ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)

Η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αντίληψη της σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος

Βασιλική Μπερτσιά, Μαρία Πούλου

doi: 10.12681/dial.36414

Copyright © 2024, Βασιλική Μπέρτσια, Μαρία Πούλου

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπερτσιά Β., & Πούλου Μ. (2024). Η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αντίληψη της σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό του τμήματος. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *10*, 22–35. https://doi.org/10.12681/dial.36414

Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης
2024, Τεύχος 10, σσ. 22-35
e-ISSN: 2459-3737

© Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
http://dx.doi.org/10.12681/dial.36414

Η ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και η σύνδεσή της με την αντίληψη της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς

Βασιλική Μπερτσιά[1] & Μαρία Πούλου[1]

[1]*Πανεπιστήμιο Πατρών*

Περίληψη

Στόχος της έρευνας ήταν η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών[1] με την αντίληψη της σχέσης με τον εκπαιδευτικό, την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού[2] τους καθώς επίσης και με το αν οι μαθητές βιώσαν αισθήματα μοναξιάς και αν ένιωσαν ότι έχασαν κάποιους από τους φίλους[3]τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και των περιοριστικών μέτρων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια Connor-Davidson resilience scale και teacher's acceptance-rejection short scale τα οποία εξετάζουν αντίστοιχα την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (και εκπαιδευτικών) και την αντίληψη της σχέσης που έχουν οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό τους, καθώς επίσης και κάποιες ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και των περιοριστικών μέτρων. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 576 μαθητές από δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου. Τα βασικά ευρήματα αναδεικνύουν σημαντική στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στο αίσθημα στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν τα παιδιά από τον εκπαιδευτικό και στα επίπεδα ψυχικής τους ανθεκτικότητας, ενώ παράλληλα η σχέση με τον εκπαιδευτικό φάνηκε να σχετίζεται με το αν βιώσαν αίσθημα μοναξιάς κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και με το αν θεωρούν ότι έχασαν κάποιους από τους φίλους τους κατά τη διάρκειά της.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, ψυχική ανθεκτικότητα, σχέση με εκπαιδευτικό

Abstract

The purpose of this study was the association between basic aspects of students' resilience during pandemic COVID-19. Specifically, students of 4th, 5th and 6th grade participated in our study. First of all, we present the theoretical background with research findings around the world on the topic of kids' resilience during pandemic. In addition to that, we analyze the basic term of resilience and student-teacher relationship as well. In our study, we aimed to correlate students' resilience with students' perception of teacher-student

[1] Ο όρος «μαθητής» αναφέρεται τόσο στους μαθητές όσο και στις μαθήτριες σε όλη την έκταση της εργασίας.
[2]Ο όρος «εκπαιδευτικός» αναφέρεται τόσο στις γυναίκες όσο και στους άντρες εκπαιδευτικούς σε όλη την έκταση της εργασίας.
[3]Ο όρος «φίλος» αναφέρεται τόσο στους φίλους όσο και στις φίλες σε όλη την έκταση της εργασίας.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: *Βασιλική Μπερτσιά*, vbertsia@yahoo.gr, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.
Corresponding Author: *Vasilki Bertsia*, vbertsia@yahoo.gr, PhD, University of Patras.

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
e-publisher: *National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation*
URL:http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi

relationship as well as feelings of loneliness and the perception that they lost some of their close friends during pandemic and lockdowns. In order to examine the aforementioned factors, we used a) the Connor-Davidson resilience scale which estimates students' and teachers' resilience level, b) Teacher's acceptance-rejection short scale which estimates students' perceptions of student-teacher relationship, and c) close-ended questions about students' experiences of distance learning during pandemic. 576 students from schools in Heraklion participated in our research. Findings indicate the importance of teacher's attitude towards its students and the correlation resilience and perception of losing or not close friends during pandemic. These findings are confirmed with recent research data from around the world.

School environment plays an important role both in learning and in child development. A learning environment must seek to promote learning as a dynamic activity as well as to support cooperation.

Keywords: pandemic, resilience, student-teacher relationship

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες έχουν απομακρυνθεί από το παραδοσιακό μοντέλο που έδινε έμφαση στα ελλείμματα και τις παθογένειες και έχουν υιοθετήσει ένα περισσότερο συστημικό και ολιστικό μοντέλο που δίνει έμφαση στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών (Kourkoutas &Xavier, 2010). Υπό το πρίσμα αυτό, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή στην ικανότητα των ατόμων κάθε ηλικίας να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις και να συνεχίζουν την εξέλιξή τους στα διάφορα επίπεδα. Η ψυχική ανθεκτικότητα δεν αποτελεί ένα σπάνιο και δυσεπίτευκτο χαρακτηριστικό μιας ομάδας «προικισμένων» υπερανθρώπων, αλλά την «καθημερινή μαγεία», όπως αναφέρει η Masten (2001), που δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να μην εγκαταλείπει την προσπάθεια παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Σύμφωνα με τους Masten και Obradovic (2006) ο όρος αυτός αποτελεί μία εννοιολογική ομπρέλα που περικλείει πολλές συνιστώσες και παραμέτρους. Κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη μελέτη της είναι ο ίδιος ο εαυτός του ατόμου, κάποια βασικά στοιχεία της ύπαρξής του, η ικανότητα διαχείρισης προβληματικών καταστάσεων και οι σχέσεις με τους άλλους όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ψυχική ανθεκτικότητα και σχολείο

Όπως επισημαίνουν οι Henderson και Milstein (2005) το σχολικό περιβάλλον αποτελεί, μετά από την οικογένεια, το μέρος εκείνο που είναι πιο καθοριστικό στο να συμβάλει στη βίωση συνθηκών που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, αφού αποτελεί βασικό άξονα ανάπτυξης του παιδιού σε γνωστικό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Gilligan, 1997). Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός αποτελεί ένα «σημαντικό άλλο» με τον οποίο το παιδί αναπτύσσει έναν δεσμό δευτερογενούς προσκόλλησης (Ainsworth, 1991).

