Καθόλου  Λίγο  Αρκετά  Πολύ  Πάρα πολύ

9. Εάν απαντήσατε λίγο ή καθόλου, που αποδίδετε αυτή τους την άρνηση;.....  
 .....  
 ....

10. Πόσο δύσκολο είναι κατά τη γνώμη σας για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό να είναι το ίδιο αποτελεσματικός με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς; (Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

**Μέρος Γ'**

Το μέρος Γ' αναφέρεται συγκεκριμένα σε δραστηριότητες υποστήριξης νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα.

1. Ποιος κατά τη γνώμη σας πρέπει να έχει τον πιο ενεργό ρόλο όσον αφορά στη στήριξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα; (Μόνο 1 επιλογή)  
 Εξηγήστε.

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

2. Σε ποιο βαθμό ισχύουν οι παρακάτω δηλώσεις στα πλαίσια της ένταξης σας ως νέος εκπαιδευτικός;

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

A. Δημιουργείτε ομάδες συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς της ειδικότητάς σας;	1	2	3	4	5
B. Επιθυμείτε να αναλάβετε τις ίδιες ευθύνες με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4	5

Γ. Θα θέλατε να παρακολουθήσετε μία υποδειγματική διδασκαλία από έμπειρο συνάδελφο της μονάδας σας;	1 2 3 4 5
Δ. Θα επιθυμούσατε να διδάξετε εσείς ενώπιον του, στα πλαίσια υποστήριξης σας ως νεοδιόριστος εκπαιδευτικός;	1 2 3 4 5
Ε. Θα επιθυμούσατε να διδάξετε ενώπιον ενός συμβούλου εκπαίδευσης;	1 2 3 4 5
Στ. Συμμετέχετε σε καθημερινές συζητήσεις με άλλους εκπαιδευτικούς πάνω σε καθημερινά εκπαιδευτικά θέματα;	1 2 3 4 5
Ζ. Πραγματοποιείτε τακτικές συναντήσεις με άλλους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όπου συζητάτε ζητήματα καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής;	1 2 3 4 5
Η. Θα σας ενδιέφερε η υιοθέτηση του θεσμού του «μέντορα», ενός πιο έμπειρου εκπαιδευτικού ο οποίος θα αναλαμβάνει προσωπικά την αρχική στήριξη και ενσωμάτωσή σας;	1 2 3 4 5
Θ. Θα θέλατε να υπάρχει σε μόνιμη βάση στο σχολείο σας ένας σύμβουλος που να μπορεί να στηρίζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς;	1 2 3 4 5

#### Μέρος Δ'

Το μέρος αυτό αναφέρεται συγκεκριμένα σε δραστηριότητες που σχετίζονται με την επιμόρφωση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

1. Πόσο συχνά είχατε την ευκαιρία να συμμετέχετε σε σεμινάρια και συνέδρια σε εργάσιμο χρόνο; (Σημειώστε ν)

ΚΑΘΟΛΟΥ  ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ  ΣΥΧΝΑ  ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ

3. Η σχολική σας μονάδα, σας παρείχε διευκολύνσεις (πχ. Απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα), για τη συμμετοχή σας στα σεμινάρια αυτά;

ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ  ΣΥΧΝΑ  ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ  ΚΑΘΟΛΟΥ

3. Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τη συμμετοχή σας στα συνέδρια και στα σεμινάρια; : (Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα ακόλουθα στην περίπτωση σας; (Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει)

1= Καθόλου 2= Λίγο 3=Αρκετά 4= Πολύ 5= Πάρα Πολύ

α. Η συμμετοχή σας στα συνέδρια, συνέβαλε στη βελτίωση της διδασκαλίας σας, κατά την επιστροφή σας στην τάξη;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
β. Τα θέματα που παρουσιάστηκαν στα συνέδρια., κάλυψαν τις ανάγκες σας;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
γ. Μπορείτε να εφαρμόσετε καινοτόμες πρακτικές κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
δ. Μπορείτε να αναπτύξετε πρωτοβουλίες στο εκπαιδευτικό σας έργο;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ε. Συμμετέχετε στη λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής στη σχολική μονάδα;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
στ. Αντλείτε ικανοποίηση από το επάγγελμα σας ως εκπαιδευτικού;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
ζ. Θεωρείτε ότι έχουν αλλάξει οι προσδοκίες και φιλοδοξίες σας σε σχέση με εκείνες που είχατε όταν πρωτοδιοριστήκατε;	ΚΑΘΟΛΟΥ	1 2 3 4 5	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

5. Σχολιάστε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την ακόλουθη δήλωση ενός πρωτοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού από σχετική έρευνα του Κυριακίδη Π.(1976). «Με όσο ενθουσιασμό κι αν ξεκινήσει ο νέος εκπαιδευτικός, θα δοκιμάσει απογοήτευση ερχόμενος σε επαφή με την πραγματικότητα».

