

«Ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς
πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της εξ
αποστάσεως διδασκαλίας»

Βελησαρίου Ελισσάβητ (ΣΧΨ 1011907)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

«ΣΧΨ101-4558-058: Μεταπτυχιακή Εργασία»

Επόπτες: Πολυχρόνη Φωτεινή Δεπ Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Λαμπροπούλου Αικατερίνη Δεπ Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Φιλιππάτου Διαμάντω Δεπ Τμήμα Ψυχολογίας Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του συγγραφέα:

«Το δοκίμιο αυτό αποτελεί μεταπτυχιακή εργασία, που συντάχθηκε για το Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον [Οκτώβριο, 2021]. Η συγγραφέας Βελησαρίου Ελισσάβητ βεβαιώνει, ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.»

Περίληψη

Κυρίαρχοι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας και του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, στο διάστημα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και το κατά πόσο οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, σχετίζονται με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 270 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν, ότι η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν αρνητική και ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σημαντικά σε σχέση με την δια ζώσης. Βρέθηκε υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώμης των εκπαιδευτικών για την τηλεεκπαίδευση, των γνώσεών τους στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και των δυσκολιών σχεδιασμού και διεξαγωγής των διαδικτυακών μαθημάτων, που αντιμετώπισαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης διατηρήθηκε σε υψηλά επίπεδα. Τέλος, θα ήταν χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να διερευνηθούν και ποιοτικά οι παράγοντες, που συνέβαλαν σε αυτή την διατήρηση.

Λέξεις κλειδιά: *εκπαιδευτικοί, ψυχική ανθεκτικότητα, αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, εξ αποστάσεως εκπαίδευση*

Abstract

The present study aims to investigate resilience and self-efficacy to teachers, during distance learning, and whether their attitude and knowledge, about new technologies, are related to their resilience and self-efficacy and whether these variables can predict teachers' opinion on distance learning. The study involved 270 primary and secondary school teachers. The majority of participants stated that their experience of distance education was negative and that distance education lags significantly. The results highlight the high correlation between resilience and self-efficacy and that these variables were at elevated levels in teachers, during distance learning. Also, there is a significant correlation between the attitude of teachers about distance learning, their knowledge of computer use, the difficulties of planning and conducting online courses, which they encountered. The results of the research show that resilience and self-efficacy of the teachers during distance learning was maintained at high levels. Finally, it would be useful to investigate qualitatively the factors that contributed to this retention.

Keywords: *teachers, resilience, self-efficacy, distance learning*

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	2
Abstract.....	3
Περιεχόμενα	4
Ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.....	6
1. Ψυχική Ανθεκτικότητα	8
Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών	11
Σημασία Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών.....	15
Επαγγελματική Ανθεκτικότητα.....	17
2. Αυτοαποτελεσματικότητα	19
Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	22
Συμβολή αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας.....	24
Σημασία αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών	25
Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα	27
Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών	28
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	29
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας.....	32
Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας.....	36
Μέθοδος.....	40
Συμμετέχοντες.....	40
Μέσα Συλλογής Δεδομένων	41
Ερωτηματολόγιο μέτρησης Ψυχικής Ανθεκτικότητας.....	41
Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:	42
Διαμορφωμένη για τις ανάγκες της έρευνας κλίμακα δημογραφικών στοιχείων και στάσεως των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:	43
Διαδικασία	45
Αποτελέσματα.....	47
Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες	47
Έλεγχος Υποθέσεων	48
Διαφορές Μέσων Όρων	49

Συσχετίσεις μεταβλητών	51
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	58
Περιορισμοί	67
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	69
Βιβλιογραφία	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	89

Ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Στην βιβλιογραφία είναι φανερό, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού από την δια ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, διαφοροποιείται και γίνεται πιο πολύπλοκος και απαιτητικός. Ενώ στην δια ζώσης διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες διδακτικές τεχνικές, για να μεταδώσει την γνώση, στην εξ αποστάσεως καλείται να δημιουργήσει το κατάλληλο ηλεκτρονικό περιβάλλον, ώστε όλη η γνώση να μεταδίδεται ηλεκτρονικά, χωρίς την ζωντανή επαφή, αλλά παράλληλα ενισχύοντας την ενεργό μάθηση. Χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει περισσότερο χρόνο, ώστε να σχεδιάσει την διδασκαλία του, πόσο μάλλον, όταν δεν διαθέτει εμπειρία στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Αρμακόλας, 2018).

Το πλήθος των ορισμών, που υπάρχουν για την ψυχική ανθεκτικότητα αναδεικνύουν την πολυδιάστατη και πολύπλοκη φύση της συγκεκριμένης έννοιας. Πρόσφατα η Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία όρισε την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, ως την επάρκεια των ατόμων να αξιοποιούν τους ψυχολογικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς και φυσικούς πόρους, που διατηρούν την ευημερία τους και ως την επάρκειά τους να αναζητούν μεμονωμένα ή ομαδικά αυτούς τους πόρους. Περιλαμβάνει, δηλαδή, τις αμοιβαίες συναλλαγές μεταξύ των ατόμων και του περιβάλλοντός τους (Resilience Research Center, 2014).

Πληθώρα ερευνών αποδεικνύουν, ότι το σχολείο προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και άρα οι εκπαιδευτικοί, ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής κοινότητας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών τους (Χατζηχρήστου, 2011). Συνεπώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, γενικότερα αλλά και ειδικότερα σε μια κρίσιμη περίοδο, όπως αυτή μιας

πανδημίας, καθώς, αν οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν ψυχική ανθεκτικότητα δεν μπορούν να ωθήσουν και τους μαθητές τους να αναπτύξουν αυτή την δεξιότητα (Hederson & Milstein, 2003).

Φαίνεται στην βιβλιογραφία, ότι ένας από τους παράγοντες, που δρα ανασταλτικά στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, είναι οι αλλαγές στην μορφή της διδασκαλίας και οι περιορισμοί του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έλλειψη των κατάλληλων μέσων (Αντωνίου και συν., 2006). Κάτι τέτοιο σε περίοδο πανδημίας, κατά την οποία τα μαθήματα γίνονται εξ αποστάσεως, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, είναι πιθανόν να διογκώνεται και να αναστέλλει σημαντικά την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς.

Η αυτοαποτελεσματικότητα ορίζεται από τον Bandura (1994), ως η πίστη του ατόμου στις ικανότητές του, να ασκεί επιρροή στα γεγονότα, που επηρεάζουν την ζωή του και έλεγχο στον τρόπο, με τον οποίο βιώνει τα γεγονότα αυτά. Στους εκπαιδευτικούς η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ως μια έννοια, που αντανακλά τις πεποιθήσεις τους, για την επάρκειά τους στα σχολικά τους καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν ισχυρή δέσμευση στην διδασκαλία, τείνουν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τα προβλήματα, που προκύπτουν κατά την μαθησιακή διαδικασία, καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να παρακινήσουν τους μαθητές τους, παρέχουν στους μαθητές καθοδήγηση και τους επαινούν για τα επιτεύγματά τους και γενικά σχετίζονται με υψηλότερα επίπεδα επιδόσεων των μαθητών τους (Bandura, 1997).

Η βιβλιογραφία δείχνει, ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας. Όσο υψηλότερη είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η επιμονή

τους και η προσπάθεια, που καταβάλλουν, για την επίτευξη ενός στόχου και άρα τόσο υψηλότερη είναι και η ψυχική ανθεκτικότητά τους (Benight & Cieslak, 2011).

Στην βιβλιογραφία έχει βρεθεί, ότι η πανδημία γενικότερα και πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχει επηρεάσει αρκετά την καθημερινότητά τους. Εξαιτίας της πανδημίας, έχει αυξηθεί το άγχος των ανθρώπων (Mazza et al., 2020), και μάλιστα, φαίνεται, ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών, την περίοδο της πανδημίας, βρίσκόντουσαν σε υψηλά επίπεδα (Τριανταφυλλίδου, 2021), γεγονός το οποίο ενδεχομένως, από όσα γνωρίζουμε από την βιβλιογραφία, να επιδρά αρνητικά στην ψυχική ανθεκτικότητα και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα τους (Beltman et al., 2011. Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017. Sebastian, 2013).

Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Βάθη, 2021. Fauzi & Khusuma, 2020). Σύμφωνα, όμως, με την Τανίδου (2021) οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, φανέρωσαν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας την περίοδο της πανδημίας, κάτι, που δείχνει, ότι αισθάνονται ικανοί να αντεπεξέλθουν στον διδακτικό τους ρόλο, παρά τις πρωτόγνωρες και στρεσογόνες συνθήκες, που δημιουργήθηκαν, το προηγούμενο διάστημα λόγω της πανδημίας. Βέβαια, κατά μια άλλη άποψη, οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με έρευνες προηγούμενων ετών (Pressley, 2021)

1. Ψυχική Ανθεκτικότητα

Η ανθεκτικότητα ως όρος αναφέρθηκε πρώτη φορά από τον Holling το 1973, για να περιγράψει την ικανότητα των οικοσυστημάτων να ανακάμπτουν μετά από μια καταστροφή. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει αναδειχθεί, τις τελευταίες δεκαετίες, στον επιστημονικό

χώρο της ψυχολογίας και αναφέρεται στην ικανότητα ή την διαδικασία ή το αποτέλεσμα, της επιτυχούς προσαρμογής του ατόμου στο περιβάλλον του, παρά τις προκλήσεις ή/ και τις δυσμενείς και αντίξοες συνθήκες, που αντιμετωπίζει (Masten et al., 1990). Η επικέντρωση στην υγιή ανάπτυξη ορισμένων παιδιών, παρά τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης τους, ξεκίνησε, κυρίως από το έργο του Garmezy (1970), ο οποίος έστρεψε το ενδιαφέρον του στην αναγνώριση των παραγόντων, που συνδέονταν με την ασυνήθιστα καλή προσαρμογή ορισμένων ατόμων με σχιζοφρένεια και διαπίστωσε, ότι τα άτομα με σχιζοφρένεια, που είχαν ένα προνοσηρό ιστορικό σχετικής επάρκειας στην εργασία, τις κοινωνικές σχέσεις και το γάμο, καθώς και μία ικανότητα ανάληψης ευθυνών, παρουσίαζαν λιγότερο σοβαρά συμπτώματα, τα οποία διαρκούσαν για μικρότερο χρονικό διάστημα και γενικότερα, ηπιότερη πορεία της διαταραχής (Garmezy, 1987. Μήττα, 2018).

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια τρισδιάστατη έννοια, η οποία αποτελείται πρώτον από μία διάσταση, που θα μπορούσε να οριστεί με βάση, το πόσο καλά τα καταφέρνει το άτομο, στη κατάκτηση ορισμένων επιτευγμάτων, ανάλογα με το αναπτυξιακό του στάδιο, δεύτερον από τον βαθμό έκθεσης του σε στρεσογόνες συνθήκες, είτε στο παρελθόν, είτε στο παρόν και τρίτον από την ανάρρωση του από ένα τραυματικό γεγονός (Σιούρλα, 2018).

Μεταγενέστερες έρευνες στον τομέα της ψυχικής ανθεκτικότητας επικεντρώνονταν στους μηχανισμούς και τις διεργασίες, που παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη ή μη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Liebenberg & Ungar, 2009). Όσο περνούσε ο καιρός οι επιστήμονες έστρεφαν περισσότερο το ενδιαφέρον τους σε εξωτερικούς παράγοντες από το παιδί, όπως το σχολείο, η κοινότητα, οι φίλοι και η οικογένεια, ενώ στις αρχικές έρευνες επικεντρώνονταν κυρίως στα ατομικά χαρακτηριστικά του παιδιού, τα οποία παίζουν ρόλο στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας (Luthar et al., 2000).

Στις μέρες μας η έμφαση δίνεται στην πρόληψη και την έγκαιρη παρέμβαση, για την ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας, κυρίως στις ευάλωτες ομάδες, αλλά και στην συνολική προσέγγιση του φαινομένου και με βάση τα γονίδια και τις εγκεφαλικές λειτουργίες και με βάση τις περιβαλλοντικές συνθήκες (Bonanno & Diminich, 2013). Έχει βρεθεί, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί καθοριστικό δείκτη εμφάνισης δυσμενών αποτελεσμάτων, όπως το άγχος, η κατάθλιψη και η επαγγελματική εξουθένωση (McGarry et al., 2014). Επομένως, προκύπτει, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται στενά με την ψυχική υγεία και θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά για την επιτυχημένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου (Shastri, 2013).

Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι, ούτε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας κάποιων ατόμων, ούτε ένα λειτουργικό χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, στο οποίο μεγαλώνει κάποιος, αλλά είναι μια έννοια, που δηλώνει, ότι η σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, το οποίο το περιβάλλει, είναι προσαρμοστική και λειτουργική. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα ταίριασμα μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και του περιβάλλοντός του, το οποίο περιλαμβάνει, είτε την προσαρμογή ή και την αλλαγή σε νέες περιβαλλοντικές προκλήσεις ή απειλές, είτε την διατήρηση της υγιούς λειτουργικότητας και των πηγών, που βοηθούν σε αυτήν, μέσα στην ποικιλομορφία του εξωτερικού περιβάλλοντος (Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017. Μήττα, 2018.).

Συνοπτικά, ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα χαρακτηρίζεται από την σχέση ατόμου – περιβάλλοντος σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, δεν πρόκειται δηλαδή για κάτι μόνιμο ή τελεσίδικο, που είτε το έχεις, είτε δεν το έχεις, ούτε για κάτι, το οποίο αν αποκτήσεις μια φορά το διατηρείς για πάντα, πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία κατάκτησης και διατήρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην ζωή του ατόμου. Υπάρχουν, φυσικά, δράσεις, που μπορούν να

διατηρήσουν ή και να βελτιώσουν την ποιότητα της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου, όπως μια υποστηρικτική οικογένεια και κοινότητα και οι στενές και ασφαλείς σχέσεις (Lerner et al., 2013).

Ψυχική Ανθεκτικότητα Εκπαιδευτικών

Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει φανεί, ότι ανάλογα με το πλαίσιο, στο οποία αναφέρεται (οικογενειακό, πολιτισμικό και άλλα), μπορεί να οριστεί και διαφορετικά. Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, αυτή θα μπορούσε να οριστεί, ως μια ικανότητα, μια διαδικασία και ένα αποτέλεσμα. Σαφέστατα πρόκειται, λοιπόν, για μια δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης και διατήρησής της (Mansfield et al., 2016). Η έρευνα για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, έχει αυξηθεί σημαντικά κατά τα τελευταία 15 χρόνια και οι μελέτες έχουν δείξει πολυάριθμα θετικά αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς, όπως ικανοποίηση από την εργασία τους, αφοσίωση, αποτελεσματικότητα, δέσμευση, κίνητρο, ευεξία και θετική ταυτότητα (Τουλιάτου, 2020).

Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να οριστεί, ως το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να διατηρούν την δέσμευσή τους στην διδασκαλία, όταν αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση στο σχολείο και την ηρεμία τους, όταν έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλες δοκιμασίες, πιέσεις και απαιτήσεις στον χώρο εργασίας τους, αλλά και στην προσωπική τους ζωή, χωρίς να επηρεάζεται το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Oswald et al., 2003).

Η διδασκαλία αποτελεί μια συναισθηματικά απαιτητική εργασία και τα επίπεδα εργασιακού άγχους και κατάθλιψης, είναι υψηλά στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες. Έχει υποστηριχθεί, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί θέμα διατήρησης της ποιότητας, μέσω διατήρησης δεσμευμένων, εμπλεκόμενων και

παρακινημένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι, ανεξαρτήτως σταδιοδρομίας, συνεχίζουν να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να παρέχουν υψηλής ποιότητας διδασκαλία (Daniilidou & Platsidou, 2018).

Παράγοντες κινδύνου για μειωμένη ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς, αποτελούν τόσο περιβαντολλογικοί, όσο και ατομικοί παράγοντες. Όσον αφορά τους περιβαντολλογικούς παράγοντες, παράγοντες κινδύνου τείνουν να αποτελούν οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες αυξάνουν την αβεβαιότητά, την πίεση και την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007). Μια τέτοια συνθήκη αποτελεί και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας από δια ζώσης σε εξ αποστάσεως.

Αναφορικά με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα οποία αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την έλλειψη ψυχικής ανθεκτικότητας, είναι κυρίως η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το άγχος, η συναισθηματική εξάντληση, οι δυσκολίες στην αναζήτηση βοήθειας, η έλλειψη υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου και η εσωτερική αντιπαράθεση μεταξύ προσωπικών πιστεύω και πρακτικών, που εφαρμόζονται στο σχολείο (Beltman et al., 2011. Day, 2008. Flores, 2006).

Ακόμα, ως οι σημαντικότεροι στρεσογόνοι παράγοντες κινδύνου για μείωση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν έπειτα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, το νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο χαρακτηρίστηκε, ως μη υποστηρικτικό προς τους εκπαιδευτικούς και ότι έχει ασαφή όρια, η διαχείριση των μαθητών, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, τα προβλήματα με τους γονείς των μαθητών, οι συνεχείς μετακινήσεις τους, κυρίως των αναπληρωτών, ο ρόλος του διευθυντή και πως αυτός

διαχειρίζεται κάποιες καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον και τέλος τα προβλήματα με τους συναδέλφους, όπως η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους (Δαηλιδίου, 2018).

Σχετικά με τους προστατευτικούς παράγοντες, που συνδέονται με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, στην βιβλιογραφία συναντιέται συχνά ο διαχωρισμός τους σε τέσσερις κατηγορίες. Αρχικά, προκύπτει η επαγγελματική διάσταση, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να ξεπερνά δυσκολίες, που σχετίζονται με το διδακτικό του έργο και να υιοθετεί νέες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες να ταιριάζουν καλύτερα στην κάθε συνθήκη. Επίσης, αφορά την ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών του και να σχετίζεται μαζί τους αποτελεσματικά (Brunetti, 2006. Kaldi, 2009). Έπειτα, η κοινωνική διάσταση, αναφέρεται στην ύπαρξη ενός σταθερού υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου, το οποίο παρέχει συναισθηματική θαλπωρή, σιγουριά και ασφάλεια στον εκπαιδευτικό και τον στηρίζει, όταν αντιμετωπίζει δυσκολίες. Στο δίκτυο αυτό θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν και οι καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και την διεύθυνση του σχολείου (Stanford, 2001).

