

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ

Οι στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση: ο ρόλος της αίσθησης ελέγχου,
της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της δεκτικότητας στις
αλλαγές

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Αρετή Δήμου

Αθήνα, 2022

Τριμελής Επιτροπή

Αλεξάνδρα Χαντζή, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου (Επιβλέπουσα)

Γεράσιμος Προδρομίτης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Ξένια Χρυσοχόου, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου



Copyright © Αρετή Δήμου, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεσή να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διπλωματικής εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διπλωματικής εργασίας από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Εισαγωγή	6
1. Στάσεις Εργαζομένων κατά τη διάρκεια της Πανδημίας.....	6
2. Αίσθηση Ελέγχου.....	7
3. Δεκτικότητα απέναντι στις Οργανωσιακές Αλλαγές	9
4. Κοινωνική Σύνδεση.....	10
5. Αφοσίωση.....	11
6. Η Παρούσα Έρευνα	12
Μέθοδος.....	14
Συμμετέχοντες.....	15
Μετρήσεις	16
Αποτελέσματα.....	19
Συζήτηση.....	28
Περιορισμοί.....	30
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	31
Συμπεράσματα	31
Βιβλιογραφία	33
Παράρτημα.....	38
Ερωτηματολόγιο Έρευνας	38

Πίνακες

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.....	15
Πίνακας 2. Μ.Ο., Τ.Α. και συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές.....	24
Πίνακας 3. Σύνοψη των Άμεσων, Έμμεσων και Συνολικών επιδράσεων των προβλεπτικών μεταβλητών στη μεταβλητή αποτελέσματος - (αρνητικές) Στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση	26

Εικόνες

Εικόνα 1. Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων	13
Εικόνα 2. Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων.....	25

Ραβδόγραμμα

Ραβδόγραμμα 1. Διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκαίτευση	20
Ραβδόγραμμα 2. Διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με την αφοσίωση στους μαθητές.....	20
Ραβδόγραμμα 3. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στην αίσθηση ελέγχου σχετικά με την εργασία	21
Ραβδόγραμμα 4. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία.....	22
Ραβδόγραμμα 5. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στο στρες σε σχέση με την τεχνολογία.....	22

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, η εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 άλλαξε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, συνεπώς και την εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, στην προσπάθεια να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα που έφερε η πανδημία, βιώνει αναπάντεχα τη ραγδαία ανάπτυξη και εξάπλωση της τηλεεκπαίδευσης, καθώς η διδασκαλία άρχισε να πραγματοποιείται εξ αποστάσεως μέσα από διαδικτυακές πλατφόρμες. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά σε ένα ερευνητικό πεδίο αρκετά ανεξερεύνητο καθώς λίγες είναι οι έρευνες που έχουν εστιάσει στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεεκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα, ερευνήσαμε τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεεκπαίδευση μέσα από ένα μοντέλο Δομικών Εξισώσεων το οποίο αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες -αίσθηση ελέγχου, αυτοαποτελεσματικότητα, στρες, δεκτικότητα στις αλλαγές- επιδρούν στις στάσεις. Για την διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση πρωτογενών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το δείγμα αφορούσε σε 302 δασκάλους που υπηρετούσαν στο νομό της Αττικής. Οι στατιστικές αναλύσεις οδήγησαν στο σχεδιασμό ενός μοντέλου Δομικών Εξισώσεων, σύμφωνα με το οποίο η αίσθηση ελέγχου σχετίζεται έμμεσα με τις στάσεις απέναντι στην τηλεεκπαίδευση, μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της δεκτικότητας απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές. Οι στατιστικές αναλύσεις δεν επιβεβαίωσαν κάποιο ρυθμιστικό ρόλο της κοινωνικής σύνδεσης και της αφοσίωσης. Η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις απέναντι στην τηλεεκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από συμβούλους, από διαμορφωτές εκπαιδευτική πολιτικής με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεεκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: τηλεεκπαίδευση, αίσθηση ελέγχου, αυτοαποτελεσματικότητα, στρες, οργανωσιακή αλλαγή, κοινωνική σύνδεση, αφοσίωση.

Εισαγωγή

Σε ένα κόσμο αυξανόμενης πολυπλοκότητας με ριζικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα ζωής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν σε ένα πλαίσιο που συνεχώς αλλάζει και οι ίδιοι έρχονται αντιμέτωποι με αυξημένες απαιτήσεις, προσδοκίες και πιέσεις (Livingston, 2018). Η πανδημία Covid-19, η νέα παγκόσμια κρίση που ξεκίνησε το 2020, οδήγησε στη λήψη αναγκαίων μέτρων για την αντιμετώπιση της διασποράς του ιού. Τα νέα μέτρα διατάραξαν σημαντικά την εκπαίδευση καθώς οδήγησαν στο κλείσιμο των σχολείων και στην παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε πάνω από 150 χώρες (Schleicher, 2020). Σε παγκόσμια κλίμακα η εκπαίδευση βιώνει μια πρωτοφανή αλλαγή, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η τηλεεκπαίδευση είναι μια απρόσμενη και αναπόφευκτη οργανωσιακή αλλαγή που επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι πραγματοποιούν τη δουλειά τους. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να μελετήσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεεκπαίδευση, καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτές. Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα μοντέλο Δομικών Εξισώσεων που στοχεύει να αναδείξει τους παράγοντες -αίσθηση ελέγχου, αυτοαποτελεσματικότητα, στρες, δεκτικότητα στις αλλαγές- που συνεισφέρουν στη διαμόρφωση των στάσεων. Επιπλέον, θα εξετασθεί ο πιθανός ρυθμιστικός ρόλος της κοινωνικής σύνδεσης και της αφοσίωσης. Τα αποτελέσματα θα παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που μπορούν να αξιοποιηθούν προς τη στήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο, που στοχεύουν στην ενίσχυση της αφοσίωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας και στη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών, μπορούν να οδηγήσουν σε θετικότερες στάσεις απέναντι στην τηλεεκπαίδευση.

1. Στάσεις Εργαζομένων κατά τη διάρκεια της Πανδημίας

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας και κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα στρες (MacIntyre et al., 2020). Ο φόρτος εργασίας, η απώλεια ελέγχου πάνω στη δουλειά και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βρίσκονται ανάμεσα στους παράγοντες που συμβάλουν περισσότερο στο άγχος των εκπαιδευτικών (MacIntyre et al., 2020). Η έλλειψη ελέγχου -εξωτερική κινητοποίηση/εξωτερικοί λόγοι που εξαναγκάζουν τα άτομα- αυξάνει το εργασιακό στρες το οποίο αντανάκλα αρνητικά συναισθήματα για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Panisoara et al., 2020).

Το στρες στους εργαζόμενους σχετίζεται με αρνητικές στάσεις απέναντι στην οργανωσιακή αλλαγή (Vakola & Nikolaou, 2005). Η επαγγελματική εξουθένωση, ως αποτέλεσμα του χρόνιου στρες, σχετίστηκε με αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε οργανωσιακές αλλαγές κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Sokal et al., 2020). Επιπλέον, η ευεξία των εργαζομένων φαίνεται να μειώνεται καθώς αυξάνεται ο αριθμός των ημερών που οι εργαζόμενοι βιώνουν περιορισμούς λόγω πανδημίας (Cantarero et al., 2020). Οι Sokal et al. (2020), μελετώντας ένα δείγμα 1.686 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξαν ότι με το πέρασμα του χρόνου και σε διάστημα τριών μηνών από την αρχή της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν αυξημένη εξάντληση και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι σε οργανωσιακές αλλαγές. Η Blanchard (2021) παρατηρώντας τη δική της διαδικτυακή ομάδα, αναφέρει πως οι εξ αποστάσεως εργαζόμενοι δουλεύουν σκληρά για να ενθαρρύνουν τις αλληλεπιδράσεις, να δημιουργήσουν μια ισχυρή αντίληψη οντότητας ώστε η διαδικτυακή ομάδα να είναι υψηλά λειτουργική και παρουσιάζουν εργασιακή κούραση και εξάντληση.

Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση σχετίζεται με αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην τεχνολογία (Sokal et al., 2020). Αντίθετα, η υψηλή αίσθηση ελέγχου -εσωτερικά κίνητρα- σχετίζεται με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με την τεχνολογία και με ισχυρή πρόθεση για συνέχιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Panisoara et al., 2020).

2. Αίσθηση Ελέγχου

Ο έλεγχος είναι η πραγματική ή αντιλαμβανόμενη ικανότητα να αλλάξει κάποιος τα γεγονότα και να καταφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα (Burger, 1987). Η αίσθηση ελέγχου αφορά στην αντίληψη γεγονότων ως ελέγξιμα ή αποτρέψιμα και σχετίζεται μερικώς με τον αντικειμενικό έλεγχο (Weems & Silverman, 2006).

Πολλοί συγγραφείς έχουν μελετήσει τον έλεγχο ως κίνητρο και έχουν επισημάνει την κεντρική σημασία που έχει το κίνητρο για έλεγχο του περιβάλλοντος καθώς κατέχει αξία κοινωνικής επιβίωσης και προκύπτει από το κοινωνικό πλαίσιο του εξελικτικού παρελθόντος το οποίο οδηγεί τους ανθρώπους να αναπτύσσουν τέτοιου είδους κίνητρα -κίνητρα με σημαντικά κοινωνικά δομικά στοιχεία. Το κίνητρο για έλεγχο διευκολύνει επιτυχώς το ανήκειν και οι κοινωνικές καταστάσεις διευκολύνονται όταν κίνητρα σαν

αυτό εκπληρώνονται. Επομένως, ο έλεγχος, ως κίνητρο, είναι ένα σημαντικό επακόλουθο της συμμετοχής σε ομάδα (Stevens & Fiske, 1995).

Όταν οι άνθρωποι έχουν τον έλεγχο βιώνουν λιγότερη πίεση, υψηλότερα εσωτερικά κίνητρα, υψηλότερο ενδιαφέρον, περισσότερη δημιουργικότητα, υψηλότερη αυτοεκτίμηση, θετικότερα συναισθήματα, καλύτερη σωματική/ψυχική υγεία, περισσότερη γνωστική ευελιξία και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο εργασιακό περιβάλλον (Deci & Ryan, 1987), ενώ η έλλειψη ελέγχου σχετίζεται με στενοχώρια, κατάθλιψη και άγχος (Barlow, 1988; Marsh & Weary, 1989). Η έλλειψη ελέγχου, σύμφωνα με τα μοντέλα απόδοσης (Abramson et al., 1978; Abramson et al., 1989) για την κατάθλιψη, ορίζεται ως αδυναμία ή απελπισία και καθιστά τους ανθρώπους χρονίως καταθλιπτικούς, ειδικά όταν τα αίτια του ανεξέλεγκτου αντιλαμβάνονται ως εσωτερικά, σταθερά και καθολικά.

Σε αντίθεση με παλαιότερα ευρήματα, οι πιο πρόσφατες έρευνες συνδέουν την απώλεια ελέγχου με θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Greenaway et al. (2015) έδειξαν ότι η απώλεια ελέγχου σχετίζεται με υψηλότερο κίνητρο προσέγγισης -συναισθήματα ενεργητικότητας, δύναμης, ικανότητας, ανταγωνισμού- και με υψηλότερο κίνητρο κατάκτησης στόχου και εξηγούν ότι η απώλεια ελέγχου μπορεί να διεγείρει κίνητρο προσέγγισης στοχεύοντας στην αντιμετώπιση της εκλαμβανόμενης απώλειας ελέγχου και στην ανάκτηση ελέγχου. Οι Kidwell και Jewell (2010) έδειξαν ότι τα άτομα με χαμηλή αίσθηση ελέγχου είναι κινητοποιημένα να εμπλακούν σε διανοητικά απαιτητική διαδικασία όταν διαμορφώσουν πρόθεση να παρουσιάσουν μια συμπεριφορά, ενώ τα άτομα με υψηλή αίσθηση ελέγχου βιώνουν αυξημένο εφησυχασμό, δεν καταβάλουν προσπάθεια για διανοητική επεξεργασία της πληροφορίας και βασίζονται στο αν έχουν επιτυχώς παρουσιάσει τη συμπεριφορά αυτή στο παρελθόν.

Η αίσθηση ελέγχου πάνω στην εργασία παίζει σημαντικό ρόλο καθώς σχετίζεται με στάσεις και συμπεριφορές γύρω από την εργασία. Η αίσθηση ελέγχου στους εργαζομένους σχετίζεται με υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση (O'driscoll & Beehr, 2000; Cheng et al., 2014), με αυξημένη δύναμη/αντοχή (Cheng et al., 2014) και μειωμένη ψυχολογική πίεση/καταπόνηση (O'driscoll & Beehr, 2000). Σύμφωνα με τους Brockner et al. (2004) η αίσθηση ελέγχου σχετίζεται θετικά με την αφοσίωση στους εργαζομένους και την επίδοση πάνω στη εργασία στην περίπτωση που οι

εργαζόμενοι βιώνουν το περιβάλλον εργασίας ως απειλητικό μετά από απολύσεις συναδέλφων τους στο εργασιακό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα αίσθησης ελέγχου μειώνουν την αρνητική επίδραση της παρουσίας απολύσεων και της απειλούμενης ευεξίας στη αφοσίωση των εργαζομένων και στην επίδοση πάνω στη εργασία.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι Glavin και Schieman (2014) έδειξαν ότι σε πλαίσιο εργασιακής ανασφάλειας, οι εργαζόμενοι με υψηλή αίσθηση προσωπικού ελέγχου βιώνουν υψηλά επίπεδα θλίψης και οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι οι πεποιθήσεις υψηλού ελέγχου είναι λιγότερο ωφέλιμες για την ψυχική υγεία σε περιβάλλον εργασιακής ανασφάλειας σε σχέση με σταθερό εργασιακό περιβάλλον. Οι ερευνητές εξηγούν ότι τα υψηλά επίπεδα θλίψης στην περίπτωση των εργαζομένων με πεποιθήσεων υψηλού ελέγχου οφείλονται πιθανώς στη μη ρεαλιστική φύση των πεποιθήσεων ελέγχου που εξηγεί το μοντέλο των Mirowsky και Ross (1990).

