



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ:  
ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Διπλωματική Εργασία

**Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και πρακτικές  
ανθεκτικότητας κατά το έργο των εκπαιδευτικών  
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**

Της

Φερενίκης Παππά

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Γεωργία Γούγα

Ιωάννινα

Φεβρουάριος, 2026

## Περιεχόμενα

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	6
<b>A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b> .....	8
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΣΥΝΕΧΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ (PERMACRISIS)</b> .....	8
1.1 Εννοιολόγηση του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) .....	8
1.2 Ανασκόπηση σύγχρονων κρίσεων .....	11
1.3 Ο αντίκτυπος του συνεχούς της κρίσης.....	14
1.4 Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης στους εκπαιδευτικούς.....	17
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ</b> .....	21
2.1 Εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας .....	21
2.2 Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών .....	26
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα .....	29
2.4 Εκπαίδευση και παράγοντες ανθεκτικότητας .....	31
2.5 Πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών .....	33
<b>B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ</b> .....	38
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	38
3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα .....	38
3.2 Το ερευνητικό δείγμα .....	40
3.3 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου .....	40
3.3.1 Μέρος Α: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία .....	41
3.3.2 Μέρος Β: Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης.....	42
3.3.3 Μέρος Γ: Πρακτικές ανθεκτικότητας .....	42
3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	43
3.5 Ανάλυση δεδομένων, αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου .....	44
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	47
4.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων .....	47
4.2 Περιγραφική ανάλυση των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης.....	51
4.3 Περιγραφική ανάλυση των πρακτικών ανθεκτικότητας.....	55
4.4 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων .....	60
4.4.1 Έλεγχος πρώτης υπόθεσης .....	61
4.4.2 Έλεγχος δεύτερης υπόθεσης.....	62
4.4.3 Έλεγχος τρίτης υπόθεσης.....	64

4.4.4 Έλεγχος τέταρτης υπόθεσης.....	65
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>68</b>
5.1 Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης .....	68
5.2 Πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών .....	71
5.3 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και πρακτικές ανθεκτικότητας .....	74
5.4 Περιορισμοί της έρευνας .....	76
5.5 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.....	77
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....</b>	<b>79</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>87</b>
Ερωτηματολόγιο .....	87
Πίνακες.....	90

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει το φαινόμενο του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) εστιάζοντας στις επιπτώσεις που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και στις πρακτικές ανθεκτικότητας που αυτοί αξιοποιούν κατά το έργο τους. Μέσω ποσοτικής έρευνας σε 138 εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, διαπιστώθηκε ότι η παρατεταμένη κρίση οδηγεί σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού, σε ανεπάρκεια υλικοτεχνικών πόρων, σε φθορά του σχολικού κλίματος, μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και ψυχολογική κόπωση. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν πρακτικές ανθεκτικότητας που σχετίζονται κυρίως με τη δημιουργικότητα και την παρακίνηση των μαθητών, την επαγγελματική δέσμευση, την προσαρμοστικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Αναφορικά με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης, ενώ ως προς συγκεκριμένες πρακτικές ανθεκτικότητας εμφανίζονται διαφοροποιήσεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** συνεχές της κρίσης, ανθεκτικότητα, εκπαιδευτικοί, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική ταυτότητα.

## **ABSTRACT**

This thesis examines the phenomenon of permacrisis focusing on its effects on secondary education teachers and the resilience practices they employ. A quantitative survey conducted among 138 secondary education teachers in Ioannina, showed that the prolonged crisis leads to an alteration of teachers' professional identity and role, lack of material and technical resources, deterioration of the school climate, reduced job satisfaction, and psychological fatigue. At the same time, teachers adopt resilience practices mainly related to creativity and student motivation, professional commitment, adaptability and interpersonal relationships. Regarding the demographic and professional characteristics of the teachers, no statistically significant differences were found in relation to the effects of the permacrisis, whereas differences were observed in certain resilience practices.

**Keywords:** permacrisis, resilience, teachers, secondary education, professional identity.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, τόσο σε παγκόσμιο όσο και σε εθνικό επίπεδο, αναδεικνύεται όλο και πιο έντονα το φαινόμενο του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) ως μία κατάσταση παρατεταμένης ρευστότητας, αβεβαιότητας και ανασφάλειας που επηρεάζει πολύπλευρα τις κοινωνίες και διαμορφώνει ένα νέο εννοιολογικό περιεχόμενο για την κανονικότητα. Το φαινόμενο αυτό δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα γεγονότα που διαδέχονται το ένα το άλλο, αλλά αφορά μια αλληλουχία αλληλοσυνδεόμενων κρίσεων που δημιουργούν μία συνθήκη διαρκούς αστάθειας. Η παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση που ξεκίνησε το 2008, οι μεταναστευτικές ροές που πολλαπλασιάστηκαν τα επόμενα χρόνια, η πανδημία Covid-19, ο πόλεμος στην Ουκρανία, η ενεργειακή κρίση, η ραγδαία εξελισσόμενη κλιματική αλλαγή και οι πρόσφατες διεθνείς κοινωνικοπολιτικές αναταραχές, συνθέτουν μια κατάσταση συνεχούς ανασφάλειας με ποικίλες συνέπειες σε πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (Katsikas et al., 2024; Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023; 2024; Panagopoulos et al., 2024; Patton, 2024; Zatti, 2024).

Λόγω αυτής της κατάστασης, αρκετοί επαγγελματικοί κλάδοι, μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βιώνουν μια μακρά περίοδο συνεχών προκλήσεων που επιφέρουν σοβαρές επιπτώσεις στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή (Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Η διαρκής αβεβαιότητα και οι πολλαπλές πιέσεις που χαρακτηρίζουν το συνεχές της κρίσης, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση τρόπων διαχείρισης των δυσκολιών έτσι ώστε να επιτελούν με συνέπεια τα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Για αυτόν τον σκοπό, υιοθετούν διάφορες πρακτικές ανθεκτικότητας που τους βοηθούν να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις της καθημερινότητας και του απαιτητικού έργου τους εντός της σχολικής τάξης (Botou et al., 2017; Flores, 2019; Gu & Day, 2013; Hasher et al., 2021; Mansfield et al., 2016a; 2016b). Οι πρακτικές αυτές λειτουργούν ως προσωπικός μηχανισμός άμυνας έναντι του αντίκτυπου του συνεχούς της κρίσης αλλά και ως τρόπος προστασίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνθήκες διαρκούς αστάθειας.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να καταγράψει και να αναλύσει τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης καθώς επίσης και τις

πρακτικές ανθεκτικότητας που επιστρατεύουν κατά το έργο τους. Επιπλέον, επιχειρείται η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφοροποιήσεων στις αντιλαμβανόμενες επιπτώσεις και στις πρακτικές ανθεκτικότητας σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος μέσω ερωτηματολογίου δομημένου σε τρεις άξονες: α) δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία, β) επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης στην επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών και γ) πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούνται στη διδακτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στο σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσιες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Συνολικά ελήφθησαν 138 απαντήσεις η επεξεργασία των οποίων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics. Σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα βιώνουν σημαντικές επιπτώσεις από τη συνεχιζόμενη κρίση και υιοθετούν ποικίλες πρακτικές ανθεκτικότητας, ενώ ορισμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους σχετίζονται με τις πρακτικές αυτές.

Η δομή της εργασίας στηρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελεί μια θεωρητική προσέγγιση του θέματος βασισμένη στη διεθνή βιβλιογραφία και περιλαμβάνει δύο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια του συνεχούς κρίσης, αναλύονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις και παρουσιάζεται τόσο ο γενικότερος αντίκτυπος του φαινομένου, όσο και οι επιπτώσεις του στους εκπαιδευτικούς. Στο δεύτερο κεφάλαιο εξετάζεται η έννοια της ανθεκτικότητας μέσα από τις κύριες θεωρητικές της διαστάσεις και παρουσιάζονται εκτενώς έρευνες που εστιάζουν στον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση και απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε παρουσιάζοντας τον σκοπό της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό δείγμα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Το κεφάλαιο που ακολουθεί περιέχει τα αποτελέσματα που προέκυψαν μέσα από διάφορες στατιστικές αναλύσεις και στο τελικό κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται, καθώς και προτάσεις για περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.

## **A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΤΟ ΣΥΝΕΧΕΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ (PERMACRISIS)**

#### **1.1 Εννοιολόγηση του συνεχούς της κρίσης (permacrisis)**

Η σχετικά πρόσφατη εμφάνιση του όρου «permacrisis» αποτελεί φυσικό επακόλουθο της διαρκούς εξέλιξης της γλώσσας που προκύπτει ως απόρροια γενικότερων εξελίξεων και αλλαγών κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής φύσεως. Τα νέα δεδομένα και οι συνθήκες που διαμορφώνονται, χρήζουν νέους όρους για την ακριβή αποτύπωσή τους καθώς οι ήδη υπάρχοντες δεν αποδίδουν πάντα με σαφήνεια καινοφανείς έννοιες. Βάσει αυτού, η εισαγωγή της λέξης «permacrisis» στο λεξικό Collins English Dictionary και η ανακήρυξή της ως η λέξη της χρονιάς για το 2022, αποτελεί επακόλουθο μιας μακράς περιόδου συνεχών κρίσεων που λαμβάνει χώρα από το 2008 και εξελίσσεται μέχρι σήμερα (Collins Dictionary, 2022; Katsikas et al., 2024; Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023; 2024; Panagopoulos et al., 2024; Patton, 2024; Zatti, 2024). Πρόκειται για έναν σύνθετο όρο που προέρχεται από τις λέξεις «permanent» (μόνιμος) και «crisis» (κρίση), και αναφέρεται σε μία κατάσταση διαρκούς και παρατεταμένης κρίσης που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα αβεβαιότητας και αστάθειας, ενσωματώνοντας όλες τις κρίσεις (οικονομικές, υγειονομικές, περιβαλλοντικές, γεωπολιτικές). Στην ελληνική γλώσσα βάσει της βιβλιογραφίας αποδίδεται περιφραστικά ως «το συνεχές της κρίσης» (Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023; 2024). Ο όρος που εμφανίστηκε ελάχιστα χρόνια πριν και επικοινωνήθηκε κυρίως από τα Μ.Μ.Ε., κερδίζει διαρκώς δημοτικότητα καθώς χρησιμοποιείται όλο και πιο συχνά στην καθημερινότητα για να εκφράσει ένα πολύπλευρο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο που προσελκύει όλο και περισσότερο το επιστημονικό ενδιαφέρον.

Κεντρικό άξονα του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) αποτελεί η έννοια της κρίσης. Ο προσδιορισμός και η διασαφήνιση της βασικής αυτής έννοιας μπορεί να συμβάλλει στην πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του συνεχούς της κρίσης και στον εντοπισμό του σημείου διαφοροποίησης των δύο όρων. Η ελληνική λέξη «κρίση» έχει πολλές ερμηνείες μεταξύ των οποίων και αυτή που αναφέρεται στη διατάραξη της ομαλής πορείας μιας διαδικασίας, στην κακή λειτουργία ή στην έμπρακτη αμφισβήτηση καθιερωμένων δομών, αξιών και θεσμών (Μπαμπινιώτης, 2005). Αποτελεί την κορύφωση μιας δύσκολης εξελικτικής πορείας που εκφράζεται με

επιδείνωση όλων των αρνητικών φαινομένων και από το ξεπέρασμά της, εξαρτάται η επιστροφή στη φυσιολογική κατάσταση (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, 1998). Επίσης, με τον όρο «κρίση» περιγράφεται συχνά μια απρόβλεπτη και αβέβαιη κατάσταση, στην οποία κυριαρχεί η ένταση και η ανασφάλεια και η οποία μπορεί να απειλεί το άτομο, την οικογένεια, τον οργανισμό, την κοινωνία, τους θεσμούς ή το περιβάλλον (Maresh et al., 2021; Nteka, 2021; Schneider, 2024). Πρόκειται για μια σοβαρή απειλή προς τις βασικές δομές, τις θεμελιώδεις αξίες και τους κανόνες ενός συστήματος που απαιτεί τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων ειδικά υπό συνθήκες πίεσης χρόνου και έντονης αβεβαιότητας (Alkhawani et al., 2016; Gundel, 2005; Rosenthal et al., 2001). Κύρια χαρακτηριστικά των κρίσεων είναι η βιαιότητα, η έκπληξη, η ένταση, η ταχύτητα στην αλληλουχία των γεγονότων και των αποτελεσμάτων τους, η έλλειψη πληροφοριών, ο φόβος απώλειας του ελέγχου, ο μεγάλος αριθμός εικασιών για το γεγονός και η ταχεία εξάπλωση αρνητικής δημοσιότητας (Maresh et al., 2021; Nteka, 2021; Rosenthal et al., 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία οι κρίσεις ταξινομούνται σε διάφορες κατηγορίες. Η πιο συνηθισμένη κατηγοριοποίηση διακρίνει τις κρίσεις σε αυτές που προκαλούνται από τον άνθρωπο και σε αυτές που έχουν φυσικά αίτια (Gundel, 2005; Rosenthal et al., 2001). Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή αρκετοί επιστήμονες θεωρούν αυτή την ταξινόμηση παρωχημένη καθώς οι κρίσεις πλέον εμφανίζονται ως μια συνεχής διαδικασία και οι αιτίες τους είναι σχεδόν αδύνατο να διαχωριστούν. Αναφορικά με την παγκόσμια υπερθέρμανση για παράδειγμα, ο άνθρωπος είναι ταυτόχρονα θύμα και θύτης (Gundel, 2005). Ο Parsons (1996) προτείνει μια διαφορετική διάκριση αναγνωρίζοντας τριών ειδών κρίσεις: α) τις άμεσες που εμφανίζονται συνήθως χωρίς προειδοποίηση, β) τις αναδυόμενες που μπορεί να φτάνουν στην κορύφωσή τους σχετικά αργά αλλά δεν είναι εύκολο να προβλεφθούν, και γ) τις παρατεταμένες κρίσεις που μπορεί να διαρκούν για εβδομάδες, μήνες ή χρόνια. Ο Gundel (2005) από την άλλη πλευρά, επιλέγει να ταξινομήσει τις κρίσεις σε α) συμβατικές, (προβλέψιμες) β) απρόσμενες, γ) δυσεπίλυτες, και δ) θεμελιώδεις (απρόβλεπτες και άκρως επικίνδυνες), θέτοντας ως κριτήρια την προβλεψιμότητά τους και τις δυνατότητες προληπτικής ή αντιδραστικής αντιμετώπισης που μπορεί να έχουν. Δεδομένου ότι οι κρίσεις δεν είναι συνήθως εύκολο να προβλεφθούν ώστε να ληφθούν προληπτικά μέτρα, η δυνατότητα αντίδρασης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική (Gundel, 2005).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η κρίση συγκριτικά με το συνεχές της κρίσης (permacrisis), ενέχει μια αίσθηση παροδικότητας ή επικείμενου τέλους (Katsikas et al., 2024; Parnet et al., 2024). Υποδηλώνει ένα μεμονωμένο, έκτακτο γεγονός που απαιτεί άμεση και αποφασιστική αντιμετώπιση, συχνά υπό την πίεση του χρόνου και την αβεβαιότητα (Alkhawlan et al., 2016; Gundel, 2005; Rosenthal et al., 2001). Αντίθετα, το συνεχές της κρίσης περιγράφει μια παρατεταμένη περίοδο αβεβαιότητας, αστάθειας και πολλαπλών κρίσεων, η οποία δεν περιορίζεται σε μεμονωμένα γεγονότα, αλλά χαρακτηρίζεται από συνεχή αναταραχή χωρίς σαφή αρχή ή τέλος (Katsikas et al., 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023; 2024; Zatti, 2024). Είναι συνεπώς λογικό το γεγονός ότι ο όρος έγινε γνωστός μετά από μια σειρά κρίσεων, όπως η χρηματοοικονομική κρίση, η πανδημία COVID-19, ο πόλεμος στην Ουκρανία και η ενεργειακή κρίση. Επιπλέον, ενώ η αντιμετώπιση μια μεμονωμένης κρίσης μπορεί να βασιστεί σε ένα βαθμό στην πρόβλεψη και στη λήψη μέτρων, η επαναφορά σε κανονικές συνθήκες είναι πολύ πιο δύσκολη όσον αφορά το συνεχές της κρίσης, λόγω της διαρκούς έκθεσης σε κίνδυνο και της κόπωσης που προκαλεί (Gundel, 2005; Nteka, 2021). Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι χαρακτηριστικό του συνεχούς της κρίσης είναι η αίσθηση που διακατέχει τα άτομα ότι δεν πρόκειται να εξέλθουν από τη ζοφερή κατάσταση και ότι επίκειται και νέα κρίση (Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023). Η παρατεταμένη αυτή κατάσταση επηρεάζει βαθιά την κοινωνική ζωή, καθώς το συνεχές της κρίσης συνδέεται με την υποχώρηση του κοινωνικού κράτους και τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας διακινδύνευσης (risk society), όπου η διαρκής ανασφάλεια και η κρίση εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς αποτελούν πλέον βασικά χαρακτηριστικά των πολιτών και των κοινωνικών σχέσεων (Γούγα & Καμαριανός, 2011; Παναγόπουλος κ.α., 2023).

Παρεμφερής είναι η έννοια ενός ακόμα σχετικά πρόσφατα διαδεδομένου όρου, της πολυκρίσης (polycrisis), με αποτέλεσμα συχνά να συγχέεται με το συνεχές της κρίσης (permacrisis) και να χρησιμοποιείται εναλλακτικά. Παρά της ομοιότητας, οι δύο όροι παρουσιάζουν κάποιες λεπτές και δυσδιάκριτες σημασιολογικές διαφορές. Η πολυκρίση είναι συνδυασμός των λέξεων «πολύ» και «κρίση» και αναφέρεται στη συνύπαρξη πολλών επιμέρους κρίσεων οι οποίες λαμβάνουν χώρα την ίδια χρονική περίοδο και αλληλοεπηρεάζονται ενισχύοντας η μία την άλλη, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία κατάσταση ιδιαίτερα απειλητική (Charbonneau, & Giguère, 2025; Henig & Knight, 2023; Katsikas et al., 2024; Parnell et al., 2024; Patton, 2024). Δεν πρόκειται για το άθροισμα των επιμέρους ταυτόχρονων κρίσεων

αλλά για ένα προϊόν αλληλεπιδραστικών δυνάμεων που είναι ακόμη πιο καταστροφικό από το άθροισμα των μερών (Parnet et al., 2024; Tooze, 2022). Συνεπώς, η διαφορά της πολυκρίσης ως προς το συνεχές της κρίσης, έγκειται σε σχέση με τον χρόνο και την αλληλεπίδραση των κρίσεων. Η πολυκρίση χαρακτηρίζεται από την ταυτόχρονη αλληλεπιδραστική παρουσία πολλαπλών κρίσεων, ενώ στο συνεχές της κρίσης δίνεται έμφαση στη διαρκή συνθήκη ανασφάλειας και στην αίσθηση της μόνιμη διατάραξης της κανονικότητας (Parnet et al., 2024). Αξίζει να επισημανθεί ότι οι δύο όροι δεν αλληλοαποκλείονται καθώς το φαινόμενο της πολυκρίσης μπορεί να ενυπάρχει στο συνεχές της κρίσης (Henig & Knight, 2023; Katsikas et al., 2024; Tooze, 2022;). Δηλαδή κατά την παρατεταμένη περίοδο συνεχών κρίσεων και διαρκούς ανασφάλειας, δεν αποκλείεται η ύπαρξη πολλών ταυτόχρονων αλληλοεπηρεαζόμενων κρίσεων που τροφοδοτεί το συνεχές.

Συνοψίζοντας, σε αντιδιαστολή τόσο με την έννοια της κρίσης, η οποία προϋποθέτει μια αρχή και ένα τέλος, όσο και με την έννοια της πολυκρίσης που αφορά την ταυτόχρονη και αλληλεπιδραστική συνύπαρξη πολλών κρίσεων, το συνεχές της κρίσης (permacrisis) εκφράζει κυρίως την αίσθηση ότι η κρίση δεν είναι ένα μεμονωμένο ή προσωρινό γεγονός, αλλά μια διαρκής κατάσταση αβεβαιότητας που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη πραγματικότητα.

## **1.2 Ανασκόπηση σύγχρονων κρίσεων**

Για την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου του συνεχούς της κρίσης (permacrisis), χρήσιμο είναι να γίνει μια σύντομη ανασκόπηση των σοβαρότερων κρίσεων που λειτούργησαν ως παράγοντες απορρύθμισης και οδήγησαν στη δημιουργία συνθηκών παρατεταμένης ρευστότητας και διαρκούς ανασφάλειας.

Το 2008 θεωρείται έτος ορόσημο καθώς σηματοδοτεί την έναρξη μιας περιόδου συνεχούς κρίσης, με διάφορα γεγονότα που κλόνισαν τη σταθερότητα κοινωνιών, οικονομιών και πολιτικών θεσμών σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Αφετηρία του συνεχούς της κρίσης αποτέλεσε η παγκόσμια χρηματοοικονομική κρίση που επήλθε με την κατάρρευση της Lehman Brothers τον Σεπτέμβριο του 2008 (Παναγόπουλος κ.α., 2023; Παναγόπουλος κ.α., 2024; Wang, 2023). Η κρίση εξαπλώθηκε ραγδαία και στην Ευρώπη διαταράσσοντας την σταθερότητα ακόμη και ισχυρών κρατών. Στο επίκεντρο της κρίσης βρέθηκε η Ελλάδα η οποία οδηγήθηκε σε βαθιά οικονομική ύφεση και δημοσιονομική κατάρρευση το 2010 (Magoulios et al., 2023; Ozturk, 2015). Η χώρα βίωσε μία ζοφερή περίοδο καθώς της επιβλήθηκαν τρία

διαδοχικά μνημόνια με σκληρά μέτρα λιτότητας, που δεν δημιούργησαν απλά μία συνθήκη οικονομικής ασφυξίας, αλλά μια γενικότερη κατάσταση πολιτικής και κοινωνικής αναταραχής και αβεβαιότητας. Μεταξύ άλλων, κύριες επιπτώσεις, ήταν η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους και ο κλονισμός της εμπιστοσύνης των πολιτών προς τις πολιτικές ηγεσίες και τους θεσμούς (Gouga, 2022; Γούγα & Καμαριανός, 2011; Παναγόπουλος κ.α., 2023; Παναγόπουλος κ.α., 2024; Panagopoulos et al, 2024).