Η συναισθηματική διάσταση, ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού και περιλαμβάνει την ιδιοσυγκρασία του και την συμπεριφορά του, η οποία χαρακτηρίζεται από στοιχεία, όπως ο αλτρουισμός, η επιμονή, η υπομονή, η αντοχή, το χιούμορ, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ανάδειξη της θετικής πλευράς των πραγμάτων και άλλα (Chong & Low, 2009. Sinclair, 2008). Σημαντικό κρίνεται ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ρυθμίζει τα συναισθήματα του και να μην καταβάλλεται από αυτά, ώστε να διατηρεί μια ισορροπημένη ζωή (Tait, 2008). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού, παίζει η διάσταση του κινήτρου, η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά, όπως η αίσθηση αυτοπεποίθησης και αυτοαποτελεσματικότητας, η προθυμία να αναλάβει ρίσκα, η αίσθηση σκοπού και η πεποίθηση,

ότι είναι ικανός να πραγματοποιήσει τους στόχους του (Tait, 2008. Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Είναι φανερό, ότι οι ίδιοι εξωτερικοί ή εσωτερικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν ανάλογα την μορφή τους, είτε ως παράγοντες κινδύνου, είτε ως προστατευτικοί παράγοντες, κάτι το οποίο εξαρτάται από το αν χειροτερεύουν ή ομαλοποιούν τον αντίκτυπο, που τυχόν έχουν στρεσογόνα ή αναπάντεχα γεγονότα στο άτομο. Γενικά, στις έρευνες προκύπτει, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα αποτελεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ των περιβαλλοντικών προστατευτικών παραγόντων και της ιδιοσυγκρασίας του ατόμου, που το βοηθούν να ξεπερνά τις δυσκολίες και να προσαρμόζεται λειτουργικά στο περιβάλλον του, παρά την έκθεση του σε στρεσογόνους παράγοντες (Boyd & Eckert, 2002. Daniilidou & Platsidou, 2018).

Φαίνεται, ότι τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, μπορούν να προβλέψουν την αντίστασή τους στο στρες. Ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τις αγχογόνες καταστάσεις και συνεπώς, παρουσιάζει χαμηλότερα επίπεδα εργασιακού στρες (Howard & Johnson, 2004).

Στην έρευνα των Βάσιου, Ιορδανίδη και Νέστορα (2017) βρέθηκε, ότι το σχολικό κλίμα, που ενισχύει τις καλές συναδελφικές σχέσεις, την καινοτομία και την ενεργό δράση, αυξάνει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ακόμα, αναδείχθηκε, ότι είναι περισσότερο ψυχικά ανθεκτικοί οι εκπαιδευτικοί, που χαρακτηρίζονται από υψηλότερη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας τονίζουν, ότι περιβαντολογικές διαστάσεις, όπως το σχολικό κλίμα και ατομικές, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεπερνούν τις δυσκολίες, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι και να διατηρούν την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Συνοπτικά, οι ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ικανότητα να ευδοκιμούν σε δύσκολες συνθήκες, να διαχειρίζονται αποτελεσματικά δύσκολες συμπεριφορές, να περιορίζουν τα αρνητικά συναισθήματα και να επικεντρώνονται στη θετική εμπειρία, να έχουν υψηλούς στόχους και κίνητρα και να δεσμεύονται με το σχολείο και το επάγγελμά τους (Mansfield & Beltman, 2019).

Σημασία Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών

Έχει βρεθεί, ότι η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και η ψυχική τους ανθεκτικότητα, μπορούν να επηρεάσουν περισσότερο από ότι τα χαρακτηριστικά του σχολείου, την απόδοση των μαθητών (Sammons et al., 2007). Ακόμα στην βιβλιογραφία είναι διαδεδομένη η άποψη, ότι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος διαθέτει ψυχική ανθεκτικότητα, μπορεί να μυήσει και τους μαθητές του στην δεξιότητα αυτή και μέσω της μίμησης προτύπου και μέσω της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα ενισχύει την σκέψη και την κρίση τους και θα λειτουργεί υποστηρικτικά, δημιουργώντας αισθήματα ασφάλειας και φροντίδας και παρέχοντας θετική υποστήριξη (Silyvier & Nyandusi, 2015).

Είναι γνωστό από τις έρευνες, ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα για τους μαθητές τους. Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός είναι αρκετά πιθανό να μεταδώσει τις αντίστοιχες δεξιότητες στους μαθητές του, μέσω τεχνικών ενίσχυσης της κριτικής τους σκέψης, μέσω ανάπτυξης της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, παρέχοντας τους στήριξη, όποτε την χρειάζονται και αποτελώντας ένα πρόσωπο, που τους παρέχει ασφάλεια, σιγουριά, συναισθηματική στήριξη και καθοδήγηση. Ένας ψυχικά ανθεκτικός εκπαιδευτικός, μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης, με θετικές και υψηλές, πάντα βέβαια βασισμένες στις ικανότητες των μαθητών, προσδοκίες, με περιορισμένο άγχος, με θετική υποστήριξη και θερμές

σχέσεις, το οποίο θα παρέχει στους μαθητές τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν και εκείνοι την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Silyvier & Nyandusi, 2015).

Απόρροια της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεί και η δημιουργία ψυχικά ανθεκτικών τάξεων και κατά συνέπεια ψυχικά ανθεκτικών σχολείων. Χαρακτηριστικά των τάξεων με ψυχική ανθεκτικότητα, είναι οι θετικές σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών. Ακόμα, στις τάξεις με ψυχική ανθεκτικότητα πραγματοποιείται έλεγχος της συμπεριφοράς, τίθενται υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα και καλλιεργείται ο αυτοπροσδιορισμός (Brehn & Doll, 2009). Ένα ψυχικά ανθεκτικό σχολείο με την σειρά του ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς οι ψυχικά ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν, στην εργασία τους και να αυξάνεται έτσι η ικανοποίησή τους από αυτήν (Krovetz, 2007).

Στο ατομικό επίπεδο, η ψυχική ανθεκτικότητα στους εκπαιδευτικούς βοηθάει να ανταποκρίνονται με όρεξη και ενδιαφέρον στο δύσκολο και σημαντικό έργο τους να μορφώνουν την νέα γενιά. Η ψυχική ανθεκτικότητα συνδράμει στο να διατηρούν οι εκπαιδευτικοί την δέσμευσή τους, τα εσωτερικά τους κίνητρα, την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη, ώστε να επιτύχουν την παροχή υψηλής ποιότητας διδασκαλίας. Τέλος, τους βοηθά να προσαρμόζονται κατάλληλα στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης (Gu & Day, 2007).

Σε μια канаδική διαχρονική μελέτη υποστηρίχθηκε, ότι για να ελεγχθεί η στάση, που θα έχουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε μια νέα μέθοδο διδασκαλίας, όπως αυτή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, είναι σημαντικό να ελεγχθεί πρώτα η ψυχική τους ανθεκτικότητα, οι στάσεις τους

απέναντι στην αλλαγή και οι γνωστικές και οι συναισθηματικές αποκρίσεις τους στην αλλαγή. Άρα, η ψυχική ανθεκτικότητα σχετίζεται στενά, με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε μια νέα δεξιότητα (Sokal et al., 2020).

Για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, στην Ελλάδα, υπάρχει το πρόγραμμα «We CARE», το οποίο συνιστά ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης στην τάξη, που στοχεύει στην προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και στην ανάπτυξη ενός διεθνούς δικτύου σχολείων με την συμμετοχή εκπαιδευτικών, σχολικών ψυχολόγων και μαθητών. Το πρόγραμμα αποτελεί μέρος του ευρύτερου διεθνούς προγράμματος πρόληψης, ευαισθητοποίησης και παρέμβασης «Connecting for Caring», το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από το Εργαστήριο Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονικά υπεύθυνα την καθηγήτρια Χατζηχρήστου Χρυσή, την περίοδο 2012 – 2016, κατά την οποία η Ελλάδα αντιμετώπιζε μια μεγάλη οικονομική κρίση (Hatzichristou et al., 2014). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα, το οποίο εφαρμόστηκε σε περίοδο κρίσης και επομένως θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο και στην σημερινή κρίσιμη περίοδο, που βιώνουμε, εξαιτίας της πανδημίας.

Επαγγελματική Ανθεκτικότητα

Στην βιβλιογραφία αναφέρεται και ο όρος επαγγελματική ανθεκτικότητα, ο οποίος δηλώνει, ότι παρά τις δυσκολίες, που τυχόν αντιμετωπίζει κάποιος στην ζωή του ή την ψυχική κατάσταση, στην οποία βρίσκεται, συνεχίζει να λειτουργεί σωματικά και ψυχικά, να αναπτύσσει τις δυνάμεις του, να ελέγχει την ζωή του και να ανταπεξέρχεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο επάγγελμά του (Μόττη- Στεφανίδη, 2004). Σύμφωνα με τον London (1997), η

επαγγελματική ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές ή αποδιοργανωτικές.

Η επαγγελματική ανθεκτικότητα είναι μια δεξιότητα, η οποία καλλιεργείται, καθώς το άτομο αναπτύσσει τον τρόπο σκέψης του, μαθαίνει να αυτορυθμίζεται και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του. Επιπλέον, καλλιεργείται μέσω της ύπαρξης υποστηρικτικών σχέσεων με γονείς, συναδέλφους και φίλους και αναζήτησης βοήθειας από αυτούς, όποτε χρειάζεται, αυτοσεβασμού, θετικής αυτοεκτίμησης, κατάλληλων δεξιοτήτων επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων, αποφασιστικότητας, ευελιξίας, διαχείρισης του άγχους με υγιείς τρόπους, αίσθησης ελέγχου της ζωής, προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους και αναζήτησης νοήματος στη ζωή, παρά τις δυσκολίες ή τα τραυματικά γεγονότα, τα οποία ενδεχομένως να έχει αντιμετωπίσει κανείς στην ζωή του (Pretsch et al., 2012. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2012).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ένα επαγγελματικά ανθεκτικό άτομο είναι ικανό να αντιστέκεται σε τυχόν συνθήκες αναταραχής και τείνει να αποδέχεται και να προσαρμόζεται στις απρόσμενες αλλαγές στην εργασία του, κάτι, το οποίο υποδεικνύει, ότι πιθανόν διαθέτει και την απαιτούμενη ψυχολογική κατάσταση να εξελιχθεί επαγγελματικά (Kodama, 2017). Είναι σαφές, ότι η επαγγελματική ανθεκτικότητα καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το επαγγελματικό πλαίσιο και επηρεάζεται από απρόσμενες αλλαγές, έλλειψη κινήτρων επαγγελματικών και προσωπικών, απατηλά υποστηρικτικά μέσα, περιορισμένες ευκαιρίες και άλλες δύσκολες συνθήκες, που προκύπτουν στον χώρο εργασίας (Mishra & McDonald, 2017. Rochat et al., 2017).

Τα τελευταία χρόνια, έχει βρεθεί, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αποτελέσει ρυθμιστικό παράγοντα στην σχέση μεταξύ εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς μπορεί να αμβλύνει τις δυσμενείς επιπτώσεις του εργασιακού άγχους (Hao et al., 2015). Ακόμα, έχει φανεί, ότι τα άτομα με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα τείνουν να

ανακτούν γρηγορότερα της δυνάμεις και την λειτουργικότητά τους, από την επίδραση του καθημερινού στρες (Ong et al., 2006).

2. Αυτοαποτελεσματικότητα

Ο Bandura (1977), φαίνεται, ότι καθιέρωσε τον όρο αυτοαποτελεσματικότητα και την όρισε, ως την πίστη του ατόμου στις ικανότητες του, να οργανώνει και να εκτελεί την πορεία των δράσεων, που απαιτούνται, για την παραγωγή επιτευγμάτων. Η αυτοαποτελεσματικότητα φυσικά έχει συνέπειες στη συμπεριφορά του ατόμου, καθώς αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση μιας κατάστασης. Βασικότερες συνέπειες της αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν το αν το άτομο θα προβεί τελικά σε συγκεκριμένες δράσεις και δεν θα τις αναβάλει ή αποφύγει, στην επιμονή, που θα χαρακτηρίζει αυτές του τις δράσεις, παρά τις δυσκολίες, που ενδέχεται να προκύψουν και στην ένταση και την διάρκεια των προσπαθειών του (Bandura, 1997). Είναι γνωστό, ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ασκεί σημαντική επιρροή στη μάθηση, τα κίνητρα και τις επιδόσεις, καθώς οι άνθρωποι προσπαθούν να εμπλέκονται και να εκπαιδεύονται μόνο στις δραστηριότητες, τις οποίες θεωρούν, ότι θα εκτελέσουν με επιτυχία (Bandura, 1982).

Η αυτοαποτελεσματικότητα δεν πρέπει να συγχέεται με την αυτοαντίληψη ή την αυτοεκτίμηση, καθώς αν και οι όροι αυτοί είναι κοντινοί, έχουν ουσιαστικές διαφορές. Η αυτοεκτίμηση αφορά περισσότερο μια συναισθηματική αξιολόγηση του εαυτού και είναι εγγενώς αξιολογική. Η αυτοαντίληψη έχει να κάνει και αυτή με την αίσθηση της αυτοαξίας και της ικανότητας, όπως η αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά δεν σχετίζεται απαραίτητα με ένα συγκεκριμένο έργο. Αντιθέτως, η αυτοαποτελεσματικότητα έχει επιχειρησιακό χαρακτήρα, αναφέρεται σε μια ικανότητα, σε ένα συγκεκριμένο έργο (Gist & Mitchell, 1992). Η αξιολόγηση

του εαυτού μας μέσα από τα αποτελέσματα των προσπαθειών μας, συνιστά την πρωταρχική βάση της αυτοαποτελεσματικότητας μας (Gecas & Schwalbe, 1983).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι πληροφορίες, που συλλέγει το άτομο για τις ικανότητές του και άρα για την διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας του, προέρχονται κυρίως από τέσσερις πηγές. Φυσικά αυτές οι πηγές δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά γενικά βρίσκονται σε μια αλληλεπίδραση, τόσο μεταξύ τους, όσο και με στοιχεία της κοινωνικοποίησης του ατόμου, αλλά και με δημογραφικά στοιχεία όπως το φύλο, η εθνικότητα, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, ο πολιτισμός, η οικογένεια και άλλα.

Η πρώτη πηγή, η οποία αποτελεί και την σημαντικότερη, για την διαμόρφωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, αφορά τις προσωπικές εμπειρίες, που σχετίζονται με τις παρελθοντικές του επιδόσεις. Οι εμπειρίες αυτές μπορούν να δημιουργήσουν μία ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας για την εκτέλεση παρόμοιων έργων στο μέλλον. Σε γενικές γραμμές οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν στην αποδυνάμωση των προσδοκιών αποτελεσματικότητας, ιδιαίτερα, στην περίπτωση, που συμβούν προτού καθιερωθεί μία σταθερή αίσθηση αποτελεσματικότητας και δεν αντικατοπτρίζουν την έλλειψη προσπάθειας ή τις αντίξοες συνθήκες, ενώ οι επιτυχίες, ως επί το πλείστον, ενισχύουν τις προσδοκίες αποτελεσματικότητας (Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017).

Ακόμη μια πηγή αποτελεί η σωματική και συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Οι άνθρωποι φαίνεται, ότι αντιλαμβάνονται, τη σωματική τους διέγερση και τα συναισθήματα, που τη συνοδεύουν, ως ενδείξεις της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Έτσι, έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και καταστάσεις υψηλής σωματικής διέγερσης, κατά την εκτέλεση ενός έργου, ερμηνεύονται από το άτομο, ως ενδείξεις ευπάθειας στην αποτυχία. Δημιουργείται, επομένως, ένας φαύλος κύκλος, κατά τον οποίο η μείωση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας

αυξάνει τον φόβο της αποτυχίας, ο οποίος με την σειρά του παράγει ακόμη περισσότερο άγχος και σωματικά συμπτώματα και συντελεί εν τέλει σε ανεπαρκείς επιδόσεις, οι οποίες επιβεβαιώνουν τις αρχικές ανησυχίες του ατόμου (Χαραλάμπους, 2020).

Έπειτα, μια ακόμα πηγή διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου, αποτελεί η εμπειρία, μέσω παρακολούθησης ενός προτύπου. Από την κοινωνική σύγκριση οι άνθρωποι συγκεντρώνουν πληροφορίες απαραίτητες, για την αξιολόγηση των δικών τους ικανοτήτων, διαμορφώνουν, δηλαδή, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας τους, μέσω έμμεσων εμπειριών, που αποκτώνται από την παρακολούθηση της επίδοσης άλλων ατόμων, τα οποία λειτουργούν, ως κοινωνικά πρότυπα. Έτσι, όταν η προσπάθεια ενός ατόμου με παρόμοιες ικανότητες με του παρατηρητή, έχει θετική έκβαση, ενισχύεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του παρατηρητή, καθώς αντιλαμβάνεται την επίδοση του προτύπου, ως διαγνωστικό κριτήριο της δικής του επίδοσης. Αντιθέτως, όταν αποτυγχάνει ένα άτομο με παρόμοιες ικανότητες, παρά τις επίμονες προσπάθειές του, μειώνεται ανάλογα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του παρατηρητή (Bandura, 1982).

Τέλος, μια πιο περιορισμένη πηγή επιρροής αποτελεί η κοινωνική πειθώ, δηλαδή η λεκτική υποστήριξη, που προέρχεται από τον κύκλο επαφών του ατόμου και στοχεύει να πείσει το άτομο, ότι διαθέτει τις ικανότητες, που απαιτούνται, προκειμένου να εκτελέσει επιτυχώς ένα έργο. Όταν η συγκεκριμένη λεκτική υποστήριξη κινείται εντός ρεαλιστικών ορίων, μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Φλάμπουρας-Νιέτος, 2017).

