



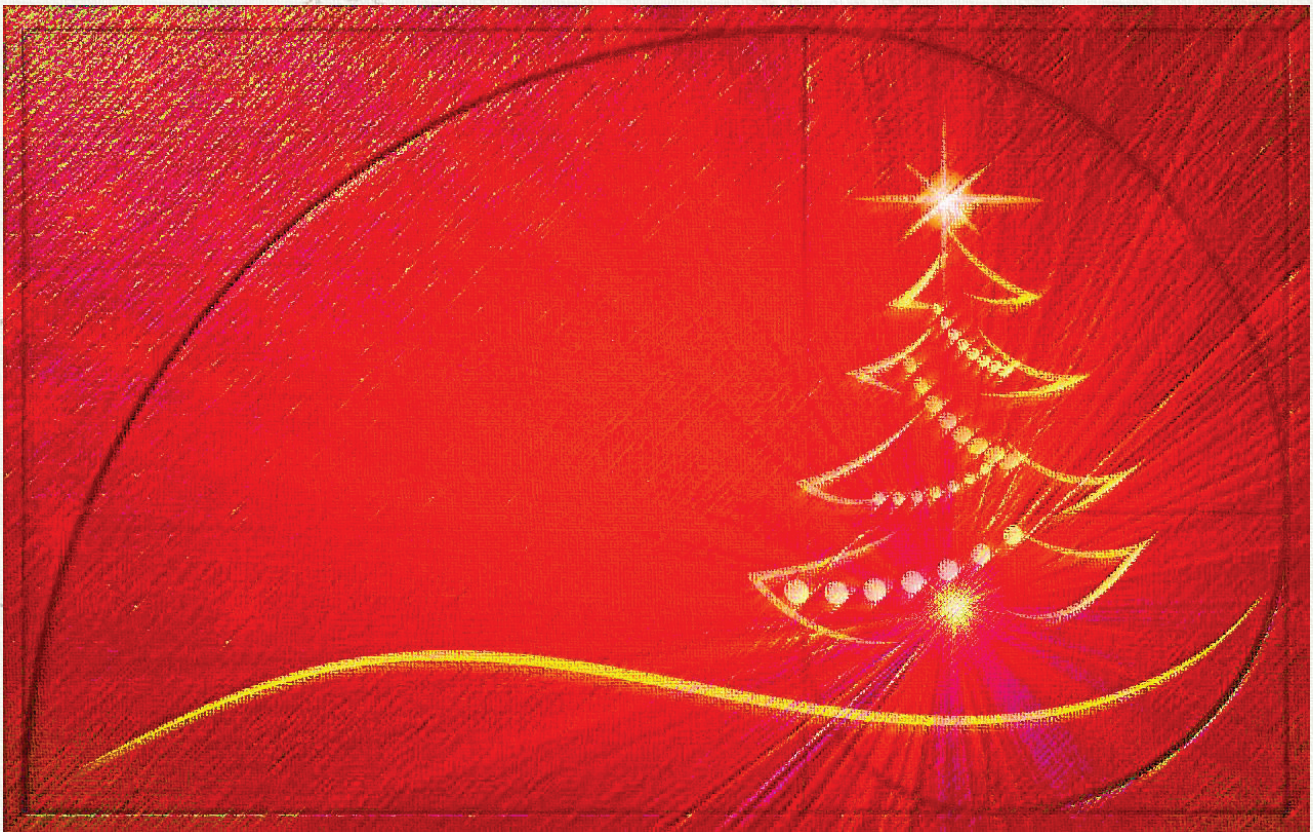
ΕΕΠΕΚ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΠΡΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Vol. 3, Issue 6 (2021)

ISSN: 2654-0002

INTERNATIONAL JOURNAL OF Educational Innovation



Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά το σχολικό έτος 2020-2021 – Εμπειρική έρευνα σε Γυμνάσια και Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός ΠΕ86 & ΠΕ03, Διευθύντρια 1^{ου} Γυμνασίου Πεύκων Θεσσαλονίκης
chrissap@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, καθώς και η σχέση του με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο – Λύκειο), η περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο (ανάλογα με τον πληθυσμό), το μέγεθος του σχολείου, η φύση του επαγγέλματος, η κτιριακή υποδομή και οι σχέσεις τους με τη σχολική ηγεσία, τους συναδέλφους και τους μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021, εν μέσω της πανδημίας του κορωνοϊού SARS-CoV-2 και συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Διερευνήθηκε επίσης, εάν οι συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συντέλεσαν σε μεταβολή του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης του εκπαιδευτικού από τη φύση του επαγγέλματος με την ικανοποίησή του από τους μαθητές, αλλά και από τη σχολική ηγεσία και τους συναδέλφους του.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακό άγχος, πανδημία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς το έργο που εκτελεί, με παράλληλη εκπλήρωση των επαγγελματικών του αξιών. Η εκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η φύση της εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, η οργάνωση, η πολιτική που εφαρμόζει ο οργανισμός, η προσωπική ανάπτυξη, η αναγνώριση, η ασφάλεια και η σωστή εποπτεία συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων (Spector, 1997).

