

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ



ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση»

«Διπλωματική εργασία»

«Άγχος και δεξιότητες εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην περίοδο της πανδημίας Covid-19».

Της Παπαχαρισίου Φωτεινή

Επιβλέπων: κ. Κατσή Αθανάσιος

A.M. :3032202001517

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση

Κόρινθος, Ιανουάριος, 2022



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις ψυχολογικές επιπτώσεις της πανδημίας Covid-19, στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης που λόγω των συνθηκών οδηγήθηκαν απότομα στην εφαρμογή της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, σχετικά με το άγχος και το πόσο επαρκείς αισθάνονται σε επίπεδο προσωπικών δεξιοτήτων. Οι αλλαγές των εκπαιδευτικών ρουτίνων αποτελούν σημαντικό παράγοντα άγχους και δημιουργούν δυσκολίες στη διαχείριση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έπρεπε να διαχειριστούν κατά την μετάβαση στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία. Στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2021 συμμετείχαν 51 εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της παρούσας έρευνας τα ερωτηματολόγια που κρίθηκαν κατάλληλα για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης είναι τα εξής: Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης άγχους State-Trait Anxiety Inventory Y (STAI-Y) (Spielberger, 1970) και το ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI - Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006). Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας παρουσίασαν άγχος αλλά ταυτόχρονα και υψηλές δεξιότητες κατά την διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο μόνιμο άγχος τείνουν να διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο στις δεξιότητες που αφορούν την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους και το ανοιχτό πνεύμα.

Λέξεις/φράσεις κλειδιά: Covid-19, άγχος, δεξιότητες, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, ψυχολογικές επιπτώσεις.

Abstract

The present study investigates the psychological effects of the Covid-19 pandemic on preschool teachers who, due to the circumstances, were abruptly led into the implementation of distance learning, about stress and how well they feel in terms of personal skills. Changes in educational routines are an important stressor and create difficulties in managing the new educational reality that had to be managed during the transition to distance learning. The research, which took place in November 2021, involved 51 pre-school teachers from all over Greece. Taking into account the needs of the present study, the questionnaires that were considered appropriate for the present study are: The State-Trait Anxiety Inventory Y (STAI-Y) (Spielberger, 1970) and the Personal Skills Questionnaire (PSI - Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006). From the statistical analysis of the data it was observed that the preschool teachers showed stress but at the same time high skills in the management of the educational crisis. In addition, it was found that teachers characterized by lower persistent stress tend to have a higher level of organizational skills and commitment to goals and open-mindedness.

Key words: Covid-19, anxiety, skills, preschools teachers, psychological effects.

Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1, Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων66

Πίνακας 2, Περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα καταγραφής άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας67

Πίνακας 3, Στατιστικός έλεγχος διαφοράς παροδικού με μόνιμο άγχος των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....70

Πίνακας 4, Περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα εκτίμησης προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας72

Πίνακας 5, Στατιστικός έλεγχος διαφοράς επιπέδων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....76

Πίνακας 6, Συσχέτιση μεταξύ άγχους και προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας.....79

Πίνακας 7, Εκτίμησης πολλαπλής παλινδρόμησης ανάμεσα στο σκορ της κάθε δεξιότητας και τις κλίμακες του άγχους για τη διερεύνηση της επίδρασης του άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο επίπεδο των προσωπικών δεξιοτήτων τους.....80

Πίνακας Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1, Κατανομή σκορ παροδικού άγχους (STAI-S) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....69

Διάγραμμα 2, Κατανομή σκορ μόνιμου άγχους (STAI-T) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....69

Διάγραμμα 3, Θηκόγραμμα (Box-plot) των σκορ παροδικού και μόνιμου άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.....71

Διάγραμμα 4, Επίπεδα δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας.....75

Διάγραμμα 5, Ραβδόγραμμα των επιπέδων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας.....77

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον καθηγητή και επιβλέποντα μου στην παρούσα διπλωματική εργασία κ.Κατσή Αθανάσιο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τη συμβολή του και την καθοδήγηση του καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επίσης, τον ευχαριστώ για τη βοήθεια που μου προσέφερε στις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατατοπίζοντας με κατάλληλα.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους και εκπαιδευτικούς για τον σημαντικό ρόλο που διαδραμάτισαν για την υλοποίηση αυτής της μελέτης καθώς αποτέλεσαν το δείγμα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας και η συμβολή τους ήταν σπουδαία για την διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ θα ήθελα να πω στα αγαπημένα μου πρόσωπα και την οικογένεια μου για την κατανόηση που έδειξαν, την υπομονή τους, την υποστήριξη που μου προσέφεραν σε αυτό το ταξίδι καθώς χωρίς αυτούς δεν θα τα κατάφερα. Επιπλέον, εξαιρετικά σημαντικός ήταν και ο ρόλος των φίλων μου τους οποίους ευχαριστώ από καρδιάς για την συνεχή ενθάρρυνση τους μέχρι την ολοκλήρωση της μελέτης.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη.....	3
Abstract	4
Πίνακας Πινάκων	4
Πίνακας Διαγραμμάτων	5
Ευχαριστίες.....	6
Εισαγωγή	9
Θεωρητικό μέρος-Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	13
Κεφάλαιο 1: Άγχος	13
1.1 Έννοια και ορισμοί του άγχους.....	15
1.2 Πηγές του άγχους.....	17
1.3 Στρεσογόνοι παράγοντες κατά τη διάρκεια Πανδημιών.	20
1.4 Το άγχος στην εποχή του Covid-19.....	20
1.5 Προκλητική εμπειρία κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εργασίας στο σπίτι.....	22
1.6 Άγχος και τηλεπικοινωνίες	23
1.7 Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην πανδημία	24
1.8 Επικράτηση και παράγοντες άγχους κατά την επιδημία της νόσου του κορονοϊού 2019 (COVID-19) μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Κίνα.	28
Κεφάλαιο 2: Δεξιότητες	37
2.1 Covid 19 και αναγκαιότητα για δεξιότητες	38
2.2 Οριζόντιες δεξιότητες	41
2.3 Κάθετες-ήπιες δεξιότητες	43
2.4 Οργανωτική Μάθηση και ο ρόλος της σε καταστάσεις κρίσεων.	45
2.5 Δυνατότητα καινοτομίας εκπαιδευτικών	45
2.6 Επίδραση των οριζόντιων και κάθετων δεξιοτήτων στην καινοτομία και την οργανωτική μάθηση των εκπαιδευτικών.....	46
2.7 Η ρουτίνα και ο ρόλος της για τον εκπαιδευτικό.....	49

2.8 Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	50
Ερευνητικό-Διαδικαστικό μέρος.....	58
Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας.....	58
3.1 Μεθοδολογικά ζητήματα	58
3.2 Δείγμα.....	60
3.3 Σκοπός και στόχοι της μελέτης	60
3.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικών εργαλείων	62
3.5 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας	64
Κεφάλαιο 4: Στατιστική ανάλυση	65
Εισαγωγή.....	65
4.1 Αποτελέσματα.....	66
4.2 Περιγραφικά δεδομένα του δείγματος.....	66
4.3 Ερευνητικό Ερώτημα 1: Καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας	68
4.4 Ερευνητικό Ερώτημα 2: Εκτίμηση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας	73
4.5 Ερευνητικό Ερώτημα 3: Συσχέτιση μεταξύ άγχους και προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας	79
Κεφαλαίο 5:Συμπεράσματα-Συζήτηση-Περιορισμοί.....	83
5.1 Συζήτηση.....	83
5.2 Συμπεράσματα	86
5.3 Περιορισμοί	87
Βιβλιογραφία.....	87
Παράρτημα.....	108

Εισαγωγή

Όταν η πανδημία COVID-19 έπληξε τις Ηνωμένες Πολιτείες τον Μάρτιο του 2020, τα σχολεία ανταποκρίθηκαν γρήγορα. Σε μια προσπάθεια να επιβραδυνθεί η εξάπλωση του κοροναϊού, τα σχολεία σε όλη τη χώρα έστειλαν προσωπικό και μαθητές στο σπίτι μέχρι νεωτέρας (Balingit & Meckler, 2020). Πολλές πανεπιστημιούπολεις εξοπλισμένες με διαδικτυακές δυνατότητες έσπευσαν να δημιουργήσουν ή να εφαρμόσουν τα απομακρυσμένα τους σχέδια έκτακτης ανάγκης «εκπαίδευση σε κρίσεις». Μεγάλη μερίδα δασκάλων, πολλοί ήδη αγχωμένοι και καταπονημένοι ήταν επιφορτισμένοι με την παροχή διαδικτυακής διδασκαλίας στη θέση της παραδοσιακής προσωπικής διδασκαλίας στην τάξη. Για πολλούς, αυτό σήμαινε την τροποποίηση των υφιστάμενων σχεδίων και δραστηριοτήτων μαθήματος, και για άλλους, αυτό σήμαινε επανεγγραφή ολόκληρου του προγράμματος σπουδών τους (Touré, 2020). Παρά το

γεγονός ότι πολλοί είχαν ελάχιστο έως καθόλου χρόνο προετοιμασίας ή εμπειρία με εξ αποστάσεως διδασκαλία (Herold, 2020), οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν τη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα αντιμετώπιζαν την αβεβαιότητα της εξελισσόμενης κρίσης. Η ξαφνική αλλαγή στην καθημερινή ρουτίνα θεωρήθηκε αρχικά ως προσωρινό μέτρο θεσπίστηκε από περιφέρειες με μεγάλη προσοχή (Read, 2020). Καθώς περνούσαν οι μέρες και οι εβδομάδες, έγινε σαφές ότι πολλές σχολικές περιοχές δεν θα επέστρεφαν στην τάξη για διδασκαλία. Ενώ το κλείσιμο σχολείων μπορεί να φαίνεται εξαιρετικό, δεν είναι μια νέα ιδέα, ούτε μοναδική για την πανδημία του COVID-19. Το κλείσιμο των σχολείων είναι μια μη φαρμακευτική παρέμβαση που πολλά κράτη είχαν στα σχέδιά τους για την αντιμετώπιση της πανδημίας για πάνω από μια δεκαετία (Cauchemez, et al., 2014).

Στις αρχές του 2007, τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων (CDC) δημοσίευσαν ένα εγχειρίδιο μετριασμού πριν από την πανδημία που παρουσίαζε το κλείσιμο των σχολείων ως μια σημαντική στρατηγική κοινωνικής αποστασιοποίησης. Στο προτεινόμενο σχέδιο μετριασμού της πανδημίας, το κλείσιμο των σχολείων θα πρέπει να εφαρμοστεί νωρίς και πριν από την ταχεία εξάπλωση μιας επιδημίας με υψηλό δείκτη νοσηρότητας (Carlos & Chung, 2009). Αυτή η στρατηγική μετριασμού είχε εφαρμοστεί στο παρελθόν. Το 2009, 600 πανεπιστημιούπολεις K-12 σε 24 πολιτείες έκλεισαν ως απάντηση στην πανδημία του SARS (NBC Universal, 2009). Παρ'όλα αυτά, μόνο λίγες περιφέρειες είχαν επαρκή σχέδια για να αντιμετωπίσουν το εκτεταμένο κλείσιμο σχολείων που προκλήθηκε από μελλοντικές πανδημίες ή φυσικές

καταστροφές. Ερευνητές από το Πανεπιστήμιο του Σεντ Λούις εξέτασαν τις απαντήσεις των ερευνών από 2000 σχολεία και διαπίστωσαν ότι μόνο το 29,7% διαθέτει αποθέματα προσωπικού προστατευτικού εξοπλισμού και το 22,9% δεν έχει προσωπικό που έχει εκπαιδευτεί για το σχέδιο καταστροφής του σχολείου (Rebmann et al., 2012). Ο Rebmann προειδοποίησε το 2012, «Τα ευρήματα αυτής της μελέτης δείχνουν ότι τα περισσότερα σχολεία είναι ακόμη λιγότερο προετοιμασμένα για μια καταστροφή μολυσματικών ασθενειών, όπως μια πανδημία, σε σύγκριση με μια φυσική καταστροφή ή άλλο είδος γεγονότος. Παρά την πρόσφατη πανδημία H1N1 που δυσανάλογα επηρεασμένα παιδιά σχολικής ηλικίας, πολλά σχολεία δεν έχουν σχέδια για την κατάλληλη αντιμετώπιση ενός μελλοντικού βιολογικού γεγονότος» (Rebmann et al., σελ. 586).

Η νέα φύση του κορωνοϊού SARS-2 σήμαινε ότι λίγα ήταν γνωστά για τη μολυσματικότητα ή τους μηχανισμούς μόλυνσης στην αρχή της πανδημίας. Αυτή η έλλειψη πληροφοριών είχε ως αποτέλεσμα τη δημοσιοποίηση πρόωρων και εσφαλμένων πληροφοριών στο κοινό. Μπερδεμένα και αντιφατικά μηνύματα που προέρχονται από κρατικές και ομοσπονδιακές κυβερνητικές υπηρεσίες και εκλεγμένους αξιωματούχους χρησίμευσαν για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον αβεβαιότητας που πρόσθεσε ακόμη περισσότερο τον φόβο και τον πανικό που ήδη διαχέεται σε ολόκληρη τη χώρα (Haltiwanger, 2020). Ενώ πολλές πολιτείες εφάρμοσαν έκτακτα κλειστά σχολεία, άλλα κράτη και δήμοι επέλεξαν να αγνοήσουν τις συμβουλές

των ειδικών και κράτησαν τους μαθητές στην τάξη. Σε περιόδους κρίσης, είτε από φυσική καταστροφή είτε από παγκόσμια πανδημία, τα σχολεία έχουν συχνά λειτουργήσει ως κεντρικοί κόμβοι της κοινότητας και οι δάσκαλοι ως πρώτοι ανταποκριτές (Martinez & Broemmel, 2021). Ενώ οι κοινότητες προσβλέπουν στους δασκάλους για να παρέχουν υπηρεσίες στα παιδιά σε δύσκολες στιγμές, συχνά αποτυγχάνει να αναγνωριστεί ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται επίσης από αυτά τα γεγονότα και μπορεί να απαιτούν επίσης υποστήριξη τραύματος (Baum, et al., 2009). Η συνεχιζόμενη πανδημία COVID-19 και η εσπευσμένη μετάβαση σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τα μπερδεμένα και αντιφατικά μηνύματα από κρατικούς και ομοσπονδιακούς αξιωματούχους έχουν επηρεάσει αρνητικά το εργατικό δυναμικό των εκπαιδευτικών, προκαλώντας ευρεία αύξηση του άγχους και του άγχους των εκπαιδευτικών. Για να προταθούν αποτελεσματικές υπηρεσίες άμβλυνσης, πρέπει να εντοπισθούν τις βασικές αιτίες αυτού του αυξημένου άγχους διερευνώντας όχι μόνο το περιβάλλον στο χώρο εργασίας, αλλά τους ατομικούς και προσωπικούς περιβαλλοντικούς στρεσογόνους παράγοντες που συμβάλλουν στη συνολική εικόνα του άγχους των εκπαιδευτικών.

Θεωρητικό μέρος-Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Κεφάλαιο 1: Άγχος

Το εργασιακό άγχος έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία και λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι συνέπειες αυτού του άγχους στην υγεία (Fletcher, 1991). Το άγχος πρέπει να γίνει κατανοητό εντός του συγκεκριμένου επαγγελματικού πλαισίου στο οποίο συμβαίνει. Οι κοινωνικές αλλαγές και οι οικονομικές επιταγές έχουν αμφισβητήσει το επάγγελμα του δασκάλου την τελευταία δεκαετία, καθιστώντας σημαντική την τεκμηρίωση των επιπτώσεων αυτών των αλλαγών στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα έχει υποστηρίξει την άποψη ότι η διδασκαλία είναι ένα αγχωτικό επάγγελμα (Dworkin, Haney, Dworkin & Telschow, 1990; Kyriacou, 1987; Schwab, Jackson, & Schuler, 1986; Pines & Maslach, 1980) και αυτό το άγχος έχει αυξηθεί καθώς οι σχέσεις μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης έχουν γίνει πιο περίπλοκες (Esteve & Fracchia, 1986). Ως αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυξημένες προσδοκίες των γονέων και της κοινότητας για τα αποτελέσματα και τα πρότυπα της εκπαίδευσης και τη συνάφεια του προγράμματος σπουδών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την πίεση προς την εφαρμογή αλλαγών στα προγράμματα σπουδών και στις πρακτικές διδασκαλίας. Πολλοί εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για την εφαρμογή νέου προγράμματος σπουδών (Bailey, Berrell & Gibson, 1991). Επίσης, οι επιδράσεις στη δουλειά των εκπαιδευτικών και την τρέχουσα οργάνωσή τους είναι οικονομικές επιταγές που προέρχονται από τις κυβερνήσεις και τις αρχές απασχόλησης που

απαιτούν μεγαλύτερη λογοδοσία στο έργο των εκπαιδευτικών. Σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης, υπάρχουν λιγότεροι διαθέσιμοι πόροι για την εκπαίδευση, καθώς και υψηλά επίπεδα ανεργίας των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα ένα κλίμα στο οποίο η ασφάλεια της απασχόλησης αισθάνεται ότι είναι απειλή. Τέτοιες πιέσεις από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούν εξωτερικά μεγάλο μέρος των καθημερινών απαιτήσεων στη δουλειά των εκπαιδευτικών, αυξάνοντας σημαντικά τις ψυχολογικές επιπτώσεις και τον φόρτο εργασίας. Αυτές οι απαιτήσεις επηρεάζουν τους ρόλους διδασκαλίας χωρίς οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πάντα πώς να προσαρμόζονται και να τους αντιμετωπίζουν (Alison L. Kelly et Donna C. Berthelsen, 1995).

Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε περιοχές με χαμηλό εισόδημα ενδέχεται επίσης να αντιμετωπίσουν το πρόσθετο άγχος της κόπωσης της συμπόνιας από τις επακόλουθες τραυματισμούς συχνότερα από άλλους εκπαιδευτικούς. Το εφικτό ή δευτερογενές τραύμα ορίζεται ως «οι φυσικές επακόλουθες συμπεριφορές και συναισθήματα που προκύπτουν από τη γνώση ενός τραυματικού γεγονότος που βιώνει ένας σημαντικός άλλος- το άγχος που προκύπτει από τη βοήθεια ή την επιθυμία να βοηθήσει ένα τραυματισμένο ή πάσχον άτομο» (Figley, 1993, όπως αναφέρεται Lever, et al., 2017, σελ. 2-3). Εξίσου ανησυχητικό, μια μελέτη του 2017 που πραγματοποιήθηκε από την Αμερικανική Ομοσπονδία Διδασκόντων διαπίστωσε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τρεις φορές περισσότερες πιθανότητες να εκφοβιστούν, να απειληθούν και να παρενοχληθούν στη δουλειά από άλλους εργαζόμενους. Από τους ερωτηθέντες, το

30% ανέφερε ότι ήταν θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς στην εργασία. Το 35% προσδιόρισε ως δράστη έναν διευθυντή, διαχειριστή ή επόπτη, το 23% αναγνώρισε έναν συνεργάτη, το 50% αναγνώρισε έναν μαθητή και το 31% αναγνώρισε τον γονέα ενός μαθητή (Weingarten, et al., 2017).

Επειδή οι πηγές άγχους είναι πολλές και ποικίλες, απαιτείται ένα σημαντικό επίπεδο εγρήγορσης και προσοχής από τους εκπαιδευτικούς για να ικανοποιήσουν τις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.

1.1 Έννοια και ορισμοί του άγχους

Το άγχος των εκπαιδευτικών έχει οριστεί με διάφορους τρόπους. Ο πιο συχνά αναφερόμενος ορισμός του άγχους των εκπαιδευτικών ανήκει στον Kyriakou(1987) ο οποίος ορίζει το άγχος των εκπαιδευτικών ως την εμπειρία των εκπαιδευτικών από αρνητικά ή δυσάρεστα συναισθήματα που προκύπτουν από πτυχές της εργασίας τους. Αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις διαμεσολαβούνται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις που τίθενται στον εκπαιδευτικό αποτελούν απειλή για την προσωπική αυτοεκτίμηση ή ευημερία και με προσωπικούς μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται για να μειώσουν την αντιληπτή απειλή. Ο Trendall (1989) πρότεινε ότι το άγχος είναι μια πολυπαραγοντική έννοια που αποτελείται από παράγοντες μέσα στο άτομο, την οργάνωση και τη φύση του χώρου εργασίας και τη φύση της ευρύτερης κοινωνίας. Αυτό οδηγεί στη μείωση των συναισθημάτων προσωπικής αυτοεκτίμησης, επίτευξης, αποτελεσματικότητας και αντιμετώπισης του επαγγελματικού ρόλου. Ο Otto (1986) παρείχε ένα μοντέλο που περιέγραφε το άγχος ως έλλειψη προσαρμογής

μεταξύ των εξωτερικών απαιτήσεων της κατάστασης, των εξωτερικών πόρων και των περιορισμών, των εσωτερικών απαιτήσεων του ατόμου και των εσωτερικών πόρων και περιορισμών που γίνονται αντιληπτοί από το άτομο. Αυτές οι αντιλήψεις τονίζουν ότι το άγχος περιλαμβάνει τη συμβολή προσωπικών και εξωτερικών παραγόντων, την αντίληψη του ατόμου για αυτούς και την αρνητική απάντηση ή αντίδραση του ατόμου που προκύπτει.

Το άγχος των εκπαιδευτικών, με την ευρύτερη έννοια, μπορεί να οριστεί ως η ψυχολογική και σωματική αρνητική απάντηση σε καταστάσεις και γεγονότα που συνδέονται με τη δουλειά του εκπαιδευτικού. Αυτές οι απαντήσεις έχουν ως αποτέλεσμα από ανισορροπία μεταξύ των προστατευτικών εγγυήσεων και του κινδύνου ή του αντιληπτού κινδύνου (Prilleltensky, et al., 2016). Οι κίνδυνοι μπορεί να είναι οτιδήποτε συνδέεται με τη δουλειά, όπως ένα αγχωτικό περιβάλλον στο χώρο εργασίας, αναποτελεσματική ηγεσία ή έλλειψη κατάλληλης χρηματοδότησης. Για τους σκοπούς αυτής της μελέτης, το άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως το προϊόν των αταίριαστων πιέσεων και απαιτήσεων που τίθενται στους εκπαιδευτικούς και της ατομικής τους ικανότητας να ανταποκριθούν σε αυτές τις απαιτήσεις (McCarthy, 2019).

1.2 Πηγές του άγχους

Προκειμένου να κατανοήσουν το άγχος των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τις κύριες πηγές. Οι συνήθεις στρεσογόνοι παράγοντες της υπερφόρτωσης της εργασίας, οι χρονικοί περιορισμοί, τα προβλήματα με τη συμπεριφορά του παιδιού, οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η έλλειψη πόρων και οι φυσικές απαιτήσεις της διδασκαλίας έχουν εντοπιστεί επανειλημμένα από τους ερευνητές (Albertson & Kagan, 1987; Coles & Walker, 1989; Dewe, 1986; Finlay-Jones, 1986; Fletcher & Payne, 1982; Hargreaves, 1990; Kyriacou & Suttcliffe, 1979; O'Connor & Clarke, 1990; Otto, 1986; Trendall, 1989). Οι Borg, Riding et Falzon (1991) και Brissie, Hoover-Dempsey et Bassler (1988) έχουν επίσης εντοπίσει ότι οι κακές συνθήκες εργασίας, οι αντιλήψεις για τη χαμηλή κατάσταση και το κακό ήθος στο σχολείο επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών. Κατά τη διάρκεια της αναγνώρισης των πηγών άγχους, πολλές μελέτες έχουν διερευνήσει τον αντίκτυπο συγκεκριμένων δημογραφικών μεταβλητών (φύλο, ηλικία, οικογενειακή/οικογενειακή κατάσταση, διδακτική εμπειρία και επίπεδο ηλικίας που διδάσκεται) στο αντιληπτό στρες (Byrne, 1991; Malik, Mueller, & Meinke, 1991, Schonfeld, 1992, Schwab & Iwanicki, 1982, Schwab, Jackson, & Schuler, 1986, Tokar & Feitler, 1986). Η εξέταση τέτοιων χαρακτηριστικών είναι χρήσιμη κατά την εξέταση και τη συσχέτιση των αναφερόμενων πηγών στρες, ωστόσο τα ευρήματα από τις παραπάνω μελέτες δείχνουν ότι τέτοιες δημογραφικές μεταβλητές δεν προβλέπουν το άγχος.

