



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

***Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19***

Του

ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ (Α.Μ.: LLL 21037)

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης
στην «Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία»

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2022

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2022

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (Μ.Δ.Ε.), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η Μ.Δ.Ε. καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
“ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ”
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

***Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ COVID-19***

Του

ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ (Α.Μ.: LLL 21037)

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Αδάμος Αναστασίου

Μέλη: Βασιλική Γιαννούλη

Νικόλαος Φαχαντίδης

Θεσσαλονίκη, Δεκέμβριος 2022

Αφιερωμένο
Στην οικογένειά μου

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής και της δια Βίου Μάθησης – Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία» του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τίτλο «Ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19». Το θέμα διερευνά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων (απόψεων, εμπειριών, συναισθημάτων) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μελετά τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο εφαρμόζονται και στη δια ζώσης εκπαίδευση, αναζητώντας τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον τρόπο λειτουργίας εκπαιδευτικών και διευθυντών μέσα στο ειδικό καθεστώς της καραντίνας με τα υγειονομικά πρωτόκολλα, τις νέες συνθήκες ατομικής τηλεργασίας - τηλεεκπαίδευσης. Επίσης, μελετά τον βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση). Επιπλέον, καταγράφει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, συγκρίνει, επιδιώκοντας να επιβεβαιώσει ή όχι, προηγούμενες μελέτες που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η σπουδαιότητα της ερευνητικής εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στο γεγονός ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρίσκονται σε εξέλιξη και μεταβάλλονται αυτήν τη στιγμή και δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως τα αποτελέσματα του φαινομένου των μεταβολών αυτών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τόσο η ελληνική όσο και η ξένη βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί επαρκώς με το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ανάδειξε η πρόσφατη πανδημία Covid-19 σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ευχαριστίες

Μέσα από αυξημένες υποχρεώσεις εν καιρώ πανδημίας Covid-19 και μετά από πολύ κόπο, κατάφερα να ολοκληρώσω την παρούσα διπλωματική εργασία, περατώνοντας τον κύκλο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους που στάθηκαν δίπλα μου και με βοήθησαν στην πορεία μου, ώστε να εκπληρώσω ένα όνειρο ζωής.

Ένα τεράστιο ευχαριστώ στους καθηγητές του Μ.Π.Σ. του τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, στους συμφοιτητές μου στο Μ.Π.Σ., τους εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολείων για την πολύτιμη βοήθεια τους στη διεξαγωγή της έρευνας, συμβάλλοντας στην υλοποίησή της.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κύριο Αδάμο Αναστασίου, επιβλέποντα καθηγητή, για την πολύτιμη βοήθεια και τη συνεργασία στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας μου και στους συνεπιβλέποντες καθηγητές και μέλη της τριμερούς συμβουλευτικής επιτροπής, την κυρία Βασιλική Γιαννούλη και τον κύριο Νικόλαο Φαχαντίδη.

Περίληψη

Στον εικοστό πρώτο αιώνα, η ελληνική κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία. Οι Έλληνες άλλαξαν ήθη, έθιμα και συνήθειες για να μπορέσουν να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν την πρόσφατη οικονομική κρίση και την κρίση της πανδημίας του Covid-19, η οποία ανάγκασε πολλές δομημένες κοινωνίες κρατών να αλλάξουν δομές, συστήματα, να ανακαλύψουν ευέλικτα εξ αποστάσεως συστήματα και εργασίες. Μαζί τους, μεταβάλλεται και αλλάζει και η εκπαίδευση. Αναγκαστικά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται μεγάλες αλλαγές, μερικές από τις οποίες είναι η εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης και η εισαγωγή νέων υγειονομικών πρωτοκόλλων.

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει, να επεξεργαστεί, να μελετήσει και να καταγράψει αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19.

Μέσα από τους βασικούς θεματικούς άξονες της παρούσας εργασίας εξετάζουμε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση), στοχεύουμε στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών εξετάζεται με το μοντέλο της Maslach, σε τρεις παραμέτρους, δηλαδή την αποπροσωποποίηση, την προσωπική επίτευξη και τη συναισθηματική εξάντληση. Τέλος, διερευνούμε τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Από τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας διαπιστώνουμε ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εμφάνισαν αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική πληρότητα σε μικρό βαθμό ενώ συναισθηματική εξάντληση σε μέτριο. Στα σημαντικότερα ευρήματα αναφέρεται το γεγονός πως μερικές έως πολλές φορές αισθάνονταν ότι δούλευαν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους. Σε ό,τι αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας, η πλειοψηφία τους δήλωσε πως εφάρμοσε συνδυαστικά την ασύγχρονη και την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κατά μέσο όρο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν

μεγάλες, με αποτέλεσμα να νιώσουν πολύ άνετοιμοι ως εκπαιδευτικοί. Τόσο οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημίας όσο και οι διευθυντές εμφάνισαν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης και μικρό βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας και αποπροσωποποίησης.

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν μεγαλύτερο βαθμό τόσο συναισθηματικής εξάντλησης όσο και μειωμένης προσωπικής πληρότητας σε σχέση με τους άνδρες, ενώ οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας είχαν μικρότερη προσωπική πληρότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες ΤΠΕ είχαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής πληρότητας, ενώ, όσοι ένιωσαν έντονα άνετοιμοι, εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης.

Το θέμα του ρόλου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19 δεν εξαντλείται στην παρούσα έρευνα. Εντούτοις, τα αποτελέσματά της μπορούν να φανούν χρήσιμα και εποικοδομητικά στο μέλλον και να βελτιώσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτήν.

Εν κατακλείδι, επιβεβαιώνονται οι περισσότερες έρευνες που αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μικρό ως μέτριο βαθμό αποπροσωποποίησης, μειωμένης προσωπικής πληρότητας και συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ αισθάνονται ότι δουλεύουν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επαγγελματική εξουθένωση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική πληρότητα, συναισθηματική εξάντληση, πανδημία Covid-19.

Abstract

The role of Distance Education in teachers' professional burnout in the context of the COVID-19 pandemic

In the twenty-first century, Greek society is changing rapidly. Greeks have other manners, customs and habits to be able to adapt and deal with the economic crisis and the crisis of the Covid-19 pandemic, which forced many structured societies to change structures, systems, to make flexible systems and tasks remotely. Along with them, education changes as well. Inevitably, the role of the teacher undergoes major changes with the introduction of e-learning and the introduction of new health protocols.

The purpose of this research study is to explore, elaborate, study and record the perceptions (views, experiences, feelings) of teachers and principals of public schools of Primary and Secondary Education, regarding the role of distance education in vocational education burnout of teachers in the Covid-19 pandemic.

Through the main issues of this work we investigate the demographic data of the respondents (age, gender, years of service, marital status), we aim to investigate the burnout of teachers and principals. The burnout of teachers and principals is examined with the Maslach model, in three parameters: depersonalization, personal achievement and emotional exhaustion. Finally, we investigate the conditions of distance education during the Covid-19 pandemic.

From the findings of the quantitative research we find that the interviewed teachers showed depersonalization and reduced personal fullness to a small degree while emotional exhaustion to moderate. The most important findings are the fact that from some to many times they felt that they worked very hard at work. With regard to distance education in the pandemic period, the majority of them stated that they combined asynchronous and modern distance education.

The majority of the interviewed teachers had no previous experience in distance education and on average the difficulties they faced were great and as a result they felt very unprepared as teachers. During the pandemic, both teachers and principals showed a moderate level of emotional exhaustion and a small degree of reduced personal fulfillment and depersonalization.

Female teachers had a higher degree of both emotional exhaustion and reduced personal fulfillment than men, while teachers with 11-20 years of service had less personal fulfillment than teachers with more than 30 years of service. Additionally, teachers who were trained in new ICT technologies had a greater degree of personal fulfillment, while those who felt strongly unprepared showed a greater degree of emotional exhaustion.

The issue of the role of distance education in the burnout of teachers in the context of the Covid-19 pandemic is not limited to the present study. However, its results can be useful and constructive in the future and improve distance education and teacher burnout levels within it.

In conclusion, most research confirms that teachers show a small to moderate degree of depersonalization, reduced personal fullness and emotional exhaustion, while feeling that they work too hard at work.

Keywords: distance education, burnout, depersonalization, reduced personal fullness, emotional exhaustion, Covid-19 pandemic.

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	v
Περίληψη.....	vii
Abstract	ix
Κατάλογος Πινάκων.....	xiii
Κατάλογος Εικόνων	xv
Κατάλογος Γραφημάτων	xvi
Εισαγωγή.....	1
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	4
A.1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Επαγγελματική Εξουθένωση	4
A.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση	4
A.1.2 Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης επαγγελματικής εξουθένωσης	5
A.1.2.1 Διαδραστικό μοντέλο Cherniss (1980)	5
A.1.2.2 Μοντέλο Edelmich και Brodsky	6
A.1.2.3 Μοντέλο τριών διαστάσεων Maslach και Jackson	8
A.1.2.4 Μοντέλο Pines και Aronson	9
A.1.2.5 Μοντέλο της ανισορροπίας της προσπάθειας και της ανταμοιβής	9
A.1.2.6 Μοντέλο της Κοπεγχάγης	9
A.1.3 Αιτίες – παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης	10
A.1.4 Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης	12
A.1.5 Συμβουλές για αντιμετώπιση και πρόληψη επαγγελματικής εξουθένωσης	13
A.1.6 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών	15
A.1.7 Στρατηγικές διοικητικών στελεχών αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης	17
A.2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση	19
A.2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Ιστορική αναδρομή	19
A.2.2 Η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	21
A.2.3 Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	23
A.2.4 Η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο ρόλος της πολιτείας	25
A.2.5 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο	26
A.2.6 Η εξέλιξη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και στην περίοδο της πανδημίας Covid-19	28
A.2.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα	32
A.2.8 Προϋποθέσεις και δυνατότητες ένταξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	33
A.2.9 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία	34
A.3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Προηγούμενες έρευνες	36
A.3.1 Προηγούμενες έρευνες στην επαγγελματική εξουθένωση	36
A.3.2 Προηγούμενες έρευνες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	40
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	46
B.1 Μεθοδολογικό Πλαίσιο	46
B.1.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	47
B.1.2 Οι θεματικοί άξονες της έρευνας	48

B.1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	48
B.1.4 Σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας	49
B.1.5 Αναμενόμενα οφέλη	53
B.1.6 Χρονοδιάγραμμα	54
B.2 Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων	54
Έλεγχος αξιοπιστίας και δημιουργία παραγόντων	54
Δημογραφικά στοιχεία.....	55
Επαγγελματική Εξουθένωση	60
Αποπροσωποποίηση	60
Συναισθηματική εξάντληση	61
Προσωπική πληρότητα.....	63
Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας.....	64
1ο Ερευνητικό Ερώτημα	68
2ο Ερευνητικό Ερώτημα	74
3ο Ερευνητικό Ερώτημα	76
Εκπαιδευτικοί	76
Διευθυντές	77
Σύγκριση Εκπαιδευτικών-Διευθυντών	78
4ο ερευνητικό ερώτημα	79
5ο Ερευνητικό Ερώτημα	80
Φύλο	80
Έτη Υπηρεσίας	82
Οικογενειακή Κατάσταση	84
Υπηρεσία	85
Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου.....	90
Επιμορφώσεις.....	94
Γ' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	102
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	111
Παράρτημα	129
Το Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο	129

Κατάλογος Πινάκων

A/A	Τίτλος	Σελίδα
Πίνακας 1	Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας	54
Πίνακας 2	Δημογραφικά στοιχεία	56
Πίνακας 3	Συνάφεια φύλου με έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	57
Πίνακας 4	Υπηρεσία ως διευθυντής/ντρια στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση	57
Πίνακας 5	Αποπροσωποποίηση	61
Πίνακας 6	Συναισθηματική εξάντληση	62
Πίνακας 7	Προσωπική πληρότητα	64
Πίνακας 8	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας (ποιοτικές ερωτήσεις)	65
Πίνακας 9	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας (ποσοτικές ερωτήσεις)	66
Πίνακας 10	Ποιες είναι οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποιοτικές ερωτήσεις)	69
Πίνακας 11	Ποιες είναι οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποσοτικές ερωτήσεις)	70
Πίνακας 12	Εφαρμογή νέων τεχνικών που αποκτήθηκαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποιοτικές ερωτήσεις)	75
Πίνακας 13	Εφαρμογή νέων τεχνικών που αποκτήθηκαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποσοτικές ερωτήσεις)	75
Πίνακας 14	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών	76
Πίνακας 15	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών	77
Πίνακας 16	Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης * Θέση διευθυντή, Mann-Whitney	78
Πίνακας 17	Μειωμένη προσωπική πληρότητα D * Θέση διευθυντή, Mann-Whitney	79
Πίνακας 18	Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης * Ασύγχρονη και	80

σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ετοιμότητα για αυτή, Συσχετίσεις Spearman

Πίνακας 19	Παράγοντες * Φύλο, t-test και X^2	80
Πίνακας 20	Παράγοντες * Φύλο, t-test (στατιστικά σημαντικά)	81
Πίνακας 21	Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας, ANOVA, Kruskal-Wallis, Spearman και X^2	82
Πίνακας 22	Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας, ANOVA (στατ. σημαντικά)	83
Πίνακας 23	«Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Έτη υπηρεσίας, Games-Howell post hoc	83
Πίνακας 24	Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA, Kruskal-Wallis και X^2	84
Πίνακας 25	Παράγοντες * Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Independent samples t-test και X^2	85
Πίνακας 26	«Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Independent samples t-test	85
Πίνακας 27	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, X^2	86
Πίνακας 28	Παράγοντες * Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Independent samples t-test και X^2	87
Πίνακας 29	«Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Independent samples t-test	88
Πίνακας 30	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, X^2	89
Πίνακας 31	Παράγοντες * Υπηρεσία αλλού, Independent samples t-test και X^2	89
Πίνακας 32	Παράγοντες * Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Independent samples t-test και X^2	90
Πίνακας 33	Παράγοντες * Μεταπτυχιακό, Independent samples t-test και X^2	91
Πίνακας 34	Παράγοντες * Διδακτορικό, Independent samples t-test και X^2	91
Πίνακας 35	Παράγοντες * Άλλες επιπλέον σπουδές, Independent samples t-test και X^2	92
Πίνακας 36	«Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» *	92

	Άλλες επιπλέον σπουδές, X^2	
Πίνακας 37	Παράγοντες * Δεν έχουν επιπλέον σπουδές, Independent samples t-test και X^2	93
Πίνακας 38	Παράγοντες * Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Independent samples t-test και X^2	94
Πίνακας 39	«Έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, X^2	94
Πίνακας 40	Παράγοντες * Π.Ε.Κ., Independent samples t-test και X^2	96
Πίνακας 41	Παράγοντες * Π.Ε.Κ., Independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)	96
Πίνακας 42	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Π.Ε.Κ., X^2	97
Πίνακας 43	Παράγοντες * Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ), Independent samples t-test και X^2	98
Πίνακας 44	«Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΤΠΕ, independent samples t-test	99
Πίνακας 45	Παράγοντες * Άλλη επιμόρφωση, Spearman και X^2	100
Πίνακας 46	Παράγοντες * Καμία επιμόρφωση, Spearman και X^2	100

Κατάλογος Εικόνων

A/A	Τίτλος	Σελίδα
Εικόνα 1	Τετραδική σχέση των παραγόντων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	20
Εικόνα 2	Ετοιμότητα και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την έρευνα του Bertelsmann Stiftung σε χώρες ΟΟΣΑ (OECD) (Στοιχεία 2021)	45

Κατάλογος Γραφημάτων

A/A	Τίτλος	Σελίδα
Γράφημα 1	Φύλο	58
Γράφημα 2	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	58
Γράφημα 3	Υπηρετήσατε ως Διευθυντής/ντρια, στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	58
Γράφημα 4	Υπηρεσία	59
Γράφημα 5	Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου	59
Γράφημα 6	Επιμορφώσεις	59
Γράφημα 7	Οικογενειακή κατάσταση	60
Γράφημα 8	Αποπροσωποποίηση	61
Γράφημα 9	Συναισθηματική εξάντληση	63
Γράφημα 10	Προσωπική πληρότητα	64
Γράφημα 11	Ποια μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εφαρμόσατε, στην περίοδο της πανδημίας covid-19	66
Γράφημα 12	Ποιες πηγές και πόρους χρησιμοποιήσατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	67
Γράφημα 13	Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex), φάνηκε ότι λειτούργησε	67
Γράφημα 14	Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass), φάνηκε ότι λειτούργησε	68
Γράφημα 15	Είχατε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	70
Γράφημα 16	Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ήταν	71
Γράφημα 17	Νιώσατε ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί	71
Γράφημα 18	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση "άφησε απ' έξω" (παραγκώνισε) εκπαιδευτικούς	72
Γράφημα 19	Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σας έλειψε η προσωπική επικοινωνία	72
Γράφημα 20	Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανακαλύψατε	73
Γράφημα 21	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη	73

Γράφημα 22	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών	74
Γράφημα 23	Όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποιήσατε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία που ανακαλύψατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	75
Γράφημα 24	Όταν άνοιξαν τα σχολεία, διατηρήσατε ως μέρος της διαζώσης διδασκαλίας σας, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλίας σας	76
Γράφημα 25	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών	77
Γράφημα 26	Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών	78
Γράφημα 27	Boxplots «Μειωμένη προσωπική πληρότηταD» * Θέση διευθυντή	79
Γράφημα 28	Error bars «Συναισθηματική εξάντληση» * Φύλο	81
Γράφημα 29	Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Φύλο	82
Γράφημα 30	Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Έτη υπηρεσίας	84
Γράφημα 31	Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	86
Γράφημα 32	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	87
Γράφημα 33	Error bars για «Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	88
Γράφημα 34	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	89
Γράφημα 35	«Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Άλλες επιπλέον σπουδές	93
Γράφημα 36	«Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	95
Γράφημα 37	Error bar «Αποπροσωποποίηση» * ΠΕΚ	97
Γράφημα 38	Error bar «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΠΕΚ	97
Γράφημα 39	«Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Π.Ε.Κ.	98
Γράφημα 40	«Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΤΠΕ	99

Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο «Ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19», διερευνά τη διαμόρφωση των αντιλήψεων (απόψεων, εμπειριών, συναισθημάτων) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μελετά τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο εφαρμόζονται και στη δια ζώσης εκπαίδευση, αναζητώντας τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον τρόπο λειτουργίας εκπαιδευτικών και διευθυντών μέσα στο ειδικό καθεστώς της καραντίνας με τα υγειονομικά πρωτόκολλα, τις νέες συνθήκες ατομικής τηλεργασίας - τηλεεκπαίδευσης. Επίσης, μελετά τον βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσία, οικογενειακή κατάσταση). Επιπλέον, καταγράφει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, συγκρίνει και επιχειρεί να επιβεβαιώσει ή όχι προηγούμενες μελέτες που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η σπουδαιότητα της ερευνητικής εργασίας επικεντρώνεται κυρίως στο γεγονός ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρίσκονται σε εξέλιξη και μεταβάλλονται αυτή τη στιγμή και δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως τα αποτελέσματα του φαινομένου των μεταβολών αυτών, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τόσο η ελληνική όσο και η ξένη βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί επαρκώς με το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ανάδειξε η πρόσφατη πανδημία Covid-19 σε συνδυασμό με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, για να καταγράψουν την πιθανή ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, τα ευρήματα δε σημειώνουν υψηλό εργασιακό άγχος και, κατά συνέπεια, παρατηρείται χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση.

Στην 7η θέση μεταξύ των 29 κρατών του ΟΟΣΑ για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατέταξε την Ελλάδα, η μελέτη του Bertelsmann Stiftung. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αρχικά, δεν είχε την υποδομή, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πανδημίας και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται χαμηλή. Παρόλα αυτά, ανταποκρίθηκε στη διαχείριση της κρίσης, λόγω της πανδημίας, με εξαιρετικά αποτελέσματα στην ανταπόκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού κατάφερε να φτάσει στην 7^η θέση και να ξεπεράσει 20 χώρες, που μπήκαν στο μικροσκόπιο της μελέτης.

Ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνήσει, να επεξεργαστεί, να μελετήσει και να καταγράψει αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19. Μέσα από τους βασικούς θεματικούς άξονες της παρούσας εργασίας διερευνούμε τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση), στοχεύουμε στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών εξετάζεται με το μοντέλο της Maslach, σε τρεις παραμέτρους, δηλαδή την αποπροσωποποίηση, την προσωπική επίτευξη και τη συναισθηματική εξάντληση. Τέλος, διερευνούμε τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που σήμερα τίθενται με την παρούσα εργασία είναι: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; β) Ποιες νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίες (ευελιξία, ανακαλυπτική μάθηση, αντεστραμμένη μάθηση κ.ά.) που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφαρμόζονται και μετέπειτα στη διαζώσης εκπαίδευση; γ) Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; δ) Ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση; ε) Ποια είναι η συσχέτιση σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση) με την επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, κρίναμε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί η διερεύνηση του θέματος της παρούσας εργασίας. Η εργασία αυτή διαμορφώνεται σε τρία μέρη: στο θεωρητικό πλαίσιο, στο ερευνητικό πλαίσιο και η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου εξετάζεται και αναλύεται η επαγγελματική εξουθένωση. Επίσης, αναλύονται και διασαφηνίζονται οι παράγοντες της αποπροσωποποίησης, της μειωμένης προσωπικής πληρότητας και της επαγγελματικής εξάντλησης, μελετούνται τα διάφορα μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης, παρουσιάζονται οι αιτίες και τα συμπτώματα, αποκαλύπτονται τρόποι αντιμετώπισης και συμβουλές πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης, διερευνάται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και μελετώνται στρατηγικές διοικητικών στελεχών για την αντιμετώπισή της. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για την οποία διασαφηνίζονται οι εννοιολογικές προσεγγίσεις της, η εξέλιξή της, η εισαγωγή της στα εκπαιδευτικά συστήματα σε ευρωπαϊκό και σε παγκόσμιο επίπεδο, εξετάζονται οι προϋποθέσεις, οι δυνατότητες και ο ρόλος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα και παγκοσμίως στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται προηγούμενες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που αφορά τη δόμηση της έρευνας (ερευνητικά ερωτήματα, μέθοδος, δείγμα, ερωτηματολόγιο, επεξεργασία, περιορισμοί) και ανακοινώνονται τα ευρήματα και παρουσιάζονται σχήματα, πίνακες και σχεδιαγράμματα. Στο τρίτο μέρος ερμηνεύονται τα πορίσματα της έρευνας και προκύπτουν συμπεράσματα και προτάσεις για το μέλλον.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την ποσοτική μέθοδο με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση και διερευνάται η αποπροσωποποίηση, η μειωμένη προσωπική πληρότητα και η επαγγελματική εξάντληση. Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυσκολίες που παρουσίασε, τις μεθόδους και τους πόρους που χρησιμοποιήθηκαν και στην έλλειψη επικοινωνίας.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A.1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Επαγγελματική Εξουθένωση

A.1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης παρατηρείται όλο και συχνότερα τις τελευταίες δεκαετίες και αποτελεί ένα πρόβλημα που απασχολεί πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες, όπως ψυχολόγους, κοινωνιολόγους αλλά και επαγγελματίες της διοίκησης, αφού έχουν συνειδητοποιήσει τις συνέπειες που έχουν αυτά τα προβλήματα προς τον άνθρωπο και, κατά συνέπεια, στην ίδια την κοινωνία (Μπλέκα, 2018). Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση, ο οποίος απαντά στην αγγλική εκδοχή ως burnout, σύμφωνα με τον Freudenberger (1974), είναι τα φαινόμενα της σωματικής, πνευματικής και ψυχολογικής εξουθένωσης των εργαζομένων (Krogstad et al, 2006). Συνήθως απαντάται στην βιβλιογραφία και ως σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική πληρότητα.

Σύμφωνα με την ψυχολόγο Maslach (1982), η επαγγελματική εξουθένωση ορίζεται ως «η απώλεια ενδιαφέροντος για τους ανθρώπους, με τους οποίους κάποιος εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής εξάντλησης και χαρακτηρίζεται από συναισθηματικής εξάντληση, όπου ο επαγγελματίας δεν έχει πλέον καθόλου θετικά συναισθήματα ή σεβασμού για του πελάτες».

Αποπροσωποποίηση

Σύμφωνα με τον Warr (2007), η αποπροσωποποίηση καταγράφεται ως η αρνητική συμπεριφορά – αντιμετώπιση και επαγγελματική προδιάθεση, με στόχο τους συναδέλφους ή τους πελάτες. Πρόκειται για μια διαταραχή της αντίληψης και συνήθως μεταβάλλεται η αίσθηση της πραγματικότητας του ατόμου. Όσοι βιώνουν την αποπροσωποποίηση, μπορεί να αισθάνονται αποκολλημένοι από τον κόσμο και από το σώμα τους και αντιδρούν ως ανεξάρτητες οντότητες. Οι περισσότεροι πάσχοντες έχουν πλήρη τη συναίσθηση ότι η αντίληψη για το σώμα και τον ψυχισμό τους δεν είναι πραγματική, γεγονός που προκαλεί μεγαλύτερη ανησυχία στους επιστήμονες. Μερικά από τα συμπτώματά τους είναι το έντονο άγχος και η

κατάθλιψη. Συνήθως, το άτομο νοιώθει χαμηλό αυτοσεβασμό και, σε συνδυασμό με το έντονο άγχος και την κατάθλιψη, οδηγείται σε προσωπική κατάρρευση.

Συναισθηματική εξάντληση

Θεωρείται η κατάσταση που το άτομο είναι συναισθηματικά εξουθενωμένο, κινείται σε χαμηλά επίπεδα ψυχικού αποθέματος, νοιώθει παγιδευμένος σε μια κατάσταση. Τα κύρια συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης είναι το έντονο άγχος από την εργασία, στρες από την προσωπική του ζωή ή και τα δυο. Η συχνότερη μέθοδος προστασίας που ακολουθούν οι πάσχοντες είναι η απομόνωση, οι επιθετικοί τρόποι επικοινωνίας, η εσωστρέφεια (Maslach, Shaufeli, & Leiter, 2001).

Μειωμένη προσωπική πληρότητα

Σε αυτήν τη διάσταση, το άτομο νοιώθει ότι δε μπορεί να πετύχει τους επαγγελματικούς του στόχους, ότι δηλαδή δεν είναι αποτελεσματικός για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων του (Jackson, Schwab & Schuler, 1986). Ο κύριος λόγος που το άτομο νιώθει μειωμένη αυτοεκτίμηση είναι το χαμηλό ηθικό. Η τρίτη διάσταση θεωρείται ότι έχει άμεση σχέση με τις άλλες δυο (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση). Θεωρείται ότι η προσωπική επίτευξη επιδρά προστατευτικά ενάντια στις άλλες δυο διαστάσεις (Applewhite-Owens, 2013).

A.1.2 Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης επαγγελματικής εξουθένωσης

Παρότι έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές προσπάθειες από διάφορους θεωρητικούς να διερευνήσουν την επαγγελματική εξουθένωση, ακόμα βρίσκεται στο στάδιο της υπομελέτης. Τα σημαντικότερα μοντέλα που έχουν επικρατήσει για την κατανόηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss, το μοντέλο των Edelwich και Brodsky, το μοντέλο τριών διαστάσεων των Maslach και Jackson, το μοντέλο των Pines και Aronson, το μοντέλο ανισορροπίας της προσπάθειας και ανταμοιβής και το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen et al, 2005).

A.1.2.1 Διαδραστικό μοντέλο Cherniss (1980)

Ο Gary Cherniss (1980) θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση ως «διαδικασία» και όχι ως ένα τυχαίο «συμβάν». Το μοντέλο του Cherniss προσπαθεί να συνοψίσει όλους εκείνους τους παράγοντες, που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση στους

εργαζόμενους και τις προσδοκίες που έχουν οι υπάλληλοι από την εργασία τους. Ο Cherniss έχει κατηγοριοποιήσει το μοντέλο του σε τρία στάδια:

Στάδιο εργασιακού στρες

Το στάδιο του εργασιακού στρες, αναφέρεται στην ανισορροπία μεταξύ απαιτούμενων και διαθέσιμων πόρων. Το εργασιακό στρες φαίνεται να «ενεργοποιείται», όταν ξεσπάσει διαταραχή, τόσο στο εξωτερικό όσο και στο εσωτερικό του εργαζομένου, λόγω των μη διαθέσιμων πόρων που απαιτούνται, για να ικανοποιήσουν τους εταιρικούς και προσωπικούς στόχους (Τσιατά, 2018).

Στάδιο της εξάντλησης

Το φυσικό επακόλουθο του προηγούμενου σταδίου, μετά από μια έντονη διαταραχή, εκδηλώνεται η συναισθηματική εξάντληση με τη μορφή στρες ή άγχους, της κόπωσης, της απάθειας, της κατάρρευσης και της έλλειψης ενδιαφέροντος. Ο εργασιακός χώρος πλέον αποτελεί πηγή εξάντλησης για τον εργαζόμενο και, σε συνδυασμό με την συνεχόμενη πίεση, πιθανόν, να οδηγείται σε απογοήτευση, σε λανθασμένο προγραμματισμό δραστηριοτήτων, αλλά ακόμα και σε παραίτηση (Δανηλίδου, 2013).

Στάδιο αμυντικής κατάληξης

Είναι το στάδιο που παρατηρούνται οι περισσότερες αλλαγές στη συμπεριφορά και τη στάση του εργαζομένου, που, όσο περνά ο καιρός, σταδιακά, σταματάει να επενδύει άλλο συναισθηματικά στην εργασία του. Αρχίζει να εμφανίζει απόμακρη συμπεριφορά, κυνισμό και απάθεια προς τους συναδέλφους του. Αυτές οι αλλαγές, ωστόσο, λειτουργούν προστατευτικά για τις πνευματικές και σωματικές επιπτώσεις που επέρχονται, ελπίζοντας ότι ο εργαζόμενος θα επιβιώσει στην εργασία του (Σφυρής, 2019).

A.1.2.2 Μοντέλο Edelwich και Brodsky

Οι Edelwich και Brodsky (1980) αναφέρθηκαν στα τέσσερα στάδια που συντελούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης στον χώρο της εργασίας του ατόμου, από την αρχή της σταδιοδρομίας του.

1^ο στάδιο – Ενθουσιασμός

Σε αυτό το στάδιο ο εργαζόμενος ξεκινά τον επαγγελματικό του βίο με όνειρα, μεγάλες προσδοκίες και πολύ υψηλούς στόχους. Στην προσπάθειά του να απορροφήσει τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση από τη δουλειά του, αφιερώνει προσωπικό χρόνο και πνευματικό κόπο, ώσπου, συνειδητοποιεί ότι οι προσπάθειες και το έργο του, δεν ανταποκρίνονται στις μεγάλες προσδοκίες που είχε θέσει και αρχίζει να απογοητεύεται (Σφυρής, 2019).

2^ο στάδιο – Αμφιβολία

Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της αμφιβολίας και της αδράνειας. Ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι ο χρόνος που ξόδεψε και η πνευματική ενέργεια που κατέβαλε, δεν αντικατοπτρίζουν τις υψηλές προσδοκίες και, συνεπώς, δεν ικανοποιεί τις ανάγκες του. Κατηγορεί τον εαυτό του για ελλιπή προσπάθεια, προσπαθώντας εντονότερα να ικανοποιήσει τις ανάγκες του, όμως, το κακό αποτέλεσμα παραμένει. Με αυτόν τον τρόπο, ο εργαζόμενος προσπαθεί να αναζητήσει τις αιτίες της αποτυχίας που τον απογοητεύουν και αποϊδανικοποιεί την εργασία του, εκφράζοντας έντονα παράπονα στους συναδέλφους του. Νοιώθει ενοχλημένος από την μη αναγνώριση της προσφοράς του, από τις ώρες που απασχολείται και από τον χαμηλό μισθό του. Παρότι, θεωρεί τον εαυτό του «αποτυχημένο», δεν αναθεωρεί τις υψηλές αρχικές του προσδοκίες, πιέζοντας τον εαυτό του να δουλεύει πιο εντατικά (Τσιατά, 2018).

3^ο στάδιο – Απογοήτευση (ματαίωση)

Το φυσικό επακόλουθο της αδράνειας και της αμφιβολίας, είναι η απογοήτευση και η ματαίωση, νοιώθοντας με τον τρόπο αυτόν, εγκλωβισμένος. Μέσα από μια σειρά αποτυχημένων προσπαθειών, για να επιτύχει τις υψηλές προσδοκίες του, οδηγείται σε αδιέξοδο και τελικά αποθαρρύνεται. Για να ξεπεράσει, επομένως, όλο αυτό το αδιέξοδο, προτείνεται είτε να αναθεωρήσει τις υψηλές προσδοκίες του είτε να απομακρυνθεί από την πηγή του στρες, δηλαδή το εργασιακό του περιβάλλον.

4^ο στάδιο – Απάθεια

Στο τελευταίο στάδιο, καταγράφεται η απάθεια προς την εργασία, τους συναδέλφους, καθώς επίσης και την αποφυγή ανάληψης επιπλέον εργασιακών καθηκόντων, εκφράζοντας με τον τρόπο αυτόν την απογοήτευσή του. Τα κίνητρα για επιπλέον απόδοση δε λειτουργούν, ο εργαζόμενος νοιώθει πλήρη απάθεια, εκτελεί τα

καθήκοντά του, χωρίς να επενδύει μεγάλη ενέργεια, ενώ πλέον εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

A.1.2.3 Μοντέλο τριών διαστάσεων Maslach και Jackson

Οι θεωρητικοί Maslach και Jackson (1984) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν είναι ένα ξαφνικό φαινόμενο, αλλά είναι το αποτέλεσμα της συνεχόμενης εργασιακής πίεσης. Σύμφωνα με τους παραπάνω, υπάρχουν τρεις διαστάσεις – κατηγορίες συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης.

1^η διάσταση – Συναισθηματική εξάντληση

Η χαμηλή ενέργεια, σε συνδυασμό με τα χαμηλά συναισθηματικά αποθέματα, χαρακτηρίζουν τη συναισθηματική εξάντληση. Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να παρατηρείται περισσότερο η συναισθηματική εξάντληση, αφού αυτή αντανακλάται στο συναίσθημα που νοιώθουν ότι δεν μπορούν να προσφέρουν άλλο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Maslach & Leiter, 1997).

2^η διάσταση - Αποπροσωποποίηση

Αποτελεί μια μορφή άμυνας του εργαζομένου, για να περιορίσει όσο γίνεται το στρες που βιώνει από την εργασία του (Κάντας, 1995). Ο εργαζόμενος συχνά, υπονομεύει τη σωστή εξυπηρέτηση, φέρεται υποτιμητικά και αναπτύσσει μια αρνητική συμπεριφορά προς τους συναδέλφους του. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι εκφράζουν αποπροσωποποίηση, όταν συμπεριφέρονται άσχημα στους μαθητές τους, στους συναδέλφους και τους γονείς.

3^η διάσταση – Μειωμένη προσωπική επίτευξη

Η ανικανότητα του εργαζομένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά το εργασιακό του περιβάλλον, δηλαδή να προβεί στην αποτελεσματική διαχείριση της πηγής που πηγάει το στρες, σε συνδυασμό με το μειωμένο επιδιωκόμενο επιθυμητό αποτέλεσμα, έχει ως αποτέλεσμα να απογοητεύεται και να υποβαθμίζει τον εαυτό του (Jimmieson, 2000). Στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών, το αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης παρατηρείται, όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθητών, αυξάνοντας με τον τρόπο αυτόν το εργασιακό τους στρες, και στο τέλος απογοητεύονται (Δανηλίδου, 2013).

A.1.2.4 Μοντέλο Pines και Aronson

Οι Pines και Aronson (1988) ορίζουν ως επαγγελματική εξουθένωση την σωματική, πνευματική και αισθηματική εξουθένωση, λόγω των μακροχρόνιων εργασιακών πιέσεων. Το εργαλείο μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των Pines και Aronson είναι το τεστ «Burnout Measure». Οι δύο παραπάνω θεωρητικοί, υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση συναντάται και σε άλλους τομείς, όπως οι οικογενειακές σχέσεις, συνέπειες πολιτικών συγκρούσεων κ.λπ. Το τεστ «Burnout Measure» αποτελείται από 21 ερωτήσεις που προσπαθούν να εκφράζουν τον βαθμό εξάντλησης και να αξιολογήσουν τις πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης (πνευματική, σωματική, συναισθηματική). Πολλοί ερευνητές το θεωρούν το δεύτερο πιο διαδεδομένο και αξιόπιστο τεστ, μετά από αυτό της Maslach, διότι η κάθε έννοια διερευνάται μονοδιάστατα, ενώ αρκετοί θεωρητικοί το θεωρούν πολυδιάστατο φαινόμενο (Μασούρας, 2016).

A.1.2.5 Μοντέλο της ανισορροπίας της προσπάθειας και της ανταμοιβής

Σύμφωνα με τον Siegrist (1996), με το «μοντέλο των εργασιακών συνθηκών», όπως το αναφέρει ο ίδιος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ισορροπία μεταξύ εργασιακής προσπάθειας και ανταμοιβής που απολαμβάνει ο εργαζόμενος από την εργασία του. Η εργασιακή προσπάθεια χωρίζεται σε δυο διαστάσεις: α) την ενδογενή που απαντά στα εσωτερικά κίνητρα που έχει ο εργαζόμενος και β) την εξωγενή προσπάθεια που έχει να κάνει με τις απαιτήσεις και τα καθήκοντα που πρέπει να εκτελέσει ο εργαζόμενος.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η εργασία προσφέρει στον εργαζόμενο την ανάπτυξη της καριέρας του, την εξέλιξή του, στον επαγγελματικό τομέα και την ανταμοιβή. Οι ανταμοιβές αυτές μπορεί να είναι είτε χρηματικές είτε έχουν να κάνουν με την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του εργαζομένου. Επομένως, όταν παρατηρείται ανισορροπία μεταξύ των προσπαθειών του εργαζομένου και των αμοιβών που δέχεται, τότε υπάρχει το ενδεχόμενο να εμφανιστούν σοβαρά συμπτώματα, όπως είναι αυτό του στρες (Μασούρας, 2016).

A.1.2.6 Μοντέλο της Κοπεγχάγης

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (2005) είναι το τελευταίο χρονολογικά μοντέλο της επαγγελματικής εξουθένωσης, από τους Tage Kristiansen, Ebbe Villadsen, Marriange Boritz και Carl Christensen, δημιουργούς του μοντέλου αυτού. Το παρών μοντέλο

δημιουργήθηκε, για να καλύψει τις ανάγκες που άφησε το μοντέλο της Maslach, κατηγορώντας το, ως αδύναμο και ότι μετρούσε την επαγγελματική εξουθένωση σε επαγγέλματα ανθρωπιστικής φύσεως. Το μοντέλο της Κοπεγχάγης, παρά το νεαρό της ηλικίας του, έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες, ωστόσο, η χρησιμοποίησή του δεν είναι εκτεταμένη τόσο σε διεθνείς όσο και σε ελληνικές έρευνες. Το μοντέλο αυτό μετράει τρεις κλίμακες (Μασούρας, 2016, σελ. 37):

1. Προσωπική εξουθένωση
2. Επαγγελματική εξουθένωση
3. Επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των σχέσεων των εργαζομένων (συνάδελφοι, γονείς, μαθητές).