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

6. Κατά πόσον θεωρείτε σημαντική την ύπαρξη υποχρεωτικού θεσμού προετοιμασίας νέων εκπαιδευτικών πριν από την έναρξη των καθηκόντων τους;

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

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. Ποια θέματα κατά τη γνώμη σας θα πρέπει να περιλαμβάνει η ατζέντα των σεμιναρίων προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών;

- A).....  
B).....  
Γ).....  
Δ).....  
E).....

**ΠΑΡΑΚΑΛΩ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας και για το χρόνο που αφιερώσατε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

### *Ελληνόφωνη*

**Αβρααμίδης, Η. & Καλυβά, Ε.** (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

**Αγγελίδης, Π. & Ζεμπύλας, Μ.** (2003) Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Αποδόμηση κάποιων παραδοσιακών αντιλήψεων. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 129, 107-113.

**Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ.** (1999β). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Τόμος Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 1999.

**Αναθεωρημένος Στρατηγικός Σχεδιασμός για την Παιδεία 2008.** Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού: Λευκωσία.

**Βαμβουκά, Μ.Ι.** (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

**Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β.** (1995) Εκπαίδευση και Φύλο: Η Διάσταση του φύλου στο εκπαιδευτικό προσωπικό της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (σ.495-514). *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Εκδόσεις ΣΕΙΡΙΟΣ.

**Bell, J.** (2001). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. (Α.Β Ρήγα, Επιμ.έκδ. και μετάφρασης) Αθήνα: Gutenberg.

**Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. & Woods, P.** (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (μετάφρ. Ε. Φράγκου) Πάτρα: Ε.Α.Π.

**Brickmann, G.** (1996) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 24/96

**Γιασεμής, Χ.** (2001) Τα χαρακτηριστικά του ιδεώδη διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 116, 86-100.

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

**Cohen, L. & Manion, L.** (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ.έκδ. και μετάφρασης). Αθήνα: Εκδόσεις Έκφραση

- Γκούσια- Ρίζου, Μ.** (2005) Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του, *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.
- Day, C.** (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Δημητρόπουλος, Ε.,** (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.
- Εκπαίδευση UNESCO: Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors** (2002). Αθήνα: Gutenberg
- Επιτροπή για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση** (2004) Δημοκρατική και Ανθρώπινη Παιδεία στην Ευρωκυπριακή Πολιτεία. Available at: [www.moec.gov.cy](http://www.moec.gov.cy)
- Ερωτοκρίτου, Μ.** (1996) Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (89-91), 55-67. Θεοφιλίδης, Χ. & Διονυσίου, Ο. (1990) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Πρακτικότητα και Προοπτικές*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ηλιού, Μ.** (2000) Οι εκπαιδευτικοί: εξέλιξη και διαφοροποίηση των ρόλων τους (Μία συμβολή του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113 (45-46).
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη.
- Huberman, M.** (1989) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στους Fullan & Hargreaves (σ.139-175) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Θεοφιλίδης, Χ. & Διονυσίου, Ο.** (1990) *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Πρακτικότητα και Προοπτικές*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ιορδανίδης, Γ.** (2000). Εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού και ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση: εντοπισμός των αναγκών του προσωπικού και δημιουργία των κατάλληλων δομών για την ικανοποίησή τους. Τα εκπαιδευτικά, (55-56), 128-136.
- Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ.** (1995) Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού. Αθήνα: Εκδόσεις ΣΕΙΡΙΟΣ.
- Καραγιώργη, Γ., Καλογήρου, Χ. & Κενδέου, Π.** (2007) Οικοδομώντας Γέφυρες για την Εισαγωγική Επιμόρφωση: Προβληματισμοί και Προοπτικές, *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, (9), 19-23.

**Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Α.** (2006) Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Κύπρο: Ανάγκες και Προτεραιότητες στην Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση, *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 17, 19-22.

**Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Α.** (2005) Η Ενδοϋπηρεσιακή Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα Πλαίσια της Δια Βίου Επαγγελματικής Ανάπτυξης, *Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 6, 12-17.

**Κασουλίδης, Γ. & Πασιαρδής, Π.** (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά. Τα καλά νέα: Το πηδάλιο είναι στα χέρια σου. Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, (4), 83-104.

**Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β.** (2003) Από την έρευνα στη διδασκαλία. Αθήνα: Σαββάλας.

**Κουτουζής, Μ.** (1999). *Γενικές Αρχές Management*. Πάτρα:Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

**Κωνσταντίνου, Α.** (2005α). *Πως θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Έκδοση του συγγραφέα.

**Κωνσταντίνου, Α.** (2005β) Ο επιτυχημένος διευθυντής σχολείου.

**Κωτσίκης, Β.,** (2000) *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*, Αθήνα, εκδ. Έλλην.

**Κυθραιώτης, Α.** (2006) Η Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ του ηγετικού στυλ, της κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου.

**Κυριαζή, Ν.** (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

**Λανάρη, Κ.** (2005). *Ο ρόλος της έρευνας- εκπαίδευσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Στο Μπαγάκη, Γ. (σ. 196-205). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

**MacBeath, J.** (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί; Στο Μπαγάκη, Γ. (27-41). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Μαυρογιώργος, Γ.** (2005) *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης*. Στο Μπαγάκη, Γ. (348-354). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο

**Ματσαγγούρας, Η.** (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*. Στο Μπαγάκη, Γ. (σ.63-91). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

**Μακράκης, Β.** (2005) Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Αθήνα: Gutenberg.

**Μαυροείδης, Γ. & Τύπας, Γ.** (2001) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 147-153.

**Οδηγός Προπτυχιακών Σπουδών** (2006-2007). Πανεπιστήμιο Κύπρου.

**ΟΕΛΜΕΚ** (2004) Εκπαιδευτική Νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ

**Παπαναούμ, Ζ.** (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

**Παπαναούμ, Ζ.** (2005) Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκη, Γ. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Παρασκευόπουλος, Ι.** (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα.

**Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε.** (2005). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Εκδόσεις Συγγραφέα.

**Πασιαρδής, Π.** (2003). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Βασικές παράμετροι και προτάσεις. Στους Χ. Αθανασιάδη και Α. Πατραμάνη (Επιμ.), *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Κλασικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο.

**Πασιαρδής, Π.** (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Πάσουλα, Ε.** (2005) Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Μπαγάκη, Γ. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (111-117). Αθήνα: Μεταίχμιο

**Παύλου, Σ.** (2004) Εκπαιδευτική νομοθεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Λευκωσία: ΟΕΛΜΕΚ

**Περσιάνης** (1991) *Μελέτες και δοκιμίες για την εκπαίδευση της Κύπρου*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

**Πυργιωτάκης, Ι.** (1992α) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

**Πυργιωτάκης, Ι.** (1992β) *Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης

**Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ. & Τσιάκκικος, Α.** (2002) Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στο βιβλίο των Γαγάτση,

κ.ά., Επιστημονική Έρευνα στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης – Πρακτικά – Τόμος Α΄. Λευκωσία: Έκδοση Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, σ.251-262.

**Φρειδερίκου, Α. & Φολερού- Τσερουλή, Φ.** (1991) *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: ύψιλον/βιβλία

**Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J.**, (1991). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον: Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. (μετάφρ. Αλ. Ραυτοπούλου) Πάτρα: Ε.Α.Π.

**Ψαρρού, Μ. Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ.** (2004). *Επιστημονική έρευνα: Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

#### *Αγγλόφωνη*

**Allsop, T. & Benson, A.** (1997) Introduction, in: T. Allsop & A. Benson (Eds) *Mentoring for science teachers* (Buckingham, Open University Press), 9-10.

**Amber, S.** (1993) Designing samples. In N. Gilbert (Ed.) *Researching Social Life*, 68-92.

**Angelides, P.** (2006). Building collaborative networks for improving student teachers practice. Paper presented at the 19<sup>th</sup> International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale, Florida p.p.

**American Federation of Teachers** (1995) *Principles for professional development*. Washington, DC: American Federation of Teachers.

**Arrends, R. I. & Rigazio- Digilio, A.J.** (2000) Beginning teacher induction: research and examples of contemporary practice, paper presented to the *Japan- United Sites Teacher Education Consortium (JUSTEC)*, United States University, July.