Σύμφωνα με την μελέτη των Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006) , οι Στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία περιλαμβάνουν συναισθήματα πολύ μικρού χρόνου προετοιμασίας, υπερβολικής δουλειάς, ταχύτητας της σχολικής ημέρας, πολύ μεγάλου μεγέθους τάξης, μειωμένων προσωπικών προτεραιοτήτων και υπερβολικής διοικητικής γραφειοκρατίας, ενώ η διαχείριση του χρόνου περιλαμβάνει συναισθήματα όπως το να πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός περισσότερα από ένα πράγματα τη φορά, να βιάζεται στην ομιλία και να μην έχει αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσετε τα πράγματα. Καθώς το άγχος μπορεί να μειώσει τα κίνητρα ενός δασκάλου και τελικά να επηρεάσει τη λειτουργία του σχολείου και τη διδασκαλία (Brownell, 1997), ίσως οι διευθυντές νηπιαγωγείων μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη διαχείριση του άγχους τους παρέχοντάς τους καλύτερη υποστήριξη πόρων και οι διευθυντές μπορούν επίσης να αναζητήσουν μέσα για να περιορίσουν τη διοικητική διαδικασίες ώστε να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται με ρυθμό που θεωρούν πιο εύχρηστο (Tsai, E., Fung, L., & Chow, L., 2006).

Η κόπωση και το συναισθηματικό στρες είναι οι πιο συχνές εκδηλώσεις στρες που αναφέρουν οι νηπιαγωγοί του Χονγκ Κονγκ. Ενώ οι εκδηλώσεις συναισθηματικού στρες περιλαμβάνουν συναισθήματα ανασφάλειας, αισθήματα ευπάθειας, καταθλίψεις και άγχος, η κόπωση περιλαμβάνει συμπτώματα όπως σωματική εξάντληση και σωματική αδυναμία. Οι δάσκαλοι που τρέφουν τέτοια συναισθήματα μπορούν είτε να αποσυρθούν είτε να γίνουν επιθετικοί απέναντι στους μαθητές και τους συνομηλίκους τους. Όταν τα συναισθήματα συναισθηματικού στρες και κόπωσης αφήνονται να

επιμένουν, το άτομο μπορεί να αναπτύξει σοβαρότερα παθολογικά συμπτώματα που οδηγούν σε αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές όπως η αυτοκτονία. Καθώς η ανοχή στο στρες ποικίλλει μεταξύ των ατόμων, η ευαισθησία στις αλλαγές της διάθεσης μεταξύ των συναδέλφων είναι σημαντική. Με την έγκαιρη ανίχνευση, μπορούν να εφαρμοστούν τα κατάλληλα αντίμετρα για την ανακούφιση της κατάστασης (Tsai, E., Fung, L., & Chow, L., 2006).

Κατά τη διάρκεια του Covid-19, η αλλαγή σχολείων από φυσικό μέρος σε εικονικό χώρο, ανέδειξε μερικές από αυτές τις πολυπλοκότητες. Η σχολική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη για αυτόν τον νέο τρόπο διδασκαλίας. Στην πραγματικότητα, ενώ εργάζονταν και μελετούσαν από το σπίτι (Dhawan, 2020; Palareti, 2020; Reimers et Schleicher, 2020), οι δάσκαλοι και οι μαθητές βρέθηκαν ξαφνικά να μάθουν πολύ γρήγορα πώς να χρησιμοποιούν ψηφιακά εργαλεία με τα οποία ελάχιστα γνώριζαν, συχνά συναντώντας διάφορα είδη προβλημάτων καθώς και δυσκολία στην εγγύηση πρόσβασης και των απαραίτητων πόρων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, Palareti, 2020). Αυτή η μέθοδος σήμαινε επίσης την ύπαρξη κατάλληλου χώρου για εργασία/μελέτη (Cowden et al., 2020; Filandri et Semi, 2020) και μια σειρά συσκευών διαθέσιμες στα μέλη της οικογένειας που μπορεί να τις χρειάζονται ταυτόχρονα (Lucisano, 2020; Ranieri et al., 2020; UNESCO, 2020). Αυτές οι δυσκολίες στην οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγιναν πηγή άγχους για πολλούς εκπαιδευτικούς (Cowden et al., 2020; Palareti, 2020; Ziebell et al., 2020).

1.3 Στρεσογόνοι παράγοντες κατά τη διάρκεια Πανδημιών.

Οι πανδημίες συνδέονται συχνά με μια κατάσταση άγχους και πανικού. Κατά συνέπεια, η πίεση που προκύπτει από τις τηλεπικοινωνίες μπορεί να συσσωρευτεί με άλλους παράγοντες στρεσογόνου παράγοντα που οδηγούν σε εξάντληση, άγχος και εξουθένωση. Κατά τη διάρκεια της επιδημίας COVID-19, τα επιβαλλόμενα lockdown και οι υποχρεωτικές καραντίνες αύξησαν τα επίπεδα έντασης. Η αδυναμία κοινωνικοποίησης, παρακολούθησης συγκεντρώσεων και αλληλεπίδρασης με άλλους αύξησε το άγχος του χωρισμού, την πλήξη και τις αυτοκτονικές σκέψεις, και ως εκ τούτου, αυτά τα συναισθήματα αναφέρονταν συχνότερα. Οι Brooks et al.(2020) έδειξαν ότι οι άνθρωποι που πέρασαν περισσότερες από 10 ημέρες σε καραντίνα είχαν περισσότερες πιθανότητες να αναφέρουν συμπτώματα μετατραυματικού στρες.

Το κλείσιμο των σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η μετατόπιση της εκμάθησης σε διαδικτυακές μεθόδους διέκοψαν τη ζωή των μαθητών (Viner RM. et al., 2020). Οι εξετάσεις αναβλήθηκαν ή ακυρώθηκαν, οι τελετές αποφοίτησης διακόπηκαν και οι μαθησιακοί στόχοι μετατοπίστηκαν. Αυτό είχε μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχολογική ευημερία των μαθητών παγκοσμίως (Mheidly N.,Fares MY et Fares J.,2020).

1.4 Το άγχος στην εποχή του Covid-19

Η ξαφνική εμφάνιση της διαδικτυακής εκπαίδευσης μπορεί να φέρει επαγγελματικές προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια του COVID-19. Ο νέος κοροναϊός εξαπλώθηκε πολύ γρήγορα σε όλο τον κόσμο και έχει

προκαλέσει την ανησυχία των ανθρώπων (Bao et al., 2020). Αντιμετωπίζοντας την πρωτοφανή, απροσδόκητη και απειλητική φυσική καταστροφή, η Κίνα ξεκίνησε αμέσως τον μηχανισμό αντιμετώπισης κρίσεων (Xue et al., 2020). Στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας πραγματοποίησε την εθνική πρωτοβουλία, δηλαδή «αναστολή μαθημάτων χωρίς διακοπή» (Ministry of Education, 2020). Η τάξη μεταφέρθηκε από την προσχολική ηλικία στο σπίτι, γεγονός που σπάει το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας με όριο την τάξη και την τάξη και έχει υψηλότερες απαιτήσεις από την ικανότητα των εκπαιδευτικών για διαδικτυακή εκπαίδευση στο σπίτι. Για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη των μικρών παιδιών κατά τη διάρκεια της επιδημίας, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας θα πρέπει όχι μόνο να προσαρμοστούν γρήγορα στη χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών για την εκτέλεση καθημερινών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και να αναλάβουν άπειρα διδακτικά περιεχόμενα, όπως στατιστικά στοιχεία για την υγεία των παιδιών και επιδημική εκπαίδευση. Αυτά τα καθήκοντα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας να χειρίζονται από απόσταση οποιαδήποτε στιγμή, κάτι που έχει προσθέσει πολλά βάρη και εργασιακό άγχος για τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας και έχει παρατείνει το ωράριο εργασίας τους (Hong, X., Liu, Q., et Zhang, M., 2021).

Η προσχολική εκπαίδευση είναι η πιο βασική εκπαίδευση και προσφέρει μια σταθερή βάση για την τυπική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας αναμένεται να

εμφανίζουν πιο ευχάριστα συναισθήματα και υψηλότερη ποιότητα επαγγελματικής επάρκειας κατά τη διάρκεια της εργασίας για να καλλιεργήσουν την ασφαλή προσκόλληση των παιδιών, την κοινωνικο-συναισθηματική ικανότητα και τη γνωστική ανάπτυξη (Denham et al., 2012; Fuhs et al., 2013; Wang et al. , 2020). Ωστόσο, δεν είναι τόσο εύκολο για τους δασκάλους της προσχολικής ηλικίας να διατηρήσουν τη γενικά θετική κατάσταση εργασίας εάν αντιμετωπίζουν τεράστια υπερφόρτωση εργασίας, άγχος γονέων και σύγκρουση εργασίας-οικογένειας και επακόλουθη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση. Τα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία μπορούν να έχουν αρνητικές συνέπειες για την ψυχολογική και σωματική υγεία (Faragher, 2005). Συγκεκριμένα, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας, εμποδίζοντας τελικά την επιτυχή ανάπτυξη των παιδιών (Veldman et al., 2013; Klusmann et al., 2016).

1.5 Προκλητική εμπειρία κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής εργασίας στο σπίτι

Καθώς ο χώρος εργασίας μεταφέρθηκε στο σπίτι, ο τρόπος που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας έχει επίσης αλλάξει σε διαδικτυακή εργασία. Στο παρελθόν, η διαδικτυακή εκπαίδευση ήταν μόνο ένας βοηθητικός τρόπος προσωπικής εκπαίδευσης, ο οποίος δεν πραγματοποιήθηκε σε μεγάλη κλίμακα. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του COVID-19, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας κάνουν το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας τους στο διαδίκτυο, κάτι που είναι άγνωστο στους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας. Μελέτες σε άλλους πολιτισμούς έχουν επίσης διαπιστώσει ότι οι

εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη χρήση διαδικτυακών τεχνολογιών εκπαίδευσης (Knig et al., 2020). Εκτός από την πλατφόρμα εργασίας, η ανοικτότητα και το αυξημένο περιεχόμενο εργασίας είναι επίσης προκλητικά για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όπως έδειξε αυτή η μελέτη, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας είχαν πολλά νέα και ειδικά καθήκοντα στην επιδημία, όπως καθημερινές στατιστικές υγείας και εκπαίδευση σχετική με τον COVID-19. Παρόλο που αυτά δεν είναι το συνηθισμένο εργασιακό περιεχόμενο πριν από το ξέσπασμα του COVID-19, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας πρέπει να το κάνουν για να ελέγξουν την κατάσταση της υγείας των μαθητών τους κατά τη διάρκεια του COVID-19. Ως ενήλικες, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα οι γυναίκες προσχολικής ηλικίας, μπορεί επίσης να αντιμετωπίσουν ψυχολογικές προκλήσεις. Μια κινεζική μελέτη σε 88.611 δασκάλους διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός άγχους ήταν υψηλότερος για τις γυναίκες δασκάλους από τους άνδρες δασκάλους (Li et al., 2020).

1.6 Άγχος και τηλεπικοινωνίες

Η αναγνώριση του άγχους και της εξουθένωσης που προκύπτουν από τις τηλεπικοινωνίες κατά τη διάρκεια πανδημιών είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών μετριασμού. Η έρευνα που διεξήχθη για το άγχος και την εξουθένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 επικεντρώθηκε κυρίως σε γιατρούς, νοσηλευτές και άλλους εργαζόμενους στον τομέα της υγείας (Restauri N et Sheridan AD, 2020). Λείπουν μελέτες διαλογής και έρευνας που διερευνούν τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης μεταξύ του γενικού πληθυσμού ή άλλων ευπαθών ομάδων.

Παρά τις πολλές αναφορές για συσχέτιση μεταξύ χρήσης έξυπνων συσκευών και ψυχικών και ψυχολογικών συνεπειών, τα στοιχεία σε αυτόν τον ισχυρισμό παραμένουν διφορούμενα. Ορισμένες μελέτες στη βιβλιογραφική έκθεση αναφέρουν οφέλη από τη χρήση κινητών τηλεφώνων και το περιγράφουν ως εργαλείο για την αντιμετώπιση του άγχους αντί να το προκαλούν (Kline SL et Liu F., 2005 ; Toda M, Ezoe S et Takeshita T., 2014). Κατά συνέπεια, δεν είναι δυνατόν να συνοψιστεί η σχέση μεταξύ χρήσης έξυπνων συσκευών και στρες ή να εξαχθούν συμπεράσματα για τη συσχέτισή τους. Οι έξυπνες συσκευές έχουν γίνει δημοφιλείς για να γίνουν αναπόσπαστο μέρος κάθε νοικοκυριού και, κατά συνέπεια, η έρευνα για τις επιπτώσεις της είναι απαραίτητη για να μπορέσουμε να αποκομίσουμε τα οφέλη αυτής της τεχνολογίας με ασφαλή και υγιή τρόπο. Η ταχεία μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς σε κάθε στάδιο καριέρας ενώ η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης για διαδικτυακή διδασκαλία είχε ως αποτέλεσμα ένα σημαντικό πρόσθετο άγχος στους εκπαιδευτικούς (Stone, 2021).

1.7 Η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στην πανδημία

Η πανδημία δεν έχει επηρεάσει μόνο την ψυχική κατάσταση των μαθητών (Cachón-Zagalaz et al., 2020), αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν συσσωρεύσει επίσης υψηλό επίπεδο άγχους από την αρχή της κρίσης. Πρόσφατες μελέτες έχουν επισημάνει ότι κατά τη διάρκεια του κλειδώματος, οι εκπαιδευτικοί υπέστησαν άγχος από την ανάγκη να προσαρμοστούν (σε χρόνο ρεκόρ) προκειμένου να παρέχουν διαδικτυακά μαθήματα (Besser et al., 2020).

Σύμφωνα με τους Santamaria et al.(2021) λίγες μελέτες που διεξήχθησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας μετρούν τα συμπτώματα του στρες, του άγχους και της κατάθλιψης μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί υποδηλώνουν ότι έχουν ψυχολογικά συμπτώματα και αυτό ενισχύει τη σημασία της επαναλειτουργίας σχολείων και πανεπιστημίων. Μια πρόσφατη αραβική μελέτη έδειξε ότι αυτή η κρίση έχει κάνει τους εκπαιδευτικούς να υποφέρουν από προβλήματα που συχνά σχετίζονται με μια πανδημική κατάσταση, όπως άγχος, κατάθλιψη, ενδοοικογενειακή βία και διαζύγιο, τα οποία όλα περιορίζουν την ικανότητά τους να διδάσκουν σωστά (Al Lily et al. , 2020). Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε τρεις πόλεις της Κίνας κατά τη διάρκεια της πανδημίας αξιολόγησε την επικράτηση του άγχους στους δασκάλους και διαπίστωσε ότι ο επιπολασμός ήταν 13,67%, με τις γυναίκες να είναι πιο ανήσυχες από τους άνδρες και τις μεγαλύτερες να είναι πιο συμπτωματικές (Li et al., 2020). Μια άλλη μελέτη που πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο επίσης στην Κίνα έδειξε ότι ο επιπολασμός των συμπτωμάτων άγχους στους εκπαιδευτικούς ήταν 9,1% και ότι ήταν σημαντικό να τα υποστηρίξουμε ψυχολογικά (Zhou et Yao, 2020). Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ισπανία στην αρχή της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν επίσης ότι είχαν φόρτο εργασίας, ψυχοσωματικά προβλήματα και εξάντληση (Prado-Gascó et al., 2020).

Επιπλέον, προηγούμενες μελέτες διαπίστωσαν ότι η εργασία από το σπίτι χρησιμοποιώντας Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα έντασης, άγχους, εξάντλησης και μειωμένης

ικανοποίησης από την εργασία (Cuervo et al., 2018), και σε περιόδους πανδημίας ήταν αυτά μόνο εργαλεία που ήταν διαθέσιμα στους εκπαιδευτικούς.

Ο Οργανισμός Εκπαίδευσης, Επιστήμης και Πολιτισμού των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) (2020α) έχει ήδη προσδιορίσει τη σύγχυση και το άγχος μεταξύ των εκπαιδευτικών ως μία από τις αρνητικές συνέπειες του κλεισίματος των σχολείων, λόγω της απότομης λήψης τέτοιων μέτρων, της αβεβαιότητας για τη διάρκειά τους και της έλλειψης εξοικείωση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τα δυσάρεστα συναισθήματα που σχετίζονται με την εργασία που σχετίζονται με την εξάντληση των ψυχολογικών πόρων ήταν από καιρό ένα θέμα συχνής συζήτησης μεταξύ των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής και των ερευνητών (Kim et Asbury, 2020). Αυτό μπορεί να συμβεί επειδή η μακροπρόθεσμη φύση του προβλήματος οδηγεί σε εξάντληση δημιουργώντας λιγότερη εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να κάνουν τη δουλειά τους και καθιστά πιο δύσκολη τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Burić et Kim, 2020).

Σε αυτό το νέο πλαίσιο, πρέπει να προστεθεί ότι το επάγγελμα του δασκάλου έφερε πάντα μαζί του πρόσθετο άγχος λόγω υπερβολικού φόρτου εργασίας, διαπροσωπικών προβλημάτων επικοινωνίας, ανεπαρκούς κατάρτισης και εργασιακής ανασφάλειας (Pérez, 2003). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πολλές χώρες αποκάλυψε ότι στο επάγγελμα του δασκάλου υπήρξαν πολλά θύματα άγχους, άγχους και κατάθλιψης (Ryan et al., 2017; Von der Embse et al., 2019). Στην πραγματικότητα, η ψυχολογική συμπτωματολογία έχει μελετηθεί τόσο στους πρωτοβάθμιους (Extremera et al., 2010;

Skaalvik et Skaalvik, 2016; Abdullah et Ismail, 2019) όσο και στους δευτεροβάθμιους (Betoret, 2006, 2009) καθώς και σε πανεπιστημιακούς δασκάλους (Malik et al., 2017; Puertas-Molero et al., 2018). Αν και έχει διαπιστωθεί περισσότερη ψυχολογική συμπτωματολογία στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Arias et al., 2019), σε σύγκριση με εκείνους που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία, άλλες μεταβλητές όπως ο μισθός, οι σχέσεις με τους μαθητές και οι σχέσεις με τους συμμαθητές είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες (Prieto et Bermejo, 2006). Αυτό το άγχος μπορεί να έχει συνέπειες για την υγεία των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες περιπτώσεις αναρρωτικής άδειας, απουσίες και κακή απόδοση στην εργασία (Moreno et al., 2004). Επιπλέον, είναι σημαντικό να διαφυλαχθεί η συναισθηματική υγεία των εκπαιδευτικών αφού, όπως μια πρόσφατη μελέτη των De la Fuente et al. (2020), οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή είναι επίσης άγχος για τον μαθητή και η συμπεριφορά του δασκάλου προβλέπει τη συναισθηματική ευημερία και τη δέσμευση των μαθητών, οι οποίοι είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες για τη μείωση των επιπέδων άγχους τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αβεβαιότητας, το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021 πλησίασε χωρίς καμία σαφή απόφαση για το πώς θα διεξαχθεί (Zafra, 2020). Στην πραγματικότητα, από τα τέλη Αυγούστου, οικογένειες, μαθητές, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικά κέντρα εκφράζουν τις ανησυχίες τους σχετικά με την αβεβαιότητα που επικρατεί το νέο ακαδημαϊκό έτος και την έλλειψη σαφών κατευθυντήριων γραμμών από την κυβέρνηση (Rioja, 2020). Στις 27 Αυγούστου, η Ισπανική Κυβέρνηση και οι

Αυτόνομες Κοινότητες στη Διάσκεψη του Τομέα της Εκπαίδευσης συμφώνησαν σχετικά με τα κύρια μέτρα που θα ληφθούν για την επιστροφή στην τάξη (Sanchez, 2020). Στις 28 Αυγούστου, η επιτροπή παρακολούθησης της πολιτικής προστασίας της κυβέρνησης των Βάσκων ανέφερε τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν το νέο έτος 2020-2021 (Basque Government Department Health, 2020). Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο θα μπορούσαν να εφαρμοστούν αυτά τα μέτρα με τους πόρους που διατίθενται στα σχολεία προέκυψε ως σημαντική πρόκληση και πηγή ανησυχίας μόνο μία εβδομάδα πριν από την έναρξη του σχολικού έτους στις 7 Σεπτεμβρίου (Lucas, 2020).

1.8 Επικράτηση και παράγοντες άγχους κατά την επιδημία της νόσου του κορονοϊού 2019 (COVID-19) μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Κίνα.

Επίσης, με το κλείσιμο των σχολείων, επιδεινώνονται τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συνεχιζόμενη επιδημία COVID-19 ίσως προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, απαιτείται επείγοντως μια έγκαιρη κατανόηση της κατάστασης του άγχους. Μελέτες οικονομικής αποτελεσματικότητας υποδηλώνουν ότι η θεραπεία από μόνη της δεν αρκεί για να εξαλείψει το βάρος της νόσου που αποδίδεται στις αγχώδεις διαταραχές. Ένας άλλος τρόπος για να μειωθεί το βάρος των διαταραχών άγχους είναι να μειωθεί η συχνότητα εμφάνισης νέων περιπτώσεων, οι οποίες μπορούν να επιτευχθούν μέσω πρόληψης και όχι θεραπείας (Andrews et al., 2004; Neil et Christensen, 2009). Έτσι, οι Li et al.(2020) σχεδιάζουν επείγοντως τον επιπολασμό και τους παράγοντες κινδύνου του COVID-19 στους εκπαιδευτικούς.

Ως εκ τούτου, αυτή η παρούσα μελέτη περιελάμβανε εγγεγραμμένους δασκάλους στην Κίνα κατά τη διάρκεια της επιδημίας του COVID-19 και είχε ως στόχο να αξιολογήσει τον επιπολασμό του άγχους και να εντοπίσει τον πιθανό κίνδυνο και τους προστατευτικούς παράγοντες που συμβάλλουν στο άγχος. Αυτό μπορεί να βοηθήσει κυβερνητικούς φορείς και επαγγελματίες υγείας να διαφυλάξουν την ψυχολογική ευημερία του σχολείου ενόψει της επέκτασης της επιδημίας COVID-19 στην Κίνα και σε διάφορα μέρη του κόσμου.

Η μελέτη των Li et al.(2020) παρείχε τον επιπολασμό της αγχώδους διαταραχής στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επιδημίας του COVID-19. Ο συνολικός επιπολασμός άγχους ήταν 13,67% (13,89% για τις γυναίκες και 12,93% για τους άνδρες). Η ηλικία, το φύλο, η κατάσταση εκπαίδευσης, ο τύπος των εκπαιδευτικών, η τοποθεσία του σχολείου, η πηγή πληροφοριών, το επίπεδο ανησυχίας, το επίπεδο φόβου και η κατάσταση συμπεριφοράς βρέθηκαν να σχετίζονται με το άγχος.

Ωστόσο, διαπιστώσαμε ότι ο επιπολασμός άγχους στους εκπαιδευτικούς έφτανε έως και το 13,67% (περίπου 2,74 φορές) σε αυτήν την έρευνα. Ο υψηλότερος επιπολασμός μπορεί να θέσει δυνητικό κίνδυνο κατά τη διάρκεια της επιδημίας του COVID-19, όπως η υπερβολική κατανάλωση ιατρικών πόρων (Asmundson et Taylor, 2020). Τα δεδομένα από τη βρετανική έρευνα διαπίστωσαν ότι το 16% του πληθυσμού υπέφερε από κάποια μορφή άγχους (Hale, 1997). Ομοίως, το άγχος επηρεάζει περισσότερους από 40 εκατομμύρια ενήλικες μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου το 18% του πληθυσμού (Torpy et al., 2011). Τα στοιχεία της μετα-ανάλυσης έχουν ανακαλύψει ότι

η παγκόσμια επικράτηση των διαταραχών άγχους προσαρμοσμένων στις μεθοδολογικές διαφορές ήταν 7,3%(95%CI 4,8-10,9%) (Baxter et al., 2013). Η μελέτη μας πρότεινε ότι το άγχος μπορεί να επηρεάσει περισσότερο τον πληθυσμό και το βάρος του άγχους μπορεί να έχει απότομη αύξηση στον κόσμο κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας. Όπως υποτίθεται παραπάνω, το παγκόσμιο μπορεί επίσης να αντιμετωπίσει μεγάλες προκλήσεις στο έργο της ψυχικής υγείας (Li et al,2020).