3. Δεκτικότητα απέναντι στις Οργανωσιακές Αλλαγές

Η αλλαγή είναι πανταχού παρούσα, αδιάκοπη και επιδρά στον άνθρωπο ατομικά και οργανωσιακά. Η οργανωσιακή αλλαγή είναι γεμάτη από αβεβαιότητα και ασάφεια. Μια πρόκληση για τους οργανισμούς είναι η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων οργανωσιακής αλλαγής ελαχιστοποιώντας τα συναισθήματα αβεβαιότητας και απειλής και οι ερευνητές μελετούν αν υπάρχει κάποιος τρόπος ώστε οι εργαζόμενοι που περιμένουν αρνητικά αποτελέσματα από μια οργανωσιακή αλλαγή να είναι πιο δεκτικοί στην αλλαγή. Η οργανωσιακή αλλαγή αφορά στη μετακίνηση ενός οργανισμού από μια γνωστή κατάσταση σε μια άγνωστη (Cummings & Worley, 2003) και περιλαμβάνει αλλαγές στον τρόπο εργασίας, στις αξίες, στη δομή ή στη στρατηγική.

Η αίσθηση ελέγχου σχετίζεται με την ετοιμότητα γύρω από την αλλαγή (Cunningham et al., 2002), ενώ η ερμηνεία της αλλαγής ως ελέγξιμη έχει συνδεθεί με θετικά αποτελέσματα όπως αποτελεσματικότερη εφαρμογή, αναγνώριση ευκαιριών κατά τη διάρκεια της αλλαγής και υψηλότερα επίπεδα επίδοσης κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την αλλαγή (Dutton & Jackson, 1987; Thomas et al., 1993; White et al., 2003). Παρ' όλα αυτά ένας βαθμός ανοχής της έλλειψης ελέγχου είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση της ετοιμότητας καθώς ορισμένες αλλαγές δε μπορούν να ελεγχθούν (Walinga, 2008).

Σε μια διαχρονική μελέτη, οι Jimmieson et al. (2004), ερευνώντας υπαλλήλους που υπέστησαν μια μεγάλης κλίμακας οργανωσιακή αλλαγή, έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με καλύτερη προσαρμογή στα πρώτα στάδια της οργανωσιακής αλλαγής. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αυξάνουν τα επίπεδα προσαρμογής βραχυπρόθεσμα καθώς σχετίζονται με μειωμένο στρες.

4. Κοινωνική Σύνδεση

Η σύνδεση, ως μια από τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες της θεωρίας αυτοπροσδιορισμού, είναι η ανάγκη να νιώσει κάποιος συνδεδεμένος και αποδεκτός στις διαπροσωπικές σχέσεις (Baumeister & Leary, 1995).

Οι εργασιακές ομάδες παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων. Η σύνδεση με άλλους παίζει σημαντικό ρόλο στο πως βιώνουν τα άτομα την εργασία τους (Celuch et al., 2021). Η πανδημία οδήγησε στην υιοθέτηση της τηλεργασίας μαζικά και οι εργαζόμενοι επιλέγουν βιντεοδιασκέψεις σε σχέση με ηχητικές διαδράσεις ώστε να βλέπουν και να είναι οι ίδιοι ορατοί από την ομάδα που είναι σημαντική για αυτούς, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη του ανήκειν (Blanchard, 2021). Παρ' ότι διαδικτυακά ανταλλάσσονται περισσότερα στοιχεία ταυτότητας και μη λεκτικής επικοινωνίας, οι εξ αποστάσεως εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν δυσκολία στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων καθώς έχουν λιγότερες ευκαιρίες για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συναδέλφους τους και για ανεπίσημη/άτυπη επικοινωνία (Blanchard, 2021). Οι απρογραμμάτιστες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις βοηθούν στην ανάπτυξη κοινής γνώσης των προβλημάτων της δουλειάς και από κοινού κατανόησης των συναδέλφων (Leonardi, 2018).

Η Leung και οι συνεργάτες της (2011) μελετώντας ένα δείγμα εργαζομένων από διαφορετικά επαγγέλματα και οργανισμούς έδειξαν ότι η κοινωνική σύνδεση σχετίζεται θετικά με την ψυχολογική και σωματική ευεξία. Αντίστοιχα, όσο αφορά στην περίοδο της πανδημίας, οι Cantarero et al. (2020) έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι που είναι περισσότερο κοινωνικά συνδεδεμένοι -εργάζονται ως συνήθως ή έχουν επαφές μέσω ίντερνετ και τηλεφώνου- παρουσιάζουν μεγαλύτερη ευεξία. Οι ερευνητές ανέδειξαν τη σημασία του να εργάζεται κανείς ως συνήθως μέσα από τη σύνδεσή του με χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενου στρες (Cantarero et al., 2020). Στο σχολικό πλαίσιο, η κοινωνική σύνδεση -οι φιλικές σχέσεις και οι σχέσεις υποστήριξης με τους

προϊσταμένους- σχετίζεται με ερμηνείες της αλλαγής ως ελέγξιμη διαμέσου της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Vardaman et al., 2012).

Όσο αφορά στην τηλεργασία και τα συναισθήματα γύρω από την εργασία, η κοινωνική σύνδεση έχει ρόλο ρυθμιστικό. Συγκεκριμένα οι Anderson et al. (2015) έδειξαν η σχέση ανάμεσα στην τηλεργασία και τα θετικά συναισθήματα είναι πιο ισχυρά θετική για τους εργαζόμενους με μεγαλύτερη κοινωνική σύνδεση εκτός εργασίας. Επιπλέον, οι εργαζόμενοι βιώνουν λιγότερο αρνητικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια της τηλεργασίας όταν η κοινωνική σύνδεση εκτός εργασίας αυξάνεται.

5. Αφοσίωση

Η οργανωσιακή αφοσίωση ορίζεται ως η ταύτιση, η συμμετοχή και η πίστη του εργαζόμενου στον οργανισμό (Mowday et al., 1979). Όσο αφορά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών, ο Park (2005) σημειώνει ότι η αφοσίωση στην περίπτωση των δασκάλων διακρίνεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: αφοσίωση στο σχολικό οργανισμό, αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αφοσίωση στους μαθητές.

Υπάρχει μια σειρά από προβλεπτικές μεταβλητές, αλλά και μεταβλητές αποτελέσματος όσο αφορά στην αφοσίωση. Οι σχέσεις προϊσταμένου-υφισταμένου (Celuch et al., 2021) και το κίνητρο των εκπαιδευτικών (Pourtousi & Ghanizadeh, 2020) προβλέπουν θετικά την αφοσίωση, ενώ οι Eriksson και Ferreira (2021) έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι με περισσότερη αφοσίωση επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές όπως το να κάνουν το καλό χωρίς αντάλλαγμα και συμπέραναν ότι η αφοσίωση συμβάλλει ώστε οι εργαζόμενοι να ξεπερνούν τα όρια των προβλεπόμενων καθηκόντων τους στην εργασία. Επιπλέον, στη συγκεκριμένη έρευνα οι νέοι άντρες φαίνεται να επιδεικνύουν τα υψηλότερα επίπεδα της θετικής συμπεριφοράς -κάνω το καλό χωρίς αντάλλαγμα.

Αν και είναι λίγες οι έρευνες που έχουν μελετήσει την επίδραση της οργανωσιακής αφοσίωσης στις στάσεις των εργαζομένων και στις αντιδράσεις τους όσο αφορά στην αλλαγή, στη βιβλιογραφία η οργανωσιακή αφοσίωση έχει συνδεθεί με θετικές στάσεις και αντιδράσεις στην αλλαγή (Mowday et al., 1982; Iverson, 1996; Herscovitch & Meyer, 2002). Οι Vakola και Nikolaou (2005) έδειξαν ότι η αφοσίωση σχετίζεται με θετικές στάσεις απέναντι στην οργανωσιακή αλλαγή. Ο Peccei και οι συνεργάτες του (2011) μελέτησαν την οργανωσιακή αφοσίωση προκειμένου να παρέχουν μια καλύτερη κατανόηση της αντίστασης στην αλλαγή και έδειξαν ότι η οργανωσιακή

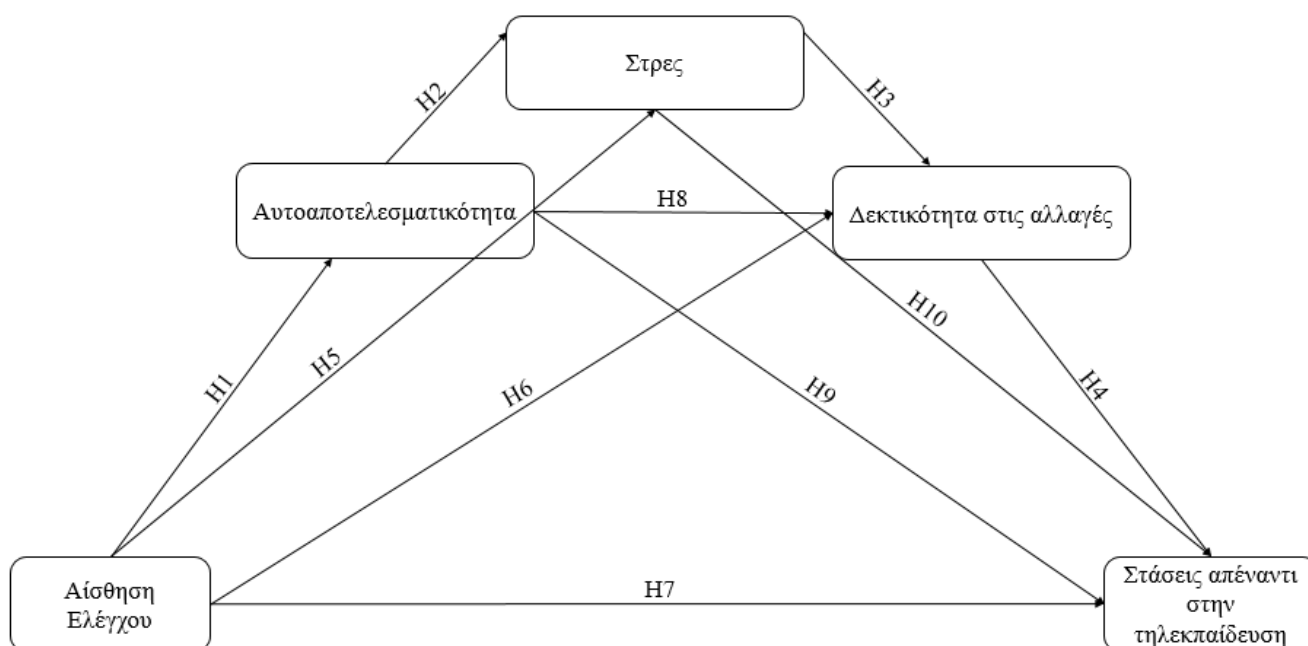
αφοσίωση σχετίζεται με θετικές στάσεις απέναντι στην αλλαγή, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την αντίσταση στην αλλαγή. Παρ' όλα αυτά, καμία από τις παραπάνω έρευνες (Vakola & Nikolaou, 2005; Peccei et al., 2011) δε κατάφερε να αναδείξει κάποιο ρυθμιστικό ρόλο της αφοσίωσης.

6. Η Παρούσα Έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να μελετήσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεκπαίδευση και να εξετάσει τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτές. Συγκεκριμένα, σκοπός της είναι να εξετάσει το μοντέλο Δομικών Εξισώσεων που προτείνεται και να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η αίσθηση ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα, το στρες και η δεκτικότητα στις οργανωσιακές αλλαγές διαμορφώνουν τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα σκοπεύει να εξετάσει τον ρυθμιστικό ρόλο της κοινωνικής σύνδεσης στη σχέση μεταξύ δεκτικότητας στις αλλαγές και στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, καθώς και το ρυθμιστικό ρόλο της αφοσίωσης στη σχέση μεταξύ στρες και στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Μετά τη μελέτη της βιβλιογραφίας, καταλήξαμε στην παρουσίαση των σχέσεων που θα εξεταστούν, μέσα από ένα μοντέλο Δομικών Εξισώσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο που προτείνεται, η αίσθηση ελέγχου θα σχετίζεται με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση τόσο άμεσα, όσο και έμμεσα διαμέσου της αυτοαποτελεσματικότητας, τους στρες και της δεκτικότητας στις αλλαγές.

Εικόνα 1. Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων



Υπόθεση 1 Η αίσθηση ελέγχου (γενική ΑΙ.Ε. και ΑΙ.Ε. σε σχέση με την εργασία) θα σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητα (σε σχέση με τις αλλαγές και σε σχέση με την τεχνολογία).

Υπόθεση 2 Η αυτοαποτελεσματικότητα (σε σχέση με τις αλλαγές και σε σχέση με την τεχνολογία) θα σχετίζεται αρνητικά με το στρες (εργασιακό Στρες και Στρες. σε σχέση με την τεχνολογία).

Υπόθεση 3 Το στρες (εργασιακό Στρες και Στρες σε σχέση με την τεχνολογία) θα σχετίζεται αρνητικά με τη δεκτικότητα στις οργανωσιακές αλλαγές.

Υπόθεση 4 Η δεκτικότητα στις αλλαγές θα σχετίζεται με θετικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Υπόθεση 5 Η αίσθηση ελέγχου (γενική ΑΙ.Ε. και ΑΙ.Ε. σε σχέση με την εργασία) θα σχετίζεται με το στρες των δασκάλων (εργασιακό Στρες και Στρες σε σχέση με την τεχνολογία).

Υπόθεση 6 Η αίσθηση ελέγχου (γενική ΑΙ.Ε. και ΑΙ.Ε. σε σχέση με την εργασία) θα σχετίζεται με τη δεκτικότητα στις αλλαγές.