Είναι φυσικό, όμως, οι εμπειρίες να μην επηρεάζουν όλα τα άτομα με τον ίδιο τρόπο. Οι εμπειρίες για να γίνουν διδακτικές και να μετουσιωθούν σε κάτι θετικό, πρέπει να τροποποιηθούν, μέσω γνωστικής επεξεργασίας. Είναι αναγκαίο επίσης, να υπάρχει ο

διαχωρισμός στις εμπειρίες εκείνες, που είναι απλά γεγονότα και σε εκείνες, που επιλέγονται από τα άτομα και κατατάσσονται σε θετικές αξιολογήσεις, που ανεβάζουν το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τα άτομα δημιουργούν από μόνα τους, τους κανόνες, σύμφωνα με τους οποίους ενσωματώνουν τις θετικές ή τις αρνητικές εμπειρίες, που βίωσαν, δημιουργώντας έτσι τις πεποιθήσεις τους σχετικά με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας, που πιστεύουν, ότι διαθέτουν. Αυτή η διαδικασία, λοιπόν, είναι αρκετά σύνθετη, διότι εδραιωμένες προκαταλήψεις και συναισθηματικές προδιαθέσεις, μπορούν να αλλάξουν θετικά ή αρνητικά την αξιολόγηση των εμπειριών αποτελεσματικότητας του ατόμου και στην ουσία χρειάζεται το άτομο να πείσει τον εαυτό του, ότι αξίζει, ενσωματώνοντας τις θετικές εμπειρίες και απωθώντας τις αρνητικές (Bandura, 2009).

Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει οριστεί από τους Tschannen- Moran και συνεργάτες (1998), ως η πεποίθηση των εκπαιδευτικών, ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή στην μάθηση των μαθητών τους, ακόμα και αν αυτοί οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως «δύσκολοι» ή χωρίς κίνητρα. Ο εκπαιδευτικός σταθμίζει κάθε φορά τις ικανότητες, τις γνώσεις και τις στρατηγικές του και κρίνει αν μπορεί να τα καταφέρει σε ένα συγκεκριμένο έργο, άρα διαμορφώνει την πεποίθηση του για την αυτοαποτελεσματικότητά του σε ένα μαθησιακό ή οποιασδήποτε άλλης φύσης ζητούμενο, που έχει σχέση με το εκπαιδευτικό του έργο, προκύψει. Μια τυχόν αποτυχία μπορεί να υπονομεύσει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και άρα να επηρεάσει τις προσδοκίες του για το μέλλον και να τον προκαταβάλλει αρνητικά, για τις μελλοντικές διδακτικές επιδόσεις του, ενσταλάζοντας μέσα του τον φόβο μιας νέας αποτυχίας.

Αντιθέτως, μια επιτυχία μπορεί να επιφέρει στον εκπαιδευτικό την αίσθηση, ότι είναι ικανός να ανταπεξέλθει σε παρόμοιες συνθήκες στο μέλλον και να τονώσει την αυτοπεποίθησή του (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Η ενισχυμένη αντίληψη για την αυτοαποτελεσματικότητα ενδυναμώνει το άτομο στην επιδίωξη της επιτυχίας και της καινοτομίας και συμβάλλει στην επικέντρωση στις ευκαιρίες, απομακρύνοντας το άγχος και την ανασφάλεια (Gecas & Schwalbe, 1983).

Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran και συναδέλφους (1998) μια άλλη πηγή διαμόρφωσης υψηλής αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς, πέρα από την προσωπική επιτυχημένη διδακτική εμπειρία, που αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί η επιτυχημένη διδακτική εμπειρία των συναδέλφων. Παρατηρώντας συναδέλφους τους με παρόμοια χαρακτηριστικά και ικανότητες, να επιτυγχάνουν σε συγκεκριμένα έργα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι και οι ίδιοι μπορούν να τα καταφέρουν εξίσου καλά σε παρόμοια έργα. Ακόμα, η είσπραξη θετικών σχολίων για την διδασκαλία τους από μαθητές, γονείς και συναδέλφους αυξάνει την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, υποθέτουμε, ότι σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας, που δεν υπάρχει άμεση επαφή με συναδέλφους, μαθητές και οικογένειες, ίσως οι συγκεκριμένες επιδράσεις να μειώνονται και ενδεχομένως να επέρχεται αντίστοιχη μείωση και στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, μια ακόμα συνθήκη, που δείχνει να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, είναι οι καταστάσεις συναισθηματικής διέγερσης. Πρόκειται για την χαρά, την ικανοποίηση ή το φόβο και το άγχος, που βιώνει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη, κάτι που φανερώνει και την ικανότητα του να ρυθμίζεται συναισθηματικά (Brouwers & Tomic, 2000).

Κατά τον Bandura, όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran και Hoy (2007), η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι, ρευστή και υπό διαμόρφωση, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, ενώ μετά από κάποια χρόνια επαγγελματικής πορείας, παγιώνεται και δύσκολα αλλάζει. Υποστηρίζει, ακόμα, ο Bandura, ότι οι πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορούν να γίνουν αυτοεκπληρούμενες προφητείες, επαληθεύοντας τις απόψεις, είτε της ικανότητας, είτε της ανικανότητας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η φύση της αυτοαποτελεσματικότητας είναι κυκλική, δηλαδή η μειωμένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας οδηγεί σε χαμηλότερους στόχους και μειωμένη προσπάθεια και έπειτα σε επιδείνωση της απόδοσης, με συνέπεια την αρνητική ανατροφοδότησης της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και την περαιτέρω μείωσή της (Brouwers & Tomic, 2000).

Υποστηρίζεται, βέβαια, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχει γενικευμένη ισχύ, αλλά εξαρτάται από το εκάστοτε πλαίσιο και το είδος των έργων. Όσον αφορά για παράδειγμα τους εκπαιδευτικούς, σε άλλες τάξεις νιώθουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και σε άλλες λιγότερη και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα νιώθουν μεγαλύτερη πίστη στην αποτελεσματικότητά τους και σε άλλα μικρότερη (Evers et al., 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Η αυτοαποτελεσματικότητα, επομένως, δεν αποτελεί μια σταθερή έννοια, αλλά μια δυναμική, καθώς μεταβάλλεται διαρκώς, όσο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει νέες συνθήκες (Goddard et al., 2000).

Συμβολή αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας

Έχει φανεί σε έρευνες, ότι οι εργαζόμενοι, με αυξημένη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ανταποκρίνονται καλύτερα σε πιεστικές και στρεσογόνες συνθήκες,

διαχειρίζονται καλύτερα το άγχος τους και συχνά αντιμετωπίζουν τις κρίσεις και τα προβλήματα, ως προκλήσεις (Baloran & Herman, 2020. Craig et al., 2013). Φαίνεται, ότι η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, συμβάλει στην αντιμετώπιση βλαβών, που μπορεί να επιφέρει μια κρίση, όπως αυτή της πανδημίας, στους εργαζομένους και στην όσο το δυνατό πιο ανώδυνη προσπέραση της (Frisby et al., 2014).

Υπάρχει, μάλιστα, και η άποψη στην βιβλιογραφία, ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα ενός εργαζομένου καθορίζει σε σημαντικό βαθμό και το διάστημα, που θα παραμείνει σε μια δεδομένη εργασία, πόση αφοσίωση θα επιδεικνύει και πόση προσπάθεια θα καταβάλλει, για να επιτύχει ορισμένους στόχους, στην συγκεκριμένη εργασία (Bandura, 1990). Ακόμα, υποστηρίζεται, ότι η αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας συνεπάγεται και αύξηση της αίσθησης ετοιμότητας στην αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων (Hoy & Spero, 2005).

Σύμφωνα με τον Sebastian (2013), σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή της πανδημίας covid-19, το άγχος οδηγεί το άτομο σε χαμηλή αυτοαξιολόγηση της απόδοσής του και άρα μείωση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς του. Η πεποίθηση αυτή για τις αρνητικές επιδράσεις του άγχους στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, έχει φανεί και σε εκπαιδευτικούς την περίοδο της πανδημίας του covid-19, οι οποίοι ήρθαν αντιμέτωποι με πολλές νέες προκλήσεις και αυξήθηκε το άγχος τους, γεγονός, που μείωσε την πίστη τους στην αποτελεσματικότητά τους να εκτελέσουν το διδακτικό τους έργο και να διαχειριστούν τους μαθητές τους (Buric & Kim, 2020. Τανίδου, 2021).

Σημασία αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Οι έρευνες αποδεικνύουν, ότι η αντίληψη, που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο, που συμπεριφέρονται

μέσα στην τάξη, την προσπάθεια, που καταβάλλουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, την επιμονή και την ανθεκτικότητα, που παρουσιάζουν στην αντιμετώπιση δυσκολιών με τους μαθητές τους και στην διαχείριση κρίσεων (Μόσχου, 2015. Webb & Ashton, 1986).

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν, ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ασκεί σημαντική επιρροή στις διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζουν στην τάξη και την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών, η οποία συνδέεται στενά με την κινητοποίηση, τα κίνητρα, τα επιτεύγματα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Caprara et al., 2006. Henson, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Έχει φανεί, ότι ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, θέτει στόχους συγκεκριμένους και ρεαλιστικούς, έχει μεγαλύτερη ψυχική ανθεκτικότητα, χαρακτηρίζεται από υπομονή και επιμονή, οργανωτικότητα και στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά, καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια για να κάνει ελκυστικότερη την διδασκαλία του, ακόμα και για τους πιο αδιάφορους μαθητές και τείνει να έχει υψηλότερες προσδοκίες από τους μαθητές του, αλλά και να τους δείχνει μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και να είναι λιγότερο επικριτικός απέναντί τους (Gibson & Dembo, 1984. Poulou & Norwich, 2002). Ακόμα, ένας εκπαιδευτικός με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας συχνά επιδεικνύει μεγαλύτερο ενθουσιασμό για την διδασκαλία, εφαρμόζει καινοτόμες πρακτικές, επιμορφώνεται διαρκώς, εμφανίζει χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συνδέει την επιτυχία του με αυτή των μαθητών του (Klassen & Chiu, 2010. Tschannen-Moran et al., 1998).

Οι έρευνες δείχνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να καταλάβουν και να αντιμετωπίσουν τις μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες των μαθητών τους και τείνουν να είναι λιγότερο επικριτικοί απέναντι στους μαθητές τους (Poulou & Norwich, 2002). Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή

αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους, τόσο για τους ίδιους, όσο και για τους μαθητές τους και καταβάλουν προσπάθεια να τους επιτύχουν (Klassen & Chiu, 2010).

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα

Για πολλούς ερευνητές η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί συστατικό στοιχείο της ψυχικής ανθεκτικότητας. Υποστηρίζεται, μάλιστα, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ταυτίζεται με την έννοια της προσωπικής επάρκειας, η οποία αποτελεί μια από τις πέντε διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας (Li & Nishikawa, 2012. Martin & Marsh, 2006). Φαίνεται, ότι όσο υψηλότερη είναι η πίστη του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του, τόσο περισσότερο αφοσιώνεται στην επίτευξη ενός στόχου με επιμονή και υπομονή και άρα τόσο μεγαλύτερη είναι και η ψυχική του ανθεκτικότητά (Benight & Cieslak, 2011).

Οι δύο αυτές έννοιες έχουν μία αμφίδρομη σχέση και όταν συνυπάρχουν επιφέρουν ισορροπία και οδηγούν το άτομο στην επιτυχία. Όταν η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται παράλληλα αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα (Bullough et al., 2014). Προκύπτει από τις έρευνες, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια από τις ισχυρότερες βάσεις, πάνω στις οποίες χτίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα (Lightsey, 2006).

Οι δύο αυτές έννοιες, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας, όταν συνυπάρχουν, δημιουργούν ένα επαγγελματικά ανθεκτικό άτομο, δηλαδή έναν εργαζόμενο, που διαθέτει υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, ώστε να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε αλλαγή ή κρίση, με μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και λιγότερο άγχος (Gowan et al., 2000. Lightsey, 2006).

Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, καταβάλλουν δηλαδή μεγαλύτερη προσπάθεια, ώστε να κινητοποιήσουν ακόμα και τους πιο αδύναμους μαθητές, χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις δεξιότητες τους, ώστε να κάνουν, όσο το δυνατόν πιο ενδιαφέρον και κατανοητό για όλους τους μαθητές το διδακτικό αντικείμενο και επιδεικνύουν ανοχή απέναντι στις αποτυχίες, συνεχίζοντας υπομονετικά την προσπάθειά τους, να επιτύχουν τους στόχους τους, διαθέτουν ως αποτέλεσμα και υψηλότερη ψυχική ανθεκτικότητα (Gibbs & Miller, 2014. Tschannen- Moran & Hoy, 2007). Είναι διαδεδομένη, συνεπώς, στην βιβλιογραφία η άποψη, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι ανθεκτικοί, πρωτίστως διαθέτουν υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Beltman et al., 2011).

Έχει βρεθεί, ότι σε εκπαιδευτικούς η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει στον υπερκερασμό δυσμενών καταστάσεων και εμποδίων. Αντίθετα, η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει στην εγκατάλειψη των προσπαθειών και στην δυσκολία διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, όπως αρνητικές σχέσεις συναδέλφων, ανεπιθύμητη συμπεριφορά παιδιών και γονέων. Φαίνεται, δηλαδή, ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει καθοριστικά στην λειτουργική διαχείριση του στρες και άρα στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Τουλιάτου, 2020).

Στην έρευνα της Δανηλίδου (2018) βρέθηκε, ότι στους εκπαιδευτικούς η αυτοαποτελεσματικότητα έχει άμεση θετική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας, οι οποίες είναι η συναισθηματική, η κοινωνική, τα κίνητρα και η προσαρμοστικότητα, οι οποίες με την σειρά τους φαίνεται να διαμεσολαβούν πλήρως ή μερικώς στην σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση και το στρες. Η διάσταση της ψυχικής ανθεκτικότητας, που βρέθηκε να έχει την ισχυρότερη προβλεπτική ισχύ

στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ήταν η συναισθηματική, ενώ αυτή με την χαμηλότερη προβλεπτική ισχύ, ήταν τα κίνητρα.

Ειδικότερα προκύπτει, ότι συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικό να χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς συνήθως αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη πίεση, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας, καθώς στην καθημερινότητά τους πρέπει να επικοινωνούν με γονείς, μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες και διάφορες άλλες ειδικότητες, όπως ψυχολόγους, ποικίλους θεραπευτές και κοινωνικούς λειτουργούς, που πολλές φορές αυτές οι συναναστροφές μπορούν να γίνουν περίπλοκες και απαιτητικές (Fish & Stephens, 2009. Τουλιάτου, 2020).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή εκπαίδευσης από απόσταση σε μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και σε ενήλικες, που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη σχολική τους εκπαίδευση, με τη χρήση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού και συναντάται σε τρεις μορφές, την αυτοδύναμη, τη συμπληρωματική και τη μεικτή (Μίμινου & Σπανακά, 2013; Κελενίδου και συν., 2017).

Αρχικά ως αυτοδύναμη ορίζεται η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που λειτουργεί παράλληλα με το τυπικό σχολείο, καλύπτοντας την ανάγκη εκπαίδευσης ατόμων, που αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην παρακολούθηση του τυπικού σχολικού προγράμματος, είτε λόγω απομακρυσμένης διαμονής από τα αστικά κέντρα, είτε λόγω οικονομικής δυσχαίρειας, είτε λόγω φυσικής αδυναμίας, για παράδειγμα αναπηρίας ή ασθένειας (Σταυγιαννουδάκης & Καλογιαννάκης, 2019).

Η συμπληρωματική, όπως το λέει και η ονομασία της, συμπληρώνει την τυπική σχολική εκπαίδευση. Τα μαθήματα απευθύνονται σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ως μια μορφή

ενισχυτικής διδασκαλίας και σε μαθητές, που θέλουν να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να εμβαθύνουν σε ένα θέμα και να συμμετέχουν σε σχολικά δίκτυα (Βασάλα, 2005). Τέλος, η μεικτή μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, φαίνεται να συνδυάζει τα θετικά στοιχεία της τυπικής και της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, καθώς ακολουθούνται και οι δύο μέθοδοι (Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Ακόμα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναλόγως του τρόπου επικοινωνίας, που ακολουθείται μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευόμενων, διακρίνεται σε σύγχρονη και σε ασύγχρονη. Η σύγχρονη, συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο και έτσι υπάρχει καλύτερη δυνατότητα αλληλεπίδρασης των δύο μερών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μεγαλύτερη αμεσότητα και οικειότητα, προσομοιάζοντας στην από απόσταση πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία (Σοφός και συν., 2015). Από την άλλη μεριά, η ασύγχρονη μορφή δεν υπόκειται σε χωροχρονικούς περιορισμούς, αυξάνοντας την αυτονομία και την ευελιξία των εμπλεκόμενων μελών, αλλά ενισχύοντας την αίσθηση της μοναχικότητά τους, καθώς δεν υπάρχει αίσθηση επικοινωνίας (Σοφός και συν., 2015).

Γενικά, η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμα σε πολύ πρώιμο στάδιο και μέχρι να έρθει η πανδημία, περιοριζόταν σε μεμονωμένες προσπάθειες υλοποίησης διαφόρων προγραμμάτων και όχι στην πραγματοποίησή της σύμφωνα με κοινούς για όλους κανόνες και αρχές. Μάλιστα, πριν την πανδημία το ενδιαφέρον για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στρεφόταν κυρίως στην εκπαίδευση ενηλίκων και όχι στην σχολική εκπαίδευση (Γιασιρίνης & Σοφός, 2020. Μίμινου & Σπανακά, 2013).

Η φύση την διαδικτυακής εκπαίδευσης στηρίζεται στην ώθηση του μαθητή στην αυτονομία, να μπορεί δηλαδή να διαχειρίζεται την γνώση, να διατηρεί την προσοχή του εστιασμένη στο έργο και να αυτοαξιολογείται. Κάτι τέτοιο είναι αρκετά δύσκολο, ιδιαίτερα για

έναν μικρό σε ηλικία μαθητή. Ο εκπαιδευτικός, για να διευκολύνει αυτές τις διαδικασίες, δημιουργεί στην διαδικτυακή τάξη διάφορες ομάδες ασύγχρονης επικοινωνίας, στις οποίες ενημερώνει τους μαθητές για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπενθυμίζει εργασίες, αλλά παράλληλα δημιουργεί και ένα δίκτυο υποστήριξης και ενθάρρυνσης, στο οποίο έχει τον ρόλο του συμβούλου (Αρμακόλας και συν., 2015. Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016).