A.1.3 Αιτίες – παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι πολλοί είναι οι παράγοντες που εκδηλώνουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως είναι ένα σύνολο πιεστικών καταστάσεων και συνθηκών, που συμβαίνει στην εργασία, καθώς και σε συμπεριφορές μεταξύ εργαζομένων (Constable et al, 1986. Duxbury et al, 1984). Διάφοροι ερευνητές, υπογραμμίζουν, ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλεται σε στρεσογόνες και δύσκολες καταστάσεις για τον εργαζόμενο, όπως το εξαντλητικό ωράριο εργασίας, η δυσαναλογία μεταξύ προσφοράς εργασίας και ανταμοιβής και η ελλιπής ψυχολογική υποστήριξη (Pines, 1986). Άλλοι ερευνητές τονίζουν τη σημαντικότητα των ατομικών παραγόντων, που συμβάλουν στην εξουθένωση των εργαζομένων, στις υψηλές προσδοκίες σε σχέση με την χαμηλή απόδοση. Προηγούμενες έρευνες δείχνουν ότι το στρες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών μειώνεται, όταν υπάρχει ευχάριστο περιβάλλον, διοικητική υποστήριξη, καθώς και το αίσθημα ότι ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να πετύχει τους στόχους του (Κάντας, 1996). Η Chang (2009) κατάταξε στους τρεις παρακάτω παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών:

1. Ατομικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τους Maslach, Leiter και Schaufeli (2001), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση) φαίνεται να επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση. Οι παραπάνω ερευνητές, υπογραμμίζουν ότι η ηλικία είναι αυτή που επηρεάζει πιο έντονα την επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί, που είναι 30-35 ετών,

δείχνουν να έχουν τα χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και χρόνια υπηρεσίας, συμπεραίνοντας ότι ο εργαζόμενος είναι πιο πιθανό να εμφανίσει επαγγελματική εξουθένωση στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Άλλοι ενδεικτικοί ατομικοί παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι η προσωπικότητα του εργαζομένου (ανθεκτικός – ανίσχυρος), η αυτοεκτίμηση, η εκπαιδευτική ανθεκτικότητα, μορφωτικό επίπεδο, τεχνικές διαχείρισης απρόβλεπτων καταστάσεων.

2. Οργανωτικοί παράγοντες

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, η επαγγελματική εξουθένωση δε θεωρείται ένα τυχαίο συμβάν, αλλά είναι το σύνολο των συσσωρευμένων πιέσεων – καταστάσεων, που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον εργασίας (Kyriacou, 1987). Επομένως, οι αυξημένες απαιτήσεις από την εργασία, οι πολυμελείς τάξεις, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διοικητικές αποφάσεις και οι οικονομικές απολαβές είναι πηγές που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση (Δανηλίδου, 2013). Οι Kyriacou & Sutcliffe (1979) κατατάσσουν σε τέσσερις οργανωτικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών, όπως είναι οι αταξίες των μαθητών και η ανήσυχη συμπεριφορά τους, η απροθυμία για μάθηση, οι κακές εργασιακές συνθήκες και η έντονη πίεση εκπαιδευτικών για ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας, που συγχέεται με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, είναι οι συχνές αλλαγές που επιδέχεται το εκπαιδευτικό σύστημα (Drago, 2006). Σύμφωνα με Αμερικάνους εκπαιδευτικούς Phillips και Lee (1980), η σημαντικότητα των οργανωτικών παραγόντων είναι αυτή που συμβάλει περισσότερο στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και λιγότερο οι ατομικοί παράγοντες, όπως η ιδιοσυγκρασία του εκπαιδευτικού. Θεωρούν ότι η κυριότερη πηγή στρες εμφανίζεται στο σχολικό περιβάλλον και είναι λιγότερη σε παράγοντες που έχουν να κάνουν με το ψυχισμό του εργαζομένου (εκπαιδευτική ανθεκτικότητα).

Σε αντίθετη περίπτωση, οι Kremer και Kurtz (1985) τονίζουν πως τόσο οι οργανωτικοί παράγοντες (ελλιπής διοικητική υποστήριξη) όσο και οι ατομικοί παράγοντες (αυτοεκτίμηση) συμβάλλουν αμφοτέρωθεν στην εξουθένωση.

3. Παράγοντες συναλλαγής

Οι παράγοντες συναλλαγής, σύμφωνα με την Chang (2009), απαντούν στην ερώτηση «ποιοι παράγοντες εμφανίζουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και κάτω από ποιες προϋποθέσεις». Η συσχέτιση των οργανωτικών και ατομικών παραγόντων γεννούν τους παράγοντες συναλλαγής. Μερικοί από αυτούς είναι η σχέση του εκπαιδευτικού και μαθητή, η εικόνα του εκπαιδευτικού προς την κοινωνία, η κρίση του εκπαιδευτικού για την άσχημη συμπεριφορά των μαθητών. Όπως τονίζει ο Βασιλόπουλος (2012), οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν υψηλό κοινωνικό άγχος, αλλά λαμβάνουν διοικητική, ψυχολογική και υλική υποστήριξη, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, σε αντίθεση με εκείνους που είχαν ανεπαρκή συναλλακτική υποστήριξη.

Ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας, που καταπολεμά το φαινόμενο, είναι οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπως με συναδέλφους, γονείς και διοίκηση (Ferreira & Martinez, 2012).

A.1.4 Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης

Η μακρόχρονη έκθεση του εργαζομένου σε στρεσογόνες εργασιακές καταστάσεις συμβάλλει στην εμφάνιση της υπερκόπωσης και της υπέρ εξάντλησής του (Verhoeven, Kraaij, Joeke & Maes 2003, Byrne 1991). Κατά τον Cushway (1992), τα συμπτώματα αυτά της εξουθένωσης ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες.

α) Σωματικά συμπτώματα

Σύμφωνα με τον Shirom (2005), η φθορά των ενεργειακών πόρων του εργαζομένου συμβάλλει στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτή η μακρόχρονη φθορά των ενεργειακών αποθεμάτων προμηνύει σοβαρά συμπτώματα με προβλήματα υγείας και με σωματικές διαταραχές. Τα συμπτώματα αυτά προειδοποιούν για την εμφάνιση του στρες. Μερικά από τα χαρακτηριστικά του σώματος, που υποδουλώνουν στρες, μπορεί να είναι η σωματική κούραση, η κατάθλιψη, η αϋπνία ή ο υπερβολικός ύπνος, οι συχνοί πονοκέφαλοι, το έλκος του στομάχου, οι συχνές αυξομειώσεις σωματικού βάρους, τα αναπνευστικά προβλήματα, τα αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης, η στεφανιαία νόσος, η σεξουαλική δυσλειτουργία (Τσιατά, 2018, σελ. 29).

β) Ψυχικά συμπτώματα

Η ευάλωτη σωματική υγεία επηρεάζει και την ψυχική υγεία του εργαζομένου, με κύρια συμπτώματα το έντονο άγχος, τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, την ανελαστική συμπεριφορά, την έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθειας προς συναδέλφους, την αρνητική διάθεση και τον κυνισμό, τη ματαιοδοξία, τα χαμηλά επίπεδα υπομονής, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση, την αδυναμία λήψης ορθών αποφάσεων, την καχυποψία, το αίσθημα αποτυχίας, την αυξημένη ανησυχία και τη λήψη ασυνήθιστων υψηλών ρίσκων. Σύμφωνα με τους Maslach και Schaufeli (1993), τα κυριότερα ψυχολογικά συμπτώματα που συγχέονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι αυτά της κοινωνικής απομάκρυνσης και της κατάθλιψης.

γ) Συμπεριφορικά συμπτώματα

Ο εργαζόμενος πλήττεται σοβαρά στην προσωπική και κοινωνική του ζωή, εμφανίζει συμπτώματα χαμηλής εργασιακής ικανοποίησης και μειωμένες ικανότητες επικοινωνίας. Έχει παρατηρηθεί ότι, αρκετές φορές, τα προβλήματα του εργασιακού περιβάλλοντος μεταφέρονται στο σπίτι, στην οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο του εργαζομένου, που έχουν ως αποτέλεσμα να μειώνονται οι κοινωνικές συναναστροφές του (Griffith et al., 1999). Τα πιο διαδεδομένα συμπεριφορικά συμπτώματα, που υποδουλώνουν εξουθένωση, είναι οι υπερβολικές απουσίες από τον χώρο της εργασίας, η έλλειψη ενθουσιασμού, η αυξημένη χρήση φαρμάκων και αλκοόλ, η έλλειψη προσοχής και η επιρρέπεια σε εργασιακά ατυχήματα, η αυξημένη γκρίνια και τα παράπονα για τους συναδέλφους, αλλά και για τη δουλειά. Επιπλέον, παρατηρείται αρνητική μεταβολή ως προς τις ήδη υπάρχουσες διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο της εργασίας, το οποίο ανησυχεί ιδιαίτερα τους ερευνητές, που το χαρακτηρίζουν ως σημάδι επαγγελματικής εξουθένωσης (Griffith et al., 1999).

A.1.5 Συμβουλές για αντιμετώπιση και πρόληψη επαγγελματικής εξουθένωσης

Η εξουθένωση στον χώρο της εργασίας είναι ένα σοβαρό ζήτημα που πρέπει να μεριμνάται από τις διοικήσεις, προτού φτάσει στο τελικό στάδιο των συμπτωμάτων. Αρκετοί εργαζόμενοι δεν αναγνωρίζουν έγκαιρα ότι νοσούν, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν ψυχοσωματικές διαταραχές. Για αυτό, επομένως, είναι φρόνιμο να προβλεφθεί το σύνδρομο, πριν καν εμφανιστεί (Hogan & McKnight, 2007).

α) Μέτρα αντιμετώπισης σε ατομικό επίπεδο

Αρκετές φορές, υπάρχει η πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει οικογενειακά προβλήματα, εργασιακά προβλήματα, συμπεριφορικά προβλήματα, ανάμεσα σε μαθητές και συναδέλφους και, παράλληλα, να ασκεί το επάγγελμά του με ζήλο και με απόλυτη επιτυχία. Αυτή η πεποίθηση τον καθιστά τον απόλυτο κυρίαρχο στην εργασία του και ταυτόχρονα τον εξουθενώνει επαγγελματικά. Η διάγνωση και η αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης επιτυγχάνεται, όταν ο εργαζόμενος μπορεί να ξεχωρίσει τα πραγματικά γεγονότα, να εκτιμά αντικειμενικά τις πραγματικές του δυνατότητες και δυνάμεις και να φροντίζει τον εαυτό του (Δανιηλίδου, 2013). Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές τεχνικές πρόληψης σε ατομικό επίπεδο, όπως η χαλάρωση, η αποτελεσματική διαχείριση χρόνου, τα προγράμματα γυμναστικής, η αναθεώρηση των υφιστάμενων στόχων σε ρεαλιστικούς, που συμβάλει σε αλλαγή της στάσης απέναντι στην εργασία, η διοργάνωση διάφορων εταιρικών event κοινωνικού χαρακτήρα, με σκοπό τη σύσφιξη σχέσεων μεταξύ συναδέλφων. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει υποστήριξη τόσο σε διοικητικό όσο και οικονομικό επίπεδο, αφού αφενός ένα υγιές περιβάλλον εργασίας μειώνει το άγχος, αφετέρου ελαττώνει τις πιθανότητες νόσησης. Τέλος, η σωστή διατροφή λειτουργεί εξίσου σημαντικά, ως προστατευτικός παράγοντας για την αντιμετώπιση του στρες και θεραπευτικά για άλλες χρόνιες νοσήσεις (Δανιηλίδου, 2013).

β) Μέτρα αντιμετώπισης σε οργανωτικό επίπεδο

Στο οργανωτικό επίπεδο, την ευθύνη για την καταπολέμηση του στρες, που κυριεύει τους εργαζόμενους, την έχει ο οργανισμός και, για αυτόν τον λόγο, καλό θα ήταν να εφαρμόζονται τεχνικές και μέθοδοι εξάλειψης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Murphy, 2003). Τέτοιες τεχνικές αφορούν τη σωστή επιλογή προσωπικού από το τμήμα του ανθρώπινου δυναμικού (human resources), δηλαδή, η κατάλληλη επιλογή εργαζομένου και η τοποθέτησή του στο κατάλληλο τμήμα, η λεπτομερής περιγραφή του ρόλου και των αρμοδιοτήτων, η συμμετοχική διοίκηση, οι προοπτικές εξέλιξης σε ένα δυναμικό περιβάλλον, η συγκρότηση ομάδων για την ψυχολογική υποστήριξη, τα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης για νέους εργαζόμενους και η διοργάνωση διάφορων εταιρικών εκδηλώσεων. Σύμφωνα με τον Murphy (2003), αναφέρονται τρεις διαστάσεις - τομείς για την αντιμετώπιση και καταπολέμηση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο πρωτογενής τομέας έχει κυρίως χαρακτήρα πρόληψης του στρες, πριν καν εμφανιστούν τα σημάδια τα σημάδια κόπωσης του εργαζομένου. Σε ατομικό επίπεδο, προτείνεται η ενδυνάμωση της σωματικής υγείας (γυμναστική), το «work/life balance», δηλαδή η ισορροπία μεταξύ εργασιακής και κοινωνικής ζωής. Σε επίπεδο οργανισμού, συνιστάται η βελτίωση του περιεχομένου της εργασίας, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη καριέρας (Murphy, 2003).

Το δεύτερο επίπεδο, επικεντρώνεται στην καταπολέμηση του στρες των εργαζομένων που ήδη αρχίζουν να το αισθάνονται. Τα προγράμματα, τα οποία παρέχονται στα άτομα που έχουν ήδη εμφανίσει μερικά συμπτώματα, είναι κατά βάση προγράμματα που έχουν στόχο να αμβλύνουν το στρες ή το άγχος και να τονώσουν τη σωματική και ψυχική υγεία. Τέτοιου τύπου δράσεις – δραστηριότητες περιλαμβάνουν οι γενικές εξετάσεις, οι ασκήσεις ευεξίας (καρδιολογικής, σωματικής, ψυχικής) και οι συμβουλές από ειδικούς για υιοθέτηση υγιών τρόπων ζωής (Cooper, 2001).

Στο τριτογενή τομέα, οι προσπάθειες επικεντρώνονται στην καταγραφή των ατόμων που ήδη νοσούν βαριά, που πάσχουν από κακή σωματική και πνευματική υγεία. Οι προσπάθειες σε εταιρικό επίπεδο εστιάζουν, αφενός στην θεραπεία του ασθενή, με τη μορφή της παροχής συμβουλών, και αφετέρου στην εργασιακή του επανένταξη στον χώρο της εργασίας. Ωστόσο, σε ατομικό επίπεδο, προτείνονται, ως ενδεικτικοί τρόποι πρόληψης, η ψυχοθεραπεία για την αποκατάσταση της ψυχικής υγείας και την καταπολέμηση του στρες καθώς επίσης και τα προγράμματα εκγύμνασης, ενδυνάμωσης και τόνωσης της σωματικής υγείας (Murphy, 2003). Η αποκατάσταση τόσο της ψυχικής όσο και της σωματικής υγείας επιδρά ευεργετικά για την καταπολέμηση του χρόνιου άγχους.

A.1.6 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι υποβαθμισμένο στην ελληνική κοινωνία και αποτυπώνεται στους χαμηλούς μισθούς, στις δύσκολες συνθήκες εργασίας, στην έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και τον φόρτο εργασίας (Παπάνης, 2012). Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα διαμοιράσει την ελληνική παράδοση στις νεότερες γενεές, τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, το πολιτισμικό κεφάλαιο, τις δεξιότητες (Παπάνης, 2012).

Η σπουδαιότητα του ρόλου του έγκειται στο γεγονός ότι, μετά την οικογένεια, θεωρείται ο καθοριστικότερος κοινωνικοποιητικός παράγοντας. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού είναι φορτωμένο με πολλούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως οι

προσδοκίες των γονιών, οι ιδιαιτερότητες των μαθητών, η διεύρυνση του γνωστικού αντικειμένου, οι μεταβολές μεθοδολογίας και τεχνικών διδασκαλίας, η ανεπαρκής επιμόρφωση κ.ά., που μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξουθένωση. (Τσιφαλάκη, 2017).

Το άγχος, μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, αλλά δημιουργεί καταστάσεις, στις οποίες αδυνατεί ψυχολογικά να ανταποκριθεί και οδηγείται σε ψυχολογικές επιπτώσεις (Fontana, 1996). Όταν μία κατάσταση είναι γίνεται αντιληπτή ως επικίνδυνη, παρατηρείται αύξηση του άγχους και αυτό μπορεί να οδηγήσει στην κατάθλιψη, στη χαμηλή αυτοεκτίμηση και κυρίως την επαγγελματική εξουθένωση (Spielberger, 1982). Οι χρόνιες καταστάσεις επαγγελματικού άγχους οδηγούν στο ξεπέρασμα των ορίων αντοχής και στην επαγγελματική εξουθένωση, με συναισθηματική, ψυχική και σωματική εξάντληση. Εμφανίζεται ιδιαίτερα στους ανθρώπους που έχουν ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο (Maslach & Schaufeli, 1993).

Οι πρώτες έρευνες για τη συναισθηματική εξουθένωση έγιναν από τους Maslach & Jackson (1981, 1985, 1986). Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζεται από την αναμονή του διορισμού, την πολύχρονη τοποθέτηση ως αναπληρωτή, τις μετακινήσεις σε διάφορες περιοχές, τις οργανωτικές απαιτήσεις της εκπαίδευσης, την έλλειψη υποστηρικτικής συμβουλευτικής, τους προσωπικούς και ψυχολογικούς παράγοντες (αυτοσυναίσθημα, αυτοαντίληψη), τα στοιχεία της προσωπικότητας (σταθερότητα, ναρκισσισμός, ανταγωνιστικότητα, ετοιμότητα κ.ά.) καθώς και το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την τάξη που διδάσκουν, το είδος των σπουδών κ.ά.

Ο Κάντας (1996) αναφέρει ότι οι κύριες πηγές εργασιακού άγχους είναι ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη κυβερνητικής υποστήριξης, η οργάνωση και διοικητική δομή των σχολείων, το επίπεδο των μαθητών, οι χαμηλοί μισθοί, η έλλειψη σεβασμού από τους μαθητές, η έλλειψη κατάρτισης, η γραφειοκρατική διοικητική εργασία, η άνιση κατανομή δραστηριοτήτων, η έλλειψη υποστήριξης από ανωτέρους, η έλλειψη επικοινωνίας με μαθητές και γονείς και η ασάφεια του ρόλου των εκπαιδευτικών.

Αρκετοί ερευνητές, επιβεβαιώνουν το υψηλό επίπεδο άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης στον κλάδο των εκπαιδευτικών, σημειώνοντας τους παράγοντες εκείνους που προκαλούν ανισορροπία στην ψυχοσωματική υγεία. Συνεπώς, αυτοί οι παράγοντες συντελούν αρνητικά στην ποιότητα του έργου και στην

αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού (Antoniou, Polychroni & Kotroni 2009, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007).

A.1.7 Στρατηγικές διοικητικών στελεχών αντιμετώπισης επαγγελματικής εξουθένωσης

Το άγχος και οι στρεσογόνες καταστάσεις, που δημιουργούνται στο περιβάλλον εργασίας, καθιστούν τους εκπαιδευτικούς λιγότερο παραγωγικούς, έχοντας ως συνέπεια τη μειωμένη παρεχόμενη διαδικασία της μάθησης. Είναι, επομένως, πολύ μεγάλη η ανάγκη να υπάρχουν διαθέσιμοι πόροι, βάσει των οποίων επιτυγχάνεται η αντιμετώπιση, μερικώς ή ολικώς, της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ο ρόλος των διοικητικών στελεχών (διευθυντές, υποδιευθυντές, συντονιστές εκπαιδευτικού έργου) θεωρείται υψίστης σημασίας, αφού, μέσα από την συμβουλευτική τους παρέμβαση, τους ενθαρρύνουν πρώτα ψυχολογικά, στη συνέχεια τους καθοδηγούν σε εκπαιδευτικά θέματα (mentoring) και τους παρακινούν για μεγαλύτερη απόδοση, με σκοπό να έχουν υψηλά επίπεδα παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι διευθυντές, ως επικεφαλής σχολικών μονάδων, θα πρέπει να εκπαιδεύονται, πέρα από τα διοικητικής φύσεως θέματα, και σε πρακτικές αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού (Troman & Woods, 2001).

Σύμφωνα με τον Τσιάκκιρο (2012), ο διευθυντής, πέρα από το διοικητικό του έργο, θα πρέπει να είναι αφενός, καλός γνώστης της επιστήμης της ψυχολογίας, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη στο προσωπικό του και, αφετέρου, αποτελεσματικός διαχειριστής του εργασιακού άγχους, που βιώνουν οι υφιστάμενοί του. Οι προτεινόμενες στρατηγικές για την άμβλυνση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, που μπορούν να εφαρμόσουν οι διευθυντές, είναι:

1. η ψυχολογική υποστήριξη – mentoring στους νέους εκπαιδευτικούς,
2. η ενθάρρυνση της ενδοσχολικής επικοινωνίας,
3. ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων,
4. η δίκαιη ισοκατανομή αρμοδιοτήτων,
5. η ανάπτυξη οργανωτικών δεξιοτήτων,
6. η παροχή εργασιακής ασφάλειας,
7. οι σαφείς εργασιακοί ρόλοι,
8. η διατήρηση και ανάπτυξη σχολικής κουλτούρας.

Είναι γνωστό ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπερφορτωμένοι, κυρίως με διοικητικά καθήκοντα, γεγονός που καθιστά τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό,

όπως τα προγράμματα σπουδών, τον σχεδιασμό της σχολικής κοινότητας, τους ρόλους των εκπαιδευτικών στην σχολική μονάδα κ.ά., μη λειτουργικό, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα επικοινωνίας (Dunford, 2007). Στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες λειτουργούν και ως διοικητικές μονάδες, όταν παρατηρηθούν χαλαρά επίπεδα επικοινωνίας μεταξύ των εργαζομένων οποιασδήποτε βαθμίδας, είναι πολύ πιθανό να δημιουργηθούν και να εμφανιστούν εντάσεις και συγκρούσεις, γεγονός που οδηγεί τον εκπαιδευτικό, αφενός, σε χαμηλή εμπιστοσύνη απέναντι στη διοίκηση και αφετέρου, στην δημιουργία αρνητικού κλίματος, το οποίο τελικά ενθαρρύνει την εμφάνιση του συνδρόμου (Λυκοπάντη, 2021).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να εκτελούν αποτελεσματικά τα διοικητικά τους καθήκοντα, τα οποία λειτουργούν εξίσου ευεργετικά ως προς την ψυχοσωματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνουν τους διαύλους επικοινωνίας εντός της σχολικής μονάδας και τελικά να κατανοήσουν ότι η διοίκηση των σχολικών μονάδων και του προσωπικού τους, αποτελεί ένα πολυδιάστατο μοντέλο, που πρέπει να διαμορφώσουν, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές, αναλόγως την περίπτωση (Δρόσος, 2011).

Στο παραπάνω πρώτο κεφάλαιο έγινε αναφορά στον όρο της «επαγγελματικής εξουθένωσης» και στους παράγοντες που επηρεάζουν τα φαινόμενα της σωματικής, πνευματικής και ψυχολογικής εξουθένωσης των εργαζομένων. Στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου που ακολουθεί, παρουσιάζεται η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης».

A.2 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

A.2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Ιστορική αναδρομή

Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εμφανίζεται για πρώτη φορά τον 19^ο αιώνα, με προγράμματα που υλοποιούνται δια αλληλογραφίας. Στην εποχή μας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνεται από τη γενικευμένη χρήση των ΤΠΕ, δίνοντας τη δυνατότητα να μπορεί να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο ή να μπορεί να πραγματοποιείται σε διαφορετικό χρόνο με τη χρήση ειδικών πλατφορμών. Ανάλογα, επομένως, με τον τρόπο που πραγματοποιείται, διακρίνεται σε σύγχρονη και σε ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσφέροντας τη δυνατότητα της μάθησης χωρίς κόστος υποδομών, αξιοποιώντας μόνο τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας (Μωυσή, 2020).

Η έλλειψη φυσικής παρουσίας και επικοινωνίας πομπού και δέκτη αποτελεί ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι η απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Keegan, 2001). Εκτός από την απόσταση, ο Keegan υποστηρίζει ότι βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποτελούν, επίσης, η χρήση τεχνολογικών μέσων, η διαμεσολάβηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οι περιστασιακές συναντήσεις και η αμφίδρομη επικοινωνία. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται ως μία βιομηχανοποιημένη μορφή εκπαίδευσης, γιατί, εκτός του ότι εμφανίζεται και συμπίπτει χρονικά με την εκβιομηχάνιση, στηρίζεται και στα τεχνολογικά μέσα που αυτή η εποχή προσφέρει. Επίσης, παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με τη διαδικασία βιομηχανικής παραγωγής, όπως είναι η στρατηγική που ακολουθείται, η προσεκτική προετοιμασία, ο ολοκληρωτικός σχεδιασμός, η τακτική οργάνωση, ο συγκεκριμένος προσδιορισμός των στόχων, η ανατροφοδότηση και η αξιολόγηση της διδασκαλίας. Όπως υποστηρίζουν, οι Kirkup και Jones (1996), ο βαθμός επικοινωνίας που επιτυγχάνεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δεν συγκρίνεται με την άμεση, ουσιαστική, «ζωντανή» επικοινωνία που προσφέρει η δια ζώσης εκπαίδευση στο σχολείο, όπου η έκφραση συναισθημάτων και ο διάλογος είναι πιο πραγματικός και ουσιαστικός. Αυτή η «έκπτωση» επικοινωνίας, ενδεχομένως, να αποθαρρύνει τους

εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και αυξάνει το αίσθημα της απομόνωσης και της αποξένωσης (Evans και Nation, 1989).

Άλλοι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και τον εκπαιδευτικό φορέα, ενώ η χρήση τεχνολογικών μέσων βοηθάει, υποστηρίζει και διαμεσολαβεί, για να πραγματοποιήσει τη μαθησιακή διαδικασία (Ματθαίου κ. συν., 2001).

Το 2002, οι Schlosser και Simonson αναφέρονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την επιστήμη που, ενώ βασίζεται σε θεσμούς εκπαίδευσης, εντούτοις η εκπαιδευόμενη ομάδα είναι χωρισμένη και με τη βοήθεια των τηλεπικοινωνιακών μέσων, που μπορεί ποικίλλουν και να περιλαμβάνουν διασκέψεις με εικόνα και ήχο, αλληλεπιδρούν με τον εκπαιδευτή τους και με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τα μαθήματα μπορεί να παραδίδονται σε πραγματικό χρόνο, δηλαδή τη σύγχρονη επικοινωνία, αλλά και σε μαθητές και εκπαιδευτικό που εργάζονται σε διαφορετικούς χρόνους, δηλαδή την ασύγχρονη επικοινωνία. Συνήθως τα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται, για να προσαρμόζονται στα δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα ή για να ενσωματώνονται σε αυτά.

Σύμφωνα με τους Σοφό και Kron (2010), η συμβατική εκπαίδευση στηρίζεται σε τρεις άξονες, δηλαδή τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο και το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται από μια τετραδική σχέση, με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο. Στην εκπαιδευτική διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό υλικό έχει και μεγάλο βασικό ρόλο. Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει από το εκπαιδευτικό υλικό, έντυπο ή ηλεκτρονικό, και ο εκπαιδευτής καλείται να το υποστηρίξει και, παράλληλα, να λειτουργήσει ως σύμβουλος και καθοδηγητής.



Εικόνα 1. Τετραδική σχέση των παραγόντων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (πηγή: Σοφός & Kron, 2010)

Η Unesco (2020), στο «*Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*», επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζεται συνώνυμη με τη διαδικτυακή μάθηση (online learning), την τηλεεκπαίδευση (e-learning), την εκπαίδευση δια αλληλογραφίας (correspondence education), τα εξωτερικά προγράμματα σπουδών (external studies), τα μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (Massive Open Online Courses-MOOCs). Κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μορφών είναι η χρήση τεχνολογίας και πολυμέσων για την επικοινωνία κατά τη διάρκεια της μάθησης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελεί διαδικασία αυτομάθησης, αλλά διεξάγεται σε περιβάλλον με τη διαμεσολάβηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ΥΠΑΙΘ. Δεδομένη είναι η απομάκρυνση μαθητών και εκπαιδευτικών, χρονικά, χωρικά και γεωγραφικά, η οποία, μέσα από καλοσχεδιασμένα προγράμματα, προσπαθεί να γεφυρώσει τα κενά που διαμορφώνονται. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καθοδηγούμενη μάθηση, σύγχρονη και ασύγχρονη, με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών που στην περίοδο της πανδημίας επιχειρήθηκε να αναδειχθούν οι δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας (Μπεκιάρη, 2021).

A.2.2 Η εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ανάγκη να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση μαθητές, που ζούσαν σε απομονωμένες και απομακρυσμένες περιοχές, ήταν και η αρχή να καθιερωθεί η εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης από απόσταση. Τη δεκαετία 1830-1840 ξεκίνησαν οι προσπάθειες να πραγματοποιηθούν μαθήματα, μέσω αλληλογραφίας, στη Σουηδία και την Αγγλία (Perraton, 1982).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, σημαντική ήταν η συμβολή της ανάπτυξης του ραδιοφώνου ως μέσο διάδοσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων. Στην δεκαετία του 1970 σημειώθηκε ραγδαία εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της αυξανόμενης ζήτησης για ανώτερη εκπαίδευση. Το Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο αναδείχτηκε ως το πρωτοπόρο εκπαιδευτικό ίδρυμα ως και σήμερα στον τομέα αυτόν.

Από τη δεκαετία του 1990, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαπλώθηκε περισσότερο, λόγω των αυξημένων γνώσεων και δεξιοτήτων σε μια μετασχηματισμένη αγορά που αναζητούσε εργαζόμενους με ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση.

Πρώτος ο Nirper (1989) αναφέρθηκε σε τρεις γενιές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιούσαν κάθε φορά για να υλοποιηθούν. Η πρώτη γενιά αναφέρεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω αλληλογραφίας. Η δεύτερη γενιά παρουσιάζεται με την εφεύρεση και την εξέλιξη του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης, του βίντεο και των πολυμέσων. Η τρίτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στηρίζεται στη χρήση εφαρμογών της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών για την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας.

Ο Peters (1999) αναφέρεται σε μια άλλη διάκριση που περιλαμβάνει επτά μοντέλα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το μοντέλο της προετοιμασίας των εξετάσεων αναφέρεται σε όσους δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να εγγραφούν σε πανεπιστήμιο ή ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές και εκδήλωναν το ενδιαφέρον να αποκτήσουν πτυχίο. Το μοντέλο εκπαίδευσης μέσω αλληλογραφίας συμπίπτει με την πρώτη γενιά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης του Nirper. Το μοντέλο εκπαίδευσης με πολυμέσα αναφέρεται στην εποχή του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και της αρχής των πρώτων ανοικτών πανεπιστημίων. Το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφέρεται σε ομάδες και όχι σε άτομα, που πραγματοποιείται και αυτό με τη χρήση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης. Στο μοντέλο του αυτόνομου εκπαιδευόμενου, ο εκπαιδευόμενος καθοδηγείται προς την αυτόνομη μάθηση, με τον ρόλο του εκπαιδευτικού να είναι περισσότερο συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Στο μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το εκπαιδευτικό υλικό βρίσκεται σε διάφορα ψηφιακά μέσα, όπως CD-Rom, chat rooms, DVD κ.ά. Τέλος, υπάρχει το μοντέλο της διδασκαλίας που είναι τεχνολογικά εμπλουτισμένη, με την οποία πραγματοποιούμε μία ζωντανή σύγχρονη διδασκαλία μέσα σε μία τάξη και ταυτόχρονα να μεταδίδεται και να παρακολουθείται και σε άλλες τάξεις.

Ο τομέας της εκπαίδευσης, δεν έμεινε ανεπηρέαστος από την αλματώδη τεχνολογική πρόοδο των τελευταίων δεκαετιών στη ζωή μας. Η αναγνώριση της αξίας της τεχνολογίας, ως ενός πολύ σημαντικού εκπαιδευτικού εργαλείου από την πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας, δεν ήρθε τυχαία. Η τεχνολογία βοήθησε την εκπαιδευτική κοινότητα να καλύψει τις αυξημένες εκπαιδευτικές τους ανάγκες, να καταργήσει τους περιορισμούς του χώρου και του χρόνου για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να μειώσει το κόστος των υποδομών, του εκπαιδευτικού υλικού, των μετακινήσεων και να παρουσιάζει θετική επίδραση στην υποκίνηση των μαθητών για μάθηση (Hazari, 1998).

Οι Αρβανίτης και Παναγιωτίδης (2009) αναφέρουν ότι το διαδίκτυο θεωρείται πλέον βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο και αποτελεί σημαντική καινοτομία που προσφέρει δυνατότητες, οι οποίες οδηγούν σε μετασχηματισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας. Ο Κόμης (2004) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικές εφαρμογές του διαδικτύου πρέπει να συμβαδίζουν με εκπαιδευτικές και ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες, ώστε οι δραστηριότητες και οι στόχοι να βασίζονται πάνω στις θεωρίες αυτές. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ προάγει τη συνεργατική μάθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών, ακόμα και διαφορετικών τάξεων μεταξύ τους, λειτουργώντας σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Αβούρης & Κόμης, 2003). Οι νέες τεχνολογίες και οι διαδικτυακές εφαρμογές βοηθούν να αντιληφθούν οι μαθητές τον σκοπό της επιστήμης της πληροφορικής και της σωστής χρήσης ηλεκτρονικών μέσων προς όφελος της κοινωνίας (Λιόκαλος, 2021).

Η χρήση υπηρεσιών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email), ομαδικών συζητήσεων (chats), ηλεκτρονικών ανακοινώσεων, μεταβίβασης αρχείων και εφαρμογών (transfer), συνεργατικής μάθησης (application, document sharing), σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τηλεδιάσκεψη, εικόνας και ήχου, ενδυναμώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της (Ευθυμίου & Τάσιος, 1999).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεκίνησε ως παροχή τεχνικών γνώσεων και μετάδοση πληροφοριών προς τον εκπαιδευόμενο. Ακολούθησε ως μέσο διερεύνησης και μετασχηματισμού της μάθησης από παθητική σε ενεργητική και βιωματική. Πλέον, έχει καταλήξει να γίνεται το συμπληρωματικό και υποστηρικτικό εργαλείο της διδασκαλίας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος (Κόκκοτας, 2002).

A.2.3 Σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι νέες τεχνολογίες, ο παγκόσμιος ιστός, το διαδίκτυο και οι μεγάλες ταχύτητες μεταφοράς δεδομένων προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες και έχουν βελτιώσει αισθητά την ποιότητα και την ποσότητα της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η αμεσότητα της επικοινωνίας, η πρόσβαση μεγάλου αριθμού εκπαιδευόμενων, η εξοικονόμηση χώρου, χρόνου και οικονομικών πόρων οδηγούν στη σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Καραμεσούτη, 2021).

Σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ8/39354/Δ4/19-03-2020 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, η σύγχρονη εκπαίδευση ή τηλεεκπαίδευση είναι «η απευθείας

διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας, σε μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές που παρακολουθούν ζωντανά μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet. Στην πλατφόρμα μπορεί κάποιος να συνδεθεί και διαδικτυακά και τηλεφωνικά». Αντίθετα, ασύγχρονη εκπαίδευση είναι «η διδασκαλία κατά την οποία ο/η μαθητής/τρια συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος ή δημιουργίας υλικού από τον εκπαιδευτικό, έχοντας πρόσβαση σε μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης μέσω διαδικτύου, σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες ή πλατφόρμες που παρέχει το Υπουργείο». Στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση υφίσταται ο χρονικός περιορισμός ότι ο εκπαιδευτικός και ο εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε ζωντανή ταυτόχρονη σύνδεση και αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια των ηλεκτρονικών υπολογιστών τους, ενώ δεν υφίσταται ο χωρικός περιορισμός. Αντίθετα, στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υφίσταται ούτε ο χρονικός ούτε ο χωρικός περιορισμός της αλληλεπίδρασης. Και οι δύο παραπάνω μορφές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προϋποθέτουν την ανάπτυξη κατάλληλων τεχνολογικών και διαδικτυακών εφαρμογών μέσω της πληροφορικής.

Οι Kaplan και Haenlein (2016) ταξινομήσαν τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανάλογα με τη χρονική στιγμή που πραγματοποιούνται και τον αριθμό συμμετεχόντων στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων (MOOC-Massive Open Online Course), στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (SPOC-Small Private Online Course), στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με απεριόριστο αριθμό συμμετεχόντων (SMOC-Synchronous Massive Online Course) και στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (SSOC-Synchronous Small Online Course).

Τα μέσα της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαθέτουν εφαρμογές και εργαλεία που διευκολύνουν την επικοινωνία με εικόνα, ήχο, μηνύματα, τη συνεργασία με διαμοιρασμό οθόνης, αρχείων, ασπροπινάκων, την εργασία σε ομάδες. Διαθέσιμες υπάρχουν πολλές εφαρμογές, για να χρησιμοποιηθούν, ενώ το Υπουργείο Παιδείας διάλεξε μία εξελιγμένη συνεργατική εφαρμογή για σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την πλατφόρμα «κλειστού κώδικα» WEBEX, η οποία λειτουργεί σε οποιοδήποτε πρόγραμμα περιήγησης στο διαδίκτυο (Χαλβαντζή, 2020). Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί εφαρμογές, όπως η πλατφόρμα Moodle, η πλατφόρμα eclass και η πλατφόρμα e-me. Το Moodle αποτελεί

ένα ασφαλές και ολοκληρωμένο περιβάλλον για τη δημιουργία εξατομικευμένων μαθησιακών διδασκαλιών. Στην πλατφόρμα eclass, οι χρήστες εισέρχονται με τους κωδικούς τους από τους λογαριασμούς που έχουν δημιουργήσει στο πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ), με στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας που πραγματοποιείται στη φυσική τάξη με χρήση ψηφιακών εργαλείων. Στην πλατφόρμα e-me, οι χρήστες εισέρχονται και αυτοί με τους κωδικούς τους από τους λογαριασμούς που έχουν δημιουργήσει στο πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) και αποτελεί ένα περιβάλλον επικοινωνίας, συνεργασίας, ανταλλαγής αρχείων, κοινωνικής δικτύωσης εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών με περισσότερο παιγνιώδη μορφή (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

A.2.4 Η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ο ρόλος της πολιτείας

Βασικός πυλώνας κάθε κοινωνίας είναι η ποιοτική και χωρίς αποκλεισμούς εκπαίδευση, η κατάρτιση και η δια βίου μάθηση, η απόκτηση δεξιοτήτων που στηρίζεται στην αρμονική συνεργασία εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων για την παραγωγή ενός εκπαιδευτικού αποτελέσματος που ρυθμίζει αυτήν τη συνεργασία. Η βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος αποτυπώνεται στη αναβάθμιση των εκπαιδευόμενων αλλά και τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Η Perraton (1982) αναφέρει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει πολλά, κυρίως στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή των ενηλίκων που δεν έχουν επαρκή εκπαίδευση. Οι αλλαγές στη σημερινή κοινωνία, με την αλματώδη πρόοδο της τεχνολογίας και της επιστήμης, κάνουν επιτακτικότερο τον εμπλουτισμό των γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς και της διοχέτευσής τους προς τους μαθητές τους. Είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, για να καλυφθούν οι ανάγκες για εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς (Nielsen et al., 1991).

Αναγκαία συνθήκη για να ενσωματωθεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Levine & Sun, 2002) σε μεταρρυθμίσεις και καινοτόμα προγράμματα, ώστε να γίνουν αποδεκτά από την εκπαιδευτική κοινότητα (Μαυρογιώργος, 1999).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μεταβάλλει το πλαίσιο της φυσικής διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οφείλει να μπορεί να ανταποκριθεί στη διείσδυση της τεχνολογίας και να ενισχύει το αίσθημα της επαφής μέσω δημιουργίας ψηφιακών κοινοτήτων (Hewitt et al., 2012, όπως αναφ. στο Dereshiwsky

et al., 2017). Η τεχνολογία συμβάλλει στην ενσωμάτωση των αρχών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών, την παρουσίαση πηγών και πληροφοριών, την ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας, τη συνεργασία μεταξύ των μελών, χρησιμοποιώντας ενεργητικές τεχνικές μάθησης, όπως τις προσομοιώσεις, τις πλούσιες πληροφορίες μέσω διαδικτύου, τις ευκαιρίες για ανατροφοδότηση κ.ά. Η υποκίνηση του εκπαιδευόμενου πραγματοποιείται, καθώς γνωρίζει ότι η εργασία του θα αναγνωρισθεί από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές αλλά και από τους χρήστες του διαδικτύου. Άλλωστε, ένας επιπλέον στόχος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η εκπαίδευση ομάδων εκπαιδευόμενων με δυσκολίες με πνευματικές ή κινητικές ιδιαιτερότητες, που, λόγω της τεχνολογίας και των πολλαπλών τρόπων παρουσίασης του μαθήματος, μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του καθενός (Chickering & Ehrman, 1996, όπως αναφ. στο Dereshiwsky et al., 2017).

