



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**



---

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα την εποχή της  
πανδημίας**

**Ιωάννα Χατζοπούλου**

Φιλολόγος, Διοικητικός Υπάλληλος στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Δρ Κοτρώτσιου Ευαγγελία**, Καθηγήτρια Γενικού Τμήματος Λάρισας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,  
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

**Δρ Γκούβα Μαίρη**, Καθηγήτρια Τμήματος Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος  
Τριμελούς Επιτροπής

**Δρ Μαλλιάρου Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τμήματος Νοσηλευτικής Πανεπιστημίου  
Θεσσαλίας, Μέλος Τριμελούς Επιτροπής

**Λάρισα, 2021**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ**  
**ΓΕΝΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΛΑΡΙΣΑΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΣΤΗΝ «ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»**

---



**THE RESILIENCE OF THE PRIMARY AND SECONDARY TEACHERS  
IN GREECE DURING THE PANDEMIC**

## Περιεχόμενα

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>4</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>5</b>
Abstract .....	6
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	<b>7</b>
<b>Σημασία της έρευνας</b> .....	7
<b>Σκοπός της έρευνας</b> .....	7
<b>Δομή της εργασίας</b> .....	8
<b>ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ</b> .....	<b>9</b>
<b>1. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (RESILIENCE) - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ</b> .....	<b>9</b>
1.1. Ιστορική Αναδρομή.....	9
1.2. Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας .....	12
1.3. Αντιξοότητα.....	14
1.4. Θετική Προσαρμογή.....	15
1.5. Παράγοντες ευπάθειας - Προστατευτικοί παράγοντες.....	15
<b>2. Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (RESILIENCE) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b> .....	<b>18</b>
2.1. Ποιος είναι ο resilient – ανθεκτικός εκπαιδευτικός .....	18
2.2. Παράγοντες ευπάθειας - Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού.....	19
2.3. Παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού .....	20
<b>3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID 19</b> .....	<b>21</b>
3.1. Ο SARS-Co-2 (Covid 19): η μεγαλύτερη πρόκληση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλου του κόσμου .....	21
3.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid 19.....	22
3.2.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση .....	22
3.2.2. Είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης .....	23
3.2.3. Πώς εφαρμόστηκε στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	24
3.2.4. Πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	26
3.3. Δια ζώσης εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid 19.....	27
<b>ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	<b>29</b>
<b>4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	<b>29</b>
4.1. Ο σκοπός της έρευνας και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων .....	29

4.2. Μέθοδος έρευνας .....	30
4.2.1. Δείγμα - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερευνηθέντων εκπαιδευτικών.....	31
4.2.2. Ερευνητικά εργαλεία - Πιλοτική έρευνα.....	34
4.3. Διαδικασία.....	35
4.4. Στατιστική ανάλυση .....	35
<b>5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>36</b>
5.1. Διερεύνηση των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στη δια ζώσης εκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 1).....	36
5.2. Διερεύνηση των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στην τηλεεκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 2) .....	38
5.3. Τα επίπεδα των συνιστωσών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών υπό συνθήκες COVID 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 3) .....	40
5.3.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου .....	43
5.4.2. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα .....	48
5.4.3. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα .....	50
5.4.4. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κίνητρα .....	52
5.4.5. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δυσκολίες στη δια ζώσης εκπαίδευση .....	54
5.4.6. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....	56
<b>6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>58</b>
6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων -Συμπεράσματα .....	58
6.2. Περιορισμοί - Προτάσεις.....	63
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>65</b>
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	65
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	71
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....</b>	<b>73</b>

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η μεταπτυχιακή εργασία «Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα την εποχή της πανδημίας» εκπονήθηκε στο Γενικό τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην ψυχική υγεία. Με την ολοκλήρωσή της θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσα της εργασίας μου, την καθηγήτρια κα Ευαγγελία Κοτρώτσιου, που με ενέπνευσε, με εμπιστεύτηκε, με καθοδήγησε και με υποστήριξε όχι μόνο με τις πολύτιμες συμβουλές της αλλά και με την άμεση ανταπόκρισή της κάθε φορά που χρειαζόμουν τη βοήθειά της σε όλη της διαδρομή της έρευνας και συγγραφής.

Τις θερμές μου ευχαριστίες στα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής μου, την καθηγήτρια κα Μαίρη Γκούβα και την αναπληρώτρια καθηγήτρια, κα Μαρία Μαλλιαρού για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά τους.

Ευγνωμοσύνη οφείλω στα παιδιά μου, Σταματία και Βασίλη, για την υπομονή και την κατανόηση, την ενθάρρυνση και την πίστη τους στη μητέρα τους.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στον σημερινό ταραγμένο κόσμο της οικονομικής κρίσης και της συνακόλουθης αβεβαιότητας στον χώρο εργασίας, η πανδημία του covid 19 υπογράμμισε εμφαντικά τις αντιφατικές προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και δοκιμάζουν την ψυχική τους υγεία. Σε τέτοιες περιόδους κρίσης η ύπαρξη και ανάπτυξη της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience) ως αντοχή στην Ψυχοκαταπόνηση αποτελεί δείκτη ψυχικής υγείας και σημαντικό παράγοντα ατομικής και συλλογικής επιβίωσης, ευημερίας και προόδου.

Η βιβλιογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της μελέτης αυτής καταδειχνει την μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από τη συμπτωματολογία στη δημιουργία ενός ολιστικού πλαισίου υποστήριξης για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αποσαφηνίζει εννοιολογικά την ψυχική ανθεκτικότητα ως θετική προσαρμογή στην αντιξοότητα και προβάλλει τα δομικά της συστατικά (όπως είναι η αυτοεκτίμηση, ο προσωπικός έλεγχος και η αισιοδοξία). Η συγκεκριμένη μελέτη αποσκοπεί να μετρήσει την ψυχική ανθεκτικότητα μιας ιδιαίτερης εργασιακής ομάδας του ελληνικού πληθυσμού, των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον καιρό της πανδημικής κρίσης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 248 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλίας και πραγματοποιήθηκε παραγοντική και στατιστική ανάλυση, η οποία ανέδειξε τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (δια ζώσης και μέσω τηλεκπαίδευσης) και διερεύνησε τις κύριες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών σε επίπεδο επαγγελματικής, συναισθηματικής, κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας και κινήτρων.

**Λέξεις Κλειδιά:** Ψυχική Ανθεκτικότητα, αντιξοότητα, εκπαιδευτικοί, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

## **Abstract**

In the turbulent world of economic crisis and the resulting uncertainty in the workplace nowadays, the covid 19 pandemic has highlighted the contradictory challenges that characterize people's daily lives and test their mental health. In such times of crisis, the existence and development of Resilience as resistance to Mental Stress is an indicator of mental health and an important factor of individual and collective survival, well-being and progress.

The bibliographic research carried out in the context of this study demonstrates the shift of scientific interest from symptomatology to the creation of a holistic support framework for the development of mental resilience, conceptually clarifies mental resilience as a positive adaptation to adversity and highlights its structural components (which are self-esteem, self-control and optimism). This study aims to measure the mental resilience of a specific working group of the Greek population, that is primary and secondary school teachers, in the times of the pandemic crisis. For this purpose, a structured questionnaire was used which was answered by 248 teachers of primary and secondary education in Thessaly and a factor and statistical analysis was performed, which highlighted the difficulties during teaching (through life and distance learning) and examined the main dimensions of resilience of Greek teachers in terms of professional, emotional, social, mental resilience and motivation.

**Key Words:** Resilience, adversity, teachers, distance education

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Σήμερα, η παγκόσμια οικονομική ύφεση της τελευταίας δεκαετίας επιδεινούμενη από την επιδημική ασθένεια του κορονοϊού καθιστά το εργασιακό περιβάλλον ένα ταραχώδες τοπίο που προσδιορίζεται από τις αλλαγές στους κανονισμούς και τις συνθήκες εργασίας, την εισαγωγή και αξιοποίηση της τεχνολογίας αιχμής με συνακόλουθο ζητούμενο την ασφάλεια των δεδομένων, τις επανακαθορισμένες από τις προκλήσεις που η πανδημία δημιούργησε εργασιακές σχέσεις. Η διαρκής μεταβολή στο πλαίσιο εργασίας και οι εγγενείς εντάσεις που απορρέουν από αυτό δοκιμάζουν την ψυχική υγεία των εργαζομένων, που καλούνται να ανταποκριθούν σε ποικίλες προκλήσεις προσωπικές, οικογενειακές, κοινωνικές οι οποίες με τη σειρά τους απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό της δύναμης και της ευελιξίας των μηχανισμών προσαρμογής σε αυτές αλλά και των ατομικών και συλλογικών ψυχικών πόρων. Το πραγματικό ερώτημα που καλούνται όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη να απαντήσουν είναι: «Θα αντιμετωπίσουν την αντιξοότητα με ανθεκτικότητα ή θα διαλυθούν»;

### **Σημασία της έρευνας**

Ανθεκτικότητα είναι εκείνη η ψυχική ποιότητα που επιτρέπει στον άνθρωπο να διαχειριστεί αποτελεσματικότερα το άγχος και την πίεση, να αντιμετωπίσει τις καθημερινές προκλήσεις, να ανακάμψει από απογοητεύσεις, αντιξοότητες και τραύματα, να θέσει σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους, να λύσει προβλήματα, να συσχετιστεί άνετα με τους άλλους, και να συμπεριφερθεί στον εαυτό του και στους άλλους με σεβασμό (Goldstein & Brooks, 2013). Ξεχωριστή σπουδαιότητα έχει η ανθεκτικότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία ζει και εργάζεται σε ένα περιβάλλον –τη σχολική τάξη- δυναμικής αλληλεπίδρασης και δημιουργικής διάδρασης.

Στην ελληνική πραγματικότητα η εκπαιδευτική κοινότητα, επηρεασμένη ήδη ουσιαστικά από τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συντελέστηκαν στη χώρα τα τελευταία χρόνια με τη μορφή του περιορισμού των κρατικών δαπανών για την παιδεία, της περικοπής των εισοδημάτων των εκπαιδευτικών και της συγχώνευσης μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων (European Trade Union Committee for Education, 2013), καλείται να ανταπεξέλθει στο δύσκολο έργο της διδασκαλίας εν μέσω της πανδημικής κρίσης του κορονοϊού αλληλεπιδρώντας με τους μαθητές είτε δια ζώσης είτε μέσω τηλεργασίας σε συνθήκες ιδιαίτερης ψυχοκαταπόνησης, τις οποίες επιχειρεί να καταγράψει και να αποτυπώσει το παρόν εγχείρημα.

### **Σκοπός της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να προσδιορίσει το περιεχόμενο του όρου ψυχική ανθεκτικότητα, παρακολουθώντας τις προσπάθειες της επιστημονικής κοινότητας να την συλλάβει εννοιολογικά, να



τη μελετήσει πειραματικά σε συνθήκες θετικές (παράγοντες υποστηρικτικοί - προστατευτικοί) ή απαγορευτικές (παράγοντες επικινδυνότητας – ευπάθειας) και να την ενσωματώσει θεωρητικά και πρακτικά σε πλαίσιο προσωπικό, οικογενειακό, κοινοτικό, ομάδας ή οργανισμού.

Επιπροσθέτως, η εργασία αυτή, λαμβάνοντας υπόψη τις σημερινές ιδιαίτερα περιοριστικές -λόγω της πανδημίας- συνθήκες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που συνδιαμορφώνουν το πλαίσιο όχι μόνο της εργασιακής ζωής αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής, επιχειρεί να επαναπροσδιορίσει την «αντιξοότητα» που δοκιμάζει το έργο του εκπαιδευτικού αναφορικά με τη διδασκαλία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας τόσο κατά τη δια ζώσης εκπαίδευση όσο και κατά την τηλεκπαίδευση.

Τέλος, να διερευνήσει τη σημασία της ψυχικής ανθεκτικότητας στην εκπαιδευτική κοινότητα της Θεσσαλίας και να αναδείξει τις συνιστώσες που τη συνθέτουν ανάλογα με τις κατηγορίες των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών, όπως διαμορφώθηκαν από την έρευνα, χαρτογραφώντας παράλληλα τις ιδιαίτερες συνθήκες διεκπεραίωσης του εκπαιδευτικού έργου και τα αποτελέσματά του.

### **Δομή της εργασίας**

Αναφορικά με τη δομή της παρούσας εργασίας, το πρώτο θεωρητικό μέρος αφορά γενικά στον προσδιορισμό του όρου ψυχική ανθεκτικότητα και των ουσιαστικών παραμέτρων του βάσει βιβλιογραφικής έρευνας. Κατόπιν, στην ανάδειξη των συνιστωσών που συναποτελούν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα στις αντίξοες συνθήκες που συνδιαμόρφωσαν η υφιστάμενη από χρόνια οικονομική κρίση μαζί και η σημερινή πανδημία του covid 19 στην ελληνική πραγματικότητα.

Το δεύτερο ειδικό μέρος αφορά στην παρουσίαση της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας· πρόκειται για έρευνα ποσοτική με στόχο τη μελέτη των βασικών παραμέτρων και συνιστωσών που συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλίας καθώς και την ανάδειξη εκείνων των παραγόντων δυσκολίας που οι εν λόγω εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν ως πιο «αντίξοους». Το ειδικό μέρος ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα της έρευνας καθώς και με τη σχετική συζήτηση αναφορικά με αυτά.

## ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

### 1. ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (RESILIENCE) - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ

Ο όρος «Ανθεκτικότητα» στο πέρασμα του χρόνου απασχόλησε πολλές διαφορετικές επιστήμες, όπως τη φυσική, τη μηχανική· ωστόσο απέκτησε βαρύνουσα σημασία στην ψυχολογία και στην ψυχανάλυση όπου ορίστηκε ως η επιθυμητή ποιότητα που επιτρέπει τη λειτουργική ανταπόκριση στα καθήκοντα και την επιτυχή προσαρμογή ανθρώπων, οργανισμών και κοινοτήτων ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, σαν αυτή που διέρχεται η εκπαιδευτική κοινότητα στην εποχή της πανδημίας.

#### 1.1. Ιστορική Αναδρομή

Ο όρος ανθεκτικότητα, σύμφωνα με τους Vera et al. (2017), χρησιμοποιήθηκε αρχικά στη φυσική για να προσδιορίσει την ιδιότητα ορισμένων υλικών, ειδικά μετάλλων, να αντιστέκονται στη θραύση από κρούση ή ισχυρή πίεση και να επιστρέφουν στο αρχικό σχήμα τους. Κι ενώ στις επιστήμες των υλικών η ανθεκτικότητα ταυτίζεται με την ικανότητα ενός υλικού να επανέρχεται στο αρχικό του σχήμα ή τη θέση του αφού ξοδευτεί, τεντωθεί ή συμπιεστεί, στην ψυχολογία -ιδιαίτερα στην κλινική- ο όρος «ανθεκτικότητα» εισάγεται για να προσδιορίσει εκείνες τις ιδιότητες που συμβάλλουν στην ταχύτητα και την ποσότητα της πιθανής ανάκαμψης - ανάρρωσης των ατόμων μετά από έκθεση σε στρες, άγχος και τραυματικές εμπειρίες (Smith et al., 2010).

Οι ρίζες της έρευνας για την ψυχική ανθεκτικότητα ανάγονται στην πρωτοποριακή έρευνα σε παιδιά σχιζοφρενών κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1960 και 1970. Οι Garmezy (1974), Anthony (1974) και Rutter (1979) διαπίστωσαν ότι μεταξύ αυτών των παιδιών με υψηλό κίνδυνο για ψυχοπαθολογία υπήρχε ένα υποσύνολο που είχε εκπληκτικά υγιή μοτίβα συμπεριφοράς, μετατοπίζοντας παράλληλα το επιστημονικό ενδιαφέρον για πρώτη φορά από τη συμπτωματολογία στα θετικά αποτελέσματα αυτών των παιδιών. Την έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα επεξέτειναν οι Murphy και Moriarty (1976), εξετάζοντας την ευπάθεια και τα μοτίβα αντιμετώπισης της αντιξοότητας κατά την έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες.

Κατά τη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 πραγματοποιήθηκαν δύο σημαντικές ακόμα «μετατοπίσεις» στον τρόπο προσέγγισης της ανθεκτικότητας.

α) Από τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ανθεκτικών ανθρώπων (π.χ. αυτονομία, πίστη στον εαυτό, κοινωνικότητα) σε παράγοντες εξωτερικούς, όπως είναι οι ισχυροί υποστηρικτικοί οικογενειακοί

δεσμοί και τα άτυπα συστήματα υποστήριξης έξω από το σπίτι, με εμφανή την επιρροή της θεωρίας των αναπτυξιακών συστημάτων (Developmental Systems Theory - DST) στα πολυάριθμα και δυναμικά μοντέλα ανθεκτικότητας που διερευνούν πλέον τις μετριαστικές και μεσολαβητικές διαδικασίες προσαρμογής στην αντιξοότητα (Garmezy & Masten, 1986; Rutter, 1987; Werner & Smith, 2001).

β) Από τη θεώρηση της ανθεκτικότητας ως απόλυτης, σταθερής και αμετάβλητης ιδιότητας σε αυτή της δυνητικά κυμαινόμενης -με την πάροδο του χρόνου- ποιότητας. Έτσι, οι ανθεκτικοί στην αντιξοότητα άνθρωποι που αρχικά χαρακτηρίστηκαν «invulnerable» δηλαδή «άτρωτοι» (Anthony, 1974) μετονομάστηκαν κατόπιν «resilient», δηλαδή «ανθεκτικοί», υποδηλώνοντας ότι η θετική προσαρμογή στην αντιξοότητα δεν είναι ποτέ μόνιμη, αλλά περισσότερο είναι ιδιότητα εξελισσόμενη, αναπτυσσόμενη και διαρκώς εμπλουτισμένη με νέες ευπάθειες και δυνάμεις που αναδύονται με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής (Garmezy & Masten, 1986; Werner & Smith, 1992).

Η παραδοσιακή εστίαση στο άτομο μετατοπίστηκε σε μια ολιστική εστίαση στις διαδικασίες που προάγουν την ανθεκτικότητα ή την ευπάθεια και στα σχεσιακά δίκτυα και τις πολυεπίπεδες επιρροές εντός οικογενειακού και κοινοτικού πλαισίου (Cowen, 2000; Cummings et al., 2000; Masten & Obradović, 2008). Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα για να κατανοηθεί η διαδικασία θετικής ή αρνητικής προσαρμογής στην αντιξοότητα διαφοροποιήθηκε από το «γιατί ένα άτομο είναι ανθεκτικό» σε «ποιες είναι οι αμφίδρομες συνδέσεις μεταξύ του ατόμου και του πλαισίου του», για να υπογραμμιστεί ότι η αποτυχία προσαρμογής σχετίζεται με την απουσία βασικού υποστηρικτικού πλαισίου ενώ η επιτυχής αντιμετώπιση της αντιξοότητας με την επαρκή εξωτερική υποστήριξη.

Σε επόμενο στάδιο, η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα εστίασε αρχικά σε θεωρητικές μελέτες και κατόπιν σε δράσεις πειραματικής παρέμβασης για την προώθηση της ανθεκτικότητας και της θετικής προσαρμογής καθώς και την πρόληψη προβλημάτων, εισάγοντας την έννοια του στρατηγικού συγχρονισμού των παρεμβάσεων και εφαρμόζοντας στρατηγικά χρονομετρημένα, πολιτισμικά συναφή, ολοκληρωμένα προγράμματα με επαρκές μήκος και βάθος. Στο πλαίσιο, για παράδειγμα, προγράμματος εκπαίδευσης γονέων, διαδοχικά μονοπάτια προσαρμοστικής ανάπτυξης τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά, έχουν τη μορφή στοχευμένων επεμβάσεων που ενεργοποιούν αναπτυξιακούς καταρράκτες (μακροπρόθεσμα θετικές επιπτώσεις στην πρόοδο και την προσαρμογή) ή αποτρέπουν αρνητικούς καταρράκτες (αποτροπή συμπεριφορών που υπονομεύουν την προσαρμογή) (Masten, Burt et al., 2006; Masten & Cicchetti, 2010).

Η μελέτη της ανθεκτικότητας επεκτάθηκε και σε οργανισμούς και κοινότητες, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια κρίσεων και καταστροφών (Norris et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτό ο Masten (2011) όρισε την

ανθεκτικότητα ως «την ικανότητα ενός δυναμικού συστήματος να αντέχει ή να ανακάμπτει από σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη σταθερότητα, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του». Επομένως, η ανθεκτικότητα θεωρήθηκε ως μια συμπεριληπτική έννοια που περιελάμβανε δύο ξεχωριστές παραμέτρους, την ύπαρξη μιας σημαντικής για την ανάπτυξη ή την προσαρμογή του ατόμου ή του συστήματος απειλής και της ικανοποιητικής προσαρμογής του ατόμου ή του συστήματος, παρά την απειλή αυτή ή την έκθεση σε κίνδυνο.

Γι' αυτό, οι Home και Orr (1998) θεώρησαν την ανθεκτικότητα ως εκείνη τη θεμελιώδη ποιότητα ατόμων, ομάδων, οργανισμών και συστημάτων που τους επιτρέπει να ανταποκριθούν παραγωγικά σε μια σημαντική αλλαγή, που διαταράσσει το αναμενόμενο μοτίβο γεγονότων, χωρίς να εμπλακούν σε μια παρατεταμένη περίοδο οπισθοδρομικής συμπεριφοράς. Επομένως, η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο ένα ατομικό χαρακτηριστικό αλλά και μια ποιότητα που μπορεί να μελετηθεί σε συλλογικό επίπεδο (π.χ. ομάδα, κοινότητα και οργάνωση).

Σήμερα, το τέταρτο κύμα στην έρευνα ανθεκτικότητας επικεντρώνεται στη δυναμική πολλαπλών επιπέδων και στις πολλές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας γονιδίων και περιβάλλοντος (Cicchetti, 2010; Feder et al., 2009). Στο πλαίσιο αυτό, οι Liang Shi et al (2019) σε μελέτη νευροαπεικόνισης της εγκεφαλικής δραστηριότητας που συνδέεται με την ψυχική ανθεκτικότητα έδειξαν ότι τα βασικά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι γνωστικές διεργασίες, όπως η συναισθηματική ευελιξία (Vaughn et al., 2008), η ικανότητα ρύθμισης συναισθημάτων (Hänsel and von Känel, 2008; Maier and Watkins, 2010) και οι διαδικασίες ανασταλτικού ελέγχου (Ochsner and Gross, 2005). Υποστήριξαν ότι τα θετικά συναισθήματα -ως ενεργά συστατικά της ψυχικής ανθεκτικότητας- επιστρατεύονται από τους ανθεκτικούς ανθρώπους για να επανακάμψουν από την αντιξοότητα και να βρουν θετικό νόημα σε καταστάσεις άγχους (Ong et al., 2006). Έτσι, οι θετικές απόψεις για τον κόσμο και τον εαυτό (Mak et al., 2011) καθορίζουν επιπλέον τη σχέση μεταξύ ανθεκτικότητας και ικανοποίησης της ζωής.

