



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ

Διπλωματική εργασία:

Διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημίας του COVID-19 στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στάσεις και αντιλήψεις αυτών.

Investigating the impact of the COVID-19 pandemic on the psyche of Secondary Education Teachers. Their attitudes and perceptions.

της:

Τσαμπούρη Θεοδώρας

A.M.: 1219

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δόμνα Μιχαήλ

Εξεταστές: Αναστασία Γιαννακοπούλου

Αλέξανδρος Κλεφτοδήμος

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Τσαμπούρη Θεοδώρα

A.M.: 1219

Ηλεκτρονική διεύθυνση: pddm01219@uowm.gr

Έτος εισαγωγής: 2021

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημίας του COVID-19 στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στάσεις και αντιλήψεις αυτών.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 05/2023

Η δηλούσα

Τσαμπούρη Θεοδώρα

<u>Πίνακας περιεχομένων</u>	v
Πίνακες.....	v
Περίληψη.....	1
Abstract	2
Εισαγωγή.....	3
Κεφάλαιο 1.....	6
Βιβλιογραφική ανασκόπηση	6
1.1 Οι επιπτώσεις του COVID-19 στην εκπαίδευση.....	6
1.2 Το άγχος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας	8
1.3 Η αντίληψη του κινδύνου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας.....	9
Κεφάλαιο 2.....	11
Θεωρητική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	11
2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	11
2.2 Πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	15
2.3 Μειονεκτήματα, προβλήματα και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	18
2.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και COVID-19	21
Κεφάλαιο 3.....	25
Άγχος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.....	25
3.1 Δέσμευση των εκπαιδευτικών	25
3.2 Πεποιθήσεις και στάσεις εκπαιδευτικών	27
3.3 Άγχος των εκπαιδευτικών	28
3.4 Θεωρίες σχετικές με το άγχος των εκπαιδευτικών.....	30
3.5 Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών	33
Κεφάλαιο 4.....	36
Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας.	36
4.1. Ερωτηματολόγιο και δείγμα της έρευνας.....	36
4.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων.....	40
4.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	40
4.2.2 Αποτελέσματα επαναλαμβάνου άγχους	44
4.2.3 Αποτελέσματα για τις πηγές εργασιακού άγχους.....	50

4.2.4 Αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση των ψηφιακών μέσων στο άγχος των εκπαιδευτικών	61
4.3 Συσχέτιση μεταβλητών.....	66
Κεφάλαιο 5.....	68
Συζήτηση, περιορισμοί και προτάσεις	68
5.1 Συζήτηση.....	68
5.2 Περιορισμοί έρευνας.....	69
5.3 Προτάσεις.....	70
Βιβλιογραφία.....	73
Παράρτημα.....	83

Πίνακες

Πίνακας 1-Φύλο	40
Πίνακας 2-Ηλικιακή κατηγορία.....	40
Πίνακας 3-Οικογενειακή κατάσταση.....	41
Πίνακας 4-Αριθμός παιδιών.....	41
Πίνακας 5-Σχέση εργασία.....	42
Πίνακας 6-Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση.....	42
Πίνακας 7-Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου.....	43
Πίνακας 8-Ειδικότητα.....	43
Πίνακας 9-Εκπαιδευτικό ίδρυμα που εργάζεστε.....	44
Πίνακας 10-Ταραχτήκατε γιατί κάτι προέκυψε απρόοπτα.....	44
Πίνακας 11-Αισθανθήκατε ανίκανος/η να ελέγξετε σημαντικά πράγματα που συνέβησαν στη ζωή σας;.....	45
Πίνακας 12-Αισθανθήκατε νευρικός/η ή αγχωμένος/η;.....	45
Πίνακας 13-Ανταποκριθήκατε με επιτυχία σε διάφορες δυσκολίες της ζωής σας;.....	46
Πίνακας 14-Αισθανθήκατε ότι αντιμετωπίζετε αποτελεσματικά τις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή σας.....	47
Πίνακας 15-Αισθανθήκατε σίγουρος/η για την ικανότητά σας να διαχειρίζεστε τα προσωπικά σας προβλήματα;.....	47
Πίνακας 16-Αισθανθήκατε ότι τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα θέλατε;.....	48
Πίνακας 17-Αντιληφθήκατε ότι δεν μπορείτε να ανταπεξέλθετε σε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;.....	48
Πίνακας 18-Καταφέρατε να ελέγξετε τον εκνευρισμό σας;.....	49
Πίνακας 19-Αισθανθήκατε ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;.....	50

Πίνακας 20-Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ).....	50
Πίνακας 21-Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών/τριών.....	51
Πίνακας 22-Μαθησιακά προβλήματα μαθητών/τριών.....	51
Πίνακας 23-Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων μαθητών/τριών.....	52
Πίνακας 24-Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών.....	52
Πίνακας 25-Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών.....	53
Πίνακας 26-Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης.....	54
Πίνακας 27-Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.....	54
Πίνακας 28-Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού.....	55
Πίνακας 29-Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση επαγγέλματος εκπαιδευτικού.....	55
Πίνακας 30-Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας.....	56
Πίνακας 31-Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών, από διάφορες τάξεις.....	56
Πίνακας 32-Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου.....	57
Πίνακας 33-Πολλοί/ές μαθητές/τριες με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.....	57
Πίνακας 34-Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.....	58
Πίνακας 35-Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών.....	59
Πίνακας 36-Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.....	59
Πίνακας 37-Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.....	60
Πίνακας 38-Το υψηλό επίπεδο θορύβου.....	60
Πίνακας 39-Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	61
Πίνακας 40-Αισθάνομαι πως δεν διαθέτω την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξω την τηλεκπαίδευση.....	62
Πίνακας 41-Μου προκαλούσε ένταση η συνεχιζόμενη προσπάθεια που κατέβαλα ώστε να αλληλεπιδράσω με τους/τις μαθητές/τριες και να τους «κεντρίσω» το ενδιαφέρον τους στην τηλεκπαίδευση.....	62
Πίνακας 42-Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα μέσω της τηλεκπαίδευσης να ενισχύσω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών.....	63
Πίνακας 43-Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να πείσω τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τους κανόνες της ηλεκτρονικής τάξης.....	63
Πίνακας 44-Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να ικανοποιήσω τις ιδιαιτερότητες του/της καθενός/καθεμιάς μαθητή/τριας ξεχωριστά μέσω της τηλεκπαίδευσης.....	64
Πίνακας 45-Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι χρειαζόταν να αφιερώσω πολύ περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος συγκριτικά με τη δια ζώσης διδασκαλία, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου.....	65
Πίνακας 46-Μου δημιουργούσε ένταση το γεγονός ότι αρκετά συχνά προκύπταν προβλήματα τεχνολογικής φύσεως που παρεμπόδιζαν τη διδασκαλία μου.....	65
Πίνακας 47-Συσχετίσεις μεταβλητών.....	66

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν κεντρικό ρόλο στην επιτυχή εκπαίδευση. Λόγω της πανδημίας, η δια ζώσης παρακολούθηση των μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης είχε διακοπεί για περισσότερο από ένα χρόνο σε πολλές χώρες. Αυτά τα lockdown, τα οποία περιλάμβαναν τη διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης σε σχολεία και πανεπιστήμια, αποτέλεσε μια σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ώστε να προσαρμοστούν στη διαδικτυακή διδασκαλία. Δεδομένης αυτής της ταχείας αλλαγής μορφής, τα επίπεδα επαγγελματικού άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν σημαντικά. Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης ήταν να αξιολογήσει το άγχος, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για την επίπτωση που είχαν οι νέες εκπαιδευτικές συνθήκες λόγω της πανδημίας στη δουλειάς τους. Για τον σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε μια ανώνυμη, διαδικτυακή συγχρονική μελέτη με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου που αποτελούνταν από τέσσερις ενότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι πολλοί/ές καθηγητές/τριες βίωσαν άγχος κατά τη διάρκεια των lockdown, ειδικά οι γυναίκες.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, απόψεις εκπαιδευτικών, άγχος

Abstract

Educators play a central role in successful education. Due to the pandemic, education in physical presence had been suspended for more than a year in many countries at all levels of education. These lockdowns, which included the disruption of in-person learning in schools and universities, have presented a significant challenge for educators to adapt to online teaching. Given this rapid change in format, levels of occupational stress among professors have increased significantly. The primary objective of this study was to assess educators' stress, beliefs and attitudes about the impact of the pandemic on their work. For this purpose, an anonymous, online cross-sectional study was carried out using a questionnaire consisting of four sections. The results showed that many professors experienced stress during the lockdown, especially female. Future studies should identify factors that contribute to the estimation of the magnitude of exposure to stress among different types of educators to help establish better prevention measures based on the work environment.

Keywords: educators, secondary education, distance education, pandemic, educators' views, stress

Εισαγωγή

Η πανδημία του COVID-19 που ξεκίνησε εντελώς ξαφνικά το Φεβρουάριο του 2020 προκάλεσε σοβαρά προβλήματα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Δυστυχώς, η αντιμετώπιση της πανδημικής κρίσης του COVID-19 με τα διάφορα μέτρα που ελήφθησαν με σκοπό τον περιορισμό της διασποράς, κατάφεραν να αλλάξουν ριζικά το σύνολο των οικονομικών και κοινωνικών δραστηριοτήτων. Φυσικά η υγειονομική κρίση του COVID-19 δεν άφησε ανεπηρέαστο και το εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και με απόφαση της Κυβέρνησης, υπήρξε αναστολή λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και κατά συνέπεια περιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ωστόσο, το σοβαρό αυτό πρόβλημα ήρθε να το αναπληρώσει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση η οποία υιοθετήθηκε κάπως «βίαια» στη χώρα μας. Έτσι, μέσα σε λίγες ημέρες κλήθηκαν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές να προσαρμοστούν στη νέα πραγματικότητα. Τα προβλήματα ήταν πολλά, τα οποία έπρεπε ωστόσο να επιλυθούν άμεσα. Αρχικά υπήρχε το πρόβλημα της σύνδεσης του οικιακού δικτύου το οποίο λόγω της υπερφόρτωσης έπεφτε συνέχεια. Έπειτα, η ανεπάρκεια σε τεχνολογικό εξοπλισμό, ο οποίος δυσκόλευε την παρακολούθηση των μαθημάτων μέσω διαδικτύου. Από πλευράς εκπαιδευτικών, δεν υπήρχε επαρκής χρόνος προετοιμασίας και προσαρμογής των υπάρχοντων προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη καινούριας διδακτέας ύλης, η οποία θα ήταν εύκολο να αναπαράγει την προσωπική μάθηση μέσω της ψηφιακής τάξης. Οι λύσεις που δόθηκαν έστω και προσωρινά, βοήθησαν όσο ήταν εφικτό ώστε να μην χαθούν πολλές ώρες μαθημάτων.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να προκληθούν προβλήματα όχι μόνο τεχνικής φύσεως που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και προβλήματα στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, μιας και ο ρόλος που είχαν αναλάβει ήταν πρωταγωνιστικός. Η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών αφενός μεν οδήγησε στην κοινωνική απομόνωση, αφετέρου δε ενεργοποίησε το εργασιακό άγχος (Karalis & Raikou, 2020: Lifelong Learning Platform, 2020). Γι' αυτό και ο ψυχισμός των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια αποτέλεσε πεδίο έρευνας, έχοντας ως σκοπό να αναλύσουν τους λόγους για τους οποίους, η εργασία προκαλεί προβλήματα στα άτομα και μάλιστα πολλές φορές τους εμποδίζει στην εκτέλεση των καθηκόντων τους.

Ο διαρκής διάλογος που έχει ξεκινήσει ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, αφενός μεν για να διαπιστωθούν οι επιπτώσεις είτε θετικές είτε αρνητικές και αφετέρου δε να αξιολογηθούν οι διάφοροι παράμετροι, οι οποίες προσδιορίζουν την ψυχική κατάσταση των εργαζομένων, θα βγάλουν ασφαλή συμπεράσματα για την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων, ώστε να μην μειώνεται η παραγωγικότητά τους και κατά συνέπεια να υποβαθμίζεται και η ποιότητα ζωής τους.

Μια σειρά ερευνών οι οποίες διεξήχθησαν στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό, είχαν ως αντικειμενικό σκοπό να διερευνήσουν τις επιπτώσεις που είχε ο COVID-19 στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, και να αναζητηθούν οι λόγοι γένεσής τους. Τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πλήττονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό από το άγχος, αλλά και το μετατραυματικό στρες, λόγω της φύσης των καθηκόντων που ασκούν αλλά και εξαιτίας του πρωτόγνωρου τρόπου με τον οποίο ήρθαν αντιμέτωποι και έπρεπε σε σύντομο χρονικό διάστημα να διαχειριστούν τη νέα κατάσταση που δημιουργήθηκε.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Jelinska και Paradowski (2021) σε δείγμα 1.500 καθηγητών/τριών από 118 χώρες με σκοπό να διερευνήσουν τη διαχείριση της μετάβασης των εκπαιδευόμενων από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές/τριες διαχειρίστηκαν πολύ καλύτερα την συγκεκριμένη μετάβαση, στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία. Σε παρόμοια έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Marek, Chew και Wu (2021), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναγκάστηκαν να κάνουν διαλέξεις μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας, βίωσαν περισσότερο εργασιακό φορτίο και στρες σε σχέση με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Μάλιστα, συγκλίνουν οι απόψεις τους με αυτή των Jelinska και Paradowski (2021), στο ότι οι καθηγητές/τριες που είχαν διδάξει και προ COVID-19 με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανταποκρίθηκαν πολύ καλύτερα σε σχέση με κάποιους άλλους οι οποίοι για πρώτη φορά υιοθέτησαν την συγκεκριμένη τακτική. Επιπλέον, οι καταστάσεις τους έμαθαν πως είναι επιτακτική η ανάγκη να προσαρμόζονται γρήγορα στις νέες καταστάσεις .

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων του COVID-19 στον ψυχισμό των εκπαιδευτικών, που εργάζονται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, βασικός στόχος ήταν να γίνει ενδεδειγμένη έρευνα, στις επιπτώσεις οι οποίες ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα αυτών, ή ακόμα και να επηρεάζουν σε συχνότητα και σε ένταση τις επιπτώσεις, όπως είναι τα προσωπικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά στοιχεία του δείγματος.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας μας, είναι τα ακόλουθα:

- Ποια είναι τα επίπεδα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έπειτα από την εκδήλωση της πανδημίας του COVID-19;
- Ποια η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Είναι ικανοποιημένοι με αυτή;
- Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε συγκρούσεις ανάμεσα στην εργασία και την οικογενειακή ζωή των εκπαιδευτικών;
- Οι αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες (π.χ. χρήση ψηφιακών μέσων, τηλεργασία κλπ.) λόγω του COVID-19 επιβάρυναν ή όχι την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 1

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

1.1 Οι επιπτώσεις του COVID-19 στην εκπαίδευση

Η εκπαίδευση σε όλο τον κόσμο είχε διαταραχθεί από το ξαφνικό κλείσιμο των σχολείων κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19. Όσον αφορά τη μάθηση, οι περισσότερες μελέτες ανέφεραν αύξηση του χρόνου μπροστά στην οθόνη καθώς και προκλήσεις με την τεχνολογία και τη συνδεσιμότητα, τόσο στις ανεπτυγμένες όσο και στις αναπτυσσόμενες χώρες (Putri et al., 2020, Timmons et al., 2021). Οι τεχνολογικές προκλήσεις σχετίζονται συχνά με την έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων και εξοπλισμού για διαδικτυακή μάθηση, ιδιαίτερα σε οικογένειες με πολλά παιδιά που σπουδάζουν, ενώ η συνδεσιμότητα επικεντρώνεται στο Διαδίκτυο, τη διαθεσιμότητα WiFi και την ταχύτητα για βέλτιστη μαθησιακή εμπειρία (Aliyyah et al., 2020, Putri et al., 2020). Υπήρχαν επίσης πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίστηκαν στη διδασκαλία.

Εκτός από την τεχνολογία, τη συνδεσιμότητα και τον περισσότερο χρόνο μπροστά στην οθόνη λόγω εκπαίδευσης, οι καθηγητές/τριες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν περιορισμένους πόρους και εργαλεία και αισθάνθηκαν περιορισμένοι στην εφαρμογή των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας και στην κάλυψη όλων των προγραμμάτων σπουδών που θα έκαναν στις φυσικές τάξεις, καθώς και στη διαχείριση της αξιολόγησης (Aliyyah et al. , 2020, Polydoros & Alasona, 2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα τα χαμηλά ποσοστά εκμάθησης, λόγω παρατεταμένου κλεισίματος των σχολείων, που επιδεινώθηκε από την ανισότητα που βιώνουν ιδιαίτερα οι περιθωριοποιημένες οικογένειες. Τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου προβλεπόταν να είναι υψηλότερα (Azevedo et al., 2021).

Καθώς η διδασκαλία και η μάθηση μετατοπίστηκαν διαδικτυακά και εξ αποστάσεως, χώρες όπως η Τουρκία ξεκίνησαν ένα εκπαιδευτικό κανάλι για να διευκολύνουν τη μάθηση με την παροχή δωρεάν Διαδικτύου, ζωντανών μαθημάτων, αναθεώρησης και υποστήριξης (Mahmut, 2020). Ωστόσο, υπήρξε έλλειψη κριτικής ανάλυσης σχετικά με την εφαρμογή των δράσεων πολιτικής, η οποία συχνά

περιπλέκεται από παράγοντες όπως η διαθεσιμότητα εξοπλισμού, οι πόροι μάθησης, η συνδεσιμότητα, η σταθερότητα του Διαδικτύου και η ποιότητα της διδασκαλίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως. Οι Dom et al. (2020) επεσήμαναν ότι οι μαθητές εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν την απώλεια μάθησης στις ΗΠΑ παρά τη λήψη μέσης ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Asanov et al. (2021) ανέφεραν ότι μόνο το 59% των μαθητών είχε πρόσβαση στο Διαδίκτυο και σε υπολογιστές/ tablet. Στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γεωργία, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν συμπτώματα που σχετίζονται με την κατάθλιψη, το άγχος και το στρες και μερικοί μαθητές/τριες παρουσίασαν ακόμη και απόπειρες αυτοκτονίας (Gazmararian et al., 2021). Ορισμένες ομάδες μαθητών/τριών ήταν πιο επιρρεπείς σε αυτά τα συμπτώματα, ιδίως οι εθνοτικές μειονότητες, αυτές της χαμηλότερης κοινωνικοοικονομικής θέσης και του γυναικείου φύλου (Gazmararian et al., 2021).

Σε σχέση με τις παραπάνω επιπτώσεις, έχει προταθεί ότι η ανθεκτικότητα και η θετική αντιμετώπιση είναι ωφέλιμες για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της κατάθλιψης, του άγχους και του στρες, ενώ η μαθησιακή απώλεια θα μπορούσε να μετριαστεί μέσω της υποστήριξης των γονέων και των δασκάλων (Kuhfeld et al., 2020, Zhang et al., 2020). Οι ανησυχίες των επιπτώσεων που επιδεινώνονται από τις ανισότητες έχουν απήχηση εδώ, ιδιαίτερα για τις μειονεκτούσες ομάδες όπως τα απομονωμένα παιδιά, οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, οι αυτόχθονες ομάδες και οι ομάδες με ειδικές ανάγκες, καθώς και οι ευάλωτες ομάδες (Gazmararian et al., 2021).

Όσον αφορά τη μάθηση, υπάρχουν σχετικά περισσότερες μελέτες που εξετάζουν τη διακοπή της μάθησης που προέκυψε από τον COVID-19. Η μάθηση μετατοπίστηκε στο εικονικό περιβάλλον και αυτό θα μπορούσε να είναι πρόκληση για τη διασφάλιση της ικανότητας των μαθητών/τριών να παρακολουθούν μαθήματα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον χωρίς τη φυσική παρουσία (Deery, 2020, Spanemberg et al., 2020). Υπήρξαν πολυάριθμες μελέτες που εξέταζαν τις ψυχολογικές επιπτώσεις που βιώνουν οι φοιτητές/τριες σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι μαθητές/τριες διαφορετικών κλάδων ένιωσαν γενικά άγχος, κατάθλιψη, στρες και μοναξιά (Guo et al., 2021).

1.2 Το άγχος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Σε ατομικό επίπεδο, οι καθημερινές απαιτήσεις εργασίας οδήγησαν σε μεγαλύτερο άγχος για τους καθηγητές/τριες (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Συγκεκριμένα, ένιωσαν καταπονημένοι λόγω της εισόδου νέων προγραμμάτων σπουδών και πρωτοβουλιών, και λόγω του περιορισμένου χρόνου για την ολοκλήρωση εργασιών όπως η προετοιμασία για τη διδασκαλία, η δημιουργία των απαραίτητων αντιγράφων και η επικοινωνία με τους ενδιαφερόμενους (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Επιπλέον, ο μεγάλος φόρτος εργασίας οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε αισθήματα εξάντλησης, χαμηλότερης αυτο-αποτελεσματικότητας και χαμηλότερης αυτοεκτίμησης (Bottiani et al., 2019).

