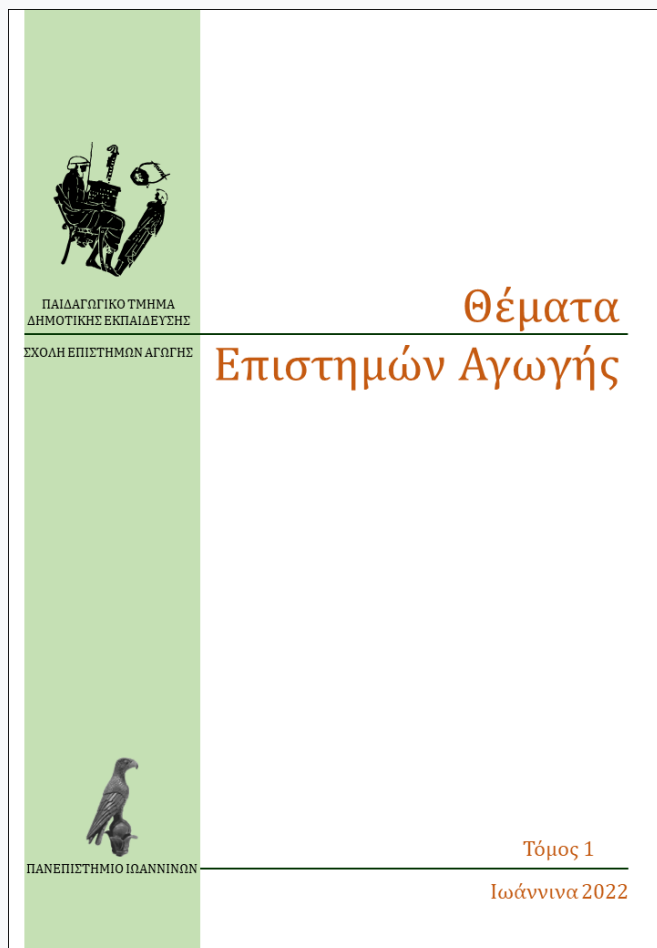


Θέματα Επιστημών Αγωγής

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2022)



Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Ανδρέας Μπρούζος, Παρασκευή Αλεξίου

doi: [10.12681/thea.26581](https://doi.org/10.12681/thea.26581)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπρούζος Α., & Αλεξίου Π. (2022). Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, 1(1), 64–81. <https://doi.org/10.12681/thea.26581>

Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην επαγγελματική κοινωνικοποίηση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Ανδρέας Μπρούζος¹, Παρασκευή Αλεξίου²
abrouzos@uoi.gr, alexiouvivi@gmail.com

¹Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
²Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Περίληψη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον συμβουλευτικό ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής τους κοινωνικοποίησης, αναδεικνύοντας παράλληλα τα προβλήματα που ανακύπτουν και χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης. Η έρευνα που διενεργήθηκε είναι ποσοτική και το εργαλείο συλλογής δεδομένων που αξιοποιήθηκε είναι το ηλεκτρονικό δομημένο ερωτηματολόγιο. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 220 νεοεισερχόμενοι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία έως και 5 έτη. Οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι χρειάζονται συμβουλευτική υποστήριξη για να διαχειριστούν προβλήματα και στρεσογόνες καταστάσεις που ανακύπτουν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Δηλώνουν επίσης, ότι ο Διευθυντής αποτελεί πρόσωπο αναφοράς γι' αυτούς, διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και συμπαραστέκεται στα προβλήματά τους, χωρίς ωστόσο να αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του.

Λέξεις κλειδιά: νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική κοινωνικοποίηση, συμβουλευτική υποστήριξη, διευθυντής

Εισαγωγή

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι μια διαδικασία πολύ σημαντική, που συντελεί στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και ενισχύει την επιστημονική και επαγγελματική φύση της εκπαίδευσης (Κατσουλάκης, 1999). Με τη διαδικασία αυτή το άτομο γίνεται μέλος της κοινότητας των εκπαιδευτικών (Zeichner & Gore, 1989) αποκτώντας γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και πρότυπα τόσο του επαγγέλματος του διδακτικού κλάδου όσο και της τοπικής σχολικής κοινότητας.

Οι νέοι εκπαιδευτικοί με την είσοδό τους στο σχολείο και στην προσπάθειά τους να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και στον νέο τους ρόλο, είναι υποχρεωμένοι να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, χωρίς ιδιαίτερη στήριξη, με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται συναισθήματα αβεβαιότητας, ανεπάρκειας και έντονου άγχους (Veenman, 1984). Ο νέος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει από την πρώτη κιόλας μέρα διδασκαλίας όλες τις ευθύνες ενός έμπειρου εκπαιδευτικού και καλείται να αντιμετωπίσει μόνος του όλες τις αβεβαιότητες που δημιουργούνται από την έναρξη ενός νέου επαγγέλματος (Κατσουλάκης, 1999· Veenman et al., 1998). Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί φαίνεται ότι τα βασικότερα θέματα που απασχολούν τους νέους εκπαιδευτικούς είναι η οργάνωση της σχολικής εργασίας, η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, η ενθάρρυνση των μαθητών, η αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, η αξιολόγηση της μαθητικής επίδοσης, οι σχέσεις με τους γονείς και με τους συναδέλφους

τους, η ελλιπής πληροφόρηση σε σχέση με εκπαιδευτικές καινοτομίες και εκπαιδευτικές πολιτικές (Hudson, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Κατσουλάκης, 1999· Talbert et al., 1994· Veenman, 1984). Οι νέοι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τις σχολικές διαδικασίες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Δεν είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τους πόρους του οργανισμού και να σχηματίσουν αποτελεσματικές σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους (Gavish & Friedman, 2010). Αισθάνονται ότι το σχολείο ως οργανισμός δεν παρέχει την απαραίτητη υποστήριξη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και την καλλιέργεια των προσωπικών και επαγγελματικών τους δεξιοτήτων (Gavish & Friedman, 2010). Αρκετοί αναφέρουν ότι δεν αισθάνονται ενταγμένοι στην ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου, καθώς πολλές φορές αντιμετωπίζονται ως «προσωρινοί» λόγω της ιδιότητας του αναπληρωτή (Μετοχιανάκη, 2017). Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν ενσωματώνονται και δεν κατανοούν σωστά τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, υπονομεύονται οι ικανότητές τους, οδηγώντας τους σε συναισθήματα επαγγελματικής ανικανότητας (Gavish & Friedman, 2010). Η διδασκαλία δεν προσφέρει για αυτούς μια αίσθηση αυτοεκπλήρωσης, αλλά μάλλον ένα αίσθημα επαγγελματικής αποτυχίας (Gavish & Friedman, 2010). Αυτά τα προβλήματα υποδεικνύουν σαφή ανάγκη για υποστήριξη και βοήθεια. Οι αρμόδιοι έχουν την ευθύνη να παρέχουν ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον σε όλους τους νέους εκπαιδευτικούς και να τους υποστηρίζουν κατάλληλα ώστε να επιτυγχάνεται ομαλά η επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση (Jarzabkowski, 2003· O'Brien et al., 2008· Veenman, 1984· Veenman et al., 1998). Οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τη σχολική μονάδα στην οποία έχουν τοποθετηθεί, δηλαδή τους ανθρώπους, τις συνήθειες και τους κανονισμούς του σχολικού αυτού οργανισμού (Ανθοπούλου, 1999). Μόνο έτσι θα καταφέρουν να συνδιαλέγονται με ευχέρεια και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με συναδέλφους, προϊσταμένους και γονείς (Κατσουλάκης, 1999). Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη να αναπτυχθούν και να εξελιχθούν σε ικανά άτομα. Αυτό για να επιτευχθεί απαιτεί τη συνεργασία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη ρεαλιστική ανάθεση εργασιών και καθηκόντων και τη διδακτική τους καθοδήγηση για να μπορούν να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους, να επιλέγουν τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, να αξιολογούν τις μαθητικές επιδόσεις και να διαχειρίζονται τα προβλήματα που προκύπτουν (Bostick et al., 1995). Προς αυτήν την κατεύθυνση, καθοριστικής σημασίας κρίνεται και η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης στους νέους εκπαιδευτικούς, για να μπορέσουν να ελέγξουν το άγχος τους, να αντιμετωπίσουν τις αποτυχίες τους, να βρουν ενθάρρυνση, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους και τελικά να διατηρήσουν την ψυχική τους υγεία που είναι σημαντική τόσο για τους ίδιους όσο και για την εργασία τους (Bostick et al., 1995· Κατσουλάκης, 1999).

Η παρουσία λειτουργών συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου, εκτός από τη διαχείριση των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών, θα μπορούσε να ενισχύσει και τον παιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, των οποίων η ανάγκη για συμβουλευτική αρωγή δεν πρέπει να υποβαθμίζεται (Μπρούζος, 1999, 2009). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας εκτίθενται σε πολλές αγχωτικές καταστάσεις και είναι επιρρεπείς στην ανάπτυξη ακατάλληλων συναισθηματικών αντιδράσεων ως συνέπεια (Παππά, 2006). Η συμβουλευτική υποστήριξή τους θα πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας ένταξης και θα πρέπει να παρέχεται αφειδώς σε όλους τους νέους εκπαιδευτικούς (Luft et al., 2007· O'Brien et al., 2008).

