

Επιμορφωτικές ανάγκες και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων στην υποχρεωτική εκπαίδευση

Training needs and professional development of newly appointed people in compulsory education

Δημήτρης Γεωργαντάς, Χημικός (ΑΠΘ), MEd. (ΠΑ.ΠΕΑ.), PhD (ΕΜΠ). dg5202@yahoo.gr

Δημήτρης Μπουλούκος, Μαθηματικός (Π.Π.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). dbouloukos@yahoo.com

Σοφία Δαρειώτη, Νηπιαγωγός (Π.Κ.), MA (ΠΑ. ΠΕΑ.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). koritsakisop@hotmail.com

Dimitris Georgantas, Chemistry, (ΑΠΘ) MEd. (ΠΑ.ΠΕΑ.), PhD (ΕΜΠ). dg5202@yahoo.gr

Dimitris Bouloukos, Mathematics (Π.Π.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). dbouloukos@yahoo.com

Sofia Darioti, Kindergarten Teacher(Π.Κ.), MA (ΠΑ. ΠΕΑ.), MEd. (ΠΑ. ΠΕΑ.). koritsakisop@hotmail.com

Abstract: Today, continuous education and training is considered an important "investment" of the state towards teachers. This is of particular importance for newly appointed teachers who, upon entering the professional arena, are faced with many challenges. The aim of this work is to study the literature, Greek and International, and to highlight the problems faced by the new teachers and the way they are dealt with by them, the state and their close school environment (colleagues, principal, school counselor). The researches and the personal experiences of the authors as teachers, show that teaching theory is not enough but its application in practice involves many difficulties and particularities, since each class is as individual as the students and teachers who consist it. The way to support the new teachers must be different for each and everyone, to "step" on each one's advantages and disadvantages and thus individualized actions are proposed, before and after the new teachers take up their duties, mentoring and coaching by experienced teachers and parallel support from the school management.

Keywords: new teachers, pre-service training , mentoring, coaching

Περίληψη: Σήμερα η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση θεωρείται μια σημαντική «επένδυση» της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς που κατά την είσοδο τους στον επαγγελματικό στίβο, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να μελετήσει την βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή, και να αναδείξει τόσο τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο νέος εκπαιδευτικός, όσο και τον τρόπο που αυτά αντιμετωπίζονται από τον ίδιο, την πολιτεία αλλά και από το στενότερο σχολικό περιβάλλον (συνάδελφοι, διευθυντής, σχολικός σύμβουλος). Οι έρευνες και οι προσωπικές εμπειρίες των γραφόντων ως εκπαιδευτικοί, δείχνουν πως δεν αρκεί η διδακτική θεωρία, αλλά και ότι η έμπρακτη εφαρμογή ενέχει πολλές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες αφού κάθε τάξη είναι τόσο ξεχωριστή, όσο ξεχωριστοί είναι και

οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που την απαρτίζουν. Ο τρόπος υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού οφείλει να είναι εξατομικευμένος και εναρμονισμένος με τις ανάγκες του, να "ακουμπά" στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του, ώστε και οι προτεινόμενες δράσεις να τον ενισχύουν πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων του ως νέος εκπαιδευτικός, κάνοντας χρήση mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς αλλά και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: νεοδιόριστος εκπαιδευτικός, εισαγωγική επιμόρφωση, mentoring, coaching

Εισαγωγή

Η κοινωνία μας τις τελευταίες δεκαετίες έχει υποστεί τεράστιες μεταβολές κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές με αποτέλεσμα να έχει συμπαρασύρει σε αλλαγές όλους τους τομείς που την περιβάλλουν. Για την εκπαίδευση αυτή η περίοδος ήταν μία πρόκληση που την οδήγησε να επαναπροσδιορίσει τις μεθόδους, τις προσεγγίσεις και τους στόχους της, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα που κυριαρχούν. Το σχολείο και δη ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξελιχθούν και να γίνουν ευπροσάρμοστοι ενώπιον των νέων αυτών προκλήσεων. Σήμερα ο εκπαιδευτικός καλείται εκτός από τις πατροπαράδοτες γνώσεις, να εμψυχήσει στους μαθητές του τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα και να εστιάσει στην κατάκτηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, λειτουργώντας συμπεριληπτικά, διεπιστημονικά και αποτελεσματικά. Για να καταφέρει όμως να ανταποκριθεί σε αυτό το νέο πολυδιάστατο ρόλο, αυτό του σχεδιαστή, του συντονιστή, του εμψυχωτή και του καθοδηγητή, χρειάζεται να επιμορφωθεί. Ειδικότερα ο νεοεισερχόμενος εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει ποικίλα προβλήματα και προκλήσεις. Στο 1^ο μέρος του παρόντος άρθρου περιγράφεται το πλαίσιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ευρώπη εστιάζοντας στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και στην δια βίου εκπαίδευση. Αντίστοιχα στο 2^ο μέρος καταγράφονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί παραθέτοντας έρευνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Προτείνονται εξατομικευμένες δράσεις, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων των νέων εκπαιδευτικών, mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του σχολείου, όπως αυτά αναλύονται στο 3^ο και 4^ο μέρος της εργασίας.

1: Το πλαίσιο της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη

1.1. Θεωρητικό Πλαίσιο: Επιμόρφωση και Νεοδιόριστος Εκπαιδευτικός

Η επιμόρφωση είναι μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, μέσα από διάφορες εκπαιδευτικές δράσεις, ενισχύοντας τον σύνθετο ρόλο τους με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Από την ετυμολογία της λέξης επιμόρφωση, φαίνεται ότι αποτελείται από δύο συνθετικά «επί + μόρφωση» και συνεπώς είναι κατανοητό πως αφορά στην πρόσθετη γνώση. Σε μια πρώτη εννοιολογική προσέγγιση του όρου

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τον Μαυρογιώργο (1996), αναφερόμαστε στο άθροισμα των μέτρων και των δράσεων με επιδίωξη να αναπτυχθούν οι ακαδημαϊκές ή επαγγελματικές τους γνώσεις, δεξιότητες και ενδιαφέροντα σε ολόκληρη την επαγγελματική τους πορεία (Βασιλειάδου, 2007, σ.70).

