

Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα

Αλέξανδρος Χ. Αντωνίου

Δάσκαλος,

Σπουδαστής στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ

I. Θεωρητική προσέγγιση

1. Οι ανάγκες, οι δυσκολίες και οι προσδοκίες των νεοεισερχομένων¹ σε μια εκπαιδευτική μονάδα

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, η επαγγελματική του εξέλιξη και ανάπτυξη είναι μια προοδευτική διαδικασία, στην οποία είναι δυνατόν κανείς να εντοπίσει τρεις κυρίως φάσεις: τη βασική εκπαίδευση, τη διαδικασία επαγγελματικής ενσωμάτωσης και την άσκηση των επαγγελματικών του καθηκόντων κατά τη διάρκεια της θητείας του (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986· Μαυρογιώργος, Γ., 1999). Παρότι οι φάσεις αυτές είναι αλληλένδετες και συμπληρωματικές, στο πλαίσιο αυτού του άρθρου θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη δεύτερη φάση, αυτή της επαγγελματικής ενσωμάτωσης, αναγνωρίζοντας ότι είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη μετέπειτα πορεία του εκπαιδευτικού και ουσιαστικά αποτελεί μια «γέφυρα» ανάμεσα στη βασική εκπαίδευση και την άσκηση των καθηκόντων του. Η φάση αυτή, κατάλληλα δομημένη, δεν θα αποτελεί μια περίοδο δοκιμασίας, όπως στην πραγματικότητα συμβαίνει, όσο έ-να σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Τα δύο-τρία πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού είναι τα πιο δύσκολα και τα πιο σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη.

Οι *ανάγκες* του εστιάζονται κυρίως στους εξής τομείς:

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

1. Εννοούμε τους νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς.

- Κατανόηση της κουλτούρας και προσαρμογή του σε αυτή (Ανθοπούλου, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα για αυτή την περίοδο είναι πολύ αποκαλυπτικά:

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

Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από το σύνδρομο του Ροβινσώνα Κρούσου, έτσι όπως μόνοι και απομονωμένοι στις αίθουσες των σχολείων πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Αποφεύγουν να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους από ανασφάλεια, αλλά επιθυμούν σε ποσοστό 92% να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και ισότητα μαζί τους. Ο ίδιος, επίσης, διαπίστωσε ότι το 93% του άγχους που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί πηγάζει από την απειρία, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη σύγχυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Για τη διαχείριση του άγχους αυτού οι Gray και Gray (1985, σ. 39) προτείνουν πως «...πρέπει να δημιουργηθεί μια αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών που να χαρακτηρίζεται από αλληλεξάρτηση, κοινές ανησυχίες και επιδιώξεις, μια αίσθηση κοινής μοίρας και το ότι βρίσκει κανείς συμπαράσταση όταν διακατέχεται από αβεβαιότητα για το τι να κάνει».

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα από το νόμο, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός την ημέρα που παρουσιάζεται στο σχολείο του ή την επομένη, το αργότερο, αναλαμβάνει κανονικά τα καθήκοντά του, δηλαδή *μπαίνει στην τάξη χωρίς να υποστηρίζεται με κανένα –θεσμοθετημένο τουλάχιστον– τρόπο*.

Σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν σε άλλα επαγγέλματα (όπως, π.χ., με γιατρούς και δικηγόρους, όπου οι νέοι περνούν από στάδια επίβλεψης και δοκιμασίας) και κατά μάλλον αυθαίρετο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη κιόλας μέρα στο σχολείο αναλαμβάνουν τις ίδιες ή ακόμη και μεγαλύτερες ευθύνες από ένα πολυετούς υπηρεσίας συνάδελφό τους. Συχνά, επειδή είναι νέοι στο σύλλογο διδασκόντων, ανατίθενται σε αυτούς οι πιο δύσκολες και πολυπληθείς τάξεις, ποικιλία αντικειμένων και, επιπλέον, δραστηριότητες που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία.

Έτσι, συνήθως μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, τις οικογένειές τους και με όσα κοινωνικά προβλήματα αυτό συνεπάγεται, *η σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών αρχίζει με πλήρες πρόγραμμα και εξωδίδακτικά καθήκοντα*.

