



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ,
ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και
Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: μια πιλοτική-ποιοτική έρευνα.

Αλήμπαση Δουϊγκού

ΜΕΑ 20022

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, 2022



**Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα
Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και
Αποκατάσταση»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Διερεύνηση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: μια πιλοτική-ποιοτική έρευνα.

TITLE

A research of the quality of the professional life of general and special education primary school teachers in the prefectures of Xanthi and Rodopi in Greece during the COVID 19 pandemic period: a pilot – qualitative study.

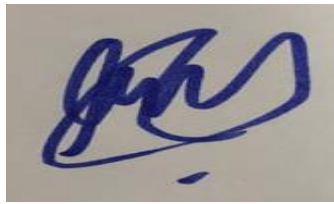
Εξεταστική επιτροπή: Καρτασίδου Λευκοθέα, (Επόπτρια)

Ειρήνη Γουλετά,

Αγαλιώτης Ιωάννης

Θεσσαλονίκη (2022)

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Αλήμπαση Δουϊγκού', written on a light-colored background.

Αλήμπαση Δουϊγκού

Ευχαριστίες

Μετά και την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω όλους εκείνους που βοήθησαν με τον τρόπο τους ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχία.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Α΄ επόπτρια της εργασίας μου την κα. Καρτασίδου Λευκοθέα για την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση, την κα. Γουλετά Ειρήνη και τον Αγαλιώτη Ιωάννη για την πολύτιμη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της παρούσας πιλοτικής εργασίας.

Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου, και τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας για την πολύ καλή επικοινωνία και συνεργασία τους.

Επίσης, οφείλω να ευχαριστήσω όλο το ακαδημαϊκό προσωπικό του μεταπτυχιακού τμήματος για τις πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες που μας μετέφεραν κατά την διάρκεια φοίτησης μου.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου για την αγάπη και την υπομονή που έδειξαν κατά την διάρκεια των σπουδών μου.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας	5
1. Ποιότητα Ζωής	5
1.1 Ορισμός	5
1.2 Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής και Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών .	6
1.2.1 Επαγγελματική ικανοποίηση.....	6
1.2.2 Ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματικής ικανοποίησης.....	7
1.2.3 Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης	10
1.2.4 Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και παράγοντες που την επηρεάζουν και την καθορίζουν.	11
1.2.5 Συνέπειες από την παρουσία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.....	12
1.3 Επαγγελματικό Άγχος.....	13
1.3.1 Οριοθέτηση των εννοιών άγχος και επαγγελματικό άγχος.....	13
1.3.2 Σχέση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης	14
1.4 Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης	15
1.4.1 Ορισμός - Διαστάσεις της Επαγγελματικής εξουθένωσης.....	15
1.4.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	16
1.4.3 Αίτια και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης	17
1.4.4 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής.....	19
1.5 Η Εκπαίδευση σε καιρό πανδημίας	20
Σκοπός και στόχοι της έρευνας - Τα ερευνητικά ερωτήματα	22
Κεφάλαιο 2 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας	23
2.1 Η ερευνητική στρατηγική της έρευνας	23
2.2 Συμμετέχοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	25
2.3 Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας	28
2.4 Διαδικασία της έρευνας.....	30
2.5 Ανάλυση των δεδομένων	31
Κεφάλαιο 3 ^ο : Αποτελέσματα ερευνητικών ερωτημάτων	33
3.1 Αποτελέσματα 1 ^{ου} άξονα. Εκπαιδευτική διαδικασία.....	33
3.2 Αποτελέσματα 2 ^{ου} άξονα. Διαστάσεις της ποιότητας ζωής – Επαγγελματικής ζωής ..	35
3.2.1 Επαγγελματικό Άγχος.....	36

3.2.2	Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	38
3.2.3	Επαγγελματική Εξουθένωση.....	41
3.3	Αποτελέσματα 3 ^{ου} άξονα. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	44
4.	Συζήτηση -Συμπεράσματα – Προτάσεις.....	49
4.1	Συζήτηση.....	49
4.2	Συμπεράσματα	51
4.3	Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση-Εκπαιδευτικές εφαρμογές.....	52
4.4	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	53
4.5	Περιορισμοί της έρευνας	53
	Βιβλιογραφικές παραπομπές.....	55
	Παράρτημα.....	62
	Παράρτημα Ι. Οδηγός – εργαλείο συνέντευξης.....	62
	Πίνακες	64
	Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων	64
	Πίνακας 2. Ηλικία και φύλο συμμετεχόντων	65
	Πίνακας 3. Σπουδές συμμετεχόντων	65
	Πίνακας 4. Συμμετέχοντες αν εκπαιδευτική δομή εργασίας.....	65
	Πίνακας 5. Πεδίο αναφορών για την εκπαιδευτική διαδικασία	66
	Πίνακας 6. Πεδίο αναφορών για τον χαρακτηρισμό των ΤΠΕ.....	66
	Πίνακας 7. Πεδίο αναφορών για το αίσθημα άγχους	66
	Πίνακας 8. Πεδία τιμών για τις επιπτώσεις στην καθημερινότητα	67
	Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης .	67
	Πίνακας 10. Πεδία τιμών για λύσεις βελτίωσης της ποιότητας ζωής	67
	Πίνακας 11. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης	67
	Πίνακας 12. Πεδία τιμών για τον αντίκτυπο στην καθημερινότητα.....	68
	Πίνακας 13. Πεδία τιμών για προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .	68
	Πίνακας 14. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό χρήσης των ΤΠΕ	68
	Πίνακας 15. Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως	68
	Πίνακας 16. Πεδία τιμών για την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία.....	69

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συγκεκριμένη εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, που διδάσκουν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης, όπως αυτό διαμορφώνεται στην περίοδο που διανύουμε, αυτή της πανδημίας λόγω Covid-19. Επιχειρείται, λοιπόν, μέσω ποιοτικής έρευνας να προσδιοριστούν οι παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και ανάπτυξης, αλλά και τα ζητήματα που καθίστανται προβληματικά και επιφέρουν άγχος, εξουθένωση και ματαίωση. Παρουσιάζονται οι έννοιες της ποιότητας ζωής στον επαγγελματικό βίο, οι παράγοντες επαγγελματικής ολοκλήρωσης, αλλά και τα προβλήματα μαζί με το άγχος και την ψηφιακή (αν)ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Το θέμα της παρούσας έρευνας εξετάστηκε με την ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης σε δεκαεπτά (17) συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν το διάστημα Ιουνίου – Οκτωβρίου του έτους 2021. Από τα παραγόμενα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι υπάρχει επίδραση των διαστάσεων της ποιότητας επαγγελματικής ζωής στους εκπαιδευτικούς τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και στην καθημερινότητά τους (επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση). Επίσης, διαφαίνεται πώς επιδρά και ο παράγοντας της εξ ολοκλήρου εκπαίδευσης μέσω απόστασης. Στο θεωρητικό μέρος προσδιορίζονται μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση οι έννοιες της ποιότητας ζωής και της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, της επαγγελματικής ικανοποίησης, του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης και υπάρχει μια σύντομη αναφορά στην εκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας. Ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας, αναλύονται τα δεδομένα της και διατυπώνονται τα συμπεράσματα που εξήχθησαν.

Λέξεις -Κλειδιά : *ποιότητα ζωής, επαγγελματική ποιότητα ζωής εκπαιδευτικών, επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική ικανοποίηση, επαγγελματική εξουθένωση, τηλε-εκπαίδευση, ψηφιακή ετοιμότητα*

Abstract

This research concentrates on the quality of professional life of general and special education teachers that teach in primary schools in the prefectures of Xanthi and Rodopi, as it is formed in this pandemic-due to Covid 19-period. Therefore, an attempt is being made through qualitative research, in order to define the factors of professional satisfaction and development along with subjects that may become a problem and cause anxiety, burn-out and frustration. The notions of quality of life in the professional field, the factors of professional fulfillment, the problems of stress and teachers' digital readiness are presented. The subject of this investigation has been examined by the use of qualitative survey and more specifically the tool of semi-structured interviews towards seventeen (17) participants has been used. The interviews took place in the period of June and October 2021. Based on the results it is clearly shown that the quality of teachers' professional life has been affected, both in their work area and in their everyday life and that conclusion concerns all the dimensions of professional life quality: work stress, professional satisfaction and professional exhaustion. The impact of distance teaching is, also, shown. In the theoretical part, through a review of bibliography, the meaning of quality of life, professional quality of life, professional satisfaction, stress and burn-out is defined. There is, also, a brief reference to education during the pandemic period. The presentation of the research follows in the second part, the data are analysed and in the end, the conclusions are stressed-out.

Key Words: *quality of life, teachers' professional quality of life, professional anxiety, professional satisfaction, professional exhaustion, distance-teaching, digital readiness*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός που έχει μεγάλη σημασία για το άτομο και την κοινωνία, γιατί σχετίζεται με την ανάπτυξη σε όλους τους τομείς. Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι ζητούμενο και επιδίωξη κάθε σύγχρονου κράτους και κάθε προσπάθεια αναβάθμισης της Παιδείας συνδέεται με τους/τις εκπαιδευτικούς, που είναι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης. Έτσι, τα τελευταία χρόνια έρευνες και μελέτες στην Ελλάδα και το εξωτερικό έχουν ως αντικείμενο το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και την ικανοποίηση που αισθάνεται από τη δουλειά του/της (Γραμματικού, 2010). Ωστόσο, η ποιότητα επαγγελματικής ζωής είναι ένα πιο σύνθετο θέμα, καθώς επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων, που είναι εύκολα μετρήσιμοι. Τους παράγοντες αυτούς και τις διαστάσεις της επαγγελματικής ποιότητας ζωής θα προσπαθήσει να διερευνήσει η παρούσα εργασία. Συνιστώσα της επαγγελματικής ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών είναι η ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους, καθώς αυτή επηρεάζει την καθημερινότητά τους, την απόδοσή τους και την ψυχική τους ευεξία. Η σχέση των εκπαιδευτικών με τη δουλειά τους έχει άμεσες συνέπειες και στις σχέσεις τους με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους και συνολικά επηρεάζει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007). Οι εκπαιδευτικοί και το μαθητικό δυναμικό βρίσκονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ τους, όσο και με το κοινωνικό σύνολο ευρύτερα.

Ωστόσο, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν εξαρτάται μόνο από την ύπαρξη ουσιαστικών σχέσεων με παιδιά και συναδέλφους, αλλά επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, οι ευκαιρίες για ανάπτυξη, η αυτονομία και η ελευθερία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες, εσωτερικοί και εξωτερικοί λειτουργούν ως κίνητρα για βελτίωση και φέρνουν ικανοποίηση. Όταν, όμως, λείπουν προκαλούν άγχος και εξουθένωση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Για να έχει, λοιπόν, κάποιος μια σαφέστερη αντίληψη για την επαγγελματική ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να εξετάσει πώς προκύπτει η ικανοποίηση από την εργασία και να ερμηνεύσει τις συνθήκες. Αυτό μπορεί να γίνει

με βάση τις θεωρίες των «αναγκών-προσδοκιών και ρόλων», αλλά και τη «γνωστική θεωρία» (Κάντας, 1997). Όλες οι θεωρίες συγκλίνουν στο ότι το επάγγελμα του /της εκπαιδευτικού είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον και απαιτητικό και χρειάζεται συνεχή προσαρμογή, καθώς οι συνθήκες είναι ευμετάβλητες.

Αυτή η προσαρμογή και η ρευστότητα φάνηκε απόλυτα το διάστημα που διανύουμε, με την πανδημία που επηρέασε πάρα πολύ τη σχολική πραγματικότητα, είτε στη διά-ζώσης λειτουργία είτε στην εξ αποστάσεως. Οι απαιτήσεις αυξήθηκαν, τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς και έπρεπε όλοι και όλες να προσαρμοστούν άμεσα σε εντελώς καινούρια δεδομένα, να συνηθίσουν και να εφαρμόσουν νέες πρακτικές και να διαχειριστούν αποτελεσματικά τον νέο τους ρόλο μέσα σε ένα περιβάλλον αβέβαιο, που αλλάζει συνεχώς (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Ο/Η εκπαιδευτικός, λοιπόν καλείται να εξοικειωθεί υποχρεωτικά με τις ΤΠΕ, να προσαρμόσει τη διδασκαλία σε νέα μοντέλα και να τηρήσει μέτρα και πρωτόκολλα ασφαλείας. Με λίγα λόγια, πρέπει να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα και αυτό ,φυσικά, επηρεάζει την ποιότητα της επαγγελματικής του/της ζωής.

Η έννοια της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, λοιπόν, πρέπει να προσδιορισθεί με τα νέα αυτά δεδομένα, καθώς η πανδημία και η εναλλαγή δια ζώσης διδασκαλίας και τηλεεκπαίδευσης άλλαξε ριζικά την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την «ψυχολογία» εκπαιδευτικών και μαθητών.

Κεφάλαιο 1^ο : Θεωρητική θεμελίωση της ερευνάς. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

1. Ποιότητα Ζωής

1.1 Ορισμός

Για να προσδιορίσουμε την έννοια της επαγγελματικής ποιότητας ζωής, χρειάζεται να αναφερθούμε αρχικά στον γενικότερο όρο της ποιότητας ζωής, που πρωτοεμφανίστηκε στις ΗΠΑ (τέλη δεκαετίας του 1950) και συνδέθηκε αρχικά με καταναλωτικά αγαθά και υπηρεσίες, περίπου ως συνώνυμο του «βιοτικού επιπέδου». Αργότερα, απέκτησε πιο πλατιά έννοια, συμπεριλαμβάνοντας την παιδεία, την υγεία και την ανάπτυξη (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Δεν υπάρχει όμως, μόνο ένας ορισμός για την «ποιότητα ζωής». Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σύνολο συνθηκών και προϋποθέσεων, ώστε ο άνθρωπος να είναι ανεξάρτητος και ευτυχισμένος. Αυτές είναι η ελευθερία έκφρασης και δράσης, η κάλυψη καθημερινών αναγκών, η καλή σωματική και ψυχική κατάσταση και η οικογενειακή και επαγγελματική ευτυχία. Συνολικά, σχετίζεται με τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών (σωματικές, ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές) αλλά και με την παρουσία ή έλλειψη αυτοεκτίμησης και άγχους (Ξαφάκος κ.ά., 2020).

Συνεπώς, η ποιότητα ζωής προκύπτει ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη ατόμων και ομάδων. Σύμφωνα με τον Παπάνη και τη Ρουμελιώτου (2007) συχνά συνδέεται με την έννοια της ευτυχίας, που δεν είναι, όμως εύκολα μετρήσιμη και διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό και έχει μεγάλη σχέση και με το νόημα που δίνει κάθε άτομο σε αυτήν την έννοια.

1.1.2 Ποιότητα ζωής-ικανοποίηση-ικανοποίηση από την εργασία.

Η ποιότητα ζωής σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση από τη ζωή ,γιατί είναι και οι δύο παράγοντες ευημερίας και αλληλεπιδρούν άμεσα. Δεν μπορεί να υπάρξει ποιότητα ζωής χωρίς ικανοποίηση και το αντίστροφο. Γι' αυτό και μελετώνται μαζί (Wimmelman, et al., 2020).

Ωστόσο, υπάρχει μια διαφοροποίηση: Η ικανοποίηση από τη ζωή είναι διαδικασία, κατά την οποία τα άτομα αξιολογούν τη ζωή τους με βάση τα δικά τους

ατομικά κριτήρια, δηλαδή πρόκειται για γνωστική διαδικασία (Pavot & Diener, 2009). Ενώ η ποιότητα ζωής όπως την ορίζει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, δείχνει τι πιστεύουν τα άτομα για τη ζωή τους αναφορικά με τις αξίες, τις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες και τις αγωνίες τους (WHOQOL, 1995).

Εξάλλου, στις σύγχρονες κοινωνίες η ικανοποίηση από τη ζωή συνδέεται στενά με την επαγγελματική ικανοποίησης, λόγω της στενής σχέσης της εργασίας με την υπόλοιπη ζωή (Lent & Brown, 2006). Έτσι, αφού οι άνθρωποι επιδιώκουν μέσα από την εργασία τους, όχι μόνο να καλύψουν τις ανάγκες τους, αλλά και να νοιώσουν ή να ενισχύσουν την ικανοποίησή τους. Η ικανοποίηση από τη ζωή και η επαγγελματική ικανοποίηση αλληλεπιδρούν άμεσα. Για αυτό, οι παράγοντες που επιφέρουν μεγαλύτερη ικανοποίηση στην εργασία και τη ζωή συνολικά είναι αντικείμενο πολλών ερευνών (Gagné & Deci, 2005). Οι έρευνες αυτές εστιάζουν στα ατομικά στους εργαζόμενους και στις συνθήκες εργασίας (Cerci & Dumludag, 2019).

Για την ικανοποίηση από την εργασία είναι πιο εύκολο να υπάρξει ένας γενικός ορισμός. Έτσι, άλλοτε ορίζεται ως η θετική στάση του προς την εργασία (Baron, 1986) και άλλοτε ως η συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την εργασιακή εμπειρία (McAllister et al., 2017). Συνεπώς, οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια σχετίζονται με το αντικείμενο και το περιβάλλον της εργασίας.

Καθώς, λοιπόν, η ποιότητα ζωής συνεπάγεται ικανοποίηση από τη ζωή και η ικανοποίηση από τη ζωή συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία, είναι σκόπιμο να εξετασθεί αναλυτικότερα η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, που είναι συνιστώσα της ποιότητας επαγγελματικής ζωής.

1.2 Επαγγελματική Ποιότητα Ζωής και Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

1.2.1 Επαγγελματική ικανοποίηση

Έχουν γίνει πολλές μελέτες τα τελευταία χρόνια για τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ποιότητας ζωής των εργαζομένων, γιατί υπάρχει άμεση σύνδεση τόσο με την ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού, όσο και με το ενδιαφέρον των επιχειρήσεων για υψηλή αποδοτικότητα και ικανοποιημένο προσωπικό. Η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται είτε ως συνολική στάση

απέναντι στην εργασία, είτε ως έννοια που περιλαμβάνει διάφορες παραμέτρους, όπως η αμοιβή, οι εργασιακές συνθήκες κ.α.(Smith, 1969). Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα είναι πιο ολοκληρωμένη, καθώς κάθε άτομο μπορεί να εμφανίζει διαφορετικά επίπεδα ικανοποίησης στους διάφορους τομείς (Spector, 2000).

1.2.2 Ορισμοί και θεωρίες για την επαγγελματική ικανοποίησης.

