



Πανεπιστήμιο Πειραιώς
University of Piraeus

Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης

Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών

«Οικονομικά της Εκπαίδευσης»

Διπλωματική εργασία

«Το Οργανωσιακό Κλίμα

και η Ένταξη των Νέων Εκπαιδευτικών στο Σχολείο»

Κρητικάκου Παναγιώτα

A.M. ΟΕΚ1921

Αθήνα 2020

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ.Χρήστο Σαΐτη και την καθηγήτρια Άννα Σαΐτη, που με τις εύστοχες και εποικοδομητικές παρατηρήσεις, επισημάνσεις και υποδείξεις τους με καθοδηγούσαν καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες και τη διοίκηση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών «Οικονομικά της Εκπαίδευσης».

Παράλληλα, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων του νομού Λακωνίας στα οποία διεξήχθη η έρευνα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Τέλος, ευχαριστώ το σύζυγό μου και τα παιδιά μου για την ηθική στήριξη στην προσπάθειά μου αυτή.

Περίληψη

Εάν κάθε άτομο μέσα σε μια οργανωτική κουλτούρα και κλίμα αντιμετωπίζεται όσο το δυνατόν θετικότερα, τότε και αυτό το άτομο με τη σειρά του, μπορεί να ωθήσει τους άλλους να προσφέρουν στον οργανισμό και στα ενδιαφερόμενα μέρη του το καλύτερο δυνατό. Η ένταξη μπορεί να θεωρηθεί ως η αντανάκλαση της κουλτούρας που επικρατεί τόσο για το πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τη διδασκαλία όσο και για το τι περιλαμβάνει η διδασκαλία. Επιπλέον, ο στόχος της ένταξης είναι η βελτίωση της απόδοσης και της διατήρησης των νέων εκπαιδευτικών, δηλαδή, τόσο για την ενίσχυση όσο και για την πρόληψη της απώλειας ανθρώπινου κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών. Μέσα από όλη τη βιβλιογραφία των ζητημάτων για την οργανωτική κουλτούρα και την ένταξη, διαπιστώνεται η αλληλεπίδρασή τους, η συσχέτισή τους και το γεγονός ότι αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την επαγγελματική ανάπτυξη ενός νέου εκπαιδευτικού. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τα σημαντικότερα σημεία της βιβλιογραφίας σχετικά με αυτά τα ζητήματα και να διαπιστώσει μέσω ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο στο οποίο οι ελληνικές σχολικές μονάδες εφαρμόζουν τις πιο σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με αυτά καθώς και να επιβεβαιώσει τη συσχέτιση μεταξύ του κλίματος, της ένταξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Λέξεις κλειδιά: Οργανωσιακό κλίμα, οργανωσιακή κουλτούρα, ένταξη, νέοι εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα

Abstract

If each person within an organized culture and climate is treated as positively as possible, then that person, can push others to offer the organization and its parts the best possible.

Inclusion can be seen as a reflection of the culture that prevails both in how teachers learn about teaching and what teaching involves.

In addition, the objective of integration is to improve the performance and retention of new teachers, i.e. both to strengthen and prevent the loss of teachers, with the ultimate aim of improving the development and learning of pupils.

Through all the literature about the issues relating to organisational culture and integration, their interaction, their association and the fact that they are decisive factors for the professional development of a new teacher.

The purpose of this work is to highlight the most important points of on these issues and to establish through quantitative research using a questionnaire in newly appointed teachers, the level at which Greek school units apply the most up-to-date perceptions of them and to confirm the correlation between climate, integration and professional development.

Key words: Organized climate, organizational culture, integration, teachers, professional development, research

Περιεχόμενα

.....	1
Περίληψη	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	7
Κεφάλαιο 1. Οργανωσιακή κουλτούρα	12
1.1. Η οργανωσιακή κουλτούρα.....	13
1.1. 1. Αποτυχία ενσωμάτωσης των λογοτεχνιών σχετικά με το οργανωτικό κλίμα και τον πολιτισμό	15
1.1.2. Προς θετικές εργασιακές κουλτούρες και κλίματα	17
1.2. Τύποι οργανωσιακής κουλτούρας.....	21
1.2.1. Καινοτόμες οργανωτικές κουλτούρες.....	22
1.2.2. Υποστηρικτικοί Οργανωτικοί Πολιτισμοί.....	24
1.2.3. Γραφειοκρατικές κουλτούρες	26
1.2.4. Κουλτούρες αγοράς	27
Κεφάλαιο 2. Ένταξη νέων εκπαιδευτικών.....	28
2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της ένταξης.....	31
2.1.1. Το περιεχόμενο της ένταξης	33
2.1.2. Η διάρκεια και η ένταση της ένταξης.....	34
2.1.3. Το σχετικό κόστος και τα οφέλη της ένταξης.....	34
2.1.4. Ο αντίκτυπος του πλαισίου	35
2.2. Ένταξη και απόδοση των εκπαιδευτικών	35
2.2.1. Επαγγελματική κοινωνικοποίηση.....	37
2.2.2. Ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών	38
2.3. Η καθοδήγηση (mentoring)	39
2.3.1. Η καθοδήγηση ως μονοπάτι για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.....	40
2.3.2. Καθοδήγηση για σχολική σταθερότητα.....	40

2.4. Το θεωρητικό υπόβαθρο της ένταξης	41
2.4.1. Προγράμματα ένταξης	43
Κεφάλαιο 3. Εμπειρική Ανάλυση	46
3.1. Μεθοδολογία.....	46
3.1.1. Σκοπός έρευνας.....	47
3.1.2. Ερευνητικό εργαλείο.....	47
3.1.3. Συμμετέχοντες.....	50
3.2. Ανάλυση.....	50
3.2.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	50
3.2.2. Βασικό Ερωτηματολόγιο	56
3.2.3. Επαγωγική Στατιστική	61
3.4. Συμπεράσματα Στατιστικής Ανάλυσης	63
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα	65
Βιβλιογραφία	69
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	69
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	77
Παράρτημα.....	78
Παράρτημα I: Ερωτηματολόγιο.....	78
Παράρτημα II: Πίνακες συχνοτήτων	83
Δημογραφικά στοιχεία.....	83
Βασικό ερωτηματολόγιο.....	86
Πίνακες συχνοτήτων	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οργανωτική κουλτούρα ήταν ένα σημαντικό θέμα που εξετάστηκε ενδελεχώς στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 και εξακολουθεί να είναι εξαιρετικά σημαντικό. Ωστόσο, ο ρόλος του έχει εν μέρει αναληφθεί από τη δημοτικότητα των εννοιών του οργανωτικού λόγου και της οργανωτικής ταυτότητας και αυτό αντικατοπτρίζεται και στην αντίστοιχη ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, πράγμα που υποδεικνύει ότι η νοοτροπία της οργανωτικής κουλτούρας έχει υποχωρήσει. Αντ' αυτού, κατά την τελευταία δεκαετία έχουμε δει μια πληθώρα άρθρων που ασχολούνται με το ζήτημα του οργανωτικού λόγου και ταυτότητας. Πέραν αυτού παρατηρείται επίσης ότι ακόμα και συνομιλίες σχετικά με το θέμα της οργανωτικής κουλτούρας είναι σπάνιες αυτές τις μέρες - ίσως, σε κάποιο βαθμό, οι άνθρωποι έχουν εξαντλήσει τα νέα θέματα και τα επιχειρήματα σχετικά με την οργανωτική κουλτούρα (Zohar & Hofmann, 2012).

Ωστόσο, ο πολιτισμός έχει σταθεροποιηθεί ως μια σημαντική πτυχή ή στοιχείο των οργανώσεων και της διαχείρισης. Επομένως θεωρείται ως ακρογωνιαίος λίθος για οποιαδήποτε ευρεία κατανόηση της οργάνωσης και της διαχείρισης (Cooperetal., 2001). Ο οργανωτικός πολιτισμός είναι ένα βασικό θέμα στα βιβλία επισκόπησης και στα προγράμματα διδασκαλίας. Από την άλλη,όλο και λιγότερες έρευνες που εκφράζουν κάποια μορφή πολιτισμικής κατανόησης των οργανισμών σήμερα χαρακτηρίζονται ρητά ως έρευνες που αφορούν στην οργανωτική κουλτούρα (Ehrhartetal., 2013).

Το κλίμα και ο πολιτισμός συνδέονται άρρηκτα, αλληλοενισχύονται, και επίσης σχετίζονταιαμοιβαίως. Ο οργανωτικός πολιτισμός (αξίες, βασικές υποθέσεις, πεποιθήσεις) προκαλεί την εμφάνιση οργανωτικού κλίματος μέσω των πολιτικών, πρακτικών και διαδικασιών που καθορίζουν το κλίμα, οι οποίες με τη σειρά τους είναι οι βάσεις για τις πολιτιστικές αξίες, πεποιθήσεις και βασικές υποθέσεις (Schneideretal.,2011).Η βιβλιογραφία του οργανωσιακού κλίματος, έπειτα από μισό αιώνα περίπου κατέληξε σε κάποια γνώση σχετικά με το τι είναι το οργανωτικό κλίμα και πώς το αξιολογούμε. Αυτή η επίσημη μελέτη του οργανωσιακού κλίματος ξεκίνησε επίσημα στα μέσα έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960. Το ζήτημα της ικανοποίησης έναντι του κλίματος εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1970, η στρατηγική εστίαση για την έρευνα εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980, όπως και το ζήτμηα των επιπέδων του οργανωσιακού κλίματος, και κατά τη δεκαετία του 1990 επήλθε μια σταθερή επίλυση αυτών των ζητημάτων με μια αρκετά εντυπωσιακή εξάπλωση της

έρευνας για το οργανωτικό κλίμα όχι μόνο στα απτά αποτελέσματα των οργανισμών (πελάτης ικανοποίηση, ατυχήματα), αλλά και στις οργανωτικές διαδικασίες επίσης (δικαιοσύνη, ηθική). Η πρόοδος συνεχίστηκε κατά την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα με την αυξανόμενη πολυπλοκότητα στη μελέτη του κλίματος σε ορισμένες κατευθύνσεις. Ωστόσο, παρά την πρόοδο που έχει σημειωθεί στη μελέτη του κλίματος, παραμένουν αρκετά άλυτα θέματα στη βιβλιογραφία για το οργανωτικό κλίμα (Barbera, 2014).

Στη σχετική βιβλιογραφία, τα άτομα θεωρούνται ως τα βασικά δομικά στοιχεία κάθε οργανωμένου περιβάλλοντος. Η βασική υπόθεση είναι ότι εάν κάθε άτομο μέσα σε μια οργανωτική κουλτούρα και κλίμα αντιμετωπίζεται όσο το δυνατόν θετικότερα, οι καλύτερες συνεισφορές από αυτούς τους ανθρώπους συνεπάγονται ότι, με τη σειρά τους, μπορεί να ωθήσουν τους άλλους να προσφέρουν στον εκάστοτε οργανισμό και στους ενδιαφερόμενους το καλύτερό τους εαυτό (Schneideretal.,2011). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική οργάνωση συνεπάγεται μια καλά διαχειριζόμενη θετική κουλτούρα και κλίμα. Επιπλέον, τονίζεται ότι μια συγκεκριμένη θετική-οργανωτική νοοτροπία πρέπει να υιοθετηθεί από τους βασικούς της παράγοντες. Εάν η θετική νοοτροπία των βασικών παραγόντων μεταφράζεται ρητά σε θετική συμπεριφορά, και συμπεριλαμβάνει ολοκληρωμένα (δηλαδή, τόσο κοινωνικά όσο και συναισθηματικά) έξυπνη συμπεριφορά, αυτοί οι βασικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μιας εργασιακής κουλτούρας και κλίματος, στο οποίο όλοι οι εργαζόμενοι μπορούν να ευδοκιμήσουν (Zohar & Hofmann, 2012).

Οι Eisenberg & Riley (2001) υποστηρίζουν ότι «οι περισσότερες αντιλήψεις για το οργανωσιακό κλίμα αντιμετωπίζονται καλύτερα ως φαινόμενα που προκαλούνται, αλλάζουν ή διαχειρίζονται ο πολιτισμός του οργανισμού». Οι Fink & Chen (1995) προσέφεραν μια σύλληψη του οργανωτικού κλίματος, η οποία ορίστηκε ως ένα «σύνολο συμπεριφορών και πεποιθήσεων που σχετίζονται με την οργάνωση που μοιράζονται και συλλέγονται συλλογικά τα μέλη του οργανισμού ως σύνολο». Πάντως γενικότερα στη βιβλιογραφία, το οργανωσιακό κλίμα έχει εννοηθεί ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών του οργανισμού, διακριτικών υποομάδων ή μεμονωμένων αντιλήψεων για το εργασιακό περιβάλλον (Barbera, 2014).

Υπάρχουν καθιερωμένες αρχές για την αξιολόγηση του κλίματος και για την ανάλυση τέτοιων δεδομένων. Τέτοιες αναλύσεις, αποκαλύπτουν αξιόπιστες και ισχυρές σχέσεις της αξιολόγησης των κλιματικών διεργασιών (δικαιοσύνη, συναισθηματικό κλίμα, άγχος, ηθική,

σταδιοδρομία) και σημαντικών αποτελεσμάτων, όπως της δέσμευσης, της εμπλοκής και της εργασιακής ικανοποίησης (Svyantek&Bott, 2004).

Σύμφωνα με τους Hoy&Miskel (1987), το κλίμα που επικρατεί μέσα σε ένα εκπαιδευτήριο, το σχολικό κλίμα, είναι κατά κάποιον τρόπο «η προσωπικότητα του σχολείου», επομένως σύμφωνα με τους ίδιους, το κλίμα στην οργάνωση είναι ότι και η προσωπικότητα για ένα άτομο. Είναι πάντως σημαντικό, ότι το κλίμα σε ένα σχολείο διαμορφώνεται κυρίως από τις αντιλήψεις των μελών του σχετικά με αυτό και όχι από αυτό που είναι στην πραγματικότητα. Δηλαδή, με βάση τα ερεθίσματα που λαμβάνουν τα μέλη του σχολείου, οι μαθητές, οι δάσκαλοι και ο διευθυντής, διαμορφώνουν μια αντίληψη σε σχέση με το κλίμα που επικρατεί στο εκάστοτε σχολείο και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με βάση αυτή την αντίληψη, η οποία από την άλλη μπορεί να απέχει από την πραγματικότητα (Σαΐτης, 2008).

Προφανώς, όσα ισχύουν σε ένα οργανισμό αναφορικά με το οργανωσιακό κλίμα, ισχύει και σε ένα εκπαιδευτήριο αναφορικά με το σχολικό του κλίμα. Ένα καλό σχολικό κλίμα, που διακατέχεται από καλή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καλή συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και των διδασκόντων και μια αν μη τι άλλο ειλικρινή προσπάθεια για ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού, οδηγεί σε μια πιο εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα με βάση την βιβλιογραφία μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες. Η πρώτη αφορά στην οργανωτική δομή, με την έννοια ότι αν σε ένα οργανισμό παρέχεται αυτονομία και ελευθερία στον εργαζόμενο και δεν δίδονται αυστηρά τυποποιημένες εργασίες, τότε το εργασιακό περιβάλλον είναι ευνοϊκότερο. Η δεύτερη αφορά στο μέγεθος της σχολικής μονάδας, όπου υποστηρίζεται πως όσο μεγαλύτερο το μέγεθος αυτής τόσο λιγότερο ανοικτό είναι το κλίμα της. Η τρίτη κατηγορία παραγόντων που επιδρούν στο σχολικό κλίμα αφορά στο εξωτερικό περιβάλλον αυτής, όπως για παράδειγμα το τεχνολογικό ή το οικονομικό περιβάλλον ενώ η τελευταία κατηγορία αναφέρεται στις ατομικές διαφορές των ανθρώπων από το οποίο αποτελείται το σχολείο.

Από όλα τα προηγούμενα έγινε σαφές ο ρόλος του κλίματος σε ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει όλα τα μέλη του, τόσο τα παλαιά όσο και τα νέα. Οι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, έχουν να αντιμετωπίσουν όχι μόνο τις εργασιακές προκλήσεις που προκύπτουν όσο και την προσαρμογή τους σε ένα ήδη

διαμορφωμένο, ως επί το πλείστο, σχολικό περιβάλλον. Η περίοδος προσαρμογής ενός νέου εκπαιδευτικού αποτελεί καθοριστικό παράγοντα τόσο για την ικανοποίηση όσο και για την αποτελεσματικότητά του (Flores & Day, 2006). Επιπλέον, είναι σαφές ότι οι πανεπιστημιακές σπουδές από μόνες τους δεν επαρκούν για την επιτυχή διδασκαλία στην τάξη και η βοήθεια τόσο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και από το υπόλοιπο προσωπικό είναι μείζονος σημασίας (Fantilli & McDougall, 2009). Κι όμως, η αρχική ένταξη του εκπαιδευτικού αποτελεί μια κρίσιμη διαδικασία, μέσω της οποίας ο νέος εκπαιδευτικός μπορεί να νιώσει αυτοπεποίθηση και ενθάρρυνση σε μια πιο παραγωγική, δημιουργική και αποτελεσματική διδασκαλία (Feiman-Nemser, 2001).

Βεβαίως και η ίδια η σχολική μονάδα επωφελείται από μια επιτυχή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στον χώρο της, δεδομένου ότι αν ο νέος εκπαιδευτικός μπορέσει να ενταχθεί με τον βέλτιστο τρόπο και τελικά να είναι αποτελεσματικός, η σχολική μονάδα μόνο οφέλη μπορεί να έχει. Ένας νέος εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν αντιμετώπιστηκε με την επαρκή και κατάλληλη στήριξη είναι πιθανότερο να παραιτηθεί, είτε κυριολεκτικά είτε μεταφορικά. Κυριολεκτικά μιλώντας, δεν είναι λίγες οι έρευνες που αναδεικνύουν αυτό το γεγονός (Achinstein, 2006; Day et al., 2006; Rots et al., 2007) και δεν θα πρέπει να αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι είναι γνωστό πως υπάρχει ένα πλήθος άλλων επαγγελμάτων που προσφέρουν και καλύτερες συνθήκες εργασίας αλλά και υψηλότερους μισθούς. Μεταφορικά μιλώντας, αν ένας νέος εκπαιδευτικός «παραιτηθεί», θα διαμορφώσει λανθασμένα πρότυπα διδασκαλίας και κατά συνέπεια λιγότερο αποτελεσματικά (Wang et al., 2008).

Βάσει όλων των προηγούμενων, δε μπορεί παρά να γίνει αντιληπτό ότι η οργανωσιακή δομή και η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών αποτελούν δύο ζητήματα που αφενός αλληλοσυνδέονται και αφετέρου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Αυτός είναι και ο λόγος που τα δύο αυτά ζητήματα αποτέλεσαν και το θέμα της παρούσας εργασίας, της οποία σκοπός είναι να αναδείξει τα σημαντικότερα σημεία της βιβλιογραφίας σχετικά με αυτά τα ζητήματα και να διαπιστώσει μέσω ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο στο οποίο οι ελληνικές σχολικές μονάδες εφαρμόζουν τις πιο σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με αυτά. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της εργασίας, τέθηκαν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι «Ποιοι είναι οι τύποι οργανωσιακής κουλτούρας που εφαρμόζονται και ποιος ο ρόλος της», ενώ το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είναι «Ποια η

σημασία της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών και κατά πόσο είναι εφικτό στην πράξη το θεωρητικό πλαίσιο σε αυτό το ζήτημα».

Η παρούσα εργασία, χωρίζεται σε τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος θα αναλυθεί πιο εκτεταμένα η οργανωσιακή δομή όπως μελετάται από την ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί ο ρόλος της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο ενώ το τρίτο μέρος θα αποτελεί το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας στο οποία θα παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί. Για την πραγματοποίηση του ερευνητικού μέρους θα πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε με ερωτήσεις που βασίστηκαν σε ήδη δημοσιευμένες έρευνες (Allesetal., 2019; Alhija&Fresko, 2010) και σε επιπρόσθετες ερωτήσεις βάσει προσωπικών εμπειριών.

Κεφάλαιο 1. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η οργανωτική κουλτούρα ήταν ένα σημαντικό θέμα που εξετάστηκε εκτενώς τη δεκαετία του 1980 και του 1990 και εξακολουθεί να θεωρείται εξαιρετικά σημαντικό. Ωστόσο, ο ρόλος του έχει εν μέρει αντικατασταθεί από τη δημοτικότητα των εννοιών του οργανωτικού λόγου και της οργανωτικής ταυτότητας. Το ζήτημα της οργανωτικής κουλτούρας προσεγγίζεται όλο και πιο σπάνια στη σύγχρονη ακαδημαϊκή βιβλιογραφία και σε δημοσιευμένες μελέτες σε περιοδικά (Alvesson & Sveningsson, 2008; Ogbonna & Wilkinson, 2003; Rodrigues, 2006). Αυτό δείχνει ότι η νοοτροπία της οργανωτικής κουλτούρας έχει υποχωρήσει. Αντ' αυτού, κατά την τελευταία δεκαετία έχουμε δει μια πληθώρα ειδικών μελετών και άρθρων με τις ετικέτες του λόγου και της ταυτότητας.

Ένα άλλο δείγμα του χαμηλότερου προφίλ της έρευνας για τον πολιτισμό είναι η έλλειψη συζητήσεων, κριτικής ή ισχυρών θεωριών γύρω από τον πολιτισμό. Κάποιος μπορεί επίσης να προσθέσει ότι τέτοιες συνομιλίες είναι σπάνιες αυτές τις μέρες - ίσως, σε κάποιο βαθμό, οι άνθρωποι έχουν εξαντλήσει ότι νεότερο μπορούσε να ειπωθεί σχετικά με την οργανωτική κουλτούρα.

Οι Martin et al. (2006) επισημαίνουν ότι, ενώ οι πολιτιστικές μελέτες έχουν φέρει επιστημολογική και μεθοδολογική ποικιλία στον τομέα των μελετών οργάνωσης και ως εκ τούτου εκπλήρωσαν έναν καινοτόμο και αναζωογονητικό ρόλο, αυτή η λειτουργία δεν είναι πλέον εμφανής. Ο πολιτισμός έχει σταθεροποιηθεί ως μια σημαντική πτυχή ή στοιχείο των οργανώσεων και της διαχείρισης. Επομένως θεωρείται ως ακρογωνιαίος λίθος για οποιαδήποτε ευρεία κατανόηση της οργάνωσης και της διαχείρισης.

Όμως, λιγότερη δουλειά που εκφράζει κάποια μορφή πολιτιστικής κατανόησης των οργανισμών σήμερα χαρακτηρίζεται ρητά ως οργανωτικός πολιτισμός. Παρόμοια με τη δεκαετία του 1980, όταν το οργανωτικό κλίμα ως ερευνητικό θέμα σχεδόν εξαφανίστηκε λόγω της δημοτικότητας του πολιτισμού, ο τελευταίος όρος έχει χάσει έδαφος στις ακαδημαϊκές συζητήσεις λόγω του ότι οι ερευνητές είναι πιο πρόθυμοι να ασχοληθούν με περισσότερο επίκαιρα ειδικά θέματα (Ehrhartetal.,2013).

Αν και μεγάλος όγκος που αφορά στην οργανωσιακή κουλτούρα έχει αντικατασταθεί από μελέτες πάνω στον οργανωτικό λόγο και την οργανωτική ταυτότητα, πολλές εξ αυτών τείνουν να προσεγγίζουν τα ζητήματα αυτά από την σκοπιά της οργανωσιακής κουλτούρας,

με την έννοια ότι τα προσεγγίζουν σαν ζητήματα που εκφράζουν κάποια μορφή πολιτιστικής άποψης για τους οργανισμούς - δηλαδή, δίνοντας έμφαση σε κοινές έννοιες της οργανωτικής πραγματικότητας (Barbera, 2014).

1.1. Η οργανωσιακή κουλτούρα

Μια ματιά στα ακαδημαϊκά κείμενα που χρησιμοποιούν τον όρο οργανωτική κουλτούρα θα αποκαλύψουν τεράστια διακύμανση στους ορισμούς αυτού του όρου και ακόμη περισσότερο στη χρήση του όρου πολιτισμός. Ο πολιτισμός δεν έχει σταθερό ή ευρέως συμφωνημένο νόημα ακόμη και στην ανθρωπολογία (Borowsky, 1994; Ortner, 1984), αλλά η διακύμανση στη χρήση του είναι ιδιαίτερα αισθητή στη βιβλιογραφία για τον οργανωτικό πολιτισμό (Alvesson & Berg, 1992). Είναι κοινώς αναγνωρισμένο ότι «η βιβλιογραφία για τον πολιτισμό είναι γεμάτη με συζήτηση - σχετικά με ορισμούς, μεθοδολογίες, προοπτικές και εφαρμογές» (Palmer & Hardy, 2000, σελ. 135).

Ο όρος οργανωτική κουλτούρα χρησιμοποιείται ως ομπρέλα για έναν τρόπο σκέψης που πραγματεύεται πολιτιστικά και συμβολικά φαινόμενα ή πτυχές σε οργανισμούς. Αυτός ο όρος κατευθύνει το προσκήνιο σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση αντί να αντικατοπτρίζει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα για πιθανή μελέτη. Ο πολιτισμός αναφέρεται στον κοινό προσανατολισμό, στην κοινωνική πραγματικότητα που δημιουργείται μέσω της διαπραγμάτευσης του νοήματος και της χρήσης συμβολισμού στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αυτή η θέση είναι σύμφωνη με την άποψη που μοιράζονται ευρέως πολλοί ανθρωπολόγοι (Geertz, 1973), αν και ορισμένοι θα τονίζουν την υλική διάσταση ή / και την κοινωνική δομή.