Ταυτόχρονα, ανεξάρτητοι και διαφορετικοί τομείς έρευνας σχετικά με την ανθεκτικότητα, όπως είναι η οικολογία, η μηχανική, η δημόσια υγεία, η διοίκηση, οι υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης, συνεργάζονται προκειμένου να ανταποκριθούν σε επείγουσες εθνικές και παγκόσμιες απειλές που απαιτούν ολοκληρωμένες λύσεις όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, η τρομοκρατία, η υπερθέρμανση του πλανήτη και η πανδημία γρίπης (Masten & Obradović, 2008; Masten & Osofsky, 2010; Norris et al., 2008).

## 1.2. Ορισμός της Ψυχικής Ανθεκτικότητας

Η ανθεκτικότητα σχετίζεται με την επίτευξη θετικών (ή την αποφυγή αρνητικών) αποτελεσμάτων σε περιπτώσεις όπου κανονικά αναμένονται αρνητικά αποτελέσματα σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και διαπροσωπικό. Στο πλαίσιο αυτό, η ανθεκτικότητα σε κοινωνικό επίπεδο αφορά στις επιτυχημένες συμπεριφορές αντιμετώπισης που συμβάλλουν στην επιβίωση και την ευημερία των άλλων. Σε ψυχολογικό επίπεδο, η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει συμπεριφορές που συμβάλλουν στην προσωπική ευημερία. Ο ανθεκτικός άνθρωπος είναι εκείνος που είναι ευτυχισμένος, σωματικά υγιής, με συμπεριφορά αριστοτεχνική και που είναι θετικός συνεισφέροντας στον άμεσο περίγυρό του (Goldstein & Brooks, 2013).

Ψυχική Ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα του ατόμου να προσαρμοστεί θετικά και να ανταποκριθεί στην ψυχοκαταπόνηση και τις δυσκολίες (Luthar et al., 2000). Παρατηρήθηκε ότι από το σύνολο των ατόμων που έχουν υποστεί σοβαρά τραυματικά γεγονότα στη ζωή τους, άλλα αναπτύσσουν ψυχοπαθολογίες που σχετίζονται με το άγχος, όπως διαταραχή μετατραυματικού στρες (PTSD) και διαταραχές άγχους, ενώ άλλα ανακάμπτουν από την οδυνηρή εμπειρία και συνεχίζουν τη ζωή τους. Ο παράγοντας που διαφοροποιεί τις δύο στάσεις ζωής είναι η ψυχική ανθεκτικότητα.

Όπως αναφέρουν οι Rodríguez-Sánchez et al. (2019), η ανθεκτικότητα (Resilience από τη λατινική λέξη «Resilere» που σημαίνει «επιστρέφω πίσω») είναι η «επιστροφή» από τις αντιξοότητες, την αβεβαιότητα, τις συγκρούσεις, την αποτυχία συνοδευόμενη από τη θετική αλλαγή.

Ο Rutter (1990) και Anthony (1987) υποστήριξαν ότι στο πλαίσιο της κλινικής ψυχολογίας η ανθεκτικότητα και η ευπάθεια αποτελούν αντίθετους πόλους ενός συνεχούς, αντανakλώντας η ευπάθεια από τη μία πλευρά την ευαισθησία σε δυσμενείς συνέπειες και η ανθεκτικότητα από την άλλη τις ουδέτερες ή θετικές συνέπειες κατά την έκθεση σε σημαντικό κίνδυνο. Στο ίδιο κλίμα οι Britt et al. (2016) επισημαίνουν στη βιβλιογραφική τους ανασκόπηση αυτόν τον εμφανή δισμό στην έννοια της ανθεκτικότητας: η ανθεκτικότητα ως ικανότητα (capacity) βρίσκεται στον αντίποδα της ευπάθειας (vulnerability) και αποτελεί τη θετική ανταπόκριση/ προσαρμογή σε σημαντική αντιξοότητα.

Και ενώ γενετικοί και νευροβιολογικοί παράγοντες έχουν συσχετιστεί με την ανθεκτικότητα και την ανταπόκριση του ατόμου στο άγχος, η ανάπτυξή της συνδέεται, σύμφωνα με τους Southwick et al. (2017), όχι τόσο με κληρονομικούς – βιολογικούς όσο και κυρίως με ατομικούς και συλλογικούς παράγοντες, όπως είναι η ικανότητα αντιμετώπισης του φόβου, η αισιοδοξία και τα θετικά συναισθήματα, η δράση αντί της παθητικής αντιμετώπισης των προβλημάτων, η τήρηση ενός

πολύτιμου συνόλου ηθικών αρχών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, ο αλτρουισμός, η σωματική υγεία, ένα ισχυρό δίκτυο κοινωνικής στήριξης, η ικανότητα επαναπροσδιορισμού των αντιξοοτήτων σε ένα θετικότερο πλαίσιο και η δέσμευση σε μια αποστολή που έχει νόημα και αξία. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες είναι υποκείμενοι σε μεταβολή και άρα δεκτικοί στην ευεργετική επίδραση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Προκειμένου να προσδιοριστεί με σαφήνεια ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα είναι ανάγκη να διαφοροποιηθεί εννοιολογικά από δύο συναφείς και συχνά ταυτόσημες κατασκευές: την ικανότητα και το ανθεκτικό «εγώ». Ικανότητα και ανθεκτικότητα αποτελούν δείκτες θετικής προσαρμογής (Luthar, 2006)· ωστόσο, η ανθεκτικότητα επιπροσθέτως προϋποθέτει τον κίνδυνο και περιλαμβάνει αρνητικούς και θετικούς δείκτες προσαρμογής (απουσία διαταραχής και παρουσία υγείας), ενώ η ικανότητα συνδέεται μόνο με τους θετικούς δείκτες. Επίσης, η ανθεκτικότητα προσδιορίζεται με συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς δείκτες, ενώ η ικανότητα μόνο με παρατηρήσιμες συμπεριφορές. Τέλος, η ανθεκτικότητα είναι μια ανώτερη και πολυσύνθετη κατασκευή που εμπεριέχει την ικανότητα. Το ανθεκτικό «εγώ» είναι προσωπικό χαρακτηριστικό που εσωκλείει την επινοητικότητα, τη δύναμη του χαρακτήρα και την ευελιξία ως απάντηση στις περιβαλλοντικές συνθήκες (Block and Block, 1980). Παρόλο που η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience) και το ανθεκτικό «εγώ» εμπεριέχουν εκφάνσεις δύναμης, η ανθεκτικότητα επιπλέον προϋποθέτει συνθήκες κινδύνου και είναι διαδικασία, όχι χαρακτηριστικό προσωπικότητας. Τέλος, το ανθεκτικό «εγώ» θεωρείται πιθανός προγνωστικός παράγοντας της ανθεκτικής προσαρμογής, δηλαδή ένα ατομικό χαρακτηριστικό που θα μπορούσε να προστατεύσει τα άτομα απέναντι σε αγχωτικές εμπειρίες.

Τα δομικά συστατικά της ανθεκτικότητας είναι η αυτοεκτίμηση, ο προσωπικός έλεγχος και η αισιοδοξία. Η ύπαρξή τους έχει παρατηρηθεί ότι επηρεάζει την εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών στους οποίους συμμετέχει ή εργάζεται το άτομο. Η ανθεκτικότητα, όπως ορίστηκε, σχετίζεται με την προθυμία αποδοχής αλλαγών, ενώ σχετίζεται αντίστροφα με τη δυσαρέσκεια από την εργασία, την πρόθεση εγκατάλειψής της και την ευερεθιστικότητα στον χώρο εργασίας (Wanberg & Banas, 2000). Οι παρατηρήσεις αυτές για την ανθεκτικότητα βρίσκουν σημαντικές εφαρμογές στην κοινωνική πολιτική και τις προγραμματισμένες κρατικές παρεμβάσεις.

Περαιτέρω αξίζει να διερευνηθεί αν η ανθεκτικότητα αφορά συνολικά στη θετική ανταπόκριση στην αντιξοότητα ή μπορεί να γίνει λόγος για επιμέρους τομείς επιτυχούς αντιμετώπισης δηλαδή για ακαδημαϊκή, κοινωνική ή συναισθηματική ανθεκτικότητα. Με άλλα λόγια η θετική προσαρμογή στον ακαδημαϊκό τομέα είναι σημαντική αν η έρευνα για την ανθεκτικότητα αφορά αποκλειστικά στις γνωστικές ικανότητες, ωστόσο το ίδιο άτομο μπορεί να παρουσιάσει μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες

και συνακολούθως περιορισμένες κοινωνικές σχέσεις, εκδηλώνοντας με τον τρόπο αυτό μόνο μια μερική εικόνα προσαρμογής (Cicchetti & Garmezy, 1993).

Καθώς η ανθεκτικότητα ορίστηκε ως διαδικασία θετικής προσαρμογής παρά τις εμπειρίες σημαντικής δυσκολίας ή τραύματος, εμπεριέχει δύο διακριτές διαστάσεις: τη σημαντική δυσκολία (αντιξοότητα) και τη θετική προσαρμογή.

### **1.3.Αντιξοότητα**

Η ανθεκτικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη της αντιξοότητας – απειλής (τα άτομα δεν θεωρούνται ανθεκτικά εάν δεν έχουν αντιμετωπίσει και ξεπεράσει σημαντικές αντιξοότητες) καθώς και την ύπαρξη μιας αξιολογικής κλίμακας για το καλό ή επαρκές αποτέλεσμα προσαρμογής (με θετική ανταπόκριση ή τουλάχιστον απουσία σημαντικής ψυχοπαθολογίας) ενόψει της δυσκολίας. Επομένως, ο ορισμός της ανθεκτικότητας λαμβάνει πάντα υπόψη την απειλή για καλή προσαρμογή ή τις διαταραχές σε ένα σύστημα με όρους όπως κίνδυνος, αντιξοότητες και αρνητικά γεγονότα ζωής.

Στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογική έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα, ως κίνδυνος ή δυσκολία ορίζεται μια κατάσταση που εγκυμονεί υψηλές πιθανότητες για κακή προσαρμογή και αρνητικό αποτέλεσμα (Luthar, 2006). Τέτοιοι υψηλού κινδύνου παράγοντες μπορεί να είναι η έκθεση του ατόμου σε διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. μητρική κατάθλιψη, ψυχοπαθολογία γονέων, κακοποίηση και ενδοοικογενειακή βία) ή στην κοινοτική βία. Εκτός από αυτές τις διακριτές διαστάσεις κινδύνου, σύνθετα στοιχεία πολλαπλών δεικτών κινδύνου αποτελούν επίσης το χαμηλό ατομικό ή οικογενειακό εισόδημα και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η έρευνα έδειξε ότι, όταν συνυπάρχουν οι κίνδυνοι αυτοί και οι άνθρωποι εκτίθενται σε πολλές αντιξοότητες και μερικές φορές για πολύ μεγάλες περιόδους της ζωής τους (κάτι σύνηθες στον πραγματικό κόσμο), τα αποτελέσματα των ψυχοκαταπονητικών καταστάσεων λειτουργούν αθροιστικά (Rutter, 1979; Obradoviad et al., 2012).

Στο εργασιακό περιβάλλον σημαντική αντιξοότητα παραδοσιακά αποτελεί η χρόνια έκθεση σε ιδιαίτερης έντασης στρεσογόνες συνθήκες π.χ. τραυματικό περιστατικό, σεξουαλική παρενόχληση, καταχρηστική εποπτεία, υπερβολική θερμότητα ή κρύο, υψηλά επίπεδα θορύβου, συνωστισμός, αβεβαιότητα για την εργασιακή θέση, υπερβολικός φόρτος εργασίας, συγκρουσιακές σχέσεις (Britt et al., 2016). Σήμερα, επιπρόσθετη αντιξοότητα δημιουργούν οι συνθήκες ανταγωνισμού και ρευστότητας στο επιχειρησιακό περιβάλλον λόγω της παγκοσμιοποίησης και της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Η ανθεκτικότητα των ατόμων, των ομάδων και των οργανισμών καθορίζει αν οι

προκλήσεις αυτές θα αποτελέσουν ευκαιρία για εξέλιξη ή θα επιδεινώσουν ένα δυσλειτουργικό σύστημα.

Αν και τα παιδιά από τη φύση τους είναι ευάλωτα στην αντιξοότητα, ίσως οι προηγμένες τεχνολογικά κοινωνίες δημιουργούν νέους και διαφορετικούς κινδύνους για τα παιδιά. Η φτώχεια, για παράδειγμα, πιθανότατα υπήρξε σημαντικός παράγοντας κινδύνου για τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, ωστόσο ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει τα παιδιά μπορεί να είναι διαφορετικός με το πέρασμα του χρόνου.

Για το λόγο αυτό, τα λόγια του Dean Becker, ιδρυτή της εταιρίας Adaptive Learning Strategies, έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα: «Περισσότερο από την εκπαίδευση, περισσότερο από την εμπειρία, περισσότερο από την κατάρτιση, το επίπεδο ανθεκτικότητας ενός ατόμου θα καθορίσει ποιος πετυχαίνει και ποιος αποτυγχάνει. Αυτό ισχύει για τον καρκίνο, είναι αλήθεια για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, και είναι αλήθεια και στην αίθουσα συνεδριάσεων» (Southwick et al., 2017).

#### **1.4. Θετική Προσαρμογή**

Η θετική προσαρμογή αποτελεί το δεύτερο συστατικό της ανθεκτικότητας και προσδιορίζεται συμπεριφορικά ως κοινωνική ικανότητα ή ως επιτυχή επίτευξη αναπτυξιακών στόχων (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000; Masten & Tellegen, 2012).

Καθώς η θετική προσαρμογή δεν αποτελεί απαραίτητα μια αδιάλειπτη τροχιά, ψυχικά ανθεκτικά άτομα χαρακτηρίζονται εκείνα που επανέρχονται, «αναπηδούν» (bounce back) από προηγούμενη δυσλειτουργία (Rutter, 2012), περιλαμβάνοντας και περιπτώσεις όπου φαινομενικά αρνητικές τροχιές προσαρμογής μετατράπηκαν σε θετικές και υγιείς (Vaillant, 2012).

Αξίζει να σημειωθεί ότι (στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία) η ανθεκτικότητα δεν είναι ένα προσωπικό χαρακτηριστικό αλλά μια διαδικασία ή ένα φαινόμενο. Η ανάπτυξή της ή μη καθορίζεται από την ύπαρξη προωθητικών - προστατευτικών παραγόντων ή αντίθετα από την παρουσία παραγόντων ευπάθειας.

#### **1.5. Παράγοντες ευπάθειας - Προστατευτικοί παράγοντες**

Σημαντική παράμετρος για την αποσαφήνιση της ανθεκτικότητας είναι ο προσδιορισμός των παραγόντων ευπάθειας και των προωθητικών/ προστατευτικών παραγόντων που θα μπορούσαν να την επηρεάσουν αντίστοιχα αρνητικά ή θετικά. Οι τελευταίοι αυτοί είναι θετικοί παράγοντες που σχετίζονται με καλύτερη προσαρμογή σε όλα τα επίπεδα κινδύνου και που συχνά αποκαλούνται



περιουσιακά στοιχεία (assets) ή αντισταθμιστικοί παράγοντες (compensatory factors) ή -πιο πρόσφατα- προωθητικοί παράγοντες. Επίσης, επειδή είναι παράγοντες που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη θετική προσαρμογή σε υψηλά επίπεδα κινδύνου ή δυσκολίας, ονομάζονται και προστατευτικοί παράγοντες. Τέτοιοι είναι το υποστηρικτικό οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον και κάποια προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες (Werner, 2012) και ο δείκτης ευφυΐας. Αντίθετα, οι παράγοντες ευπάθειας επιδεινώνουν τις αρνητικές επιπτώσεις της αντιξοότητας. Τέτοιοι είναι η φτώχεια, το αρνητικό σχολικό κλίμα και το διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον (Valdez et al., 2011).

Συχνά, αυτές οι κατασκευές αποτελούνται από διπολικά αντίθετα που υπάρχουν στο ίδιο συνεχές. Δηλαδή, το εν λόγω χαρακτηριστικό ή μεταβλητή σχετίζεται με κακή προσαρμογή στο ένα άκρο της περιοχής και καλή προσαρμογή στο άλλο άκρο. Έτσι, η φτώχεια, αποτελεί παράγοντα κινδύνου για αρνητικό αποτέλεσμα, ενώ η υψηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση λειτουργεί ως αντισταθμιστικός ή προωθητικός παράγοντας που σχετίζεται με θετικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά στα ατομικά χαρακτηριστικά που προωθούν την ανθεκτική προσαρμογή η ευφυΐα είναι ίσως το πιο συχνά αναφερόμενο, καθώς συνδέεται με ανώτερες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και ένα ιστορικό επιτυχιών στο σχολικό και επαγγελματικό χώρο (Luthar, 2006). Το υψηλό IQ επομένως αποτελεί προστατευτικό παράγοντα, με αποτέλεσμα συνθήκες αυξημένου άγχους να επηρεάζουν πολύ λιγότερο τα άτομα με υψηλό δείκτη ευφυΐας. Ωστόσο, δεν υπάρχει συναίνεση για το τι είναι πνευματική ικανότητα, αφού μια υψηλή επίδοση πνευματικής λειτουργίας θα μπορούσε να αντικατοπτρίζει σχετικούς νευροψυχολογικούς παράγοντες, όπως προσοχή, μνήμη, ηγετική δεξιότητα ή ισχυρά κίνητρα. Επίσης, θετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, όπως η ευσυνειδησία, η ειλικρίνεια, η πραότητα (Shiner και Masten, 2012) έχουν μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα στην καλλιέργεια της ανθεκτικότητας.

Το οικογενειακό περιβάλλον του ανθρώπου επηρεάζει καθοριστικά (θετικά ή αρνητικά) την πορεία ζωής του: η κακομεταχείριση που υφίσταται το άτομο στο πλαίσιο του οικογενειακού ή ευρύτερου περιβάλλοντος με τη μορφή ενδοοικογενειακής βίας, ψυχικών ασθενειών των γονέων, γονεϊκών συγκρούσεων, φτώχειας ή κοινοτικής βίας προκαλεί ελλείμματα στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση και γνωστική επεξεργασία (Rogosch et al., 2011). Αντίθετα, οι ισχυροί δεσμοί με τις γονεϊκές φιγούρες, ακόμη και η υποστηρικτική σχέση με τη μητέρα μόνο ή με τον πατέρα, καθώς επίσης και με τα μεγαλύτερα αδέρφια ή τους παππούδες/γιαγιάδες ισχυροποιούν την ανθεκτικότητα στην αντιξοότητα (Burt & Paysnick, 2012).

Το σχολικό περιβάλλον αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό έχει βαρύνουσα σημασία στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Εκπαιδευτικοί αλλά και άτυποι μέντορες (π.χ. πρόσωπα από το χώρο της εκκλησίας) καθώς και συνομήλικοι και φίλοι, που υιοθετούν υποστηρικτικές στρατηγικές, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα (Ebersöhn & Ferreira, 2011).

Ο ρόλος του πολιτισμού στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας είναι σπουδαίος. Όπως η βιολογική εξέλιξη έχει εξοπλίσει τα ανθρώπινα άτομα με προσαρμοστικά συστήματα, κατά τον ίδιο τρόπο η πολιτιστική εξέλιξη έχει καθιερώσει μια σειρά προστατευτικών παραγόντων όπως είναι οι πολιτιστικές παραδόσεις και πεποιθήσεις, οι θρησκευτικές τελετές και ιεροτελεστίες ή συστήματα υποστήριξης ατόμων, οικογενειών και κοινοτήτων που αντιμετωπίζουν αντιξοότητα. Για παράδειγμα, συγκεκριμένες τελετές θεραπείας, ευλογίας ή εξαγνισμού σαν αυτές που βρέθηκαν μεταξύ των διαφόρων φυλών των ινδιάνων της Αμερικής (Gone, 2009) καθώς και σε πολλούς πολιτισμούς και θρησκείες σε όλο τον κόσμο, μπορούν να εξουδετερώσουν ή να βελτιώσουν τον αντίκτυπο των καταστροφικών εμπειριών των ανθρώπων που τις βιώνουν.

Ανασκόπηση 50 ετών έρευνας σχετικά με την ανθεκτικότητα συμπέρανε εμφαντικά ότι οι σχέσεις είναι ο πιο κρίσιμος προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην αντιξοότητα, διότι «Η ανθεκτικότητα στηρίζεται, ουσιαστικά, στις σχέσεις» (Luthar, 2006) και διότι «Η ανθεκτικότητα είναι κοινωνική, σε τελική ανάλυση» (Zautra, 2014). Επίσης, οι Reis και Aron (2008) επεσήμαναν ότι συναισθήματα, όπως η αγάπη, είναι μέρος ενός συνόλου εξελιγμένων ρυθμιστικών μηχανισμών με τεράστια σημασία για τη θετική προσαρμογή.

Αυτή η επίγνωση της θεμελιώδους σημασίας των στενών ανθρώπινων σχέσεων έστρεψε την προσοχή των ερευνητών στο διαπροσωπικό περιβάλλον του ατόμου· κάθε προσπάθεια βελτίωσης των προσωπικών δυνατοτήτων θα είναι αλυσιτελής όσο τα άτομα παραμένουν σε περιβάλλοντα που ζημιώνουν την ψυχολογική τους προσαρμογή. Αξιοσημείωτο είναι ότι -παρά την έμφαση στο θετικό και το ευεργετικό- «το κακό είναι δυνατότερο από το καλό» (Baumeister et al., 2001). Οι άνθρωποι επηρεάζονται πολύ βαθύτερα από αρνητικά σχόλια και συμπεριφορές, όπως είναι η απόρριψη, παρά από θετικά, όπως είναι ο έπαινος, και επομένως οι εμπειρίες θετικών συναισθημάτων (π.χ. χαρά ή ελπίδα) πρέπει να ξεπερνούν συνολικά τις εμπειρίες αρνητικών (π.χ. φόβο, θλίψη ή ενοχή) σε αναλογία τρία προς ένα (Fredrickson & Losada, 2005). Η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας αποτελεί κατά κύριο λόγο μία βιοψυχοκοινωνική διαδικασία, εμπεριέχει δηλαδή μια σειρά βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων, ο καθένας από τους οποίους ασκεί πολυδιάστατη επιρροή σε αυτήν.