Στην βιβλιογραφία, στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντάσσονται, η δυνατότητα αυτορρύθμισης της μάθησης, βάση των ατομικών αναγκών των μαθητών, η καλλιέργεια της αυτονομίας στην μάθηση, η πολυπαραγοντική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού υλικού, ο περιορισμός των γεωγραφικών ανισοτήτων και ο τεχνολογικός και ψηφιακός γραμματισμός (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Ακόμα ένα από τα βασικότερα δυνατά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι, ότι παρέχει την δυνατότητα απρόσκοπτης συνέχισης της διδασκαλίας σε επείγουσες καταστάσεις κρίσεων, όπως φυσικές καταστροφές ή πανδημικές εξάρσεις, όπως συνέβη με τον Covid-19 (Ahmed et al., 2020).

Από την άλλη πλευρά στα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εντάσσονται η απουσία ψηφιακής επιμόρφωσης και ετοιμότητας των εμπλεκομένων, η ανάγκη απόκτησης του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού, η δημιουργία ψηφιακού υλικού, η εξάρτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ποιότητα της διαδικτυακής σύνδεσης και η απομόνωση και οι κοινωνικές ανισότητες, που δημιουργούνται απέναντι σε όσους δεν έχουν πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα και διαδίκτυο (Green et al., 2020).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην διαδικτυακή τάξη είναι πολυδιάστατος και περίπλοκος και καλείται να σχεδιάσει μια πιο σύνθετη και δαπανηρή σε χρόνο προετοιμασίας διδασκαλία. Ο εκπαιδευτικός μέσα από καθοδήγηση, παροχή κινήτρων και χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών στοχεύει να οδηγήσει τον μαθητή στην αυτορρύθμιση και την αυτομάθηση (Κελενίδου

και συν., 2017). Βέβαια, η διαδικασία αυτή προϋποθέτει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός ορισμένες γνώσεις πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο και να έχει την κατάλληλη εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά σε συνθήκες τηλεεκπαίδευσης (Αρμακόλας, 2018). Φυσικά, λόγω της έκτακτης συνθήκης της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο, αλλά με τον καιρό φάνηκε να προσαρμόζονται και να τα καταφέρνουν, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, όπως αναφέρεται στην Αμοργιανιώτη (2020).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας

Ο Joe Freidhoff, διευθυντής του Ινστιτούτου έρευνας διαδικτυακής μάθησης του Michigan, το 2015 προέβλεπε, ότι σε είκοσι το πολύ χρόνια, τα περισσότερα σχολεία θα χρησιμοποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είτε λόγω πιέσεων από γονείς και μαθητές, για κάλυψη των αναγκών διαφορετικών ειδών μαθητών, είτε λόγω νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων (Γιασιρίνης & Σοφός, 2020). Δεν μπορούσε, όμως, να φανταστεί, ότι σε μόλις πέντε χρόνια η πρόβλεψή του θα επιβεβαιωνόταν, λόγω των έκτακτων συνθηκών, που δημιούργησε η πανδημία του Covid-19. Η συγκεκριμένη μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αποδίδεται με τον όρο Emergency Remote Teaching, δηλαδή επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία (Hodges et al., 2020).

Λόγω της πανδημίας του Covid-19, η εκπαίδευση έγινε διαδικτυακή μέσα σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, χωρίς να έχει γίνει η απαραίτητη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ούτε να υπάρχει το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν έναν νέο ρόλο, σχηματίζοντας ψηφιακές τάξεις, να διδάσκουν μέσα από την πλατφόρμα Cisco Webex τους μαθητές τους (Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2019). Γενικά, ξαφνικά, έπρεπε να αναπροσαρμόσουν τις διδακτικές μεθόδους τους, τις στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, που

χρησιμοποιούσαν και γενικότερα την φιλοσοφία τους πάνω στην διδασκαλία (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010).

Σύμφωνα με την ποιοτική έρευνα της Αμοργιανιώτη (2020) το μεγαλύτερο πρόβλημα, που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά την τηλεκπαίδευση, ήταν η συμμετοχή των μαθητών. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, την χαρακτήρισαν αποκαρδιωτική, καθώς σε πολλές περιπτώσεις, οι μαθητές δεν συμμετείχαν καθόλου από αδιαφορία, όχι από δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο, κάτι που δυσχέραινε την διεξαγωγή της τηλεδιάσκεψης και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί, σε πολλές περιπτώσεις, αναζητούσαν τους μαθητές, επικοινωνούσαν με τους γονείς τους και ενθάρρυναν τη συμμετοχή τους, προκειμένου να πραγματοποιείται κατά το δυνατόν καλύτερο μάθημα και πιο εποικοδομητικό για τους μαθητές. Φάνηκε, ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτομάθησης και αυτορρύθμισης από την πλευρά των μαθητών, απαιτεί περισσότερη εκπαίδευση και χρόνο, αλλά πιθανόν αποτελεί την εγγύηση για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, σε συνθήκες τηλεκπαίδευσης.

Στην έρευνα του Καλαμπίχη (2021) για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, βρέθηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτερη θέση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναγνωρίζοντας ως θετικά της στοιχεία, ότι αποτελεί λύση σε περιπτώσεις, που οι εκπαιδευτικοί ή οι μαθητές δεν έχουν την δυνατότητα να παρευρεθούν στις τάξεις και ότι προσφέρει ποικίλες δυνατότητες αξιοποίησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου, όταν γίνεται σωστά. Ως σημαντικότερες δυσκολίες, που αντιμετώπισαν, ανέφεραν την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, την προετοιμασία του περιεχομένου της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, την πρόσβαση των μαθητών στην τεχνολογία, την επικοινωνία με τους μαθητές και την διαπροσωπική επαφή μαζί τους και την έλλειψη εκπαίδευσης σε ζητήματα αντιμετώπισης προβλημάτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης. Σημείωσαν, βέβαια, οι εκπαιδευτικοί, ότι το επίπεδο κατάρτισής τους έχει βελτιωθεί σημαντικά σε σχέση με την έναρξη της πανδημίας, αλλά και πάλι θεωρούν το επίπεδο αποτελεσματικότητας αυτής της μεθόδου διδασκαλίας μέτριο προς χαμηλό και στην πλειονότητά τους έδειξαν αρνητική στάση για πιθανή συνέχιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μέλλον.

Αναφορικά με την στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, αυτοί φαίνεται να είναι επιφυλακτικοί ως προς την αποδοτικότητα αυτής της μεθόδου διδασκαλίας σε μικρά παιδιά, όπως φάνηκε στην έρευνα της Γκούσιου (2021). Σε έρευνα των Pamungkas & Sulistiani (2020) στην Ινδονησία βρέθηκε, ότι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ιδιαίτερα οι μικρότεροι μαθητές αισθάνονται μεγαλύτερη κόπωση και δεν επωφελούνται αρκετά μαθησιακά. Στην έρευνα της Wardhani (2020) σε μαθητές δημοτικού, που έκαναν εξ αποστάσεως μαθήματα, βρέθηκε, ότι αυτή η μέθοδος δεν είναι αποτελεσματική, κυρίως λόγω του γεγονότος, ότι οι γονείς δεν μπορούν να ασχοληθούν εντατικά, λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η έλλειψη χρόνου λόγω της εργασίας τους, με την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως είναι απαραίτητο σε αυτές τις συνθήκες.

Τέλος, φάνηκε ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η απομόνωση, η έλλειψη κοινωνικοποίησης, οι αλλαγές στις καθημερινές ρουτίνες και η έλλειψη εξειδικευμένων υπηρεσιών, επηρέασαν αρνητικά τη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Duraku & Nagavci, 2020).

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση, που υιοθετήθηκε σε πανεπιστημιακό τμήμα προπτυχιακών σπουδών νοσηλευτικής στην Νέα Ζηλανδία, ήταν οι «διαδικτυακές χαρούμενες ώρες» κατά τις οποίες οι φοιτητές μαζί με τους καθηγητές τους βρίσκονταν στην διαδικτυακή τάξη, για να επικοινωνούν μεταξύ τους, να χρησιμοποιούν και να δοκιμάζουν ψηφιακά εργαλεία

και να πειραματίζονται πάνω σε ψηφιακές δραστηριότητες, ώστε να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι σε ενδεχόμενο εκ νέου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να μπορούν να δεσμευτούν καλύτερα σε μια τέτοια νέα για αυτούς μέθοδο διδασκαλίας. Κάτι αντίστοιχο θα μπορούσε να γίνει και σε σχολικά πλαίσια (Green et al., 2020).

Η εμφάνιση, λοιπόν, της πανδημίας covid- 19 έφερε στο προσκήνιο μια σύγχρονη μέθοδο εκπαίδευσης, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που μέχρι την άνοιξη του 2020, που εφαρμόστηκε οριζοντίως σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρα, χρησιμοποιούνταν ως επί το πλείστον στην εκπαίδευση ενηλίκων (Αμοργιανιώτη, 2020).

Έχουν πραγματοποιηθεί, βέβαια, προγράμματα, που περιείχαν μεθόδους εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε κάποια σχολεία και έτσι είχαν έρθει κάποιοι εκπαιδευτικοί, έστω και πιλοτικά, σε επαφή μαζί της (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021). Μάλιστα σύμφωνα με τους Αθανάτου και Υφαντόπουλο (2021) το ποσοστό των εκπαιδευτικών, που συμμετείχε στην έρευνά τους, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ρόδο, οι οποίοι έχουν έρθει σε επαφή με τέτοια προγράμματα είναι αρκετά μεγάλο, περίπου 82%. Δεν παύει, όμως, η οριζόντια εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμα και για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν συμμετάσχει σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να αποτελεί μια απρόσμενη και ξαφνική αλλαγή στην εργασία τους και να τους βρίσκει απροετοίμαστους.

Παρόλο, που δεν ήταν ιδιαίτερα προετοιμασμένοι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, στην συντριπτική τους πλειοψηφία την υποστήριξαν και προσπάθησαν με ότι μέσα και γνώσεις διέθετε ο καθένας να κάνουν αυτό το εγχείρημα να πετύχει (Γιασιράνης & Σοφός, 2021. Ραμουτσάκη, 2020).

Σκοπός και αναγκαιότητα της έρευνας

Στην Ελλάδα οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, ενώ έχει βρεθεί, ότι ένας εκπαιδευτικός χωρίς αναπτυγμένη ψυχική ανθεκτικότητα, δεν μπορεί να βοηθήσει και τους μαθητές του στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας (Kourkoutas et al., 2015). Επομένως, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί, κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και πόσο μάλλον σε περίοδο πανδημίας, που η ψυχική ανθεκτικότητα κρίνεται, ως ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο, ώστε να διατηρήσει το άτομο την ευημερία του.

Ακόμα, έχει βρεθεί στην βιβλιογραφία, ότι όσο αυξάνεται η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνονται και οι επιδόσεις των μαθητών τους. Είναι σημαντική, επομένως, η μέτρηση της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς έχει βρεθεί, ότι σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα, αλλά και γενικά με την διδασκαλία τους (Caprara et al., 2006. Henson, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί, είναι λογικό, να προσπαθούν περισσότερο να γίνονται όλο και καλύτεροι στο έργο τους, να έχουν υψηλότερα κίνητρα επίτευξης, να λαμβάνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την δουλειά τους και να κινδυνεύουν λιγότερο από επαγγελματική εξουθένωση (Klassen & Chiu, 2010).

Διάφορες έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Βάθη, 2021. Fauzi & Khusuma, 2020). Συνεπώς, είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί κατά πόσο η εξ αποστάσεως διδασκαλία επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και γενικά ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν περισσότερο.

Γίνεται σαφές, πως είναι σημαντικό, καθώς αναφερόμαστε στην περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας, ότι στην συγκεκριμένη έρευνα εξετάζονται και οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, καθώς αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν σημαντικά την διδασκαλία τους (Αμοργιανιώτη, 2020. Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021. Γιασιράνης & Σοφός, 2021) και άρα, πιθανόν, και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων, λόγω της πανδημίας του Covid – 19, οδήγησε στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από την άνοιξη του 2020 μέχρι την άνοιξη του 2021, με μικρά ανοίγματα των σχολείων, τα οποία δεν διήρκησαν πάνω από έναν συνεχόμενο μήνα. Οι εκπαιδευτικοί, χωρίς να λάβουν καμία εκπαίδευση, ξεκίνησαν να διδάσκουν, μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, την άνοιξη του 2020. Οι ψηφιακές τάξεις οδήγησαν στην δημιουργία μιας νέας δομής τάξης και επομένως επέφεραν αλλαγές στον ρόλο του εκπαιδευτικού (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010. Τζήλου & Παπαδημητρίου, 2019). Αυτή η ξαφνική αλλαγή στον ρόλο των εκπαιδευτικών, χωρίς μάλιστα να έχει προηγηθεί οποιαδήποτε προετοιμασία τους, είναι αναμενόμενο να επηρεάσει την καθημερινότητά και την ψυχολογία τους (Γιασιράνης & Σοφός, 2021. Ραμουτσάκη, 2020).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ακόμα, στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει κατά πόσο οι στάσεις και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες, σχετίζονται με την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τυχόν παράγοντες, που θα μπορούσαν να προβλέψουν την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση.

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται να υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαναφερόμενης αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.
2. Αναμένεται η ψυχική ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών να βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.
3. Αναμένεται η ηλικία και η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών να παρουσιάζουν διαφορές μέσω των όρων αναφορικά με την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους, με τους μεγαλύτερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να επιδεικνύουν και ηψυλότερη ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.
4. Αναμένεται το επίπεδο γνώσεων στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και η ύπαρξη δυσκολιών στον σχεδιασμό και την διεξαγωγή των μαθημάτων, να σχετίζονται με την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση.
5. Επιπλέον, αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και του επιπέδου γνώσεων τους πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους.
6. Αναμένεται οι εκπαιδευτικοί, που πιστεύουν, ότι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, προστατεύονται από τον Covid-19, να παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και να δηλώνουν στην

πλειοψηφία τους, ότι η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ικανοποιητική.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 270 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N=270). Η πλειοψηφία τους είναι γυναίκες (N= 218), περίπου το 81% του δείγματος, ενώ οι άντρες (N=52), αποτελούν περίπου το 19% του δείγματος. Αναφορικά με την βαθμίδα εκπαίδευσης, στην οποία διδάσκουν, το δείγμα είναι σχεδόν ισόποσα μοιρασμένο, με το περίπου 57% των συμμετεχόντων (N= 155) να διδάσκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και περίπου το 43% στην πρωτοβάθμια (N= 115). Η ηλικία των συμμετεχόντων στην πλειονότητά της είναι μεταξύ 30-60 ετών, με την ηλικιακή ομάδα των 50-60 ετών να αποτελεί την πολυπληθέστερη ομάδα (N= 83), με μικρή διαφορά με την αμέσως επόμενη ηλικιακή ομάδα των 40-50 ετών (N= 81). Η ηλικιακή ομάδα κάτω των 30 ετών αποτελεί το περίπου 11% του δείγματος, ενώ η ομάδα των άνω των 60 ετών αποτελεί μόλις το 4% του δείγματος.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων διδάσκει σε δημόσιο σχολείο, το 93% του δείγματος (N= 251), ενώ το 11% διδάσκει σε ιδιωτικό σχολείο και το 8% σε ιδιωτικό φροντιστήριο. Όσον αφορά την θέση των συμμετεχόντων, το 60% του δείγματος είναι μόνιμα διορισμένοι, το περίπου 37% είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και τέλος το 9% του δείγματος διδάσκει στην ενισχυτική διδασκαλία ή στο τμήμα ένταξης. Σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων φαίνεται, ότι το 38,5% του δείγματος διδάσκει 10-20 χρόνια, το 34% του δείγματος πάνω από 20 χρόνια και περίπου το 23% διδάσκει έως 5 χρόνια. Το υπόλοιπο 13% του δείγματος διδάσκει 5-10 χρόνια. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, το περίπου 67% ζει σε

μεγαλούπολη, ενώ περίπου το 22% ζει σε πόλη και το 12% σε κωμόπολη ή χωριό. Τέλος, σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το περίπου 49% του δείγματος είναι παντρεμένοι με παιδιά, το 30,5% είναι άγαμοι και έπειτα το περίπου 12% είναι παντρεμένοι, το 7,5% διαζευγμένοι και το υπόλοιπο 3% χήροι.

Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Ερωτηματολόγιο μέτρησης Ψυχικής Ανθεκτικότητας: Χορηγήθηκε η Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Connor & Davidson Resilience Scale [CD-RISC], 2003), η ελληνική προσαρμοσμένη κλίμακα από Δημητριάδου και Σταλίκας (2012). Η κλίμακα αποτελείται από 25 αυτοαναφορικές δηλώσεις των πέντε διαβαθμίσεων (0= καθόλου αληθές, 1=σπάνια αληθές, 2=κάποιες φορές αληθές, 3=συχνά αληθές, 4=σχεδόν πάντα αληθές), οι οποίες έχουν δομηθεί με βάση τη μελέτη προηγούμενων ερευνών και συγγενών με την ανθεκτικότητα εννοιολογικών κατασκευών και αντιστοιχούν στους πέντε ακόλουθους παράγοντες: (1) προσωπική επάρκεια, υψηλά στάνταρντ και επιμονή, στον οποίο αντιστοιχούν ερωτήσεις όπως «Με θεωρώ δυνατό άτομα», «Μπορώ να παίρνω μη δημοφιλής αποφάσεις» (2) εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, μακροθυμία όσον αφορά την αρνητική διάθεση και ενδυναμωτική επίδραση του στρες, στον οποίο ανήκουν ερωτήσεις όπως «Βλέπω την εύθυμη πλευρά των πραγμάτων», «Το να ανταπεξέρχομαι στο στρες μου δίνει δύναμη» (3) θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, στον οποίο ανήκουν ερωτήσεις όπως «μπορώ να προσαρμόζομαι στην αλλαγή», «Έχω στενές και ασφαλείς σχέσεις» (4) έλεγχος, στον οποίο ανήκουν ερωτήσεις όπως «Έχω ισχυρή αίσθηση σκοπού», «Νιώθω ότι έχω τον έλεγχο στην ζωή μου» (5) πνευματικού χαρακτήρα επιρροές, στον οποίο ανήκουν ερωτήσεις όπως «Μερικές φορές η μοίρα και ο Θεός μπορούν να βοηθήσουν», «Τα πράγματα συμβαίνουν για κάποιο λόγο».