**Athanasos, S. & Achinstein, B.** (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: the centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice, *Teachers College Record*, 105(8), 1486-1520.

**Beck, C. & Kosnik, C.** (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of teacher Education*, 53(1), 6-19.

**Beijaard, D. & Papanoum Z.** (2002) Teacher induction as the crossroads: an attempt to harmonize the chaos-an essay review of Les Tickle, *Teacher induction: the way ahead* (Buckingham and Philadelphia, PA, Open University Press, 2000), *Teaching and Teacher Education*, 18 (7),905-911.

- Bezzina, C., Stanyer, R. & Bezzina, N.** (2005) Maltese Beginning Teachers Speak Out: Perceptions about their preparation and professional Growth, *International Studies in Educational Administration*, 33 (1), 15-38.
- Black, S.** (2004). Helping teachers helps them around. *American School Board Journal* (46-51).
- Bliss, T. & Bliss, L.** (2003) Attitudinal Responses to Teacher Professional Development for Effective Integration of Educational Technology, *Journal of In-Service Education*, 29 (1), 81-99.
- Borko, H. & Putnam, R.T.** (1995) Expanding a teachers knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development, in T.R. Buskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms & Practices* ( 35-66). NY: Teachers College, Columbia University.
- Brit, M.S., Irwin, K.S. & Richie, G.** (2001) Professional Conversations and Professional Growth. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 4, 29-53.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S.** (Eds) (2003) *Comprehensive teacher induction: systems for early career learning* (State, Kluwer Academic Publisher and WestED).
- Breaux, A. & Worrig, H.** (2003) *How to train, support, and retain new teachers* (Mountain View, CA, Harry K. Wong).
- Bubb, S.** (2001) *A Newly Qualified Teacher's Manual: How to Meet the Induction Standards*. London: David Fulton
- Bullough, R. V.Jr., Knowles, J. G. & Crow, N.A.** (1989) Teacher self-concept an student culture in the first year of teaching, *Teachers College Record*, 91(2), 209-234.
- Burns, R. B.** (2000) *Introduction to research methods*. London: SAGE
- Cohen, L. et. al.** (2003) *Research Methods in Education*. London: Routledge Falmer.
- Cros, F. & Obin, J.P.** (2003) *Attracting, Developing and retaining Effective Teachers: Country Background Report for France*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Darling- Hammond, L.** (2005) Teaching as a Profession: Lessons in Teacher Preparation and Professional Development. *PHI DELTA KAPPAN*, 237-240.
- Day, C.** (2004) *A passion for teaching* (London, RoutledgeFalmer).

**Day, C.** (2007) *Change for Improvement: What we know about what effective principals do which raises standards and the attributes which enable them to do so.* Στο Παγκύπριο Συνέδριο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης «Σχολική Βελτίωση και Αποτελεσματικότητα». Λευκωσία.

**Day, C.** (1999) « *Developing Teachers The Challenges of Lifelong Learning*», London: DFEE.

**Denzin, N.** (1994). Triangulation, in N. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Deruage, J.** (2007) *Beginning Primary Teachers' Induction and Mentoring Practices in Papua New Guinea.* Διπλωματική διατριβή, The University of Waikato, New Guinea.

**Department of Education and Skills** (2007) *Induction for qualified teachers.* Available at: [www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction](http://www.teachernet.gov.uk/professionaldevelopment/induction)

**Department of Education Science and Training** (2003). *Australia's teachers: Australia's future: Advancing innovation , science, technology and mathematics.* Canberra: AGPS.

**Dangel, J.R., ed.** (2006). *Research on teacher induction.* Lanham, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.

**Delannoy, F.** (2000). *Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges,* Techknowlogia, p.10-13. Available at: [www.techknowlogia.org/TKL\\_Articles/PDF/193.pdf](http://www.techknowlogia.org/TKL_Articles/PDF/193.pdf)

**Denmark, V. & Podsen, I.** (2000). The mettle of a mentor: what it takes to make this relationship work for all, *Journal of Staff Development*, 21(4). Available online at: <http://www.nsd.org/library/publications/jsd/denmark214.cfm?printPage=1> & (accessed 20 April 2005).

**DeWert, . H., Babinski, L. M. & Jones, B.D.** (2003) *Safe passages: Providing online support to beginning teachers.* *Journal of Teacher Education*, 54(4), 311-320.