Ως κυριότεροι σκοποί επιμόρφωσης θεωρούνται η ενημέρωση ως προς τα νέα ερευνητικά δεδομένα, η συμπλήρωση και η κατάρτιση σε νέες γνώσεις που αφορούν στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην τροποποίηση της αρχικής στάσης και νοοτροπίας τους, επαναπροσδιορίζοντας τον ρόλο τους και συνδέοντας τα όσα αφομοίωσαν από θεωρητικό επίπεδο σε πρακτικό (Μαυρογιώργος, 1983). Η επιμόρφωση λοιπόν, υπηρετεί τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση, την εμπάθυνση και την ανανέωση της βασικής-πρώτης εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού και θεωρείται ως πρωταρχική ανάγκη και αναγκαία προϋπόθεση, ώστε τα εκπαιδευτικά συστήματα να ακολουθήσουν τις νέες τάσεις και να εντάξουν στον πυρήνα τους καινοτομικές προσεγγίσεις και μεταρρυθμίσεις (Σοφού & Διερωνίτου, 2015, σ.64). Γι' αυτό και ο Βεργίδης (2001), ενώνει τη δια βίου μάθηση με την επιμόρφωση προσδίδοντας της χαρακτηριστικά και των τριών μορφών εκπαίδευσης - δηλαδή της τυπικής της άτυπης και της μη τυπικής, και όλων των επιπέδων, δημιουργώντας μια εκπαιδευτική συνέχεια που αφουγκράζεται και αλληλεπιδρά με το οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίνεσθαι (Βεργίδης, 2001, σ.138). Το ζητούμενο προφίλ ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού είναι να μπορεί να αναστοχάζεται, να διερευνά και να λειτουργεί κριτικά στα όσα διδάσκει με στόχο να τα βελτιώσει, ενισχύοντας την επιστημονική «ανοικτότητα» του σε κάθε νέα γνώση αναδιαμορφώνοντας τις πρότερες εμπειρίες και γνώσεις του, δίχως όμως να χάνει την κοινωνική του ευαισθησία (Οικονομίδης, 2011,σ.269).

Ιστορικά, τη δεκαετία του 80' εντοπίστηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο διάφορα προβλήματα που ενυπήρχαν στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η ανεπάρκειά τους κλήθηκε να αναζητήσει λύσεις σε πολλαπλά επίπεδα από τον σκοπό, το περιεχόμενο και τη δομή της εκπαίδευσης έως την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών δομών. Έτσι αναδείχθηκε η διασύνδεση της αρχικής εκπαίδευσης με τον τομέα της επιπλέον επιμόρφωσης, ως μια λύση στα προβλήματα που εντοπίστηκαν. Αυτό οδήγησε σταδιακά στην ανάγκη μιας αδιάλειπτης επικαιροποίησης γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για δύο κύριους λόγους. Ο πρώτος αφορά τις γυναίκες εκπαιδευτικούς που λόγω της μητρότητας χάνουν χρόνια εμπειρίας από το επάγγελμα και κατά την επιστροφή τους χρειάζονται ανανέωση των στερεών βάσεων τους, ως προς τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την καθοδήγηση της τάξης. Ο δεύτερος αφορά την αύξηση των ορίων ηλικίας που συνταξιοδοτούνται οι εκπαιδευτικοί, με αποτέλεσμα να μεσολαβεί μεγάλο χρονικό διάστημα από την αρχική τους εκπαίδευση και για να ευδοκιμήσει η συνέχειά τους στον επαγγελματικό βίο, να χρήζει συστηματικής και προσαρμοσμένης στις ανάγκες τους επιμόρφωσης (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Σήμερα η συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωση θεωρείται τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Ευρώπη μια σημαντική «επένδυση» της πολιτείας προς τους εκπαιδευτικούς, όπως επιτάσσουν όλοι οι διεθνείς οργανισμοί και χρειάζεται να ενταχθεί στη δια βίου επαγγελματική πρόοδο και ανέλιξη των εκπαιδευτικών (Φώτη, 2020). Αυτό εντείνεται για τους νεοδιόριστους

εκπαιδευτικούς που κατά την είσοδό τους στον επαγγελματικό στίβο, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις. Ένας νεοδιόριστος εκπαιδευτικός με το ξεκίνημα καλείται να ανταπεξέλθει σε όλες τις αρμοδιότητες που του τίθενται έχοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα, αναλαμβάνοντας μια εκ των πιο απαιτητικών τάξεων και μην παραλείποντας φυσικά τα εξωδιδασκτικά του καθήκοντα. Σταδιακά λοιπόν δημιουργούνται όλες εκείνες οι συνθήκες που τον δυσχεραίνουν ποικιλοτρόπως και δεν του επιτρέπουν να ενταχθεί με φυσικό τρόπο, όπως αυτές εξετάζονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 2.

1.2. Η επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη.

Στη σύγχρονη εποχή το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζει συνεχόμενες μεταβολές και εξελίξεις εξαιτίας της αθρόας ανάπτυξης που υφίσταται τόσο η επιστημονική γνώση όσο και η τεχνολογία, αλλά και εξαιτίας των κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που πραγματοποιούνται. Ειδικά ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός χρειάζεται να ανταπεξέλθει σε ολοένα και πιο σύνθετες εκπαιδευτικές και διδακτικές δυσκολίες, να τροποποιήσει τον τρόπο που ενεργεί, να ασπαστεί νέες πεποιθήσεις και να ασκήσει νέες λειτουργίες (Χρυσανθίδης, 2011). Η επαγγελματική κατάρτιση του εκπαιδευτικού κλάδου στην χώρα μας παρέχεται κυρίως από τις Πανεπιστημιακές Σχολές. Η επιμόρφωση εισήλθε θεσμοθετημένα, με το νόμο του 1566/1985, μέσω των Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα), τα οποία τελικά λειτούργησαν έπειτα από το 1992 (Φώτη, 2020). Θεωρείται μάλιστα ως η πρώτη στοχευμένη προσέγγιση εκ μέρους της πολιτείας για την παιδεία, αναφορά που αναγνωρίζει ως αυτονόητη υποχρέωση και αναπόσπαστο σκέλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών την επιμόρφωση (Βεργίδης, 1996). Σύμφωνα με την πρώτη αυτή προσέγγιση εκ μέρους του ελληνικού κράτους, η πρώτη από τις τρεις μορφές επιμόρφωσης αφορούσε στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζεται ως εισαγωγική. Πιο συγκεκριμένα είχε ως σκοπό σύμφωνα με το άρθρο 28, να ενημερώσει ως προς τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα βιβλία διδασκαλίας και τη διδασκαλία των μαθησιακών αντικειμένων, ορίζοντας ως υπεύθυνους φορείς επιμόρφωσης τα Π.Ε.Κ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Φώτη, 2020).

Η αναβάθμιση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 1992 καθώς και η ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με το άρθρο 2 νόμο 2986/2002, αποτέλεσαν τους δύο φορείς που «ενορχήστρωναν» την εφαρμογή της επιμόρφωσης, ασκώντας όλες τις επιτελικές αρμοδιότητες γι' αυτήν (Φώτη, 2020). Η εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται πλέον υποχρεωτική και διεξάγεται σε 3 φάσεις από τα Π.Ε.Κ., συνολικής διάρκειας 100 ωρών, τα οποία σχεδιάζονται και συντονίζονται από το νέο ιδρυθέν Ν.Π.Ι.Δ. του Ο.ΕΠ.ΕΚ. που εποπτεύει το Υπουργείο Παιδείας (Βεργίδης, 2015). Συνεπώς ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται συμμετέχοντας στην εισαγωγική επιμόρφωση, ότι η τελευταία λειτουργεί ως αποκύημα ενός συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού θεσμού, χωρίς λειτουργικές μεταβολές στις ελληνικές περιφέρειες, με τις όποιες αποφάσεις να λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία (Βεργίδης, 1984).

