



**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών της Κύπρου σχετικά με τις Διαστάσεις της Εξ Αποστάσεως
Εκπαίδευσης στην Αρχική Περίοδο της Πανδημίας COVID-19.**

Στέλλα Γεωργίου (Α.Μ.: ΣΧΨ1011805)

ΠΜΣ Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Διπλωματική Εργασία

Επόπτρια Καθηγήτρια: Δρ. Χρυσή (Σίσσυ) Χατζηχρήστου

Φεβρουάριος, 2022

Τριμελής Επιτροπή: Δρ. Χρυσή (Σίσσυ) Χατζηχρήστου

Δρ. Αικατερίνη Λαμπροπούλου

Δρ. Παναγιώτης Λιανός

Σημείωμα του Συγγραφέα

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Περίληψη

Η εμφάνιση της πανδημίας, έχει φέρει αρκετές αλλαγές σε όλους τους τομείς του ανθρώπου. Συγκεκριμένα, στην εκπαίδευση, αναγκάστηκαν να χρησιμοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, φαίνεται πως η απόφαση αυτή δημιούργησε άγχος και αβεβαιότητα, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν χρειάστηκε ποτέ να εργαστούν κατά αυτό τον τρόπο και παράλληλα να υποστηρίζουν τους μαθητές τους, τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά. Ο στόχος της μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Ψ.Α) με τις διαστάσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στην έρευνα συμμετείχαν 281 εκπαιδευτικοί που κατοικούν στη Κύπρο, οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις στο σχολικό περιβάλλον για την αρχική περίοδο της πανδημίας COVID-19, το οποίο σχεδιάστηκε ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και τη σύντομη κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, Brief Resilience Scale (Smith et al., 2008). Στα αποτελέσματα βρέθηκαν σημαντικές συσχετίσεις που αφορούν τη ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά και τις διαστάσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, τη ψυχική ανθεκτικότητα και τις διαστάσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα εφαρμογής προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την κατάλληλη διεξαγωγή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και τρόπους διαχείρισης και υποστήριξης των μαθητών σε κρίσιμες περιόδους. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-κλειδιά: Πανδημία COVID-19, Εξ αποστάσεως Διδασκαλία, Ψυχική Ανθεκτικότητα.

Abstract

The appearance of the pandemic has brought many changes in every aspect of everyday life. Specifically for education, they were forced from circumstances to use distance learning to be able to continue the educational process. However, it shows that this decision has created stress and uncertainty, since most of the teachers never had worked in these circumstances before, plus supporting their students educationally and emotionally. The aim of this study is to examine the connection between the psychological resilience with the distance learning based on the perceptions of teachers in Cyprus. The participation of the study was 281 teachers living in Cyprus, that completed the questionnaire about their perceptions according to the psychosocial dimensions in the school environment during the beginning of COVID-19 pandemic period, which was designed specifically for the research purpose and the short scale of mental resilience, Brief Resilience Scale (Smith et al., 2008). The results showed major important correlations concerning the psychological resilience and the dimensions of distance learning. Moreover, major differences in terms of demographics, psychological resilience and distance learning were found. The research findings underline the importance of implantation of training programs for the teachers to achieve better results in distance learning, and ways of managing and supporting the students in times of crisis. Lastly, the results show the need of implementation of programs to promote the psychological resilience of the teachers.

Key words: COVID-19 pandemic, distance learning, psychological resilience.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Εισαγωγή	9
Η έννοια της Κρίσης	15
Πανδημία	17
Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση.....	24
Στόχοι Τηλεκπαίδευσης.....	27
Διαφορές μεταξύ Παραδοσιακής και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης	28
Μορφές εξ αποστάσεως Εκπαίδευση	31
Πλεονεκτήματα Τηλεκπαίδευσης	36
Μειονεκτήματα Τηλεκπαίδευσης	38
Ψυχική Ανθεκτικότητα	44
Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας	47
Χαρακτηριστικά Ψυχικά Ανθεκτικού Ατόμου	49
Παράγοντες που προάγουν τη Ψυχική Ανθεκτικότητα	50
Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην Ψυχική Ανθεκτικότητα	53
Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εκπαιδευτικοί	54
Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού με Ψυχική Ανθεκτικότητα	56

Παράγοντες που προάγουν τη Ψ.Α των Εκπαιδευτικών	57
Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στην Ψ.Α των Εκπαιδευτικών.....	60
Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών και πανδημία	63
Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικοί Στόχοι	65
Μεθοδολογία	67
Δείγμα	67
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	71
Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων	74
Αποτελέσματα	75
Συζήτηση	92
Περιορισμοί και Προτάσεις	100
Βιβλιογραφία	103

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Ανάλυση αξιοπιστίας για τις κλίμακες της έρευνας.

Πίνακας 2. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς το Φύλο.

Πίνακας 3. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς τις Ηλικιακές Κατηγορίες.

Πίνακας 4. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς την Βαθμίδα Υπηρεσίας.

Πίνακας 5. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση.

Πίνακας 6. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς την Περιοχή Διαμονής.

Πίνακας 7. Απόλυτες και σχετικές συχνότητες ως προς την Προϋπηρεσία.

Πίνακας 8. Πίνακας φορτίσεων του παράγοντα Ψυχικής Ανθεκτικότητας.

Πίνακας 9. Πίνακας Φορτίσεων

Πίνακας 10. Πίνακας Φορτίσεων

Πίνακας 11. Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Παραγόντων.

Πίνακας 12. Διερεύνηση κανονικότητας δείγματος – έλεγχος Kolmogorov Smirnov.

Πίνακας 13. Σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς το Φύλο.

Πίνακας 14. Σύγκριση διαμέσων με τοπ κριτήριο Kruskal Wallis (χ^2) των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς τις Ηλικιακές Ομάδες.

Πίνακας 15. Σύγκριση διαμέσων με τοπ κριτήριο Kruskal Wallis (χ^2) των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς την Περιοχή Διαμονής.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις Spearman rho ανάμεσα στους υπό μελέτη παράγοντες.

Πίνακας 17. Ανάλυση Παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της Ανησυχίας για την Πραγματοποίηση της Εξ αποστάσεως Διδασκαλίας.

Πίνακας 18. Ανάλυση Παλινδρόμησης για τη στατιστική πρόβλεψη της Αποτελεσματικότητας Υποστήριξης Μαθητών.

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών της Κύπρου σχετικά με την Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την Αρχική Περίοδο της Πανδημίας COVID-19.

Σε μια κρίση, το άτομο βρίσκεται σε μια ψυχολογική αποσταθεροποίηση με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει αυτή την κατάσταση με αποτελεσματικό τρόπο (Carlan, 1964). Η πανδημία είναι μια κατάσταση κρίσης, που όχι μόνο επηρεάζει το άτομο σε διάφορους τομείς, αλλά και ολόκληρη την κοινότητα στην οποία ανήκει. Η συνεχής αύξηση των κρουσμάτων, κατέστησε σημαντικό να παρθούν μέτρα πρωτόγνωρα για τη σημερινή κοινωνία. Αρκετοί τομείς της ζωής επηρεάστηκαν από τα μέτρα που έλαβε το κράτος και πράγματα που μέχρι στιγμής, η κοινωνία θεωρούσε δεδομένα χρειάστηκε να αλλάξουν για την ευημερία και ανάκαμψη του κοινωνικού συνόλου.

Ένας από τους σημαντικότερους τομείς που φαίνεται να έχει επηρεάσει η πανδημία είναι η εκπαίδευση. Όλα τα κράτη αποφάσισαν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων και την άμεση έναρξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Allo, 2020. Carrillo & Flores, 2020. Dhawan, 2020. Lassoued et al., 2020), με σκοπό να προστατέψουν τους μαθητές, το προσωπικό του σχολείου, αλλά και τις οικογένειες αυτών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ορίζεται ως η μαθησιακή διαδικασία που στηρίζεται στην απόσταση που έχει ο μαθητής με τον εκπαιδευτικό και γίνεται χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Lassoued et al., 2020). Ανέκαθεν, υπήρχε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά παρουσιαζόταν με διαφορετικές μορφές και πολύ πιο σπάνια. Μόνο κατά τη διάρκεια της πανδημίας, υπήρχε ολιστική χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η οποία ορίζεται και χρησιμοποιείται σε σύγχρονη ή ασύγχρονη μορφή. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επικοινωνήσει άμεσα με τον εκπαιδευτικό, αλλά και να παρακολουθήσει το μάθημα σε πραγματικό χρόνο εκείνη τη στιγμή (Bryson & Andres, 2020. Richardson et al., 2020). Αντίθετα, στην ασύγχρονη μορφή, ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα όποτε επιθυμεί και η επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό πραγματοποιείται σε δεύτερο χρόνο, αφού χρειάζεται ο

μαθητής να στείλει ηλεκτρονικό μήνυμα στον εκπαιδευτικό και να αναμένει απάντησή του (Bryson & Andres, 2020).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και για τις δύο περιπτώσεις, καθώς και γενικότερα για την τηλεκπαίδευση παρουσιάζονται τόσο πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Στα πλεονεκτήματα εντάσσεται κυρίως, η εκμηδένιση της απόστασης, ο κάθε μαθητής μπορεί να συνεχίσει την εκπαίδευση του όσο μακριά και εάν βρίσκεται. Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα σε άτομα με προβλήματα υγείας να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους. Αντιθέτως, ένα από τα κυριότερα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης είναι η έλλειψη γνώσεων σχετικά με βλάβες και προβλήματα που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος. Ακόμη, αρκετά μαθήματα έχουν πρακτικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να είναι αδύνατον να εφαρμοστούν στα πλαίσια ενός διαδικτυακού μαθήματος. Όπως, επίσης, πολλοί μαθητές δεν έχουν τα κατάλληλα μέσα, για να μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας γινόταν χρήση και των δύο μορφών της. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί το δύσκολο έργο που είχαν να εκτελέσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της πανδημίας με τη χρήση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η ανάγκη για χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκάλεσε συναισθήματα άγχους, ανησυχίας και φόβου. Αυτό συνέβη, διότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν χρειάστηκε ποτέ προηγουμένως να χρησιμοποιήσει αυτή τη μέθοδο διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη διεξαγωγή και εφαρμογή του διαδικτυακού μαθήματος. Βέβαια, πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν ως προς το πρακτικό κομμάτι, υπήρχαν και δυσκολίες για τους μαθητές, που δυσχέραιναν το έργο των εκπαιδευτικών (Rapanta et al., 2020. Σταχτεας & Σταχτεας, 2020. Zadok- Gurman, 2021).

Οι μαθητές έδειχναν να μην ενδιαφέρονται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και αρκετές φορές, ενώ μπορεί να βρίσκονταν στο μάθημα να μην το παρακολουθούσαν με ουσιαστικό τρόπο (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Γενικότερα, υπήρχαν δυσκολίες που δεν μπορούσαν να αντιμετωπιστούν άμεσα, αφού κανείς δεν ήταν προετοιμασμένος για να μπορέσει να δεχτεί τις νέες αλλαγές που προέκυπταν από τις συνέπειες της πανδημίας (Rapanta et al., 2020. Zadok – Gurman, 2021). Ωστόσο, η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να συμβάλει στην μείωση των δυσάρεστων συναισθημάτων που προκλήθηκαν από την πανδημία (Karaşar & Canlı, 2020).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία που επιτρέπει στο άτομο να ανακάμψει από δύσκολες συνθήκες με αποτελεσματικό τρόπο. Για τον λόγο αυτό, αποτελεί κεντρικό ενδιαφέρον μελέτης για τους ερευνητές, καθώς δημιουργείται το ερώτημα, γιατί υπάρχουν κάποια άτομα που μπορούν να ανακάμψουν με αποτελεσματικό τρόπο από τις αντίξοες συνθήκες, ενώ κάποια άλλα άτομα δυσκολεύονται περισσότερο (Luthar, 2006. Luthar et al., 2000. Masten, 2001. Rutter, 2006).

Τα διάφορα ευρήματα από έρευνες έχουν δείξει πως η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να οφείλεται σε γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Υπάρχουν περιπτώσεις που ένα άτομο θεωρείται ψυχικά ανθεκτικό λόγω των χαρακτηριστικών που το απαρτίζουν, όπως η ενσυναίσθηση, το χιούμορ και η αισιοδοξία. Αλλά και οι σχέσεις που έχει με τους σημαντικούς ανθρώπους της ζωής του, φαίνεται να επηρεάζουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ενός ατόμου (Botou et al., 2017. Dent & Cameron, 2003).

Επίσης, έρευνες υποστηρίζουν ότι, όταν ένας εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας τείνουν και οι μαθητές του να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου (Henderson & Milstein, 2008). Αυτό μπορεί να οφείλεται, στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας,

αισθάνεται σίγουρος για τον εαυτό του, αισθάνεται επαρκής, γνωρίζει τρόπους να προσεγγίσει και αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις, αλλά έχει και την ικανότητα να υποστηρίξει τους μαθητές του τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά (Gu, 2014. Henderson & Milstein, 2008).

Επομένως, ένας στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει εάν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται με την ανησυχία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας πριν την έναρξη της. Παράλληλα, έχει ως στόχο να διερευνήσει εάν η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το επίπεδο επίτευξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο μιας ευρύτερης έρευνας και προγραμμάτων παρέμβασης του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών κατά τη κρίσιμη περίοδο της πανδημίας COVID-19. Το παρόν δοκίμιο χωρίζεται σε τέσσερις επιμέρους ενότητες. Η πρώτη ενότητα, η Εισαγωγή, περιλαμβάνει τη θεωρητική ανασκόπηση των μεταβλητών που διερευνώνται, καθώς και την περιγραφή των διαθέσιμων ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, παρουσιάζεται η έννοια της κρίσης και της πανδημίας, καθώς και οι εννοιολογικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι ορισμοί για την κρίση και την πανδημία, καθώς και ποια χαρακτηριστικά πρέπει να έχει μια πανδημία για να μπορέσει να υιοθετήσει τον ορισμό αυτό. Στη συνέχεια, γίνεται μια εκτενής επεξήγηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από πού ξεκίνησε, τι στόχους έχει, αλλά και ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτά που διαθέτει και την κάνει να διαφέρει από την παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης. Επίσης, δίνεται έμφαση στις μορφές που χωρίζεται, όπως επίσης, παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της.

Επιπρόσθετα, γίνεται αναφορά στον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και για τις διαστάσεις στις οποίες μπορεί να πάρει και γίνεται ένας διαχωρισμός σχετικά με τις περιπτώσεις που μπορεί μια κατάσταση να χαρακτηριστεί με τον ορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ακόμη, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά ενός ψυχικά ανθεκτικού ατόμου, καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά για την ψυχική ανθεκτικότητα. Τέλος, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν κεντρικό ρόλο στην παρούσα έρευνα και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως επίσης και οι παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Τέλος, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που αντλήθηκαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, καθώς και οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, ερευνάται εάν τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται με την ανησυχία για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας πριν την έναρξη της, καθώς και πως η ανησυχία αυτή σχετίζεται με το επίπεδο επίτευξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, ερευνάται κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα επίτευξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ανάλογα με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τον τόπο κατοικίας. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει εάν ο τόπος κατοικίας των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα επίπεδα ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και εάν η ηλικία των εκπαιδευτικών διαφοροποιεί τα επίπεδα ανησυχίας για πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ακόμη, διερευνάται εάν οι άντρες εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Η δεύτερη ενότητα, η Μέθοδος, περιλαμβάνει τα μέσα συλλογής δεδομένων, καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των απαραίτητων ερευνητικών στοιχείων. Επιπλέον, παρουσιάζονται αναλυτικά τα περιγραφικά στατιστικά των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων. Στη τρίτη ενότητα, τα Αποτελέσματα, περιγράφονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους. Αρχικά, εφαρμόζεται παραγοντική ανάλυση ώστε να διερευνηθούν οι διαστάσεις των κλιμάκων του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα περιγραφικά χαρακτηριστικά των παραγόντων που προέκυψαν, ενώ μέσω των κατάλληλων εργαλείων και κριτηρίων πραγματοποιούνται οι συγκρίσεις των μέσων όρων των υπό μελέτη παραγόντων του δείγματος ως προς τις ομάδες των δημογραφικών μεταβλητών. Τέλος, μελετώνται οι συνάφειες ανάμεσα στις υπό μελέτη μεταβλητές και εφαρμόζεται ανάλυση παλινδρόμησης, ώστε να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν στην στατιστική πρόβλεψη και ερμηνεία των υπό μελέτη διαστάσεων.

Η τέταρτη ενότητα αφορά τη Συζήτηση των ευρημάτων που προέκυψαν από τις ερευνητικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας, ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα. Ακόμη, πραγματοποιείται σύνδεση σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις που διαμορφώθηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Τέλος, παρουσιάζονται οι περιορισμοί που προέκυψαν, με σκοπό τη βελτίωση της παρούσας έρευνας, αλλά αναφέρονται και κάποιες προτάσεις, για νέες μελλοντικές έρευνες, αλλά και χρήση των προτάσεων αυτών σε πραγματικές συνθήκες. Η παρούσα έρευνα ολοκληρώνεται με τις βιβλιογραφικές αναφορές που συλλέχθηκαν από τη συγγραφή του θεωρητικού υπόβαθρου.

Η Έννοια της Κρίσης

Σύμφωνα με τον Caplan, η κρίση ορίζεται ως «μια κατάσταση ψυχολογικής αποσταθεροποίησης του ατόμου όταν έρχεται αντιμέτωπο με μια απειλητική περίσταση, την οποία αντιλαμβάνεται ως σημαντικό πρόβλημα που εκείνη τουλάχιστον τη στιγμή δεν μπορεί ούτε να αποφύγει, ούτε να επιλύσει με τις συνήθεις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που διαθέτει» (Caplan, 1964, σ. 53). Υπάρχουν δύο κατηγορίες κρίσεων. Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται στις αναπτυξιακές κρίσεις, που αφορούν γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση του ατόμου από ένα στάδιο του κύκλου ζωής σε άλλο (Φώτη, 2020), ενώ η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στις περιστασιακές κρίσεις, οι οποίες είναι απροσδόκητες και επηρεάζουν όχι μόνο το άτομο, αλλά και όλη τη κοινότητα στην οποία ανήκει.

Στις περιστασιακές κρίσεις ανήκουν γεγονότα όπως ατυχήματα, απώλειες, ασθένειες, διαζύγιο, οικονομική κρίση, φυσικές καταστροφές, πόλεμος και επιδημίες, όπως αυτή που πλήττει όλο τον κόσμο σήμερα (Φώτη, 2020). Στη βιβλιογραφία, αναφέρονται τέσσερα στάδια που περιγράφουν την έννοια της κρίσης από τον Golan (1978). Συνοπτικά, τα στάδια αυτά είναι η πρώτη επαφή με το γεγονός, δηλαδή μόλις έχει εκδηλωθεί η κρίση και το κάθε άτομο ξεχωριστά παρουσιάζει πληθώρα συναισθημάτων. Στη συνέχεια, επέρχεται η φάση επεξεργασίας του γεγονότος, δηλαδή, τα άτομα νιώθουν την ανάγκη να συζητήσουν για τα συναισθήματα που νιώθουν και να συνειδητοποιούν πως τα συναισθήματα αυτά είναι φυσιολογικά. Έπειτα, έρχεται η φάση της αντιμετώπισης ή της προσαρμογής. Σε αυτό το στάδιο, τα άτομα ξεκινούν να ανακάμπτουν από τις έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και προσπαθούν να αναλάβουν δράση για την αντιμετώπιση αυτής της κρίσης και τέλος εμφανίζεται η επιστροφή στο προ της κρίσεως επίπεδο λειτουργίας. Σε αυτή τη φάση, η διαδικασία μπορεί να διαρκέσει από μερικούς μήνες έως και χρόνια, είναι μια αργή διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα την αποκατάσταση του ατόμου και την προσαρμογή του, καθώς και στην επιστροφή στην κανονικότητα του (Χατζηχρήστου, 2011).

Έτσι, ο όρος κρίση αφορά μια οξεία κατάσταση με απροσδόκητες και ραγδαίες αλλαγές, με περιορισμένο έλεγχο των ατόμων απέναντι σε αυτήν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα άτομα που εκτίθενται σε αυτές τις αλλαγές να καλούνται να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, καθώς και τις συνήθειές τους σε σύντομο χρονικό διάστημα (Boin & Hart, 2007). Οι κρίσεις μπορεί να συμβούν ξαφνικά, αλλά μπορεί και να έχουν κάποια προειδοποιητικά σημάδια. Ακόμη, υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία περιγράφουν μια κατάσταση κρίσης και που συνήθως είναι κοινά σε όλες τις κρίσεις, αλλά με διαφορετικές μορφές. Παραδείγματα των χαρακτηριστικών αυτών είναι η επικινδυνότητα της κρίσης, αυτό δηλαδή μπορεί να αφορά τον κίνδυνο για την απώλεια μιας ανθρώπινης ζωής ή τον τραυματισμό αυτής, απώλεια περιουσιών, αλλά και αλλοίωση ή και διακοπή σχέσεων και δεσμών με άλλα άτομα.

Επιπλέον, η ανεπάρκεια χρόνου φαίνεται να είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά μιας κρίσης. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, πως μια κρίση, συνήθως πρέπει να αντιμετωπιστεί γρήγορα, διότι μπορεί να έχει θανατηφόρες συνέπειες, επίσης, μπορεί να προκαλέσει διάφορες επιπλοκές σε διάφορες περιπτώσεις. Επίσης, κοινό χαρακτηριστικό στις κρίσεις είναι οι πιέσεις που μπορεί να προκύπτουν από τρίτους, από τις συνθήκες της ίδιας της κρίσης, αλλά και ψυχολογικές πιέσεις. Ακόμη, άλλα χαρακτηριστικά φαίνεται να είναι το απρόβλεπτο και το πρωτόγνωρο, η σύγχυση και το χάος που επικρατεί σε κάθε κρίση, αλλά και η διαφορετικότητα με την οποία εμφανίζεται κάθε περίπτωση της κρίσης (Heath, 1998).

Επιπρόσθετα, υπάρχουν κάποια εξωτερικά κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σε κάθε κρίση. Τα εξωτερικά χαρακτηριστικά περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται και εξελίσσεται αλλά και τη μορφή που έχει μια κρίση. Έτσι, μια κρίση μπορεί να έχει κοινωνικό, οικονομικό και υγειονομικό χαρακτήρα, όπως είναι μια παγκόσμια πανδημία, αλλά μπορεί να αφορά και κρίση φυσικών φαινομένων, όπως για παράδειγμα

τυφώνες και σεισμούς. Επίσης, μια κρίση μπορεί να είναι είτε μικρή είτε μεγάλη και να έχει ήπιες, σοβαρές, αλλά και καταστροφικές συνέπειες. Τέλος, η διάρκεια της μπορεί να χαρακτηρίζεται από μικρή έως μεγάλη και να έχει αργή ή γρήγορη εξέλιξη (Heath, 1998).

Έτσι, ως αποτέλεσμα, πολύ συχνά οι άνθρωποι που βρίσκονται σε μια κατάσταση κρίσης αισθάνονται ότι χάνουν τον έλεγχο και αδυνατούν να προσαρμοστούν ή να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση. Επίσης, όχι μόνο αισθάνονται ανίκανοι απέναντι στη κρίση και νιώθουν σύγχυση και άγχος, αλλά δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την κρίση ως ευκαιρία για ανάπτυξη και ωρίμανση. Ωστόσο, όταν υπάρχουν επαρκείς πηγές στήριξης υπάρχει η δυνατότητα να βοηθηθούν τα άτομα να αντιμετωπίσουν μια κρίση, ενώ εάν υπάρχει έλλειψη των πηγών αυτών μπορεί να δυσκολέψει της αντιμετώπισης μιας τέτοιας κατάστασης (Masten & Obradovic, 2006).

Πανδημία

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, μια πανδημία εντάσσεται στο ευρύ φάσμα των κρίσεων. Ο όρος πανδημία ορίζεται ως ένα παγκόσμιο ξέσπασμα μιας μεταδοτικής ασθένειας με αρνητικό αντίκτυπο σε όλους τους τομείς του ανθρώπου (Κίλις, 2020). Ιστορικά, έχουν παρατηρηθεί αρκετές πανδημίες συμπεριλαμβανομένων της μαύρης πανώλης, της ελονοσίας, της ισπανικής γρίπης και πολλών άλλων. Στην πραγματικότητα, έχουν καταγραφεί περισσότερες από δεκαεννέα πανδημίες σε όλο τον κόσμο και υποστηρίζεται ότι η πρώτη πανδημία καταγράφηκε το 430 π. Χ. κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου (Turner, 2020).

Επίσης, με την πάροδο του χρόνου και τη συνεχή μελέτη γύρω από τις πανδημίες, έχει φανεί πως υπάρχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται σχεδόν σε όλες.

Αρχικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των πανδημιών παρουσιάζουν ευρεία γεωγραφική έκταση. Αυτό σημαίνει, πως οι περισσότερες πανδημίες αναφέρονται σε ασθένειες που εκτείνονται σε μεγάλες γεωγραφικές περιοχές, όπως για παράδειγμα, η πανούκλα του 14^{ου} αιώνα. Ακόμη, εκτός από τη γεωγραφική επέκταση, οι περισσότερες χρήσεις του όρου πανδημία υποδηλώνουν εξάπλωση του ιού μέσω της μετάδοσης που μπορεί να εντοπιστεί από τόπο σε τόπο. Επιπρόσθετα, ασθένειες με αδρανείς ρυθμούς μετάδοσης ή χαμηλά ποσοστά συμπτωματικών ασθενειών σπάνια ταξινομούνται ως πανδημίες, ακόμη και όταν εξαπλώνονται ευρέως. Αυτό συμβαίνει, διότι οι ασθένειες που χαρακτηρίζονται ως πανδημίες τείνουν να παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά εξάπλωσης του ιού σε σύντομο χρονικό διάστημα και συγχρόνως μεγάλη μεταδοτικότητα.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των πανδημιών είναι ο βαθμός της μεταδοτικότητας. Συνήθως, είναι μεταδοτικές από άτομο σε άτομο, αλλά μπορεί να παρουσιαστούν με διαφορετικές μορφές μεταδοτικότητας, όπως για παράδειγμα η πανούκλα μέσω των ψύλλων και η χολέρα μέσω του νερού. Συμπληρωματικά, ο όρος πανδημία έχει χρησιμοποιηθεί συχνότερα για να περιγράψει νέες ασθένειες ή τουλάχιστον ασθένειες που σχετίζονται με νέες παραλλαγές υπαρχόντων ασθενειών. Τέλος, αν και η σοβαρότητα μιας ασθένειας δεν ήταν κριτήριο για να χαρακτηριστεί ως πανδημία, φαίνεται πως ασθένειες που έχουν κηρυχτεί ως πανδημία είχαν εφαρμοστεί για σοβαρές ή θανατηφόρες ασθένειες (Morens et al., 2009).