Οι Κυνηγός και Κουτλής (2002) αναφέρουν ότι οι λόγοι εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες: σε επιστημονικούς λόγους, όπου η τεχνολογία και η πληροφορική δημιουργούν νέες καινοτόμες δραστηριότητες μάθησης, σε μαθησιακούς λόγους, όπου εκπαιδευτικά προγράμματα με χρήση τεχνολογιών στοχεύουν στη βελτίωση της μάθησης, και σε κοινωνικούς λόγους, όπου η τεχνολογία έχει διεισδύσει στις καθημερινές στιγμές της ζωής και η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία προετοιμάζει τους μαθητές για τη γενικότερη χρήση ψηφιακών μέσων.

A.2.5 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε παγκόσμιο και ευρωπαϊκό επίπεδο

Η παγκόσμια και ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα έχει ασχοληθεί με την ενσωμάτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην τυπική εκπαίδευση. Κυρίως, την αντιμετώπισε ως ένα εργαλείο που συμπλήρωνε την τυπική εκπαίδευση ή ως μία μέθοδο εξάλειψης εμποδίων που αντιμετώπιζαν πολλοί εκπαιδευόμενοι. Πολλές αναπτυγμένες χώρες θεωρούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την πιο πρόσφορη λύση, για να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά ζητήματα που τους απασχολούν, όπως η έλλειψη ορισμένων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, τα πολυμελή τμήματα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία κ.ά. (Κελενίδου κ.ά., 2017). Χώρες με χαμηλό στάδιο οικονομικής ανάπτυξης προσδοκούν και ελπίζουν την οικονομική και κοινωνική τους ανάπτυξη μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Hillman et al., 1994).

Το 2008, το πανεπιστήμιο της Manitoba του Καναδά πραγματοποίησε για πρώτη φορά τα λεγόμενα Μαζικά Ελεύθερα Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs), με σκοπό την παροχή μαθημάτων σε ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων. Η Κίνα, με την μεγαλύτερη παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, στρέφεται και αυτή προς την ψηφιακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μωυσής, 2020). Όπως αναφέρει ο Chan (2013), οι Κινέζοι θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, συνδυάζοντας αύξηση οικογενειακού εισοδήματος και μείωση των γεννήσεων. Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με τη χρήση των ΤΠΕ, οι Κινέζοι πιστεύουν ότι θα επιτύχουν αυξημένη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία με χαμηλότερο κόστος και την ανάπτυξη της οικονομίας τους, βασισμένη στην υψηλή τεχνολογία.

Στη Γερμανία, δεκατρείς από τις δεκαέξι ομόσπονδες κυβερνήσεις αποδέχονται την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να ενσωματωθεί στα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα, χωρίς όμως να υπάρχει υφιστάμενη νομοθεσία για αυτό.

Στην Ουγγαρία, όπως αναφέρει με στοιχεία της η UNESCO, η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αναφέρεται σε κανένα νόμο, παρά το ότι έχουν αναπτυχθεί πλατφόρμες που υποστηρίζουν τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση. Και στο Ηνωμένο Βασίλειο δεν υπάρχουν ακόμα πολιτικές θέσεις της επίσημης κυβέρνησης, που να αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Στη Φιλανδία, επίσης, δεν υπάρχει επίσημη πολιτική γραμμή για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, παρά το ότι έχει υιοθετηθεί από πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως αναφέρει η μελέτη της UNESCO (2015), με τίτλο «*Distance education in European higher education: the potential extended; report 3*». Το Υπουργείο Παιδείας της Φιλανδίας αναφέρει σε ανακοίνωσή του ότι η ψηφιοποίηση της εκπαίδευσης και οι τεχνολογίες της πληροφορικής θα προσφέρουν ευελιξία και εξατομικευμένη μάθηση, θα αναπτύξουν τις επιστήμες και θα αυξήσουν την πρόσβαση και τη χρήση σε πηγές πληροφοριών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

Στην Ελλάδα, η κύρια εθνική στρατηγική για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί το επιχειρησιακό πρόγραμμα «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» (ΕΣΠΑ 2014-2020) που αποβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και γενικότερα της αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αξιοποίησης των ψηφιακών εκπαιδευτικών πλατφόρμων διαδραστικών βιβλίων με τα Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα, των ηλεκτρονικών αποθετηρίων με το Φωτόδεντρο, τον εμπλουτισμό

των πανελλαδικών εξεταζόμενων μαθημάτων με την Τράπεζα Θεμάτων, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση ψηφιακών τεχνολογιών στην τάξη με την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ.

A.2.6 Η εξέλιξη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Ελλάδα πριν και στην περίοδο της πανδημίας Covid-19

Η πρώτη προσπάθεια της ελληνικής πολιτείας για την αναγνώριση και την καθιέρωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γίνεται με τη λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), με τον νόμο 2252/1997 (ΦΕΚ 266 Α'/24-12-1997). Ο σκοπός της αποστολής του ΕΑΠ αποτελεί *«η εξ αποστάσεως παροχή προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης με την ανάπτυξη κατάλληλου υλικού και μεθόδων διδασκαλίας»*. Στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί ψηφιακά εργαλεία και διαδικτυακές εφαρμογές που χρησιμοποιούνται από μεγάλο μέρος εκπαιδευτικών, ενώ το Υπουργείο Παιδείας προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις λεγόμενες ΤΠΕ.

Το Υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας, το 2016, με την εγκύκλιο 166924/ΓΔ4/10-10-2016, με τίτλο *«Ψηφιακός Εξοπλισμός Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, προωθεί τον ψηφιακό εξοπλισμό των σχολικών μονάδων, με σκοπό τη βελτίωση των βασικών ικανοτήτων στην επιστήμη, την τεχνολογία και την ψηφιακή ικανότητα των μαθητών, την αξιοποίηση των ΤΠΕ, την ανάπτυξη κινήτρων μάθησης και πρωτοβουλιών, την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Με τον τρόπο αυτόν, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ, θα ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των όλων των μαθητών. Το 2017, με τη Μεταρρύθμιση και Αναβάθμιση του Γενικού Λυκείου, επιχειρείται η εισαγωγή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω ειδικής πλατφόρμας που οι μαθητές όλων των τύπων λυκείων της χώρας θα έχουν πρόσβαση σε γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται.

Στις παρούσες συνθήκες, την τελευταία διετία (2020-2022), με τις αναστολές λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της υγειονομικής κρίσης της πανδημίας του Covid-19, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί τη μοναδική λύση για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με πράξη νομοθετικού περιεχομένου, η ελληνική πολιτεία θεσμοθέτησε τη χορήγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου με την αξιοποίηση της υπάρχουσας τεχνολογίας. Σε αυτήν την κρίσιμη στιγμή που ζούσε η ανθρωπότητα, η επείγουσα χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (emergency remote teaching) ήταν η μόνη άμεση λύση, για πολλές

χώρες παγκοσμίως (Τσινάκος, 2020). Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών υπήρξε τεράστια, όπως επίσης και η συμμετοχή τους στα διαδικτυακά σεμινάρια (Webinars μέσω Webex) για την εκμάθηση της χρήσης των ψηφιακών εργαλείων (Τσινάκος, 2020).

Σε αυτές τις συνθήκες, το Υπουργείο Παιδείας, με την Φ8/38091/Δ4/16-03-2020, εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ., «*Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*» και με την Φ8/39354/Δ4/19-03-2020, εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ., «*Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας*», αναγνωρίζει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί το πλέον πρόσφορο μέσο, για να διατηρηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία στις συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί, τονίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν υποκαθιστά τη δια ζώσης εκπαίδευση, ούτε έχει σκοπό να καλύψει τη διδακτέα ύλη και πραγματοποιείται είτε με ασύγχρονες, είτε με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, είτε και συνδυαστικά.

Ως ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση εννοείται η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, όπου, εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, δίνονται οδηγίες ή ερεθίσματα με διάφορα μέσα (όπως ηλεκτρονικά μηνύματα, ιστοχώρους, ιστολόγια κ.ά.) και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν ή να ενεργήσουν σε διαφορετικό χρόνο. Η ασύγχρονη ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), και αποτελεί μια σύγχρονη, κοινωνική και επεκτάσιμη ψηφιακή πλατφόρμα, ένα ασφαλές ολοκληρωμένο ψηφιακό περιβάλλον εργασίας για μάθηση, συνεργασία, επικοινωνία και δικτύωση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, για όλους τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.

Στις μέρες μας, σύμφωνα με την επίσημη έκδοση της ψηφιακής πλατφόρμας e-me, απαριθμεί 507.881 πιστοποιημένους μαθητές/τριες, 126.848 πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς και 172.993 κυψέλες. Βασικές εφαρμογές της e-me αποτελούν το e-me assignments για αναθέσεις εργασιών, το e-portfolio που αποτελεί τον ηλεκτρονικό ατομικό φάκελο δεξιοτήτων, το e-me files για ανάρτηση, οργάνωση, αποθήκευση και διαμοιρασμό αρχείων, το e-me content για δημιουργία διαδραστικού περιεχομένου και ασκήσεων, το e-me blogs για δημιουργία και διαχείριση ιστολογίων, το e-me polls δημοσκοπήσεις, το My Φωτόδεντρο για προσωπικό αποθετήριο και πλήθος άλλων εφαρμογών και εργαλείων, όπως το πλάνο της τάξης, το λεξικό της

νοηματικής, το λεξικό της φυσικής, κ.ά. (Αναλυτικός Οδηγός Χρήσης & Παιδαγωγικής Αξιοποίησης της e-me, 2021).

Η δεύτερη ασύγχρονη ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα είναι η πλατφόρμα eclass που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), και είναι και αυτή μία εκπαιδευτική πλατφόρμα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, που χρησιμοποιείται καθημερινά και αποτελεί ένα ασφαλές, ευέλικτο ψηφιακό περιβάλλον για μάθηση, επικοινωνία και συνεργασία. Σύμφωνα με την επίσημη έκδοση της ψηφιακής πλατφόρμας eclass, αριθμεί 873.016 πιστοποιημένους μαθητές, 120.797 πιστοποιημένους εκπαιδευτικούς, 6.454 συμμετέχοντα σχολεία και 111.555 ηλεκτρονικά μαθήματα. Η ψηφιακή πλατφόρμα eclass διακρίνεται για τη φιλοσοφία της, τους στόχους και τα οφέλη της, τα χαρακτηριστικά της, τους ρόλους των χρηστών της, της κατηγορίες των μαθημάτων της, τη δομή των ηλεκτρονικών μαθημάτων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως η ατζέντα, τα έγγραφα, οι ανακοινώσεις, οι συζητήσεις, οι ομάδες εργασίας, οι σύνδεσμοι, οι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, το γλωσσάριο, το ηλεκτρονικό βιβλίο, τα πολυμέσα, η γραμμή μάθησης, η κουβέντα, η τηλεργασία, τα ερωτηματολόγια, η ανταλλαγή μηνυμάτων, το βαθμολόγιο, το παρουσιολόγιο, τα στατιστικά, κ.ά. (Περιγραφή πλατφόρμας eclass, 2021).

Ως σύγχρονη τηλεεκπαίδευση εννοείται η εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων είναι άμεση και ταυτόχρονη, αξιοποιώντας ειδική πλατφόρμα. Η σύγχρονη ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα Webex διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), και είναι ένα διαδικτυακό μέσο τηλεδιάσκεψης με τη χρήση εικόνας και ήχου υψηλής ποιότητας. Μέσω του Webex, μαθητές και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα για μια πλήρη λειτουργική επικοινωνία και συνεργασία από απόσταση, αυξάνοντας την παραγωγικότητά τους και ελαττώνοντας το κόστος των δια ζώσης συναντήσεων. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα υποστηρίζει φωνητική επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, δυνατότητα διαμοιρασμού διαφόρων αρχείων και εκπαιδευτικού πολυμεσικού υλικού, μεταφορά αρχείων, προβολή παρουσιάσεων και άλλου υλικού, διαμοιρασμό της επιφάνειας εργασίας, δυνατότητα σύνδεσης μέσω τηλεφωνικής κλήσης, συμμετοχή από σταθερό, φορητό υπολογιστή και κινητό τηλέφωνο, απεριόριστο αριθμό online συναντήσεων, υψηλή ανάλυση εικόνας και ήχου, δυνατότητα παραχώρησης ελέγχου παρουσίας σε άλλον συμμετέχοντα, λειτουργία σε όλα τα

λειτουργικά περιβάλλοντα, μαγνητοφώνηση συνάντησης, ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων, διενέργεια δημοσκοπήσεων και ερωτηματολογίων, δυνατότητα επιμερισμού των χρηστών σε δευτερεύουσες εικονικές αίθουσες και εργαστήρια πρακτικής εξάσκησης, κ.ά. (ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας. Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με Cisco Webex Meetings. Οδηγός για εκπαιδευτικούς, 2020).

Η εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 στο τέλος του 2019 και η εξάπλωσή της το 2020 επηρέασε εξ ολοκλήρου τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Παγκοσμίως, αναζητούσαν μέτρα για την ανάσχεση της πανδημίας Covid-19. Ένα από τα μέτρα που υιοθετήθηκε παγκοσμίως ήταν η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων με φυσική παρουσία. Περισσότεροι από 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές παρέμειναν εκτός σχολείων (Unisef, 2020). Στην Ελλάδα, στο διάστημα των τριών περιόδων αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, λόγω πανδημίας covid-19, παρατηρήθηκαν τέσσερις διακριτές φάσεις λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, της αναζήτησης επικοινωνίας, της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης, της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης και της ωρίμανσης. Η πρώτη περίοδος αναστολής λειτουργίας έλαβε χώρα από τις 11 Μαρτίου 2020 μέχρι τις 31 Μαΐου 2020 και ήταν διάρκειας 9,5 εβδομάδων. Ακολουθούν τέσσερις εβδομάδες, από 1 Ιουνίου 2020 ως 26 Ιουνίου 2020, όπου οι μισοί μαθητές προσέρχονται στο σχολείο εναλλάξ, σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Η δεύτερη περίοδος αναστολής λειτουργίας αρχίζει από τις 16 Νοεμβρίου 2020 ως τις 23 Δεκεμβρίου 2020, όταν αρχίζουν οι διακοπές των Χριστουγέννων, διάρκειας έξι εβδομάδων. Η τρίτη περίοδος αναστολής λειτουργίας ξεκινά στις 4 Μαρτίου 2021 ως τις 23 Απριλίου 2021, όταν αρχίζουν οι διακοπές του Πάσχα, διάρκειας 7,5 εβδομάδων. Η συνολική διάρκεια αναστολής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, για τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21, ανήλθε σε 23 εβδομάδες συνολικά (Κελεσίδης, 2021).

Στην πρώτη περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας Covid-19 (Μάρτιος 2020 - Μάιος 2020), οι έλληνες εκπαιδευτικοί αφιέρωσαν πάρα πολλές μεταμεσονύκτιες ώρες, για να γνωρίσουν τα νέα ψηφιακά περιβάλλοντα και να αναρτήσουν εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές τους. Βασική πηγή εκμάθησης των νέων ψηφιακών εργαλείων ήταν η αυτομόρφωση και η εκμάθηση από άλλους εκπαιδευτικούς που αναρτούσαν βίντεο εκπαιδευτικού περιεχομένου στο διαδίκτυο. Χρησιμοποιήθηκαν κάθε μορφή ψηφιακής εφαρμογής (προσωπικά ιστολόγια, email, Zoom, Viber, Messenger, κ.ά.), για να διατηρηθεί «ζωντανή», η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του. Στη δεύτερη και τρίτη περίοδο της εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας Covid-19 (Νοέμβριος 2020-Δεκέμβριος 2020 και Μάρτιος 2021-Απρίλιος 2021), το Υπουργείο Παιδείας απέκλεισε οποιαδήποτε άλλη ψηφιακή εφαρμογή, πλην των επισήμων εφαρμογών (e-me, eclass, webex), λόγω της διαχείρισης των προσωπικών δεδομένων μαθητών και εκπαιδευτικών (Κελεσιδής, 2021).

A.2.7 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μέλος της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας, επηρεάζεται από την ταχύτατα εξελισσόμενη τεχνολογική ανάπτυξη και τις εξελίξεις στα ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, προσπαθώντας να εντάξει την εκπαίδευση στην Ελλάδα στην νέα ψηφιακή εποχή και επιχειρώντας την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η υλοποίηση της ψηφιακής εκπαίδευσης και η ένωσή της με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα, αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση να διαμορφώνεται σε τρεις μορφές: την αυτοδύναμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με ολοκληρωμένο πρόγραμμα μαθημάτων, τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση που λειτουργεί συμπληρωματικά με τη διδασκαλία στο σχολείο και τη συνδυαστική εξ αποστάσεως εκπαίδευση που η παραδοσιακή διδασκαλία στο σχολείο και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προχωρούν παράλληλα, αναπτύσσοντας την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου (Μίμινου & Σπανάκα, 2013).

Η σύγκλιση και η ενσωμάτωση των καινοτομιών που προωθούνται στην Ευρωπαϊκή Ένωση με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί πάγιο στόχο του Υπουργείου Παιδείας. Για να επιτευχθεί ο στόχος για ένα σύγχρονο ψηφιακό σχολείο, η Ελλάδα εντάσσει στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (2014-2020)» την προσπάθειά της για την αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων της τεχνολογίας που διαθέτει, ενθαρρύνοντας την πλήρη ένταξη των ΤΠΕ στην καθημερινότητα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, προβάλλοντάς το ως εργαλείο, που θα αναβαθμίσει και θα αναπτύξει την εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύοντας ότι αυτός είναι ο δρόμος για τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης, που θα προσφέρουν, στους εκπαιδευόμενους, ίσες ευκαιρίες ανάπτυξης ψηφιακών δεξιοτήτων, στους εκπαιδευτικούς, ίσες ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και στο εκπαιδευτικό σύστημα, ευκαιρίες βελτίωσης και αποκέντρωσης. Στόχοι της ψηφιακής στρατηγικής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ο διπλασιασμός των εκπαιδευτικών των ΤΠΕ, των σχολείων με ευρυζωνικότητα, των σχολείων με δική

τους ιστοσελίδες, των μαθητικών λογαριασμών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και των μαθητών ανά ηλεκτρονικό υπολογιστή, όπως αναφέρονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (2014-2020)».

A.2.8 Προϋποθέσεις και δυνατότητες ένταξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η μελέτη της UNESCO (2020), με τίτλο «*Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*», επισημαίνει ότι τα βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αυτές τις συνθήκες, είναι η πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και η επικοινωνία των εκπαιδευόμενων, η προστασία των δικαιωμάτων και των προσωπικών δεδομένων των εμπλεκόμενων, η ενίσχυση της μετάβασης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η κινητοποίηση των οικονομικών και των τεχνολογικών πόρων, για να ενισχύσουν τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η ίδια μελέτη της UNESCO (2020) αναφέρει τη στρατηγική για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία εξαρτάται σε πολλά επίπεδα από το μέγεθος του βαθμού της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του βαθμού ετοιμότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων:

- στον τεχνολογικό τομέα, με δυνατότητα ψηφιακών μέσων και εργαλείων, στην πρόσβαση όλων των πολιτών, στη συνδεσιμότητα με το internet,
- στον τομέα του εκπαιδευτικού περιεχομένου, με εκπαιδευτικό ψηφιακό υλικό, με διαδικτυακές πλατφόρμες,
- στον τομέα της παιδαγωγικής ετοιμότητας, με την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την «ζωντανή» εκπαίδευση,
- στον τομέα της υποστήριξης της κατ' οίκον εκπαίδευσης, με εφαρμογή νέων πρακτικών διδασκαλίας και τη δυνατότητα των γονέων να διευκολύνουν τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με όλα τα απαραίτητα μέσα και
- στον τομέα του ελέγχου και της αξιολόγησης, με ανίχνευση του βαθμού πρόσβασης, της εμπλοκής στα μαθήματα, της άμεσης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο Bradshaw (2002) υποστηρίζει ότι θα χρειαστούν να επενδυθούν σημαντικοί πόροι για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να συνδέονται και με πρακτική άσκηση για καλύτερα αποτελέσματα. Ο Τζιμογιάννης (2002) αναφέρει ότι, για να πραγματοποιηθεί η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απαιτείται η αλλαγή αντιλήψεων και στάσεων όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση αλλά

και στην ευρύτερη κοινωνία, η οποία πρέπει να αποβάλλει κοινωνικά στερεότυπα που διατηρεί. Σε αυτό θα συμβάλει και η θεσμοθέτηση, από την ελληνική πολιτεία, ενός σύγχρονου πλαισίου για την εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας και ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτών (Μακράκης, 2000).

A.2.9 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η μάθηση αποτελεί μία διαδικασία που παρέχεται με τον συνδυασμό της γνώσης και του συναισθήματος. Η διαδικτυακή μάθηση και η τεχνολογία αποτελούν συμπληρωματικά μέσα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που πρέπει και αυτή να προσαρμόζεται και να ταιριάζει με το συναίσθημα. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσαρμόσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του και να κατανοήσει τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία, να διαχειριστεί τους μαθητές του σαν να τους έχει μπροστά του ζωντανά και να σκεφτεί ότι ο καθένας έχει τη δική του προσωπικότητα και τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Dereshiwsky et al., 2017).

Η εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα πρέπει να είναι ψηφιακή, να περιλαμβάνει προσεγγίσεις με ψηφιακές μορφές στην εκπαιδευτική διαδικασία της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Rosales, 2011, όπ. αναφ. στο Dereshiwsky et al., 2017). Υπάρχουν, ήδη, παραδοσιακά βιβλία που βρίσκονται ψηφιακά μέσα σε εκπαιδευτικές διαδραστικές πλατφόρμες και που είναι εμπλουτισμένα με ψηφιακό διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό που δεν συναντάται στο παραδοσιακό βιβλίο, όπως οι πλατφόρμες «Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα», το «Φωτόδεντρο», ο εμπλουτισμός των πανελλαδικών εξεταζόμενων μαθημάτων με την «Τράπεζα Θεμάτων». Η συνεργατική μάθηση, σε συνδυασμό με την ατομική μάθηση, θα πραγματοποιηθεί με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για την πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.

Η ένταξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρησιμοποίηση ψηφιακών μέσων, πιθανόν να δημιουργήσει ανισότητες με την ατομική τεχνολογική κατάρτιση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς απαιτούνται νέες δεξιότητες για την χρήση των ψηφιακών μέσων και των νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης (Stephens, 2007). Ο ρόλος του καλά καταρτισμένου και εξειδικευμένου στις νέες τεχνολογίες εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Maggio et al., 2001). Αλλά και ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να κρίνει και να αξιολογεί τον εαυτό του, να τηρεί τους

χρόνους παράδοσης και διδασκαλίας, διατηρώντας με τον τρόπο αυτόν περισσότερη αυτονομία, ενώ μπορεί να χρησιμοποιήσει το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό πολύπλευρα και σφαιρικά (Καρνή & Κουράκη, 2010).

Τεράστια είναι η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ψηφιακά μέσα στα άτομα με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες. Το δικαίωμα των ατόμων αυτών μέσω της αξιοποίησης των μέσων που διαθέτει η τεχνολογία έχει αναγνωριστεί διεθνώς. Οι ψηφιακές υπηρεσίες βοηθούν στην επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στη δυνατότητα ίσης πρόσβασης στη μάθηση. Στα άτομα με ιδιαιτερότητες και αναπηρίες, η εκμάθηση προγραμμάτων του υπολογιστή και η ανάληψη πρωτοβουλίας τούς προσφέρει μεγαλύτερο βαθμό αυτοπεποίθησης και αυτονομίας (Μουρατίδου, 2007).

Στο παραπάνω δεύτερο κεφάλαιο έγινε αναφορά στον όρο της «εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» και στους παράγοντες που την επηρεάζουν. Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου που ακολουθεί, παρουσιάζονται προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

A.3 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Προηγούμενες έρευνες

A.3.1 Προηγούμενες έρευνες στην επαγγελματική εξουθένωση

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, για να καταγράψουν την πιθανή ύπαρξη επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, τα ευρήματα δε σημειώνουν υψηλό εργασιακό άγχος και, κατά συνέπεια, παρατηρείται χαμηλή επαγγελματική εξουθένωση. Παρόλα αυτά, οι συχνές ελλείψεις υλικών πόρων που παρατηρούνται στις εκπαιδευτικές μονάδες, σε συνδυασμό με τις αρκετές ώρες εκπαιδευτικού έργου, είναι οι πιθανές αιτίες που αυξάνουν τα επίπεδα του άγχους στους Έλληνες εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Galanakis, et al., 2020).

Όσον αφορά τους παράγοντες της Maslach, οι Πατσαλής και Παπουτσάκη (2010), στην έρευνά τους για την καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντόπισαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αυτής της βαθμίδας αντιμετώπιζαν σε πολύ μεγάλο βαθμό αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση και σε ηπιότερο βαθμό τη μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Σύμφωνα με την Παπαδοπούλου (2017), σε έρευνά της για την καταγραφή του εργασιακού άγχους ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη γενική και την ειδική εκπαίδευση, κατέληξε ότι δεν υπάρχει υψηλή συσχέτιση. Την παραπάνω έρευνα επιβεβαιώνει και η Οικονόμου (2018), η οποία δε διαπίστωσε υψηλή συσχέτιση της αποπροσωποποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην εκπαίδευση της ειδικής αγωγής. Κατά την Χατζάκη (2018), οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε εκπαιδευτικές μονάδες με μαθητές με αυτισμό δε βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους.

Όπως τονίζει και η Βοζαίτη (2019), στην προσπάθειά της να καταγράψει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες διευθυντές σχολικών μονάδων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία του δείγματος δεν παρουσίαζε υψηλούς δείκτες επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μια αρκετά ενδιαφέρουσα έρευνα, την οποία διενήργησε η Τζιαμουράνη (2019), που κατέγραψε τις απόψεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μόνιμων και αναπληρωτών, σχετικά με τις συνθήκες εργασίας εν καιρώ οικονομικής κρίσης,

αποκάλυψε ότι υπάρχει συσχέτιση, καθώς η οικονομική κρίση επηρεάζει σημαντικά τα επίπεδα τους άγχους στους εργαζομένους εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό, σύμφωνα με τους ερευνητές Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk και Person (2016), στη Σουηδία ειδικότερα, τα επίπεδα άγχους και στρες που βιώνουν οι Σκανδιναβοί εκπαιδευτικοί είναι αρκετά χαμηλά.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα των El Helou, Nabhani και Bahaus (2016), που διεξάχθηκε στον Λίβανο, σύμφωνα με τους οποίους οι κυριότεροι παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το μεγάλο διδακτικό και εκπαιδευτικό φορτίο και η ελλιπής επικοινωνία στο εργασιακό περιβάλλον.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, στη Μεγάλη Βρετανία, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, αποκάλυψαν ότι περίπου τα 2/3 των εκπαιδευτικών (66%) σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν το λειτούργημα του παιδαγωγού, λόγω υπερβολικού άγχους που βίωναν (Travers & Cooper, 1996). Συγκεκριμένα, τα επίπεδα του άγχους που βίωναν οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί μεταφράστηκαν σε 230.000.000 λίρες το 1998, γεγονός που προκάλεσε αλυσιδωτές αντιδράσεις στην κοινωνικοοικονομική ζωή της Μ. Βρετανίας, που είχε ως αποτέλεσμα, είτε να καταργηθούν τα προγράμματα στήριξης εξουθενωμένων εκπαιδευτικών είτε να αυξηθούν τα κόστη των κονδυλίων αυτών που προορίζονταν για την καταπολέμηση του άγχους και της χρόνιας κατάθλιψης (Pithers & Soden, 1998).

Σύμφωνα με τους Papastylianou, Kaila και Polychronopoulos (2009), στην Ολλανδία, τα 3/5 των εκπαιδευτικών που οικειοθελώς αποχώρησαν από την εκπαιδευτική διαδικασία, ήταν εκπαιδευτικοί που δε μπορούσαν να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, εξαιτίας της έντονης επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωναν για μεγάλα χρονικά διαστήματα κατά τη διάρκεια της καριέρας τους. Σε άλλη ενδιαφέρουσα έρευνα, σε Ολλανδικό επίπεδο, υποστηρίζεται ότι οι Ολλανδοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν έντονα την μια από τις τρεις διαστάσεις της Maslach, δηλαδή αυτήν της αποπροσωποποίησης, γεγονός που φανερώνει τη διαταραγμένη αντίληψη που πιθανόν έχουν για τον εαυτό τους. Αυτοί που βιώνουν αποπροσωποποίηση αδυνατούν να ξεχωρίσουν την πραγματικότητα των καταστάσεων, παρουσιάζουν αντιεπαγγελματικές πρακτικές, γίνονται ευέξαπτοι και τέλος βυθίζονται στην κατάθλιψη. Παρά το γεγονός ότι εμφανίζουν υψηλά επίπεδα

αποπροσωποποίησης, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης (Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Φινλανδία (Rasku & Kinnunen, 2003) για την καταγραφή της επαγγελματικής εξουθένωσης, από το σύνολο του εργατικού δυναμικού της χώρας, το 30% περίπου ανήκει στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι διαγνώστηκαν συμπτώματα εξάντλησης, παρατηρούνται αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της Maslach. Η εξήγηση δίνεται στην ύπαρξη συσχέτισης της υψηλής επαγγελματικής εξουθένωσης και των χαμηλών κινήτρων που δίνονται για αυξημένη ποιότητα παρεχόμενης εκπαίδευσης (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Βέλγιο, αναφέρονται τα υψηλά επίπεδα ψυχικής εξάντλησης (συναισθηματικής εξάντλησης), τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την πρόωρη εγκατάλειψη της εργασίας των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996).

Επίσης, σύμφωνα με τους Kittel και Leynen (2003), εξετάστηκε η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ εργασιακής πίεσης με τους παράγοντες του μοντέλου της Maslach. Τα ευρήματα της έρευνας εξηγούν ότι οι υπερβολικές απαιτήσεις από την εργασία, η σωματική κούραση, το χαλαρό επίπεδο υποστήριξης, η μειωμένη προσωπική επίτευξη και άλλοι στρεσογόνοι παράγοντες φαίνεται να συνδέονται με την συναισθηματική εξάντληση. Κατά συνέπεια, είναι φρόνιμο να συνταχθούν νέες στρατηγικές, όπως πιο ρεαλιστικοί στόχοι, δίκαιη ισοκατανομή καθηκόντων και ισχυρότεροι θεσμοί υποστήριξης, ώστε να μειωθεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο η εξουθένωση.

Κατά τους Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006), οι παράγοντες της ηλικίας και της υπηρεσίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, καθώς, σύμφωνα με τα ευρήματα, οι νεοπροσληφθέντες και οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν πιο έντονα τα συμπτώματα της συναισθηματικής εξουθένωσης (κόπωση, απογοήτευση, χαμηλά ενεργειακά αποθέματα) στον χώρο εργασίας τους. Ωστόσο, σε μια άλλη έρευνα, αυτή των Verhoeven, Kraaij, Joeke και Maes (2003), παρατηρείται μια αντίφαση ως προς τις ηλικιακές ομάδες. Οι παραπάνω ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πολλά χρόνια στις σχολικές μονάδες και που αποτελούν την ραχοκοκαλιά της εκπαίδευσης παρουσιάζουν και αυτοί επαγγελματική εξουθένωση και αποπροσωποποίηση. Αυτή η αντιφατικότητα αποδόθηκε στο γεγονός

ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν πολλά χρόνια είναι λιγότερο ευέλικτοι και, συνεπώς, οδηγούνται σε αυξημένες απαιτήσεις από την εργασία τους (Byrne, 1991).

Όσον αφορά τη βαθμίδα εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια εμφανίζουν μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδάσκουν πολλά μονώρα μαθήματα σε πολλούς μαθητές, χάνοντας με τον τρόπο αυτό την ευκαιρία να περνούν την περισσότερη ώρα μαζί με τους μαθητές τους. Κατά συνέπεια, επομένως, η αλληλεπίδραση και η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των εμπλεκομένων (μαθητών και εκπαιδευτικών) αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για όλους τους παραπάνω λόγους (Martin, Sass, & Schmitt, 2012).

Στον παράγοντα φύλο, φαίνεται να μην υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις, διότι όλοι οι εκπαιδευτικοί διατρέχουν τον κίνδυνο να πληγούν από την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, οι νεότερες μελέτες αποκάλυψαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ίσως είναι πιο ευάλωτες, διότι αναλαμβάνουν και αρμοδιότητες πέρα από την εργασία τους, όπως τα οικιακά (Greenglass & Burke, 1988). Στην ίδια μελέτη, η έρευνα κατέγραψε πως η οικογενειακή κατάσταση ενδεχομένως να αποτελεί παράγοντα που καταπολεμάει το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρατηρήθηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί και οι έγγαμοι με παιδιά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Η εξήγηση που δόθηκε ήταν ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την εξάλειψη της εξουθένωσης, αφού τα άτομα εντός οικογένειας επικοινωνούν καλύτερα, νοιάζονται ο ένας για τον άλλον και αλληλοϋποστηρίζονται (Greenglass & Burke, 1988). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους την έχουν οι γυναίκες και αυτό συμβαίνει, διότι η θέση διδασκαλίας είναι κατεξοχήν γυναικοκρατούμενη.

Σε έρευνα των Ferreira και Martinez (2012), υπογραμμίζεται ότι σπουδαιότερο ρόλο για την καταπολέμηση του συνδρόμου διαδραματίζει η συναδελφική υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών, διευθυντών, συντονιστών εκπαιδευτικού έργου κ.λπ.), καθώς τα ευρήματα της παραπάνω έρευνας παρουσίασαν μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη μεγαλύτερη συμπαράσταση των συναδέλφων σε σχέση με την υποστήριξη της πολιτείας. Η υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός επιδρά θετικά στην ψυχοσωματική του υπόσταση, πετυχαίνοντας καλύτερα

αποτελέσματα στην εργασία του, με αποτέλεσμα να διατηρεί συνεχώς την υψηλή του αυτοεκτίμηση, αμβλύνοντας παράλληλα την αποπροσωποποίηση.

A.3.2 Προηγούμενες έρευνες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Πριν από την πανδημία Covid-19, η κινητικότητα και η σύνδεση μεταξύ των νέων στην Ευρώπη ολοένα και αυξανόταν, χωρίς να λείπουν, όμως, οι εκπαιδευτικές και κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Η έξαρση της νόσου Covid-19 επέφερε επιτάχυνση των ψηφιακών τάσεων και ισχυρό αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την ψυχική υγεία. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρακολουθεί στενά την κατάσταση. Στο πλαίσιο ανάλυσης που διενεργήθηκε από τον «Κόμβο Γνώσεων» της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη νόσο Covid-19 που δρομολογήθηκε το 2020, σε συνεργασία με το Συμβούλιο της Ευρώπης, παρουσιάζεται ότι το 70% των οργανώσεων δεν μπόρεσε να διατηρήσει περισσότερο από το 20% των δραστηριοτήτων του. Σχεδόν το 60% εξ αυτών χρειάστηκε να επανεξετάσει τον τρόπο λειτουργίας του και να βρει τρόπους μετάβασης στην ψηφιοποίηση, ενώ σε ποσοστό άνω του 85% αναγκάστηκαν να ακυρώσουν μία ή περισσότερες εκδηλώσεις λόγω της πανδημίας Covid-19 (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με θέμα «*Survey of Schools: ICT in Education. Country profile: Greece*», το 2012, αναφέρουν ότι η διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή στην Ελλάδα είναι πολύ μικρότερη από τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και μας κατατάσσει στις τελευταίες θέσεις, με μόνο έναν υπολογιστή ανά 21 μαθητές (European Schoolnet, 2012).

Τα αποτελέσματα της δεύτερης έρευνας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, με θέμα «*2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*», το 2019, ανέδειξαν διαφοροποιήσεις αναφορικά με την πρώτη έρευνα. Η Ελλάδα υστερεί στα σχολεία της από τον μέσο όρο των σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στις ασύρματες συνδέσεις, την ταχύτητα του internet, την εγκατάσταση οπτικών ινών, την εγκατάσταση διαδραστικών πινάκων και τις εφαρμογές με εικονικά περιβάλλοντα μάθησης. Βελτιώνεται, όμως, με την πάροδο των ετών, στη διαθεσιμότητα ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή, με μόνο έναν υπολογιστή ανά 11 μαθητές. Επιπλέον, βρίσκεται πάνω από τον μέσο όρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαθεσιμότητα ενεργών σχολικών ηλεκτρονικών ταχυδρομείων (emails)

σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και στο ποσοστό της συντήρησης του εξοπλισμού από το προσωπικό του σχολείου (European Schoolnet, 2019).

Τα ευρήματα πρόσφατης ευρωπαϊκής έρευνας σχετικά με τη «*Διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση*», του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε στις 9 Απριλίου ως τις 10 Μαΐου του 2020, με 4859 συμμετέχοντες, από τους οποίους το 86% ήταν εκπαιδευτικοί ή διευθυντές σχολείων, αποκαλύπτουν ότι σχεδόν όλα τα σχολεία των ερωτηθέντων στράφηκαν σε κάποιας μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετά το ξέσπασμα της κρίσης του Covid-19 και περισσότεροι από το 60% πιστεύουν ότι οι σχολικές πρακτικές δε θα είναι ίδιες, όταν ξανανοίξουν τα σχολεία, καθώς θα εφαρμόζεται περισσότερο από πριν διδασκαλία και μάθηση μέσω διαδικτύου/εξ αποστάσεως. Τα δύο τρίτα των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι, ως αποτέλεσμα του κλεισίματος των σχολείων, είχαν την πρώτη τους εμπειρία με τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου (66,9%), η οποία ήταν θετική αλλά και απαιτητική. Καθώς η πανδημία του Covid-19 οδήγησε σε μαζικό κλείσιμο των σχολείων σε όλη την Ευρώπη, πολλές χώρες έχουν λάβει μέτρα, για να περιορίσουν την αναστάτωση που προκαλείται στην εκπαίδευση, επιβάλλοντας την εφαρμογή διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης, η οποία αφορά, όχι μόνο τα γυμνάσια και τα λύκεια αλλά και τα δημοτικά σχολεία (School Education Gateway, 2020). Παρότι η εξ αποστάσεως μάθηση προσφέρει προφανή πλεονεκτήματα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, όπως συνέχεια, ευελιξία και αμοιβαία υποστήριξη, πολλοί εκπαιδευτικοί πασχίζουν να προσαρμοστούν στη διδασκαλία μέσω διαδικτύου, λόγω των αναπόφευκτα στενών χρονικών περιθωρίων. Επιπλέον, είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να διασφαλίσουν ότι το ενδιαφέρον όλων των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα και των μαθητών μικρότερης ηλικίας, θα παραμείνει αμείωτο και ότι θα συμμετέχουν στα μαθήματα μέσω διαδικτύου (School Education Gateway, 2020).