**Draper, J., O' Brien, J.& Christie, F.** (2004) *First Impressions: The New Teacher Induction Arrangements in Scotland,* *Journal of In-Service Education*, 30 (2), 201-223.

**Ducombe, R. & Armour, K.** (2004). *Collaborative Professional Learning: From Theory to Practice,* *Journal of In-service Education*, 30 (1), pp.141-166.

**Dwyer, P. & Wyn, J.** (2001) *Youth, education and risk* (London, RoutledgeFalmer).

**Dymoke, S. & Harrison, J.** (2006) Professional development and the beginning teacher: issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process, *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 71-92.

**Earley, P.** (2004) *Continuing Professional Development: The Learning Community*, in *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.

**Eisenschmidt, E.** (2006) Implementation of Induction Year for Novice Teachers in Estonia. Διδακτορική διατριβή, Tallin Univeristiy , Tallinn, Estonia.

**Eraut, M.** (1995) In Service Teacher Education, in L.W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press

**Eurydice** (1995) *In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries*. Brussels: Eurydice

**Feimen--Nemser, S.** (2001) From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. – *Teachers College Record*. Vol. 103, 6, pp. 1013–1055.

**Feiman-Nemser, S.** (2002) Learning to Teach. – J. W. Guthrie et al. (eds.). *Encyclopedia of Education 2*. USA: Macmillan Reference. Vol. 7, 2485–2488.

**Feimen-Nemser, S.** (2003) What New Teachers Need to Learn, *Association for Supervision and Curriculum Development*, 25-29.

**Flores, M. A. & Day, C.** (2006) Contexts which shape and reshape new teacher's identities: A multi-perspective study. *Teachers and Teacher Education*, 22 (2), 219-232.

**Giles, C. & Wilson, J.** (2004). Receiving as well giving: mentor's perceptions of their professional development in one teacher induction programme. *Mentoring and Tutoring*, 12 (1), 87-106.

**Glatthorn, A.** (1995) Teacher development, in: L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2<sup>nd</sup> edn ) (Oxford, Pergamon), 41-46.

**Gold, Y.** (1996) Beginning teacher support: attrition, mentor, and induction, in: J. Sikula, J. Buttery & E. Guyton (Eds), *Handbook of research on teacher education* (2<sup>nd</sup> edn) (New York, Macmillan), 548-594.

**Goddard, M., O'Brien, P.** (2003) Beginning teacher's perceptions of their work, well-being and intention to leave. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6 (2), 99-118.

**Graig, H., Kraft, R. & Du Plessis, J.** (1998) *Teacher Development: Making an Impact*. USAID & World Bank Publication. Available at: [www-unix.oit.umass.edu/~educ870/teacher\\_education/Documents/Graig-book.pdf](http://www-unix.oit.umass.edu/~educ870/teacher_education/Documents/Graig-book.pdf)

**Green, B. & Meyer, T. (2002)** Novice teacher learning communities: an alternative to one-on-one mentoring, *American Secondary Education*, 31(1), 27-42.

**Grundnoff, L. & Tuck, B. (2001)** The effectiveness of initial teacher training programmes in New Zealand: perspectives of beginning teachers and their supervisors, paper presented at the *ECER Conference*, Lille, France, 5-8 September.

**Guskey, T. (2000)** *Evaluating Professional Development*. Corwin Press.

**Fullan, M. (1991)** *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teacher College Press

**Fulton, K., Yoon, I. & Lee, C. (2005)** *Induction into Learning Communities*. Available at [www.nctaf.org](http://www.nctaf.org)

**Handscomb, G. (2000)** Professional development in the spotlight, *Professional Development Today*, 3 (3), 3-7.

**Hall, G. & Hord, S. (2001)** Implementing change: Principles, patterns and potholes. Massachusetts: Allen and Bacon.

**Harland, J. & Kinder, K. (1997)** Teachers' Continuing Professional Development: framing a model of outcomes, *Journal of In-Service Education*, 23, 71-84.

**Harris, M. (1989)** *In service education for Staff Development*. Allyn and Bacon, Inc.

**Harrison, J. (2001)** The induction of newly qualified teachers, *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 277-280.

**Hiebert, J., Gallimore, R. & Stigler, J. (2002)** A Know

**Heilbronn, R. Totterdell, M., Bubb, S. & Jones, C. (2002)** The whole-school management of induction: central factor for success, paper presented at the *Annual Conference of the British Education Research Association*, Exeter, UK, 12-14 September.

