



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων"

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Εφαρμογή στα νηπιαγωγεία

Μαρίας Βε

Επιβλέπων Καθηγητής: **Α. Σπυριδάκος**

Ακαδημαϊκό Έτος: 2021/22

Πρόλογος

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη στα πλαίσια της ερευνητικής διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακού Σπουδών " Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, της σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Η εμφάνιση του ιού, γνωστός σε όλους Covid-19, άλλαξε τα δεδομένα σε πολλούς τομείς. Ήταν η αφορμή για την εμφάνιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πολλές βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως και στο νηπιαγωγείο. Τα δεδομένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο νηπιαγωγείο άλλαξαν άρδην και κατά συνέπεια. και η φύση της δουλείας των νηπιαγωγών πήρε νέα τροπή.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι μέτρηση της ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 και συγκεκριμένα των νηπιαγωγών. Η έρευνα της ικανοποίησης υλοποιήθηκε με τη βοήθεια της μεθόδου MUSA και τα δεδομένα αναλύθηκαν με το λογισμικό MUSA for windows και επικεντρώθηκε στα τρία κριτήρια: υπηρεσίες και περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ι) συνθήκες εργασίας και (ιι) επαγγελματικές σχέσεις.

Τα βασικά ευρήματα της αναλύσεώς μας συνοψίζονται στο, ότι η συνολική ικανοποίηση των νηπιαγωγών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 είναι σχετικά χαμηλό σε ποσοστό. Μάλιστα, το 57,32% εμφανίζεται να είναι καθόλου ή σχεδόν καθόλου ικανοποιημένοι, το 38,39 % να είναι ουδέτεροι και μόνο το 13,39% εμφανίζεται να είναι ικανοποιημένοι και αρκετά ικανοποιημένοι. Αναφορικά με τα σημεία βελτίωσης προκύπτει, ότι το περιεχόμενο, τα προϊόντα και οι υπηρεσίες, καθώς και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν τομείς που πρέπει να βελτιωθούν, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών.

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή του κ. Α. Σπυριδάκο για την επισταμένη καθοδήγηση και την πολύτιμη βοήθεια του κατά

την διεξαγωγή της έρευνας και επεξεργασίας των δεδομένων. Τέλος, πολλές ευχαριστίες οφείλω στον σύζυγό μου Σωτήρη αλλά και τους γονείς μου, που με την ανοχή και την αμέριστη την στήριξή τους κατάφερα να φέρω σε πέρας την εν λόγω διπλωματική μου.

Αθήνα, Μάϊος 2022

Μαρία Βε

Περιεχόμενα

<i>Πρόλογος</i>	3
<i>ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</i>	I
<i>Επιτελική Σύνοψη</i>	I
1 Η πανδημία Covid-19 στην Ελλάδα	1
1.1 Μέτρα ασφάλειας για την αποφυγή της διασποράς του ιού στα Νηπιαγωγεία.....	3
1.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	5
1.3 Η χρήση ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο	7
1.4 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19.	10
2 Τι είναι επαγγελματική ικανοποίηση;	15
2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εργασιακής ικανοποίησης.....	16
2.2 Θεωρία προσαρμογής του Helson.....	17
2.2.1 Πρότυπο Oliver.....	17
2.3 Θεωρία υποκίνησης.....	18
2.3.1 Πρότυπο του Maslow	18
2.3.2 Πρότυπο του του McClelland.....	18
2.3.3 Πρότυπο του Herzberg	18
2.4 Θεωρία δικαιοσύνης.....	19
2.4.1 Πρότυπο Homans.....	19
2.4.2 Πρότυπο του Vroom	19
2.4.3 Θεωρία της μετάνοιας.....	19
2.4.4 Πρότυπο των Dinham και Scott.....	20
2.5 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	20

2.6	Μεθοδολογία MUSA.....	22
2.7	Η επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς.....	22
2.8	Έρευνες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	31
3	Σχεδιασμός της έρευνας ικανοποίησης.....	37
3.1	Ερευνητικός σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα	37
4	Μέθοδος MUSA.....	43
4.1	Τα αποτελέσματα που θα μας δώσει η μέθοδος MUSA	44
4.1.1	Συναρτήσεις ικανοποίησης	45
4.1.2	Βάρη κριτηρίων ικανοποίησης	46
4.1.3	Μέσοι δείκτες ικανοποίησης	47
4.1.4	Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας.....	47
4.1.5	Μέσοι δείκτες αποτελεσματικότητας	47
4.1.6	Διάγραμμα δράσης.....	47
4.1.7	Διάγραμμα βελτίωσης.....	49
5	Αποτελέσματα έρευνας.....	51
5.1	Δημογραφικά στοιχεία	51
5.2	Ολική ικανοποίηση νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.	55
5.3	Επιμέρους ανάλυση κριτηρίων ικανοποίησης.....	62
5.3.1	Πρώτο κριτήριο ικανοποίησης	62
5.3.2	Δεύτερο κριτήριο ικανοποίησης	70
5.3.3	Τρίτο κριτήριο ικανοποίησης	75
6	Συμπεράσματα.....	81
7	Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	85

8	<i>Βιβλιογραφία</i>	87
8.1	Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	87
8.2	Ελληνική Βιβλιογραφία	99
8.3	Εθνικό Τυπογραφείο	104
9	<i>Παράρτημα–Ερωτηματολόγιο</i>	107
9.1	Δημογραφικά στοιχεία	107
9.2	Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	108
9.3	Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	110

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη **Μαρία Βε** του **Σωτηρίου** με αριθμό μητρώου dem 2022 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

Μαρία Βε



Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Σπυριδάκος Α.

<Ηλεκτρονική Υπογραφή>

Γιαννάς Π.

Ψαρομήλιγκος Ι.

Επιτελική Σύνοψη

Η πανδημία του COVID-19 έκανε την εμφάνιση της στην Ελλάδα στις αρχές του 2020. Η ταχύτατη εξάπλωση του ιού οδήγησε τις αρμόδιες Αρχές να εφαρμόσουν μέτρα προστασίας με σκοπό την αποφυγή της εξάπλωσης του ιού. Πολλοί τομείς επηρεάστηκαν από τη νέα τροπή των πραγμάτων, μεταξύ αυτών και η εκπαίδευση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά ως μέτρο προστασίας και αποφυγής της διασποράς του ιού, με άμεση εφαρμογή της σε όλες της βαθμίδες από την τριτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι και τα νηπιαγωγεία. Για πρώτη φορά, όμως, εφαρμόζεται στα νηπιαγωγεία η εξ αποστάσεως ως η μοναδική μορφή εκπαίδευσης. Τα δεδομένα που υπήρχαν άλλαξαν άρδην, ταρασσοντας τις ισορροπίες που υπήρχαν. Οι νηπιαγωγοί έπρεπε να μεταφέρουν τη δια ζώσης διδασκαλία στο ψηφιακό κόσμο, αντιμετωπίζοντας πολλές προκλήσεις– δυσκολίες.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αποτίμηση της ικανοποίησης των νηπιαγωγών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση την εξ αποστάσεως συμπλήρωσεως κατάλληλα διαμορφωμένου ερωτηματολογίου. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την πολυκριτηριακή μέθοδο MUSA, η οποία αποτελεί μια καθιερωμένη μέθοδο αποτίμησης, μέσω του λογισμικού MUSA for windows.

Η έρευνα επικεντρώθηκε σε τρία κριτήρια – διαστάσεις της ικανοποίησης των νηπιαγωγών, ήτοι: (i) υπηρεσίες και περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ii) συνθήκες εργασίας και (iii) επαγγελματικές σχέσεις, με πλειάδα σχετικών υποκριτηρίων σε κάθε κριτήριο. Από την ανάλυση προσδιορίστηκε τόσο η ολική ικανοποίηση των νηπιαγωγών ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία βρέθηκε να είναι χαμηλή, 16,52%, αλλά και για κάθε ένα επιμέρους κριτήριο- διάσταση ξεχωριστά, με ποσοστά αντίστοιχα 21,31%, 13,21%, 83,5 %.

Παράλληλα, προσδιορίστηκαν τα βάρη κάθε κριτηρίου και υποκριτηρίου ως και τα διαγράμματα δράσης και βελτίωσης, για την ολική ικανοποίηση ως και για κάθε ένα κριτήριο και υποκριτήριο. Από την ανάλυση προέκυψε, ότι στη διαμόρφωση του βαθμού ικανοποίησης για τις υπηρεσίες και περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε η δομή του μαθήματος κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης αλλά και η πρόσβαση σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το

οποίο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν οι νηπιαγωγοί. Για τις συνθήκες εργασίας φαίνεται, ότι τον βασικότερος λόγος αποτελεί ο διαχωρισμός του επαγγελματικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος, γεγονός που μας υποδηλώνει ότι δεν κατάφεραν, υπό κατάσταση lockdown, να τα διαχωρίσουν θέτοντας τα κατάλληλα όρια, δυσχεραίνοντας με αυτό τον τρόπο το έργο τους. Αναφορικά με το κριτήριο των επαγγελματικών σχέσεων, ο υψηλός βαθμός ικανοποίησης οφείλεται στην καλή επικοινωνία μεταξύ των συνάδελφων.

Τέλος, από την ανάλυση των διαγραμμάτων δράσεως και βελτίωσης προσδιορίστηκαν τα κρίσιμα σημεία δράσεως και βελτίωσης. Βρέθηκε, ότι οι υπηρεσίες και περιεχόμενο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συνθήκες εργασίας παίζουν σημαντικό ρόλο αποτελούν πρώτη προτεραιότητα βελτίωσης, με αντίστοιχα ειδικότερα σημεία την δομή του μαθήματος και την επαγγελματική ασφάλεια ως και η ισορροπία μεταξύ εργασιακού και οικογενειακού περιβάλλοντος,

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ικανοποίηση, εκπαιδευτικός, νηπιαγωγείο, Covid-19, MUSA.

Measuring teacher satisfaction in distance education during the COVID-19 pandemic: Application in kindergartens

The COVID-19 pandemic appeared in Greece at the beginning of 2020. The rapid spread of the virus led the competent authorities to apply protection measures to prevent the spread of the virus. Many areas were affected by the new turn of events, including education. Distance education initially emerged as a measure to protect and prevent the spread of the virus, with its immediate application at all levels from higher education to kindergartens. For the first time, however, distance learning is applied in kindergartens as the only form of education. The existing status are changed drastically, upsetting the existing balances. Kindergarten teachers had to transfer lifelong learning to the digital world, facing many challenges and difficulties.

The purpose of this study is to estimate the satisfaction of kindergarten teachers in distance education during the COVID-19 pandemic. The survey was conducted based on remotely completing a properly designed questionnaire. The data were analyzed using the multi-criteria MUSA method, which is an established valuation method, through the MUSA for windows software.

The research focused on three criteria - dimensions of kindergarten teachers' satisfaction, namely: (j) services and content of distance education (ii) working conditions and (iii) working relationships, with several relevant sub-questions in each criterion. The analysis determined both the total satisfaction of the kindergarten teachers regarding the implementation of the distance education, which was found to be low, 16.52%, but also the satisfaction for each individual criterion-dimension separately, with percentages 21. 31%, 13.21%, 83.5%, respectively.

At the same time, the weights of each criterion and sub-criterion as well as the action and improvement diagrams are provided, for the total satisfaction as well as for each one criterion and sub-criterion. The analysis showed that the course structure during the distance learning and the access to appropriate educational material, which could be applied by the kindergarten teachers, played an important role in influencing the degree of satisfaction for the services and content of the distance education. Concerning working conditions, it seems that the main reasons are the separation of work and family environment, which suggests that, in condition of

lockdown, they failed to separate them by setting appropriate limits, thus complicating their work. Regarding the criterion of professional relations, the high degree of satisfaction is due to the good communication between colleagues.

Finally, the analysis of the action and improvement diagrams identified the critical points of action and improvement. It was found that the services and content of distance education as well working conditions play an important role and they are the first priority for improvement, particularly the structure of the course and occupational safety as well as the balance between working and family environment,

Keywords Distance education, satisfaction, teacher, kindergarten, Covid-19, MUSA

1 Η ΠΑΝΔΗΜΙΑ COVID-19 ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η πανδημία του κορονοϊού Covid-19 πρωτοεμφανίστηκε στην πόλη Ουχάν της Κίνας τον Δεκέμβριο του 2019. Ταχύτατα εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο, χαρακτηρίζοντάς την από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ) ως " Έκτακτη Ανάγκη Δημόσιας Υγείας Διεθνούς Ενδιαφέροντος".

Στην Ελλάδα έκανε την εμφάνιση του στις 26 Φεβρουαρίου του 2020 αλλάζοντας όλο τα δεδομένα που υπήρχαν μέχρι τότε. Μετά την εμφάνιση των πρώτων κρουσμάτων στη χώρα μας, τέθηκαν σε εφαρμογή, ειδικά στις περιοχές εμφάνισης, μέτρα με σκοπό την αποφυγή της εξάπλωσης του ιού. Ωστόσο, τον Μάρτιο του 2020 αποφασίστηκε σε πανελλαδικό επίπεδο η αναστολή της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών μονάδων και σταδιακά επιβλήθηκε και σε άλλους τομείς, όπως η εστίαση, τα εμπορικά καταστήματα και αλλού.

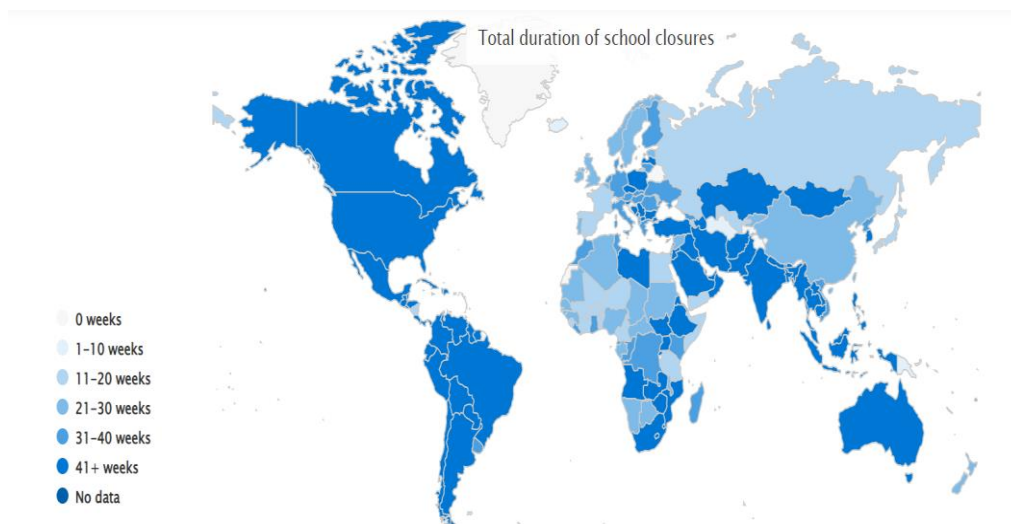
Προφανώς, και η εκπαίδευση δεν έμεινε αλώβητη από αυτή την υγειονομική κρίση. Τον Μάρτιο του 2020 η Ελληνική Κυβέρνηση με υπουργική απόφαση (Κοινή Υπουργική Απόφαση ΔΙΑ/ΓΠ.οικ. 16838/2020 - ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020) προέβη στο κλείσιμο όλων των σχολικών μονάδων (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και βρεφονηπιακών σταθμών) για τουλάχιστον δυο βδομάδες, με σκοπό αφενός μεν την πρόληψη αλλά και την αποφυγή και τη μείωση της διασποράς του ιού. Δυστυχώς το διάστημα αυτό επεκτάθηκε με διάρκεια τριών μηνών. Οι άρση των μέτρων ξεκίνησαν δειλά –δειλά αρχές Μαΐου με το άνοιγμα του εμπορίου και της εστίασης κάτω από αυστηρά μέτρα. Οι εκπαιδευτικές μονάδες άνοιξαν ξανά 1^η Ιουνίου 2020 και το σχολικό έτος πήρε παράταση μέχρι 30 Ιουνίου 2020. Το διάστημα αυτό, χαρακτηρίστηκε ως το πρώτο κύμα εξάπλωσης του ιού.

Με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς (2020/21), οι σχολικές μονάδες επαναλειτούργησαν κανονικά χρησιμοποιώντας πρωτόκολλα υγείας αλλά και ασφάλειας τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές (χρήση μάσκας προστασίας, αποστάσεις). Αλλά το δεύτερο κύμα της πανδημίας ήταν προ των πυλών. Με την ανοδική πορεία αύξησης των κρουσμάτων μέχρι αρχές Νοεμβρίου 2020 το Υπουργείο Παιδείας ανακοίνωσε την αναστολή των σχολικών μονάδων (όλων των βαθμίδων) από τις 16 Νοεμβρίου και για δυο βδομάδες. Οι σχολικές μονάδες ανέστειλαν τη λειτουργία τους μέχρι τις 10 Ιανουαρίου του 2021, όπου ο αριθμός των

κρουσμάτων παρουσίασε καθοδική πορεία και λειτούργησαν ξανά υπό νέα πρωτόκολλα ασφαλείας (δεύτερο κύμα πανδημίας). Δυστυχώς, όμως τα δεδομένα άλλαξαν γρήγορα και έτσι στις 11 Φεβρουάριο το 2021 ανακοινώνεται για τρίτη φορά η αναστολή των σχολικών μονάδων. Αυτή τη φορά το διάστημα που παρέμειναν κλειστά ήταν για τρεις μήνες. Μέσα Μαΐου επαναλειτουργούν, κάτω από μέτρα προστασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί, ότι από τα μέσα Ιανουαρίου είχε ήδη ξεκινήσει και ο εμβολιασμός των πολιτών, δίνοντας προτεραιότητα σε εκπαιδευτικούς και άλλες ειδικότητες, οι οποίες θεωρούνται ότι εκτίθενται περισσότερο. Το σχολικό έτος παίρνει για άλλη μια φορά παράταση μέχρι τις 30 Ιουνίου του 2021.

Τα παραπάνω αφορούν την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς είναι και η βαθμίδα στην οποία θα επικεντρωθούμε. Όσο αφορά τη Τριτοβάθμια εκπαίδευση ήδη από το πρώτο κύμα πανδημίας αναστάλθηκαν όλες οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τέθηκε σε ισχύ η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τέθηκαν διαφορετικά χρονοδιαγράμματα επαναλειτουργίας των σχολικών μονάδων, καθώς δόθηκε μέριμνα για τις Πανελλήνιες Εισαγωγικές Εξετάσεις.

Τα μέτρα που ακολούθησε η Ελληνική Κυβέρνηση για τον χώρο της εκπαίδευσης είναι απόρροια των μέτρων που τέθηκαν σε ισχύ σε Παγκόσμιο επίπεδο. Ο παρακάτω χάρτης απεικονίζει τα χρονικά διαστήματα που παρέμειναν κλειστά οι σχολικές μονάδες σε όλο τον κόσμο.



Εικόνα 1-1 Χωρική και χρονική κατανομή διάρκειας κλεισίματος Σχολείων

Το συνολικό διάστημα αναστολής των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα σύμφωνα με την UNESCO (2020) ήταν:



Highcharts.com © UNESCO
©UNESCO. UN Disclaimers

Εικόνα 1-2 Συνολικό κλείσιμο σχολείων –Ελλάδα

1.1 Μέτρα ασφάλειας για την αποφυγή της διασποράς του ιού στα Νηπιαγωγεία.

Ήδη από το πρώτο κύμα της πανδημίας τέθηκαν στα νηπιαγωγεία σε ισχύ μέτρα προστασίας από τον Covid-19. Με την καθιέρωση του ολικού lockdown την χώρα, το ΥΠΑΙΘ με εγκύκλιους (38091/16-3-2020, 39676/20/3/2020) καθιέρωσε την εξ αποστάσεως, σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, ως μέτρο διδασκαλίας των παιδιών όλων των βαθμίδων, όπως και στο νηπιαγωγείο.

Αρχικά, τον Μάρτιο του 2020 προτάθηκε η χρήση της ασύγχρονης εξ εκπαίδευσης στα παιδιά του νηπιαγωγείου με την δημιουργία δραστηριοτήτων. Οι κατά τόπου Διευθύνσεις Εκπαίδευσης απέστειλαν οδηγίες για τις ενέργειες που έπρεπε να γίνουν, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να δημιουργήσουν λογαριασμούς στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ) για την έναρξη της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η δράση αυτή δεν χαρακτηρίζεται υποχρεωτική από την πλευρά των μαθητών αλλά υποχρεωτική από την πλευρά των εκπαιδευτικών.(Αγγελούπουλου, 2021) Στόχος είναι η επαφή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και μέσω της μαθησιακής διαδικασίας η δημιουργία ενός αισθήματος ασφάλειας και προσπάθειας διατήρησης της καθημερινότητας των παιδιών. Η επαφή αυτή μπορούσε να γίνει είτε με την αποστολή των δραστηριοτήτων μέσα από το ιστολόγιο της εκάστοτε σχολικής μονάδας είτε μέσω blogs, email και των κοινωνικών δικτύων. Στον ιδιωτικό τομέα, τα περισσότερα νηπιαγωγεία προέβησαν στο συνδυασμό σύγχρονη

και ασύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλία καλύπτοντας με αυτό τον τρόπο τις απαιτήσεις των γονέων απέναντι στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Από τον Μάιο του 2020 τίθενται, με σταδιακό τρόπο, σε επαναλειτουργία η σχολικές μονάδες. Πρώτα ξεκινάει η επαναλειτουργία των Λυκείων και Γυμνασίων και τον Ιούνιο του 2020 επαναλειτουργούν τα Δημοτικά και τα Νηπιαγωγεία. Για την ομαλή επαναλειτουργία των σχολείων στην Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 1739/Β/06.05.2020) παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα μέτρα και ο τρόπος επαναλειτουργίας. Συγκεκριμένα σύμφωνα με το Άρθρο 1 "σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας πρέπει να τηρείται απόσταση ενός και μισού μέτρου μεταξύ των μαθητών. Σε περίπτωση που η τήρηση των αποστάσεων δεν είναι δυνατή, λόγω τυχόν περιορισμών που θέτει το μέγεθος της αίθουσας, το τμήμα χωρίζεται σε δυο ισοδύναμα υποτμήματα". Για πρώτη φορά έχουμε την εκ περιτροπής διδασκαλία των μαθητών με μέγιστο αριθμό μαθητών (15 μαθητές) ανά τμήμα. Συμπληρωματικά στο Άρθρο 3 του ίδιου ΦΕΚ (ΦΕΚ 1739/Β/06.05.2020), υπαγορεύονται και μέτρα πρόληψης σύμφωνα με την Εθνική Επιτροπή προστασίας Δημόσιας Υγείας, όπου ο/η εκάστοτε Διευθυντής/ρια και ο Σύλλογος Διδασκόντων οφείλουν να τηρήσουν για την μείωση της διασποράς του ιού.

Με την έναρξη της νέας σχολική χρονιάς (Σεπτέμβριος 2020) ο ΕΟΔΥ απέστειλε έναν οδηγό για τα μέτρα και οδηγίες που πρέπει να τηρηθούν στα νηπιαγωγεία (και αντίστοιχα για τα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια) με στόχο την ομαλή έναρξη της σχολική χρονιάς. Τονίζεται η σημαντικότητα της λειτουργίας των σχολείων καθώς αποτελεί τον φυσικό χώρο των μαθητών και τα οφέλη της κανονικής λειτουργίας τους. Το ΥΠΑΙΘ με ΚΥΑ 120126/ΓΔ4/12-9-20 (ΦΕΚ 3882/Β/12-09-20) αναφέρει την παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το σχολικό έτος 2020-2021 σύμφωνα με τις ανάγκες και τις προϋποθέσεις τις κάθε περίπτωσης.

Τον Νοέμβριο του 2020 όμως με την νέα αύξηση των κρουσμάτων το ΥΠΑΙΘ προέβη στην αναστολή όλων των σχολικών μονάδων για τη μείωση της διασποράς του ιού και την προστασία των μαθητών από τον ιό. Καθιέρωσε την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τη νέα μορφή διδασκαλίας υποχρεωτικά για όλους, μαθητές και εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ Β' 5043/14.11.2020). Το ωρολόγιο πρόγραμμα των νηπιαγωγείων διαμορφώνεται από τους/τις Διευθυντές και τον Σύλλογο των Διδασκόντων, οι οποίοι ενημερώνουν τις Πρωτοβάθμιες Διευθύνσεις Εκπαιδεύσεις. Σε συνέχεια της εγκυκλίου 121802/ΓΔ4/15-09-2020 προτείνεται για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα για τα νηπιαγωγεία η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία θα αποτελείται από τρεις ώρες, διάρκειας 30 λεπτών.

Οι ώρες που ενδείκνυνται είναι οι μεσημεριανές, καθώς προβλέπεται οι ανάγκες των εργαζόμενων γονέων και η μη υπερφόρτωση της πλατφόρμας από τις άλλες βαθμίδες. Το ΥΠΑΙΘ για την κάλυψη αυτής της έκτακτης ανάγκης, θέτει τη διάθεση της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρίας Cisco Hellas A.E. με τη χρήση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, η οποία έχει διαμορφωθεί ειδικά για την κάλυψη των συγκεκριμένων αναγκών.

Με την νέα χρονιά, ο αριθμός των κρουσμάτων μειώνεται και ξεκινάει η διαζώσης εκπαίδευσης, καθώς το ΥΠΑΙΘ τονίζει την αναγκαιότητά της. Δυστυχώς τα γεγονότα διέψευσαν τις προθέσεις του ΥΠΑΙΘ και για μια ακόμα φορά αποφασίζεται η αναστολή πάλι των σχολικών μονάδων κατά τόπους και ανάλογα με την πορεία των κρουσμάτων της περιοχής. Η διαδικασία αυτή, ήταν ο προάγγελος για μια ακόμα φορά της αναστολής όλων των σχολικών μονάδων της χώρας. Το χρονικό διάστημα διήρκησε μέχρι τον Μάιο του 2021, όπου ξαναέρχεται η διαζώσης εκπαίδευση με συγκεκριμένα πρωτοκολλά προστασίας. (ΦΕΚ 1872/Β/8-5-2021). Στο σημείο αυτό αναφέρουμε, ότι λειτούργησε η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την αναστολή της λειτουργίας των νηπιαγωγείων, όπως και το προηγούμενο διάστημα.

Εν κατακλείδι, η σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση για πρώτη φορά έκανε την παρουσία της στον χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα νηπιαγωγεία, έπειτα από έναν πολύ μικρό αριθμό πιλοτικών προγραμμάτων. Η εφαρμογή της κατέστη αναγκαία για την διατήρηση της επαφής των παιδιών με την εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργώντας, στα πλαίσια του δυνατού, ένα αίσθημα ασφάλειας και διατήρηση της μαθητικής καθημερινότητας.

1.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η πανδημία του Covid- 19 επηρέασε πολλούς τομείς και φυσικά η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητη από αυτή την ξαφνική υγειονομική κρίση. Ήταν μια κρίση η οποία, σύμφωνα με τα στοιχεία της UNESCO (2020), επηρέασε 900 εκατομμύρια μαθητές ανά τον κόσμο. Με το αναγκαστικό κλείσιμο των σχολείων τέθηκε σε εφαρμογή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την προσχολική βαθμίδα μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ενώ ο άνθρωπος ανέκαθεν επιζητούσε την εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους, η εκπαίδευση από πάντα προϋπέθετε, και εξακολουθεί να προϋποθέτει, δάσκαλο και μαθητή εκ του σύνεγγυς, πιθανόν λόγω της, έως τώρα, μη

διαθεσιμότητας ή μη αποδοτικών κατάλληλων εργαλείων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Έτσι, τα συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν ήταν/είναι σε θέση να καλύψουν τις ανάγκες όλων των χωρικά απομονωμένων μαθητών, με αποτέλεσμα να αναζητηθούν, σε παγκόσμια κλίμακα, τρόποι αξιοποίησης των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Βασσάλα, 2005).

Ο ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ποικίλει και διαμορφώνεται ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που θέτει ο κάθε μελετητής/ερευνητής. Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της είναι ότι περιγράφει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε μια χωρική απόσταση από τον εκπαιδευτή του και ότι αξιοποιούνται οπτικο-ακουστικές μορφές τεχνολογίας για την μεταξύ των επικοινωνία ως και για την πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Μουζάκης, 2006). Απευθύνεται σε μαθητές και ενήλικες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Ένας άλλος αποδεκτός ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτός του Schlosser & Simonson (2009), όπως αναφέρουν οι Simonson, Smaldino & Zvacek (2015, σελ.6), οι οποίοι την ορίζουν : " ως μια επίσημη εκπαίδευση, όπου η ομάδα μάθησης είναι διαχωρισμένη από φυσική απόσταση και χρησιμοποιούνται διαδραστικά συστήματα τηλεπικοινωνιών για τη σύνδεση των μαθητών, των πόρων και των εκπαιδευτικών".

Οι μορφές με τις οποίες μπορούμε να δούμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η σύγχρονη και η ασύγχρονη. Ως σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται αυτή η οποία λαμβάνει χώρα σε απευθείας διδασκαλία σε διαφορετικά μέρη αλλά στον ίδιο χρόνο, (Simonson, Smaldino & Zvacek, 2015) μέσω διαδικτύου όπου οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ζωντανά. (Μπούρα, 2021). Ως ασύγχρονη ορίζεται αυτή όπου οι εκπαιδευόμενοι επιλέγουν πότε και πού θα μάθουν και πότε και πού θα έχουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό. (Simonson, Smaldino & Zvacek ,2015) . Συνεπώς είναι αυτή η οποία λαμβάνει χώρα σε διαφορετικό χρόνο από την παράδοση του μαθήματος και σε απόσταση από την εκπαιδευτικό μέσω των τεχνολογικών μέσων. (Φώτη, 2020).

Συνεπώς, εδώ μιλάμε για την σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία παρέχεται σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας βαθμίδα καθώς και σε ειδικές ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι αναζητούν εναλλακτικούς τρόπους να εκπαιδευτούν. (Παπαδημητρίου, 2020)

Μεγάλο πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός ότι μπορεί να λειτουργήσει τόσο αυτόνομα όσο και συμπληρωματικά προς τη συμβατική εκπαίδευση αλλά ότι είναι πολυμορφική (UNESCO 2002, Βασσάλα 2005, Σπανακά & Μιμινου Α, 2013). Κατά τον Λιοναράκη 2005, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται σε τρεις άξονες αλληλεπιδράσεως: στο εκπαιδευτικό υλικό, τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Περαιτέρω καθοριστικοί παράμετροι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το εκπαιδευτικό υλικό, ο εκπαιδευτικός φορέας υλοποίησης, η επικοινωνία, ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι και το πλαίσιο επικοινωνίας. Ο καθένας από τους παράγοντες έχει την δική του βαρύτητα/ρόλο (Μανούσου 2008). Το εκπαιδευτικό υλικό εμπεριέχει εκτός από τα κείμενα, που έχουν ρόλο να υποστηρίξουν τον μαθητή, τα οπτικοακουστικά μέσα, το βίντεο, ραδιοφωνικά και τηλεοπτικά προγράμματα και τέλος τις σύγχρονες τεχνολογίες, το διαδίκτυο και φυσικά την υποστήριξη μέσω της πληροφορικής, ενός εύχρηστου και λειτουργικού λογισμικού και του αντίστοιχου εξοπλισμού (Foti, 2020).

Η εμπειρία των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη χώρα μας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέχρι σήμερα είναι αισθητά μικρή. Ουσιαστικά, περιορίζεται μόνο στη συμμετοχή των μαθητών σε εθνικά εκπαιδευτικά προγράμματα συνεργασίας σε αντίθεση με τις περισσότερες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθιερώθηκε και κατάφερε να συμπληρώνει ήδη καθιερωμένα συστήματα διδασκαλίας. Μέσω της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι μαθητές μπορούν να διδαχθούν μαθήματα τα οποία δεν περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων του συμβατικού σχολείου (Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργάλας, Π, 2015). Οι επιταχυνόμενες εξελίξεις της τεχνολογίας και οι νέες προκλήσεις έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, να μελετήσουν, να αξιολογήσουν και να συγκρίνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την συμβατική αποσκοπώντας στην ανάδειξη της ισοτιμίας μεταξύ των δυο. (Οικονόμου, 2017).

1.3 Η χρήση ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο

Παρόλο που η ανάπτυξη των ΤΠΕ (Τεχνολογία της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών) είχε αρχίσει να εμφανίζεται και να χρησιμοποιείται ήδη από τα προηγούμενα χρόνια, η εξ αποστάσεως ιδίως, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν σχεδόν άγνωστη.

Οι ΤΠΕ παίζουν και αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής ζωής μας. Τα παιδιά, που είναι μέρος της ζωής μας, βλέπουν και ζουν τη χρήση των ΤΠΕ εκ

μέρους μας. Μάλιστα εξοικειώνονται ταχύτατα στη χρήση των. Έτσι, η χρήση των ΤΠΕ δεν θα μπορούσε να απουσιάζει και από την παιδική εκπαίδευση. Οι ΤΠΕ περιλαμβάνουν υπολογιστές (επιτραπέζιους, φορητούς και tablet), ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, βιντεοκάμερες καθώς και λογισμικό δημιουργικότητας και επικοινωνίας (ICEM & SITE 2011 όπως αναφέρει η Foti, 2020). Ο υπολογιστής ως μέσο συμμετοχής στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έχει πολλά να προσφέρει. Σύμφωνα με τον Οδηγό του Νηπιαγωγείου, 2006 "ο υπολογιστής είναι το εργαλείο που έχει τη δύναμη να επεκτείνει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, προσθέτοντας μια νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύει τη δυναμική του εξερευνητικού-δημιουργικού παιχνιδιού". Σύμφωνα με το IcPSP (Interdisciplinary Single Framework of Computer Studies) : "Ο σκοπός της εισαγωγής των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως ένα εργαλείο καθοδήγησης διδασκαλίας, ως γνωστικό ερευνητικό εργαλείο και ως εργαλείο για την επικοινωνία και την αναζήτηση πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων τους " (Foti, 2020).