## **2. Η ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ (RESILIENCE) ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

### **2.1. Ποιος είναι ο resilient – ανθεκτικός εκπαιδευτικός**

Ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού είναι η ύπαρξη και διατήρηση εκείνης της δυναμικής και πολυδιάστατης ψυχικής ποιότητας που του επιτρέπει να κινητοποιείται και να αυτό-δεσμεύεται ότι θα εξασφαλίσει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα παρά την αντιξοότητα -με τη μορφή των απρόβλεπτων ή δυσμενών συνθηκών- στον εργασιακό και κοινωνικό του περίγυρο, αναπτύσσοντας και μεγιστοποιώντας την ικανότητά του να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση, αλληλεπιδρώντας θετικά με το σχολικό περιβάλλον, αξιοποιώντας κατά τον καλύτερο τρόπο τους διαθέσιμους προσωπικούς και εξωτερικούς πόρους και οικοδομώντας παράλληλα την ψυχική ανθεκτικότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου του σχολικού και ευρύτερου πλαισίου του (Βελεσιώτη, Κοτρώτσιου, Γκούβα, Ανδρέου, 2018).

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε διεθνή και εθνική κλίμακα διαφοροποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια λόγω της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης, τη μετανάστευσης πληθυσμών και της συνακόλουθης κοινωνικής αλλαγής· στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η σχολική τάξη έγινε έντονα ετερογενής καθώς εμπλουτίστηκε με μαθητές διαφορετικής εθνολογικής προέλευσης και με μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, ενώ παράλληλα οι κοινωνικοοικονομικές αντιθέσεις που επιτάθηκαν με την οικονομική κρίση του 2010 αντικατοπτρίζονται όλο και περισσότερο στο σχολικό περιβάλλον καθιστώντας επιτακτική την εφαρμογή αντισταθμιστικών μέτρων. Επομένως, το σχολείο, σήμερα, δεν είναι μόνο ο κύριος φορέας μεταλαμπάδευσης γνώσεων και ο επίσημος θεσμός μέσω του οποίου η πολιτεία εξασφαλίζει την κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά επιπλέον ένα περιβάλλον που οφείλει να ενδυναμώνει την ψυχική υγεία και ανθεκτικότητα όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gu & Day, 2013; Hart & Heaver, 2013; Henderson & Milstein, 2003). Οι εκπαιδευτικοί συντελούν καθοριστικά στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των μαθητών λειτουργώντας υποστηρικτικά στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων με το μαθητικό δυναμικό της τάξης ή του σχολείου τους (Furrer, Skinner, & Pitzer, 2014; Χατζηχρήστου, 2012).

Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα, η ψυχική ανθεκτικότητα, προσδιορισμένη είτε ως ατομική ικανότητα υπέρβασης προσωπικών αδυναμιών και εξωτερικών στρεσογόνων συνθηκών με παράλληλη προσαρμογή στην αντιξοότητα (πχ., Bobek, 2002; Oswald et al., 2003) είτε ως σύνολο στρατηγικών αντιμετώπισης των προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον προκειμένου να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι διδασκαλίας (Brunetti, 2006) αποτελεί την προϋπόθεση όχι μόνο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας του ίδιου του εκπαιδευτικού -ιδιαίτερα σε περίοδο συνεχών αλλαγών και ρευστότητας σαν τη σημερινή- αλλά

και για την ανάπτυξη της σχετικής δεξιότητας από τους ίδιους τους μαθητές (Henderson & Milstein, 2003; Hargreaves & Fink, 2006).

## **2.2. Παράγοντες ευπάθειας - Προστατευτικοί παράγοντες της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού**

Οι παράγοντες ευπάθειας που δοκιμάζουν τη σωματική και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών –σύμφωνα με έρευνες διεθνείς (Henderson & Milstein, 2003; Meier, 2005; Joye & Wilson, 2015) αλλά και εστιασμένες στην ελληνική πραγματικότητα (Antonίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011)- μπορεί να είναι περιβαλλοντικοί και ενδογενείς. Οι ενδογενείς παράγοντες σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό (προχωρημένη ηλικία, χρόνια προϋπηρεσία ή/και συνδυασμός τους) και τον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης του σχολείου (έλλειψη υποδομών υποστηρικτικών, βαθμοθηρικός προσανατολισμός της μάθησης). Από την άλλη πλευρά, οι περιβαλλοντικοί αφορούν στις κοινωνικές προσδοκίες αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού/σχολείου (ανάγκη για εκπαίδευση λειτουργική, σε διαλεκτική σχέση με τις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών) και στη συνακόλουθη κοινωνική κριτική (απαξίωση των εκπαιδευτικών) καθώς και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (πολυπολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικά ανομοιογενείς τάξεις).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με έρευνες (Masten, 2001; Pendall et al., 2010), οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται σε μία χώρα κλονίζουν την ψυχική ανθεκτικότητα των πολιτών της και επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία. Αυτό ισχύει σε υπερθετικό βαθμό για τον έλληνα εκπαιδευτικό που υπέστη στο διάστημα της οικονομικής κρίσης 2008-2012 την τεράστια περικοπή (20%) των κρατικών δαπανών για την παιδεία και τη συνακόλουθη περικοπή (περίπου 40%) των αποδοχών του (E.T.U.C.E., 2013), που κλήθηκε να προσαρμοστεί σε έναν καινούριο χάρτη σχολικών μονάδων μετά τη συγχώνευση 1.933 και την κατάργηση 1.053 σχολείων, αναγκασόμενος συχνά να μετακινηθεί σε μακρινότερες αποστάσεις ή να διαφοροποιήσει εντελώς τον τόπο εργασίας και επομένως και κατοικίας του αναθεωρώντας παράλληλα τον προσωπικό και οικογενειακό του προγραμματισμό και βιώνοντας την εξουθένωση και την απογοήτευση εν όψει ενός τοπίου ευμετάβλητου και αντίξοου (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014; Botou et al., 2017; Δανηλίδου, Α., 2018).

Αντίθετα, οι προστατευτικοί παράγοντες επιτρέπουν την ανάπτυξη στρατηγικών που ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα τόσο σε μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς (Castro et al., 2010; Henderson και Milstein, 2003). Οι Mansfield et al., (2012) επισημαίνουν τα βασικά χαρακτηριστικά – που αποτελούν συνάμα τους κύριους προστατευτικούς παράγοντες- της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο επαγγελματικό (δεξιότητες διδασκαλίας, επικοινωνία με μαθητές, δια βίου

μάθηση, στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων), συναισθηματικό (αλτρουισμός, επιμονή, υπομονή, χιούμορ, συναισθηματική νοημοσύνη) κοινωνικό (δημιουργία δικτύων κοινωνικής υποστήριξης) και τέλος σε επίπεδο προσωπικών κινήτρων των εκπαιδευτικών (αυτόαποτελεσματικότητα, προθυμία ανάληψης κινδύνων).

### **2.3. Παρεμβάσεις για την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού**

Σ' αυτό το πλαίσιο, οι Henderson και Milstein (2003) προτείνουν τρεις στρατηγικές για τον περιορισμό των επιπτώσεων των παραγόντων κινδύνου και τρεις για την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Έτσι, η δημιουργία θετικών συναισθηματικών δεσμών (οικογένεια, φίλοι, συνάδελφοι), τα σαφή όρια (αποσαφήνιση προσδοκιών για την επιθυμητή συμπεριφορά) και η εκμάθηση δεξιοτήτων (αντίστασης, διεκδίκησης, επικοινωνίας, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων) μετριάζουν τους παράγοντες κινδύνου, ενώ η παροχή υποστήριξης (αποδοχή και ενθάρρυνση από γονείς, φίλους, συναδέλφους ακόμη και κάποιον ειδικό), οι υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες (το ίδιο το άτομο από τον εαυτό του και οι άλλοι από αυτό) και οι ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή (στην επίλυση του προβλήματος, στη στοχοθεσία και στην παροχή βοήθειας σε τρίτους) ενδυναμώνουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Η ενσωμάτωση των στρατηγικών αυτών σε ένα μοντέλο- πρόγραμμα παρεμβατικής πολιτικής, γνωστό ως «Τροχό της ψυχικής ανθεκτικότητας», ενδυναμώνει την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ατομικό επίπεδο, αλλά και σε οργανισμούς και σχολεία (κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες). Άλλα προγράμματα ενδυνάμωσης ψυχικής ανθεκτικότητας είναι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ENTREE – ENhancing Teacher REsilience in Europe, το πρόγραμμα BRiTE -Building Resilience in Teacher Education στην Αυστραλία. Στην Ελλάδα, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος “Connecting for Caring” (C4C) δημιουργήθηκε το πρόγραμμα «We C.A.R.E.» από την Εταιρεία Σχολικής και Οικογενειακής Συμβουλευτικής και Έρευνας και το Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με σκοπό την ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας μέσω ενός διεθνούς δικτύου σχολείων, στο οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί, σχολικοί ψυχολόγοι και μαθητές.

Άλλωστε, η διαπίστωση των Luthans et al., (2008) & (2010) ότι η ανθεκτικότητα ως ατομική ποιότητα αποτελεί υποενοότητα του Ψυχολογικού Κεφαλαίου (PsyCap) μαζί με την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία και την ελπίδα και άρα δυνάμενη να ανταποκριθεί θετικά σε καλές πρακτικές διαχείρισης προσωπικού οδήγησε τα τελευταία χρόνια στην πεποίθηση ότι η ανάπτυξη και διατήρηση της ανθεκτικότητας αποτελεί μία δια βίου δραστηριότητα και ότι είναι απαραίτητη για τη βιωσιμότητα του οργανισμού (συμπεριλαμβανομένου του εκπαιδευτικού οργανισμού) και την επαγγελματική επιτυχία του εργαζομένου/ εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό η ανθεκτικότητα αξιολογείται σε

περιπτώσεις πρόσληψης, ταξινόμησης και / ή παροχών σε εργαζομένους –στον ιδιωτικό τομέα- με μοντέλα αξιολόγησης ανθεκτικότητας, όπως είναι το ‘WorkFORCE Assessment’ και το ‘Tailored Adaptive Personality Assessment System’, τα οποία μετράνε συμπεριφορές, όπως είναι η καλή προσαρμογή σε μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, η θετική στάση στην αποτυχία, η αξιοπιστία, η καθυστέρηση της ικανοποίησης, η υπευθυνότητα, η τήρηση της υπόσχεσης.

Τελικά, επιτυχημένες παρεμβάσεις είναι αυτές που εστιάζουν στην οικοδόμηση και διατήρηση της «πρόδρομης» ανθεκτικότητας, διότι η ανάκαμψη από την αντιξοότητα θεωρείται καθυστερημένη απάντηση στις οικονομικές ή άλλες αναταράξεις του περιβάλλοντος. Ωστόσο, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η σκοτεινή πλευρά της έμφασης στην ανθεκτικότητα των εργαζομένων που είναι ο στιγματισμός των μη ανθεκτικών.

### **3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID 19**

#### **3.1. Ο SARS-Co-2 (Covid 19): η μεγαλύτερη πρόκληση των εκπαιδευτικών συστημάτων όλου του κόσμου**

Ο SARS-CoV-2 (γνωστός ως νόσος του Κορωνοϊού-Covid 19) ξεκίνησε ως ένας αγνώστου προελεύσεως επικίνδυνος για την υγεία των ανθρώπων ιός, ο οποίος πολύ γρήγορα μεταδόθηκε σε όλο τον κόσμο προκαλώντας τη μεγαλύτερη πανδημία της σύγχρονης εποχής. Η πανδημία αυτή έχει κηρυχθεί από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) ως «Έκτακτη Ανάγκη Δημόσιας Υγείας Διεθνούς Ενδιαφέροντος» (PHEIC), με βάση τις πιθανές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει ο ιός εάν εξαπλωθεί σε χώρες με ασθενέστερα συστήματα υγειονομικής περίθαλψης. Σε αρχικό στάδιο, καθώς οι πληροφορίες για τον ίδιο το ιό και τις μεθόδους καταπολέμησης και θεραπείας του ήταν λιγοστές, επιδιώχθηκε ο περιορισμός της μετάδοσης και διασποράς της νόσου από άνθρωπο σε άνθρωπο μέσω των σταγονιδίων· αποφασίστηκε και εφαρμόστηκε η κοινωνική αποστασιοποίηση και η αποφυγή με κάθε δυνατό τρόπο του συνωστισμού, έως ότου βρεθεί η αποτελεσματικότερη μέθοδος θεραπείας υποχρεώνοντας τους ανθρώπους να διαφοροποιήσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά και τις καθημερινές τους δραστηριότητες, να αυτοπεριοριστούν στην οικία τους, να ελαχιστοποιήσουν τις μετακινήσεις, να εκμηδενίσουν τις επαφές δια ζώσης με φίλους και συγγενείς, να αποφύγουν τα καταστήματα, τους χώρους ψυχαγωγίας και εστίασης, όπως επίσης και τις αθλητικές δραστηριότητες σε κλειστούς χώρους, και τέλος, όπου ήταν δυνατό, να εργαστούν από το σπίτι (Αυγερινού, Α.- Χ., 2021).

Σύμφωνα με τον Daniel, J., (2020) ο πανδημικός ιός του SARS-Cov-2 είναι η μεγαλύτερη πρόκληση που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών τα τελευταία πενήντα χρόνια, αφού άλλαξε ολότελα και σε σύντομο χρονικό διάστημα τον τρόπο λειτουργίας και διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο πρόσληψης της γνώσης των εκπαιδευόμενων (μαθητών, σπουδαστών) καθώς και την ίδια τη διαδικασία της μάθησης σε παγκόσμια κλίμακα. Εγκύκλιοι των υπουργείων παιδείας των κρατών που διαχειρίζονται την πανδημική κρίση του covid 19 υποχρέωσαν μέσα σε μια ημέρα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ινστιτούτα και οργανισμούς εκπαίδευσης, πανεπιστήμια και ιδρύματα Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης) να περάσουν από τη δια ζώσης διδασκαλία στη διαδικτυακή διδασκαλία και την εικονική εκπαίδευση. Σε ό,τι αφορά στη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα αποφασίστηκε η εφαρμογή αυστηρών μέτρων υγιεινής προκειμένου να διασφαλιστεί πρωταρχικά η υγεία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς να διαταραχθεί η τόσο σημαντική για τη διαδικασία της μάθησης προσωπική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων· ωστόσο, στην εποχή της έξαρσης της νόσου προκρίθηκε το κλείσιμο των σχολείων και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη (<https://dimosio.gr/armodia-gia-anastoli-leitoyrgias-scholikon-monadon-logo-covid-19-ta-yoyrgeia-paideias-kai-ygeias/>).

### **3.2. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid 19**

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μία από τις πιο δραματικές και πρόσφατες τεχνολογικές καινοτομίες που επηρεάζουν την εκπαίδευση (Simonson et al., 2019).

#### **3.2.1. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: εννοιολογική αποσαφήνιση**

Σε ό,τι αφορά στην εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance education)» οι Simonson et al. (2019) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι «είναι ο τύπος της ερώτησης που είναι ευκολότερο να διατυπωθεί παρά να απαντηθεί» και την προσδιορίζουν ως την τυπική (formal) εκπαίδευση που παρέχεται από ιδρύματα και οργανισμούς (institution based), στην οποία διαδραστικά συστήματα τηλεπικοινωνιών συνδέουν εκπαιδευόμενους, πόρους και εκπαιδευτές, υπογραμμίζοντας εμφαντικά την ουσιαστική διαφορά της από την παραδοσιακή εκπαίδευση: η τελευταία προϋποθέτει στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή την ενότητα χώρου και χρόνου που στην εξ αποστάσεως μπορεί να καταργείται (σύγχρονη και ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση) κάνοντας ωστόσο την εμπειρία στον εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενο ισότιμα ικανοποιητική, ολοκληρωμένη και αποδεκτή.

Όπως επισημαίνουν οι Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, (2015) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν διαχωρίζεται και δεν διαφοροποιείται από τη δια ζώσης εκπαίδευση αλλά αντίθετα την συμπληρώνει. Ωστόσο, σημαντικό ζητούμενο στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ο σχεδιασμός και η παραγωγή του εκπαιδευτικού/διδασκτικού υλικού, αφού αυτό αποτελεί το κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Δηλαδή, ενώ η παραδοσιακή συμβατική εκπαίδευση υλοποιείται από τον διδάσκοντα που υποστηρίζεται στο έργο του από το εκπαιδευτικό υλικό, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στο διδακτικό υλικό που το υποστηρίζει ο διδάσκων ενθαρρύνοντας τη διαδικασία της μάθησης των εκπαιδευόμενων (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκης, 2015). Εξάλλου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τη Βασάλα (2005) υπερτερεί ως εκπαιδευτική διαδικασία από την δια ζώσης εκπαίδευση ως προς το ότι διασφαλίζει την ισοτιμία, διότι επιτρέπει στον κάθε εκπαιδευόμενο να λάβει την εκπαίδευση που επιθυμεί ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που τον προσδιορίζουν (π.χ. ηλικία, αναπηρία, μακρινός τόπος διαμονής, περιοριστικές συνθήκες ζωής, πανδημία ή φυσική καταστροφή).

### **3.2.2. Είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης**

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτουργεί αυτοδύναμα, συμπληρωματικά ή συνδυαστικά. Στην αυτοδύναμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπου η εκπαιδευτική διαδικασία συντελείται μέσα από το διαδίκτυο (τηλεσυναντήσεις σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας) οι εκπαιδευόμενοι, αφού παρακολουθήσουν τα ολοκληρωμένα και αναγνωρισμένα από το κράτος προγράμματα σπουδών, λαμβάνουν τίτλο ισότιμο με όσους παρακολουθούν τη δια ζώσης εκπαίδευση (Βασάλα, 2005; Μίμινου & Σπανακά, 2013). Τέτοιου είδους εξ αποστάσεως ασύγχρονη μάθηση με τη μορφή της «ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης», βασισμένης στην προσωπική, εθελοντική δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων από τους εκπαιδευτικούς προσφέρει το «Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο». Επιπλέον, την αυτοδύναμη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιοποιεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ) τόσο ως διαδικασία διεκπεραίωσης των μαθημάτων όσο και ως αντικείμενο μεταπτυχιακών σπουδών (Sofos et al., 2015).

Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιείται ταυτόχρονα και λειτουργεί προσθετικά με την παραδοσιακή – συμβατική εκπαίδευση ενισχύοντας και εμπλουτίζοντάς την με μαθησιακές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται ενώ εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές βρίσκονται σε γεωγραφική και/ή χρονική απόσταση για λόγους π.χ. υγείας, όπως στην περίπτωση της πανδημίας που ταλανίζει την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα: συμπεριλαμβάνει μεμονωμένα μαθήματα, σχολικά δίκτυα (π.χ. my school), καινοτόμα προγράμματα («ΟΔΥΣΣΕΑΣ»), θέματα προς συνεργασία σε επίπεδο τοπικό, εθνικό ή διεθνές, τα οποία υλοποιούνται σε συγκεκριμένα ειδικά σχεδιασμένα περιβάλλοντα, αποτελεσματικά στη διεκπεραίωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, απλά στη χρήση



και ασφαλή σε ό,τι αφορά τα προσωπικά δεδομένα (π.χ. edmodo, moodle, kahoot, e-twinning, Web 2.0) και τα οποία επιτρέπουν στους χρήστες να επεξεργάζονται συνεργατικά ένα κείμενο, συγκατασκευάζοντας νέα γνώση. Στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας ψηφιοποίησε τα σχολικά βιβλία και δημιούργησε επιπλέον το Πανελλήνιο Ψηφιακό Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων με ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το «Φωτόδεντρο», που αποτελεί την κεντρική e-υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας για την ενοποιημένη αναζήτηση και διάθεση ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Sofos et al., 2015; Σκουλαρίδου & Μαυροειδής, 2016).

Στην περίπτωση της συνδυαστικής ή μεικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται συνταίριασμα της εξ αποστάσεως και της δια ζώσης εκπαίδευσης (Βασάλα, 2005, 2006; Μιμίνου, 2012). Έρευνα της Rice (2009) καταδειχνει τη σημασία του αποτελεσματικού σχεδιασμού της διδακτικής διαδικασίας αλλά και της χρήσης τεχνολογικών μέσων απλών και λειτουργικών στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης.

### **3.2.3. Πώς εφαρμόστηκε στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση**

Στην Ελλάδα και στις 21.03.2020 με Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ των Υπουργείων Ανάπτυξης και Επενδύσεων – Προστασίας του πολίτη – Παιδείας και Θρησκευμάτων – Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων -Υγείας – Πολιτισμού και Αθλητισμού – Εσωτερικών) επιβλήθηκε το μέτρο «της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας για προληπτικούς λόγους δημόσιας υγείας» όλων των σχολικών μονάδων, των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, των φροντιστηρίων και όλων των εκπαιδευτικών δομών, φορέων και ιδρυμάτων, δημοσίων και ιδιωτικών, κάθε τύπου και βαθμού της χώρας. Εξ αρχής, το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα έδωσε υψηλή προτεραιότητα στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και του οικογενειακού περιβάλλοντός τους αξιοποιώντας τη στοχευμένη επικοινωνία με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς και με τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ) της κάθε περιφερειακής ενότητας (για παράδειγμα της Θεσσαλίας) και εξασφαλίζοντας παράλληλα ελεύθερη πρόσβαση σε γραμμές βοήθειας (π.χ. υποστήριξη από ψυχολόγους) και σε πόρους εκτός του σχολικού συστήματος (όπως είναι το χαμόγελο του παιδιού) που ειδικεύονται στην αντιμετώπιση συναισθηματικών και ψυχολογικών προκλήσεων. Στο πλαίσιο αυτό ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη δημιουργία ενός προστατευτικού -ψυχολογικού και υλικοτεχνικού- πλαισίου για εκείνους τους μαθητές που ζουν σε μη υποστηρικτικά περιβάλλοντα (γονείς και κηδεμόνες με αγωνίες για το δικό τους οικονομικό μέλλον, παιδιά με χαμηλά κίνητρα, σπίτια χωρίς τον απαραίτητο εξοπλισμό και τη συνδεσιμότητα). Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε αρχικά καταγραφή των αναγκών των μαθητών σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων και Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και κατόπιν

διανομή του σχετικού υλικού (Tablets/ υπολογιστές) σε μαθητές από λιγότερο ευνοημένα περιβάλλοντα προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισότιμη παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό.