Οι Bottiani et al. (2019) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν άγχος λόγω των προκλήσεων της εικονικής διδασκαλίας. Αυτές οι προκλήσεις περιελάμβαναν περιορισμένη τεχνολογία, έλλειψη επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο με τους μαθητές/τριες και εξισορρόπηση της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Ένα επιπλέον άγχος που αντιμετώπισαν οι καθηγητές/τριες πριν και κατά τη διάρκεια του COVID-19 ήταν οι γονείς των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, οι Stoeber και Rennert (2008) διαπίστωσαν ότι οι διδάσκοντες συχνά προσπαθούσαν για την τελειότητα λόγω των γονέων των μαθητών/τριών. Η προσπάθεια για την τελειότητα πρόσθεσε άγχος και συνδέθηκε με την εξάντληση. Επιπλέον, το ποσό της γονικής υποστήριξης που λαμβάνει ο/η καθηγητής/τρια μπορεί επίσης να επηρεάσει το άγχος του εκπαιδευτικού (Mahan et al., 2010).

Οι καθηγητές/τριες ήταν ιδιαίτερα ευάλωτοι τα τελευταία χρόνια επειδή είχαν εστιάσει όλη τους την ενέργεια στο να αντιμετωπίσουν τις νέες απαιτήσεις διδασκαλίας που ήρθαν με την πανδημία. Η ανάγκη εισαγωγής νέας τεχνολογίας στις διδακτικές πρακτικές με ελάχιστη προειδοποίηση αποδείχθηκε συντριπτική για πολλούς από αυτούς (Chitra, 2020, Fernandez-Batanero et al., 2021). Οι ίδιοι βίωσαν μεγαλύτερο επίπεδο εξουθένωσης όταν αντιμετώπιζαν προσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες, όπως άγχος σχετικά με την υγεία τους ή κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο, την ασφάλεια της εργασίας και τη φροντίδα για τους άλλους (Shavers et al., 2022). Η προσπάθεια αντιμετώπισης των αναγκών των οικογενειών τους καθώς και των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους προκάλεσε πίεση σε πολλούς από αυτούς. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι όσοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν από πριν

θέματα υγείας εντοπίστηκαν χαμηλότερα επίπεδα στρες στον οργανισμό τους (Oducado et al., 2021).

Έρευνες δείχνουν ότι κατά τη διάρκεια της πανδημίας, στις γυναίκες εκπαιδευτικούς εντοπίστηκαν υψηλότερα επίπεδα στρες, συγκριτικά με τους άνδρες (Klapproth et al., 2020). Αυτό ίσως δεν αποτελεί έκπληξη, δεδομένου ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να φέρουν μεγαλύτερο μερίδιο των ευθυνών της παιδικής μέριμνας. Η θεωρία των συναλλαγών προτείνει ότι όταν αυξάνονται οι απαιτήσεις, πρέπει να αυξάνονται και οι πόροι. Σε πολλές περιπτώσεις, όντως ήρθαν νέοι πόροι για τους εκπαιδευτικούς καθώς αυξήθηκαν οι απαιτήσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων αναγνώρισαν την ανάγκη να επικοινωνούν πιο τακτικά με το προσωπικό τους, να παρέχουν ενημερώσεις σχετικά με τη σχολική πολιτική και να εκπαιδεύουν το προσωπικό στην εφαρμογή της τεχνολογίας (Longmuir, 2021). Πολλοί/ές καθηγητές/τριες άρχισαν να βλέπουν τις σχέσεις καθοδήγησης τους με ανώτερους εκπαιδευτικούς ως πηγές αμοιβαίας υποστήριξης και όχι απλώς ως μαθητεία (Mosley et al., 2022).

1.3 Η αντίληψη του κινδύνου των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας

Η εξάπλωση του COVID-19 ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και ταυτόχρονα, να αντιμετωπίσουν απροσδόκητες προκλήσεις. Κοινωνικοί και δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο ή ο τόπος όπου βρίσκεται το σχολείο, φαίνεται να επηρεάζουν την εμφάνιση συμπτωμάτων άγχους. Η αντίληψη του κινδύνου αποτελείται από δύο στοιχεία, και συγκεκριμένα την προσωπική ευπάθεια που γίνεται αντιληπτή σε σχέση με την κατάσταση και την πιθανότητα να εμφανιστεί μια απειλή. Οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλότερη αντίληψη κινδύνου ήταν πιο πρόθυμοι να συμμορφωθούν με τα μέτρα προστασίας. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, τα συμπτώματα άγχους φάνηκε να επικρατούν στις καθηγήτριες, ενώ ήταν λιγότερο εμφανή στους καθηγητές που εργάζονταν σε σχολεία μακριά από μεγάλα αστικά κέντρα.

Ωστόσο, μελέτες (Aloe et al. 2014; Thapa et al., 2013) έχουν δείξει ότι οι καθηγητές/τριες με υψηλότερη αντίληψη κινδύνου έδειξαν μικρότερη αυτό-αποτελεσματικότητα. Με βάση τη βιβλιογραφία (Shen et al., 2015), φαίνεται να

υπάρχει έλλειψη μιας θεωρητικής δομής που μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση του πώς η αντίληψη του κινδύνου επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη διδασκαλία. Οι διευθυντές/τριες των σχολείων όλων των βαθμίδων ήταν υπεύθυνοι/ες για οποιεσδήποτε αποφάσεις που αποσκοπούσαν στην αποφυγή των συγκεντρώσεων στην τάξη με πολλούς τρόπους, χωρίζοντας τις τάξεις σε πολλές ομάδες με διαφορετικά χρονικά διαστήματα για τα μαθήματα, προσαρμόζοντας ολόκληρο το χρονοδιάγραμμα καθώς και το συνολικό ποσό των ωρών που δαπανώνται για την ατομική πειθαρχία.

Αρκετές μελέτες (Gazmararian et al., 2021; Guo et al., 2021) έδειξαν ότι ο φόβος ώθησε τους εκπαιδευτικούς να αποδεχτούν προστατευτικά μέτρα για τον COVID-19, παρά την αντίληψή τους για ανεπαρκείς πόρους. Ακόμη και πριν από το ξέσπασμα της πανδημίας, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού περιγράφονταν ως μια δουλειά που εμπεριέχει πολλούς στρεσογόνους παράγοντες και δυσκολίες. Οι καθηγητές/τριες αντιμετωπίζουν διάφορα αιτήματα που κυμαίνονται από τη διαχείριση μιας τάξης έως τις πολιτικές αλλαγές, τον επηρεασμό των μεθόδων διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών έως τον φόρτο εργασίας.

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, το άγχος που προκλήθηκε από την ξαφνική αλλαγή, από τις συμβατικές σε διαδικτυακές μεθόδους διδασκαλίας, χωρίς καν να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η απαραίτητη κατάρτιση, συνέβαλε στο να επιδεινωθούν οι δυσκολίες. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αντιμετωπίσουν όχι μόνο μια απροσδόκητη αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας, τις μεταλλάξεις της ίδιας της πανδημίας, την ψηφιακή διδασκαλία από το σπίτι, τη διαχείριση των σχέσεων των μαθητών/τριών στο διαδίκτυο, αλλά και τα προβλήματα υγείας.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η μέθοδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έκανε τα πρώτα βήματα κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα, όπου χρησιμοποιήθηκε μέσω προγραμμάτων αλληλογραφίας. Έπειτα, αποτέλεσε μια από τις πιο δημοφιλείς πρακτικές που απευθύνονταν κυρίως σε ενήλικα άτομα, τα οποία παρακολουθούσαν διαδικτυακά μαθήματα. Ωστόσο, κατά το πρώτο εξάμηνο του 2020 λόγω της υγειονομικής κρίσης του COVID-19 άρχισε να χρησιμοποιείται εντατικά και στην τυπική εκπαίδευση, όπου έλαβε διάφορες μορφές και εφαρμογές.

Η εκπαιδευτική κοινότητα όλων των χωρών, κλήθηκε μέσα σε λίγο χρονικό διάστημα να ενσωματώσει μία νέα μέθοδο στην εκπαιδευτική διαδικασία, την οποία μέχρι πρότινος την γνώριζε μόνο ως έννοια. Το πρωτόγνωρο αυτό φαινόμενο ήρθε να ταράξει τα παγιωμένα εδώ και δεκαετίες εκπαιδευτικά συστήματα όλων σχεδόν των χωρών, που επλήγησαν από την πανδημία. Επίσης το γεγονός ότι δεν γνώριζαν πόσο θα διαρκέσει αυτή η δύσκολη κατάσταση και με τον φόβο να χαθούν εκατοντάδες ώρες διδασκαλίας, υιοθετήθηκε αποκλειστικά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για αρκετά μεγάλο διάστημα, ακόμα και σε λιλιπούτειους/ειες μαθητές/τριες που πήγαιναν στα νηπιαγωγεία. Άλλωστε, η μόνη επαφή που είχαν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τα tablets, ήταν μόνο για να παίζουν διαδικτυακά παιχνίδια και να παρακολουθούν παιδικές ταινίες, χωρίς καμιά προηγούμενη εμπειρία σε μια τέτοια συνθήκη.

Στην Ελλάδα, παρ' όλο που τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν γνωστά σε συγκεκριμένες ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων, εντούτοις δεν υπήρχε θεσμικό πλαίσιο, που να αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση και συγκεκριμένα την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτό και αιφνιδιάστηκαν με τη νέα κατάσταση που διαμορφώθηκε και βρέθηκαν απροετοίμαστοι όχι μόνο στις ψηφιακές δεξιότητες αλλά και γιατί δεν είχαν τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό, για την πραγματοποίηση των διαδικτυακών μαθημάτων.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια κατεξοχήν εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης, η οποία έχει εξαπλωθεί με ταχύτατους ρυθμούς τις τελευταίες δεκαετίες. Αποτελεί δε μια μορφή μετάδοσης γνώσεων, η οποία είναι εντελώς ανεξάρτητη και δεν περιορίζεται από το χώρο και το χρόνο κατά τον οποίο θα πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Το σημαντικότερο αυτής της μεθόδου, έγκειται στο γεγονός ότι εξασφαλίζεται η πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε άτομα τα οποία αδυνατούσαν να συμμετέχουν σε αυτή με φυσική παρουσία, λόγω κινητικών ή άλλων προβλημάτων που ήταν αδύνατον να μεταβούν στους συγκεκριμένους χώρους, λόγω του ότι ζούσαν σε απομακρυσμένες περιοχές, όπως σε ακριτικά νησιά ή τα σχολεία τους ήταν υποστελεχωμένα. Με αυτόν τον τρόπο κάμφθηκαν οι όποιες ανισότητες παρουσιάζονταν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μέθοδος διδασκαλίας, της οποίας το βασικό χαρακτηριστικό είναι η απόσταση που συναντάται μεταξύ του/της εκπαιδευτή/τριας και του εκπαιδευόμενου/μενης, την ίδια χρονική στιγμή όπου πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, υποδηλώνει ότι πέραν της απόστασης, υπάρχουν και ορισμένα άλλα θεμελιώδη στοιχεία όπως η διαμεσολάβηση του οργανισμού που είναι ο καθ' ύλην αρμόδιος για την υλοποίηση του συγκεκριμένου εγχειρήματος, η χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού καθώς και το ενδεχόμενο υλοποίησης συναντήσεων, σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, όπου η επικοινωνία είναι αμφίπλευρη.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μία τυπική μορφή εκπαίδευσης, κατά την οποία υπάρχει διαχωρισμός της κάθε εκπαιδευτικής ομάδας, η οποία πραγματοποιείται με τη βοήθεια διαδραστικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών, με σκοπό τη σύζευξη τριών αλληλένδετων στοιχείων: των εκπαιδευόμενων, των πόρων και των εκπαιδευτικών. Στο συγκεκριμένο ορισμό ξεχωρίζουν τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία. Το πρώτο σχετίζεται με το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι εξαρτημένη από ένα ίδρυμα ή θεσμό και αυτό γιατί το ίδρυμα έχει τη δυνατότητα να αποτελεί τυπικό φορέα μάθησης. Το δεύτερο στοιχείο σχετίζεται με το διαχωρισμό που υπάρχει ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο/ενη. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ο διαχωρισμός αυτός είναι συνήθως γεωγραφικής φύσεως και αυτό γιατί οι διδάσκοντες/ουσες και οι διδασκόμενοι/ενες βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους και αλληλεπιδρούν με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Το τρίτο

στοιχείο σχετίζεται με τις διαδραστικές τηλεπικοινωνίες και συγκεκριμένα με την επίδραση που μπορεί να υπάρξει ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους/ενες, η οποία μπορεί να είναι είτε σύγχρονη είτε ασύγχρονη. Αναμφισβήτητα, η αλληλεπίδραση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά ποτέ δεν θα πρέπει να γίνεται σε βάρος του περιεχομένου και αυτό γιατί είναι απαραίτητο να γίνεται χρήση κάθε πόρου διδασκαλίας.

Από την άλλη, η διεθνής βιβλιογραφία θέλοντας να περιγράψει την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναφέρει πως πρόκειται για μια μέθοδο η οποία στηρίζεται στην αμφίδρομη και διαρκή επικοινωνία, που υπάρχει μεταξύ του εκπαιδευτή/τριας και του/της εκπαιδευόμενου/νης, με την υποστήριξη πάντοτε της τεχνολογίας. Ακόμη αναφέρεται ότι έχει γίνει προσπάθεια ώστε να υπάρξει βιομηχανοποίηση της, σε συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας. Η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων μεταξύ τους, δεν στηρίζεται στη φυσική αμεσότητα, γίνεται όμως πράξη με τα «ευφυή» τεχνολογικά μέσα που είναι ευρέως διαθέσιμα και γνωστά στο κοινό. Επίσης σπουδαίο είναι και το γεγονός πως στα πλαίσια της υλοποίησης της, δημιουργείται μια μαθησιακή κοινότητα που αποτελείται από τους/τις εκπαιδευόμενους/ενες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη γνώση που πρέπει να μεταλαμπαδευτεί (Marek, Chew, Wu, 2021).

Μάλιστα, τη θεμελιώδη αυτή σχέση τεκμηριώνουν και οι όροι που χρησιμοποιούνται σε διεθνές επίπεδο όπως *electronic/ distance/ mobile/ on line/ hybrid/ virtual learning/ virtual/ cyber schools/ homeschooling*, οι οποίοι αφορούν τις διάφορες ερμηνείες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπου αποτυπώνεται η επίδραση που έχει η τεχνολογική πρόοδος κατά τη διαδικασία της μάθησης. Αξίζει να σημειωθεί πως και ο όρος *τηλεκπαίδευση*, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως την τελευταία τριετία λόγω της υγειονομικής κρίσης, έχει ταυτιστεί με την έννοια της μετάδοσης γνώσεων από απόσταση (*distance learning*) και μάλιστα τείνει να χρησιμοποιείται από το περιβάλλον της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπου αναφέρεται συνήθως στη μέθοδο της σύγχρονης διδασκαλίας.

Σύμφωνα με την άποψη του Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η μέθοδος που ενεργοποιεί το/τη μαθητή/τρια, διδάσκοντάς του πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης

και γνώσης. Επιπλέον, πιστεύει πως η συνταγή της επιτυχίας στη έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι η προτροπή του/της μαθητή/τριας να βρίσκει την πληροφορία μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και σιγά σιγά να μπορεί να κατακτήσει τη γνώση.

Από την Unesco (2020) σημειώνεται πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εμφανίζεται πολλές φορές ως συνώνυμη με τους όρους: διαδικτυακή μάθηση (online learning), τηλεεκπαίδευση (e-learning), εκπαίδευση με αλληλογραφία (correspondence education), εξωτερικά προγράμματα σπουδών (external studies), ευέλικτη μάθηση και μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (Massive Open Online Courses-MOOCs). Τα χαρακτηριστικά που αποτελούνε τη βάση αυτών των μορφών εκμάθησης, είναι η απόσταση που υπάρχει μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και του/της μαθητή/τριας στο χώρο ή/και στο χρόνο που αυτή παρέχεται και φυσικά η χρήση των μέσων της τεχνολογικής εξέλιξης που αίρουν τα εμπόδια της επικοινωνίας κατά τη διαδικασία μάθησης.

Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2017), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται μια καθ' όλα θεσμοθετημένη μέθοδος εκπαίδευσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται σε φυσική απόσταση από την ομάδα των εκπαιδευόμενων, διαμοιράζεται διδακτικό υλικό στους/στις συμμετέχοντες/ουσες και η αλληλεπίδραση πραγματοποιείται διαμέσου διαλογικών συστημάτων τηλεπικοινωνιών. Μάλιστα, ο πολυσχιδής και πολυδιάστατος χαρακτήρας της, την κάνει να είναι προσβάσιμη σε κάθε άτομο που επιθυμεί να έρθει σε επαφή με τη γνώση, με στόχο να καλύψει τις μαθησιακές του/της ανάγκες, αξιοποιώντας τα ψηφιακά εργαλεία, εντός ενός ευρύτερου πολιτισμικού και κοινωνικού πλαισίου (Αναστασιάδης, 2017).

Αναμφισβήτητα, η εξ αποστάσεως μάθηση για να υλοποιηθεί με ορθό τρόπο έχει ως βασική προϋπόθεση το υψηλό επίπεδο αυτοκαθοδηγούμενης εκπαίδευσης από τη μεριά του/της μαθητή/τριας αλλά και ικανότητες εκμάθησης που πρέπει να υποβοηθούνται από καινούριες στρατηγικές εκπαίδευσης και καθοδήγησης.

2.2 Πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παρόλο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν ήταν ιδιαίτερα διαδεδομένη στη χώρα μας, εντούτοις πολύ γρήγορα πρωταγωνίστησε στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένων των συνθηκών που προκλήθηκαν λόγω της πανδημίας του COVID-19. Ωστόσο γίνεται φανερό πως αποτελεί μια ροπή προς ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, που σκοπό έχει να εμπλουτίσει τον «παραδοσιακό» τρόπο εκπαίδευσης, με την υποστήριξη της τεχνολογίας και των μέσων που αυτή διαθέτει, προκειμένου να είναι αποτελεσματική και αποδοτική η διαδικασία της μάθησης που θα οδηγήσει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Βέβαια, πρωταγωνιστικό ρόλο στο όλο εγχείρημα παίζει ο/η εκπαιδευτικός, καθότι είναι το πρόσωπο που μεταδίδει τις γνώσεις στους/στις μαθητές/τριες του/της, με τρόπο περισσότερο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και συντονιστικό.

Ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα από την υιοθέτηση αυτού του είδους εκπαίδευσης, όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, είναι ότι διασφαλίζεται η πρόσβαση σε άτομα τα οποία μέχρι προηγουμένως, δεν είχαν τη δυνατότητα συμμετοχής στην τυπική εκπαίδευση δια ζώσης. Έτσι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να χαρακτηριστεί και ως ένας δημοκρατικός τύπος εκπαίδευσης, διότι καταπολεμά τις κοινωνικές ανισότητες και έχει ως στόχο την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλη την κοινωνία.

Επιπλέον, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνεται ιδιαίτερη σημασία στους τρόπους, με τους οποίους μεταδίδεται η γνώση στον/στην εκπαιδευόμενο/ενη. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της μάθησης, με σκοπό να αποκτήσουν την αυτονομία τους. Δηλαδή, αποσκοπεί στο «να μάθουν πώς να μαθαίνουν» και με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται και εξελίσσεται η κριτική τους άποψη, σκέψη καθώς και το στοιχείο της οργάνωσης. Συνδυάζεται δε με ρεαλιστικές καταστάσεις, το οποίο εξυπηρετεί τους/τις εκπαιδευόμενους/ενες να συγκρίνουν το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης με την καθημερινότητά τους και να την συνδέσουν με αυτή (Σφακιωτάκης, 2017).

Άλλο ένα θετικό στοιχείο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πως ο/η ενδιαφερόμενος/ενη μπορεί να λειτουργήσει με αυτόνομο τρόπο, μιας και μέσω της

ασύγχρονης διδασκαλίας, του/της δίνεται η ευκαιρία ανεξαρτήτου χρόνου και τοποθεσίας όπου βρίσκεται, να μελετήσει το ψηφιακό υλικό που έχει αναρτηθεί στην πλατφόρμα από τον/την ειδικό/ή. Μπορεί με αυτόν τον τρόπο να αντικαθίσταται προσωρινά το συμβατικό περιβάλλον μάθησης, αλλά θεωρείται ως μια συμπληρωματική/ υποστηρικτική διάσταση της εκπαίδευσης, παρέχοντας σημαντικά οφέλη στο χρήστη. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αποθηκεύουν και να επανασυνδέονται στο υλικό που χειρίζονται κάθε φορά, να το χρησιμοποιούν εκ νέου, να το διαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργούνται κάθε στιγμή ή να το αναβαθμίζουν γρήγορα, χωρίς την απαίτηση ιδιαίτερης προσπάθειας και αναμονής για επανέκδοση βιβλίων. Έτσι εξασφαλίζεται η μετάβαση από το βιβλίο και τη μονοδιάστατη παραδοσιακή διδασκαλία, στην ψηφιακή μορφή της εκπαίδευσης (Μέγγου & Καλογιαννάκης, 2018, Τραχανοπούλου, 2016).