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει πολλαπλούς ρόλους και να αναλάβει ποικίλες ευθύνες, με απόρροια πολλές φορές την αύξηση του επαγγελματικού άγχους, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Κάντας, 2001) δηλ. σε κατάσταση μειωμένης προσωπικής ανάπτυξης και συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Οι πρωτοφανείς συνθήκες που βίωσε όλος ο πλανήτης από τις αρχές του 2020 μέχρι σήμερα, με την εμφάνιση της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2, οδήγησαν σε μια βίαιη, από πλευράς χρονικών περιθωρίων, μετάβαση στην ηλεκτρονική μάθηση με σημαντικά, όμως, προβλήματα από πλευράς ύπαρξης και αξιοποίησης υποδομών και διαθέσιμου υλικού. Η οργάνωση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς. Έτσι, ιδίως τους πρώτους μήνες, εφαρμόστηκε χωρίς την απαιτούμενη επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού, την αναβάθμιση των ψηφιακών πλατφορμών και τη διερεύνηση της επάρκειας της υλικοτεχνικής υποδομής και των ψηφιακών γνώσεων εκπαιδευτικών και μαθητών. Στην πορεία, έγιναν πολλές προσπάθειες να επιλυθούν τα προβλήματα, από διάφορους εμπλεκόμενους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Δήμους, Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων), αλλά κυρίως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και ξεπερνώντας τον εαυτό

τους, κατάφεραν να ανταποκριθούν στο δύσκολο νέο έργο τους. Χρησιμοποιήθηκαν δύο μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: η ασύγχρονη (πλατφόρμες e-class και e-me) και η σύγχρονη (πλατφόρμα WebEx). Και οι δύο μορφές, ιδίως κατά τους πρώτους μήνες, αντιμετώπιζαν πολλά προβλήματα και βρισκόταν πολύ συχνά εκτός λειτουργίας. Επιπρόσθετα, εκπαιδευτικοί και μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι και με πλήθος άλλων τεχνικών προβλημάτων, υλικού και λογισμικού. Για τις ανάγκες της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναρτούν ψηφιοποιημένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο έπρεπε να δημιουργήσουν (εάν δεν το είχαν ήδη έτοιμο), να λαμβάνουν εργασίες των μαθητών ηλεκτρονικά και να τις αποστέλλουν διορθωμένες, αλλά και να πραγματοποιούν εξ αποστάσεως ωριαίες ή ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες (διαγωνίσματα, τεστ), οι οποίες απαιτούν αρκετές ώρες, όχι μόνο για τη δημιουργία τους, αλλά και για τη διόρθωσή τους. Στο 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, στην εισήγηση των συμβούλων Α. Ζουγανέλη, Σ. Κατσιφή-Χαραλαμπίδη και Κ. Μαστροθανάση, αναφέρονται ενδεικτικά κάποιοι από τους παράγοντες που ενδεχομένως ευθύνονται για το εργασιακό άγχος: «ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Stamper & Johlke, 2003), η ασάφεια του ρόλου (Jamal, 1999), η ευθύνη της θέσης, η καινοτομία ενός ρόλου, η εργασιακή ανασφάλεια, η οργανωσιακή κουλτούρα που έχει δημιουργηθεί από το στυλ ηγεσίας των οργανισμών (Jamal, 1999), τα διάφορα σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στη ζωή του ατόμου όπως μια αλλαγή της οικογενειακής κατάστασης (π.χ. ένα διαζύγιο)». Στις εργασιακές συνθήκες που κλήθηκαν να εργαστούν οι εκπαιδευτικοί εν μέσω της πανδημίας, συνυπήρξαν περισσότεροι από ένας, από τους προαναφερόμενους παράγοντες που ευθύνονται για το εργασιακό άγχος, όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η καινοτομία του ρόλου σε συνδυασμό με την ανασφάλεια και το άγχος για την υγεία.

Η ανάγκη να εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου πρακτικές που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας για την παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να συμβάλει σημαντικά και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός με πολλές πτυχές και οι σχέσεις μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην καλή λειτουργία του. Οι σχολικοί ηγέτες, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν «οργανωτικό κλίμα» (Lezotte & McKee, 2006). Η συνεργασία του σχολικού ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς, η συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων και η ενθάρρυνση και υποστήριξή τους, βοηθούν στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη της μάθησης (Supovitz, Sirinides, & May, 2010). Οι Lezotte και McKee (2006), επίσης υποστηρίζουν ότι οι ηγέτες συμβάλλουν έμμεσα αλλά σημαντικά στη μάθηση, αφού επιδρούν θετικά ή αρνητικά στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια επηρεάζουν άμεσα τη μάθηση των μαθητών. Ο ισχυρισμός αυτός προκύπτει και από έρευνα που πραγματοποίησαν το 1998 οι Hallinger και Heck, σύμφωνα με την οποία, η κοινή λήψη αποφάσεων από την ηγεσία και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να επηρεάσει θετικά την επίδοση των μαθητών.

Επισκόπηση

Πολλές έρευνες, τόσο στην Ελλάδα, όσο και στον διεθνή χώρο, έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό τη διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τις επιδράσεις που έχει, τόσο στη σχολική κοινότητα, όσο και στην προσωπική ζωή του ατόμου. Στις έρευνες αυτές διερευνήθηκε η επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση χαρακτηριστικών, όπως το φύλο, η ηλικία, το μέγεθος του σχολείου, ο τύπος του σχολείου κ.ά.

Ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι το φύλο δεν φαίνεται να σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση (Eliophotou-Menon & Athanasoula-Reppa, 2011, Oshagbemi, 2000). Αντίθετα, άλλη έρευνα (Koustelios, 2001, De Nobile & McCormick, 2008) σε 354 εκπαιδευτικούς στην

περιοχή της Θεσσαλονίκης, έδειξε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες.