Στη σημερινή εποχή που διανύει η ανθρωπότητα πλήττεται από την πανδημία COVID-19, ένα σοβαρό οξύ αναπνευστικό σύνδρομο που προκαλείται από τον κορονοϊό SARS-CoV-2 (Lassoued et al., 2020). Στις 31 Δεκεμβρίου 2019, η Κίνα ανέφερε στον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ) ορισμένες περιπτώσεις αναπνευστικών ασθενειών με άγνωστες αιτίες που εμφανίστηκαν στη Wuhan. Ο ΠΟΥ ανακοινώσε τον Ιανουάριο του 2020 ότι ο αιτιολογικός παράγοντας της νόσου ήταν ένα νέο είδος κορονοϊού (Zhu et al., 2020). Η

ασθένεια εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο σε διάστημα δύο μηνών και ο ΠΟΥ την κήρυξε ως πανδημία στις 11 Μαρτίου 2020 (WHO, 2020. Lassoued et al., 2020).

Θεωρήθηκε ότι ο COVID-19 μεταδίδεται από άτομο σε άτομο με σταγονίδια ή και με απλή επαφή. Ωστόσο, έχει φανεί πως σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις μπορεί να μεταδοθεί από αερομεταφερόμενα μέσα. Επίσης, εκτός από τη μετάδοση που μπορεί να πραγματοποιηθεί μεταξύ των μελών μιας οικογένειας, μπορεί η μετάδοση να σχετίζεται σε εξωτερικούς δημόσιους χώρους, σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα, δηλαδή τις κοινωνικές σχέσεις και συναναστροφές που έχει το κάθε άτομο. Επίσης, πηγή υψηλής μετάδοσης είναι και τα επαγγέλματα που σχετίζονται με την υγεία (Acar, 2020. Zhai et al., 2020). Για τον λόγο αυτό, όλες οι χώρες παγκοσμίως έλαβαν μια σειρά μέτρων, πολιτικών, οικονομικών και ασφαλείας για να αποτρέψουν τη διάδοση του ιού προκειμένου να διατηρηθεί ο αριθμός των περιπτώσεων και των θανάτων σε αποδεκτά επίπεδα. Τα πρώτα μέτρα που λήφθηκαν αφορούσαν κυρίως, την απομόνωση των ανθρώπων στο χώρο τους, κοινωνική και σωματική απομάκρυνση από κοινωνικές συναθροίσεις, με αποτέλεσμα το κλείσιμο εμπορικών κέντρων και διάφορων επιχειρήσεων, απαγόρευση εσωτερικών και διεθνών πτήσεων, αλλά και αναστολή της εκπαίδευσης. Επίσης, ήταν υποχρεωτική η χρήση μάσκας και το συχνό πλύσιμο των χεριών με συγκεκριμένο τρόπο, καθώς και η «κοινωνική απόσταση», ζητώντας από τους ανθρώπους να διατηρούν μια φυσική απόσταση περίπου δύο μέτρων, όταν βρίσκονταν σε επαφή με άλλα άτομα.

Γενικά, συνιστούσαν να μην έρχονται οι άνθρωποι σε οποιαδήποτε επαφή με άλλους ανθρώπους, όπως για παράδειγμα μέσω μιας χειραψίας, αγκαλιών ή φιλιών, καθώς και αποφυγή κάθε σωματικής επαφής που θα μπορούσε να φέρει σε κίνδυνο κάποιο άτομο (Acar, 2020. Allo, 2020. Bahasoan et al., 2020). Αυτή η κατάσταση οδήγησε τους πολίτες της κάθε χώρας να βρίσκονται σε καραντίνα για αρκετό διάστημα, δηλαδή υπήρχε απαγόρευση

κυκλοφορίας, με αποτέλεσμα να χρειάζεται είτε να εργάζονται, είτε να σπουδάζουν, είτε να παρακολουθούν τα μαθήματα τους οι μαθητές, από το σπίτι (Jamaluddin et al., 2020).

Επιπρόσθετα, η πιο σημαντική διαφορά ανάμεσα στην πανδημία COVID-19 και σε προηγούμενες πανδημίες είναι η πολλαπλασιαστική επίδραση της ταχύτητας με την οποία εξαπλώνεται ο ιός, αλλά και η εφαρμογή των μέτρων που λήφθηκαν παγκοσμίως (Κίις, 2020). Έτσι, η πανδημία έχει εξαπλωθεί σε όλο τον κόσμο και έχει επηρεάσει την ανθρωπότητα ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα έσοδα ή το φύλο. Επίσης, η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή επηρεάστηκε λόγω των μέτρων που έλαβαν οι κυβερνήσεις για να αποτρέψουν την εξάπλωση της πανδημίας (Callaway et al., 2020).

Αρχικά, η συγκεκριμένη πανδημία έχει αρνητικές επιδράσεις στην υγεία και στον πληθυσμό, αφού υπήρξε μείωση του. Ο μαζικός αριθμός των περιπτώσεων μόλυνσης που αναφέρθηκαν, καθώς και ο υψηλός αριθμός θανάτων ημερησίως από αυτή σε όλο τον κόσμο φαίνεται να έχουν επηρεάσει τους επαγγελματίες υγείας σε μεγάλο βαθμό. Στη συνέχεια, η κοινωνική απομόνωση είχε ως αποτέλεσμα να επηρεάσει τη σωματική και ψυχική υγεία ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού (Bzdok & Dunbar, 2020. Holt-Lunstad, 2018. Karasır & Canlı, 2020). Επίσης, η φυσική απόσταση σχετίστηκε με συναισθήματα αγωνίας και αβεβαιότητας για πολλά άτομα (Rajkumar, 2020). Ακόμη, η ανεπαρκής εξυπηρέτηση λόγω της έκτακτης αύξησης της ανάγκης για υγειονομική περίθαλψη σε σύγκριση με τον αριθμό του προσωπικού στα νοσοκομεία, ανάγκασαν το προσωπικό του νοσοκομείου να δουλεύει εντατικά, χωρίς συγκεκριμένο ωράριο και έλλειψη υλικών και φαρμάκων με αποτέλεσμα να προκαλείται επαγγελματική εξουθένωση στο προσωπικό υγείας, αλλά και επιδείνωση της ατομικής ψυχολογίας των ασθενών (Bayhan, 2020).

Επιπλέον, η πανδημία επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τον τομέα της οικονομίας, αφού μειώθηκαν πολλές παραγωγές, υπήρχε μείωση της ανάπτυξης, καθώς και αύξηση της ανεργίας, αλλά υπήρχαν και ελλείψεις βασικών αναγκών. Παράλληλα, οι άνθρωποι βρίσκονταν σε κοινωνική απομόνωση, μειώνοντας τις κοινωνικές τους δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται οι ανθρώπινες σχέσεις και η επικοινωνία που είχαν με άλλα άτομα. Συνεπακόλουθο όλων αυτών είναι, τα ψυχολογικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την πανδημία να συνεχίζουν να εμφανίζονται και να υπάρχουν σε διάφορες μορφές και σε διαφορετικούς βαθμούς παγκοσμίως (Bayhan, 2020. Tufan & Kayaaslan, 2020). Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθούν τα στατιστικά που προκύπτουν από τις συνέπειες της πανδημίας. Μέχρι και σήμερα, οι περιπτώσεις των ανθρώπων που μολύνθηκαν από την πανδημία παγκοσμίως έχουν ξεπεράσει τα επτά εκατομμύρια και οι σχετικοί θάνατοι περισσότεροι από 400 χιλιάδες, με αποτέλεσμα αυτοί οι αριθμοί τόσο των περιπτώσεων όσο και των ανθρώπων που απεβίωσαν να αυξάνονται καθημερινά (World Health Organization. Coronavirus disease (Covid-19) Situation Report – 145, 2020. Worldmeter. Covid-19 Coronavirus Pandemic, 2020 όπως αναφέρεται στους Buzgan & Güner, 2020). Ακόμη, οι πρώτες αναφορές που δημοσιεύθηκαν στη βιβλιογραφία έδειξαν ότι μεταξύ 40 έως 50 % των ενηλίκων έχουν βιώσει ψυχολογική δυσφορία μετά την εμφάνιση της πανδημίας και το 30% των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών είναι πιθανόν να εμφανίσουν συμπτώματα μετά-τραυματικού στρες (Matiz et al., 2020. Veer et al., 2021).

Συμπληρωματικά, η πανδημία έχει φέρει και αρνητικές συνέπειες στο τομέα της εκπαίδευσης. Αρχικά, στις περισσότερες χώρες παγκοσμίως, οι εκπαιδευτικές αρχές αποφάσισαν την αναστολή λειτουργίας των σχολείων για να κρατήσουν τους μαθητές και αντίστοιχα τις οικογένειές τους μακριά από τον κίνδυνο (ETF, 2018. OECD, 2020a. 2020b όπως αναφέρεται στο Aliyyah et al., 2020. Allo, 2020. Carrillo & Flores, 2020. Dhawan, 2020. Lassoued et al., 2020. Orhan & Beyhan, 2020. Özer & Suna, 2020. Sokal et al., 2020).

Περίπου 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές έλειπαν από το σχολείο και μέχρι σήμερα υψηλό ποσοστό μαθητών εξακολουθούν να λείπουν από το σχολείο. Για πρώτη φορά στην ιστορία, ο COVID-19, προκάλεσε μια ομάδα μαθητών αυτού του μεγέθους να είναι εκτός σχολείου ταυτόχρονα, (Dhawan, 2020. Özer & Suna, 2020). Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020), μέχρι την πρώτη Απριλίου 2020, είχε επηρεαστεί το 89% του παγκόσμιου πληθυσμού από την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της υγειονομικής κρίσης του COVID-19 (Purwanto et al., 2020. Reimers & Schleicher, 2020).

Ωστόσο, ενώ η παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία διακόπηκε, και αναστάληκε η φυσική παρουσία των μαθητών στο χώρο του σχολείου, σε χώρες με την κατάλληλη υποδομή, ξεκίνησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Solutions Distance Learning, 2020 όπως αναφέρεται στους Özer & Suna, 2020. Sokal et al., 2020. UNESCO, 2020). Ουσιαστικά, ξεκίνησε σε διεθνές επίπεδο για τη σχολική εκπαίδευση, η επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Τσινάκος, 2020). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε επείγουσες συνθήκες διαφέρει από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που χρησιμοποιείται σε κανονικές συνθήκες που είναι μια προσεκτικά σχεδιασμένη εκπαιδευτική διαδικασία (Hodges et al., 2020). Στην πραγματικότητα, ο σχεδιασμός και η οργάνωση για την παραγωγή ενός μαθήματος κατάλληλου για εκπαίδευση από απόσταση απαιτεί κατά μέσο όρο έξι έως εννέα μήνες (Bates, 2005). Επιπρόσθετα, χρειάζεται τη συνεργασία ομάδων ανθρώπων με εξειδίκευση και μεγάλη εμπειρία στο συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας (Τσινάκος, 2020).

Έτσι, ο όρος που προτάθηκε διεθνώς για τη διαδικασία που οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν άμεσα και χωρίς καμία προετοιμασία να εφαρμόσουν είναι η Επείγουσα εξ Αποστάσεως Διδασκαλία (CRLT, 2020). Ουσιαστικά, στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα μαθήματα δεν έχουν σχεδιαστεί εξ αρχής για εκπαίδευση από απόσταση, αλλά περιλαμβάνουν τη διενέργεια κλασικά σχεδιασμένων δια ζώσης μαθημάτων από απόσταση

λόγω έκτακτης, αλλά και προσωρινής ανάγκης (Hodges et al., 2020. McMurtrie, 2020).

Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως παρόλο που οι μαθητές είχαν αρκετές συνέπειες με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων, μελέτες έδειξαν η απόφαση αυτή συνέβαλε στη μείωση της διάδοσης της πανδημίας, αλλά και της θνησιμότητας (Viner et al., 2020).

Η ίδια πολιτική επικράτησε και στην Κύπρο. Η πρώτη επιβεβαιωμένη περίπτωση COVID-19 ήταν στη Βόρεια Κύπρο στις 10 Μαρτίου 2020. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα την εξάπλωση της πανδημίας σε σύντομο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα η Κυπριακή Κυβέρνηση να οδηγήσει τους πολίτες της σε καραντίνα. Έτσι, το αρχικό βήμα περιελάμβανε την αναστολή λειτουργίας όλων των σχολείων. Αντίθετα, το μόνο που παρέμεινε σε λειτουργία ήταν τα νοσοκομεία και οι ιατρικές υπηρεσίες, τα καταστήματα ειδών πρώτης ανάγκης και τράπεζες (Volkan & Volkan, 2020). Όσον αφορά, τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας πολλά σχολεία και πανεπιστήμια ξεκίνησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα (Volkan & Volkan, 2020). Βέβαια, αυτό είχε ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να εργάζονται εξαντλητικές ώρες σε κάτι απολύτως πρωτόγνωρο, υπό τη πίεση και το άγχος της πανδημίας, καθώς και να εκτίθενται σε μια διαδικασία, που απέχει από αυτό στο οποίο εκπαιδεύτηκαν και απέκτησαν εμπειρία, για να μάθουν πως λειτουργεί και για να προετοιμάσουν κατάλληλα το υλικό για τους μαθητές (Rapanta et al., 2020. Σταχτέας & Σταχτέας, 2020. Zadok-Gurman, 2021). Ουσιαστικά, χωρίς χρόνο προσαρμογής και χωρίς τον κατάλληλο σχεδιασμό, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές έπρεπε να προσαρμοστούν στις νέες τεχνολογίες και τους νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να λάβουν γρήγορες αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, οι οποίες έπρεπε να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα (Carrillo & Flores, 2020. Donitsa- Schmidt & Ramot, 2020. Rapanta et al., 2020).

Έτσι, στον αγώνα κατά της εξάπλωσης της πανδημίας, οι χώρες έχουν αντικαταστήσει τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως

αμυντικό εργαλείο. Παρόλο που πολλές χώρες έχουν εκτεθεί προηγουμένως σε φυσικές και ανθρωπογενείς καταστροφές, μελέτες έχουν δείξει πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είχε χρησιμοποιηθεί ως λύση σε αυτές τις κρίσεις με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόζεται με την εμφάνιση της τωρινής κρίσης (Al Lily et al., 2020). Σε αυτή την περίοδο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει γίνει εκπαιδευτικό μέσο για όλες τις διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, από το νηπιαγωγείο μέχρι και το πανεπιστήμιο (Al Lily et al., 2020). Γενικότερα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα πράγματα που θεωρούσαν οι άνθρωποι δεδομένα δεν είναι πλέον επιλογή, όπως για παράδειγμα, το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει τη μεγαλύτερη αναστάτωση, καθώς φαίνεται να βρίσκεται σε μια ριζική αποχώρηση από τους παραδοσιακούς τρόπους εκπαίδευσης (Luyben et al., 2020).

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ή αλλιώς τηλεεκπαίδευση έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον αρκετών ανθρώπων, τόσο στον εκπαιδευτικό τομέα όσο και στον εργασιακό. Με την πάροδο του χρόνου, έγινε προσπάθεια για έναν σαφή ορισμό, όμως, αυτό δεν ήταν εφικτό, διότι κάθε επιστήμονας και κάθε οργανισμός είχε την δική του οπτική γωνία ως προς τον ακριβή ορισμό της έννοιας της τηλεεκπαίδευσης. Έτσι, υπάρχουν και διάφορες συνώνυμες λέξεις που επικρατούν εξίσου με αυτή της τηλεεκπαίδευσης και χρησιμοποιούνται καθημερινά.

Η τηλεεκπαίδευση ορίζεται ως «η παροχή διδακτικών, κυρίως, υπηρεσιών, με τη βοήθεια της διαδικτυακής τεχνολογίας, από ένα κέντρο στο οποίο εδρεύει κάποιος φορέας παροχής εκπαιδευτικού προϊόντος προς μία περιφέρεια που απαρτίζεται από μια ομάδα ατόμων που ενδιαφέρονται για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό προϊόν» (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020, σελ. 177). Επίσης, η Αμερικανική Ένωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (2004) ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων και

δεξιοτήτων μέσω μιας ποικιλίας μέσων για τη μεταφορά εκπαίδευσης και πληροφοριών, συμπεριλαμβανομένων όλων των τύπων τεχνολογίας και διαφόρων μορφών επιπέδου εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που απαιτεί επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσω διάφορων μέσων, όπως για παράδειγμα, υλικό που θα αναρτήσει ο εκπαιδευτικός μέσω σύγχρονων τεχνολογιών οπτικοακουστικής επικοινωνίας. Συγχρόνως, η διαδικτυακή μάθηση, μπορεί να οριστεί ως μαθησιακές εμπειρίες σε σύγχρονα ή ασύγχρονα περιβάλλοντα μέσω διαφορετικών συσκευών και οργάνων, όπως για παράδειγμα, τα κινητά τηλέφωνα και τους φορητούς υπολογιστές (Lassoued et al., 2020).

Επιπλέον, σύμφωνα με την UNESCO (2020) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως η υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας (ταχυδρομείο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο υπολογιστές, τηλεδιάσκεψη κ.τ.λ.) εκπαίδευση με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ατομική ή και σε ομάδα. Συμπληρωματικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να οριστεί ως «μαθησιακές εμπειρίες σε σύγχρονα ή ασύγχρονα περιβάλλοντα που χρησιμοποιούν διαφορετικές συσκευές με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε αυτά τα περιβάλλοντα, οι μαθητές μπορούν να είναι οπουδήποτε για να μάθουν και να αλληλεπιδράσουν με τους εκπαιδευτικούς και με άλλους μαθητές» (Singh & Thurman, 2019, σελ. 302). Με λίγα λόγια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση στην εκπαίδευση και όχι μια εκπαιδευτική φιλοσοφία και για τον λόγο αυτό η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια αναγνωρίσιμη κατηγορία πρακτικών εργασίας για μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών (Nilson & Goodson, 2021).

Η εκπαίδευση είναι ίσως από τα σημαντικότερα αγαθά που μπορεί να αποκτήσει ο άνθρωπος. Ωστόσο, από τα παλαιότερα χρόνια φαίνεται ότι η απόσταση ήταν ένα από τα κυριότερα εμπόδια για την μεταλαμπάδευση της γνώσης. Αυτό φαίνεται να οδήγησε στη λύση της εκπαίδευσης μέσω της αλληλογραφίας, αφού ανέκαθεν η εκπαίδευση αποτελούσε

δικαίωμα του ανθρώπου ανεξάρτητα από το τόπο που βρίσκεται, καθώς και της δυσκολίας του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταπεξέλθει στη δυσκολία αυτή. Έτσι, στην αρχή, μέσω των ταχυδρομείων έστελναν εκπαιδευτικό υλικό σε έντυπη μορφή στους μαθητές που το επιθυμούσαν. Ωστόσο, αυτή η μέθοδος αποδείχθηκε ότι δεν ήταν αρκετά αποδοτική (Βενιέρη, 2011).

Για τον λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί εμπλούτισαν τις μεθόδους τους μέσω κασετών και βίντεο προσπαθώντας να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Μουρατίδου, 2007). Επίσης, σημαντικός ρόλος θεωρήθηκε και αυτός των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, καθώς με τη χρήση του ραδιοφώνου και της τηλεόρασης εξέπεμπαν σειρές μαθημάτων και σεμιναρίων. Αυτή η μέθοδος, ξεκίνησε το 1930 στη Μ. Βρετανία και το 1939 στη Γαλλία και σταδιακά ακολούθησαν η Αυστραλία, Αμερική, Αφρική και Καναδάς. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτική τηλεόραση σήμανε την έναρξή της τη δεκαετία του '60, προβάλλοντας μέσω εκπομπών, στα σχολεία κυρίως, σε μορφή ντοκιμαντέρ το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ στη δεκαετία του '80 με την απότομη ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συστηματική χρήση των υπολογιστών, υπήρξε χρήση των CD και DVD που παρέχονταν από ιδιωτικούς ή κρατικούς οργανισμούς στους χώρους της εκπαίδευσης.

Στόχοι Τηλεκπαίδευσης

Στόχος της τηλεκπαίδευσης είναι να θεμελιώσει ένα διαφορετικό από τα συνηθισμένα εκπαιδευτικό σύστημα, θέλοντας να συμβάλει στην πρόοδο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, με τη χρήση νέων μεθόδων, συμβάλει στη καλύτερη ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ανοίγοντας νέους ορίζοντες στους μαθητές και προσελκύοντας καθημερινά περισσότερα άτομα.

Επιπρόσθετα, η τηλεκπαίδευση έχει ως στόχο να βελτιώσει τα περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται, όπως επίσης να διευκολύνει τη λειτουργία της σε όποιον την χρησιμοποιεί (Καπετανάκη, 2005). Έτσι, δίνει καινούριες και πιο σύγχρονες ιδέες εμπλουτίζοντας τις τωρινές εκπαιδευτικές μεθόδους στον εκπαιδευτικό χώρο. Ακόμη, δίνει κίνητρα και κεντρίζει το ενδιαφέρον του μαθητή κάνοντας χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται προσπάθεια για ένα πιο ξεκούραστο, λειτουργικό και ενδιαφέρον μάθημα για τον μαθητή.

Επίσης, η τηλεκπαίδευση έχει ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις κοινότητες να παραμένουν σε συνεχή ενημέρωση, ανταλλάσσοντας πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας να ανανεώνονται και να υπάρχει η κατάλληλη παρότρυνση των μαθητών για τη δοκιμή και χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Νικητόπουλος, 2009). Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η τηλεκπαίδευση δεν έχει κάνει την εμφάνιση της για να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης. Αντιθέτως, έχει ως στόχο να βοηθήσει τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές να έχουν μια πλούσια πληγή πληροφοριών (Καπετανάκη, 2005).

Διαφορές μεταξύ Παραδοσιακής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Όσον αφορά στην παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης, συμφωνείται από όλα της τα μέρη, δηλαδή, το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Επίσης, η συμφωνία αυτή προκύπτει, διότι, υπάρχει μια προετοιμασία του παιδιού από μικρή ηλικία για την είσοδο του στο σχολικό περιβάλλον και την δια ζώσης εκπαίδευση. Ωστόσο, στην παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης, μπορεί να περιλαμβάνεται τόσο η δια ζώης εκπαίδευση, όσο και η εξ αποστάσεως. Αυτό σημαίνει πως η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν βασίζεται αποκλειστικά μόνο στον ένα τρόπο εκμάθησης, αλλά μπορεί να αλληλοσυμπληρώνεται.

Επιπρόσθετα, η παραδοσιακή εκπαίδευση αποτελείται από ένα ολοκληρωμένο προγραμματισμένο σύστημα από στόχους έως μεθόδους εξετάσεων. Επιπλέον, η παραδοσιακή εκπαίδευση έχει χρηματοδοτηθεί από το κάθε κράτος, το οποίο έχει επενδύσει σε αυτή εδώ και πολλές δεκαετίες. Για τον λόγο αυτό, η παραδοσιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει διοικητική και υλικοτεχνική υποδομή και οι εκπαιδευτικοί καθώς και το διοικητικό προσωπικό προετοιμάζονται με την κατάλληλη επαγγελματική κατάρτιση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η παραδοσιακή εκπαίδευση να είναι μια πολύ καλά μελετημένη και οργανωμένη μέθοδος διδασκαλίας που με την πάροδο των χρόνων, απευθύνεται πλέον και σε μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και απαιτήσεις.

Επίσης, στην παραδοσιακή εκπαίδευση, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα στην δια ζώσης εκπαίδευση και την εξ αποστάσεως. Ακόμη, οι μαθητές γνωρίζουν πως θα πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση και η εξέταση τους από την αρχή με τη φυσική τους παρουσία. Για τον λόγο αυτό, οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται πως ενδιαφέρονται περισσότερο για την παραδοσιακή μέθοδο εκπαίδευσης και είναι πιο συγκεντρωμένοι και σοβαροί, αφού έρχονται και σε άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό (Al Lily et al., 2020).

Όσον αφορά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό υλικό αποστέλλεται ηλεκτρονικά σε μαθητές οι οποίοι βρίσκονται φυσικά απομακρυσμένοι από τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον (Vlasenko & Bozhok, 2014). Έτσι, παρέχει ευκαιρίες μάθησης σε μαθητές που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν σε χρόνο ή και χρήμα για να παρακολουθήσουν μαθήματα με τον παραδοσιακό τρόπο μάθησης ή που διαμένουν σε απομακρυσμένες περιοχές μακριά από τα σχολεία (Vlasenko & Bozhok, 2014). Επίσης, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση συχνά, χρησιμοποιούνται ηλεκτρονικά μέσα για να γεφυρωθεί το κενό ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή και για να διανεμηθεί το εκπαιδευτικό υλικό (Vlasenko & Bozhok, 2014). Ωστόσο, φαίνεται πως τα κράτη υιοθετούν αυτή τη μέθοδο εκπαίδευσης ανεξάρτητα από την ετοιμότητα τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του μαθητή, με αποτέλεσμα να έχει «προωθηθεί» στην κοινωνία χωρίς τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι συνήθως χρησιμοποιείται αυτή η μέθοδος ως μια πολυτέλεια των μαθητών ενώ αυτή τη στιγμή χρησιμοποιείται ως μια προσωρινή αναγκαία λύση, λόγω της πανδημίας και σχεδόν όλα τα κράτη απευθύνθηκαν στην τηλεεκπαίδευση ως το μοναδικό τρόπο εκπαίδευσης για την προστασία των μαθητών και των οικογενειών τους απέναντι στην πανδημία (Al Lily et al., 2020).

Επιπρόσθετα, επειδή η τηλεεκπαίδευση μέσω του διαδικτύου είναι σχετικά μια νέα μέθοδος, κυρίως οι μαθητές μικρότερης ηλικίας τείνουν να ζητούν βοήθεια και να εξαρτώνται από τους γονείς τους. Έτσι, με αυτό τον τρόπο οι οικογένειες των μαθητών ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών τους κι έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απευθύνεται σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, λόγω της μη απαίτησης των μαθητών να παρευρίσκονται στο χώρο του σχολείου (Al Lily et al., 2020).

Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που χρησιμοποιείται αυτή τη στιγμή από όλο τον κόσμο λόγω της πανδημίας, περιλαμβάνει ένα αμυντικό, ευαίσθητο και προστατευτικό

σύστημα απέναντι στους μαθητές της και στοχεύει τουλάχιστον σε ένα ελάχιστο επίπεδο διδασκαλίας. Ακόμη, τα μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται είναι μέχρι στιγμής περιορισμένα και οι διοικητικές και οργανωτικές αποφάσεις που λαμβάνονται είναι υπό πίεση (Al Lily et al., 2020). Για να μπορέσει όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι τόσο αποτελεσματική και λειτουργική όσο σε μια κανονική τάξη επιβάλλεται η σωστή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Μάλιστα, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφέρει από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια παραδοσιακή τάξη. Ουσιαστικά, αποκτά έναν πιο ενεργό ρόλο, αφού αυξάνονται οι υποχρεώσεις του και πρέπει να συνηθίσει σε νέες μεθόδους. Για τον λόγο αυτό, είναι πλέον επιτακτική ανάγκη η επιμόρφωσή τους και η διαρκής ενημέρωσή για να μπορούν οποιαδήποτε στιγμή να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις που εμφανίζονται. Επίσης, το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιορίζεται μόνο στα βιβλία, καθώς πλέον προσφέρεται στον εκπαιδευτικό μια πληθώρα επιλογών που μπορεί να χρησιμοποιήσει για να προσφέρει στους μαθητές ένα πιο πλούσιο υλικό (Καρνή & Κουράκη, 2010).

Επιπλέον, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών δεν γίνεται πλέον με άμεση επαφή στο ίδιο χώρο, αλλά επεκτείνεται σε άλλες μορφές επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω ανταλλαγής γραπτών μηνυμάτων και τη τηλεδιάσκεψη, δηλαδή τη ταυτόχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο. Τέλος, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εφεύρει νέες διαδικασίες αξιολόγησης για τους μαθητές του, που θα πρέπει να τον βοηθήνε ώστε να είναι αντικειμενικός και δίκαιος απέναντι τους (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020. Καρνή & Κουράκη, 2010).

Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει πως για να μπορέσει να θεωρηθεί αποτελεσματική η διαδικτυακή διδασκαλία, χρειάζεται να υπάρχει ένα καλά σχεδιασμένο περιεχόμενο

μαθήματος, κίνητρο αλληλεπίδρασης μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών και καλά προετοιμασμένων και πλήρως υποστηριζόμενων εκπαιδευτικών. Επίσης, είναι απαραίτητο να δημιουργηθεί μια αίσθηση διαδικτυακής κοινότητας μάθησης, αλλά και μια ταχεία πρόοδο της τεχνολογίας (Allo, 2020).

Μορφές Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Με την πάροδο του χρόνου έχουν μελετηθεί τρία είδη τηλεκπαίδευσης που διεξάγονται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά σε έναν εξατομικευμένο ρυθμό εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία πραγματοποιείται όταν ο μαθητής δεν έχει καμία επαφή με τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές του. Αντιθέτως, έχει στη διάθεσή του, ένα μεγάλο μέρος εκπαιδευτικού υλικού, όπως βιβλία, σημειώσεις, πηγές, βιβλιογραφία από το διαδίκτυο και βιντεοσκοπημένα μαθήματα και τα διαχειρίζεται ο ίδιος ο μαθητής με τον τρόπο που επιθυμεί και πόσο χρόνο θα αφιερώσει (Ηλιούδης, 2014).

Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στην ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, όπου στη συγκεκριμένη περίπτωση οι διαδικασίες παράδοσης από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές επιτελούνται σε διαφορετικό χρόνο (Bryson & Andres, 2020. Γρίβας, 2020). Επιπρόσθετα, υπεύθυνος για την διεξαγωγή του μαθήματος είναι ο εκπαιδευτικός, αλλά πάντα σε συνεννόηση με τους μαθητές του. Συνήθως το υλικό παρέχεται τμηματικά στους μαθητές σε κομμάτια και όχι ολόκληρο. Έτσι, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επεξεργαστεί το υλικό που έχει όπως προτιμάει και να επικεντρωθεί περισσότερο στα σημεία τα οποία δυσκολεύεται και για όσο χρόνο χρειάζεται έχοντας συγκεκριμένο μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης με τη βοήθεια μιας πλατφόρμας (Arkorful & Abaidoo, 2015. Γρίβας, 2020. Ηλιούδης, 2014). Όμως, χρειάζεται να κρατάει επαφή με τους εκπαιδευτικούς

του, καθώς και με τους υπόλοιπους μαθητές για επιπλέον βοήθεια και συνεργασία (Ηλιούδης, 2014).

Γενικότερα, η ασύγχρονη μορφή τηλεκπαίδευσης προσφέρει ένα ισχυρό περιβάλλον μάθησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βλέπουν την ύλη που τους παρέχεται, όπως επίσης και να την επεξεργάζονται ανεξάρτητα από το μέρος που βρίσκονται (Βελαώρα, 2014). Έτσι, είναι πολύ σημαντικό ότι δεν κρίνεται απαραίτητο από τους μαθητές να βρίσκονται ακριβώς την ίδια στιγμή συνδεδεμένοι για τη χρήση του υλικού, αλλά έχουν την επιλογή όχι μόνο να χρησιμοποιήσουν αυτό το υλικό όταν το θελήσουν, αλλά και να το κατεβάσουν στους προσωπικούς τους υπολογιστές για πιο γρήγορη και εύκολη πρόσβαση σε αυτό (Βενιέρη, 2011). Συμπληρωματικά, η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Επομένως, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση την ίδια χρονική στιγμή, αλλά αυτή η επικοινωνία πραγματοποιείται με τη χρήση διάφορων εργαλείων (Algahtani, 2011. Almosa & Almubarak, 2005. Bryson & Andres, 2020).

Ο συχνότερος τρόπος επικοινωνίας είναι μέσω ενός ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου οι μαθητές όχι μόνο μπορούν να επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό τους, αλλά και να του αποστείλουν εργασίες ή άλλα αρχεία. Πλέον, οι περισσότερες πλατφόρμες παροχής ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης υποστηρίζουν το δικό τους σύστημα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπως επίσης και μια λίστα με τις διευθύνσεις e-mail όλων των συμμετεχόντων για ευκολότερη επικοινωνία (Καρνή & Κουράκη, 2010). Ένας ακόμη τρόπος επικοινωνίας είναι οι ομάδες ασύγχρονης συζήτησης. Μέσω αυτών των ομάδων, οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες για διάφορα θέματα ή να βοηθήσουν ο ένας τον άλλον, χωρίς να χρειάζεται να είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα. Έτσι, όλοι οι συμμετέχοντες έχουν την δυνατότητα να διαβάσουν όλα τα μηνύματα που έχουν σταλεί (Καρνή & Κουράκη, 2010). Τέλος, μπορεί να υπάρξει επικοινωνία μέσα από τους πίνακες

ανακοινώσεων. Αυτός ο τρόπος δεν παρέχει πολλές δυνατότητες, διότι τα μηνύματα συλλέγονται σε μια περιοχή του δικτύου, όπου αρχειοθετημένα πλέον αποτελούν μια βάση δεδομένων (Καρνή & Κουράκη, 2010).

Στην ασύγχρονη μορφή τηλεκπαίδευσης, η μαθησιακή διαδικασία αναφέρεται στην αυτοδιδασκαλία, την ημιαυτόνομη εκπαίδευση και τη συνεργαζόμενη εκπαίδευση. Αρχικά, κατά την αυτοδιδασκαλία, ο μαθητής έχει εξασκηθεί στη μελέτη μόνος του χρησιμοποιώντας όποιο τρόπο επιθυμεί ο ίδιος, όπως για παράδειγμα το διαδίκτυο και τα ηλεκτρονικά βιβλία και σε όποια χρονική στιγμή επιλέξει. Όσον αφορά την ημιαυτόνομη εκπαίδευση, η μοναδική διαφορά με την αυτοδιδασκαλία είναι πως στη συγκεκριμένη περίπτωση υπάρχει προκαθορισμένος χρόνος για την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή είτε με φυσική παρουσία, είτε εξ αποστάσεως με σύγχρονη μορφή μέσω τηλεδιάσκεψης. Αντιθέτως, στη συνεργαζόμενη εκπαίδευση, η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή πραγματοποιείται ασύγχρονα και ο ίδιος ο μαθητής καθορίζει το χρόνο μελέτης του, έχοντας όμως πάντα προθεσμίες αποστολής των εργασιών του (Καρνή & Κουράκη, 2010).

Η τελευταία μορφή αφορά στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία διεξάγεται ταυτόχρονα με όλους τους εμπλεκόμενους, όπως θα γινόταν και σε μια παραδοσιακή τάξη, δηλαδή πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο (Bryson & Andres, 2020. Γρίβα, 2020. Hunter & St. Pierre, 2016. Richardson et al., 2020). Χάρη στην εξέλιξη της τεχνολογίας, σήμερα η σύγχρονη τηλεκπαίδευση γίνεται μέσω κάποιας διαδικτυακής πλατφόρμας με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Έτσι, αυτή η μέθοδος μπορεί να πραγματοποιηθεί με τηλεδιάσκεψη, δηλαδή οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, ενώ βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη, με τη βοήθεια των τεχνολογικών μέσων πραγματοποιούν συναντήσεις σε μια εικονική αίθουσα διδασκαλίας (Ηλιούδης, 2014). Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο τα μαθήματα, διεξάγονται με τέτοιο τρόπο, κατά τον οποίο οι μαθητές μπορούν να έχουν τις ίδιες, ίσως και περισσότερες παροχές και επιλογές που θα είχαν σε μια κλασική τάξη

(Καρνή & Κουράκη, 2010). Επίσης, οι κυριότερες δραστηριότητες που απαρτίζουν τη σύγχρονη τηλεεκπαίδευση είναι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σε πραγματικό χρόνο, εισήγηση νέων εννοιών, εργασία σε ομάδες με καθορισμένους ρόλους για τα μέλη, συνδιδασκαλίες με βάση τη κοινή θεματική περιοχή, συζήτηση και επίλυση αποριών σε σχέση με το διδακτικό αντικείμενο, διάλογοι σε πραγματικό χρόνο και αλληλεπίδραση σε κοινόχρηστα αρχεία σε πραγματικό χρόνο (Γρίβας, 2020). Επιπρόσθετα, ο ήχος, η εικόνα, η κίνηση και η ομιλία φαίνεται να είναι αρκετά ελκυστικά ερεθίσματα, διότι ελκύουν την προσοχή των μαθητών, με αποτέλεσμα να συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην πιο άμεση και εύκολη επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή (Μπαλαούρας, 2005). Η σύγχρονη μορφή τηλεεκπαίδευσης στοχεύει στο να δώσει μια άλλη μορφή στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέροντας μια άμεση επαφή ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για την καλύτερη διεξαγωγή του μαθήματος από όποιο μέρος βρίσκεται ο καθένας.

Συμπληρωματικά, η διδασκαλία και η επικοινωνία των μαθητών επιτυγχάνεται με δύο τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά τη ταυτόχρονη συνομιλία μέσω γραπτών μηνυμάτων. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συνδέονται την ίδια χρονική στιγμή σε ένα χώρο συζητήσεων και ανταλλάσσουν μηνύματα. Μπορούν να θέτουν απορίες ή ερωτήσεις που ίσως έχουν, ενώ τα μηνύματα εμφανίζονται ταυτόχρονα σε όλους. Ο δεύτερος τρόπος αναφέρεται στην τηλεδιάσκεψη, όπου επιτυγχάνεται με τη μετάδοση βίντεο σε όσους διαθέτουν τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα. Έτσι, μπορούν όλοι οι μαθητές να συνομιλούν με τους εκπαιδευτικούς και του συμμαθητές τους, βλέποντας τους στην οθόνη του υπολογιστή τους (Arkorful & Abaidoo, 2015. Bryson & Andres, 2020. Καρνή & Κουράκη, 2010). Αυτός ο τρόπος σύμφωνα με τους Almosa και Almubarak (2005) προσφέρει το πλεονέκτημα της στιγμιαίας ανατροφοδότησης.

Γενικά, οι υποστηρικτές της τηλεδιάσκεψης δηλώνουν ότι η σύγχρονη διαδικτυακή μάθηση είναι ανώτερη από την ασύγχρονη, διότι αυξάνει την πλούσια διαπροσωπική επικοινωνία (Dhawan, 2020. Falloon, 2011. Rehn & McConney, 2018) και δημιουργεί κοινωνική παρουσία (Rehn & McConney, 2018). Για τους λόγους αυτούς, προτιμήθηκε από τα σχολικά συστήματα εν μέσω πανδημίας να χρησιμοποιηθεί περισσότερο η σύγχρονη μορφή μέσω τηλεδιάσκεψης ως εναλλακτική λύση για την ηλεκτρονική παράδοση μαθημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Rehn & McConney, 2018). Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε αυτή την κρίσιμη περίοδο που διανύει όλος ο κόσμος, έχουν χρησιμοποιηθεί και οι δύο μορφές τηλεκπαίδευσης για καλύτερα αποτελέσματα μετάδοσης της γνώσης. Ωστόσο, σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια σε μια επαρχία του Καναδά που χρησιμοποιεί σύγχρονη μέθοδο εκπαίδευσης μέσω τηλεδιάσκεψης, έχουν δείξει ότι η σύγχρονη επικοινωνία, όπως είναι η τηλεδιάσκεψη βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον με γνώμονα τον μαθητή (Rehn & McConney, 2018).

Παράλληλα, σε μια έρευνα του Aydin (2012) βρέθηκε πως υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών για την επίδραση του εκπαιδευτικού και την αντίληψη τους για το περιεχόμενο του μαθήματος, γεγονός που υποστηρίζει ότι η προβολή του εκπαιδευτικού σε όλη την οθόνη των υπολογιστών των μαθητών είναι πολύ σημαντική. Αντιθέτως, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε τα μεγαλύτερα εμπόδια για την επιτυχή διδασκαλία ενός μαθήματος τηλεδιάσκεψης, όπως για παράδειγμα η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, η δημιουργία κουλτούρας εντός της τάξης, η συμμετοχή στη κοινότητα και η αλληλεπίδραση των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν αρκετή εμπειρία και εξοικείωση για να μπορούν να διασχίζουν την πραγματική και αντιληπτή απόσταση μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα μάθημα τηλεδιάσκεψης (Rehn & McConney, 2018).

Πλεονεκτήματα Τηλεκπαίδευσης

Αρχικά, η τηλεκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα σε παιδιά που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές και δεν έχουν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν τη μαθησιακή τους εκπαίδευση, να μπορούν να τις ολοκληρώσουν έχοντας μόνο έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή (Arkorful & Abaidoo, 2015. Dhawan, 2020) . Επίσης, ένα από τα βασικότερα πλεονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα σε άτομα με διάφορα προβλήματα ή αναπηρίες να έχουν ίση εκπαίδευση. Αυτή τη δυνατότητα την παρέχει και σε άτομα τα οποία βρίσκονται στο νοσοκομείο ή αναρρώνουν, να συνεχίσουν την εκπαίδευση τους χωρίς κανένα πρόβλημα. Αντιθέτως, η εμφάνιση της πανδημίας και η ανάγκη για παραμονή στο σπίτι, καθώς και η χρήση της τηλεκπαίδευσης, φαίνεται πως ευνόησε εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητές που υποφέρουν από αγχώδεις διαταραχές, να αισθάνονται ανακούφιση που έχουν την δυνατότητα να παραμείνουν σπίτι και να εργάζονται από απόσταση (Reich et al., 2020).

Επιπλέον, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι οικονομικά αποδοτική υπό την έννοια ότι δεν χρειάζεται να ταξιδεύουν τα άτομα τα οποία επιθυμούν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε πανεπιστήμια ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού. Έτσι, δίνει την ευκαιρία σε φοιτητές να επωμίζονται χαμηλό κόστος ή καθόλου κόστος, αφού δεν χρειάζεται να μετακομίσουν στη χώρα που βρίσκεται το πανεπιστήμιο και να έχουν περισσότερα έξοδα (Arkorful & Abaidoo, 2015. Dhawan, 2020. Βελαώρα, 2014).

Ακόμη, δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να έχουν πιο ευέλικτο χρόνο, καθώς μπορούν να σπουδάζουν και να εργάζονται ταυτόχρονα (Abdralieva, 2020. Vlasenko & Bozhok, 2014). Έτσι, οι φοιτητές, αλλά και οι μαθητές που χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναγκάζονται να γίνονται πιο υπεύθυνοι, να υλοποιούν τις εργασίες τους και τα μαθήματα τους ανεξάρτητα και χωρίς τη συνεχή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού

(Vlasenko & Bozhok, 2014). Όπως, επίσης, ο ασύγχρονος τρόπος μάθησης επιτρέπει σε κάθε μαθητή να διαβάσει με τον δικό του ρυθμό και ταχύτητα είτε αργή είτε γρήγορη, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η ικανοποίηση και να μειώνεται το άγχος (Algahtani, 2011. Arkorful & Abaidoo, 2015. Urdan & Weggen, 2000). Ουσιαστικά, η τηλεεκπαίδευση έχει ως φιλοσοφία να καταργήσει τα σύνορα και τα φυσικά εμπόδια. Με αυτό τον τρόπο, δεν γνωρίζει αποστάσεις, αλλά προσπαθεί να τις ενώσει, αφού ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τηλεεκπαίδευση ως μέσο εκπαίδευσης από το σπίτι ή και στο χώρο εργασίας του (Bahasoan et al., 2020).

Επίσης, η τηλεεκπαίδευση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς να συνομιλούν και να συνεργάζονται εύκολα μεταξύ τους, καθώς και να χρησιμοποιήσουν πηγές και υλικό στο διαδίκτυο που ίσως δεν θα έβρισκαν στις βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η αποτελεσματικότητα των γνώσεων και των προσόντων μέσω της εύκολης πρόσβασης σε τεράστια ποσότητα πληροφοριών (Arkorful & Abaidoo, 2015). Επιπρόσθετα, μέσω της τηλεεκπαίδευσης είναι εφικτή η δημιουργία εικονικών τάξεων που λειτουργούν όπως ακριβώς οι παραδοσιακές τάξεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται πιο εξοικειωμένοι και να είναι ευκολότερη η εξέλιξη του μαθήματος. Μάλιστα, έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα μέσω τηλεεκπαίδευσης έχουν παρουσιάσει καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές των παραδοσιακών τάξεων (Μουρατίδου, 2007). Επιπλέον, έχει φανεί πως αλλάζει η βοήθεια του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του, αφού πλέον χρειάζεται να ασχολείται περισσότερο με τον καθένα ξεχωριστά και να καθοδηγεί, καθώς και να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Καρνή & Κουράκη, 2010).

Συμπληρωματικά, ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της τηλεεκπαίδευσης είναι η εξοικονόμηση χρόνου και η ευελιξία. Στη σημερινή εποχή, οι ρυθμοί της ζωής κινούνται πολύ γρήγορα, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει αρκετός χρόνος για να καλυφθούν

όλες οι ανάγκες του ατόμου μέσα στην ημέρα. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στα άτομα που δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν ένα παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, όπως μητέρες στο σπίτι, άτομα που εργάζονται με πλήρη απασχόληση, μέλη του στρατού, μαθητές με κάποιο είδος αναπηρίας και άτομα που νοσηλεύονται να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους (Vlasenko & Bozhok, 2014). Επίσης, κυρίως με τη χρήση της ασύγχρονης εκπαίδευσης, υπάρχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό οποιαδήποτε στιγμή και για όσο χρόνο χρειάζεται ο καθένας για την επεξεργασία του υλικού αυτού (Dhawan, 2020. Καλαϊτζίδου, 2005). Τέλος, έρευνες έχουν δείξει πως με τη χρήση της τηλεεκπαίδευσης ενισχύεται η σχέση μεταξύ των γονιών και των παιδιών τους, καθώς κρίνεται απαραίτητο, κυρίως στα παιδιά μικρότερης ηλικίας να χρειάζονται τη βοήθεια των γονιών τους, είτε όσον αφορά το περιεχόμενο των μαθημάτων, είτε τη λειτουργία του υπολογιστή, δηλαδή πώς να μπουν στην πλατφόρμα και ούτω καθεξής (Aliyyah et al., 2020. Al Lily et al., 2020).

Μειονεκτήματα Τηλεκπαίδευσης

Παρόλο που υπάρχουν αρκετά πλεονεκτήματα στη τηλεεκπαίδευση είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχουν και αρκετά μειονεκτήματα που δυσχεραίνουν τη προσπάθεια χρήσης της. Αρχικά, ένα μειονέκτημα της τηλεεκπαίδευσης είναι πως μπορεί να αντιστραφούν οι ρόλοι ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, με αποτέλεσμα το σπίτι να μετατρέπεται σε ένα σχολικό περιβάλλον και οι γονείς αναγκάζονται να αναλάβουν τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Έτσι, πολλοί γονείς λόγω της απροθυμίας τους και της μη εξειδίκευσης τους για την τηλεεκπαίδευση, καθώς η πιθανότητα να μην έχουν κατανοήσει το αντικείμενο να σταματήσουν να ασχολούνται και μπορεί να οδηγηθούν σε μια σύγχυση και διαταραχή της καθημερινής τους ρουτίνας, καθώς και να υπάρχουν κίνδυνοι για ενδοοικογενειακή βία (Aliyyah et al., 2020. Al Lily et al., 2020).

Ακόμη, οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί δεν βρίσκονται σε θέση να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε βλάβη που ίσως προκύψει και διακόψει το μάθημα, με αποτέλεσμα αρκετές φορές να μην ολοκληρώνεται το μάθημα (Καλαϊτζίδου, 2005). Επιπρόσθετα, επειδή η τηλεκπαίδευση, κυρίως η σύγχρονη, βασίζεται στο διαδίκτυο, αρκετές φορές μπορεί να μην υπάρχει καλή σύνδεση ή και καθόλου σε κάποιες περιοχές, με αποτέλεσμα εάν προκύπτει αυτό το πρόβλημα στον εκπαιδευτικό να μην μπορεί να διδάξει, αλλά και αν συμβεί σε κάποιο μαθητή να μην μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει πως οι διακοπές των μαθημάτων που προκύπτουν από διάφορες βλάβες επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση σε μια τηλεδιάσκεψη (Anderson, 2006. Rehn & McConney, 2018). Επίσης, αρκετοί δεν μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα μέσω τηλεκπαίδευσης, διότι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι τόσο με την τεχνολογία, όσο και με τον πιο απρόσωπο τρόπο διδασκαλίας.

Ουσιαστικά, μέσω της τηλεκπαίδευσης δεν υπάρχει ευγενής ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών όπως θα γινόταν σε μια παραδοσιακή τάξη, διότι δεν υπάρχει άμεση αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη (Arkorful & Abaidoo, 2015. Abdralieva, 2020. Lassoued et al., 2020. Vlasenko & Bozhok, 2014). Επίσης, είναι αρκετά δύσκολο να δημιουργηθούν ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να δημιουργηθούν φιλίες, αφού υπάρχει μικρή έως και καθόλου αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Arkorful & Abaidoo, 2015. Abdralieva, 2020).

Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να καταλάβει εάν οι μαθητές έχουν πλήξει, είναι κουρασμένοι ή αν έχουν καταλάβει το μάθημα, έτσι ώστε να τροποποιήσει το μάθημα ή να το επεξηγήσει περισσότερο (Arkorful & Abaidoo, 2015. Μουρατίδου, 2007. Reich et al., 2020). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση, αφού χρειάζεται να συντηρεί και να ανανεώνει το εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και να

επικοινωνεί μέσω μηνυμάτων με τους μαθητές του για την επίλυση αποριών και οποιαδήποτε άλλης βοήθειας (Βελαώρα, 2014). Ωστόσο, μέσω της τηλεκπαίδευσης είναι αρκετά δύσκολη έως και ανύπαρκτη η άμεση επαφή με τον εκπαιδευτικό, καθώς υπάρχει έλλειψη διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης και συζητήσεων. Ακόμη, αρκετά μαθήματα δεν μπορούν να εφαρμοστούν μέσω της τηλεκπαίδευσης, διότι έχουν πρακτικό χαρακτήρα ή χρειάζεται να εφαρμοστούν πειράματα σε κάποιο μάθημα, με αποτέλεσμα αρκετοί εκπαιδευτικοί να μην γνωρίζουν πως μπορούν να διδάξουν το μάθημα τους με την μέθοδο της τηλεκπαίδευσης (Arkorful & Abaidoo, 2015. Abdralieva, 2020).

Επίσης, κατά την περίοδο της πανδημίας παρουσιάστηκαν διάφορα εμπόδια, τα οποία θεωρήθηκαν ως μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού δεν υπήρχαν οι κατάλληλες προετοιμασίες και σχέδια έκτακτης ανάγκης για τη χρήση αυτού του τρόπου διδασκαλίας. Αρχικά, υιοθετήθηκε μια τεχνοκεντρική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αυτό συνέβη, διότι με την εμφάνιση της πανδημίας, δεν προβλέφθηκε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, με αποτέλεσμα να προταθεί μια τεχνική υποστήριξη, κυρίως από εκπαιδευτικούς Πληροφορικής και χρήση της πλατφόρμας Webex (Λιακοπούλου, 2020).

Επομένως, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κατανοήσουν την ανάγκη για απομακρυσμένη διδασκαλία και μάθηση σε γνωστικό επίπεδο, ενδέχεται να αντισταθούν σε αυτή τη διδασκαλία συναισθηματικά (Kin & Kareem, 2018), με βάση παράγοντες όπως η προτίμησή τους για πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (Sokal et al., 2020) ή συναισθήματα ανησυχίας ότι είναι λιγότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί όταν διδάσκουν εξ αποστάσεως (Sokal et al., 2020). Ακόμη, η έλλειψη σαφήνειας στις μεθόδους αξιολόγησης προκάλεσε έντονες διαφωνίες και άγχος τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές (Lassoued et al., 2020). Ουσιαστικά, η μη κατάλληλη προετοιμασία των ηλεκτρονικών μαθημάτων και των εκπαιδευτικών εμπόδισαν την επίτευξη ποιότητας με αυτή τη μέθοδο κατά τη διάρκεια της

πανδημίας (Lassoued et al., 2020). Ακόμη, σε μια μελέτη του Allo (2020), βρέθηκε ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι η διαδικτυακή μάθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και είναι αρκετά χρήσιμη εν μέσω πανδημίας. Όμως, η αύξηση της πίεσης των μαθητών με τον συγκεκριμένο τρόπο εκπαίδευσης, καθώς και οι πολλές ώρες μπροστά από τον υπολογιστή και ο φόρτος εργασιών από τους εκπαιδευτικούς, έγιναν κουραστικές για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να βιώνουν αισθήματα απογοήτευσης, άγχους και σύγχυσης (Donitsa-Schmidt & Ramot, 2020). Όπως, επίσης, αρκετές φορές δεν ήταν παρόντες στη τάξη, δηλαδή μπορεί να έμπαιναν κανονικά στην πλατφόρμα, αλλά δεν άνοιγαν τα μικρόφωνα και τις κάμερές τους και μπορεί να ασχολούνταν με άλλα πράγματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ακόμη και όταν οι κάμερες ήταν ενεργοποιημένες, ήταν φανερό πως οι μαθητές δεν παρακολουθούσαν το μάθημα. Έτσι, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υπάρχει ένα δίλημμα μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο αυτή (Dhawan, 2020. Donitsa- Schmidt & Ramot, 2020).