Άλλο ένα πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η πολυμορφικότητα, από την οποία χαρακτηρίζεται καθώς υπάρχει πληθώρα αρχών μάθησης που γίνονται αξιοποιήσιμες, όπως και ένα ευρύ φάσμα σε ψηφιακά μέσα επικοινωνίας και διδασκαλίας. Έτσι, με τις εξατομικευμένες δυνατότητες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υπάρχουν, καλύπτονται αφενός μεν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών και αφετέρου δε δίνεται το δικαίωμα στους ίδιους τους/τις εκπαιδευόμενους/ενες, η επιλογή του τρόπου μελέτης να επιφέρουν εξίσου θετικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών (Αργυρίου, Κουτσούμπα, 2016)

Ταυτόχρονα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προωθεί την ενεργή συμμετοχή των ενδιαφερόμενων, παρέχοντας πληθώρα από εκπαιδευτικά υλικά και προσφέροντας περισσότερα κίνητρα για μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων και να υπάρξει αλληλεπίδραση. Από την άλλη, οι ενδιαφερόμενοι/ενες αναπτύσσουν επιπλέον δεξιότητες πέρα από τις βασικές και συγκεκριμένα του ψηφιακού γραμματισμού και έτσι θα είναι ικανοί να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν με ευκολία τα νέα τεχνολογικά εργαλεία και τις ψηφιακές υπηρεσίες με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, χρησιμοποιώντας την ψηφιακή νοημοσύνη, να παράγουν γνώση και να έχουν ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία της πληροφορίας. Ακόμα, γίνεται λόγος πως η εκπαίδευση με τις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιεί, δίνει τη

δυνατότητα για ενίσχυση νοημοσύνης των μαθητών/τριών σε διάφορους τομείς, στοιχείο που είναι πλέον χρήσιμο και αναγκαίο, αναφορικά με τις ανάγκες που υπάρχουν στις εκσυγχρονισμένες κοινωνίες (Κουτσούμπα, Σφακιωτάκη, 2017).

Ως προς την επικοινωνία μέσω αυτού του είδους εκπαίδευσης, είναι γνωστό πως μπορεί να παρέχεται η δυνατότητα αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης, προσδίδοντας έτσι το πλεονέκτημα κάποιας αμεσότητας σε αυτή τη μέθοδο, ενισχύοντας παράλληλα και τη συνεργασία. Σύμφωνα με έρευνες, αυτή η μέθοδος διδασκαλίας βοηθάει και στην ενδυνάμωση της προσωπικότητας των ατόμων που είναι πιο εσωστρεφή (Τραχανοπούλου, 2016, Αλιβίζος et al., 2015). Εντός λοιπόν της «κοινωνίας της γνώσης», η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να παρέχει στα άτομα που εκπαιδεύονται σε μια επιστήμη ή τέχνη, τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, έτσι ώστε να έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις πολυάριθμες ανάγκες μιας αναπτυσσόμενης, σύγχρονης, ψηφιακής κοινωνίας.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως αυτού του είδους η μάθηση είναι περισσότερο από ποτέ, ένα επίκαιρο ζήτημα το οποίο απαιτεί τη δέουσα προσοχή ώστε τα εμπλεκόμενα μέλη να κρατήσουν και την ανάλογη ισορροπία. Ακόμη είναι σίγουρο πως από την πλευρά του/της εκπαιδευόμενου/ενης, του δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξει την ικανότητα της αυτορρύθμισης, της αυτοπειθαρχίας, να διαχειρίζεται σωστά το χρόνο του, να συνεργάζεται με άτομα τα οποία βρίσκονται μακριά και το σημαντικότερο να αξιοποιεί τη διερευνητική και κριτική διάσταση της σκέψης του, τα οποία είναι απαραίτητα εφόδια για να μπορέσει να επιβιώσει και να διακριθεί στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα της ψηφιακής επανάστασης.

2.3 Μειονεκτήματα, προβλήματα και περιορισμοί κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Διανύουμε την εποχή της ψηφιακής επανάστασης και της κοινωνίας της πληροφορίας, όπου όλα όσα γνωρίζαμε μέχρι πρότινος έχουν ανατραπεί, όπως ο τρόπος με τον οποίο εργαζόμαστε, αλληλεπιδρούμε με άλλους ανθρώπους, αλλά και ο τρόπος που ενημερωνόμαστε και αποκτάμε τις γνώσεις μας. Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που μελετάμε, όπως διαπιστώνεται μπορεί η επιστήμη της τεχνολογίας και της πληροφορικής να έχει αναπτύξει πληθώρα εργαλείων σε επίπεδο λογισμικού και υλικού, τα οποία μπορούν να εξυπηρετήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στην πλειοψηφία των μαθημάτων, ωστόσο η αξιοποίηση όλων των ψηφιακών εφαρμογών δεν υλοποιείται ακόμη με συστηματικό τρόπο. Και αυτό γιατί ακόμα βρίσκει εμπόδια που κάνουν δύσκολη την υλοποίηση του εγχειρήματος προς ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο θα υποστηρίζεται με τα ψηφιακά μέσα, και που οφείλεται στην μειωμένη χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό, με σχολεία να μην διαθέτουν καν τον ανάλογο τεχνολογικό εξοπλισμό καθώς οι δαπάνες για την τεχνολογία είναι αρκετά δαπανηρές.

Ένα επίσης πολύ σημαντικό μειονέκτημα που εντοπίζεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχει να κάνει με την κοινωνική αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί ένα στοιχείο μεγίστης σημασίας κατά τη διαδικασία της μάθησης. Υπάρχει δηλαδή η πεποίθηση πως είναι έντονα αρνητικό στοιχείο η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας μεταξύ κάθε συμμετέχοντα στη διάρκεια της μαθησιακής διδασκαλίας. Παράλληλα, γίνεται αρκετή συζήτηση γύρω από το γεγονός σχετικά με την ποιότητα του περιεχομένου της μάθησης που προσφέρεται από απόσταση. Συγκεκριμένα, κυριαρχεί η εικόνα πως ακόμη και με τις απίστευτες δυνατότητες των προγραμμάτων που παρέχονται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εντούτοις δεν παρέχεται στον ίδιο βαθμό η αλληλεπίδραση που υπάρχει στη δια ζώσης εκπαίδευση (Μακροδήμος et al., 2017).

Επιπρόσθετα ένα στοιχείο που είναι υπό συζήτηση, είναι η πραγματική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην μαθησιακή διαδικασία με αυτόν τον τρόπο, αφού στο συγκεκριμένο τομέα παρουσιάζονται δυσκολίες. Στην κλασική τάξη σε έναν συγκεκριμένο χώρο και κτίριο παρατηρούνται ήδη δυσχέρειες στη συμμετοχή

όλων των διδασκόμενων, οπότε είναι εύλογο το ερώτημα κατά πόσο δυσχεραίνεται η διαδικασία αυτή με την παράλληλη απουσία της φυσικής υπόστασης.

Επίσης ένα πρόβλημα που υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις σχετίζεται με τα τεχνικά προβλήματα, τα οποία προκύπτουν από την χρήση της τεχνολογίας, όπως η κατάρρευση του διακομιστή και η αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο. Αυτό σημαίνει πως χάνεται πολύτιμος χρόνος διδασκαλίας, μέχρι να αποκατασταθεί και πάλι η επικοινωνία τους (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2016).

Ένα επίσης σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται σε αρκετές περιπτώσεις, είναι πως υπάρχουν κυρίως εκπαιδευτικοί, οι οποίοι/ες δεν είναι στον ίδιο βαθμό εξοικειωμένοι/ενες με την ψηφιακή τεχνολογία και αρνούνται να την αποδεχτούν, παρότι αναγνωρίζουν την προστιθέμενη αξία που αυτή έχει, αλλά και το πόσο συμβάλλει στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μη αποδοχή της πρόκλησης για το πέρασμα στη νέα ψηφιακή εποχή της εκπαίδευσης, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με πολλούς εσωγενείς και εξωγενείς παράγοντες, όπως οι προσωπικές πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις, η εμπειρία των εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών μέσων και ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός.

Είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο, στην ένταξη ή μη των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφοριών και Επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτρεπτικός παράγοντας αποτελεί επίσης και η απουσία διάθεσης από πλευράς εκπαιδευτικού, να αφιερώσει το χρόνο που απαιτείται για το σχεδιασμό μιας μικροδιδασκαλίας με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού και πολυμεσικών εφαρμογών και να την παρουσιάσει στους μαθητές/τριες του. Επίσης, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι επιφυλακτικοί/ές και αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τις νέες μορφές διδασκαλίας. Ενδεχομένως, γιατί αισθάνονται «ψηφιακά αναλφάβητοι» και δεν έχουν εμπιστοσύνη στις προσωπικές τους δυνατότητες και έτσι διστάζουν να τις αξιοποιήσουν στην τάξη.

Ακόμη ένα εξίσου σοβαρό εμπόδιο για την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπως αναφέραμε και παραπάνω, αποτελεί και η έλλειψη σε υλικοτεχνική υποδομή, δεδομένου ότι πολλά σχολεία παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις. Υπάρχουν σχολικά συγκροτήματα, τα οποία δυστυχώς δεν είναι εξοπλισμένα με υποδομές οι οποίες είναι αναγκαίες για την εγκατάσταση των

ψηφιακών μέσων αλλά και για τη σταθερή σύνδεση στο διαδίκτυο. Ακόμα και τα λογισμικά που χρησιμοποιούν είναι ξεπερασμένα, καλύπτοντας μόνο τις στοιχειώδεις ανάγκες του μαθήματος της Τεχνολογίας (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης, 2016).

Αξίζει να σημειωθεί πως κατά καιρούς έγιναν κάποιες προσπάθειες για την υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, συμπληρωματικά, περί το 1990, οι οποίες ωστόσο δεν είχαν την ανάλογη αποδοχή. Παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα «Παιδείας Ομογενών», κατά το οποίο δημιουργήθηκαν εκπαιδευτικά λογισμικά που περιείχαν περιβάλλοντα ασύγχρονης επικοινωνίας, απευθυνόμενα σε ομογενείς μαθητές/τριες. Στα ίδια περίπου χρονικά πλαίσια ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται και τρόποι σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με τη μορφή πιλοτικών τηλεδιασκέψεων, σε Δημοτικά σχολεία. Παράδειγμα για αυτή την κατηγορία αποτελεί το πρόγραμμα «Οίκαδε» που λειτούργησε από το 1999 έως το 2013 και είχε ως σκοπό τη σύναψη σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές/τριες της Ελλάδας, της Κύπρου και της ομογένειας (Αναστασιάδης, 2017).

Ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό περιβάλλον, βασισμένο στις ανάγκες των ομογενών μαθητών/τριών, συμπληρωματικά και πάλι, ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2014. Ο σκοπός αυτού ήταν η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης - ξένης γλώσσας (Αναστασιάδης, 2017). Παράλληλα, το 2000, ξεκίνησε η διαμόρφωση του προγράμματος «ΣΧΕΔΙΑ», που αποσκοπούσε στην εκμάθηση της Πληροφορικής σε κάποια σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία εδρεύουν σε παραμεθόριες περιοχές του Αιγαίου Πελάγους. Το 2004 άρχισε η αξιοποίηση στην Ελλάδα του προγράμματος Διαδραστικών Τηλεδιασκέψεων «ΟΔΥΣΣΕΑΣ», που η εφαρμογή του είχε ήδη γίνει στην Κύπρο λίγα χρόνια νωρίτερα, επιτρέποντας την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μέσω της ενεργούς συμμετοχής μεταξύ των εμπλεκόμενων. Αξιόλογο παράδειγμα σχετικά με τη διαδικτυακή εκπαίδευση είναι το πρόγραμμα «eTwinning», το οποίο εμφανίστηκε στην Ελλάδα το 2005 και αποσκοπούσε στην ενεργοποίηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. (Αναστασιάδης, 2017).

Τέλος, περί το 2011, έκανε την εμφάνισή του το πρόγραμμα «ψηφιακό σχολείο», που σχετιζόταν με την πραγματοποίηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για χρήση από τους διδάσκοντες, κατά τη καθημερινή μαθησιακή πράξη, αλλά και τη δημιουργία ενός συστήματος ηλεκτρονικής διοίκησης των σχολικών δομών. Έτσι,

δημιουργήθηκε η κεντρική πλατφόρμα (<http://digitalschool.minedu.gov.gr>), όπου είναι αναρτημένα σε ψηφιακή μορφή, όλα τα διδακτικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγχρόνως, κατασκευάστηκε και η εκπαιδευτική πλατφόρμα «Φωτόδεντρο» (<http://photodentro.edu.gr>), η οποία περιέχει ένα μεγάλο αριθμό από γνωστικά αντικείμενα. Το υλικό αυτό είναι ένα πολύ σημαντικό εργαλείο, καθώς μέσω αυτού διεξάγεται η διδασκαλία και υποστηρίζεται με ενεργητικό τρόπο η μαθησιακή διαδικασία.

Όπως διαπιστώνεται, κύριος μοχλός ανάπτυξης της μεθόδου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτελεί ο σχεδιασμός του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και η προθυμία του/της εκπαιδευτικού να χρησιμοποιήσει τα ψηφιακά μέσα. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία και τη ζωντανή μορφή επικοινωνίας, την αλληλοβοήθεια, την παραστατικότητα και τη φυσική προσέγγιση που αυτή παρέχει.

2.4 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και COVID-19

Η υγειονομική κρίση του COVID-19, η οποία εμφανίστηκε ξαφνικά το Φεβρουάριο του 2020 δημιούργησε τεράστια προβλήματα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας σε ολόκληρη την υφήλιο. Μάλιστα με σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού, επιβλήθηκε αναστολή λειτουργίας σε πολλούς επαγγελματικούς τομείς και παύτηκαν προσωρινά όλες οι δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής. Δυστυχώς, ο χώρος της εκπαίδευσης ήταν από τους πρώτους που διακόπηκε η λειτουργία του, γιατί θεωρείτο ένας χώρος που εύκολα μπορούσε να υπάρξει διασπορά του ιού. Έτσι, τον Μάρτιο του 2020 ανεστάλη η λειτουργία τους επ' αόριστον. Μέσα σε λίγες ημέρες κλήθηκαν εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές/τριες να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα.

Τα προβλήματα ήταν πολλά τα οποία έπρεπε ωστόσο να επιλυθούν άμεσα. Αρχικά υπήρχε το πρόβλημα της σύνδεσης του οικιακού δικτύου το οποίο λόγω της υπερφόρτωσης έφευτε συνέχεια. Έπειτα, η ανεπάρκεια σε τεχνολογικό εξοπλισμό ο οποίος δυσκόλευε την παρακολούθηση των μαθημάτων. Από πλευράς εκπαιδευτικών, δεν υπήρχε επαρκής χρόνος προετοιμασίας και προσαρμογής των υπάρχόντων

προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη καινούριας διδακτέας ύλης, η οποία θα ήταν εύκολη να αναπαράγει την προσωπική μάθηση μέσω της ψηφιακής τάξης. Οι λύσεις που δόθηκαν έστω και προσωρινά βοήθησαν όσο ήταν εφικτό, ώστε να μην χαθούν πολλές ώρες μαθημάτων. Έτσι σε σύντομο χρονικό διάστημα, η δια ζώσης διδασκαλία μεταφέρθηκε στην ηλεκτρονική τάξη, μπροστά σε οθόνες υπολογιστών, φορητούς υπολογιστές, tablets, έξυπνα κινητά, προκειμένου να συνεχίσει η μαθησιακή διαδικασία.

Η πανδημία αυτή άλλαξε το τοπίο της εκπαίδευσης και αυτό οδήγησε στο να ληφθούν αποφάσεις που θα οδηγούσαν στην αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, διδάσκοντες/ουσες, μαθητές/τριες και γονείς ήρθαν αντιμέτωποι με τις τεχνολογικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα και της ψηφιακής επανάστασης, δίχως καμία προετοιμασία. Το σύνολο των εμπλεκόμενων αναγκάστηκε να επιλύσει τα προβλήματα που προκλήθηκαν από τον COVID-19 και δημιουργήθηκε μια εκπαιδευτική αναδιοργάνωση, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Στη χώρα μας, το Υπουργείο Παιδείας, σε σύντομο χρονικό διάστημα, σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς, δημιούργησε μια ιστοσελίδα που είχε τον τίτλο «Μαθαίνουμε στο σπίτι» (<https://mathainoumestospiti.gov.gr/>) με σκοπό να αναρτήσει τις απαιτούμενες πληροφορίες και οδηγίες για την ομαλή υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έπειτα προχώρησε στην έκδοση εγκύκλιων, ώστε να ρυθμιστούν και οι τελευταίες λεπτομέρειες που αφορούσαν τη σύγχρονη και ασύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας και τον τρόπο που επέλεγε ο/η κάθε εκπαιδευτικός να υιοθετήσει (Σαχινίδης & Πολυχρονάκης 2016)

Στην περίπτωση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθημερινά προβάλλονταν επιμορφωτικά βιντεάκια στην κρατική τηλεόραση που αφορούσαν την κάθε τάξη χωριστά. Τα βίντεο αυτά ήταν μαγνητοσκοπημένα από εκπαιδευτικούς. Σε διάφορες σχολικές μονάδες ανά την επικράτεια, συστάθηκαν ομάδες ατόμων, που είχαν επωμιστεί το βάρος της τεχνικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών, που δεν είχαν επίγνωση τεχνολογικών μέσων, ενώ στους εκπαιδευτικούς που δεν διέθεταν τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό, διατέθηκαν σχολικοί χώροι για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συγχρόνως πραγματοποιήθηκε η αναβάθμιση του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, με σκοπό να ικανοποιήσει στις αυξημένες ανάγκες χρήσης. Ανάλογη υποστήριξη παρείχαν και οι ιδιώτες πάροχοι τηλεφωνίας, οι οποίοι διέθεσαν δωρεάν τη δυνατότητα σε εκπαιδευόμενους/ενες και εκπαιδευτικούς, να συνδέονται στις ψηφιακές πλατφόρμες του Υπουργείου Παιδείας. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν και οι ηλεκτρονικές τάξεις e-class και e-me, με σκοπό να πραγματοποιηθεί η ασύγχρονη επικοινωνία, ενώ για τη σύγχρονη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν οι πλατφόρμες: Webex Meetings, Teams, Skype, Viber, Messenger κ.λπ.. Έτσι, σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, όλες οι σχολικές μονάδες της χώρας πέρασαν στην ψηφιακή εκπαίδευση με ότι αυτό συνεπάγεται.

Στο δεύτερο κύμα της πανδημίας, το Νοέμβριο του 2020 ήταν όλοι/ες καλύτερα προετοιμασμένοι/ενες και πέρασαν στη κατάσταση της λεγόμενης «τηλεκπαίδευσης», η οποία μέχρι και σήμερα, όταν δεν το επιτρέπουν οι καιρικές συνθήκες, ενεργοποιείται άμεσα, ώστε να μην χάνονται πολύτιμες ώρες μαθημάτων. Πλέον, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι/ενες με τη νέα πραγματικότητα, δείχνοντας την απαιτούμενη ωριμότητα και αντιμετωπίζοντας τη νέα αυτή συνθήκη όχι σαν μια κατάσταση που θα είναι εν μέρει προσωρινή, αλλά σαν μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας, για να υπερκεραστούν τα όποια εμπόδια συναντώνται, κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας (Σφακιωτάκη, 2017)

Βέβαια σε κάθε είδους έκτακτων περιστάσεων, ο στρατηγικός σχεδιασμός και η λήψη αποφάσεων, αποτελούν θεμελιώδη συστατικά για την επιτυχημένη υλοποίηση ενός σχεδίου. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία στη χώρα μας αρχικά θεωρήθηκε ως μια προσωρινή λύση για περιπτώσεις έκτακτων αναγκών, έχοντας ως προοπτική την επιστροφή στην κανονικότητα. Ωστόσο, δεν κατέστη δυνατή η ύπαρξη αποτελεσματικού προγραμματισμού λόγω του περιορισμένου χρονικού ορίζοντα.

Η προσαρμογή στα νέα δεδομένα, δυστυχώς δεν ήταν εύκολη ούτε για τους/τις εκπαιδευτές/τριες, αλλά ούτε και για τους/τις μαθητές/τριες. Το «Μένουμε Σπίτι», κυριάρχησε κατά την περίοδο της πανδημίας, για την αποφυγή διασποράς του ιού, όπου το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών μονάδων, έφερε τη σχολική κοινότητα αντιμέτωπη μπροστά σε μια νέα πραγματικότητα. Αυτό συνέβη διότι έπρεπε να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάνοντας χρήση των ψηφιακών

εργαλείων. Ένα επίσης πολύ σοβαρό ζήτημα ήταν η αξιολόγηση των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς, με βάση τα νέα δεδομένα.