Όσον αφορά την ηλικία, υπάρχουν κάποιες έρευνες που έχουν δείξει μία θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Lee & Wilbur, 1985), και ορισμένες άλλες που συμπεραίνουν ότι δεν υπάρχουν ενδείξεις συσχέτισης (S. Singh & A. Singh, 1980).

Όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου, στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις, με κάποιες να υποστηρίζουν ότι στα μικρά σχολεία η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη λόγω μικρότερου φόρτου εργασιών (ιδίως όταν, εκτός από τον συνολικό αριθμό μαθητών του σχολείου, είναι μικρός και ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα, όπως συμβαίνει σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές) και λιγότερων περιστατικών παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών, ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερη στα μεγάλα σχολεία, λόγω του γεγονότος ότι ευνοείται η ανάπτυξη αποτελεσματικότερων και ευρύτερων συνεργασιών ανά ομάδες εκπαιδευτικών και λόγω της μεγαλύτερης επάρκειας πόρων, καθώς τα μεγαλύτερα σχολεία λαμβάνουν μεγαλύτερες επιχορηγήσεις από τις Σχολικές Επιτροπές. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Έρευνα των E. Skaanlik και S. Skaanlik (2009) έδειξε ότι το μέγεθος του σχολείου σχετίζεται ασθενώς αρνητικά με την ικανοποίηση από την εργασία, έρευνα της Λάμπουλου (2020) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μικρότερων σχολείων είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους σε μεγαλύτερα σχολεία και έρευνα του Οικονόμου (2014) σε 266 εκπαιδευτικούς από διάφορες περιοχές της Ελλάδας, έδειξε ότι το μέγεθος του σχολείου σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των γυναικών, και μάλιστα καθώς αυξάνεται η ηλικία και η προϋπηρεσία τους, ενώ στους άνδρες, καθώς αυξάνεται το μέγεθος του σχολείου, αυξάνεται το αρνητικό συναίσθημα.

Όσον αφορά τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο) έρευνα του Σταχτέα (2020), στην οποία συμμετείχαν 531 εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων της μείζονος περιοχής Βόλου, έδειξε ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζεται με τον τύπο του σχολείου που υπηρετούν (Γυμνάσιο – Λύκειο), ενώ άλλη έρευνα (Αβρανάς, 2020), στην οποία συμμετείχαν 188 εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσιο είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Λύκειο.

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Λυκείων της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, εν μέσω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2, καθώς και η σχέση του με παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η βαθμίδα εκπαίδευσης (Γυμνάσιο – Λύκειο), η περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο (ανάλογα με τον πληθυσμό), το μέγεθος του σχολείου (ανάλογα με τον αριθμό μαθητών), αλλά και η φύση του επαγγέλματος, η κτιριακή υποδομή (κτίριο, αύλειος χώρος) και οι σχέσεις με τη σχολική ηγεσία, τους συναδέλφους και τους μαθητές. Επίσης, θα διερευνηθεί εάν οι συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συντέλεσαν σε μεταβολή του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω και, λαμβάνοντας υπόψη ότι στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς, η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας κρίνεται αναγκαία. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα της έρευνας είναι:

1^ο ερώτημα: Συσχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού με δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, ο τύπος, το μέγεθος του σχολείου και το μέγεθος της περιοχής που βρίσκεται;

2^ο ερώτημα: Λαμβάνοντας υπόψη ότι κατά το σχολικό έτος 2020-21 αναστάλθηκε η διά ζώσης λειτουργία των σχολείων για ένα μεγάλο διάστημα της σχολικής χρονιάς, επηρεάστηκε

η ευχαρίστηση και η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, κατά το διάστημα που εργάστηκαν εξ αποστάσεως, με τηλεκπαίδευση;

3^ο ερώτημα: Πως συσχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, για το διάστημα της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων, με παράγοντες όπως η φύση του επαγγέλματος, η σχολική ηγεσία, οι συνάδελφοι, οι μαθητές και ο περιβάλλον χώρος του σχολείου (κτίριο, αύλειος χώρος);

4^ο ερώτημα: Πώς συσχετίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού, όταν τα μαθήματα γίνονταν εξ αποστάσεως, με τους ίδιους παράγοντες (πλην του περιβάλλοντος χώρου);

5^ο ερώτημα: Μεταβάλλεται το άγχος του εκπαιδευτικού, όταν εργάζεται εξ αποστάσεως (τηλεκπαίδευση); Ποιες μπορεί να είναι οι πιθανές αιτίες άγχους στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Εργαλεία

Για τις ανάγκες της έρευνας, διανεμήθηκε, μέσω διαδικτύου, ερωτηματολόγιο (Google Forms) σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης, τον Απρίλιο του 2021. Χρησιμοποιήθηκε η «*δειγματοληψία ευκολίας*» (Robson, 2010). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα αφορούν το δείγμα της έρευνας και δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό. Προκειμένου να διασφαλιστούν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια δεν συνέλλεγαν κανένα προσωπικό στοιχείο των ερωτηθέντων. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στο Ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης TSI («Teachers' Satisfaction Inventory») που ανέπτυξε στη διδακτορική της διατριβή η Α. Γκόλια (2014). Η επαγγελματική ικανοποίηση εκτιμάται από 5 παράγοντες:

α) Ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις σχετικά με την χαρά που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμα, τη σημαντικότητα του ρόλου του, τη συμβολή της στην προσωπική του ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση που νιώθει από τη διδασκαλία. Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, προστέθηκαν δύο ακόμη ερωτήσεις σχετικά με την ευχαρίστηση και τη δημιουργικότητα κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

β) Ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία, η οποία διερευνάται με 5 ερωτήσεις σχετικά με τη βοήθεια που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από τη σχολική ηγεσία, το αίσθημα δικαίου, την κατανόηση που δείχνει στα προβλήματα του εκπαιδευτικού, την επικοινωνιακότητα της σχέσης τους και την ενθάρρυνση για στοχοθεσία. Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, προστέθηκε μία ακόμη ερώτηση σχετικά με την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

γ) Ικανοποίηση από τους συνάδελφους, η οποία διερευνάται με 3 ερωτήσεις σχετικά με την ποιότητα των σχέσεων, τη βοήθεια από τους συναδέλφους και τη συνεργασία μεταξύ τους. Προστέθηκαν 2 ακόμη ερωτήσεις για την αξιολόγηση της βοήθειας και της καλής συνεργασίας μεταξύ τους κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων.

δ) Ικανοποίηση από τους μαθητές, η οποία διερευνάται με 3 ερωτήσεις σχετικά με την αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού, τον σεβασμό και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ τους. Προστέθηκε μία ακόμη ερώτηση για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας μεταξύ τους στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

ε) Ικανοποίηση από τον σχολικό χώρο (περιβάλλον εργασίας), η οποία διερευνάται με 2 ερωτήσεις σχετικά με την ευχαρίστηση και την ασφάλεια που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός στον χώρο του σχολείου.

Τέλος, στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν και 4 ερωτήσεις που αφορούν το εργασιακό άγχος, 2 κλειστού τύπου (σχετικά με το αίσθημα άγχους που έχει ο εκπαιδευτικός κατά τη διά ζώσης λειτουργία και κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία) και 2 ανοικτού τύπου προκειμένου να γίνει μια πρώτη καταγραφή των παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Πιλοτικά το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 7 εκπαιδευτικών προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια, διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στα σχολεία. Συμμετείχαν συνολικά 125 εκπαιδευτικοί. Αρχικά οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ορισμένες ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, η εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν, η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (ανάλογα με το πλήθος των κατοίκων), ο αριθμός μαθητών που φοιτούν σε αυτό και στη συνέχεια απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούν την επαγγελματική τους ικανοποίηση σε σχέση με τη φύση του επαγγέλματος, τον χώρο εργασίας (κτιριακή υποδομή), τις σχέσεις με τη σχολική ηγεσία, τους συναδέλφους και τους μαθητές και το εργασιακό τους άγχος (γενικότερα και ειδικότερα κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων).

Ο δείκτης α του Cronbach, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των 125 εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε ανά παράγοντα ως εξής: Ικανοποίηση από: α) τη φύση του επαγγέλματος ($\alpha=.927$), β) τη σχολική ηγεσία ($\alpha=.958$), γ) τους συναδέλφους ($\alpha=.910$), δ) τους μαθητές ($\alpha=.896$) και ε) τον σχολικό χώρο (κτίριο, αυλή) ($\alpha=.895$).

Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν τύπου "Likert" με διαβάθμιση από το 1 έως το 5 (1: Καθόλου 2: Λίγο 3. Μέτρια 4. Πολύ 5. Πάρα πολύ).

Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics 26.0 for Windows. Αρχικά ελέγχθηκε η κανονικότητα του δείγματος μέσω του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov και προέκυψε ότι το δείγμα των δεδομένων δεν ακολουθεί την κανονική κατανομή με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια μη παραμετρικοί έλεγχοι. Πιο συγκεκριμένα προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές σχέσεις μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των απαντήσεων στις ερωτήσεις Likert, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis και για την ύπαρξη ή μη γραμμικών συσχετίσεων μεταξύ όλων των μεταβλητών υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Spearman. Τέλος με την χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Wilcoxon ελέγχθηκε εάν η μετάβαση από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία επηρέασε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στους τομείς: Ευχαρίστηση και δημιουργικότητα, υποστήριξη από σχολική ηγεσία, συνεργασία με συναδέλφους και συνεργασία με μαθητές.

Αποτελέσματα

Από τους 125 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 78 ήταν γυναίκες (66,4%) και οι 38 ήταν άνδρες (36,6%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων είχε ηλικία 46-55 (45,6%) και το αμέσως επόμενο ποσοστό είχε ηλικία άνω των 55 ετών (32,8%). 59,2% των συμμετεχόντων υπηρετούν σε Γυμνάσιο, ενώ το 40,8% σε Λύκειο. Σύμφωνα με τον αριθμό των κατοίκων που έχει η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (84,8%) υπηρετεί σε σχολείο που βρίσκεται σε Δήμους του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης, ποσοστό αναμενόμενο καθώς στους Δήμους αυτούς συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Τέλος, όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου, το 44,8% υπηρετούν σε σχολείο με έως 250 μαθητές, το 20% με 251-350 μαθητές, το 10,4% με 351-450 μαθητές και το 24,8% με περισσότερους από 450 μαθητές.

Η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση για τους 5 παράγοντες στο συγκεκριμένο δείγμα των 125 εκπαιδευτικών βρέθηκε πολύ υψηλή.