Ένας από τους βασικούς στόχους του νηπιαγωγείου είναι η κοινωνικοποίηση των παιδιών. Καθώς ένα παιδί μεγαλώνει, εκτός από την οικογένεια του, προστίθενται και άλλοι παράγοντες κοινωνικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, το νηπιαγωγείο με μια σειρά από δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες που γίνονται από την/τον νηπιαγωγό δια ζώσης και με την βοήθεια των υπολογιστών, επιδιώκει να βοηθήσει το παιδί από την μια να νιώσει και να γίνει μέλος σε μια νέα ομάδα με την συναναστροφή με συνομήλικους του και από την άλλη να γίνει μέλος σε ένα νέο περιβάλλον, που θα έχει την δυνατότητα να κοινωνικοποιηθεί και να αναπτυχθεί ολόπλευρα. Όμως, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα παιδιά χάνουν αυτό το πρόνομο, το οποίο είναι κρίσιμο για την ηλικία τους.

Όλοι οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, έχουν σχεδιαστεί για να υλοποιούνται δια ζώσης. Κανένας δεν ξέρει, εάν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο μέλλον θα επιτευχθούν οι τεθέντες στόχοι ή θα δημιουργηθούν μεγάλα προβλήματα. Η καθημερινή άμεση επαφή του/της νηπιαγωγού με το παιδί μπορεί να προλάβει προβλήματα, τόσο της συμπεριφοράς, όσο των δυσκολιών που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί. Η έγκαιρη πρόβλεψη και η σωστή αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων μπορεί να σώσει μελλοντικές καταστάσεις. Η απόσταση όμως μεταξύ του νηπιαγωγείου και του παιδιού και η επαφή των μέσω

ενός υπολογιστή καθιστά πιο δύσκολη/αναποτελεσματική στη σωστή/άμεση πρόληψη αυτών των προβλημάτων.

Δεν υπάρχουν πολλές αναφορές για την χρήση των ΤΠΕ ή την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Η Foti (2020), στην εργασία της αναφέρει ότι σύμφωνα με τους Fessakis et al., 2013, η χρήση των ΤΠΕ στην πρώιμη παιδική ηλικία μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο όχι μόνο στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών τους αλλά και σε άλλους τομείς, εφόσον υποστηρίζονται από το κατάλληλο λογισμικό, ενώ οι Shah & Goaldy (2004) είναι πεπεισμένοι ότι οι ΤΠΕ στην παιδική ηλικία και ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία μπορούν να προσφέρουν πολλές δυνατότητες στα παιδιά. Τα ερεθίσματα, οι δραστηριότητες και οι δυνατότητες είναι περισσότερες με αποτέλεσμα την καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών.

Αρκετοί ερευνητές (Hatzigianni & Margetts 2012, Plowman & Stephen 2003, Downes, Arthur & Beecher 2001, Kerckcart, Vanderlinde & Van Braak 2015) υποστηρίζουν ότι η χρήση ΤΠΕ στην προσχολική ηλικία μπορεί να συμβάλει στη μάθηση των μικρών μαθητών. Συγκεκριμένα, οι Downes, Arthur & Beecher (2001), αναφέρουν ότι οι οικείες έννοιες, οι στάσεις και οι αξίες των μικρών μαθητών, επιφέρουν την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, όταν αυτές εμφανίζονται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον. Επίσης, οι παραπάνω υιοθετούν την άποψη, ότι η σωστή χρήση των ΤΠΕ προσφέρουν ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διεγείρει την περιέργεια των μικρών παιδιών και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας αποσκοπώντας στην μάθηση. Επιπλέον, η χρήση των ΤΠΕ δίνει στα μικρά παιδιά αυτονομία και ανεξαρτησία στη διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης τους.(Hatzigianni & Margetts, 2012). Τέλος, προωθείται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η κοινωνική αλληλεπίδραση τους τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς, ενισχύεται η υπομονή τους, σέβεται τον ρυθμό μάθησης του κάθε παιδιού, ενισχύεται η δημιουργικότητα τους, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη κ.α. (Hatzigianni & Margetts 2012, Plowman & Stephen 2003, Downes, Arthur & Beecher 2001, Kerckcart, Vanderlinde & Van Braak 2015).

Η τεχνολογία και τα διαδραστικά μέσα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατάλληλα και με τρόπους, ώστε να ενισχύονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι των προγραμμάτων του νηπιαγωγείου και να μην αντικαθιστούν δραστηριότητες σημαντικές για την γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού συμβάλλοντας υποστηρικτικά και όχι σαν μια αποκομμένη δραστηριότητα (NAEYC, 2012).

Καθοριστικό ρόλο για την μάθηση μέσω των ΤΠΕ παίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι πρέπει να είναι γνώστες των τεχνολογιών και των διαδραστικών μέσων, ενήμεροι για τα αποτελέσματα ερευνών πάνω σε αυτό το αντικείμενο, καθώς είναι αυτοί οι οποίοι θα αποφασίζουν τον τρόπο, τον χρόνο και σε ποια μορφή θα χρησιμοποιηθούν. (NAEYC 2012, Kerckcart, Vanderlinde & Van Braak 2015).

Πολλά Ιδιωτικά Σχολεία έχουν προβεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους πάνω στις ΤΠΕ, εκπαιδεύοντας τους σε διάφορα λογισμικά, ώστε να κάνουν το ενδιαφέρον του μαθήματος πιο δελεαστικό και ευχάριστο για τους μαθητές. Η τηλεεκπαίδευση στη χώρα μας ήρθε τόσο απρόσμενα, που δεν υπήρχε το περιθώριο και ο χρόνος ώστε να εκπαιδευτούν οι εκπαιδευτικοί. Στο Δημόσιο τομέα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας ξεκίνησε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να εξομαλύνει τα προβλήματα αλλά και να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς άρτιους προετοιμασμένους. Έναρξης της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είχε ως σκοπό: *" την περαιτέρω καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, προκειμένου να εφαρμοστεί με ποιοτικούς όρους η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην α/βάθμια και β/βάθμια εκπαίδευση, με την υποστήριξη των σύγχρονων ψηφιακών μέσων, είτε η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται δια ζώσης είτε εξ αποστάσεως."* (ΦΕΚ 5727/Β/28.12.2020). Μέχρι τότε αυτοδίδαχτα και με το μεράκι του καθενός, προσπάθησαν να κάνουν το μάθημα τους πιο ενδιαφέρον και δελεαστικό. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αφιερώνουν πολύ προσωπικό χρόνο, να τους δημιουργηθεί αρκετή πίεση και στρες με τελικό αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δυσάρεστου εργασιακού κλίματος.

Αυτό που πρέπει να κρατήσουμε είναι ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αν και αρκετά διαδεδομένη στο εξωτερικό, ήρθε για να μείνει και στη χώρα μας. Στόχος μας είναι να δούμε με ποιους τρόπους θα μπορέσουμε να την καταστήσουμε προσιτή σε όλους τους διδασκόμενους, να την εντάξουμε στο πρόγραμμά μας αλλά και στην καθημερινότητα μας, ώστε να επιφέρει να ίδια αποτελέσματα με τη συμβατική εκπαίδευση και να παρέχει κίνητρα για ευγενή ανταγωνισμό με την εκ του σύνεγγυς εκπαίδευση.

1.4 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα νηπιαγωγεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα, η υγειονομική κρίση του Covid-19 ήρθε και άλλαξε ριζικά όλη τη δομή της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Τα

νηπιαγωγεία αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού προγράμματος που πραγματοποιείται αλλά και εξαιτίας της μικρής ηλικίας των μαθητών.

Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία σύμφωνα με τον Σοφό (2021), είναι αυτή η οποία πραγματοποιείται λόγω έκτακτων αναγκών (στην περίπτωση μας η πανδημία του Covid-19), φυσικά με την χρήση των τεχνολογιών και σε χωρική απόσταση μεταξύ των εκπαιδευτικών –μαθητών, ως προσωρινή λύση για την αντιμετώπιση αυτών των συνθηκών, πραγματοποιήθηκε άμεσα σε όλες τις βαθμίδες. Οι Bozkurt & Sharma (2020), αναφέρουν τη ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία έγκειται στην εναλλακτική και την ευέλικτη επιλογή μάθησης της πρώτης, ενώ η δεύτερη χαρακτηρίζεται ως υποχρεωτική και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή των στρατηγικών που θα χρησιμοποιηθούν. Στην πρώτη είναι στη δικαιοδοσία του μαθητή να δείξει ευθύνη, ευελιξία και επιλογή ώστε να δημιουργηθεί μια διαδικασία μάθησης, ενώ η δεύτερη αποτελεί υποχρέωση λόγω των έκτακτων αναγκών.

Υπό το πρίσμα των έκτακτων αναγκών, οι νηπιαγωγοί από τη μία μέρα στην άλλη κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες και να συνεχίσουν δημιουργικά το έργο τους. Φυσικά, αντιμετώπισαν αρκετές προκλήσεις/δυσκολίες καθώς το επάγγελμά τους άλλαξε δραστηριότητα μορφή και έπρεπε να το μεταφέρουν στον ψηφιακό κόσμο. Στο πίσω μέρος του μυαλού μου πρέπει να έχουμε, ότι για να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι του νηπιαγωγείου (κοινωνικοί, παιδαγωγικοί, γνωστικοί, συναισθηματικοί κ.α.), τα παιδιά πρέπει να έρθουν να επαφή με το περιβάλλον, να πειραματιστούν, να βιώσουν, να παίζουν, να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους, ώστε να πέτυχουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα. Οπότε, από τα προηγούμενα καταλαβαίνουμε τη δυσκολία αυτής της μετάβασης. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, ώστε να ακολουθηθεί ένα συγκεκριμένο πλάνο. Αποσκοπούμε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες προάγουν τη μάθηση.

Από τις σημαντικότερες προκλήσεις που κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς και οι νηπιαγωγοί είναι οι τεχνολογικές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν τους πόρους ή και τις γνώσεις, ώστε να μεταβούν και να χρησιμοποιήσουν αποδοτικά τον ψηφιακό κόσμο. Άρα αντιμετώπισαν μια ιδιαίτερη πρόκληση. Τόσο οι μαθητές, όσοι και οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, οι οποίες απαιτούνται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερη ηλικία αντιμετώπισαν περισσότερες δυσκολίες σε αντίθεση με τους πιο νέους, οι οποίοι είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. (Mahmood, Ariza- Montes, Salim, Han 2021). Ανησυχίες, σε πρακτικά θέματα και για τη δημιουργία ενός νέου πλάνου διδασκαλίας, ήταν καθημερινές. Όμως, με την επικοινωνία με τους συναδέλφους και με τη διοίκηση της εκάστοτε σχολικής μονάδας και με το να τίθενται νέοι στόχοι, δημιουργούνται δίαυλοι επικοινωνίας, υποστηρίζοντας, ενισχύοντας και επιλύοντας τυχόν δυσκολίες. Αρκετοί ερευνητές (Kim, Leary, Asbury 2021, Mahmood, Ariza- Montes, Salim, Han 2021, Μπούρα 2021) αναφέρουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και των Διευθυντών έπαιξε καθοριστικό ρόλο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς μέσα από την ομάδα υποστήριξης (η οποία αποτελείται από τον/την Διευθυντή/ρια, από τον/την Προϊστάμενο/η του Νηπιαγωγείου και ένα εκπαιδευτικό με τεχνολογικές δεξιότητες, επιμορφωτής επιπέδου Β ΤΠΕ, Μπούρα 2021) υποστήριξαν τον έργο τους μειώνοντας το άγχος και την αβεβαιότητα για τις νέες συνθήκες. Επίσης, μεταφέροντας το εργασιακό περιβάλλον από τη δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να διαχωρίσουν το προσωπικό με το επαγγελματικό, δεδομένου ότι δούλευαν πια από το σπίτι (Kim, Leary, Asbury 2021, Mahmood, Ariza- Montes, Salim, Han 2021). Τα εργασιακά τους ωράρια αυξήθηκαν καταβάλλοντας προσωπική προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στα νέα άγνωστα δεδομένα και χάνοντας τα σημεία ισορροπίας ανάμεσα στο εργασιακό και οικογενειακό περιβάλλον.

Η αβεβαιότητα προκάλεσε ένα αίσθημα άγχους και τέθηκαν νέες προκλήσεις για την ικανοποίηση στην εργασίας τους. Αβεβαιότητα ακόμα και για τους μικρούς μαθητές, στους οποίους δεν μπορούν να σταθούν δίπλα τους, όπως έχουν συνηθίσει, αφουγκράζοντας τις ανησυχίες τους και τους προβληματισμούς τους. Αυτή η κοινωνική απόσταση έκανε τους εκπαιδευτικούς/ νηπιαγωγούς και όχι μόνο να νιώθουν αποκομμένοι από τους μικρούς μαθητές τους και ευάλωτοι αναφορικά με τη νέα πορεία, που έχει πάρει το επάγγελμά τους.

Η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των γονέων πραγματοποιείται μέσω της ειδικά διαμορφωμένης πλατφόρμας με αποτέλεσμα οι μαθητές να συνεχίσουν να έχουν μια προσωπική επαφή με την/τον νηπιαγωγό με στόχο να κρατηθεί μια καθημερινή ρουτίνα και να μην χαλάει τελείως το καθημερινό τους πρόγραμμα. Από την άλλη μεριά, η καθημερινή επαφή με τα παιδιά μέσα της πλατφόρμας, εντείνει το άγχος των νηπιαγωγών καθώς τα παιδιά εξαιτίας της μικρής τους ηλικίας

δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της τηλεεκπαίδευσης και χρειαζόταν η βοήθεια των γονέων. Συνεπώς, γινόταν μια καθημερινή αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους γονείς.

Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι αυτό το οποίο επηρεάστηκε αρκετά από την πανδημία του Covid-19. Άλλαξαν όλα τα υπάρχον δεδομένα από την μία μέρα στην άλλη με αποτέλεσμα να καταρρεύσουν όλες οι ισορροπίες που είχαν δημιουργηθεί μέχρι τότε. Η εργασιακή ικανοποίηση κλονίζεται και χρήζει περαιτέρω έρευνα, καθώς με την υπάρχουσα κατάσταση υπερισχύει η αβεβαιότητα και η απογοήτευση. Με τα νέα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος οι εκπαιδευτικοί και συνεπώς και οι νηπιαγωγοί αμφισβήτησαν την επαγγελματική τους ταυτότητα, τα εργασιακά τους ωράρια άλλαξαν, οι στόχοι που είχαν θέσει έπρεπε να επαναπροσδιοριστούν από την αρχή (Kim, Leary, Asbury, 2021) και να οργανωθούν νέες στρατηγικές, εναλλακτικές δραστηριότητες και όλοι μαζί από κοινού (εκπαιδευτικοί, διοίκηση, μαθητές, γονείς) να είναι αρωγοί αυτής της νέας προσπάθειας, ώστε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να επιτύχει. (UNESCO, 2020).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα θα μελετήσουμε την ικανοποίηση των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες, μετρώντας τόσο την ολική τους ικανοποίηση όσο και την ικανοποίηση των κριτηρίων και υποκριτηρίων που έχουμε θέσει για την σύνθεση της ολικής τους ικανοποίηση. Θα δούμε ποιες είναι οι κρίσιμες διαστάσεις της ικανοποίησης αλλά και προς ποια κατεύθυνση πρέπει να κινηθούν οι προσπάθειες βελτίωσης, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών.

2 ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ;

Η ερμηνεία που δίδεται από το λεξικό (τομέας ψυχολογία) του Cambridge για τον όρο "ικανοποίηση" είναι: "*Pleasant feeling that you get when you receive something you wanted, or when you have done something you wanted to do it*", σε ελεύθερη μετάφραση "*Ευχάριστο συναίσθημα που νιώθει κάποιος όταν παίρνει κάτι που θέλει ή όταν έχει κάνει κάτι που ήθελε να το κάνει*" (Suganya and Sankarshwari, 2020). Η "*επαγγελματική ικανοποίηση*" με βάση την ερμηνεία αυτή σχετίζεται με το συναίσθημα που νιώθει κάποιος στον εργασιακό του χώρο, όταν ασχολείται με αντικείμενα που θα ήθελε να ασχοληθεί και ότι από αυτά, παίρνει ευχαρίστηση. Κατά τους Bush & Middlewood (2005), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια θετική ή αρνητική υποκειμενική αίσθηση του εργαζομένου ως προς την εργασία του και αναπτύσσεται όταν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των προσδοκιών που έχει ο εργαζόμενος από αυτή.

Όμως ο όρος της επαγγελματικής ικανοποίησης εμπεριέχει την έννοια του συναισθήματος και της ευχαρίστησης του ατόμου για την δουλειά του και επειδή τα εν λόγω αισθήματα δεν είναι ίδια για κάθε άτομο αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα των εργασιακών καταστάσεων από άτομο σε άτομο, διαπιστώνει κανείς εύκολα πόσο πολυδιάστατη και εννοιολογικά σύνθετη είναι αυτή η έννοια, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να ορισθεί με σαφήνεια και ακρίβεια ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2003).

Ένας από τους πρώτους και πιο διαδεδομένους ορισμούς, είναι αυτός του Locke (1976), ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι "*...μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, που προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασιακής του εμπειρίας*". Αναλύοντας τον παραπάνω ορισμό ο Spector (1997) τον συμπληρώνει συμπεριλαμβάνοντας στις λειτουργίες του συναισθήματος και αυτές της σκέψης, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο την αξία του επαγγέλματος. Μάλιστα, στη συνέχεια αναφέρει, ότι τα δεδομένα της επαγγελματικής ικανοποίησης βοηθούν στην επιμέτρηση της συναισθηματικής ευεξίας και της διανοητικής ικανότητας των εργαζομένων με αποτέλεσμα ο εργοδότης να μπορεί να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες αυτές για να βελτιώσει τη δομή του οργανισμού που διοικεί ή συμμετέχει.

Ο Spector (1997) συσχετίζει την επαγγελματική ικανοποίηση με το βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκεια στη δουλειά τους, ενώ η Evans (1998) την θεωρεί ως μια νοητική κατάσταση που όμως και πάλι σχετίζεται με το βαθμό ικανοποίησης από την εργασία. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Saiyadain (2007), ο οποίος την ορίζει ως ένα συναίσθημα, θετικό ή αρνητικό, που βιώνει ο εργαζόμενος ανάλογα με το αποτέλεσμα της εργασίας. Η δυσαρέσκεια μειώνει την απόδοση και έχει αρνητικές επιπτώσεις αρχικά χαμηλή παραγωγικότητα μετά απουσία από την εργασία και τέλος πιθανή εγκατάλειψη της εργασίας. Ο Newstrom (2011) συσχετίζει και αυτός την επαγγελματική ικανοποίηση με ευνοϊκά ή δυσμενή συναισθήματα που επάγονται κατά την εκτέλεση του έργου. Θετική ψυχολογική διάθεση για την εργασία οδηγεί σε εργασιακή ικανοποίηση, ενώ η αρνητική, λόγω χαμηλής εκτίμησης της εργασίας του, εμποδίζει την επίτευξη των αξιών ή των προσδοκιών του και οδηγεί σε εργασιακή δυσαρέσκεια (Shiyani, 2019). Ικανοποιημένα άτομα διακατέχονται από θετικά συναισθήματα για την εργασία τους. Αντίθετα, άτομα με χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Συνεπώς, η εργασιακή ικανοποίηση εκφράζεται μέσω ενός πλήθους συναισθημάτων, αποτέλεσμα της συνολικής απόκρισης του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Robbins & Judge, 2014). Εν κατακλείδι, τα δημιουργούμενα ευχάριστα/δυσάρεστα εργασιακά συναισθήματα είναι ζωτικής σημασίας, αφού η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια επηρεάζει την ψυχική και σωματική υγεία των ατόμων αλλά και την αποδοτικότητα και την ευημερία των οργανισμών (Aristovnik, Tomaževič & Seljak, 2016).

Μία άλλη προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης, τη συσχετίζει με το βαθμό της προσδοκώμενης ικανοποίησης των αναγκών του ατόμου μέσω της εργασίας του (Παπαδόπουλος, 2013; Dawis & Lofquist, 1984; Maheshwari et al, 2007). Εδώ δίνεται έμφαση στον τρόπο της αυτο-αξιολόγησης της συμβολής της εργασίας του στη στην επιτυχία ή την αποτυχία και στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων του μέσα από αυτή (Shabbir et al, 2014).

Τέλος, σύμφωνα με τον Fogarty (1994), η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την απόλαυση από τις προσπάθειές τους στο χώρο εργασίας. Με απλά λόγια, όσο περισσότερο το εργασιακό περιβάλλον των εργαζομένων ικανοποιεί τις ανάγκες, τις αξίες ή τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων, τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης (Ibrahim et al., 2012).

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις της εργασιακής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα, είναι μια νοητική κατάσταση του ατόμου και σχετίζεται με τις συνθήκες και τη φύση της εργασίας, καθώς και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζομένου. Το "μέγεθος" της είναι αρκετά υποκειμενικό και για να προσδιορισθεί θα πρέπει να συνδεθεί με κάποια πρότυπα σύγκρισης. Έχουν γίνει πολλές ερευνητικές προσπάθειες να βρεθούν πρότυπα που περιγράφουν την επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου. Τα πρότυπα αυτά εμπεριέχουν παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και τον βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου (Γρηγορούδης και Σίσκος, 2005).

Οι πρώτες εφαρμογές συγκριτικών προτύπων επαγγελματικής ικανοποίησης έγιναν από τους Porter, 1961, Locke, 1969, Pgen, 1971, Pgen and Hamstra, 1972 όπως αναφέρουν οι Γρηγορούδης και Σίσκος (2005). Τα πρότυπα αυτά βασίζονται σε θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας, όπως η θεωρία προσαρμογής του Helson, η θεωρία της ασυμφωνίας, η θεωρία της γνωστικής διαφωνίας του Festinger κλπ. (Γρηγορούδης και Σίσκος 2005). Οι Shajahan και Shajahan (2004) κατατάσσουν τις θεωρίες αυτές σε: θεωρίες περιεχομένου, όπως η ιεραρχία των αναγκών Maslow, η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg, η θεωρία της δικαιοσύνης και άλλες. Ορισμένες από αυτές συζητούνται κάπως αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα.

2.2 Θεωρία προσαρμογής του Helson

Το κάτωθι πρότυπο δημιουργήθηκε με βάση τη θεωρία της προσαρμογής του Helson.

2.2.1 Πρότυπο Oliver

Σύμφωνα με το πρότυπο του Oliver (1977,1980,1981), η ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως μια ευχάριστη μετα-αγοραστική εμπειρία από ένα προϊόν ή υπηρεσία, δεδομένης της προ-αγοραστικής προσδοκίας του πελάτη. Κυρίαρχο ρόλο στο πρότυπο αυτό παίζει η διαδικασία σύγκρισης του πελάτη βάσει των προσδοκιών που αυτός έχει. Για τον λόγο αυτό η προσέγγισή του ονομάζεται και μοντέλο διάψευσης προσδοκίας. Η επιβεβαίωση ή διάψευση των προσδοκιών πραγματοποιείται με βάση την απόδοση του προϊόντος και ο πελάτης αντιλαμβάνεται ότι έχει και κάποιο πρότυπο σύγκρισης. Αξίζει να σημειωθεί, ότι η αντιλαμβανόμενη απόδοση μπορεί να διαφέρει σημαντικά από την πραγματική απόδοση του προϊόντος. Η επιβεβαίωση ή διάψευση των προσδοκιών δημιουργεί ένα θετικό ή αρνητικό αίσθημα

ικανοποίησης που είναι υπεύθυνο για το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής (βαθμός ικανοποίησης /δυσαρέσκειας πελάτη) (Γρηγορούδης και Σίσκος, 2005)

2.3 Θεωρία υποκίνησης

Τα κάτωθι πρότυπα εδράζονται στην θεωρία της υποκίνησης

2.3.1 Πρότυπο του Maslow

Ο Maslow (1943) διαχωρίζει τα κίνητρα σε κίνητρα της θεωρίας του περιεχομένου και σε κίνητρα της θεωρίας της διαδικασίας. Στα πρώτα εντάσσονται οι παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακή ικανοποίηση ή σε δυσαρέσκεια, ενώ στα δεύτερα αυτά που αναζητούν αιτιατές σχέσεις δίνοντας έτσι μια δυναμική στη θεωρία των κινήτρων του (Xia, Izumi & Gao, 2015). Ο Maslow ιεραρχεί τις εργασιακές ανάγκες των ατόμων σε ένα σύστημα μορφής πυραμίδας. Στη βάση κατατάσσονται οι θεμελιώδεις ανάγκες, στο επόμενο επίπεδο οι παροχές που σχετίζονται με την ασφάλεια και ακολουθούν οι ανάγκες κοινωνικής φύσεως. Σε υψηλότερα επίπεδα απαντάμε τις ανάγκες που σχετίζονται με την εκτίμηση και το σεβασμό, ενώ στην κορυφή της πυραμίδας τοποθετείται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση. Άρα, σύμφωνα με τον Maslow, "ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης του ατόμου, εξαρτάται από το επίπεδο αναγκών που ικανοποιούνται μέσω της εργασίας του". (Macaron, 1982; Ololube, 2006; Πετρίλη, 2007).

2.3.2 Πρότυπο του του McClelland

Μια ακόμα θεωρία που βασίζεται στην θεωρία τη υποκίνησης είναι αυτή του McClelland (1985). Υποστηρίζει ότι, σε όλα τα άτομα υπάρχουν τρία βασικά κίνητρα για την κάλυψη επίκτητων αναγκών. Αυτά στοχεύουν στην επίτευξη των στόχων, στη δημιουργία των δεσμών και στην ανάγκη για εξουσία. Αν και υπάρχει επιθυμία σε όλα τα άτομα για τις επίκτητες ανάγκες, ο βαθμός επίτευξής τους διαφέρει ανάμεσα τους. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, η ικανοποίηση λειτουργεί σε ατομικό επίπεδο με σκοπό την εκπλήρωση της ανάγκης που είναι η πιο σημαντική για τον καθένα. Για παράδειγμα, όσοι θέτουν σε υψηλότερο βαθμό τη δημιουργία δεσμών είναι προτιμότερο να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, ενώ αυτοί που επιθυμούν την εξουσία θα πρέπει να λαμβάνουν θέσεις που ασκούν επιρροή σε άλλους (Κουτούζης, 1999)

2.3.3 Πρότυπο του Herzberg

Ο Herzberg (1959, 1968, 1976) υποστήριξε τη θεωρία των δύο παραγόντων (*Two Factors Theory*) για την επαγγελματική ικανοποίηση. Πυρήνα της οποίας συνιστά η θεώρηση ότι οι εργαζόμενοι κατά την εργασία τους δέχονται επιδράσεις, τόσο από παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια. Τους μεν πρώτους, ο Herzberg τους αποκαλεί Παρακινήτες ή Παράγοντες Παρακίνησης (*motivators*), καθόσον συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη. Τους δεύτερους, τους ονόμασε Παράγοντες Υγιεινής (*hygiene factors*), και αφορούν ένα υγιές και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον (Ολολίμπε, 2006; Πλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Οι Παράγοντες Παρακίνησης παρκινούν το άτομο προς την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ οι Παράγοντες Υγιεινής αποτρέπουν τον εργαζόμενο από την επαγγελματική δυσαρέσκεια (Παλατσίδου & Ταρασιάδου, 2010). Μάλιστα, α δύο αυτά είδη παραγόντων θα πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία, ώστε ο εργαζόμενος να δρα και να εξελίσσεται ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Σαϊτής, 2007; Παπαθωμόπουλος, 2013).

2.4 Θεωρία δικαιοσύνης

Σε αυτήν εντάσσονται και τα παρακάτω πρότυπα.

2.4.1 Πρότυπο Homans

Ο Homans (1961) διατύπωσε το νόμο της δικαιοσύνης ως "...Η ανταμοιβή ενός ατόμου στις συναλλαγές του με άλλους θα πρέπει να είναι ανάλογη της επένδυσης που έχει πραγματοποιήσει ...". Ως ανταμοιβή εννοείται η απόδοση ενός προϊόντος ή των χαρακτηριστικών του, ενώ ως επένδυση ο κόπος, ο χρόνος, το χρήμα και γενικά η προσπάθεια που καταβάλει ο πελάτης για την αγορά ή την χρήση ενός προϊόντος.

2.4.2 Πρότυπο του Vroom

Η θεωρία του Vroom (1964) υποστηρίζει, ότι ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται ή ενεργούν οι άνθρωποι, συσχετίζεται άμεσα με το αναμενόμενο αποτέλεσμα της πράξης τους. Συνεπώς, η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί μέτρο του βαθμού εκπλήρωσης των προσδοκιών του από το επάγγελμά τους (Γκόλια, 2014). Η θεωρία του Vroom έτυχε ευρείας εφαρμογής στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης

2.4.3 Θεωρία της μετάνοιας

Κατά την θεωρία αυτή το άτομο συγκρίνει με βάση γεγονότα και καταστάσεις, που δεν έχουν συμβεί αλλά θα μπορούσαν να συμβούν. Δηλαδή, το άτομο μετανιώνει για την αγορά ενός προϊόντος γιατί θα μπορούσε να έχει αγοράσει ένα άλλο ανταγωνιστικό προϊόν ή ακόμα να μην είχε κάνει την συγκεκριμένη αγορά. (Harrison and March 1984, Boninger et al./ 1994. Roese, 1994. Roese and Olson, 1993 όπως αναφέρονται από τους Γρηγορούδης και Σίσκο, 2005)

2.4.4 Πρότυπο των Dinham και Scott

Ένα πιο σύνθετο μοντέλο που αναφέρεται κυρίως στον εκπαιδευτικό τομέα είναι αυτό των *Dinham και Scott (1998)* το οποίο περιλαμβάνει τρεις ομάδες παραγόντων. Η πρώτη ομάδα σχετίζεται με τις εσωτερικές πτυχές και τη φύση της εργασίας, όπως τα διδακτικά καθήκοντα, τα επιτεύγματα και η πρόοδος των μαθητών, τα οποία έχουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση. Στην δεύτερη, ανήκουν εξωτερικοί παράγοντες, όπως κυβερνητικά και κοινωνικά θέματα, τα οποία συνδέονται με την δυσαρέσκεια. Η κατηγορία αυτή διαμορφώνεται από ευρύτερες συνθήκες, στις οποίες δεν έχουν αρμοδιότητα ούτε οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ούτε οι σχολικές μονάδες. Τέλος, η τρίτη περιλαμβάνει μεταβλητές που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά και τις εσωτερικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας, καθώς και την εικόνα της στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη κατηγορία μπορεί να προκαλέσει είτε ικανοποίηση είτε δυσαρέσκεια. Το σημαντικότερο στοιχείο αυτής τη θεωρίας είναι η έννοια του ελέγχου στα σχολικά θέματα. Όσοι ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο φαίνονται πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα.

2.5 Μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης

Για την αξιόπιστη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των ατόμων μιας εταιρίας ή ενός οργανισμού χρειάζεται η ύπαρξη πολλαπλών μέτρων ικανοποίησης. Κατά τον *Czarnecki (1999)*, όπως αναφέρει ο Γρηγορούδης και Σίσκος (2005), η ύπαρξη ενός μοναδικού μέτρου αξιολόγησης της ικανοποίησης των ατόμων, δεν εγγυάται την παροχή αξιόπιστης πληροφόρησης γιατί η ικανοποίηση σχετίζεται με την συμπεριφορά του ατόμου, ενώ η ύπαρξη πολλαπλών μέτρων ικανοποίησης δίνει τη δυνατότητα διασταύρωσης και ελέγχου εγκυρότητας της συλλεχθείσας πληροφόρησης. Τα πολλαπλά μέτρα ικανοποίησης χρειάζονται και πολλαπλές πηγές πληροφόρησης. Αυτές οι πηγές είναι: μέθοδοι έρευνας, επιχειρησιακά δεδομένα, δεδομένα marketing και άλλες πηγές πληροφόρησης. Τα συστήματα μέτρησης ταξινομούνται, ανάλογα με την πηγή της πληροφορίας, στις εξής κατηγορίες(Gardial, Flint & Woodruff 1996, Caddote and Turgeon, 1988) :

- **Άμεσα συστήματα:** Τα δεδομένα προέρχονται άμεσα από το σύνολο των ατόμων, όπως τα παράπονα των ατόμων, οι προσωπικές συνεντεύξεις κλπ. Υπάρχουν πολλά είδη άμεσων συστημάτων μέτρησης της ικανοποίησης του ατόμου και κάθε ένα από αυτά παρέχει ανάλυση του συγκεκριμένου προβλήματος από διαφορετική οπτική γωνία. Τα συστήματα αυτά έχουν προληπτικό χαρακτήρα δεδομένου, ότι μπορούν να προτείνουν διορθωτικές ενέργειες.
- **Έμμεσα συστήματα μέτρησης:** Αυτά δεν είναι σε θέση από μόνα τους να λύσουν το πρόβλημα της μέτρησης της ικανοποίησης των ατόμων, μπορούν όμως να προσφέρουν βοήθεια. Βασίζονται σε δεδομένα που αποτελούν το αποτέλεσμα της ικανοποίησης των ατόμων. Χαρακτηρίζονται ως θεραπευτικά, αφού προσπαθούν να διορθώσουν ανεπιθύμητες καταστάσεις που έχουν ήδη συμβεί.

Ο Czarnecki (1999), όπως αναφέρει ο Γρηγορούδης και Σίσκος (2005) προσθέτει επιπλέον άλλα δυο συστήματα μέτρησης της ικανοποίησης των ατόμων:

- **Στατιστικά δείγματα:** που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση προβλέψεων σε περίπτωση που το σύνολο των δεδομένων δεν είναι διαθέσιμο ή είναι δύσκολο να αποκτηθεί και
- **Συνεντεύξεις και έρευνες:** που αποτελούν το πλέον άμεσο σύστημα μέτρησης της ικανοποίησης των ατόμων και την μοναδική επιλογή σε περίπτωση ανάλυσης της συμπεριφοράς των ατόμων.

Τα πλέον ευρέως χρησιμοποιηθέντα εργαλεία για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης είναι:

- **To JDL (Job Descriptive Index, των Smith, Kendall, & Hulin, 1969).** Η ικανοποίηση των ατόμων εξάγεται μέσα από πέντε παράγοντες: τη φύση της εργασίας, το μισθό, την επαγγελματική εξέλιξη, του διευθυντή και των συναδέλφων.
- **To MSQ (Minnesota Satisfaction Questionnaire, των Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967).** Εδώ, μια σειρά από είκοσι παράγοντες παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για πολλές πτυχές της εργασίας και αποτιμούν την εγγενή, την εξωγενή και τη γενικότερη εργασιακή ικανοποίηση.
- **To JDS (Job Diagnostic Survey, των Hackman & Oldham, 1975, Giraldo-O'Meara, MarinGarcia & Monica Martinez-Gomez, 2013).** Βασίζεται σε μια κλίμακα δεκαπέντε παραγόντων και παρέχει μετρήσεις που σχετίζονται

με διαστάσεις της εργασίας, σε προσωπικές και συναισθηματικές αντιδράσεις και στην ατομική ανάπτυξη.