Ακόμη, ένα από τα εμπόδια στην επίτευξη ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ήταν η αδύναμη ταχύτητα του διαδικτύου σε αρκετές απομακρυσμένες περιοχές και οι επακόλουθες διακοπές στη μετάδοση. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν ζητήματα σχετικά με την ασφάλεια και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων και των πληροφοριών, καθώς και για την προστασία από την πειρατεία σε διαδικτυακούς τόπους, η οποία πιθανόν να επηρέαζε τα μαθήματα, τις αξιολογήσεις και τα αποτελέσματά τους. Ακόμη, κατά τη διάρκεια των εξετάσεων μέσω του υπολογιστή, ο εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να εγγυηθεί ότι ο μαθητής δεν θα προσπαθούσε να βρει τρόπους για να αντιγράψει, για να έχει ένα καλό αποτέλεσμα (Arkorful & Abaidoo, 2015. Lassoued et al., 2020). Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος της ενέργειας τους στη διατήρηση της επικοινωνίας τους με μαθητές που έχουν περιορισμένη πρόσβαση στη τεχνολογία ή δεν έχουν καθόλου τα μέσα για να μπορούν να συμμετέχουν σε αυτή την

εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και άλλες προκλήσεις που μπορεί να εμφανιστούν από την πανδημία (Reich et al., 2020).

Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα εύπορο προάστιο όπου κατοικούσαν παιδιά από διαφορετική χώρα, η εκπαιδευτικός ενός τμήματος, παρατήρησε πως αρκετά παιδιά ένιωθαν φόβο και ντροπή να ανοίξουν τις κάμερές τους, λόγω του εσωτερικού του σπιτιού τους, καθότι ανήκαν σε χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο. Επίσης, υπήρχαν μαθητές, οι οποίοι ένιωθαν άβολα να έχουν ανοιχτή τη κάμερα για αρκετή ώρα, διότι παρατηρούσαν τις ατέλειές τους εάν βρίσκονταν πολύ κοντά στη κάμερα. Όπως, επίσης, αρκετοί μαθητές ανέφεραν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τη δυσκολία τους σχετικά με το συγκεκριμένο τρόπο μάθησης, διότι το περιβάλλον του σπιτιού τους δεν ήταν κατάλληλο για το συγκεκριμένο τρόπο μάθησης, καθώς υπήρχαν είτε οικονομικά προβλήματα για την απόκτηση περισσότερων υπολογιστών, είτε ζούσαν στο ίδιο σπίτι περισσότεροι μαθητές και γινόταν χρήση σε έναν μόνο υπολογιστή (Lassoued et al., 2020. Reich et al., 2020).

Τέλος, ένα από τα κυριότερα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας είναι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αρκετοί εκπαιδευτικοί, μετά την εξάπλωση του ιού και τις επιπτώσεις αυτού, έχουν εξουθενωθεί επαγγελματικά. Το επάγγελμα που γνώριζαν και εξασκούσαν τόσο καιρό, πλέον τους φαίνεται δύσκολο, εξουθενωτικό και κουραστικό, όπως επίσης, δεν νιώθουν επαρκείς με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τη νέα απαιτητική διαδικασία εκπαίδευσης και μέσω μιας πρωτόγνωρης και γεμάτο άγχος κατάστασης (Reich et al., 2020. Zadok-Gurman, 2021). Σε αυτή τη νέα κατάσταση που απαιτείται προσαρμοστικότητα σε όλες τις νέες τεχνολογίες για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και ενώ είναι πιθανότερο οι νέοι εκπαιδευτικοί να παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται περισσότερο, αλλά ίσως και να μην ενδιαφέρονται για

τις νέες τεχνολογίες που απαιτούνται να χρησιμοποιήσουν (Song & Chen, 2019). Όπως, επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Kraft et al. (2020), φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με εργασιακή εμπειρία 20 ετών και άνω, δυσκολεύονται και δεν νιώθουν άνετα να χρησιμοποιούν διαδικτυακά εργαλεία διδασκαλίας και να αλλάξουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν τόσα χρόνια.

Έτσι, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση που θα προσφέρουν να είναι χαμηλότερης ποιότητας. Όπως, επίσης, θα συνεχίζουν να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στη ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών και τελικά φθορά και επαγγελματική εξουθένωση (Alarcon, 2011. Clunies-Ross et al., 2008. Harmsen et al., 2018). Επιπλέον, φαίνεται πως το άγχος των εκπαιδευτικών σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση των μαθητών (Arens & Morin, 2016. Collie & Martin, 2017. Klusmann et al., 2016). Παράλληλα, είναι πολύ σημαντικό να διεξάγεται το μάθημα μέσω της τηλεεκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο. Ειδικότερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ψυχικά ανθεκτικοί. Επομένως, σε αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση που βιώνει η ανθρωπότητα και με τις συνέπειες που έχουν έρθει αντιμέτωποι όλοι οι άνθρωποι είναι πολύ πιθανόν οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν διάφορα δύσκολα συναισθήματα, όπως άγχος και αβεβαιότητα.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα ως έννοια χρησιμοποιήθηκε πρώτα από τη φυσική επιστήμη των υλικών και περιγράφει την ιδιότητα του υλικού να επανέρχεται στο αρχικό του σχήμα ή θέση, ύστερα από μια φυσική μεταβολή, όπως για παράδειγμα το τέντωμα, η συμπίεση ή η καμπή (Shastri, 2013). Στη συνέχεια, η έννοια αυτή εντάχθηκε και στη ψυχολογία για να ορίσει τις διαφορετικές αντιδράσεις κατά τις οποίες ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων προσαρμόζεται και ανακάμπτει καλά ύστερα από αντιξοότητες, τραγωδίες, απειλές ή σημαντικές πηγές άγχους (Aburn et al., 2016). Τις τελευταίες δεκαετίες η ψυχική ανθεκτικότητα έχει μελετηθεί από αρκετούς επιστήμονες σε όλο τον κόσμο, καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν τον λόγο για τον οποίο κάποια άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με αντίξοες συνθήκες λειτουργούν με επάρκεια και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ κάποια άλλα άτομα που αντιμετωπίζουν τις ίδιες απειλητικές συνθήκες, εμφανίζουν προβλήματα τόσο στη ψυχική τους υγεία, αλλά και στην προσαρμογή τους προς αυτές τις συνθήκες. Ήδη από τη δεκαετία του 1970, οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι ξεκίνησαν να παρατηρούν το γεγονός ότι υπήρχαν παιδιά, τα οποία παρόλο που βρίσκονταν σε ομάδα υψηλού κινδύνου με υψηλές πιθανότητες να εκδηλώσουν αρκετά προβλήματα στο μέλλον, εκείνα φαινόταν πως επιτυγχάνουν στη ζωή τους. Αρκετοί ερευνητές, θεώρησαν ότι η έρευνα για τη ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να συμβάλλει στη κατανόηση των αιτιών ποικίλων μορφών ψυχοπαθολογίας. Επιπλέον μπορεί να αποτελέσει ένα θεωρητικό εργαλείο για τον περιορισμό της αρνητικής επίδρασης των στρεσογόνων παραγόντων στην ψυχική υγεία, την προώθηση της ψυχικής επάρκειας και την ενθάρρυνση προς μια πιο θετική πορεία ανάπτυξης (Masten & Coatsworth, 1998. Masten & Powell, 2003).

Ο όρος «ανθεκτικότητα» (resilience), από το λατινικό *resilire* που σημαίνει «ικανότητα για ανάκρουση ή ανάκαμψη», αναφέρεται σε μια γενική έννοια που σχετίζεται με θετική προσαρμογή σε ένα πλαίσιο κρίσης (Masten & Gewirtz, 2006). Πράγματι, η έννοια

της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι πολυσύνθετη και στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες εναλλακτικές προσεγγίσεις της, οι οποίες, όμως, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες (LeCornu, 2009. Kolar, 2011. Wagnild, 2016). Ωστόσο, ως ένας γενικός ορισμός για την καλύτερη επεξήγηση της σημασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία της θετικής προσαρμογής, παρά την ύπαρξη δύσκολων και αντίξοων συνθηκών και παρά την έκθεση του ατόμου σε παράγοντες επικινδυνότητας (Luthar, 2006. Luthar et al., 2000. Masten, 2001. Rutter, 2006).

Επίσης, ένας ακόμη ορισμός που μπορεί να περιγράψει την ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία στην οποία κάποιες εσωτερικές ικανότητες, καθώς και η επίδραση συγκεκριμένων εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων μπορούν να επιτύχουν σημαντικά, θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα ακόμη και σε ένα αντίξοο περιβάλλον (Fergusson & Horwood, 2003. Yates et al., 2003). Ακόμη, η Αμερικάνικη Ψυχολογική Εταιρεία (2014) ορίζει τη ψυχική ανθεκτικότητα ως «τη διαδικασία καλής προσαρμογής στις αντιξοότητες, τραυματικές εμπειρίες τραγωδίες ή ακόμα και στις σημαντικές πηγές στρες, όπως οικογενειακά προβλήματα ή προβλήματα σχέσεων, σοβαρά προβλήματα υγείας ή επίσης εργασιακές και οικονομικές στρεσογόνες καταστάσεις» (σελ.1)

Μια άλλη προσέγγιση αναφέρεται στη ψυχική ανθεκτικότητα ως ένα χαρακτηριστικό που διαφέρει από άτομο σε άτομο και μπορεί να αναπτυχθεί ή να μειωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου και που ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Luthar et al., 2000. Reyes & Elias, 2011). Έτσι, αναλόγως του πλαισίου και της αλληλεπίδρασης μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, τα άτομα μπορεί να είναι ψυχικώς ανθεκτικά σε μια περίοδο της ζωής τους, αλλά όχι σε κάποιες άλλες (Rutter, 2006).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Siebert (2005), η ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να ανακάμψει γρήγορα από μια κακοτυχία. Όπως, επίσης, ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα στην επιστήμη της ψυχολογίας σημαίνει τη τάση του ατόμου να αντιμετωπίζει με επιτυχία το άγχος και την αντιξοότητα (Patterson & Kelleher, 2005). Επίσης, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι που είναι ψυχικά ανθεκτικοί δεν παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα στρες στη ζωή τους, αντιθέτως, οι στρεσογόνες συνθήκες γίνονται αντιληπτές ως ευκαιρίες για ανάπτυξη και όχι ως δυσκολίες στην προσαρμογή (O'Rourke, 2004).

Συμπερασματικά, για να υπάρξει ανθεκτικότητα, χρειάζεται να υπάρξει η έκθεση του ατόμου σε κάποια απειλή ή αντιξοότητα και αφετέρου, το άτομο να καταφέρει να προσαρμοστεί ικανοποιητικά απέναντι σε αυτή τη δύσκολη συνθήκη (Masten, 2001. Masten & Obradovic, 2006). Επίσης, η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια διαδικασία που μπορεί να εξελιχθεί και μέσω της υποστήριξης από το άμεσο περιβάλλον, το άτομο μπορεί και αναπτύσσει σε μεγαλύτερο βαθμό τη ψυχική ανθεκτικότητα και μπορεί να αντιμετωπίζει με δύναμη όλες τις αντιξοότητες στη ζωή του. Επιπλέον, η ψυχική ανθεκτικότητα αφορά στην ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές απειλές για τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του (Masten, 2011). Παρομοίως, εάν δεν υπάρχει η παρουσία του στρες στο άτομο, δεν είναι εφικτή η εξέλιξη της διαδικασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας, διότι κάθε στρεσογόνος παράγοντας προσφέρει τη δυνατότητα στο άτομο να έχει πρόσβαση στους προστατευτικούς του παράγοντες και την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Doney, 2010).

Αυτό, όμως, στο οποίο φαίνεται να είναι σύμφωνοι όλοι οι ορισμοί σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης είναι πως χρειάζεται να υπάρχει η ύπαρξη ενός τραυματικού γεγονότος ή μιας στρεσογόνου κατάστασης. Επομένως, θα αποτελεί την αιτία ενεργοποίησης των μηχανισμών της ψυχικής ανθεκτικότητας και το αποτέλεσμα της επιτυχούς αντιμετώπισης της πρόκλησης

είναι η επιτυχής προσαρμογή του ατόμου ή της κοινωνίας, η διασφάλιση της λειτουργικότητάς τους και η προετοιμασία για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων.

Η ψυχική ανθεκτικότητα περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο αναφέρεται στη δέσμευση. Οι άνθρωποι που διαθέτουν το στοιχείο της δέσμευσης εμπλέκονται έντονα σε ό, τι κάνουν και πιστεύουν στη σημασία του έργου τους. Δεσμεύονται σε πολλούς τομείς της ζωής τους, όπως η εργασία τους και οι σχέσεις τους, διότι προτιμούν να μην παραμένουν παθητικοί σε αυτά. Το δεύτερο στοιχείο αφορά τον ισχυρό έλεγχο. Έτσι, όσοι άνθρωποι χαρακτηρίζονται με αυτό το στοιχείο, συνήθως, αισθάνονται ότι μπορούν να επηρεάσουν τα γεγονότα που τους συμβαίνουν και δεν αισθάνονται ότι μπορεί να επηρεαστούν από εξωτερικές δυνάμεις. Γενικά, θεωρούν ότι είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για τη ζωή τους και δεν πιστεύουν ότι ευθύνεται κανένας άλλος σε ότι κι αν τους συμβεί. Το τελευταίο στοιχείο, η πρόκληση, χαρακτηρίζει τα άτομα που αντιλαμβάνονται τις αλλαγές της ζωής τους ως κάτι αναμενόμενο και όχι ως απειλή. Τέλος, τα άτομα που διαθέτουν το στοιχείο της πρόκλησης, πιστεύουν ότι οι αλλαγές αυτές εμφανίζονται ως ευκαιρία για προσωπική ωρίμανση (DiMatteo & Martin, 2011).

Διαστάσεις Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας περιλαμβάνει δύο σημαντικές διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση αφορά στο κατά πόσο ένα άτομο τα καταφέρνει καλά στη ζωή του, κυρίως σε σχέση με ένα σύνολο αναμενόμενων συμπεριφορών και αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η δεύτερη διάσταση αφορά στο βαθμό της έκθεσης σε δύσκολες συνθήκες, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν, οι οποίες είναι δυνατό να θέσουν σε κίνδυνο την ομαλή εξέλιξη και ανάπτυξη των ατόμων (Masten & Curtis, 2000). Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα, δεν είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά μια δυναμική και συνεχιζόμενη

διαδικασία που ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος μπορεί να μεταβάλλεται (Condly, 2006. Kolar, 2011. Luthar et al., 2000. Reyes & Elias, 2011).

Ωστόσο, οι διάφοροι ορισμοί της ανθεκτικότητας αντικατοπτρίζουν τις πλευρές (Lepore & Revenson, 2006) ή τις μορφές που παίρνει (Masten & Obradovic, 2006. Masten & Wright, 2009). Έτσι, η πρώτη χρήση του ορισμού που μπορεί να δοθεί στην έννοια της ανθεκτικότητας σχετίζεται με την έννοια της αντίστασης σε διάφορες δυσκολίες. Η δεύτερη χρήση της έννοιας της ανθεκτικότητας αφορά στη διάσταση της ανάρρωσης, η οποία είναι και η πιο κοινή στους διάφορους ορισμούς. Επιπρόσθετα, η τρίτη χρήση μπορεί να αφορά στην ανασυγκρότηση των αντιλήψεων ή και πεποιθήσεων και συμπεριφορών, έτσι ώστε το άτομο να καταφέρει να προσαρμοστεί στο τραυματικό γεγονός ή να οχυρωθεί, έτσι ώστε να ανταπεξέλθει και σε μελλοντικά τραύματα. Τέλος, μια άλλη χρήση στην οποία μπορεί να αναφέρεται η έννοια της ανθεκτικότητας είναι η ομαλοποίηση και χαρακτηρίζει κυρίως παιδιά που γεννιούνται και μεγαλώνουν αρχικά σε αντίξοα περιβάλλοντα (Lepore & Revenson, 2006).

Ωστόσο, δεν κρίνεται απαραίτητο για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως ψυχικά ανθεκτικό να παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις σε όλα τα χαρακτηριστικά. Αντίθετα, η Reivich (2010) υποστηρίζει πως το κάθε άτομο πρέπει να εξετάσει ποια από αυτά τα στοιχεία θεωρούν πως αποτελούν τα δυνατά τους στοιχεία και να προσπαθούν να τα ενδυναμώσουν στο έπακρο τους, τα στοιχεία αυτά. Επίσης, υποστηρίζει πως τα ανθεκτικά άτομα, συνήθως, αναζητούν βοήθεια από τα άτομα που τους νοιάζονται και γνωρίζουν πως είναι δίπλα τους.

Χαρακτηριστικά Ψυχικά Ανθεκτικού Ατόμου

Πρόσφατα ερευνητές έδειξαν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να αντισταθεί σε κάποιο αρνητικό συναίσθημα ή κατάσταση (Ungar, 2004. Werner & Smith, 2001). Έτσι, τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα μπορούν να διαχειρίζονται με αποτελεσματικό τρόπο καταστάσεις με υψηλή πίεση και άγχος (Benard, 2004), καθώς μπορούν να διατηρούν τον στόχο τους, αλλά και να παραμένουν αισιόδοξα, κάτω από αντίξοες συνθήκες. Επίσης, ανακάμπτουν γρήγορα από τις δυσμενείς καταστάσεις και μπορούν να ισορροπήσουν με επιτυχία την προσωπική τους ζωή με την εργασία (Benard, 2004. Edward et al., 2009). Ακόμη, οι καλές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς και η υποστήριξη από αυτούς, αλλά και το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου, αποτελεί βασικό στοιχείο για τη ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου.

Επιπλέον, ένα άτομο με ψυχική ανθεκτικότητα είναι επαρκές κοινωνικά, διαθέτει τις κατάλληλες δεξιότητες για ομαλή προσαρμογή σε διάφορες καταστάσεις, καθώς και για την επίλυση προβλημάτων, κριτική σκέψη και τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών. Ακόμη, μπορεί να θέτει συνεχώς στόχους και να είναι αισιόδοξο σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις, όπως επίσης, έχει ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κίνητρα για επιτυχία, για προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση (Benard, 1991. Reivich et al., 2011. Botou et al., 2017).

Επιπρόσθετα, μπορεί να συνάπτει υγιείς σχέσεις με τους άλλους και παράλληλα μπορεί να τις διατηρεί. Επιπλέον, τα άτομα με ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζονται ως άτομα με έντονη διάθεση για τη ζωή παρά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν (Grotberg, 1997. Masten, 2001. Σταλίκας & συν., 2008).

Συμπληρωματικά, οι Wolin & Wolin (1993) αναφέρουν πως η διορατικότητα, η ανεξαρτησία, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, το χιούμορ και η ηθική αποτελούν χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας ενός ατόμου. Επιπλέον, οι θετικές

συναισθηματικές διαδικασίες είναι ένα βασικό συστατικό για τη ψυχική ανθεκτικότητα (Bonanno, 2004. Botou et al., 2017. Fredrickson et al., 2003. Grotberg, 1997. Masten, 2001. Σταλίκας & συν., 2008). Επίσης, η Ρουλου (2007) αναφέρει κάποια χαρακτηριστικά που φαίνεται ότι μπορεί να έχει ένα άτομο με ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτά τα χαρακτηριστικά είναι η ενσυναίσθηση, η διαίσθηση, η απόλαυση, η αυτεπάρκεια, η ικανότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, η αυτοεκτίμηση, καθώς και η κοινωνική ανεκτικότητα, η αυτονομία και όραμα για το μέλλον (Howard & Johnson, 2000. Reivich et al., 2011). Τέλος, η Coutu (2002) συνοψίζει πως ένα άτομο με ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα, να ψάχνει την ουσία και να είναι εφευρετικός.

Ακόμη, παρόλο που φαίνεται ότι μερικά άτομα έχουν μια εγγενή προδιάθεση που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, όπως για παράδειγμα να είναι εξωστρεφή και κοινωνικά (Cicchetti, 2003. Rutter, 1987. Henderson & Milstein, 2003), φαίνεται ότι τα περισσότερα από τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα μπορούν να αποτελέσουν προϊόν μιας μαθησιακής διαδικασίας (Henderson & Milstein, 2008).

Παράγοντες που προάγουν τη Ψυχική Ανθεκτικότητα

Στη μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι οι παράγοντες εκείνοι που συμβάλλουν στο να ξεπερνάει το άτομο τις αντιξοότητες και μπορεί να τα καταφέρει καλά στη ζωή του. Σε αυτό το πλαίσιο έχουν μελετηθεί αρκετές έννοιες όπως είναι οι εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις (internal and external assets), οι πηγές στήριξης (resources) και οι προστατευτικοί παράγοντες (protective factors). Αρχικά, οι δυνατότητες αυτές αναφέρονται σε μετρήσιμα χαρακτηριστικά ατόμων ή καταστάσεων, τα οποία αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την ύπαρξη θετικών αποτελεσμάτων στο μέλλον ως προς κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο ανάπτυξης (Morrison et al., 2006). Όσον

αφορά, στις πηγές στήριξης, αναφέρονται κυρίως στα ανθρώπινα, κοινωνικά και υλικά εφόδια που διαθέτει το άτομο και τα χρησιμοποιεί στις διαδικασίες προσαρμογής.

Τέλος, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι ποιοτικά χαρακτηριστικά των ίδιων των ατόμων ή επίσης των πλαισίων στα οποία ανήκουν τα άτομα, όπως είναι για παράδειγμα η οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον, τα οποία αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και επιτρέπουν στους μαθητές να επιτύχουν παρά τους υψηλούς παράγοντες επικινδυνότητας (Esquivel et al., 2011. Λακιώτη, 2011). Επίσης, οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να οριστούν ως οι συγκεκριμένες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να μπορέσει να επιτευχθεί η ψυχική ανθεκτικότητα. Οι δεξιότητες αυτές, ορίζονται ως οι υγιείς ικανότητες στις οποίες το άτομο έχει πρόσβαση και μπορούν να διακριθούν σε ατομικές, κοινωνικές και οικογενειακές (Dyer & McGuinness, 1996. Luthar et al., 2000. Masten & Coatchworth, 1998. Werner, 1995). Ουσιαστικά, οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν τις δυνατότητες που είναι σημαντικές όταν τα επίπεδα επικινδυνότητας είναι υψηλά (Masten, 1999. Masten & Reed, 2002). Έτσι, οι προστατευτικοί παράγοντες μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωση της ψυχικής υγείας. Κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998).

Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι προστατευτικοί παράγοντες που συνέβαλαν για την αντιμετώπιση των πολλαπλών κινδύνων των παιδιών είναι παρόμοιοι με τους παράγοντες που βρέθηκαν για την υποστήριξη των ενηλίκων. Για παράδειγμα, οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο τόσο για τα παιδιά, όσο και για τους ενήλικες για να ξεπεράσουν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται και μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική ανθεκτικότητα (HallKenyon et al., 2014. LeCornu, 2013. Roffey, 2012).

Ακόμα, σύμφωνα με τους Beltman et al. (2011), οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να είναι τα αλτρουιστικά κίνητρα (Day, 2008. Sinclair, 2008. Tait, 2008. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007), το ισχυρό εσωτερικό κίνητρο (Chong & Low, 2009), η υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (APA, 2014. Day, 2008), η υποστήριξη μεταξύ των συναδέλφων, οι θετικές αντιλήψεις, τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του, η ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες της ζωής, καθώς και να μπορεί να ελέγχει αυτά που του συμβαίνουν (APA, 2014. Masten & Obradovic, 2008. Masten & Wright, 2010. Rutter, 1987. Werner, 1995). Γενικά, υποστηρίζεται ότι τα θετικά συναισθήματα έχουν σημαντικό ρόλο στη ψυχική ανθεκτικότητα, καθώς διάφοροι ερευνητές υπέθεσαν ότι σε περιόδους κρίσης, τα άτομα με μεγάλη ανθεκτικότητα προστατεύονται από την κατάθλιψη και το στρες μέσω των θετικών συναισθημάτων και ευημερούν μέσα από αυτά (Tugade & Fredrickson, 2004).

Ακόμη, ένας προστατευτικός παράγοντας είναι οι στόχοι που θέτει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του, διότι με αυτό τον τρόπο κινητοποιείται και εξελίσσεται. Έτσι, όταν αλλάζουν τα δεδομένα, το κάθε άτομο σύμφωνα με τις δυνατότητες του, μπορεί να αναθεωρεί και να αναπροσαρμόζει τους στόχους του, ώστε να αποδίδει νόημα στη ζωή του και να αντλεί ικανοποίηση (Χατζηχρήστου, 2015). Επίσης, η υποστήριξη από την κυβέρνηση (Howard & Johnson, 2004, p.412) και οι καλές σχέσεις με τους σημαντικούς ανθρώπους στη ζωή του ατόμου, μπορεί να θεωρηθούν ως προστατευτικοί παράγοντες (Olsen & Anderson, 2007).

Ακολούθως, υπάρχουν και προστατευτικοί παράγοντες οι οποίοι προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι καλές οικογενειακές σχέσεις, το θετικό κλίμα στην οικογένεια, το καλό μορφωτικό επίπεδο, το καλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η ποιότητα επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς και η αλληλοϋποστήριξη,

αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες που δρουν προστατευτικά απέναντι στο άτομο και ενισχύουν τη ψυχική του ανθεκτικότητα (APA, 2014).

Τέλος, ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει και το σχολείο, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι, όταν ένα σχολείο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις, αποτελεί σημαντικό προστατευτικό παράγοντα και προϋπόθεση για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας (Blum & Libbey, 2004. Masten & Reed, 2002. Χατζηχρήστου και συν., 2004, 2010).

Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για τη Ψυχική Ανθεκτικότητα

Οι παράγοντες επικινδυνότητας της ψυχικής ανθεκτικότητας σχετίζονται με την έλλειψη των προστατευτικών παραγόντων. Επομένως, χαρακτηριστικά του ατόμου όπως η χαμηλή αυτοπεποίθηση (Beltman et al., 2011. Day, 2008), η μη αίσθηση αυτεπάρκειας, η σύγκρουση μεταξύ των προσωπικών πεποιθήσεων και πρακτικών (Flores, 2006), η έλλειψη διαχείρισης της συμπεριφοράς (Howard & Johnson, 2004) και η συναισθηματική ανισορροπία συμπεριλαμβάνονται στους ατομικούς παράγοντες επικινδυνότητας. Επίσης, δυσλειτουργίες και συγκρούσεις στην οικογένεια, η έλλειψη σχέσεων που διέπονται από εμπιστοσύνη, η χρήση ουσιών, η άσκηση βίας και κακοποίησης και η απροθυμία του ατόμου για να ζητήσει βοήθεια συμπεριλαμβάνονται στους οικογενειακούς παράγοντες επικινδυνότητας (Fantilli & McDougal, 2009).

Ακόμη, παράγοντες, όπως ο πρόωρος τοκετός, το διαζύγιο, η εμφάνιση ψυχοπαθολογίας μέσα στην οικογένεια, η μητρότητα στην εφηβεία, το ψυχικό τραύμα από ως απόρροια πολέμου ή και φυσικών καταστροφών, αλλά και το υποβαθμισμένο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας (Χατζηχρήστου, 2015).

Τέλος, οι περιορισμένοι πόροι, το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών που θα υποστηρίξουν τα άτομα που το έχουν ανάγκη, η μη υποστηρικτική ηγεσία ή και προσωπικό (Day, 2008), ο μεγάλος φόρτος εργασίας (Day, 2008) και η περιστασιακή απασχόληση (Jenkins et al., 2009) συμπεριλαμβάνονται στους κοινωνικούς παράγοντες επικινδυνότητας.

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Εκπαιδευτικοί

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, έχει περιγραφεί ως η ατομική ικανότητα των εκπαιδευτικών να ξεπερνούν προσωπικά τρωτά σημεία και περιβαλλοντικούς παράγοντες πίεσης, καθώς και να προσαρμόζονται σε ποικίλες καταστάσεις (Bobek, 2002. Oswald et al., 2003). Στη συνέχεια, έχει περιγραφεί ως μια σειρά στρατηγικών που επιστρατεύουν οι εκπαιδευτικοί όταν βιώνουν μια δύσκολη κατάσταση μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Castro et al., 2010. Tait, 2008) και τέλος ως μια ικανότητα που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου κάτω από απαιτητικές συνθήκες και να διατηρούν τη δέσμευσή τους ως προς τη διδασκαλία (Brunetti, 2006. Patterson et al., 2004).

Η ψυχική ανθεκτικότητα στα άτομα που εργάζονται στα σχολεία και ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διότι αυτά τα άτομα συχνά αποτελούν κεντρικό ρόλο στη ψυχική ανθεκτικότητα των σχολείων, ενώ δρουν προστατευτικά στις ζωές των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες (Masten et al., 2008. Χατζηχρήστου, 2011). Επίσης, σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένας παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών με θετικό τρόπο, δηλαδή όσο μεγαλύτερη είναι η ψυχική ανθεκτικότητα τόσο μεγαλύτερη φαίνεται να είναι και η επαγγελματική ευημερία (Kardos & Johnson, 2007). Επιπρόσθετα,

φαίνεται πως όταν οι εκπαιδευτικοί ικανοποιούν τις δικές τους διαπροσωπικές ανάγκες, είναι πολύ πιθανόν να δίνουν περισσότερο προσοχή στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους (Beltman et al., 2014. Fleming et al., 2013. Gu & Day, 2013. Kelchtermans, 2011).

Παράλληλα, η ψυχική ανθεκτικότητα στο σχολείο ορίζεται ως η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εργασία τους μέσω της συναδελφικής συνοχής, δηλαδή πόσο υποστηρικτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους και μέσω της υποστήριξης του ανώτερου, ή ο βαθμός στον οποίο η διοίκηση είναι υποστηρικτική στους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνει να υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον (Henderson & Milstein, 2008). Με άλλα λόγια, τα σχολεία οικοδομούν ανθεκτικότητα μέσω της δημιουργίας ενός περιβάλλοντος προσωπικών σχέσεων γεμάτων φροντίδα (Henderson & Milstein, 2008). Έτσι, για να δημιουργηθούν σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρουν χρόνο για να αναπτύξουν επαγγελματικές σχέσεις με μέλη άλλων σχολείων (Krovetz, 1999).

Γενικά, για την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και για το σχολείο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι διευθυντές. Έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και να διευκολύνουν αυτό το περιβάλλον με ποικίλους τρόπους. Έτσι, μπορούν να εμφανίζουν θετικές πεποιθήσεις, να έχουν ψηλές προσδοκίες, να δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και να τους προσφέρουν συνεχείς ευκαιρίες, ώστε να αντικατοπτρίζεται ο διάλογος και οι αποφάσεις να λαμβάνονται από κοινού (McLaughlin & Talbert, 1993). Συχνά, επισημαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντική για όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από τα χρόνια προϋπηρεσίας που έχει ο καθένας, καθώς τους επιτρέπει να προσαρμοστούν καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007. Howard & Johnson, 2004).

Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού με Ψυχική Ανθεκτικότητα

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται ως ψυχικά ανθεκτικοί έχουν την τάση να ανταποκρίνονται θετικά σε μια στρεσογόνα τάξη ή και σε ένα σχολικό περιβάλλον. Επίσης, μπορούν να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για συνεργασία με προκλητικούς μαθητές και μαθητές με ανάρμοστη συμπεριφορά. Ακόμη, δείχνουν βαθιά ικανοποίηση από το επάγγελμά τους (Gu & Day, 2007. Howard & Johnson, 2004. Stanford, 2001 & Tait, 2008). Επιπλέον, η αυτεπάρκεια ενός εκπαιδευτικού με ψυχική ανθεκτικότητα είναι το χαρακτηριστικό εκείνο που του επιτρέπει να αντιμετωπίζει τις δύσκολες και πιεστικές καταστάσεις ως προκλήσεις παρά ως απειλές (Day, 2008. Price et al., 2012. Tait, 2008. Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Επιπρόσθετα, οι Howard & Johnson (2004) αναφέρουν στις μελέτες τους πως οι εκπαιδευτικοί με ψυχική ανθεκτικότητα είναι εκείνοι οι οποίοι μπορούν να αντισταθούν στο άγχος με τη χρήση των προστατευτικών παραγόντων και στρατηγικών. Η συλλογικότητα, επίσης, έχει χαρακτηριστεί από διάφορους ερευνητές ότι ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Benetti & Kampouropoulos, 2006. Bobek, 2002. Day & Gu, 2009).

Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός με ψυχική ανθεκτικότητα έχει ισχυρά κίνητρα, ηθικό σκοπό, έχει αίσθηση του χιούμορ, φαίνεται να διαθέτει παραγωγικά προσόντα και στρατηγικές, καθώς και να έχει καλή συνεργασία με άλλους. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται τόσο από την ηγεσία του σχολείου, όσο και από τους συναδέλφους του (Olsen & Anderson, 2007. Price et al., 2012). Εν συνέχεια, τα καταφέρνει με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, αλλά και το στρες, είναι αρκετά ευέλικτος και προσαρμοστικός σε διάφορες καταστάσεις, όπως επίσης, είναι θετικός και αισιόδοξος. Παράλληλα, επιδιώκει να αναζητά βοήθεια, αλλά και να παίρνει συμβουλές. Ακόμη, γνωρίζει πώς να διαχειριστεί τα συναισθήματά του, να φροντίζει για την δική του ευημερία, απολαμβάνει τη διδασκαλία και την πρόκληση, επικεντρώνεται στη μάθηση και τη βελτίωση, είναι συμφιλωμένος με το να κάνει λάθη,

διατηρεί τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό του, έχει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, έχει επιμονή και υπομονή, είναι οργανωμένος και προετοιμασμένος, αφού μπορεί να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο του, έχει καλές δεξιότητες επικοινωνίας, είναι αφοσιωμένος στους μαθητές του, έχει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και έχει αποτελεσματικές δεξιότητες διδασκαλίας (Day, 2008. Mansfield et al., 2012. Tait, 2008. Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007. Weare, 2004). Ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας βρίσκεται σε θέση να παρέμβει όποτε χρειάζεται για να βοηθήσει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που απασχολεί τους μαθητές του επαναφέροντας τους στη σωστή κατεύθυνση και αναπτυξιακή πορεία, βοηθώντας τους να οικοδομήσουν ισχυρές προσωπικότητες (Cefai & Cavioni, 2014. Luthar & Cicchetti, 2000).

Παράγοντες που προάγουν την Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει παρουσιάσει έναν εύρος παραγόντων που θεωρούνται προστατευτικοί για τους εκπαιδευτικούς που διατρέχουν κίνδυνο ψυχικής καταπόνησης ή επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται ατομικά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα η ισχυρή επαγγελματική επένδυση στη διδασκαλία και η αφοσίωση τους στο επάγγελμα, τα ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, οι ανεπτυγμένες δεξιότητες αντιμετώπισης του στρες, της επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης της τάξης (Kelchtermans, 2011).

Σύμφωνα, με τον Greenfield (2015), υπάρχουν παράγοντες οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη δέσμευση και την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Αρχικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα προσδιορίζεται ως προστατευτικός παράγοντας για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Dicke et al., 2014). Γενικά, η αυτό-αποτελεσματικότητα έχει μεγαλύτερη επίδραση στο ξεκίνημα της σταδιοδρομίας ενός

εκπαιδευτικού και μπορεί να ενισχυθεί όταν οι εκπαιδευτικοί μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις στη διδασκαλία τους (DeJong et al., 2014).

Ένας άλλος παράγοντας που δρα ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν σημαντικά στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η ισορροπία ανάμεσα στην εργασία και την προσωπική ζωή (Andrew, 2015. Bullough et al., 2012). Η δημιουργία μιας ισορροπίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου συμβάλλει στη σωματική και συναισθηματική ευεξία μακριά από το σχολείο, όμως με τη σειρά του συμβάλλει στην αύξηση της ικανοποίησης στο σχολείο, ακόμα και κάτω από αντίξοες συνθήκες. (Fitzgerlad & Laurian, 2013. Iizuka et al., 2014).

Ακόμη, ως προστατευτικός παράγοντας θεωρείται η υποστήριξη τόσο από τη διοίκηση του σχολείου όσο και από τους συναδέλφους, καθώς μπορούν να ενισχύσουν το ηθικό των εκπαιδευτικών και να συμβάλλουν με τη βοήθεια τους, στις διάφορες προκλήσεις των εκπαιδευτικών (Bullough et al., 2012. Greenfield, 2015). Επίσης, σύμφωνα με τον Brown (2012) και τον Greenfield (2015), η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η επιρροή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι αυτές οι δύο μεταβλητές φαίνεται να σχετίζονται με τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και τα επιτεύγματα των παιδιών.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αισθάνονται κοινωνικά και συναισθηματικά πλήρεις, έχουν την ικανότητα να διατηρήσουν αυτά τα συναισθήματα (Mansfield et al., 2014). Αυτοί γνωρίζουν πώς να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους (Bullock et al., 2015), καθώς και να χρησιμοποιούν υγιείς στρατηγικές όταν ανταποκρίνονται σε λιγότερο ιδανικές συνθήκες (Klassen et al., 2010). Τέλος, η Mansfield και οι συνεργάτες της (2012) μετά από ποιοτική έρευνα σε 200 εκπαιδευτικούς κατέληξαν στα βασικότερα χαρακτηριστικά που καθιστούν έναν εκπαιδευτικό με ψυχική ανθεκτικότητα.

Τα χαρακτηριστικά αυτά τα κατηγοριοποίησαν σε τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες είναι η επαγγελματική, η συναισθηματική και η κοινωνική διάσταση και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών. Στην επαγγελματική διάσταση ανήκουν οι δεξιότητες διδασκαλίας, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις προκλήσεις που προκύπτουν μέσα στο σχολικό περιβάλλον και αφορούν τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή του μαθήματος. Παράγοντες όπως η χρήση διαφορετικών διδακτικών πρακτικών (Bobek, 2002. Klusmann et al., 2008), η γνωριμία με τους μαθητές και η ανταπόκριση στις ανάγκες τους (Flores, 2006. Kaldi, 2009), η δέσμευση για συνεχή επαγγελματική εκπαίδευση (Patterson et al., 2004. Sumsion, 2004), η ευελιξία (Le Cornu, 2009), τα υψηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία (Brunetti, 2006. Gu & Day, 2007), οι αποτελεσματικές διδακτικές ικανότητες (Kaldi, 2009. Woolfolk Hoy & Spero, 2005) και η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν μέσα στη σχολική τάξη (Sharplin et al., 2011) έχει βρεθεί ότι αποτελούν ισχυρούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται στους ατομικούς παράγοντες που περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά όπως είναι ο αλτρουισμός (Brunetti, 2006. Chong & Low, 2009), η επιμονή και η υπομονή (Fleet et al., 2007. Sinclair, 2008), η αίσθηση του χιούμορ (Bobek, 2002. Jarzabkowski, 2002), η συναισθηματική νοημοσύνη (Chan et al., 2008) και η προσωπική ολοκλήρωση που αισθάνονται μέσα από την εργασία τους (Howard & Johnson, 2004. Sumsion, 2004, 2007). Συμπληρωματικά, η διάσταση που αναφέρεται στα κίνητρα περιλαμβάνει παράγοντες όπως η αυτό-αποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους (Day, 2008. Gu & Day, 2007. Tait, 2008. Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007) και στις διδακτικές τους ικανότητες (Kaldi, 2009. Woolfolk Hoy & Spero, 2005), η σκόπιμη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας και η προθυμία να αναλάβουν κινδύνους (Sumsion, 2003. 2004).

Στην τελευταία, τη κοινωνική διάσταση, περιλαμβάνονται οι ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες που επιτρέπουν την ανάπτυξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης (Howard & Johnson, 2004. Tait, 2008). Η στήριξη από τη διοίκηση, τους συμβούλους, τους συμμαθητές και τους συναδέλφους βρέθηκαν επίσης, ότι αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Anderson & Olsen, 2006. Freedman & Appleman, 2008. Olsen & Anderson, 2007. Smith & Ingersoll, 2004). Περιλαμβάνονται, ακόμα, η υποστήριξη και η καθοδήγηση για τους νέους εκπαιδευτικούς (Smith & Ingersoll, 2004. Sumsion, 2003), η διοικητική υποστήριξη (Day, 2008. Fantilli & McDougall, 2009), η υποστήριξη των συναδέλφων και η υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων (Howard & Johnson, 2004. Yates et al., 2008).

Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη Ψυχική Ανθεκτικότητα των Εκπαιδευτικών

Υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το ευρύτερο περιβάλλον του εκπαιδευτικού. Ένας παράγοντας, είναι η αλλαγή των προσδοκιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το ποιος είναι ο ρόλος των σχολείων, αλλά και τον τρόπο που διδάσκουν. Επίσης, η μεταβολή του μαθητικού δυναμικού, η συνεχής αρνητική κριτική που ασκείται προς το χώρο του σχολείου εκ μέρους της κοινότητας, αλλά και η έλλειψη υποστήριξης στο χώρο εργασίας κρίνονται ως ανασταλτικοί παράγοντες (Beltman et al., 2014. Fleming et al., 2013. Greenfield, 2015. Gu & Day, 2013. Kelchtermans, 2011. Maulding et al., 2012. Papatraianou & LeCornu, 2014). Επιπρόσθετα, η βία στα σχολεία, καθώς και η δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς, οι οποίοι αμφισβητούν το έργο των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν δημιουργήσει αισθήματα φόβου, απογοήτευσης και

δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς (Alexander et al., 2013. Berg- Nielsenetal, 2012. Boyer, 2012).

Βεβαίως, υπάρχουν και ενδογενείς ανασταλτικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ως γενικό σύνολο είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία σε σύγκριση με τα παλαιότερα χρόνια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας να μην είναι διατεθειμένοι να προβούν σε εκτεταμένες αλλαγές στους παραδοσιακούς τους ρόλους. Ακόμη, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη υποδομής για τη συμμετοχή σε αποφάσεις, η πίεση για την αύξηση βαθμολογιών, καθώς και οι ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών (Beltman et al., 2014. Fleming et al., 2013. Greenfield, 2015. Gu & Day, 2013. Kelchtermans, 2011).

Συμπληρωματικά, φαίνεται να δρα ως ανασταλτικός παράγοντας η συνεχόμενη αύξηση των προσδοκιών. Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και με τις εφαρμογές της να έχουν διεισδύσει στο χώρο του σχολείου και της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με νέες απαιτήσεις και γνώσεις, στις οποίες χρειάζεται να ανταποκριθούν. Όπως, επίσης, διαπιστώνεται η παρουσία των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δεν συνοδεύεται από τις απαραίτητες αλλαγές των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να υπάρξουν και οι κατάλληλες προσδοκίες (Χατζηχρήστου, 2008). Ακόμη, ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού προέρχεται από διαφορετικό κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, από διαφορετικές χώρες, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει αυτές τις προκλήσεις, αφού μπορεί να μην είναι σωστά καταρτισμένος με τις απαραίτητες δεξιότητες (Χατζηχρήστου, 2008).

Σημαντικός παράγοντας είναι οι χαμηλές αμοιβές που επηρεάζουν τα κίνητρα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την έλλειψη κινήτρων, μέχρι και επαγγελματική εξουθένωση (Boyd, 2013). Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να επηρεάσει τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τις προσπάθειες που καταβάλλουν για τη διατήρηση της πειθαρχίας και του θετικού κλίματος στη τάξη (Fitzgerald & Laurian, 2013. Fleming et al., 2013. Rusby et al., 2012). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βιώνουν αισθήματα άγχους και απογοήτευσης, συνήθως, μπορεί να εμφανίσουν μειωμένη διαθεσιμότητα απέναντι στους μαθητές τους (Fleming et al., 2013).

Ακολούθως, οι εγγενείς περιορισμοί του συστήματος σε επίπεδο δομής μπορεί να επηρεάσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Γενικότερα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα στρεσογόνο, με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και εναλλαγής προσωπικού και αποχωρήσεων (Reichl et al., 2014). Ειδικότερα, οι αρνητικές αυτές επιπτώσεις δεν επηρεάζουν μόνο αρνητικά τη μάθηση σε μεμονωμένες τάξεις, αλλά και σε ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον (Bullock et al., 2015). Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να υπάρχει συνεχής υποστήριξη των εκπαιδευτικών για αύξηση της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, έτσι ώστε να μπορούν ενισχύουν και τη ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους (Kelchtermans, 2011).

Τέλος, οι Beltman et al. (2011), σε μια επισκόπηση που διεξήγαγαν σε 50 έρευνες που εξέταζαν τους παράγοντες που αναστέλλουν την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής εντόπισαν ότι η διαχείριση της τάξης και η επιβολή πειθαρχίας είναι ο παράγοντας που αναφέρεται συχνότερα ως ανασταλτικός για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Demetriou et al., 2009. Howard & Johnson, 2004). Ο δεύτερος πιο συχνά αναφερόμενος παράγοντας αφορά στη διαχείριση των μαθητών με προβληματικές συμπεριφορές (Fleming Mackrain & LeBuffe, 2013. Kourkoutas & Giouzolias, 2015). Ο τελευταίος ανασταλτικός παράγοντας που βρήκαν ότι επηρεάζει την

ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι η μη υποστηρικτική και οργανωμένη διοίκηση του σχολείου (Benjamin & Black, 2012). Επίσης, ανασταλτικά λειτουργούν το φορτωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στο χρόνο που αφιερώνουν στη δουλειά τους και σε αυτόν που αφιερώνουν στην οικογένεια τους (Kaldi, 2009. Sinclair, 2008) και οι ελλείψεις σε πόρους, εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό (Fleet et al., 2007. Smethem, 2007).

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών και Πανδημία

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν στις εικονικές τους τάξεις συνθήκες που διέπονται από τα στοιχεία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ώστε να τις μετατρέψουν σε πλαίσια που συνδέονται στενά με την ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εργαστούν με σκοπό να εξαλείψουν τα εμπόδια που δυσχεραίνουν τη διαδικασία ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ωστόσο, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως η ψυχική ανθεκτικότητα και η σχέση της με την εκπαίδευση είναι στενά συνδεδεμένη, καθώς ο κλάδος της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικός για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο σχολείο και μέσα από τη στάση του και τη συμπεριφορά του μπορεί να διαμορφώσει μαθητές που διακρίνονται από στοιχεία ανθεκτικότητας (Doll et al., 2009. Furrer et al., 2014. Gu & Day, 2013. Hart & Heaver, 2013. Henderson & Milstein, 2003. Χατζηχρήστου, 2011).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι οι ίδιοι ψυχικά ανθεκτικοί για να μπορέσουν να επιτύχουν την προώθηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και στους μαθητές τους για να μάθουν και να επιτυχάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Gu, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας και δυσκολεύονται να τις αντιμετωπίσουν, δεν μπορούν να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών τους

με αποτελεσματικό τρόπο. Ακόμη, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί, πως ανέκαθεν ο εκπαιδευτικός αποτελούσε μοντέλο προς μίμηση για τη ζωή των μαθητών του, έτσι εάν ένας εκπαιδευτικός δεν είναι ψυχικά ανθεκτικός, πολύ πιθανόν και οι ίδιοι οι μαθητές του να μην καταφέρουν να γίνουν ψυχικά ανθεκτικοί (Henderson & Milstein, 2008). Επιπρόσθετα, παρόλο που οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στην εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Howard & Johnson, 2004), φαίνεται ότι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες και άγχους, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι άνδρες εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Antoniou et al., 2006. Arenas & Puigcerver, 2009. Forlin, 2001. Klassen & Chiu, 2010. Liu & Ramsey, 2008. Ozamiz- Etxebarria et al., 2021). Ακόμη, σε έρευνα των Karasar & Canli (2020), βρέθηκαν ευρήματα που δείχνουν ότι οι βαθμολογίες ψυχικής ανθεκτικότητας των ανδρών ήταν υψηλότερες από αυτή των γυναικών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στη προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση έδειξαν υψηλότερα επίπεδα εκδήλωσης άγχους (Ozamiz- Etxebarria et al., 2021). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αυτών των βαθμίδων αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας που χρειάζονται περισσότερη φροντίδα και προστασία, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πίεση για να εκτελέσουν αυτά τα καθήκοντα και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των παιδιών, αλλά και τις ανησυχίες των οικογενειών τους, σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που θεωρούνται περισσότερο αυτόνομοι και δεν απαιτούν τόσο μεγάλη φροντίδα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Σκοπός της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τη σχέση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Κύπρου για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, θα διερευνηθεί η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την ανησυχία για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας πριν την έναρξή της, καθώς και με τα επίπεδα επίτευξης της πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Οι υποθέσεις σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες με την εξ αποστάσεως διδασκαλία (Arkorful & Abaidoo, 2015. Lassoued et al., 2020), όπως και ότι οι άντρες έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σύγκριση με τις γυναίκες, διότι οι γυναίκες παρόλο που γνωρίζουν τρόπους διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων, βιώνουν εντονότερα αισθήματα άγχους, φόβου και αβεβαιότητας (Antoniou et al., 2006. Arenas & Puigcerver, 2009. Forlin, 2001. Klassen & Chiu, 2010. Liu & Ramsey, 2008. Ozamiz- Etxebarria et al., 2021).

Παράλληλα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης ήταν:

- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τον τόπο κατοικίας;
- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα ανησυχίας για την εξ αποστάσεως διδασκαλία ανάλογα με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τον τόπο κατοικίας;
- Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα επίτευξης ή αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ανάλογα με το φύλο, την ηλικιακή ομάδα και τον τόπο κατοικίας;

- Σχετίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα με την ανησυχία πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;
- Σχετίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα με τον βαθμό επίτευξης ή αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ποσοτική και η διεξαγωγή της πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου. Επιλέχθηκε η εν λόγω ερευνητική στρατηγική, καθώς είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για την διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορους παράγοντες.

Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 281 Κύπριους εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 231 ήταν γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς το Φύλο

Φύλο	<i>F</i>	%
Γυναίκα	231	82,2
Άνδρας	50	17,8
Σύνολο	281	100,0

Παράλληλα, το 48% του δείγματος (135 άτομα) αποτελούσαν άτομα της ηλικιακής ομάδας 35-44 χρονών, ενώ το 31% ανήκε στο ηλικιακό εύρος των 45-54 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς τις Ηλικιακές Κατηγορίες

Ηλικία	<i>F</i>	%
25-34	36	12,8
35-44	135	48,0
45-54	88	31,3
55+	22	7,8
Σύνολο	281	100,0

Αναφορικά με την βαθμίδα υπηρεσίας όπου διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, η πλειονότητα του δείγματος (68%) δίδασκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ ακολουθούν οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με 25% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την Βαθμίδα Υπηρεσίας

Βαθμίδα Υπηρεσίας	<i>F</i>	%
Προσχολική	20	7,1
Πρωτοβάθμια	192	68,3
Δευτεροβάθμια	69	24,6

Σύνολο 281 100,0

Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, η πλειονότητα του δείγματος (74%) ήταν παντρεμένοι (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την Οικογενειακή Κατάσταση

Οικογενειακή Κατάσταση	<i>F</i>	%
Ανύπαντρος/η	48	17,1
Αρραβωνιασμένος/Συμβίωση	2	0,7
Παντρεμένος/η	209	74,4
Διαζευγμένος/η	21	7,5
Χήρος/α	1	0,4
Σύνολο	281	100,0

Επιπλέον, 186 άτομα διέμεναν σε αστικές περιοχές (66%), ενώ το 27% έμενε σε ημιαστικές περιοχές (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την Περιοχή Διαμονής

Περιοχή Διαμονής	<i>F</i>	%
Αστική	186	66,2
Ημιαστική	75	26,7
Αγροτική	20	7,1
Σύνολο	281	100,0

Τέλος, αναφορικά με την προϋπηρεσία των καθηγητών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, 83 άτομα είχαν προϋπηρεσία 16-24 χρόνια, το 26% είχε πάνω από 25 χρόνια (73 άτομα), ενώ το υπόλοιπο 44% είχε προϋπηρεσία λιγότερα από 15 χρόνια.