Με βάση τη βιβλιογραφία (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986· Πυργιωτάκης, Ι., 1992· Δημητρόπουλος, Ε., 1998) *οι εστίες δυσχερειών* από τις οποίες οι νέοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι επηρεάζονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά είναι:

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

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

Απέναντι σε αυτή την αντίξοχη πραγματικότητα και με την ανυπαρξία υποστηρίξης, πολύ συχνά καταλήγουν να υιοθετούν *μηχανισμούς επιβίωσης, προσαρμογής και αναθεώρησης* (Γκότοβος, Θ. – Μαυρογιώργος, Γ., 1986), με αποτέλεσμα να παρατηρούμε αλλαγές στην επαγγελματική τους στάση, στη συμπεριφορά, ακόμη και στη συναισθηματική τους συγκρότηση, να γίνονται συντηρητικοί στις μεθόδους, να αντιμετωπίζουν μηχανικά τους μαθητές, να εκδηλώνουν απογοήτευση, πτώση της αυτοεκτίμησης και να αμύνονται με κλείσιμο στον εαυτό τους, στο «αυτόνομο θερμοκήπιο» της τάξης τους (Κατσουλάκης, Σ., 1999).

2. Παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Όπως αναφέρουν οι Γκότοβος και Μαυρογιώργος (1986), «η ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης, η ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής και η χαλαρότητα ή η τυπικότητα της «δοκιμασίας» είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη *βίαιη μετάβαση* του νεοδιοριστού από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού».

Αν και αυτή είναι η κατάσταση που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, *οι παράγοντες της εκπαίδευσης που μπορούν να συμβάλουν στην ομαλή ένταξη*

των νέων εκπαιδευτικών με βάση το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους είναι (Κατσουλάκης, Σ., 1999):

Οι κεντρικές υπηρεσίες, οι οποίες ορίζουν τις διαδικασίες επιλογής και πρόσληψης των εκπαιδευτικών, οργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης και νομοθετούν σε ζητήματα που αφορούν τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

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

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

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

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

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

Παρότι στη χώρα μας δεν έχουν δοκιμαστεί προγράμματα ένταξης νέων εκπαιδευτικών, στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί αρκετά ερευνητικά δεδομένα (Huling-Austin, I., 1990· Brooks, D., 1987· Griffin, A., 1985), που δείχνουν τις θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά των νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε ανάλογα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατάφεραν:

- να αποκτήσουν μια καλή γνώση τόσο της μικρής κοινωνίας όσο και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου·
- να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συναδέλφους, τους προϊσταμένους, τους γονείς·
- να εντοπίζουν και να αξιοποιούν πηγές και πόρους που βοηθούν στο έργο τους·

- να έχουν επίγνωση του ρόλου τους, να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να αντιμετωπίζουν προβλήματα καθημερινότητας, να διευθετούν το κλίμα της τάξης, να αξιολογούν τους μαθητές τους·
- να διαχειρίζονται το άγχος τους, να αντιμετωπίζουν τις αποτυχίες τους και να ενθαρρύνονται από τις επιτυχίες τους·
- να είναι ανοικτοί στη συνεργασία και να δέχονται κριτικά τις υποδείξεις των εμπειρότερων συναδέλφων τους·
- να συμβάλλουν με τη στάση τους στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας και επαγγελματικής αλληλεγγύης εντός του σχολείου.

Θεωρώντας πως *επίκεντρο* στη διαδικασία ένταξης, κοινωνικοποίησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του νέου εκπαιδευτικού *είναι η σχολική μονάδα*, στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να καταθέσουμε ένα πλαίσιο-πρόταση προγραμματισμού με θέμα την ομαλή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα στην οποία ανήκουμε (12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας).

II. Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα

1. Διερεύνηση συνθηκών

α. Λόγω του υπάρχοντος συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος και της υποχρεωτικής και δεσμευτικής τήρησης των αναλυτικών προγραμμάτων, υπάρχουν περιορισμένα περιθώρια ανάπτυξης πρωτοβουλιών από την εκπαιδευτική μονάδα. *Οι όποιες πρωτοβουλίες θα αναληφθούν στο πλαίσιο της «σχετικής» της αυτονομίας* (Μαυρογιώργος, Γ., 1999).