Έτσι, ο τελευταίος αποτελεί μία προέκταση της γονικής φιγούρας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των μετέπειτα σχέσεων του παιδιού.

Η Benard (1991) τονίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαδικασία ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, κάτι το οποίο αποδείχτηκε εδώ και χρόνια ήδη μέσα από την έρευνα των Werner και Smith (1992). Στην έρευνά τους φάνηκε ο ρόλος ενός δασκάλου που μένει σταθερός, πιστεύει στα παιδιά, αποτελεί πρότυπο και έχει για εκείνα υψηλές προσδοκίες. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα άτομο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να απευθυνθούν πέρα από διδακτικά και για άλλα προσωπικά ζητήματα και με τον οποίον αναπτύσσουν ένα πολύ ιδιαίτερο και ισχυρό δέσιμο (Πετρογιάννης, 2004).

Αν οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή είναι θετικές και υπάρχει εμπιστοσύνη, σεβασμός και κατανόηση, τότε οι μαθητές ενδέχεται να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν πέραν του σχολείου. Αυτό επιβεβαιώνουν και οι Sanders et al. (2016) μέσα από την έρευνά τους στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Οι ίδιοι κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους που αντιμετωπίζουν μικρότερες αλλά και μεγαλύτερες δυσκολίες. Οι ποιοτικές αναλύσεις της έρευνάς τους έδειξαν πως για να βοηθηθούν οι μαθητές που ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου είναι απαραίτητη η ενσυναίσθηση και η κατανόηση των δυσκολιών τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι θα πρέπει να αντιληφθούν το πρόβλημα που βιώνουν τα παιδιά, να δομήσουν μία θετική σχέση μαζί τους, να τους υποστηρίζουν και να τους παρέχουν τεχνικές-τρόπους διαχείρισης των όσων βιώνουν.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των KimκαιYoo (2010) που μελέτησε την ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών και εφήβων με καρκίνο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την ενδελεχή γνώση και τη σωστή στάση τους απέναντι στους μαθητές τους (ενδιαφέρον, προσοχή αλλά όχι υπερπροστασία) μπορούν να επηρεάσουν κατά πολύ τα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών/τριών τους.

Έτσι, φαίνεται πως τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν - μέσα από τις σχέσεις που σχηματίζονται στο πλαίσιό τους - «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες», προάγοντας την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών (Henderson&Milstein, 2008).

Ψυχική ανθεκτικότητα και πανδημία

Η πανδημία της COVID-19 επηρέασε τη ρουτίνα των οικογενειών και των παιδιών με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο (Cusinato et al., 2020) τόσο στα ίδια τα παιδιά όσο και στους γονείς τους. Προέκυψαν μεγάλες αλλαγές στον τρόπο ζωής μέσα από τα lockdowns, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα και απότομα έκλεισαν σχολεία, εφαρμόστηκε τηλεργασία και τηλεκπαίδευση, σταμάτησαν δραστηριότητες και συγκεντρώσεις ατόμων.

Το κλείσιμο των σχολείων και η κοινωνική απομόνωση είχε αρνητικές συνέπειες στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Golbertstein et al., 2020). Συγκεκριμένα, έρευνες αναφέρουν πως τα παιδιά που βιώσαν τα παραπάνω παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα μετατραυματικών διαταραχών σε σχέση με τα παιδιά που δεν γνώρισαν αυτού του είδους τους περιορισμούς (Sprang & Silman, 2020). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως τα παιδιά εκδήλωσαν τόσο προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ. έλλειψη

προσοχής, διαρκή αναζήτηση-περιέργεια κ.λπ.) όσο και προβλήματα εσωτερίκευσης όπως άγχος, κατάθλιψη κ.ο.κ. (Di Giorgio et al., 2021. Jiao et al., 2020).

Μέσα από τις έρευνες που έγιναν φάνηκε πως πολλοί παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το φύλο, το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο και η ψυχική ανθεκτικότητα ενδέχεται να επηρεάσουν την ικανότητα διαχείρισης τέτοιων απρόσμενων αρνητικών καταστάσεων (McDermott et al., 2020. Trickey et al., 2012). Τα παιδιά ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου για εκδήλωση δυσκολιών λόγω της πανδημίας, αφού οι αλλαγές στην καθημερινή τους ρουτίνα φαίνεται να ενέχει περισσότερες συνέπειες σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό (Cusinato et al., 2020). Τέτοιες αλλαγές επηρεάζουν το αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς που χρειάζονται τα παιδιά κατά την ευαίσθητη παιδική ηλικία (Bartlett & Vivrette, 2020). Κατά τη διάρκεια της καραντίνας, τα παιδιά πέρασαν περισσότερες ώρες σπίτι, μπροστά από οθόνες και απομακρύνθηκαν από τον χώρο του σχολείου, ο οποίος μέσα από την καθημερινή ρουτίνα που παρέχει μπορεί να προσφέρει ένα μηχανισμό διαχείρισης συναισθημάτων (Lee, 2020).

Από την άλλη, όμως, πλευρά, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν πως αυτή η απομάκρυνση από το παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο μπορεί να οδήγησε τα παιδιά στο να ανακαλύψουν νέα ενδιαφέροντα, να έχουν ένα δικό τους τρόπο μάθησης και διαβάσματος χωρίς τα αυστηρά καθορισμένα πρότυπα του σχολείου, και κατ' επέκταση να τους έδωσε μια ελευθερία που μπορεί να αποβεί θετική (Dvorsky et al., 2020).

Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει μία έρευνα που διεξήχθη σε έφηβους από την Κίνα και με βάση τα αποτελέσματα της οποίας φαίνεται πως οι νέοι που διατήρησαν περισσότερο αισιόδοξη στάση έναντι της πανδημίας, φανέρωσαν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Zhou et al., 2020).