Εκτός από την οικονομική κρίση, ιδιαίτερα σοβαρή είναι και η μεταναστευτική-προσφυγική κρίση που προέκυψε κυρίως ως αποτέλεσμα του πολέμου στη Μέση Ανατολή και των πολιτικών αναταραχών σε άλλες περιοχές όπως η Αφρική. Η κρίση αυτή έγινε ιδιαίτερα αισθητή από το 2015 και μετά, και επηρέασε το σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών αλλά κυρίως τις χώρες του νότου που αποτέλεσαν τις πύλες εισόδου προς την Ευρώπη (van der Brug, & Harteveld, 2021). Η Ελλάδα βρέθηκε και πάλι στο επίκεντρο της κρίσης καθώς το 2015, μέσα σε διάστημα λίγων μηνών, πάνω από ένα εκατομμύριο άνθρωποι κυρίως από τη Συρία, προσπάθησαν να φτάσουν στην Ευρώπη, οι περισσότεροι διασχίζοντας τα σύνορα Ελλάδας-Τουρκίας (Katsikas, 2025). Οι μαζικές αφίξεις προσφύγων και μεταναστών δημιούργησαν πρόσθετη πίεση στις ήδη επιβαρυνόμενες κρατικές υποδομές. Επιπλέον, λόγω της κατάστασης, προέκυψαν ισχυρές πολιτικές και κοινωνικές αντιδράσεις, ενώ η Ευρωπαϊκή Ένωση ήταν ανίκανη να διαχειριστεί συλλογικά τέτοιου είδους φαινόμενα (Παναγόπουλος κ.α., 2023; Papadakis et al.; Stockemer et al., 2019).

Στα τέλη της δεκαετίας ο πλανήτης έρχεται αντιμέτωπος με την σημαντικότερη υγειονομική κρίση της σύγχρονης εποχής. Ο κορονοϊός COVID-19 εμφανίστηκε πρώτη φορά στα τέλη του 2019 στην Κίνα και σύντομα εξαπλώθηκε σε όλο τον κόσμο παίρνοντας σταδιακά τη μορφή πανδημίας με εκατομμύρια θύματα (Ciotti et al., 2020; Morens et al, 2020; Ζάγκος κ.α., 2022). Τα συστήματα υγείας των κρατών, ιδίως των αναπτυσσόμενων, αποδείχτηκαν αδύναμα να διαχειριστούν τον τεράστιο αριθμό ασθενών που έχρηζαν ιατρικής περίθαλψης (Malik, 2022). Για τον περιορισμό της παγκόσμια υγειονομικής κρίσης επιβλήθηκαν από τις κυβερνήσεις μια σειρά από αυστηρά μέτρα όπως καραντίνα, περιορισμός μετακινήσεων, αναστολή λειτουργίας σχολείων και επιχειρήσεων, προκαλώντας κοινωνική απομόνωση, οικονομική ύφεση, απώλεια εμπιστοσύνης στις αρχές, διάδοση θεωριών συνωμοσίας και ψυχολογική κόπωση. Η κρίση αυτή επηρέασε ριζικά κάθε πτυχή της ζωής, προκαλώντας αλλαγές σε προσωπικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο (Morens et

al., Osofsky et al., 2020; Pokhrel & Chhetri, 2021; Sakurai & Chughtai, 2020; Ζάγκος κ.α., 2022).

Κι ενώ ακόμα η παγκόσμια κοινότητα δεν έχει συνέλθει από τη βαριά ατμόσφαιρα της πανδημίας, παρουσιάζεται μια ακόμη κρίση με τη ρωσική εισβολή στην Ουκρανία τον Σεπτέμβριο του 2022 (Zhou et al., 2023). Η πολεμική σύγκρουση των δύο χωρών που βρίσκεται ακόμα και σήμερα σε εξέλιξη, έχει προκαλέσει χιλιάδες ανθρώπινες απώλειες, μαζική μετακίνηση πληθυσμών προς ασφαλείς περιοχές της Ευρώπης, εκτενείς καταστροφές κτιριακών και ενεργειακών υποδομών, αλλά και σοβαρές γεωπολιτικές ανακατατάξεις (Ellison et al., 2023; Zatti, 2024). Η διεθνής κοινότητα αντέδρασε με παροχή στρατιωτικής και ανθρωπιστικής βοήθειας στην Ουκρανία και επιβολή οικονομικών κυρώσεων κατά της Ρωσίας, με αποτέλεσμα να επηρεαστούν αρνητικά οι σχέσεις μεταξύ Δύσης και Ρωσίας. Λόγω αυτής της κατάστασης, οι διεθνείς αγορές, ιδίως στον τομέα της ενέργειας και των τροφίμων υπέστησαν μεγάλο πλήγμα με αποτέλεσμα πολλές χώρες να αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ακρίβειας των βασικών αγαθών, του πληθωρισμού και της ενεργειακής κρίσης (Balsalobre-Lorente et al., 2023; Ellison et al., 2023; Zhou et al., 2023).

Παράλληλα, στο συνεχές της κρίσης συμβάλλει και η περιβαλλοντική κρίση, η οποία τα τελευταία χρόνια εντείνεται λόγω της κλιματικής αλλαγής που πλήττει τον πλανήτη. Ενώ παλαιότερα οι επιστήμονες αναφέρονταν στην υπερθέρμανση του πλανήτη, σήμερα χρησιμοποιούν πιο ανησυχητική ορολογία για να αποτυπώσουν τη σοβαρότητα του ζητήματος, το οποίο απειλεί την ανθρωπότητα (Gabric, 2023). Κύριες αιτίες της ανθρωπογενούς κλιματικής αλλαγής, δηλαδή αυτής που προκαλείται από ανθρώπινες δραστηριότητες, είναι η εξάρτηση της σύγχρονης κοινωνίας από τα ορυκτά καύσιμα και η υπερεκμετάλλευση του φυσικού περιβάλλοντος (Gabric, 2023; IPCC, 2023; Klinenberg et al., 2023). Η κλιματική αλλαγή εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους, καθώς η αύξηση της παγκόσμιας θερμοκρασίας συνδέεται με τα φαινόμενα της ανόδου της στάθμης της θάλασσας, της απώλειας της βιοποικιλότητας, της λειψυδρίας και της επισιτιστικής ανασφάλειας (IPCC, 2023). Επιπλέον, φονικοί τυφώνες, πλημμύρες και άλλα ακραία καιρικά φαινόμενα θέτουν σε κίνδυνο την ανθρωπότητα με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα κάνοντας επιτακτική ανάγκη την αντιμετώπιση του φαινομένου (Klinenberg et al., 2023).

Σήμερα, η επανεκλογή του Ντόναλντ Τραμπ στο πολιτικό αξίωμα του προέδρου των Η.Π.Α. και η πολιτική που διατείνεται ότι θα εφαρμόσει κατά τη

διάρκεια της θητείας του, θέτει τα θεμέλια μια νέας επικείμενης κρίσης. Τα μέτρα υπερφορολόγησης που ανακοίνωσε τον Απρίλιο του 2025 για τα εισαγόμενα προϊόντα, προκαλούν θύελλα αντιδράσεων σε όλο τον πλανήτη (The Guardian, 2025). Στο πλαίσιο μιας γενικότερης πολιτικής επίδειξης ισχύος, με την επιβολή υπερβολικών δασμών στις εισαγωγές, ο Αμερικανός πρόεδρος στρέφεται εναντίον των εμπορικών εταίρων του σε Ασία και Ευρώπη, διακινδυνεύοντας, αν όχι επιδιώκοντας, την έναρξη ενός εμπορικού-οικονομικού πολέμου με πολιτικές και κοινωνικές προεκτάσεις (Penn Wharton Budget Model, 2025; Reuters, 2025). Η αίσθηση ανησυχίας και ανασφάλειας που είναι χαρακτηριστικό του συνεχούς της κρίσης, επιτείνεται, και είναι διάχυτη τόσο στον επιχειρηματικό και πολιτικό κόσμο, όσο και στον απλό κόσμο που δεν διαβλέπει διέξοδο από αυτή την κατάσταση, αλλά αναμένει παθητικά την επόμενη κρίση.

Τέλος, πρέπει να καταστεί σαφές ότι η περίοδος από το 2008 έως σήμερα δεν μπορεί να θεωρηθεί μια αλληλουχία μεμονωμένων κρίσεων, αλλά ένα ενιαίο φαινόμενο συνεχούς κρίσης που έχει επηρεάσει και συνεχίζει να επηρεάζει πολύπλευρα την καθημερινή ζωή των ανθρώπων δημιουργώντας μια αίσθηση κανονικότητας συνυφασμένη με την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια.

### **1.3 Ο αντίκτυπος του συνεχούς της κρίσης**

Η παρατεταμένη περίοδος διαρκών και αλληπάλλληλων κρίσεων συνδέεται με μια σειρά επιπτώσεων που εντοπίζονται στον οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα καθώς επίσης και στο ψυχολογικό-συναισθηματικό πεδίο επηρεάζοντας πολύπλευρα την ανθρώπινη δραστηριότητα και ύπαρξη.

Σε οικονομικό επίπεδο, το συνεχές της κρίσης επέφερε σοβαρές αλλαγές στις ευρωπαϊκές οικονομίες, προκαλώντας έντονη ύφεση, αύξηση της ανεργίας και διεύρυνση των ανισοτήτων μεταξύ των κρατών-μελών (Γούγα & Καμαριανός, 2011). Το 2020, το ΑΕΠ της Ευρωπαϊκής Ένωσης μειώθηκε κατά 5,6%, ενώ η οικονομία των κρατών του Νότου δέχτηκε ισχυρότερο πλήγμα, με την ύφεση στην Ιταλία και την Ελλάδα να ξεπερνά το 9% και στην Ισπανία να φτάνει το 11% (Lausberg, et .al., 2024). Για την Ελλάδα οι οικονομικές επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης είναι ιδιαίτερα σοβαρές αφού η χώρα βίωσε πιο έντονα την οικονομική κρίση από κάθε άλλη ευρωπαϊκή χώρα και συνεχίζει να πλήττεται από αλληπάλλληλες κρίσεις που δεν δίνουν περιθώρια ουσιαστικής οικονομικής ανάκαμψης. Ειδικά με την έναρξη της κρίσης χρέους, η ανεργία αυξήθηκε δραματικά επηρεάζοντας ιδιαίτερα τους νέους.

Συγκεκριμένα, η ανεργία αυξήθηκε από 7,8% που ήταν πριν την οικονομική κρίση του 2008, σε 26% στα τέλη του 2013, ενώ τον Απρίλιο του 2015 το ποσοστό ανεργίας των νέων στην Ελλάδα ήταν 51,6% (Gouga, 2022). Επιπλέον, λόγω των μνημονίων και των μέτρων λιτότητας που εφαρμόστηκαν, το διαθέσιμο εισόδημα των πολιτών συρρικνώθηκε σημαντικά με αποτέλεσμα μεγάλο τμήμα του πληθυσμού να βρίσκεται στα όρια της φτώχειας ή και κάτω από αυτά (Botou et al., 2017; Magoulios et al., 2023; Pratsinakis, 2022). Σε συνδυασμό με την αύξηση των τιμών της ενέργειας και των αγαθών, η αγοραστική δύναμη των νοικοκυριών μειώθηκε αισθητά, κάνοντας πιο δυσχερή την καθημερινή επιβίωση ιδιαίτερα για τους πιο ευάλωτους. Από το 2010, λόγω της ύφεσης και της λιτότητας, περισσότεροι από 500.000 Έλληνες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν ως οικονομικοί μετανάστες τη χώρα, η συντριπτική τους πλειονότητα για χώρες εντός της Ε.Ε., καθιστώντας την Ελλάδα μία από τις χώρες με τα υψηλότερα ποσοστά μετανάστευσης στην Ε.Ε. (Pratsinakis, 2022). Ιδιαίτερα για τους νέους και το εργατικό δυναμικό αυξημένων προσόντων, η μετανάστευση παρουσιάζόταν ως μοναδική επιλογή, φέρνοντας στο προσκήνιο το φαινόμενο της «διαρροής εγκεφάλων» («brain drain»), δηλαδή της αποχώρηση του πιο δυναμικού τμήματος του πληθυσμού της χώρας, των μορφωμένων και καταρτισμένων νέων (Pratsinakis, 2022; Theodoropoulos et al., 2015). Σήμερα, παρότι το ποσοστό ανεργίας έχει μειωθεί σε σχέση με τα προηγούμενα έτη (8,7%), ο πληθωρισμός παραμένει υψηλός (2,6%) και η αγοραστική δύναμη των Ελλήνων είναι η δεύτερη μικρότερη σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2025; Eurostat, 2025). Η οικονομική ανασφάλεια της πλειοψηφίας των πολιτών συνεχίζει να υφίσταται και δεν διαφαίνεται σημαντική βελτίωση της κατάστασης στο άμεσο μέλλον.

Παράλληλα, και σε συνάρτηση με τον οικονομικό αντίκτυπο, οι κοινωνικοπολιτικές επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης είναι αισθητές σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο. Στον Ευρωπαϊκό Νότο και κυρίως στην Ελλάδα, πολύ περισσότερο από ότι στην υπόλοιπη Ευρώπη, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικής ευαλωτότητας που σχετίζονται με την κοινωνική απομόνωση, την φτώχεια και την διεύρυνση των ανισοτήτων, υπονομεύουν την κοινωνική συνοχή και παρεμποδίζουν την ανθεκτικότητα της κοινωνίας και τις προσπάθειες ανάκαμψής της (Melidis et al., 2024; Papadakis & Tzagkarakis, 2025). Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές ανισότητες εντείνονται, καθώς οι πιο ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες πλήττονται δυσανάλογα κατά την μακρά περίοδο συνεχούς κρίσης (Melidis et al., 2024). Ταυτόχρονα,

παρατηρείται σημαντική αποδυνάμωση του κοινωνικού κράτους πρόνοιας αφού κατά κύριο λόγο οι πολιτικές αποφάσεις αντιμετώπισης των κρίσεων, περιλαμβάνουν την υποχρηματοδότηση των θεσμών και οδηγούν σε απορρύθμιση του κοινωνικού κράτους (Panagopoulos et al, 2024; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Ιδιαίτερα στους τομείς της Υγείας και της Εκπαίδευσης οι επιπτώσεις των πολιτικών αυτών είναι εξαιρετικά δυσμενείς (Gouga, 2022; Γούγα & Καμαριανός, 2011; Ζάγκος κ.α., 2020). Οι ιδιωτικοποιήσεις και η εφαρμογή ενός τροποποιημένου καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής με ευέλικτες σχέσεις εργασίας, είναι βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης εποχής (Παναγόπουλος, 2024; Panagopoulos et al, 2024). Η ανέχεια, η ανεργία καθώς και οι διαρκείς θεσμικές αλλαγές δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο η σταθερότητα και η οργάνωση της ζωής, ειδικά για τους νέους, είναι εξαιρετικά δύσκολο να επιτευχθούν. Στο πλαίσιο της γενικότερης αβεβαιότητας και απορρύθμισης, εντείνεται η κοινωνική απομόνωση και σημειώνεται αύξηση της νεανικής παραβατικότητας (Gouga, 2022). Η παραβατικότητα των νέων έχει άμεση σχέση με τα καθημερινά προβλήματα της φτώχειας και του κινδύνου εξαιτίας της απουσίας ή της αδυναμίας των μηχανισμών κοινωνικής πολιτικής. Η εγκατάλειψη του σχολείου και οι δυσάρεστες εμπειρίες καθιστούν τους νέους πιο ευάλωτους με αποτέλεσμα συχνά να επιδεικνύουν αποκλίνουσα συμπεριφορά και να εμπλέκονται σε βίαια περιστατικά, παγιδεύοντάς τους σε έναν επικίνδυνο τρόπο ζωής. Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλανθρωπία αναδύεται ως νέος οργανωτικός λόγος που επιχειρεί να μεσολαβήσει θεσμικά στη διαχείριση των κοινωνικοοικονομικών αιτιών της νεανικής βίας, υποκαθιστώντας κατά μία έννοια το κράτος πρόνοιας (Gouga, 2022). Επιπλέον, παρατηρείται σοβαρή έλλειψη εμπιστοσύνης τόσο μεταξύ των πολιτών, όσο και προς τους θεσμούς, όπως για παράδειγμα προς την εκάστοτε κυβέρνηση αναφορικά με την λειτουργία της δημοκρατίας (Παναγόπουλος κ.ά., 2023). Η εμπιστοσύνη αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για τη συμβίωση ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και η έλλειψη αυτής, συμβάλλει στην κοινωνική απομόνωση, και ενίοτε σε στερεοτυπικές ή ξενοφοβικές τάσεις. Όσον αφορά την κρίση εμπιστοσύνης προς την πολιτική ηγεσία, αυτή σχετίζεται με την υλοποίηση ριζικών αλλαγών και μέτρων που αναγκαστικά υιοθετούνται από τις κυβερνήσεις κατά τις περιόδους κρίσεων (Παναγόπουλος, 2024; Panagopoulos et al, 2024). Οι πολίτες διακατέχονται από απογοήτευση και αδυνατούν να πιστέψουν ότι οι κυβερνήσεις μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά την κατάσταση, ενώ συχνά αισθάνονται ότι μένουν αβοήθητοι απέναντι στα προβλήματα.

Όσον αφορά την συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των πολιτών, έχει βρεθεί ότι το συνεχές της κρίσης στους περισσότερους ανθρώπους προκαλεί αρνητικούς συνειρμούς και δυσάρεστα συναισθήματα που ενίοτε διαφοροποιούνται ανάλογα με το εθνικό, πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους. Τα κυρίαρχα συναισθήματα που συνδέονται με την παρατεταμένη κρίση, είναι το άγχος, ο θυμός και ο φόβος, και ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες σε κάθε χώρα, αποτυπώνονται και κάποια επιμέρους στοιχεία που μπορεί να σχετίζονται και με την εθνική ταυτότητα των πολιτών της (Zatti, 2024). Πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι σχετικά με την παρατεταμένη και διαρκή κρίση, οι Ιταλοί ανησυχούν σε μεγάλο βαθμό για την απώλεια δύναμης και την αίσθηση χρονικής στασιμότητας, ενώ οι Γάλλοι εκφράζουν αγωνία για την αποσταθεροποίηση της ζωής τους και θυμό που δεν εισακούονται ή δεν γίνονται κατανοητοί. Από την άλλη πλευρά, στην πλειοψηφία των Βρετανών, το συνεχές της κρίσης προκαλεί ένα είδος αγωνίας και άγχους που συνδέεται με την αδυναμία εμπιστοσύνης στο κοινωνικό σύνολο. Στη Γερμανία κυριαρχεί τόσο το άγχος που σχετίζεται με την απώλεια ελέγχου, όσο και ο θυμός λόγω εξωτερικών επιβολών. Οι Πολωνοί από την πλευρά τους, συνδέουν το συνεχές της κρίσης κυρίως με θυμό όταν δεν εισακούονται ή όταν τους επιβάλλονται περιορισμοί. Επιπλέον, υποβόσκει ο φόβος ότι η εξουσία καθορίζει τη συμπεριφορά των πολιτών, συναισθηματική αντίδραση που πιθανώς σχετίζεται με την κοινωνικοπολιτική κατάσταση της χώρας (Zatti, 2024).

Στο σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ιδιαίτερα μετά την πανδημική κρίση, οι ερευνητές διαπιστώνουν την εξάντληση των πολιτών λόγω του συνεχούς της κρίσης (Παναγόπουλος κ.ά., 2023; 2024). Οι προκλήσεις στην καθημερινότητα των Ευρωπαίων έχουν αυξηθεί κάνοντας τη ζωή τους εξαιρετικά απαιτητική. Πλέον έχει διαμορφωθεί μία «νέα ασταθή κανονικότητα» κατά την οποία οι πολίτες συνειδητοποιούν ότι η προστασία που απολάμβαναν στο παρελθόν, πλέον δεν υφίσταται (Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.ά., 2023). Μέσα σε αυτή τη συνθήκη αναδεικνύεται και η ανάγκη για ανθεκτικότητα ως απάντηση στην ευαλωτότητα, στη ρευστότητα και στην ανασφάλεια της εποχής.

#### **1.4 Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης στους εκπαιδευτικούς**

Το συνεχές της κρίσης έχει επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση και κατ'επέκταση, στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας τόσο τις επαγγελματικές ταυτότητες όσο και την ψυχική τους ευημερία.

Όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη ενότητα, ο τομέας της εκπαίδευσης έχει πληγεί σφοδρά από τις δυσμενείς συνέπειες της χρόνιας υποχρηματοδότησης και των πολιτικών ιδιωτικοποιήσεων (Panagoroulos et al, 2024; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Η παροχή πόρων μειώνεται ακόμη περισσότερο κατά την περίοδο αλληπάλληλων κρίσεων, γεγονός που έχει άμεσο και έμμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, κατά τα πρώτα κυρίως χρόνια της εφαρμογής των μνημονιακών μέτρων στην Ελλάδα, η κριτική απέναντι στο ρόλο και τη σημασία της δημόσιας εκπαίδευσης κορυφώθηκε και πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων στοχοποιήθηκαν ως οι βασικοί υπεύθυνοι των δεινών του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα, οι πολιτικές λιτότητας, περικοπών μισθών, συγχωνεύσεων εκπαιδευτικών μονάδων, υποχρεωτικών μετατάξεων και απολύσεων που επιβλήθηκαν για την αντιμετώπιση της κρίσης, διαμόρφωσαν ένα ιδιαίτερα στρεσογόνο και αβέβαιο επαγγελματικό περιβάλλον με πολλές αρνητικές επιπτώσεις για την εκπαιδευτική κοινότητα (Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο, όσο και σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν έντονη δυσαρέσκεια αναφορικά με θέματα που σχετίζονται με την αύξηση του φόρτου εργασίας, την υποβάθμιση της κοινωνικής εικόνας του επαγγέλματος, την αξιολόγηση, την αύξηση του αριθμού μαθητών ανά τάξη, την έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές, τις περιορισμένες προοπτικές εξέλιξης τις χαμηλές απολαβές και συναφή θέματα κοινωνικής πολιτικής και πρακτικών ζητημάτων της σχολικής πραγματικότητας (Flores, 2019; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022).

Εκτός αυτού, η έλλειψη επενδύσεων σε υποδομές, τεχνολογικό εξοπλισμό και ψηφιακά εργαλεία, οδηγούν σε έντονες ανισότητες τόσο μεταξύ σχολικών μονάδων, όσο και σε ατομικό επίπεδο. Πολλοί εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν σε αυξημένες απαιτήσεις χωρίς την απαραίτητη υλικοτεχνική υποστήριξη (Πολυμεροπούλου κ.α., 2015). Αρκετές φορές για την κάλυψη βασικών εκπαιδευτικών αναγκών, αναγκαστικά αναλαμβάνουν το οικονομικό κόστος οι ίδιοι (Botou.et al., 2017; Ζάγκος κ.α., 2022). Ειδικά κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η υλοποίηση του διδακτικού έργου μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανέδειξε, όχι μόνο την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αφού βρέθηκαν αντιμέτωποι με νέες μορφές διδασκαλίας και επικοινωνίας που απαιτούσαν ψηφιακές δεξιότητες (Ζάγκος κ.α., 2022). Ωστόσο, οι

μειωμένοι οικονομικοί πόροι για την εκπαίδευση περιορίζουν τις δυνατότητες ισότιμης επαγγελματικής επιμόρφωσης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η επαγγελματική τους ανασφάλεια. Έρευνες καταδεικνύουν την ανεπάρκεια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αναφορικά με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη με αποτέλεσμα να επηρεάζονται αρνητικά τόσο το εκπαιδευτικό έργο, όσο και τα συναισθήματα και οι απόψεις των εκπαιδευτικών (Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2022).

Επιπρόσθετα, το συνεχές της κρίσης ως μία περίοδος διακινδύνευσης, ρευστότητας και ανασφάλειας επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις εμπιστοσύνης και τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη που ως συνθήκη δύσκολα οικοδομείται αλλά πολύ εύκολα μπορεί να καταρρεύσει, σε περιόδους αλληπάλληλων κρίσεων φθείρεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Η ρήξη των σχέσεων εμπιστοσύνης που διαπιστώνεται γενικότερα στην κοινωνία κατά το συνεχές της κρίσης, αποτυπώνεται και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς η αίσθηση αδυναμίας του κοινωνικού κράτους να παρέχει τα απαραίτητα και να εγγυηθεί την ασφάλεια των πολιτών, επιδρά και στο σχολικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, το σχολικό κλίμα επηρεάζεται σημαντικά, καθώς η αβεβαιότητα και η έλλειψη σταθερότητας ενισχύουν την ένταση, μειώνουν τη συνεργασία και υπονομεύουν το αίσθημα συνοχής μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στην συνθήκη υποχώρησης του κοινωνικού κράτους, συχνά οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν εξατομικευμένες πρακτικές και στρατηγικές, τόσο σε διοικητικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο, με αποτέλεσμα η σχολική κουλτούρα να απορρυθμίζεται και οι σχέσεις εμπιστοσύνης να φθείρονται (Παναγόπουλος κ.α., 2024).

Επιπλέον, η κατάσταση αυτή επιδρά και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών η οποία δεν σχετίζεται μόνο με το ίδιο το άτομο αλλά και με το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά. Η επαγγελματική ταυτότητα, αποτελεί μια υποταυτότητα που βρίσκεται σε μια δυναμική διαδικασία συνεχούς διαμόρφωσης και αναπροσαρμογής και επηρεάζεται από την κοινωνική αστάθεια και τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Panagoroulos et al., 2024). Κατά συνέπεια, σε μία εποχή όπου υπερισχύει ο «λόγος της αγοράς» και προάγεται η ιδιωτική πρωτοβουλία, η ατομική προσπάθεια και η αυτορρύθμιση της συλλογικής συμπεριφοράς μέσα από ατομικές κινήσεις, είναι λογικό οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών να μεταβάλλονται.

Οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε απρόσωπους παρόχους υπηρεσιών μέσα σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο, χάνοντας τον κοινωνικό και συλλογικό τους ρόλο (Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Έρευνα που διεξήχθη σε δημοτικά σχολεία της δυτικής Ελλάδας αποδεικνύει ότι οι έννοιες της εμπιστοσύνης και της επαγγελματικής ταυτότητας αλληλεπιδρούν καθώς τα χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης επηρεάζουν την διαμόρφωση διαφοροποιημένων ταυτοτήτων, αλλά και οι διαφοροποιημένες ταυτότητες επηρεάζουν επίσης τα επίπεδα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Panagopoulos et al., 2024).

Μελέτες έχουν δείξει επίσης, ότι τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης (Baatz & Wirzberger, 2025; Fan et al., 2021; Fitzsimons et al., 2025; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Κουρκούτας κ.α., 2019; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Η έλλειψη σταθερότητας και η συνεχής ανάγκη για προσαρμογή σε νέες συνθήκες ασκούν σημαντική επίδραση και στην ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, πέρα από την επαγγελματική τους ταυτότητα (Gu & Day, 2013; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015;). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ανταπεξέλθουν σε πολλαπλές αλλαγές και να ενσωματώσουν στις πράξεις τους τη δομική κρίση, τη ρευστότητα και τον υποκειμενικό κίνδυνο (Panagopoulos et al., 2024). Η διαρκής κρίση συμβάλλει στη σημαντική μείωση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους, με αποτέλεσμα αρκετοί από αυτούς να αισθάνονται εξουθενωμένοι και να σκέφτονται ακόμα και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων και της έλλειψης υποστήριξης (Flores, 2019; Κουρκούτας κ.α., 2019; Ζάγκος κ.α., 2020). Επιπλέον, το αυξημένο άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ωστόσο, παρά τις αλλαγές και τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί καθημερινά κατά το έργο τους, προσπαθούν να επιβιώσουν και να ξεπεράσουν τα αρνητικά συναισθήματα αναπτύσσοντας πρακτικές ανθεκτικότητας. Ενώ το συνεχές της κρίσης επηρεάζει έντονα την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η προσαρμοστικότητα, η διαχείριση του άγχους και η διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, είναι ζωτικής σημασίας για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ανταπεξέρχονται στο έργο τους σε μια εποχή αυξημένων απαιτήσεων και προκλήσεων (Flores, 2019).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΘΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η κατανόηση των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης στους εκπαιδευτικούς αναδεικνύει τη σημασία διερεύνησης των τρόπων με τους οποίους καταφέρνουν να ανταπεξέρχονται και να συνεχίζουν το έργο τους μέσα σε δύσκολες συνθήκες. Η ανθεκτικότητα που έχει σχέση με την προσαρμογή και την ανάκαμψη απέναντι σε αντιξοότητες, αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα αυτής της προσπάθειας. Η μελέτη της συμβάλει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατορθώνουν να ανταποκρίνονται στις συνεχείς μεταβολές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, να διατηρούν την επαγγελματική τους δέσμευση και να παραμένουν αποτελεσματικοί. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η διασαφήνιση της έννοιας της ανθεκτικότητας μέσα από τις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν εξεταστεί στη διεθνή βιβλιογραφία.

### 2.1 Εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας

Ο όρος «ανθεκτικότητα» προέρχεται από την επιστήμη της φυσικής των υλικών και ως έννοια έχει καταστεί αντικείμενο ερευνών διαφόρων επιστημονικών πεδίων όπως η ιατρική, η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η εκπαίδευση (Baatz & Wirzberger, 2025; Xi et al., 2024). Αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην ικανότητα των ατόμων, αλλά ακόμα και των κοινοτήτων ή των συστημάτων, να προσαρμόζονται και να ανακάμπτουν από συνεχείς αντιξοότητες, ακραία τραυματικές καταστάσεις και έντονο άγχος (Cabanyes-Truffino, 2010; Fleming & Ledogar, 2008; Gartland et al., 2019; Luthar, 2006; Masten, 2018; Métais et al., 2022; Rutter, 2006; Southwick et al., 2014; Suslovic & Lett, 2024; Wiig & Fahlbruch, 2019). Αντανακλά μια δυναμική συνύπαρξη πολλών παραγόντων που προάγουν τη θετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του ατόμου κατά την έκθεσή του σε δυσμενείς εμπειρίες ζωής και θεωρείται σημαντικό συστατικό επιτυχίας σε διάφορα επίπεδα.

Αρχικά οι έρευνες για την ανθεκτικότητα αφορούσαν το άτομο και εστίαζαν συγκεκριμένα στη μελέτη παιδιών ή εφήβων που περιγράφονταν ως «άτρωτα» («invulnerable») ή ως «ανίκητα» («invincible») (Antony, 1974; Fleming & Ledogar, 2008; Luthar, 2006; Masten, 2014; Métais et al., 2022; Werner & Smith, 1982). Τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν μία ξεχωριστή ικανότητα αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων επιδεικνύοντας απόλυτη αντίσταση στις αρνητικές επιπτώσεις των δυσμενών καταστάσεων. Η ικανότητα αυτή συχνά ταυτίστηκε με την ανθεκτικότητα, ωστόσο

σύμφωνα με σύγχρονους ερευνητές η ανθεκτικότητα δεν είναι απαραίτητα απόλυτη αντίσταση, αλλά μάλλον ανάκτηση δυνάμεων και αποκατάσταση μετά από τραυματικές εμπειρίες (Cabanyes -Truffino, 2010).

Αξίζει επίσης να διευκρινιστεί ότι η ανθεκτικότητα δεν πρέπει να συγχέεται με παρεμφερείς έννοιες όπως η αντίσταση στο άγχος, η προσαρμοστική συμπεριφορά ή η ψυχική αντοχή. Η αντίσταση στο άγχος υποδηλώνει την ικανότητα του ατόμου να αντέχει σε στρεσογόνες καταστάσεις χωρίς να βιώνει αρνητικές συνέπειες, ενώ η προσαρμοστική συμπεριφορά είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση δυσάρεστων καταστάσεων, αλλά δεν είναι αρκετή για να ταυτιστεί με την ανθεκτικότητα (Cabanyes-Truffino, 2010). Η ψυχική αντοχή υποδηλώνει ένα ευρύτερο, πιο προσανατολισμένο στο μέλλον χαρακτηριστικό, καθώς περιλαμβάνει στοιχεία πρόληψης που περιγράφουν πώς οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις, ενώ η ανθεκτικότητα συνίσταται κυρίως σε μια αντιδραστική προσαρμογή σε στρεσογόνους παράγοντες και σε μια σκόπιμη ανάκαμψη του ατόμου μέσα από τις αντιξοότητες (Fletcher & Sarkar, 2013; Naden et al., 2023).

Με την πρόοδο των ερευνών, όροι όπως «άτρωτος» και «ανίκητος» θεωρήθηκαν από τους επιστήμονες παραπλανητικοί ή περιοριστικοί και ακολουθήθηκε αναφορικά με την μελέτη της ανθεκτικότητας μια πιο σφαιρική προσέγγιση (Fleming & Ledogar, 2008; Rutter, 1993). Σταδιακά οι ψυχολόγοι άρχισαν να αναγνωρίζουν ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομική ιδιότητα ή χαρακτηριστικό, αλλά ότι σχετίζεται και με συνθήκες έξω από το άτομο, με αποτέλεσμα να αναζητηθούν παράγοντες ανθεκτικότητας τόσο σε οικογενειακό, όσο και σε κοινωνικό, και μετέπειτα, σε πολιτισμικό επίπεδο. Το επιστημονικό ενδιαφέρον δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην επίδραση που έχει η κοινότητα και ο πολιτισμός στην ανθεκτικότητα των ατόμων, αλλά εστιάζει και στην ανθεκτικότητα ως χαρακτηριστικό ολόκληρων κοινοτήτων και πολιτισμικών ομάδων (Fleming & Ledogar, 2008). Κατά συνέπεια, οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της ανθεκτικότητας διαφοροποιούνται ανάλογα με τον επιστήμονα και τον τρόπο που προσεγγίζει το θέμα. Κάποιοι επικεντρώνονται στην ατομική διάσταση, ενώ άλλοι την προσεγγίζουν ως κατά βάση κοινωνικό ή πολιτισμικό φαινόμενο.

Ο Fonagy και οι συνεργάτες του (1994) θεωρούν ότι η ανθεκτικότητα δεν είναι μόνο η αντοχή στις αντιξοότητες, αλλά πολύ περισσότερο η ικανότητα κανονικής ανάπτυξης και εξέλιξης μέσα από δυσκολίες και προκλήσεις. Για αυτούς η ανθεκτικότητα συνδέεται με στοιχεία όπως η υψηλή νοημοσύνη, η ικανότητα

επίλυσης προβλημάτων, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αυτονομία, η αίσθηση αυταξίας, η ενσυναίσθηση, η ικανότητα σχεδιασμού μελλοντικών ενεργειών και η αίσθηση του χιούμορ. Ωστόσο, δεν αποτελεί ένα έμφυτο ατομικό χαρακτηριστικό αλλά είναι ένα σύνολο κοινωνικών και εσωτερικών ψυχικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα με την πάροδο του χρόνου. Το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την ανθεκτικότητα του ατόμου, αλλά σύμφωνα με την έρευνα, ο πιο σημαντικός παράγοντας ανθεκτικότητας είναι η «ανακλαστική λειτουργία του εαυτού» («reflective-self function») (Fonagy et al., 1994). Αυτή η ικανότητα δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να κατανοούν τόσο τη δική τους ψυχική κατάσταση όσο και των άλλων, ενισχύοντας έτσι την ανθεκτικότητα και αποτρέποντας κατ' επέκταση, τη μετάδοση τραυματικών εμπειριών από γενιά σε γενιά.

Για τις Hunter και Chandler (1999) η ανθεκτικότητα είναι ένα συνεχές με δύο άκρα. Από τη μία πλευρά βρίσκεται η «βέλτιστη ανθεκτικότητα» («optimum resilience») και από την άλλη η «λιγότερο βέλτιστη ανθεκτικότητα» («less optimum resilience»). Το πρώτο άκρο περιλαμβάνει υγιείς συμπεριφορές και τακτικές αντιμετώπισης των δυσκολιών όπως η ευελιξία, η προσαρμοστική αποστασιοποίηση, η αυτοεκτίμηση, η αυτοαποτελεσματικότητα, η εμπιστοσύνη, η κοινωνικότητα, ενώ στο άλλο άκρο, βρίσκονται στρατηγικές άμυνας και επιβίωσης, όπως η κοινωνική απομόνωση, η συναισθηματική αποσύνδεση, η άρνηση, η επιθετικότητα, η χρήση βίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους που διεξήχθη σε εφήβους, έδειξαν ότι τα ανθεκτικά άτομα προσπαθούν να υπερασπίσουν τους εαυτούς τους επιστρατεύοντας δυνάμεις και ικανότητες επιβίωσης, κάποια από αυτά, υιοθετώντας ακόμη και επικίνδυνες τακτικές που μπορούν να αποβούν επιβλαβείς για τα ίδια. Οι έφηβοι που χρησιμοποιούν τέτοιου είδους τακτικές είναι πιθανό να παρουσιάσουν ψυχικές διαταραχές και προβλήματα προσαρμοστικότητας ως ενήλικοι (Hunter & Chandler, 1999).

Ο Rutter (2006) περιγράφει την ανθεκτικότητα ως την σχετική αντίσταση σε επικίνδυνες εμπειρίες του περιβάλλοντος ή την υπέρβαση των δυσκολιών και του άγχους. Δεν είναι συνώνυμο της καλής ψυχικής υγείας ή των καλών κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά αναφέρεται στην καλή ψυχολογική προσαρμογή που εμφανίζουν ορισμένα άτομα παρότι βιώνουν ιδιαίτερα δύσκολες εμπειρίες. Η ανθεκτικότητα είναι μια έννοια διαδραστική που διαμορφώνεται και μεταβάλλεται μέσα από την αλληλεπίδραση των γονιδίων και του περιβάλλοντος καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Η έρευνα επισημαίνει πέντε βασικά σημεία σχετικά με την

ανθεκτικότητα: α) η αντίσταση στον κίνδυνο μπορεί να αναπτύσσεται μέσα από την ελεγχόμενη έκθεση σε κίνδυνο (παρά από την αποφυγή του), β) κάποια χαρακτηριστικά ή περιστάσεις μπορεί να οδηγούν στην αντίσταση όταν υπάρχει σχετικός περιβαλλοντικός κίνδυνος, γ) η αντίσταση μπορεί να προέρχεται από φυσιολογικές ή ψυχολογικές διαδικασίες αντιμετώπισης και όχι από εξωτερικούς κινδύνους ή προστατευτικούς παράγοντες, δ) η καθυστερημένη ανάκαμψη μπορεί να οφείλεται σε εμπειρίες της ενήλικης ζωής που λειτουργούν ως «σημεία καμπής» και (δ) η ανθεκτικότητα μπορεί να είναι περιορισμένη λόγω του βιολογικού προγραμματισμού ή κάποιων καταστροφικών επιπτώσεων του στρες ή των αντιξοοτήτων στις νευρικές δομές (Rutter, 2006).

Μεταξύ άλλων επιστημόνων, η Luthar (2006) ορίζει την ανθεκτικότητα ως μια κατασκευή με δύο διακριτές διαστάσεις, την αντιξοότητα και τη θετική προσαρμογή. Η μέτρησή της δε μπορεί να γίνει άμεσα αλλά συνάγεται έμμεσα από τα στοιχεία αυτών των δύο διαστάσεων. Θεωρεί μάλιστα ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να ισχύει για έναν τομέα της ζωής κάποιου ατόμου αλλά όχι για κάποιον άλλο. Για παράδειγμα, ένα παιδί που βιώνει δύσκολες καταστάσεις, μπορεί να επιδεικνύει ανθεκτικότητα στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά να υποφέρει ταυτόχρονα σε ψυχολογικό και συναισθηματικό επίπεδο από διάφορες διαταραχές όπως άγχος ή κατάθλιψη (Fleming & Ledogar, 2008).

Διεξάγοντας τέσσερις ξεχωριστές ποιοτικές και ποσοτικές ερευνητικές μελέτες (σε έφηβους στο σχολείο, σε γυναίκες που έχουν υποστεί ενδοοικογενειακή βία, σε παιδιά χωρισμένων οικογενειών και σε φοιτητές κατά την προσαρμογή τους στο πανεπιστήμιο), οι Pooley και Cohen (2010) επιχείρησαν μια ευρύτερη κατανόηση της έννοιας της ανθεκτικότητας και κατέληξαν σε έναν νέο ορισμό που περιγράφει την ανθεκτικότητα ως την ικανότητα να επιδεικνύει κάποιος επινοητικότητα χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους εσωτερικούς και εξωτερικούς πόρους ως αντίδραση σε διαφορετικές προκλήσεις της ζωής, είτε αυτές σχετίζονται με το περιβάλλον, είτε με την προσωπική ανάπτυξη.

Σε παρόμοιο θεωρητικό πλαίσιο, η Panter-Brick (2014) αναφέρεται στην έννοια της ανθεκτικότητας ως μια διαδικασία αξιοποίησης πόρων για τη διατήρηση της ευημερίας παρά τις αντιξοότητες. Δεν είναι απλώς ένα χαρακτηριστικό ή μια ικανότητα του ατόμου, αλλά μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής. Στην έρευνά της δίνεται έμφαση στην πολιτισμική διάσταση της ανθεκτικότητας, καθώς αυτή εξαρτάται από την πρόσβαση που έχουν τα άτομα σε κοινωνικούς και πολιτισμικούς

πόρους που τους επιτρέπουν να ξεπερνούν τις δυσκολίες. Το πολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να λειτουργήσει είτε ως παράγοντας ενίσχυσης της ανθεκτικότητας, είτε ως παράγοντας που εγκλωβίζει ανθρώπους σε καταστάσεις αδυναμίας. Ενδεικτικά αναφέρονται παραδείγματα χωρών όπως το Πακιστάν και το Αφγανιστάν, όπου κυριαρχούν ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες που συχνά καθιστούν τους ανθρώπους, και κυρίως τους νέους και τις γυναίκες, αδύναμους να αναπτύξουν μηχανισμούς ανθεκτικότητας απέναντι στις αντίξοες καταστάσεις που βιώνουν (Panter-Brick, 2014).