Οι Li et al.(2020) πρότειναν επίσης ότι οι κοινωνικο-δημογραφικοί παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η κατάσταση της εκπαίδευσης σχετίζονται με το άγχος (Lejtzten et al., 2014). Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι ο τύπος των δασκάλων, η τοποθεσία του σχολείου, η πηγή πληροφοριών, το επίπεδο ανησυχίας, το επίπεδο φόβου και η κατάσταση συμπεριφοράς σχετίζονται με τη διαταραχή άγχους. Οι Sherina et al. πρότειναν ότι οικεία αγχωτικά γεγονότα της ζωής, όπως απώλεια, ανεργία και προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια και τη στέγαση, σχετίζονται με το άγχος σε ασθενείς πρωτοβάθμιας φροντίδας (Tait et Berrisford, 2011). Όλοι οι καθηγητές στην επαρχία Χενάν αντιμετώπιζαν προβλήματα στην αντιμετώπιση νέων τρόπων εργασίας όταν ξεκινήσαμε την έρευνα. Καθώς η επιδημία εξαπλώνεται σε άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, μπορεί να αναμένεται να συμβεί παρόμοια κατάσταση. Έτσι, η μελέτη των Li et al.(2020) μπορεί να παράσχει ενδείξεις σχετικά με την επικράτηση του άγχους και τους παράγοντες του. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες σχετικά με άλλα επαγγέλματα για να εκτιμηθεί η σταθερότητα και

η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της. Τρίτον, τα αποτελέσματά ενημερώνουν ποιοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται πιθανότατα ψυχοκοινωνική υποστήριξη.

1.9 Το άγχος των εκπαιδευτικών μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το 2013, τα ευρήματα του Gallup-Health-way Well-Being Index αποκάλυψαν ότι το 46% των εκπαιδευτικών ανέφεραν υψηλά επίπεδα καθημερινού άγχους, συγκρίσιμα με τα επίπεδα που αναφέρθηκαν από τους γιατρούς (45%) και ίσα με τα επίπεδα που αναφέρθηκαν από νοσηλευτές (46%) (Ansley, et al., 2018). Η μελέτη διαπίστωσε επίσης ότι το 78% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βρέθηκαν συναισθηματικά, ψυχικά και σωματικά στραβωμένοι μέχρι το τέλος της εργάσιμης ημέρας (Gallup, 2013). Τα στοιχεία αποκάλυψαν επίσης ότι ενώ το 89% των ερωτηθέντων ανέφεραν ενθουσιασμό για το επάγγελμα κατά την είσοδό τους στον τομέα, μόνο το 15% ανέφερε ότι ένιωσαν ενθουσιασμό κατά τη στιγμή της έρευνας.

Η Stone(2021) στην έρευνα της διαπίστωσε ότι πολλαπλοί στρεσογόνοι παράγοντες, όλοι που σχετίζονται με τον COVID-19 και τις διαδικτυακές οδηγίες, στην πραγματικότητα επηρέασαν τους εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε σύγκριση με τα επίπεδα άγχους πριν από την πανδημία.

Σύμφωνα με τους Swigonski., et al. (2021), οι εκπαιδευτικοί πρώιμης παιδικής ηλικίας που συμμετείχαν στη μελέτη μας ανέφεραν σημαντικά χειρότερο άγχος ψυχικής υγείας. Ακόμη και πριν από την πανδημία, οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας ανέφεραν πιο μέτρια (32,8 έναντι 18,6%) και σοβαρή δυσφορία (3,9 έναντι 3,4) από ένα εθνικό δείγμα. Τα Κέντρα Ελέγχου και Πρόληψης Νοσημάτων, σε εθνικές έρευνες που χρησιμοποίησαν την κλίμακα Kessler-6, τεκμηρίωσαν ποσοστά «ψυχολογικής δυσφορίας» μεταξύ 3,2 και 4,0% (Reeves et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας αναφέρουν ένα υψηλό επίπεδο συνολικών ψυχολογικών συμπτωμάτων σε σύγκριση με άτομα στην κοινότητα και το τμήμα των εκπαιδευτικών πρώιμης παιδικής ηλικίας που βιώνουν μέτρια σοβαρή αγωνία σχεδόν διπλασιάστηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Τα σωματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα του στρες ήταν 2-3 φορές υψηλότερα κατά τη διάρκεια του COVID-19 σε σύγκριση με πριν. Ίσως το πιο ανησυχητικό, από την άποψη της πρώιμης παιδικής ηλικίας, είναι οι αναφορές για δυσκολία στον έλεγχο της ψυχραιμίας τους, σχεδόν ένας στους δέκα δυσκολίες αναφοράς πριν και σχεδόν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς πρώιμης παιδικής ηλικίας που ανέφεραν δυσκολίες κατά τη διάρκεια του COVID-19.

Η έρευνα των Crawford et al.(2021) επιβεβαιώνει επίσης μεταξύ άλλων το αυξημένο άγχος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του Covid-19.

Μια πρόσφατη μελέτη των Sokal et al. (2020) ερμηνεύει το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 από την άποψη του μοντέλου απαιτήσεων-πόρων για εργασία (Bakker & Demerouti, 2007). Σε αυτό το μοντέλο, το άγχος είναι το αποτέλεσμα εργασιακών απαιτήσεων (π.χ. εξ αποστάσεως διδασκαλία, προσωπική διδασκαλία, καθαρισμός, χαρτιά, Π.Δ.) που υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους (π.χ. υποστήριξη από διαχειριστές, βοηθούς της τάξης, γονείς κ.λπ.). Όπως έλεγε ένας από τους ερωτηθέντες στην έρευνα των Crawford et al.(2021), πολλοί εκπαιδευτικοί της πρώτης παιδικής ηλικίας «κάνουν ό, τι μπορώ, αλλά δεν πήρα κανένα μαγικό ραβδί». Είναι σημαντικό ότι οι Sokal et al.(2020) επισημαίνουν ότι με την πάροδο του χρόνου, οι πόροι μπορούν να εξαντληθούν, γεγονός που μπορεί να επιδεινώσει το άγχος. Αυτό μπορεί να ισχύει για τους εκπαιδευτικούς στο Τέξας, καθώς τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι ενώ τον Απρίλιο, πολλοί εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι δεν χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη, μέχρι τον Νοέμβριο είδαμε πολλά αιτήματα για υποστήριξη που περιλάμβαναν περισσότερο χρόνο μέσα στην ημέρα ή μειωμένο φόρτο εργασίας(Crawford et al., 2021).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας των Rabaglietti et al.(2021) , συμπεραίνεται ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να αντιπροσωπεύει έναν σημαντικό πόρο για τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται αγχωτικές καταστάσεις, όπως αυτές που δημιουργούνται από την πανδημία Covid-19.Η έρευνα των Rabaglietti et al.(2021) προτείνει ότι κατά τη διάρκεια της συνεχιζόμενης πανδημίας και των πιθανών μελλοντικών καταστάσεων κρίσης, να γίνει προτεραιότητα η προώθηση ήπιων

δεξιοτήτων όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα που μπορεί να μειώσει το άγχος. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι οι αρμόδιες αρχές, συμπεριλαμβανομένης της διεύθυνσης του σχολείου, να προσφέρουν ενεργά προγράμματα κατάρτισης που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Σε αυτήν την περίοδο πανδημίας υγείας, πολλές από αυτές τις δυσκολίες φάνηκαν να συγκεντρώθηκαν ταυτόχρονα, μαζί με το άγχος που προκάλεσε η ανάγκη των δασκάλων να αλλάξουν ξαφνικά τη μέθοδο τους και να κινηθούν προς τη διαδικτυακή διδασκαλία, ενώ δεν υπάρχει η απαραίτητη εκπαίδευση (König et al., 2020). Ο Muirhead (2000) έχει αναφέρει το άγχος που δημιουργείται στους εκπαιδευτικούς που αναμενόταν να δημιουργήσουν διαδικτυακά μαθήματα και δεν είχαν καμία μορφή προϋπηρεσιακής κατάρτισης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η διαδικτυακή διδασκαλία από μόνη της θεωρήθηκε επίσης ως πρόσθετη εργασία γιατί σήμαινε πιθανώς εργασία σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας ή/και της νύχτας συμπεριλαμβανομένων των Σαββατοκύριακων και «... παροχή τεχνολογικής υποστήριξης» (σελ. 320) σε μαθητές και οικογένειες που ήταν λιγότερο εξοικειωμένοι με αυτά τα εργαλεία. Κατά τη διάρκεια του Covid-19, αυτό το σενάριο επιβεβαιώθηκε περαιτέρω (Cowden et al., 2020) με την προσθήκη αύξησης του χρόνου οθόνης, η οποία δημιούργησε ακόμη περισσότερο άγχος (Ziebell et al., 2020) γνωστό ως «technostress» και επηρέασε τη διδακτική απόδοση (Christian et al., 2020). Ωστόσο, ανεξάρτητα από το είδος του άγχους, το ίδιο το άγχος μπορεί να εκληφθεί διαφορετικά από κάθε άτομο. Αυτό μπορεί να εξαρτηθεί από έναν αριθμό παραγόντων όπως το φύλο

(Mazure, 1998), το κοινωνικο-πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο (Vallejo et al., 2018) και εγκάρσιες/μαλακές δεξιότητες, όπως η αυτο-αποτελεσματικότητα. Lee et al. της μελέτης (2016) επιβεβαίωσε ότι το άγχος γίνεται αντιληπτό με βάση την ατομική αυτο-αποτελεσματικότητα. Με άλλα λόγια, η ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίσει ένα δεδομένο γεγονός ζωής εξαρτάται από την αντίληψη του ατόμου για το γεγονός και είναι συγκεκριμένη για τις περιστάσεις. Η συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών είναι αρνητική: η αυτο-αποτελεσματικότητα ενισχύει τα κίνητρα των ανθρώπων να αναζητούν περισσότερους πόρους και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αυτούς τους πόρους σε αγχωτικές καταστάσεις (Sumer et al., 2005; Haydon et al., 2018). Η αυτο-αποτελεσματικότητα μπορεί να αναλάβει προστατευτικό ρόλο και να επηρεάσει θετικά την οργάνωση της εργασίας και, ως εκ τούτου, να μειώσει το άγχος που προκαλείται από διάφορες συνθήκες όπως υπερφόρτωση εργασίας, προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, έλλειψη ελέγχου και έλλειψη σκοπού μεταξύ άλλων (Schwarzer και Hallum, 2008).

Σχολεία και εκπαιδευτικοί εξαρτώνται όλο και περισσότερο από ψηφιακά εργαλεία τόσο για διαδικασίες διδασκαλίας όσο και για επικοινωνιακές διαδικασίες. Ενώ για ορισμένους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο, επικοινωνώντας μέσω καναλιών κοινωνικής δικτύωσης ή χρησιμοποιώντας τα εργαλεία βιντεοδιάσκεψης δεν δημιουργούσαν πραγματικό πρόβλημα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία ως βάρος (Quezada, Talbot &

Quezada-Parker, 2020). Ανάλογα με τις (τεχνικές) δεξιότητές τους, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν αντιληφθεί την κατάσταση ως θετική, ενώ άλλοι τη θεωρούν άσχετη. Επιπλέον, άλλοι μπορεί να το έχουν αντιληφθεί ως αρνητικό και αγχωτικό (Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019). Εάν συμβαίνει το τελευταίο, μπορεί να είναι ένας δυνητικός παράγοντας άγχους και μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει στην εμπειρία του άγχους(Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Ένα σοβαρό επίπεδο στρες 37,8% εκδηλώνεται σε δασκάλους, των οποίων οι ηλικίες είναι μεταξύ 45-54 ετών και είναι στο γυναικείο φύλο όπου αντικατοπτρίζεται κυρίως με 53% (Urcos et al., 2020)

Η έρευνα των Santamaria et al.(2021) δείχνει ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών έχει συμπτώματα στρες, άγχους και κατάθλιψης. Οι γυναίκες εμφανίζουν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα στρες και άγχους από τους άνδρες, εκείνες που έχουν παιδιά έχουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από εκείνες που δεν έχουν και άτομα με χρόνια παθολογία ή όσοι ζουν με άλλους με χρόνια παθολογία έχουν περισσότερο άγχος, άγχος και κατάθλιψη(Santamaria et al., 2021).

Στην έρευνα των Duraku, Z. H. Και Hoxha, L. (2020) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι συνθήκες που δημιουργήθηκαν από τον COVID-19, η απομόνωση και οι αλλαγές που σχετίζονται με την οργάνωση των μαθημάτων τους έκαναν να νιώσουν άγχος, άβολα, σύγχυση, ανασφάλεια και υπερφόρτωση.

Οι Etxebarria et al.(2021) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι παρουσίασαν ανησυχητικά επίπεδα στρες, άγχους και κατάθλιψης. Για παράδειγμα, το 50,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι πάσχει από στρες, 49,5% από άγχος και 32,2% από κατάθλιψη.

Κεφάλαιο 2: Δεξιότητες

Πριν από την πανδημία του COVID-19, η διαδικτυακή επικοινωνία και μάθηση αυξανόταν σταθερά παγκοσμίως, καθώς εμφανίζονται νέες ψηφιακές τεχνολογίες και η παγκόσμια υιοθέτηση του Διαδικτύου εντείνεται. Η αυξημένη ζήτηση για δεξιότητες που ταιριάζουν με την ταχέως αναπτυσσόμενη ψηφιακή οικονομία προέβλεπε ότι η διαδικτυακή επικοινωνία και μάθηση ήταν σε καλό δρόμο για να γίνει παγκόσμιο φαινόμενο και να επικρατήσει έως το 2025 (Kumar A. et al., 2017).

Η πανδημία μετέφερε την επικοινωνία ουσιαστικά από πρόσωπο με πρόσωπο σε εικονικό. Επιχειρηματικές συναντήσεις, ακαδημαϊκά συνέδρια, εκπαίδευση και κυβερνητική διαχείριση αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στις προκλήσεις και τους κινδύνους που θέτει ο COVID-19. Η τηλεπικοινωνία μέσω Skype, Zoom, FaceTime και Cisco Webex ήταν το κλειδί για να διατηρηθεί ζωντανός και συνεχής ο τομέας της εκπαίδευσης, της οικονομίας και της υγείας κατά τη διάρκεια της επιδημίας. Οι οργανισμοί χρησιμοποίησαν τηλε-λεπτομέρειες μέσω κοινωνικών μέσων ή email για να διατηρήσουν τη συνδεσιμότητα και την επικοινωνία (Whittlesey AA., 2020). Επιπλέον, το τηλεμάρκετινγκ έγινε μάρτυρας μιας αύξησης της δημοτικότητας για την προώθηση προϊόντων και τη σύνδεση με τους πελάτες (Whittlesey AA., 2020). Αυτή

η μετατόπιση απαιτούσε περαιτέρω αλλαγή πολιτικών και νόμων που διέπουν την επικοινωνία σε ορισμένες χώρες. Η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου, για παράδειγμα, κατήργησε προσωρινά τον αυτοπροσώπως νόμο για τις τοπικές αρχές όταν πραγματοποιούσε δημόσιες συναντήσεις, διευκολύνοντας τη διεξαγωγή συναντήσεων από απόσταση (Mendoza NF., 2020).

2.1 Covid 19 και αναγκαιότητα για δεξιότητες

Η διαδικτυακή μάθηση που έχουμε σήμερα χρονολογείται στη δεκαετία του 1990, όταν το Διαδίκτυο και ο Παγκόσμιος Ιστός άρχισαν να προσεγγίζουν άτομα σε απομακρυσμένες τοποθεσίες και διαφορετικές ζώνες ώρας. Αυτό ήταν μια σημαντική αλλαγή από τα μαθήματα αλληλογραφίας στα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα που ξεκίνησαν στην Αγγλία και αφορούσαν την αποστολή έντυπων εγγράφων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτών πανεπιστημίου. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η πρόοδος στην επικοινωνία διέκοψε τον κλάδο της εκπαίδευσης και έκανε την ηλεκτρονική εκπαίδευση πιο εφικτή τεχνολογικά, οικονομικά και λειτουργικά (Palvia S. et al., 2018).

Η πανδημία COVID-19 επιτάχυνε περαιτέρω τη στροφή του τομέα της εκπαίδευσης προς τη διαδικτυακή μάθηση, καθώς απαγορευόταν η συγκέντρωση μαθητών. Μια μεγάλη ζήτηση για μαζικά διαδικτυακά ανοικτά μαθήματα, από παρόχους όπως το Coursera και το edX, παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια του lockdown (Mendoza NF.,

2020, ; Shah D., 2020). Τον Απρίλιο του 2020, οι άνθρωποι έψαξαν για «δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα» περισσότερες από ένα εκατομμύριο φορές. Οι αναζητήσεις για μαθήματα τεχνολογίας που αναβαθμίζουν δεξιότητες και γνώσεις, όπως το Microsoft Excel, το Python και η κωδικοποίηση, αυξήθηκαν κατά 100% (EDX. Coronavirus Courses.,2020). Για να ικανοποιήσει τη ζήτηση, η Coursera προσέφερε δωρεάν πιστοποιητικά για 115 μαθήματα (Mendoza NF., 2020). Οι προσφορές μαθημάτων ποικίλλουν μεταξύ επιστήμης, φιλοσοφίας, ιστορίας, μαθηματικών και άλλων θεμάτων (Mendoza NF., 2020). Το edX προσέφερε επίσης μια ποικιλία δωρεάν διαδικτυακών μαθημάτων σε συνεργασία με διάφορα ιδρύματα για τη διδασκαλία της ιστορίας των πανδημιών, τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν κατά τη διάρκεια των πανδημιών, τις διαθέσιμες θεραπείες για τον ιό και τον τρόπο διαχείρισης κατά τις πανδημίες (Shah D., 2020).

Τα εκτεταμένα προστατευτικά μέτρα ανάγκασαν τα περισσότερα σχολεία και πανεπιστήμια να κλείσουν τις πανεπιστημιούπολεις τους έως ότου επιτευχθεί καλύτερος έλεγχος της πανδημίας. Το Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ, για παράδειγμα, ανακοίνωσε ότι το ακαδημαϊκό έτος 2020/2021 θα είναι πλήρως online (BBC News,2020). Τα κολέγια στις ΗΠΑ απάντησαν σταδιακά στην πανδημία. Το Tuoro College και το Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ ήταν τα πρώτα που ανακοίνωσαν τη μετάβασή τους στη διαδικτυακή μάθηση τον Μάρτιο του 2020. Αργότερα, 1.400 ιδιωτικά και δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα προσχώρησαν και ανακοίνωσαν τη

μετάβασή τους στη διαδικτυακή μάθηση (Marsicano C. et al., 2020). Ορισμένα ιδρύματα ήταν απρόθυμα να εγκρίνουν πλήρως την online εκπαίδευση αμέσως. Αξιωματούχοι του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ, για παράδειγμα, ανακοίνωσαν ότι μόνο μερικά από τα σχολεία του, όπως τα σχολεία σχεδιασμού, θεότητας και δημόσιας υγείας, θα πραγματοποιήσουν διαδικτυακά μαθήματα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου Φθινόπωρο 2020 (Esaki-Smith A., 2020). Στην Κίνα, το εξάμηνο Άνοιξη 2020 αναβλήθηκε. Για να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις, το κινεζικό Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε μια ανακοίνωση που δηλώνει ότι τα δημοτικά και τα γυμνάσια θα πρέπει να γίνονται διαδικτυακά. Πρόσθετοι διαδικτυακοί και τηλεοπτικοί πόροι δόθηκαν από την κυβέρνηση σε συγκεκριμένες αγροτικές περιοχές όπου υπάρχει έλλειψη κάλυψης δικτύου. Παρέχονται ειδικά προγράμματα για τους μαθητές να αυξήσουν την εκπαίδευση για την υγεία και τη δημόσια ασφάλεια και να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν επιδημίες (Zhou L, Wu S, Zhou M. et Li F., 2020). Στη Γεωργία, η μάθηση μετατοπίστηκε διαδικτυακά το εξάμηνο της Άνοιξης 2020. Διάφορες εγκαταστάσεις δόθηκαν σε σχολεία, δασκάλους και μαθητές από το Υπουργείο Παιδείας, Επιστήμης, Πολιτισμού και Αθλητισμού της Γεωργίας. Συνολικά 2.086 δημόσια σχολεία εξοπλίστηκαν με την πλατφόρμα Microsoft Teams και καταχωρήθηκαν λογαριασμοί μαθητών και εκπαιδευτικών για να μπορούν να φιλοξενούν εικονικά μαθήματα (Basilaia G. et Knavadze D., 2020). Στη Γερμανία, η πανδημία COVID-19 ανέδειξε κρυφές προκλήσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υστερεί όταν πρόκειται για ψηφιακή μάθηση (Kerres, M., 2020). Οι υπάλληλοι

άρχισαν πρόσφατα να παρέχουν στα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς υπηρεσίες διαδικτύου και λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (News4Teachers., 2019). Παρ'όλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί στερούνται της απαραίτητης κατάρτισης για τη σωστή διαδικτυακή εκπαίδευση και δεν είναι ενημερωμένοι για τις τεχνολογίες και τη γερμανική ψηφιακή υποδομή (Kerres, M., 2020). Επιπλέον, αρκετά πανεπιστήμια συγκλονίστηκαν όταν γνώρισαν ότι το σύστημά τους είναι περιορισμένο σε σχέση με την πρόσβαση σε ηλεκτρονική βιβλιοθήκη ή τον αριθμό των συμμετεχόντων ταυτόχρονης τηλεδιάσκεψης (Kerres, M., 2020).

2.2 Οριζόντιες δεξιότητες

Η γνώση ταξινομείται σε δύο τύπους που περιλαμβάνουν: οριζόντιες και κάθετες δεξιότητες (Polanyi, 1966). Ο ορισμός των οριζόντιων δεξιοτήτων είναι η γνώση που είναι ακόμα στο ανθρώπινο μυαλό και είναι πολύ προσωπική (Chen et al, 2018; Holford, 2018; Khoshorour & Gilaninia, 2018; Zebal, Ferdous & Chambers, 2019; Agyemang & Boateng, 2019; Perez-Fuillerat et al, 2018), είναι δύσκολο να διατυπωθεί και να διαιρεθεί φυσικά (Deranek, McLeod & Schmidt, 2017; Wang & Liu, 2019; Asher & Popper, 2019) έτσι ώστε ο μετασχηματισμός να απαιτεί προσωπική αλληλεπίδραση (Lee, 2019). Αυτές οι οριζόντιες δεξιότητες έχουν τις ρίζες τους στις πράξεις και τις εμπειρίες κάποιου, συμπεριλαμβανομένου του ιδεαλισμού, των αξιών και της συναισθηματικότητας (Boske & Osanloo, 2015; Kawamura, 2016; Hartley, 2018). Με βάση την κατανόησή του, οι οριζόντιες δεξιότητες κατηγοριοποιούνται ως

προσωπικές γνώσεις ή με άλλα λόγια γνώσεις που λαμβάνονται από άτομα ή προσωπικά (Nonaka & Toyama, 2015; Munoz et al, 2015; Stewart et al, 2017; Razmerita et al, 2016; Jaleel & Verghis , 2015; Wang et al., 2016; Serna et al., 2017; Jou et al., 2016; Rothberg & Erickson, 2017). Η εμπειρία που αποκτά ο κάθε δάσκαλος είναι σίγουρα διαφορετική με βάση καταστάσεις και συνθήκες που δεν μπορούν να προβλεφθούν. Οι οριζόντιες δεξιότητες δεν διατυπώνονται εύκολα και μετατρέπονται σε κάθετες (Mohajan, 2016; Prasarnphanich et al, 2016; Addis, 2016; Cairo Battistutti, 2017; Zang et al, 2015; Spraggon & Bodolica, 2017). Ωστόσο, οι οριζόντιες δεξιότητες μπορούν να ενισχυθούν από τη διαδικασία της σπείρας γνώσης ή του μοντέλου SECI (Li, Liu & Zhou, 2018; Nonaka & Hirose, 2018; Chatterjee et al, 2018; Sasaki, 2017; Lievre & Tang, 2015; Stanica & Peydro , 2016; Norwich et al., 2016; Hodgins & Dadich, 2017; Balde et al., 2018; Okuyama, 2017; Huang et al., 2016).

Κάθε σχολικό εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να χρησιμοποιεί τις οριζόντιες δεξιότητες του δασκάλου ενθαρρύνοντάς τον να μοιράζεται τη γνώση και να συνεχίσει να μαθαίνει. Σχολικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως αυτό θα γίνουν πιο δημιουργικά, καινοτόμα και θα έχουν ηγετικό ρόλο στην εποχή της εκπαίδευσης. Τα σχολεία μπορούν να διευκολύνουν τη διαχείριση και τη χρήση σιωπηρής γνώσης έξω από την επίγνωση που είναι αποθηκευμένη στο υποσυνείδητο μυαλό κάθε δασκάλου με ενσωμάτωση και μια διαμοιραστική προσέγγιση (Ma et al, 2018; Ferreira et al, 2018;

Borges et al, 2019; Ferraris et al, 2018; Guo et al, 2018; Tsai & Hsu, 2019; Swierczek, 2019; Cantwell & Zaman, 2018).