Σήμερα με βάση το άρθρο 4 του νόμου 4547/2018 διαμορφώνονται τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), που αναδιοργανώνουν τις δομές υποστήριξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ως απώτερο στόχο έχουν να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν, να συντονίσουν και να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο των σχολικών μονάδων, παρέχοντας παράλληλα μια επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση με παροχή οργανωμένης επιμόρφωσης. Η τελευταία μπορεί να αφορά τόσο στον προγραμματισμό, όσο και στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου ανά περιφέρεια, ανά ομάδες σχολείων ή ανά σχολική μονάδα, όπου τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. συνεργάζονται με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (διάδοχος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) για κεντρικά σχεδιασμένα προγράμματα ή με πιο στοχευμένου σχεδιασμού προσεγγίσεις για τις κατά τόπους ανάγκες των σχολικών μονάδων (Φώτη, 2020).

Αντίστοιχα και στην Ευρώπη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ισοδυναμεί με την παροχή ενός εκπαιδευτικού έργου υψηλής ποιότητας και θεωρείται ως μια διαδικασία όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται εμπλεκόμενοι, μέσα από όσα καθημερινά πράττουν (Φώτη, 2020). Γι' αυτό και ως θέμα απασχόλησε την ευρωπαϊκή κοινότητα από πολύ νωρίς με το πρώτο ενδιαφέρον κείμενο να παρουσιάζεται το 1987, με τίτλο «Τα συμπεράσματα του συμβουλίου και των υπουργών εκπαίδευσης για την ενδούπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Σύμφωνα όμως με το θεσμικό της πλαίσιο, τα ζητήματα που αφορούν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύναται να ρυθμιστούν σε εθνικό επίπεδο, ανάλογα με την διοικητική διάρθρωση της εκπαίδευσης που ακολουθεί κάθε χώρα, χωρίς να μπορεί να εμπλακεί η Ε.Ε. άμεσα στην εκπαιδευτική επιμόρφωση ή να αξιολογήσει-πιστοποιήσει τους εκπαιδευτικούς στα κράτη που τη συνασπίζουν (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2007).

Η επικέντρωση της Ε.Ε. για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, μέσα από την δια βίου εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται τόσο στη συνθήκη του Maastricht, όσο και κατή τη σύνοδο της Λισσαβόνας και τοποθετεί την εκπαίδευση ως τη βάση, όπου θα χτιστεί μια αποδοτικότερη οικονομία που θα υποστηρίζεται από τη γνώση (Μπασματζίδου, 2021). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς ενώ ξεκίνησαν το 2002-2003 με συμμετοχή μόλις 14 κρατών μελών, έφτασαν το 2010-2011 τα 21, και περιλάμβαναν κεντρικά μέτρα στήριξης και συστάσεις-ρυθμίσεις. Αφορούσαν επίσης συζητήσεις για την πρόοδο ή τα προβλήματα που έρχονταν αντιμέτωποι, παρέχοντας και υποστήριξη στο σχεδιασμό των μαθησιακών αντικειμένων και στην αξιολόγηση των μαθητών (Φώτη, 2020).

Αρχικά το 2000 λοιπόν δημιουργήθηκαν «δείκτες ποιότητας» που σταδιακά εμπλουτίστηκαν έως το 2005 και είχαν ως στόχο να εξετάσουν με μετρήσεις, την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης ώστε να είναι εύκολα προσδιορίσιμες στο μέλλον οι ανάγκες των συστημάτων εκπαίδευσης της Ε.Ε. για τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη τους. Στη συνέχεια ακολούθησε εκ μέρους της Ε.Ε. το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» στο οποίο συμμετείχαν μάλιστα 31 χώρες και αφορούσε στην επιμόρφωση και την περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Ο.ΠΕ.ΚΕ., 2007). Τα τελευταία χρόνια μάλιστα κάνοντας πράξη την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία και κατάρτιση, η Ε.Ε. δίνει την ευκαιρία σε

εκπαιδευτικούς από διάφορα κράτη μέλη να δημιουργήσουν μια ενοποιημένη κοινότητα για να αναπτυχθεί η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους και μέσα από επιμορφωτικές δράσεις να κατορθώσουν να εξελιχθούν επαγγελματικά (Μπασματζίδου, 2021).

2: Έρευνες που καταγράφουν τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών

2.1. Διεθνείς έρευνες

Τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών έχουν διερευνηθεί σε διάφορες χώρες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους από πολλούς ερευνητές, με τα ευρήματα του όπως θα δούμε παρακάτω, να εμφανίζουν παρόμοια αποτελέσματα.

Σε μια μεγάλη βιβλιογραφική έρευνα του Veenman (1984) καταγράφηκαν οι δυσχέρειες των νέων εκπαιδευτικών. Εδώ διαφαίνονται τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη σχέση τους με τους μαθητές και στη συνέχεια με τους γονείς τους. Διαφαίνεται μάλιστα να αντιμετωπίζουν προβλήματα με συναδέλφους και διαδικαστικά θέματα σε μικρότερη κλίμακα και επιπλέον σημειώνουν έλλειψη ελεύθερου χρόνου, ανεπαρκή υποστήριξη και ότι αναλαμβάνουν να διαχειριστούν μεγάλο πλήθος μαθητών.

Μια πολύ αξιόλογη και αντιπροσωπευτική μελέτη, αυτή του Gordon (1991), ο οποίος ανέλυσε διαφορετικές έρευνες σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί και διαπίστωσε ότι, παρά το γεγονός ότι μελετήθηκαν διαφορετικές χώρες, η πλειονότητα των σχετικών μελετών είχε βρει κοινά προβλήματα. Ο Gordon σημείωσε τα 12 πιο σημαντικά προβλήματα και ανησυχίες των νέων δασκάλων ως εξής:

- η διαχείριση της τάξης
- η απόκτηση πληροφοριών για το σχολικό σύστημα
- η απόκτηση εκπαιδευτικού υλικού και πόρων
- ο σχεδιασμός και η οργάνωση
- η διαχείριση διδασκαλίας και άλλες επαγγελματικές αρμοδιότητες
- η αξιολόγηση των μαθητών και της προόδου τους
- η παροχή κινήτρων στους μαθητές
- η χρήση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας
- η αντιμετώπιση μεμονωμένων μαθητών με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, ικανότητες και προβλήματα
- η επικοινωνία με συναδέλφους, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των εποπτών, άλλων δασκάλων και γονέων
- η προσαρμογή στο περιβάλλον διδασκαλίας
- η ανάγκη για συναισθηματική υποστήριξη.