Υπόθεση 7 Η αίσθηση ελέγχου (γενική ΑΙ.Ε. και ΑΙ.Ε. σε σχέση με την εργασία) θα σχετίζεται με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Υπόθεση 8 Η αυτοαποτελεσματικότητα (σε σχέση με τις αλλαγές και σε σχέση με την τεχνολογία) θα σχετίζεται θετικά με τη δεκτικότητα στις αλλαγές.

Υπόθεση 9 Η αυτοαποτελεσματικότητα (σε σχέση με τις αλλαγές και σε σχέση με την τεχνολογία) θα σχετίζεται με θετικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Υπόθεση 10 Το στρες (εργασιακό Στρες και Στρες σε σχέση με την τεχνολογία) θα σχετίζεται με αρνητικές στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Λόγω των αντιφατικών ευρημάτων της υπάρχουσας βιβλιογραφίας γύρω από την αίσθηση ελέγχου, οι υποθέσεις σε συσχετίσεις που περιλαμβάνουν την αίσθηση ελέγχου δεν προσδιορίζουν την κατεύθυνση -αρνητική ή θετική- κάθε συσχέτισης.

Επιπλέον, θα εξετασθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό Ερώτημα 1 Η κοινωνική σύνδεση θα ρυθμίζει τη σχέση ανάμεσα στη δεκτικότητα στις αλλαγές και στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Ερευνητικό Ερώτημα 2 Η αφοσίωση θα ρυθμίζει τη σχέση ανάμεσα στο στρες και τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Μέθοδος

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πρωτογενή δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψιν τις αρχές δεοντολογίας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν με γραπτό κείμενο για τους σκοπούς της έρευνας και πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου κλήθηκαν να δώσουν τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή στην έρευνα και για την επεξεργασία των απαντήσεών τους για τους σκοπούς της. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της έρευνας εξασφαλίστηκε η προστασία προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, οι οποίοι ήταν ενήμεροι για την ανωνυμία της συμμετοχής τους πριν την έναρξη του ερωτηματολογίου. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε με σεβασμό στις αρχές της προσωπικής αυτονομίας και της αξιοπρέπειας που αφορούν σε θεμελιώδη δικαιώματα όπως αυτό της προσωπικής ελευθερίας. Οι συμμετέχοντες γνώριζαν ότι ήταν ελεύθεροι να διακόψουν τη διαδικασία οποιαδήποτε στιγμή αποφάσιζαν, χωρίς καμιά συνέπεια για τους ίδιους.

Συμμετέχοντες

Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε διάστημα 7 μηνών (Σεπτέμβριος 2021 – Μάρτιος 2022) και αφορούσε σε δασκάλους που εργάζονται σε περιοχές της Αττικής. Ο αριθμός των συμμετεχόντων επιλέχθηκε μετά από μελέτη της βιβλιογραφία γύρω από την ανάλυση ισχύος και βασίστηκε σε συγγραφείς (Comrey & Lee, 1992; Kline, 1994; Tabachnik & Fidell, 2001) που χρησιμοποιούν το κριτήριο του συνολικού μεγέθους δείγματος και που συμφωνούν ότι ένα δείγμα 300 ατόμων είναι ικανοποιητικό για την εξασφάλιση της ισχύος.

Το δείγμα αποτέλεσαν 302 δάσκαλοι (250 γυναίκες και 52 άντρες) με ηλικίες από 23 έως 61 έτη ($M = 38.02$, $SD = 10.30$). Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας και οι συμμετέχοντες απάντησαν εθελοντικά στην έρευνα, δίνοντας τη συγκατάθεσή τους αφού διάβασαν τις οδηγίες. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Google Forms.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

	<i>N</i>	%
Φύλο		
Γυναίκα	250	82.8
Άντρας	52	17.2
Σχέση Εργασίας		
Μόνιμος/η	156	51.7
Αναπληρωτής/τρια	146	48.3
Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών		
Πτυχίο 2ετούς φοίτησης	5	1.7
Πτυχίο εξομοίωσης	25	8.3
Πτυχίο 4ετούς φοίτησης	84	27.8
Μεταπτυχιακό	183	60.6
Διδακτορικό	5	1.7
	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ηλικία	38.02	10.30
Χρόνια προϋπηρεσίας	12.35	9.86

* $N= 302$

Μετρήσεις

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τις ακόλουθες μετρήσεις.

Στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Πρόκειται για ένα αυτοσχέδιο εργαλείο με 17 items που προέκυψε μετά από πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 20 άτομα. Δύο από τα items του εργαλείου είναι τα ακόλουθα: «Η τηλεκπαίδευση δυσκολεύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.» και «Ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος αυξάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετό χρόνο στη δημιουργία ψηφιακού υλικού.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 7= Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκαν τα items 3,5,7,9,10,16 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .866$) που μετρά τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση – όσο υψηλότερος ο δείκτης, τόσο πιο **αρνητικές** οι στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Αίσθηση Ελέγχου. Η γενική αίσθηση ελέγχου μετρήθηκε με το εργαλείο των Pearlin & Schooler (1978) που περιλαμβάνει 7 items. Ακολουθούν δύο από τα items του εργαλείου: «Είναι λίγα αυτά που μπορώ να κάνω ώστε να αλλάξω πολλά από τα σημαντικά πράγματα στη ζωή μου.» και «Οτιδήποτε μου συμβεί στο μέλλον, εξαρτάται κυρίως από μένα.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 7= Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκαν τα items 1,2,3,4,5 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .855$) που μετρά τη γενική αίσθηση ελέγχου.

Το εργαλείο των Tetrick & LaRocco (1987) χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία. Το εργαλείο περιλαμβάνει συνολικά 6 items, 2 από τα οποία είναι τα ακόλουθα: «Σε ποιο βαθμό έχεις επιρροή πάνω στα πράγματα που σε επηρεάζουν στην εργασία;» και «Σε ποιο βαθμό έχεις την ευκαιρία να λάβεις μέρος στη λήψη σχετικών με την εργασία αποφάσεων που σε επηρεάζουν;». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 7=πάρα πολύ). Τέλος, προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .888$) που μετρά την αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία.

Αυτοαποτελεσματικότητα. Η Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις Αλλαγές μετρήθηκε με το εργαλείο της Ashford (1988), το οποίο προσαρμόστηκε, με μικρές διαφοροποιήσεις, στην παρούσα έρευνα. Το εργαλείο περιλαμβάνει 4 items, 2 από τα

οποία είναι τα ακόλουθα: «Όταν συμβαίνει μια αλλαγή στην εργασία μου, είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τη χειριστώ.» και «Έχω λόγους να πιστεύω ότι ίσως δεν ανταποκρίνομαι καλά στην εργασία μου μετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκαν τα items 2,3 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .799$) που μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές.

Η Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την Τεχνολογία μετρήθηκε με το εργαλείο των Panisoara et al. (2020) που περιλαμβάνει 10 items. Ακολουθούν δύο από τα items του εργαλείου: «Μπορώ να χρησιμοποιήσω τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) (π.χ. Zoom, Skype, WebEx, Facebook, Google κ.λπ.) που μου επιτρέπουν να επικοινωνώ και να αλληλοεπιδρώ από απόσταση.» και «Αντιμετωπίζω επικοινωνιακά την πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Τέλος, προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .940$) που μετρά την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία.

Στρες. Για τη μέτρηση του Εργασιακού Στρες χρησιμοποιήθηκε μέρος του εργαλείου ASSET (Cartwright & Cooper, 2002), το οποίο έχει μεταφραστεί από τον Δρ. Νικολάου Ιωάννη του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν 37 items, 2 από τα οποία είναι τα ακόλουθα: «Η δουλειά μου παρεμβαίνει στο σπίτι και την προσωπική μου ζωή.» και «Η δουλειά μου δε μου προσφέρει επαγγελματική ασφάλεια.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 6=Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκε το item 6 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .914$) που μετρά το εργασιακό στρες.

Το Στρες σε σχέση με την Τεχνολογία μετρήθηκε με τη βοήθεια του εργαλείου των Panisoara et al. (2020) το οποίο περιλαμβάνει 9 items. Ακολουθούν δύο από τα items του εργαλείου: «Το βρίσκω δύσκολο, με τις τρέχουσες δεξιότητές μου, να ενημερώνω συνεχώς τη διδασκαλία και να τη βελτιώνω μέσω της τεχνολογίας.» και «Προς το παρόν, δε νιώθω αρκετά έτοιμος/η για να χειριστώ περίπλοκες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν όταν διδάσκω εξ αποστάσεως.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Τέλος, προχωρήσαμε στη

δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .961$) που μετρά το στρες σε σχέση με την τεχνολογία.

Δεκτικότητα απέναντι στις Οργανωσιακές Αλλαγές. Για τη μέτρηση της Δεκτικότητας απέναντι στις Οργανωσιακές Αλλαγές χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο των Miller, Johnson & Grau (1994), το οποίο προσαρμόστηκε, με μικρές διαφοροποιήσεις, στην παρούσα έρευνα. Το εργαλείο περιλαμβάνει 8 items, 2 από τα οποία είναι τα ακόλουθα: «Θεωρώ τον εαυτό μου 'ανοιχτό' σε αλλαγές στον εργασιακό μου ρόλο.» και «Ανυπομονώ για τις όποιες αλλαγές στον εργασιακό μου ρόλο που πιθανόν να προέλθουν από αλλαγές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκαν τα items 2,4,7,8 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .868$) που μετρά τη δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές.

Κοινωνική Σύνδεση. Η Κοινωνική Σύνδεση μετρήθηκε με το εργαλείο των Lee & Robbins (1995) που περιλαμβάνει 8 items. Δύο από τα items του εργαλείου είναι τα ακόλουθα: «Δεν αισθάνομαι ότι μετέχω με άλλους ή είμαι μέρος οποιασδήποτε ομάδας.» και «Ακόμη και γύρω από άτομα που γνωρίζω, δε νιώθω ότι πραγματικά ανήκω.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκαν όλα τα items και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .940$) που μετρά την κοινωνική σύνδεση.

Αφοσίωση. Η Αφοσίωση στο επάγγελμα του Εκπαιδευτικού μετρήθηκε με το εργαλείο της Park (2005) που περιλαμβάνει 4 items. Ακολουθούν δύο από τα items του εργαλείου: «Ας υποθέσουμε ότι θα μπορούσες να επιστρέψεις στο πανεπιστήμιο και να ξεκινήσεις ξανά από την αρχή. Δεδομένης της εμπειρίας που έχεις αποκτήσει, θα γινόσουν πάλι δάσκαλος/α;» και «Μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό ως δάσκαλος/α.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=σίγουρα δε θα γινόμουν, 7=σίγουρα θα γινόμουν δάσκαλος/1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Ανακωδικοποιήθηκε το item 2 και στη συνέχεια προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .762$) που μετρά την αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

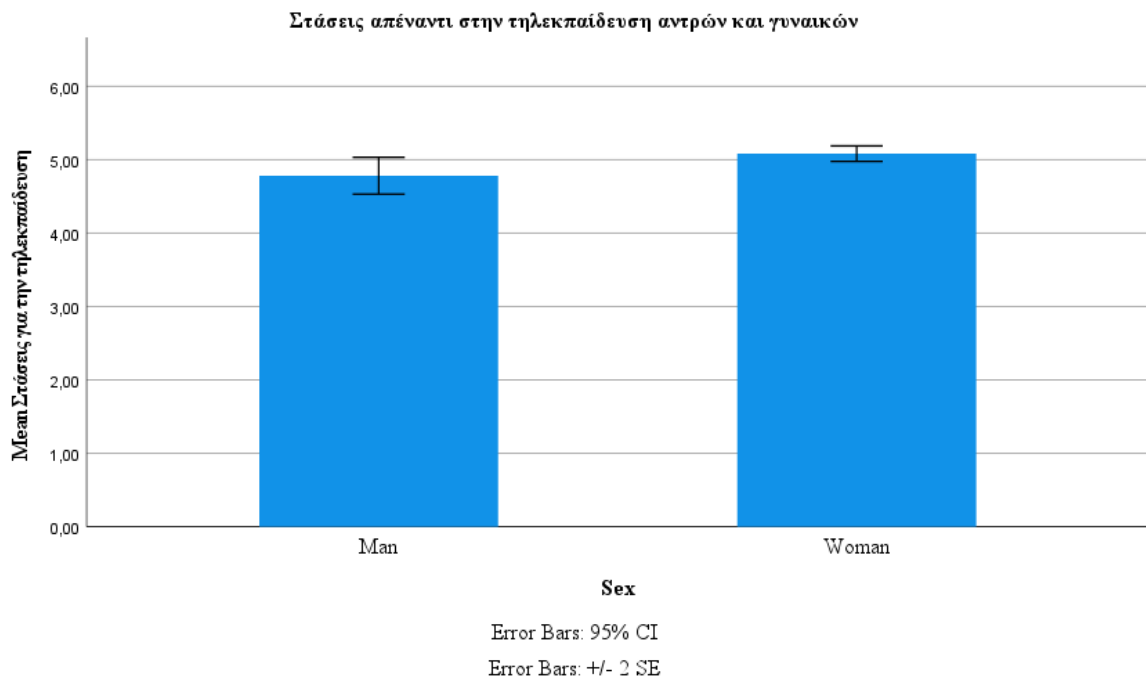
Η Αφοσίωση στους Μαθητές μετρήθηκε με το εργαλείο της Park (2005) που περιλαμβάνει 4 items. Δύο από τα items του εργαλείου είναι τα ακόλουθα: «Εάν μερικοί μαθητές στην τάξη μου δεν τα πάνε καλά, αισθάνομαι ότι πρέπει να αλλάξω τη δική μου προσέγγιση στο θέμα.» και «Εάν προσπαθώ πολύ σκληρά, μπορώ να τα καταφέρω και με τους πιο δύσκολους ή χωρίς κίνητρο μαθητές.». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 7=Συμφωνώ Απόλυτα). Τέλος, προχωρήσαμε στη δημιουργία ενός ενιαίου δείκτη ($\alpha = .817$) που μετρά την αφοσίωση στους μαθητές.

Επιπρόσθετες μετρήσεις αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, στη σχέση εργασίας, στα χρόνια εργασίας/προϋπηρεσίας, στο ανώτερο επίπεδο σπουδών και στην περιοχή εργασίας.