Πίνακας 6

Απόλυτες και Σχετικές Συχνότητες των συμμετεχόντων ως προς την Προϋπηρεσία

Χρόνια Προϋπηρεσίας	<i>F</i>	%
0-9	56	19,9
10-15	69	24,6
16-24	83	29,5
25+	73	26,0

Σύνολο

281

100,0

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της εν λόγω έρευνας αποτελείται από 22 σελίδες με τέσσερα μέρη. Στην πρώτη σελίδα, εμπεριέχεται μια μικρή επιστολή προς τους συμμετέχοντες, ενημερώνοντας τους, για το σκοπό της έρευνας, τη σπουδαιότητα της συνεισφοράς τους, καθώς εξασφαλίζοντας και την ανωνυμία τους. Στο πρώτο και δεύτερο μέρος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις εκφρασμένες σε κλίμακα Likert. Στο τρίτο μέρος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ενώ στο τέταρτο μέρος απάντησαν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Ειδικότερα, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν η Σύντομη Κλίμακα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (ΣΚΨΑ - Brief Resilience Scale, Smith et al. 2008) και το Ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές διαστάσεις στο σχολικό περιβάλλον κατά την παρούσα περίοδο της πανδημίας COVID-19. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις που σχεδιάστηκαν από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου της Σχολικής Ψυχολογίας ειδικά για τους σκοπούς της έρευνας και αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ΣΚΨΑ, κατασκευάστηκε με σκοπό να εκτιμηθεί η ίδια η ανθεκτικότητα, δηλαδή, η ατομική ικανότητα ανάκαμψης από το άγχος παρά σημαντικές αντιξοότητες, όπως για παράδειγμα το χρόνιο στρες ή κάποια ανεπιθύμητα συμβάντα ζωής. Η εν λόγω κλίμακα μεταφράστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και είναι μία κλίμακα έξι ερωτημάτων (π.χ. «Δεν μου παίρνει πολύ καιρό για να ξαναβρώ τον εαυτό μου μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός»),

«Συνήθως χρειάζομαι πολύ καιρό μέχρι να ξεπεράσω τα εμπόδια στη ζωή μου», «Δυσκολεύομαι ιδιαίτερα να τα καταφέρω όταν αντιμετωπίζω αγχογόνα γεγονότα») τα οποία εκφράζονται σε κλίμακα Likert έξι σημείων ανάλογα με το πόσο συμφωνούν οι ερωτηθέντες με το περιεχόμενο κάθε πρότασης (1: Διαφωνώ Απόλυτα, 6: Συμφωνώ Απόλυτα). Οι ερωτήσεις δύο, τέσσερα και έξι χρειάστηκαν αντιστροφή, δεδομένου ότι είχαν αρνητική διατύπωση.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που είναι κατασκευασμένες από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου της Σχολικής Ψυχολογίας, με αφορμή το ξέσπασμα της πανδημίας και αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα ερωτήματα προήλθαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Blackwell et al., 2013. Lin et al., 2013. Lowther et al., 2008). Οι ερωτήσεις αφορούσαν την περίοδο ακριβώς πριν την έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με σκοπό να ποσοτικοποιήσει την ανησυχία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία (π.χ. «Πριν την έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με είχε προβληματίσει ο αποτελεσματικός χειρισμός των τεχνολογικών μέσων για να πραγματοποιήσετε την εξ αποστάσεως διδασκαλία», «Πριν την έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας με είχε προβληματίσει η δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης με τους μαθητές μου»), ενώ χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που αφορούσαν την περίοδο μετά την αναστολή λειτουργίας του σχολείου και της πραγματοποίησης των μαθημάτων διαδικτυακά με σκοπό να ποσοτικοποιήσει κατά πόσο επιτεύχθηκε η εξ αποστάσεως διδασκαλίας («Στο βαθμό που πραγματοποιείται η εξ αποστάσεως διδασκαλία, χειρίστηκα αποτελεσματικά τα τεχνολογικά μέσα για να πραγματοποιηθεί η εξ αποστάσεως διδασκαλία», «Στο βαθμό που πραγματοποιείται η εξ αποστάσεως διδασκαλία, απέκτησα νέες δεξιότητες για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας»). Οι μισές ερωτήσεις αφορούσαν την πραγματοποίηση της διδασκαλίας, ενώ οι υπόλοιπες την υποστήριξη των μαθητών. Όλες ήταν εκφρασμένες σε κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων

ανάλογα με το πόσο ισχύει το περιεχόμενο κάθε πρότασης (1: Καθόλου, 4: Συχνά). Στις εν λόγω ερωτήσεις δεν υπήρξαν ερωτήσεις που να χρειάζονται αντιστροφή.

Στον Πίνακα 7, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε στις εν λόγω κλίμακες, όπου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης *Cronbach alpha*.

Πίνακας 7

Ανάλυση Αξιοπιστίας για τις Κλίμακες της Έρευνας

Κλίμακα	<i>Cronbach alpha</i>	Πλήθος ερωτήσεων
ΣΚΨΑ	0,83	6
Ανησυχία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία	0,92	10
Ανησυχία για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (ΑΠΔ)	0,89	5
Ανησυχία για την υποστήριξη των Μαθητών (ΑΥΜ)	0,86	5
Βαθμός επίτευξης εξ αποστάσεως διδασκαλίας	0,88	10
Αποτελεσματικότητα πραγματοποίησης Διδασκαλίας	0,87	5

Αποτελεσματικότητα		
υποστήριξης	0,81	5
Μαθητών		

Σε όλες τις περιπτώσεις, ο συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach alpha* βρέθηκε μεγαλύτερος από το 0,8, και άρα και οι τρεις κλίμακες, καθώς και οι υποκλίμακές τους, χαρακτηρίζονται από υψηλή αξιοπιστία.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου κατασκευασμένο από την επιστημονική ομάδα του Εργαστηρίου της Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας του τμήματος Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τη διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών και τη ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μελών της σχολικής κοινότητας κατά την κρίσιμη αυτή περίοδο της πανδημίας COVID-19 (Hatzichristou et al., 2021). Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και ανώνυμη.

Αποτελέσματα

Παραγοντική Ανάλυση

Για τον έλεγχο της δομής των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου, εφαρμόστηκαν - και στη συνέχεια παρουσιάζονται - διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις. Η εκτίμηση των παραγόντων έγινε με την μέθοδο των κυρίων συνιστωσών.

Για να διαπιστωθεί αν η κάθε κλίμακα ήταν κατάλληλη για παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τόσο το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, ώστε να γίνει έλεγχος της ανεξαρτησίας των ερωτημάτων κάθε κλίμακας όσο και το κριτήριο Keiser-Meyer-Olkin (KMO) για τον έλεγχο καταλληλότητας του δείγματος για παραγοντική ανάλυση. Τέλος, ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από 0,40 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε έναν συγκεκριμένο παράγοντα (Hair & Anderson, 2010).

Κλίμακα ΣΚΨΑ. Ο δείκτης *KMO*, όπου βρέθηκε ίσος με $KMO = 0,82 > 0,80$, άρα το δείγμα είναι επαρκές, ενώ το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett υπολογίστηκε σε $\chi^2 (15) = 662,46$, $p < 0,05$, άρα τα ερωτήματα είναι ανεξάρτητα και ξεχωριστά μεταξύ τους κι επομένως ενδείκνυται η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης στην εν λόγω κλίμακα, για το συγκεκριμένο δείγμα.

Από την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας, βρέθηκε ότι υπάρχει ένας παράγοντας, που ερμηνεύει το 55% της συνολικής διακύμανσης και λόγω των υψηλών φορτίσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας (Πίνακας 8) ερμηνεύεται ως ο βαθμός ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου.

Πίνακας 8

Πίνακας Φορτίσεων του Παράγοντα Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Ερωτήματα	Παράγοντας 1
Συνήθως ανακάμπτω γρήγορα μετά από μια δύσκολη περίοδο	0,67
Δυσκολεύομαι ιδιαίτερα να τα καταφέρω όταν αντιμετωπίζω αγχογόνα γεγονότα	0,81
Χρειάζομαι λίγο χρόνο για να επανέλθω μετά από ένα αγχογόνο γεγονός	0,70
Είναι δύσκολο για μένα να επανέλθω γρήγορα, όταν συμβαίνει κάτι άσχημο	0,87
Συνήθως αντεπεξέρχομαι σε δύσκολες καταστάσεις χωρίς ιδιαίτερο πρόβλημα	0,70
Συνήθως χρειάζομαι πολύ χρόνο για να ξεπεράσω αντιξοότητες στη ζωή μου	0,82
Ιδιοτιμή	3,25
% Διακύμανσης	55,10%

Κλίμακα Ανησυχίας για την Εξ Αποστάσεως Διδασκαλία. Αναφορικά με την δεύτερη κλίμακα, ο δείκτης *KMO* βρέθηκε ίσος με $KMO = 0,92$, άρα το δείγμα είναι επαρκές, ενώ το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett υπολογίστηκε σε $\chi^2(45) = 1733,19$, $p < 0,05$, άρα τα ερωτήματα είναι ανεξάρτητα και ξεχωριστά μεταξύ τους κι επομένως ενδείκνυται η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης στην εν λόγω κλίμακα, για το συγκεκριμένο δείγμα. Από την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας, βρέθηκαν ότι υπάρχουν δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 70% της συνολικής διακύμανσης.

Σε ό,τι αφορά την ερμηνεία των παραγόντων, λόγω των υψηλών φορτίσεων στις αντίστοιχες ερωτήσεις (Πίνακας 9), ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην ανησυχία για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας (ΑΠΔ), ενώ ο δεύτερος αποτελεί την ανησυχία για την υποστήριξη των Μαθητών (ΑΥΜ).

Πίνακας 9

Πίνακας Φορτίσεων Παραγόντων

Ερωτήματα	Παράγοντας 1	Παράγοντας 2
Ο αποτελεσματικός χειρισμός των τεχνολογικών μέσων για να πραγματοποιήσετε την εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη ή ασύγχρονη)	0,87	
Η αναπροσαρμογή της ύλης του μαθήματος, ώστε να είναι δυνατή η εξ αποστάσεως διδασκαλία	0,76	
Η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	0,87	
Η δυνατότητα πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σχέση με τη φύση του μαθήματός σας ή κάποιων μαθημάτων	0,71	
Η δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης με τους μαθητές σας	0,67	
Η δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης/συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους		0,73

Η δυνατότητα καθοδήγησης των μαθητών σας		0,71
Ο τρόπος υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες		0,81
Η παροχή στους μαθητές υλικού/δραστηριοτήτων για την εξάσκηση σε κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες		0,79
Η χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας με μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή (πχ τηλέφωνο)		0,70
Ιδιοτιμή	5,82	1,13
% Διακύμανσης	58,18	11,27

Κλίμακα για τον Βαθμό Επίτευξης Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας. Αναφορικά με την κλίμακα που αφορούσε τον βαθμό επίτευξης εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ο δείκτης *KMO* βρέθηκε ίσος με $KMO = 0,88$, άρα το δείγμα είναι επαρκές, ενώ το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett υπολογίστηκε σε $\chi^2(45) = 1433,32$, $p < 0,05$, άρα τα ερωτήματα είναι ανεξάρτητα και ξεχωριστά μεταξύ τους κι επομένως ενδείκνυται η εφαρμογή παραγοντικής ανάλυσης στην εν λόγω κλίμακα, για το συγκεκριμένο δείγμα. Από την παραγοντική ανάλυση της κλίμακας, βρέθηκαν ότι υπάρχουν δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 64% της συνολικής διακύμανσης.

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των παραγόντων στις αντίστοιχες ερωτήσεις, όπου ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στην αποτελεσματικότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας, ενώ ο δεύτερος στην αποτελεσματικότητα υποστήριξης μαθητών.

Πίνακας 10*Πίνακας Φορτίσεων Παραγόντων*

<i>Ερωτήματα</i>	<i>Παράγοντας 1</i>	<i>Παράγοντας 2</i>
Χειριστήκατε αποτελεσματικά τα τεχνολογικά μέσα για να πραγματοποιήσετε την εξ αποστάσεως διδασκαλία (σύγχρονη ή ασύγχρονη)	0,72	
Αναπροσαρμόσατε την ύλη του μαθήματος ώστε να είναι δυνατή η εξ αποστάσεως διδασκαλία	0,89	
Αποκτήσατε νέες δεξιότητες για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας	0,72	
Αναπροσαρμόσατε την ύλη του μαθήματος ανάλογα με τη φύση του μαθήματός μου	0,90	
Υπήρξε δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης με τους μαθητές	0,55	
Υπήρξε η δυνατότητα επικοινωνίας/αλληλεπίδρασης/συνεργασίας των μαθητών μεταξύ τους		0,68
Υπήρξε η δυνατότητα καθοδήγησης των μαθητών		0,67
Υπήρξε η δυνατότητα υποστήριξης των μαθητών με δυσκολίες/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες		0,78
Ήταν δυνατή η παροχή στους μαθητές υλικού/δραστηριοτήτων για την εξάσκηση σε κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες		0,71

Ήταν δυνατή η χρήση εναλλακτικών τρόπων επικοινωνίας με μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε υπολογιστή (π.χ. τηλέφωνο)		0,72
Ιδιοτιμή	5,02	1,37
% Διακύμανσης	50,15	13,70

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Σε αυτή την υποενότητα μελετήθηκαν περαιτέρω οι παράγοντες που προέκυψαν από τις κλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή η Ψυχική Ανθεκτικότητα, η ανησυχία που υπήρχε πριν την έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αναφορικά τόσο με την υποστήριξη των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία όσο και με την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και ο βαθμός όπου επιτεύχθηκε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία η υποστήριξη των μαθητών και η πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται για τους συγκεκριμένους πέντε παράγοντες, περιγραφικά στατιστικά μέτρα για το συνολικό δείγμα της έρευνας.

Πίνακας 11*Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Παραγόντων*

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
Ψυχική Ανθεκτικότητα	3,14	0,9
Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών (ΑΥΜ)	3,15	0,74
Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) (ΑΠΔ)	3,0	0,88
Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	2,76	0,69
Αποτελεσματικότητα Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως)	3,38	0,65

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, η ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε σε μέτρια επίπεδα, δηλαδή στις μεσαίες βαθμίδες της κλίμακας (1-6) και λίγο χαμηλότερα από την κεντρική τιμή (3,5), επομένως ουσιαστικά οι συμμετέχοντες δεν φάνηκε να έχουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και ατομικής ικανότητας ανάκαμψης από αγχογόνες καταστάσεις. Παράλληλα, οι δύο παράγοντες ανησυχίας βρέθηκαν κατά μέσο όρο αρκετά υψηλοί και κοντά στις ανώτερες βαθμίδες της κλίμακας (1-4), επομένως οι συμμετέχοντες έτειναν να είναι ιδιαίτερα προβληματισμένοι και να αισθάνονται έντονη ανησυχία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία πριν την έναρξή της, τόσο στο επίπεδο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, όσο και στο επίπεδο υποστήριξης των μαθητών. Τέλος, αναφορικά με τις απόψεις των καθηγητών για τον βαθμό επίτευξης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, φάνηκε πως οι αντίστοιχοι μέσοι όροι ήταν πάνω από την κεντρική τιμή (2,5), ενώ ειδικά η αποτελεσματικότητα πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας πλησίασε την

ανώτερη βαθμίδα της κλίμακας ($M.O. = 3,38$), το οποίο σημαίνει πως κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας έγινε αποτελεσματική διαχείριση και χρήση των τεχνολογικών μέσων.

Τέλος, στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τους ελέγχους κανονικότητας των παραγόντων του δείγματος, μέσω του κριτηρίου *Kolmogorov Smirnov*. Παρατηρήθηκε πως σε όλες τις περιπτώσεις, απορρίπτεται η υπόθεση κανονικότητας των παραγόντων, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%.

Πίνακας 12

Διερεύνηση Κανονικότητας Δείγματος – Έλεγχος Kolmogorov Smirnov

	<i>KS statistic</i>
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,08 **
Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών – ΑΥΜ	0,12 **
Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) – ΑΠΔ	0,15 **
Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	0,07 **
Αποτελεσματικότητα Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως)	0,18 **

Σημείωση. ** $p < 0,01$

Συγκρίσεις Μέσων Όρων

Φύλο. Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων όρων των υπό μελέτη παραγόντων ανάμεσα στα δύο φύλα. Χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *Student's t*, δεδομένου ότι και οι δύο κλάσεις είχαν περισσότερα από 25 άτομα, άρα μπορεί

να παραλειφθεί η μη κανονική κατανομή των παραγόντων. Όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 13, φάνηκε ότι οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας από τους άντρες, ενώ είχαν και υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σχέση με τους άντρες.

Πίνακας 13

Σύγκριση μέσων όρων των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς το φύλο

	Φύλο		<i>t (df=279)</i>
	Άνδρες	Γυναίκες	
	<i>M.O.</i>	<i>M.O.</i>	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	2,86	3,19	-2,37 **
Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών – ΑΥΜ	2,99	3,19	-1,75
Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) – ΑΠΔ	2,81	3,04	-1,67
Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	2,7	2,77	-0,67
Αποτελεσματικότητα Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως)	3,17	3,43	-2,6**

*Σημείωση. ** $p < 0,01$*

Ηλικία. Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων όρων των υπό μελέτη παραγόντων ανάμεσα στις τέσσερις ηλικιακές κατηγορίες. Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *Kruskall Wallis H*, δεδομένου ότι υπήρξαν κλάσεις με λιγότερα από 25 άτομα, κι επομένως δεν μπορούσε να παραλειφθεί η μη κανονική κατανομή των παραγόντων. Στον Πίνακα 14, διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιπέδων ανησυχίας για την υποστήριξη των μαθητών ανάμεσα στις ηλικιακές κατηγορίες, $\chi^2 (3, N = 281) = 8,99, p = 0,03 < 0,05$.

Πίνακας 14

Σύγκριση διαμέσων με τοπ κριτήριο Kruskall Wallis (χ^2) των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς τις Ηλικιακές Ομάδες

	Ηλικιακή Ομάδα				χ^2
	25 – 34	35 – 44	45 - 54	55+	
	$\Delta\mu$	$\Delta\mu$	$\Delta\mu$	$\Delta\mu$	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	3,29	3,13	3,07	3,15	1,36
Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών - ΑΥΜ	3,4	3,19	3,05	2,92	8,99*
Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) - ΑΠΔ	3,08	3,08	2,86	2,95	4,38
Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	2,68	2,77	2,73	2,89	1,68
Αποτελεσματικότητα	3,30	3,42	3,38	3,27	2,7

Πραγματοποίησης

Διδασκαλίας (εξ

αποστάσεως)

Σημείωση. * $p < 0,05$

Από τις εκ των υστέρων συγκρίσεις με το κριτήριο *Mann-Whitney U*, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα που ανήκουν στις ηλικίες 25-34 έχουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας για την υποστήριξη των μαθητών ($\Delta\mu = 3,34$), τόσο συγκριτικά με τα άτομα της κατηγορίας 45-54 ($\Delta\mu = 3,05$), $U(36, 88) = 39,82, p = 0,01 < 0,05$, όσο και συγκριτικά με την κατηγορία 55+ ($\Delta\mu = 2,92$), $U(36, 22) = 55,16, p = 0,01 < 0,05$.

Περιοχή Διαμονής. Σε αυτή την ενότητα, παρουσιάζονται οι συγκρίσεις των μέσων όρων των υπό μελέτη παραγόντων ανάμεσα στις τρεις κατηγορίες περιοχών διαμονής. Χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο *Kruskall Wallis H*, δεδομένου ότι υπήρξαν κλάσεις με λιγότερα από 25 άτομα. Στον Πίνακα 15, διαπιστώνεται πως ανάμεσα στις περιοχές διαμονής υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας ($\chi^2 (2, N = 281) = 8,48, p = 0,01 < 0,05$), των επιπέδων ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ($\chi^2 (2, N = 281) = 8,65, p = 0,01 < 0,05$) καθώς και της αποτελεσματικότητας υποστήριξης μαθητών ($\chi^2 (2, N = 281) = 9,2, p < 0,01$).

Πίνακας 15

Σύγκριση διαμέσων με τοπ κριτήριο *Kruskal Wallis* (χ^2) των παραγόντων των μεταβλητών της έρευνας ως προς την Περιοχή Διαμονής

	Περιοχή Διαμονής			χ^2
	Αστική	Ημι-αστική	Αγροτική	
	$\Delta\mu$	$\Delta\mu$	$\Delta\mu$	
Ψυχική Ανθεκτικότητα	3,04	3,39	3,08	8,48*
Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών – ΑΥΜ	3,14	3,22	3,0	1,56
Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) – ΑΠΔ	2,91	3,25	2,95	8,65*
Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	2,82	2,56	2,92	9,2**
Αποτελεσματικότητα Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως)	3,42	3,27	3,45	1,94

Σημείωση. ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Από τις εκ των υστέρων συγκρίσεις με το κριτήριο *Mann-Whitney U*, διαπιστώθηκε ότι αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα τα άτομα που κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ($\Delta\mu = 3,39$), συγκριτικά με τα άτομα που ζουν σε αστικές περιοχές ($\Delta\mu = 3,04$), $U(186, 75) = -32,31$, $p = 0,011 < 0,05$. Σε ό,τι αφορά τα

επίπεδα ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι κάτοικοι ημιαστικών περιοχών έχουν υψηλότερα σκορ ($\Delta\mu = 3,25$), συγκριτικά με τα άτομα που ζουν σε αστικές περιοχές ($\Delta\mu = 2,91$), $U(186, 75) = -32,17$, $p = 0,01 < 0,05$. Τέλος, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα υποστήριξης μαθητών, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα ημιαστικών περιοχών έχουν χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας για την υποστήριξη των μαθητών ($\Delta\mu = 2,56$), τόσο συγκριτικά με τα άτομα που μένουν σε αστικές περιοχές ($\Delta\mu = 2,82$), $U(186, 75) = 31,13$, $p = 0,005 < 0,01$, όσο και συγκριτικά με την κατηγορία αγροτικών περιοχών ($\Delta\mu = 2,92$), $U(75, 20) = -43,69$, $p = 0,03 < 0,05$.

Συνάφειες

Σε αυτή την ενότητα εξετάζονται οι συνάφειες των υπό μελέτη μεταβλητών, ώστε να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και των επιπέδων ανησυχίας και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Έγινε χρήση του μη παραμετρικού δείκτη *Spearman rho*, ο οποίος υποδεικνύει τον βαθμό στον οποίο σχετίζονται οι εν λόγω μεταβλητές.

Πίνακας 16

Συσχετίσεις Spearman rho ανάμεσα στους υπό μελέτη παράγοντες

	1	2	3	4	5
1. Ψυχική Ανθεκτικότητα	1				
2. Ανησυχία Υποστήριξης Μαθητών – ΑΥΜ	-0,1	1			

3. Ανησυχία Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως) – ΑΠΔ	-0,14*	0,7**	1		
4. Αποτελεσματικότητα Υποστήριξης Μαθητών	0,15*	-0,06	0,07	1	
5. Αποτελεσματικότητα Πραγματοποίησης Διδασκαλίας (εξ αποστάσεως)	0,08	0,1	0,09	0,5**	1

Σημείωση. ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$

Διαπιστώθηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα έχει μικρή, αρνητική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα επίπεδα ανησυχίας και προβληματισμού για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, $\rho(279) = -0,14$, $p = 0,02$, ενώ παράλληλα έχει μικρή, θετική αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τα επίπεδα αποτελεσματικότητας υποστήριξης των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, $\rho(279) = 0,15$, $p = 0,01$ (Πίνακας 16). Φαίνεται, λοιπόν, ότι υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας οδηγούν σε σχετικά χαμηλότερα επίπεδα προβληματισμού των καθηγητών για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, αλλά και σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Επιπλέον, βρέθηκε ισχυρή, θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ανησυχία για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και στην ανησυχία για την υποστήριξη των μαθητών, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%, $\rho(279) = 0,7$, $p < 0,01$, το οποίο σημαίνει πως οι καθηγητές που ανησυχούν ως προς το

κομμάτι της πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τείνουν να ανησυχούν και για την υποστήριξη των μαθητών τους.

Όμοια, βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και στην αποτελεσματικότητα υποστήριξης των μαθητών $\rho(279)= 0,5, p < 0,01$, το οποίο σημαίνει πως οι καθηγητές που λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς το κομμάτι της πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τείνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά και ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους.

Ανάλυση Παλινδρόμησης

Σε αυτή την ενότητα διερευνάται μέσω παλινδρόμησης, πόσο επιδρούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο στην ανησυχία για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όσο και στην αποτελεσματικότητα υποστήριξης μαθητών, δηλαδή στους παράγοντες που βρέθηκαν να έχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις, στην ενότητα που προηγήθηκε. Επομένως, εξαρτημένες μεταβλητές είναι η πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και η αποτελεσματικότητα υποστήριξης μαθητών, ενώ ανεξάρτητη θεωρείται η ψυχική ανθεκτικότητα. Αξίζει να αναφερθεί πως ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν και οι δημογραφικές μεταβλητές, αλλά δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές στα μοντέλα παλινδρόμησης. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αντίστοιχα, στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 17

*Ανάλυση Παλινδρόμησης για τη Στατιστική Πρόβλεψη της Ανησυχίας για την
Πραγματοποίηση της Εξ Αποστάσεως Διδασκαλίας*

Προβλεπτικός Παράγοντας	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Ψυχική Ανθεκτικότητα	-0,16	0,06	-0,16	0,007	0,13	7,35	0,007

Σημείωση. $F(1,279) = 7,35, p < 0,01$

Το μοντέλο παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από την ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντικό ($B = -0,16, F(1,279) = 7,35, p < 0,01$) κι ερμηνεύει το 13% της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας 17). Αυτό σημαίνει πως κάθε φορά που τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αυξάνονται κατά μία μονάδα, τότε τα επίπεδα ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας περιορίζονται κατά 0,16.