Για αυτούς τους λόγους, η παραμονή στο σπίτι, όπως ήταν αναμενόμενο προκάλεσε άγχος και ανασφάλεια τόσο για τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία, αλλά και για τις πρακτικές δυσκολίες που επέφερε αυτή η αλλαγή στην καθημερινότητα τους. Υπήρξαν δε και περιπτώσεις όπου προβλήματα, όπως ο ανεπαρκής εξοπλισμός, οι τεχνικές δυσκολίες λόγω έλλειψης γνώσεων και εξοικείωσης με τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας), η σύνδεση στο διαδίκτυο, η μη ύπαρξη κατάλληλου χώρου εργασίας στο σπίτι, δημιουργούσαν κωλύματα που επιβάρυναν ή ακόμα και παρεμπόδιζαν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθούν και τα ζητήματα ασφαλείας που προέκυψαν από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των γονέων, οι οποίοι εξέφρασαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τη φύση της εκπαίδευσης που γίνονταν από απόσταση αλλά και το πόσο αποτελεσματική ήταν αυτή. Επίσης, οι φόβοι για τυχόν διαρροές των προσωπικών τους δεδομένων στο διαδίκτυο, αποτέλεσε επίσης στρεσογόνο παράγοντα που επιβάρυνε την ήδη δύσκολη κατάσταση που βίωναν. Η κατάσταση σταδιακά εξομαλύνθηκε και υπερκεράστηκαν τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν στη δύσκολη εκείνη περίοδο για όλους.

Κεφάλαιο 3

Άγχος, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

3.1 Δέσμευση των εκπαιδευτικών

Ο Kanter (1968) όρισε τη δέσμευση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας τα ατομικά συμφέροντα συνδέονται με την υλοποίηση κοινωνικά οργανωμένων προτύπων συμπεριφοράς. Οι Cohen et.al. (2007) προσδιόρισαν τρεις πτυχές της δέσμευσης, καθηκτική, έλεγχο και συνεχή δέσμευση. Η καθηκτική δέσμευση ορίστηκε ως η προσκόλληση στις κοινωνικές σχέσεις, χωρίς καμία ηθική επιταγή να συνδέεται με αυτήν. Η δέσμευση ελέγχου αποδόθηκε ως η δέσμευση σε κανόνες, αξίες και εσωτερικές πεποιθήσεις που υποχρεώνουν ηθικά το άτομο. Η συνεχής δέσμευση εξηγήθηκε ως δέσμευση σε κοινωνικούς ρόλους/θέσεις, χωρίς συναισθηματικότητα ή αξιολόγηση να συνδέεται με τον ρόλο. Ο ρόλος έχει απλώς θετικό σθένος, ενεργώντας με όρους ανταμοιβών και τιμωριών. Η δέσμευση είναι ένας όρος που χρησιμοποιούν συχνά οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τον εαυτό τους (Nias, 1981). Είναι μια λέξη που χρησιμοποιούν για να διακρίνουν αυτούς/ές που νοιάζονται, αφοσιώνονται και παίρνουν τη δουλειά τους στα σοβαρά από εκείνους/ες που βάζουν το ενδιαφέρον τους πρώτο.

Μερικοί/ές εκπαιδευτικοί βλέπουν τη δέσμευσή τους ως μέρος της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Crosswell, 2001). Η έλλειψη δέσμευσης από τους εργαζομένους/ες βρίσκεται πίσω από μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς που κατηγορείται για υψηλό κόστος και κακές υπηρεσίες (Sherwin, 1972). Σύμφωνα με τους Steers και Porter (1979), η οργανωτική δέσμευση αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι/ες αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους με οργανωτικούς στόχους, εκτιμούν την οργανωτική συμμετοχή και την πρόθεση να εργαστούν σκληρά για να επιτύχουν τη συνολική οργανωτική αποστολή (Steers & Porter, 1979). Ο Mbwirira (2010) συνεχίζει να σημειώνει ότι οι αφοσιωμένοι/ες εκπαιδευτικοί χρησιμεύουν ως πρότυπο αξιών, στάσεων και συμπεριφοράς για τους/τις μαθητές/τριες και τους άλλους. Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν πιο γρήγορα από το αόρατο πρόγραμμα σπουδών - τη ζωή των διδασκόντων, των διευθυντών/τριων και των ιδρυμάτων - παρά από το ορατό πρόγραμμα σπουδών. Ο/η καθηγητής/τρια είναι ένα παράδειγμα επιμονής, αφοσίωσης, ακεραιότητας και άλλων ιδιοτήτων που πρέπει να ενθαρρύνει

μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση σε κάθε μαθητή/τρια. Είναι η δέσμευση που προωθεί έναν συνδυασμό διδασκαλίας, παραδείγματος και επιρροής στο/στη διδάσκοντα/ουσα (Mbwiria 2010). Η οργανωτική δέσμευση αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο οι εργαζόμενοι/ες αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους με οργανωτικούς στόχους, εκτιμούν την οργανωτική συμμετοχή και την πρόθεση να εργαστούν σκληρά για να επιτύχουν τη συνολική οργανωτική αποστολή (Steers & Porter, 1979).

Οι Sahney et al. (2008) υποστηρίζουν την ιδέα ότι η δέσμευση από το ακαδημαϊκό προσωπικό στον τομέα της εκπαίδευσης στο γενικό οργανωτικό στόχο, όπως η παροχή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, είναι μια καλύτερη στρατηγική στην περίπτωση της διατήρησης και της ικανοποίησης των πελατών. Υποστήριξαν περαιτέρω ότι η ισχυρή δέσμευση των εργαζομένων στην καλή ποιότητα υπηρεσιών συνδέεται ισχυρά με τα οργανωτικά οφέλη, όπως η χαμηλή αποδοτικότητα κόστους και επίσης η παραγωγή άριστων αποφοίτων. Μία από τις ταξινομήσεις που σχετίζονται με την οργανωτική δέσμευση υλοποιήθηκε από τους Allen και Meyer (1997) και καθορίστηκε ότι είχε τρία στοιχεία ως συναισθηματική, συνέχεια και κανονιστική.

Η συναισθηματική δέσμευση περιγράφεται ως η ταύτιση των εργαζομένων με τον οργανισμό τους με συμπάθεια (Allen et al. 1990). Σε αυτό το πλαίσιο, η συναισθηματική δέσμευση αντανακλά την κατάσταση αναγνώρισης και δέσμευσης όπου οι εργαζόμενοι/ες παραμένουν στον οργανισμό με τη δική τους βούληση (Cheng, Jiang & Riley 2003). Η συναισθηματική δέσμευση έχει οριστεί ως η συναισθηματική προσκόλληση, ταύτιση και εμπλοκή που έχει ένας/μία εργαζόμενος/η με τον οργανισμό του/της. Είναι το θετικό συναισθηματικό δέσιμο που νιώθει ο/η εργαζόμενος/η για τον οργανισμό, επειδή βλέπουν τους στόχους και τις αξίες του/της να είναι σύμφωνες με εκείνους του οργανισμού.

Οι Porter et al. (1974) χαρακτηρίζουν περαιτέρω τη συναισθηματική δέσμευση από τρεις παράγοντες, πίστη και αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού, προθυμία να επικεντρωθεί η προσπάθεια για να βοηθήσει τον οργανισμό να επιτύχει τους στόχους του και επιθυμία να διατηρηθεί η οργανωτική ιδιότητα. Οι Mowday et al. (1979) αναφέρουν περαιτέρω ότι η συναισθηματική δέσμευση είναι όταν ο/η εργαζόμενος/η ταυτίζεται με έναν συγκεκριμένο οργανισμό και τους στόχους του/της προκειμένου να διατηρήσει την ιδιότητα του μέλους για να

διευκολύνει τον στόχο. Οι Meyer και Allen (1997) συνεχίζουν να λένε ότι οι εργαζόμενοι/ες διατηρούν την ιδιότητα μέλους εκτός επιλογής. Ένας/Μία εργαζόμενος/η που είναι συναισθηματικά αφοσιωμένος/η ταυτίζεται έντονα με τους στόχους του οργανισμού και επιθυμεί να παραμείνει μέρος του οργανισμού. Αυτός ο/η υπάλληλος δεσμεύεται στον οργανισμό επειδή το θέλει.

3.2 Πεποιθήσεις και στάσεις εκπαιδευτικών

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις τους για τους/τις μαθητές/τριες τους (ικανότητα και απόδοση), την τάξη (πρακτικές διδασκαλίας-μάθησης) και τον εαυτό τους (Xu, 2012). Επικεντρώνεται σε πτυχές όπως η αντίληψη των καθηγητών/τριών για το επάγγελμά τους, οι στρατηγικές και η συμπεριφορά τους στην τάξη, η προσέγγισή τους απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αντίληψή τους για τους μαθητές/τριες (Erkmen, 2012). Επηρεάζει τη συνείδησή τους, τις στάσεις, τις μεθόδους και τις πολιτικές διδασκαλίας τους (Xu, 2012). Υπάρχει μια σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και των πρακτικών τους στην τάξη, καθώς οι δύο τους αλληλοδιαμορφώνονται αμοιβαία (Van Driels et al., 2007).

Οι Greenberg και Baron (2003) έχουν κατηγοριοποιήσει τη στάση των καθηγητών/τριών σε τρεις διαφορετικές συνιστώσες – την ψυχοκινητική, τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η ψυχοκινητική συνιστώσα σχετίζεται με πρότυπα συμπεριφοράς, δηλαδή τη συμπεριφορά του ατόμου προς κάτι ή κάποιον. Το γνωστικό στοιχείο σχετίζεται με τις ιδέες και τις πεποιθήσεις του ατόμου. Και το συναισθηματικό συστατικό σχετίζεται με τα συναισθήματα του ατόμου. Ωστόσο, η στάση των καθηγητών/τριών γενικά περιλαμβάνει τον ενθουσιασμό τους να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες με τις γνώσεις και την επινοητικότητά τους και παίζει σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της ψυχολογικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και στην ενίσχυση της συνολικής απόδοσής τους (Fredricks et al., 2004). Μια θετική στάση από την πλευρά των καθηγητών/τριών αυξάνει την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα των μαθητών/τριών τους, την έλξη τους προς το σχολείο και το μάθημα και τελικά οδηγεί στην ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη. Αντίθετα,

η αρνητική στάση εμποδίζει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον διδασκαλίας-μάθησης (Bloom, 1976).

3.3 Άγχος των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Bliese et al. (2017), το άγχος αναφέρεται σε μια κατάσταση ή γεγονός στην κατάσταση, ή τη σχέση μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης. Η αναγνώριση της διαδικασίας του άγχους ξεκινά με τον εντοπισμό των στρεσογόνων παραγόντων (Viswesvaran et al., 1999). Σύμφωνα με τους Cowan et al. (2011), τα επίπεδα άγχους των ατόμων καθορίζονται από τη δική τους ικανότητα αντιμετώπισης και από θετικές και αρνητικές επιπτώσεις από τις κοινωνικές τους επαφές. Συγκεκριμένα, ένα άτομο μπορεί να μειώσει το άγχος του μέσω του μηχανισμού του αυτοελέγχου. Ο φυσιολογικός ρόλος της αντίδρασης στο στρες είναι να ενεργοποιήσει ένα άτομο για να αναπτύξει τους πόρους για να αντιμετωπίσει τις αναδυόμενες απαιτήσεις. Το άγχος ενεργοποιεί συμπεριφορές αντιμετώπισης που μπορούν να μειώσουν ή να εξαλείψουν τους στρεσογόνους παράγοντες.

Επιπλέον, το επίπεδο άγχους ενός ατόμου αλλάζει επίσης λόγω διαρροών ή ρυθμιστικών επιπτώσεων από κοινωνικές συνδέσεις. Το να είναι κάποιος σε μια σχέση απορροφά γενικά το άγχος και έχει σημαντικά ρυθμιστικά αποτελέσματα για τη μείωση του στρες και των ψυχολογικών καταπονήσεων (Florian et al., 2002). Σε αυτή την περίπτωση, το επίπεδο άγχους μπορεί να μειωθεί με την αλληλεπίδραση με συναδέλφους, φίλους και μέλη της οικογένειας. Ωστόσο, οι σχέσεις μπορούν επίσης να είναι πηγή άγχους από μόνες τους, επειδή το άγχος διαχέεται μεταξύ των ατόμων. Αυτό το φαινόμενο αναφέρεται ως διασταύρωση και μετάδοση. Η διασταύρωση αναφέρεται στην ψυχολογική καταπόνηση ενός ατόμου που επηρεάζει το επίπεδο καταπόνησης ενός άλλου ατόμου στο ίδιο κοινωνικό περιβάλλον.

Η μετάδοση αναφέρεται στη διάθεση και/ή τις αντιλήψεις ενός ατόμου που φαίνεται να εξαπλώνονται σε εκείνους/ες που βρίσκονται κοντά. Επιπλέον, το άγχος σε έναν τομέα μπορεί να διασταυρωθεί με έναν άλλο κλάδο (Hammer et al., 2005). Η απροσδόκητη πανδημία του COVID-19 ήταν ένας ισχυρός παράγοντας άγχους που οδηγεί σε εκτεταμένο στρες ακόμη και σε πανικό πολλές φορές. Γενικά, το επίπεδο

του κινδύνου αυξάνεται με τρεις παράγοντες, πόσο επίφοβος, ανεξέλεγκτος και θανατηφόρος είναι ο κίνδυνος, πόσο άγνωστος είναι και το επίπεδο προσωπικής και κοινωνικής έκθεσης στον κίνδυνο (Wong, 2008). Η πανδημία COVID-19 βρίσκεται σε αξιοσημείωτα υψηλό επίπεδο για όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά και συνεπώς επηρεάζει άμεσα το άγχος ενός ατόμου.

Επιπλέον, ένα τέτοιο άγχος μπορεί να προκαλέσει μια συνολική κοινωνική ταραχή και αναστάτωση όταν οι πληροφορίες μεταδίδονται μεταξύ ατόμων μέσω διαπροσωπικών δικτύων (Dryhurst et al., 2020). Για παράδειγμα, οι Holmes et al. (2020) διαπιστώνουν ότι η καθημερινή έκθεση των μέσων ενημέρωσης σχετικά με τον COVID-19 και οι αντικρουόμενες πληροφορίες σχετικά με αυτό το ζήτημα στα μέσα ενημέρωσης συσχετίστηκαν με οξύ στρες και συμπτώματα κατάθλιψης στις ΗΠΑ. Επομένως, ο συνολικός αντίκτυπος της πανδημίας μπορεί να μην σχετίζεται μόνο με την τοπική έκθεση.

Το άγχος επηρεάζει την επαγγελματική υγεία των εκπαιδευτικών με πολλούς τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της αύξησης της εργασιακής δυσαρέσκειας και της επαγγελματικής εξουθένωσης και μειώνοντας τη δέσμευσή τους στο επάγγελμα (Klassen et al., 2013). Το άγχος των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει το ηθικό τους και να οδηγήσει σε κακά αποτελέσματα των μαθητών/τριών. Τόσο οι ερευνητές/τριες όσο και το κοινό έχουν εκδηλώσει αυξημένο ενδιαφέρον για το άγχος των εκπαιδευτικών πρόσφατα, πιθανότατα ως αναγνώριση των πολλών δοκιμασιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (McIntyre et al., 2017). Μερικές φορές οι καθηγητές/τριες χρησιμοποιούν τον όρο άγχος για να περιγράψουν εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι συνθήκες εργασίας, που μπορεί να περιλαμβάνουν μεγάλες απαιτήσεις από τους διευθυντές/τριες του σχολείου και η έλλειψη αυτονομίας τους.

3.4 Θεωρίες σχετικές με το άγχος των εκπαιδευτικών

Ο Kyriacou (2001) υποστήριξε ότι είναι καλύτερο να βλέπουμε το άγχος των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της αναντιστοιχίας μεταξύ των πιέσεων και των απαιτήσεων των εκπαιδευτικών και της ικανότητάς τους να ανταπεξέλθουν σε αυτές τις απαιτήσεις. Σύμφωνα με τον van Veldhoven (1996), το άγχος των εκπαιδευτικών αποτελείται από δύο συστατικά, τις αιτίες στο στρες και τις αντιδράσεις στο στρες. Οι αιτίες του στρες είναι το περιεχόμενο της εργασίας και οι καταστάσεις που επηρεάζουν έναν/μία εκπαιδευτικό σε γνωστικό, παρακίνητικό και συναισθηματικό επίπεδο. Οι αντιδράσεις στο στρες είναι οι διανοητικές ερμηνείες του εκπαιδευτικού όταν βιώνουν αιτίες στρες.

Η πιο σημαντική θεωρία για την εννοιολόγηση του άγχους και των διαδικασιών αντιμετώπισης σε επαγγελματικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, είναι η συναλλακτική θεωρία του στρες (Lazarus & Folkman, 1984). Οι ερευνητές ανέπτυξαν πιο πρόσφατες θεωρίες για να συλλάβουν το άγχος και την αντιμετώπιση. Αυτά περιλαμβάνουν τη Θεωρία της νοοτροπίας του άγχους (Crum et al., 2013) και τη θεωρία για το άγχος των εκπαιδευτικών (Herman et al., 2020).

Η Θεωρία για το άγχος των καθηγητών/τριών (Herman et al., 2020) υπογραμμίζει τρεις κρίσιμες αλληλένδετες οδούς για το άγχος τους, την αντιμετώπιση, την ικανότητα και το πλαίσιο. Η θεωρία αυτή βασίζεται στη θεωρία των συναλλαγών, στη θεωρία της νοοτροπίας του άγχους και στο μοντέλο προκοινωνικής τάξης, ενσωματώνοντας τις θεωρίες για να παρέχει ένα νέο πλαίσιο για την κατανόηση του άγχους των καθηγητών/τριών και την αντιμετώπιση που σχετίζεται με τα αποτελέσματα και την παρέμβαση των μαθητών/τριών και των καθηγητών/τριών.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν νοοτροπία άγχους, διαπροσωπικές ιδιότητες και δεξιότητες αντιμετώπισης. Η απάντηση του/της εκπαιδευτικού στο άγχος βασίζεται στην αντίληψή του/της για το άγχος και την αντιμετώπιση. Η θεωρία της νοοτροπίας του άγχους (Crum et al., 2013) πρότεινε ότι η αντίληψη του/της καθηγητή/τριας για το άγχος προηγείται και μπορεί να καθορίσει τα επίπεδα άγχους. Η θεωρία πρότεινε ότι οι θετικές πεποιθήσεις για το άγχος

οδηγούν σε θετικά αποτελέσματα, ενώ οι αρνητικές πεποιθήσεις για το άγχος έχουν αρνητικά αποτελέσματα όταν αντιμετωπίζουν στρεσογόνους παράγοντες.

Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν το άγχος αρνητικά αντιλαμβάνονται ότι τους λείπουν οι εσωτερικοί πόροι για να αντιμετωπίσουν τις εξωτερικές πιέσεις. Οι υπόλοιποι που βλέπουν το άγχος θετικά αντιλαμβάνονται ότι διαθέτουν τους εσωτερικούς πόρους για να αντιμετωπίσουν τις εξωτερικές πιέσεις. Οι Kim et al. (2020) διεξήγαγε μια μελέτη που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η νοοτροπία του άγχους προέβλεπε το εργασιακό άγχος σε ένα δείγμα 310 εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, όσοι/ες πιστεύουν στα θετικά οφέλη του άγχους είχαν λιγότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους μέσα στη σχολική χρονιά.

Η προηγούμενη θεωρία και έρευνα υποδηλώνουν ότι οι δεξιότητες αντιμετώπισης μετριάζουν τα επίπεδα άγχους και τις δυσμενείς επιπτώσεις του στρες σε καθηγητές/τριες και μαθητές/τριες (Kyriacou, 2001). Αυτός ο ισχυρισμός υποστηρίζεται από τη μελέτη των Herman et al. (2020) σε εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης, η οποία διαπίστωσε ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί από μόνα τους, δεν προέβλεπαν πολλά αρνητικά αποτελέσματα καθηγητών/τριων και μαθητών/τριων. Οι δεξιότητες αντιμετώπισης είχαν μετριαστική επίδραση στα αποτελέσματα του στρες, επειδή μόνο οι καθηγητές/τριες που ανέφεραν υψηλά επίπεδα άγχους και χαμηλά επίπεδα αντιμετώπισης είχαν αρνητικά αποτελέσματα.

Οι ικανότητες συνδέουν το άγχος και τις πρακτικές στην τάξη (Herman et al., 2020). Οι πρακτικές στην τάξη περιλαμβάνουν δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και αλληλεπιδράσεις καθηγητή/τριας-μαθητή/τριας. Το άγχος επηρεάζει άμεσα τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας άμεσα τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών και αυτό με τη σειρά του τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών (Herman et al., 2020). Η κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα αποτελείται από τις ακόλουθες δεξιότητες, αυτογνωσία, κοινωνική επίγνωση, υπεύθυνη λήψη αποφάσεων, αυτοδιαχείριση και διαχείριση σχέσεων. Η συχνή εμπειρία αρνητικών συναισθημάτων προκαλεί συναισθηματική εξάντληση και μειωμένα κίνητρα.