Η ανάγκη κατανόησης της ανθεκτικότητας ως μια έννοια ενσωματωμένη στο περιβάλλον και τον πολιτισμό, εκφράζεται και από τον Ungar (2012) ο οποίος φιλοδοξεί να συλλάβει τι εννοούν οι άνθρωποι όταν ισχυρίζονται πως αντιμετωπίζουν «καλά» τις αντιξοότητες. Μέσα από την έρευνά του διαπιστώνει ότι για την θετική αντιμετώπιση των δυσκολιών, το περιβάλλον και ο πολιτισμός είναι πιο σημαντικά ακόμα και από τις ατομικές ικανότητες και ορίζει την ανθεκτικότητα ως ένα σύνολο συμπεριφορών που εξαρτάται από τις ευκαιρίες που είναι διαθέσιμες και προσβάσιμες σε άτομα, οικογένειες και κοινότητες κατά την πάροδο του χρόνου (Ungar, 2008; 2012).

Σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό επίπεδο εστιάζει και η Masten (2014; 2018), σύμφωνα με την οποία η ανθεκτικότητα ορίζεται ως η ικανότητα ενός συστήματος να προσαρμόζεται επιτυχώς σε σημαντικές προκλήσεις που απειλούν τη λειτουργία, τη βιωσιμότητα ή την ανάπτυξή του. Πρόκειται για μια αρκετά συνηθισμένη διαδικασία που συνήθως προκύπτει από τις κανονιστικές λειτουργίες των ανθρώπινων συστημάτων προσαρμογής. Επισημαίνεται μάλιστα ότι οι μεγαλύτερες απειλές για την ανθρώπινη ανάπτυξη είναι εκείνες που θέτουν σε κίνδυνο αυτά τα προστατευτικά συστήματα (Masten, 2001). Ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι οι έρευνες σχετικά με τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των διάφορων επιπέδων των συστημάτων, εξελίσσονται διαρκώς και θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ανθεκτικότητα τόσο στα άτομα, όσο και σε οικογένειες και κοινότητες κατά την προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις αντιξοότητες (Masten, 2018).

Στο πρόσφατο έργο του Métais και των συνεργατών του (2022) που αποτελεί μια εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση σύγχρονων θεωριών, η ανθεκτικότητα ορίζεται ως μια διαδικασία που καθορίζεται από το άτομο και την κατάσταση που βρίσκεται, και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να αντλεί υποστήριξη από

τους διαθέσιμους πόρους (εσωτερικούς και εξωτερικούς) όταν αντιμετωπίζει αντιξοότητες. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης ενεργοποιούνται μηχανισμοί προσαρμογής που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες και να προσαρμόζεται σε απαιτητικές συνθήκες. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει είτε στα αρχικά επίπεδα ψυχικής υγείας είτε σε ακόμη πιο βελτιωμένα.

Παρόμοια ευρήματα έχουν σημειωθεί και σε έρευνες πλήθος άλλων επιστημόνων. Παρότι ο καθένας από αυτούς προσεγγίζει την έννοια της ανθεκτικότητας διαφορετικά, η πλειοψηφία τους συγκλίνει στο ότι πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που αφορά στην ικανότητα προσαρμογής και ανάκαμψης από αντιξοότητες, και ότι επηρεάζεται από μια σειρά βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων.

## **2.2 Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών**

Στο πλαίσιο της ευρύτερης έρευνας για την ανθεκτικότητα εντάσσεται και η μελέτη της ανθεκτικότητας που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με τις απαιτήσεις της διδακτικής διαδικασίας. Η μελέτη του θέματος θεωρείται σημαντική για τρεις βασικούς λόγους (Gu & Day, 2007). Αρχικά, λόγω του γεγονότος ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές αποτελούν συχνά πρότυπο για τους μαθητές. Προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν ανθεκτικότητα, κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί που τους διδάσκουν, να παρουσιάζουν ανθεκτική συμπεριφορά. Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την απαιτητική φύση του επαγγέλματος. Η μετατόπιση του επιστημονικού ενδιαφέροντος από το άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ανθεκτικότητα, μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται και διατηρούν τα κίνητρα και τη δέσμευσή τους στην εργασία. Τέλος, η ανθεκτικότητα, δηλαδή η ικανότητα γρήγορης και αποτελεσματικής ανάκτησης δυνάμεων ή πνεύματος απέναντι σε αντιξοότητες, συνδέεται στενά με μια ισχυρή αίσθηση επαγγελματισμού, αυτοαποτελεσματικότητας και διάθεσης για διδασκαλία, που είναι θεμελιώδη εφόδια για την προώθηση της επιτυχίας στη ζωή των μαθητών. (Gu & Day, 2007).

Για αυτούς του λόγους, τις τελευταίες δύο δεκαετίες και ιδιαίτερα από το 2014 και μετά, το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο αποτελεί ένα συνεχώς εξελισσόμενο ερευνητικό πεδίο η μελέτη του οποίου βασίζεται σε διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και η κατανόησή του προϋποθέτει την ευρύτερη θεώρηση της ανθεκτικότητας (Hasher et al., 2021; Lu et al., 2024, Zhang & Luo,

2023). Ως εκ τούτου, η εννοιολόγηση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία ως επέκταση των ποικίλων ορισμών για την ανθεκτικότητα και παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις. (Beltman, 2020; Boon, 2021; Li et al., 2019).

Για παράδειγμα, η Schelvis και οι συνεργάτες της (2014), βασιζόμενοι στις τρεις διαστάσεις που διακρίνουν στην ανθεκτικότητα, επεκτείνουν τη θεωρία τους και στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα αναγνωρίζουν ότι η ανθεκτικότητα περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: α) την ικανότητα αλλαγής και προσαρμογής όταν είναι απαραίτητο, β) την ικανότητα γρήγορης ανάκαμψης από αλλαγές, δυσκολίες ή περιορισμούς, γ) την ικανότητα διατήρησης της αυτοπεποίθησης και της δυναμικότητας μετά την εμφάνιση αλλαγών. Αυτές οι ικανότητες είναι σχετικές τόσο με τα άτομα, όσο και με ομάδες ατόμων όπως ένα σχολείο. Η ικανότητα του σχολείου να ανταποκρίνεται σε μεταβαλλόμενες απαιτήσεις και ανατρεπτικά γεγονότα επηρεάζει το πώς αντιδρούν οι ομάδες (π.χ. σύλλογος διδασκόντων) και τα άτομα (π.χ. εκπαιδευτικοί), και το αντίστροφο. Εν ολίγοις, η ανθεκτικότητα περιγράφεται ως η ικανότητα ενός σχολείου, μιας ομάδας ή ενός ατόμου να προσαρμόζεται στις αλλαγές, να ανακάμπτει και να διατηρεί το σθένος και τη δυναμικότητα μετά τις αλλαγές (Schelvis et al., 2014).

Επιπλέον, η διαπίστωση της Mansfield και των συνεργατών της (2016a; 2016b) ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί ικανότητα, διαδικασία και αποτέλεσμα, ισχύει και για τον τομέα της εκπαίδευσης. Η ανθεκτικότητα για τους εκπαιδευτικούς περιγράφεται ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσωπικών πόρων των εκπαιδευτικών (π.χ. κίνητρα, κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα) και των πόρων που σχετίζονται με το περιβάλλον (π.χ. διαπροσωπικές σχέσεις, σχολική κουλτούρα). Καθώς τα άτομα αξιοποιούν αυτούς τους πόρους και χρησιμοποιούν συγκεκριμένες στρατηγικές (π.χ. διαχείριση χρόνου, επίλυση προβλημάτων, εξισορρόπηση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής) οδηγούνται στα αποτελέσματα της ανθεκτικότητας (π.χ. επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακή αφοσίωση, δέσμευση, ευημερία) τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τους μελλοντικούς πόρους και τις στρατηγικές. Έτσι γίνεται σαφές ότι η ανθεκτικότητα αναπτύσσεται με την εμπειρία και με την πάροδο του χρόνου. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι δεν πρόκειται απαραίτητα για μια διαδικασία αυστηρά γραμμική, αφού οι πόροι και οι στρατηγικές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους κυκλικά με την πάροδο του χρόνου, προτού καταλήξουν σε προσαρμοστικά αποτελέσματα (Mansfield et al., 2016b).

Σύμφωνα με τους Gu και Day (2007; 2013) η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών είναι μια πολυδιάστατη, κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που αναφέρεται στο αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διάφορων παραγόντων όπως οι προσωπικές εμπειρίες και τα γεγονότα, τα επαγγελματικά καθήκοντα και οι αξίες, οι επαγγελματικές σχέσεις και οι οργανωσιακοί κανόνες. Η διαχείριση της αλληλεπίδρασης των διάφορων επιπέδων των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, είναι μια σύνθετη διαδικασία που συμβάλει στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς (Gu & Day, 2007). Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι η ανθεκτικότητα των μελών αυτής της επαγγελματικής ομάδας δεν αφορά πρωτίστως την ικανότητά τους να ανακάμπτουν μετά από μια τραυματική εμπειρία, αλλά την ικανότητα να διατηρούν μια ισορροπία καθώς και την αίσθηση της εργασιακής δέσμευσης, της αυτενέργειας και του ηθικού σκοπού στην καθημερινή διδακτική πραγματικότητα (Gu & Day, 2013).

Παρομοίως, οι Li, Gu και He (2019) περιγράφουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ως μία πολυδιάστατη κατασκευή η οποία περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία που αλληλεπιδρούν και αλληλοενισχύονται. Οι τρεις βασικοί παράγοντες που την συνθέτουν είναι α) η επαγγελματική δέσμευση και τα κίνητρα για διδασκαλία, β) η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και γ) η επαγγελματική ικανοποίηση. Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν ισχυρή επαγγελματική δέσμευση και κίνητρα δείχνουν μεγαλύτερη αφοσίωση στο σχολείο τους, είναι πιο πρόθυμοι να καταβάλλουν προσπάθεια βελτίωσής του, και επιστρατεύουν τον καλύτερο εαυτό τους για την επιτυχία των μαθητών τους, ακόμα και σε δύσκολες συνθήκες. Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται με το αίσθημα αυτοπεποίθησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν και ξεπερνούν με επιτυχία τις δυσκολίες στο έργο τους, ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνει την κοινωνική και συναισθηματική ανταμοιβή που λαμβάνουν μέσω της αλληλεπίδρασής τους με τους μαθητές που εξελίσσονται και προοδεύουν. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία, αισθάνονται μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ευημερία στο εργασιακό τους περιβάλλον (Li et al., 2019).

Σε μια πρόσφατη προσπάθεια επανενοιολόγησης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, η Chen (2024) εντοπίζει πέντε διαστάσεις που αναδιαμορφώνουν τόσο τον ορισμό όσο και το εύρος της ανθεκτικότητας στους εκπαιδευτικούς: α) Η

σωματική ανθεκτικότητα που μπορεί να περιλαμβάνει τη σωματική δύναμη, την ικανότητα ανάρρωσης, την προσαρμοστικότητα του σώματος και την αυτοφροντίδα. β) Η συναισθηματική ανθεκτικότητα που περιλαμβάνει στοιχεία όπως η θετική στάση για το μέλλον, η αυτογνωσία, η ρύθμιση των συναισθημάτων και η συναισθηματική ευαισθησία. γ) Η ψυχολογική ανθεκτικότητα στην οποία εντάσσονται στοιχεία όπως τα κίνητρα, ο προσανατολισμός στους στόχους, η επαγγελματική ικανοποίηση, η δέσμευση, η προσωπική ανάπτυξη, η επιμονή, η ανάληψη ρίσκου, η αυτοεκτίμηση, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτοπεποίθηση. δ) Η κοινωνική ανθεκτικότητα που μπορεί να αναφέρεται στην ενσυναίσθηση, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, στην κοινωνική συνεισφορά και στην κοινωνική αποδοχή. ε) Η πνευματική ανθεκτικότητα που περιλαμβάνει στοιχεία όπως η αίσθηση αποστολής, η ηθική, η αρμονία με το περιβάλλον, η καθοδηγούμενη από αξίες δράση, η συνειδητότητα, η πνευματική δέσμευση, η μη κριτική διάθεση, και η διορατικότητα. Για πρώτη φορά επιχειρείται από τη συγκεκριμένη έρευνα να περιγραφεί η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών μέσω των συστατικών της, φιλοδοξώντας έτσι να προσφέρει σημαντικά ευρήματα για μελλοντική ουσιαστική εξέταση της έννοιας (Chen, 2024).

Συνοψίζοντας, οι έρευνες σχετικά με την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν εξελιχθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, προσφέροντας πολύπλευρες εννοιολογικές προσεγγίσεις. Κάποιες εστιάζουν σε προσωπικές και επαγγελματικές παραμέτρους και άλλες σε διαστάσεις σωματικής, συναισθηματικής, ψυχολογικής, κοινωνικής και πνευματικής φύσεως. Ωστόσο, απαραίτητη για μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών είναι η εστίαση σε επιμέρους πτυχές του φαινομένου όπως είναι οι παράγοντες που το επηρεάζουν.

### **2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα**

Όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωριών για την ανθεκτικότητα, υπάρχουν διαφόρων ειδών παράγοντες που την επηρεάζουν. Η διερεύνησή τους είναι ουσιώδης καθώς βοηθά στην κατανόηση και στην ενίσχυση της ικανότητας ανταπόκρισης και ανάκαμψης στις δυσκολίες.

Μια βασική διάκριση μεταξύ των παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα γίνεται με βάση τη θετική ή αρνητική επίδραση που ασκούν. Οι παράγοντες που επιδρούν ευεργετικά ονομάζονται προστατευτικοί παράγοντες (protective factors) ή παράγοντες ενίσχυσης της ανθεκτικότητας (resilient factors),

ενώ εκείνοι που λειτουργούν επιβαρυντικά ονομάζονται παράγοντες κινδύνου (risk factors) (Mansfield et al., 2012). Πιο συγκεκριμένα, παράγοντες κινδύνου είναι τα παρατηρήσιμα ή μετρήσιμα χαρακτηριστικά του ατόμου ή του περιβάλλοντος τα οποία διαπιστωμένα συνδέονται με ορισμένες δυσάρεστες συμπεριφορές ή αποτελέσματα. Αποτελούν πιθανές αιτίες ή πρόδρομοι μιας συμπεριφοράς αλλά όχι άμεσα ή έμμεσα αποτελέσματα ή συμπτώματα συμπεριφοράς (Daniilidou & Platsidou, 2018). Από την άλλη πλευρά, οι προστατευτικοί παράγοντες αφορούν είτε χαρακτηριστικά (ατομικά ή περιβαλλοντικά) που δείχνουν την απουσία παραγόντων κινδύνου, είτε πρόκειται για παράγοντες που μετριάζουν την επίδραση των παραγόντων κινδύνου και ενισχύουν την επιτυχή προσαρμογή του ατόμου (Daniilidou & Platsidou, 2018; Fan et al., 2021; Mansfield et al., 2012). Σύμφωνα με τον Rutter (1990), αυτό συμβαίνει μέσω προστατευτικών διαδικασιών που α) μειώνουν τον αντίκτυπο του κινδύνου, β) μειώνουν τις αλυσιδωτές αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στον κίνδυνο, γ) προάγουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα μέσω θετικών προσωπικών σχέσεων και επιτευγμάτων και δ) παρέχουν ευκαιρίες.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η επίδραση που ασκούν και οι δύο κατηγορίες παραγόντων, είναι αθροιστική. Αυτό σημαίνει ότι όσοι περισσότεροι παράγοντες κινδύνου απειλούν το άτομο, τόσο πιθανότερο είναι να υποστεί δυσμενείς επιπτώσεις, ενώ όσους περισσότερους προστατευτικούς παράγοντες έχει ένα άτομο, τόσο πιο πιθανό είναι να επιδείξει ανθεκτικότητα (Brackenreed, 2010). Ωστόσο, μόνο η ύπαρξη προστατευτικών παραγόντων, δεν συνεπάγεται αυτομάτως την αποτελεσματική λειτουργία και συμβολή τους στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο που τα άτομα τους αξιοποιούν και τους ενσωματώνουν στη ζωή τους (Fan et al., 2021). Η προστασία δηλαδή, δεν έγκειται στην ψυχολογική κατάσταση της στιγμής, αλλά σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα διαχειρίζονται τις αλλαγές στη ζωή τους και αντιμετωπίζουν αγχωτικές ή δύσκολες καταστάσεις (Rutter, 1990). Σε κάθε περίπτωση, όταν ένα άτομο βιώνει αντιξοότητες και εισέρχεται σε μια διαδικασία προσαρμογής, εμπλέκονται τόσο επιβλαβείς παράγοντες όσο και παράγοντες που ευνοούν τα θετικά αποτελέσματα (Cabanyes -Truffino, 2010; Gu & Day, 2007; Métais et al., 2022).

Μια ακόμα συνήθης διάκριση των παραγόντων της ανθεκτικότητας τους κατατάσσει σε εσωτερικούς (ατομικούς) και εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς)

(Mansfield et al., 2012). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ως παράγοντες κινδύνου όσο και ως προστατευτικοί (Daniilidou & Platsidou, 2018). Οι εσωτερικοί παράγοντες σχετίζονται με προσωπικές δεξιότητες και στοιχεία της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του ατόμου όπως είναι η διανοητική ικανότητα, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοαποτελεσματικότητα, η αισιοδοξία, η αίσθηση του σκοπού, η αυτονομία, οι επικοινωνιακές δεξιότητες, η διαχείριση του χρόνου και η επίλυση προβλημάτων (Mansfield et al., 2016a; Métais et al., 2022). Οι εξωτερικοί παράγοντες έχουν σχέση με το περιβαλλοντικό πλαίσιο στο οποίο ένα άτομο λειτουργεί και αναπτύσσεται, όπως η κοινότητα, η οικογένεια, το σχολείο, οι συνάδελφοι ή οι συνομήλικοι (Daniilidou & Platsidou, 2018; Mansfield et al., 2012; Métais et al., 2022). Έχει αποδειχτεί ότι η παροχή υποστήριξης (π.χ. συναισθηματική, οικονομική) ή η έλλειψη αυτής, από την οικογένεια, την κοινότητα ή την κοινωνία, αποτελεί σημαντικό εξωτερικό παράγοντα που επηρεάζει την ανθεκτικότητα του ατόμου (Ungar, 2008; 2012).

#### **2.4 Εκπαίδευση και παράγοντες ανθεκτικότητας**

Αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, οι έρευνες έχουν αναδείξει μια σειρά από παράγοντες που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα (Brouskeli et al., 2018). Ως εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες λειτουργούν η αυτοαποτελεσματικότητα, η ευελιξία, η επαγγελματική ικανοποίηση, η αίσθηση σκοπού, τα εσωτερικά κίνητρα, η αισιοδοξία, η ευσυνειδησία, η εξωστρέφεια, η επιμονή, οι δεξιότητες διδασκαλίας, οι ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες και διάφορα άλλα χαρακτηριστικά και δεξιότητες (Brouskeli et al., 2018; Brunetti, 2006; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Mansfield et al., 2012; Mansfield et al., 2016a). Παράλληλα, οι θετικές σχέσεις με συναδέλφους και μαθητές, το υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον και οι ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη είναι παραδείγματα εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων (Brouskeli et al., 2018; Mansfield et al., 2016a).

Από την άλλη πλευρά, η ελλιπής προετοιμασία για το μάθημα, το υπερβολικό εργασιακό άγχος και η συναισθηματική εξάντληση θεωρούνται εσωτερικοί παράγοντες κινδύνου που απειλούν την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ως εξωτερικοί παράγοντες κινδύνου μπορεί να δράσουν οι ανεπαρκείς πόροι, η αβεβαιότητα λόγω εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η γραφειοκρατία, η έλλειψη

διοικητικής υποστήριξης, οι απαιτητικές συνθήκες εργασίας, η έλλειψη αυτονομίας στη διδασκαλία καθώς και η αρνητική αλληλεπίδραση με μαθητές, συναδέλφους και γονείς (Brunetti, 2006; Mansfield et al., 2012).

Σε εκτεταμένη έρευνα της Mansfield και των συνεργατών της (2016a) που βασίστηκε στη μελέτη 71 επιστημονικών άρθρων, εντοπίστηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν 51 διαφορετικοί παράγοντες που εμπλέκονται στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί εντάχθηκαν σε μία από τις ακόλουθες κατηγορίες: α) προσωπικοί πόροι, β) εξωτερικοί/περιβαλλοντικοί πόροι γ) στρατηγικές ανθεκτικότητας και δ) αποτελέσματα της ανθεκτικότητας. Σε 61 από τα άρθρα που μελετήθηκαν, βρέθηκαν συνολικά 12 παράγοντες που ανήκουν στους προσωπικούς πόρους και που σχετίζονται κυρίως με τα συναισθήματα (π.χ. αισιοδοξία, ελπίδα) και τα εσωτερικά κίνητρα (π.χ. αυτοαποτελεσματικότητα). Επίσης, στην πλειοψηφία των εργασιών (68 άρθρα) περιλαμβάνονται 14 παράγοντες της κατηγορίας «εξωτερικοί/περιβαλλοντικοί πόροι». Ο πιο σημαντικός από αυτούς είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις. Σπουδαιότερο ρόλο στην ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών έχουν οι σχέσεις τους με τους διευθυντές και τη διοίκηση, και δευτερευόντως οι σχέσεις με τους συναδέλφους τους. Οι σχέσεις με την ηγεσία των σχολείων προάγονται όταν το έργο των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται και όταν τους προσφέρεται στήριξη και ενθάρρυνση. Επιπλέον, οι σχέσεις με τους συναδέλφους που βασίζονται στην εμπιστοσύνη επηρεάζουν θετικά την ανθεκτικότητα. Αναφορικά με τους παράγοντες που εντάσσονται στις «στρατηγικές», σε 52 εργασίες περιλαμβάνονται 15, από τους οποίους οι πιο σημαντικοί είναι η επίλυση προβλημάτων και η ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής. Τέλος, η ευημερία των εκπαιδευτικών είναι το πιο συχνό αποτέλεσμα που σχετίζεται με την ανθεκτικότητα. Συνολικά, σε 48 εργασίες που μελέτησε η Mansfield και οι συνεργάτες της, αναφέρονται 10 αποτελέσματα ανθεκτικότητας που μπορούν να περιγραφούν ως κίνητρα ή συναισθήματα. Για παράδειγμα, παράγοντες όπως η δέσμευση, η ικανοποίηση από την εργασία και η συμμετοχή είναι αποτελέσματα της παρακίνησης.