β. Το προτεινόμενο πρόγραμμα θα καταβληθεί προσπάθεια να εφαρμοστεί στο 12/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Θεοδώρων Κορινθίας, το οποίο παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά:

i) Στο σχολείο αυτό παρατηρείται μεγάλη κινητικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, λόγω της γεωγραφικής του θέσης (απέχει 25 χλμ. από την πόλη της Κορίνθου και μόλις 60 χλμ. από την Αθήνα). Υπηρετούν 18 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους 10 είναι μόνιμοι με οργανική θέση και 8 είναι νεοδιόριστοι ή αναπληρωτές. Έτσι, σχεδόν κάθε χρόνο, υποδέχεται 8 νέους εκπαιδευτικούς με καθόλου ή πολύ μικρή (1 ή 2 χρόνια) προϋπηρεσία στο επάγγελμα. Η συγκεκριμένη μονάδα, λοιπόν, εμφανίζει *υψηλό ποσοστό νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών* (45% επί του συνόλου).

ii) Το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο είναι ευχάριστο, δημιουργικό και συ-

νεργατικό. Οι διδάσκοντες έχουν ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη στα δρώμενα και παρωθούνται στην ανάληψη πρωτοβουλιών. Σε αυτό έχει συμβάλει το γεγονός ότι τα μέλη του μόνιμου προσωπικού έχουν συνδέσει την προσωπική τους ανάπτυξη με την επαγγελματική τους εξέλιξη, έχουν και οι ίδιοι παιδιά στο σχολείο και, επίσης, στο γεγονός ότι είναι «ανοικτοί» στις καινούριες ιδέες και προτάσεις που καταθέτουν κάθε χρόνο οι νέοι συνάδελφοι που έρχονται στο σχολείο.

iii) *Ο διευθυντής* του σχολείου συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, υπολογίζει και εκτιμά τις απόψεις τους, ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους. Ανάλογα με την περίπτωση, προβαίνει σε διάγνωση του ζητουμένου και, ανάλογα, πληροφορεί τους συνεργάτες του ποιο είναι ακριβώς το προσδοκώμενο από αυτούς αποτέλεσμα, δίνοντας συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

iv) *Το σχολείο βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της τοπικής κοινωνίας*, μιας και είναι το μοναδικό σχολείο που υπάρχει στην ευρύτερη περιοχή του Δήμου των Αγίων Θεοδώρων. Έτσι, πολλές εκδηλώσεις και δραστηριότητές του (πολιτιστικές, αθλητικές, περιβαλλοντικές κ.ά) διοργανώνονται σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων, το Δήμο, τους τοπικούς συλλόγους της περιοχής, και παρουσιάζονται στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου.

v) *Η εκπαιδευτική μονάδα στεγάζεται σε τρία διώροφα κτίρια*, πρόσφατα ανακαινισμένα (με 14 αίθουσες διδασκαλίας, 1 αίθουσα πληροφορικής, 1 Τάξη Ένταξης, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυνατότητες, 1 Τμήμα Υποδοχής, για την υποστήριξη μαθητών που προέρχονται από άλλη χώρα), τα οποία όμως δεν επαρκούν για να στεγάσουν το μεγάλο αριθμό των μαθητών (380) που φοιτούν σε αυτό.

2. Καθορισμός σκοπών

Στρατηγική επιδίωξη του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η *επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας* με την ομαλή ένταξή τους σε αυτή μέσα στο πρώτο εξάμηνο του τρέχοντος σχολικού έτους (2005-2006).

Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού στο ξεκίνημα της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας θα έχουν στόχο κατά τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου του σχολικού έτους:

- να προσανατολίσουν και να ενσωματώσουν τον νέο εκπαιδευτικό στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας,
- να τον βοηθήσουν να καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις επισημονικές του γνώσεις,
- να του παράσχουν ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη,
- να αναπτύξουν στα νέα μέλη εκπαιδευτικό ήθος και στάσεις που να ευνοούν συνήθειες στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου (Κατσουλάκης, Σ., 1999).