Ο Διευθυντής για να καταφέρει να ασκήσει αποτελεσματική διοίκηση δεν πρέπει να αποτελεί έναν απλό διεκπεραιωτή των υποθέσεων της σχολικής μονάδας, αλλά απαιτείται να προσθέτει συνεχώς γνώσεις και δεξιότητες για να μπορεί να συμπαραστέκεται στα προβλήματα του προσωπικού του σχολείου, αναδεικνύοντας καθημερινά την συμβουλευτική διάσταση του ρόλου του (Ανθοπούλου, 1999). Ο Διευθυντής χρειάζεται τη συμβουλευτική ως μέσο, για να

παρεμβαίνει, να προσεγγίζει, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη σχολική μονάδα μαζί του (Αργυρίου, κ. συν., 2013· Barreto, 2012).

Η εκπαίδευση των συμβούλων δεν είναι απλή, δεδομένου ότι το επαγγελματικό τους έργο βασίζεται στις συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου (Barreto, 2012). Ως εκ τούτου, για να καταφέρει ο Διευθυντής να αποτελέσει έναν αποτελεσματικό σύμβουλο απαιτείται σκόπιμη, συντονισμένη και ηθελημένη προσωπική προσπάθεια στις πνευματικές και συναισθηματικές περιοχές, για την αφύπνιση των ταλέντων και των ικανοτήτων του, με σκοπό την ιδανική πρακτική της συμβουλευτικής (Barreto, 2012). Για να μπορέσει να δημιουργήσει μια εποικοδομητική συμβουλευτική σχέση, είναι απαραίτητο να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και κάποιες βασικές δεξιότητες που αποτελούν προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική διαπροσωπική αλληλεπίδραση (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011· Μπρούζος, 2004, 2009). Στα χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται η αυθεντικότητα, η ισχυρή προσωπικότητα, ο σεβασμός, η αποδοχή, η ενσυναίσθηση, ενώ στις δεξιότητες περιλαμβάνονται η ορθή αντίληψη της συμπεριφοράς των άλλων, η εστίαση στη διερεύνηση του σημαντικότερου προβλήματος και των πραγματικών αιτιών των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος, η *ανάδειξη των θετικών στοιχείων και προσόντων* του συμβουλευόμενου, η ενεργός ακρόαση, η *χρήση ανοιχτών και κλειστών ερωτήσεων* για τη συγκέντρωση πρόσθετων πληροφοριών, η *αναδιτύπωση, η επανάληψη και η παράφραση* για να αποσαφηνίζονται και να συνοψίζονται όσα συζητήθηκαν καθώς και η *αντανάκλαση των συναισθημάτων* για να παρουσιάζονται στον συμβουλευόμενο τα συναισθήματα που μεταδίδει, βοηθώντας τον να τα αναγνωρίσει, να τα αποδεχθεί και να επανέλθει σε κατάσταση ηρεμίας και συγκρότησης του εαυτού του (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011· Μπρούζος, 2004· Nelson-Jones, 2009).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε ότι η παροχή συμβουλευτικής στήριξης από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πεδίο το οποίο δεν έχει μελετηθεί επαρκώς. Αρκετά διαδεδομένο θέμα διερεύνησης αποτελεί η διδακτική στήριξη (mentoring) των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών (Hudson, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Luft et al., 2007· Veenman et al., 1998), ενώ υπάρχει ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης αναφορικά με την συμβουλευτική υποστήριξη τους. Η αναζήτηση ερευνών που εστιάζουν και αναδεικνύουν συγκεκριμένα προβλήματα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών που χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης οδήγησε στις έρευνες των Bostick (1995) και Lisievici (2015). Η επισκόπηση ερευνών οδήγησε επίσης στις μελέτες των Κοτσουφάκη (2011) και Παπαδοπούλου (2017) οι οποίες διερευνούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών αντίστοιχα.

Σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως φορέα έκφρασης συμβουλευτικής, η ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας οδήγησε σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια και αφορούν τον συμβουλευτικό ρόλο του Διευθυντή σε θέματα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών (Παπαδοπούλου, 2017), σε θέματα στήριξης δυσλειτουργικών οικογενειών (Διαμάντη, 2008) και σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα (Αργυρίου κ. συν., 2013). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία το σύνολο των μελετών αναφέρεται στη συμβουλευτική ηγεσία και τα πλεονεκτήματά της, τονίζοντας την αναγκαιότητα αξιοποίησης των συμβουλευτικών δεξιοτήτων από τους Διευθυντές των οργανισμών για να καταφέρουν να παρακινήσουν και να υποστηρίξουν ουσιαστικά το προσωπικό τους (Barreto, 2012· Deal & Peterson, 1998· Fassinger & Shullman, 2017· Gillespie & Mann, 2004· Mason & McMahon, 2009· McKibben et

al., 2017· Paradise et al., 2010). Η παρούσα εμπειρική έρευνα έρχεται να συμπληρώσει το ερευνητικό κενό που διαπιστώθηκε και να συμβάλει στην κεκτημένη γνώση δίνοντας απαντήσεις για την αναγκαιότητα άσκησης του συμβουλευτικού ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας προς τους νεοεισερχόμενους συναδέλφους του με βάση τις ανάγκες τους, έτσι ώστε να υπάρχει περισσότερη ικανοποίηση και ευχαρίστηση και να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής στη σχολική μονάδα.

Μέθοδος

Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων νεοεισερχόμενων αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού ρόλου του Διευθυντή της σχολικής μονάδας κατά την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση. Συγκεκριμένα, η έρευνα έχει ως στόχο να εντοπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί με την είσοδό τους σε ένα σχολικό περιβάλλον και τα οποία χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης και να εξετάσει εάν οι Διευθυντές τους υποστηρίζουν συμβουλευτικά και σε ποιο βαθμό διαθέτουν τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός συμβούλου.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας, διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν νέοι εκπαιδευτικοί, τα οποία χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης;
- 2) Υποστηρίζουν συμβουλευτικά οι Διευθυντές τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς;
- 3) Σε ποιο βαθμό υιοθετούν οι Διευθυντές χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβούλου;

Συμμετέχοντες

Το υπό εξέταση δείγμα αποτέλεσαν συνολικά $N = 220$ νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 31 είναι άντρες (14,1%) και 189 γυναίκες (85,9%). Το 30,9% των ερωτηθέντων εργάζεται στην εκπαίδευση 41-50 μήνες, το 26,4% 11-20 μήνες, το 21,8% 0-10 μήνες, το 13,2% 21-30 μήνες και το 7,7% 31-40 μήνες. Για να εξασφαλίσουμε το απαραίτητο δείγμα στην έρευνά μας εφαρμόσαμε τη δειγματοληψία-χινοοστιβάδα. Πρόκειται για μια «μη πιθανοτική δειγματοληψία» κατά την οποία αρχικά εντοπίζονται από τον ερευνητή άτομα τα οποία διαθέτουν τα απαιτούμενα χαρακτηριστικά και τα οποία στη συνέχεια θα αποτελέσουν τους πληροφοριοδότες που θα υποδείξουν και άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια για να συμπεριληφθούν στο δείγμα της έρευνας (Cohen et al., 2007 Creswell, 2016).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται το ηλεκτρονικό δομημένο ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Για τη διαμόρφωση του εργαλείου προηγήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, προκειμένου να αντλήσουμε και να συνθέσουμε τις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε αυτό (Angelle, 2002· Κατσουλάκης, 1999· Lisievici, 2015· Μπασούκου & Κουγιουμτζής, 2017). Για να δώσουμε στο ερωτηματολόγιο την τελική του μορφή, διενεργήθηκε και μια πιλοτική έρευνα σε έναν μικρό αριθμό νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός σαφήνειας και πληρότητάς του και να γίνουν διορθώσεις, τροποποιήσεις και συμπληρώσεις στα σημεία όπου κρίθηκε αναγκαίο. Η πιλοτική αποστολή του ερωτηματολογίου συμβάλλει στον έλεγχο διαύγειας των ερωτήσεων, στην εξάλειψη αμφισημιών ή αδυναμιών στη διατύπωση, στην επισήμανση

περιπτώσεων ερωτήσεων, στον έλεγχο της έκτασής του, στην ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και παρουσίασή του καθώς και στον έλεγχο του χρόνου που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του (Cohen et al., 2007). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε online μέσω της ηλεκτρονικής εφαρμογής GoogleForms.

