



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην περίοδο της πανδημίας ως παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΤΡΙΑ: ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΤΑΣΙΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2024

Περίληψη

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η επιτυχία ή η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από ευτυχισμένους και δεσμευμένους στον πολυδιάστατο ρόλο τους εκπαιδευτικούς (Jaiyeoba & Jibril, 2008; Ofoegbu, 2004). Η ικανοποίηση από το επάγγελμα τους συσχετίζεται με εύρος παραγόντων και εργασιακών συνθηκών. Στις ήδη υψηλές επαγγελματικές απαιτήσεις, με την πανδημία του covid-19, η εκπαιδευτική κοινότητα έπρεπε να ανταποκριθεί σε ακόμη δυσμενέστερες συνθήκες εξαιτίας της παύσης λειτουργίας των σχολείων και της εσπευσμένης υλοποίησης διαδικτυακών μαθημάτων (Todd, 2020; Zhang, 2020).

Σκοπός της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν στην νέα εκπαιδευτική συνθήκη, καθώς και του αντίκτυπου της συγκεκριμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση και αξιοποιήθηκαν συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς αστικών και περιφερειακών γυμνασίων και λυκείων.

Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπισαν δυσκολίες κατά την επιβολή της τεχνολογίας ως του μοναδικού, εν μέσω πανδημίας, διδακτικού μέσου, που αφορούσαν κυρίως στην επάρκεια ψηφιακών γνώσεων, τεχνολογικού εξοπλισμού και εξ αποστάσεως παιδαγωγικών μεθόδων. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ικανοποίηση από τον τρόπο ανταπόκρισής τους στις ανωτέρω προκλήσεις με εγρήγορση ως προς την εφαρμογή νέων στρατηγικών διδασκαλίας, ενίσχυση του επαγγελματισμού τους, καλλιέργεια ψηφιακών δεξιοτήτων και δίκτυο συνεργασίας με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Για τους εκπαιδευτικούς, απαιτείται η ενσωμάτωση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο χώρο της παιδείας, συμπληρωματικά, όμως, της δια ζώσης και στη βάση προγενέστερης οργάνωσης και σαφούς κανονιστικού πλαισίου. Στην κεντρική διοίκηση αναγνωρίζεται η απόλυτη ευθύνη για υλοποίηση εφαρμόσιμης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ενίσχυση των εκπαιδευτικών και ετοιμότητα των σχολικών μονάδων, η απουσία των οποίων δημιούργησε στην εκπαιδευτική κοινότητα, ευρέως και έντονα το αίσθημα του αβοήθητου και της μη ολοκλήρωσης των στόχων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας covid.

Λέξεις – κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεχνολογία, πανδημία covid.

Abstract

It is widely accepted that success or failure of the educational system depends mostly on professors who are contented and devoted to their multidimensional role (Jaiyeoba & Jibril, 2008; Ofoegbu, 2004). Their job satisfaction is related to a wide range of work factors and conditions. Being already concerned with high professional demands, the educational community needed to cope with even harsher work conditions due to the fact that school function was desisted and e-lessons were hastily implemented, during covid19 pandemic (Todd, 2020; Zhang, 2020).

The purpose of this research is to explore how teachers responded to this novel educational reality and which was the impact of the specific distance teaching to their work satisfaction. The method of qualitative research was utilized and interviews of professors working in urban and regional schools of secondary education were conducted.

It was ascertained that professors at secondary education schools encountered variable difficulties when being obligated to use technology as the only teaching tool at the covid era. They were concerned primarily with their adequacy of digital knowledge and supplies as well as lack of pedagogical methods in distance education faculty. The outcomes of the survey highlighted professors' satisfaction in reference to their direct response to the aforementioned difficulties, exhibiting vigilance towards the application of new teaching strategies, amplifying their professionalism, developing digital skills and reinforcing an educational cooperation network.

Professors view that modern distance teaching and learning need to be implemented in the educational field, in terms of providing complementary service to face-to-face education and on the basis of its framework directive being prior organized and regulated. They acknowledge the fact that it is the central administration's total responsibility to accurately apply e-education, through generally supporting instructors and properly equipping school organizations. The absence of these elements is, in the educators' notion, the main cause of their having the sense of being unaided and not fulfilling the purposes of distance teaching during the covid pandemic.

Key – words: work satisfaction, professors, secondary education, distance teaching, technology, covid pandemic.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω,
τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ Αθανάσιο Τασιό για την επιστημονική καθοδήγηση
και την προσωπική στήριξη του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας μου
καθώς και τις κόρες μου Ιωάννα και Ευαγγελίνα για την ηθική συμπαράστασή τους
σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Περιεχόμενα.....	v
Κατάλογος γραφημάτων.....	viii
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή.....	1

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 2^ο: Εργασιακή ικανοποίηση

2.1 Η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης	3
2.2 Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης	5
2.3 Σημασία εργασιακής ικανοποίησης	8
2.4 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών	9
2.4.1 Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	10
2.4.2 Σημασία εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	15

Κεφάλαιο 3^ο: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

3.1 Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	18
3.2 Ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	20
3.3 Εξ αποστάσεως και δια ζώσης εκπαίδευση	22
3.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιόδου covid19.....	25
3.5 Διεθνείς πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πανδημία.....	27

Β' ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4^ο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ποιοτική έρευνα	30
4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	30
4.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	31
4.4 Συμμετέχοντες στην έρευνα.....	32
4.5 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας.....	35
4.6 Ζητήματα ποιότητας της έρευνας.....	35

Κεφάλαιο 5^ο: Ανάλυση δεδομένων

5.1 Θεματική ανάλυση δεδομένων	37
5.1.1 Αναγωγή των δεδομένων.....	37
5.1.2 Κωδικοποίηση των δεδομένων.....	38

5.1.3	Ανεύρεση θεμάτων	38
5.1.4	Έκθεση ευρημάτων	38
Κεφάλαιο 6 ^ο : Παρουσίαση αποτελεσμάτων		
6.1	Η εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση	39
6.1.1	Διαστάσεις και συναισθηματικές πτυχές	39
6.1.2	Παράγοντες επίδρασης στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ...	40
6.1.2.1	Εξωτερικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	41
6.1.2.2	Εσωτερικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών	43
6.1.2.3	Κατάταξη παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών.....	46
6.2	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	47
6.2.1	Ο θεσμός και οι πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	47
6.2.2	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο	49
6.2.2.1	Θετικά και αρνητικά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	49
6.2.2.2	Πλαίσιο υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	52
6.3	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο covid19	53
6.3.1	Επίδραση της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εργασία του εκπαιδευτικού.....	54
6.3.1.1	Επίδραση της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ρόλο του διδάσκοντα	55
6.3.2	Αντιμετώπιση και διαχείριση της λόγω covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ..	58
6.3.3	Εργασιακή αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη μετά covid εποχή...	59
6.4	Φορείς και δράσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	63
6.4.1	Ανώτατοι εκπαιδευτικοί φορείς και δράσεις	63
6.4.2	Σχολική κοινότητα και δράσεις	65
6.4.3	Άτομο και δεξιότητες	66
6.4.3.1	Δεξιότητες εκπαιδευτικών στα εξ αποστάσεως μαθήματα	67
6.4.3.2	Δεξιότητες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί στην επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	68
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα – Συζήτηση		
7.1	Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών	70
8.2	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	75
8.3	Εργασιακή στάση & ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην επί covid διαδικτυακή διδασκαλία.....	77
8.4	Φορείς και δράσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	83

Κεφάλαιο 8 ^ο : Περιορισμοί & προτάσεις περαιτέρω έρευνας	
8.2 Περιορισμοί της έρευνας	87
8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	88
Βιβλιογραφία	90
Παράρτημα Α: Πρωτόκολλο συνέντευξης	
Α1: Έντυπο ενημέρωσης για συμμετοχή σε έρευνα.....	106
Α2: Έντυπο συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα.....	108
Α3: Έντυπο δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων συμμετεχόντων.....	110
Α4: Ερωτήσεις συνέντευξης	111

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ηλικία συμμετεχόντων στην έρευνα	32
Γράφημα 2 : Εκπαιδευτική εμπειρία συμμετεχόντων	33
Γράφημα 3: Μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών και εμπειρία διοικητικής θέσης συμμετεχόντων.....	33
Γράφημα4: Τύπος σχολείου υπηρετήσης συμμετεχόντων.....	33

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Η αγορά εργασίας στις μέρες μας αποκτά διεθνή χαρακτήρα και απαιτεί εξειδικευμένους εργαζόμενους, δεκτικούς σε αλλαγές και ευπροσάρμοστους καθώς η ίδια η σύσταση της κοινωνίας και η φύση και δομή της εργασίας υφίστανται συνεχείς αλλαγές και εξελίσσονται ραγδαία (Kanter, 2001). Οι τάσεις αυτές της σύγχρονης κοινωνίας, μεταφέρονται και στο χώρο της εκπαίδευσης με τη χρήση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα του παγκόσμιου ιστού. Η παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας αντικαθίσταται από τεχνολογικά μέσα και η δια ζώσης εκπαίδευση σε εξ αποστάσεως και διαδικτυακή που τροφοδοτείται και ενισχύεται από το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης (Dykman & Davis, 2008).

Η σύνδεση εκπαίδευσης και τεχνολογίας έγινε περισσότερο από ποτέ εμφανής και απαραίτητη με την παγκόσμια υγειονομική κρίση του 2019 οπότε για την προστασία των πολιτών και τον έλεγχο εξάπλωσης του ιού, αποφασίστηκε το κλείσιμο των σχολείων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Μαθητές και εκπαιδευτικοί διεθνώς τάχθηκαν αντιμέτωποι με μία κατάσταση πίεσης όπου άμεσα και καθ' ολοκληρία μάθηση και διδασκαλία έπρεπε να διεξαχθεί με τη χρήση των μέσων τεχνολογίας, ιδιαίτερα των εφαρμογών του διαδικτύου.

Η ικανότητα των οργανισμών να αξιοποιούν την τεχνολογία της πληροφορίας τους καθιστά, ωστόσο, εν μέρει επιτυχείς (Colwell, 2001). Η διαμόρφωση πλαισίου ικανού να επιτύχει την εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων τους διασφαλίζει το έτερο τμήμα της επιτυχίας των οργανισμών καθώς καθοριστικός παράγοντας λειτουργίας αλλά και αποδοτικότητας τους είναι ο άνθρωπος. Αυτή η διαπίστωση αποκτάει ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση των σχολικών οργανισμών. Ο εκπαιδευτικός ασκεί ένα δύσκολο επάγγελμα με γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις που δυνητικά μπορεί να επηρεαστεί από παράγοντες εξωτερικούς, πολιτικούς ή οργανωσιακούς (Lomas et al., 2017), προσωπικούς αλλά και από πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος. Η εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων επιδρά θετικά στην ικανοποίηση σφαιρικά από τη ζωή τους (Olcár et al., 2019) και ασκεί πρωταγωνιστικό ρόλο στις μαθησιακές αποδόσεις, τη σχολική ζωή και την εκπαίδευση γενικότερα καθώς "θωρακίζει" τους εκπαιδευτικούς από την εργασιακή εξουθένωση και την εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους εν γένει (Madigan & Kim, 2021).

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρείται να καταγραφεί η εμπειρία εκπαιδευτικών σε δημόσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας, κατά την επιτέλεση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο εγκλεισμού, να διερευνηθεί πώς διαχειρίστηκαν την εν λόγω εκπαιδευτική συνθήκη και με ποιούς τρόπους επηρεάστηκε η εργασιακή τους ικανοποίηση, ώστε να αξιοποιηθούν τα συμπεράσματά της σε ανάλογες μελλοντικές καταστάσεις.

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναπτύσσεται σε δύο τμήματα, το θεωρητικό και το ερευνητικό. Στο θεωρητικό τμήμα, στο δεύτερο και τρίτο κεφάλαιο αντίστοιχα, αναλύονται οι δύο έννοιες της εργασιακής ικανοποίησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο δεύτερο μέρος καταγράφεται η έρευνα. Αναλυτικότερα, στο τέταρτο κεφάλαιο μελετώνται οι στόχοι, τα ερωτήματα της έρευνας και η μέθοδος που εφαρμόστηκε. Στο πέμπτο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που αναδύονται και στο έβδομο κεφάλαιο εκτίθενται οι περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση του υπό μελέτη ζητήματος.

Α' ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 2^ο: Εργασιακή Ικανοποίηση

2.1 Η Έννοια της εργασιακής ικανοποίησης

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι από τους πλέον πολυμελετημένους παράγοντες, ιδιαίτερα, στον τομέα της εργασιακής ψυχολογίας και στο χώρο των οργανισμών (Κάντας 1993; Lu, 2012). Άλλωστε, η πλειοψηφία των ανθρώπων περνάει περίπου το μισό της ενεργής ζωής τους στην εργασία τους και η εργασιακή ικανοποίηση είναι μία ιδιαίτερη μεταβλητή που δεν επηρεάζει μόνο τον άνθρωπο ως εργαζόμενο αλλά έχει μεγάλη επίδραση στη ζωή του γενικότερα (Mullins, 2005).

Οι Polatcan & Cansoy (2019) ορίζουν την εργασιακή ικανοποίηση ως το σύνολο των αντιλήψεων και των συναισθημάτων που έχει το άτομο για την εργασία που επιτελεί. Αποτελεί το συνδυασμό ψυχολογικών, σωματικών και περιβαλλοντικών καταστάσεων που ωθούν ένα άτομο να πει, "είμαι ικανοποιημένος με την εργασία μου" (Hoprock, 1935). Ο Hoprock αναγνωρίζει στην εργασιακή ικανοποίηση και εξωτερικούς παράγοντες αλλά κυρίως εσωτερικούς που αφορούν στη συναισθηματική διάσταση του εργαζόμενου, διότι όλοι αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν το αίσθημα της ικανοποίησης. Στην εσωτερικότητα του όρου εμμένει και ο Vroom (1964), ο οποίος θεωρεί ότι «η εργασιακή ικανοποίηση είναι ο συναισθηματικός προσανατολισμός του ατόμου απέναντι στους εργασιακούς ρόλους που υιοθετεί κάθε φορά».

Για τον ερευνητή Statt (2004), η εργασιακή ικανοποίηση είναι ο βαθμός στον οποίο ο εργαζόμενος νοιώθει πληρότητα από τις εργασιακές του απολαβές και σχετίζεται άμεσα και αμφίδρομα με την εσωτερική παρακίνηση του στο χώρο εργασίας. Για τον Kaliski (2007), «η εργασιακή ικανοποίηση υποδηλώνει το να επιτελεί κανείς την εργασία που τον ευχαριστεί, να την διεκπεραιώνει επιτυχώς και να ανταμείβεται για την προσπάθειά του και συνδέεται άμεσα με την παραγωγικότητα του οργανισμού και την ευημερία του ατόμου».

Η εργασιακή ικανοποίηση συνιστά τη θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προέρχεται από την εκτίμηση που τρέφει το άτομο για τη δουλειά του (Locke, 1976; Miller, 2009). Αποτελεί ένα σύνθετο ψυχολογικό δημιούργημα που δεν εντοπίζεται πάντα στο επίπεδο της συνείδησης του ανθρώπου – εργαζομένου και το οποίο αποτελείται από θετικές συμπεριφορές του ατόμου για την εργασία που επιτελεί (Popescu-Neveanu, 1978). Συνδέεται στενά με την συμπεριφορά του ατόμου

στο χώρο εργασίας και εξαρτάται από τη φύση της εργασίας αλλά και από τις προσδοκίες του εργαζομένου (Davis et al., 1985; Singhai, 2016).

Το δίπολο εργασιακή ικανοποίηση – εργασιακή δυσαρέσκεια διαφαίνεται από τις πρώτες προσπάθειες αποσαφήνισης του όρου. Από τους πλέον δημοφιλείς ορισμούς της εργασιακής ικανοποίησης είναι αυτός του Spector (1997), ο οποίος γράφει: «Η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με το πώς νοιώθουν οι άνθρωποι για την εργασία τους και τις πτυχές της. Σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο στα άτομα αρέσει ή όχι η εργασία τους. Γι αυτό η εργασιακή ικανοποίηση ή στον αντίποδα η εργασιακή δυσαρέσκεια δύναται να εμφανιστούν σε οποιαδήποτε εργασιακή συνθήκη». Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί το αλγεβρικό άθροισμα όλων των συναισθημάτων, ευχάριστων και δυσάρεστων που δημιουργούνται στον εργαζόμενο από την εργασία του και γενικότερα την επαγγελματική του ζωή (Δημητρόπουλος, 1998). Είναι, εν κατακλείδι, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για την εργασία τους. Οπότε, θετικές και ευνοϊκές συμπεριφορές για την εργασία συνεπάγονται εργασιακή ικανοποίηση ενώ αρνητική και δυσμενής στάση απέναντι στην εργασία, αντίστοιχα σε εργασιακή δυσαρέσκεια (Armstrong, 2006).

Τα θετικά ή αρνητικά συναισθημάτων του εργαζόμενου προς την εργασία του καθορίζονται από τις προσδοκίες που τυχόν ικανοποιεί ή απορρίπτει με την αποδοχή της συγκεκριμένης θέσης εργασίας, καθώς ο υπάλληλος που προσλαμβάνεται σε μια επιχείρηση 'κουβαλάει' μαζί του ανάγκες, επιθυμίες και εμπειρίες (Davis & Nestrom, 1985). Η σύνδεση μεταξύ προσωπικών προσδοκιών του ατόμου από την εργασία του και εργασιακής ικανοποίησης διαφαίνεται και στα ερευνητικά συμπεράσματα των Cranny, Smith Stone (1992) και Capotescu (2006), οι οποίοι αναγνωρίζουν στην εργασιακή ικανοποίηση το άθροισμα των συναισθηματικών αντιδράσεων που έχει το άτομο για την εργασία του, που απορρέει από την σύγκριση που κάνει ανάμεσα στα οφέλη που αποκομίζει και σε αυτά που θα επιθυμούσε να έχει. Ο εργαζόμενος αξιολογεί την εργασία του και τον οργανισμό, ως παράγοντες συμβολής στην επίτευξη των προσωπικών του στόχων και κατά πόσο οι προσδοκίες του αυτές εναρμονίζονται με τις πραγματικές εργασιακές του απολαβές.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η 'εργασιακή ικανοποίηση' είναι μια πολυδιάστατη έννοια με ποικίλες σημασιολογικές εκφάνσεις σε διαφορετικούς ανθρώπους. Συνδέεται με την παρακίνηση αλλά δεν ταυτίζεται με την έννοια των κινήτρων. Αποτελεί περισσότερο μία συμπεριφορά, μια εσωτερική κατάσταση και θα μπορούσε να συσχετιστεί με το προσωπικό αίσθημα του ποιοτικού ή ποσοτικού επιτεύγματος

(Mullins, 2005). Είναι, γενικότερα, μία ψυχολογική διάθεση που οι άνθρωποι επιδεικνύουν στο χώρο εργασίας (Schultz, 1982), ένα συναίσθημα που εκδηλώνεται ως αποτέλεσμα της αντίληψης του ατόμου πως η εργασία ικανοποιεί τις υλικές και ψυχολογικές ανάγκες του (Aziri, 2008).

Οι άνθρωποι δύνανται να διαμορφώνουν συμπεριφορές απέναντι στην εργασία τους είτε ως σύνολο είτε ως μεμονωμένες πτυχές της όπως είναι το είδος της εργασίας που επιτελούν, οι συνάδελφοί, οι επόπτες, οι υφιστάμενοι και οι αμοιβές τους (George et al., 2008). Παράλληλα, το υποκειμενικό αίσθημα της ευχαρίστησης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έκφρασης και περιγραφής από τον υπάλληλο που το βιώνει, όμως δεν γίνεται αντιληπτό από τον περίγυρο του (Mathis, 1997).

2.2 Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης

Υιοθετώντας τη διαπίστωση ποικίλων μελετών, αναγνωρίζεται ότι οι εργαζόμενοι βρίσκονται υπό την επίδραση παραγόντων που συμβάλλουν είτε στην εργασιακή τους ικανοποίηση είτε στην εργασιακή τους δυσαρέσκεια. Οι πολυάριθμες έρευνες επί του θέματος έχουν καταγράψει διάφορους παράγοντες που καλλιεργούν το αίσθημα της ικανοποίησης στο χώρο εργασίας. Ανάμεσα σε αυτούς διακρίνονται παράγοντες προσωπικοί (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, δεξιότητες, εργασιακή εμπειρία), παράγοντες που αφορούν τον οργανισμό (κλίμα, εργασιακές συνθήκες, αρχές και διοίκηση του οργανισμού) αλλά και παράγοντες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζομένου.

Αρχικά, το είδος της εργασίας αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης, καθώς σε πολλά επαγγέλματα με ένταση, καταστάσεις άγχους, εναλλαγές συναισθημάτων και θέσεις ευθύνης, οι εργαζόμενοι εξουθενώνονται συναισθηματικά και εργασιακά (Sansgiry, 2001). Έπειτα, οι ίδιοι οργανισμοί και το εάν διοικούνται με βάση ανθρώπινες αξίες όπως σεβασμό, ισότητα, δικαιοσύνη, εξασφαλίζουν την συναισθηματική και πνευματική ευεξία των υπαλλήλων τους και κατ' επέκταση την αποδοτικότητα των ίδιων αλλά και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η συμπεριφορά των υπαλλήλων βρίσκεται σε σχέση αμφίδρομης εξάρτησης με την εργασιακή τους ικανοποίηση και την απόδοση του οργανισμού, καθώς η εργασιακή ικανοποίηση επιφέρει θετική υπαλληλική συμπεριφορά και αντίστροφα, ενώ αντίθετα αποτελέσματα επιφέρει η εργασιακή δυσαρέσκεια. Αυτή ακριβώς η σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με τη λειτουργία του οργανισμού βοηθάει ώστε να εντοπίζονται κάθε φορά οι αλλαγές και οι παρεμβάσεις που

απαιτούνται στον εργασιακό χώρο ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή απόδοση του οργανισμού (Spector, 1997).

Σημαντικός έχει θεωρηθεί και ο ρόλος της προσωπικότητας του εργαζομένου για την "κατάκτηση" του συναισθήματος της απόλαυσης στο χώρο εργασίας διότι ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης του τελικά επηρεάζεται από το πώς αξιολογεί ο ίδιος τις διαστάσεις της εργασίας που θα του εξασφαλίσουν ικανοποίηση ή από το πώς αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι τις δίκαιες ανταμοιβές (Lawler & Porter, 1967). Οι εργαζόμενοι συνδέουν την ατομική τους επίδοση με τις εργασιακές τους απολαβές και εφόσον αποδέχονται ως δίκαιο το σύστημα ανταμοιβών στην εργασία τους, κινητοποιούνται και επιτυγχάνουν κλιμακωτά ατομική επίδοση, εξασφάλιση εργασιακών "ανταμοιβών", εργασιακή ευαρέσκεια. Οι υψηλοί στόχοι και οι προσδοκίες για επιτυχία στο χώρο της εργασίας διαμορφώνουν μηχανισμούς κινητοποίησης των εργαζόμενων που συνδυαστικά με τη διασφάλιση των παρεχόμενων απολαβών συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση και δέσμευση τους στους στόχους του οργανισμού, διαγράφοντας έτσι μια συνεχώς επαναλαμβανόμενη και ανατροφοδοτούμενη διαδικασία (Locke & Latham, 1990). Έχει, επίσης, διαπιστωθεί διαφορά στο βαθμό ικανοποίησης των εργαζομένων στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα γιατί αντίστοιχα παρατηρούνται διαφορές ως προς τις αμοιβές, τις προαγωγές, την αναγνώριση και τα προνόμια στους δύο αυτούς εργασιακούς χώρους (Khalid, 2010).

Παράλληλα, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συντελούν στην εργασιακή ικανοποίηση καθώς μέσω της "μάθησης" τα άτομα εξελίσσονται και επαναπροσδιορίζουν στάσεις και συμπεριφορές με στόχο την καλύτερη απόδοσή τους στο χώρο εργασίας, οπότε βελτιώνουν την εργασία τους και νοιώθουν ευχαρίστηση (Μπουραντάς & Παπαλεξάνδρου, 2003). Ιδιαίτερα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη εποχή της "δια βίου μάθησης" και ειδικότερα στους νέους εργαζόμενους η ύπαρξη προοπτικών κατάρτισης και εξέλιξης είναι σημαντικός παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης, χωρίς βέβαια να παραβλέπεται το γεγονός ότι ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης επηρεάζεται από τη διαφορετικότητα των υπαλλήλων ως προς την επιθυμία τους για προσωπική εξέλιξη και ευημερία (Perry et al., 2006).

Σύμφωνα με την ευρέως γνωστή θεωρία του Herzberg's (Herzberg's Two Factor Theory), οι παράγοντες που εξασφαλίζουν την εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου διακρίνονται σε κίνητρα (motivators) - όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η αναγνώριση, η ίδια η φύση της εργασίας, η ανάληψη ευθυνών, η προαγωγή και η

εξέλιξη - που καλλιεργούν την εργασιακή ικανοποίηση, και σε παράγοντες υγιεινής (hygiene factors) – όπως η στρατηγικές, ο βαθμός και η μέθοδος εποπτείας στο χώρο εργασίας, οι διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και εργοδότες καθώς και οι εργασιακές συνθήκες, οι αμοιβές, η θέση στον οργανισμό και το αίσθημα της ασφάλειας που δημιουργείται στον εργαζόμενο.

Ο Locke (1976) αναφέρει έξι πιθανούς παράγοντες διαμόρφωσης πλαισίου εργασιακής ικανοποίησης, οι οποίοι είναι:

- η φύση της εργασίας και οι προκλήσεις της (νοητικό επίπεδο), σωματικές απαιτήσεις και ατομικό ενδιαφέρον
- το πλαίσιο αμοιβών
- οι εργασιακές συνθήκες που είναι ο χώρος εργασίας, η ασφάλεια, η υγιεινή, και οι στόχοι του οργανισμού
- η προσωπικότητα του εργαζομένου και το επίπεδο αυτοεκτίμησης του
- οι σχέσεις με συναδέλφους, υφισταμένους, προϊσταμένους και
- η οργανωσιακή διοίκηση και τα χαρακτηριστικά της

Για τους Hackman και Oldham (1976), το μοντέλο σύνδεσης των πτυχών της εργασίας με τα εργασιακά αποτελέσματα, στα οποία συγκαταλέγεται και η εργασιακή ικανοποίηση, περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της εργασίας όπως οι απαιτούμενες δεξιότητες του εργαζομένου, η φύση και η σπουδαιότητα της εργασίας, η αυτονομία στον εργασιακό χώρο και η ανατροφοδότηση αλλά και ψυχολογικές καταστάσεις όπως η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα που βιώνει ο εργαζόμενος στο χώρο εργασίας και η επίγνωση επί των αποτελεσμάτων των παραπάνω στην απόδοση του οργανισμού. Αυτά συνδυαστικά επιδρούν στην εργασία στο σύνολό της και επιφέρουν αποτελέσματα όπως η εργασιακή ικανοποίηση και η δημιουργία κινήτρων αφενός ή έλλειψη ενδιαφέροντος και η απουσία από την εργασία αφετέρου.

Σαφώς, η εργασιακή ικανοποίηση είναι αμφίδρομη και πολυδιάστατη συνθήκη και είναι δυνατόν να επηρεαστεί από ποικίλους εξωγενείς ή ενδογενείς παράγοντες στο χώρο εργασίας. Αυτοί, συμπερασματικά, εκτείνονται από το ενδιαφέρον του εργοδότη προς τους εργαζόμενους, το πλαίσιο οργάνωσης και διοίκησης του οργανισμού, τις συνθήκες εργασίας έως τις εργασιακές απολαβές οιασδήποτε φύσης, τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις των εργαζομένων, τις δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ικανοποίησης των φιλοδοξιών τους ή ακόμη την εκτίμηση και αντίληψη του ίδιου του εργαζομένου για την εργασία που επιτελεί, το βαθμό εργασιακής αυτονομίας και ανάληψης ευθυνών καθώς και το επίπεδο

δέσμευσης του εργαζομένου στους στόχους του εργασιακού του περιβάλλοντος (Rue & Byars, 2003; Neog & Barua, 2014; Gupta & Garg, 2017; Christen, Iyer & Soberman, 2006; Fisher et al., 1992; Xie et al., 2000; Vidal et al., 2007; Lane et al., 2010). Ενώ, όμως, διαπιστώνεται ερευνητικά ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι πολυδιάστατη συνθήκη στο χώρο εργασίας, καμία θεωρητική προσέγγιση και ανάλυση δεν θεωρείται αρτιότερη ή βασικότερη από τις υπόλοιπες (Schleicher et al., 2010).

2.3 Σημασία εργασιακής ικανοποίησης

Κατά το ανθρωποκεντρικό μοντέλο διοίκησης των οργανισμών, η εργασιακή ικανοποίηση των ατόμων συνεπάγεται σε μεγάλο βαθμό τη γενικότερη ευημερία τους και στη συνέχεια την ορθή λειτουργία των οργανισμών και την ποιότητα των παραγόμενων προϊόντων και υπηρεσιών (Κόντης, 1993). Ήδη από το 1998, οι Karl & Sutton με την άποψή τους ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί επιθυμητό προϊόν από μόνο του κατέδειξαν τη σπουδαιότητα της. Η απουσία ικανοποίησης του ατόμου από την εργασία του συνεπάγεται έλλειψη εργασιακής δέσμευσης και αυξημένα επίπεδα τακτικής απουσίας ή καθυστερημένης προσέλευσης, παραπόνων και ατυχημάτων στην εργασία (Montana & Charnov, 2008).

Η εργασιακή δυσарέσκεια των υπαλλήλων ενός οργανισμού δεν έχει, βέβαια, άμεσες επιπτώσεις στην παραγωγικότητα του αλλά έμμεσες καθώς διάθεση εγκατάλειψης και απουσιών του εργαζομένου συνεπάγεται μακροπρόθεσμη οικονομική επιβάρυνση του οργανισμού (Κάντας, 1993). Στον αντίποδα, η εργασιακή ικανοποίηση, ως παράγοντας κινητοποίησης των εργαζομένων και αφοσίωσης στον οργανισμό, λειτουργεί εποικοδομητικά στην εξέλιξη του. Είναι αυταπόδεικτα ουσιώδες για τους εργοδότες και διευθύνοντες σε κάθε οργανισμό να κατανοούν το σύστημα αξιών των υπαλλήλων τους και να έχουν σαφή γνώση των αναγκών και προσδοκιών τους, να τις ενσωματώνουν στη διαδικασία καθορισμού των στόχων του οργανισμού (Alvani, 2007) και να τις λαμβάνουν υπόψη τους κατά το σχεδιασμό του πλαισίου ανταμοιβών, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και λειτουργίας του οργανισμού. Όπως άλλωστε επισημαίνει σχετικά ο Θεοφιλίδης (2012), «όταν μία ή περισσότερες ανάγκες των εργαζομένων ικανοποιούνται ταυτόχρονα, επιτυγχάνονται και οι στόχοι του οργανισμού».

Επικρατεί ευρέως η λογική ότι ένας ικανοποιημένος εργαζόμενος είναι ένας ευτυχισμένος εργαζόμενος και ο ευτυχισμένος εργαζόμενος είναι αναμφίβολα επιτυχημένος εργαζόμενος (Mosaddegh-rad, 2004). Καθώς οι άνθρωποι πόροι αξιολογούνται ως οι πολυτιμότεροι σε ένα οργανισμό, η διασφάλιση της εργασιακής ικανοποίησης είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες επαγγελματικής αποδοτικότητας, οργανωσιακής ευπρέπειας και παραγωγικότητας του οργανισμού. (Khosravi, 2004). Στην σύγχρονη κοινωνία που διέπεται από πληθώρα οικονομικών όρων, η ικανοποίηση των εργαζομένων συνιστά το κύριο εργαλείο "αγοράς" το οποίο συμβάλλει ταυτόχρονα και στην ικανοποίηση των πελατών ενός οργανισμού αλλά και στη διατήρησή του ίδιου του οργανισμού (Khalid & Adnan, 2009).

2.4 Εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών

Είναι ευρείας αποδοχής η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρωταγωνιστούν στην εξέλιξη της κοινωνίας διότι ασκούν άμεση και ουσιαστική επιρροή στη διαμόρφωση της νοοτροπίας και του γνωστικού πλαισίου των νέων. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως μεγίστης σημασίας για κάθε εκπαιδευτική πολιτική και σύστημα εκπαίδευσης και τυγχάνει ευρείας κλίμακας ενδιαφέροντος μεταξύ των ερευνητών ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες (Chamundeswari, 2013).

Η εργασιακή ικανοποίηση του επαγγελματία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ των εσωτερικών ατομικών αναγκών του για εργασία και των "ανταμοιβών" από αυτή (Καπώνης, 2018). Είναι η κατάσταση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός νοιώθει άνεση και πληρότητα στο χώρο εργασίας του, δηλαδή στο σχολείο, είτε κατά την επιτέλεση των διδακτικών και υπηρεσιακών του καθηκόντων είτε κατά την κοινωνική αλληλεπίδρασή του με συναδέλφους και μαθητές. Είναι η θετική του στάση προς το αντικείμενο της εργασίας του, τη διδασκαλία, και η συναισθηματική ευεξία που νοιώθει από την εκπλήρωση των επαγγελματικών και προσωπικών του αξιών από αυτή (Klasen & Chiu, 2010). Αντίθετα, η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης από πλευράς του διδάσκοντα συνοδεύεται από συναισθήματα κατάθλιψης, απελπισίας, θυμού, περιφρόνησης, ματαιότητας και απαξίωσης των εργασιακών του ρόλων. Ο εκπαιδευτικός αντλεί ή όχι ικανοποίηση ανάλογα με το πόσο είναι ευχάριστες για τον ίδιο οι εργασιακές συνθήκες και καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον και από το βαθμό ικανοποίησης που αντλεί από τα προσωπικά του επιτεύγματα σε σημαντικές πτυχές της εργασίας

του στο σχολείο (Dinham & Scott, 2000). Αναγνωρίζεται, δηλαδή, ως η συναισθηματική κατάσταση ευχαρίστησης ή απογοήτευσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός ανάλογα με την αξιολόγηση της εργασίας του.

Εν κατακλείδι, η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί τη συνολική στάση και απόψεις του απέναντι στις εργασιακές συνθήκες και στο επάγγελμα του (Hongying, 2008), η οποία τους οδηγεί να ταυτιστούν με τον εκπαιδευτικό ρόλο (Παπαοικονόμου, 2014) και αποτελεί έναν αξιόπιστο εκτιμητή της δέσμευσης του διδάσκοντα, που συνεπάγεται άμεσα την υψηλή αυτοεκτίμηση του ίδιου και έμμεσα την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού (Shann, 2001).

2.4.1. Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η εκπαίδευση αποτελεί συντελεστή της ανάπτυξης κάθε χώρας καθώς στοχεύει στη δημιουργία εκπαιδευμένου ανθρώπινου δυναμικού. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό σύστημα με εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και οι ίδιοι είναι υψηλής ποιότητας και απόδοσης άρα εργασιακά πλήρεις (Jyoti & Sharma, 2006).

Η διεξοδική και επαναλαμβανόμενη μελέτη των παραγόντων που ενισχύουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, της "σύνθετης άθροισης διακριτών στοιχείων εργασίας" όπως τους ονομάζει ο Robbins (2009), αποτελεί μονόδρομο για την επιστημονική κοινότητα και επιτυγχάνεται αποκλειστικά μέσω της επιστημονικής έρευνας (Bolin, 2008). Τις τελευταίες ιδιαίτερα δεκαετίες έχει σημειωθεί δραματική αύξηση του αριθμού των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους (Lindqvist, Nordänger, & Carlsson, 2014). Βέβαια, το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση και τελικά να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους υφίσταται ως πρόβλημα και μελετάται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Levin, 1985; Rumberger, 1985).

Πληθώρα ερευνών στην Ελλάδα και παγκοσμίως έχει αναδείξει ποικίλους παράγοντες συμβολής στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Διαχωρίζονται σε εσωτερικούς (επιτεύγματα, αυτονομία, επαγγελματική εξέλιξη, αναγνώριση, ανάληψη ευθυνών), εξωτερικούς (αμοιβές, συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον) και δημογραφικούς, και συμπίπτουν, εν γένει, με τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των υπαλλήλων σε κάθε οργανισμό.

Από τους σημαντικότερους παράγοντες εγγενούς εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι η πεποίθηση ότι είναι υπεύθυνοι για την εξέλιξη των μαθητών

τους και αντλούν ευχαρίστηση από την επιτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Η έμφυτη συμπάθεια των εκπαιδευτικών απέναντι στους νέους είναι σαφώς θετικό πρόσημο στην επίτευξη της εργασιακής τους ικανοποίησης και στην ποιοτικότερη διδασκαλία (Maguire, 2000). Οι επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης που έχουν ιδιαίτερη συναισθηματική σύνδεση και επικοινωνία με τους μαθητές τους, παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης και ψυχικής υγείας (Ζουρνατζή, Τσιγγίλης, Κουστέλιος, Πιντζοπούλου, 2006; Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν ικανοποίηση ανάλογα με το βαθμό εσωτερικής εμπύχωσης και κινητοποίησης που πρωτίστως επιτυγχάνεται από το γεγονός ότι εργάζονται με παιδιά, για τα παιδιά (Kyriacou, 1977).

Ο "επαγγελματισμός" των εκπαιδευτικών θεωρείται σύμφωνα με την επιστημονική κοινότητα θεμελιώδης διάσταση της εργασιακής τους ικανοποίησης. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η θετική εικόνα που έχουν για τη διδακτική τους δεινότητα και την ικανότητά τους να "κάνουν τη διαφορά" στο σχολείο που εργάζονται (Banker, 2017) καθώς και η επιθυμία τους για επαγγελματική εξέλιξη. Ειδικότερα, η διάθεση για επαγγελματική ανέλιξη επιφέρει τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Συνδέεται άμεσα με την εργασιακή ικανοποίηση τους και την παραμονή τους στο επάγγελμά τους και αντιστρόφως (Ingersoll et al., 2014; Kraft et al., 2016). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εργασιακή τους αποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί ερευνητικά, σύμφωνα με την γνωσιοκοινωνική θεωρία, ότι έχει θετικό πρόσημο στην εργασιακή ικανοποίηση τους καθώς η ενεργοποίηση του εκπαιδευτικού για την επίτευξη των επιδιωκόμενων εργασιακών στόχων ενισχύει και ενισχύεται αμοιβαία από το αίσθημα ικανοποίησης στο χώρο εργασίας (Bandura, 1986, 1997). Επίσης συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και χαμηλότερα ποσοστά πρόθεσης για εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους και αλλαγή εργασιακού χώρου (Klassen & Chiu, 2010).

Στο σχολικό περιβάλλον ενυπάρχει όλο το πλαίσιο για τη δημιουργική απασχόληση του εκπαιδευτικού (Saiti & Papadopoulos, 2015). Οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης "εισπράττουν" ικανοποίηση μέσω της καταξίωσης τους στον εργασιακό χώρο και της αναγνώρισης των επιτευγμάτων τους κυρίως από την διεύθυνση του σχολείου (Bentea & Anghelache, 2012). Αποτελεσματικά σχολεία είναι αυτά στα οποία οι σχολικοί ηγέτες επηρεάζουν το συναισθηματικό κλίμα της ομάδας και διαμορφώνουν εργασιακές συνθήκες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί

βιώνουν συναισθηματική πληρότητα και εργασιακή ικανοποίηση (Cameron, 2011). Όλες ανεξαιρέτως οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί επί του θέματος σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδεικνύουν το θετικό πρόσημο που επιφέρει στο βαθμό κινητοποίησης και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης καθώς με την στάση του ενδυναμώνει την εμπιστοσύνη, τις διανθρώπινες σχέσεις, την αμφίδρομη επικοινωνία και το αίσθημα δέσμευσης των εκπαιδευτικών στους κοινά αποδεκτούς στόχους του σχολικού οργανισμού (Sayadi, 2016; Tesfaw, 2014; Eliophotou, 2014).