2.6 Μεθοδολογία MUSA

Η μέθοδος *MUSA* (*Multicriteria Satisfaction Analysis*) μια πολυκριτήρια ή πολυκριτηριακή αναλυτική–συνθετική μέθοδος που αναπτύχθηκε για την μέτρηση της ικανοποίησης (Γρηγορούδης και Σίσκος 2005). Εκτιμά την ικανοποίηση ενός συνόλου ατόμων με βάση το σύστημα αξιών και προτιμήσεων του συνόλου που θεωρείται ενιαίο. Η μεθοδολογία της βασίζεται στην πολυκριτήρια ανάλυση αποφάσεων, υιοθετώντας τις βασικές αρχές της αναλυτικής–συνθετικής προσέγγισης και την θεωρία των συστημάτων αξιών ή χρησιμότητας.

Οι κύριες παραδοχές της για την ανάπτυξη της είναι:

- **Ορθολογικός καταναλωτής:** η συγκεκριμένη παραδοχή σχετίζεται με την ύπαρξη ορθολογικών πελατών
- **Κριτήρια ικανοποίησης:** η μέθοδος υποθέτει την ύπαρξη ενός συνόλου χαρακτηριστικών του εξεταζόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας, που με αυτά οι πελάτες αντιλαμβάνονται την ικανοποίησή τους. Το σύνολο τους αποτελούν τα κριτήρια ικανοποίησης των πελατών και οφείλουν να πληρούν συγκεκριμένες ιδιότητες.
- **Προσθετικό μοντέλο σύνθεσης:** γίνεται η παραδοχή για την ύπαρξη ενός προσθετικού μοντέλου σύνθεσης του συνόλου των κριτηρίων ικανοποίησης και ειδικότερα μια προσθετική συνάρτηση αξιών.

Η μέθοδος MUSA βασίζεται σε πρωτογενή δεδομένα που προέρχονται άμεσα από το σύνολο των πελατών μιας εταιρείας και για αυτό απαιτείται η εφαρμογή προγραμμάτων μέτρησης ικανοποίησης

Τα βασικά στάδια υλοποίησης της μεθόδου MUSA είναι: 1. η προκαταρκτική έρευνα, 2. Διεξαγωγή έρευνας ικανοποίησης, 3. Αναλύσεις και 4. Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη μέθοδος MUSA πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στη διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας και θα αναλυθεί περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο.

2.7 Η επαγγελματική ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς

Στις προηγούμενες ενότητες έγινε ανάλυση γενικά για την επαγγελματική ικανοποίηση ενός ατόμου που εργάζεται σε ένα οργανισμό, σε μια εταιρεία και αλλού. Στην ενότητα αυτή θα αναλυθεί πιο συγκεκριμένα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας παίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της τόσο σε επίπεδο πολιτιστικό όσο και σε επίπεδο κοινωνικό, οικονομικό, κ.α. Ο εκπαιδευτικός είναι ο κυριότερος παράγοντας για τη δημιουργία και εκτέλεση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και επομένως και για την δημιουργία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Το επάγγελμα του απαιτεί υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας προς τους μαθητές, προς το σχολείο, προς την κοινωνία και τέλος προς το κράτος. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η διερεύνηση και η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει μεγάλη σημασία.

Η εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ στοιχείο στην εφαρμογή και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος καθώς εξασφαλίζει όχι μόνον την παρουσία αφοσιωμένων εκπαιδευτικών λειτουργών αλλά και την παρακίνηση και τη διατήρηση ενός εργαζομένου στη θέση του δασκάλου Saiti (2007). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού που αναπτύσσονται κατά την διάρκεια της εργασίας του και παίζει σημαντικό ρόλο στην καριέρα του. Η θετική ικανοποίηση, που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, τον καθιστά ευχαριστημένο από την επιλογή του επαγγέλματός του και αυξάνει την επιθυμία του για καλύτερευση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του καθηκόντων με αποτέλεσμα να επέρχεται αύξηση της απόδοσής του στην σχολική μονάδα (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017). Πράγματι, έχει βρεθεί, ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένας από τους ισχυρότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι των εκπαιδευτικών οργανισμών (Zakariya et al., 2020). Υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, επιδρούν θετικά στο εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών, όπως στην ποιότητα της διδασκαλίας, στην παραμονή στο σχολείο, την τήρηση του ωραρίου, την ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές, στα μαθησιακά αποτελέσματα, στην παραγωγικότητα και στην αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού και πολλά άλλα (Koustelios, 2001, Παπαδόπουλος, 2013 και Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017). Κατά τον Ololude (2006), η αποτελεσματικότητα και η ευημερία του σχολείου, βασίζονται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μέσα στη σχολική κοινότητα, Ololude (2006), η αποτελεσματικότητα και η ευημερία του σχολείου βασίζονται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπάρχουν ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί γιατί συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί η ποιοτική διδασκαλία και με τον τρόπο αυτό συμμετέχουν στην διαρκή και σταθερή άνοδο του επιπέδου ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγκούρας, 2003; Saiti, 2007). Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γίνονται πρότυπα και μέσω της ποιοτικής διδασκαλίας τους επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών, τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς των, (Cetin, 2006) και δίνουν κίνητρα για τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών (Harbour, Evanovich, Sweigart & Hughes, 2014).

Τα ευχάριστα και θετικά συναισθήματα που λαμβάνει κάποιος από το επάγγελμά του και το εργασιακό περιβάλλον σχετίζονται με την ικανοποίηση, ενώ τα αρνητικά με τη δυσαρέσκεια. Κατά τον Kyriacou (2001), τα δυσάρεστα συναισθήματα είναι συνδεδεμένα με το εργασιακό άγχος και είναι μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία που αναπτύσσεται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού, ότι η εργασιακή του κατάσταση συνιστά απειλή για την αυτοεκτίμησή του ή ότι υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων που τίθενται από τον εκπαιδευτικό και της ικανότητάς του να ανταπεξέλθει σε αυτές τις εργασιακές απαιτήσεις. Το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται με δυσάρεστα, αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμός, άγχος, ένταση, απογοήτευση ή κατάθλιψη και εγκατάλειψη της εργασίας του. Οι εκπαιδευτικοί με εργασιακό άγχος, κάνουν χρήση αναρρωτικών αδειών ή καταφεύγουν σε μείωση του ωραρίου των ή ακόμα και να συνταξιοδοτούνται πρόωρα Skaalvik & Skaalvik (2015). Μακροχρόνια περίοδος χαμηλής επαγγελματικής ικανοποίησης, πέραν των σοβαρών ψυχικών και σωματικών συνεπειών υγείας μειώνει και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στην εργασία (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης 2017, Γραμματικού 2017)

Ο Kyriacou (2001), αποδίδει το εργασιακό άγχος-δυσαρέσκεια στις εξής αιτίες:

- στην διδασκαλία σε μαθητές που δεν έχουν κίνητρο για μάθηση
- στην προσπάθεια για διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη
- στην πίεση χρόνου και στον υπερβολικό φόρτο εργασίας
- στην αξιολόγησή τους από άλλους
- στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων
- στις αλλαγές στην εργασία

- στην αυτοεκτίμηση και στο κύρος
- στη διοίκηση και διαχείριση
- στη σύγκρουση ρόλων και ασάφειας
- στις κακές συνθήκες εργασίας

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ως κύριος παράγοντας εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξετάζεται και μέσα από την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Koustelios, 2001, Γραμματικού, 2017, Duan, Du, Yu, 2018). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από αρκετούς παράγοντες. Η μελέτη τους έχει ιδιαίτερη σημασία καθόσον συμβάλει στην κατανόηση του μηχανισμού του πώς και γιατί επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και συνεπώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Heyder, 2019).

Όπως αναφέρει η Saiti (2007) οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με:

- Το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και το σχολικό κλίμα.
- Την πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία.
- Την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας τους.
- Τις αμοιβές από την εργασία.
- Τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή/ντρια.
- Τη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.
- Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ενώ ο Κυργιάκου (2001) ταξινομήσε τους παράγοντες αυτούς σε τρεις κατηγορίες:

- Το μικρο-επίπεδο, που περιλαμβάνει το "υπόβαθρο" του εκπαιδευτικού, με κυρίως δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο και η εργασιακή εμπειρία.
- Το μεσο-επίπεδο, που περιλαμβάνει τα εργασιακά χαρακτηριστικά όπως τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, την ηγεσία, της σχέσεις με τους συναδέλφους κ.λ.π. και
- Το μακρο-επίπεδο, που αφορά την κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα.

Οι Wang et al. (2018), χωρίζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες:

- Η πρώτη αναφέρεται στους μαθητές και σχετίζεται με τις συμπεριφορές τους την πειθαρχία και τον τρόπο που διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός την σχολική τάξη.
- Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας όπως: η τοποθεσία, το σχολικό κλίμα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών και η κατανομημένη ηγεσία. Η κατηγορία αυτή περιγράφει και την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, που την κάνει να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες και περιλαμβάνει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις, στάσεις, καταστάσεις και συμπεριφορές που επικρατούν (Αντωνίου, 2015, Πυργιωτάκης, 2011).
- Η τρίτη κατηγορία περιγράφει τα ατομικά χαρακτηριστικά όπως: φύλο, εκπαίδευση, εμπειρία, την αυτό-αποτελεσματικότητα τη συνεργασία και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανέλιξης

Με τον παραπάνω διαχωρισμό οι Xia, Izumi & Gao (2015) προσθέτουν εκτός από τις συνθήκες εργασίας και την εμπλοκή των γονέων, η οποία επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμα ταξινόμηση των παραγόντων επαγγελματικής ικανοποίησης είναι αυτή των Pepe, Addimando & Veronese (2017), οι οποίοι κατατάσσουν τους παράγοντες σε δύο βασικές κατηγορίες:

- τους προσωπικούς παράγοντες.
- τους παράγοντες που προκύπτουν από τις εργασιακές και κοινωνικές συνθήκες.

Οι προσωπικοί παράγοντες αφορούν τα κίνητρα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως και την σχέση μαθητή και δασκάλου . Οι εργασιακές και κοινωνικές σχετίζονται με το στυλ ηγεσίας, με το μισθό και την οργανωτική ισότητα της σχολικής μονάδας.

Στις έρευνες των, Γκόλια (2014), Evans (2002), Humphrey, Nahrgang, & Morgeson, (2007), Κάντας (1998) , Moreira, Fox & Sparkes, (2002), Τσούνης & Σαράφης, (2016) κατατάσσουν τους παράγοντες σε

- ενδογενείς και

- εξωγενείς.

Οι ενδογενείς περιγράφουν την αξιοποίηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την πρωτοβουλία στη λήψη αποφάσεων για την εκτέλεση του εκπαιδευτικού έργου και τον παράγοντα της υπευθυνότητας, ενώ ως εξωγενείς χαρακτηρίζονται οι παράγοντες που αναφέρονται σε εργασιακές συνθήκες, στον μισθό, τον τρόπο που ασκείται η διοίκηση και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της κοινότητας.

Ένας από τους σημαντικότερους κοινούς παράγοντες που επισημάνθηκε στις παραπάνω ταξινομήσεις που επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι το περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Chang, 2009). Το περιβάλλον της σχολικής μονάδας συμπεριλαμβάνει την διοίκηση της μονάδας, στις εργασιακές σχέσεις του εκπαιδευτικού με την διοίκηση, τους συναδέλφους και τους μαθητές καθώς και η υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικό υλικό κ.α.

Η σχολική διοίκηση επηρεάζει με ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές (Cerit 2010; Wang et al 2018). Ο ρόλος του διευθυντή και η στήριξη που παρέχει στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών αλλά και στο σχεδιασμό στρατηγικών που βελτιώνουν τη διδασκαλία συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος και μιας εικόνας που προωθεί την δικαιοσύνη και τις ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μελών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, Σαγρή & Βουρνούκα, 2016). Σε πολλές εμπειρικές έρευνες αναφέρεται ότι ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Aldridge & Fraser, 2016· Suchyadi, 2018· Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Παρόλα αυτά, υπάρχουν και οι δυσάρεστες για τη διοίκηση της ηγεσίας στην μονάδα, που προέρχονται από τις αντιπάθειες που έχουν οι εκπαιδευτικοί προς το πρόσωπο της ηγεσίας όταν δεν πραγματοποιούνται οι προσδοκίες των. Βασιζόμενοι στις απόψεις αυτές, οι Lopes & Oliveira (2020) στα αποτελέσματα της μελέτης τους βρήκαν ότι ο παράγοντας της ηγεσίας δεν μπόρεσε να συσχετιστεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Εκτός όμως από τη **σχέση μεταξύ ικανοποίησης εκπαιδευτικών – ηγεσίας**, σημαντική φαίνεται να είναι και η **σχέση με τους συναδέλφους**. Οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους δρουν ενωτικά μέσα στην σχολική μονάδα δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης της σχολικής μονάδας (Saiti & Papadopoulos, 2015 · Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014). Έλλειψη ή

κακής ποιότητας σχέσεων με τους συναδέλφους οδηγεί στη μείωση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και αύξηση της δυσαρέσκειας από την εργασία (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Εκπαιδευτικοί με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης είναι πιθανό να αναπτύξουν αρνητικές σχέσεις με τους συνεργάτες τους (Allodi & Fischbein, 2012). Αποτέλεσμα των αρνητικών σχέσεων είναι οι λογομαχίες και οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Μάλιστα, η σημασία της ανάπτυξης αρνητικών σχέσεων συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων θεωρείται ακόμα πιο σημαντική από τη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές (Shen, Lesli, Srybrook & Ma, 2012). Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους σε θέματα διδασκαλίας, μοιράζοντας τις ιδέες και τις πρακτικές της διδασκαλίας, αναπτύσσουν περισσότερο την αποτελεσματικότητά τους και έτσι αυξάνεται η ικανοποίησή τους για το επάγγελμά τους (Aldridge & Fraser, 2016, Toropova, Myrberg & Johansson, 2020 ; Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017). Μελέτη που έγινε σε εκπαιδευτικούς με εμπειρία στη διδασκαλία λιγότερη από δύο χρόνια, βρέθηκε ότι έχουν περισσότερο ανάγκη την συνεργασία και την υποστήριξη των συναδέλφων τους, γιατί με αυτό τον τρόπο θεωρούν ότι αυξάνονται τα κίνητρα, έχουν λιγότερο άγχος και επιλύουν πιο εύκολα τα ζητήματα που προκύπτουν στη διδασκαλία (Wang et al, 2018). Αντίθετα, υπάρχουν μερικοί εκπαιδευτικοί, που ήταν ιδιαίτερα επικριτικοί και προτιμούσαν να μη συνεργάζονται μεταξύ τους, δηλώνοντας έτσι τη δυσαρέσκειά τους (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης και του δασκάλου -μαθητή έχει μια μικρότερη επιρροή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους προηγούμενους παράγοντες. Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές σε αρκετές έρευνες φαίνεται να είναι σημαντικές ή και καθοριστικές για την επαγγελματική ικανοποίηση ή και δυσαρέσκεια τους όταν η σχέση αυτή παρουσιάζει προβλήματα (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014; Σωτηρίου & Ιορδανίδης, 2015; Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017). Η δημιουργία ενός καλού κλίματος με τους μαθητές αυξάνει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για αυτούς, τους οδηγεί στην παροχή επιπλέον βοήθειας και κατά συνέπεια σε αύξηση της ικανοποίησης των. Αντίθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν να λύσουν αρκετά προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, νιώθουν δυσαρεστημένοι (Zakariya et al., 2020). Ο παράγοντας της εμπειρίας παίζει μεγάλο ρόλο στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, ωστόσο, σε δασκάλους με περισσότερα έτη υπηρεσίας, φαίνεται πως η πειθαρχία δεν αποτελεί τόσο σημαντικό παράγοντα ικανοποίησης όσον αφορά τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Malinen & Savolainen, 2016 · Menon & Athanasoula-Reppa, 2011). Υπάρχουν όμως έρευνες,

που έδειξαν ότι οι συμπεριφορές των μαθητών και η διδασκαλία έχουν λιγότερο θετική επίδραση στην ικανοποίηση σε σχέση με άλλους παράγοντες (Shen, Lesli, Srybrook & Ma, 2012; Türkoğlu, Cansoy & Parlar, 2017), αν και οι (Aldridge & Fraser, 2016) βρήκαν, ότι η διδασκαλία τείνει να είναι αξιοσημείωτος παράγοντας ικανοποίησης.

Οι **συνθήκες που επικρατούν στον εργασιακό χώρο** (υλικοτεχνική υποδομή, διδακτικό υλικό, αριθμός μαθητών) είναι ένας παράγοντας επηρεάζει επίσης θετικά ή αρνητικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ένα ασφαλές περιβάλλον με άνετους χώρους και αίθουσες, που παρέχει τις κατάλληλες εγκαταστάσεις, τα εποπτικά μέσα και υποδομές κάνουν την διδασκαλία πιο εύκολη και αποτελεσματική και με αυτόν το τρόπο ικανοποιούν όχι μόνο τον δάσκαλο αλλά και τους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2006, Anastasiou & Papakonstantinou, 2014; Γραμματικού, 2017). Δεν είναι σπάνιο όμως οι εργασιακές συνθήκες να είναι υποβαθμισμένες και ανεπαρκείς με αποτέλεσμα να δημιουργούνται δυσκολίες στη διδασκαλία και αυτό να οδηγεί στη δυσαρέσκειά τους (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014, Γραμματικού, 2017, Usop, Askandar, Langguyuan-Kadtong & Usop, 2013). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην είναι ικανοποιημένοι από τις σχολικές εγκαταστάσεις και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014). Η Γραμματικού (2017) στην ερευνά της κατέληξε, ότι περίπου δύο στους τρεις εκπαιδευτικούς δεν βρίσκουν επαρκείς τους σχολικούς χώρους (αίθουσα διδασκαλίας, εκδηλώσεων, βιβλιοθήκη) αλλά και τις συνθήκες ασφαλείας για τους μαθητές.

Άλλος παράγοντας εκτός από τον παράγοντα "σχολικό περιβάλλον", που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι η αμοιβή των. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται, ότι η **αμοιβή** έχει διαφορετικές επιδράσεις στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κάποιες μελέτες αναφέρουν, ότι η αμοιβή συνεισφέρει θετικά (Chen, 2010) και κάποιες άλλες τις συσχετίζουν με τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών (Monyatsi, 2012). Οι εκπαιδευτικοί σε αυτές τις περιπτώσεις συνδέουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη γενικότερη ευτυχία με το μισθό τους (Michaelowa, 2002). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των (Durdukoca, 2018 · Zhongshan 2007; Saiti & Papadopoulos, 2015), ο μισθός ως παράγοντας ικανοποίησης συσχετίζεται ισχυρότερα με τη δυσαρέσκεια. Ο Koustelios, (2001), διαπίστωσε, ότι ο μισθός και η επαγγελματική εξέλιξη έχουν αρνητική σχέση με την

ικανοποίηση. Οι Saiti & Papadopoulos (2015) αναφέρουν, ότι ο μισθός που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς δεν φαίνεται να τους ικανοποιεί. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν οι Durdukoca, (2018) και Zhongshan (2007).

Στην εκπαίδευση, η **προαγωγή των** εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Sirima & Poirroi, 2010). Ο Reddy (2007) διαπίστωσε, ότι η προαγωγή επηρέασε την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών ειδικών αναγκών, παρέχοντάς τους επαρκείς ευκαιρίες για προαγωγή. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν δυσαρεστημένοι με τις ευκαιρίες προαγωγής των (Achoka, Poirroi, & Sirima, 2011, Monyatsi 2012).

Άλλος ένας κύριος παράγοντας που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι και **οι Δημοσιονομικοί δείκτες**.

Πολλές μελέτες έχουν γίνει για τη σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εργασία και την **ηλικία** των εργαζομένων, αν και ο Spector (1997) υποστηρίζει, ότι η φύση αυτής της σχέσης παραμένει αβέβαιη. Πράγματι, σε διάφορες μελέτες έχουν αναφερθεί πολλές και διαφορετικές συσχετίσεις, που κάποιες δεν είναι σημαντικές (Kooij, Jansen, Dijkers & De Lange, 2010). Σε κάποιες έρευνες, που περιγράφουν τη σχέση ηλικίας και επαγγελματικής ικανοποίησης, προτείνεται μια σχέση που εκφράζεται με το σχήμα U, περιλαμβάνοντας τρία ξεχωριστά στάδια. Στην αρχή της σταδιοδρομίας τους, οι εργαζόμενοι παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης, που μειώνονται στη μέση ηλικία και στη συνέχεια αυξάνονται και πάλι τα έτη πριν από τη συνταξιοδότηση (Hochwarter et al., 2001).

Γενικότερα, **το φύλο**, ως παράγοντας της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί αρκετά, αλλά δεν έχουν αποδειχθεί ισχυρές σχέσεις μεταξύ τους, με συνέπεια τη δυσκολία στη διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Toropona, Myrberg & Johansson, 2020). Διαφοροποιήσεις μεταξύ φύλου και εργασιακής ικανοποίησης παρατήρησαν διάφοροι ερευνητές (De Nobile & McCormick, 2008 ; Koustelios, 2001; Wang et al., 2018). Τέλος, υπάρχουν και αποτελέσματα άλλων μελετών, που δεν βρήκαν τον παράγοντα αυτό τόσο σημαντικό (Menon&Athanasoula-Reppa, 2011; Σωτηρίου και Ιορδανίδης, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2015)

Η μέτρηση της ικανοποίησης σε εκπαιδευτικούς διενεργείται μέσω αρκετών εργαλείων, με πλέον καθιερωμένα τα :

Το *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ) της Lester (1987). Εδράζεται στις θεωρίες του Herzberg και του Maslow και το ερωτηματολόγιό του αναλύει εννέα παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης: τον διευθυντή, τους συναδέλφους, τις συνθήκες εργασίας, τον μισθό, την υπευθυνότητα, τη φύση της εργασίας, την προαγωγή, την ασφάλεια και την αναγνώριση και περιλαμβάνει 66 ερωτήσεις.

Το *Teaching Satisfaction Scale* (TSS) των Ho & Au (2006) που βασίζεται στο *Life Satisfaction Scale* (LSS). Το συγκεκριμένο εργαλείο εμπεριέχει πέντε παράγοντες και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να καταλήξουν σε μία υποκειμενική κρίση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση μέσα από ποικίλες ψυχολογικές καταστάσεις.

Στον Ελλαδικό χώρο, αναπτύχθηκε το *Employee Satisfaction Inventory* (ESI) (Koustelios & Bagiatis, 1997), με στόχο την εφαρμογή του σε εργαζόμενους από διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους. Περιλαμβάνει έξι παράγοντες ικανοποίησης: τις εργασιακές συνθήκες, την διεύθυνση, τον μισθό, τη φύση της εργασίας, τον οργανισμό και την προαγωγή. Ανάλογο εργαλείο αποτελεί και το *Teacher's Satisfaction Inventory- TSI* (Γκόλια & Κουστέλιος, 2014). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι ερωτήσεις που περιγράφουν πέντε παράγοντες ικανοποίησης (διεύθυνση, συναδέλφοι, φύση της εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες). Σημειώνεται, ότι ο παράγοντας μισθός δεν περιλαμβάνεται, αφού στην Ελλάδα παραμένει σταθερός, με μικρές μόνο αυξήσεις και οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι επηρεάζει την ικανοποίησή τους.

2.8 Έρευνες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Παρακάτω γίνεται αναφορά σε έρευνες, που έγιναν στην Ελλάδα για να προσδιοριστούν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Ελλάδα. Στοιχεία για την βιβλιογραφική ανασκόπηση διελήφθησαν από τους Βουτσινάς Ζωής (2021), Saiti (2007), Μυλωνάς (2018), Τσερεγκούνη (2019) κ.α.

Ο Koustelios (2001) διενήργησε μια έρευνα μεταξύ 354 δασκάλων στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και επεξεργάστηκε τα δεδομένα μέσω του *Employee Satisfaction Inventory* των Koustelios (1991) και Koustelios and Bagiatis (1997), με βασικό εύρημα τις υψηλές συσχετίσεις της εργασιακής ικανοποίησης με τη φύση της εργασίας και την επίβλεψη από τους προϊσταμένους, ενώ ο μισθός

και οι ευκαιρίες για προαγωγή αναδείχθηκαν σε παράγοντες που συνδέονται με χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Επίσης, διαπίστωσε ότι η εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα στις γυναίκες παρά για τους άντρες. Από την έρευνα προέκυψε ακόμα, ότι καθώς αυξάνεται η εργασιακή εμπειρία, αυξάνεται και η ικανοποίηση των δασκάλων συγκριτικά με τους παράγοντες της επίβλεψης και της προαγωγής.

Από ανάλογη έρευνα που διενήργησαν οι Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρας (2003) σε 276 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προέκυψε, ότι ουσιαστικά 4 είναι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των δασκάλων ήτοι: η αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους, η αναγνώριση από μαθητές και γονείς, οι συνθήκες εργασίας και η αξιοκρατία που επικρατεί στον εργασιακό χώρο. Από αυτούς, οι δύο πρώτοι συνδέονται με υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενώ οι άλλοι δύο φαίνεται παίζουν μικρότερο ρόλο.

Από μια πιο εκτεταμένη χωρική έρευνα, Saiti (2007), σε 880 δασκάλους σε 13 νομούς της Ελλάδας με τη μέθοδο *Job Satisfaction Servey* (JSS) προέκυψε, ότι οι παράγοντες που εμφανίζουν υψηλότερες συσχετίσεις με την ικανοποίηση είναι επτά, με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα να εμφανίζονται στην κορυφή και να ακολουθεί αυτή της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων .

Την συμπερίληψη επιπλέον διαστάσεων, όπως, μαθητές, συναδέλφους, προϊσταμένους, γονείς, συνθήκες της εργασίας, οργάνωση του σχολείου, αποδοχές και δυνατότητες εξέλιξης, στη διαμόρφωση του βαθμού ικανοποίησης διερεύνησε ο (Μπρούζος 2002) σε δείγμα 337 δασκάλων της Βορειοδυτικής Ελλάδας. Σε μια μεταγενέστερη έρευνά του Μπρούζος (2004) όπως αναφέρει Γραμματικού (2010), διεύρυνε έτι περαιτέρω τις διαστάσεις, όπου διεπίστωσε, ότι το κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος του δασκάλου και οι δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης δεν εμφανίζουν σημαντικά επίπεδα ικανοποίησης. Μάλιστα, ακόμη πιο δυσαρεστημένοι εμφανίζονται οι δάσκαλοι από τις αμοιβές τους και από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Αντίθετα, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εργασιακή ικανοποίησή τους είναι η φύση της εργασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα, η συνεργασία με τους συναδέλφους, η υποστηρικτική διεύθυνση, η υλικοτεχνική υποδομή κ.λ.π.

Έρευνα, επικεντρωμένη στην εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, δημοσίευσαν και οι Platsidou & Agaliotis (2008) με συμπερίληψη των διαστάσεων άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέ-

σματα συνοψίζονται στο ότι οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής εμφανίζουν: i) υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους, τη Διεύθυνση του σχολείου και τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως ολότητα, ii) μέτρια ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και iii) χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από τις αμοιβές και τις δυνατότητες προαγωγής. Επίσης, η έρευνα κατέδειξε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά το άγχος τους είναι: i) η διδασκαλία σε τάξη, ii) η οργάνωση και εφαρμογή του προγράμματος, iii) η αξιολόγηση των μαθητών και iv) η συνεργασία με άλλων ειδικοτήτων δασκάλους ειδικής αγωγής καθώς και με τους γονείς των μαθητών.

Μια αρκετά εκτεταμένη έρευνα διενήργησαν οι Αντωνίου και Ντάλλα (2010), σε 1.682 εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνοντας και τους αναπληρωτές και επιμέρους ειδικότητες. Χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης καταγράφηκαν στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σε σχέση με τους μόνιμους, οι αναπληρωτές καθηγητές αισθάνονται υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ανασφάλειας και καταπόνησης ενώ συχνά παρουσιάζουν και συμπτώματα σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης. Τέλος, η έρευνα κατέδειξε ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση, διαφοροποιούνται μεταξύ ανδρών και γυναικών, γεγονός που ερμηνεύεται ότι στα δύο φύλα τα ίδια κριτήρια επάγουν διαφορετική ικανοποίηση.

Οι Πλατσίδου και Ταρασιάδου (2010) διερεύνησαν σε νηπιαγωγούς του δημόσιου τομέα τη συμβολή παραγόντων της θεωρίας του *Herzberg* ως και δημογραφικών παραγόντων στα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης και την επίδραση τελευταίων στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ισχυρή συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση εμφανίζουν: το εργασιακό ενδιαφέρον, το κίνητρο της ευθύνης, το κίνητρο της προσωπικής ανάπτυξης, η αναγνώριση της εργασίας και τέλος η επαγγελματική ανέλιξη. Μάλιστα, ακόμα μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν όσοι νηπιαγωγοί εκτελούν διευθυντικά καθήκοντα, αφού αισθάνονται μεγαλύτερη αυτονομία, υψηλό ρόλο ευθύνης και μεγαλύτερη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Η εξιχνίαση του ρόλου του ενδοσχολικού και του ατομικού παράγοντα (οργανωσιακή επικοινωνία και αυτο-αποτελεσματικότητα) προσπάθησε να μελετήσει ο Παπαδόπουλος (2013) σε μια έρευνα που διενεργήθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα. Η μέτρηση της ικανοποίησης βασίστηκε στη

μέθοδο *Job Satisfaction Servey* (JSS), με βασικό εύρημα τη μέτρια θετική συσχέτιση με όλους τους τομείς της, αλλά και με όλους τους τομείς της των εκπαιδευτικών.

Οι παράγοντες "παρακίνησης" του *Herzberg*, (επιτυχία, ευθύνη, αναγνώριση, ανέλιξη, ενδιαφέρον και η ανάπτυξη) διερευνήθηκαν από τον Παπαθωμόπουλο (2013) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα συνδυάστηκαν με προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (φύλο, επίπεδο σπουδών, βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται κ.α.). Μια θετική συσχέτιση, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια ο καθένας, βρέθηκε για όλους τους παράγοντες παρακίνησης με την εργασιακή ικανοποίηση με εξαίρεση τον παράγοντα "ευθύνη", ο οποίος φαίνεται να μην έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης.

Μια αντίστοιχη έρευνα με αυτή του Αντωνίου και Ντάλλα (2010), αλλά χωρικά περιορισμένη στους Νομούς Λάρισας και Βοιωτίας, δημοσίευσε ο Μυλωνάς (2018). Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συσχετίζονται με τις συνθήκες και τη σχέση εργασίας (μόνιμοι ή αναπληρωτές), την ειδικότητα, τη θέση εργασίας (εκπαιδευτικός ή διευθυντής/υποδιευθυντής την η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας. Στον αντίποδα, η προαγωγή και ο μισθός οδηγούν στη μείωση εργασιακής ικανοποίησης. Επίσης, όπως και στους Αντωνίου και Ντάλλα (2010), καταγράφηκε διαφοροποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών, με τους τελευταίους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δυσαρέσκειας από την εργασία τους Τέλος, δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση με το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση.

Πρόσφατα, η Τσερεγκούνη (2019), εστίασε στην αναζήτηση παραγόντων που έχουν αρνητική επίπτωση στην εργασιακή ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς Δημοτικών Σχολείων του Νομού Αχαΐας. Από τη μελέτη προέκυψε, ότι η δυσαρέσκεια εδράζεται στο μισθό, τις ευκαιρίες προαγωγής και τις πρόσθετες παροχές. Αντίθετα, αυτή καθ' εαυτή η φύση της εργασίας επάγει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση και ακολουθούν η εποπτεία, οι συνάδελφοι και η επικοινωνία. Τέλος, ως προς τη συνολική εργασιακή ικανοποίηση, εμφανίζονται ουδέτεροι.

Πολλές, ακόμα, έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας, που μελετούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Από αυτές φαίνεται η πολυπλοκό-

τητα αλλά και η σπουδαιότητα της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επειδή ο κλάδος της εκπαίδευσης διαρκώς μεταβάλλεται, το αποτέλεσμα κάθε έρευνας έχει το δικό του ξεχωριστό ενδιαφέρον.

Ενώ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει σεβαστός αριθμός ερευνών, αντίστοιχες έρευνες που να αναφέρονται σε Νηπιαγωγεία εμφανίζουν έντονη απουσία. Στην κατεύθυνση της αναπλήρωσης του εν λόγω κενού, πιστεύουμε, ότι θα συμβάλει και η παρούσα μελέτη.

3 ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ

3.1 Ερευνητικός σκοπό και ερευνητικά ερωτήματα

Λόγω των νέων δεδομένων, εξαιτίας της ευρύτατης εξάπλωσης του ιού COVID-19, πολλοί τομείς επηρεάστηκαν και υποχρεώθηκαν σε αναδιαμόρφωση – αναπροσαρμογή των λειτουργιών τους. Έτσι, και στην εκπαίδευση με την καθιέρωση του lockdown και την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ως λύσης έκτακτης ανάγκης, επέβαλε στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού νέα μορφή και απαιτήσεις. Ο προγραμματισμός και ο σχεδιασμός των μεθόδων διδασκαλίας, οι δραστηριότητες και οι στόχοι έπρεπε να ανασχεδιαστούν. Οι νηπιαγωγοί, όπως και όλοι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μεταφέρουν όλη τη διδακτική τους εμπειρία και δραστηριότητα στον ψηφιακό κόσμο, γεγονός που άλλαξε άρδην την έως τώρα συνήθεια τους. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στο χώρο του νηπιαγωγείου, ως βασικός πυλώνας εκπαίδευσης και μάλιστα κάτω από τις νέες, περιοριστικές συνθήκες. Οι προκλήσεις πολλές αλλά και οι συνθήκες ιδιαίτερες.