2.3 Κάθετες-ήπιες δεξιότητες

Οι κάθετες δεξιότητες είναι ένας τύπος γνώσης που τεκμηριώνεται και διαμορφώνεται εύκολα (Choi & Lee, 2003; Sousa & Rocha, 2019; Borrego et al, 2019; Wokcik et al, 2019; Cifariello, Ferragina & Ponza, 2019; Che et al, 2018; Tang et al, 2016; Bashir & Farooq, 2019; Attia & Salama, 2018), αρθρώνεται εύκολα (Haamann & Basten, 2018) και συνήθως αποτελούν γνώσεις που είναι εγγενείς στα σχολεία (Afsar, Masood & Umrani, 2019). Επιπλέον, κάθετες δεξιότητες μπορούν να δημιουργηθούν, να γραφτούν και να μεταφερθούν μεταξύ σχολικών δραστηριοτήτων (Lombardi, 2019). Η μεταφορά κάθετων δεξιοτήτων μεταξύ των εκπαιδευτικών ενθαρρύνεται ευκολότερα από ένα ευνοϊκό σχολικό μηχανισμό και κουλτούρα. Οι κάθετες δεξιότητες μπορούν να περιγραφούν γενικά και βασίζονται επίσης στο συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνται αυτές οι δεξιότητες. Οι Rainsbury et al. (2002) ορίζουν τις κάθετες δεξιότητες ως δεξιότητες που σχετίζονται με τεχνικές πτυχές για την εκτέλεση πολλών εργασιών στην εργασία. Επομένως, οι σκληρές δεξιότητες είναι βασικά γνωστικές και επηρεάζονται από το πνευματικό πηλίκιο (IQ) (Muhammad et al., 2019; Kenayathulla, Ahmad & Idris, 2019; Tsotsotso et al., 2017; Fan, Wei & Zhang, 2017). Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένοι ερευνητές χρησιμοποιούν την έννοια των κάθετων δεξιοτήτων, ιδίως την κατάσταση της διαχείρισης. Οι Azim et al. (2010) αναφέρονται γενικά σε κάθετες

δεξιότητες στο πλαίσιο της διαχείρισης έργου ως διαδικασίες, εργαλεία και τεχνικές (Gale et al, 2017; Laker & Powell, 2011).

Οι κάθετες δεξιότητες περιγράφουν συμπεριφορές και δεξιότητες που φαίνονται με το μάτι (ρητά). Οι κάθετες δεξιότητες είναι δεξιότητες που μπορούν να παράγουν κάτι που είναι ορατό και άμεσο. Οι κάθετες δεξιότητες μπορούν να αξιολογηθούν από τεχνικές δοκιμές ή πρακτικές δοκιμασίες. Μπορούμε να δούμε στοιχεία κάθετων δεξιοτήτων από τη σκέψη του πηλίκου νοημοσύνης που έχει δείκτες για υπολογισμό, την ανάλυση, τον σχεδιασμό, τις ευρείες γνώσεις, μοντελοποίηση και κριτική. Οι κάθετες δεξιότητες σχετίζονται με την κυριαρχία της επιστήμης, της τεχνολογίας και των τεχνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το μέρος της γνώσης. Ένας δάσκαλος πρέπει να έχει δεξιότητες στο άνοιγμα μαθημάτων, στη διαχείριση τάξεων, στο σχεδιασμό ομαδικών συζητήσεων, στη διευθέτηση δωματίων και στη σωστή γραφή (Miqowim, 2012). Οι κάθετες δεξιότητες είναι σχετικά εύκολες ικανότητες μέτρησης. Ο Widoyoko διακρίνει δύο κάθετες δεξιότητες, δηλαδή τις ακαδημαϊκές και τις επαγγελματικές τους δεξιότητες. Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι η ικανότητα της κατάκτησης διαφόρων εννοιών στον τομέα της έρευνας, όπως δεξιότητες προσδιορισμού, καταμέτρησης, εξήγησης, περιγραφής, ταξινόμησης, ενώ προσδιορίζουν, περιγράφουν, προβλέπουν, αναλύουν, συγκρίνουν, διαφοροποιούν και βγάζουν συμπεράσματα από διάφορες έννοιες, δεδομένα και γεγονότα που σχετίζονται με το θέμα (Widoyoko, 2009).

2.4 Οργανωτική Μάθηση και ο ρόλος της σε καταστάσεις κρίσεων.

Η καλή οργανωτική μάθηση θα είναι πιο ανθεκτική στις κρίσεις (Starbuck, 2017). Διαστάσεις όπως η επιθυμία, η πειθαρχία, η λήψη αποφάσεων και η ευθυγράμμιση παρουσιάζονται ως σημαντικά στοιχεία της οργανωτικής μάθησης (Wetzel & Tint, 2019; Urban & Gaffurini, 2018). Η οργανωτική μάθηση είναι επίσης ένας σημαντικός δείκτης απόδοσης για την αξιολόγηση της συνολικής οργανωτικής απόδοσης (Qi & Chau, 2018), ο οποίος μπορεί να βοηθήσει στην οικοδόμηση των απαραίτητων πόρων γνώσης και στη διατήρηση της σχολικής ανάπτυξης και συνέχειας. Η δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση είναι ένας διακριτικός παράγοντας μεταξύ του ενός σχολείου και ενός άλλου. Η επιτυχία της στρατηγικής των σχολικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σχετίζεται πολύ με τη σταθερή βάση γνώσεων που ανήκει σε κάθε άτομο του σχολικού εκπαιδευτικού ιδρύματος.

2.5 Δυνατότητα καινοτομίας εκπαιδευτικών

Η βιομηχανική εποχή 4.0 απαιτεί σήμερα την καινοτομία των εκπαιδευτικών ως ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στα σχολεία (Malik, 2019; Muscio & Ciffolili, 2019; Durana et al, 2019; Lund & Karlsen, 2019; Haseeb et al, 2019;

Jakhar et al, 2018; Hamada, 2019; 2019), ανταγωνιστική στρατηγική (Culot, Orzes & Sartor, 2019), το κλειδί για την αντιμετώπιση της εποχής της βιομηχανίας 4.0 (Stachova et al, 2019) μέρος της ποιότητας της διαχείρισης του 21ου αιώνα (Gunasekaran, Sabramanian & Ngai, 2019), έχει πολλά πλεονεκτήματα (Zambon et al., 2019; Parida, Sjodin & Reim, 2019). Η ικανότητα καινοτομίας αναγνωρίζεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς εσωτερικούς πόρους που μπορούν να παράγουν ανώτερη απόδοση σχολικού εκπαιδευτικού ιδρύματος (Zouaghi et al, 2018; Santoro et al, 2017; Castela et al, 2018; Ruiz-Torres et al, 2018; Huesig & Endres , 2019). Η καινοτομία είναι μια σημαντική πτυχή της ποιοτικής εκπαίδευσης (Klaeijssen, Vermeulen, & Martens, 2017).

2.6 Επίδραση των οριζόντιων και κάθετων δεξιοτήτων στην καινοτομία και την οργανωτική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Campbell (1990), η ατομική απόδοση αναφέρεται σε ένα σύνολο μεμονωμένων ενεργειών και συμπεριφορών που σχετίζονται με τους οργανωτικούς τους στόχους. Ένας από τους απλούστερους ορισμούς της ατομικής απόδοσης είναι "ο βαθμός στον οποίο η εργασία γίνεται καλά" (Campbell et al., 1993). Η αξιολόγηση της απόδοσης των εργαζομένων είναι σημαντική, όχι μόνο για τη διασφάλιση καλύτερης διαχείρισης του σχολείου, αλλά και για τη διευκόλυνση των υπηρεσιών για την ανάπτυξη της επιστήμης. Έτσι, η καλή ατομική απόδοση σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός έχει ολοκληρώσει τις σχετικές με την εργασία ευθύνες σε ικανοποιητικό βαθμό ή στο βαθμό που αναμένεται από τη διεύθυνση του σχολείου.

Στη σημερινή εποχή της τέταρτης βιομηχανικής επανάστασης, η οποία χαρακτηρίζεται από ολοένα και πιο έντονο ανταγωνισμό, η βιωσιμότητα παραμένει ένα σημαντικό μέλημα και ζήτημα. Η ικανότητα καινοτομίας των εκπαιδευτικών οδηγεί στη βιωσιμότητα των επιχειρήσεων. Η απόδοση εξαρτάται από την κουλτούρα της γνώσης που περιέχεται στον οργανισμό. Η γνώση αποτελείται από κάθετες και οριζόντιες δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές συζητούν την ικανότητα καινοτομίας των εκπαιδευτικών που καταλήγει στο ότι η καινοτομία επηρεάζεται από την ηγεσία (Samsir, 2018; Schuckert et al, 2018; Villaluz & Hechanova, 2019), το κλίμα συμμετοχής των εργαζομένων (Naqshbandi, Tabche & Choudhary, 2019) ανταλλαγή γνώσεων (Kim & Shim, 2018) αναζήτηση γνώσης (Wang, Chen & Chang, 2019) συνεργατική κουλτούρα (Yang, Nguyen & Le, 2018) και τη διαδικασία γνώσης (Imran et al, 2018). Προηγούμενοι ερευνητές έχουν αποδείξει τη θετική και σημαντική επίδραση των κάθετων και οριζόντιων δεξιοτήτων στην ικανότητα καινοτομίας των εκπαιδευτικών (Ganguly et al, 2019; Aulawi, 2018; Rumanti et al, 2018 & 2019; Torres & Liang, 2016; Li et al, 2019). Πιο συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ήπιες δεξιότητες έχουν θετική και σημαντική επίδραση στην ικανότητα καινοτομίας των εκπαιδευτικών (Perez-Luno et al, 2018). Όλα αυτά εμπίπτουν στο πεδίο των επιχειρηματικών οργανώσεων. Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητές που δηλώνουν ότι η τυπική και άτυπη μάθηση επηρεάζει την ικανότητα των εκπαιδευτικών στην καινοτομία των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Lecat, Beausaert, & Raemdonck, 2018).

Τα σχολεία με διαχειριζόμενες ρουτίνες μάθησης θα παράγουν μια συλλογή από έμπειρα άτομα, με τόσο κάθετες όσο και οριζόντιες δεξιότητες (Hussain et al, 2018). Ορισμένοι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η οργανωτική μάθηση επηρεάζεται από τη συνεργατική κουλτούρα και την ανταλλαγή γνώσεων (Nugroho, 2018). Οι οριζόντιες δεξιότητες είναι πολύ σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης (Muthuveloo, Shanmugam & Teoh, 2017).

Η δημιουργία γνώσης που εξαρτάται από την οργανωτική μάθηση θα ενεργοποιήσει και θα ωθήσει την ικανότητα καινοτομίας των εκπαιδευτικών και την οργανωτική απόδοση (Asbari, Purwanto & Santoso, 2019; Vijande & Sanchez, 2017; Lin & Lee, 2017). Η σχολική καινοτομία θα είναι βιώσιμη όταν βασίζεται σε μια κουλτούρα μάθησης που προσθέτει αξία. Αυτή η κουλτούρα μάθησης που κάνει όλους τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, έτσι ώστε η γνώση και οι νέες γνώσεις που αποκτώνται μπορούν να μεταφερθούν αποτελεσματικά, να ανταλλαχθούν και να συνδυαστούν σε σχολική ευφυΐα και γνώση (Lin & Lee, 2017; Lee et al, 2016; Chang & Lin, 2015). Ένα οργανωτικό περιβάλλον που παρέχει ενθουσιασμό στην εργασία είναι ένας σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία της ικανότητας καινοτομίας των εκπαιδευτικών των μελών του οργανισμού (Bani-Melhem, Zeffane & Albaity, 2018). Η οργανωτική μάθηση ως μεταβλητή διαμεσολάβησης παίζει ρόλο μεταξύ οριζόντιων, κάθετων δεξιοτήτων και της οργανωτικής καινοτομίας. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία

έχει θεωρηθεί ως ένα σύστημα όπου οι γνώσεις και οι δεξιότητες εισάγονται, η οργανωτική μάθηση είναι η κύρια διαδικασία και η οργανωτική καινοτομία είναι ένα σημαντικό αποτέλεσμα (Nouri & Ghorbani, 2017; Chang, Liao & Wu, 2017).

2.7 Η ρουτίνα και ο ρόλος της για τον εκπαιδευτικό

Ο Dewey(1922) ονομάζοντας τις συνήθειες, ορίζει την διαχείριση των καθημερινών βιωμάτων του κάθε ανθρώπου καθώς και την προσπάθεια να τα κατανοήσει. Σύμφωνα με τον Raïkou(2019) το βίωμα νοηματοδοτείται, έπειτα ερμηνεύεται και μετατρέπεται σε δράση καθώς πρόκειται για μια βάση αναφοράς που στηρίζεται στη προηγούμενη δραστηριότητα κάθε ανθρώπου. Δύσκολη υπόθεση αποτελεί η βίαιη και απότομη αλλαγή της διδακτικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών καθώς ανατράπηκε η συνηθισμένη τους ρουτίνα για τη διδασκαλία αλλά και οι διδακτικές πρακτικές τους. Οι δυσκολίες αλλαγής συμπεριφοράς ή στάσεων γίνονται κατανοητές όταν αντιληφθεί κανείς πως γίνεται η επεξεργασία μιας νέας εμπειρίας. Ο τρόπος που ένας άνθρωπος ανταποκρίνεται στα ερεθίσματα που λαμβάνει από το εξωτερικό περιβάλλον καθορίζεται από τις συνήθειες, ορίζει τη σκέψη και καθορίζει την θέληση του ατόμου. Η αλλαγή κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη και ενώ η συνήθεια διαμορφώνει τη συμπεριφορά ταυτόχρονα παρουσιάζει υψηλό βαθμό σταθερότητας (Dewey,1922). Σύμφωνα με τον Eisner(2002) η επαγγελματική ζωή των έμπειρων δασκάλων διευκολύνεται με την ανάπτυξη ρουτίνων, καθώς έχουν αναπτύξει οικείους τρόπους για να οργανώνουν τη διδασκαλία τους και το κάθε τι. Σημαντικό εμπόδιο συνεπώς

αποτελεί η άνεση της ρουτίνας που δημιουργείται από τη συνήθεια. Σύμφωνα με τον Greene(2000) οι εκπαιδευτικοί εγκλωβίζονται σε καλούπια ακολουθώντας αυτές τις ρουτίνες ενώ η τάση αυτή για να αλλάξει απαιτεί μεγάλη προσπάθεια από τους ίδιους, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των νέων καταστάσεων(Raϊκου, 2019).

Ιδιαίτερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί με πολυετή εμπειρία δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε αλλαγές καθώς έχουν διαμορφώσει τις δικές τους συνήθειες και εκπαιδευτικές ρουτίνες. Σύμφωνα με τον Κάτσικα(2020) για τους εκπαιδευτικούς που ο μέσος όρος ηλικίας είναι αυξημένος είναι εμφανώς μεγαλύτερες και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Και πιο συγκεκριμένα, όταν η αλλαγή προϋποθέτει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση γνώσεων με τις οποίες δεν έχουν τριβή στο παρελθόν (πχ. Εξ αποστάσεως διδασκαλία). Η ξαφνική εκπαιδευτική κρίση ανέτρεψε την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα σιγουριάς που αισθάνονταν οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία. Συμπερασματικά, η δύσκολη κατάσταση που διαμορφώθηκε λόγω της πανδημίας, οι διαρκείς αλλαγές και η αβεβαιότητα στη διαχείριση τους συντελούν στη διαμόρφωση μιας κατάστασης ιδιαίτερα προβληματικής, που προκαλεί ψυχολογική πίεση στους ίδιους.

2.8 Οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η διαδικτυακή μάθηση δεν ήταν κάτι καινούργιο για τους εκπαιδευτικούς πριν εμφανιστεί η πανδημία του COVID-19. Ωστόσο, αυτή η μέθοδος μάθησης ήταν μόνο

για την υποστήριξη της συμβατικής μάθησης που διεξάγεται στην τάξη. Όταν αυτή η πανδημία χτύπησε, η διαδικτυακή μάθηση μέσω της μάθησης στο σπίτι. Η προσέγγιση Home Based Learning(HBL) έχει γίνει αναγκαιότητα για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι επίσης έτοιμοι να εφαρμόσουν τη διαδικτυακή μάθηση χρησιμοποιώντας έντυπες ενότητες και εκπαιδευτικό υλικό που διατίθενται στο διαδίκτυο, όπως το YouTube, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις. Μεταξύ των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν αμφίδρομη επικοινωνία με τους μαθητές, η έλλειψη μαθησιακής υποστήριξης από γονείς και κηδεμόνες και η έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης (Azizan & Nasri, 2020).

Ο αυξανόμενος φόρτος εργασίας, η έλλειψη εκτίμησης, τα οικογενειακά ζητήματα, η έλλειψη τεχνολογικών δεξιοτήτων και τα οικονομικά προβλήματα προκαλούν στους εκπαιδευτικούς υψηλό άγχος (Azizan & Nasri, 2020).

Για να παρακολουθείτε τις τάσεις της εκπαίδευσης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι εξοπλισμένοι με τις γνώσεις και τις δεξιότητες στην εκπαίδευση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Rhini, 2018).

Για αυτούς τους δύσκολους καιρούς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξανασκεφτούν μια παρέμβαση για να παραδώσουν τα μαθήματά τους και όχι συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο. Το σχολείο παίζει ζωτικό ρόλο σε αυτό το ταξίδι αφού είναι εκείνοι που

παρέχουν εκπαίδευση και εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς να είναι εξοπλισμένοι με τις δεξιότητες και τις γνώσεις στην εκπαίδευση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Darling-Hammond et al., 2019).

Μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν έντονο άγχος κατά τη μετάβαση στην ηλεκτρονική εκπαίδευση (Košir et al., 2020; Truzoli et al., 2021). Αυτή η ανησυχία ήταν πιο έντονη μεταξύ των καθηγητών ιδιωτικών σχολείων (Allen et al., 2020). Με online εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να επικοινωνούν με τους μαθητές χρησιμοποιώντας διαδικτυακά προγράμματα επικοινωνίας (Lestiyanawatir, 2020). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που διευκολύνουν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη διαδικτυακή εκπαιδευτική διαδικασία ήταν οι δεξιότητές τους στην πληροφόρηση και την επικοινωνία (ITC) (König et al., 2020). Αυτές οι δεξιότητες έχουν επίσης ρόλο στη μείωση του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Košir et al., 2020).

Η έρευνα των Hassan, M. M., Mirza, T., και Hussain, M. W. (2020) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τεχνικές δυσκολίες στη χρήση διαδικτυακών πλατφορμών για την παροχή διδασκαλίας καθώς και στη δημιουργία ηλεκτρονικού περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν επίσης ότι η συνδεσιμότητα στο Διαδίκτυο και το χαμηλό εύρος ζώνης αποτελούν εμπόδιο στη διαδικτυακή διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να παραδώσουν διαδικτυακές διαλέξεις με χαμηλό εύρος ζώνης. Οι εκπαιδευτικοί αποκάλυψαν επίσης το γεγονός ότι δεν διαθέτουν δεξιότητες υπολογιστών που απαιτούνται για τη διαδικτυακή διδασκαλία καθώς και τη

δημιουργία ψηφιοποιημένου υλικού για τη διδασκαλία και αισθάνονται ανάγκη για κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές ή επιμορφώσεις σχετικά με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων/πλατφορμών για διαδικτυακή διδασκαλία και δημιουργία ηλεκτρονικού περιεχομένου.

Ακόμη και για τους πιο επιδέξιους επαγγελματίες της ανθρωπιστικής επικοινωνίας, η πίεση της ταχείας αντίδρασης σε κρίσεις δημόσιας υγείας, κλινικές και ομαδικής εργασίας μπορεί να υπονομεύσει την επικοινωνιακή απόδοση. Οι δεξιότητες επικοινωνίας που η επαγγελματική κοινότητα έχει εντοπίσει μέσω ερευνητικών στοιχείων και διαδόθηκαν μέσω εκπαίδευσης όλων των επιπέδων μαθητών εξακολουθούν να είναι κεντρικές για την αποτελεσματική επικοινωνία κατά τη διάρκεια αυτής της κρίσης και όχι μόνο (Rubinelli et al., 2020).

Ανάλογα με τις (τεχνικές) ικανότητές τους, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να έχουν αντιληφθεί την κατάσταση ως θετική, ενώ άλλοι την θεωρούσαν θετική άσχετος. Επιπλέον, άλλοι μπορεί να το έχουν αντιληφθεί ως αρνητική και αγχωτική (Drossel, Eickelmann, Schaumburg & Labusch, 2019). Εάν συμβαίνει το τελευταίο, μπορεί να είναι ένας δυνητικός στρεσογόνος παράγοντας και μπορεί με τη σειρά του να οδηγήσει στην εμπειρία του άγχους και της χαμηλότερης ευημερίας (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Μια συνέπεια των αποτελεσμάτων που προκύπτουν είναι ότι προκειμένου να ενισχυθούν οι ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών, πρέπει να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν προγράμματα κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς όπου εκπαιδεύονται στη

χρήση ψηφιακών εργαλείων για εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει επίσης να είναι εφοδιασμένοι από τα σχολεία ή τις τοπικές αρχές τους με σκληρό υπολογιστή και λογισμικό που είναι απαραίτητο για τη διδασκαλία εξ αποστάσεως. Τόσο η παροχή τεχνολογιών όσο και η κατάρτιση για τη χρήση τους θα μπορούσαν να εξαλείψουν τουλάχιστον ένα σημαντικό εμπόδιο που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί βίωσαν ένα μέσο έως υψηλό άγχος κατά τη διάρκεια του αποκλεισμού και χρησιμοποίησαν επίσης δυσλειτουργικές εκτός από λειτουργικές στρατηγικές αντιμετώπισης, οι ικανότητες αντιμετώπισης θα πρέπει επίσης να εκπαιδεύονται από επαγγελματίες εκπαιδευτές. Επιπλέον, πρέπει να γίνει περισσότερη έρευνα προκειμένου να εξεταστούν ψυχολογικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην προθυμία χρήσης τεχνολογιών για εξ αποστάσεως διδασκαλία στην πανδημία και όχι μόνο. Οι ερευνητές πρότειναν ότι τα κύρια εμπόδια που περιορίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν και να ενσωματώνουν την τεχνολογία στις τάξεις είναι η έλλειψη πόρων, χρόνου και υποστήριξης (π.χ., Pittman & Gaines, 2015). Εκτός από αυτά τα εξωτερικά εμπόδια, οι εσωτερικοί παράγοντες μπορεί να έχουν ακόμη μεγαλύτερη σημασία (Ottenbreit-Leftwich, Liao, Sadik & Ertmer, 2018). Παρακινητικοί παράγοντες, στάσεις, γνώσεις και αυτο-αποτελεσματικότητα, για παράδειγμα, έχουν προταθεί ως λόγοι για την απροθυμία των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν την τεχνολογία στις τάξεις τους (Klapproth et al., 2020).

Οι Procório, L. F., Pereira, A., και Procório, M. (2016) διαπίστωσαν ότι η κατάλληλη εκπαίδευση μπορεί να μετριάσει το άγχος που σχετίζεται με την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους τις δεξιότητες, τις στρατηγικές και τους πόρους που απαιτούνται για τη διαχείριση του άγχους, τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και την αύξηση της ικανοποίησης στο χώρο εργασίας.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει το άγχος ως έναν από τους πιο συνηθισμένους παράγοντες στη διαδικασία διδασκαλίας σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας, καθώς αυτή η διαδικασία δεν μπορεί να ελεγχθεί και πολλά πράγματα γίνονται πηγή άγχους και η πανδημία COVID-19 μαρτυρεί πώς ζούμε σε μια εποχή που διαλύεται τα όρια του συνηθισμένου, αυτού που γνωρίζουμε και αυτό που όλοι θεωρούμε δεδομένο. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν νέες προκλήσεις και πρέπει να προετοιμαστούν για αυτές (Slovaček et Matković, 2020).

Τα αποτελέσματα της μελέτης των Ozamiz-Etxebarria et al. (2021) επιβεβαίωσαν ότι ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών υπέφερε από συμπτώματα stress και άγχους όταν άνοιξαν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Αυτά τα ποσοστά συμπτωματολογίας είναι κάπως υψηλά σε σύγκριση με εκείνα που αναφέρθηκαν σε άλλη μελέτη που διεξήχθη κατά τη διάρκεια της πανδημίας με τον γενικό πληθυσμό στην ίδια περιοχή της Ισπανίας (Ozamiz-Etxebarria et al., 2020). Παρ' όλα αυτά, αυτά τα ευρήματα συμβαδίζουν με εκείνα άλλων μελετών που πραγματοποιήθηκαν από την αρχή της πανδημίας και έδειξαν ότι κατά τον αποκλεισμό, οι εκπαιδευτικοί έχουν υποστεί stress (Besser et al., 2020), άγχος (Huang και Zhao, 2020) και άλλα ψυχολογικά και σωματικά

συμπτώματα (Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (UNESCO), 2020β · Aperiibai et al., 2020). Ωστόσο, η μελέτη των Ozamiz-Etxebarria et al(2021) δείχνει ότι αυτή η συμπτωματολογία δεν είναι χαρακτηριστική μόνο για περιόδους lockdown. Στην πραγματικότητα, σε αυτή τη μελέτη δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των καθηγητών που ήταν περιορισμένοι και εκείνων που δεν ήταν.