Τριάντα δύο (32) ερωτήσεις αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης. Δεκαεπτά (17) ερωτήσεις αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με το αν οι Διευθυντές τους τούς υποστηρίζουν συμβουλευτικά και δεκαεπτά (17) ερωτήσεις αποσκοπούν στη διερεύνηση των απόψεων των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών σχετικά με τον αν οι Διευθυντές τους αξιοποιούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες συμβούλου. Συνολικά, πρόκειται για προτάσεις που αξιοποιούν την πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ), στις οποίες ο συμμετέχων απαντά σημειώνοντας μια μόνο επιλογή για κάθε ερώτηση που αντιπροσωπεύει την άποψή του. Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 1, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α για κάθε ομάδα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου επικυρώνει την αξιοπιστία της έρευνάς μας.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας

Ερωτήσεις	Cronbach's α	N of Items
B1-B32	0,972	32
Γ1-Γ17	0,982	17
Δ1-Δ17	0,978	17

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

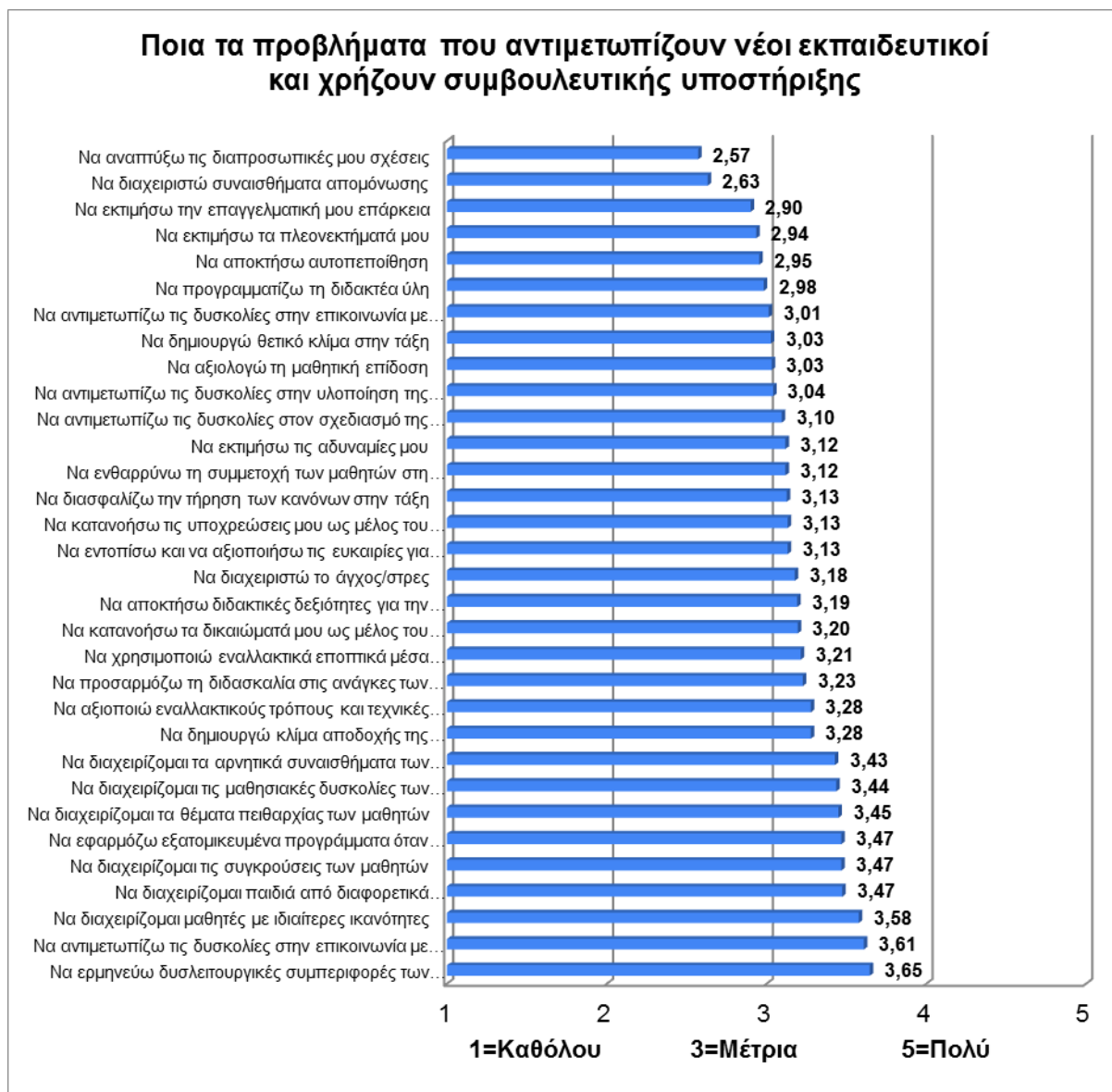
Το αρχικό στάδιο στη διαδικασία συλλογής δεδομένων είναι ο προσδιορισμός των ατόμων που σχεδιάζουμε να μελετήσουμε (Creswell, 2016). Ο ερευνητής προσδιορίζει αρχικά τον πληθυσμό-στόχο για τον οποίο επιθυμεί να διεξάγει την έρευνά του και στη συνέχεια επιλέγει ένα δείγμα αυτού, δηλαδή μια υποομάδα, για να τη μελετήσει και να κάνει γενικεύσεις που θα αφορούν όλο τον πληθυσμό-στόχο (Creswell, 2016· Robson, 2010). Για να εξασφαλίσουμε το απαραίτητο δείγμα στην έρευνά μας εφαρμόσαμε τη δειγματοληψία-χινοοστιβάδα. Το ερωτηματολόγιο απεστάλη σε νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς και ζητήθηκε από αυτούς να αναφέρουν κι άλλα άτομα τα οποία είναι πρόθυμα να συμμετέχουν και να γίνουν μέλη του δείγματος. Αυτά τα άτομα με τη σειρά τους ανέφεραν κι άλλα άτομα κ.ο.κ. (Creswell, 2016· Robson, 2010). Το πλεονέκτημα αυτής της δειγματοληπτικής προσέγγισης είναι ότι μπορεί να εξασφαλιστεί ένας αρκετά μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων (Creswell, 2016). Μετά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS Statistics Version 26 για τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Τα δεδομένα αφού προετοιμάστηκαν και οργανώθηκαν, αναλύθηκαν μέσω περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής, ώστε να φανερωθεί η γενική τάση στα δεδομένα, η εξάπλωση των τιμών αλλά και η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Η συμβουλευτική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, τα προβλήματα που η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη είναι η πλέον υψηλή είναι η ερμηνεία δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών ($M.O. = 3,65$, $T.A. = 1,15$), η αντιμετώπιση δυσκολιών στην επικοινωνία με τους γονείς ($M.O. = 3,61$, $T.A. = 1,09$), η διαχείριση μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες ($M.O. = 3,58$, $T.A. = 1,16$), η διαχείριση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά

περιβάλλοντα ($M.O. = 3,47, T.A. = 1,12$), η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ($M.O. = 3,47, T.A. = 1,15$), η εφαρμογή εξατομικευμένων προγραμμάτων ($M.O. = 3,47, T.A. = 1,19$), η διαχείριση θεμάτων πειθαρχίας των μαθητών ($M.O. = 3,45, T.A. = 1,17$), η διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών ($M.O. = 3,44, T.A. = 1,11$), αλλά και η διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών ($M.O. = 3,43, T.A. = 1,17$). Από την άλλη μεριά, προβλήματα που η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη είναι χαμηλή περιλαμβάνουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων ($M.O. = 2,57, T.A. = 1,24$) και την διαχείριση συναισθημάτων απομόνωσής τους ($M.O. = 2,63, T.A. = 1,31$), όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1.

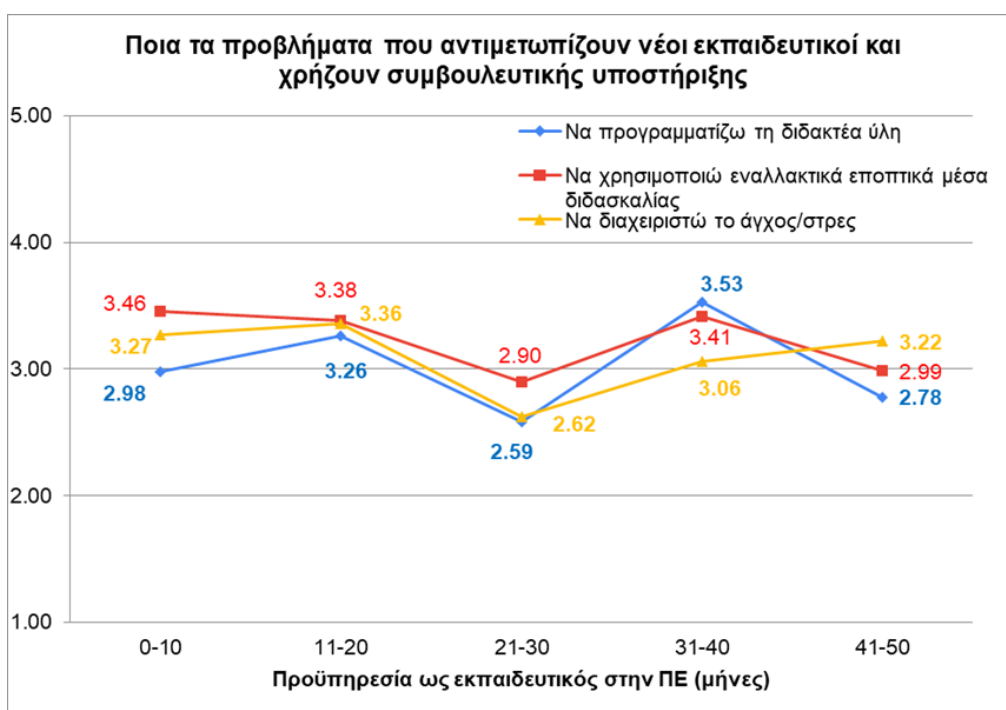


Σχήμα 1: Ιεράρχηση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης οι νέοι εκπαιδευτικοί