Πίνακας 1: Συνολική επαγγελματική ικανοποίηση

Συνολική ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος	Συνολική ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία	Συνολική ικανοποίηση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς	Συνολική ικανοποίηση από τους μαθητές	Συνολική ικανοποίηση από τον σχολικό χώρο (κτίριο, αύλειο χώρο)
---	--	--	---------------------------------------	---

Mean	4,36	4,01	4,10	3,96	3,67
Std. Dev.	0,72	1,06	0,72	0,79	1,03
Median	4,60	4,20	4,00	4,00	4,00

Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραπάνω 5 παραγόντων με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών:

Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι Kruskal–Wallis, όσον αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης (σε καθέναν από τους 5 παράγοντες) με την ηλικία και την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο έδωσαν Sig.>.05, ενώ παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των μαθητών του σχολείου με τη ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία (Sig.=.001). Οι έλεγχοι t-test για ανεξάρτητα δείγματα, όσον αφορά τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης (σε καθέναν από τους 5 παράγοντες) με το φύλο έδωσαν Sig.>.05, ενώ παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ του τύπου του σχολείου (Γυμνάσιο - Λύκειο) και της ικανοποίησης από τη σχολική ηγεσία (Sig. =0.013) και από τον σχολικό χώρο (Sig.=.009).

Η ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης, η οποία ελέγχθηκε στη συνέχεια με υπολογισμό του συντελεστή Spearman, έδειξε τα εξής:

Υπάρχει χαμηλή αρνητική γραμμική συσχέτιση μεταξύ του τύπου του σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο) με τον παράγοντα «Συνολική ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία» (1. Γυμνάσιο και 2. Λύκειο $r_s = -.330, p < .01$). Το ίδιο παρατηρήθηκε και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($r_s = -.308, p < .01$). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που υπηρετούν σε Γυμνάσιο είναι πιο ικανοποιημένοι από τη σχολική ηγεσία (M.T. 4,28) απ’ ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Λύκειο (M.T. 3,61). Η συσχέτιση, όμως, δεν είναι στατιστικά σημαντική. Χαμηλή αρνητική συσχέτιση βρέθηκε και μεταξύ του τύπου του σχολείου με τον παράγοντα «Συνολική ικανοποίηση από τον σχολικό χώρο (κτίριο, αύλειο χώρο)» (1. Γυμνάσιο και 2. Λύκειο $r_s = -.269, p < .01$).

Ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης μεταξύ του αριθμού των μαθητών του σχολείου με τη ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία ήταν .0004. Παρατηρώντας όμως την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος από τη σχολική ηγεσία ανά μέγεθος σχολείου φαίνεται να υπάρχουν κάποιες διαφοροποιήσεις ανά μέγεθος σχολείου, με τις μεγαλύτερες τιμές στα μικρά και στα μεγάλα σχολεία:

Πίνακας 2. Ικανοποίηση εκπαιδευτικών από τη σχολική ηγεσία ανά μέγεθος σχολείου

Αριθμός μαθητών	Mean	Std. Deviation	Median
Έως 250 μαθητές	4,19	0,92	4,40
251-350	3,23	1,32	3,80
351-450	3,91	0,93	4,00
450 μαθητές και άνω	4,34	0,82	4,60
Total	4,01	1,06	4,20

Η συνολική ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση ($r_s = .553, p < .01$) με τη συνολική ικανοποίηση από τους μαθητές και χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συνολική ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία ($r_s = .248, p < .01$), από τους συναδέλφους ($r_s = .264, p < .01$) και από τον σχολικό χώρο ($r_s = .254, p < .01$). Η συνολική ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία παρουσιάζει μέτρια θετική συσχέτιση ($r_s = .557, p < .01$) με τη συνολική ικανοποίηση από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Κάνοντας μία σύγκριση παραγόντων μεταξύ της διά ζώσης διδασκαλίας και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος προκύπτει ότι:

Κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητά τους μειώθηκε σημαντικά (κατά 1,45 μον. Στην 5βαθμη κλίμακα, η ικανοποίησή τους από την υποστήριξη της σχολικής ηγεσίας μειώθηκε ελάχιστα (κατά 0,15 μον.), η ικανοποίησή τους

από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους μειώθηκε ελαφρώς (κατά 0,36 μον.) και η ικανοποίησή τους από τη συνεργασία με τους μαθητές μειώθηκε (κατά 0,82 μον.).

Πίνακας 3. Σύγκριση παραγόντων στη διά ζώσης και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

	Ευχαρίστηση Δημιουργικότητα	Υποστήριξη από ηγεσία	Συνεργασία με συναδέλφους	Συνεργασία με μαθητές				
	Συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητα στη διά ζώσης εκπαίδευση	Συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Υποστήριξη από σχολική ηγεσία στη διά ζώσης εκπαίδευση	Υποστήριξη από σχολική ηγεσία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση				
	Συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη διά ζώσης εκπαίδευση	Συνεργασία με συναδέλφους εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Συνεργασία με μαθητές στη διά ζώσης εκπαίδευση	Συνεργασία με μαθητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση				
Mean	4,38	2,93	4,14	3,99	4,06	3,70	3,89	3,07
Std. Dev.	0,79	1,08	1,11	1,25	0,77	1,10	0,84	0,89
Median	4,50	3,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00