Αποτελέσματα

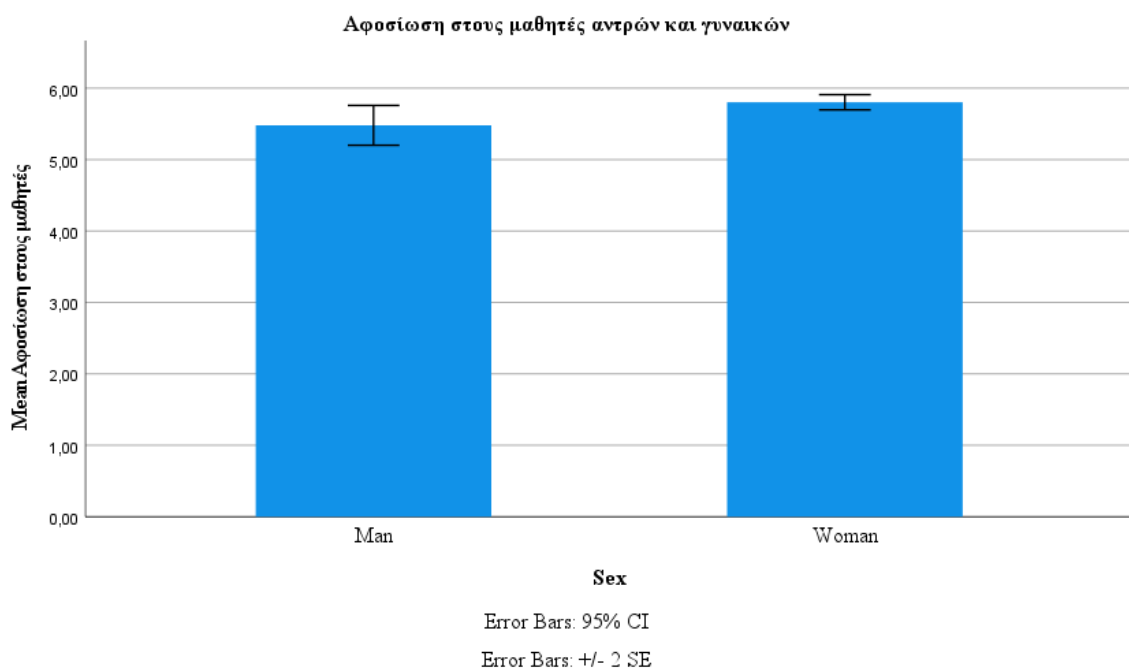
Πραγματοποιήσαμε t-tests για ανεξάρτητα δείγματα με σκοπό να αναδείξουμε πιθανές διαφορές ως προς το φύλο σε κάθε μια από τις μεταβλητές της έρευνας. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες όσο αφορά στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση και στην αφοσίωση στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες παρουσίασαν πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση ($M = 5.08, SD = 0.84$) σε σχέση με τους άνδρες ($M = 4.78, SD = 0.90$). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική; $t(300) = 2.33, p = .021, d = 0.34$.

Ραβδόγραμμα 1. Διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση



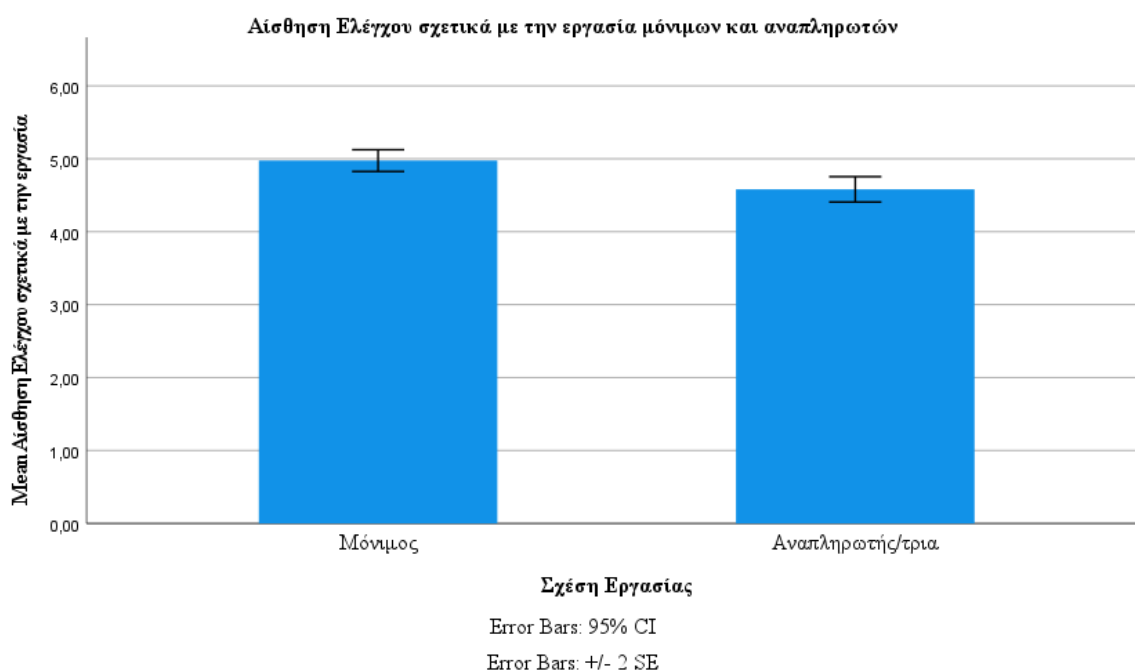
Επιπλέον, οι γυναίκες παρουσίασαν μεγαλύτερη αφοσίωση στους μαθητές ($M = 5.80$, $SD = 0.84$) σε σχέση με τους άντρες ($M = 5.48$, $SD = 1.01$). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική; $t(300) = 2.43$, $p = .016$, $d = 0.34$.

Ραβδόγραμμα 2. Διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών σχετικά με την αφοσίωση στους μαθητές



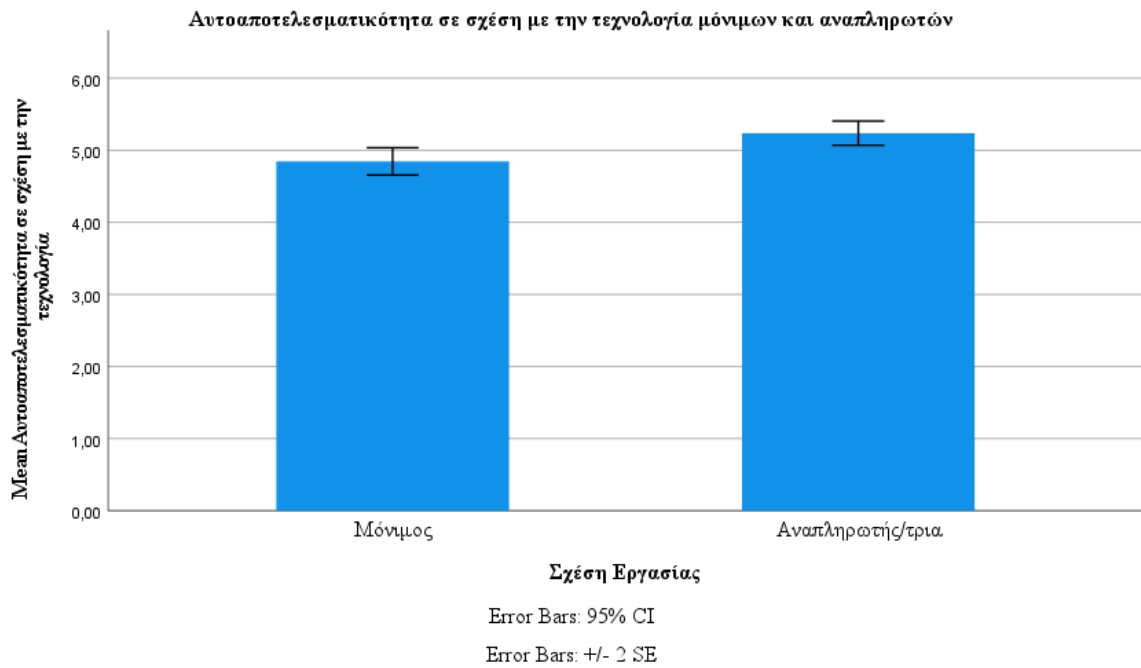
Πραγματοποιήσαμε t-tests για ανεξάρτητα δείγματα με σκοπό να αναδείξουμε πιθανές διαφορές ως προς τη σχέση εργασίας σε κάθε μια από τις μεταβλητές της έρευνας. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μόνιμους και τους αναπληρωτές. Οι μόνιμοι δάσκαλοι δήλωσαν υψηλότερη αίσθηση ελέγχου πάνω στην εργασία τους ($M = 4.98, SD = 0.93$) σε σχέση με του αναπληρωτές ($M = 4.58, SD = 1.05$); $t(300) = 3.45, p < .001, d = 0.40$.

Ραβδόγραμμα 3. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στην αίσθηση ελέγχου σχετικά με την εργασία



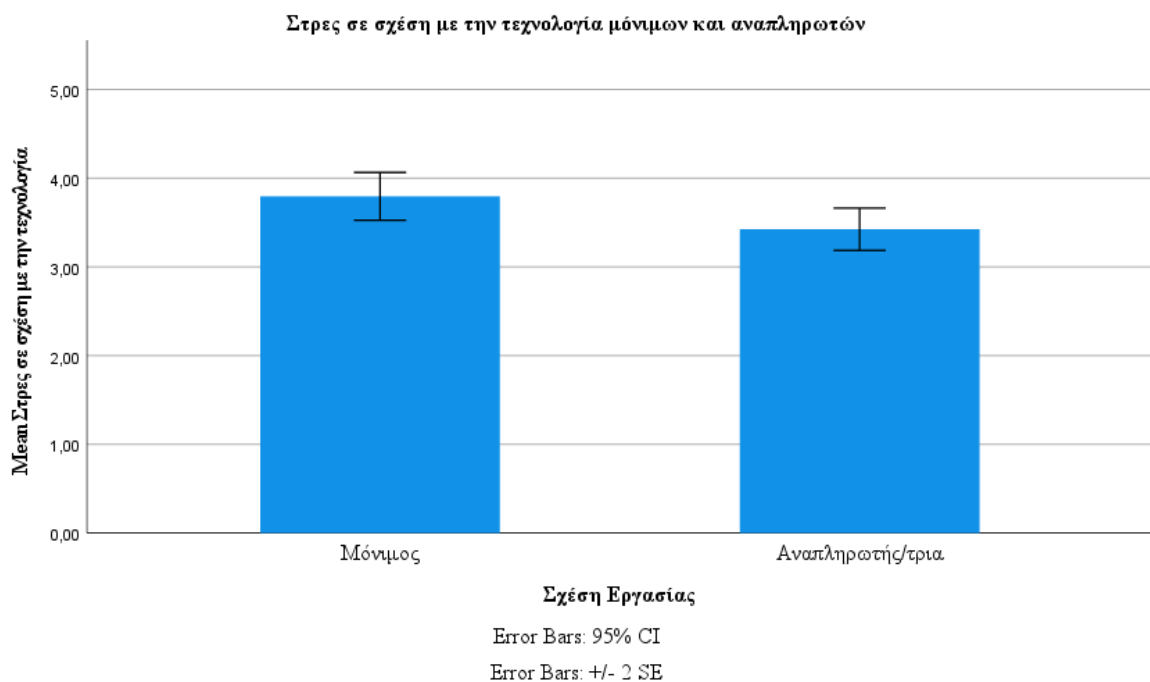
Επιπλέον, οι αναπληρωτές δάσκαλοι δήλωσαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στην τεχνολογία ($M = 5.24, SD = 1.02$) σε σχέση με τους μόνιμους ($M = 4.85, SD = 1.18$); $t(300) = 3.06, p = .002, d = 0.35$.

Ραβδόγραμμα 4. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία



Τέλος, οι μόνιμοι παρουσίασαν υψηλότερο στρες όσο αφορά στην τεχνολογία ($M = 3.80$, $SD = 1.69$) σε σχέση με τους αναπληρωτές ($M = 3.42$, $SD = 1.44$). Η διαφορά αυτή ήταν στατιστικώς σημαντική; $t(297) = 2.06$, $p = .040$, $d = 0.24$.

Ραβδόγραμμα 5. Διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών όσο αφορά στο στρες σε σχέση με την τεχνολογία



Ελέγχοντας τη σχέση της ηλικίας με τις μεταβλητές της έρευνας, προέκυψε μια στατιστικώς σημαντική συσχέτιση. Η ηλικία των συμμετεχόντων ($M = 38.02$, $SD = 10.30$) σχετίστηκε θετικά με την αίσθηση ελέγχου σχετικά με την εργασία ($M = 4.79$, $SD = 1.01$); ($r = .153$, $p = .008$). Όσο μεγαλύτερη ήταν η ηλικία των δασκάλων, τόσο μεγαλύτερη ήταν η αντιλαμβανόμενη αίσθηση ελέγχου γύρω από την εργασία. Επιπλέον, ελέγχοντας τη σχέση των ετών προϋπηρεσίας με τις μεταβλητές της έρευνας, προέκυψαν δύο στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις. Τα χρόνια προϋπηρεσίας ($M = 12.35$, $SD = 9.86$) σχετίστηκαν θετικά με την αίσθηση ελέγχου σχετικά με την εργασία ($M = 4.79$, $SD = 1.01$); ($r = .188$, $p = .001$). Τα χρόνια προϋπηρεσίας ($M = 12.35$, $SD = 9.86$) σχετίστηκαν αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία ($M = 5.04$, $SD = 1.12$); ($r = -.149$, $p = .010$). Οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας παρουσίασαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη αίσθηση ελέγχου σχετικά με την εργασία και μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία.