Από τα παραπάνω συνάγεται αβίαστα και ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας. Οι νηπιαγωγοί με βάση τα νέα δεδομένα, πρωτόγνωρα για αυτούς, αλλάζουν τις υπάρχουσες ισορροπίες και τεχνικές και σε πολλούς τομείς. Ο σκοπός, λοιπόν, της συγκεκριμένης έρευνας συγκεκριμενοποιείται, στο να διερευνήσει το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δηλαδή στοχεύει να ερευνήσει, πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν με την αποστολή/εργασία τους, καθώς αυτή τώρα παίρνει μια εντελώς διαφορετική μορφή από αυτή στην οποία είχαν έως τώρα. Συνεπώς, λόγω της συγκεκριμένης αναπροσαρμογής θα θέλαμε να μελετήσουμε το κατά πόσο οι νηπιαγωγοί νιώθουν ικανοποιημένοι με την εργασία τους ή έχασαν την ικανοποίηση που τους πρόσφερε η εργασία τους δημιουργώντας δυσαρέσκεια και άλλα αρνητικά συναισθήματα. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τις διαστάσεις ικανοποίησης στο υπό μελέτη θέμα καθώς και θα αναδείξουμε τα ενδεδειγμένα βήματα και τη διαδοχή προτεραιοτήτων για την βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε/απαντήσουμε στη έρευνα μας είναι τα εξής:

- Ποιο είναι το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι νηπιαγωγοί στις τρεις διαστάσεις της ικανοποίησης, δηλαδή στις υπηρεσίες και το περιεχόμενο, στις συνθήκες εργασίας και στις επαγγελματικές σχέσεις;
- Ποιοι παράγοντες κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενίσχυσαν ή μείωσαν την επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών;
- Ποια είναι τα δυνατά και αδύναμα σημεία της ικανοποίησης των νηπιαγωγών και ποιες είναι οι προτεραιότητες για την βελτίωσή της;

Σύμφωνα με τα στάδια υλοποίησης μιας έρευνας ικανοποίησης, μετά τον καθορισμό των στόχων ακολουθεί ο καθορισμός των διαστάσεων της ικανοποίησης. Στο σημείο αυτό καθορίζονται οι διαστάσεις της ικανοποίησης, οι οποίες θα πρέπει να συνιστούν μια σειρά από κριτήρια, τα οποία να χαρακτηρίζονται από μονοτονία, πληρότητα και μη πλεονασμό. (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005). Αυτή είναι μια διαδικασία η οποία ακολουθεί τις βασικές αρχές μοντελοποίησης των κριτηρίων μιας απόφασης, τα οποία σύμφωνα με τον Keeney (1992), και όπως σχολιάζεται από τους Γρηγορούδη και Σίσκο (2005), το σύνολό τους και η ιεραρχική τους δομή οφείλουν να έχουν τις εξής ιδιότητες: πρέπει να είναι ουσιώδη, ελέγξιμα, πλήρως, μετρήσιμα, λειτουργικά, αποσυνθέσιμα, να είναι συνεπή, περιεκτικά και κατανοητά. Η πηγή για την δημιουργία αυτών των κριτηρίων- διαστάσεων της ικανοποίησης προκύπτουν είτε μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση είτε από προγενέστερες αντίστοιχες έρευνες και τέλος είτε μετά από άμεση επαφή με τους άμεσα ενδιαφερομένους στην περίπτωση μας τους νηπιαγωγούς μέσω από συνεντεύξεις.

Τα εφαρμοσθέντα κριτήρια προέκυψαν από βιβλιογραφική ανασκόπηση, ως τα βασικότερα απαντώμενα. Ως περιεχόμενο, προϊόντα και υπηρεσίες εδώ νοείται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι νηπιαγωγοί κατέχουν γνώσεις τεχνολογίας, οι οποίες ήταν χρήσιμες/απαραίτητες κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Επίσης το εάν ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός ήταν επαρκής και μπορούσε να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες. Ακόμα και αν η σύνδεση στο διαδίκτυο έπαιξε καθοριστικό ρόλο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την αρχή της εφαρμογής της τηλεδιάσκεψης, οι νηπιαγωγοί από μόνοι τους προέβησαν στην αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών τους, καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα τους δεν καθορίζεται από συγκεκριμένο υλικό όπως το Δημοτικό. Με αποτέλεσμα, οι νηπιαγωγοί να καλούνται να επιδείξουν ευελιξία και ανάπτυξη/χρήση καινοτομιών πάνω στο αντικείμενο τους.

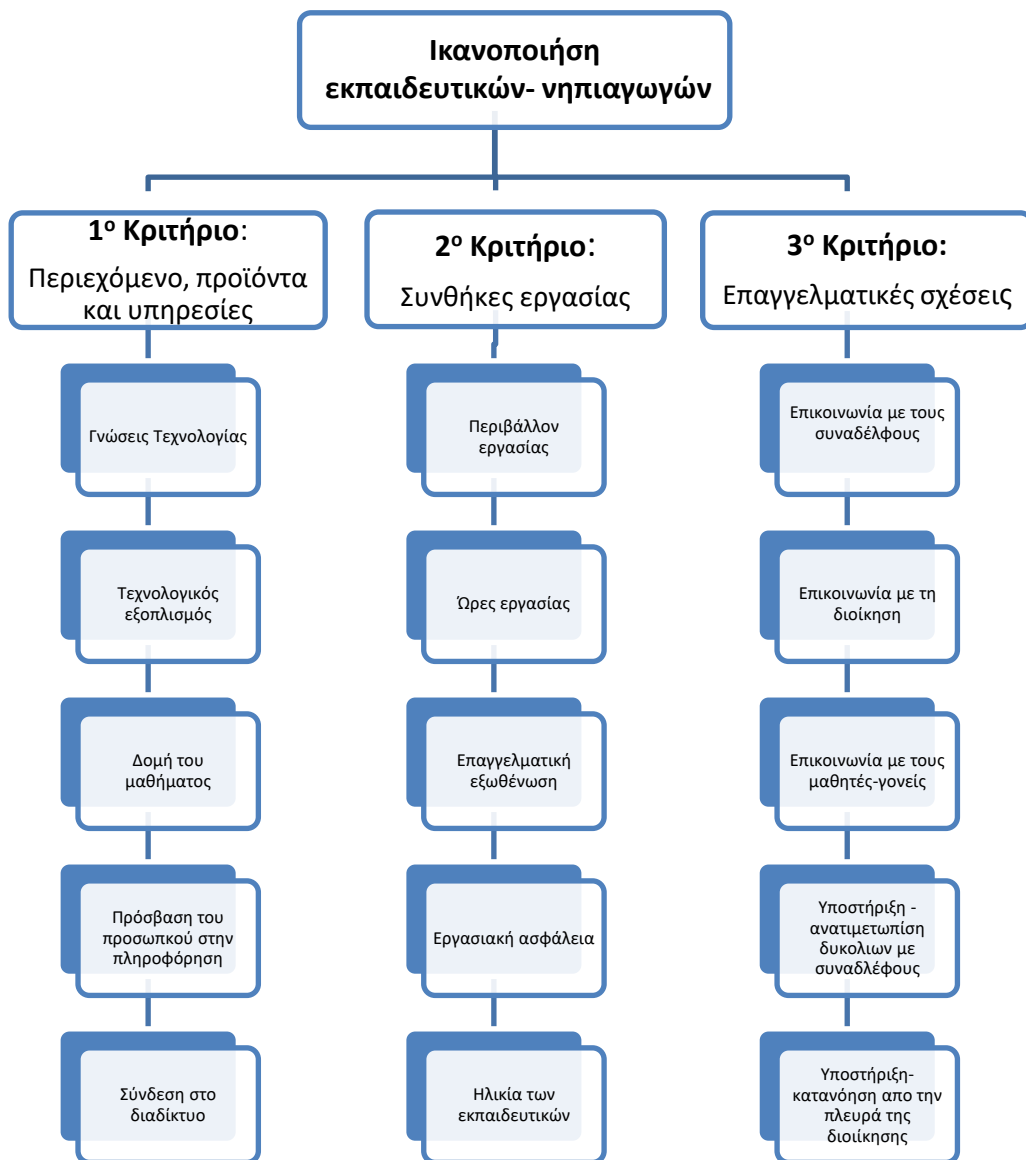
Ως δεύτερο κριτήριο ορίσαμε τις συνθήκες εργασίας με πρώτο υποκριτήριο το περιβάλλον εργασίας. Πολλοί εργαζόμενοι κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εργαζότανε από το σπίτι με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διαχωρίσουν το οικογενειακό τους από το επαγγελματικό τους περιβάλλον, πράγμα του δυσχέραινε την κατάσταση. Ως δεύτερο υποκριτήριο ορίσαμε τις ώρες εργασίας. Θέλουμε να δούμε κατά πόσο τηρήθηκε το εργασιακό ωράριο ή ξεπεράστηκαν οι ώρες εργασίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν άγχος, πίεση και κούραση, στοιχεία της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με τη νέα τροπή που έχει πάρει η διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν εργασιακή ασφάλεια ή νιώθουν ότι έχουν χάσει τον έλεγχο και να τους χαρακτηρίζει η αβεβαιότητα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης της τηλεργασίας καθώς οι πιο νέοι δεν κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μεγάλες δυσκολίες σε σχέση με τους μεγαλύτερους.

Ως τρίτο κριτήριο θέσαμε τις Επαγγελματικές σχέσεις. Εξαιτίας του εγκλεισμού για την αντιμετώπιση της πανδημίας, άλλαξε ριζικά η επικοινωνία τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τους γονείς αλλά και με τη διοίκηση. Πολλές δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν μέσω τις επικοινωνίας που είχαν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, βοηθώντας ο ένας τον άλλον και μεταλαμπαδεύοντας τις εκάστοτε γνώσεις, εμπειρίες που διέθετε ο καθένας. Από την πλευρά της διοίκησης θέλουμε να δούμε πόσο ικανοποιημένοι έχουν μείνει οι εκπαιδευτικοί, εάν υπήρχε ένα κλίμα κατανόησης και υποστήριξης για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ή οι εκπαιδευτικοί δεν έμειναν καθόλου ικανοποιημένοι σε αυτό τον τομέα.

Στη συνέχεια, αφού ορίσαμε τα κριτήρια και τις διαστάσεις της ικανοποίησης, δημιουργήσαμε το ερωτηματολόγιο, το γενικό διάγραμμα του οποίου απεικονίζεται στην Εικόνα 3-1. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι μέρη. Αρχικά, το πρώτο μέρος αποτελείται από τα δημογραφικά στοιχεία, το δεύτερο μέρος αποτελείται από την πρώτη διάσταση της ικανοποίησης, δηλαδή ως προς το περιεχόμενο, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης και τα υποκριτήρια σε αυτή τη διάσταση, το τρίτο μέρος αποτελείται από τη δεύτερη διάσταση της ικανοποίησης που έχουμε ορίσει και αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας και τα υποκριτήρια της, το τέταρτο μέρος αποτελείται από την τρίτη διάσταση της ικανοποίησης, που είναι οι επαγγελματικές σχέσεις και τα υποκριτήρια, στο πέμπτο μέρος έχουμε την ολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου έχουμε κάποιες ερωτήσεις για την ικανοποίηση από την εργασία τους κατά το υπό

μελέτη θέμα και κατά πόσο κάποιες προτάσεις θεωρούν σημαντικές, ώστε να βελτιωθεί η τηλεκαίδευση.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στο Google Forms και μοιράστηκε διαδικτυακά σε νηπιαγωγούς του νομού Αττικής. Ο συνολικός αριθμός των ερωτηματολογίων που συγκεντρώσαμε ήταν 112.



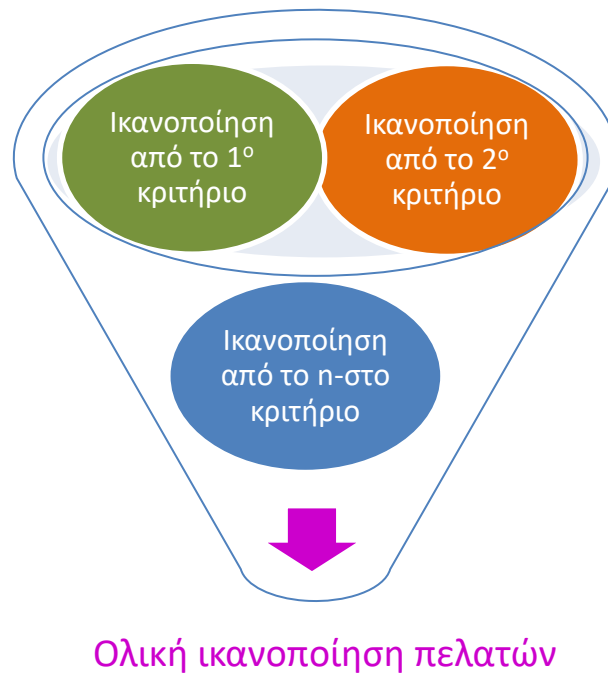
Εικόνα 3-1 Διάγραμμα χρησιμοποιηθέντος ερωτηματολογίου ικανοποίησης εκπαιδευτικών-νηπιαγωγών.

Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας και αφού συλλέξαμε τα δεδομένα μας χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό MUSA FOR WINDOWS, το οποίο είναι " μια εφαρμογή της πολυκριτήριας μεθόδου αξιολόγησης της ικανοποίησης πελατών" (Γρηγορούδης & Σίσκος 2005). Με έναν απλό, φιλικό και αποτελεσματικό τρόπο θα μας δώσει τα αποτελέσματα της ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα οποία θα αναλύσουμε στο παρακάτω κεφάλαιο.

4 ΜΕΘΟΔΟΣ MUSA

Η μέθοδος **MUSA** (**M**Ulticriteria **S**atisfaction **A**nalysis) αποτελεί μια πολυκριτηριακή μέθοδο της ικανοποίησης, η οποία σύμφωνα με τους Γρηγούδη & Σίσκος (2005): " έχει τις ρίζες της στην πολυκριτηριακή ανάλυση των αποφάσεων και ενστερνίζεται (υιοθετεί) την αναλυτική - συνθετική προσέγγιση και τη θεωρία των συστημάτων αξιών ή χρησιμότητας".

Η συγκεκριμένη μέθοδο υιοθετεί την λογική ότι η συνολική ικανοποίηση ενός πελάτη εξαρτάται από το σύνολο των κριτηρίων-διαστάσεις της ικανοποίησης , τα οποία αντιπροσωπεύουν τα χαρακτηριστικά του προσφερόμενου προϊόν ή στην περίπτωση μας, της προσφερόμενη υπηρεσία (Γρηγορούδης & Σίσκος 2005, 2009, Μπουρής & Δήμας ,2009).



Εικόνα 4-1 Σύνθεση των των επιμέρους κριτηρίων στη μέθοδο MUSA για τον προσδιορισμό της μαθηματικής συνάρτησης .

Ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου Musa είναι η διατήρηση του ποιοτικού χαρακτήρα των προτιμήσεων των πελατών, αφού δεν απαιτείται καμία αυθαίρετη κωδικοποίηση για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων. (Γρηγορούδης & Σισκος, 2010, όπως αναφέρουν οι Glaveli et al. 2019). Η βασική εξίσωση της γραμμικής παλινδρόμησης της μεθόδου MUSA είναι η:

$$Y^* = \sum_{i=1}^n b_i X_i^* \quad \sum_{i=1}^n b_i = 1 \quad (1.1)$$

όπου τα Y^* και X_i^* μαθηματικά παριστούν είναι μονότονα αύξουσες διακριτές συναρτήσεις κανονικοποιημένες στο κλειστό διάστημα $[0,100]$. Εννοιολογικά, τα Y^* και X_i^* εκφράζουν αντίστοιχα, την συνάρτηση ολικής και μερικής ικανοποίησης (κριτήριο i). Τα b_i παριστούν τους συντελεστές βάρους του κριτηρίου i , σημασιολογικά δε εκφράζουν τις προτιμήσεις ενός συνόλου "καταναλωτών".

Δεδομένου ότι η μέθοδος MUSA αποσκοπεί στην "σύνθεση" ενός συνόλου διαφορετικών απόψεων ικανοποίησης στις μοναδικές συναρτήσεις Y^* και X_i^* καθίσταται απαραίτητη η εισαγωγή σφαλμάτων, και μάλιστα διαφορετικό σφάλμα για την υπο- και υπερεκτίμηση. Έτσι η εξίσωση (1.1) παίρνει τη μορφή

$$\tilde{Y}^* = \sum_{i=1}^n b_i X_i^* - \sigma^+ + \sigma^- \quad (1.2)$$

όπου η μεταβλητή \tilde{Y}^* παριστά την συλλογική προτίμηση και σ^+ και σ^- παριστούν αντίστοιχα τα σφάλματα υπο- και υπερεκτίμησης για κάθε "πελάτη".

Θα πρέπει να σημειώσουμε, ότι οι εξισώσεις (1.1) και (1.2), παρόλο που έχουν την γενική έκφραση γραμμικών εξισώσεων, δεν είναι γραμμικές, καθόσον τόσο τα Y^* και X_i^* όσο και τα b_i πρέπει να εκτιμηθούν. Περαιτέρω βελτίωση της απαιτούμενης υπολογιστικής ισχύος επιτυγχάνεται με την εισαγωγή νέων μεταβλητών, οι οποίες εκφράζουν τα διαδοχικά βήματα αύξησης των μεταβλητών (συναρτήσεων) Y^* και X_i^* (Siskos and Yannacopoulos, 1985, Siskos (1985)) οι οποίες καθιστούν το πρόβλημα γραμμικό και επιπλέον απαλείφουν την απαίτηση της μονοτονίας.

Τα δεδομένα μας συλλέγονται μέσα από ένα ερωτηματολόγιο, όπου οι ερωτώμενοι θα εκφράσουν την συνολική τους ικανοποίηση τόσο για κάθε ένα κριτήριο όσο και για τα υποκριτήρια του.

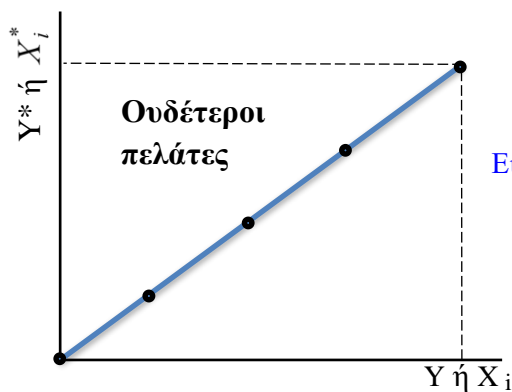
4.1 Τα αποτελέσματα που θα μας δώσει η μέθοδος MUSA

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα αποτελέσματα, τα οποία λαμβάνουμε από την μέθοδο MUSA. Όπως αναφέραμε και πιο πάνω το βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου είναι: "ό,τι λαμβάνει πλήρως υπόψη την ποιοτική μορφή των κρίσεων και των προτιμήσεων των πελατών όπως εκφράζεται σε μια έρευνα ικανοποίησης πελατών" (Glaveli, Grigoroudis & Manolitzas, 2019).

4.1.1 Συναρτήσεις ικανοποίησης

Οι προσδιοριζόμενες συναρτήσεις ικανοποίησης αποτελούν, ίσως, το βασικότερο εύρημα της μεθόδου MUSA, καθώς αποτυπώνουν την πραγματική αξία που προσδίδει το σύνολο των ερωτώμενων/πελατών σε ένα καθορισμένο ποιοτικό επίπεδο ικανοποίησης. Η μορφή των συναρτήσεων αυτών προσδιορίζουν τον βαθμό απαιτητικότητας των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τρεις βασικές ομάδες πελατών / ερωτώμενων με διαφορετικό βαθμό απαιτητικότητας. Συγκεκριμένα :

- **Ουδέτεροι – πελάτες:** Για την κατηγορία αυτή, η συνάρτηση ικανοποίησης έχει μια εντελώς γραμμική μορφή, (Εικόνα 4-2), δηλαδή όσο περισσότερο δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι, τόσο μεγαλύτερο είναι το ποσοστό των προσδοκιών τους που εκπληρώνεται.



Εικόνα 4-2 Γραμμική συσχέτιση μεταξύ ικανοποίησης και ποσοστού εκπλήρωσης προσδοκιών των.

- **Απαιτητικοί πελάτες:** Εδώ η συνάρτηση ικανοποίησης έχει μια κυρτή μορφή (Εικόνα 4-3), δηλωτική του γεγονότος, ότι οι ανήκοντες στην κατηγορία αυτή, είναι ικανοποιημένοι μόνον, αν τους προσφερθεί το βέλτιστο επίπεδο υπηρεσιών.



Εικόνα 4-3 Η συνάρτηση ικανοποίησης για τους απαιτητικούς πελάτες έχει μη γραμμική ορφή και ειδικότερα στρέφει τα κοίλα προς τα πάνω.

- **Μη-απαιτητικοί πελάτες:** Χαρακτηρίζονται από μια συνάρτηση ικανοποίησης η οποία έχει μια μη- γραμμική συνάρτηση με τα κοίλα προς τα κάτω. (Εικόνα 4-4). Δηλαδή, οι μη- απαιτητικοί πελάτες δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι παρόλο που εκπληρώνεται μόνον ένα μικρό ποσοστό των προσδοκιών τους.



Εικόνα 4-4 Η συνάρτηση ικανοποίησης για τους μη-απαιτητικούς πελάτες έχει μη γραμμική ορφή και ειδικότερα στρέφει τα κοίλα προς τα κάτω.

4.1.2 Βάρη κριτηρίων ικανοποίησης

- Τα βάρη κριτηρίων δηλώνουν τον σχετικό βαθμό σημαντικότητας, δηλαδή το πόσο σημαντικό είναι ένα κριτήριο στη μερική είτε την ολική ικανοποίηση) των ερωτώμενων στις αξίες των διαστάσεων της ικανοποίησης που έχουν καθοριστεί. Προφανώς, η αξιολόγηση, από τους ερωτώμενους, ενός κριτηρίου ως σημαντικό, θα εξαρτάται, σε κάποιο βαθμό, και από το πλήθος των κριτηρίων που θεωρούνται. Επίσης, η φυσική ερμηνεία των συντελεστών βαρύτητας είναι αποτελούν τον βαθμό της σχετικής αξιολόγησης ενός εκάστου κριτηρίου μεταξύ των κριτηρίων.

4.1.3 Μέσοι δείκτες ικανοποίησης

- Οι μέσοι δείκτες ικανοποίησης παρουσιάζουν, τόσο ολικά, όσο και για κάθε κριτήριο της ικανοποίησης, το πόσο ικανοποιημένοι είναι οι ερωτώμενοι. Συνδυάζουν τα αποτελέσματα της μεθόδου με την περιγραφική στατιστική ανάλυση της έρευνας, δίνοντας τη δυνατότητα υλοποίησης ενός συστήματος αξιολόγησης και επιδόσεων της επιχείρησης/έρευνας. Είναι κανονικοποιημένα μεγέθη (0-100%) και συνοψίζοντας μας παρέχουν το, κατά μέσο όρο, επίπεδο ικανοποίησής των χρηστών.

4.1.4 Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας

- Οι μέσοι δείκτες απαιτητικότητας εκφράζουν την απόκλιση από την κανονική (γραμμική εξάρτηση) και μας δείχνουν το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβληθεί από την πλευρά της επιχείρησης για να βελτιωθεί η συγκεκριμένη διάσταση της ικανοποίησης. Δηλαδή, το όσο πιο ψηλός είναι ο δείκτης απαιτητικότητας, τόσο περισσότερο πρέπει να βελτιωθεί το επίπεδο της ικανοποίησης, ώστε να επιτύχουμε την εκπλήρωση των προσδοκιών των πελατών.

4.1.5 Μέσοι δείκτες αποτελεσματικότητας

- Οι μέσοι δείκτες αποτελεσματικότητας μας δείχνουν το μέγεθος της προσπάθειας για να βελτιωθεί ένα κριτήριο- χαρακτηριστικό. Το αποτέλεσμα των ενεργειών βελτίωσης εξαρτάται τόσο από την σημαντικότητα του κριτηρίου όσο και από την συνεισφορά του στην δυσαρέσκεια των πελατών.

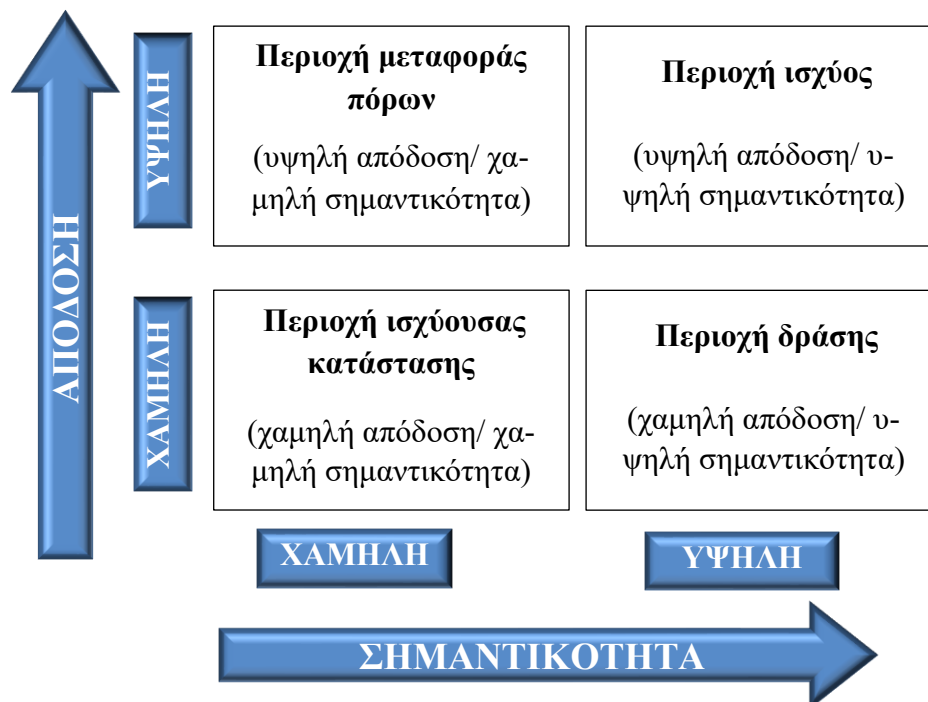
4.1.6 Διάγραμμα δράσης

Το σχεδιάγραμμα δράσης αποτυπώνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία μια επιχείρησης/υπηρεσίας σε σχέση με το φαινόμενο που μελετάται και δείχνει και προς τα που πρέπει αν οδηγηθούν οι προσπάθειες για να επιτύχουμε τη βελτίωση ή διατήρηση του επιπέδου ικανοποίησης των ερωτώμενων. Πολλοί παρομοιάζουν το συγκεκριμένο διάγραμμα σαν μια SWOT ανάλυση. Το διάγραμμα δράσης επιμερίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια ανάλογα με την απόδοση (μέσοι δείκτες ικανοποίησης) και τη σημαντικότητα (βάρη) των κριτηρίων (Εικόνα 4-5).

- Η περιοχή **ισχύουσας κατάστασης**, χαρακτηρίζεται από **χαμηλή απόδοση** – **χαμηλή σημαντικότητα** (κάτω αριστερό τεταρτημόριο). Οι συγκεκριμένες διαστάσεις της ικανοποίησης δεν θεωρούνται σημαντικές για τους

πελάτες, οπότε δεν χρειάζεται η επιχείρηση να προβεί σε καμία ενέργεια βελτίωσης.

- Η **περιοχή δράσης** χαρακτηρίζεται από **χαμηλή απόδοση – υψηλή σημαντικότητα** (κάτω δεξιό τεταρτημόριο). Εδώ ανήκουν τα κρίσιμα χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να βελτιωθούν με κάθε τρόπο, ώστε να αυξηθεί το επίπεδο ικανοποίησης των πελατών.



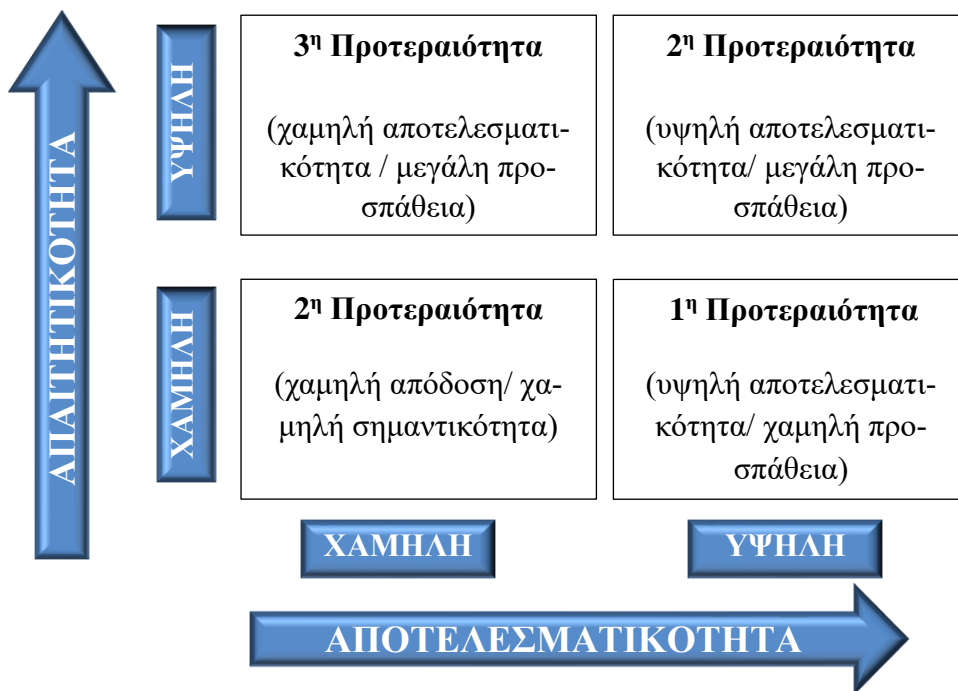
Εικόνα 4-5 Διάγραμμα δράσης (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

- **Περιοχή ισχύος** (πάνω δεξιό τεταρτημόριο) χαρακτηρίζεται από **υψηλή απόδοση – υψηλή σημαντικότητα**. Σε αυτό το τεταρτημόριο ανήκουν τα χαρακτηριστικά όπου μπορούν να τα ονομάσουμε και ως πλεονεκτήματα απέναντι στον ανταγωνισμό και προφανώς αποτελούν τα δυνατά σημεία που θα πρέπει και να διατηρηθούν από πλευράς επιχείρησης/υπηρεσίας.
- Τέλος, η **περιοχή μεταφοράς πόρων** (πάνω αριστερό τεταρτημόριο), χαρακτηρίζεται από υψηλή απόδοση και χαμηλή σημαντικότητα. Δηλαδή, σε αυτή την περιοχή εντάσσονται τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι μεν σημαντικά για τους πελάτες αλλά σημειώνουν σημαντική απόδοση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά ώστε να βελτιωθούν οι διαστάσεις της ικανοποίησης σε αυτή την περιοχή.

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω μπορούμε να καταστρωθεί ένα σχέδιο δράσης για να επιτευχθεί η βελτιστοποίηση της ικανοποίησης των πελάτων αρχίζοντας από την περιοχή δράσης, η οποία αποτελεί και την πρώτη προτεραιότητα της επιχείρησης για ενέργειες βελτίωσης, καθώς περιέχει τα σημαντικά κριτήρια στα οποία οι ερωτώμενοι – πελάτες δεν είναι ικανοποιημένοι. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει περιοχή ισχύος, καθώς αποτελείται από χαρακτηριστικά της ικανοποίησης που θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Σαν τρίτη προτεραιότητα αποτελεί η περιοχή της ισχύουσας κατάστασης, καθώς αποτελείται από διαστάσεις της ικανοποίησης, οι οποίες δεν αποτελούν σημαντικές για τους πελάτες. Και τέλος είναι η περιοχή μεταφοράς πόρων καθώς αφορά διαστάσεις της ικανοποίησης, η οποίες δεν είναι σημαντικές για τους ερωτώμενους αλλά παρουσιάζουν μεγάλη απόδοση.

4.1.7 Διάγραμμα βελτίωσης

Όπως το διάγραμμα δράσης, έτσι και το διάγραμμα βελτίωσης χωρίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια, ανάλογα με την απαιτητικότητα και την αποτελεσματικό-



Εικόνα 4-6 Διάγραμμα βελτίωσης με βάση το μεθοδολογία MUSA. (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2005)

τητα των διαστάσεων της ικανοποίησης προβλέποντας τις προτεραιότητες που πρέπει να σχεδιαστούν, ώστε να υπάρχει βελτίωση. Οι μέσοι δείκτες απαιτητικότητας δείχνουν την κατεύθυνση και το μέγεθος της προσπάθειας που πρέπει να καταβάλλεται για να βελτιωθεί ένα χαρακτηριστικό, ώστε να εκπληρωθούν και οι προσδοκίες των πιο απαιτητικών πελατών.

- Οι πρώτες προσπάθειες βελτίωσης θα πρέπει να επικεντρώνονται στα χαρακτηριστικά της ικανοποίησης που παρουσιάζουν μεγάλη αποτελεσματικότητα, αλλά δεν είναι ιδιαίτερα απαιτητικά.
- Εν συνεχεία, οι προσπάθειες θα πρέπει να στραφούν στη βελτίωση των διαστάσεων ικανοποίησης που παρουσιάζουν υψηλή αποτελεσματικότητα και μεγάλη απαιτητικότητα ή χαμηλή αποτελεσματικότητα και απαιτητικότητα, δηλαδή οι πελάτες δεν είναι απαιτητικοί.
- Και τέλος, τελευταία προτεραιότητα για βελτίωση είναι οι διαστάσεις την ικανοποίησης οι οποίες χαρακτηρίζονται από μικρή αποτελεσματικότητα και μεγάλη απαιτητικότητα.

5 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

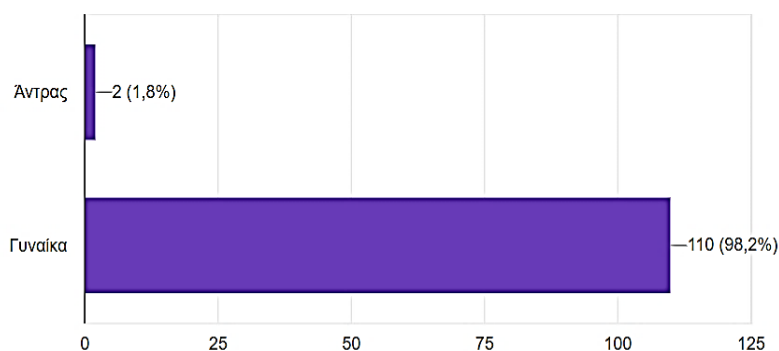
Εισάγοντας τα δεδομένα μας στο λογισμικό *MUSA for windows* πήραμε αποτελέσματα τόσο για την ολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, αλλά και την ικανοποίηση των νηπιαγωγών για καθένα ξεχωριστά κριτήριο που έχουμε ορίσει. Αρχικά, θα δούμε κάποιες πληροφορίες αναφορικά την ταυτότητα του δείγματος ξεκινώντας με τα δημογραφικά στοιχεία των ατόμων επί των οποίων συλλέχθηκαν τα ερωτηματολόγιά μας.