Η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία στη διά ζώσης εκπαίδευση εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με την υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (όπως ήταν αναμενόμενο, $r_s = .826$, $p < .01$) αλλά και μέτρια θετική συσχέτιση με τη συνεργασία και υποστήριξη από τους συναδέλφους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($r_s = .483$, $p < .01$). Παρόμοιες είναι και οι συσχετίσεις της υποστήριξης και συνεργασίας με τους συναδέλφους τους στη διά ζώσης διδασκαλία με την υποστήριξη και συνεργασία τους στην εξ αποστάσεως (υψηλή θετική συσχέτιση $r_s = .725$, $p < .01$) και με την υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μέτρια θετική συσχέτιση $r_s = .485$, $p < .01$). Η συνεργασία με μαθητές στη διά ζώσης εκπαίδευση εμφανίζει μέτρια συσχέτιση με τη συνεργασία μεταξύ τους στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($r_s = .504$, $p < .01$).

Πίνακας 4. Spearman's rho

	Συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητα στη διά ζώσης εκπαίδευση	Υποστήριξη από σχολική ηγεσία στη διά ζώσης εκπαίδευση	Υποστήριξη από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη διά ζώσης εκπαίδευση	Συνεργασία με μαθητές στη διά ζώσης εκπαίδευση	
Συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	r_s	,185*	0,040	-0,059	,327**
Υποστήριξη από σχολική ηγεσία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	r_s	0,116	,826**	,485**	0,094
Υποστήριξη από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	r_s	,216*	,483**	,725**	0,091
Συνεργασία με μαθητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	r_s	,239**	0,137	0,0964	,504**

Ο έλεγχος Wilcoxon έδειξε την επίδραση της μετάβασης από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (στον παράγοντα «Ευχαρίστηση και δημιουργικότητα» Sig. .000

στον παράγοντα «Υποστήριξη από την ηγεσία» Sig. .011, στον παράγοντα «Συνεργασία με συναδέλφους» Sig. .000 και στον παράγοντα «Συνεργασία με μαθητές» Sig. .000).

Στην εξ αποστάσεως διδασκαλία η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση και τη δημιουργικότητα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ($r_s = .559, p < .01$). Μέτρια θετική συσχέτιση ($r_s = .530, p < .01$) εμφανίζει και η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία στην εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (εξ αποστάσεως). Το άγχος των εκπαιδευτικών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία (M.T. 2,03) παρουσίασε μικρή αύξηση σε σχέση με το άγχος κατά τη διά ζώσης λειτουργία των σχολείων (M.T. 1,47). Ο παράγοντας «Άγχος κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία» φαίνεται να επηρέασε περισσότερο τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς του δείγματος (μέση αύξηση σχεδόν μία μονάδα, από M.T. 1,44 σε M.T. 2,41).

Πίνακας 5. Άγχος κατά τη διά ζώσης και κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

ΗΛΙΚΙΑ		Νιώθω άγχος όταν βρίσκομαι στον χώρο του σχολείου	Ένωθα άγχος κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία μου	Μέση αύξηση
Έως 35 ετών	Mean	1,17	1,50	0,33
	Std. Dev.	0,41	0,84	
	Median	1,00	1,00	
36-45	Mean	1,43	1,52	0,10
	Std. Dev.	0,68	0,68	
	Median	1,00	1,00	
46-55	Mean	1,54	2,00	0,46
	Std. Dev.	0,96	1,07	
	Median	1,00	2,00	
56 και άνω	Mean	1,44	2,41	0,98
	Std. Dev.	0,78	1,20	
	Median	1,00	2,00	
Total	Mean	1,47	2,03	0,56
	Std. Dev.	0,84	1,09	
	Median	1,00	2,00	

Η θετική, όμως, συσχέτισή τους είναι χαμηλή ($r_s = .287, p < .01$). Χαμηλή αρνητική συσχέτιση εμφανίζει το άγχος στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και με τη συνολική ευχαρίστηση και δημιουργικότητα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ($r_s = -.319, p < .01$).

Τέλος, ο παράγοντας «Άγχος στον χώρο του σχολείου» εμφάνισε αρνητική μέτρια συσχέτιση ($r_s = -.439, p < .01$) με τον παράγοντα «Συνολική ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος» και αρνητική χαμηλή συσχέτιση με τον παράγοντα «Συνολική ικανοποίηση από τους μαθητές» ($r_s = -.315, p < .01$).

Στο ερωτηματολόγιο, εκτός από τις ερωτήσεις κλίμακας Likert, οι συμμετέχοντες απάντησαν προαιρετικά και σε δύο ανοικτές ερωτήσεις, σχετικά με τους παράγοντες που τους δημιουργούν άγχος, είτε στη διά ζώσης, είτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Στην ερώτηση «*Αν νιώθετε άγχος όταν βρίσκεστε στον χώρο του σχολείου, αναφέρετε σε ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλεται;*» οι απαντήσεις συνοψίζονται στις εξής:

- ✓ Αγωνία σε σχέση με την επαρκή ανταπόκριση στα καθήκοντα του επαγγέλματος.
- ✓ Κακή σχέση με τον Διευθυντή ή/και με ορισμένους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ή/και με ορισμένους μαθητές ή/και με ορισμένους γονείς.