3. Προϋποθέσεις και δράσεις υλοποίησης των στόχων

α. Βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία του προγράμματος είναι:

- η ενεργητική συμμετοχή τόσο του διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και όλου του διδακτικού προσωπικού,
- η ύπαρξη κουλτούρας αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική μονάδα,
- η ύπαρξη ανοικτής κριτικής ατμόσφαιρας, όπου κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ανακοινώνει ελεύθερα τις απόψεις του.

Οι προϋποθέσεις αυτές, μέσα από τη διερεύνηση των συνθηκών που προαναφέραμε, φαίνεται πως υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό στη συγκεκριμένη μονάδα.

β. Δράσεις για την υλοποίηση των στόχων. Η όλη προσπάθεια υποστηρίξης των νέων εκπαιδευτικών, που θα έχει αφετηρία το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και κατάληξη το τρίτο δεκαήμερο του Ιανουαρίου, επικεντρώνεται στα εξής:

Β1. Σε σχέση με τον διευθυντή του σχολείου

Ο διευθυντής του σχολείου είναι λογικό να έχει «φύσει και θέσει» τη μεγαλύτερη επίδραση στους νέους συναδέλφους, κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού, κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και σημείο αναφοράς για κάθε πληροφορία που χρειάζονται οι νέοι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz, 1989· Σαϊτής, 1992· Everand και Morris, 1999)· είναι εκείνος που θα καθορίσει με σαφήνεια και ακρίβεια την κουλτούρα της μονάδας και τις ιδιαιτερότητές της.

Ο διευθυντής, με το προφίλ που παρουσιάζει:

- α) Πριν από την έναρξη των μαθημάτων *θα έχει μια αρχική συνάντηση* με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, κατά την οποία θα ακούσει τις έγνοιες, τις απορίες και τα προβλήματά τους, ενώ συνάμα θα προσπαθήσει να διαγνώσει τις ικανότητες και τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους. Στη συζήτηση αυτή θα δοθεί η αίσθηση στους νέους συναδέλφους ότι υπάρχει κάποιος με ισχύ που είναι διατεθειμένος να ακούσει τον υποκειμενικό τους λόγο, να τονώσει το ηθικό τους και να υποστηρίξει τα σχέδιά τους.
- β) *Θα τους δώσει έντυπο πληροφοριακό υλικό*, στο οποίο θα περιλαμβάνονται πληροφορίες αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας, την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους σχολικούς κανονισμούς, και θα τους δώσει μια ρεαλιστική εικόνα των προσδοκιών και της αποστολής της σχολικής μονάδας.
- γ) *Θα οργανώσει μια ειδική συνεδρίαση* του συλλόγου διδασκόντων, κατά την οποία θα δοθεί η δυνατότητα να γνωριστούν οι συνάδελφοι μεταξύ τους, να ξεναγηθούν στους χώρους του σχολείου, να πληροφορηθούν τις ιδιαιτερότητές του και να εγγιχτιστούν στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Θα δοθεί, έτσι, η δυνατότητα να αντιληφθούν ότι κάθε νέος συνάδελφος θεωρείται αξιοπρόσεκτη προσωπικότητα, δόκιμο μέλος της σχολικής κοινότητας, του

οποίου η ενσωμάτωση αφορά όλους, ακριβώς επειδή το ίδιο το σχολείο έχει να κερδίσει από αυτή. Σε μια δεύτερη φάση *θα γνωριστούν με τη γονεϊκή κοινότητα* και θα τους δοθούν εξηγήσεις για την κουλτούρα του τόπου και τις σχέσεις με τους γονείς.

- δ) *Θα οργανώσει δύο συναντήσεις* μέσα στο πρώτο δίμηνο του σχολικού έτους *με τον προϊστάμενο διεύθυνσης και τον σχολικό σύμβουλο*, κατά τις οποίες θα υπάρξει ενημέρωση πάνω σε θέματα διοίκησης και παιδαγωγικής - διδακτικής στήριξης, ανάλογα με τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών που θα ανακύψουν.
- στ) *Σε όλη τη διάρκεια του έτους* η παρουσία του θα είναι ορατή και θα λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Θα ενημερώνεται και θα αφιερώνει χρόνο ειδικά στους νέους συναδέλφους, θα επιλύει με συστηματικό τρόπο προβλήματα που τυχόν θα ανακύπτουν, θα τους ενημερώνει για τις ευκαιρίες επιμόρφωσης και αυτοβελτίωσής τους, θα αξιοποιεί το ταλέντο και τη διάθεσή τους, θα τους ωθεί να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και θα συμβάλλει με τα μέσα που έχει στην υλοποίησή τους.