Προκειμένου να ελέγξουμε για διαφορές ως προς το επίπεδο σπουδών σε καθεμιά από τις μεταβλητές της έρευνας προχωρήσαμε στη δημιουργία μιας νέας μεταβλητής τριών επιπέδων ομαδοποιώντας ορισμένα επίπεδα σπουδών. Η πρώτη ομάδα ($N = 30$) αφορούσε στους συμμετέχοντες με πτυχίο 2ετούς φοίτησης ή πτυχίο εξομοίωσης. Η δεύτερη ομάδα ($N = 84$) αφορούσε στους συμμετέχοντες με πτυχίο 4ετούς φοίτησης, ενώ η τρίτη ομάδα ($N = 188$) αφορούσε στους συμμετέχοντες με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε one-way ANOVA για καθεμιά από τις μεταβλητές της έρευνας ώστε να εξετάσουμε διαφορές σε σχέση με το επίπεδο σπουδών. Η επίδραση του επιπέδου σπουδών στο στρες σε σχέση με την τεχνολογία, ήταν στατιστικώς σημαντική $F(2,299) = 3.84$, $p = .023$. Οι εκ των υστέρων έλεγχοι χρησιμοποιώντας Tukey HSD έδειξαν ότι οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό παρουσίασαν λιγότερο στρες όσο αφορά στην τεχνολογία ($M = 3.42$, $SD = 1.53$) σε σχέση με τους δασκάλους με πτυχίο 4ετούς φοίτησης ($M = 3.94$, $SD = 1.63$), $p = .032$. Δεν παρατηρήθηκε καμία άλλη διαφορά μεταξύ των ομάδων. Η επίδραση του επιπέδου σπουδών στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία ήταν στατιστικώς σημαντική $F(2,299) = 6.98$, $p = .001$. Οι εκ των υστέρων έλεγχοι χρησιμοποιώντας Tukey HSD έδειξαν ότι οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στην τεχνολογία ($M = 5.20$, $SD = 1.03$) τόσο από τους δασκάλους που έχουν πτυχίο 2ετούς φοίτησης ή εξομοίωσης (M

= 4.47, $SD = 1.13$), $p = .002$, όσο και από τους δασκάλους με πτυχίο 4ετούς φοίτησης ($M = 4.87$, $SD = 1.23$), $p = .064$; η τελευταία διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική αλλά οριακή. Δεν παρατηρήθηκε καμία άλλη διαφορά μεταξύ των ομάδων.

Οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις και οι συσχετίσεις Pearson παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

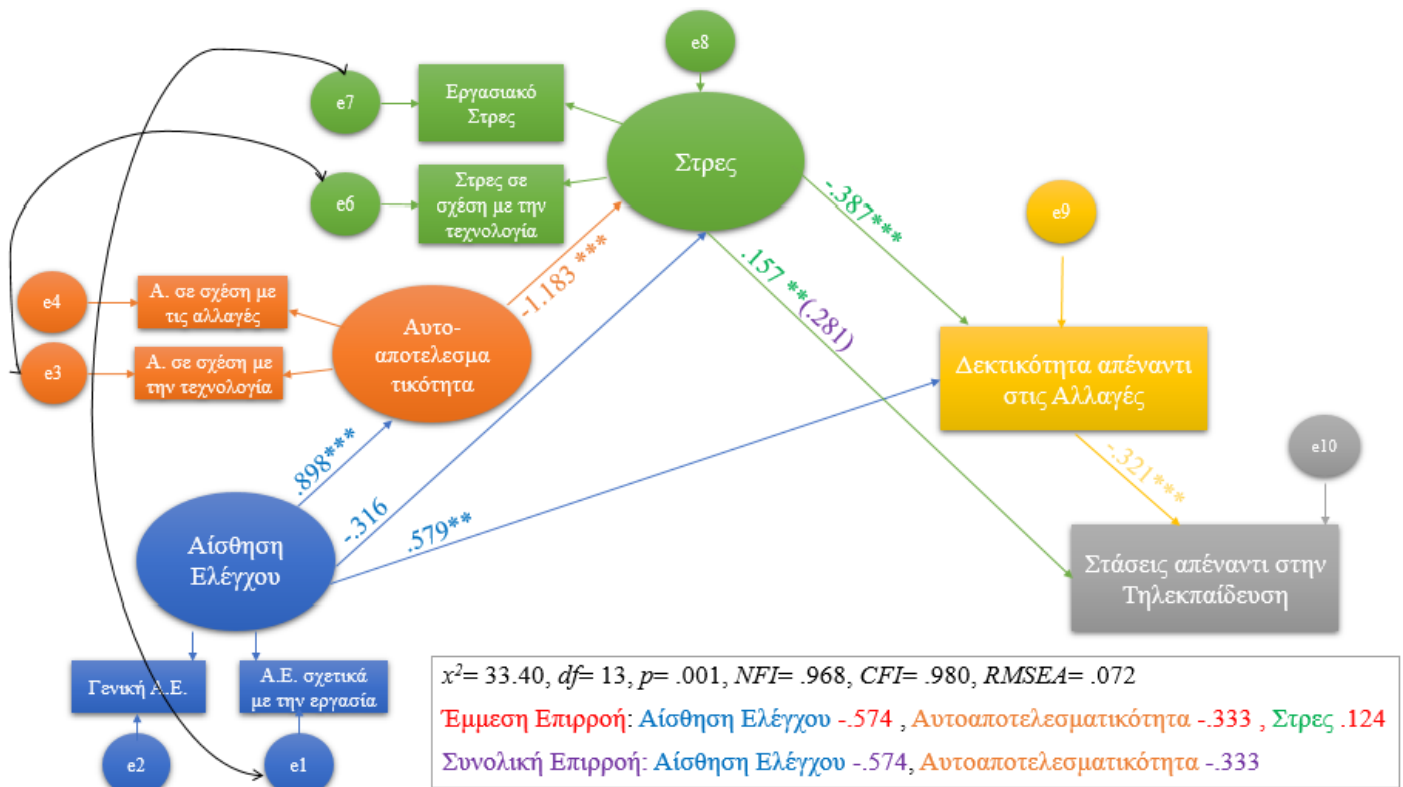
Πίνακας 2. Μ.Ο., Τ.Α. και συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές

	M(SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Στάσεις απέναντι στην τηλεκατάρτιση	5.03(0.85)										
2. Γενική αίσθηση ελέγχου	4.54(1.16)	-.317***									
3. Αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία	4.79(1.01)	-.240***	.524***								
4. Κοινωνική σύνδεση	5.39(1.20)	-.168**	.577***	.392***							
5. Δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές	3.79(1.12)	-.556***	.486***	.421***	.336***						
6. Εργασιακό στρες	2.87(0.74)	.330***	-.513***	-.519***	-.597***	-.458***					
7. Στρες σε σχέση με την τεχνολογία	3.62(1.58)	.432***	-.387***	-.334***	-.466***	-.449***	.469***				
8. Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές	4.55(1.23)	-.361***	.540***	.396***	.535***	.552***	-.566***	-.617***			
9. Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία	5.04(1.12)	-.364***	.411***	.333***	.409***	.377***	-.390***	-.691***	.615***		
10. Αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	5.20(1.19)	-.108	.416***	.377***	.482***	.381***	-.525***	-.351***	.505***	.337***	
11. Αφοσίωση στους μαθητές	5.75(0.88)	-.030	.316***	.244***	.320***	.211***	-.427***	-.206***	.406***	.401***	.529***

Σημείωση: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Με τη βοήθεια του λογισμικού AMOS, σχεδιάσαμε ένα μοντέλο Δομικών Εξισώσεων με 3 λανθάνουσες μεταβλητές (Αίσθηση Ελέγχου, Αυτοαποτελεσματικότητα, Στρες) και 2 παρατηρούμενες μεταβλητές (Δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές, Στάσεις απέναντι στην τηλεκαπαίδευση). Η λανθάνουσα μεταβλητή «Αίσθηση Ελέγχου» προσδιορίζεται από τις εξής μετρήσιμες μεταβλητές: Γενική Αίσθηση Ελέγχου και Αίσθηση Ελέγχου σχετικά με την εργασία. Η λανθάνουσα μεταβλητή «Αυτοαποτελεσματικότητα» προσδιορίζεται από τις εξής μετρήσιμες μεταβλητές: Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές και αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία. Η λανθάνουσα μεταβλητή «Στρες» προσδιορίζεται από τις εξής μετρήσιμες μεταβλητές: Εργασιακό Στρες και Στρες σε σχέση με την τεχνολογία. Το μοντέλο διαμορφώθηκε μετά από συγκριτικό στατιστικό έλεγχο εναλλακτικών μοντέλων και σύμφωνα με τις προτεινόμενες βελτιώσεις που οδήγησαν στην αφαίρεση διαδρομών. Οι δείκτες του μοντέλου βρέθηκαν ότι έχουν ικανοποιητική προσαρμογή ($CMIN/df= 2.569$, $RMSEA = .072$, $NFI = .968$, $IFI = .980$, $TLI = .957$, $CFI = .980$). Επομένως, οι σχέσεις που απεικονίζονται στο μοντέλο μπορούν να εξετασθούν.

Εικόνα 2. Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων



Πίνακας 3. Σύνοψη των Άμεσων, Έμμεσων και Συνολικών επιδράσεων των προβλεπτικών μεταβλητών στη μεταβλητή αποτελέσματος - (αρνητικές) Στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση

Προβλεπτικές Μεταβλητές		<i>B</i>	95%CI	SE	<i>p</i>
Αίσθηση Ελέγχου	Άμεση Επιρροή	-	-	-	-
	Έμμεση Επιρροή	-.574	[-.780, -.439]	.085	.001
	Συνολική Επιρροή	-.574	[-.780, -.439]	.085	.001
Αυτοαποτελεσματικότητα	Άμεση Επιρροή	-	-	-	-
	Έμμεση Επιρροή	-.333	[-.511, -.142]	.092	.004
	Συνολική Επιρροή	-.333	[-.511, -.142]	.092	.004
Στρες	Άμεση Επιρροή	.157	[.042, .278]	.058	.008
	Έμμεση Επιρροή	.124	[.034, .237]	.051	.018
	Συνολική Επιρροή	.281	[.142, .397]	.064	.003
Δεκτικότητα στις αλλαγές	Άμεση Επιρροή	.321	[-.421, -.202]	.056	.001
	Έμμεση Επιρροή	-	-	-	-
	Συνολική Επιρροή	-.321	-.421, -.202	.056	.001

Για να ελέγξουμε το ερευνητικό ερώτημα ότι η σχέση ανάμεσα στη δεκτικότητα στις αλλαγές και στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση θα ρυθμίζεται από την κοινωνική σύνδεση, ελέγξαμε αρχικά την επίδραση της δεκτικότητας στις αλλαγές και της κοινωνικής σύνδεσης στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Χρησιμοποιήθηκε η εντολή PROCESS 4.0 του Hayes (2022) με 10.000 επαναλήψεις (Μοντέλο 1). Η επίδραση της δεκτικότητας στις αλλαγές στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση ήταν στατιστικώς σημαντική $B = -.429$, $SE = .042$, $t = -10.188$, $p = .000$, 95% CI [-.511, -.346], ενώ στην περίπτωση της κοινωνικής σύνδεσης δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική επίδραση $B = .016$, $SE = .038$, $t = 0.419$, $p = .676$, 95% CI [-.060, .092]. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική $B = .002$, $SE = .035$, $t = 0.053$, $p = .958$, 95% CI [-.067, .071] δείχνοντας ότι η κοινωνική σύνδεση δεν ρυθμίζει τη σχέση ανάμεσα στη δεκτικότητα στις αλλαγές και στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Ο ρυθμιστικός ρόλος της αφοσίωσης ελέγχθηκε στη σχέση ανάμεσα στο εργασιακό στρες και στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, αλλά και στη σχέση ανάμεσα στο στρες σε σχέση με την τεχνολογία και στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε η εντολή PROCESS 4.0 του Hayes (2022) με 10.000 επαναλήψεις (Μοντέλο 2) καθώς οι ρυθμιστές ήταν δύο -αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και αφοσίωση στους μαθητές.

Αρχικά, ελέγξαμε την επίδραση του εργασιακού στρες, της αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και της αφοσίωση στους μαθητές στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Η επίδραση του εργασιακού στρες στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση ήταν στατιστικώς σημαντική $B = .474$, $SE = .078$, $t = 6.048$, $p = .000$, 95% CI [.320, .629], ενώ στις περιπτώσεις της αφοσίωσης στο επάγγελμα $B = .020$, $SE = .047$, $t = 0.414$, $p = .679$, 95% CI [-.073, .112] και της αφοσίωσης στους μαθητές $B = .115$, $SE = .063$, $t = 1.832$, $p = .068$, 95% CI [-.009, .238] δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική επίδραση. Η αλληλεπίδραση του εργασιακού στρες με την αφοσίωση στο επάγγελμα $B = .018$, $SE = .053$, $t = 0.345$, $p = .730$, 95% CI [-.086, .123], αλλά και η αλληλεπίδραση του εργασιακού στρες με την αφοσίωση στους μαθητές $B = .032$, $SE = .081$, $t = 0.393$, $p = .695$, 95% CI [-.127, .190] δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές.