- ✓ Διαχείριση προβληματικών καταστάσεων (απρεπείς ή και παραβατικές συμπεριφορές μαθητών/τριών, κακές σχέσεις μαθητών/τριών μεταξύ τους, θέματα ευταξίας και πειθαρχίας).
 - ✓ Έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα.
 - ✓ Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής (π.χ. υπολογιστών, βιντεοπροβολέων στις αίθουσες).
 - ✓ Αγωνία για νόσηση από covid-19.
- Στην ερώτηση «*Αν νιώθατε άγχος κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία σας, αναφέρετε σε ποιους λόγους πιστεύετε ότι οφείλεται;*» οι απαντήσεις συνοψίζονται στις εξής:
- ✓ Ανεπάρκεια στις ψηφιακές δεξιότητες και πιθανή εμφάνιση τεχνικών θεμάτων, των οποίων η αντιμετώπιση, ενδεχομένως, δεν θα ήταν εύκολη.
 - ✓ Τεχνικά προβλήματα (όχι μόνο για τον εκπαιδευτικό, αλλά και για τους μαθητές) με τη σύνδεση στο διαδίκτυο, στις πλατφόρμες κ.τ.λ.
 - ✓ Έλλειψη εξοικείωσης με τον νέο, εξ αποστάσεως, τρόπο διδασκαλίας και τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία.
 - ✓ Πρόσθετος φόρτος εργασίας (αναζήτηση / προσαρμογή επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού κ.τ.λ.).
 - ✓ Ανησυχία για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
 - ✓ Έλλειψη συνεργασίας ή/και συναισθηματικής επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες.
 - ✓ Έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα.
 - ✓ Αμφισβητούμενο ποσοστό πραγματικής συμμετοχής των μαθητών.
 - ✓ Πιθανή χρήση ψευδωνύμων από τους μαθητές, κατά την είσοδό τους στη σύγχρονη εξ αποστάσεως «ηλεκτρονική τάξη» με σκοπό να παρενοχλήσουν το μάθημα.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, η συνολική επαγγελματική ικανοποίηση για τους 5 παράγοντες στο συγκεκριμένο δείγμα των 125 εκπαιδευτικών βρέθηκε υψηλή, με υψηλότερη τιμή (Μ.Τ. 4,36 στην 5βαθμη κλίμακα) στη συνολική ικανοποίηση από τη φύση του επαγγέλματος (ευχαρίστηση, σημαντικότητα ρόλου, προσωπική ανάπτυξη, δημιουργικότητα) και χαμηλότερη τιμή (Μ.Τ. 3,67) στη συνολική ικανοποίηση από τη σχολική υποδομή (κτιριακές εγκαταστάσεις, αύλειος χώρος).

Οι χαμηλές γραμμικές συσχετίσεις μεταξύ του τύπου του σχολείου (Γυμνάσιο – Λύκειο) με τους παράγοντες «Συνολική ικανοποίηση από τη σχολική ηγεσία» και «Συνολική ικανοποίηση από τον σχολικό χώρο» δεν μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλείς εκτιμήσεις στο σύνολο του πληθυσμού. Στο δείγμα εμφανίζεται η τάση να είναι πιο ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων από τη σχολική ηγεσία και από τον σχολικό χώρο, αλλά χρειάζονται περαιτέρω ερευνητικές διαδικασίες ευρύτερης κλίμακας για την εξαγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Το μεγάλο μέγεθος του σχολείου προκαλεί πολλές φορές δυσκολίες στη συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων και επηρεάζει το εργασιακό κλίμα. Ο μικρός αριθμός των ατόμων διευκολύνει την επικοινωνία και την ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών και καλλιεργείται ανοικτό κλίμα (Σαϊτής, 2007). Σε ένα μικρό σε μέγεθος σχολείο μπορούν να εφαρμοστούν καλύτερα η συμμετοχική ή η καταναμημένη ηγεσία ενώ σε μεγάλα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζονται κυρίως διαχειριστικά ή συναλλακτικά μοντέλα ηγεσίας (Bush, 2015). Στον αντίποδα, η έρευνα της Χαρούλη (2019) έδειξε ότι η υποστηρικτική ηγεσία συσχετίζεται ασθενώς θετικά με το μέγεθος του σχολείου. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας φαίνεται να είναι πιο ευχαριστημένοι από τη σχολική ηγεσία οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν, τόσο σε μικρά (κάτω των 250 μαθητών), όσο και σε μεγάλα σχολεία (άνω των 450 μαθητών), έναντι των συναδέλφων τους που υπηρετούν σε μεσαία σχολεία (250 < αριθμός μαθητών < 450), εύρημα που δεν οδηγεί σε ασφαλή συμπεράσματα και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Όσο μεγαλύτερη είναι η συνολική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από τη φύση του επαγγέλματος (ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, σημαντικότητα του ρόλου, προσωπική

ανάπτυξη), τόσο μεγαλύτερη είναι και η συνολική ικανοποίησή του κυρίως από τους μαθητές (σεβασμός, αναγνώριση έργου, αποτελεσματική συνεργασία), αλλά και από τη σχολική ηγεσία και τους συναδέλφους του. Επίσης, όσο μεγαλύτερη είναι η συνολική ικανοποίησή του από τη σχολική ηγεσία (παροχή βοήθειας, δικαιοσύνη, κατανόηση προβλημάτων, επικοινωνιακή συνεργασία, ενθάρρυνση για στοχοθεσία), τόσο μεγαλύτερη είναι και η συνολική ικανοποίησή του από τους συναδέλφους του (βοήθεια, συνεργασία, καλές σχέσεις). Η ίδια (μέτρια) θετική συσχέτιση εμφανίζεται και κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Οι μετασηματιστικοί σχολικοί ηγέτες έχουν την ικανότητα να ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και τις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών (Γκόλια, 2014). Είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και να τους εμπνέει, ώστε να συμμετέχουν εθελοντικά στην επίτευξη κοινών στόχων (Μασούρου, 2015).