Η βιβλιογραφία που υπάρχει σχετικά με την επίδραση της πανδημίας στα παιδιά είναι ακόμα σε αρκετά πρώιμο επίπεδο, ενώ οι μελέτες από προηγούμενες πανδημίες είναι πολύ περιορισμένες (Koller et al., 2010. Murray, 2010. Sprang & Silman, 2015). Η έρευνα των Cusinato et al. (2020) σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 5-17 ετών δεν έδειξε μεγάλες διαφορές στην ψυχική ευημερία και την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών, ωστόσο φανέρωσε διαφορές σε σχέση με την υπερκινητικότητα την οποία παρουσίαζαν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτή η αύξηση της υπερκινητικότητας είναι πιθανό να αποτελεί μια μορφή εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων όπως είναι ο θυμός. Σύμφωνα με τους Jiao et al. (2020) έρευνα που έλαβε χώρα στην Κίνα και είχε ως δείγμα 320 παιδιά και εφήβους ηλικίας 3 έως 18 ετών, εντόπισε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους: προσκόλληση, δυσκολία συγκέντρωσης, ευερεθιστότητα και φόβος για ερωτήσεις σχετικά με την πανδημία. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές μία ακόμη έρευνα που διεξήχθη από την China-EPA-UNEPA κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα πιο μικρά παιδιά (3-6 ετών) είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν συμπτώματα όπως ο φόβος και η προσκόλληση, ενώ τα μεγαλύτερα (6-18 ετών) τείνουν να εκδηλώνουν άλλα συμπτώματα όπως η δυσκολία συγκέντρωσης και η διαρκής αναζήτηση.

Ωστόσο, πολλά παιδιά είναι πιθανό να καταφέρουν να προσαρμοστούν ομαλά στη νέα αυτή συνθήκη και να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στη δυσκολία που έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν (Luthar et al., 2015. Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας μπορούν να ανταποκριθούν στα έργα που έχουν να επιτελέσουν παρά τη δυσκολία που βιώνουν, ενώ

αυτό φαίνεται να λαμβάνει χώρα στις περιπτώσεις που το ίδιο το παιδί και το πλαίσιό του μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες δυσχερείς συνθήκες και να εξελιχθούν θετικά (Masten, 2014). Τα προσαρμοστικά συστήματα που φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές να ανταποκριθούν σε καταστάσεις, όπως αυτή της πανδημίας, είναι το οικογενειακό πλαίσιο, οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους και την οικογένεια καθώς και η επαφή με σταθερούς συναισθηματικά και υποστηρικτικούς ενήλικες όπως είναι ένας δάσκαλος. Σε ατομικό επίπεδο, τα παιδιά με υψηλή ψυχική ανθεκτικότητα έχουν συγκεκριμένες δεξιότητες και χαρακτηριστικά που τα βοηθούν να προσαρμοστούν με επιτυχία. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η αυτορρύθμιση, η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η ικανότητα επίτευξη θετικών στόχων, καθώς επίσης και το αίσθημα ότι η ζωή έχει ένα βαθύτερο νόημα (Masten, 2014).

Μια μεγάλη έρευνα η οποία έλαβε χώρα σε πέντε λύκεια της Αμερικής, κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, και συμπεριέλαβε περίπου 2.000 μαθητές έδειξε πως η ψυχική ανθεκτικότητα των συμμετεχόντων 8 εβδομάδες μετά από το κλείσιμο των σχολείων σχετίζονταν άμεσα με την ποιότητα των σχέσεων που διατηρούσαν οι μαθητές με τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής τους, ενώ η ψυχική τους υγεία βρέθηκε να είναι σε πλήρη συνάρτηση με τη λειτουργικότητα των γονιών τους κατά την ίδια περίοδο (Luthar et al., 2021).

Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η μελέτη του κατά πόσο η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού και η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την ψυχική ανθεκτικότητα του πρώτου. Αν και ο δεσμός μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι πολύ ισχυρός και ιδιαίτερος (Ainsworth, 1991), σαν θέμα έχει μελετηθεί σε πολύ μικρό βαθμό σε συνάρτηση με την επίδρασή του στην ψυχική ανθεκτικότητα του πρώτου (Bernard, 1995. Johnson, 2008. Malaguti, 2005).

Παράλληλα, κύριος άξονας για την έρευνά μας είναι η συσχέτιση των βιωμάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (αν βιώσαν αίσθημα μοναξιάς και αν ένιωσαν ότι έχασαν κάποιους από τους φίλους τους) με την αντίληψη της σχέσης με τον εκπαιδευτικό τους και τα επίπεδα της ψυχικής τους ανθεκτικότητας.

Συμμετέχοντες και διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα, το δείγμα αφορά τον γενικό πληθυσμό. Το δείγμα ανήλθε συνολικά σε 58 εκπαιδευτικούς και 576 μαθητές/-τριες, προερχόμενο από 18 σχολεία του νομού Ηρακλείου της Κρήτης και αποτέλεσε δείγμα ευκολίας, ενώ η επιλογή των σχολείων ήταν τυχαία αλλά όχι αντιπροσωπευτική των σχολείων του νομού. Η διάρκεια της συλλογής των δεδομένων της έρευνας ήταν από τον Ιανουάριο του 2022 έως τον Μάιο του ίδιου έτους. Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στα δεδομένα που συλλέχθηκαν έγινε μέσω της χρήσης του στατιστικού λογισμικού προγράμματος επεξεργασίας δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες S.P.S.S. (Statistical Package Software for the Social Sciences, Version 26.0).

Το δείγμα των μαθητών ήταν μοιρασμένο σχεδόν ισόποσα ανάμεσα στα δύο φύλα(αγόρια, *n*= 240 και κορίτσια, *n*= 334). Το 94.4% (*n*= 542) ήταν ελληνικής καταγωγής ενώ το 5.6% (*n*= 32) ήταν αλλοδαπής προέλευσης. Από τους συμμετέχοντες, η μεγάλη πλειονότητα (82.6%) μένει στην πόλη του Ηρακλείου και φοιτά σε κάποιο κεντρικό

σχολείο, ενώ μόλις το 17.4% μένει σε κάποιο χωριό του νομού Ηρακλείου και φοιτά σε σχολείο εκτός πόλης.