Το εύρος των αποτελεσμάτων κυμαίνεται από 0 έως 100, με τις υψηλότερες τιμές να υποδεικνύουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα. Η δοκιμασία της κλίμακας τόσο σε γενικό πληθυσμό, όσο και σε κλινικά δείγματα έδειξε καλή εσωτερική συνέπεια (Cronbach's $\alpha = .89$), καθώς και καλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (συντελεστής ενδοσυσχέτισης = $.87$). Οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας διατηρούνται υψηλά στις περισσότερες μελέτες, η παραγοντική της, όμως, δομή μπορεί να διαφοροποιείται λίγο ανάλογα την έρευνα (Δαηλιίδου, 2018). Για το λόγο αυτό οι κατασκευαστές δεν συστήνουν την χωριστή βαθμολόγηση των υποκλιμάκων, όπως είχε αρχικά προταθεί, αλλά την βαθμολόγηση της συνολικής κλίμακας (Cambell- Sills & Stein, 2007).

Στα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = .896$, είναι αρκετά ικανοποιητικός και επομένως τα δεδομένα μας θεωρούνται αξιόπιστα. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η τιμή της συνολικής κλίμακας.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της Αίσθησης Αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών:

Teachers Sense of Efficacy Scale (Short Form) (Tschannen- Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Πρόκειται για την μεταφρασμένη στα Ελληνικά σύντομη έκδοση (Τσιγίλης, Γραμματικόπουλος & Κουστέλιος, 2007). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας σύμφωνα με τον δείκτη Cronbach της εκτεταμένης κλίμακας είναι $\alpha = .94$ και της σύντομης κλίμακας, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην έρευνά μας, είναι $\alpha = 0.90$. Συνεπώς, η αξιοπιστία κρίνεται κατάλληλη και τα αποτελέσματα και από τις δυο μορφές (εκτεταμένη και σύντομη), μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αξιολογήσουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Βέβαια, αναφορικά με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, η βιβλιογραφία υποστηρίζει, ότι το συνολικό αποτέλεσμα είναι πιο αξιόπιστο κριτήριο αυτοαποτελεσματικότητας, παρά το αποτέλεσμα σε κάθε υποκλίμακα χωριστά (Tschannen- Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Γι' αυτό στην έρευνά

μας χρησιμοποιήσαμε μόνο το συνολικό αποτέλεσμα και όχι και το αποτέλεσμα των υποκλιμάκων.

Η σύντομη έκδοση φάνηκε να έχει παρόμοια ψυχομετρικά χαρακτηριστικά με την εκτεταμένη, οπότε η χρήση της προσομοιάζει με αυτή της εκτεταμένης (Fives & Buehl, 2009). Η σύντομη έκδοση αποτελείται από 12 ερωτήματα, τα οποία διαιρούνται σε τρεις (3) παράγοντες των τεσσάρων (4) ερωτήσεων. Αποτελείται από ερωτήματα με εννοιολογικό επίκεντρο τη διδασκαλία, τα οποία βασίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό, στο εργαλείο του Bandura και απαντώνται σε μία 9-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1-τίποτα, 3-πολύ λίγο, 5-κάποια επίδραση, 7-αρκετά, 9-πολύ). Η κλίμακα υποδιαιρείται σε τρεις (3) υπόκλιμακες, οι οποίες είναι: (α) αποτελεσματικότητα στις διδακτικές στρατηγικές, της οποίας μια ενδεικτική ερώτηση είναι «Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου» (β) αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης, της οποίας μια ενδεικτική ερώτηση είναι «Σε ποιο βαθμό μπορείς να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές» και (γ) αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, της οποίας μια ενδεικτική ερώτηση είναι «Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο». Οι μεγαλύτερες τιμές δείχνουν και μεγαλύτερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας.

Στα δεδομένα της έρευνάς μας ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής Cronbach's $\alpha = .913$ είναι πολύ ικανοποιητικός και επομένως τα δεδομένα μας θεωρούνται αξιόπιστα.

Διαμορφωμένη για τις ανάγκες της έρευνας κλίμακα δημογραφικών στοιχείων και στάσεως των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

Διαμορφωμένη κλίμακα από την ερευνήτρια, για τις ανάγκες της έρευνας, βασισμένη στην μεταπτυχιακή εργασία της Σαρρή (2017), στην διπλωματική εργασία της Βούλτσιου (2007),

στην διαδικτυακή έρευνα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση της Ομάδας Φρεσκάδας Θεσσαλονίκης της «Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12 (ΠΡΩΤΑ.12)» (2020) και στην έρευνα των Hogarty et al., (2003). Η κλίμακα αποτελείται αρχικά από οκτώ (8) δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με το φύλο, την ηλικία, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά, την οικογενειακή κατάσταση και τον τόπο κατοικίας των συμμετεχόντων και στην συνέχεια από άλλες 14 ερωτήσεις σχετικές με την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις γνώσεις και τις στάσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες.

Οι ερωτήσεις αυτές είναι: «Πως χαρακτηρίζετε την εμπειρία σας από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «Πως χαρακτηρίζετε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε για τον σχεδιασμό των μαθημάτων», «Πως χαρακτηρίζετε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε για την διεξαγωγή των μαθημάτων», «Πως χαρακτηρίζετε την φράση η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε να βρίσκει σιγά σιγά τους ρυθμούς της», «Πως χαρακτηρίζετε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με την δια ζώσης», «Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση ή πιστοποιημένη εκπαίδευση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες», «Σε πιο επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις σας αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες», «Σε ποιο βαθμό επιθυμείτε να βελτιώσετε τις γνώσεις σας πάνω στις νέες τεχνολογίες», «Ποια είναι η άποψή σας για τις νέες τεχνολογίες», «Θεωρείται ότι οι γνώσεις σας πάνω στις νέες τεχνολογίες επηρέασε τον τρόπο που βιώσατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «Όσο περνούσε ο καιρός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας νιώθατε ότι εξοικειωνόσασταν όλο και περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες», «Θεωρείται ότι πλέον έχετε περισσότερες γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες και είστε πιο προετοιμασμένοι για εκ νέου εξ αποστάσεως διδασκαλία», «Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίσατε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία», «Αν επιλέγατε την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ήταν γιατί»

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμη κλίμακα Likert, της οποίας η διαβάθμιση ποίκιλε αναλόγως την ερώτηση, είτε από το εντελώς αρνητική στο πολύ ικανοποιητική, είτε από το πολύ λίγες στο πολύ μεγάλες, είτε από το διαφωνώ απόλυτα στο συμφωνώ απόλυτα, είτε από το υστερεί σημαντικά στο υπερτερεί σημαντικά, είτε από το πολύ χαμηλό στο εξαιρετικό, είτε από το πολύ λίγο στο πάρα πολύ.

Οι ερωτήσεις που διαφέρουν στην διαβάθμιση είναι οι εξής: (α) «Ποια είναι η άποψή σας για τις νέες τεχνολογίες», της οποίας οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: είναι το χρησιμότερο πράγμα στην εποχή μας, επιφέρουν πολλά θετικά αποτελέσματα στην ζωή μας, είναι αναγκαίο κακό, δεν με αφορούν, επιφέρουν πολλά αρνητικά αποτελέσματα σε ποικίλους τομείς, θα είμασταν καλύτερα χωρίς αυτές, (β) «Ποιο είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίσατε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία», της οποίας οι απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: η έλλειψη εξοικείωσης στην μετάδοση γνώσης και στην χρήση διδακτικών τεχνικών μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, οικογενειακοί περισπασμοί, η σύνδεση στο διαδίκτυο, η έλλειψη φυσικής επαφής με τους συναδέλφους, η έλλειψη φυσικής επαφής με τους μαθητές, η έλλειψη γνώσης πάνω στις νέες τεχνολογίες και (γ) «Αν επιλέγατε την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ήταν γιατί» και οι απαντήσεις ήταν οι εξής: δεν θα την επέλεγα, δεν ξέρω δεν απαντώ, με προφυλάσσει εμένα και τους γύρω μου από τον covid-19, θεωρώ ότι παρέχει πολλές δυνατότητες.

Διαδικασία

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου σε μορφή φόρμας της google τον Μάρτιο – Μάιο 2021. Οι συμμετέχοντες έλαβαν μέσω διαδικτυακού ταχυδρομείου μήνυμα για την συμπλήρωση του

ερωτηματολογίου. Το μήνυμα για την έρευνα στάλθηκαν σε γνωστούς και φίλους εκπαιδευτικούς της ερευνήτριας σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, οι οποίοι κλήθηκαν να προωθήσουν το ερωτηματολόγιο και σε δικούς τους συναδέλφους, στα σχολεία, στα οποία πραγματοποιούσε η ερευνήτρια την πρακτική της άσκηση στην Κρήτη και στην Αχαΐα, ώστε να προωθηθούν στους εκεί εργαζόμενους εκπαιδευτικούς, στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Α΄ Ανατολικής Αττικής, στην οποία ανήκουν τα σχολεία, στα οποία εργαζόταν η ερευνήτρια και ζητήθηκε να προωθηθεί το ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς, που ανήκουν στην συγκεκριμένη ΔΔΕ. Τέλος, το ερωτηματολόγιο κοινοποιήθηκε σε διαδικτυακή κλειστή ομάδα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε μέσω κοινωνικής δικτύωσης, καθώς υπερίσχυε σημαντικά το ποσοστό εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρήθηκε χρήσιμο να είναι περίπου ισόποσα μοιρασμένοι στις βαθμίδες οι εκπαιδευτικοί.

Οι συμμετέχοντες δήλωναν, ότι συναινούν για την συμμετοχή τους στην έρευνα, μέσω ερώτησης στο ερωτηματολόγιο. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 10 λεπτά. Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπήρχαν οδηγίες για την συμπλήρωση και διευκρινήσεις, ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι πληροφορίες, που συλλέγονται, είναι εμπιστευτικές.

Μετά την συλλογή των δεδομένων, οι απαντήσεις συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν μέσω του SPSS (Statistical Package for Social Sciences, version 21).

Αποτελέσματα

Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες

Αναφορικά με την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (41%) την χαρακτήρισαν ως αρνητική, με πολύ μικρή διαφορά από το μέτρια (40,5%). Μέτρια, ακόμα χαρακτηρίστηκε και η δυσκολία, που αντιμετώπισαν, στον σχεδιασμό των μαθημάτων (43%), ενώ μεγάλη χαρακτηρίστηκε η δυσκολία, που αντιμετώπισαν, στην διεξαγωγή των μαθημάτων (40%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (54%) δήλωσαν, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σημαντικά σε σχέση με την δια ζώσης, ενώ μόνο το 3% δήλωσε, ότι υπερτερεί. Οι πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτει πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών (48%), ενώ μόνο το 18% εξ αυτών δεν έχει παρακολουθήσει κανένα σεμινάριο εκμάθησης ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Γενικά, το 49% των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζει ως καλό το επίπεδο του στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ενώ μόνο το 5% ως χαμηλό. Στην ερώτηση του κατά πόσο οι γνώσεις τους πάνω στις νέες τεχνολογίες επηρέασαν και την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44%) δήλωσαν, ότι την επηρέασε πολύ, ενώ μόνο το 5% δήλωσε, ότι την επηρέασε πολύ λίγο και το 9% λίγο. Επιπλέον, φάνηκε, ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (75%) έχει θετική στάση προς τις νέες τεχνολογίες και υποστηρίζουν, ότι επιφέρουν πολλά θετικά στις ζωές μας.

Ακόμα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (42%) δήλωσαν, ότι όσο περνούσε ο καιρός και συνεχιζόταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εξοικειώνονταν όλο και περισσότερο με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και νιώθουν πιο έτοιμοι για μια ενδεχόμενη εκ νέου εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ως το μεγαλύτερο εμπόδιο, που αντιμετώπισαν κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (74%) ανέφεραν την έλλειψη φυσικής επαφής με τους μαθητές. Τέλος, στην ερώτηση για το αν θα επέλεγαν την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, το 43% απάντησαν ότι δεν θα την επέλεγαν, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) δήλωσε, ότι δεδομένου των συνθηκών, την προτιμά γιατί αισθάνονται, ότι τους προστατεύει από τον covid-19.

Έλεγχος Υποθέσεων

Παρατίθενται στον πίνακα 1 οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις κλίμακες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Μεταβλητές	N	M.O	T.A
Ψυχική Ανθεκτικότητα	270	94.37	11.749
Αυτοαποτελεσματικότητα	270	85.86	12.118

Αρχικά, συσχετίστηκε με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r , η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Όπως ήταν αναμενόμενο, προέκυψε, ότι στους εκπαιδευτικούς η ψυχική ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλή θετική συσχέτιση ($r = .584, p < .001$). Επιβεβαιώνεται, συνεπώς, η πρώτη υπόθεση, ότι υπάρχει σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας στους εκπαιδευτικούς, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.

Για να ελεγχθεί η δεύτερη υπόθεση της έρευνας, ελέγχθηκαν οι μέσοι όροι της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος, όπως προέκυψαν από τις αντίστοιχες κλίμακες μετρήσεις, για να δούμε αν βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο, σε μέσο επίπεδο ή σε υψηλό επίπεδο, με βάση την ερμηνεία των κλιμάκων, για το ποιο σκορ είναι το σημείο, κάτω από το οποίο τα άτομα βρίσκονται σε χαμηλό επίπεδο και πάνω από το οποίο βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο. Στην συγκεκριμένη περίπτωση οι μέσοι όροι βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο, που σημαίνει, ότι η υπόθεσή μας δεν επιβεβαιώνεται, καθώς δεν παρατηρούνται χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτόαποτελεσματικότητας (M.O= 85.86, T.A= 12.118) ούτε ψυχικής ανθεκτικότητας (M.O= 94.37, T.A= 11.749) στους εκπαιδευτικούς την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1, καθώς οι μέσοι όροι και στις δύο κλίμακες είναι αρκετά υψηλοί, αρκετά πάνω από το μέσο.

Διαφορές Μέσων Όρων

Για να διαπιστωθεί, αν υπάρχουν διαφορές μέσων όρων μεταξύ των δημογραφικών της έρευνας (φύλο, ηλικία, βαθμίδα, θέση, εμπειρία, οικογενειακή κατάσταση, τόπος διαμονής) με τις εξαρτημένες μεταβλητές (αυτοαποτελεσματικότητα, ψυχική ανθεκτικότητα), χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος *t* για ανεξάρτητα δείγματα (*independent samples t test*) για τις μεταβλητές φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης και η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης (*one way anova*) για τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Αρχικά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου, ούτε βαθμίδας εκπαίδευσης, στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας ($t(268) = -.082$ $p = ns$) ($t(268) = .622$ $p = ns$) και ψυχικής ανθεκτικότητας ($t(268) = -1.372$ $p = ns$) ($t(268) = .052$ $p = ns$) για φύλο και βαθμίδα εκπαίδευσης αντίστοιχα. Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά

σημαντική διαφορά ηλικίας, οικογενειακής κατάστασης, τόπου διαμονής και θέσης, που κατέχει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας ($F(4, 265) = 3.368 p = ns$), ($F(4, 265) = 2.084 p = ns$), ($F(2, 267) = .932 p = ns$), ($F(2, 267) = 4.083 p = ns$) και ψυχικής ανθεκτικότητας ($F(4, 265) = 3.082 p = ns$), ($F(4, 265) = 1.490 p = ns$), ($F(2, 267) = 1.801 p = ns$), ($F(2, 267) = 1.837 p = ns$) με την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τον τόπο διαμονής και την θέση, που κατέχει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο, αντίστοιχα.

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίστηκε μόνο μεταξύ της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους ($F(3, 266) = 5.084 p = .002$) και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας ($F(3, 266) = 2.744 p = .044$), όπως φαίνεται και στον πίνακα 2. Έπειτα, με βάση τις εκ των υστέρων πολλαπλές συγκρίσεις, που πραγματοποιήθηκαν με το κριτήριο Bonferroni, βρέθηκε, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της λιγότερης εργασιακής εμπειρίας (έως 5 έτη) και της μεγαλύτερης (άνω των 20 ετών). Πιο συγκεκριμένα προκύπτει, ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερη εμπειρία διαθέτουν και χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα (- 7.184) και ψυχική ανθεκτικότητα (-5.170), συγκριτικά με όσους έχουν εξαιρετικά μεγάλη εμπειρία. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με την λιγότερη εμπειρία και εκείνων, που έχουν 10- 20 χρόνια εμπειρία, ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα, με αυτούς με την λίγη εμπειρία να έχουν χαμηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (-5.705).

Επομένως, επιβεβαιώνεται εν μέρη η τρίτη υπόθεση της έρευνας, καθώς μόνο η εμπειρία επέδειξε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα και όχι και η ηλικία.

Πίνακας 2

Σύγκριση μέσου όρου εμπειρίας με ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα

		<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Αυτοαποτελεσ ματικότητα	Μεταξύ ομάδων	3	5,084	,002*
	Εντός ομάδων	266		
Ανθεκτικότητα	Μεταξύ ομάδων	3	2,744	,044*
	Εντός ομάδων	266		

* $p < .05$

Συσχετίσεις μεταβλητών

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών έγιναν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r .

Συσχετίστηκαν οι μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 3 φαίνεται, ότι η ηλικία και η εμπειρία σχετίζονται χαμηλά θετικά στατιστικά σημαντικά με την αυτοαποτελεσματικότητα ($r = .161, p < .001$), ($r = .229, p < .001$) και την ψυχική ανθεκτικότητα αντίστοιχα ($r = .122, p < .001$), ($r = .166, p < .001$).