Μεταξύ των ψυχολογικών συμπτωμάτων που αξιολογήθηκαν εδώ, τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα που προκύπτουν είναι αυτά που σχετίζονται με το άγχος. Ενώ είναι αλήθεια ότι σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, τα επίπεδα άγχους ήταν ήδη υψηλά στους εκπαιδευτικούς πριν από την έναρξη της πανδημίας (Hadi et al., 2009; Teles et al., 2020), τα αποτελέσματα της μελέτης των Ozamiz-Etxebarria et al(2021) αποκαλύπτουν ότι τα επίπεδα συμπτωματολογίας είναι σημαντικά υψηλότερα από αυτά που θα μπορούσαν να έχουν υποστεί οι εκπαιδευτικοί πριν από την πανδημία, δείχνοντας ότι περισσότεροι από τους μισούς από αυτούς έχουν υποστεί άγχος, με το 18,6% αυτών των περιπτώσεων να είναι σοβαρές ή εξαιρετικά σοβαρές. Αυτά τα υψηλά ποσοστά συμπτωματολογίας μεταξύ των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να οφείλονται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και στα νέα μέτρα που έπρεπε να υιοθετήσουν χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη με τη μορφή υλικού και ανθρώπινου δυναμικού (Navarro, 2020). Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι αυτό το επίπεδο στρες θα μπορούσε επίσης να συνδεθεί με την αβεβαιότητα σχετικά με την πιθανότητα μόλυνσης των παιδιών στα σχολεία. Με άλλα λόγια, από την αρχή της πανδημίας έχει

προταθεί ότι τα σχολεία θα μπορούσαν να είναι μια σημαντική πηγή της ασθένειας (Soriano, 2020), και παρόλο που οι πρόσφατες μελέτες δείχνουν το αντίθετο (Zafra, 2020), η πιθανότητα τα σχολεία να γίνουν το επίκεντρο η ασθένεια θα μπορούσε επίσης να συμβάλει στην αύξηση των επιπέδων άγχους. Επομένως, η επιστροφή στην τάξη πέρα από την επιστροφή στην κανονικότητα φαίνεται να έχει γίνει ένα νέο επίκεντρο αβεβαιότητας για τους εκπαιδευτικούς.

Η μελέτη των Li et al.,(2020) παρουσίασε τον επιπολασμό της αγχώδους διαταραχής στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επιδημίας του COVID-19. Ο συνολικός επιπολασμός άγχους ήταν 13,67% (13,89% για τις γυναίκες και 12,93% για τους άνδρες). Η ηλικία, το φύλο, η κατάσταση εκπαίδευσης, ο τύπος των εκπαιδευτικών, η τοποθεσία του σχολείου, η πηγή πληροφοριών, το επίπεδο ανησυχίας, το επίπεδο φόβου και η κατάσταση συμπεριφοράς βρέθηκαν να σχετίζονται με το άγχος.

Στην έρευνα του κέντρου Ψυχικής Υγείας της Κίνας (CMHS) συμμετείχαν 32.552 συμμετέχοντες από 31 επαρχίες στην ηπειρωτική Κίνα και διαπιστώθηκε ότι ο επιπολασμός άγχους ήταν 4,98% το 2013 (Huang et al., 2019). Ωστόσο, οι Li et al.,(2020) διαπίστωσαν ότι ο επιπολασμός άγχους στους εκπαιδευτικούς έφτανε έως και το 13,67% (περίπου 2,74 φορές) αυτήν έρευνα τους. Ο υψηλότερος επιπολασμός μπορεί να θέσει δυνητικό κίνδυνο κατά τη διάρκεια της επιδημίας του COVID-19, όπως η υπερβολική κατανάλωση ιατρικών πόρων (Asmundson and Taylor, 2020). Τα δεδομένα από τη βρετανική έρευνα διαπίστωσαν ότι το 16% του πληθυσμού υπέφερε από κάποια μορφή άγχους (Hale, 1997). Ομοίως, το άγχος επηρεάζει περισσότερους

από 40 εκατομμύρια ενήλικες μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, περίπου το 18% του πληθυσμού (Torpy et al., 2011). Τα στοιχεία της μετα-ανάλυσης έχουν ανακαλύψει ότι ο παγκόσμιος επιπολασμός των διαταραχών άγχους προσαρμοσμένων στις μεθοδολογικές διαφορές ήταν 7,3%(95%CI 4,8-10,9%) (Baxter et al., 2013). Η μελέτη μας πρότεινε ότι το άγχος μπορεί να επηρεάσει περισσότερο τον πληθυσμό και το βάρος του άγχους μπορεί να έχει απότομη αύξηση στον κόσμο κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας.

Η έρευνα των Νατάσσα Ράικου, Γεωργία Κωνσταντοπούλου και Κωνσταντίνου Λαβίδας(2021) διερευνά τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών κατά την εξ ‘αποστάσεως διδασκαλία στην περίοδο του Covid-19 καθώς και τις δεξιότητες τους για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν υψηλό άγχος και μειωμένη αυτοεικόνα σχετικά με τις δεξιότητες τους ενώ οι υψηλές τιμές του άγχους σχετίζονται με τις χαμηλές τιμές των δεξιοτήτων τους για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης.

Ερευνητικό-Διαδικαστικό μέρος

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Μεθοδολογικά ζητήματα

Η καταγραφή του επιπέδου του παροδικού και του ιδιοσυγκρασιακού άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας καθώς και η διερεύνηση της σχέσης του με τις δεξιότητες τους που κλήθηκαν να αναδείξουν οι εκπαιδευτικοί κατά την περίοδο της πανδημίας καθιστούν ιδιαίτερο το ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη μελέτη καθώς

παρουσιάστηκαν ερευνητικά δεδομένα που καθιστούν αναγκαία την παρούσα διερεύνηση.

Γενικότερα, η μελέτη κάθε θέματος καθορίζεται από την ερευνητική στρατηγική που θα επιλέξει και έπειτα θα ακολουθήσει ο ερευνητής (Παρασκευόπουλος, 1993α). Το πρώτο διερευνητικό βήμα αποτέλεσε η αναζήτηση στο χώρο της εκπαίδευσης για τον εντοπισμό του θέματος και τον καθορισμό των επιμέρους σκοπών και στόχων. Έπειτα ακολούθησε η μελέτη της βιβλιογραφίας και πραγματοποιήθηκε η ανασκόπηση του θέματος μέσα από ολοκληρωμένες έρευνες που έχουν μελετήσει το υπό διερεύνηση θέμα. Οι έρευνες είναι κατά κύριο λόγο ηλεκτρονικές αλλά και κάποιες έντυπες ενώ η βιβλιογραφική ανασκόπηση καθορίζει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα και καθίσταται ουσιαστικά συγκρίσιμη μέσω της αξιολόγησης καθώς έχει επιστημονική υπόσταση. Στο τρίτο στάδιο, καθορίστηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος ως καταλληλότερη για την διερεύνηση του θέματος καθώς για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας είναι απαραίτητες οι στατιστικές αναλύσεις οι οποίες προκύπτουν από αριθμητικά δεδομένα (Παρασκευόπουλος, 1993β; Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002) ενώ μπορεί να υπάρξει γενίκευση σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων καθώς μπορεί να εξάγει πολλά και διαφορετικά δεδομένα (Bird et al., 1999).

Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιήθηκε η εισαγωγή και η επεξεργασία των δεδομένων στο στατιστικό εργαλείο IBM SPSS 23 ενώ ακολούθησε η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων και η σύγκριση με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών. Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με στατιστικές μεθόδους και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται έπειτα με τη μορφή διαγραμμάτων, πινάκων κ.α. καθώς οι συγκεκριμένοι μέθοδοι επεξεργασίας εντάσσονται στις ποσοτικές έρευνες.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας έγιναν ακολουθώντας τα κατάλληλα βήματα καλύπτοντας ορθά ζητήματα μεθοδολογίας και δεοντολογίας.

3.2 Δείγμα

Η έρευνα αφορούσε αποκλειστικά νηπιαγωγούς που εργάζονται είτε σε δημόσια είτε σε ιδιωτικά σχολεία. Το πεδίο διεξαγωγής της έρευνας περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής από όλη την Ελλάδα και επιχειρήθηκε να δοθεί πρόσβαση σε όσο περισσότερους νηπιαγωγούς για συμμετοχή στην έρευνα με σκοπό την γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Πριν την προσέγγιση του δείγματος η φοιτήτρια πραγματοποίησε συνάντηση με τον επιβλέπων καθηγητή κ. Κατσή, στα πλαίσια της οποίας συζητήθηκαν οι στόχοι της έρευνας, ο τρόπος διανομής των ερωτηματολογίων και ο τρόπος συγκέντρωσης των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες μέσω mail αφού προηγουμένως είχε πραγματοποιηθεί τηλεφωνική επικοινωνία στην οποία δίνονταν πληροφορίες για την έρευνα, τους στόχους της, τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής σε αυτή και την διαβεβαίωση ότι οι πληροφορίες θα παραμείνουν απόρρητες και αποκλειστικά για χρήση της συγκεκριμένης έρευνας. Έτσι, οι συμμετέχοντες έδιναν την συγκατάθεση τους για την προώθηση του ερωτηματολογίου. Έπειτα, ορίστηκαν τα χρονικά πλαίσια για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και η συγκέντρωση των ερωτηματολογίων έγινε μέσω αυτόματης συμπλήρωσης μέσω google docs. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μεταξύ 1 και 20 Νοεμβρίου 2021 ενώ τα αιτήματα για συμμετοχή ήταν περισσότερα από το τελικό δείγμα που συγκεντρώθηκε.

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν μέσω google form και συμπληρώθηκαν τελικά 51 ερωτηματολόγια. Στο δείγμα υπάρχουν κατά κύριο λόγο γυναίκες εκπαιδευτικοί.

3.3 Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Το άγχος έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η παρούσα μελέτη της οποίας ο πληθυσμός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης στοχεύει στην καταγραφή του παροδικού και του

ιδιοσυγκρασιακού άγχους στην περίοδο της πανδημίας και επιδιώκει να διερευνήσει τη συσχέτιση τους με τις δεξιότητες τους.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, όπως διαμορφώθηκε στις δεδομένες συνθήκες, στόχος της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή της ψυχολογικής επίδρασης της πανδημίας σε Έλληνες- Ελληνίδες εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης, όσον αφορά το άγχος (παροδικό και ιδιοσυγκρασιακό) και τις δεξιότητες που αξιοποιούνται για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών που προέκυψαν κατά την περίοδο του Covid-19, καθώς επίσης και της διερεύνησης της μεταξύ τους συσχέτισης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια η καταγραφή του επιπέδου του παροδικού και μόνιμου άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας για την διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- 2) Ποια η εκτίμηση του επιπέδου των προσωπική δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης τη συγκεκριμένη περίοδο (ειδικότερα όσον αφορά τη διαχείριση εμποδίων και την αποτελεσματικότερη επικοινωνία);
- 3) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου παροδικού ή μόνιμου άγχους και του επιπέδου των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αλλαγών που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας;

3.4 Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων και περιγραφή ερευνητικών εργαλείων

Μετά από διεξοδική μελέτη της βιβλιογραφίας και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της παρούσας έρευνας τα ερωτηματολόγια που κρίθηκαν κατάλληλα για την πραγματοποίηση της παρούσας μελέτης είναι τα εξής:

- Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης άγχους State-Trait Anxiety Inventory Y (STAI-Y) (Spielberger, 1970)
- Το ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI - Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006).

Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης άγχους (Spielberger, 1970) σε απόδοση και προσαρμογή για τον Ελληνικό πληθυσμό από τους Λιάκος και Γιαννίτση (1984) είναι ελεύθερο στο διαδίκτυο. Το ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI - Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006) βρίσκεται στην ιστοσελίδα του Docplayer από το link: <https://docplayer.gr/8456281-Erotimatologio-prosopikon-dexiotiton-personal-skills-inventory.html>.

Ερωτηματολόγιο διερεύνησης άγχους (Spielberger,1970) State- Trait Anxiety Inventory Y (STAI-Y).

Το ερωτηματολόγιο STAI η δημιουργία του οποίου ξεκίνησε το 1984 από τους C.D. Spielberger και R.L. Gorsuch αλλά και η μορφή STAI X που εκδόθηκε το 1970 αποτελούν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε ερευνητικό επίπεδο (Spielberger, 1970). Σύμφωνα με τους Fountoulakis et al.(2006) η αναθεώρηση της κλίμακας ξεκίνησε το 1979 και η τελική μορφή, η κλίμακα STAI-Y εκδόθηκε το 1985. Η κλίμακα State Anxiety μετράει το παροδικό αίσθημα άγχους την παρούσα χρονική στιγμή ενώ η Trait Anxiety μετράει τις σταθερές ατομικές διαφορές, σχετικά με την επιρρέπεια απέναντι στο άγχος, οι οποίες αποτελούν χαρακτηριστικό

γνώρισμα της προσωπικότητας του ατόμου. Πολύ μεγαλύτερη ένταση, ανησυχία και ταραχή βιώνει ένας άνθρωπος που τον χαρακτηρίζει το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του μπροστά σε μια εξαιρετικά στρεσογόνα κατάσταση σε σχέση με έναν άνθρωπο που αντιμετωπίζει τις δυσκολίες ως γεγονότα ζωής που ξεπερνιούνται. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαχωρίζει το άγχος ως κατάσταση (state) και το άγχος ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου (trait).

Το ερωτηματολόγιο αξιολογείται στη βάση της τετράβαθμιας κλίμακας τύπου Likert(1-2-3-4) όπου οι ερωτήσεις 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 20, 21, 26, 27, 33, 36 και 39 βαθμολογούνται αντίστροφα. Αφού αντιστραφεί η κλίμακα αυτών των ερωτήσεων το σκορ παροδικού ή μόνιμου άγχους σε κάθε συμμετέχοντα προκύπτει από την άθροιση των 20 απαντήσεων τους. Συνεπώς, τιμές κοντά στο 80 υποδηλώνουν υψηλό άγχος, ενώ τιμές κοντά στο 20 υποδηλώνουν χαμηλό άγχος.

Μετά την αντιστροφή των ερωτήσεων αυτών, η αξιοπιστία της μέτρησης του παροδικού άγχους στο δείγμα βρέθηκε πολύ υψηλή σύμφωνα με τον συντελεστή Cronbach ($\alpha=0.896$). Η αξιοπιστία της μέτρησης του μόνιμου άγχους βρέθηκε και αυτή πολύ υψηλή ($\alpha=0.903$). Καθώς, λοιπόν, οι συντελεστές αυτοί είναι πολύ υψηλοί, αυτό σημαίνει ότι οι σχετικές μετρήσεις χαρακτηρίζονται από πολύ υψηλή εσωτερική αξιοπιστία κάτι που συνεισφέρει σημαντικά στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων ως προς τις ενδείξεις που θα προκύψουν για τα ερευνητικά ερωτήματα.

Ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI -Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006).

Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI -Personality Skills Inventory) (Goldberg et al., 2006), για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις – δηλώσεις που αφορούν τις δεξιότητες (1) Οργανωτικότητα και Δέσμευση σε Στόχους, (2) Διαπροσωπική Επικοινωνία και

Ενσυναίσθηση, (3) Διαχείριση Εμποδίων και (4) Ανοιχτό Πνεύμα. Για κάθε δεξιότητα υπάρχουν 4 ερωτήσεις μετρημένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1-2-3-4-5).

Το σκοράρισμα σε κάθε συμμετέχοντα πραγματοποιείται, για κάθε δεξιότητα, ως εξής: αθροίζονται οι βαθμοί στις πρώτες 6 ερωτήσεις και αφαιρούνται οι βαθμοί από τις 4 επόμενες. Το συνολικό αποτέλεσμα διαιρείται με 26 και πολλαπλασιάζεται επί 100 και έτσι προκύπτει το τελικό σκορ, όπου τιμές κοντά στο 100 υποδηλώνουν υψηλό επίπεδο δεξιότητας, ενώ τιμές κοντά στο 0 χαμηλό επίπεδο.

Για να διερευνηθεί η αξιοπιστία της κάθε κλίμακας έγινε πρώτα αντιστροφή της κλίμακας των 4 τελευταίων ερωτήσεων. Προέκυψε ικανοποιητική αξιοπιστία σε όλες τις δεξιότητες (για την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρέθηκε $\alpha=0.793$, για την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρέθηκε $\alpha=0.784$, για την διαχείριση εμποδίων βρέθηκε $\alpha=0.717$ και για το ανοιχτό πνεύμα βρέθηκε $\alpha=0.834$).

3.5 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα εστιάζεται κυρίως σε ανθρώπινα υποκείμενα και είναι καίριας σημασίας να πραγματοποιείται με τρόπο που να διασφαλίζει την ασφαλέστερη συμμετοχή των συμμετεχόντων. Η φοιτήτρια προσέγγισε τους συμμετέχοντες με σεβασμό και τους γνωστοποίησε τους στόχους, τα οφέλη της έρευνας και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων ενώ εξασφαλίστηκε η συναίνεση τους καθώς ενημερώθηκαν για την εμπιστευτικότητα και την αποκλειστική χρήση των δεδομένων για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Κάθε ένας κωδικός αριθμός αντιστοιχούσε σε κάθε άτομο που συμπλήρωνε το ερωτηματολόγιο διασφαλίζοντας το απόρρητο των προσωπικών δεδομένων. Κατέστη σαφές ότι τα δεδομένα θα διαφυλαχτούν σε ασφαλές σημείο και η φοιτήτρια θα είναι υπεύθυνη για την ασφάλεια τους. Τέλος, πληροφορίες που θα μπορούσαν να κάνουν γνωστή τη συμμετοχή κάποιου

ατόμου στην έρευνα δεν υπήρχε περίπτωση να δοθούν σε κανέναν και διασφαλίστηκε για όλους τους συμμετέχοντες.

Κεφάλαιο 4: Στατιστική ανάλυση

Εισαγωγή

Αφού τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν κατάλληλα (λαμβάνοντας αριθμητικές τιμές όλες οι μεταβλητές) και από το Excel πέρασαν σε αρχείο δεδομένων του SPSS 23 όπου και πραγματοποιήθηκε σχετική επεξεργασία (ονόματα σε μεταβλητές, ονόματα σε ποιοτικές τιμές μεταβλητών) ήταν έτοιμα για στατιστική ανάλυση.

Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές μέθοδοι (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις) για μια αρχική καταγραφή του άγχους και των δεξιοτήτων, αλλά και αντίστοιχα γραφήματα (ιστόγραμμα, θηκόγραμμα) τα οποία αποτυπώνουν γραφικά την κατανομή των σκορ σε αυτά τα μεγέθη στο δείγμα των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας.

Χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, και επαγωγικές στατιστικές μέθοδοι για να διερευνηθεί εάν τα περιγραφικά στατιστικά μεγέθη που μετρούν άγχος και δεξιότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης διαφέρουν είτε από κάποια καθορισμένα cut-off points είτε μεταξύ των διαφόρων υποκλιμάκων (διαφορά μεταξύ παροδικού και μόνιμου άγχους και διαφορά ανάμεσα στις δεξιότητες) στο πλαίσιο των δύο πρώτων ερευνητικών ερωτημάτων. Έπειτα από ελέγχους κανονικότητας των δεδομένων (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) αποφασίστηκε εάν θα χρησιμοποιηθούν μόνο παραμετρικά κριτήρια ή και μη-παραμετρικά.

Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, ανάλυση συσχέτισης (με τον παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Pearson ή και με τον μη-παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman εάν υπήρχε σχετική ανάγκη) και ανάλυση παλινδρόμησης για να διερευνηθεί η

συσχέτιση ανάμεσα στο άγχος και τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στο πλαίσιο του τρίτου ερευνητικού ερωτήματος.

4.1 Αποτελέσματα

4.2 Περιγραφικά δεδομένα του δείγματος

Για την παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκε ένα δείγμα 51 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στον πίνακα αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους.

Πίνακας 1, Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Φύλο	N	%
Γυναίκες	50	98.0
Άντρες	1	2.0
Σύνολο	51	100.0
Οικογενειακή κατάσταση	N	%
Άγαμοι	24	47.1
Έγγαμοι	24	47.1
Διαζευμένοι	3	5.9
Σύνολο	51	100.0
Βασικές σπουδές	N	%
Πτυχίο ΑΕΙ	42	82.4
Παιδαγωγική Ακαδημία και Εξομοίωση	9	17.6
Σύνολο	51	100.0
Πρόσθετες σπουδές	N	%
Τίποτε από τα παραπάνω	16	31.4
Διδασκαλείο	2	3.9
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2	3.9
Μεταπτυχιακό	31	60.8
Σύνολο	51	100.0
Σχέση εργασίας	N	%
Αναπληρωτής/τρια	30	58.8
Μόνιμος/η	21	41.2
Σύνολο	51	100.0

	M	TA	Ελάχιστο	Μέγιστο
Ηλικία	39.69	11.39	25	60
Έτη προϋπηρεσίας	12.76	11.67	1	38
Έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν	3.77	5.60	0	20

Στο δείγμα υπάρχουν κατά κύριο λόγο γυναίκες εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 50 γυναίκες (98.0%) και 1 άντρας (2.0%) εκπαιδευτικοί. Η ηλικία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών κυμαίνεται από 25 έως 60 έτη με μέση ηλικία 39,69 έτη (TA=11.30 έτη). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση τους, 24 συμμετέχοντες είναι άγαμοι (47.1%), 24 συμμετέχοντες είναι έγγαμοι (47.1%) και 3 συμμετέχοντες είναι διαζευγμένοι (5.9%).

Ως προς τις βασικές σπουδές, 42 συμμετέχοντες έχουν πτυχίο ΑΕΙ (82.4%) και οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες έχουν εκπαιδευτεί στην παιδαγωγική ακαδημία (17.6%). Ως προς τις πρόσθετες σπουδές, 16 συμμετέχοντες δεν έχουν κάποιες πρόσθετες

σπουδές (31.4%), 2 συμμετέχοντες έχουν εκπαιδευτεί στο διδασκαλείο (3.9%), 2 συμμετέχοντες έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ (3.9%) και 31 συμμετέχοντες έχουν και μεταπτυχιακό (60.8%). Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αυτά κυμαίνονται από 1 έως 38 έτη με μέση προϋπηρεσία τα 12.76 έτη (ΤΑ=11.67 έτη). Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετούν αυτά κυμαίνονται από 0 έως 20 έτη με μέση προϋπηρεσία 3.77 έτη (ΤΑ=5.60 έτη). Τέλος, ως προς τη σχέση εργασίας, 30 συμμετέχοντες είναι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (58.8%) και οι υπόλοιποι 21 συμμετέχοντες έχουν μόνιμη σχέση εργασίας (41.2%).

4.3 Ερευνητικό Ερώτημα 1: Καταγραφή του άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας

Με βάση τις κλίμακες του παροδικού (STAI-Y) και μόνιμου (Trait Anxiety) άγχους, καταγράφεται το άγχος των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά την περίοδο της πανδημίας, όπου και λήφθηκε το σχετικό δείγμα. Εκτός από την περιγραφική καταγραφή, παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου κατά πόσο το επίπεδο του άγχους διαφοροποιείται από το οριακό επίπεδο του μέσου άγχους (cut-off point). Στον πίνακα αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα σχετικά περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα.