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση, κυρίως με βάση τα χαρακτηριστικά της ή τις συνέπειες-επιπτώσεις της (Ηλιοφώτου, Γεωργίου & Σωκράτους, 2014). Οι ορισμοί αυτοί της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν με κριτήρια τη συναισθηματική πτυχή, την εκπλήρωση αναγκών και τις επιλογές του ατόμου. Γενικά, η επαγγελματική ικανοποίηση περιγράφεται ως συναίσθημα θετικό που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου για την εργασία του ή από τις επαγγελματικές του εμπειρίες (Locke, 1976). Ο Alderfer, επιπλέον, επικεντρώνεται στην εκπλήρωση των αναγκών και εισηγείται έτσι τη θεωρία της κάλυψης των βασικών αναγκών: της Ύπαρξης, των Κοινωνικών σχέσεων και της Προσωπικής Ανάπτυξης (Κάντας, 1997).

Για να υπάρχει, βέβαια, επαγγελματική ικανοποίηση είναι απαραίτητες οι εξής προϋποθέσεις: α) η εργασία να είναι πρόκληση β) οι συνθήκες εργασίας να είναι κατάλληλες, γ)να υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις κατάλληλη εποπτεία και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, δ)να υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, αυτονομία και υπευθυνότητα και ε) οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες να είναι ξεκάθαροι (ό.π.). Ο/Η εργαζόμενος/-η νιώθει ικανοποίηση και ευχαρίστηση, όταν μπορεί όταν να εκτελεί σωστά το έργο του/της και όταν συνεισφέρει στο σύνολο. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ικανοποίηση για συγκεκριμένα στοιχεία του επαγγέλματος λ. χ. αποδοχές, ελευθερία κινήσεων και σχέσεις με συναδέλφους (Κόρδα, 2018).

Ωστόσο, ο Granny και οι συνεργάτες (1992) προσεγγίζουν από διαφορετική σκοπιά την επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή την πρακτική καθημερινή διάστασή της, και ταυτίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση με την εργασιακή συμπεριφορά (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Θεωρούν λοιπόν, ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τη στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του. Η στάση αυτή προκύπτει από τη σύγκριση ανάμεσα στα οφέλη που παίρνει κάποιος από την εργασία και σε αυτά που θα επιθυμούσε να παίρνει. Γενικά, η επαγγελματική

ικανοποίηση είναι μια σύνθετη έννοια και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η ενδογενής ικανοποίηση αναφέρεται στο περιεχόμενο και στη διεξαγωγή της εργασίας, δηλαδή σχετίζεται με την αυτονομία τον βαθμό υπευθυνότητας, ενώ η εξωγενής ικανοποίηση αναφέρεται στο πλαίσιο διεξαγωγής και τις συνθήκες εργασίας, π.χ. ωράριο εργασίας και αμοιβή (Warr, 1987).

Η εργασιακή ικανοποίηση προκύπτει από τη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες των εργαζομένων και των πραγματικών αποτελεσμάτων. Επομένως, το αίσθημα και της ικανοποίησης στην εργασία συνδέεται άμεσα με τα κίνητρα της εργασίας, τις αξίες και τις στάσεις (Κάντας, 1993). Συνεπώς, τα κίνητρα και η εφαρμογή τους στον εργασιακό χώρο συνδέονται στενά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον Παπαμιχαήλ (2019) λόγω της σύνθετης σχέσης μεταξύ των ανθρωπίνων αναγκών και της συμπεριφοράς του, διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες για τα κίνητρα και την παρακίνηση οι οποίες μπορούν να διαιρεθούν στις οντολογικές και στις μηχανιστικές ή διαδικαστικές. Οι πρώτες, προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και το είδος των κινήτρων, ενώ οι δεύτερες εστιάζουν στις συμπεριφορές και τις συνθήκες που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την εργασιακή απόδοση (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Από τις οντολογικές θεωρίες, η γνωστότερη είναι η Θεωρία των αναγκών, που διατύπωσε ο Abraham Maslow. Αυτός συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση με την ικανοποίηση των πέντε βασικών ιεραρχικών αναγκών του ατόμου και υποστήριξε πως ο τρόπος με τον οποίο ενεργούν οι άνθρωποι, έχει ως στόχο την ικανοποίηση ολοένα και περισσότερων αναγκών, καθώς όταν ικανοποιείται μια ανάγκη προκύπτει η επιθυμία ικανοποίησης κάποιας νέας αναγκών με μια ιεραρχική κλιμάκωση (Παπάνης & Ρόντος, 2005). Έτσι, κάθε άτομο, για να αναπτύξει τις δυνατότητες του, θα πρέπει να ικανοποιήσει πρώτα τις φυσιολογικές ανάγκες του, στη συνέχεια τις ανάγκες για αγάπη και ασφάλεια, την ανάγκη για προστασία και τέλος την ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, που βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας (Κάντας, 1997). Οι φυσιολογικές ανάγκες του ατόμου είναι πιο επιτακτικές, αλλά στην ιεράρχηση των αναγκών στην πυραμίδα του Maslow, χρησιμοποιούνται και αξιοποιούνται όλες οι ικανότητες και δεξιότητες των ατόμων (Ζάβλανος, 2002).

Όσον αφορά τον εργασιακό χώρο, οι βασικές ανάγκες, όπως η αμοιβή, τα επιδόματα ή άλλες παροχές μη οικονομικού χαρακτήρα, τοποθετούνται στις

φυσιολογικές. Οι ανάγκες ασφάλειας αφορούν την επιθυμία για σταθερή εργασία και για σωματική και ψυχική ευημερία (Παπαμιχαήλ, 2019). Οι κοινωνικές ανάγκες αφορούν ζητήματα κοινωνικής φύσης, ενώ οι ανάγκες αυτοεκτίμησης έχουν σχέση με την επαγγελματική καταξίωση και την επιθυμία του ατόμου για αναγνώριση των προσόντων του. Τέλος, οι ανάγκες αυτοπραγμάτωσης, σχετίζονται με την επιθυμία για επαγγελματική ανάπτυξη και πρόοδο (Κουτούζης, 1999).

Η θεωρία του Maslow ήταν απλή και κατανοητή, γι' αυτό και είχε μεγάλη απήχηση. Από αυτήν προέκυψε η θεωρία του Alderfer, όπου οι πέντε κατηγορίες αναγκών περιορίζονται πλέον σε τρεις: Σε πρώτο στάδιο, βρίσκονται οι ανάγκες ύπαρξης (οι φυσιολογικές ανάγκες και οι ανάγκες για ασφάλεια), στη συνέχεια είναι οι ανάγκες σχέσης (κοινωνικές ανάγκες) και τέλος οι ανάγκες ανάπτυξης (η αυτοπραγμάτωση και ο αυτοσεβασμός) (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Μετά από αυτή τη θεωρία, διατυπώθηκε η Θεωρία των δύο παραγόντων, ώστε να εξηγηθούν τα κίνητρα και η ικανοποίηση. Ο Herzberg το 1959 προσδιόρισε τους παράγοντες που καθορίζουν την εργασιακή συμπεριφορά των ανθρώπων (Μιχόπουλος, 1996). Πέντε παράγοντες-κίνητρα δημιουργούν θετικό κλίμα και ικανοποίηση: η επίτευξη, η αναγνώριση του έργου, η εργασία, η υπευθυνότητα και η εξέλιξη. Μια δεύτερη ομάδα παραγόντων-οι παράγοντες υγιεινής ή συντήρησης, συνδέονται με τις συνθήκες εργασίας και είναι οι αποδοχές, η διοίκηση του οργανισμού, οι συνθήκες εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διεύθυνση και η εργασιακή σταθερότητα (Μακρή - Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003). Η ικανοποίηση προέρχεται από τους πέντε πρώτους παράγοντες, ενώ η δυσαρέσκεια από παράγοντες της δεύτερης ομάδας. Έτσι, μπορεί να υπάρχει ταυτόχρονα ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια από το επάγγελμα (Μπρούζος, 2004).

Από τις μηχανιστικές θεωρίες, που χρησιμοποιήθηκαν, για να ερμηνεύσουν την επαγγελματική ικανοποίηση η Θεωρία της προσδοκίας του Vroom υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μπορεί να πετύχουν αποτέλεσμα, είτε με προσπάθεια είτε με επίλυση των προβλημάτων τους. Η θεωρία αυτή βασίζεται στο σθένος, τη λειτουργικότητα και την προσδοκία. Το σθένος δείχνει τη θέληση του ατόμου να είναι αποτελεσματικό, η λειτουργικότητα είναι η πεποίθηση για ανταμοιβή και η προσδοκία αναφέρεται στην επιδίωξη του αποτελέσματος (Landy & Corte, 2010). Τέλος, η Θεωρία της απόκλισης μεταξύ της επιθυμητής και της πραγματικής ικανοποίησης των Locke

και Porter υποστηρίζει πως η ικανοποίηση από την εργασία προκύπτει από αυτά που οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται ως τα πιο σημαντικά και όχι από την εκπλήρωση ή όχι των αναγκών τους. Η δυσαρέσκεια των εργαζομένων είναι μεγαλύτερη, όταν τα αποτελέσματα που αναμένουν να πετύχουν, είναι μικρότερα από αυτά που έχουν προβλέψει (Σαλωνίτης, 2002).

Συγκεντρωτικά, φαίνεται και από τη συνοπτική θεωρητική αναφορά ότι η ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική στην εργασία και για αυτόν τον λόγο, πρέπει να παρέχονται τα κατάλληλα κίνητρα, ώστε τα άτομα να νιώθουν ικανοποιημένα (Μπρούζος, 2002)

1.2.3 Συνέπειες από την απουσία επαγγελματικής ικανοποίησης

Η σχέση που αναπτύσσει ο άνθρωπος με την εργασία του είναι πολύ σημαντική. Όταν η σχέση αυτή διαταράσσεται, προκύπτουν πολλά προβλήματα. Αν το άτομο δε βιώνει ικανοποίηση, η συμπεριφορά του επηρεάζεται. Πολλές έρευνες εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εργαζομένων, στην απουσία από την εργασία και την κινητικότητα (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001) και κυρίως στην ψυχολογική τους κατάσταση.

Συνοπτικά, η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει α) την παραγωγικότητα και την απόδοση, γιατί σχετίζεται με παράγοντες όπως τα κίνητρα, η αναγνώριση, οι αμοιβές και οι συνθήκες εργασίας (Κάντας, 1997) β) τις απουσίες από την εργασία, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι όσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση, τόσο μειώνεται η τάση παραίτησης και ο αριθμός απουσιών (Αντωνιάδη, 2013) γ) την κινητικότητα στην εργασία. Ωστόσο, λόγω της κατάστασης στην αγορά εργασίας, η κινητικότητα δεν είναι έντονη και υπάρχει επίδραση κυρίως στην απόδοση (Φαναριώτου, 2011).

Όταν οι εργαζόμενοι δεν βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση για μεγάλο χρονικό διάστημα, νιώθουν επαγγελματικό άγχος και απογοήτευση. Όταν εκτίθενται σε έντονες αγχωτικές καταστάσεις για πολύ καιρό, εμφανίζεται το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Αραμπατζή, 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση είναι συναφής με το επαγγελματικό άγχος, έχει σημάδια σωματικής και ψυχικής εξάντλησης. Χάνεται το ενδιαφέρον και η ικανοποίηση από τη δουλειά και αναπτύσσονται συναισθήματα (Φαναριώτου, 2011).

Ως συνιστώσες της ποιότητας επαγγελματικής ζωής, που είναι το θέμα της παρούσας εργασίας, οι έννοιες του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης, θα αναλυθούν εκτενέστερα στα επόμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους.

1.2.4 Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και παράγοντες που την επηρεάζουν και την καθορίζουν.

Το αίσθημα της ικανοποίησης που βιώνουν οι άνθρωποι στη δουλειά τους πηγάζει από το περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζονται και δημιουργούν. Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί βαρύτητα στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, καθώς ασκούν ένα επάγγελμα με πάρα πολλά σύνθετα και μεταβαλλόμενα καθήκοντα και τεράστια σημασία για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Η αλληλεπίδραση όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι άμεση και έντονη, άρα πρέπει να επιδιώκεται η μέγιστη δυνατή απόδοση και να καλύπτονται οι ανάγκες όλων. Επιπλέον, η ψυχολογική σχέση των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει άμεση και ουσιαστική επίδραση και στη σχέση τους με τους μαθητές και τις μαθήτριες τους. Έτσι, η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία και αφορά συνολικά τη σχολική πραγματικότητα και τη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Κάντας, 1997). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επηρεάζει την καθημερινή τους παρουσία και απόδοση και συμβάλλει με την ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Αν οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση, είναι δυνατό να αυξηθεί η ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας και η εκπαίδευση να αναπτυχθεί αποτελεσματικά (Saiti, 2007).

Ένα σχολείο, για να είναι αποτελεσματικό, θα πρέπει να είναι αποτελεσματικοί και ευχαριστημένοι και οι εκπαιδευτικοί, καθώς η ποιότητα και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες όσων το υπηρετούν (Saracaloglu & Yenice, 2009). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη διδασκαλία και με όλα αυτά που θέλουν και νιώθουν ότι μπορούν να προσφέρουν. Η επαγγελματική ικανοποίηση, μπορεί να έχει θετικό αποτέλεσμα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και στον σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπλέον,

αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη ποιοτικής διδασκαλίας, καθώς μέσω της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυξάνονται τα επίπεδα ποιότητας της εκπαίδευσης (Saiti, 2007). Στην περίοδο που διανύουμε, με τις νέες συνθήκες που δημιούργησε η πανδημία και η τηλεεκπαίδευση, που γέμισαν με αφόρητο άγχος και αρνητικά συναισθήματα τους/τις εκπαιδευτικούς, είναι ακόμα πιο επιτακτική ανάγκη να διερευνήσουμε την ποιότητα που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή τους.

Οι Dinham και Scott (1998) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προέρχεται αρχικά από παράγοντες σχετικούς με τη διδασκαλία από όπου οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση. Αυτοί είναι οι επιτυχίες των μαθητών και μαθητριών τους, η βελτίωση των στάσεων και των συμπεριφορών τους κ.α. Επιπλέον, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους και αφορούν τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες εργασίας, τους θεσμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο. Συχνά αυτοί οι παράγοντες, που δεν μπορούν να επηρεαστούν από τους/τις εκπαιδευτικούς τους προκαλούν δυσαρέσκεια. Ακόμα, υπάρχουν και οι παράγοντες που σχετίζονται με τις συνθήκες εργασίας μέσα στον χώρο του σχολείου και είναι παράγοντες ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας, που διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο, π.χ. η διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα και οι υποδομές. Επιπλέον, στους παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ανήκει και η σχέση των ίδιων με τους μαθητές και τις μαθήτριά τους, όπως και η ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Saiti, 2007)

1.2.5 Συνέπειες από την παρουσία της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Αναφέρθηκε προηγουμένως η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και παραγωγικότητας-αποδοτικότητας. Έτσι, και για τον χώρο της εκπαίδευσης επικρατεί η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης παρουσιάζουν και υψηλότερα επίπεδα παραγωγικότητας. Συνεπώς, πρέπει να καθοριστούν και να μειωθούν οι παράγοντες και οι συνθήκες που στερούν την ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη κινητοποίηση, ενθουσιασμός και καλύτερο αποτέλεσμα (Κόρδα, 2018). Αυτό συνεπάγεται και μεγαλύτερο κίνητρο για τα παιδιά, γιατί τα εμπνέει και τα παρακινεί σε υψηλότερη

απόδοση και περισσότερη συμμετοχή στην τάξη και δείχνει πόσο σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί στην επιτυχία των παιδιών.

Η αποτελεσματικότητα, λοιπόν, ενός σχολείου επηρεάζεται καθοριστικά από την ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, οι σχολικές επιδόσεις είναι δυνατό να βελτιωθούν, αν αυξηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης και οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή στην τάξη, κάνοντας τα παιδιά να νοιώθουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περιέργεια. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί που ασκούν ευχάριστα και δημιουργικά το επάγγελμά τους, είναι πιθανό να επιτύχουν πιο πολλούς στόχους και με μεγαλύτερη επιτυχία από όσους εμφανίζονται επαγγελματικά εξουθενωμένοι (Γραμματικού, 2010).

1.3 Επαγγελματικό Άγχος

Η παρούσα πιλοτική ποιοτική έρευνα έχει ως θέμα την ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Μία βασική συνιστώσα της επαγγελματικής ποιότητας ζωής είναι το άγχος που δημιουργείται από το επάγγελμά τους. Για αυτόν τον λόγο ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά στις έννοιες του άγχους, του επαγγελματικού άγχους και της σχέσης άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης.

1.3.1 Οριοθέτηση των εννοιών άγχος και επαγγελματικό άγχος

Το άγχος διακρίνεται σε α) το δυσλειτουργικό άγχος, που συνδέεται με συναισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης και δυσκολεύει το άτομο σε κάθε του δραστηριότητα και β) το δημιουργικό άγχος, που δίνει στο άτομο κίνητρο και το κρατά σε ετοιμότητα. Μία πολύ διαδεδομένη σήμερα εκδήλωση άγχους σχετίζεται με την εργασία και τις απαιτήσεις της. Έτσι, το επαγγελματικό άγχος μπορεί να πάρει τις εξής διαστάσεις: α) άγχος που προέρχεται από την άσκηση ενός συγκεκριμένου επαγγέλματος, β) άγχος από την εργασία του ατόμου γενικότερα, γ) άγχος από συγκεκριμένη θέση εργασίας και δ) άγχος που βιώνει το άτομο, όταν εργάζεται σε ένα σύστημα (Μορφωνιός, 2016). Είναι προφανές ότι το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού λόγω της αυξημένης ευθύνης και των πολλαπλών ρόλων που συνδυάζει, προκαλεί άγχος που συμπεριλαμβάνεται και στις τέσσερις μορφές που αναφέρθηκαν.

Το επαγγελματικό άγχος θεωρείται το αίσθημα πίεσης που νοιώθει ο άνθρωπος στον χώρο εργασίας του και εμφανίζεται, όταν πρέπει να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες και απαιτήσεις. Τα συμπτώματά του ποικίλλουν από την εξάντληση, τον θυμό και την νευρική κατάσταση έως την κατάθλιψη και την κατάχρηση ουσιών και φυσικά επηρεάζει την προσωπική, επαγγελματική και συνολική ποιότητα ζωής του ατόμου. Είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί, γιατί τις περισσότερες φορές οφείλεται σε παράγοντες που δεν μπορεί να αλλάξει ή δεν ορίζει το άτομο (Παπάνης & Ρόντος, 2005).