Αποτελέσματα αρκετών μελετών επίσης αποκάλυψαν ότι το υψηλό επίπεδο άγχους φαίνεται να είναι η κύρια αιτία της μη ικανοποιητικής απόδοσης των νέων εκπαιδευτικών και των χαμηλών επιδόσεων των μαθητών (Buchanan, 2010· McCarthy et al., 2015· Jones & Youngs, 2012). Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τους Koehler & Kim (2012), οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις, κατά τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Οι Martin & Christopher (2020) είχαν την ίδια άποψη τονίζοντας ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν πολλούς ρόλους να υπηρετήσουν και πολλές προκλήσεις να αντιμετωπίσουν, που πολλές φορές τους δημιουργούν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται στην βιβλιογραφία είναι ότι κατά τη μετάβαση από την κατάρτιση στη διδακτική πρακτική, οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά βρίσκονται σε δύσκολη θέση. Ήταν μια μεγάλη πρόκληση για τους νέους εκπαιδευτικούς να διατηρήσουν ισορροπία μεταξύ της θεωρητικής γνώσης και της εφαρμογής αυτής στις τάξεις, όπου λόγω έλλειψης εμπειρίας, συχνά αποτύγχαναν να παράγουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Fletcher, 2013· Poth, 2013). Σε μια άλλη μελέτη, οι Klassen & Chiu (2011), αναγνωρίζοντας αυτή την δυσκολία, τονίζουν ότι εκτός από το να τους αποθαρρύνει, αποδεικνύεται ως σημαντική αιτία υποβάθμισης του ηθικού τους.

Ερευνητές όπως οι Báez κα. (2019) βρήκαν στις έρευνές τους ότι οι μαθητές πολλές φορές δείχνουν έλλειψη σεβασμού και πειθαρχίας και άλλα συναφή προβλήματα, που γίνονται αιτίες άγχους για τους νέους δασκάλους και για την διοίκηση του σχολείου. Ερευνητές όπως οι Karatas & Karaman (2013) & Koca (2016) τόνισαν επίσης ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί συχνά αποτυγχάνουν να αντιμετωπίσουν τη δύσκολη κατάσταση που δημιουργείται από την ενοχλητική συμπεριφορά των μαθητών και λόγω έλλειψης εμπειρίας και άγχους έδειξαν δυσαρέσκεια ή και ακόμη αποφάσισαν να εγκαταλείψουν την εργασία τους. Η έλλειψη εμπειρίας, κοινωνικοποίησης ή δικτύωσης με άλλους καθηγητές, συναισθήματα άγχους, υπερβολικός φόρτος εργασίας και άλλοι παράγοντες, οδηγούν τους νέους εκπαιδευτικούς πολλές φορές σε επαγγελματική απομόνωση ή και μοναξιά. Ακόμα και η σκληρή στάση των διευθυντών των σχολείων δημιουργούν στοιχεία άγχους (Kelly & Saunders, 2010· Cuddihy, 2012).

Την σημερινή εποχή, η σωστή χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις τάξεις, έχει επιφέρει επαναστατικές αλλαγές για την αποτελεσματική διδασκαλία και την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί, κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσιακής τους σταδιοδρομίας, ένιωθαν έντονες ανησυχίες ότι τα τρέχοντα προγράμματα κατάρτισης (εισαγωγική επιμόρφωση αλλά και ενδοϋπηρεσιακές επιμορφώσεις) δεν ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής (Karlberg & Bezzina, 2020). Αρκετά ευρήματα μελετών έδειξαν επίσης ότι πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τεχνικές δεξιότητες σύγχρονης τεχνολογίας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις τάξεις, για αποτελεσματική διδασκαλία και ενίσχυση της μάθησης των μαθητών (Kessels, 2010· Lindqvist et al., 2014· Spencer et al., 2018).

Σε μια πολύ πρόσφατη έρευνα των Kozicoglu & Semenovoglou (2021) εξήχθη το συμπέρασμα ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προκλήσεις κυρίως στην ανεπάρκεια των εγκαταστάσεων και υποδομών του σχολείου, καθώς και στη διαχείριση της τάξης. Αντίστοιχες προκλήσεις αντιμετωπίζουν στις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους διευθυντές, τους γονείς καθώς και στον σχεδιασμό και εφαρμογή της διδασκαλίας. Αυτό υποδηλώνει ότι η σημασία της εισαγωγικής εκπαίδευσης στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών για καταστάσεις εκτός τάξης (συνάδελφοι, διοικητικοί υπάλληλοι, γονείς, κοινωνία) είναι πολύ καθοριστική στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Η εισαγωγική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να μπορεί να προετοιμάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς για τις καταστάσεις αυτές ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά απέναντι στους συναδέλφους τους, στους διευθυντές σχολείων, στο σχολικό κλίμα και στις συνθήκες της επαγγελματικής τους ζωής. Ένας επίσης βασικός παράγοντας που επηρεάζει την συμπεριφορά του νεοδιοριζόμενου είναι η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολείου, στην οποία καλείται να προσαρμοστεί. (Zeichner & Tabachnick, 1981).

Μια άλλη έρευνα σε 500 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ έδειξε ότι οι νέοι δάσκαλοι με τρία ή λιγότερα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία παραπονιούνται περισσότερο για τη διαχείριση της τάξης από ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι (Melnick & Meister, 2008). Σύμφωνα με τον Fry (2007), οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η προϋπηρεσία τους δεν βοήθησε ιδιαίτερα στο περιβάλλον της τάξης και επιπλέον διαμαρτύρονται για την έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους. Επίσης επιδεικνύουν ότι χρειάζονται αλλά ότι δε λαμβάνουν ανατροφοδότηση από έμπειρους συναδέλφους (Fry, 2007· McCormack et al., 2006).

Μια μελέτη βασισμένη σε συνεντεύξεις από τους McCann et al. (2005) παρουσίασε ως κύριες κατηγορίες προβλημάτων τις εξής:

- σχέση με άλλα υποκείμενα, π.χ. γονείς, συναδέλφους και προϊσταμένους,
- ο όγκος της εργασίας που τους έχει ανατεθεί,
- κενά στην διδακτέα ύλη και στη γνώση του θέματος,
- αξιολόγηση και βαθμολόγηση,
- διαχειριστικά και πειθαρχικά προβλήματα.

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι τα ερευνητικά αποτελέσματα μοιάζουν να συμφωνούν μεταξύ τους, ανεξάρτητα της χώρας προέλευσης τους.

2.2 Έρευνες στην Ελλάδα

Μια σχολική μονάδα ή ένας εκπαιδευτικός οργανισμός γίνεται περισσότερο αποδοτικός και αποτελεσματικός όταν *«μέσω των προγραμμάτων επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εργαζομένων προσπαθεί να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά το δυναμικό των εργαζομένων»*. (Ρέππα κ.α., 1999:177). Επίσης αναφέρεται ότι η επιμόρφωση και γενικότερα η προσπάθεια ανάπτυξης του προσωπικού μπορεί να είναι επωφελής τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και για

το σύνολο του οργανισμού. Ωστόσο εδώ και πολλά χρόνια φαίνεται ότι δεν υπάρχουν καθορισμένοι μηχανισμοί που να αγκαλιάζουν τον νέο εκπαιδευτικό και «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 νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού» (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1986:109).

Η εισαγωγική επιμόρφωση που απευθύνεται σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και πραγματοποιείται πριν από την ανάληψη των διδακτικών τους καθηκόντων, αποσκοπεί στην ομαλή ένταξη των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση, προσφέροντας τους τα απαραίτητα εφόδια που αφορούν στο επιστημονικό αντικείμενο, στη διδακτική μεθοδολογία και στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ωστόσο όπως φάνηκε και από την βιβλιογραφική επισκόπηση παρακάτω, δεν είναι επαρκής για τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν μια σειρά προβλημάτων.

Μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από μια ομάδα ερευνητών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Πατούνα κ.ά, 2005) είχε ως στόχο τη καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση των κλάδων των Φιλολόγων, των Μαθηματικών, των Φυσικών, Χημικών, Βιολόγων και Γεωλόγων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μεταβάλλονται όχι μόνο με την ειδικότητα αλλά ακόμα και ανάλογα με το Πανεπιστήμιο αποφοίτησης, μιας και τα Παιδαγωγικά ήταν υποχρεωτικά σε ορισμένα τμήματα, ενώ σε ορισμένα απουσίαζαν. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η εισαγωγική επιμόρφωση για όλους, χρειαζόταν να επικεντρώνεται σε θεωρίες μάθησης και σε θέματα αξιολόγησης της διδασκαλίας και του μαθητή. Επίσης μεγίστης σημασίας είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, δηλαδή οι γνώσεις που έλαβαν να εφαρμοστούν στο περιβάλλον της τάξης.

Σημαντική ήταν και η έρευνα του Βαλμά (2006) σε δείγμα 191 δασκάλων που διορίστηκαν τον Αύγουστο του 2003 και υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Αχαΐας, Ηλείας, Αιτωλοακαρνανίας, Ζακύνθου και Κεφαλονιάς, που κλήθηκαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης του ΠΕΚ Πάτρας. Σε σχετικό ερωτηματολόγιο τόνισαν πλήθος προβλημάτων όπως έλλειψη πόρων και μέσων, αρνητικές συμπεριφορές μαθητών, μαθησιακές δυσκολίες, έλλειψη συνεργασίας σχολείου-γονέων, δυσκολίες εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος, μεγάλο πλήθος μαθητών αλλά και έλλειψη υποστήριξης από το συναδέλφους και τη σχολική κοινότητα. Οι νεοδιόριστοι δάσκαλοι δηλώνουν ότι μέσα από την παρακολούθηση του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης αποκόμισαν βέβαια ορισμένες χρήσιμες γνώσεις, που δεν κατόρθωσαν όμως να τις μεταφέρουν στην πράξη, ώστε να τους προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης υποστήριζαν την ανάγκη για υποστήριξη και ανατροφοδότηση, που αφορά στο διάστημα της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης.

Οι Ασημάκη κ.α.(2016) πραγματοποίησαν μια έρευνα με χρήση ημιδομημένης συνέντευξης σε 23 νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (21 γυναίκες και 2 άντρες), που είχαν παρακολουθήσει το πρόγραμμα της Εισαγωγικής επιμόρφωσης το έτος 2009-2010. Εκεί

διαπιστώθηκε ότι τα θεματικά πεδία-ενότητες του προγράμματος της εισαγωγικής επιμόρφωσης που βοήθησαν ιδιαίτερα τους νεοδιόριστους ήταν κυρίως αυτά, της διδακτικής μεθοδολογίας, της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου, καθώς και της αξιολόγησης του μαθητή και του εκπαιδευτικού τους έργου. Ωστόσο σημειώθηκαν και κάποιες ελλείψεις αφού πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επιμόρφωση αυτή θα πρέπει να επιτυγχάνει τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και διδακτικής πράξης, κάτι που δε συνέβη. Ενδεικτικά είπαν:

«Όλα όσα ακούστηκαν ήταν θεωρητικά. Θα ήθελα πιο πρακτικά πράγματα για αυτά που αντιμετωπίζω στη τάξη. Δειγματικές διδασκαλίες και πρακτικές συμβουλές»

«Πράξη, πράξη, πράξη. Αυτό μου έλειψε από την εισαγωγική επιμόρφωση...για παράδειγμα σχέδια εργασίας ή διαθεματικότητα...»

Μια ακόμη σημαντική κατηγορία προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί αφορούν σε θέματα σχετικά με την οργάνωση και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς και σε θέματα του Υπαλληλικού Κώδικα ενώ δηλώνουν την ανάγκη επιμόρφωσής τους σε θέματα που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους.

Σε μία διπλωματική εργασία της Φιλοκόστα (2010) στην περιοχή της Μαγνησίας επιβεβαιώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι με την επιμόρφωση που είχαν λάβει και συγκεκριμένα δεν έκριναν αρκετά ικανοποιητική τη συμβολή της επιμόρφωσης, που είχαν παρακολουθήσει, σε καμία από τις δηλώσεις που τους ζητήθηκε να αξιολογήσουν. Ειδικότερα, θεώρησαν ότι συνέβαλε κάτω του μετρίου στις τρεις διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου: διδακτική, επιστημονική και παιδαγωγική, στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, στη δημιουργία κινήτρων για αυτομόρφωση και επαγγελματικές φιλοδοξίες, και τέλος στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν καθημερινά.

Σε μια πρόσφατη διπλωματική εργασία (Ρεμπέλου, 2019) στην περιοχή της Κορινθίας νέοι και παλιοί εκπαιδευτικοί παρότι αναγνωρίζουν την αξία προγραμμάτων επιμόρφωσης, επιδεικνύουν απογοήτευση ως προς τις επιμορφώσεις που λαμβάνουν στη δουλειά τους από το κράτος, τονίζοντας τα ακόλουθα:

- Μικρό πλήθος σεμιναρίων
- Σεμινάρια μόνο σε μεγάλα αστικά κέντρα
- Λίγοι συμμετέχοντες δεκτοί
- Μηδενικό ενδιαφέρον από το κράτος
- Έλλειψη κρατικής πρωτοβουλίας
- Ελλιπής ενημέρωση

Στο πλαίσιο της εξωτερικής αξιολόγησης του προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ το σχολικό έτος 2009-2010 (Βεργίδης κ.ά., 2010) με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 282 εκπαιδευτικών- 138 της πρωτοβάθμιας και 144 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάστηκαν οι απόψεις των νεοδιόριστων και των

αναπληρωτών για τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητα τους στο σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι οι μη ρητές, οι υπόρρητες επιμορφωτικές ανάγκες σχετίζονται με:

- την απειθαρχία και την αδιαφορία των μαθητών
- την απαξίωση του σχολείου
- την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς
- την έλλειψη συνεργασίας με συναδέλφους και υποστήριξης από τους σχολικούς συμβούλους.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως βασικά προβλήματα:

- την έλλειψη πόρων, χώρων και υποδομών στο σχολείο τους
- τον όγκο της διδακτέας ύλης και τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας
- το μεγάλο πλήθος μαθητών στην τάξη.