Επίσης, το υπουργείο Παιδείας έθεσε στη διάθεση του εκπαιδευτικού δυναμικού τρεις μορφές εξ αποστάσεως διδασκαλίας, τη Σύγχρονη, την Ασύγχρονη και την Εκπαιδευτική τηλεόραση, καθιστώντας την άμεση εξοικείωση των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επείγουσα αναγκαιότητα. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η συνέχεια στην εκπαιδευτική διαδικασία -που διεκόπη απότομα με το κλείσιμο όλων των σχολικών μονάδων λόγω του αυξημένου αριθμού κρουσμάτων covid 19 στην μαθητική και εκπαιδευτική κοινότητα- επιστρατεύθηκε αρχικά η ασύγχρονη εκπαίδευση, η οποία δεν προϋποθέτει τη χωροχρονική συνύπαρξη των εμπλεκομένων, επιτρέποντας τη σταδιακή προσαρμογή διδασκόντων και διδασκομένων -συνηθισμένων να αλληλεπιδρούν στη σχολική τάξη σε πραγματικό χρόνο- στις απαιτητικές νέες συνθήκες. Επιπλέον, η δημιουργία μιας ασύγχρονης ψηφιακής τάξης προσέφερε στους εκπαιδευτικούς την ευελιξία να προετοιμάσουν το κατάλληλο μαθησιακό υλικό σε ψηφιακή μορφή και επέτρεψε στους μαθητές να ανταποκριθούν στις σχολικές υποχρεώσεις τους από την ασφάλεια του σπιτιού τους αξιοποιώντας τις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης (e-class, e-me). Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας ο αριθμός των χρηστών-μαθητών έχει ξεπεράσει τους 700.000 και των χρηστών-εκπαιδευτικών τους 166.000, ενώ εκπαιδευτικά εργαλεία όπως «Φωτόδεντρο» και E-Books έχουν συγκεντρώσει πάνω από 3 εκατομμύρια επισκέψεις (<https://covid19.gov.gr/ex-apostaseos-scholiki-ekpedefsi/>).

Τελικά, προκρίθηκε η λύση της σύγχρονης (real time) εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της τηλεεκπαίδευσης, αξιοποιώντας το πρόγραμμα τηλεδιασκέψεων Webex, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αδιάλειπτη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων· πρόκειται για μετάδοση μαθήματος σε πραγματικό χρόνο από εκπαιδευτικό -μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας- σε μαθητές, που παρακολουθούν ζωντανά μέσω υπολογιστή, κινητού ή tablet, ενώ το πρόγραμμα μαθημάτων στην περίπτωση αυτή για κάθε τάξη διαμορφώνεται από την ομάδα διευθυντή – εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί ενεργοποιούν την ψηφιακή τους τάξη διδασκαλίας μέσα από την πλατφόρμα του Υπουργείου Παιδείας με την οποία ο μαθητής μπορεί να συνδεθεί τόσο διαδικτυακά όσο και τηλεφωνικά (σε περίπτωση απουσίας συνδεσιμότητας). Οι διευθυντές συντονίζουν επίσης την επικοινωνία με τους γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά (Α/θμια εκπαίδευση) να συνδεθούν. Τέλος, από τη Δευτέρα 30/3/2020 και καθημερινά στις 10 πμ από την συχνότητα της ΕΡΤ2, οι μαθητές του δημοτικού δύνανται να παρακολουθούν και μαθήματα τηλε-εκπαίδευσης.

### 3.2.4. Πώς βίωσαν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα κλήθηκαν να κάνουν χρήση της τεχνολογίας αιχμής χωρίς στην πλειονότητά τους να έχουν επιμορφωθεί σχετικά και επομένως χωρίς να κατέχουν την ψηφιακή ικανότητα υποστήριξης της αποτέλεσε έναν σημαντικό παράγοντα ψυχοκαταπόνησης για τους ίδιους και μια τροχοπέδη στην αρχική διαδικασία λειτουργίας της τηλεεκπαίδευσης. Στις προσπάθειες βελτιστοποίησης των προσεγγίσεων απομακρυσμένης μάθησης εντάσσονται σειρά σεμιναρίων επιμορφωτικών οργανωμένων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου με περιεχόμενο τόσο γνωστικό (εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες αλλά και παραγωγή μαθησιακού υλικού διαμορφωμένου κατάλληλα και προσαρμοσμένου στις ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης) όσο και παιδαγωγικό (διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη μάθηση και παράλληλα προσανατολισμός των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών της τάξης τους και στις σχετικές αξιολογήσεις) εξισορροπώντας με τον τρόπο αυτό την προσβασιμότητα με την αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα για την τηλεεκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση που διενεργήθηκε από το ΑΠΘ διαδικτυακά τον Ιανουάριο του 2021 με τη συμμετοχή 2.548 μαθητών και 963 καθηγητών οι σημαντικότερες δυσκολίες στην τηλεεκπαίδευση, με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί (7 στους 10), αφορούσαν στον ελλιπή εξοπλισμό και την κακή σύνδεση των μαθητών. Ενώ ένα μικρό ποσοστό (7,8%) εκπαιδευτικών φαίνεται να μην αντιμετώπισε κανένα τεχνικό πρόβλημα, η μεγάλη πλειοψηφία (92,2%) αντιμετώπισε δυσκολίες τεχνικής φύσης που όμως επέλυσε με την υποστήριξη φίλων και συναδέλφων (59,4%), ομάδων εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα (35,4%), του καθηγητή Πληροφορικής του σχολείου (27,5%) και του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (2,4%), αναδεικνύοντας το εκτεταμένο σύστημα αλληλοβοήθειας που οργανώθηκε στη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης ως μια ουσιαστικής σημασίας θετική παράμετρο (<https://e-paideia.org/2021/02/01/panelladiki-ereyna-gia-tin-tilekpaid>).

Την ίδια εμπειρία καταθέτουν 100 περίπου εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της Ρόδου την περίοδο 2019-2020 και συμμετείχαν σε έρευνα του Πανεπιστημίου Αιγαίου· καταδεικνύουν ως σημαντική παράμετρο στο δύσκολο εγχείρημα του Υπουργείου Παιδείας τη θετική αυτόβουλη διάθεση των Ελλήνων εκπαιδευτικών οι οποίοι με προσωπικό κόπο, πενιχρά τεχνολογικά μέσα και ελλιπή γνώση στη χρήση των νέων τεχνολογιών σε σύντομο χρονικό διάστημα υποστήριξαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση -σύγχρονη και ασύγχρονη (Αθανάτου, Μ. & Υφαντόπουλος, Ν., 2021).

### **3.3. Δια ζώσης εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid 19**

Κατά τη λειτουργία των σχολικών μονάδων στην εποχή της πανδημίας του Covid 19 -κατόπιν Κοινής Υπουργικής Απόφασης του Υπουργείου Παιδείας και του Υπουργείου Υγείας- εφαρμόστηκαν κανόνες υγιεινής και μέτρα προστασίας και πρόληψης, των οποίων όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία έπρεπε να είναι γνώστες και να τηρούν υποδειγματικά. Πιο συγκεκριμένα, από την κλιμακωτή μέχρι την καθολική αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών και την επαναφορά τους στη νέα κανονικότητα με την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων υπό συνθήκες covid 19 (ΚΥΑ 6.05.2020 & ΚΥΑ 08.09.2020) απαιτήθηκε η ταχύτατη προσαρμογή όλων στα νέα δεδομένα. Αρχικά, απαραίτητη για την επαναλειτουργία των εν λόγω σχολικών δομών κρίθηκε η ομόφωνη εισήγηση της Επιτροπής Αντιμετώπισης Εκτάκτων Συμβάντων Δημόσιας Υγείας από Λοιμογόνους Παράγοντες, η οποία συνυπολόγισε την καθοδική πορεία της επιδημίας με τη διαπίστωση ότι τα παιδιά κολάνε και μεταδίδουν τον ιό πιο δύσκολα ειδικά σε θερμοκρασία υψηλή. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο γεγονός ότι η μακρόχρονη απουσία των μαθητών από το σχολείο εμποδίζει τη μαθησιακή τους πορεία, την πνευματική, κοινωνική και ψυχική τους εξέλιξη, ενώ παράλληλα το σχολείο ως ο σπουδαιότερος φορέας κοινωνικοποίησης θεωρήθηκε προστάδιο προσαρμογής των παιδιών στη νέα πραγματικότητα, μειώνοντας τις κοινωνικές ανισότητες και ενισχύοντας τα παιδιά που προέρχονται από πιο ευάλωτα οικογενειακά περιβάλλοντα (:μαθητές χωρίς σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, μαθητές που βιώνουν ένταση στο οικογενειακό τους περιβάλλον, μαθητές των μικρότερων κυρίως τάξεων που δεν έχουν οικογενειακή καθοδήγηση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση).

Όσον αφορά στον τρόπο επαναλειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών, καθορίστηκε (ΚΥΑ, 6.05.2020) τα τμήματα δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων να λειτουργούν καθημερινά με έως 15 μαθητές τη φορά και με 1.5 μέτρο απόσταση μεταξύ των θρανίων της σχολικής αίθουσας που θα έχουν κοινό προσανατολισμό, ενώ σε περίπτωση που οι μαθητές υπερβαίνουν τους 15 προκρίθηκε η διαίρεση του τμήματος σε 2 υπο-τμήματα και η εκ περιτροπής λειτουργία τους (:Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή το ένα & Τρίτη-Πέμπτη το άλλο) με την κατάλληλη αναπροσαρμογή των ωρολογίων προγραμμάτων ανά υποτμήμα καθώς και ο προσδιορισμός των διαλειμμάτων σε διαφορετικές ώρες για τη μείωση του συγχρωτισμού με αντίστοιχη αναπροσαρμογή του προγράμματος των εφημεριών. Για τον ίδιο σκοπό εκτός από τη διαρρύθμιση των σχολικών αιθουσών, προτάθηκε και η αποσυμφόρηση του γραφείου των εκπαιδευτικών. Εξασφαλίστηκε η επάρκεια αντισηπτικών, ο καθαρισμός της σχολικής αίθουσας δύο φορές την ημέρα (:κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου και μετά το πέρας αυτού), και η απαγόρευση λειτουργίας των κυλικείων. Απαραίτητος κρίθηκε ο

φυσικός αερισμός των αιθουσών, η χρήση της μάσκας για εκπαιδευτικούς και μαθητές (και στο σχολείο και στα σχολικά λεωφορεία), ενώ διευκολύνθηκαν εκπαιδευτικοί και μαθητές που ανήκουν σε ευπαθή ομάδα με ειδικές άδειες απουσίας οι πρώτοι και με δυνατότητα απουσίας με απλή υπεύθυνη δήλωση (περί ύπαρξης ατόμου στο σπίτι που ανήκει σε ομάδα αυξημένου κινδύνου ή που νοσεί) γονέα ή κηδεμόνα οι δεύτεροι. Για όσους μαθητές εμπíπτουν σε κατηγορίες που δικαιολογούν την απουσία τους εξασφαλίστηκε η δυνατότητα για σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία από εκπαιδευτικούς (<https://covid19.gov.gr/menoume-asfalis-tropos-epanalitourgias-scholikon-monadon-protovathmias-ekpedefsis>).

Η επαναλειτουργία δια ζώσης των Γυμνασίων και των Γενικών και Επαγγελματικών Λυκείων, ημερήσιων και εσπερινών καθώς και των λυκειακών τάξεων των Γυμνασίων με λυκειακές τάξεις, (ΚΥΑ, 6.05.2020 & Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ, 7.05.2020), μετά την άρση της προσωρινής απαγόρευσης λειτουργίας τους, προσδιορίστηκε με την εφαρμογή των ίδιων μέτρων ασφαλείας: ανακατανομή τάξεων και μαθητών, αναπροσαρμογή ωρολογίων προγραμμάτων, υποχρεωτική χρήση μάσκας σε εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους των σχολικών μονάδων, διαφορετικά διαλείμματα, σταθερές ομάδες μαθητών σε αθλήματα και άλλες δραστηριότητες, χρήση αντισηπτικών, σχολαστικοί καθαρισμοί, τακτικοί αερισμοί των χώρων, ειδικότερα μέτρα για προσαρμοσμένη λειτουργία κυλικείων, εργαστηρίων πληροφορικής, χρήσης μουσικών οργάνων.

Η ΚΥΑ 08.09.2020 για την έναρξη της σχολικής χρονιάς επαναλαμβάνει όλα τα μέτρα για τη διαφύλαξη της υγείας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εξαίρεση την ανακατανομή τάξεων και μαθητών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επαναφέροντας την πρότερη σύνθεση των σχολικών αιθουσών (25 μαθητές ανά τάξη). Αξίζει να σημειωθεί ότι η δια ζώσης λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων δεν διεκόπη καθόλου από την αρχή της σχολικής χρονιάς 2020-2021. Τέλος, προστέθηκε από τις 19.4.2021 (ΚΥΑ) ως προληπτικό μέτρο η διενέργεια αυτο-διαγνωστικής δοκιμασίας ελέγχου (self-testing) δύο φορές την εβδομάδα για κάθε μαθητή και εκπαιδευτικό Γυμνασίου -Λυκείου.

Επιπρόσθετα, καθώς οι εξετάσεις στο τέλος του έτους στο βόρειο ημισφαίριο έχουν ακυρωθεί ή τεθεί σε αναστολή από πολλούς εξεταστικούς οργανισμούς (π.χ., International Baccalaureate Organisation), με επιπτώσεις στο νότιο ημισφαίριο, τα υπουργεία παιδείας όλων των χωρών κλήθηκαν να προωθήσουν με εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις απαραίτητες ρυθμίσεις για την αντικατάσταση των ακυρωμένων εξετάσεων και τροποποιήσεις των διαδικασιών μετάβασης των μαθητών στα διάφορα επίπεδα των βαθμίδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και εισαγωγής

στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Daniel, J., 2020)· στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ακυρώθηκαν οι εξετάσεις μετάβασης στις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ η διεξαγωγή των πανελλαδικών εξετάσεων σε συνθήκες πανδημίας αποτέλεσε το 2020 και αποτελεί το 2021 τη μεγαλύτερη πρόκληση του ελληνικού υπουργείου παιδείας.

## **ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **4.1. Ο σκοπός της έρευνας και η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων**

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών -ειδικά σε αντίξοες συνθήκες και σκοτεινές περιόδους, σαν αυτές που διανύει η ανθρωπότητα σήμερα, στην εποχή της πανδημίας- έχει βαρύνουσα σημασία τόσο για την προσωπική τους επιβίωση και πρόοδο (συναισθηματική και επαγγελματική) όσο και για την υποστήριξη (γνωστική, ψυχολογική, συμβουλευτική) που αυτοί παρέχουν στη μαθητική κοινότητα της περιοχής ευθύνης τους, του οργανισμού απασχόλησης (σχολική μονάδα, Διεύθυνση Εκπαίδευσης) και της ευρύτερης κοινότητας (γονείς, τοπικά πολιτιστικά κέντρα, άλλοι οργανισμοί και φορείς εκπαίδευσης π.χ. σχολές γονέων του δήμου). Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών απασχολεί σε σημαντικό βαθμό τη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία μετατοπίζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον από τη διάγνωση και θεραπεία των παραγόντων κινδύνου –ευπάθειας (π.χ. Anthony, E. J., 1987) στην ανίχνευση και ενίσχυση των προστατευτικών-προωθητικών παραγόντων σε επίπεδο ατομικό –του εκπαιδευτικού- και συλλογικό –του οργανισμού και της κοινότητας (π.χ. Mansfield, et al., 2016, Rodríguez-Sánchez, et al., 2019). Στην ελληνική βιβλιογραφία η πλειοψηφία των μελετών διερευνά κυρίως την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων (π.χ. Kourkoutas, et al, 2015) ή αξιολογεί το επίπεδο της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (π.χ. Βελεσιώτη, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Γκούβα, Μ., Ανδρέου, Ε., 2018). Επίσης, σε διατριβή της Δανιηλίδου Α. (2018) διερευνήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης και παρουσιάστηκαν στρατηγικές ενδυνάμωσης της ψυχικής τους ανθεκτικότητας. Ωστόσο, οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των συνθηκών που διαμόρφωσε η πανδημική ασθένεια του covid 19 στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι περιορισμένες και ακόμη λιγότερες αυτές που εστιάζουν στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Η παρούσα έρευνα –φιλοδοξώντας να απαντήσει σε αυτό το αίτημα- αποσκοπεί στην ανάδειξη των παραγόντων που στην εποχή της πανδημίας του covid 19 αποτέλεσαν και αποτελούν για τους έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σημαντική «αντιξοότητα» στη διεκπεραίωση του γνωστικού και παιδαγωγικού έργου τους (διδασκαλία, μετάδοση/πρόσληψη γνωστικού αντικειμένου & διαχείριση προβλημάτων της τάξης) και στη διερεύνηση του βαθμού και του τρόπου που οι παράγοντες αυτοί επηρέασαν την ψυχική τους ανθεκτικότητα βάσει των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών τους. Για το σκοπό αυτό οι επιμέρους στόχοι της έρευνας αποκρυσταλλώθηκαν στα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα:

- **Ερώτημα 1:** Οι δυσκολίες που δηλώνουν οι Εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στη δια ζώσης εκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19.
- **Ερώτημα 2:** Οι δυσκολίες που δηλώνουν οι Εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στην τηλεεκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19.
- **Ερώτημα 3:** Τα επίπεδα των συνιστωσών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών υπό συνθήκες COVID 19.
- **Ερώτημα 4:** Σύγκριση των επιπέδων των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης εκπαίδευση και στην τηλεεκπαίδευση υπό συνθήκες covid καθώς και των συνιστωσών της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών.

Για να απαντηθούν τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα θα πραγματοποιηθεί διερεύνηση των αντιξοοτήτων, των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς και συγκριτική μελέτη τους με τους δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εκπαιδευτική κατάρτιση, χρόνια προϋπηρεσίας, επιπλέον εκπαίδευση), ώστε να καταδειχθεί η επίδραση που αυτοί ασκούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, επισημαίνοντας, επιπλέον, διαφορές –αν υπάρχουν- μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αυτούς που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια.

## 4.2. Μέθοδος έρευνας

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα, στην οποία εξετάστηκαν οι παράγοντες της αντιξοότητας κατά τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών σε συνθήκες πανδημίας (παράγοντες κινδύνου) και οι συνακόλουθες διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών με τη χρήση α) ερωτηματολογίου που ανιχνεύει τις πραγματικές δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και β) δομημένου εργαλείου μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Αναμένεται ότι τα ευρήματα αυτά θα συμβάλουν στην αποκωδικοποίηση των παραγόντων προστασίας και κινδύνου της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και στην καλύτερη κατανόηση βασικών συνιστωσών της ψυχικής τους ανθεκτικότητας που σχετίζονται με τη συναισθηματική τους διάσταση, την κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή καθώς και με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών που νοσηματοδοτούν όλα τα παραπάνω.