Πίνακας 3

Συσχετίσεις αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας με δημογραφικά

	<i>Αυτοαποτελεσματικότητα</i>	<i>Ψυχική ανθεκτικότητα</i>
Ηλικία	.161**	.122**
Εμπειρία	.229**	.166**

** $p < .001$

* $p < .05$

Έπειτα ακολουθούν οι συσχετίσεις των μεταβλητών της κλίμακας γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών και στάσης απέναντι στην τηλεκπαίδευση, μεταξύ τους. Φαίνεται από τον πίνακα 4, ότι υπάρχει σημαντική χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και της γνώμης των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση ($r = .168$,

$p < .001$). Ακόμα, προκύπτει, ότι υπάρχει σημαντική μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών στην διεξαγωγή των μαθημάτων και την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση ($r = -.444, p < .001$), καθώς και χαμηλή στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση της δυσκολίας διεξαγωγής των μαθημάτων με το επίπεδο γνώσεως ηλεκτρονικών υπολογιστών ($r = -.167, p < .001$). Όσον αφορά τις δυσκολίες στην σχεδίαση των μαθημάτων βρέθηκε να έχουν χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση ($r = .217, p < .001$) και με το επίπεδο γνώσεως ηλεκτρονικών υπολογιστών ($r = .236, p < .001$). Η τέταρτη υπόθεση επιβεβαιώνεται, καθώς προκύπτει, ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και του επίπεδο γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών και των δυσκολιών διεξαγωγής και σχεδίασης των μαθημάτων.

Επιπρόσθετα σημαντικά υψηλά θετικά συσχετίζεται η θέση, ότι με το καιρό η τηλεκπαίδευση άρχισε να βρίσκει τους ρυθμούς της ($r = .651, p < .001$) και η αύξηση των γνώσεων πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ($r = .510, p < .001$) και μέτρια θετικά στατιστικά σημαντικά η εξοικείωση με αυτούς ($r = .417, p < .001$), με την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η γνώση τους πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και κατά πόσο αυτή επηρέασε την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχετίζεται σημαντικά μέτρια με την γνώμη τους για την τηλεκπαίδευση ($r = .390, p < .001$). Αναφορικά με την συσχέτιση των μεταβλητών αυτών με το επίπεδο γνώσεως ηλεκτρονικών υπολογιστών, μέτρια συσχέτιση φανέρωσε με την θέση του κατά πόσο οι γνώσεις πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές επηρέασαν την εμπειρία των εκπαιδευτικών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ($r = .428, p < .001$) και χαμηλή συσχέτιση φανέρωσε με την άποψη της βελτίωσης των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στους

ηλεκτρονικούς υπολογιστές, όσο περνούσε ο καιρός και τα μαθήματα γινόντουσαν ηλεκτρονικά ($r = .205, p < .001$).

Φαίνεται, ότι η σύγκρισή με την δια ζώσης διδασκαλία σχετίζεται σημαντικά μέτρια με την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση ($r = .424, p < .001$). Επιπλέον, προκύπτει, ότι η συνέχιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά στατιστικά σημαντικά μέτρια με την γνώμη για την τηλεκπαίδευση ($r = .391, p < .001$) και θετικά στατιστικά σημαντικά χαμηλά με το επίπεδο γνώσεως ηλεκτρονικών υπολογιστών ($r = .141, p < .03$).

Πίνακας 4

Συσχετίσεις μεταβλητών γνώσης Η/Υ και εμπειρίας από τηλεκπαίδευση με τις υπόλοιπες της κλίμακας

	<i>Γνώμη για τηλεκπαίδευση</i>	<i>Επίπεδο γνώσης Η/Υ</i>
Γνώμη για τηλεκπαίδευση	1	.168**
Δυσκολίες σχεδίασης	.217**	.236**
Δυσκολίες διεξαγωγής	-.444**	-.167**
Βρίσκει με τον καιρό ρυθμό	.651**	ns
Σύγκριση με δια ζώσης	.424**	.123*
Γνώση Η/Υ	ns	.428**
Επίπεδο Η/Υ	.168**	1
Βελτίωση γνώσεων Η/Υ	ns	-.127*
Άποψη για Η/Υ	.223**	.195**
Επιρροή γνώσης Η/Υ	.390**	.230**
Εξοικείωση με τηλεκπαίδευση	.417**	ns
Αύξηση γνώσεων Η/Υ	.510**	.205**
Μεγαλύτερο εμπόδιο	.127*	ns
Συνέχιση τηλεκπαίδευσης	.391**	.141*

** $p < .001$

* $p < .05$

Στην συνέχεια συσχετίστηκαν οι μεταβλητές της κλίμακας γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών και στάσης απέναντι στην τηλεκπαίδευση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά

θέλαμε να ελέγξουμε την πέμπτη μας υπόθεση, σχετικά με το αν η γνώμη των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και το επίπεδο γνώσης χειρισμού υπολογιστών, θα σχετίζεται θετικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, απλά εντάξαμε και τις υπόλοιπες μεταβλητές, ώστε να παρατηρήσουμε τις συσχετίσεις τους.

Όπως φαίνεται στον πίνακα 5, η γνώμη των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία σχετίζεται χαμηλά στατιστικώς σημαντικά με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ($r = .171, p < .001$) και με την ψυχική τους ανθεκτικότητα ($r = .296, p < .001$). Επίσης, φαίνεται, ότι το επίπεδο γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών σχετίζεται χαμηλά στατιστικώς σημαντικά και με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ($r = .244, p < .001$) και με την ψυχική ανθεκτικότητα ($r = .284, p < .001$) των εκπαιδευτικών. Επομένως, επιβεβαιώνεται η πέμπτη υπόθεση, όσον αφορά την θετική συσχέτιση μεταξύ της γνώμης των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και του επιπέδου γνώσεως, που έχουν πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Πίνακας 6

Συσχετίσεις μεταβλητών γνώσεως Η/Υ και στάσης απέναντι στην τηλεκπαίδευση με την ψυχική ανθεκτικότητα και της αυτοαποτελεσματικότητας

	Αυτοαποτελεσματικότητα	Ψυχική ανθεκτικότητα
Γνώμη για τηλεκπαίδευση	.171**	.296**
Δυσκολίες σχεδίασης	.164**	.206**
Δυσκολίες διεξαγωγής	-.155*	-.175**
Ρυθμοί	ns	.177**
Γνώση Η/Υ	ns	.125*
Επίπεδο Η/Υ	.244**	.284**
Επιρροή γνώσης Η/Υ	.202**	.245**
Εξοικείωση	.136*	.253**
Αύξηση γνώσεων	.187**	.285**

Εμπόδιο	ns	.195**
**p< .001		
*p< .05		

Για να ελεγχθεί η έκτη υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν, ότι η τηλεκπαίδευση τους προφυλάσσει από τον covid-19, θα έχουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας και θα δηλώνουν, ότι η εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ικανοποιητική, δημιουργήσαμε μια νέα μεταβλητή, η οποία αποτελούνταν από όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν, ότι αισθάνονται, ότι προστατεύονται οι ίδιοι και οι γύρω τους από τον covid-19, στην ερώτηση «Αν και γιατί θα επέλεγαν την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας». Οι επιλογές απάντησης, που δινότουσαν στην συγκεκριμένη ερώτηση, ήταν: παρέχει πολλές δυνατότητες, με προφυλάσσει από covid-19, δεν θα την επέλεγα, δεν ξέρω δεν απαντώ.

Έπειτα χωρίστηκε το αρχείο και επιλέχθηκαν μόνο όσοι είχαν δώσει την απάντηση, ότι θα προτιμούσαν την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς αισθάνονται, ότι προστατεύονται οι ίδιοι και οι γύρω τους από τον covid-19 και υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας αυτών των εκπαιδευτικών.

Έπειτα, με την χρήση του περιγραφικού δείκτη συχνότητας, βρέθηκε τι δήλωσαν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, δηλαδή αυτοί, που θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους προστατεύει από τον covid-19, για την γνώμη τους απέναντι στην τηλεκπαίδευση, για να διαπιστωθεί, αν θα είναι ικανοποιητική, όπως υποθέσαμε.

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, έχουν αυξημένη ψυχική ανθεκτικότητα (M.O= 95.47, T.A=10.986) και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (M.O=

86.52, T.A=11.126), όπως φαίνεται και στον πίνακα 7. Βέβαια, η διαφορά των μέσων όρων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ όσων πιστεύουν, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση τους προφυλάσσει από τον covid-19 και του συνολικού δείγματος, είναι αρκετά μικρή. Συνεπώς, επιβεβαιώνεται το πρώτο σκέλος, της έκτης υπόθεσης.

Ακόμη, φαίνεται, ότι η γνώμη αυτών των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι, ως επί το πλείστον αρνητική, με μικρή βέβαια διαφορά από την μέτρια, όπως φαίνεται στον πίνακα 8. Με βάση αυτά τα στοιχεία φαίνεται, ότι δεν επιβεβαιώνεται η έκτη υπόθεση της έρευνας και μάλιστα το εύρημα είναι και ακριβώς αντίθετο από αυτό, που αναμενόταν.

Αξίζει να αναφερθεί, ότι από το σύνολο των εκπαιδευτικών (270), που συμμετείχαν στην έρευνα, μόνο οι 50 χαρακτήρισαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως ικανοποιητική, οι 109 την χαρακτήρισαν ως μέτρια και 111 την χαρακτήρισαν ως αρνητική, όπως φαίνεται και στον πίνακα 8. Επομένως, φαίνεται, οι συγκεκριμένοι 126 εκπαιδευτικοί, παρόλο, που υποστηρίζουν, ότι θα συνέχιζαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αυτή την φάση, γιατί τους προστατεύει από τον covid-19, θεωρούν στην πλειοψηφία τους, την εμπειρία από αυτήν αρνητική.

Πίνακας 7

Ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών, που θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση τους προστατεύει από τον covid-19

	N	M.O	T.A
Ανθεκτικότητα	126	95,47	10,986
Αυτοαποτελεσ ματικότητα	126	86.52	11.126

Πίνακας 8

Γνώμη των 126 εκπαιδευτικών, που θεωρούν ότι η τηλεκπαίδευση τους προστατεύει από τον covid-19, για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και σύγκρισή της με αυτή του συνόλου των εκπαιδευτικών

	126 εκπαιδευτι κοί	Σύνολο εκπαιδε υτικών
πολύ ικανοποιητική	1	13
ικανοποιητική	11	37
μέτρια	49	109
αρνητική	56	94
εντελώς αρνητική	9	17
Σύνολο	126	270

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, κατά την περίοδο της πανδημίας και συγκεκριμένα, όταν η εκπαίδευση γινόταν αποκλειστικά εξ αποστάσεως. Ακόμα, στόχος της έρευνας είναι να αναδείξει κατά πόσο οι στάσεις, αλλά και η προηγούμενη εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις νέες τεχνολογίες, σχετίζονται με την ψυχική τους ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Τέλος, η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τυχόν παράγοντες, που θα μπορούσαν να προβλέψουν την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διερευνηθεί, κατά πόσο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί διαθέτουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε περίοδο πανδημίας, η οποία έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον ρόλο τους και στον τρόπο, που ασκούν το επάγγελμά τους. Είναι σημαντικό να ξεκαθαριστεί κατά πόσο η εξ αποστάσεως διδασκαλία επιδρά στην ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς είναι γνωστό, ότι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν έχει αναπτυγμένες αυτές τις δεξιότητες, δεν μπορεί να βοηθήσει και τους μαθητές του, στην ανάπτυξή τους (Kourkoutas et al., 2015).

Αρχικά στην έρευνα μας επιβεβαιώθηκε, ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση, μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Αυτό το εύρημα ήταν κάτι, που αναμέναμε, καθώς έρχεται σε συμφωνία με πληθώρα έρευνες στον χώρο της σχολικής ψυχολογίας (Benight & Cieslak, 2011. Δανηλίδου, 2018. Lazaridou & Beka, 2015. Martinez- Marti & Ruch, 2017. Riley & Masten, 2005). Αυτή η

υψηλή θετική συσχέτιση φανερώνει και την αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, οι οποίες, όταν συνυπάρχουν επιφέρουν ισορροπία και οδηγούν το άτομο στην επιτυχία. Όταν η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύεται παράλληλα αυξάνεται και η ψυχική ανθεκτικότητα (Bullough και συν., 2014). Προκύπτει από τις έρευνες, ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί μια από τις ισχυρότερες βάσεις, πάνω στις οποίες χτίζεται η ψυχική ανθεκτικότητα (Lightsey, 2006). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλει καθοριστικά στην λειτουργική διαχείριση του στρες και άρα στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Τουλιάτου, 2020).

Ακόμα, φάνηκε, ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και η ψυχική τους ανθεκτικότητα κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βρισκόταν σε υψηλά επίπεδα, εύρημα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την υπόθεσή μας. Αναμέναμε οι δύο αυτές μεταβλητές να βρίσκονται σε χαμηλά επίπεδα, καθώς σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο διδασκαλίας, αυξάνουν το άγχος, την αβεβαιότητα και την πίεση των εκπαιδευτικών (Gu & Day, 2007) και άρα η αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας, χωρίς, μάλιστα, καμία προηγούμενη προετοιμασία των εκπαιδευτικών, από διαζώσης σε εξ αποστάσεως, υποθέσαμε, ότι θα επηρέαζε αρνητικά την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας τους. Επιπλέον, διάφορες έρευνες υποστηρίζουν, ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί σε συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Βάθη, 2021. Fauzi & Khusuma, 2020).

Επιπροσθέτως, σε αρκετές έρευνες έχει βρεθεί, ότι λόγω της πανδημίας έχει αυξηθεί το άγχος των ανθρώπων (Mazza και συν., 2020), μάλιστα η Τριανταφυλλίδου (2021), ανέδειξε στην έρευνα της, ότι τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας, ήταν υψηλά και γνωρίζοντας, ότι το υψηλό άγχος επιδρά αρνητικά στην ψυχική ανθεκτικότητα και την

αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα (Beltman και συν., 2011. Day, 2008. Sebastian, 2013) υποθέσαμε, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα και η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, την περίοδο της πανδημίας, θα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα.

Το εύρημα μας, ότι η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι υψηλή, παρά τις συνθήκες εξ αποστάσεως διδασκαλίας, συμφωνεί με το εύρημα της Τανίδου (2021) αναφορικά με την υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας, κάτι, που φανερώνει, ότι αισθάνονται ικανοί να αντεπεξέλθουν στον διδακτικό τους ρόλο, παρά τις πρωτόγνωρες και στρεσογόνες συνθήκες, που δημιουργήθηκαν, το προηγούμενο διάστημα λόγω της πανδημίας. Βέβαια, σύμφωνα με τον Pressley (2021) οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με έρευνες προηγούμενων ετών. Τέλος, έχει βρεθεί, ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι, κυρίως κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, ρευστή και υπό διαμόρφωση, ενώ μετά απο κάποια χρόνια επαγγελματικής πορείας, παγιώνεται και δύσκολα αλλάζει (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Η τρίτη υπόθεση, σχετικά με την διαφορά μέσω των όρων μεταξύ της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας και εμπειρίας και των μικρότερων, με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, επιβεβαιώνεται εν μέρη, καθώς μόνο η εμπειρία φανέρωσε στατιστικά σημαντικά και όχι και η ηλικία.

Εξετάζοντας, βέβαια, τις διαφορές μέσω των όρων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών και της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, μόνο η εμπειρία, φανέρωσε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, έπειτα και από τις πολλαπλές εκ των υστέρων συγκρίσεις, σημαντική διαφορά

μέσων όρων, ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, φανέρωσαν η μεγαλύτερη εμπειρία (20 έτη και πάνω) με την μικρότερη (κάτω απο 5 έτη). Ενώ, ως προς την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, σημαντική διαφορά μέσων όρων, φανέρωσαν η μεγαλύτερη εμπειρία με την μικρότερη, καθώς και η μεγάλη εμπειρία (10- 20 έτη) με την μικρότερη. Η σημαντική επίδραση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών στην ψυχική τους ανθεκτικότητα και στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους έχει επιβεβαιωθεί σε αρκετές έρευνες (Cambell, 1996. Δανηλίδου, 2018. Lazaridou & Beka, 2015. Τουλιάτου, 2020). Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός, παρά την πίεση και τις απογοητεύσεις, που μπορεί να βιώνει, έχει πιθανότατα καλλιεργήσει μηχανισμούς και στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων, ενδυναμώνοντας έτσι την αίσθηση προσωπικής επίτευξης (Antoniou et al., 2006).

Ακόμα, στην έρευνα μας βρέθηκε χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της ψυχικής τους ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Φαίνεται, δηλαδή, οτι όσο αυξάνεται η ηλικία και η εμπειρία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνονται και η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Ενδεχομένως, η επίδραση της ηλικίας στις εξαρτημένες μεταβλητές να είναι έμμεση, μέσω της αύξησης της εμπειρίας, καθώς πολλές έρευνες έχουν δείξει, οτι η ψυχική ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν ζητούμενα για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Gu & Day, 2010), καθώς η διδασκαλία είναι μια απαιτητική διαδικασία, όπως και η είσοδος σε ένα σχολικό πλαίσιο, το οποίο διέπεται απο την δική του κουλτούρα και χρειάζεται κάποιος χρόνος οι νέοι εκπαιδευτικοί να ανακαλύψουν την προσωπική τους εργασιακή ταυτότητα και να προσαρμοστούν στην κουλτούρα του σχολείου (Johnson και συν., 2014).