Ο πολιτισμός εννοείται τότε ότι είναι ένα σύστημα κοινών συμβόλων και νοημάτων, όχι το σύνολο του τρόπου ζωής μιας ομάδας. Παρέχει «τους κοινούς κανόνες που διέπουν τις γνωστικές και συναισθηματικές πτυχές της συμμετοχής σε έναν οργανισμό, και τα μέσα με τα οποία διαμορφώνονται και εκφράζονται» (Kunda, 1992). Ο Smircich (1983a, 1983b) όχι μόνο θεωρούσε τον πυρήνα της οργάνωσης ως κοινές έννοιες, αλλά επίσης τόνισε ότι δεν είναι απόλυτες:

Οι οργανισμοί υπάρχουν ως συστήματα νοήματος που μοιράζονται σε διαφορετικούς βαθμούς. Μια αίσθηση κοινότητας, η οποία θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη είναι απαραίτητη για τη συνέχιση της οργανωμένης δραστηριότητας, έτσι ώστε η αλληλεπίδραση να μπορεί να

πραγματοποιηθεί χωρίς συνεχή ερμηνεία και εκ νέου ερμηνεία των νοημάτων. (Smircich, 1983b, σ. 64)

Ο πολιτισμός δεν είναι, σύμφωνα με αυτήν την άποψη, κυρίως μέσα στο μυαλό των ανθρώπων, αλλά κάπου μεταξύ των αρχηγών μιας ομάδας ανθρώπων όπου τα σύμβολα και οι έννοιες εκφράζονται δημόσια, για παράδειγμα, σε αλληλεπιδράσεις ομάδων εργασίας, σε συνεδριάσεις στο διοικητικό συμβούλιο και σε υλικά αντικείμενα. Ο πολιτισμός συνδέεται επομένως στενά με την επικοινωνία και τη χρήση της γλώσσας, παρόλο που σημαίνει κάτι παραπάνω από τον ίδιο τον λόγο (Borowsky, 1994).

Αυτή η προοπτική διαφέρει από την πολιτιστική έρευνα που δίνει έμφαση στις αξίες και τους κανόνες. Το τελευταίο τείνει να αντιμετωπίζεται ως μετρήσιμο και πιο διαχειρίσιμο, αρκετά εύκολο να συνδεθεί με τα αποτελέσματα δράσης και τον έλεγχο της διαχείρισης. Το νόημα και ο συμβολισμός είναι λιγότερο προσιτοί και πιο περίπλοκοι όροι, απαιτώντας ποιοτικές και ερμηνευτικές μελέτες (Barbera, 2014).

Η ευρεία προβολή του πολιτισμού ως ένας κοινός και μαθημένος κόσμος εμπειριών, νοημάτων, αξιών και κατανόησης που ενημερώνουν τους ανθρώπους και που εκφράζονται, αναπαράγονται και επικοινωνούνται εν μέρει σε συμβολική μορφή, συνάδει με μια ποικιλία προσεγγίσεων για τη διεξαγωγή συγκεκριμένων μελετών. Φυσικά, αφήνει απ' έξω επίσης πολλές εκδοχές του πολιτισμού, συμπεριλαμβανομένων σε κάποιο βαθμό πιο λειτουργικών και προσανατολισμένων στις μετρήσεις προβολών. Ωστόσο, τα όρια είναι ασαφή σε αυτόν τον τομέα, επομένως είναι δύσκολο να γίνουν αυστηρές διακρίσεις και κατηγορηματικοί ισχυρισμοί (Barbera, 2014).

Συχνά ο όρος οργανωτική κουλτούρα χρησιμοποιείται (και χρησιμοποιήθηκε) για να δείξει μια άποψη των οργανισμών, συνήθως ενιαία και μοναδική, που χαρακτηρίζεται από ένα σταθερό σύνολο εννοιών (Alvesson & Svingsson, 2008). Οι περισσότεροι οργανισμοί θεωρούνται μικρές κοινωνίες με ένα ξεχωριστό σύνολο νοημάτων, αξιών και συμβόλων που μοιράζονται και είναι μοναδικά για την πλειονότητα των ατόμων που εργάζονται στον οργανισμό. Αυτή η άποψη είναι προβληματική με διάφορους τρόπους και πολλές φορές αμφισβητείται με πολλαπλά επιχειρήματα (Cameron et al., 2005).

Ένα από αυτά τα επιχειρήματα δίνει έμφαση στον πλουραλισμό των οργανώσεων: Διαφορετικές ομάδες αναπτύσσουν διαφορετικές προοπτικές στον κόσμο. Αυτό αναφέρεται

συχνά ως οργανωτικές υποκουλτούρες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση δείχνει την ισχύ των ιδεών, των αξιών και του συμβολισμού που μοιράζονται ευρύτερες ομάδες ανθρώπων και σχετίζονται με πολιτισμούς, έθνη, περιοχές, βιομηχανίες και επαγγέλματα (Cardador, 2009).

Ο αντίκτυπος των ευρύτερων τεχνολογικών, οικονομικών και πολιτιστικών αλλαγών έχει επίσης σημασία, όπως και οι γενικοί λόγοι που επηρεάζουν περισσότερο ή λιγότερο όλους τους οργανισμούς, αν και με διάφορους τρόπους. Επομένως, προκειμένου να εξεταστεί μια οργανωσιακή κουλτούρα θα πρέπει να ληφθεί υπόψη τόσο το στενό όσο και το ευρύτερο πλαίσιο στα οποία εφαρμόζεται (Parker, 2000).

Οι οργανισμοί που δεν είναι επιτυχημένοι στη διαμόρφωση τουλάχιστον ενός μέτριου βαθμού κοινής γνώμης σε τουλάχιστον ορισμένα ζητήματα και στην κατανόηση των παραλλαγών και των πηγών διαφωνίας πιθανώς να διαμορφώνουν αρνητική εικόνα, να δημιουργούν μια ανταγωνιστική αντίληψη και εν συνεχεία να μην επιβιώνουν. Είναι ακόμη δυνατό να υποστηρίξουμε ότι εάν υπάρχει υπερβολική ασάφεια, τότε δεν υπάρχει οργάνωση, τουλάχιστον όχι με την πολιτιστική έννοια (Smircich, 1983b). Είναι επομένως σημαντικό, να δημιουργείται εντός ενός οργανισμού μια προσπάθεια ανάπτυξης κοινών νοημάτων που εξουδετερώνουν οποιοδήποτε αγχωτικό και μη αποτελεσματικό πλαίσιο σύγχυσης και αβεβαιότητας (Alvesson, 2002).

1.1.1. Αποτυχία ενσωμάτωσης των λογοτεχνιών σχετικά με το οργανωτικό κλίμα και τον πολιτισμό

Οι ερευνητές στο οργανωτικό κλίμα ευθύνονται μόνο εν μέρει για την αποτυχία ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας για το κλίμα και τον πολιτισμό, καθώς ούτε και οι ερευνητές στην οργανωτική κουλτούρα δεν έχουν υποστηρίξει αυτήν την ολοκλήρωση. Οι δύο αυτές λογοτεχνίες αντιπροσωπεύουν κάτι περισσότερο από σημασιολογικές διαφορές παρουσιάζοντας διαφορές στα θέματα που προσεγγίζουν και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν για τη μελέτη τους (Reichers & Schneider, 1990).

Για παράδειγμα, οι ερευνητές του κλίματος επικεντρώνονται σε πρακτικές, διαδικασίες και συμπεριφορές που κατευθύνονται είτε στην παροχή στους εργαζομένους ενός κλίματος ευεξίας είτε σε ένα στρατηγικό κλίμα ή ένα κλίμα επεξεργασίας. Σε κάθε περίπτωση η εστίαση είναι σχεδόν πάντα σε αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί και να βιωθεί άμεσα. Η πολιτιστική έρευνα από την πλευρά της κουλτούρας ήταν συνεχώς πιο θεωρητική, στοχεύοντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τα ήθη του περιβάλλοντος, καθώς και τους μύθους

και τις ιστορίες που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση αυτών των αξιών και πεποιθήσεων, ειδικά μέσω πρακτικών κοινωνικοποίησης (Louis, 1990; Trice & Beyer, 1993).

Το λεγόμενο μοντέλο "climcult" (climate–culture), είναι ένα μοντέλο που προσπαθεί να συνδυάσει αυτές τις δύο προσεγγίσεις και δανείζεται λίγο από την καθεμία και έχει τα ακόλουθα στοιχεία (Schneider et al., 2011):

- Υποστηρίζει τη σημασία ενός παγκόσμιου κλίματος ή πολιτισμού για την ευημερία.
- Αναπτύσσει στρατηγικές σε σχέση με πολιτικές, πρακτικές, διαδικασίες και συμπεριφορές που ανταμείβονται, υποστηρίζονται και αναμένονται.
- Εστιάζει στην επεξεργασία και διαμόρφωση των πολιτικών, των πρακτικών, των διαδικασιών και των συμπεριφορών που ανταμείβονται, υποστηρίζονται και αναμένονται.
- Ασχολείται με πρακτικές κοινωνικοποίησης μέσω των οποίων μεταδίδονται αξίες και πεποιθήσεις για τη στρατηγική και τη διαδικασία.
- Μελετά περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση αυτών των ίδιων αξιών και πεποιθήσεων.

Ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο climcult για σκέψη και έρευνα όχι μόνο θα παρέχει μια πλούσια εικόνα των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι παρατηρούν και βιώνουν το χώρο εργασίας τους στο σύνολό τους, αλλά επίσης εντοπίζουν ορισμένα κλειδιά που είναι δυνατόν να ενεργοποιήσουν ή να καθοδηγήσουν τους ανθρώπους επικεντρώνοντας σε πρακτικές κοινωνικοποίησης και στους εύκολα μεταδιδόμενους μύθους και ιστορίες που υπάρχουν σε οργανισμούς. Ο Zohar (2000) πρόσθεσε και τα εξής στοιχεία που θα πρέπει να συμπεριληφθούν σε αυτό το μέτρο για να αποτυπώσουν πληρέστερα επίσης τη δομή της κουλτούρας:

- Η ασφαλής συμπεριφορά μεταδίδεται στους νεοεισερχόμενους από τον επόπτη από τη στιγμή που προσλαμβάνονται.
- Η έμφαση στην ασφάλεια του επόπτη δίνει την πεποίθηση ότι η ασφάλεια εκτιμάται ιδιαίτερα σε αυτήν την εταιρεία.
- Οι άνθρωποι εντός της εταιρείας διηγούνται ιστορίες για το πώς η ανασφαλής συμπεριφορά έχει οδηγήσει σε τρομερές συνέπειες για άλλους υπαλλήλους και την εταιρεία.

Ακόμα και μεθοδολογικά, οι διαφορές ήταν επίσης μεγάλες, με τους μελετητές του πολιτισμού να δίνουν έμφαση στις ποιοτικές μελέτες περιπτώσεων και στους μελετητές του κλίματος χρησιμοποιώντας μεθόδους έρευνας. Πιο πρόσφατα αυτές οι διαφορές ήταν λιγότερο σοβαρές με μεγάλο μέρος της τρέχουσας έρευνας με την ετικέτα πολιτισμού να επιτυγχάνεται μέσω μεθόδων έρευνας (Ashkanasyetal.,2000; Gillespieetal.,2008). Όπως σημειώνεται αλλού (Schneider et al., 2011) αυτά τα λεγόμενα πολιτιστικά αποθέματα όχι μόνο παραβιάζουν ορισμένα ισχυρά επιχειρήματα κατά της χρήσης ερευνών (π.χ. Schein, 2004; Trice & Beyer, 1993), αλλά επίσης αποτυγχάνουν να εκτιμήσουν άμεσα τις πεποιθήσεις, τους μύθοι και τις ιστορίες και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης, με αποτέλεσμα να μοιάζουν περισσότερο με έρευνες για το κλίμα από τις έρευνες για τον πολιτισμό. Υπάρχουν, φυσικά, εξαιρέσεις.

1.1.2. Προς θετικές εργασιακές κουλτούρες και κλίματα

Τα άτομα θεωρούνται ως τα βασικά δομικά στοιχεία κάθε οργανωμένου περιβάλλοντος. Η βασική υπόθεση είναι ότι εάν κάθε άτομο μέσα σε μια οργανωτική κουλτούρα και κλίμα αντιμετωπίζεται όσο το δυνατόν θετικότερα, καλύτερες συνεισφορές από αυτούς τους ανθρώπους συνεπάγονται ότι, με τη σειρά τους, μπορεί να ωθήσουν τους άλλους να προσφέρουν στον οργανισμό και στα ενδιαφερόμενα μέρη του το καλύτερο δυνατό. Επιπλέον, οι επενδύσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας θετικής οργανωτικής κουλτούρας και κλίματος είναι πολύ μικρότερες από τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν οι οργανισμοί. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική οργάνωση συνεπάγεται μια καλά διαχειριζόμενη θετική κουλτούρα και κλίμα (Cooperetal.,2001).

Αυτό που υπονοείται από πολλά συγγράμματσείναι ότι μια συγκεκριμένη θετική-οργανωτική νοοτροπία πρέπει να υιοθετηθεί από τους βασικούς της παράγοντες. Εάν η θετική νοοτροπία των βασικών παραγόντων μεταφράζεται ρητά σε θετική συμπεριφορά και συμπεριλαμβάνει ολοκληρωμένη (δηλαδή, κοινωνικά συναισθηματική) έξυπνη συμπεριφορά, αυτοί οι βασικοί παράγοντες μπορούν να βοηθήσουν να προκαλέσουν μια εργασιακή κουλτούρα και κλίμα στο οποίο όλοι οι εργαζόμενοι μπορούν να ευδοκιμήσουν (Ehrhartetal.,2013).

Άλλα συγγράμματα και έρευνες προχωρούν ένα βήμα παραπέρα: να προτείνουν ότι όχι μόνο οι εργαζόμενοι αλλά και οι άλλοι ενδιαφερόμενοι θα ωφεληθούν εάν μια θετική κουλτούρα και κλίμα έχει γίνει καθεστώς σε ολόκληρο τον οργανισμό (Vacharkulksemsuk, Sekerka & Fredrickson). Έτσι, οι εξωτερικοί πελάτες, οι προμηθευτές, οι μέτοχοι και ούτω καθεξής θα

μπορούσαν να επηρεαστούν θετικά από εξαιρετικά θετικά λειτουργικούς οργανισμούς ή οργανωτικές μονάδες. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι οι διάφοροι επιχειρηματικοί παράγοντες με τους οποίους ασχολείται μια οργανωτική μονάδα θα επηρεαστούν επίσης θετικά εάν η θετική σκέψη, η εμπειρία και η δράση είναι ο κανόνας. Ωστόσο, αυτός ο κανόνας θετικά φορτισμένης οργάνωσης συχνά επικρίνεται ως ουτοπικός (Fritz&Helgeson, 1998).

Η ουτοπική συμπεριφορά δεν είναι κοινή στον επιχειρηματικό κόσμο, όπως τον γνωρίζουμε και η πραγματικότητα είναι ότι υπάρχουν πολλοί οργανισμοί για τους οποίους πολλοί άνθρωποι έχουν να αναφέρουν πολλές αρνητικές εμπειρίες. Παράδειγμα μπορούν να αποτελέσουν περιπτώσεις όπου οι άνθρωποι προωθήθηκαν, όχι λόγω της ποιότητας της δουλειάς τους, αλλά για λόγους άλλους από αυτούς που τυπικά υποστηρίζονται ή συνήθως εφαρμόζονται. Το αίσθημα αδικίας που τείνουν να επικαλούνται τέτοιες προωθήσεις εντός και μεταξύ των εργαζομένων είναι κάτι που πολλοί υπάλληλοι έχουν βιώσει. Η απόκριση κάποιου σε τέτοια αρνητικά συναισθήματα καθορίζει συχνά την επακόλουθη οργανωτική συμπεριφορά κάποιου. Οι απαντήσεις των εργαζομένων σε αρνητική οργανωτική μεταχείριση μπορεί να περιλαμβάνουν (α) αντίδραση ενάντια σε μια τέτοια αδικαιολόγητη ενέργεια (π.χ. διαμάχες), (β) εγκατάλειψη της οργανωτική μονάδας στην οποία αντιμετωπίζουν αυτή την αίσθηση αδικίας (δηλαδή, παραίτηση) ή (γ) μίμηση του είδους των οργανωτικών συμπεριφορών που αρχικά βίωσαν και τους επέφεραν αρνητικά συναισθήματα (δηλαδή, μιμούνται ή συμμετέχουν στην «κακή ομάδα») (Gregory-Mina, 2009).

Εκτός από αυτούς τους τρεις τύπους απαντήσεων, οι εργαζόμενοι με (παρόμοιες ή και άλλες) αρνητικές οργανωτικές εμπειρίες μπορεί να γίνουν κυνικοί, με αποτέλεσμα να παραιτηθούν από οποιαδήποτε άλλη προσπάθεια πέραν της βασικής. Θα είναι δηλαδή αυστηρά τυπικοί στο ωράριό τους (ίσως ακόμη λιγότερο) και δε θα καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια για να βοηθήσουν την οργανωτική μονάδα τους υιοθετώντας «κακή συμπεριφορά». Σταδιακά, επικεντρώνονται περισσότερο σε μη οργανωτικά, ενοχλητικά ή προσωπικά συμφέροντα που είναι πιθανό να αφαιρέσουν ενέργεια από το να κάνουν «καλό» εντός της οργανωτικής τους μονάδας. Με άλλα λόγια, οι οργανωμένες αρνητικές εργασιακές εμπειρίες μπορεί να αφαιρέσουν θετική, οργανωτική ενέργεια. Η αποχώρηση από τον οργανισμό συχνά δεν αποτελεί επιλογή (π.χ., για προσωπικούς λόγους), η εξέγερση συχνά θεωρείται παράλογη και πολλοί υπάλληλοι δεν θέλουν να συμπεριφέρονται με τρόπο που οι ίδιοι προκαλούν αρνητικές οργανωτικές εμπειρίες σε άλλους, δεδομένου ότι δεν τους άρεσε να βιώνουν αυτή η συμπεριφορά κατά πρώτο λόγο. Ως αποτέλεσμα, οι εργαζόμενοι που δεν αντιμετωπίζονται

δίκαια ή θετικά και οι οποίοι, κατά συνέπεια, αναμένεται να εξεγερθούν, να εγκαταλείψουν ή να ενταχθούν στις τάξεις των ανθρώπων που προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, αλλά αποτρέπονται με οποιονδήποτε τρόπο από αυτό, μπορούν να αναπτύξουν μια κυνική νοοτροπία στην εργασία. Με άλλα λόγια, δεν ενεργούν ούτε αρνητικά ούτε θετικά απέναντι σε άλλα οργανωτικά μέλη-ενδιαφερόμενα μέρη, και απλώς «περνούν», όπως αντικατοπτρίζεται στο μέτριο επίπεδο παραγωγικότητάς τους και στη δική τους αίσθηση εργασιακής δέσμευσης (Gregory-Mina, 2009).

Πολλές βασικές επιχειρηματικές προσωπικότητες δεν φαίνεται να γνωρίζουν τέτοια οργανωτική δυναμική. Εάν τη γνώριζαν, θα μπορούσαν ίσως να αγκαλιάσουν τον κανόνα της θετικής νοοτροπίας πιο γρήγορα, αρκεί να ενδιαφέρονταν για την επιχείρησή τους. Σύμφωνα με τους Cardador και Rupp (2011), οι αρνητικές εργασιακές εμπειρίες που συχνά εκδηλώνονται στην αγορά και οι γραφειοκρατικές οργανωτικές κουλτούρες και κλίματα του σημερινού τυπικού εργασιακού χώρου υπονομεύουν τις δυνατότητες τόσο των οργανώσεων όσο και των ατόμων να ανθίσουν. Καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα, τα πολλά πολιτιστικά στοιχεία οποιασδήποτε δεδομένης ομάδας εργασίας θα πρέπει να καταστούν συνεπή ή συνεκτικά, κάτι που είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστεί, λαμβάνοντας υπόψη τις διάφορες πιέσεις που συνήθως επηρεάζουν τις μονάδες εργασίας. Ωστόσο, οι διευθυντές επηρεάζουν ή διαμορφώνουν τη λογική των εργαζομένων. Ως αποτέλεσμα, οι προτεραιότητες, οι αποφάσεις και οι συμπεριφορές οποιουδήποτε διευθυντή έχουν μεγάλη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι βιώνουν την κουλτούρα και το κλίμα των εργασιακών τους ρυθμίσεων (Cardador & Rupp, 2011).

Στην πράξη, αυτή η ισχυρή επίδραση των διευθυντών στην εμπειρία των εργαζομένων σχετικά με την οργανωτική κουλτούρα και το κλίμα είναι συχνά υποτιμημένη. Ως εκ τούτου, αυτή τη στιγμή, δεν υπάρχουν πολλοί διευθυντές που διδάσκονται ή καθοδηγούνται για το πώς - μέσω κάθε πράξης - μπορούν να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν μια θετική οργανωτική κουλτούρα και κλίμα. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι σχετικά πρόσφατα οι ερευνητές αρχίζουν να διερευνούν τα δυνητικά μεγάλα επιχειρηματικά οφέλη που μπορούν να προσφέρουν θετικές εργασιακές κουλτούρες και κλίματα (Cooperetal., 2001).

Στις περισσότερες εργασιακές και οργανωτικές κουλτούρες και κλίματα, ο κανόνας θετικής κουλτούρας συνεπάγεται θετικές συμπεριφορές, σύμβολα, πρακτικές, αξίες, υποθέσεις και άλλα στοιχεία που επηρεάζουν την εργασιακή εμπειρία για κάθε μεμονωμένο εργαζόμενο.

Ελλείπει ρητής θετικής κουλτούρας και κλιματικού κανόνα, είναι πολύ πιο πιθανό ότι λαμβάνονται αποφάσεις που λαμβάνονται αρνητικά από τους εμπλεκόμενους. Σε μια εργασιακή κουλτούρα και κλίμα που δεν είναι ρητά θετικά, δεν συνηθίζεται να μιλάνε ανοιχτά για πιθανές ή προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες εργαζομένων, καθώς κάτι τέτοιο να θεωρείται ταμπού. Στις περισσότερες (ουδέτερες ή αρνητικές) ρυθμίσεις εργασίας-κουλτούρες, υπάρχει έλλειψη θέλησης ή δεξιοτήτων (ή συνήθειας) για συζήτηση με έναν συνάδελφο για κάτι που πρόκειται να γίνει ή έχει ήδη γίνει και το οποίο μπορεί να έχει αρνητική επίδραση σε (τουλάχιστον μέρος) των εμπλεκόμενων ατόμων ή πρακτικών. Ωστόσο, στις οργανωτικές κουλτούρες και κλίματα όπου οι θετικές εργασιακές εμπειρίες των μεμονωμένων εργαζομένων αποτελούν έναν απόλυτο κανόνα, είναι λιγότερο δύσκολο να προσφερθεί αυτό που αλλού θεωρείται ως ανεπιθύμητη συμβουλή σε έναν συνάδελφο (Gagné&Deci, 2005).

Άτομα όλων των ειδών των οργανώσεων έχουν βαθιά προσωπικές πεποιθήσεις για το πώς να αντιμετωπίζουν άλλους ανθρώπους. Παρά τα υψηλά επίπεδα κοινότητας που θεωρείται ότι υπάρχουν σε όλους τους οργανισμούς, στις περισσότερες σύγχρονες οργανώσεις, παραμένει δύσκολο να προσεγγίσουμε έναν συνάδελφο που δεν φαίνεται να τηρεί τους συλλογικά συμφωνημένους κανόνες συμπεριφοράς (Palmer&Hardy, 2000). Μερικοί άνθρωποι μπορεί ακόμη και να υποστηρίζουν ότι άλλοι δεν έχουν το δικαίωμα να σχολιάσουν τη συμπεριφορά των συναδέλφων, καθώς όλα τα άτομα πρέπει να είναι πλήρως αυτόνομα στον τρόπο συμπεριφοράς τους (Kunda, 1992).

Ωστόσο, σε οργανωτικές κουλτούρες και κλίματα στα οποία το θετικό ανυψώνεται ως κανόνας, υποτίθεται ότι κάποιος μιλάει στον συνάδελφό του όταν φαίνεται ότι αυτό το άτομο απομακρύνεται από αυτόν τον κανόνα. Αυτό φυσικά αποκλίνει από την υπερ-ατομικιστική ιδέα ότι οι άνθρωποι είναι καθαρά ατομικά υπεύθυνοι για τη συμπεριφορά τους ανά πάσα στιγμή, ακόμη και σε συλλογικά εργασιακά πλαίσια (Ortner, 1984). Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη μιας εργασιακής κουλτούρας και κλίματος που είναι θετική κατ' ουσία, συνεπάγεται συμπεριφορές οι οποίες είναι πολύ δύσκολες στην πράξη. Οι προσπάθειες για τη βελτίωση μιας κουλτούρας και κλίματος που έχει αρνητικό περιεχόμενο μπορεί να είναι ακόμη πιο απαιτητικές (Kwantes&Boglarsky, 2007).

Οι ποιοτικές επιπτώσεις του πολιτισμού και του κλίματος σε μια οργανωμένη ομάδα ή μονάδα μπορεί να είναι είτε σαφώς θετικές ή να είναι σαφώς αρνητικές. Πολλοί οργανισμοί

έχουν κουλτούρες και κλίματα που μπορούν να χαρακτηριστούν ως ενδιάμεσα - δηλαδή, δεν μπορούν να εξακριβωθούν απόλυτα θετικά ή απόλυτα αρνητικά αποτελέσματα στους υπαλλήλους και σε άλλους ενδιαφερόμενους (Pratt&Ashforth, 2003). Στην πραγματικότητα, τα περισσότερα οργανωμένα πλαίσια εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Σε αυτά τα πλαίσια, νέες, βιώσιμες κατευθύνσεις και υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας θα μπορούσαν να απελευθερωθούν πιέζοντας πιο ρητά για θετικά καλλιεργημένες ρυθμίσεις εργασίας. Όσον αφορά την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, δεν χρειάζεται να είναι κάποιος έμπειρος σύμβουλος για να αντιληφθεί ότι ο βαθμός θετικότητας που βρίσκεται στο χαμηλότερο ιεραρχικό επίπεδο μπορεί να προβλέψει τον βαθμό θετικότητας, ζωτικότητας, καινοτομίας ή / και ανάπτυξης και αυτόνομης βιωσιμότητας που μπορεί να προσφέρει ο οργανισμός (Martinet al., 2006).