Η μελέτη για τη διερεύνηση των απόψεων σχετικά με τη μέσω διαδικτύου και την εξ αποστάσεως μάθηση σε όλη την Ευρώπη πραγματοποιήθηκε το 2020 και προσέλκυσε έναν αριθμό-ρεκόρ ερωτηθέντων, από τους οποίους το 86% ήταν εκπαιδευτικοί ή διευθυντές σχολείων, ενώ το 66,9% των ερωτηθέντων απάντησαν πως αυτή ήταν η πρώτη τους εμπειρία διδασκαλίας μέσω διαδικτύου (School Education Gateway, 2020). Αυτό που προξένησε ευχάριστη έκπληξη στους ερωτηθέντες ήταν κυρίως η καινοτομία και η ελευθερία πειραματισμού στη διδασκαλία (38%), η ευελιξία (33%) και το ευρύ φάσμα ψηφιακών εργαλείων (31%), ενώ ακολουθούν η δυνατότητα

πρόσβασης σε ψηφιακές πλατφόρμες, υλικά και πόρους (27%) και η αυξημένη αυτονομία και εσωτερική παρακίνηση των μαθητών (23%). Λιγότερη ήταν η ευχάριστη έκπληξη που βιώθηκε λόγω της αυξημένης ενεργούς συμμετοχής των μαθητών ή της βελτίωσης των σχέσεων, παρότι επίσης αναφέρθηκαν από κάποιους. Σχεδόν όλοι οι ερωτηθέντες ανέφεραν δυσκολίες, από τις οποίες συχνότερη ήταν η πρόσβαση στην τεχνολογία, τόσο για τους μαθητές (49%) όσο και τους εκπαιδευτικούς (34%), καθώς επίσης ο αυξημένος φόρτος εργασίας και το άγχος κατά την εργασία από το σπίτι (43%) και η διαχείριση και οργάνωση του χρόνου (18%). Διαπιστώθηκαν αρκετές δυσκολίες που σχετίζονται με την υποστήριξη των μαθητών στην ψηφιακή τους ικανότητα (24%), όπως και των εκπαιδευτικών (24%). Επιπλέον, η μεγαλύτερη δυσκολία σχετικά με τη στήριξη των μαθητών ήταν να παραμείνουν παρακινημένοι και να συγκρατηθεί το ενδιαφέρον τους (43%). Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι θα τους βοηθούσε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις η στήριξη με περισσότερους εκπαιδευτικούς πόρους, η παροχή σαφούς καθοδήγησης εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, οι σύντομες σειρές μαθημάτων με θέμα τη διδασκαλία μέσω διαδικτύου και η παροχή ευκαιριών, για να ανταλλάξουν και να συζητήσουν πόρους, ιδέες και δυσκολίες. Τα ευρήματα προσφέρουν ορισμένες πρώιμες ενδείξεις, χρήσιμες για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικών και τους διευθυντές των σχολείων, ότι δηλαδή η εμπειρία της διαδικτυακής/εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης, παρά τις δυσκολίες της, μπορεί να εξασφαλίσει μακροχρόνια θετικά αποτελέσματα, διανοίγοντας ενδιαφέρουσες δυνατότητες για καινοτομία και νέους τρόπους εργασίας, ιδιαίτερα όταν υποστηρίζεται από κατάλληλη και έγκαιρη επαγγελματική επιμόρφωση. Το 44% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι το σχολείο θα είναι κάπως διαφορετικό, με περισσότερη μάθηση μέσω διαδικτύου, από ότι ήταν πριν, ενώ το 17% πιστεύει ότι η διδασκαλία μέσω διαδικτύου θα καταστεί απαραίτητο κομμάτι της λειτουργίας και των πρακτικών του σχολείου.

Τα ευρήματα επίσης, πιο πρόσφατης ευρωπαϊκής έρευνας, σχετικά με τη *«Έναρξη της σχολικής χρονιάς μετά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων»*, αυτής του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε στις 24 Αυγούστου ως τις 27 Σεπτεμβρίου του 2020, με 515 συμμετέχοντες, εκ των οποίων το 78% ήταν εκπαιδευτικοί, αποκαλύπτουν ότι το σχολικό έτος 2020-21 δεν αποτελεί «μια συνηθισμένη χρονιά», δεδομένου ότι μόνο το 55% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διδάσκει αποκλειστικά δια ζώσης, πολλοί μαθητές (64%) έχουν γνωστικά κενά, οι

εκπαιδευτικοί (64%) και οι μαθητές (28%) αισθάνονται πιεσμένοι και έχουν άγχος, οι ευάλωτοι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερη στήριξη (31%) και το χάσμα μεταξύ άριστων και κακών μαθητές παρουσιάζεται ότι έχει οξυνθεί (31%). Ωστόσο, τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν, επίσης, και ορισμένες θετικές συνέπειες, αφού πολλοί μαθητές (43%) εκτιμούν το σχολείο περισσότερο από ποτέ άλλοτε, τόσο οι εκπαιδευτικοί (59%) όσο και οι μαθητές (47%) χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ψηφιακά εργαλεία και οι μαθητές έχουν αποκτήσει δεξιότητες, κυρίως ψηφιακές ικανότητες (74%), μεταγνωστική ικανότητα/αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (50%) και δημιουργικότητα στη φαντασία, τον σχεδιασμό, την τροποποίηση, την επίλυση προβλημάτων (33%).

Στην έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διευθυντών Σχολείων (ESHA), με τίτλο «*The impacts and challenges of COVID19 at the start of the new school year*», με βάση τα στοιχεία που παρείχαν 19 μέλη-χώρες της ESHA μεταξύ Μαΐου του 2020 και Σεπτεμβρίου του 2020, αναφέρεται ότι το 92% της πρωτοβάθμιας και το 83% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λειτουργεί δια ζώσης στο ξεκίνημα του σχολικού έτους 2020-21, το 50% των σχολείων θα καταφέρουν να παρέχουν τηλεεκπαίδευση για τους μαθητές που είναι ευάλωτοι ή ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου με χρόνια υποκείμενα νοσήματα. Επίσης, το 75% των ερωτηθέντων απαντούν ότι στη χώρα τους υπάρχουν οδηγίες για εθνικά υγειονομικά πρωτόκολλα λειτουργίας των σχολείων, ενώ στο πλαίσιο των καθημερινών πρακτικών που ακολουθούν ως συχνότερη αναφέρουν την κοινωνική απόσταση μεταξύ των μαθητών (50%) της πρωτοβάθμιας και το 62% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι υποχρεωτικό να φορούν μάσκα μέσα στη σχολική αίθουσα (83,3%) ούτε και στο υπόλοιπο σχολικό κτίριο (58,3%), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε φορούν μάσκα στην αίθουσα (58%) ούτε και στο υπόλοιπο σχολικό κτίριο (42%). Υπάρχουν, όμως, παντού επιπλέον μέτρα προστασίας, όπως η υγιεινή των χεριών, όταν βήχουν ή φτερνίζονται (ESHA, 2020).

Σύμφωνα με μια μελέτη στην Αυστρία, με τη συμμετοχή 3.500 εκπαιδευτικών που αντιπροσώπευαν όλους τους τύπους σχολείων, το 60% των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι ο αντίκτυπος της εξ αποστάσεως μάθησης είναι σημαντικός και ότι αυτό ισχύει για το 64% των μαθητών επίσης. Τρία τέταρτα του συνόλου των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι, χάρη στην κατ' οίκον εκπαίδευση, απέκτησαν καλύτερη εικόνα της προσωπικής κατάστασης των μαθητών τους. Το 86% δηλώνει ότι λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που βιώνει κάθε μαθητής. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής

φέρεται να εξατομικεύσαν τη διδασκαλία τους περισσότερο, αλλά είχαν λιγότερη προσωπική επαφή με τους μαθητές τους από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κανονικές τάξεις ή τάξεις ενσωμάτωσης.

Η Τσέχικη Σχολική Επιθεώρηση διεξήγαγε μια ολοκληρωμένη μελέτη σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω τηλεφωνικών συζητήσεων με τους διευθυντές σχεδόν 5.000 σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1-14 Απριλίου 2020). Οι περισσότεροι μαθητές φέρεται να συμμετέχουν με κάποιον τρόπο, παρότι σύμφωνα με τα στοιχεία (15-20%) αρχικά αντιμετώπισαν δυσκολίες, λόγω της έλλειψης εξοπλισμού ΤΠΕ, ανεπαρκούς σύνδεσης στο διαδίκτυο, χαμηλών επιπέδων παρακίνησης ή έλλειψης στήριξης εκ μέρους των γονέων. Η εντατική χρήση της τεχνολογίας κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το ενδιαφέρον για τη χρήση της και προσδοκίες για περαιτέρω χρήση της στο μέλλον αποτελούν αναμφίβολα θετικά ευρήματα. Τα δύο τρίτα των σχολείων πιστεύουν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θα κάνει μεγαλύτερη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στην τάξη, όταν επιστρέψει στο σχολείο.

Συνεντεύξεις που διεξήχθησαν από το Γερμανικό Ινστιτούτο Allensbach υπογράμμισαν τη σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η προσωπική επαφή με τους μαθητές. Ωστόσο, μόνο το ένα τρίτο κατάφερε να εδραιώσει και να διατηρήσει μια τέτοια επαφή. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) αναφέρουν ότι κατάφεραν να επικοινωνήσουν με την πλειοψηφία των μαθητών τους, 9% μόνο με μερικούς μαθητές και 3% με κανέναν από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν αυξημένα επίπεδα άγχους (34%) και λιγότερο άγχος (36%) συγκριτικά με τη συνηθισμένη διδασκαλία. Επιπλέον άγχος προκαλείται από τη διαφορετική οργάνωση των καθηκόντων, της παροχής ανατροφοδότησης στους μαθητές και της αξιολόγησης των εργασιών τους. Τεχνικά ζητήματα δημιούργησαν προβλήματα σε σχεδόν τους μισούς (40%) εκπαιδευτικούς που βίωσαν μεγαλύτερη πίεση. Η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί ένα ιδιαίτερα περίπλοκο ζήτημα για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόμοιες ερευνητικές εκθέσεις έχουν επίσης δημοσιευτεί στη Λετονία και την Ιρλανδία.

Στην 7η θέση μεταξύ των 29 κρατών του ΟΟΣΑ, για τον τρόπο με τον οποίο ανταποκρίθηκε το εκπαιδευτικό της σύστημα, κατέταξε την Ελλάδα η μελέτη του πιο έγκυρου Ιδρύματος Bertelsmann της Γερμανίας, η οποία δημοσιεύτηκε στις 10/12/2021. Σύμφωνα με τη μελέτη του Ιδρύματος Bertelsmann με τίτλο «*Just How Resilient are OECD and EU Countries? Sustainable Governance in the Context of the*

COVID-19 Crisis», που πραγματοποιήθηκε από τους Schiller et al (2021), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αρχικά, δεν είχε την υποδομή, για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της πανδημίας Covid-19, και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος χαρακτηρίζεται χαμηλή (Schiller et al, 2021). Παρόλα αυτά, ανταποκρίθηκε στη διαχείριση της κρίσης, λόγω της πανδημίας, με εξαιρετικά αποτελέσματα στην ανταπόκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, αφού κατάφερε να φτάσει στην 7^η θέση και να ξεπεράσει 20 χώρες, που μπήκαν στο μικροσκόπιο της μελέτης (Schiller et al, 2021). Υπήρξε καθολική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης για το διάστημα που ανεστάλη η δια ζώσης λειτουργία των σχολείων, η οποία, ωστόσο, σε άλλες χώρες, δεν πραγματοποιήθηκε ή διαπιστώθηκαν σοβαρά τεχνικά προβλήματα.



Εικόνα 2. Ετοιμότητα και ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την έρευνα του Bertelsmann Stiftung σε χώρες ΟΟΣΑ (OECD) (Στοιχεία 2021)

Στο παραπάνω τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου έγινε αναφορά στις προηγούμενες έρευνες που αναφέρονται στην επαγγελματική εξουθένωση και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος που ακολουθεί παρουσιάζεται το ερευνητικό πλαίσιο.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

B.1 Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στον εικοστό πρώτο αιώνα, η ελληνική κοινωνία μεταβάλλεται ραγδαία. Οι Έλληνες άλλαξαν έθιμα και συνήθειες, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πρόσφατη οικονομική κρίση (2010-2018). Τα τελευταία δύο χρόνια (2020-2022), η κρίση της πανδημίας του Covid-19, που βιώνει παγκοσμίως ολόκληρη η ανθρωπότητα, ανάγκασε πολλές δομημένες κοινωνίες κρατών να αλλάξουν δομές και συστήματα, να ανακαλύψουν άλλα πιο ευέλικτα εξ αποστάσεως συστήματα και εργασίες, με απώτερο σκοπό την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης. Μαζί τους, ως κομμάτι αναπόσπαστο της ελληνικής κοινωνίας, μεταβάλλεται και αλλάζει και η εκπαίδευση και το σχολείο (Καραμεσούτη, 2021).

Η σπουδαιότητα της ερευνητικής εργασίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι οι κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία και το σύγχρονο ελληνικό σχολείο βρίσκονται σε εξέλιξη και μεταβάλλονται αυτήν τη στιγμή και δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως οι αντανάκλασεις του φαινομένου των μεταβολών αυτών στην εκπαίδευση. Τόσο η ελληνόγλωσση όσο και η ξενόγλωσση βιβλιογραφία δεν έχουν ασχοληθεί επαρκώς με το θέμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ανάδειξε η πρόσφατη πανδημία Covid-19 σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι πολύ μεγάλη για την εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας, πόσο δε μάλλον, όταν πραγματοποιείται υπό συνθήκες λειτουργίας επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της πανδημίας Covid-19 (Κελεσιδής, 2021).

Αναγκαστικά και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δέχεται μεγάλο αριθμό αντανάκλασεων του φαινομένου των μεταβολών αυτών. Στο σχολείο, οι αλλαγές από τη μία σχολική χρονιά στην επόμενη είναι ραγδαίες. Εκτός από τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, παρουσιάζονται και αλλαγές στους βασικούς τύπους σχολικών μονάδων, μειωμένη χρηματοδότηση των σχολείων, εισαγωγή νέων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, εισαγωγή νέων υγειονομικών πρωτοκόλλων (Λιόκαλος, 2021).

Οι πρώτες προσπάθειες για τη συλλογή δεδομένων για την έρευνά μας προέρχονταν από δευτερογενή δεδομένα-στοιχεία, που είναι στατιστικές και πληροφορίες που

υπάρχουν ήδη και συλλέγονται για τον συγκεκριμένο σκοπό. Οι πηγές των δεδομένων αυτών μπορούν να βρεθούν από κρατικές υπηρεσίες, επαγγελματικές ενώσεις και επιμελητήρια, περιοδικά και μέσα ενημέρωσης, βιβλιοθήκες, στατιστικές αρχές, από έρευνες στο διαδίκτυο και σε μηχανές αναζήτησης κ.ά. Ως ερευνητές, όμως, πρέπει να προχωρήσουμε και σε πρωτογενή δεδομένα. Πρωτογενή δεδομένα θεωρούνται τα δεδομένα που θα αντληθούν μέσα από τις απαντήσεις ενός δομημένου ερωτηματολογίου που θα χρησιμοποιήσουμε, για να διερευνήσουμε το συγκεκριμένο θέμα που είναι υπό διερεύνηση (Ζαφειρόπουλος, 2017).

B.1.1 Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να διερευνήσει, να μελετήσει και να καταγράψει τις αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19.

Στόχοι της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη διαμόρφωση των αντιλήψεων (απόψεων, εμπειριών, συναισθημάτων) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να μελετήσει τις νέες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο εφαρμόζονται και στη δια ζώσης εκπαίδευση, να αναζητήσει τον βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τον τρόπο λειτουργίας εκπαιδευτικών και διευθυντών μέσα στο ειδικό καθεστώς της καραντίνας με τα υγειονομικά πρωτόκολλα, τις νέες συνθήκες ατομικής τηλεργασίας-τηλεκπαίδευσης. Επίσης, η παρούσα εργασία στοχεύει να μελετήσει τον βαθμό συσχέτισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση) και να ανιχνεύει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τέλος, επιδιώκεται να επιβεβαιωθούν ή όχι προηγούμενες μελέτες που αναφέρουν στην επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

B.1.2 Οι θεματικοί άξονες της έρευνας

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια επιλέξαμε το ερωτηματολόγιο, για να συγκεντρώσουμε τα δεδομένα, λόγω του ελάχιστου χρόνου διεξαγωγής της έρευνας και της ανάγκης να εφαρμοστεί σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο δείγμα. Με βάση τα πλεονεκτήματα της ποσοτικής έρευνας, σε συνδυασμό με τη σχετική απειρία του ερευνητή, κρίθηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ένα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση των ερευνητικών ερωτημάτων και ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας.

Στον πρώτο θεματικό άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων, με επτά ερωτήσεις (1 ως 7) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας, με είκοσι δύο ερωτήσεις (8 ως 29), στοχεύει στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών εξετάζεται σε τρεις παραμέτρους, την αποπροσωποποίηση με πέντε ερωτήσεις (12, 17, 18, 22, 29), την προσωπική επίτευξη με οκτώ ερωτήσεις (11, 14, 16, 19, 24, 25, 26, 28) και τη συναισθηματική εξάντληση με εννιά ερωτήσεις (8, 9, 10, 13, 15, 20, 21, 23, 27).

Ο τρίτος θεματικός άξονας, με δεκατέσσερις ερωτήσεις (30 ως 43), διερευνά τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας Covid-19.

B.1.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Στο θεωρητικό μέρος έγινε αναφορά στην έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική κοινότητα και στις προσπάθειες που έχουν γίνει ως τώρα για την αναγνώρισή της. Παράλληλα, έγινε αναφορά στην έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις προϋποθέσεις εφαρμογής της και στις θετικές και αρνητικές επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική κοινότητα και στις προσπάθειες που έχουν γίνει ως τώρα για την ενσωμάτωσή της (Μουσής, 2020). Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό, τους στόχους και τους θεματικούς άξονες της παρούσας έρευνας για τη διερεύνηση και την καταγραφή των αντιλήψεων (απόψεων, εμπειριών, συναισθημάτων) των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με τον ρόλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19 και τον βαθμό συσχέτισής τους, προέκυψαν ερωτήματα που τέθηκαν με την παρούσα εργασία, προς διερεύνηση: α) ποιες είναι οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες,

συναίσθημα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση; β) ποιες είναι οι νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίες (ευελιξία, ανακαλυπτική μάθηση, αντεστραμμένη μάθηση κ.ά.) που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφαρμόζονται και μετέπειτα στη δια ζώσης εκπαίδευση; γ) ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; δ) ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση; ε) ποια είναι η συσχέτιση σε ό,τι αφορά συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) με την επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

B.1.4 Σχεδιασμός της ερευνητικής μεθοδολογίας

Σκοπός της ποσοτικής ανάλυσης είναι να διερευνήσει τις αιτίες της αλλαγής των κοινωνικών φαινομένων μέσω της αντικειμενικής μέτρησης και της αριθμητικής ανάλυσης. Στόχος της ποσοτικής ανάλυσης είναι η γενίκευση, δηλαδή να καταλήξει σε γενικές αρχές, σε γενικεύσεις, σε εμπειρικά θεμελιωμένες θεωρίες, μέσα από ερευνητικές υποθέσεις, στηριζόμενοι στο κριτήριο της επιστημονικής λογικής, στο τι βλέπουμε μπροστά μας και όχι στο τι θα πρέπει να δούμε. Τα αριθμητικά δεδομένα, οι λεγόμενες μεταβλητές, δείχνουν τη σύνδεση του πραγματικού με τη θεωρία (Παπαγεωργίου, 2014).

Η έρευνα με δομημένο ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται με ερωτήσεις κλειστού τύπου, δεδομένο που σημαίνει ότι θα ερωτηθούν όλα και με συγκεκριμένη σειρά και μόνο αυτά. Οι ποσοτικές έρευνες γίνονται σε μεγάλα δείγματα ερωτώμενων. Τα δεδομένα, στη συνέχεια, αναλύονται με στατιστικές τεχνικές και μεθόδους. Τα ευρήματα συνήθως πινακοποιούνται και σχολιάζονται κυρίως με δύο στόχους: πρώτα να περιγραφούν και μετά να υπολογιστούν οι συσχετίσεις ή οι επιδράσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο. Τα ευρήματα μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικά και να είναι σε μεγάλο βαθμό γενικεύσιμα (Ζαφειρόπουλος, 2017).

Τα πλεονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι ότι στοιχίζουν φθηνότερα από τις συνεντεύξεις, μπορούν να σταλούν σε μεγάλο αριθμό ερωτώμενων, είναι εύκολη η κατασκευή και η χρήση του, οι ερωτώμενοι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, είναι τυποποιημένοι οι τρόποι ανάλυσης, είναι λιγότερο χρονοβόρα διαδικασία, ο

ερευνητής δεν επηρεάζει τις απαντήσεις, γίνεται έλεγχος σε μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού, δομείται ένα πλέγμα μεταβλητών-δεδομένων, μέτρηση θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων-ερωτηματολογίων και επαλήθευση θεωρητικών υποθέσεων-ερωτημάτων. Τα μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι ότι δεν μπορούν να διευκρινίσουν ανοικτές ερωτήσεις και υποχρεώνουν τον ερωτώμενο να απαντάει με συγκεκριμένο τρόπο (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλησπεράτη, 2011).

Η διεξαγωγή της έρευνας της Μ.Δ.Ε., πραγματοποιήθηκε μέσω της ποσοτικής μεθόδου και με εργαλείο το ερευνητικό ερωτηματολόγιο, αυστηρά δομημένο (structured interview), με ερωτήσεις κλειστού τύπου (closed questions), βασισμένες σε τρεις ερευνητικούς άξονες. Πραγματοποιήθηκε με αποστολή μέσω email, ενός υπερσυνδέσμου (link), στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) της σχολικής μονάδας που προΐσταται ο εκάστοτε διευθυντής, προκειμένου να διαμοιραστεί στα emails των εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί η αβίαστη έκφραση των προσωπικών τους απόψεων. Το δομημένο ερωτηματολόγιο βασίζεται σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο ερωτήσεων, το οποίο τίθεται με τον ίδιο ενιαίο τρόπο σε όλους τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τη σειρά, με την οποία ακολουθεί η μια την άλλη (Dunn, 2000). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές ήταν προαιρετική και ανώνυμη. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από ενημερωτικό σημείωμα του ερευνητή που εξηγεί το πλαίσιο που διεξάγεται η έρευνα, τον σκοπό και τους στόχους, ενώ τονίζεται ότι οι απαντήσεις που δίνονται είναι εμπιστευτικές, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο κάθε κίνδυνος περαιτέρω ανησυχίας των ερωτωμένων (Babbie, 2011).

Ο χρόνος συμπλήρωσής του για κάθε εκπαιδευτικό κυμάνθηκε σε δέκα λεπτά περίπου. Σε όλους τους συμμετέχοντες έγινε γνωστό ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα γνωστοποιηθούν μετά την ολοκλήρωσή της σε κάθε ενδιαφερόμενο που συμμετείχε σε αυτήν, εφόσον το επιθυμεί. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές θα παραμείνουν εμπιστευτικές και μέσω της συγκεκριμένης εφαρμογής / φόρμας στο google forms, καταγράφονται ανώνυμα.

Η ποσοτική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε μέσω του εργαλείου του ερωτηματολογίου, διαμορφώθηκε σε τρεις ομάδες ερωτήσεων, όπου στην πρώτη ομάδα παρουσιάστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων διερευνήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων διερευνήθηκαν οι συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας Covid-19.

Στις ερωτήσεις αυτές χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες του τύπου Likert, συμφωνίας και διάταξης του ερωτώμενου με την εκφώνηση της ερώτησης, κλίμακες διχοτομικές με δυνατότητας απάντησης μία από τις δύο δυνατές τιμές, κλίμακες απλής επιλογής που επιδέχονται μία από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων και κλίμακες πολλαπλής επιλογής που επιδέχονται μία ή περισσότερες απαντήσεις από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων (Ζαφειρόπουλος, 2017).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώθηκαν σε ερωτήσεις τύπου Likert (1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=πολλές φορές, 5=πάντα), διχοτομικών κλιμάκων, κλίμακας απλής επιλογής και κλίμακας πολλαπλής επιλογής.

Το συγκεκριμένο εργαλείο – ερωτηματολόγιο αποτελείται από σαράντα τρεις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο της δεύτερης ενότητας που αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση στηρίχθηκε στο εργαλείο-ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) των Maslach, Jackson & Schwab (1996) - έκδοση για εκπαιδευτικούς μετάφραση: Kokkinos (2002). Η τρίτη ενότητα, με δεκατέσσερις ερωτήσεις (30-43), διερευνά τις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας Covid-19, διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή, είναι πρωτότυπες και συντάχθηκαν σε συσχέτιση με το υλικό που αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος. Η πρακτική αυτή εξυπηρέτησε τη σύνδεση και τη συνοχή των μερών του ερωτηματολογίου, ώστε οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας να βρίσκονται σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από το σύνολο των σαράντα τριών ερωτήσεων, οι είκοσι επτά ερωτήσεις (8-29, 31, 32, 39, 40, 43) είναι ερωτήσεις «κλίμακας τύπου Likert», με μία απάντηση σε κάθε μία σειρά υποερωτήσεων. Έξι ερωτήσεις (1, 3, 30, 38, 41, 42) είναι τύπου «διχοτομικών κλιμάκων», με μία απάντηση σε όλη την ερώτηση. Τέσσερις ερωτήσεις (2, 7, 33, 36) είναι τύπου «κλίμακας απλής επιλογής» και έξι ερωτήσεις (4, 5, 6, 34, 35, 37) είναι τύπου «κλίμακας πολλαπλής επιλογής», με πολλές απαντήσεις σε κάθε ερώτηση.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν μετά από στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με τη βοήθεια του λογισμικού SPSS (Statistical Package for Social Sciences, v.21). Με τη βοήθεια των μεθόδων της περιγραφικής στατιστικής, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.)

των μεταβλητών. Χρησιμοποιήθηκαν οι επαγωγικές μέθοδοι για τον έλεγχο των διαφορών των ομάδων με τη χρήση του κριτηρίου X^2 , η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way, ANOVA), έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, υπολογισμός συντελεστή συσχέτισης Pearson (r) και της σημαντικότητάς του, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών που αποδεικνύει την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου μέσω της ανάλυσης της μονοδιαστατικότητας και τον έλεγχο εγκυρότητας σύγκλισης και διάκρισης, η ανάλυση γραμμικής παλινδρόμησης που επιδιώκει να εκφράσει μια εξαρτημένη ποσοτική μεταβλητή Y ως γραμμική συνάρτηση ανεξάρτητων ποσοτικών μεταβλητών X_i .

Το λεξιλόγιο, η φρασεολογία και η διατύπωση των ερωτήσεων, κατά τον Javeau (2000), πρέπει να ακολουθούν τους κανόνες της γραμματικής και του συντακτικού, να είναι διατυπωμένες με σαφήνεια, κατανοητές από όλους τους χρήστες, να μην περιέχουν τεχνικούς όρους, ιδιωματισμούς, δύσκολες λέξεις, και από πλευράς περιεχομένου οι ερωτήσεις να είναι απλές και περιεκτικές.

Το εργαλείο – ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε μελετήθηκε και ετοιμάστηκε από τον ερευνητή της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τα πρότυπα που περιέχονται στη βιβλιογραφία και τους κανόνες διατύπωσης, όπως βρίσκονται στη βιβλιογραφία του ερωτηματολογίου, κρατώντας πάντα τα διεθνή πρότυπα και μέσα από τη μελέτη και τον συγκερασμό παραπλήσιων εργαλείων – ερωτηματολογίων, επιστημονικών βιβλίων, δημοσιευμένων επιστημονικών άρθρων, παιδαγωγικών επιστημονικών περιοδικών, πρακτικών διεθνών συνεδρίων κ.λπ., που αναφέρονται στο θέμα της παρούσας εργασίας. Πριν από την τελική διαμόρφωση και για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της πληρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική συμπλήρωση από μικρό αριθμό ερωτηθέντων, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα, η ορθότητα και η σαφήνεια των ερωτημάτων που σχετίζονται με τους προς διερεύνηση άξονες. Μετά από μερικές διορθώσεις και επισημάνσεις ακολούθησε το τελικό ερωτηματολόγιο (Ζαφειρόπουλος, 2017). Για το έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (Analysis of Variance-ANOVA), ώστε να διαπιστωθεί ο έλεγχος των υποθέσεων και οι διαφορές στις μέσες τιμές των πληθυσμών. Η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας για το συνολικό δείγμα και για τις επιμέρους ομάδες των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε και διαμορφώθηκε σύμφωνα με τον συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας (No 30-43) διερεύνησαν τον άξονα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε αυτή, στην περίοδο της

πανδημίας Covid-19. Διαμορφώθηκαν από τον ερευνητή και, εκτός από την πρωτοτυπία τους και τη συσχέτισή τους με το θεωρητικό μέρος, συνδέονται και αποτελούν συνέχεια των ερωτήσεων της δεύτερης ενότητας (No 8-29), με την οποία διερευνήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ώστε να βρίσκονται σε συνάφεια με τα ερευνητικά ερωτήματα. Υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των μεταβλητών. Πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος των διαφορών των ομάδων με τη χρήση του κριτηρίου X^2 , η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way, ANOVA), η ανάλυση κυρίων συνιστωσών, ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα, ο υπολογισμός συντελεστών συσχέτισης Pearson και Spearman και της σημαντικότητάς τους. Πλήρες το ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο παράρτημα I της παρούσας εργασίας.

B.1.5 Αναμενόμενα οφέλη

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να φανούν χρήσιμα, εποικοδομητικά και να βελτιώσουν την επαγγελματική εξουθένωση που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19. Σε συνδυασμό με άλλα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών, μπορούν να διατυπωθούν χρήσιμες προτάσεις για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και να τους καταστήσουν πιο ανοικτούς και πιο ευέλικτους στην αλλαγή και τη βελτίωση.

Οι αυξανόμενες απαιτήσεις για υψηλότερης ποιότητας εκπαίδευση έχουν προσθέσει περισσότερες αρμοδιότητες σε διευθυντές και εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των εργαζόμενων σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο. Σπουδαίο, πολύπλευρο και πολυεπίπεδο ρόλο στην εκπαίδευση διαδραματίζει ο διευθυντής, που με τις δράσεις που αναλαμβάνει, στοχεύει σε πολλές κατευθύνσεις: στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το βοηθητικό προσωπικό, την τοπική κοινότητα. Σημαντικός είναι και ρόλος των εκπαιδευτικών που πολλές φορές έχουν και αυτοί, δηλαδή αυτούς τους πολυεπίπεδους ρόλους του δημοσίου υπαλλήλου, του παιδαγωγού, του λειτουργού, κ.ά.

Η πολιτεία αναμένεται να μπορεί να αναλάβει δράσεις για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενισχύοντας με μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας

των εκπαιδευτικών οργανισμών και απομακρύνοντας τη γραφειοκρατία και εφαρμόζοντας ερευνητικά πορίσματα στην πράξη.

B.1.6 Χρονοδιάγραμμα

Το θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας διαμορφώθηκε τον Ιανουάριο του 2022 ως τον Απρίλιο του 2022. Το ερωτηματολόγιο μελετήθηκε, προετοιμάστηκε και προσαρμόστηκε από τον ερευνητή από τον Ιανουάριο του 2022 ως τον Φεβρουάριο του 2022. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά από τον Μάρτιο του 2022 ως τον Απρίλιο του 2022 σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η στατιστική ανάλυση και η επεξεργασία του δείγματος υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2022 ως τον Ιούνιο του 2022. Η εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας ολοκληρώθηκε τον Αύγουστο του 2022.

Στο παραπάνω πρώτο τμήμα του ερευνητικού πλαισίου έγινε αναφορά στους στόχους, τη μεθοδολογία, τους θεματικούς άξονες, τα ερευνητικά ερωτήματα, τον σχεδιασμό, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και το χρονοδιάγραμμα της παρούσα έρευνας. Στο δεύτερο τμήμα του ερευνητικού πλαισίου που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που σχεδιάστηκαν στο πρώτο τμήμα του ερευνητικού πλαισίου.

B.2 Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων

Έλεγχος αξιοπιστίας και δημιουργία παραγόντων

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των παραγόντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία, αφού οι τιμές Cronbach Alpha των παραγόντων είναι μεγαλύτερες από 0,7 (Παπαϊωάννου, Ζουρμπάνος & Μίνος, 2016).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο παρουσίασε συνολικά αξιοπιστία $\alpha=0,802$. Επιμέρους, ο παράγοντας «Αποπροσωποποίηση» είχε αξιοπιστία $\alpha=0,730$, η «Συναισθηματική εξάντληση» $\alpha=0,892$, η «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» $\alpha=0,854$. Λόγω της ικανοποιητικής εσωτερικής αξιοπιστίας που προέκυψε στους παράγοντες, οι μεταβλητές τους ομαδοποιήθηκαν με τη χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Αποπροσωποποίηση	0,730
Συναισθηματική εξάντληση	0,892
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	0,854
Σύνολο ερωτηματολογίου	0,802

Δημογραφικά στοιχεία

Στον Πίνακα 2 (και τα Γραφήματα 1-7) παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 154 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων το 59,74% (N=92) είναι γυναίκες και το 40,26% (N=62) άνδρες. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, το 38,31% (N=59) των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει 21-30 χρόνια, το 33,77% (N=52) περισσότερα από 30 χρόνια, το 22,73% (N=35) 11-20 χρόνια και το 5,19% (N=8) έχει έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Σχετικά με το αν έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές κατά την περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το 81,82% (N=126) των ερωτηθέντων απάντησε αρνητικά και το 18,18% (N=28) θετικά. Επίσης, το 50,65% (N=78) των εκπαιδευτικών δήλωσε πως υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, το 40,26% (N=62) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μόνο το 9,09% (N=14) έχει προϋπηρεσία και στα δύο.

Αναφορικά με τις σπουδές των ερωτηθέντων πέραν του βασικού τους πτυχίου, μεταπτυχιακό τίτλο δήλωσε πως έχει το 37,01% (N=57), δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ το 25,97% (N=40), διδακτορικό δίπλωμα το 3,25% (N=5), άλλες σπουδές έχει το 7,79% (N=12), ενώ το 39,61% (N=61) δήλωσε πως δεν έχει επιπρόσθετες σπουδές. Σχετικά με το τι επιμορφώσεις έχουν, το 86,36% (N=133) των ερωτηθέντων δήλωσε πως έχει επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες (ΤΠΕ), το 32,47% (N=50) έχει επιμόρφωση Π.Ε.Κ., το 7,79% (N=12) έχει επιμόρφωση διδασκαλείου δημοτικής εκπαίδευσης, το 51,30% (N=79) έχει κάποια άλλη επιμόρφωση, ενώ το 4,55% (N=7) δεν είχε καμία επιμόρφωση. Τέλος, αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, το 39,61% (N=61) δήλωσε πως είναι παντρεμένοι με δύο παιδιά, το 22,73% (N=35) παντρεμένοι με ένα παιδί, το 12,34% (N=19) παντρεμένοι χωρίς παιδιά, το 10,39% (N=16) ανύπαντροι, το 7,14% (N=11) παντρεμένοι με τρία παιδιά, ενώ το υπόλοιπο 7,79% (N=12) δήλωσε κάποια άλλη οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άνδρας	62	40,26%
	Γυναίκα	92	59,74%
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0 - 10 χρόνια	8	5,19%
	11 - 20 χρόνια	35	22,73%
	21 - 30 χρόνια	59	38,31%
	Περισσότερα από 30 χρόνια	52	33,77%
Υπηρετήσατε ως Διευθυντής/ντρια, στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;	Όχι	126	81,82%
	Ναι	28	18,18%
Υπηρεσία	Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	78	50,65%
	Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	62	40,26%
	Και στα δύο παραπάνω	14	9,09%
Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ	40	25,97%
	Μεταπτυχιακός τίτλος	57	37,01%
	Διδακτορικό δίπλωμα	5	3,25%
	Άλλες	12	7,79%
	Καμία	61	39,61%
Επιμορφώσεις	Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης	12	7,79%
	Π.Ε.Κ.	50	32,47%
	Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ)	133	86,36%
	Άλλη	79	51,30%
	Καμία	7	4,55%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	16	10,39%
	Έγγαμος χωρίς παιδιά	19	12,34%
	Έγγαμος με ένα παιδί	35	22,73%
	Έγγαμος με δύο παιδιά	61	39,61%
	Έγγαμος με τρία παιδιά	11	7,14%
	Άλλο	12	7,79%

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

Από τον πίνακα 2, στα Έτη Υπηρεσίας στην εκπαίδευση παρατηρείται μια σχετική γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με όποια επακόλουθα μπορούμε να σκεφτούμε (πνευματική κούραση, καταπόνηση, επαγγελματική εξουθένωση κ.ά.), αν αναλογιστεί κάποιος ότι το 22,73% βρίσκεται ήδη στη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας του και το 72,08% (38,31% + 33,77%) στην τρίτη και τέταρτη δεκαετία της υπηρεσίας του. Μόνο το 5,19% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αποτελούν τη γενιά των νέων εκπαιδευτικών με τις καινούριες ιδέες που είναι τόσο απαραίτητες για την εκπαίδευση.

Πίνακας 3. Συνάφεια φύλου με έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Φύλο	Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση								Σύνολο	
	0-10 χρόνια		11-20 χρόνια		21-30 χρόνια		πάνω από 30 χρόνια			
	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %	N	f %
Ανδρας	1	(12,5%)	8	(22,85%)	26	(44,07%)	27	(51,92%)	62	(40,26%)
Γυναίκα	7	(87,5%)	27	(77,15%)	33	(55,93%)	25	(48,08%)	92	(59,74%)
Σύνολο	8/154 (5,19%)		35/154 (22,73%)		59/154 (38,31%)		52/154 (33,77%)		154	

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

Στον πίνακα 3, διαφαίνεται ότι πολύ λιγότεροι άνδρες εισέρχονται στην εκπαίδευση, μόλις 12,5% με 0-10 χρόνια υπηρεσίας και περισσότεροι άνδρες βρίσκονται στην τέταρτη δεκαετία της υπηρεσίας τους (51,92%). Αντίθετα, στις γυναίκες διαπιστώνουμε ότι το 87,5% έχει 0-10 χρόνια υπηρεσίας και περίπου αντίστοιχα ποσοστά με τους άντρες έχουν στην τέταρτη δεκαετία υπηρεσίας (48,08%). Συνεπώς, σε μερικά χρόνια το λειτούργημα του εκπαιδευτικού μάλλον θα έχει γυναικοποιηθεί.