Πίνακας 2, Περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα καταγραφής άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας

	M	TA	Ελάχιστο	Μέγιστο	Έλεγχος κανονικότητας		Έλεγχος H0: M = cut-off point			95% Διάστημα Εμπιστοσύνης του M	
					KS	p	t	df	p	Κάτω όριο	Άνω όριο
Παροδικό άγχος (STAI-S)	47.67	9.62	28	70	0.11	0.1680	4.95	50	0.0000 ***	44.96	50.37
Μόνιμο άγχος (STAI-T)	42.31	9.58	23	70	0.06	0.2000	-1.26	50	0.2147	39.62	45.01

M=μέση τιμή, TA=τυπική απόκλιση, KS= στατιστική έλεγχου κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov

p = τιμή-p στατιστικών ελέγχου, t=στατιστική έλεγχου σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής του άγχους από το cut-off point,

df= βαθμοί ελευθερίας

cut-off point για το STAI-S = 41

cut-off point για το STAI-T = 44

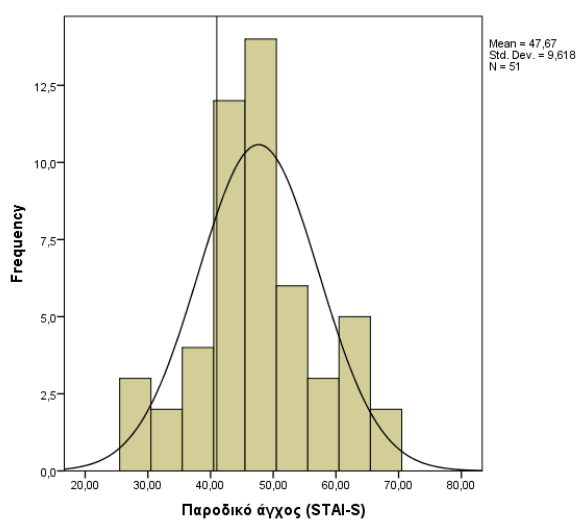
*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

Το παροδικό άγχος (STAI-S) βρίσκεται σε αρκετά υψηλά επίπεδα κατά μέσο όρο πάνω από το cut-off point 41 (Ercan et al., 2015) καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με $M=47.67$ ($TA=9.62$). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα δεν απορρίπτεται ούτε σε επίπεδο 10% ($KS=0.11$, $p>0.10$), κάτι που σημαίνει ότι μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 41, η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=4.95$, $p<0.01$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο του παροδικού άγχους στο δείγμα βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 1) όπου από το ιστόγραμμά της κατανομής των σκορ του παροδικού άγχους φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο παροδικού άγχους.

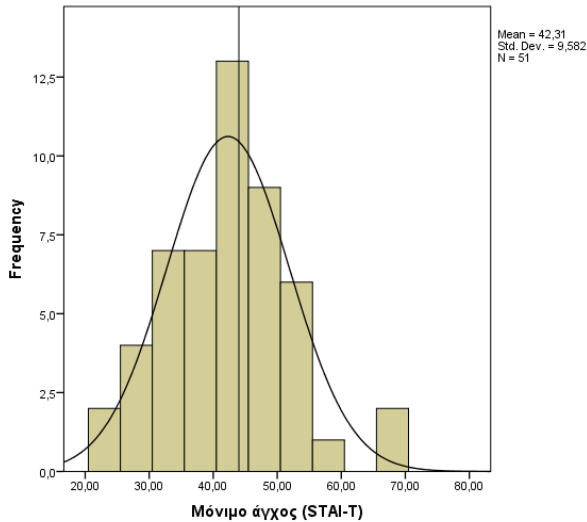
Το μόνιμο άγχος (STAI-T) βρίσκεται σε όχι και τόσο υψηλά επίπεδα κατά μέσο όρο και κάτω από το cut-off point 44 (Ercan et al., 2015) καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με $M=42.31$ ($TA=9.58$). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα δεν απορρίπτεται ούτε σε επίπεδο 10% ($KS=0.06$, $p>0.10$), κάτι που σημαίνει ότι μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 44, διαφορά δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 10% ($t(50)=-1.26$, $p>0.10$). Συνεπώς, δεν επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο του μόνιμου

άγχους στο δείγμα βρίσκεται σε χαμηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα τείνει να είναι σε ένα μέτριο-φυσιολογικό επίπεδο. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 2) όπου από το ιστόγραμμα της κατανομής των σκορ του μόνιμου άγχους φαίνεται ξεκάθαρα ότι περίπου οι μισοί συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο μόνιμου άγχους και οι άλλοι μισοί από χαμηλό.

Διάγραμμα 1, Κατανομή σκορ παροδικού άγχους (STAI-S) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας



Διάγραμμα 2, Κατανομή σκορ μόνιμου άγχους (STAI-T) εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας



Η αρχική περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι το επίπεδο του παροδικού άγχους είναι υψηλότερο από αυτό του μόνιμου άγχους, κατά μέσο όρο. Για να εξεταστεί εάν αυτή η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική πρέπει να διεξαχθεί ένας κατάλληλος έλεγχος υποθέσεων. Καθώς οι μετρήσεις των δύο κλιμάκων άγχους έχουν διεξαχθεί στους ίδιους συμμετέχοντες, τότε πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα και έτσι πρέπει να εφαρμοστεί το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου διαφοράς μέσων όρων εξαρτημένων δειγμάτων (paired-wise t-test). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 3, Στατιστικός έλεγχος διαφοράς παροδικού με μόνιμο άγχος των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης του M				t	df	p
	M	TA	Κάτω όριο	Άνω όριο			
Διαφορά παροδικού - μόνιμου άγχους	5.35	7.98	3.11	7.60	4.79	50	0.0000 ***

M=μέση τιμή διαφοράς, TA=τυπική απόκλιση διαφοράς

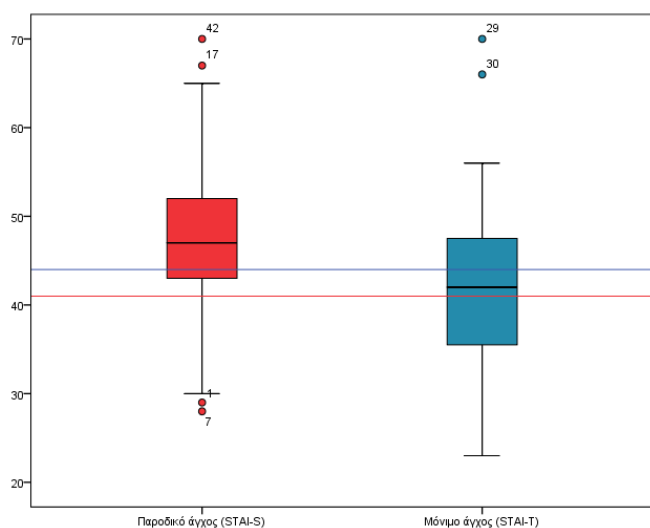
t=στατιστική ελέγχου σημαντικότητας της διαφοράς μέσης τιμής παροδικού με μόνιμο άγχος

df= βαθμοί ελευθερίας, p = τιμή-p στατιστικών ελέγχου

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

Η μέση διαφορά μεταξύ παροδικού και μόνιμου άγχους εκτιμήθηκε θετική $M=5.35$ ($TA=7.98$). Η διαφορά αυτή προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 5% ($t(50)=4.79$, $p<0.01$). Αυτό σημαίνει ότι το παροδικό άγχος των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με το μόνιμο τους άγχος. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 3), όπου το σχετικό θηκόγραμμα (Box-plot) για το παροδικό άγχος βρίσκεται σε αρκετά υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με το επίπεδο του μόνιμου άγχους.

Διάγραμμα 3, Θηκόγραμμα (Box-plot) των σκορ παροδικού και μόνιμου άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας



Από το παραπάνω θηκόγραμμα φαίνεται ότι για το παροδικό άγχος πάνω από το 75% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών έχει υψηλό παροδικό άγχος (πάνω από την κόκκινη γραμμή η οποία αντανακλά το cut-off point 41), ενώ κάτω από το 50% των συμμετεχόντων έχει υψηλό μόνιμο άγχος (πάνω από την μπλε γραμμή η οποία αντανακλά το cut-off point 44).

4.4 Ερευνητικό Ερώτημα 2: Εκτίμηση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας

Με βάση το ερωτηματολόγιο προσωπικών δεξιοτήτων (PSI - Personality Skills Inventory) μετρήθηκε το επίπεδο των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά την περίοδο της πανδημίας. Εκτός από την περιγραφική καταγραφή, παρουσιάζονται και τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου κατά πόσο το επίπεδο των δεξιοτήτων διαφοροποιείται από το οριακό επίπεδο του 50% που θεωρείται ως το πλέον ορθό cut-off point. Στον πίνακα αμέσως παρακάτω παρουσιάζονται τα σχετικά περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα.

Πίνακας 4, Περιγραφικά και επαγωγικά στατιστικά αποτελέσματα εκτίμησης προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας

	M	TA	Ελάχιστο	Μέγιστο	Έλεγχος κανονικότητας		Έλεγχος H0: M = 50%			95% Διάστημα Εμπιστοσύνης του M	
					KS	p	t	df	p	Κάτω όριο	Άνω όριο
Διαπροσωπική Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση	76.69	18.32	19.23	100.00	0.14	0.0170 **	10.40	50	0.0000 ***	71.54	81.85
Ανοιχτό Πνευμα	66.68	21.79	19.23	100.00	0.13	0.0240 **	5.47	50	0.0000 ***	60.55	72.80
Οργανωτικότητα / Δέσμευση σε Στόχους	61.54	24.48	15.38	100.00	0.08	0.2000	3.37	50	0.0015 ***	54.65	68.42
Διαχείριση Εμποδίων	36.50	21.06	0.00	92.30	0.12	0.0490 **	-4.58	50	0.0000 ***	30.57	42.42

M=μέση τιμή %, TA=τυπική απόκλιση %, KS= στατιστική ελέγχου κανονικότητας με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov

p = τιμή-p στατιστικών ελέγχου, t=στατιστική ελέγχου σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής του άγχους από το cut-off point 50%

df= βαθμοί ελευθερίας

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

Η δεξιότητα που αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση έχει το υψηλότερο μέσο σκορ, πάνω από το 50%, καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με M=76.69 (TA=18.32). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα απορρίπτεται σε επίπεδο 5% (KS=0.14, p<0.05), κάτι που σημαίνει ότι ίσως να μην μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Εντούτοις, καθώς το δείγμα είναι

αρκετά μεγάλο ($N=51>30$) η παραβίαση της κανονικότητας δεν επηρεάζει και τόσο τη σχετική αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 50, η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=10.40$, $p<0.01$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 4) όπου από το θηκόγραμμα της κατανομής των σκορ στη δεξιότητα αυτή φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, πολύ πάνω και από το 75%, χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο σε αυτή (ξεπερνάνε τη μαύρη γραμμή που αντανακλά το 50%).

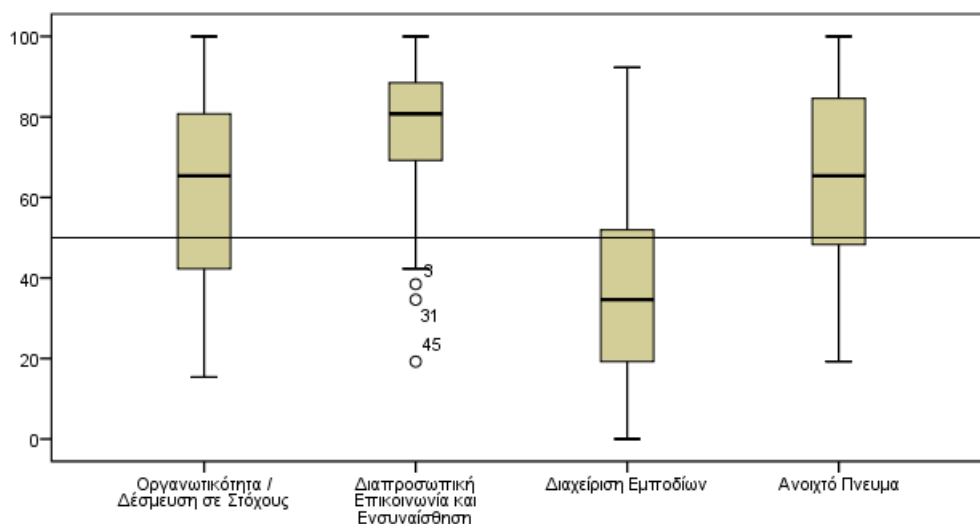
Η δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα έχει το δεύτερο υψηλότερο μέσο σκορ, πάνω από το 50%, καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με $M=66.68$ ($TA=21.79$). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($KS=0.13$, $p<0.05$), κάτι που σημαίνει ότι ίσως να μην μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Εντούτοις, καθώς το δείγμα είναι αρκετά μεγάλο ($N=51>30$) η παραβίαση της κανονικότητας δεν επηρεάζει και τόσο τη σχετική αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 50, η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=5.47$, $p<0.01$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ανοιχτό πνεύμα βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 4) όπου από το θηκόγραμμα της κατανομής των σκορ στη δεξιότητα αυτή φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, περίπου το 75%, χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο σε αυτή (ξεπερνάνε τη μαύρη γραμμή που αντανακλά το 50%).

Η δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους έχει το τρίτο υψηλότερο μέσο σκορ, πάνω από το 50%, καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με $M=61.54$ ($TA=24.48$). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα δεν απορρίπτεται ακόμα και σε επίπεδο 10% ($KS=0.08$, $p>0.10$), κάτι που σημαίνει ότι μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 50, η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=3.37$, $p<0.01$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 4) όπου από το θηκόγραμμα της κατανομής των σκορ στη δεξιότητα αυτή φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο σε αυτή (ξεπερνάνε τη μαύρη γραμμή που αντανακλά το 50%).

Τέλος, η δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων έχει το χαμηλότερο μέσο σκορ, και μάλιστα κάτω από το 50% καθώς η μέση τιμή στο δείγμα είναι ίση με $M=36.50$ ($TA=21.06$). Ο έλεγχος κανονικότητας (με το κριτήριο Kolmogorov-Smyrnov) έδειξε ότι η μηδενική υπόθεση για κανονικότητα απορρίπτεται σε επίπεδο 5% ($KS=0.12$, $p<0.05$), κάτι που σημαίνει ότι ίσως να μην μπορούν να εφαρμοστούν αξιόπιστα οι παραμετρικοί στατιστικοί έλεγχοι. Εντούτοις, καθώς το δείγμα είναι αρκετά μεγάλο ($N=51>30$) η παραβίαση της κανονικότητας δεν επηρεάζει και τόσο τη σχετική αξιοπιστία. Σύμφωνα με τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς της μέσης τιμής από το cut-off point 50, η διαφορά προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=-4.58$, $p<0.01$). Συνεπώς, επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση εμποδίων βρίσκεται σε χαμηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά χαμηλό. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 4) όπου από το θηκόγραμμα της κατανομής των σκορ στη δεξιότητα αυτή

φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, περίπου το 75% χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο σε αυτή (δεν ξεπερνάνε τη μαύρη γραμμή που αντανακλά το 50%).

Διάγραμμα 4, Επίπεδα δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας



Η αρχική περιγραφική ανάλυση έδειξε ότι το επίπεδο των δεξιοτήτων διαφοροποιείται μεταξύ τους κατά μέσο όρο. Για να εξεταστεί εάν η διαφορά ανάμεσα σε κάθε σκορ σε σύγκριση με το προηγούμενο σκορ (ανάμεσα σε 1^ο και 2^ο, ανάμεσα σε 2^ο και 3^ο και ανάμεσα σε 3^ο και 4^ο) είναι στατιστικώς σημαντική πρέπει να διεξαχθεί ένας κατάλληλος έλεγχος υποθέσεων. Καθώς οι μετρήσεις των επιπέδων των δεξιοτήτων έχουν διεξαχθεί στους ίδιους συμμετέχοντες, τότε πρόκειται για εξαρτημένα δείγματα και έτσι πρέπει να εφαρμοστεί το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου διαφοράς μέσων όρων εξαρτημένων δειγμάτων (paired-wise t-test). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 5, Στατιστικός έλεγχος διαφοράς επιπέδων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας

	M	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης του M		t	df	p
		TA	Κάτω όριο Άνω όριο			
Διαπροσωπική Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση	10.02	24.75	3.05 16.98	2.89	50	0.0057 ***
Ανοιχτό Πνεύμα	5.14	28.08	-2.76 13.04	1.31	50	0.1973
Οργανωτικότητα / Δέσμευση σε Στόχους	25.04	32.26	15.97 34.12	5.54	50	0.0000 ***
Διαχείριση Εμποδίων						

M=μέση τιμή διαφοράς κάθε δεξιότητας από την προηγούμενη, TA=τυπική απόκλιση διαφοράς

t=στατιστική ελέγχου σημαντικότητας της διαφοράς μέσης τιμής

df= βαθμοί ελευθερίας, p = τιμή-p στατιστικών ελέγχου

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

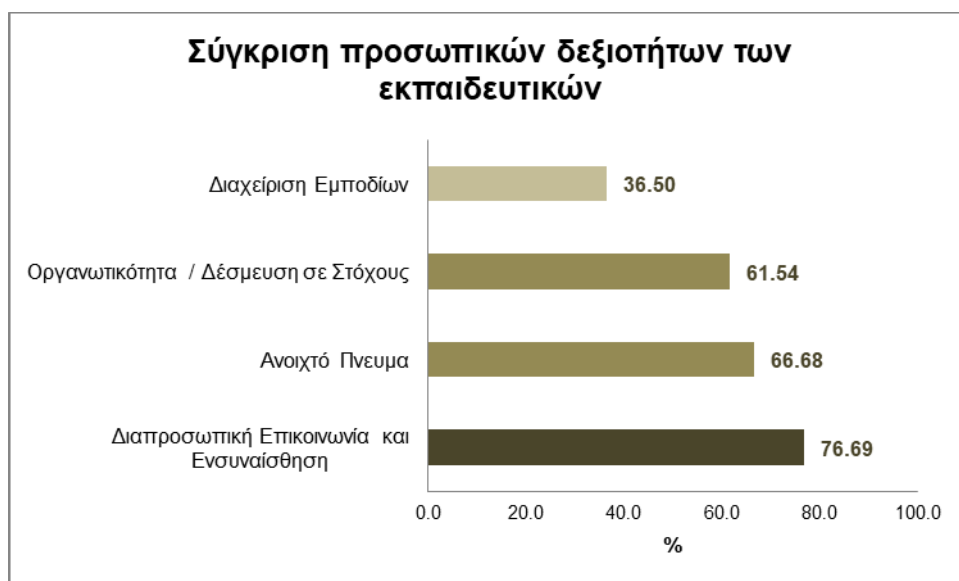
Η μέση διαφορά μεταξύ σκορ της δεξιότητας που αφορά τη διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση και το ανοιχτό πνεύμα εκτιμήθηκε $M=10.02$ ($TA=24.75$). Η διαφορά αυτή προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=2.89$, $p<0.01$). Αυτό σημαίνει ότι η δεξιότητα που αφορά τη διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 5), όπου το σχετικό επίπεδο της δεξιότητας που αφορά τη διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της δεξιότητας που αφορά το ανοιχτό πνεύμα.

Η μέση διαφορά μεταξύ σκορ της δεξιότητας που αφορά το ανοιχτό πνεύμα και την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους εκτιμήθηκε $M=5.14$ ($TA=28.08$). Η διαφορά αυτή προέκυψε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 10% ($t(50)=1.31$, $p>0.10$). Αυτό σημαίνει ότι η δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα δεν βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 5), όπου το σχετικό επίπεδο της δεξιότητας που αφορά το

ανοιχτό πνεύμα βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της δεξιότητας που αφορά την οργανωτικότητα και τη δέσμευση σε στόχους.

Τέλος, η μέση διαφορά μεταξύ σκορ της δεξιότητας που αφορά την οργανωτικότητα και τη δέσμευση σε στόχους και τη διαχείριση εκτιμήθηκε $M=25.04$ ($TA=32.26$). Η διαφορά αυτή προέκυψε στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% ($t(50)=5.54$, $p<0.01$). Αυτό σημαίνει ότι η δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων. Αυτό επιβεβαιώνεται και γραφικά (βλέπε διάγραμμα 5), όπου το σχετικό επίπεδο της δεξιότητας που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο από αυτό της δεξιότητας που αφορά τη διαχείριση εμποδίων.

Διάγραμμα 5, Ραβδόγραμμα των επιπέδων δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας την περίοδο της πανδημίας



Από το παραπάνω ραβδόγραμμα, λοιπόν, φαίνεται ότι η δεξιότητα η οποία χαρακτηρίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση, ενώ σε υψηλό επίπεδο βρίσκονται και οι δεξιότητες του ανοιχτού πνεύματος και της οργανωτικότητας / δέσμευσης σε στόχους. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χαρακτηρίζονται σε μάλλον χαμηλό επίπεδο από τη δεξιότητα της διαχείρισης των εμποδίων.

4.5 Ερευνητικό Ερώτημα 3: Συσχέτιση μεταξύ άγχους και προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας

Αν και παραβιάζεται η υπόθεση της κανονικότητας για κάποιες δεξιότητες, εντούτοις λόγω του μεγάλου δείγματος η παραβίαση αυτή δεν εμποδίζει την εφαρμογή παραμετρικών στατιστικών μεθόδων, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Έτσι, για να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ άγχος και προσωπικών δεξιοτήτων υπολογίζεται ο παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης του Pearson και εξετάζεται η στατιστική σημαντικότητα του. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 6, Συσχέτιση μεταξύ άγχους και προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας

	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] Παροδικό άγχος (STAI-S)	1.000				
[2] Μόνιμο άγχος (STAI-T)	0.665 *** 0.000	1.000			
[3] Οργανωτικότητα / Δέσμευση σε Στόχους	-0.157 0.270	-0.381 *** 0.006	1.000		
[4] Διαπροσωπική Επικοινωνία και Ενσυναίσθηση	-0.167 0.241	-0.176 0.218	0.147 0.302	1.000	
[5] Διαχείριση Εμποδίων	0.048 0.740	0.009 0.949	0.002 0.991	0.228 0.107	1.000
[6] Ανοιχτό Πνευμα	0.081 0.572	-0.161 0.258	0.268 * 0.058	0.248 * 0.080	0.352 ** 0.011

Τιμές σε έντονη γραφή συντελεστές συσχέτισης του Pearson

τιμές σε πλάγια γραφή τιμές p για τους ελέγχους σημαντικότητας των συντελεστών

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

Ανάμεσα στο παροδικό άγχος και την δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=-0.157$, $p>0.10$). Ανάμεσα στο παροδικό άγχος και την δεξιότητα που αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=-0.167$, $p>0.10$). Ανάμεσα στο παροδικό άγχος και την δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=0.048$, $p>0.10$). Ανάμεσα στο παροδικό άγχος και την δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=0.081$, $p>0.10$). Συνεπώς, προκύπτει ότι το παροδικό άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας λόγω της πανδημίας δεν συσχετίζεται με καμία από τις δεξιότητες που τους χαρακτηρίζουν.

Ανάμεσα στο μόνιμο άγχος και την δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση σε επίπεδο 1% ($r=-0.381$, $p<0.01$). Ανάμεσα στο μόνιμο άγχος και την δεξιότητα που αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=-0.176$, $p>0.10$). Ανάμεσα στο μόνιμο άγχος και την δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=0.009$, $p>0.10$). Ανάμεσα στο

μόνιμο άγχος και την δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ακόμα και σε επίπεδο 10% ($r=-0.161$, $p>0.10$). Συνεπώς, προκύπτει ότι ούτε το μόνιμο άγχος που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας δεν συσχετίζεται με κάποια από τις δεξιότητες που τους χαρακτηρίζουν. Εξάιρεση αποτελεί η δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους, όπου εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο μόνιμο άγχος τείνουν να διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο σε αυτή τη δεξιότητα.

Εκτός από την ανάλυση συσχέτισης εκτιμήθηκε και πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ της κάθε δεξιότητας και ανεξάρτητες μεταβλητές τις δύο κλίμακες του άγχους (παροδικό, μόνιμο). Έτσι εκτιμήθηκαν 4 παλινδρομήσεις. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα αμέσως παρακάτω.

Πίνακας 7, Εκτίμησης πολλαπλής παλινδρόμησης ανάμεσα στο σκορ της κάθε δεξιότητας και τις κλίμακες του άγχους για τη διερεύνηση της επίδρασης του άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης στο επίπεδο των προσωπικών δεξιοτήτων τους

	[1]	[2]	[3]	[4]
Παροδικό άγχος (STAI-S)	0.41	-0.17	0.16	0.74 *
	0.919	0.629	0.704	0.080
Μόνιμο άγχος (STAI-T)	-1.24 ***	-0.22	-0.08	-0.853 **
	0.008	0.539	0.841	0.045
F-statistic	4.57 **	0.89	0.08	2.28
	0.015	0.419	0.928	0.113
Συντελεστής R ²	16.0% **	3.6%	0.3%	8.7%

[1] εξαρτημένη μεταβλητή: σκορ δεξιότητας Οργανωτικότητα / Δέσμευση σε στόχους

[2] εξαρτημένη μεταβλητή: σκορ δεξιότητας Διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση

[3] εξαρτημένη μεταβλητή: σκορ δεξιότητας Διαχείριση εμποδίων

[4] εξαρτημένη μεταβλητή: σκορ δεξιότητας Ανοιχτό πνεύμα

Τιμές σε έντονη γραφή συντελεστές παλινδρομησης β

τιμές σε πλάγια γραφή τιμές p για τους ελέγχους σημαντικότητας των συντελεστών β

*στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 10% **στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 5% ***στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 1%

Για την πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ στη δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους, η επίδραση του παροδικού άγχους βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 10% ($b=-0.41$, $p>0.10$), ενώ η επίδραση του μόνιμου άγχους βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική σε επίπεδο 1% ($b=-1.24$). Σύμφωνα με τον $R^2=16.0\%$ η επίδραση αυτή δεν είναι τόσο υψηλή πάντως αν και όχι στατιστικά αμελητέα ($F=4.57$, $p>0.10$).