1.2. Τύποι οργανωσιακής κουλτούρας

Η μελέτη της οργανωσιακής κουλτούρας προέρχεται από μια ανθρωπολογική βάση και συνήθως επικεντρώνεται στην προσπάθεια κατανόησης των βαθιά ενσωματωμένων υποθέσεων και αξιών του οργανισμού (Kuenzi & Schminke, 2009). Οι ερευνητές της οργανωσιακής κουλτούρας έχουν εντοπίσει πολλές διαστάσεις της κουλτούρας, συμπεριλαμβανομένης της δύναμης και της συνάφειας της κουλτούρας (Schein, 2004), εσωτερικής και εξωτερικής εστίασης (Arnold & Capella, 1985), ολοκλήρωση, διαφοροποίηση και κατακερματισμός (Martin & Meyerson, 1988) και αποτελεσματική έναντι αναποτελεσματικής (Wilkins & Ouchi, 1983). Μερικοί έχουν επισημάνει ότι η ευρεία και περιεκτική φύση της οργανωσιακής κουλτούρας απαιτεί τις πολυάριθμες διαστάσεις που διατυπώνονται (Cameron & Quinn, 2005). Ωστόσο, οι τυπολογίες της οργανωσιακής κουλτούρας έχουν συγκεντρωθεί σε τέσσερις επαναλαμβανόμενους πολιτιστικούς τύπους στους οποίους οι οργανωσιακοί μελετητές υποστηρίζουν ότι οι περισσότεροι οργανισμοί μπορούν να ταξινομηθούν (Berson et al., 2008; Gregory et al., 2009; Tsui et al., 2006).

Οι καινοτόμες κουλτούρες χαρακτηρίζονται από μια δέσμευση για τον επιχειρηματισμό, τον πειραματισμό και την πρωτοπορία των νέων γνώσεων, προϊόντων και υπηρεσιών. Αυτοί οι οργανισμοί έχουν συνήθως αξίες που εστιάζουν στην προσαρμοστικότητα, την ευελιξία, τη δημιουργικότητα και τις πρωτοποριακές ιδέες (Song et al., 2009; Taylор et al., 2008). Οι γραφειοκρατικές οργανωσιακές κουλτούρες (αναφέρονται επίσης ως ιεραρχικές και προσανατολισμένες σε κανόνες) χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό διατύπωσης, δομής και

αξιών που σχετίζονται με τη διατήρηση αποδοτικής και αξιόπιστης παραγωγικότητας (Zammuto et al., 2000). Όπως υποδηλώνει το όνομα, οι οργανωτικές κουλτούρες της αγοράς (αναφέρονται επίσης ως ανταγωνιστικές ή προσανατολισμένες στα αποτελέσματα) λειτουργούν κυρίως μέσω μηχανισμών οικονομικής αγοράς και εστιάζουν στη διεξαγωγή συναλλαγών με άλλους για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και την ενίσχυση του μεριδίου αγοράς (Gregory et al., 2009). Οι βασικές αξίες που σχετίζονται με τις κουλτούρες της αγοράς είναι η ανταγωνιστικότητα, η παραγωγικότητα και το κέρδος. Τέλος, οι υποστηρικτικές κουλτούρες χαρακτηρίζονται γενικά από κοινές αξίες και στόχους, συνοχή και μια αίσθηση του «εμείς», οδηγώντας ορισμένους να παρατηρήσουν ότι αυτά τα είδη οργανώσεων φαίνονται λιγότερο σαν οικονομικές οντότητες και περισσότερο σαν «οικογένειες» (Kwantes & Boglarsky, 2007; Richard et al., 2009). Οι βασικές αξίες που σχετίζονται με μια υποστηρικτική κουλτούρα περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση των εργαζομένων, τη συμμετοχή και τη δέσμευση σε ένα ανθρώπινο εργασιακό περιβάλλον.

Σε οποιονδήποτε από αυτούς τους τύπους πολιτισμών, ο βαθμός στον οποίο οι οργανωτικές αξίες ευθυγραμμίζονται με τις οργανωτικές πρακτικές μπορεί να ποικίλλει (που ονομάζεται συνέπεια ή συμφωνία, Martin, 1992; Gregory et al., 2009). Παρομοίως, αυτοί οι τύποι πολιτισμού δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητοι, καθώς οι οργανισμοί ενδέχεται να περιέχουν στοιχεία πολλαπλών πολιτιστικών τύπων (Van Maanen & Barley, 1985). Αν και αυτοί οι τύποι οργανωτικών πολιτισμών θεωρούνται κυρίαρχα πολιτιστικά προφίλ, οι μελετητές σημείωσαν ότι μεταξύ αυτών των τύπων πολιτισμών, οι γραφειοκρατικοί και οι πολιτισμοί της αγοράς φαίνεται να είναι οι πιο συνηθισμένοι (Cameron & Quinn, 2005).

Ωστόσο, παρά την επικράτηση γραφειοκρατικών και αγοραίων πολιτισμών, αυτοί μπορεί να είναι οι τύποι πολιτισμού που είναι λιγότερο πιθανό να παρέχουν στους εργαζόμενους ευκαιρίες να καλύψουν τις ψυχολογικές τους ανάγκες και, κατά συνέπεια, να αντλήσουν νόημα από την εργασία τους. Παρουσιάζονται θεωρητικά επιχειρήματα για τους λόγους για τους οποίους οι καινοτόμοι και υποστηρικτικοί τύποι κουλτούρας πρέπει να είναι οι πολιτιστικοί τύποι που πιθανότατα ενθαρρύνουν την αντίληψη της σημασίας των εργαζομένων μέσω της εργασίας.

1.2.1. Καινοτόμες οργανωτικές κουλτούρες

Οι οργανισμοί που χαρακτηρίζονται από καινοτόμες κουλτούρες είναι δυναμικοί, επιχειρηματικοί και δεσμευμένοι στην καινοτομία (Taylor et al., 2008). Οι καινοτόμες

οργανωτικές κουλτούρες προάγουν τη δημιουργικότητα των εργαζομένων, τη λήψη κινδύνων και την ανάπτυξη των εργαζομένων (Gregory et al., 2009). Οι προσεγγίσεις στη διαχείριση των εργαζομένων προωθούν τη λήψη κινδύνων από τους εργαζομένους, την καινοτομία, την ελευθερία και τη μοναδικότητα και οι ηγέτες είναι οραματιστικές και καινοτόμοι (Cameron & Quinn, 2005) Η επιτυχία γενικά ορίζεται από την ικανότητα του οργανισμού να αναπτύσσει μοναδικά προϊόντα ή υπηρεσίες αιχμής και από τους εργαζόμενους που βιώνουν δημιουργικότητα και ανάπτυξη.

Αυτός ο τύπος πολιτισμού, μέσω της εστίασης στην αυτονομία και την ευθύνη, θα πρέπει να αναμένεται να μεγιστοποιήσει την ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων για έλεγχο και ουσιαστική ύπαρξη. Με τη σειρά του, η εκπλήρωση αυτών των αναγκών πρέπει να συνδέεται με τις αντιλήψεις ότι οι εργασίες είναι σημαντικές και ότι προωθεί σημαντικούς στόχους και αξίες μέσω της εργασίας. Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για αυτό. Όσον αφορά τα ουσιαστικά εργασιακά καθήκοντα, η έμφαση στην ελευθερία και τη δημιουργικότητα που συνδέεται με τις οργανωτικές αξίες και τις πρακτικές διαχείρισης σε καινοτόμες με τη δόμηση θέσεων εργασίας για να ενισχύσει το εγγενές κίνητρο - την επιθυμία να εκτελέσει ο εργαζόμενος εργασία για δικό του σκοπό (Deci & Ryan, 2000) - και να επιτρέψει ευκαιρίες των εργαζομένων να είναι αυτοκατευθυνόμενες και αυτόνομες στην εργασία τους.

Αυτά τα χαρακτηριστικά εργασίας επιτρέπουν στους εργαζόμενους να αισθάνονται την ικανότητα και τον έλεγχο, κάτι που με τη σειρά του τους επιτρέπει να αισθάνονται πιο ενεργά στην εργασία τους (π.χ. Macey & Schneider, 2008). Αυτό επιτρέπει επίσης στους εργαζόμενους να βιώσουν το επιχειρηματικό πάθος, όπου τα άτομα βιώνουν ενθουσιασμό, χαρά και ζήλο που απορρέουν από την ενεργητική επιδίωξη αξιολογής, απαιτητικής και αναζωογονητικής εργασίας (Cardonet al., 2009). Οι πρακτικές εμπλοκής των εργαζομένων που σχετίζονται με καινοτόμους οργανισμούς ενδυναμώνουν τους εργαζομένους και ενθαρρύνουν και ανταμείβουν την απόκτηση δεξιοτήτων των εργαζομένων (Lawler et al., 2001). Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι έχουν ευκαιρίες και πόρους για να εκφράσουν τις καλύτερες δυνατότητές τους μέσω της εργασίας (Gardner et al., 2001).

Οι καινοτόμες οργανωτικές κουλτούρες πρέπει επίσης να παρέχουν στους υπαλλήλους την αίσθηση ότι προωθούν σημαντικούς στόχους και αξίες μέσω της εργασίας. Οι ηγετικές συμπεριφορές σε καινοτόμους πολιτισμούς χαρακτηρίζονται από επιχειρηματικότητα και

όραμα, ενθαρρύνοντας τους υπαλλήλους να προσπαθούν να είναι οι καλύτεροι σε σχέση με ένα συγκεκριμένο προϊόν ή υπηρεσία (Cameron & Quinn, 2005).

Οι εργαζόμενοι είναι υπερήφανοι που επιτυγχάνουν αυτόν τον στόχο και συνειδητοποιούν ότι τα προϊόντα και οι υπηρεσίες τους χρησιμοποιούνται από εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως. Αυτό συμβαδίζει με την έρευνα που υποστηρίζει την ιδέα ότι οι άνθρωποι μπορούν να βιώσουν την εργασία τόσο ουσιαστική όταν βλέπουν ότι εκτελούν μια σημαντική δημόσια και κοινωνική υπηρεσία (Colbyetal.,2001; Rupp et al., 2010). Έτσι, οι εργαζόμενοι σε καινοτόμους οργανισμούς μπορούν να βιώσουν μια αίσθηση κοινωνικής συμβολής παρέχοντας προϊόντα και υπηρεσίες που εκτιμώνται από την ευρύτερη κοινωνία (βλέπε Nord et al., 1990). Εν ολίγοις, οι καινοτόμες οργανωτικές κουλτούρες βοηθούν στην προώθηση αυτού που οι Pratt και Ashforth (2003) έχουν αναφέρει ως «νόημα στην εργασία», όπου οι οργανισμοί αξιοποιούν τις επιθυμητές ταυτότητες των εργαζομένων κάνοντας τις εργασίες που εκτελεί κάποιος στην εργασία πιο σκόπιμη και βοηθώντας τους υπαλλήλους να βιώσουν το έργο τους ως συνδεδεμένο με ένα ευρύτερο σύνολο προσωπικών και συλλογικών στόχων.

1.2.2. Υποστηρικτικοί Οργανωτικοί Πολιτισμοί

Οι υποστηρικτικές οργανωτικές κουλτούρες χαρακτηρίζονται ως φιλικό και προσωπικό χώρο εργασίας. Αυτοί οι τύποι οργανωτικών πολιτισμών δίνουν μεγάλη αξία στη μεταχείριση των εργαζομένων, όπως η αίσθηση οικογένειας, η ενίσχυση της υποστήριξης και της συνοχής και η ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας και της συμμετοχής των εργαζομένων (Richard et al., 2009). Οι πρακτικές διαχείρισης των υποστηρικτικών πολιτισμών συνήθως δίνουν έμφαση στην ομαδική εργασία, τη συμμετοχή των εργαζομένων και τη συναίνεση (Cameron & Quinn, 2005). Σε υποστηρικτικούς οργανισμούς, γίνονται συχνά προσπάθειες για τη μείωση των διαφορών κατάστασης μεταξύ των εργαζομένων και για την προώθηση αποτελεσματικότερης ανταλλαγής πληροφοριών και επικοινωνίας εντός της εταιρείας.

Οι ηγέτες ενεργούν ως διαμεσολαβητές, μέντορες ή «γονείς», βοηθώντας στη δημιουργία μιας οικογενειακής ατμόσφαιρας όπου οι εισφορές των εργαζομένων αναγνωρίζονται και εκτιμώνται (Kwantes & Boglarsky, 2007). Η επιτυχία καθορίζεται από τη συνοχή και το ηθικό των εργαζομένων και από μια ανησυχία για τους υπαλλήλους και τους πελάτες.

Οι υποστηρικτικές οργανωτικές κουλτούρες πρέπει να αναμένεται να παρέχουν στοιχεία που επιτρέπουν στους υπαλλήλους να αντλήσουν νόημα από την εργασία τους. Αυτοί οι τύποι οργανωτικών πολιτισμών αναμένεται να παρέχουν εργασιακά πλαίσια που ικανοποιούν τις

ανάγκες των εργαζομένων για χρηματικές απολαβές και ουσιαστική ύπαρξη και έτσι παρέχουν σχέσεις, στόχους και αξίες που θεωρούνται σημαντικές. Αυτός ο τύπος κουλτούρας προάγει θετικές, υποστηρικτικές και εμπιστευτικές προσωπικές σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, οι οποίες αποτελούν σημαντική πηγή αναγνώρισης και υποστήριξης (Dutton & Hearhy, 2003). Η ομαδική εργασία και η συμμετοχή των εργαζομένων δημιουργούν εμπιστοσύνη και ενθαρρύνουν τους υπαλλήλους να βλέπουν τον οργανισμό ως αυτοαναφερόμενο (Cheney, 1983), εστιάζοντας έτσι τους υπαλλήλους πέρα από την απλή γνώση, δεξιότητες και ικανότητες να επικεντρωθούν στην αξία των διαπροσωπικών σχέσεων και μιας συλλογικής ταυτότητας στο χώρο εργασίας (Pratt, 2000). Όπως επεσήμαναν οι Pratt και Ashforth (2003), σε τέτοιες ρυθμίσεις, οι οργανισμοί επηρεάζουν τη φύση των σχέσεων με τους εργαζομένους. Αυτό βοηθά τους υπαλλήλους να βιώσουν το νόημα όχι στο τι κάνουν στη δουλειά, αλλά μέσω του από ποιους περιβάλλονται αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό τους ως σημαντικό μέρος της οργανωτικής συμμετοχής.

Η θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής (Blau, 1964) μιλά επίσης άμεσα για τις σχέσεις που σχηματίζουν τα άτομα με τον εργοδότη τους (και τα διάφορα μέρη του οργανισμού με τα οποία αλληλεπιδρούν οι εργαζόμενοι). Ενώ οι οικονομικές σχέσεις ανταλλαγής είναι βραχυπρόθεσμες και συναλλακτικές, οι κοινωνικές σχέσεις ανταλλαγής είναι πλουσιότερες και πιο μακροπρόθεσμες στη φύση, που περιλαμβάνουν την ανταλλαγή κοινωνικο-συναισθηματικών πόρων και εμπιστοσύνης (Cropanzano & Rupp, 2008). Η έρευνα έχει δείξει ότι οι οργανωτικές κουλτούρες που προάγουν τη δικαιοσύνη και την εμπιστοσύνη δημιουργούν σχέσεις κοινωνικής ανταλλαγής που ενσωματώνουν μια πηγή νοήματος για τους υπαλλήλους (Cropanzano, Prehar, & Chen, 2002).

Διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι σχετίζονται τόσο ο ένας με τον άλλον όσο και με τον ευρύτερο οργανισμό, οι υποστηρικτικές οργανωτικές κουλτούρες παρέχουν επίσης στους υπαλλήλους πρόσβαση σε ευκαιρίες για περαιτέρω σημαντικές αξίες και στόχους μέσω της εργασίας. Στυλ ηγεσίας που σχετίζονται με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση της οικοδόμησης εμπιστοσύνης των εργαζομένων και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, και τα δύο συμβάλλουν στην οικοδόμηση μιας ισχυρής αίσθησης κοινότητας στην εργασία. Η αίσθηση της κοινότητας πηγάζει από προσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων σε μια ομάδα και συμβαίνει όταν τα άτομα βιώνουν μια αίσθηση φροντίδας ή ενότητας μέσα στο συλλογικό (Baumeister & Leary, 1995). Όταν οι εργαζόμενοι βιώνουν μια αίσθηση κοινότητας στην εργασία, αυτό βοηθά συχνά στο να

μετασηματίζει τους οργανωτικούς στόχους και τις αξίες σε προσωπικά υποστηριζόμενους στόχους και αξίες (Gagné & Deci, 2005). Αυτό, με τη σειρά του, παρέχει στους υπαλλήλους ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν μια αίσθηση κοινού σκοπού ή μια κοινή αιτία στην οποία μπορούν να συνδεθούν (Pratt & Ashforth, 2003). Επιπλέον, οι υποστηρικτικές οργανωτικές κουλτούρες επιτρέπουν στα μέλη περισσότερες ευκαιρίες να συνειδητοποιήσουν την ομοιότητα, να δημιουργήσουν βαθύτερους διαπροσωπικούς δεσμούς, και έτσι να καταστήσουν την οργανωτική συμμετοχή ένα πιο σημαντικό και αξιόλογο μέρος της ζωής των εργαζομένων. Η αίσθηση ότι αποτελεί μέρος μιας πολύτιμης ομάδας με κοινό σκοπό παρέχει στους υπαλλήλους την αίσθηση ότι σημαντικοί στόχοι και αξίες προωθούνται μέσω της εργασίας (Nord et al., 1990)

1.2.3. Γραφειοκρατικές κουλτούρες

Οι γραφειοκρατικές οργανωτικές κουλτούρες χαρακτηρίζονται από πολύ τυποποιημένους κανόνες και δομές, με έντονη εστίαση στην αποτελεσματικότητα, τη σταθερότητα και την προβλεψιμότητα (Berson et al., 2008). Οι πρακτικές διαχείρισης υπαλλήλων προάγουν τον έλεγχο και τη σταθερότητα και τη συμμόρφωση των ανταμοιβών (Gregory et al., 2009). Κατά συνέπεια, τα στελ ηγεσίας δίνουν έμφαση στην παρακολούθηση, οργάνωση και συντονισμό (Cameron & Quinn, 2005). Τα ιδιαίτερα τυποποιημένα, συγκεντρωτικά και προσανατολισμένα στον κανόνα χαρακτηριστικά αυτού του τύπου οργανωτικής κουλτούρας θα περιορίσουν την πρόσβαση των εργαζομένων στο νόημα.

Επιπλέον, η εστίαση στη σταθερότητα και την ασφάλεια έναντι της καινοτομίας και του πειραματισμού θα καταστήσει δυσκολότερο για τους εργαζομένους να αισθάνονται ότι έχουν ευκαιρίες για προσωπική ανάπτυξη και ανάπτυξη μέσω της εργασίας. Αυτή η πρόταση υποστηρίζεται από έρευνα που δείχνει ότι κανόνες και δομές που δημιουργούν εμπόδια στην απόδοση για τους υπαλλήλους μπορούν να διαβρώσουν τη σημασία ακόμη και της πιο εμπνευσμένης εργασίας (Zohar, 1999).

Οι γραφειοκρατικές οργανωτικές κουλτούρες αναμένεται να περιορίσουν την εκπλήρωση των αναγκών συμμετοχής και, συνεπώς, την πρόσβαση σε ουσιαστικές σχέσεις. Η έμφαση στη συμμόρφωση και την ομοιομορφία έναντι της ομαδικής εργασίας και της συμμετοχής παρέχει λιγότερες ευκαιρίες στους εργαζομένους να συνεργαστούν και έτσι παρέχει λιγότερες ευκαιρίες στους εργαζομένους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν στενές, διαπροσωπικές σχέσεις που βασίζονται στην εμπιστοσύνη (Webber, 2008).

Πράγματι, οι μελετητές υποστηρίζουν ότι οι πολύ τυποποιημένοι και συγκεντρωτικοί οργανισμοί περιορίζουν το ποσό της εμπιστοσύνης και της κοινωνικής ανταλλαγής που μπορεί να προκύψει μεταξύ των εργαζομένων και των εργοδοτών και, ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να ενισχύσουν τις αντιλήψεις για την αδικία (Ambrose & Schminke, 2003; Schminke et al., 2002). Επιπλέον, τα στύλ ηγεσίας που επικεντρώνονται στον συντονισμό και την παρακολούθηση είναι λιγότερο πιθανό να προωθήσουν την αίσθηση της κοινότητας ή του συλλογικού σκοπού μεταξύ των εργαζομένων (Pratt & Ashforth, 2003).

Όσον αφορά την πρόσβαση σε σημαντικούς στόχους και αξίες, οι γραφειοκρατικές οργανωτικές κουλτούρες θα περιορίσουν τις ευκαιρίες και για αυτήν την πηγή νοήματος. Αυτή η πρόβλεψη είναι σύμφωνη με αυτό που έχουν σημειώσει άλλοι ερευνητές σχετικά με το πόσο μεγάλες και γραφειοκρατικές οργανώσεις αναστέλλουν την ικανότητα των εργαζομένων να ικανοποιούν ανάγκες για ουσιαστική ύπαρξη ή να αισθάνονται ότι η εργασία που κάνουν είναι μέρος κάποιου μεγαλύτερου σκοπού ή έστω κάποιου νοήματος (Elliott & Turnbull, 2003).

1.2.4. Κουλτούρες αγοράς

Ομοίως, οι εργαζόμενοι σε οργανισμούς με κουλτούρες αγοράς θα έχουν μεγαλύτερη δυσκολία πρόσβασης σε σημαντικές πηγές νοήματος από εκείνους σε καινοτόμους και υποστηρικτικούς πολιτισμούς. Οι οργανωτικές κουλτούρες της αγοράς είναι προσανατολισμένες στα αποτελέσματα και στα επιτεύγματα (Kwantes & Boglarsky, 2007). Αυτοί οι οργανισμοί είναι απαιτητικοί και ανταγωνιστικοί και η επιτυχία ορίζεται πρωτίστως σε όρους μεριδίου αγοράς (Ouchi, 1980). Οι πρακτικές διαχείρισης εργαζομένων των οργανισμών με κουλτούρες αγοράς θέτουν υψηλές απαιτήσεις στους υπαλλήλους και προάγουν τον ατομικό ανταγωνισμό και οι ηγέτες είναι συνήθως σκληροπυρηνικοί, ανταγωνιστικοί και υψηλά παραγωγικοί (Cameron et al., 2005; Gregory et al., 2009).

Τα ανταγωνιστικά χαρακτηριστικά των υπαλλήλων αυτού του τύπου της κουλτούρας δυσκολεύουν τους εργαζόμενους να αναπτύξουν ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους ή να βιώσουν μια αίσθηση κοινότητας στην εργασία (Cardador, 2009). Επιπλέον, οι εργαζόμενοι σε αυτούς τους τύπους οργανισμών δυσκολεύονται να συνδέσουν τη δουλειά τους με έναν μεγαλύτερο σκοπό ή στόχο πέρα από την κερδοφορία (Brickson, 2007). Αυτό είναι σημαντικό επειδή η έρευνα δείχνει ότι οι οργανισμοί είναι πιο ικανοί να καλλιεργήσουν το νόημα (Pratt & Ashforth, 2003) και τα άτομα είναι πιο πιθανό να βιώσουν

νόημα (Wrzesniewski, 2003) όταν οι στόχοι και οι αξίες υπερβαίνουν την οικονομική επιβίωση και τη δημιουργία πλούτου. Παρόλο που οι εργαζόμενοι σε οργανισμούς με κουλτούρες της αγοράς μπορεί να είναι σε θέση να βιώσουν κάποιο βαθμό ουσιαστικότητας μέσω ουσιαστικών εργασιών, η ουσιαστικότητα αυτή μπορεί να είναι πιο δύσκολο να διατηρηθεί απουσία ουσιαστικών σχέσεων και την αίσθηση ότι η εργασία προωθεί σημαντικούς στόχους και αξίες (Fritz & Helgeson, 1998).

Κεφάλαιο 2. Ένταξη νέων εκπαιδευτικών

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών είναι το επίκεντρο σε πολλές μελέτες και κριτικές στη διδασκαλία και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Bradleyetal., 2008; Masters, 2009). Οι κυβερνήσεις, τα εκπαιδευτικά συστήματα και το ευρύ κοινό θέλουν αποτελεσματικούς δασκάλους για τους οποίους οι συμφωνίες συνεργασίας πανεπιστημίου-σχολείου βοηθούν στη διευκόλυνση της προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι επαγγελματικές εμπειρίες (για παράδειγμα η πρακτική άσκηση) παρέχουν τη σύνδεση μεταξύ πανεπιστημιακών μαθημάτων και ρεαλιστικών σχολικών εμπειριών για εκπαιδευτικούς μέχρι το πρώτο έτος διδασκαλίας τους. Παρά το ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εκτιμούν τόσο τις θεωρίες διδασκαλίας όσο και την πρακτική, η γεφύρωση του χάσματος θεωρίας-πρακτικής είναι ένα ζήτημα για τους νέους εκπαιδευτικούς, που υποδηλώνεται από τις σκέψεις των εκπαιδευτικών στην αρχή της σταδιοδρομίας από την προετοιμασία του πανεπιστημίου τους (Allen, 2009).

Ένας εκπαιδευτικός που αποφοιτά από το πανεπιστήμιο ξεκινά τη διδασκαλία με τις ίδιες ευθύνες με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς στο σχολείο. Ωστόσο, είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται υποστήριξη στα πρώτα τους χρόνια διδασκαλίας (Darling-Hammond, 2010), ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη το πλήθος των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμα αυτά τα πρώτα χρόνια λόγω του λανθασμένου τρόπου ένταξής τους που γίνεται από πολλά σχολεία (Howe, 2006). Ο Howe δίνει έμφαση στη βοήθεια με τη διδασκαλία και όχι την αξιολόγησή τους σε αυτά τα διαμορφωτικά χρόνια διδασκαλίας, στα οποία η καθοδήγηση φαίνεται να είναι ένας προτιμώμενος μηχανισμός υποστήριξης καθώς βασίζεται στην εμπειρία του υπάρχοντος

σχολικού προσωπικού που μπορεί να προσφέρει άμεσα οφέλη στον αρχάριο εκπαιδευτικό. Ωστόσο, τα αυξανόμενα οφέλη για τους αρχάριους εκπαιδευτικούς από την καθοδήγηση για αποτελεσματική διδασκαλία, απαιτούν ποιοτική προετοιμασία και προσεκτική επιλογή συμβούλων (Hobson et al., 2009). Πράγματι, σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Howe, 2006; Martin et al., 2009) προτείνει εκπαιδευμένους μέντορες που μπορούν να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τους νέους εκπαιδευτικούς για αυτό που μπορεί να είναι ένα από τα πιο δύσκολα χρόνια διδασκαλίας τους.