Αδιαμφισβήτητα, από τον παράγοντα "εργασιακές συνθήκες" οι πλέον σημαντικές διαστάσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αφενός η πειθαρχία και η παραγωγική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και αφετέρου το κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ εκπαιδευτικών (Sims, 2017 & 2018; Malinen & Savolainen, 2016). Το θετικό και υποστηρικτικό κλίμα και η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι ένας εκ των σημαντικότερων παραγόντων τόνωσης της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο τη διεκπεραίωση του πολυδιάστατου έργου τους (Al-Mutairi, 2017; Saiti & Papadopoulos, 2015). Οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν συναισθήματα πληρότητας και ευχαρίστησης στο σχολείο όπου εργάζονται, όταν αυτό χαρακτηρίζεται από σύμπραξη και αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των φορέων της, περισσότερο παρά αναλογικά με το μέγεθος των οικονομικών τους απολαβών. Σε αυτή τη διαπίστωση κατέληξαν και οι έρευνες του ΟΟΣΑ που διεξήχθησαν τα έτη 2013 και 2014, προσθέτοντας, ωστόσο, και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ανάληψη ευθυνών, ως ισότιμο συντελεστή στην επίτευξη της επιθυμητής εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013; Shann, 2001). Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο σχολικό περιβάλλον, συμμετέχουν ενεργά σε αποφάσεις, καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις και βιώνουν υψηλά επίπεδα ανεξαρτησίας και αυτονομίας στον εργασιακό τους χώρο (Shann, 2001) είτε τα παραπάνω αφορούν τη διδακτική διαδικασία είτε τη διοίκηση και οργάνωση του σχολείου, βιώνουν εργασιακή ικανοποίηση σε αντίστοιχα υψηλό βαθμό.

Η ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης αφενός και συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών αφετέρου έχει αποδειχθεί είτε σε διεθνείς έρευνες (Sims, 2018) είτε σε εθνικές έρευνες που διεξήχθησαν (Kraft et al., 2016; Liu & Ramsey, 2008), ακόμη

και σε μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε αναπτυσσόμενες χώρες της Αφρικής. Διαπιστώθηκε ότι οι προαναφερθείσες δυνατότητες εξέλιξης στον επαγγελματικό χώρο παράλληλα με την ικανοποιητική αμοιβή επιδρούν, ανάλογα με το αν υφίστανται ή όχι, θετικά ή αρνητικά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας και κατ'επέκταση στην ποιότητα του παρεχόμενου διδακτικού έργου (Richardson, 2014; Akyeampong & Bennell, 2007). Όσον αφορά, δε, τις ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές, αυτές αποτελούν κίνητρο και παράγοντα υψηλότερου βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως για το σύνολο των εργαζομένων, αποτελούν εργαλείο στην ικανοποίηση των «υψηλότερων» αναγκών τους (Luthans, 1998).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός του 20^{ου} αιώνα καλείται να ανταπεξέλθει και στο άγχος λόγω της συνεχώς διευρυνόμενης χρήσης τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία - technostress- (Mellar, 2008) που εκδηλώνεται ως ανησυχία, φόβος, ακόμη και επαγγελματική εξουθένωση και προκαλείται μεταξύ άλλων από την ελλιπή τεχνογνωσία, την ευθύνη απέναντι στους μαθητές και την έκθεσή τους στους συναδέλφους τους. Είναι σημαντικό για την εργασιακή ικανοποίηση των επαγγελματιών στο χώρο της εκπαίδευσης να τους εξασφαλίζεται ένα εργασιακό περιβάλλον όπου τους προσφέρονται ευκαιρίες να βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και να εξελίσσονται παράλληλα με δυνατότητες δια βίου μάθησης (Short, 1994). Για να επιτευχθεί αυτό, πέραν της δυνατότητας συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και εξειδίκευσης, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εργασιακό περιβάλλον υλικοτεχνικά εξοπλισμένο. Η έλλειψη υλικών και κτιριακών υποδομών αλλά και η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού και σχολικών πόρων δυσχεραίνει το έργο τους και δημιουργεί αίσθημα άγχους και εργασιακής δυσaréσκειας (Undie & Nike, 2016).

Ωστόσο, ενώ σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας και το ρόλο του διευθυντή στην επίτευξη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τα συμπεράσματα των μελετών ανά τον κόσμο παρουσιάζουν συσχέτιση, το προφίλ του μαθητικού δυναμικού είναι αμφιλεγόμενος παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι σχολικές μονάδες με υψηλά ποσοστά μαθητών από κατώτερες κοινωνικές ομάδες και ευρεία εθνική ετερογένεια επηρεάζουν αρνητικά το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Ingersoll, 2001; Dowling & Borman, 2008) ενώ στο αντίποδα, σε άλλες περιπτώσεις, παρόμοια χαρακτηριστικά της μαθητικής κοινότητας μπορεί να μην συνεπάγονται την επαγγελματική εξουθένωση

των εκπαιδευτικών και την πρόθεση εγκατάλειψης της εργασίας τους (Simon & Johnson, 2015; Sims, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2016).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η ηλικία τους επιδρά ελάχιστα έως καθόλου στο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης τους (Ingersoll, 2001; Sims, 2018) ενώ το φύλο του εκπαιδευτικού ενέχει μεγάλα ποσοστά ασυνέπειας ως προς το εάν ο εργαζόμενος βιώνει θετικά ή μη συναισθήματα στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη και μελέτες επί εκπαιδευτικού πληθυσμού στην ίδια χώρα καταλήγουν σε εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα, όπως οι έρευνες επί Αμερικανών και Καναδών εκπαιδευτικών καταδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης είτε στις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Liu & Ramsey, 2008; Ma & MacMillan, 1999) είτε στους άντρες συναδέλφους τους (Klassen & Chiu, 2010).

Τέλος, το αντικείμενο διδασκαλίας έχει επιβεβαιωθεί μέσω ερευνών ότι ασκεί αμφιλεγόμενη ή κάποια επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στην πρόθεση αλλαγής σχολικών ιδρυμάτων ή και παντελούς εγκατάλειψης της εργασίας σε σχολείο. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν θετικές επιστήμες επιδεικνύουν, σε διεθνές επίπεδο, μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης και παραμονής στην ίδια σχολική μονάδα (Sims, 2018) ενώ άλλοι ερευνητές κατέδειξαν υψηλότερο βαθμό εργασιακής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν θετικές επιστήμες και γλώσσα (Worth & De Lazzari, 2017). Σχετικά με την έρευνα ως προς το βαθμό συσχέτισης των πιστοποιημένων γνώσεων επί του αντικειμένου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους ικανοποίησης, ενώ είναι ακόμη περιορισμένη, δείχνει θετική συσχέτιση καθώς η ανεπαρκής επιμόρφωση επιφέρει αίσθημα έντονου άγχους και εργασιακή ανασφάλεια που συνδυαστικά καταλήγουν στην εργασιακή εξουθένωση (Pérez, 2003). Επιπλέον, έχει επισημανθεί ισχυρή σύνδεση μεταξύ εργασιακής δυσαρέσκειας και βαθμίδας εκπαίδευσης, με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση να βιώνουν μεγαλύτερη εργασιακή κόπωση σε σχέση με τους συναδέλφους τους στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Allen, 2005).

Αμφιλεγόμενη είναι και η σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των χρόνων σταδιοδρομίας τους σε σχολικά περιβάλλοντα. Κάποιες μελέτες καταδεικνύουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση "κινείται" αντιστρόφως ανάλογα με τα χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση (Crossman & Harris, 2006), ενώ άλλες έρευνες δείχνουν συσχέτιση τύπου U, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί στο μέσο της σταδιοδρομίας τους εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης σε

σχέση με τους συναδέλφους τους στα πρώτα ή πριν τη συνταξιοδότηση χρόνια της εκπαιδευτικής τους καριέρας (Klassen & Chiu, 2010). Βέβαια, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά και θετική συσχέτιση εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εμπειρίας, διότι ενισχύει την επαφή τους με τη διεύθυνση και τους λοιπούς δρώντες στο χώρο της εκπαίδευσης, γονείς, μαθητές και ευρύτερη κοινότητα, καθώς και την συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολικού οργανισμού (Ηλιοφώτου & Ρέππα, 2011). Επειδή, όμως, η διάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και οι συνθήκες της αγοράς εργασίας διαφέρουν από χώρα σε χώρα, δεν υπάρχουν συμπαγή αποτελέσματα αναφορικά με τα κριτήρια "εκπαιδευτική εμπειρία" στην εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων (Kukla-Acevedo, 2009).

2.4.2 Σημασία εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Η επίτευξη ή η απουσία της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού έχει πολλαπλές, θεμελιώδεις όχι μόνο άμεσες αλλά κυρίως μακροπρόθεσμες επιπτώσεις καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός επιτελεί το έργο του. Επομένως αντικατοπτρίζει την ποιότητα της διδασκαλίας του και της συνολικής λειτουργίας του οργανισμού (Ostroff, 1992) και έχει αντίκτυπο αφενός στη ζωή του ίδιου και αφετέρου στις επιδόσεις και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών του αλλά και στη σχολική ζωή εν γένει (Griffin, 2010; Hutabarat, 2015). Ο ικανοποιημένος εργασιακά εκπαιδευτικός κινητοποιείται στο να επιμορφώνεται τακτικά, να εξελίσσεται ως επαγγελματίας, να προσφέρει τα μέγιστα στον εκπαιδευτικό χώρο (Bogler & Nir, 2012) αλλά και να υιοθετεί διδακτικές καινοτομίες, να συμμετέχει σε σχολικές δράσεις και να διατηρεί καλές σχέσεις με τη σχολική και ευρύτερη κοινότητα.

Είναι, επίσης, γεγονός ότι η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού συνδέεται αναπόσπαστα με την ευρύτερη ευημερία του καθώς είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την κάλυψη των πνευματικών και συναισθηματικών αναγκών του (Kampouridis, 2002). Πληθώρα ερευνών έχει καταδείξει ότι η εργασιακή ικανοποίηση βελτιώνει τη γενικότερη ευημερία των εκπαιδευτικών (Collie, Shapka, & Perry, 2012; Spilt, Koomen, & Thijs, 2011) καθώς όταν το διδακτικό προσωπικό βιώνει συναισθήματα ευχαρίστησης στον εργασιακό του χώρο, είναι σε μικρότερο βαθμό επιρρεπές σε καταστάσεις άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Αυτό συμβάλλει, περαιτέρω, στη μείωση του ποσοστού

των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Blömeke, Houang, Hsieh, & Wang, 2017) συχνά εξαιτίας προβλημάτων υγείας, απόρροια των έντονων στρεσογόνων καταστάσεων που βιώνουν (Ryan et al., 2017).

Τα προαναφερθέντα στοιχεία αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα σε μία περίοδο όπου σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2018) παρατηρούνται αυξανόμενα ποσοστά εκπαιδευτικών που κατ'επανάληψη αλλάζουν σχολεία υπηρετήσης σε αναζήτηση ευνοϊκότερων εργασιακών συνθηκών είτε εγκαταλείπουν εν γένει το επάγγελμά τους. Αλλά και στις Η.Π.Α παρατηρείται κάθε χρόνο το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να εγκαταλείπουν την εργασία τους σε ποσοστό μεγαλύτερο του 15% (Goldring et al, 2014). Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει υπό εργασιακή δυσαρέσκεια υιοθετεί αρνητική, ακόμη και επιθετική, στάση προς τους συναδέλφους και τους μαθητές του και απουσιάζει συχνά από το σχολείο. Οδηγείται βαθμιαία σε ψυχολογική αποξένωση, συναισθηματική εξουθένωση και μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Platsidou & Agaliotis, 2009). Η κατάσταση αυτή επιφέρει αρνητικό αντίκτυπο και στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αίσθηση συλλογικότητας και εμπιστοσύνης του διδακτικού προσωπικού με περαιτέρω συνέπεια να προσβάλλεται συνολικά η λειτουργία του σχολείου ως θεσμού (Ingersoll & Smith, 2004).

Στον αντίποδα με τον εργασιακά ικανοποιημένο εκπαιδευτικό εξασφαλίζεται η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου και η γενικότερη στήριξη προς τους μαθητές (Kunter, 2013) αλλά και η σε σημαντικό βαθμό επίδραση στη σχολική (Hargreaves, 1994) και στην εν γένει επιτυχία τους. Οι εκπαιδευτικοί περνούν πολύ χρόνο μαζί τους και δρώντας ως μοντέλα ρόλων, επηρεάζουν την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των μαθητών (Ofoegbu, 2004; Παπαοικονόμου, 2011). Αυτή η διαπίστωση αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα για τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ικανοποίησης των διδασκόντων και τη συνεπαγόμενη ποιότητα του διδακτικού τους έργου, αν αναλογιστεί κανείς πως ο εκπαιδευτικός, αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα προετοιμασίας ικανών αυριανών πολιτών (Jyoti & Sharma, 2009) αλλά και πιθανών μελλοντικών ηγετών.

Η ικανοποίηση του διδάσκοντα από το επάγγελμα και τις συνθήκες εργασίας του συνεπάγεται ότι είναι ευτυχισμένος, αφοσιωμένος και δεσμευμένος στο ρόλο του (Ofoegbu, 2004). Αντίθετα, ο μη ικανοποιημένος εκπαιδευτικός αποτυγχάνει να εκπληρώσει τη στοχοθεσία του σχολείου και συνιστά τον μεγαλύτερο κίνδυνο ως προς την ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι διδάσκοντες αναλαμβάνουν ρόλους καθοδήγησης, γαλούχησης και υποστήριξης του μαθητικού πληθυσμού (Iwu & Iwu,

2013). Επομένως, ο ικανοποιημένος εκπαιδευτικός συμβάλλει τα μέγιστα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Jaiyeoba & Jibril, 2008). Αντίθετα ο εργασιακά δυσαρεστημένος εκπαιδευτικός έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή ποιότητα της εκπαίδευσης η οποία, σύμφωνα με τους Robbins (2005) και Iwu (2017) την καθιστά μη αποτελεσματικό μέσο εθνικής οικονομικής ανάπτυξης στα χρόνια μιας όλο και πιο επιταχυνόμενης παγκοσμιοποίησης.

Καθώς η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί τον πλέον σημαντικό συντελεστή σταθερότητας και προαγωγής του εκπαιδευτικού δυναμικού, κρίνεται κάτι περισσότερο από ουσιώδης η επίτευξη της σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό (Hijazi, 2017; Wright & Kim, 2004) και καίριο ζητούμενο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Στους ήδη πολλαπλούς και απαιτητικούς ρόλους του εκπαιδευτικού, προστίθεται το βάρος της ποσοτικοποιημένης απόδοσης και του ανταγωνισμού που επιβάλλεται μέσω της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ball, 2003) Απαιτείται, επομένως, όχι μόνο η διαρκής και ενδελεχή μελέτη των διαστάσεων της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού κόσμου αλλά και συστηματική και ουσιαστική του ενδυνάμωση.

Κεφάλαιο 3^ο: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η διαδικτυακή εκπαίδευση (online education) περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία κύριο εργαλείο μάθησης είναι κάποιο ηλεκτρονικό – ψηφιακό μέσο και ο παγκόσμιος ιστός ενώ απαιτούνται εκπαιδευτικό υλικό, εφαρμογές λογισμικού και κατάλληλες πλατφόρμες (Αρμακόλας & Παναγιωτακόπουλος, 2021). Από την άλλη πλευρά, σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή τηλεεκπαίδευσης (tele-education, distance education), όλες οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων, των εκπαιδευτών και του εκπαιδευτικού υλικού μπορούν να εφαρμοσθούν ενώ ο χρόνος και ο τρόπος εκμάθησης αποτελούν εύκαμπτες παραμέτρους της συνολικής διαδικασίας (Race, 1999; Armakolas, 2018). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν χαρακτηρίζεται από ένα και μοναδικό τρόπο λειτουργίας και εφαρμογής της ούτε μια μορφή εξάσκησής της αλλά αντιπροσωπεύει μια φιλοσοφία, μία αντίληψη, μία εκπαιδευτική διάσταση και μεθοδολογία συγκεκριμένων πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης.

Η υποστήριξη, όμως, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από το διαδίκτυο ακολουθεί μια σταθερά αυξανόμενη πορεία προτιμήσεων τα τελευταία χρόνια, τόσο από πλευράς αριθμού εκπαιδευόμενων όσο και από πλευράς αριθμού μαθημάτων που προσφέρονται (Lai, 2017). Μολονότι οι δύο αυτές μορφές εκπαίδευσης διαφέρουν ως προς το χώρο, την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικού και τις διδακτικές – μαθησιακές στρατηγικές που ακολουθούν, σήμερα με την ευρεία χρήση του παγκόσμιου ιστού, η διαδικτυακή τείνει να γίνει ταυτόσημη με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η διαδικτυακή διδασκαλία - μάθηση επί πανδημίας, υλοποιήθηκε εντός του θεωρητικού και μεθοδολογικού πλαισίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς, αφενός, αυτή αποτέλεσε την πρώτη γενικευμένη εφαρμογή εξ αποστάσεως μαθημάτων στην ελληνική εκπαίδευση και αφετέρου, βοήθησε στην χωροχρονική, αρχικά, και χωρική, κατόπιν, γεφύρωση της απόστασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, που προέκυψε λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών.

3.1 Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ο όρος “εξ αποστάσεως εκπαίδευση” στην πρωτογενή του μορφή χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη διανομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στους αποδέκτες της, οι

οποίοι, όμως, δεν είναι σε εγγύτητα με το άτομο ή τα άτομα που διαχειρίζονται ή διεξάγουν την προαναφερθείσα διαδικασία (Lewis, Whitaker & Julian, 1995). Μία εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, στην οποία ένα σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας γίνεται από τον διδάσκοντα που βρίσκεται μακριά από τον διδασκόμενο τόσο σε απόσταση όσο και σε χρόνο (Perraton, 1988; Simonson & Schlosser, 2006). Θεωρείται ως αντίθετο της «δια ζώσης» ή της «κατά πρόσωπο» διδασκαλίας και είναι κάθε μορφή εκπαίδευσης η οποία επιτυγχάνεται από απόσταση με τη χρήση των μέσων μαζικής ενημέρωσης, καθώς εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (Spooner, Jordan & Algozzine, 1999; Dohmen, 1967). Αποτελεί προγραμματισμένη και συστηματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιλογή, την προετοιμασία και την παρουσίαση του διδακτικού υλικού καθώς και την επίβλεψη και την υποστήριξη των μαθητών σε ένα πλαίσιο οργανωμένης μάθησης στην οποία ο μαθητής ενεργοποιείται πώς να μαθαίνει μόνος του και όπου η γεφύρωση της τοπικής ή χρονικής απόστασης μεταξύ μαθητή και δασκάλου επιτυγχάνεται μέσω έντυπου υλικού ή τουλάχιστον ενός κατάλληλου τεχνικού μέσου (Delling, 1987; Moore, 1993). Μολονότι, όμως, ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα, διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2001).

Αδιαμφισβήτητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία ευρεία έννοια η οποία καλύπτει ποικιλία εφαρμογών, μεθόδων αλλά και πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης και η οποία έχει κυριολεκτικά εισβάλλει στο χώρο της εκπαίδευσης λόγω της τρέχουσας τεχνολογικής ανάπτυξης (Rossi, 2009). Αυτή ακριβώς η εξέλιξη της τεχνολογίας με την μορφή καινοτόμων εφαρμογών, νέων τεχνολογικών πολυμέσων και του παγκόσμιου ιστού είναι απαραίτητη στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς υποστηρίζει την ηλεκτρονική μάθηση η οποία με τη σειρά της έχει ως στόχο να διευκολύνει τους μαθητές κατά την διαδικασία πρόσβασης στο προσφερόμενο διδακτικό υλικό ή παρακολούθησης της εικονικής τάξης (Oblinger & Hawkins, 2005; The European Commission, 2001; Arkorful & Abaidoo, 2014). Για αυτό το λόγο, ο Traxler (2018) θεωρεί ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να αυξήσει την πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού καθώς μέσω της τεχνολογίας δίνει τη δυνατότητα της μάθησης οπουδήποτε, οποτεδήποτε και για οποιονδήποτε. Επομένως, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση «χρησιμοποιεί μία ή περισσότερες τεχνολογίες με σκοπό την παροχή αφενός εκπαίδευσης σε μαθητές οι οποίοι δεν

είναι στον ίδιο χώρο με τον εκπαιδευτικό και αφετέρου τακτικής και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου με σύγχρονες ή ασύγχρονες μεθόδους” (National Center for Education Statistics, 2019). Είναι, εν κατακλείδι, οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης όπου διδάσκων και διδασκόμενος δεν είναι πάντα φυσικά παρόντες στο σχολείο, ωστόσο διενεργείται η διαδικασία του μαθήματος (Sadeghi, 2019).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως διαφαίνεται, έχει διαμορφώσει μια καινοτόμο συνθήκη και έχει δημιουργήσει νέες δυνατότητες στον ευαίσθητο και θεμελιώδη τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, η διδασκαλία και η μάθηση διενεργούνται εκτός των ορίων της παραδοσιακής αίθουσας διδασκαλίας και αυτή η νέα πραγματικότητα δεν είναι πλέον η εξαίρεση αλλά αντιθέτως ένα μαθητοκεντρικό μαθησιακό πρότυπο που ολοένα και περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα αγωνίζονται να υιοθετήσουν (Bitter & Legacy, 2006).

3.2 Ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μολονότι φαίνεται ως μια καινούρια ιδέα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του σήμερα, ιδιαίτερα στον ελλαδικό χώρο, υφίσταται και εξελίσσεται σε διάστημα μεγαλύτερο από έναν αιώνα. Αναντίρρητα, υπήρξε με την εμφάνιση και ευρεία αξιοποίηση του παγκόσμιου ιστού, υπήρξε ταχύτατη εξέλιξη και ριζική αλλαγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντούτοις η συγκεκριμένη εκπαίδευση εξακολουθεί να καθορίζεται από το αρχικό πλαίσιο δημιουργίας της.

Λαμβάνοντας ως ενδεικτικό σημείο διαχωρισμού των εξελικτικών φάσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, την εκάστοτε τεχνολογία που υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύονται τέσσερις διακριτές περίοδοι στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Moore et. al, 1996; Garrison & Anderson, 2003; Schultz et.al, 2008), στις οποίες αντίστοιχα η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με:

1. έντυπο υλικό μέσω αλληλογραφίας,
2. μετάδοση ήχου και εικόνας μέσα από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση,
3. ψηφιακό περιεχόμενο μέσω ατομικών υπολογιστών και δικτύων υπολογιστών,
4. ψηφιακό περιεχόμενο και αλληλεπίδραση μέσω του παγκόσμιου ιστού.

Η πρώιμη αυτή μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (19ος αι. - ‘60) αφορούσε τη διανομή έντυπου υλικού ή ενίοτε και εκπαιδευτικών ταινιών και slides με την

υποστήριξη των υπηρεσιών του ταχυδρομείου σε ενήλικες που τους παρέχόταν η ευκαιρία να βελτιώσουν και να επικαιροποιήσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις με χωροχρονική αυτονομία.

Η εξέλιξη στον τομέα της τεχνολογίας ηλεκτρονικών επικοινωνιών οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό του βασικού μέσου για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το οποίο μετατοπίστηκε από τις υπηρεσίες του ταχυδρομείου στη χρήση των μέσων μαζικής επικοινωνίας (εκπαιδευτικό ραδιόφωνο, εκπαιδευτική τηλεόραση, δίκτυα μικροκυμάτων). Στις δύο πρώτες γενιές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δόθηκε έμφαση στην παραγωγή και διανομή εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιώντας επαρκώς την τεχνολογία της κάθε περιόδου, όμως δεν υπήρξε μέριμνα για την επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων (Katz, 2002).

Στις αρχές της δεκαετίας του '80, με την εμφάνιση των ατομικών ηλεκτρονικών υπολογιστών και δικτύων επικοινωνίας, το εκπαιδευτικό υλικό μετατράπηκε από έντυπο σε ψηφιακό και παρείχε ευρείς δυνατότητες αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένου. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτής της περιόδου αφορούσαν σε αυτόνομα μαθησιακά αντικείμενα και καλλιέργησαν μία νέα μορφή αυτοκαθοδηγούμενης μάθησης, υποβοηθούμενης από τους ατομικούς υπολογιστές.

Το 1971, στο πρώτο Βρετανικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο πραγματοποιείται το πρώτο οργανωμένο εγχείρημα μετάβασης από τη συμβατική εκπαίδευση σε μία καινοτόμο μαθησιακή διαδικασία, όπου η ύλη, το εκπαιδευτικό υλικό, τα προγράμματα σπουδών, η διαδικασία αξιολόγησης, και γενικώς, η μεθόδευση της διδασκαλίας διαπνέονταν από τη φιλοσοφία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Holmberg, 1986). Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη ραγδαία ανάπτυξη, στις αρχές του 19^{ου} αιώνα, των υπηρεσιών του διαδικτύου οδήγησε στη γένεση και εδραίωση της ηλεκτρονικής μάθησης, η οποία αξιοποίησε τόσο το σχεδιασμό όσο και την παροχή του εκπαιδευτικού υλικού και συνετέλεσε, με τη σειρά της, στην ταχύτερη εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Garrison & Anderson, 2003). Παρατηρείται υψηλού επιπέδου διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου με τη χρήση υπολογιστών ενώ, με τη χρήση εξελεγμένων σύγχρονων και ασύγχρονων ψηφιακών πλατφορμών, η μάθηση επιτελείται ατομικά και συνεργατικά. Φτάνοντας στο σήμερα, η ηλεκτρονική μάθηση υποστηρίζεται από τεχνολογίες και εφαρμογές του παγκόσμιου ιστού δεύτερης γενιάς (Web 2.0) και είναι η πλέον προηγμένη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σαφώς, διευρύνεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και γίνεται ολοένα και πιο δημοφιλής μέθοδος μάθησης. Μέσω ενός συνεχώς βελτιούμενου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, ευέλικτου και καινοτόμου με την αξιοποίηση ανοιχτών πόρων και φορητών τεχνολογικών συσκευών, η μάθηση επιτελείται σε κοινότητες και δίκτυα και συμβάλει στην αδιάκοπη επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία των εκπαιδευόμενων (Τζιμογιάννης, 2017).

3.3 Εξ αποστάσεως και Δια ζώσης εκπαίδευση

Η "από απόσταση" εκπαίδευση είναι αναμφίβολα "ευεργετική για το άνοιγμα της ανώτερης εκπαίδευσης στην κοινωνία" (Traxler, 2018) και τα προγράμματα της αξιοποιούνται, πλέον, ισότιμα τόσο από μεγαλύτερους ηλικιακά, μερικής απασχόλησης διδασκόμενους όσο και από νεαρότερους, πλήρους απασχόλησης σπουδαστές (NEA, 2000). Επίσης, ερευνητικά δεν εντοπίζονται ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στις παραπάνω μορφές εκπαίδευσης όσον αφορά την μαθησιακή επίδοση (Worley, 2000; Phipps & Merisotis, 1999; Johnson, 2001).

Σε σύγκριση με την παραδοσιακή εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως υπερέχει στο στοιχείο της ευελιξίας, καθώς οι δέκτες της είναι πιο ενεργητικοί και άρα ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στο ρυθμό, το χρόνο και τον τόπο επιτέλεσης της μαθησιακής διαδικασίας (Dumort, 2000; Rosenbaum, 2001; Johnson et al, 2001; Petracchi, 2000). Αυτό, ωστόσο, έχει ισχύ εφόσον εμπλέκονται ποικίλοι μέθοδοι διδασκαλίας και όχι απλώς η διαμεσολάβηση υλικού και εργασιών μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου (Hiltz, Coppola, Rotter & Turoff, 2001). Επίσης, το χαμηλό κόστος της χρήσης του διαδικτύου για την εκπόνηση εξ αποστάσεως μαθημάτων θεωρείται αμφιλεγόμενος παράγοντας καθώς διατυπώνεται και η άποψη ότι, εφόσον απαιτείται η αναβάθμιση παλαιού ή αγορά νέου τεχνολογικού εξοπλισμού, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τελικά δεν αποδεικνύεται οικονομικότερη της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη (Dumort, 2000). Παρά ταύτα, είναι προσβάσιμη σε όλους, σε οποιοδήποτε χρόνο ή τόπο, και διαπνέεται από μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές αρχές. Επιπλέον, η πολιτικοοικονομική δέσμευση των κρατών για προώθηση της εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου και ο ανταγωνισμός μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων συντηρούν και ενισχύουν την υλοποίηση διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική κοινότητα, από την πλευρά της, αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Αφενός, εκτιμά τις τεράστιες δυνατότητες που της προσφέρονται όσον αφορά το πλούσιο υλικό διδασκαλίας και προγραμμάτων σπουδών και επομένως την ευελιξία στον προγραμματισμό και επιτέλεση του μαθήματος. Άλλωστε η διαδικτυακή εκπαίδευση υπόσχεται συνεχώς διευρυνόμενη πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση για όλους (Bates, 2003; Moore & Anderson, 2003). Επίσης, αναγνωρίζει ότι τα εξ αποστάσεως μαθήματα αποτελούν το μέλλον στο χώρο της εκπαίδευσης και πιθανόν απαίτηση της μαθητικής κοινότητας και των πανεπιστημίων, από τα οποία παρέχεται ήδη η απαιτούμενη τεχνολογική και γενικότερη υποστήριξη στους διδάσκοντες προκειμένου να τα ενσωματώσουν στην τρέχουσα εκπαιδευτική διαδικασία (Wasilik & Bolliger, 2009).

Εντούτοις, διακατέχεται και από ανησυχία η οποία έγκειται στην αλλαγή θέσης και ρόλου του διδάσκοντα στη διαδικτυακή εκπαίδευση και στο γεγονός ότι απαιτούνται διαδικτυακή συνδεσιμότητα, τεχνολογικός εξοπλισμός και επιπρόσθετος χρόνος και προσπάθεια τόσο για την προετοιμασία ενός εξ αποστάσεως μαθήματος (Aelterman et al, 2007) όσο και για την επίλυση διδακτικών ή τεχνικών προβλημάτων που ενδέχεται να προκύπτουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με μαθητές που εκλαμβάνουν ενίοτε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μια εκπαιδευτική επιχείρηση που λειτουργεί αδιαλείπτως (Kimball, 1998), επιβαρύνοντας τους έτσι επιπλέον χρονικά.

Βέβαια, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που παρέχουν εξ αποστάσεως μαθήματα έχουν δημιουργήσει την απαραίτητη υποδομή ώστε να αποφορτίζεται ο εκπαιδευτικός ρόλος (Paulson, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, στα εξ αποστάσεως μαθήματα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κυρίως αφορά σε εργασίες και ρόλους σχετικούς με τη διδασκαλία (Sherron & Boettcher, 1997), γεγονός που πιθανότατα δημιουργεί αίσθημα ευφορίας στους διδάσκοντες εφόσον τους αποδεσμεύει από τα υπόλοιπα καθήκοντά τους. Ενέχεται, εντούτοις, ταυτόχρονα ο κίνδυνος η προαναφερθείσα αφαίρεση καθηκόντων να επιδράσει αρνητικά στην εργασιακή ικανοποίηση των διδασκόντων, καθώς περιορίζοντας τις αρμοδιότητες τους, μειώνονται και οι ανταμοιβές και το αίσθημα πληρότητας που συνεπάγονται οι δραστηριότητες αυτές.

Η τεχνολογία, που διαχωρίζει ουσιαστικά την εξ αποστάσεως από τη δια ζώσης εκπαίδευση θεωρείται συντελεστής απομόνωσης των εκπαιδευτικών από την εκπαιδευτική κοινότητα (Haber & Mills, 2008). Ταυτόχρονα ενυπάρχει η αντίληψη ότι υποδαυλίζεται η ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης στη διαδικτυακή

εκπαίδευση, συγκρινόμενη με την παραδοσιακή, καθώς εξαιτίας της συνεργασίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και σύγχρονης βιομηχανίας για την ανάπτυξη διαδικτυακών μαθημάτων μπορεί να μετατραπεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε ένα οικονομικό “δούναι και λαβείν” (Noble, 1998a).

Η ελλιπής επιμόρφωση επί της χρήσης της τεχνολογίας, και η αμφισβήτηση του εάν μπορούν να ανταποκριθούν στη διαδικτυακή διδασκαλία, ιδιαίτερα συγκρινόμενοι με τις αντίστοιχες γνώσεις των μαθητών τους, ασκούν πίεση στους διδάσκοντες εξαιτίας και της πιθανής απουσίας τεχνολογικής και γενικότερης υποστήριξης από το σχολείο (Zhen, Garthwait, & Pratt, 2008). Το αχανές του διαδικτύου δημιουργεί επιπλέον εργασιακές απαιτήσεις στον εκπαιδευτικό, ο οποίος οφείλει να συνδυάζει γνώση και διορατικότητα όσον αφορά την επιλογή των διαδικτυακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να παρέχει έγκαιρη και έγκυρη ανατροφοδότηση στους μαθητές του (Dykman & Davis, 2008) και να εμφανίζει υψηλού βαθμού εσωτερική κινητοποίηση και αυτοπειθαρχία.

Τέλος, εφόσον η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι αποκλειστικά και μόνο κατάκτηση γνώσης αλλά και κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη προσωπικότητας των μαθητών ώστε να εξελιχθούν σε ώριμους και χρήσιμους πολίτες (Barth, 2004), οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν, για την απουσία της κατά πρόσωπο επικοινωνίας με τους μαθητές που “απολαμβάνουν” στη δια ζώσης εκπαίδευση (Wasilik & Bolliger, 2009; Farajollahi & Zarifsanade, 2012). Ακόμη, κι όταν η προαναφερθείσα επαφή με τους μαθητές διασφαλίζεται με την αξιοποίηση εξελιγμένων ψηφιακών εργαλείων, η διάδραση και η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου είναι διαφορετικής ποιότητας και σύστασης.

Δεν πρέπει να υποτιμάται το γεγονός ότι συνολικά η διαδικτυακή εκπαίδευση διαφέρει πολύ από την παραδοσιακή, ότι ο σχεδιασμός του περιεχομένου και της μεθόδου διδασκαλίας απαιτεί χρόνο και προσπάθεια και ότι οι σχέσεις διδάσκοντα – διδασκόμενου και διδασκόμενων μεταξύ τους είναι ιδιόζουσες και σύνθετες (Dykman & Davis, 2008). Ωστόσο, δεν επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να εμμένουν στην αντίληψη «στο χώρο μου, με το ρυθμό μου» (Berge, 1998). Άλλωστε σύμφωνα με τον Ragan (1998), «Η καλή διδασκαλία είναι καλή διδασκαλία.» Με την εμφάνιση του παγκόσμιου ιστού τίθενται νέες προκλήσεις. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να τις αντιμετωπίσει και να αφομοιώσει τις νέες τεχνολογίες στην παρούσα δια ζώσης διδακτική διαδικασία, ποιοτικά και οργανωμένα, με απώτερο στόχο την ισορροπία και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιόδου covid-19

Η πανδημία COVID-19 κυριολεκτικά επιβράδυνε ή κατά περιόδους έπαυσε κάθε ανθρώπινη οικονομική και κοινωνική δραστηριότητα τη διετία 2019-2020. Μέσα σε λίγους μήνες ο COVID-19 λειτούργησε ως ‘supernova’ (Azorín 2020) και δημιούργησε “αδιαμφισβήτητο χάος” (Hargreaves & Fullan, 2020) διαταράσσοντας την ίδια την υπόσταση της εκπαίδευσης. Είχε, ουσιαστικά, σημαντικό αντίκτυπο σε όλο το εκπαιδευτικό φάσμα από τα σχολεία της πρωτοβάθμιας έως και τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτές κλήθηκαν να διασφαλίσουν τη συνέχεια της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης και να σχεδιάσουν μέσα μάθησης χρησιμοποιώντας τις υπηρεσίες του διαδικτύου.

Η πραγματικότητα είναι, βέβαια, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είχε αρχίσει να υφίσταται αλλαγές ανεξάρτητα της τεχνολογικής ανάπτυξης αλλά παράλληλα με την διεθνή κατεύθυνση για τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση του σήμερα (Perreault, Waldman, Alexander, 2002) και σαφώς προγενέστερα της πρόσφατης παγκόσμιας υγειονομικής κρίσης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Palloff και Pratt (2007), «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει από τον ειδήμονα επί σκηνης στον βοηθό από τα παρασκήνια. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν περισσότερο ως καθοδηγητές καθώς υποβοηθούν τη διαδικασία της μάθησης εντός του διαδικτυακού χώρου».

Η παγκόσμια πανδημία του 2019 άσκησε πίεση στα ιδρύματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν την τεχνολογία της πληροφορίας. Εντούτοις, η καθιέρωση και κλιμάκωση πρακτικών εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην πανδημία, ώστε να διασφαλιστεί η εκπαιδευτική συνέχεια, έγινε ραγδαία και επιτακτικά, πυροδοτώντας προβληματισμούς σχετικά με τη διασφάλιση της ισότητας στη μάθηση. Κατέστη, επίσης, σαφές ότι ο χώρος της εκπαίδευσης δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανάπτυξη της τεχνολογίας των επικοινωνιών και ιδιαίτερα αυτής των υπολογιστών και του διαδικτύου, καθώς είχε ήδη τεθεί ο προβληματισμός εάν η διαδικτυακή εκπαίδευση θα ενσωματωθεί στο γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και με το πέρας της πανδημίας.

Το γεγονός όμως, ότι διδάσκοντες και διδασκόμενοι υποχρεώθηκαν να προσαρμοστούν άμεσα στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα, χωρίς ενδιάμεσο προπαρασκευαστικό στάδιο, στη πλειονότητα των περιπτώσεων, προκάλεσε ενίοτε αισθήματα πανικού και άγχους. Έπρεπε να εντοπιστούν και να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά προβλήματα ισότητας στην παροχή της μάθησης, αν

αναλογιστεί κανείς ότι κάθε μαθητής, και υπό φυσιολογικές συνθήκες, έχει διαφορετικές ικανότητες και εμπειρίες και διαθέτει διαφορετικά τεχνολογικά μέσα. Μεγάλα ποσοστά χαμηλής ποιότητας εξοπλισμού ή παντελούς έλλειψης καταγράφηκαν ακόμη και σε ανεπτυγμένες χώρες ενώ δεν εξασφαλιζόταν πάντα η δυνατότητα για πλήρη έλεγχο από εκπαιδευτικούς και γονείς στη διαδικασία μάθησης. Ενισχύθηκε, παράλληλα, η κοινωνική και φυλετική ανισότητα καθώς παρατηρήθηκε σε πολλές χώρες τα κορίτσια να υστερούν σε δυνατότητα και χρονική διάρκεια χρήσης του υπάρχοντος τεχνολογικού εξοπλισμού εξαιτίας της προτεραιότητας των αρσενικών μελών της οικογένειας. Τέλος, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν αντιμέτωπες με το διττό ρόλο του να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και στην παρακολούθηση της διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης των παιδιών τους (Σφαντού, 2020).

Αδιαμφισβήτητα, η εξ αποστάσεως μάθηση, ιδιαίτερα η διαδικτυακή μορφή της, απαιτεί υψηλά επίπεδα ετοιμότητας από όλους τους φορείς της καθώς αποτελεί αυτό-κατευθυνόμενη μάθηση με καλά προετοιμασμένο διδακτικό υλικό, καταρτισμένους εμπλεκόμενους φορείς, σαφείς οδηγίες διδασκαλίας και συνεχώς βελτιούμενες στρατηγικές μάθησης. Στην υγειονομική κρίση του 2019, παρατηρήθηκαν σοβαρές οικονομικές και τεχνολογικές ελλείψεις. Δεν υπήρχαν ούτε οι απαιτούμενοι πόροι ούτε εξειδικευμένοι επιστήμονες για την άμεση υλοποίηση, ούτε ευέλικτα και συλλογικά προσβάσιμα προγράμματα σπουδών μέσω διαδικτύου, ραδιοφώνου ή τηλεόρασης. Επίσης, διαπιστώθηκε απουσία νομοθετικών ρυθμίσεων σε επίπεδο κρατών. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δέχτηκαν το βάρος της ευθύνης να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς την υποστήριξη των επίσημων ρυθμίσεων και υποδομών. Δεν υπήρχαν σε πολλές χώρες προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την επιτέλεση εξ αποστάσεως μαθημάτων αλλά ούτε και ευρύτερη κουλτούρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανά τον κόσμο αφενός, δεν διέθεταν, ενίοτε ούτε τις βασικές ικανότητες για τη δημιουργία διδακτικού υλικού με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και την υλοποίηση ηλεκτρονικών μαθημάτων ενώ οι γονείς δεν είχαν χρόνο ή τεχνολογικές γνώσεις για να υποβοηθούν τα παιδιά τους στα εξ αποστάσεως μαθήματα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Zhao (2020), "Η εκπαίδευση επαναπροσδιορίστηκε καθώς κυριολεκτικά όλα τα σχολεία περιήλθαν σε κατάσταση παύσης" και μετατράπηκε η εκπαίδευση, "εν μία νυκτί", από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως και διαδικτυακή.

3.5 Διεθνείς πρακτικές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πανδημία

Τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο αντιμετώπισαν μια πρωτόγνωρη πρόκληση κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού επί covid-19. Περισσότεροι από 90% εγγεγραμμένοι μαθητές υποχρεώθηκαν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή έμειναν εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κρατικές υπηρεσίες, διεθνείς οργανισμούς, ιδιωτικές επιχειρήσεις και ο κάθε πολίτης χωριστά συνεργάστηκαν για την απарέγκλιτη παροχή διδασκαλίας και μάθησης με την χρήση ποικίλων μέσων τεχνολογίας και την εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών που κάλυπταν όλο το φάσμα των μαθησιακών αναγκών και ηλικιών (UNESCO, 2020). Η ρήση των Harris και Jones (2012) "Συνδέσου για να μάθεις, μάθε για να συνδεθείς" είναι χαρακτηριστική της καθημερινότητας στο χώρο της εκπαίδευσης με διδάσκοντες και διδασκόμενους να καταβάλουν κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να επιτευχθεί η διαδικασία της μάθησης.

Την προ της πανδημίας περίοδο, σχολικοί ηγέτες και εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σε οικεία πλαίσια με συνήθειες τακτικές, μεθοδολογία και κανόνες που ρύθμιζαν το σύνολο της σχολικής ζωής. Τη μετά την πανδημία εποχή, δεν υπάρχουν σχέδια μαθημάτων, πλαίσια ελέγχου της μάθησης, δείκτες μαθησιακής αποδοτικότητας, δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία που θα βοηθούσε τους φορείς της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν την πανδημία ανταποκρινόμενοι ταυτόχρονα στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Οφείλουν, επομένως, να σχεδιάσουν εκ νέου διδακτικές τακτικές και μαθησιακές μεθόδους βάσει της ισχυρής πεποίθησης ότι ανεξαρτήτως κόστους ή δυσκολίας θα κάνουν το μέγιστο δυνατό για να διασφαλίσουν τη μάθηση για όλους ανεξαιρέτως τους νέους ανθρώπους (Harris & Jones, 2020).

Ενδεικτικά καταγράφονται οι τακτικές που υιοθετήθηκαν σε κάποιες χώρες καθώς παρόμοιες διαδικασίες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συντελέστηκαν παγκοσμίως. Στην Κίνα με κρατική πρωτοβουλία (Huang, R.H. et al, 2020) παρασχέθηκαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς διαδικτυακές εκπαιδευτικές πλατφόρμες και δωρεάν εθνικά τηλεοπτικά κανάλια. Επίσης, υπήρχε συνεχής ενημέρωση σχολείων, γονέων και μαθητών επί της τρέχουσας κατάστασης και των παρεχόμενων μέσων αντιμετώπισής της (Xu, 2020).

Στην Αυστρία οργανώθηκαν εκπαιδευτικά προγράμματα για μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης στον κρατικό τηλεοπτικό σταθμό και μια πύλη υπηρεσιών Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων. Στην Κροατία, η παύση της δια ζώσης διδασκαλίας κατά τον εγκλεισμό λόγω πανδημίας

αντιμετωπίστηκε με δωρεάν διαδικτυακή παροχή, μετάδοση μαθημάτων μέσω της κρατικής τηλεόρασης ή ραδιοφώνου αλλά και επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών μέσω εικονικών αιθουσών διδασκαλίας. Στη Ισπανία, η μάθηση προσφέρθηκε μέσω δωρεάν ιστότοπου, διαδικτυακών πόρων αλλά και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη δημόσια τηλεόραση. Στη Γαλλία και στην Πορτογαλία διενεργήθηκε δανεισμός ψηφιακών μέσων και παροχή έντυπου υλικού στους μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο ή σε υπολογιστές (The World Bank, 2020). Στη Σαουδική Αραβία χρησιμοποιήθηκε ο επίσημος λογαριασμός Twitter για την διεξαγωγή διαδικτυακών μαθημάτων. Ενώ σε πολλές χώρες π.χ. Κροατία, Ιράν, Κορέα, Ισπανία, Γαλλία κ.α. εκτός από τη χρήση διαδικτυακών πλατφορμών αξιοποιήθηκαν και βιντεοσκοπημένα ανοιχτά διαδικτυακά μαθήματα τύπου MOOC (Gwang-Chol & Satoko, 2020). Στη Φινλανδία, όπου η χρήση εικονικών περιβαλλόντων μάθησης υπήρξε ευρεία και κατά την περίοδο των κανονικών σχολικών συνθηκών, παρατηρήθηκε ποικιλία μεθόδων όπως εκπαιδευτικά ραδιοτηλεοπτικά προγράμματα, σύγχρονες εκπαιδευτικές πλατφόρμες προσομοιωτές και αποθετήρια περιεχομένου για μαθητές και καθηγητές επιχορηγούμενα από το κράτος (Σφαντού, 2020).

Στις χώρες της Λατινικής Αμερικής αξιοποιήθηκαν το ραδιόφωνο, η τηλεόραση και ισπανόφωνες ηλεκτρονικές πλατφόρμες για σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακόμη και υποστηρικτικά προγράμματα για γονείς, εξ ολοκλήρου από κρατικούς πόρους (Carvalho de Arau, 2022).

Στην Ελλάδα, ανακοινώθηκε το κλείσιμο σχολείων και πανεπιστημίων, εξαιτίας της παγκόσμιας υγειονομικής απειλής, στις 10 Μαρτίου 2020. Υπακούοντας σε διεθνείς προσταγές, το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας προχώρησε στην ενεργοποίηση ψηφιακών εργαλείων για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα εξ αποστάσεως μαθήματα υλοποιήθηκαν "σύγχρονα" και "ασύγχρονα" με ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό και τάξεις αλλά και την κρατική εκπαιδευτική τηλεόραση. Διακηρύχτηκε εντούτοις, ότι «Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν υποκαθιστά τη διαζώσης εκπαίδευση, αλλά διατηρεί στενή την επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2020).

Ανεξαρτήτως, όμως μεθόδου, μέσου ή διαδικασίας που επιλέχθηκε και ακολουθήθηκε ανά χώρα κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού και της διακοπής κάθε διαζώσης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, γονείς, μαθητές και πρωτίστως εκπαιδευτικοί βίωσαν και βιώνουν μια αμφίρροπη εκπαιδευτική πραγματικότητα προσαρμογής και

ανακατατάξεων όπου προτεραιότητα πρέπει να δοθεί στην ευημερία όλων όσων εμπλέκονται στην επανεκκίνηση και επαναπροσδιορισμό της σχολικής ζωής κυρίως, όμως, των εκπαιδευτικών ηγετών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων (Harris & Jones, 2020).

Β' ΜΕΡΟΣ –ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία Έρευνας

4.1 Ποιοτική έρευνα

Η ποιοτική έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει και να κατανοήσει ένα κεντρικό φαινόμενο, δίνοντας έμφαση στις απόψεις των συμμετεχόντων μέσα από λέξεις ή φράσεις, χωρίς να εστιάζει αποκλειστικά στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων αλλά στην ανίχνευση κανονικοτήτων και να εμβαθύνει στις αιτίες που το δημιουργούν (Σαραφίδου, 2011).

Στην προηγούμενη θεωρητική ανασκόπηση έγινε σαφές ότι οι μεταβολές στο ιστορικό και κοινωνικό γίνεσθαι, όπως η πρόσφατη παγκόσμια υγειονομική απειλή, επιφέρουν αλλαγές στο γενικότερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και στους ρόλους των εκπαιδευτικών τις οποίες ο κάθε διδάσκων αντιλαμβάνεται με τον δικό του μοναδικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός, όπως ο εκάστοτε εργαζόμενος, αισθάνεται, βιώνει και συμπεριφέρεται, διαμορφώνει, επομένως, τη δική του εργασιακή και όχι μόνο πραγματικότητα η οποία έχει θετικό ή μη πρόσημο στην εργασιακή του ικανοποίηση. Εφόσον η στόχευση της παρούσας έρευνας ήταν η ολιστική κατανόηση και εξερεύνηση των υποκειμενικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων και αξιακού κόσμου του εκπαιδευτικού ως ατόμου αλλά και ως εργαζόμενου στις συγκεκριμένες συνθήκες εγκλεισμού κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος.

4.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελεί η καταγραφή και διερεύνηση απόψεων, εμπειριών και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην πρόσφατη επιβεβλημένη διαδικτυακή διδασκαλία λόγω της παγκόσμιας υγειονομικής απειλής και η ανίχνευση των πιθανών συνεπειών της στην εργασιακή τους ικανοποίηση αποβλέποντας περαιτέρω να εκμαιεύσει πλαίσιο εφαρμογής της διαδικτυακής εκπαίδευσης ώστε αυτή να καθίσταται ευεργετική για την εργασιακή υπόσταση των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία δομήθηκε η παρούσα μελέτη είναι:

- i. Πώς εννοούν οι εκπαιδευτικοί την εργασιακή ικανοποίηση και ποιοί είναι κατά τη γνώμη τους οι παράγοντες που την επηρεάζουν;
- ii. Πώς αντιλαμβάνονται γενικότερα το θεσμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

- iii. Πώς βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί την πρόσφατη επιβεβλημένη διαδικτυακή διδασκαλία και κατά πόσο συνέβαλε στην εργασιακή τους ικανοποίηση;
- iv. Με ποιούς τρόπους θεωρούν ότι θα μπορούσαν να "εξοπλιστούν" σχολεία και εκπαιδευτικοί ώστε να ανταπεξέρχονται σε περιπτώσεις εξ αποστάσεως διδασκαλίας – μάθησης;

4.3 Ερευνητικά εργαλεία

Η ανάλυση της επίδρασης της πρόσφατης επιβεβλημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βασίστηκε σε δεδομένα που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης με ανοιχτού τύπου προκαθορισμένες ερωτήσεις. Πραγματοποιήθηκαν αρχικά δύο πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που πληρούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος, Έτσι, έγινε έλεγχος του τεχνολογικού εξοπλισμού, της διάρκειας της συνέντευξης και πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στον τρόπο διατύπωσης κάποιων ερωτήσεων. Στον πρώτο θεματικό άξονα οι ερωτήσεις σχετικά με την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης και τα συναισθήματα που βιώνει ο εργασιακά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός διατυπώνονταν ταυτόχρονα καθώς θεωρήθηκαν συναφείς έννοιες ενώ οι δύο ερωτήσεις για τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης - "σχολικό κλίμα" και "σχέσεις με εκπαιδευτικούς, διεύθυνση, μαθητές, γονείς"- συγχωνεύτηκαν καθώς θεωρήθηκαν επικαλυπτόμενες. Επίσης, στο δεύτερο θεματικό άξονα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιήθηκε ερμηνεία του όρου από την διεθνή βιβλιογραφία ώστε να βοηθήσει τους συνεντευξιαζόμενους να εμβαθύνουν στο όρο.

Θεμελιώδης στόχευση καθεμίας εκ των 15 συνεντεύξεων υπήρξε η δημιουργία οικείου κλίματος και γόνιμης συζήτησης ώστε οι συνεντευξιαζόμενοι να εκφράσουν αβίαστα τις απόψεις τους με αφηγηματική διάθεση. Επίσης, σε περιπτώσεις μη κατανόησης των ερωτηθέντων θεματικών δόθηκαν περαιτέρω επεξηγήσεις ή διατυπώθηκαν ερωτήσεις οι οποίες δεν υπάρχουν στο προσχέδιο της συνέντευξης όταν θεωρήθηκε απαραίτητο για την ευρύτερη εμβάθυνση του θέματος (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η συνέντευξη περιλαμβάνει τη γραπτή ενημέρωση των συμμετεχόντων για το πλαίσιο και τον στόχο της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, το έντυπο

συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα όπου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις αρχές δεοντολογίας που διέπουν την συνέντευξη, παράρτημα στο οποίο παρατίθενται ερωτήσεις για τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους στοιχεία και τέλος οι ερωτήσεις της συνέντευξης που χωρίζονται σε 4 θεματικούς άξονες με βάση τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα (βλ. Παράρτημα Α, σελ. 106). Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, προγενέστερα της συμμετοχής τους στις προσωπικές συνεντεύξεις, είχαν ενημερωθεί συνοπτικά μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας για τον σκοπό και τον τρόπο διεξαγωγής τους και είχαν αποδεχτεί την πρόσκληση. Οι συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν είτε στο σχολείο που υπηρετούν είτε στην οικία τους κατ'επιλογή των συμμετεχόντων ώστε το περιβάλλον να τους είναι οικείο. Τέλος, ο χρόνος της κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά και ο κύκλος των συναντήσεων με τους συμμετέχοντες στην έρευνα ολοκληρώθηκε σε διάστημα έξι μηνών.

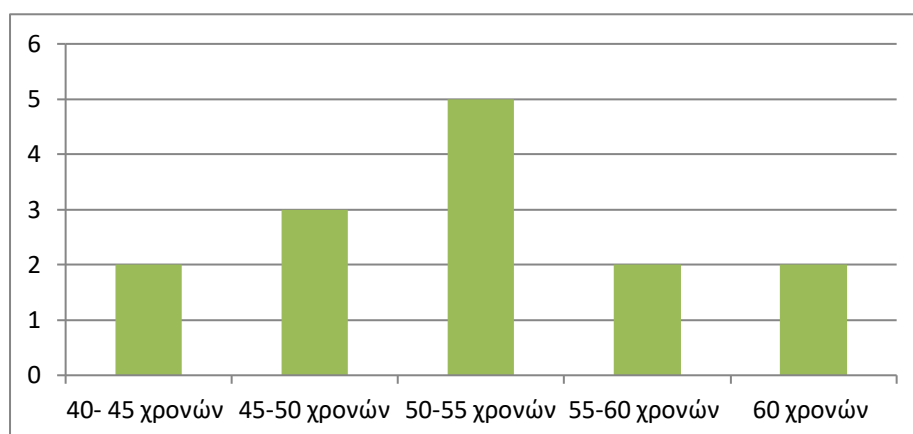
4.4 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η εν λόγω έρευνα στηρίχθηκε σε μικρό δείγμα σκόπιμης αντιπροσωπευτικής δειγματοληψίας (purposive sampling) καθώς με τη συγκεκριμένη τεχνική επιλέγονται συνειδητά και σκόπιμα άτομα ή πλαίσια ώστε ο ερευνητής να επιτύχει «πλούτο πληροφοριών» (Creswell, 2011) και βαθύτερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε από το άμεσο και έμμεσο εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Το βασικό κριτήριο όσον αφορά την επιλογή του δείγματος ήταν να αποτελείται από εκπαιδευτικούς που εργάζονταν την περίοδο της πανδημίας COVID19 σε σχολεία αστικά και περιφερειακά μόνο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας ώστε να παραχθούν συμπεράσματα επί της επιβεβλημένης διαδικτυακής εκπαίδευσης σε σχέση με τις πιθανές ιδιαιτερότητες της εν λόγω εκπαιδευτικής βαθμίδας. Επίσης, υπήρξε στόχευση οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν ποικιλία δημογραφικών και εργασιακών χαρακτηριστικών και επαγγελματικών προσόντων ώστε η εικόνα που θα σχηματίσει ο διεξάγων την έρευνα να είναι όσο δύναται ολοκληρωμένη (Bryman, 2012). Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι 15 εκπαιδευτικοί, αριθμός που κρίθηκε ικανοποιητικός από την ερευνήτρια για τη διεξαγωγή ποιοτικών συμπερασμάτων και θεωρήθηκε μη απαραίτητη η συμμετοχή περαιτέρω συμμετεχόντων στην έρευνα.

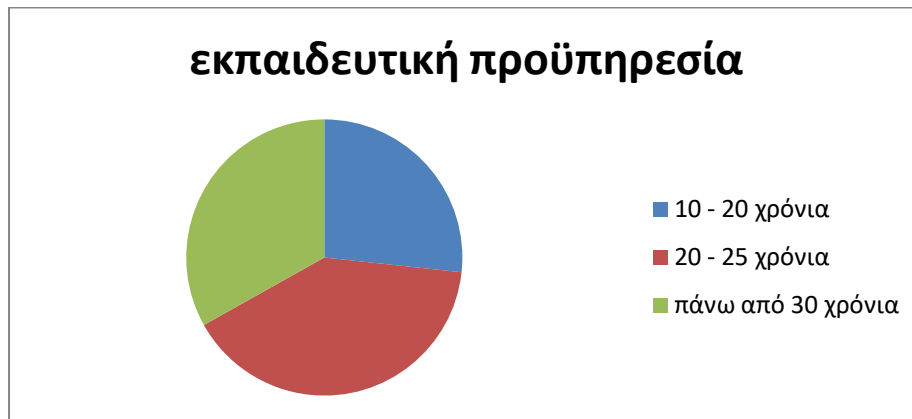
Αναλυτικότερα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν μοιρασμένο το ποσοστό σε άντρες και γυναίκες (8 γυναίκες – 7 άντρες) καθώς επίσης και την υπηρέτησή τους σε αστικά και περιφερειακά γυμνάσια και λύκεια αντίστοιχα την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας (βλ. πίνακα 4). Είναι διαφόρων ειδικοτήτων και διαθέτουν εύρος εκπαιδευτικής εμπειρίας (βλ. πίνακα 2). Να αναφερθεί ότι δώδεκα από τους εκπαιδευτικούς εργάζονταν στην ίδια σχολική μονάδα προ και μετά πανδημίας και τρεις άλλαξαν σχολείο κατά τη διάρκεια της. Πέντε εκ των συμμετεχόντων άσκησαν ή συνεχίζουν να ασκούν καθήκοντα υποδιεύθυνσης ή διεύθυνσης στο σχολείο τους, ένας εργάστηκε για κάποια χρόνια στα γραφεία της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης Λάρισας και τέσσερις διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών σε συναφή με την ειδικότητά τους θέματα (βλ. πίνακα 3). Τέλος, οκτώ από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας έχουν επιμορφωθεί σε εκπαιδευτικά ζητήματα μέσω πολύμηνων επιμορφώσεων ή σεμιναρίων και πέντε έχουν συμμετάσχει επανειλημμένα σε ευρωπαϊκά προγράμματα Erasmus+ και Pisa.

Ηλικιακά είναι μεταξύ 40 και 60 χρονών (βλ. πίνακα 1). Το ηλικιακό φάσμα καθορίστηκε από την αρχική επιλογή της ερευνήτριας να διεξάγει την έρευνα σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού όπου εργάζεται και η ίδια, στον οποίο λόγω της γεωγραφικής του θέσης και της εύκολης προσβασιμότητάς του προτιμάται από εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό, ωστόσο, κατέστη ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον κριτήριο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς διερευνήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργασιακά είχαν πολυετή εμπειρία της “παραδοσιακής” διδασκαλίας και της εξέλιξής της μέχρι τη σύγχρονη ψηφιακή εκδοχή της και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Πίνακας 1



Πίνακας 2



Πίνακας 3



Πίνακας 4



4.5 Ζητήματα δεοντολογίας της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν οι αρχές δεοντολογίας που είναι θεμελιώδεις να τηρεί κάθε έγκριτος ερευνητής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν προφορικά κατά την πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία και γραπτά μέσω του έντυπου ενημέρωσης και συναίνεσης πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης για το σκοπό, το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής της με στόχο την συλλογή των απόψεών τους και ερμηνεία του υπό εξέταση φαινομένου στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών. Εξασφαλίστηκε η εκούσια συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία και δόθηκαν έγγραφες εγγυήσεις όσον αφορά την ανωνυμία και τον εμπιστευτικό χαρακτήρα της καταγραφής και αξιοποίησης των λεγόμενων τους. (βλέπε Παράρτημα σελ. 106). Τέλος, έγινε σαφές στους συμμετέχοντες πριν την έναρξη της διαδικασίας της συνέντευξης πως είναι στη δυνάμει τους ευχέρεια να μην εκφράσουν άποψη σε ερωτήσεις που δεν επιθυμούν να απαντήσουν ή ακόμη και να αποχωρήσουν από την έρευνα αν συγκεκριμένες περιστάσεις το απαιτήσουν.

4.6 Ζητήματα ποιότητας της έρευνας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αποτελούν κριτήρια εξασφάλισης της επιστημονικής ορθότητας μιας έρευνας, οπότε είναι ουσιώδες να υπάρχουν διαδικασίες λειτουργικής απόδοσής τους που να είναι πιο κατάλληλες για τις συνθήκες και τις περιστάσεις της ευέλικτης ποιοτικής έρευνας (Robson, 2007). Τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης της ποιοτικής έρευνας ακολουθούν δύο βασικούς άξονες, την φερεγγυότητα και την αυθεντικότητα (Bryman, 2017).

Επιχειρήθηκε παρατεταμένη ενασχόληση με το θέμα μέσω, αφενός, διαρκούς αναζήτησης διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας επί της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της εργασιακής τους συμπεριφοράς την περίοδο της πανδημίας και, αφετέρου, λεπτομερούς καταγραφής των σταδίων της έρευνας και των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων.

Στην ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής εμπλέκεται άμεσα στην διαδικασία, οπότε η επαληθευσσιμότητα δεν στηρίζεται στην απόσταση από τα δεδομένα αλλά στη συνάφεια των ευρημάτων με αυτά (Τσιώλης, 2014). Η διεξάγουσα την έρευνα, ως μόνιμη εκπαιδευτικός και η ίδια με πολύχρονη εργασιακή εμπειρία στο χώρο, προσπάθησε να επιτύχει σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ αυτής και των συμμετεχόντων ώστε να εκφράσουν αμερόληπτα αντιλήψεις, συναισθήματα και εμπειρίες όσον αφορά τη διαδικτυακή διδασκαλία την περίοδο της πρόσφατης υγειονομικής απειλής.

Η προαναφερθείσα εξοικείωση της ερευνήτριας με το χώρο της εκπαίδευσης βοήθησε, επιπλέον, στην επαναδιατύπωση προσθετικό-αφαιρετικών ερωτήσεων χωρίς, ωστόσο, χροιά υποκειμενικών κρίσεων που θα μπορούσαν να κατευθύνουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Robson, 2007) ενώ έγινε γενικά προσπάθεια διατήρησης ουδέτερης στάσης της ώστε να μην εμπλακεί συναισθηματικά με τον συνεντευξιζόμενο.

Επιπλέον, η προσοχή επικεντρώθηκε στο να αποφευχθούν τεχνικά προβλήματα κατά τη συλλογή των δεδομένων αλλά και να μελετηθούν τα συλλεχθέντα στοιχεία μέσω ποικίλων διαδικασιών. Επιχειρήθηκε ο μετέπειτα έλεγχος από τα μέλη, τα οποία με το πέρας των συνεντεύξεων και την απομαγνητοφώνησή τους είχαν τη δυνατότητα να διαβάσουν τα στοιχεία που συλλέχθηκαν ώστε να τα "επικυρώσουν" (Birt, Scott, Cavers, Campbell, & Walter, 2016) ενώ η διενέργεια πιλοτικών συνεντεύξεων αποσκοπεί στην κατά το δυνατό "ίση" τυχόν αδυναμιών του αρχικού πρωτοκόλλου της συνέντευξης και επομένως στην επαρκή συλλογή στοιχείων.

Επιπλέον, εντοπίζεται το στοιχείο της επαναληψιμότητας καθώς η ερευνήτρια θεωρεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να επαναληφθεί σε ανάλογες κοινωνικές συνθήκες και υπό παρόμοιες προϋποθέσεις (Le Compte & Goetz, 1982 όπως αναφέρεται στον Bryman, 2012). Και αναγνωρίζεται η δυνατότητα γενίκευσης, η "μεταφερσιμότητα", σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011), των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης διότι το πλαίσιο δραστηριοποίησης ενέχει ανάλογα χαρακτηριστικά. Τέλος, έχουν κρατηθεί και είναι διαθέσιμες μεθοδολογικές σημειώσεις και χειρόγραφες παρατηρήσεις της ερευνήτριας, ερωτηματολόγια, γραπτά και ηχητικά κείμενα συνεντεύξεων, έντυπα εμπιστευσιμότητας και βιογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και η πρόταση εργασίας.

Κεφάλαιο 5^ο : Ανάλυση δεδομένων

5.1 Θεματική ανάλυση δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης των στοιχείων, με οιοδήποτε μέθοδο κι αν πραγματοποιείται η συλλογή τους, αποτελεί τον απώτερο στόχο κάθε έρευνας διότι τα συλλεχθέντα δεδομένα αυτά καθαυτά δεν οδηγούν σε συμπεράσματα. Ο ερευνητής αποδίδει νόημα στα δεδομένα, συνδέει φαινομενικά ασύνδετα σημεία και ερμηνεύει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα για να οδηγηθεί εν τέλη στην δημιουργία μια νέας άποψης (Ματζούκας, 2007). Απαιτείται, ωστόσο, μεγάλη προσοχή και συστηματικότητα ώστε να αποφευχθεί ο εγκλωβισμός σε αυτές και η αποτυχία απόδοσης ευρύτερων νοημάτων και αποτελεσμάτων (Bryman, 2017).

Η στρατηγική που επιλέχθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων ήταν η θεματική ανάλυση. Η απόδοση νοήματος συντελείται σε τέσσερα στάδια, την αναγωγή/απομαγνητοφώνηση και εξοικείωση με τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, την ομαδοποίηση και κατηγοριοποίηση των συλλεχθέντων στοιχείων με την απόδοση κωδικών σε αυτά, την συνεπακόλουθη αναζήτηση θεμάτων με σκοπό να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα και τέλος την παράθεση των ευρημάτων.

5.1.1 Αναγωγή των δεδομένων

Αρχικά έγινε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων, η μεταφορά δηλαδή της ηχητικά καταγεγραμμένης συνομιλίας σε κείμενο, η οποία σε συνδυασμό με την ανάλυση παρέχουν βαθύτερη εξερεύνηση των ερμηνειών που προσδίδουν τα άτομα στα θέματα που ερευνώνται (Edwards & Holland, 2013). Η μεταγραφή υπήρξε ακριβής και λεπτομερής. Αποτυπώθηκαν ακόμη και παραγλωσσικές εκδηλώσεις όπως γέλιο, παύση ή έμφαση μέσω τονισμού και επανάληψης φράσεων ή και παρατηρήσεις των ερωτηθέντων που δεν είχαν εκ πρώτης άμεση σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα, ωστόσο ήταν ουσιώδεις στη βαθύτερη κατανόηση του. Ακολούθησε η προσεκτική και επαναλαμβανόμενη ανάγνωσή των δεδομένων από την ερευνήτρια, μια χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία, ώστε να επιτευχθεί η εξοικείωσή της με αυτά (Edwards & Holland, 2013) και ανιχνεύθηκαν σημεία που θεωρήθηκαν ως μη έχοντα συνάφεια ή μη βοηθητικά για την συγκεκριμένη έρευνα.

5.1.2 Κωδικοποίηση των δεδομένων

Στην κωδικοποίηση, τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων χωρίζονται σε επιμέρους τμήματα και τους αποδίδεται ένας κωδικός (Mason, 2003), που νοηματοδοτεί τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κωδικοποίηση είναι μια “εν δυνάμει” διαδικασία, ένα μέσο συντομογραφίας για την οργάνωση των δεδομένων (Bryman, 2017) την οποία η ερευνήτρια επανέλαβε, ανατρέχοντας συνεχώς σε προηγούμενες κωδικοποιήσεις, ώστε να ομαδοποιήσει σε ευρύτερες κατηγορίες ετικέτες όταν αυτές επικαλύπτονταν (Braun & Clarke, 2006· Terry et al., 2017). Η διαδικασία της κωδικοποίησης στην παρούσα έρευνα δεν πραγματοποιήθηκε σε κάθε γραμμή από τα δεδομένα των συνεντεύξεων και ακολούθησε την βιβλιογραφία χωρίς, όμως, να δεσμεύεται αποκλειστικά από αυτή.

5.1.3 Ανεύρεση θεμάτων

Το στάδιο της ανεύρεσης θεμάτων είναι ουσιαστικά μία ανώτερου επιπέδου “κωδικοποίηση”. Η ανάδειξη των θεμάτων έγινε είτε επαγωγικά, από κάτω προς τα πάνω, όπως ακριβώς προέκυπταν από τα δεδομένα είτε παραγωγικά, από πάνω προς τα κάτω όπου τα θέματα ανιχνεύτηκαν με βάση τη στοιχειοθετημένη βιβλιογραφία. Πριν οριστικοποιηθούν, έτυχαν συνεχούς ελέγχου για να διαπιστωθεί αν πληρούν δύο βασικές συνιστώσες, οι οποίες είναι η εσωτερική ομοιογένεια και εξωτερική ετερογένεια, δηλαδή οι κατηγορίες εντός των θεμάτων να παρουσιάζουν εσωτερική συνοχή και να αναγνωρίζεται η ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ των θεμάτων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.1.4 Έκθεση ευρημάτων

Στο τελικό στάδιο πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση και τεκμηρίωση των ευρημάτων. Κατά τη διαδικασία αυτή, δημιουργείται από τον ερευνητή/ρια ένα ενιαίο αφήγημα το οποίο μέσω της σύνδεσης ευρημάτων άλλων ερευνητών από τη βιβλιογραφία, προσωπικών συλλογισμών και επιλεγόμενων αποσπασμάτων από τα δεδομένα των συνεντεύξεων πληροφορεί τον αναγνώστη περί της ερμηνείας που αποδίδει ο ίδιος/α σε αυτά. Η συγγραφή της έκθεσης της ανάλυσης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς ενσωματώνει τα ευρήματα σε ένα πλαίσιο αφηγηματικό, σαφές, πειστικό αλλά και αναλυτικό και επιστημονικό όπου τα θέματα οφείλουν να παρουσιάζονται με λογική συνάφεια και συνεκτικότητα ώστε να αποτελούν μία ενιαία ιστορία (Braun & Clarke, 2006).

Κεφάλαιο 6 :Παρουσίαση αποτελεσμάτων

6.1 Η εργασιακή ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Ο πρώτος ερευνητικός άξονας προσπαθεί να αποτυπώσει τις προσωπικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα όσον αφορά την έννοια και τους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Για τη διερεύνηση του πρώτου άξονα, διατυπώθηκαν επτά ερωτήσεις και ανιχνεύτηκαν δύο θεματικές περιοχές, η πρώτη είναι η έννοια της εργασιακής ικανοποίησης στο χώρο της εκπαίδευσης με υποθέματα τις διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και τη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού που είναι εργασιακά ικανοποιημένος. Η δεύτερη θεματική περιοχή εστιάζει στο πλαίσιο, προσωπικό και εργασιακό, που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο ώστε να νοιώθουν εργασιακά ικανοποιημένοι και εντοπίστηκαν δύο υποθέματα, οι ενδογενείς και οι εξωγενείς συντελεστές εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με επιπλέον υποκατηγορίες.

6.1.1 Διαστάσεις και συναισθηματικές πτυχές

Οι συνεντευξιαζόμενοι προσέγγισαν τον υπό μελέτη όρο πολύπλευρα. Μία πρώτη ερμηνεία της έννοιας "εργασιακή ικανοποίηση" αναδείχθηκε από 5 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δήλωσαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού που έχει διάθεση να πάει στον εργασιακό του χώρο, εν προκειμένω το σχολείο που υπηρετεί, για να προσφέρει έργο. Είναι, δηλαδή, το άθροισμα θετικών συναισθημάτων του ατόμου προς την εργασία του, συνέπεια των οποίων είναι να δηλώνει ευθαρσώς *"το επάγγελμά μου με ικανοποιεί"*, όπως η εκπαιδευτικός Σ2. Η συνεντευξιαζόμενη Σ3 στην δήλωσή της, *"να μην ξυπνάω το πρωί και σκέφτομαι ποιός πάει σήμερα στο σχολείο"*, κάνει εύστοχη αναφορά στο συναίσθημα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με την οπτική και εκτίμηση που έχει εξ αρχής προς την ίδια τη φύση του επαγγέλματός του. Όπως υποστήριξε ο εκπαιδευτικός Σ12, *"ο εκπαιδευτικός νοιώθει ούτως ή άλλως ικανοποίηση, έχει επαφή με τα παιδιά, με τους νέους και είναι ωραίο επάγγελμα θεωρώ"*.

5 εκπαιδευτικοί συσχέτισαν τον υπό μελέτη όρο με την παρακίνηση στον χώρο εργασίας. Αναφέρθηκαν στην εργασιακή ικανοποίηση ως μία συνθήκη κατά την οποία ο εκπαιδευτικός είναι δημιουργικός, σε εγρήγορση, που ταυτόχρονα και

αμφίδρομα αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητές του και αξιοποιεί τη σχολική ζωή ως μέσο ικανοποίησης προσωπικών αναγκών και στόχων. Η Σ11 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Είναι μια ώθηση για να δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός και να κάνει πράγματα επιπλέον από αυτά που επιβάλλει ο ρόλος του, να ξεφύγει από τα τετριμμένα. Για εμένα ικανοποίηση είναι να μπορώ να ελίσσομαι στους διάφορους ρόλους που μου προσφέρει η εκπαίδευση, να περνάω από τον ένα ρόλο στον άλλο με στόχο πάντα να παίρνω την ικανοποίηση που θέλω.»

10 συμμετέχοντες στη έρευνα ερμήνευσαν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως ένα συναισθηματικό δίπολο, μία ψυχολογική διάθεση “δούναι και λαβείν”, πρωτίστως με τους μαθητές τους σχετίζοντας την εργασιακή ικανοποίηση με το προσωπικό αίσθημα της υπερηφάνειας, του επιτεύγματος από την εκπλήρωση των επαγγελματικών προσδοκιών τους. Η πεποίθηση αυτή συνοψίζεται στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών Σ7 και Σ6:

«Η εργασιακή ικανοποίηση έχει δύο σκέλη. Είναι η ικανοποίηση που έχεις όταν προσφέρεις και νοιώθεις χρήσιμος και η ικανοποίηση που νοιώθεις από το τι παίρνεις από τους άλλους, μαθητές κυρίως, τους άλλους εκπαιδευτικούς, γονείς. Αν νοιώθεις καλός εκπαιδευτικός, κάνεις καλά τη δουλειά σου, ικανοποιείσαι. Είναι πώς αντιλαμβάνεσαι εσύ την ικανοποίηση.»

«Ο εργασιακά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός νοιώθει ότι είναι αποδοτικός στην εργασία του και ότι το έργο του τηγάνει ανταπόδοσης. Επιτελεί σωστά το στόχο του, το έργο του, τιμά το επάγγελμά του, άρα δεν νοιώθει αλλοτριωμένος.»

Όσον αφορά στην συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού που είναι εργασιακά ικανοποιημένος, οι ερωτηθέντες ανέδειξαν την πολυδιάστατη συναισθηματική υπόσταση της υπό μελέτη έννοιας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί Σ1, Σ2, Σ8, Σ9, Σ10 θεωρούν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι η συναισθηματική κατάσταση της χαράς και της γενικής ευεξίας, η αίσθηση της ελευθερίας (Σ4, Σ13) και η απουσία στρεσογόνων συναισθημάτων και άγχους (Σ4, Σ5).

Αρκετές πεποιθήσεις και εμπειρίες των συνεντευξιαζόμενων (Σ12, Σ14, Σ15). Σ12). συγκλίνουν στην άποψη ότι η ικανοποίηση του εργαζομένου στο χώρο της εκπαίδευσης συνάδει με ένα γενικότερο αίσθημα εσωτερικής αναζωογονητικής διάθεσης από την επαφή με τα παιδιά, τους εφήβους, τα νιάτα.

6.1.2 Παράγοντες επίδρασης στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

Από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιαζόμενους όσον αφορά τους “παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού”, αναδύθηκαν δύο υποθέματα, οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με επιπλέον κατηγοριοποιήσεις. Στους εξωτερικούς παράγοντες εντοπίστηκαν οι εργασιακές σχέσεις με το μαθητικό δυναμικό, τους υπόλοιπους

εκπαιδευτικούς, τη σχολική διεύθυνση και τους γονείς (σχολικό κλίμα), η υλικοτεχνική υποδομή, η αμοιβή και η σταθερότητα των εργασιακών συνθηκών. Στους εσωτερικούς παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επισημάνθηκαν η οπτική τους απέναντι στο επάγγελμα που επιτελούν, η επίτευξη εργασιακών στόχων και η αυτό-αξιολόγηση της αποδοτικότητας τους (επαγγελματισμός), η επαγγελματική εξέλιξη, η υλοποίηση καινοτομιών και η συμμετοχή στην οργάνωση του σχολικού οργανισμού (ανάληψη πρωτοβουλιών) και τέλος η καταξίωση.

6.1.2.1 Εξωτερικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν σαφές ότι η ύπαρξη θετικών κοινωνικών σχέσεων με όλους τους φορείς της σχολικής μονάδας, επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό ψυχοσυναισθηματικά τον εκπαιδευτικό ως άνθρωπο και ως επαγγελματία. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τους ερωτηθέντες στη δημιουργία κλίματος σεβασμού, πειθαρχίας αλλά πρωτίστως αληθινής συμπάθειας και παραγωγικής επικοινωνίας με τους μαθητές τους Αξιολογώντας την προαναφερθείσα θέση οι εκπαιδευτικοί Σ8 και Σ12 δήλωσαν:

«Είναι σημαντικό για την εργασιακή μου ικανοποίηση να υπάρχει και κάποια συμπάθεια. Συμπάθεια προς το πρόσωπο του καθηγητή, σεβασμός, μία καλή διάθεση από τους μαθητές να σε παρακολουθήσουν, ότι δεν αδιαφορούν για σένα προσωπικά και γι αυτό που θέλεις να επιτύχεις και να προσφέρεις. Σε κάνει να αισθάνεσαι εργασιακά ικανοποιημένος σε επίπεδο συναισθηματικής φύσης.»

«Εισπράττουμε ικανοποίηση από τους ίδιους τους μαθητές, κάποιους βέβαια. Δεν περιμένεις από όλους τους μαθητές να έχεις ανταποδοτική συμπεριφορά, το δαισθάνεσαι από τον τρόπο που θα σε πλησιάσουν να σε ρωτήσουν κάτι, αν θα κάνουν μία συζήτηση μαζί σου γενικότερα.»

8 συνεντευξιαζόμενοι εστίασαν περισσότερο στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών καθώς συνδέονται άμεσα με την εξέλιξη του εκπαιδευτικού και του σχολικού οργανισμού. Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ12 επ' αυτού είναι χαρακτηριστικές:

«Όταν έχεις καλό εργασιακό κλίμα, σου δίνεται η δυνατότητα να διευρυνθείς, να κάνεις και άλλα πράγματα εκτός τάξης με τους συναδέλφους, να βγάλεις καινούρια στοιχεία και μετά όλα αυτά να τα πολλαπλασιάσεις μέσα στην τάξη και στη σχολική ζωή».

«Εάν δεν είναι καλές οι σχέσεις στο σχολείο, επηρεάζεσαι στην υπόλοιπη μέρα. Δηλαδή μπορεί να μπαίνεις στην τάξη χωρίς κέφι για δουλειά. Γιατί προτεραιότητά μας είναι να μπορούμε στην τάξη και να κάνουμε μάθημα. Επηρεάζεται η διάθεση και η ψυχολογία σου και σε ακολουθεί ενδεχομένως και στην τάξη. Χωρίς να το συνειδητοποιείς, βέβαια.»

Για τους εκπαιδευτικούς, "καλό σχολικό κλίμα" είναι ένα εργασιακό περιβάλλον ήρεμο, ασφαλές, μη ανταγωνιστικό (Σ2, Σ3, Σ5, Σ8, Σ10, Σ14, Σ15), με ανθρώπινες

σχέσεις αλληλοσεβασμού και κατανόησης (Σ3, Σ5, Σ7, Σ10, Σ11, Σ14,Σ15) που διέπεται από ομαδικότητα και συνεργασία (Σ1, Σ4, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8, Σ11, Σ13,Σ15). Οι προαναφερθείσες αντιλήψεις διαφάνηκαν με σαφήνεια στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών Σ3 και Σ11 αντίστοιχα:

“Η εργασία μας είναι ένα κομμάτι της καθημερινότητας μας, οπότε θέλω στα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζω, να βρίσκω κατανόηση από όλους ώστε οι υποχρεώσεις μου εντός και εκτός σχολείου να ικανοποιούνται.»

«Με ομαδικότητα και συντροφικότητα, αναλαμβάνεις πρωτοβουλίες γιατί αισθάνεσαι ασφάλεια ότι θα υπάρξουν άτομα που θα σε πιστέψουν και θα σε ωθήσουν ακόμη παραπάνω.»

Έγινε, επίσης, ευρεία αναφορά στο ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου για τη διαμόρφωση θετικού, υποστηρικτικού κλίματος και εργασιακών συνθηκών όπου οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθηματική πληρότητα. Ο εκπαιδευτικός Σ9 δήλωσε:

«Το σχολικό κλίμα το διαμορφώνει ο διευθυντής. Πιστεύω, αν ο διευθυντής εφαρμόζει τη νομοθεσία αλλά με γνώμονα πάντα τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, δεν έχουμε κανένα πρόβλημα στον εργασιακό μας χώρο.»

10 από τους συμμετέχοντες θεώρησαν ιδιαίτερης σημασίας για την εργασιακή τους ικανοποίηση και το ρόλο των γονέων καθώς προσβλέπουν στην ηθική και πρακτική υποστήριξή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ4 και Σ9 παρουσιάζουν την παραπάνω θέση:

«Με τους γονείς θα ήθελα να έχω αλληλέδραση. Να μην συζητάμε μόνο για την επίδοση των μαθητών αλλά και για τις συμπεριφορές τους. Να εντοπίσουμε τα αίτια που τις προκαλούν και να λύσουμε από κοινού το πρόβλημα. Αν απουσιάζει αυτή η σχέση, με επηρεάζει εργασιακά.»

«Και η σχέση με τους γονείς βοηθάει πάρα πολύ στην εργασιακή μου ικανοποίηση. Πρώτον, στην επικοινωνία με τα παιδιά γιατί μας εμπιστεύονται ουσιαστικά και από την άλλη είναι βασικοί πυλώνες βοήθειας και από την άποψη των υλικών και των παιδαγωγικών μέσων και για να υπάρχει διάδραση ανάμεσά μας.. Ζώσα και ρέουσα πραγματικότητα είναι το σχολείο.»

Η συσχέτιση από τους εκπαιδευτικούς της εργασιακής τους ικανοποίησης με το σχολικό κλίμα ήταν μια ευκαιρία για τους συνεντευξιζόμενους Σ3, Σ5, Σ6, Σ11, Σ12 και Σ13 να αναφερθούν στην ανάγκη της καταξίωσης και της ανατροφοδότησης τους από όλους τους φορείς του σχολικού οργανισμού μέσω της αναγνώρισης των επιτευγμάτων και της προσφοράς τους σε αυτόν. Η εν λόγω αποδοχή και η αίσθηση του κύρους του εκπαιδευτικού θεωρήθηκε απαραίτητη για την επίτευξη εργασιακής ικανοποίησης. με τους ερωτηθέντες Σ6 και Σ11 να σχολιάζουν σχετικά:

«Η αξία που θεωρώ απαραίτητο να ικανοποιείται για να νοιώθω πληρότητα στον εργασιακό μου χώρο να έχω αναγνώριση και από τους συναδέλφους και από τους μαθητές μου. Να νοιώθω, να αισθάνομαι ότι έχω μία υπόσταση, μία ουσιαστική υπόσταση. Όχι ότι είμαι απλά ένας εργαζόμενος.»

«Χωρίς το μπράβο, όσο καλά και να είσαι με τον εαυτό σου το χρειάζεσαι για να μπορείς να προχωράς. Γιατί πολλές φορές, σαν άνθρωπο, ένας καλός λόγος θα σε βοηθούσε. Από όλους χρειάζεσαι μία ανατροφοδότηση συναισθηματική, συναδέλφους, διευθυντή, γονείς.»

Τέλος, παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς Σ6, Σ12 και Σ14 οι "ανταποδοτικές" οικονομικές απολαβές, από τους εκπαιδευτικούς Σ3 και Σ5 η ανάγκη σταθερότητας στο εργασιακό πρόγραμμα και περιβάλλον και από τους διδάσκοντες Σ7, Σ9 Σ10 η εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος εργασίας τεχνολογικά εξοπλισμένου ώστε να δύνανται να ανταποκριθούν στο πολύπλευρο έργο τους ιδιαίτερα εν μέσω συνεχούς εξέλιξης της τεχνολογίας.

6.1.2.2 Εσωτερικοί παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Πρωτογενή εγγενή συντελεστή εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποτελεί το νοητικό πλέγμα αντιλήψεων τους προς την ίδια την εργασία τους σε συνδυασμό με ενστικτώδη αγάπη προς τα παιδιά. 5 συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την πεποίθησή ότι επιτελούν κάτι σημαντικό μέσω της εργασίας τους καθώς είναι υπεύθυνοι για τη μαθησιακή και παιδαγωγική καθοδήγηση των μαθητών τους και την εν γένει εξέλιξή τους και αυτό συντελεί στο να νοιώσουν εργασιακή πληρότητα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από τη δήλωση της εκπαιδευτικού Σ1:

«Να αντιλαμβάνεσαι ότι έχεις απέναντί σου παιδιά και να αισθάνεσαι αυτή την αγάπη απέναντι στο παιδί που μπορεί να θέλει να μάθει κάτι, μπορεί και όχι αλλά εσύ βρίσκεις τον τρόπο να το προσεγγίσεις ώστε να σε ακούσει. Δεν το ονομάζω αξία ή αρετή αλλά αυτό θεωρώ απαραίτητο να ικανοποιηθεί για να νοιώσω εργασιακά καλά. Αυτή η αγάπη προς τον μαθητή και προς αυτό που επιθυμείς να του δώσεις.»

Ένας δεύτερος εσωτερικός παράγοντας επιρροής στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών με επιμέρους κώδικες τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την υλοποίηση καινοτομιών, που αναδύθηκαν από τις αντίστοιχες ερωτήσεις. Όσον αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην οργάνωση και λειτουργία του σχολικού οργανισμού, 11 από τους 15 συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι έχει ουσιαστικό ρόλο στο πώς νοιώθουν στην εργασία τους καθώς μέσω της αίσθησης του "ανήκειν", σε ομάδα με συγκεκριμένη στοχοθεσία και "συνεισφέρειν" στην εύρυθμη λειτουργία του σχολικού οργανισμού, πέραν των διδακτικών τους καθηκόντων, διασφαλίζεται η ελεύθερη προσωπικότητα και βούληση των διδασκόντων, κινητοποιούνται και "αποδίδουν καλύτερα". Χαρακτηριστικά τοποθετούνται οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ13:

«Πιστεύω ότι ο καθένας στο μέτρο που του αναλογεί, πρέπει να παίρνει μέρος στις αποφάσεις ώστε να μην κατευθύνεται από τις βουλήσεις των άλλων, να προσπαθεί και τις δικές του ιδέες και σκέψεις και τι έχει να προσφέρει περισσότερο σε κάποιο τομέα που αδυνατεί ένας άλλος να το καταθέτει ώστε να υπάρχει ενεργός ρόλος, να μην άγεται και φέρεται.»
«Αισθάνεται τον όλο οργανισμό ως κομμάτι δικό του και με αυτό τον τρόπο και πρωτοβουλίες αναλαμβάνει και διαθέσιμος είναι περισσότερες φορές. Ο εκπαιδευτικός γίνεται περισσότερο ενεργητικός, περισσότερο δοτικός, περισσότερο συνεργατικός. Κι αυτό τον βοηθάει γιατί

απελευθερώνει δυνάμεις που παραμένουν έγκλειστες όσο δεν υπάρχει η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο. Αισθάνεται δημιουργικός επαγγελματικά.»

Μολονότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών υποστήριξε σθεναρά την σπουδαιότητα του να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός στη διοίκηση του σχολείου ως παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης, υπήρξε σε αρκετές απαντήσεις ένας ευδιάκριτος προβληματισμός για το ρόλο τους στη λειτουργία του σχολείου σήμερα, ο οποίος διαφάνηκε έντονα στο σχόλιο του εκπαιδευτικών Σ9:

«Όπως έχει γίνει το σχολείο στις μέρες μας δεν δίνει πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με τη διοίκηση του. Είναι απομονωμένος. Θα ήταν, όμως, πολύ σημαντικό διότι νοιώθεις κι εσύ μέρος σε όλο αυτό. Γιατί, αν δεν έχεις κι εσύ άποψη στα διοικητικά και σε όσα συμβαίνουν στο σχολείο, στις αποφάσεις, νοιώθεις ότι είσαι ένα "στρατιωτάκι, ένα ανθρώπακι" που απλά σε καθοδηγούν. Δεν νοιώθεις ικανοποίηση, νοιώθεις ότι είσαι σε ξένο περιβάλλον.»

Σε σχέση με την ερώτηση που αφορά στη συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε καινοτόμες δράσεις και προγράμματα επισημάνθηκε από την πλειονότητα των συνεντευξιζόμενων ο μεγάλος βαθμός συσχέτισής της με την αίσθηση ικανοποίησης του. Διότι, αφενός, ενθαρρύνεται η κινητοποίηση και η απόκτηση δεξιοτήτων, των ίδιων και των μαθητών τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη συνεργασία και διάδραση μεταξύ τους και δημιουργώντας ένα ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον για αμφότερους. Οι συνεντευξιζόμενοι Σ8 και Σ13 παραθέτουν χαρακτηριστικά:

«Οι καινοτόμες δράσεις συμβάλουν στην εργασιακή ικανοποίηση, στο να ξεφύγει ο εκπαιδευτικός από το επανομαζόμενο "τέλμα". Δηλαδή κάνω απλά και μόνο τη διδασκαλία και φεύγω από το σχολείο. Αντιμετωπίζουμε το σχολείο σαν μία ολότητα. Ότι αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς μας, ότι μπορούμε να κάνουμε και άλλα πράγματα με τους μαθητές μας τα οποία θα βοηθήσουν και αυτούς αλλά και εμάς. Θα μας δώσουν μία αίσθηση ανανέωσης και μεγαλύτερης σύνδεσης μαζί τους και στους υπόλοιπους τομείς πέραν του μαθησιακού.»

«Οι καινοτόμες δράσεις συμβάλουν τα μέγιστα στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Έρχεται αντιμετώπος με νέες καταστάσεις, με νέες προκλήσεις. Αναγκάζεται να συνεργαστεί, θέτει στόχους και τους εκπληρώνει. Αισθάνεται μέρος μίας ομάδας. Διαφοροποιείται από αυτό που κάνει καθημερινά και βγαίνει από τη ρουτίνα.»

Οι εκπαιδευτικοί Σ5, Σ7 και Σ15, οι οποίοι, αν και αναγνώρισαν ότι η συμμετοχής τους σε καινοτόμα σχολικά προγράμματα συμβάλλει στην εργασιακή τους ικανοποίηση, εξέφρασαν προβληματισμό ως προς τη μαζικότητα και την έλλειψη καινοτομίας τέτοιων δράσεων ενώ οι Σ3 και Σ10 τοποθετήθηκαν αρνητικά. Οι πεποιθήσεις των Σ7 και Σ3 είναι ενδεικτικές των παραπάνω πεποιθήσεων:

«Οι καινοτόμες δράσεις βοηθούν πάρα πολύ στην ανάπτυξη δεξιοτήτων τόσο ημών όσο και των μαθητών, προβάλλει το σχολείο στην κοινωνία και έρχεται το σχολείο σε σύνδεση με την τοπική κοινότητα. Έτσι δημιουργείται διάυλος επικοινωνίας. Απλώς να μην γίνεται κατάχρηση. Είναι απαραίτητες αλλά πάντα με γνώμονα την επικουρική συμβολή και όχι ουσιαστικά να προσπερνάμε το διδακτικό αντικείμενο.»

«Αν με πιέζουν το υπουργείο και οι εκάστοτε διευθυντές να διδάξω συγκεκριμένη ύλη και ταυτόχρονα να πρέπει να ασχοληθώ και με δράσεις, όχι αυτό δεν θα μου έδινε χαρά, αντίθετα μου προσφέρει άγχος και πίεση».

Ένας ακόμη παράγοντας δημιουργίας θετικών αισθημάτων στους εκπαιδευτικούς κατά την επιτέλεση των εργασιακών τους υποχρεώσεων είναι ο επαγγελματισμός τους με υποκώδικες την επιθυμία τους για επαγγελματική εξέλιξη μέσω συνεχούς επιμόρφωσης και την άποψη που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους εντός του σχολικού οργανισμού. Στην ερώτηση αναφορικά με την συνάφεια μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και συμμετοχής σε επιμορφώσεις, 9 από τους 15 εκπαιδευτικούς ανέφεραν τις επιμορφώσεις ως ουσιαστικό παράγοντα εργασιακής τους πληρότητας. Είτε διότι ακολουθώντας τις εξελίξεις, ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, θεωρούν ότι βελτιώνουν τους διάυλους επικοινωνίας με τους μαθητές τους είτε καθώς, μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων, ανανεώνουν το διδακτικό τους έργο και εξελίσσονται εργασιακά. Συνοψίζοντας τις θέσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί Σ11 και Σ6 δήλωσαν:

«Το motto μου είναι ότι ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματίας δια βίου μάθησης. Πρέπει να επιδιώκει να είναι κοντά με τους μαθητές του και να μην μεγαλώνει το χάσμα. Δεν γίνεται οι μαθητές μας να χρησιμοποιούν κινητά τηλέφωνα κι εμείς να είμαστε με το στυλό. Πρέπει να βρούμε τρόπο να τους προσελκύσουμε το ενδιαφέρον. Δεν γίνεται να κάνουμε κατά μέτωπο διδασκαλία. Άρα, για μένα η επιμόρφωση είναι το άλφα και το ωμέγα. Άλλωστε, για να νοιώσω εργασιακά ικανοποιημένη χρειάζομαι την ανταλλαγή τεχνογνωσίας, γιατί πιστεύω ότι η γνώση είναι για να μοιράζεται. Όταν τη μοιράζεσαι, πολλαπλασιάζεται οπότε θα εξελιχθείς»

«Οι επιμορφώσεις συμβάλλουν τα μέγιστα στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Δίνουν μία ώθηση και μερικές φορές "ανοίγουν ένα παράθυρο". Δεν τα γνωρίζουμε όλα.»

5 εκ του συνόλου των εκπαιδευτικών υποστήριξαν ότι οι επιμορφώσεις συμβάλουν ουσιαστικά στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εφόσον όμως υλοποιούνται υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις οι οποίες είναι να υπάρχει ποικιλία και καινοτομία στη θεματολογία και/ή στον τρόπο προσέγγισης της γνώσης αλλά και προσανατολισμός της επιμόρφωσης στη χρήση της τεχνολογίας.

Στην πέμπτη ερώτηση του άξονα που έθεσε τον προβληματισμό εάν και πώς επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις μαθητικές επιδόσεις, διαφάνηκε ένας ανάλογης σπουδαιότητας εσωτερικός παράγοντας ικανοποίησής τους στο χώρο εργασίας. Όπως διαφάνηκε από τις απαντήσεις τους, αντλούν ικανοποίηση ή αντίθετα νοιώθουν εργασιακή δυσaréσκεια από τις επιδόσεις των μαθητών τους καθώς μέσω αυτού δέχονται προσλαμβάνουσες για την παραγωγικότητα και τον επαγγελματισμό τους. Οι "μαθητικές επιδόσεις", ωστόσο, έτυχαν πολλαπλής ερμηνείας από τους εκπαιδευτικούς και 4 μόνο εξ αυτών ταύτισαν

τις καθαρά μαθητικές επιδόσεις “με ευανάγνωστο δείκτη ότι ο εκπαιδευτικός κάνει σωστά τη δουλειά του”.

10 εκπαιδευτικοί νοιώθουν εργασιακά πλήρεις και αποτελεσματικοί όταν παράλληλα με τους διδακτικούς, πρωτίστως και κύρια επιτυγχάνουν και τους παιδαγωγικούς τους στόχους, αυτούς της ψυχοσυναισθηματικής και παιδαγωγικής προσφοράς προς τα παιδιά και μέσω του εκπαιδευτικού τους έργου επιτυγχάνουν την εξέλιξη και διάπλαση της προσωπικότητάς του νεαρού ατόμου, πεποίθηση που διαφάνηκε στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ5, Σ9:

«Οι επιδόσεις των μαθητών μου σαφώς επηρεάζουν την εργασιακή μου ικανοποίηση. Νοιώθεις ότι πρόσφερε σε ένα παιδί τη δυνατότητα να αποκτήσει κάποια γνώση, κάποια δεξιότητα ή έστω να του δώσει το ερέθισμα να καλλιεργήσει μόνο του κάποια ικανότητα ή να ψάξει επιπλέον κάποια γνώση, να τη διερευνήσει περισσότερο και χαίρεσαι να βλέπεις ένα παιδί να έχει βελτιωθεί, να έχει προοδεύσει από την πρώτη μέρα που ήρθε στο σχολείο μέχρι την τελευταία που φεύγει, να το δεις ότι βρίσκεται σε ένα καλύτερο επίπεδο.»

«Να μπορούν οι μαθητές να ανταποκρίνονται στο διδακτικό αντικείμενο αλλά και να παίρνουν και τις παιδαγωγικές αξίες που δίνει το εκπαιδευτικό σύστημα. Μόνο οι μαθητικές επιδόσεις κρύβουν στοιχεία. Η επίδοση ενός μαθητή που έχει πολλά οικογενειακά προβλήματα; Εκεί είναι άλλοι οι στόχοι. Αν στις μαθητικές επιδόσεις είναι και η αύξηση της κοινωνικότητάς του, η ευελιξία του, το θέμα είναι πολύπλευρο. Αν ένας μαθητής έχει αλλάξει συμπεριφορά μέσα στην τάξη και με τους άλλους μαθητές, αυτό με ικανοποιεί εργασιακά.»

4 εκπαιδευτικοί επεσήμαναν, εντούτοις, ότι η εργασιακή τους ικανοποίηση έχει συνάφεια με την επίδοση των μαθητών αλλά η τελευταία δεν είναι πάντα ενδεικτική της αποδοτικότητάς τους, ως διδάσκοντες, καθώς εξαρτάται από τη βαθμίδα εκπαίδευσης και την περιοχή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί Σ7 και Σ13 αναφερόμενοι στη θέση αυτή δήλωσαν:

«Οι επιδόσεις των μαθητών συνεισφέρουν στην εργασιακή μου ικανοποίηση. Θα έλεγα, όμως, ότι οι επιδόσεις συνάδουν με ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα και ειδικά στα περιφερειακά σχολεία υπάρχει το πρόβλημα ότι τα παιδιά δεν έχουν τόσες εμπειρίες και παραστάσεις που έχουν τα παιδιά στις πόλεις.»

«Στο Λύκειο ακυρώνεται οποιαδήποτε προσπάθεια του εκπαιδευτικού όταν το διδακτικό του αντικείμενο δεν ανήκει στα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς επικρατεί η παγιωμένη αντίληψη ότι δεν τους ενδιαφέρουν όλα τα μαθήματα.»

6.1.2.3 Κατάταξη παραγόντων εργασιακής ικανοποίησης εκπαιδευτικών

Στον πρώτο ερευνητικό άξονα μέσω της αντίστοιχης ερώτησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να κατατάξουν τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης τους, τους οποίους εντόπισαν οι ίδιοι ή ανέλυσαν μέσω των ερωτήσεων που τους τέθηκαν, σε κατάταξη σπουδαιότητας με φθίνουσα σειρά. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ήταν καθολική η διαπίστωση ότι το ήρεμο,

συνεργατικό, δημοκρατικό, αλληλέγγυο και υποστηρικτικό πλαίσιο σχέσεων μεταξύ όλων των φορέων του σχολικού οργανισμού έχει πρωταγωνιστικό ρόλο στο να νοιώσουν εργασιακή ικανοποίηση. Ο εκπαιδευτικός Σ10 υπήρξε ιδιαίτερα εκφραστικός αναφερόμενος στη συνάφεια μεταξύ των παραπάνω εργασιακών συνθηκών και της εργασιακής του ικανοποίησης:

«Όταν ο διευθυντής σε καλύπτει σε βασικά πράγματα και όταν υπάρχει αυτό το κλίμα της πειθαρχίας των μαθητών και της ηρεμίας των συναδέλφων, συμβάλλει να μπορείς να κάνεις απρόσκοπτα το μάθημά σου. Και όταν χαίρεις και της εκτίμησης των γονέων, τότε "πετάς".»

Ακολουθεί σε σημαντικότητα το κατά πόσο νοιώθουν επαρκείς και αποδοτικοί στις πτυχές του ρόλου τους και ολοκληρώνουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Κατά πόσο, δηλαδή, επιτυγχάνουν είτε την ανταπόκριση και το ενδιαφέρον του δέκτη - μαθητή είτε τη γενικότερη υποστήριξη, εξέλιξη και κινητοποίηση του. Έντονη και διευκρινιστική ήταν η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού Σ6:

«Το σημαντικότερο για την εργασιακή μου ικανοποίηση είναι να είσαι αποδοτικός στο έργο σου. Και το έργο σου δεν είναι φυσικά μόνο το γνωστικό κομμάτι, η μάθηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι και ψυχολόγος, και κοινωνιολόγος, να φαίνεται ότι αποδίδεις και σε αυτά.»

Στη συνέχεια στον ίδιο αριθμό αναφορών από τους συνεντευξιαζόμενους είναι η συμμετοχή τους σε καινοτόμα προγράμματα και η συνεχής κατάρτιση και επιμόρφωση τους και ακολουθεί η υποστήριξη της διδασκαλίας τους με τεχνολογικό εξοπλισμό, έπειτα η συμμετοχή τους στην διοίκηση του σχολείου και τέλος οι οικονομικές απολαβές.

6.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχειρεί να καταγράψει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με το τί είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την προσωπική οπτική τους ως προς την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Διατυπώθηκαν τέσσερις ερωτήσεις που αφορούν στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περί της έννοιας και των διαστάσεων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και στην εκτίμηση από πλευράς τους της αναγκαιότητας της εν λόγω εκπαίδευσης μέσω της σύγκρισής της με τη δια ζώσης. Εντοπίστηκαν δύο θεματικές περιοχές, ο ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σχολείο του σήμερα.

6.2.1 Ο θεσμός και οι πτυχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η πρώτη θεματική περιοχή εστιάζει στο τί είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ποιές οι πτυχές της. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιχείρησαν να ορίσουν την εξ

αποστάσεως εκπαίδευση μέσω ενός ορισμού που επιλέχθηκε εκ της βιβλιογραφίας αλλά και μέσα από τις σχετικές εμπειρίες τους και τις αντιλήψεις τους. Αν και τους ζητήθηκε να σταθούν απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μία άλλη μορφή διδασκαλίας και μάθησης, σφαιρικά, ο σχετικά πρόσφατος και έντονος χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιβλήθηκε λόγω covid19, "χρωμάτισε" την αντιληπτική στάση τους για τη συγκεκριμένη εκπαίδευση.

Για το σύνολο των συνεντευξιζόμενων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η διδακτική διαδικασία που υλοποιείται με την υποστήριξη τεχνολογικών μέσων, *"η εκπαίδευση μέσω υπολογιστών"* που χρησιμοποιείς είτε σύγχρονο είτε ασύγχρονο περιβάλλον εργασίας", σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς Σ12 και Σ14 και όπου υπάρχει χωροχρονική αυτονομία, όπως τόνισαν οι ερωτηθέντες Σ8 και Σ15:

«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία διδασκαλία όπου ο διδάσκων και ο διδασκόμενος δεν βρίσκονται στον ίδιο φυσικό χώρο.»

«Η εκπαίδευση με άλλα μέσα στο δικό σου χρόνο και με τον δικό σου ρυθμό.»

5 συνεντευξιζόμενοι αναφέρθηκαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως εναλλακτικό και επικουρικό εργαλείο εκπαίδευσης που προτάσσεται από την εξέλιξη της τεχνολογίας και τις επακόλουθες αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ5 και Σ7 είναι χαρακτηριστικές:

«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η προσπάθεια να δημιουργήσεις το κλίμα της τάξης με καινούρια ηλεκτρονικά μέσα. Να μεταφέρεις δηλαδή όλες τις νόρμες και τους τρόπους εργασίας μέσα στην τάξη, όσους γίνεται τουλάχιστον, χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες. Είναι μία όψη της εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως είναι ο βασικότερος τρόπος να αξιοποιήσεις στην εκπαίδευση κάτι διαφορετικό.»

«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως γενικός όρος δεν έχει καμία σχέση με αυτό που ζήσαμε. Να είσαι δηλαδή εκτός σχολείου για να υφίσταται. Κανονικά υπάρχει παράλληλα με τη δια ζώσης. Συμπληρώνει τη δια ζώσης.. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι εργαλείο χρήσιμο. Όχι μόνη της όμως.»

Σχετικά με τις πτυχές της υπό μελέτη εκπαίδευσης που δόθηκαν στους συνεντευξιζόμενους για προβληματισμό (προετοιμασία και παρουσίαση διδακτικού υλικού, υποστηρικτικό πλαίσιο μάθησης όπου ο μαθητής κινητοποιείται αυτόνομα προς κατάκτηση της γνώσης, χωροχρονική γεφύρωση διδάσκοντα και διδασκόμενου), 13 εκ του συνόλου των εκπαιδευτικών έχουν την πεποίθηση ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μέσο σύζευξης της χρονικής και τοπικής απόστασης των δύο βασικών φορέων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού και του μαθητή. 12 συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση στην πτυχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που αφορά στην οργάνωση και επιμέλεια του παρεχόμενου μαθήματος από τον

εκπαιδευτικό. Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ3 και Σ13 αντίστοιχα καταγράφονται ως ιδιαίτερα χαρακτηριστικές:

«Απαιτείται πολύ καλή οργάνωση από τον εκπαιδευτή σε ένα μάθημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πολύ καλή γνώση της τεχνολογίας και όλων των ηλεκτρονικών συστημάτων για να το υποστηρίξει, επιμορφώσεις αρκετές για να μπορέσει να εξοικειωθεί με αυτό.»

«Από την μικρή εμπειρία που απέκτησα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει μόνο εφόσον υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Χωρίς καλή προετοιμασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι βέβαιο ότι θα αποτύχεις και θα φανεί αυτή η αποτυχία στα πρώτα λεπτά. Η προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι το "άλφα και το ωμέγα".»

Αρνητική ήταν στο σύνολο των ερωτηθέντων η στάση τους απέναντι στην τρίτη διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αυτή της δημιουργίας ενός υποστηρικτικού διδακτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την αυτο-μάθηση του διδασκόμενου. 6 εκπαιδευτικοί θεωρούν πως αυτός είναι ο στόχος και "το ιδανικό σενάριο" κατά την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων, ωστόσο "αν αφήσεις τα παιδιά να μάθουν μόνα τους, δεν θα μάθουν εκτός από κάποιες μονάδες που είναι οι άριστοι μαθητές", όπως υποστήριξε ο εκπαιδευτικός Σ14. Προκρίνουν ως προϋπόθεση αφενός την ωριμότητα και την ηλικία και αφετέρου την καλλιέργεια μίας αντίστοιχης κουλτούρας μάθησης από πλευράς του διδασκόμενου. Τα ανωτέρω διαφαίνονται στη δήλωση της εκπαιδευτικού Σ3:

«Για μένα για να υπάρχει εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρέπει να έχει την κουλτούρα ο εκπαιδευόμενος να παρακολουθήσει και να αφομοιώσει αυτά που του λένε. Αν ο εκπαιδευόμενος δεν έχει στάση θετική στο να μάθει, νομίζω ότι δεν έχει νόημα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Δηλαδή μεταξύ ενηλίκων μπορεί να γίνει.»

6.2.2 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο

Η δεύτερη θεματική είναι μία προσπάθεια να εκφράσουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τις προσωπικές τους απόψεις ως προς την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο μέσα από την εμπειρία τους ως ενεργοί εκπαιδευτικοί και υπό το πρίσμα των αλλαγών που υφίσταται και ο χώρος της εκπαίδευσης λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης. Αναδείχθηκαν δύο υπο-κώδικες, τα θετικά και αρνητικά σημεία της επιτέλεσης εξ αποστάσεως μαθημάτων μέσα από τη σύγκριση με την δια ζώσης εκπαίδευση και το πλαίσιο όπου κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων προτάσσεται η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

6.2.2.1 Θετικά και αρνητικά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το εναλλακτικό στοιχείο, μία άλλη μορφή διδασκαλίας και μάθησης

όπου εκτός της προσβασιμότητας σε τεχνολογικά μέσα, η χρήση της τεχνολογίας δύναται να ενισχύσει τον εκπαιδευτικό ως εργαλείο διδασκαλίας και να “κεντρίσει” το παιδί ως εργαλείο μάθησης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Σ6 και Σ8 σε αυτό το σημείο είναι ενδιαφέρουσες:

«Έχεις τα ψηφιακά εργαλεία για να μπορέσεις να τα αξιοποιήσεις διδακτικά κάτι το οποίο δεν είναι εύκολο να γίνεται στην τάξη σε καθημερινή βάση εφόσον δεν έχεις στη διάθεσή σου εργαστήριο πληροφορικής ή αίθουσα πολλαπλών χρήσεων ενδεχομένως.»

«Θεωρώ ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπερτερεί στο τεχνολογικό κομμάτι. Άρα μπορεί για τον μαθητή που θέλει να παρακολουθήσει, είναι ενεργοποιημένος να αποτελέσει ένα επιπλέον έναυσμα, ένα κίνητρο.»

5 συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξυπηρετεί στην επιτάχυνση και τον προγραμματισμό της διδασκτέας ύλης, παρέχοντας τους μέσα για διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία. Ιδιαίτερα διευκρινιστικές είναι η δήλωση των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ14:

«Όπου δεν χρειάζεται η πολύ προσωπική επαφή και το προσωπικό στοιχείο μπορείς να κάνεις κάτι ή να προσφέρεις σε κάποια άτομα που δεν μπορούν να επικοινωνήσουν, τη δυνατότητα χωρίς να είναι άμεσα κοντά σου να απαντήσουν πιο άνετα.»

«Μέσα στην τάξη δεν μπορείς να κάνεις δύσκολες ασκήσεις, Αλλά στην εξ αποστάσεως μπορείς να ανεβάσεις στην πλατφόρμα κάποια εργασία ή προαιρετικό υλικό από τα οποία κάποια να είναι πιο δύσκολα για τους μαθητές που έχουν απαιτήσεις. Οπότε υπάρχει διαφοροποίηση στο βαθμό δυσκολίας ανάλογα με τις δυνατότητες των παιδιών. Αυτό δεν προλαβαίνουμε να το κάνουμε στο δια ζώσης μάθημα.»

Στα αρνητικά στοιχεία της υλοποίησης εξ αποστάσεως μαθημάτων αναδείχθηκε από όλους ανεξαιρέτως τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς η απουσία της αμεσότητας, της πραγματικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου. Τη θεωρούν “απρόσωπη” μορφή εκπαίδευσης” λόγω όπως είπε εύγλωττα η εκπαιδευτικός Σ6 “της απόστασης της οθόνης”. Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ4, Σ12 και Σ14 αποσαφηνίζουν τα παραπάνω:

«Στη δια ζώσης εκπαίδευση βλέπεις και τα συναισθήματα του μαθητή, τον τρόπο που στέκεται, τί βιώνει στο σπίτι. Δεν βλέπεις τις κοινωνικές συνθήκες του μαθητή όταν γίνεται το μάθημα από απόσταση.»

«Η επικοινωνία δεν είναι μόνο λεκτική μέσω ενός γραπτού, ενός κειμένου. Η επικοινωνία είναι και η γλώσσα του σώματος, επικοινωνία είναι και οι συζητήσεις που θα κάνεις ελεύθερα, είναι το περιβάλλον, οι αντιδράσεις των άλλων μαθητών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ψυχρή.»

«Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι άμεση η επαφή με τον μαθητή όπου μπορείς να δεις κι άλλα πράγματα. Δεν είναι μόνο το μαθησιακό κομμάτι. Εγώ βλέπω σε ένα μαθητή και άλλα πράγματα όπως θέματα συμπεριφοράς, θέματα χαρακτήρα που στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύ δύσκολο να τα ανιχνεύσεις.»

Η απουσία ανατροφοδότησης εντοπίστηκε από 11 συνεντευξιζόμενους ως αρνητικό στοιχείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η μη συνύπαρξη με τους

μαθητές στον ίδιο χώρο και η έλλειψη βλεμματικής επαφής και ψυχοσωματικής προσέγγισης συνεπάγεται την έμμεση κι όχι την άμεση διάδραση μεταξύ διδασκόμενου και διδάσκοντα, άρα ανατροφοδότησης. Δεν έχει σαφή εικόνα για την αποτελεσματικότητα του οπότε δεν καταλαβαίνει πώς πρέπει να κινηθεί η διδασκαλία. Συνοψίζοντας τη θέση αυτή οι εκπαιδευτικοί Σ9 και Σ11 δήλωσαν σχετικά:

«Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καταρχάς δεν έχεις άμεση διάδραση με τους μαθητές. Δεν αισθάνεσαι το κλίμα στην τάξη, π.χ. τα βλέμματα των παιδιών αν σε καταλαβαίνουν, τον ενθουσιασμό για κάτι, που σου δίνουν την ανατροφοδότηση να προσπαθήσεις περισσότερο. Επίσης, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως, άρα δεν βοηθάς και στις δεξιότητες τις ανάλογες που προκύπτουν από αυτή για τους μαθητές και για σένα, για τον εκπαιδευτικό. Ουσιαστικά, η εξ αποστάσεως σε σχέση με τη δια ζώσης δεν θα σου δώσει την επιτυχία επί των στόχων, να προκαλεί συνεχώς την ανατροφοδότηση πιο εύκολα.»

«Πολλές φορές από την στάση του σώματος, από τα μάτια, από το πώς συνεργάζονται οι μαθητές μου στην τάξη μπορώ να καταλάβω την προσωπικότητα και τις κλίσεις του μαθητή μου και ανάλογα να τον βοηθήσω ή να τον παροτρύνω. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σε αυτό το κομμάτι ακόμη και στην ενσυναίσθηση, να καταλάβω δηλαδή πού μπορεί να δυσκολεύεται εκείνη την ώρα ο μαθητής μου.»

Αξιοσημείωτη υπήρξε και η παρατήρηση 3 εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα ότι το βασικό θετικό πρόσημο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων και μέσων, μπορεί και να δυσχεράνει το δίπολο διδασκαλία – μάθηση γιατί όπως είπε χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Σ8 *“ δημιουργούνται σοβαρά θέματα τεχνικής υποστήριξης και το μάθημα μετατρέπεται σε μια διαδικασία προσπάθειας να συνδεθείς”*. Σε περιπτώσεις μάλιστα μαθητών που αδυνατούν να έχουν τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό ενδέχεται να οδηγηθούμε ακόμη σε ανισότητα στις συνθήκες μάθησης, κατά την πεποίθηση της εκπαιδευτικού Σ15:

«Κάποια παιδιά αδικούνται με αυτή τη διαδικασία. Τα δίκτυα δεν είναι όπως πρέπει. Άλλα παιδιά δεν διαθέτουν τον εξοπλισμό, άλλα δεν έχουν τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα οπότε σε λυπεί που κάποια παιδιά θέλουν αλλά δεν μπορούν.»

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επί των θετικών και αρνητικών σημείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προήλθαν από τη σύγκριση την οποία επιχείρησαν μεταξύ αυτής και της δια ζώσης εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι αναγνώρισαν το πλαίσιο αναγκαιότητας εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τάχθηκαν επιχειρηματολογώντας υπέρ της δια ζώσης. Αντιπροσωπευτική είναι η δήλωση του εκπαιδευτικού Σ5:

«Δεν υπάρχει σύγκριση. Η δια ζώσης υπερτερεί. Υπάρχει η αμεσότητα με τον μαθητή και ότι η δια ζώσης εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που κάνεις όταν όλα βαίνουν καλώς. Διότι μπορείς να χρησιμοποιήσεις ο,τιδήποτε εργαλείο έχεις από τη διαδικτυακή εκπαίδευση, να το

προσαρμοσείς και να το φέρεις μέσα στην πραγματική τάξη. Δεν μπορείς όμως να κάνεις το αντίθετο. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση να φέρεις την πραγματική επαφή με τον άνθρωπο, τον μαθητή, τον συνάδελφο, τον γονέα.»

6.2.2.2 Πλαίσιο υλοποίησης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Κατά τη διενέργεια και των τεσσάρων ερωτήσεων του συγκεκριμένου ερευνητικού άξονα ήταν σαφής και σταθερή η πεποίθηση του συνόλου των εκπαιδευτικών σχετικά με την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων μόνο ως εναλλακτικό εργαλείο, ως λύση ανάγκης σε περιπτώσεις κωλύματος στη διενέργεια των δια ζώσης. Θεωρούν πως σε περιπτώσεις κτιριακών προβλημάτων, δυσμενών καιρικών συνθηκών, υγειονομικών κρίσεων και σε απλούστερες περιπτώσεις όπως μακρόχρονη ασθένεια και αναπηρία μαθητών ή αδυναμία του διδάσκοντα να παρευρεθεί στον φυσικό χώρο της τάξης ή ακόμη και σε περιόδους μαθητικών καταλήψεων η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι απαραίτητη. Χαρακτηριστικά παραδείγματα της τοποθέτησης αυτής είναι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ1, Σ9 και Σ10:

«Είναι απαραίτητη γιατί δεν πρέπει να χάνονται πολλά μαθήματα, δεν μπορώ να την αποκλείσω αλλά είναι απαραίτητη μόνο όταν οι συνθήκες κάνουν εντελώς αδύνατη και για μικρό χρονικό διάστημα τη δια ζώσης εκπαίδευση δηλαδή ένα παιδί που έχει νοσήσει και θα ήθελε να συνεχίσει τα μαθήματα του να υπάρχει δυνατότητα να κάνει κάτι ή όταν η σχολική μονάδα δεν μπορεί να φιλοξενήσει τους μαθητές, να κρατηθεί ένα υποτυπώδες μάθημα.»

«Σε περιπτώσεις κατά τις οποίες είναι δύσκολη η πρόσβαση στη σχολική μονάδα λόγω καιρικών συνθηκών ή κάποιων άλλων αδυναμιών που δεν μπορούν να ξεπεραστούν, ναι. Επίσης, βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά με αναπηρία τα οποία δεν μπορούν να έρθουν στο σχολείο και πιστεύω ότι σε αυτή την περίπτωση είναι σημαντική, αρκεί να βρεθούν οι πόροι και τα μέσα, τα οποία δυστυχώς είναι ανεπαρκή.»

«Στις περιπτώσεις κάποιας πανδημίας, όπως αυτή που αντιμετωπίσαμε, για να μπορεί ο διδάσκοντας να διατηρεί μία σχετική επαφή με τον διδασκόμενο και να συνεχίζεται η διαδικασία της εκπαίδευσης έστω και μετ' εμποδίων.»

Σε αυτό το σημείο παρατηρήθηκε διάθεση αμφισβήτησης από 4 εκπαιδευτικούς όσον αφορά την αναγκαιότητα υλοποίησης εξ αποστάσεως μαθημάτων σε όλες τις προαναφερθείσες περιπτώσεις μη λειτουργίας των σχολικών μονάδων ή την εκάστοτε διάρκεια εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί Σ8 και Σ15 υποστήριζαν με έντονο συναισθηματισμό την ανωτέρω πεποίθηση:

«Σε περιπτώσεις μόνο κατά τις οποίες είναι δύσκολη η πρόσβαση στο σχολείο διαφορετικά. Και εφόσον δεν υπάρχουν αντικειμενικά προβλήματα. Παραδείγματος χάρη το να γίνουν εξ αποστάσεως μαθήματα σε περίπτωση σεισμού, δεν θεωρώ ότι είναι απαραίτητο.»

«Απλά δεν μπορεί επειδή θα χιονίσει και θα έχει παγωνιά οπότε θα παραμείνουν κλειστά τα σχολεία, να γίνεται εξ αποστάσεως. Έχει χαθεί το αυθόρμητο. Παλιά χιόνιζε και άκουγες παιδικές φωνές, παιδιά που χαιρόνταν. Η πανδημία covid, το κατανοώ, ήταν μια ιδιαίτερη

περίπτωση κι έπρεπε να διατηρήσουμε την επαφή με το σχολείο. Με ενοχλεί. Νομίζω το έχουμε "τερματίσει".»

8 εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών πρότειναν την αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως υποστηρικτικό διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο και μόνο παράλληλα και συμπληρωματικά της δια ζώσης εκπαίδευσης. Οι περιγραφές των εκπαιδευτικών Σ9, Σ13 και Σ11 είναι εξόχως διευκρινιστικές:

«Για μένα δεν είναι το θέμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αντικαθιστά τη δια ζώσης. Η εξ αποστάσεως είναι εκπαίδευση κατ' ανάγκη μόνο. Δεν πρέπει να είναι θεσμός. Και μόνο συμπληρωματικά σε ένα σχολείο που λειτουργεί κανονικά με τη δια ζώσης. Χρειάζεται για πράγματα που αδυνατούμε να διδάξουμε στην τάξη, για καλύτερη εμπέδωση των διδαχθέντων.»

«Για να είναι απαραίτητη θα έβαζα την προϋπόθεση της σύνταξης μάλλον μιας εργασίας εκ μέρους των μαθητών. Αυτό θα έλεγα ως απαραίτητο στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Κάτι που είναι πολύ δύσκολο γιατί απαιτεί πολύ χρόνο να γίνει στη δια ζώσης εκπαίδευση.»

«Μπορούν να εφαρμόζονται παράλληλα οι δύο εκπαιδεύσεις και όχι μόνο σε περιπτώσεις κρίσεων. Γιατί όταν έρχεται η κρίση δεν έχεις το εκπαιδευτικό υλικό, δεν είσαι προετοιμασμένος. Ενώ όταν δουλεύεις από πριν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση παράλληλα με τη δια ζώσης και στο ρυθμό που θέλεις εσύ, εάν έρθει η κρίση είσαι πιο προετοιμασμένος και έχεις προετοιμάσει και τους μαθητές σου. Άρα και οι καθηγητές στο σχολείο θα βρουν ένα υλικό ήδη προετοιμασμένο. Επομένως, όλο το σχολείο επωφελείται από αυτό το πράγμα.»

6.3 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο Covid19

Ο τρίτος ερευνητικός άξονας επιχειρεί να διερευνήσει πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιβλήθηκε στα ελληνικά σχολεία λόγω της πανδημίας Covid19 μέσω της καταγραφής εμπειριών, τρόπων διαχείρισης της εν λόγω εκπαίδευσης και αποτίμησης της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά την ανάλυση των δεδομένων αναδύθηκαν τρεις θεματικές περιοχές. Η πρώτη θεματική περιοχή περιλαμβάνει 5 ερωτήσεις και εστιάζει στην επίδραση της συγκεκριμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς με υποκώδικες τους παράγοντες και τις συνέπειες της επίδρασης αυτής αλλά και την επίδραση στο ρόλο του διδάσκοντα. Αξιοποιώντας 3 ερωτήσεις, η δεύτερη θεματική αποτυπώνει τους τρόπους αντιμετώπισης και διαχείρισης από πλευράς των εκπαιδευτικών της πρωτόγνωρης γι αυτούς μορφής εκπαίδευσης. Η τρίτη θεματική περιοχή, με 3 ερωτήσεις επιχειρεί μία ευρύτερη αποτίμηση της εμπειρίας της συγκεκριμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκειά της και κατά την επιστροφή στην "ζωντανή" τάξη καθώς και της εργασιακής ικανοποίησης των διδασκόντων την περίοδο αυτή.

6.3.1. Επίδραση της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εργασία εκπαιδευτικού

Ιδιαίτερης βαρύτητας είναι η υγειονομική συνισταμένη της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου, όπου οι εκπαιδευτικοί, όπως το σύνολο των εργαζομένων, εργάστηκαν σε ένα πλαίσιο γενικότερου φόβου λόγω της πανδημίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η εκπαιδευτικός Σ8, *“ένιωσα εγκλωβισμένη, πολύ άσχημα ψυχολογικά γιατί ήταν το γενικότερο κλίμα όχι μόνο της εκπαίδευσης όπως παρέχόταν, ήταν και ο εγκλεισμός.”* 7 ερωτηθέντες, ωστόσο, τόνισαν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους παρείχε, τη δεδομένη στιγμή, τη δυνατότητα εργασίας από την άνεση της οικίας τους σε ένα εργασιακό περιβάλλον ασφαλές με τον εκπαιδευτικό Σ7 να επισημαίνει:

«Ήμουν στο σπίτι μου με την άνεσή μου και δεν χρειαζόταν να μετακινούμαι. Είχα καλό εργασιακό χώρο. Άνετο. Ήμουν σε ένα υγιές, ασφαλές περιβάλλον. Αυτός ήταν, άλλωστε, και ο σκοπός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επί covid και η προσφορά της αυτή ήταν κάτι θετικό. Να κάνουμε μάθημα προφυλαγμένοι.»

Στον αντίποδα, οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ12 πρόβαλλαν την δυσκολία της κατ’οίκον εργασίας την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τον τελευταίο να δηλώνει:

«Υπήρχε μια δυσκολία από την άποψη ότι έπρεπε να απομονωθείς σε κάποιο χώρο μέσα στο σπίτι για να έχεις ησυχία και να κάνεις μάθημα. Αυτό ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία. Να απομονωθείς από την οικογένεια.»

Όσον αφορά τη διάσταση της χρήσης ψηφιακών εργαλείων και αξιοποίησης της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο Covid19, διαπιστώθηκε ποικιλία βιωμάτων. Αναλυτικά, 8 από τους ερωτηθέντες την αντιμετώπισαν με έντονο άγχος και ανασφάλεια όσον αφορά την επάρκεια ψηφιακών μέσων και την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στη νέα εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ10 παραθέτουν:

«Στην αρχή το κυρίαρχο συναίσθημα ήταν το άγχος. Αν μπορέσω να ανταποκριθώ σε κυρίως τεχνικά διαδικτυακά θέματα σύνδεσης, σταθερότητας του δικτύου, συνδεσιμότητας των μαθητών, αν θα υπάρχουν προβλήματα που δεν μπορώ να τα ξεπεράσω, αν θα χρειαστεί τον υπολογιστή άλλο μέλος της οικογένειας, που το αντιμετωπίσαμε κι αυτό, αν η υπερφόρτωση του δικτύου δεν μου επιτρέπει να κάνω το μάθημα που θέλω και να κρατήσω τη “θέση” μου ως καθηγητής πληροφορικής που υποτίθεται θα έπρεπε να μην αντιμετωπίζει τέτοια προβλήματα.»
«Αγχωμένος ήμουν για το αν θα πετύχει η διαδικασία. Έπρεπε να κινήσεις το ενδιαφέρον των μαθητών, χωρίς να έχεις άμεση επαφή μαζί τους, χωρίς να τους βλέπεις, οπότε δεν μπορείς να το εκτιμήσεις αυτό σωστά. Και το άγχος ήταν ότι αυτά που μέσα στην τάξη αυθόρμητα διατυπώνεις, στην εξ αποστάσεως προσέχεις περισσότερο γιατί όλα καταγράφονται.»

Αντίθετα, 7 εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας, δηλαδή η αξιοποίηση της τεχνολογίας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους δημιούργησε ένα πλαίσιο κινητοποίησης, διερευνητικής διάθεσης και ενθουσιασμού για την

εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικές υπήρξαν οι αναφορές των εκπαιδευτικών Σ4 και Σ6 επ' αυτού:

«Το ότι χρησιμοποίησα τεχνολογικό εξοπλισμό δεν με άγχωσε καθόλου. Αντίθετα, μου κίνησε το ενδιαφέρον γιατί έμαθα πράγματα που δεν τα ήξερα, αναγκάστηκα βέβαια, αλλά επειδή είχα χρόνο μου άρεσε να ψάχνω και να παρουσιάζω στην τάξη. Με κινητοποίησε κάπως στα ΤΠΕ. Ήταν η αφετηρία όπου πήρα "φόρα" και άρχισα να ασχολούμαι. Ανακάλυψα κάτι καινούριο.»
«Εγώ προσωπικά το απόλαυσα και λίγο ως πρόκληση. Ήταν η πρώτη φορά που ασχολήθηκα με κάτι τέτοιο, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ήταν κάτι καινούριο. Το είδα θετικά και νομίζω και τα παιδιά το βίωσαν θετικά.»

Τέλος, από 9 εκπαιδευτικούς αναφέρθηκε άμεσα ή έμμεσα ο παράγοντας της αύξησης των ωρών εργασίας και της επακόλουθης αίσθησης κούρασης από πλευράς τους ακριβώς λόγω της καινοτόμου διάστασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και του στοιχείου της εισαγωγής ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων που απαιτούν εκ νέου προετοιμασία του διδακτικού υλικού σε συνδυασμό με τον επιτακτικό και χωρίς προγενέστερη γνώση χαρακτήρα της κατάστασης αλλά και εξαιτίας της διεύρυνσης του ρόλου των εκπαιδευτικών σε θέση ευθύνης για υποστήριξη και ενημέρωση των συναδέλφων τους. Οι εκπαιδευτικοί Σ9 και Σ11 δήλωσαν χαρακτηριστικά:

«Ήταν κάτι πρωτόγνωρο για εμάς και δεν υπήρχε ουσιαστική βοήθεια από την ηγεσία του υπουργείου. Αναγκάστηκα ουσιαστικά, με άπειρα ξενύχτια να μάθω μόνος μου πράγματα με τα οποία δεν είχα ασχοληθεί στο παρελθόν, δηλαδή έπρεπε την πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να την μάθω μόνος μου, δεν μας είχαν κάνει καμία επιμόρφωση, ξαφνικά "μας πέταξαν σε ένα πέλαγος και μας ζήτησαν να κολυμπήσουμε". Αλλά, σιγά σιγά με το πέρασ του χρόνου μπόρεσα να ανταποκριθώ μέσα από μεγάλη κούραση, μεγάλη προσπάθεια και στο τέλος η κατάσταση μου ήταν πιο εύκολη.»

«Με κούρασε γιατί ήμουν από την άλλη πλευρά που έπρεπε να ανατροφοδοτώ σε διάφορα επίπεδα. Δηλαδή τον εκπαιδευτικό, τον γονέα που είχε άγνοια μέχρι τον μαθητή που γνώριζε αλλά χρειαζόταν άλλο χειρισμό και μεγάλη υπομονή.»

6.3.1.1 Επίδραση της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ρόλο του διδάσκοντα

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γενικότερα επαναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, πόσο δε μάλλον σε περίπτωση μιας επιτακτικής και επιβεβλημένης διαδικτυακής εκπαίδευσης όπως αυτής στην πρόσφατη υγειονομική απειλή. Διατυπώθηκε, αρχικά, στους συμμετέχοντες ευθέως η ερώτηση για το πώς επηρεάστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού την περίοδο Covid19 και στη συνέχεια η ερώτηση για τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά την αποδοτικότητά τους όπως αυτή διαφαίνεται από τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Στην πρώτη ερώτηση 6 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν θετικά στην επίδραση που είχε η συγκεκριμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους και τις τεχνικές τους ως φορείς μάθησης με την εκπαιδευτικό Σ11 να δηλώνει:

«Με βοήθησε να καταλάβω ότι ό,τι έκανα μέχρι τότε θα έπρεπε να το αναθεωρήσω γιατί τα πράγματα αλλάζουν ραγδαία και θα έπρεπε να είμαι πιο προσαρμοστική και πολύ πιο θετική απέναντι στις αλλαγές αν ήθελα να είμαι εγώ καλά πρώτα απ' όλα. Θεώρησα ότι έπρεπε να προσαρμοστώ. Και να προσαρμοστώ και θετικά για να έχω μία θετική αντιμετώπιση γιατί έπρεπε οπωσδήποτε μετά να βοηθήσω και τους άλλους.»

Οι υπόλοιποι συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν σε δυσμενείς μεταβολές στον εκπαιδευτικό ρόλο. Το βασικό πρόβλημα που αναδείχθηκε από 9 ερωτηθέντες ήταν η έλλειψη ενδιαφέροντος ή και απόλυτης απουσίας των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να αδυνατούν να υλοποιήσουν τους προσδοκώμενους διδακτικούς τους στόχους. Αυτό διαφαίνεται στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ3 και Σ10:

«Δεν ήμουν ευτυχισμένη κάνοντας τη συγκεκριμένη διαδικασία γιατί καταλάβαινα ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές παρόντες. Αισθανόμουν ότι έκανα μάθημα με ελάχιστα άτομα. Το θεωρούσα υποχρέωση. Δεν με ικανοποιούσε αυτό το μάθημα. Γιατί εγώ έδινά όλο μου τον εαυτό προκειμένου να προετοιμαστώ, ήταν ξαφνικό καταρχήν όλο αυτό, να μπορέσω να ανταπεξέλθω, να εφοδιαστώ με τεχνολογικά μέσα και από την άλλη πλευρά δεν έβρισκα ανταπόκριση. Δεν το βίωσα καλά. Δεν ένοιωθα ότι αυτό ήταν εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε, και οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν και εμείς αρχίσαμε να βιώνουμε πλέον την απόρριψη.»

προσφέρω το καλύτερο δυνατό στους μαθητές και σαν εκπαιδευτικός γιατί τα βιβλία, τα εργαλεία μας, δεν τα είχαμε πλέον στη διάθεσή μας. Όχι ανεπαρκής ακριβώς. Εγώ προσπάθησα να κάνω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το μάθημα και ως προς το ωράριο και ως προς την προσπάθεια, για να έχω και ήσυχη τη συνείδησή μου ως εκπαιδευτικός. Από την πλευρά των μαθητών αυτό δεν το εισέπραξα. Γιατί ένα ελάχιστο ποσοστό μαθητών παρακολουθούσε.»

Στο ίδιο ερώτημα της επίδρασης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία μάθησης, 7 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω covid επηρεάστηκε ο βαθμός, η μορφή και η δυνατότητα εξατομικευμένης ενασχόλησης με τους μαθητές και άμεσης αλληλεπίδρασης μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί Σ4 και Σ5 παραθέτουν σχετικά:

«Δεν είχα οπτική επαφή με τους μαθητές, δεν μου άρεσε αυτό που έκανα, μπροστά σε μία "παγωμένη" οθόνη χωρίς τους μαθητές απέναντι. Χάθηκε η ανθρώπινη επαφή, η αλληλένδραση που έχουμε με τους μαθητές στη δια ζώσης εκπαίδευση.»

«Συγκρίνοντας μετά με την επαναφορά στη τάξη πιστεύω ότι ο ρόλος μου επηρεάστηκε πάρα πολύ. Γιατί η δια ζώσης επαφή που τη θεωρούμε δεδομένη παίζει πολύ μεγαλύτερο ρόλο. Η προσωπική σχέση με τον κάθε μαθητή η οποία χάνεται στην εξ αποστάσεως. Δεν μπορείς να ασχοληθείς με κάθε παιδί, να το βοηθήσεις σε κάποιους συγκεκριμένους τομείς χωρίς να παραμελήσεις πλήρως τα άλλα στη διαδικτυακή εκπαίδευση και ουσιαστικά κατευθύνεσαι αναγκαστικά να κάνεις μια διδασκαλία σαν να είναι όλοι οι μαθητές εξίσου ικανοί.»

Τέλος, σημειώθηκε από 4 εκπαιδευτικούς η διόγκωση του πλέγματος ευθύνης από πλευράς τους ως απόρροια των προαναφερθέντων αλλαγών. Χαρακτηριστική υπήρξε η τοποθέτηση της εκπαιδευτικού Σ15:

«Αίσθημα ευθύνης ότι πρέπει κι εγώ "να βάλω το λιθαράκι μου" και να μην αφήσω τους μαθητές, τουλάχιστον όσους ήθελαν και είχαν την δυνατότητα και επιθυμούσαν να διατηρήσουν μια επαφή, και να ανταποκριθώ. Πολύ μεγάλο αίσθημα ευθύνης. Γενικά ως εκπαιδευτικός η δέσμευση είναι καθημερινή. Αλλά στο σχολείο, αν κάποια μέρα δεν "πάει" καλά ένοιωθες ότι μπορείς να κάνεις διορθωτικές κινήσεις την επόμενη. Στην εξ αποστάσεως ένοιωθες ότι αυτό το κενό, η έλλειψη της διαπροσωπικής επαφής έπρεπε να καλυφθεί οπωσδήποτε.»

Σε ό,τι αφορά την επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα μαθησιακά αποτελέσματα εν καιρώ πανδημίας, στην πλειοψηφία τους οι ερωτηθέντες έκαναν λόγο για ελλιπή μαθησιακά αποτελέσματα, γνωστικά κενά, κριτική αδυναμία και μια γενικότερη κουλτούρα αδιαφορίας και παραμέλησης των μαθησιακών τους υποχρεώσεων, ιδιαίτερα εμφανή στους αδύναμους μαθητές. Αξιόλογα τα ακόλουθα αποσπάσματα των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών Σ4, Σ11 και Σ15:

«Δεν ήξεραν πώς θα γίνεται το μάθημα, δεν ήξεραν αν μπορούμε να έχουμε εποπτεία, αν θα εξετάζονται. Όταν διαπίστωσαν ότι τελικά μπορούν να «ξεφύγουν», γιατί αυτή είναι η φύση του παιδιού, αν μπορεί να αποφύγει τη διαδικασία μάθησης θα το κάνει. Με την επάνοδό μας στο σχολείο βλέπω γενιές μαθητών με μεγάλα μαθησιακά προβλήματα. Μαθητές που για όσο διήρκεσε η κρίση δεν πήραν μολύβι και χαρτί να κάνουν μία άσκηση μαθηματικών, φυσικής, να γράψουν μία έκθεση δεν μπορεί να θεωρούνται εκπαιδευμένοι στους τομείς αυτούς. Βλέπω μία αδυναμία αντίληψης.»

«Δεν αποκόμισα ως προς τη μετάδοση της γνώσης, την αίσθηση ότι πετύχαμε έστω και σε κάποιο καλό ποσοστό ο,τιδήποτε εκτός της εξαίρεσης λίγων μαθητών που είχαν οι ίδιοι τη διάθεση και την υπομονή

«Πιστεύω ότι περισσότερο τα παιδιά που έρχονται από το δημοτικό στο γυμνάσιο τώρα. Μου κάνει φοβερή εντύπωση η αδιαφορία και η απάθεια. Βασικές, στοιχειώδεις ελλείψεις. Σε μεγάλο ποσοστό μαθητών. Διαγιγνώσκω ελλείψεις αλλά και αδιαφορία. Το ότι είμαι αδιάβαστος και δεν έγινε και τίποτε. Ότι δεν πειράζει. Ότι είναι δικαίωμά μου. Θεωρώ ότι είναι απόρροια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.»

Διαφαίνεται, εντούτοις, από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ποικιλία απόδοσης ευθυνών για την παραπάνω σκιαγραφήσασα εικόνα, από την οποία απουσιάζει, ως επί το πλείστον, η αίσθηση ότι δεν επιτέλεσαν το διδακτικό τους έργο. Οι αιτίες εδράζουν στον επιτακτικό και χωρίς οργάνωση χαρακτήρα των συγκεκριμένων εξ αποστάσεως μαθημάτων αλλά και στην ίδια τη φύση γενικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντιπροσωπευτικές υπήρξαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ5 και Σ7:

«Αφαίρεσε εργαλεία που χρησιμοποιούμε στην τάξη, αφαίρεσε την επικοινωνία με τα παιδιά, αφαίρεσε την προσωπική επαφή με το μαθητή και τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές

του ανάγκες οπότε ήταν περισσότερο μονοδιάστατος ο τρόπος διδασκαλίας, δηλαδή σαν να παρακολουθείς περισσότερο ένα βίντεο που σου έδειχνε ο καθηγητής.»

«Δεν πέτυχαν οι στόχοι, οι αυστηρά καθορισμένοι διδακτικοί στόχοι που έχει κάθε μάθημα, να ικανοποιήσεις κάποιες γνώσεις, κάποιες δεξιότητες ή ικανοποιήθηκαν σε πολύ μικρό βαθμό. Και φταίει και το σύστημα. Πολλοί μαθητές παρακολουθούσαν από ένα κινητό, από μία μικρή οθόνη χωρίς να έχουν καλή σύνδεση. Τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν λίγα, πολύ μικρά.»

6.3.2 Αντιμετώπιση και διαχείριση της λόγω covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στο σύνολό τους, εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε τακτικές εσωτερικής αυτό-διαχείρισης, εργασιακής ανασύνταξης, σαφώς μεγαλύτερης διδακτικής προετοιμασίας για τη διαφοροποίηση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την κινητοποίηση των μαθητών, την αναπλήρωση του ελλείμματος προσωπικής επαφής μαζί τους και την ανατροφοδότηση των ιδίων ως τρόπους διαχείρισης της εν λόγω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. που όμως απαιτούσαν κατάθεση χρόνου και προσπάθειας.

Οι εκπαιδευτικοί Σ1, Σ6 και Σ15 τοποθετήθηκαν ως εξής:

«Τη διαχειρίστηκα. Γιατί έπρεπε να τα βγάλω και εγώ πέρα. Προσπάθησα να βρω με βάση το δικό μου αντικείμενο κείμενα που να είναι πιο ευχάριστα, δεν ακολούθησα το τί έλεγε πιστά το βιβλίο, προσπάθησα να βρω εικόνες, συνδέθηκα με το youtube όπου τα παιδιά θα μπορούσαν μέσα από τον διαμοιρασμό να κάνουν και άλλα πράγματα όχι, όμως, ουσιώδη ως προς την ύλη του μαθήματος αλλά ως προς την επικοινωνία. Διαπίστωσα αλλαγή στη συναισθηματική μου κατάσταση. Αλλιώς δεν θα τα κατάφερνα. Δεν θα τα κατάφερνα.»

«Προσπαθούσα να βρω τρόπους να κάνω το μάθημά μου πιο ελκυστικό έτσι ώστε να είναι πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές πρωτίστως και για μένα, όμως. Να ασχοληθώ, με κάτι καινούριο, να μην υπάρχει αυτή η μονοτονία του κλειστού χώρου μπροστά από μία οθόνη όπου παρακαλάς τους μαθητές να ανταποκριθούν. Άλλαξα τη διαδικασία του μαθήματος. Προσπάθησα να το εμπλουτίσω με περισσότερες παραστάσεις, το διαδίκτυο σου δίνει αυτή τη διευκόλυνση.»

«Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί "πέσαμε με τα μούτρα" καθώς δεν είχαμε καμία επιμόρφωση και καμία επαφή νωρίτερα. Ήταν ατελείωτα τα tutorials που είδαμε και εφαρμόσαμε για να διατηρήσουμε μια επαφή με τους μαθητές. Παρόλο που δεν ήταν υποχρεωτικό, προσπάθησα πάρα πολύ να μάθω νέα ψηφιακά εργαλεία για να μπορέσω έστω να δώσω κάποια πράγματα στους μαθητές μου. Με πολύ διάβασμα και προσπάθεια. Αλλά, ήταν επίπονο και κουραστικό.»

Από τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών διαφάνηκε, επίσης έντονα, ως τεχνική αντιμετώπισης της νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ενημέρωση και επιμόρφωση μέσω σεμιναρίων. Στη σχετική επιμέρους ερώτηση, 10 εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την σημαντική συμβολή αυτών στο να ανταπεξέλθουν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς αφενός τους παρείχαν νέες πληροφορίες επί ψηφιακών εργαλείων και διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών και αφετέρου διευρύναν τις ήδη υπάρχουσες σχετικές γνώσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί Σ3 και Σ9 παραθέτουν:

«Για την εξ αποστάσεως τότε παρακολούθησα τα απαραίτητα για προσωπικούς λόγους, για να μπορέσω να λειτουργήσω. Συμμετείχα για να μπορέσω να χειριστώ την εξ αποστάσεως

εκπαίδευση και έβλεπα ότι συμμετείχαν και πολλοί συνάδελφοι οπότε δεν ήθελα να υστερώ σε σχέση με τους υπόλοιπους στον τρόπο υλοποίησης του μαθήματος άρα ό,τι καλύτερο υπήρχε και μπορούσαμε να το μάθουμε, να το μάθουμε για να ανταπεξέλθουμε.»

«Συμμετείχα. Με βοήθησαν πολύ εργασιακά. Βλέπεις με άλλη προοπτική και οπτική τη διδασκαλία. Ήταν σημαντική η συμβολή τους. Κινητοποιήθηκα μέσω προσκλήσεως από το διαδίκτυο, από ενημερώσεις από άλλους συλλόγους διδασκόντων και από τον διευθυντή, από το σχολείο ουσιαστικά.»

Οι υπόλοιποι 5 εκπαιδευτικοί διατύπωσαν επιφυλάξεις όσον αφορά τις επιμορφώσεις που έγιναν την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε για να αποφύγουν την επιπλέον έκθεση στην ηλεκτρονική πληροφορία είτε διότι οι υλοποιούμενες επιμορφώσεις δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους. Δήλωσαν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ7:

«Μόνο υποχρεωτικά συμμετείχα. Το απέφευγα θα έλεγα. Γιατί υπήρχε υπερφόρτωση της ηλεκτρονικής επικοινωνίας. Από ένα σημείο και μετά δεν μπορείς να χρησιμοποιείς άπειρες ώρες την διαδικτυακή εκπαίδευση γι όλα τα θέματα.»

«Σε κάποια συμμετείχα. Για να μάθω, να γνωρίσω, να ικανοποιήσω την περιέργειά μου πώς είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Να δω πώς δουλεύει το σύστημα, τί πρέπει να κάνουμε. Αλλά και πάλι δεν έμεινα ικανοποιημένος από τα σεμινάρια που πραγματοποιήθηκαν. Ήταν πολύ θεωρητικά και αφορούσαν ιδανικά περιβάλλοντα μάθησης.»

Τέλος, η επικοινωνία τους με τον διευθυντή και τους υπόλοιπους διδάσκοντες του σχολείου αναφέρθηκε από 12 συνεντευξιαζόμενους ως τρόπος διαχείρισης της όλης κατάστασης και ταυτόχρονης συναισθηματικής τους στήριξης. Μέσω της συναδελφικής αλληλεγγύης και της ανταλλαγής προβληματισμών και πληροφοριών με τους άμεσους συναδέλφους αλλά και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα ανταπεξήλθαν στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αντιπροσωπευτικές υπήρξαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ9 και Σ10:

«Υπήρχε έντονη επικοινωνία με τους συναδέλφους. Ανταλλάσαμε μεταξύ μας μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας γνώσεις και εμπειρίες επί της διδασκαλίας με μέσα ηλεκτρονικά. Δυνατότητες μετάδοσης της γνώσης με τα εργαλεία. Δε τα γνωρίζαμε όλοι ούτε είχαμε την ίδια εμπειρία. Όποιος συνάδελφος κατακτούσε κάποια δεξιότητα ενημέρωνε άλλους συναδέλφους. Και με το διευθυντή φυσικά.»

«Εκείνη την περίοδο ο βαθμός επικοινωνίας ήταν μεγαλύτερος από την καθημερινότητα στο σχολείο γιατί μπορούσαμε να είμαστε στον δικό μας χώρο και μιλούσαμε πιο άνετα. Ενώ στον εργασιακό χώρο δεν συναντάς τον άλλο τόσο πολύ για να αναπτύξεις τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντά σου. Με βοήθησε πάρα πολύ αυτή η επικοινωνία.»

6.3.3 Εργασιακή αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην μετά covid εποχή

Στο τέλος του τρίτου θεματικού άξονα τέθηκαν ευθέως από την ερευνήτρια οι ερωτήσεις που αφορούν κατά πρώτον στο πώς αξιολογούν την εν γένει εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην διάρκεια της περιόδου covid αλλά και κατόπιν, κατά την επιστροφή τους στη δια ζώσης διδασκαλία, μέσω της διαπίστωσης του εάν

διατήρησαν τις ψηφιακές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης στη μετά- covid περίοδο, και κατά δεύτερον αν θεωρούν ότι ένοιωσαν εργασιακή ικανοποίηση κατά την επιτέλεση των συγκεκριμένων διαδικτυακών μαθημάτων. Στοιχειοθετούνται έτσι δύο αντίστοιχοι υποκώδικες..

Στην πρώτη ερώτηση, από 7 εκπαιδευτικούς αναδείχθηκε η πεποίθηση ότι η περί λόγου εκπαίδευση ήταν αναμφισβήτητα μία επιβεβλημένη εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας των ακραίων υγειονομικών συνθηκών. *“Ήταν μια κατάσταση που έπρεπε να τη βιώσουμε αναγκαστικά. Δεν μπορούσαμε να σταματήσουμε την εκπαίδευση εξαιτίας της πανδημίας”*, όπως δήλωσε χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός Σ12. Επισημάνθηκε, επίσης, από 8 εκπαιδευτικούς ο επιτακτικός και ανεπάντεχος χαρακτήρας της που σε συνδυασμό με την έλλειψη οργάνωσης και άμεσης υποστήριξης από πλευράς πολιτείας αφενός και την απουσία προηγούμενης εμπειρίας, άρα σχετικής κουλτούρας στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα αφετέρου, δημιούργησε ένα πλέγμα αμφιβολίας ως προς την αποτελεσματικότητα της. *“Όταν είναι κάτι επιβεβλημένο και απαραίτητο είναι ένα προσωρινό κομμάτι, μια γέφυρα εντελώς πρόχειρη ανάμεσα στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό”*, σύμφωνα με την πεποίθηση της εκπαιδευτικού Σ1. Παρόμοιες και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών Σ9 και Σ13:

«Έγινε λόγω ιδιαίτερων συνθηκών αλλά δεν μπορούσε να έχει αποτελέσματα. Όταν δεν υπάρχει προγενέστερη παιδεία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι δεδομένο ότι θα αποτύχει το εγχείρημα. Βέβαια αυτό έχει σχέση και με την χαλαρότητα του σύγχρονου σχολείου. Δεν μπορούμε να δούμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τελείως απομονωμένα από το γενικότερο πλαίσιο. Δηλαδή ό,τι ισχύει για τη δια ζώσης ισχύει και για την εξ αποστάσεως. Για εμάς ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας στην οποία πήγαμε απροετοίμαστοι, χωρίς όπλα από το κράτος. Δεν βοήθησε όσο έπρεπε. Δεν ήταν προετοιμασμένο κι αυτό. Δεν υπήρχε η κουλτούρα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.»

«Ήταν μία αναγκαία κατάσταση που προκρίθηκε από την πανδημία. Αν η οργάνωση φτάσει στο σημείο που θέλουμε να μας παρέχουν τεχνολογικά μέσα, να έχουμε καλή σύνδεση, εννοώ και οι μαθητές, ναι είναι κάτι θετικό. Όταν τα παιδιά έκαναν εξ αποστάσεως μαθήματα από κινητό τηλέφωνο ή δεν έχουν όλα δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, δεν μπορεί να είναι αξιόπιστη η εξ αποστάσεως. Το αρνητικό ήταν ότι έγινε γρήγορα, χωρίς οργάνωση και αφεθήκαμε για μεγάλο χρονικό διάστημα μόνοι μας οι εκπαιδευτικοί να τα καταφέρουμε. Από ένα σημείο και έπειτα που οργανώθηκε, κάτι πρόσφερε. Αλλά πρέπει να γίνεται πάντα με φειδώ και σε πολύ ακραίες καταστάσεις. Να μην γίνεται κατάχρηση»

4 εκ των ερωτηθέντων σχημάτισαν τελικά κυρίως ευνοϊκή αντίληψη περί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιβλήθηκε λόγω Covid, αναγνωρίζοντας ασφαλώς τις δυσκολίες της περίπτωσης, εκτιμώντας όμως περισσότερο τις δυνατότητες που τους παρείχε η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Χαρακτηριστικές υπήρξαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ5:

«Σαν εμπειρία πιστεύω ότι είναι θετική. Το θετικό είναι αντιμετωπίσαμε μία κατάσταση πρωτόγνωρη, προσαρμοστήκαμε στην κατάσταση αυτή, βρήκαμε τρόπο να συνεχίσουμε τη ζωή μας και το διδακτικό έργο σε ένα βαθμό που συνολικά αποτιμάται ικανοποιητικός, μη συγκρίσιμος με την δια ζώσης διδασκαλία βέβαια αλλά σε ικανοποιητικό ποσοστό ανταποκριθήκαμε στις βασικές ανάγκες και προσωπικά και σαν κοινωνία και σαν σχολείο. Αποκτήσαμε κάποιες επιπλέον δεξιότητες που χρειάστηκε για να προσαρμοστούμε σε αυτή τη νέα κατάσταση και σίγουρα τώρα διαθέτουμε περισσότερες δεξιότητες και τρόπους να αντιμετωπίσουμε μια παρόμοια δυσκολία απ' ό,τι είχαμε πριν. Αρνητική δεν την βλέπω ως εμπειρία αλλά ως μία δυσκολία που προσαρμοστήκαμε και την αντιμετωπίσαμε.»

9 συνεντευξιαζόμενοι, ενώ είχαν γενικά αρνητική αποτίμηση της εμπειρίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας, ωστόσο αναφέρθηκαν όλοι σε κάποια θετική απόρροια της. Παρατίθενται τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ7:

«Είναι ωραίο να έχεις εμπειρίες ακόμη κι αν δεν είναι οι καλύτερες. Μου έδωσε σίγουρα κάτι που δεν είχα σκεφτεί, ότι θα μπορούσα να αναπληρώσω ένα μάθημα και ίσως με άριστο τρόπο αν μάθαινα, να πληρώσω τα κενά ενός μαθητή/-τριας για ένα διάστημα που λείπει. Δηλαδή, ότι δεν χάθηκε ο κόσμος, αν δεν πας για ένα χρονικό διάστημα στην τάξη, αλλά μου έδειξε από την άλλη πλευρά ότι αν αυτό επιβεβλημένα γίνεται για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι αποτυχημένο ή τουλάχιστον δεν έχουμε βρει ακόμα τον τρόπο να έχει μαθησιακά αποτελέσματα.»

«Καταρχήν ήταν ένα μέτρο το οποίο ήταν εντελώς άγνωστο πριν, οπότε μπορείς να το αξιολογήσεις θετικά ότι ήταν κάτι από το μηδέν, δηλαδή από το να μην κάνουμε καθόλου μαθήματα. Δημιουργήθηκε κάτι. Ήταν θετικό το ότι υπήρχε έστω ένα πρόγραμμα. Και είχες έστω και μια μικρή επαφή με τους μαθητές που αν δεν υπήρχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα τους έβλεπες μετά από πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα. Είχες μία επαφή, μία *minimum* επαφή. Αρνητικά, ότι δεν υπήρχε ουσιαστική επικοινωνία, ότι οι μαθητές άρχισαν να τεμπελιάζουν, ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν πενιχρά.»

Τέλος, 3 εκ των ερωτηθέντων διαμόρφωσαν απόλυτα αρνητική αντίληψη, ως άνθρωποι και ως εκπαιδευτικοί, σχετικά με την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων κατά την πανδημία με την εκπαιδευτικό Σ8 να αποφαίνεται ακολούθως:

Όσον αφορά στην ερώτηση για την υιοθέτηση ή μη των τεχνικών διδασκαλίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη δια ζώσης, 12 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τις χρησιμοποιούν και στην "πραγματική" τάξη γιατί όπως δήλωσε η εκπαιδευτικός Σ4, "έχει εξελιχθεί η εκπαίδευση και με τα ευρωπαϊκά προγράμματα πρέπει να χρησιμοποιούμε στο μάθημα και τεχνολογικό υλικό." Χαρακτηριστική και η δήλωση του εκπαιδευτικού Σ9:

«Έχω διατηρήσει κάποια ψηφιακά περιβάλλοντα γιατί καταρχάς με βοηθάνε πάρα πολύ στην εξοικονόμηση χρόνου και φωτοτυπιών. "Ανεβάζω" υλικό για τους μαθητές που θέλουν κάτι επιπλέον. Επίσης για προβολές και παρουσιάσεις.»

Κάποιοι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για περιορισμένη εφαρμογή ψηφιακών διδακτικών τακτικών στην δια ζώσης εκπαίδευση λόγω απουσίας ή και έλλειψης

τεχνολογικού εξοπλισμού στο πραγματικό σχολείο Ως αντιπροσωπευτική της ανωτέρω θέσης παρατίθεται η δήλωση της εκπαιδευτικού Σ3:

«Νομίζω ότι έβαλα περισσότερο τη χρήση των ΤΠΕ στο μάθημα. Ανακάλυψα καινούριες ιστοσελίδες, προσομοιώσεις γιατί αλλιώς πώς θα κάναμε μάθημα διαδικτυακά; Και αυτό το χρησιμοποίησα και το χρησιμοποιώ στο δια ζώσης μάθημα αρκεί να μου δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσω ΤΠΕ. Θα ήθελα να υπάρχει όλος αυτός ο εξοπλισμός σε κάθε τάξη για να μπορούν οι μαθητές να κάνουν στο τμήμα τους και στο θρανίο τους τη δουλειά που χρειάζεται.»

Σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, διαφάνηκε μονομερής ικανοποίηση, δηλαδή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από μεμονωμένες πτυχές της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, 5 συνεντευξιαζόμενοι αναφέρθηκαν στην αίσθηση πληρότητας από το ότι κατάφεραν ατομικά αλλά και ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, επιδεικνύοντας αίσθημα ευθύνης και αλληλεγγύη, να ανταποκριθούν σε μία εντελώς άγνωστη σε αυτούς εκπαιδευτική διαδικασία και επιπρόσθετα να κινητοποιηθούν και να κατακτήσουν νέες δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί Σ2 και Σ6 αναφέρουν:

«Διάβασα αρκετές φορές τις οδηγίες αλλά ένοιωθα σε κάθε βήμα ότι τα κατάφερα, ένοιωθα πραγματικά ικανοποίηση που ασχολήθηκα και αποκόμισα γνώσεις. Ένοιωθα εργασιακή ικανοποίηση γι αυτό και δεν είχα άγχος από ένα σημείο και έπειτα.»

«Ήταν μια πολύ μεγάλη πρόκληση στην οποία ανταποκριθήκαμε σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά. Ως κλάδος. Ως εκπαιδευτικοί.. Ήρθε ξαφνικά, δεν το είχαμε επιχειρήσει ξανά και παρόλα αυτά ανταποκριθήκαμε και άμεσα και πολύ καλά. Πρωτίστως το εισπράττω από τον εαυτό μου αυτό αλλά έχω την ίδια αίσθηση και συνολικά, γνωρίζοντας και τη δουλειά που έκαναν οι συνάδελφοι με τους οποίους συνεργάζομαι, βλέποντας και το ζήλο που επέδειξαν για να μπορέσουν να είναι αποδοτικοί στην εργασία τους.»

Επίσης, 6 εκπαιδευτικοί άντλησαν κάποιο είδος εργασιακής πληρότητας από τη δυνατότητα που τους παρείχε η συγκεκριμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευση να διατηρήσουν μια υποτυπώδη επικοινωνία με τους μαθητές τους την περίοδο του εγκλεισμού και από την έστω και σε μικρό ποσοστό ανταπόκριση τους στην μαθησιακή διαδικασία που συνέβαλε στην ανατροφοδότηση του διδάσκοντα. Ιδιαίτερα έντονες υπήρξαν οι τοποθετήσεις του εκπαιδευτικού Σ10:

«Έστω και αν λίγοι μαθητές, οι οποίοι κράτησαν επικοινωνία, έδειχναν ενδιαφέρον και εξέφραζαν απορίες και ανταποκρίνονταν στις ασκήσεις δημιουργούσε κάποια ικανοποίηση. Από την πλευρά των μαθητών μόνο αντλούσα ικανοποίηση.»

Η απουσία, εντούτοις, άμεσης επαφής των εκπαιδευτικών με την μαθητική κοινότητα και η αίσθηση αναποτελεσματικότητας ως προς τους διδακτικούς στόχους, η οποία αποτυπώθηκε σαφώς στην προηγούμενη θεματική ενότητα, υπήρξε καθοριστικής σημασίας για το σύνολο των ερωτηθέντων να δηλώσουν όχι μόνο απουσία εργασιακής ικανοποίησης αλλά αντίθετα *“εργασιακή εξουθένωση και κόπωση”*, με την εκπαιδευτικό Σ6 να λέει χαρακτηριστικά, *“Κάποια στιγμή σκέφτηκα.*

Ανοίξτε τα σχολεία και ας κολλήσουμε όλοι τον ιό". Σχετικές και οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ4:

«Νομίζω ότι κανένας δεν ένοιωσε εργασιακή ικανοποίηση. Πολύ δύσκολα θα την ένοιωθες την εργασιακή πληρότητα γιατί δεν υπήρχε τρόπος αξιολόγησης, τουλάχιστον με τον τρόπο που θα ήθελα εγώ. Για μένα δεν ήταν αξιολόγηση να μου στείλει κάποιος στην e-class μια άσκηση, αλλά να δω εκείνη την ώρα τί κάνει, κάτι το οποίο δεν έβλεπα. Μου δημιουργούσε μία εσωτερική "νέκρα". Δεν εισέπραττα τίποτα από τους μαθητές, από τον τρόπο που με κοιτούσαν, από την απορία τους, δεν ήξερα αν ήταν εκεί. Ένιωθα τελείως ανεπαρκής ώρες, ώρες. Η τέλος πάντων επάρκεια υπήρχε με έναν πολύ μικρό αριθμό μαθητών, το οποίο είναι αποτυχία όταν δεν μπορείς να έχεις όλη την τάξη.»

«Δεν ήμουν ευτυχισμένη κάνοντας τη συγκεκριμένη διαδικασία γιατί καταλάβαινα ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές παρόντες. Αισθανόμουν ότι έκανα μάθημα με ελάχιστα άτομα. Το θεωρούσα υποχρέωση. Δεν με ικανοποιούσε αυτό το μάθημα. Γιατί εγώ έδινα όλο μου τον εαυτό προκειμένου να προετοιμαστώ, ήταν ξαφνικό καταρχήν όλο αυτό, να μπορέσω να ανταπεξέλθω, να εφοδιαστώ με τεχνολογικά μέσα και από την άλλη πλευρά δεν έβρισκα ανταπόκριση. Δεν το βίωσα καλά. Δεν ένοιωθα ότι αυτό ήταν εκπαιδευτική διαδικασία.»

6.4 Φορείς και δράσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στον τέταρτο ερευνητικό άξονα επιχειρείται η καταγραφή των προσωπικών εκτιμήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές επιτυχούς υλοποίησης εξ αποστάσεως μαθημάτων. Η διερεύνηση του άξονα πραγματοποιήθηκε μέσω έξι ερωτήσεων με την ανάλυση των οποίων η ερευνήτρια προσπάθησε να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αφενός όσον αφορά τους φορείς που σχετίζονται με την ορθή υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου τις αντίστοιχες δράσεις που ενδείκνυται να υιοθετήσουν προς την κατεύθυνση αυτή. Οι θεματικές περιοχές οριοθετήθηκαν με βάση τους φορείς και είναι οι ανώτατες δομές, η σχολική μονάδα και ο εκπαιδευτικός.

6.4.1 Ανώτατοι εκπαιδευτικοί φορείς και δράσεις

Ήταν απόλυτα σαφές από τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων ότι το υπουργείο παιδείας με τις κατά τόπους διευθύνσεις εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής, αποτελεί πρωταρχικό φορέα στην προσπάθεια ενσωμάτωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. μέσω ποικίλων δράσεων ανασχεδιασμού του πλαισίου της εν λόγω εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, 9 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και τεχνολογικής υποστήριξης εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων ή οικονομικής τους ενίσχυσης για την προμήθεια των απαραίτητων

ηλεκτρονικών μέσων, τα οποία ο εκπαιδευτικός Σ7 χαρακτήρισε *“εργαλεία δουλειάς”*.

Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ7 και Σ11 προσέφεραν μία ιδιαίτερη οπτική:

«Αν πρέπει να ασχοληθούμε τόσο πολύ με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, θα πρέπει να ικανοποιηθούμε κι εμείς, ως εκπαιδευτικοί, με άλλους τρόπους. Να βελτιώσουν και την υλικοτεχνική υποδομή μας και το μισθό μας για να επιτύχει αυτό το σύστημα. Δηλαδή δεν μπορεί να είναι κάτι νέο και να απαιτείται να το εξελίξουμε χωρίς να κερδίσουμε κάτι. Το υπουργείο Παιδείας να παρέμβει και με παροχές και με καλύτερες υποδομές.»

«Θα μπορούσε να συμβάλει το Υπουργείο Παιδείας με τα υλικοτεχνικά μέσα. Χωρίς εξοπλισμό δεν μπορείς να κάνεις τίποτε. Χρειάζεσαι και το ισχυρό internet, χρειάζεσαι και τις καλωδιώσεις στα τμήματα, χρειάζεσαι διαδραστικούς πίνακες, tablet ανά μαθητή.»

Σεμινάρια κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση εξ αποστάσεως μαθημάτων και πλαίσιο καθοδήγησης υπό την ευθύνη του υπουργείου παιδείας καταγράφηκαν από 8 ερωτηθέντες ως δράση που συνίσταται για την κατά το δυνατό ορθότερη λειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Σ4 δήλωσε:

«Με σεμινάρια, με ένα “μπούσουλα” δηλαδή. Να αποφασίζω κι εγώ για το μάθημά μου αλλά να έχω κατευθυντήριες γραμμές Με συμβούλους να συζητώ μαζί τους το υλικό που υπάρχει και να έχω την έγκρισή τους ότι το χρησιμοποιώ σωστά και έχει αποτέλεσμα. Να μου δείξει πώς να διαχειριστώ σωστά μια μικτή τάξη. Να έχω καθοδήγηση. Αυτό είναι πολύ βασικό. Για να βελτιωθώ κι εγώ και να αποδίδω ως εκπαιδευτικός και να μαθαίνουν τα παιδιά.»

Πέραν, όμως, των επιμορφώσεων επισημάνθηκε από 7 συνεντευξιζόμενους η αναγκαιότητα παροχής από το υπουργείο παιδείας εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που να απευθύνονται σε εύρος τεχνολογικών δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, καθώς και υλικού εξ αποστάσεως διδασκαλίας προσβάσιμο και διαχειρίσιμο από την εκπαιδευτική κοινότητα. Χαρακτηριστικές ήταν οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ7 και Σ13:

«Το ίδιο το κράτος με τους φορείς που ασχολούνται με την επικοινωνία και τα δίκτυα να κάνουν αρτιότερα, πιο εργονομικά, πιο εύλικτα τα προγράμματα για τον εκπαιδευτικό, πιο ελκυστικά και πιο εύκολα τα ψηφιακά περιβάλλοντα για τον μαθητή.»

«Το υπουργείο παιδείας και το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής πολιτικής θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην παροχή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού που είναι το διαρκές ζητούμενο. Δεν έχουμε εκπαιδευτικό υλικό για εξ αποστάσεως μαθήματα. Αυτό που έχουμε είναι ελλείψεις. Δεν ξέρω αν προσαρμόζεται πάντα στη διδασκαλία. Δεν είναι επικαιροποιημένο. Είναι υπό τη μορφή σεμιναρίων που έχουν μεγάλοπνοους στόχους μη πραγματοποιήσιμους.»

Τέλος, 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην σύνταξη από το υπουργείο παιδείας πλαισίου κανόνων και ρυθμίσεων προς την εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να επιτευχθεί κουλτούρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αντίστοιχης οργάνωσης της σχολικής μονάδας και τάξης. Η εκπαιδευτικός Σ1 υπήρξε ιδιαίτερα περιγραφική:

«Θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι η τάξη καλύτερα οργανωμένη και με έλεγχο δηλαδή να είναι πάντα η κάμερα ανοιχτή και αυτό να επιβάλλεται στην ουσία. Ένας άλλος τρόπος θα μπορούσε να είναι μια καλή προετοιμασία, να ξέρεις για πόσο καιρό θα γίνει αυτό. Το Υπουργείο Παιδείας ίσως θα μπορούσε να οργανώσει κάποιες περιόδους δοκιμαστικές που δεν θα

εντάσσονταν στο πρόγραμμα στις οποίες θα δοκιμάζαμε μια ενότητα ο καθένας μας με διάφορους τρόπους, να ήταν δηλαδή επιβεβλημένο ως προς αυτό, να χρησιμοποιούσαμε όλα αυτά τα μέσα και να κάναμε μία σύγκριση ποιιά είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα της κάθε μεθόδου διδασκαλίας που εφαρμόστηκε. Μία δοκιμαστική περίοδος, σίγουρα πολύ μικρής διάρκειας αλλά με συγκρινόμενα αποτελέσματα.»

Από τους συνεντευξιζόμενους μόνο οι εκπαιδευτικοί Σ5 και Σ8 θεώρησαν ως φορέα διαμόρφωσης θετικών συνθηκών υλοποίησης εξ αποστάσεως μαθημάτων τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, με ιδιαίτερη αναφορά εκτός των άλλων, και από τους δύο, στην ενασχόληση τους με τον ψυχισμό εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση. Υποστηρίζοντας τα ανωτέρω η εκπαιδευτικός Σ8 δήλωσε:

«Σίγουρα θα έπρεπε να προσφερθεί μία στήριξη, δηλαδή μια ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας όπου θα μπορούσε κάποιος να πάρει συμβουλές πάνω στο πώς θα διαχειριστεί κάποια θέματα.. Όχι το υπουργείο παιδείας, κάποιες πανεπιστημιακές μονάδες οι οποίες θα μπορούσαν να προσφέρουν τεχνική υποστήριξη, επιμόρφωση καθώς επίσης και ψυχολογική στήριξη. Διότι ξαφνικά όλοι κληθήκαμε να εφαρμόσουμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς να ξέρουμε τίποτε για αυτή, στηριζόμενοι μόνο στις γνώσεις που έχει ο καθένας μας.»

6.4.2 Σχολική κοινότητα και δράσεις

Η δεύτερη θεματική περιοχή αφορά στην σχολική μονάδα ως φορέα που δύναται να υποστηρίξει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στις δράσεις που μπορεί να πραγματοποιήσει με τη συγκεκριμένη αυτή στόχευση. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στο σχολείο με τη διττή του υπόσταση, ως απρόσωπου οργανισμού σε λειτουργία, και ως έμπυχης εκπαιδευτικής κοινότητας. Συνολικά, 12 από τους ερωτηθέντες πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην βελτίωση της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα, 7 συνεντευξιζόμενοι επεσήμαναν την δυνατότητα της σχολικής μονάδας να ενισχύει με τεχνολογικό εξοπλισμό διδάσκοντες και διδασκόμενους, με εσωτερικές διεργασίες αλλά και με πλέγμα συνεργασιών με την τοπική αυτοδιοίκηση και τους συλλόγους γονέων-κηδεμόνων, στηριζόμενοι στην εμπειρία τους κατά την πρόσφατη υγειονομική απειλή. Οι εκπαιδευτικοί Σ6 και Σ11 δήλωσαν σχετικά:

«Το σχολείο θεωρώ ότι θα μπορούσε να βοηθήσει να υλοποιηθούν αποτελεσματικά εξ αποστάσεως μαθήματα. Αν του ανατεθούν και οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες. Προφανώς θα μπορούσε. Και έκανε κιόλας το σχολείο. Ένα παράδειγμα. Στην πρόσφατη εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπήρχαν συνάδελφοι που δεν είχαν υπολογιστή ή φορητό υπολογιστή ή tablet ή δεν γνώριζαν πολύ καλά τη χρήση τους και έκαναν διαδικτυακά μαθήματα στο σχολείο. Διέθεσε το σχολείο τους υπολογιστές και ο διευθυντής ήταν εδώ για να βοηθήσει.»

«Η εμπειρία μου έδειξε ότι κατά την περίοδο covid όλοι ήθελαν να βοηθήσουν. Για παράδειγμα, σε οικογένειες που δεν είχαν τη δυνατότητα για υλικοτεχνική υποδομή, tablet, ιντερνέτ υπήρχε μια άμεση συνεργασία του σχολείου με τον δήμο και δόθηκαν υλικά στους μαθητές προκειμένου να είναι μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.»

Από 7 εκπαιδευτικούς υποστηρίχτηκε η πεποίθηση ότι το σχολείο οφείλει και δύναται να παρέχει καθοδήγηση και τεχνογνωσία σε ό,τι αφορά στη διενέργεια εξ αποστάσεως μαθημάτων, είτε σε συνεργασία με ειδικούς είτε μέσω ενδο-επιμόρφωσης. Χαρακτηριστικές υπήρξαν οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ12 και Σ14:

«Υπάρχουν συνάδελφοι που γνωρίζουν και μπορούν να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους. Δεν νομίζω ότι πρέπει να γίνονται όλα τόσο τυπικά μέσω σεμιναρίων και μέσω επιμορφώσεων.»

«Το σχολείο μπορεί να ενδο-επιμορφώσει τους εκπαιδευτικούς μέσω δια ζώσης σεμιναρίων σε εργαλεία web02. Παράλληλα με όλα τα άλλα επιμορφωτικά προγράμματα που "τρέχουν", το σχολείο μπορεί να παρέχει ενδο-επιμόρφωση γιατί οι εκπαιδευτικοί είναι παρόντες και υπάρχει η δυνατότητα άμεσης βοήθειας από τον επιμορφωτή στον επιμορφούμενο.»

Ο εκπαιδευτικός Σ5 συνοψίζει εύστοχα τις προαναφερθέντες πεποιθήσεις.

«Το σχολείο να παρέχει βελτιωμένη υλικοτεχνική υποδομή, να παράσχει χώρους και γρήγορη σύνδεση για εκπαιδευτικούς που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από το σπίτι πάντα, και να υπάρχει και τρόπος να βοηθηθούν συνάδελφοι οι οποίοι αντιμετωπίζουν κάθε είδους πρόβλημα, όπως μη εξοικείωσης με την τεχνολογία. Δηλαδή θα πρέπει να διατεθούν πόροι και άτομα ώστε να είναι "αντιμετωπιστές" προβλημάτων, να επιλύουν προβλήματα εκπαιδευτικών και μαθητών που αδυνατούν να ανταποκριθούν λόγω τεχνολογίας, λόγω έλλειψης χρόνου, λόγω μη εξοικείωσης με τους κανόνες της τεχνολογίας.»

Αναφορά έγινε από 3 εκπαιδευτικούς στην αρμοδιότητα της σχολικής μονάδας να οργανώσει τα διαδικτυακά μαθήματα προσδιορίζοντας τις κατευθυντήριες γραμμές εφαρμογής τους και καλλιεργώντας κουλτούρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτικός Σ1 τοποθετήθηκε επί αυτού ακολούθως:

«Το σχολείο θα μπορούσε να κάνει εξ αποστάσεως δοκιμαστικά μαθήματα στους μαθητές ή να τους δείξει μια υποδειγματική αίθουσα και να καλεί τα παιδιά, να τους δείξει ότι θα έπρεπε όλοι να είναι στην ώρα τους, ότι η αίθουσα κλειδώνει και ότι δεν μπορεί να μπαίνει ο καθένας μέσα, να τους δείξει τέλος πάντων έναν κανονισμό το οποίον τα παιδιά πολύ εύκολα θα αντιλαμβάνονταν. Να έχουν την αίσθηση ότι είναι σε μια τάξη και όχι στο κρεβάτι ή στην τραπεζαρία τρώγοντας. Και οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο μπορούν να δείξουν ποιοί είναι οι κανόνες σε μια διαδικτυακή τάξη. Να δημιουργήσουν κουλτούρα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.»

Ωστόσο, έντονος προβληματισμός και αμφισβήτηση, ως προς την αποτελεσματικότητα των δράσεων και τις δυνατότητες του σχολείου να υποστηρίξει μια σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαφάνηκε στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ8 και Σ13 με τον τελευταίο να δηλώνει:

«Έτσι όπως λειτουργεί το σχολείο αποκλείεται. Πολύ δύσκολο. Δεν υπάρχει τεχνογνωσία. Ποιός θα το συντονίσει όλο αυτό; Δεν μπορούμε να συντονιστούμε για άλλα πράγματα λόγω γραφειοκρατίας.»

6.4.3 Άτομο και δεξιότητες

Η τρίτη θεματική περιοχή εμπεριέχει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το προφίλ του εκπαιδευτικού που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες

της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς και στις δράσεις σε ατομικό επίπεδο που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της υπό μελέτη εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο. Περιλαμβάνει δύο θεματικές, η πρώτη αφορά στις δεξιότητες που καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να διενεργήσει εξ αποστάσεως μαθήματα και η δεύτερη επιχειρεί να ανιχνεύσει πιθανή καλλιέργεια ή ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων στους εκπαιδευτικούς μετά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη διάρκεια της πανδημίας.

6.4.3.1 Δεξιότητες εκπαιδευτικών στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Στο σύνολό τους οι ερωτηθέντες θεωρούν πρωτίστως απαραίτητο εφόδιο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσει να διεκπεραιώσει την εξ αποστάσεως διδασκαλία, το να έχει σαφή τεχνογνωσία, ευχέρεια στην αξιοποίηση των τεχνολογικών εργαλείων και εφαρμογών αλλά πρωτίστως να *“μην φοβάται την τεχνολογία γιατί η τεχνολογία είναι σαν την οδήγηση. Αν φοβάσαι να οδηγήσεις, χρησιμοποιείς το αυτοκίνητο για μια συγκεκριμένη διαδρομή και έχεις τόσο άγχος που θεωρείς τελικά ότι δεν αξίζει τον κόπο”*, κατά τη χαρακτηριστική δήλωση της εκπαιδευτικού Σ1. Παρόμοια τοποθετήθηκαν και οι εκπαιδευτικοί Σ3 και Σ8:

«Πολύ “ψαγμένος” σχετικά με την τεχνολογία. Αυτό είναι το σημαντικότερο. Εκτός από την πολύ καλή γνώση του αντικειμένου του, πρέπει να είναι γνώστης της τεχνολογίας. Ένα εκπαιδευτικό που μπορεί να ανταπεξέλθει σε ένα μάθημα εξ αποστάσεως τον θεωρώ “τον κύριο Γρανάζη” της επιστήμης μου.»

«Βασικό είναι να έχει τεχνικές γνώσεις όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πλατφόρμες ή προβλήματα που μπορεί να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος γιατί αυτό θα τον βοηθήσει να έχει λιγότερο άγχος. Διότι αν επικεντρωθεί αποκλειστικά και μόνο και αναλωθεί στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων, χάνει το μάθημα.»

Κατά το ήμισυ οι ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι εκτός από την προαναφερθείσα τεχνογνωσία απαιτείται προγενέστερα η υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό κουλτούρας “δια βίου μάθησης”. Να είναι, δηλαδή, ο διδάσκων θετικός στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, που επηρεάζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης, να αυτοβελτιώνεται, ως διδάσκων και παιδαγωγός, συνεχώς μέσω επιμορφώσεων, *“να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να επιζητά την εποπτεία και την καθοδήγηση από ειδικούς”*, και *“να έχει πίστη σε αυτό που κάνει, ότι μπορεί να βοηθήσει, να μη την κάνει την εξ αποστάσεως απλά γιατί πρέπει”*, όπως επεσήμαναν χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί Σ4 και Σ7. Αυτό το στοιχείο διαφάνηκε έντονα στις δηλώσεις και των εκπαιδευτικών Σ8 και Σ13:

«Η καλή διάθεση που έχει να μαθαίνει νέα πράγματα και να τα εφαρμόζει, δια βίου μάθηση δηλαδή. Διότι αν ο εκπαιδευτικός μένει αποκλειστικά σε αυτά που γνωρίζει και έχει τη

νοοτροπία "δεν θέλω να ασχοληθώ με τίποτε άλλο πέραν αυτών που ξέρω", δεν θα τον βοηθήσει αυτού του είδους η νοοτροπία. Άρα, να είναι "ανοιχτός" στη νέα γνώση.»

«Δεν υπάρχει περίπτωση κάποιος εκπαιδευτικός ο οποίος δεν έχει φιλοδοξίες για αυτοβελτίωση να διακριθεί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Προφανώς θα "θαφτεί" μέσα στο γενικότερο κλίμα. Να μπορεί να αφογκράζεται τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προσαρμόζει ανάλογα την εξ αποστάσεως διδασκαλία με τρόπο που κάτι θα χάσεις, κάτι θα κερδίσεις. Ενδεχομένως δεν θα επιτύχεις όλους τους στόχους που θα είχες αν έκανες τη δια ζώσης διδασκαλία αλλά θα επιτύχεις κάποια άλλα πράγματα που ενδεχομένως θα μείνουν περισσότερο στα παιδιά. Δεξιότητα παραγωγής πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού, όσο αυτό είναι δυνατό μέσα από επιμόρφωση, κάτι που δεν γίνεται εύκολα. Δεξιότητα ανατροφοδότησης. Δηλαδή να καταλαβαίνεις τα ενδιαφέροντα των μαθητών και να προσαρμόζεις ανάλογα τη διδασκαλία.»

Κατά την πεποίθηση 6 ερωτηθέντων, θεωρήθηκε, επίσης, ουσιώδης η επικοινωνιακή δεξιότητα ώστε ο διδάσκων να υλοποιεί "κατά το δοκούν" εξ αποστάσεως μαθήματα, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω τεχνολογικών εργαλείων, οπότε ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι "έξτρα επικοινωνιακός, πολύ περισσότερο από ό,τι είναι μέσα στην τάξη για να καλύψει αυτή την απόσταση", κατά τον εκπαιδευτικό Σ6. Αντιπροσωπευτική ήταν η δήλωση του εκπαιδευτικού Σ5:

«Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός με κάποιο τρόπο να έχει επιτύχει συγκερασμό μεταξύ του να επικοινωνήσει με τα παιδιά και ατομικά χωρίς να βλάψει τη διαδικασία του μαθήματος. Να βρει τρόπο να καλύψει το κενό της προσωπικής επικοινωνίας και της ατομικής ενασχόλησης με τον μαθητή. Να είναι επικοινωνιακός.»

Ένα ακόμη στοιχείο για να είναι αποδοτική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στο οποίο αναφέρθηκαν 8 συνεντευξιαζόμενοι, αφορούσε στην υιοθέτηση οργανωτικών μεθόδων και επίδειξη ιδιαίτερης εργατικότητας από πλευράς εκπαιδευτικών, "να αφιερώνει πολλές ώρες πάνω στο αντικείμενο του στην εξ αποστάσεως διδασκαλία", όπως τόνισε η εκπαιδευτικός Σ2. Σχετική ήταν και η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού Σ9:

«Να διαθέτει ο εκπαιδευτικός χρόνο και περισσότερη προετοιμασία για να οργανώνει το μάθημά του. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχει το πρόβλημα ότι δεν έχεις το χρόνο να προσαρμόσεις την παρουσίαση εκ νέου στο αντικείμενο και να μπορείς και να κρατήσει το ενδιαφέρον των άλλων.»

6.4.3.2 Δεξιότητες που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί στην επί covid εξ αποστάσεως διδασκαλία

Στην συντριπτική τους πλειοψηφία - 13 εκ του συνόλου - οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την πεποίθηση ότι μέσω της επιβαλλόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας καλλιέργησαν ή ενίσχυσαν περισσότερο τις δεξιότητές τους στη χρήση τεχνολογικών μέσων και συγκεκριμένων διδακτικών ψηφιακών

εργαλείων αλλά και ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό διαφάνηκε με σαφήνεια στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών Σ4, Σ5 και Σ14:

«Ανακάλυψα ότι είναι καλή η χρήση των ψηφιακών εργαλείων για το μάθημα, δεν διασπάται η προσοχή των παιδιών, τους βοηθάει λίγο η εικόνα στη συγκέντρωση. Έχουν βαρεθεί το βιβλίο. Ζούμε στην εποχή της τεχνολογίας. Και τα παιδιά συμβαδίζουν με τις εξελίξεις.»

«Βελτιώθηκαν οι γνώσεις μου, έψαξα καινούρια πράγματα, έλεγξα κατά πόσο όντως αποδίδουν όπως τα είχα στο νου μου, διαπίστωσα σημαντικές διαφορές, τρόπους διδασκαλίας που πίστευα ότι θα αποδίδουν αναγκάστηκα να τους αλλάξω ή να τους τροποποιήσω, να τους συνθέσω με άλλους τρόπους μάθησης.»

«Απέκτησα γνώσεις πάνω στα ψηφιακά πακέτα που έπρεπε να δουλέψουμε. Και εξέλιξα ό,τι γνώριζα για τεχνολογικά θέματα, έμαθα για τα εργαλεία εξ αποστάσεως διδασκαλίας και επικοινωνίας με τους μαθητές. Τώρα χρησιμοποιώ αυτά που έμαθα εκείνη την περίοδο.»

6 ερωτηθέντες υποστήριξαν ότι ενίσχυσαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ή τις μετασχημάτισαν εξαιτίας του ιδιαίτερου χαρακτήρα των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Αντιπροσωπευτικές υπήρξαν οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών Σ1 και Σ2:

«Στη δια ζώσης εκπαίδευση προσπαθώ να έχω επικοινωνία, μιλάω με τα παιδιά πάντα, στην εξ αποστάσεως ήμουν πιο προσεκτική γιατί δεν ήξερα και ποιός άκουγε. Αν με παρακολουθούσε κάποιος γονέας. Στην εξ αποστάσεως το επικοινωνιακό κομμάτι απλά το έκανα πιο επιστημονικό.»

«Το επικοινωνιακό κομμάτι θέλει πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια. Δεν υπάρχει σταθερότητα. Μπορεί κάποια πράγματα να ανατρέπονται, ενώ στην κανονική τάξη είναι παγιωμένα, θετικά και αρνητικά. Όντως, βρήκα κάποιους διαφορετικούς τρόπους να προσεγγίσω τα παιδιά.»

Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η εργασιακή ικανοποίηση, ως όρος, είναι πολυσυζητημένος με εύρος μελετών στοχευμένων στην ερμηνεία και ανάλυσή της, πολυπαραγοντικός καθώς πληθώρα παραγόντων, τόσο σε προσωπικά χαρακτηριστικά όσο και στο περιβάλλον εργασίας, έχουν αποδειχθεί ερευνητικά ότι συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και πολυσήμαντος διότι μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην συνολική ευημερία, ψυχική και σωματική, του εργαζόμενου αλλά και στην εξέλιξη του ίδιου του οργανισμού. Η εργασιακή ικανοποίηση συνιστά θεμελιώδη παράγοντα της αποτελεσματικότητας στην εργασία σε όλους τους εργασιακούς χώρους, πόσο μάλλον στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο εργαζόμενος, δηλαδή ο διδάσκων, είναι ο κατεξοχήν υπεύθυνος για την ποιοτική διδασκαλία, τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των αυριανών πολιτών, την εξέλιξη της σχολικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας καθώς και τη βελτίωση του επιπέδου ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στον ήδη πολύπλευρο επαγγελματικό ρόλο τους, με την πανδημία του COVID-19, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να ανταποκριθούν σε ακόμη απαιτητικότερες συνθήκες εργασίας εξαιτίας της παύσης των δια ζώσης μαθημάτων. Η βίαιη μεταφορά της δια ζώσης εκπαίδευσης σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον είχε αυτή καθαυτή αρνητικό αντίκτυπο στον εκπαιδευτικό κόσμο (Alhumaid, Ali, Waheed, Zahid & Habes, 2020; Todd, 2020; Zhang, 2020). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις και τα βιώματα των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας και τον αντίκτυπο στην εργασιακή τους ικανοποίηση βάσει των πεποιθήσεων τους περί των συνθηκών και παραγόντων που ευνοούν την εργασιακή τους πληρότητα.

7.1 Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η στενή συνάφεια του “τί είναι” η εργασιακή ικανοποίηση και του “ποιοί παράγοντες συντελούν στο συναίσθημα της εργασιακής ικανοποίησης” είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί ενίοτε να επιχειρούν να προσδιορίσουν την έννοια της ικανοποίησης στο χώρο εργασίας τους, με τις συνθήκες που ευνοούν την εμφάνισή της. Ωστόσο, η εργασιακή ικανοποίηση αναγνώστηκε από τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ως μία συναισθηματική κατάσταση όπου νοιώθουν καλά στην εργασία τους, βιώνουν ευχαρίστηση, αίσθηση ελευθερίας και πληρότητα κατά την

επιτέλεση της και δηλώνουν εν γένει ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Η διάθεση που επιδεικνύουν, όμως, στον εργασιακό τους χώρο δύναται να εμπεριέχει και το αντίθετο αίσθημα της ψυχολογικής πίεσης, του άγχους ακόμη και της άρνησης από πλευράς τους, προκειμένου να πάνε στο σχολείο τους και να εργαστούν.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σύνδεση μεταξύ της καλής ψυχολογικής τους κατάστασης κατά την παραμονή και εργασία τους στο σχολείο με το πλέγμα των αντιλήψεων και συναισθημάτων που εξαρχής φέρουν για το ρόλο και το αντικείμενο της εργασίας τους, που είναι οι μαθητές τους, τα νέα άτομα, από τα οποία αντλούν χαρά, ζωντάνια και διάθεση ευεξίας. Τάσσονται, έτσι, με την ερευνητική διαπίστωση του Popescu-Neveanu (1978) ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα σύνθετο ψυχολογικό δημιούργημα που αποτελείται από θετικές, συχνά μη συνειδητές στάσεις του ατόμου για τη φύση της εργασίας που επιτελεί.

Προσλαμβάνουν, επίσης, θετικές ή αρνητικές, ενίοτε, συνιστώσες αφενός από το τί προσφέρουν εργασιακά και αφετέρου από το τί αποκομίζουν από την εργασιακή συμπεριφορά τους, οπότε η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί για αυτούς μία συναισθηματική συνθήκη "δούναι και λαβείν". Οι Zembylas και Papanastasiou (2004) θεώρησαν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού ως συνάρτηση των αντιλαμβανόμενων σχέσεων ανάμεσα στο τι ζητάει κάποιος από τη διδασκαλία και τι αντιλαμβάνεται κανείς ότι προσφέρει η διδασκαλία σε έναν εκπαιδευτικό. Παρομοίως, την εργασιακή ικανοποίηση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί την εντοπίζουν, μεν, στην πραγμάτωση των αξιών τους, ως άνθρωποι, αλλά και των στόχων τους, ως επαγγελματίες, πρωτίτως σε συνάρτηση με τους μαθητές τους αλλά, επιπλέον, την αντιλαμβάνονται και ανταποδοτικά. Η αίσθηση εκπλήρωσης στόχων και αξιακών αναγκών, είτε αφορά μεμονωμένους ρόλους είτε συνολικά την εργασιακή τους στάση, συνάδει για τους συμμετέχοντες με την εργασιακή ικανοποίηση. Η αντίληψη αυτή καταδεικνύεται ερευνητικά από τον Kaliski (2007), σύμφωνα με τον οποίο, η εργασιακή ικανοποίηση ταυτίζεται με την αίσθηση επιτυχίας και επιτεύγματος στον εργασιακό χώρο.

Μία άλλη ερμηνευτική διάσταση, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης, είναι ότι συνιστά μια συναισθηματική κατάσταση εργασιακής ώθησης. Κινητοποιεί τον διδάσκοντα και τον θέτει σε κατάσταση εγρήγορσης προς διεύρυνση των αρμοδιοτήτων του, επαγγελματική ευελιξία και ανέλιξη, συμπεριφορές που με τη σειρά τους δημιουργούν αίσθημα ευχαρίστησης και ικανοποίησης. Βέβαια, η εργασιακή ικανοποίηση, αν και διαφέρει εννοιολογικά,

ταυτίζεται ερευνητικά, με την κινητοποίηση του εργαζόμενου. Πράγματι, σύμφωνα με τους Herzberg (1959), Harper (2018) και Reppa (2008), η ικανοποίηση που λαμβάνει ο κάθε εργαζόμενος από την εργασία του αποτελεί από μόνη της ένα κίνητρο για εργασία καθώς αμφότερες, η εργασιακή ικανοποίηση και η κινητοποίηση, αφορούν στην πλήρωση των ατομικών αναγκών του εργαζομένου και στο να βιώνει το άτομο το συναίσθημα του ότι προσφέρει σημαντικό έργο στον οργανισμό.

Διαφάνηκε από την έρευνα ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως όλοι οι εργαζόμενοι, διαμορφώνουν εργασιακές συμπεριφορές επηρεαζόμενοι είτε από επιμέρους στοιχεία της εργασίας τους είτε από τη συνολική εργασιακή συνθήκη που βιώνουν ενώ οι παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την εν λόγω συμπεριφορά, δύνανται να είναι εξωτερικοί ή εσωτερικοί. Άλλωστε σύμφωνα με τον Weiss (2002), η συνειδητοποίηση των παραγόντων που λειτουργούν θετικά προς το να νοιώθουν καλά οι διδάσκοντες στο σχολικό περιβάλλον όπου εργάζονται, θεωρείται απαραίτητη για την “κατάκτηση” της εργασιακής τους ικανοποίησης.

Στους συντελεστές της εργασιακής ικανοποίησής τους, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν το σχολικό περιβάλλον, τις κοινωνικές και ανθρώπινες σχέσεις με τους άλλους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση του σχολείου, τους γονείς, κυρίως όμως με το μαθητικό δυναμικό. Αναγνωρίζουν ως θεμελιώδη εργασιακή συνθήκη, ώστε να νοιώθουν ψυχική πληρότητα κατά την επιτέλεση των διδακτικών και μη καθηκόντων τους, την ουσιαστική επικοινωνία καθώς και τη σχέση αλληλοσεβασμού με τους μαθητές τους κατά κύριο λόγο όπως αποφαίνονται και οι Γκόλια (2014) και Spilt, Koomen & Thijis (2011). Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς και η ανάγκη ύπαρξης αφενός ενός υποστηρικτικού κλίματος με σχέσεις εμπιστοσύνης και διάθεση συνεργασίας προς επιτέλεση κοινών στόχων, ελλείψει συγκρούσεων και ανταγωνισμού με τους συναδέλφους τους, και αφετέρου ηθικής και υλικής συμπαράστασης από πλευράς των γονέων των μαθητών τους προκειμένου να διεκπεραιώσουν το πολυδιάστατο έργο τους. Οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των φορέων του σχολικού οργανισμού, δηλαδή ο άξονας του κοινωνικού περιβάλλοντος, έχει, αναμφισβήτητα, σημαντικό αντίκτυπο στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα των Sims (2018) και Malinen & Savolainen (2016). Επιπλέον, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αποδοχή του ρόλου τους και στην αναγνώριση της εργασίας τους από το σύνολο της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερα όμως από τη

σχολική ηγεσία, ως προϋπόθεση του αισθήματος της ευχαρίστησης στον εργασιακό τους χώρο, που αποτελεί ερευνητική διαπίστωση των Bentea & Anghelache (2012) για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανιχνεύουν στην ανωτέρω σχέση την ενδυνάμωση της κινητοποίησής και τη δέσμευσή τους προς τις ενέργειες και τους στόχους του σχολικού οργανισμού.

Σύμφωνα με τον Heyder (2019), ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας και κυρίαρχο το αίσθημα της βοήθειας και της υποστήριξης στους μαθητές του. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στο σύνολό τους, γνωρίζουν ότι κατέχουν ουσιαστικό ρόλο στη ζωή των μαθητών τους. Δεν θεωρούν ότι είναι αποκλειστικά επιφορτισμένοι με το να δημιουργήσουν μόνο ένα θετικό και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης ώστε να ανταποκριθούν στο τρέχον εξετασιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα και να επιτύχουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους. Πιστεύουν ότι ίσης σπουδαιότητας είναι να παρέχουν, ως επαγγελματίες, καθοδήγηση, νουθεσία και έμπνευση στα νεαρά άτομα να αναπτύξουν βασικές κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες, να υιοθετήσουν αξίες και να διαπλάσουν υγιή προσωπικότητα με στόχο τη σταθερότητα κατά την ενήλικη ζωή, άποψη που συμβαδίζει με τα ευρήματα του Majasan (1995). Κατά κοινή ομολογία οι συμμετέχοντες στην έρευνα νιώθουν πληρότητα είτε από την ανταπόκριση των μαθητών τους στη διδασκαλία τους και τις μαθησιακές τους επιδόσεις, όπως διατείνονται και οι Dykman & Davis (2008), είτε διότι είναι αποτελεσματικοί συνολικά στο έργο που προσφέρουν προς τη μαθητική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον Short (1994), είναι σημαντικό για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών να απολαμβάνουν στην εργασία τους δυνατότητες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης και δια βίου μάθησης, άποψη την οποία συμμερίζονται στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί. Πέραν της αποτελεσματικότητάς τους, στον παράγοντα του επαγγελματισμού, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως εξίσου απαραίτητη συνθήκη, ώστε να νοιώσουν εργασιακή ικανοποίηση, την ενίσχυση ή διεύρυνση των δεξιοτήτων τους μέσω διαδικασιών επιμόρφωσης ιδιαίτερα όσον αφορά την αξιοποίηση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και μετάδοση πληροφοριών μετασχηματίζει τη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης και διογκώνει τις γνωστικές απαιτήσεις του ρόλου τους. Ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, ωστόσο αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τη μαζικότητα υλοποίησης τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων διότι συχνά

στερούνται πρωτοτυπίας και χρηστικότητας, όπως διαπιστώνει και ο Καλογιαννάκης (2010), και καθώς υπάρχει συχνά σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα μεταξύ της συμμετοχής σε επιμόρφωση και της αφομοίωσης και αξιοποίησης της νέας γνώσης στην τάξη.

Για μεγάλο μέρος των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών, η εργασιακή ευημερία συνδέεται και με τη γενικότερη ενεργοποίησή τους εντός του σχολικού οργανισμού, πέραν του διδακτικού τους ρόλου, που αφορά είτε στη συμμετοχή τους στη διοίκηση και ευρύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας είτε στην υλοποίηση καινοτόμων δράσεων. Κατά τον Shann (1998), οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την ευκαιρία που τους προσφέρεται να αναλάβουν ρόλο ευθύνης και μέσω πρωτοβουλιών και μεταρρυθμίσεων να νοιώσουν αυτονομία και ελευθερία. Την άποψη αυτή συμμερίζονται και οι περισσότεροι συμμετέχοντες, πιστεύοντας πως έτσι αποτελούν ενεργά και ισότιμα μέλη του σχολικού οργανισμού με δικαίωμα ουσιαστικής άποψης για τον τρόπο οργάνωσης του αυτού καθαυτού του σχολικού οργανισμού. Η οπτική αυτή συνιστά μηχανισμό κινητοποίησης και δέσμευσης τους στους στόχους και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας που υπηρετούν, που συνεπακόλουθα ενισχύει την εργασιακή τους ικανοποίηση, σε μία διαδικασία "ανακύκλωσης". Άλλωστε, όπως έχει καταδειχθεί σε έρευνες, οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο σχολικό περιβάλλον και συμμετέχουν ενεργά σε αποφάσεις, καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις βιώνουν σε μεγάλο βαθμό εργασιακή ικανοποίηση (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Η εσωτερική επιθυμία να επηρεάζεις τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άλλοι καθώς και η ανάγκη ανέλιξης και ανάληψης ευθυνών, ως παράγοντες ικανοποίησης στο χώρο εργασίας έχουν καταγραφεί και σε θεωρίες κινήτρων και εργασιακής ικανοποίησης, όπως του McClelland και στη Θεωρία ERG του Aldefler.

Βέβαια, διαφάνηκε μια διάθεση αμφισβήτησης από κάποιους συμμετέχοντες ως προς και τις δύο παραπάνω συνιστώσες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο του σήμερα όπου το επικρατές διοικητικό και οργανωσιακό πλαίσιο δεν ενσωματώνει ουσιαστικά αλλά τύποις τον εκπαιδευτικό στη λήψη αποφάσεων, και οι καινοτόμες δράσεις γίνονται μαζικά, χωρίς στοχοθεσία και ενσωματώνονται σε ένα ήδη αυστηρά καθορισμένο και επομένως πιεστικό, εκ του αρμόδιου υπουργείου, ετήσιο προγραμματισμό της διδασκαλίας κάθε μαθήματος.

7.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιούργησε κάποια μορφή σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς καθώς για αρκετούς εξ αυτών προσδιορίζεται και οριοθετείται μέσα από την πρόσφατη εμπειρία υλοποίησης διαδικτυακών μαθημάτων επί covid19 και όχι ως αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιλαμβάνονται, ωστόσο, τις περιγραφικές συνιστώσες της που αφορούν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματώνεται με τους δύο βασικούς της φορείς, τον διδάσκοντα και τον διδασκόμενο να απέχουν τοπικά και χρονικά, κατά τον ορισμό των Simonson & Schlosser (2006), ενώ η διάδραση μεταξύ τους επιτυγχάνεται με τη χρήση τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών σε σύγχρονο ή ασύγχρονο περιβάλλον εργασίας (National Center for Education Statistics, 2019). Με εννοιολογικό υπόβαθρο τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τον Delling (1987), οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της χρονοβόρας, συστηματικής και επίπονης προετοιμασίας που απαιτείται από πλευράς του διδάσκοντα, όσον αφορά την επιλογή του υλικού και την παρουσίασή του στους μαθητές, στην οποία αναφέρθηκαν οι ερευνητές Dykman & Davis(2008) και Aeltermanetal (2007). Σύμφωνα με τον ορισμό του Delling, ο διδασκόμενος, μολονότι, βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα, διδάσκει και κινητοποιεί το νεαρό άτομο προς την αυτομάθηση και τη στοχευμένη κατάρκτηση της γνώσης. Την οπτική αυτή δεν την συμμερίζονται οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Τη θεωρούν ιδανική και επιθυμητή στοχοθεσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και εφικτή είτε σε πλαίσιο διδασκαλίας ενηλίκων, όπου η μαθησιακή δέσμευση είναι συμπαγής, είτε με την προϋπόθεση προϋπάρχουσας και συνειδητής σχετικής κουλτούρας. Αντιπαράτίθενται στον ισχυρισμό των Moore & Anderson (2003) ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση παρέχει μάθηση ποιοτικά και ισότιμα προς όλους διότι θεωρούν ότι ο έφηβος μαθητής χρειάζεται ενεργή εποπτεία και κατεύθυνση μάθησης, ενώ απουσία αυτών των συνισταμένων, τελικά πρόσβαση στη μάθηση έχουν μόνο οι άριστοι μαθητές.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου και ειδικότητας, προκρίνουν τη διαδικτυακή εκπαίδευση ως υποδεέστερη της δια ζώσης. Εντούτοις, είναι κατανοητή και αποδεκτή από όλους η αναγκαιότητα ένταξής της στο σύγχρονο σχολείο και την αναγνωρίζουν ως μία εναλλακτική και απαραίτητη εκπαιδευτική διαδικασία σε ιδιαίτερες συνθήκες, όπως εν καιρώ πανδημίας αλλά και σε απλούστερες καθημερινές δυσχερείς καταστάσεις, όπως στην αδυναμία φυσικής

παρουσίας στο σχολείο, λόγω ασθένειας ή καιρικών συνθηκών, είτε του διδάσκοντα είτε του διδασκομένου. Η εκπαιδευτική διαδικασία, αναμφισβήτητα, οφείλει σύμφωνα με την πεποίθηση των περισσότερων συμμετεχόντων, να έχει συνέπεια και συνέχεια και η εξ αποστάσεως διδασκαλία που επιβάλλεται σε περιπτώσεις εκτάκτων αναγκών αποτελεί βραχυπρόθεσμη και εναλλακτική λύση για δημιουργική εύρεση τρόπου συνέχισης της διδασκαλίας, όπως άλλωστε συμπεραίνουν και οι Canani & Seymour (2021). Αλλά και σε περιόδους κανονικότητας, προτάσσεται και αξιολογείται θετικά, από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, η υλοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων ως υποστηρικτικό διδακτικό και μαθησιακό εργαλείο, παράλληλα και συμπληρωματικά των δια ζώσης. Προτάσσουν, ως κριτήρια αξιοποίησης τους, την εξοικονόμηση χρόνου στην τάξη με τη σύνταξη εργασιών, την ενίσχυση της διαφοροποιημένης μάθησης με την παροχή συμπληρωματικού της "ζωντανής" διδασκαλίας υλικού αλλά και την ευρύτερη προετοιμασία και εξοικείωση με τους όρους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ώστε σε περίπτωση κρίσης να υπάρχει η αντίστοιχη κουλτούρα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς.

Για τους εκπαιδευτικούς, θετικό πρόσημο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί, σαφώς η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και του διαδικτύου που διαμορφώνουν νέες, ποικίλες και πιο ενδιαφέρουσες για τα νεαρά άτομα, τους μαθητές τους, εκπαιδευτικές εμπειρίες. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες, ψηφιακές παρουσιάσεις και web02 εργαλεία στοχεύουν στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού ως προς το σχεδιασμό και την παρουσίαση του μαθήματος αλλά και του μαθητή ως προς την πρόσβαση στη νέα πληροφορία και τη γνώση.

Οι O'Doherty, Dromey, Loughed, Hannigan, Last και McGrath (2018) ωστόσο, διαπίστωσαν ότι τα εμπόδια στη διαδικτυακή μάθηση μπορεί να είναι, μεταξύ άλλων, η ανεπαρκής υποδομή και η έλλειψη θεσμικών στρατηγικών και υποστήριξης, διαπίστωση με την οποία συμφωνούν κάποιοι εκπαιδευτικοί. Συντάσσονται με την άποψη αυτή, καθώς πιστεύουν ότι η τεχνολογία, που διευκολύνει, δύναται και να αποτελέσει όχι μόνο φραγμό αλλά και φορέα ανισότητας στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία στην περίπτωση έλλειψης κρατικών ή ατομικών πόρων, διαδικτύου υψηλής ταχύτητας, ανθεκτικής τεχνολογίας και παρεχόμενων υπηρεσιών υποστήριξης.

Τέλος, η ανησυχία των Wasilik & Bolliger (2009) ότι η συγκεκριμένη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από απουσία συναισθηματικής αλληλεπίδρασης, ενεργούς επικοινωνίας και άμεσης διάδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου καθώς η

εκπαιδευτική διαδικασία επιτελείται μέσω απρόσωπου τεχνολογικού εξοπλισμού και αφορά αποκλειστικά και μόνο μάθηση και κατάκτηση γνώσης, αποτελεί προβληματισμό όλων των εκπαιδευτικών της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη του Παπαοικονόμου (2014) ότι έχουν σημαντικό ρόλο γενικότερα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Πιστεύουν ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν μπορούν να εφαρμοστούν ομαδοσυνεργατικές τακτικές και αδυνατούν να έχουν σφαιρική εποπτεία και έλεγχο πέραν της γνωστικής, και της κοινωνικοσυναισθηματικής πτυχής της μάθησης, η οποία περαιτέρω συνεπάγεται αδυναμία "διάγνωσης" από πλευράς τους, των αντίστοιχων δεξιοτήτων των μαθητών. Ελλείπουν συνθήκες ενσυναίσθησης και ανατροφοδότησης εντός της μαθητικής κοινότητας και προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες παρελκόμενα επηρεάζουν τον προσδιορισμό και την επίτευξη των εργασιακών στόχων των τελευταίων. Άλλωστε, όπως συναφώς αναφέρουν οι Davis, Gough και Taylor (2019), τα εμπόδια του εκπαιδευτικού στη διαδικτυακή μάθηση μπορεί να σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τον προσδιορισμό των προσδοκιών και την παροχή ανατροφοδότησης.

7.3 Εργασιακή κατάσταση & ικανοποίηση εκπαιδευτικών στην επί covid διαδικτυακή διδασκαλία

Η διαδικτυακή εκπαίδευση λόγω covid επηρέασε διττά τον εκπαιδευτικό, ως άνθρωπο και ως εργαζόμενο. Για τους συμμετέχοντες, η κατάσταση του εγκλεισμού επέφερε αλλαγές στις εν γένει κοινωνικές σχέσεις τους και συντάσσονται με την άποψη των Rubin & Wessely (2020), ότι ο φόβος της πανδημίας είχε, αναμφίβολα, αρνητικό "πρόσημο" για την ψυχική υγεία των διδασκόντων. Αναγνωρίζουν ότι, πέραν της προσωπικής τους ευημερίας, έπρεπε να μεριμνήσουν για την συναισθηματική ισορροπία των μαθητών τους, αλλά και να υποστηρίξουν τους ίδιους και ενίοτε και τους γονείς τους στη διαδικασία προσαρμογής στην νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα από θέσεις ευθύνης, διαπίστωση στην οποία καταλήγει και ο Zhang (2020).

"Η διαδικτυακή διδασκαλία θέτει προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς που έχουν εκπαιδευτεί κυρίως να εργάζονται σε δια ζώσης περιβάλλοντα" (Winter, Costello, O'Brien και Hickey, 2021). Για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, η επιτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκλειστικά σε ψηφιακά περιβάλλοντα και με μοναδικά μέσα τα τεχνολογικά εργαλεία σε συνδυασμό με την ελλιπή ή την παντελή, σε

κάποιες περιπτώσεις, γνώση των αντίστοιχων ψηφιακών δεξιοτήτων από πλευράς των διδασκόντων δημιούργησε προσκόμματα στην εκπαιδευτική κοινότητα, κατάσταση που αναγνωρίζεται και από τους ερευνητές Kraft (2020) και Yang (2020). Αποτελεί βίωμα και άποψη των περισσότερων συμμετεχόντων η απουσία αυτοπεποίθησης και ο φόβος όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας αλλά και η ανασφάλεια για την επάρκεια τόσο των ψηφιακών δεξιοτήτων τους όσο και των τεχνολογικών μέσων που είχαν στη διάθεσή τους στην επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σε αυτό προσθετικά λειτούργησε, κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων, η μερική ή, δυσμενέστερα, παντελής έλλειψη σαφούς εκπαιδευτικής πολιτικής, αξιοποιούμενου και επικαιροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, ευέλικτων και εύχρηστων εκπαιδευτικών πόρων (Kraft et al., 2020) αλλά και ευρύτερου πλαισίου κατεύθυνσης και υποστήριξης των διδασκόντων από την πολιτεία (Carver-Thomas et al., 2021). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τέθηκαν ενώπιον πληθώρας δυσχερειών και αλλαγών στον διδακτικό τους ρόλο, τις οποίες, ειδικά στην πρώτη φάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αντιμετώπισαν με τη γενικευμένη αίσθηση ότι αποφασίζουν και δρουν μόνοι τους χωρίς οποιαδήποτε μορφή υποστηρικτικού πλαισίου από τους ανώτατους φορείς της εκπαίδευσης. Υπό αυτό το πρίσμα και καθώς η υπό πίεση μεταβολή των διδακτικών μεθόδων από τη “ζωντανή τάξη” σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον δεν παρείχαν εύλογα χρονικά περιθώρια για σωστή προετοιμασία των σχολικών οργανισμών και των ιδίων των εκπαιδευτικών, αναδύθηκαν, κατά την άποψή τους, προβλήματα υποδομών καθώς και τεχνικά ζητήματα πρόσβασης και συνδεσιμότητας, γεγονός που καταδείχθηκε σε πληθώρα ερευνών (Zhang, 2020; Todd, 2020; Aguliera & Nightengale-Lee, 2020). Σύμφωνα με τους Undie & Nike (2016) η ανεπάρκεια τεχνολογικού εξοπλισμού δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών υπό φυσιολογικές συνθήκες πόσο μάλλον στην καθόλα ιδιαίτερη κατάσταση της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πεποίθηση που βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι επισημαίνουν μικρή αποκόμιση των πλεονεκτημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω του επείγοντος χαρακτήρα της και των πάσης φύσεως τεχνικών προβλημάτων που αντιμετώπισαν. Επιπρόσθετα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική διαδικασία, με αξιοποίηση και εφαρμογή διαφοροποιημένων παιδαγωγικών μεθόδων και τακτικών διδασκαλίας – μάθησης, επί των οποίων οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στο σύνολό τους απουσία προηγούμενης εκπαίδευσης, προετοιμασίας και εμπειρίας και συντάσσονται με τα συμπεράσματα των Hodges & Barbour (2021) και Daniel (2020).

Τίθεται, κατά συνέπεια, από τους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της επάρκειας των ακαδημαϊκών γνώσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά αφενός, την αξιοποίηση της τεχνολογίας, συνολικά, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου, την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων και του ιδιαίτερου αντικειμένου τους στον τρόπο παράδοσης των διαδικτυακών μαθημάτων, προβληματισμός που διαφαίνεται και στις έρευνες των Jeste, Lee & Cacioppo (2020) και Mamun & Griffiths (2020). Οι συμμετέχοντες χρειάστηκε να ενσωματώσουν στο ψηφιακό πλαίσιο εργασίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το διδακτικό περιεχόμενο της προγενέστερης δια ζώσης. Αυτό είχε ως συνέπεια, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, πρώτον, να αναζητήσουν υλικό ελκυστικό για τους μαθητές τους ώστε να επιτύχουν την κινητοποίησή τους προς τη μάθηση μέσω των "απρόσωπων" ηλεκτρονικών υπολογιστών. Και, δεύτερον, να υιοθετήσουν νέες τεχνικές παρουσίασης και διδασκαλίας, οι οποίες άπτονται των αναγκών μάθησης στη συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία και στην ιδιαίτερη εκπαιδευτική συνθήκη, όπως συναφώς διαπιστώνει ο Rasmitadila (2020).

Η εν λόγω κατάσταση, κατά ομολογία των περισσότερων εκπαιδευτικών, μεταφράστηκε σε αυξημένο φόρτο εργασίας για να ανταποκριθούν στον επιπλέον προγραμματισμό της διδασκαλίας (Carver-Thomas et al., 2021) ενώ σε πολλές περιπτώσεις απασχολούνταν, επιπρόσθετα, και με το να λειτουργούν επικουρικά και συμβουλευτικά προς συναδέλφους τους. Τα πολλαπλά αναδυόμενα καθήκοντα των εκπαιδευτικών αύξησαν το αίσθημα ευθύνης από μέρους τους να ανταποκριθούν στους νέους ρόλους και δημιούργησαν πολλάκις αίσθημα εργασιακής κόπωσης, όπως άλλωστε διατείνονται και οι ερευνητές Dorn, Hancock, Sarakatsannis & Viruleg (2021).

Η ανταπόκριση της μαθητικής κοινότητας στην παρεχόμενη εξ αποστάσεως διδασκαλία αποτελεί για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μία ακόμη συνιστώσα προβληματισμού καθώς παρατηρούν ανισότητα είτε σε τεχνολογικό εξοπλισμό και συνδεσιμότητα είτε σε ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών τους, που αποτελεί συμπέρασμα πολλών ερευνών (Aguilera & Nightengale-Lee, 2020; Kraft et al., 2020). Οι Howard, Khan & Lockyer (2021) υποστηρίζουν ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω πανδημίας επηρεάστηκε η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης λόγω της μειωμένης συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία. Αυτή είναι και η εκτίμηση όλων των συμμετεχόντων που αναφέρονται στη συμμετοχή περιορισμένου αριθμού μαθητών, κυρίως αυτών με υψηλά ποσοστά επιδόσεων, στο διαδικτυακό

μάθημα. Αρκετοί ένοιωσαν αίσθημα απαξίωσης του ρόλου τους, μη ολοκλήρωσης της διδακτικής διαδικασίας και μερικής επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων. Ακόμη και όταν οι μαθητές συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν προκλήσεις καθώς εξαιτίας της έλλειψης δια ζώσης αλληλεπίδρασης και άμεσης επαφής με τα παιδιά δεν είχαν τη δυνατότητα εξατομικευμένης ενασχόλησης σε γνωστικό επίπεδο, συναισθηματικής σύνδεσης αλλά και ψυχοκοινωνικής διάδρασης μαζί τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τους Howard, Khan & Lockyer (2021) και Ulla & Perales (2021). Τα στοιχεία αυτά, τα οποία υφίστανται στη δια ζώσης διδασκαλία αλλά υπολείπονται στην εξ αποστάσεως, αποτέλεσαν ένα επιπλέον παράγοντα εργασιακής πίεσης καθώς αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς ως θεμελιώδεις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παρατηρούν όχι μόνο πενιχρά μαθησιακά αποτελέσματα στην μετά covid περίοδο αλλά διαπιστώνουν και ελλιπή κουλτούρα μάθησης και ενδιαφέροντος για την κατάκτηση της γνώσης στα μέλη της μαθητικής κοινότητας, ιδιαίτερα σε αυτά που εισήλθαν στη διαδικτυακή μάθηση ήδη με ελλείμματα γνωστικά.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν επέδειξαν παθητική συμπεριφορά ή στάση αποστασιοποίησης στην νέα αυτή εκπαιδευτική διαδικασία υπό τις δεδομένες υγειονομικές συνθήκες. Οι περισσότεροι εκ των συμμετεχόντων επιδόθηκαν σε προσωπικές αναζητήσεις διδακτικού υλικού και παρουσιάσεων στο διαδίκτυο, αυτοεπιμόρφωση αλλά και σεμινάρια σχετικά με την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων και πόρων, στα οποία απέδωσαν ιδιαίτερης σπουδαιότητας ρόλο στην προσπάθειά τους να "προσαρμοστούν" ομαλότερα και επιτυχέστερα στο περιβάλλον της διαδικτυακής τάξης. Ένα μικρό ποσοστό εξ αυτών, ωστόσο, είχε θέση αμφισβήτησης όσον αφορά την πρωτοτυπία και τη χρηστικότητα αυτών των επιμορφωτικών δράσεων που επιτελέστηκαν με χαρακτήρα επιτακτικό και επείγον και επομένως χωρίς να άπτονται των πραγματικών αναγκών "μάθησης" των εκπαιδευτικών τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Σαφώς και καθ'ολοκληρία, όμως, καταγράφηκε η ενεργοποίηση εσωτερικών μηχανισμών αυτό-διαχείρισης και εργασιακής τους ανασύνταξης καθώς και η άμεση και πλήρης κινητοποίησή τους προς ενσωμάτωση της διδακτικής διαδικασίας και του παρεχόμενου μαθήματος σε ψηφιακά περιβάλλοντα ώστε να επιτευχθεί, στο μέγιστο δυνατό, η επίτευξη των εργασιακών και εκπαιδευτικών τους στόχων με την εγρήγορση των μαθητών και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης. Η

πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί απόλυτα ικανοποιητικό τον τρόπο που διαχειρίστηκαν, ως μεμονωμένοι επαγγελματίες αλλά και ως μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας τις προκλήσεις που αναδύθηκαν από την υγειονομική κρίση στο χώρο εργασίας τους μέσω της προσήλωσης στους ατομικούς και εργασιακούς τους στόχους και αισιόδοξων πεποιθήσεων για τον εαυτό τους, όπως σχετικά επισημαίνουν οι Baloran & Hernan (2020) και Krok, Zarzycka, & Telka (2021). Είναι σαφές ότι γενικά αντιλήφθηκαν την αλλαγή του διδακτικού τους ρόλου, λόγω της αξιοποίησης της τεχνολογίας, όπως διατείνεται ο Wong (2006), και βίωσαν έντονη εσωτερική πίεση εξαιτίας της αδιαφορίας ή και παντός φύσεως αδυναμίας των μαθητών να συμμετάσχουν στη διδακτική διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επί covid.

Όμως, κανένας εκ των συμμετεχόντων δεν απέδωσε τα ανωτέρω σε δική τους επαγγελματική ανεπάρκεια. Αντίθετα, περιέγραψαν, στο σύνολό τους, την από μέρους τους δυναμική και, στο μέγιστο βαθμό και σε όλα τα επίπεδα, καταβαλλόμενη προσπάθεια να ανταποκριθούν και να υποστηρίξουν όποιους και όσους μαθητές τους μπορούσαν να συμμετάσχουν στη διαδικτυακή διδασκαλία επί covid. Αναγνωρίζουν έως και το χρόνο επιτέλεσης της έρευνας το επίτευγμά τους αυτό και αντλούν ικανοποίηση από την προσωπική και επαγγελματική τους "κατάθεση" στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική συνθήκη.

Σύμφωνα με έρευνες και κατά γενική ομολογία των συμμετεχόντων, εξαιτίας της κοινωνικής απομόνωσης και της έλλειψης άμεσης επαφής με την μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα, οι διδάσκοντες βίωσαν υψηλά ποσοστά άγχους κατά την επιτέλεση των διδακτικών καθηκόντων τους την εν λόγω περίοδο (Hickie, 2020). Ωστόσο, πλειοψηφικά συντάσσονται με την άποψη των Toto & Limone (2021) ότι η χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας ως του μοναδικού καναλιού επικοινωνίας και σχέσεων σε εργασιακά, σχολικά και κοινωνικά και πλαίσια, σε κατάσταση εγκλεισμού, αναδεικνύει δυναμικές που μερικές φορές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί στερήθηκαν την προσωπική επαφή με το σχολικό περιβάλλον και τους φορείς του, αξιοποίησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως το μοναδικό μέσο σύνδεσης μαζί τους. Σε αντίθεση με την ερευνητική διαπίστωση των Haber & Mills (2008), οι οποίοι αναφέρθηκαν σε απομόνωση των διδασκόντων από την εκπαιδευτική κοινότητα κατά τη διενέργεια εξ αποστάσεως μαθημάτων, για τους εκπαιδευτικούς της εν λόγω έρευνας, η σύνδεση, αφενός με τους μαθητές τους, σε επίπεδο ανταλλαγής βιωμάτων και μηχανισμού ανατροφοδότησης, και αφετέρου με

τους άλλους διδάσκοντες, τη διεύθυνση του σχολείου τους και με την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της, ως μηχανισμό συναισθηματικής στήριξης, συναδελφικής αλληλεγγύης και ανταλλαγής εμπειριών δημιούργησε αισθήματα εργασιακής ανακούφισης εν μέσω πανδημίας. Αποτέλεσε, επιπλέον, για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς σημαίνοντα τρόπο αντιμετώπισης του εγκλεισμού και των προκλήσεων της συνεπακόλουθης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ανέδειξε μία ουσιώδη αλλά υπολανθάνουσα συνιστώσα στο χώρο της εκπαίδευσης, αυτή της ύπαρξης μίας ενιαίας εκπαιδευτικής κοινότητας με ισχυρό δίκτυο συνεργασίας, και αλληλοϋποστήριξης των μελών της, με ευδιάκριτο ακόμη και σήμερα το στοιχείο της ικανοποίησης εξαιτίας του προαναφερθέντος εργασιακού παράγοντα.

Έχει αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία πως παρά το γεγονός ότι η διαδικτυακή διδασκαλία ενθαρρύνεται εδώ και πολλά χρόνια, η πανδημία της παρείχε σημαντική ώθηση, εξαιτίας της αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων καθώς οι φορείς της εκπαίδευσης παγκοσμίως σχεδίασαν ψηφιακές διδακτικές δραστηριότητες που υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ευρέως κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Wu, 2021). Για αρκετούς συμμετέχοντες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επί covid αποτέλεσε το έναυσμα να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους ως διδάσκοντες, να ανταποκριθούν θετικά στην πρόκληση της τεχνολογία στο χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης και να υιοθετήσουν στάση "δια βίου" μάθησης καθώς στην εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας που διάγουμε, η βελτίωση και ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης απαιτούν την ενσωμάτωση της τεχνολογίας. Για τους εκπαιδευτικούς, οι καταστάσεις που βίωσαν στην πρόσφατη επιβεβλημένη εξ αποστάσεως διδασκαλία δημιούργησαν αίσθημα εγρήγορσης για πειραματισμό με τις νέες τεχνολογίες και κινητοποίησής τους για να οικειοποιηθούν τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές, όπως έχει υποστηρίξει και ο Onyema (2020). Αν και η μετάβαση αυτή, κατά γενική ομολογία των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε υπό πίεση, οι περισσότεροι συμμετέχοντες αποδέχονται το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της υγειονομικής απειλής τους "ανάγκασε" να ξεπεράσουν τον ενδοιασμό τους απέναντι στην χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, να εξελιχθούν ως εργαζόμενοι και να αισθανθούν καλά από την βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων τους. Υιοθετήθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες ο ψηφιακός προσανατολισμός της εκπαίδευσης και διαπιστώθηκε επιτάχυνση του ρυθμού ενασχόλησής τους με την τεχνολογία, κατά την άποψη και του Winter (2021), αλλά και εδραίωσή της στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς οι περισσότεροι συμμετέχοντες

ισχυρίστηκαν την αξιοποίηση της σύγχρονης ή της ασύγχρονης μορφής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και ποικίλων ψηφιακών εργαλείων στην μετά covid διαζώσης διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, σε χρονική απόσταση από τη συναισθηματική φόρτιση και εργασιακή κούραση της περιόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης covid19, αναγνώρισαν ότι η εν λόγω εκπαίδευση ήταν επιβαλλόμενη μεν, αλλά απαραίτητη, δε, και η κατ' οίκον εργασία τους παρείχε ένα ασφαλές από την πανδημία και ευχάριστο εργασιακό περιβάλλον στην οικεία τους, χωρίς να υφίστανται το άγχος και τη χρονική απώλεια της μετακίνησης στο σχολείο. Συντάσσονται με την άποψη του Peterson (2020), ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λόγω κρίσεων είναι μία προσωρινή μετατόπιση της διδασκαλίας σε έναν εναλλακτικό τρόπο παράδοσης του μαθήματος με τη χρήση πλήρως απομακρυσμένων διδακτικών λύσεων που υπό φυσιολογικές συνθήκες θα παραδίδονταν πρόσωπο με πρόσωπο και στους οποίους οι εκπαιδευτικοί θέλουν να επανέλθουν μόλις μειωθεί η κρίση ή η κατάσταση έκτακτης ανάγκης, με την οποία οι διδάσκοντες της έρευνας συμφωνούν κατά γενική ομολογία. Η προαναφερθείσα επιστροφή στη διδασκαλία στην "ζωντανή τάξη", ωστόσο, πραγματοποιήθηκε, κατά την άποψη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, με ισχυρό και θετικό τον αντίκτυπο της ενσωμάτωσης της εξελισσόμενης τεχνολογίας στον απόλυτα πλαισιωμένο από διαπροσωπικές σχέσεις και εξ ολοκλήρου επανδρωμένο από ανθρώπους χώρο της παιδείας. Άλλωστε, όπως διαπιστώνεται και ερευνητικά, δεν αρκεί η εξοικείωση με κάποια τεχνολογικά μέσα στην μετά covid περίοδο αλλά είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν στα οφέλη της και να είναι πρόθυμοι να τη χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους πρακτική (Winter et al., 2021).

7.4 Φορείς και δράσεις βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η διαδικτυακή εκπαίδευση φιλοδοξεί να επιφέρει ουσιαστική αλλαγή στις προοπτικές της εκπαίδευσης, εντούτοις πολλά κρίνονται στις λεπτομέρειες. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την αξιοποιούμενη εμπειρία και παρατηρητική στάση κατά την έκτακτη εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν καιρώ πανδημίας, επισημαίνουν ως πρωταρχικό υπεύθυνο, για την εφαρμογή της εν λόγω εκπαίδευσης, φορέα το αντίστοιχο υπουργείο με τις κατά τόπους περιφέρειες και γραφεία εκπαίδευσης.

Τονίζονται από τους συμμετέχοντες δύο συνισταμένες δράσης. Η πρώτη αφορά στην υλικοτεχνική υποστήριξη του διδακτικού τους έργου και στην ανταποδοτική

αμοιβή τους για την μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στη διαδικτυακή και η δεύτερη στη διενέργεια επιμορφωτικών δράσεων για ενίσχυση των τεχνολογικών δεξιοτήτων τους και γενικότερου υποστηρικτικού πλαισίου. Άλλωστε, αυτά είναι και τα εμπόδια πρώτης τάξης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα εξωτερικά, που εντοπίζονται από τον Ertmer (1999), και σχετίζονται με εξοπλισμό, εκπαίδευση, πρόσβαση, χρόνο και τεχνική υποστήριξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι σε μία εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται αποκλειστικά μέσω ψηφιακών μέσων, ακόμη και η μη επαρκής παροχή τους σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συνάδει με αποτυχία του εγχειρήματος και συντάσσονται με την άποψη των Howard (2021) και Hodges & Barbour (2021) ότι οι ψηφιακές γνώσεις των εκπαιδευτικών, οι τεχνολογικές υποδομές, η καταλληλότητα του εκπαιδευτικού ψηφιακού περιεχομένου, αλλά και η επάρκεια παιδαγωγικών μεθόδων συσχετίζονται με την ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πέραν τούτων, τα εμπόδια στη διαδικτυακή εκπαίδευση είναι και η έλλειψη θεσμικών στρατηγικών και υποστήριξης, από την πολιτεία, σύμφωνα με τον O'Doherty (2018). Συναφώς, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν, σε μεγάλο ποσοστό, τη συμβολή του ανώτατου φορέα εκπαίδευσης στη συστηματική και στοχευμένη, προς την ηλεκτρονική εκπαίδευση, επιμόρφωση τους αλλά και στη διάθεση επικαιροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού καθώς και ψηφιακών περιβαλλόντων ευέλικτων, εργονομικών, ελκυστικών αλλά και προσβάσιμων και εύκολα διαχειρίσιμων από όλους, ώστε να αρθούν τα βασικά προσκόμματα κατά την υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων.

Μία ακόμη απαραίτητη συνισταμένη υλοποίησης εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι το σαφώς οριοθετημένο πλαίσιο από το αρμόδιο υπουργείο, είτε αφορά σε θέματα πρακτικής φύσεως είτε σε διαμόρφωση "κουλτούρας" εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με προπαρασκευαστικές περιόδους αλλά και τεχνική και ψυχολογική υποστήριξη των διδασκόντων ώστε να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στην προσαρμογή τους στους νέους ρόλους και στις εκπαιδευτικές συμπεριφορές που απαιτούνται κατά τη διενέργεια διαδικτυακών μαθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν κάποιο βαθμό αρμοδιότητας, όσον αφορά όλες τις προαναφερθείσες παρεμβάσεις, και στις σχολικές μονάδες, που αποτελούν το άμεσο εργασιακό περιβάλλον τους. Κατά τη γνώμη τους, το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως οργανισμός παρέχοντας τεχνολογικό εξοπλισμό και εφαρμόζοντας το καθορισμένο θεσμικό πλαίσιο να καλλιεργήσει, μεθοδευμένα και σταδιακά, συμπεριφορά εξ αποστάσεως διδασκαλίας και μάθησης ενώ ως έμπυχη κοινότητα,

δύναται να συμβάλλει τα μέγιστα στη βελτίωση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των μελών της μέσω της εσωτερικής διάχυσης αντίστοιχων γνώσεων και εμπειριών. Επισημαίνουν, όμως, επιπλέον και τον περιορισμό των δυνατοτήτων της εκάστοτε σχολικής μονάδας να ενισχύσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με οιονδήποτε τρόπο, καθώς η υλοποίηση όλων των ανωτέρω συχνά προσκρούει στην έλλειψη πόρων, τεχνογνωσίας και αυτονομίας του σχολικού οργανισμού.

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν το προφίλ του διδάσκοντα διενεργούντα εξ αποστάσεως μαθήματα, φρονούν ότι πρωτίστης σημασίας πτυχή είναι όχι μόνο η επάρκεια ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά η ικανοποιητική γνώση χειρισμού των μέσων τεχνολογίας και προσαρμογής τους στο διδακτικό τους αντικείμενο, οπότε απαιτείται συνεχής και στοχευμένη επιμόρφωση. Καθώς η διδασκαλία με τη χρήση νέων τεχνολογιών απαιτεί εύρος δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό, απαιτείται συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση ώστε ο διδάσκων να "εκπαιδευτεί" στο πώς να αξιοποιεί τις νέες συσκευές και να τις ενσωματώνει στις δικές του υλοποιήσεις (Özüdoğru, 2021). Να συνδυάζει γνώση και ευρηματικότητα, θετική διάθεση και προσαρμοστικότητα απέναντι στο νέο και στις προκλήσεις και να παρέχει έγκαιρη και έγκυρη ανατροφοδότηση στους μαθητές τους, εφόδια τα οποία κρίνονται ομοίως απαραίτητα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία από τους Dykman & Davis (2008).

Όμως, εκτός της αναγκαιότητας ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί στη βάση της "δια βίου μάθησης" τις εξελίξεις της τεχνολογίας και να τις υιοθετεί στη διδακτική διαδικασία, πολλοί συμμετέχοντες επισημαίνουν την συστηματικότητα και εργατικότητα ως πτυχές της επαγγελματικής προσωπικότητας του διδάσκοντα ώστε να επιτυγχάνει τους στόχους του μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς, όπως επισημαίνουν και οι Phipps & Merisotis (1999), απαιτείται εκ νέου σχεδιασμός και υλοποίηση παιδαγωγικών πρακτικών και διδακτικών προσεγγίσεων ώστε να επιτυγχάνεται η κινητοποίηση και συμμετοχή των διδασκομένων στην όλη διαδικασία. Επομένως, είναι αυταπόδεικτο για τους εκπαιδευτικούς ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο διδάσκων χρειάζεται και να θέλει και να επιδιώκει να εξελίσσεται ως εκπαιδευτικός και ως επαγγελματίας.

Διάσταση, ωστόσο, απόψεων παρατηρείται στους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς όσον αφορά την ύπαρξη ή καλλιέργεια σύνθετων επικοινωνιακών δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία σε αντιστάθμιση επιτέλεσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω τεχνολογικών μέσων και απουσίας αμφίδρομη και

ενεργητική επικοινωνία μεταξύ τους. Οι περισσότεροι, μολοταύτα, ισχυρίζονται ότι, είτε στη δια ζώσης είτε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να είναι επικοινωνιακός. Κατ'επέκταση, δεν διαπιστώνεται διαφορετικός βαθμός αναγκαιότητας επικοινωνιακού ταλέντου και ικανότητας σύνδεσης με την μαθητική κοινότητα σε συναισθηματικό επίπεδο στις δύο προαναφερθείσες εκπαιδευτικές διαδικασίες ούτε παρατηρείται ενίσχυση της επικοινωνιακής δεξιότητάς τους κατά την υλοποίηση διαδικτυακών μαθημάτων την περίοδο της πανδημίας.

Είναι άξια μνείας η διαπίστωση ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών εκτιμά ως απαραίτητα εφόδια για να διαχειριστούν γενικά το πλαίσιο της διαδικτυακής εκπαίδευσης, τις ίδιες δεξιότητες που σε αντίστοιχα ποσοστά διαπιστώνουν ότι ενίσχυσαν ή υιοθέτησαν την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω covid. Όλοι αναγνωρίζουν ότι, έστω και εξ ανάγκης, βελτίωσαν τις τεχνολογικές και τεχνικές γνώσεις τους και αναβάθμισαν τις δεξιότητές τους από τον απλό χειρισμό των ηλεκτρονικών συσκευών έως τη σύνθετη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών ψηφιακών πλατφορμών. Επιπλέον, σε μεγάλο ποσοστό υποστηρίζουν την επίδειξη και υιοθέτηση από πλευράς τους μίας νέας εργασιακής κουλτούρας και επιμένουν στην προσωπική και εργασιακή τους στοχοθεσία, που είναι η αποτελεσματική, ανατροφοδοτούμενη και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νέων, διδασκαλία, η οποία αντίστοιχα προτάσσεται από την Τανίδου (2021). Ωστόσο, αντιμετωπίζουν ως διαχειρίσιμη επαγγελματική πρόκληση τις όποιες εξελίξεις στη "ρέουσα και ζώσα" πραγματικότητα της εκπαίδευσης, όπως αυτή της πρόσφατης υγειονομικής κρίσης και της συνεπακόλουθης διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 8: Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας

8.1 Περιορισμοί έρευνας

Ο ερευνητής αποτελεί μια υπαρκτή και αμφίσημη συνισταμένη κάθε ερευνητικής διαδικασίας καθώς αφενός διασφαλίζει ώστε να τηρούνται όλοι οι κανόνες δεοντολογίας αλλά αφετέρου κατανοεί την πραγματικότητα με διαφορετικό τρόπο (Robson, 2010). Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση ενέχει, σε κάποιο βαθμό, το στοιχείο της υποκειμενικότητας το οποίο, όμως, η ερευνήτρια προσπάθησε να περιορίσει με την αποφυγή έκφρασης οιασδήποτε προσωπικών πεποιθήσεων κατά την επιτέλεση των συνεντεύξεων. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται η πιθανότητα παραβίασης αυτού, ως εν ενεργεία εκπαιδευτικός και η ίδια με πολυετή εμπειρία σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και με σχηματοποιημένη αντίληψη περί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιόδου covid.

Επιπλέον, η επιλογή των εκπαιδευτικών της έρευνας από σύνολο μόνιμων διδασκόντων σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένης περιφέρειας, που θέτει όρια στην ηλικία των συμμετεχόντων, σε συνδυασμό με τον ούτως ή άλλως μικρό αριθμό συμμετεχόντων στην ποιοτική έρευνα εξαιτίας της αξιοποίησης ημιδομημένων συνεντεύξεων αποτελεί περιοριστικό παράγοντα εξαγωγής ασφαλών και πλήρως γενικεύσιμων συμπερασμάτων (Creswell, 2016). Βέβαια, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με εύρος κατάρτισης, ειδικοτήτων, εκπαιδευτικής και διοικητικής εμπειρίας, που υπηρετούν σε διάφορα σχολεία της ενότητας στόχευσης αλλά και σε θέσεις ευθύνης. Επίσης, κατά την επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα, όπως διαφάνηκε στην έρευνα, επέδειξε μεγάλο βαθμό συνδεσιμότητας και δικτύου επικοινωνίας, σε τοπικό και πανελλήνιο επίπεδο, με τις καταγεγραμμένες απόψεις των συμμετεχόντων να αποκρυσταλλώνουν τελικά ευρύτερες πεποιθήσεις. Το πλαίσιο διενέργειας μαθημάτων και λειτουργίας των σχολείων στη συγκεκριμένη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθορίστηκε κεντρικά και μαζικά ενώ η μερική χρονική απόσταση από την εφαρμογή της συγκεκριμένης εκπαίδευσης είχε θετικό πρόσημο καθώς η αποστασιοποίηση των διδασκόντων από τη συναισθηματική φόρτιση και εργασιακή πίεση της εν λόγω περιόδου πρόσφερε στην αντικειμενικότητα των κρίσεων και στην εις βάθος αποτίμηση των εμπειριών τους. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα εξαχθέντα συμπεράσματα εμπεριέχουν το στοιχείο της εγκυρότητας και κάποιας γενίκευσης τους σε πανελλήνιο επίπεδο.

8.2 Προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Καθώς το ζήτημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την περίοδο του εγκλεισμού είναι σχετικά πρόσφατο και συνεπώς αναδυόμενο, έχει περιθώρια περαιτέρω μελέτης, αυτό καθαυτό αλλά παράλληλα αποτελεί και θέση εκκίνησης για διερεύνηση θεμάτων που άπτονται γενικά της διαδικτυακής εκπαίδευσης στο σχολείο του σήμερα. Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν οι πεποιθήσεις και εμπειρίες μόνιμων εκπαιδευτικών γυμνασίων και λυκείων. Θα πρόσφερε συμπληρωματική οπτική μία έρευνα με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ή μία συγκριτική έρευνα μεταξύ διδασκόντων και στις δύο βαθμίδες ώστε παραχθούν συμπεράσματα σχετικά με την διαφορετική αντίληψη που ενδέχεται να έχουν οι διδάσκοντες για την εργασιακή τους ικανοποίηση, αναλόγως της βαθμίδας που υπηρετούν, αλλά και εάν μία πιθανή ιδιαίτερη εργασιακή κουλτούρα επηρέασε την εργασιακή τους στάση κατά τη διάρκεια της επί covid εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επίσης, προκύπτει προβληματισμός πώς βίωσαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικοί στην ιδιωτική εκπαίδευση στη βάση πιθανόν καλύτερης υλικοτεχνικής υποστήριξης ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί υπό το πρίσμα του νεαρότερου της ηλικίας και επομένως της μεγαλύτερης εξοικείωσης με τα μέσα της τεχνολογίας. Μία τέτοια έρευνα θα εστίαζε στην ταξινόμηση κατά σπουδαιότητα των παραγόντων που επηρέασαν την εργασιακή συμπεριφορά και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρόσφατη υγειονομική κρίση και θα παρείχε περαιτέρω συμπεράσματα για το πλαίσιο δράσεων από πλευράς κεντρικής εξουσίας ώστε να παραχθεί ένα εργασιακά ευχάριστο για τους διδάσκοντες πλαίσιο διαδικτυακής εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση των ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι, μολονότι οι διδάσκοντες αποδέχονται την ανάγκη ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην σύγχρονη εκπαίδευση, αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αξιοποιούν στην μετά covid περίοδο ψηφιακά εργαλεία και μέσα στην ζωντανή τάξη, θεωρούν τις συνθήκες της δια ζώσης διδασκαλίας πιο συμβατές με τις αντιλήψεις τους για την εργασιακή ικανοποίηση. Με ποιές διαδικασίες και δράσεις θα μπορούσε η διοίκηση της εκπαίδευσης να αλλάξει σταδιακά την υπάρχουσα εκπαιδευτική νοοτροπία; Ποιές συνθήκες των ελληνικών σχολείων και πτυχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ευνοούν την αντίληψη αυτή; Η πανεπιστημιακή κατάρτιση του έλληνα

εκπαιδευτικού επηρεάζει τη θέση του απέναντι στη διαδικτυακή διδασκαλία που θεωρείται το μέλλον της εκπαίδευσης;

Βιβλιογραφία

- Aelterman, A. (2007). The well-being of teachers: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Aguliera, E. & Nightengale-Lee, B. (2020). Emergency remote teaching across urban and rural contexts: perspectives on educational equity. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 471-478.
- Akyeampong, K. & Bennell, P. (2007). *Teacher Motivation in Sub-Saharan Africa and South Asia*, 71. London: DfID.
- Allen, M. B. (2005). *Eight questions on teacher recruitment and retention: What does the research say?* Denver, CO: Education Commission of the States (NJ3).
- Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., & Habes, M. (2020). COVID-19 & E-learning: Perceptions & Attitudes Of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. *Multicultural Education*, 6(2), 100-115.
- Al-Mutairi, A., Kamal N., & Al-Enezi, M. (2017). Job Satisfaction among Academicians at Business Colleges Operating in Kuwait. *Asian Social Science* 13: 9–23.
- Alvani, S.M. (2007). *Public management*. Tehran: Ney press.
- Arkorful, V. & Abaidoo, N. (2014). The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education. *International Journal of Education and Research*, 2(12).
- Αρμακόλας, Σ & Παναγιωτακόπουλος, Χρ. (2021). Τηλεκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ο ρόλος του εκπαιδευτή σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης. *Θεματική Ενότητα ETA60: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: online learning και e-learning*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C. & Magkaki, F. (2018). Interaction and Effectiveness – Theoretical Approaches in a Teleconference Environment. *International Journal of Sciences* 09(2018), 21-26.
- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human resource Management Practice*. London: Kogan Page Publishing.
- Aziri, B. (2008). *Menaxhimi i burimeve njerëzore*, Satisfaksioni nga puna dhe motivimi i punëtorëve, Tringa Design, Gostivar, p. 46.
- Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 Supernova. Is Another Education Coming? *Journal of Professional Capital and Community*, 5, 381-390. <https://doi.org/10.1108/JPCCC-05-2020-0019>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18/2, 215–228.

- Baloran, E. & Hernan, J.T. (2021). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. *Research Gate*, DOI: [10.20944/preprints202007.0599.v1](https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Banker, L. L. (2017). *Job embedded teacher leadership training: A study of teacher empowerment in an elementary public school district* [PhD Thesis]. Caldwell University.
- Barth, T.J. (2004). Teaching PA online: Reflections of a skeptic. *International Journal of Public Administration*, 27(6), 439-455.
- Bentea, C. C. & Anghelache, V. (2012). Teachers' Motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 563-567.
- Berge, Z. L. (1998). Barriers to online teaching in post-secondary institutions: Can policy changes fix it? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1, Number 2. Retrieved from <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer12/berge12.html>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation. *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.
- Bitter, G. & Legacy, L. (2006). *Using technology in the classroom* (brief ed.). Boston: Pearson.
- Blömeke, S., Houang, R., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of job motives, teacher knowledge and school context on beginning teachers' commitment to stay in the profession: A longitudinal study in Germany, Taiwan and the United States. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 374–387). London: Routledge.
- Bogler, R., & Nir, A. (2012). The importance of teachers' Perceived Organizational Support to Job Satisfaction: What's Empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, 50(3), 287-306.
- Bolin, F. (2008). A Study of Teacher Job Satisfaction and Factors That Influence It. *Chinese Education and Society*, 40 (5), 47-64.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. (Π. Σακελλαρίου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Cameron, G. (2011). Stress impacts leadership performance. *HR Future* 1, 32–33.

- Canani, A., & Seymour, L. F. (2021). Describing emergency remote teaching using a learning management system: a South African Covid-19 study of resilience through ICT. *Proceedings of the 1st Virtual Conference on Implications of Information and Digital Technologies for Development*, (pp28-42).
- Capotescu, R. (2006). *Stresul ocupational. Teorii, modele, aplicații. (Occupational stress. Theories, models, applications)*, Iași: Lumen.
- Carvalho de Arau, A. (2022). Frontiers in education Educational policies in response to the pandemic caused by the COVID-19 virus in Latin America: An integrative documentary review. *Policy and Practice Reviews*, Sec. Language, Culture and Diversity, Volume 7.
- Carver-Thomas, D., Leung, M. & Burns, D. (2021). California Teachers and COVID-19: How the Pandemic is Impacting the Teacher Workforce. *Learning Policy Institute, ERIC* ED614374.
- Chamundeswari, S. (2013). Job Satisfaction and Performance of School Teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 420-428.
- Christen, M., Iyer, G. and Soberman, D. (2006). Job Satisfaction, Job Performance and Effort: A Reexamination Using Agency Theory. *Journal of Marketing*, 70, pp. 137-150.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189.
- Colwell, R.R. (2001). "Trends in Higher Education: Changes in Governance." *Spectrum: Journal of State Government*, 74(2), pp.16-19.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. W. (2016). *Qualitative Enquiry Research Design. Choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage Publications Inc.
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29–46.
- Cupta, K. & garg, I. (2017). Investigation of job satisfaction among employees: A case of hospitality industry in Ambala (India). *Voice of Research*, 6(1), 50-56.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, doi: 10.1007/s11125-020-09464-3.
- Davis, K. and Nestrom, J.W. (1985). *Human Behavior at work: Organizational Behavior*, 7 edition, McGraw Hill, New York, p.109.
- Davis, L.N., Gough, M. & Taylor, L.L. (2019). Online teaching: advantages, obstacles and tools for getting it right. *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 19(3), 256-263.

- Delling, R. M., 1987. *Towards a theory of distance education*. s.l.:ICDE Bulletin.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους. Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction *Journal of Educational Administration*, 38 (4), pp. 379-396.
- Dohmen, G. (1967). *Das fernstudium. Einne ues pädagogisches forschungund arbeitsfeld*. Tübingen, Germany: DIFF.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2021). *COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning*. Ανακτήθηκε από: <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/covid-19-and-education-the-lingering-effects-of-unfinished-learning>
- Dowling, N. M. & Borman, G. D. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409.
- Dumort, A. (2000). New media and distance education. *Information, Communication & Society*, Vol. 3 (4), 508-525.
- Dykman, A.C. & Davis, K.C. (2008). Teaching Online Versus Teaching Conventionally. *Journal of Information System education*, 19(2), 157-164.
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). *What is Qualitative Interviewing ?* London and New York: Bloomsbury Publishing Plc.
- Eliophotou-Menon, M., & Reppa-Athanasoula, A. (2011). Job Satisfaction among Secondary School Teachers: The Role of Gender and Experience. *School Leadership & Management*, 30(5), 435-450.
- Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 509-528.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 47-61.
- European Commission (2001). *The eLearning Action Plan: Designing tomorrow's education*. <http://www.elearningeuropa.info>.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Farajollahi, M. & Zarifsanade, N. (2012). *Distance teaching and learning in higher education*. Department of Education, Center of Excellence for E Learning, Shiraz University of Medical Sciences, Iran.

- Fisher, C. D. & Locke, E. A. (1992). The new look in job satisfaction research and theory. In C. J. Cranny, P. C. Smith, & E. F. Stone (Eds.), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance* (pp. 165–194). NY: Lexington Book.
- Garrison, D. R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. London: RoutledgeFalmer.
- George, J.M. & Jones, G.R. (2008). *Understanding and Managing Organizational behavior*, New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Goldring, R., Taie, S., & Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012-13 Teacher Follow-Up Survey* (NCES 2014-077; First Look). National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Golia, A. (2014). *Transformational leadership and teacher job satisfaction: the role of self-efficacy*. Doctoral dissertation, University of Thessaly, Βόλος.
- Cranny, C. J., Smith, C.P. & Stone, F.U. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York:Lexington Books.
- Griffin, K.D.(2010). A Survey of Bahamian and Jamaican Teachers' Level of Motivation and Job Satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16,56-76.
- Gwang-Chol, C. & Satoko, Y. (2020). *How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures*. Presented in UNESCO's Education and Development Policy Forum.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976) Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- 2.1 Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. London: Cassel.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020).“Professional Capital after the Pandemic: Revisiting And revising Classic Understandings of Teachers' Work.” *Journal of Professional Capital and Community*, <https://www.emerald.com/insight/publication/issn/2056-9548#earlycite>
- Harris, A., & Jones, M. (2020). “COVID 19 – school leadership in disruptive times,
- Harper, K. L.-I.(2018). Shared decision making and its relationship to job satisfaction and organizational cli-mate [PhD Thesis].University of Alabama.
- Herzberg, H. F. (1976). *Motivation-Hygiene Profiles*, p. 20.
- Heyder, A. (2019). Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102926.
- Hickie, C., McQuade, C. & Torreggiani, V.C. (2020). Imaging of Covid-19; an Irish Perspective. *Ir Med Journal*, 3;113(4):47.
- Hiltz, S. R. & Coppola, N., Rotter, N. & Turoff, M. (2001, June 15). *Measuring the importance of collaborative learning for the effectiveness of ALN: A multi-measure, multi-method approach* [online]. Available: <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol4issue2.htmHooke>

- Hijazi, S. M. M. (2017). The relationship between leadership styles, communication competence and employees' job satisfaction in private Universities of the UAE [PhD Thesis]. Universiti Utara, Malaysia.
- Hodges, C. B. & Barbour, M. K. (2021). Assessing learning during Emergency Remote Education. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 85-98.
- Holmberg, B. (1986) *Growth and structure of distance education*, Beckenham: Croom Helm.
- Hongying, S. (2008). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education and Society*, 40(5):11-16.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*, Harper and Brothers, New York, p. 47.
- Howard, E., Khan, A. & Lockyer, C. (2021). Learning during the pandemic: review of research from England. Ανακτήθηκε από: <https://www.gov.uk/government/publications/learningduring->
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational adminis-tration: Theory research and practice* (9th ed.). New York: Mc Grow Hill.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F. & Wang, H.H. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in*. 2η Έκδοση επιμ. Πεκίνο: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- Hutabarat, W.(2015).Investigation of Teacher Job Performance Model: organizational Culture, Work Motivation and Job-Satisfaction. *Asian Social Science*,11(18), 295-304.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What are the effects of teacher education and preparation on beginning teacher attrition?* (Research Report [#RR-82]). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βιβλία. Ανάκτηση από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Iwu, C. G. & Iwu, I.C. (2013). Factors inhibiting effective management of primary schools inNigeria: The case of Ebonyi State. *Journal of Social Sciences*, 35, 51–60. [CrossRef]
- Iwu, C.G., Ezeuduji,I.O., Iwu, I.C., Ikebuaku, K. & Robertson, K.T. (2017). Job Motivation and management implications: A case of teachers in Nigeria. *Problems and Perspectives in Management*, 15, 277–87. [CrossRef]
- Jaiyeoba, A. & Jibril, A. (2008). A study of job satisfaction of secondary school.

- administrators in Kano state, Nigeria. *An International Multi-Disciplinary Journal*, 2(2), 94-107.
- Jeste, D. V., Lee, E. E. & Cacioppo, S. (2020). Battling the modern behavioral epidemic of loneliness: suggestions for research and interventions. *JAMA Psychiatry*, 77, 553-554.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N. & Palma-Rivas, N (2001). *Comparative analysis of online vs. Face-to-face instruction*. Available: <http://www-rohan.edu/faculty/feenberg/TELE3.HTM>
- Jyoti, J. & Sharma, R. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4):349-363.
- Kaliski, B.S. (2007). *Encyclopedia of Business and Finance* (2nd ed). Detroit: Thompson Gale.
- Kampouridis, G. (2002). *Organizational and management of school units*. Athens: Klidarithmos.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία*. Μέρος 1°. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Kanter, R. M. (2001), *Evolve! Succeeding in the Digital Culture of Tomorrow*. Boston: Harvard Business School Press.
- Καπώνης, Α. (2018). Εκπαιδευτικές αλλαγές: Συμβολή και επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Διπλωματική εργασία [Thesis], Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Karl, K. A. & Sutton, C. L. (1998). Job values in today's workforce: A comparison of public and private sector employees. *Public Personnel Management*, 27(4), 515–527.
- Katz, J. E. & Rice, R. E. (2002). *Social consequences of internet use: Access, involvement, and interaction*. MIT Press.
- Khalid, M. & Adnan, A. S. (2009). The implications of hotel employee satisfaction in promoting quality tourism at the cultural heritage site of Petra-Jordan. *TEAM Journal of Hospitality & Tourism*, 6(1), 36–45.
- Khosravi A. (2004). *Investigation of the relationship between organizational culture and personnel's job satisfaction in research institutes affiliated with Isfahan University of Medical Sciences*. Isfahan University of Medical Sciences: Research report.
- Kimball, L. (1998). Managing distance learning: new challenges for faculty. In R. Hazemi, S. Hailes & S. Wilbur (Eds.) *The Digital University: Reinventing the Academy*. London Springer – Verlag
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teach ergender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.
- Κόντης, Θ. (1993). *Διοικητική Ψυχολογία*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, ΕΠΕ.

- Kraft, M. A., Marinell, W. H. & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H. & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449.
- Krok, D., Zarzycka, B. & Telka, E. (2021). Religiosity, meaning-making and the fear of COVID-19 affecting well-being among late adolescents in Poland: A moderated mediation model. *Journal of Religion and Health*, 60(5), 3265–3281. <https://doi.org/10.1007/s10943-021-01375-7>
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: The role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 443–452.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29(4), 299–306. doi:10.1080/0013191770290407
- Ααγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Lai, K. W. (2017). Pedagogical practices of NetNZ teachers for supporting distance learners. *Distance Education*, 38(3), 321-335.
- Lane, K. A., Esser, J., Holte, B. & McCuskar, M. A. (2010). A study of nurse faculty job satisfaction in community colleges in Florida. *Teaching and Learning in Nursing*, 5, 16–26.
- Lawler, E.E. III and Porter, L.W. (1967). The Effect of Performance on Job Satisfaction, *ApaPsycNet Industrial Relations*, 7(1), pp. 20-28.
- Levin, H. M. (1985). Solving the shortage of mathematics and science teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 371–382.
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K. & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years—A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94–103.
- Λιοναράκης, Α. (2001). «Για ποιά εξ αποστάσεως εκπαίδευση μιλάμε;» *1^ο Συνέδριο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*, Πρακτικά.
- Λιοναράκης, Α. (2006). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.
- Liu, X. S. & Ramsey, J. (2008). Teachers’ job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184.

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. New Jersey: Prentice Hall.
- Lomas, T., Medina, J.C., Ivztan, I., Rupprecht, S. & Eiroa-Orosa, F.J. (2017). The impact of mindfulness on the wellbeing and performance of educators: A systematic review of the empirical literature. *Teaching and Teacher Education- APA PsycNet*, 61, 132-141.
- Lu, H., Barriball, K. L., Zhang, X. & While, A. E. (2012). Job satisfaction among hospital nurses revisited: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 49, 10–17.
- Luthans, F. (1998). *Organizational behavior*. (8th ed.). New York: McGraw Hill.
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Madigan, D.J. & Kim, L.A. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction and teachers' intention to quit. *Science Direct, Teaching and Teacher Education*, vol. 105.
- Maguire, M. (2000). Teacher Morale. Job Satisfaction and Motivation. *Teacher development*, 4(2), 305-313.
- Majasan, J. (1995). *The teachers' profession. A manual for professional excellence*. Ibadan: Spectrum Books Limited.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Έννοια του Εαυτού: Η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης κατά την προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Malinen, O. P. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behaviour management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152.
- Mamun, M. & Griffiths, M. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian Journal Of Psychiatry*, 51.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98, 2007-Ανασκόπηση.
- Mathis, L. R., Nica, C. P. & Rusu, C. (1997). *Management ul resurselor umane (Human Resources Management)*. București: EDP.
- Mellar, H. (2008). Investigating teacher stress when using technology. *Computers & Education*, 51(3), 1103-1110.
- Miller, H. A., Mire, S. & Kim, B. (2009). Predictors of job satisfaction among officers: Does personality matter? *Journal of Criminal Justice*, 37, 419 – 426.
- Montana, P.J. & Charmov B.H. (2008). *Management*. N.Y.: Barron's Educational Series.

- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. *Theoretical principles of distance education*, 22.
- Moore, M. & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Toronto: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G., Andersen, W.G.(2003). *Handbook of Distance Education*. Mahwah, Nj:Lawrence Erlbaum Associates.
- Mosaddegh-rad A.M. (2004) *Investigation of the relationship between personnel's job satisfaction and management style of managers in Isfahan hospitals*. Isfahan University of Medical Sciences: Research report.
- Mullins, J.L. (2005). *Management and organizational behavior* (7th Edition). Essex: Pearson Education Limited .
- National Education Association [NEA] (2000). *A Survey of traditional and Distance Learning Higher Education Members* [Online] Available: <http://www.nea.org/he>
- NationalCenterforEducationStatistics.(2019).*SurveyMaterials:Glossary*Retrieved from <https://surveys.nces.ed.gov/ipeds/Downloads/Forms/IPEDSGlossary.pdf>
- National Center for Educational Statistics (1999). *Distance education at post secondary education institutions: 1997-98* [online] Available: <http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013.pdf>
- Neog, B. B. &Barua, M. (2014). Factors influencing employee's job satisfaction: An empirical study among employees of automobile service workshops in Assam. *The Standard International Journals on Industrial, Financial & Business Management*, 2(7), 305–316.
- Noble, D. F. (1998a). *Digital diploma mills: The automation of higher education*[online]. Available: <http://www.firstmonday.dk/issues/issue3-1/noble/index.html>
- Oblinger, D. G. & Hawkins, B. L. (2005). The myth about E-learning. *Educause review*, 40(4), 14-15.
- O'Doherty, D., Dromey, M., Lougheed, J., Hannigan, A., Last, J. & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education—an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1), 130.
- OECD.(2014).What Helps Teachers Feel Valued and Satisfied with their Jobs? *Teaching in Focus*, 5,1-4.Available on the web page of the OECD Library at: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-in-focus23039280>
- Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1):81-89.
- Olcár, D. & Rijavec, M. (2019). Primary school teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work, *Current Psychology*, 38(2).

- 1..1 Onyema, E.M. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education & Practice*, 11(13).
- Ostroff, C. (1992). The Relationship between Satisfaction, Attitudes, and Performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974. pp. 320-329.
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 Pandemic. *Participatory Educational Research*, 8(4), 321-333.
- Palloff, R. & Pratt, K. (2007). *Online learning communities*. North Carolina: Information Age Publishing inc.
- Παπαλεξανδρή, Ν. & Μπουραντάς Δ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή [Thesis], Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Παπαοικονόμου, Α. (2014). *Μια κοινωνιολογική θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Paulson, K. (2002). Reconfiguring faculty roles for virtual settings. *The Journal of Higher Education*, 73 (1), 123-140.
- Perraton, H. (1988). "A theory for distance education" in *Distance education: International perspectives*. New York: Routledge.
- Perez-Jover, V. (2003). Job Conditions, Coping and Wellness/Health Outcomes in Spanish Secondary School Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 511-521.
- Perrault, H., Waldman, L., & Alexander, M.(2002). Overcoming barriers to successful delivery of distance-learning courses. *Journal education for Business*, 77(6), 313-318.
- Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. R. (2006).Preparing student teachers to support for self-regulated learning.*Elementary School Journal*, 106, 237–254.
- Peterson, L., Scharber, C., Thuesen, A. & Baskin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 461-469.
- Petracchi, H.E. (2000). Distance education: What do our students tell us? *Research on Social work practice*, 10 (3), 362-376.
- Phipps, R. & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. A report from the Institute for Higher Education Policy[online]. Available at:<http://www.ihep.com/PUB.htm>
- Pinder, C. (2008). *Work motivation in organizational behavior*. (2nd ed.). New York: Psychology Press.

- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2009). Burnout, Job satisfaction and Instructional Assignment-Related Sources of Stress in Greek Special education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(10).
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2019). Examining studies on the factors predicting teachers' job satisfaction: A systematic review. *International Online Journal of Education and Teaching*. 6(1), 116–134. 61-76.
- Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie (Dictionary of Psychology)*. București: Albatros.
- Race, P. (1999). *To εγχειρίδιο της ανοικτής εκπαίδευσης* (μτφρ. Ε. Μπέη). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Rasmitadila, Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M. & Tambunan, A. R. S. (2020). The Perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 Pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Ragan, P. C. (1998). What if you can't get what you want? Willingness to compromise ideal mate selection standards as a function of sex, mate value, and relationship context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(12), 1294–1303.
- Reppa, A.A.(2008). *Educational Management & Organizational Behavior. Pedagogy of Management in Education*. Athens:Ellin.
- Richardson, E. (2014). *Teacher Motivation in Low-Income Contexts: An Actionable Framework for Intervention*. Teacher Motivation & Strategies. Teacher Motivation Working Group.
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2009). *Organizational Behaviour. Global and Southern African Perspectives*. Cape Town: Pearson.
- Robbins, S.P.(2005)*Organisational Behaviour* (11th ed.) New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg, Αθήνα.
- Rosenbaum, D. B. (2001). E-learning beckons busy professionals: Electronic education offers anywhere, anytime flexibility...but not without problems. *ENR*, 246 (21), 38-42.
- Rossi.P.G. (2009). Learning environment with artificial intelligence elements. *Journal of elearning and knowledge society*, 5(1), 67-75.
- Rubin, G.J., Wessley, S. (2020). The psychological effect of quarantining a city. *BMJ (Clinical Research ed)*, 368, 333.
- Rue, L.W. and Byars, L. (2003). *Management, Skills and Application*. (10th ed.) New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Rumberger, R. (1985). The shortage of mathematics and science teachers: A review of the evidence. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 355–369.
- Ryan, M.R. & Deci, E.L. (2017). *Self-determination Theory*. London: Guilford Press.

- Sadeghi, M. (2019). A Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of English Education*, 4:1.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics. *A quantitative research study in Greece*, 29(1), 73-97.
- Sansgiri SSNC (2001). Factors affecting job satisfaction among hospital pharmacists. *Hosp. Pharm*, 36, 1037-1047.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarafidou, J.-O. & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170–183.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformation, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30(2), 57-65.
- Schultz, D. P. (1982). *Psychology and industry today*. New York: Macmillan.
- Schultz, M. C., Schultz, T. J. & Round, G. (2008). Management of Academic Quality: A Comparison of Online Versus Lecture Course Outcomes. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(10), 23-28.
- Shann, M. H. (2001). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Sherron, G. & Boettcher, J. (1997). *Distance learning: The shift to interactivity*. Colorado: Professional Paper Series #17, CO EDUCAUSE.
- Schleicher, D.J., Hansen D. & Fox., K.E. (2010). Job attitudes and work values. *APA Handbook of industrial and organizational psychology*, 3, 137-190.
- Short, P. M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488–493.
- Simon, N. S. & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.
- Simonson, M. & Schlosser L.A. (2006). *Distance Education: Definition and Glossary of Terms*. [Ηλεκτρονικό] Available at:
<https://pdfs.semanticscholar.org/3c93/db5ffb111d8892ea7c45ce90337ed6fdb842.pdf>
- Sims, S. (2017). TALIS 2013: *Working conditions, teacher job satisfaction and retention* (Department for Education Statistical Working Paper). London: Department of Education.
- Sims, S. (2018). *Essays on the recruitment and retention of teachers*. Doctoral dissertation. University College of London.
- Singhai, M. (2016). International science community association. Mini Review Paper, *Research Journal of Management*, 5(9), 66–68.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and Consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477.
- Spooner, F., Jordan, L. & Algozzine, R. (1999). Student ratings of instruction in distance learning and on-campus classes. *The journal of Educational Research*, 92(3), 132-140.
- Statt, D. (2004). *The Routledge Dictionary of Business Management* (Third edition). Detroit: Routledge Publishing
- Σφαντού, Φ. (2020). *Ηλεκτρονική μάθηση: Έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Α' Βάθμια και Β' Βάθμια εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία [Thesis], Πολυτεχνική Σχολή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τανίδου, Ολ. (2021). *Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, νόημα στη ζωή και άγχος υπό τις συνθήκες του COVID-19*. Διπλωματική Εργασία [Thesis], Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). *Thematic analysis. The Sage handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage publications.
- Tesfaw, A.T.(2014).The relationship between transformational leadership and job satisfaction:The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (6), 903-918.
- Τζημογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Theofilidis, C. (2012). *School leadership and management. From Bureaucracy to transformational leadership*. Athens: Grigoris.
- The World Bank, 2020. *How countries are using ed tech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>
- Todd, R. W. (2020). Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 4-16.

- Toto, G. A. & Limone, P. (2021). Motivation, Stress and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.
- Traxler, J. (2018). Distance learning: Predictions and possibilities. *Educ. Sci*, 8(1), 35.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ulla, M. B. & Perales, W. F. (2021). Emergency Remote Teaching During COVID19: The Role of Teachers' Online Community of Practice (CoP) in Times of Crisis. *Journal of InteractiveMedia in Education*, 1(9).doi:<http://doi.org/10.5334/jime.617>
- Undie, J. A., and Ada Joan Nike. 2016. Teachers class size, job satisfaction and morale in Cross River State secondary schools, Nigeria. *Annals of Modern Education*, 8(6), 26.
- Unesco (2020). *Education: From disruption to recovery*. Ανακτήθηκε από: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Vidal, M. E. S., Valle, R. S. & Aragon, B. M. I. (2007). Antecedents of repatriates' job satisfaction and its influence on turnover intentions: Evidence from Spanish repatriated managers. *Journal of Business Research*, 60, 1272–1281.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley and Sons.
- Weiss, H.M. (2002). Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, vol. 12.
- Wasilik, O. & Bolliger, D. U.(2009). Factors Influencing Faculty Satisfaction with Online Teaching and Learning in Higher Education. *Creative Education*, 30, 103-116.
- Winter, E., Costello, A., O' Brien, M. & Hickey, G. (2021). Teachers' use of technology and the impact of Covid. *Irish Educational Studies*, 40(2), 235-246.
- Worley, R. B. (2000). The medium is not the message. *Business Communication Quarterly*, New York, 63 (3), 93-103
- Worth, J. & De Lazzari, G. (2017). *Teacher retention and turnover research: Interim report* Slough Berkshire: NFER.
- Wright, B & Kim, S.(2004).Participation's influence on job satisfaction: The importance of job characteristics. *Review of Public Personnel Administration*, 24(1): 18-40.
- Wu, S.-Y. (2021). How Teachers Conduct Online Teaching During the COVID-19 Pandemic: A Case Study of Taiwan. *Frontiers in Education*, vol 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.675434>
- Xie, J. L. & Johns, G. (2000). Interactive effects of absence culture salience and group cohesiveness: A multi-level and cross-level analysis of work absenteeism in the Chinese context. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 73, 31–37.
- Xu, Q., 2020. *Planning for lockdown and how to emerge out of it*. [Ηλεκτρονικό] Available at:

- https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200422155817600&fbclid=IwAR0H2uzhy68ew_in9Q1kMMW5iHyH1gaGoFel_1FnqAFo9Na95byTWR7UNeI
- Yang, H. H. & Yuen C-Y. (2010). *Collective Intelligence and E-Learning 2.0 Implications of Web-based Communities and Networking*. Hershey NY: Information Science Reference.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση Οδηγίες και σχετική ενημέρωση*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <https://www.minedu.gov.gr/anastoli-leitourgias-ekpaideftikon-monadon/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42, 357–374.
- Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. *Research Square*, doi: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1>.
- Zhao, Y. (2020). Covi-19 as a catalyst for educational change. *Springer Nature Link*, 49, 39-43.
- Zhen, U., Abigail G. & Pratt, P. (2008). Factors Affecting Faculty Members' Decision to Teach or Not to Teach Online in Higher Education. *Online Journal of Distance Learning Administration Contents*, 9(3).
- Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α. & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3 (2), 18-2.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: « **Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην περίοδο του εγκλεισμού ως παράγοντας εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών** »

Το παρόν αποτελεί πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα που διεξάγω ως μέρος των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο COVID-19 και των πιθανών συνεπειών της εμπειρίας αυτής στη συναισθηματική κατάσταση και στην εκπαιδευτική τους ταυτότητα, στην εργασιακή τους ικανοποίηση κατ' επέκταση. Συγκεκριμένα η έρευνα στοχεύει να διερευνήσει:

- i. Πώς εννοούν οι εκπαιδευτικοί την εργασιακή ικανοποίηση και ποιοί είναι κατά τη γνώμη τους οι παράγοντες που την επηρεάζουν.
- ii. Πώς αντιλαμβάνονται γενικότερα το θεσμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
- iii. Πώς βίωσαν και διαχειρίστηκαν οι εκπαιδευτικοί την πρόσφατη επιβεβλημένη διαδικτυακή διδασκαλία και κατά πόσο συνέβαλε στην εργασιακή τους ικανοποίηση.
- iv. Με ποιούς τρόπους θεωρούν ότι θα μπορούσαν να "εξοπλιστούν" σχολεία και εκπαιδευτικοί ώστε να ανταπεξέρχονται σε περιπτώσεις εξ αποστάσεως διδασκαλίας – μάθησης.

Στην έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία (αστικά και περιφερειακά) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας κατά την περίοδο της πρόσφατης επιβεβλημένης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας.

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική. Εφόσον αποδεχτείτε την πρόσκληση θα συμμετάσχετε σε συνέντευξη διάρκειας 30 -45 λεπτών. Οι ερωτήσεις αντλούνται από τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα.

ΣΤΟΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:

Παναγιωτοπούλου Βασιλική, τηλ.

email:

Αφαίρεση προσωπικών δεδομένων (Υπηρεσία Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Σας προσκαλώ να συμμετάσχετε στην έρευνα που διεξάγω στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών με στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό της εξ αποστάσεως διδασκαλίας την περίοδο COVID-19 και της επίδρασης που ενδέχεται να άσκησε η εμπειρία αυτή στην εργασιακή τους ικανοποίηση.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική. Εφόσον δεχθείτε να συμμετάσχετε, κάθε συνέντευξη θα διεξαχθεί τηρουμένων όλων των αρχών που απαιτούνται και προβλέπονται από τον κανονισμό δεοντολογίας του Π.Θ.

Οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν σε χώρο της επιλογής σας και θα ηχογραφηθούν. Θα έχετε τη δυνατότητα αποχώρησης από τη διαδικασία σε οποιαδήποτε φάση της όπως και την ευχέρεια να μην απαντήσετε σε ερωτήσεις που σας προκαλούν ψυχολογική πίεση ή για τις οποίες δεν έχετε αποκρυσταλλωμένη άποψη χωρίς κάποια συνέπεια ή κύρωση εις βάρος σας. Σε περίπτωση δυσχέρειας στην κατανόηση κάποιας ερώτησης, μη διστάσετε να ζητήσετε περαιτέρω εξήγηση. Αντίστοιχα, μπορεί να κληθείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα εφόσον κρίνεται απαραίτητο από την ερευνήτρια.

Τα στοιχεία που θα συλλεχθούν από τη διενέργεια των συνεντεύξεων θα παραμείνουν υπό την εποπτεία της ερευνήτριας και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για την ερμηνεία του υπό μελέτη θέματος. Οιαδήποτε διαρροή των δεδομένων των συνεντεύξεων, ιδιαίτερα όσων σχετίζονται με στοιχεία που σας ταυτοποιούν, βαρύνει την ερευνήτρια. Εάν προκύψει διάθεση της έρευνας για εκπαιδευτικούς σκοπούς (παρουσίαση σε συνέδρια, δημοσιεύσεις κλπ) διασφαλίζεται με το παρόν έντυπο η ανωνυμία σας και η προστασία των προσωπικών σας δεδομένων. Με το πέρας της

διαδικασίας, θα σας δοθεί αντίγραφο του απομαγνητοφωνημένου κειμένου προκειμένου να διαπιστώσετε την ακρίβεια των λεχθέντων σας και να προβείτε σε διορθωτικά σχόλια και τυχόν παρατηρήσεις. Στο στάδιο αυτό έχετε το δικαίωμα να ζητήσετε από την ερευνήτρια να μην συμπεριλάβει στην ερμηνεία του φαινομένου διατυπώσεις σας για τις οποίες έχετε αμφιβολίες.

Τα στοιχεία επικοινωνίας με την ερευνήτρια για τυχόν επιπλέον απορίες και διευκρινίσεις είναι:

Παναγιωτοπούλου Βασιλική, τηλ.

email:

Έχω διαβάσει αναλυτικά τα παραπάνω, συναινώ και δέχομαι να συμμετάσχω στην έρευνα.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ			
ΥΠΟΓΡΑΦΗ		ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	

Αφαίρεση προσωπικών δεδομένων (Υπηρεσία Βιβλιοθήκης & Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)



ΕΝΤΥΠΟ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΩΝ & ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ
ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

ΟΝΟΜ/ΝΥΜΟ _____

ΗΛΙΚΙΑ 40-50 ☐

50-60 ☐

>60 ☐

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΠΕ _____

ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΑ ☐

PHD ☐

ΕΡΓΑΖΟΜΑΙ ΣΕ _____

(Γυμνάσιο, Λύκειο/Αστικό, επαρχιακό)

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΟΛΥΜΗΝΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ (ΤΙΤΛΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

ΔΙΑΡΚΕΙΑ)

ΕΤΗ ΕΚΠ/ΚΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ: ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ _____

ΙΔΙΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ _____

ΑΛΛΟ _____

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ _____

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΘΕΣΗ _____

ΕΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ _____

ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ (ERASMUS, PISA, ETWINNING...)

Ερωτήσεις συνέντευξης

Ερευνητικά ερωτήματα	Στόχοι ερωτήσεων	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις
Ερωτήσεις δημογραφικών χαρακτηριστικών			• Φύλο και ηλικία • Ειδικότητα • Τύπος σχολείου εργασίας (Γ/σιο , Λύκειο – αστική, επαρχιακή περιοχή, κλπ) την περίοδο COVID19 και τώρα. • Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπ/κός;
1.α. Πώς εννοούν οι εκπαιδευτικοί την εργασιακή ικανοποίηση; 1.β. Ποιοί είναι, κατά την προσωπική τους εκτίμηση, οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού;	Εξέταση του ορισμού της έννοιας “εργασιακή ικανοποίηση” σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.	✓ Προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για το τί εννοούμε εργασιακή ικανοποίηση. ✓ Προσωπικές θεωρίες των συμμετεχόντων όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. (Σχολικό κλίμα / Σχέσεις με το περιβάλλον – Συμμετοχή σε αποφάσεις – Καινοτομίες – Επιμορφώσεις – Αποτελεσματικότητα μαθητικές επιδόσεις)	1. Πώς αντιλαμβάνεστε την εργασιακή ικανοποίηση; Πώς νομίζετε ότι νοιώθει ο εργασιακά ικανοποιημένος εκπαιδευτικός; 2. Ποιές προσωπικές ή/και επαγγελματικές αξίες (δηλ. ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας) θεωρείτε απαραίτητο να ικανοποιούνται ώστε να νοιώθετε πληρότητα στον εργασιακό σας χώρο; 3. Πιστεύετε ότι το σχολικό κλίμα έχει καθοριστικό ρόλο στην εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού; Εξαρτάται η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τις σχέσεις του με διευθυντή, σύλλογο διδασκόντων, μαθητές, γονείς; Γιατί; 4. Θεωρείτε ότι η ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων είναι παράγοντας εργασιακής του ικανοποίησης;

		✓ Κατάταξη με βάση τη σημαντικότητα	5. Η συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις και επιμορφώσεις θα μπορούσε να συμβάλει στην εργασιακή ικανοποίηση του διδάσκοντα; Πώς; 6. Οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού; Εξηγήστε. 7. Μπορείτε να ιεραρχήσετε τους παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ξεκινώντας από τον πιο σημαντικό, κατά τη γνώμη σας, και να τεκμηριώσετε την άποψη σας;
2. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπ/κοί το θεσμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;	Εξέταση του ορισμού της εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την άποψη των εκπ/κών.	✓ Προσωπικές απόψεις για το τί εννοούμε εξ αποστάσεως εκπ/ση. ✓ Σύνδεση – σύγκριση εξ αποστάσεως και δια ζώσης εκπ/σης.	8. «Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί προγραμματισμένη και συστηματική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την επιλογή, την προετοιμασία και την παρουσίαση του διδακτικού υλικού καθώς και την επίβλεψη και υποστήριξη των μαθητών σε ένα πλαίσιο οργανωμένης μάθησης στην οποία ενεργοποιείται ο μαθητής πώς να μαθαίνει μόνος του και όπου η γεφύρωση της τοπικής ή χρονικής απόστασης μεταξύ μαθητή και δασκάλου επιτυγχάνεται μέσω ενός κατάλληλου τεχνικού μέσου». Με ποιές από τις παραπάνω διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμφωνείτε; Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια της εξ αποστάσεως εκπ/σης; 9. Σε ποιά σημεία, κατά τη γνώμη σας, υστερεί ή/και υπερτερεί η εξ αποστάσεως σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση; Τεκμηριώστε.

		✓ Προσωπικές απόψεις για την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως κπ/σης.	10. Θεωρείτε ότι η υλοποίηση εξ αποστάσεως μαθημάτων είναι απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο; Για ποιούς λόγους;
3. Πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που επιβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID19;	Διερεύνηση συναισθημάτων και καταγραφή εμπειριών των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία την περίοδο της πρόσφατης πανδημίας;	✓ Προσωπικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία την περίοδο COVID19. ✓ Προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών κατά την διαδικτυακή εκπαίδευση την περίοδο COVID19.	11. Μπορείτε να περιγράψετε τη συναισθηματική σας κατάσταση κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων που υλοποιήσατε λόγω της πανδημίας COVID19; Γιατί θεωρείτε ότι βιώσατε τα συγκεκριμένα συναισθήματα; 12. Είναι δυνατό να ιεραρχήσετε τα συναισθήματά σας ξεκινώντας από το κυριότερο σε συχνότητα και ένταση; 13. Με ποιους τρόπους διαχειριστήκατε ή αξιοποιήσατε τα εν λόγω συναισθήματα; 14. Διαπιστώσατε αλλαγή στη συναισθηματική σας κατάσταση καθ όλη τη διάρκεια της υλοποίησης διαδικτυακών μαθημάτων στην πρόσφατη υγειονομική κρίση; Ποιά ήταν και πώς την αιτιολογείτε; 15. Θεωρείτε ότι επηρεάστηκε ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικού, στη διαδικασία μάθησης; Με ποιο τρόπο; 16. Κατά τη γνώμη σας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της υγειονομικής κρίσης είχε επίπτωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών σας; Γιατί το ισχυρίζεστε αυτό;

			17. Συμμετείχατε σε επιμορφώσεις και ενημερωτικά προγράμματα που διεξήχθησαν την εν λόγω περίοδο για τους εκπαιδευτικούς; Πώς κινητοποιηθήκατε; 18. Σε ποίο βαθμό και ποιάς μορφής επικοινωνία είχατε με το Διευθυντή, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές σας την περίοδο COVID19; 19. Με βάση τα όσα αναφέρατε, πώς αξιολογείτε την όλη εμπειρία σας από την εν λόγω εξ αποστάσεως διδασκαλία; 20. Θεωρείτε ότι νοιώσατε εργασιακή ικανοποίηση κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο COVID19; Δικαιολογήστε την απάντησή σας. 21. Στην μετά-COVID περίοδο υιοθετήσατε τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήσατε την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας;
4. Με ποιούς τρόπους θεωρούν ότι θα μπορούσαν να εξοπλιστούν σχολεία και εκπαιδευτικοί ώστε να ανταπεξέρχονται σε περιπτώσεις εξ αποστάσεως διδασκαλίας;	Εξέταση των πρακτικών – δράσεων που πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να είναι δυνατή η υλοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλίας – μάθησης	✓ Αναφορά φορέων που καθορίζουν την δυνατότητα υλοποίησης εξ αποστάσεως διδασκαλίας και κατάταξη με βάση τη σημαντικότητα ✓ Δράσεις σε κεντρικό επίπεδο	22. Ποιοί φορείς θα μπορούσαν να συμβάλουν στην αποτελεσματική εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπ/σης; Ποιόν θεωρείτε πιο σημαντικό; Τεκμηριώστε την άποψή σας. 23. Πώς θα μπορούσαν οι φορείς χάραξης εκπ/κής πολιτικής να συμβάλουν στη διαμόρφωση των απαραίτητων συνθηκών;

		✓ Δράσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας ✓ Δράσεις σε επίπεδο ατομικό (εκπαιδευτικός)	24. Πώς θα μπορούσε το σχολείο να υλοποιήσει αποτελεσματικά εξ αποστάσεως μαθήματα; 25. Σκιαγραφήστε το προφίλ του εκπ/κού που, κατά τη γνώμη σας, μπορεί να υλοποιήσει εξ αποστάσεως μαθήματα; Ποιά χαρακτηριστικά του θεωρείτε πιο σημαντικά ώστε να ανταποκριθεί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία; 26. Ποιές από αυτές τις δεξιότητες θεωρείτε ότι διαθέτετε; Ποιές αναπτύξατε κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω πανδημίας;
--	--	---	--