Στην έρευνα του Φλάμπουρια- Νιέτου (2017) ελέγχθηκε η ξεχωριστή επίδραση της ηλικίας, ανεξάρτητα απο τα χρόνια προϋπηρεσίας και φανέρωσε μια μικρή συσχέτιση με την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας. Ακόμα στην έρευνά τους οι Lazaridou και Beka (2015) ανέδειξαν, οτι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζεται απο την ηλικία τους. Επιπλέον, σε άλλη έρευνα το μόνο δημογραφικό στοιχείο, που παρατηρήθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους εν μέσω πανδημίας, ήταν η ηλικία. Ενδεχομένως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, που είναι και πιο άπειροι, νιώθουν λιγότερη αυτοπεποίθηση σχετικά με το κατά πόσο θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο τους σε σύγκριση με τους μεγαλύτερους σε ηλικία, πιθανόν λόγω απειρίας (Τριανταφυλλίδου, 2021). Φαίνεται, δηλαδή, ότι η ερευνήτρια αποδίδει την επιρροή που ασκεί η ηλικία, στην εμπειρία και όχι σ αυτή καθ' αυτή την ηλικία.

Αναφορικά με το φύλο, οι απόψεις στην βιβλιογραφία δίστανται. Η έρευνα μας ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των πιο σύγχρονων μελετών, σύμφωνα με τα οποία δεν υπάρχει διαφοροποίηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Βέβαια, στην έρευνά μας το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων αποτελείται απο γυναίκες, οπότε δεν μπορούμε να βγάλουμε ασφαλές συμπέρασμα αναφορικά με το φύλο.

Σχετικά με την θέση, την οποία κατέχουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο, φαίνεται απο τις έρευνες, οτι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί απο τους μόνιμους. Το εύρημα αυτό, πιθανόν να σχετίζεται με την δυσκολία, που αναφέρθηκε παραπάνω, ότι αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, όταν εισέρχονται σε ένα καινούργιο πλαίσιο, κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που καλούνται κάθε χρόνο να αλλάζουν σχολικό πλαίσιο και είναι διαρκώς σαν μόλις να ξεκίνησαν (Johnson et al., 2014).

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών και την συσχέτισή της με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα τους δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα. Αντιθέτως, στην έρευνα της Δανηλίδου (2018) φάνηκε, ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους άγαμους, τους χωρίς σχέση ή τους διαζευγμένους.

Αναμέναμε, ότι εφόσον στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, το μάθημα γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή, θα υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου γνώσεως χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών των εκπαιδευτικών και της στάσης τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πράγματι φανερώθηκε χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών, υποδεικνύοντας, ότι όσο αυξάνονται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τόσο θετικότερη γνώμη σχηματίζουν για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρόμοιες υποθέσεις έχουν επιβεβαιωθεί και σε άλλες έρευνες, που αναφέρονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021. Γιασιράνης & Σοφός, 2021).

Ακόμα, υποθέσαμε, ότι οι δυσκολίες, που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον σχεδιασμό και την διεξαγωγή των μαθημάτων, θα σχετιζόταν με την στάση τους απέναντι στην τηλεεκπαίδευση. Η έρευνα φανέρωσε χαμηλή στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δυσκολιών στον σχεδιασμό των μαθημάτων και την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεεκπαίδευση, δείχνοντας, ότι όσο δυσκολότερος ήταν ο σχεδιασμός των μαθημάτων, τόσο θετικότερη ήταν η γνώμη τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό το εύρημα μοιάζει κάπως παράταιρο, αλλά καθώς η συσχέτιση είναι αρκετά χαμηλή, δεν κρίνεται άξιο ερμηνείας.

Όσον αφορά τις δυσκολίες στην διεξαγωγή των μαθημάτων, που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, αυτές φανέρωσαν μέτρια στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την

γνώμη τους για την τηλεκπαίδευση. Αυτό το εύρημα δείχνει, ότι όσο αυξανόντουσαν οι δυσκολίες στην διεξαγωγή των μαθημάτων, τόσο χειρότερη η γνώμη, που είχαν οι εκπαιδευτικοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι δυσκολίες διεξαγωγής των μαθημάτων, όπως για παράδειγμα η κακή σύνδεση στο δίκτυο και η έλλειψη ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, συσχετίστηκαν με την δημιουργία αρνητικής στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από πολλούς εκπαιδευτικούς η συμμετοχή των μαθητών χαρακτηρίστηκε, ως αποκαρδιωτική, καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν συμμετείχαν καθόλου από αδιαφορία, όχι από δυσκολία πρόσβασης στο διαδίκτυο, κάτι, που δυσχέραινε την διεξαγωγή της τηλεδιάσκεψης και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Αμοργιανιώτη, 2020).

Στην έρευνά μας φάνηκε, ότι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, ότι η έλλειψη της φυσικής επαφής με τους μαθητές τους, ήταν η μεγαλύτερη δυσκολία, που αντιμετώπισαν κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόμοιο εύρημα υπάρχει και στην έρευνα της ομάδας Πρώτα 12 (2020). Στην έρευνα των Γιασιράνη και Σοφού (2021) βρέθηκε, ότι από τα μεγαλύτερα προβλήματα, που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ήταν οι δυσκολίες στον σχεδιασμό των μαθημάτων, τεχνικά προβλήματα στην πλατφόρμα, προβλήματα στο δίκτυο, προβλήματα στο δίκτυο των μαθητών και δυσκολίες διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι όλες αυτές οι δυσκολίες επηρέασαν την γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση, σε βαθμό, που να την χαρακτηρίσουν στην πλειοψηφία τους ως αρνητική προς μέτρια στην έρευνά μας, καθώς και σε άλλες έρευνες, που χαρακτηρίστηκε ως μέτρια ή μέτρια προς αρνητική (Γιασιράνη & Σοφός, 2021. Καλαμπίχης, 2021. Πρώτα 12, 2020).

Η γνώμη των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση συσχετίστηκε υψηλά στατιστικά σημαντικά θετικά με την άποψή τους, ότι όσο περνούσε ο καιρός η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε να βρίσκει τους ρυθμούς της. Δήλωση, η οποία φανερώνει, ότι όσο περνούσε ο καιρός, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονταν όλο και περισσότερο με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εφόσον η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2021, περίπου ένα χρόνο μετά την οριζόντια εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν εξοικειωθεί με αυτή την μέθοδο και να έχουν θετικότερη στάση απέναντί της και να μην έχουν πληγεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Στην έρευνα της ομάδας Πρώτα 12 (2020) αναδείχθηκε, επίσης, η ιδιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να βρίσκει με τον καιρό τον ρυθμό της και το ίδιο να κάνουν και οι εκπαιδευτικοί μαζί με αυτήν. Βέβαια, παρά τις καλές γνώσεις πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι περισσότεροι δηλώνουν, ότι θα ήταν απαραίτητη μια επιμόρφωση πάνω σε αυτή την μέθοδο διδασκαλίας, καθώς συνιστά μια ιδιαίτερα χρήσιμη μέθοδο σε περιόδους κρίσεων (Αθανάτου & Υφαντόπουλος, 2021).

Στην έρευνά μας η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι αυξήθηκαν οι γνώσεις τους πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αυτή, μάλιστα, η αύξηση των γνώσεων συσχετίζεται υψηλά θετικά στατιστικά σημαντικά με την στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, γεγονός, που φανερώνει, ότι η απόκτηση γνώσεων πάνω στις νέες τεχνολογίες, αποτελεί ένα από τα θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών.

Ακόμα στην έρευνά μας διαφαίνεται, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαθέτουν πιστοποιημένη γνώση ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά ένα καλό επίπεδο γνώσεων πάνω

στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Υποστηρίζουν, μάλιστα, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, ότι οι γνώσεις τους πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές επηρέασαν την άποψή τους για την τηλεκπαίδευση. Γενικά, το επίπεδο γνώσεως, των εκπαιδευτικών, πάνω στις νέες τεχνολογίες, σχετίστηκε χαμηλά στατιστικά σημαντικά με τις δυσκολίες σχεδίασης των μαθημάτων, αλλά χαμηλά αρνητικά στατιστικά σημαντικά με τις δυσκολίες διεξαγωγής των μαθημάτων, γεγονός που υποδηλώνει, ότι όσο καλύτερες ήταν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, τόσο λιγότερες δυσκολίες στην διεξαγωγή των μαθημάτων αντιμετώπιζαν.

Αναφορικά με την πέμπτη υπόθεση μας, σχετικά με την θετική συσχέτιση μεταξύ της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση και του επιπέδου γνώσεων ηλεκτρονικών υπολογιστών και την ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας τους, αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται. Πιο συγκεκριμένα, η γνώμη των εκπαιδευτικών για την τηλεκπαίδευση σχετίζεται χαμηλά θετικά στατιστικά σημαντικά με την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους, το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο γνώσεως ηλεκτρονικών υπολογιστών των εκπαιδευτικών. Επομένως, όσο θετικότερη είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην τηλεκπαίδευση και όσο καλύτερο επίπεδο έχουν στην χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών, τόσο υψηλότερη είναι η ψυχική τους ανθεκτικότητα και η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Σύμφωνα με την έρευνα της Βαθή (2021), όσο καλύτερο επίπεδο γνώσης ηλεκτρονικών υπολογιστών είχαν οι εκπαιδευτικοί, τόσο υψηλότερη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας επιδείκνυαν την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Επιβεβαιώνεται η έκτη μας υπόθεση, μόνο στο σημείο, ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι θεωρούν, ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία τους προφυλάσσει από τον covid- 19, θα

παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά δεν επιβεβαιώνεται στο σημείο, ότι η γνώμη των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα είναι, ως επί το πλείστον ικανοποιητική. Γενικά, υπάρχουν έρευνες, στις οποίες έχει φανεί, ότι η γνώμη των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ικανοποιητική, καθώς αισθάνονται, ότι τους προστατεύει από τον covid-19 (Sokal et al., 2020). Στην δική μας, όμως, έρευνα δεν συναντάμε κάτι τέτοιο. Βλέπουμε, ότι παρά την πεποίθηση ορισμένων εκπαιδευτικών, ότι θα συνέχιζαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία, καθώς αισθάνονται, ότι τους προστατεύει από τον covid-19, η γνώμη τους για αυτή την μορφή διδασκαλίας συνεχίζει να είναι ως επί το πλείστον αρνητική.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί, ότι στην έρευνά μας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υστερεί σημαντικά σε σχέση με την δια ζώσης, αλλά ορισμένοι από αυτούς, θα προτιμούσαν, την συνέχισή της καθαρά και μόνο, καθώς σε αυτή την κρίσιμη περίοδο, είναι σημαντικότερη η προστασία από τον covid-19, χωρίς όμως η στάση τους προς αυτήν να είναι ικανοποιητική.

Περιορισμοί

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει και κάποιους περιορισμούς, οι οποίοι καθιστούν επισφαλή την γενίκευση των αποτελεσμάτων της στον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι συμμετέχοντες δεν προέρχονται από όλα τα μέρη της Ελλάδας, αλλά κυρίως από την Αθήνα και έπειτα από κάποιες άλλες πόλεις και πολλοί λιγότεροι από επαρχιακές πόλεις ή χωριά. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος αποτελείται από γυναίκες, οπότε τα δεδομένα μας δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα και για τα δύο φύλα. Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία του

δείγματος διδάσκει σε δημόσιο σχολείο και έτσι τα δεδομένα δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά, για το τι συμβαίνει στα ιδιωτικά σχολεία.

Επίσης, καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε ένα χρόνο μετά το πρώτο κλείσιμο των σχολείων, λόγω της πανδημίας και υποστηρίχθηκε και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, ότι με τον καιρό εξοικειώθηκαν με αυτή την μέθοδο διδασκαλίας, ενδεχομένως να μην αποτυπώνονται πλήρως οι δυσκολίες και τα εμπόδια, τα οποία αντιμετώπισαν.

Κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι σχετίζονται με τα μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας, είναι, ότι για την αξιολόγηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας και της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία ενέχουν ορισμένους κινδύνους. Ορισμένοι από αυτούς είναι ο κίνδυνος των κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων, η μηχανική ή διαισθητική απάντηση στις ερωτήσεις, η έλλειψη κατανόησης κάποιων ερωτήσεων ή η απάντηση στην τύχη (Paulhus & Vazire, 2007). Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, προϋποθέτουν την αντικειμενική αξιολόγηση του ατόμου από τον ίδιο, κάτι το οποίο συχνά δεν συμβαίνει, καθώς το άτομο παρουσιάζει έναν αφηγηματικό εαυτό, ο οποίος ενδέχεται να μην φανερώσει πλήρως τα πραγματικά χαρακτηριστικά του (McDonald, 2008).

Επιπλέον, ένας περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι, ότι είναι συγχρονική και επομένως δεν διαθέτει δεδομένα για την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, πριν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, καθώς ενδέχεται, παρόλο που βρέθηκε στους συμμετέχοντες οι δεξιότητες αυτές να είναι σε υψηλά επίπεδα, να έχουν υποστεί μείωση από το πρότερο επίπεδο, απλά να είναι και πάλι υψηλά. Συνεπώς, δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα για τον αντίτυπο της

εξ αποστάσεως διδασκαλίας στην ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, καθώς δεν διαθέτουμε δεδομένα για την αρχική τους κατάσταση, ώστε να μπορέσουμε να συγκρίνουμε.

Ένας ακόμη περιορισμός, που σχετίζεται με τα μέσα συλλογής δεδομένων της έρευνας, είναι ότι το ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις νέες τεχνολογίες και την στάση τους απέναντι στην τηλεκπαίδευση, δημιουργήθηκε από την φοιτήτρια και επομένως, δεν υπάρχουν στοιχεία για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του, οπότε τα δεδομένα, τα οποία προέκυψαν από την χρήση του, δεν μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα και αξιόπιστα και άρα δεν συστήνεται η γενίκευσή τους στον πληθυσμό. Ασκώντας κριτική και πάνω στις ίδιες τις ερωτήσεις κάποιες από αυτές όπως «ποιά είναι η άποψη σας για τις νέες τεχνολογίες» και η «ποιοί είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίσατε κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση», θα μπορούσαν να είναι ανοιχτές για να μην κατευθύνουν την απάντηση των συμμετεχόντων.

Γενικά, πρόκειται, κυρίως, για συσχετιστική έρευνα, από την οποία δεν μπορούν να προκύψουν σχέσεις αιτιότητας.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η συγκεκριμένη έρευνα εισάγει διάφορα θέματα, τα οποία θα μπορούσαν να διερευνηθούν, πιο ενδελεχώς σε μετέπειτα έρευνες. Αρχικά, θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθεί μια διαχρονική έρευνα, η οποία να διερευνά την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου, ώστε όταν προκύπτουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συνέβη με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, να μπορεί, να εντοπιστεί, αν υπάρχει διαφοροποίηση στις μεταβλητές αυτές, μεταξύ διαφορετικών χρονικών στιγμών.

Επίσης, ενδεχομένως, θα μπορούσε να διερευνηθεί, μέσω συλλογής ποιοτικών δεδομένων, τι θα μπορούσε να αλλάξει, ώστε να είναι πιο ικανοποιητική για τους εκπαιδευτικούς η εξ αποστάσεως διδασκαλία, ώστε να υπάρχουν δεδομένα σε περίπτωση που χρειαστεί να εφαρμοστεί ξανά. Ακόμα θα ήταν χρήσιμη μια ποιοτική έρευνα, μέσω συνεντεύξεων, ώστε να διευκρινιστούν κάποια αντιφατικά αποτελέσματα, τα οποία προκύπτουν, όπως το ότι όσο αυξανόντουσαν οι δυσκολίες διεξαγωγής των μαθημάτων, τόσο ικανοποιημένοι από την τηλεκπαίδευση δήλωναν οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να γίνει μια αντίστοιχη έρευνα και σε μαθητές, ώστε να εντοπιστούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητάς τους, την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και οι γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες, που διαθέτουν και η στάση τους απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ενδιαφέρον, μάλιστα, θα είχε τα συγκεκριμένα ευρήματα από τους μαθητές να αντιπαραβληθούν με τα αντίστοιχα ευρήματά μας από τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

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*, (1), 401-413

Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation. 8 th International Conference in Open & Distance Learning*. Athens, Greece. <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.37>

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690. 10.1108/02683940610690213

Antoniou, A., S., Geralexis, I., & Charitaki, G. (2017). Special Educators' Teaching Self Efficacy Determination: A Quantitative Approach. *Psychology*, 8(11), 1642-1656. [10.4236/psych.2017.811108](http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.811108)

Αρμακόλας, Σ. (2018). *Διερεύνηση, Ανάλυση και Μελέτη των Παραγόντων που Επιδρούν σε Περιβάλλον Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης με Αξιοποίηση Συμμετοχικών-Βιωματικών Τεχνικών*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών

Αρμακόλας, Σ. Ι., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το*

Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(1), 22-43. [10.12681/jode.22800](https://doi.org/10.12681/jode.22800)

Αρμακόλας, Σ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Μασσαρά, Χ. (2015). Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(2Α)

Βάθη, Σ. (2021). *Αυτο-αποτελεσματικότητα και γνώση TPACK στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας εκτάκτου ανάγκης λόγω της πανδημίας COVID-19*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής και Υπολογιστών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Baloran, E., & Hernan, J. (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. *Preprints 2020*. <https://doi.org/10.20944/preprints202007.0599.v1>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215

Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company

Βάσιο, Α., Ιορδανίδης, Γ., & Νέστορα, Ι. (2019). Σχολικό κλίμα, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 63-71. <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1688>

Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: a review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, 185-207

Benight, C. C., & Cieslak, R. (2011). Cognitive factors and resilience: how self-efficacy contributes to coping with adversities. In S.M Southwick, B.T Litz, D. Charney & M.J Friedman (Eds.), (2011). *Resilience and mental health: Challenges across the lifespan*. Cambridge University Press

Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity—trajectories of minimal–impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 378-401

Βούλτσιου, Ε. (2007). *Ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη μέση εκπαίδευση: διαδικασίες, προβλήματα, επιπτώσεις σε διδάσκοντες και διδασκόμενους*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Boyd, J., & Eckert, P. (2002). *Creating resilient educators: A Global Learning Communities manual*. Tasmania, Australia: Global Learning Communities.
<http://www.vision.net.au/~globallearning/pages/newservs/nsfr.htm>

Brehm, K., & Doll, B. (2009). Building resilience in schools: A focus on population-based prevention. In R. W. Christner & R. B. Mennuti (Eds.), *School-based mental health: A practitioner's guide to comparative practices* (pp. 55–85). Routledge/Taylor & Francis Group