Εξετάστηκε, επίσης, επαγωγικά, εάν η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη σε κάθε πρόβλημα διαφοροποιείται σε σχέση με την προϋπηρεσία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Λόγω της παραβίασης της υπόθεσης της κανονικότητας, θα διεξαχθεί και ο παραμετρικός έλεγχος διαφοράς μέσων ανάμεσα σε πάνω από δύο ανεξάρτητα δείγματα, δηλαδή η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA), αλλά και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος (Kruskal-Wallis). Αρχικά εξετάστηκε ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων, διότι η ισότητα των διακυμάνσεων είναι μια βασική προϋπόθεση για

αξιόπιστη εφαρμογή του παραμετρικού ελέγχου. Όπου η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων απορρίπτεται έστω και οριακά σε επίπεδο 10% ($p < 0.10$), τότε θα ληφθεί υπόψη το αποτέλεσμα μόνο του μη παραμετρικού ελέγχου.

Με βάση, λοιπόν, τον παραμετρικό έλεγχο για τα περισσότερα προβλήματα δεν προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ισότητας των μέσων ούτε σε επίπεδο 10% ($p > 0.10$), ενώ το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και με βάση τον μη παραμετρικό έλεγχο. Για το πρόβλημα «προγραμματισμού της ύλης» προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ισότητας των μέσων όρων σε επίπεδο 5% ($p < 0,05$) με βάση και τους δύο ελέγχους. Προέκυψε, επίσης, απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της ισότητας των μέσων όρων, οριακά, σε επίπεδο 10% και με τους δύο ελέγχους ($p < 0,10$) για τα προβλήματα που αφορούν τη «χρήση εναλλακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας» και τη «διαχείριση του άγχους». Αξίζει να τονιστεί ότι με βάση την στατιστική η^2 , οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μπορούν να χαρακτηριστούν μετρίου μεγέθους ($0,03 < \eta^2 < 0,10$), κάτι που σημαίνει μια μέτρια επίδραση της προϋπηρεσίας ως προς την αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης των παραπάνω προβλημάτων.



Σχήμα 2: Σύγκριση της υποστήριξης στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την προϋπηρεσία

Παρατηρείται λοιπόν (Σχήμα 2), ότι για το πρόβλημα του προγραμματισμού της διδακτέας ύλης υπάρχει τάση οι εκπαιδευτικοί με πολύ μικρή προϋπηρεσία 0-10 μήνες να θεωρούν ότι υπάρχει μέτρια ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη ($M.O. = 2,98$), εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 11-20 και 31-40 μήνες θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη ($M.O. = 3,26$ και $M.O. = 3,53$ αντίστοιχα), ενώ αντίθετα εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21-30 και 41-50 μήνες θεωρούν ότι υπάρχει χαμηλή τέτοια ανάγκη ($M.O. = 2,59$ και $M.O. = 2,78$ αντίστοιχα). Για το πρόβλημα της διαχείρισης του άγχους, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία 0-10 και 11-20 μήνες θεωρούν ότι υπάρχει άνω του μετρίου ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη ($M.O. = 3,27$ και $M.O. = 3,36$), αντίθετα με εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία 21-30 και 31-40 μήνες που θεωρούν ότι υπάρχει χαμηλή ($M.O. = 2,62$) και μέτρια τέτοια ανάγκη ($M.O. = 3,06$) αντίστοιχα. Για το πρόβλημα της χρήσης εναλλακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία 0-10 και 11-20 μήνες θεωρούν ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη ($M.O. = 3,46$ και $M.O. = 3,38$),

αντίθετα με εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία 21-30 και 41-50 μήνες που θεωρούν ότι υπάρχει μέτρια τέτοια ανάγκη ($M.O. = 2,90$ και $M.O. = 2,99$ αντίστοιχα).

Ο συμβουλευτικός ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

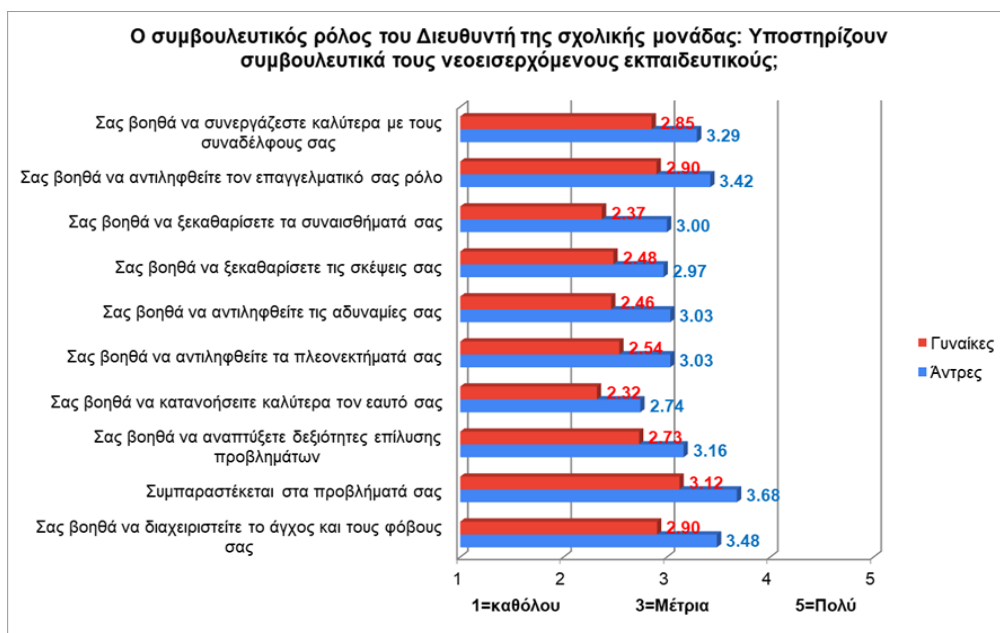
Λίγες είναι οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λαμβάνουν υψηλή συμβουλευτική υποστήριξη από τους διευθυντές τους και αυτές περιλαμβάνουν τη βοήθεια σε δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ($M.O. = 3,37$, $T.A. = 1,38$), τη συμπαράσταση στα προβλήματά τους ($M.O. = 3,20$, $T.A. = 1,40$), την παρέμβαση κάθε φορά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ($M.O. = 3,17$, $T.A. = 1,28$), αλλά και τη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου για τους νέους εκπαιδευτικούς ($M.O. = 3,16$, $T.A. = 1,37$). Από την άλλη μεριά, περισσότερες είναι οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι λαμβάνουν χαμηλή υποστήριξη από τους διευθυντές τους και περιλαμβάνουν τη βοήθεια για κατανόηση του εαυτού τους ($M.O. = 2,38$, $T.A. = 1,33$), τη βοήθεια για ξεκαθάρισμα των συναισθημάτων τους ($M.O. = 2,46$, $T.A. = 1,31$), τη βοήθεια για αντίληψη των αδυναμιών τους ($M.O. = 2,54$, $T.A. = 1,29$), τη βοήθεια για ξεκαθάρισμα των σκέψεων τους ($M.O. = 2,55$, $T.A. = 1,33$), τη βοήθεια για αντίληψη των πλεονεκτημάτων τους ($M.O. = 2,61$, $T.A. = 1,32$), τη βοήθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ($M.O. = 2,79$, $T.A. = 1,37$), αλλά και τη βοήθεια αποτελεσματικής συνεργασίας με τους μαθητές τους ($M.O. = 2,86$, $T.A. = 1,38$), όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3: Ιεράρχηση συμβουλευτικής υποστήριξης των διευθυντών στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς

Εξετάστηκε, επίσης, επαγωγικά, εάν σε κάθε περίπτωση η υποστήριξη από τον διευθυντή διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο. Λόγω της παραβίασης της υπόθεσης της κανονικότητας, θα διεξαχθεί και ο παραμετρικός έλεγχος διαφοράς μέσω ανάλυσης σε δύο ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t-test), αλλά και ο αντίστοιχος μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney).