Οι έρευνες και οι προσωπικές μας εμπειρίες ως εκπαιδευτικοί μας δείχνουν πως απαιτείται συνεχής, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και αμέριστη συμπαράσταση από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους. Δεν αρκεί η διδακτική θεωρία, αλλά η εφαρμογή της στην πράξη ενέχει πολλές δυσκολίες και ιδιαιτερότητες αφού κάθε τάξη είναι τόσο ξεχωριστή, όσο ξεχωριστοί είναι και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που την απαρτίζουν. Ο τρόπος υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού πρέπει να είναι διαφορετικός για τον καθένα, να «πατά» στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα του καθενός. Ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα υποδοχής και υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού σε επίπεδο σχολικής μονάδας δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια αρχική και «τυπική» εκπαίδευσης αλλά:

- Να περιλαμβάνεται στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας
- Να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού
- Να στοχεύει στην «ένταξη» του, ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Να προσαρμόζεται στις ικανότητες και δυνατότητές του
- Να αξιοποιεί όλες τις δημιουργικές δυνάμεις του
- Να συμπληρώνει τυχόν παιδαγωγικές και διδακτικές ανεπάρκειες
- Να διευκολύνει τη συμμετοχή του σε ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων χωρίς να «αδικείται».
- Να προσβλέπει στη συνεργασία και την ανάπτυξη της έννοιας της συναδελφικότητας.
- Να περιλαμβάνει και τη συναισθηματική στήριξη του νέου

Προτείνονται λοιπόν εξατομικευμένες δράσεις, πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων των νέων εκπαιδευτικών, mentoring και coaching από έμπειρους εκπαιδευτικούς και παράλληλη στήριξη από την Διεύθυνση του σχολείου.

3: Ο ρόλος του Διευθυντή και των σχολικών συμβούλων στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών

Για την υποδοχή και ένταξη των νέων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα, ο Διευθυντής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, αφού αποτελεί σημαντική πηγή άντλησης πληροφοριών τις οποίες αναζητά ο νέος εκπαιδευτικός (Everard & Morris, 1999).

Σύμφωνα με τον Goodwin (2012), τα πρώτα χρόνια εργασίας των νέων εκπαιδευτικών είναι συχνά δύσκολη περίοδος για αυτούς, καθώς πολλοί από αυτούς αισθάνονται αναποτελεσματικοί, ανασφαλείς και απομονώνονται χωρίς υποστήριξη ή καθοδήγηση από έμπειρους δασκάλους και διευθυντές σχολείων, γεγονός που επηρεάζει την εργασιακή τους απόδοση. Η διοίκηση του σχολείου είναι υπεύθυνη για την εφαρμογή κανόνων και κανονισμών καθώς και για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι διευθυντές των σχολείων είναι υπεύθυνοι να διατηρούν την πειθαρχία και να προσπαθούν από πλευράς τους να παρέχουν ευνοϊκό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης σε εκπαιδευτικούς και μαθητές (Amanchukwu κα, 2015). Οι διευθυντές είναι επίσης υπεύθυνοι για την ορθή εφαρμογή των πολιτικών, οδηγιών, κατευθυντήριων γραμμών που εκδίδονται από ανώτερες αρχές. Είναι πρωταρχική τους ευθύνη να δημιουργήσουν ένα δίκτυο επικοινωνίας, ώστε οι εκπαιδευτικοί να λαμβάνουν την κατάλληλη ανατροφοδότηση την κατάλληλη στιγμή και παράλληλα να εφαρμόζουν το σωστό στυλ ηγεσίας για να ενισχύσουν το ηθικό των εκπαιδευτικών (Edward κ.α., 2017). Επιπλέον χρειάζεται να ενισχύουν το διδακτικό προσωπικό για τον προγραμματισμό και την προετοιμασία του σχεδιασμού μαθημάτων, να επιβλέπουν κάθε δραστηριότητα για ομαλή λειτουργία των σχολικών δραστηριοτήτων και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των σχολείων τους. Στην έρευνα των Brannan και Bleisten (2012), οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται διοικητική καθοδήγηση, ψυχολογική υποστήριξη, πόρους, υλικοτεχνική υποστήριξη και ανατροφοδότηση από συναδέλφους και διευθυντές σχολείων.

Κάθε Διευθυντής εστιάζει σε δύο αντικείμενα: τα αποτελέσματα και τις σχέσεις (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σ.213). Μερικά από τα κυριότερα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν τον διευθυντικό ρόλο και αποτελούν συνιστώσες κάλυψης των αναγκών του νέου εκπαιδευτικού θεωρούνται η ηγεσία, η καθοδήγηση, η λειτουργία ως συνδέσμου στο πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων (interpersonal), η αναζήτηση και διαβίβαση πληροφοριών στο πεδίο διαχείρισης της πληροφορίας (informational) ως αρμόδιου, η υποστήριξη των καινοτομιών καθώς και η διαχείριση προβλημάτων και οι διαπραγματευτικές του ικανότητες στο πεδίο των αποφάσεων (decisional) (Mintzberg, 1972).

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος του Διευθυντή στην δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος, μέσα στο οποίο διαμορφώνεται η σχολική κουλτούρα και αναπτύσσεται η συνοχή και η συνεργατικότητα του προσωπικού της σχολικής μονάδας για την επίτευξη καθορισμένων στόχων (Hoy & Miskel, 2005). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, δηλαδή η εκμάθηση των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος τα οποία εντάσσουν τους νέους εκπαιδευτικούς στην κουλτούρα του σχολείου, επηρεάζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, και άρουν σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες που συναντούν στο σχολείο (Angelle, 2006).

4: Mentoring -coaching.

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από μόνη της δεν είναι ποτέ αρκετή για ποιοτική εκπαίδευση. Αυτό που χρειάζεται είναι συνεχείς προσωπικές σχέσεις που κάνουν τη διαφορά. Η **καθοδήγηση (mentoring)** είναι μια σημαντική στρατηγική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cummins, 2004)

Ο Μέντορας ήταν έμπιστος φίλος του Οδυσσέα στον οποίο εμπιστεύτηκε την ανατροφή και εκπαίδευση του γιού του Τηλέμαχου, όταν έφυγε για τον Τρωικό πόλεμο. Στην εκπαίδευση ο Μεντορισμός είναι μία πολυσύνθετη έννοια - όχι ξεκάθαρα ορισμένη (Ambrosetti & Dekker, 2010), κατά την οποία ένας έμπειρος εκπαιδευτικός διαμορφώνει μία προσωπική σχέση με έναν νέο εκπαιδευτικό αναλαμβάνοντας την καθοδήγηση του, με σκοπό την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξή του (Ashburn κ.α., 1987). Υπάρχουν δύο τύποι καθοδήγησης που μαζί συνθέτουν την έννοια του mentoring: α) Η καθοδήγηση που σχετίζεται με το επάγγελμα όπως για παράδειγμα η προστασία του νέου εκπαιδευτικού για την αποφυγή κινδύνων και β) η καθοδήγηση που σχετίζεται με την ψυχοκοινωνικές λειτουργίες, όπως για παράδειγμα η συμβουλευτική (Kram, 1985). Σύμφωνα με τον Wasden (1988), ο μέντορας είναι ειδικός στην παροχή ευκαιριών για την ανάπτυξη των άλλων, εντοπίζοντας καταστάσεις και γεγονότα που συμβάλλουν στη γνώση. Ο μέντορας καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για να βοηθήσει τον μεντορευόμενο να αναγνωρίσει και να διαπραγματευτεί επικίνδυνες καταστάσεις.