Ερευνητικά εργαλεία

Σε κάθε τμήμα που λάμβανε μέρος στην έρευνα τα παιδιά συμπλήρωναν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια και ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικά με τα βιώματά τους από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης και της πανδημίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές απάντησαν θετικά ή αρνητικά στις εξής ερωτήσεις: α) αν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ένιωσες μοναξιά και β) αν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ένιωσες ότι έχασες τους/τις φίλους/ες σου. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός του τμήματος συμπλήρωνε αντίστοιχα το δικό του ερωτηματολόγιο σχετικά με την ψυχική του ανθεκτικότητα. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν τα ακόλουθα:

Connor-Davidson resilience scale: κλίμακα ψυχικής ανθεκτικότητας

Η κλίμακα αυτή σχεδιάστηκε από τους Connor και Davidson (2003) ως ένα ποσοτικό εργαλείο αυτό-αναφοράς το οποίο μπορεί να προσδιορίσει τα ποσοστά ανθεκτικότητας του ατόμου, ενώ ένας από τους κύριους σκοπούς του ήταν βοηθήσει να ερευνηθεί η ανταπόκριση των ασθενών σε διάφορες θεραπείες άγχους, κατάθλιψης και στρες. Οι συγγραφείς δημιούργησαν αυτή την κλίμακα θεωρώντας πως η ψυχική ανθεκτικότητα είναι αποτελεί μια προσωπική ποιότητα του ατόμου που μπορεί να τον βοηθήσει να διαχειριστεί το άγχος του.

Η κλίμακα αποτελείται από 25 ερωτήματα τα οποία κατανέμονται στις εξής διαστάσεις α) προσωπικές ικανότητες, υψηλές προσδοκίες και επιμονή, β) εμπιστοσύνη στο προσωπικό ένστικτο, ανοχή αρνητικών συναισθημάτων και ενδυνάμωση από στρεσογόνες καταστάσεις, γ) θετική αποδοχή της αλλαγής και ασφαλείς σχέσεις, δ) έλεγχος και ε) επιρροές πνευματικού χαρακτήρα (Connor & Davidson, 2003). Το εργαλείο RISC-CD θεωρείται ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο που έχει χρησιμοποιηθεί σε όλο τον κόσμο και σε διαφορετικούς τύπους πληθυσμιακών ομάδων (Singh & Yu, 2010).

Λίγα χρόνια αργότερα, οι Cambell-Stills και Stein (2007) δημιούργησαν μια νέα πιο σύντομη και βελτιωμένη έκδοση της προηγούμενης κλίμακας η οποία περιείχε μόλις 10 ερωτήματα. Η Connor-Davidson Scale Short version αξιολογεί την ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου με ένα ενιαίο σκορ, ενώ φαίνεται ότι έχει πολύ υψηλό δείκτη συνάφειας (Cronbach α = 0.85)(Cambell-Stills & Stein, 2007).

Η προσαρμογή και στάθμιση του εργαλείου για τον ελληνικό πληθυσμό έγινε από τους Stalikas, Galanakis, Lakioti, Pezirkianidis και Karakasidou (Dimitriadou & Stalikas, 2012). Η ελληνική μετάφραση και προσαρμογή της συγκεκριμένης κλίμακας ανθεκτικότητας έδειξε σε πρόσφατη έρευνα συντελεστή εσωτερικής συνάφειας (Cronbach's α) ίσο με 0.89, υποδεικνύοντας άριστη αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Τσιγκαροπούλου, 2020). Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση με τις 10 ερωτήσεις, αφού κρίθηκε ότι θα διευκόλυνε περισσότερο και θα κούραζε λιγότερο το μαθητικό πληθυσμό που έλαβε χώρα.

TARQ/ Teacher's Acceptance – Rejection/ Short Form (Rohner, 2004)

Η κλίμακα αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό του Rohner (2004) είναι τετραβάθμια, σχεδιάστηκε το 2002 και αναθεωρήθηκε το 2004. Αποτελείται από 29 προτάσεις και δίνει τους μαθητές τη δυνατότητα να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν τη στάση του δασκάλου της τάξης απέναντί τους, όπως εκείνα την εκλαμβάνουν. Διαθέτει πέντε υποκλίμακες που αθροιστικά δίνουν την τελική αντίληψη του μαθητή για τη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Οι υποκλίμακες που διαθέτει είναι οι ακόλουθες: ζεστασιά/στοργή (αντιστοιχούν 8 προτάσεις), εχθρότητα/επιθετικότητα (αντιστοιχούν 6 προτάσεις), αδιαφορία/παραμέληση (αντιστοιχούν 6 προτάσεις) και αδιαφοροποίητη απόρριψη (4 προτάσεις) από την πλευρά του δασκάλου. Η κλίμακα αυτή έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές περιοχές και μεγάλους μαθητικούς πληθυσμούς ανά τον κόσμο όπως είναι η Ινδία, το Μισισιπή, η Ελλάδα, το Μπαγκλαντέζ και η Εσθονία. Αναφορικά με την αξιοπιστία της ελληνικής εκδοχής του TARQ, ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α κυμαίνεται από 0.68 έως 0.88 (Kourkoutas & Propersi, 2013).

Αποτελέσματα

Ο μέσος όρος της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας για τα παιδιά που ένιωσαν ότι έχασαν μερικούς από τους φίλους τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ήταν *M* = 24.88 (±6.21), ενώ για τους μαθητές που δεν ένιωσαν ότι έχασαν φίλους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης, το mean ήταν αυξημένο, και συγκεκριμένα, *M* = 25.97 (±6.01), (*p*= 0.046). Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον *Πίνακα 1*.