Μέσω της ποιοτικής καθοδήγησης, οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν μια σειρά στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων για την αντιμετώπιση των πρακτικών και της πολυπλοκότητας που σχετίζονται με τις σχολικές και διδακτικές καταστάσεις (Le Maistre & Paré, 2010).

Υπάρχουν λίγες ενδείξεις για την επίδραση της ένταξης και της καθοδήγησης στην αρχή της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών στα ποσοστά αποχώρησης από το επάγγελμα, συμπεριλαμβανομένων των απαιτούμενων επιπέδων υποστήριξης, των επιθυμητών συνεργασιών με τον μέντορα και του τρόπου με τον οποίο μια ολοκληρωμένη σχολική προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό (Long, 2009). Μια ολοκληρωμένη σχολική προσέγγιση μπορεί να είναι απαραίτητη καθώς καθένας από το σχολικό προσωπικό μπορεί να συνεισφέρει στους τομείς εμπειρογνομosύνης του, ειδικά καθώς ορισμένες σχέσεις μέντορα-εκπαιδευόμενου μπορούν να καταρρεύσουν ή να μην υλοποιηθούν (Martin et al., 2009). Αναμένεται ότι ορισμένοι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να ανακαλύψουν με την πλήρη ευθύνη της διδασκαλίας ότι αυτή δεν ήταν η καριέρα τους (Hobson et al., 2009).

Ωστόσο, υπάρχουν ασυνέπειες στον μηχανισμό υποστήριξης, όπως τα πρότυπα καθοδήγησης και, ως αποτέλεσμα, οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται απομονωμένοι και μη υποστηριζόμενοι με μια αυξανόμενη δυσαρέσκεια για τη διδασκαλία ως καριέρα (Benson, 2008). Η ίδρυση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης που υποστηρίζει τον νέο εκπαιδευτικό μπορεί να αποτελείται από μια σειρά προσωπικού, όχι μόνο διδακτικού προσωπικού, που μπορεί να βοηθήσει τον νέο εκπαιδευτικό μέσω σκόπιμης καθοδήγησης για να εξασφαλίσει την αποτελεσματική αφομοίωση σε μια εκπαιδευτική καριέρα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται γύρω από στρατηγικές ανθεκτικότητας για την αντιμετώπιση των ποσοστών αποχώρησης και ότι κάθε πρόγραμμα που σχετίζεται με τη διατήρηση νέων εκπαιδευτικών, πρέπει να επικεντρώνεται

στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων του επαγγέλματά και να δημιουργεί αυξανόμενη εμπιστοσύνη των δασκάλων να εργάζονται και να διδάσκουν στα νέα σχολικά τους περιβάλλοντα (Johnson&Birkeland, 2003).

Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί έχουν αρθρωτά ζητήματα που μπορεί να οδηγήσουν σε δυσφορία, όπως η κατανόηση της σχολικής κουλτούρας και της υποδομής, η εκμάθηση του πώς να είναι αποτελεσματικός εκπαιδευτικός και η παραγωγική συνεργασία με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (Cooper&Stewart, 2009). Οι O'Brien&Goddard(2006) χρησιμοποίησαν το MaslachBurnoutInventory για να ανακαλύψουν ότι η συναισθηματική εξάντληση ήταν ένας σημαντικός λόγος για την έξοδο από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι τα σχολικά περιβάλλοντα που καταπνίγουν τις καινοτόμες πρακτικές των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την εξάντληση. Μια ψυχολογική μελέτη των Gavish και Friedman (2010) εντόπισε τρεις προγνωστικούς παράγοντες της εξάντλησης των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα: (α) έλλειψη εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης από τους μαθητές. (β) έλλειψη εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης από το κοινό και (γ) έλλειψη συνεργατικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας. Η έλλειψη εκτίμησης από τους μαθητές μπορεί να ευθυγραμμιστεί με τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, η οποία αναγνωρίζεται ως βασικός λόγος για τους εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν το επάγγελμα. Η διαχείριση προκλητικών μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική με άμεση συσχέτιση μεταξύ διαχείρισης αρνητικών συμπεριφορών και άγχους (Maag, 2008; Riegetal., 2007). Ο δεύτερος προγνωστικός παράγοντας των Gavish και Friedman είναι η ανησυχία που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να αποκτήσουν τη γονική έγκριση της διδασκαλίας τους και ο τρίτος προγνωστικός παράγοντας μπορεί να συνδεθεί με το περιβάλλον υποστήριξης του σχολείου, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε ανθρώπινους και υλικούς πόρους.

Οι Bennet et al. (2013) βρήκαν αρκετούς άλλους λόγους που οδήγησαν στην απογοήτευση και τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Οι δυσαρεστημένοι εκπαιδευτικοί που επιλέγουν να αποχωρήσουν από το επάγγελμα μπορεί να πιστεύουν ότι

- Η διδασκαλία είναι δυσβάσταχτη
- Η διαχείριση της τάξης είναι πολύ δύσκολη
- Οι οργανωτικές δεξιότητες είναι συχνά δύσκολο να αναπτυχθούν
- Η διδασκαλία δημιουργεί αίσθημα απομόνωσης και

- Λείπει ένα ισχυρό σύστημα καθοδήγησης

2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση της ένταξης

Πολλοί μελετητές τονίζουν τη σημασία της ένταξης των εκπαιδευτικών. Υπάρχει μια αυξανόμενη διεθνής συνειδητοποίηση ότι η ένταξη είναι «μια επένδυση που μπορεί να αποδώσει βελτιωμένη διδασκαλία καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας, επηρεάζοντας την ποιότητα του τι θα μάθουν εκατοντάδες, ακόμη και χιλιάδες μαθητές σε συνεργασία με κάθε δάσκαλο (Brittonetal., 2003). Οι μελετητές ορίζουν την ένταξη των εκπαιδευτικών με διαφορετικούς τρόπους. Ο Feiman-Nemser (2010) προτείνει ότι η ένταξη αντιπροσωπεύει μια σημαντική μετάβαση μεταξύ ενός προγράμματος πριν από την υπηρεσία και των ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης. Τονίζει ότι η ένταξη είναι μια διαδικασία κοινωνικοποίησης, η οποία θεωρεί ως μοναδική διαδικασία μάθησης τη λειτουργία μέσα σε ένα νέο πολιτιστικό περιβάλλον που αποτελείται από συναδέλφους, το πρόγραμμα σπουδών και την οργάνωση. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας οι νέοι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κανόνες που ανταποκρίνονται στις πιέσεις διαφόρων κοινοτήτων. Η ένταξη μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως «αντανάκλαση των υποθέσεων μιας κουλτούρας τόσο για το πώς οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τη διδασκαλία όσο και για το τι περιλαμβάνει η διδασκαλία» (Britton et al., 2003).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών έχουν δημοσιευτεί πολλές χρήσιμες κριτικές σχετικά με το θέμα της ένταξης (Bressmanetal.,2018). Πολλές από αυτές τις κριτικές έχουν επικεντρωθεί στη θεωρία, το σκεπτικό και τη σύλληψη της ένταξης (Birkeland&Feiman-Nemser, 2012; Feiman-Nemser, 2001; Ganser, 2002). Άλλοι έχουν επικεντρωθεί κυρίως στον χαρακτήρα συγκεκριμένων μεταρρυθμίσεων και πρωτοβουλιών ένταξης εκπαιδευτικών (Scherer, 1999; Wang & Odell, 2002).

Ακόμα άλλοι εξέτασαν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών με την ένταξη (Wang, Odell, & Schwille, 2008). Άλλη έρευνα μελέτησε τις συνθήκες που δημιουργούν αποτελεσματική καθοδήγηση και εξέτασε τα οφέλη της καθοδήγησης τόσο για μέντορες όσο και για τους νέους εκπαιδευτικούς (Hobson et al., 2009). Ωστόσο, υπήρξαν λίγες προσπάθειες για την παροχή ολοκληρωμένων και κριτικών ανασκοπήσεων εμπειρικών μελετών που αξιολογούν τις επιπτώσεις της ένταξης σε διάφορα αποτελέσματα(Bressmanetal.,2018).

Για δεκαετίες ερευνητές και σχολιαστές έχουν επιστήσει την προσοχή στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεοεισερχόμενοι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, την έλλειψη υποστήριξης που παρέχεται στους αρχάριους που αγωνίζονται και τα υψηλά επίπεδα φόρτου εργασίας κατά τα πρώτα χρόνια στη δουλειά (Johnson & Birkeland, 2003). Φυσικά, δεν είναι αρνητική η «φθορά» όλων των εκπαιδευτικών. Η πρόωρη αποχώρηση ενός εκπαιδευτικού που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο επάγγελμα επαρκώς μπορεί να είναι επωφελής για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και το σχολείο. Αλλά υπάρχει μια αυξανόμενη συναίνεση ότι τα υψηλά επίπεδα αποχώρησης των εκπαιδευτικών, ειδικά μεταξύ των αρχάριων, δεν είναι χωρίς κόστος (Wong, 2004). Οι εκπαιδευτικοί είναι ένας σημαντικός πόρος, η παραγωγή, η κατάρτιση και η πρόσληψή τους συνεπάγονται κόστος και η απόδοση των νεοεισερχόμενων βελτιώνεται εάν δοθεί επαρκής χρόνος χωρίς βέβαια να είναι τόσο υψηλή όσο αυτή των έμπειρων εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα, τις τελευταίες δεκαετίες ένας αυξανόμενος αριθμός χωρών, και σχολείων έχουν αναπτύξει και εφαρμόσει προγράμματα ένταξης για αρχάριους εκπαιδευτικούς. Ο στόχος αυτών των προγραμμάτων υποστήριξης είναι η βελτίωση της απόδοσης και της διατήρησης των αρχικών εκπαιδευτικών, δηλαδή η ενίσχυση και η πρόληψη της απώλειας επενδύσεων στο ανθρώπινο κεφάλαιο των εκπαιδευτικών. Με τη σειρά του, υπάρχει ένα αυξανόμενο σώμα εμπειρικών ερευνών που έχουν σχεδιαστεί για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των επαγωγικών προγραμμάτων (McCannetal.,2005).

Αν και οι εμπειρικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο ζήτημα της ένταξης, μπορεί να πάσχουν από κάποιες αδυναμίες και περιορισμούς, τα στοιχεία δείχνουν συλλογικά προς μια παρόμοια κατεύθυνση. Συνολικά, οι μελέτες επί του θέματος παρέχουν εμπειρική υποστήριξη για τον ισχυρισμό ότι η ένταξη για αρχάριους εκπαιδευτικούς και τα ειδικά προγράμματα καθοδήγησης εκπαιδευτικών έχουν θετικό αντίκτυπο. Ένα πολύ μεγάλο πλήθος μελετών έδειξαν ότι οι αρχικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε κάποιο είδος ένταξης είχαν μεγαλύτερη ικανοποίηση, δέσμευση ή διατήρηση στο επάγγελμα (Ingersoll&Smith, 2004).

Ομοίως, για τις πρακτικές στην τάξη των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες από τις σχετικές μελέτες έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε κάποιο είδος ένταξης είχαν καλύτερη απόδοση σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας, όπως η διατήρηση της προσοχής των μαθητών, η ανάπτυξη πρακτικών μαθημάτων, η χρήση αποτελεσματικών πρακτικών ερωτήσεων μαθητών, η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη για να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η διατήρηση μιας θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη και η

επιτυχημένη διαχείριση στην τάξη. Τέλος, για τα επιτεύγματα των μαθητών, το σύνολο των μελετών έδειξαν ότι οι μαθητές νέων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε κάποιο είδος ένταξης είχαν υψηλότερες βαθμολογίες, σε εξετάσεις ακαδημαϊκών επιτευγμάτων (Hudson, 2012).

Πάντως, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ των ερευνών στο ζήτημα της ένταξης υπάρχουν ορισμένα αντικρουόμενα συμπεράσματα. Δεδομένου ότι υφίσταται ένας συνδυασμός ασυνεπών ευρημάτων, προκύπτει ότι υπάρχουν κενά στη βάση της έρευνας και σχετικά ζητήματα που δεν έχουν αντιμετωπιστεί και απαιτούν περαιτέρω έρευνα (Birkeland & Feiman-Nemser, 2012). Αυτά μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω:

2.1.1. Το περιεχόμενο της ένταξης

Μεγάλο μέρος της υπάρχουσας εμπειρικής έρευνας σχετικά με τις επιπτώσεις της ένταξης είναι χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο. εξετάζει τι λειτουργεί, αλλά όχι γιατί ή γιατί όχι. Ένας καλύτερος συνδυασμός της θεωρίας πίσω από την ένταξη των εκπαιδευτικών και της εμπειρικής έρευνας θα μπορούσε να προωθήσει την κατανόηση πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αρχίσει να διευκρινίζει ποια στοιχεία, τι είδους υποστήριξης και τι είδους βοήθειας είναι καλύτερα και γιατί. Για παράδειγμα, ποια θα πρέπει να είναι η ισορροπία μεταξύ της ένταξης που επικεντρώνεται στην απόκτηση παιδαγωγικών δεξιοτήτων έναντι αυτής που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του αντικειμένου (Tickle, 2000);

Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας έρευνας δεν είναι ολοκληρωμένο ως προς τα αποτελέσματα που εξετάστηκαν. Αν και η έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα σημαντικό σύνολο αποτελεσμάτων (δέσμευση και διατήρηση δασκάλων, πρακτικές στην τάξη των δασκάλων και επίδοση των μαθητών), αυτά δεν εξαντλούν τα πιθανά αποτελέσματα της ένταξης (Wangetal., 2008). Υπάρχουν πολλοί και ανταγωνιστικοί ορισμοί των στόχων της σχολικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου επίσης πολλαπλοί και ανταγωνιστικοί ορισμοί του «αποτελεσματικού» δασκάλου. Οι ορισμοί του τελευταίου κυμαίνονται από εκείνους τους δασκάλους που είναι πιο ικανοί να εμπλέξουν τους μαθητές σε υψηλότερο μαθητικό επίπεδο και κριτική έρευνα, έως εκείνους που είναι πιο αποτελεσματικοί στην δημιουργία ώριμων πολιτών, σε εκείνους που είναι πιο ευαίσθητοι στην ποικιλομορφία των μαθητών, σε εκείνους που λειτουργούν με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση απέναντι στα παιδιά, έως εκείνους που είναι καλύτεροι στην βελτίωση της κοινωνικής και συμπεριφορικής ανάπτυξης των μαθητών και

σε εκείνους που είναι αποτελεσματικοί στην αύξηση των βαθμολογιών των μαθητών (LeMaistre&Paré, 2010).

Είναι βολικό να υποθέσουμε ότι ο «καλός» δάσκαλος είναι αποτελεσματικός στις περισσότερες από τις παραπάνω λειτουργίες. Αλλά αυτό μπορεί να μην είναι αλήθεια. Πράγματι, η αντιμετώπιση πολλαπλών και ανταγωνιστικών ρόλων έχει αναγνωριστεί από καιρό ως κεντρική πρόκληση για τα σχολεία και τους δασκάλους (Bidwell, 2001). Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλοί στην προώθηση ορισμένων από τους στόχους της εκπαίδευσης δεν είναι απαραίτητα καλοί στην προώθηση άλλων στόχων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διερωτηθεί κάποιος, ποιος ορισμός του αποτελεσματικού δασκάλου είναι ο στόχος για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα ένταξης και εάν υπάρχουν δύσκολες αντισταθμίσεις. Για παράδειγμα, μπορεί ένα πρόγραμμα ένταξης να προωθήσει ταυτόχρονα την ικανότητα των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τους μαθητές σε έρευνα ανώτερης τάξης και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν τυποποιημένες εξετάσεις, ή αυτές οι αντιφατικές επιταγές απαιτούν εντελώς διαφορετικές ενταξιακές εκφάνσεις (Barreraetal.,2010);

2.1.2. Η διάρκεια και η ένταση της ένταξης

Τόσο η θεωρία όσο και μερικά από τα στοιχεία δείχνουν ότι το «μέγεθος» της ένταξης είναι σημαντικό. Δηλαδή, προγράμματα που είναι πιο περιεκτικά ή μεγαλύτερης διάρκειας ή περιλαμβάνουν περισσότερο βάθος υποστήριξης φαίνεται να είναι καλύτερα. Δεν είναι σαφές, ωστόσο, πόσο καιρό πρέπει να διαρκούν τα έντονα επαγωγικά προγράμματα. Υπάρχει ένα κατώτατο όριο κάτω από το οποίο η ένταξη έχει μικρή αξία; Από την άλλη πλευρά, υπάρχει μια βέλτιστη διάρκεια και ένταση στα προγράμματα ένταξης και καθοδήγησης, πέρα από την οποία ο επιπλέον χρόνος που επενδύεται μειώνεται σε αξία; Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια βέλτιστη ποσότητα για συγκεκριμένα «συστατικά» και δραστηριότητες; Για παράδειγμα, υπάρχει σημαντική διαφορά στην αποτελεσματικότητα ανάλογα με το μέγεθος της επαφής μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών και των μεντόρων τους; Και πάλι, η θεωρία καλείται να παίξει σημαντικό ρόλο στην καθοδήγηση της εμπειρικής έρευνας (Allen, 2009).

2.1.3. Το σχετικό κόστος και τα οφέλη της ένταξης

Μαζί με το περιεχόμενο και τη διάρκεια, τα προγράμματα ένταξης ποικίλλουν επίσης στο οικονομικό τους κόστος και μαζί με το ερώτημα ποια είδη και ποσά βοήθειας είναι πιο αποτελεσματικά έρχεται και το ερώτημα για το ποια είδη και ποσά βοήθειας είναι πιο

οικονομικά αποδοτικά. Ειδικά σε περιόδους ελλείψεων του προϋπολογισμού, το χρηματικό κόστος τέτοιων προγραμμάτων είναι, φυσικά, κρίσιμη πληροφορία για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής που αντιμετωπίζουν αποφάσεις σχετικά με το ποια από τα πολλά ανταγωνιστικά προγράμματα θα χρηματοδοτηθούν. Αυτός είναι ένας τομέας για τον οποίο η ερευνητική κοινότητα θα μπορούσε να παρέχει χρήσιμη καθοδήγηση στην κοινότητα πολιτικής, αλλά αυτός είναι επίσης ένας τομέας ο οποίος δεν έχει μελετηθεί επαρκώς εμπειρικά (Villar & Strong, 2007).

2.1.4. Ο αντίκτυπος του πλαισίου

Η υπάρχουσα έρευνα δείχνει ότι το περιεχόμενο, η διάρκεια και το κόστος των προγραμμάτων ένταξης ποικίλλουν σημαντικά μεταξύ των κρατών και των σχολείων. Δεν είναι σαφές, ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο οι επιπτώσεις και η σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας της ένταξης ποικίλλουν ανάλογα με τη ρύθμιση. Είναι το περιεχόμενο και η διάρκεια της αποτελεσματικής ένταξης παρόμοια μεταξύ των ρυθμίσεων; Ή η ένταξη πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στις ρυθμίσεις για να είναι αποτελεσματική; Μήπως η αποτελεσματική ένταξη σε δημοτικά σχολεία που φοιτούν μαθητές οικογενειών χαμηλού εισοδήματος διαφέρει απαραίτητα από την αποτελεσματική ένταξη σε προαστιακά, εύπορα σχολεία; Είναι μερικοί τύποι και συστατικά της ένταξης καλύτερα για ορισμένους τύπους εκπαιδευτικών και μαθητών από ό, τι για άλλους; Διαφέρει η αποτελεσματική ένταξη σε επίπεδο γυμνασίου από αυτήν στο δημοτικό επίπεδο; Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα χρήσιμα τα προγράμματα ένταξης και καθοδήγησης για νέους δασκάλους των οποίων η επίσημη προετοιμασία είναι σχετικά αδύναμη ή είναι χρήσιμα ανεξάρτητα από την ποιότητα της ακαδημαϊκής τους προετοιμασίας; Η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να φωτίσει αυτά τα ζητήματα (Bennettetal., 2013).

2.2. Ένταξη και απόδοση των εκπαιδευτικών

Οι προσδοκίες για την απόδοση των εκπαιδευτικών έχουν υποστεί σημαντική μεταβολή τις τελευταίες δεκαετίες, και παρόλο που οι προσδοκίες αυτές μπορεί να είναι ακατάλληλες και αμφισβητούμενες, έχουν αυξήσει το δημόσιο και πολιτικό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και είχαν καταλυτική δράση για αλλαγές πολιτικής σε αρκετές δυτικές χώρες. Το κοινό αναμένει τώρα από τους εκπαιδευτικούς να είναι σε θέση να διδάσκουν όλους τους μαθητές, να διδάσκουν πρότυπα παγκόσμιας κλάσης και να διδάσκουν με έναν

τρόπο που μπορεί να βελτιώσει την τρέχουσα επίδοση των μαθητών και να εγγυηθεί ένα παγκόσμιο ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό (Cochran, Smith, 2005).

Σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, όπως η ιατρική και η νομική, η διδασκαλία απαιτεί, μέχρι πρόσφατα, τους νέους ειδικευμένους δασκάλους να αναλάβουν πλήρη επαγγελματική ευθύνη από την πρώτη ημέρα που εισέρχονται στην τάξη. Τόσο δύσκολη ήταν αυτή η εισαγωγή στη διδασκαλία, με ελάχιστη ή καθόλου επαγγελματική ανάπτυξη ή υποστήριξη, που περίπου το ένα τρίτο έως το ήμισυ των νέων εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες εγκατέλειπε συνήθως το επάγγελμα κατά τα πρώτα 5 χρόνια (Ingersoll, 2001).

Στην Ευρώπη, η ένταξη αναφέρεται συνήθως στο 1ο έτος διδασκαλίας των νέων εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, τα προγράμματα ένταξης μειώνουν το διδακτικό φορτίο των καθηγητών του 1ου έτους, παρέχουν ικανή υποστήριξη από μέντορες, προσφέρουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (π.χ. προβληματισμός, παρατηρήσεις, ομαδική διδασκαλία ή προγραμματισμός) και περιλαμβάνουν αξιολόγηση απόδοσης και ανατροφοδότηση (Hobson&Malderez, 2013).

Η διαδικασία ένταξης χρησιμεύει ως γέφυρα μεταξύ της αρχικής εκπαίδευσης ή της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης ή της εκπαίδευσης σε υπηρεσίες. Η σημασία της ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης τεκμηριώνεται ευρέως και γενικά περιλαμβάνει τρία βασικά επιχειρήματα: επέκταση των γνώσεων και των δεξιοτήτων στην πράξη μέσω της συνεχούς μάθησης κατά τη διδασκαλία, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης και της δέσμευσης για βελτίωση του σχολείου και του επαγγέλματος (Howe, 2006).

Η ανάγκη για υποστήριξη στους νέους εκπαιδευτικούς είναι πιο πειστική σήμερα από ό, τι στο παρελθόν λόγω των συνεχιζόμενων και βαθιών αλλαγών στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που είναι νέοι στο επάγγελμα, πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις μιας ολοένα και πιο απαιτητικής κοινωνίας. Τα πρώτα έτη υπηρεσίας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι συνήθως το πιο τρομακτικά και απαιτητικά. Συνήθως, οι νέοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν προβλήματα στον τομέα της διαχείρισης της τάξης, των κινήτρων των μαθητών, της αξιολόγησης των μαθητών και της συνύπαρξης των μεμονωμένων διαφορών των μαθητών. Οι νέοι εκπαιδευτικοί ανησυχούν επίσης για τις σχέσεις τους με συναδέλφους και με τον διευθυντή. Κατά τη

διάρκεια αυτής της φάσης, συχνά υιοθετούν στρατηγικές αντιμετώπισης για να περάσουν την ημέρα, αντί να επιλέγουν ανακλαστικές και εξεταζόμενες προσεγγίσεις που στοχεύουν στη βέλτιστη πρακτική. Αυτή η αρχική φάση χαρακτηρίζεται συχνά από την επιστροφή σε παραδοσιακές μεθοδολογίες διδασκαλίας, με τους νέους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν περισσότερο σε θέματα διαχείρισης τάξεων παρά σε ζητήματα που έχουν να κάνουν με τη διδακτέα ύλη ή σε παιδαγωγικά ζητήματα, με αποτέλεσμα να λείπουν δεσμοί μεταξύ της διαχείρισης της τάξης και της παιδαγωγικής (Killeavy, 2006) .

Μια φάση ένταξης προσφέρει ευκαιρίες στους νέους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τη μάθηση από την αρχή και να τους δοθούν ευκαιρίες να συμβουλευτούν και να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους για να συμμετάσχουν συλλογικά στο επάγγελμα της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, η φάση ένταξης έχει ως στόχο να παρέχει ένα χώρο υποστήριξης για τους νέους εκπαιδευτικούς να πάρουν επίσημα το χρόνο για να αναλύσουν και να αξιολογήσουν την πρακτική τους, να αναζητήσουν βοήθεια όπου είναι απαραίτητο και να ξεκινήσουν κριτικό διάλογο με τους συναδέλφους τους (Ingersoll&Strong, 2011).

2.2.1. Επαγγελματική κοινωνικοποίηση

Η έννοια της κοινωνικοποίησης αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία οι νέοι εκπαιδευτικοί έρχονται να αποκτήσουν τις πεποιθήσεις, τις στάσεις, τις αξίες, τις ακαδημαϊκές και πρακτικές γνώσεις, καθώς και τις δεξιότητες και τις συνήθειες ζωής που παραδοσιακά συνδέονται με το επιλεγμένο επάγγελμά τους. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί των εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την προώθηση της διδασκαλίας ως επαγγέλματος και την προστασία της επαγγελματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών. Με προσεκτικό σχεδιασμό, η φάση ένταξης στη διδακτική σταδιοδρομία παρέχει μια περίοδο κατά την οποία η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των νεοεισερχόμενων στο επάγγελμα μπορεί να προχωρήσει με πιο δομημένο, περιεκτικό και σκόπιμο τρόπο, παρά με τον πιο τυχαίο και μερικές φορές υποκινητικό τρόπο που είναι συνήθως ο κανόνας (Long, 2009).