#### 4.2.1. Δείγμα - Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερευνηθέντων εκπαιδευτικών

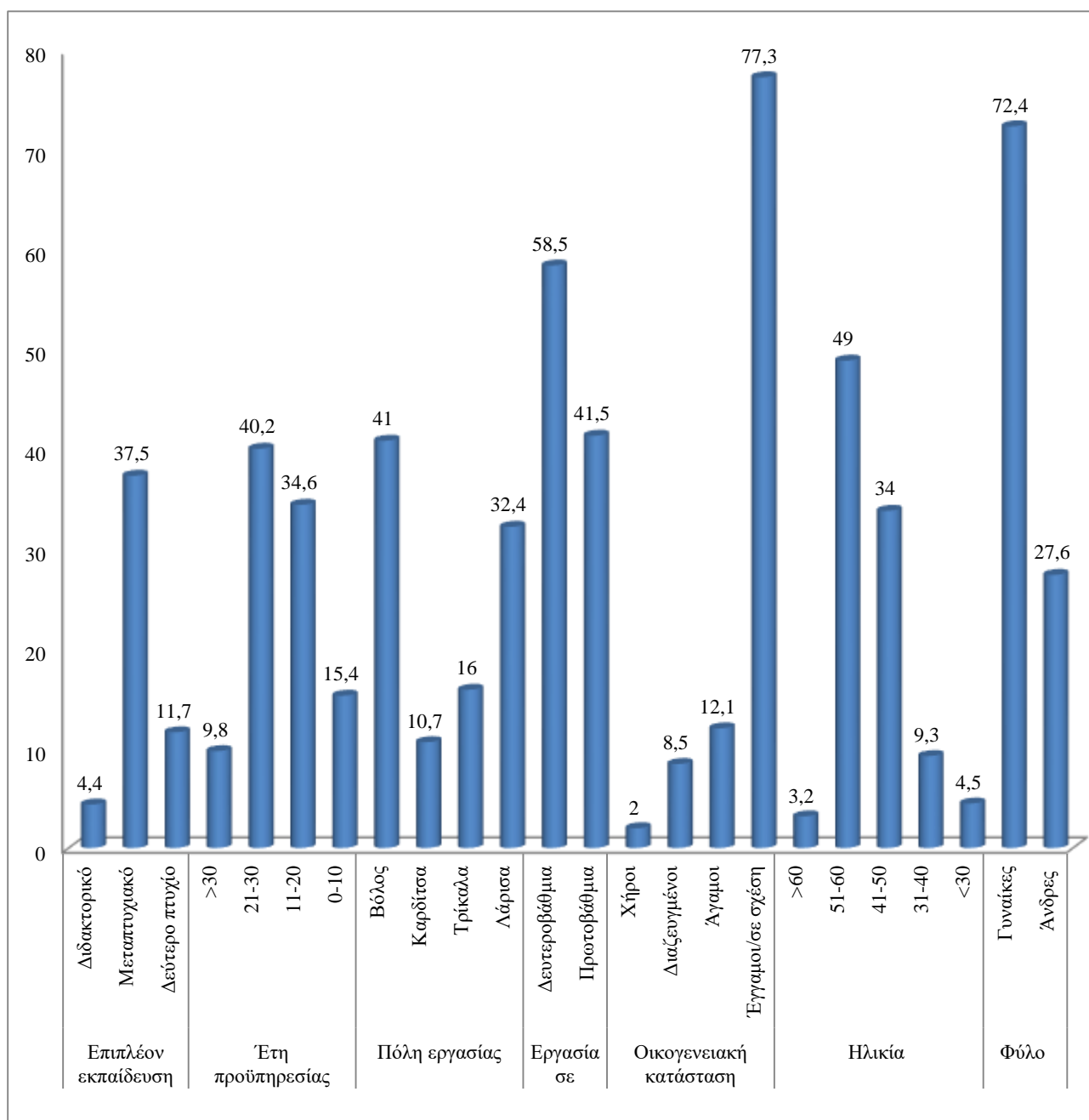
Στην κύρια έρευνα συμμετείχαν συνολικά 248 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν σε δημόσια σχολεία των τεσσάρων νομών της Θεσσαλίας. Από τους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στην έρευνα οι 167 ήταν γυναίκες και οι 67 άνδρες, δηλαδή το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών (72,4%) ήταν αρκετά μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών (ποσοστό 27,6%). Από την κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ομάδες ηλικιών διαφαίνεται ότι οι περισσότεροι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών (121 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 49%), ενώ η αμέσως επόμενη ομάδα ηλικιών είναι αυτή των 41-50 ετών που αποτελείται από 84 εκπαιδευτικούς (34,0%)· η διάμεση ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 51,5 έτη. Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι έγγαμοι ή σε σχέση (191 ποσοστό 77,3%), ενώ ακολουθούν οι άγαμοι με (12,1%), οι διαζευγμένοι (8,5%) και οι χήροι (2,0%). Όσον αφορά στη διάκριση των εκπαιδευτικών ανάλογα με την βαθμίδα που υπηρετούν, οι 102 εκπαιδευτικοί εργάζονται στην Πρωτοβάθμια (ποσοστό 41,5%) και οι 144 στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ποσοστό 58,5%). Σχετικά με την πόλη εργασίας η κατατομή του δείγματος των εκπαιδευτικών δείχνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απάντησαν (100 εκπαιδευτικοί/ ποσοστό 41,0%) εργάζονται στον Βόλο και ακολουθούν η Λάρισα (79 με ποσοστό 32,4%), τα Τρίκαλα (39 με ποσοστό 16%) και τέλος η Καρδίτσα (26 με ποσοστό 10,7%). Σχετικά με τις ομάδες ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών εκείνη στην οποία εντάσσονται οι περισσότεροι είναι αυτή των 21-30 ετών στην οποία ανήκουν 99 εκπαιδευτικοί του δείγματος (40,2%). Πολύ κοντά σε αυτήν την ομάδα είναι και η ομάδα 11-20 ετών προϋπηρεσίας με 85 εκπαιδευτικούς (34,6). Η διάμεση τιμή των ετών προϋπηρεσίας είναι τα 21 έτη. Τέλος, το 54,1% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχει επιπλέον εκπαίδευση, με το 37,5% να δηλώνει κάτοχος μεταπτυχιακού, το 11,7% δεύτερο πτυχίο και 4,4% διδακτορικό (Τα αναφερθέντα ποσοστά είναι επί του συνόλου των εκπαιδευτικών του δείγματος).

**Πίνακας 1.** Τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Χαρακτηριστικά	N	%
<b>Φύλο</b>		



Άνδρες	67	27,6
Γυναίκες	176	72,4
<b>Ηλικία</b>		
<30	11	4,5
31-40	23	9,3
41-50	84	34,0
51-60	121	49,0
>60	8	3,2
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>		
Έγγαμοι/σε σχέση	191	77,3
Άγαμοι	30	12,1
Διαζευγμένοι	21	8,5
Χήροι	5	2
<b>Εργασία σε</b>		
Πρωτοβάθμια	102	41,5
Δευτεροβάθμια	144	58,5
<b>Πόλη εργασίας</b>		
Λάρισα	79	32,4
Τρίκαλα	39	16,0
Καρδίτσα	26	10,7
Βόλος	100	41,0
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>		
0-10	38	15,4
11-20	85	34,6
21-30	99	40,2
>30	24	9,8
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>		
Δεύτερο πτυχίο	29	11,7
Μεταπτυχιακό	93	37,5
Διδακτορικό	11	4,4



**Γράφημα 1.** Τα δημογραφικά δεδομένα και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

#### 4.2.2. Ερευνητικά εργαλεία - Πιλοτική έρευνα

Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί το εργαλείο ανίχνευσης των παραγόντων κινδύνου (σημαντική αντιξοότητα) και να προταθούν διορθώσεις/υποδείξεις, ώστε οι ιδιαίτερες συνθήκες υλοποίησης της δια ζώσης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να αποδοθούν και να προσμετρηθούν με συνέπεια. Στην πιλοτική έρευνα συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί (10 της πρωτοβάθμιας και 10 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της Θεσσαλίας, εκ των οποίων οι 7 (3 της πρωτοβάθμιας και 4 της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) υπηρετούσαν ως διευθυντές σε σχολικές μονάδες. Η δομή και το περιεχόμενο του τελικού εργαλείου μέτρησης της αντιξοότητας στη δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώθηκε λαμβάνοντας υπόψη όλες τις προτάσεις των εκπαιδευτικών· σύμφωνα με αυτές αξιολογείται ο βαθμός δυσκολίας υλοποίησης της δια ζώσης ή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας και με την εφαρμογή των μέτρων ατομικής υγιεινής (μάσκα, αντισηπτικό, απόσταση, επιπλέον εφημερίες, προσαρμογή ωρολογίου προγράμματος) σε ό,τι αφορά στην προσωπική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του και τους μαθητές του, στο κατά πόσο θεωρεί επαρκή τόσο την πρόσληψη του περιεχομένου του μαθήματος από τους μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όσο και την ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και κατά πόσο βιώνει ως αμφίδρομη την ικανοποίηση που απορρέει από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά στο εργαλείο αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η συνακόλουθη αξιολόγηση των εργαλείων μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας σε ενήλικους βάσει των προσμετρούμενων διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων κατέδειξε ως δυνάμει ερευνητικά εργαλεία το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (ΕΨΑΕ) (Daniilidou & Platsidou, 2018) και την Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (MTRS) (Mansfield & Wosnitza, 2015), που αξιολογούν τις κύριες συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Σε μελέτη της Δανιηλίδου Α., (2018) σχετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, κατόπιν της πιλοτικής έρευνας και της παραγοντικής ανάλυσης της ερευνήτριας, προκρίθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η κλίμακα MTRS που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της κύριας έρευνάς της. Το εργαλείο αυτό αξιοποιήθηκε και από τη παρούσα έρευνα προκειμένου να μετρήσει τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (βλέπε παράρτημα 1).

### 4.3. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Δεκέμβριο του 2020 έως τον Φεβρουάριο του 2021. Επειδή η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιούνταν εξ αποστάσεως λόγω των ειδικών συνθηκών της πανδημίας, το ερευνητικό εργαλείο διανεμήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων όλης της Θεσσαλίας, με την παράκληση να συμπληρωθεί από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, αξιοποιήθηκαν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook και το instagram. Στο ενημερωτικό σημείωμα ο εκπαιδευτικός μπορούσε να πληροφορηθεί το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας και να λάβει τη διασφάλιση της ανωνυμίας και του εθελοντικού χαρακτήρα της συμμετοχής. Για τη συμπλήρωση του εργαλείου ηλεκτρονικά χρησιμοποιήθηκε η διαδικτυακή εφαρμογή Googleform. Συγκεντρώθηκαν συνολικά 270 ερωτηματολόγια εκ των οποίων τα 22 απορρίφθηκαν λόγω ελλιπούς συμπλήρωσής τους. Τελικά, η έρευνα αξιοποίησε 248 πλήρως απαντημένα ερωτηματολόγια.

### 4.4. Στατιστική ανάλυση

Στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν από τη διανομή του ερευνητικού εργαλείου οι κατηγορικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως απόλυτες (n) και σχετικές (%) συχνότητες, ενώ οι ποσοτικές μεταβλητές παρουσιάζονται ως μέση τιμή, τυπική απόκλιση, διάμεσος, ελάχιστη τιμή και μέγιστη τιμή. Ο έλεγχος των Kolmogorov-Smirnov και τα διαγράμματα κανονικότητας χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο της κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών. Για την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, η βαθμολογία σε κάθε ερώτηση λαμβάνει τιμές από 1 έως 5, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν και μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα. Η συνολική βαθμολογία για κάθε κλίμακα λαμβάνει τιμές από 1 έως 5.

Αναφορικά με την κλίμακα της δια ζώσης εκπαίδευσης και την κλίμακα για τη διδασκαλία εξ αποστάσεως, η συνολική βαθμολογία λαμβάνει τιμές από 1 έως 5, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν και περισσότερες δυσκολίες.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν τα δημογραφικά και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, ενώ η εξαρτημένη μεταβλητή ήταν η ψυχική ανθεκτικότητα και οι δυσκολίες στην εξ αποστάσεως και τη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω της πανδημίας.

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής και μιας διχοτόμου μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος t (student's t-test). Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ μιας ποσοτικής μεταβλητής που ακολουθούσε την κανονική κατανομή και μιας κατηγορικής μεταβλητής χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς (analysis of variance).

Το αμφίπλευρο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ίσο με 0,05. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το IBM SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences).

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Διερεύνηση των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στη διαζώσης εκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 1)

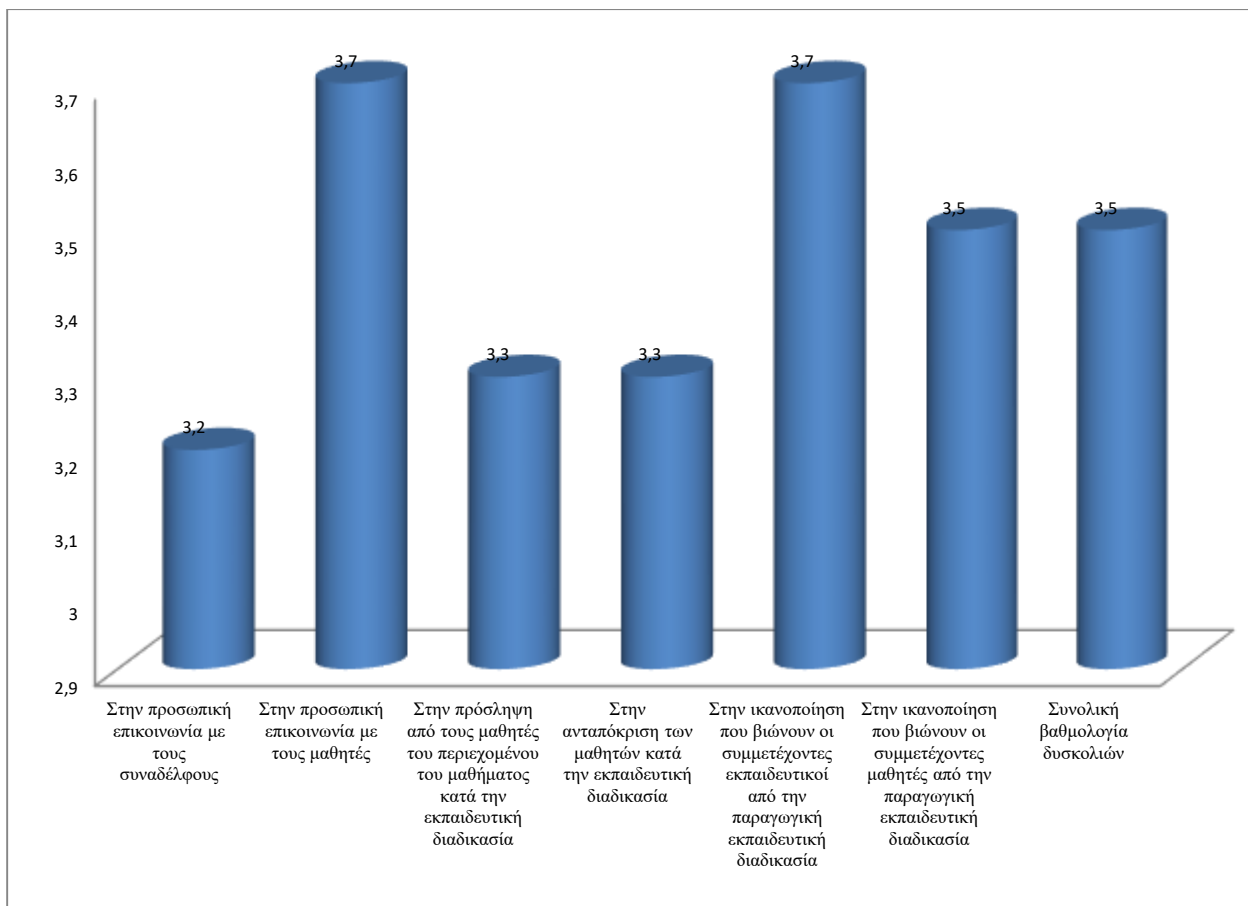
Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες στη διαζώσης εκπαίδευση παρουσιάζονται στον πίνακα 2 και στο γράφημα 2. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα ήταν 0,91 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία, δηλαδή ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη ομοιογένεια μεταξύ τους. Η βαθμολογία σε κάθε ερώτηση λαμβάνει τιμές από 1 έως 5, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν και περισσότερες δυσκολίες. Η συνολική μέση βαθμολογία ήταν 3,5 γεγονός που δηλώνει μέτριες δυσκολίες (το μέσον της κλίμακας είναι το 3). Σε όλες τις επιμέρους δυσκολίες η μέση τιμή είναι μεγαλύτερη από 3. Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν τις μεγαλύτερες μέσες τιμές εντοπίστηκαν στα εξής σημεία:

- Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές (Μ.Τ.=3,7)
- Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,7)
- Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,5)

**Πίνακας 2.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες στη διαζώσης εκπαίδευση

Δυσκολίες	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Στην προσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους	3,2	1,2	3,5	1	5
<b>Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές</b>	<b>3,7</b>	1,1	4	1	5
Στην πρόσληψη από τους μαθητές του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3,3	1,2	3,5	1	5

Στην ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	3,3	1,1	4	1	5
<b>Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία</b>	<b>3,7</b>	1,1	4	1	5
Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	3,5	1,1	4	1	4
Συνολική βαθμολογία δυσκολιών	<b>3,5</b>	<b>0,9</b>	<b>3,5</b>	<b>7</b>	<b>34</b>



**Γράφημα 2.** Οι μέσες τιμές αναφορικά με τις δυσκολίες στη δια ζώσης εκπαίδευση

## 5.2. Διερεύνηση των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία και στη διαχείριση των προβλημάτων της τάξης στην τηλεεκπαίδευση υπό συνθήκες covid 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 2)

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζονται στον πίνακα 3 και στο γράφημα 3. Ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για την κλίμακα ήταν 0,91 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία. Η βαθμολογία σε κάθε ερώτηση λαμβάνει τιμές από 1 έως 5, με τις μεγαλύτερες τιμές να δηλώνουν και περισσότερες δυσκολίες. Η συνολική μέση βαθμολογία ήταν 3,8, γεγονός που δηλώνει μέτριες προς αρκετές δυσκολίες. Η μέση τιμή (3,8) των δυσκολιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη της δια ζώσης (3,5) που μετρήθηκε στο προηγούμενο ερώτημα. Η διαφορά αυτή στις μέσες τιμές (3,5 για τις δυσκολίες στη δια ζώσης σε σχέση με το 3,8 για τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως) είναι στατιστικά σημαντική ( $p < 0,000$ ) και καταδειχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν

ως πιο δύσκολες τις συνθήκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε σχέση με τις αντίστοιχες της διαζώσης.

Οι περισσότερες δυσκολίες εντοπίστηκαν στα εξής σημεία:

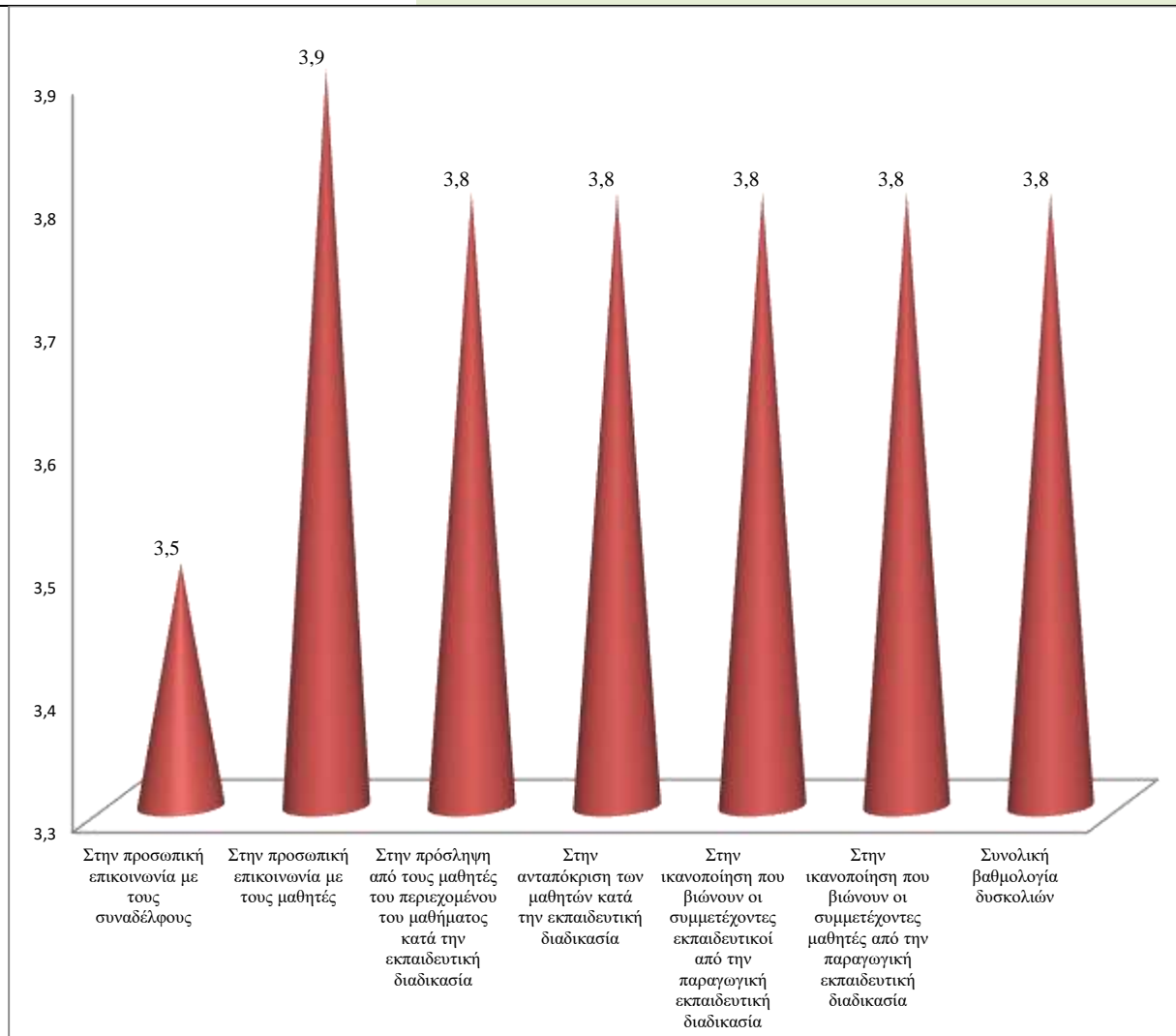
- Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές (Μ.Τ.=3,9)
- Στην πρόσληψη από τους μαθητές του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,8)
- Στην ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,8)
- Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,8)
- Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,8)

**Πίνακας 3.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Δυσκολίες	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Στην προσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους	3,5	1,2	4	1	5
Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές	<b>3,9</b>	1,1	4	1	5
Στην πρόσληψη από τους μαθητές του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	<b>3,8</b>	1,1	4	1	5
Στην ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	<b>3,8</b>	1,1	4	1	5
Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	<b>3,8</b>	1,1	4	1	5
Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	<b>3,8</b>	1,1	4	1	4



Συνολική βαθμολογία δυσκολιών	3,8	0,9	4	7	34
-------------------------------	-----	-----	---	---	----



**Γράφημα 3.** Οι μέσες τιμές αναφορικά με τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

### 5.3. Τα επίπεδα των συνιστωσών της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών υπό συνθήκες COVID 19 (ΕΡΩΤΗΜΑ 3)

Η μικρότερη ψυχική ανθεκτικότητα εντοπίστηκε στις παρακάτω διαστάσεις (από την μικρότερη 3,2 προς την μεγαλύτερη 3,9):

- Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.
- Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.

- Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.
- Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.
- Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.
- Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.
- Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.
- Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.
- Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.
- Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.