Πίνακας 4. Υπηρεσία ως διευθυντής/ντρια στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Α/θμια & Β/θμια Εκπ/ση

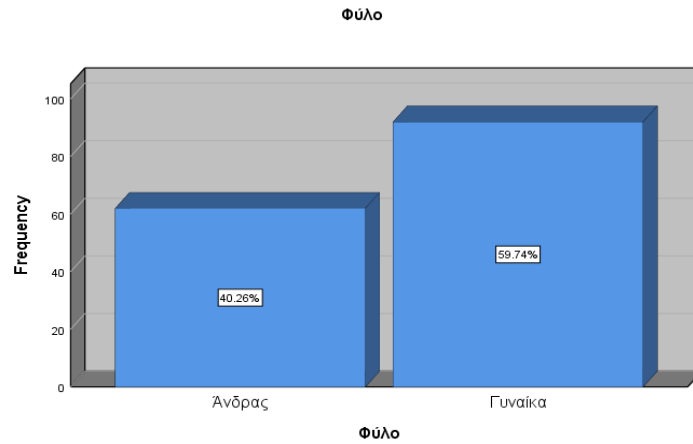
	Διευθυντές / άντρες		Διευθύντριες / γυναίκες		Σύνολο Δ-ντές / Εκπ-κοί	
	N	f %	N	f %	N	f %
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	11	(47,83%)	5	(9,1%)	16	(20,51%)
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	9	(28,12%)	0	(0%)	9	(14,52%)
Και στα δύο	3	(42,86%)	0	(0%)	3	(21,43%)
Σύνολο	23	(37,1%)	5	(5,43%)	28	(18,18%)

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

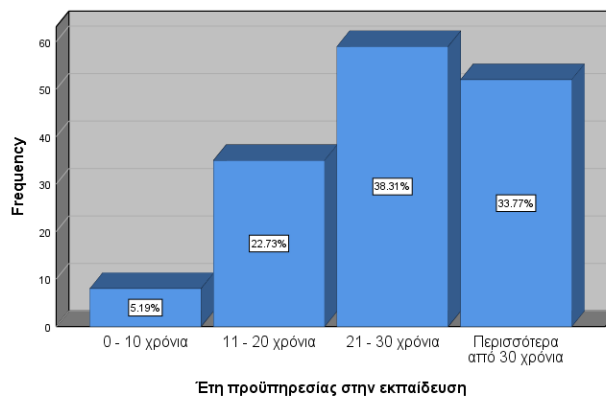
Στον πίνακα 4 παρατηρούμε να παρουσιάζεται από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου ότι οι θέσεις ευθύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ανδροποιηθεί (47,83%) σε σχέση με τις γυναίκες διευθύντριες (9,1%). Πολύ, δε, περισσότερο ανδροποιήθηκε η θέση ευθύνης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δεδομένου ότι δεν παρουσιάστηκε στο δείγμα μας καμία

γυναίκα διευθύντρια σχολικής μονάδας, ενώ οι άντρες διευθυντές ήταν το 28,12%. Το συνολικό ποσοστό διευθυντών/ντριών του δείγματος ανέρχεται στο 18,18%.



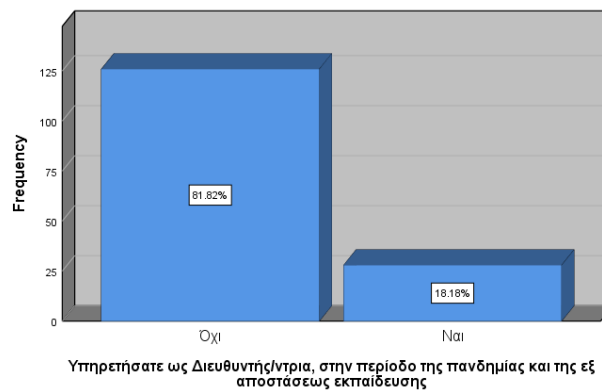
Γράφημα 1: Φύλο

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

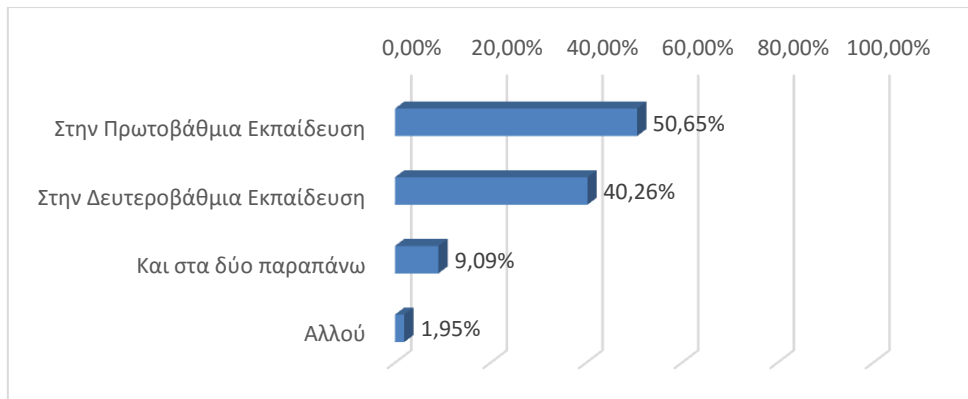


Γράφημα 2: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

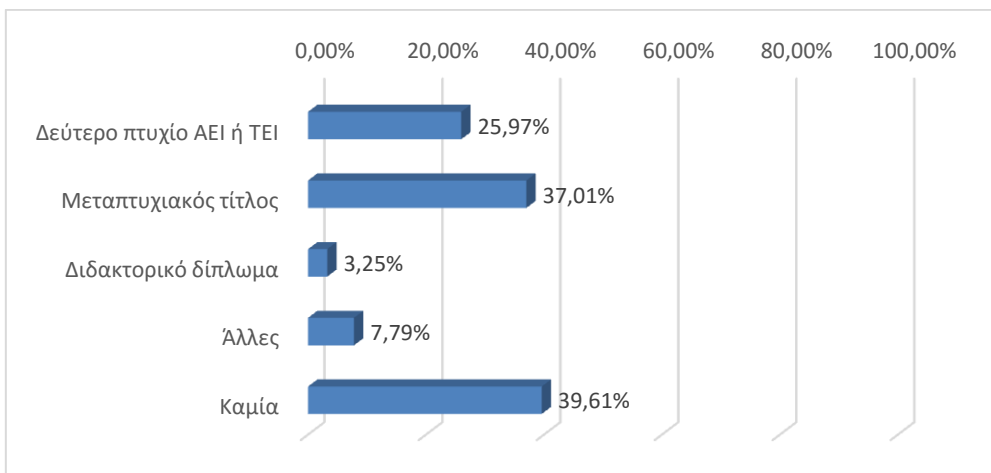
Υπηρετήσατε ως Διευθυντής/ντρια, στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης



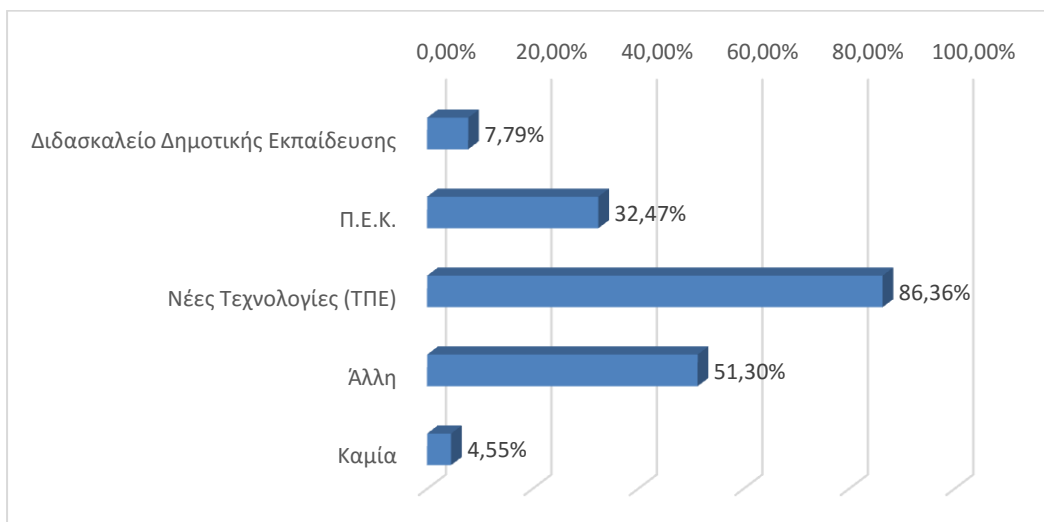
Γράφημα 3: Υπηρετήσατε ως Διευθυντής/ντρια, στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης



Γράφημα 4: Υπηρεσία



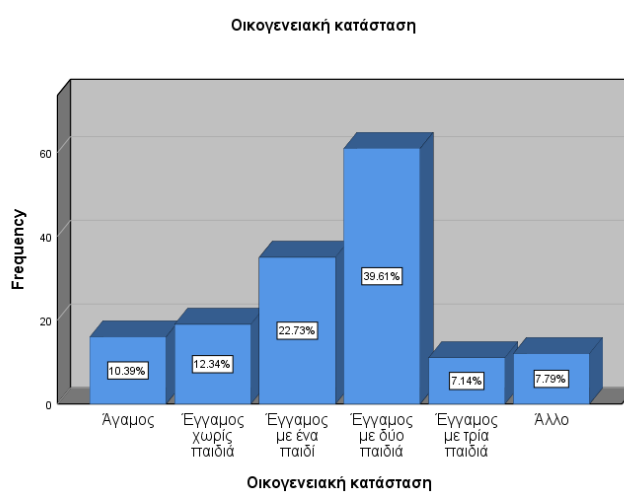
Γράφημα 5: Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου



Γράφημα 6: Επιμορφώσεις

Αναφορικά με τις επιμορφώσεις που πραγματοποιούν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, αξίζει να σημειωθεί, όπως φαίνεται και στο γράφημα 6, ότι είναι καθολική η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμορφώσεων (95,45%), θυσιάζοντας προσωπικό χρόνο και ίσως και χρήματα, για να παρακολουθήσουν επιμορφώσεις, σεμινάρια,

ημερίδες, κ.ά. που αφορούν την κατάρτιση, την εξειδίκευση και τη λειτουργία τους στο σχολείο ως επιστήμονες εκπαιδευτικοί. Μόνο το 4,55% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών παρουσιάζονται να μην παρακολουθούν καθόλου επιμορφώσεις. Αξιοσημείωτο είναι το πάρα πολύ υψηλό ποσοστό που καταλαμβάνει η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες (86,36%). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καταλάβει τον ρόλο και τη σπουδαιότητα των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους και στις παρεχόμενες υπηρεσίες και γνώσεις που προσφέρουν στους μαθητές τους.



Γράφημα 7: Οικογενειακή κατάσταση

Επαγγελματική Εξουθένωση

Αποπροσωποποίηση

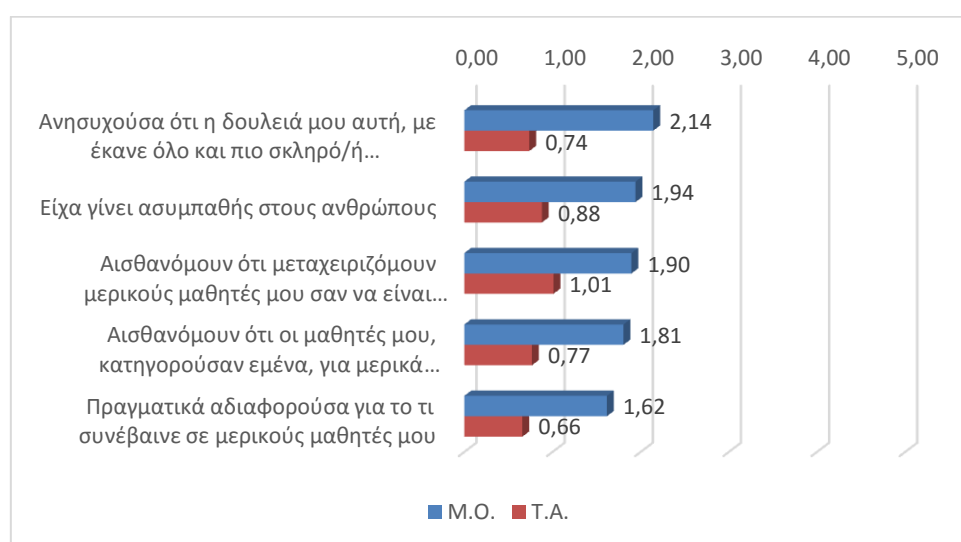
Στον Πίνακα 5 (και το Γράφημα 8) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις που αφορούν την αποπροσωποποίηση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Πολλές φορές, 5-Πάντα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι σπάνια ανησυχούσαν μήπως η δουλειά τους αυτή τους έκανε όλο και πιο σκληρούς συναισθηματικά (M.O.=2,14±0,74), ότι σπάνια είχαν γίνει μη συμπαθείς στους ανθρώπους (M.O.=1,94±0,88), σπάνια αισθάνονται ότι μεταχειρίζονταν μερικούς μαθητές τους σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα (M.O.=1,90±1,01), αισθάνονται πως ότι σπάνια οι μαθητές κατηγορούσαν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, για μερικά προβλήματά τους (M.O.=1,81±0,77) και ότι σπάνια αδιαφορούσαν πραγματικά για το τι συνέβαινε σε μερικούς μαθητές τους (M.O.=1,62±0,66).

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες είχαν χαμηλό επίπεδο αποπροσωποποίησης (Μ.Ο.=1,88±0,52).

Πίνακας 5: Αποπροσωποποίηση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ανησυχούσα ότι η δουλειά μου αυτή με έκανε όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά	2,14	0,74
Είχα γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους	1,94	0,88
Αισθανόμουν ότι μεταχειριζόμουν μερικούς μαθητές μου σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα	1,90	1,01
Αισθανόμουν ότι οι μαθητές μου, κατηγορούσαν εμένα για μερικά προβλήματά τους	1,81	0,77
Πραγματικά αδιαφορούσα για το τι συνέβαινε σε μερικούς μαθητές μου	1,62	0,66
Αποπροσωποποίηση	1,88	0,52



Γράφημα 8: Αποπροσωποποίηση

Συναισθηματική εξάντληση

Στον Πίνακα 6 (και το Γράφημα 9) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις που αφορούν την συναισθηματική εξάντληση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Πολλές φορές, 5-Πάντα).

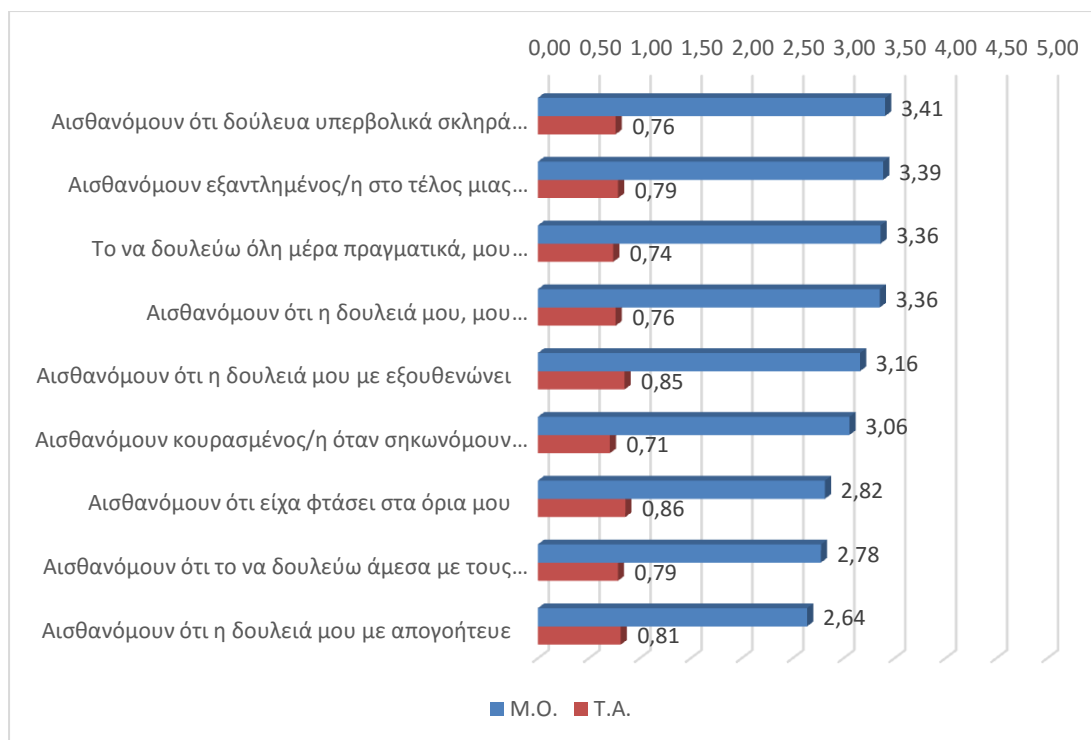
Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως μερικές έως πολλές φορές αισθάνονταν ότι δούλευαν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους (Μ.Ο.=3,41±0,76). Μερικές φορές αισθάνονταν εξαντλημένοι στο τέλος μια εργάσιμης μέρας (Μ.Ο.=3,39±0,79) και μερικές φορές, το να δουλεύουν όλη μέρα

πραγματικά, τους προκαλούσε ένταση (M.O.=3,36±0,74). Επίσης, δήλωσαν πως μερικές φορές αισθανόντουσαν ότι η δουλειά τους προκαλούσε συναισθηματική εξάντληση (M.O.=3,36±0,76), ότι τους εξουθενώνει (M.O.=3,16±0,85) και ένιωθαν κουρασμένοι όταν σηκώνονταν το πρωί και είχαν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα δουλειά (M.O.=3,06±0,71). Τέλος, δήλωσαν πως μερικές φορές αισθάνονταν ότι είχαν φτάσει στα όριά τους (M.O.=2,82±0,86), ότι το να δουλεύουν άμεσα με τους ανθρώπους τους προκαλούσε υπερβολικό στρες (M.O.=2,78±0,79) και ότι η δουλειά τους απογοήτευε (M.O.=2,64±0,81).

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες είχαν μέτριο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης (M.O.=3,11±0,58).

Πίνακας 6: Συναισθηματική εξάντληση

Πρόταση	M.O.	T.A.
Αισθανόμουν ότι δούλευα υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου	3,41	0,76
Αισθανόμουν εξαντλημένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας	3,39	0,79
Το να δουλεύω όλη μέρα πραγματικά, μου προκαλούσε ένταση	3,36	0,74
Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου μου προκαλούσε συναισθηματική εξάντληση	3,36	0,76
Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει	3,16	0,85
Αισθανόμουν κουρασμένος/η όταν σηκώνομουν το πρωί και είχα να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειά	3,06	0,71
Αισθανόμουν ότι είχα φτάσει στα όρια μου	2,82	0,86
Αισθανόμουν ότι, το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους, μου προκαλούσε υπερβολικό στρες	2,78	0,79
Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου με απογοήτευε	2,64	0,81
Συναισθηματική εξάντληση	3,11	0,58



Γράφημα 9: Συναισθηματική εξάντληση

Προσωπική πληρότητα

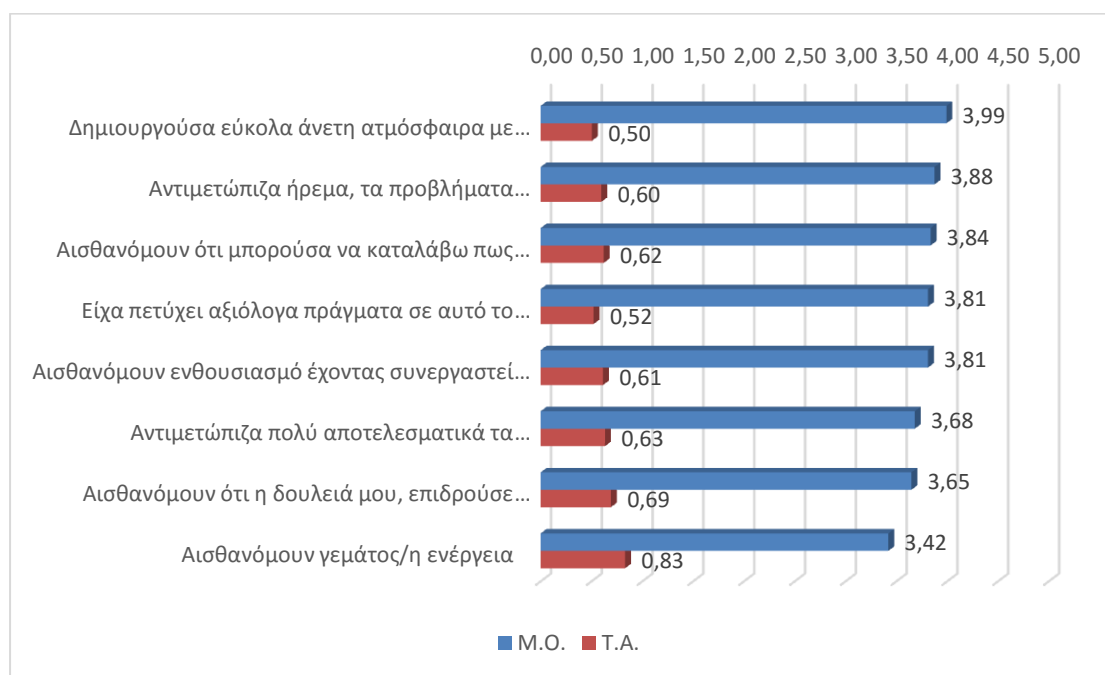
Στον Πίνακα 7 (και το Γράφημα 10) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με προτάσεις που αφορούν την προσωπική πληρότητα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Πολλές φορές, 5-Πάντα).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι πολλές φορές δημιουργούσαν εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές τους (M.O.=3,99±0,50), αντιμετώπιζαν ήρεμα τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης (M.O.=3,88±0,60), αισθάνονταν ότι μπορούσαν να καταλάβουν πως αισθάνονταν οι μαθητές τους για διάφορα πράγματα (M.O.=3,84±0,62) και είχαν πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα (M.O.=3,81±0,52). Επιπρόσθετα, δήλωσαν ότι πολλές φορές αισθάνονταν ενθουσιασμό, έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές τους (M.O.=3,81±0,61), αντιμετώπιζαν πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους (M.O.=3,68±0,63) και αισθάνονταν ότι η δουλειά τους επιδρούσε θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων (M.O.=3,65±0,69). Τέλος, δήλωσαν πως μερικές έως πολλές φορές αισθάνονταν γεμάτοι ενέργεια (M.O.=3,42±0,83).

Συμπερασματικά, οι ερωτηθέντες είχαν **μικρό βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας (M.O.=2,24±0,45).**

Πίνακας 7: Προσωπική πληρότητα

Πρόταση	M.O.	T.A.
Δημιουργούσα εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	3,99	0,50
Αντιμετώπιζα ήρεμα, τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης	3,88	0,60
Αισθανόμουν ότι μπορούσα να καταλάβω πως αισθάνονταν οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα	3,84	0,62
Είχα πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα	3,81	0,52
Αισθανόμουν ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου	3,81	0,61
Αντιμετώπιζα πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου	3,68	0,63
Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου επιδρούσε θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων	3,65	0,69
Αισθανόμουν γεμάτος/η ενέργεια	3,42	0,83
Μειωμένη Προσωπική πληρότητα	2,24	0,45



Γράφημα 10: Προσωπική πληρότητα

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας

Στους Πίνακες 8 και 9 (και τα Γραφήματα 11-14) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας. Αρχικά, αναφορικά με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφάρμοσαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, στην περίοδο της πανδημίας Covid-19, το 90,91% (N=140) απάντησε πως συνδύασε τη σύγχρονη με

την ασύγχρονη εκπαίδευση, το 7,79% (N=12) χρησιμοποίησε αποκλειστικά την σύγχρονη εκπαίδευση, ενώ μόνο το 1,30% (N=2) χρησιμοποίησε αποκλειστικά την ασύγχρονη εκπαίδευση. Σχετικά με τις πηγές και τους πόρους που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την εφαρμογή σύγχρονης εκπαίδευσης webex χρησιμοποίησε το 93,51% (N=144) των ερωτηθέντων, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email) το 90,91% (N=140), εφαρμογές διαδικτύου όπως το φωτόδεντρο, εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία, το youtube κ.λπ., το 78,57% (N=121), την εφαρμογή ασύγχρονης εκπαίδευσης eclass το 50,00% (N=77), την εκπαιδευτική τηλεόραση το 35,71% (N=55), την εφαρμογή ασύγχρονης εκπαίδευσης e-me το 33,77% (N=52), το 12,99% (N=20) χρησιμοποίησε κάποια άλλη εφαρμογή τηλεδιάσκεψης εκτός του webex, ενώ τέλος όλα τα προηγούμενα χρησιμοποίησε μόνο το 4,55% (N=7) των ερωτηθέντων.

Τέλος, όσον αφορά την αξιολόγηση της λειτουργίας της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν κατά μέσο όρο πως η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησε προβληματικά (M.O.=2,27±0,51), ενώ η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση από προβληματικά έως καλά (M.O.=2,66±0,72).

Πίνακας 8: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας
(ποιοτικές ερωτήσεις)

Ερωτήσεις	Κατηγορία	N	f %
Ποια μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόσατε στην περίοδο της πανδημίας Covid-19;	Ασύγχρονη	2	1,30%
	Σύγχρονη	12	7,79%
	Συνδυαστικά και τα δύο	140	90,91%
Ποιες πηγές και πόρους χρησιμοποιήσατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)	140	90,91%
	εκπαιδευτική τηλεόραση	55	35,71%
	σύγχρονη (webex)	144	93,51%
	ασύγχρονη (e-me)	52	33,77%
	ασύγχρονη (eclass)	77	50,00%

εφαρμογές διαδικτύου	121	78,57%
εφαρμογές τηλεδιάσκεψης (εκτός webex)	20	12,99%
Όλα τα παραπάνω	7	4,55%

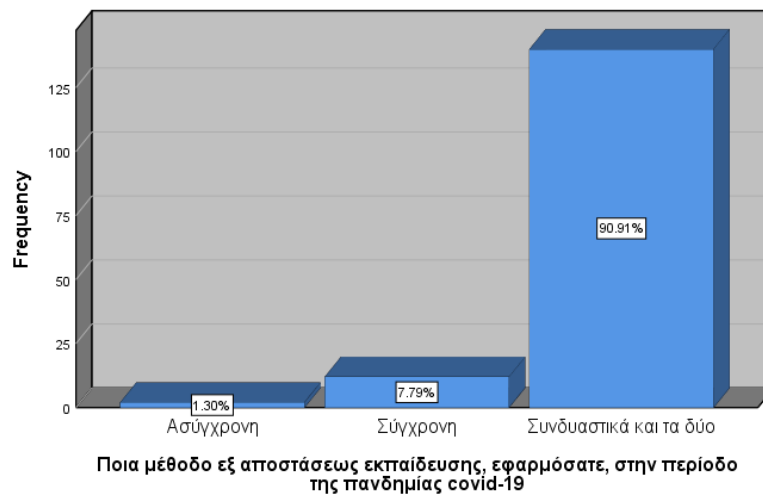
N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

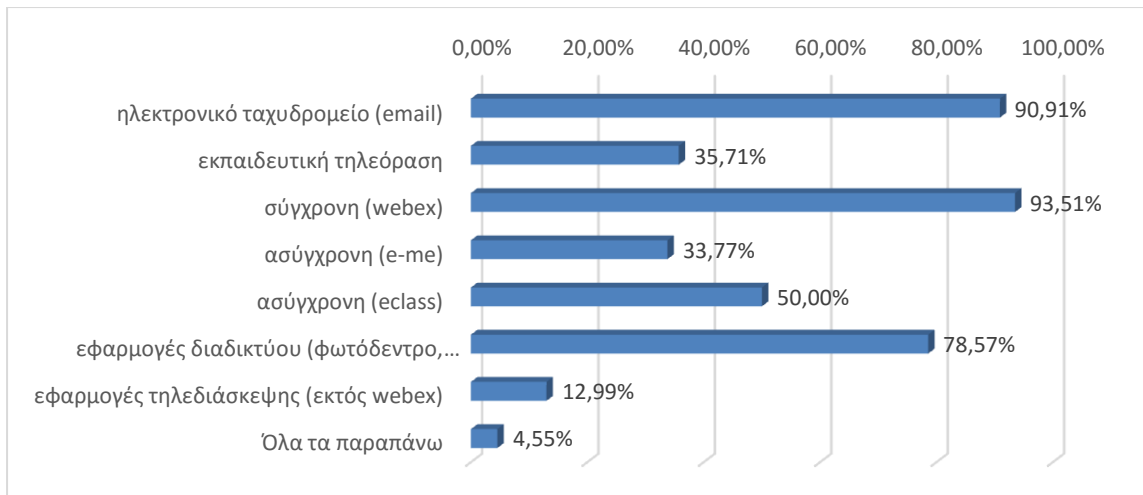
Πίνακας 9: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας
(ποσοτικές ερωτήσεις)

Πρόταση	M.O.	T.A.
Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex), φάνηκε ότι λειτούργησε	2,27	0,51
Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass), φάνηκε ότι λειτούργησε	2,66	0,72

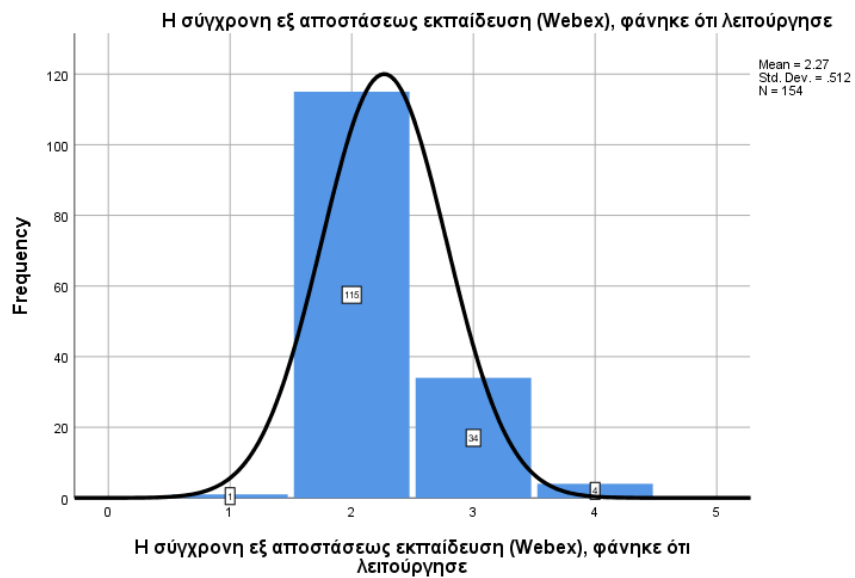
Ποια μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εφαρμόσατε, στην περίοδο της πανδημίας covid-19



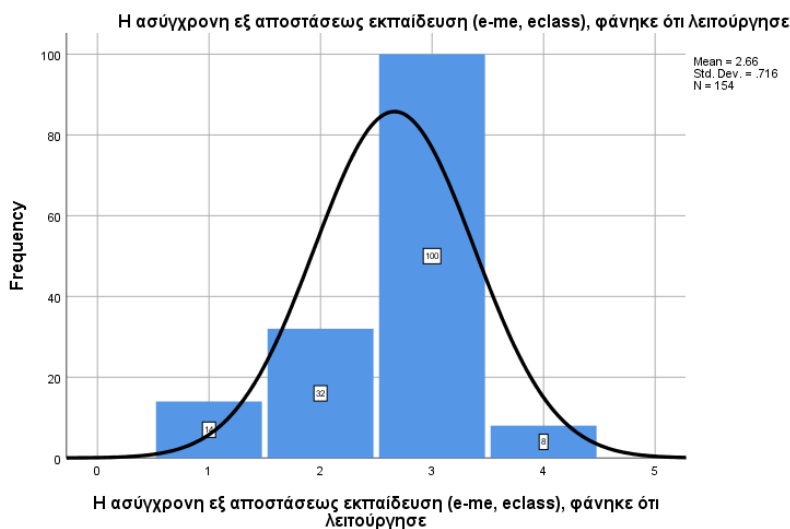
Γράφημα 11: Η μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εφαρμόσατε στην περίοδο της πανδημίας Covid-19



Γράφημα 12: Πηγές και πόρους χρησιμοποιήσατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Γράφημα 13: Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex), φάνηκε ότι λειτούργησε



Γράφημα 14: Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass), φάνηκε ότι λειτουργήσει

1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιες είναι οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Στους Πίνακες 10 και 11 (και τα Γραφήματα 15-22) παρουσιάζονται οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, στην ερώτηση για το αν οι εκπαιδευτικοί είχαν προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 81,17% (N=125) απάντησε αρνητικά, σε αντίθεση με το 18,83% που απάντησε θετικά. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν πως κατά μέσο όρο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν μέτριες έως μεγάλες (M.O.=4,30±1,00) και πως ένιωσαν πολύ ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί (M.O.=3,62±0,94). Επιπλέον, όσον αφορά το ποιους εκπαιδευτικούς παραγκώνισε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αυτούς που δε διέθεταν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες απαντήθηκε από το 92,86% (N=143) των ερωτηθέντων, αυτούς που δε διέθεταν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα απαντήθηκε από το 55,84% (N=86), ενώ όσους δεν ήταν ευρηματικοί να αναπτύξουν δικές τους δεξιότητες απαντήθηκε από το 42,86% (N=66). Όλα τα προηγούμενα απαντήθηκαν από το 36,36% (N=56) των ερωτηθέντων, ενώ μόνο το 2,60% (N=4) δε δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα. Επιπρόσθετα, στο 5,19% (N=8) των ερωτηθέντων έλειψε, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές στο σχολείο, στο 1,95% (N=3) η προσωπική επικοινωνία με τους

συναδέλφους-εκπαιδευτικούς στο σχολείο, στο 91,56% (N=141) η προσωπική επικοινωνία και με τους μαθητές και με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς, ενώ μόνο στο 1,30% (N=2) δεν τους έλειψε η προσωπική επικοινωνία με κανένα από τα προηγούμενα.

Σχετικά με το τι ανακάλυψαν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, νέες δεξιότητες δήλωσε το 91,67% (N=132), νέες τεχνικές διδασκαλίας δήλωσε το 68,06% (N=98), νέες μεθόδους μάθησης το 40,28% (N=58), ενώ και τα τρία δήλωσε το 32,64% (N=47). Επιπλέον, το 78,57% (N=121) διαφώνησε με το ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη, σε αντίθεση με το 21,43% (N=33) που συμφώνησε. Τέλος, αναφορικά με το αν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ήταν διχασμένοι με το 51,30% (N=79) να απαντάει «Όχι» και το 48,70% (N=75) να απαντάει «Ναι».

Πίνακας 10: Οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποιοτικές ερωτήσεις)

Ερωτήσεις	Κατηγορία	N	f %
Είχατε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Όχι	125	81,17%
	Ναι	29	18,83%
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση "άφησε απ' έξω" (παραγκώνισε) εκπαιδευτικούς που δεν	διέθεταν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα	86	55,84%
	διέθεταν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες	143	92,86%
	66	42,86%	
	56	36,36%	
	ήταν ευρηματικοί να αναπτύξουν δικές τους δεξιότητες	4	2,60%
Όλα τα παραπάνω	Κανένα		
Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σας έλειψε η προσωπική επικοινωνία	με τους μαθητές στο σχολείο	8	5,19%
	με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς στο σχολείο	3	1,95%
	141	91,56%	
	Και τα δύο	2	1,30%
Κανένα			
Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανακαλύψατε	Νέες δεξιότητες	132	91,67%
	Νέες μεθόδους μάθησης	58	40,28%
	Νέες τεχνικές διδασκαλίας	98	68,06%
	Όλα τα παραπάνω	47	32,64%
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να	Όχι	121	78,57%
	Ναι	33	21,43%

"ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη

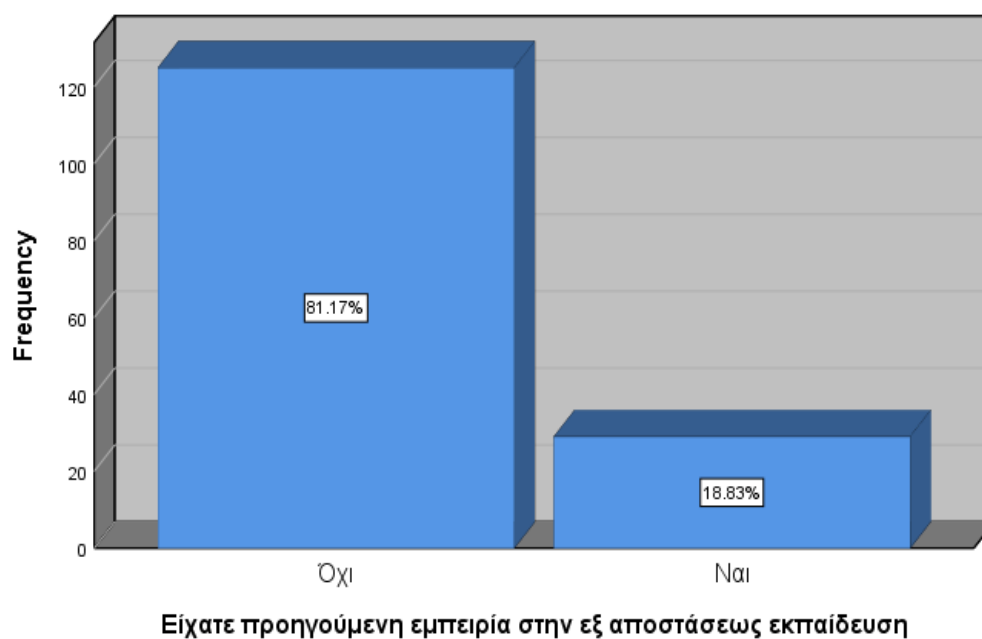
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών	Όχι	79	51,30%
	Ναι	75	48,70%

N: Συχνότητα

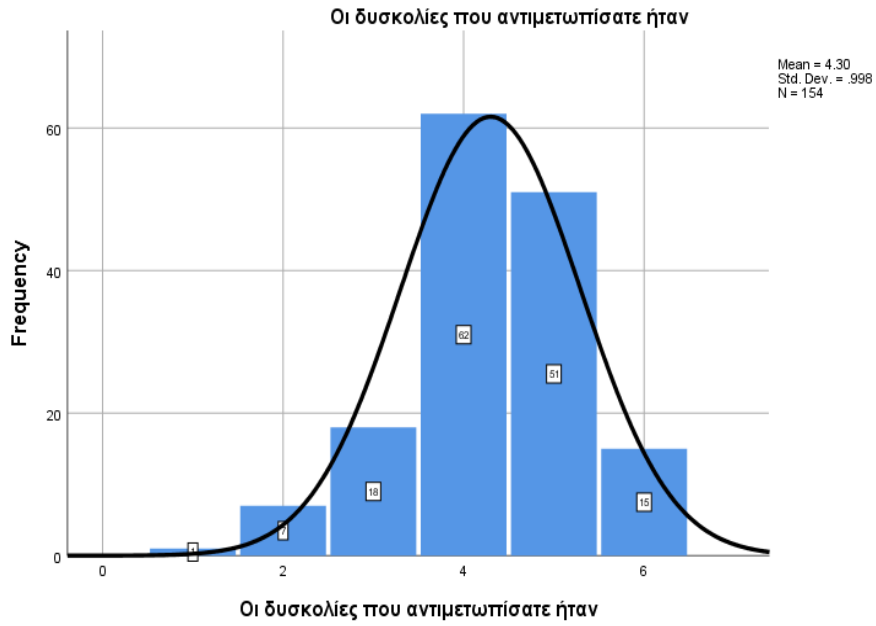
f %: Σχετική συχνότητα %

Πίνακας 11: Οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποσοτικές ερωτήσεις)

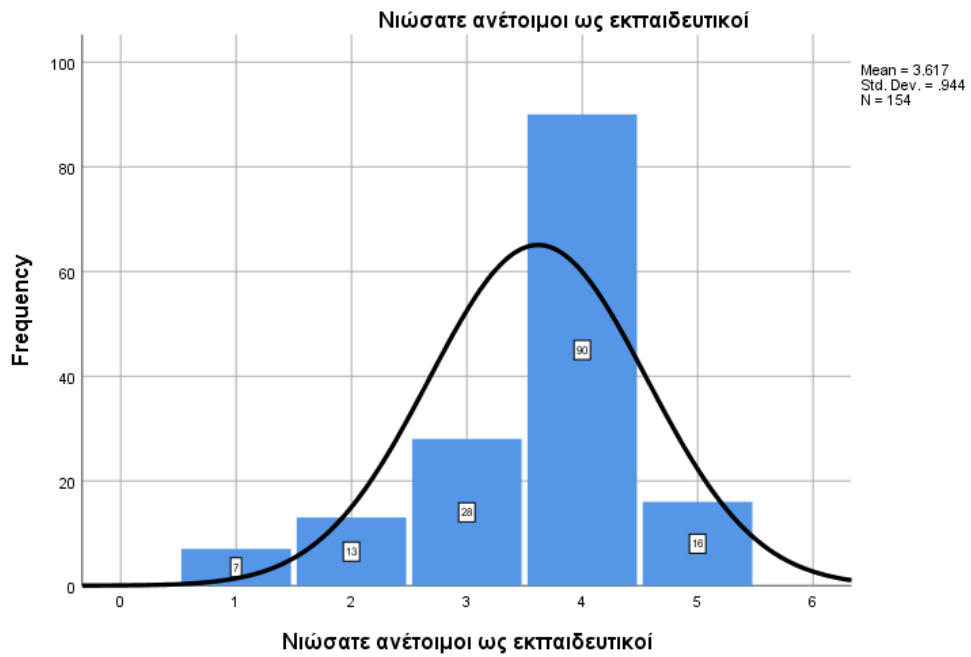
Πρόταση	M.O.	T.A.
Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ήταν	4,30	1,00
Νιώσατε ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί	3,62	0,94