Πίνακας 18

*Ανάλυση Παλινδρόμησης για τη Στατιστική Πρόβλεψη της Αποτελεσματικότητας Υποστήριξης
Μαθητών*

Προβλεπτικός Παράγοντας	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>
Ψυχική Ανθεκτικότητα	0,12	0,05	0,15	0,01	0,12	6,51	0,01

Σημείωση. $F(1,279) = 6,51, p < 0,05$

Παράλληλα, το μοντέλο παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας υποστήριξης μαθητών από την ψυχική ανθεκτικότητα βρέθηκε στατιστικά σημαντικό ($B = 0,12, F(1,279) = 6,51, p < 0,05$) κι ερμηνεύει το 12% της εξαρτημένης μεταβλητής (Πίνακας

18). Αυτό σημαίνει πως κάθε φορά που τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αυξάνονται κατά μία μονάδα, τότε τα επίπεδα αποτελεσματικότητας υποστήριξης μαθητών αυξάνονται κατά 0,12.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να μελετήσει τη σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Κύπρου για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, στοχεύει στη διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας με την ανησυχία για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας πριν την έναρξή της, καθώς και με τα επίπεδα επίτευξης της πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο πρώτο διάστημα της πανδημίας. Αρχικά, η έρευνα έδειξε ότι οι συμμετέχοντες δεν φάνηκε, γενικά, να έχουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά και ατομικής ικανότητας για ανάκαμψη από αγχογόνες καταστάσεις κατά το πρώτο διάστημα της πανδημίας. Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται να συμφωνεί και με άλλες έρευνες, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το 34% των εκπαιδευτικών αισθάνεται φόβο κατά τη διάρκεια της πανδημίας κι ένα μικρό ποσοστό 8% εμφανίζει σημάδια κατάθλιψης (Stachteas & Stachteas, 2020). Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική σε ηλικίες 18 έως 35 ετών, έδειξε ότι τα χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των πολιτών της, είχαν συσχετιστεί με τα υψηλά επίπεδα ανησυχίας που ένιωθαν σχετικά με τις επιπτώσεις που θα έφερνε η πανδημία, όπως για παράδειγμα, θα ένιωθαν ότι δεν θα είναι ποτέ ελεύθεροι λόγω του COVID-19, ότι έχουν φοβία για το μέλλον και πως ανησυχούν ότι η πανδημία θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική τους υγεία.

Βέβαια, αυτές οι δηλώσεις εκδηλώθηκαν την τρίτη εβδομάδα της πανδημίας που ακόμα επικρατούσε μια σύγχυση ως προς την εξέλιξη της πανδημίας, καθώς και τις επιπτώσεις που θα έχει στο μέλλον (Killgore et al., 2020). Συμπληρωματικά, σε έρευνα που διεξάχθηκε με δασκάλους της Νέας Ορλεάνη, ανέφεραν υψηλά επίπεδα ανησυχίας ιδιαίτερα για τους ευάλωτους μαθητές στις τάξεις τους, για την συμμετοχή των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και αν θα είχαν το ίδιο ενδιαφέρον για μάθηση σε σύγκριση με την παραδοσιακή μέθοδο, όπως επίσης, ένιωθαν ανησυχία για τις όποιες ανισότητες μπορεί να

προέκυπταν στη συνέχεια. Επιπρόσθετα, εκδήλωσαν υψηλά επίπεδα άγχους ειδικά τις πρώτες εβδομάδες της πανδημίας, βέβαια αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι η Νέα Ορλεάνη ήταν από τις πρώτες περιοχές που αυξήθηκαν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα τα κρούσματα. Ακόμη, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων της δουλειάς και τις νέες δεξιότητες που έπρεπε να εξασκήσουν, καθώς και τις οικογενειακές υποχρεώσεις που αυξήθηκαν λόγω της πανδημίας αυξάνονταν παράλληλα και τα επίπεδα ανησυχίας (Killgore et al., 2020).

Επίσης, κατέγραψαν αυξημένα επίπεδα ανησυχίας ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους στον μαθησιακό τομέα σε συνδυασμό με την ψυχική υγεία των μαθητών, αφού θεωρούσαν αρκετά δύσκολο να μπορέσουν να υποστηρίξουν μαθητές, οι οποίοι βίωναν απώλεια στενών ανθρώπων λόγω της πανδημίας (Killgore et al., 2020). Για τους λόγους που αναφέρθηκαν προηγουμένως σύμφωνα με έρευνες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, συμφωνεί και η συγκεκριμένη έρευνα με το εύρημα πως γενικότερα υπήρχαν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Ειδικότερα, το πρώτο διάστημα της πανδημίας που επικρατούσε μια συνεχόμενη ανησυχία λόγω της έλλειψης των πληροφοριών ως προς την πανδημία, αλλά και το γεγονός ότι κανένας τομέας δεν ήταν προετοιμασμένος για μια κατάσταση εκτάκτου ανάγκης, προκάλεσε τα χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και τον προβληματισμό, αλλά και την έντονη ανησυχία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία πριν την έναρξη της, τόσο στο επίπεδο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, τόσο και στο επίπεδο υποστήριξης των μαθητών.

Ωστόσο, θα ήταν ενδιαφέρον να υπήρχε μια συγκριτική μελέτη για την ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πριν την εμφάνιση της πανδημίας, αφού η πανδημία χρονολογείται ήδη δύο έτη και δεν υπάρχουν ευρήματα πάνω στο ίδιο δείγμα που να εκτιμούν το βαθμό της ψυχικής ανθεκτικότητας εκπαιδευτικών της Κύπρου πριν την πανδημία. Σε αυτή την πρωτόγνωρη κατάσταση, αλλά και η νέα μέθοδος διδασκαλίας που

κλήθηκαν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν είναι πολύ πιθανόν να βιώνουν διάφορα δυσάρεστα συναισθήματα, όπως άγχος και αβεβαιότητα. Ξαφνικά, έπρεπε να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούσαν παράλληλα με το άγχος μιας νέας κατάστασης, που επηρέαζε διάφορους τομείς. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται ότι κατέχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να μπορέσουν να μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση που διαθέτουν, ενώ ταυτόχρονα χρειάζεται να υποστηρίξουν μαθησιακά και συναισθηματικά τους μαθητές τους (Reich et. al., 2020). Επίσης, παρόλο που υπήρχαν έντονες αμφιβολίες ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία, φάνηκε από τα ευρήματα της έρευνας ότι κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαχειρίστηκαν και χρησιμοποίησαν με αποτελεσματικό τρόπο τα τεχνολογικά μέσα.

Επιπλέον, ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας είναι πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς και υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από τους άντρες εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Ωστόσο, αυτό το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τις σχετικές έρευνες που μελετούν τη ψυχική ανθεκτικότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών. Γενικά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα στρες και άγχους σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Antoniou et al., 2006. Arenas & Puigcerver, 2009. Forlin, 2001. Klassen & Chiu, 2010. Liu & Ramsey, 2008. Ozamiz- Etxebarria et al., 2020). Συμπληρωματικά, σε έρευνα των Karaşar και Canlı (2020), βρέθηκαν ευρήματα που δείχνουν ότι οι βαθμολογίες της ψυχικής ανθεκτικότητας των ανδρών ήταν υψηλότερες από αυτή των γυναικών. Όπως, επίσης, σε έρευνα των Stachteas & Stachteas (2020), φαινόταν ότι το γυναικείο φύλο επιδρά θετικά στη διαμόρφωση αισθημάτων φόβου και κατάθλιψης, ενώ επιδρά αρνητικά στις εκδηλώσεις αισιοδοξίας. Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα υπερίσχυαν συναισθήματα αισιοδοξίας σχετικά με την έκβαση της πανδημίας. Όμως, η

αισιοδοξία αυτή οφείλεται στη μεγάλη αποδοχή των μέτρων που έλαβε το κράτος για τον περιορισμό της εξάπλωσης της πανδημίας (Stachteas & Stachteas, 2020).

Παρόλα αυτά, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ικανότητα στην εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Howard & Johnson, 2004). Επιπρόσθετα, βρέθηκε μια έρευνα που συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Στην έρευνα αυτή, βρέθηκε ότι οι άνδρες δάσκαλοι είχαν αισθανθεί πιο συναισθηματικά εξαντλημένοι από τις γυναίκες δασκάλους λόγω της πανδημίας. Επίσης, αυτό το αποτέλεσμα έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα πολλών μελετών που δείχνουν ότι οι γυναίκες τείνουν να αισθάνονται πιο συναισθηματικά εξαντλημένες από τους άνδρες (Alonso et al., 2020. Palupi & Findyartini, 2019). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι και τα μέτρα που πάρθηκαν στην Κύπρο ήταν δραστικά στην αρχή της πανδημίας και περιορίστηκαν τα κρούσματα κατά πολύ. Βέβαια, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Κύπρος είναι ένα νησί με λιγότερο από ένα εκατομμύριο πληθυσμό και η διαχείριση της πανδημίας, καθώς και των μέτρων να ήταν πιο εύκολη στην εφαρμογή σε σύγκριση με μια άλλη χώρα με εκατομμύρια πληθυσμό που μπορεί ήδη τα κρούσματα να είχαν εξαπλωθεί πολύ πιο γρήγορα.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 25 έως 34 ετών παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας για την υποστήριξη των μαθητών, τόσο συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45 έως 54 όσο και συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 55 ετών και άνω. Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν ευρήματα από άλλες έρευνες που να αντιστοιχούν στα ευρήματα της παρούσας έρευνας ή έρευνες που να υποστηρίζουν το αντίθετο. Ωστόσο, τα υψηλά επίπεδα ανησυχίας για την υποστήριξη των μαθητών τους μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25 έως 34 ετών βρίσκονται σχετικά στις αρχές της καριέρας τους και ίσως να μην αισθάνονται έτοιμοι ή έμπειροι για να μπορούν να

ανταπεξέλθουν σε κάτι τόσο πρωτόγνωρο για την κοινωνία. Επομένως, είναι πολύ πιθανόν να ανησυχούν περισσότερο από εκπαιδευτικούς που τουλάχιστον έχουν περισσότερη εμπειρία, ίσως έχουν προλάβει να βιώσουν διαφορετικού είδους δύσκολων καταστάσεων και να αναγνωρίζουν κάποιους τρόπους αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων που μπορούν να εφαρμόσουν και στην προκειμένη περίπτωση. Αυτό θα ήταν χρήσιμο να μελετηθεί περαιτέρω και να υπάρξουν αντίστοιχες έρευνες.

Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η διαφορά ως προς τα επίπεδα ανησυχίας για την υποστήριξη των μαθητών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 25 έως 34 ετών και στους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45 έως 54 και 55 ετών και άνω μπορεί να αφορά την επαγγελματική τους εξουθένωση. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας είναι πιθανότερο να βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στις αρχές της επαγγελματικής τους πορείας. Μια τέτοια ερμηνεία θα μπορούσε να δικαιολογήσει γιατί μπορεί να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας, αφού έχουν αυξημένο κίνητρο για την έκβαση της καριέρας τους, έχουν περισσότερη όρεξη για εργασία, επιθυμούν να κάνουν το καλύτερο δυνατό τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους.

Στη συνέχεια, η έρευνα έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν σε αγροτικές περιοχές δεν έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους εκπαιδευτικούς που ζουν σε αστική περιοχή, δηλαδή δεν ανησυχούν περισσότερο για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν σε αστικές περιοχές. Επίσης, έχουν υψηλότερα επίπεδα ανησυχίας για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν σε αστικές περιοχές, καθώς έχουν και χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας για την υποστήριξη των μαθητών τους. Όπως και για το προηγούμενο

εύρημα, δεν βρέθηκε στη βιβλιογραφία, αντίστοιχα ευρήματα ή ευρήματα που να υποστηρίζουν το αντίθετο. Ωστόσο, αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι η κατηγοριοποίηση των περιοχών σε αστική, ημιαστική και αγροτική δεν είναι ευρέως γνωστή στη Κύπρο. Οπότε είναι πολύ πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν επιλέξει τη σωστή κατηγορία για την περιοχή που κατοικούν. Έτσι, με σχετική αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας βρέθηκε η επίσημη κατηγοριοποίηση των περιοχών της Κύπρου. Σύμφωνα, με την κατηγοριοποίηση αυτή υπάρχουν μόνο δύο περιοχές που δόθηκε ο ορισμός της ημιαστικής περιοχής. Επομένως, αυτό θα μπορούσε να αποφευχθεί από την αρχή, δίνοντας παράλληλα με το ερωτηματολόγιο και το κατάλληλο έγγραφο για την αντιστοιχία των περιοχών, έτσι ώστε να μην υπήρχε κάποιο πιθανό σφάλμα στα αποτελέσματα.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές μπορεί να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που κατοικούν σε αστικές περιοχές λόγω του πληθυσμού της περιοχής. Μια αστική περιοχή που αποτελείται από αρκετό κόσμο, ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας αυξάνεται ο κίνδυνος για εξάπλωση του ιού, σε σύγκριση με μια ημιαστική περιοχή που έχει πολύ λιγότερο πληθυσμό, άρα μειώνονται οι πιθανότητες. Έτσι, κατά τη διάρκεια της πανδημίας όπου υπάρχει έξαρση του ιού, οι κάτοικοι έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους, στρες, φόβου και αβεβαιότητας. Επίσης, σε μια μικρότερη περιοχή, όπου σχεδόν όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει υποστήριξη από το σύνολο. Αντιθέτως, μπορεί να έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, όμως, φαίνεται να ανησυχούν περισσότερο για το εάν θα καταφέρουν να πραγματοποιήσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, διότι βρίσκονται πιο απομακρυσμένοι από μια πόλη που πιθανόν να πληροί καταλληλότερα τις προϋποθέσεις για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ μια ημιαστική περιοχή μπορεί να έχει περισσότερες δυσκολίες ως προς τη σύνδεση στο διαδίκτυο, να μην υπάρχει καλό σήμα για τη δυνατότητα πρόσβασης.

Επιπρόσθετα, για τους πιο πάνω λόγους ίσως να παρουσιάζουν στα ευρήματα χαμηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας για την υποστήριξη των μαθητών τους. Σε αυτή την περίπτωση μπορεί οι εκπαιδευτικοί να θεώρησαν ότι δεν υποστήριζαν τους μαθητές τους τόσο μαθησιακά όσο και συναισθηματικά. Ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε μια ημιαστική περιοχή βιώνει και αντιμετωπίζει μεγαλύτερες δυσκολίες σε σύγκριση με έναν εκπαιδευτικό που βρίσκεται σε αστική περιοχή. Στην πρώτη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρει λύσεις σε προβλήματα που δεν είναι η αρμοδιότητα του, όπως η ασταθής σύνδεση στο διαδίκτυο, η απότομη διακοπή του διαδικτύου, αλλά και κάποιες δυσκολίες που μπορεί να έχει ο κάθε μαθητής στο σπίτι του και να δυσκολεύεται να βρίσκεται παρών στο διαδικτυακό μάθημα. Επίσης, σε σχετική μελέτη φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά προετοιμασμένοι για να υποστηρίξουν την κοινωνική συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Kim et al., 2021), πόσο μάλλον αν αναλογιστεί κανείς τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η πανδημία στις ζωές των παιδιών. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να έχουν συνολική εικόνα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σε τι κατάσταση βρίσκεται το παιδί και το εάν βιώνει μια δύσκολη κατάσταση ή όχι και για το πόσο έχει επηρεαστεί. Συμπληρωματικά, κατά τη διάρκεια της πανδημίας είχαν αυξηθεί οι περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας, οπότε ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει εάν ένας μαθητής του, μπορεί να είναι θύμα ενδοοικογενειακής βίας, ή να βρίσκεται παρών σε μια πράξη ενδοοικογενειακής βίας για να μπορέσει να τον βοηθήσει με τον κατάλληλο τρόπο (Al Lily et al., 2020. Sediri et al., 2020).

Γενικά, τα συμπεράσματα από την έρευνα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που ανησυχούν ως προς την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τείνουν να ανησυχούν και για την κατάλληλη υποστήριξη των μαθητών τους. Όπως, επίσης, οι εκπαιδευτικοί που λειτούργησαν αποτελεσματικά ως προς την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τείνουν να λειτουργούν αποτελεσματικά και ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους. Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι είναι αλληλένδετα και το ένα

τείνει να επηρεάζει το άλλο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ανησυχία για την αποτελεσματικότητα τους σε όλους τους τομείς που αφορούν τους μαθητές, είναι πιο πιθανόν να προσπαθούν να βρύνουν τρόπους, έτσι ώστε να καταφέρουν να ανταπεξέλθουν απέναντι στις ανάγκες των παιδιών, ειδικά μια τέτοια περίοδο που οι απαιτήσεις όλο και αυξάνονται. Ακόμη, είναι πιο πιθανόν να προσπαθούν να δοκιμάσουν πληθώρα διδακτικών πρακτικών για να κεντρίσουν το ενδιαφέρον του μαθητή και να του δώσουν κίνητρο για παρακολούθηση και συμμετοχή στο μάθημα.

Τέλος, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τα υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να οδηγήσουν σε σχετικά χαμηλότερα επίπεδα προβληματισμού των εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς και τα υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας αναφορικά με την υποστήριξη των μαθητών κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να στηριχθούν στο γεγονός ότι από την στιγμή που ένας εκπαιδευτικός έχει υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αισθάνεται πιο ικανός να βοηθήσει τους μαθητές του και να τους υποστηρίξει σε κάθε τομέα, αφού και ο ίδιος έχει την ικανότητα να ανταπεξέλθει σε αντιξοότητες που μπορεί να παρουσιαστούν, όπως για παράδειγμα η πανδημία. Γνωρίζει τρόπους διαχείρισης του άγχους, καθώς και τρόπους ανάκαμψης από μια αγχογόνο κατάσταση. Αντιμετωπίζει και βλέπει μια κατάσταση με μια θετικότητα και από μια αισιόδοξη οπτική ματιά, αφού και ο ίδιος αισθάνεται αισιόδοξος για το μέλλον, καθώς βιώνει την κάθε κατάσταση ως μια νέα πρόσκληση στη ζωή του. Επίσης, έχει την ικανότητα και τη δυνατότητα να εφαρμόσει στρατηγικές οι οποίες θα είναι αποτελεσματικές για τον κάθε μαθητή. Επιπρόσθετα, διαθέτει δεξιότητες για επίλυση προβλημάτων, τον χαρακτηρίζει η επιμονή και η υπομονή του, καθώς και η αφοσίωση του προς τους μαθητές του. Βρίσκεται σε μια δυναμική θέση, όπου μπορεί να παρέμβει σε περίπτωση ανάγκης για να βοηθήσει στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης που απασχολεί τους μαθητές του επαναφέροντας τους στη

σωστή κατεύθυνση, βοηθώντας τους να οικοδομήσουν ισχυρές προσωπικότητες, έτσι ώστε να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί και η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (Day, 2008. Price et al., 2012. Tait, 2008. Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Περιορισμοί και Προτάσεις

Παρόλο που η έρευνα έδειξε κάποια σημαντικά ευρήματα, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αυτοαναφοράς, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο κοινωνικά αποδεκτών απαντήσεων. Επίσης, ελλοχεύει ο κίνδυνος, οι συμμετέχοντες να μην έχουν κατανοήσει σωστά το περιεχόμενο κάποιας ερώτησης, με αποτέλεσμα να μην έχουν απαντήσει σωστά την ερώτηση (Paulhus & Vazire, 2007).

Ένας ακόμη παράγοντας που μπορεί να θεωρηθεί περιορισμός είναι το μεγάλο ποσοστό του δείγματος που είναι γυναίκες εκπαιδευτικοί. Ίσως, θα ήταν ενδιαφέρον να λάμβανε συμμετοχή στην έρευνα μεγαλύτερος αριθμός ανδρών εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να υπάρχει ικανοποιητικό και αντιπροσωπευτικό ποσοστό του δείγματος των ανδρών εκπαιδευτικών. Ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας είναι η ασάφεια ως προς τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών. Στην Κύπρο, δεν υπάρχει σαφής και ευρέως γνωστή κατηγοριοποίηση των περιοχών σε αγροτική, ημιαστική και αστική περιοχή. Εξάλλου, στην Κύπρο, μόνο τρεις περιοχές θεωρούνται ημιαστικές, οπότε οι πιθανότητες να μην έχουν επιλέξει τη σωστή περιοχή να είναι αρκετά υψηλές. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν χρησιμότερο να δοθεί μαζί με το ερωτηματολόγιο και το κατάλληλο έγγραφο για ενημέρωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των περιοχών, έτσι ώστε να μην υπάρχουν πιθανές ασάφειες στα αποτελέσματα.

Εκτός από τους περιορισμούς, τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να αποτελούν κίνητρο για βαθύτερη επιστημονική διερεύνηση στο μέλλον. Αρχικά, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ανάγκη ενίσχυσης για βελτίωση της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να προταθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές σε ένα ενιαίο πλαίσιο που θα συνδράμει στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στο σύνολο του σχολικού οργανισμού. Επιπρόσθετα, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να είναι καλά καταρτισμένοι στις νέες τεχνολογίες.

Συμπληρωματικά, να πραγματοποιηθούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο για τον τρόπο διδασκαλίας μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έτσι ώστε να γνωρίζουν τρόπους προσέγγισης των παιδιών για συμμετοχή, αλλά και διατήρηση του ενδιαφέροντος τους. Ακόμη, χρειάζεται να υπάρξουν προγράμματα επιμόρφωσης ως προς την υποστήριξη των μαθητών τους, όχι μόνο σε μια κατάσταση κρίσης, αλλά γενικότερα να έχουν την δυνατότητα να υποστηρίξουν τους μαθητές τους σε κάθε δυσκολία, τόσο μαθησιακή όσο και συναισθηματική. Στη συνέχεια, εφόσον έχει φανεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον, θα αποτελούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί εάν η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με στοιχεία και παράγοντες από την λειτουργία του σχολείου, όπως για παράδειγμα το σχολικό κλίμα, το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των οικογενειών των μαθητών, η σχέση που υπάρχει με την ηγεσία, δηλαδή τον διευθυντή, καθώς και την αποδοτικότητα τους στο έργο τους ή εάν η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται με το ευρύτερο περιβάλλον του εκπαιδευτικού, όπως είναι η σχέση του με την οικογένεια του ή και με τους σημαντικούς του ανθρώπους που τον περιβάλλουν. Έτσι, θα υπάρξει σαφής εικόνα για το ποια στοιχεία φαίνεται ότι προάγουν ή διατηρούν την ψυχική ανθεκτικότητα. Οπότε, σε

περίπτωση που τα στοιχεία αυτά αφορούν τη λειτουργία του σχολείου, να διατηρηθούν, αλλά και να προταθούν στις σχολικές μονάδες.

Εν κατακλείδι, χρειάζονται προγράμματα που θα προλαμβάνουν και θα προετοιμάζουν τις σχολικές κοινότητες, καθώς και την ανάπτυξη πολυεπίπεδων παρεμβάσεων για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων (Brock & Jimerson, 2012). Το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας (ΕΣΧΟΨΥ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει εντάξει στις δράσεις του μια πολυεπίπεδη προσέγγιση για τη στήριξη των σχολικών και εκπαιδευτικών κοινοτήτων στην περίοδο της πανδημίας COVID-19. Η προσέγγιση αυτή αφορά την πραγματοποίηση ερευνών για την κατανόηση των αναγκών όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την ανάπτυξη εμπειρικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων, οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σχολικών κοινοτήτων. Επίσης, αναπτύσσει δράσεις με στόχο την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, αλλά και των μελλοντικών σχολικών ψυχολόγων, με στόχο την αποτελεσματικότητά τους, στον επαγγελματικό τους ρόλο σε δύσκολες περιόδους που μπορεί να χρειάζεται να αντιμετωπίσουν.

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας το Εργαστήριο αναρτούσε ψηφιακό υλικό για εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και σχολικούς ψυχολόγους για διαχείριση της πανδημίας. Ειδικότερα, αναρτούσε επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, για τη διατήρηση της ψυχραιμίας τους κατά την διάρκεια της πανδημίας, στην εστίαση για έγκυρη πληροφόρηση, καθώς και κατευθυντήριες γραμμές για ανάπτυξη ουσιαστικής συζήτησης με τους μαθητές. Επιπλέον, τονίζουν την αναγκαιότητα για ορθή ενημέρωση των μαθητών σε περιπτώσεις αδιαθεσίας, όπως επίσης, και για την ενημέρωση των προληπτικών μέτρων που παίρνονται από το σχολείο, καθώς και την ανάγκη για ψυχοκοινωνική υποστήριξη των μαθητών τους (Χατζηχρήστου και συν., 2020. Χατζηχρήστου και συν., 2021).

Βιβλιογραφία

- Abdralieva, W. (2020). The advantages and disadvantages of distance learning education. *Pridneprovskiy Scientific Bulletin*, 22(678).
- Aburn, G., Gott, M., & Hoare, K. (2016). What is resilience? An integrative review of the empirical literature. *Journal of Advanced Nursing*, 72(5), 980-1000.
<https://doi.org/10.1111/jan.12888>
- Acar, M. (2020). post-corona world: The effects of COVID-19 on economic, social and academic life. *Reflections on the Pandemic*, 267-287.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Alqahtani, A. (2011). *Evaluating the effectiveness of the e-learning experience in some universities in Saudi Arabia from male students' perceptions* [Doctoral dissertation, Durham University] ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Al Lily, A. E., Ismail, A. F., Abunasser, F. M., & Alqahtani, R. H. A. (2020). Distance education as a response to pandemics: Coronavirus and Arab culture. *Technology in Society*, 63, 101317.

- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109. <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>
- Allo, M. D. (2020). Is the online learning good in the midst of Covid-19 pandemic? The case of EFL learners. *Jurnal Sinestesia*, 10(1), 1-10.
- Almosa, A., & Almubarak, A. (2005). E-learning foundations and applications. *Riyadh*.
- Alonso, A. D., Kok, S. K., Bressan, A., O'Shea, M., Sakellarios, N., Koresis, A., Buitrago Solis, M. A & Santoni, L. J. (2020). COVID-19, aftermath, impacts, and hospitality firms: An international perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 91,102654. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102654>
- American Psychological Association. (2014). The road to resilience. *American Psychological Association*.
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359-377. <https://doi.org/10.1177/0022487106291565>
- Andrew, Y. (2015). What we feel and what we do: Emotional capital in early childhood work. *Early Years*, 35(4), 351-365. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1077206>

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.
<https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Arenas, M. C., & Puigcerver, A. (2009). Sex differences of anxiety disorders: Possible psychobiological causes. *Escritos de Psicología (Internet), 3* (1), 20, 29.
- Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology, 108*(6), 800.
<https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 12*(1), 29-42.
- Aydin, I. E. (2012). Relationship between Affective Learning, Instructor Attractiveness and Instructor Evaluation in Videoconference-Based Distance Education Courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(4), 247-252.
- Βελαώρα, Κ. (2014). *Σύγχρονες λογισμικές πλατφόρμες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση*. [Μη εκδοθείσα συγκριτική μελέτη]. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας.
- Βενιέρη, Α. (2011). *E-learning για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και στρατηγικές συνεργατικής μάθησης*. [Μη εκδοθείσα διατριβή]. Πανεπιστήμιο Πειραιά.