Η έρευνα για την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών παραμένει αρκετά περιορισμένη σε σύγκριση με την κοινωνικοποίηση σε άλλους επαγγελματικούς κλάδους, όπως ιατρικούς, νομικούς και επιχειρηματικούς τομείς διαχείρισης που έχουν διερευνηθεί εκτενώς. Παρόλο που μπορεί να είναι δύσκολο να απομονωθεί η σχετική σημασία των διαφόρων επιρροών κατά τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας, είναι σαφές ότι η παροχή

υποστηρικτικών σχέσεων τύπου καθοδήγησης για νέους εκπαιδευτικούς είναι ζωτικής σημασίας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Fultonetal.,2005).

Η ένταξη δεν περιορίζεται σε νέους εκπαιδευτικούς, μέντορες και διευθυντές. Αντίθετα, είναι ένα «συλλογικό επαγγελματικό ζήτημα» (Tickle, 2000) που πρέπει να ενθαρρύνει και να προωθή τη συμμετοχή και την επαγγελματική ανάπτυξη ολόκληρου του σχολείου.

2.2.2. Ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών

Παρά το ότι υπάρχουν συγκεκριμένες διαφορές, οι νέοι εκπαιδευτικοί ως ομάδα τείνουν να μοιράζονται παρόμοιες ανάγκες και απαιτούν παρόμοια είδη υποστήριξης κατά τη διάρκεια του έτους εισαγωγής τους. Το παρακάτω είναι μια σύντομη περίληψη των τυπικών ζητημάτων που φαίνεται να ξεπερνούν τα γεωγραφικά και πολιτικά όρια. Εκτός από τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρειάζονται και να επιθυμούν τη βοήθεια των συναδέλφων με (McCannetal.,2005):

- κοινά πρότυπα εμπειρίας μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών
- αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές ανάγκες
- διαχείριση συμπεριφοράς και προβλήματα πειθαρχίας.
- οι κύριες έννοιες του προγράμματος σπουδών στον τομέα ή στο επίπεδο δυσκολίας που θα διδάσκουν ·
- εκπαιδευτικές στρατηγικές για να διαφοροποίηση προσεγγίσεων ή να διαφοροποιήσιστα προγράμματα σπουδών (π.χ., για μαθητές μικτής ικανότητας).
- έκθεση σε περισσότερους συναδέλφους από τον ανατεθέντα μέντορα (καθηγητές και διευθυντής), ιδίως για την παροχή σχολίων και τη βοήθεια στη δικτύωση του νέου εκπαιδευτικού.
- ακριβή, υποστηριζόμενα σχόλια βάσει παρατηρήσεων στην τάξη και συζήτηση πιθανών τρόπων βελτίωσης.
- χρόνος προγραμματισμού και παρακολούθησης άλλων εκπαιδευτικών.
- επικοινωνία με γονείς.
- σχέσεις προσωπικού
- προσανατολισμός σχολείου ή συστήματος, συμπεριλαμβανομένων πολιτικών και διαδικασιών. και
- Αντιμετώπιση εγγράφων και οργανωτικών ζητημάτων που αφαιρούν χρόνο από τον προγραμματισμό (McCannetal.,2005)

2.3. Η καθοδήγηση (mentoring)

Η καθοδήγηση είναι μια πρακτική όπου ένας πιο έμπειρος εκπαιδευτικός (ο μέντορας) προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση, συμβουλές και ενθάρρυνση σε κάποιον που είναι αρχάριος ή λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός με σκοπό την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης (Barreraetal.,2010).

Ως οδηγοί στο πλάι, οι μέντορες μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς μέσω του «αναπτυξιακού μετασχηματισμού», είτε πρόκειται για νέους εκπαιδευτικούς που μαθαίνουν να περιηγούνται στις πολλές πτυχές της ζωής στην τάξη, είτε είναι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να προχωρήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους για βελτιωμένη απασχόληση και επαγγελματική ανάπτυξη (Ingersoll&Smith, 2004).

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα για την εφαρμογή προγραμμάτων καθοδήγησης στα σχολεία ή σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για παράδειγμα, τα ανεπίσημα προγράμματα καθοδήγησης υποστηρίζουν σχέσεις που αναπτύσσονται με οργανικούς ή εθελοντικούς τρόπους. Με την άτυπη καθοδήγηση, η σχέση μεταξύ καθοδήγησης και φιλίας μπορεί να είναι δύσκολο να διακριθεί καθώς τα εμπλεκόμενα άτομα μπορούν να μοιράζονται πόρους, ιδέες, στρατηγικές και εκπαιδευτικές φιλοσοφίες. Η σχέση μπορεί να έχει λίγο ή καθόλου επίσημο ρόλο αξιολόγησης. Η επίσημη καθοδήγηση, από την άλλη πλευρά, συχνά καθιερώνεται μέσω προγραμμάτων που σχεδιάζονται, ξεκινούν, διευκολύνονται και ίσως επιδοτούνται από ένα σχολικό σύστημα ή έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην επίσημη καθοδήγηση ο μέντορας μπορεί να έχει έναν αξιολογικό ρόλο, αναφέροντας σε έναν διευθυντή σχετικά με την πρόοδο του εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι διαχειριστές σχολείων ενδέχεται να προσκαλέσουν έναν «ειδικό» από ακαδημαϊκό ή εκπαιδευτικό οργανισμό για να παρέχουν καθοδήγηση σε νέους εκπαιδευτικούς (Efronetal.,2013).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η καθοδήγηση και η αξιολόγηση φαίνεται να λειτουργούν καλύτερα όταν παραμένουν αμοιβαία αποκλειόμενες. Τα προγράμματα καθοδήγησης που περιλαμβάνουν εκτιμητικές πτυχές με δυνατότητα κρίσης ή ακόμη και αρνητικών συνεπειών είναι επιβλαβή για τη δημιουργία σχέσεων που βασίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και εμπιστευτικότητα. Οι Hobson και Malderez (2013) προειδοποιούν για τον ανεπιθύμητο αντίκτυπο που μπορεί να έχουν οι εκτιμητικές μορφές καθοδήγησης

στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εφαρμόζουν τον όρο «κρίση» για να περιγράψουν τις επιβλαβείς συνέπειες της συγχώνευσης των ρόλων του αξιολογητή και του μέντορα. Οι ερευνητές προτείνουν ότι για πολλούς δασκάλους, η «κρίση έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία τους, με ορισμένους να περιγράφουν τον εαυτό τους, μετά από τις συναντήσεις τους με κριτές, ως «απογοητευμένοι», «αποθαρρυσμένοι», «απομονωμένοι» ή «μοναχικοί». Επομένως, για να βοηθήσουν τους δασκάλους να ξεπεράσουν το άγχος του να κριθούν αρνητικά, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να αισθάνεται σίγουρος ότι ο μέντορας έχει έναν υποστηρικτικό παρά αξιολογικό ρόλο. Η έρευνα για την καθοδήγηση, γενικά, υποδηλώνει ότι η αλλαγή συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια σχέση εμπιστοσύνης με έναν μέντορα και γνωρίζουν ότι ο μέντορας είναι εκεί για να τους βοηθήσει να βελτιωθούν, όχι για να τους αξιολογήσει επίσημα (Bressman et al., 2018).

2.3.1. Η καθοδήγηση ως μονοπάτι για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη

Από την άλλη πλευρά, η καθοδήγηση που αγκαλιάζει τη χρήση της διαμορφωτικής αξιολόγησης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να σκέφτονται βαθιά τη δική τους διδασκαλία, με στόχο τη συνεχή εκπαιδευτική βελτίωση. «Οι μέντορες που βλέπουν τη δουλειά τους σε εκπαιδευτικούς όρους είναι σε καλή θέση για να βοηθήσουν νέους (και έμπειρους) δασκάλους να κατανοήσουν τις πνευματικές και πρακτικές προκλήσεις της διδασκαλίας . Μαζί, οι εκπαιδευτικοί και οι μέντορές τους, μπορούν να χρησιμοποιούν τη λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων, χωρίς να εφαρμόζουν κρίσεις, για να διευκολύνουν σημαντικές συζητήσεις σχετικά με την πρόοδο της διδασκαλίας για βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Hobson & Malderez, 2013).

2.3.2. Καθοδήγηση για σχολική σταθερότητα

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν αναγνωρίσει την αρχική ανάγκη των εκπαιδευτικών για υποστήριξη και καθοδήγηση υψηλής ποιότητας καθώς εισέρχονται στο επάγγελμα (Portner, 2008). Προηγούμενες μελέτες (Ingersoll & Smith, 2004; Stanulis & Floden, 2009) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η καθοδήγηση αποτελεί την κύρια μέθοδο παροχής υποστήριξης σε νέους εκπαιδευτικούς.

Όπως προτείνουν οι Ingersoll και Strong (2011), τα προβλήματα στελέχωσης του σχολείου οφείλονται σε σημαντικό βαθμό στο ότι ένας μεγάλος αριθμός έμπειρων δασκάλων αποχωρούν από την διδασκαλία πολύ πριν από τη συνταξιοδότηση. Άλλοι εκπαιδευτικοί ερευνητές αναγνωρίζουν τις αρνητικές επιπτώσεις που δημιουργεί ο κύκλος εργασιών των

εκπαιδευτικών στην διδασκαλία στην τάξη. Ως αποτέλεσμα, «οι μαθητές πληρώνουν την υψηλότερη τιμή για τον κύκλο εργασιών των εκπαιδευτικών όταν διδάσκονται επανειλημμένα από νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, κατά μέσο όρο, είναι λιγότερο αποτελεσματικοί από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς» (Ingersoll & Strong, 2011).

Πάντως ένας από τους βασικούς λόγους που ένας εκπαιδευτικός θα εγκαταλείψει το πεδίο είναι το λεγόμενο Burnout. Το Burnout αναφέρεται ως ένας από τους πιο συνηθισμένους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα (Roloff & Brown, 2011). Ο όρος «εξουθένωση των εκπαιδευτικών» χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει το αίσθημα της δυσαρέσκειας με τις ευθύνες της διδασκαλίας. Οι Leiter&Maslach,(2003) ορίζουν τρεις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: εξάντληση, κυνισμός και ασφυξία. Οποιαδήποτε ή όλες αυτές οι πτυχές μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται συναισθηματικά στραγγισμένοι και χωρίς επιθυμία να συνεχίσουν. Παρόλο που ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αποφασίσουν να εγκαταλείψουν το πεδίο, άλλοι μπορεί να επιλέξουν να παραμείνουν σε αυτό, αλλά αισθάνονται τόσο συναισθηματικά λειψοί που κάνουν ελάχιστα να ασχοληθούν ή να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές τους οποίους έχουν αναλάβει να διατρέχουν τον κίνδυνο να λάβουν μια ανεπιθύμητη ή λιγότερο αποτελεσματική εκπαίδευση (LeMaistre&Paré, 2010).

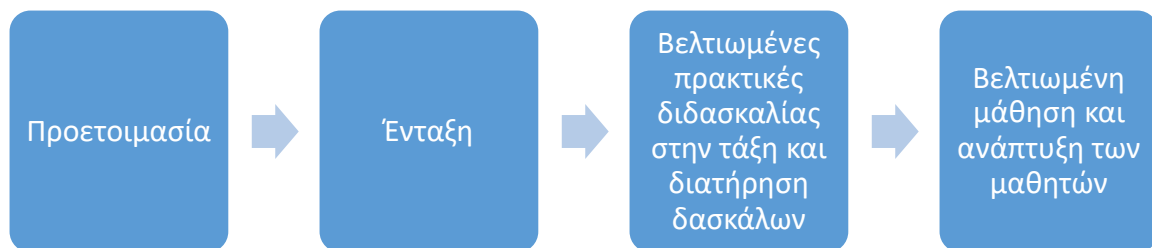
Οι σχολικοί μεταρρυθμιστές και οι ερευνητές έχουν επισημάνει εδώ και πολύ καιρό ότι αυτή η απομόνωση μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τους νέους δασκάλους, οι οποίοι, αφού αποδεχθούν μια θέση σε ένα σχολείο, συχνά αφήνονται μόνοι τους να πετύχουν ή να αποτύχουν στα όρια των δικών τους τάξεων. Η απομόνωση, δυστυχώς, μπορεί επίσης να οδηγήσει σε απάθεια ή αποδέσμευση των δασκάλων με αποτέλεσμα την έλλειψη ενθουσιασμού για αυτούς τους εκπαιδευτικούς στη σταδιοδρομία τους(Ingersoll & Strong , 2011).

2.4. Το θεωρητικό υπόβαθρο της ένταξης

Η θεωρία πίσω από την επαγωγή υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι πολύπλοκη εργασία, ότι η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πριν από την απασχόληση είναι σπάνια επαρκής για να

παρέχει όλες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή διδασκαλία και ότι ένα σημαντικό μέρος μπορεί να αποκτηθεί μόνο κατά τη διάρκεια της εργασίας. Ως εκ τούτου, αυτή η προοπτική συνεχίζεται, υπάρχει ένας απαραίτητος ρόλος για τα σχολεία στην παροχή ενός περιβάλλοντος όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν την τέχνη της διδασκαλίας, να παραμείνουν και να πετύχουν ως δάσκαλοι. Ο στόχος της ένταξης είναι η βελτίωση της απόδοσης και της διατήρησης των νέων εκπαιδευτικών, δηλαδή, τόσο για την ενίσχυση όσο και για την πρόληψη της απώλειας ανθρώπινου κεφαλαίου των εκπαιδευτικών, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ανάπτυξης και της μάθησης των μαθητών (Brittonetal., 2003) (βλ. Σχήμα 1) .

Σχήμα 1. Θεωρία της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.



Πηγή: Brittonetal., (2003)

Τυπικό της θεωρίας που βασίζεται στην ένταξη είναι το μοντέλο αμοιβαίων παροχών του Zey (1984), που αντλείται από τη θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής. Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην υπόθεση ότι τα άτομα συνάπτουν και παραμένουν μέρος των σχέσεων για να καλύψουν

ορισμένες ανάγκες, για όσο διάστημα τα μέρη συνεχίζουν να επωφελούνται. Ο Zey επέκτεινε αυτό το μοντέλο προσθέτοντας ότι ο οργανισμός στο σύνολό του (σε αυτήν την περίπτωση το σχολείο) που περιέχει τον μέντορα και εκείνον που εντάσσεται, ωφελείται επίσης από την αλληλεπίδραση.

Η προετοιμασία αναφέρεται στην εκπαίδευση και την προετοιμασία που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί πριν από την απασχόληση (συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής κατάρτισης, όπως η διδασκαλία των μαθητών). Η ενδοϋπηρεσιακή ανάπτυξη αναφέρεται σε περιοδική αναβάθμιση και πρόσθετη επαγγελματική ανάπτυξη που λαμβάνεται κατά τη διάρκεια της εργασίας. Θεωρητικά, η ένταξη προορίζεται για όσους έχουν ήδη ολοκληρώσει βασική εκπαίδευση και προετοιμασία πριν από την απασχόληση. Αυτά τα προγράμματα θεωρούνται συχνά ως «γέφυρα» από τον μαθητή της διδασκαλίας έως τον δάσκαλο των μαθητών. Φυσικά, αυτές οι θεωρητικές διακρίσεις μπορούν εύκολα να πάψουν να υφίστανται σε πραγματικές καταστάσεις (Allen, 2009).

2.4.1. Προγράμματα ένταξης

Αν και ο βασικός στόχος των προγραμμάτων ένταξης εκπαιδευτικών είναι η βελτίωση της απόδοσης και της διατήρησης των νέων εκπαιδευτικών, παράλληλα με τις διαδικασίες ένταξης που είναι κοινές σε άλλα επαγγέλματα, οι θεωρητικοί της ένταξης έχουν εντοπίσει πολλαπλούς στόχους και βασικά σημεία που μπορεί να έχουν τέτοια προγράμματα (Brittonetal., 2003).

Μεταξύ αυτών είναι η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών, η προσαρμογή, η ανάπτυξη και η αξιολόγηση. Για παράδειγμα, ορισμένα προγράμματα είναι κυρίως αναπτυξιακά και έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν την επαγγελματικής ανάπτυξη των νεοεισερχόμενων. Αντίθετα, άλλα προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να εκτιμούν, και ίσως να εξουδετερώνουν, αυτούς που θεωρούνται ακατάλληλοι για τη δουλειά. Επιπλέον, η ένταξη εκπαιδευτικών μπορεί να αναφέρεται σε μια ποικιλία διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων για νέους εκπαιδευτικούς - συνεδρίες προσανατολισμού, περιόδους συνεργασίας καθηγητών, συναντήσεις με επιβλέποντες, αναπτυξιακά σεμινάρια, επιπλέον βοήθεια στην τάξη, μειωμένο φόρτο εργασίας και, ιδιαίτερα, καθοδήγηση (O'Brien&Goddard, 2006).

Η καθοδήγηση είναι η προσωπική καθοδήγηση που παρέχεται, συνήθως από έμπειρους εκπαιδευτικούς, στους αρχάριους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Τις τελευταίες δεκαετίες, τα προγράμματα καθοδήγησης δασκάλων έχουν γίνει κυρίαρχη μορφή ένταξης εκπαιδευτικών;

Πράγματι, οι δύο όροι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά. Ο γενικός στόχος των προγραμμάτων καθοδήγησης εκπαιδευτικών είναι να δώσει στους νεοεισερχόμενους έναν βασικό οδηγό, αλλά ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο αυτών των προγραμμάτων ποικίλλουν επίσης πολύ (Nevins, Stanulis & Floden, 2009).

Η διάρκεια και η ένταση, για παράδειγμα, μπορεί να διαφέρουν πολύ από πρόγραμμα σε πρόγραμμα. Τα προγράμματα καθοδήγησης μπορεί να ποικίλλουν από μία συνάντηση μεταξύ μέντορα και νέου εκπαιδευτικού στην αρχή ενός σχολικού έτους έως ένα πολύ δομημένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει συχνές συναντήσεις για δύο χρόνια μεταξύ μέντορων και νέων εκπαιδευτικών, στους οποίους παρέχεται χρόνος απελευθέρωσης από το κανονικό τους εκπαιδευτικό φορτίο. Τα προγράμματα ποικίλλουν επίσης ανάλογα με τον αριθμό των νέων εκπαιδευτικών που υπηρετούν. Μερικά περιλαμβάνουν οποιονδήποτε νέο εκπαιδευτικό σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, ακόμη και εκείνους με προηγούμενη διδακτική εμπειρία, ενώ άλλοι επικεντρώνονται αποκλειστικά σε αρχάριους. Τέλος, τα προγράμματα καθοδήγησης διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν, προετοιμάζουν, εκχωρούν και αποζημιώνουν τους ίδιους τους μέντορες. Το πόσο προσεκτικά επιλέγονται οι μέντορες είναι ένα ζήτημα για τα προγράμματα, όπως είναι αν η επιλογή για να είναι μέντορας είναι πραγματικά εθελοντική ή μια ημι-υποχρεωτική ανάθεση. Ορισμένα προγράμματα περιλαμβάνουν εκπαίδευση για τους μέντορες ενώ άλλα προγράμματα δεν το κάνουν (Portner, 2008).

Τι είδους προγράμματα ένταξης και καθοδήγησης υπάρχουν και υπό ποιες συνθήκες βοηθούν, είναι θεμελιώδεις ερωτήσεις για τους ερευνητές, τους εκπαιδευτικούς στον τομέα που εφαρμόζουν τέτοια προγράμματα και τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής καλούνται να πάρουν αποφάσεις σχετικά με την υποστήριξη τέτοιων προγραμμάτων. Ειδικά για την τελευταία ομάδα, η επένδυση στα αρχικά χρόνια των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα αίνιγμα. Από τη μία πλευρά, όπως υποστηρίζει η θεωρία της ένταξης, οι επενδύσεις που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των νέων εκπαιδευτικών μπορούν να αυξήσουν την ελκυστικότητα της εργασίας, να βελτιώσουν τη διατήρηση των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν άλλα αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, εάν ένα σημαντικό μέρος αυτών που εισέρχονται στη διδασκαλία το θεωρεί ως προσωρινή γραμμή εργασίας και σκοπεύει να φύγει σύντομα, ανεξάρτητα από τέτοιες βελτιώσεις, οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο θα μπορούσαν να χαθούν στο σχολικό πλαίσιο (Scherer, 1999).

Εξαιτίας των παραπάνω λόγων, με την ανάπτυξη προγραμμάτων ένταξης και καθοδήγησης, υπάρχει επίσης αυξανόμενο ενδιαφέρον για εμπειρική έρευνα σχετικά με την ποικιλία και την αξία αυτών των πρωτοβουλιών. Τα τελευταία χρόνια, έχουν γίνει πολλές μελέτες για διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων. Ωστόσο, δεν είναι σαφές πόση από αυτήν την έρευνα δικαιολογεί σαφή συμπεράσματα σχετικά με την αξία του εκάστοτε προγράμματος ένταξης που εξετάζεται. Ορισμένες μελέτες φαίνεται να στερούνται μεθοδολογικής αυστηρότητας και να βγάζουν συμπεράσματα που φτάνουν πέρα από αυτό που υποστηρίζουν πραγματικά τα δεδομένα τους. Επιπλέον, το περιεχόμενο, η διάρκεια και η παράδοση των προγραμμάτων ποικίλλουν τόσο πολύ μεταξύ των διάφορων μελετών, ώστε να μην είναι σαφές σε ποιο βαθμό μπορούν να εξαχθούν γενικά συμπεράσματα σχετικά με την ένταξη από την έρευνα. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη να αξιολογηθεί κριτικά η εμπειρική έρευνα σχετικά με την ένταξη των εκπαιδευτικών για να προσδιοριστεί το εύρος και η αξία της και τα συμπεράσματα που μπορεί να εξαχθούν από αυτήν (Ingersoll&Strong, 2011).

Κεφάλαιο 3. Εμπειρική Ανάλυση

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας αφορά σε ποσοτική έρευνα που διεξήχθη για την διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης στα πλαίσια της ένταξης και του οργανωσιακού κλίματος που βιώνουν οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Μέσω της χρήσης δομημένου ερωτηματολογίου, αντλήθηκαν απαντήσεις από 100 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με λιγότερο από 7 χρόνια προϋπηρεσία και κατόπιν οι απαντήσεις τους επεξεργάστηκαν με χρήση του στατιστικού πακέτου IBMSPSS 24. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση, η οποία και παρουσιάζεται αναλυτικά στο ακόλουθο μέρος. Όλα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε δίνονται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

3.1. Μεθοδολογία

Η περιγραφική στατιστική παρουσιάζει αριθμούς που συνοψίζουν τα δεδομένα με σκοπό να περιγράψουν τι συνέβη στο δείγμα. Αντίθετα, η επαγωγική στατιστική παρουσιάζει αριθμούς που επιτρέπουν στον ερευνητή να προσδιορίσει εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων δειγμάτων και εάν αυτές οι διαφορές είναι πιθανό να υπάρχουν στον πληθυσμό που μελετάται. Περιγραφικές στατιστικές μπορούν επίσης να χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση δειγμάτων από τη μία μελέτη με την άλλη. Οι περιγραφικές στατιστικές βοηθούν επίσης τους ερευνητές να εντοπίσουν δείγματα χαρακτηριστικών που μπορεί να επηρεάσουν τα συμπεράσματά τους (Thompson, 2009).

Οι κατανομές συχνότητας είναι συχνά οι πρώτες αναλύσεις που πρέπει να γίνουν σε ένα σύνολο δεδομένων. Οι κατανομές συχνότητας είναι μια πολύτιμη μέθοδος για την περιγραφή των δεδομένων κατηγορικών μεταβλητών (Fisher, & Marshall, 2009).

Τα μέτρα της κεντρικής τάσης είναι στατιστικές που περιγράφουν που βρίσκεται το μέσο του δείγματος. Ένα τέτοιο μέτρο όχι και τόσο χρησιμοποιούμενο είναι εκείνο της επικρατούσας τιμής, η οποία και είναι η τιμή εκείνη που εμφανίζεται πιο συχνά στο σύνολο δεδομένων. Η επικρατούσα τιμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί με όλα τα επίπεδα μέτρησης και είναι το κύριο μέτρο της κεντρικής τάσης που διατίθεται για δεδομένα κατηγορικών μεταβλητών. Το επόμενο μέτρο της κεντρικής τάσης είναι η διάμεση τιμή, η τιμή που βρίσκεται ακριβώς στο μέσο του δείγματος. Ο διάμεσος είναι το σημείο στο οποίο τα μισά από τα υποκείμενα βρίσκονται πάνω από αυτήν την τιμή και τα μισά από τα υποκείμενα βρίσκονται κάτω από

αυτήν. Ο μέσος όρος (ή η μέση τιμή) είναι το πιο κοινό μέτρο της κεντρικής τάσης. Ο μέσος όρος υπολογίζεται προσθέτοντας την τιμή για όλα τα υποκείμενα και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό αυτών. Ο μέσος όρος είναι πιο ευαίσθητος στα ακραία σημεία και επηρεάζεται περισσότερο από την κατανομή των τιμών από ό, τι η διάμεσος. Τα μέτρα κεντρικής τάσης παρέχουν πληροφορίες για το πού βρίσκονται τα περισσότερα δεδομένα. Ωστόσο, αυτά τα μέτρα δεν ενημερώνουν σχετικά με την κατανομή των δεδομένων ή τη μεταβλητότητά τους. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό να παρουσιάζεται η κατανομή του δείγματος καθώς και διάφορα μέτρα μεταβλητότητας. Η παρουσία μιας κανονικής κατανομής δεδομένων στον πληθυσμό είναι μια κοινή υπόθεση για συμπεράσματα στατιστικών (Mishraetal., 2019).

Ένα μέτρο μεταβλητότητας είναι το εύρος. Το εύρος είναι η διαφορά μεταξύ της μεγαλύτερης και της μικρότερης τιμής. Το εύρος, όπως ο μέσος όρος ενός δείγματος, είναι πολύ ευαίσθητο σε ακραίες τιμές ή μετρήσεις που είναι πολύ διαφορετικές από το υπόλοιπο δείγμα. Ένα μέτρο μεταβλητότητας που ελαχιστοποιεί τις επιπτώσεις των ακραίων τιμών είναι η τυπική απόκλιση. Η τυπική απόκλιση είναι ένας μαθηματικός υπολογισμός της διακύμανσης όλων των μετρήσεων σε ένα δείγμα. Η τυπική απόκλιση μπορεί να θεωρηθεί ως η μέση απόσταση από το μέσο όρο ότι κάθε μία από τις τιμές βρίσκεται. Το Pearson'sR είναι ένα άλλο κοινό περιγραφικό στατιστικό στοιχείο. Αυτή η στατιστική περιγράφει τη σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Παρόλο που το Pearson'sR μπορεί να χρησιμοποιηθεί περιγραφικά, χρησιμοποιείται πιο συχνά ως στατιστικό της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης (Fisher, &Marshall, 2009).