Πιο συγκεκριμένα, επαγγελματικό άγχος προκαλεί ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ή η ανασφάλεια για την ενδεχόμενη απώλειά της, οι εντατικοί ρυθμοί και οι ασφυκτικές προθεσμίες, οι ευθύνες για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων γενικότερα η έλλειψη ικανοποίησης. Επιπλέον, όταν δεν υπάρχει κατάρτιση για τη διαχείριση έκτακτων προβλημάτων και το άτομο νοιώθει αβοήθητο και εκτεθειμένο και δεν μπορεί να δράσει ελεύθερα και αποτελεσματικά ή όταν νοιώθει πως το έργο του δεν αναγνωρίζεται κοινωνικά ούτε αμείβεται ανάλογα, τότε δημιουργείται επαγγελματικό άγχος. Το ίδιο αποτέλεσμα υπάρχει και όταν οι σχέσεις στον εργασιακό χώρο δεν είναι καλές και το άτομο αποκλείεται από αποφάσεις και ενέργειες (Μορφωνιός, 2016). Πολλές από αυτές τις καταστάσεις τις συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους, ιδιαίτερα στην περίοδο της πανδημίας και αποδεικνύουν ότι το επαγγελματικό άγχος είναι συχνό σε αυτό το επάγγελμα.

1.3.2 Σχέση επαγγελματικού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους είναι σοβαρές, γιατί επηρεάζουν το άτομο στην προσωπική, οικογενειακή, επαγγελματική του ζωή και προκαλούν προβλήματα και στην ψυχική και στη σωματική του υγεία. Όταν το επαγγελματικό άγχος δεν αντιμετωπίζεται και κλιμακώνεται, οδηγεί στην εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνιάδη, 2013). Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσά τους με βασική και ειδοποιό διαφορά τη χρονική διάρκεια, όπως διατύπωσαν οι Maslach και Schaufeli (όπως αναφέρεται στο Κάντας, 1997). Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί παρατεταμένο εργασιακό άγχος, το οποίο σχετίζεται με απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις δυνατότητες του ατόμου (Μορφωνιός, 2016) και είναι μια μακροχρόνια και σταδιακή αντίδραση στο επαγγελματικό άγχος, ενώ εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που ασκούν κοινωνικό λειτούργημα ή εργάζονται σε τομείς με υψηλές απαιτήσεις (Φαναριώτου, 2011).

Υπάρχει συναισθηματική και ψυχολογική επιβάρυνση, η ενέργεια και οι δυνάμεις μειώνονται, δημιουργείται σωματική και ψυχική καταπόνηση και εξάντληση.

1.4 Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι βασική παράμετρος της ποιότητας επαγγελματικής ζωής, προκύπτει από την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης και σχετίζεται άμεσα με το επαγγελματικό άγχος.

1.4.1 Ορισμός - Διαστάσεις της Επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Freudenberger το 1974 ήταν ο πρώτος που περιέγραψε το σύνδρομο εξουθένωσης-κόπωσης σε εργαζόμενους στις κοινωνικές υπηρεσίες, καθώς παρατήρησε συμπτώματα και συμπεριφορές που επηρέαζαν τη σωματική και την ψυχική υγεία και τον συναισθηματικό κόσμο και είχαν αρνητικές συνέπειες είτε στη δουλειά είτε στις διαπροσωπικές σχέσεις (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

Ο Maslach και συνεργάτες (1993) δίνοντας τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται στη συναισθηματική εξάντληση, στην αποπροσωποποίηση και στην μειωμένη προσωπική επίτευξη και θεωρούν ότι αυτές είναι οι βασικές που διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η απώλεια της επαφής προκύπτουν τις περισσότερες φορές από τον φόρτο εργασίας, τη σύγκρουση ρόλων και συμφερόντων, τις κακές ή ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Από την άλλη μεριά, η μειωμένη προσωπική αυτοεκτίμηση, η ματαιώση, η ανασφάλεια και τα αισθήματα ανεπάρκειας και μειωμένης απόδοσης συνδέονται περισσότερο με την πίεση του χρόνου, την έλλειψη βοήθειας και κατάρτισης, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα και το άτομο να δράσει πιο αποτελεσματικά εκτελώντας το έργο του. Στη δημιουργία, βέβαια, επαγγελματικής εξουθένωσης, πολύ μεγάλη σημασία έχει η ίδια η προσωπικότητα του ατόμου, η ιδιοσυγκρασία του και η ψυχική του αντοχή στις πιέσεις που δέχεται. Έρευνες δείχνουν ότι όσο πιο ανθεκτική είναι η προσωπικότητα, τόσο πιο χαμηλή είναι η επαγγελματική εξουθένωση (Κόρδα,2018).

1.4.2 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα περιλαμβάνει ένα πλήθος απαιτήσεων για τον/την εκπαιδευτικό, που καλείται να προσαρμοστεί και να παράγει έργο σε συνθήκες που μεταβάλλονται συνεχώς. Ο τρόπος διδασκαλίας και τα γνωστικά αντικείμενα αλλάζουν, οι επιμορφωτικές ανάγκες για διεύρυνση των γνώσεων αυξάνονται, όπως και οι απαιτήσεις των γονέων και υπάρχει και μεγάλος έξω διδακτικός φόρτος εργασίας. Παράλληλα, η ευθύνη για παροχή ουσιαστικής παιδείας και για καλλιέργεια και διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων παραμένει η βασική επιδίωξη κάθε εκπαιδευτικού. Όλα αυτά αποτελούν πηγές άγχους και μπορεί να οδηγήσουν τον/την εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξουθένωση (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2007).

Το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε πολλές έρευνες. Αρχικά, ο Κάντας (1997) ήταν ο πρώτος που διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς του, το 17% των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 25% των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι συναισθηματικά εξαντλημένο. Η πλειοψηφία παλαιότερων μελετών που διενεργήθηκαν δεν έδειξε μεγάλα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σε συγκριτικές μελέτες διαφάνηκε ότι στους/στις εκπαιδευτικούς το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται μειωμένο συγκριτικά με το εξωτερικό. Τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να αποδοθούν στις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, που χαρακτηρίζεται από οικογενειακούς και κοινωνικούς δεσμούς, που υποστηρίζουν το άτομο, ώστε να διαχειριστεί το άγχος και την εξουθένωση που βιώνει στην εργασία του (Κάντας, 1997). Με τον τρόπο αυτό, το άτομο βρίσκει στηρίγματα, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και να νιώσει πιο δυνατό.

Στη συνέχεια, διερευνήθηκε ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης Ελλήνων εκπαιδευτικών και η σχέση της με την επαγγελματική ικανοποίηση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, που πραγματοποιήθηκε σε 100 εκπαιδευτικούς της Θεσσαλονίκης, έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών ήταν χαμηλή. Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν μπορεί να προβλεφθεί η εξουθένωση με μοναδικό κριτήριο την επαγγελματική ικανοποίηση

και ότι πρέπει να συσχετιστεί με την ίδια τη φύση της εργασίας. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν σχετική συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους, ίσως λόγω του μέτριου ανταγωνισμού και των δυνατών κοινωνικών σχέσεων και αυτό έχει θετική επίδραση στην ψυχική υγεία και στο αίσθημα ασφάλειας και ικανοποίησης (Καφέτσιος, κ.ά., 2007). Συνεπώς, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις εργασιακές πιέσεις, στρέφονται στη συναδελφική αλληλεγγύη για να αντιμετωπίσουν το εργασιακό άγχος.

Ωστόσο, στην περίοδο της πανδημίας που διανύουμε και εξετάζουμε στην έρευνα, αυτή η δυνατή σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους άλλαξε πολύ λόγω της διεξαγωγής των μαθημάτων από απόσταση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί απομονώθηκαν και ίσως αυτό επηρέασε την ψυχολογία τους, αύξησε το άγχος και την ανασφάλειά τους και μείωσε την αίσθηση ικανοποίησης που έπαιρναν από την εργασία.

1.4.3 Αίτια και επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Έχουν ήδη αναφερθεί οι συνθήκες και οι αιτίες που συμβάλλουν στην έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, τη δημιουργία επαγγελματικού άγχους και κατά συνέπεια στην επαγγελματική εξουθένωση. Συγκεντρωτικά, η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει ως αποτέλεσμα της δράσης πολλών παραγόντων. Αρχικά, σε αυτό συντελούν οι προσωπικοί παράγοντες, δηλαδή ο ρόλος που παίζει η προσωπικότητα, η ιδιοσυγκρασία και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι διαπροσωπικοί παράγοντες και ο ρόλος των άλλων προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τη Διεύθυνση, με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τους γονείς μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα ψυχική επιβάρυνση και να οδηγήσουν σταδιακά στην εξάντληση. Τέλος, μεγάλη σημασία έχουν και οι οργανωτικοί παράγοντες, οι συνθήκες εργασίας, το σχολικό κλίμα και το πλαίσιο λειτουργίας του θεσμού του σχολείου πρόκληση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ιδιαίτερα πρέπει να αναφερθούν το σχολικό περιβάλλον και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, με τις υποχρεώσεις της διδακτέας ύλης μέσα σε συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, που εντείνουν το άγχος των εκπαιδευτικών και οδηγούν σε εξουθένωση (Παππά, 2006).

Ψυχική και σωματική εξάντληση, χαμηλή αυτοπεποίθηση, απαισιοδοξία, έλλειψη κινήτρων και παραίτηση είναι κάποια από τα προβλήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, όταν νιώθουν επαγγελματική εξουθένωση (ό. π.). Μάλιστα, όταν υπάρχουν τέτοιες καταστάσεις, εμφανίζονται προβλήματα και στη διαχείριση των παιδιών μέσα στην τάξη, με αποτέλεσμα ο/η εκπαιδευτικός να οδηγείται σε λανθασμένες συμπεριφορές και να προκύπτουν έτσι νέες προβληματικές καταστάσεις. Αναλυτικότερα, σύμφωνα με πορίσματα ερευνών οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους/στις εκπαιδευτικούς διακρίνονται σε επιπτώσεις α) γνωστικού, β) συναισθηματικού, γ) συμπεριφορικού και δ) κοινωνικού χαρακτήρα.

Στις επιπτώσεις γνωστικού επιπέδου περιλαμβάνονται η αίσθηση του/της εκπαιδευτικού ότι είναι αναποτελεσματικός/ή του/της και ότι δεν μπορεί να επιδράσει θετικά στους μαθητές και τις μαθήτριες του/της, καθώς και η αδυναμία συγκέντρωσής του/της. Στις συναισθηματικές ανήκουν τα αισθήματα ενοχών και αποθάρρυνσης, που νιώθει ο/η εκπαιδευτικός και έτσι πιστεύει ότι είναι ανεπαρκής. Στις επιπτώσεις στη συμπεριφορά εμφανίζονται οι απρόσωπες και ψυχρές συμπεριφορές και η αποφυγή αλληλεπίδρασης με τους γονείς, ενώ σε αυτές που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις περιλαμβάνονται οι κακές, δυσλειτουργικές επαφές, οι συγκρούσεις με το οικογενειακό και συναδελφικό περιβάλλον και η κοινωνική απομόνωση. Οι επιπτώσεις αυτές είναι εμφανείς, κυρίως, όταν ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο στάδιο απογοήτευσης και απάθειας, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλές προσδοκίες από το επάγγελμά του/της και νιώθει ψυχική και σωματική κόπωση. Έτσι επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται, δεν αντλείται ικανοποίηση και συχνά εκφράζονται σκέψεις παραίτησης και εγκατάλειψης (ό. π.).

Πέρα, όμως, από τις επιπτώσεις που βιώνει ο/η εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του/της, υπάρχει και μια γενικότερη επίπτωση. Ο/Η εκπαιδευτικός εκτός από τον κύριο ρόλο του/της που αφορά τη μετάδοση γνώσεων στα παιδιά και τη δημιουργία περιβάλλοντος για γόνιμο προβληματισμό, συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, εμπνέοντάς και μεταφέροντας αξίες και ιδανικά. Σε περίπτωση, λοιπόν, που ο/η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει την επαγγελματική εξουθένωση και τις συνακόλουθες συνέπειές της, επηρεάζεται αρνητικά και οι μαθητές και οι μαθήτριες. Επομένως, η αναποτελεσματική εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων και υποχρεώσεων ή η διδασκαλία και η παρουσία

στην τάξη χωρίς όρεξη, ενδιαφέρον και κίνητρο θα μπορούσαν να φανούν μακροπρόθεσμα ιδιαίτερα επιβλαβή για τα παιδιά, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο (Ξαφάκος, κ.ά.,2015).

1.4.4 Εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής

Οι έννοιες που παρουσιάστηκαν αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής εμφανίζονται να βιώνουν περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις, λόγω και της ιδιαίτερης ευθύνης που έχουν και της σχέσης που αναπτύσσουν με τα παιδιά.

Για να φανεί η ιδιαίτερη επιβάρυνση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, το επαγγελματικό άγχος και ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες και μελέτες. Από τους Brunsting και συνεργάτες (2014) παρουσιάζεται μια ανασκόπηση των σχετικών μελετών που εκπονήθηκαν από το 1969 έως το 1996. Σε αυτές τις μελέτες οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φάνηκε να έχουν υψηλές πιθανότητες να αισθανθούν επαγγελματική εξουθένωση. Διαπιστώθηκε, ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την τάξη ειδικής εκπαίδευσης, λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης στον φόρτο εργασίας. Οι έρευνες έδειξαν ,επίσης, ότι τα υψηλότερα επίπεδα άγχους που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχετίζονται με τις εργασιακές ευθύνες τους και την απογοήτευση που βιώνουν, που είναι η κύρια συνιστώσα του άγχους τους. Η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης και η απογοήτευσή τους οφείλεται, επιπλέον, και στις προσδοκίες τους για εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, που συχνά δεν πραγματοποιούνται. Οι αλλαγές στις διδακτικές προσεγγίσεις παρέμβασης και η αυξανόμενη γραφειοκρατία αυξάνουν τον κίνδυνο εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όπως και το άγχος της συμπόνιας που νιώθουν λόγω της ιδιαίτερης σχέσης που αναπτύσσουν με τα παιδιά. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί Ειδικής αγωγής επιβαρύνονται από τις άσχημες εργασιακές συνθήκες και τις κακές σχέσεις με συναδέλφους ή γονείς (Holmes, 2005). Εξάλλου, φόρτος εργασίας, ζητήματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και η αίσθηση ότι δεν προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στα παιδιά ενισχύουν το άγχος τους και τους /τις κάνουν να νοιώθουν λιγότερη ικανοποίηση από τη δουλειά τους (Lazuras, 2006).

1.5 Η Εκπαίδευση σε καιρό πανδημίας

Καθώς η πανδημία βρίσκεται σε εξέλιξη, υπάρχουν λίγες αναφορές για τον αντίκτυπο που είχε στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το τοπίο στην εκπαίδευση άλλαξε από τη μια στιγμή στην άλλη και η φυσική τάξη αντικαταστάθηκε από την ψηφιακή, με άμεση συνέπεια την απώλεια της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών και την υποχρεωτική προσαρμογή στην τηλεεκπαίδευση ακόμα και για εκπαιδευτικούς που δεν ήταν «ψηφιακά αναλφάβητοι». Αυτό, φυσικά, επηρέασε άμεσα την ικανοποίηση από το μάθημα και γιγάντωσε το άγχος των εκπαιδευτικών, γιατί σχετίστηκε και με τεχνικές δυσχέρειες (ειδικά στην αρχή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας).

Η τρέχουσα πανδημία COVID-19 δημιούργησε αισθήματα αβεβαιότητας φόβου και ψυχικής κούρασης και επέβαλε μέτρα προστασίας και κοινωνικής αποστασιοποίησης για όλους, επηρεάζοντας άμεσα την καθημερινότητα και αλλάζοντας συνθήκες που θεωρούνταν δεδομένες. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν άμεσα να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα πραγματικότητα και πέρα από τη γενική επιβάρυνση, είχαν το επιπλέον βάρος της προσαρμογής στην πρωτόγνωρη διαδικασία παροχής τηλεεκπαίδευσης στους μαθητές και τις μαθήτριες τους (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020), αλλά και της τήρησης των μέτρων, όταν τα σχολεία ήταν ανοιχτά.

Η εξάπλωση της πανδημίας COVID-19 επηρέασε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ανάμεσα στους οποίους και την εκπαίδευση. Για να συνεχίσει η εκπαιδευτική διαδικασία στη διάρκεια της καραντίνας, επιλέχθηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα ως έκτακτη λύση η μέθοδος της ψηφιακής εκπαίδευσης με χρήση σύγχρονων τεχνολογιών. Όμως, αυτή η μετάβαση στην τηλεεκπαίδευση, έγινε απότομα, χωρίς να υπάρξει επιμόρφωση και σχεδιασμός που θα βοηθούσε στη σταδιακή προσαρμογή στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020).

Το γεγονός αυτό δημιουργούσε τεράστιο άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς, γιατί ουσιαστικά έπρεπε να διαχειριστούν άμεσα μία κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, χωρίς γνώσεις και τεχνική υποστήριξη πολλές φορές. Ουσιαστικά, η τηλεεκπαίδευση που κλήθηκαν να κάνουν έχει μεγάλη διαφορά από την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η εξ αποστάσεως βασίζεται στη λογική της ευελιξίας, της ελεύθερης επιλογής και εφαρμογής εξειδικευμένων διδακτικών πόρων, απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και

προϋποθέτει άνετη πρόσβαση σε γνωστά και δοκιμασμένα εργαλεία και σε κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001). Αυτό, φυσικά, απέχει πολύ από αυτό που έζησαν οι εκπαιδευτικοί στον καιρό της πανδημίας.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εναλλακτική δυνατότητα μάθησης και χαρακτηρίζεται από ευελιξία στην επιλογή υλικού και μέσων διδασκαλίας. Αντιθέτως, η διαδικτυακή ψηφιακή εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στη διάρκεια της πανδημίας ήταν μια λύση εκτάκτου ανάγκης, που οργανώθηκε σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ειδικές συνθήκες που έφερε η απαγόρευση των μετακινήσεων και η εφαρμογή της τηλεργασίας. Υπήρξε μια προσωρινή λύση που ωστόσο ανάγκασε τους/τις εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν διαφορετικές στρατηγικές και μεθόδους στη διδακτική διαδικασία (Bozkurt & Sharma, 2020). Παρόλα αυτά, πολύ μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ένιωθε άνετοιμος και ανεπαρκής, γέμισε άγχος και κουράστηκε υπερβολικά και κυρίως στερήθηκε την αλληλεπίδραση με τα παιδιά.

Παρ' όλα αυτά, η ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε αντιμετωπίστηκε σαν πρόκληση που φέρνει ευκαιρίες για εκπαιδευτικές αλλαγές και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, αν και δημιούργησε προβληματισμό για θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ψηφιακών χάσμάτων και ανισοτήτων (Flores & Gago, 2020). Επιπλέον, η εναλλαγή της διδασκαλίας από διά ζώσης σε εξ αποστάσεως ήταν ,επίσης, ένας παράγοντας που επηρέασε το εκπαιδευτικό έργο και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών, γιατί δημιούργησε μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος και απαίτησε ταχύτατη προσαρμογή.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας - Τα ερευνητικά ερωτήματα

Μετά και τη βιβλιογραφική επισκόπηση του υπό διερεύνηση θέματος ο σκοπός της πιλοτικής ερευνητικής εργασίας είναι ο εντοπισμός και η εκτίμηση των παραγόντων που επηρέασαν την ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής και γενικής αγωγής στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. Με βάση τον σκοπό, οι επιμέρους στόχοι που διερευνώνται είναι :

- Η επισήμανση των παραγόντων που επηρέασαν την ποιότητα επαγγελματικής ζωής κατά την περίοδο της πανδημίας.
- Η διερεύνηση της επίδρασης της πανδημίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο «προσδιορισμός» του τεχνολογικού άγχους κατά την περίοδο της πανδημίας και οι συνέπειές του.

Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της πιλοτικής έρευνας που προκύπτουν είναι:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη κατά την περίοδο της πανδημίας;
2. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής κατά την περίοδο της πανδημίας;
3. Πώς εκτιμούν την αποκλειστική χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας;

Κεφάλαιο 2^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

2.1 Η ερευνητική στρατηγική της έρευνας

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000:66) *“με τον όρο μέθοδοι, εννοούμε αυτό το φάσμα των προσεγγίσεων οι οποίες χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλέγουν δεδομένα που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησής και πρόβλεψης”*.

Με βάση τα επιθυμητά αποτελέσματα μιας επιστημονικής έρευνας ο/η ερευνητής/τρια καλείται να επιλέξει κάθε φορά για το αν θα χρησιμοποιήσει ποσοτική ή ποιοτική προσέγγιση. Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στην περιγραφή ενός φαινομένου και παρουσιάζονται στατιστικά δεδομένα, ενώ η ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο είδος και τον χαρακτήρα της έρευνας (Kvale στο Παρασκευοπούλου – Κόλλια, 2008). Στην παρούσα πιλοτική έρευνα ο σκοπός είναι ερμηνευτικός και η επιλογή της μεθοδολογίας είναι η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα βασίζεται κατά κύριο λόγο στις εμπειρίες και απόψεις των υποκείμενων στην έρευνα. Αποτελείται από ποιοτικά δεδομένα (λεκτικά) και η συγκέντρωσή τους γίνεται βάσει πρωτοκόλλου ερωτήσεων, όπου δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις (Creswell, 2011). Η ποιοτική έρευνα κατά τον Ιωσηφίδη (2008:22) *“στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και χαρακτηριστικών κοινωνικών ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα πώς και γιατί”*. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας βασίστηκε στα πλεονεκτήματά της. Συγκεκριμένα, (ό.π.:23) δίνει τη δυνατότητα σε λεπτομερή διερεύνηση του φαινομένου σε βάθος, τη διερεύνηση διαδικασιών, απροβλέπτων συμπεριφορών και φαινομένων, τη διερεύνηση των εμπειριών των συμμετεχόντων και την αποφυγή a priori καταστάσεων – κρίσεων. Συμπερασματικά, η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από *“μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, υποθέτοντας ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών, εξωτερικών και κοινωνικών γεγονότων που μπορούν να προσδιοριστούν επακριβώς και να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων”*(ό.π.:28).

Οι κυριότερες μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα βάσει της βιβλιογραφίας είναι η συνέντευξη (συνέντευξη σε βάθος), η παρατήρηση, οι ομάδες

εστίασης και η βιογραφική μέθοδος. Σύμφωνα με τους Cannell & Kahn (όπως αναφέρεται στο Cohen & Manion, 2000:374) η συνέντευξη θεωρείται ως “*συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από το συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας, με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία*”.

Η επιλογή της συνέντευξης ακολουθείται από το είδος της συνέντευξης που θα χρησιμοποιηθεί. Συγκεκριμένα ο/η ερευνητής/τρια επιλέγει αν θα χρησιμοποιήσει δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων αυστηρά προκαθορισμένο, ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία ως προς τη δυνατότητα του ερευνητή/τριας να διατυπώνει τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων και η μη-δομημένη συνέντευξη, όπου απουσιάζουν οι προκαθορισμένες ερωτήσεις και η διαδικασία της συνέντευξης υλοποιείται σε θεματικές ενότητες μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου.

Στην ποιοτική έρευνα σύμφωνα κατά τον Ιωσηφίδη (2008) προτιμάται συνήθως η μη δομημένη και η ημιδομημένη συνέντευξη διότι αυτά δίνουν τη δυνατότητα της συλλογής σε βάθος ποιοτικών δεδομένων τα οποία δεν είχαν προκαθοριστεί από πριν. Επίσης, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000) και Ιωσηφίδη (2008) η συνέντευξη σε βάθος, η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, χαρακτηρίζεται από σημαντικά πλεονεκτήματα και συγκεκριμένα συνιστάται:

- I. Όταν η συλλογή των ποιοτικών δεδομένων αφορά κοινωνικές και πολύπλοκες διαδικασίες, στάσεις και αξίες ενός φαινομένου.
- II. Όταν ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει το φαινόμενο μέσα από τις απόψεις, στάσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων στην έρευνα.
- III. Όταν η άμεση επικοινωνία και σχέση μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου ενδέχεται να αναδείξει θεματικές ενότητες που δεν είχαν οριστεί από πριν ή ενδέχεται να τροποποιήσει τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας.

Είναι σημαντικό και ακολουθήθηκαν όλα τα στάδια υλοποίησης μιας ποιοτικής έρευνας, τα οποία κατά τον Kvale (1996) (όπως αναφέρεται στον Ιωσηφίδη, 2008:118-123) είναι:

1. Η διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

2. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας
3. Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων
4. Η προετοιμασία των δεδομένων για επεξεργασία
5. Η ανάλυση των δεδομένων
6. Ο έλεγχος της ερευνητικής διαδικασίας
7. Η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με την Ουζούνη και τον Νακάκη (2011) η εγκυρότητα και η αξιοπιστία είναι δυο σημαντικές και θεμελιώδεις έννοιες που εξασφαλίζουν την ποιότητα και την ορθότητα των παραγόμενων ποιοτικών αποτελεσμάτων. Η εγκυρότητα των δεδομένων εξασφαλίζει και αναφέρεται στο κατά πόσο έχουν ακρίβεια τα αποτελέσματα. Το εργαλείο συνέντευξης θα πρέπει να μετρά με ακρίβεια για τον λόγο κατασκευής του. Σημαντικό ρόλο παίζει η διατύπωση των ερωτήσεων, έτσι ώστε να έχουν κοινό στόχο ως προς τη μέτρηση αλλά και να έχουν την ίδια αποτελεσματικότητα, όταν ξαναχρησιμοποιηθούν. Η αξιοπιστία ουσιαστικά έχει να κάνει με τον έλεγχο των δεδομένων, όταν υλοποιηθεί ξανά η έρευνα σε μια άλλη χρονική στιγμή ή εάν τα δεδομένα είναι παρόμοια, ακόμη και αν διατυπωθούν με άλλη σειρά (Ζαφερόπουλος, 2003).

2.2 Συμμετέχοντες και δημογραφικά χαρακτηριστικά

Οι συμμετέχοντες της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ειδικής αγωγής, γενικής αγωγής και εκπαιδευτικοί του μειονοτικού σχολείου στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης. Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτελείται από 17 εκπαιδευτικούς χωρίς τους 3 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης του εργαλείου – οδηγού συνέντευξης. Η διαδικασία της πιλοτικής φάσης στην έρευνα είχε ως κύριο στόχο να αναδείξει τυχόν ελλείψεις του ερευνητικού εργαλείου και γενικότερα, παρατηρήσεις με την διαδικασία της συνεντεύξεις.

Στην επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία, όπου σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008:64) «*οι συμμετέχοντες πρέπει να πληρούν κάποιο ή κάποια κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με τον σκοπό και τον χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας*» και η δειγματοληψία «*χιονοστιβάδας*», όπου οι αρχικοί συνεντεξαζόμενοι πρότειναν και άλλους συμμετέχοντες.

Στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Συμ.	Ηλικία	Φύλο	Επίπεδο σπουδών	Δομή Εκπαίδευση	Προϋπηρεσία Μειονοτικής Εκπαίδευσης	Πιστοποίηση η Τ.Π.Ε
E1	43	A	ΕΠΑΘ	Μειονοτική Εκπαίδευση	11	Ναι
E2	30	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	2	Ναι
E3	26	Γ	ΑΕΙ	Ειδική Αγωγή- Παράλληλη στήριξη	4μηνες	Ναι
E4	29	A	Μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	3	Ναι
E5	30	A	Μεταπτυχιακό	Γενική Εκπαίδευση	7	Ναι
E6	30	A	Μεταπτυχιακό	Ειδική Αγωγή- Τμήμα Ένταξης	7	Ναι
E7	34	A	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	11	Πιστοποίηση από ιδιωτικό φορέα
E8	40	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	15	Ναι
E9	42	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	20	Ναι
E10	47	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	20	A επίπεδο

E11	49	A	Μεταπτυχ ιακό	Μειονοτική Εκπαίδευση	25	Ναι
E12	53	A	Μεταπτυχ ιακό	Γενική Αγωγή	23	Ναι
E13	25	Γ	ΑΕΙ	Ειδική αγωγή	1	Πιστοποίησ η από ιδιωτικό φορέα
E14	25	Γ	ΑΕΙ	Γενική αγωγή	3	Ναι
E15	27	Γ	Μεταπτυχ ιακό	Γενική αγωγή	3μηνες	Ναι
E16	29	Γ	Μεταπτυχ ιακό	Ειδική αγωγή	7	Ναι
E17	30	Γ	Μεταπτυχ ιακό	Ειδική αγωγή	7	Ναι

Ο μέσος όρος ηλικίας των συμμετεχόντων ανέρχεται στα 34,6 και η προϋπηρεσία τους στα 10,8 έτη και μόλις δυο συμμετέχοντες είχαν λιγότερο από δώδεκα μήνες και συγκεκριμένα 3 και 4 μήνες. Επίσης, το σύνολο των συμμετεχόντων έχει πιστοποιηθεί στη χρήση των υπολογιστών είτε από ιδιωτικό φορέα είτε από την πιστοποίηση A, και B επιπέδου του Υπουργείου Παιδείας.

Ως προς το φύλο των συμμετεχόντων η πλειονότητα και συγκεκριμένα το 59% είναι γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα δυο έτη και το 41% ή 7 στους 17 ήταν άνδρες με μέσο όρο ηλικίας τα τριάντα οκτώ έτη.

Πίνακας 2. Ηλικία και φύλο συμμετεχόντων

Φύλο	Γυναίκες	Ποσοστό	Μ.Ο Ηλικίας	Άνδρες	Ποσοστό	Μ.Ο Ηλικίας
	10	59%	32,1	7	41%	38,2

Ως προς το επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων το 53% έχει προπτυχιακές σπουδές και ένα μεγάλο ποσοστό και συγκεκριμένα το 47% (8/17) έχει μεταπτυχιακή ειδίκευση.

Πίνακας 3. Σπουδές συμμετεχόντων

Σπουδές	Προπτυχιακό επίπεδο	Μεταπτυχιακό επίπεδο
	9	8

Το δείγμα των συμμετεχόντων ανά δομή εκπαίδευσης παρουσιάζεται στον πίνακα τέσσερα. Το 53% αποτελείται από συμμετέχοντες της γενικής αγωγής, το 5% της ειδικής αγωγής και ένα 11% από εκπαιδευτικούς της μειονοτικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες αν εκπαιδευτική δομή εργασίας

Δομή εκπαίδευσης συμμετεχόντων	Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή	Μειονοτική Εκπαίδευση
	9	6	2

2.3 Το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας

Στην παρούσα πιλοτική έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με κύριο σκοπό την ανάδειξη ποιοτικών δεδομένων τα οποία προκύπτουν από τις εμπειρίες και τις απόψεις των υποκειμένων. Ως εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, διότι χαρακτηρίζεται από την δυνατότητα ευελιξίας και την τροποποίηση του περιεχομένου.

Κατά τη σχεδίαση του ερευνητικού εργαλείου οι θεματικές ενότητες - άξονες καλύπτονται με τη διατύπωση συγκεκριμένων ερωτήσεων. Η διατύπωση των κυριότερων ερωτήσεων κατά την Σαραφίδου (2011:59) θα πρέπει να αφορά *“ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές, ερωτήσεις γνώμης ή αξιών, ερωτήσεις που αφορούν συναισθήματα, ερωτήσεις που αφορούν γνώσεις, ερωτήσεις που αφορούν αισθητηριακές αντιλήψεις ενός θέματος και δημογραφικές ερωτήσεις”*. Στην παρούσα πιλοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν δημογραφικές ερωτήσεις, ανοιχτές ερωτήσεις γνώμης και ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές των συμμετεχόντων.

Το εργαλείο συνέντευξης δομήθηκε σε τρεις άξονες: ο πρώτος είχε να κάνει με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, τη διερεύνηση των τριών διαστάσεων της ποιότητας της επαγγελματικής ζωής κατά την περίοδο της πανδημίας και τέλος την ανάδειξη απόψεων και στάσεων για τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών κατά την περίοδο της πανδημίας. Για κάθε θεματικό άξονα χρησιμοποιήθηκαν α) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, έτσι ώστε να υπάρχει η ελευθερία στον συνεντευξιαζόμενο να απαντήσει χωρίς προκαθορισμούς και όρια, β) περιγραφικές ερωτήσεις για την ανάδειξη συγκεκριμένων δεδομένων(π.χ δημογραφικές) και τέλος γ) ερωτήσεις γνώμης για την διερεύνηση και ανάδειξη απόψεων και αντιλήψεων. Η διατύπωση των ερωτήσεων προς τους ερωτώμενους από την ερευνήτρια έγινε με προσοχή, ευγένεια και σαφήνεια, προκειμένου να μην υπάρξει μεροληψία και καταστάσεις προκατάληψης. Οι ανοιχτές ερωτήσεις στον άξονα εκπαιδευτική διαδικασία αποτελείται από :

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη κατά την περίοδο της πανδημίας ;
2. Θεωρείτε την εξοικείωση στην ηλεκτρονική μάθηση(ψηφιακές ικανότητες – δεξιότητες) σημαντική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

Οι ερωτήσεις στον δεύτερο άξονα σχετικά με την διάσταση της ποιότητας – επαγγελματικής ζωής αποτελούνται από τις παρακάτω:

Επαγγελματικό Άγχος

1. Νιώσατε άγχος για το εκπαιδευτικό σας έργο κατά την περίοδο της πανδημίας;
2. Θεωρείτε πως το επαγγελματικό άγχος έχει επιπτώσεις στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών ;

Επαγγελματική Ικανοποίηση

1. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας ικανοποίηση κατά την διάρκεια της πανδημίας;
2. Ποιες λύσεις θα προτείνατε ,προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο ικανοποίησής σας στο εκπαιδευτικό έργο κατά την περίοδο της πανδημίας και μετά από αυτήν ;

Επαγγελματική Εξουθένωση

1. Νιώσατε επαγγελματική εξουθένωση κατά την περίοδο της πανδημίας ;Αν ναι ,ποιοι παράγοντες την προκάλεσαν;
2. Η επαγγελματική εξουθένωση είχε αντίκτυπο στην καθημερινότητά σας; Αν ναι ,μπορείτε να την προσδιορίσετε ;

Τέλος, οι ερωτήσεις στον άξονα σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούνται από τις παρακάτω:

1. Πριν την πανδημία είχατε την εμπειρία της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών σας με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε την αποκλειστική χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία κατά την διάρκεια της πανδημίας;
3. Θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει εξ ολοκλήρου την δια -ζώσης εκπαίδευση ;
4. Μετά την πανδημία θα ενσωματώσετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική σας δραστηριότητα;

2.4 Διαδικασία της έρευνας

Το εργαλείο – οδηγός συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά σε τρεις συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν συμμετείχαν στην τελική φάση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου και να εντοπισθούν τυχόν δυσκολίες και προβλήματα τόσο στο εργαλείο όσο και στον τρόπο υλοποίησης της όλης διαδικασίας. Η πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου είχε ως στόχο να ελέγξει κατά πόσο οι ερωτήσεις του εργαλείου, ο σκοπός και οι στόχοι είναι κατανοητά και δεν παρερμηνεύονται.

Κατά τη διαδικασία υλοποίησης της πιλοτικής φάσης λήφθηκαν υπ' όψιν οι παρατηρήσεις των υποκειμένων σχετικά με τον χώρο υλοποίησης της έρευνας, το κατά πόσο κατανοήθηκαν τα ερωτήματα αλλά και γενικότερα το κλίμα μέσα στο οποίο υλοποιήθηκε η συνέντευξη. Επίσης, λήφθηκε υπ' όψιν η παρατήρηση για τη διαδικασία συλλογής δεδομένων, και συγκεκριμένα, να μην είναι υποχρεωτική η χρήση ψηφιακού καταγραφικού και να είναι ανώνυμη η συμπλήρωση του εγγράφου συγκατάθεσης.

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε το διάστημα Ιουνίου με Οκτώβριο του έτους 2021 στις πόλεις της Κομοτηνής και Ξάνθης. Το σύνολο των συνεντεύξεων υλοποιήθηκαν σε χώρους και χρόνους κατόπιν υπόδειξης των συμμετεχόντων, προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα φιλικό και ήσυχο κλίμα. Χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των σημειώσεων για την καταγραφή των δεδομένων καθώς επίσης έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να κωδικοποιήσει και τη στάση του σώματος αλλά και την έκφραση του προσώπου. Έτσι, με υπογραμμισμένο κείμενο στα ποιοτικά συλλεγμένα δεδομένα δηλώνεται η ένταση του νοήματος ή των συναισθημάτων και με συντομογραφίες η έκφραση του προσώπου. Πρόθεση της ερευνήτριας ήταν να αποφευχθούν καταστάσεις πίεσης και άγχους και να αναδειχθεί ένα κλίμα το οποίο να ελεύθερο και φιλικό για συζήτηση. Η ερευνήτρια πριν τη διεξαγωγή της έρευνας συστήθηκε και ανέφερε τον σκοπό της έρευνας καθώς επίσης και τον χρόνο υλοποίησης της όλης διαδικασίας. Επίσης, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν και το έγγραφο συγκατάθεσης ανώνυμα κατόπιν απαίτησής τους. Το σύνολο των συμμετεχόντων επέλεξε τη διαδικασία καταγραφής των δεδομένων με την τεχνική των σημειώσεων. Τέλος, δόθηκε μεγάλη έμφαση στον τρόπο με τον οποίο διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις στους συμμετέχοντες, προκειμένου να εξασφαλιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό η αποφυγή παρατηρήσεων και σχολίων από τους συμμετέχοντες και να εξασφαλιστεί η ουδετερότητα εκ μέρους της ερευνήτριας (Robson, 2010).

2.5 Ανάλυση των δεδομένων

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επεξεργασία των δημογραφικών δεδομένων έγινε με τη χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel για τα αριθμητικά δεδομένα αλλά και για την παρουσίαση των δεδομένων σε μορφή γραφήματος.