Ο μεντορισμός στο χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Little, 1990) ενώ η πρακτική αυτή επεκτάθηκε και σε άλλα επιστημονικά πεδία όπως για παράδειγμα στην ιατρική και στις επιχειρήσεις (Hobson κ.α., 2009). Στην Ελλάδα ο θεσμός του μέντορα αναφέρεται στο ΦΕΚ 71Α/19.05.2010 στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 4 του νόμου 3848/2010, σύμφωνα με το οποίο για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία, και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων. Το περιεχόμενο και η διάρκεια της εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα ειδικότερα προσόντα των μεντόρων, ο τρόπος επιλογής τους, τα ειδικότερα καθήκοντά τους, καθώς και κάθε αναγκαία λεπτομέρεια καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Αν και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης ο θεσμός του μέντορα είναι υποχρεωτικός (ΕΥΡΩΔΙΚΗ, 2015) στην Ελλάδα έχει εφαρμοστεί λίγες φορές κυρίως σε πιλοτικά προγράμματα. Στο πολυνομοσχέδιο του Υπ. Παιδείας “Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις”- Νόμος 4823/2021 Αρ. Φ. 136) και στο άρθρο 93 αναφέρεται ότι για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου στη σχολική μονάδα μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη, ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος - μέντοράς του, ο οποίος έχει αξιολόγηση «εξαιρετική» ή «πολύ καλή» σε όλα τα πεδία.

Στο Ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο μελέτες αποδεικνύουν την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα και αναδεικνύουν βασικές αδυναμίες και ελλείψεις στο εκπαιδευτικό σύστημα όπως ανεπαρκής προετοιμασία από το πανεπιστήμιο, ανεπαρκές πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων και ανεπαρκής ενδοσχολική υποστήριξή τους (Μακροπούλου & Ιορδανίδης, 2016).

Μία παρόμοια υποστηρικτική δράση η οποία συγγέεται λόγω κοινών χαρακτηριστικών με το mentoring είναι το **coaching**. Το coaching είναι μια διαδικασία εστιασμένη στο αποτέλεσμα που ενθαρρύνει την αυτόνομη μάθηση μέσα από την συνεργατική στοχοθεσία, τον καταϊγισμό ιδεών (brainstorming) και το σχεδιασμό πλάνων (Greene & Grant, 2006). Με τη διαδικασία coaching δεν παρέχονται στον καθοδηγούμενο άμεσα απαντήσεις και πιθανές λύσεις αλλά τον προσανατολίζουν και τον οδηγούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να λαμβάνει ο ίδιος τις αποφάσεις και να εντοπίζει μόνος του τη λύση (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Συνήθως το coaching είναι μικρής διάρκειας και στοχεύει σε πιο εξειδικευμένες κατευθύνσεις ενώ το mentoring έχει βασικό γνώρισμα την οικοδόμηση μιας βαθύτερης αμοιβαίας σχέσης, όπου μαζί μέντορας και μεντορευόμενος προσπαθούν να εντοπίσουν λύσεις.

Πολλές φορές ο ρόλος του μέντορα παρεξηγείται διότι δίνεται έμφαση στους τρόπους με τους οποίους ο μέντορας παρέχει υποστήριξη και καθοδήγηση σε αυτόν που καθοδηγείται. Η σχέση μέντορα-μεντορευόμενου δεν είναι μία μονόδρομη σχέση αλλά μία σχέση αλληλεπίδρασης. Στην πραγματικότητα αυτή η σχέση πρέπει να περιγραφεί ως μία σχέση «αμοιβαίας ενίσχυσης», όπου με την καθοδήγηση ωφελούνται και ο μέντορας και ο μεντορευόμενος (Kram, 1985). Ο μέντορας δεν είναι ο ειδικός ο οποίος γνωρίζει ως αυθεντία τη διαδικασία επίλυσης όλων των προβλημάτων του νέου εκπαιδευτικού, ούτε κατέχει ρόλο ελεγκτικό, αξιολογητικό ή επικριτικό.

Υπάρχουν πολλά μοντέλα μεντορισμού εκτός από την κατ' ιδίαν υποστήριξη, όπως για παράδειγμα ομαδική υποστήριξη, υποστήριξη από ομότιμους (peer to peer support), υποστήριξη από έμπειρο σε αρχάριο, τομεακή ή διατομεακή υποστήριξη, το μοντέλο εξομοίωσης (εξοικείωση του μεντορευόμενου με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας) κ.α. (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2017). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά η σύγχρονη μορφή του μεντορισμού το λεγόμενο e-mentoring που εδράζεται στις αρχές της ηλεκτρονικής μάθησης και μπορεί να επιλύσει αρκετά προβλήματα εφαρμογής του μεντορισμού, χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας.

Συμπεράσματα

Κάθε εκπαιδευτικός που εισέρχεται για πρώτη φορά στην πραγματικότητα του δημόσιου σχολείου καλείται να εφαρμόσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που απέκτησε από το Πανεπιστήμιο. Η απόκλιση της θεωρίας από την εφαρμογή της στην τάξη έχει συνήθως τόσο μεγάλο εύρος, που μπορεί να ορθώσει τείχος προβλημάτων και δυσκολιών αυξάνοντας την πιθανότητα να προκαλέσει άγχος και πίεση, υποβαθμίζοντας συγχρόνως την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπειρία των συναδέλφων, οι καινοτόμες δράσεις, η σχολική

κουλτούρα και η υποστήριξη που λαμβάνει από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε συνδυασμό με τις κατάλληλες επιμορφωτικές πρακτικές της εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι οι δυνάμεις θραύσης του τείχους αυτού και απελευθέρωσης του πεδίου για μία ποιοτική και ουσιαστική πορεία του νέου εκπαιδευτικού, με στόχο την επαγγελματική του ολοκλήρωση.

Η επιμόρφωση λοιπόν δεν θα πρέπει να περιορίζεται σε θεωρητικές-εισαγωγικές δράσεις αλλά να είναι συνεχής-δια βίου, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι *“...ένας καλά ενημερωμένος επαγγελματίας παιδαγωγός, ένας ενέλικτος, στοχαστικός, κριτικός και δυναμικός ερευνητής, που θα έχει την ικανότητα να σχεδιάζει, να αναλύει τα δεδομένα της τάξης, να ερευνά διδακτικές καταστάσεις και να αξιολογεί την πορεία ανάπτυξης των μαθητών... να είναι, επιπλέον, ευαίσθητος κοινωνός των μεγάλων αιτημάτων του καιρού του και βασικός συντελεστής στη διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας”* (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amanchukwu, R. N., Stanley G.J. & Ololube, N.P. (2017). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management* 2015, 5(1): 6-14 DOI: 10.5923/j.mm.20150501.02.
- Angelle, P. S. (2006). Instructional Leadership and Monitoring: Increasing Teacher Intent to Stay Through Socialization. *NASSP Bulletin*, 90 (4), 318-334.
- Báez, C. P., Sandoval, L.Y., & Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialization perspective. *Issues in Educational Research*, 29(1), 2019 205.
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, 46 (3), 539-541.
- Buchanan, J. (2010). May I be excused? Why teachers leave the profession. *Asia Pacific Journal of Education*, 30, 199–211.
- Cuddihy, N.J. (2012). Understanding school leadership: a mixed methods study of the context and needs of serving and aspiring post primary school principals. Unpublished professional doctorate in education leadership thesis. Dublin City University.
- Cummins, L. (2004). The pot of gold at the end of the rainbow: Mentoring in early childhood education. *Childhood Education*, 80, 254–257.
- Edward, N., Mualuk, N.J & Johns. (2017). A Review of Leadership Theories, Principles and Styles and Their Relevance to Educational Management. *Management* 2015, 5(1): 6-14
- Everard, K. B., & Morris, G. (1999). *Effective educational administration*. Patras: Hellenic Open University (translated into Greek by D. Kikizas).