3.1.1. Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του οργανωσιακού κλίματος και του τρόπου ένταξης των νεών εκπαιδευτικών στο σχολείο. Προκειμένου να αποτυπωθεί το οργανωσιακό κλίμα και οι διαδικασίες ένταξης που υφίστανται στα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου με σκοπό την περιγραφική στατιστική ανάλυση των απαντήσεων.

3.1.2. Ερευνητικό εργαλείο

Για την διενέργεια ποσοτικής έρευνας, η χρήση ερωτηματολογίου αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη και πολύ γνωστή ερευνητική τεχνική. Μέσω αυτής είναι δυνατή η

γρήγορα και αποτελεσματική συλλογή και ανάλυση δεδομένων από τον υπό μελέτη πληθυσμό. Έρευνες με χρήση ερωτηματολογίου έχουν πραγματοποιηθεί σχεδόν σε κάθε πιθανό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα στον χώρο της υγείας, σε βιομηχανικούς ή κατασκευαστικούς κλάδους, στην εκπαίδευση και σε πολλά άλλα (Bryman&Cramer, 2009).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις το οποίο βασίστηκε κυρίως σε προηγούμενες έρευνες σχετικές με το ζήτημα του οργανωσιακού κλίματος (Deer, 1980; Griffith, 2006; Hoy et al.,1990; Hoy et al., 1998) και της ένταξης (Alhija&Fresko, 2010, Kiddetal., 2015). Το τελικό ερωτηματολόγιο, προέκυψε έπειτα από πιλοτική έρευνα που διεξήχθη σε 15 συναδέλφους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν σημεία που δεν γίνονται εύκολα κατανοητά αλλά και τυχόν λειψές ερωτήσεις ή και απαντήσεις.

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε τελικά απαρτίζεται από δύο βασικά μέρη. Στο πρώτο μέρος περιέχονται ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (φύλο, ηλικία, τόπος σχολικής μονάδας, έτη προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου, πρόσθετες σπουδές, μέγεθος σχολικής μονάδας). Το δεύτερο μέρος, που είναι και το βασικό μέρος του ερωτηματολογίου περιέχει ερωτήσεις σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Στο βασικό μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν τρεις βασικές κατηγορίες ερωτήσεων. Η πρώτη κατηγορία περιέχει ερωτήσεις που αφορούν στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο, όπως για παράδειγμα «Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τον διευθυντή.». Η δεύτερη κατηγορία περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το κλίμα που επικρατεί στο νέο εργασιακό χώρο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα «Δεν ένιωσα να υφίσταται ανταγωνιστικό περιβάλλον στον εργασιακό μου χώρο.». Τέλος, στην τρίτη κατηγορία περιέχονται ερωτήσεις σχετικές με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που επικρατεί στο νέο εργασιακό χώρο των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα «Η κριτική που μου ασκείται είναι καλόπιστη και εποικοδομητική.».

Αξιοπιστία

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δύο βασικά στοιχεία στην αξιολόγηση ενός ερευνητικού εργαλείου. Η εγκυρότητα αφορά το βαθμό στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που σκοπεύει να μετρήσει. Η αξιοπιστία σχετίζεται με την ικανότητα ενός ερευνητικού

εργαλείου να μετρά με συνέπεια. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου συνδέεται στενά με την εγκυρότητά του. Ένα ερευνητικό εργαλείο δεν μπορεί να είναι έγκυρο αν δεν είναι αξιόπιστο. Ωστόσο, η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου δεν εξαρτάται από την εγκυρότητά του. Είναι δυνατόν να μετρηθεί αντικειμενικά η αξιοπιστία ενός ερευνητικού εργαλείου και ένας από αυτούς τους τρόπους είναι ο υπολογισμός του δείκτη, του πιο διαδεδομένου αντικειμενικού μέτρου αξιοπιστίας (Tavakol&Dennick, 2011).

Ο δείκτης Cronbach's alpha αναπτύχθηκε για να παρέχει ένα μέτρο της εσωτερικής συνέπειας μιας δοκιμής ή κλίμακας και εκφράζεται ως αριθμός μεταξύ του 0 και 1. Η εσωτερική συνοχή περιγράφει το βαθμό στον οποίο όλα τα στοιχεία σε μια κλίμακα μετράνε το ίδιο πράγμα και ως εκ τούτου συνδέεται με την αλληλεξάρτηση των στοιχείων στο πλαίσιο της κλίμακας του ερωτηματολογίου. Εάν τα στοιχεία σε μια κλίμακα συσχετίζονται μεταξύ τους, η τιμή του Cronbach's alpha αυξάνεται και όσο μεγαλύτερη η τιμή του δείκτη τόσο μεγαλύτερη αναμένεται να είναι και η αξιοπιστία της κλίμακας. Πάντως, στη βιβλιογραφία, οι αποδεκτές τιμές του δείκτη προκειμένου να θεωρηθεί μια κλίμακα αξιόπιστη κυμαίνονται από 0,7 μέχρι 0,9 (Tavakol&Dennick, 2011). Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπολογίστηκε ο δείκτης τόσο για τις επιμέρους κλίμακες του βασικού ερωτηματολογίου όσο και για το σύνολο του βασικού ερωτηματολογίου και τα αποτελέσματα δίνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα, από όπου προκύπτει ότι σε κάθε περίπτωση η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε μπορεί να θεωρηθεί αξιόπιστη.

Πίνακας 1: Έλεγχος αξιοπιστίας – Τιμές Cronbach's Alpha

Μέρος βασικού ερωτηματολογίου	Cronbach's Alpha	Πλήθος στοιχείων
A. Ένταξη	0,961	12
B. Κλίμα	0,966	12
Γ. Επαγγελματική ανάπτυξη	0,958	13
Σύνολο	0,987	37

Διαπιστώνεται ότι σε κάθε περίπτωση, μπορεί να θεωρηθεί ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε είναι αξιόπιστη, κάτι που δηλώνει ότι πράγματα οι κλίμακες μετράνε πράγματι το ίδιο πράγμα. Επομένως όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν το κομμάτι της ένταξης αφορούν την ένταξη, όλα τα στοιχεία στην κλίμακα του κλίματος αφορούν στο οργανωσιακό κλίμα κ.ο.κ. Αυτό μας επιτρέπει, κάτι το οποίο θα γίνει σε επόμενο τμήμα του ερευνητικού

μέρους να δημιουργήσουμε καινούριες μεταβλητές, που θα είναι άθροισμα των επιμέρους στοιχείων των κλιμάκων.

3.1.3. Συμμετέχοντες

Για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας, στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε 50 δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της επικράτειας της Ελλάδας, με παράκληση να συμπληρωθούν από νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς με έτη προϋπηρεσίας σε δημόσιο σχολείο μέχρι 7 έτη. Συνολικά στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τελικά 100 εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, από όλη την Ελλάδα. Τόσο από θέμα δημογραφικών στοιχείων (φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία, πρόσθετες σπουδές) όσο και από θέμα εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί (τόπος, τύπος, μέγεθος), επετεύχθη μια καλή κατανομή των απαντήσεων με αξιόλογη αντιπροσώπευση από όλες τις κατηγορίες.

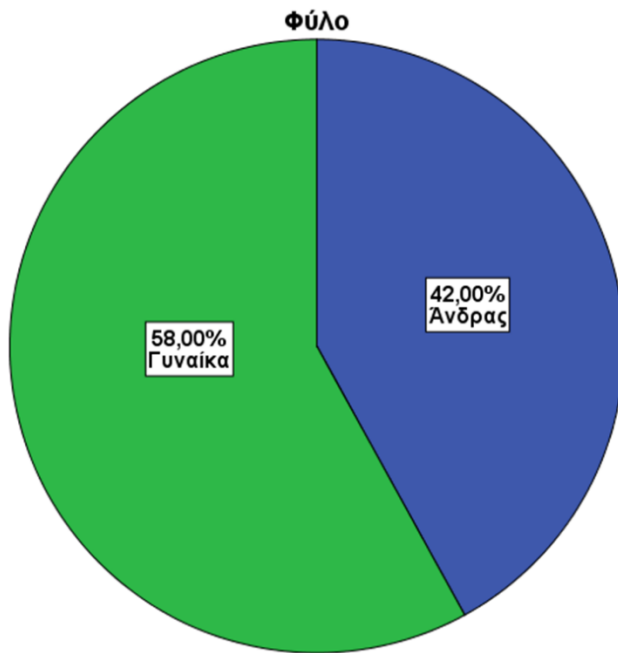
3.2. Ανάλυση

3.2.1. Δημογραφικά στοιχεία

Σε μια έρευνα, είναι πολύ σημαντικό να παρατίθενται τα στατιστικά στοιχεία εκείνα που περιγράφουν το δείγμα. Είναι πολύ σημαντικό να παρουσιάζονται τα στατιστικά στοιχεία του δείγματος, όπως το φύλο και η ηλικία προκειμένου να γίνονται αντιληπτά από τον αναγνώστη τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετέχουν στην έρευνα. Πρόκειται για μια διαδικασία που είναι απαραίτητη προκειμένου να διαφανεί το κατά πόσο είναι εφικτή μια γενίκευση των συμπερασμάτων που εξάγονται (Thompson, 2009).

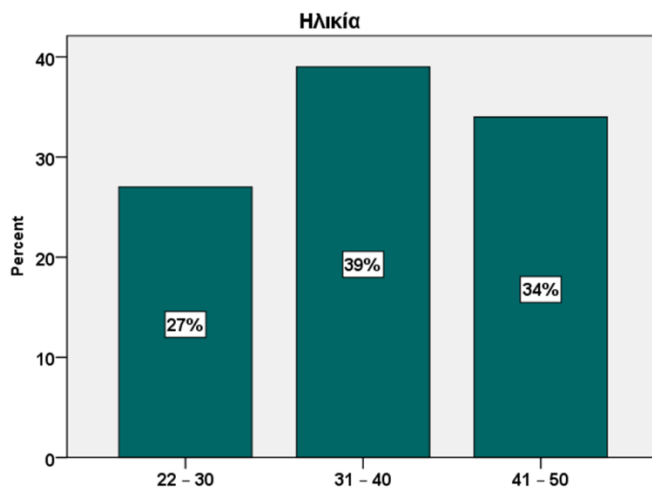
Αναφορικά με το φύλο των συμμετέχοντων, το 58% αυτών ήταν γυναίκες και το 42% ήταν άνδρες. Διαγραμματικά η κατανομή του δείγματος αναφορικά με το φύλο αναπαρίσταται στο ακόλουθο κυκλικό διάγραμμα.

Εικόνα 1: Φύλο



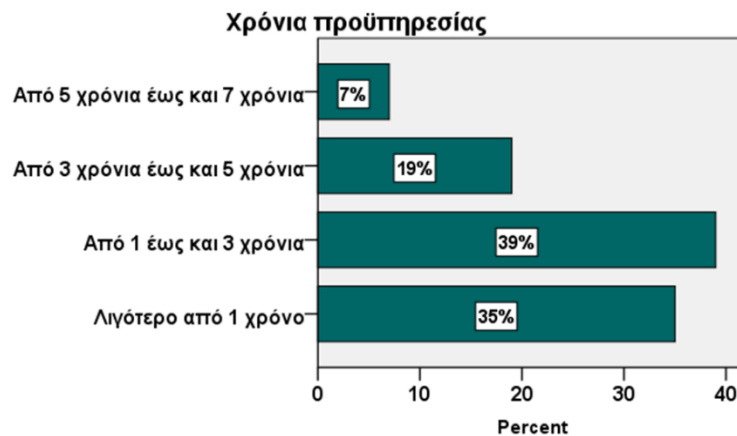
Το ηλικιακό εύρος των ερωτώμενων κυμαίνεται από 22 έως και 50 χρονών, με την πλειοψηφία αυτών να είναι άνω των 31 χρόνων. Πιο αναλυτικά, τα ποσοστά των συμμετέχοντων ανά ηλικιακή κατηγορία παρουσιάζονται διαγραμματικά στο παρακάτω ραβδόγραμμα.

Εικόνα 2: Ηλικία



Τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτώμενων είναι μέχρι 7 χρόνια, με την πλειοψηφία αυτών να έχει προϋπηρεσία λιγότερη από 3 χρόνια. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των ερωτώμενων ανά έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζονται διαγραμματικά στο παρακάτω οριζόντιο ραβδόγραμμα.

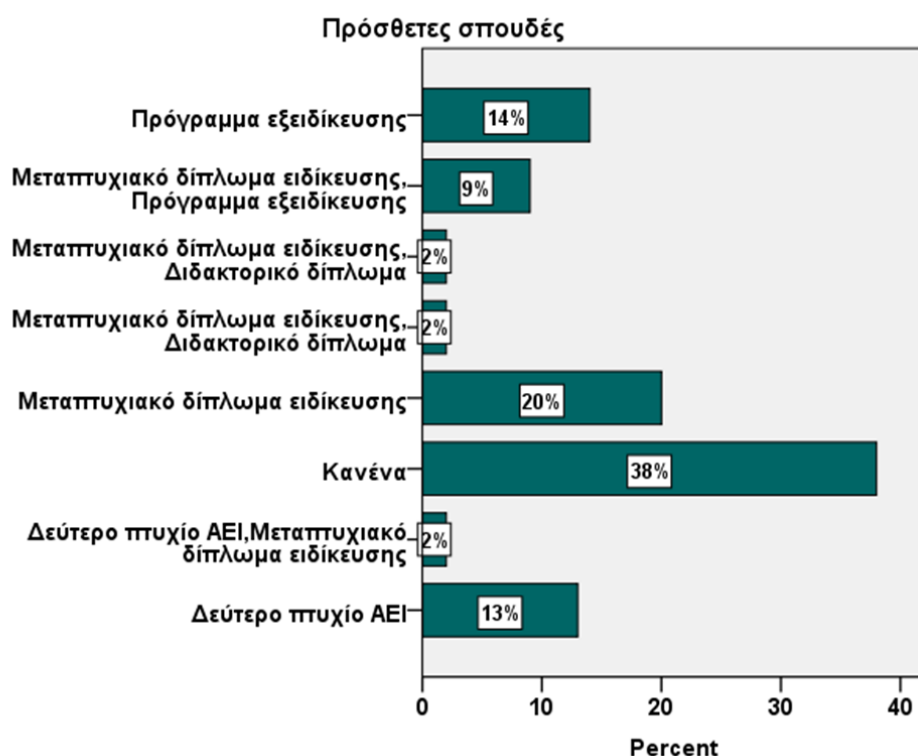
Εικόνα 3: Έτη προϋπηρεσίας



Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν επίσης να απαντήσουν και για τυχόν πρόσθετες σπουδές που έχουν κάνει, με πιθανές επιλογές (α) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, (β) μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης, (γ) Διδακτορικό δίπλωμα (δ) πρόγραμμα εξειδίκευσης, (ε) κανένα. Οι συμμετέχοντες στην

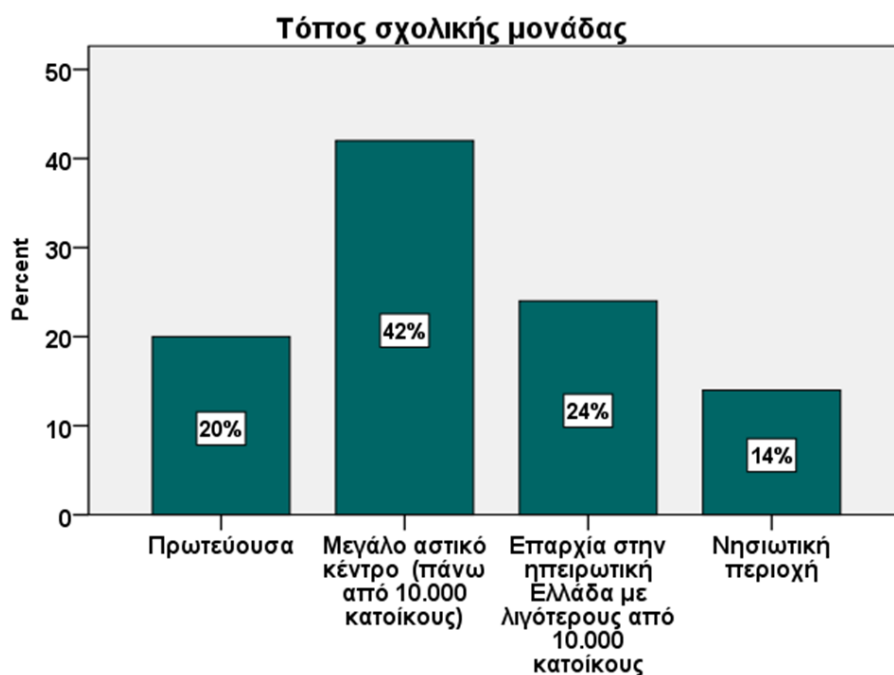
παρούσα ερώτηση μπορούσαν να επιλέξουν παραπάνω από μια απάντηση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων τους παρουσιάζονται διαγραμματικά στο παρακάτω οριζόντιο ραβδόγραμμα, από όπου διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία των ερωτώμενων (62%) είχε τουλάχιστον έναν επιπλέον τίτλο σπουδών πέρα του απαραίτητου.

Εικόνα 4: Πρόσθετες σπουδές



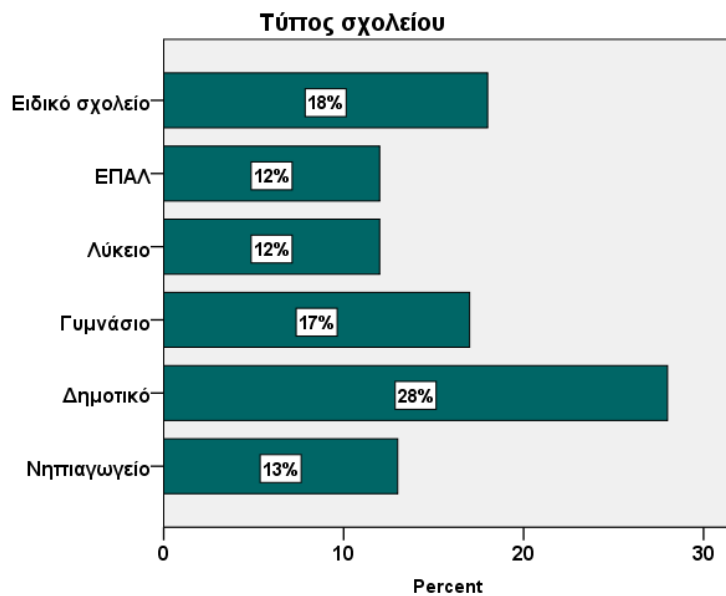
Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που υπηρετούσαν οι ερωτώμενοι, τέθηκαν επίσης κάποιες ερωτήσεις, η πρώτη εκ των οποίων αφορούσε στον τόπο αυτής. Το μεγαλύτερο πλήθος των ερωτώμενων, υπηρετούσαν σε σχολική μονάδα μεγάλου αστικού κέντρου (με περισσότερους από 10.000 κατοίκους). Πιο αναλυτικά, τα ποσοστά των ερωτώμενων ανά τόπο σχολικής μονάδας παρουσιάζονται διαγραμματικά στο παρακάτω ραβδόγραμμα.

Εικόνα 5: Τύπος σχολικής μονάδας



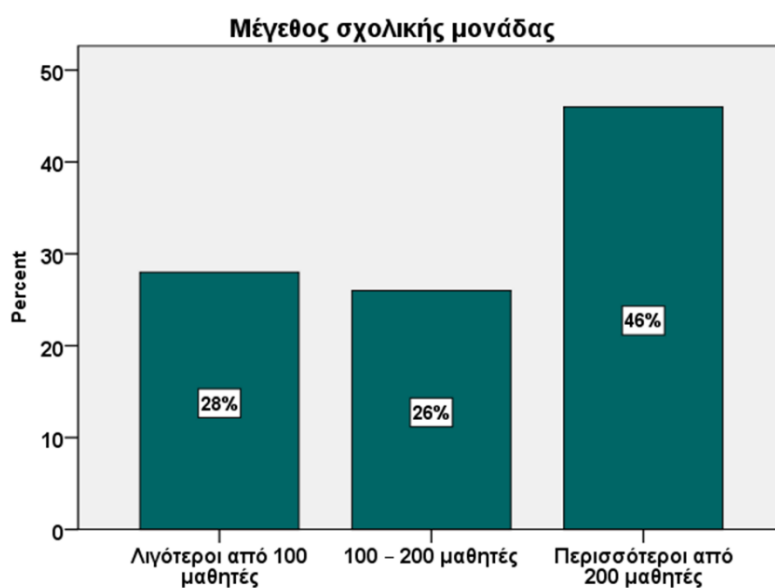
Επιπλέον, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τον τύπο σχολικής μονάδας στον οποίο εργάζονται. Αξίζει να σημειωθεί ότι και σε αυτή την περίπτωση επετεύχθη ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλες τις κατηγορίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την μεγαλύτερη συμμετοχή να προέρχεται από εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων. Αναλυτικά, τα ποσοστά των ερωτώμενων ανά τύπο σχολικής μονάδας διακρίνονται στο παρακάτω οριζόντιο ραβδόγραμμα.

Εικόνα 6: Τύπος σχολείου



Η τελευταία ερώτηση του συγκεκριμένου μέρους του ερωτηματολογίου αφορούσε στο μέγεθος της σχολικής μονάδας, ενώ και σε αυτή την περίπτωση κατέστη δυνατή η αντιπροσώπευση από διάφορων μεγεθών σχολικές μονάδες, με το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων να εργάζονται σε σχολικές μονάδες με περισσότερους από 200 μαθητές. Πιο αναλυτικά, τα ποσοστά των ερωτώμενων ανά μέγεθος σχολικής μονάδας παρουσιάζονται διαγραμματικά στο παρακάτω ραβδόγραμμα.

Εικόνα 7: Μέγεθος σχολικής μονάδας



3.2.2. Βασικό Ερωτηματολόγιο

Στο παρόν κομμάτι της εργασίας, παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε ερώτημα. Στην κωδικοποίηση των απαντήσεων ισχύουν τα εξής: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Επομένως, όσο μεγαλύτερη η μέση τιμή που προκύπτει τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός συμφωνίας με την συγκεκριμένη πρόταση ενώ μέσες τιμές μεγαλύτερες από 3 δηλώνουν μια κατά μέσο όρο συμφωνία ενώ μέσες τιμές μικρότερες του 3 δηλώνουν μια κατά μέσο όρο διαφωνία με την πρόταση. Επιπλέον τα περιγραφικά μέτρα παρουσιάζονται για κάθε κλίμακα – μέρος του ερωτηματολογίου ξεχωριστά σε κάθε έναν από τους παρακάτω πίνακες. Σε κάθε περίπτωση οι συχνότητες των απαντήσεων για κάθε πρόταση δίνονται αναλυτικά στο παράρτημα.

3.2.2.1. Ένταξη

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις πρακτικές που ακολούθησαν ο διευθυντής και οι συνάδελφοι στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν την ένταξή τους τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους.

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα των απαντήσεων για την Ένταξη

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τον διευθυντή.	3,56	0,946
Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τους συναδέλφους.	3,72	1,074
Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή.	3,51	0,969
Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από συνάδελφο/ους.	3,72	0,986
Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από τον διευθυντή.	3,69	1,012
Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από κάποιο συνάδελφο/ους.	3,7	0,99
Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά	3,57	0,987

Θέματα από τον διευθυντή.		
Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από κάποιο συνάδελφο/ους.	3,57	0,987
Η ανάθεση των εξωδιδασκτικών καθηκόντων μου ήταν η κατά το ελάχιστο δυνατή.	3,79	1,104
Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστίασε ιδιαίτερος στις ανάγκες μου ως νεοδιορισθείς.	3,58	1,148
Δόθηκαν σαφείς οδηγίες και αποσαφηνίστηκαν σαφώς τόσο τα καθήκοντά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας	3,62	1,023
Αποσαφηνίστηκαν σαφώς τα δικαιώματά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.	3,67	0,9

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των συμμετέχοντων δίνουν στο σύνολό τους μια κατά μέσο όρο συμφωνία με τις παραπάνω προτάσεις, ωστόσο δεν παρατηρούνται σε καμία περίπτωση μέσοι όροι άνω του 4, οπότε και να δηλώνεται μια πιο ξεκάθαρη κατά μέσο όρο συμφωνία. Επιπλέον, βάσει των ανωτέρω μέσω τιμών αλλά και των πινάκων συχνοτήτων (παράρτημα) διαπιστώνεται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας παρουσιάστηκαν στις εξής προτάσεις:

- Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τον διευθυντή. (M = 3,56)
- Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή.(M=3,51)
- Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από τον διευθυντή.(M=3,57)
- Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από κάποιο συνάδελφο/ους. (M=3,57)
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστίασε ιδιαίτερος στις ανάγκες μου ως νεοδιορισθείς. (M=3,58)

Βάσει των παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι σε γενικές γραμμές υιοθετούνται στα σχολεία θετικές διαδικασίες ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς, ωστόσο υπάρχει έδαφος για βελτίωση σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ένα μεγαλύτερο κενό στο κομμάτι που αφορά την ένταξη του νέου εκπαιδευτικού από την πλευρά του διευθυντή και στην ενημέρωση που λαμβάνει ο νεοδιορισθείς εκπαιδευτικός τόσο από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας όσο και από τους συναδέλφους του.

3.2.2.2.Κλίμα

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε το κλίμα που βίωσαν στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους.