Ως προς τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των σημειώσεων, μιας και οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία δεν επιθυμούσαν την ηχογράφηση. Ενώ για την επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων έγινε χρήση της ανάλυσης περιεχομένου, όπου σύμφωνα με τον Berelson (1952) (όπως αναφέρεται στο Φύλιας, 2001:196) *“Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια τεχνική που χρησιμοποιείται για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου στη γραπτή ή προφορική επικοινωνία”*.

Για τη δημιουργία των συστημάτων κατηγοριών και υποκατηγοριών χρησιμοποιήθηκε ο επαγωγικός τρόπος και συγκεκριμένα διαμορφώθηκε με βάση την

εξέλιξη του υπό διερεύνηση θέματος – υλικού. Για την τελική φάση ολοκλήρωσης του συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών ακολουθήθηκε η παρακάτω σειρά βημάτων (Τζανή, 2005:6):

1. Ορισμός της θεματικής ανάλυσης, η οποία ως θέμα λαμβάνει υπόψη τις έννοιες και το νόημα των λέξεων.
2. Επιλογή της μονάδας μέτρησης. Αφορά τις μετρήσεις των δεδομένων.
3. Κατασκευή συστήματος κατηγοριών και υποκατηγοριών. Αφορά την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των παραγομένων αποτελεσμάτων.

Το σύστημα αξόνων, κατηγοριών και υποκατηγοριών της παρούσας πιλοτικής έρευνας έχει ως εξής:

1. Διερεύνηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά τη διάρκεια της πανδημίας
 - a. Χαρακτηρισμός εκπαιδευτικής διαδικασίας
 - b. Χαρακτηρισμός σημασίας εξοικείωσης με τις ΤΠΕ
2. Διερεύνηση των απόψεων για τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
 - a. Επαγγελματικό Άγχος
 - i. Αίσθημα Άγχους
 - ii. Επιπτώσεις στην καθημερινότητα
 - b. Επαγγελματική Ικανοποίηση
 - i. Χαρακτηρισμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης
 - ii. Λύσεις για βελτίωση της ποιότητας ζωής
 - c. Επαγγελματική Εξουθένωση
 - i. Νιώσατε επαγγελματική Εξουθένωση;
 - ii. Αντίκτυπος στην καθημερινότητα
3. Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας
 - a. Προηγούμενη Εμπειρία
 - b. Χαρακτηρισμός χρήσης των ΤΠΕ
 - c. Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση
 - d. Αξιοποίηση της εξ αποστάσεως μετά την πανδημία

Κεφάλαιο 3^ο : Αποτελέσματα ερευνητικών ερωτημάτων

3.1 Αποτελέσματα 1^{ου} άξονα. Εκπαιδευτική διαδικασία

Ο πρώτος άξονας της παρούσας εργασίας είχε να κάνει με τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη κατά την περίοδο της πανδημίας. Αποτελείται από δυο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Στην πρώτη ερώτηση, για το πώς θα χαρακτήριζαν την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι απαντήσεις που δόθηκαν φαίνονται στον παρακάτω πίνακα και αναφέρονται τα πεδία επιλογών και συχνοτήτων εμφάνισης

Πίνακας 5. Πεδίο αναφορών για την εκπαιδευτική διαδικασία

Χαρακτηρισμός Εκπαιδευτικής διαδικασίας	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Δύσκολη, Απαιτητική, Επίπονη	15	88
Λόγοι		
Τεχνικά προβλήματα -απαιτήσεις	10	58
Χωρίς προηγούμενη εμπειρία	5	29
Υλικοτεχνική υποδομή	4	26
Άγχος	4	26
Προσαρμογή σε νέα μέτρα	3	18
Μέτρια – κακή	2	12

Από την πλειονότητα των συμμετεχόντων (15/17 ή 88%) χαρακτηρίστηκε η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας ως δύσκολη , απαιτητική και επίπονη. Σε μεγάλο ποσοστό αυτό οφειλόταν στα τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν, τις υλικοτεχνικές υποδομές και τις απαιτήσεις για μια εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς να υπάρχει προηγούμενη εμπειρία.

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E1,E7,E9,E5,E12:«*Θα την χαρακτήριζα ως μια διαδικασία πρωτόγνωρη και για τις δυο πλευρές (εκπαιδευτικοί-μαθητές) καθώς κληθήκαμε να ανταποκριθούμε σε απαιτήσεις στις οποίες δεν υπήρχε η προϋπάρχουσα υποδομή.*», «*Έχει τις δυσκολίες της καθώς αρκετές φορές χρειάζεται να αναπληρώνονται κενά συναδέλφων που μπορεί να έχουν αρρωστήσει κι έτσι να βγαίνεις εκτός του προγράμματος σου. Από την άλλη στη χρήση της εξ' αποστάσεως*

εκπαίδευσης τόσο η σύνδεση στο διαδίκτυο όσο και η συμμετοχή των μαθητών δεν είναι σταθερές», «Κατά την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία αντιμετώπισα πολλά προβλήματα κυρίως λόγω έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής και σύνδεσης με το διαδίκτυο από την πλευρά αρκετών μαθητών μου. Ακόμα όμως και οι μαθητές που παρακολουθούσαν πολλές φορές αντιμετώπιζαν προβλήματα με την σύνδεσή τους καθώς η περιοχή στην οποία βρίσκονταν ήταν αρκετά απομακρυσμένη με αποτέλεσμα να μην υπάρχει καλό και αρκετά γρήγορο δίκτυο. Επίσης, τα περισσότερα παρακολουθούσαν το μάθημα από κινητό με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εκτελούν κάποιες ασκήσεις λόγω της μικρής οθόνης στην οποία δεν βλέπαν αρκετά καλά». «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη κατά τη διάρκεια της πανδημίας ήταν αρκετά δύσκολη έως και ψυχοφθόρα θα έλεγε κανείς. Βρεθήκαμε εξ' απήνης σε μία κατάσταση ιδιαίτερα πρωτόγνωρη κατά την οποία κληθήκαμε να ανταποκριθούμε σε πολλούς ρόλους ταυτόχρονα για τους οποίους δεν ήμασταν καθόλου προετοιμασμένοι. Ο ρόλος μας δεν περιοριζόταν μόνο σε αυτόν του εκπαιδευτικού αλλά πολλές φορές αναγκαζόμασταν να επιλύσουμε και τεχνικά προβλήματα που προκύπταν προκειμένου να διεξαχθεί το μάθημα και να μπορούν όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν.», «Πρωτόγνωρη εμπειρία θα έλεγα και μια καθημερινή αγχώδης κατάσταση έως ότου να προσαρμοστούμε στην καθημερινότητα».

Επίσης, η E14 και η E15 ανέφεραν:« Η εκπαιδευτική πράξη εν καιρώ πανδημίας υπήρξε απαιτητική και από την πλευρά των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με τις οικογένειές τους. Η εξ αποσπάσεως εκπαίδευση ήταν απότομη και κάποιιοι δεν μπορούσαν να ανταπεξέρθουν στις απαιτήσεις της.» ,«Το βρίσκω και λογικό που ήτανε έτσι ,διότι ήτανε η πρώτη φορά που διορίστηκα και κατευθείαν ξεκίνησε όλο αυτό με την πανδημία. Όπως λένε κάθε αρχή δύσκολη , για έμενα ήτανε πολύ δύσκολη.»

Τέλος, είναι χαρακτηριστική η αναφορά του E6 ως προς το ύφος της απάντησής του ,που την χαρακτήρισε «Κακή» και της E16 :«Ανοίκεια, επίπονη, ψυχοφθόρα και παράλληλα μία πρόκληση»

Ως προς τη δεύτερη ερώτηση του πρώτου άξονα σχετικά με το αν η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες ήταν σημαντική κατά την περίοδο της πανδημίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (16/17), σε ποσοστό 94% αναφέρθηκαν θετικά και μόλις μια αναφορά θεώρησε πως δεν είναι.

Πίνακας 6. Πεδίο αναφορών για τον χαρακτηρισμό των ΤΠΕ

Χαρακτηρισμός σημασίας εξοικείωσης με τις ΤΠΕ	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Θετική	16	93
Αρνητική	1	17

Ενδεικτικές για τη σημαντικότητα των ΤΠΕ είναι οι αναφορές των συμμετεχόντων E1,E3,E15,E7,E11: «Σαφώς και η εξοικείωση στη χρήση νέων τεχνολογιών είναι σημαντική, διότι με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου τα πάντα ψηφιοποιούνται, είναι πλέον απαραίτητη προϋπόθεση.», «Εννοείται πως ναι, καθώς η μη εξοικείωση φέρνει πολλές δυσκολίες όπως χάσιμο πολύτιμου χρόνου κατά την παρουσίαση του μαθήματος», «Ναι την θεωρώ πολύ σημαντική έως απαραίτητη. Διότι πλέον είναι η εποχή έτσι , δηλαδή βιώνουμε όλα πλέον μέσω ψηφιακής και σχεδόν όλα γίνανε μέσω ηλεκτρονικής μορφής», «Σε αρκετά μεγάλο βαθμό τη θεωρώ σημαντική, καθώς όσο προχωράνε τα χρόνια και η τεχνολογία θα χρειάζονται τέτοιου είδους ικανότητες που θα χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να μπορείς να διδάξεις με πιο σύγχρονες μεθόδους», «Πάρα πολύ. Γιατί χωρίς τις δεξιότητες αυτές δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει στην εποχή αυτή το σχολείο». Η εκπαιδευτικός E14 ανέφερε πως και η απλή γνώση χρήσης των ΤΠΕ ήταν αρκετή. Συγκεκριμένα αναφέρει: «Δεν πιστεύω πως ήταν τόσο σημαντική η άριστη γνώση χρήσης ψηφιακών μέσων. Ακόμη και βασική γνώση ήταν αρκετή από τους εκπαιδευτικούς και μαθητές»

3.2 Αποτελέσματα 2^{ου} άξονα. Διαστάσεις της ποιότητας ζωής – Επαγγελματικής ζωής

Ο δεύτερος άξονας είχε να κάνει με τη διερεύνηση των απόψεων για τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Όπως αναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος, οι τρεις διαστάσεις αποτελούνται από το άγχος, την επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση. Κάθε διάσταση διερευνάται με δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

3.2.1 Επαγγελματικό Άγχος.

Στην πρώτη διάσταση για το επαγγελματικό άγχος οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν αν νιώσανε άγχος για το εκπαιδευτικό τους έργο κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η πλειονότητα των ερωτώμενων (14/17 ή 82%) απάντησαν θετικά ως προς το βίωμα του άγχους και μόλις τρεις ή το 18% ανέφεραν πως δεν υπήρχαν καταστάσεις άγχους.

Πίνακας 7. Πεδίο αναφορών για το αίσθημα άγχους

Αίσθημα Άγχους	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	14	82
Όχι	3	18

Ενδεικτική είναι η αναφορά της E1, η οποία αναδεικνύει και τη δημιουργικότητα μέσα από το άγχος που πέρασε. Συγκεκριμένα αναφέρει :«Ένα είδος άγχους υπήρξε είναι η αλήθεια. Δημιουργικό θα το ονόμαζα καθώς αυτό οφειλόταν στην αναζήτηση και εξεύρεση καλύτερου μοντέλου απόδοσης». Η E3 αναδεικνύει τον φόβο που ένιωσε λόγω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: «Ναι καθώς φοβήθηκα μήπως φανεί αναποτελεσματική. Ειδικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπου δεν μπορείς να παρεμβείς με κατάλληλο τρόπο ώστε να αντιμετωπίσεις τα προβλήματα που προκύπτουν», ενώ η E9 αναδεικνύει και αναφέρει το άγχος λόγω της έλλειψης επιμόρφωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναφέρει:« Σαφώς και ένιωσα άγχος και πολύ μεγάλο. Όταν δεν έχεις επιμορφωθεί κατάλληλα για ένα έργο που πρέπει να εκτελέσεις και πρέπει μόνος σου να το μάθεις χωρίς να είσαι σίγουρος αν το κάνεις σωστά ή τι θα κάνεις αν αντιμετωπίσεις κάποιο πρόβλημα, αλλά και να πρέπει να βοηθήσεις τους μαθητές σου που σίγουρα θα αντιμετωπίσουν πολλά προβλήματα κατά την διαδικασία περιμένοντας από εσένα βοήθεια για την επίλυσή τους, δημιουργεί από μόνο του άγχος. Από την άλλη έχεις και τους ακόμα πιο αγχωμένους γονείς να παρακολουθούν και να ρωτάνε συνέχεια για διάφορα θέματα εννοείται ότι γίνεται ακόμα πιο δύσκολη η κατάσταση». Ο E12, αναφέρεται στην πηγή του άγχους λόγω της μη γνώσης των δυνατοτήτων των ΤΠΕ και συγκεκριμένα

αναφέρει: *«Κυρίως ένιωσα άγχος διότι δεν γνώριζα τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών. Επίσης φοβόμουν γιατί δεν γνώριζα πολλά για τον νέο ιό και τις επιπτώσεις στην καθημερινή του σχολείου»* και ο E13 αναφέρεται στο άγχος λόγω της διαφοράς της παραγόμενης εκπαίδευσης και δηλώνει: *«Ναι ένιωσα γιατί τα εξ αποστάσεως μαθήματα δεν είχαν και τα καλύτερα αποτελέσματα από τα δια ζώσης»*. Τέλος, η E15 αναφέρει: *«Ένιωσα υπερβολικό άγχος με όλη την κατάσταση επειδή δεν ήξερα ακόμα και τα παιδιά μου δεν ήξεραν πώς να διαχειριστώ όλο αυτό»*.

Ως προς τους συμμετέχοντες που δήλωσαν για την μη αίσθηση άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας συνέδεσαν αυτό το θέμα με διάφορους παράγοντες. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του E10 *«Όχι ιδιαίτερα υπήρχε άποψη συνεργασία με τα παιδιά και τους γονείς»*, ενώ ο E11 αναφέρει πως υπήρχε *«ελάχιστα...»*

Στη δεύτερη ανοιχτή ερώτηση της πρώτης διάστασης, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το αν το άγχος είχε επιπτώσεις στην καθημερινότητά τους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επιπτώσεις του άγχους στην καθημερινότητα τους, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία και επίσης την συνέδεσαν με διάφορους παράγοντες.

Πίνακας 8. Πεδία τιμών για τις επιπτώσεις στην καθημερινότητα

Επιπτώσεις στην καθημερινότητα	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	17	100
Όχι	0	0

Ενδεικτική είναι η αναφορά της E13 και της E9, οι οποίες συνδέουν το επαγγελματικό άγχος με τις έννοιες της απογοήτευσης και της αποτυχίας λόγω της αίσθησης ανικανότητας. Συγκεκριμένα αναφέρουν: *«Το επαγγελματικό άγχος , η αίσθηση ανικανότητας πιστεύω δυσκόλεψε τις ζωές των περισσότερων. Οι επιπτώσεις είναι πιο πολύ ψυχολογικές. Με δυο λέξεις αν μπορούσα να το περιγράψω θα ήταν αποτυχία και απογοήτευση»*, *«Αυτό είναι φυσικό επακόλουθο της κατάστασης. Δεν μπορεί να αντιμετωπίζει τέτοιου είδους δυσκολίες ένας οποιοσδήποτε άνθρωπος στον επαγγελματικό του τομέα και μετά γυρνώντας στην προσωπική του ζωή απλά να τα ξεχνάει, είναι φύσει αδύνατον. Καλώς ή κακώς ένας εκπαιδευτικός δένεται με τους*

μαθητές του και οι ανησυχίες τους περνάνε και σε αυτόν. Με όλη αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση που ζήσαμε, στα παιδιά ήταν ακόμα πιο εμφανές». Επίσης, η E17 αναφέρει για την έλλειψη ποιοτικού χρόνου και υπομονής με τα παιδιά της, συγκεκριμένα δηλώνει: «Βεβαίως και είχε.. έπρεπε σε λίγο χρόνο να μάθω πολλά τεχνικά ζητήματα για τη χρήση των ΤΠΕ.. και να ετοιμάσω ψηφιακό υλικό... δεν ήμουν έτοιμη για όλο αυτό... αποτέλεσμα του επαγγελματικού άγχους ήταν να μην έχω υπομονή και χρόνο για τα παιδιά μου τα οποία και αυτά με χρειάζονταν μιας και είναι μικρά και πρέπει να παρακολουθήσουν το μάθημα μέσω Η/Υ... δεν είχα ποιοτικό χρόνο να αφιερώσω...». Ακόμη, η E5 αναδεικνύει την ανάγκη για βοήθεια από κάποιον υπεύθυνο του σχολείου, προκειμένου να αντιμετωπισθεί καλύτερα η κατάσταση και συγκεκριμένα αναφέρει: «Δυστυχώς έχει πολλές επιπτώσεις τις οποίες πρέπει να συζητούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και στην καλύτερη των περιπτώσεων να επικοινωνούν τους προβληματισμούς τους στον Σύμβουλο του σχολείου (εάν αυτός υπάρχει) ,ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα τις καταστάσεις χωρίς προσωπικό κόστος και αρνητικές συνέπειες ως προς την καθημερινότητά τους». Τέλος, η E14 επαναλαμβάνει, μιλά για την επίδραση στην ψυχολογία τους και συγκεκριμένα αναφέρει :«Φυσικά. Πολλές φορές τα επαγγελματικά επηρεάζουν την ψυχολογία μας σε καθημερινό επίπεδο, πόσο μάλλον τώρα εν καιρώ μιας πανδημίας να λαμβάνει χώρα σε παγκόσμιο επίπεδο».

3.2.2 Επαγγελματική Ικανοποίηση.

Η δεύτερη διάσταση διερευνά τις απόψεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση διερευνάται από δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση προς τους ερωτώμενους είχε να κάνει με τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης. Ο πίνακας τιμών με τα πεδία αναφοράς αναφέρονται παρακάτω:.

Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης

Χαρακτηρισμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ικανοποιητική	6	35
Ανεπαρκής	6	35
Μέτρια	5	30

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων (6/17 ή σε 35%) ανέφεραν πως ήταν ικανοποιητική και ανεπαρκής, με μικρή διαφορά συμμετεχόντων, δηλαδή 5/19 ανέφεραν πως ήταν μέτρια. Οι συμμετέχοντες πολλές φορές ανέφεραν και τους λόγους – παράγοντες που επηρέασαν τη συγκεκριμένη διάσταση.