Στον αντίποδα μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα εντοπίστηκε στις διαστάσεις που ακολουθούν (από την μεγαλύτερη 4,4 προς την μικρότερη 4,1):

- Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.
- Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.
- Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.
- Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.
- Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.
- Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.
- Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.
- Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια
- Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.
- Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις ερωτήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ερώτηση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Διάμεσος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	3,8	0,9	4	1	5
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	3,9	0,9	4	1	5
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	4,2	0,8	4	1	5

4.Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια	4,1	0,6	4	1	5
5.Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.	4,1	0,6	4	1	5
6.Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	3,2	1	4	1	5
7.Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	3,8	0,8	4	1	5
8.Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	3,9	0,8	4	1	5
9.Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	4,1	0,7	4	1	5
10.Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	4	0,9	4	1	5
11.Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	4,2	0,8	4	1	5
12.Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	4,3	0,7	4	1	5
13.Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	4,1	0,7	4	1	5
14.Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	3,9	0,8	4	1	5
15.Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	3,8	0,9	4	1	5
16.Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	4,4	0,7	4	1	5
17.Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	4,1	0,8	4	1	5
18.Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	4,2	0,7	4	1	5

19.Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	4,1	0,7	4	1	5
20.Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	4,4	0,7	4	1	5
21.Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	4,2	0,8	4	1	5
22.Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	3,9	0,8	4	1	5
23.Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	4,1	0,8	4	1	5
24.Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	4,1	0,7	4	1	5
25.Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	3,8	0,8	4	1	5
26.Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	3,8	0,8	4	1	5

### 5.3.1. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου

Αρχικά κρίθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί η εσωτερική δομή του εργαλείου μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση στην κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας, ώστε να εξεταστεί αν επιβεβαιώνεται ο αριθμός των παραγόντων καθώς και η σύνθεσή τους σύμφωνα με τη θεωρία. Για την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας πληρούνται οι προϋποθέσεις για τη διεξαγωγή Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης γιατί οι μεταβλητές είναι διακριτές, το κριτήριο KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) είναι 0,948 ( $>0,500$ ), το Bartlett's Test of Sphericity έχει τιμή 4175,00, είναι δε στατιστικά σημαντικό ( $p=0,000<0,05$ ) και από την παραγοντική ανάλυση εξηγείται το 62,68% διακύμανσης ( $>50\%$ ). Οι παράγοντες που προκύπτουν και οποίοι επιβεβαιώθηκαν και με Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση είναι: 1) Κίνητρα, 2) Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα 3) Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα και 4) Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα. Τα ερωτήματα 1,2 και 6 αφαιρέθηκαν από τους παράγοντες διότι δεν φόρτιζαν όπως αναμενόταν. Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τις παραμέτρους της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών όπως διαμορφώθηκαν μετά την παραγοντική ανάλυση.

**Πίνακας 5.** Έλεγχος αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) των παραγόντων της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Παράγοντες ερωτηματολογίου ψυχικής ανθεκτικότητας	Ερευνητικά ερωτήματα ψυχικής ανθεκτικότητας	Cronbach's alpha
<b>Κίνητρα</b>	<p>04. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια</p> <p>10. Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.</p> <p>11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.</p> <p>12. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.</p> <p>13. Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.</p> <p>14. Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.</p> <p>15. Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.</p> <p>16. Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.</p> <p>17. Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.</p>	0,903
<b>Κοινωνική Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	<p>21. Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.</p> <p>22. Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.</p> <p>23. Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.</p> <p>24. Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.</p> <p>25. Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.</p> <p>26. Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.</p>	0,853
<b>Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα</b>	<p>03. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.</p> <p>18. Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.</p> <p>19. Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.</p> <p>20. Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.</p>	0,847
<b>Συναισθηματική Ψυχική</b>	<p>05. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά</p>	0,822

- Ανθεκτικότητα**
07. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.
08. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.
09. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.

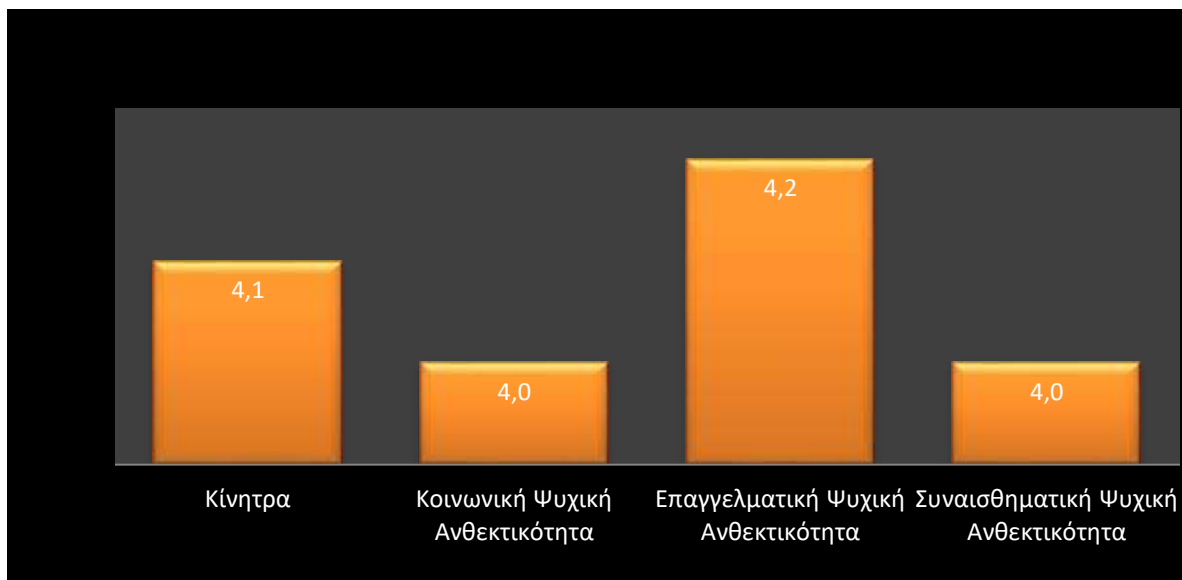
Τα περιγραφικά αποτελέσματα και ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσιάζονται στον πίνακα 6 και στο γράφημα 4.

Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha για τις κλίμακες ήταν μεταξύ 0,82 και 0,90 γεγονός που δηλώνει εξαιρετική αξιοπιστία.

Η επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά υψηλή (Μ.Τ.=4,2). Σε ό,τι αφορά τη σχέση της με τις άλλες παραμέτρους του ερευνητικού εργαλείου, που είναι η συναισθηματική και η κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα καθώς και τα κίνητρα, η επαγγελματική διάσταση εμφανίζεται αρκετά υψηλότερη σε σχέση τόσο με τη συναισθηματική όσο και με την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα (Μ.Τ.=4,0) και υψηλότερη επίσης σε σχέση με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών (Μ.Τ.=4,1), από τα οποία όμως παρουσιάζει μικρότερη απόκλιση, όπως διαφαίνεται στον κάτωθι πίνακα.

**Πίνακας 6.** Τα περιγραφικά αποτελέσματα για τις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

<b>Κλίμακα</b>	<b>Μέση τιμή</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Διάμεσος</b>	<b>Ελάχιστη τιμή</b>	<b>Μέγιστη τιμή</b>
Κίνητρα	4,1	0,6	4,1	1	5
Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα	4,0	0,6	4,0	1,5	5
Επαγγελματική Ψυχική Ανθεκτικότητα	4,2	0,6	4,3	1,3	5
Συναισθηματική Ψυχική Ανθεκτικότητα	4,0	0,6	4,0	1	5



**Γράφημα 4.** Οι μέσες βαθμολογίες για τις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας

#### **5.4. Σύγκριση των επιπέδων των δυσκολιών που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί στη διαζώσης εκπαίδευση και στην τηλεκπαίδευση υπό συνθήκες covid καθώς και των συνιστωσών της ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με τις κατηγορίες των κοινωνικο-δημογραφικών μεταβλητών (ΕΡΩΤΗΜΑ 4)**

##### **5.4.1. Εξαρτημένη μεταβλητή: Επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα**

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA - για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές εκτός από την οικογενειακή κατάσταση, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 7. Αναλυτικότερα, καταγράφονται ανά μεταβλητή οι ακόλουθες τιμές για την επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα:

- Φύλο: Άνδρες M.T.=4,3 Γυναίκες M.T.=4,2 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 M.T.=4,0 31 – 40 M.T.=4,1 41- 50 M.T.=4,2 51- 60 M.T.=4,3 Άνω των 60 M.T.=4,3 ns
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμοι M.T.=4,3 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι M.T.=4,1 **p=0,031<0,05**
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη M.T.=4,2 11 - 20 έτη M.T.=4,2 20 - 30 έτη M.T.=4,2 πάνω από 30 M.T. =4,2 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια M.T.=4,2 Δευτεροβάθμια M.T.=4,2 ns

- Πόλη Εργασίας: Καρδίτσας Μ.Τ.=4,4      Λαρίσης Μ.Τ.=4,2      Μαγνησίας Μ.Τ.=4,3  
Τρικάλων Μ.Τ.=4,2 ns
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) Μ.Τ.=4,2      Επιπλέον εκπαίδευση (ναι)  
Μ.Τ.=4,2 ns

**Πίνακας 7.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
<b>Φύλο</b>			0,4 <sup>α</sup>
Ανδρες	4,3	0,5	
Γυναίκες	4,2	0,6	
<b>Ηλικία</b>			0,5 <sup>β</sup>
Κάτω των 30	4,0	0,6	
31 – 40	4,1	0,6	
41- 50	4,2	0,6	
51- 60	<b>4,3</b>	0,6	
Ανω των 60	<b>4,3</b>	0,3	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			<b>0,0<sup>α</sup></b>
Έγγαμοι	<b>4,3</b>	0,6	
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	4,1	0,6	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			0,7 <sup>β</sup>
0 - 10 έτη	4,2	0,6	
11 - 20 έτη	4,2	0,6	
20 - 30 έτη	4,2	0,7	
πάνω από 30	<b>4,3</b>	0,5	
<b>Εργασία σε</b>			0,6 <sup>α</sup>
Πρωτοβάθμια	<b>4,2</b>	0,6	
Δευτεροβάθμια	<b>4,2</b>	0,6	
<b>Πόλη εργασίας</b>			0,3 <sup>β</sup>
ΠΕ Καρδίτσας	4,4	0,5	
ΠΕ Λάρισας	4,2	0,6	
ΠΕ Μαγνησίας	4,3	0,6	
ΠΕ Τρικάλων	4,2	0,7	



<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			0,9 <sup>α</sup>
Όχι	4,2	0,6	
Ναι	4,2	0,6	

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Συμπερασματικά, διαφαίνεται ότι η επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αρκετά υψηλή (Μ.Τ.=4,2) και επιμέρους διαφορές στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές εκτός της διαφοράς κατά οικογενειακή κατάσταση. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Τ.=4,3) παρουσιάζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους αγάμους/χήρους/διαζευγμένους συναδέλφους τους (Μ.Τ.=4,1) ( $p=0,031<0,05$ ). Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (από 51 έως 60 και οι άνω των 60) και οι έχοντες πάνω από 30 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας (Μ.Τ.=4,3), ωστόσο εδώ οι διαφορές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όσον αφορά την επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα (Μ.Τ.= 4,2).

#### 5.4.2. Εξαρτημένη μεταβλητή: Συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA- για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 8. Αναλυτικότερα καταγράφονται ανά μεταβλητή οι ακόλουθες τιμές για την συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα:

- Φύλο: Άνδρες Μ.Τ.=4,0 Γυναίκες Μ.Τ.=4,0 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 Μ.Τ.=4,0 31– 40 Μ.Τ.=3,9 41- 50 Μ.Τ.=4,0 51- 60 Μ.Τ.=4,0 Άνω των 60 Μ.Τ.=3,8 ns
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμοι Μ.Τ.=4,0 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι Μ.Τ.=4,0 ns
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη Μ.Τ.=4,1 11 - 20 έτη Μ.Τ.=4,0 20 - 30 έτη Μ.Τ.=4,0 πάνω από 30 Μ.Τ.=3,9 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια Μ.Τ.=4,0 Δευτεροβάθμια Μ.Τ.=4,0 ns
- Πόλη Εργασίας: Καρδίτσας Μ.Τ.=4,2 Λαρίσης Μ.Τ.=4,0 Μαγνησίας Μ.Τ.=4,0 Τρικάλων Μ.Τ.=4,0 ns

- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) Μ.Τ.=3,9    Επιπλέον εκπαίδευση (να)  
Μ.Τ.=4,0 ns

**Πίνακας 8.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή ρ
<b>Φύλο</b>			0,9 <sup>α</sup>
Άνδρες	4,0	0,6	
Γυναίκες	4,0	0,6	
<b>Ηλικία</b>			0,9 <sup>β</sup>
Κάτω των 30	4,0	0,5	
31 – 40	3,9	0,7	
41- 50	4,0	0,6	
51- 60	4,0	0,6	
Άνω των 60	<b>3,8</b>	0,4	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			0,6 <sup>α</sup>
Έγγαμοι	4,0	0,6	
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	4,0	0,6	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			0,7 <sup>β</sup>
0 - 10 έτη	4,1	0,6	
11 - 20 έτη	4,0	0,5	
20 - 30 έτη	4,0	0,7	
πάνω από 30	<b>3,9</b>	0,6	
<b>Εργασία σε</b>			0,8 <sup>α</sup>
Πρωτοβάθμια	<b>4,0</b>	0,6	
Δευτεροβάθμια	<b>4,0</b>	0,6	
<b>ΠΕ εργασίας</b>			0,3 <sup>β</sup>
ΠΕ Καρδίτσας	4,2	0,5	
ΠΕ Λάρισας	4,0	0,6	
ΠΕ Μαγνησίας	4,0	0,6	
ΠΕ Τρικάλων	4,0	0,7	
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			0,4 <sup>α</sup>
Όχι	<b>3,9</b>	0,6	

Ναι	4,0	0,6
-----	-----	-----

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Η συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αρκετά υψηλή (M.T.=4,0) και επιμέρους διαφορές στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 60 ετών μαζί με τους έχοντες πάνω από 30 έτη υπηρεσίας καθώς και εκείνοι που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές παρουσιάζουν ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα.

### 5.4.3. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA- για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 9. Αναλυτικότερα έχουμε ανά μεταβλητή τις ακόλουθες τιμές για την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα:

- Φύλο: Άνδρες M.T.=4,0 Γυναίκες M.T.=4,0 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 M.T.=3,8 31 – 40 M.T.=3,9 41- 50 M.T.=3,9 51- 60 M.T.=4,0 Άνω των 60 M.T.=3,9 ns
- Οικογενειακή κατάσταση : Έγγαμοι M.T.=4,0 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι M.T.=3,9 ns
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη M.T.=3,9 11 - 20 έτη M.T.=4,0 20 - 30 έτη M.T.=4,0 πάνω από 30 M.T.=3,9 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια M.T.=4,0 Δευτεροβάθμια M.T.=4,0 ns
- Πόλη Εργασίας: Καρδίτσας M.T.=4,0 Λαρίσης M.T.=4,0 Μαγνησίας M.T.=4,0 Τρικάλων M.T.=4,0 ns
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) M.T.=3,9 Επιπλέον εκπαίδευση (ναι) M.T.=4,0 ns

**Πίνακας 9.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και της κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
----------------------	-----------------	-----------------	--------

<b>Φύλο</b>			0,9 <sup>α</sup>
Ανδρες	4,0	0,6	
Γυναίκες	4,0	0,6	
<b>Ηλικία</b>			0,6 <sup>β</sup>
Κάτω των 30	<b>3,8</b>	0,7	
31 – 40	3,9	0,6	
41- 50	3,9	0,6	
51- 60	4,0	0,6	
Ανω των 60	3,9	0,4	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			0,1 <sup>α</sup>
Έγγαμοι	4,0	0,6	
Αγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	3,9	0,7	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			0,9 <sup>β</sup>
0 - 10 έτη	<b>3,9</b>	0,7	
11 - 20 έτη	<b>4,0</b>	0,6	
20 - 30 έτη	<b>4,0</b>	0,6	
πάνω από 30	<b>3,9</b>	0,5	
<b>Εργασία σε</b>			0,9 <sup>α</sup>
Πρωτοβάθμια	<b>4,0</b>	0,6	
Δευτεροβάθμια	<b>4,0</b>	0,6	
<b>Πόλη Εργασίας</b>			0,9 <sup>β</sup>
ΠΕ Καρδίτσας	4,0	0,5	
ΠΕ Λάρισας	4,0	0,6	
ΠΕ Μαγνησίας	4,0	0,6	
ΠΕ Τρικάλων	4,0	0,7	
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			0,5 <sup>α</sup>
Όχι	<b>3,9</b>	0,6	
Ναι	<b>4,0</b>	0,6	

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Η κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αρκετά υψηλή (Μ.Τ.=4,0) και επιμέρους διαφορές στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές παρουσιάζουν ελαφρά χαμηλότερα

επίπεδα κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,9) σε σχέση με όσους διαθέτουν επιπλέον εκπαίδευση (M.T.=4,0), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επίσης, οι νεώτεροι σε ηλικία (κάτω των 30) εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερο δείκτη κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,8). Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και στον τρόπο που συνδέονται με την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται κάτω από 10 χρόνια καθώς και πάνω από 30 έχουν χαμηλότερες τιμές (M.T.=3,9) κοινωνική ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με αυτούς που είναι στη μέση της επαγγελματικής τους πορείας (M.T.=4,0). Τέλος, δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στην κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα (M.T.=4,0).

#### 5.4.4. Εξαρτημένη μεταβλητή: Κίνητρα

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA- για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των κινήτρων δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 10. Αναλυτικότερα καταγράφονται ανά μεταβλητή οι ακόλουθες τιμές για τα κίνητρα:

- Φύλο: Άνδρες M.T.=4,1 Γυναίκες M.T.=4,1 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 M.T.=4,2 31 – 40 M.T.=4,0 41- 50 M.T.=4,1 51- 60 M.T.=4,1 Άνω των 60 M.T.=4,1 ns
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμοι M.T.=4,1 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι M.T.=4,0 ns
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη M.T.=4,1 11 - 20 έτη M.T.= 4,1 20 - 30 έτη M.T.= 4,1 πάνω από 30 M.T.=4,1 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια M.T.= 4,1 Δευτεροβάθμια M.T.= 4,1 ns
- ΠΕ εργασίας: Καρδίτσας M.T.=4,2 Λαρίσης M.T.= 4,1 Μαγνησίας M.T.= 4,1 Τρικάλων M.T.= 4,1 ns
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) M.T.= 4,1 Επιπλέον εκπαίδευση (ναι) M.T.=4,1 ns

**Πίνακας 10.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των κινήτρων

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
----------------------	-----------------	-----------------	--------

<b>Φύλο</b>			0,5 <sup>α</sup>
Ανδρες	4,1	0,5	
Γυναίκες	4,1	0,6	
<b>Ηλικία</b>			0,8 <sup>β</sup>
Κάτω των 30	4,2	0,6	
31 – 40	4,0	0,6	
41- 50	4,1	0,7	
51- 60	4,1	0,5	
Ανω των 60	4,1	0,4	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			0,1 <sup>α</sup>
Έγγαμοι	4,1	0,6	
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	4,0	0,6	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			0,9 <sup>β</sup>
0 - 10 έτη	4,1	0,7	
11 - 20 έτη	4,1	0,5	
20 - 30 έτη	4,1	0,6	
πάνω από 30	4,1	0,5	
<b>Εργασία σε</b>			0,8 <sup>α</sup>
Πρωτοβάθμια	4,1	0,5	
Δευτεροβάθμια	4,1	0,6	
<b>ΠΕ εργασίας</b>			0,8 <sup>β</sup>
ΠΕ Καρδίτσας	4,2	0,4	
ΠΕ Λάρισας	4,1	0,6	
ΠΕ Μαγνησίας	4,1	0,5	
ΠΕ Τρικάλων	4,1	0,6	
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			0,4 <sup>α</sup>
Όχι	4,1	0,5	
Ναι	4,1	0,6	

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Η μέση τιμή στα κίνητρα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι αρκετά υψηλή (Μ.Τ.=4,1) και επιμέρους διαφορές στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελαφρά υψηλότερα επίπεδα κινήτρων (Μ.Τ.=4,1) σε σχέση με τους άγαμους/χήρους/διαζευγμένους (Μ.Τ.=4,0), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά

σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας κάτω των 30 φαίνεται να έχουν την υψηλότερη μέση τιμή στα κίνητρα (M.T.=4,2) και πάλι όμως οι διαφορές τους με τις άλλες ηλικιακές ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, και στα κίνητρα δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 5.4.5. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δυσκολίες στη δια ζώσης εκπαίδευση

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA- για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των δυσκολιών στη δια ζώσης εκπαίδευση δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 11. Αναλυτικότερα, καταγράφονται ανά μεταβλητή οι ακόλουθες τιμές για τις δυσκολίες στη δια ζώσης εκπαίδευση:

- Φύλο: Άνδρες M.T.=3,4 Γυναίκες M.T.=3,5 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 M.T.=3,7 31 – 40 M.T.=3,5 41- 50 M.T.=3,4 51- 60 M.T.=3,4 Άνω των 60 M.T.=3,5 ns
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμοι M.T.=3,5 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι M.T.=3,3 ns
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη M.T.=3,5 11 - 20 έτη M.T.= 3,5 20 - 30 έτη M.T.= 3,4 πάνω από 30 M.T.=3,3 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια M.T.= 3,5 Δευτεροβάθμια M.T.= 3,4 ns
- ΠΕ εργασίας: Καρδίτσας M.T.=3,5 Λαρίσης M.T.= 3,5 Μαγνησίας M.T.= 3,4 Τρικάλων M.T.= 3,5 ns
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) M.T.= 3,5 Επιπλέον εκπαίδευση (ναι) M.T.=3,4 ns

**Πίνακας 11.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των δυσκολιών στη δια ζώσης εκπαίδευση

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
<b>Φύλο</b>			0,3 <sup>a</sup>
Άνδρες	3,4	0,9	
Γυναίκες	3,5	1,0	
<b>Ηλικία</b>			1,0 <sup>b</sup>
Κάτω των 30	3,7	0,9	
31 – 40	3,5	1,1	

41- 50	3,4	1,0	
51- 60	3,4	0,9	
Ανω των 60	3,5	1,1	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			0,2 <sup>α</sup>
Έγγαμοι	3,5	0,9	
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	3,3	1,1	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			0,9 <sup>β</sup>
0 - 10 έτη	3,5	1,1	
11 - 20 έτη	3,5	1,0	
20 - 30 έτη	3,4	0,9	
πάνω από 30	3,3	0,9	
<b>Εργασία σε</b>			0,2 <sup>α</sup>
Πρωτοβάθμια	3,5	0,9	
Δευτεροβάθμια	3,4	1,0	
<b>Πόλη Εργασίας</b>			1,0 <sup>β</sup>
ΠΕ Καρδίτσας	3,5	1,0	
ΠΕ Λάρισας	3,5	0,9	
ΠΕ Μαγνησίας	3,4	1,0	
ΠΕ Τρικάλων	3,5	1,1	
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			0,4 <sup>α</sup>
Όχι	3,5	0,9	
Ναι	3,4	1,0	

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Η μέση τιμή των δυσκολιών στη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών διδασκαλίας και των μέτρων προστασίας στη διάρκεια της πανδημικής κρίσης είναι μέτρια (Μ.Τ.=3,5), ενώ επιμέρους διαφορές στις κατηγορίες των ανεξάρτητων μεταβλητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αντιμετωπίζουν λίγο υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας στη δια ζώσης εκπαίδευση (Μ.Τ.=3,5) σε σχέση με τους άγαμους/χήρους/διαζευγμένους (Μ.Τ.=3,3), ωστόσο η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική. Επιπρόσθετα, οι νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (κάτω των 30) φαίνεται να έχουν την υψηλότερη μέση τιμή στις δυσκολίες αυτές (Μ.Τ.= 3,7) σε σχέση με τους μεγαλύτερους και πάλι όμως οι διαφορές τους με τις άλλες ηλικιακές ομάδες δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, στις δυσκολίες στην δια ζώσης εκπαίδευση φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες (Μ.Τ.=3,5) από τους



συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,4), ωστόσο η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική.