Πίνακας 3: Περιγραφικά μέτρα των απαντήσεων για το κλίμα

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δεν ένιωσα να υφίσταται ανταγωνιστικό περιβάλλον στον εργασιακό μου χώρο.	3,58	1,017
Ένιωσα προστατευμένος-η από την έξωθεν κριτική.	3,64	0,99
Καλλιεργείται αίσθημα συλλογικότητας στο νέο εργασιακό μου περιβάλλον.	3,68	0,886
Μου δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσω την στρατηγική διδασκαλίας μου ανάλογα με της ανάγκες των μαθητών.	3,77	1,043
Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.	3,6	1,11
Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.	3,62	1,003
Οι επιδόσεις μου αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.	3,71	1,076
Η αντιμετώπιση που έχω, με βοηθάει να χτίσω την αυτοπεποίθησή μου ως εκπαιδευτικός.	3,59	1,026
Μου παρέχονται συμβουλές, με περιθώρια προσωπικών επιλογών και αυτονομίας.	3,71	0,957
Καλλιεργούνται ομότιμες σχέσεις μεταξύ νέων και παλαιών εκπαιδευτικών.	3,57	0,956
Οι προσδοκίες για το πρόσωπό μου, ως νέος-α και μη έμπειρος-η εκπαιδευτικός, είναι ρεαλιστικές.	3,49	1,02
Γενικά καλλιεργείται ένα θετικό σχολικό κλίμα και η συναδελφική κουλτούρα.	3,76	1,129

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των συμμετέχοντων δίνουν στο σύνολό τους μια κατά μέσο όρο συμφωνία με τις παραπάνω προτάσεις, ωστόσο δεν παρατηρούνται σε καμία περίπτωση μέσοι όροι άνω του 4, οπότε και να δηλώνεται μια πιο ξεκάθαρη κατά μέσο όρο συμφωνία. Επιπλέον, βάσει των ανωτέρω μέσω τιμών αλλά και των πινάκων συχνοτήτων (παράρτημα) διαπιστώνεται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας παρουσιάστηκαν στις εξής προτάσεις:

- Δεν ένιωσα να υφίσταται ανταγωνιστικό περιβάλλον στον εργασιακό μου χώρο. (M = 3,58)
- Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. (M=3,6)
- Η αντιμετώπιση που έχω, με βοηθάει να χτίσω την αυτοπεποίθησή μου ως εκπαιδευτικός. (M=3,59)
- Καλλιεργούνται ομότιμες σχέσεις μεταξύ νέων και παλαιών εκπαιδευτικών.(M=3,57)
- Οι προσδοκίες για το πρόσωπό μου, ως νέος-α και μη έμπειρος-η εκπαιδευτικός, είναι ρεαλιστικές.(M=3,49)

Βάσει των παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε υπάρχει ένα θετικό κλίμα ένταξης για τους νέους εκπαιδευτικούς, ωστόσο υπάρχει έδαφος για βελτίωση σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ένα μεγαλύτερο κενό στο κομμάτι που αφορά το ανταγωνιστικό περιβάλλον, το χτίσιμο της αυτοπεποίθησης του νέου εκπαιδευτικού, την καλλιέργεια ομότιμων σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και τις προσδοκίες απέναντι στους μη έμπειρους και νέους εκπαιδευτικούς.

3.2.2.3. Προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα βασικά περιγραφικά μέτρα (μέση τιμή και τυπική απόκλιση) των απαντήσεων που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε στη βοήθεια που δέχθηκαν στο κομμάτι της προώθησης της επαγγελματικής τους ανάπτυξης στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας τους.

Πίνακας 4: Περιγραφικά μέτρα των απαντήσεων για την προώθηση επαγγελματικής ανάπτυξης

	Μέσος	Τυπική
--	-------	--------

	όρος	απόκλιση
Η κριτική που μου ασκείται είναι καλόπιστη και εποικοδομητική.	3,74	1,031
Η συμμετοχή μου υποστηρίζεται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.	3,7	1,087
Πραγματοποιείται εντοπισμός των αδυναμιών και των δυνατοτήτων μου, οι οποίες συζητούνται με τρόπο που με βοηθάει να εξελίσσομαι.	3,54	1,068
Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πραγματοποιεί επισκέψεις στην τάξη μου και βάσει αυτών μου παρέχει ανατροφοδότηση.	3,68	0,994
Μου δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης στις οποίες το σχολικό περιβάλλον δρα υποστηρικτικά.	3,64	0,959
Στο σχολικό περιβάλλον προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών.	3,62	1,052
Μου παρέχονται πληροφορίες και υποστήριξη για εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας.	3,61	1,004
Μου παρέχεται βοηθητικό υλικό (ταινίες, βιβλία, υπολογιστές, φωτοτυπίες) αν κι εφόσον το ζητήσω.	3,56	0,988
Μου παρέχεται βοήθεια σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη.	3,59	0,933
Μου παρέχεται βοήθεια στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.	3,75	1,009
Μου παρέχεται βοήθεια στο ζήτημα της οργάνωσης χρόνου σε περίπτωση που χρειαστεί.	3,67	0,975
Μου παρέχεται βοήθεια στα διδακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη.	3,56	0,998
Μου παρέχεται υποστήριξη στις πρωτοβουλίες που ζητάω να αναλάβω.	3,63	1,002

Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις των συμμετέχοντων δίνουν στο σύνολό τους μια κατά μέσο όρο συμφωνία με τις παραπάνω προτάσεις, στο ίδιο επίπεδο των άλλων δύο κλιμάκων, ωστόσο και πάλι δεν παρατηρούνται σε καμία περίπτωση μέσοι όροι άνω του 4, οπότε και να δηλώνεται μια πιο ξεκάθαρη κατά μέσο όρο συμφωνία. Επιπλέον, βάσει των ανωτέρω μέσω τιμών αλλά και των πινάκων συχνότητας (παράρτημα) διαπιστώνεται ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά διαφωνίας παρουσιάστηκαν στις εξής προτάσεις:

- Πραγματοποιείται εντοπισμός των αδυναμιών και των δυνατοτήτων μου, οι οποίες συζητούνται με τρόπο που με βοηθάει να εξελίξομαι. (M = 3,54)
- Μου παρέχεται βοηθητικό υλικό (ταινίες, βιβλία, υπολογιστές, φωτοτυπίες) αν κι εφόσον το ζητήσω. (M=3,56)
- Μου παρέχεται βοήθεια σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη. (M=3,59)
- Μου παρέχεται βοήθεια στα διδακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη. (M=3,56)

Βάσει των παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υιοθετούνται από τις σχολικές μονάδες πρακτικές που συνεισφέρουν στο κομμάτι της επαγγελματικής προώθησης των νέων εκπαιδευτικών, ωστόσο υπάρχει έδαφος για βελτίωση και σε αυτόν τον τομέα. Ειδικότερα, διαπιστώνεται ένα μεγαλύτερο κενό στο κομμάτι που αφορά τη βοήθεια στα ζητήματα πειθαρχίας και στα διδακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν σε μια τάξης καθώς και στην παροχή βοηθητικού υλικού και τη συζήτηση των αδυναμιών και δυνατοτήτων με τρόπο που συνεισφέρει στην εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

3.2.3. Επαγωγική Στατιστική

Προκειμένου να γίνει μια πιο σφαιρική ανάλυση των τριών ζητημάτων που εξετάστηκαν αναφορικά με τους νέους εκπαιδευτικούς στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και δεδομένου ότι ελέγχθηκε η αξιοπιστία της κλίμακας σε κάθε περίπτωση, - επομένως γίνεται σαφές ότι οι ερωτήσεις σε κάθε σκέλος του βασικού ερωτηματολογίου αφορούν το ίδιο ζήτημα- επιχειρήθηκε η δημιουργία τριών επιπλέον μεταβλητών, οι οποίες και είναι οι εξής:

- Ένταξη: Προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν από κάθε συμμετέχοντα στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τις πρακτικές ένταξης που διαπίστωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν κατά τα πρώτα χρόνια διορισμού τους.
- Κλίμα: Προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν από κάθε συμμετέχοντα στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε το κλίμα που βίωσαν οι νέοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν κατά τα πρώτα χρόνια διορισμού τους.

- Επαγγελματική ανάπτυξη: Προκύπτει από τον μέσο όρο των απαντήσεων που δόθηκαν από κάθε συμμετέχοντα στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που δέχτηκαν οι νέοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν κατά τα πρώτα χρόνια διορισμού τους.

Για τις παραπάνω μεταβλητές υπολογίστηκαν τα βασικά περιγραφικά τους μέτρα (ελάχιστο, μέγιστο, μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Διαπιστώνεται ότι αν και οι μέσοι όροι των τριών αυτών μεταβλητών είναι περίπου ίσοι, ότι για την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο το ελάχιστο όσο και το μέγιστο είναι τα μεγαλύτερα μεταξύ των μεταβλητών, κάτι που σημαίνει ότι στο κομμάτι της προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης, οι νέοι εκπαιδευτικοί είχαν σχετικά καλύτερη εμπειρία σε σχέση με την ένταξη και το κλίμα που βίωσαν.

Πίνακας 5: Περιγραφικά μέτρα για Ένταξη, Κλίμα και Επαγγελματική ανάπτυξη

	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ένταξη	1,83	4,75	3,6417	0,84765
Κλίμα	1,92	4,83	3,6433	0,86983
Επαγγελματική ανάπτυξη	2,08	4,85	3,6377	0,82097

Επιπλέον, σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της κατανομής του δείγματος στις τρεις αυτές μεταβλητές, υπολογίστηκε η ασυμμετρία και η κύρτωσή τους. Βάσει των Z-τιμών, τόσο της ασυμμετρίας όσο και της κύρτωσης, η κατανομή και των τριών μεταβλητών δεν είναι κανονική (Ghasemi & Zahediasl, 2012) . Με δεδομένο ότι οι Z-τιμές της ασυμμετρίας είναι αρνητικές, εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει αρνητική ασυμμετρία και για τις τρεις μεταβλητές, επομένως και στις τρεις περιπτώσεις το μεγαλύτερο μέρος των τιμών βρίσκεται στα δεξιά του μέσου όρου (Kim, 2013), που σημαίνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων συμφωνούν με τις προτάσεις που διατυπώνονταν.

Πίνακας 6: Ασυμμετρία και κύρτωση για Ένταξη, Κλίμα και Επαγγελματική ανάπτυξη

	Ασυμμετρία			Κύρτωση		
	Στατιστικό	Τυπικό σφάλμα	Z _{skewness}	Στατιστικό	Τυπικό σφάλμα	Z _{kurtosis}
Ένταξη	-0,421	0,241	-1,747	-0,872	0,478	-1,825
Κλίμα	-0,342	0,241	-1,419	-1,134	0,478	-2,372

Επαγγελματική ανάπτυξη	-0,328	0,241	-1,361	-1,196	0,478	-2,502
-------------------------------	--------	-------	--------	--------	-------	--------

Επιπροσθέτως, υπολογίστηκε και ο δείκτης συσχέτισης Spearman. Ο συγκεκριμένος δείκτης επιλέχθηκε, αντί του Pearson, λόγω της μην κανονικότητας των τριών μεταβλητών, που διαπιστώνεται τόσο από τις τιμές κύρτωσης και ασυμμετρίας όπως διατυπώθηκε παραπάνω, όσο και από τον έλεγχο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov ($p\text{-value} < 0,005$ και για τις τρεις μεταβλητές) που δίνεται στο παράρτημα. Οι δείκτες συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών Ένταξη, Κλίμα και Επαγγελματική ανάπτυξη δίνονται στον παρακάτω πίνακα, από όπου διαπιστώνεται ο υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ όλων των μεταβλητών.

Πίνακας 7: Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών Ένταξη, Κλίμα και Επαγγελματική ανάπτυξη

	Ένταξη	Κλίμα	Επαγγελματική ανάπτυξη
Ένταξη	1,000	0,912*	0,912*
Κλίμα	0,912*	1,000	0,903*
Επαγγελματική ανάπτυξη	0,912*	0,903*	1,000

* Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές στο 0,01 επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

3.4. Συμπεράσματα Στατιστικής Ανάλυσης

Μέσω της έρευνας που διεξήχθη και της στατιστικής ανάλυσης που ακολούθησε, έγινε εφικτό να αποτυπωθεί το κλίμα, η ένταξη και η επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας.

Από την περιγραφική ανάλυση γίνεται σαφές ότι αν και υπάρχει μια γενική τάση προς θετικά κλίματα, θετικές διαδικασίες ένταξης και επαγγελματικής ανάπτυξης, υπάρχει σαφές περιθώριο βελτίωσης. Δυστυχώς, το ποσοστό των νέων εκπαιδευτικών που ήρθαν αντιμέτωποι με κακές πρακτικές ένταξης και άσχημο κλίμα δεν είναι αμελητέο. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που όμως αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς άλλων χωρών και προφανώς ήταν προγενέστερες της παρούσας έρευνας (Cooper & Stewart, 2009; Day et al., 2006; Deer, 1980; Fantilli & McDougall, 2009; Hoy et al., 1990; Ingersoll, & Smith,

2004; Kidd, Brown, & Fitzallen, 2015). Διαπιστώνεται ότι τόσο η θεωρία της οργανωσιακής κουλτούρας, όσο και οι σύγχρονες αντιλήψεις για την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών δεν έχουν πλήρως ενστερνιστεί από το σύνολο της σχολικής κοινότητας.

Από την επαγωγική ανάλυση που ακολούθησε διαπιστώθηκε ότι υπάρχει υψηλός βαθμός θετικής συσχέτισης μεταξύ της ένταξης, του κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένα θετικό κλίμα δηλαδή συσχετίζεται θετικά με ορθές διαδικασίες ένταξης, ενώ αυτές με τη σειρά τους σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ ενός θετικού οργανωσιακού κλίματος και της επαγγελματικής ανάπτυξης των νέων εκπαιδευτικών. Και αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει τη θετική σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων (Barbera, 2014); Barrera, Braley&Slate, 2010; Ingersoll, &Smith, 2004; Kwantes&Boglarsky, 2007; Rotsetal., 2007; Smith&Ingersoll, 2004) Villar&Strong, 2007; Wong, 2004).

Αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η παρούσα στατιστική ανάλυση δίνει τις εξής απαντήσεις:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ο τύπος οργανωσιακής κουλτούρας που εφαρμόζεται στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τείνει να προσεγγίζει τον υποστηρικτικό οργανωτικό τύπο. Οι θετικές συσχετίσεις του κλίματος με την ένταξη και την επαγγελματική ανάπτυξη υποδεικνύουν και τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας σχετικά με αυτά τα ζητήματα.

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Η θετική συσχέτιση της ένταξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών υποδεικνύει και τη σημασία της. Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό των νέων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δέχτηκαν θετικές διαδικασίες ένταξης, υποδηλώνουν ότι το θεωρητικό πλαίσιο σε αυτό το ζήτημα είναι πράγματι εφικτό και στην πράξη.

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε σαν θέμα το «Οργανωσιακό κλίμα και ένταξη νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο.» Ο σκοπός ήταν να αναδειχθούν τα σημαντικότερα σημεία της βιβλιογραφίας σχετικά με το οργανωσιακό κλίμα και την ένταξη νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο και να διαπιστώσει μέσω ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, το επίπεδο στο οποίο οι ελληνικές σχολικές μονάδες εφαρμόζουν τις πιο σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με αυτά τα δύο ζητήματα.

Αρχικά, και πάντα με βάση τη βιβλιογραφία προκύπτει ότι οι συνθήκες στο χώρο εργασίας διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην επιρροή της μάθησης και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στα σχολεία, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές. Οι υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικοί και η υψηλής ποιότητας διδασκαλία και μάθηση στα σχολεία εξαρτώνται από τους τρόπους με τους οποίους εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί, τους τρόπους με τους οποίους ορίζεται και πλαισιώνεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών και οι ευκαιρίες για μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα και έξω από το σχολείο.

Εκτός από τις συνθήκες στο χώρο εργασίας, η σχολική κουλτούρα και η ηγεσία επηρεάζουν επίσης τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση, το ηθικό και τη παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Τα πρώτα χρόνια της διδασκαλίας είναι ζωτικής σημασίας για την (ανα)μόρφωση των εκπαιδευτικών και την πρακτική κατανόηση της διδασκαλίας. Η ένταξη επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους η επαγγελματική ταυτότητα (ανα)κατασκευάζεται ως προσωπικές πεποιθήσεις, αξίες και προοπτικές των εκπαιδευτικών, ενώ επανεξετάζεται και αναδιαμορφώνεται από τις ισχυρές επιρροές του χώρου εργασίας.

Υπάρχουν εντάσεις, συγκρούσεις και αντιφατικά μηνύματα προς νέους εκπαιδευτικούς που επηρεάζονται άμεσα από τις οργανωσιακές κουλτούρες που υπάρχουν στα σχολεία. Αυτό είναι ιδιαίτερα προβληματικό στις περιοχές όπου η απομόνωση και η έλλειψη συνεργασίας χαρακτηρίζουν τους κανόνες του σχολείου ή του τμήματος. Οι αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών σχετικά με το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός και οι αξίες της διδασκαλίας τους ως επαγγέλματος μπορούν να επανεξεταστούν, να ενισχυθούν, να αμφισβητηθούν ή να αναμορφωθούν μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους χώρους εργασίας τους, και αυτό έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών.

Μέσα από ένα πλήθος ερευνών προκύπτει η σημασία της ένταξης για τον νεοδιόριστο εκπαιδευτικό ο οποίος δεν έρχεται επαρκώς προετοιμασμένος από τις ακαδημαϊκές του σπουδές, καλούμενος να αντιμετωπίσει ένα δεδομένο σχολικό κλίμα παράλληλα με τις προκλήσεις που προκύπτουν από την διδασκαλία. Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς όχι μόνο συμβάλλει στην απόδοση των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Η καθοδήγηση, αποτελεί έναν ευρέως διαδεδομένο τρόπο ένταξης με θετικά αποτελέσματα στους νέους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, ένα άσχημο σχολικό κλίμα και μια άσχημη ένταξη οδηγούν πολλές φορές τους νέους εκπαιδευτικούς είτε στο να παραιτηθούν από τη συγκεκριμένη επαγγελματική πορεία είτε στο να παραιτηθούν από κάθε προσπάθεια ατομικής επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης.

Σε αυτή τη εργασία εξετάστηκαν μερικοί από τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικές κουλτούρες και οι οργανισμοί επηρεάζουν την ένταξη νέων εκπαιδευτικών. Πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται με δυσκολίες κατά τα πρώτα τους χρόνια στο επάγγελμα και αποτυγχάνουν να λάβουν επαρκή υποστήριξη από τους συναδέλφους, τους ηγέτες του σχολείου και τους μέντορες στο σχολείο τους, ανεξάρτητα από το εάν υπάρχει ένα επίσημο σύστημα ένταξης. Μερικοί αρχάριοι βρίσκουν υποστηρικτικές κουλτούρες και επωφελήθηκαν από διαδικασίες ένταξης και υποστηρικτικές σχέσεις καθοδήγησης, άλλοι νέοι δάσκαλοι απομονώνονται και πρέπει να βρουν τους δικούς τους τρόπους για να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες της διδασκαλίας και την πραγματικότητα των σχολείων. Αυτό σχετίζεται άμεσα με ζητήματα επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία επηρεάζεται τόσο από επίσημες όσο και από άτυπες δομές για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Είναι σημαντικό να υπάρχει συνεχής βελτίωση των τρόπων με τους οποίους οι σχέσεις καθοδήγησης πλαισιώνονται εντός των υφιστάμενων οργανωτικών δομών και πολιτισμών και ο βαθμός στον οποίο η ένταξη αναγνωρίζεται ως πολύτιμο μέρος της επαγγελματικής κουλτούρας του σχολείου. Η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού χώρου εργασίας κάνει τη διαφορά τόσο τυπικά όσο και ανεπίσημα και δυστυχώς, η απομόνωση και η έλλειψη καταλληλότητας εξακολουθούν να χαρακτηρίζουν την ένταξη πολλών νέων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία. Οι αρχικές αντιλήψεις των νέων εκπαιδευτικών για το τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος και οι αξίες τους σχετικά με τη διδασκαλία ως επάγγελμα συχνά αμφισβητούνται από τις σχολικές ρυθμίσεις που δεν είναι υποστηρικτικές, οι οποίες έχουν επιπτώσεις στην

περαιτέρω εκμάθηση τους να διδάσκουν και να διατηρούν καθώς αλληλεπιδρούν με τις σχολικές κουλτούρες τους και οργανώσεις.

Ενώ ορισμένοι ηγέτες του σχολείου αναγνωρίζουν τις ανάγκες μάθησης και ενημέρωσης των νέων εκπαιδευτικών και υποστηρίζουν τη διαδικασία και την ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης, κάποιοι άλλοι διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο στην εισαγωγή και καθοδήγηση νέων εκπαιδευτικών. Χωρίς καθοδήγηση και υποστήριξη από ηγέτες και συναδέλφους στα σχολεία, οι νέοι δάσκαλοι καταλήγουν πιο παραδοσιακές και συντηρητικές πεποιθήσεις και πρακτικές διδασκαλίας. Όταν βρουν όμως υποστηρικτικούς και συνεργατικούς ηγέτες και συναδέλφους στο σχολικό περιβάλλον, συχνότερα αποκτούν αυτοπεποίθηση και αφοσίωση στη δουλειά τους. Οι οργανωτικές κουλτούρες είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες στη φύση και τα είδη της ένταξης και της καθοδήγησης.

Η παρούσα εργασία συμπεριλάμβανε και εμπειρική ανάλυση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας. Τόσο μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και μέσα από την εμπειρική ανάλυση, προκύπτουν χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να δώσουν απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αναφορικά με τον ρόλο της οργανωσιακής κουλτούρας αναδεικνύεται μέσα από τη βιβλιογραφία η καθοριστική της σημασία τόσο στην ένταξη των νέων εκπαιδευτικών όσο και στην μετέπειτα σταδιοδρομία τους. Από την εμπειρική ανάλυση που διεξήχθη γίνεται σαφές ότι το οργανωτικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο σχετίζεται σε υψηλό βαθμό τόσο με την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών όσο και με την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Μέσα από τη βιβλιογραφία εντοπίζονται διάφοροι τύποι οργανωσιακής κουλτούρας που μπορεί να εφαρμόζονται μέσα σε ένα σχολείο με τους σημαντικότερους από αυτούς να είναι η καινοτόμα οργανωσιακή κουλτούρα, η υποστηρικτική οργανωσιακή κουλτούρα, η γραφειοκρατική κουλτούρα και η κουλτούρα αγοράς. Βεβαίως είναι δυνατόν να υφίσταται και συνδυασμός κάποιων από τους παραπάνω τύπους. Σύμφωνα με την εμπειρική ανάλυση που διεξήχθη, ο τύπος οργανωσιακής κουλτούρας που εφαρμόζεται στα σχολεία της χώρας τείνει να προσεγγίζει τον υποστηρικτικό τύπο οργανωσιακής κουλτούρας.

Αναφορικά με τη σημασία της ένταξης των νέων εκπαιδευτικών και το κατά πόσο είναι εφικτό στην πράξη το θεωρητικό πλαίσιο σε αυτό το ζήτημα, προκύπτει από τη βιβλιογραφία ότι η ένταξη ενός νέου εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας τόσο για την παραμονή

του στο επάγγελμα όσο και για την επαγγελματική του ανάπτυξη όσο και για την απόδοσή του. Σαν αποτέλεσμα, παρατηρείται ότι οι μαθητές με εκπαιδευτικούς που έχουν εισέλθει στο επάγγελμα με θετικές διαδικασίες ένταξης, παρουσιάζουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσω του εμπειρικού μέρους της εργασίας διαπιστώθηκε η θετική συσχέτιση της ένταξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το υψηλό ποσοστό των νέων εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δέχτηκαν θετικές διαδικασίες ένταξης, υποδηλώνουν ότι το θεωρητικό πλαίσιο σε αυτό το ζήτημα είναι πράγματι εφικτό και στην πράξη.

Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στην ένταξη, αναγνωρίζοντας τη μοναδική φύση της διδασκαλίας και υιοθετώντας συνεπείς και παγκόσμιες πολιτικές που συνδέονται με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ως μια δια βίου εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να προχωρήσουμε πέρα από τη ρητορική της αναγνώρισης του θεσμικού και πολιτικού ενδιαφέροντος για επενδύσεις στην εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους αποτελεσματικές ευκαιρίες για μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

Η ποιοτική ένταξη πρέπει να πλαισιωθεί στο πρίσμα μιας πολιτικής για ολόκληρο το σχολείο που αναγνωρίζει την ιδιαίτερη κατάσταση των νέων εκπαιδευτικών, αλλά επίσης τοποθετεί την ένταξη σε ένα ευρύτερο πλαίσιο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Υπάρχει ανάγκη παροχής εκπαίδευσης για τους ηγέτες του σχολείου και τους έμπειρους δασκάλους που θα τους επιτρέψουν να παρέχουν στους νέους εκπαιδευτικούς καθοδήγηση και υποστήριξη, τόσο επίσημα όσο και άτυπα. Τέλος, οι τρόποι με τους οποίους οι αρχάριοι χαιρετίζονται, υποστηρίζονται και βοηθούνται στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και οι τρόποι με τους οποίους οι σχολικές κουλτούρες είναι ανοιχτές στις συνεισφορές τους μπορούν να καλλιεργήσουν πολιτισμούς στους οποίους η συνεργατική εργασία και η μάθηση γίνονται μια αμοιβαία διαδικασία. Η παραβίαση της ένταξης θα έχει κόστος και συνέπειες για τη δέσμευση και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών και, τελικά, για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε παιδιά και νέους στα σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and teaching*, 12(2), 123-138.
- Achinstein, B., & Athanases, S. Z. (2010). New teacher induction and mentoring for educational change. In *Second international handbook of educational change* (pp. 573-593). Springer, Dordrecht.
- Algozzine, B., Gretes, J., Queen, A. J., & Cowan-Hathcock, M. (2007). Beginning teachers' perceptions of their induction program experiences. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(3), 137-143.
- Alhija, F. N. A., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter?. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1592-1597.
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and teacher education*, 25(5), 647-654.
- Alvesson, M. & Sveningsson, S. (2008). *Changing organizational culture*. London: Routledge.
- Alvesson, M. (2002). *Understanding organizational culture*. London: Sage.
- Alvesson, M., & Berg, P. O. (1992). *Corporate culture and organizational symbolism*. New York: De Gruyter.
- Ambrose, M. L., & Schminke, M. (2003). Organization structure as a moderator of the relationship between procedural justice, interactional justice, perceived organizational support, and supervisory trust. *Journal of applied psychology*, 88(2), 295.
- Barbera, K. M. (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. Oxford University Press.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 18(1), 61-74.