Ενδεικτική είναι αναφορά της E9 που αναδεικνύει την αγωνία για τη διαδικασία της μάθησης λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών :*«Δεν θα την χαρακτήριζα και πολύ ικανοποιητική καθώς είχα μαθητές που δεν παρακολούθησαν καθόλου την διαδικασία λόγω έλλειψης τεχνολογικής υποδομής αλλά και άλλους που παρακολουθούσαν περιστασιακά λόγω του ότι ήταν μικρά τα παιδιά και οι γονείς πολλές φορές έλειπαν στην δουλειά με αποτέλεσμα το παιδί μόνο του να μην μπορεί να ανταποκριθεί. Δεν θα μπορούσα να μην αναφέρω και την περίπτωση που το μάθημα έβγαινε με πολύ μεγάλες δυσκολίες λόγω του διαδικτύου που είχε υπερβολικά χαμηλές ταχύτητες ή τους πετούσε συνέχεια έξω»,* ενώ η E5 αναφέρει την αρχική δυσκολία που αντιμετώπιζε και στη συνέχεια την αυτοπεποίθηση για τη συνέχιση του εκπαιδευτικού της έργου: *«Στην αρχή όλα μου φαινόταν πολύ δύσκολα έπειτα όμως θεωρώ πως μπόρεσα να ανταποκριθώ και να συνεχίζω το έργο μου ως εκπαιδευτικός οπότε θα έλεγα πως ανέβηκε η αυτοπεποίθησή μου έπειτα από το χρονικό διάστημα 1-2 μηνών».* Επίσης, η E15 αναφέρει :*«Η αλήθεια είναι δεν θα την χαρακτήριζα και τόσο ευχάριστη, θα τη χαρακτήριζα λίγο ελλιπή διότι ένιωθα περιορισμούς σε όλη αυτήν την διαδικασία».* Η E14 συνδέει την επαγγελματική ικανοποίηση με το άγχος που βίωσε στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία :*«Μερικές φορές μεγάλο κομμάτι του μαθήματος είχε να κάνει με τεχνικά προβλήματα και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μένουμε πίσω στην ύλη, το οποίο με την σειρά του είχε ως αποτέλεσμα να βλέπουμε κάποια μαθήματα βιαστικά, χωρίς να εστιάζουμε αρκετά στο εκάστοτε μάθημα. Όλο αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βρίσκομαι διαρκώς σε μια κατάσταση άγχους ώστε να βρίσκω λύσεις και τρόπους για να μπορέσουμε να ανταπεξέρθουμε στις απαιτήσεις του μαθήματος».* Η E3 συγκρίνει το πλεονέκτημα της δια ζώσης εκπαίδευσης έναντι της εξ αποστάσεως και αναφέρει: *«Ήταν αρκετά ικανοποιητική στη δια ζώσης εκπαίδευση καθώς οι παρεμβάσεις που έκανα στο παιδί ώστε να αντιμετωπίσει τα προβλήματά του ήταν αποτελεσματικές. Ωστόσο δεν ήταν ικανοποιητική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς δεν μπορούσα να εφαρμόσω το κατάλληλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και να επεμβαίνω στις δυσκολίες του παιδιού».* Παρόμοια και ο E16 :*«Ικανοποιητική λαμβάνοντας υπόψιν το αρνητικό ενδεχόμενο:*

κλειστά σχολεία, χωρίς μαθήματα. Σε σύγκριση, όμως, με τα δια ζώσης μαθήματα αρκετά άχαρη.». Ο E11 την χαρακτηρίζει «Ικανοποιητική λόγω των στρατηγικών που ακολούθησα». Τέλος, η E17 την χαρακτηρίζει μέτρια λόγω των πρωτόγνωρων συνθήκων που βίωναν όλοι: «Υπήρχε και υπάρχει ακόμη μια πανδημία.... Υπήρχε και υπάρχει ακόμη φόβος.. όσο και να προσευχόμαστε και να τηρούμε τα μέτρα, ο ιός είναι ακόμη εδώ μετά από 2 χρόνια.. και μόνο που υπάρχει ο φόβος δύσκολα...ο φόβος και το άγχος επηρέασαν την αυτοπεποίθηση. Προσπαθούμε πάντα για το καλύτερο στα παιδιά που μας έχουν τόση ανάγκη... υπομονή σε όλους μας...»

Η δεύτερη ερώτηση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση είχε να κάνει με τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με τις λύσεις που θα πρότειναν οι ίδιοι, προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό τους έργο.

Πίνακας 10. Πεδία τιμών για λύσεις βελτίωσης της ποιότητας ζωής

Λύσεις για βελτίωση της ποιότητας ζωής	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Υλικοτεχνική υποδομή.		
Υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς	17	100
Επιμόρφωση στις νέες απαιτήσεις και προσβασιμότητα για όλους	16	94

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ανάγκη για υλικοτεχνική υποδομή και υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς επίσης και την ανάγκη για επιμόρφωση. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E1, E7, E12,E15 και E3: «Θα πρότεινα να εμπλουτιστούν οι σχολικές μονάδες με υλικοτεχνικό εξοπλισμό και να καταρτιστούν με επιμέρους δεξιότητες οι εμπλεκόμενοι (μαθητές-δάσκαλοι)», E7: «Να γίνουν κατάλληλες επιμορφώσεις, σεμινάρια κτλ κατά την περίοδο της πανδημίας για τις νέες αλλαγές που συμβαίνουν στο χώρο της εκπαίδευσης μέσω της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας ώστε να μπορούμε όλοι ως εκπαιδευτικοί να έχουμε τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες-ικανότητες σε νέες μεθόδους που ξεπροβάλλουν μπροστά μας. Μετά την περίοδο της πανδημίας θα πρότεινα αυτές οι ικανότητες που αποκτήθηκαν να μπορούν να εφαρμοστούν κατάλληλα στην εκπαιδευτική διαδικασία όποτε χρειάζεται, κάτι που προϋποθέτει χρήση πιο σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού στα σχολεία», «Θα πρότεινα να καλυφθούν ανάγκες σε

εξοπλισμό τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων. Επίσης, θα πρότεινα συντονισμένες επαφές και ενημερώσεις από ομάδες ψυχολόγων, για να ενισχύσουν τον ρόλο των ανθρώπων- γονέων, δασκάλων, μαθητών- που συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών...», «Από την μικρή εμπειρία που έχω θεωρώ πως θα βοηθούσε κάποιο σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών έτσι ώστε να υπάρχει καλύτερη απόδοση και μεταδοτικότητα στη διδασκαλία», «Στην δια ζώσης εκπαίδευση θα βοηθούσε ,η μείωση του αριθμού των παιδιών στις τάξεις, η πρόσληψη περισσότερων εκπαιδευτικών και προσωπικού καθαριότητας. Ενώ στη εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα βοηθούσε η συνεκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να βοηθηθεί και το παιδί που χρήζει περισσότερες εκπαιδευτικές ανάγκες».

3.2.3 Επαγγελματική Εξουθένωση.

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί την τρίτη διάσταση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής και διερευνάται με δυο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση διερευνά για το αν ένιωσαν επαγγελματική εξουθένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας καθώς επίσης και τους παράγοντες που την προκάλεσαν. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (15/17) ανέφεραν πως ένιωσαν την επαγγελματική εξουθένωση και ανέφεραν διάφορους παράγοντες που την προκάλεσαν. Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο ότι δεν ένιωσαν κάποιου είδους επαγγελματική εξουθένωση.

Πίνακας 11. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης

Νιώσατε επαγγελματική Εξουθένωση	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	15	88
Σωματική κούραση	8	47
Συνθήκες προετοιμασίας και διδασκαλίας	5	30
Απουσία φυσικής επαφής	2	12
Όχι	2	12

Ενδεικτική είναι η αναφορά της E14, η οποία αναδεικνύει τα προβλήματα που προέκυψαν από την πολύωρη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, καθώς συγκεκριμένα αναφέρει: «Η αλλαγή τρόπου διδασκαλίας επηρέασε κι άλλα πράγματα στην καθημερινότητα μας. Ακόμη και ο τρόπος διόρθωσης ασκήσεων ή εργασιών

γίνεται με την χρήση ηλεκτρονικών συσκευών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η διαδικασία να είναι πιο χρονοβόρα αλλά και πολλές φορές να προκαλεί προβλήματα στην όραση ή και πονοκέφαλο λόγω της πολύωρης έκθεσης στην οθόνη». Επίσης, η E10 αναφέρει την αιτία για τους πονοκεφάλους και συγκεκριμένα: «Η κακή πρόσβαση στο διαδίκτυο και γενικότερα η όλη κατάσταση με προκαλούσε πονοκέφαλο», Ακόμα, ο E12 αναφέρει και αναδεικνύει την αναγκαστική διαδικασία της αυτο-επιμόρφωσης, προκειμένου να ανταπεξέλθει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο...: «Ναι ένιωσα πάρα πολύ εξουθενωμένος διότι αναγκάστηκα να αυτομορφωθώ σε σύντομο χρονικό διάστημα. Οι παράγοντες που το προκάλεσαν αυτό ήταν κυρίως: η πανδημία, το Υπουργείο, το άγνωστο αντικείμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η βοήθεια που παρείχαμε στους γονείς και μαθητές». Παρόμοια και η E9 και E5 αναφέρουν: «Αυτή η εξουθένωση μπορώ να πω ότι ήταν πιο έντονη κατά την πρώτη φάση της πανδημίας που ήμασταν πιο άπειροι και έπρεπε να αντιμετωπίσουμε και τις δυσκολίες της εκμάθησης του νέου τρόπου διδασκαλίας και της προσαρμογής σε αυτόν. Η πίεση από πλευρά της πολιτείας να οργανωθούμε και να ξεκινήσουμε στα τυφλά ,να βρούμε εξοπλισμό, να φτιάξουμε διαδικτυακά μαθήματα, να ανταποκριθούμε στο κάλεσμα των γονιών για βοήθεια και ένα σωρό άλλα που προέκυπταν στην πορεία χωρίς να έχει υπάρξει καμία πρόβλεψη και οργάνωση από πριν.» και «Ναι ,αισθάνθηκα αρκετές φορές καθώς ,όπως προείπα .οι ρόλοι ήταν αρκετοί και για να βγει σωστή η διδασκαλία έπρεπε να ανταποκριθείς ταυτόχρονα σε όλους. Βασικός παράγοντας ήταν η παροχή internet, η πλατφόρμα η οποία δεν ανταποκρινόταν πολλές φορές αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών που δεν φερόντουσαν σαν να βρίσκονται σε τάξη». Ο E16 αναφέρει ως παράγοντα την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή εξ αποστάσεως διαδικασία και συγκεκριμένα δηλώνει: « Ναι. Ο χρόνος εύρεσης - προετοιμασίας ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και η μειωμένη/ περιορισμένη μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών αποτελούν τους παράγοντες οι οποίοι με εξουθένωσαν σε έναν βαθμό». Τέλος, και η E17 αναφέρει πως υπήρχε κούραση και απροθυμία και πιο συγκεκριμένα: «Για κάποιον που δεν είναι εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες και συγκεκριμένα με την συγκεκριμένη πλατφόρμα ήταν θέμα.. ..σε πολύ μικρό χρονικό διάστημά και για πολύ καιρό είμασταν με έναν υπολογιστή ..είχα την αγωνιά και των γονιών...όλο αυτό με κούραζε δεν υπήρχε αρκετός προσωπικός χρόνος λόγω της προετοιμασίας του ψηφιακού υλικού.. γενικότερα από ένα σημείο και μετά δεν ήθελα να κάνω τίποτα άλλο..(: »

Η δεύτερη ανοιχτή ερώτηση είχε να κάνει με το εάν η επαγγελματική εξουθένωση είχε αντίκτυπο στην καθημερινότητα των συνεντευξιζόμενων κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αν ναι ,ζητούσε να την προσδιορίσουν.

Πίνακας 12. Πεδία τιμών για τον αντίκτυπο στην καθημερινότητα

Αντίκτυπος στην καθημερινότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	15	88
Όχι	2	12

Η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων (15/17 ή το 88%) ανέφερε πως υπήρχε αντίκτυπος και σύνδεσαν την επαγγελματική εξουθένωση με την καθημερινότητα τους, το σχολείο, την προσωπική – οικογενειακή τους ζωή καθώς επίσης και την ψυχολογία τους. Τέλος, δυο από τους δεκαεπτά ερωτηθέντες ανέφεραν πως δεν υπήρχε κάποιος αντίκτυπος.

Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E13E5,E12,E9 και E2:

«Ναι, λόγω των συνθηκών, υπάρχει συνεχώς ο φόβος της μόλυνσης και της μετάδοσης γι' αυτό το λόγο έχουμε περιορίσει τις δραστηριότητες μας (χόμπι) τις εξόδους μας, με αποτέλεσμα την πτώση της διάθεσης μας και της ψυχολογίας», «Ναι ,είχε ,καθώς όταν τελειώνα το μάθημα δεν είχα αντοχή για οτιδήποτε άλλο. Πρέπει να αναφερθεί πως και οι πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή επιβάρυναν την κόπωση και προκαλούσαν μία ανεξήγητη αδιαθεσία.», «Ναι είχε αντίκτυπο. Έπρεπε να μένω μέσα στο σπίτι και να βλέπω διάφορα βιντεάκια στο ίντερνετ που ήταν σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έπρεπε να διαβάζω διάφορα άρθρα που είχαν σχετικό περιεχόμενο για να μάθω για την σύγχρονή και ασύγχρονη εκπαίδευση. Σωματικά άρχισε να με πονάει η μέση μου και ο αυχένας μου, χαχα! Πολλά προβλήματα ...:)» ,

«Φυσικά και είχε, καθώς η ανησυχία για το τι μέλλει γενέσθαι ήταν καθημερινή. Δεν μπορούσα να προσδιορίσω αν τα παιδιά αυτά που διδάχθηκαν τα είχαν αφομοιώσει ή απλά οι γονείς βοηθούσαν παραπάνω για να μην φανεί ότι υστερεί το δικό τους παιδί στην κάμερα. Φέτος τα σχολεία κλείσαν πολύ νωρίτερα από πέρσι. Η ύλη μόλις είχε ξεκινήσει και με τις λιγότερες ώρες μαθημάτων διαδικτυακά θα μας έμενε πολύ περισσότερη για όταν και αν ανοίγαμε. Έπρεπε κάθε μέρα να διαθέτω περισσότερο

χρόνο για να φτιάχνω τα μαθήματά μου και να οργανώνω την ύλη μου, να βρίσκω ένα ήσυχο μέρος στο σπίτι μεσημεριανές ώρες για να κάνω το μάθημά μου καθώς στο σπίτι πέρα από εμένα ζει και η υπόλοιπη οικογένειά μου, να ενοχλώ εγώ τα υπόλοιπα μέλη του σπιτιού μου καθώς μιλούσα δυνατά για να ακούγομαι από τα παιδιά με αποτέλεσμα να ακούγομαι και σε όλο το σπίτι μου ενοχλώντας τους υπόλοιπους που ενδεχομένως να είχαν μάθημα ή να κοιμόντουσαν.» και

«Ναι ,είχε. Ο εγκλεισμός και οι πολλές ώρες πάνω στον υπολογιστή είχαν αντίκτυπο και στην ψυχολογία μαθητών και εκπαιδευτικών».

3.3 Αποτελέσματα 3^{ου} άξονα. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο τρίτος άξονας της παρούσας πιλοτικής έρευνας είχε να κάνει με τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με την αποκλειστική χρήση των νέων τεχνολογιών και συγκεκριμένα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας. Η πρώτη ερώτηση είχε ως στόχο τη διερεύνηση της προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας σχετικά με τη διδασκαλία από απόσταση.

Πίνακας 13. Πεδία τιμών για προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Προηγούμενη Εμπειρία	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Καμία	15	88
Ελάχιστη	2	18

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι 15/17 ή το 88% ανέφεραν πως δεν είχαν καμία προηγούμενη εμπειρία σχετικά με την αποκλειστική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, δυο από τους δεκαεπτά ανέφεραν πως υπήρχε κάποια διαδικασία εξ αποστάσεως επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων και μαθητών, όχι όμως εκπαίδευση με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως,

Ενδεικτική είναι η αναφορά του E12: *«Καμία εμπειρία με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είχα σε σχέση με τους μαθητές. Το μόνο που είχα ήταν μια ομάδα στο niber και αυτό μόνο για ενημερώσεις στους γονείς και λίγο στους μαθητές με κάποια βίντεο σχετικά με το μάθημα (ελάχιστα).»* Η E15 δηλώνει: *«Όχι ,δεν είχα κάποια*

σχετική εμπειρία σχετικά με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», παρόμοια και η E5 αναφέρει :«Όχι ,ποτέ ξανά δεν είχα ανάλογη εμπειρία, καθώς δεν χρειάστηκε στο παρελθόν ακόμη και σε όσα σεμινάρια ή σπουδές έχω παρευρεθεί όλα είχαν πραγματοποιηθεί δια ζώσης». Τέλος και η E17 αναφέρει τη συμμετοχή της σε εξ αποστάσεως επιμόρφωση αλλά όχι στην αποκλειστική χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αναδεικνύει το ενδεχόμενο να την εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία για όσους μπορούν να ακολουθήσουν. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Παρακολούθησα εξ αποστάσεως εκπαίδευση ... αλλά ποτέ δεν έκανα αποκλειστική χρήση της μεθόδου ούτε και την ενέταξα ποτέ στην εκπαιδευτική πράξη... ίσως όταν επανέλθουμε στην καθημερινότητα χωρίς τους ιούς...να την χρησιμοποιήσω υποστηρικτικά και για εμπλουτισμό της διαδικασίας της μάθησης για όσους μπορούν να την ακολουθήσουν χωρίς να είναι υποχρεωτικό..»*

Η δεύτερη ανοιχτή ερώτηση του τρίτου άξονα προς τους ερωτωμένους είχε να κάνει με τη διερεύνηση απόψεων σχετικά με την αποκλειστική χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Πίνακας 14. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό χρήσης των ΤΠΕ

Χαρακτηρισμός χρήσης των ΤΠΕ	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ανεπαρκής σε σχέση με τη δια ζώσης	7	41
Δύσκολη -κουραστική	6	35
Απαραίτητη - αναπόφευκτη	4	24

Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (7 στους 17 ή το 41%) ανέφερε πως η εκπαίδευση από απόσταση ήταν ανεπαρκής σε σχέση με τη δια ζώσης. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές των E1,E3 και E15 :«Θα την χαρακτήριζα πέρα ως πέρα ανεπαρκή ,διότι δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να υποκαταστήσει την δια ζώσης επικοινωνία και φυσική αλληλεπίδραση», «Ελλιπή, καθώς δεν παρέχει την κατάλληλη παρέμβαση και δημιουργούνται πολλά προβλήματα σύνδεσης ,γεγονός που οδηγεί σε χάσιμο πολύτιμου χρόνου» , « Θα την χαρακτήριζα ως προσωρινή λύση άλλα όχι πολύ αποτελεσματική. Όμως θέλω να προσθέσω και αυτό, αν δεν είχανε βρει τη λύση σχετικά με τις ΤΠΕ τα παιδιά θα μένανε και πολύ πίσω σε όλη την διάρκεια αυτή. Οπότε βλέπω και τη θετική πλευρά του πράγματος». Έξι στους δεκαεπτά ή το 35% ανέφεραν πως η όλη διαδικασία ήταν δύσκολη και κουραστική όχι μόνο για αυτούς αλλά και για τους

μαθητές που κλήθηκαν όλη την εκπαιδευτική δραστηριότητα να την καλύψουν μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ενδεικτικές αναφορές είναι των εκπαιδευτικών E13, E9 και E10 :«Σαφώς θα την χαρακτηρίζα δύσκολη και για τις 2 πλευρές (μαθητές-εκπαιδευτικοί). Αλλά ίσως για τα παιδιά να ήταν ακόμη πιο δύσκολη, διότι σε μερικές περιπτώσεις ήταν αδύνατη η διαδικασία παρακολούθησης του μαθήματος από έναν υπολογιστή ή ακόμη και από έναν κινητό. Αυτό είχε αποτέλεσμα τη μη ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την αποδιοργάνωση των μαθητών», « Νομίζω δε θα την χαρακτηρίζα και την καλύτερη. Τα παιδιά πολλές φορές το θεωρούσαν παιχνίδι και παίζαν με τα μέσα που διαθέταν αποσπώντας την προσοχή τους από το μάθημα, υπήρχαν περιπτώσεις που προφασίζονταν ότι δεν είχαν καλό σήμα για να μην απαντάνε ή όταν τους δίνονταν ο έλεγχος της εφαρμογής από την πλευρά του δασκάλου για να λύσουν κάποια άσκηση να καθυστερούν επίτηδες για να παρατείνουν διαδικασία να έχουν αυτοί τον έλεγχο.»
« Ήταν ο καναδικός τρόπος.... Κουραστικός..»