#### 5.4.6. Εξαρτημένη μεταβλητή: Δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι διμεταβλητές συσχετίσεις (έλεγχος t για τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δυο κατηγορίες και ανάλυση διακύμανσης – ANOVA- για τις ανεξάρτητες μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω) μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των δυσκολιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές εκτός του ευρήματος ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν λάβει επιπλέον εκπαίδευση είχαν περισσότερες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως διαφαίνεται στον πίνακα 12. Αναλυτικότερα, καταγράφονται ανά μεταβλητή οι ακόλουθες τιμές για τις δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση :

- Φύλο: Άνδρες Μ.Τ.=3,8 Γυναίκες Μ.Τ.=3,8 ns
- Ομάδες ηλικιών: Κάτω των 30 Μ.Τ.=3,6 31 – 40 Μ.Τ.=3,7 41- 50 Μ.Τ.=3,7 51- 60 Μ.Τ.=3,8 Άνω των 60 Μ.Τ.=4,1 ns
- Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμοι Μ.Τ.=3,8 Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι Μ.Τ.=3,7 ns
- Έτη προϋπηρεσίας: 0 - 10 έτη Μ.Τ.=3,8 11 - 20 έτη Μ.Τ.= 3,8 20 - 30 έτη Μ.Τ.= 3,8 πάνω από 30 Μ.Τ.=3,8 ns
- Βαθμίδα εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια Μ.Τ.= 3,8 Δευτεροβάθμια Μ.Τ.= 3,7 ns
- Πόλη Εργασίας: Καρδίτσας Μ.Τ.=3,8 Λαρίσης Μ.Τ.= 3,6 Μαγνησίας Μ.Τ.= 3,9 Τρικάλων Μ.Τ.= 3,7 ns
- Επίπεδο εκπαίδευσης: Επιπλέον εκπαίδευση (όχι) Μ.Τ.= 3,9 Επιπλέον εκπαίδευση (ναι) Μ.Τ.=3,7  $p=0,038<0,05$

**Πίνακας 12.** Διμεταβλητές συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων μεταβλητών και των δυσκολιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ανεξάρτητη μεταβλητή	Μέση βαθμολογία	Τυπική απόκλιση	Τιμή p
<b>Φύλο</b>			0,8 <sup>a</sup>
Άνδρες	3,8	0,9	
Γυναίκες	3,8	1,0	
<b>Ηλικία</b>			0,7 <sup>b</sup>
Κάτω των 30	<b>3,6</b>	1,1	
31 – 40	<b>3,7</b>	1,1	

41- 50	<b>3,7</b>	1,0	
51- 60	<b>3,8</b>	0,9	
Άνω των 60	<b>4,1</b>	0,8	
<b>Οικογενειακή κατάσταση</b>			<b>0,7<sup>α</sup></b>
Έγγαμοι	<b>3,8</b>	0,9	
Άγαμοι/διαζευγμένοι/χήροι	3,7	1,0	
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>			<b>1,0<sup>β</sup></b>
0 - 10 έτη	3,8	1,1	
11 - 20 έτη	<b>3,8</b>	0,9	
20 - 30 έτη	3,8	0,9	
πάνω από 30	<b>3,8</b>	0,9	
<b>Εργασία σε</b>			<b>0,3<sup>α</sup></b>
Πρωτοβάθμια	<b>3,8</b>	0,9	
Δευτεροβάθμια	<b>3,7</b>	1,0	
<b>Πόλη Εργασίας</b>			<b>0,2<sup>β</sup></b>
ΠΕ Καρδίτσας	3,8	1,0	
ΠΕ Λάρισας	<b>3,6</b>	1,0	
ΠΕ Μαγνησίας	3,9	0,9	
ΠΕ Τρικάλων	<b>3,7</b>	1,0	
<b>Επιπλέον εκπαίδευση</b>			<b>0,0<sup>α</sup></b>
Όχι	<b>3,9</b>	0,8	
Ναι	<b>3,7</b>	1,0	

<sup>α</sup> έλεγχος t

<sup>β</sup> ανάλυση διακύμανσης

Η μέση τιμή των δυσκολιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία προκρίθηκε για το χρονικό διάστημα που η λειτουργία των σχολικών μονάδων αναστάλη ως έσχατο αλλά απαραίτητο μέτρο προστασίας από την πανδημική κρίση, είναι μέτρια προς αρκετή (Μ.Τ.=3,8). Από τις επιμέρους διαφορές στατιστικά σημαντική ( $p=0,038<0,05$ ) είναι αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιπλέον σπουδές (Μ.Τ.=3,9) και εκείνων που δεν έχουν (Μ.Τ.=3,7). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Μ.Τ.=4,1), όμως η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο βαθμός δυσκολίας που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αυξάνει προοδευτικά με την αύξηση της ηλικίας. Οι νεότεροι (κάτω των 30) δηλώνουν 3,6, βαθμό δυσκολίας, οι δύο επόμενες ηλικιακές κατηγορίες (31-40 και 41-50 ετών) δηλώνουν 3,7 βαθμό δυσκολίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί από 51 έως

60 ετών και οι πάνω από 60 δυσκολεύονται κατά μέσο όρο 3,8 οι πρώτοι και 4,1 οι δεύτεροι. Επίσης μη στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δυσκολίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρατηρούνται μεταξύ των Περιφερειακών Ενοτήτων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν να δυσκολεύονται λίγο περισσότερο (Μ.Τ.=3,8) από αυτούς της δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,7).

## 6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 6.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων -Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία και τη σύνολη διαχείριση της σχολικής τάξης εκτίμησαν ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας -με τη χρήση μάσκας, αντισηπτικών, την επιβεβλημένη διαφοροποίηση στα ωρολόγια προγράμματα και τη χωροταξική διαρρύθμιση- επηρέασαν αρνητικά την προσωπική τους επικοινωνία με τους μαθητές καθώς και την αμφίδρομη ικανοποίηση που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, αξιολόγησαν ως πιο δύσκολες συνθήκες -σε σχέση με τις προρρηθείσες της δια ζώσης διδασκαλίας- αυτές που δημιούργησε η εξ αποστάσεως διδασκαλία (Μ.Τ.=3,8 για την εξ αποστάσεως και 3,5 για τη δια ζώσης), η οποία δυσχέρανε σε σημαντικό βαθμό την προσωπική τους επικοινωνία με τους μαθητές (Μ.Τ.=3,9) και περιόρισε την κατανόηση του περιεχομένου του μαθήματος από τους διδασκόμενους, την ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και την ικανοποίηση που απορρέει από την συμμετοχή όλων (εκπαιδευτικών και μαθητών) σε μια παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία (Μ.Τ.=3,8).

Επιπροσθέτως, οι ιδιαίτερες συνθήκες διδασκαλίας, όπως αυτές διαμορφώθηκαν στη δια ζώσης εκπαίδευση λόγω των μέτρων προστασίας απέναντι στην πανδημική κρίση, θεωρήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ως αντιξοότητα μέτρα προς υψηλή (Μ.Τ.=3,5). Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνονται να αντιμετωπίζουν λίγο υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας στη δια ζώσης εκπαίδευση (Μ.Τ.=3,5) σε σχέση με τους άγαμους, τους χήρους ή τους διαζευγμένους (Μ.Τ.=3,3), γεγονός που ερμηνεύεται από την εύλογη ανησυχία μεταφοράς του ιού από την σχολική αίθουσα σε μέλη της οικογένειας. Επίσης, οι νεώτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί (κάτω των 30) φαίνεται να αξιολογούν ως δυσκολότερες τις ιδιαίτερες συνθήκες της δια ζώσης εκπαίδευσης (Μ.Τ.= 3,7) σε σχέση με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (Μ.Τ.=3,4 - 3,5). Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες (Μ.Τ.=3,5) στη δια ζώσης εκπαίδευση από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,4). Η διαφοροποίηση αυτή

ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να διαχειριστούν μαθητικό δυναμικό μικρότερο ηλικιακά (ιδιαίτερα στα Νηπιαγωγεία) που απαιτεί προσεκτική προσωπική επίβλεψη για την εφαρμογή των μέτρων υγιεινής, όπως σωστή χρήση του αντισηπτικού και της μάσκας, και την ταχύτατη προσαρμογή όλων των μαθητών στα νέα δεδομένα- όπως άλλωστε ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς οι σχετικές ΚΥΑ του 6.05.2020 και 8.09.2020, δυσχεραίνοντας με τον τρόπο αυτό την διδακτική διαδικασία και την παιδαγωγική διάδραση μέσα στη σχολική τάξη.

Ανάλογα είναι τα ευρήματα και για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως τη βίωσαν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα αναστολής λειτουργίας των σχολικών μονάδων λόγω της πανδημικής κρίσης του covid 19, αξιολογώντας το βαθμό δυσκολίας ως πάνω από το μέτριο (Μ.Τ.=3,8). Σπουδαία είναι η διάσταση στην αξιολόγηση της δυσκολίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιπλέον εκπαίδευση (Μ.Τ.=3,7) και εκείνων που δεν έχουν αντίστοιχη εκπαίδευση (Μ.Τ.=3,9). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, μεταπτυχιακά, που προϋποθέτουν ή και ενθαρρύνουν τη χρήση της τεχνολογίας κατά την εκπόνηση εργασιών και κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων, εκ των οποίων πολλά διενεργούνται αποκλειστικά εξ αποστάσεως, ήταν καθοριστικής σημασίας διευκολύνοντας τη χρήση της πλατφόρμας Webex και εξασφαλίζοντας τη σχετική εξοικείωση με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο βαθμός δυσκολίας που φαίνεται να αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αυξάνει προοδευτικά με την αύξηση της ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό οι νεότεροι και πιο καλοί γνώστες της ψηφιακής τεχνολογίας (κάτω των 30) δηλώνουν 3,6, βαθμό δυσκολίας, οι δύο επόμενες ηλικιακές κατηγορίες (31-40 και 41-50 ετών) δηλώνουν 3,7 βαθμό δυσκολίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί από 51 έως 60 ετών και οι πάνω από 60 δυσκολεύονται κατά μέσο όρο 3,8 οι πρώτοι και 4,1 οι δεύτεροι, καθώς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο εξοικειωμένοι με τις πρακτικές της ψηφιακής τεχνολογίας στις οποίες στηρίζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης, και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση διακρίνεται διαφοροποίηση μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας δηλώνουν να δυσκολεύονται λίγο περισσότερο (Μ.Τ.=3,8) από αυτούς της δευτεροβάθμιας (Μ.Τ.=3,7). Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην εύλογη δυσχέρεια διαχείρισης ψηφιακών προγραμμάτων και της πλατφόρμας Webex τόσο από τους ίδιους όσο και από τους μαθητές τους, ειδικά αυτούς των μικρών τάξεων των Νηπιαγωγείων και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, και αξιοποίησης κατάλληλου μαθησιακού υλικού που θα καθιστά το μάθημα κατά την εκπαιδευτική διαδικασία περισσότερο διαδραστικό και ικανοποιητικό.

Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα της έρευνας των Αθανάτου, Μ. & Υφαντόπουλου Ν., (2021) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, που καταδεικνύει ότι τα πενιχρά τεχνολογικά μέσα και η απουσία της απαιτούμενης γνώσης στη χρήση των νέων τεχνολογιών για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης -σύγχρονης και ασύγχρονης, αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που δυσχεραίνουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εξίσου, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας για τη σημαντική δυσκολία στην τηλεκπαίδευση που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας συμφωνούν με την πανελλαδική έρευνα για την τηλεκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση του ΑΠΘ (2021) που επισημαίνει ζητήματα ελλειπών εξοπλισμού, κακής συνδεσιμότητας και άγνοιας στη χρήση ψηφιακής τεχνολογίας.

Όσον αφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα, διαφαίνεται πως τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας τόσο στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας όσο και σε αυτούς της δευτεροβάθμιας είναι μέτρια (Μ.Τ.=3,2 -3,9) προς υψηλά (Μ.Τ.=4,1 – 4,4) στους βασικούς παράγοντες που τη συναποτελούν και που αφορούν την επαγγελματική, κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας καθώς και τα κίνητρα που νοηματοδοτούν τη δράση των εκπαιδευτικών, όπως αποσαφηνίστηκε από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε. Οι βασικές αυτοί παράμετροι επισημαίνονται και από τους Mansfield et al., (2012) οι οποίοι διακρίνουν τις συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών σε επίπεδο επαγγελματικό (π.χ. δεξιότητες διδασκαλίας, επικοινωνία με μαθητές, δια βίου μάθηση), συναισθηματικό (π.χ. επιμονή, υπομονή, χιούμορ, συναισθηματική νοημοσύνη) κοινωνικό (δημιουργία δικτύων κοινωνικής υποστήριξης) και τέλος σε επίπεδο προσωπικών κινήτρων των εκπαιδευτικών (αυτόαποτελεσματικότητα, προθυμία ανάληψης κινδύνων).

Αναφορικά με την επαγγελματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η οργάνωση, η επιμονή, η διατήρηση του ελέγχου στο χώρο εργασίας και η καταβολή της μέγιστης δυνατής προσπάθειας προκειμένου ο εκπαιδευτικός να είναι αποδοτικός στη διδασκαλία του αποτελούν τις κύριες συνιστώσες αυτής της παραμέτρου. Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαφαίνεται ότι παρά τις αντίξοες συνθήκες της πανδημίας και σε πείσμα των δυσκολιών που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, η επαγγελματική ψυχική ανθεκτικότητα είναι σημαντικά υψηλή (Μ.Τ.=4,2). Δύο διαφορετικοί παράγοντες φαίνεται να λειτουργούν υποστηρικτικά, ο ένας σχετίζεται με το κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού και ο άλλος με το προσωπικό του πλαίσιο· η οικογένεια και η εμπειρία που απορρέει από τα χρόνια εργασίας. Έτσι, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναδείχθηκε θετικός παράγοντας ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας στις δύσκολες περιστάσεις των συνθηκών πανδημίας, συμπέρασμα που αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν

στατιστικά υψηλότερες τιμές επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=4,3) σε σχέση με τους αγάμους, τους χήρους ή τους διαζευγμένους συναδέλφους τους (M.T.=4,1), συμπέρασμα που επιβεβαιώνεται και από τη διεθνή έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα (Burt & Paysnick, 2012). Επίσης, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (από 51 ετών και πάνω) και αυτοί που εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης αρκετά χρόνια (πάνω από 30) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=4,3), διαπίστωση που αποδεικνύει ότι η συσσωρευμένη εμπειρία των χρόνων εργασίας αποτελεί πολύτιμο κεφάλαιο που συνδέεται θετικά με την ανθεκτική στάση απέναντι στην αντιξοότητα ισχυροποιώντας την ψυχική ανθεκτικότητα. Τα συμπεράσματα αυτά αφορούν στους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης αδιάκριτα, αφού στην επαγγελματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας δεν παρουσιάστηκε διαφοροποίηση στη στάση και τις επιλογές τους (M.T.= 4,2).

Επιπροσθέτως, η συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών -όπως αυτή εκδηλώνεται με την αισιόδοξη στάση τους στο σχολείο, τη διατήρηση της ψυχραιμίας σε συνθήκες έντασης, την εξισορρόπηση της επαγγελματικής με τις άλλες διαστάσεις της ζωής τους αλλά και τη δυνατότητα να μην λαμβάνεται ως προσωπική αποτυχία η αντιξοότητα στο σχολικό περιβάλλον, διαφαίνεται αρκετά υψηλή (M.T.=4,0). Παρατηρείται, ωστόσο, ότι ο ηλικιακός παράγοντας (εκπαιδευτικοί άνω των 60 ετών) καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας (πάνω από 30 έτη υπηρεσίας) συνδέονται αρνητικά με την συναισθηματική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,8 και 3,9 αντίστοιχα). Ακόμη, διαφαίνεται ότι οι επιπλέον σπουδές (μεταπτυχιακά, διδακτορικό ή άλλες) διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στην ενίσχυση της συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας και στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης (Mansfield et al., 2012). Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές παρουσιάζουν ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους κατόχους επιπλέον προσόντων (M.T.=3,9 και 4,0 αντίστοιχα). Τέλος, δεν παρατηρείται καμία διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα.

Η κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συναποτελείται από συνιστώσες, όπως η υποστήριξη από συναδέλφους, η δημιουργία συναδελφικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, η προσωπική επικοινωνιακή ικανότητα, η δυνατότητα αλλαγής προοπτικής στην αντιμετώπιση μιας κατάστασης, η ικανότητα κατανόησης της οπτικής των άλλων και τέλος η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδείχνουν ότι η κοινωνική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά την αντιξοότητα που δημιούργησε η πανδημική κρίση του covid 19 είναι αρκετά υψηλή (M.T.=4,0). Ωστόσο, φαίνεται πως η επιπλέον εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την κοινωνική διάσταση της ψυχικής

ανθεκτικότητας (M.T.=4,0), αφού οι εκπαιδευτικοί που έχουν μόνο τις βασικές σπουδές παρουσιάζουν ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,9). Επίσης, διαπιστώνεται από την έρευνα ότι οι νεώτεροι σε ηλικία (κάτω των 30 ετών) εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλότερο δείκτη κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,8). Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών καταφαίνεται ότι τα λίγα χρόνια εργασίας (κάτω των 10) αλλά και τα πολλά (πάνω από 30) στον εκπαιδευτικό χώρο συνδέονται πιο χαλαρά με την ανάπτυξη της κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας (M.T.=3,9)· αντίθετα, εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη μέση της επαγγελματικής τους πορείας συνδέονται ισχυρότερα με την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα (M.T.=4,0). Τα ευρήματα αυτά και συγκεκριμένα η σημασία της υποστήριξης από τους συναδέλφους επιβεβαιώνει και η πανελλαδική έρευνα του ΑΠΘ (2021) υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία (92,2%) των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας αντιμετώπισε τις δυσκολίες τεχνικής φύσης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την υποστήριξη φίλων και συναδέλφων (59,4%) ή ομάδων εκπαιδευτικών στα κοινωνικά δίκτυα (35,4%) και τέλος με τη βοήθεια του καθηγητή Πληροφορικής του σχολείου (27,5%), καταδειχνοντας τη σπουδαιότητα του συστήματος αλληλοβοήθειας μεταξύ των συναδέλφων που λειτούργησε τόσο αποτελεσματικά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (<https://e-panideia.org/2021/02/01/panelladiki-ereyna-gia-tin-tilekpaid>). Άλλωστε, η δημιουργία θετικών συναισθηματικών δεσμών, η αποδοχή, η ενθάρρυνση και η υποστήριξη στο πλαίσιο της οικογένειας, της φιλίας ή των συναδελφικών σχέσεων στο χώρο εργασίας, σύμφωνα με τους Henderson και Milstein (2003) μετριάζουν τους παράγοντες κινδύνου και συντελούν στην επίλυση των προβλημάτων, ενδυναμώνοντας την ψυχική ανθεκτικότητα.

Κίνητρο –ως σημαντική διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας- είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού να καταστρώνει μελλοντικά σχέδια με αφορμή συνιστώσες της δουλειάς του όπως είναι η διδασκαλία και η μάθηση, η επικέντρωσή του στα δυνατά του σημεία, η διάθεσή του να διδαχθεί μέσα από τα λάθη του για να βελτιωθεί, η υγιής και ρεαλιστική στοχοθεσία, η πίστη στις δυνατότητές του ως εκπαιδευτικού, η διατήρηση του ενθουσιασμού του παρά τις αντιξοότητες, η αντίληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας σαν μια αστείρευτη πηγή μάθησης και για τον ίδιο, η θετική του στάση απέναντι στις προκλήσεις που ανακύπτουν στον εργασιακό του χώρο. Άλλωστε, οι συγκεκριμένες συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας συνάδουν με την αντίληψη της ανθεκτικότητας από τους Luthans et al., (2008) & (2010) ως ποιότητας που συνδέεται με την αυτοεκτίμηση, την αισιοδοξία και την ελπίδα. Από τα στοιχεία της έρευνας καταφαίνεται ότι τα κίνητρα των ελλήνων εκπαιδευτικών τόσο αυτών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια όσο και αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρκετά υψηλά (M.T.=4,1). Η ύπαρξη οικογένειας φαίνεται να συνδέεται λίγο πιο ισχυρά με τον παράγοντα «κίνητρα» αφού οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ελαφρά υψηλότερα επίπεδα

κινήτρων (M.T.=4,1) σε σχέση με τους άγαμους/χήρους/διαζευγμένους (M.T.=4,0). Επίσης οι εκπαιδευτικοί νεαρής ηλικίας (κάτω των 30) φαίνεται να έχουν την υψηλότερη μέση τιμή στα κίνητρα (M.T.=4,2) σε σχέση με τις άλλες ηλικιακές ομάδες.

Παρά τον περιορισμένο αριθμό μελετών για την ψυχική ανθεκτικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας και άλλων πρόσφατων ερευνών (Δανιηλίδου, Α., 2018) καταδειχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκτιμούν ότι έχουν μάλλον υψηλά επίπεδα ΨΑ. Τα επίπεδα αυτά αποδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, παρά τις ιδιαίτερες δυσκολίες που ανέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης, έχουν αναπτύξει προστατευτικούς παράγοντες και στρατηγικές που τους διευκολύνουν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων.