Για την πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ στη δεξιότητα που αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση, η επίδραση του παροδικού άγχους βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 10% ($b=-0.17$, $p>0.10$), ενώ και η επίδραση του μόνιμου άγχους βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 1% ($b=-0.22$). Σύμφωνα με τον $R^2=3.6\%$ η επίδραση αυτή είναι πράγματι μικρή και στατιστικά αμελητέα ($F=0.89$, $p>0.10$).

Για την πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ στη δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων, η επίδραση του παροδικού άγχους βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 10% ($b=0.16$, $p>0.10$), ενώ και η επίδραση του μόνιμου άγχους βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική ακόμα και σε επίπεδο 1% ($b=-0.08$). Σύμφωνα με τον $R^2=0.3\%$ η επίδραση αυτή είναι πράγματι μικρή και στατιστικά αμελητέα ($F=0.08$, $p>0.10$).

Τέλος, Για την πολλαπλή παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ στη δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα, η επίδραση του παροδικού άγχους βρέθηκε οριακά στατιστικά σημαντική θετική σε επίπεδο 10% ($b=0.74$, $p<0.10$), ενώ και η επίδραση του μόνιμου άγχους βρέθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική σε επίπεδο 1% ($b=-0.85$). Σύμφωνα με τον $R^2=8.7\%$ η επίδραση αυτή, πάντως, δεν είναι τόσο υψηλή και μάλιστα είναι στατιστικά αμελητέα ($F=2.28$, $p>0.10$).

Η ανάλυση παλινδρόμησης επιβεβαίωσε και πάλι ότι το άγχος των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης δεν επηρεάζει σχεδόν καμία προσωπική δεξιότητα τους. Εξαίρεση αποτελεί η επίδραση του μόνιμου άγχους, όπου βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο μόνιμο άγχος τείνουν να διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο στις δεξιότητες που αφορούν την οργανωτικότητα και τη δέσμευση σε στόχους και το ανοιχτό πνεύμα. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο παροδικό άγχος τείνουν, έστω και οριακά, να έχουν υψηλότερο επίπεδο στην δεξιότητα του ανοιχτού πνεύματος.

Κεφαλαίο 5: Συμπεράσματα-Συζήτηση-Περιορισμοί

5.1 Συζήτηση

Το επίπεδο του παροδικού άγχους στο δείγμα βρίσκεται σε αρκετά υψηλό επίπεδο καθώς είναι υψηλότερο από το μέσο επίπεδο καθώς όπως επιβεβαιώνεται και από το διάγραμμα 1 πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλό παροδικό άγχος. Το επίπεδο του μόνιμου άγχους στο δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας τείνει να είναι σε ένα μέτριο-φυσιολογικό επίπεδο καθώς περίπου οι μισοί συμμετέχοντες χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο μόνιμου άγχους και οι άλλοι μισοί από χαμηλό. Έπειτα, ο στατιστικός έλεγχος της διαφοράς του μόνιμου από το παροδικό άγχος έδειξε ότι το παροδικό άγχος βρίσκεται σε αρκετά υψηλότερο επίπεδο σε σύγκριση με το επίπεδο του μόνιμου άγχους καθώς πάνω από το 75% των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας έχει υψηλό παροδικό άγχος ενώ κάτω από το 50% των συμμετεχόντων έχει υψηλό μόνιμο άγχος. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει ότι το άγχος που προκλήθηκε λόγω των συνθηκών είναι μεγαλύτερο καθώς υπήρξαν απότομες αλλαγές στην διαχείριση την εκπαιδευτικής πραγματικότητας εξαιτίας της μετάβασης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Αν γίνει σύγκριση των τιμών που παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα με την έρευνα των Fountoulakis, et al.(2006) σε παλαιότερη εφαρμογή του STAI-Y στον ελληνικό πληθυσμό διαπιστώνεται ότι οι τιμές των εκπαιδευτικών στο παροδικό άγχος στην συγκεκριμένη

έρευνα αντιστοιχούν σε ασθενή πληθυσμό. Παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι το άγχος των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλό και τα τελευταία χρόνια αυξάνεται γενικότερα. (Κουντουράς, Ουζούνη, Τσαϊρίδης, & Μαρσίδου, 2018· Ζαρκάδα, 2019). Η παρούσα έρευνα βρήκε ότι το παροδικό άγχος των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε υψηλό επίπεδο ενώ το μόνιμο σε μέτριο-φυσιολογικό. Επίσης, παρατηρήθηκαν μεγαλύτερα ποσοστά αγχώδων συμπτωμάτων σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας ιδιαίτερα γυναικών (Ζαρκάδα, 2019).

Σχετικά με την εκτίμηση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας κατά την περίοδο της πανδημίας επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Περισσότεροι από το 75% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021) ωστόσο στην έρευνα τους διαπίστωσαν μέση τιμή στην συγκεκριμένη δεξιότητα.

Σχετικά με την δεξιότητα ανοιχτό πνεύμα επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ανοιχτό πνεύμα βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό ενώ φαίνεται ξεκάθαρα ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, περίπου το 75%, χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο σε αυτή τη δεξιότητα. Οι Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021) ωστόσο στην έρευνα τους διαπίστωσαν μέση τιμή στην συγκεκριμένη δεξιότητα.

Όσον αφορά τη δεξιότητα οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την

οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρίσκεται σε υψηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά υψηλό. Είναι σαφές ότι πολύ πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Οι Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021) ωστόσο στην έρευνα τους διαπίστωσαν μέση τιμή στην συγκεκριμένη δεξιότητα.

Σχετικά με την δεξιότητα διαχείριση εμποδίων επιβεβαιώνεται και στατιστικά ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση εμποδίων βρίσκεται σε χαμηλότερο από το μέσο επίπεδο, άρα είναι αρκετά χαμηλό. Είναι ξεκάθαρο ότι πολύ περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, περίπου το 75% χαρακτηρίζονται από χαμηλό επίπεδο στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Τα ευρήματα των Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021) συμφωνούν με τη διαπίστωση της παρούσας έρευνας.

Σχετικά με τη διαφορά των επιπέδων των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας η δεξιότητα που αφορά τη διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα. Η δεξιότητα που αφορά το ανοιχτό πνεύμα δεν βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους. Τέλος, η δεξιότητα που αφορά την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους βρίσκεται σε υψηλότερο, κατά μέσο όρο, επίπεδο, σε σύγκριση με τη δεξιότητα που αφορά τη διαχείριση εμποδίων. Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η δεξιότητα η οποία χαρακτηρίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς είναι η διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση, ενώ σε υψηλό επίπεδο βρίσκονται και οι δεξιότητες του ανοιχτού πνεύματος και της οργανωτικότητας / δέσμευσης σε στόχους. Εντούτοις, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να κυμαίνονται σε μάλλον χαμηλό επίπεδο από τη δεξιότητα της διαχείρισης των εμποδίων.

Προκύπτει ότι το παροδικό άγχος που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας λόγω της πανδημίας δεν συσχετίζεται με καμία από τις δεξιότητες που τους

χαρακτηρίζουν. Τα αποτελέσματα δεν συμφωνούν με την έρευνα των Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι το άγχος των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης δεν επηρεάζει σχεδόν καμία προσωπική δεξιότητα τους. Εξαιρέση αποτελεί η επίδραση του μόνιμου άγχους, όπου βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από χαμηλότερο μόνιμο άγχος τείνουν να διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο στις δεξιότητες που αφορούν την οργανωτικότητα και δέσμευση σε στόχους και το ανοιχτό πνεύμα. Βρέθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο παροδικό άγχος τείνουν, έστω και οριακά, να έχουν υψηλότερο επίπεδο στην δεξιότητα του ανοιχτού πνεύματος. Οι Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021) διαπιστώνουν ότι το υψηλό άγχος των εκπαιδευτικών υποδεικνύει χαμηλές τιμές δεξιοτήτων. Είναι σαφές μέσα από την έρευνα τους ότι συσχετίζεται το άγχος με το βαθμό που εμφανίζονται οι δεξιότητες τους.

5.2 Συμπεράσματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει τα επίπεδα του παροδικού και του μόνιμου άγχους των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 αλλά και να εκτιμήσει την αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δεξιότητες τους. Η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση του άγχους με τον βαθμό εμφάνισης των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν λιγότερο μόνιμο άγχος ανταποκρίνονται καλύτερα σε δεξιότητες που αφορούν την οργανωτικότητα, τη δέσμευση σε στόχους και το ανοιχτό πνεύμα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλότερο παροδικό άγχος τείνουν, έστω και οριακά, να έχουν υψηλότερο επίπεδο στην δεξιότητα του ανοιχτού πνεύματος. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συμφωνούν με την έρευνα των Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Διαπιστώθηκε ωστόσο και ότι το παροδικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι αυξημένο γεγονός που πιθανόν οφείλεται στην αλλαγή που προκλήθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία το τελευταίο διάστημα. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την ύπαρξη άγχους εντός της σχολικής αίθουσας (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι

οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα εκτός από τη δεξιότητα διαχείρισης εμποδίων η οποία βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Γενικότερα, οι δεξιότητες μπορούν να βελτιωθούν με την κατάλληλη υποστήριξη και το σωστό σχεδιασμό προγραμμάτων που θα στοχεύουν στην καλλιέργεια τους.

5.3 Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε βολική δειγματοληψία, μικρό αριθμό δείγματος και δεν μπορεί να γενικευτεί παρόλο που αφορούσε εκπαιδευτικούς από όλη την Ελλάδα. Υλοποιήθηκε από εθελοντές που γενικά οδηγούν σε λανθασμένες μετρήσεις (Lavidas & Gialamas, 2019). Επιπλέον έρευνα περισσότερο εκτεταμένη θα μπορούσε να δώσει ορθές απαντήσεις επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας τα παραπάνω ευρήματα.

Βιβλιογραφία

Alea, L. A., Fabrea, M. F., Roldan, R. D. A., & Farooqi, A. Z. (2020). Teachers' Covid-19 awareness, distance learning education experiences and perceptions towards institutional readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.

Allen, R., Jerrim, J., & Sims, S. (2020, September). How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing? Econ Papers. <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>

Al Lily AE, Ismail AF, Abunasser FM and Alhajhoj RH (2020) Distance education as a response to pandemics: coronavirus and Arab culture. *Technology in Society* 63, 101317.

Andrews, G., Issakidis, C., Sanderson, K., Corry, J., & Lapsley, H. (2004). Utilising survey data to inform public policy: comparison of the cost-effectiveness of treatment of ten mental disorders. *The British Journal of Psychiatry*, 184(6), 526-533.

Asmundson, G. J., & Taylor, S. (2020). How health anxiety influences responses to viral outbreaks like COVID-19: What all decision-makers, health authorities, and health care professionals need to know. *Journal of anxiety disorders*, 71, 102211.

Azizan, S. N. C., & Nasri, N. M. (2020). Pandangan Guru Terhadap Pembelajaran dalam Talian melalui pendekatan Home Based Learning (HBL) semasa tempoh Pandemik COVID-19. *PENDETA: Journal of Malay Language, Education and Literature*, 11, 46-57.

Bailey, J.G., Berrell, M.M., & Gibson, I.W. (1991). *Springboards to Change : From Policy to Practice*. Brisbane: Ministerial consultative Council on Curriculum.

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Balingit, M., & Meckler, L. (2020, March 9). Schools close over coronavirus threat, raising concerns about disruption. *Washington Post*. https://www.washingtonpost.com/local/education/schools-close-over-coronavirus-threat-raising-concerns-about-disruption/2020/03/09/ea74e528-622b-11ea-acc80c22bbee96f_story.html

Bao, Y. P., Sun, Y. K., Meng, S. Q., Shi, J., and Lu, L. (2020). 2019-nCoV epidemic: address mental health care to empower society. *Lancet* 395, 37–38. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30309-3

Baum, N., Rotter, B., Reidler, E., & Brom, D. (2009). Building Resilience in Schools in the Wake of Hurricane Katrina. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 2(1), 62–70. <https://doi.org/10.1080/19361520802694323>

Baxter, A. J., Scott, K. M., Vos, T., & Whiteford, H. A. (2013). Global prevalence of anxiety disorders: a systematic review and meta-regression. *Psychological medicine*, 43(5), 897-910.

Besser A, Lotem S and Zeigler-Hill V (2020) Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. *Journal of Voice Official Journal of Voice Foundation* S0892–1997, 30190–30199.

Borges, R., Bernardi, M. and Petrin, R. (2019), "Cross-country findings on *soft skills* sharing: evidence from the Brazilian and Indonesian IT workers", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 23 No. 4, pp. 742-762. <https://doi.org/10.1108/JKM-04-2018-0234>

Boske, C. and Osanloo, A. (2015), "Conclusion – Preparing all School Community Leaders to Live their Work", *Living the Work: Promoting Social Justice and Equity Work in Schools around the World (Advances in Educational Administration, Vol. 23)*, Emerald Group Publishing Limited, pp. 405-426. <https://doi.org/10.1108/S1479-366020140000023032>

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., & Greenberg, N. (2020). i Rubin, GJ (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920.

Brownell, M. (1997). Coping with stress in the special education classroom. *Teaching Exceptional Children*, 30, 6.

Campbell, J. (1990), "Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology", in Dunnette, M. and Hough, L. (Eds.), *Handbook of Organizational and Industrial Psychology*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA, pp. 687-732.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H. and Sager, C.E. (1993), "A theory of performance", in Schmitt, N. and Borman, W. (Eds.), *Personnel Selection in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 35-70.

Campbell, J.P., McCloy, R.A., Oppler, S.H. and Sager, C.E. (1993), "A theory of performance", in Schmitt, N. and Borman, W. (Eds.), *Personnel Selection in Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 35-70.

Cantwell, J. and Zaman, S. (2018), "Connecting local and global technological knowledge sourcing", *Competitiveness Review*, Vol. 28 No. 3, pp. 277-294.
<https://doi.org/10.1108/CR-08-2017-0044>

Carlos, J., & Chung, W. (2009). Review of School Closure as a Pandemic Mitigation Strategy. *Texas Medicine*, 105(7), 21–26.
<https://www.texmed.org/template.aspx?id=7808>

Cauchemez, S., Van Kerkhove, M., Archer, B. et al. School closures during the 2009 influenza pandemic: national and local experiences. *BMC Infect Dis* 14, 207 (2014).
<https://doi.org/10.1186/1471-2334-14-207>

Chang, W.-J., Liao, S.-H., & Wu, T.-T. (2017). *Relationships among organizational culture, knowledge sharing, and innovation capability: a case of the automobile industry in Taiwan*. *Knowledge Management Research & Practice*, 15(3), 471–490. doi:10.1057/s41275-016-0042-6

Cowden G., Mitchell P., Taylor-Guy P. (2020). *Remote Learning Rapid Literature Review*. (Association of Independent Schools NSW and Australian Council for Educational Research), 1–28.

Crawford, A., Vaughn, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Oh, Y., & Zucker, T. A. (2021). “Doing what I can, but I got no magic wand:” a snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 1-12.

Cuervo TC, Orviz NM, Arce SG and Fernández IS (2018) Technostress in communication and technology society: scoping literature review from the Web of science. *Archivos Prevencion Riesgos Laborales* 2018, 18–25.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>

Denham, S. A., Bassett, H., and Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children’s emotional competence. *Early Child. Educ. J.* 40, 137–143. doi: 10.1007/s10643-012-0504-2

Deranek, K., McLeod, A., & Schmidt, E. (2017). ERP Simulation Effects on Knowledge and Attitudes of Experienced Users. *Journal of Computer Information Systems*, 1–11. doi:10.1080/08874417.2017.1373610

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct: An Introduction in Social Psychology*. New York: Henry Holt and Company.

Dhawan S. (2020). Online learning: a panacea in the time of COVID-19 crisis. *J. Educ. Technol. Syst.* 49, 5–22. 10.1177/0047239520934018

Drossel, K., Eickelmann, B., Schaumburg, H. & Labusch, A. (2019). Nutzung digitaler Medien und Prädiktoren aus der Perspektive der Lehrerinnen und Lehrer im internationalen Vergleich. In B. Eickelmann et al. (Hrsg.), *ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking* (S. 205-240). Münster: Waxmann.

Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education. *Manuscript submitted for publication*. Faculty of Philosophy, University of Prishtina.

Dworkin, A.G., Haney, C.A., Dworkin, R.J. & Telschow, R.L. (1990). Stress and illness behaviour among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26, 60-72.

Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Heaven and London: Yale University Press

Ercan, I., Hafizoglu, S., Ozkaya, G. and Kirli, S. (2015) Examining cut-off values for the state-trait anxiety inventory, *Revista Argentina de Clinica Psicologica* 24(2): 143-148

EŞİCİ, H., Ahmet, A. Y. A. Z., Yetim, D., YASTI, S. Ç., & BEDİR, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177.

Esteve, J.M. & Fracchia. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9, 261-269.

European Commission . (2020). *Indice di Digitalizzazione Dell'economia e Della Società (DESI) - Italia*. Available online at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/scoreboard/italy>

Faragher, E. B. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a metaanalysis. *J. Occup. Environ. Med.* 62, 105–112. doi: 10.1136/oem.2002.006734

Fletcher, B.C. (1991). *Work, Stress, Disease and Life Expectancy*. New York: John Wiley and Sons.

Ferraris, A., Santoro, G. and Scuotto, V. (2018), "Dual relational embeddedness and knowledge transfer in European multinational corporations and subsidiaries", *Journal of Knowledge Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2017-0407>

Filandri M., Semi G. (2020). Una casa basta. *Considerazioni sull'abitare dopo l'emergenza. il Mulino* 69, 647–654.

Fuhs, M. W., Farran, D. C., and Nesbitt, K. T. (2013). Preschool classroom processes as predictors of children's cognitive self-regulation skills development. *Sch. Psychol. Q.* 28, 347–359. doi: 10.1037/spq0000031

Ganguly, A., Talukdar, A. and Chatterjee, D. (2019), "Evaluating the role of social capital, *soft skills* sharing, *knowledge* quality and reciprocity in determining *teacher innovation capability* of an organization", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 23 No. 6, pp. 1105-1135. <https://doi.org/10.1108/JKM-03-2018-0190>

Greene, M. (2000) *Releasing the imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.

Guo, Y., Jasovska, P., Rammal, H. and Rose, E. (2018), "Global mobility of professionals and the transfer of *soft skills* in multinational service firms", *Journal of Knowledge Management*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/JKM-09-2017-0399>

Haamann, T., & Basten, D. (2018). The role of information technology in bridging the knowing-doing gap: an exploratory case study on *knowledge* application. *Journal of Knowledge Management*. doi:10.1108/jkm-01-2018-0030

Hadi, A. A., Naing, N. N., Daud, A., Nordin, R., and Sulong, M. R. (2009). Prevalence and factors associated with stress among secondary school teachers in Kota Bharu, Kelantan, Malaysia. *Southeast Asian J. Tropic. Med. Public Health* 40, 1359–1370.

Haltiwanger, J. (2020, February 27). Public health experts warn Trump's history of lying about crises is a "real problem" as he downplays coronavirus and contradicts the CDC. Business Insider Nederland. <https://www.businessinsider.nl/trump-confusing-publiccoronavirus-threat-experts-warn-2020-2?international=true&r=US>

Hale, A. S. (1997). ABC of mental health: depression. *BMJ*, 315(7099), 43-46.

Hassan, M. A. A., Gengatharan, K., Ramli, R., & bin Mukhter, M. S. (2021). Issues of Teacher Professionalism In The Era of The COVID. *Social Sciences*, 11(8), 1117-1123.

Hassan, M. M., Mirza, T., & Hussain, M. W. (2020). A critical review by teachers on the online teaching-learning during the COVID-19. *International Journal of Education and Management Engineering*, 10(8), 17-27.

Herold, B. (2020, December 3). The Scramble to Move America's Schools Online. Education Week. <https://www.edweek.org/technology/the-scramble-to-move-americas-schoolsonline/2020/03>

Hong, X., Liu, Q., & Zhang, M. (2021). Dual Stressors and Female Pre-school Teachers' Job Satisfaction During the COVID-19: The Mediation of Work-Family Conflict. *Frontiers in Psychology*, 12, 2175.

Huang, Y., Wang, Y. U., Wang, H., Liu, Z., Yu, X., Yan, J., ... & Wu, Y. (2019). Prevalence of mental disorders in China: a cross-sectional epidemiological study. *The Lancet Psychiatry*, 6(3), 211-224.

Idoiaga Mondragon, N., Berasategi Sancho, N., Dosil Santamaria, M., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Reopening of Schools in the COVID-19 Pandemic: The Quality of Life of Teachers While Coping with This New Challenge in the North of Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7791.

Jurgena, I., Cēdere, D., & Keviša, I. (2021, May). COMPARATIVE STUDY ON THE UNDERSTANDING OF RESPONSIVENESS IN PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS IN THE COVID-19 EMERGENCY SITUATION (2018-2020). In *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 207-215).

Kaur, A., Das, M., Solanki, H. K., Awasthi, S., & Hyanki, A. (2021). Anxiety disorder in homemakers of Kumaon Region of Uttarakhand, India. *International Journal of Preventive Medicine*, 12.

Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345–357. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00038-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00038-8)

Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' Experiences of Stress and Their Coping Strategies during COVID-19 Induced Distance Teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.

Klaeijnsen, A., Vermeulen, M., & Martens, R. (2017). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-Efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 769–782. doi:10.1080/00313831.2017.1306803

Kleinberg B, van der Vegt I and Mozes M (2020) Measuring Emotions in the COVID-19 Real World Worry Dataset. arXiv preprint arXiv:2004.04225.

Kline, S. L., & Liu, F. (2005). The influence of comparative media use on acculturation, acculturative stress, and family relationships of Chinese international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 367-390.

Klusmann, U., Richter, D., and Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: evidence from a large-scale assessment study. *J. Educ. Psychol.* 108, 1193–1203. doi: 10.1037/edu0000125

Knig, J., Jger-Biela, D. J., and Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence

effects among early career teachers in Germany. *Eur. J. Teach. Educ.* 43, 608–622. doi: 10.1080/02619768.2020.1809650.

Košir, K., Dugonik, Š., Huskić, A., Gračner, J., Kokol, Z., & Krajnc, Ž. (2020). Predictors of perceived teachers' and school counsellors' work stress in the transition period of online education in schools during the COVID-19 pandemic. *Educational Studies*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1833840>.

König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>.

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.

Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). *The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. doi:10.1002/hrdq.20063

Lavidas, K., Gialamas, V. (2019). Adaption and psychometric properties of the short forms MarloweCrowne social desirability scale with a sample of Greek university students, *European Journal of Education Studies*, 6(8), 230-239, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3552531>

Lee, Peter. (2019). *Soft skills and University-Industry Technology Transfer. Research Handbook on Intellectual Property and Technology Transfer (2019, Forthcoming); UC Davis Legal Studies Research Paper Forthcoming.* doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3417933>

Lee, J.-C., Shiue, Y.-C., & Chen, C.-Y. (2016). *Examining the impacts of organizational culture and top management support of knowledge sharing on the success of software process improvement*. *Computers in Human Behavior*, 54, 462–474. doi:10.1016/j.chb.2015.08.030

Lestiyawanawati. (2020, May 31). The strategies and problems faced by Indonesian teachers in conducting elearning during COVID-19 outbreak. *CLLIENT (Culture, Literature, Linguistics, English Teaching)*, 2(1), 71-82. <https://ojs.unsiq.ac.id/index.php/cllient/article/view/1271>

Li, M., Liu, H. and Zhou, J. (2018), "G-SECI model-based *knowledge* creation for CoPS innovation: the role of grey *knowledge*", *Journal of Knowledge Management*, Vol. 22 No. 4, pp. 887-911. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2016-0458>

Li, Song, Wang, & Li. (2019). *Intellectual Capital, Knowledge Sharing, and Innovation Performance: Evidence from the Chinese Construction Industry*. *Sustainability*, 11(9), 2713. doi:10.3390/su11092713

Lejtzén, N., Sundquist, J., Sundquist, K., & Li, X. (2014). Depression and anxiety in Swedish primary health care: prevalence, incidence, and risk factors. *European archives of psychiatry and clinical neuroscience*, 264(3), 235-245.

Li, Q., Miao, Y., Zeng, X., Tarimo, C. S., Wu, C., & Wu, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of affective disorders*, 277, 153-158.