- Bahasoan, A. N., Ayuandiani, W., Mukhram, M., & Rahmat, A. (2020). Effectiveness of online learning in pandemic COVID-19. *International Journal of Science, Technology & Management, 1*(2), 100-106. <https://doi.org/10.46729/ijstm.v1i2.30>
- Bates, A. T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. Routledge.
- Bayhan, V. (2020). Sociology of the pandemic and the paradigm transformation in the new normal period. *Reflections on the Pandemic*, 813-834.
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Price, A. (2011) Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review 6*(3): 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community*. West Ed Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. West Ed Regional Educational Laboratory.
- Benetti, C., & Kambouropoulos, N. (2006). Affect-regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self-esteem. *Personal and Individual Differences, 41* , 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.01.015>
- Benjamin, T. L., & Black, R. S. (2012). Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 5*, 27.

- Berg-Nielsen, T. S., Solheim, E., Belsky, J., & Wichstrom, L. (2012). Preschoolers' psychosocial problems: In the eyes of the beholder? Adding teacher characteristics as determinants of discrepant parent–teacher reports. *Child Psychiatry & Human Development, 43*(3), 393-413. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0271-0>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., Wartella, E., Robb, M., & Schomburg, R. (2013). Adoption and use of technology in early education: The interplay of extrinsic barriers and teacher attitudes. *Computers & Education, 69*, 310-319.
- Blum, R., & Libbey, H. (2004). School connectedness: Strengthening health and educational outcomes for teenagers. Executive summary. *Journal of School Health, 74*, 231–232.
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House, 75* (4), 202- 205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>
- Boin, A., & t Hart, P. (2007). The crisis approach. In *handbook of disaster research* (pp. 42-54). Springer.
- Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 54*, 821-827. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology, 8*(01), 131. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

- Boyd, M. (2013). " I love my work but..." The professionalization of early childhood education. *Qualitative Report, 18*, 71.
- Boyer, W. (2012). Cultural factors influencing preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Journal of Research in Childhood Education, 26*(2), 169-186.
<https://doi.org/10.1080/02568543.2012.657923>
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology, 29*(4), 47-63.
- Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education, 22*(7), 812-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>
- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education, 44*(4), 608-623.
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science, 47*(2), 175-183.
<https://doi.org/10.1037/a0038547>

- Bullough, R., Hall-Kenyon, K., & MacKay, K. (2012). Head start teacher well-being: Implications for policy and practice. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 323-331. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0535-8>
- Buzgan, T., & Güner, Ö. (2020). The Effectiveness of the world health organization in pandemics and the future of the post-pandemic era. *Reflections on the Pandemic*, 95-111.
- Bzdok, D., & Dunbar, R. I. (2020). The neurobiology of social distance. *Trends in Cognitive Sciences*, 24(9), 717-733. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2020.05.016>
- Γρίβας, Κ. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμορφωτικές δράσεις στη διάρκεια της επείγουσας εξ αποστάσεως διδασκαλίας κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 18.
- Callaway, E., Cyranoski, D., Mallapaty, S., Stoye, E., Tollefson, J. (2020). The coronavirus pandemic in five powerful charts. *Nature*. 579, 482-483. <https://doi.org/10.1038/d41586-020-00758-2>
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>

Castro, A. J., Kelly, J., & Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 622-629.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.010>

Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). From neurasthenia to eudaimonia: Teachers' well-being and resilience. *In Social and Emotional Education in Primary School* (pp. 133-148).

Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4_8

Chan, W. Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and

identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.

<https://doi.org/10.3102/0002831208318259>

Chong, S., & Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching : Formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational*

Research for Policy and Practice, 8 (1), 59–72. [https://doi.org/10.1007/s10671-008-](https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z)

9056-z

Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience.

Development and Psychopathology, 15, 773-810.

<https://doi.org/10.1017/S0954579403000373>

Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology, 28*(6), 693-710.

<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>

Collie, R. J., & Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences, 55*, 29-39.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003>

Condly, S. J. (2006). Resilience in children: A review of literature with implications for education. *Urban Education, 41*(3), 211-236.

<https://doi.org/10.1177/0042085906287902>

Coutu, L.D. (2002). How resilience works. *Harvard Business Review, 80* (5), 46-55.

CRLT (2020). Getting started with teaching remotely in an emergency, by CRLT and the Center for Academic Innovation 12 March 2020

Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change, 9*(3), 243-260.

<https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>

- Day, C., & Gu, Q. (2009). Teacher emotions and effectiveness. In P.A Schutz, and M. Zembylas, (Eds.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers lives* (pp. 15-31). Springer.
- De Jong, R., Mainhard, T., Van Tartwijk, J., Veldman, I., Verloop, N., & Wubbels, T. (2014). How pre-service teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 294-310. <https://doi.org/10.1111/bjep.12025>
- Demetriou, H., Wilson, E., & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teachers' approaches to teaching?. *Educational Studies*, 35(4), 449-473. <https://doi.org/10.1080/03055690902876552>
- Dent, R.J., & Cameron, R.J.S. (2003). Developing resilience in children who are in public care: the educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19 (1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/0266736032000061170>
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>

- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569.
- DiMatteo, M. R., Martin, R. L. (2011). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Υγείας*. Επιστημονική Επιμέλεια: Φ. Αναγνωστόπουλος, Γ. Ποταμιάνος. Πεδίο.
- Doll, B., Zucker, S.& Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα : Πώς να δημιουργήσουμε ένα ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση*. Επιστημονική επιμέλεια: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση : Ε. Θεοχαράκη. Τυπωθήτω.
- Doney, P.A. (2010). *The resilience process in novice secondary science teachers*. [Unpublished doctoral dissertation], University of Georgia.
- Donitsa-Schmidt, S., & Ramot, R. (2020). Opportunities and challenges: teacher education in Israel in the Covid-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching, 46*(4), 586-595.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799708>
- Durlak, J.A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry, 68* (4), 512-520.
<https://doi.org/10.1037/h0080360>

- Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 10 , 276–282. [https://doi.org/10.1016/S0883-9417\(96\)80036-7](https://doi.org/10.1016/S0883-9417(96)80036-7)
- Edward, K.L., Welch, A., & Chater, K. (2009). The phenomenon of resilience as described by adults who have experienced mental illness. *Journal of Advanced Nursing*, 65 (3), 587–595. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04912.x>
- Esquivel, G.B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in schools. *Psychology in the Schools*, 48 (7), 649-651. <https://doi.org/10.1002/pits.20585>
- Falloon, G. (2011). Making the connection: Moore’s theory of transactional distance and its relevance to the use of a virtual classroom in postgraduate online teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 43(3), 187-209. <https://doi.org/10.1080/15391523.2011.10782569>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Fergusson, D.M., & Horwood, L.J. (2003). Resilience to childhood adversities: Results from a 21-year study. In S. S. Luthar (Ed). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp130-155). Cambridge University Press.

- Fitzgerald, C. J. & Laurian, S. (2013). Caring our way to more effective learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 76, 341-345.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.124>
- Fleet, A., Kitson, R., Cassady, B., & Hughes, R. (2007). University-qualified Indigenous early childhood teachers: Voices of resilience. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(3), 17-25. <https://doi.org/10.1177/183693910703200304>
- Fleming, J. L., Mackrain, M., & LeBuffe, P. A. (2013). Caring for the caregiver: Promoting the resilience of teachers. In *handbook of resilience in children* (pp. 387-397). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_22
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*, 108(10), 2021-2052.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
<https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13, 172-175.
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2008). "What else would I be doing?": teacher identity and teacher retention in urban schools. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 109-126.

- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Giovazolias, T., & Kourkoutas, E. (2015). School-based counselling work with teachers: An integrative model. *The European Journal of Counselling Psychology*, 3(2), 137-158.
- Golan, N. (1978). *Treatment in crisis situations*. Free Press.
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52-68.
- Grotberg, E. H. (1997). The international resilience project: findings from the research and the effectiveness of interventions. In B. Bain et. al. (Eds), *Psychology and education in the 21st century: proceedings of the 54th annual convention of the international council of psychologists* (pp. 118-128). I C Press.
- Gu, Q. (2014). The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness. *Teachers and Teaching*, 20(5), 502-529.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937961>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Ηλιούδης, Χ. (2014). Ηλεκτρονική μάθηση. Στις Διαδικτυακές υπηρεσίες προστιθέμενης αξίας. https://aetos.it.teithe.gr/~iliou/cs4804/dialexeis/tmp/13_learning_A.pdf
- Hair Jr, J. F., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective-ivie*. Kennesaw State University.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153-162. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4>
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643.
- <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- Hart, A., & Heaver, B. (2013). Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 27-53.

Hatzichristou, C., Georgakakou-Koutsonikou, N., Lianos, P., Lampropoulou, A., & Yfanti, T.

(2021). Assessing school community needs during the initial outbreak of the COVID-

19 pandemic: Teacher, parent and student perceptions. *School Psychology*

International, 42(6), 590-615. <https://doi.org/10.1177/01430343211041697>

Heath, R. L. (1998). *Crisis management for managers and executives: Business crises, the*

definitive handbook to reduction, readiness, response, and recovery. Financial

Times Management/ Pitman pub.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for*

students and educators. Corwin Press.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*.

Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου. Τυπωθήτω.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference between

emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

Retrieved on 2/6/2020 from [https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-](https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning)

[between-emergency-remote-teaching-and-online-learning](https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning)

Holt-Lunstad, J. (2018). Why social relationships are important for physical health: a systems

approach to understanding and modifying risk and protection. *Annual Review of*

Psychology, 69, 437–458. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011902>

- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for students at risk. *Educational Studies*, 26 (3), 321- 327. <https://doi.org/10.1080/03055690050137132>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hunter, L., & St Pierre, L. (2016). Online learning: Report to the legislature. *Washington Office of Superintendent of Public Instruction*, 1-15.
- Iizuka, C. A., Barrett, P. M., Gillies, R., Cook, C. R., & Marinovic, W. (2014). A combined intervention targeting both teachers' and students' social-emotional skills: Preliminary evaluation of students' outcomes. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(2), 152-166. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.12>
- Jamaluddin, D., Ratnasih, T., Gunawan, H., & Paujiah, E. (2020). Online learning during the Covid-19 pandemic in prospective teachers: Obstacles, solutions and projections. *Scientific Paper UIN Sunan Gunung Djati Bandung*.
- Jarzabkowski, L. M. (2002). The social dimensions of teacher collegiality. *The Journal of Educational Enquiry*, 3(2).

- Jenkins, K., Smith, H., & Maxwell, T. (2009). Challenging experiences faced by beginning casual teachers: Here one day and gone the next!. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 37*(1), 63-78. <https://doi.org/10.1080/13598660802616443>
- Καλαϊτζίδου, Σ. (2005). Εκπαίδευση από απόσταση – Μελέτες περιπτώσεις και Ευρωπαϊκή στρατηγική. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Μακεδονίας.
- Καπετανάκη, Α. (2005). *Υποδομές τηλεμάθησης*. [Μη εκδοθείσα πτυχιακή εργασία]. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό ίδρυμα Κρήτης.
- Καρνή, Ε. & Κουράκη, Ε. (2010). Σύγχρονη τηλεεκπαίδευση στο ΤΕΙ Κρήτης. Στάσεις και προοπτικές στη σημερινή κοινωνία της γνώσης. [Μη εκδοθείσα πτυχιακή εργασία]. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies, 35*(3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/03055690802648259>
- Karaşar, B., & Canlı, D. (2020). Psychological resilience and depression during the Covid-19 pandemic in Turkey. *Psychiatria Danubina, 32*(2), 273-279.
- Kardos, S.M. & Johnson, S.M. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record, 109*(9), 2083- 2106.

- Kelchtermans, G. (2011). Vulnerability in teaching: The moral and political roots of a structural condition. In *new understandings of teacher's work* (pp. 65-82). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_5
- Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry Research*, *291*, 113216.
<https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>
- Kılıç, O. (2020). Pandemics throughout history and their effects on society life. *Reflections on the Pandemic*, 13-48.
- Kim, J., Wee, S. J., & Meacham, S. (2021). What is missing in our teacher education practices: A collaborative self-study of teacher educators with children during the Covid-19 pandemic. *Studying Teacher Education*, *17*(1), 22-37.
<https://doi.org/10.1080/17425964.2021.1895102>
- Kin, T. M., & Kareem, O. A. (2018). The relationship between emotional intelligence of school principals in managing change and teacher attitudes towards change. *International Journal of Leadership in Education*.
- Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Bing, K. W. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: The mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, *21*(4), 427– 446.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1272719>

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction:

Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741.

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers'

occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is

negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193.

<https://doi.org/10.1037/edu0000125>

Kolar, K. (2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social

research. *International Journal of Mental Health and Addiction, 9*(4), 421.

<https://doi.org/10.1007/s11469-011-9329-2>

Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). Sustaining a sense of success: The

importance of teacher working conditions during the COVID-19 pandemic.

EdWorkingPaper No. 20-279. *Annenberg Institute for School Reform at Brown University.*

- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency : Expecting all students to use their minds and hearts well*. Corwin Press.
- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Τόπος
- Λιακοπούλου, Ε. Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στην εποχή του κορωνοϊού: οδηγίες εφαρμογής και υποστήριξη εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 8.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717-723. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.016>
- Lepore, S. & Revenson, T. (2006). Resilience and posttraumatic growth: recovery, resistance, and reconfiguration. In Calhoun & Tedeschi (Eds) *Handbook of posttraumatic growth: research and practice*, (pp. 24-46). Lawrence Erlbaum.
- Lin, K. C., Huang, T. C., Hung, J. C., Yen, N. Y., & Chen, S. J. (2013). Facial emotion recognition towards affective computing-based learning. *Library Hi Tech*, Vol.31 No. 2, pp. 294-307. <https://doi.org/10.1108/07378831311329068>

- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1173-1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.010>
- Lowther, D. L., Inan, F. A., Daniel Strahl, J., & Ross, S. M. (2008). Does technology integration “work” when key barriers are removed?. *Educational Media International, 45*(3), 195-213. <https://doi.org/10.1080/09523980802284317>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: risk, disorder, and adaptation* (2nd edition, pp. 739-795). Wiley.
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology, 12*(4), 857. <https://doi.org/10.1017/S0954579400004156>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luyben, A., Fleming, V., & Vermeulen, J. (2020). Midwifery education in COVID-19-time: Challenges and opportunities. *Midwifery, 89*, 102776.
- Μουρατίδου, Μ. (2007). *Σημσιολογικός ιστός και εκπαίδευση*. [Μη εκδοθείσα διπλωματική Εργασία]. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

- Μπαλαούρας, Π. (2005). *Οδηγός σχεδιασμού, διαμόρφωσης και διαχείρισης χώρων & αιθουσών τηλεκαίτευσης*. Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUnet.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education, 28*(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). ‘I’m coming back again!’ The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching, 20*(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Masten, A. S & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205-220. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.205>
- Masten, A. S. & Curtis, W. J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology, 12*, 529-550. Masten, A. S., <https://doi.org/10.1017/S095457940000314X>
- Masten, A. S. (2001). *Ordinary magic: resilience processes in development*. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493-506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000198>
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). Vulnerability and resilience in early child development. <https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch2>
- Masten, A. S., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
- Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge University.
- Masten, A.S. & Curtis, W.J. (2000). Integrating competence and psychopathology: Pathways toward a comprehensive science of adaptation in development. *Development and Psychopathology*, 12, 529-550. <https://doi.org/10.1017/S095457940000314X>
- Masten, A.S. & Reed, M-G. J. (2002). Resilience in development In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds) (pp. 74-88), *Handbook of positive psychology*. University Press.
- Masten, A.S. (1999). Commentary: The promise and perils of resilience research as a guide to preventive interventions. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 251-257). Plenum Press.

- Masten, W., & Wright, M. O. (2009). Resilience over the lifespan. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). The Guilford Press.
- Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R., & Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6450. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186450>
- Maulding, W. S., Peters, G. B., Roberts, J., Leonard, E., & Sparkman, L. (2012). Emotional intelligence and resilience as predictors of leadership in school administrators. *Journal of Leadership Studies*, 5(4), 20-29. <https://doi.org/10.1002/jls.20240>
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). How the world of students and teachers challenges policy coherence. *Designing coherent education policy: Improving the system*, 220-249.
- McMurtrie, B. (2020). The pandemic is dragging on. Professors are burning out. *The Chronicle of Higher Education*.
- Morens, D. M., Folkers, G. K., & Fauci, A. S. (2009). What is a pandemic?. *The Journal of Infectious Diseases*, 200(7), 1018-1021.

Morrison, G. M., Brown, M., D'Incau, B., O'Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006).

Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43 (1), 19-31.

<https://doi.org/10.1002/pits.20126>

Νικητόπουλος, Ε. (2009). Κατασκευή και παρουσίαση εκπαιδευτικού υλικού σε περιβάλλον

e-class. [Μη εκδοθείσα διπλωματική εργασία]. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Nilson, L. B., & Goodson, L. A. (2021). *Online teaching at its best: Merging instructional design with teaching and learning research*. John Wiley & Sons.

Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of action: A qualitative investigation into urban teacher retention and career development. *Urban Education*, 42(1), 5-29.

<https://doi.org/10.1177/0042085906293923>

O'Rourke, N. (2004). Psychological resilience and the well-being of widowed

women. *Ageing International*, 29(3), 267-280. <https://doi.org/10.1007/s12126-996-1002-x>

Orhan, G., & Beyhan, Ö. (2020). Teachers' perceptions and teaching experiences on distance education through synchronous video conferencing during COVID-19

pandemic. *Social Sciences and Education Research Review*, 7(1), 8-44.

Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in*

Education, 70(1), 50-64. <https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría,

M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The

challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 pandemic and education. *Reflections on the*

Pandemic in the Future of the Worlds, 157-178.

Palupi, R., & Findyartini, A. (2019). The relationship between gender and coping

mechanisms with burnout events in first-year medical students. *Korean Journal of*

Medical Education, 31(4), 331.

Papatraianou, L. H., & Le Cornu, R. (2014). Problematising the role of personal and

professional relationships in early career teacher resilience. *Australian Journal of*

Teacher Education, 39(1), 100-116.

Patterson, J. H., Collins, L., & Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban

schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1).

Patterson, L.J., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning*

adversity into achievement. Association for Supervision and Curriculum

Development.

Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). The self-report method. *Handbook of Research Methods in Personality Psychology*, 1(2007), 224-239.

Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 12 (2), 91-104. <https://doi.org/10.1080/13632750701315482>

Price, A., Mansfield, C., Mc Conney, A. (2012). Considering teacher resilience from critical discourse and labor process theory perspectives, *British Journal of Sociology of Education*, 33 (1), 81 - 95. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>

Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Santoso, PB, Wijayanti, LM, Hyun, CC, & Putri, RS, 2020. Explorative studies impact of the Covid-19 pandemic towards online learning in elementary schools, *Journal of Education, Psychology and Counseling*, 2 (1), 1-12

Rajkumar, R. P. (2020). COVID-19 and mental health: A review of the existing literature. *Asian Journal of Psychiatry*, 102066. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102066>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Rehn, N., Maor, D., & McConney, A. (2018). The specific skills required of teachers who deliver K–12 distance education courses by synchronous videoconference:

implications for training and professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(4), 417-429. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2018.1483265>

Reich, J., Buttimer, C. J., Coleman, D., Colwell, R. D., Faruqi, F., & Larke, L. R. (2020).

What's lost, what's left, what's next: Lessons learned from the lived experiences of teachers during the 2020 novel coronavirus pandemic. Teaching Systems Labs.

Retrieved from <https://edarxiv.org/8exp9>

Reimers, F., M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the

COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*.

Reivich et al. (2010). *Master resilience training manual*. The University of

Pennsylvania.

Reyes, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social–emotional resilience among Latino

youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723-737. <https://doi.org/10.1002/pits.20580>

Richardson, J. W., Lingat, J. E. M., Hollis, E., & Pritchard, M. (2020). Shifting teaching and

learning in online learning spaces: An investigation of a faculty online teaching and learning initiative. *Online Learning*, 24(1), 67-91.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing - teacher wellbeing: Two sides of the same coin?

Educational & Child Psychology, 29(4), 8-17.

- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2012). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in homebased child care. *Early Child Development and Care, 183*(11), 1589-1604.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.742992>
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatrics, 57*, 316-331. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x>
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*(1), 1-12.
- Σταλίκας, Α., Κουδιγκέλη, Φ., & Δημητριάδου, Ε. (2008). Θετικά συναισθήματα, ψυχολογική ανθεκτικότητα και μάθηση. Στο ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα από τη συνεργατική μάθηση. Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής, 2020*(2), 173-194.
- Sediri, S., Zgueb, Y., Ouanes, S., Ouali, U., Bourgou, S., Jomli, R., & Nacef, F. (2020). Women's mental health: acute impact of COVID-19 pandemic on domestic violence. *Archives of Women's Mental Health, 23*(6), 749-756.
<https://doi.org/10.1007/s00737-020-01082-4>

Sharplin, E., O'Neill, M., & Chapman, A. (2011). Coping strategies for adaptation to new teacher appointments: Intervention for retention. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>

Education, 27(1), 136-146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.010>

Shastri, P. C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(3), 224.

Siebert, A. (2005). *The Resiliency advantage: Master change, thrive under pressure, and bounce back from setbacks*. Berrett-Koehler Publishers.

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>

Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay?. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.

- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67–74. Retrieved from <http://winnspace.uwinnipeg.ca>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Song, Y., & Chen, Y. Y. (2019). Information and communication technology among early and late middle-aged adults in urban China: Daily use and anticipated support in old age. *Australasian Journal on Ageing*, 38(3), e85-e92. <https://doi.org/10.1111/ajag.12668>
- Stanford, B.H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teachers Education Quarterly*, 28, 75-87.
- Sumsion, J. (2003). 'Bad days don't kill you; They just make you stronger': A case study of an early childhood educator's resilience. *International Journal of Early Years Education*, 11(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/09669760304706>
- Sumsion, J. (2004). Early childhood teachers' constructions of their resilience and thriving: A continuing investigation. *International Journal of Early Years Education*, 12(3), 275-290. <https://doi.org/10.1080/0966976042000268735>

Sumsion, J. (2007). Sustaining the employment of early childhood teachers in long day care:

A case for robust hope, critical imagination and critical action. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(3), 311-327. <https://doi.org/10.1080/13598660701447247>

Τσινάκος, Α. (2020). *Εξ αποστάσεως διδασκαλία: Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα*

και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή. Ανακτήθηκε στις 2/6/2020, από

<http://www.fresheducation.gr/>

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and

retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-75.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy

beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6),

944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

Tufan, Z. K., & Kayaaslan, B. (2020). Crushing the curve, the role of national and

international institutions and policy makers in COVID-19 pandemic. *Turkish Journal of Medical Sciences*, 50(SI-1), 495-508.

Tugade, M.M. & Fredrickson, B.L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to

bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality & Social*

Psychology, 86(2), 320-333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>

Turner, J. A. (2020). Pandemics and epidemics through history: This too shall

pass. *Journal of Hospital Librarianship*, 20(3), 280-287.

<https://doi.org/10.1080/15323269.2020.1779540>

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>

Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple

realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35 (3), 341-365.

<https://doi.org/10.1177/0044118X03257030>

Urdan, T. A., & Weggen, C. C. (2000). *Corporate elearning: Exploring a new frontier*.

Equity Research.

USDLA. (2004). Definition of distance learning. US American Distance Education

Association. <http://www.usdla.org/>

Veer, I. M., Riepenhausen, A., Zerban, M., Wackerhagen, C., Puhlmann, L. M., Engen, H., ...

& Kalisch, R. (2021). Psycho-social factors associated with mental resilience in the

Corona lockdown. *Translational Psychiatry*, 11(1), 1-11.

<https://doi.org/10.1038/s41398-020-01150-4>

- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Vlasenko, L., & Bozhok, N. (2014). *Advantages and disadvantages of distance learning*. National University of Food Technologies.
- Volkan, E., & Volkan, E. (2020). Under the COVID-19 lockdown: Rapid review about the unique case of North Cyprus. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*. <https://doi.org/10.1037/tra0000809>
- Φώτη, Π. Προσαρμογή και ψυχική ανθεκτικότητα στα νέα δεδομένα του COVID-19. *Δυνατότητες και περιορισμοί. Επιστημονική Επετηρίδα*, 26.
- Wagnild, G. M. (2016). *The resilience scale: User's guide guide for the US english version of the resilience scale and the 14-item resilience scale ver. 3.33*. Resilience Center.
- Wahl-Alexander, Z., Richards, K. A., & Washburn, N. (2017). Changes in perceived burnout among camp staff across the summer camp season. *Journal of Park & Recreation Administration*, 35(2).
- Weare, K. (2004). *Developing the emotionally literate school*. Paul Chapman Publishing.

- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10772327>
- Werner, E.E., & Smith, R.S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resiliency and recovery*. Cornell University Press.
- WHO. (2020). *WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19*. World Health Organisation. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές III, Κοινότητα. Τυπωθήτω.*
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Λιανός, Π., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Μίχου, Σ., Υφαντή, Θ., & Γεωργουλέας, Γ. (2021). Ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα) στην περίοδο της πανδημίας COVID-19: Σύνδεση εμπειρικών δεδομένων με δράσεις υποστήριξης και κατάρτισης. *Νέα Παιδεία*, 177, 13-32.

- Χατζηχρήστου, Χ., & Λαμπροπούλου, Α. Υφαντή, Θ. (2020). Ψυχοκοινωνική υποστήριξη των σχολικών κοινοτήτων στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19: Πολυεπίπεδες δράσεις του Εργαστηρίου Σχολικής Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ, *Νέα Υγεία*, 109, 1-7.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λιανός, Π., Λαμπροπούλου, Α., Γεωργακάκου-Κουτσονίκου, Ν., Υφαντή, Θ., & Γεωργουλέας, Γ. (2021). Πολυεπίπεδη παρέμβαση για τη στήριξη των σχολικών κοινοτήτων στο πλαίσιο της πανδημίας COVID-19: Εμπειρικά δεδομένα και δράσεις *Ψυχολογία*, 26 (3). 11-125
- Yates III, L., Pelfhrey, B. A., & Smith, P. A. (2008). An exploratory phenomenological study of African American male pre-service teachers at a historical black university in the Mid-South. *Online Submission*, 21(3).
- Yates, T.M., Egeland, B., and Sroufe, L.A. (2003). Rethinking resilience; A developmental process perspective. In S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 243–266). University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.012>
- Zadok-Gurman, T., Jakobovich, R., Dvash, E., Zafrani, K., Rolnik, B., Ganz, A. B., & Lev-Ari, S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (IBSR) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3689. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073689>

Zhai, P., Ding, Y., & Wu, X. Long J, Zhong Y, Li Y. (2020). The epidemiology, diagnosis and treatment of COVID-19. *Intern J Antimicrob Agents*, 55(5), 105955.

Zhu N, Zhang D., Wang W., Xingwang L., Yang B., Song J. (2020). A novel coronavirus from patients with pneumonia in China, 2019. *New England Journal of Medicine*, 382(8): 727–733.