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι οι παράγοντες ενίσχυσης της ανθεκτικότητας έχουν άμεση σχέση με τα αποτελέσματα, και ο σκοπός του εντοπισμού τους, δεν είναι μόνο η ανάδειξη του εύρους τους, αλλά κυρίως η αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη και ενίσχυση των πρακτικών ανθεκτικότητας που αναπτύσσονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

## 2.5 Πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η διδασκαλία είναι ένα σύνθετο και απαιτητικό επάγγελμα που σε συνθήκες διαρκούς κρίσης γίνεται ακόμα πιο δύσκολο καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυξημένες πιέσεις, όπως τον μεγάλο φόρτο εργασίας, τον περιορισμένο χρόνο, τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την αυξημένη γραφειοκρατία, την αξιολόγηση, την έλλειψη προοπτικών εξέλιξης, αυτονομίας και εμπιστοσύνης (Flores, 2019; Lu et al., 2024). Δεδομένων των υψηλών επαγγελματικών προκλήσεων, η ικανότητα των εκπαιδευτικών να προσαρμόζονται, να ανακάμπτουν και να διατηρούν την ευημερία τους, καθίσταται καθοριστική για την αποτελεσματικότητά τους, την ικανοποίησή τους από την εργασία, την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών, τη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας, και τη γενικότερη ποιότητα της εκπαίδευσης (Botou et al., 2017; Hascher et al., 2021; Li et al., 2019; Lu et al., 2024). Καθώς η ανθεκτικότητα προκύπτει μέσα από μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, αποτελεί δεξιότητα που μπορεί να καλλιεργηθεί και να ενισχυθεί, και ως εκ τούτου, χρήσιμο είναι να εξεταστούν οι πρακτικές εκείνες που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κατά το έργο των εκπαιδευτικών (Botou et al., 2017; Flores, 2019; Lu et al., 2024).

Μια ουσιαστική πρακτική των ανθεκτικών εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επαγγελματική ταυτότητα, τις ισχυρές επαγγελματικές αξίες και τις πεποιθήσεις που τους υπαγορεύουν να αφοσιώνονται στο καθήκον τους και να δείχνουν προσήλωση στο μαθησιακό και συναισθηματικό όφελος των μαθητών τους. Παρά την κόπωση και την συχνή αίσθηση πως το έργο τους δεν χαίρει της απαιτούμενης κοινωνικής αναγνώρισης, πολλοί εκπαιδευτικοί αποδίδουν νόημα στην εργασία τους και αναγνωρίζουν ότι συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση των μελλοντικών γενεών επιτυγχάνοντας έτσι να αντλούν δύναμη και ικανοποίηση από την δουλειά τους. Η επικέντρωση στην ουσιαστική μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη των μαθητών ως πολίτες, στην προώθηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών για το σχολείο, αποδεικνύεται ισχυρός μηχανισμός ανάπτυξης της ανθεκτικότητας και διατήρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Flores, 2019).

Επιπλέον, βασική πρακτική για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας είναι η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης και η διαμόρφωση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έρευνες έχουν

αποδειξεί ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης με συναδέλφους, διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Υπό συνθήκες θετικού κλίματος με τους συναδέλφους, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη, πρακτική βοήθεια, αναγνώριση, επιβεβαίωση, ευκαιρίες αναστοχασμού και επαγγελματικής ανάπτυξης (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της ηγεσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει υποστήριξη και αναγνώριση του έργου τους από τη διοίκηση, ενισχύουν σημαντικά τις ικανότητές τους να αντιστέκονται στις απογοητεύσεις και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες που απορρέουν από την αυξημένη γραφειοκρατία και τις επαγγελματικές απαιτήσεις (Flores, 2019). Επιπρόσθετα, η διατήρηση θετικών σχέσεων με τους μαθητές συμβάλλει σημαντικά στη μείωση της εξουθένωσης, ειδικά στους νέους εκπαιδευτικούς (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020). Στην περίπτωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, εκτός από την διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους συναδέλφους, αναδεικνύεται εξίσου σημαντική για την ανθεκτικότητα και η διατήρηση καλών διαπροσωπικών σχέσεων με την οικογένεια. Η έρευνα της Βotou και των συνεργατών της (2017) για την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών κατά την οικονομική κρίση, δείχνει ότι οι στενοί οικογενειακοί δεσμοί που υπάρχουν στην Ελλάδα, αποτελούν μαζί με το συναδελφικό περιβάλλον ένα ισχυρό υποστηρικτικό δίκτυο απέναντι στο άγχος και στις πιέσεις της καθημερινότητας.

Ένα βασικό στοιχείο της ανθεκτικότητας είναι η ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε ένα περιβάλλον συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, καλούνται διαρκώς να επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους, να ιεραρχούν τις ανάγκες και να αξιολογούν με κριτικό τρόπο ποιες υποχρεώσεις συμβάλλουν ουσιαστικά στη μάθηση των μαθητών και ποιες υπαγορεύονται από γραφειοκρατικές ή διοικητικές απαιτήσεις. Η ικανότητα να εστιάζουν στα ουσιαστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποστασιοποιούνται από εξωτερικές πιέσεις αποτελεί μια μορφή αυτοπροστασίας, που διασφαλίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Flores, 2019).

Μελέτη με επίκεντρο τους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς, προτείνει ως αποτελεσματικές τέσσερις πρακτικές ανθεκτικότητας (Fan et al., 2021). Η πρώτη περιλαμβάνει την αντίληψη των παραγόντων κινδύνου ως ευκαιρίες. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να κυριεύονται από απαισιοδοξία μπροστά στις επαγγελματικές προκλήσεις όπως ο μεγάλος φόρτος εργασίας, αλλά να τις

αντιμετωπίζουν ως ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη. Προτείνεται δηλαδή ο εργασιακός φόρτος να εκλαμβάνεται ως κάτι ωφέλιμο, καθώς σημαίνει περισσότερη εμπλοκή με το σχολικό περιβάλλον, περισσότερες ευκαιρίες προσαρμογής και συνεπώς, ταχύτερη μετάβαση από την φοιτητική στην επαγγελματική ταυτότητα. Η δεύτερη στρατηγική ανθεκτικότητας που προτείνεται στους νέους εκπαιδευτικούς είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών για την παρακίνηση των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που ενθαρρύνουν και κινητοποιούν τους μαθητές διεγείροντας το ενδιαφέρον τους με δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας, καλλιεργούν σχέσεις εμπιστοσύνης, και ανταποκρίνονται πιο αποτελεσματικά στις ανάγκες της τάξης. Μια ακόμη επιτυχημένη τακτική μπορεί να είναι η αναζήτηση βοήθειας στα κοινωνικά δίκτυα. Η συμμετοχή σε κάποια εκπαιδευτική ομάδα δίνει τη δυνατότητα στους νέους εκπαιδευτικούς να βρουν πολύτιμη υποστήριξη στο έργο τους. Τέλος, σημαντική πρακτική ενίσχυσης της ανθεκτικότητας είναι η διαρκής επαγγελματική επιμόρφωση. Οι εκπαιδευτικοί που συνεχίζουν να εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και επενδύουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, ανταπεξέρχονται πιο εύκολα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας (Fan et al., 2021).

Άλλες έρευνες που εστιάζουν στην ανθεκτικότητα των νέων εκπαιδευτικών, εξετάζουν παρεμβάσεις ενίσχυσης τόσο για υποψήφιους εκπαιδευτικούς όσο και για νεοδιοριζόμενους. Για όσους πρόκειται να εισέλθουν στο επάγγελμα, προβλέπονται εισαγωγικά μαθήματα, εργαστήρια δεξιοτήτων και πρακτική εξάσκηση. Για τους ήδη εργαζόμενους, οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν προγράμματα ανάπτυξης δεξιοτήτων, πρωτοβουλίες για την διεύρυνση της πρόσβασης σε υποστηρικτικά δίκτυα, καθώς και συμβουλευτικές ή θεραπευτικές παρεμβάσεις μέσω των οποίων αυξάνεται η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

Παρεμβάσεις ενίσχυσης της ανθεκτικότητας λαμβάνουν χώρα σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αποδεικνύονται ωφέλιμες ακόμα και για πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Στην Ελλάδα, ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής παρέμβασης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, εφαρμόστηκε πιλοτικά από τον Κουρκούτα και τους συνεργάτες του (2019) αρχικά σε τρεις ομάδες εκπαιδευτικών και στη συνέχεια, για δύο χρόνια σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάπτυξη τεχνικών και μεθόδων διαχείρισης μαθητών με δυσκολίες μέσα από ομαδικές διεργασίες. Τα

αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν θετική επίδραση σε όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σημαντικά οφέλη σε προσωπικό επίπεδο αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα (Κουρκούτας κ.α., 2019).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι η ευθύνη για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών δεν είναι αποκλειστική υπόθεση των ίδιων. Πολλές ατομικές δραστηριότητες, όπως η θεραπεία, η άσκηση, η γιόγκα, ο διαλογισμός και η κοινωνική αλληλεπίδραση, φαίνεται να συμβάλλουν στη μείωση του άγχους και στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας αλλά χωρίς την κατάλληλη θεσμική ή κοινωνική υποστήριξη, υπάρχει κίνδυνος να προστεθεί επιπλέον εργασιακός φόρτος στο ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών. Για την ουσιαστική προώθηση της ανθεκτικότητας απαιτείται υποστήριξη τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε θεσμικό επίπεδο. Οι παρεμβάσεις, όπως τα προγράμματα ανθεκτικότητας, ενσυνειδητότητας ή κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, είναι πιο αποτελεσματικές όταν εφαρμόζονται καθολικά από όλο το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι διοικούντες πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι και να οργανώνουν παρεμβάσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος. Μέσω επίσημων ερευνών για την μέτρηση της ανθεκτικότητας, της ευημερίας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, μπορούν να εντοπίζονται προβληματικά πεδία και να προβαίνουν στις απαραίτητες βελτιωτικές παρεμβάσεις (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

Σε θεσμικό επίπεδο, μια αποτελεσματική πρακτική ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει η εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης που να είναι παραγωγικά, προσανατολισμένα σε στόχους και να προσφέρουν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης. Όταν η αξιολόγηση είναι εξατομικευμένη και δεν επιδιώκει τον έλεγχο, αλλά την υποστήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, το άγχος τους μειώνεται και ενισχύονται τα κίνητρα και η αποτελεσματικότητά τους. Είναι σημαντικό για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας, όσοι έχουν θέση ευθύνης στην εκπαίδευση, να θέτουν ως προτεραιότητα την αυτονομία και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, να αναγνωρίζουν τις προσπάθειες και την επαγγελματική εμπειρία τους, και να λαμβάνουν υπόψη τους την ευημερία των εκπαιδευτικών ειδικά σε περιόδους υψηλών απαιτήσεων (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

Συμπερασματικά, οι πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών στοχεύουν στην ανάπτυξη ατομικών χαρακτηριστικών που αποδεδειγμένα την προάγουν καθώς

και στην καλλιέργεια των κατάλληλων εξωτερικών συνθηκών όπως η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, η αναγνώριση του έργου και η υποστήριξη της διοίκησης που βοηθούν ουσιαστικά τους εκπαιδευτικούς να επιβιώνουν και να ευημερούν ακόμα και σε περιόδους κρίσεων.

## **B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΙΟ 3: Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε ανέδειξε τις ποικίλες επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης στους εκπαιδευτικούς, αλλά και τη σημασία της ανθεκτικότητας ως παράγοντα που τους βοηθά να ανταποκρίνονται στις αυξημένες δυσκολίες της σχολικής πραγματικότητας. Η κατανόηση των θεωρητικών προσεγγίσεων αποτελεί βασική προϋπόθεση τόσο για την μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις συνθήκες που υπαγορεύει το συνεχές της κρίσης, όσο και για τη διερεύνηση των πρακτικών ανθεκτικότητας που ενεργοποιούν στην καθημερινή τους επαγγελματική ζωή. Στο επόμενο κεφάλαιο διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάζεται η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των παραπάνω ζητημάτων.

#### **3.1 Σκοπός, στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, το συνεχές της κρίσης έχει δημιουργήσει μια συνθήκη κοινωνικοοικονομικής πίεσης, παρατεταμένης αστάθειας και μια νέα πραγματικότητα που επηρεάζει έντονα την ψυχοκοινωνική κατάσταση των εργαζομένων, μεταξύ των οποίων και των εκπαιδευτικών (Katsikas et al., 2024; Παναγόπουλος, 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2023; 2024; Panagopoulos et al., 2024; Patton, 2024; Ζάγκος κ.α., 2020; Zatti, 2024). Βάσει αυτού, καθίσταται αναγκαία η κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής ανθεκτικότητας και κυρίως των πρακτικών ενίσχυσής της στον κρίσιμο τομέα της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικό παράγοντα της κοινωνικής συνοχής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αλληπάλληλες κρίσεις έχουν πλήξει τόσο το περιβάλλον εργασίας τους όσο και το αίσθημα σταθερότητας, επηρεάζοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα και την ψυχική τους υγεία (Batz & Wirzberger, 2025; Fan et al., 2021; Fitzsimons et al., 2025; Κουρκούτας κ.α., 2019; Panagopoulos et al., 2024; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Η ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους δεν αποτελεί μόνο προσωπική στρατηγική επιβίωσης, αλλά και κρίσιμο παράγοντα διατήρησης της ποιότητας της δημόσιας εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων που επιφέρει το φαινόμενο του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) στο επαγγελματικό

έργο και στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ανάδειξη των πρακτικών ανθεκτικότητας που αναπτύσσουν προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις ενός περιβάλλοντος παρατεταμένης αστάθειας. Στο πλαίσιο αυτό, η έρευνα εστιάζει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις επιπτώσεις της διαρκούς κρίσης κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων τους, στον εντοπισμό των συνθηκών και ενεργειών που επιδρούν θετικά στην ανθεκτικότητα κατά το έργο τους, και στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα επιμέρους δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά (όπως φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, τύπος σχολικής μονάδας κ.λπ.) διαφοροποιούν τόσο τις αντιληπτές επιπτώσεις της κρίσης όσο και τις πρακτικές ανθεκτικότητας που επιστρατεύονται. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που η έρευνα φιλοδοξεί να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης (permacrisis) όσον αφορά την επαγγελματική τους καθημερινότητα;
2. Ποιες πρακτικές ανθεκτικότητας αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του έργου τους για να διαχειριστούν τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης;
3. Διαφοροποιείται ο βαθμός στον οποίο βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά (π.χ. ηλικία, χρόνια υπηρεσίας);
4. Διαφοροποιούνται οι πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά;

Με βάση αυτά τα ερευνητικά ερωτήματα, διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις αναφορικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς:

Υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις από την παρατεταμένη κρίση (permacrisis).

Υπόθεση 2: Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν πρακτικές ανθεκτικότητας κατά το έργο τους για να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης.

Υπόθεση 3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Υπόθεση 4: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

### **3.2 Το ερευνητικό δείγμα**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης ορίστηκε ως ερευνητικό δείγμα το διδακτικό προσωπικό που εργάζεται σε δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Στο δείγμα περιλαμβάνονται εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων ανεξαρτήτως ηλικίας, επαγγελματικής εμπειρίας ή εργασιακής σχέσης με τον εκπαιδευτικό φορέα (μόνιμοι και αναπληρωτές καθηγητές πλήρους και μειωμένου ωραρίου). Στόχο της μελέτης αποτέλεσε η ευρεία συμμετοχή ερευνητικών υποκειμένων έτσι ώστε να αναδειχθεί πιθανή σύνδεση των προσωπικών και εργασιακών χαρακτηριστικών (π.χ. φύλο, ηλικία, προϋπηρεσία) του δείγματος με τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης καθώς και με τις πρακτικές ανθεκτικότητας που συμβάλλουν θετικά στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

### **3.3 Περιγραφή ερευνητικού εργαλείου**

Για τη διερεύνηση των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των πρακτικών ανθεκτικότητας κατά το έργο τους, επιλέχθηκε η μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας μέσω της χορήγησης δομημένου ερωτηματολογίου στάσεων. Η ποσοτική έρευνα προσφέρει τη δυνατότητα συγκέντρωσης πληροφοριών από έναν μεγάλο αριθμό ατόμων και εξασφαλίζει μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων (Cohen et al., 2018; Creswell, 2011). Επιπλέον, η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων επιτρέπει την περιγραφή τάσεων, τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ κατηγοριών συμμετεχόντων και την εξαγωγή συμπερασμάτων που μπορούν να συγκριθούν με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Creswell, 2011).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων της παρούσας μελέτης είναι ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε και διανεμήθηκε μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής Google Forms (Cohen et al., 2018). Η επιλογή της συγκεκριμένης μορφής κρίθηκε σκόπιμη, καθώς το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο προσφέρει πολλαπλά πλεονεκτήματα, όπως η άμεση και εύκολη πρόσβαση των συμμετεχόντων, η δυνατότητα ταχείας διάχυσης, η αυτόματη καταγραφή και οργάνωση των απαντήσεων, καθώς και η διευκόλυνση της

στατιστικής ανάλυσης (Dillman et al., 2014; Evans & Mathur, 2005). Η χρήση ψηφιακών εργαλείων θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική για ερευνητικούς σκοπούς, αφού μειώνει το κόστος, εξοικονομεί χρόνο και επιτρέπει τη συμμετοχή μεγάλου αριθμού ατόμων χωρίς χωρικούς ή χρονικούς περιορισμούς.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία διακριτά μέρη που εξυπηρετούν τις ανάγκες της έρευνας. Το πρώτο μέρος περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων, το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και το τρίτο μέρος περιέχει ερωτήσεις σχετικά με τις πρακτικές ανθεκτικότητας που συμβάλλουν θετικά στην διαχείριση των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Το ερωτηματολόγιο 55 συνολικά ερωτήσεων που κλήθηκαν να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, συνοδευόταν από κείμενο το οποίο τους ενημέρωνε για τον σκοπό και τη σημασία της έρευνας, παρουσίαζε τους όρους συμμετοχής, τόνιζε τον εθελοντικό χαρακτήρα της, ενώ παράλληλα διαβεβαίωνε για την αυστηρή τήρηση της ανωνυμίας και την προστασία των προσωπικών δεδομένων. Η διατύπωση αυτών των πληροφοριών κρίθηκε απαραίτητη, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ελεύθερη και χωρίς ενδοιασμούς συμμετοχή των εκπαιδευτικών.

### 3.3.1 Μέρος Α: Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων και αποτελείται από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ερωτήσεις καταγράφουν δεδομένα που σχετίζονται με το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας (μόνιμος ή αναπληρωτής), την προϋπηρεσία, το είδος του σχολείου (Γυμνάσιο, ΓΕ.Λ., ΕΠΑ.Λ.), την ιδιότητα μέλους της Ε.Λ.Μ.Ε. καθώς και την ιδιότητα μέλους κάποιας εκπαιδευτικής ομάδας υποστήριξης. Πρόκειται για δημογραφικά και εργασιακά στοιχεία που ενδέχεται να επηρεάζουν τόσο τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης, όσο και τις πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούν κατά το έργο τους. Η συλλογή αυτών των πληροφοριών κρίθηκε αναγκαία αφενός για να αποτυπωθεί το γενικότερο δημογραφικό και εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων και αφετέρου για να καταστεί δυνατή η πραγματοποίηση συγκρίσεων με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Επομένως, μπορούν να συμβάλλουν στην εξαγωγή χρήσιμων

συμπερασμάτων σχετικά με το πώς οι ατομικές και επαγγελματικές ιδιαιτερότητες επηρεάζουν την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε περιόδους παρατεταμένης κρίσης.

### 3.3.2 Μέρος Β: Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης

Προκειμένου να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το συνεχές της κρίσης τους επηρεάζει κατά το έργο τους και πώς βιώνουν οι ίδιοι τις επιπτώσεις του, διαμορφώθηκαν 25 ερωτήσεις που προέκυψαν με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα (Batz & Wirzberger, 2025; Botou et al., 2017; Fan et al., 2021; Fitzsimons et al., 2025; Flores, 2019; Gu & Day, 2013; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Κουρκούτας κ.α., 2019; Panagopoulos et al., 2024; Παναγόπουλος κ.α., 2024; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022). Οι ερωτήσεις αυτές που παρουσιάζονται με τη μορφή δηλώσεων, επιδέχονται απαντήσεις στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert ως εξής: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα.