**Herbert, A., Posch, P. & Somekh, B. (2001)** Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. *Μεταίχμιο*.

**Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L. & Ferry, B. (2006)** The design of an online community of practice for beginning teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 120 -132.

**Horner, W., Dobert, H., Von Kopp, B. & Mitter, W. (2007)** *The Education Systems of Europe*. Springer.

**House, J.S.** (1981) *Work stress and social support* (Reading, MA, Addison-Wesley).

**International Labour Organization** (2000) *Lifelong Learning in the Twenty-First Century: The Changing Roles of Educational Personnel*. Geneva: International Labour Organization. Available at: [www-ilo-mirror.cornell.edu/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm#Contents](http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/english/dialogue/sector/techmeet/jmep2000/jmep1.htm#Contents).

**Ingersoll, R.M.** (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Washington: CTSP

**Johnson, S. & Birkeland, S.** (2003) Pursuing a Sense of Success: New Teachers Explain Their Career Decisions, *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.

**Johnson, S. & Birkeland, S, Donaldson, M. et.al.** (2004) *Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools* (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

**Karagiorgi, Y. & Symeou, L.** (2007) Teachers' in- service training needs in Cyprus. *European Journal of Teacher Education*, 30 (2), 175-194.

**Kersaint, G., Lewis, J., Potter,, R. & Meisels, G.** (2006) Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, in press.

**Kendyll, S. & Zimmerman, J.** (2002). Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, vol.23, No.4, pp.(1-15).

**Kyriacou, C. & Kunc, R.** (2007) Beginning teacher's expectations of teaching, *Teacher and Teacher Education*, 23, 1246-1257.

**Labaree, D.** (2000) "On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy", *Journal of Teacher Education*, 51, 228-309.

**Lazovsky, R. & Reichenberg, R.** (2006). The new mandatory induction programme for all beginning teachers in Israel: perceptions of inductees in five study tracks. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 53-70.

**Lick, D.W.** (1999) Proactive comentoring relationships: enchancing effectiveness through synergy, in: C.A. Mullen & D.W. Lick (Eds) *New directions in mentoring: creating a culture of synergy* (London, Falmer), 34-45.

**Lindgren, U.** (2005) Experiences of beginning teachers in a school-based mentoring program in Sweden, *Educational Studies*, 31(3), 251-263.

Lee, C. & Feng, S. (2007) Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring*, 15(3),243-262.

Lortie, D.C. (1975) *Schoolteacher* (Chicago, IL, University of Chicago Press).

Luft, J., Bang, E. & Roehrig, G. (2007). *Supportive Beginning Science Teachers*. The Science Teacher, 24-29.

Menon, M. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research* ,(44), 97-110.

Metzger, U. (1980) Teachers inservice training in Cyprus. Paedagogical Institute of Cyprus.

Moir, E. (1999). The stages of teacher's first year, in : M. Scherer (Ed.) *A better beginning-supporting and mentoring new teachers* (Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development).

Moir, E. & Gless, J. (2000) Quality induction: an investment in Teachers. New Teacher Center, University of Santa Cruz.  
<http://www.newteachercenter.org/article-CCETQInd.htm>

Morant, R. (1981) In service education within the school. London: Allen & Unwin.

Moriera, J. M. (1996) Approaches to teacher professional development: a critical appraisal, *European Journal of Teacher Education*, 19, 47-63.

Moser, C. A. & Kalton, G. (1979) Survey Methods in Social Investigation (2<sup>nd</sup> Ed.) London: Heinemann Educational Books.

National Foundation for the Improvement of Education (1996) *Teachers can charge of their learning: Transforming professional development for student success*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.

National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching (1999) *Improving Professional Development: Research-Based Principles*. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching

National Research Council (1996) National Science Education Standards. Available at: [www.nap.edu/readingroom/books/nses/html/4.html#psd](http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/html/4.html#psd)

Nias, J. (1989) Primary school teachers Talking. London: Routledge & Kegan Paul.