## 6.2. Περιορισμοί - Προτάσεις

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί η σύσταση του δείγματος: συμπεριλήφθηκαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των γενικών σχολείων της Θεσσαλίας. Δεν συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδευτικοί των δύο αυτών βαθμίδων που απασχολούνται σε ειδικά σχολεία ή στην παράλληλη στήριξη σε γενικά σχολεία. Επίσης, η διεξαγωγή της έρευνας περιορίστηκε στην περιφερειακή ενότητα της Θεσσαλίας –που αποτελεί βέβαια μία μεγάλη και αντιπροσωπευτική περιφέρεια όσον αφορά στην εκπαιδευτική κοινότητα, με 12.000 εκπαιδευτικούς, 96.300 μαθητές και 1129 σχολεία- αλλά δεν αξιοποίησε την εμπειρία και την κατάθεση απόψεων των εκπαιδευτικών των άλλων περιφερειακών ενοτήτων της Ελλάδας. Επομένως, η εξαγωγή καθολικών και γενικευμένων συμπερασμάτων του προηγούμενου μέρους της έρευνας για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών υπόκειται στον συγκεκριμένο περιορισμό. Πιθανόν να διαφοροποιούνταν τα αποτελέσματα της έρευνας, εάν το δείγμα συμπεριελάμβανε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ή αν διεξαγόταν σε πανελλαδικό επίπεδο.

Ωστόσο, τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο οργανωμένων παρεμβάσεων ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας (των εκπαιδευτικών και συνακολούθως των μαθητών) αυτής της ψυχικής ποιότητας, που, σήμερα, στους ταραγμένους καιρούς της πανδημίας, αναδεικνύεται περισσότερο ως παράγοντας επιβίωσης και ατομικής και συλλογικής προκοπής. Αρχικά, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας επισημάνθηκε η σημασία του υποστηρικτικού πλαισίου των συναδέλφων προς τους εκπαιδευτικούς που χρειάζονταν βοήθεια κατά τη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους –σε σχέση κυρίως με την χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας- σε συνθήκες πανδημίας. Η ενίσχυση αυτού του δικτύου που λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και η



ενεργοποίηση των μεγαλύτερων σε ηλικία και εμπειρότερων εκπαιδευτικών προκειμένου να καθοδηγήσουν και να εμπυχώσουν τους νεότερους και πιο άπειρους συναδέλφους τους σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Ebersöhn & Ferreira, 2011) μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά όσον αφορά στις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, στη προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στο σχολικό περιβάλλον και εν τέλει στη καλλιέργεια θετικού και αισιόδοξου κλίματος σε όλο το σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, καθώς η δια βίου μάθηση αποτελεί, σήμερα, περισσότερο μια αναγκαιότητα παρά ένα σχήμα λόγου, διαφαίνεται μέσα από τα πορίσματα της έρευνας η ανάγκη για εξοικείωση όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία -εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων- στη σύγχρονη ψηφιακή τεχνολογία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Antoniou, A. S. Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). "Gender & age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece". *Journal of Managerial Psychology*, 21: 682-690.
2. Anthony, E. J. (1974). "The syndrome of the psychologically invulnerable child". In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. pp. 3–10. New York, NY: Wiley.
3. Anthony, E. J. (1987). "Risk, vulnerability and resilience: An overview". In E. J. Anthony & B. Cohler (Eds.), *The invulnerable child* (pp. 3–48). New York: Guilford.
4. Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Findenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). "Bad is stronger than good". *Review of General Psychology*, 5, 323–370. doi: 10.1037/1089-2680.5.4.323.
5. Block, J. H., & Block, J. (1980). "The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations: Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 13, pp. 39–101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Bobek, B. L. (2002). "Teacher resiliency: A key to career longevity". *The Clearing House*, 75: 202-205.
7. Botou, A., Mylonakou – Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). "Primary Schools Teachers' Resilience during the Economic Crisis in Greece", *Psychology*, 8: 131-159.
8. Britt, T., Shen, W., Sinclair, R., Grossman, M., Klieger, D. (2016). "How Much Do We Really Know About Employee Resilience?". *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2): 378–404.
9. 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: 812- 825.
10. Burt, K. B., & Paysnick, A. A. (2012). "Resilience in the transition to adulthood. Development and Psychopathology, 24, 493–505. doi: 10.1017/S0954579412000119.
11. Castro, A., Kelly, J., & Shih, M. (2010). "Resilience strategies for new teachers in high-needs areas". *Teaching and Teacher Education*, 26: 622–629.
12. Cicchetti, D., & Garmezy, N. (1993). "Prospects and promises in the study of resilience". *Development and Psychopathology*, 5: 497–502.
13. Cicchetti, D. (2010). "Resilience under conditions of extreme stress: A multilevel perspective". *World Psychiatry*, 9 (3): 145–154.

14. Cowen, E. L. (2000). "Psychological wellness: Some hopes for the future". In D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, & R. P. Weissberg (Eds.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (pp. 477–503). Washington, DC: CWLA.
15. Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process*. New York, NY: Guilford
16. Daniel, J., (2020), "Education and the COVID-19 pandemic". *Springer Link*, 49:91–96, <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>
17. Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors. *Hellenic Journal of Psychology*, 15: 15-39
18. Ebersöhn, L., & Ferreira, R. (2011). "Coping in an HIV/AIDS-dominated context: Teachers promoting resilience in schools". *Health Education Research*, 26, 596–613. doi: 10.1093/her/cyr016
19. Feder, A., Nestler, E. J., & Charney, D. S. (2009). "Psychobiology and molecular genetics of resilience". *Nature Reviews Neuroscience*, 10: 446–457.
20. Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). "Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing". *American Psychologist*, 60, 678–686. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.678.
21. 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: 101-123.
22. Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). "She is a very good child but she doesn't speak: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology". *Journal of Pragmatics*, 43: 588–601.
23. Garmezy, N. (1974). "The study of competence in children at risk for severe psychopathology". In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk*. (pp. 77–97). New York, NY: Wiley.
24. Garmezy, N., & Masten, A. S. (1986). "Stress, competence, and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist". *Behavior Therapy*, 17: 500–521. doi: 10.1016/S0005-7894(86)80091-0 .
25. Goldstein, S. & Brooks B. R. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. Springer Science + Business Media New York. ISBN 978-1-4614-3660-7, ISBN 978-1-4614-3661-4 (eBook), DOI 10.1007/978-1-4614-3661-4
26. Gone, J. P. (2009). "A community-based treatment for Native American "historical trauma": Prospects for evidence-based practice". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77: 751–762.
27. Gu, Q., & Day, C. (2007). "Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness". *Teaching and Teacher Education*, 23: 1302-1316.

28. Hänsel, A., von Känel, R., (2008). "The ventro-medial prefrontal cortex: a major link between the autonomic nervous system, regulation of emotion, and stress reactivity?" *Biopsychosoc. Med.* 2, 21.
29. Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). "*Sustainable Leadership*", Jossey-Bass, San Francisco, CA.
30. Hart, A., & Heaver, B. (2013). "Evaluating resilience-based programs for schools using a systematic consultative review". *Journal of Child and Youth Development*, 1: 27-53.
31. Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). "*Resiliency in the schools: Making it happen for students and educators*". Thousand Oakes, CA: Corwin.
32. Home, J. F., Orr, J. E., (1998). "Assessing behaviors that create resilient organizations". *Employment Relations*. 24(4): 1-114. doi.org/10.1002/ert.3910240405
33. Joye, S., & Wilson, J. H. (2015). "Professor age and gender affect student perceptions and grades". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 126-138.
34. Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-school-professionals partnerships: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning*, 4: 112.
35. Liang, S., Jiangzhou, S., Dongtao, W, Jiang, Q. (2019) "Recover from the adversity: functional connectivity basis of psychological resilience" *Neuropsychologia*, 122:20-27.
36. Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). "Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital". *Academy of Management Learning & Education*, 7: 209–221.
37. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). "The development and resulting performance impact of positive psychological capital". *Human Resource Development Quarterly*, 21: 41–67.
38. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future research". *Child Development*, 71: 543–562. doi: 10.1111/1467-8624.00164 .
39. Luthar, S. S. (2006). "Resilience in development: A synthesis of research across five decades". In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., pp. 739–795). Hoboken, NJ: Wiley.
40. Mak, W.W., Ng, I.S., Wong, C.C., (2011). "Resilience: enhancing well-being through the positive cognitive triad". *J. Couns. Psychol.* 58, 610.
41. 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: 357–367.

42. Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer.
43. Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
44. Masten, A. S. (2001). "Ordinary magic: Resilience processes in development". *American Psychologist*, 56: 227.
45. Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). "Competence and psychopathology in development". In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology (Risk, disorder and psychopathology 2nd ed., Vol. 3, pp. 696–738)*. New York, NY: Wiley.
46. Masten, A. S., & Obradović, J. (2008). "Disaster preparation and recovery: Lessons from research on resilience in human development". *Ecology and Society*, 13(1): 9 [online] URL: <http://www.ecologyandsociety.org/vol13/iss1/art9/>.
47. Masten, A. S., & Osofsky, J. (2010). "Disasters and their impact on child development: Introduction to the special section". *Child Development*, 81: 1029–1039.
48. Masten, A. S., & Cicchetti, D. (2010). Editorial: "Developmental cascades" [Special Issue, Part 1]. *Development and Psychopathology*, 22 (3): 491–495.
49. Masten, A. S. (2011). "Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy". *Development and Psychopathology*, 23: 493–506.
50. Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). "Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the Project Competence Longitudinal Study". *Development and Psychopathology*, 24, 345–361. doi: 10.1017/S095457941200003X .
51. Meier, C. (2005). "Addressing problems in integrated schools: student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems". *South African Journal of Education*, 25: 170-177.
52. Maier, S.F., Watkins, L.R., (2010). "Role of the medial prefrontal cortex in coping and resilience". *Brain Res.* 1355, 52–60.
53. Murphy, L. B., & Moriarty, A. E. (1976). *"Vulnerability, coping, and growth: From infancy to adolescence"*. New Haven, CT: Yale University Press.
54. Norris, F.H., Stevens, S.P., Pfefferbaum, B., Wyche, K.F., Pfefferbaum, R.L. (2008). "Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness". *American Journal of Community Psychology*, 41:127–150, DOI 10.1007/s10464-007-9156-6
55. Obradović, J., Shaffer, A., & Masten, A. S. (2012) "Risk in developmental psychopathology: Progress and future directions". In L. C. Mayes & M. Lewis (Eds.), *The Cambridge handbook of environment*

of human development: A handbook of theory and measurement (pp. 35–57). New York, NY: Cambridge University Press.

56. Ochsner, K.N., Gross, J.J., (2005). “The cognitive control of emotion”. *Trends Cogn. Sci.* 9, 242–249.
57. Ong, A.D., Bergeman, C.S., Bisconti, T.L., Wallace, K.A., (2006). “Psychological resilience, positive emotions, and successful adaptation to stress in later life”. *J. Pers. Soc. Psychol.* 91, 730–749.
58. Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). “Quantifying and evaluating resilience-promoting factors. Teachers’ beliefs and perceived roles”. *Research in Education*, 70: 50-64.
59. Pendall, R., Foster, K. A., & Cowell, M. (2010). “Resilience and regions: building understanding of the metaphor”. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 3: 71-84.
60. Reis, H. T., & Aron, A. (2008). “Love: What is it, why does it matter, and how does it operate?” *Psychological Science*, 3, 80–86. doi: 10.1111/j.1745-6916.2008.00065.x.
- Rice, K. (2009). “Priorities in K–12 distance education: A Delphi study examining multiple perspectives on policy, practice, and research”. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 163-177.
61. Rodríguez-Sánchez, A., Guinot, J., Chiva, R., López-Cabrales, A., (2019). “How to emerge stronger: Antecedents and consequences of organizational resilience”. *Journal of Management & Organization*, 1-18.
62. Rogosch, F. A., Dackis, M. N., & Cicchetti, D. (2011). “Child maltreatment and allostatic load: Consequences for physical and mental health in children from low income families”. *Development and Psychopathology*, 23, 1107–1124. doi: 10.1017/S0954579411000587 .
63. Rutter, M. (1987). “Psychosocial resilience and protective mechanisms”. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57: 316–331. doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x.
64. Rutter, M. (1990). “Psychosocial resilience and protective mechanisms”. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). New York: Cambridge University Press.
65. Rutter, M. (2012). “Resilience as a dynamic concept”. *Development and Psychopathology*, 24, 335–344. doi: 10.1017/S0954579412000028.
66. Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). “Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood”. *Development and Psychopathology*, 24,507–528. doi: 10.1017/S0954579412000120 .
67. Simonson, Zvacek, S., M., Smaldino, S., & (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education. Seventh Edition*. Information Age Publishing Inc. Charlotte: I, North Carolina.

68. Smith, B.W., Tooley, E.M., Christopher, P.J., Kay V.S. (2010). “Resilience as the ability to bounce back from stress: A neglected personal resource?”. *The Journal of Positive Psychology*. 5 (3): 166–176.
69. Southwick, F. S., Martini, B. L., Charney, D. S., Southwick S. M., (2017). “Leadership and Resilience”. Springer International Publishing Switzerland, J. Marques, S. Dhiman (eds.), *Leadership Today*, Springer Texts in Business and Economics, 18: 315-333.
70. Vaillant, G. E. (2012). *Triumphs of experience: The men of the Harvard Grant Study*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
71. Valdez, C. R., Mills, C. L., Barrueco, S., Leis, J., & Riley, A. W. (2011). “A pilot study of a family-focused intervention for children and families affected by maternal Depression”. *Journal of Family Therapy*, 33, 3–19. doi: 10.1111/j.1467-6427.2010.00529.x .
72. Vera, M., Rodrvquez-Sánchezb, A.M., Salanovac M. (2017), “May the force be with you: Looking for resources that build team resilience”. *Journal of workplace behavioral health*, 32(2): 119–138.
73. Wanberg, C., & Banas, J. (2000). “Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace”. *Journal of Applied Psychology*, 85 (1): 132–142.
74. Waugh, C.E., Wager, T.D., Fredrickson, B.L., Noll, D.C., Taylor, S.F., (2008). “The neural correlates of trait resilience when anticipating and recovering from threat”. *Soc. Cogn. Affect. Neurosci.* 3: 322–332.
75. Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
76. Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
77. Werner, E. E. (2012). “Children and war: Risk, resilience, and recovery”. *Development and Psychopathology*, 24, 553–558. doi: 10.1017/S0954579412000156.
78. Zautra, A. J. (2014). “Resilience is social, after all”. In M. Kent, M. C. Davis, & J. W. Reich (Eds.). *The resilience handbook: Approaches to stress and trauma* (pp. 185–196). New York: Rutledge.
79. <https://e-paideia.org/2021/02/01/panelladiki-ereyna-gia-tin-tilekpaid>
80. <https://covid19.gov.gr/ex-apostaseos-scholiki-ekpedefsi>
81. <https://dimosio.gr/armodia-gia-anastoli-leitoyrgias-scholikon-monadon-logo-covid-19-ta-ypoyrgeia-paideias-kai-ygeias>
82. <https://covid19.gov.gr/menoume-asfalisi-tropos-epanalitourgias-scholikon-monadon-protovathmias-ekpedefsis>

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αθανάτου, Μ., Υφαντόπουλος, Ν. (2021). “Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας COVID-19 και οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης” 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. 0: 401-403. <http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3250>
2. Βελεσιώτη, Μ., Κοτρώτσιου, Ε., Γκούβα, Μ., Ανδρέου, Ε. (2018). “Διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης”. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 10, (4): 27-37.
3. Βασάλα, Π. (2005). “Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση”. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές* (σελ. 53-80). Πάτρα : Ε.Α.Π.
4. Βασάλα, Π. (2006). “Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια”. Εισήγηση στο 2ο Θερινό Πανεπιστήμιο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, ΕΔΑΕ, Παιδαγωγικό Τμήμα Πανεπιστημίου Κρήτης, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών ΕΑΠ, Ρέθυμνο. 16-22 Ιουλίου 2006. [www.edc.uoc.gr](http://www.edc.uoc.gr).
5. Δανηλίδου, Α. (2018). “Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ενηλίκων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης”. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
6. Ευμορφοπούλου, Ε. & Λιοναράκης, Α. (2015). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα». 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία & Έρευνα στην Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & στις Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας, 6-8 Νοεμβρίου 2015, τ.2, <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>.
7. Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2013). “Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής ανασκόπησης”. 7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μεθοδολογίες μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013, (σσ.78-90). Αθήνα Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
8. Σκουλαρίδου, Ε., & Μαυροειδής, Η. (2016). “*Συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με χρήση μαθησιακών αντικειμένων από το Πανελλήνιο Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων – Φωτόδεντρο*”. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12(2), 56-72. doi:<https://doi.org/10.12681/jode.10862>.
9. Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β.(2015).“OnlineΕξ Αποστάσεως Εκπαίδευση”. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο doi: <http://hdl.handle.net/11419/182>.



10. Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). “Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης”. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.
11. Χατζηχρήστου, Χ., Κατή, Α., Γεωργουλέας, Γ., Λυκισάκου, Κ., & Υφαντή, Θ., (2012). *Ψυχολογική στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων. (με ένα επίμετρο για την οικονομική κρίση)*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Χορηγία: Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος

## 5. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Το ερευνητικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε για να μετρήσει την αντιξοότητα στη εκπαιδευτική διαδικασία και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της πανδημίας του covid 19

### Ερωτηματολόγιο

*Ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος Ψυχική Υγεία του πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

*Το ερωτηματολόγιο που έχετε στα χέρια σας έχει στόχο να εξετάσει την Ψυχική Ανθεκτικότητα και ανταπόκριση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις αντίξοες συνθήκες που διαμόρφωσε ο covid 19 στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην καθημερινή ζωή.*

*Ζητούμενο είναι να καταγράψουμε και να μετρήσουμε πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις που παρουσιάζονται στη ζωή και την εργασία τους. Επίσης, να αναδείξουμε πώς προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις δυσκολίες που ανακύπτουν από τη διαχείριση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης τόσο στη δια ζώσης διδασκαλία όσο και σε συνθήκες τηλεεκπαίδευσης.*

*Ευελπιστούμε ότι τα ευρήματα από την παρούσα έρευνα θα συμβάλουν στο να αναδειχτούν τα στοιχεία που συνθέτουν την ψυχική ανθεκτικότητα και που συντελούν στην αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων στην τρέχουσα απαιτητική και πολυποίκιλη πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώνεται σε συνθήκες του πανδημικού φαινομένου. Για το λόγο αυτό, η συμμετοχή σας μας είναι πολύτιμη!*

*Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκεί περίπου 7 λεπτά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εντελώς εμπιστευτική, οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.*

*Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την συνεργασία!*

Χατζοπούλου Ιωάννα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια της «Ψυχικής Υγείας» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διοικητική Υπάλληλος της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας

Κοτρώτσιου Ευαγγελία, Καθηγήτρια στο τμήμα Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, υπεύθυνη του μεταπτυχιακού προγράμματος «Ψυχική Υγεία» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Δημογραφικά και Επαγγελματικά στοιχεία

Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω:

1. Φύλο:  Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία: .....

3. Οικογενειακή – προσωπική κατάσταση:

Έγγαμος/η  Σε σχέση  Άγαμος/η  Διαζευγμένος/η

Χηρεία

4. Εργάζεστε:  στην Πρωτοβάθμια Γενική Εκπαίδευση

στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση

5. Πόλη/Περιοχή Εργασίας: .....

6. Συνολικός χρόνος επαγγελματικής εμπειρίας:  έτη

7. Τίτλοι σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου (εάν υπάρχουν):

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Ερωτήσεις για τις δυσκολίες που ανέκυψαν σε συνθήκες πανδημίας covid 19

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από 6 προτάσεις που εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία στην τάξη και την εξ αποστάσεως διδασκαλία όπως αυτή διαμορφώθηκε στην εποχή του covid 19. Διαβάστε κάθε φράση και σημειώστε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά.

Κάθε αριθμός δείχνει διαβάθμιση.

Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Αναφορικά με τη δια ζώσης εκπαίδευση, οι ιδιαίτερες συνθήκες και η εφαρμογή των μέτρων ατομικής υγιεινής (μάσκα, αντισηπτικό, απόσταση, εφημερίες, προσαρμογή προγράμματος) δημιούργησαν δυσκολίες:

1α. Στην προσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
1β. Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
2α. Στην πρόσληψη από τους μαθητές του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
2β. Στην ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3α. Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3β. Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5

2. Αναφορικά με τη διδασκαλία εξ αποστάσεως (λόγω covid19) η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (τηλεκπαίδευση) δημιούργησε δυσκολίες:

1α. Στην προσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους	1	2	3	4	5
1β. Στην προσωπική επικοινωνία με τους μαθητές	1	2	3	4	5
2α. Στην πρόσληψη από τους μαθητές του περιεχομένου του μαθήματος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
2β. Στην ανταπόκριση των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5

3α. Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5
3β. Στην ικανοποίηση που βιώνουν οι συμμετέχοντες μαθητές από την παραγωγική εκπαιδευτική διαδικασία	1	2	3	4	5

### Ερωτήσεις για την Ψυχική Ανθεκτικότητα

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από 26 προτάσεις οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία. Διαβάστε κάθε φράση και επιλέξτε την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά.

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση.

Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

1. Στο σχολείο μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ σε νέες συνθήκες στο σχολείο.	1	2	3	4	5
3. Είμαι πολύ οργανωμένος/η στη δουλειά μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4. Σκέφτομαι πάνω στη διδασκαλία μου και τη μάθηση για να κάνω μελλοντικά σχέδια	1	2	3	4	5
5. Όταν κάτι δεν πάει καλά στο σχολείο δεν το παίρνω πολύ προσωπικά.	1	2	3	4	5
6. Μετά από σκέψη, συνήθως βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετωπίζω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
7. Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στο σχολείο, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5
8. Εξισορροπώ το ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1	2	3	4	5
9. Διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στο σχολείο.	1	2	3	4	5
10. Στο σχολείο, επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρά να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1	2	3	4	5
11. Όταν κάνω λάθη στο σχολείο, τα βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	1	2	3	4	5

12.Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, θέτω στόχους και προσπαθώ να τους επιτύχω.	1	2	3	4	5
13.Έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
14.Πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για το σχολείο, μπορώ να το πετύχω.	1	2	3	4	5
15.Μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρό μου ακόμα και όταν τα πράγματα στο σχολείο γίνονται δύσκολα.	1	2	3	4	5
16.Μου αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1	2	3	4	5
17.Μου αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
18.Είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
19.Πιστεύω ότι διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
20.Είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1	2	3	4	5
21.Όταν δεν είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητάω τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5
22.Είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1	2	3	4	5
23.Είμαι αρκετά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5
24.Στη δουλειά μου, μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές μεριές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1	2	3	4	5
25.Στη δουλειά, μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5
26.Στη δουλειά, μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5