Στη συνέχεια, ελέγξαμε την επίδραση του στρες σε σχέση με την τεχνολογία, της αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και της αφοσίωση στους μαθητές στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Η επίδραση του στρες σε σχέση με την τεχνολογία στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση ήταν στατιστικώς σημαντική $B = .242$, $SE = .027$, $t = 8.888$, $p = .000$, 95% CI [.188, .296], ενώ στις περιπτώσεις της αφοσίωσης στο επάγγελμα $B = .001$, $SE = .044$, $t = 0.012$, $p = .991$, 95% CI [-.086, .087] και της αφοσίωσης στους μαθητές $B = .052$, $SE = .060$, $t = 0.874$, $p = .383$, 95% CI [-.066, .170] δεν υπήρξε στατιστικώς σημαντική επίδραση. Η αλληλεπίδραση του στρες σε σχέση με την τεχνολογία με την αφοσίωση στο επάγγελμα $B = .028$, $SE = .024$, $t = 1.164$, $p = .245$, 95% CI [-.020, .076], αλλά και η αλληλεπίδραση του στρες σε σχέση με την τεχνολογία με την αφοσίωση στους μαθητές $B = .027$, $SE = .034$, $t = 0.776$, $p = .439$, 95% CI [-.041, .094] δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Και στις δύο περιπτώσεις οι αλληλεπιδράσεις δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές δείχνοντας ότι η αφοσίωση δεν ρυθμίζει καμία από τις δύο σχέσεις που ελέγχθηκαν.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας παρείχαν υποστήριξη για τις Υποθέσεις 1, 5, 6 και 7. Η γενική αίσθηση ελέγχου και η αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία σχετίστηκαν θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στις αλλαγές αλλά και στην τεχνολογία - οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση ελέγχου παρουσίασαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Η γενική αίσθηση ελέγχου και η αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία σχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με το εργασιακό στρες και το στρες σε σχέση με την τεχνολογία - οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση ελέγχου παρουσίασαν μειωμένο στρες. Η γενική αίσθηση ελέγχου και η αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία σχετίστηκαν θετικά και στατιστικώς σημαντικά με την δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές - οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση ελέγχου παρουσίασαν υψηλότερη δεκτικότητα στις οργανωσιακές αλλαγές. Η γενική αίσθηση ελέγχου και η αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία σχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση - οι δάσκαλοι με υψηλή αίσθηση ελέγχου παρουσίασαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Επομένως, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι σε συμφωνία με το τμήμα της βιβλιογραφίας που υποστηρίζει ότι η υψηλή αίσθηση ελέγχου, και όχι η έλλειψη της, είναι αυτή που προβλέπει τα θετικά αποτελέσματα (Cunningham et al., 2002; MacIntyre et al., 2020; Panisoara et al., 2020).

Η παρούσα έρευνα παρείχε υποστήριξη για τις Υποθέσεις 2, 8, 9. Η αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές και η αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία σχετίστηκαν θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τη δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές, ενώ αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με το εργασιακό στρες, με το στρες σε σχέση με την τεχνολογία και με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση - οι δάσκαλοι με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρουσίασαν υψηλότερη δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές, πιο θετικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση και μειωμένο στρες. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα των Jimmieson et al. (2004).

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρείχαν υποστήριξη για τις Υποθέσεις 3, 4, και 10. Το εργασιακό στρες και το στρες σε σχέση με την τεχνολογία σχετίστηκαν αρνητικά και

στατιστικώς σημαντικά με τη δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές, ενώ θετικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση - οι δάσκαλοι με αυξημένο στρες παρουσίασαν μειωμένη δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές και αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες όπως αυτές των Vakola & Nikolaou (2005) και Sokal et al. (2020). Η δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές σχετίστηκε αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά με τις αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση - οι δάσκαλοι με υψηλή δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές παρουσίασαν θετικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα των Jimmieson et al. (2004).

Το μοντέλο Δομικών Εξισώσεων έδειξε ότι την ισχυρότερη επιρροή στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση είχε η αίσθηση ελέγχου. Ακολούθησαν η αυτοαποτελεσματικότητα, η δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές και τελευταίο το στρες. Η αίσθηση ελέγχου είχε έμμεση επιρροή στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της δεκτικότητας απέναντι στις αλλαγές – η υψηλή αίσθηση ελέγχου σχετίστηκε με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία με τη σειρά της σχετίστηκε με μειωμένο στρες, το οποίο με τη σειρά του σχετίστηκε με υψηλή δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές, η οποία με τη σειρά της συνδέθηκε με θετικότερες στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Έμμεσή ήταν και η επιρροή της αυτοαποτελεσματικότητας στις στάσεις μέσω του στρες και της δεκτικότητας απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές – η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίστηκε με μειωμένο στρες, το οποίο με τη σειρά του σχετίστηκε με υψηλή δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές, η οποία με τη σειρά της συνδέθηκε με θετικότερες στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Το στρες είχε άμεση επιρροή στις στάσεις αλλά και έμμεση μέσω της δεκτικότητας απέναντι στις αλλαγές – το μειωμένο στρες σχετίστηκε με υψηλή δεκτικότητα απέναντι στις αλλαγές, η οποία με τη σειρά της συνδέθηκε με θετικότερες στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση.

Η κοινωνική σύνδεση σχετίστηκε στατιστικώς σημαντικά με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, αλλά και με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές της έρευνας – η υψηλή κοινωνική σύνδεση σχετίστηκε με θετικότερες στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, με υψηλή αίσθηση ελέγχου, με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, με υψηλή δεκτικότητα στις αλλαγές και με μειωμένο στρες. Η αφοσίωση στο επάγγελμα του

εκπαιδευτικού και η αφοσίωση στους μαθητές δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, ενώ σχετίστηκαν στατιστικώς σημαντικά με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές της παρούσας έρευνας. Όσο υψηλότερη ήταν η αφοσίωση, τόσο υψηλότερη ήταν η αίσθηση ελέγχου, η αυτοαποτελεσματικότητα και η δεκτικότητα στις αλλαγές. Επιπλέον, η υψηλή αφοσίωση σχετίστηκε με μειωμένο στρες. (Πίνακας 2). Βέβαια, όσο αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα 1 και 2, δε βρέθηκε κάποιος ρυθμιστικός ρόλος ούτε της κοινωνικής σύνδεσης, ούτε της αφοσίωσης. Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η κοινωνική σύνδεση έχει χρησιμοποιηθεί κατά κύριο λόγο ως ανεξάρτητη μεταβλητή (Leung et al., 2011; Vardaman et al., 2012; Cantarero et al., 2020), ενώ περιορισμένες είναι οι έρευνες που έχουν αναδείξει τον ρυθμιστικό της ρόλο (Anderson et al., 2015). Ο ρυθμιστικός ρόλος της αφοσίωσης δεν επιβεβαιώθηκε ούτε στην παρούσα έρευνα, αλλά ούτε σε προηγούμενες έρευνες που προσπάθησαν να τη μελετήσουν (Vakola & Νικολαου, 2005; Peccei et al., 2011). Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η αφοσίωση έχει αναδειχθεί κατά κύριο λόγο είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή (Pourtousi & Ghanizadeh, 2020; Celuch et al., 2021; Eriksson & Ferreira, 2021).

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα ανέδειξε σημαντικές διαφορές, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Οι γυναίκες παρουσίασαν μεγαλύτερη αφοσίωση στους μαθητές και πιο αρνητικές στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση σε σχέση με τους άντρες. Οι μόνιμοι δάσκαλοι παρουσίασαν υψηλότερη αίσθηση ελέγχου όσο αφορά στην εργασία, υψηλότερο στρες όσο αφορά στην τεχνολογία και μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στην τεχνολογία σε σχέση με τους αναπληρωτές. Όσο μεγαλύτερη η ηλικία και όσο περισσότερα τα χρόνια προϋπηρεσίας, τόσο υψηλότερη η αίσθηση ελέγχου σε σχέση με την εργασία. Επιπλέον, τα περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας συνδέθηκαν με μειωμένη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία. Οι δάσκαλοι με μεταπτυχιακό ή διδακτορικό παρουσίασαν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα όσο αφορά στην τεχνολογία και μειωμένο στρες όσο αφορά στην τεχνολογία σε σχέση με τους δασκάλους με πτυχίο 4ετούς φοίτησης.

Περιορισμοί

Παρ' ότι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκαν σχολαστικά, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που παρουσιάζονται παρακάτω. Αρχικά, τα δεδομένα

συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου σε ηλεκτρονική μορφή και η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, γεγονός που μπορεί να επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, η δειγματοληψία διήρκησε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, 7 μηνών, που σημαίνει ότι το διαφορετικό χρονικό των απαντήσεων πιθανά να επηρεάζει τη θέση των υποκειμένων απέναντι στις μεταβλητές της έρευνας. Το δείγμα αφορούσε μόνο σε δασκάλους που εργάζονταν σε σχολεία του νομού της Αττικής οπότε φέρει τον περιορισμό του τόπου, καθώς οι στάσεις μπορεί να διαφέρουν από περιοχή σε περιοχή, αλλά και από χώρα σε χώρα. Αυτοί οι παράγοντες επισημαίνουν ότι η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνει με προσοχή. Τέλος, η υπάρχουσα βιβλιογραφία πάνω στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο είναι πολύ περιορισμένη, συνεπώς δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια σύγκρισης των αποτελεσμάτων.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Πιθανή μελλοντική έρευνα μπορεί να εστιάσει στην επανάληψη της παρούσας έρευνας με ένα δείγμα που θα αφορά σε διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αλλά και σε διαφορετικές χώρες. Επιπλέον, η μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει εκτενέστερα το ρόλο της κοινωνικής σύνδεσης και της αφοσίωσης σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εμβαθύνει σε ζητήματα της εξ αποστάσεως εργασίας. Σύμφωνα με την επισήμανση της Blanchard (2021), μελλοντικά μπορούν να ερευνηθούν τα τεχνολογικά προνόμια και οι κοινωνικές διαδικασίες που παίζουν σημαντικό ρόλο στις αποτελεσματικές διαδικτυακές ομάδες. Οι κοινωνικοί ψυχολόγοι μαζί με τους οργανωσιακούς επιστήμονες μπορούν μαζί να οδηγήσουν τους εργαζόμενους, τους διευθυντές και τις οργανώσεις σε πιο θετικά αποτελέσματα, επομένως και σε πιο θετικές στάσεις απέναντι στην εξ αποστάσεως εργασία.

Συμπεράσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεκπαίδευση και να εξετάσει τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτές. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν ένα μεγάλο μέρος των υποθέσεων και οδήγησαν σε σημαντικά ευρήματα, καθώς ανέδειξαν μέσα από ένα μοντέλο Δομικών Εξισώσεων το τρόπο με τον οποίο οι παράγοντες -αίσθηση ελέγχου, αυτοαποτελεσματικότητα, στρες και δεκτικότητα στις αλλαγές- συμβάλουν στη

διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Η αίσθηση ελέγχου σχετίστηκε έμμεσα με τις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση, μέσω της αυτοαποτελεσματικότητας, του στρες και της δεκτικότητας απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές. Η παρούσα έρευνα επισήμανε τη σπουδαιότητα της αίσθησης ελέγχου στη διαμόρφωσή των στάσεων, καθώς ήταν ο παράγοντας με την ισχυρότερη επιρροή στις στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση. Βέβαια, όσο αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η παρούσα έρευνα δεν κατάφερε να αναδείξει κάποιο ρυθμιστικό ρόλο της κοινωνικής σύνδεσης ή της αφοσίωσης.

Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν από συμβούλους, από διαμορφωτές εκπαιδευτικής πολιτικής με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε οργανωσιακές αλλαγές, όπως η εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης στα σχολεία. Συγκεκριμένα, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ), καθώς και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, θα πρέπει να φροντίσουν για την κάλυψη των αναγκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητάς των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα επισήμανε τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα τεχνολογίας. Τέλος, η στήριξη των εκπαιδευτικών μέσω της παροχής πρόσβασης σε υποστηρικτικές δομές με κοινωνικούς λειτουργούς και σχολικούς ψυχολόγους, συνδυαστικά με αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο, μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του στρες των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Alloy, L. B. (1989). Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression. *Psychological Review*, 96(2), 358–372.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49–74.

Anderson, A.J., Kaplan, S.A. & Vega, R.P. (2015). The impact of telework on emotional experience: When, and for whom, does telework improve daily affective well-being?, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(6), 882-897.

Ashford, S. J. (1988). Individual Strategies for Coping with Stress during Organizational Transitions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 24(1), 19–36.

Barlow, D. H. (1988). Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic. New York: Guilford.

Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong. Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.

Blanchard A. L. (2021). The effects of COVID-19 on virtual working within online groups. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(2), 290-296.

Brockner, J., Spreitzer, G., Mishra, A., Hochwarter, W., Pepper, L. & Weinberg, J. (2004). Perceived Control as an Antidote to the Negative Effects of Layoffs on Survivors Organizational Commitment and Job Performance, *Administrative Science Quarterly*, 49(1), 76-100.

Burger, J.M. (1987). Increased performance with increased personal control: A self-presentation interpretation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 23(4), 350–360. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(87\)90046-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(87)90046-1)

Cantarero, K., van Tilburg, W. A., & Smoktunowicz, E. (2020). Affirming basic psychological needs promotes mental well-being during the COVID-19 outbreak. *Social Psychological and Personality Science*, 1948550620942708.

Cartwright, S., & Cooper, C. L. (2002). ASSET: An Organisational Stress Screening Tool—The Management Guide. Manchester, UK: RCL Ltd.

Celuch, K., Smothers, J., & Valadares, K. (2021). Supervisor and employee identity coalescence and normative unit commitment. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 5(3), 297-306.

Cheng, T., Mauno, S. & Lee, C. (2014). Do Job Control, Support, and Optimism Help Job Insecure Employees? A Three-Wave Study of Buffering Effects on Job Satisfaction, Vigor and Work-Family Enrichment, *Social Indicators Research*, 118(3), 1269-1291.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2003). *Organization development and change* (8th ed., pp. 1–694). California: Melissa S. Acuna.

Cunningham, C.E., Woodward, C.A., Shannon, H.S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D. & Brown, J (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75, 377–392.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Dutton, J.E. & Jackson, S.E. (1987). Categorizing strategic issues: Links to organizational action. *Academy of Management Review*, 12(1), 76–90.

Eriksson, T., & Ferreira, C.C. (2021). Who pays it forward the most? Examining organizational citizenship behavior in the workplace. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 5(3), 215-228.

Glavin, P. & Schieman (2014). Control in the Face of Uncertainty: Is Job Insecurity a Challenge to the Mental Health Benefits of Control Beliefs?, *Social Psychology Quarterly*, 77(4), 319-343.

Greenaway, K., H., Storrs, K., R., Philipp, M., C., Louis, W., R., Hornsey, M., J. & Vohs, K. D. (2015). Loss of control stimulates approach motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*. 56, 235-241.

Herscovitch, L. & Meyer, J.P. (2002). Commitment to organizational change: extension of a three-component model, *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 474-87.