Από την έρευνά μας, επίσης, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη φύση του επαγγέλματός τους, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία και με πλήθος άλλων ερευνών στον Ελληνικό χώρο (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Platsidou & Agaliotis, 2008). Από την έρευνά μας, επίσης, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εκτιμούν ότι τα επίπεδα άγχους τους κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες, περισσότερο στοχευμένες στο εργασιακό άγχος (Χαραλάμπους, 2012, Γιαννακίδου, 2014), σύμφωνα με τις οποίες το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μεσαία επίπεδα. Άλλωστε, η παρούσα εργασία δεν είχε ως σκοπό την εκτίμηση των επιπέδων επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά τη διερεύνηση της μεταβολής του εργασιακού άγχους, όπως οι ίδιοι το βίωσαν από τη μετάβαση από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και τους λόγους στους οποίους οι ίδιοι πιστεύουν ότι μπορεί να οφείλεται.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους στους οποίους πιστεύουν ότι οφείλεται το άγχος που έχουν κατά τη διά ζώσης λειτουργία του σχολείου μπορούν να συνοψιστούν στα εξής: Συμπεριφορά/στάση μαθητών, Φόρτος εργασίας, Εργασιακές συνθήκες και υποστήριξη από την πολιτεία/φορείς εκπαίδευσης, τα οποία αποτελούν τους 4 βασικούς παράγοντες εργασιακού στρες (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006). Σ' αυτούς, έρχεται να προστεθεί, κατά το σχολικό έτος 2020-2021, εξαιτίας της πανδημίας του νέου κορωνοϊού SARS-CoV-2 και το άγχος για πιθανή νόσηση από Covid-19, κατά το διάστημα της διά ζώσης λειτουργίας και το άγχος που πηγάζει από τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των πολλαπλών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση τους κατά το διάστημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (πρόσθετος εργασιακός φόρτος, έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, ανεπάρκεια δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες, προβλήματα διαδικτύου, προβλήματα πλατφορμών σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, μείωση μαθησιακού ενδιαφέροντος των μαθητών κ.ά.).

Τέλος, κατά την περίοδο της αναστολής της διά ζώσης λειτουργίας των σχολείων, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν μικρότερη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, ένιωθαν λιγότερο δημιουργικοί και ευχαριστημένοι από την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους και από την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τους μαθητές (η οποία όμως συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας στη διά ζώσης διδασκαλία).

Βιβλιογραφία

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

- Bush, T. (2015). Organization theory in education: How does it inform school leadership. *Journal of Organizational Theory in Education*, 1 (1) , 35 – 47
- De Nobile, J. & John McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101–122.
- Don Unger, (1980), *Superintendent Burnout: Myth or Reality*, Ohio: Ohio State University.
- Eliophotou-Menon. M. & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: the role of gender and experience, *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31(5), 435-450.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management* 15(7), 354-358
- Lee, R. & Wilbur, E. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and satisfaction: a multivariate analysis. *Human Relations*, Vol. 8, pp. 781-91.
- Lezotte, L. W., & McKee, K. M. (2006). *Stepping up: Leading the charge to improve our schools*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- Lin, H. (1999). *A study of principal's leadership style and school effectiveness in selected public secondary schools in New Jersey*. Dissertation, New Jersey : Seton Hall University
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Knowledge Center Wallace Foundation*. Ανακτήθηκε στις 09/04/2021 από: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/investigating-the-links-to-improved-student-learning.aspx>
- Marzurkeiwicz, G. (2011). *Educational leadership. Key elements supporting teaching and learning*. Kraków, Poland : Contemporary Management Quarterly
- Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1997). *Maslach Burnout Inventory Manual*. CA: Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- Oshagbemi, T. (2000). Correlates of pay satisfaction in higher education. *The International Journal of Educational Management*, Vol. 14, pp. 31-9
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Singh, S. and Singh, A. (1980). The effect of certain social and personal factors on job satisfaction of supervisors. *Psychological Studies*, Vol. 25, pp. 129-32.
- Skaalvik, E. & Skaavlik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education* (25), 518-524.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 31-56
- Αβρανάς, Ι. (2020). *Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Διπλωματική εργασία*. Φλώρινα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*, 3(6), 92-108.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Διπλωματική εργασία*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Γκόλια, Α., (2014). *Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας*. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ζουγανέλη, Α., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ. και Μαστροθανάση, Κ. (2016). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Βοιωτίας: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του. *Πρακτικά του 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων*, Β' Τόμος (σ.σ. 70-81). Αθήνα.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σελ. 217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39

Λάμπογλου, Ε. (2020). *Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες / καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μασούρου, Β. (2015) *Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση: Εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊστάμενου – υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «Εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(2), 87-103.

Σαϊτίης, Χ. (2007). *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σταχτέας, Χ. (2020). Ποσοτική εκτίμηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση σχολείων του Βόλου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7. 159-174.

Χαρούλη, Β. (2019) *Η συμβολή του εξυπηρετικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας γενικής εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία* Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.