Το αποτέλεσμα είναι η αναποτελεσματική διαχείριση της τάξης, το αρνητικό κλίμα στην τάξη, η αρνητική αλληλεπίδραση καθηγητή/τριας-μαθητή/τριας, η

αυξημένη κακή συμπεριφορά των μαθητών/τριών και τα κακά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Μια μελέτη από τους Reinke et al. (2013) σε δασκάλους/ες δημοτικού σχολείου διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι/ες που ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιούσαν πιο σκληρές και αναποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης.

Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της τάξης χρησιμοποίησαν πιο προληπτικές στρατηγικές στην τάξη. Οι Herman et al. (2020) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό άγχος/χαμηλά προφίλ αντιμετώπισης είχαν υψηλότερη εξάντληση, χαμηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα, υψηλότερα ποσοστά επίπληξης και υψηλότερη κατάθλιψη. Το σχολικό πλαίσιο υποδεικνύει ότι οι πολιτικές και πρακτικές του σχολείου και του συστήματος συμβάλλουν στο άγχος των εκπαιδευτικών (Herman et al., 2020).

Τέτοιοι παράγοντες περιλαμβάνουν τη διοικητική υποστήριξη και τις τυποποιημένες δοκιμές. Αυτοί οι συναφείς παράγοντες επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών, την εξουθένωση και τη φθορά (Ryan et al., 2017). Οι Kim et al. (2020) διαπίστωσαν ότι το σχολικό πλαίσιο εξηγούσε το 18% της διακύμανσης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών μεταξύ μιας ομάδας 310 δασκάλων προσχολικής ηλικίας. Σε μια άλλη μελέτη των Bottiani et al. (2019) που αποτελείται από ένα δείγμα 255 καθηγητών/τριών αστικού γυμνασίου, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι καθηγητές/τριες που ανέφεραν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και καλύτερη σχέση με τους/τις συναδέλφους ανέφεραν χαμηλότερο στρες και εξουθένωση.

3.5 Πηγές άγχους των εκπαιδευτικών

Οι πηγές του άγχους των εκπαιδευτικών είναι ποικίλες και κυμαίνονται από τους συνήθεις στρεσογόνους παράγοντες των φάσεων της ζωής, τα κρίσιμα γεγονότα της ζωής, το καθημερινό άγχος έως τους κοινωνικούς στρεσογόνους παράγοντες (Rothland, 2013). Οι Krause et al. (2013) συνοψίζουν την έρευνα μέχρι σήμερα για πολλούς πιθανούς παράγοντες ψυχοκοινωνικού στρες στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Στην καθημερινή σχολική ζωή εν όψει της πανδημίας κυριαρχούσε το άγχος των διδασκόντων τόσο ως προς την κατάσταση στο σύνολο της αλλά εμφανής ήταν και η έλλειψη υποστήριξης από το διδακτικό προσωπικό με αποτέλεσμα να δημιουργούνται πολλά προβλήματα τόσο σε εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε ψυχοκοινωνικό.

- **Καθημερινή σχολική ζωή**

Οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι η έλλειψη κινήτρων για τους μαθητές/τριες και τα προβλήματα με τη διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη είναι οι κύριοι παράγοντες κινδύνου για την υγεία των καθηγητών/τριών (Κυριάκου, 2015). Ειδικά σε συνδυασμό με την πίεση χρόνου και την έλλειψη διαλειμμάτων, τα προβλήματα στην τάξη αποδεικνύονται ως πηγή του στρες (Krause, 2004) και συνδέονται στενά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Friedman, 2006).

Το σχολικό περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει το στρες και το άγχος των εκπαιδευτικών με διάφορους τρόπους. Προηγούμενες μελέτες έχουν βρει παράγοντες μέσα στο σχολικό περιβάλλον που επηρέασαν το άγχος των καθηγητών/τριών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και γενικά των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων (Bottiani et al., 2019).

Κατά τη διάρκεια της πανδημίας η ασφάλεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών ήταν μια σημαντική ανησυχία για τις πολιτείες, τις περιφέρειες και τους ενδιαφερόμενους φορείς (Mathews et al., 2020). Αν και οι καθηγητές/τριες ανησυχούσαν σε διαφορετικό βαθμό για τον COVID-19, ο Pressley (2021) βρήκε το άγχος για τον COVID-19 ως σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης για την εξουθένωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-2021.

- **Προβλήματα στην τάξη**

Μέσα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα προβλήματα στην τάξη ως τον κύριο λόγο για την έξοδο από την καριέρα (Makarova et al., 2014) και την πρόωρη συνταξιοδότηση (Helmke, 2009). Υπάρχουν διαφορετικοί ορισμοί και προσεγγίσεις των διαταραχών της τάξης. Οι Ortner και Ortner (2000) επικεντρώνονται στην αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μαθητών/τριών, δηλαδή σε ενέργειες και αντιδράσεις κατά του καθηγητή/τριας, των συμμαθητών ή στη συνειδητή παραβίαση των σχολικών κανόνων από τους μαθητές/τριες. Οι Eckstein et al. (2016) διερευνούν την υποκειμενική αίσθηση αναστάτωσης καθηγητών/τριών και μαθητών/τριών.

Οι Wettstein et al. (2018) διακρίνουν μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών διαταραχών στην τάξη. Για τους καθηγητές/τριες, οι επιθετικές διαταραχές της τάξης, ειδικά οι επιθέσεις κατά της εξουσίας του καθηγητή/τριας, φαίνονται ιδιαίτερα αγχωτικές (Scherzinger et al., 2017). Οι επιθετικές διαταραχές στην τάξη περιλαμβάνουν λεκτική ή σωματική σκόπιμη συμπεριφορά που οδηγεί σε προσωπικό τραυματισμό ή καταστροφή περιουσίας (Bandura, 1979). Οι μη επιθετικές διαταραχές στην τάξη περιλαμβάνουν εκείνες τις συμπεριφορές που παρεμβαίνουν στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία αλλά δεν χαρακτηρίζονται από επιθετικότητα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας μελέτης των Scherzinger et al. (2017), περίπου το 80% των περιπτώσεων είναι μη επιθετικές διαταραχές.

- **Ψυχοβιολογική προσέγγιση στο άγχος των εκπαιδευτικών**

Η ψυχολογική έρευνα για το άγχος στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού έχει επικεντρωθεί κυρίως στο ψυχοκοινωνικό στρες των εκπαιδευτικών μέσω της αυτο-αποκάλυψης, δηλαδή, των υποκειμενικών αντιλήψεων (Wettstein et al., 2020). Καθιστά επίσης δύσκολο για τους/τις ερευνητές/τριες να διευκρινίσουν εάν διαφορετικά δεδομένα σχετικά με τις υπάρχουσες επιβαρύνσεις μπορούν να αποδοθούν αντικειμενικά σε άλλες συνθήκες εργασίας ή σε υποκειμενικά διαφορετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, πολλές ασυνείδητες αντιδράσεις φυσιολογικού στρες σχετίζονται με ψυχοκοινωνικό στρες (Wettstein et al., 2020). Όταν ένα άτομο ανταποκρίνεται σε έναν εσωτερικό ή εξωτερικό στρεσογόνο παράγοντα, ενεργοποιείται το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και ο άξονας υποθαλάμου-υπόφυσης-επινεφριδίων. Τα

νευροενδοκρινικά κυκλώματα διεγείρονται, επιτρέποντας στον οργανισμό να ανταποκριθεί επαρκώς στο στρες πριν επιστρέψει στην αρχική του κατάσταση ομοιόστασης (Mariotti, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο μπορεί να προβλέψει και να ελέγξει έναν στρεσογόνο παράγοντα συνήθως καθορίζει πόσο γρήγορα και αποτελεσματικά ενεργοποιείται και προσαρμόζεται η προκύπτουσα απόκριση στο στρες και πόσο γρήγορα αποκαθίσταται η ομοιόσταση.

Η προσωπικότητα και οι κοινωνικο-περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι κρίσιμοι για το πόσο καλά ένα άτομο μπορεί να προσαρμοστεί στο στρες. Εάν ένα άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει επαρκώς σε έναν στρεσογόνο παράγοντα επειδή γίνεται αντιληπτός ως πολύ έντονος ή πολύ μακροχρόνιος, η ομοιόσταση δεν ακολουθεί την απόκριση στο στρες (Mariotti, 2015). Αντίθετα, οι νευροενδοκρινικές παράμετροι παραμένουν αλλοιωμένες και μπορεί να εμφανιστεί ασθένεια. Οι μελέτες του Steptoe et al. (2000) έδειξαν ότι τα επίπεδα κορτιζόλης των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν κατά τη διάρκεια της γνωστικής εμπλοκής με επερχόμενες καταστάσεις στην τάξη, ενώ η ίδια η διδασκαλία δεν επηρέασε έντονα τα επίπεδα κορτιζόλης.

Μια υψηλότερη απόκριση αφύπνισης κορτιζόλης θα μπορούσε να αντανakλά τις απαιτήσεις της επόμενης ημέρας (Kunz-Ebrecht et al., 2004). Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της πανδημίας τα επίπεδα κορτιζόλης των καθηγητών/τριών στο τέλος των μαθημάτων διέφεραν σημαντικά από τα επίπεδα κορτιζόλης τους τις ελεύθερες ημέρες, αναφερόμενοι/ες σε συνεχιζόμενες γνωστικές προκλήσεις με περιστατικά από τη σχολική ημέρα. Η έρευνα για το φυσιολογικό στρες στρέφεται ολοένα και περισσότερο σε ρυθμίσεις της πραγματικής ζωής (Kappeler-Setz et al., 2013, Papastefanou, 2013).

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας.

4.1. Ερωτηματολόγιο και δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας είναι η ποσοτική μέθοδος. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ψηφιακό ερωτηματολόγιο. Ομάδα-στόχος ήταν ένα ικανοποιητικό δείγμα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Επιπλέον, επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία δηλαδή η επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα εφόσον ήταν πρόθυμοι/ες και διαθέσιμοι/ες καθώς επίσης χρησιμοποιήθηκε και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, μία τεχνική δημιουργίας ενός δείγματος από έναν πυρήνα γνωστών στοιχείων τα οποία στη συνέχεια αυξάνουν προσθέτοντας νέα στοιχεία που προκύπτουν από τα αρχικά στοιχεία του πυρήνα (Creswell, 2015).

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε ώστε να βοηθήσει στο να διαπιστωθούν τα επίπεδα άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και να εντοπιστούν οι παράγοντες που δημιουργούν την επαγγελματική ένταση, δηλαδή το εργασιακό άγχος, αλλά και οι παράγοντες που προκαλούν μια συγκρουσιακή κατάσταση δημιουργώντας ανισορροπία μεταξύ της εργασιακής και της οικογενειακής τους ζωής. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία:

Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Άγχους (Perceived Stress Scale)

Η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Άγχους (Perceived Stress Scale) του Cohen και των συνεργατών (Cohen et al., 2007) αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο έρευνας για την μέτρηση του βαθμού εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε μια ορισμένη στιγμή της ζωής τους.

Η συγκεκριμένη Κλίμακα επιλέχθηκε με σκοπό την απόδοση μετρήσιμων αποτελεσμάτων, έχοντας ως υπόβαθρο τις εργασιακές συνθήκες κατά την περίοδο του COVID-19. Έτσι, για την διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της

παρούσας διπλωματικής εργασίας, η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Άγχους του Cohen δύναται να υπολογίσει το επίπεδο στο οποίο ορισμένες καταστάσεις στη ζωή ενός ατόμου εκτιμώνται ως αγχώδεις (Cohen 1997).

Η Κλίμακα Αντιλαμβανόμενου Άγχους του Cohen στην αρχική της μορφή περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις, ωστόσο για την παρούσα μελέτη επιλέχτηκε μια πιο σύντομη εκδοχή της, η οποία περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις και σχετίζεται με τα συναισθήματα και τους συλλογισμούς των εκπαιδευτικών τον τελευταίο μήνα. Έτσι, ο κάθε/μία ερωτώμενος/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναφέρει την συχνότητα με την οποία έχει αισθανθεί ορισμένες καταστάσεις.

- 1) Κάτι προέκυψε απρόοπτα,
- 2) Έλεγε σημαντικά πράγματα στη ζωή,
- 3) Έχει νευρικότητα ή άγχος,
- 4) Ανταποκρίθηκε στις δυσκολίες της ζωής,
- 5) Αντιμέτωπος αποτελεσματικά τις αλλαγές στη ζωή,
- 6) Διαχειρίστηκε προσωπικά προβλήματα,
- 7) Τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα έχει σχεδιάσει,
- 8) Δεν αντεπεξέρχεται σε όλα όσα έπρεπε να κάνει,
- 9) Έλεγε τον εκνευρισμό,
- 10) Έχει τον έλεγχο των πραγμάτων.

Πιο συγκεκριμένα με τις ερωτήσεις 1, 2, 3, και 8 θα αξιολογηθεί η ύπαρξη άγχους και με τις ερωτήσεις 4, 5, 6, 7, 9 και 10 θα αξιολογηθεί ο βαθμός που μπορούν να ελέγξουν τα επίπεδα άγχους τους. Επιμέρους, η Κλίμακα καταγράφει τη συχνότητα των αγχωτικών καταστάσεων χρησιμοποιώντας την 5-βαθμια κλίμακα Likert όπου η βαθμολογία ισούται με το 1 για το Ποτέ έως και το 5 για το Πολύ Συχνά (όπου 1= Ποτέ, 2= Σχεδόν Ποτέ, 3= Μερικές Φορές, 4= Αρκετά Συχνά, 5= Πολύ Συχνά). Τέλος, το σύνολο της βαθμολογίας των απαντήσεων μπορεί να λάβει τιμές μεταξύ του 0 και του 50 (Cohen 1997),

Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης Εκπαιδευτικών (Perceived Stress Scale)

Το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης Εκπαιδευτικών (Perceived Stress Scale) επιλέχτηκε με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων οι οποίοι προκαλούν εργασιακό άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στη χώρα μας από την ερευνήτρια κα. Μούζουρα στα πλαίσια εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της με τίτλο «Πηγές Και Αντιμετώπιση Επαγγελματικού - Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση Ατομικών Και Κοινωνικών Συνθηκών Έντασης» για το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης το 2005 έπειτα από ανασκόπηση παλαιότερων ερευνητών/τριών.

Ωστόσο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν είκοσι (20) παράγοντες οι οποίοι αποτελούν πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, όπου κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω της 5-βάθμιας κλίμακας Likert, που κυμαίνεται μεταξύ των: καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ και Πάρα Πολύ από το 1 που ισούται με Καθόλου άγχος έως το 5 που ισούται με Υπερβολικό άγχος σχετικά με:

1. Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)
2. Τιμωρία/πειθαρχία μαθητών/τριών.
3. Μαθησιακά προβλήματα μαθητών/τριών.
4. Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων μαθητών/τριών.
5. Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών.
6. Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών.
7. Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης.
8. Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής.
9. Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού.
10. Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού.
11. Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας.
12. Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών, από διάφορες τάξεις.
13. Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου.
14. Πολλοί μαθητές/τριες με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς.
15. Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.
16. Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών.
17. Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.
18. Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων.
19. Το υψηλό επίπεδο θορύβου.
20. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη διερεύνηση των επιπτώσεων που τα ψηφιακά μέσα δημιούργησαν προβλήματα στους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήθηκε το παρακάτω ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε επτά (7) ερωτήσεις όπου οι ερωτώμενοι/ες απάντησαν με βάση την 5-βαθμια κλίμακα Likert όπου η βαθμολογία ισούται με το 1 για το Ποτέ έως και το 5 για το Πολύ Συχνά (όπου 1= Ποτέ, 2= Σχεδόν Ποτέ, 3= Μερικές Φορές, 4= Αρκετά Συχνά, 5= Πολύ Συχνά).

1. Αισθανόμουν πως δεν διαθέτω την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξω την τηλεκπαίδευση.
2. Μου προκαλούσε ένταση η συνεχιζόμενη προσπάθεια που κατέβαλα ώστε να αλληλεπιδράσω με τους μαθητές/τριες και να τους «κεντρίσω» το ενδιαφέρον τους στην τηλεκπαίδευση.
3. Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα μέσω της τηλεκπαίδευσης να ενισχύσω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μου.
4. Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να πείσω τους μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τους κανόνες της ηλεκτρονικής τάξης.
5. Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να ικανοποιήσω τις ιδιαιτερότητες του καθενός/καθεμιάς μαθητή/τριας ξεχωριστά μέσω της τηλεκπαίδευσης.
6. Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι χρειαζόταν να αφιερώσω πολύ περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος συγκριτικά με την δια ζώσης διδασκαλία, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου.
7. Μου δημιουργούσε ένταση το γεγονός ότι αρκετά συχνά προκύπταν προβλήματα τεχνολογικής φύσεως που παρεμπόδιζαν τη διδασκαλία μου.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι αυτά τα τρία ερωτηματολόγια ήταν ξεχωριστά και δεν ήταν ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο. Ο λόγος που επιλέχθηκε να γίνει ένας συνδυασμός και των τριών ερωτηματολογίων ήταν επειδή εξετάζουμε όλες τις πτυχές που θέλουμε να μελετήσουμε και παρέχουν μία ολοκληρωμένη εικόνα.

4.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων

4.2.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με το δείγμα της έρευνας, προκύπτει ότι αποτελείται από 103 άτομα συνολικά, εκ των οποίων τα 37 είναι άνδρες και οι 66 είναι γυναίκες με ποσοστό 35,9% και 64,1% αντίστοιχα.

Πίνακας 1-Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	37	35,9	35,9	35,9
	Γυναίκα	66	64,1	64,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 2 αναφέρεται στην ηλικία των συμμετεχόντων/ουσών. Προκύπτει, ότι η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 41,7% αποτελείται από άτομα που είναι από 22-30 ετών ενώ το 32,1% ανήκει στην ομάδα των 31-40 ετών. Επίσης, ποσοστό ίσο με 18,4% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών και τέλος το 7,8% είναι άνω των 51 ετών.

Πίνακας 2-Ηλικιακή κατηγορία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	22-30	43	41,7	41,7	41,7
	31-40	33	32,1	32,1	73,8
	41-50	19	18,4	18,4	92,2
	51+	8	7,8	7,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 3 και το διάγραμμα 2 αναφέρονται στην οικογενειακή κατάσταση των ατόμων. Προκύπτει, ότι η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 44,7% είναι έγγαμοι/ες ενώ το 35,9% είναι άγαμοι/ες. Επίσης, ποσοστό ίσο με 10,7% είναι διαζευγμένοι/ες και τέλος μόλις το 8,7% είναι σε συμβίωση.

Πίνακας 3-Οικογενειακή κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άγαμος/η	37	35,9	35,9	35,9
	Διαζευγμένος/η	11	10,7	10,7	46,6
	Έγγαμος/η	46	44,7	44,7	91,3
	Συμβίωση	9	8,7	8,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 4 αναφέρεται στον αριθμό των παιδιών που έχουν οι συμμετέχοντες/ουσες. Από την ανάλυση φαίνεται ότι το 70,8% δεν έχουν κανένα παιδί ενώ το 5,82% έχει ένα παιδί. Επίσης, ποσοστό ίσο με 16,5% έχουν δύο παιδιά και τέλος ποσοστό ίσο με 4,85% έχουν 3 παιδιά.

Πίνακας 4-Αριθμός παιδιών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	73	70,8	70,8	70,8
	1	6	5,82	5,82	76,62
	2	17	16,5	16,5	93,12
	3	5	4,85	4,85	97,97
	4	1	0,97	0,97	98,94
	5	1	0,97	0,97	100,0

	Total	103	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Αναφορικά με την σχέση εργασίας παρατηρούμε ότι το 25,2% είναι μόνιμοι/ες υπάλληλοι και το υπόλοιπο 25,2% είναι ωρομίσθιοι. Επίσης, το 48,5% είναι αναπληρωτές/τριες.

Πίνακας 5-Σχέση εργασίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid		1	1,0	1,0	1,0
	Αναπληρωτής/τρια	50	48,5	48,5	49,5
	Μόνιμος/η	26	25,2	25,2	74,8
	Ωρομίσθιος/α	26	25,2	25,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Συνεχίζοντας με την εργασιακή εμπειρία στον τομέα της εκπαίδευσης, βλέπουμε ότι το 50,5% έχει από 1-5 έτη εμπειρίας. Επίσης, το 14,6% έχει από 13-20 έτη εργασιακής εμπειρίας και το 4,9% έχει περισσότερο από 21 έτη εργασιακής εμπειρίας. Τέλος, το 29,1% εργάζεται από 6-12 έτη στον τομέα της εκπαίδευσης.