Iverson, R. D. (1996). Employee acceptance of organizational change: the role of organizational commitment, *The International Journal of Human Resources Management*, 7(1) ,122-49.

Jimmieson, N. L., Terry, D.J. & Callan, V. J. (2004). A Longitudinal Study of Employee Adaptation to Organizational Change: The Role of Change-Related Information and Change-Related Self-Efficacy, *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(1), 11-27.

Kidwell, B., & Jewell, R. D. (2010). The motivational impact of perceived control on behavioral intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(9), 2407-2433.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Lee, R. M., & Robbins, S. B. (1995). Measuring belongingness: The Social Connectedness and the Social Assurance scales. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 232–241.

Leonardi, P. M. (2018). Social media and the development of shared cognition: The roles of network expansion, content integration, and triggered recalling. *Organization Science*, 29, 547–568. <https://doi.org/10.1287/orsc.2017.1200>

Leung, A. S., Cheung, Y. H., & Liu, X. (2011). The relations between life domain satisfaction and subjective well-being. *Journal of Managerial Psychology*. 26(2), 155-169. <https://doi.org/10.1108/02683941111102182>

Livingston, K. (2018). Multiple influences on teachers in changing environments, *European Journal of Teacher Education*. 41(2), pp.135-137.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T. & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions, *System*, 94.

Marsh, K. L., & Weary, G. (1989). Depression and attributional complexity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 325-336.

Miller, V. D., Johnson, J. R. & Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change, *Journal of Applied Communication Research*, 22(1), 59-80.

Mirowsky, J. & Ross C. E. (1990). "The Consolation-Prize Theory of Alienation." *American Journal of Sociology* 95:1505–35.

Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R.M. (1982). *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*, Academic Press, New York, NY.

Mowday, R. T. R., Steers, R. R. M., & Porter, L. W. L. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247.

O'driscoll, M.P. & Beeh, T.A. (2000). Moderating Effects of Perceived Control and Need for Clarity on the Relationship Between Role Stressors and Employee Affective Reactions, *The Journal of Social Psychology*, 140(2), 151-159.

Panisoara, I.O., Lazar, I., Panisoara, G., Chirca, R. & Ursu, A.S. (2020). Motivation and Continuance Intention towards Online Instruction among Teachers during the COVID-19 Pandemic: The Mediating Effect of Burnout and Technostress, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1-29.

Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(5), 461-485.

Pearlin, L. I., & Schooler, C. (1978). The Structure of Coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2–21. <https://doi.org/10.2307/2136319>

Peccei, R., Giangreco, A. & Sebastiano, A. (2011). The role of organizational commitment in the analysis of resistance to change, *Personnel Review*, 40(2), 185 – 204. <http://dx.doi.org/10.1108/004834811111106075>

Pourtousi, Z., & Ghanizadeh, A. (2020). Teachers' motivation and its association with job commitment and work engagement. *Psychological Studies*, 65(4), 455-466.

Schleicher, A. (2020). “Spotlight: Quality education for all during Covid-19 crisis.”, April 2020. Retrieved from: https://hundred-cdn.s3.amazonaws.com/uploads/report/file/15/hundred_spotlight_covid-19_digital.pdf Last accessed 3 June 2022.

Sokal, L., Trudel, L. E., & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100016.

Stevens, L. E., & Fiske, S. T. (1995b). Motivation and cognition in social life: A social survival perspective. *Social Cognition*, 13, 189-214.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics, Fourth Edition*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon. ISBN 0-321-05677-9. Hardcover.

Tetrick, L. E. & LaRocco, J. M. (1987). Understanding, prediction, and control as moderators of the relationships between perceived stress, satisfaction, and psychological well-being. *Journal of Applied Psychology*, 72(4), 538–543.

Thomas, J.B., Clark S.M. & Gioia, D.A. (1993). Strategic sensemaking and organizational performance: Linkages among scanning, interpretation, action, and outcomes. *Academy of Management Journal*, 36(2), 239–270.

Vakola, M. & Nikolaou, I. (2005). Attitudes towards organizational change: What is the role of employees' stress and commitment?, *Employee Relations*, 27 (2), 160 – 174.

Vardaman, J. M., Amis, J. M., Dyson, B. P., Wright, P. M. & van de Graaff Randolph, R. (2012). Interpreting change as controllable: The role of network centrality and self-efficacy, *Human Relations*, 65(7), 835-859.

Weems, C. F., & Silverman, W. (2006). An integrative model of control: Implications for understanding emotion regulation and dysregulation in childhood anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 91, 113–124.

Walinga, J. (2008). Toward a theory of change readiness: The roles of appraisal, focus, and perceived control. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44(3), 315–347.

White, J.C., Varadarajan, P.R. & Dacin, P.A. (2003). Market situation and response: The role of cognitive style, organizational culture, and information use. *Journal of Marketing*, 67(3), 63–79.

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Αγαπητές/οι συναδέλφισσες/οι,

Η παρούσα έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και πραγματοποιείται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Κοινωνική Ψυχολογία των Συγκρούσεων» του Παντείου Πανεπιστημίου.

Στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τις στάσεις των δασκάλων απέναντι στην τηλεεκπαίδευση, καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν σε αυτές. Η δική σας συμμετοχή/συνεισφορά στην έρευνα είναι πολύ σημαντική. Πρέπει να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Η καλύτερη απάντηση είναι η δική σας προσωπική άποψη.

Σας ζητώ τη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή σας στην έρευνα. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και τα δεδομένα, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν αποκλειστικά για επιστημονικό σκοπό.

Σας παρακαλώ θερμά να συμπληρώσετε με προσοχή όλα τα απαιτούμενα πεδία.

Η διαδικασία δε θα σας πάρει παραπάνω από 10 λεπτά.

Οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε, είστε ελεύθεροι να διακόψετε τη διαδικασία χωρίς καμία απολύτως συνέπεια.

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Με εκτίμηση,

Αρετή Δήμου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

aretidimou21@gmail.com

Επιθυμώ να συμμετέχω στην έρευνα και αποδέχομαι να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις μου αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας.

-
- Ναι
 - Όχι

Στάσεις απέναντι στην τηλεκπαίδευση (Αυτοσχέδια Κλίμακα)

Παρακάτω υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την τηλεκπαίδευση. Παρακαλώ αξιολογήστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές αναφορικά με εσάς τους ίδιους προσωπικά.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Η τηλεκπαίδευση δυσκολεύει τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ο χρόνος προετοιμασίας του μαθήματος αυξάνεται καθώς οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετό χρόνο στη δημιουργία ψηφιακού υλικού.	1	2	3	4	5	6	7
3. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι σίγουροι για την αποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης και για το αν οι μαθητές τους έχουν κατανοήσει πλήρως τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5	6	7
4. Οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για την σχολική επίδοση μαθητών που παρουσίασαν αραιή συμμετοχή στα διαδικτυακά μαθήματα ή που αποκλείστηκαν από την τηλεκπαίδευση λόγω έλλειψης εξοπλισμού.	1	2	3	4	5	6	7
5. Η τηλεκπαίδευση δεν αποτελεί εμπόδιο στην υποστήριξη μαθητών με ειδικές ανάγκες.	1	2	3	4	5	6	7
6. Η τηλεκπαίδευση δυσκολεύει τις συναδελφικές σχέσεις και κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν αποκομμένοι από τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5	6	7
7. Η αλλαγή του ωραρίου κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς και τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5	6	7
8. Λόγω της έλλειψης οργανωμένου εργασιακού χώρου, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον έλεγχο της τάξης και είναι περισσότερο από ποτέ εκτεθειμένος στους γονείς.	1	2	3	4	5	6	7
9. Η τηλεκπαίδευση διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που έχουν δυσκολίες στις μετακινήσεις.	1	2	3	4	5	6	7

10. Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης βοηθάει στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.	1	2	3	4	5	6	7
11. Η τηλεκπαίδευση αυξάνει την εργασιακή αβεβαιότητα και απειλεί τα εργασιακά δικαιώματα.	1	2	3	4	5	6	7
12. Έπαψε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.	1	2	3	4	5	6	7
13. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δαπανήσουν χρήματα για την απόκτηση εξοπλισμού και για την πρόσβαση σε αξιόπιστο δίκτυο.	1	2	3	4	5	6	7
14. Η τηλεκπαίδευση υποβιβάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού και το έργο του.	1	2	3	4	5	6	7
15. Η επιμόρφωση σε θέματα τηλεκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε σε καθεστώς χρονικής πίεσης.	1	2	3	4	5	6	7
16. Η τηλεκπαίδευση προφυλάσσει τους εκπαιδευτικούς καθώς εκμηδενίζει τις πιθανότητες μετάδοσης του κορωνοϊού εντός του σχολικού πλαισίου.	1	2	3	4	5	6	7
17. Η τηλεκπαίδευση συνοδεύεται από επιβάρυνση της υγείας λόγω της πολύωρης έκθεσης σε ψηφιακές οθόνες.	1	2	3	4	5	6	7

Γενική Αίσθηση Ελέγχου (Pearlin & Schooler, 1978, p.20)

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και αξιολογήστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές αναφορικά με εσάς τους ίδιους προσωπικά.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Έχω μικρό έλεγχο πάνω στα πράγματα που μου συμβαίνουν.	1	2	3	4	5	6	7
2. Δεν υπάρχει πραγματικά τρόπος ώστε να μπορέσω να λύσω κάποια από τα προβλήματα που έχω.	1	2	3	4	5	6	7
3. Είναι λίγα αυτά που μπορώ να κάνω ώστε να αλλάξω πολλά από τα σημαντικά πράγματα στη ζωή μου.	1	2	3	4	5	6	7

4. Συχνά νιώθω αβοήθητος/η στο να αντιμετωπίσω τα προβλήματα της ζωής.	1	2	3	4	5	6	7
5. Κάποιες φορές νιώθω ότι στη ζωή μου καταπιέζομαι.	1	2	3	4	5	6	7
6. Οτιδήποτε μου συμβεί στο μέλλον, εξαρτάται κυρίως από μένα.	1	2	3	4	5	6	7
7. Μπορώ να κάνω πάνω-κάτω οτιδήποτε βάλω κατά νου.	1	2	3	4	5	6	7

Αίσθηση Ελέγχου σχετικά με την εργασία (Tetrick & LaRocco, 1987, p.543)

Παρακάτω υπάρχουν διαφορετικές ερωτήσεις σχετικά με το βαθμό στον οποίο πιστεύετε ότι μπορείτε να ελέγχετε όσα συμβαίνουν στην εργασία σας. Παρακαλώ αξιολογήστε το βαθμό στον οποίο συμβαίνουν τα παρακάτω:

Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	2	3	4	5	6	7

1. Σε ποιο βαθμό έχεις επιρροή πάνω στα πράγματα που σε επηρεάζουν στην εργασία;	1	2	3	4	5	6	7
2. Σε ποιο βαθμό συμμετέχεις στην απόφαση για το ποιες εργασίες ή τμήματα εργασιών θα κάνεις;	1	2	3	4	5	6	7
3. Σε ποιο βαθμό έχεις την ευκαιρία να λάβεις μέρος στη λήψη σχετικών με την εργασία αποφάσεων που σε επηρεάζουν;	1	2	3	4	5	6	7
4. Σε ποιο βαθμό μπορείς να ορίσεις τις δικές σου προθεσμίες εργασίας;	1	2	3	4	5	6	7
5. Σε ποιο βαθμό η δουλειά σου σου δίνει την ευκαιρία για ανεξάρτητη σκέψη και δράση;	1	2	3	4	5	6	7
6. Σε ποιο βαθμό ελέγχεις τον ρυθμό και τον προγραμματισμό της εργασίας σου;	1	2	3	4	5	6	7

Κοινωνική Σύνδεση (Lee & Robbins, 1995, p.236)

Παρακάτω ακολουθεί μια σειρά από προτάσεις που έχουν στόχο να αξιολογήσουν το πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση σας με τους άλλους.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Νιώθω αποσυνδεδεμένος/η από τον κόσμο γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
2. Ακόμη και γύρω από άτομα που γνωρίζω, δε νιώθω ότι πραγματικά ανήκω.	1	2	3	4	5	6	7
3. Αισθάνομαι τόσο μακριά από τους ανθρώπους.	1	2	3	4	5	6	7
4. Δεν έχω καμία αίσθηση ομαδικότητας με τους συναδέλφους μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Δεν αισθάνομαι συνδεδεμένος/η με κανέναν.	1	2	3	4	5	6	7
6. Αισθάνομαι ότι χάνω την αίσθηση συνδεσιμότητας με την κοινωνία.	1	2	3	4	5	6	7
7. Ακόμη και μεταξύ των φίλων μου, δεν υπάρχει καμία αίσθηση συντροφικότητας/αλληλεγγύης.	1	2	3	4	5	6	7
8. Δεν αισθάνομαι ότι μετέχω με άλλους ή είμαι μέρος οποιασδήποτε ομάδας.	1	2	3	4	5	6	7

Δεκτικότητα απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές (Miller, Johnson & Grau, 1994, p.68)

Παρακάτω υπάρχουν διαφορετικές προτάσεις που περιγράφουν πώς νιώθετε σε σχέση με τις αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό σας χώρο. Παρακαλώ αξιολογήστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές αναφορικά με εσάς τους ίδιους προσωπικά.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Θεωρώ τον εαυτό μου «ανοιχτό» σε αλλαγές στον εργασιακό μου ρόλο.	1	2	3	4	5	6	7
2. Τώρα, είμαι κάπως απρόθυμος/η σε προτεινόμενες αλλαγές στην εργασία μου.	1	2	3	4	5	6	7