Οι δηλώσεις αυτές ανά πεντάδα διερευνούν μια ξεχωριστή μεταβλητή που σχετίζεται με τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης. Οι πρώτες πέντε δηλώσεις αναφέρονται στην επάρκεια οικονομικών πόρων και την υλικοτεχνική υποστήριξη στα σχολεία. Η επόμενη πεντάδα εστιάζει στην ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών και διερευνά αν αισθάνονται εργασιακό άγχος ή επαγγελματική εξουθένωση. Οι πέντε ερωτήσεις που ακολουθούν εξετάζουν τις επιπτώσεις που σχετίζονται με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ταυτότητα. Στη συνέχεια διερευνώνται επιπτώσεις που έχουν σχέση με το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ η τελευταία πεντάδα ερωτήσεων συνδέεται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

### 3.3.3 Μέρος Γ: Πρακτικές ανθεκτικότητας

Οι πρακτικές ανθεκτικότητας κατά το έργο των εκπαιδευτικών διερευνώνται από 23 συνολικά ερωτήσεις-δηλώσεις μέσω της κλίμακας Likert που κυμαίνεται από το 1 έως το 5 και αποτυπώνει τον βαθμό συμφωνίας του ερευνητικού δείγματος (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα.). Συγκεκριμένες ερωτήσεις επιχειρούν να ερευνήσουν τις επιμέρους μεταβλητές που έχουν προκύψει από προηγούμενες έρευνες (Botou et al., 2017; Brouskeli et al., 2018; Brunetti, 2006; Flores, 2019; Hascher et al., 2021; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Li et al., 2019; Lu et al., 2024; Mansfield et al., 2016a).

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις εξετάζουν την μεταβλητή της προσήλωσης στον επαγγελματικό ρόλο και στις αξίες των εκπαιδευτικών ως παράγοντα ανθεκτικότητας. Ακολουθούν πέντε ερωτήσεις που αφορούν στα υποστηρικτικά δίκτυα και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τέσσερις ερωτήσεις αναφέρονται στην προσαρμοστικότητα και στην ικανότητα διαχείρισης των αλλαγών. Οι τρεις επόμενες ερωτήσεις έχουν σχέση με την δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και την ικανότητά τους να παρακινούν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Στη συνέχεια, τρεις ερωτήσεις εξετάζουν τη μεταβλητή της επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ δύο σχετίζονται με την αυτοφροντίδα και τις προσωπικές στρατηγικές διαχείρισης του άγχους. Τέλος, τρεις ερωτήσεις αφορούν στην υποστήριξη από τη διοίκηση και στη θεσμική ενίσχυση.

### **3.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Πριν από την τελική διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του σε μικρό δείγμα εκπαιδευτικών. Σκοπός της πιλοτικής φάσης ήταν να εντοπιστούν τυχόν ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων, να ελεγχθεί η εγκυρότητα και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους της έρευνας και να παρέχει σταθερά και συνεπή αποτελέσματα (Cohen et al., 2018; Creswell, 2011).

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία ελέγχου, το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά τον Ιούνιο του 2025 στο σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται στις δημόσιες σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, οι εκπαιδευτικοί τόσο των Γυμνασίων όσο και των Λυκείων, έχοντας ολοκληρώσει το διδακτικό τους έργο και δεδομένου ότι απασχολούνται κυρίως με διοικητικές και γραφειοκρατικές εργασίες για τη λήξη του σχολικού έτους, αφενός έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια να συμμετέχουν σε έρευνες, και αφετέρου έχουν ολοκληρωμένη εικόνα των εμπειριών που προσφέρει το επάγγελμα κατά τη διάρκεια ολόκληρης της διδακτικής περιόδου.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληπτική μέθοδος της ευκολίας (convenience sampling) προκειμένου η διαδικασία συλλογής δεδομένων να λάβει χώρα άμεσα και να συγκεντρωθεί χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες επαρκής αριθμός απαντήσεων για την επίτευξη της αναγκαίας στατιστικής ισχύος (Cohen et al., 2018). Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην συμμετοχή ατόμων που είναι

διαθέσιμα κατά τον χρόνο διεξαγωγής της έρευνας και αποφασίζουν να λάβουν μέρος επειδή έχουν πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο και επιθυμούν να συμμετέχουν. Πρόκειται δηλαδή για μία μέθοδο που δεν θέτει προϋποθέσεις ως προς την επιλογή του δείγματος επιτρέποντας την άμεση συλλογή δεδομένων.

Αρχικά, αναζητήθηκαν οι επίσημες ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και στη συνέχεια, προωθήθηκε ηλεκτρονικό μήνυμα προς τις διευθύνσεις των σχολείων, το οποίο περιλάμβανε τον ηλεκτρονικό σύνδεσμο (link) προς το ερωτηματολόγιο, καθώς και ένα εισαγωγικό σημείωμα με πληροφορίες για το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνας. Οι παραλήπτες του μηνύματος κλήθηκαν να προωθήσουν το υλικό σε όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ευρύτερη δυνατή διάχυση (Dillman et al., 2014).

Μέσω του ηλεκτρονικού συνδέσμου οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο, το οποίο μπορούσαν να συμπληρώσουν εθελοντικά. Η διαδικτυακή μορφή του εργαλείου εξασφάλιζε την ανωνυμία των απαντήσεων και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων, γεγονός που ενίσχυσε την αξιοπιστία της διαδικασίας και ευνόησε τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Σε σύντομο χρονικό διάστημα εξασφαλίστηκαν 138 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, αριθμός ικανοποιητικός για τη διεξαγωγή της έρευνας.

### **3.5 Ανάλυση δεδομένων, αξιοπιστία και εγκυρότητα του εργαλείου**

Μετά το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου κατά το οποίο ελέγχθηκαν η εγκυρότητα του περιεχομένου και η καταλληλότητά του, ακολούθησε η καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη συνδρομή του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος αξιοπιστίας για τα μέρη του ερευνητικού εργαλείου που περιλαμβάνουν τις ερωτήσεις των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης και των πρακτικών ανθεκτικότητας, καθώς τα δημογραφικά στοιχεία δεν αποτελούν ενιαία ενότητα μέτρησης. Το σύνολο αυτών των δύο μερών παρουσίασε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's Alpha  $\alpha=0,833$ , τιμή η οποία κρίνεται αρκετά υψηλή. Εξίσου ικανοποιητικά ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν για καθένα από τα δομικά στοιχεία του εργαλείου.

Το μέρος του ερευνητικού εργαλείου που αφορά στις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης παρουσίασε ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία ( $\alpha=0,942$ ) για τα 25 στοιχεία που περιέχει. Ειδικότερα, ο έλεγχος αξιοπιστίας των επιμέρους μεταβλητών

κατέδειξε τους εξής δείκτες: α)  $\alpha=0,713$  για τις επιπτώσεις που σχετίζονται με την επάρκεια οικονομικών πόρων και υλικοτεχνικής υποστήριξης στα σχολεία, β)  $\alpha=0,842$  για τις επιπτώσεις που συνδέονται με το άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση και τη γενικότερη ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών, γ)  $\alpha=0,880$  για τις επιπτώσεις σχετικές με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ταυτότητα, δ)  $\alpha=0,841$  για τις επιπτώσεις που έχουν σχέση με το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, και ε)  $\alpha=0,883$  για τις επιπτώσεις που άπτονται της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα, το μέρος του ερευνητικού εργαλείου που αφορά στις πρακτικές ανθεκτικότητας εμφάνισε επίσης αρκετά υψηλό δείκτη αξιοπιστίας ( $\alpha=0,885$ ). Σε επίπεδο μεταβλητών, οι δείκτες αξιοπιστίας διαμορφώθηκαν ως εξής: α)  $\alpha=0,781$  για πρακτικές ανθεκτικότητας που σχετίζονται με την προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο, β)  $\alpha=0,711$  για πρακτικές σχετικές με τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα υποστηρικτικά δίκτυα, γ)  $\alpha=0,797$  για την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα διαχείριση αλλαγών, δ)  $\alpha=0,821$  για πρακτικές που συνδέονται με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα παρακίνησης των μαθητών, ε)  $\alpha=0,833$  για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη, στ)  $\alpha=0,707$  για πρακτικές αναφορικά με την αυτοφροντίδα και τις προσωπικές στρατηγικές διαχείρισης άγχους, και ζ)  $\alpha=0,707$  για πρακτικές σχετικές με την υποστήριξη από τη διοίκηση και τη θεσμική ενίσχυση.

Αφού ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ακολούθησε περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αναφορικά με τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του μέσου όρου (M.O.) και της τυπικής απόκλισης (T.A) των τιμών των απαντήσεων του ερευνητικού δείγματος για κάθε δήλωση καθώς επίσης και ανά μεταβλητή προκειμένου να διαπιστωθεί πόσο έντονα αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί τις διάφορες πτυχές του αντίκτυπου του συνεχούς της κρίσης. Η ίδια διαδικασία έλαβε χώρα και για τις πρακτικές ανθεκτικότητας. Ο υπολογισμός του M.O. σε συνεκτίμηση με την T.A. ανά δήλωση και ανά μεταβλητή ανέδειξε εκείνες που δρουν ευρέως πιο ευεργετικά κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ενάντια στις επιπτώσεις της διαρκούς και παρατεταμένης κρίσης.

Τέλος, για την εξέταση των Υποθέσεων 1 και 2 πραγματοποιήθηκε έλεγχος One-Sample t-test, ενώ για την εξέταση των Υποθέσεων 3 και 4 και τη διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών σε σχέση με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, διενεργήθηκαν αναλύσεις Independent Samples t-test και ANOVA, ανάλογα με την φύση των μεταβλητών.

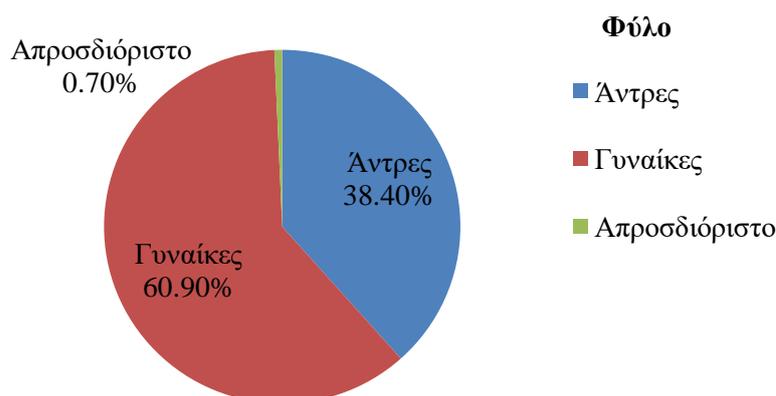
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Για την καλύτερη κατανόηση των ευρημάτων παρατίθενται γραφήματα που αποτυπώνουν απεικονιστικά τα αποτελέσματα. Επιπλέον, πραγματοποιείται ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων ώστε να διερευνηθεί η ισχύς τους και να εξαχθούν τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

### 4.1 Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών στοιχείων

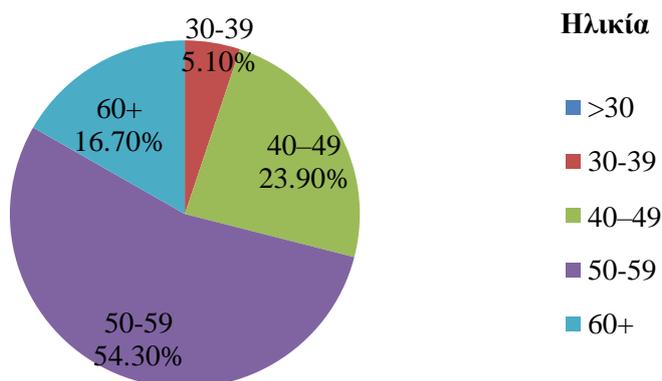
Στην έρευνα συμμετείχαν 138 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων εκ των οποίων οι 84 είναι γυναίκες (60,9%) και οι 53, άντρες (38,4%), ενώ ένα άτομο που συμμετείχε στην έρευνα δεν θέλησε να προσδιορίσει το φύλο του (0,7%) (Γράφημα 1).

Γράφημα 1: Κατανομή φύλου



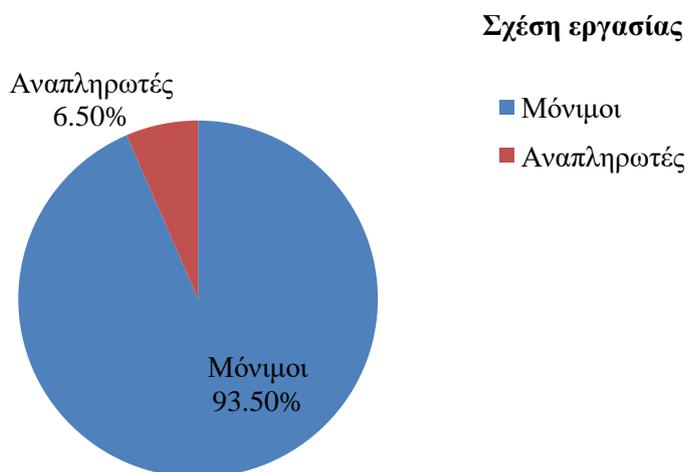
Η ηλικιακή κατανομή του δείγματος δείχνει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων (54,3%) ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 50–59 ετών, ενώ ακολουθεί η ομάδα 40–49 ετών με ποσοστό 23,9%. Οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60 ετών και άνω αντιπροσωπεύουν το 16,7% του δείγματος, ενώ η μικρότερη ηλικιακή ομάδα, αυτή των 30–39 ετών, συγκεντρώνει μόλις 5,1%. Κανένας εκπαιδευτικός κάτω των 30 ετών δεν έλαβε μέρος στην έρευνα. Η κατανομή αυτή υποδηλώνει ότι το δείγμα αποτελείται κυρίως από εκπαιδευτικούς μέσης και μεγαλύτερης ηλικίας οι οποίοι ενδεχομένως διαθέτουν αρκετή επαγγελματική εμπειρία (Γράφημα 2).

**Γράφημα 2: Ηλικιακή κατανομή**



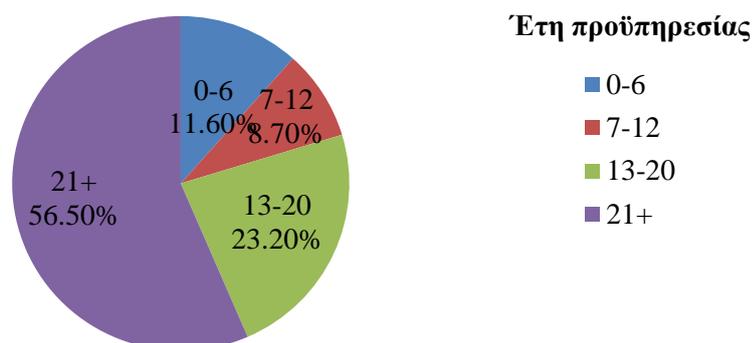
Όσον αφορά τη σχέση εργασίας των συμμετεχόντων, η συντριπτική πλειονότητα του δείγματος αποτελείται από μόνιμους εκπαιδευτικούς (93,5%), ενώ μόλις ένα 6,5% είναι αναπληρωτές. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι το δείγμα αντιπροσωπεύει κυρίως εκπαιδευτικούς με σταθερή εργασιακή σχέση και ενδεχομένως μακρόχρονη εμπειρία στη δημόσια εκπαίδευση (Γράφημα 3).

**Γράφημα 3: Σχέση εργασίας συμμετεχόντων**



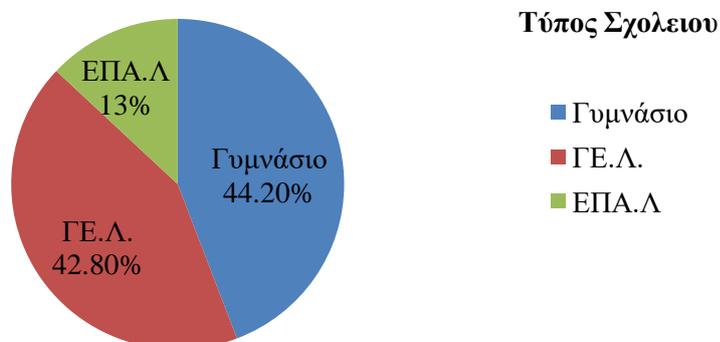
Σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (56,5%) διαθέτουν πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, γεγονός που καταδεικνύει ένα ιδιαίτερα έμπειρο δείγμα. Ένα ποσοστό 23,2% έχει 13 έως 20 έτη προϋπηρεσίας, ενώ 11,6% και 8,7% των εκπαιδευτικών βρίσκονται στις χαμηλότερες βαθμίδες επαγγελματικής εμπειρίας (0–6 και 7–12 έτη αντίστοιχα). Συνολικά, η πλειονότητα των συμμετεχόντων φαίνεται να διαθέτει πολυετή παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης (Γράφημα 4).

#### Γράφημα 4: Προϋπηρεσία συμμετεχόντων



Αναφορικά με τον τύπο σχολείου στον οποίο υπηρετούν οι συμμετέχοντες, το 44,2% διδάσκει κυρίως σε Γυμνάσιο, ενώ ποσοστό 42,8% υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.). Το 13% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.). Η κατανομή αυτή δείχνει ότι το δείγμα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από όλες τις βαθμίδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μικρή υπεροχή εκείνων που υπηρετούν στο Γυμνάσιο (Γράφημα 5).

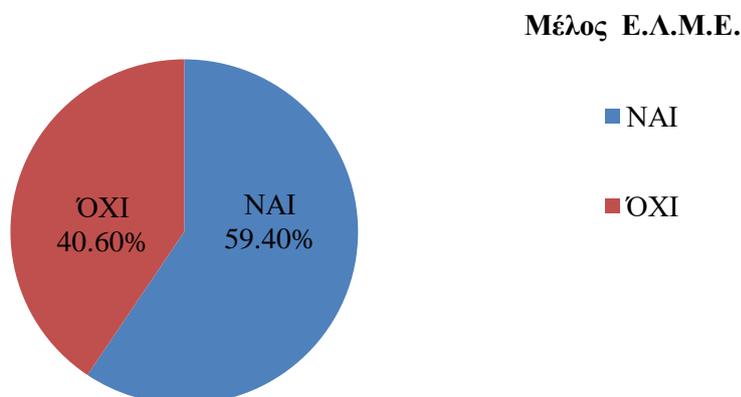
#### Γράφημα 5: Τύπος σχολείου υπηρετήσης



Σχετικά με τη συνδικαλιστική ιδιότητα, το 59,4% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είναι ενεργά μέλη της Ε.Λ.Μ.Ε. (Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), ενώ το 40,6% ανέφερε ότι δεν συμμετέχει. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος διατηρούν ενεργή συνδικαλιστική παρουσία, γεγονός που μπορεί να αντανάκλα όχι μόνο το αυξημένο ενδιαφέρον τους για τα επαγγελματικά ζητήματα του κλάδου, αλλά και την ανάγκη ή την επιθυμία να

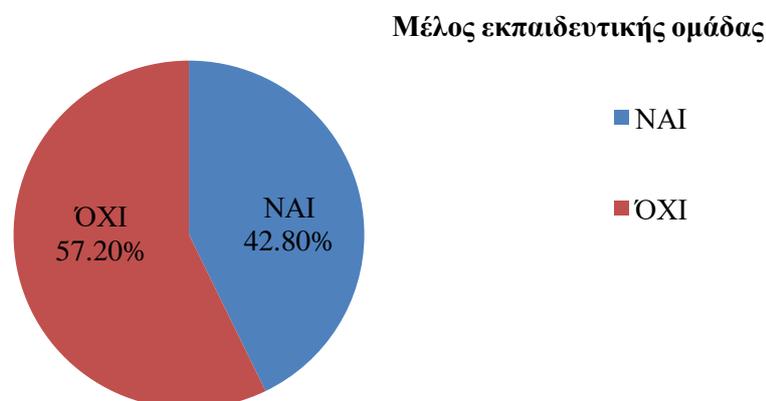
ανήκουν σε ένα υποστηρικτικό δίκτυο που ενισχύει τη συλλογικότητα και την επαγγελματική ανθεκτικότητα (Γράφημα 6).

**Γράφημα 6: Συμμετοχή στην Ε.Λ.Μ.Ε.**



Τέλος, σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ομάδες υποστήριξης, όπως αυτές που λειτουργούν μέσω κοινωνικών δικτύων, ποσοστό 42,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι συμμετέχει ενεργά, ενώ το 57,2% δεν ανήκει σε κάποια τέτοια ομάδα. Η εικόνα αυτή αναδεικνύει ότι, παρόλο που σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί αξιολογούν τέτοιες μορφές άτυπης αλληλοβοήθειας και επαγγελματικής υποστήριξης, ένα σημαντικό τμήμα εξακολουθεί να μένει εκτός τέτοιων κοινοτήτων, ενδεχομένως βασιζόμενο περισσότερο σε παραδοσιακές μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας (Γράφημα 7) (Παράρτημα: Πίνακας 1).

**Γράφημα 7: Συμμετοχή σε εκπαιδευτική ομάδα**



## 4.2 Περιγραφική ανάλυση των επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης

Για τη διερεύνηση των επιπτώσεων της παρατεταμένης κρίσης (permacrisis) στους εκπαιδευτικούς, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) των τιμών των απαντήσεων του δείγματος και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) για τις πέντε σύνθετες μεταβλητές που συγκροτούν τη συγκεκριμένη ενότητα του ερωτηματολογίου (Γράφημα 8). Παράλληλα εξετάστηκαν και μεμονωμένα οι δηλώσεις κάθε μεταβλητής με σκοπό την πληρέστερη αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και την ανάδειξη συγκεκριμένων διαστάσεων αναφορικά με τις επιπτώσεις της κρίσης (Παράρτημα: Πίνακας 2).