Πίνακας 6-Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	1-5	53	51,5	51,5	51,5
	13-20	15	14,6	14,6	66,1
	21+	5	4,9	4,9	71,0
	6-12	30	29,1	29,1	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας που ακολουθεί απεικονίζει τα αποτελέσματα αναφορικά με τις σπουδές που έχουν κάνει οι συμμετέχοντες/ουσες, πέραν του βασικού τους πτυχίου. Παρατηρούμε ότι ποσοστό ίσο με 18,4% κατέχει και άλλο πτυχίο ενώ το 15,5% δεν έχει κάποιο άλλο πτυχίο. Επιπρόσθετα βλέπουμε ότι το 6,8% κατέχει διδακτορικό τίτλο ενώ το 59,2% έχει στην κατοχή του μεταπτυχιακό.

Πίνακας 7-Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο πτυχίο	19	18,4	18,4	18,4
	Διδακτορικό	7	6,8	6,8	25,2
	Κανένα από τα παραπάνω	16	15,5	15,5	40,8
	Μεταπτυχιακό	61	59,2	59,2	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων/ουσών, προκύπτει ότι το 43,7% έχει σαν ειδικότητα τις ανθρωπιστικές, νομικές και κοινωνικές σπουδές. Αμέσως μετά, ποσοστό ίσο με 23,3% έχει ειδικότητα στις τεχνολογικές και θετικές σπουδές. Επιπλέον, ποσοστό ίσο με 16,5% έχει ειδικότητα στις σπουδές υγείας και ζωής και τέλος το ίδιο ποσοστό ποσοστό, 16,5%, ειδικεύεται στις σπουδές οικονομίας και διοίκησης.

Πίνακας 8-Ειδικότητα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές σπουδές	45	43,7	43,7	43,7
	Σπουδές Οικονομίας και Διοίκησης	17	16,5	16,5	60,2
	Σπουδές Υγείας και Ζωής	17	16,5	16,5	76,7
	Τεχνολογικές και Θετικές σπουδές	24	23,3	23,3	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Η τελευταία δημογραφική μεταβλητή αναφέρεται στο εκπαιδευτικό ίδρυμα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση προκύπτει ότι το 50,5% εργάζονται σε Γυμνάσιο και το 45,6% εργάζονται σε Λύκειο.

Πίνακας 9-Εκπαιδευτικό ίδρυμα που εργάζεστε					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Γυμνάσιο	56	54,4	54,4	54,4
	Λύκειο	47	45,6	45,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

4.2.2 Αποτελέσματα επαναλαμβάνου άγχους

Οι ερωτήσεις αυτής της υποενότητας εξετάζουν το αντιλαμβανόμενο άγχος των εκπαιδευτικών. Παρατηρούμε ότι το 46,6% ταραχτήκε μερικές φορές διότι προέκυψε κάτι απρόοπτο. Επίσης, το 3,9% δηλώνει ότι δεν ταραχτήκε σχεδόν ποτέ και το 20,4% υποστηρίζει ότι ταραχτήκε αρκετές φορές. Τέλος, ποσοστό ίσο με 24,3% υποστηρίζει ότι ταραχτήκε πολύ συχνά.

Πίνακας 10-Ταραχτήκατε γιατί κάτι προέκυψε απρόοπτα					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	21	20,4	20,4	20,4
	Μερικές Φορές	48	46,6	46,6	67,0
	Πολύ Συχνά	25	24,3	24,3	91,3
	Ποτέ	5	4,9	4,9	96,2
	Σχεδόν Ποτέ	4	3,9	3,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση τον πίνακα 11, παρατηρούμε ότι το 46,6% δηλώνει ότι μερικές φορές αισθάνθηκε ανίκανος/η να ελέγξει πράγματα που του συνέβησαν στην ζωή του/της ενώ το 1,9% δηλώνει ότι σχεδόν ποτέ δεν ένιωσε να είναι ανίκανος/η. Επιπλέον, το 15,5% υποστηρίζει πως ένιωσε αρκετά συχνά το αίσθημα της ανικανότητας να ελέγξει σημαντικά πράγματα. Τέλος, ποσοστό ίσο με 9,7% δηλώνει ότι δεν βίωσε ποτέ αυτό το συναίσθημα ενώ το 26,3% θεωρεί ότι ένιωσε την ανικανότητα να ελέγξει πράγματα πολύ συχνά.

Πίνακας 11-Αισθανθήκατε ανίκανος/η να ελέγξετε σημαντικά πράγματα που συνέβησαν στη ζωή σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	16	15,5	15,5	15,5
	Μερικές Φορές	48	46,6	46,6	62,1
	Πολύ Συχνά	27	26,3	26,3	88,4
	Ποτέ	10	9,7	9,7	98,1
	Σχεδόν Ποτέ	2	1,9	1,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 12 που ακολουθεί παρακάτω δείχνει ότι το 8,7% ένιωσε άγχος ή νευρικότητα μερικές φορές, το 33% υποστηρίζει πως βίωσε το ίδιο συναίσθημα αρκετά συχνά και το 2,9% θεωρεί πως δεν βίωσε τέτοια συναισθήματα ποτέ και σχεδόν ποτέ. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία, δηλαδή το 52,5% ένιωσε πολύ συχνά άγχος ή νευρικότητα.

Πίνακας 12-Αισθανθήκατε νευρικός/η ή αγχωμένος/η;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	34	33,0	33,0	33,0
	Μερικές Φορές	9	8,7	8,7	41,7
	Πολύ Συχνά	54	52,5	52,5	94,2

	Ποτέ	3	2,9	2,9	97,1
	Σχεδόν Ποτέ	3	2,9	2,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 13, διαπιστώνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό και συγκεκριμένα το 48,6% κατάφερε αρκετά συχνά να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες της ζωής με επιτυχία. Επίσης, το 29,1% δηλώνει ότι μερικές φορές κατάφερε να το πετύχει και ποσοστό ίσο με 11,7% υποστηρίζει ότι πολύ συχνά έχει ανταπεξέλθει με επιτυχία σε δυσκολίες της ζωής. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 8,7% θεωρεί ότι σχεδόν ποτέ δεν έχει αντιμετωπίσει τις δυσκολίες με επιτυχία και ποσοστό ίσο με 1,9% αναφέρει ότι ποτέ δεν έχει καταφέρει να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες.

Πίνακας 13-Ανταποκριθήκατε με επιτυχία σε διάφορες δυσκολίες της ζωής σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Αρκετά Συχνά	50	48,6	48,6	48,6
	Μερικές Φορές	30	29,1	29,1	77,7
	Πολύ Συχνά	12	11,7	11,7	89,4
	Ποτέ	2	1,9	1,9	91,3
	Σχεδόν Ποτέ	9	8,7	8,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ερώτηση «Αισθανθήκατε ότι αντιμετωπίζετε αποτελεσματικά τις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή σας;», προκύπτει ότι το 47,6% έχει αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα τις σημαντικές αλλαγές που έχουν συμβεί στη ζωή του αρκετά συχνά ενώ το 33% μερικές φορές. Επιπλέον, το 9,7% δηλώνει ότι έχει αντιμετωπίσει τις αλλαγές με αποτελεσματικότητα πολύ συχνά ενώ το υπόλοιπο 9,7% δηλώνει ότι δεν έχει γίνει σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 14-Αισθανθήκατε ότι αντιμετωπίζετε αποτελεσματικά τις σημαντικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	49	47,6	47,6	47,6
	Μερικές Φορές	34	33,0	33,0	80,6
	Πολύ Συχνά	10	9,7	9,7	90,3
	Σχεδόν Ποτέ	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρούμε ότι με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, το 52,4% δηλώνει ότι ένιωθε σιγουριά αρκετά συχνά ώστε να διαχειριστεί προσωπικά προβλήματα. Ομοίως, το 27,2% θεωρεί ότι ένιωσε το ίδιο συναίσθημα μερικές φορές ενώ το 10,7% δηλώνει ότι βίωσε αυτό το συναίσθημα πολύ συχνά. Τέλος, υπάρχει και ένα ποσοστό ίσο με 9,7% που θεωρεί ότι δεν έχει βιώσει σχεδόν ποτέ το αίσθημα της σιγουριάς ότι μπορεί να διαχειριστεί προσωπικά προβλήματα.

Πίνακας 15-Αισθανθήκατε σίγουρος/η για την ικανότητά σας να διαχειρίζεστε τα προσωπικά σας προβλήματα;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	54	52,4	52,4	52,4
	Μερικές Φορές	28	27,2	27,2	79,6
	Πολύ Συχνά	11	10,7	10,7	90,3
	Σχεδόν Ποτέ	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 16 απεικονίζει τα αποτελέσματα στην ερώτηση «Αισθανθήκατε ότι τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα θέλατε;» Παρατηρούμε ότι το 44,7% βίωσε μερικές φορές αυτό το συναίσθημα ενώ το 28,2% θεωρεί ότι το βίωσε αρκετά συχνά. Επιπλέον, ποσοστό ίσο με 5,8% δηλώνει ότι έχει νιώσει πολύ συχνά το συναίσθημα ότι τα πράγματα πηγαίνουν όπως ήθελαν. Τέλος, ποσοστό ίσο με 18,4% δεν έχει βιώσει το συναίσθημα αυτό σχεδόν ποτέ ενώ το 2,9% δεν έχει νιώσει ποτέ τα πράγματα να πηγαίνουν καλά.

Πίνακας 16-Αισθανθήκατε ότι τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα θέλατε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Αρκετά Συχνά	29	28,2	28,2	28,2
	Μερικές Φορές	46	44,7	44,7	72,9
	Πολύ Συχνά	6	5,8	5,8	78,7
	Ποτέ	3	2,9	2,9	81,6
	Σχεδόν Ποτέ	19	18,4	18,4	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Συνεχίζοντας, διαπιστώνουμε ότι το 49,5% θεωρεί ότι ένιωσε ότι δεν μπορεί να ανταπεξέλθει σε όσα έπρεπε να κάνει μερικές φορές. Επιπλέον, παρατηρούμε πως το 18,5% σχεδόν ποτέ δεν αντιλήφθηκε ότι μπορεί να ανταπεξέλθει σε όσα έπρεπε να κάνει. Επίσης, το 20,4% ένιωσε το συναίσθημα αυτό αρκετά συχνά ενώ το 2,9% δηλώνει ότι δεν το βίωσε ποτέ.

Πίνακας 17-Αντιληφθήκατε ότι δεν μπορείτε να ανταπεξέλθετε σε όλα όσα έπρεπε να κάνετε;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	21	20,4	20,4	20,4
	Μερικές Φορές	51	49,5	49,5	69,9

	Πολύ Συχνά	9	8,7	8,7	78,6
	Ποτέ	3	2,9	2,9	81,5
	Σχεδόν Ποτέ	19	18,5	18,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση τον πίνακα 18 παρατηρούμε ότι το 26,2% έχει καταφέρει αρκετά συχνά να ελέγξει τον εκνευρισμό του και το 18,5% θεωρεί ότι το έχει καταφέρει μερικές φορές. Επιπλέον, το 37,9% κατάφερε πολύ συχνά να ελέγξει τον εκνευρισμό του. Αντιθέτως, έχουμε ποσοστό ίσο με 2,9% που δηλώνει ότι δεν έχει καταφέρει ποτέ να ελέγξει τον εκνευρισμό του ενώ το 14,6% δεν το έχει καταφέρει σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 18-Καταφέρατε να ελέγξετε τον εκνευρισμό σας;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Αρκετά Συχνά	27	26,2	26,2	26,2
	Μερικές Φορές	19	18,5	18,5	44,7
	Πολύ Συχνά	39	37,9	37,9	82,6
	Ποτέ	3	2,9	2,9	85,5
	Σχεδόν Ποτέ	15	14,6	14,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Αναφορικά με τη ερώτηση του πίνακα 19, παρατηρούμε ότι το 34% δηλώνει ότι αισθάνθηκε αρκετές φορές ότι έχει τον έλεγχο των πραγμάτων και το 38,8% το αισθάνθηκε μερικές φορές. Επίσης, το 10,7% αισθάνθηκε πολύ συχνά ότι μπορεί να ελέγξει τα πράγματα. Αντιθέτως, το 15,5% δεν αισθάνθηκε σχεδόν ποτέ ότι μπορεί να έχει τον έλεγχο των πραγμάτων και το 1% δεν το βίωσε ποτέ.

Πίνακας 19-Αισθανθήκατε ότι έχετε τον έλεγχο των πραγμάτων;					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	35	34,0	34,0	34,0
	Μερικές Φορές	40	38,8	38,8	72,8
	Πολύ Συχνά	11	10,7	10,7	83,5
	Ποτέ	1	1,0	1,0	84,5
	Σχεδόν Ποτέ	16	15,5	15,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

4.2.3 Αποτελέσματα για τις πηγές εργασιακού άγχους

Στη συγκεκριμένη υποενοότητα εξετάζουμε τις πηγές εργασιακού άγχους των καθηγητών/τριών. Από τον πίνακα παρακάτω, προκύπτει ότι το 32% αγχώθηκε από τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σε μέτριο βαθμό, το 6,8% αγχώθηκε λίγο και το 36,9% αγχώθηκε πολύ. Επίσης, το 4,9% δεν αγχώθηκε καθόλου και το 19,4% αγχώθηκε πάρα πολύ από τα προβλήματα που προέκυψαν από την συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Πίνακας 20-Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,9	4,9	4,9
	Λίγο	7	6,8	6,8	11,7
	Μέτρια	33	32,0	32,0	43,7
	Πάρα Πολύ	20	19,4	19,4	63,1
	Πολύ	38	36,9	36,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 21 δείχνει ότι η τιμωρία των μαθητών/τριών μπορεί να είναι πηγή εργασιακού άγχους για τους καθηγητές/τριες σε μικρό βαθμό για το 18,4%. Επίσης, το 5,8% δηλώνει ότι δεν αγχώνεται καθόλου από την τιμωρία των μαθητών/τριών και

το 37,9% υποστηρίζει ότι αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Τέλος, το ίδιο ποσοστό απάντησε ότι αγχώνεται πολύ για την πειθαρχία των μαθητών/τριών.

Πίνακας 21-Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	19	18,4	18,4	24,2
	Μέτρια	39	37,9	37,9	62,1
	Πολύ	39	37,9	37,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Από τον πίνακα 22, προκύπτει ότι τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών/τριών αγχώνουν λίγο το 7,8%, μέτρια το 18,4% και πολύ το 44,7%. Επίσης, το 1,9% δεν αγχώνεται καθόλου ενώ το 27,2% αγχώνεται πάρα πολύ.

Πίνακας 22-Μαθησιακά προβλήματα μαθητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	8	7,8	7,8	9,7
	Μέτρια	19	18,4	18,4	28,1
	Πάρα Πολύ	28	27,2	27,2	55,3
	Πολύ	46	44,7	44,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 23 δείχνει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών/τριών, δεν αγχώνει καθόλου το 2,9% ενώ αγχώνει λίγο το 7,8%. Επίσης, παρατηρούμε ότι το 16,5% των καθηγητών/τριών αγχώνεται σε μέτριο βαθμό από την έλλειψη κινήτρων και το 28,2% αγχώνεται πάρα πολύ. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 44,7% αγχώνεται πολύ από την έλλειψη ενδιαφέροντος.

Πίνακας 23-Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων μαθητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	8	7,8	7,8	10,7
	Μέτρια	17	16,5	16,5	27,2
	Πάρα Πολύ	29	28,2	28,2	55,4
	Πολύ	46	44,7	44,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 24 που ακολουθεί δείχνει ότι η έλλειψη αυτονομίας των καθηγητών/τριών αγχώνει τους/τις εκπαιδευτικούς σε μέτριο βαθμό με βάση το 17,5%. Από την άλλη πλευρά το 5,8% δεν αγχώνεται καθόλου για τον λόγο αυτό. Επίσης, το 7,8% αγχώνεται λίγο για την έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Σημαντικό είναι το ποσοστό που φαίνεται να αγχώνει τους καθηγητές/τριες πολύ και πάρα πολύ, λόγω της έλλειψης της αυτονομίας τους, το οποίο αγγίζει το 69% μαζί.

Πίνακας 24-Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	8	7,8	7,8	13,6
	Μέτρια	18	17,5	17,5	31,1
	Πάρα Πολύ	46	44,7	44,7	75,8
	Πολύ	25	24,3	24,3	100,0

	Total	103	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Σχετικά με την μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου των καθηγητών/τριών μπορούμε να πούμε ότι για το 4,9% δεν αποτελεί καθόλου πηγή άγχους. Το 9,7% αγχώνεται λίγο από τον συγκεκριμένο παράγοντα, ενώ το 11,6% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Επίσης, το 31,1% υποστηρίζει ότι αγχώνεται πάρα πολύ ενώ το 42,7% αγχώνεται πολύ, ποσοστό που μαζί φτάνει στο 73,8%.

Πίνακας 25-Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,9	4,9	4,9
	Λίγο	10	9,7	9,7	14,6
	Μέτρια	12	11,6	11,6	26,2
	Πάρα Πολύ	32	31,1	31,1	55,4
	Πολύ	44	42,7	42,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 26 δείχνει ότι το 1,9% δεν αγχώνεται καθόλου από τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, το 9,7% αγχώνεται λίγο ενώ το 11,7% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Τέλος, το 29,1% αγχώνεται πάρα πολύ ενώ το 47,6% αγχώνεται πολύ από τις μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης.

Πίνακας 26-Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	10	9,7	9,7	11,6
	Μέτρια	12	11,7	11,7	23,3
	Πάρα Πολύ	30	29,1	29,1	52,4
	Πολύ	49	47,6	47,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Αναφορικά με τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πολιτική, προκύπτει ότι το 3,9% δεν αγχώνεται καθόλου, το 6,8% αγχώνεται λίγο, ενώ το 17,5% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Επίσης, το 42,7% αγχώνεται πολύ ενώ το 29,1% αγχώνεται πάρα πολύ.

Πίνακας 27-Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	3,9	3,9	3,9
	Λίγο	7	6,8	6,8	10,7
	Μέτρια	18	17,5	17,5	28,2
	Πάρα Πολύ	30	29,1	29,1	57,3
	Πολύ	44	42,7	42,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 28 δείχνει ότι η ασάφεια σχετικά με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού αποτελεί πηγή άγχους σε μέτριο βαθμό για το 18,4%, σε πολύ μεγάλο βαθμό για το 36% και σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για το 29,1%. Επίσης, προκύπτει ότι το 12,6% αγχώνεται λίγο και το 3,9% δεν αγχώνεται καθόλου.

Πίνακας 28-Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	4	3,9	3,9	3,9
	Λίγο	13	12,6	12,6	16,5
	Μέτρια	19	18,4	18,4	34,9
	Πάρα Πολύ	30	29,1	29,1	64,0
	Πολύ	37	36	36	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 29 δείχνει ότι η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού αποτελεί πηγή άγχους σε μέτριο βαθμό για το 21,4%, σε πολύ μεγάλο βαθμό για το 40,6% και σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό για το 23,5%. Επίσης, προκύπτει ότι το 12,6% αγχώνεται λίγο και το 1,9% δεν αγχώνεται καθόλου.

Πίνακας 29-Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση επαγγέλματος εκπαιδευτικού					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	13	12,6	12,6	14,5
	Μέτρια	22	21,4	21,4	35,9
	Πάρα Πολύ	25	23,5	23,5	59,4
	Πολύ	41	40,6	40,6	100,0
Total	103	100,0	100,0		

Στον πίνακα 30 που ακολουθεί, παρατηρούμε πως η έλλειψη ή η ανεπάρκεια των υλικών μέσων διδασκαλίας αγχώνει σε μέτριο βαθμό το 18,4% και σε πολύ μεγάλο βαθμό το 42,7%. Επίσης, το 21,4% αγχώνεται πάρα πολύ από αυτόν τον παράγοντα ενώ το 10,7% αγχώνεται λίγο και το 6,8% καθόλου.

Πίνακας 30-Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	7	6,8	6,8	6,8
	Λίγο	11	10,7	10,7	17,5
	Μέτρια	19	18,4	18,4	35,9
	Πάρα Πολύ	22	21,4	21,4	57,3
	Πολύ	44	42,7	42,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 31 στη συνέχεια, δείχνει ότι το 24,3% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών/τριών, από διάφορες τάξεις στη διδασκαλία. Το 7,8% αγχώνεται λίγο και το 4,9% δεν αγχώνεται καθόλου. Επίσης, το 14,6% αγχώνεται πάρα πολύ, ενώ το 48,5% αγχώνεται πολύ.

Πίνακας 31-Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών, από διάφορες τάξεις					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,9	4,9	4,9
	Λίγο	8	7,8	7,8	12,6
	Μέτρια	25	24,3	24,3	36,9
	Πάρα Πολύ	15	14,6	14,6	51,5
	Πολύ	50	48,5	48,5	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Από τον πίνακα 32, προκύπτει ότι οι συγκρούσεις με συναδέλφους και με τη διεύθυνση του σχολείου αγχώνει το 12,6% λίγο και το 19,4% σε μέτριο βαθμό. Επίσης, το 28,2% αγχώνεται πάρα πολύ από τον παράγοντα αυτόν ενώ το 33% αγχώνεται πολύ. Τέλος, το 6,8% δεν αγχώνεται καθόλου.