Πίνακας 1.*Μέσος όρος και τυπική απόκλιση των μαθητών στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με το αν ένιωσαν ότι έχασαν φίλους/-ες κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.*

Έχασαν φίλους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;

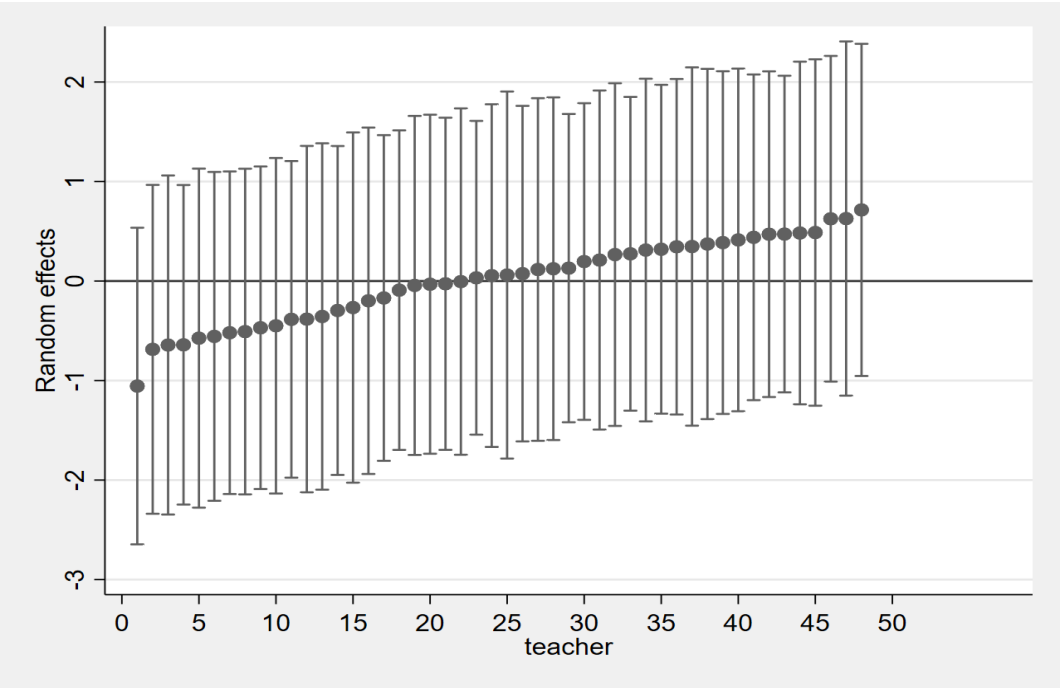
	Ναι μέσος όρος ± τυπική απόκλιση (N=203)	**Όχι μέσος όρος ± τυπική απόκλιση (N=322)**	**p-value**
Ψυχική ανθεκτικότητα	24.88 ± 6.21	25.97 ± 6.01	0.046

Ο μέσος όρος της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας για τα παιδιά που ένιωσαν μοναξιά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ήταν *M* = 25.41 (±6.32), ενώ για τους μαθητές που δεν ένιωσαν μοναξιά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης ο μέσος όρος αντιστοιχούσε με *M* = 25.63 (±5.95), (*p*= 0.69). Η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και επομένως, σε μονοπαραγοντική ανάλυση δεν φαίνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τιμή της ψυχικής και στο εάν ένιωσαν ή όχι μοναξιά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στον *Πίνακα 2*.

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση μαθητών στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας ανάλογα με το εάν ένιωσαν μοναξιά κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης.

	Ένιωσαν μοναξιά κατά την διάρκεια της τηλεκπαίδευσης		
	Ναι **μέσος όρος** **± τυπική απόκλιση** **(N=250)**	**Όχι** **μέσος όρος** **± τυπική απόκλιση** **(N=275)**	**p-value**
Ψυχική ανθεκτικότητα	25.41 ± 6.32	25.63 ± 5.95	0.690

Για να διερευνηθεί κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού και των μαθητών του πραγματοποιήθηκε γραμμική παλινδρόμηση δύο επιπέδων με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχική ανθεκτικότητα στο επίπεδο μαθητών (επίπεδο 1) σε συστάδες (clusters) εντός των εκπαιδευτικών (επίπεδο 2). Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Με βάση την ανάλυση, η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών δε φάνηκε να επηρεάζει άμεσα τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Οι πληροφορίες συνοψίζονται στο Διάγραμμα 1.



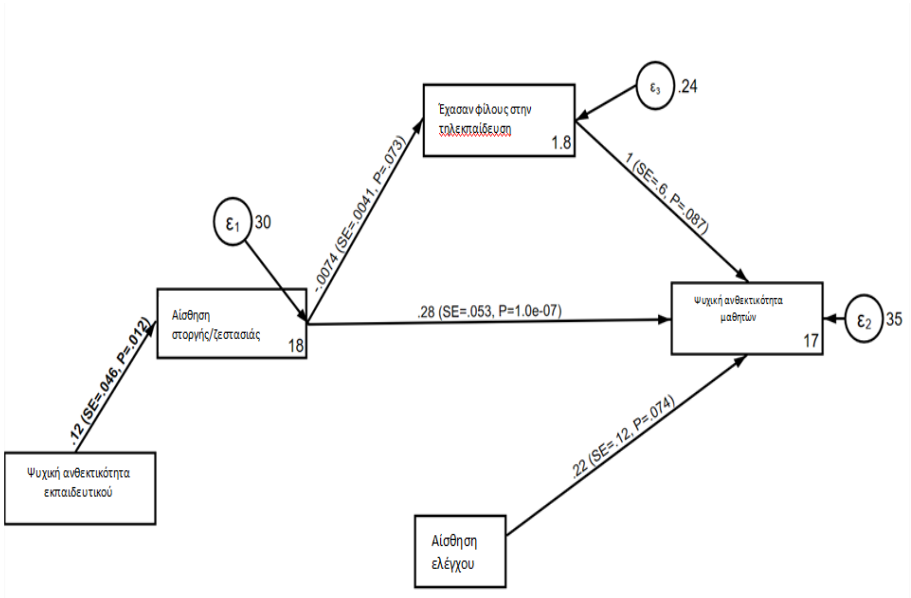
Διάγραμμα 1. *Μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης δύο επιπέδων.*