Τέσσερις στους δεκαεπτά (24%) ανέφεραν πως ήταν αναπόφευκτη αλλά και απαραίτητη. Συγκεκριμένα, οι E16 και E2 αναφέρουν :« Σίγουρα ακαρποφόρητη για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αλλά και αναπόφευκτη. Επιπλέον, ψυχοφθόρα για τους μαθητές και μετά από ένα χρονικό διάστημα βαρετή, ανούσια, αδιάφορη για αυτούς. Η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παρουσία σε μία σχολική αίθουσα. Η ψηφιακή είσοδος σε μία εικονική τάξη αποτέλεσε μία πρωτόγνωρη κατάσταση για την πλειονότητα των μαθητών» , «Βοήθησε αρκετά καθώς δεν υπήρχε άλλη λύση, όμως νομίζω δεν μπορεί να συγκριθεί με την δια ζώσης διδασκαλία»

Η τρίτη ανοιχτή ερώτηση του τρίτου άξονα, διερευνούσε τις απόψεις των συμμετεχόντων για το εάν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης. Στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η δια ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την εξ αποστάσεως. Θεωρούν, όμως, ότι θα μπορούσε να λειτουργήσει και να συνεισφέρει συμπληρωματικά στη δια ζώσης.

Πίνακας 15. Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως

Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Όχι	17	100
Ναι	0	0

Ενδεικτικά η E1, αναφέρει πως θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά: « Πιστεύω πως πρόκειται πλέον ως αναγκαίο κακό. Σε καμία των περιπτώσεων όμως δεν μπορεί να αντικατασταθεί η δια ζώσης εκπαίδευση με την απομακρυσμένη καθώς η δεύτερη αποτελεί συμπληρωματικό εργαλείο της πρώτης, και μόνο...». Η E2 αναφέρει, επίσης, τα πλεονεκτήματα της δια ζώσης τα οποία δεν μπορούν να καλυφθούν από την εξ αποστάσεως και συγκεκριμένα: «Όχι, σε καμία περίπτωση, επειδή η διδασκαλία δεν είναι μόνο η μετάδοση των γνώσεων αλλά και η αλληλεπίδραση, η οποία επιτυγχάνεται πολύ καλύτερα δια ζώσης.». Παρόμοια και η E3: «Όχι... μπορεί η χρήση των ΤΠΕ να αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο εκπαιδευτικής πράξης, ωστόσο δεν μπορείς να ελέγχεις τους μαθητές (αν έχουν καταλάβει το μάθημα ή αν παρακολουθούν), ώστε να επέμβεις κατάλληλα ή να προβείς σε πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές μεθόδους (περισσότερη έμφαση σε κάποια μέρη του μαθήματος που δεν έχουν καταλάβει π.χ. οι πράξεις του πολλαπλασιασμού)». Η E13 αναδεικνύει το ενδεχόμενο να γίνει χρήση στις μεγαλύτερες τάξεις και όχι στην πρωτοβάθμια, λόγω της εξοικείωσης με τους υπολογιστές και συγκεκριμένα αναφέρει: «Εξ ολοκλήρου όχι, και αν ναι ίσως για τις μεγαλύτερες τάξεις Γυμνάσιο-Λύκειο, διότι τα παιδιά εκείνης της ηλικίας είναι πιο εξοικειωμένα με την τεχνολογία.». Τέλος, η E15 αναφέρει την έλλειψη αλληλεπίδρασης αλλά και τους συναισθήματος που δεν υπάρχει στην εξ αποστάσεως διαδικασία: « Όχι σε καμία περίπτωση, διότι η αλληλεπίδραση που γίνεται μέσα στην τάξη, η οικειότητα που νιώθει ο μαθητής με τον δάσκαλο, η οικειότητα του μαθητή με μαθητή, δηλαδή αυτό το συναίσθημα που νιώθει ο ένας για τον άλλον δεν μπορεί να αντικατασταθεί με τίποτα»

Ως προς την τελευταία ανοιχτή ερώτηση σχετικά με το εάν θα ενσωμάτωναν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, στον παρακάτω πίνακα αναφέρονται τα πεδία αναφορών.

Πίνακας 16. Πεδία τιμών για την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία

Αξιοποίηση της εξ αποστάσεως μετά την πανδημία	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Σε ειδικές συνθήκες μόνο	10	59
Κατηγορηματικά όχι	4	26
Επικουρικά	2	12
Σε συνδυασμό με τη δια ζώσης	1	6

Η πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων (10/17 ή το 59%) ανέφερε πως θα την χρησιμοποιούσαν μόνο σε ειδικές συνθήκες. Ενδεικτική είναι η αναφορά της E17: «...σε ειδικές συνθήκες ,π. χ., όταν το σχολείο είναι κλειστό γιατί να μην γίνει;. ...θα μπορούσαμε να την εντάξουμε και σε συνδυασμό με τη δια ζώσης.. και με την πάροδο του χρόνου όλοι θα εξοικειωθούν ». Επίσης, η E15 αναφέρει :« Όσο δεν είναι απαραίτητο ,όχι δεν θα την ενσωματώσω. Μόνο σε περίπτωση ανάγκης π. χ., εάν ένας μαθητής μου δεν έρθει σχολείο και μου ζητήσει να του παραδώσω τα μαθήματα και να του λύσω μερικές απορίες θα ήταν ένας καλός και χρήσιμος τρόπος αυτή η διαδικασία..». Τέλος, η E8 αναφέρει :«σε κάποιες περιπτώσεις», χωρίς να τις προσδιορίζει. Τέσσερις στους δεκαεπτά (23%) δήλωσαν πως δε θα τη χρησιμοποιήσουν με τίποτα. Ενδεικτική είναι η αναφορά της E13:«Εννοείται πως όχι, σε καμία περίπτωση». Συμπληρωματικά, βοηθητικά θα την χρησιμοποιήσουν δυο εκπαιδευτικοί, ο E16 και ο E12 που αναφέρουν: «μόνο επικουρικά...», «Μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι θα τη χρησιμοποιήσω βοηθητικά και μόνο...». Τέλος, ο E4 αναφέρεται στο πλεονέκτημα του συνδυασμού εξ αποστάσεως και δια ζώσης εκπαίδευσης και συγκεκριμένα αναφέρει :«Ναι, θα το έκανα, έχει και πολλά θετικά η εξ αποστάσεως διδασκαλία όμως πάντα ο συνδυασμός διά ζώσης και εξ αποστάσεως είναι πιο αποδοτικός θα έλεγα».

4. Συζήτηση -Συμπεράσματα – Προτάσεις

4.1 Συζήτηση

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πιλοτική ποιοτική έρευνα και διενεργήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας που επιλέχθηκε έδωσε την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να εκθέσουν αναλυτικά την καθημερινότητα στην τάξη, όπως τη βίωναν στη διάρκεια της πανδημίας και να αναφερθούν με περιγραφικό και διεξοδικό τρόπο σε θέματα που έχουν υποκειμενικό χαρακτήρα, όπως το αίσθημα ικανοποίησης και ο αντίκτυπος της επαγγελματικής εξουθένωσης και του άγχους στη ζωή τους. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, στον πρώτο θεματικό άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις ως προς την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η οποία χαρακτηρίστηκε από το σύνολο των ερωτωμένων ως δύσκολη και απαιτητική. Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού είναι, άλλωστε, εξαιρετικά δυναμικό και απαιτεί διαρκή προσαρμογή στα νέα δεδομένα (Γραμματικού, 2010). Η εκπαιδευτική καθημερινή πράξη, υπήρξε, λοιπόν, ω κουραστική και δύσκολη και οι λόγοι που ερμηνεύουν αυτόν τον χαρακτηρισμό είναι κυρίως οι απαιτήσεις της τηλεκπαίδευσης, η πίεση για άμεση προσαρμογή σε νέα δεδομένα και η κάλυψη νέων αναγκών. Αυτό επηρέασε άμεσα και καταλυτικά την απόδοσή τους και την ικανοποίηση από την εργασία (Ξαφάκος κ.ά, 2020). Οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να χρησιμοποιήσουν άμεσα τις Νέες Τεχνολογίες ως αποκλειστικό μέσο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και όχι συμπληρωματικά, έχοντας μικρή εμπειρία και κατάρτιση και με ελάχιστη τεχνική υποστήριξη (Τάσση, 2015). Ωστόσο, αναγνώρισαν στο σύνολό τους τη σημασία της εξοικείωσης με τις ΤΠΕ, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αυτού του άξονα. Η θετική αποτίμηση προς την εξοικείωση με τις ΤΠΕ επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες (Μικρόπουλος, 2011).

Στον δεύτερο θεματικό άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις για την επίδραση της πανδημίας στις τρεις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Διαπιστώθηκε από το πρώτο υποερώτημα ότι οι εκπαιδευτικοί στη μεγάλη τους πλειοψηφία ένοιωσαν άγχος και αυτό είχε επιπτώσεις, όπως προέκυψε από όλες τις συνεντεύξεις, στην καθημερινότητά τους. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί και με τα πορίσματα ερευνών για τις ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας, που δείχνουν ότι η

καραντίνα, η τηλε-εργασία και η απουσία κοινωνικών επαφών οδήγησαν σε αύξηση του άγχους και επηρέασαν τη ζωή όλων (Loades et al., 2020).

Το δεύτερο υποερώτημα αφορούσε την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν χαρακτηρίζονται από ποικιλία, καθώς κυμαίνονται από τον χαρακτηρισμό «ανεπαρκής» έως την εκτίμηση ως «ικανοποιητική». Φαίνεται σε αυτές τις απαντήσεις ο υποκειμενικός χαρακτήρας, καθώς τα άτομα μπορεί να αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης, ακόμα κι αν βιώνουν τις ίδιες καταστάσεις (Spector, 2000). Ωστόσο, στην ερώτηση για τις προτάσεις βελτίωσης και επίλυσης των θεμάτων που μειώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση υπήρξε απόλυτη ομοφωνία, καθώς οι απαντήσεις όλων περιελάμβαναν την υλικοτεχνική υποστήριξη μαθητών/μαθητριών – εκπαιδευτικών και την επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού. Φάνηκαν, έτσι, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για στήριξη σε αυτήν την πρωτόγνωρη κατάσταση (Λιοναράκης & Παπαδάκη, 2020).

Ο δεύτερος θεματικός άξονας ολοκληρώθηκε με δύο ερωτήματα σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση, που αποτελεί την τρίτη διάσταση της ποιότητας επαγγελματικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα στο σύνολό τους δήλωσαν ότι ένιωσαν επαγγελματική εξουθένωση και περιέγραψαν την ψυχική και σωματική κούραση, με την οποία εκφράστηκε η εξουθένωσή τους. Η καθημερινότητά τους επηρεάστηκε άμεσα, όπως φαίνεται και σε ανάλογες έρευνες (Καφέτσιος, 2007). Οι απαντήσεις τους συμφωνούν με τις βιβλιογραφικές αναφορές για το αίσθημα κόπωσης και εξάντλησης των εκπαιδευτικών και την αρνητική της επίδραση στην ποιότητα επαγγελματικής ζωής και στην ικανοποίησή από τη δουλειά (Παππά, 2006).

Ο τρίτος θεματικός άξονας αφορούσε τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποκλειστική εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διάρκεια της πανδημίας, την ψηφιακή ετοιμότητά τους, την εξοικείωσή τους με τις Νέες Τεχνολογίες και τη στάση τους απέναντι στην τηλε-εκπαίδευση συγκριτικά με τη διά-ζώσης διδασκαλία. Εξετάστηκαν, έτσι, η προηγούμενη εμπειρία τους, τα προβλήματά που προέκυψαν και οι προοπτικές μελλοντικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν επιβεβαιώνουν πορίσματα σχετικών μελετών και δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί χωρίς

μεγάλη προηγούμενη εμπειρία κλήθηκαν απότομα και χωρίς σχεδιασμό και υλικοτεχνική υποδομή να υποστηρίξουν ένα δύσκολο εγχείρημα, για αυτόν τον λόγο, άλλωστε, ένοιωσαν ακόμη μεγαλύτερη ανασφάλεια και ανάγκη για υποστήριξη (Ζαϊμάκης & Παπαδάκη, 2020). Η νέα αυτή πραγματικότητα δημιούργησε ένα σύνολο ζητημάτων, γέμισε τους/τις εκπαιδευτικούς με άγχος και επηρέασε την ποιότητα της επαγγελματικής τους ζωής (Ράμμος & Μπράτιτσης, 2020). Η απουσία αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και κατάρτιση εξηγούν, επίσης, γιατί ομόφωνα επιλέγουν όλοι και όλες τη διά-ζώσης διδασκαλία (Λιοναράκης, 2020). Ωστόσο, εκφράζουν θετική άποψη για τη μελλοντική αξιοποίηση των ΤΠΕ και την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, καθώς έτσι το μάθημα γίνεται πιο μαθητοκεντρικό και πιο ενδιαφέρον (Μανούσου κ.ά., 2021).

4.2 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πιλοτική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Η περιοχή της Θράκης είναι μια ακριτική περιοχή, από τις φτωχότερες στη χώρα. Αυτό θα μπορούσε επηρεάσει σαφώς την πρόσβαση των παιδιών στην τηλε-εκπαίδευση και αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ως παράγοντας άγχους για το «ψηφιακό» χάσμα. Επιπλέον, στην περιοχή της Θράκης, βρίσκεται η μουσουλμανική μειονότητα και υπάρχουν σχολεία μειονοτικής εκπαίδευσης. Σε αυτά τα σχολεία, όπου φοιτούν δίγλωσσοι μαθητές και μαθήτριες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στη διάρκεια της πανδημίας αποδείχθηκε ακόμα πιο απαιτητική και επέδρασε στο άγχος και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, όπως προέκυψε από τις απαντήσεις στο εργαλείο των ημιδομημένων συνεντεύξεων, η ποιότητα της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών επηρεάστηκε στη διάρκεια της πανδημίας και στις τρεις διαστάσεις της. Οι εκπαιδευτικοί δε βίωσαν επαγγελματική ικανοποίηση, γιατί υπήρξαν παράγοντες που εμπόδιζαν το εκπαιδευτικό έργο και ένιωσαν αδύναμοι να τους αντιμετωπίσουν, όπως τα τεχνικά προβλήματα και η απουσία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Παράλληλα, αυξήθηκε το επαγγελματικό τους άγχος, γιατί έπρεπε να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία με πολλούς περιορισμούς και υψηλές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα περιέγραψαν με

αναλυτικό τρόπο καταστάσεις από την καθημερινότητά τους που ήταν πολύ κουραστική και τους έφτασε κάποιες φορές στα όρια της σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, δηλαδή στην επαγγελματική εξουθένωση. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας έδωσε τη δυνατότητα να αναδειχθεί μέσα από προσωπική αποτίμηση πώς έκριναν οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική ποιότητα ζωής τους στη διάρκεια της πανδημίας.

Σε όλες τις έρευνες που αφορούν την ποιότητα επαγγελματικής ζωής φαίνεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει την καθημερινότητα και επηρεάζεται από την κοινωνική πραγματικότητα. Παράλληλα, η ικανοποίηση που αντλείται από το επάγγελμα σχετίζεται τόσο με την απόδοση, όσο και με το αίσθημα άγχους. Η πανδημία, όπως προέκυψε από την έρευνα, είχε καταλυτική επίδραση και στις τρεις διαστάσεις της ποιότητας επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών.

4.3 Επιπτώσεις της έρευνας στην Ειδική Αγωγή και την Αποκατάσταση-Εκπαιδευτικές εφαρμογές

Η ποιότητα επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών αντανακλάται στην ποιότητα της εκπαιδευτικής πράξης και επηρεάζει την παραγωγικότητά τους, τις σχέσεις τους με τα παιδιά, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και ευρύτερα την παροχή ουσιαστικής παιδείας. Η παρούσα έρευνα ανέδειξε καταστάσεις που επηρέασαν αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και προκάλεσαν επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Η ανάλυση των αιτιών που προξένησαν τα προβλήματα αυτά και οι απόψεις που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ως πιθανές λύσεις αποτελούν τις προτάσεις που συστήνονται.

Έτσι, προτείνεται να καλυφθούν οι ανάγκες για υλικοτεχνική υποδομή και υποστήριξη με την παροχή σύγχρονου εξοπλισμού σε μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, ώστε να μειωθεί και το ψηφιακό χάσμα που αναφέρθηκε και να ενισχυθεί η ψηφιακή ετοιμότητα όλων. Σε αυτήν την κατεύθυνση η επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, στη χρήση και την αξιοποίησή τους κυρίως στην εξ αποστάσεως διδασκαλία θα δώσει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν και να ενισχύσουν δεξιότητες και γνώσεις, που θα τους κάνουν να αισθανθούν λιγότερο άγχος, άρα περισσότερη ικανοποίηση για τη δουλειά τους. Η επιμόρφωση αυτή συστήνεται να έχει βιωματικό χαρακτήρα με μορφή σεμιναρίων και άμεση πρακτική

εφαρμογή ανάλογα με τις ανάγκες κάθε τάξης και να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεκπαίδευση εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής, όπου αυτό απαιτείται. Παράλληλα, για την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, που επηρεάστηκε πολύ στο διάστημα της πανδημίας, προτείνονται συντονισμένες επαφές με ψυχολόγους είτε με την παρουσία τους στη σχολική μονάδα είτε με συχνές ενημερώσεις στο διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τις μαθήτριες και στους γονείς.