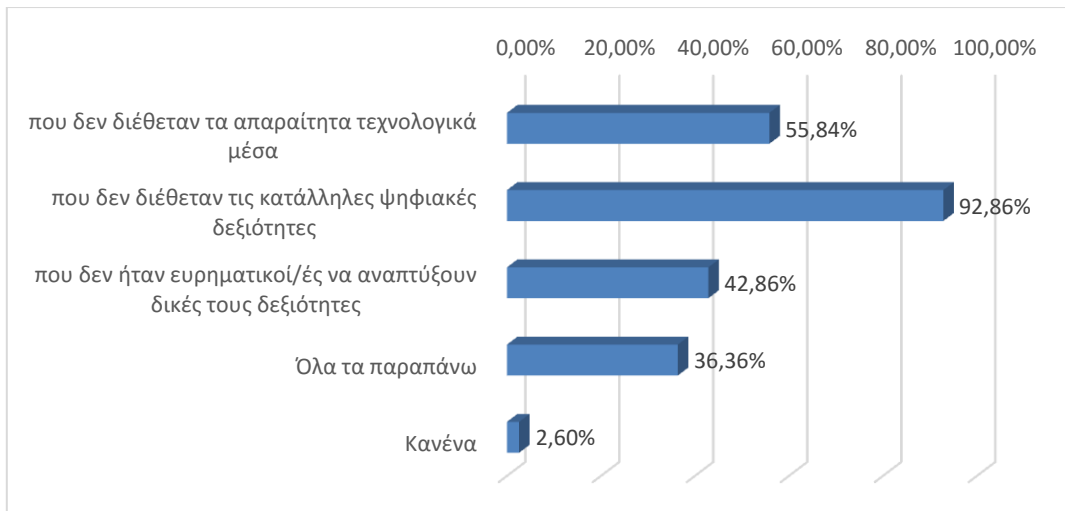
Γράφημα 15: Προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση



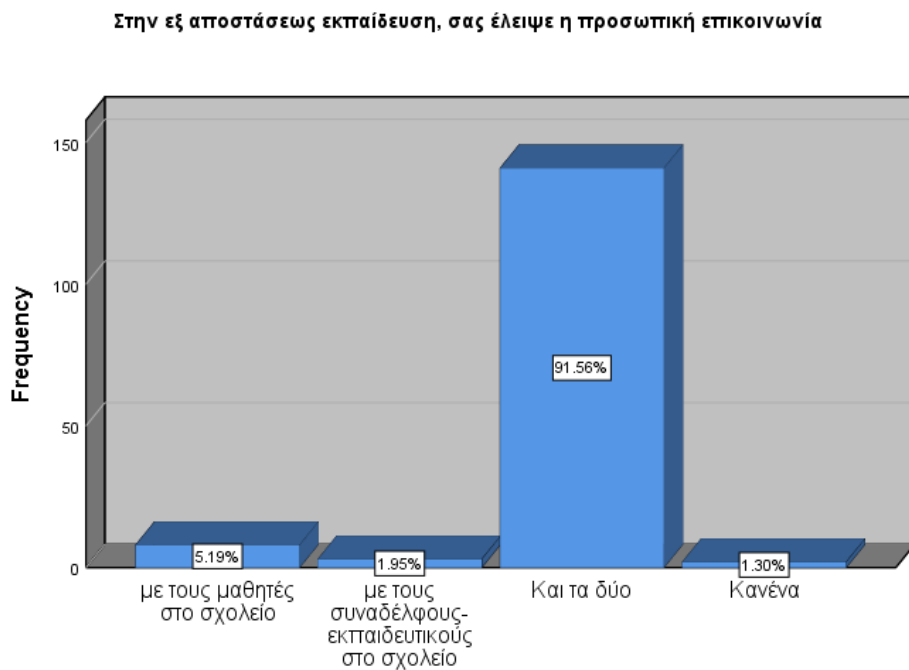
Γράφημα 16: Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ήταν



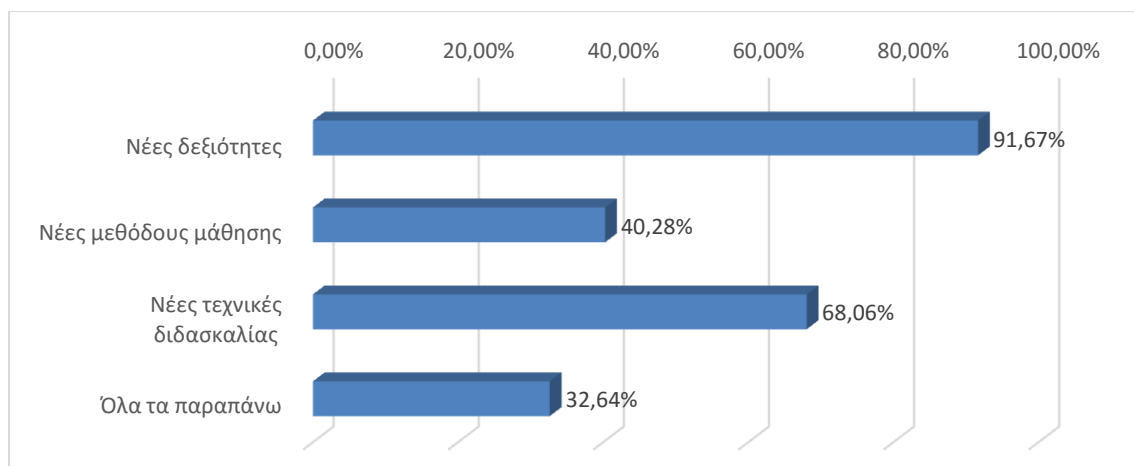
Γράφημα 17: Νιώσατε άνετοιμοι ως εκπαιδευτικοί



Γράφημα 18: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση "άφησε απ' έξω" (παραγκώνισε) εκπαιδευτικούς

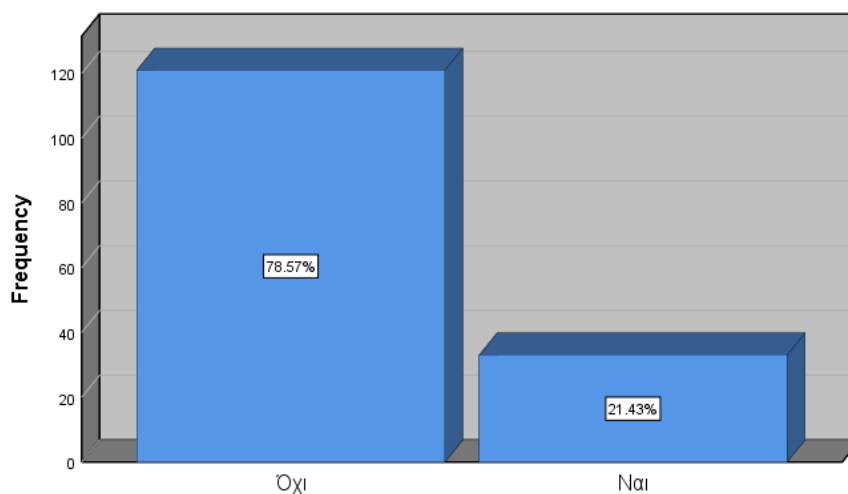


Γράφημα 19: Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σας έλειψε η προσωπική επικοινωνία



Γράφημα 20: Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανακαλύψατε

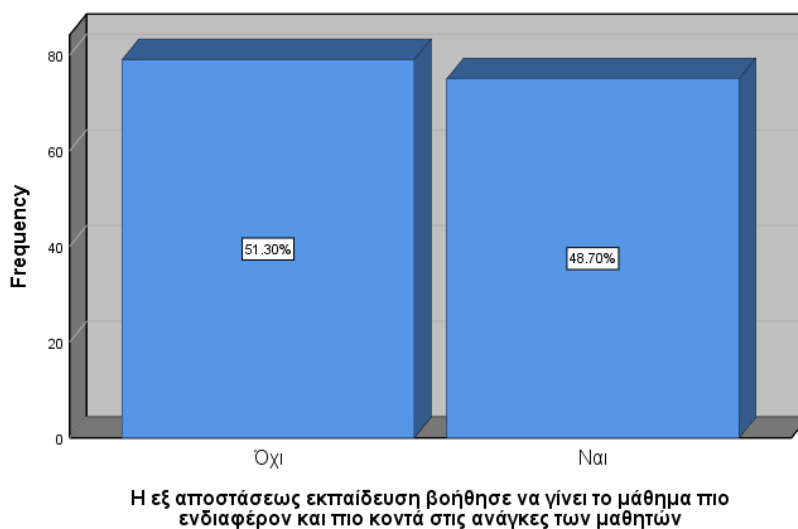
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη



Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη

Γράφημα 21: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών



Γράφημα 22: Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών

2ο Ερευνητικό Ερώτημα

Οι νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίες (ευελιξία, ανακαλυπτική μάθηση, αντεστραμμένη μάθηση κ.ά.) που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εφαρμόζονται και μετέπειτα στη δια ζώσης εκπαίδευση;

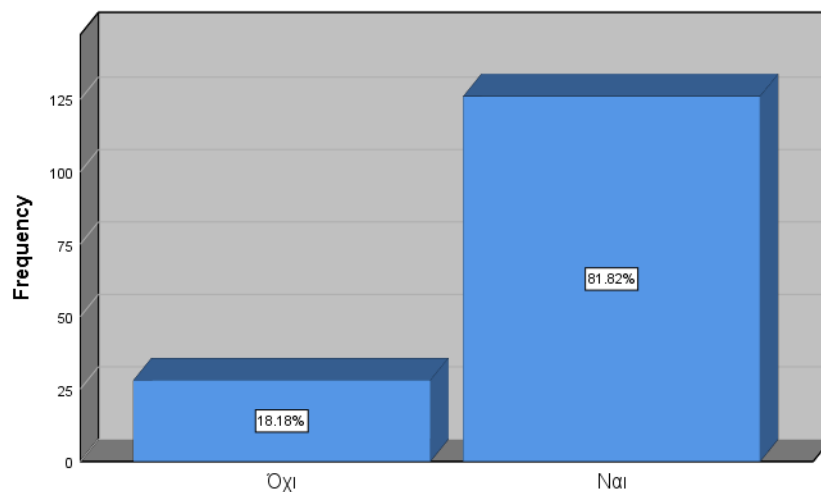
Στους Πίνακες 12 και 13 (και στα Γραφήματα 23-24) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το αν οι νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίες που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόζονται και μετέπειτα στη δια ζώσης εκπαίδευση. Αρχικά, στην ερώτηση για το αν αξιοποίησαν, όταν άνοιξαν τα σχολεία, τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία, όπως η καινοτομία, η ευελιξία, η μεγάλη προσφορά ψηφιακών μέσων, η πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ψηφιακές πλατφόρμες, τα υλικά και τους πόρους, την αυξημένη αυτονομία, την εσωτερική παρακίνηση μαθητών κ.α. που ανακάλυψαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το 81,82% (N=126) των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά και το 18,18% (N=28) αρνητικά. Τέλος, όταν άνοιξαν τα σχολεία, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο διατηρήσαν ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας τους, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους σε μέτριο βαθμό (M.O.=3,12 ± 0,79).

Πίνακας 12: Εφαρμογή νέων τεχνικών που αποκτήθηκαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποιοτικές ερωτήσεις)

Ερωτήσεις	Κατηγορία	N	f %
Όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποιήσατε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία που ανακαλύψατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Όχι	28	18,18%
	Ναι	126	81,82%

Πίνακας 13: Εφαρμογή νέων τεχνικών που αποκτήθηκαν από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ποσοτικές ερωτήσεις)

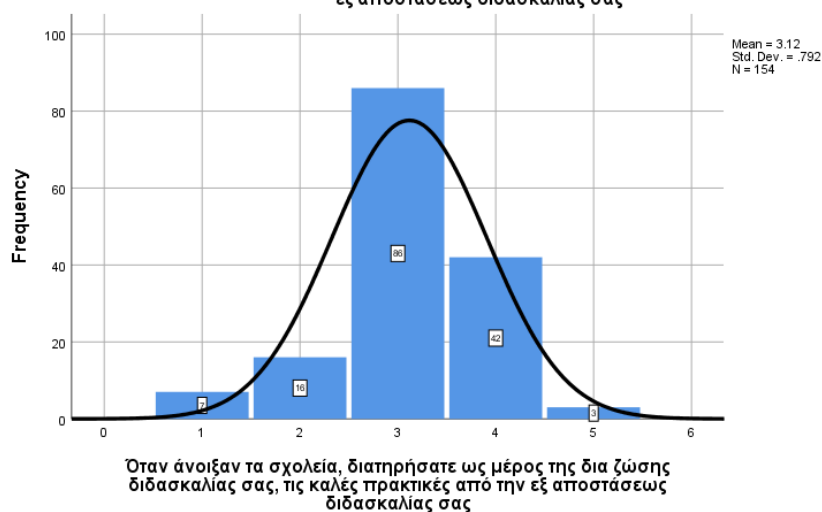
Πρόταση	M.O.	T.A.
Όταν άνοιξαν τα σχολεία, διατηρήσατε ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας σας, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλίας σας;	3,12	0,79



Όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποιήσατε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία που ανακαλύψατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Γράφημα 23: Όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποιήσατε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία που ανακαλύψατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Όταν άνοιξαν τα σχολεία, διατηρήσατε ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας σας, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλία σας



Γράφημα 24: Όταν άνοιξαν τα σχολεία, διατηρήσατε ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας σας, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλία σας

3ο Ερευνητικό Ερώτημα

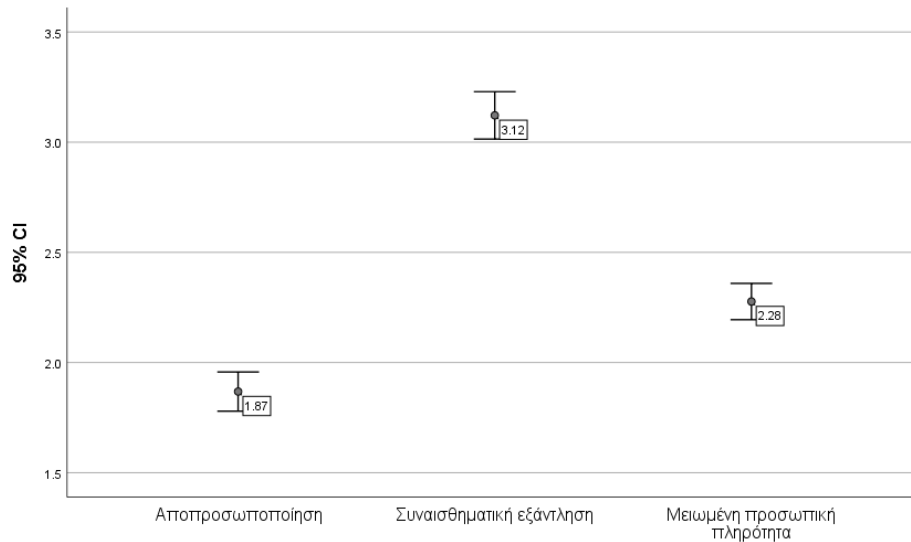
Ποια είναι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Εκπαιδευτικοί

Στον Πίνακα 14 (και στο Γράφημα 25) παρουσιάζονται τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης (M.O.=3,12±0,61) και μικρό βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας (M.O.=2,28±0,47) και αποπροσωποποίησης (M.O.=1,87±0,50).

Πίνακας 14: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

Παράγοντας	M.O.	T.A.
Αποπροσωποποίηση	1,87	0,50
Συναισθηματική εξάντληση	3,12	0,61
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	2,28	0,47



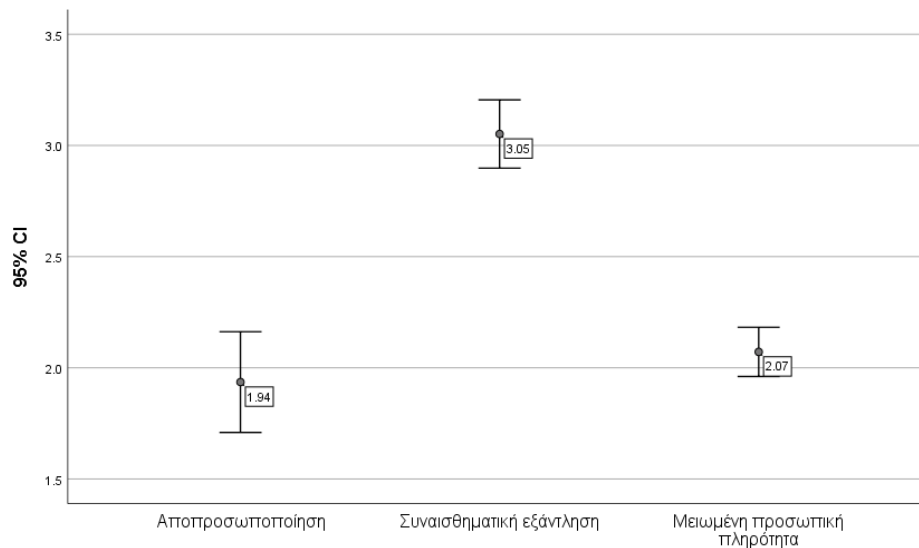
Γράφημα 25: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

Διευθυντές

Στον Πίνακα 15 (και στο Γράφημα 26) παρουσιάζονται τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των διευθυντών κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές εμφάνισαν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης (M.O.=3,05±0,40) και μικρό βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας (M.O.=2,07±0,29) και αποπροσωποποίησης (M.O.=1,94±0,58).

Πίνακας 15: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών

Παράγοντας	M.O.	T.A.
Αποπροσωποποίηση	1,94	0,58
Συναισθηματική εξάντληση	3,05	0,40
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	2,07	0,29



Γράφημα 26: Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης διευθυντών

Σύγκριση Εκπαιδευτικών-Διευθυντών

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μη παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης και του αν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είχαν τη θέση του διευθυντή κατά την περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($U=1295,5$, $p=0,020 < 0,05$).

Πίνακας 16: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης * Θέση διευθυντή, Mann-Whitney

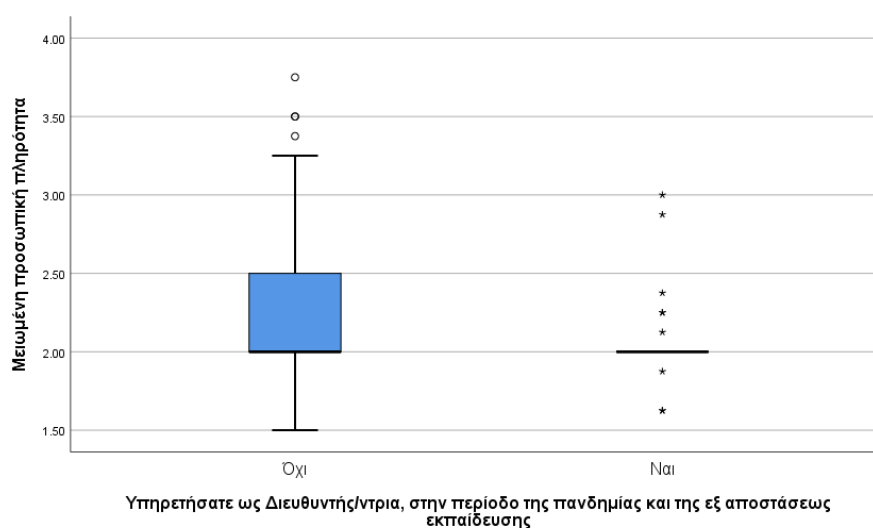
Παράγοντας	Στατιστικό	p
Αποπροσωποποίηση	U=1706	0,784
Συναισθηματική εξάντληση	U=1585,5	0,402
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	U=1295,5	0,020

Στον Πίνακα 17 (και το Γράφημα 27) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney μεταξύ του παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ως προς το αν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί είχαν την θέση του διευθυντή κατά την περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως, για τον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών (M.B.=81,22) είναι στατιστικά

μεγαλύτερη ($U=1295,5$, $p=0,020<0,05$) από τη μέση βαθμίδα των διευθυντών ($M.B.=60,77$).

Πίνακας 17: «Μειωμένη προσωπική πληρότηταD» * Θέση διευθυντή, Mann-Whitney

Παράγοντας	Θέση διευθυντή	N	M.B.	U	p
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	Όχι	126	81,22	1295,5	0,020
	Ναι	28	60,77		



Γράφημα 27: Boxplots «Μειωμένη προσωπική πληρότηταD» * Θέση διευθυντή

4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποια είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση; Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται οι συσχετίσεις Spearman μεταξύ των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης ως προς το αν οι εκπαιδευτικοί ήταν άνετοιμοι για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και το κατά πόσο λειτούργησαν ομαλά η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει πως ο παράγοντας «Συναισθηματική εξάντληση» συσχετίζεται θετικά με τον παράγοντα:

- «Νιώσατε άνετοιμοι ως εκπαιδευτικοί» ($\rho=0,258$, $p<0,01$)

Επίσης, ο παράγοντας «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» συσχετίζεται αρνητικά με τον παράγοντα:

- «Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass) φάνηκε ότι λειτούργησε» ($\rho=-0,312$, $p<0,01$)

Πίνακας 18: Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης * Ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ετοιμότητα για αυτή, Συσχετίσεις Spearman

Συσχετίσεις Spearman	Αποπροσωποποίηση	Συναισθηματική εξάντληση	Μειωμένη προσωπική πληρότητα
Νιώσατε ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί	$\rho=0,071$	$\rho=0,258^{**}$	$\rho=0,088$
Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex), φάνηκε ότι λειτούργησε	$\rho=0,140$	$\rho=-0,043$	$\rho=0,105$
Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass), φάνηκε ότι λειτούργησε	$\rho=-0,128$	$\rho=0,026$	$\rho=-0,312^{**}$

** $p<0,01$

5ο Ερευνητικό Ερώτημα

Υπάρχει συσχέτιση σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία με την επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Φύλο

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το φύλο των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στους παράγοντες «Συναισθηματική εξάντληση» ($t(151,8)=-3,447$, $p=0,001<0,01$) και «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($t(151,4)=-3,481$, $p=0,001<0,01$).

Πίνακας 19: Παράγοντες * Φύλο, t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	$t(152) = 0,571$	0,569	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	$t(151,8) = -3,447$	0,001	t-test

Μειωμένη προσωπική πληρότητα	$t(151,4) = -3,481$	0,001	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,000$	1,000+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,422$	0,525	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 3,313$	0,069	X^2

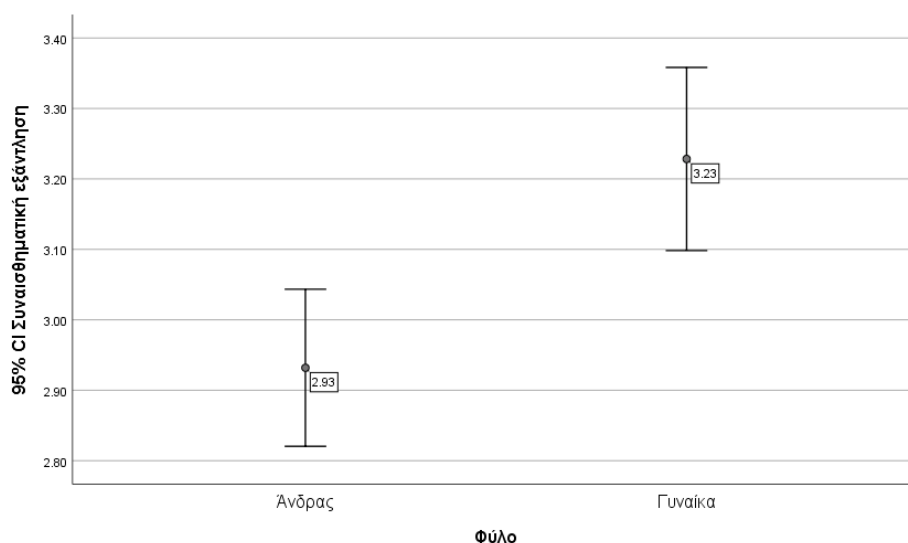
+Fisher exact value

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 20 (και τα Γραφήματα 28-29) προκύπτει ότι:

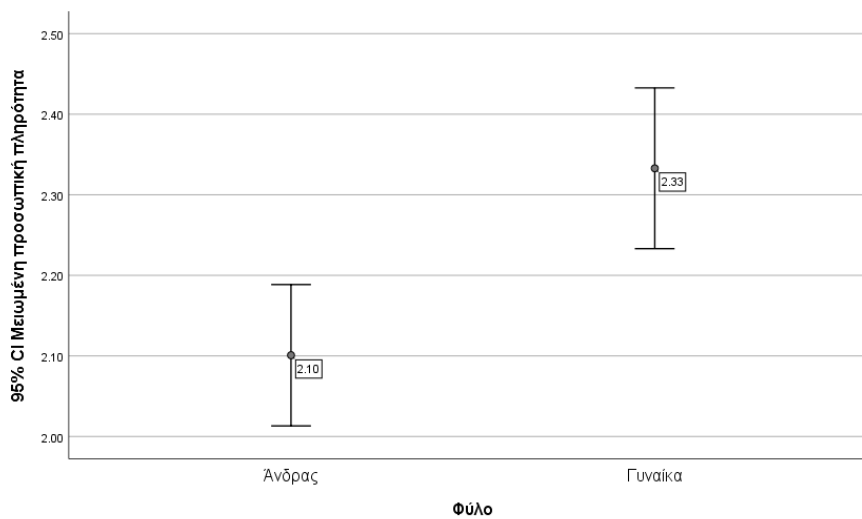
- Στον παράγοντα «Συναισθηματική εξάντληση», η μέση τιμή των ανδρών (Μ.Ο.=2,93) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(151,8)=-3,447$, $p=0,001$) από τη μέση τιμή των γυναικών (Μ.Ο.=3,23).
- Στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση τιμή των ανδρών (Μ.Ο.=2,10) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(151,4)=-3,481$, $p=0,001$) από τη μέση τιμή των γυναικών (Μ.Ο.=2,33).

Πίνακας 20: Παράγοντες * Φύλο, t-test (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	t	df	p
Συναισθηματική εξάντληση	Άνδρας	62	2,93	-3,447	151,8	0,001
	Γυναίκα	92	3,23			
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	Άνδρας	62	2,10	-3,481	151,4	0,001
	Γυναίκα	92	2,33			



Γράφημα 28: Error bars «Συναισθηματική εξάντληση» * Φύλο



Γράφημα 29: Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Φύλο

Έτη Υπηρεσίας

Στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis, Spearman και χ^2 των παραγόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας των ερωτηθέντων στην εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($F(3, 150) = 5,652, p = 0,001 < 0,01$).

Πίνακας 21: Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας, ANOVA, Kruskal-Wallis, Spearman και χ^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	H (3) = 4,748	0,191	K-W
Συναισθηματική εξάντληση	F (3, 150) = 1,773	0,155	ANOVA
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	F (3, 150) = 5,652	0,001	ANOVA
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	rho = 0,005	0,953	Spearman
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	rho = 0,066	0,417	Spearman
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$\chi^2(3) = 4,945$	0,176	χ^2

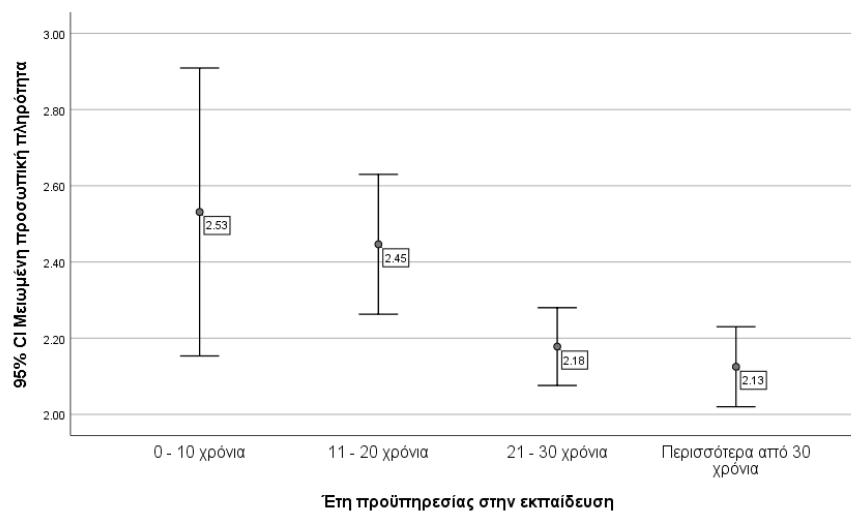
Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 22-23 (και το Γράφημα 30) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» η μέση τιμή των ερωτηθέντων που έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,45) είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση τιμή των ερωτηθέντων που έχουν περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,13) ($p=0,016$).

Πίνακας 22: Παράγοντες * Έτη υπηρεσίας, ANOVA (στατ. σημαντικά)

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας	N	M.O.	df1	df2	F	p
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	0 - 10 χρόνια	8	2,53	3	150	5,652	0,001
	11 - 20 χρόνια	35	2,45				
	21 - 30 χρόνια	59	2,18				
	Περισσότερα από 30 χρόνια	52	2,13				

Πίνακας 23: «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Έτη υπηρεσίας, Games-Howell post hoc

Παράγοντας	Έτη υπηρεσίας (I)	Έτη υπηρεσίας (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	0 - 10 χρόνια	11 - 20 χρόνια	0,08	0,966
		21 - 30 χρόνια	0,35	0,226
		Περισσότερα από 30 χρόνια	0,41	0,146
	11 - 20 χρόνια	0 - 10 χρόνια	-0,08	0,966
		21 - 30 χρόνια	0,27	0,058
		Περισσότερα από 30 χρόνια	0,32*	0,016
	21 - 30 χρόνια	0 - 10 χρόνια	-0,35	0,226
		11 - 20 χρόνια	-0,27	0,058
		Περισσότερα από 30 χρόνια	0,05	0,887
	Περισσότερα από 30 χρόνια	0 - 10 χρόνια	-0,41	0,146
		11 - 20 χρόνια	-0,32*	0,016
		21 - 30 χρόνια	-0,05	0,887



Γράφημα 30: Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Έτη υπηρεσίας

Οικογενειακή Κατάσταση

Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2 των παραγόντων ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών ή βαθμίδων αλλά ούτε κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p \geq 0,241$).

Πίνακας 24: Παράγοντες * Οικογενειακή κατάσταση, ANOVA, Kruskal-Wallis και χ^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	H (5) =6,031	0,303	K-W
Συναισθηματική εξάντληση	F (5, 148) =1,030	0,402	ANOVA
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	H (5) =6,462	0,264	K-W
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	χ^2 (5) =5,897	0,316	χ^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	χ^2 (5) =6,732	0,241	χ^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	χ^2 (5) =1,904	0,862	χ^2

Υπηρεσία

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν υπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω των τιμών με τον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($t(143,601) = -2,956, p=0,004$) και εξάρτηση με τον παράγοντα «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» ($X^2(1)=9.600, p=0,002$).

Πίνακας 25: Παράγοντες * Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	$t(152) = -1,267$	0,207	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	$t(149,106) = -1,110$	0,269	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	$t(143,601) = -2,956$	0,004	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,882$	0,649+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,468$	0,741+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 9,600$	0,002	X^2

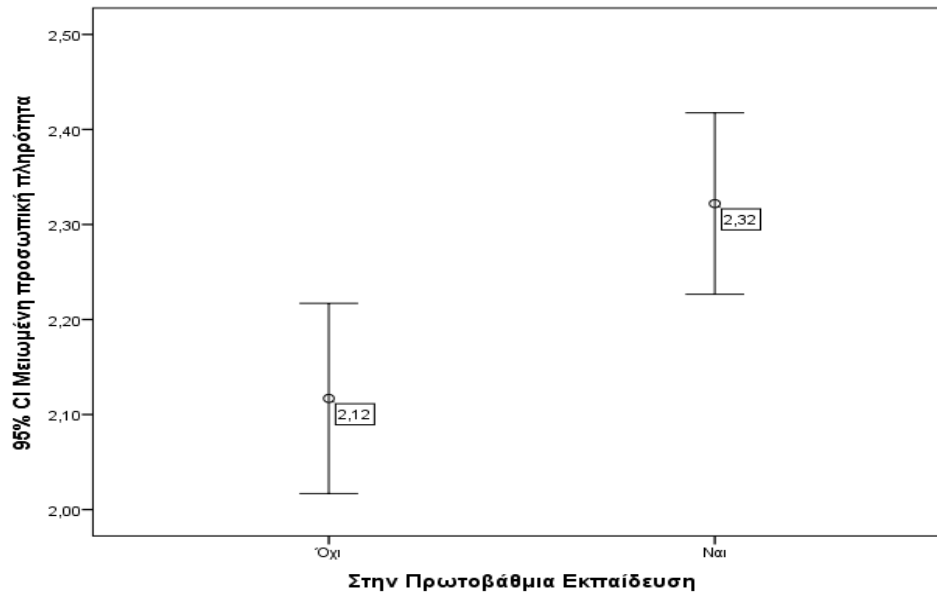
+Fisher exact

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 26 (Γράφημα 31) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση τιμή των ατόμων που δεν υπηρέτησαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (M.O.=2,12) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(143,601) = -2,956, p=0,004$) από την αντίστοιχη όσων υπηρέτησαν (M.O.=2,32).

Πίνακας 26: «Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Independent samples t-test

Παράγοντας	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	N	M.O.	t (143,601)	p-value
Μειωμένη	Όχι	62	2,12	-2,956	0,004

προσωπική πληρότητα	Ναι	92	2,32
------------------------	-----	----	------

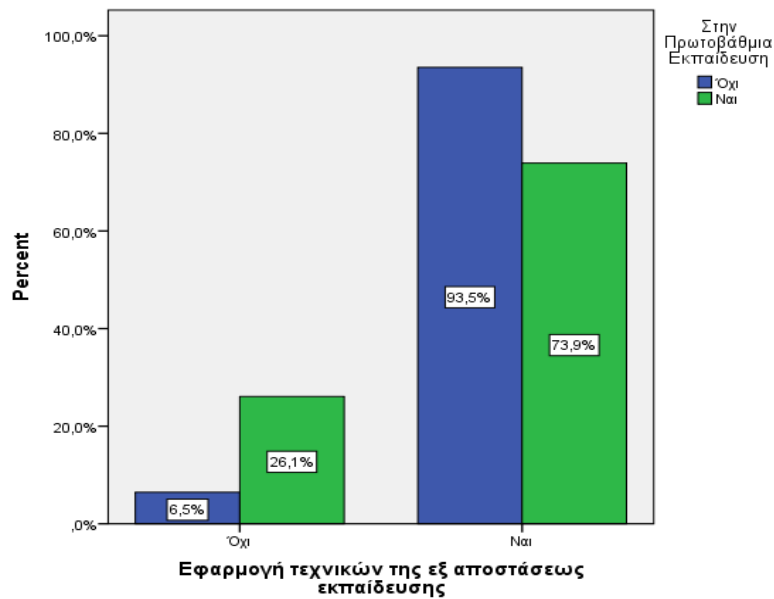


Γράφημα 31: Error bars «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Από τον Πίνακα 27 (και το Γράφημα 32) προκύπτει πως για την «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», ενώ το ποσοστό αυτών που εφάρμοσαν τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην δια ζώσης εκπαίδευση είναι 81,8%, το αντίστοιχο ποσοστό όσων δεν έχουν υπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (93,5%) είναι μεγαλύτερο από αυτό που έχουν υπηρεσία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (73,9%).

Πίνακας 27: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, χ^2

		Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης				
		Όχι		Ναι		
		N	%	N	%	
$\chi^2(1)=9,600, p=0,002$	Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	Όχι	4	6,5%	58	93,5%
		Ναι	24	26,1%	68	73,9%
		Σύνολο	28	18,2%	126	81,8%



Γράφημα 32: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν υπηρεσία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω των τιμών με τον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($t(148,579) = 1,994, p = 0,048$) και εξάρτηση με τον παράγοντα «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» ($X^2(1) = 5,912, p = 0,015$).

Πίνακας 28: Παράγοντες * Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	$t(147,973) = 1,349$	0,179	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	$t(139,017) = 1,552$	0,123	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	$t(148,579) = 1,994$	0,048	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 1,781$	0,367+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 1,602$	0,328+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 5,912$	0,015	X^2

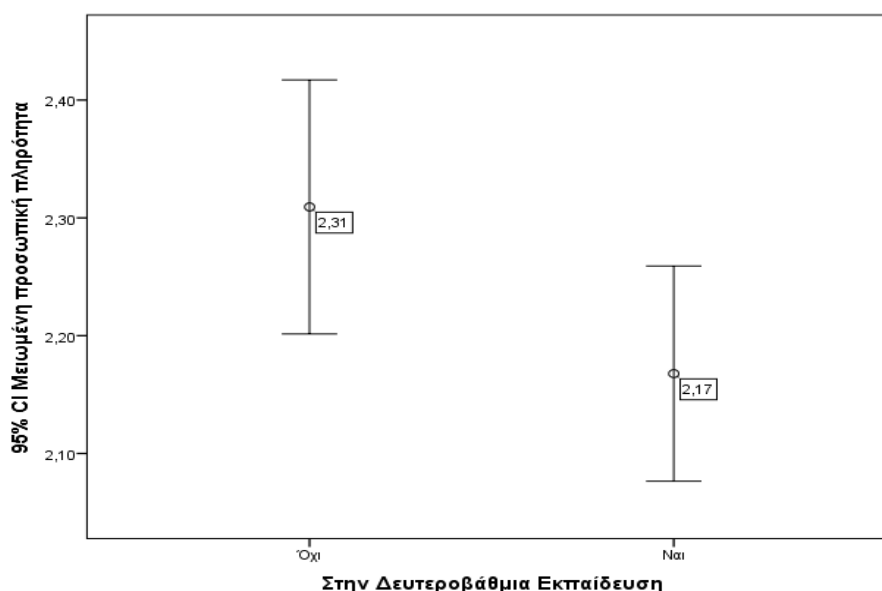
+Fisher exact

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 29 (Γράφημα 33) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση τιμή των ατόμων που δεν υπηρέτησαν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μ.Ο.=2,31) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(148,579)=1,994, p=0,048$) από την αντίστοιχη όσων υπηρέτησαν (Μ.Ο.=2,17).

Πίνακας 29: «Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

Independent samples t-test

Παράγοντας	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	N	M.O.	t (148,579)	p-value
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	Όχι	78	2,31	1,994	0,048
	Ναι	76	2,17		

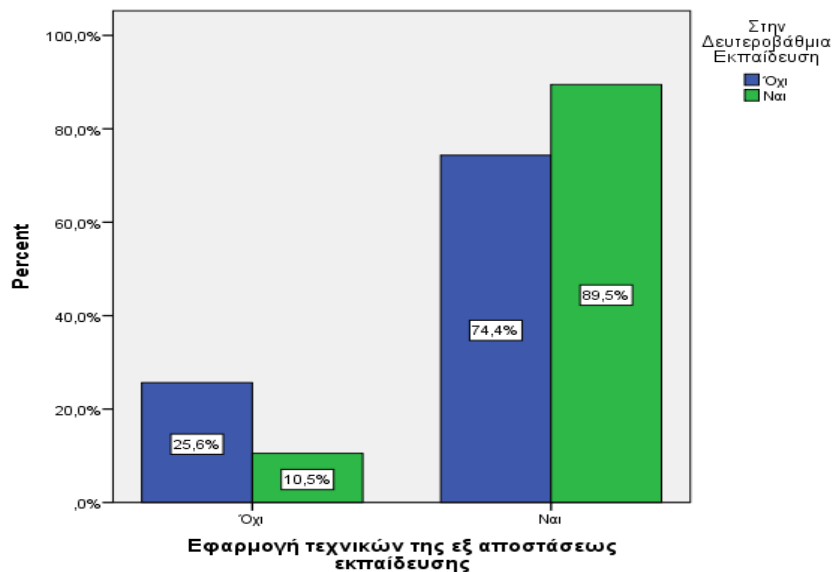


Γράφημα 33: Error bars για «Μειωμένη προσωπική επίτευξη» * Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Επίσης, από τον Πίνακα 30 (και το Γράφημα 34) προκύπτει πως για την «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», ενώ το ποσοστό αυτών που εφάρμοσαν τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαίδευση είναι 81,8%, το αντίστοιχο ποσοστό όσων έχουν υπηρεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (89,5%) είναι μεγαλύτερο από αυτό όσων δεν έχουν υπηρεσία δευτεροβάθμια εκπαίδευση (74,4%).