Για να απαντηθεί το εάν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και στην αντίληψη της σχέσης με τον εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος Pearson Correlation κατά τον οποίο ανιχνεύτηκε: θετική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την υποκλίμακα αίσθηση στοργής/ζεστασιάς (r = 0.219, p = 0.00) αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την υποκλίμακα αδιαφοροποίητη απόρριψη (r= -0.087, p= 0.05), αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την υποκλίμακα εχθρικότητα/επιθετικότητα (r= -0.088, p= 0.05) και αρνητική συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών με την υποκλίμακα αδιαφορία (r= - 0.127, p= 0.00). Οι πληροφορίες συνοψίζονται στον *Πίνακα 3.*

Πίνακας 3.Συσχετίσεις της κλίμακας ψυχικής ανθεκτικότητας με τις υποκλίμακες της κλίμακας αντίληψης σχέσης με τον εκπαιδευτικό.

	Ψυχική ανθεκτικότητα	
	r	**p-value**
Αίσθηση στοργής	0.219	0.000
Αδιαφοροποίητη απόρριψη	-0.087	0.052
Εχθρικότητα/επιθετικότητα	-0.088	0.049
Αδιαφορία/παραμέληση	-0.127	0.004
Αίσθηση ελέγχου	0.074	0.098

Για να μελετηθεί το κατά πόσο επιλεγμένες μεταβλητές επιδρούν στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών βάσει επιλεγμένων διαδρομών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης Δομικών Μοντέλων Εξισώσεων (SEM) και συγκεκριμένα ανάλυση δύο επιπέδων -two-level generalized structural equation modeling- (two-level GSEM). Το SEM αποτελεί μοντέλο παλινδρόμησης πολλαπλών μεταβλητών (multivariate regression model) και ακολουθεί μία επιβεβαιωτική προσέγγιση στην ανάλυση δεδομένων (Byrne, 2010). Από το στατιστικό έλεγχο του μοντέλου όπως αυτό δομήθηκε και παρουσιάζεται στο *Σχήμα 1*, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση επιλεγμένων μεταβλητών (ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικού, αίσθηση ζεστασιάς/στοργής, αίσθημα ελέγχου, ένιωσα ότι έχασα μερικούς από τους φίλους μου στην τηλεκπαίδευση) στην εξαρτημένη μεταβλητή ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών. Από τα αποτελέσματα του παραπάνω μοντέλου φάνηκε ότι η ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού επιδρά με στατιστικά σημαντική συσχέτιση (β = 0.12, p < 0.05) την αίσθηση στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό τους. Εν συνεχεία, η αίσθηση στοργής/ζεστασιάς επιδρά θετικά και με πολύ ισχυρή συσχέτιση (β = 0.28, p < 0.05) στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών. Οι υπόλοιπες μεταβλητές του μοντέλου έχουν επίδραση που οριακά δεν είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, η αίσθηση στοργής/ζεστασιάς που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό επιδρά αρνητικά (β = 0.07, p > 0.05) στο αν οι μαθητές ένιωσαν ότι έχασαν τους φίλους τους κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Η μεταβλητή αυτή με τη σειρά της επιδρά θετικά στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών (β = 0.60, p > 0.05). Τέλος, η αίσθηση ελέγχου που εισπράττουν οι μαθητές από τον εκπαιδευτικό επιδρά θετικά στην ψυχική τους ανθεκτικότητα (β = 0.12, p>0.05). Οι πληροφορίες παρουσιάζονται στο *Σχήμα 1*.



Σχήμα 1.Μοντέλο Δομικών Εξισώσεων (SEM) με εξαρτημένη μεταβλητή την ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η συσχέτιση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών 10-12 ετών με την ψυχική ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού, τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και με τα βιώματά τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Μέσα από τη στατιστική ανάλυση δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα επίπεδα της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών και στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών. Ωστόσο, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και στην αίσθηση ζεστασιάς/στοργής που εισπράττουν από τον εκπαιδευτικό τους. Παράλληλα, φάνηκε αρνητική συσχέτιση (με στατιστικά σημαντική διαφορά) ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα των μαθητών και στην αίσθηση εχθρικότητας/επιθετικότητας από πλευράς του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και στην αίσθηση αδιαφορίας/παραμέλησης.

Όπως φαίνεται, επομένως, και όπως προκύπτει από τις υπάρχουσες έρευνες, ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα κλειδί για την ψυχοκοινωνική πορεία και προσαρμογή του μαθητή (Bernard, 1991). Ο ίδιος μέσα από τη συμπεριφορά του, τις αξίες και τα πιστεύω του επιδρά στη συμπεριφορά των μαθητών του άμεσα ή έμμεσα (Bouliet et al., 2014). Αυτό εξηγεί και τον λόγο για τον οποίο οι μαθητές τροποποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με τον εκπαιδευτικό. Όσοι εργάζονται στον χώρο της εκπαίδευσης συχνά θα έχουν διαπιστώσει ότι μαθητές που έχουν εναντιωματική συμπεριφορά στα μαθήματα κάποιων εκπαιδευτικών, δε διατηρούν ίδια συμπεριφορά και στάση σε άλλα μαθήματα που διδάσκουν διαφορετικοί εκπαιδευτικοί.

Ήδη από την έρευνα των Werner και Smith (1979) φάνηκε ο ρόλος που μπορεί να συντελέσει ένα εκπαιδευτικός ο οποίος είναι παρών, με ασφάλεια και εμπιστοσύνη απέναντι τους μαθητές και τις μαθήτριές του. Σε αυτό το άτομο τα παιδιά αισθάνονται ασφάλεια να απευθυνθούν και δομούν μαζί του ένα πολύ ισχυρό διαπροσωπικό δεσμό (Πετρογιάννης, 2004). Συχνά, ο δεσμός αυτός αναφέρεται ως δευτερογενής δεσμός προσκόλλησης, δείχνοντας έτσι την ουσία και τη σημασία του (Ainsworth, 1991).

Ο Segal (1998) χαρακτηριστικά αναφέρει πως μέσα στους παράγοντες που έχουν προκύψει από την ερευνητική διαδικασία και οι οποίοι βοηθούν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που βιώνουν βρίσκεται και η σχέση με έναν σταθερά συναισθηματικό και φερέγγυο ενήλικα. Και σε μεγάλο ποσοστό αυτών των περιπτώσεων, τον ρόλο αυτό κατέχει ένας εκπαιδευτικός.

Μέσα από την έρευνα αυτή φάνηκε ακόμη ο βαθμός στον οποίο επηρεάστηκαν οι μαθητές από την περίοδο της τηλεκπαίδευσης η οποία ήταν συνυφασμένη με τις περιόδους των lockdowns και της καραντίνας. Συγκεκριμένα, αν και δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών που δήλωσαν ότι βιώσαν αίσθημα μοναξιάς κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και σε όσους δε βιώσαν αντίστοιχα αισθήματα, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών που ένιωσαν ότι έχασαν τους φίλους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε όσους δεν αισθάνθηκαν κάτι αντίστοιχο.

Πιο αναλυτικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες με χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας αισθάνθηκαν περισσότερο μόνοι και χωρίς τις παρέες τους σε σχέση τους μαθητές που είχαν υψηλότερα ποσοστά ψυχικής ανθεκτικότητας. Αυτό το εύρημα έρχεται να επιβεβαιώσει τη διεθνή βιβλιογραφία αφού η ψυχική ανθεκτικότητα ακόμα και στις πιο νεαρές ηλικίες σχετίζεται ακριβώς με την ικανότητα διαχείρισης ενός αρνητικού γεγονότος και ενός προβλήματος, όπως αυτά που δημιουργήθηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας (Masten, 2011). Η περίοδος της πανδημίας επέφερε πολλές αλλαγές στον τρόπο ζωής των απανταχού ανθρώπων και η κοινωνική απομόνωση είχε αρνητικές συνέπειες για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Golberstein et al., 2020). Οι αλλαγές αυτές, μάλιστα, αύξησαν τα επίπεδα των μετατραυματικών διαταραχών σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν βιώσει συνθήκες όπως αυτές του εγκλεισμού και του κλεισίματος των σχολικών μονάδων (Sprang & Silgman, 2020). Από σχετικές μελέτες φάνηκε ότι τα παιδιά παρουσίασαν τόσο προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ. διαρκής αναζήτηση για νέα ερεθίσματα) όσο και προβλήματα εσωτερίκευσης (π.χ. άγχος, κατάθλιψη κ.λπ.) (DiGiorgio et al., 2020. Jiao et al., 2020).

Μέσα σε αυτές τις αγχογόνες και νέες συνθήκες ένα ποσοστό των παιδιών καταφέρνει να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει (Luthar et al., 2015. Masten & Motti-Stefanidi, 2020). Πρόκειται για τα παιδιά με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας που αντέχουν και να συνεχίζουν την εξέλιξή τους (Masten, 2014). Αυτά τα παιδιά διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως η αυτορρύθμιση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η ικανότητα επίτευξης θετικών στόχων αλλά και η αίσθηση ότι η ζωή έχει ένα βαθύτερο νόημα (ο.π., 2014).

Όπως αναφέρθηκε και προγενέστερα ένας από τους «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά είναι και ο εκπαιδευτικός τους, ειδικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Ainsworth, 1991). Αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνά μας, αφού, όπως φάνηκε, και μέσα από τις αναλύσεις η αίσθηση στοργής/ζεστασιάς από τον εκπαιδευτικό, κυρίως,

αλλά και οι λοιπές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο επηρεάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα του μαθητή. Σύμφωνα με τους Wang et al. (1995) το σχολείο αποτελεί ένα σπίτι πέρα από το σπίτι (home away home). Ο ρόλος του σχολείου, λοιπόν, μέσα από το κρυφό και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι καθοριστικός στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών του (Henderson & Milstein, 2003).

Περιορισμοί

Ο βασικός περιορισμός της έρευνας αφορά το δείγμα της, καθώς για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους δεν μπορούσε να γίνει τυχαία και αντιπροσωπευτική έρευνα στο πλαίσιο της επικράτειας. Έτσι, το δείγμα προέρχεται από μαθητές και εκπαιδευτικούς του νομού Ηρακλείου, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων στην υπόλοιπη Ελλάδα. Επίσης, κάτι που θα πρέπει να επισημανθεί είναι πως στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες αυτοαναφοράς. Η αξιολόγηση μέσω τέτοιων κλιμάκων ενέχει μεθοδολογικούς κινδύνους. Αυτές οι παράμετροι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από κάθε αναγνώστη της παραπάνω έρευνας.

Βιβλιογραφία

Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bonds across the life cycle (pp. 33-51). In C. M. Parkes, J. Stevenson& P. Marris (Eds.), *Attachment across the life cycle*. NewYork: Tavistock/Routledge.

Bartlett, J.D., & Vivrette, R. (2020). Ways to promote children's resilience to the covid-19 pandemic. *Child Trends*. Available online: https://www.childtrends.org/publications/ways-to-promotechildrens-resilienceto-thecovid- 19-pandemic (ανακτήθηκεστις 30 Μαΐου 2020).

Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: protective factors in the family, school, and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., &Miljević-Riđički, R. (2014). Preschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience.*Health Education,* 114(6), 435–450. https://doi.org/10.1108/he-11-2013-0062

Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed). New York : Routledge.