3. Ανυπομονώ για τις όποιες αλλαγές στον εργασιακό μου ρόλο που πιθανόν να προέλθουν από αλλαγές της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.	1	2	3	4	5	6	7
4. Λαμβάνοντας υπόψιν προτεινόμενες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης, είμαι αρκετά διστακτικός/η στο να αλλάξω τον τρόπο που τώρα κάνω τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
5. Πιστεύω ότι η εφαρμογή εκπαιδευτικών αλλαγών θα έχει θετική επίδραση στο πως πραγματοποιώ τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
6. Από την πλευρά μου, οι προτεινόμενες αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης είναι για το καλύτερο.	1	2	3	4	5	6	7
7. Οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης είναι για το χειρότερο όσο αφορά στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να πραγματοποιώ τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
8. Πιστεύω ότι οι αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης θα έχουν αρνητική επίδραση στο πως εκτελώ τον ρόλο μου.	1	2	3	4	5	6	7

Εργασιακό στρες (ASSET, βασισμένο στους Cartwright & Cooper, 2002)

Παρακάτω ακολουθεί μια σειρά από προτάσεις που έχουν στόχο να αξιολογήσουν το πώς αντιλαμβάνεστε τις συνθήκες που επικρατούν στο χώρο εργασίας σας.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ Λίγο	Συμφωνώ Λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6

Είμαι προβληματισμένος/η επειδή:

1. Δουλεύω περισσότερες ώρες από όσες επιλέγω ή θέλω.	1	2	3	4	5	6
2. Δουλεύω μη κοινωνικές ώρες π.χ. σαββατοκύριακα, βάρδιες κλπ.	1	2	3	4	5	6
3. Σπαταλώ πολύ χρόνο πηγαίνοντας στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6
4. Έχω λίγο έλεγχο πάνω σε πολλές πλευρές της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5	6
5. Η δουλειά μου παρεμβαίνει στο σπίτι και την προσωπική μου ζωή.	1	2	3	4	5	6

6. Μπορεί να κάνω την ίδια δουλειά για τα επόμενα 5 έως 10 χρόνια.	1	2	3	4	5	6
7. Οι φυσικές συνθήκες εργασίας μου είναι δυσάρεστες.	1	2	3	4	5	6
8. Η δουλειά μου περιλαμβάνει ρίσκο ή πραγματική φυσική βία.	1	2	3	4	5	6
9. Ο/η διευθυντής/ρια μου, συμπεριφέρεται με έναν εκφοβιστικό και παρενοχλητικό τρόπο απέναντί μου.	1	2	3	4	5	6
10. Η επίδοσή μου στη δουλειά παρακολουθείται στενά.	1	2	3	4	5	6
11. Δε λαμβάνω από τους άλλους (διευθυντή/συναδέλφους) την υποστήριξη που θα ήθελα.	1	2	3	4	5	6
12. Η δουλειά μου δε μου προσφέρει επαγγελματική ασφάλεια.	1	2	3	4	5	6
13. Η δουλειά μου δεν είναι μόνιμη.	1	2	3	4	5	6
14. Η πληρωμή μου και τα οφέλη δεν είναι τόσο καλά, όσο άλλων ανθρώπων που κάνουν την ίδια ή παρόμοια δουλειά.	1	2	3	4	5	6
15. Η τεχνολογία στη δουλειά μου με έχει υπερφορτώσει.	1	2	3	4	5	6
16. Ο οργανισμός μου αλλάζει διαρκώς μόνο και μόνο για να αλλάξει.	1	2	3	4	5	6
17. Η δουλειά μου είναι ανιαρή και επαναλαμβανόμενη.	1	2	3	4	5	6
18. Αισθάνομαι απομονωμένος/η στη δουλειά (π.χ. δουλεύω μόνος/η μου ή υπάρχει έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από άλλους).	1	2	3	4	5	6
19. Δεν είμαι σίγουρος τι αναμένεται από εμένα από τον/τη διευθυντή/ρια μου.	1	2	3	4	5	6
20. Άλλοι άνθρωποι στη δουλειά δεν αναλαμβάνουν τις ευθύνες που τους αναλογούν.	1	2	3	4	5	6
21. Μου τίθενται μη ρεαλιστικές προθεσμίες.	1	2	3	4	5	6
22. Μου δίνεται μη διαχειρίσιμος φόρτος εργασίας.	1	2	3	4	5	6
23. Ο/η διευθυντής/ρια μου βρίσκει πάντα λάθη σε αυτό που κάνω.	1	2	3	4	5	6

24. Άλλοι παίρνουν την επιβράβευση γι' αυτό που έχω κατορθώσει εγώ.	1	2	3	4	5	6
25. Έχω να αντιμετωπίσω δύσκολους γονείς.	1	2	3	4	5	6
26. Οι σχέσεις μου με τους συναδέλφους είναι φτωχές.	1	2	3	4	5	6
27. Δεν αισθάνομαι ότι ενημερώνομαι σχετικά με το τι συμβαίνει σ' αυτόν τον οργανισμό.	1	2	3	4	5	6
28. Ποτέ δε μου λένε εάν κάνω καλή δουλειά.	1	2	3	4	5	6
29. Δεν εμπλέκομαι σε αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6
30. Δεν είμαι επαρκώς εκπαιδευμένος/η ώστε να καλύπτω πολλές πλευρές της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5	6
31. Δεν έχω τον κατάλληλο εξοπλισμό για να κάνω τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6
32. Δεν έχω αρκετό χρόνο για να κάνω τη δουλειά μου τόσο καλά όσο θα ήθελα.	1	2	3	4	5	6
33. Η δουλειά μου είναι πιθανόν να αλλάξει στο μέλλον.	1	2	3	4	5	6
34. Οι ικανότητές μου μπορεί να θεωρούνται περιττές στο κοντινό μέλλον.	1	2	3	4	5	6
35. Οι ιδέες ή προτάσεις μου για τη δουλειά μου δε λαμβάνονται υπόψη.	1	2	3	4	5	6
36. Έχω ελάχιστη ή σχεδόν καθόλου επιρροή στον καθορισμό των στόχων της απόδοσής μου.	1	2	3	4	5	6
37. Δε μου αρέσει η δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6

Στρες σε σχέση με την Τεχνολογία (Panisoara et al., 2020, p.21)

Παρακάτω ακολουθούν μια σειρά από προτάσεις που έχουν στόχο να αξιολογήσουν το πώς αντιλαμβάνεστε την εισαγωγή της τεχνολογίας στην εργασία/διδασκαλία σας. Παρακαλώ αξιολογήστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μια από αυτές αναφορικά με εσάς τους ίδιους προσωπικά.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Νιώθω άγχος να προσαρμοστώ σε διδασκαλία με χρήση νέων τεχνολογιών.	1	2	3	4	5	6	7
2. Το βρίσκω δύσκολο να χρησιμοποιώ διδασκαλία υψηλής τεχνολογίας αποτελεσματικά λόγω του περιορισμένου χρόνου μου.	1	2	3	4	5	6	7
3. Νιώθω άγχος από τις υψηλές τεχνικές απαιτήσεις που είναι απαραίτητες για τη διδασκαλία με χρήση τεχνολογίας.	1	2	3	4	5	6	7
4. Το βρίσκω δύσκολο, με τις τρέχουσες δεξιότητές μου, να ενημερώνω συνεχώς τη διδασκαλία και να τη βελτιώνω μέσω της τεχνολογίας.	1	2	3	4	5	6	7
5. Είμαι υπό πίεση να αλλάξω τις συνήθειες διδασκαλίας των μαθητών μου ώστε να ανταποκριθώ στις τρέχουσες απαιτήσεις της υψηλής τεχνολογικά διδασκαλίας.	1	2	3	4	5	6	7
6. Νομίζω ότι έχω δίκιο να ανησυχώ για τις στρατηγικές που έχω υιοθετήσει για την εξ αποστάσεως διδασκαλία.	1	2	3	4	5	6	7
7. Νιώθω άγχος λόγω του πλήθους των επιλογών διδασκαλίας που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες.	1	2	3	4	5	6	7
8. Αισθάνομαι άγχος ότι οι διαφορετικές μορφές διδασκαλίας που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες περιπλέκουν τη δική μου διδακτική δραστηριότητα.	1	2	3	4	5	6	7
9. Προς το παρόν, δε νιώθω αρκετά έτοιμος/η για να χειριστώ περίπλοκες καταστάσεις που μπορεί να συμβούν όταν διδάσκω εξ αποστάσεως.	1	2	3	4	5	6	7

Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις αλλαγές (Ashford, 1988, p.34)

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μια από αυτές σύμφωνα με την κλίμακα που σας παρέχεται.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Όταν συμβαίνει μια αλλαγή στην εργασία μου είμαι σίγουρος/η ότι μπορώ να τη χειριστώ.	1	2	3	4	5	6	7
2. Με αγχώνει το γεγονός ότι ίσως δεν είμαι ικανός/ή να κάνω όλα όσα απαιτούνται από μένα λόγω των εκπαιδευτικών αλλαγών.	1	2	3	4	5	6	7

3. Έχω λόγους να πιστεύω ότι ίσως δεν ανταποκρίνομαι καλά στην εργασία μου μετά τις εκπαιδευτικές αλλαγές. 1 2 3 4 5 6 7

4. Αν και χρειάζομαι κάποια εκπαίδευση, δεν έχω αμφιβολία ότι μπορώ να ανταπεξέλθω καλά μετά τις αλλαγές στην εργασία μου. 1 2 3 4 5 6 7

Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με την τεχνολογία (Panisoara et al., 2020, p.21)

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μια από αυτές σύμφωνα με την κλίμακα που σας παρέχεται.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Μπορώ να βοηθήσω τους μαθητές μου να χρησιμοποιούν διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα αποτελεσματικά. 1 2 3 4 5 6 7

2. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) (π.χ. Zoom, Skype, WebEx, Facebook, Google κ.λπ.) που μου επιτρέπουν να επικοινωνώ και να αλληλεπιδρώ από απόσταση. 1 2 3 4 5 6 7

3. Μπορώ να σχεδιάσω μαθήματα έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης. 1 2 3 4 5 6 7

4. Είμαι σε θέση να προτείνω στους μαθητές υλικό μελέτης εμπλουτισμένο με διαθέσιμες διαδικτυακές εκπαιδευτικές πηγές. 1 2 3 4 5 6 7

5. Μπορώ να χρησιμοποιήσω διαδικτυακά εργαλεία για να αξιολογήσω τις γνώσεις των μαθητών. 1 2 3 4 5 6 7

6. Οι ψηφιακές μου δεξιότητες, που αποκτήθηκαν μέχρι σήμερα, μου επιτρέπουν να χρησιμοποιώ τεχνολογίες κατάλληλες για εξ αποστάσεως διδασκαλία. 1 2 3 4 5 6 7

7. Μπορώ να χρησιμοποιήσω κατάλληλες ψηφιακές τεχνολογίες που μου επιτρέπουν να 1 2 3 4 5 6 7

εκφράζω τις απόψεις μου και να αλληλεπιδρώ με συναδέλφους ή μαθητές.

8. Προσαρμόζομαι γρήγορα στα αιτήματα των μαθητών όταν διδάσκω εξ αποστάσεως. 1 2 3 4 5 6 7

9. Μπορώ να χρησιμοποιήσω εργαλεία για εξ αποστάσεως διδασκαλία, τόσο καλά όσο και οι συνάδελφοί μου. 1 2 3 4 5 6 7

10. Αντιμετωπίζω εποικοδομητικά την πρόκληση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. 1 2 3 4 5 6 7

Αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Park, 2005, p.467-468)

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις/ερωτήσεις και απαντήστε στην κάθε μία σύμφωνα με την κλίμακα που σας παρέχεται.

1. Συνήθως ανυπομονώ για κάθε εργάσιμη ημέρα στο σχολείο.	Διαφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ Απόλυτα				
	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7				
2. Μερικές φορές νιώθω ότι είναι χάσιμο χρόνου να προσπαθήσω να δώσω τον καλύτερό μου εαυτό ως δάσκαλος/α.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7				
	Σχεδόν Ποτέ	Πάντα				
3. Πόσο συχνά αισθάνεσαι ικανοποιημένος/η με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7				
	Σίγουρα δε θα γινόμουν δάσκαλος/α	Σίγουρα θα γινόμουν δάσκαλος/α				
4. Ας υποθέσουμε ότι θα μπορούσες να επιστρέψεις στο πανεπιστήμιο και να ξεκινήσεις ξανά από την αρχή. Δεδομένης της εμπειρίας που έχεις αποκτήσει, θα γινόσουν πάλι δάσκαλος/α;	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7				

Αφοσίωση στους μαθητές (Park, 2005, p.468)

Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την κάθε μια από αυτές σύμφωνα με την κλίμακα που σας παρέχεται.

Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Μάλλον Διαφωνώ	Ούτε Διαφωνώ /Ούτε Συμφωνώ	Μάλλον Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1	2	3	4	5	6	7

1. Εάν προσπαθώ πολύ σκληρά, μπορώ να τα καταφέρω και με τους πιο δύσκολους ή χωρίς κίνητρο μαθητές.	1	2	3	4	5	6	7
2. Αισθάνομαι ότι είναι μέρος της ευθύνης μου να αποτρέψω τους μαθητές από το να εγκαταλείψουν το σχολείο.	1	2	3	4	5	6	7
3. Εάν μερικοί μαθητές στην τάξη μου δεν τα πάνε καλά, αισθάνομαι ότι πρέπει να αλλάξω τη δική μου προσέγγιση στο θέμα.	1	2	3	4	5	6	7
4. Δοκιμάζοντας μια διαφορετική μέθοδο διδασκαλίας, μπορώ να επηρεάσω σημαντικά την πρόοδο ενός μαθητή.	1	2	3	4	5	6	7

Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο

-
- Άντρας
 - Γυναίκα
 - Άλλο

Ηλικία

Σχέση Εργασίας

-
- Μόνιμος/η
 - Αναπληρωτής/τρια

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως δάσκαλος/α;

Ανώτερο Επίπεδο Σπουδών

-
- Πτυχίο 2ετούς φοίτησης
 - Πτυχίο εξομοίωσης

- Πτυχίο 4ετούς φοίτησης
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

Παρακαλώ επιλέξτε την περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο που εργάζεστε ή το τελευταίο σχολείο που εργαστήκατε.

-
- Α' Αθήνας
 - Β' Αθήνας
 - Γ' Αθήνας
 - Δ' Αθήνας
 - Ανατολική Αττική
 - Δυτική Αττική
 - Πειραιάς