Πίνακας 30: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, χ^2

		Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης			
		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
$\chi^2(1)=5,912, p=0,015$					
Υπηρεσία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Όχι	20	25,6%	58	74,4%
	Ναι	8	10,5%	68	89,5%
	Σύνολο	28	18,2%	126	81,8%



Γράφημα 34: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Υπηρεσία στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Άλλη υπηρεσία

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και χ^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν υπηρεσία από κάπου αλλού. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ή εξαρτήσεις ($p \geq 0,215$).

Πίνακας 31: Παράγοντες * Άλλη Υπηρεσία, Independent samples t-test και χ^2

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =0,627	0,953	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =-1,245	0,215	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (2,017) =-0,330	0,772	t-test

Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,103$	1,000+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,212$	1,000+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 0,680$	1,000+	X^2

+Fisher exact

Σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου

Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, όπου δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω των τιμών ($p \geq 0,068$).

Πίνακας 32: Παράγοντες * Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	$t(152) = -0,487$	0,627	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	$t(90,476) = 0,535$	0,594	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	$t(81,390) = 1,849$	0,068	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 3,112$	0,111+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 1,419$	0,455+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 1,173$	0,279	X^2

+Fisher exact

Μεταπτυχιακός τίτλος

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν μεταπτυχιακό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ή εξαρτήσεις ($p \geq 0,254$).

Πίνακας 33: Παράγοντες * Μεταπτυχιακό, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	P	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =-0,839	0,403	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =1,188	0,237	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) =-0,974	0,331	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,642$	0,652+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,041$	1,000+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 1,301$	0,254	X^2

+Fisher exact

Διδακτορικό δίπλωμα

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν διδακτορικό. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ή εξαρτήσεις ($p \geq 0,140$).

Πίνακας 34: Παράγοντες * Διδακτορικό, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =1,232	0,220	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =0,867	0,387	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) =1,483	0,140	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,173$	1,000+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,359$	1,000+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 1,148$	0,585	X^2

+Fisher exact

Χωρίς δεύτερο πτυχίο

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν κάποιες άλλες (εκτός των προαναφερθέντων) επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού τίτλου, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με την μεταβλητή «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» ($X^2(1) = 7,461, p=0,049$).

Πίνακας 35: Παράγοντες * Άλλες επιπλέον σπουδές, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =1,375	0,171	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =0,564	0,573	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) =0,588	0,557	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 7,461$	0,049+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 2,218$	0,176+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 0,020$	1,000	X^2

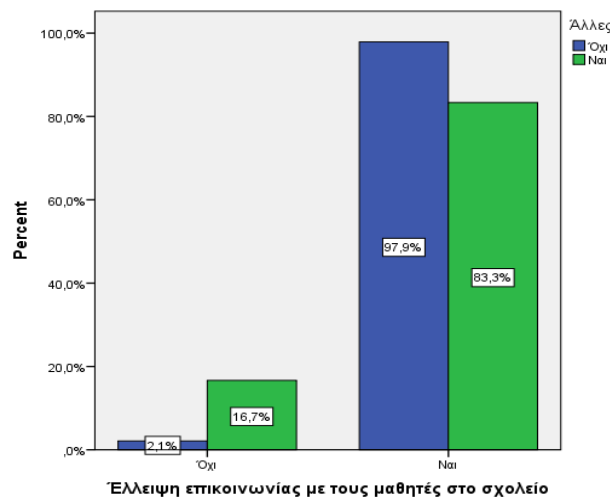
+Fisher exact

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 36 (και το Γράφημα 35) προκύπτει πως για την «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο», ενώ το ποσοστό αυτών που κατά την πανδημία τους έχει λείψει τόσο η προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές στο σχολείο είναι 96,8%, το αντίστοιχο ποσοστό όσων έχουν άλλες επιπλέον σπουδές (83,3%) είναι μικρότερο από αυτό όσων δεν έχουν άλλες επιπλέον σπουδές (97,9%).

Πίνακας 36: «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Άλλες επιπλέον σπουδές, X^2

			Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	
$X^2(1) = 7,461, p=0,049$			Όχι	Ναι
Άλλες	Όχι	N	3	139
		%	2,1%	97,9%
Ναι		N	2	10
		%	16,7%	83,3%

Σύνολο	N	5	149
	%	3,2%	96,8%



Γράφημα 35: «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Άλλες επιπλέον σπουδές

Χωρίς επιπλέον σπουδές

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες δεν έχουν καθόλου επιπλέον σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ή εξαρτήσεις ($p \geq 0,265$).

Πίνακας 37: Παράγοντες * Δεν έχουν επιπλέον σπουδές, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) = -0,535	0,593	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) = -1,118	0,265	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) = -0,653	0,515	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1) = 0,831$	0,649+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1) = 0,483$	0,518+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1) = 0,665$	0,415	X^2

+Fischer Exact

Επιμορφώσεις

Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν επιμόρφωση από διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τον παράγοντα «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» ($X^2(3)=7,461$, $p=0,049$).

Πίνακας 38: Παράγοντες * Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Independent samples t-test και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =-0,830	0,408	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =-0,013	0,989	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) =-0,422	0,674	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1)=7,461$	0,049+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1)=0,904$	1,000+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1)=0,849$	0,696+	X^2

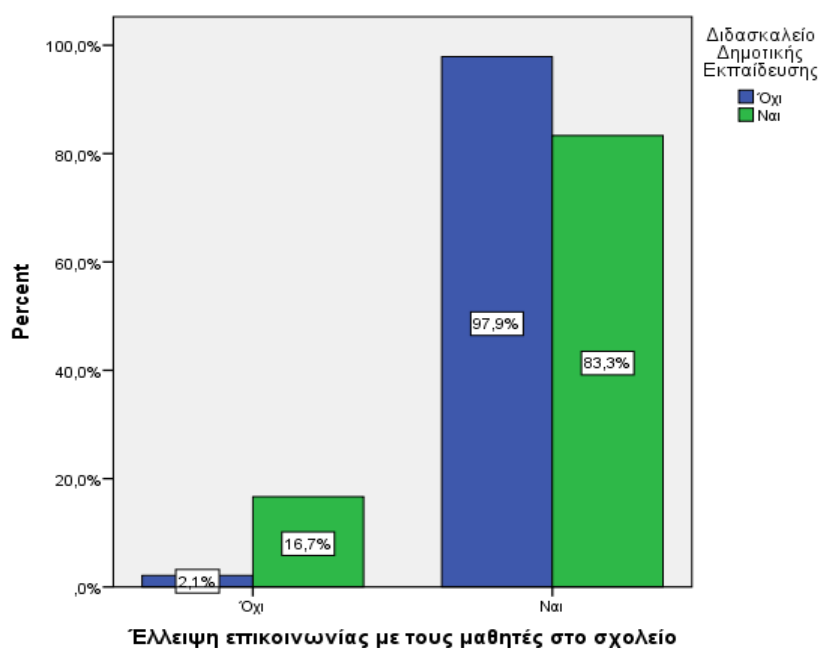
+Fischer Exact

Συγκεκριμένα, από τον Πίνακα 39 (και το Γράφημα 36) προκύπτει πως για την «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο», ενώ το ποσοστό αυτών που κατά την πανδημία τους έχει λείψει τόσο η προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές στο σχολείο είναι 96,8%, το αντίστοιχο ποσοστό όσων έχουν επιμόρφωση από διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης (83,3%) είναι μικρότερο από αυτό όσων δεν έχουν (97,9%).

Πίνακας 39: «Έλλειψη προσωπικής επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» *
Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, X^2

Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο		
$X^2(1)=7,461$, $p=0,049$	Όχι	Ναι

Διδασκαλείο	Όχι	N	3	139
Δημοτικής		%	2,1%	97,9%
Εκπαίδευσης	Ναι	N	2	10
		%	16,7%	83,3%
	Σύνολο	N	5	149
		%	3,2%	96,8%



Γράφημα 36: «Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο» * Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο)

Στον Πίνακα 40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Independent samples t-test και χ^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν επιμόρφωση από Π.Ε.Κ. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών στους παράγοντες «Αποπροσωποποίηση» ($t(80,637) = -2,636, p=0,010$) και «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($t(80,259) = -2,093, p=0,039$), καθώς και στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τον παράγοντα «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» ($\chi^2(1)=6,951, p=0,008$).

Πίνακας 40: Παράγοντες * Π.Ε.Κ., Independent samples t-test και χ^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (80,637) =-2,636	0,010	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (79,542) =-1,474	0,144	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (80,259) =-2,093	0,039	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$\chi^2(1)=0,134$	0,660+	χ^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$\chi^2(1)=1,499$	0,295+	χ^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$\chi^2(1)=6,951$	0,008	χ^2

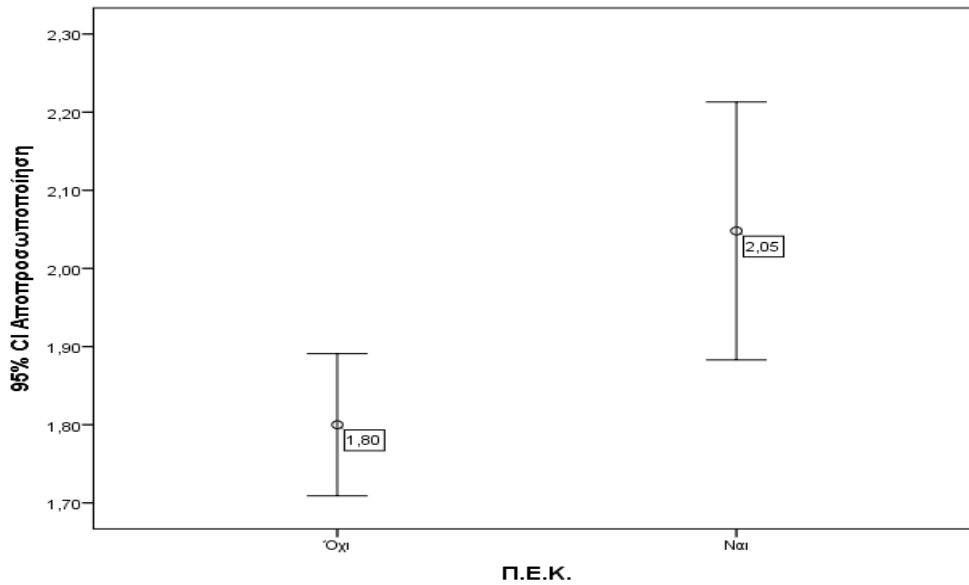
+Fischer Exact

Από τον Πίνακα 41 (Γράφημα 37) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποπροσωποποίηση», η μέση τιμή των ατόμων που δεν έχουν επιμόρφωση Π.Ε.Κ. (Μ.Ο.=1,80) είναι στατιστικά μικρότερη (t (80,637)=-2,636, p=0,010) από την αντίστοιχη όσων έχουν (Μ.Ο.=2,05).

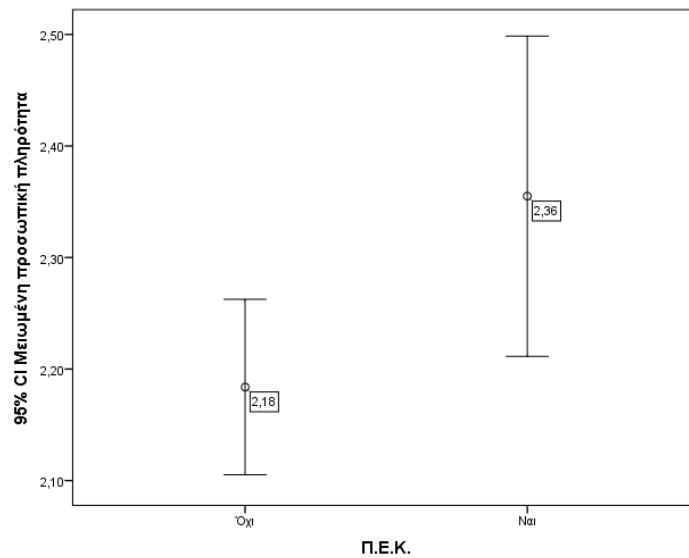
Από τον Πίνακα 41 (Γράφημα 38) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση τιμή των ατόμων που δεν έχουν επιμόρφωση Π.Ε.Κ. (Μ.Ο.=2,18) είναι στατιστικά μικρότερη (t (80,259)=-2,093, p=0,039) από την αντίστοιχη όσων έχουν (Μ.Ο.=2,36).

Πίνακας 41: Παράγοντες * Π.Ε.Κ., Independent samples t-test (στατιστικά σημαντικά)

Παράγοντας	Π.Ε.Κ.	N	M.O.	df	t	p-value
Αποπροσωποποίηση	Όχι	104	1,80	80,637	-2,636	0,010
	Ναι	50	2,05			
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	Όχι	104	2,18	80,259	-2,093	0,039
	Ναι	50	2,36			



Γράφημα 37: Error bar «Αποπροσωποποίηση» * ΠΕΚ



Γράφημα 38: Error bar «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΠΕΚ

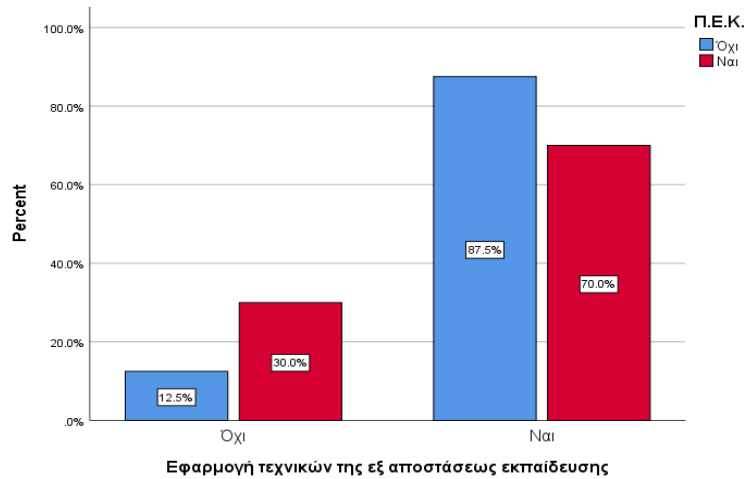
Επίσης, από τον Πίνακα 42 (και το Γράφημα 39) προκύπτει πως για την «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», ενώ το ποσοστό αυτών που εφάρμοσαν τεχνικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαίδευση είναι 81,8%, το αντίστοιχο ποσοστό όσων έχουν επιμόρφωση από Π.Ε.Κ. (70,0%) είναι μικρότερο από αυτό όσων δεν έχουν (87,5%).

Πίνακας 42: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Π.Ε.Κ., χ^2

Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

$\chi^2(1)=6,951,$
 $p=0,008$

		Όχι		Ναι	
		N	%	N	%
Π.Ε.Κ.	Όχι	13	12,5%	91	87,5%
	Ναι	15	30,0%	35	70,0%
	Σύνολο	28	18,2%	126	81,8%



Γράφημα 39: «Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» * Π.Ε.Κ.

Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ)

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Independent samples t-test και χ^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν επιμόρφωση σε Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μέσω των τιμών με τον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» ($t(152) = 2,393, p = 0,018$).

Πίνακας 43: Παράγοντες * Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ), Independent samples t-test και χ^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	$t(152) = 0,501$	0,617	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	$t(152) = 0,515$	0,607	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	$t(152) = 2,393$	0,018	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$\chi^2(1) = 0,178$	0,525+	χ^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους	$\chi^2(1) = 0,368$	0,627+	χ^2

εκπαιδευτικούς

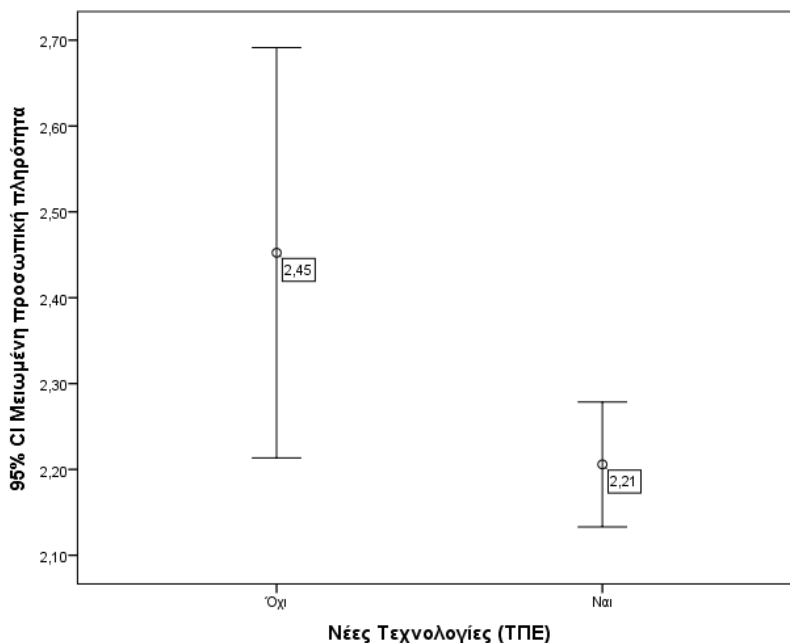
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης $X^2(1)=0,012$ 1,000+ X^2

+Fischer Exact

Από τον Πίνακα 44 (Γράφημα 40) προκύπτει ότι στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα», η μέση τιμή των ατόμων που δεν έχουν επιμόρφωση ΤΠΕ (Μ.Ο.=2,45) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(152)=2,393$, $p=0,018$) από την αντίστοιχη όσων έχουν (Μ.Ο.=2,21).

Πίνακας 44: «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΤΠΕ, independent samples t-test

Παράγοντας	ΤΠΕ	N	M.O.	t (152)	p-value
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	Όχι	21	2,45	2,393	0,018
	Ναι	133	2,21		



Γράφημα 40: «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» * ΤΠΕ

Άλλη επιμόρφωση

Στον Πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Independent samples t-test και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν κάποια άλλη επιμόρφωση (πέραν των προαναφερθέντων), όπου δεν προέκυψε στατιστικά

σημαντική διαφοροποίηση μέσω των τιμών ή κάποια στατιστικά σημαντική εξάρτηση ($p \geq 0,060$).

Πίνακας 45: Παράγοντες * Άλλη επιμόρφωση, Spearman και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (192,919) =0,235	0,815	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =1,894	0,060	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (149,251) =1,327	0,187	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1)=0,264$	0,675+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1)=0,007$	1,000+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1)=0,976$	0,323	X^2

+Fisher exact

Καμία επιμόρφωση

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Spearman και X^2 των παραγόντων ως προς το αν οι ερωτηθέντες δεν έχουν καμία επιμόρφωση. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μέσω των τιμών ή εξαρτήσεις ($p \geq 0,062$).

Πίνακας 46: Παράγοντες * Καμία επιμόρφωση, Spearman και X^2

Παράγοντας	Στατιστικό	p-value	Έλεγχος
Αποπροσωποποίηση	t (152) =0,419	0,676	t-test
Συναισθηματική εξάντληση	t (152) =-0,680	0,498	t-test
Μειωμένη προσωπική πληρότητα	t (152) =-0,389	0,698	t-test
Έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές στο σχολείο	$X^2(1)=2,845$	0,120+	X^2
Έλλειψη επικοινωνίας τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	$X^2(1)=0,733$	0,381+	X^2
Εφαρμογή τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	$X^2(1)=0,075$	1,000	X^2

+Fisher exact

Στο παραπάνω δεύτερο τμήμα του ερευνητικού πλαισίου έγινε αναφορά στα ευρήματα και τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο τρίτο μέρος που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα πορίσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΜΗΝΕΙΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΠΟΡΙΣΜΑΤΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη έλαβαν μέρος 154 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους γυναίκες, παντρεμένοι με 1-2 παιδιά, με πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, που δεν έχουν υπηρετήσει ως Διευθυντές στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πέραν του βασικού τους πτυχίου, οι περισσότεροι ερωτηθέντες δήλωσαν πως έχουν μεταπτυχιακό ή δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και επιμόρφωση σε νέες τεχνολογίες ΤΠΕ.

Παρατηρείται μια σχετική γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού, με όποια επακόλουθα μπορούμε να σκεφτούμε (πνευματική κούραση, καταπόνηση, επαγγελματική εξουθένωση κ.ά.). Πολύ λιγότεροι άνδρες εισέρχονται στην εκπαίδευση με 1-10 χρόνια υπηρεσίας και περισσότεροι άνδρες βρίσκονται στην τέταρτη δεκαετία της υπηρεσίας τους. Αντίθετα, διαπιστώνουμε περισσότερες γυναίκες να έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας και περίπου αντίστοιχα ποσοστά με τους άντρες στην τέταρτη δεκαετία υπηρεσίας. Συνεπώς, σε μερικά χρόνια το λειτούργημα του εκπαιδευτικού μάλλον θα έχει γυναικοποιηθεί. Οι θέσεις ευθύνης των διευθυντών των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν ανδροποιηθεί, με το φαινόμενο αυτό να επεκτείνεται ακόμη περισσότερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς έχουν σπουδές πέραν του βασικού πτυχίου διορισμού τους, ενώ καθολική είναι η συμμετοχή τους σε προγράμματα επιμορφώσεων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός του πάρα πολύ υψηλού ποσοστού που καταλαμβάνει η επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες ΤΠΕ.

Αναφορικά με το επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης των ερωτηθέντων, προέκυψε πως οι ερωτηθέντες εμφάνισαν αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική πληρότητα σε μικρό βαθμό ενώ συναισθηματική εξάντληση σε μέτριο. Στα σημαντικότερα ευρήματα το γεγονός πως μερικές έως πολλές φορές αισθάνονταν ότι δούλευαν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους.

Σχετικά, με τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας, η πλειοψηφία τους δήλωσε πως εφάρμοσε συνδυαστικά την ασύγχρονη και την σύγχρονη εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης, ενώ οι κύριες πηγές και πόροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το πρόγραμμα σύγχρονης εκπαίδευσης Webex καθώς και διάφορες εφαρμογές διαδικτύου. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως κατά μέσο όρο πως η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex) λειτούργησε προβληματικά, ενώ η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass) μέτρια αποτελεσματικά.

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι αντιλήψεις (απόψεις, εμπειρίες, συναισθήματα) των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά, προέκυψε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πως κατά μέσο όρο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν μεγάλες, με αποτέλεσμα να νιώσουν πολύ ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί. Επίσης, αναφορικά με το ποιους εκπαιδευτικούς παραγκώνισε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειονότητα των ερωτηθέντων δήλωσε αυτούς που δε διέθεταν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες και τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες δήλωσαν πως, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους έλειψε η προσωπική επικοινωνία στο σχολείο τόσο με τους μαθητές όσο και με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς, ενώ κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ανακάλυψαν τόσο νέες δεξιότητες όσο και νέες τεχνικές διδασκαλίας. Τέλος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη, ενώ περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών, σε αντίθεση με τους άλλους μισούς που θεωρούν ότι δε βοήθησε.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατων ευρωπαϊκών ερευνών, σχετικά με τη «*Διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση*», του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, σχετικά με τη «*Έναρξη της σχολικής χρονιάς μετά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων*», του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2020, της έκθεσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διευθυντών Σχολείων (ESHA), με τίτλο «*The impacts and challenges of COVID19 at the start of the new school year*», που πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2020, της μελέτης της Τσέχικης Σχολικής Επιθεώρησης σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τους διευθυντές 5.000 σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, και

των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών που διεξήχθησαν από το Γερμανικό Ινστιτούτο Allensbach.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζουν πολλά κοινά θετικά και αρνητικά ευρήματα, με μελέτες, που πραγματοποιήθηκαν σε χώρες του ΟΟΣΑ για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων τους, σε ό,τι αφορά τις υποδομές και την ετοιμότητά τους. Τα κοινά ευρήματα αναφέρονται στην ανετοιμότητα – δυσκολίες εκπαιδευτικών και μαθητών, στη μη ύπαρξη υποδομών – εξοπλισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων, στην υποστήριξη - καθοδήγηση εκπαιδευτικών και μαθητών, την επικοινωνία με τους μαθητές και εκπαιδευτικούς, την αύξηση του φόρτου εργασίας και του άγχους, στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την καινοτομία και τις νέες θέσεις εργασίας. Όλες οι χώρες, ακολουθούσαν, λίγο ως πολύ, τις οδηγίες του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (Π.Ο.Υ.), για αυτοπεριορισμό και απομόνωση των κατοίκων. Παρόλα αυτά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανταποκρίθηκε στη διαχείριση της κρίσης της πανδημίας Covid-19, με εξαιρετικά αποτελέσματα στην ανταπόκριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αναφέρεται στην αντίστοιχη μελέτη του Bertelsmann Stiftung για τις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Οι έλληνες εκπαιδευτικοί εργάστηκαν φιλότιμα και με ενσυναίσθηση για το καθήκον τους απέναντι στους μικρούς μαθητές τους. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι μάλλον είναι κοινά τα προβλήματα που δημιούργησε η πανδημία Covid-19 και, για αυτό, κοινή πρέπει να είναι η υιοθέτηση των στρατηγικών για τη λύση τους.

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίες (ευελιξία, ανακαλυπτική μάθηση, αντεστραμμένη μάθηση κ.ά.) που εφαρμόστηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αν εφαρμόζονται και μετέπειτα στη δια ζώσης εκπαίδευση. Από την ανάλυση προέκυψε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποίησε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία που ανακαλύψανε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά μέσο όρο πως διατήρησαν ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας τους, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλίας τους σε μέτριο βαθμό.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα πρόσφατων ευρωπαϊκών ερευνών, σχετικά με τη «*Διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση*», του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, σχετικά με τη «*Έναρξη της σχολικής χρονιάς μετά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων*», του School

Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε το Σεπτέμβριο του 2020, της μελέτης της Τσέχικης Σχολικής Επιθεώρησης σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τους διευθυντές 5.000 σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, και της μελέτης που πραγματοποιήθηκε στην Αυστρία με τη συμμετοχή 3.500 εκπαιδευτικών για τον αντίκτυπο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Με τα παραπάνω ευρήματα καταδεικνύεται ότι, μέσα από την κρίση της πανδημίας Covid-19, με την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδων παρουσιάζονται και αναδεικνύονται θετικά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που πρέπει να διατηρηθούν με την επαναφορά των εκπαιδευτικών συστημάτων στην κανονικότητα.

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και διευθυντών στην περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την ανάλυση προέκυψε πως τόσο οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν υπηρετήσει ως διευθυντές κατά την περίοδο της πανδημίας όσο και αυτοί που υπηρέτησαν ως διευθυντές εμφάνισαν μέτριο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης και μικρό βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας και αποπροσωποποίησης. Από τη σύγκριση, όμως, μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών, προέκυψε πως οι διευθυντές είχαν χαμηλότερο επίπεδο μειωμένης προσωπικής πληρότητας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, με τη μέση βαθμίδα στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» των εκπαιδευτικών να είναι στατιστικά μεγαλύτερη από τη μέση βαθμίδα στον παράγοντα «Μειωμένη προσωπική πληρότητα» των διευθυντών.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών των ερευνητών Παπαδοπούλου (2017), Οικονόμου (2018), Χατζάκη (2018), Βοζαίτη (2019), Arvidsson, Håkansson, Karlson, Björk και Person (2016) στη Σουηδία, El Helou, Nabhani και Bahaus (2016) στον Λίβανο.

Η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ εργασιακής πίεσης με τους παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης εξηγείται από τις υπερβολικές απαιτήσεις από την εργασία, τη σωματική κούραση, το χαλαρό επίπεδο υποστήριξης, τη μειωμένη προσωπική επίτευξη και άλλους στρεσογόνους παράγοντες. Κατά συνέπεια, είναι φρόνιμο να συνταχθούν νέες στρατηγικές, όπως πιο ρεαλιστικοί στόχοι, δίκαιη ισοκατανομή καθηκόντων και ισχυρότεροι θεσμοί υποστήριξης, ώστε να μειωθούν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kittel & Leynen, 2003).

Στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί με την ασύγχρονη (e-me, e-class) και τη σύγχρονη (Webex) εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την ανάλυση προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που ένιωσαν έντονα ανέτοιμοι εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί που τους φάνηκε ότι λειτουργεί πολύ καλά η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής πληρότητας. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει το χρόνο στον/στην εκπαιδευτικό να προετοιμαστεί και να αναρτήσει τη διδασκαλία στον χρόνο που επιλέγει ο/η ίδιος/α, ενώ στη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο/η εκπαιδευτικός εκτίθεται ταυτόχρονα στους μαθητές και στις οικογένειές τους, με αποτέλεσμα να πρέπει να είναι προσεκτικότερος, να πραγματοποιεί σωστή διαχείριση της τάξης και να αποφεύγει και τα παραμικρά λάθη έκφρασης.

Στο 5^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε αν υπάρχει συσχέτιση σε ό,τι αφορά τα δημογραφικά στοιχεία με την επαγγελματική εξουθένωση και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αρχικά, όσον αφορά το **φύλο**, αναδείχθηκε πως οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερο βαθμό τόσο συναισθηματικής εξάντλησης όσο και μειωμένης προσωπικής πληρότητας σε σχέση με τους άνδρες, επιβεβαιώνοντας προηγούμενη έρευνα των Greenglass & Burke (1988), που αποκάλυψαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ίσως είναι πιο ευάλωτες, διότι αναλαμβάνουν και αρμοδιότητες πέρα από την εργασία τους, όπως τα οικιακά.

Επίσης, σχετικά με τα **έτη υπηρεσίας**, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί με 11-20 χρόνια υπηρεσίας είχαν μικρότερη προσωπική πληρότητα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν περισσότερα από 30 χρόνια υπηρεσίας, επιβεβαιώνοντας προηγούμενη έρευνα των Antoniou, Polychroni & Vlachaki (2006), που αναφέρουν ότι οι παράγοντες της ηλικίας και της υπηρεσίας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προσωπική πληρότητα των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, αναφορικά με την **υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση**, αναδείχθηκε πως τα άτομα που είχαν υπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είχαν μεγαλύτερο βαθμό μειωμένης προσωπικής πληρότητας, ενώ χρησιμοποιούσαν σε μικρότερο ποσοστό εφαρμογές τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη διαζώση εκπαίδευση. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διδάσκουν σε ηλικιακά πολύ μικρότερους μαθητές με πολύ μεγαλύτερα προβλήματα γνώσεων και χειρισμού των εφαρμογών των ΤΠΕ. Με αυτές τις

περιορισμένες δυνατότητες, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προσπάθησαν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα, καθ' όλη τη διάρκεια της μη λειτουργίας των σχολικών μονάδων, λόγω Covid-19, κατά τα σχολικά έτη 2020-21 και 2021-22, με τη βοήθεια που μπορούσαν να προσφέρουν οι γονείς των μικρών μαθητών προς τα παιδιά τους. Εντούτοις, και μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα, τα οποία προσαυξάνονται και λόγω της παλαιότητας, του μικρού αριθμού ηλεκτρονικών υπολογιστών και μη κατανόησης των εφαρμογών των ΤΠΕ εκ μέρους των μικρών μαθητών.

Επιπλέον, σχετικά με την **υπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**, αναδείχθηκε πως τα άτομα που είχαν υπηρεσία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχαν μεγαλύτερη προσωπική πληρότητα, ενώ χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό εφαρμογές τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διδάσκουν σε ηλικιακά μεγαλύτερους μαθητές που κατανοούν και επεξεργάζονται περισσότερες και δυσκολότερες γνώσεις των ΤΠΕ και αντιμετωπίζουν μικρότερα προβλήματα γνώσεων και χειρισμού των εφαρμογών τους, δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς τους να ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους περισσότερες εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ.

Επιπρόσθετα, αναφορικά με **άλλες επιπλέον σπουδές**, προέκυψε ότι τα άτομα που έχουν άλλες επιπλέον σπουδές ένιωσαν να τους λείπει η προσωπική επικοινωνία τόσο με τους μαθητές στο σχολείο σε μικρότερο ποσοστό από ότι όσο αυτοί που δεν είχαν άλλες επιπλέον σπουδές. Αυτό φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με άλλες επιπλέον σπουδές μάλλον κατόρθωναν να έχουν επικοινωνία με τους μαθητές τους, ευκολότερα μέσω της ασύγχρονης και της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί χωρίς επιπλέον σπουδές μάλλον ένιωσαν περισσότερο ανήμποροι στο περιβάλλον και τις απατήσεις που δημιούργησε η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Επιπλέον, σχετικά με την **επιμόρφωση από Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης**, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση από Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης ένιωσαν να τους λείπει η προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές στο σχολείο σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με αυτούς που δεν είχαν επιμόρφωση από διδασκαλείο δημοτικής εκπαίδευσης. Τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης λειτούργησαν επί χρόνια ως ο μοναδικός φορέας μετεκπαίδευσης ενός μικρού αριθμού δασκάλων και νηπιαγωγών τόσο στη Γενική όσο και στην Ειδική Αγωγή.

Εντούτοις, από το 2013 έπαυσαν να λειτουργούν και έκτοτε οι νεότεροι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί μετεκπαιδεύονται σε σχολές των ελληνικών πανεπιστημίων. Όσοι από τους μετεκπαιδευθέντες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Διδασκαλείων Εκπαίδευσης εξακολουθούν να βρίσκονται εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, απαρτίζουν σήμερα τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα έτη υπηρεσίας.

Επίσης, σχετικά με **την επιμόρφωση από Π.Ε.Κ.**, αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμόρφωση από Π.Ε.Κ. (Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο) εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής πληρότητας, ενώ χρησιμοποιούσαν σε μικρότερο ποσοστό εφαρμογές τεχνικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης εκπαίδευση σε σχέση με όσους δεν είχαν επιμόρφωση Π.Ε.Κ. Με τον ν.1566/85 αλλά και με άλλους νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις, τα Π.Ε.Κ. (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα) λειτουργούν, με σκοπό την περιοδική και εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε να ενημερωθούν σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα, τα διδακτικά βιβλία, τη διδακτική των μαθημάτων και γενικότερα την εκπαιδευτική πολιτική και την προσαρμογή τους στην πραγματικότητα του σχολείου και τις γενικότερες συνθήκες προσφοράς του διδακτικού τους έργου.

Επιπροσθέτως, όσον αφορά την **επιμόρφωση σε Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ)**, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν επιμόρφωση σε Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) είχαν μεγαλύτερο βαθμό προσωπικής πληρότητας. Αυτό καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί με επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες (ΤΠΕ) νιώθουν μεγαλύτερη σιγουριά για το εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν, καταλαβαίνουν τον ρόλο και τη σπουδαιότητα των Νέων Τεχνολογιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία τους και μάλλον ενσωματώνουν εύκολα, άμεσα και γρήγορα τις γνώσεις αυτές στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Στην έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονταν ότι δούλευαν υπερβολικά σκληρά στη δουλειά τους, επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Galanakis et al. (2020), για αρκετές ώρες εκπαιδευτικού έργου, εβδομαδιαίως, στις σχολικές μονάδες, σε συνδυασμό με μεγάλες ελλείψεις εκπαιδευτικών υλικών και πόρων.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα της πρόσφατης ευρωπαϊκής έρευνας, σχετικά με τη *«Διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση»*, του School Education Gateway, που πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2020, πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στην εξ

αποστάσεως εκπαίδευση και πως κατά μέσο όρο οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 ήταν μεγάλες, με αποτέλεσμα να νιώσουν πολύ ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί. Παρόλα αυτά, διαχειρίστηκαν με οποιοδήποτε τρόπο την καθολική εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης, για το διάστημα που ανεστάλη η δια ζώσης λειτουργία των σχολείων, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται υψηλός βαθμός ετοιμότητας και ανταπόκρισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, σύμφωνα με την έρευνα του Bertelsmann Stiftung σε χώρες ΟΟΣΑ (OECD, 2021).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερόμενα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολλαπλός και αυτό οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να γεφυρώσει την απόσταση ανάμεσα στον ίδιο και τον εκπαιδευόμενο, με σκοπό να μειώσει την έλλειψη διαπροσωπικής επικοινωνίας. Πρέπει να εφαρμόσει τυπικά και άτυπα προσόντα του εκπαιδευτικού μιας συμβατικής δια ζώσης τάξης και περισσότερο άτυπα προσόντα, για να μειώσει την απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τον εκπαιδευόμενο.

Στην Ελλάδα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να προωθηθεί και να καλλιεργηθεί, καθώς είναι απαραίτητη στις σύγχρονες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων και της αγοράς εργασίας. Η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση προβάλλει ως αναγκαία λύση για την εκπαιδευτική κοινότητα, αξιοποιώντας τα σύγχρονα μέσα, εργαλεία και εφαρμογές της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Sotopoulos, 2018).

Επίσης, αποδεικνύεται ότι για την αποτελεσματική χρήση της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, είναι απαραίτητος ο «ψηφιακός γραμματισμός ή αναλφαβητισμός» των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων, για να υπάρξει και η πέπουσα αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία απαιτεί κατάρτιση των σημερινών εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να προσφέρουν τη διδακτική, ψυχοπαιδαγωγική και συμβουλευτική υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους τους. Γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν πολλά κριτήρια και προϋποθέσεις που πρέπει να συνεξεταστούν, ώστε να υπάρχει μια επιτυχής έκβαση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sotopoulos, 2019). Η υπό αυτούς τους όρους χρήση της εξ αποστάσεως σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης μπορεί να αποδειχθεί ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέσο διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας και της ανάλυσης των αποτελεσμάτων προέκυψαν ζητήματα και προβληματισμοί που δυσχέραναν την αποπεράτωση της έρευνας. Οι βασικοί περιορισμοί της παρούσας έρευνας απορρέουν από τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε σε χρονική περίοδο που λόγω της υπερμετάδοσης του ιού της πανδημίας του Covid-19, στις σχολικές μονάδες της χώρας μας, υπήρξαν από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σαφείς οδηγίες με αυστηρά υγειονομικά πρωτόκολλα σε κάθε είδους επισκέψεις και δραστηριότητες. Η υπερμετάδοση του ιού της πανδημίας του Covid-19, δυσχέρανε και μεγιστοποίησε την έλλειψη προσωπικής επαφής με τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και μαζί με την απουσία επίβλεψης και καθοδήγησης στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το μικρό μέγεθος του δείγματος και τον τοπικό περιορισμό σε συγκεκριμένη περιοχή της χώρας, αποτέλεσαν τους πιο σημαντικούς περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν εξαντλούν τα όρια του ερευνητικού πεδίου που επεξεργάζεται. Αποτελούν όμως, μία αφετηρία για περαιτέρω μελέτη και αναστοχασμό του φαινομένου. Στην παρούσα έρευνα εστιάσαμε περισσότερο σε σχολεία στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Η περαιτέρω συνέχιση της έρευνας και σε άλλες περιοχές της χώρας, θα προσφέρει περισσότερη γνώση πάνω στο φαινόμενο. Ο εμπλουτισμός των πληροφοριών, των γνώσεων και των παρατηρήσεων που προσφέρουν οι διαφοροποιήσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στα μεγάλα αστικά κέντρα και στα χωριά, στις πεδινές και τις ορεινές περιοχές, στις νησιωτικές και τις ηπειρωτικές περιοχές της χώρας μας, θα προάγει τη διαλεύκανση του φαινομένου και την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Το πιο πολύτιμο μέρος ενός συστήματος εκπαίδευσης είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αυτοί δηλαδή που διδάσκουν σε αυτό το σύστημα (Maslach & Leiter, 1999).

Επίσης, η διαφορετική διαστρωμάτωση του πληθυσμού του κάθε Δήμου των μεγάλων πόλεων (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, κ.ά.), σε ό,τι αφορά τον πληθυσμό, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το οικονομικό επίπεδο, τον αριθμό των παιδιών κάθε οικογένειας, την καταγωγή και το πολιτισμικό υπόβαθρο της οικογένειας, της συσχέτισης του αριθμού των αλλοδαπών και των ελλήνων μαθητών στο σχολείο, τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, παρουσιάζουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για μια μελλοντική έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αβούρης, Ν., & Κόμης, Β. (2003). Σύγχρονη συνεργασία από απόσταση: ζητήματα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Λιοναράκης, Α. (Επιμ.). Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βοζαΐτης, Γ. (2019). Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 16, σσ. 65-77.

Βασιλόπουλος, Φ. Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, σσ. 18-44.

Ευθυμίου, Η., & Τάσιος, Σ. (1999). Υποδομές του ΟΤΕ στα Δωδεκάνησα και οι διαθέσιμες τεχνολογίες Τηλεματικής για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Κ. Τσολακίδης (Επιμ.), *Νέες Παράμετροι στην Εκπαίδευση- Εκπαίδευση από Απόσταση και Διά Βίου Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2017). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Παραδόσεις μαθήματος στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ζωγόπουλος Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Javeau, C. (2000). *Questionnaire Research, the Handbook of the Good Researcher. Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μετάφραση-Επιμέλεια: Katerina Tzannone-George. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας Α., (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), σσ. 71-85.

Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και σε εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(3), σσ. 71-85.

- Καρνή, Ε., & Κουράκη, Ε. (2010). *Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση στο ΤΕΙ Κρήτης. Στάσεις και προοπτικές στη σημερινή κοινωνία της γνώσης* (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Κρήτης.
- Κόκκοτας, Π. (2002). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κυνηγός, Χ., & Κουτλής, Μ. (2002). *Λογισμικό υπό συνθήκες. Περιοδικό RAM*, 155, σσ. 94-101.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματθαίου, Δ., Μουζάκης, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2001). Η Αξιοποίηση των Νέων τεχνολογιών Επικοινωνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Εφαρμογές της Εκπαιδευτικής Τηλεδιάσκεψης στις Μεταπτυχιακές Σπουδές και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης & Γ. Μαυρογιώργος. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Τόμος Β', σσ. 93-135. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, σσ. 78-90. Αθήνα.
- Μουρατίδου, Μ. (2007). *Σημαιολογικός Ιστός και Εκπαίδευση* (Διπλωματική εργασία). Κοζάνη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παπαδάτου, Δ., & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999). *Η ψυχολογία στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Α., Καθαράκη, Μ., Πραχαλιάς, Χ., Δελής, Η., & Δάρρας, Α. (2008). *Ανάλυση προϋποθέσεων και συνθηκών εφαρμογής συστήματος σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και στη διά βίου εκπαίδευση* (Μελέτη). Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.
- Παπαϊωάννου, Α., Ζουρμπάνος, Ν., & Μίνος, Γ. (2016). *Εφαρμογές της Στατιστικής στις Επιστήμες του Αθλητισμού και της Υγείας με την χρήση του SPSS*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Σοφός, Α., & Kron, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Spielberger C., (1982). *Άγχος – Στρες και πως να τα καταπολεμήσετε*, (μτφ. Ι. Κωστόπουλος), Αθήνα, Ψυχογιός (Έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1980).

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου και της Κοινωνίας της Πληροφορίας: Προς ένα ολοκληρωμένο Μοντέλο ένταξης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, σσ. 55-65.

Τσιάκκικος, Α. (2012). *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντικών στελεχών*. Πηγές που το προκαλούν και τρόποι αποτελεσματικής αντιμετώπισής του. Αθήνα: Ίων.

Ξενόγλωσση

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 7, pp. 682-690.

Antoniou, A.-S., Polychroni, F. and Kotroni, C. (2009). Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), pp. 100-111.

Arvidsson I, Håkansson C, Karlson B, Björk J, Persson R. (2016) Burnout among Swedish school teachers - a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16(1), pp. 823.

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

Berge, Z. L. & Collins, M. P. (1993). The founding and managing of IPCT-L: A listowners' perspective. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century* 1(2), pp. 253.

Bradshaw, L. K. (2002). Technology for Teaching and Learning: Strategies for Staff Development and Followup Support. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(1), pp. 131-150.

Burnout inventory: *a new tool for the assessment of burnout*. *Work & Stress*. 19(3), pp. 192-207.

Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 72, pp. 197-209.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organization*. New York: Praeger Publisher

- Chang, M. L. (2009). *An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers*. *Educational Psychology Review*, 21, pp. 193-218.
- Constable, R.L., Allen, S.F., Bromley, H.M., Cleaveland, W.R., Cremer, J.F., Harper, R.W., Howe, D.J., Knoblock, T.B., Mendler, N.P., Panangaden, P., Sasaki, J.T., and Smith, S.F. 1986. *Implementing Mathematics with the Nuprl Proof Development System*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Cooper, C. L., Dewe, P., & O' Driscoll, M. (2001). *Organisational Stress: A review and critique of theory, research and application*, London: sage
- Cushway, D. (1992). *Stress in clinical psychology trainees*. *British Journal of Clinical Psychology*, 31(1), pp. 169-179
- Dereshiwsky, M., Papa, R. & Brown, R. (2017). *Online Faculty Teaching, Novice to Expert: Effective Practices for the Student Learner*. USA: NCPEA.
- Drago, R. (2006). *Presente a future degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale*. *Psicologia dell' Educazione e della Formazione*, 2, pp 199-223
- Dunford, J. (2007). *School leadership: The last ten years*. *Education Journal*, 106, pp. 8.
- Dunn, K. (2000). *«Interviewing», στο Hay, I. (Επίμ.) Qualitative Research Methods in Human Geography*. South Melbourne: Oxford University Press.
- El Helou, M., Nabhani, M., Bahous, R. (2016). Teachers' views on causes leading to their burnout. *School Leadership & Management*.
- Evans, T. and Nation, D. (Eds.) (1989). *Critical Reflection on Distance Education*. Lewes, Falmer.
- Fontana D., (1996). *Άγχος και η αντιμετώπιση του*. (Μτφ. Μ. Τερζίδου), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (έτος πρωτότυπης έκδοσης: 1990).
- Ferreira, I. A., & Martinez, F. L. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(20), pp. 4380–4390.
- Freudenberger, H.J., (1974). Staffburnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), pp. 159-165
- Freudenberger, H.J., (1980). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D., & Tzani, M. (2020). *What Is the Source of Occupational Stress and Burnout?* *Psychology*, 11, pp. 647-662.

- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). *Work and Family Precursors of Burnout in Teachers: Sex Differences. Sex Roles, 18*, pp. 215-229.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M. (1999). *An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. British Journal of Educational Psychology, 69*, pp. 517- 531.
- Hakanen, J. J., Bakker, B. A., & Schaufeli, B. W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, pp. 495-513.
- Hewitt, K. K., Lashley, C., Mullen, C. A., & Davis, A. W. (2012, March). Game changers: Developing graduate faculty for a technology-rich learning environment. In J. Tareillo, B. Bizzell, B. J. Irby, R. Papa, T. A. Valesky, and T. B. Creighton (Eds.) *NCPEA Handbook of Online Instruction and Programs in Education Leadership*, pp. 53-67. NCPEA: NCPEA Press.
- Hillman, D. C., Willis, D. J, & Gunawardena, C. N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education, 8(2)*, pp. 30-42.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., & Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology, 71 (4)*, pp. 630-640.
- Jimmieson, N. L. (2000). *Employee reactions to behavioural control under conditions of stress: the moderating role of self-efficacy. Work & Stress, 14 (3)*, pp. 262-280.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2016). *Higher education and the digital revolution: About MOOCs, SPOCs, social media, and the Cookie Monster. Business Horizons, 59*, pp. 441-450
- Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (μτφρ. Α. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kirkup, G., & Jones, A. (1996). New Technologies for Open Learning: The Superhighway to the Learning Society? In P. Raggat, R. Edwards, & N. Small, *The Learning Society: Challenges and Trends*. London: Routledge.
- Kirtman, L. (2009). Online versus in-class courses: An examination of differences in learning outcomes. *Issues in Teacher Education, 18(2)*, pp 103.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A Study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health, 18(4)*, pp. 501-510.

- Kristensen T.S., Borritz M., Willadsen E., & Christensen K.B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work Stress*, 19(3), pp. 192-207.
- Krogstad, U., Hofoss, D., Veenstra, M. & Hjortdahl, P. (2006) Predictors of job satisfaction among doctors, nurses and auxiliaries in Norwegian hospitals: relevance for micro unit culture. *Hum Resour Health*. 2010
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), pp. 146-152.
- Maggio, L. M., Chenail, R., & Todd, T. (2001). Teaching family therapy in an electronic age. *Journal of Systemic Therapies*, 20(1), pp. 12.
- Martin, S. H., Sass, A. D., & Schmitt, A. T. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 546-559.
- Mashall, L. & Barnett, C. (1993) *Variations in Job Strain across Nursing and Social Work Specialties*. *Journal of Community and Applied Psychology*, 3, pp. 261-271.
- Maslach C. & Jackson S., (1981). *The Maslach burnout inventory*, Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach C. & Jackson S.E., (1985). The role of sex and family variables in burnout, *Sex Roles*, 12, pp. 837-851.
- Maslach C. & Jackson S.E., (1986). *Maslach burnout inventory manual (2nd edition)*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenburghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice*, pp. 295-314. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M.P. (2001). *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.

- Murphy, L. R. (2003). *Stress Management at work: secondary prevention of stress at*: M. j. Schabraq, J. A. M. Winnubst, C. L. Cooper, Handbook of Work and Health Psychology (2nd), West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, pp. 533-548.
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. In R. Mason, and A. Kaye, *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education*. Oxford: Pergamon.
- Nielsen, D., Tatto, T. M., Djalil, A., & Kularatne, N. (1991). The Cost Effectiveness of Distance Education for Teacher Training. *BRIDGES Research Report Series, No. 9*, Cambridge MA: Harvard University
- Pedersen S., (1998). *Teacher Burn-out in America: A study of one Public and Two Private Schools in Iowa*. A thesis Presented to the Department of English. The Nowrwegien University of Science and Technology
- Perraton, H. (ed.) (1982). *Alternative Routes to Formal Education-Distance Teaching for School Equivalency*. Baltimore: The World Bank-The John Hopkins University Press
- Peters, O. (1998). Distance Education and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline. In D. Sewart, D. Keegan and B. Holmberg (Eds.). *Distance Education: International Perspectives*. New York: Routledge.
- Pines, A. M. (1986). *Who is to blame for helper's burnout? Environmental is impact*. In C. D. Scott & J. Hawk (Eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*. New York: Bruner/ Mazel Publication.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 269-279.
- Rasku, A., & Kinnunen, U. (2003). Job Conditions and Wellness among Finnish Upper Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), pp. 441-456.
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S. and Shapira, I. (2005). *Burnout and Health Review: Current Knowledge and Future Research Directions*. In G. P. Hodgkinson & J. K. Ford (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology 2005*, 20, pp. 269-308. Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd
- Siegrist, J. (1996). *Adverse Health Effects of High-Effort/Low-Reward Conditions*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), pp. 27-41.
- Sinclair, J. K. (2011). Student satisfaction with online learning: Lessons from organizational behavior. *Research in Higher Education Journal*, 11, pp. 1.

Sotopoulos, N. (2018). A small-scale research about skype as a synchronous social medium and its use and writing practices as an educational tool. *Proceedings of 4th International Conference Education Across Borders Education in the 21th Century: Challenges and Perspectives*. Florina. 19-20 October 2018.

Sotopoulos, N. (2019). *Differentiated instruction: Greek as a foreign/second language for refugee children in reception class of Primary schools in Greece (Case Study)*. Elikranon Publications. Ioannina.

Stephens, D. (2007). *Culture in education and development: principles, practice and policy*. Symposium Books Ltd.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers Under Pressure: Stress in the teaching Profession*. London: Routledge.

Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: Routledge Falmer.

Verhoeven, C., Kraaij, K., Joekes, K., & Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in Dutch secondary school teachers. *Psychology and Health, 18(4)*, pp. 473-487.

Warr P., (2007), *Work happiness and unhappiness*, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Weber, J. (1996). *The compressed video experience. Paper presented at Summer Conference of the Association of Small Computer Users*. North Myrtle Beach, South Carolina.

Δικτυογραφία

Applewhite-Owens, S. (2013). *The relationship between Elementary School Teachers' perceptions of principals' leadership effectiveness and teacher burnout*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο George Washington). Ανακτήθηκε στις 20-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://search.proquest.com/docview/1346231600>

Αρβανίτης, Π. & Παναγιωτίδης, Π. (2009). «Web 2.0, elearning 2.0 και εκμάθηση ξένων γλωσσών». Στο περιοδικό «Συν-θέσεις/Syn-theses» του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ., σσ 45-59, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 19-12-2021 από την ιστοσελίδα: http://www.frl.auth.gr/pdf/Panagiotidis_21_2009.pdf

Bertelsmann Stiftung, 2021. Μελέτη των Christof Schiller, Thorsten Hellmann, Helene Schüle, Sascha Heller, Emma Gasster με τίτλο « *Just How Resilient are OECD and EU Countries? Sustainable Governance in the Context of the COVID-19 Crisis*». Δημοσιεύτηκε στις 10-12-2021. Ανακτήθηκε στις 16-12-2021 από την

ιστοσελίδα: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/just-how-resilient-are-the-oecd-and-eu-countries-all> και <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/topics/latest-news/2021/december/well-organized-democracies-better-at-navigating-the-pandemic>

Chan, J. (2013). Digital education in China. British Council. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/digital-education-china>

Δανιηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 15-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf>

Δρόσος, Β.(2011). *Η σχέση του Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το Διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Περίπτωση Ν.Φθιώτιδας*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αναρτήθηκε στις 13-2-2022 από την ιστοσελίδα: <https://core.ac.uk/download/pdf/132821526.pdf>

Duxbury, M. L., Armstrong, G. D., Drew, D. J., & Henly, S. J. (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing Research*, 33(2), σσ 97–101. Ανακτήθηκε στις 3-2-2022 από την ιστοσελίδα: <https://doi.org/10.1097/00006199-198403000-00013>

Ζωγόπουλος, Ε. (2009). «*Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*». Ελληνική Πύλη Παιδείας. Ανακτήθηκε στις 21-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.eduportal.gr/tpe-zogopoylos/>

Hazari, S. (1998). *Evaluation and selection of web course management tools*. Ανακτήθηκε στις 6-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://www.sunilhazari.com/education/webct>

Hogan L.R., & McKnight A. M., 2007. Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and the Higher Education*. Volume 10. Issue 2. σσ 117-124. Άρθρο. Ανακτήθηκε στις 20-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751607000218>

Καραμεσούτη, Π. (2021). Σχεδιασμός συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι δυνατότητες εφαρμογής της πολυμορφικότητας στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 17(2), σσ 80-91. Ανακτήθηκε στις 10-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/24672>

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Πρακτικά: 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. 9.*, Αθήνα: 23-26 Νοεμβρίου 2017. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://www.researchgate.net/publication/322025863_E_ex_apostaseos_scholike_ekpaideuse_Systematike_anaskopese_tes_ellenikes_kai_diethnous_bibliographias

Κελεσιδής, Ε. (2021). Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της. *11th international Conference in Open & Distance Learning. SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles.* November 2021. Athens, Greece, 105-119. Ανακτήθηκε στις 2-2-2022 από την ιστοσελίδα: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/3359/3729>

Λιόκαλος, Γ. (2021). *Εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση «Smart Education»*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στην τεχνολογία υλικού και λογισμικού. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Αναρτήθηκε στις 19-2-2022 από την ιστοσελίδα: file:///C:/Users/%CE%91%CE%91%CE%91/Downloads/106321_Liokalos_Giorgos.pdf

Λιναρδής, Α., Παπαγιανόπουλος, Κ. & Καλησπεράτη, Ε. (2011). *Η διαδικτυακή έρευνα. Πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα και εργαλεία διεξαγωγής διαδικτυακών ερευνών*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ). Άρθρο. Ανακτήθηκε στις 14-2-2022 από την ιστοσελίδα: <http://main.ekke.gr/publications/wp/wp23.pdf>

Λυκοπάντη, Α.Μ., (2021). *Η Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στα μοντέλα σχεδιασμού και ανάπτυξης εκπαιδευτικών μονάδων. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανακτήθηκε στις 18-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/22632/%CE%9B%CE%A5%>

[CE%9A%CE%9F%CE%A0%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%97%20%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%20%CE%9C%CE%91%CE%A1%CE%99%CE%91.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://core.ac.uk/download/pdf/159785843.pdf)

Μασούρας, Ε. (2016). *Αξιολόγηση άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στην Πρωτοβάθμια Φροντίδα Υγείας. Λάρισα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 19-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://core.ac.uk/download/pdf/159785843.pdf>

Μπεκιάρη, Α. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σχετικά με τις προκλήσεις, τις δυνατότητες και τις προοπτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή εφαρμόστηκε στην Ελλάδα την περίοδο της πανδημίας του Covid-19*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 16-1-2022 από την ιστοσελίδα: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13990/Bekiari_1925.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Μπλέκα, Α. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση στους επαγγελματίες υγείας*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στο σχεδιασμό και διοίκηση υπηρεσιών υγείας της Ιατρικής Σχολής Αθηνών. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 15-2-2022 από την ιστοσελίδα: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2836866/theFile>

Μουσής, Ν. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 17-1-2022 από την ιστοσελίδα: https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/13027/Moisi_oe1927.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Οικονόμου, Μ. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 20-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5197/%ce%94%ce%b9%cf%80%ce%bb%cf%89%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%ce%95%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1%20%ce%9f%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%bd%cf%8c%ce%bc%ce%bf%cf%85%20%ce%9c%ce%b1%cf%81%ce%af%ce%b1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Πανερωπαϊκή Έρευνα, 2020. *Η διαδικτυακή και η εξ αποστάσεως μάθηση*. Ανακτήθηκε στις 22-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). *Ποσοτική έρευνα*. Άρθρο. Ανακτήθηκε στις 14-2-2022 από την ιστοσελίδα: https://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf

Παπαδοπούλου, Φ. (2017). *Η επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε στις 16-2-2022 από την ιστοσελίδα: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/610/Papadopoulou%20Fani.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Παπάνης, Ε. (2012). *Το Επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Άρθρο δημοσιευμένο στις 27-2-2012. Ανακτήθηκε στις 20-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://www.typologos.com/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%AC%CE%B3%CF%87%CE%BF%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%89/>

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ.(2010). *Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Επιστημονικό Βήμα, 14, σσ 249-262. Ανακτήθηκε στις 10-2-2022 από την ιστοσελίδα: https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf

Peters, O. (1999). *Concepts and Models of Open and Distance: Pedagogical Models in Distance Education*. Ανακτήθηκε στις 6-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/w7art1.htm>

Schlosser, L., & Simonson, M. (2002). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Bloomington. In: Association for Educational Communications and Technology (AECT). Ανακτήθηκε στις 5-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://u.cs.biu.ac.il/~franka2/download/de666/resources/simonson_course_presentations/DE_definition_glossay.pdf

Spitzer, M. (2016). Ακρόαση στη επιτροπή της Βουλής του κρατιδίου της Έσσης στη Γερμανία, του διευθυντή της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής Κλινικής στο Ουλμ, Dr Manfred Spitzer, με θέμα «*Digitalisierung und schulische Bildung*», στις 14/10/2016. Ανακτήθηκε στις 20-12-2021 από την ιστοσελίδα:

<http://www.lehrerverband.de/Digital-Prof.Dr.M.Spitzer.pdf>

Σφυρής, Χ.Ν. (2019). *Επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ζακύνθου*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στη Διοίκηση Εκπαίδευσης. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε στις 23-1-2022 από την ιστοσελίδα:

<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/8142/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%a3%ce%a6%ce%a5%ce%a1%ce%97%ce%a3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Τσιατά, Ε. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δημόσιων επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στη Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ. Ανακτήθηκε στις 21-1-2022 από την ιστοσελίδα

<http://syep.masters.aspete.gr/images/MDE-Tsiata-E.pdf>

Τσιλαφάκη, Α.Ε. (2017). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στη Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 20-1-2022 από την ιστοσελίδα:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47528/17105.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Τσινάκος, Α. 2020. «*Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*». Άρθρο. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα:

<http://fresh-education.gr/%CE%B5%CE%BE-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B5%CF%89%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1-%CE%B1%CE%BD%CE%AC%CE%BB%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%84%CE%B9-%CE%B5/>

Χαλβαντζή, Ι. (2020). *Εφαρμογές τηλεδιάσκεψης και τηλεκπαίδευσης στη διδακτική πράξη: Webex, Big Blue Button, Blackboard, E-Class*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Λαμία: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε στις 25-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/53896/21453.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Χατζάκη, Ε. (2018). *Η Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές με παιδιά με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας και ο ρόλος των ΤΠΕ* (Διπλωματική Εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή. Ανακτήθηκε στις 15-2-2022 από την ιστοσελίδα: <http://specialedu.iit.demokritos.gr/wp-content/uploads/2019/12/%CE%A7%CE%91%CE%A4%CE%96%CE%91%CE%9A%CE%97.pdf>

Νόμοι – Εγκύκλιοι

Φ8/39354/Δ4/19-03-2020, εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., *Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε στις 7-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ex_apostaseos_ekpaideysi.pdf

166924/ΓΔ4/10-10-2016, εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ. *Ψηφιακός Εξοπλισμός Σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://users.sch.gr/akouts/docs/166924-GD4-10.10.2016.pdf>

Φ8/38091/Δ4/16-03-2020, εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., *Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ex_apostaseos_ekpaideysi.pdf

Φ8/39354/Δ4/19-03-2020, εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., *Οδηγίες Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης με Σύγχρονη Μέθοδο Διδασκαλίας*. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ex_apostaseos_ekpaideysi.pdf

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (2014-2020), *Ψηφιακό Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 18-12-2021 από την ιστοσελίδα: http://www.edulll.gr/?page_id=276

Επιχειρησιακό πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση (ΕΣΠΑ 2014-2020), *Το πρόγραμμα με μια ματιά*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://empedu.gov.gr/to-epicheirisiako-programma/to-programma-me-mia-matia/>

Νόμος 2252/1997 (ΦΕΚ 266 Α'/24-12-1997). *Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1997/a/fek_a_266_1997.pdf&t=dbc67e39abfeced60ffd8cc7185dac7a7

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167 τ.Α'/30-9-1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 13-2-2022 από την ιστοσελίδα: https://1ec3fb16-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/pekirakl/%CE%9D%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%821566.1985%28%CE%AC%CF%81%CE%B8%CF%81%CE%B128%CE%BA%CE%B1%CE%B929%29.pdf?attachauth=ANoY7crhPDTmucMtGPufJBOxAwBjZtUOxw7el3VnhimWEqVeTB7wPVhSAVkhSErXk97nyUvKKLOA3I2IEMOfT91ZA8s3cBfMNTEjQcnlKUPm0fUdcUitfoGzsa2UKGfvksW3iq7bI8mShqLSml2cG-zEvZ4QRoS65ZBCj6DisYQzfYE3jxb6lCbALMNj33qiNKpXBOIkM9zcd8M0_8o-kHFUeSWgr5OcPwiASGa32AmBOdysOudNtAfOwH2tRNPXCnYQ_4F1r4MbUWvkFdZ-ec_fABns7gfnm9N96EFjp--pDyCQ9cUIX_EuKUIjumwRH5EIEF-BIDSx&attredirects=0

Υπουργείο Παιδείας, 2017. *Μεταρρύθμιση και Αναβάθμιση του Γενικού Λυκείου και Νέο Σύστημα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 13-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.minedu.gov.gr/news/29776-28-08-2017-metarrythmisi-kai-anavathmisi-tou-genikoy-lykeiou-kai-neo-systima-eisagogis-stin-tritovathmia-ekpraidefsi>

Ευρωπαϊκοί Θεσμοί και Οργανισμοί

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Συμβούλιο Ευρωπαϊκής Ένωσης & Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018). *Ευρωπαϊκός πυλώνας κοινωνικών δικαιωμάτων*. Δημοσιεύτηκε στις 08-03-2018. Ανακτήθηκε στις 4-2-2022 από την ιστοσελίδα: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_el.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2021). Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή οικονομική και κοινωνική Επιτροπή και

την Επιτροπή των περιφερειών, σχετικά με την *Εφαρμογή της στρατηγικής της Ε.Ε. για την νεολαία (2019-2021)*. Ανακτήθηκε στις 25-12-2021 από την ιστοσελίδα:

https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/com2021636_0.pdf

ESHA-European School Heads Association, (2020). Έκθεση της Ευρωπαϊκής Ένωσης Διευθυντών Σχολείων (ESHA) με βάση τα στοιχεία που παρείχαν τα μέλη της ESHA μεταξύ 31.08.2020 και 04.09.2020. *Οι επιπτώσεις και οι προκλήσεις του COVID19 στην έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς*. Ανακτήθηκε στις 19-12-2021 από την ιστοσελίδα:

<https://www.esha.org/news/the-impacts-and-challenges-of-covid19-at-the-start-of-the-new-school-year/#> και το έγγραφο

https://file.coffee/u/dFHBmCZ_Ni.pdf

European Schoolnet, «*Survey of Schools: ICT in Education. Country profile: Greece*», (2012). Ανακτήθηκε στις 19-12-2021 από την ιστοσελίδα:

[https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-](https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/greece_country_profile_2FA75C2D-99D2-7007-738DEF04789914C9_49438.pdf)

[3/greece_country_profile_2FA75C2D-99D2-7007-738DEF04789914C9_49438.pdf](https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/greece_country_profile_2FA75C2D-99D2-7007-738DEF04789914C9_49438.pdf)

European Schoolnet, «*2nd Survey of Schools: ICT in Education. Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools*», (2019). Ανακτήθηκε στις 19-12-2021 από την

ιστοσελίδα: <https://data.europa.eu/euodp/data/storage/f/2019-03-19T084831/FinalreportObjective1-BenchmarkprogressinICTinschools.pdf>

School Education Gateway, (2020). *Έρευνα σχετικά με τη διαδικτυακή και την εξ αποστάσεως μάθηση – Αποτελέσματα*. Ανακτήθηκε στις 15-12-2021 από την ιστοσελίδα:

<https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

School Education Gateway, (2020). *Έρευνα για την έναρξη της σχολικής χρονιάς μετά την περίοδο του κλεισίματος των σχολείων – Αποτελέσματα*. Ανακτήθηκε στις 12-2-2022 από την ιστοσελίδα:

<https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/survey-on-school-year-2020.htm>

Unesco, (2020). «*Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*». Μελέτη. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>

Unesco, (2015). «*Distance education in European higher education: the potential extended; report 3 (of 3)*». Μελέτη. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235171?>

Unicef, (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19. With around 1.6 billion children unable to attend school in person, UNICEF is finding ways to keep them learning at home.* Άρθρο των Miks, J. & Mcliwaine, J. Δημοσιευμένο στις 20 Απριλίου 2020. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.unicef.org/coronavirus/keeping-worlds-children-learning-through-covid-19>

Ψηφιακές Εκπαιδευτικές Πλατφόρμες

Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού περιεχομένου, *Φωτόδεντρο*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://photodentro.edu.gr/aggregator/>

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση, ΕΣΠΑ 2014-2020, *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και την Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ΤΠΕ)*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://e-pimorfosi.cti.gr/>

ΙΕΠ, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://iep.edu.gr/el/trapeza-thematon-arxiki-selida>

ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων. *Ψηφιακά Εκπαιδευτικά Βοηθήματα*. Ανακτήθηκε στις 12-12-2021 από την ιστοσελίδα: <http://www.study4exams.gr/>

Moodle. *About Moodle*. Ανακτήθηκε στις 7-12-2021 από την ιστοσελίδα: https://docs.moodle.org/38/en/About_Moodle

Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Ανακτήθηκε στις 7-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://www.sch.gr/>

ΥΠΑΙΘ, 2021. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). *Ψηφιακή Εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me*. Ανακτήθηκε στις 7-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://auth.e-me.edu.gr/?eme=https://e-me.edu.gr/&cause=no-token&eat=cba0a0c70826cae89e1ca8c4a3b9cd66>

ΥΠΑΙΘ, 2021. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). *Ηλεκτρονική Σχολική Τάξη (η-τάξη) eclass*. Ανακτήθηκε στις 7-12-2021 από την ιστοσελίδα: <https://eclass.sch.gr/>

ΥΠΑΙΘ, 2021. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). *Αναλυτικός Οδηγός Χρήσης & παιδαγωγικής Αξιοποίησης της e-me*. Ανακτήθηκε στις 15-1-2022 από την ιστοσελίδα: https://e-me.edu.gr/s/eme/main/e-me_ExtendedUserGuide_Manual_v1.0.pdf

ΥΠΑΙΘ, 2021. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). *Περιγραφή πλατφόρμας eclass*. Ανακτήθηκε στις 15-1-2022 από την ιστοσελίδα: <https://eclass.sch.gr/> και https://docs.openeeclass.org/el/3.5/detail_descr

ΥΠΑΙΘ, 2021. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). *Τηλεδιάσκεψη Webex για εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε στις 15-1-2022 από <https://webex.sch.gr/index.php>

ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας, 2020. *Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση με Cisco Webex Meetings. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε στις 15-1-2022 από την ιστοσελίδα:

<https://blogs.sch.gr/pekesde/files/2020/11/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82-Webex-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CF%82-%CE%AD%CE%BA%CE%B4%CE%BF%CF%83%CE%B7-5.pdf>

Παράρτημα

Το Εργαλείο - Ερωτηματολόγιο

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Ο ρόλος της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19

Αγαπητοί/ές εκπαιδευτικοί,

Θα σας ήμουν ευγνώμων αν θα μπορούσατε να διαθέσετε μερικά λεπτά από το χρόνο σας ώστε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, το οποίο θα με βοηθήσει να συλλέξω ερευνητικά δεδομένα για την διπλωματική μου εργασία με θέμα : «Ο ρόλος της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της πανδημίας Covid-19», την οποία εκπονώ στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, για το ΠΜΣ "Επιστήμες της Αγωγής και της Δια Βίου Μάθησης - Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία".

Η προσωπική εμπειρία του καθένα από εσάς είναι πολύτιμη και μπορεί να αποβεί πολύ σημαντική στον καθορισμό των αποτελεσμάτων, σε ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς από εσάς στην εκπαιδευτική σας πορεία.

Μπορείτε να συμπληρώσετε με κάθε ελευθερία την άποψή σας, εφόσον η συμπλήρωση γίνεται ανώνυμα.

Σας ευχαριστώ πολύ για την συμμετοχή σας,
Με εκτίμηση,
Παρασκευάς Παπαδόπουλος

ΥΓ. Για οποιαδήποτε ερώτηση μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο 6981561173, οποιαδήποτε ώρα μετά τις 6 μμ
Το email μου είναι: paris4u@hotmail.com

Α΄ ενότητα:

Δημογραφικά Στοιχεία

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο *

Άνδρας

Γυναίκα

2. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση *

- 0 - 10 χρόνια
- 11 - 20 χρόνια
- 21 - 30 χρόνια
- Περισσότερα από 30 χρόνια

3. Υπηρέτησατε ως Διευθυντής/ντρια, στην περίοδο της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

4. Η προϋπηρεσία σας, είναι *

- Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
- Και στα δύο παραπάνω
- Αλλού

5. Σπουδές πέραν του βασικού άλλες πτυχίου *

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακός τίτλος
- Διδακτορικό δίπλωμα
- Καμία
- Άλλες

6. Επιμορφώσεις *

- Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Π.Ε.Κ.
- Νέες Τεχνολογίες
- Άλλη
- Καμία

7. Οικογενειακή κατάσταση *

- Άγαμος
- Εγγαμος χωρίς παιδιά
- Εγγαμος με ένα παιδί
- Εγγαμος με δύο παιδιά
- Εγγαμος με τρία παιδιά
- Άλλο

Β' Ενότητα

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Maslach, Jackson & Schwab (1996) - έκδοση για εκπαιδευτικούς. Μετάφραση: Kokkinos (2002).

Αναφορά στην περίοδο της πανδημίας covid-19

Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Εξουθένωσης εκπαιδευτικών στην περίοδο της πανδημίας Covid-19

Κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην περίοδο της πανδημίας του Covid-19

8. Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου, μου προκαλούσε συναισθηματική εξάντληση *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Αισθανόμουν εξαντλημένος/η στο τέλος μιας εργάσιμης μέρας *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Αισθανόμουν κουρασμένος/η όταν σηκώνόμουν το πρωί και είχα να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειά *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Αισθανόμουν ότι μπορούσα να καταλάβω πως αισθάνονταν οι μαθητές μου για διάφορα πράγματα *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Αισθανόμουν ότι μεταχειριζόμουν μερικούς μαθητές μου σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Το να δουλεύω όλη μέρα πραγματικά, μου προκαλούσε ένταση *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Αντιμετώπιζα πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου με εξουθενώνει *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου, επιδρούσε θετικά στη ζωή των άλλων ανθρώπων *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Είχα γίνει ασυμπαθής στους ανθρώπους *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ανησυχούσα ότι η δουλειά μου αυτή, με έκανε όλο και πιο σκληρό/ή συναισθηματικά *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Αισθανόμουν γεμάτος/η ενέργεια *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Αισθανόμουν ότι η δουλειά μου με απογοήτευε *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Αισθανόμουν ότι δούλευα υπερβολικά σκληρά στη δουλειά μου *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Πραγματικά αδιαφορούσα για το τι συνέβαινε στους μερικούς μαθητές μου *

	ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Αισθανόμουν ότι το να δουλεύω άμεσα με τους ανθρώπους, μου προκαλούσε υπερβολικό *
στρες

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Δημιουργούσα εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Αισθανόμουν ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου *

	ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Είχα πετύχει αξιόλογα πράγματα σε αυτό το επάγγελμα *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Αισθανόμουν ότι είχα φτάσει στα όρια μου *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Αντιμετώπιζα ήρεμα, τα προβλήματα συναισθηματικής φύσης *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Αισθανόμουν ότι οι μαθητές μου, κατηγορούσαν εμένα, για μερικά προβλήματά τους *

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Πολλές φορές	Πάντα
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Γ' ενότητα:

Ερωτηματολόγιο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ερωτηματολόγιο για την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην περίοδο της πανδημίας Covid-19

30. Είχατε προηγούμενη εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

31. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσατε ήταν *

	Καμία	Ελάχιστες	Μικρές	Μέτριες	Μεγάλες	Πολύ μεγάλες
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Νιώσατε ανέτοιμοι ως εκπαιδευτικοί *

	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Ποια μέθοδο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, εφαρμόσατε, στην περίοδο της πανδημίας covid-19

- Ασύγχρονη
- Σύγχρονη
- Συνδυαστικά και τα δύο

34. Ποιες πηγές και πόρους χρησιμοποιήσατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: (μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

*

- ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (email)
- εκπαιδευτική τηλεόραση
- σύγχρονη (webex)
- ασύγχρονη (e-me)
- ασύγχρονη (eclass)
- εφαρμογές διαδικτύου (φωτόδεντρο, εμπλουτισμένα ψηφιακά βιβλία, youtube κτλ)
- εφαρμογές τηλεδιάσκεψης (εκτός webex)
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα

⋮

35. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση "άφησε απ' έξω" (παραγκώνισε) εκπαιδευτικούς *

- που δεν διέθεταν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα
- που δεν διέθεταν τις κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες
- που δεν ήταν ευρηματικοί/ές να αναπτύξουν δικές τους δεξιότητες
- Όλα τα παραπάνω
- Κανένα

36. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σας έλειψε η προσωπική επικοινωνία *

- με τους μαθητές στο σχολείο
- με τους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς στο σχολείο
- Και τα δύο
- Κανένα

⋮

37. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανακαλύψατε *

- Νέες δεξιότητες
- Νέες μεθόδους μάθησης
- Νέες τεχνικές διδασκαλίας
- Όλα τα παραπάνω
- Τίποτα

⋮

38. Όταν άνοιξαν τα σχολεία, αξιοποιήσατε τις νέες δεξιότητες, τις νέες μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και όλα εκείνα τα θετικά στοιχεία (π.χ. καινοτομία, ευελιξία, μεγάλη προσφορά ψηφιακών μέσων, πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ψηφιακές πλατφόρμες, υλικά και πόρους, αυξημένη αυτονομία, εσωτερική παρακίνηση μαθητών κτλ) που ανακαλύψατε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

39. Η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Webex), φάνηκε ότι λειτουργήσε *

	Ελάχιστα	Προβληματικά	Καλά	Πολύ καλά
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-me, eclass), φάνηκε ότι λειτουργήσε *

	Ελάχιστα	Προβληματικά	Καλά	Πολύ καλά
Σειρά 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδωσε την ευκαιρία να "ακουστούν" μαθητές που δεν είχαν το θάρρος να μιλήσουν μέσα στην τάξη *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

42. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βοήθησε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και πιο κοντά στις ανάγκες των μαθητών *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

43. Όταν άνοιξαν τα σχολεία, διατηρήσατε ως μέρος της δια ζώσης διδασκαλίας σας, τις καλές πρακτικές από την εξ αποστάσεως διδασκαλία σας *

	καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
Σειρά 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Βιβλιογραφία Ερωτηματολογίου

Ελληνόγλωσση

Κόκκινος, Κ. Μ. (2002). Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για Εκπαιδευτικούς. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούσση (Επιμ.) *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*, σσ. 224 – 225. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Evans, T. and Nation, D. (Eds.) (1989). *Critical Reflection on Distance Education*. Lewes, Falmer

Kirkup, G., & Jones, A. (1996). New Technologies for Open Learning: The Superhighway to the Learning Society? In P. Raggat, R. Edwards, & N. Small, *The Learning Society: Challenges and Trends*. London: Routledge.

Stephens, D. (2007). *Culture in education and development: principles, practice and policy*. Symposium Books Ltd.

Δικτυογραφία

Bertelsmann Stiftung, 2021. Μελέτη των Christof Schiller, Thorsten Hellmann, Helene Schüle, Sascha Heller, Emma Gasster με τίτλο « *Just How Resilient are OECD and EU Countries? Sustainable Governance in the Context of the COVID-19 Crisis*». Δημοσιεύτηκε στις 10-12-2021. Ανακτήθηκε 16-12-2021 από <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/publications/publication/did/just-how-resilient-are-the-oecd-and-eu-countries-all> και <https://www.bertelsmann-stiftung.de/en/topics/latest-news/2021/december/well-organized-democracies-better-at-navigating-the-pandemic>

Πανερωπαϊκή Έρευνα, 2020. *Η διαδικτυακή και η εξ αποστάσεως μάθηση*. Ανακτήθηκε 22-12-2021 από <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm>

Τσιατά, Ε. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δημοσίων επαγγελματικών λυκείων στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία για το Μ.Π.Σ. «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ,

Παιδαγωγικό Τμήμα. Ανάκτηση στο <http://syep.masters.aspete.gr/images/MDE-Tsiata-E.pdf>

Νόμοι – Εγκύκλιοι

Φ8/38091/Δ4/16-03-2020, εγκύκλιος Υ.ΠΑΙ.Θ., «*Διαβίβαση Οδηγιών Υλοποίησης Προγραμμάτων Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*». Ανακτήθηκε 13-12-2021 από https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/ex_apostaseos_ekpaideysi.pdf