B2. Σε σχέση με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου

Η κουλτούρα που φαίνεται πως επικρατεί στην εκπαιδευτική μονάδα βοηθάει στην επικοινωνία, στην ανάπτυξη συνεργασιών και πρωτοβουλιών, στη συναισθηματική στήριξη μεταξύ των μελών του συλλόγου. Έτσι, συναποφασίστηκαν και προγραμματίστηκαν οι ακόλουθες δράσεις:

- α) Στο πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου, η υποδιευθύντρια του σχολείου σε συνεδρίαση του συλλόγου παρουσίασε *εισήγηση* με θέμα: «Η διαμορφούμενη διαπολιτισμική ταυτότητα του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου μας και ο αυξημένος αριθμός μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Η λειτουργία του Τμήματος Ένταξης και της Τάξης Υποδοχής.» Ακολούθησε συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.
- β) Επίσης, μέσα στο πρώτο δεκαήμερο, έμπειρος συνάδελφος θα αναλάβει να *εισηγηθεί* θέμα σχετικό με τη *διδασκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διατήρησης της πειθαρχίας μέσα στην τάξη*. Μετά θα γίνει χωρισμός σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων θα δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, παλιούς και νέους, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να μοιραστούν κοινά προβλήματα και να βρουν λύσεις.
- γ) Οι νέοι εκπαιδευτικοί θα τοποθετηθούν στις λιγότερο απαιτητικές τάξεις, ενώ το παράλληλο τμήμα κάθε τάξης θα αναλάβει έμπειρος συνάδελφος, ο οποίος θα στηρίξει τον νέο συνάδελφο και θα τον καθοδηγήσει. Έτσι θα λειτουργήσει ως ένα βαθμό ο *θεσμός του «μέντορα»* (Ανθοπούλου, Σ., 1999). Στο πρώτο δίμηνο θα σχεδιαστούν, θα οργανωθούν και θα εφαρμοστούν από κοινού, σε δύο φάσεις, *υποδειγματικές διδασκαλίες*, που θα διεξαχθούν στη αίθουσα πληροφορικής. Στην πρώτη φάση ο έμπειρος συνάδελφος, αφού πρώτα εξηγήσει τα βασικά στοιχεία γύρω από το μάθημα, τις ανάγκες των μαθη-

τών και τη διδακτική στρατηγική που θα ακολουθήσει, αναλαμβάνει τη διδασκαλία. Μετά την υποδειγματική διδασκαλία ανταλλάσσονται απόψεις και επεξηγούνται οι πρακτικές. Στη δεύτερη φάση οι ρόλοι αντιστρέφονται. Ο νεοεισερχόμενος διδάσκει και ο παλιός συνάδελφος του παρακολουθεί και κρίνει κατά πόσο είναι αποτελεσματικός και διατυπώνει πρακτικές επισημάνσεις με βάση την εμπειρία και την γνώση του.

- δ) Ο σύλλογος διδασκόντων θα εκμεταλλευτεί ευκαιρίες κοινωνικών εκδηλώσεων για να προωθήσει τη σύσφιξη των σχέσεων και την ανάπτυξη μεταξύ των μελών του ιδιαίτερων κοινωνικών δεσμών και μηχανισμών αμοιβαίας ενίσχυσης και συναισθηματικής στήριξης.

B3. Σε σχέση με την περιφερειακή διεύθυνση

Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί θα παρακολουθήσουν το υποχρεωτικό σεμινάριο, διάρκειας 40 ωρών, από το Π.Ε.Κ Πελοποννήσου.

4. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Στην περίπτωση που οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν θα βρίσκονται στη θέση τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς, οι προγραμματισμένες δράσεις του πρώτου δεκαημέρου του Σεπτεμβρίου (δράσεις B2α και B2β) θα λάβουν χώρα σε δύο συμφωνημένες μεσημεριανές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων (μετά το διδακτικό ωράριο) με πιο περιορισμένη θεματολογία και θα διευρυνθεί η δράση B2γ με επιπλέον υποδειγματικές διδασκαλίες.