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Με το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας μας απάντησαν συνολικά 112 άτομα εκ των οποίων τα 110 (98.2%) ήταν γυναίκες και μόνο 2 (1.8%) ήταν άντρες. Αυτά δεν μας κάνει ιδιαίτερη εντύπωση καθώς το επάγγελμα του νηπιαγωγού είναι ως επί το πλείστο ένα γυναικοκρατούμενο επάγγελμα. Το ραβδόγραμμα κατανομής φύλλου απεικονίζεται στην Εικόνα 5-1

Φύλλο

112 απαντήσεις

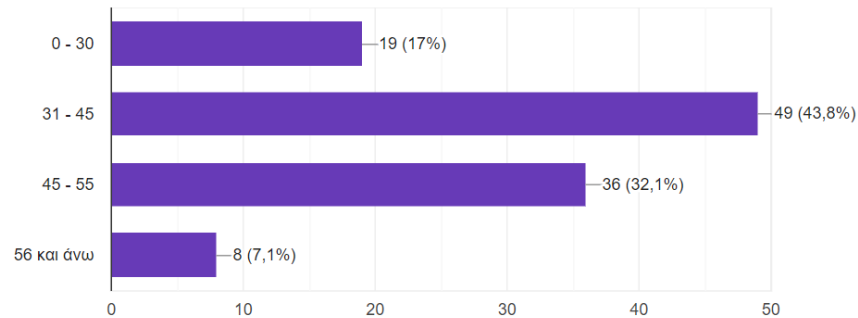


Εικόνα 5-1 Δημογραφική κατανομή των απαντησάντων στο ερωτηματολόγιο.

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31–45 ετών, με σε ποσοστό 43,8%, και ακολουθεί με ποσοστό 32,1% η ηλικιακή ομάδα των 45 – 55. Το 17% του δείγματος μας ανήκει στην ομάδα μέχρι 30 ετών και τέλος το

8% είναι νηπιαγωγοί άνω των 56 ετών. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται στην Εικόνα 5-2.

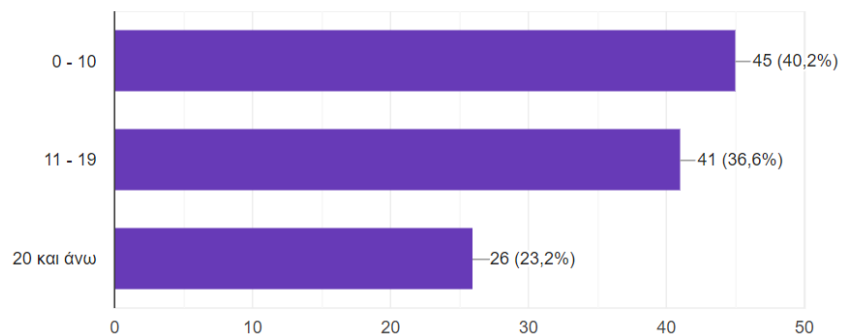
Ηλικία
112 απαντήσεις



Εικόνα 5-2 Ηλικιακή κατανομή των συμμετασχόντων στην έρευνα.

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων νηπιαγωγών η κατανομή των απεικονίζεται στην Εικόνα 5-3., απ' όπου προκύπτει ότι καλύπτει ένα μεγάλο εύρος προϋπηρεσίας, δηλαδή νηπιαγωγών που έχουν μεγάλο βαθμό εμπειρίας του προηγούμενου καθεστώτος. Ειδικότερα, από το συγκεκριμένο δείγμα το 40,2% έχει μέχρι 10 χρόνια προϋπηρεσία επαγγέλματος, το 36,6% κυμαίνεται μεταξύ 11–19 ετών προϋπηρεσίας και το 23,2% από 20 έτη και πάνω.

Έτη υπηρεσίας
112 απαντήσεις

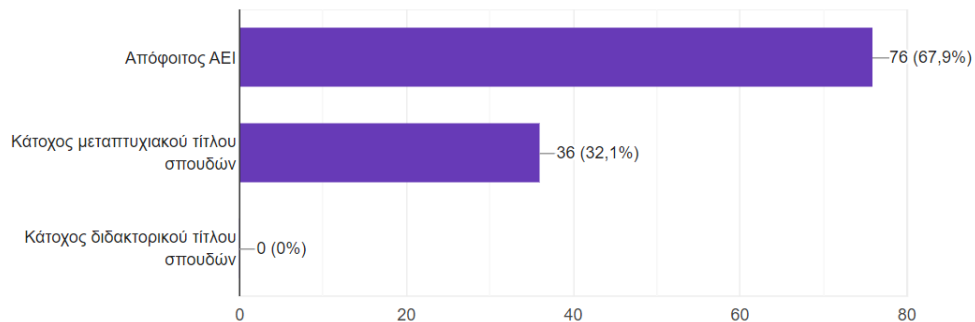


Εικόνα 5-3 Ραβδόγραμμα κατανομής ετών υπηρεσίας νηπιαγωγών.

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των, όπως φαίνεται από την Εικόνα 5-4, αυτοί περιορίζονται σε επίπεδο πρώτου πτυχίο ΑΕΙ και μεταπτυχιακού. Ειδικότερα, η πλειονότητα, ποσοστό 67,9%, είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και μόνο ένα 32,1%

είναι κάτοχοι τίτλου μεταπτυχιακού σπουδών. Κανένας δεν έχει στην κατοχή του διδακτορικό τίτλο σπουδών.

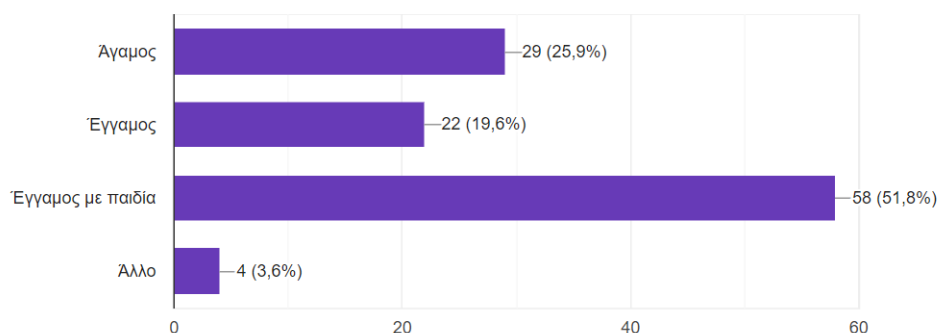
Επίπεδο σπουδών
112 απαντήσεις



Εικόνα 5-4 Κατανομή επιπέδου σπουδών των συμμετασχόντων στην έρευνα.

Επίσης και η κατανομή της οικογενειακής κατάστασης των συμμετασχόντων καλύπτει πολύ μεγάλο εύρος οικογενειακής καταστάσεως, υποστηρικτικό της ανίχνευσης της έρευνας σε ευρύ φάσμα οικογενειακής καταστάσεων, όπως συνάγεται από την Εικόνα 5-5. Ειδικότερα, οι περισσότεροι είναι έγγαμοι με παιδιά σε ποσοστό 51,8% , το 25,9% άγαμοι και το 19,6% έγγαμοι.

Οικογενειακή κατάσταση
112 απαντήσεις



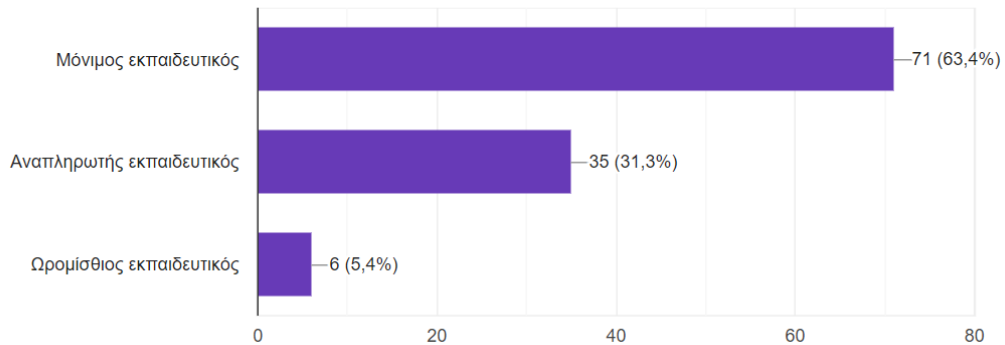
Εικόνα 5-5 Οικογενειακή κατάσταση των συμμετασχόντων στην έρευνα.

Τέλος, όσον αφορά τη μορφή της σχέσεως εργασίας των, η πλειονότητα εργάζεται ως μόνιμος εκπαιδευτικός (63,4%) και το 31,3% ως αναπληρωτής. Ένα μικρό

ποσοστό του ύψους 5,4% εργάζεται ως ωρομίσθιος εκπαιδευτικός. Επίσης, στο συγκεκριμένο μας δείγμα η πλειοψηφία εργάζεται στο δημόσια τομέα 78,6% και το

Σχέση εργασίας

112 απαντήσεις

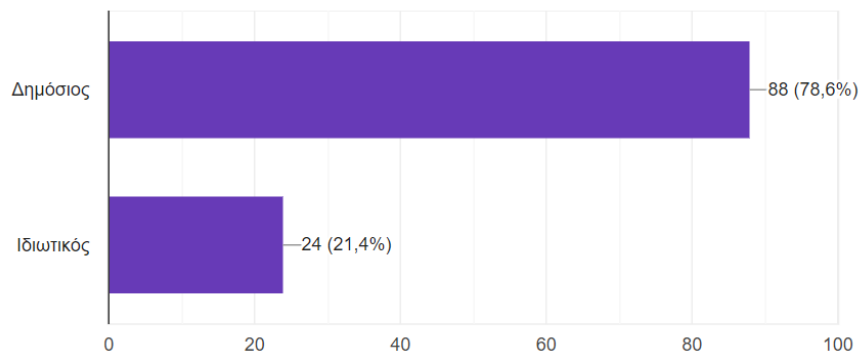


Εικόνα 5-6 Κατανομή των συμμετασχόντων αναφορικά με τη μορφή της σχέσεως εργασίας των.

21,4% στον ιδιωτικό τομέα, όπως φαίνεται αντίστοιχα στην Εικόνα 5-6 και στην Εικόνα 5-7. Συνεπώς η έρευνά μας αντικατοπτρίζει την εικόνα στον Δημόσιο παρά στον Ιδιωτικό τομέα.

Τομέας εργασίας

112 απαντήσεις



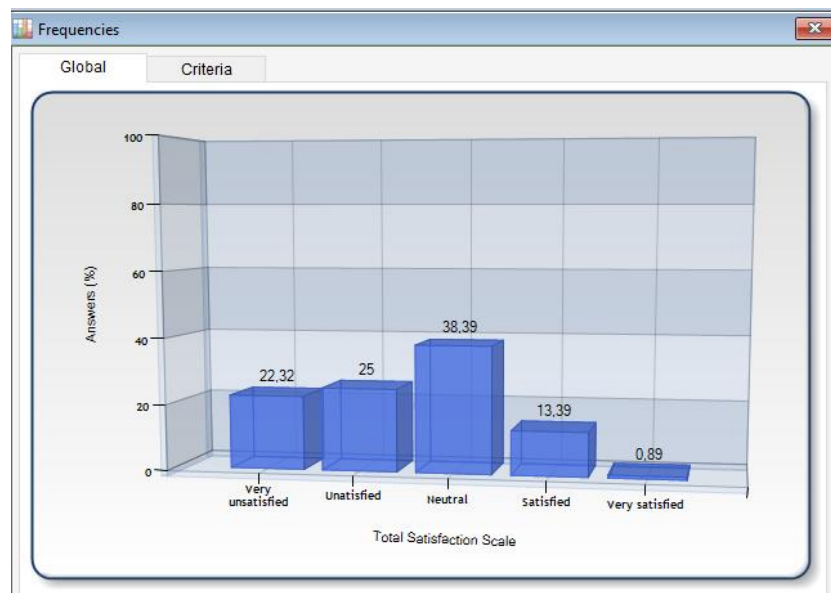
Εικόνα 5-7 Κατανομή των συμμετασχόντων μεταξύ του Δημοσίου και Ιδιωτικού τομέα.

Εν κατακλείδι, η ταυτότητα της έρευνας, εκτός του γεγονότος ότι από την άποψη των γυναικών για το νηπιαγωγείο στον Δημόσιο τομέα, φαίνεται να αποτελεί ένα πολύ καλό αντιπροσωπευτικό δείγμα, ηλικιακής, ετών υπηρεσίας, επιπέδου σπουδών, οικογενειακής κατάστασης και σχέσεως εργασίας.

Στις επόμενες ενότητες θα παρουσιάσουμε τα ευρήματά μας για τον βαθμό ικανοποίησης των νηπιαγωγών, τόσο της ολικής όσο και της μερικής, αρχίζοντας από την ολική ικανοποίηση.

5.2 Ολική ικανοποίηση νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Αρχικά θα δούμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση μέσω του λογισμικού MUSA for windows για την ολική ικανοποίηση των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην Εικόνα 5-8 παρουσιάζεται η συχνοτική ανάλυση ο ολικός βαθμός ικανοποίησης στην 5-βάθμια κλίμακα ικανοποίησης.



Εικόνα 5-8 Συχνοτική κατανομή του βαθμού ολικής ικανοποίησης στην 5-βάθμια κλίμακα ικανοποίησης.

Από την κατανομή συχνοτήτων των απαντήσεων, συνάγεται ότι, αν και το μέγιστο έγκειται στους ουδέτερους, η κατανομή εμφανίζει μια ασυμμετρία προς την πλευρά των μη-ικανοποιημένων. Ειδικότερα, το 57,32% (= 22,32 %+25%) εμφανίζεται να μην είναι ικανοποιημένοι, και το 38,39% να μην είναι ούτε ικανοποιημένοι αλλά ούτε και δυσαρεστημένοι. με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 13,39% εμφανίζεται να

είναι ικανοποιημένοι ενώ σχεδόν ένα μηδαμινό ποσοστό δήλωσε ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Όπως έχουμε αναφέρει και πιο πάνω για να μετρήσουμε την ικανοποίηση των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορίσαμε επιμέρους διαστάσεις – κριτήρια για να μπορέσουμε να την μελετήσουμε ειδικότερα. Ως πρώτο κριτήριο θέσαμε το περιεχόμενο, τα προϊόντα, τις υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης. Στην Εικόνα 5-9 απεικονίζονται οι συχνότητες των απαντήσεων των ερωτηθέντων. Και εδώ η κορυφή της κατανομή βρίσκεται στους ουδέτερους (34,82%),



Εικόνα 5-9 Συχνοτική κατανομή του βαθμού ικανοποίησης ως τις υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης στην 5-βάθμια κλίμακα ικανοποίησης.

αλλά σχεδόν το ίδιο ποσοστό (32,14%) δηλώνουν ότι δεν έχουν μείνει ικανοποιημένοι από αυτό το κριτήριο. Επίσης, το 16,96% δηλώνουν ικανοποιημένοι σε σχέση με το 15,18% που δηλώνουν ότι δεν έμειναν καθόλου ικανοποιημένοι. Από τα παρακάτω βλέπουμε ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί είναι μάλλον μη ικανοποιημένοι 47,32% (=15,18%+32,14%) σε σχέση με τους ικανοποιημένους 17,85% (=16,96% +0,89%) αναφορικά με τις υπηρεσίες τηλεκπαίδευσης.

Ως προς το δεύτερο κριτήριο, τις συνθήκες εργασίας, Εικόνα 5-10, παρατηρούμε ότι και εδώ η συμπεριφορά του δείγματος είναι παντελώς ανάλογος αυτής

ως προς τις υπηρεσίες της τηλεεκπαίδευσης. Ειδικότερα, το 32,14% δηλώνει ότι δεν έχουν μείνει δυσαρεστημένοι ως προς τις συνθήκες εργασίας και το 25 % δηλώνει ότι έμεινε πολύ δυσαρεστημένοι. Στην αντίθετη όχθη βλέπουμε ότι το 32,14% δηλώνει μια μικρή ικανοποίηση ενώ μόνο το 10% έμεινα πολύ έως αρκετά ικανοποιημένοι σε αυτό το κριτήριο. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν πολύ μικρή ικανοποίηση, 10,71% (= 9,82% + 0,89%)

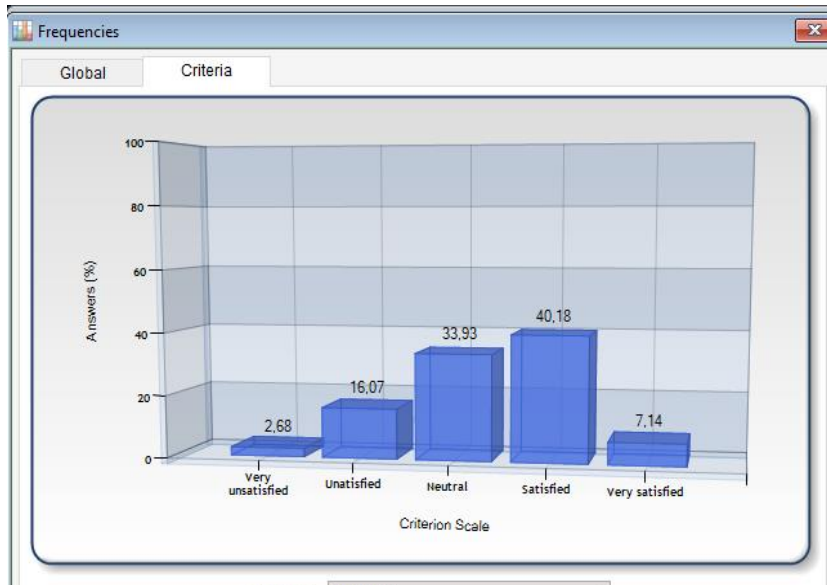


Εικόνα 5-10 Συχνοτική κατανομή του βαθμού ικανοποίησης ως προς τις συνθήκες εργασίας στην 5-βάθμια κλίμακα ικανοποίησης.

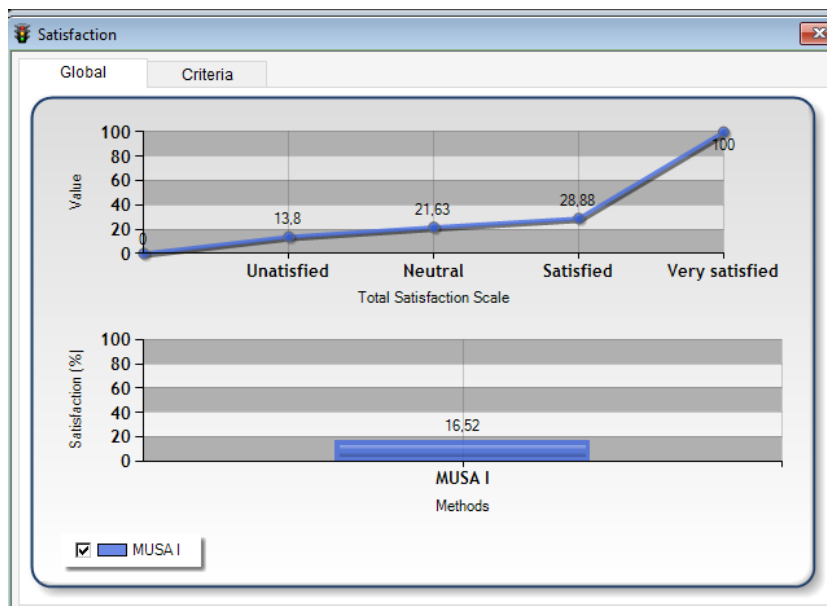
ως προς τις συνθήκες εργασίες. Η συσχέτιση των δύο κριτηρίων, υπηρεσίες της τηλεεκπαίδευσης και συνθήκες εργασίας, αν και αριθμητικά φαίνεται να ισχύει, είναι αρκετά επισφαλής λόγω της υφής του δείγματος, μεγέθους και ταυτότητας. Παρόλα αυτά, δεν θα πρέπει κανείς να αγνοεί ότι οι συνθήκες εργασίας συνδέονται άμεσα με τα παρεχόμενα μέσα.

Αντίθετα, ως προς το τρίτο κριτήριό μας, τις επαγγελματικές σχέσεις, Εικόνα 5-12, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί – νηπιαγωγοί εμφανίζουν την αντίθετη συμπεριφορά. Δηλαδή, η πλειονότητα εμφανίζεται ικανοποιημένη, 47,32 % (= 40,18% + 7,14%), έναντι του 18, 75% (= 16,07% + 2,68%). Εντύπωση προκαλεί το πολύ μικρό ποσοστό των πολύ μη-ικανοποιημένων (2,68%), που υποδηλώνει ότι οι εργασιακές σχέσεις θεωρούνται γενικά καλές, ανεξάρτητα των "κακών" υπηρεσιών

της τηλεκαίδεισης και συνθηκών εργασίας. Βέβαια, και εδώ εμφανίζεται ένα υψηλό ποσοστό ουδετέρων (33,93%).



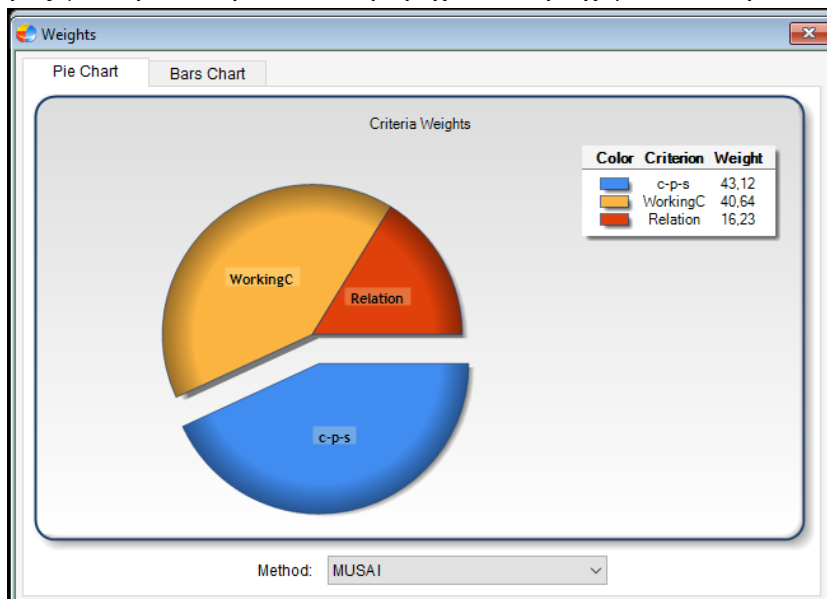
Εικόνα 5-12 Συχνοτική κατανομή του βαθμού ικανοποίησης ως προς τις επαγγελματικές σχέσεις στην 5-βάθμια κλίμακα ικανοποίησης.



Εικόνα 5-11 Συνάρτηση ολικής ικανοποίησης (πάνω πλαίσιο) και ποσοστό ικανοποίησης (κάτω πλαίσιο).

Η περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων μας με τη μέθοδο MUSA μας παρέχει τον ολικό δείκτη ικανοποίηση των νηπιαγωγών, Εικόνα 5-11. ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Από την Εικόνα 5-11 προκύπτει ότι η μορφή της συνάρτησης ικανοποίησης έχει κυρτή μορφή (στρέφει τα κοίλα προς τα πάνω), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί είναι απαιτητικοί "πελάτες" και δεν είναι ικανοποιημένοι παρά μόνο αν τους προσφέρεται το βέλτιστο επίπεδο υπηρεσιών κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό συνάγεται και από γεγονός ότι το ποσοστό ικανοποίησης είναι μόλις 16,52%.

Στη συνέχεια, Εικόνα 5-13, βλέπουμε τα βάρη των τριών βασικών κριτηρίων για τη διαμόρφωση της ολικής ικανοποίησης, από όπου προκύπτει, ότι το μεγαλύτερο βάρος για την ολική ικανοποίηση έχει το περιεχόμενο, τα προϊόντα και οι υ-

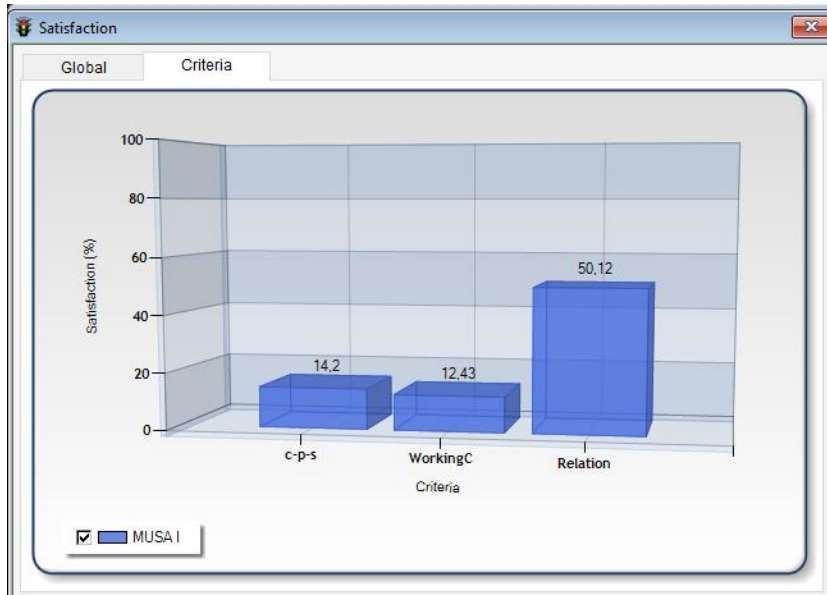


Εικόνα 5-13 Βάρη επιμέρους κριτηρίων στη διαμόρφωση της ολικής ικανοποίησης

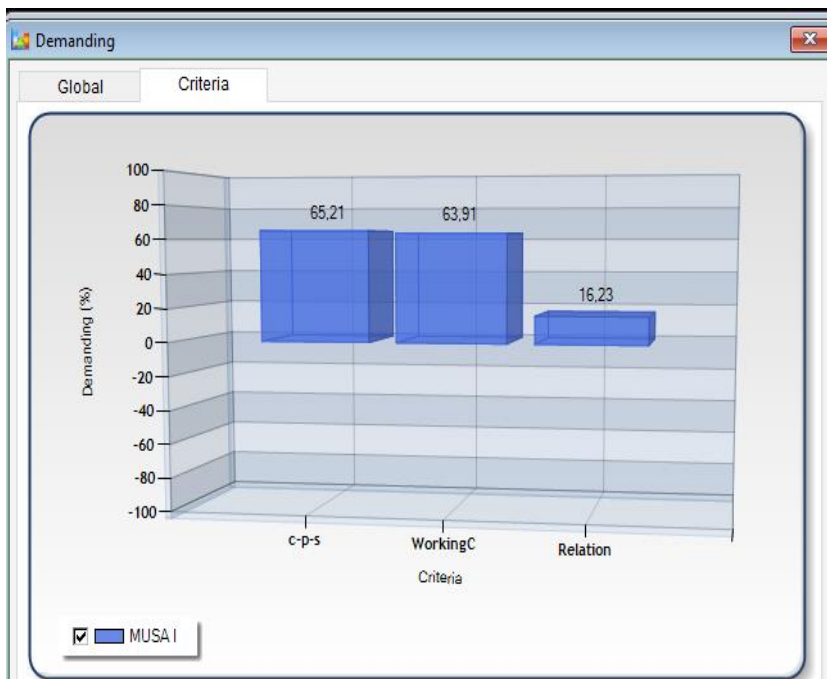
πηρεσίες της τηλεεκπαίδευσης με ποσοστό 43,12 % και οι συνθήκες εργασίας με 40,64 %, ενώ οι επαγγελματικές σχέσεις δεν παρουσιάζουν τόσο σημαντικό ποσοστό.

Οι επόμενες δύο εικόνες, Εικόνα 5-15 και Εικόνα 5-14, παριστούν αντίστοιχα, τους μέσους δείκτες ικανοποίησης των τριών βασικών κριτηρίων και τους μέσους δείκτες απαιτητικότητας αυτών. Είδαμε και προηγουμένως ότι τα μεγαλύτερα βάρη

ικανοποίησης κατέχουν τα προϊόντα, οι υπηρεσίες και το περιεχόμενο καθώς και οι συνθήκες εργασίας, το οποία όμως εμφανίζουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης κα-



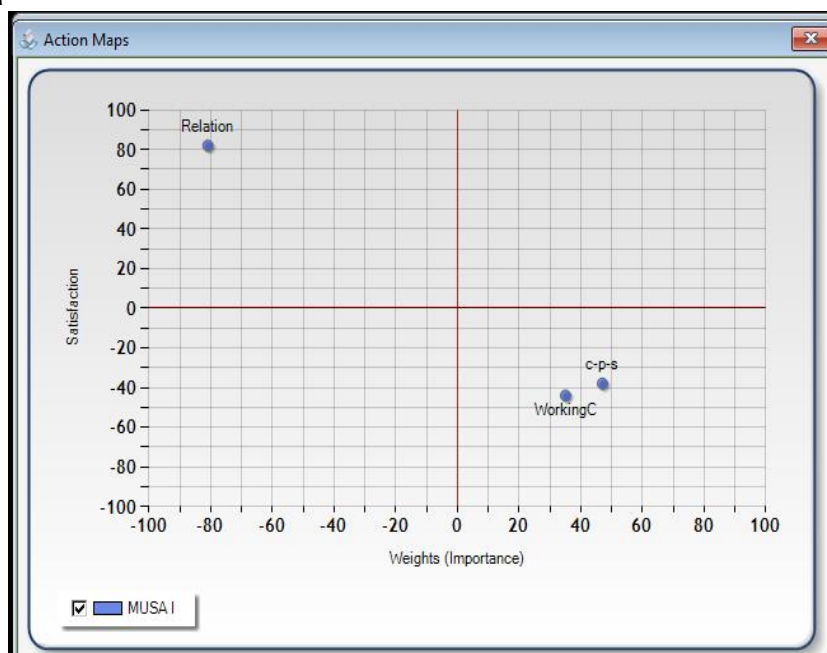
Εικόνα 5-15 Μέσοι δείκτες ικανοποίησης για κάθε επιμέρους κριτήριο.



Εικόνα 5-14 Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας για κάθε επιμέρους κριτήριο.

θώς ο μέσος δείκτης ικανοποίησης τους είναι 14,2 % και 12,43% αντίστοιχα, αποτελώντας το μικρότερο επίπεδο ικανοποίησης σε σχέση με τα υπόλοιπα κριτήρια, ενώ παρουσιάζουν ακόμα μικρότερο επίπεδο ικανοποίησης σχετικά με τον ολικό δείκτη ικανοποίησης. Οι νηπιαγωγοί είναι απαιτητικοί ως προς τα δυο αυτά κριτήρια καθώς ο δείκτης απαιτητικότητας είναι 62,5% και 63,91%, πράγμα που υποδηλώνει ότι πρέπει να καταβληθεί αρκετή προσπάθεια ώστε να επιφέρουμε αύξηση της ικανοποίησης τους.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα διαγράμματα δράσης και βελτίωσης, Εικόνα 5-16 και Εικόνα 5-17, αντίστοιχα. Θα ξεκινήσουμε αρχικά με το διάγραμμα δράσης. Στην υποενότητα 4.1.6 έχουμε δει, ότι το διάγραμμα δράσης αποτυπώνει τα δυνατά και αδύνατα σημεία μια επιχείρησης/υπηρεσίας σε σχέση με το φαινόμενο που μελετάται και δείχνει και προς τα που πρέπει αν οδηγηθούν οι προσπάθειες για να επιτύχουμε τη βελτίωση ή διατήρηση του επιπέδου ικανοποίησης των ερωτηθέντων.

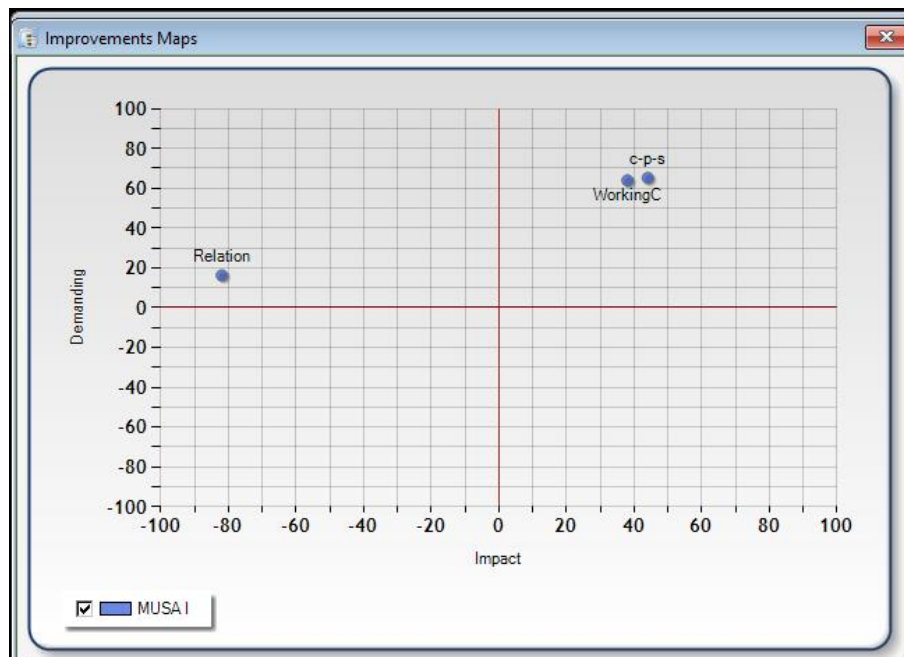


Εικόνα 5-16 Διάγραμμα Δράσης για κάθε επιμέρους κριτήριο

Στην περίπτωση μας, οι συνθήκες εργασίας και το περιεχόμενο, τα προϊόντα και οι υπηρεσίες ανήκουν στην περιοχή δράσης, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλή απόδοση και υψηλή σημαντικότητα και αποτελούν τις αδυναμίες του προϊόντος ή της υπηρεσίας και είναι η πρώτη προτεραιότητα ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός ικανοποίησης των πελατών, δηλαδή των νηπιαγωγών. Οι επαγγελματικές σχέσεις

βλέπουμε ότι εμφανίζονται στο πάνω αριστερό τεταρτημόριο, δηλαδή στην περιοχή μεταφοράς πόρων, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή απόδοση και χαμηλή σημαντικότητα. Στην περιοχή αυτή εντάσσονται τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι μεν σημαντικά για τους πελάτες αλλά σημειώνουν σημαντική απόδοση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά ώστε να βελτιωθούν οι διαστάσεις της ικανοποίησης σε αυτή την περιοχή.