Lin, H., Lee, Y. (2017). A Study of The Influence of *Organizational learning* on Employees' Innovative Behavior and Work Engagement by A Cross-Level

Examination. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(7), 3463-3478. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00738a>

Liu N, Zhang F, Wei C, Jia Y, Shang Z, Sun L, Wu L, Sun Z, Zhou Y, Wang Y and Liu W (2020) Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research* 287, 112921. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112921

Lucas B (2020a) El esperado fin del encierro infantil. *El País*. Available at [https://elpais.com/sociedad/2020-04-18/los-ninos-podran-salir-a-](https://elpais.com/sociedad/2020-04-18/los-ninos-podran-salir-a-la-calle-con-restricciones-a-partir-del-27-de-abril.html) Retrieved from: [la-calle-con-restricciones-a-partir-del-27-de-abril.html](https://elpais.com/sociedad/2020-04-18/los-ninos-podran-salir-a-la-calle-con-restricciones-a-partir-del-27-de-abril.html).

Lucas B (2020b) Qué temen alumnos, padres y docentes de la vuelta al colegio?. *El País*. Retrieved from: [https://elpais.com/educacion/2020-08-28/quetemen-](https://elpais.com/educacion/2020-08-28/quetemen-alumnos-padres-y-docentes-de-la-vuelta-al-colegio.html) [alumnos-padres-y-docentes-de-la-vuelta-al-colegio.html](https://elpais.com/educacion/2020-08-28/quetemen-alumnos-padres-y-docentes-de-la-vuelta-al-colegio.html).

Lucisano P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learn*. 16, 3–25. 10.19241/lll.v16i36.551

Ma, Q., Mayfield, M. and Mayfield, J. (2018), "Keep them on-board! How organizations can develop employee embeddedness to increase employee retention", *Development and Learning in Organizations*, Vol. 32 No. 4, pp. 5-9. <https://doi.org/10.1108/DLO-11-2017-0094>

Martinez, J., & Broemmel, A. (2021). Pencils Down: Educators Respond to the Uncertainty Amidst COVID-19 School Closures. *International Studies in Educational*

Administration, 49(1), 109–132.
https://www.researchgate.net/publication/344453156_Pencils_Down_Educators_Response_to_Uncertainty_Amidst_COVID-19_School_Closures

Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health*, 8, 672.

Ministry of Education (2020). China's Ministry of Education: Use the internet platform to "suspension of classes without suspension". Available online at: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202001/t20200129_416993.html (accessed January 29, 2021).

Muthuveloo, R., Shanmugam, N., & Teoh, A. P. (2017). The impact of *soft skills* management on organizational *performance*: Evidence from Malaysia. *Asia Pacific Management Review*, 22(4), 192–201. doi:10.1016/j.apmr.2017.07.010

Navarro (2020). *Los Profesores Vascos Parán para Reclamar Más Seguridad en las Aulas y Más Docentes*. *El País*. Available online at: <https://elpais.com/educacion/2020-09-15/los-profesores-vascos-paran-para-reclamar-mas-seguridad-en-las-aulas-y-mas-docentes.html>

NBC Universal. (2009, October 28). Swine flu closes more than 600 schools in U.S. NBC News. <https://www.nbcnews.com/id/wbna33520744>

Neil, A. L., & Christensen, H. (2009). Efficacy and effectiveness of school-based prevention and early intervention programs for anxiety. *Clinical psychology review*, 29(3), 208-215.

Nugroho, M. (2018), "The effects of collaborative cultures and *knowledge sharing* on *organizational learning*", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 31 No. 5, pp. 1138-1152. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2017-0385>

Rabaglietti, E., Lattke, L. S., Tesauri, B., Settanni, M., & De Lorenzo, A. (2021). A Balancing Act During Covid-19: Teachers' Self-Efficacy, Perception of Stress in the Distance Learning Experience. *Frontiers in Psychology*, 12.

Raikou, N. (2019). Teacher Education at the forefront: Long-term study through the prism of University Pedagogy and Transformative Learning theory. *European Journal of Education Studies*, 6/3, 88-102.

Ranieri M., Gaggioli C., Borges M. K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Praxis Educ.* 15, 1–20. [10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079](https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079)

Read, B. (2020, March 12). An Abundance of Caution. The Cut. <https://www.thecut.com/2020/03/coronavirus-abundance-of-caution-ubiquitous.html>

Reimers F. M., Schleicher A. (2020). *A Framework to Guide an Education Response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD (Retrieved April 14, 2020).

Restauri, N., & Sheridan, A. D. (2020). Burnout and posttraumatic stress disorder in the coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic: intersection, impact, and interventions. *Journal of the American College of Radiology*, 17(7), 921-926.

Rhini, F. (2018). Teaching Practice in Distance Education Context. SHS Web of Conferences, 42, 1-7. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200099>.

Rubinelli, S., Myers, K., Rosenbaum, M., & Davis, D. (2020). Implications of the current COVID-19 pandemic for communication in healthcare. *Patient education and counseling*, 103(6), 1067.

Ryan SV, Nathaniel P, Pendergast LL, Saeki E, Segool N and Schwing S (2017) Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education* 66, 1–11.

Slovaček, K. A., & Matković, A. (2020). Croatian Teachers During COVID-19 Pandemic.

Soriano, V. (2020). *¿Por qué es necesario cerrar colegios y universidades para frenar el COVID-19?*. San Francisco: The Conversation. Available online at: <https://theconversation.com/por-que-es-necesario-cerrar-colegios-y-universidades-para-frenar-el-covid-19-133416>

Tait, L., & Berrisford, G. (2011). Generalised anxiety disorder: the importance of life context and social factors.

Toda, M., Ezoe, S., & Takeshita, T. (2014). Mobile phone use and stress-coping strategies of medical students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBL)*, 4(4), 41-46.

Toto, G. A., & Limone, P. (2021). Motivation, Stress and Impact of Online Teaching on Italian Teachers during COVID-19. *Computers*, 10(6), 75.

Touré, M. (2020, March 19). Teachers, parents race to adapt to remote learning as challenges become more clear. Politico PRO. <https://www.politico.com/states/newyork/albany/story/2020/03/19/teachers-parents-race-to-adapt-to-remote-learning-aschallenges-become-more-clear-1267764>

Tsai, E., Fung, L., & Chow, L. (2006). Sources and Manifestations of Stress in Female Kindergarten Teachers. *International Education Journal*, 7(3), 364-370.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2020a) Adverse effects of school closures, 2020. Available: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>.

Ottenbreit-Leftwich, A., Liao, J. Y.-C., Sadik, O. & Ertmer, P. (2018). Evolution of teachers' technology integration knowledge, beliefs, and practices: How can we support beginning teachers use of technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 50, 282-304. <https://doi.org/10.1080/15391523.2018.1487350>

Otto, R. (1986). *Teachers under Stress: Health Hazards in a Work Role and Modes of Response*. Melbourne: Hill of Content.

Ozamiz-Etxebarria, N., Berasategi Santxo, N., Idoiaga Mondragon, N., & Dosil Santamaría, M. (2021). The psychological state of teachers during the COVID-19 crisis: The challenge of returning to face-to-face teaching. *Frontiers in Psychology*, 11, 3861.

Palareti F. (2020). *Didattica a Distanza: Strumenti e Criticità*. Biblot: Notizie Dalle Biblioteche Toscane, 26.

Pines, A. & Maslach, C. (1980). Combating staff burn-out in a day care center: A Case Study. *Child Care Quarterly*, 9, 5-16.

Pittman, T. & Gaines, T. (2015). Technology integration in third, fourth and fifth grade classrooms in a Florida school district. *Educational Technology Research and Development*, 63, 539-554. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9391-8>

Pozo-Rico, T., Gilar-Corbí, R., Izquierdo, A., & Castejón, J. L. (2020). Teacher training can make a difference: tools to overcome the impact of COVID-19 on Primary schools. an experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8633.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit dimension*. New York: Doubleday & Co.

Procópio, L. F., Pereira, A., & Procópio, M. (2016). Fontes de stress em docentes: estudo psicométrico sobre stress no estágio pedagógico. *Revista EDaPECI*, 16(3), 455-468.

Quezada, R. L., Talbot, C. & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: a teacher education programmes's response to Covid 19. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1801330>

Santamaría MD, Mondragon NI, Santxo NB, Ozamiz-Etxebarria N (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health* 8, e14, 1–8. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.14>

Schwab, R.L., Jackson, S.E. & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10, 14-30.

Schuckert, M., Kim, T., Paek, S. and Lee, G. (2018), "Motivate to innovate: How authentic and transformational leaders influence employees' psychological capital and service innovation behavior", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 30 No. 2, pp. 776-796. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-05-2016-0282>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teachers' motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Slovaček, K. A., & Matković, A.(2020). Croatian Teachers During COVID-19 Pandemic.

Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67–74. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>

Stone, A. L.(2021). Teacher Stress During the COVID-19 Pandemic.

Swigonski, N. L., James, B., Wynns, W., & Casavan, K. (2021). Physical, Mental, and Financial Stress Impacts of COVID-19 on Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal*, 1-8.

Teles, R., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I., and Regueiro, B. (2020). Perceived Stress and Indicators of Burnout in Teachers at Portuguese Higher Education Institutions (HEI). *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17:3248. doi: 10.3390/ijerph17093248

Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: a study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31, 52-58.

UNESCO , (2020). *Adverse Consequences of School Closures. More on UNESCO's COVID-19 Education Response.* Available online

at: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences/#:~:text=Increased%20exposure%20to%20violence%20and,common%2C%20and%20child%20labour%20grows>. (accessed November 14, 2020).

Urcos, W. H. C., URCOS, C. N. C., RUALES, E. A. B., & Urcos, J. F. C. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of covid-19. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464.

Veldman, I., Tartwijk, J. V., Brekelmans, M., and Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: four case studies. *Teach. Teach. Educ.* 32, 55–65. doi: 10.1016/j.tate.2013.01.005

Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., ... & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397-404.

Wang, L., Dang, R., Bai, Y., Zhang, S., and Song, C. (2020). Teacher qualifications and development outcomes of preschool children in rural china. *Early Childhood Res. Q.* 53, 355–369. doi: 10.1016/j.ecresq.2020.05.015

Xue, E. Y., Li, J., Li, T. Z., and Shang, W. E. (2020). China’s education response to COVID-19: a perspective of policy analysis. *Educ. Philos. Theory.* 4, 1–13. doi: 10.1080/00131857.2020.1793653

Zafra I (2020a) La educación infantil reabre en medio de la incertidumbre. El País. Available at <https://elpais.com/educacion/2020-08-30/preocupacionen-infantil-la-etapa-escolar-mas-expuesta-a-la-epidemia.html>.

Zafra I (2020b) Vuelta al cole. El País. Available at <https://elpais.com/educacion/2020-09-07/vuelta-al-colegio-comunidad-valenciana-cantabria-pais-vasco-larioja-y-aragon-retoman-hoy-las-clases.html>.

Zinsser, K. M., Bailey, C. S., Curby, T. W., Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2013). Exploring the predictable classroom: Preschool teacher stress, emotional supportiveness, and students social-emotional behavior in private and Head Start classrooms. *Dialog, 16*(2), 90–108.

Ziebell N., Acquaro D., Pearn C., Seah W. T. (2020). *Australian Education Survey Examining the Impact of COVID-19 Report Summary*. Available online at: https://education.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/3413996/Australian-Education-Survey.pdf (accessed October 17, 2021).

Ζαρκάδα, (2019). Διερεύνηση των συμπτωμάτων άγχους και κατάθλιψης σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Καβάλας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία/ Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδας

Κάτσικας, Χ. (2020). Έρευνα: Λιγότεροι και πιο γερασμένοι οι Έλληνες καθηγητές. Ανακτήθηκε στις 5/10/2021 από την ιστοσελίδα: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/324278_ereyna-ligoteroi-kai-piogerasmenoi-oi-ellines-kathigites

Κουντουράς Γ., Ουζούνη Μ., Τσαϊρίδης Χ., & Μαρσίδου Α. (2018). Προβλήματα άγχους και κατάθλιψης σε παιδαγωγούς της προσχολικής ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας, 10* (3). 56-64.

Ράικου, Ν., Κωνσταντοπούλου, Γ., & Λαβίδας, Κ. (2021). Άγχος και δεξιότητες εκπαιδευτικών κατά τη διαχείριση της εκπαιδευτικής κρίσης λόγω της πανδημίας COVID-19. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, (1)*, 521-531.

Σπυρομήτρος, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186. doi: <https://doi.org/10.12681/jret.13781>

Παράρτημα

Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ άγχους και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στην περίοδο του Covid-19.

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ άγχους και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στην περίοδο του COVID-19», σχεδιάστηκε το παρόν ερωτηματολόγιο στο οποίο περιλαμβάνονται τμήματα από τα ερωτηματολόγια STAI και Personals Skills Inventory, το οποίο αποτελεί το εργαλείο

συλλογής δεδομένων της εν λόγω έρευνας. Η δική σας συμμετοχή καθορίζει την ολοκλήρωση της έρευνας. Σκοπός του είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ άγχους και δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης στην περίοδο του Covid-19. Είναι σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις της παρούσας έρευνας καθώς έτσι θα βοηθήσετε στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Το ερωτηματολόγιο χρειάζεται περίπου 15 λεπτά για τη συμπλήρωσή του, είναι ανώνυμο και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Φωτεινή Παπαχαρισίου

Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής(ΠΕ60ΕΑΕ)

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ενότητα Α΄: ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Παρακαλώ επιλέξτε τα στοιχεία που σας αφορούν:

1. ΦΥΛΟ
2. ΗΛΙΚΙΑ
3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ
4. ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΤΩΡΑ
5. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
6. ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ
7. ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ: (παρακαλώ επιλέξτε όσα ισχύουν για εσάς)
8. Οικογενειακή κατάσταση

ΕΝΟΤΗΤΑ Β΄: Άγχος(Κλίμακα άγχους STAI, απόδοση και προσαρμογή για τον ελληνικό πληθυσμό από τους Λιάκο και Γιαννίτση, 1984)

Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντησή σας, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτή τη στιγμή.

1: Κάθολου

2: Κάπως

3:Μέτρια

4:Πάρα πολύ

Αισθάνομαι ήρεμος/η.

Αισθάνομαι ασφαλής.

Νιώθω μια εσωτερική ένταση.

Έχω αγωνία.

Αισθάνομαι άνετα.

Αισθάνομαι αναστατωμένος/η.

Ανησυχώ για ενδεχόμενες ατυχίες.

Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.

Αισθάνομαι άγχος.

Αισθάνομαι βολικά.

Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση.

Αισθάνομαι νευρικότητα.

Αισθάνομαι ήσυχος/η.

Βρίσκομαι σε διέγερση.

Είμαι χαλαρωμένος/η.

Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η.

Ανησυχώ.

Αισθάνομαι έξαψη και ταραχή.

Αισθάνομαι υπερένταση.

Αισθάνομαι ευχάριστα.

Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.

1: Σχεδόν ποτέ

2: Μερικές φορές

3: Συχνά

4: Σχεδόν πάντα

Αισθάνομαι ευχάριστα.

Κουράζομαι εύκολα.

Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.

Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνεται να είναι οι άλλοι.

Μένω πίσω στις δουλειές μου γιατί δεν μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.

Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.

Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.

Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δεν μπορώ να τις ξεπεράσω.

Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.

Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.

Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.

Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.

Αισθάνομαι ασφαλής.

Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας.

Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.

Είμαι ικανοποιημένος.

Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί.

Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δεν μπορώ να τις διώξω από την σκέψη μου.

Είμαι σταθερός χαρακτήρας.

Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντα μου.

Ενότητα Γ': ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (Personals Skills Inventory)

Για τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε ανάλογα με το κατά πόσο ισχύει η αντίστοιχη δήλωση για εσάς, όπως λειτουργείτε σήμερα.

Οργανωτικότητα/δέσμευση σε στόχους

1: Δεν ισχύει καθόλου για μένα.

2: Ισχύει λίγο για μένα.

3: Ισχύει μέτρια, άλλωτε ναι/άλλωτε όχι.

4: Ισχύει αρκετά για μένα.

5: Ισχύει πολύ για μένα.

A: Κάνω πλάνα και επιμένω σε αυτά.

B: Προγραμματίζω τις δουλειές που έχω να κάνω.

Γ: Είμαι μεθοδικός και προσεκτικός.

Δ: Επιμένω μέχρι να επιτύχω εξαιρετικά αποτελέσματα.

Ε: Τελειώνω έγκαιρα τις διάφορες δουλειές.

Z: Είμαι καλός στην οργάνωση του χρόνου μου.

H: Μου είναι δύσκολο να τηρήσω το πρόγραμμα.

Θ: Αφήνω πράγματα μισοτελειωμένα.

I: Αναβάλλω δουλειές που έχω να κάνω.

K: Μου είναι δύσκολο να στρωθώ στη δουλειά.

Διαπροσωπική επικοινωνία και ενσυναίσθηση.

Για τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε ανάλογα με το κατά πόσο ισχύει η αντίστοιχη δήλωση για εσάς, όπως λειτουργείτε σήμερα.

1: Δεν ισχύει καθόλου για μένα.

2: Ισχύει λίγο για μένα.

3: Ισχύει μέτρια, άλλωτε ναι/άλλωτε όχι.

4:Ισχύει αρκετά για μένα.

5:Ισχύει πολύ για μένα.

Λ:Σε μια συζήτηση είμαι καλός ακροατής.

Μ:Μπαίνω στη θέση του άλλου.

Ν:Καταλαβαίνω τα συναισθήματα των ανθρώπων.

Ξ:Μου αρέσει να προσφέρω τη βοήθεια μου.

Ο:Έχω μια καλή κουβέντα για τον καθένα.

Π:Κάνω τους ανθρώπους να νιώσουν καλά.

Ρ:Δεν καταλαβαίνω τους ανθρώπους που λειτουργούν συναισθηματικά.

Σ: Μερικές φορές προσβάλλω τους άλλους.

Τ:Ασκώ κριτική στους άλλους.

Υ: Έχω σκληρή/καυστική γλώσσα.

Διαχείριση εμποδίων

Για τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε ανάλογα με το κατά πόσο ισχύει η αντίστοιχη δήλωση για εσάς, όπως λειτουργείτε σήμερα.

1:Δεν ισχύει καθόλου για μένα.

2:Ισχύει λίγο για μένα.

3:Ισχύει μέτρια, άλλωτε ναι/άλλωτε όχι.

4:Ισχύει αρκετά για μένα.

5:Ισχύει πολύ για μένα.

ΑΑ: Παραμένω ήρεμος/πράος ακόμη και στα δύσκολα.

ΒΒ: Σπανίως χαλάει το κέφι μου.

ΓΓ: Διατηρώ την αισιοδοξία μου.

ΔΔ: Δεν στενοχωριέμαι εύκολα.

ΕΕ: Στις διενέξεις παραμένω ψύχραιμος.

ΖΖ: Δεν παρεξηγούμαι εύκολα.

ΗΗ: Ανησυχώ για το τι θα συμβεί.

ΘΘ: Θυμώνω εύκολα.

ΙΙ: Οι δυσκολίες με αγχώνουν.

ΚΚ: Αμφιβάλλω για τις ικανότητες μου.

Ανοιχτό πνεύμα

Για τις παρακάτω δηλώσεις σημειώστε ανάλογα με το κατά πόσο ισχύει η αντίστοιχη δήλωση για εσάς, όπως λειτουργείτε σήμερα.

1: Δεν ισχύει καθόλου για μένα.

2: Ισχύει λίγο για μένα.

3: Ισχύει μέτρια, άλλωτε ναι/άλλωτε όχι.

4: Ισχύει αρκετά για μένα.

5: Ισχύει πολύ για μένα.

ΛΛ: Μου αρέσει να διερευνώ ένα θέμα σε βάθος.

ΜΜ: Μου αρέσει να ακούω καινούργιες ιδέες.

ΝΝ: Μου αρέσει να δοκιμάζω καινούργια πράγματα.

ΞΞ: Μου αρέσει να επινοώ καινούργιους τρόπους/ μεθόδους.

ΟΟ: Μου αρέσει να αναπτύσσω τις γνώσεις μου.

ΠΠ: Μου αρέσει να διαβάζω πράγματα που ερεθίζουν τη σκέψη μου.

ΡΡ: Προτιμώ να κάνω αυτά που ξέρω/ακολουθώ την "πεπατημένη".

ΣΣ: Δεν μου αρέσουν οι θεωρητικές συζητήσεις.

ΤΤ: Αποφεύγω να διαβάζω δύσκολα πράγματα.

ΥΥ: Πιστεύω ότι "ό,τι έμαθα, έμαθα".

STAI (Spielberger, 1970)

(Απόδοση και προσαρμογή για τον Ελληνικό πληθυσμό: Λιάκος & Γιαννίτση, 1984)

ΟΔΗΓΙΕΣ

Ακολουθεί μια σειρά προτάσεων, τις οποίες συχνά οι άνθρωποι χρησιμοποιούν, προκειμένου να περιγράψουν τον εαυτό τους.

Ενότητα 1: Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο αυτή τη στιγμή.

	ΚΑΘΟΛΟΥ	ΚΑΠΩΣ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
1. Αισθάνομαι ήρεμος/η.	1	2	3	4
2. Αισθάνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
3. Νοιώθω μια εσωτερική ένταση.	1	2	3	4
4. Έχω αγωνία.	1	2	3	4
5. Αισθάνομαι άνετα.	1	2	3	4
6. Αισθάνομαι αναστατωμένος/η.	1	2	3	4
7. Ανησυχώ για ενδεχόμενες ατυχίες.	1	2	3	4
8. Αισθάνομαι αναπαυμένος/η.	1	2	3	4
9. Αισθάνομαι άγχος.	1	2	3	4
10. Αισθάνομαι βολικά.	1	2	3	4
11. Αισθάνομαι αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
12. Αισθάνομαι νευρικότητα.	1	2	3	4
13. Αισθάνομαι ήσυχος/η.	1	2	3	4
14. Βρίσκομαι σε διέγερση.	1	2	3	4
15. Είμαι χαλαρωμένος/η.	1	2	3	4
16. Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4
17. Ανησυχώ	1	2	3	4
18. Αισθάνομαι έξαψη και ταραχή	1	2	3	4
19. Αισθάνομαι υπερένταση	1	2	3	4
20. Αισθάνομαι ευχάριστα	1	2	3	4

Ενότητα 1: Παρακαλούμε διαβάστε προσεκτικά κάθε πρόταση και στη συνέχεια βάλτε σε κύκλο έναν από τους αριθμούς που αντιστοιχεί στην απάντηση, η οποία θεωρείτε ότι σας αντιπροσωπεύει περισσότερο γενικά στη ζωή σας.

	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΥΧΝΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ
21. Αισθάνομαι ευχάριστα.	1	2	3	4
22. Κουράζομαι εύκολα.	1	2	3	4
23. Βρίσκομαι σε συνεχή αγωνία.	1	2	3	4
24. Εύχομαι να μπορούσα να είμαι τόσο ευτυχισμένος/η όσο φαίνεται να είναι οι άλλοι.	1	2	3	4
25. Μένω πίσω στις δουλειές μου, γιατί δε μπορώ να αποφασίσω αρκετά γρήγορα.	1	2	3	4
26. Αισθάνομαι αναπauμένος/η.	1	2	3	4
Είμαι ήρεμος/η, ψύχραιμος/η και συγκεντρωμένος/η.	1	2	3	4
27. Αισθάνομαι πως οι δυσκολίες συσσωρεύονται και δε μπορώ να τις ξεπεράσω.	1	2	3	4
28. Ανησυχώ πάρα πολύ για κάτι που στην πραγματικότητα δεν έχει σημασία.	1	2	3	4
29. Βρίσκομαι σε συνεχή υπερένταση.	1	2	3	4
30. Έχω την τάση να βλέπω τα πράγματα δύσκολα.	1	2	3	4
31. Μου λείπει η αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4
32. Αισθάνομαι ασφαλής.	1	2	3	4
33. Προσπαθώ να αποφεύγω την αντιμετώπιση μιας κρίσης ή μιας δυσκολίας.	1	2	3	4
34. Βρίσκομαι σε υπερδιέγερση.	1	2	3	4
35. Είμαι ικανοποιημένος/η.	1	2	3	4
36. Κάποια ασήμαντη σκέψη μου περνά από το μυαλό και με ενοχλεί.	1	2	3	4
37. Παίρνω τις απογοητεύσεις τόσο πολύ στα σοβαρά, ώστε δε μπορώ να τις διώξω από τη σκέψη μου.	1	2	3	4
38. Είμαι ένας σταθερός χαρακτήρας.	1	2	3	4

39. Έρχομαι σε μια κατάσταση έντασης ή αναστάτωσης, όταν σκέφτομαι τις τρέχουσες δυσκολίες και τα ενδιαφέροντά μου.	1	2	3	4
--	---	---	---	---