- Fletcher, E. C. (2013). Investigating the challenges of developing business education student teachers: Perspectives from university supervisors. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 87-103.
- Fry, S. W. (2007). First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in-betweens. *The Qualitative*
- Goodwin, B. (2012). New teachers face three common challenges. *Educational leadership*, 69 (8), 84–85.
- Gordon, S. P. (1991). *How to Help Beginning Teachers Succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greene, J. & Grant, A. (2006). *Solution-focused coaching: Managing people in a complex world* (2 ed.). London: PearsonEducationLtd.
- Hobson, A. J., P. Ashby, A. Malderez & P. D. Tomlinson (2009) *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. *Teaching and Teacher Education*, 25: 207-216.
- Hoy W., Miskel. C.(2005). *Educational Administration. Theory, Research and Practice* (7th ed.) NewYork: McGraw-Hill, Inc
- Jones, N. & Youngs, P. (2012). Attitudes and affect: Daily emotions and their association with the commitment and burnout of beginning teachers. *TeachersCollegeRecord*, 114, 1–36.
- Karatas, P., &Karaman, A. C. (2014). Challenges faced by novice language teachers: Support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. *The International Journal of Research in TeacherEducation*, 4(3), 10-23.
- Kelly, A., & Saunders, N. (2010). New head teachers on the block: Three case studies of transition to primary school headship, school leadership & management 30(2): 127–142.
- Kessels, C.C., 2010. *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development* (Doctoral dissertation). Netherlands Organization for Scientific Research & Dutch Interuniversity Center for Educational Research. Leiden University.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Koca, A. (2016). Problems of novice teachers: Challenges vs. support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92-101.
- Koehler, A., A, & Kim, M., C. (2012). Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212-233.

- Kozicoglu&Semenoglou (2021). Predictors of the challenges faced by beginning teachers: pre-service teacher education competency and professional commitment. *Research in Pedagogy*, Vol.11, No.1, Year 2021, pp. 1-16
- Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Lindqvist, P., Nordinger, U.K., and Carlsson, R., 2014. Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Little, J. W. (1990) The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16: 297-351.
- Martin, K., & Christopher, B. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden, *Professional Development in Education*, DOI: 10.1080/19415257.2020.17124.
- McCann, T.M., Johannessen, L.R., & Ricca, B. (2005). Responding to new: An in-depth study of novice high school teachers suggests key strategies to address their most pressing challenges. *Educational Leadership*, May, 30-34.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2015). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the classroom appraisal of resources and demands. *Educational Psychology Review*, 28, 577–603
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). *Early career teacher professional learning*. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95-113. Report, 12(2), 216–237.
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31, 39-56.
- Mintzberg, H. (1972). The myths of MIS. *California Management Review*, 15(1), 92-97.
- Poth, C. (2013). What assessment knowledge and skills do initial teacher education programs address? A western Canadian perspective. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(4), 634-656.
- Veenman S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 1984, Vol. 54, No. 2, 143-178
- Spencer, P., et al., 2018. The professional development needs of early career teachers and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional development in education*, 44 (1), 33–46.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ασημάκη, Μυλωνοπούλου & Βεργίδης (2016). Προβλήματα και επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών: μία ποιοτική μελέτη, Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος Νο, X-Y, 201Z

- Βαλμάς Θ. (2006). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νεοδιόριστων δασκάλων*. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών
- Βασιλειάδου, Ο. (2007). *Η επίδραση της επιμόρφωσης στη διδακτική απόδοση των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα).
- Βεργίδης Δ. Κ. (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 29, 97–126.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (1984). *Η Λαϊκή Επιμόρφωση στην Ελλάδα. Αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Γ.Γ.Λ.Ε.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (1996). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά τη Μεταπολίτευση, στο Πρακτικά του Ευρωπαϊκού Συμποσίου «Η ανοιχτή και η εξ αποστάσεως μάθηση ως εργαλείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εκπαίδευση των μαθητών: πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», Αθήνα. 21-23 Ιουνίου 1995, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βεργίδης, Δ. Κ. (2001). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση: διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική. Στο Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν. & Νικόδημος, Σ. (επιμ.) *Πρακτικά Θ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σελ. 127 - 144), Αθήνα: Ατραπός
- Βεργίδης, Δ. (επιστ. υπ.), Υφαντή, Α., Ανάγνου Β., Βάθη Π., Βαλμάς Θ., Βοζαίτης Γ., Μαρκοπούλου Μ., Τζιντζίδης Α., Τουρκάκη Δ. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009-2010*, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ
- Γκότοβος Θ. –Μαυρογιώργος, Γ. – Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003). Ανακοίνωση της Επιτροπής: «Εκπαίδευση & κατάρτιση 2010: επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισσαβόνας: σχέδιο κοινής ενδιάμεσης έκθεσης σχετικά με την εφαρμογή του λεπτομερούς προγράμματος των επακόλουθων εργασιών σχετικά με τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρώπη». Βρυξέλλες.
- Μακροπούλου, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων Εκπαιδευτικών για τις Προϋποθέσεις και τα Προσδοκώμενα Οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2016(2), 162-174.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές Επιμόρφωσης: Εννοιολογικές διευκρινήσεις - Το πολιτικοκοινωνικό τους πλαίσιο – Προϋποθέσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 37-52.

- Μπαγάκης, Γ. και Τσίγκου Π. (2017). Η Διερεύνηση του θεσμού του Μέντορα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπασματζίδου, Μ.Β. (2021). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Π.Ε. σε καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης συναισθηματικών δεξιοτήτων. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* (Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα).
- Νόμος 1566/85. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167, τχ. Α', 30-9-1985.
- Οικονομίδης, Β. (2011). *Εκπαίδευση & επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Β. Οικονομίδης (επιμ.). Αθήνα: Πεδίο
- Πατούνα, Α, Στελλάκου, Β, Κουτούζης, Μ, Βερέβη, Α.& Θωμαδάκη, Ε. (2005) Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης, Γ (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ρεμπέλου 2019. *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: Ποιοτική διερεύνηση όψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον νομό Κορινθίας.* Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Τόμος Α . Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Φώτη, Π. (2020), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Συγκριτική αναφορά, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 59/2020, σ.σ. 7-22.
- Χρυσafίδης, Χ. (2011). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της Μετανεωτερικότητας. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, 36-44. Αθήνα: Πεδίο.