Η μεταβλητή «Επάρκεια πόρων και υλικοτεχνική υποστήριξη» (Μ.Ο.=3,64, Τ.Α.=0,73), είναι σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα και υποδηλώνει ότι οι επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης σε επίπεδο χρηματοδότησης και υλικοτεχνικών υποδομών, γίνονται αρκετά αισθητές από το ερευνητικό δείγμα. Συγκεκριμένα, η πρώτη δήλωση, «Οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο είναι ανεπαρκείς», συγκεντρώνει υψηλό μέσο όρο (Μ.Ο.=4,09, Τ.Α.=0,97), γεγονός που καταδεικνύει ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αντιλαμβάνεται σαφώς την ανεπάρκεια των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Η μικρή σχετικά τυπική απόκλιση υποδηλώνει ευρεία συμφωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών της έρευνας και επιβεβαιώνει ότι το ζήτημα των περιορισμένων χρηματοδοτήσεων αποτελεί κοινή εμπειρία. Στη δεύτερη δήλωση, «Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού δυσχεραίνει τη διδασκαλία», ο μέσος όρος είναι επίσης υψηλός (Μ.Ο.=3,83, Τ.Α.=0,99) και φανερώνει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την τεχνολογική ανεπάρκεια των σχολικών μονάδων σημαντικό εμπόδιο για την αποτελεσματική διδασκαλία. Η τρίτη δήλωση, «Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να καλύψουν τα οικονομικά κενά της σχολικής μονάδας», παρουσιάζει μέσο όρο κοντά στην ουδέτερη τιμή 3 (Μ.Ο.=2,98, Τ.Α.=1,21), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν βιώσει έντονα τέτοιες καταστάσεις. Σχετικά με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης, η δήλωση «Η επιμόρφωση που προσφέρεται δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές μου ανάγκες» καταγράφει μέσο όρο 3,75 (Τ.Α.=1,05) και δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεωρούν ανεπαρκείς τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης που τους παρέχονται. Η αίσθηση έλλειψης υποστήριξης αποτυπώνεται και στη δήλωση «Δεν αισθάνομαι ότι το σχολικό περιβάλλον με υποστηρίζει υλικοτεχνικά» (Μ.Ο.=3,54, Τ.Α.=1,13), όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί

εκφράζουν μέτρια προς αυξημένη συμφωνία ως προς τις ανεπαρκείς υλικοτεχνικές παροχές.

Σχετικά με την μεταβλητή «Άγχος, εξουθένωση και ψυχική ευημερία» (M.O.=3,38, T.A.=0,98), παρατηρούνται χαμηλότερες τιμές. Ωστόσο, αναδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρκετή ψυχολογική πίεση και κόπωση. Η επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται πιο έντονα στη δήλωση «Νιώθω επαγγελματική εξουθένωση λόγω των συνεχών κρίσεων» (M.O.=3,86, T.A.=1,13). Οι συμμετέχοντες αισθάνονται ψυχική επιβάρυνση ως αποτέλεσμα των διαρκών απαιτητικών συνθηκών της καθημερινότητας. Ανάλογα υψηλός είναι και ο μέσος όρος για τη δήλωση «Οι αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας μου προκαλούν άγχος» (M.O.=3,84, T.A.=1,10), που υποδηλώνει ότι η πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς επιφέρει αρνητικό ψυχολογικό αντίκτυπο. Η δήλωση «Η αβεβαιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζει την ψυχική μου υγεία» (M.O.=3,62, T.A.=1,17) φανερώνει πως η αστάθεια και η συνεχείς αλλαγές στις εκπαιδευτικές πολιτικές διαταράσσουν την ψυχική ισορροπία των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η δήλωση «Έχω σκεφτεί να εγκαταλείψω το επάγγελμα λόγω των συνθηκών» παρουσιάζει μέσο όρο μικρότερο από 3 (M.O.=2,75, T.A.=1,54), γεγονός που δείχνει ότι αν και υπάρχει μια μερίδα του δείγματος που σκέφτεται την παραίτηση, αυτό δεν αποτελεί κυρίαρχη τάση. Η τιμή τυπικής απόκλισης αποκαλύπτει σημαντική διαφοροποίηση αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Παρόμοια εικόνα εμφανίζει και η δήλωση «Δυσκολεύομαι να κρατήσω ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής» (M.O.=2,83, T.A.=1,25) από την οποία υποστηρίζεται περαιτέρω ότι υπάρχουν στοιχεία ανθεκτικότητας στον κλάδο παρά τις δυσκολίες.

Η μεταβλητή «Επαγγελματική ταυτότητα και ρόλος του εκπαιδευτικού» (M.O.=4,03, T.A.=0,86), παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι το συνεχές της κρίσης έχει πλήξει σημαντικά τον επαγγελματικό τους ρόλο αλλοιώνοντας την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η κοινωνική απαξίωση του ρόλου του εκπαιδευτικού διαφαίνεται ξεκάθαρα στη δήλωση «Νιώθω ότι ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός απαξιώνεται κοινωνικά» (M.O.=4,20, T.A.=1,05). Η υψηλή τιμή δείχνει ότι η πλειονότητα αισθάνεται μείωση του κύρους και έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης σε σχέση με το επάγγελμα. Αντίστοιχα, η δήλωση «Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει επηρεαστεί αρνητικά από τις αλλαγές στην εκπαίδευση» (M.O.=3,60, T.A.=1,15) υπογραμμίζει ότι οι συνεχείς κρίσεις και οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έχουν

επηρεάσει τον τρόπο που οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους επαγγελματικά. Η δήλωση «Νιώθω ότι αντιμετωπίζομαι περισσότερο ως διαχειριστής ύλης και όχι ως παιδαγωγός» (Μ.Ο.=4,08, Τ.Α.=1,05) αναδεικνύει την ευρεία αίσθηση ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει απομακρυνθεί από την ουσία του επαγγέλματος και έχει γίνει πιο γραφειοκρατικός ή διεκπεραιωτικός. Παρόμοια είναι η εικόνα στη δήλωση «Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποπροσανατολίζουν από τον ρόλο μου» (Μ.Ο.=3,93, Τ.Α.=1,06), η οποία δείχνει ότι οι αλλεπάλληλες μεταβολές των εκπαιδευτικών πολιτικών δημιουργούν σύγχυση και ανασφάλεια ως προς την εκπαιδευτική αποστολή. Τέλος, η δήλωση «Η εικόνα του επαγγέλματός μου έχει υποβαθμιστεί στην κοινωνία» σημειώνει τον υψηλότερο μέσο όρο και μικρή τυπική απόκλιση (Μ.Ο.=4,36, Τ.Α.=0,88), αποτυπώνοντας με σαφήνεια την ευρεία και έντονη αίσθηση κοινωνικής απαξίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Διαπροσωπικές σχέσεις και σχολικό κλίμα», ο μέσος όρος (Μ.Ο.=3,46, Τ.Α.=0,78) κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα και αποκαλύπτει ότι οι συνθήκες της διαρκούς και παρατεταμένης κρίσης έχουν επηρεάσει αρνητικά αλλά δεν έχουν διαβρώσει εντελώς το κλίμα που επικρατεί στο σχολικό περιβάλλον και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δήλωση «Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας έχει μειωθεί» (Μ.Ο.=3,71, Τ.Α.=0,95) δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες παρατηρούν μια σχετική φθορά στο κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας ως πιθανό αποτέλεσμα των αλλεπάλληλων κρίσεων. Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων φαίνεται επίσης να έχει πληγεί, όπως αποτυπώνεται στη δήλωση «Η συνεργασία με τους συναδέλφους έχει γίνει δυσκολότερη» (Μ.Ο.=3,36, Τ.Α.=1,02). Οι απαντήσεις δείχνουν μέτρια συμφωνία και αρκετή ποικιλία απόψεων. Αντίθετα, η αίσθηση απομόνωσης είναι λιγότερο έντονη, αφού στη δήλωση «Αισθάνομαι απομονωμένος/η στο εργασιακό μου περιβάλλον» ο μέσος όρος των απαντήσεων είναι σχετικά χαμηλός (Μ.Ο.=2,54, Τ.Α.=1,11). Διαπιστώνεται ότι αν και υπάρχει μια μερίδα ατόμων που αισθάνεται αποκομμένη από την εκπαιδευτική κοινότητα, αυτό δεν αποτελεί γενικευμένο φαινόμενο. Η ύπαρξη προβλημάτων στο σχολικό κλίμα φαίνεται καθαρά στη δήλωση «Υπάρχουν προβλήματα στο σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια» (Μ.Ο.=3,88, Τ.Α.=0,95), όπου η πλειοψηφία αναγνωρίζει επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της συνολικής ατμόσφαιρας των σχολικών μονάδων. Επιπλέον, η δήλωση «Νιώθω ότι κυριαρχεί ατομικισμός στη σχολική καθημερινότητα»

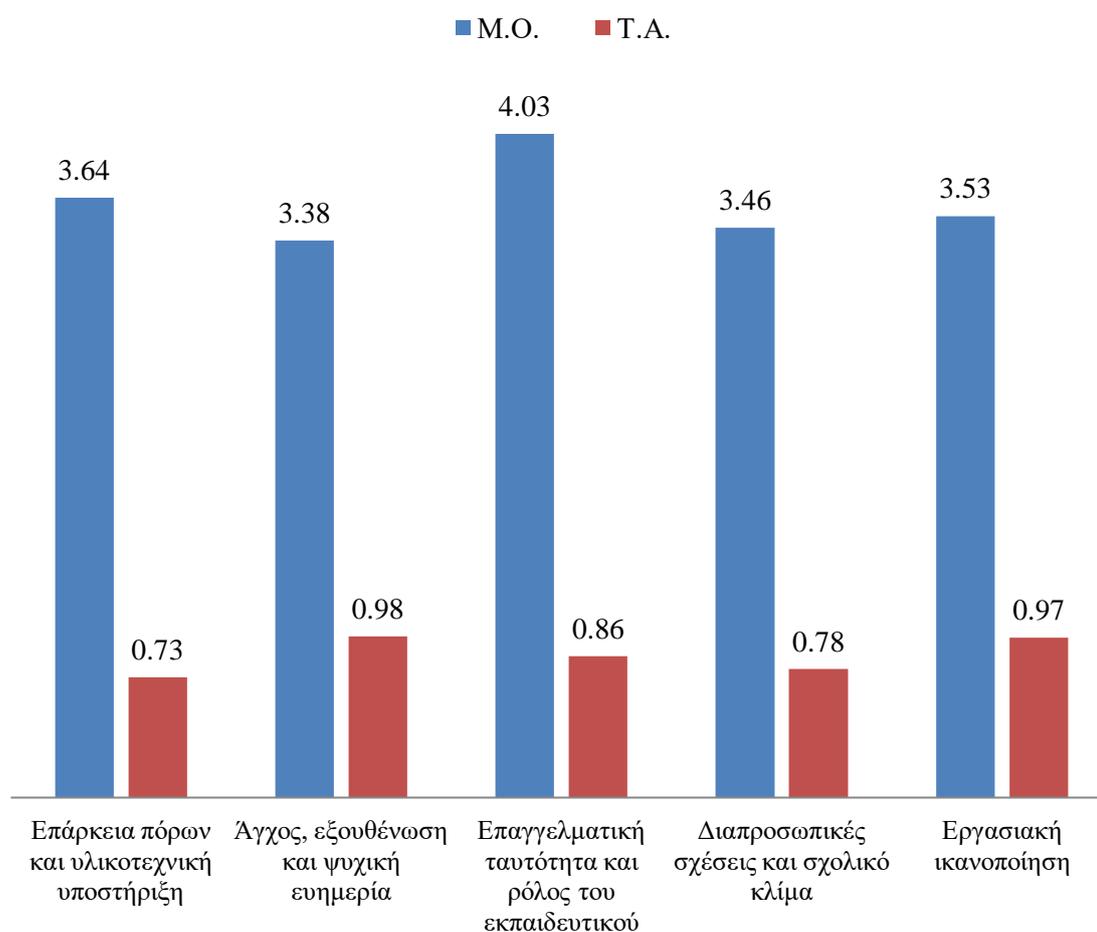
(M.O.=3,80, T.A.=0,93) συμπληρώνει την διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αντιλαμβάνονται μια μείωση στο πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τελευταίες δηλώσεις που απαρτίζουν τη μεταβλητή «Εργασιακή ικανοποίηση» (M.O.=3,53, T.A.=0,97) δείχνουν περιορισμένη ικανοποίηση του δείγματος από το επάγγελμά του. Συγκεκριμένα, η δήλωση «Είμαι λιγότερο ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου σε σχέση με το παρελθόν» (M.O.=3,78, T.A.=1,14) φανερώνει συγκριτικά με τα προηγούμενα έτη σαφή μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Η δήλωση «Οι συνεχείς κρίσεις μειώνουν το κίνητρό μου να εξελίσομαι επαγγελματικά» (M.O.=3,47, T.A.=1,19) δείχνει ότι οι δυσμενείς συνθήκες έχουν αρνητική επίδραση στη διάθεση των διδασκόντων για βελτίωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Ανάλογη είναι και η εικόνα στη δήλωση «Δεν απολαμβάνω τη διδασκαλία όσο παλαιότερα» (M.O.=3,56, T.A.=1,17), που αποκαλύπτει φθίνουσα ικανοποίηση από τη διδακτική διαδικασία αυτή καθαυτή. Η ανασφάλεια για το μέλλον εκφράζεται στη δήλωση «Οι συνθήκες με κάνουν να νιώθω ανασφάλεια για το μέλλον μου στον κλάδο» (M.O.=3,64, T.A.=1,20), με αρκετά υψηλή τιμή που φανερώνει ανησυχία για τη σταθερότητα του επαγγέλματος. Τέλος, η δήλωση «Η καθημερινή εργασιακή μου εμπειρία δεν με ικανοποιεί» (M.O.=3,22, T.A.=1,16) δείχνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα βιώνει μέτρια έως χαμηλή ικανοποίηση από την καθημερινή επαφή με το επάγγελμα.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες βιώνουν πολλαπλές επιπτώσεις από το συνεχές της κρίσης. Οι σημαντικότερες εντοπίζονται σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα και τον ρόλο του εκπαιδευτικού (M.O.=4,03, T.A.=0,86) και ακολούθως με την επάρκεια πόρων και την υλικοτεχνική υποστήριξη (M.O.=3,64, T.A.=0,73). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν έντονα την κοινωνική απαξίωση του επαγγέλματος και την αποδυνάμωση της παιδαγωγικής τους αποστολής, ενώ παράλληλα καταδεικνύουν τις ελλείψεις σε χρηματοδότηση, εξοπλισμό και παρεχόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων ως σημαντικά εμπόδια στο έργο τους. Η εργασιακή ικανοποίηση (M.O.=3,53, T.A.=0,97) εμφανίζεται σε μέτρια επίπεδα, δείχνοντας μια αισθητή μείωση στην απόλαυση του επαγγέλματος και αυξημένη ανασφάλεια για το επαγγελματικό μέλλον. Οι διαπροσωπικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα (M.O.=3,46, T.A.=0,78) φαίνεται να επηρεάζονται επίσης, χωρίς όμως να εμφανίζουν πλήρη αλλοίωση, καθώς η φθορά εντοπίζεται κυρίως στη

μείωση της εμπιστοσύνης, συνεργασίας και του συλλογικού πνεύματος, Τέλος, η μεταβλητή με τη χαμηλότερη τιμή είναι το άγχος, η εξουθένωση και η ψυχική ευημερία (Μ.Ο.=3,38, Τ.Α.=0,98), γεγονός που δείχνει ότι, αν και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν επιβαρυνθεί ψυχικά από το συνεχές της κρίσης, οι επιπτώσεις αυτού του είδους βιώνονται λιγότερο έντονα σε σχέση με τις προηγούμενες που αναφέρθηκαν.

**Γράφημα 8: Μεταβλητές επιπτώσεων συνεχούς της κρίσης**



### 4.3 Περιγραφική ανάλυση των πρακτικών ανθεκτικότητας

Για τον εντοπισμό των πρακτικών ανθεκτικότητας, των εκπαιδευτικών του δείγματος κατά το έργο τους, καταγράφηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των επτά σύνθετων μεταβλητών που αφορούν το σχετικό τμήμα του ερωτηματολογίου (Γράφημα 9) καθώς επίσης και των επιμέρους δηλώσεων κάθε μεταβλητής, έτσι ώστε να αποτυπωθούν οι συγκεκριμένοι μηχανισμοί που

ενεργοποιούνται προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματος σε συνθήκες συνεχούς κρίσης (Παράρτημα: Πίνακας 3).

Η πρώτη μεταβλητή «Προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο» (Μ.Ο.=4,13, Τ.Α.=0,68) παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλό μέσο όρο και μικρή τιμή τυπικής απόκλισης απαντήσεων, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες εξακολουθούν να αντλούν νόημα από το έργο τους, και εμφανίζουν ισχυρή επαγγελματική δέσμευση παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν. Ιδιαίτερα εμφανές γίνεται μέσω της δήλωσης «Παρά τις δυσκολίες, συνεχίζω να αντλώ νόημα και ικανοποίηση από το έργο μου ως εκπαιδευτικός» (Μ.Ο.=4,02, Τ.Α.=0,83) που εμφανίζει ευρεία συμφωνία και δείχνει καθαρά ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ισχυρή αίσθηση του σκοπού και αντλούν ικανοποίηση από την παιδαγωγικό τους ρόλο, ακόμη και μέσα σε ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες. Αντίστοιχα, η δήλωση «Θεωρώ σημαντική την αποστολή μου στη διαμόρφωση των μαθητών ως ενεργών πολιτών» παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο για αυτή τη μεταβλητή (Μ.Ο.=4,33, Τ.Α.=0,74) και αναδεικνύει επίσης το ισχυρό αίσθημα καθήκοντος καθώς και την επίγνωση του κοινωνικού ρόλου του εκπαιδευτικού. Παράλληλα, η δήλωση «Η διδασκαλία εξακολουθεί να με γεμίζει και να με κινητοποιεί» (Μ.Ο.=4,04, Τ.Α.=0,88), επιβεβαιώνει ότι η εσωτερική παρακίνηση παραμένει ισχυρή ως βασικός παράγοντας ανθεκτικότητας.

Σχετικά με τη μεταβλητή «Διαπροσωπικές σχέσεις και υποστηρικτικά δίκτυα» (Μ.Ο.=3,83, Τ.Α.=0,63) παρατηρείται μεγάλη συμφωνία στην άποψη ότι οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές και την οικογένεια αποτελούν σημαντικό παράγοντα στήριξης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, τόσο η δήλωση «Έχω θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους συναδέλφους μου» (Μ.Ο.=3,73, Τ.Α.=0,88), όσο και η δήλωση «Μπορώ να βασιστώ στους συνεργάτες μου όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες» (Μ.Ο.=3,54, Τ.Α.=0,91), φανερώνουν ότι το κλίμα συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών του δείγματος παραμένει σε ικανοποιητικά επίπεδα και λειτουργεί ως μηχανισμός ενίσχυσης της επαγγελματικής ανθεκτικότητας. Όσον αφορά τη σχέση με την διεύθυνση του σχολείου, αυτή αποτιμάται ως σημαντική πηγή ανθεκτικότητας μέσα από τη δήλωση «Η επικοινωνία με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου είναι ουσιαστική και υποστηρικτική» (Μ.Ο.=3,83, Τ.Α.=1,07). Επιπλέον, η δήλωση «Οι σχέσεις με τους μαθητές συμβάλλουν θετικά στην ανθεκτικότητά μου» (Μ.Ο.=3,99, Τ.Α.=0,88).