5. Αξιολόγηση – ανατροφοδότηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του θα παρακολουθείται με διαδικασίες *διαμορφωτικής αξιολόγησης* (Scriven, 1967). Με την προσέγγιση αυτή θα επιχειρήσουμε να αναγνωρίσουμε τα προβλήματα ή τα εμπόδια που θα παρεμβληθούν στην εξέλιξη και την εφαρμογή του προγράμματος, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Μετά το πέρας του εξαμήνου θα μοιραστούν ερωτηματολόγια στους νέους συναδέλφους, μέσω των οποίων θα γίνει η διερεύνηση του *τελικού αποτελέσματος*, αν δηλαδή το πρόγραμμα αυτό τους βοήθησε ή όχι, ποιες δράσεις τούς βοήθησαν περισσότερο ή ποιες πρέπει να βελτιωθούν ή να τροποποιηθούν. Επίσης, θα ζητείται να κατατεθούν δικές τους προτάσεις, για τον εμπλουτισμό του προγράμματος.

Τέλος, θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα –που αφορούν την οργάνωση των κατάλληλων δομών, την κινητοποίηση του προσωπικού και τον έλεγχο της προόδου και της αποτελεσματικότητας των σχεδίων–, ώστε ο προγραμματισμός αυτός να εφαρμοστεί και να υλοποιηθεί.

Σύνοψη

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, στο άρθρο αυτό έγινε αναφορά σε μια συγκεκριμένη ομάδα, αυτή των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σε μια εκπαιδευτική μονάδα, με αποδοχή της άποψης πως τα πρώτα χρόνια της θητείας του εκπαιδευτικού αποτελούν μια ιδιαίτερα κρίσιμη φάση για τη μετέπειτα πορεία του, ένα σταθμό-αφετηρία για τη συνεχή εκπαίδευση, ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Κατατέθηκε ένα πρόγραμμα ομαλής ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, επικεντρωμένο στις ανάγκες τους και με δράσεις όπως σεμινάρια, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών, παρατήρηση στην τάξη και στενή συνεργασία με «έμπιστους» και έμπειρους συναδέλφους, με το σχολικό σύμβουλο κ.ά.

Στη συγκεκριμένη μονάδα, μπορεί οι προϋποθέσεις να φαντάζουν ιδανικές, όμως πρέπει να τονιστεί πως τίποτε δεν μπορεί να προγραμματιστεί, να οργανωθεί και να εφαρμοστεί, εάν στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει κουλτούρα αλληλεγγύης, συνεργασίας και συλλογικής παρέμβασης.

Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999), «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β', Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. (1986): «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιοριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα», στο Γκότοβος, Θ. - Μαυρογιώργος, Γ. - Παπακωνσταντίνου, Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998) *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Everand, K.B. - Morris, G. (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999): «Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999): «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής», στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, τόμ. Α' (επιμ. Α. Κόκκος), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1992): *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1992): *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Brooks, D. (1987): *Teachers induction: A new beginning*, Association of Teacher Educators, Reston, VA.
- Fuller, F.F. - Brown, O.H. (1975): «Becoming a teacher», in Ryan, K., *Teacher Education*, Chicago University Press, pp. 25-52.
- Gray, W. - Gray, M. (1991): «Synthesis of research on mentoring beginning teachers», *Educational Leadership*, 43(3).
- Griffin, G.A. (1985): «Teachers induction: Research issues », *Journal of Teacher Education*, pp. 42-46.
- Huling-Austin, I. (1990): «Teachers induction programs», in Houston, W.R.- Huberman, M. - Sikula, J. (eds): *Handbook of research on teacher education*, Macmillan, N.Y., pp. 535-548.
- Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Rosenholtz, S. (1989): *Teachers workplace: The social organization of schools*, Longman, New York.
- Sacks, S. - Brady, P. (1985): «Who Teaches the City's Children. A Study of New York City First Year Teachers», paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Scriven, M. (1967): «The methodology of evaluation», in R. Tyler (ed.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago.