



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΤΟ ΒΙΩΜΑ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝ ΜΕΣΩ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ

ΩΣ ΠΗΓΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗΣ

ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΨΥΧΙΚΗ ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μεταπτυχιακή εργασία

ΕΛΙΣΑΒΕΤ ΤΣΑΓΚΡΑΣΟΥΛΗ

Αθήνα, Φεβρουάριος 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY & APPLIED
ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME

«EDUCATION AND CULTURE»

COURSE ADMINISTRATION AND MANAGEMENT OF EDUCATIONAL
UNITS

**THE EXPERIENCE OF DISTANCE LEARNING IN THE MIDST OF COVID-19
AS A SOURCE OF PROFESSIONAL BURNOUT
AND A RISK FACTOR IN THE MENTAL RESILIENCE
OF TEACHERS IN PRIMARY EDUCATION**

Master Thesis

ELISAVET TSAGKRASOULI

Athens, February 2022



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ & ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Τριμελής εξεταστική επιτροπή

Δημήτριος Ζμπάινος (Επιβλέπων)

Επίκουρος καθηγητής, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Εμμανουήλ Κουτούζης

Αναπληρωτής καθηγητής,

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας,

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Η Τσαγκρασούλη Ελισάβετ

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1)** Είμαι ο κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2)** Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από την ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.
- 3)** Όπου υφίστανται δικαιώματα άλλων δημιουργών έχουν διασφαλιστεί όλες οι αναγκαίες άδειες χρήσης ενώ το αντίστοιχο υλικό είναι ευδιάκριτο στην υποβληθείσα εργασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της συγγραφής της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή, κο. Δημήτρη Ζμπάινο, για την εμπιστοσύνη και την άρτια καθοδήγηση σε όλα τα στάδια της εκπόνησης της παρούσας μελέτης. Χωρίς τις επιστημονικές του γνώσεις που μου μετέδωσε με υπομονή, σαφήνεια και επιστημονικό ζήλο, η περάτωση αυτής της έρευνας δε θα ήταν εφικτή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα έτερα μέλη της επιτροπής, κα. Κωνσταντίνα Κουτρούμπα και κο. Εμμανουήλ Κουτούζη, για τις συμβουλές και τις γνώσεις που μου μετέδωσαν στη διάρκεια των διαλέξεων και της διετούς φοίτησής μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα και για την τιμή που μου κάνουν να είναι μέλη της επιτροπής αξιολόγησης.

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου, Ηλία Κολέζι, που πάντα με ενθαρρύνει και με στηρίζει να ακολουθώ όσα αγαπώ και φυσικά τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που με προθυμία και ενδιαφέρον για το ερευνητικό αντικείμενο συμμετείχαν στην έρευνα.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες	5
Περιεχόμενα	6
Κατάλογος πινάκων	8
Κατάλογος σχημάτων	8
Περίληψη	9
Abstract	10
Εισαγωγή	11
Α ΜΕΡΟΣ–ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	13
Κεφάλαιο 1: Η υφιστάμενη υγειονομική κρίση	13
1.1. Το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο κατά την έναρξη της πανδημίας στην Ελλάδα	13
1.2. Η επισφάλεια της εργασίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.....	14
Κεφάλαιο 2: Η Τηλεκπαίδευση	16
2.1. Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης	16
Κεφάλαιο 3: Επαγγελματική Εξουθένωση	18
3.1. Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης	18
3.2. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach	19
3.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση	19
3.3.1. Οργανωτικοί παράγοντες	19
3.3.2. Ατομικοί παράγοντες	20
3.4. Το προφίλ του ευάλωτου εκπαιδευτικού	21
3.5. Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης	22
3.6. Πρόληψη και αντιμετώπιση	24
3.6.1. Πρωτογενής παρέμβαση	25
3.6.2. Δευτερογενής παρέμβαση.....	26
3.6.3. Τριτογενής παρέμβαση	26
Κεφάλαιο 4: Ψυχική Ανθεκτικότητα	28
4.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας.....	28

4.2. Παράγοντες κινδύνου και παράγοντες ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας...	28
4.2.1. <i>Παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού</i>	29
4.3. Η συμβολή του οργανωσιακού κλίματος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού – ο ρόλος του διευθυντή	31
Β' ΜΕΡΟΣ – Η ΕΡΕΥΝΑ	34
Κεφάλαιο 5: Ερευνητικά ερωτήματα	34
Κεφάλαιο 6: Η μέθοδος της έρευνας	36
6.1. Επιλογή μεθόδων.....	36
6.2. Συμμετέχοντες	37
6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων	38
6.4. Σχεδιασμός έρευνας – Διαδικασία.....	40
6.5. Αξιοπιστία ερωτηματολογίων	41
Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα	43
Κεφάλαιο 8: Ποιοτική ανάλυση	54
Κεφάλαιο 9: Συζήτηση – συμπεράσματα	60
9.1. Περιορισμοί της έρευνας	62
9.2. Μελλοντικές έρευνες– Προτάσεις	62
Βιβλιογραφία	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	72
Α. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης ανά κατηγορία	24
Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος	37
Πίνακας 3: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των υπό μελέτη μεταβλητών.....	42
Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στις υπό μελέτη μεταβλητές.....	43
Πίνακας 5: Βαθμός γνώσης χειρισμού Η/Υ.....	52
Πίνακας 5: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης.....	53
Σχήμα 1: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στη συναισθηματική εξάντληση για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	44
Σχήμα 2: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην αποπροσωποποίηση για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	45
Σχήμα 3: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην προσωπική επίτευξη για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	46
Σχήμα 4: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην προσαρμοστικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	47
Σχήμα 5: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	48
Σχήμα 6: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	49
Σχήμα 7: Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στα κίνητρα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους	50

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ/ΑΚΡΩΝΥΜΙΑ

ΕΕ	Επαγγελματική Εξουθένωση
ΨΑ	Ψυχική Ανθεκτικότητα
OSHA	Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία

Περίληψη

Η νέα πραγματικότητα που η πανδημία διαμορφώνει στην εκπαίδευση εγείρει το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης. Αιφνίδια, για πρώτη φορά τον Μάρτιο του 2020 και σύμφωνα με την υπ' αριθμ Δ1α/ΓΠοικ.16838/10-3-2020 ΚΥΑ (Β'783) κοινή υπουργική απόφαση, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, για προληπτικούς λόγους προστασίας της δημόσιας υγείας, αναγκάζονται να απομακρυνθούν από τη φυσική τάξη και τα μαθήματα διεξάγονται μέσω της τηλεκπαίδευσης, μιας εκτάκτου ανάγκης εξ αποστάσεως διαδικασίας άγνωστης ως τότε στον εκπαιδευτικό κόσμο. Οι εκπαιδευτικοί δίχως εφόδια στη φαρέτρα τους και με μόνα «όπλα» την επιστημοσύνη, την ευσυνειδησία και την αξιοπρέπειά τους, αφήνονται να ανταπεξέλθουν μετατρέποντας τα σπίτια τους σε σχολικές αίθουσες. Από την αλλαγή στο ωρολόγιο πρόγραμμα και την αύξηση του εργασιακού χρόνου έως τη διατάραξη της οικογενειακής ζωής και το ψηφιακό χάσμα, η ψηφιακή διδασκαλία θέτει τη μάθηση εκτός των προκαθορισμένων προτύπων και ανάγεται σε μείζον ηθικό ζήτημα για τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Η ερευνητική μας υπόθεση αναφέρεται σε πιθανή μετατόπιση της στάσης του εκπαιδευτικού προς το επάγγελμα εν μέσω εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης. Για τον σκοπό αυτό διερευνώνται τα επίπεδα της ΕΕ και της ΨΑ των εκπαιδευτικών σε τρία χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προπανδημική περίοδο, την καθαυτή φάση της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης και την κατοπινή της τηλεκπαίδευσης περίοδο με την επιστροφή στη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων με αυξημένα υγειονομικά πρωτόκολλα. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση πως η τηλεκπαίδευση συνιστά αιτία επαγγελματικής εξουθένωσης και παράγοντα κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: ανθεκτικότητα, εξουθένωση, τηλεκπαίδευση, Covid-19, πανδημία

Abstract

The new reality that the pandemic is shaping in education raises the research interest for the elaboration of the present study. Suddenly, for the first time in March 2020 and in accordance with the joint ministerial decision no. 16838/10-3-2020 KYA (B'783), teachers and students at all levels of education for the purpose of public health protection were “forced” to quit using the physical classrooms and conduct teaching via distance learning, a process unknown to the educational world.

The teachers without technical supplies in their “quiver” and with only "weapons" their educational knowledge, conscientiousness and personal dignity, were left to cope with the new conditions, by turning their homes into classrooms. From the point of changing the daily schedule and increasing their working hours to, disturbing the family peace in addition to the digital gap, digital teaching set learning beyond the educational standards and raised a major ethical issue for the educational field.

Our research hypothesis refers to a possible shift of the attitude of the teacher towards his profession during the application of the e-learning process. For this purpose, the levels of Professional Exhaustion and Mental Resilience of the teachers are researched in three different time periods determined as, the pre-pandemic period, the distant learning period and the period that followed the distant learning when schools re-opened with enhanced health protocols. The research results confirm the initial hypothesis that distant education is a cause of professional burnout and a risk factor for the mental status of Primary Education teachers.

Key words: resilience, teachers’ burnout, distant education, Covid-19, pandemic

Εισαγωγή

Εκ της φύσεώς τους οι αλλαγές μπορεί να προκαλέσουν στρες, επειδή μπορεί να δημιουργήσουν σύγκρουση ή ασάφεια στον αρχικά σταθερό ρόλο του δασκάλου (Kelly, 1974). Ομολογουμένως, η βίαιη εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης στους κόλπους της εκπαίδευσης ως επακόλουθο της πανδημικής κρίσης που βιώνει η χώρα συνιστά την αλλαγή που θέτει τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο μετασχηματιστικών διεργασιών στη βάση μιας σύνθετης διαδικασίας αποδόμησης του προηγούμενου προτύπου και ανάδυσης ενός νέου, τούτο του «απομακρυσμένου εισηγητή», καθώς μάλιστα αυτοπροσδιορίζεται ανέτοιμος.

Όπως, άλλωστε, υπογραμμίζουν οι Fimian & Santoro ένας πιθανός παράγοντας στρες είναι αυτός της ανεπαρκούς προετοιμασίας για τον ρόλο του "δασκάλου", δηλαδή η ανεπαρκής εκπαίδευση (Fimian & Santoro, 1983) που συνδυαστικά με τον αιφνιδιασμό των αλλαγών που συμβαίνουν στην παιδεία καθιστά τις δεξιότητες των δασκάλων ξεπερασμένες.

Παρόλα αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή βιβλιογραφία σημειώνεται μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις πηγές του στρες και τα αίτια της Επαγγελματικής Εξουθένωσης στην Ψυχική Ανθεκτικότητα του ατόμου, έννοια που αναφέρεται στη θετική απόκριση του ατόμου στην αλλαγή και στην ενεργοποίηση των υγιών αμυντικών μηχανισμών για τη διατήρηση της προσωπικής ισορροπίας του μπρος στις αντιξοότητες και στο ύψος των απαιτήσεων των ποικίλων εκφάνσεων της ζωής του.

Ως εκ τούτου, η παρούσα μελέτη στόχο έχει :

- να διερευνήσει εάν η τηλεεκπαίδευση συνιστά πηγή στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης
- να διερευνήσει εάν η τηλεεκπαίδευση συνιστά πρόσφατο παράγοντα κινδύνου για την ΨΑ που σχετίζεται με την υφιστάμενη υγειονομική κατάσταση της χώρας,
- να εξετάσει με ποιον τρόπο η τηλεεκπαίδευση μεταβάλλει τα επίπεδα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της ΨΑ των επαγγελματιών στην εκπαίδευση,
- να εξετάσει αν η πιθανή επίδραση της τηλεεκπαίδευσης στην ΨΑ και την ΕΕ αποσβένει με τη μερική επιστροφή στην κανονικότητα και στη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων,
- να εξετάσει εάν και με ποιον τρόπο τα ατομικά προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (βλ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, περεταίρω

επαγγελματική κατάρτιση, κ.ά.) επηρεάζουν τις ανωτέρω διαφορές μεταξύ των τριών χρονικών σημείων (προσδιορίζονται παρακάτω),

- να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης και να αναδείξει μια πιθανή μετατόπιση της στάσης του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμα εν μέσω πανδημίας και εφαρμογής της εκτάκτου ανάγκης εξ αποστάσεως διδασκαλίας
- να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητα.

Εν πρώτοις, επιχειρήθηκε μια ποιοτική προσέγγιση και μια ενδεικτική «πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου» (Δανιηλίδου, 2018) η οποία κατατίθεται μέσω τριών συνεντεύξεων και αποβλέπει να αναδείξει μια πιθανή μετατόπιση της στάσης του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμα εν μέσω της υφιστάμενης υγειονομικής συγκυρίας και εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης.

Ακολούθως, προκειμένου η παρούσα μελέτη να μην περιοριστεί σε μια μόνη καταγραφή των επιπέδων της ΨΑ και της ΕΕ τη δεδομένη στιγμή που η κοινωνία αντιμετωπίζει την πανδημία, η ποσοτική έρευνα υλοποιήθηκε με τον διαμοιρασμό ερωτηματολογίου σε σύνολο 56 δηλώσεων για καθεμιά απ' τις οποίες οι ερωτώμενοι όφειλαν να αποκριθούν οριζοντίως τρεις απαντήσεις, μια για κάθε χρονική περίοδο, την προηγούμενη της τηλεκπαίδευσης περίοδο, την καθαυτή φάση της υλοποίησης και την κατοπινή της τηλεκπαίδευσης περίοδο με την επιστροφή στην κανονικότητα (βλ. Παράρτημα).

Κεφάλαιο 1: Η υφιστάμενη υγειονομική κρίση

1.1. Το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο κατά την έναρξη της πανδημίας στην Ελλάδα

Ενώ μόλις πρόσφατα αφήσαμε πίσω την εποχή των μνημονίων που η διεθνής χρηματοοικονομική κρίση του 2008 επέφερε στη χώρα μας κι ενώ υφιστάμεθα ακόμη τις δυσμενείς επιπτώσεις των παραπάνω, ψυχολογικές, κοινωνικές, σαφώς οικονομικές, στην εκπνοή της εν λόγω δεκαετούς κρίσης χρέους καλείται ο λαός μας και η ανθρωπότητα εν γένει να δοκιμαστεί σε μια νέα κρίση, υγειονομική, την πανδημία από τον ιό SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19), που εμφανίζεται στην Κίνα και εξαπλώνεται ραγδαία σε όλον τον κόσμο.

Και φαίνεται πως η υφιστάμενη κρίση οδηγεί σε αναβίωση του τραύματος συνάμα και φαινομένων κοινωνικής ενδόρρηξης (social implosion) και ατροφίας (social atrophy) (Chtouris & Zissi, 2020). Στο συγκείμενο της εποχής ολόκληρες γενεές μεγαλώνουν και δραστηριοποιούνται σε καιρούς επικαλυπτόμενων οικονομικών και πανδημικών κρίσεων κι ολοένα πιο επιτακτική κρίνεται η ανάγκη να προαχθεί η ανθεκτικότητα των ατόμων μπρος στην «αναδυόμενη κοινωνία της πανδημίας».

Ενώ μέχρι πρότινος το κράτος τάσσεται στην υπηρεσία της οικονομίας, εν προκειμένω, για να προστατευτεί το υπέρτατο αγαθό της ανθρώπινης ύπαρξης και επικαλούμενο λόγους δημοσίου συμφέροντος, θυσιάζει την οικονομία, την παιδεία και τις τέχνες. Κι αυτό διότι πανευρωπαϊκά η πανδημία βρίσκει τα κράτη ανέτοιμα δίχως να έχουν προνοήσει στη βάση της απαιτούμενης «γραμματοσύνης για το μέλλον» (futures literacy) (Tsekeris & Zeri, 2020), μολονότι ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας είχε προειδοποιήσει πως ο κόσμος δεν είναι έτοιμος να ανταποκριθεί σε μια σοβαρή πανδημία γρίπης ή σε οποιαδήποτε παρόμοια παγκόσμια, συνεχή και απειλητική κατάσταση έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία (ΠΟΥ, 2011).

Συγχρόνως ο λαός στην πλειοψηφία του, παρά τη δυσaréσκεια προς την πολιτική αρχή κατά τη μνημονιακή περίοδο, τάσσεται τώρα υπέρ του κράτους και παραδέχεται πως το χρειάζεται περισσότερο από την κοινωνία των πολιτών. Τηρεί ευλαβικά τα μέτρα προστασίας που αδιαλείπτως υπενθυμίζονται από τα ΜΜΕ μέσω της καμπάνιας «Μένουμε Σπίτι» και που τα

ίδια αναπαράγουν πάλι και πάλι εικόνες από τον ευρωπαϊκό νότο με εκατόμβες νεκρών. Ως εκ τούτου, οι πολίτες πλημμυρισμένοι από αισθήματα φόβου και απειλής τηρούν τις αποστάσεις και δέχονται αδιαμαρτύρητα τον εγκλεισμό οφείλοντας να προστατέψουν κυρίως την ευάλωτη τρίτη ηλικία, τους ηλικιωμένους που παίζουν ζωτικό ρόλο στην ελληνική οικογένεια (Γεωργακόπουλος 2020· Τσέκερης, 2018). Και τότε είναι που οι Έλληνες πολίτες σε πρώτη φάση επιδεικνύουν αξιοθαύμαστη πειθαρχία και ενότητα, όμως ενότητα και συνοχή ενίοτε εύθραυστη μπρος στην προοπτική της πολυπόθητης επιστροφής στην κανονικότητα.

1.2. Η επισφάλεια της εργασίας του Έλληνα εκπαιδευτικού

Στο συγκεκριμένο της εποχής της πανδημίας, ο δάσκαλος εμφανώς επιβαρυνμένος και ο ίδιος, καλείται συγχρόνως να αντιμετωπίσει μια νέα εκπαιδευτική πρόκληση ως συνέπεια της υπουργικής απόφασης για αναστολή της λειτουργίας των σχολείων που θεωρούνται από τους ειδικευμένους επαγγελματίες της υγείας ως πυρήνες συνωστισμού. Ειδικότερα αποφασίζεται, μέχρι νεοτέρας, η διεξαγωγή της τηλεεκπαίδευσης ως μεθόδου τηλε-διδασκαλίας. Για δυο συναπτά διδακτικά έτη, ο δάσκαλος υπηρετεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα «ακορντεόν» που αιφνίδια εναλλάσσεται μεταξύ δια ζώσης και τηλε-διδασκαλίας και αντιστρόφως δίχως προειδοποίηση.

*«... ένα ακόμα, ας πούμε, μεγάλο φάουλ της όλης πληροφόρησης ήταν αυτό...
δε γνωρίζαμε για πόσο θα κλείσει το σχολείο... δε γνωρίζαμε το διάστημα... »*

(Σ₂)

Αναπάντεχα, η φυσική εγγύτητα χάνεται και ο εκπαιδευτικός με μόνο μέσον τη δέσμευση στο επάγγελμα και με φτωχές τεχνικές γνώσεις αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία οφείλει να σταθεί αντάξιος του νέου του ρόλου ως «απομακρυσμένος εισηγητής».

Όμως, πρέπει να συνυπολογίσουμε πως τον σύγχρονο εκπαιδευτικό δεν είναι μόνη η προοπτική της τηλεεκπαίδευσης που τον ταλανίζει. Είναι κιόλας σαφώς επιβαρυνμένος για λόγους πολλαπλούς. Οι χρόνιες παθολογίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τουτέστιν η απουσία μόνιμων προσλήψεων επί δεκαετία, η υποστελέχωση, η αργοπορημένη πρόσληψη εκπαιδευτικών μακριά από τον τόπο καταγωγής τους, η ανάθεση διδακτικού έργου τις παραμονές έναρξης των μαθημάτων, η καθυστερημένη χρονικά διεξαγωγή επιμορφώσεων, ο αιφνιδιασμός των αλλαγών, η συμπληρωματική φροντιστηριακή εκπαίδευση, τα «έτοιμα μαθήματα» και οι

εξετάσεις που διαμορφώνουν και προωθούν συγκεκριμένα «παραδείγματα» διδασκαλίας και εργασίας άκρως βαθμοθηρικά, τούτες είναι μερικές μόνο από τις πολιτικές πρακτικές που συνιστούν τροχοπέδη στις ατομικές προσπάθειες και τον διδακτικό ενθουσιασμό. Ως εκ τούτου οι αυξημένες απαιτήσεις για παραγωγικότητα σε μια εποχή που η οικονομική στήριξη για την εκπαίδευση περιορίζεται, μπορεί να έχει αντίκτυπο στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Iwanicki, 1983).

Αφετέρου, ας αναλογιστούμε τον αιφνιδιαστικό τρόπο με τον οποίο γίνονται οι διορισμοί των νέων εκπαιδευτικών και οι προσλήψεις αναπληρωτών και ωρομισθίων (διορίζεται Πέμπτη και καλείσαι να παρουσιάσεις την Παρασκευή) που προβάλλουν κατά κόρον την αντίληψη του εκπαιδευτικού «βαλίτσα» που είναι σε ετοιμότητα να διδάξει την άλλη μέρα μετακινούμενος πιθανότατα στο άλλο άκρο της χώρας χωρίς οικοσκευή, με συμπιεσμένες αμοιβές, αναμφίβολα δίχως πλάνα για οικογενειακό προγραμματισμό κι εν προκειμένω σε καιρό μιας πανδημίας σε έξαρση. Η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται από τον περιορισμό κοινωνικών δικαιωμάτων που εκπηγάζουν, σε μεγάλο μέρος, από την σταθερότητα της εργασίας. Ως εκ τούτου, η πορεία αυτή τρέφει την κοινωνική ανασφάλεια και τρωτότητα και καταλήγει βαθμιαία στην αποξένωση (Castel, 1995).

Κεφάλαιο 2: Η τηλεεκπαίδευση

Ο όρος «τηλεκπαίδευση» αναφέρεται στην εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση, τη διδασκαλία που διεξάγεται με τη χρήση ψηφιακών μέσων, συνήθως Η/Υ ή ταμπλέτας, δίχως τη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων στον ίδιο χώρο. Η τηλεεκπαίδευση μπορεί να είναι είτε ασύγχρονη είτε σύγχρονη. Στην ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση δεν υπάρχει άμεση επικοινωνία των συμμετεχόντων. Το εκπαιδευτικό υλικό αναρτάται από τον εκπαιδευτικό στον ιστότοπο των μαθημάτων και οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πρόσβαση σε αυτό σε ευέλικτο χρόνο, χωρίς την υποχρέωση παρακολούθησης σε συγκεκριμένη ημέρα, ώρα ή τόπο. Η σύγχρονη τηλεεκπαίδευση διεξάγεται μέσω τηλεδιάσκεψης, με τον διαμοιρασμό εικόνας και ήχου σε πραγματικό χρόνο και προσομοιάζει τη συμβατική διδασκαλία στην τάξη. Στα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας συγκαταλέγεται η αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου λόγω του περιορισμού των μετακινήσεων ενώ στα μειονεκτήματα συμπεριλαμβάνονται τα μειωμένα κίνητρα εξαιτίας της απουσίας της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων πέραν του πλαισίου των μαθημάτων.

2.1. Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης

Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικό να γίνει αντιληπτή η διάκριση μεταξύ της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την τηλεεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης που εφαρμόστηκε στην περίοδο της πανδημίας. Σύμφωνα με τους Ζαϊμάκη & Παπαδάκη (2020), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνιστά μια διακριτή εκπαιδευτική μέθοδο που η αποτελεσματικότητά της προϋποθέτει μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό σχεδιασμό και χρήση εργαλείων που έχουν σχεδιαστεί για να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων.

Από την άλλη, η απόφαση για παροχή τηλεεκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας αποτέλεσε μια κατεπείγουσα απόκριση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην έκτακτη ανάγκη για περιορισμό των μετακινήσεων συνάμα και της διασποράς του υπερμεταδοτικού κορονοϊού, ως μόνο ήπιο μέτρο για την από κοινού διαφύλαξη της δημόσιας υγείας και της απρόσκοπτης συνέχισης των βασικών εκπαιδευτικών λειτουργιών. Ωστόσο, γίνεται λόγος για ένα μέτρο εισηγμένο από τα

δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα δίχως προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ελλείπει άρτιου πλαισίου, σχεδιασμού και καθορισμού στόχων και εν τη απουσία διάθεσης τεχνολογικού εξοπλισμού, επιμορφωτικών συναντήσεων και κρατικής μέριμνας για ισότιμη ποιοτική κάλυψη με τηλεεκπαίδευση όλων των μαθητών, μαθητές και εκπαιδευτικοί, αμφότεροι εξοικειωμένοι μόνο με την παραδοσιακή διδασκαλία, στέκονται ανέτοιμοι μπρος στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που η καθιέρωση της τηλεεκπαίδευσης διαμορφώνει.

Από την προαιρετικότητα της απόφασεως με αρ.57233/Υ1/2020 (ΦΕΚ Β' 1859/15.5.2020) της Υπουργού και Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων «είναι δυνατή η κατά παρέκκλιση κάθε άλλης διάταξης παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με χρήση μέσω τεχνολογίας...» ως την υποχρεωτικότητα «παρέχεται κατά παρέκκλιση...», η τηλεεκπαίδευση, δύο χρόνια μετά την πρώτη εισαγωγή, εξακολουθεί να συνιστά αντικείμενο προβληματισμού και ζωνρών συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών ενώ η επέκταση της εφαρμογής της σε καταστάσεις έκτακτων και ακραίων καιρικών φαινομένων, σε περιπτώσεις αναρρωτικών αδειών και κλινήρων μαθητών επιβεβαιώνει περίτρανα πως «ήρθε για να μείνει» σηματοδοτώντας τη νέα κανονικότητα.

Κεφάλαιο 3: Η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση

3.1. Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η σημερινή κρατούσα αντίληψη για το εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι η αντίληψη πως ο δάσκαλος είναι από τους πλέον προνομιούχους εργαζόμενους λόγω του περιορισμένου ωραρίου απασχόλησης και των πολυήμερων διακοπών. Όμως, σύμφωνα με μελέτες που έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α., οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται μεταξύ των επαγγελματικών ομάδων με τις περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν επαγγελματική εξουθένωση, ενώ δεν είναι λίγοι αυτοί που εγκαταλείπουν οριστικά το επάγγελμα έπειτα από κάποια χρόνια στην εκπαίδευση (de Heus & Diekstra, 1999 · Farber, 1991). Η επαγγελματική εξουθένωση έχει φανερό αλλά και λανθάνουσα επιρροή στους εκπαιδευτικούς. Η εμφανής επιρροή της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ανιχνεύσιμη και μετρήσιμη, λόγω των πρόωρων συνταξιοδοτήσεων και της έλλειψης εκπαιδευτικών (Chang, 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ως μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να είναι το τελικό σημείο της ανεπιτυχούς αντιμετώπισης του χρόνιου στρες (Jennett et al., 2003) και εμφανίζεται ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο (Σαλμάν & Πλατσίδου, 2011), δηλαδή εργαζομένους σε επαγγέλματα προσφοράς (νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, εκπαιδευτικοί, δικηγόροι κ.ά.). Για να καταστεί αυτό σαφές ως αναλογιστούμε, ειδικότερα για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, το μέγεθος των απαιτούμενων προσωπικών, συναισθηματικών και διανοητικών πόρων που καλείται να αξιοποιήσει κατά τη διάρκεια της καριέρας του ώστε όχι μόνον να μεταλαμπαδεύσει τη γνώση αλλά κυρίως να προβάλλει τις αξίες της ζωής στους μαθητές του και να τους διαμορφώσει συνείδηση. Στη βάση των προαναφερθέντων η διάδοση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς συνιστά ζήτημα που χρήζει μελέτης και προσοχής.

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι συγγραφείς διατείνονται πως η επαγγελματική εξουθένωση συνιστά απόκριση στις παρατεταμένες προσπάθειες που καταβάλλονται μπρος στο ύψος των εργασιακών απαιτήσεων ώστε τελικά ορίζεται ως ασυμφωνία ανάμεσα στο άτομο και το επάγγελμα (Maslach & Leiter, 1997) και ως αποτυχία διατήρησης της ιδεαλιστικής εικόνας (Freudenberger, 1983). Έτεροι συγγραφείς υπογραμμίζουν «την προοδευτική απώλεια του

ιδεαλισμού, της ενέργειας και του σκοπού, η οποία βιώνεται από ανθρώπους που εργάζονται σε επαγγέλματα προσφοράς, ως αποτέλεσμα της εργασίας τους» (Sturges & Poulsen, 1983).

3.2. Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach

Η επαγγελματική εξουθένωση εκδηλώνεται πρωτίστως ως συναισθηματική κόπωση επειδή τα συναισθηματικά αποθέματα του ατόμου απομυζώνται δίχως να ανανεώνονται. Η αποπροσωποποίηση, ως δεύτερη συνιστώσα, συνιστά τρόπον τινά την άμυνα στην προαναφερόμενη συναισθηματική κόπωση και απεμπλοκή του ατόμου από το στρες που αποκρυσταλλώνεται σε κυνισμό, αλαζονεία και αδιάφορα έως εχθρικά συναισθήματα προς τους αποδέκτες των υπηρεσιών και τους συναδέλφους διαγράφοντας τελικά μια πορεία περισσότερο ατομική. Η τρίτη διάσταση του συνδρόμου αναφέρεται στο αίσθημα της μειωμένης επίτευξης του εργαζομένου και συχνά συνυπάρχει η αίσθηση των διαψευσμένων προσδοκιών του ατόμου (Maslach, 1982). Είναι η τάση αρνητικής αποτίμησης του εαυτού σε σχέση με την εργασία όπου τα άτομα αισθάνονται δυστυχισμένα και απογοητευμένα από τα επιτεύγματά τους (Κάντας, 1995).

3.3. Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

3.3.1. Οργανωτικοί παράγοντες

Αναφορικά με τα αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης, μεγάλος αριθμός ερευνητικών μελετών συγκλίνουν και διατείνονται ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και ιδιαίτερα τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος συνδέονται περισσότερο με την εξουθένωση συγκριτικά με τους προσωπικούς παράγοντες όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τα στοιχεία της προσωπικότητας (Maslach & Jackson, 1984).

Ειδικότερα, αναφορικά με την επίδραση των οργανωτικών χαρακτηριστικών-περιβαλλοντικών παραγόντων στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ως πηγές στρες για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν προσδιοριστεί σε πολλές μελέτες (Bryne, 1994· Δημητρόπουλος, 1998· Griffith, Steptoe & Croleby, 1999· Κάντας, 2001· Michelson & Harvey, 2000· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Τσιπλητάρης, 2002· Zhang & Sapp, 2007) η ασάφεια και η σύγκρουση των ρόλων, η υπερφόρτωση της εργασίας, οι συμπιεσμένες αμοιβές, η απουσία έγκαιρων και επαρκών επιμορφωτικών δράσεων, οι φτωχές επαγγελματικές σχέσεις με τους συναδέλφους, οι συγκρουσιακές σχέσεις με τους γονείς, ο συγκεντρωτισμός του

εκπαιδευτικού συστήματος, οι επικαλυπτόμενες και αιφνίδιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από την εκπαιδευτική ηγεσία που ασκούν πίεση και δεν αφήνουν χρόνο προσαρμογής στους εργαζομένους, η κοινωνική αμφισβήτηση και δυσπιστία κ.ά.

3.3.2. Ατομικοί παράγοντες

Αντιθέτως, είναι αξιοσημείωτο ότι δεν έχει γίνει ακόμη συστηματική έρευνα όλων των ατομικών παραγόντων που συνδέονται με τη διευκόλυνση ή αντίθετα την παρεμπόδιση της ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικά για την επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών (Kokkinos, 2007). Οι ατομικοί παράγοντες και τα στοιχεία της προσωπικότητας που ενοχοποιούνται για την εκδήλωση του συνδρόμου στους εκπαιδευτικούς μερικώς έχουν μελετηθεί, ωστόσο με τα ερευνητικά αποτελέσματα να καταδεικνύουν ότι η ηλικία και η πείρα συνδέονται στενότερα με την επαγγελματική εξουθένωση ενώ μάλλον αντιφατικά είναι τα ευρήματα για τον παράγοντα “φύλο”.

Πιο συγκεκριμένα, υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζουν οι νεότεροι και οι λιγότερο πεπειραμένοι, ίσως λόγω της διάψευσης των προσδοκιών τους (Κάντας, 1995), πιθανά διότι οι προσδοκίες τους είναι συχνά μη ρεαλιστικές κατά την ενθουσιώδη πρώτη εμφάνισή τους στον επαγγελματικό στίβο. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981), τα χρόνια υπηρεσίας (η λιγότερο από 5 χρόνια διδακτική εμπειρία ή η άνω των 15) έχουν θετική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι Anderson & Iwanicki (1984) εξακριβώνουν τα παραπάνω προσδιορίζοντας πως οι εκπαιδευτικοί με 13-24 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας εμφανίζουν χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με συναδέλφους τους που έχουν πάνω από 25 χρόνια συνολικής προϋπηρεσίας.

Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών τα ευρήματα συγκλίνουν στο ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, παρουσιάζουν χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους άγαμους (Κάντας, 1996), έτι δε περαιτέρω η μόρφωση έχει θετική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση (Cash, 1988 στο Shaufeli & Enzmann, 1998), συνεπώς και τα άτομα με υψηλό επίπεδο σπουδών που ενδεχομένως, κατά τη Maslach, διατηρούν προσδοκίες από την εργασία τους που συνήθως είναι περισσότερες και βρίσκονται σε αναλογία με το εκπαιδευτικό επίπεδό τους (Παππά, 2006), αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αναφορικά με τον παράγοντα “φύλο”, σε έρευνες που διεξήχθησαν σε δείγματα εκπαιδευτικών, οι άνδρες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης ενώ οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (Byrne, 1998· Kantas, 1996· Sari, 2004· Gold, 1985· Burke & Greenglass, 1993), πιθανά λόγω έλλειψης ψυχικών αποθεμάτων (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής. Σύμφωνα με τον Αντωνίου (2006), οι παράγοντες κινδύνου για την εμφάνιση του συνδρόμου είναι το γυναικείο φύλο (2-4 φορές μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τους άντρες) και ηλικία 40-50 ετών. Η επαγγελματική υπερδραστηριότητα, οι ευθύνες του σπιτιού, η φροντίδα του παιδιού και οι κοινωνικές υποχρεώσεις φορτίζουν ψυχολογικά και συναισθηματικά το άτομο, με αποτέλεσμα ένας πολύ μεγάλος αριθμός γυναικών που βρίσκονται στην παραγωγική ηλικία να παρουσιάζουν αυτό το πρόβλημα (Αντωνίου, 2006).

3.4. Το προφίλ του ευάλωτου εκπαιδευτικού

Παρακάτω, επιχειρείται η ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου που συνιστούν παράγοντες επικινδυνότητας για την εκδήλωση του συνδρόμου, όπως προκύπτουν από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, και σκιαγραφούν το προφίλ του ευάλωτου εκπαιδευτικού.

Αρχικά, πληθώρα μελετών κατατάσσουν τους σωστούς επαγγελματίες στις ομάδες υψηλού κινδύνου. Πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς που διαθέτουν αυξημένη την αίσθηση της αφοσίωσης και της δέσμευσης στο επάγγελμα και που κοπιάζουν για να φέρουν εις πέρας τους σκοπούς της εργασίας τους, ώστε συχνά καταβάλλονται από το στρες. Αν δεν πετυχαίνουν τους σκοπούς τους νιώθουν ότι δεν έχουν κάνει όλα όσα έπρεπε (Maslach, 2006), προσωποποιούν την αποτυχία ώστε βιώνεται ως απώλεια νοήματος και θεωρούν τους εαυτούς τους ως μόνους υπαίτιους για την αποτυχία για την οποία αναλαμβάνουν την αποκλειστική ευθύνη. Οι Bibou-Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou (1999) διερεύνησαν το εν λόγω ζήτημα της απόδοσης των ευθυνών σε σχέση με την ανάπτυξη του στρες σε δείγμα 200 δασκάλων και βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που είχαν την τάση να αποδίδουν στον εαυτό τους ευθύνες για τις δυσκολίες που προέκυπταν στη σχολική τάξη παρουσίαζαν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ακολούθως, οι Maslach et al. (2001), υπογραμμίζουν τη χαμηλή αυτό-εκτίμηση και αυτό-αντίληψη ως ακόμη ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Αναφέρεται στην τάση του ατόμου να αποδίδει τις καλές επιδόσεις στην εργασία του σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως σε σύμπτωση, στην τύχη ή σε ισχυρά πρόσωπα του περιβάλλοντος, ώστε ουδόλως τις ερμηνεύει ως φυσικό επακόλουθο της προσωπικής ιδίας προσπάθειας που καταβάλλει.

Η τρωτότητα ως προς το σύνδρομο αφορά και τα άτομα που καταδεικνύουν εξωτερική έδρα ελέγχου (external locus of control). Αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι το περιβάλλον έχει μεγαλύτερο έλεγχο στις συνθήκες ζωής από ότι το ίδιο το άτομο. Εν αντιθέσει με τους εσωτερικά ελεγχόμενους δασκάλους, οι εργαζόμενοι με εξωτερικό κέντρο ελέγχου διαθέτουν παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους και των προκλήσεων στην εργασία τους. Στην πραγματικότητα, αντί να αντιμετωπίσουν δραστικά το πρόβλημα, συνήθως μοιρολατρούν και εκφράζουν παράπονα (Cadavit & Lunenburg, 1991).

Κατά παράδοξο τρόπο από τα ανωτέρω προκύπτει ότι ενώ η σκληρή εργασία ενδεχομένως οδηγεί σε εξουθένωση, η επαγγελματική επιτυχία [...] φαίνεται να προστατεύει από την εργασιακή πίεση (Knoop, 1994), διαπιστώσεις αντιφατικές που μαρτυρούν την πολύπλοκη και μη γραμμική σχέση μεταξύ των παραγόντων και που πάντως περιέχονται στην κοινή επιστημονική παραδοχή πως “τόσο λιγότερη είναι η εξουθένωση όσο πιο «δυναμική» είναι η προσωπικότητα του εργαζομένου (Pierce & Molloy, 1990), με συνοδό ύπαρξη χαρακτηριστικών «σκληρότητας» (hardiness traits)¹ (Kobasa, Maddi & Khan, 1982· Lasarus & Folkman, 1984)”.

3.5. Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση δεν αναφέρεται σε νόσημα με συγκεκριμένη συμπτωματολογία αλλά έχει αναγνωριστεί ως σύνδρομο με πολυμορφία στην εμφάνιση των συμπτωμάτων. Η κλινική εικόνα διαφοροποιείται ανά πάσχοντα ώστε συχνά καθίσταται δύσκολη η αναγνώρισή της. Πάντως, τονίζονται ιδιαίτερα τα ψυχικά παρά τα οργανικά συμπτώματα. Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζεται με το χρόνιο κεκαλυμένο εργασιακό στρες, οπότε γίνε-

¹ Ο όρος “hardiness” αποδίδεται στα ελληνικά ως η ανθεκτικότητα στο στρες, η ψυχολογική αντοχή ή ύπαρξη της οποίας ως στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου ταυτίζεται ή ορθότερα “συμβάλλει στο πέρασμα” στην ψυχική ανθεκτικότητα (resilience), την υπό εξέταση έννοια, ως θετική προσαρμογή των ατόμων παρά τις αντίξοες συνθήκες.

ται λόγος για συμπτώματα που συνδέονται με την εργασία. Μεταξύ άλλων κυριαρχούν η κούραση, η πτώση της αποδοτικότητας, η αυταρχική συμπεριφορά και η καταθλιπτική διάθεση. Σύμφωνα με τους Schaufeli & Buunk (1996), η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζει πολλές ομοιότητες και υψηλούς δείκτες συνάφειας με την κατάθλιψη. Τα δύο φαινόμενα εκδηλώνονται με αίσθημα εξάντλησης, μείωση της ενέργειας και της δύναμης της προσδοκίας καθώς και με τάση αποφυγής.

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ομαδοποιούνται σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά (Don Unger, 1980). Στα σωματικά συμπτώματα περιλαμβάνονται όλα τα χαρακτηριστικά που αφορούν στις τυπικές εκδηλώσεις του στρες και άγχους, όπως πονοκέφαλοι, γαστρεντερικά προβλήματα, δυσκολίες ύπνου, υπερένταση, σεξουαλική δυσλειτουργία, διαταραχές διατροφής και μυοσκελετικοί πόνοι (Tyler & Cushway, 1998).

Η αδύναμη και ευάλωτη σωματική κατάσταση του εργαζόμενου συντελεί στην ψυχική του αστάθεια και συναισθηματική νέκρωση. Στα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνονται η ανάπτυξη κυνικής στάσης και η αδυναμία συγκέντρωσης στην εργασία (Pines, 1993· Hogan & McKnight, 2007), η ευερεθιστότητα, η ανία, η ανυπομονησία, μια παρανοϊκή αίσθηση παντοδυναμίας, η εξουθένωση και η απομάκρυνση (Freudenberger & Richelson, 1980). Η αποστασιοποίηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του φαίνεται ότι αποτελεί μια απεγνωσμένη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στον σχολικό χώρο, χωρίς φαινομενικά να επηρεάζεται από αυτόν (Μόττη- Στεφανίδη, 2000).

Επιπλέον, επηρεάζεται η καθημερινή παρουσία και απόδοση του ατόμου στον χώρο εργασίας, μια και τα άτομα που βιώνουν εξουθένωση συνήθως εμφανίζουν μειωμένη παραγωγικότητα, ροπή για απουσίες από την εργασία, σταδιακή απόσυρση και τελικά παραίτηση από το συγκεκριμένο επάγγελμα (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα συμπτώματα της ΕΕ ανά κατηγορία όπως προσαρμόστηκαν από τον Don Unger, (*“Superintendent Burnout: Myth or Reality”* (1980) καταγράφονται στον Αντωνίου, 2006):

Πίνακας 1: Συμπτώματα ΕΕ ανά κατηγορία

Σωματικά	Ψυχολογικά	Συμπεριφορικά
Σωματική εξάντληση/κούραση	Δυσκαμψία στις αλλαγές/έλλειψη ελαστικότητας	Χαμηλή εργασιακή απόδοση
Κατάθλιψη	Έλλειψη ενδιαφέροντος και συναισθημάτων/απάθεια	Χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση
Αϋπνία και υπερβολικός ύπνος	Κυνισμός/αρνητική διάθεση	Μειωμένη επικοινωνία/παραίτηση
Πονοκέφαλοι	Συναισθηματική εξάντληση/έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου	Υψηλά επίπεδα παραίτησης
Γαστρεντερικά προβλήματα/έλκος	Χαμηλό ηθικό/αίσθηση ματαιότητας	Αυξημένα επίπεδα απουσίας
Παρατεταμένη ασθένεια	Έλλειψη υπομονής/ευερεθιστότητα	Έλλειψη ενθουσιασμού για την εργασία
Αύξηση ή μείωση βάρους	Αδυναμία αντιμετώπισης ανεπιθύμητων καταστάσεων	Αυξημένη χρήση φαρμάκων
Αναπνευστικά προβλήματα	Στρες	Αυξημένες οικογενειακές συγκρούσεις
Υπερένταση	Ανία	Υπερβολική χρήση αλκοόλ
Αυξημένα επίπεδα χοληστερόλης	Μειωμένη αυτοπεποίθηση	Αδυναμία συγκέντρωσης
Στεφανιαία νόσος	Αποπροσωποποίηση ασθενών	Ροπή σε ατυχήματα
Διαταραχές ομιλίας	Εκνευρισμός	Αυξημένα παράπονα για την εργασία
Σεξουαλική δυσλειτουργία	Αδυναμία λήψης αποφάσεων	Εργασιομανία
	Αισθήματα αδυναμίας	
	Καχυποψία	
	Αισθήματα ενοχής/αποτυχίας	
	Κατάθλιψη	
	Αποξένωση	
	Αυξημένη ανησυχία	
	Υπερβολική αυτοπεποίθηση/λήψη ασυνήθιστα υψηλών ρίσκων	
	Αποτελμάτωση	

3.6. Πρόληψη και αντιμετώπιση

Η εργασία του δασκάλου μπορεί να είναι πιεστική εξαιτίας της λεπτής ισορροπίας ανάμεσα στο νοιάξιμο και την αποστασιοποίηση. Θεωρητικά, με τη λήξη της ημερήσιας εργασίας, ο δάσκαλος οφείλει «να μην παίρνει τα προβλήματα στο σπίτι». Τι κι αν περνά τη μισή ημέρα του ασκώντας τον ρόλο του γονέα, του ψυχολόγου, του τροχονόμου, του τραπεζοκόμου, ακόμα και τον ρόλο του κυματοθραύστη μπρος στις διαφορετικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς των γονέων

που πολύ συχνά φέρουν τη μορφή αντιρρήσεων, απαιτήσεων για ειδική μεταχείριση των παιδιών τους, παραπόνων, παρεμβατικών εκδηλώσεων συμπεριφοράς εν γένει, και που ωστόσο εκπηγάζουν από τα οικογενειακά τους προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι άλλο από ένας εύκολος σάκος του μποξ, παρόλα αυτά, οφείλει να μένει ανεπηρέαστος. Στην πραγματικότητα, συμβαίνει οι δάσκαλοι να θρέφουν την πεποίθηση πως είναι εκεί για να ασκούν το λειτούργημά τους δίχως προϋποθέσεις και «ρολόγια», ώστε τελικά παραμελούν τις προσωπικές τους ανάγκες, θρέφοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον μύθο της παντοδυναμίας τους.

Λοιπόν, η υποτίμηση των πιεστικών συνθηκών εργασίας και των συμπτωμάτων του στρες ενέχει κίνδυνο εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τη Maslach (1999) η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν συσσωρεύεται στρες στον εργαζόμενο και άρα αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπιστεί από την πλευρά της πρόληψης μέσω της μείωσης των πηγών που προκαλούν στρες.

3.6.1. Πρωτογενής παρέμβαση

Η Murphy (2003) προτείνει τρία επίπεδα για τη διαχείριση του επαγγελματικού στρες και κατά συνέπεια της επαγγελματικής εξουθένωσης, την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή παρέμβαση. Η προσέγγιση της πρωτογενούς παρέμβασης μπορεί να είναι είτε αντιδραστική, να χειρίζεται δηλαδή ένα ήδη υπάρχον πρόβλημα του στρες, είτε, στη βάση των προαναφερθέντων, προληπτική, να εμποδίζει δηλαδή τις στρεσογόνες συνθήκες εργασίας να μετατραπούν σε πρόβλημα και επομένως χειρίζεται κατευθείαν τις πηγές του στρες και όχι μόνο το αποτέλεσμα αυτών (Murphy, 2003).

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να εξαλειφτεί πριν καν εμφανιστεί (Hogan & McKnight, 2007). Λοιπόν, σε πρωτοβάθμιο επίπεδο ο εκπαιδευτικός οφείλει να καταρρίψει την ανωτέρα πεποίθηση περί παντοδυναμίας, να στρέψει το βλέμμα προς τον εαυτό και να τον φροντίσει, εν πρώτοις θέτοντας ρεαλιστικότερους στόχους αντί διατηρώντας αδιευκρίνιστες και υψηλές έως παράλογες προσδοκίες από τον εαυτό και την εργασία του. Συνάμα, η σωστή διαχείριση του χρόνου φαίνεται να λειτουργεί προστατευτικά για το άτομο, αφού σχετίζεται σημαντικά με την καλύτερη ψυχική υγεία των εργαζομένων, ενδεχομένως γιατί ενισχύει την αίσθηση του ελέγχου που έχουν στην εργασία τους

(Macan, 1994) και μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί το στρες (Cartwright & Cooper, 1994).

Η σωστή διαχείριση του χρόνου αφενός μεν ενισχύει το αίσθημα του προσωπικού ελέγχου στην εργασία μέσω του έγκαιρου και υπεύθυνου προγραμματισμού της μαθησιακής διαδικασίας, αφετέρου δε, η ανάκτηση του απολεσθέντα χρόνου αποκαθιστά την πιθανά διαταραγμένη ισορροπία μεταξύ εργασίας και ζωής και ενθαρρύνει τον συζυγικό διάλογο. Εν πολλοίς, καθίσταται πρόσφορο το έδαφος για την ανάδυση γνήσιου υποστηρικτικού κλίματος γύρω από το άτομο από τους φίλους, τους συγγενείς και τους ειδικούς της ψυχικής υγείας. Άλλωστε, έρευνες τονίζουν ότι η υποστήριξη που δέχεται ένα άτομο από το περιβάλλον του μειώνει το στρες που βιώνει (Constable & Russel, 1986· Cottington & House, 1987) αλλά και τις πιθανότητες να νοσήσει (Cohen & Wills, 1985· Kobasa et al., 1985· Wortman & Dunkel-Schetter, 1987).

3.6.2. Δευτερογενής παρέμβαση

Η δευτερογενής παρέμβαση στοχεύει στους εργαζόμενους που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο της εξέλιξης της επαγγελματικής εξουθένωσης και στοχεύει στη δημιουργία ενός σχεδίου ελέγχου του προβλήματος από την πλευρά των εργαζομένων «εμπλέκοντας τεχνικές επίγνωσης, άσκηση και εκπαιδευτικές δραστηριότητες» (Δεληχάς, 2012).

Στο δευτεροβάθμιο στάδιο περιλαμβάνονται προγράμματα παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών για την υιοθέτηση του ενδεδειγμένου τρόπου ζωής και την τροποποίηση των επιβλαβών μοντέλων συμπεριφοράς. Ειδικότερα, σε αυτό το στάδιο συμπεριλαμβάνονται προγράμματα καρδιαγγειακής ευεξίας, διακοπής του καπνίσματος, συμβουλευτική για υγιεινό τρόπο ζωής (Cooper, Dewe, & O' Driscoll, 2001), εκμάθηση τεχνικών αποσυμπίεσης και βελτίωσης των καταστάσεων της ξεκούρασης.

3.6.3. Τριτογενής παρέμβαση

Η τριτογενής παρέμβαση αφορά στον εντοπισμό των ήδη πασχόντων από burnout εργαζομένων και στην παροχή υπηρεσιών θεραπείας. Σύμφωνα με τον Murphy (2003) το τριτογενές στάδιο αποτελεί την πιο κοινή αντιδραστική προσέγγιση και «αναφέρεται στις διαδικασίες ανάρρωσης και παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών προκειμένου το άτομο να επανενταχτεί και να επιστρέψει στην εργασία» (OSHA). Στους ήδη πάσχοντες από κακή ψυχική υγεία εργαζομένους

έρχεται να προστρέξει η συμβουλευτική εστιάζοντας, μεταξύ άλλων, στην αποφόρτιση από τη συγκινησιακή πίεση που προκαλούν τα δυσάρεστα συναισθήματα, στην υπέρβαση των διαπροσωπικών εμποδίων, στην ενδυνάμωση του πάσχοντα για ανάληψη δράσης που ενδεχομένως αποκρυσταλλώνεται με την αλλαγή του χώρου εργασίας, σε κάθε περίπτωση ως συνέπεια διεργασιών αυτογνωσίας και ανάκτησης του προσωπικού ελέγχου και όχι παρόρμησης ή συμμόρφωσης σε άνωθεν επιταγές κατά τρόπο υποχρεωτικό.

Κεφάλαιο 4: Η ψυχική ανθεκτικότητα στην εκπαίδευση

4.1. Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας

Επιχειρώντας να ερμηνεύσουμε τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα θα μπορούσαμε να συμφωνήσουμε πως αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιμένει να επιφέρει θετική αλλαγή στη ζωή, στην εργασία του, σε όλες εν γένει τις εκφάνσεις του βίου του παρά τις αντιξοότητες. Τα ανθεκτικά άτομα προσδίδουν θετικό πρόσημο στις δυσκολίες και αντιλαμβάνονται τις αλλαγές και τις απαιτήσεις για προσαρμογή περισσότερο ως προκλήσεις και ευκαιρίες για ανάπτυξη παρά ως απειλές. Επίσης, δε μοιρολατρούν. Έχουν περισσότερο «εσωτερικευμένη την εστία ελέγχου» (Kumpfer, 2002· Skodol, 2010), την πίστη δηλαδή του ατόμου πως έχει σαφή έλεγχο στις αιτίες και τις λύσεις των προβλημάτων τα οποία επηρεάζει μέσω προσωπικής, ιδίας προσπάθειας και εφαρμογής ενεργητικών στρατηγικών διαχείρισης που τελικά θα το καταστήσουν υγιές και ικανοποιημένο.

4.2. Παράγοντες κινδύνου και παράγοντες ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η ψυχική ανθεκτικότητα οικοδομείται από την παιδική ηλικία. Αναμφίβολα, στην ανάπτυξή της καθοριστικής σημασίας είναι η συμβολή των πρώτων φροντιστών, ωστόσο είναι έργο μιας ζωής, μια διαρκής δυναμική διαδικασία αντοχής. Η ψυχική ανθεκτικότητα μπορεί να αναπτυχθεί ή να μειωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου (Λακιώτη, 2011). Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν είναι μια στατική ή έμφυτη ικανότητα, είναι μια ικανότητα που μπορεί κάποιος να τη μάθει και να την αποκτήσει (Higgins, 1994) εκτιθέμενος σε αντίξοες καταστάσεις.

Κάποιες από αυτές τις καταστάσεις μπορεί να αφορούν προκλήσεις της καθημερινότητας, όπως η φτώχεια, οι προστριβές στον χώρο εργασίας ενώ κάποιες άλλες σχετίζονται με μείζονα γεγονότα της ζωής, όπως βίαια τραύματα, φυσικές καταστροφές, τραύματα πολέμου, βασανιστήρια, εγκλεισμό, πολιτική βία, τρομοκρατικές επιθέσεις, απώλεια αγαπημένων προσώπων, σοβαρές ασθένειες με μικρή πιθανότητα επιβίωσης, χρόνιο πόνο και σεξουαλική κακοποίηση στην παιδική ηλικία (Σταλίκας & Μυτσκίδου, 2011).

Πρόσφατα, το ενδιαφέρον των επιστημόνων μετατοπίζεται από την προβληματική προσαρμογή από τραυματικά γεγονότα της ζωής στην αναγνώριση των δυνατοτήτων του

ατόμου, δηλαδή στην ανάδειξη ποιοτικών χαρακτηριστικών των ίδιων των ατόμων ή του περιβάλλοντός τους που θα αμβλύνουν τις συνέπειες των δυσμενών καταστάσεων και θα του εξασφαλίσουν την παραμονή του εντός «της ζώνης ασφαλείας» δίχως να βιώσει μια σημαντική διαταραχή στη ζωή του. Άρα, κάθε στρεσογόνος παράγοντας προσφέρει μια ευκαιρία πρόσβασης στους προστατευτικούς παράγοντες και το χτίσιμο της ψυχικής ανθεκτικότητας (Doney, 2010). Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι η θρησκευτικότητα, η αίσθηση του νοήματος και σκοπού στη ζωή, η διάθεση του εαυτού στις υπηρεσίες των άλλων, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού δικτύου από συγγενείς και φίλους κ.λπ.

Επομένως, η ψυχική ανθεκτικότητα προκύπτει ως παράγωγο της πολυεπίπεδης αλληλεπίδρασης μεταξύ των καταστάσεων κινδύνου και των προστατευτικών παραγόντων. Αμφότεροι οι παράγοντες κινδύνου και ενίσχυσης εντοπίζονται στα ίδια πλαίσια: σε ατομικό επίπεδο, στην οικογένεια, στην εργασία και στην ευρύτερη κοινότητα. Αν παρά τα υψηλά επίπεδα κινδύνου οι προστατευτικοί παράγοντες είναι αρκετοί, του εξασφαλίζουν μια λειτουργική προσαρμογή. Παραμένει δηλαδή μέσα σε ένα προστατευτικό πλαίσιο ή προχωρά σε ένα επίπεδο αυξημένης ψυχικής ανθεκτικότητας χάρη στην ανάπτυξη συναισθηματικών δυνατοτήτων και μηχανισμών αντιμετώπισης των δυσκολιών (Henderson & Milstein, 2008).

4.2.1. Παράγοντες κινδύνου για την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού

Αναντίρρητα, στους βασικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες που δρουν ανασταλτικά για την ψυχική και διανοητική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συγκαταλέγεται η κοινωνική απαξίωση. Στην ελληνική κοινωνία υπάρχει η αίσθηση ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να το ασκήσει ο οποιοσδήποτε, κατατάσσοντάς το σε χαμηλή θέση. Σε αντιδιαστολή με το παρελθόν, σημεία των καιρών συνιστούν η δριμεία κριτική σε βάρος των εκπαιδευτικών για τα φτωχά αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της χαμηλής εικόνας της νεολαίας και η ετικετοποίησή τους ως εφησυχασμένοι, αδιάφοροι, βολεμένοι, ερασιτέχνες ενώ συνάμα βαίνουν ολοένα αυξανόμενες οι προσδοκίες της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς που δραστηριοποιούνται εν μέσω μιας εποχής οικονομικής ευαλωτότητας και διαδοχικών αλλαγών, εκπαιδευτικών και τεχνολογικών, τις επιταγές των οποίων συχνά δε δύνανται να ακολουθήσουν. Και τότε είναι που επέρχεται το «γκρέμισμα», η αποδόμηση της διδακτικής τους αυθεντίας ως συνέπεια της πολλαπλότητας των πηγών της πληροφόρησης που βρίσκονται εύκολα στη διάθεση

των μαθητών και των γονέων τους και της εμπορευματοποίησης της γνώσης και, όλα τούτα, οδηγούν σε μιαν ολοκληρωτική έκπτωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού που έχει δομηθεί γύρω από το επάγγελμά του. Έτσι, αναπόφευκτα ο δάσκαλος περιέρχεται σε μια κατάσταση φθοράς που υπονομεύει το αίσθημα της αυτεπάρκειας και που τελικά αποκρυσταλλώνεται σε κατά εξακολούθηση αναίτιες απουσίες από την υπηρεσία του ακόμα και στην οριστική αποχώρησή του από το επάγγελμα.

Κατόπιν, ένας επόμενος παράγοντας επικινδυνότητας για την ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού αναφέρεται στην ετερογένεια της σχολικής τάξης που απαρτίζεται από μαθητές διαφορετικής νοητικής διαθεσιμότητας και πολιτισμικών καταβολών. Η διαφοροποίηση εντάσσεται στη βάση της ενταξιακής συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μιας παιδαγωγικής πρόκλησης για τον δάσκαλο της γενικής τάξης που στοχεύει στο να δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης σε παιδιά με άνισες δυνατότητες, σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε παιδιά με εγγενείς αδυναμίες. Οι αδυναμίες υπερβαίνονται μέσω της χρήσης κατάλληλων διδακτικών διαφοροποιητικών μεθόδων αντί να επιλέγεται η φυγόπονη τακτική διαχωρισμού των μαθητών σε τμήματα με κριτήριο τις επιδόσεις τους ή ο ανεύθυνος συμβιβασμός από μέρους των διδασκόντων οι οποίοι τελικά παραιτούνται από την προσπάθεια κατάκτησης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων για κάποιους μαθητές ή τελικά να καλλιεργείται κλίμα ωχαδελφισμού και μετάθεσης της ευθύνης από εκπαιδευτικούς που θέλουν να άρουν από πάνω τους το φορτίο ενός δύσκολου, ιδιαίτερου, αλλόγλωσσου μαθητή μη αναλαμβάνοντας την τάξη στην οποία φοιτά. Σαφώς, η ετερογένεια της σχολικής τάξης γίνεται δεκτή ως μια υπάρχουσα ρεαλιστική πραγματικότητα, με την οποία δε «συμβιβάζεται» η διδασκαλία, αλλά απεναντίας προσπαθεί με τα ανάλογα διαφοροποιητικά μέτρα στο εσωτερικό της τάξης να άρει αυτήν (Ρέλλος, 2006), ωστόσο εγείρεται ο προβληματισμός για το μέγεθος της πρόκλησης όταν οι μικτών ικανοτήτων τάξεις επιπλέον είναι εικονικές και μάλιστα χωρίς προηγηθείσα επαγγελματική κατάρτιση για τις νέες επαγγελματικές ανάγκες που προκύπτουν.

Στη βάση των προαναφερθέντων, η πολιτική κατάσταση της χώρας και το προσφυγικό κύμα συνιστούν μιαν ακόμη πρόκληση για το επάγγελμα του δασκάλου που οφείλει να υπερπηδήσει τα στεγανά σχολικά όρια και να προετοιμάσει την ευρύτερη κοινότητα να δεχτεί ομαλά και να εγκολπώσει τους αδύναμους ανθρώπους. Έτσι, ο δάσκαλος αναμένεται να συμβάλλει στη «εξέλιξη του γενικού πολιτισμικού επιπέδου των ανθρώπων», μετασχηματίζοντας το σχολείο σε

οργανισμό μάθησης βαθιά δημοκρατικό που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη στη βάση μια απαιτητικής πολυπολιτισμικής κοινωνίας που συνεχώς μεταλλάσσεται.

Η οικονομική κρίση έρχεται να προστεθεί στην ήδη μακρά λίστα των προκλήσεων που καλείται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός. Τα σχολεία δεν είναι ξεκομμένοι οργανισμοί από το σώμα της κοινωνίας και της οικονομίας, άρα οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία πλήττονται άμεσα. Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν δυσарέσκεια από τις απολαβές, καθώς θεωρούνται αντικειμενικά, και όχι μόνο εν μέσω οικονομικής κρίσης, από τους χαμηλότερα αμειβόμενους επαγγελματικούς κλάδους (Κωνσταντινίδης, 2017), έτι περεταίρω εν μέσω οικονομικής κρίσης οι μισθοί μειώνονται κατά 30% και καταργούνται τα επιδόματα Χριστουγέννων και Πάσχα. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Iwanicki (1983) ολοένα αυξανόμενες βαίνουν οι απαιτήσεις για παραγωγικότητα σε μια εποχή που η οικονομική στήριξη για την εκπαίδευση περιορίζεται. Με έναν πρόχειρο απολογισμό των βαριών επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης στην παιδεία καθίσταται ευκόλως εννοούμενο ότι οι συγχωνεύσεις και οι καταργήσεις σχολικών μονάδων με τη συνακόλουθη αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα, η υποστελέχωση και η αδυναμία πρόσληψης μόνιμου διδακτικού προσωπικού επί δεκαετία με τη συνακόλουθη ηλικιακή γήρανση του εκπαιδευτικού προσωπικού δρουν ανασχετικά για την προαγωγή της διαδικασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμμένουν στους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, συνηθέστερα φέρουν μαθησιακή αντίσταση αναφορικά με την εισαγωγή νεωτερισμών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενίοτε όχι αδίκως αν αναλογιστούμε τις περιπτώσεις που οι εν λόγω ιδέες δεν αναπτύσσονται ενδογενώς αλλά ως εφαρμογή μοντέλων εισηγμένων από εκπαιδευτικά συστήματα χωρών του δυτικού κόσμου με ελάχιστη προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και που σε κάθε περίπτωση καθιστούν τις δεξιότητες των δασκάλων ξεπερασμένες και επομένως δρουν ανασχετικά για την προαγωγή της διαδικασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αίσθησης της αυτεπάρκειας. Σε επόμενη παράγραφο, το βίωμα της τηλεκπαίδευσης θα εξεταστεί υπό το πρίσμα της αιφνίδιας εισαγωγής της εκπαιδευτικής καινοτομίας.

4.3. Η συμβολή του οργανωσιακού κλίματος στην προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού – ο ρόλος του διευθυντή

Αναντίρρητα, το ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει περιορισμένη σχετική αυτονομία σε επίπεδο διοίκησης. Στη βάση της πολυνομίας που διέπει την ελληνική δημόσια διοίκηση αναθέτει στον διευθυντή μεγάλο όγκο γραφειοκρατικού έργου και τον αφήνει να «ασφυκτιά» υπό τον αυστηρό έλεγχο της κρατικής εξουσίας. Υποχρεώνοντάς τον να λειτουργεί βάσει υπηρεσιακών προσδοκιών τον αλλοτριώνει, συνεπώς έχει ελάχιστα περιθώρια ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των υφισταμένων του, ενίσχυσης των οργανωσιακών χαρακτηριστικών τους, ώστε τελικά να αποδοθεί νόημα στην προσφορά τους στον οργανισμό και να μη νιώθουν πως εξυπηρετούν προσωπικές φιλοδοξίες ενός διευθυντή που πείθει εκ θέσεως και τους «κρατά» με το θεσμικό πλαίσιο στη βάση ενός φορμαλιστικού συστήματος. Σύμφωνα με τον Λάμπρου (2017), το σημερινό σχολείο έχει μετατραπεί σε κέντρο εξουσίας, όπου οι σχέσεις μεταξύ των ατόμων ρυθμίζονται από νόμους, εγκυκλίους και κανόνες, όμως ο Σαΐτης (2008) υπερθεματίζει τη διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης στην άσκηση της διευθυντικής λειτουργίας.

Ο διευθυντής οφείλει να μην εμμένει στον συγκεντρωτικό μονοσήμαντο ρόλο του αλλά να αναστοχάζεται τον ρόλο του σχολείου και να κάμπτεi την ιεραρχική δομή, δηλαδή να κάμπτεi τις κάθετες ιεραρχικές σχέσεις αυθεντίας καθιστώντας τις σε οριζόντιες σχέσεις ισοτιμίας «ως ένας κριτικός φίλος» που, συνεκτιμώντας τις γνώμες των ομοτίμων του και τα χαρακτηριστικά της περιρρέουσας ατμόσφαιρας, επιχειρεί τη συστημική προσέγγιση της σχολικής μονάδας.

Στη βάση της κατανεμημένης ηγεσίας και με δεξιότητες συνολικής θεώρησης (birds eye view), επιτρέπει να αναπτυχθούν πυρήνες ηγεσίας εντός του σχολικού οργανισμού, επιμέρους δυναμικές τις οποίες αφήνει να εξελιχθούν και ακολουθώντας συντονίζει και οργανώνει προς έναν από κοινού συμφωνημένο στόχο, ένα όραμα.

Προσφέροντας την ευκαιρία στους κάτω-κάτω στην ιεραρχία να εμπλακούν, διαμορφώνει τελικά κλίμα περίεξης που ενισχύει το αίσθημα του «ανήκειν» και κάνει τους εκπαιδευτικούς να νιώθουν αξιόλογοι.

Αναμφίβολα, η ενθάρρυνσή των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει και κριτική αλλά πάντα με υποστηρικτικό τρόπο και με την παροχή κινήτρων που θα επηρεάσουν θετικά τη συμπεριφορά

τους (Σαΐτης, 2008), όχι σε επίπεδο κενής διαπίστωσης ως απολογιστική και ελεγκτική ενέργεια αλλά κριτική που δρα διαμορφωτικά και αποσκοπεί, μέσω ενισχυτικών παρεμβάσεων, στην ενθάρρυνση της διαδικασίας της μάθησης και στον υπερκερασμό την εργασιακής απολίθωσης των εκπαιδευτικών που σε κάθε περίπτωση παρακινούνται να ακολουθήσουν το δικό τους μονοπάτι καριέρας μέσω της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης.

Άλλωστε, αν ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι υποστηρίζεται από τον διευθυντή, η σχέση αυτή αποτελεί το κλειδί για μια πιο θετική σχέση και με τους συναδέλφους αλλά και με τους γονείς των μαθητών (Aelterman, Engels, Van Petegem & Verhaeghe, 2007).

Η επιδίωξη των οριζόντιων σχέσεων και η αποφυγή επιβολής της φωνής των ισχυρότερων είναι επομένως αντικείμενο επιφυλακής και προβληματισμού για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας» (Σολομών, Ι., 1999:27).

Τα σχολεία μπορούν να οικοδομήσουν ανθεκτικότητα μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος προσωπικών σχέσεων γεμάτων φροντίδα, συναδελφική συνοχή και υποστήριξη (Henderson & Milstein, 2008).

Κεφάλαιο 5: Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο των προβληματισμών που προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, διατυπώνουμε τα κάτωθι ερευνητικά ερωτήματα. Η παρούσα μελέτη στόχο έχει:

1. να διερευνήσει εάν η τηλεκπαίδευση συνιστά πρόσφατο παράγοντα κινδύνου για την ΨΑ που σχετίζεται με την υφιστάμενη υγειονομική κατάσταση της χώρας,
 - α. Το βίωμα της τηλεκπαίδευσης μεταβάλλει την προσαρμοστική ικανότητα των εκπαιδευτικών;
 - β. Συνιστά η τηλεκπαίδευση παράγοντα κινδύνου για τη συναισθηματική ανθεκτικότητα;
 - γ. Συνιστά η τηλεκπαίδευση παράγοντα κινδύνου για την κοινωνική ανθεκτικότητα;
 - δ. Το βίωμα της τηλεκπαίδευσης μειώνει τα κνητρα των εκπαιδευτικών;
2. να διερευνήσει εάν η τηλεκπαίδευση συνιστά πηγή στρες και Επαγγελματικής Εξουθένωσης,
 - α. Το βίωμα της τηλεκπαίδευσης μεταβάλλει το αίσθημα της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών;
 - β. Το βίωμα της τηλεκπαίδευσης μεταβάλλει το αίσθημα της αποπροσωποποίησης;
 - γ. Το βίωμα της τηλεκπαίδευσης μεταβάλλει το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών;
3. να εξετάσει εάν με την επιστροφή στην κανονικότητα και στη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων τα επίπεδα της ΕΕ και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών επανέρχονται στις αρχικές τιμές,
4. να εξετάσει εάν και με ποιον τρόπο τα ατομικά προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (βλ. φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία, περεταίρω επαγγελματική κατάρτιση, κ.ά.) επηρεάζουν τις ανωτέρω διαφορές μεταξύ των τριών χρονικών σημείων,
5. να εξετάσει εάν η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης μεταβάλλει τις γνώσεις χειρισμού Η/Υ των εκπαιδευτικών,
6. να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης και να αναδείξει μια πιθανή μετατόπιση της στάσης του εκπαιδευτικού

ως προς το επάγγελμα εν μέσω πανδημίας και εφαρμογής της εκτάκτου ανάγκης εξ αποστάσεως διδασκαλίας,

- α. Με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως εξυπηρετούν άνωθεν επιταγές με τις οποίες δε συμφωνούν;
 - β. Με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως επιφορτίζονται με έναν ρόλο πέραν της ειδικότητάς τους;
 - γ. Με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως κρίνονται καθημερινά από τους γονείς των μαθητών τους;
 - δ. Με την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως παραβιάζονται τα προσωπικά τους δεδομένα και των μαθητών τους;
 - ε. Στο βίωμα της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν τη στήριξη και την ενθάρρυνση από τον διευθυντή τους;
 - στ. Στο βίωμα της τηλεεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν αμήχανοι, εκτεθειμένοι ή μόνοι;
7. να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 6: Η μέθοδος της έρευνας

6.1. Επιλογή μεθόδων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS® και οι στατιστικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν επιλέχθηκαν με γνώμονα τον τύπο των δεδομένων και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πραγματοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Η περιγραφική στατιστική (descriptive statistics) μας επέτρεψε να παρουσιάσουμε τα δεδομένα μας σύντομα και με σαφήνεια μέσω στατιστικών πινάκων. Με τη βοήθεια των πινάκων παρουσιάσαμε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις του συνόλου των δεδομένων μας.

Ακολούθησε η επαγωγική στατιστική για την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον πληθυσμό. Σε απάντηση του πρώτου, του δεύτερου και του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με το εάν οι διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων των υπό εξέταση μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές διενεργήθηκε ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Anova Repeated Measures), επειδή διαπιστώνει για το σύνολο του δείγματος πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ περισσότερων μετρήσεων, εν προκειμένω μεταξύ μετρήσεων σε τρία χρονικά σημεία που ορίζονται ως ακολούθως: πριν την εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης (φάση 1), την καθαυτή φάση της διεξαγωγής (φάση 2) και την κατοπινή της τηλεκπαίδευσης περίοδο (φάση 3). Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni για πολλαπλές συγκρίσεις (Pair wise Comparisons).

Σε απάντηση του πέμπτου ερωτήματος σχετικά με το εάν αυξήθηκαν οι γνώσεις χειρισμού Η/Υ των εκπαιδευτικών με το πέρας της τηλεκπαίδευσης διενεργήσαμε *t*-test ανάλυση επειδή διερευνά για το σύνολο του δείγματος πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δύο επιπέδων, εν προκειμένω μεταξύ μετρήσεων σε δύο χρονικά σημεία: προπανδημικά (φάση 1), και με την ολοκλήρωση της τηλεκπαίδευσης (φάση 3).

Για να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς συνδέεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητα, διεξήγαμε ανάλυση συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson (*r*) ο οποίος, σε περίπτωση που η συσχέτιση είναι αρνητική (αυξανομένης της μιας μεταβλητής ελαττώνεται η άλλη), παίρνει τιμές από -1 έως 0.

6.2. Συμμετέχοντες

Για την ποιοτική έρευνα που προηγήθηκε της ποσοτικής επιλέχθηκαν τρεις συνεντευξιαζόμενες, τρεις εν ενεργεία γυναίκες εκπαιδευτικοί με 30, 12 και 6 έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας στη δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και που για το διδακτικό έτος 2020-2021 υπηρετούν σε σχολεία του νομού Αττικής. Η εμπειρότερη εξ αυτών υπηρετεί με μόνιμη σχέση εργασίας στην εκπαίδευση ενώ οι άλλες δυο ως αναπληρώτριες στον τόπο καταγωγής τους. Καμιά εξ αυτών δε διαθέτει επιπλέον τίτλους σπουδών ούτε έχει ανήλικα τέκνα. Οι γνώσεις τους στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση κυμαίνεται από φτωχή (Σ_1) έως καλή (Σ_2 , Σ_3), ωστόσο καμιά από τις συνεντευξιαζόμενες δε γνωρίζει την ύπαρξη των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης πολλώ δε μάλλον τη χρήση τους. Μέσω των τριών στο σύνολο συνεντεύξεων, διάρκειας περίπου 40 λεπτών έκαστη, επιχειρείται μian ενδεικτική πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία/βίωμα των συνεντευξιαζόμενων αναφορικά με την αιφνίδια αναστολή της λειτουργίας των σχολείων ως επακόλουθο της πανδημίας και την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης ως καινοτόμου μεθόδου τηλεδιδασκαλίας κατά τη διάρκεια των lockdowns.

Για την ποσοτική έρευνα που έπεται το δείγμα συνέθεσαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσιες σχολικές μονάδες της Α' βάθμιας Εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα είτε με μόνιμη σχέση εργασίας, είτε ως αναπληρωτές ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας.

Πίνακας 2: Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος

Σύνολο δείγματος		
	<i>n</i>	%
Φύλο		
Άνδρας	38	23,9
Γυναίκα	121	76,1
Ειδικότητα		
Δάσκαλοι	102	65,4
Ειδικής αγωγής	20	12,8
Ειδικότητας	30	19,1
Σε θέση ευθύνης	4	2,6
Ηλικιακή κατηγορία		
Μέχρι 35 ετών	70	43,8
36-45 ετών	34	21,3
46-55 ετών	41	25,6

56 ετών και άνω	15	9,4
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία		
Μέχρι 6 έτη	34	21,5
7-12 έτη	36	22,8
13-18 έτη	32	20,3
19-24 έτη	24	15,2
25-30 έτη	16	10,1
31 έτη και πάνω	16	10,1
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμοι	53	34,0
Έγγαμοι	95	60,9
Διαζευγμένοι	7	4,5
Σε χηρεία	1	0,6
Ανήλικα τέκνα		
Όχι	85	57,4
Ναι	63	42,6
Ανώτατος τίτλος σπουδών		
Παιδαγωγική Ακαδημία	10	6,3
Πανεπιστημιακός τίτλος	65	40,9
Δεύτερος Πανεπιστημιακός τίτλος	5	3,1
Μεταπτυχιακό	77	48,4
Διδακτορικό (PhD)	1	0,6
Τόπος υπηρετήσης		
Αττική	126	79,2
εκτός Αττικής	33	20,8
Σχέση εργασίας		
Μόνιμοι	86	53,8
Αναπληρωτές	73	45,6

6.3. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «The Burnout Inventory, MBI των Maslach & Jackson (1981)» και συγκεκριμένα η τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου (MBI-ES, 1996), η οποία είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση της επαγγελματικής εξουθένωσης στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στην έκδοση για τους εκπαιδευτικούς έχει γίνει αντικατάσταση της λέξης «recipient» (= αποδέκτης υπηρεσιών) με τη λέξη «μαθητής». Είναι η περισσότερο χρησιμοποιούμενη κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης διεθνώς λόγω της μετάφρασής της σε πολλές γλώσσες και της σταθερής παραγοντικής δομής της και η εγκυρότητά της έχει ελεγχθεί στον ελληνικό πληθυσμό

από παλαιότερους ερευνητές (Αναγνωστόπουλος και Παπαδάτου, 1992· Κάντας, 1996· Μούζουρα, 2005· Kokkinos, 2006). Η κλίμακα επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών έχει χρησιμοποιηθεί σε διεθνείς έρευνες κατά ποσοστό 90% (Hastings, Horne & Mitchell, 2004).

Αποτελείται από 22 δηλώσεις αυτοαναφοράς που περιγράφουν συναισθήματα που σχετίζονται με το επάγγελμα και έχουν σχεδιαστεί ώστε να αξιολογούν τις τρεις συνιστώσες του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα εννέα δηλώσεις για τη συναισθηματική εξάντληση, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 11, 6, 1, 4, 3, 7, 5, 2, 8), πέντε δηλώσεις για την αποπροσωποποίηση, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 10, 19, 20, 22, 21) και οχτώ δηλώσεις για την προσωπική επίτευξη, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 17, 13, 12, 18, 9, 14, 15, 16).

Η υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης αξιολογεί τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος που βρίσκεται σε υπερένταση λόγω της εργασίας του. Η υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης αξιολογεί εάν ο εκπαιδευτικός αντιδρά απέναντι στους μαθητές του με ψυχρό και απρόσωπο τρόπο και η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης αξιολογεί κάποια συναισθήματα επάρκειας και επιτυχίας στον εργασιακό τομέα (Κουδινγκέλη, 2017).

Για τη μέτρηση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Multidimensional Teachers' Resilience Scale (MTRS) των Mansfield & Wosnitza (2015)» μεταφρασμένη από τις Daniilidou & Platsidou (2018). Παρά το γεγονός πως η κλίμακα είναι πρόσφατη στη βιβλιογραφία και δεν υπάρχουν δεδομένα από πολλές πηγές για τις ψυχομετρικές ιδιότητές της, εντούτοις επιλέχθηκε διότι, μαζί με το Ερωτηματολόγιο Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (ΕΨΑΕ), είναι οι μόνες κλίμακες που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Η κλίμακα έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες σε εκπαιδευτικούς στην Αυστραλία, τη Γερμανία, την Ιρλανδία, τη Νότιο Αμερική, την Πορτογαλία και τη Μάλτα (Peixoto, Wosnitza, Pipa, Morgan, & Cefai, 2018) και οι διαστάσεις που αξιολογεί αποτελούν βασικούς παράγοντες της ΨΑ των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Δανηλίδου, 2018). Η εγκυρότητά της έχει ελεγχθεί στον ελληνικό πληθυσμό και έχει επιβεβαιωθεί η καλή εσωτερική της αξιοπιστία ($\alpha = 0,83$ για το σύνολο και $\alpha = 0,79$ έως $0,85$ για τις υποκλίμακες) (Σιούρλα, 2018· Δανηλίδου, 2018).

Αποτελείται από 26 δηλώσεις που χωρίζονται σε τέσσερις υποκλίμακες όπως προτείνονται από τις Daniilidou & Platsidou (2018), ίδιες στον αριθμό αλλά διαφορετικές στη σύσταση από το παραγοντικό μοντέλο των δημιουργών, ειδικότερα δύο δηλώσεις για την

προσαρμοστικότητα, *πχ Μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν αλλάζουν οι συνθήκες*, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 1,2), πέντε δηλώσεις για τη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα, *πχ Όταν νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στη δουλειά, μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου*, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 6, 5, 8, 7, 9), έξι δηλώσεις για την κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα, *πχ Όταν δεν είμαι βέβαιος για κάτι, ζητώ τη βοήθεια συναδέλφων μου*, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 22, 23, 26, 24, 21, 25) και οχτώ δηλώσεις για τα κίνητρα, *πχ Σκέφτομαι για τη διδασκαλία μου και τη μάθηση και κάνω μελλοντικά σχέδια*, (φορτίζουν οι ερωτήσεις 12, 20, 18, 16, 17, 4, 15, 14).

Η υποκλίμακα της προσαρμοστικότητας αξιολογεί την εύκαμπτη και ευρηματική προσαρμογή σε στρεσογόνα ερεθίσματα. Η υποκλίμακα της συναισθηματικής ψυχικής ανθεκτικότητας αξιολογεί την ικανότητα ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος. Η υποκλίμακα της κοινωνικής ψυχικής ανθεκτικότητας αξιολογεί εάν ο εκπαιδευτικός αλληλεπιδρά θετικά με το κοινωνικό περιβάλλον. Η υποκλίμακα των κινήτρων αξιολογεί την ύπαρξη κινήτρων που ωθούν τον εκπαιδευτικό να εργαστεί και να εξελιχθεί στην εργασία του.

Το σύνολο των δηλώσεων και των δυο κλιμάκων, το σύνολο 48 δηλώσεις, συνέθεσαν το τελικό ερωτηματολόγιο για καθεμιά από τις οποίες οι ερωτώμενοι όφειλαν να αποκριθούν οριζοντίως τρεις απαντήσεις, μια για κάθε χρονική περίοδο (φάση), την προηγηθείσα της τηλεεκπαίδευσης περίοδο (φάση 1), την καθαντή φάση της υλοποίησης (φάση 2) και την κατοπινή της τηλεεκπαίδευσης περίοδο με την επιστροφή στην κανονικότητα και στη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολείων με ενισχυμένα υγειονομικά μέτρα (φάση 3). Οι συμμετέχοντες καλούνται να σημειώσουν κατά πόσο συμφωνούν, σύμφωνα με μια κλίμακα Likert πέντε βαθμών, από 1 (σημαίνει *Διαφωνώ απόλυτα*) μέχρι 5 (σημαίνει *Συμφωνώ απόλυτα*).

Όπως έχει προαναφερθεί οι επτά τελευταίες δηλώσεις (το τελικό σύνολο 55 δηλώσεις) του ερωτηματολογίου προέκυψαν από την ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης που επιτρέπει στα υποκείμενα να εκφραστούν «εκ βάθρων», δίνοντας απαντήσεις αναλυτικά και με πληρότητα (Παρασκευόπουλος, 1993).

6.4. Σχεδιασμός έρευνας-Διαδικασία

Οι συνεντεύξεις ορίστηκαν ημέρες και ώρες που εξυπηρετούσαν από κοινού συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενες και δόθηκαν σε πραγματικό χρόνο μέσω της πλατφόρμας Skype. Πριν την υποβολή των ερωτημάτων ζητήθηκε συγκατάθεση για την έναρξη της ηχογράφησης και διασφαλίστηκε η ανωνυμία καθώς επίσης κατέστη σαφές πως πιθανή

αναπαραγωγή μέρους της συνέντευξης θα διατεθεί αποκλειστικά και μόνον για ερευνητικούς σκοπούς. Στόχος ήταν η πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία/βίωμα των συνεντευξιαζόμενων από την πρώτη αιφνίδια αναστολή της λειτουργίας των σχολείων και την εφαρμογή της τηλεκαπαίδευσης έως τη μερική επιστροφή στην κανονικότητα και την επανέναρξη της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων με ενισχυμένα υγειονομικά μέτρα και πρωτόκολλα. Από τις περιγραφές αναδύθηκαν προβληματισμοί και «γεννήθηκαν» ερωτήματα που συμπεριλήφθηκαν στο τέλος του δοθέντος ερωτηματολογίου, κατόπιν των κλιμάκων.

Κατόπιν, δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο και αρχικά διεξήχθη πιλοτική έρευνα (pilot study) προκειμένου να επισημανθούν οι ερωτήσεις που δε γίνονταν εύκολα κατανοητές και να εκτιμηθεί ο μέσος χρόνος συμπλήρωσής του, που τελικά προσδιορίστηκε περί τα 20'. Σε γενικές γραμμές τα ερωτηματολόγια έγιναν αποδεκτά και δε χρειάστηκαν κάποιες αλλαγές, οπότε και μοιράστηκαν. Δόθηκε χρόνος περίπου δέκα ημερών για την επιστροφή τους. Επεστράφησαν στο σύνολο 160 έγκυρα ερωτηματολόγια εκ των οποίων περίπου τα 60 σε έντυπη μορφή αφού είχαν δοθεί ιδιοχείρως στις σχολικές μονάδες των συμμετεχόντων, φυσικά κατόπιν συνεννόησης με τον Διευθυντή-τρια του σχολείου ο οποίος-α έδωσε την άδεια, ενώ τα υπόλοιπα μέσω του προσωπικού μείλ και αναφέρονται ως επί το πλείστον στους συμμετέχοντες που υπηρετούν στην επαρχία. Σε κάθε περίπτωση κατέστη σαφές πως θα διασφαλιστεί η ανωνυμία και δόθηκε προαιρετικά η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δηλώσουν τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο τέλος του ερωτηματολογίου στην οποία επιθυμούν να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας. Προκειμένου το δοθέν ερωτηματολόγιο να γίνει πιο ελκυστικό και να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συμμετοχή, κάθε στήλη έφερε διαφορετικό χρωματισμό ώστε οι τρεις χρονικές φάσεις γίνονταν ξεκάθαρα διακριτές στα μάτια των συμμετεχόντων.

Αφού συλλέχτηκε ο μέγιστος δυνατός αριθμός ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις καταγράφηκαν χειροκίνητα με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS® και ακολούθησε η στατιστική τους ανάλυση, τα αποτελέσματα της οποίας καταγράφονται σε επόμενη παράγραφο.

6.5. Αξιοπιστία ερωτηματολογίων

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης, υπολογίσθηκε για κάθε κλίμακα/ερωτηματολόγιο αλλά και για κάθε υποκλίμακα ο συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha).

Πίνακας 3: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α των υπό μελέτη μεταβλητών

	Δηλώσεις	Cronbach α
Ερωτηματολόγιο Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς		
Συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας	22	0,659
Συναισθηματική εξάντληση	9	0,505
Αποπροσωποποίηση	5	0,223
Προσωπική επίτευξη	8	0,294
Πολυδιάστατη Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών (MTRS) των Mansfield & Wosnitza		
Συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας	21	0,889
Προσαρμοστικότητα	2	0,862
Συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα	5	0,614
Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα	6	0,733
Κίνητρα	8	0,852

Για την κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας Εκπαιδευτικών ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,889$ που κρίνεται ικανοποιητικός ενώ οι υποκλίμακες κυμαίνονται από $\alpha = 0,614$ έως $\alpha = 0,862$.

Για το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach για εκπαιδευτικούς, ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha = 0,659$ που κρίνεται οριακός με τις υποκλίμακες να παρουσιάζουν χαμηλό συντελεστή αξιοπιστίας. Σύμφωνα με τον Κάντα (1996) στο ελληνικό δείγμα οι δείκτες αξιοπιστίας είναι χαμηλότεροι από αυτούς του πρωτότυπου ερωτηματολογίου χωρίς αυτό να δημιουργεί πρόβλημα.

Κεφάλαιο 7: Αποτελέσματα

Πρωτίστως, και προκειμένου να απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, διευκρινίζεται πως ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δε βρέθηκε καμία στατιστική διαφορά στα κάτωθι.

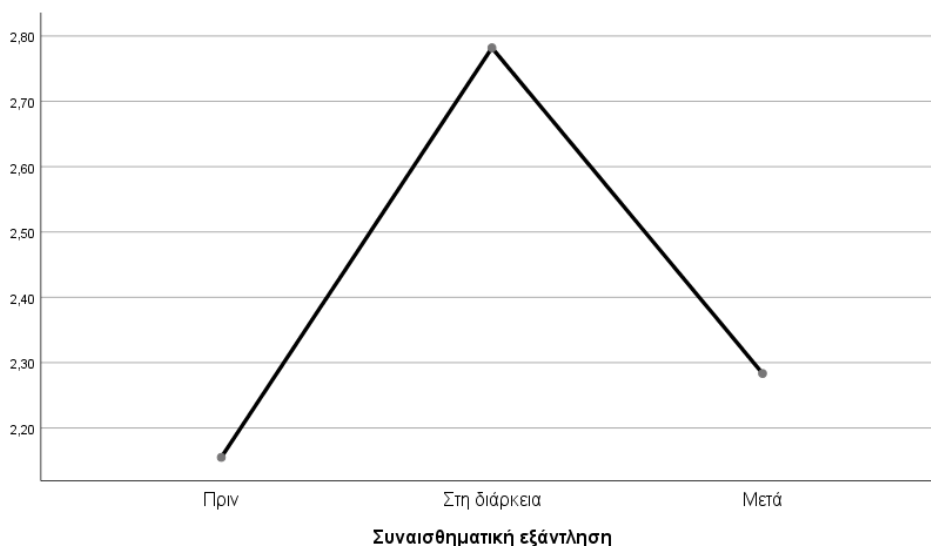
Στον Πίνακα 3, για κάθε διάσταση-υποκλίμακα της Επαγγελματικής Εξουθένωσης και της Ψυχικής Ανθεκτικότητας αντίστοιχα διαβάζουμε οριζοντίως τρεις μέσους όρους που αντιστοιχούν στις 3 υπό μελέτη χρονικές περιόδους, την πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο, την καθαυτή φάση της διεξαγωγής και την κατοπινή της τηλεκπαίδευσης περίοδο. Οι εν λόγω τιμές προκύπτουν από τις αποκρίσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις στάσεις και τα συναισθήματά τους για την εργασία τους για τα τρία χρονικά σημεία.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στις υπό μελέτη μεταβλητές

	<i>N</i>	<i>M</i> ₁ (Τα) Πριν	<i>M</i> ₂ (Τα) Στη διάρκεια	<i>M</i> ₃ (Τα) Μετά	<i>F</i>	ΒΕ	η^2
Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης							
Συναισθηματική εξάντληση	160	2,15(0,64)	2,78(0,85)	2,28(0,73)	82,57**	2,318	0,34
Αποπροσωποποίηση	160	1,49(0,46)	1,82(0,67)	1,55(0,54)	64,58**	2,318	0,29
Προσωπική επίτευξη	160	4,01(0,50)	3,32(0,68)	3,93(0,56)	148,46**	2,318	0,48
Κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας							
Προσαρμοστικότητα	160	3,89(0,69)	3,51(0,84)	3,92(0,68)	43,07**	2,318	0,21
Συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα	160	3,73(0,53)	3,56(0,61)	3,69(0,60)	20,02**	2,318	0,11
Κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα	160	4,03(0,51)	3,74(0,63)	4,01(0,56)	51,51**	2,318	0,25
Κίνητρα	160	4,17(0,48)	3,93(0,60)	4,14(0,54)	40,51**	2,318	0,20

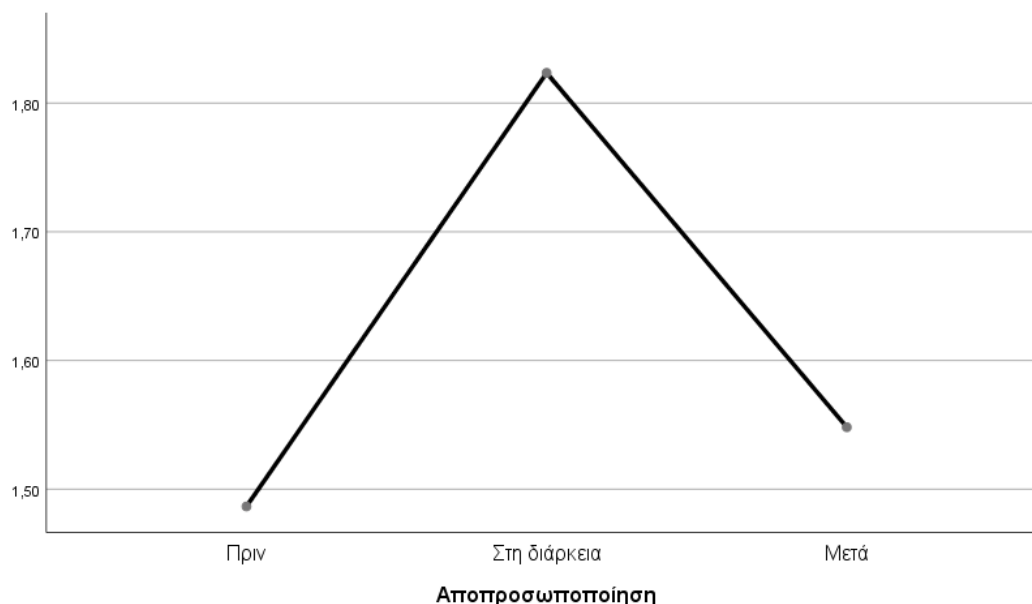
** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες περιγράφουν αύξηση στο αίσθημα της συναισθηματικής εξάντλησης ($2,78 > 2,15$) στη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) το εν λόγω αίσθημα εξάντλησης μειώνεται τείνοντας να επανέρχεται στις αρχικές τιμές πριν την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 2α σχετικά με το εάν τα επίπεδα της συναισθηματικής εξάντλησης μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα συναισθηματική εξάντληση ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 82,57$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,34$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική εξάντληση ανάμεσα στην πρότερη της τηλεεκπαίδευσης περίοδο και στην καθουτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική εξάντληση ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Τέλος, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική εξάντληση ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 1).



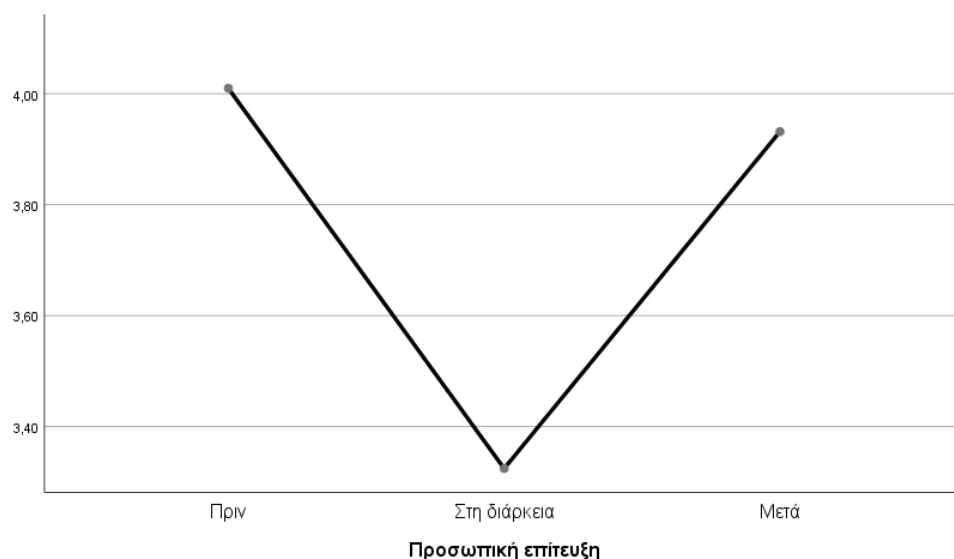
Σχήμα 1. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στη συναισθηματική εξάντληση για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Ομοίως, οι συμμετέχοντες περιγράφουν αύξηση στο αίσθημα της αποπροσωποποίησης ($1,82 > 1,49$) και άρα φαίνεται να συμπεριφέρονται περισσότερο απρόσωπα και αδιάφορα στους μαθητές τους στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (φάση 2), ενώ μετά το πέρας της τηλεκπαίδευσης (φάση 3) το αίσθημα της αποπροσωποποίησης μειώνεται τείνοντας να επανέρχεται στις αρχικές τιμές πριν την εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 2β σχετικά με το εάν τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα αποπροσωποποίηση ήταν στατιστικά σημαντική [$F_{(2, 318)} = 64,58$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,29$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα αποπροσωποποίηση ανάμεσα στην πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα αποπροσωποποίηση ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Τέλος, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα αποπροσωποποίηση ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 2).



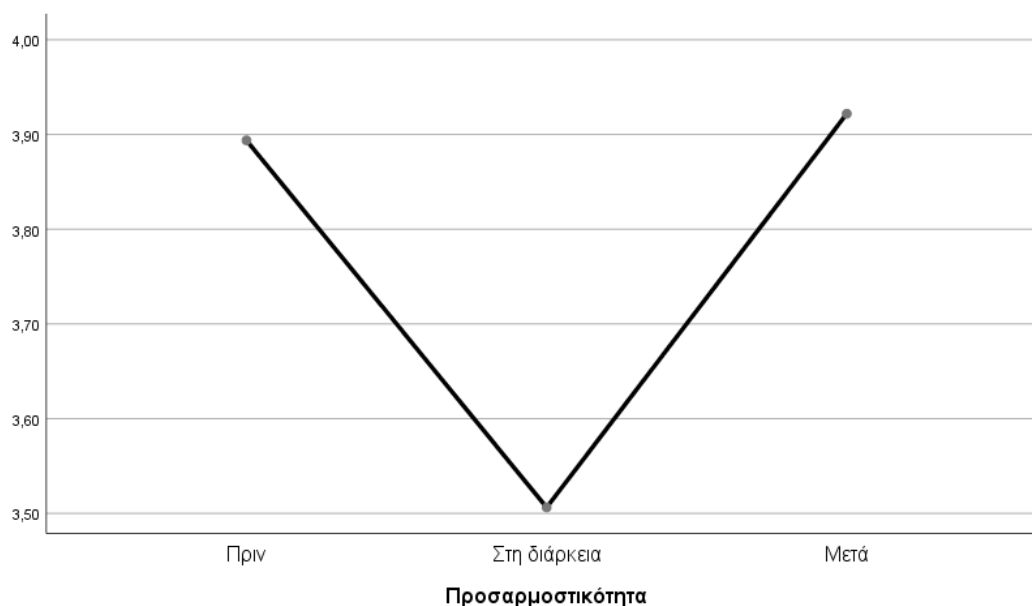
Σχήμα 2. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην αποπροσωποποίηση για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Αντιστρόφως, οι συμμετέχοντες περιγράφουν μειωμένη προσωπική επίτευξη ($3,32 < 4,01$), δηλαδή νιώθουν πως δεν κατορθώνουν αξιόλογα πράγματα στη δουλειά τους στη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) τα συναισθήματα επάρκειας και επιτυχίας αυξάνονται πάλι τείνοντας να επανέρχονται στις αρχικές τιμές πριν την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία (φάση 1). Σε απάντηση του υποερωτήματος 2γ σχετικά με το εάν τα επίπεδα της προσωπικής επίτευξης μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα προσωπική επίτευξη ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 148,46$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,48$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσωπική επίτευξη ανάμεσα στην πρότερη της τηλεεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσωπική επίτευξη ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Τέλος, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσωπική επίτευξη ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 3).



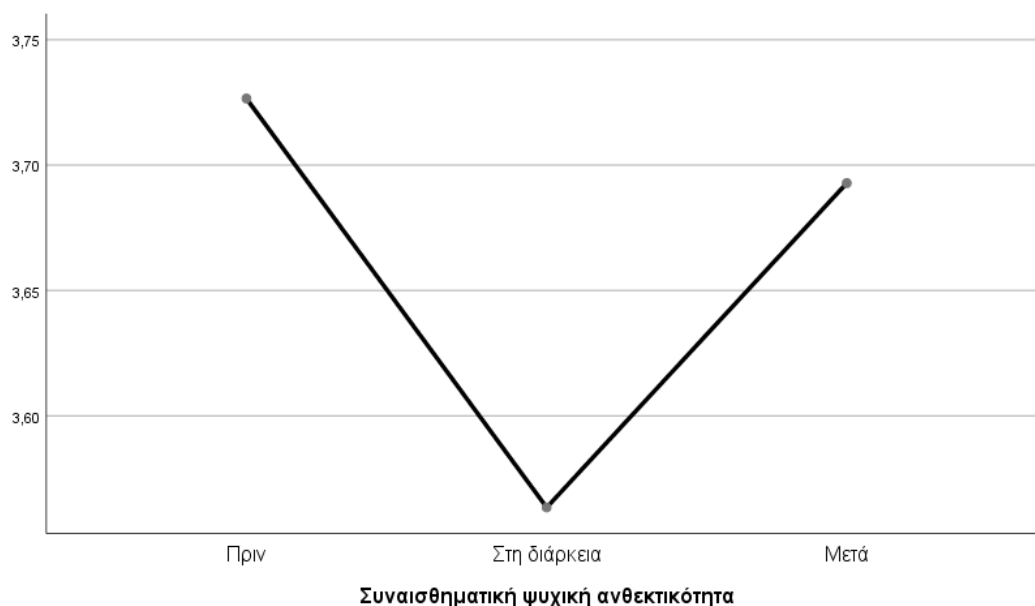
Σχήμα 3. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην προσωπική επίτευξη για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Οι συμμετέχοντες περιγράφουν μείωση στην ευελιξία/προσαρμοστική ικανότητα ($3,51 < 3,89$), ως προστατευτικό παράγοντα ανθεκτικότητας, στην καθαυτή φάση της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) η ικανότητα διαχείρισης των αλλαγών αυξάνεται, μάλιστα ξεπερνώντας τις αρχικές τιμές (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 1α σχετικά με το εάν τα επίπεδα της προσαρμοστικότητας μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα προσαρμοστικότητα ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 43,07$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,21$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσαρμοστικότητα ανάμεσα στην πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσαρμοστικότητα ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Ωστόσο, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα προσαρμοστικότητα ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 4).



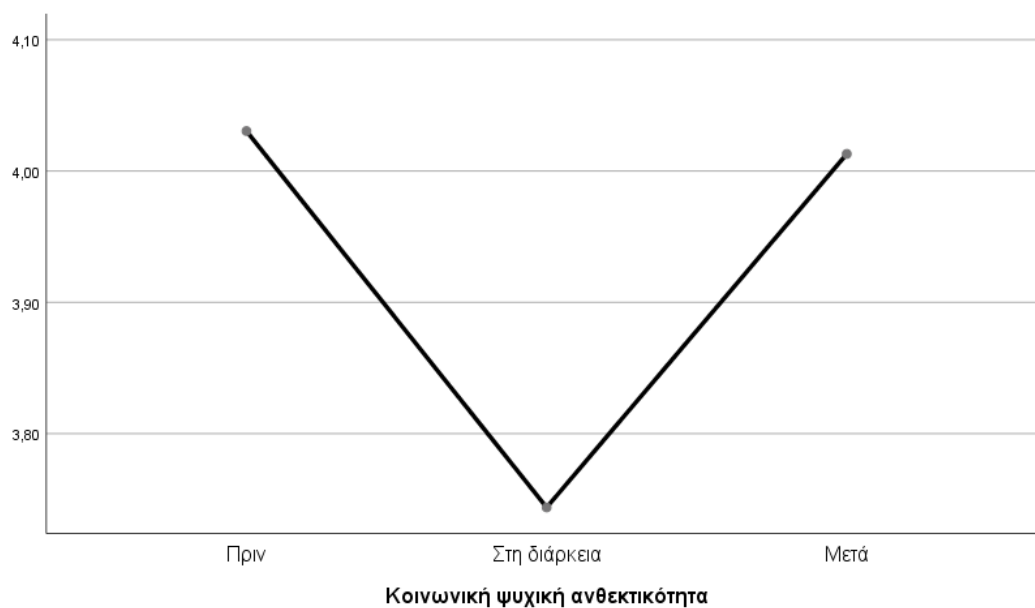
Σχήμα 4. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην Προσαρμοστικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Ομοίως, οι συμμετέχοντες περιγράφουν μείωση της συναισθηματικής ανθεκτικότητας ($3,56 < 3,73$), δηλαδή της ικανότητας ελέγχου και ρύθμισης του συναισθήματος στην καθαυτή φάση της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) η συναισθηματική ανθεκτικότητα αυξάνεται τείνοντας να επανέρχεται στις αρχικές τιμές (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 1β σχετικά με το εάν τα επίπεδα της συναισθηματικής ανθεκτικότητας μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα συναισθηματική ανθεκτικότητα ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 20,02$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,11$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική ανθεκτικότητα ανάμεσα στην πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική ανθεκτικότητα ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Ωστόσο, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα συναισθηματική ανθεκτικότητα ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγηθείσα και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 5).



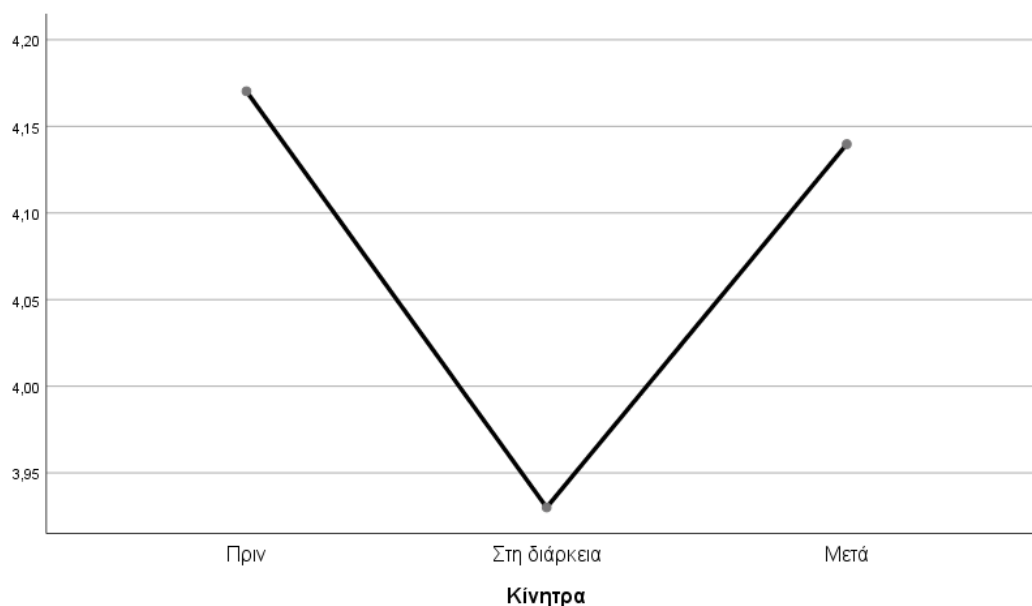
Σχήμα 5. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στη συναισθηματική ψυχική ανθεκτικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Ομοίως, οι συμμετέχοντες περιγράφουν μειωμένη κοινωνική ανθεκτικότητα ($3,74 < 4,03$) στην καθαυτή φάση της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) η κοινωνική ανθεκτικότητα αυξάνεται επανερχόμενη στις προπандημικές τιμές (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 1γ σχετικά με το εάν τα επίπεδα της κοινωνικής ανθεκτικότητας μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα κοινωνική ανθεκτικότητα ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 51,51$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,25$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κοινωνική ανθεκτικότητα ανάμεσα στην πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κοινωνική ανθεκτικότητα ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Ωστόσο, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κοινωνική ανθεκτικότητα ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 6).



Σχήμα 6. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στην κοινωνική ψυχική ανθεκτικότητα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Οι συμμετέχοντες περιγράφουν μειωμένα κίνητρα ($3,93 < 4,17$) στην καθαυτή φάση της διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης (φάση 2) ενώ μετά το πέρας της εφαρμογής (φάση 3) τα κίνητρα αυξάνονται και επανέρχονται στις αρχικές τιμές (φάση 1). Σε απάντηση του υπο-ερωτήματος 1δ σχετικά με το εάν τα επίπεδα της ύπαρξης κινήτρων μεταβάλλονται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον παράγοντα κίνητρα ήταν στατιστικά σημαντική [$F(2, 318) = 40,51$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,20$]. Προκειμένου να διερευνηθεί η «πηγή» αυτής της σημαντικότητας διενεργήθηκε εκ των υστέρων κατά ζεύγη σύγκριση με διόρθωση Bonferroni που έδειξε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κίνητρα ανάμεσα στην πρότερη της τηλεκπαίδευσης περίοδο και στην καθαυτή φάση της υλοποίησης. Αντιστοίχως, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κίνητρα ανάμεσα στη φάση της εφαρμογής και την κατοπινή αυτής περίοδο. Ωστόσο, δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά για τον παράγοντα κίνητρα ανάμεσα στα χρονικά σημεία που προσδιορίζονται από την προηγούμενη και την κατοπινή της εφαρμογής της τηλεκπαίδευσης περίοδο (Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Αναπαράσταση της επίπτωσης του παράγοντα χρόνου στα κίνητρα για τις τρεις υπό μελέτη χρονικές περιόδους

Στον Πίνακα 5 καταγράφονται οι μέσοι όροι, όπως προκύπτουν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αναφορικά με τον βαθμό γνώσης χειρισμού του Η/Υ πριν την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης ως μεθόδου διδασκαλίας (φάση 1) και κατόπιν της εφαρμογής (φάση 3).

Από τη στήλη των μέσων όρων φαίνεται πως η τιμή αυξήθηκε ($2,96 > 2,85$) επομένως ο βαθμός γνώσης μεγάλωσε και άρα οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πως διαθέτουν περισσότερες δεξιότητες αναφορικά με τη χρήση του Η/Υ μετά την εμπειρία της τηλεεκπαίδευσης.

Προκειμένου να απαντηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το εάν ο βαθμός γνώσης χειρισμού Η/Υ μεταβάλλεται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου, εφαρμόστηκε *t*-test ανάλυση επειδή διερευνά για το σύνολο του δείγματος πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ δύο επιπέδων, εν προκειμένω μεταξύ μετρήσεων σε δύο χρονικά σημεία που ορίζονται ως ακολούθως: πριν την εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης (φάση 1), και με την ολοκλήρωσή της (φάση 3). Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως η επίπτωση του παράγοντα χρόνου στον βαθμό γνώσης χειρισμού του Η/Υ ήταν στατιστικά σημαντική [$t_{(1,157)} = -4,351$ με $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,11$], δηλαδή ο βαθμός γνώσης χειρισμού Η/Υ μεταβάλλεται σημαντικά στην πάροδο του υπό εξέταση χρόνου.

Πίνακας 5: Βαθμός γνώσης χειρισμού Η/Υ

	<i>N</i>	<i>M</i> ₁ (Τα) Πριν	<i>M</i> ₃ (Τα) Μετά	<i>t</i>	ΒΕ
<i>Βαθμός γνώσης χειρισμού Η/Υ</i>	160	2,85 (0,72)	2,96 (0,67)	-4,351**	1,157

** Η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική σε επίπεδο 0,001

Σε απάντηση του έκτου ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεεκπαίδευσης και σε ανάδειξη πιθανής μετατόπισης της στάσης του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμα εν μέσω πανδημίας και εφαρμογής του μέτρου της τηλεεκπαίδευσης, στον Πίνακα 6 παρουσιάζεται το σύνολο 7 επιπρόσθετων δηλώσεων, όπως αυτές συμπεριλήφθηκαν στο τέλος του δοθέντος ερωτηματολογίου, κατόπιν των κλιμάκων, και απαντήθηκαν από τους συμμετέχοντες αποκλειστικά και μόνον αναφορικά με την καθαυτή φάση της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης

(φάση 2). Οι εν λόγω δηλώσεις προέκυψαν κατόπιν πρόσβασης στην υποκειμενική εμπειρία τριών συνεντευξιαζόμενων. Οι απαντήσεις για το σύνολο των επτά δηλώσεων δόθηκαν σε 5βάθμια τύπου Likert κλίμακα.

Στη 2^η στήλη του Πίνακα καταγράφονται οι μέσοι όροι ανά δήλωση. Για τις δηλώσεις που ο μέσος όρος ξεπερνά το 2,50 σε 5βάθμια κλίμακα ($M > 2,50$) οι αποκρίσεις των συμμετεχόντων κινούνται στην περιοχή της συμφωνίας. Επομένως, από τις περιγραφές των συμμετεχόντων, προκύπτει πως η εισαγωγή της τηλεκπαίδευσης αποτέλεσε άνωθεν απόφαση που υπηρέτησαν, ως όφειλαν, δίχως όμως να την επιδοκιμάζουν και έγινε αντιληπτή ως μια πρακτική που παραβίασε τα προσωπικά δεδομένα αμφοτέρων, εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Οι ερωτώμενοι συμφωνούν πως η εξ αποστάσεως διδασκαλία τους επιφόρτισε με έναν επιπλέον ρόλο πέραν της ειδικότητάς τους γεγονός που δεν τους άρεσε. Αν και στην εμπειρία της τηλεκπαίδευσης ένιωθαν αμήχανοι, μόνοι, εκτεθειμένοι και πως κρίνονται καθημερινά από τους γονείς των μαθητών τους, ωστόσο φαίνεται πως δέχτηκαν την υποστήριξη και την ενθάρρυνση από τον διευθυντή τους.

Πίνακας 6: Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης

	Μέση τιμή <i>M</i>	Τυπική απόκλιση <i>SD</i>	N of items
Στην εμπειρία της τηλεκπαίδευσης ο διευθυντής μου στάθηκε ως ενθαρρυντικός διευκολυντής	3,88	1,07	160
Στην εμπειρία της τηλεκπαίδευσης ένιωθα πως ο διευθυντής μου μεταθέτει την ευθύνη	1,83	0,97	160
Διδάσκοντας εξ αποστάσεως ένιωσα πως καλούμαι να επωμιστώ έναν ρόλο πέραν της ειδικότητάς μου κι αυτό δε μου άρεσε	3,02	1,27	160
Διδάσκοντας εξ αποστάσεως ένιωσα πως καλούμαι να υπηρετήσω αποφάσεις με τις οποίες δε συμφωνώ	3,34	1,26	160

Η τηλεκαίδευση παραβίαζε τα προσωπικά δεδομένα τα δικά μου και των μαθητών μου	3,44	1,26	160
Ένωθα πως με την τηλεκαίδευση υφίσταμαι καθημερινά μια κρίση	3,12	1,29	160
Στην εμπειρία της τηλεκαίδευσης ένιωθα αμήχανος/η, εκτεθειμένος/η και μόνος/η	2,78	1,24	160

Για να απαντηθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με το πώς συνδέεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με την ψυχική ανθεκτικότητα, διεξήγαμε ανάλυση συνάφειας χρησιμοποιώντας τον δείκτη Pearson r . Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των τριών διαστάσεων της ΕΕ και των τεσσάρων παραγόντων της κλίμακας της ανθεκτικότητας για όλους τους συνδυασμούς και για τα τρία χρονικά σημεία. Συγκεκριμένα, υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της ανθεκτικότητας (προσαρμοστικότητα, συναισθηματική ανθεκτικότητα, κοινωνική ανθεκτικότητα και ύπαρξη κινήτρων) με την προσωπική επίτευξη, που κυμαίνεται από 0,43 έως 0,69. Επίσης, υπάρχει ασθενέστερη αρνητική συσχέτιση μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων της ανθεκτικότητας (προσαρμοστικότητα, συναισθηματική ανθεκτικότητα, κοινωνική ανθεκτικότητα και ύπαρξη κινήτρων) και τη συναισθηματική εξάντληση, ομοίως και την αποπροσωποποίηση, που κυμαίνεται από 0,22 έως 0,49 για τη συναισθηματική εξάντληση και από 0,23 έως 0,49 για την αποπροσωποποίηση.

Στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση παρουσίασε και η συνολική ανθεκτικότητα με τη συνολική εξουθένωση μόνο για τη φάση της εφαρμογής της τηλεκαίδευσης (φάση 2), η οποία βρέθηκε πως ήταν $r=-0,230$.

Εσωτερικά των κλιμάκων, υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τριών χρονικών σημείων (πριν, στη διάρκεια, μετά) με εξαιρετικά ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της πρότερης και της κατοπινής της τηλεκαίδευσης περιόδου και άρα οι συμμετέχοντες περιγράφουν πως τα επίπεδα της ΕΕ και της ΨΑ έχουν σχεδόν επανέλθει στις προπανδημικές τιμές.

Κεφάλαιο 8: Ποιοτική ανάλυση

Σε αυτό το κεφάλαιο και σε απάντηση του έκτου ερευνητικού σχετικά με τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βίωμα της τηλεκπαίδευσης και σε ανάδειξη πιθανής μετατόπισης της στάσης του εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμα εν μέσω πανδημίας και εφαρμογής του μέτρου της τηλεκπαίδευσης, θα επιχειρηθεί μια σύνδεση της τηλεδιδασκαλίας και των χαρακτηριστικών της εργασίας σε εικονικά περιβάλλοντα μάθησης με δυσάρεστα συναισθήματα που προκλήθηκαν στους εργαζόμενους, όπως αυτά αναδύθηκαν μέσω προσωπικών μαρτυριών των τελευταίων, και που πιθανά παραπέμπουν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη συμπτωματολογία του.

Εκ της φύσεώς τους οι αλλαγές μπορεί να προκαλέσουν στρες, επειδή μπορεί να δημιουργήσουν σύγκρουση ή ασάφεια στον αρχικά σταθερό ρόλο του δασκάλου (Kelly, 1974),

«Κοίταξε, με το που κλείσαμε μιλούσαμε μεταξύ μας, τι θα κάνουμε, πώς θα το κάνουμε, κάπου υπήρχε μία αναστάτωση και σε μένα προσωπικά υπήρχε μια ιδιαίτερη αναστάτωση, γιατί ήταν κάτι που δεν το περίμενα να σου πω την αλήθεια. Ξαφνικά, δηλαδή, από εκεί που ήξερα ότι πηγαίνω στο σχολείο, κάνω το μάθημα μου, έχω το πρόγραμμά μου ... ξαφνικά ... καινούργια πράγματα»

(Σ₁)

Εν πρώτοις, αναδύθηκαν ζητήματα που σχετίζονται με τον υπερβολικό φόρτο ρόλων και περιλαμβάνουν τη διαρκή αλληλεπίδραση με άλλους (Schwab, 1983), εν προκειμένω με τους μαθητές και τους γονείς τους, ώστε έμενε ελάχιστος χρόνος για ξεκούραση (Weiskopf, 1980) εισβάλλοντας έτσι στην προσωπική ζωή,

«Φαντάσου τους έπαιρνα κάθε μέρα τηλέφωνο (τους γονείς) και προσπαθούσα να τους δώσω οδηγίες, συμβουλές πληροφορικής, ας πούμε, για να μπορέσουν να διαχειριστούν το κινητό, το tablet ή τον υπολογιστή τους. Δηλαδή πολύ συγκεκριμένες οδηγίες, παραδείγματος χάρι, < Θα μπεις σ' αυτή τη διεύθυνση myschool > και τους το έκανα (συλλάβιζα) γράμμα-γράμμα και βοηθούσαν τα παιδιά που ήξεραν αγγλικά γιατί οι γονείς σε πολλές περιπτώσεις δεν ήξεραν»

(Σ₃)

Επρόκειτο, λοιπόν, για μια ολοκληρωτική αλλαγή στη μέθοδο εργασίας συνάμα και των πραγματικών απαιτήσεων της δουλειάς,

«Και πάλι δουλεύουμε στο σπίτι και πάλι εργαζόμαστε απ' το σπίτι αλλά αυτό που συνέβαινε στην περίοδο της καραντίνας, ειδικά στην αρχή, ήταν αδιανόητα δύσκολο, δηλαδή, δουλειά 12 και 15 ώρες για να μπορέσουμε να έχουμε επαφή με τους μαθητές. Μετά έπρεπε να ανεβάσεις στην πλατφόρμα, το οποίο ήτανε θαύμα ... ήτανε θαύμα να ανέβει στην πλατφόρμα μία φυσιολογική ώρα κάτι, αυτό συνέβαινε στις 3:00 ή 4:00 το ξημέρωμα»

(Σ₂)

«Είχα μια συνεχή επαφή με το computer, δηλαδή έμπαινα να δω αν μου απάντησαν τα παιδιά, έκανα εγώ την ανατροφοδότησή μου ... όλη την ημέρα είχα την έννοια να δω ... μου απάντησαν τα παιδιά; Δεν είναι αυτό που, όταν δουλεύουμε, πάμε στο σχολείο το πρωί 8:00 με 14:00, μετά σπίτι, θα κάνουμε βέβαια κάτι, σίγουρα, πάντα για το σχολείο, μια προετοιμασία ... αλλά ήταν για μένα πιο αγχωτική περίοδος γιατί ήθελα να μην περνάει έτσι ο χρόνος»

(Σ₁)

Εν συνεχεία, από την έρευνα φάνηκε πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν αποδέχτηκαν την εν λόγω ρύθμιση για τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς εγείρονται σοβαρές δεοντολογικές ενστάσεις αφενός μεν αναφορικά με ζητήματα παραβίασης των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων,

«Σου είπα δεν είμαι πολύ υπέρ γιατί θεωρώ ότι μπαίνει στα δεδομένα τα προσωπικά και στα δικά μου και στον παιδιών. Νομίζω είναι ένα θέμα που απασχολεί όλους. Εντάξει ... δεν είναι εύκολο. Δηλαδή είναι σαν να έχω στο μάθημα μου 23 επιθεωρητές. Έτσι είναι! Μα μου φαίνεται αδιανόητο αυτό το πράγμα που συμβαίνει.. Ειλικρινά! Σαν να μπω εγώ και να δω έναν χειρουργό την ώρα που χειρουργεί! Και το κυριότερο που δε θέλω να γίνει αλλά πώς μπορούμε να το αποφύγουμε ... είναι ότι η κάθε μαμά θα κάθεται και θα βλέπει τα άλλα παιδιά και είμαι σίγουρη, και εσύ το ξέρεις, πως οι μαμάδες κάθονται και

λένε "Αα αυτό το παιδί είναι καλή μαθήτρια; Μμμ το είδα εγώ είναι καλή μαθήτρια, το άλλο παιδάκι δε μιλάει και πολύ καθαρά ή πολύ ντροπαλό είναι ... »

(Σ₁)

αφετέρου δε αναφορικά με ζητήματα συμπερίληψης, μαθητικής διαρροής, καταστρατήγησης θεμελιωδών αρχών της εκπαίδευσης εν γένει που, αν μη τι άλλο άπτονται και ζητημάτων προσωπικής επίτευξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού,

«Αλλά πρέπει να σου πω ότι δε συμμετείχαν όλα τα παιδιά, δηλαδή από τα 23 συμμετείχαν τα 13-14»

(Σ₁)

«Και φυσικά μετά είχα και τον προβληματισμό ... γιατί είχα κι εγώ μαθητές στην τάξη μου, δυο-τρεις, οι οποίοι δεν είχαν πρόσβαση στο ίντερνετ και το γνώριζα, είτε λόγω πεποίησης των γονιών είτε λόγω οικονομικής κατάστασης. Οπότε στενοχωριόμουν γιατί θα 'μεναν πίσω οι μαθητές μου. Δηλαδή θεωρώ ότι το δημοτικό μαθαίνει στο παιδί να υπάρχει σ' αυτόν τον κόσμο ... να υπάρχει ως πολίτης σωστός, ως πολίτης που βοηθάει, ως πολίτης που νοιάζεται, γενικά, να υπάρχει ως ένας πολίτης σ' αυτήν την κοινωνία. Σε δεύτερο επίπεδο έρχεται η ακαδημαϊκή γνώση ... (με την τηλεκπαίδευση) είναι πολύ πιο δύσκολο να το ελέγξεις και πολύ πιο δύσκολο να αφυπνίσεις το παιδί. Δηλαδή στην τάξη θα το δεις το παιδί, θα το κινητοποιήσεις, θα του δώσεις ένα κίνητρο να έρθει πιο κοντά σου, μπορείς να έχεις μια επαφή γιατί, γι' αυτό σας λέω ότι έχει να κάνει περισσότερο με την επαφή, στην τάξη θα κερδίσεις το παιδί και φαντάζομαι όλοι οι δάσκαλοι έχουμε ένα περιστατικό που στην αρχή το παιδί δεν ήθελε και στην πορεία με τον τρόπο μας το κερδίσαμε και ήθελε. Τώρα από μία κάμερα πώς θα κερδίσεις ένα παιδί να θέλει αν δεν έρθει κοντά σου ... σαν άνθρωπος κερδίζεις πρώτα απ' όλα»

(Σ₂)

Από τα ανωτέρω πιθανά διαφαίνεται κάποια ασυμφωνία ανάμεσα στο άτομο και το επάγγελμα, μια έκπτωση του νοήματος της εργασίας αφού ο εκπαιδευτικός δεν μπόρεσε να εσωτερικεύσει το αξιακό σύστημα που το νέο εικονικό σχολείο πρεσβεύει και άρα αναδύεται το πρόβλημα της σύγκρουσης αξιών ως αιτία της σύγκρουσης ρόλων (Clagett, 1980) που μπορεί να απαιτεί από έναν δάσκαλο να αρνηθεί τις ίδιες του τις αρχές και την κρίση του (Dunham, 1980).

Ακόμη, σε συνθήκες εγκλεισμού και τηλεργασίας τεταμένες διαφαίνονταν οι, ήδη πολλές φορές επιβαρυμένες, σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του. Ο εκπαιδευτικός, λογίζοντας τον εαυτό του ως μόνο ειδικευμένο επαγγελματία σε θέματα προσφοράς γνώσης, αντιμετώπισε τον γονέα με αρνητική προδιάθεση, κυνισμό και αλαζονεία,

«Και σε κρίνουν οι άλλοι και με τι λογική θα σε κρίνουν; Με τι γνώσεις; Ήδη οι γονείς, οι σημερινοί, οι νέοι γονείς, βλέπουμε πάρα πολλές φορές ότι θέλουν να επεμβαίνουν στο έργο μας. Μου έτυχε εμένα γονιός φέτος και μου λέει "Αα έχω μία ωραία ιδέα" (σχετικά με τη διδασκαλία) ... ο γονιός θα μου δώσει εμένα ωραία ιδέα ... με τι γνώσεις θα μου δώσει εμένα ωραία ιδέα; για το τι θα κάνω εγώ στη διδασκαλία μου; νομίζω τα 23 χρόνια που έχω εμπειρία κάτι μου προσφέρουν στο να κάνω καλά τη δουλειά μου. Τώρα με τη σύγχρονη (τηλεκπαίδευση) θα μπαίνουμε καθημερινά σε μία κρίση. Πώς το είπε η δασκάλα ... τι έκφραση είχε η δασκάλα ... τι τόνο στη φωνή της...»

(Σ₁)

καθώς επίσης εξίσου κλυδωνίστηκαν και οι επαγγελματικές-συναδελφικές σχέσεις αφού ο ατομικισμός δέσποσε μακριά από κάθε λογική συλλογικής προστάσιας,

«Οι συνάδελφοι ήξεραν περισσότερα πράγματα από μένα, δηλαδή, εμένα, πρακτικά, δε με βοήθησε κανείς... πρακτικά κανείς δε με βοήθησε να μου πει "κάνε αυτό κάνε το άλλο". Μου λέγανε "μπες και δεξ αυτό το βιντεάκι και θα βοηθηθείς". Πραγματικά αυτό έκανα... αλλά να μου πει κάποιος κάνε αυτό κάνε εκείνο ακριβώς... όχι. Μόνη μου "κολύμπησα"

(Σ₁)

Τέλος, όσον αφορά στην αποτίμηση της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί περιέγραψαν πως τα τηλεμαθήματα δεν ήταν αρκούντως αποτελεσματικά. Στην αρχή, αποτέλεσαν περισσότερο μια ευκαιρία οι συμμετέχοντες να μοιραστούν ανησυχίες και να ανταλλάξουν αισιόδοξα μηνύματα για το τέλος της πανδημίας δίχως όμως να κατακτώνται οι απαιτούμενοι μαθησιακοί στόχοι,

«Ναι, αλλά αυτό (στην αρχή της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης) δεν ήταν μάθημα, ήταν... για ψυχολογικούς λόγους, γιατί ήθελα τα παιδιά να δουν το ένα το άλλο, να καταλάβουν ότι όλοι περνάμε αυτή τη δύσκολη κατάσταση και πολύ σύντομα, να δώσουμε έτσι κι ένα μήνυμα αισιοδοξίας, ότι θα είμαστε πάλι μαζί στο σχολείο»

(Σ₃)

«Προσπαθούσα και μέσω του τοίχου... επικοινωνούσα μαζί τους, να μιλάμε, να λέμε κάποια πράγματα που τα απασχολούν, που τα προβληματίζουν, προσπαθούσα να τους δώσω αισιόδοξα μηνύματα μέσα απ' τον τοίχο... σίγουρα κάναμε και μια επανάληψη αλλά μ' ενδιέφερε να δουν ότι τα σκέφτομαι, ότι δεν έχουμε χάσει την επαφή μας. Τους έστελνα καλημέρες με εικονίτσες και μου στέλνανε κι εκείνα...»

(Σ₁)

Η αναποτελεσματικότητα αποδόθηκε πρωτίστως στα τεχνικά προβλήματα (αδυναμία σύνδεσης, διακοπτόμενη σύνδεση, ελλιπής εξοπλισμός, κ.ά.),

(Χαμογελάει)

«... όσον αφορά στο μάθημα ήταν... ούτε κατά διάνοια... δε γίνεται, κατά τη δική μου γνώμη, να γίνει μάθημα μ' αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, ήταν αστείο. Ναι, ναι, εγώ έκανα μάθημα κανονικά, δηλαδή, προσπαθούσαμε... διαβάστε μου αυτό... κλίναμε... Αλλά ήταν αδύνατον να γίνει μάθημα, δηλαδή, πείτε μου ξανά δε σας ακούω... κυρία δεν άκουσα τι είπατε... επαναλάβετε λιγάκι... γράφαμε στο chat... ήταν πολύ δύσκολο... γιατί είχα και 25 μαθητές, ήταν πολύ μεγάλο τμήμα»

(Σ₂)

έπειτα, στην ανετοιμότητα των εκπαιδευτικών που δε διέθεταν τις ειδικές τεχνικές γνώσεις και ούτε όμως δέχθηκαν έγκαιρη σαφή επιμόρφωση,

«Οι επιμορφώσεις ήταν συγκεκριμένα τρεις ή τέσσερις, αν θυμάμαι καλά, οι οποίες όμως είχαν έναν κοινό παρονομαστή... το “δεν είστε υποχρεωμένοι να κάνετε τίποτα”... αλλά και πάλι δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες... αυτό ήταν πάντα η κατάληξη του συμβούλου ότι “δεν είστε υποχρεωμένοι να κάνετε τίποτα... θέλετε να το κάνετε καλώς, είναι καλό να

κινηθείτε προς αυτήν την κατεύθυνση... αλλά δεν είστε υποχρεωμένοι... δε σας υποχρεώνει κανένας να μπειτε σ' αυτή τη διαδικασία... καλό θα είναι όμως να γίνει»

(Σ₂)

« Ή δύο ή τρεις κάναμε ζωντανές (σύγχρονες). Κάναμε μία με τον συντονιστή, θυμάμαι, που του θέσαμε κάποια ερωτήματα για το αν θα πρέπει να κάνουμε σύγχρονη ή ασύγχρονη. Ο συντονιστής μάς είπε "θα δουλέψετε όπως ο καθένας σας μπορεί"»

(Σ₁)

«...δηλαδή οι συναντήσεις με τον σύμβουλο να γίνονταν πολύ νωρίτερα από τον ενάμιση μήνα μετά που γίνανε και 'γιναν απανωτές, αλλά να ήτανε πιο νωρίς ώστε να μη φτάσει να ξημεροβραδιαζόμαστε ψάχνοντας μόνοι μας»

(Σ₂)

και αναντίρρηση στην απουσία της κοινωνικής επαφής, της φυσικής εγγύτητας που δεν αναπληρώνεται απ' την εξ αποστάσεως διδασκαλία,

«Όσο τέλεια και να δουλέψεις εξ αποστάσεως, πάντα είναι εξ αποστάσεως. Όσο είμαστε στο σχολείο υπάρχει μαθησιακό αποτέλεσμα. Ξεκάθαρα. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι στο σχολείο. Δε γίνεται οτιδήποτε άλλο από μακριά... δηλαδή, οι έξι ώρες διδασκαλίας τη μέρα δεν μπορούν να αντικατασταθούν από δύο ώρες webex τη μέρα»

(Σ₃)

Ολοκληρώνοντας την παρούσα ανάλυση, στην περίοδο της πανδημικής κρίσης και κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης παραμένει επίκαιρο και αφετηρία προβληματισμού για περαιτέρω ενδελεχή ερευνητική μελέτη το περιεχόμενο των λόγων των Maslach και Leiter (1997, σ. 24) σύμφωνα με τους οποίους η διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης ξεκινάει με τη φθορά της δέσμευσης όταν, « [...] η ενέργεια μετατρέπεται σε εξάντληση, η συμμετοχή μετατρέπεται σε κυνισμό και η αποτελεσματικότητα μετατρέπεται σε αναποτελεσματικότητα».

Κεφάλαιο 9: Συζήτηση – συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, από τη στατιστική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαιώνονται οι αρχικές μας υποθέσεις, δηλαδή πως το μέτρο της τηλεεκπαίδευσης συνιστά πηγή στρες που αυξάνει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και πρόσφατο παράγοντα κινδύνου για την ψυχική τους ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη διαπιστώνει σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης, μειωμένη ικανότητα θετικής προσαρμογής στις αλλαγές και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, αισθήματα ανεπάρκειας –μάλιστα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως δεν καταφέρνουν επιτυχίες στο εξ αποστάσεως έργο τους– αυξημένη εκδήλωση κυνικών και αδιάφορων συμπεριφορών προς τους μαθητές και τους γονείς τους, μειωμένη ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος και έλλειψη ενδιαφέροντος για εργασιακή εξέλιξη, κι όλα αυτά, συγκριτικά με την πρότερη και την κατοπινή της τηλεεκπαίδευσης περίοδο.

Ανεξάρτητα από τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των εκπροσώπων του, σύσσωμος ο εκπαιδευτικός κόσμος βάλλεται από τη βίαιη εισαγωγή της τηλεεκπαίδευσης που, αν και συνιστά το μόνο πρόσφορο, κατά τα άλλα, μέτρο για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε συνθήκες ασφάλειας, ωστόσο καταστρατηγεί τον διδακτικό ενθουσιασμό, το αίσθημα αυτεπάρκειας και τη νοηματοδότηση της εργασίας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, ως όφειλε, υπηρέτησε μιαν άνωθεν επιταγή, εφάρμοσε το μέτρο έκτακτης ανάγκης που η τρέχουσα πανδημική κρίση ανέδειξε επ' ευκαιρία παύσεως της λειτουργίας των σχολείων, μοντέλο εισηγμένο από τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα δίχως όμως προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά και με παρατυπίες στη νομοθετική πρόβλεψη περί προστασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα.

Ήδη επιβαρυνμένος και απαξιωμένος στην κοινή γνώμη, ο εκπαιδευτικός απομυζά τα λιγοστά διανοητικά και συναισθηματικά του αποθέματα για να αντιμετωπίσει τη νέα πρόκληση. Δίχως επιμορφώσεις αναφορικά με τη χρήση των εικονικών περιβαλλόντων μάθησης, πλοηγήθηκε στις ψηφιακές τάξεις με μόνο βοηθό τα σχετικά βίντεο του διαδικτύου, ανέλαβε με προσωπικά του έξοδα την αγορά ή την αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού, μετέτρεψε το σπίτι του σε σχολική αίθουσα, πολλές φορές άφησε το εκπαιδευτικό υλικό στα κατώφλια των

σπιτιών των μειονεκτούντων μαθητών που είτε δε διέθεταν τον τεχνολογικό εξοπλισμό είτε επιχειρούσαν δυο και τρεις μαζί να συνδεθούν στις τηλετάξεις από ένα κινητό τηλέφωνο με διακοπτόμενη σύνδεση επιχειρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο να γεφυρώσει το ψηφιακό χάσμα. Ακόμη, επιχειρούσε να συνδεθεί στην πλατφόρμα τις πρώτες πρωινές ώρες προκειμένου να ανεβάσει το υλικό προτού η Webex και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο καταρρεύσουν πάλι. Κι όλα αυτά εις βάρος της οικογενειακής ζωής, με τον περιορισμό των οικείων σε λίγα τετραγωνικά και έτι περεταίρω εις βάρος της υγείας. Οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από μυοσκελετικούς πόνους, ζαλάδες, πονοκεφάλους και αϋπνία εξαιτίας της παρατεταμένης καθήλωσης μπρος στις οθόνες.

Τα παραπάνω δίχως οικονομική ή ηθική ανταμοιβή συχνά υπηρετώντας μακριά από τον τόπο συμφερόντων και υπό ελαστικές σχέσεις εργασίας ενώ έτι περεταίρω η αιφνίδια εναλλαγή μεταξύ δια ζώσης λειτουργίας και τηλεκπαίδευσης εμποδίζει την αποκατάσταση της σωματικής και ψυχικής υγείας.

Ευτυχώς, η πολυπόθητη μερική επιστροφή στην κανονικότητα σαφώς με αυξημένα υγειονομικά μέτρα φαίνεται να επαναφέρει τα επίπεδα εξουθένωσης στις αρχικές τιμές όμως όχι πλήρως και πιθανά αυτό οφείλεται στο γεγονός πως, με την επιστροφή στη δια ζώσης λειτουργία των σχολείων, στους ήδη πολλαπλούς ρόλους που ούτως ή άλλως επωμίζεται ο εκπαιδευτικός έρχεται να προστεθεί κι αυτός του καθαριστή, του νοσοκόμου, του αστυνόμου που ασκεί εντατικές επιτηρήσεις, εφημερίες με τη μορφή αστυνόμευσης, αφού έχει την ευθύνη να συμμορφώνει τους μαθητές αναφορικά με τη σωστή χρήση της μάσκας που θα πρέπει να καλύπτει και τη μύτη, να τους απομακρύνει αν πλησιάζουν «επικίνδυνα» κάτω του 1,5 μέτρου ο ένας τον άλλον, να εντοπίζει εγκαίρως τους νοσούντες και να τους απομακρύνει παραπέμποντας τους συμμαθητές σε διενέργεια διαγνωστικών τεστ που συχνά διενεργεί ο ίδιος στους μαθητές. Λοιπόν, στον εναπομείναντα χρόνο επιχειρεί να επικοινωνήσει τη γνώση, μάλλον χωρίς αντίκρισμα, δασκαλοκεντρικά με τους μαθητές διατεταγμένους μετωπικά αλλά παλαιά, ει δυνατόν χωρίς να μοιράζονται το θρανίο με τον διπλανό, να τον παρακολουθούν με σφαιριστά στόματα πίσω από τις μάσκες. Τουτέστιν, μια σχολική πραγματικότητα σε μια καθολική αναντιστοιχία με τις αξιώσεις του υπουργείου περί καλλιέργειας των νέων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στα παιδιά, που σε καιρούς χαλεπούς εμμένει να υπερθεματίζει την εργαστηριακή διδασκαλία, την ανακαλυπτική μάθηση, τη συνεργατικότητα –που φυσικά κάθε άλλο παρά αμφισβητείται η εκπαιδευτική τους αξία– ωστόσο παραμένει απορίας άξιον πως ο εκπαιδευτικός

αξιολογείται για τα παραπάνω όταν την ίδια στιγμή του έχει συσταθεί για τη διαφύλαξη της δημόσιας υγείας να αποφεύγει παντός είδους πρακτικές που προϋποθέτουν δημιουργία ομάδων εργασίας, επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

9.1. Περιορισμοί της έρευνας

Ο περιορισμός έγκειται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής λειτουργίας κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας που εναλλάσσεται μεταξύ δια ζώσης λειτουργίας και τηλεεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, κατέστη δύσκολο το στάδιο του διαμοιρασμού και της συλλογής των έντυπων ερωτηματολογίων, που αποτελούν το 62% επί του συνόλου των απαντημένων ερωτηματολογίων, αφού χρειάστηκε να αναβληθούν κάποιες συναντήσεις στους χώρους των σχολείων εξαιτίας του αιφνίδιου κλεισίματος και ως εκ τούτου να δοθεί αρκετή παράταση στους συμμετέχοντες για τη συμπλήρωσή τους. Η αποσπασματική συλλογή είχε ως συνέπεια την παρακώλυση της διαδικασίας της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας.

9.2. Μελλοντικές έρευνες – Προτάσεις

Η μερική ή ολική επαναφορά των επιπέδων της ΕΕ και της ΨΑ στις αρχικές τιμές καθώς επίσης και το ξεπέρασμα κατά περίπτωση των αρχικών τιμών (βλ. Σχήμα 4) με τη δια ζώσης επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων, όπως προκύπτουν από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, εγείρουν το ερευνητικό ενδιαφέρον αναφορικά με μια επόμενη καταγραφή των επιπέδων των υπό μελέτη μεταβλητών, τη διεξαγωγή μιας συγχρονικής μελέτης επ' ευκαιρία της δια ζώσης επαναλειτουργίας των σχολείων, όμως σε χρόνο πλέον μεταγενέστερο της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης και της πρώτης καταγραφής ώστε να επιβεβαιωθεί η πιθανή ερευνητική υπόθεση πως το βίωμα της τηλεεκπαίδευσης αποτέλεσε την πρόκληση που τελικά σκληραγώγησε και θωράκισε συναισθηματικά και διανοητικά τον εκπαιδευτικό μπροστά στις επικείμενες νέες προκλήσεις.

Ολοκληρώνοντας τη συγγραφή της παρούσας εργασίας συμπεραίνουμε πως οι εκπαιδευτικοί είδαν με σκεπτικισμό και αρνητισμό το μέτρο της τηλεεκπαίδευσης, σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας του τρόπου που τελικά μεθοδεύτηκε. Δεδομένου πως γίνεται λόγος για μια κεντρική επιλογή και γενικευμένη πρακτική που «ήρθε για να μείνει» με σκοπό την απρόσκοπτη

συνέχιση των εκπαιδευτικών λειτουργιών σε δύσκολες καταστάσεις, επιτακτική κρίνεται η ανάγκη βελτιστοποίησης του πλαισίου υλοποίησης. Αυτό προϋποθέτει προσεχτικό κεντρικό σχεδιασμό με ανασχεδιασμό και αναπροσαρμογή των παιδαγωγικών στόχων και της ύλης με γνώμονα τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν. Η μεταφορά των τάξεων στην ψηφιακή τους λειτουργία προϋποθέτει, ακόμη, πραγματοποίηση έγκαιρων επιμορφωτικών συναντήσεων για την εκπαίδευση των δασκάλων και των μαθητών στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων, διάθεση εξοπλισμού τηλεδιασκέψεων σε κάθε μαθητή και σε κάθε σχολική αίθουσα, κεντρική οργάνωση του αχανούς οπτικοακουστικού υλικού και της πληθώρας των συνδέσμων του διαδικτύου σε ψηφιακά αποθετήρια ανά ενότητα μαθημάτων για τη δημοτική και τη μέση εκπαίδευση, μέριμνα για πρόσβαση των μειονεκτούντων μαθητών στις ενισχυτικές ψηφιακές τάξεις και πληρέστερες υποδομές ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης που θα υποστηρίζουν τη μαζική ταυτόχρονη σύνδεση του συνόλου των διδασκόντων και διδασκομένων στις τηλετάξεις. Άλλωστε, οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν τη θετική διάθεση που νιώθουν για τη δουλειά τους και την ψυχική τους ανθεκτικότητα (Saarannen et al., 2007). Οι κατάλληλες εργασιακές συνθήκες για έναν εκπαιδευτικό καθορίζονται μεταξύ άλλων από τον επαρκή υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Saarannen et al., 2007), πολλώ δε μάλλον, σήμερα, που γίνεται λόγος για ψηφιακή επανάσταση στην εκπαίδευση.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως πληθώρα ερευνών επιβεβαιώνουν τη στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της ΕΕ και της ΨΑ των εκπαιδευτικών (Μιλής, 2015· Richards, Levesque-Bristol, Templin et al., 2016· Κουδιγκέλη, 2017· Polat & İskender, 2018· de Vera García & Gambarte, 2019· Γεωργοπούλου, 2022). Όμως, στην έρευνά μας, στατιστικώς σημαντική αρνητική συσχέτιση παρουσίασε η συνολική ανθεκτικότητα με τη συνολική εξουθένωση μόνο για τη φάση της εφαρμογής της τηλεεκπαίδευσης (φάση 2), και άρα η ΨΑ φαίνεται να δρα προληπτικά και αντισταθμιστικά για να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση από την οποία απειλούνται οι εκπαιδευτικοί (Κουδιγκέλη, 2017), μόνο σε περιόδους κρίσης.

Ευελπιστούμε, λοιπόν, σε μια θετικότερη επόμενη προσαρμογή, στη διαμόρφωση ενός συνεκτικού και αποτελεσματικού ψηφιακού περιβάλλοντος, στον σχεδιασμό μιας ολοκληρωμένης δοκιμασμένης λύσης που θα αποτραβήξει τον εκπαιδευτικό από την αδράνεια και τη μοιρολατρική θέαση των τεκταινόμενων στην εκπαίδευση και που, ως ένα επιπλέον όπλο

στη «φαρέτρα», θα συμπληρώσει και θα εμπλουτίσει τη συμβατική διδασκαλία και θα τον καταστήσει υγιή και ικανοποιημένο.

Βιβλιογραφία

- Aelterman, A., Engels, N., VanPetegem, K., & Verhaeghe, J.P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture, *Educational Studies*, 33 (3), 285-298.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Anderson, M. B., & Iwanicki, E. F. (1984). Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- Antonia Aelterman, Nadine Engels, Karen Van Petegem & Jean Verhaeghe (2007) *Educational Studies* 33(3), 285-297.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό στρες*. Αθήνα: Παρισιάνου.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73(2), 371-380.
- Byrne, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: Its causes, effects, and remedies. *Contemporary Education*, 69 (2), 86-91.
- Cadavid, V. & Lunenburg, F. C. (1991). *Locus of control, pupil control ideology, and dimensions of teacher burnout*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago, IL, USA, 3-7 April.
- Cash, D. (1988). A study of the relationship of demographics, personality, and role stress to burnout in intensive care unit nurses. *Dissertation Abstracts International*, 49, 2585A.
- Castel, R. (1995) *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, Fayard.
- Γεωργακόπουλος, Θ. (2020). Πώς ζουν οι Έλληνες στην πανδημία. Ανακτήθηκε από: <https://www.dianeosis.org/2020/04/pos-zoyn-oi-ellines-stin-pandimia/>
- Γεωργοπούλου, Γ. (2022). *Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτιση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ευημερίας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chtouris, S., & Zissi, A. (2020). Ο κοινωνικός μας εαυτός, η οικογένεια και οι κοινωνικές στάσεις την περίοδο των περιορισμών της πανδημίας Covid-19 το 2020. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 41-64.
- Clagett, CA. (1980). *Teacher Stress at a Community College. Professional Burnout in a Bureaucratic Setting*. Prince George's Community Coll., Largo, MD. Office of Institutional Research.

- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Constable, J. F., & Russel, D. W. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12(1), 20-26.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind; healthy organization: A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 47(4), 455-471.
- Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M.P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage Publications, Inc.
- Cottingham, E. M., & House, J. S. (1987). Occupational stress and health: A multivariate relationship. In A. Baum & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health: Stress*, 5, 41-62. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Δανιηλίδου, Αθηνά Γ. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teachers' Resilience Scale: An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15(1), 15-39.
- De Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. R. Vandenberghe & A. Michael Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Δεληχάς, Μ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση. *Υγιεινή και Ασφάλεια της εργασίας*, 43, 6-8.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες, Στο Κασσωτάκης, Ι. Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δάρδανος.
- Doney, P.A. (2010). *The resilience process in novice secondary science teachers*. Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, Athens.
- Dunham, J. (1980). An exploratory comparative study of staff stress in English and German comprehensive schools, *Educational Review*, 32(1), 11-20.
- Edward F. Iwanicki (1983) *Toward understanding and alleviating teacher burnout, Theory into Practice*, 22(1), 27-32.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Fimian MJ, Santoro TM. (1983). Sources and Manifestations of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers. *Exceptional Children*, 49(6), 540-543.
- Freudenberger, H. J. (1983). Hazards of psychotherapeutic practice. *Psychotherapy in Private Practice*, 1(1), 83-89.

- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout*. Bantam, New York.
- Ζαϊμάκης, Γ. & Παπαδάκη, Μ. (2020). Τηλεκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης σε συνθήκες πανδημίας του Covid 19: Η εμπειρία φοιτητών/τριων της Σχολής Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Κρήτης, 15-30.
- Gold, Y. (1985). *Burnout: Causes and solutions*. The Clearing House, 58(5), 210-212.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Hastings, R., Hastings, R. P., Horne, S., & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: a factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 268-273.
- Henderson N. & Milstein M.M. (2008) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. (Επιμέλεια Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση Βασσαρά Β.). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Higgins, G. O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hogan, R.L. & McKnight, M.A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124. Elsevier Ltd.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6).
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας, σύγκρουση, ανάπτυξη και αλλαγή, κουλτούρα, επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία* 3 (2), 71-85.
- Κάντας, Α. (2001). Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.) *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σ.217-230). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kelly, A.V. (1974) *Teaching Mixed Ability Classes*, Harper & Row, London.
- Knoop, R. (1994). Work values and job satisfaction. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 128(6), 683-690.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.
- Kobasa, S. C., and Maddi, S.R., Puccetti, M. C., and Zola, M.A. (1985). Effectiveness of Hardiness, Exercise and Social Sport as Recourses Against Illness. *Journal of psychosomatic research*, 29, 525-53.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22, (1), 25-33.

- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Κουδιγκέλη, Φανή Δ. (2017). *Ψυχική Ανθεκτικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.
- Kumpfer K.L. (2002) Factors and Processes Contributing to Resilience. In: Glantz M.D., Johnson J.L. (eds) *Resilience and Development. Longitudinal Research in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary Series*. Springer, Boston, MA.
- Κωνσταντινίδης Χ., (2017). *Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Λακιώτη, Α. (2011). Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας. Στο: Σταλίκας, Α. & Μυτσκίδου, Π. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Λάμπρου, Δ. (2017). *Η ψυχική ανθεκτικότητα ως παράμετρος της προσωπικότητας των ειδικών παιδαγωγών-εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Mansfield, C. F., & Wosnitza, M. (2015). Multidimensional Teacher Resilience Scale. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (eds.). *Resilience in Education, Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout. Definitional issues in analyzing, a complex phenomenon. In: Paine S.W. *Job stress and burnout*, 29-40.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 211–222. Cambridge University Press.
- Maslach, C. (2006). Understanding job burnout. In A. M. Rossi, P. Perrewe, and S. Sauter (Eds.). *Stress and quality of working life: Current perspectives in occupational health* (37-51). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied social psychology annual*, 5, 133-153.

- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). Στο C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C., Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Michelson, W. & Harvey, A. S. (2000). Is teachers' work never done?-Time-use and subjective outcomes, in: *Radical Pedagogy*, 2(1).
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue2_1/02Michelson.html.
- Μιλής, Π. (2015). *Η βίωση θετικών συναισθημάτων, το νόημα ζωής και η ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων. Στο Α. Καλαντζή & Η.Γ. Μπεξεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών κι εφήβων*, 95-103. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Murphy, L. R. (2003). Stress Management at Work: Secondary Prevention of Stress, Στο: M. J., Schabracq. J. A. M Winnubst, C. L. Cooper (επιμ.), *Handbook of Work and Health Psychology* (2nd ed.), West Sussex: John Wiley & Sons Ltd, 533-548.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M. and Cefai, C. (2018) A multidimensional view on Pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In: Wosnitza, M., Pexioto, F., Beltman, S. and Mansfield, C., (eds.) *Resilience in Education*. Springer, 73-89.
- Pierce, C. M., & Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37–51.
- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research.*, 33-51, Taylor & Francis.
- Polat, D. D. & İskender, M. (2018). Exploring Teachers' Resilience in Relation to Job Satisfaction, Burnout, Organizational Commitment and Perception of Organizational Climate . *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 5 (3) , 1-13.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο: Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τομ. Γ', 161-186). Αθήνα: Ατραπός.

- Ρέλλος, Ν. (2006). *Ελεγχος μάθησης-Αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Richards, K.A.R., Levesque-Bristol, C., Templin, T.J. et al. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Soc Psychol Educ* 19, 511-536. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9346-x>
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V., & Vertio, H. (2007). Occupational wellbeing of school staff members: A structural equation model, *Health Educational Research*, 22, (2), 248-260.
- Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαλμάν, Λ., & Πλατσίδου, Μ. (2011). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης*. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15(60).
- Sari, H. (2004). An Analysis of Burnout and job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers and the Factors Effecting Their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Schaufeli, W. and Buunk, B. (1996). *Professional Burnout*. John Wiley, Chichester.
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. CRC Press.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13(3), 239-265.
- Σιούρλα, Ε. (2018). *Η επίδραση της πνευματικής ευεξίας και του νοήματος της ζωής στην ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Skodol, A. E. (2010). The resilient personality. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience*. The Guilford Press, 112-125.
- Σολομών, Ι. (1999). Αξιολόγηση: η κοινωνική συγκρότηση των κειμένων, *Περιοδικό Εικονικό σχολείο*, 1(4).
- Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταλίκας, Α., & Μυτσκίδου, Π. (2011). *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τόπος.
- Sturgess, J., & Poulsen, A. (1983). The prevalence of burnout in occupational therapists. *Occupational Therapy in Mental Health*, 3(4), 47-60.
- Τσέκερης, Χ. (2018). *Κρίση, θεσμοί, ταυτότητες και νεολαία στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία*. Δημοσιεύματα Κέντρου Ερέυνας της Ελληνικής Κοινωνίας, Αρ. 18. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Tsekeris, C., & Zeri, P. (2020). Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κορωνοϊού. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 154, 109-128.

- Τσιπλητάρης, Α. (2002). Η εκπαιδευτική δυναμικότητα του δασκάλου και η απειλή της από το σύνδρομο burnout. Εμπειρική έρευνα. στο: *Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία: Διαστάσεις Παθογένειας στο Κοινωνικοπολιτικό Πλαίσιο*, Τόμ. Δ', Αθήνα: Ατραπός.
- Tyler, P., & Cushway, D. (1998). Stress and well-being in health-care staff: The role of negative affectivity, and perceptions of job demand and discretion. *Stress Medicine*, 14(2), 99-107.
- Unger, D. E. (1980). *Superintendent Burn-out: Myth or reality*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
- Vicente de Vera García, M. I., & Gabari Gambarte, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189–196. Retrieved from <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/914>
- Weiskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23.
- Wortman, C. B., & Dunkel-Schetter, C. (1987). Conceptual and methodological issues in the study of social support. In A. Baum & J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health: Stress*, 5, 63-108. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Χαραλάμπους Δημήτριος (επιμ.) (2007). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα, Ελλάδα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσουλάκη, Ε. (2021). *Προβληματισμοί για την τηλεεκπαίδευση εν μέσω πανδημίας*. Ανακτήθηκε από: <https://socialpolicy.gr/2021/05/προβληματισμοί-για-την-τηλεεκπαίδευση.html>
- Zhang, Q. & Sapp, D. (2007). *A Burning Issue in Teaching: The Impact of Teacher Burnout and Nonverbal Immediacy on Student Motivation and Affective Learning*. Paper presented at the annual meeting of the NCA 93rd Annual Convention, TBA, Chicago, IL Online

A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

6. Σημειώστε τη σχέση εργασίας με την οποία υπηρετείτε στην εκπαίδευση.

Μόνιμος/η ☐

Αναπληρωτής/τρια ☐

Ωρομίσθιος ☐

7. Σημειώστε την οικογενειακή σας κατάσταση:

Άγαμος/η ☐ Με παιδιά (ανήλικα) Ναι ☐ Όχι ☐

Έγγαμος/η ☐ Με παιδιά (ανήλικα) Ναι ☐ Όχι ☐

Διαζευγμένος/η ☐ Με παιδιά (ανήλικα) Ναι ☐ Όχι ☐

B. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ

8. Σημειώστε τον βαθμό γνώσης χειρισμού Η/Υ πριν την τηλεεκπαίδευση.

Καθόλου ☐ Μέτρια γνώση ☐ Πολύ Καλή γνώση ☐ Άριστη γνώση ☐

9. Σημειώστε τον βαθμό γνώσης χειρισμού Η/Υ μετά την τηλεεκπαίδευση.

Καθόλου ☐ Μέτρια γνώση ☐ Πολύ Καλή γνώση ☐ Άριστη γνώση ☐

10. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα επιμόρφωσης ή μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Πληροφορική;

Ναι ☐ Αναφέρετε:

Όχι ☐

11. Σημειώστε τον βαθμό γνώσης της αγγλικής γλώσσας.

Καθόλου ☐ Μέτρια γνώση ☐ Πολύ Καλή γνώση ☐ Άριστη γνώση ☐

Γ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Οι παρακάτω δηλώσεις διερευνούν τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς τη δια ζώσης και εξ αποστάσεως εργασία σας.

Στο τέλος της κάθε πρότασης επιλέξτε/κυκλώστε (υπογραμμίστε ή χρωματίστε αν απαντάτε ηλεκτρονικά), απ' το 1 έως το 5, **ξεχωριστά για κάθε στήλη**, την επιλογή που αντανακλά καλύτερα την άποψή σας, **δηλώνοντας κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με την καθεμιά δήλωση.**

Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή έχει ως εξής:

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Προσοχή, η πρώτη 5βάθμια στήλη/κλίμακα αφορά στην εμπειρία σας στη δια ζώσης διδασκαλία **πριν την έναρξη της πανδημίας**, η μεσαία 5βάθμια στήλη/κλίμακα αφορά **στο βίωμα της τηλεεκπαίδευσης** σε καιρό υγειονομικής κρίσης ενώ η τελευταία στήλη/κλίμακα αφορά **στη δια ζώσης διδασκαλία σας στο παρόν, μετά την τηλεεκπαίδευση, σε καιρό υγειονομικής κρίσης.**

	ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ)					ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΡΑ (ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)				
1. Ένιωθα/νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη διδασκαλία.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Ένιωθα/νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Μπορούσα/μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Ένιωθα/νιώθω «άδειος/α» στο τέλος μιας σχολικής/διδακτικής ημέρας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Είχα/έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτήν τη δουλειά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Αντιμετώπιζα/αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Ένιωθα/νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Ανησυχούσα/ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Ένιωθα/νιώθω εξαντλημένος/η όταν ξυπνούσα/ξυπνώ το πρωί και είχα/έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Ήταν/είναι πολύ κουραστικό για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη την ημέρα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Στην πραγματικότητα δε με ενδιέφερε/ενδιαφέρει τι συνέβαινε/συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Ένιωθα/νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Μπορούσα/μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

τους μαθητές μου.															
14. Αισθανόμουν/αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματά τους.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Ένιωθα/νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Ένιωθα/νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Ένιωθα/νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δούλευα/δουλεύω με τους μαθητές μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Ένιωθα/νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
19. Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτήν τη δουλειά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Μου δημιουργούσε/δημιουργεί μεγάλη ένταση/στρες το να εργάζομαι στενά με μαθητές.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Αντιμετώπιζα/αντιμετωπίζω ήρεμα τα προβλήματα που προέκυπταν/προκύπτουν στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Ένιωθα/νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

	ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ)					ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ					ΔΙΑ ΖΩΣΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΡΑ (ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ)				
23. Μπορούσα/μπορώ να λειτουργώ με ευελιξία όταν άλλαζαν/αλλάζουν οι συνθήκες.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Μπορούσα/μπορώ γρήγορα να προσαρμοστώ στις νέες συνθήκες.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Ήμουν/είμαι πολύ οργανωμένος-η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Σκεφτόμουν/σκέφτομαι για τη διδασκαλία μου και τη μάθηση και έκανα/κάνω μελλοντικά σχέδια.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Όταν κάτι δεν πήγαινε/πηγαίνει καλά στη διδασκαλία δεν το έπαιρνα/παίρνω πολύ προσωπικά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Μετά από σκέψη συνήθως έβρισκα/βρίσκω την αστεία πλευρά των προκλητικών καταστάσεων που αντιμετώπιζα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Όταν ένιωθα/νιώθω εκνευρισμό ή θυμό στη δουλειά, μπορούσα/μπορώ να διατηρήσω την ψυχραιμία μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Εξισορροπούσα/εξισορροπώ τον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός με τις άλλες διαστάσεις της ζωής μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Διατήρησα/διατηρώ γενικά αισιόδοξη στάση στη δουλειά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. Επέλεξα/επιλέγω να αναπτύσσω τα δυνατά μου σημεία παρό να επικεντρώνομαι στις ελλείψεις μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Όταν έκανα/κάνω λάθη στη διδασκαλία, τα έβλεπα/βλέπω σαν ευκαιρία για να μάθω.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. Στο πλαίσιο του ρόλου μου ως εκπαιδευτικός, έθετα/θέτω στόχους και προσπαθούσα/προσπαθώ να τους επιτύχω.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. Είχα/έχω ρεαλιστικές προσδοκίες από τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36. Πίστευα/πιστεύω ότι, αν βάλω κάτι στο μυαλό μου για τη δουλειά μου, μπορούσα/μπορώ να το πετύχω.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. Μπορούσα/μπορώ να διατηρώ τον ενθουσιασμό και το κίνητρο	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

μου ακόμα και όταν τα πράγματα γίνονταν/γίνονται δύσκολα.															
38. Μου άρεσε/αρέσει να μαθαίνω και ο/η ίδιος/α εν ώρα εργασίας.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39. Μου άρεσαν/αρέσουν οι προκλήσεις στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40. Ήμουν/είμαι επίμονος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41. Πιστεύω ότι διατηρούσα/διατηρώ τον έλεγχο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
42. Ήταν/είναι σημαντικό για μένα να βάζω τα δυνατά μου ώστε να κάνω τη δουλειά μου καλά.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43. Όταν δεν ήμουν/είμαι βέβαιος/η για κάτι, ζητούσα/ζητώ τη βοήθεια συναδέλφων μου.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44. Α. Ήμουν/είμαι καλός/ή στο να δημιουργώ σχέσεις στα νέα σχολεία.	1	2	3	4	5						1	2	3	4	5
45. Β. Στην εμπειρία της τηλεκαίδευσης υπήρξαν συνάδελφοι στους οποίους μπόρεσα να βασιστώ.						1	2	3	4	5					
45. Ήμουν/είμαι αρχικά επικοινωνιακός/ή ως εκπαιδευτικός.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46. Στη δουλειά μου μπορούσα/μπορώ να δω μια κατάσταση από διαφορετικές πλευρές, προκειμένου να βρω μια λύση.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47. Στη δουλειά μπορούσα/μπορώ να κοιτώ τα πράγματα υπό την οπτική των άλλων ανθρώπων.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48. Στη δουλειά μπορούσα/μπορώ γενικά να επιλύω τις όποιες συγκρούσεις με άλλα άτομα.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49. Στην εμπειρία της τηλεκαίδευσης ο διευθυντής μου στάθηκε ως ενθαρρυντικός διευκολυντής.						1	2	3	4	5					
50. Στην εμπειρία της τηλεκαίδευσης ένιωθα πως ο διευθυντής μου μεταθέτει την ευθύνη.						1	2	3	4	5					
51. Διδάσκοντας εξ αποστάσεως ένιωσα πως καλούμαι να επωμιστώ έναν ρόλο πέραν της ειδικότητάς μου κι αυτό δε μου άρεσε.						1	2	3	4	5					
52. Διδάσκοντας εξ αποστάσεως ένιωσα πως καλούμαι να υπηρετήσω αποφάσεις με τις οποίες δε συμφωνώ.						1	2	3	4	5					
53. Η τηλεκαίδευση παραβίαζε τα προσωπικά δεδομένα τα δικά μου και των μαθητών μου.						1	2	3	4	5					
54. Ένιωθα πως με την τηλεκαίδευση υφίσταμαι καθημερινά μια κρίση.						1	2	3	4	5					
55. Στην εμπειρία της τηλεκαίδευσης ένιωθα αμήχανος/η, εκτεθειμένος/η και μόνος/η.						1	2	3	4	5					

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΘΕΡΜΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ

e-mail (προαιρετικό):.....