4.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Προέκταση της παρούσας έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, θα μπορούσε να είναι η προσέγγιση του θέματος και με την ποσοτική μέθοδο, προκειμένου να εξαχθούν περισσότερα αξιόπιστα και έγκυρα δεδομένα. Επίσης, η παρούσα ερευνητική πρόταση θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στις υπόλοιπες δομές της πρωτοβάθμιας (Νηπιαγωγεία) και δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο - Λύκειο) εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, μια συγκριτική μελέτη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών – υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, που θα εξέταζε εάν και κατά πόσο υπάρχουν διαφοροποιημένα δεδομένα σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα. Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να παρουσιαστούν σε κάποια εκπαιδευτική ημερίδα ή συνέδριο στην περιοχή.

4.5 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους βασικότερους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν η πανδημία, η οποία δυσκόλεψε την όλη διαδικασία των συνεντεύξεων. Η τήρηση των πρωτοκόλλων υγιεινής και ασφάλειας και οι περιορισμοί της πρόσβασης σε διάφορα μέρη λειτούργησε αρνητικά ως προς τον χρόνο συλλογής των δεδομένων αλλά και ως προς την πραγματοποίηση των συναντήσεων με τους συνεντευξιζομένους. Επιπλέον, το δείγμα των δεκαεπτά ατόμων (17) της παρούσας έρευνας αποτελείται αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Η συλλογή των δειγμάτων κατά κύριο λόγο αφορούσε το αστικό κομμάτι των περιοχών, δηλαδή εκπαιδευτικούς που εργάζονται στις πόλεις. Λόγω των συνθηκών της πανδημίας ήταν δύσκολη αλλά και χρονοβόρα η συλλογή δεδομένων από όλες τις αγροτικές περιοχές των νομών Ξάνθης και Ροδόπης (ορεινά και πεδινά μέρη). Συνεπώς, λόγω του περιορισμού της γεωγραφικής συλλογής των δεδομένων είναι δύσκολο να

γενικευθούν τα αποτελέσματα για τους Ν. Ξάνθης και Ροδόπης. Προτείνεται, λοιπόν, η επανάληψη της παρούσας έρευνας και με ποσοτική μέθοδο, για να είναι μεγαλύτερο το δείγμα και το σημαντικότερο, τα παραγόμενα αποτελέσματα να εξασφαλίζουν περισσότερη εγκυρότητα και αξιοπιστία (μέθοδος τριγωνοποίησης). Τέλος, ένας ακόμη περιορισμός που προέκυψε ήταν ότι με βάση τη διαδικτυακή αναζήτηση δε βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες με την ομάδα- στόχο της παρούσας έρευνας, ώστε να συγκριθούν τα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Αντωνιάδη, Κ. (2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
- Αραμπατζή, Ζ. (2009). Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας για τη συμβολή της διεύθυνσης στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γραμματικού, Κ. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. (Διπλωματική εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ζάβλανος, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ζαϊμάκης, Γ. & Παπαδάκη, Μ. (2020). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19: Η εμπειρία φοιτητών/τριών της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2003). Τεχνικές ελέγχου ερωτηματολογίου, στατιστική του δείγματος και ανάλυση των δεδομένων. Στο Μ. Ψαρρού & Κ. Ζαφειρόπουλος (Επιμ.) Επιστημονική Έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες (σ.163-228). Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Ηλιοφώτου, Μ., Γεωργίου, Μ., & Σωκράτους, Μ. (2014). Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών. Θεωρία και Σύγχρονη Έρευνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες* . Εκδόσεις Κριτική.
- Καφέτσιος, Κ., Πετρούλια, Ι., & Λυδάκη, Π. (2007). Κλίμακα Σύγκρουσης Ρόλων Εργασίας και Οικογένειας (work- familyInterference [WFC-FWC]). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα (εκδ.2012). Εκδόσεις Πεδίο.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική- Βιομηχανική Ψυχολογία*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα

- Κάντας, Α. (1997). *Οργανωτική - Βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίηση - Ηγεσία* (2η έκδ.). Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κόρδα, Ε. (2018). Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Η Υποκίνηση. Στο: Κ. Δίκαιος, Μ. Κουτούζης, Ν. Πολύζος, Σιγάλας, Ι. & Χλέτσος, Μ. Βασικές Αρχές Διοίκησης- Διαχείρισης (Management) Υπηρεσιών Υγείας. Τόμος Α, ΕΑΠ, Πάτρα (σς 309-338)
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ. 33-51). Εκδόσεις Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2020). Φιλοσοφία, αρχές και μέθοδοι της εξΑΕ. Στο Σ. Παπαδάκης & Ν. Ανταμπούφης (Επιμ.), *Πρακτικά Περιλήψεων Επιστημονικής Τηλεδημερίδας για την Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο: «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα»* (σ. 20), Πάτρα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Ε.Δ.Α.Ε.) - ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Ελλάδας.
- Μακρή - Μπότσαρη Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.
- Μανούσου, Ε., Ιωακειμίδου, Β., Παπαδημητρίου, Σ. & Χαρτοφύλακα, Α. (2021). Προκλήσεις και καλές πρακτικές για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο κατά την περίοδο της πανδημίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(1), 19-37. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.26762>

- Μικρόπουλος Α., (2011) Επιμορφωτικό υλικό: Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 24/01/2022 από [http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20ΜΕΙ ΖΟ Ν_ΙCΤinEducation.pdf](http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20ΜΕΙ%20Ν_ΙCΤinEducation.pdf)
- Μιχόπουλος, Α. (1996). Η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg στη σχολική οργάνωση. Η υποκίνηση του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής εκπαίδευσης μέσω των εργασιακών συνθηκών. Παιδαγωγικός Λόγος, 3, 89-111.
- Μορφωνιός, Α. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση και παροχή κινήτρων στο εργασιακό περιβάλλον. Πτυχιακή εργασία. ΑΤΕΙ Πειραιάς
- Μπρούζος, Α. (2002). Η επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων δασκάλων. Στο: Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης, *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμα τους. Στο: Δ. Χατζηδήμου, Ε. Ταρατόρη, Μ. Κουγιουρούκη & Π. Στραβάκου, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδ/κής Εταιρίας Ελλάδος. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Ξαφάκος, Ε., Βάσιου, Κ., Σταυρόπουλος, Β., Καλδή, Σ., Τζίκα, Β., & Σταυριανουδάκη, Α. (2020). Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη ζωή τους: η σχέση της με την ποιότητα της ζωής τους και την ικανοποίηση από την εργασία τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμες, Ειδική Έκδοση (Special issue)*, SI-1, 8-15.
- Ουζούνη, Χ. & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*. 50(2), 231-239
- Παπαμιχαήλ, Μ. (2019), Τα κίνητρα και η επαγγελματική ικανοποίηση ως παράμετροι της σχέσης εργασίας - οικογένειας των ειδικών παιδαγωγών: Εκπαιδευτικά προγράμματα, Διπλωματική εργασία, Ιωάννινα
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (2007). *Ειδική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός ατόμων με αναπηρία και αποασυλοποίηση*. Μυτιλήνη: Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας "Η Θεωμήτωρ" Αγιάσου-Λέσβου

- Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ.(2007). Ποιότητα Ζωής. Ανακτήθηκε στις 08/10/2021 από http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_5311.html
- Παπάνης, Ε. & Ρόντος, Κ. (2005). *Ψυχολογία- Κοινωνιολογία της εργασίας και διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα*. Εκδόσεις Σιδέρης.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Ράμμος, Δ. & Μπράτισης, Θ. (2020). Η επικοινωνία με τους γονείς στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εποχή της πανδημίας Covid-19. Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου. Στο Θ. Μπράτισης (Επιμ.), *Πρακτικά Περιλήψεων 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο: «Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι και Ηλεκτρονική Μάθηση»*, 3 – 4 Οκτωβρίου 2020 (σ. 22). Φλώρινα: Εργαστήριο Δημιουργικότητας, Καινοτομίας και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση (ΔηΚαιΤΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).
- Σαλωνίτης, Π. (2002). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας. *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 45, 53-75.
- Σαραφίδου, Ο. Γ.(2011).*Συνάρθρωση ποσοτικών & ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα Βιβλιοπωλείο
- Σταχτέας Π.,-Σταχτέας Χ. (2020).Ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο «*Ψυχιατρική*»,31(4)
- Τάσση, Ο. (2014). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο. Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 200-215
- Φαναριώτου, Μ. (2011). Επαγγελματική ικανοποίηση των επαγγελματιών Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Υγείας-Μια πιλοτική έρευνα. Πτυχιακή εργασία .Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη

- Φίλιας, Β. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών* (2η έκδ.) Εκδόσεις Gutenberg.
- Baron, R. (1986). *Behavior in Organizations*, Allyn and Bacon, Newton, MA.
- Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. “Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Corona Virus Pandemic.” *Asian Journal of Distance Education* 15 (1): i–vi.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L.(2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and treatment of children*,37, 681-712.
- Cerci, P. A., & Dumludag, D. (2019). Life Satisfaction and Job Satisfaction among University Faculty: The Impact of Working Conditions, Academic Performance and Relative Income. *Social Indicators Research*, 144,785–806.
- Cohen,L. & Manion, L.(2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Εκδόσεις: Μεταίχμιο
- Cresswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μεταφρ.). Εκδόσεις Έλλην.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36 (4), 362-378.
- Flores M.A &Marília G. (2020): Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46 (4): 507-516.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992), *Job satisfaction: Advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Holmes, E. (2005). *Teacher Well-being*. London: RoutledgeFalmer.
- Landy, F. & Corte, J. (2010). *Work in the 21st Century: An introduction to Industrial and Organizational Psychology*. California: Wiley- Blackwell.

- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204-209.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social- cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297- 1349.
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Shaufeli, C. Maslach & Marek (eds). *Professional Burnout. Recent developments in theory and research*. London: Taylor & Francis
- McAllister, C. P., Harris, J. N., Hochwarter, W. A., Perrewé, P. L., & Ferris, G. R. (2017). Got resources? A multi-sample constructive replication of perceived resource availability's role in work passion–job outcomes relationships. *Journal of Business and Psychology*, 32, 147–164.
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). In E. Diener (Vol. Ed.), *Review of the satisfaction with life scale: 39*. Springer, Dordrecht: *Assessing Well-Being. Social Indicators Research Series*.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. (B. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού, μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).
- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 23-27.
- Saracaloglu, A. S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self- Efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect with some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (2), 244-260.

- Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Spector, L. (2000). *Industrial and organizational psychology*. New York: John Wiley & Sons.
- Warr, P. (1996). *Psychology at Work*. 4th Edition (Completely revised). London: Penguin Books.
- Wimmelmann, C. L., Mortensen, E. L., Hegelund, E. R., Folker, A. P., Strizzi, J. M., Dammeyer, J., & Flensburg-Madsen, T. (2020). Associations of personality traits with quality of life and satisfaction with life in a longitudinal study with up to 29 year follow-up. *Personality and Individual Differences*, 156, [109725]. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.10972>
- World Health Organization Quality of Life Group. (1995). The world health organization quality of life assessment: Position paper from the world health organization. *Social Science & Medicine*, 41, 1403–1409.

Παράρτημα

Παράρτημα I. Οδηγός – εργαλείο συνέντευξης

ΗΜΙΑΔΟΜΗΜΕΝΗ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ηλικία:

Φύλο:

Επίπεδο εκπαίδευσης:

Δομή εκπαίδευσης(Γενική αγωγή, Ειδική αγωγή):

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Πιστοποίηση στην χρήση των Τ.Π.Ε.:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

3. Πώς θα χαρακτηρίζατε την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη κατά την περίοδο της πανδημίας ;
4. Θεωρείτε την εξοικείωση στην ηλεκτρονική μάθηση(ψηφιακές ικανότητες – δεξιότητες) σημαντική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία;

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Επαγγελματικό Άγχος

3. Νιώσατε άγχος για το εκπαιδευτικό σας έργο κατά την περίοδο της πανδημίας;
4. Θεωρείτε πως το επαγγελματικό άγχος έχει επιπτώσεις στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών ;

Επαγγελματική Ικανοποίηση

3. Πώς θα χαρακτηρίζατε την επαγγελματική σας ικανοποίηση κατά την διάρκεια της πανδημίας;
4. Ποιες λύσεις θα προτείνατε ,προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο ικανοποίησής σας στο εκπαιδευτικό έργο κατά την περίοδο της πανδημίας και μετά από αυτήν ;

Επαγγελματική Εξουθένωση

3. Νιώσατε επαγγελματική εξουθένωση κατά την περίοδο της πανδημίας ;Αν ναι ,ποιοι παράγοντες την προκάλεσαν;
4. Η επαγγελματική εξουθένωση είχε αντίκτυπο στην καθημερινότητα σας; Αν ναι ,μπορείτε να την προσδιορίσετε ;

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

5. Πριν την πανδημία είχατε την εμπειρία της εκπαίδευσης των μαθητών και μαθητριών σας με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
6. Πώς θα χαρακτηρίζατε την αποκλειστική χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία κατά την διάρκεια της πανδημίας;
7. Θεωρείτε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αντικαταστήσει εξ ολοκλήρου την δια -ζώσης εκπαίδευση ;
8. Μετά την πανδημία θα ενσωματώσετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική σας δραστηριότητα;

Πίνακες

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Συμ.	Ηλικία	Φύλο	Επίπεδο σπουδών	Δομή Εκπαίδευση	Προϋπηρεσία Μειονοτικής Εκπαίδευσης	Πιστοποίηση η Τ.Π.Ε
E1	43	A	ΕΠΑΘ	Μειονοτική Εκπαίδευση	11	Ναι
E2	30	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	2	Ναι
E3	26	Γ	ΑΕΙ	Ειδική Αγωγή- Παράλληλη στήριξη	4μηνες	Ναι
E4	29	A	Μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	3	Ναι
E5	30	A	Μεταπτυχιακό	Γενική Εκπαίδευση	7	Ναι
E6	30	A	Μεταπτυχιακό	Ειδική Αγωγή- Τμήμα Ένταξης	7	Ναι
E7	34	A	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	11	Πιστοποίηση από ιδιωτικό φορέα
E8	40	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	15	Ναι
E9	42	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	20	Ναι
E10	47	Γ	ΑΕΙ	Γενική Εκπαίδευση	20	A επίπεδο
E11	49	A	Μεταπτυχιακό	Μειονοτική Εκπαίδευση	25	Ναι

			ιακό	Εκπαίδευση		
E12	53	A	Μεταπτυχιακό	Γενική Αγωγή	23	Ναι
E13	25	Γ	ΑΕΙ	Ειδική αγωγή	1	Πιστοποίηση από ιδιωτικό φορέα
E14	25	Γ	ΑΕΙ	Γενική αγωγή	3	Ναι
E15	27	Γ	Μεταπτυχιακό	Γενική αγωγή	3μηνες	Ναι
E16	29	Γ	Μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	7	Ναι
E17	30	Γ	Μεταπτυχιακό	Ειδική αγωγή	7	Ναι

Πίνακας 2. Ηλικία και φύλο συμμετεχόντων

Φύλο	Γυναίκες	Ποσοστό	Μ.Ο Ηλικίας	Άνδρες	Ποσοστό	Μ.Ο Ηλικίας
	10	59%	32,1	7	41%	38,2

Πίνακας 3. Σπουδές συμμετεχόντων

Σπουδές	Προπτυχιακό επίπεδο	Μεταπτυχιακό επίπεδο
	9	8

Πίνακας 4. Συμμετέχοντες αν εκπαιδευτική δομή εργασίας

Δομή εκπαίδευσης συμμετεχόντων	Γενική Αγωγή	Ειδική Αγωγή	Μειονοτική Εκπαίδευση
	9	6	2

Πίνακας 5. Πεδίο αναφορών για την εκπαιδευτική διαδικασία

Χαρακτηρισμός Εκπαιδευτικής διαδικασίας	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Δύσκολη, Απαιτητική, Επίπονη Λόγοι	15	88
Τεχνικά προβλήματα -απαιτήσεις	10	58
Χωρίς προηγούμενη εμπειρία	5	29
Υλικοτεχνική υποδομή	4	26
Άγχος	4	26
Προσαρμογή σε νέα μέτρα	3	18
Μέτρια – κακή	2	12

Πίνακας 6. Πεδίο αναφορών για τον χαρακτηρισμό των ΤΠΕ

Χαρακτηρισμός σημασίας εξοικείωσης με τις ΤΠΕ	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Θετική	16	93
Αρνητική	1	17

Πίνακας 7. Πεδίο αναφορών για το αίσθημα άγχους

Αίσθημα Άγχους	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	14	82

Όχι	3	18
-----	---	----

Πίνακας 8. Πεδία τιμών για τις επιπτώσεις στην καθημερινότητα

Επιπτώσεις στην καθημερινότητα	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	17	100
Όχι	0	0

Πίνακας 9. Πεδία αναφορών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης

Χαρακτηρισμός Επαγγελματικής Ικανοποίησης	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ικανοποιητική	6	35
Ανεπαρκής	6	35
Μέτρια	5	30

Πίνακας 10. Πεδία τιμών για λύσεις βελτίωσης της ποιότητας ζωής

Λύσεις για βελτίωση της ποιότητας ζωής	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Υλικοτεχνική υποδομή. Υποστήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς	17	100
Επιμόρφωση στις νέες απαιτήσεις και προσβασιμότητα για όλους	16	94

Πίνακας 11. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης

Νιώσατε επαγγελματική Εξουθένωση	Συχνότητα Εμφάνισης	%
----------------------------------	------------------------	---

Ναι	15	88
Σωματική κούραση	8	47
Συνθήκες προετοιμασίας και διδασκαλίας	5	30
Απουσία φυσικής επαφής	2	12
Όχι	2	12

Πίνακας 12. Πεδία τιμών για τον αντίκτυπο στην καθημερινότητα

Αντίκτυπος στην καθημερινότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ναι	15	88
Όχι	2	12

Πίνακας 13. Πεδία τιμών για προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Προηγούμενη Εμπειρία	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Καμία	15	88
Ελάχιστη	2	18

Πίνακας 14. Πεδία τιμών για τον χαρακτηρισμό χρήσης των ΤΠΕ

Χαρακτηρισμός χρήσης των ΤΠΕ	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Ανεπαρκής σε σχέση με τη δια ζώσης	7	41
Δύσκολη -κουραστική	6	35
Απαραίτητη - αναπόφευκτη	4	24

Πίνακας 15. Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως

Αντικατάσταση της δια ζώσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Όχι	17	100
Ναι	0	0

Πίνακας 16. Πεδία τιμών για την αξιολόγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά την πανδημία

Αξιολόγηση της εξ αποστάσεως μετά την πανδημία	Συχνότητα Εμφάνισης	%
Σε ειδικές συνθήκες μόνο	10	59
Κατηγορηματικά όχι	4	26
Επικουρικά	2	12
Σε συνδυασμό με τη δια ζώσης	1	6