Τέλος, στο διάγραμμα βελτίωσης, Εικόνα 5-17, παρατηρούμε ότι και αυτό χωρίζεται σε τέσσερα τεταρτημόρια, ανάλογα με την απαιτητικότητα και την αποτελεσματικότητα των διαστάσεων της ικανοποίησης προβλέποντας τις προτεραιότητες που πρέπει να σχεδιαστούν (βλέπε υποενότητα 4.1.7), ώστε να υπάρχει βελτίωση στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών- νηπιαγωγών. Βλέπουμε ότι το δυο από τα τρία κριτήρια (συνθήκες εργασίας και υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης) βρίσκονται στο επάνω δεξιά τεταρτημόριο, όπου χαρακτηρίζεται η περιοχή αυτή από υψηλή απαιτητικότητα και υψηλή αποτελεσματικότητα και είναι χαρακτηριστικά που χρήζουν βελτίωση για να αυξηθεί η ικανοποίηση.



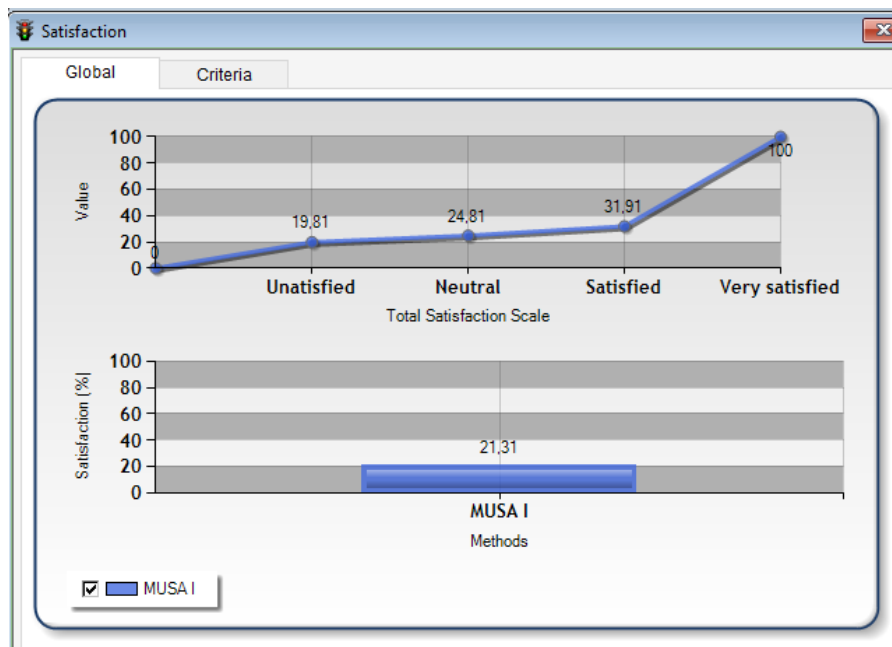
Εικόνα 5-17 Διάγραμμα βελτίωσης για κάθε επιμέρους κριτήριο

5.3 Επιμέρους ανάλυση κριτηρίων ικανοποίησης

5.3.1 Πρώτο κριτήριο ικανοποίησης

Στη συνέχεια αναλύουμε το πρώτο κριτήριο, δηλαδή αυτό που αναφέρεται στην ικανοποίηση των νηπιαγωγών και είναι το προϊόν, οι υπηρεσίες και το περιεχόμενο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

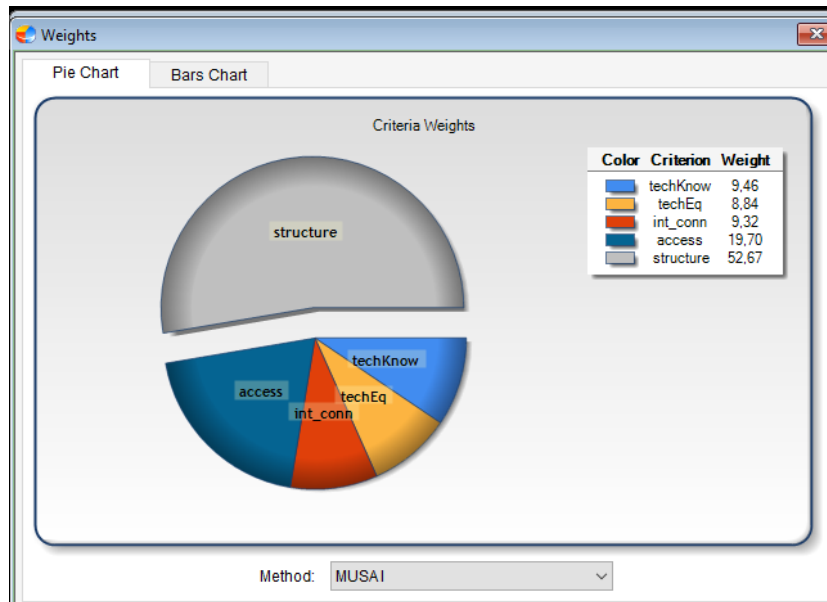
Αρχικά, να θυμίσουμε ποια είναι τα πέντε υποκριτήρια που έχουμε θέσει γι' αυτή την διάσταση της ικανοποίησης. Αυτά είναι: οι τεχνολογικές γνώσεις, ο τεχνολογικός εξοπλισμός, η δομή του μαθήματος, η πρόσβαση του προσωπικού στην πληροφόρηση και τέλος, η σύνδεση στο διαδίκτυο. Το αποτελέσματα απεικονίζεται στην Εικόνα 5-18. Η συνολική ικανοποίηση των νηπιαγωγών σε αυτό το κριτήριο ανέρχεται σε 21,31%. Δεν είναι πολύ υψηλή σε σχέση και με την ολική (16,52 βλέπε Εικόνα 5-11). Επίσης, από την συνάρτηση ικανοποίησης παρατηρούμε ότι



Εικόνα 5-18 Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών για το 1^ο κριτήριο.

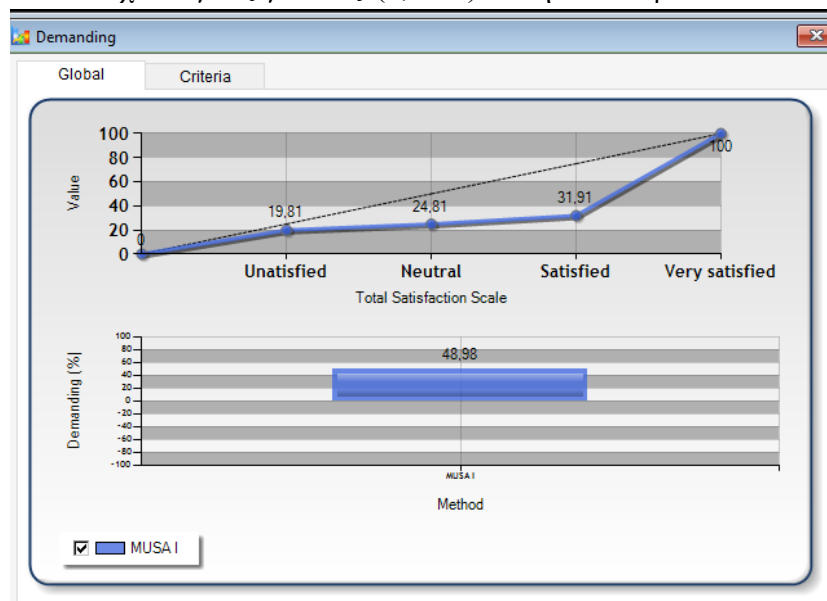
οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το κριτήριο είναι απαιτητικοί "πελάτες", αφού η μορφή της στρέφει τα κοίλα προς τα πάνω και ότι θα μείνουν ικανοποιημένοι μόνον εφόσον τους προσφερθεί το βέλτιστο για το επίπεδο των υποκριτηρίων αυτών.

Τα βάρη των υποκριτηρίων για αυτή τη διάσταση της ικανοποίησης φαίνονται στην Εικόνα 5-19. Το μεγαλύτερο βάρος το συναντάμε στη *δομή του μαθήματος* όπου ανέρχεται σε ποσοστό 52,67% κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, πράγμα



Εικόνα 5-19 Βάρη για το πρώτο κριτήριο

που δηλώνει τη σημαντικότητα για τους νηπιαγωγούς το υποκριτήριο αυτό. Τη δεύτερη θέση με το μεγαλύτερο βάρος με ποσοστό 19,70% την καταλαμβάνει η *πρόσβαση σε πληροφόρηση* δηλαδή σε αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου για αυτή την ηλικιακή ομάδα. Με μικρότερο ποσοστό ακολουθούν με σχεδόν ίδια ποσοστά οι *τεχνολογικές γνώσεις* (9,46%) και η *σύνδεση στο διαδίκτυο* (9,32%) και



Εικόνα 5-20 Δείκτης απαιτητικότητας 1^{ου} κριτηρίου.

κλείνει το υποκριτήριο με το μικρότερο βάρος είναι ο *τεχνολογικό εξοπλισμός* (8,84%).

Στην Εικόνα 5-20, απεικονίζεται ο δείκτης απαιτητικότητας για το 1^ο κριτήριο. Αυτός είναι αρκετά υψηλός (48,98%), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά απαιτητικοί.

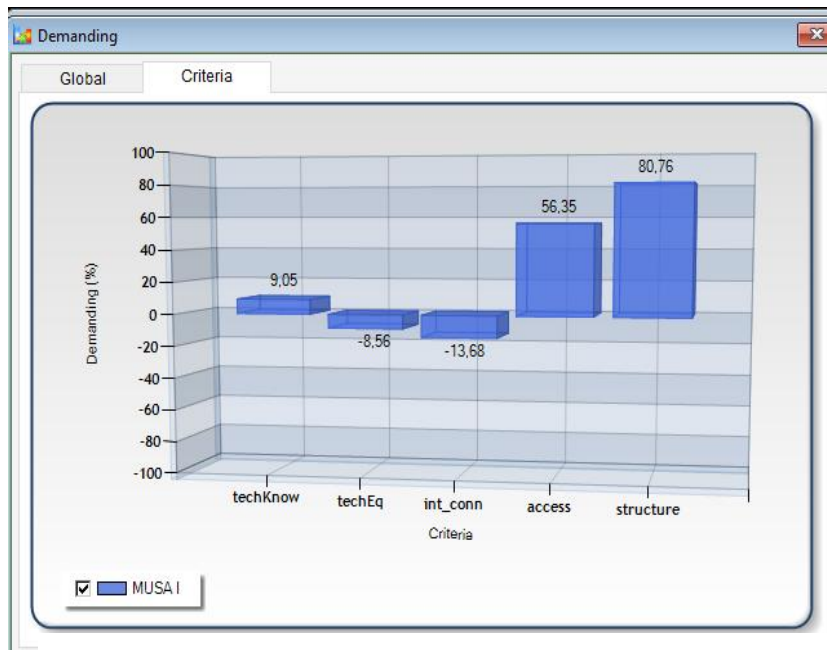
Από τον μέσο δείκτη ικανοποίησης, Εικόνα 5-21, και τον μέσο δείκτη απαιτητικότητας, Εικόνα 5-22, βλέπουμε ότι η δομή του μαθήματος παρουσιάζει χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης (10,38%) και υψηλό δείκτη απαιτητικότητας (80,76%) τόσο στην ολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (16,52%). Γενικά, η τάση στα υποκριτήρια είναι να αυξάνεται η απαιτητικότητα όσο μειώνεται η ικανοποίηση.



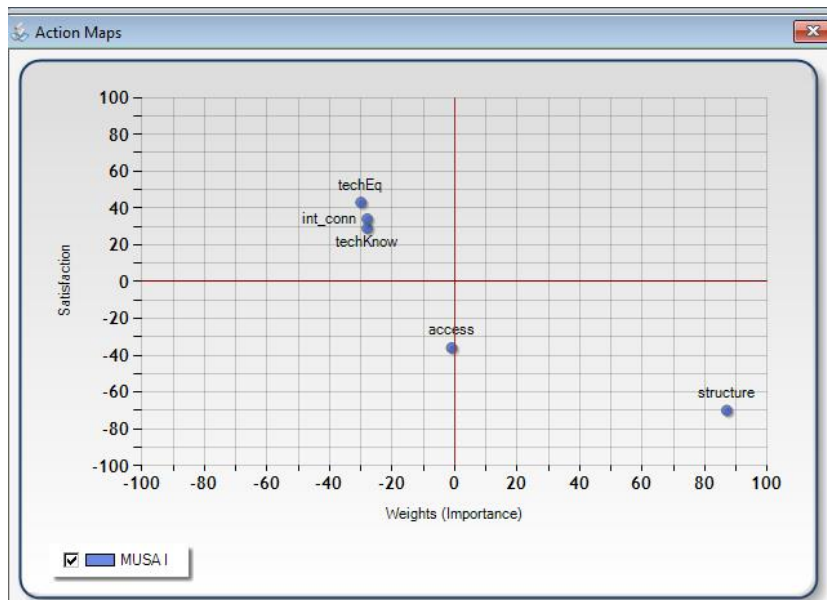
Εικόνα 5-21 Μέσοι δείκτες ικανοποίησης για το πρώτο κριτήριο

Η τάση αυτή επιβεβαιώνεται και στο υποκριτήριο, πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο παρουσιάζει υψηλό μέσο δείκτη απαιτητικότητας (56.35%) και χαμηλό μέσο δείκτη ικανοποίησης (24,17%). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι ο τεχνολογικός εξοπλισμός (-8,56%) και η σύνδεση στο διαδίκτυο (-13,68%) είναι δυο υποκριτήρια όπου παρουσιάζουν αρνητικό μέσο δείκτη απαιτητικότητας πράγμα που μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαιτητικοί απέναντι σε αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και ο μέσος δείκτης ικανοποίησης είναι αρκετά υψηλός σε αυτά τα δυο (56,74% και 53,15 % αντίστοιχα). Πιθανόν, να βρίσκουν τον τεχνολογικό εξοπλισμό και την σύνδεση στο διαδίκτυο ικανοποιητικά. Γεγονός που

μάλλον συνδέεται με την χωρική κατανομή των συμμετασχόντων (τόπος κατοικίας των Αττική), όπου οι συνδέσεις του διαδικτύου εμφανίζουν υψηλές ταχύτητες.

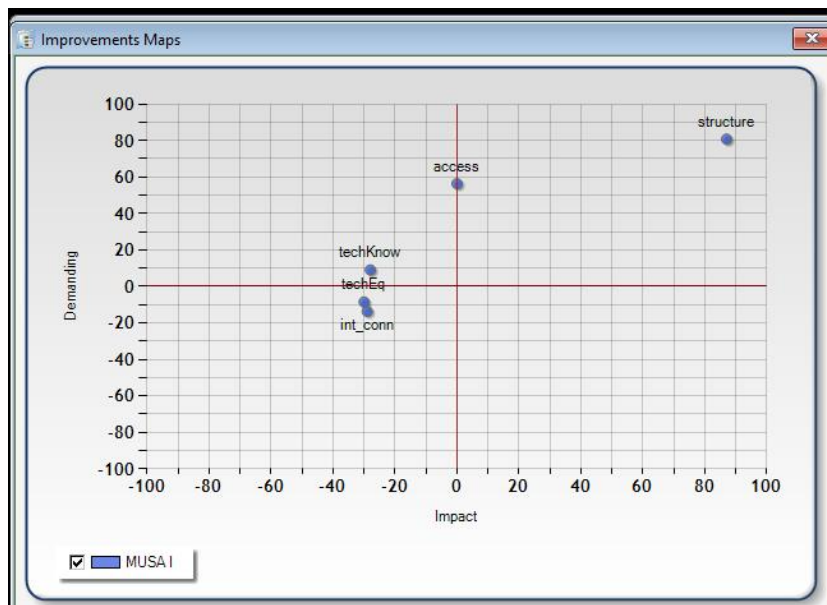


Εικόνα 5-22 Μέσοι δείκτες απαιτητικότητας – 1^ο κριτηρίου.



Εικόνα 5-23 Διάγραμμα δράσης – 1^ο κριτηρίου.

Τα παραπάνω τα επιβεβαιώνουν και τα διαγράμματα δράσης και βελτίωσης, που απεικονίζονται αντίστοιχα στην Εικόνα 5-23 και στην Εικόνα 5-24. Όπως συνάγεται από αυτές τις εικόνες, η δομή του μαθήματος στο διάγραμμα δράσης βρίσκεται στο κάτω αριστερά τεταρτημόριο, δηλαδή στην περιοχή δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από χαμηλή απόδοση και υψηλή σημαντικότητα και συνεπώς αποτελεί αδυναμία του κριτηρίου αυτού το οποίο όμως ταυτόχρονα αποτελεί κρίσιμο χαρακτηριστικού, στο οποίο οι νηπιαγωγοί δεν είναι ικανοποιημένοι και θα πρέπει να υπάρξει βελτίωση, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών. Σύμφωνα λοιπόν, με το διάγραμμα βελτίωσης, η δομή του μαθήματος εμφανίζει υψηλή απαιτητικότητα και θα πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για να μπορέσει να αυξηθεί η ικανοποίησή τους.



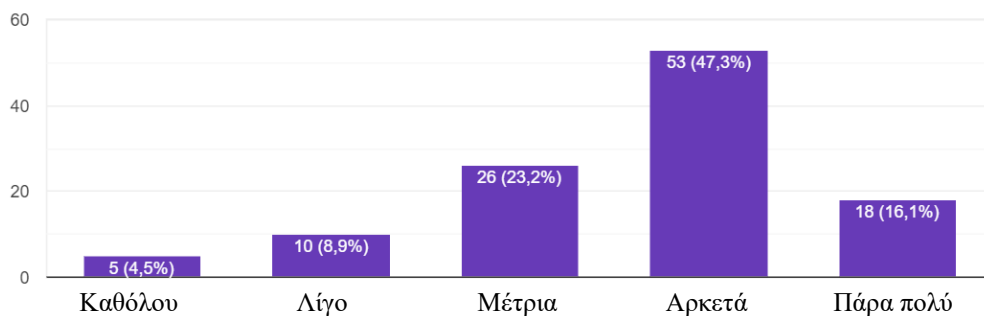
Εικόνα 5-24 Διάγραμμα Βελτίωσης –1^{ου} κριτηρίου

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφέρουμε και τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ορισμένα σχετικά ερωτήματα που τέθηκαν στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, ρωτήσαμε του νηπιαγωγούς, πόσο υπερήφανοι νιώθουν από την εργασία τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Το σχετικό ραβδόγραμμα απεικονίζεται στην Εικόνα 5-25. Παρά το ποσοστό χαμηλής ικανοποίησης, 21,31% (Εικόνα 5-18), το ποσοστό που δηλώνει ικανοποιημένοι από την δουλειά τους ανέρχεται σε 63,1% (= 47,3% + 16,1%), αρκετά υψηλό. Ενώ ένα ποσοστό

της τάξης 36,6% δηλώνουν ότι δεν έμειναν υπερήφανοι ή ανήκουν στην κατηγορία της μέτρια τιμής.

Πόσο υπερήφανοι αισθάνεστε για την εργασία σας κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης;

112 απαντήσεις

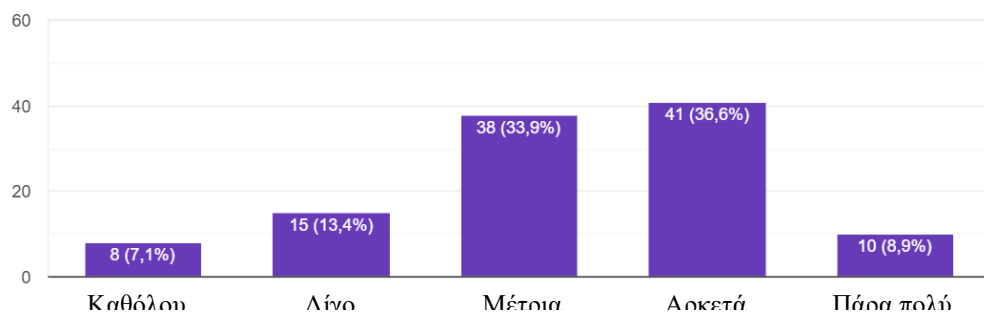


Εικόνα 5-25 Συχνοτική κατανομή του πόσο υπερήφανοι νιώθουν οι νηπιαγωγοί από την εργασία τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Ένα άλλο σχετικό ερώτημα ικανοποίησης, αφορούσε την ανατροφοδότηση που έλαβαν από το σχολείο τους. Και εδώ η θετική πλευρά, αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι ανέρχονται στο 45,5% (36,6% +8,9%), έναντι ενός μικρότερου ποσοστού, 33,9%, που δήλωσε, ότι δεν ένιωσαν ούτε αρκετά ούτε πολύ υπερήφανοι, ενώ το 20,5% δήλωσε ότι δεν ήταν από καθόλου έως λίγο υπερηφάνεια για την ανατροφοδότηση τους.

Πόσο υπερήφανοι αισθάνεστε από την ανατροφοδότηση που πήρατε από το σχολείο σας κατά την διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης;

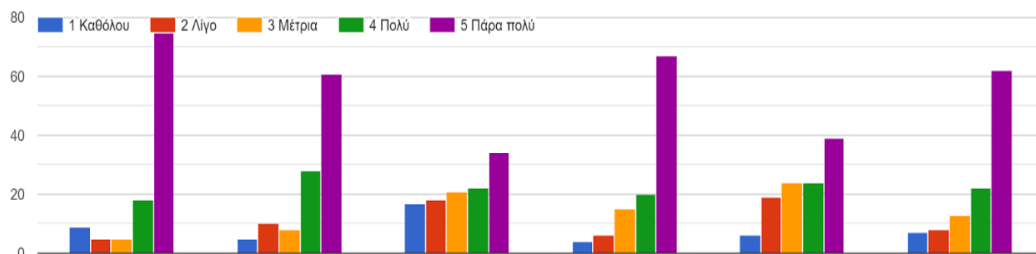
112 απαντήσεις



Εικόνα 5-26 Συχνοτική κατανομή του πόσο υπερήφανοι νιώθουν οι νηπιαγωγοί από την ανατροφοδότηση που από το Σχολείο κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Στην Εικόνα 5-27 παρουσιάζεται η συχνοτική κατανομή των απόψεων των νηπιαγωγών αναφορικά με μια ομάδα επιλογών. Ως πιο σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι νηπιαγωγοί θεωρούν την παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς καθώς και η δυνατότητα συμμετοχής σε αυτή. Πιθανόν όμως, αρκετοί μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί, μπορεί να μην είχαν την κατοχή τους τον κατάλληλο τεχνικό εξοπλισμό πράγμα που δυσχέρανε το έργο τους.

Πόσο σημαντικό θεωρείτε για εσάς καθένα τα παρακάτω για την βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης;



Εικόνα 5-27 Συχνοτική κατανομή βαθμού σημαντικότητας των θεωρούμενων βελτιώσεων εκ μέρους των νηπιαγωγών

Παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού από το Υ-ΠΑΙΘ σε εκπαιδευτικούς και γονείς	Επιμορφωτικά σεμινάρια ΤΠΕ	Συνδυασμός Σύγχρονης και Ασύγχρονης εκπαίδευσης στο τυπικό πρόγραμμα	Εμπλουτισμός υλικού για σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση σε αποθετήρια προσβάσιμα στους εκπαιδευτικούς	Αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου	Στελέχωση απόμων με εξειδικευμένες γνώσεις τεχνολογικών εργαλείων ανά μονάδα
---	----------------------------	--	---	--	--

Την δεύτερη θέση καταλαμβάνει ο εμπλουτισμός με υλικό προσαρμοσμένο για την σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση σε αποθετήριο, ώστε να είναι προσβάσιμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο να είναι πιο εύκολη η δημιουργία υλικού κατάλληλου με σκοπό την διευκόλυνση τους έργου τους.

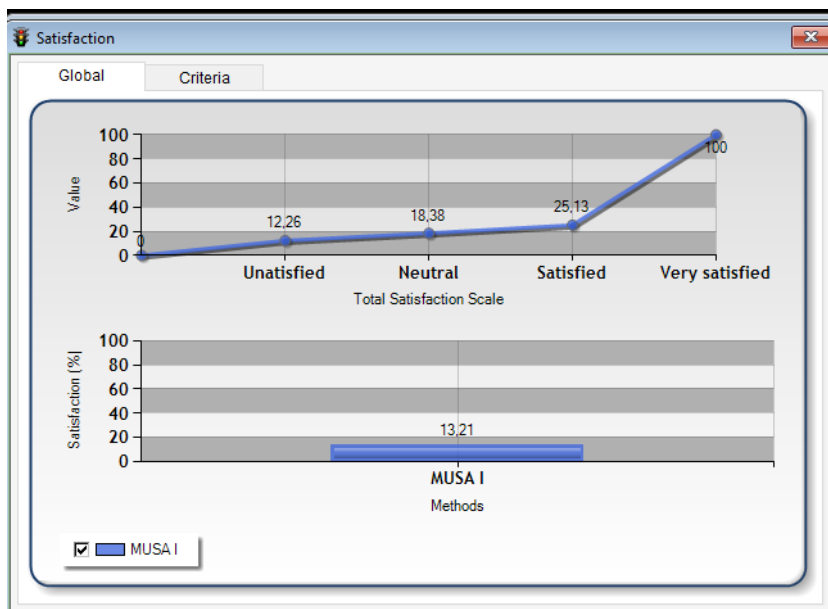
Στην τρίτη και τέταρτη θέση εμφανίζονται, με μικρή διαφορά απαντήσεων, η επιμόρφωση με σεμινάρια πάνω στις ΤΠΕ και η στελέχωση με άτομα γνώστες των τεχνολογιών ανά μονάδα. Πολλοί εκπαιδευτικές φαίνεται, είτε ότι ήταν απροετοίμαστοι για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση είτε δεν γνώριζαν πως να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες- προκλήσεις που προέκυψαν. Η επιμόρφωση ή η

στελέχωση με άτομα, τα οποία είναι γνώστες των τεχνολογιών θα μπορούσαν να τους καθοδηγήσει ώστε να λύσουν τις δυσκολίες τους.

Την επόμενη θέση καταλαμβάνει η αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος τους νηπιαγωγείου. Καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήρθε για να μείνει, αρκετοί νηπιαγωγοί θεωρούν, ότι η αναπροσαρμογή του προγράμματος και ο σχεδιασμός του αποτελούν στόχους, οι οποίοι θα μπορούσαν να υλοποιηθούν μέσω της εξ αποστάσεως οδηγώντας στη βελτίωση της ποιότητά της. Τέλος, την τελευταία θέση, καταλαμβάνει ο συνδυασμός της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης στο τυπικό πρόγραμμα, πράγμα που δηλώνει, ότι αυτή την πρόταση δεν την θεωρούν σημαντικό παράγοντα για τη βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης.

5.3.2 Δεύτερο κριτήριο ικανοποίησης

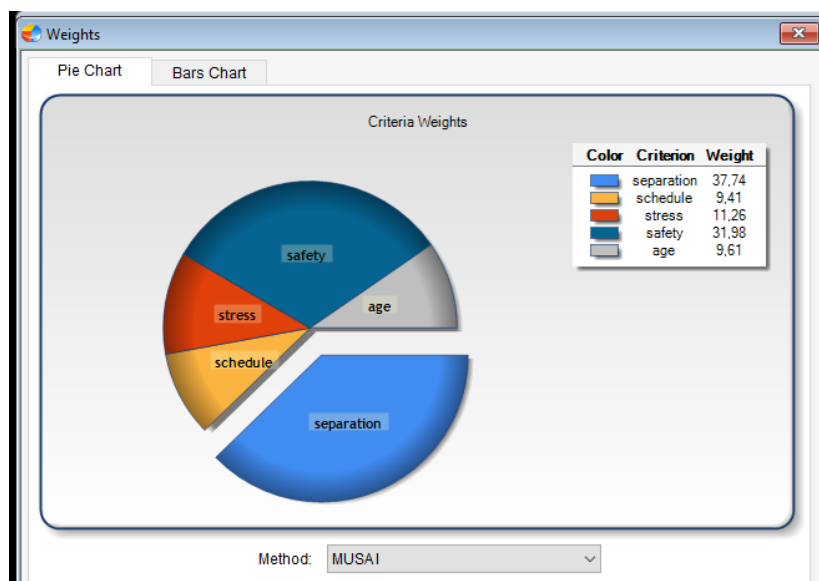
Το δεύτερο κριτήριο της ικανοποίησής των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι οι συνθήκες εργασίας. Το κριτήριο αυτό αποτελείται από τα εξής υποκριτήρια: τον *διαχωρισμό του εργασιακού περιβάλλοντος με το οικογενειακό*, την *τήρηση του επαγγελματικού ωραρίου*, τη *διατήρηση του άγχους*, την *επαγγελματική ασφάλεια και σιγουριά* καθώς και την *ηλικία σε σχέση με τις νέες τεχνολογικές γνώσεις*.



Εικόνα 5-28 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών 2^ο κριτήριο. Συνάρτηση ικανοποίησης

Η προκύπτουσα από την ανάλυση συνάρτηση ικανοποίηση για το δεύτερο κριτήριο απεικονίζεται στην Εικόνα 5-28. Και εδώ βλέπουμε η συνάρτηση ικανοποίησης έχει και εδώ κυρτή μορφή (κοίλα προς τα πάνω), όπως και στο πρώτο κριτήριο. Οπότε και εδώ οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως απαιτητικοί "πελάτες" απέναντι σε αυτό το κριτήριο. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί – νηπιαγωγοί και σε αυτό το κριτήριο έχουν χαμηλή ικανοποίηση του ύψους 13,21%, η οποία είναι πιο χαμηλή και από την ολική (16.52%).

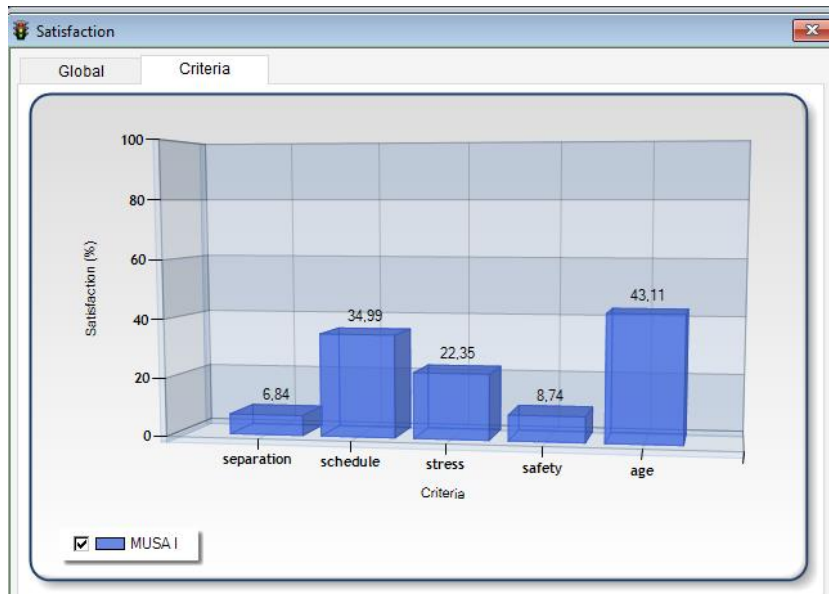
Τα βάρη των υποκριτηρίων για το δεύτερο κριτήριο φαίνονται στην Εικόνα 5-29. Το μεγαλύτερο βάρος εμφανίζει ο διαχωρισμός του εργασιακού με του οικογενειακού περιβάλλοντος με ποσοστό 37,74 %, τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει η εργασιακή ασφάλεια και σιγουριά με 31,98%. Στην αμέσως επόμενη θέση βρίσκεται το εργασιακό άγχος με ποσοστό 11,26% και τις τελευταίες θέσεις συμπληρώνουν αντίστοιχα η τήρηση του επαγγελματικού ωραρίου και η ηλικία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις τεχνολογικές γνώσεις, με ποσοστά 9,41% και 9,61%.



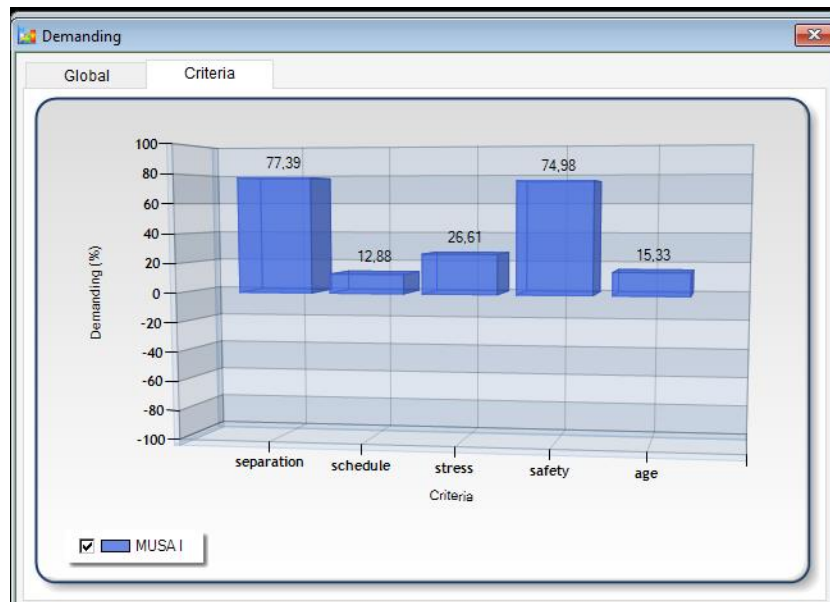
Εικόνα 5-29 Βάρη ικανοποίησης 2^{ου} κριτηρίου.