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253

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

Bullough, A., Renko, M., & Myatt, T. (2014). Danger zone entrepreneurs: The importance of resilience and self-efficacy for entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(3), 473-499

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101-302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 20(6), 1019-1028

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490

Γιασιράνης, Σ. & Σοφός, Α.Λ. (2021). Η αποτίμηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών της αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας: Στάσεις, προβλήματα και προοπτικές. *1^ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα μέσα σε 15 μέρες*, (1), 136-144

Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research Policy and Practice*, 8, 59-72

Γκούσιου, Δ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μαθητές Δημοτικού*. Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82

Craig, A., Tran, Y., Siddall, P., Wijesuriya, N., Lovas, J., Bartrop, R., & Middleton, J. (2013). Developing a Model of Associations Between Chronic Pain, Depressive Mood, Chronic Fatigue, and Self-Efficacy in People With Spinal Cord Injury. *The Journal of Pain*, 14(9), 911–920. <https://doi.org/10.1016/j.jpain.2013.03.002>

Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' resilience scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39

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

- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. (1st ed.). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203847909>
- Δημητριάδου, Δ. & Σταλίκας, Α. (2011). VIA Inventory of Strengths (VIA-IS)
Ερωτηματολόγιο Θετικών Στοιχείων Χαρακτήρα. Στο Α.Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα & Π. Ρούση
(Επιμ.), *Τα Ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Duraku, Z. & Nagavci, M. (2020). *The impact of the COVID-19 pandemic on the
education of children with disabilities*. Survey on Disabilities. University of Prishtina, Kosovo
- Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on
teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British
Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-243
- Fauzi, I., & Khusuma, I. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of
COVID-19 Pandemic Condition. *Jurnal Iqra: Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1). 58-70
- Φλάμπουρας-Νιέτος, Η. (2017). *Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτο-
αποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή.
Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles,
continuities and discontinuities. *Teachers College Record*, 108, 2021-2052
- Frisby, B. N., Veil, S. R., & Sellnow, T. L. (2014). Instructional messages during health-
related crises: Essential content for self-protection. *Health Communication*, 29(4), 347–354.
<https://doi.org/10.1080/10410236.2012.755604>

Garnezy, N. (1987). Stress, competence, and development: continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children. *American journal of Orthopsychiatry*, 57(2), 159-174

Gecas, V., & Schwalbe, M. L. (1983). Beyond the looking-glass self: Social structure and efficacy-based self-esteem. *Social Psychology Quarterly*, 46(2), 77-88.

https://www.jstor.org/stable/3033844?seq=1#metadata_info_tab_contents

Gibbs, S., & Miller, A. (2014). Teachers' resilience and well-being: A role for educational psychology. *Teachers and Teaching*, 20(5), 609-621

Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>

Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management review*, 17(2), 183-211

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>

Gowan, M., Craft, S., & Zimmermann, R. (2000). Response to Work Transitions by United States Army Personnel: Effects of Self-Esteem, Self-Efficacy, and Career Resilience. *Psychological Reports*, 86(3), 911-921. 10.2466/pr0.2000.86.3.911

Green, J. K., Burrow, M. S., & Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 906-922

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316

Hao, S., Hong, W., Xu, H., Zhou, L., & Xie, Z. (2015). Relationship between resilience, stress and burnout among civil servants in Beijing, China: Mediating and moderating effect analysis. *Personality and Individual Differences, 83*, 65-71

Hatzichristou, C., Adamopoulou, E., & Lampropoulou, A. (2014). A multilevel approach of promoting resilience and positive school climate in the school community during unsettling times. In S. Prince-Embury & D.H. Saklofske (Eds.), *Resilience interventions for youth in diverse populations* (pp. 299-325). Springer, New York

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist, 37*(3), 137-150

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press

Hogarty, K. Y., Lang, T. R., & Kromrey, J. D. (2003). Another look at technology use in classrooms: The development and validation of an instrument to measure teachers' perceptions. *Educational and Psychological Measurement, 63*(1), 139-162

Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399-420

Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching Education*, 20(5), 530-546

Καλαμπίχης, Ε. (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19*. Διδακτορική Διατριβή. Πρόγραμμα Ευρωπαϊκής πολιτικής και Διακυβέρνησης, Σχολή Επιστημών Υγείας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου

Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/ stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35, 349-360.

<https://doi.org/10.1080/03055690802648259>

Κελενίδου Π., Αντωνίου, Π., & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2A), 168-184.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-744. 10.1037/a0019237

Kodama, M. (2017). Functions of Career Resilience Against Reality Shock, Focusing on Full-time Employees During Their First Year of Work. *Japanese Psychological Research*, 59(4), 255-265. 10.1111/jpr.12161

Kourkoutas, E., Vitalaki, E., & Fowler, A. (2015). Resilience based inclusive models for students with social-emotional and behavioral difficulties or disabilities. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities* (pp. 8-45)

Krovetz, M. L. (2007). *Fostering resilience: Expecting all students to use their minds and hearts well* (2nd ed.). Corwin Press

Lazaridou, A., & Beka, A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791

Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. In *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 293-308). Springer, Boston.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17

Li, M. H., & Nishikawa, T. (2012). The relationship between active coping and trait resilience across US and Taiwanese college student samples. *Journal of College Counseling*, 15(2), 157-171

Lightsey Jr, O. (2006). Resilience, meaning, and well-being. *The Counseling Psychologist*, 34(1), 96-107. 10.1177/0011000005282369

London, M. (1997). Overcoming career barriers: A model of cognitive and emotional processes for realistic appraisal and constructive coping. *Journal of Career Development, 24*(1), 25-38. 10.1023/a:1025082420866

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development, 71*(3), 543-562. 0009-3920/2000/7103-0001

Mazza, C., Ricci, E., Biondi, S., Colasanti, M., Ferracuti, S., Napoli, C., & Roma, P. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Italian people during the COVID-19 pandemic: immediate psychological responses and associated factors. *International journal of environmental research and public health, 17*(9), 3165 <https://doi.org/10.3390/ijerph17197252>

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

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*(3), 267-281

Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110-119

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology, 2*(4), 425-444

McDonald, J. D. (2008). Measuring personality constructs: The advantages and disadvantages of self-reports, informant reports and behavioural assessments. *Enquire*, 1(1), 1-19

McGarry, S., Girdler, S., McDonald, A., Valentine, J., Lee, S. L., Blair, E., . . . Elliot, C. (2013). Pediatric health-care professionals; relationship between psychological distress, resilience and coping skills. *Journal of Pediatric and Child Health*, 49(9), 725- 732

Μήττα, Α. (2018). Πώς η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2016). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α)

Mishra, P., & McDonald, K. (2017). Career Resilience: An Integrated Review of the Empirical Literature. *Human Resource Development Review*, 16(3), 207-234.

10.1177/1534484317719622

Μόσχου, Α. Μ. (2015). Διερεύνηση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του «καλού» εκπαιδευτικού σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αντιληπτή συναισθηματική νοημοσύνη και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Μεταπτυχιακή εργασία.

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2004). Η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 111, 101-115

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. *Journal of Personality and Social Psychology, 91*(4), 730

Oswald, M., Johnson, B., & Howard, S. (2003). Quantifying and evaluating resilience-promoting factors: Teachers' beliefs and perceived roles. *Research in Education, 70*(1), 50-64.
<https://doi.org/10.7227/RIE.70.5>

Pamungkas, D. E. & Sulistiani, S. (2020). Transforming Education in Elementary School During the Pandemic Covid-19. In *International Joint Conference on Arts and Humanities, IJCAH 2020* (pp. 447-454). Atlantis Press

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξης του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5*(2Α), 38-55

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

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28*(1), 111-138

Pressley, T., & Ha, C. (2021). Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19. *Teaching and Teacher Education, 106*,
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103465>

Pretsch, J., Flunger, B. & Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Psychology of Education*, 15(3), 321–336.

<https://doi.org/10.1007/s11218-012-9180-8>

Πρωτοβουλία για το Άρθρο 12 (2020). *Πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα και συζήτηση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε απο: [http://attik-](http://attik-old.pde.sch.gr/6pekes/index.php/anakoynoseis/493-diadiktyaki-erevna-kai-syztisi-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi)

[old.pde.sch.gr/6pekes/index.php/anakoynoseis/493-diadiktyaki-erevna-kai-syztisi-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi](http://attik-old.pde.sch.gr/6pekes/index.php/anakoynoseis/493-diadiktyaki-erevna-kai-syztisi-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi)

Ραμουτσάκη, Α (2020). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο Μαρτίου-Ιουνίου 2020: έρευνα -προτάσεις εκπαιδευτικών σεναρίων και μικρο-σεναρίων για τη φιλιαναγνωσία, τις δημιουργικές δραστηριότητες και την τέχνη στο πλαίσιο κοινοτήτων συνεργασίας και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. Ψηφιακός Τόμος. ΠΔΕ Κρήτης

Rees, C. S., Breen, L. J., Cusack, L., & Hegney, D. (2015). Understanding individual resilience in the workplace: the international collaboration of workforce resilience model. *Frontiers in psychology*, 6, (73). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00073>

Resilience Research Center. (2014). Retrieved from: <https://resilienceresearch.org/about-resilience/>

Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities* (pp. 13-25). Springer, Boston, MA

Rochat, S., Masdonati, J., & Dauwalder, J. (2017). Determining Career Resilience. *Psychology of Career Adaptability, Employability and Resilience*, 125-141.10.1007/978-3-319-66954-0_8

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681-701

Σαρρή, Έ. (2017). *Δυσκολίες και εμπόδια στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εκπαίδευση με τη Χρήση Νέων Τεχνολογιών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Sebastian, V. (2013). A Theoretical Approach to Stress and Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 556–561. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.350>

Shastri, P. C. (2013). Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(3), 224-226

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ. (2012). *Η επαγγελματική και προσωπική ενδυνάμωση του Συμβούλου με στόχο την ανταπόκριση του στις σύγχρονες προκλήσεις*. Εισήγηση στο Κύπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Silyvier, T., & Nyandusi, C. (2015). Factors Influencing Teachers' Competence in Developing Resilience in Vulnerable Children in Primary Schools in Uasin Gishu County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 172-182.

<http://iiste.org/Journals/index.php/JEP>

Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104.

<https://doi.org/10.1080/13598660801971658>

Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Σκαρλάτος, Κ. (2019). *Επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό άγχος και διδακτική αποτελεσματικότητα αναπληρωτών καθηγητών ειδικής αγωγής Τμημάτων Ένταξης και Παράλληλης Στήριξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

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

Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). *Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση & Τεχνολογία. Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Stanford, B. H. (2001). Reflections of resilient, persevering urban teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 75-87

Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 57-76

Τανίδου, Ο. (2021). *Αυτο-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, νόημα στη ζωή και άγχος υπό τις συνθήκες της πανδημίας Covid-19: μια συσχετιστική μελέτη*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τζήλου, Γ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2019). Η διδακτική των Μαθηματικών μέσω της Τέχνης με την Αξιοποίηση Ψηφιακών Τεχνολογιών: Μία Έρευνα-Δράση στο πεδίο της Συμπληρωματικής Σχολικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 136-159

Τουλιάτου, Ε. (2020). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Τριανταφυλλίδου, Α. (2021). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο υπό τις συνθήκες της πανδημίας Covid-19: Διερεύνηση των επιδράσεων του νοήματος στη ζωή, του νοήματος στην εργασία και του άγχους*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162

Ungar, M., & Liebenberg, L. (2009). Cross-cultural consultation leading to the development of a valid measure of youth resilience: the international resilience project. *Studia Psychologica*, 51(3), 259-268

Wardhani, N. W. (2020). The Effectiveness of Distance Learning for Elementary School. In *The 5th Progressive and Fun Education International Conference PFEIC 2020* (pp. 114-119). AtlantisPress

Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought*, 43-60

Χαραλάμπους, Γ. (2020). *Η ικανότητα διαχείρισης του χρόνου και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα, Τυπωθήτω

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα, Gutenberg

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ψυχική ανθεκτικότητα και αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Η έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με επόπτρια την αναπλ. καθηγήτρια του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κα Φωτεινή Πολυχρόνη. Τα ερωτηματολόγια αυτά απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αναφέρονται στην περίοδο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Η παρούσα έρευνα σκοπεύει να διερευνήσει την ψυχική ανθεκτικότητα και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κατά την διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τονίζεται ότι τα παρακάτω ερωτηματολόγια είναι ΑΝΩΝΥΜΑ και ΑΠΟΡΡΗΤΑ. Όλες οι πληροφορίες θα είναι απολύτως εμπιστευτικές. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας θα μπορείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα εάν το επιθυμείτε (ellaki96@gmail.com). Πριν προχωρήσετε στις απαντήσεις παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά τις οδηγίες. Το μόνο που χρειάζεται είναι να είστε ειλικρινείς στις απόψεις σας, καθώς δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια και την συνεργασία σας.

Βελησαρίου Ελισσάβητ, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Σχολικής Ψυχολογίας

Το παρόν ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ορισμένα δημογραφικά στοιχεία και κάποιες ερωτήσεις σχετικά με την στάση σας απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την γνώση και την εξοικείωση, που έχετε, με τις νέες τεχνολογίες και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Επιλέγετε μια απάντηση, αυτή που θεωρείτε ότι σας εκφράζει καλύτερα.

Φύλο:

- Άντρας
- Γυναίκα

Ποια επιλογή αντιπροσωπεύει καλύτερα την ηλικία σας:

- Κάτω από 30
- 30-40
- 40-50
- 50-60
- 60 και άνω

Σε ποιά βαθμίδα εκπαίδευσης διδάσκετε:

- Πρωτοβάθμια
- Δευτεροβάθμια

Τι θέση έχετε το σχολείο:

- Μόνιμα διορισμένος
- Αναπληρωτής
- Ενισχυτική διδασκαλία ή τμήμα ένταξης

Διδάσκετε σε:

- Δημόσιο σχολείο
- Ιδιωτικό σχολείο
- Ιδιωτικό φροντιστήριο

Πόσα χρόνια εμπειρίας διαθέτετε:

- Έως 5 χρόνια
- 5-10 χρόνια
- 10-20 χρόνια
- 20 χρόνια και άνω

Ποιά είναι η οικογενειακή σας κατάσταση:

- Άγαμος
- Έγγαμος
- Έγγαμος με παιδιά
- Διαζευγμένος με παιδιά
- Χήρος/α

Τόπος διαβίωσης:

- Μεγαλούπολη (Αθήνα, Θεσσαλονίκη)
- Άλλη πόλη
- Κωμόπολη/ χωριό

Πως χαρακτηρίζετε την εμπειρία σας απο την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Πολύ ικανοποιητική
- Ικανοποιητική
- Μέτρια
- Αρνητική
- Πολύ αρνητική

Πως χαρακτηρίζετε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε κατά τον σχεδιασμό των μαθημάτων

- Πολύ μεγάλες
- Μεγάλες
- Μέτριες
- Λίγες
- Πολύ λίγες

Πως χαρακτηρίζετε τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε στην διεξαγωγή των μαθημάτων:

- Πολύ μεγάλες
- Μεγάλες
- Μέτριες
- Λίγες
- Πολύ λίγες

Πως χαρακτηρίζετε την φράση «η εξ αποστάσεως διδασκαλία άρχισε σιγά σιγά να βρίσκει τους ρυθμούς της»:

- Συμφωνώ απόλυτα
- Συμφωνώ
- Ούτε συμφωνώ- ούτε διαφωνώ
- Διαφωνώ
- Διαφωνώ απόλυτα

Πως χαρακτηρίζετε την εξ αποστάσεως διδασκαλία σε σχέση με την δια ζώσης:

- Υπερτερεί σημαντικά
- Υπερτερεί

- Το ίδιο
- Υστερεί
- Υστερεί σημαντικά

Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο ή πιστοποιημένη εκπαίδευση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες:

- Διαθέτω πιστοποιημένη γνώση Η/Υ
- Πολλές
- Μερικές
- Λίγες
- Καθόλου

Σε ποió επίπεδο θα κατατάσσετε τις γνώσεις σας αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες:

- Εξαιρετικό
- Καλό
- Μέτριο
- Χαηλό
- Πολύ χαμηλό

Σε τι βαθμό επιθυμείτε να βελτιώσετε τις γνώσεις και την σχέση σας με τις νέες τεχνολογίες:

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

Ποιά είναι η άποψή σας για τις νέες τεχνολογίες:

- Θα είμασταν καλύτερα χωρίς αυτές
- Επιφέρουν πολλά αρνητικά αποτελέσματα σε ποικίλους τομείς
- Δεν με αφορούν
- Είναι αναγκαίο κακό
- Επιφέρουν πολλά θετικά αποτελέσματα στην ζωή μας
- Είναι οτι χρησιμότερο στην εποχή μας

Θεωρείτε οτι οι γνώσεις σας πάνω στις νέες τεχνολογίες επηρέσαν τον τρόπο που βιώσατε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

Περνώντας ο καιρός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, νιώθατε ότι εξοικειωνόσασταν όλο και περισσότερο με τις νέες τεχνολογίες:

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

Θεωρείτε πλέον ότι έχετε περισσότερες γνώσεις πάνω στις νέες τεχνολογίες και είστε πιο προετοιμασμένοι για εκ νέου εξ αποστάσεως διδασκαλία:

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Μέτρια
- Λίγο
- Πολύ λίγο

Ποιό είναι το μεγαλύτερο εμπόδιο που αντιμετωπίσατε κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία:

- Η έλλειψη γνώσης πάνω στις νέες τεχνολογίες
- Η έλλειψη φυσικής επαφής με τους μαθητές
- Η έλλειψη φυσικής επαφής με τους συναδέλφους
- Η σύνδεση στο διαδίκτυο
- Οικογενειακοί περισπασμοί
- Έλλειψη εξοικείωσης στην μετάδοση γνώσης και στην χρήση διδασκτικών τεχνικών μέσω ηλεκτρονικής τάξης

Αν επιλέγατε την συνέχιση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας θα ήταν γιατί:

- Θεωρώ ότι παρέχει πολλές δυνατότητες
- Με προφυλλάσει από τον covid-19
- Δεν ξέρω- δεν απαντώ
- Δεν θα την επέλεγα