Πίνακας 32-Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	7	6,8	6,8	6,8
	Λίγο	13	12,6	12,6	19,4
	Μέτρια	20	19,4	19,4	38,8
	Πάρα Πολύ	29	28,2	28,2	67,0
	Πολύ	34	33,0	32,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 33 δείχνει ότι η ύπαρξη μαθητών/τριών με προβλήματα μάθησης ή και συμπεριφοράς δεν αγχώνει καθόλου το 5,8% των εκπαιδευτικών. Το 4,9% αγχώνεται λίγο ενώ το 24,3% αγχώνεται μέτρια. Τέλος, το 30,1% αγχώνεται πάρα πολύ ενώ το 34,9% αγχώνεται πολύ για από την ύπαρξη μαθητών/τριών με μαθησιακές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Πίνακας 33-Πολλοί μαθητές/τριες με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	6	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	5	4,9	4,9	10,7
	Μέτρια	25	24,3	24,3	35,0

	Πάρα Πολύ	31	30,1	30,1	65,1
	Πολύ	36	34,9	34,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Η έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος δεν αποτελεί πηγή ένδειξης άγχους για το 4,9%. Επίσης, το 5,8% αγχώνεται λίγο από την έλλειψη χρόνου και το 35,9% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Επίσης, ποσοστό ίσο με 15,5% αγχώνεται πάρα πολύ ενώ το 37,9% αγχώνεται πολύ από την έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Πίνακας 34-Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,9	4,9	5,8
	Λίγο	6	5,8	5,8	21,4
	Μέτρια	37	35,9	35,9	57,3
	Πάρα Πολύ	16	15,5	15,5	62,1
	Πολύ	39	37,9	37,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Η έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μαθήματος ή τη διόρθωση γραπτών αγχώνει το 30,1% πάρα πολύ και το 38,8% πολύ. Επίσης, το 16,5% αγχώνεται μέτρια από την έλλειψη χρόνου για την προετοιμασία μαθήματος ή για τη διόρθωση γραπτών ενώ το 8,7% αγχώνεται λίγο και το 5,8% καθόλου.

Πίνακας 35-Ελλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	9	8,7	8,7	22,3
	Μέτρια	17	16,5	16,5	61,2
	Πάρα Πολύ	31	30,1	30,1	69,9
	Πολύ	40	38,8	38,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 36 δείχνει ότι η διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων δεν αγχώνει το 1,9% καθόλου. Επίσης, το 12,6% αγχώνεται λίγο ενώ το 10,7% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Τέλος, το 35% αγχώνεται πάρα πολύ, ενώ το 39,8% αγχώνεται πολύ από τη διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων.

Πίνακας 36-Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	1,9	1,9	1,9
	Λίγο	13	12,6	12,6	14,5
	Μέτρια	11	10,7	10,7	25,2
	Πάρα Πολύ	36	35,0	35,0	60,2
	Πολύ	41	39,8	39,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο ανταγωνισμός των συναδέλφων δεν αποτελεί πηγή άγχους για το 5,8%. Από την άλλη πλευρά το 6,8% αγχώνεται λίγο ενώ το 25,2% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό. Επίσης, ποσοστό ίσο με το 23,3% αγχώνεται πάρα πολύ, ενώ το 38,9% αγχώνεται πολύ από τον ανταγωνισμό μεταξύ των συναδέλφων.

Πίνακας 37-Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	5,8	5,8	5,8
	Λίγο	7	6,8	6,8	12,6
	Μέτρια	26	25,2	25,2	37,8
	Πάρα Πολύ	24	23,3	23,3	61,1
	Πολύ	40	38,9	38,9	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο έντονος θόρυβος είναι ακόμα μια πηγή άγχους σε μέτριο βαθμό για το 23,3%. Ωστόσο, το 6,8% αγχώνεται λίγο από τον έντονο θόρυβο, ενώ το 35% αγχώνεται πολύ και το 30% πάρα πολύ. Επίσης, το 4,9% δεν αγχώνεται καθόλου.

Πίνακας 38-Το υψηλό επίπεδο θορύβου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	4,9	4,9	4,9
	Λίγο	7	6,8	6,8	11,7
	Μέτρια	24	23,3	23,3	35,0
	Πάρα Πολύ	31	30,0	30,0	65,1
	Πολύ	36	35,0	35,0	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση τον πίνακα 39 προκύπτει ότι το 12,6% αγχώνεται σε μέτριο βαθμό από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επίσης, το 39,8% αγχώνεται πολύ και το 35% αγχώνεται πάρα πολύ. Υπάρχει και το 2,9% που δεν αγχώνεται καθόλου και το 9,7% που αγχώνεται λίγο.

Πίνακας 39-Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid					
	Καθόλου	3	2,9	2,9	2,9
	Λίγο	10	9,7	9,7	12,7
	Μέτρια	13	12,6	12,6	25,3
	Πάρα Πολύ	36	35,0	35,0	60,3
	Πολύ	41	39,8	39,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

4.2.4 Αποτελέσματα αναφορικά με την επίδραση των ψηφιακών μέσων στο άγχος των εκπαιδευτικών

Η υποενότητα αυτή δείχνει τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση των τεχνολογιών στο άγχος των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, προκύπτει ότι στην ερώτηση «Αισθανόμουν πως δεν διαθέτω την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξω την τηλεκπαίδευση», το 29,1% βιώνει αυτό το συναίσθημα αρκετά συχνά ενώ το 35,9% νιώθει αυτό το συναίσθημα μερικές φορές. Επίσης, προκύπτει ότι το 18,4% βιώνει πολύ συχνά το αίσθημα ότι δεν διαθέτει την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξει την τηλεκπαίδευση ενώ το 3,9% δεν έχει βιώσει ποτέ αυτό το συναίσθημα και το 12,6% δεν το έχει βιώσει σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 40-Αισθανόμεουν πως δεν διαθέτω την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξω την τηλεκπαίδευση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	30	29,1	29,1	29,1
	Μερικές Φορές	37	35,9	35,9	65,0
	Πολύ Συχνά	19	18,4	18,4	83,4
	Ποτέ	4	3,9	3,9	87,3
	Σχεδόν Ποτέ	13	12,6	12,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 41 δείχνει ότι η συνεχόμενη προσπάθεια να αλληλεπιδράσουν οι καθηγητές/τριες με τους μαθητές/τριες και να κερδίσουν το ενδιαφέρον τους, προκαλούσε ένταση στο 35% αρκετά συχνά και το 12,6% μερικές φορές. Επίσης, το 39,8% δήλωσε ότι αυτό συνέβαινε πολύ συχνά ενώ το 10,7% δήλωσε ότι δεν βίωσε ένταση από το γεγονός αυτό σχεδόν ποτέ. Μόνο το 1,9% των καθηγητών/τριών δεν αντιμετώπισε πρόβλημα ποτέ, ως προς την αλληλεπίδραση του με τους μαθητές/τριες μέσω τηλεκπαίδευσης.

Πίνακας 41-Μου προκαλούσε ένταση η συνεχιζόμενη προσπάθεια που κατέβαλα ώστε να αλληλεπιδράσω με τους μαθητές/τριες και να τους «κεντρίσω» το ενδιαφέρον τους στην τηλεκπαίδευση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	36	35,0	35,0	35,0
	Μερικές Φορές	13	12,6	12,6	47,6
	Πολύ Συχνά	41	39,8	39,8	87,4
	Ποτέ	2	1,9	1,9	89,3
	Σχεδόν Ποτέ	11	10,7	10,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Ο πίνακας 42 δείχνει ότι το 37,9% αγγωνόταν αρκετά συχνά από το γεγονός ότι δεν μπορούσε μέσω της τηλεκαίδευσης να ενισχύσει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Το 13,6% αγγωνόταν μερικές φορές ενώ το 33% αγγωνόταν πολύ συχνά. Τέλος, το 2,9% δεν αγγωνόταν ποτέ, ενώ το 12,6% δεν αγγωνόταν σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 42-Αγγωνόμενοι από το γεγονός ότι δεν μπορούσα μέσω της τηλεκαίδευσης να ενισχύσω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	39	37,9	37,9	37,9
	Μερικές Φορές	14	13,6	13,6	51,5
	Πολύ Συχνά	34	33,0	33,0	84,5
	Ποτέ	3	2,9	2,9	87,4
	Σχεδόν Ποτέ	13	12,6	12,6	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του πίνακα 43 προκύπτει ότι το 15,5% αγγωνόταν μερικές φορές για το γεγονός ότι δεν μπορούσε να πείσει τους μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τους κανόνες της ηλεκτρονικής τάξης. Το 38,8% αγγωνόταν αρκετά συχνά και το 35% πολύ συχνά. Από την άλλη πλευρά υπάρχει ποσοστό ίσο με 2,9% που υποστηρίζει ότι δεν αγγωνόταν ποτέ και το 7,8% σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 43-Αγγωνόμενοι από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να πείσω τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθήσουν τους κανόνες της ηλεκτρονικής τάξης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	40	38,8	38,8	38,8
	Μερικές Φορές	16	15,5	15,5	54,3
	Πολύ Συχνά	36	35,0	35,0	89,3
	Ποτέ	3	2,9	2,9	92,2

	Σχεδόν Ποτέ	8	7,8	7,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών υποστηρίζεται ότι το 24,3% αγγωνόταν αρκετά συχνά από το γεγονός ότι δεν μπορούσε να ικανοποιήσει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών ξεχωριστά μέσω της τηλεκπαίδευσης ενώ το 16,5% βίωνε το ίδιο άγχος μερικές φορές. Επιπλέον, το 47,6% βίωνε αυτό το άγχος πολύ συχνά. Από την άλλη πλευρά το 1,9% δεν έχει βιώσει αυτό το άγχος ποτέ και το 9,7% δεν το έχει βιώσει σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 44-Αγγωνόμουν από το γεγονός ότι δεν μπορούσα να ικανοποιήσω τις ιδιαιτερότητες του/της καθενός/καθεμιάς μαθητή/τριας ξεχωριστά μέσω της τηλεκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	25	24,3	24,3	24,3
	Μερικές Φορές	17	16,5	16,5	40,8
	Πολύ Συχνά	49	47,6	47,6	88,4
	Ποτέ	2	1,9	1,9	90,3
	Σχεδόν Ποτέ	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών υποστηρίζεται ότι το 44,7% αγγωνόταν αρκετά συχνά από το γεγονός ότι χρειαζόταν να αφιερώσει πολύ περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος, συγκριτικά με τη διά ζώσης διδασκαλία και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος του. Το 16,5% απάντησε ότι μερικές φορές συνέβαινε αυτό, ενώ το 28,2% δήλωσε ότι το βίωσε πολύ συχνά. Από την άλλη το 10,7% συνολικά, δήλωσε ότι αυτό δεν το βίωσε ποτέ και σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 45-Αγχωνόμουν από το γεγονός ότι χρειαζόταν να αφιερώσω πολύ περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος συγκριτικά με τη διαζώσης διδασκαλία, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	46	44,7	44,7	44,7
	Μερικές Φορές	17	16,5	16,5	61,2
	Πολύ Συχνά	29	28,2	28,2	89,4
	Ποτέ	1	1,0	1,0	90,4
	Σχεδόν Ποτέ	10	9,7	9,7	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

Με βάση την άποψη των συμμετεχόντων/ουσών υποστηρίζεται ότι το 44,7% ένωθε ένταση αρκετά συχνά από το γεγονός ότι προκύπταν προβλήματα τεχνολογικής φύσεως που παρεμπόδιζαν την διδασκαλία ενώ το 18,4% βίωνε το ίδιο άγχος μερικές φορές. Επιπλέον, το 28,2% βίωνε αυτό το άγχος πολύ συχνά. Από την άλλη πλευρά το 1,9% δεν έχει βιώσει αυτό το άγχος ποτέ και το 6,8% δεν το έχει βιώσει σχεδόν ποτέ.

Πίνακας 46-Μου δημιουργούσε ένταση το γεγονός ότι αρκετά συχνά προκύπταν προβλήματα τεχνολογικής φύσεως που παρεμπόδιζαν τη διδασκαλία μου					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά Συχνά	46	44,7	44,7	44,7
	Μερικές Φορές	19	18,4	18,4	63,1
	Πολύ Συχνά	29	28,2	28,2	91,3
	Ποτέ	2	1,9	1,9	93,2
	Σχεδόν Ποτέ	7	6,8	6,8	100,0
	Total	103	100,0	100,0	

4.3 Συσχέτιση μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του συντελεστή Pearson, ενός δείκτη που μετρά την σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι τιμές του δείκτη κυμαίνονται από -1 έως 1. Όσο πιο κοντά στη μονάδα, τόσο πιο δυνατή είναι η σχέση. Επίσης, το πρόσημο δείχνει την κατεύθυνση της σχέσης. Σχετικά με την δημογραφική μεταβλητή του φύλου, προκύπτει ότι υπάρχει αρνητική σχέση με τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές που είναι οι πηγές του άγχους, το αντιλαμβανόμενο άγχος και η επίδραση των ψηφιακών μέσων. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες συνδέονται θετικά και με τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές. Επίσης, προκύπτει ότι η ηλικία συνδέεται θετικά με το αντιλαμβανόμενο άγχος και με τις πηγές άγχους και αρνητικά με τα ψηφιακά μέσα. Αυτό σημαίνει ότι στις μικρότερες ηλικίες η επίδραση των ψηφιακών μέσων δεν δημιουργεί άγχος.

Επίσης, παρατηρούμε ότι η οικογενειακή κατάσταση συνδέεται θετικά με τις τρεις εξαρτημένες μεταβλητές, γεγονός που σημαίνει ότι όσο αυξάνονται οι οικογενειακές υποχρεώσεις τόσο αυξάνεται το άγχος. Επιπλέον, η σχέση εργασίας συνδέεται αρνητικά με το αντιλαμβανόμενο άγχος και με τις πηγές εργασιακού άγχους, γεγονός που δηλώνει ότι οι ωρομίσθιοι/ες έχουν μεγαλύτερο άγχος από τους/τις μόνιμους/ες υπαλλήλους. Τέλος, προκύπτει ότι τόσο η ειδικότητα όσο και το ίδρυμα εκπαίδευσης συνδέονται θετικά με όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 47-Συσχετίσεις μεταβλητών

		Επαναλαμβανόμενο άγχος	Πηγές εργασιακού άγχους	Επίδραση ψηφιακών μέσων
Φύλο	Pearson Correlation	-,098	-,068	-,085
	Sig. (2-tailed)	,328	,501	,199
Ηλικία	Pearson Correlation	,013	,039	-,050

	Sig. (2-tailed)	,720	,618	,618
Οικογενειακή κατάσταση	Pearson Correlation	,028	,542	,120
	Sig. (2-tailed)	,546	,491	,233
Σχέση εργασίας	Pearson Correlation	-,121	-,184	,142
	Sig. (2-tailed)	,231	,067	,158
Χρόνια εργασίας	Pearson Correlation	,077	,017	-,015
	Sig. (2-tailed)	,448	,929	,886
Ειδικότητα	Pearson Correlation	,025	,062	,124
	Sig. (2-tailed)	,804	,756	,219
Εκπαιδευτικό ίδρυμα	Pearson Correlation	,037	,031	,124
	Sig. (2-tailed)	,615	,756	,219

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση, περιορισμοί και συμπεράσματα -προτάσεις

5.1 Συζήτηση

Η μελέτη αυτή προσπάθησε να προσδιορίσει τον κίνδυνο και τους παράγοντες της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του COVID-19. Μέσα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε πως αναφορικά με το επαναλαμβανόμενο άγχος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών θεωρεί ότι ταραχτήκε αρκετές φορές για κάτι απρόοπτο. Επίσης, αρκετοί ήταν και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι πολύ συχνά έχουν βιώσει συναισθήματα άγχους ή νευρικότητας. Επιπλέον, προέκυψε πως παρά το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι μπορούν να έχουν τον έλεγχο των πραγμάτων.

Αναφορικά με τις πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι μια πολύ σημαντική πηγή είναι τα μαθησιακά προβλήματα καθώς προέκυψε ότι αγχώνουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Επίσης η έλλειψη αυτονομίας των εκπαιδευτικών είναι ένα άλλο στοιχείο που αγχώνει πάρα πολύ τους περισσότερους. Επιπλέον οι συγκρούσεις με συναδέλφους, οι αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών είναι επίσης παράγοντες που προκαλούν μεγάλο άγχος στους/στις εκπαιδευτικούς,

Σε ότι αφορά την επίδραση των ψηφιακών μέσων στο άγχος των εκπαιδευτικών, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρκετές φορές έντονο άγχος λόγω των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, καθώς πολλοί θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη χρήση των ψηφιακών μέσων ή ότι δεν μπορούν να πείσουν τους/τις μαθητές/τριες για τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής τάξης.

Συνεχίζοντας την ανάλυση, εξετάστηκε ακόμη η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις απόψεις των εκπαιδευτικών για το αντιλαμβανόμενο άγχος, τις πηγές του εργασιακού άγχους και την επίδραση των ψηφιακών μέσων στο άγχος των εκπαιδευτικών. Συνεπώς προέκυψε ότι οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο άγχος σε σχέση με τους άνδρες. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με αυτά των (Klapproth

et al., 2020) που βρίσκουν ότι οι άνδρες βιώνουν μικρότερα επίπεδα άγχους από τους γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στις νεαρές ηλικίες η επίδραση των ψηφιακών μέσων δεν ασκεί το ίδιο άγχος σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με οικογένεια καθώς και εκείνοι/ες που είναι ωρομίσθιοι/ες, βιώνουν μεγαλύτερο άγχος. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η μελέτη των Oducado et al. (2021) που απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με οικογένεια βιώνουν περισσότερο άγχος ώστε να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες τις δικές τους και των οικογενειών τους.

Τέλος, από την έρευνά μας προέκυψε ότι τα επίπεδα εργασιακού στρες, άγχους και κατάθλιψης είναι υψηλά μεταξύ των εκπαιδευτικών και είναι σημαντικό να δοθεί προσοχή στους παράγοντες που προκαλούν τέτοια συναισθήματα σε περιόδους κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας αντιμετωπίζουν πολλά αγχωτικά ερεθίσματα, μερικά από τα οποία είναι τα εξής, αγενής συμπεριφορά των μαθητών/τριών, δυσκολία στην επιβολή πειθαρχίας στην τάξη, παρουσία θορυβωδών μαθητών, πρόγραμμα σπουδών με ασαφείς και ανεπαρκείς λεπτομέρειες, έλλειψη εξοπλισμού, έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς, δυσλειτουργική δομή εργασίας με περιορισμένες ευκαιρίες για ανέλιξη και προαγωγή και αναποτελεσματική επικοινωνία με τους συναδέλφους.

5.2 Περιορισμοί έρευνας

Παρά τα πολλά δυνατά σημεία αυτής της έρευνας, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη αρκετοί περιορισμοί. Πρώτον, ο εγγενής περιορισμός της συλλογής δεδομένων μέσω διαδικτυακής έρευνας θέτει όρια στη γενίκευση των ευρημάτων μας στο δείγμα της μελέτης στον γενικό πληθυσμό. Επιπλέον, πιστεύουμε ότι τα μέτρα αυτοαναφοράς ήταν κατάλληλα για το δείγμα της μελέτης, δεδομένου ότι οι ενήλικες είναι αξιόπιστες πηγές των εσωτερικών καταστάσεων τους. Θεωρούμε ότι ένας άλλος περιορισμός μπορεί να είναι το άνισο μέγεθος δείγματος ως προς το φύλο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων/ουσών ήταν γυναίκες. Αυτό μπορεί να έχει

επηρεάσει τις συγκρίσεις ανά φύλο. Σε μελλοντικές έρευνες, ωστόσο, μπορεί να χρησιμοποιηθούν μικτές μέθοδοι (ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα), πολλαπλές αναφορές από μαθητές/τριες, προκειμένου να αντιπαραβληθούν οι πληροφορίες σχετικά με την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών.

5.3 Συμπεράσματα και προτάσεις

Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα με προκλήσεις και οι πρόσθετοι στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την παγκόσμια κρίση υγείας απειλούν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Η μελλοντική γενιά των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει ένα προβληματικό εργασιακό σενάριο, όπου οι μέθοδοι διδασκαλίας αλλάζουν λόγω της ψηφιακής επανάστασης και των κοινωνικών αναγκών.