- O' Brien, J. & Christie, F.** (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 189-203.
- Oldroyd, D.** (2004b) Empowering Resourceful Humans, *Leadership for the Learning Community*. London: Institute of Education, University of London.
- Ozer, B.** (2004) In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s, *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 89-100.
- Papanastasiou, C. & Papanastasiou, E.** (1997) Factors that Influence Students to Become Teachers. *Educational Research and Evaluation*, 3(4), 305-316.
- Parkinson, A. & Rea, J.** (1999) Professionals in a few months? Trainee teachers' perceptions of their profession, *Journal of In-Service Education*, 25(1), 151-159.
- Purcell, K., Wilton, N., Davies, R., & Elias, P.** (2005) Education as a graduate career: *Entry and exit from teaching as a profession (DfES research report no.690)*. Department for.
- Quinn, R.J. & Andrews, B.** (2004) The struggles of First- Year Teachers: Investigating Support Mechanisms, *The clearing House*, 77 (4), 164-168
- Reynolds, D.** (1996) Making Good Schools. London: Routledge.
- Ryan, K.** (1986) *The Induction of New Teachers* (Fastback Series, N. 237). Blomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Saphier, J., Freedman, S. & Aschheim, B.** (2001) *Beyond mentoring*. Newton, MA:TEACHERS
- Scot, C.** (1961) Research on mail surveys, *Journal of the Royal Statistical Society. Series, A (General)*, 124 (143-193).
- Sessler, D.** (2000) An investigation of Support for Beginning teachers in Kansas. (No SP 040 981).Kansas State Department of Education.(ERIC Document Reproduction Service ED 467 758).
- Stansbury, K. & Zimmerman, J.** (2002) Smart induction programs become lifelines for the beginning teacher. *Journal of Staff Development*, 23(4).
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J. D. & Tartwijk, J. V.** (2003). From Student to Teacher: Reducing Practice Shock and Early Dropout in the Teaching Profession. – *European Journal of Teacher Education*, 26 ( 3 ) , 329–349.

**Smith, T.M., & Ingersoll, R.M.** (2004) What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41 (3), 681-714.

**Smithers, A. & Robinson, P.** (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession (Report No.430). Retrieved January 19,2006, from Lancaster University Web site: <http://careers.lancs.ac.uk/RR430report.pdf>

**Schwartz, C., Gunckel, K., Smith, ED., Covitt, B., Bae, M., Einfield, M. & Tsurusaki, B.,**(2008) Helping elementary preservice *teachers* learn to use curriculum materials for effective science teaching. *Science Education*, 92 (2), 345-377.

**Schlager, M., Fusco, J., Koch, M., Crawford, V. & Phillips, M.** (2003). Designing equity and diversity into online strategies to support new teachers, paper presented at the National Educational Computing Conference (NECC), Seattle, WA, July.

**Sinclair, C.** (2003) Mentoring online about mentoring: possibilities and practice, *Mentoring & Tutoring*, 11(1), 79-94.

**Smith, R.** (2007) Developing professional identities and knowledge: becoming primary teachers, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(4), 377-397.

**Tang, S. & Choi, P.** (2005). Connecting theory and practice in mentor preparation: mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring and Tutoring*, 13 (3), 383-401.

**The Cyprus Educational System** (2003) Ministry of Education and Culture. Nicosia.

**Totterdell, M., Heilbronn, R., Bubb, S. & Jones, C.** (2002) Evaluation of the effectiveness of the statutory arrangements for the induction of newly qualified teachers. *DFES Research Report 339* (London, The Stationery Office).

**UNESCO** (1997). *Appraisal Study on the Cyprus Educational System*. Paris: International Institute for Educational Planning.

**Veenman, S.** (1984) Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54, 143-178.

**Webb, R., Vulliamy, G., Hammalainem, S., Sarja, A., Kimonen, E. & Nevalainen, R.** (2004). Pressures, rewards and teacher retention: A comparative study of primary teaching in England and Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 169-188.

**Weinstein, C.** (1998) "Precervice teacher's expectations about the first year of teaching", *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.

**Williams, A., Prestage, S. & Bedward, J.** (2001) Individualism to collaboration: the significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers, *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253-267.

**Wong, H.** (2004). Induction programmes that keep new teachers teaching and improving, National Association of Secondary School Principals, *NASPP Bulletin*, 88(638), 41-59.

**Young, J., Boullough, R., Draper, R., Smith, L. & Ericson, L.** (2005). Novice teacher growth and personal models of mentoring: choosing compassion over inquiry. *Mentoring and Tutoring*, 13 (2), 169-188.

**Zembylas, M. & Papanastasiou, E.** (2003). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.