Από τους μέσους δείκτες ικανοποίησης, Εικόνα 5-30, και από τους μέσους δείκτες απαιτητικότητας, Εικόνα 5-31, βλέπουμε ότι ο διαχωρισμός του εργασιακού με το οικογενειακού περιβάλλοντος έχει αρκετά υψηλό δείκτη απαιτητικότητας 77,39% και χαμηλό δείκτη ικανοποίησης 6,84% πράγμα που μας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαιτητικοί σε αυτό το υποκριτήριο και ταυτόχρονα παρουσιάζουν χαμηλή ικανοποίηση. Επίσης, η εργασιακή σιγουριά και ασφάλεια παρουσιάζουν

ζει υψηλή απαιτητικότητα, με τον μέσο δείκτη απαιτητικότητας να είναι σε ποσοστό 74,98% και χαμηλή ικανοποίηση, με τον μέσο δείκτη ικανοποίησης να ακου-

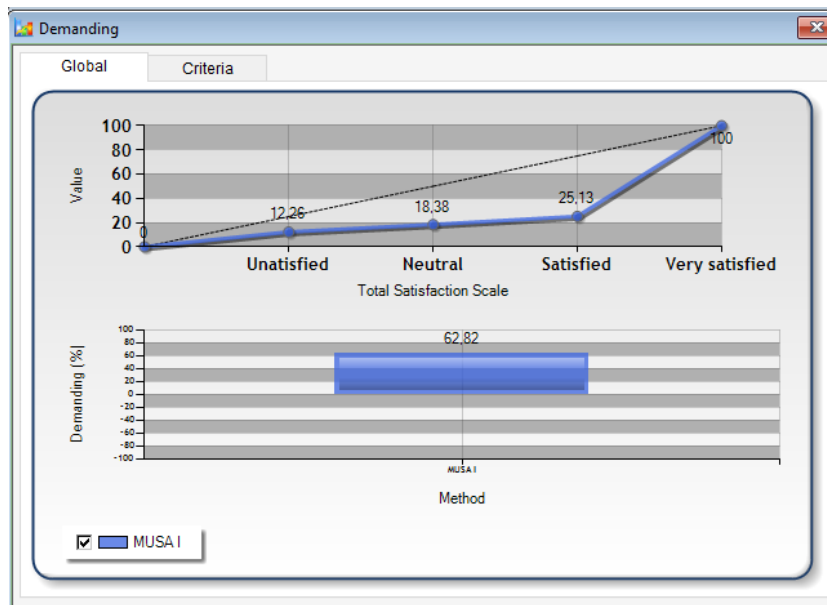


Εικόνα 5-30 Μέσος δείκτης ικανοποίησης για τα επιμέρους υποκριτήρια του 2^{ου} κριτηρίου.

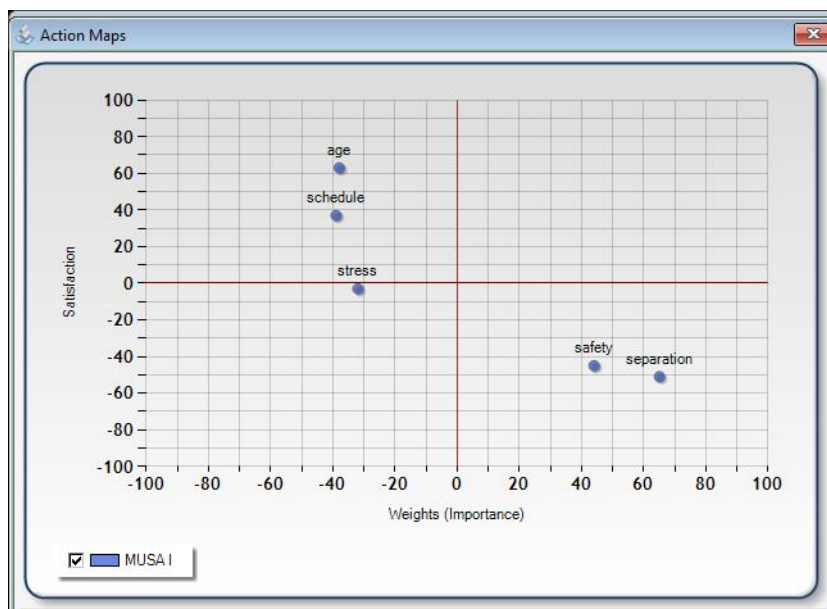


Εικόνα 5-31 Μέσος δείκτης απαιτητικότητας για τα επιμέρους υποκριτήρια του 2^{ου} κριτηρίου.

μπάει το 8,74%. Και εδώ παρατηρείται η τάση συμπληρωματικότητας, δηλαδή χαμηλής ικανοποίησης και υψηλής απαιτητικότητας σε όλα τα υποκριτήρια του 2^{ου} κριτηρίου.



Εικόνα 5-32 Δείκτης απαιτητικότητας 2ου κριτηρίου

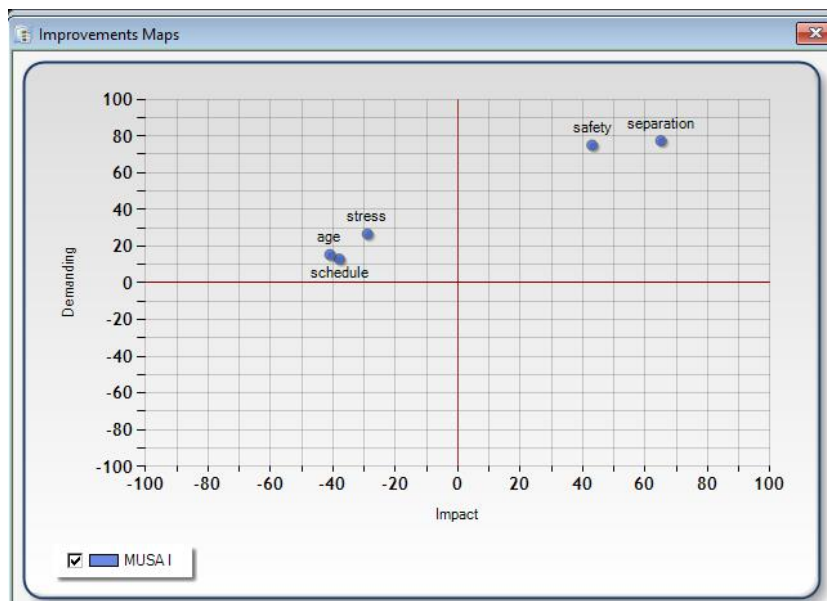


Εικόνα 5-33 Διάγραμμα δράσης – 2^{ου} κριτηρίου

Ο δείκτης απαιτητικότητας, Εικόνα 5-32, για το κριτήριο αυτό είναι αρκετά υψηλός 62,82% που δικαιολογεί και την απαίτηση των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το κριτήριο.

Για να μπορέσουμε να αυξήσουμε την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αυτό κριτήριο θα πρέπει να βελτιώσουμε την επαγγελματική τους ασφάλεια και σιγουριά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και να διατηρήσουν μια ισορροπία μεταξύ του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, καθώς αποτελούν τις αδυναμίες αυτές του κριτηρίου. Στο διάγραμμα δράσης, Εικόνα 5-33, βλέπουμε ότι όντως τα δυο χαρακτηριστικά να βρίσκονται στην περιοχή δράσης, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλή απόδοση και υψηλή σημαντικότητα και ανήκουν στα πιο κρίσιμα χαρακτηριστικά τα οποία χρήζουν άμεση βελτίωση για να αυξηθεί η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Από το διάγραμμα βελτίωσης, Εικόνα 5-34, παρατηρούμε ότι αυτά τα δυο χαρακτηριστικά βρίσκονται στην περιοχή, η οποία χαρακτηρίζονται από υψηλή αποτελεσματικότητα και υψηλή απαιτητικότητα, γεγονός που σημαίνει ότι πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών.

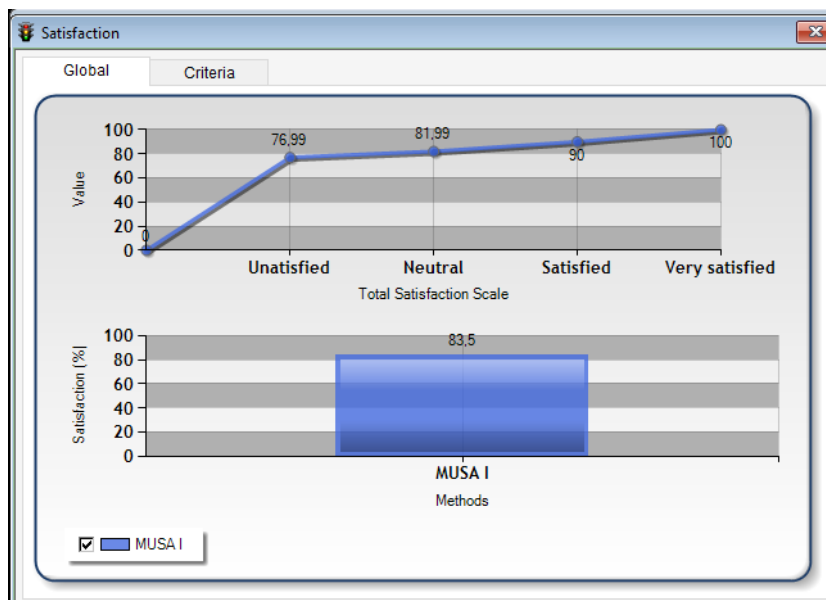


Εικόνα 5-34 Διάγραμμα βελτίωσης- 2^ο κριτηρίου

5.3.3 Τρίτο κριτήριο ικανοποίησης

Η τρίτη διάσταση ικανοποίησης είναι οι επαγγελματικές σχέσεις, η οποία αποτελείται από τα εξής υποκριτήρια: η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, η επικοινωνία με τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η υποστήριξη – κατανόηση από την πλευρά της διοίκησης, η επίλυση των δυσκολιών με τη βοήθεια των συναδέλφων, επικοινωνία με τους γονείς – μαθητές.

Σε αντίθεση με τα δυο προηγούμενα κριτήρια, εδώ οι εκπαιδευτικοί- νηπιαγωγοί εμφανίζουν σημαντική ικανοποίηση, Εικόνα 5-35. Απέναντι στις επαγγελματικές σχέσεις δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, με ποσοστό 83,5 %. Η συνάρτηση

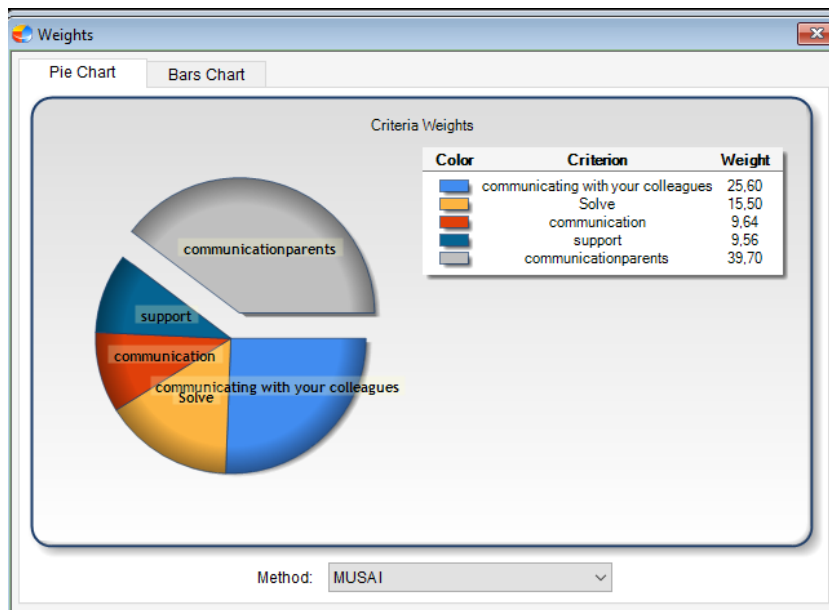


Εικόνα 5-35 Ικανοποίηση εκπαιδευτικών 3^ο κριτήριο – Συνάρτηση ικανοποίησης

ικανοποίησης παρουσιάζει μη γραμμική συνάρτηση με τα κοίλα προς τα κάτω, άρα οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται ως μη απαιτητικοί "πελάτες" σε αυτό το κριτήριο καθώς δηλώνουν ικανοποιημένοι παρόλο που εκπληρώνεται μόνον ένα μικρό ποσοστό των προσδοκιών τους.

Για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε αυτό το κριτήριο φαίνεται ότι σημαντικό βάρος, Εικόνα 5-36, έχει η επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με ποσοστό 39,70% την επόμενη θέση κατέχει η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων με ποσοστό 25,60%, αμέσως μετά είναι οι επίλυση των προβλημάτων- δυσκολιών που αντιμετώπισαν

με την μεταξύ του επικοινωνία (μεταξύ των συναδέλφων) με ποσοστό 15,50%. Η επικοινωνία με την διοίκηση και η υποστήριξη – κατανόηση από την πλευρά της διοίκησης εμφανίζουν αντίστοιχα, 9,64% και το 9, 56% ποσοστά βάρους.

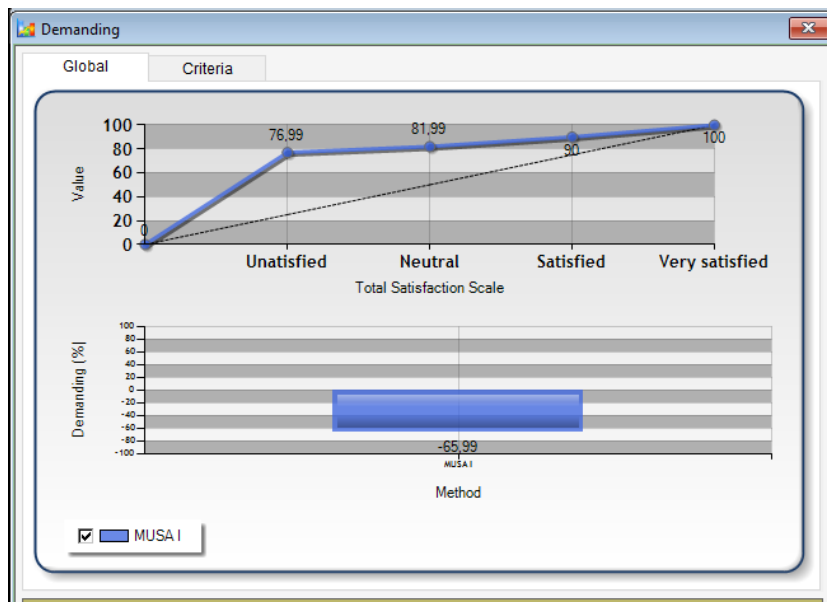


Εικόνα 5-36 Βάρη 3^{ου} κριτηρίου.

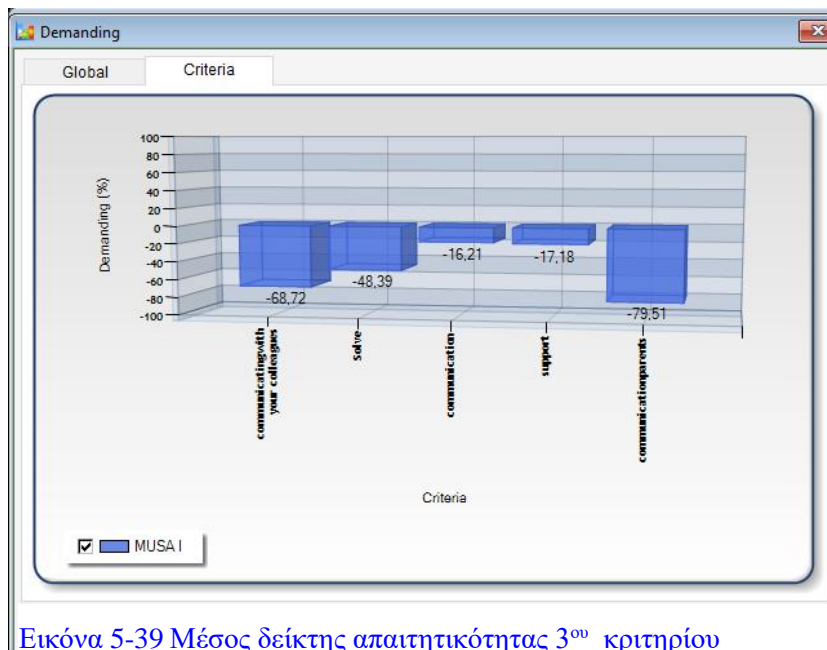


Εικόνα 5-37 Μέσος δείκτης ικανοποίησης 3^{ου} κριτηρίου

Από τη στιγμή που έχουμε ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, Εικόνα 5-35, η απαιτητικότητα τους Εικόνα 5-38, έχει αρνητική τιμή της τάξης του $-65,99\%$ πράγμα που δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απαιτητικοί σε αυτό το κριτήριο.



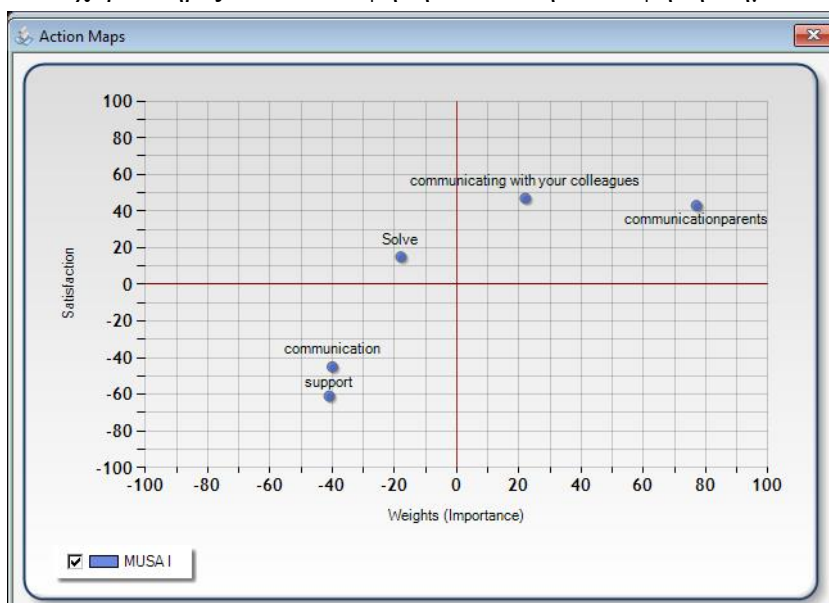
Εικόνα 5-38 Απαιτητικότητα 3^{ου} κριτηρίου



Εικόνα 5-39 Μέσος δείκτης απαιτητικότητας 3^{ου} κριτηρίου

Οι μέσοι δείκτες ικανοποίησης, Εικόνα 5-37, είναι αρκετά υψηλοί ειδικά στην επικοινωνία με τους συναδέλφους ανέρχεται σε ποσοστό 90,81% και με δείκτη απαιτητικότητας – 65,99%, Εικόνα 5-38, γεγονός που δείχνει, ότι οι νηπιαγωγοί είναι αρκετά ικανοποιημένοι από αυτό το υποκριτήριο. Επίσης, από την επικοινωνία, που είχαν με τους γονείς και τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσή τους, έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι πράγμα που φαίνεται και από τον μέσο δείκτη ικανοποίησης που φτάνει το ποσοστό 89,69% και ο δείκτης απαιτητικότητας αγγίζει τη αρνητική μορφή του -79,51%. Η ικανοποίηση από την επίλυση των προβλημάτων- δυσκολιών μέσω της επικοινωνίας με τους συναδέλφους ακουμπάει το ποσοστό του 83,04%, και ο δείκτης απαιτητικότητάς το -79,51%.

Από το διάγραμμα δράσης, Εικόνα 5-40, παρατηρούμε ότι η επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των γονέων βρίσκονται στο πάνω δεξιό τεταρτημόριο, το οποίο χαρακτηρίζει την περιοχή ισχύος και η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή απόδοση και υψηλή σημαντικότητα. Τα

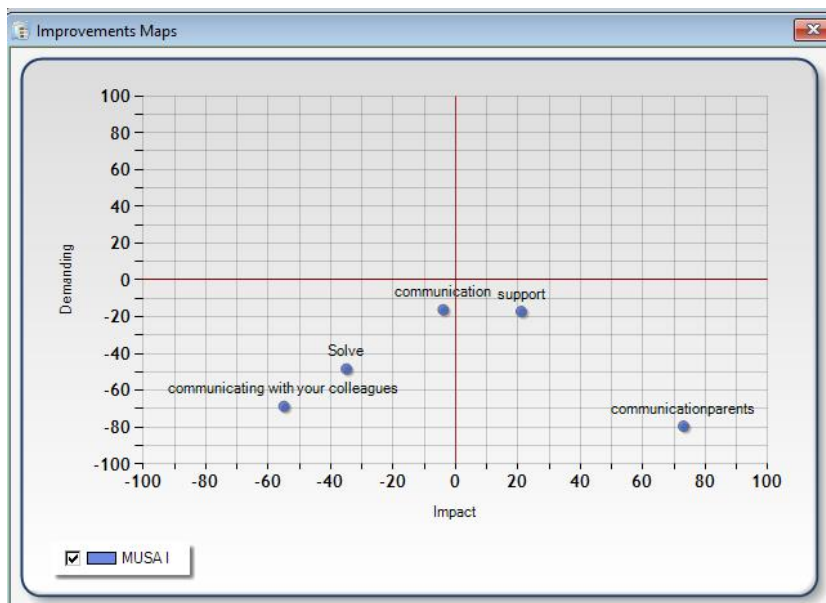


Εικόνα 5-40 Διάγραμμα δράσης 3^{ου} κριτηρίου

χαρακτηριστικά που βρίσκονται σε αυτό το τεταρτημόριο αποτελούν τα δυνατά σημεία και είναι τα πλεονεκτήματα που οδήγησαν στην δημιουργία ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Επίσης, αποτελούν την βασική αιτία και την ειδοποιό διαφορά για την χρήση και επιλογή την τρέχουσας υπηρεσίας (τηλεκπαίδευση). Από την άλλη μεριά, η επικοινωνία με τη διοίκηση και η υποστήριξη από την πλευρά της

διοίκησης βρίσκονται στο τεταρτημόριο κάτω αριστερά, δηλαδή στην περιοχή της ισχύουσας κατάστασης, η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλή απόδοση και χαμηλή σημαντικότητα. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις της ικανοποίησης δεν θεωρούνται σημαντικές για τους πελάτες, οπότε δεν χρειάζεται η επιχείρηση να προβεί σε καμία ενέργεια βελτίωσης. Τέλος, η επίλυση των προβλημάτων – δυσκολιών μέσω της επικοινωνίας με τους συναδέλφους βρίσκεται στο πάνω αριστερά τεταρτημόριο, στην περιοχή μεταφοράς πόρων, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή απόδοση και χαμηλή σημαντικότητα. Σε αυτή την περιοχή εντάσσονται τα χαρακτηριστικά, τα οποία δεν είναι μεν σημαντικά για τους πελάτες – εκπαιδευτικούς αλλά σημειώνουν σημαντική απόδοση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά ώστε να βελτιωθούν οι διαστάσεις της ικανοποίησης σε αυτή την περιοχή.

Από το διάγραμμα βελτίωσης, Εικόνα 5-41, συνάγεται, ότι η επικοινωνία με τους γονείς και τους μαθητές όπως επίσης και η υποστήριξη- κατανόηση από την πλευρά της διοίκησης, βρίσκονται στο κάτω δεξιά τεταρτημόριο, όπου χαρακτηρίζεται από υψηλή αποτελεσματικότητα και χαμηλή προσπάθεια και αποτελεί την πρώτη προτεραιότητα στις προσπάθειες βελτίωσης των προσδοκιών ακόμη και των πιο απαιτητικών πελατών. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά βρίσκονται στη κάτω αριστερά τεταρτημόριο το οποίο χαρακτηρίζεται από την χαμηλή απόδοση και μικρή σημαντικότητα, πράγμα που αποτελεί δεύτερη προτεραιότητα για την προσπάθεια βελτίωσή.



Εικόνα 5-41 Διάγραμμα Βελτίωσης 3^{ου} κριτηρίου

6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η πανδημία του COVID-19 ήρθε και άλλαξε τα δεδομένα σε αρκετούς τομείς. Η εκπαίδευση δεν έμεινε αλώβητη από την υγειονομική κρίση. Για την αποφυγή της διασποράς του ιού αλλά και για την πρόληψη τους, το ΥΠΑΙΘ αποφάσισε την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, συμπεριλαμβανομένου και του νηπιαγωγείου. Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αυτή τη βαθμίδα είναι σχεδόν πρωτόγνωρη καθώς άλλαξε όλα τα δεδομένα που υπήρχαν μέχρι τότε. Στη παρούσα έρευνα, μελετήθηκε η ικανοποίηση των νηπιαγωγών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19.

Για το σκοπό αυτό συντάχθηκε ερωτηματολόγιο διερεύνησης τριών κριτηρίων ήτοι: (i) οι υπηρεσίες και το περιεχόμενο την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ii) οι συνθήκες εργασίας και (iii) οι επαγγελματικές σχέσεις. Κάθε ένα από τα ανωτέρω κριτήρια περιλάμβανε μια πλειάδα από υποκριτήρια. Επίσης στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν ικανός αριθμός ερωτημάτων σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων, με αποτέλεσμα να καλύπτεται ένα ευρύτατο φάσμα διαστρωμάτωσης, ηλικιακή, έτη υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών, οικογενειακή κατάσταση, σχέση εργασίας και άλλα. Η μόνη μονόπλευρη αντιπροσώπευση αφορά το φύλλο, όπου οι γυναίκες κυριαρχούν (98 %).

Τα δεδομένα του ερωτηματολογίου μας τα επεξεργασθήκαμε με την μέθοδο MUSA μέσω του λογισμικού MUSA lite for windows. Τα βασικά ευρήματα της ανάλυσής μας είναι, ότι η συνολική ικανοποίηση των νηπιαγωγών από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19 είναι σχετικά χαμηλό σε ποσοστό 16,52%. Ειδικότερα, το 57,32% (= 22,32%+25%) εμφανίζεται να είναι καθόλου ή σχεδόν καθόλου ικανοποιημένοι, το 38,39 % να είναι ουδέτεροι και ένα μικρό ποσοστό, 13,39%, εμφανίζεται να είναι ικανοποιημένοι και αρκετά ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναφορικά με τα σημεία βελτίωσης προκύπτει ότι το περιεχόμενο, τα προϊόντα και οι υπηρεσίες, καθώς και οι συνθήκες εργασίας αποτελούν τομείς που πρέπει να βελτιωθούν, ώστε να αυξηθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών.

Αναφορικά με τη συμβολή ενός εκάστου κριτηρίου στον ολικό βαθμό ικανοποίησης βρέθηκε ότι το πρώτο κριτήριο εμφανίζει ποσοστό ικανοποίησης 21,31%, ελαφρά υψηλότερο από το ποσοστό της ολικής ικανοποίησης, αλλά ουσιαστικά παραμένει χαμηλό. Στη διαμόρφωση του βαθμού ικανοποίησης του πρώτου κριτηρίου φαίνεται ότι έπαιξε η δομή του μαθήματος κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης αλλά και η πρόσβαση σε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα μπορούσαν να εφαρμόσουν. Φαίνεται δηλαδή, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έπιασε απροετοίμαστους τους νηπιαγωγούς και δυσχέραινε το έργο τους, καθώς δεν διέθεταν το κατάλληλο υλικό, με το οποίο θα μπορούσαν εργαστούν καθώς επίσης δεν ήξεραν πως να προσαρμόσουν το μάθημα τους στον ψηφιακό κόσμο. Δεν γνώριζαν τη δομή που θα μπορούσαν να του δώσουν, ώστε να επιφέρει το ζητούμενο αποτέλεσμα. Συνεπώς, για να βελτιωθεί η ικανοποίηση των νηπιαγωγών σε αυτά τα χαρακτηριστικά θα πρέπει να καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια και μάλιστα να είναι από τις πρώτες ενέργειες βελτίωσης.

Σχετικά με το δεύτερο κριτήριο, συνθήκες εργασίας, και εδώ οι νηπιαγωγοί δεν εμφανίζονται ικανοποιημένοι καθώς το ποσοστό ικανοποίησης τους ανέρχεται στο 13,21%, πιο χαμηλό και από το ποσοστό της ολικής ικανοποίησης. Σημαντικό εύρημα αυτού του κριτηρίου είναι ο διαχωρισμός του επαγγελματικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος, γεγονός που μας υποδηλώνει ότι δεν κατάφεραν, υπό κατάσταση lockdown, να τα διαχωρίσουν θέτοντας τα κατάλληλα όρια, δυσχεραίνοντας με αυτό τον τρόπο το έργο τους. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με άλλες μελέτες (Kim, Leary, Asbury 2021, Mahmood, Ariza- Montes, Salim, Han 2021), ότι η μετάβαση από τη δια ζώσης διδασκαλία στην διαδικτυακή διδασκαλία επέφερε αρκετές δυσκολίες, καθώς δούλευαν από το σπίτι και άλλαξαν όλα τα δεδομένα τους. Η εργασιακή τους ασφάλεια και σιγουριά κλονίστηκε και δυσάρεστα συναισθήματα πήραν τη θέση τους. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχασαν την επαγγελματική τους ταυτότητα (Kim, Leary, Asbury, 2021), καθώς οι ισορροπίες τους χάθηκαν και δεν ήξεραν πως θα ανταπεξέλθουν στις νέες συνθήκες.

Τέλος, το τρίτο κριτήριο, επαγγελματικές σχέσεις, σε αντίθεση με τα προηγούμενα, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι, με ποσοστό ικανοποίησης 83,5 %. Η επικοινωνία μεταξύ των συνάδελφων παίζει τον καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της ικανοποίησης τους, καθώς συζητώντας μεταξύ τους και μοιραζόμενοι ο ένας τις ανησυχίες του άλλου, δημιουργούν διαύλους επικοινωνίας, ενθάρρυναν αλλήλους με αποτέλεσμα τη μείωση της κοινωνικής απόστασης που δημιούργησε το lockdown. Έμειναν αρκετά ικανοποιημένοι από την επικοινωνία που

είχαν με του μαθητές και τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης, καθώς ήταν και ο μοναδικός τρόπος επικοινωνίας. Η ανησυχία για τους μικρούς μαθητές μειώθηκε, καθώς σε καθημερινή βάση μπορούσαν, έστω και από απόσταση να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να αφουγκραστούν τις ανησυχίες τους, αλλά και να διατηρήσουν μια λειτουργική επαφή, η οποία έκανε κάπως πιο εύκολη την μετάβαση τους εκ νέου στη δια ζώσης διδασκαλία, μετά την ολοκλήρωση του lockdown. Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά αποτελούν τα δυνατά σημεία αυτής της διάστασης, τα οποία έπαιξαν καθοριστικό ρόλο για την ικανοποίηση των νηπιαγωγών.

7 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Για την παρούσα διπλωματική έρευνα παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, θα μπορούσαμε το χρονικό διάστημα της διεξαγωγής της έρευνας να το είχαμε ορίσει μεγαλύτερο με αποτέλεσμα, ώστε να είχαμε ένα ακόμη μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων. Επίσης, η έρευνα δεν εμπεριέχει χωρική κατανομή των συμμετεχόντων, καθόσον περιλαμβάνει απαντήσαντες μόνο από την Αττική. Ένα επιπλέον αδύνατο σημείο της έρευνας είναι, ότι το δείγμα δεν περιέχει την εξάρτηση από το φύλλο, καθόσον το δείγμα αποτελείται σχεδόν αποκλειστικά από γυναίκες (98%).

Ως πρόταση για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαμε να προτείνουμε, την μέτρηση της ικανοποίησης των νηπιαγωγών κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανάλογα με τον τομέα εκπαίδευσης. Δηλαδή να ερευνήσουμε την ικανοποίηση των νηπιαγωγών, οι οποίοι εργάζονται στο δημόσιο τομέα και σε αυτούς που εργάζονται στον ιδιωτικό για να εντοπίσουμε τυχόν διαφορές. Επίσης, άλλη μια πρόταση για διεξαγωγή περαιτέρω έρευνα, θα ήταν να μελετηθεί, η ικανοποίηση των νηπιαγωγών μετά από λίγα χρόνια, καθώς η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήρθε για να μείνει και να χρησιμοποιείται είτε σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως έντονων καιρικών συνθηκών, ώστε να διακρίνουμε εάν η ικανοποίηση των νηπιαγωγών έχει βελτιωθεί ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή έχει μείνει στάσιμη, καθώς δεν έχει υιοθετηθεί από τους νηπιαγωγούς ως ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας. Επίσης, μετά από την επιμόρφωση Β επιπέδου που πραγματοποιήθηκε, οι νηπιαγωγοί έλαβαν τις απαραίτητες γνώσεις, ως προς τα εργαλεία και τον τρόπο διεξαγωγής της εξ αποστάσεως και θα είχε ενδιαφέρον να μελετήσουμε την επίδραση της επιμόρφωσης στην μετέπειτα ικανοποίηση τους.

8 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

8.1 Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Achoka, S. K., Poipoi, M. W., & Sirima, L. C. N. (2011). "Motivational Factors Influencing Public Secondary School Teachers to Join the Teaching Profession in Busia District, Kenya". *International journal of current research*, 3(4), 059-068.

Alderfer, C. P. (1969). "An empirical test of a new theory of human needs". *Organizational behavior and human performance*, 4(2), 142–175.

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). "Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction". *Learning Environments Research*, 19(2), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>

Allodi, M. W., & Fischbein, S. (2012). "Teachers' perceptions of their work environment in Swedish junior high schools". *Research in Comparative and International Education*, 7(3), 376–393. <https://doi.org/10.2304/rcie.2012.7.3.376>

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). "Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece". *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37–53. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2014.058750>

Aristovnik, A., Seljak, J. and Tomažević, N. (2016) "A three-stage data envelopment analysis approach to measure the effect of job satisfaction on organisational performance in law enforcement agencies", *Int. J. Services and Operations Management*, Vol. 25, No. 3, pp.294–312.