Αρχικά εξετάστηκε ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων. Όπου η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων απορρίπτεται έστω και οριακά σε επίπεδο 10% ($p < 0,10$), τότε χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη τιμή του t που υποθέτει άνισες διακυμάνσεις. Αντίθετα, όπου η μηδενική υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται ούτε σε επίπεδο 10% ($p > 0,10$), τότε χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη τιμή του t που υποθέτει ίσες διακυμάνσεις. Με βάση, λοιπόν, τον παραμετρικό έλεγχο για αρκετές περιπτώσεις δεν προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ισότητας των μέσων ούτε σε επίπεδο 10% ($p > 0,10$), ενώ το ίδιο αποτέλεσμα προέκυψε και με βάση τον μη παραμετρικό έλεγχο. Για τις περιπτώσεις «βοήθεια διαχείρισης άγχους και φόβου», «βοήθεια αντίληψης αδυναμιών», «βοήθεια ξεκαθαρίσματος σκέψεων», «βοήθεια ξεκαθαρίσματος συναισθημάτων» και «βοήθεια αντίληψης επαγγελματικού ρόλου» προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης ισότητας των μέσων όρων σε επίπεδο 5% ($p < 0,05$) και με τους δύο ελέγχους. Για την περίπτωση «συμπαράστασης στα προβλήματά τους» προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της ισότητας των μέσων όρων σε επίπεδο 5% ($p < 0,05$) με τον παραμετρικό έλεγχο και, οριακά, σε επίπεδο 10% ($p < 0,10$) με βάση τον μη παραμετρικό. Για τις περιπτώσεις «βοήθεια αντίληψης των πλεονεκτημάτων» και για τη «βοήθεια καλύτερης συνεργασίας με τους συναδέλφους» προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της ισότητας των μέσων όρων, οριακά, σε επίπεδο 10% και με τους δύο ελέγχους ($p < 0,10$). Τέλος, για τις περιπτώσεις «βοήθεια ανάπτυξης δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων» και «βοήθεια καλύτερης κατανόησης του εαυτού τους» προέκυψε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης της ισότητας των μέσων όρων, οριακά, σε επίπεδο 10% ($p < 0,10$) με βάση μόνο τον μη παραμετρικό έλεγχο. Αξίζει να τονιστεί ότι με βάση την στατιστική Cohen's d , οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μπορούν να χαρακτηριστούν μετρίου μεγέθους ($0,20 < d < 0,50$), κάτι που σημαίνει μια μέτρια επίδραση του φύλου ως προς το βαθμό υποστήριξης των παραπάνω παραγόντων.



Σχήμα 4: Σύγκριση συμβουλευτικής υποστήριξης των διευθυντών στους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σε σχέση με το φύλο

Παρατηρείται λοιπόν (Σχήμα 4), ότι οι άντρες θεωρούν ότι λαμβάνουν υψηλή υποστήριξη ως προς τη διαχείριση του άγχους και των φόβων τους ($M.O. = 3,48$, $T.A. = 1,15$), ενώ οι γυναίκες θεωρούν ότι λαμβάνουν μέτρια υποστήριξη ($M.O. = 2,90$, $T.A. = 1,44$), ενώ το ίδιο προέκυψε για τη συμπαράσταση στα προβλήματά τους ($M.O. = 3,68$, $T.A. = 1,14$ και $M.O. = 3,12$, $T.A. = 1,43$, αντίστοιχα). Οι άντρες θεωρούν ότι λαμβάνουν μέτρια υποστήριξη ως προς την

ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ($M.O. = 3,16, T.A. = 1,24$), ενώ οι γυναίκες χαμηλή ($M.O. = 2,73, T.A. = 1,39$). Οι άντρες θεωρούν ότι έχουν κάτω του μετρίου υποστήριξη για να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους ($M.O. = 2,74, T.A. = 1,24$), ενώ οι γυναίκες θεωρούν ότι έχουν πολύ χαμηλότερη υποστήριξη ($M.O. = 2,32, T.A. = 1,34$). Οι άντρες θεωρούν ότι έχουν μέτρια υποστήριξη για να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματά τους ($M.O. = 3,03, T.A. = 1,30$), ενώ οι γυναίκες χαμηλή ($M.O. = 2,54, T.A. = 1,31$), ενώ το ίδιο συμπέρασμα προκύπτει για την αντίληψη των αδυναμιών τους ($M.O. = 3,03, T.A. = 1,25$ και $M.O. = 2,46, T.A. = 1,29$ αντίστοιχα), για το ξεκαθάρισμα των σκέψεων ($M.O. = 2,97, T.A. = 1,17$ και $M.O. = 2,48, T.A. = 1,34$ αντίστοιχα) και για το ξεκαθάρισμα των συναισθημάτων τους ($M.O. = 3,00, T.A. = 1,24$ και $M.O. = 2,37, T.A. = 1,31$ αντίστοιχα). Οι άντρες θεωρούν ότι έχουν υψηλή υποστήριξη για να αντιληφθούν τον επαγγελματικό τους ρόλο ($M.O. = 3,42, T.A. = 1,15$), ενώ οι γυναίκες θεωρούν ότι έχουν μέτρια τέτοια υποστήριξη ($M.O. = 2,90, T.A. = 1,32$). Τέλος, οι άντρες θεωρούν ότι έχουν λίγο άνω του μετρίου υποστήριξη για να συνεργαστούν καλύτερα με τους συναδέλφους τους ($M.O. = 3,29, T.A. = 1,16$), ενώ οι γυναίκες θεωρούν ότι έχουν κάτω του μετρίου ($M.O. = 2,85, T.A. = 1,33$).

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του Διευθυντή-Συμβούλου

Με βάση τις απαντήσεις των συμμετεχόντων τα χαρακτηριστικά/δεξιότητες συμβούλου που υιοθετούν περισσότερο οι διευθυντές είναι ότι σέβονται τους άλλους ($M.O. = 3,69, T.A. = 1,26$), ότι ακούνε προσεκτικά όταν τους μιλούν ($M.O. = 3,66, T.A. = 1,34$), αναγνωρίζουν θετικά και αποδέχονται τους άλλους ($M.O. = 3,65, T.A. = 1,25$), είναι αληθινοί ($M.O. = 3,60, T.A. = 1,24$), διαθέτουν ισχυρή προσωπικότητα ($M.O. = 3,48, T.A. = 1,37$), εμπνέουν εμπιστοσύνη ($M.O. = 3,45, T.A. = 1,42$), φροντίζουν το προσωπικό του σχολείου ($M.O. = 3,42, T.A. = 1,38$), αλλά και δημιουργούν φιλικό κλίμα ($M.O. = 3,42, T.A. = 1,33$). Από την άλλη μεριά, χαρακτηριστικά/δεξιότητες που δεν υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό οι διευθυντές είναι να αντανακλούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών για να τους βοηθήσουν να τα αναγνωρίσουν ($M.O. = 2,78, T.A. = 1,40$) και να αναδιατυπώνουν τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών για να επανεκτιμήσουν τις σκέψεις τους ($M.O. = 2,83, T.A. = 1,36$), όπως φαίνεται στο Σχήμα 5.



Σχήμα 5: Ιεράρχηση χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων συμβούλου που υιοθετούν οι διευθυντές

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για τα περισσότερα προβλήματα που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο εκφράζουν από μέτρια έως μεγάλη ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη, γεγονός που υποδηλώνει γενικά τη θετική τους στάση απέναντι στη συμβουλευτική, καθώς προσδοκούν ότι θα συντελέσει στην αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και αντίστοιχες έρευνες και μελέτες που έχουν διεξαχθεί, σύμφωνα με τις οποίες η εισαγωγή των συμβουλευτικών υπηρεσιών στο χώρο του σχολείου καθίσταται αναγκαία, τόσο για την υποστήριξη των μαθητών και των οικογενειών τους όσο και για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στον δύσκολο και απαιτητικό ρόλο τους, αντιμετωπίζοντας παράλληλα μόνοι τα προβλήματα και τις προκλήσεις που ανακύπτουν (Hanko, 2002· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Kourkoutas & Giovazolias, 2015· Μπασούκου & Κουγιουμτζής, 2017· Μπρούζος, 1999, 2010).

Ιεραρχώντας τα προβλήματα των νέων εκπαιδευτικών, τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν αυτά που σχετίζονται με δυσλειτουργικές συμπεριφορές μαθητών, με θέματα πειθαρχίας και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Ιδιαίτερα φαίνεται επίσης να προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς η διαχείριση των μαθητών με ιδιαίτερες ικανότητες, με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, καθώς σε αυτές τις περιπτώσεις τίθεται και το ζήτημα της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών και της δημιουργίας κλίματος αποδοχής της διαφορετικότητας στην τάξη. Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, αφού δεν καλείται απλά να μεταδώσει και να παράγει γνώσεις με τους μαθητές του (Βλαχάκης & Κουγιουμτζής, 2016). Παράλληλα καλείται να ανιχνεύσει σοβαρές δυσκολίες των μαθητών του, προσπαθώντας συνεχώς να καλύψει και να ανταποκριθεί στις διαφορετικές και αυξανόμενες ανάγκες τους (Βλαχάκης & Κουγιουμτζής, 2016). Η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση των καινούριων προκλήσεων και πρωτόγνωρων αυτών καταστάσεων, ώστε να οικοδομηθεί μια εποικοδομητική σχέση με τους μαθητές (Βλαχάκης & Κουγιουμτζής, 2016· Μπασούκου & Κουγιουμτζής, 2016).