- Bennett, S. V., Brown, J. J., Jr., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development*, 17(4), 562e576.
- Benson, M. A. (2008). Effective mentoring for new music teachers: An analysis of the mentoring programs for new music teachers as described in the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 26(2), 42-49.
- Bidwell, C. E. (2001). Analyzing schools as organizations: Long-term permanence and short-term change. *Sociology of education*, 100-114.
- Birkeland, S., & Feiman-Nemser, S. (2012). Helping school leaders help new teachers: A tool for transforming school-based induction. *The New Educator*, 8(2), 109-138.
- Borowsky, R. (Ed.). (1994). *Assessing cultural anthropology*. New York: McGraw- Hill.
- Bradley, D., Noonan, P., Nugent, H., & Scales, B. (2008). Review of Australian higher education: Final report.
- Breaux, A. L., & Wong, H. K. (2003). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong Publications.
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and teacher education*, 73, 162-170.
- Brickson, S. L. (2007). Organizational identity orientation: The genesis of the role of the firm and distinct forms of social value. *Academy of management review*, 32(3), 864-888.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). Making sense of induction. *Comprehensive teacher induction*, 296-331.
- Brown, L. A., & Roloff, M. E. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: The power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74(4), 450-474.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2009). *Quantitative data analysis with SPSS 14, 15 & 16: A guide for social scientists*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cameron, K., Quinn, R. E., DeGraff, J., & Thakor, J. A. (2005). The competing values framework: creating value through purpose, practices, and people. *Ann Arbor: Addison-Wesley*.

- Cardador, M. T. (2009). *Banking on meaningful work: How organizations and recipients shape the meaning of helping others through work* (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).
- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse?. *Educational researcher, 34*(7), 3-17.
- Cooper, C. A., Cartwright, S., & Earley, P. C. (2001). The international handbook of organizational culture and climate.
- Cooper, M., & Stewart, J. (2009). 'Learning Together, Shaping Tomorrow': new teachers try new ways. *Research in Comparative and International Education, 4*(1), 111-123.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan, 93*(6), 8-15.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teacher and Teaching: theory and practice, 12*(2), 169–192.
- Deer, C. E. (1980). Measuring organizational climate in secondary schools. *Australian Journal of Education, 24*(1), 26-43.
- Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice*. Routledge.
- Elliott, C., & Turnbull, S. (2003). Reconciling autonomy and community: The paradoxical role of HRD. *Human Resource Development International, 6*(4), 457-474.
- Fantilli, R. & McDougall, D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*, 814–825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record, 103*(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. *Past, present and future research on teacher induction: An anthology for researcher, policy makers and practitioners, 15-30*.

- Fisher, M. J., & Marshall, A. P. (2009). Understanding descriptive statistics. *Australian Critical Care*, 22(2), 93-97.
- Flores, M. A. (2010). School cultures and organizations and teacher induction. *Past, present and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers and practitioners*, 45-56.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Fritz, H. L., & Helgeson, V. S. (1998). Distinctions of unmitigated communion from communion: Self-neglect and overinvolvement with others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 121.
- Fulton, K., Yoon, I., & Lee, C. (2005). Induction into learning communities. *National Commission on Teaching and America's Future*.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Ganser, T. (2002, December). How teachers compare the roles of cooperating teacher and mentor. In *The educational forum* (Vol. 66, No. 4, pp. 380-385). Taylor & Francis Group.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians. *International journal of endocrinology and metabolism*, 10(2), 486.
- Gregory-Mina, H. (2009). Four leadership theories addressing contemporary leadership issues as the theories relate to the scholarship, practice, and leadership model. *Academic Leadership: The Online Journal*, 7(3), 10.
- Griffith, J. (2006). A compositional analysis of the organizational climate-performance relation: Public schools as organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(8), 1848-1880.

Hobson, A. J., & Malderez, A. (2013). Judgementoring and other threats to realizing the potential of school-based mentoring in teacher education. *International journal of mentoring and coaching in education*.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.

Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297.

Hoy W. and Miskel C., (1987), *Educational Administration: Theory Research and Practice*, Lane Akers, Inc, New York.

Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational administration quarterly*, 26(3), 260-279.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 6.

Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.

Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter?. *NASSP bulletin*, 88(638), 28-40.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American educational research journal*, 40(3), 581-617.

Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession. *Australian journal of teacher education*, 40(3), 10.

- Killeavy, M. (2006). Induction: A collective endeavor of learning, teaching, and leading. *Theory into practice*, 45(2), 168-176.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative dentistry & endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kunda, G. (1992). *Engineering culture: Control and commitment in a high-tech corporation*. Philadelphia: Temple University Press.
- Kwantes, C. T., & Boglarsky, C. A. (2007). Perceptions of organizational culture, leadership effectiveness and personal effectiveness across six countries. *Journal of International management*, 13(2), 204-230.
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and teacher education*, 26(3), 559-564.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. *Research in occupational stress and well being*, 3(1), 91-134.
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 317-327.
- Maag, J. W. (2008). Rational—Emotive Therapy to Help Teachers Control Their Emotions and Behavior When Dealing With Disagreeable Students. *Intervention in School and Clinic*, 44(1), 52-57.
- Martin, E. P., Andrews, S. P., & Gilbert, L. S. (2009). New Teachers and support: An examination of ratings of significant agents. *Research in the Schools*, 16(1).
- Martin, J., Frost, P. J., & O'Neill, O. A. (2006). Organizational culture: Beyond struggles for intellectual domination. In S. Clegg, C. Hardy, T. Lawrence, & W. Nord (Eds.), *Sage handbook of organization studies* (2nd ed., pp. 725–753). London: Sage.
- Masters, G. N. (2009). A shared challenge: Improving literacy, numeracy and science learning in Queensland primary schools.

- McCann, T. M., Johannessen, L. R., & Ricca, B. P. (2005). *Supporting Beginning English Teachers: Research and Implications for Teacher Induction*. The National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096.
- Mishra, P., Pandey, C. M., Singh, U., Gupta, A., Sahu, C., & Keshri, A. (2019). Descriptive statistics and normality tests for statistical data. *Annals of cardiac anaesthesia*, 22(1), 67.
- Nevins Stanulis, R., & Floden, R. E. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- O'Brien, P., & Goddard, R. (2006). Beginning teachers: Easing the transition to the classroom. *Australian educational leader*, 28(1), 28.
- Ogbonna, E., & Wilkinson, B. (2003). The false promise of organizational culture change. *Journal of Management Studies*, 40, 1151–1178.
- Ortner, S. (1984). Theory in anthropology since the sixties. *Comparative Studies in Society and History*, 26, 126–166.
- Ouchi, W. G. (1980). Markets, bureaucracies, and clans. *Administrative science quarterly*, 129-141.
- Palmer, I., & Hardy, C. (2000). *Thinking about management*. London: Sage.
- Parker, M. (2000). *Organizational culture and identity*. London: Sage.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. Corwin Press.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 309, 327.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). COPING WITH STRESS: AN INVESTIGATION OF NOVICE TEACHERS' STRESSORS IN THE ELEMENTARY CLASSROOM. *Education*, 128(2).
- Rike, C. J., & Sharp, L. K. (2008). Assessing preservice teachers' dispositions: A critical dimension of professional preparation. *Childhood Education*, 84(3), 150-153.
- Rodrigues, S. (2006). The political dynamics of organizational culture in an institutionalized environment. *Organization Studies*, 27, 537–557.

- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education, 23*, 543–556.
- Schemjrp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1999). Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching. *The role of self in teacher development*, 142-61.
- Scherer, M. (Ed.). (1999). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers*. ASCD.
- Schminke, M., Cropanzano, R., & Rupp, D. E. (2002). Organization structure and fairness perceptions: The moderating effects of organizational level. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 89*(1), 881-905.
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2011). Perspectives on organizational climate and culture.
- Smircich, L. (1983a). *Concepts of culture and organizational analysis. Administrative Science Quarterly, 28*, 339–358.
- Smircich, L. (1983b). *Organizations as shared meanings. In L. R. Pondy et al. (Eds.), Organizational symbolism. Greenwich, CT: JAI Press.*
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American educational research journal, 41*(3), 681-714.
- Svyantek, D. J., & Bott, J. P. (2004). Organizational culture and organizational climate measures: An integrative review.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education, 2*, 53.
- Thompson, C. B. (2009). Descriptive data analysis. *Air medical journal, 28*(2), 56-59.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Developing Teacher Education.
- Villar, A., & Strong, M. (2007). Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers. *Ers Spectrum, 25*(3), 1-17.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of teacher education*, 59(2), 132-152.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.

Wong, H. K. (2005). New teacher induction. *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond*, 41-58.

Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*, 296-308.

Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Irwin Professional Publishing.

Zohar, D. M., & Hofmann, D. A. (2012). *Organizational culture and climate*.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Σαΐτης, Χ., (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση).

Παράρτημα

Παράρτημα Ι: Ερωτηματολόγιο

για νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς (από 1 – 7 χρόνια προϋπηρεσίας)

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μια έρευνα που διεξάγεται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου διπλώματος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, με τίτλο «Οργανωσιακό κλίμα και ένταξη νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο». Συμπληρώνοντας αυτό το ερωτηματολόγιο υποδηλώνεται και η συγκατάθεσή σας στο να συμμετέχετε στην μελέτη αυτή. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και ανώνυμη. Σε περίπτωση οποιασδήποτε απορίας ή απόσυρσης από το στάδιο της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου μέσω e-mailστο: pankritikakou@gmail.com.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για την συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Κρητικάκου Παναγιώτα

A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία

22 – 30

31 – 40

41 – 50

Άνω των 50

3. Τόπος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε

Πρωτεύουσα

Μεγάλο αστικό κέντρο (πάνω από 10.000 κατοίκους)

Επαρχία στην ηπειρωτική Ελλάδα με λιγότερους από 10.000 κατοίκους

Νησιωτική περιοχή

Άλλο

4. Χρόνια προϋπηρεσίας
Λιγότερο από 1 χρόνο
Από 1 έως και 3 χρόνια
Από 3 χρόνια έως και 5 χρόνια
Από 5 χρόνια έως και 7 χρόνια
5. Τύπος σχολείου που υπηρετείτε:
Νηπιαγωγείο
Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
ΕΠΑΛ
Ειδικό σχολείο. Παρακαλώ συμπληρώστε τον αντίστοιχο τύπο σχολείου :

6. Πρόσθετες σπουδές (μπορείτε να επιλέξετε μια, καμία ή περισσότερες από μια απαντήσεις)
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης
Διδακτορικό δίπλωμα
Πρόγραμμα εξειδίκευσης
7. Μέγεθος σχολικής μονάδας που υπηρετείτε:
Λιγότεροι από 100 μαθητές
100 – 200 μαθητές
Περισσότεροι από 200 μαθητές

B. Βασικό ερωτηματολόγιο

1. Παρακαλώ συμπληρώστε τον βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, αναφορικά με την ένταξή σας στο νέο εργασιακό σας χώρο:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
A.Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τον διευθυντή.					
B.Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τους συναδέλφους.					
Γ.Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή.					
Δ.Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από συνάδελφο/ους.					
Ε.Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από τον διευθυντή.					
Στ.Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από κάποιο συνάδελφο/ους.					
Ζ.Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από τον διευθυντή.					
Η.Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από κάποιο συνάδελφο/ους.					
Θ.Η ανάθεση των εξωδιδασκτικών καθηκόντων μου ήταν η κατά το ελάχιστο δυνατή.					
Ι.Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστίασε ιδιαίτερος στις ανάγκες μου ως νεοδιορισθείς.					
Ια.Δόθηκαν σαφείς οδηγίες και αποσαφηνίστηκαν σαφώς τόσο τα καθήκοντά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.					
Ιβ.Αποσαφηνίστηκαν σαφώς τα δικαιώματά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.					

2. Παρακαλώ συμπληρώστε τον βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, αναφορικά με το κλίμα που επικρατεί στο νέο εργασιακό σας χώρο:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
A. Δεν ένιωσα να υφίσταται ανταγωνιστικό περιβάλλον στον εργασιακό μου χώρο.					
B. Ένιωσα προστατευμένος-η από την έξωθεν κριτική.					
Γ. Καλλιεργείται αίσθημα συλλογικότητας στο νέο εργασιακό μου περιβάλλον.					
Δ. Μου δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσω την στρατηγική διδασκαλίας μου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.					
Ε. Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.					
Στ. Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.					
Ζ. Οι επιδόσεις μου αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.					
Η. Η αντιμετώπιση που έχω, με βοηθάει να χτίσω την αυτοπεποίθησή μου ως εκπαιδευτικός.					
Θ. Μου παρέχονται συμβουλές, με περιθώρια προσωπικών επιλογών και αυτονομίας.					
Ι. Καλλιεργούνται ομότιμες σχέσεις μεταξύ νέων και παλαιών εκπαιδευτικών.					
Ια. Οι προσδοκίες για το πρόσωπό μου, ως νέος-α και μη έμπειρος-η εκπαιδευτικός, είναι ρεαλιστικές.					
Ιβ. Γενικά καλλιεργείται ένα θετικό σχολικό κλίμα και η συναδελφική κουλτούρα.					

3. Παρακαλώ συμπληρώστε τον βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις, αναφορικά με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που επικρατεί στο νέο εργασιακό σας χώρο:

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
A.Η κριτική που μου ασκείται είναι καλόπιστη και εποικοδομητική.					
B.Η συμμετοχή μου υποστηρίζεται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.					
Γ.Πραγματοποιείται εντοπισμός των αδυναμιών και των δυνατοτήτων μου, οι οποίες συζητούνται με τρόπο που με βοηθάει να εξελίξομαι.					
Δ.Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πραγματοποιεί επισκέψεις στην τάξη μου και βάσει αυτών μου παρέχει ανατροφοδότηση.					
Ε.Μου δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης στις οποίες το σχολικό περιβάλλον δρα υποστηρικτικά.					
Στ.Στο σχολικό περιβάλλον προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών.					
Ζ.Μου παρέχονται πληροφορίες και υποστήριξη για εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας.					
Η.Μου παρέχεται βοηθητικό υλικό (ταινίες, βιβλία, υπολογιστές, φωτοτυπίες) αν κι εφόσον το ζητήσω.					
Θ.Μου παρέχεται βοήθεια σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη.					
Ι.Μου παρέχεται βοήθεια στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.					
Ια.Μου παρέχεται βοήθεια στο ζήτημα της οργάνωσης χρόνου σε περίπτωση που χρειαστεί.					
Ιβ.Μου παρέχεται βοήθεια στα διδακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη.					
Ιγ.Μου παρέχεται υποστήριξη στις πρωτοβουλίες που ζητάω να αναλάβω.					

Παράρτημα II: Πίνακες συχνοτήτων

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	42	42,0	42,0	42,0
	Γυναίκα	58	58,0	58,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ηλικία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22 – 30	27	27,0	27,0	27,0
	31 – 40	39	39,0	39,0	66,0
	41 – 50	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Τόπος σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Πρωτεύουσα	20	20,0	20,0	20,0
	Μεγάλο αστικό κέντρο (πάνω από 10.000 κατοίκους)	42	42,0	42,0	62,0
	Επαρχία στην ηπειρωτική Ελλάδα με λιγότερους από 10.000 κατοίκους	24	24,0	24,0	86,0
	Νησιωτική περιοχή	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Χρόνια προϋπηρεσίας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότερο από 1 χρόνο	35	35,0	35,0	35,0
	Από 1 έως και 3 χρόνια	39	39,0	39,0	74,0
	Από 3 χρόνια έως και 5 χρόνια	19	19,0	19,0	93,0
	Από 5 χρόνια έως και 7 χρόνια	7	7,0	7,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Τύπος σχολείου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Νηπιαγωγείο	13	13,0	13,0	13,0
	Δημοτικό	28	28,0	28,0	41,0
	Γυμνάσιο	17	17,0	17,0	58,0
	Λύκειο	12	12,0	12,0	70,0
	ΕΠΑΛ	12	12,0	12,0	82,0
	Ειδικό σχολείο	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πρόσθετες σπουδές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	13	13,0	13,0	13,0
	Δεύτερο πτυχίο2 ΑΕΙ,Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης		2,0	2,0	15,0
	Κανένα	38	38,0	38,0	53,0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα20 ειδίκευσης		20,0	20,0	73,0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα2 ειδίκευσης, Διδακτορικό δίπλωμα		2,0	2,0	75,0
	Μεταπτυχιακό δίπλωμα2 ειδίκευσης,Διδακτορικό δίπλωμα		2,0	2,0	77,0

Μεταπτυχιακό δίπλωμα9 ειδίκευσης,Πρόγραμμα εξειδίκευσης	9,0	9,0	86,0
Πρόγραμμα εξειδίκευσης14	14,0	14,0	100,0
Total	100	100,0	100,0

Μέγεθος σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λιγότεροι από μαθητές	10028	28,0	28,0	28,0
	100 – 200 μαθητές	26	26,0	26,0	54,0
	Περισσότεροι από μαθητές	20046	46,0	46,0	100,0
Total		100	100,0	100,0	

Βασικό ερωτηματολόγιο

Πίνακες συχνοτήτων

Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τον διευθυντή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	12	12,0	12,0	14,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	28,0	28,0	42,0
	Συμφωνώ	44	44,0	44,0	86,0
	Συμφωνώ απόλυτα	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε καλωσόρισμα από τους συναδέλφους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	5	5,0	5,0	5,0
	Διαφωνώ	6	6,0	6,0	11,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	38,0
	Συμφωνώ	36	36,0	36,0	74,0
	Συμφωνώ απόλυτα	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	17	17,0	17,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	26,0	26,0	44,0
	Συμφωνώ	42	42,0	42,0	86,0
	Συμφωνώ απόλυτα	14	14,0	14,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε γνωριμία με τους χώρους της σχολικής μονάδας από συνάδελφο/ους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	11	11,0	11,0	11,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	33	33,0	33,0	44,0
	Συμφωνώ	29	29,0	29,0	73,0
	Συμφωνώ απόλυτα	27	27,0	27,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από τον διευθυντή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	15,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	20	20,0	20,0	35,0
	Συμφωνώ	44	44,0	44,0	79,0
	Συμφωνώ απόλυτα	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος από κάποιο συνάδελφο/ους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	29,0	29,0	42,0
	Συμφωνώ	33	33,0	33,0	75,0
	Συμφωνώ απόλυτα	25	25,0	25,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από τον διευθυντή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	43,0
	Συμφωνώ	39	39,0	39,0	82,0
	Συμφωνώ απόλυτα	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για παιδαγωγικά ή και διδακτικά θέματα από κάποιο συνάδελφο/ους.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	43,0
	Συμφωνώ	39	39,0	39,0	82,0
	Συμφωνώ απόλυτα	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η ανάθεση των εξωδιδακτικών καθηκόντων μου ήταν η κατά το ελάχιστο δυνατή.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	19,0	19,0	37,0
	Συμφωνώ	29	29,0	29,0	66,0
	Συμφωνώ απόλυτα	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εστίασε ιδιαίτερος στις ανάγκες μου ως νεοδιορισθείς.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	4	4,0	4,0	4,0
	Διαφωνώ	15	15,0	15,0	19,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	26,0	26,0	45,0
	Συμφωνώ	29	29,0	29,0	74,0
	Συμφωνώ απόλυτα	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Δόθηκαν σαφείς οδηγίες και αποσαφηνίστηκαν σαφώς τόσο τα καθήκοντά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	14	14,0	14,0	15,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	30,0	30,0	45,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	77,0
	Συμφωνώ απόλυτα	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Αποσαφηνίστηκαν σαφώς τα δικαιώματά μου από το διευθυντή της σχολικής μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	7	7,0	7,0	8,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	35	35,0	35,0	43,0
	Συμφωνώ	38	38,0	38,0	81,0
	Συμφωνώ απόλυτα	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Δεν ένιωσα να υφίσταται ανταγωνιστικό περιβάλλον στον εργασιακό μου χώρο.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	19,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	40,0
	Συμφωνώ	42	42,0	42,0	82,0
	Συμφωνώ απόλυτα	18	18,0	18,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ένιωσα προστατευμένος-η από την έξωθεν κριτική.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	17	17,0	17,0	17,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	22,0	22,0	39,0
	Συμφωνώ	41	41,0	41,0	80,0
	Συμφωνώ απόλυτα	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Καλλιεργείται αίσθημα συλλογικότητας στο νέο εργασιακό μου περιβάλλον.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	34,0
	Συμφωνώ	51	51,0	51,0	85,0
	Συμφωνώ απόλυτα	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου δίνεται η δυνατότητα να προσαρμόσω την στρατηγική διδασκαλίας μου ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	29	29,0	29,0	42,0
	Συμφωνώ	26	26,0	26,0	68,0
	Συμφωνώ απόλυτα	32	32,0	32,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	20	20,0	20,0	21,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	23	23,0	23,0	44,0
	Συμφωνώ	30	30,0	30,0	74,0
	Συμφωνώ απόλυτα	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Υπάρχει τακτική επικοινωνία και συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	16	16,0	16,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	28,0	28,0	44,0
	Συμφωνώ	34	34,0	34,0	78,0
	Συμφωνώ απόλυτα	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Οι επιδόσεις μου αναγνωρίζονται και επιβραβεύονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	17	17,0	17,0	17,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	42,0
	Συμφωνώ	28	28,0	28,0	70,0
	Συμφωνώ απόλυτα	30	30,0	30,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η αντιμετώπιση που έχω, με βοηθάει να χτίσω την αυτοπεποίθησή μου ως εκπαιδευτικός.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	45,0
	Συμφωνώ	33	33,0	33,0	78,0
	Συμφωνώ απόλυτα	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχονται συμβουλές, με περιθώρια προσωπικών επιλογών και αυτονομίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	Διαφωνώ	12	12,0	12,0	12,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	28	28,0	28,0	40,0
	Συμφωνώ	37	37,0	37,0	77,0
	Συμφωνώ απόλυτα	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Καλλιεργούνται ομότιμες σχέσεις μεταξύ νέων και παλαιών εκπαιδευτικών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	11	11,0	11,0	12,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	37	37,0	37,0	49,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	81,0
	Συμφωνώ απόλυτα	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Οι προσδοκίες για το πρόσωπό μου, ως νέος-α και μη έμπειρος-η εκπαιδευτικός, είναι ρεαλιστικές.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	-----------------------

Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	20,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	44,0
	Συμφωνώ	41	41,0	41,0	85,0
	Συμφωνώ απόλυτα	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Γενικά καλλιεργείται ένα θετικό σχολικό κλίμα και η συναδελφική κουλτούρα.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	14	14,0	14,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	40,0
	Συμφωνώ	26	26,0	26,0	66,0
	Συμφωνώ απόλυτα	34	34,0	34,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η κριτική που μου ασκείται είναι καλόπιστη και εποικοδομητική.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	3	3,0	3,0	3,0
	Διαφωνώ	10	10,0	10,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	34,0
	Συμφωνώ	42	42,0	42,0	76,0
	Συμφωνώ απόλυτα	24	24,0	24,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Η συμμετοχή μου υποστηρίζεται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	19	19,0	19,0	20,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	15,0	15,0	35,0
	Συμφωνώ	39	39,0	39,0	74,0
	Συμφωνώ απόλυτα	26	26,0	26,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Πραγματοποιείται εντοπισμός των αδυναμιών και των δυνατοτήτων μου, οι οποίες συζητούνται με τρόπο που με βοηθάει να εξελίξομαι.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	23	23,0	23,0	23,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	44,0
	Συμφωνώ	35	35,0	35,0	79,0
	Συμφωνώ απόλυτα	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πραγματοποιεί επισκέψεις στην τάξη μου και βάσει αυτών μου παρέχει ανατροφοδότηση.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	14	14,0	14,0	15,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	22	22,0	22,0	37,0
	Συμφωνώ	42	42,0	42,0	79,0
	Συμφωνώ απόλυτα	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου δίνονται ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και κατάρτισης στις οποίες το σχολικό περιβάλλον δρα υποστηρικτικά.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	2	2,0	2,0	2,0
	Διαφωνώ	11	11,0	11,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	25	25,0	25,0	38,0
	Συμφωνώ	45	45,0	45,0	83,0
	Συμφωνώ απόλυτα	17	17,0	17,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Στο σχολικό περιβάλλον προωθείται η ανάληψη πρωτοβουλιών.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	20	20,0	20,0	20,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	21	21,0	21,0	41,0
	Συμφωνώ	36	36,0	36,0	77,0
	Συμφωνώ απόλυτα	23	23,0	23,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχονται πληροφορίες και υποστήριξη για εναλλακτικές στρατηγικές διδασκαλίας.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	15	15,0	15,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	26	26,0	26,0	42,0
	Συμφωνώ	38	38,0	38,0	80,0
	Συμφωνώ απόλυτα	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται βοηθητικό υλικό (ταινίες, βιβλία, υπολογιστές, φωτοτυπίες) αν κι εφόσον το ζητήσω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	16	16,0	16,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	32	32,0	32,0	48,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	80,0
	Συμφωνώ απόλυτα	20	20,0	20,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται βοήθεια σε ζητήματα πειθαρχίας των μαθητών που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ απόλυτα	1	1,0	1,0	1,0
	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	14,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	41,0
	Συμφωνώ	44	44,0	44,0	85,0
	Συμφωνώ απόλυτα	15	15,0	15,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται βοήθεια στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	13	13,0	13,0	13,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	40,0
	Συμφωνώ	32	32,0	32,0	72,0
	Συμφωνώ απόλυτα	28	28,0	28,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται βοήθεια στο ζήτημα της οργάνωσης χρόνου σε περίπτωση που χρειαστεί.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	15	15,0	15,0	15,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	24	24,0	24,0	39,0
	Συμφωνώ	40	40,0	40,0	79,0
	Συμφωνώ απόλυτα	21	21,0	21,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται βοήθεια στα διδακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	18	18,0	18,0	18,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	45,0
	Συμφωνώ	36	36,0	36,0	81,0
	Συμφωνώ απόλυτα	19	19,0	19,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	

Μου παρέχεται υποστήριξη στις πρωτοβουλίες που ζητάω να αναλάβω.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Διαφωνώ	16	16,0	16,0	16,0
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	27	27,0	27,0	43,0
	Συμφωνώ	35	35,0	35,0	78,0
	Συμφωνώ απόλυτα	22	22,0	22,0	100,0
	Total	100	100,0	100,0	