Campbell-Sills, L., & Stein, M. B. (2007). Psychometric analysis and refinement of the Connor–Davidson resilience scale (CD-RISC): validation of a 10-item measure of resilience. *Journal of Traumatic Stress,* 20(6), 1019–1028. https://doi.org/10.1002/jts.20271

Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Cusinato, M., Iannattone, S., Spoto, A., Poli, M., Moretti, C., Gatta,M.,& Miscioscia, M. (2020). Stress, resilience, and well-being in Italian children and their parents during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17 (22), 8297. https://doi.org/10.3390/ijerph17228297

Di Giorgio, E, Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2021) The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child &Adolescent Psychiatry* (in press).https://doi.org/10.1007/s00787-020-01631-3

Dvorsky, M.R., Breaux, R. &Becker, S.P. (2020). Finding ordinary magic in extraordinary times: child and adolescent resilience during the covid-19 pandemic. *European Child &Adolescent Psychiatry,*30, 1829-1831.https://doi.org/10.1007/s00787-020-01583-8

Gilligan, J. (1997). *Violence: reflections on a national epidemic*. NewYork: VintageBooks.

Golberstein, E., Wen, H., & Miller, B.F. (2020). Coronavirus disease 2019 (covid-19) and mental health for children and adolescents. *JAMAPediatrics, 174 (9), 819-820.* doi:10.1001/jamapediatrics.2020.1456

Henderson, N., &Milstein, M. M. (2008*). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (επιστ. επιμ. Χ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Henderson, N., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la Escuela (2nd ed.).*Paidós: Buenos Aires, Argentina

Zhou, J, Liu L., Xue, P., Yang, X., & Tang, X. (2020). Mental health response to the covid-19 outbreak in China. *American Journal of Psychiatry,*7, 574-575. doi: 10.1176/appi.ajp.2020.20030304

Jiao, W.Y., Wang, L.N., Liu, J., Fang, S.F., Jiao, F.Y., Pettoello-Mantovani, M.,& Somekh, E.(2020). Behavioral and emotional disorders in children during the covid-19 epidemic. *Journal of Pediatrics,*221, 264–266.https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013

Johnson, B. (2008). Teacher–student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance & Counseling*, *36*(4), 385–398. https://doi.org/10.1080/03069880802364528

Kim, D. H., & Yoo, I. Y. (2010). Factors associated with resilience of school age children with cancer. *Journal of Pediatrics and Child Health,* 46(7-8), 431–436.https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01749.x

Koller, D., Nicholas, D., Gearing, R., &Kalfa, O. (2010). Pediatric pandemic planning: children's perspectives and recommendations. *Health Social Care Community,* 18, 369–377. doi: 10.1111/j.1365-2524.2009.00907.x

Kourkoutas, E., & Xavier M. (2010). Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: a paradigmatic shift of school's psychologists' role in an inclusive education. *ProcediaSocialandBehavioralSciences*, 5, 1210-1219.https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.263

Luthar, S. S., Crossman, E. J., & Small, P. J. (2015). Resilience and adversity. In R. M. Lerner & M. E. Lamb (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (Vol. III, 7th ed., pp. 247–286). New York, NY: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy307

Luthar, S.S., Pao, L.S., & Kumar, N.L. (2021). COVID-19 and resilience in schools: implications for practice and policy. *Social Policy Report*, 34, 1-65. https://doi.org/10.1002/sop2.16

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during covid-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), p421. https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30109-7

Malaguti, E. (2005). *Educarsiallaresilienza. Come affrontarecrisi e difficoltà e migliorarsi.* Trento: Erickson

Masten, A. S. (2001).Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist,* 56, 227-238. https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493-506. https://doi.org/10.1017/s0954579411000198

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: resilience in development.* Guilford Press. **https://doi.org/10.1002/imhj.21625**

Masten, A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2008). Understanding and promoting resilience in children: promotive and protective processes in schools. In C. R. Reynolds & T. B. Gutkin (Eds.),*The handbook of school psychology*, fourth edition (pp. 721 – 738). Danvers, MA: John Wiley & Sons.

Masten, A. S., & Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *NewYorkAcademyofSciences*, 1094, 13-27. https://doi.org/10.1196/annals.1376.003

McDermott, B., Berry, H., & Cobham, V. (2012). Social connectedness: a potential aetiological factor in the development of child post-traumatic stress disorder. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry 2012*, 46, 109–117.https://doi.org/10.1177/0004867411433950

Murray, C. J. S. (2010). A collaborative approach to meeting the psychosocial needs of children during an influenza pandemic. *JournalofPediatricNursing,* 15, 135–143. doi: 10.1111/j.1744-6155.2009.00229.x

Πετρογιάννης, Κ. (2004). Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα. Στο Τάνταρος, Σ. (επιμ.) *Ανθρώπινη Ανάπτυξη και Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 75-100.

Sanders, J., Munford, R., & Liebenberg, L. (2016). The role of teachers in building resilience of at risk youth. *International Journal of Educational Research,* 80, 111–123. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.002

Segal, J. (1988). Teachers have enormous power in affecting a child's self-esteem. *Brown University Child Behavior and Development Newsletter,* 4, 1-3.

Sprang, G., & Silman, M. (2020). Using professional organizations to prepare the behavioral health workforce to respond to the needs of pediatric populations impacted by health-related disasters: guiding principles and challenges. *Disaster Medicine and Public Health Prep*aredness, 9, 642–649. doi: 10.1017/dmp. 2015.82

Trickey, D., Siddaway, A.P., Meiser-Stedman, R., Serpell, L.,& Field, A.P. (2012). A meta-analysis of risk factors for post-traumatic stress disorder in children and adolescents. *Clinical Psychology Review,* 32, 122–138.https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.12.001

Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1995) *Education resilience: an emergent construct*. Temple University, Centre for Research in Human Development andEducation, U.S. Department of Education

Werner, E., & Smith, R. S., (1992). *Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood*. NewYork: CornellUniversityPress. https://doi.org/10.7591/9781501711992