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους συμμετέχοντες στην ανάγκη συμβουλευτικής υποστήριξης για την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχει καταλήξει και η έρευνα των Μπασούκου και Κουγιουμτζή (2016), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία τους με τους γονείς, οι οποίοι συχνά παρεμβαίνουν κριτικά στο εκπαιδευτικό τους έργο, προκαλώντας πολλές φορές την ψυχική αναστάτωσή τους. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ακόμη ότι χρειάζονται συμβουλευτική στήριξη και σε θέματα διδακτικής, αφού οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας, η αξιοποίηση εποπτικών μέσων διδασκαλίας και η ενθάρρυνση των μαθητών κατά τη διδακτική διαδικασία είναι θέματα που τους απασχολούν ιδιαίτερα. Η κατανόηση των δικαιωμάτων τους ως μέλη του συλλόγου διδασκόντων, οι ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και η διαχείριση του άγχους βρίσκονται επίσης αρκετά ψηλά στη λίστα με τα προβλήματα που χρήζουν συμβουλευτικής υποστήριξης. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με έρευνες που έχουν διεξαχθεί, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα κυριότερα θέματα που προβληματίζουν τους νέους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω (Hudson, 2012· Ingersoll & Strong, 2011· Κατσουλάκης, 1999· Talbert et al., 1994· Veenman, 1984).

Λιγότερη υποστήριξη δήλωσαν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται προκειμένου να εκτιμήσουν τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες τους, την επαγγελματική τους επάρκεια, καθώς και για να διαχειριστούν συναισθήματα απομόνωσης και να αναπτύξουν τις

διαπροσωπικές τους σχέσεις και τις σχέσεις με τους συναδέλφους τους, ευρήματα τα οποία έρχονται σε αντίθεση με την έρευνα της Lisievic (2015), σύμφωνα με την οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί χρειάζονταν πολλή υποστήριξη τόσο για τις διαπροσωπικές επαφές τους όσο και για να αντιληφθούν πλεονεκτήματα και αδυναμίες που θα συντελούσαν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους επάρκειας και στη σωστή εκτέλεση του επαγγελματικού τους ρόλου, αλλά και με την έρευνα της Πατρικάκου (2018), σύμφωνα με την οποία ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα των νέων αναπληρωτών εκπαιδευτικών ήταν ότι δεν ένιωθαν ενταγμένοι στην ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Εξετάστηκε επίσης επαγωγικά εάν η ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη διαφοροποιείται σε σχέση με την προϋπηρεσία των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και προέκυψε μια μέτρια επίδραση της προϋπηρεσίας ως προς την ανάγκη για συμβουλευτική στήριξη σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν για τη συμβουλευτική στήριξη σε προβλήματα που αφορούν τον προγραμματισμό της ύλης, τη χρήση εναλλακτικών εποπτικών μέσων διδασκαλίας και τη διαχείριση του άγχους, με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς που πλησιάζουν τους 50 μήνες προϋπηρεσίας να δηλώνουν ότι υπάρχει μικρότερη τέτοια ανάγκη σε σχέση με συναδέλφους τους με λιγότερους μήνες προϋπηρεσία, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία όσο αυξάνεται ο χρόνος προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών δημιουργείται η αίσθηση ότι μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα στρεσογόνες καταστάσεις και θέματα που τους προβληματίζουν (Ferguson-Patrick, 2011· Gavish & Friedman, 2010· Gutkin & Bossard, 1984· Kamtsios, 2018· Κάμτσιος & Λώλης, 2016· Kamtsios & Lolis, 2016· Μπρούζος, 2011).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχοντες νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δέχονται μέτρια συμβουλευτική στήριξη από τον Διευθυντή του σχολείου τους, του οποίου η συμβουλευτική διάθεση διαφαίνεται κυρίως από το γεγονός ότι προσφέρει τη βοήθειά του στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, συμπαραστέκεται στα προβλήματά τους, παρεμβαίνει κάθε φορά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, διαμορφώνοντας γενικά ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για αυτούς. Σε πιο μέτριο βαθμό δηλώνουν ότι τους βοηθούν οι Διευθυντές στη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους αλλά και με τους μαθητές τους. Επίσης, μέτρια υποστήριξη λαμβάνουν προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος και τους φόβους τους, να αντιληφθούν τον επαγγελματικό τους ρόλο, αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα της έρευνας της Παπαδοπούλου (2017) που πραγματοποιήθηκε σε Διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με την οποία, παρόλο που οι Διευθυντές αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και την οπουδιαιότητα της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου τους, ωστόσο εξακολουθούν να θέτουν σε προτεραιότητα το διοικητικό τους έργο, εστιάζοντας περισσότερο στον διεκπεραιωτικό χαρακτήρα της διοίκησης. Ακόμα λιγότερη υποστήριξη δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι λαμβάνουν προκειμένου να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες τους, να ξεκαθαρίσουν σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους, πράγμα αναμενόμενο αφού σε προηγούμενη ερώτηση δήλωσαν ότι δεν έχουν μεγάλη τέτοια ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη.

Εξετάστηκε επίσης επαγωγικά, εάν η συμβουλευτική υποστήριξη του Διευθυντή προς τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο τους και προέκυψε μια μέτρια επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών προς τη συμβουλευτική υποστήριξη που δέχονται από τον Διευθυντή τους. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δέχονται λιγότερη συμπάρασταση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και λιγότερη υποστήριξη σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους προκειμένου να συνεργαστούν καλύτερα με τους συναδέλφους τους, να αντιληφθούν τον επαγγελματικό τους ρόλο, να ξεκαθαρίσουν σκέψεις και συναισθήματα, να αντιληφθούν πλεονεκτήματα και αδυναμίες, να

διαχειριστούν το άγχος και τους φόβους τους, να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Αυτό συμβαίνει διότι όπως έχει προκύψει από άλλες έρευνες, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν γενικά υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με τους άντρες, με αποτέλεσμα να επιζητούν συνεχή υποστήριξη και ανάδειξη των ικανοτήτων τους από τον Διευθυντή, προκειμένου να αναπτερωθεί το αίσθημα της επαγγελματικής τους επάρκειας (Λεονταρή κ. συν., 2000· Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016).

Αναφορικά με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι οι Διευθυντές διαθέτουν σε μεγάλο βαθμό τα χαρακτηριστικά ενός συμβούλου, αφού όπως δήλωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ο σεβασμός, η θετική αναγνώριση και αποδοχή των άλλων, η αυθεντικότητα, η εμπιστοσύνη, η ισχυρή προσωπικότητα, η ειλικρινής φροντίδα του προσωπικού, η δημιουργία φιλικού κλίματος και η ενσυναίσθηση είναι χαρακτηριστικά που εντοπίζουν σε εκείνους. Ο Διευθυντής υιοθετώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να αναδειχθεί σε πραγματικό ηγέτη για τη σχολική μονάδα, που προωθεί και μεριμνά για την ομαλή επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νέων συναδέλφων του (Fassinger & Shullman, 2017· Mason & McMahon, 2009· Paradise et al., 2010). Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας και ανεπιφύλακτης αποδοχής μπορούν να εκφράσουν οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί τις ανάγκες, τα προβλήματα και τα άγχη τους, αφού γνωρίζουν ότι ο Διευθυντής θα τους ακούσει προσεκτικά και θα τους υποστηρίξει με τον κατάλληλο τρόπο (Gillespie & Mann, 2004· McKibben et al., 2017). Η ενεργητική ακρόαση, η ορθή αντίληψη των γεγονότων, η χρήση ερωτήσεων για την απόκτηση σαφέστερης εικόνας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και η ανάδειξη των θετικών τους στοιχείων περιλαμβάνονται στις δεξιότητες συμβούλου που υιοθετούν σε σχετικά μεγάλο βαθμό οι Διευθυντές, ενώ η αναδιτύπωση των προβληματισμών και η αντανάκλαση των συναισθημάτων είναι δεξιότητες που υιοθετούνται πολύ λιγότερο, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2017) σύμφωνα με την οποία οι Διευθυντές θεωρούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση για την αποτελεσματικότερη άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου. Χρειάζεται συστηματική και ηθελημένη προσπάθεια από πλευράς των Διευθυντών για να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες ενός συμβούλου (Barreto, 2012).

Συμπερασματικά, δεδομένων των αποτελεσμάτων της παρούσας εμπειρικής έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα συμβουλευτικής υποστήριξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών κατά την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση, ώστε να θωρακιστεί η ψυχική τους υγεία και να μπορέσουν να επιτελέσουν το έργο τους ποιοτικά και απρόσκοπτα. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί ένα πρόσωπο αναφοράς για τους νέους εκπαιδευτικούς, που με την κατάλληλη επιμόρφωση και καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων συμβουλευτικής μπορεί να συμβάλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση, αναδεικνύοντας και αυτή τη διάσταση του ρόλου του.