Φαίνεται ότι οι προσωπικοί πόροι όπως η ανθεκτικότητα και η συναισθηματική ισορροπία είναι ζωτικής σημασίας για τη διασφάλιση της υγείας των εκπαιδευτικών, ειδικά σε περιόδους κρίσης. Οι καθηγητές/τριες μπορεί να ωφεληθούν από εξειδικευμένες εκπαιδευσεις δεξιοτήτων που στοχεύουν στην προώθηση των προσωπικών τους δυνατοτήτων όπως οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες. Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι αυτά τα προγράμματα κοινωνικής-συναισθηματικής εκπαίδευσης ενισχύουν την ευημερία των εκπαιδευτικών και μειώνουν τα προβλήματα ψυχικής υγείας, κάτι που με τη σειρά του έχει θετικές επιπτώσεις για τους/τις μαθητές/τριες και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα.

Η παρούσα μελέτη προτείνει μια διαδρομή που θα μπορούσε να είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, ανεξάρτητα από το σχολικό επίπεδο όπου οι καθηγητές/τριες ασκούν το επάγγελμά τους. Η πρόληψη της εξουθένωσης τους είναι επίσης απαραίτητη για τη βέλτιστη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται λόγω υψηλών επιπέδων στρες, συντριπτικών αρνητικών συναισθημάτων και παρατεταμένης εξάντλησης που σχετίζεται με την εργασία.

Οποιαδήποτε προσπάθεια για τη βελτίωση της επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών πρέπει να περιλαμβάνει τις φωνές των εκπαιδευτικών. Ένα γνωστό θέμα στην έρευνα είναι ότι οι καθηγητές/τριες συχνά δεν περιλαμβάνονται σε συζητήσεις σχετικά με το τι υποστήριξη χρειάζονται. Οι διαχειριστές/τριες, οι

υπεύθυνοι/ες χάραξης πολιτικής και οι ερευνητές/τριες συχνά κάνουν συστάσεις και αποφάσεις πολιτικής χωρίς να συμβουλευόνται τους καθηγητές/τριες.

Οι εκπαιδευτικοί θέλουν βοήθεια για να μετριάσουν το άγχος και να προωθήσουν την ευημερία τους. Οι σχέσεις καθοδήγησης μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν περαιτέρω για την υποστήριξη των καθηγητών/τριών. Οι επίσημες προσπάθειες καθοδήγησης θα μπορούσαν να επικεντρωθούν όχι μόνο στη μάθηση πώς να διδάσκουν, αλλά και στο πώς να μειώσουν τις απαιτήσεις και να δημιουργήσουν πόρους αντιμετώπισης.

Οι εκφράσεις ευγνωμοσύνης έχουν μια ποικιλία θετικών επιπτώσεων στο χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της προώθησης μιας πιο θετικής προοπτικής της αυξανόμενης κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενίσχυσης των δεξιοτήτων αντιμετώπισης. Κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τα οφέλη από απλές αλλά συγκεκριμένες εκφράσεις ευγνωμοσύνης, όπως ένας/μία μαθητής/τρια που λέει ευχαριστώ μετά από ένα μάθημα ή λαμβάνει αναγνώριση σε ένα προσωπικό ενημερωτικό δελτίο. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι οι οργανωμένες εκφράσεις ευγνωμοσύνης από μαθητές/τριες, συναδέλφους και διοικητικούς υπαλλήλους μπορούν να αποτελέσουν αποτελεσματικό πόρο για την αντιστάθμιση των απαιτήσεων της διδασκαλίας. Ωστόσο, είναι σημαντικό η ευγνωμοσύνη να στοχεύει σε συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους ένας/μία εκπαιδευτικός ήταν χρήσιμος/η. Είναι επίσης σαφές ότι η ευγνωμοσύνη δεν υποκαθιστά μια πιο απτή υποστήριξη, όπως η αύξηση των αμοιβών.

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού, που έχει ήδη επηρεαστεί από τις υψηλές απαιτήσεις, τις χαμηλές αμοιβές και την πολιτικοποίηση των θέσεων εργασίας τους, έχει πληγεί σοβαρά από την πανδημία. Το άγχος δεν επηρεάζει μόνο τις επαγγελματικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, αλλά υπονομεύει επίσης την προσωπική τους ευημερία. Μένει να δούμε πόσοι καθηγητές/τριες θα αποφασίσουν να εισέλθουν ή να παραμείνουν στο επάγγελμα τα επόμενα χρόνια, αλλά μια κρίση μπορεί να επέλθει εάν δεν ληφθούν άμεσα και συγκεκριμένα μέτρα για την προώθηση της επαγγελματικής υγείας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν ό,τι μπορούσαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας για να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες τους ακαδημαϊκά και προσωπικά. Περιγράψαμε αρκετούς πολλά

υποσχόμενους τρόπους αντιμετώπισης του άγχους τους, ξεκινώντας με το να ρωτήσουμε τους ίδιους τους καθηγητές/τριες τι χρειάζονται.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αλιβίζος, Σ., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2015). *Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 88–128.

Αργυρίου, Μ., & Κουτσούμπα, Μ. (2016). 10+1 Θεωρίες για την πολυμορφική διάσταση του Moodle ως παιδαγωγικό εργαλείο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α), 654–668.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*.

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 13(1), 26–37.

Μέγγου, Μ., Καλογιαννάκης Μ, (2018). *Open education: The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*.

Σαχινίδης, Κ., Πολυχρονάκης Γ. (2016). *Open and Distance Education for Global Collaboration and Educational Development*. 5(2Α)

Σφακιωτάκη, Κ. (2017). *Ο ρόλος της οργάνωσης μελέτης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(2Α), 14–25.

Τραχανοπούλου, Ι. (2016). *Τα Avatars στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(1Α), 253–265.

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

Allen N J & Meyer J P (1990). The Measurement and Antecedents of Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90–109.

Artino, R. (2006). *Self-efficacy beliefs: From educational theory to instructional practice*. Retrieved from: ProQuest Dissertations and Theses.

Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M., & Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the COVID-19 quarantine. *World Development*, 138, 10-25.

Azevedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Geven, K., & Iqbal, S. A. (2021). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: a set of global estimates. *The World Bank Research Observer*, 36(1), 1–40.

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

Bandura, A. (1979). *Aggression: Eine sozial-lerntheoretische Analyse*.

Stuttgart: Klett-Cotta.

Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Bandura, A., & Barab, G. (1973). Processes governing disinhibitory effects through symbolic modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 1-9.

- Bliese, P. D., Edwards, J. R., & Sonnentag, S. (2017). Stress and well-being at work: A century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 389–402.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51.
- Boyatzis, R., La, L. & Pedrera, P. (2010). *Inspiring Effective Leadership through Inspiring Effective Leadership through Emotional Intelligence ESADE Dialogue ESADE Dialogue*. Available at: <https://www.esade.edu/itemsweb/content/produccion/4003220.pdf>
- Cheng, B-S., Jiang, D-Y., & Riley, J. H. (2003). Organizational Commitment, Supervisory Commitment, and Employee Outcomes in the Chinese Context: Proximal Hypothesis or Global Hypothesis?. *Journal of Organizational Behavior*, 24(3): 313-334.
- Cherry, K. (2020). *What Is Learned Helplessness and Why Does it Happen?* Available at: <https://www.verywellmind.com/what-is-learned-helplessness-2795326>.
- Chitra, A. (2020). Study on impact of occupational stress on job satisfaction of teachers during COVID-19 pandemic period. *Global Development Review*, 4 (2), 52-62.
- Cohen, L., Lawrence. M. & Keith, M., (2007). *Research methods in education* (6th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cowan, R., Sanditov, B., & Weehuizen, R. (2011). Productivity effects of innovation, stress and social relations. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 79(3), 165-182.
- Creswell J. W. (2015). Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (5 th edition). Pearson Education Inc.

- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., & Fath. S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety, Stress and Coping*, 30 (4), 379-395.
- Deery, C. (2020). The COVID-19 pandemic: Implications for dental education. *Evidence-Based Dentistry*, 21(2), 46–47.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *COVID-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime*. Available at: <https://www.apucis.com/frontend-assets/porto/initial-reports/COVID-19-and-student-learning-in-the-United-States-FINAL.pdf.pagespeed.ce.VHbS948yF4.pdf>
- Dryhurst, S., Schneider, C. R., Kerr, J., Freeman, A. L., Recchia, G., Van Der Bles, A. M., & van der Linden, S. (2020). Risk perceptions of COVID-19 around the world. *Journal of Risk Research*, 1-13.
- Eckstein, B., Grob, U., & Reusser, K. (2016). Unterrichtliche Devianz und subjektives Störungsempfinden. Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Unterrichtsstörungen. *Empirische Pädagogik*, 30(1), 113–129.
- Elliott, B., & Crosswell, L. (2001). *Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives*. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.
- Erkmen, B. (2012). Ways to uncover teachers' beliefs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 141–146.
- Fernandez-Batanero, J., Roman-Gravan, P., Reyes-Rebollo, M., & Montenegro, R.M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (2), 548.
- Florian, V., Mikulincer, M., Hirschberger, G. (2002). The anxiety-buffering function of close relationships: evidence that relationship commitment acts as a terror management mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (4), 527–542.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.

Friedman, I. A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout, in *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. Editors C. M. Evertson, and C. S. Weinstein (Mahwah: Lawrence Erlbaum), 925–944.

Gazmararian, J., Weingart, R., Campbell, K., Cronin, T., & Ashta, J. (2021). Impact of COVID-19 pandemic on the mental health of students from 2 semi-rural high schools in Georgia. *Journal of School Health*, 91(5), 356–369.

Gindis, B. (2003). *Remediation through education: sociocultural theory and children with special needs*. In Kozulin, A, Gindis, B., Ageyer, V.S. & Miller, S.M (Eds) *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp 200-221). New York: Cambridge University Press.

Guo, A. A., Crum, M. A., & Fowler, L. A. (2021). Assessing the psychological Impacts of COVID-19 in undergraduate medical students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*.

Hammer, L.B., Cullen, J.C., Neal, M.B., Sinclari, R.R., & Shafiro, M.V. (2005). The longitudinal effects of work-family conflict and positive spillover on depressive symptoms among dual-earner couples. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 138-154.

Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Kallmeyer: Seelze-Velber.

Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of school psychology*, 78, 54–68

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., & Ford, T. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*.

- Jelinska, M. & Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: a 101 multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328.
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3),191-206.
- Kanter, R. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33, 499-517.
- Kappeler-Setz, C., Gravenhorst, F., Schumm, J., Arnrich, B., & Tröster, G. (2013). Towards Long Term Monitoring of Electrodermal Activity in Daily Life. *Pers Ubiquit Comput.* 17 (2), 261–271.
- Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 479–493.
- Kim, J., Shin, Y., Tsukayama, E., & Park, D. (2020). Stress mindset predicts job turnover among preschool teachers. *Journal of school psychology*, 78, 13-22.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experience of stress and their coping strategies during COVID-19 induced distance learning. *Journal of Pedagogical Research*, 4 (4), 444-452.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A.F.Y., Hannok, W., Wong, M.W., Wongsri, N., & Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1289-1309.
- Krause, A., Dorsemagen, C., and Meder, L. (2013). Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht," in *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 99-116). Editor M. Rothland (Wiesbaden: VS Verlag).
- Krause, A. (2004). Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht - ein Untersuchungskonzept. *Z. für Arbeits- Organisationspsychologie A&O* 48 (3), 139–147.

- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement. *Educational Researcher*, 49(8), 549–565.
- Kunz-Ebrecht, S. R., Kirschbaum, C., Marmot, M., & Steptoe, A. (2004). Differences in Cortisol Awakening Response on Work Days and Weekends in Women and Men from the Whitehall II Cohort. *Psychoneuroendocrinology* 29 (4), 516–528.
- Kyriacou, C. (2015). Teacher Stress and Burnout: Methodological Perspectives, in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Elsevier), 72–74.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Longmuir, F. (2021). Leading in lockdown: Community, communication, and compassion in response to the COVID-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 1 (17).
- Mahan, P. L., Mahan, M. P., Park, N. J., Shelton, C., Brown, K. C., & Weaver, M. T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197–205.
- Mahmut, Ö. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124–1129.
- Mahn, H. (1999). Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial and Special Education*, 20(6), 341-350.
- Makarova, E., Herzog, W., & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychol. Erziehung Unterricht* 61 (2), 127–140.
- Marek, M. W., Chew, C. S. & Wu, W-C.V. (2021). Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(1), 40-60.

- Mariotti, A. (2015). The Effects of Chronic Stress on Health: New Insights into the Molecular Mechanisms of Brain-Body Communication. *Future Science. OA* 1 (3), FSO23–21.
- Mathews, R. A., Streit, J. M. K., & Smith, C. E. (2020). *Teaching in the time of COVID-19: Executive summary*. University of Alabama Human Resources Institute.
- Mbwiria K. (2010). *Influence of principals leadership styles on teachers' career commitment in secondary schools in Imenti south district in Kenya*. Master of Education in Education Management thesis. Chuka University College. Chuka.
- McIntyre, T.M., McIntyre, S.E., Francis, D.J. (Eds.). (2017). *Educator stress: An occupational health perspective*. Springer.
- Mosley, K., Playfair, E., Balat, A., Weppner, C.H., Gearhart, Blaydes, M., & McCarthy, C.J. (2022, April). *The bread and butter of a difficult profession: Exploring relationships between teacher mentoring and stress* [Paper presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Mowday R., Porter L., & Steers R. (1979). The Measurement Of Organizational Commitment. *Journal Of Vocational Behavior* 14, 224-227.
- Nias, J. (1981). Commitment' and Motivation in Primary School Teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.
- Oducado, R.M., Rabacal, J., Moralista, R., & Tamdang, K. (2021). Perceived stress due to pandemic among employed professional teachers. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305-316.
- Ortner, A., and Ortner, R. (2000). *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. Weinheim: Beltz.
- Papastefanou, G. (2013). *Experimentelle Validierung eines Sensor-Armbandes zur mobilen Messung physiologischer Stress-Reaktionen*. *GESIS-Technical Reports 2013/07*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Polydoros, G., & Alasona, N. (2021). Using E-Learning to teach science in COVID-19 era at primary education level. *Journal of Research and Opinion*, 8(6), 2964–2968

- Porter, L., Steers, R., Mowday, R. & Boulian, P. (1974). Organizational Commitment, Job Satisfaction, and Turnover among Psychiatric Technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59, 603-609.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.
- Ryan, S.V., Embse, N.V., Pendergast, L.L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11.
- Rothland, M. H. (2013). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (2. Aufl.)*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sahney, S., Banwet, D.K. & Karunes, S. (2008). An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective. *The TQM Magazine*, 20, 502-519.
- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86, 70–83.
- Shavers, E., Kim, H., Howard, K.A.S., & Solberg, V.S.H. (2022). Predictors of teacher burnout during the COVID-19 pandemic with machine learning. *Scholarly Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 6 (3).
- Sherwin, L., (1972). Trilobites of the Phacopinae from New South Wales. Records of the Geological Survey of New South Wales 13, 83-99.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.

- Spanemberg, J. C., Simões, C. C., & Cardoso, J. A. (2020). The impacts of the COVID-19 pandemic on the teaching of dentistry in Brazil. *Journal of Dental Education*, 84(11), 1185–1187.
- Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). *Motivation and work behavior* (2nd.ed) New York: McGraw-HILL.
- Stephoe, A., Cropley, M., Griffith, J., & Kirschbaum, C. (2000). Job Strain and Anger Expression Predict Early Morning Elevations in Salivary Cortisol. *Psychosom Med.* 62 (2), 286–292.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37–53.
- Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2021). The Impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning in K-2. *Early Childhood Education Journal*.
- Van Driel, J.H., Bulte, A.M.W. & Verloop, N. (2007). The relationships between teachers' general beliefs about teaching and learning and their domain specific curricular beliefs. *Learning and Instruction* 17(2), 156–171.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 314–334.
- Vygotsky, S. (1993). *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 2. (Rieber, R. W. & Carton, A. S. Eds.) NY: Plenum Press.
- Wettstein, A., Kühne, F., Tschacher, W., & La Marca, R. (2020). Ambulatory Assessment of Psychological and Physiological Stress on Workdays and Free Days Among Teachers. A Preliminary Study. *Front. Neurosciences*. 14, 112.
- Wettstein, A., Ramseier, E., & Scherzinger, M. (2018). Empirische Arbeit: Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychol. Erziehung Unterricht* 65 (1), 1–16.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in Schwierigen Unterrichtssituationen Unterstützen. *Vhn*. 79, 145–157.

Wong, G. (2008). Has SARS infected the property market? Evidence from Hong Kong. *Journal of Urban Economics*, 63(1), 74-95.

Xu, L. (2012). The role of teachers' beliefs in the language teaching-learning process. *Theory and Practice in Language Studies* 2(7). Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/42fa/2d57ec557e6ddb235ade379f54e3e313adcd.pdf>

Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747–755.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

Ηλικιακή κατηγορία

- 22-30
- 31-40
- 41-50
- 51+

Οικογενειακή κατάσταση

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Σε συμβίωση
- Διαζευγμένος/η

Αριθμός Παιδιών

- 0
- 1
- 2

- 3
- 4
- 5

Σχέση εργασίας

- Ωρομίσθιος/α
- Αναπληρωτής/τρια
- Μόνιμος/η

Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

- 1-5
- 6-12
- 13-20
- 21+

Άλλες σπουδές εκτός του βασικού πτυχίου

- Άλλο πτυχίο
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό
- Κανένα από τα παραπάνω

Ειδικότητα

- Σπουδές Οικονομίας και Διοίκησης
- Τεχνολογικές και Θετικές σπουδές
- Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές σπουδές
- Σπουδές Υγείας και Ζωής

Εκπαιδευτικό ίδρυμα που εργάζεστε

- Γυμνάσιο
- Λύκειο

Κάτι προέκυψε απρόοπτα

- Ποτέ

- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Έλεγχξε σημαντικά πράγματα στη ζωή

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Έχει νευρικότητα ή άγχος

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Ανταποκρίθηκε στις δυσκολίες της ζωής

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Αντιμετώπισε αποτελεσματικά τις αλλαγές στη ζωή

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Διαχειρίστηκε προσωπικά προβλήματα

- Ποτέ

- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Τα πράγματα πηγαίνουν όπως θα θέλατε

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Δεν αντεπεξέρχεται σε όλα όσα έπρεπε να κάνει

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Έλεγχε τον εκνευρισμό

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Έχει τον έλεγχο των πραγμάτων

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών/τριών (ανυπακοή, αυθάδεια κτλ)

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Τιμωρία / πειθαρχία μαθητών/τριών

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Μαθησιακά προβλήματα μαθητών/τριών

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων μαθητών/τριών

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Έλλειψη αυτονομίας καθηγητών/τριών

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου καθηγητών/τριών

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Αλλαγές εκπαιδευτικής πολιτικής

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Ασάφεια σχετικά με το ρόλο του/της εκπαιδευτικού

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Χαμηλή κοινωνική αναγνώριση επαγγέλματος εκπαιδευτικού

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Έλλειψη ή ανεπάρκεια υλικών μέσων διδασκαλίας

- Καθόλου

- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Διδασκαλία μεγάλου αριθμού μαθητών/τριών, από διάφορες τάξεις

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Συγκρούσεις με συναδέλφους, διεύθυνση του σχολείου

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Πολλοί/ές μαθητές/τριες με προβλήματα μάθησης/συμπεριφοράς

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Έλλειψη χρόνου για ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Έλλειψη χρόνου για προετοιμασία μαθήματος/διόρθωση γραπτών

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Διδασκαλία πολλών διαφορετικών μαθημάτων

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Το υψηλό επίπεδο θορύβου

- Καθόλου
- Λίγο
- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

- Καθόλου
- Λίγο

- Μέτρια
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Αισθάνομαι πως δεν διαθέτω την απαραίτητη γνώση των τεχνολογιών για να υποστηρίξω την τηλεεκπαίδευση.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Μου προκαλεί ένταση η συνεχιζόμενη προσπάθεια που καταβάλω ώστε να αλληλεπιδράσω με τους/τις μαθητές/τριες και να τους «κεντρίσω» το ενδιαφέρον τους στην τηλεεκπαίδευση.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Αγχώνομαι από το γεγονός ότι δεν μπορώ μέσω της τηλεεκπαίδευσης να ενισχύσω τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μου.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Αγχώνομαι από το γεγονός ότι δεν μπορώ να πείσω τους/τις μαθητές/τριες να ακολουθούν τους κανόνες της ηλεκτρονικής τάξης.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές

- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Αγχώνομαι από το γεγονός ότι δεν μπορώ να ικανοποιήσω τις ιδιαιτερότητες του/της καθενός/καθεμιάς μαθητή/τριας ξεχωριστά μέσω της τηλεκπαίδευσης.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Αγχώνομαι από το γεγονός ότι χρειάζομαι να αφιερώσω πολύ περισσότερο χρόνο για την προετοιμασία του μαθήματος συγκριτικά με την δια ζώσης διδασκαλία, με αποτέλεσμα να περιορίζεται ο ελεύθερος χρόνος μου.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά

Μου δημιουργεί ένταση το γεγονός ότι αρκετά συχνά προκύπτουν προβλήματα τεχνολογικής φύσεως που παρεμποδίζουν τη διδασκαλία μου.

- Ποτέ
- Σχεδόν Ποτέ
- Μερικές Φορές
- Αρκετά Συχνά
- Πολύ Συχνά