Aziri, B. (2011). Job Satisfaction: A Literature Review. *Management Research and Practice*. Volume 3, Issue 4, pp. 77-86. <https://www.researchgate.net/publication/222103547>

Belias, D. & Koustelios, A. (2014). "Organizational Culture and Job Satisfaction: A Review". *International Review of Management and Marketing* Vol. 4, No. 2, pp.132-49 <https://www.researchgate.net/profile/DimitriosBelias/publica->

[tion/261570589_Organizational_Culture_and_Job_Satisfaction_A_Review/links/0deec534babcee7aec000000/Organizational-Culture-and-JobSatisfaction-A-Review.pdf](https://www.researchgate.net/publication/261570589_Organizational_Culture_and_Job_Satisfaction_A_Review/links/0deec534babcee7aec000000/Organizational-Culture-and-JobSatisfaction-A-Review.pdf)

Bozkurt A. & Sharma R.C. (2020). "Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic". *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1). https://www.researchgate.net/publication/341043562_Emergency_remote_teaching_in_a_time_of_global_crisis_due_to_CoronaVirus_pandemic

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). "Leading and Managing people in education," *London: Sage publications*.

Cerit, Y. (2010). "The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey". *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 301–317. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.496933>

Chang, M. L. (2009). "An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers". *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>

Chen, J. (2010). "Chinese middle school teacher job satisfaction and its relationships with teacher moving". *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 263-272.

Dawis, Rene V. & Lofquist, Lloyd H. (1984). "A psychological theory of work adjustment: an individual-differences model and its applications. Minneapolis:" *University of Minnesota Press*. pp. 32.

De Nobile, J.J. (2003). "Organisational communication, job satisfaction and occupational stress in catholic primary schools" <http://unsworks.unsw.edu.au/fapi/datastream/unsworks:47915/SOURCE01?view=true>

De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). "Job satisfaction of Catholic primary school staff: A study of biographical differences". *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135–150. <https://doi.org/10.1108/09513540810853549>

Dinham, S., & Scott, C. (1998). "A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction". *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>

Downes T., Arthur L. & Beecher B. (2001) "Effective Learning for Young Children Using Digital Resources: An Australian Perspective", *Information Technology in Childhood Education Annual*. https://www.researchgate.net/publication/255567423_Effective_Learning_Environments_for_Young_Children_Using_Digital_Resources_An_Australian_Perspective

Duan, X., Du, X., & Yu, K. (2018). "School culture and school effectiveness: The mediating effect of teachers job satisfaction". *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(5), 15–25. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.5.2>

Durdukoca, Ş. F. (2018). "An Analysis of Teacher Views on the Prestige of Teaching Profession in Turkey". *Journal of Education and Training Studies*, 7(1), 125-139. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i1.3825>

Evans L. (1998). "Teacher morale, job satisfaction and motivation". *London, Paul Chapman Publishing. A SAGE Publications Company*. Pages 5-8, 11-15, 18-20

Evans, L. (1997). "Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction". *Educational Research*, 39(3), 319–331. <https://doi.org/10.1080/0013188970390307>

Evans, L. (2002). "What is teacher development?" *Oxford Review of Education*, 28(1), 123–137. <https://doi.org/10.1080/03054980120113670>

Fessakis, G., Goulia, E. & Mavroudi, E. (2013). "Problem solving by 5-6 years old kindergarten children in computer programming environment: A case study". *Computers & Education s.l.:s.n*

Fogarty, R. (1994). "The Mindful School: How to Teach for Metacognitive Reflection". *IRI/Skylight Publishing, Inc., 200 East Wood Street, Suite 274, Palatine, IL 60067*

Newstrom, J. W. (2011). *Organizational behaviour: Human behaviour at work (13th Ed.)*. *New York: McGraw-Hill*.

Foti P. (2020) . "Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic Covid-19: possibilities, dilemmas, limitations", *European Journal of Open Education and E-learning Studies*. 5(1). <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3839063>

Gardial S. Flint D. Woodruff R. (1996). " Trigger Events: Exploring the Relationship between critical events and consumers' Evaluation, Standards, Emotions,

Values and Behavior", *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, Vol. 9. <https://www.jcsdcb.com/index.php/JCSDCB/issue/view/37>

Glaveli N., Grigoroudis E. & Manolitzas P. (2019) "Practical application of MSQ and MUSA methodology in determining critical job satisfaction factors of seasonal employees in summer destination luxury resorts". *Tourism Management* 74, s.426-437 <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2019.04.020>

Giraldo-O'Meara, M., Marin-Garcia, J. A., & Martinez-Gomez, M. (2014). "Validation of the JDS satisfaction scales applied to educational university environments". *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7(1), 72–99. <https://doi.org/10.3926/jiem.906>

Hackman, R. & Oldham, G. (1974). "The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Jobs and the Evaluation of Job Redesign Projects". *Technical Report No. 4. Department of Administrative Sciences. Yale University.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED099580.pdf>

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). "Development of the Job Diagnostic Survey". *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159–170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>

Hackman, R. & Oldham, G. (1976). "Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*". Volume 16, Issue 2, Pages 250-279. [doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)

Harbour, K. E., Evanovich, L. L., Sweigart, C. A., & Hughes, L. E. (2014). "A Brief Review of Effective Teaching Practices That Maximize Student Engagement. Preventing School Failure." *Alternative Education for Children and Youth*, 59(1), 5–13. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919136>

Hatzigianni Maria & Margetts Kay (2012) "I am very good at computers': young children's computer use and their computer self-esteem". *European Early Childhood Education Research Journal*, 20:1, 3-20, DOI: [10.1080/1350293X.2012.650008](https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650008) <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650008>

Herzberg, F. (1968). *Work and the Nature of Man.* London: Staples Press.

Heyder, A. (2019). "Teachers' beliefs about the determinants of student achievement predict job satisfaction and stress", *Teaching and Teacher Education*. Vol. 86, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102926>

Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Perrewé, P. L., Witt, L. A., & Kiewitz, C. (2001). "A note on the nonlinearity of the age- job- satisfaction relationship", *Journal of Applied Social Psychology*, 31(6), 1223-1237

Ho, C.-L., & Au, W.-T. (2006). "Measuring job satisfaction of teachers", *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185

Homans G., (1961). *The Humanities and the Social Sciences* Volume 4 Issue 8, April 1961

Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). "Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature", *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332–1356. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>

Ibrahim, M., Ahmed, S. F., Khan, N., Khan, Y., Awan, Z. M., Shadid, M. K., & Kareem, A. (2012). Influencing Factors of Job Satisfaction in Technical Organization, *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 4(3), 172–179.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). "The job satisfaction job performance relationship: a qualitative and quantitative review". *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.

Kerckaert Stephanie, Vanderlinde Ruben & Van Braak Johan (2015). "The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors", *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:2, 183-199, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1016804>

Kim L., Leary R. & Asbury K. (2021). "Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: an exploratory study", *Educational Research*, 63:2, 244-269 <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1918014>

Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). "How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007", *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759. <https://doi.org/10.1080/01411920802688721>

Klassen, R. & Chiu, M. M. (2010). "Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102, No. 3, pp. 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>

Kooij D., Jansen P., Dijkers J & De Lange A., (2010). " The influence of age on the associations between HR practices and both affective commitment and job satisfaction: A meta-analysis " *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 31, Issue 8, p. 1111-1136. <https://doi.org/10.1002/job.666>

Korb, K.A., & Akintunde, O.O. (2013). "Exploring factors influencing teacher job satisfaction in Nigerian schools", *Nigerian Journal of Teacher Education and Training*, 11, 211-223.

Koustelios, A. D. (2001). "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers", *International Journal of Educational Management*, 15(7), 354 - 358.

Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). "The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees", *Educational and Psychological Measurement*, 57(3), 469-476.

Koustelios, A., Theodorakis, N., & Goulmaris, D. (2004). "Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece", *International Journal of Educational Management*, 18(2), 87-92 <https://doi.org/10.1108/09513540410522216>

Kyriacou, C. (2001). "Teacher stress: Directions for future research", *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: Directions for future research", *Educational Review*, Vol. 53, No.1, pp. 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriazopoulos P., Spyridakos A. ,Grigoroudis E. Siskos Y., Yannacopoulos D. (2007). "The quality of e-services: Measuring Satisfaction of Internet Customers", *Operational Research. An International Journal*. Vo17., No.2 (2007), pp. 233-254

Lester, P. E. (1987). "Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)". *Educational and Psychological Measurement*, 47(1), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0013164487471031>

Lopes, J., & Oliveira, C. (2020). "Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>

Locke, E. (1976). "The nature and cause of job satisfaction". *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1343.

Locke, E.A. & Henne, D. (1986), "Work motivation theories," In International Review of Industrial and Organisational Psychology, edited by C. L. Cooper and I. Roberston, pp. 1-35, London: Wiley

Macarov, D. (1982). "The work personality: A neglected element in research", *International journal of Manpower*. Vol. 3 (4) pp. 2-8.

Maheshwari, S., Bhat, R., & A. (2007). "Implications of human resource practices and other structural factors on commitment of public medical professionals in India. IIMA Working Papers WP2007-08-04, Indian Institute of Management Ahmedabad, Research and Publication Department. <https://ideas.repec.org/p/iim/iimawp/wp02055.html>.

Mahmood F., Ariza- Montes A., Salim M., Han H. (2021). "Teacher teleworking job satisfaction during the Covid-19 pandemic in Europe", *Curr Psychol* <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02355-6>

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). "The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout:", *Teaching and Teacher Education*, Volume 60, Pages 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

Maslow, A. (1943). "A theory of human motivation". *Psychological Review*, 50, 370-396.

McClelland, D. C. (1985). "Human motivation". *Glenview, I: Scott, Foresman*

Monyatsi, P. P. (2012). "The level of the job satisfaction of teachers in Botswana", *European Journal of educational Studies*, 4(2). 219-232

Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). "Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience", *School Leadership and Management*, 31(5), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>

Moreira H., Fox K. & Sparkes A. (2002). " Job motivation profiles of Physical Educators: Theoretical background and instrument development". *British Educational Research Journal*. Vol. 28, Issue 6, p. 845-861 <https://doi.org/10.1080/0141192022000019099>

Michaelowa, K. (2002). "Teacher job satisfaction, student achievement, and the cost of primary education in Francophone Sub-Saharan Africa", (No. 188). HWWA Discussion Hamburg Institute of International Economics, Discussion Paper Series

Monyatsi, P. P. (2012). "The level of the job satisfaction of teachers in Botswana", *European Journal of educational Studies*, 4(2). 219-232.

Moreira, H., Fox, K. R., & Sparkes, A. C. (2002). " Job motivation profiles of physical educators: Theoretical background and instrument development", *British Educational Research Journal*, 28(6), 845–861. <https://doi.org/10.1080/0141192022000019099>

Mullins, J.L. (2005). "Management and organizational behavior, Seventh Editions. England", Financial Times.

NAEYC (2012), "Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8", *Joint position statement*. Washington, DC: NAEYC; Latrobe, PA: Fred Rogers Center for Early Learning at Saint Vincent College. https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ps_technology_web2.pdf

Oliver, R. L. (1977). "Effect of expectation and disconfirmation on postexposure product evaluations: An alternative interpretation". *Journal of Applied Psychology*, 62(4), 480–486. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.4.480>

Ololube, N. P. (2006). "Teachers Job Satisfaction and Motivation for School Effectiveness: An Assessment," *Essays in Education*, 18, Article 9. <https://open-river.winona.edu/eie/vol18/iss1/9>

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*, Vol. 55, No. 1, pp. 61-76. <https://DOI:10.1080/10349120701654613>

Plowman L. & Stephen C. (2003) "A 'benign addition'? Research on ICT and pre-school children" *Journal of Computer Assisted Learning* (2003) 19, 149-164. <https://core.ac.uk/download/pdf/9048159.pdf>

Pepe, A., & Addimando, L. (2013). "Comparison of occupational stress in response to challenging behaviours between general and special education primary teachers in Northern Italy". *International Journal of Special Education*, 28(1), 14–26.

Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). "Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries", *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396–416. <https://doi.org/10.5964/ejop.v13i3.1389>

Porter, L.W. Lawler, E.E. & Hackman, J.R. (1975), "Behaviour in organisations," *New York, NY: McGraw-Hill*

Reddy, G. L. (2007). "Special Education Teachers:(occupational Stress, Professional Burnout & Job Satisfaction)". *Discovery Publishing House*.

Robbins, P. S. & Judge, A. T. (2014). "Essentials of Organizational Behavior", *Pearson Education, Inc. New York*. 12th Edition σελ. 32-45 & 96-130. [http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos%20-20Essentials%20of%20Organizational%20Behavior%20\(12%20edition\).pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos%20-20Essentials%20of%20Organizational%20Behavior%20(12%20edition).pdf)

Saiti, A. (2007). "Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality. *Management in Education: British Educational Leadership, Management & Administration Society (BELMAS)*, Vol. 21 (2) 28-32. <https://doi.org/10.1177/0892020607076658>

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). "School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece". *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>

Saiyadain, M (2007), *Human Resource Management*, New Delhi, *Tata McGraw Hill*.

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2012). "Research Methods for Business students, 6th edition London:", *Pearson Education Ltd*.

Schmidt, S. W. (2007). "The relationship between satisfaction with workplace training and overall job satisfaction", *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 481–498. doi.org/10.1002/hrdq.1216.

Shabbir, M., Wei, S., Nabi, G., Zaheer, A. N., & Khan, H. (2014). "Job satisfaction status of public primary school teachers: a case of Pakistan administrative Kashmir", *European Journal of Educational Sciences*, 1(4), 56 – 71. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236730.pdf>

Shah, A. & Godiyal, (2004). " ICT in early years: balancing the risks and benefits", *British Journal of Educational Technology*. <http://www.aiaer.net/ejournal/vol21209/17.%20Shah%20&%20Godiyal.pdf>

Shajahan, D. S., & Shajahan, L. (2004). "Organization behavior. New Age", *International Publications*.

Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). " Are Principal Background and School Processes Related to Teacher Job Satisfaction? A Multilevel Study Using Schools and Staffing Survey 2003-04", *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230. <https://doi.org/10.3102/0002831211419949>

Shiyani, V. (2019). "Job Satisfaction: Meaning, Definition, Importance, Factors, Effects and Theories. Article on Business Management Ideas" <https://www.businessmanagementideas.com/human-resourcemanagement-2/job-satisfaction/job-satisfaction-meaning-definition-importancefactors-effects-and-theories/19709>

Simonson M., Smaldino S., Zvacek S. (2015). "Teaching and Learning at Distance. Foundation of Distance Education. Sixth Edition ", *Information Age Publishing, Inc. Charlotte, North Carolina*. https://www.academia.edu/39818858/Teaching_and_Learning_at_a_Distance_Foundations_of_Distance_Education_SIXTH_EDITION

Sirima, L. & Poipoi, M. (2010). "Perceived factors influencing public secondary school-teachers' job satisfaction in Busia district, Kenya", *Educational Research*, 1(11), 659-665

Siskos (1985). "Analyses de regression et programmation lineaire", *Revue de Statique Applique*, XXXII,41-45.

Siskos and Yannacopoulos, (1985). "UTASTAR: An ordinal regression method for building additive value functions", *Investigação Operational* (5), 1, 39-53.

Siskos Y. & Grigoroudis E. (2009) "Measuring Customer Satisfaction for Various Services Using Multicriteria Analysis", https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-0843-4_20

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). "Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say", *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>

Smith, P., Kendall, L., & Hulin, C. (1969). "The measurement of satisfaction in work and retirement". *Chicago: Rand McNally*

Spector, P. E. (1997). "Job Satisfaction. Application, Assessment, Causes and Consequences", *Sage Publications*. pp. 1-12. https://books.google.gr/books?id=-AXCgAAQBAJ&pg=PP9&hl=el&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false

Spector, P.E. (2000). "Industrial & Organizational Psychology, Research and Practice," *New York: John Wiley & Sons*

Suchyadi, Y., & . N. (2018). "Relationship between Principal Supervision in Increasing the Job Satisfaction of Private Junior High School Teachers in East Bogor District", *Jhss Journal of Humanities and Social Studies*, 2(1), 26–29. <https://doi.org/10.33751/jhss.v2i1.818>

Suganya, S., and B. Sankarshwari, (2020). "Job Satisfaction Level on Online Teaching among Higher Secondary School Teachers during Covid-19 Pandemic", *Shanlax International Journal of Education*, vol. 9, no. 1, 2020, pp. 138–145. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v9i1.3530>

Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). "Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics", *Educational Review*, 00(00), 1–27. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). "Examining Relationship between Teachers. Self-efficacy and Job Satisfaction". *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765–772. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050509>

Ukil, MI. & Ullah, MS. (2016). "Effect of occupational stress on personal and professional life of bank employees in Bangladesh: Do coping strategies matter", *Journal of Psychological and Educational Research*. V. 24 (2) pp. 75-100.

UNESCO (2020a). "Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. UNESCO COVID-19", *Education Response, Education Sector issue notes, No 2.1, April*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>

UNESCO. (2020). COVID-19 "Educational Disruption and Response". <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Usop, A. M., Askandar, K., Langguyuan-Kadtong, M., & Usop, D. A. S. O. (2013). "Work performance and job satisfaction among teachers", *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 245-252.

Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). "Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work", *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005>

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation (Vol. 54)*. New York: Wiley.

Wang, K., Chen, Z., Luo, W., Li, Y., & Waxman, H. (2018). "Examining the differences between the job satisfaction of STEM and Non-STEM novice teachers with leaving intentions", *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2329–2341. <https://doi.org/10.29333/ejmste/89516>

Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2019). "Selected Factors Contributing to Teacher Job Satisfaction: A Quantitative Investigation Using 2013 TALIS Data: *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 512–532. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>

Weiss, H. M. (2002). "Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences.", *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00045-1](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00045-1)

Weiss, D., Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. I. (1967). "Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Minneapolis", *Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project*.

Xia, J., Izumi, M., & Gao, X. (2015). "School Process and Teacher Job Satisfaction at Alternative Schools: A Multilevel Study Using SASS 2007–08 Data", *Leadership and Policy in Schools*, 14(2), 167–203. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.997935>

Zakariya, Y. F. (2020). "Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach", *International Journal of STEM Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00209-4>

Zakariya, F. Y., Bjørkestøl, K. & Nilsen, H. K. (2020). "Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison", *International Journal of Educational Research* Vol. 101, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>

Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). "Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus", *Compare* 36(2), 229–247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>

Zhongshan, Z. (2007). "Study of job satisfaction among elementary school teachers in Shanghai", *Chinese Education and Society*, 40(5), 40–46. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400505>

8.2 Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου Ε. (2021). "Η εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Δυσκολίες και εμπόδια κατά τη χρήση των ΤΠΕ από τους Νηπιαγωγούς", Διπλωματική Εργασία, Αθήνα- Αιγάλεω.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. *Εκδόσεις ΙΩΝ, Αθήνα*, ISBN139789606970078.

Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργάλας, Π. (2015). "Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση." *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 106-123. <https://doi.org/10.12681/jode.9823>

Αντωνίου, Αν. (2015). "Διευθυντής και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο: Ο ρόλος του διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην προώθηση της Ενιαίας Εκπαίδευσης (και στην αποκατάσταση της κοινωνικής δικαιοσύνης στο σχολείο)". *Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Διδακτορική Διατριβή*.

Αντωνίου, Α. Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). "Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευ-

τεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη", *"Εργασία και Κοινωνία"* Επιμέλεια Καρακιουλάφη, Χ. & Σπυριδάκης, Μ., Εκδόσεις Διόνικος. σελ. 365-399. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.researchgate.net/publication/263809288>

Βαρδιάμπαση, Ζ. Π. & Βρυονίδης, Μ. (2017). "Επαγγελματική Ικανοποίηση για ένα Υγιές, Ποιοτικό και Αποτελεσματικό Σχολείο". *Επιστήμες Αγωγής. Τεύχ. 2*, σελ. 21-41. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.researchgate.net/publication/317951012>

Βασσάλα, Π. (2005). "Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.)", *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση Θεσμοί και λειτουργίες*, (σελ. 53-78). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βουτσινά Ζωή, (2021). "Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης", *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς*

Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). "Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών" Teachers Satisfaction Inventory –(TSI). *Περιοδικό Επιστημών Αγωγής*, 1, Κρήτη.

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

Γραμματικού, Κ. (2010). "Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας", *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.* <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10223/theFile>

Γραμματικού, Κ. (2010). "Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας", *Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο: Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία*, Αθήνα:

Γραμματικού, Κ. (2016). "Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας", *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
https://www.researchgate.net/publication/317109466_Epangelmatike_Ikanopoiiese_Ekpaideutikon_ATHmias_Ekpaideuses_os_pros_tis_synthekes_ergasias

- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017).** "Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας", *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Γρηγορούδης Β. & Σίσκος Γ (2005).** " Ποιότητα υπηρεσιών και μέτρηση ικανοποίησης του πελάτη. Το σύστημα MUSA", *Εκδόσεις Νέων τεχνολογιών*, Αθήνα.
- Κάντας Α. (1998).** "Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία", *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001)** "Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση". *Ψυχολογία*, 8 (1), σελ. 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (1999).** "Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ", *Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.*
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003).** "Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης". *Πρακτικά 3^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος.*
http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari_matasagoyras.htm
- Μανούσου, Ν. Ευαγγελία (2008).** "Προδιαγραφές Παιδαγωγικού Πλαισίου για την εφαρμογή Πολυμορφικής, Συμπληρωματικής εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης σε μαθητές Πρωτοβάθμιας, Ολιγοθέσιων και Απομακρυσμένων Σχολείων της Ελλάδας" *Διδακτορική Διατριβή Ε.Α.Π.*
- Ματσαγγούρας, Η. (2006).** "Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος". *Αθήνα: Γρηγόρης.*
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003).**" Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης",. [Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών.pdf \(webnode.com\)](#)
- Μίμινου Α., & Σπανακά Α. (2013).** "Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης", *Πρακτικά 7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση "Μεθοδολογίες Μάθησης"*, σελ. 78-90 , 8-10 Νοεμβρίου, Αθήνα. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>

Μουζάκης Χαράλαμπος (2006). "Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων". *Εκδόσεις Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ)*, <http://hdl.handle.net/10795/790>

Μπούρα Σ., (2021) "Η εποχή του Covid-19 και η εξ αποστάσεως διδασκαλία στην Προσχολική Αγωγή", *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνές Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες*, 0, 472-479.

Μπουρής Ι. & Δήμας Γ. (2009) "Ιχνηλατώντας τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του τμήματος Διοίκηση Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Αθήνας", *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, Τεύχος 16, σελ. 227-250.

Μπρούζος, Α. (2002). "Η επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων δασκάλων. Στο Καψάλης, Δ., & Κατσίκης, Ν. ", *Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τόμος Α', σελ. 127-140.

Μυλωνάς, Γ. (2018). "Εργασιακή Ικανοποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης",. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σπάρτη*.

Οδηγός Νηπιαγωγού (2006). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ, Αθήνα*

Οικομόνου Χ.(2017). " Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης και μάθησης: Διερεύνηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα επιμόρφωσης/κατάρτισης μικτής εκπαίδευσης του Ινστιτούτου Εργασίας της ΓΣΕΕ" *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 13, Number 2, 2017

Παπαδημητρίου Σ. (2020). "Η συμβολή της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευσή", *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* Volume 16, Number 2, 2020Section one, <https://doi.org/10.12681/jode.24560>

Παπαδόπουλος, Θ. Ι. (2013). "Εργασιακή ικανοποίηση, οργανωσιακή επικοινωνία και η αυτό – αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική μελέτη στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης",. *ΕΣΔΟ Oral*, Λάρισα, 8-10 Ιουνίου 2013. σελ. 134-154. http://mibes.teilar.gr/esdo_proceedings/proceedings/2013/Papadopoulos.pdf

Παπαθωμόπουλος, Ν. (2013). "Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία εμπειρική μελέτη. Εισήγηση στην ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας με θέμα ", *Συνεργατική Έρευνα Δράσης για την Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα.

<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.1551.2805>

Πετρίλη, Σ. (2007). "Έρευνα επίδρασης μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων στο αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης υπαλλήλων ιδιωτικών εταιρειών", *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών*.

Πλατσίδου, Μ. & Ταρασιάδου, Α. (2010). "Τα κίνητρα επαγγελματικής εξέλιξης των νηπιαγωγών και η επίδρασή τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση". *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 49. σελ 145-160.

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/viewFile/7022/7051>

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). "Ο ρόλος του Παιδαγωγού στον σύγχρονο κόσμο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιστ. Επιμέλεια), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*", *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, σελ. 29-35. Αθήνα: Πεδίο.

Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2016). "Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών", *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1179-1191.

Σαΐτης, Χ. (2007), "Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο," *Αθήνα: Αυτοέκδοση*

Σοφός Α. (2021), "Εκπαίδευση υπό έκτακτες συνθήκες ή εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση; Προβληματισμοί και ζητήματα που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και προοπτικές για το μέλλον", *Πρακτικά 1^ο Διεθνές Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες*, 0, 38-50.

Σωτηρίου, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). "Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων", *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 16(64), 116–145.

Τσερεγκούνη, Α. (2019). "Η Διερεύνηση της εργασιακής ικανοποίησης στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας". *Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών*.

Τσουνής, Α., & Σαράφης, Π. (2016). "Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση", *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47.

Φώτη Π., (2020), "Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of Covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies* , αναρτήθηκε από <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3080>

Χατζηδημητριάδου, Χ. (2011). "Ποιότητα στην Εκπαίδευση και Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία". *Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*. http://www.iep.edu.gr/index.php/el/https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

8.3 Εθνικό Τυπογραφείο

ΚΥΑ ΦΕΚ Β 783/2020, "Επιβολή του μέτρου της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας των βρεφονηπιακών και παιδικών σταθμών, νηπιαγωγείων, σχολικών μονάδων, ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, κέντρων ξένων γλωσσών, φροντιστηρίων και πάσης φύσεως εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020, [ΦΕΚ 783](#)

[ΚΥΑ ΦΕΚ 3882/Β/12-9-2020](#) «Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021»

ΚΥΑ ΦΕΚ Β 5043/2020, " Τροποποίηση της υπό στοιχεία Δ1α/ΓΠ.οικ.71342/6.11.2020 κοινής υπουργικής απόφασης "Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από το Σάββατο 7 Νοεμβρίου 2020 έως και τη Δευτέρα 30 Νοεμβρίου 2020» (Β' 4899), *Εθνικό Τυπογραφείο*, : [ΦΕΚ 5043 \(et.gr\)](#).

ΦΕΚ 1739/Β/06.05.2020, " Τρόπος επαναλειτουργίας σχολικών μονάδων μετά τη λήξη της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους.", [ΦΕΚ 1739](#)

[ΥΠΑΙΘ \(2020\)](#) " Οδηγίες του ΕΟΔΥ για τη λειτουργία των Νηπιαγωγείων", ανακτήθηκε από:

[ΥΠΑΙΘ \(2020\)](#) Εγκύκλιος με αρ.πρωτ. 38091/16-3-2020

[ΥΠΑΙΘ \(2020\)](#) Εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 39676/20-3-2020 «Οδηγίες για ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση»

ΚΥΑ ΦΕΚ 1872/Β/8-5-2021 «Έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας για το διάστημα από τη Δευτέρα, 10 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00 έως και την Παρασκευή, 14 Μαΐου 2021 και ώρα 6:00.» [ΦΕΚ 1872/Β/8-5-2021](#)

9 ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ–ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ – ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΝΗ-ΠΙΔΑΓΩΓΩΝ) ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

9.1 Δημογραφικά στοιχεία

1)

Φύλλο	
<input type="checkbox"/>	ΑΝΤΡΑΣ
<input type="checkbox"/>	ΓΥΝΑΙΚΑ

2)

ΗΛΙΚΙΑ	
<input type="checkbox"/>	0-30
<input type="checkbox"/>	31-45
<input type="checkbox"/>	45-55
<input type="checkbox"/>	56 και άνω

3)

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	
<input type="checkbox"/>	0-10
<input type="checkbox"/>	11-19
<input type="checkbox"/>	20 και άνω

4)

ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΠΟΥΔΩΝ	
<input type="checkbox"/>	ΑΠΟΦΟΙΤΟΣ ΑΕΙ
<input type="checkbox"/>	ΚΑΤΟΧΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ
<input type="checkbox"/>	ΚΑΤΟΧΟΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ

5)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	
<input type="checkbox"/>	ΑΓΑΜΟΣ
<input type="checkbox"/>	ΕΓΓΑΜΟΣ
<input type="checkbox"/>	ΕΓΓΑΜΟΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

6)

ΣΥΜΒΑΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	
<input type="checkbox"/>	ΜΟΝΙΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
<input type="checkbox"/>	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ
<input type="checkbox"/>	ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

9.2 Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Α. Ως προς το περιεχόμενο, τα προϊόντα και της υπηρεσίες της τηλεκπαίδευσης.

Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. **109**

Συμπληρώστε το αριθμό που σας εκφράζει σύμφωνα να την παρακάτω κλίμακα:

1=καθόλου ικανοποιημένος/η

2= λίγο ικανοποιημένος/η

3= ικανοποιημένος/η

4= πολύ ικανοποιημένος/η

5= απόλυτα ικανοποιημένος/η

A.1 Πόσο ικανοποιημένοι είσατε με τις υπάρχουσες τεχνολογικές σας γνώσεις που είχατε κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

A.2 Πόσο ικανοποιημένοι είσατε με τον τεχνολογικό σας εξοπλισμό (υπολογιστές, κάμερες, κ.α.) κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

A.3 Πόσο ικανοποιημένοι είσατε με τη σύνδεση σας στο διαδίκτυο κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

A.4 Πόσο ικανοποιημένοι είσαστε με την πρόσβαση σας σε διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς για την εύρεση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού χρήσιμου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

A.5 Πόσο ικανοποιημένοι είσαστε με τη δομή του μαθήματος την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ευελιξία, καινοτομία κ.α.)

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

A.6 Συνολικά, πόσο ικανοποιημένοι είσαστε από το περιεχόμενο, τα προϊόντα και τις υπηρεσίες της τηλεεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

9.3 Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

B. Ως προς τις συνθήκες εργασίας

Συμπληρώστε το αριθμό που σας εκφράζει σύμφωνα να την παρακάτω κλίμακα:
1=καθόλου ικανοποιημένος/η

2= λίγο ικανοποιημένος/η

3= ικανοποιημένος/η

4= πολύ ικανοποιημένος/η

5= απόλυτα ικανοποιημένος/η

B.1 Πόσο ικανοποιημένοι ε με τον διαχωρισμό του επαγγελματικού- οικογενειακού σας περιβάλλοντος;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

B.2 Πόσο ικανοποιημένοι είσατε με τη τήρηση του επαγγελματικού σας ωραρίου;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

B.3 Πόσο ικανοποιημένοι είστε ως προς τη διατήρηση του άγχους σας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

B.4 Πόσο ικανοποιημένοι είστε από την επαγγελματική ασφάλεια και σιγουριά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

B.5 Σύμφωνα με την ηλικία σας πόσο ικανοποιημένοι είστε με τις νέες τεχνολογικές προκλήσεις της τηλεκπαίδευσης.

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

B.6 Συνολικά, πόσο ικανοποιημένοι είσαστε από τις συνθήκες εργασίας κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Γ. Ως προς τις επαγγελματικές σας σχέσεις

Συμπληρώστε το αριθμό που σας εκφράζει σύμφωνα να την παρακάτω κλίμακα:
1=καθόλου ικανοποιημένος/η

2= λίγο ικανοποιημένος/η

3= ικανοποιημένος/η

4= πολύ ικανοποιημένος/η

5= απόλυτα ικανοποιημένος/η

Γ.1 Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης είστε ικανοποιημένοι με την επικοινωνία με τους συναδέλφους σας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

**Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως
εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.** **113**

Γ.2 Πόσο ικανοποιημένοι είστε με την επικοινωνία ανάμεσα σε εσάς και τους συναδέλφους σας για την επίλυση δυσκολιών, που αντιμετωπίσατε κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Γ.3 Πόσο ικανοποιημένοι είστε με την επικοινωνία που είχατε με τη διοίκηση του σχολείου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Γ.4 Πόσο ικανοποιημένοι είσαστε με την υποστήριξη- κατανόηση από την πλευρά της διοίκησης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά η διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Γ.5 Πόσο ικανοποιημένοι είστε με την επικοινωνία που είχατε με τους γονείς-μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Γ.6 Συνολικά, πόσο ικανοποιημένοι είσατε από τις επαγγελματικές σας σχέσεις κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Δ. Συνολική ικανοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Συμπληρώστε το αριθμό που σας εκφράζει σύμφωνα να την παρακάτω κλίμακα:

1=καθόλου ικανοποιημένος/η

2= λίγο ικανοποιημένος/η

3= ικανοποιημένος/η

4= πολύ ικανοποιημένος/η

5= απόλυτα ικανοποιημένος/η

Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας. **115**

Δ.1 Συγκεντρωτικά, πόσο ικανοποιημένοι είσαστε από την τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Ε. Ικανοποίηση της εργασίας σας κατά την περίοδο της πανδημίας.

Συμπληρώστε το αριθμό που σας εκφράζει σύμφωνα να την παρακάτω κλίμακα:

1=καθόλου ικανοποιημένος/η

2= λίγο ικανοποιημένος/η

3= ικανοποιημένος/η

4= πολύ ικανοποιημένος/η

5= απόλυτα ικανοποιημένος/η

Ε.1 Πόσο υπερήφανοι αισθάνεστε για την εργασία σας κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Ε.2 Πόσο υπερήφανοι αισθάνεστε από την ανατροφοδότηση, που πήρατε από το σχολείο σας κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

	1	2	3	4	5	
Καθόλου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Απόλυτα

Ε.3 Πόσο σημαντικό θεωρείτε για εσάς καθένα από τα παρακάτω για την βελτίωση της της τηλεκπαίδευσης;

1=καθόλου 2= λίγο 3=μέτρια 4= πολύ 5= πάρα πολύ

	1	2	3	4	5
Παροχή τεχνολογικού εξοπλισμού από το Υ-ΠΑΙΘ σε εκπαιδευτικούς και μαθητές					
Επιμορφωτικά σεμινάρια ΤΠΕ					
Συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης στο τυπικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.					
Εμπλουτισμός με υλικό προσαρμοσμένο για σύγχρονη					

Μέτρηση ικανοποίησης των νηπιαγωγών ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

117

και ασύγ- χρονη εκ- παίδευση σε αποθε- τήρια προ- σβάσιμα για όλους τους εκπαι- δευτικούς.					
Αναπρο- σαρμογή του αναλυ- τικού προ- γράμματος του νηπια- γωγείου.					
Στελέχωση με άτομα ε- ξειδικευμέ- νες γνώσεις τεχνολογι- κών εργα- λείων ανά μονάδα.					

Ε.4 Συνολικά πόσο ικανοποιημένοι είστε για την επιτυχή ανταπόκριση σας στην τηλεεκπαίδευση;

1 2 3 4 5

Καθόλου Απόλυτα