Αν λάβουμε υπόψη μας τα προβλήματα που καλούνται οι νέοι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν και τους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση, εύκολα καταλαβαίνουμε ότι η παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει από μόνη της, καθώς χρειάζεται και από την πολιτεία να παρασχεθεί η κατάλληλη μέριμνα. Η διαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε πρακτικές επίλυσης προβλημάτων, η επαρκής υλικοτεχνική υποδομή, η πρόσληψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού αντί αναπληρωτών με ολιγόμηνες συμβάσεις σε συνδυασμό με τις ικανοποιητικές αποδοχές, θα συντελούσε σημαντικά στην ενίσχυση των εσωτερικών δυνάμεων των εκπαιδευτικών και στη δέσμευση να παραμείνουν στο επάγγελμα.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι ποσοτικές ερευνητικές μέθοδοι, όπως η επισκόπηση που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, διαθέτουν ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία προσδίδουν κάποιους περιορισμούς στην έρευνά μας. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά ότι ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να ελέγξει το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται οι συμμετέχοντες όταν απαντούν στο ερωτηματολόγιο, καθώς και οι κλειστού τύπου ερωτήσεις που περιέχονται σε αυτό περιορίζουν σημαντικά τα αποτελέσματα (Cohen et al., 2007).

Η ηλεκτρονική μορφή του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε και η διανομή του μέσω του διαδικτύου προσδίδει επιπλέον περιορισμούς την έρευνά μας. Τα βασικότερα μειονεκτήματα της διαδικτυακής έρευνας είναι το σφάλμα κάλυψης, τα τεχνικά προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν καθώς και η απουσία προσωπικής επαφής με τους ερωτώμενους (Creswell, 2016).

Ένας ακόμη περιορισμός προέρχεται από τη δειγματοληψία-χιονοστιβάδα που αξιοποιήθηκε, από την οποία προκύπτει δείγμα μη πιθανοτικό, το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό με αποτέλεσμα να τίθενται περιορισμοί ως προς τη γενίκευση των ευρημάτων της εν λόγω έρευνας (Cohen et al., 2007).

Αναφορές

- Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Τομ. Β, σσ. 187-230). ΕΑΠ.
- Angelle, P. S. (2002, April). Socialization experiences of beginning teachers in differentially effective schools. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. Retrieved 20 December 2021, from <https://eric.ed.gov/?id=ED465725>.
- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013). Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την Διευθυντή/τρια. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1(2), 125-140.
- Barreto, A. (2012). Counseling for the training of leaders and leadership development: A commentary. *The Professional Counselor*, 2(3), 226-234.
- Βλαχάκης, Η. Π., & Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2017). Δεπ-Υ και συμβουλευτική εκπαιδευτικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Εκπαίδευση* (σσ. 129-143). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Bostick, D., Cooper, J., Lassiter, J., & Reiman, A. (1995). Counselor- and teacher-led support groups for beginning teachers: a cognitive-developmental perspective. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30(2), 105-117.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Ίων.
- Deal, T., & Peterson, K. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56, 28-31.
- Διαμάντη, Ε. Π. (2008). *Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου: η περίπτωση των δυσλειτουργικών οικογενειών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Fassinger, R. E., & Shullman, S. L. (2017). Leadership and counseling psychology: What should we know? Where could we go? *The Counseling Psychologist*, 45(7), 927-964. <https://doi.org/10.1177/0011000017744253>
- Ferguson-Patrick, K. (2011). Professional development of early career teachers: A pedagogical focus on cooperative learning. *Issues in Educational Research*, 21(2), 109-129. <http://www.iier.org.au/iier21/ferguson-patrick.html>
- Gavish, B., & Friedman, I. (2010). Novice teachers' experience of teaching: a dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13, 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Gillespie, N., & Mann, L. (2004). Transformational leadership and shared values: the building blocks of trust. *Journal of Managerial Psychology*, 19(6), 588-607.
- Gutkin, T., & Bossard, M. (1984). The impact of consultant, consultee, and organizational variables on teacher attitudes toward consultation services. *Journal of School Psychology*, 22(3), 251-258. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(84\)90006-2](https://doi.org/10.1016/0022-4405(84)90006-2)
- Hanko, G. (2002). Making psychodynamic insights accessible to teachers as an integral part of their professional task. *Psychodynamic Practice*, 8(3), 375-389. <https://doi.org/10.1080/1353333021000018980>
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 71-84.
- Hudson, S., & Beutel, D. (2007). Teacher induction: What is really happening? *Quality in Teacher Education: Considering Different Perspectives and Agendas*, 1-10.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jarzabkowski, L. (2003). Teacher collegiality in a remote Australian school. *Journal of Research in Rural Education*, 18(3), 139-144.
- Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating burnout in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13(3), 196-216.
- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(3), 229-253.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΝ Ιωαννίνων*, 9, 40-87.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων* (Τομ. Β, σσ. 231-262). ΕΑΠ.
- Κοτσουφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Kourkoutas, E., & Giouvazolias, T. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158. <https://doi.org/10.5964/ejcop.v3i2.58>
- Λεονταρή, Α., Κυριδής, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139 - 161.
- Lisievici, P. (2015). Teachers in distress: Using life skills helping framework to identify counselling needs of secondary teachers in Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165, 108-115.
- Luft, J., Bang, E., & Roehrig, G. (2007). Supporting beginning science teachers. *National Science Teachers Association (NSTA)*, 74(5), 24-29.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8(3), 266-288.
- Mason, E. C. M., & McMahon, H. G. (2009). Leadership practices of school counselors. *Professional School Counseling*, 12(3), 107-115. <http://dx.doi.org/10.5330/psc.n.2010-13.107>
- McKibben, W. B., Umstead, L. K., & Borders, L. D. (2017). Identifying dynamics of counseling leadership: A content analysis study. *Journal of Counseling & Development*, 95, 192-202. <https://doi.org/10.1002/jcad.12131>
- Μετοχιανάκη, Μ. (2017). *Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μπασούκου, Ε., & Κουγιουμτζής, Γ. (2017). Συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη εκπαιδευτικών. Στο Γ. Α. Κουγιουμτζής (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Εκπαίδευση* (σσ. 199-222). Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπρούζος, Α. (1999). Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 12, 99-134.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η συμπληρωμένη και επαυξημένη έκδοση). Εκδόσεις Gutenberg.
- Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), *Περί παιδείας διάλογος* (σσ. 219-231). Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπρούζος, Α. (2011). Η επαγγελματική εξουθένωση Ελλήνων δασκάλων: Μια εμπειρική μελέτη. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, κοινωνία και πολιτική*, τμητικός τόμος για τον καθηγητή Ι.Ε. Πυργιωτάκη (σσ. 734-769). Εκδόσεις Πεδίο.
- Μπρούζος, Α., & Ράπη, Κ. (2004). Η αναγκαιότητα συμβουλευτικής στην ελληνική εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 17, 181-192.
- O'Brien, P., Goddard, R., & Keeffe, M. (2008). Burnout confirmed as a viable explanation for beginning teacher attrition. In *Proceedings of Australian Association for Research in Education Annual Conference (AARE 2007)*. Retrieved 20 December 2021, from <https://eprints.usq.edu.au/3813/>.
- Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής. Ένα εγχειρίδιο για βοηθούς*. Εκδόσεις Πεδίο.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2017). *Ο ρόλος των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συμβουλευτική προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπιά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Paradise, L. V., Ceballos, P. T., & Hall, S. (2010). Leadership and leader behavior in counseling: Neglected skills. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 32(1), 46-55. <https://doi.org/10.1007/s10447-009-9088-y>
- Πασιαρδή, Γ., & Σαββίδης, Γ. (2016). Ο διευθυντής ως παιδαγωγικός ηγέτης της σχολικής μονάδας. Στο Α. Πέτρου, & Π. Αγγελίδης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και ηγεσία: Επιστημολογική βάση, ερευνητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (σσ. 341-369). Διάδραση.

- Πατρικάκου, Α. (2018). *Τα Προβλήματα, η υποδοχή και η ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε περίοδο οικονομικής κρίσης. Η συμβολή του διευθυντή στη διαδικασία υποδοχής και ένταξης μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΕΑΠ.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Talbert, B. A., Camp, W. G., & Heath-Camp, B. (1994). A year in the lives of three beginning agriculture teachers. *Journal of Agricultural Education*, 35(2), 31-36.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Veenman, S., Laats, H. D., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching programme for mentors of beginning teachers. *Journal of In-service Education*, 24(3), 411-431.
- Zeichner, K., & Gore, J. (1989). Teacher socialization. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 329-348). Macmillan.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

A. Προφίλ νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού

A.1. Φύλο: α) Άνδρας β) Γυναίκα

A.2. Ηλικία: α) 22-27 β) 28 -33 γ) 34 -39 δ) 40 – 45 ε) > 46

A.3 Οικογενειακή κατάσταση:

α) Άγαμος/η β) Έγγαμος/η γ) Διαζευγμένος/η δ) Σε διάσταση ε) Χήρος/α

A.4. Εκτός από το πρώτο σας πτυχίο είστε κάτοχος:

α) 2^ο πτυχίου

β) Μεταπτυχιακού Διπλώματος

γ) Διδακτορικού Διπλώματος

δ) Γίσιμα από τα παραπάνω

A.5. Ποια είναι η ειδικότητά σας στο σχολείο που εργάζεστε;

α) Δάσκαλος/α (ΠΕ70)

β) Δάσκαλος/α ειδικής αγωγής (ΠΕ71-ΠΕ70.50)

γ) Νηπιαγωγός (ΠΕ60)

δ) Νηπιαγωγός ειδικής αγωγής (ΠΕ61-ΠΕ60.50)

ε) Ειδικότητα (ΠΕ05,ΠΕ06,ΠΕ07,ΠΕ08,ΠΕ11,ΠΕ16.01,ΠΕ86,ΠΕ91)

A.6. Το σχολείο που υπηρετείτε βρίσκεται σε:

α) Αγροτική ή Απομακρυσμένη περιοχή (μέχρι 2.000 κάτοικοι)

β) Ημιαστική (από 2.000 μέχρι 9.999 κάτοικοι)

γ) Αστική (άνω των 10.000 κατοίκων)

A.7. Πόσους μήνες έχετε εργαστεί ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;

α) 0-10 β) 11-20 γ) 21-30 δ) 31-40 ε) 41-50

A.8. Πόσα χρόνια μετά την αποφοίτησή σας αναλάβατε για πρώτη φορά καθήκοντα εκπαιδευτικού σε δημόσιο σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

α) σε λιγότερο από 1 χρόνο β) 1-2 χρόνια γ) 3-4 χρόνια δ) 5 χρόνια και άνω

A.9. Προτού προσληφθώ για πρώτη φορά ως εκπαιδευτικός σε δημόσιο σχολείο:

α) Ήμουν άνεργος/η

β) Απασχολούμουν σε τομείς σχετικούς με την εκπαίδευση

γ) Απασχολούμουν σε τομείς άσχετους της εκπαίδευσης

B. Η συμβουλευτική υποστήριξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών

Στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε σε κλίμακα από 1 έως 5, το βαθμό που χρειάζεστε τη συμβουλευτική υποστήριξη (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ).

Χρειάζομαι συμβουλευτική υποστήριξη προκειμένου:

B.1	Να δημιουργώ κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας στην τάξη.	1	2	3	4	5
B.2	Να ενθαρρύνω τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.	1	2	3	4	5
B.3	Να δημιουργώ θετικό κλίμα στην τάξη.	1	2	3	4	5
B.4	Να αξιολογώ τη μαθητική επίδοση.	1	2	3	4	5
B.5	Να προγραμματίζω τη διδακτέα ύλη.	1	2	3	4	5
B.6	Να διαχειρίζομαι τα θέματα πειθαρχίας των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.7	Να διασφαλίζω την τήρηση των κανόνων στην τάξη.	1	2	3	4	5
B.8	Να ερμηνεύω δυσλειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.9	Να διαχειρίζομαι τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.10	Να διαχειρίζομαι τις συγκρούσεις των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.11	Να αξιοποιώ εναλλακτικούς τρόπους και τεχνικές διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
B.12	Να χρησιμοποιώ εναλλακτικά εποπτικά μέσα διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
B.13	Να αποκτήσω διδακτικές δεξιότητες για την ενθάρρυνση των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.14	Να προσαρμόζω τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.15	Να διαχειρίζομαι τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.	1	2	3	4	5
B.16	Να διαχειρίζομαι μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες.	1	2	3	4	5
B.17	Να διαχειρίζομαι παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	1	2	3	4	5
B.18	Να εφαρμόζω εξατομικευμένα προγράμματα όταν υπάρχει ανάγκη.	1	2	3	4	5
B.19	Να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες στον σχεδιασμό της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
B.20	Να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες στην υλοποίηση της διδασκαλίας.	1	2	3	4	5
B.21	Να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες στην επικοινωνία με τους γονείς.	1	2	3	4	5
B.22	Να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
B.23	Να κατανοήσω τα δικαιώματά μου ως μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
B.24	Να κατανοήσω τις υποχρεώσεις μου ως μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων.	1	2	3	4	5
B.25	Να εκτιμήσω την επαγγελματική μου επάρκεια.	1	2	3	4	5
B.26	Να εντοπίσω και να αξιοποιήσω τις ευκαιρίες για την επαγγελματική μου ανάπτυξη.	1	2	3	4	5
B.27	Να εκτιμήσω τα πλεονεκτήματά μου.	1	2	3	4	5

B.28	Να εκτιμήσω τις αδυναμίες μου.	1	2	3	4	5
B.29	Να διαχειριστώ το άγχος/στρες.	1	2	3	4	5
B.30	Να αποκτήσω αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5
B.31	Να διαχειριστώ συναισθήματα απομόνωσης.	1	2	3	4	5
B.32	Να αναπτύξω τις διαπροσωπικές μου σχέσεις.	1	2	3	4	5

Γ. Ο συμβουλευτικός ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε σε κλίμακα από 1 έως 5, (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ) τον βαθμό που οι παρακάτω προτάσεις ισχύουν για τον Διευθυντή σας.

Γ.1	Δέχετε συμβουλευτική υποστήριξη από τον Διευθυντή σας;	1	2	3	4	5
Γ.2	Διαμορφώνει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τους νέους εκπαιδευτικούς;	1	2	3	4	5
Γ.3	Προσφέρει τη βοήθειά του στις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε;	1	2	3	4	5
Γ.4	Σας βοηθά να διαχειριστείτε το άγχος και τους φόβους σας;	1	2	3	4	5
Γ.5	Συμπαραστέκεται στα προβλήματά σας;	1	2	3	4	5
Γ.6	Παρεμβαίνει κάθε φορά που αντιμετωπίζετε δυσκολίες;	1	2	3	4	5
Γ.7	Σας καθοδηγεί να αναζητήσετε τις λύσεις στα προβλήματά σας;	1	2	3	4	5
Γ.8	Σας βοηθά να αναπτύξετε δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων;	1	2	3	4	5
Γ.9	Σας βοηθά να κατανοήσετε καλύτερα τον εαυτό σας;	1	2	3	4	5
Γ.10	Σας βοηθά να αντιληφθείτε τα πλεονεκτήματά σας;	1	2	3	4	5
Γ.11	Σας βοηθά να αντιληφθείτε τις αδυναμίες σας;					
Γ.12	Σας βοηθά να ξεκαθαρίσετε τις σκέψεις σας;	1	2	3	4	5
Γ.13	Σας βοηθά να ξεκαθαρίσετε τα συναισθήματά σας;	1	2	3	4	5
Γ.14	Σας βοηθά να αντιληφθείτε τον επαγγελματικό σας ρόλο;	1	2	3	4	5
Γ.15	Σας βοηθά να συνεργάζεστε καλύτερα με τους συναδέλφους σας;	1	2	3	4	5
Γ.16	Σας βοηθά να συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους μαθητές σας;	1	2	3	4	5
Γ.17	Σας βοηθά να συνεργάζεστε αποτελεσματικά με τους γονείς των μαθητών σας;	1	2	3	4	5

Δ. Χαρακτηριστικά και δεξιότητες του Διευθυντή-Συμβούλου

Στις παρακάτω ερωτήσεις, σημειώστε σε κλίμακα από 1 έως 5, το βαθμό που ο Διευθυντής σας διαθέτει τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες ενός συμβούλου (1: Καθόλου, 2: Λίγο, 3: Μέτρια, 4: Αρκετά, 5: Πολύ).

Δ.1	Είναι αυθεντικός/αληθινός.	1	2	3	4	5
Δ.2	Δημιουργεί φιλικό/ζεστό κλίμα.	1	2	3	4	5
Δ.3	Εμπνέει εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5
Δ.4	Διαθέτει ισχυρή προσωπικότητα.	1	2	3	4	5
Δ.5	Σέβεται τους άλλους.	1	2	3	4	5
Δ.6	Αναγνωρίζει θετικά και αποδέχεται τους άλλους.	1	2	3	4	5
Δ.7	Φροντίζει ειλικρινά το προσωπικό του σχολείου.	1	2	3	4	5
Δ.8	Κατανοεί/Νιώθει τα συναισθήματα του άλλου.	1	2	3	4	5
Δ.9	Δεν επηρεάζεται από προκαταλήψεις.	1	2	3	4	5
Δ.10	Αναδεικνύει τα θετικά μου στοιχεία.	1	2	3	4	5
Δ.11	Με εμπνέει.	1	2	3	4	5
Δ.12	Με ενθαρρύνει να μοιράζομαι μαζί του σκέψεις και συναισθήματα.	1	2	3	4	5
Δ.13	Με ακούει προσεκτικά όταν του μιλάω.	1	2	3	4	5
Δ.14	Με βοηθά να ανακαλύψω τις πραγματικές αιτίες των προβλημάτων που αντιμετωπίζω.	1	2	3	4	5
Δ.15	Κάνει ερωτήσεις για να αποκτήσει σαφέστερη εικόνα σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζω.	1	2	3	4	5
Δ.16	Αναδιατυπώνει τους προβληματισμούς μου για να επανεκτιμήσω τις σκέψεις μου.	1	2	3	4	5
Δ.17	Αντανακλά τα συναισθήματά μου για να με βοηθήσει να τα αναγνωρίσω.	1	2	3	4	5