αναδεικνύει τη σημασία των θετικών σχέσεων με το μαθητικό δυναμικό του σχολείου ως ακόμα έναν βασικό παράγοντα που μετριάξει τις πιέσεις της καθημερινότητας. Τέλος, η δήλωση «Η οικογένειά μου λειτουργεί ως στήριγμα στην επαγγελματική μου καθημερινότητα» (M.O.=4,05, T.A.=0,91) αποκαλύπτει ότι το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας των συμμετεχόντων και ενισχύει την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η μεταβλητή «Προσαρμοστικότητα και διαχείριση αλλαγών» (M.O.=3,89, T.A.=0,64) αναδεικνύει τη σημασία της ικανότητας των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Συγκεκριμένα, η δήλωση «Μπορώ να προσαρμόζομαι σε αλλαγές που προκύπτουν στην εκπαίδευση» (M.O.=3,80, T.A.=0,90) φανερώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την ευελιξία να προσαρμόζουν τις πρακτικές τους ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις. Αντίστοιχα, η δήλωση «Προσπαθώ να εστιάζω σε ό,τι έχει ουσία στη διδασκαλία, αποφεύγοντας περιττές απαιτήσεις» (M.O.=4,11, T.A.=0,77) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διαχειρίζονται τις προκλήσεις εστιάζοντας στα σημαντικά στοιχεία της διδασκαλίας, και όχι σε γραφειοκρατικές ή δευτερεύουσες απαιτήσεις. Επίσης, η δήλωση «Διαχειρίζομαι με επιτυχία τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση» (M.O.=3,53, T.A.=0,85) αναδεικνύει την προσαρμοστικότητα και την ευελιξία των συμμετεχόντων ως εφόδια αντιμετώπισης των δυσκολιών που προκύπτουν λόγω των διαρκώς μεταβαλλόμενων συνθηκών στην εκπαίδευση. Ακόμη πιο έντονα επιβεβαιώνεται αυτό με την δήλωση «Επαναπροσδιορίζω συχνά τον ρόλο μου με βάση τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου» (M.O.=4,14, T.A.=0,74) που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιστρατεύουν την ικανότητα αναστοχασμού και αναπροσαρμογής του παιδαγωγικού τους ρόλου ώστε να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» (M.O.=4,36, T.A.=0,55), καταγράφεται η υψηλότερη τιμή στον μέσο όρο των απαντήσεων, κάνοντας πρόδηλο ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τη δημιουργικότητα ως βασική στρατηγική αντιμετώπισης των δυσκολιών και ότι η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών συμβάλει αισθητά στην ανθεκτικότητα των διδασκόντων. Η δήλωση «Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία» (M.O.=4,41, T.A.=0,59) παρουσιάζει τον υψηλότερο μέσο όρο και μικρή τιμή τυπικής απόκλισης υπογραμμίζοντας την σχεδόν καθολική επιδίωξη των

συμμετεχόντων να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Παρομοίως, η δήλωση «Αναζητώ δημιουργικούς τρόπους για να προσελκύσω το ενδιαφέρον των μαθητών» (Μ.Ο.=4,37, Τ.Α.=0,66) επισημαίνει τη διάθεση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν πρωτότυπες μεθόδους και πρακτικές έτσι ώστε η μαθησιακή διαδικασία να γίνεται πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Τέλος, η δήλωση «Προσαρμόζω τις μεθόδους μου για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε τάξης» (Μ.Ο.=4,30, Τ.Α.=0,66) φανερώνει ότι οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν υψηλό βαθμό ευαισθησίας στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών τους και αντανακλά την ευρύτερη παιδαγωγική αντίληψη που τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Η μεταβλητή «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη» (Μ.Ο.=3,77, Τ.Α.=0,89) αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στη διαρκή βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων ακόμη και σε συνθήκες παρατεταμένης κρίσης. Ο σχετικά υψηλός μέσος όρος δείχνει ότι η επένδυση στην επιμόρφωση λειτουργεί ευεργετικά απέναντι στις αντιξοότητες του επαγγέλματος και θεωρείται αποτελεσματική πρακτική ανθεκτικότητας. Ειδικά η δήλωση «Συμμετέχω τακτικά σε επιμορφώσεις που ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου» (Μ.Ο.=3,96, Τ.Α.=1,02) φανερώνει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες επιμόρφωσης που συμβάλλουν στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Επιπλέον, η δήλωση «Επενδύω στην επαγγελματική μου εξέλιξη παρά τις δύσκολες συνθήκες» (Μ.Ο.=3,78, Τ.Α.=1,00) καταδεικνύει ότι το ερευνητικό δείγμα επιδεικνύει έντονη διάθεση για ανάπτυξη και αυτοβελτίωση παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Ωστόσο, η δήλωση «Η επιμόρφωση με βοηθά να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις προκλήσεις της διδασκαλίας» (Μ.Ο.=3,58, Τ.Α.=1,07) αποκαλύπτει ότι, αν και οι ευκαιρίες επιμόρφωσης αξιοποιούνται, δεν θεωρούνται πάντοτε πλήρως αποτελεσματικές ή προσαρμοσμένες στις πραγματικές ανάγκες του διδακτικού τους έργου.

Σε σχέση με τη μεταβλητή «Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους» (Μ.Ο.=3,64, Τ.Α.=0,92) αποκαλύπτεται ότι οι συμμετέχοντες υιοθετούν αρκετά πρακτικές ενίσχυσης της ψυχικής τους ευημερίας. Τόσο η δήλωση «Εντάσσω πρακτικές αυτοφροντίδας (όπως άσκηση, διαλογισμό, χόμπι) στην καθημερινότητά μου» (Μ.Ο.=3,67, Τ.Α.=1,08) όσο και η δήλωση «Έχω αναπτύξει μηχανισμούς για να διαχειρίζομαι το επαγγελματικό άγχος» (Μ.Ο.=3,62, Τ.Α.=1,01), καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την ανάγκη για φροντίδα του εαυτού τους

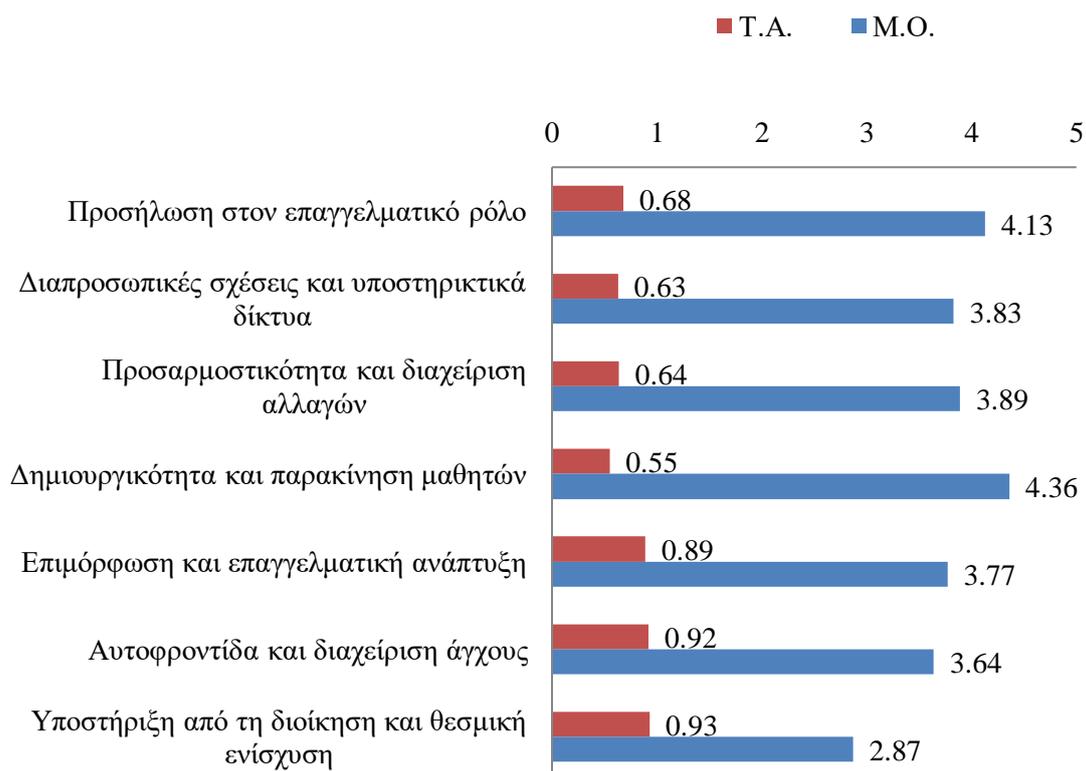
και επιστρατεύουν προσωπικούς μηχανισμούς προστασίας της ψυχικής τους υγείας προκειμένου να αντιμετωπίζουν τις πιέσεις της καθημερινότητας.

Τέλος, η μεταβλητή «Υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική ενίσχυση» (M.O.=2,87, T.A.=0,93) συγκεντρώνει τη χαμηλότερη συνολική τιμή, γεγονός που καταδεικνύει πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αισθάνονται ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από το θεσμικό πλαίσιο και τα διοικητικά όργανα. Παρόλο που η δήλωση «Η διοίκηση του σχολείου αναγνωρίζει και υποστηρίζει το έργο μου» (M.O.=3,63, T.A.=1,19) φανερώνει ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας υπάρχει σε αρκετό βαθμό αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, η επόμενη δήλωση «Νιώθω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενδιαφέρεται για την ευημερία των εκπαιδευτικών» (M.O.=1,89, T.A.=1,14) παρουσιάζει εξαιρετικά χαμηλή τιμή, αποκαλύπτοντας έντονη απογοήτευση και αίσθημα εγκατάλειψης από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν σχεδόν ομόφωνα ότι το σύστημα είναι αποστασιοποιημένο από τους ίδιους και ότι δεν λαμβάνεται καμία ουσιαστική μέριμνα για την ψυχική τους ευημερία. Σχετικά με τη δήλωση «Η αυτονομία που μου δίνεται ενισχύει την ανθεκτικότητά μου» (M.O.=3,09, T.A.=1,20) καταγράφεται μέση τιμή, γεγονός που υποδηλώνει ότι το δείγμα εμφανίζεται διχασμένο ως προς το βαθμό ελευθερίας που διαθέτει στην άσκηση του έργου του. Αποτυπώνεται δηλαδή μια εικόνα περιορισμένης αυτονομίας η οποία δεν θεωρείται αρκετή για την ουσιαστική ενίσχυση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναπτύσσουν αρκετές πρακτικές ανθεκτικότητας προκειμένου να ανταπεξέρχονται στις ποικίλες προκλήσεις και τις αντιξοότητες που συναντούν κατά το έργο τους. Η πιο έντονα εκδηλωμένη πρακτική αφορά τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία και την παρακίνηση των μαθητών για ενεργό συμμετοχή στο μάθημα (M.O.=4,36, T.A.=0,55), που φαίνεται να προσφέρει νόημα και ενδιαφέρον στη δουλειά τους. Εξίσου σημαντική πηγή ανθεκτικότητας φαίνεται ότι αποτελεί η προσήλωση στον παιδαγωγικό ρόλο (M.O.=4,13, T.A.=0,68), καθώς οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους έχουν ισχυρό αίσθημα καθήκοντος απέναντι στους μαθητές τους και δηλώνουν ότι εξακολουθούν να αντλούν ικανοποίηση από το έργο τους παρά τις δυσκολίες. Σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό υιοθετούνται επίσης πρακτικές που συνδέονται με την προσαρμοστικότητα και τη διαχείριση αλλαγών (M.O.=3,89, T.A.=0,64) καθώς επίσης και με τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και τα υποστηρικτικά δίκτυα (M.O.=3,83), οι οποίες λειτουργούν ως στρατηγικές ψυχικής

θωράκισης απέναντι στην αστάθεια και την πίεση της δουλειάς. Επιπλέον, η επένδυση στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη (M.O.=3,77) δείχνει τη σημασία που αποδίδει το δείγμα στην επικαιροποίηση των γνώσεων και στην γενικότερη αυτοβελτίωση, ενώ οι πρακτικές αυτοφροντίδας και διαχείρισης του άγχους (M.O.=3,64, T.A.=0,92) αναδεικνύονται επίσης ως βασικά στοιχεία ανθεκτικότητας. Αντίθετα, η χαμηλή τιμή αναφορικά με την υποστήριξη από τη διοίκηση και τη θεσμική ενίσχυση (M.O.=2,87, T.A.=0,93), επισημαίνει την απουσία επαρκούς μέριμνας εκ μέρους του συστήματος για ενίσχυση των εκπαιδευτικών στο απαιτητικό τους έργο. Σε γενικές γραμμές προκύπτει ότι η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα, στηρίζεται κυρίως σε εσωτερικά κίνητρα, προσωπικές δεξιότητες και σχέσεις συνεργασίας, παρά σε εξωτερικούς θεσμικούς παράγοντες.

**Γράφημα 9: Μεταβλητές πρακτικών ανθεκτικότητας**



#### 4.4 Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις (One-Sample t-test, Independent Samples t-test, ANOVA). Στις υποενότητες που ακολουθούν

παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για καθεμία από τις τέσσερις ερευνητικές υποθέσεις.

#### 4.4.1 Έλεγχος πρώτης υπόθεσης

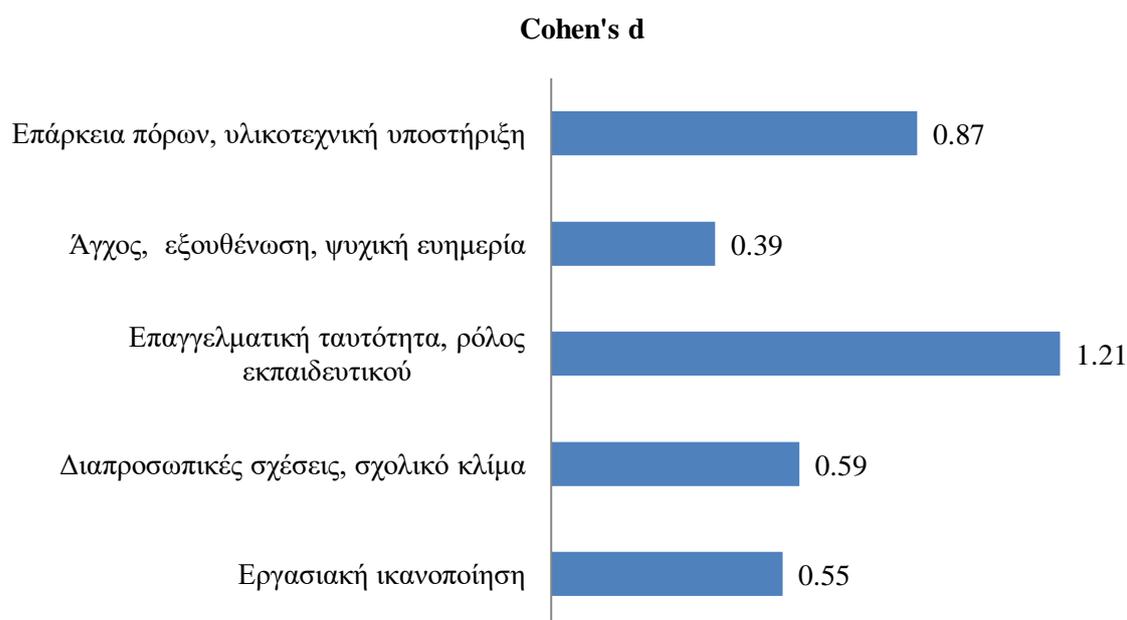
Υπόθεση 1: Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις από την παρατεταμένη κρίση (permacrisis).

Για τη διερεύνηση της πρώτης υπόθεσης πραγματοποιήθηκε για κάθε μεταβλητή έλεγχος One-Sample t-test με θεωρητική τιμή (test value) το 3 η οποία αντιπροσωπεύει την ουδέτερη στάση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι μεταβλητές που αφορούν τις επιπτώσεις της κρίσης παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους ( $p < 0,001$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί βιώνουν σε σημαντικό βαθμό τις συνέπειες του συνεχούς της κρίσης (Παράρτημα: Πίνακας 4).

Για να εκτιμηθεί πόσο έντονα αισθητή γίνεται από τους συμμετέχοντες η κάθε συνέπεια του συνεχούς της κρίσης υπολογίστηκε επίσης ο δείκτης Cohen's d, ο οποίος δείχνει πόσο μεγάλη είναι η διαφορά μεταξύ της μέσης τιμής των απαντήσεων και της ουδέτερης τιμής 3 της κλίμακας (Γράφημα 10). Όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του d, τόσο πιο έντονα αισθητή γίνεται η επίπτωση της κρίσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η «Επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού» παρουσιάζει πολύ υψηλή απόκλιση από τη θεωρητική τιμή ( $d=1,21$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι το συνεχές της κρίσης συνδέεται έντονα με την αποδυνάμωση του επαγγελματικού ρόλου και την αλλοίωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών του δείγματος. Επίσης, η «Επάρκεια πόρων και υλικοτεχνική υποστήριξη» εμφανίζει μεγάλο μέγεθος απόκλισης ( $d=0,87$ ) και δείχνει τη σημαντική αίσθηση ανεπάρκειας παροχών και υποδομών κατά την άσκηση του διδακτικού έργου. Ωστόσο, σε σχέση με τις «Διαπροσωπικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα» ( $d=0,59$ ) όπως επίσης και με την «Εργασιακή ικανοποίηση» ( $d=0,55$ ) καταγράφεται μέτρια διαφοροποίηση από τη θεωρητική τιμή, δείχνοντας ότι οι σχέσεις συνεργασίας και το αίσθημα ικανοποίησης έχουν επηρεαστεί χωρίς όμως να έχουν εκλείψει ή αλλοιωθεί πλήρως. Τέλος, αναφορικά με το άγχος, την εξουθένωση και την ψυχική ευημερία παρουσιάζεται πιο ήπια απόκλιση ( $d=0,39$ ) που υποδηλώνει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας βιώνουν ψυχολογική πίεση από τις διαρκείς ασταθείς συνθήκες του συνεχούς της κρίσης, επιστρατεύουν τεχνικές διαχείρισης της.

Συνεπώς, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την πρώτη υπόθεση, καθώς όλες οι επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης εμφανίζονται στατιστικά και ουσιαστικά σημαντικές, με την αποδόμηση του επαγγελματικού ρόλου και την έλλειψη πόρων να αναδεικνύονται ως οι πιο έντονα αισθητές.

**Γράφημα 10: Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης**



#### 4.4.2 Έλεγχος δεύτερης υπόθεσης

Υπόθεση 2: Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πρακτικές ανθεκτικότητας κατά το έργο τους για να αντιμετωπίσουν τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης.

Προκειμένου να εξεταστεί αν ισχύει η δεύτερη υπόθεση, πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος One-Sample t-test με θεωρητική τιμή το 3 (ουδέτερη στάση). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες σχεδόν οι πρακτικές ανθεκτικότητας εμφανίζουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους ( $p < 0,001$ ), γεγονός που υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό στρατηγικές προσαρμογής και ενδυνάμωσης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Η μόνη εξαίρεση εντοπίζεται στην «Υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική ενίσχυση» ( $p = 0,110$ ), η οποία δεν διαφοροποιείται στατιστικά σημαντικά από την ουδέτερη τιμή αλλά παρουσιάζει μάλιστα και ελαφρώς χαμηλότερο μέσο όρο (Παράρτημα: Πίνακας 5). Το εύρημα

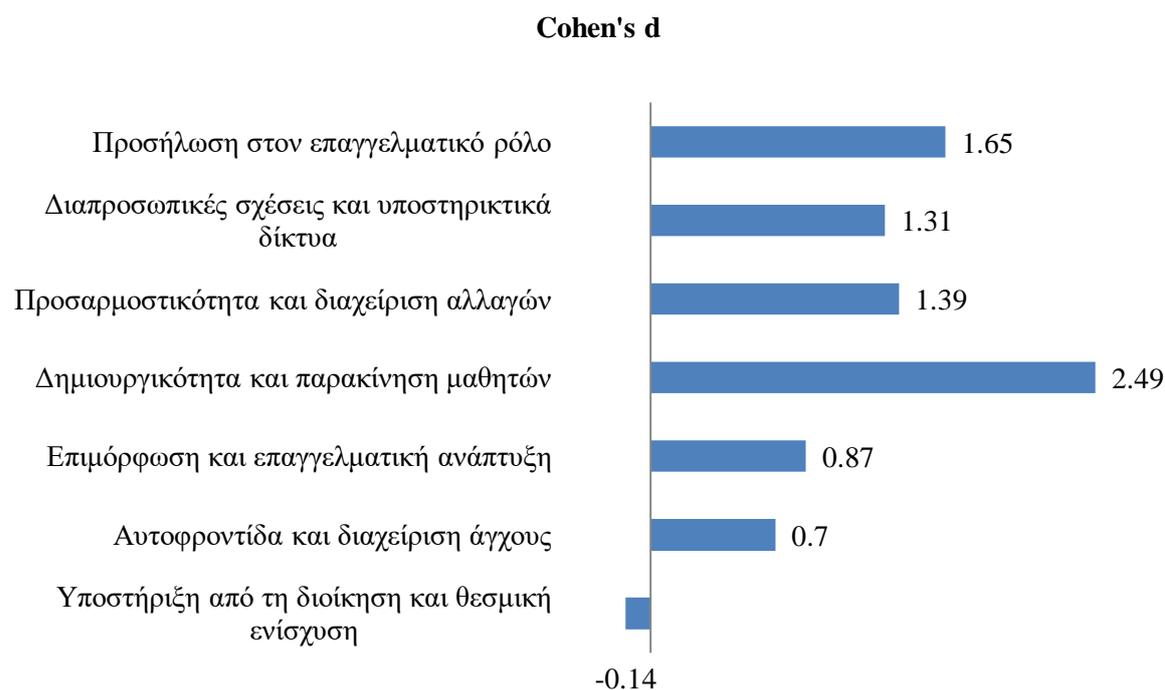
αυτό δείχνει ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη διοικητική και θεσμική υποστήριξη ως περιορισμένη και λιγότερο αποτελεσματική για την ενίσχυση της ανθεκτικότητάς τους.

Για να εκτιμηθεί το μέγεθος της απόκλισης από την ουδέτερη τιμή για κάθε πρακτική, υπολογίστηκε επίσης ο δείκτης Cohen's  $d$  (Γράφημα 11). Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» παρουσιάζει μεγαλύτερη απόκλιση από την ουδέτερη τιμή ( $d=2,49$ ), στοιχείο που υποδηλώνει πως η δημιουργική διδασκαλία και η ενεργή συμμετοχή των μαθητών αποτελούν βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ανθεκτικότητας. Μεγάλη διαφοροποίηση εμφανίζεται επίσης και στην «Προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο» ( $d=1,65$ ), γεγονός που αναδεικνύει ότι η αίσθηση καθήκοντος και η αφοσίωση στο εκπαιδευτικό έργο παραμένουν ισχυρές. Εξίσου σημαντικά είναι τα αποτελέσματα για την «Προσαρμοστικότητα και διαχείριση αλλαγών» ( $d=1,39$ ) και τις «Διαπροσωπικές σχέσεις και υποστηρικτικά δίκτυα» ( $d=1,31$ ), που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα, αντλούν ανθεκτικότητα από την ευελιξία τους και τις σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους και μαθητές.

Σε χαμηλότερα, αλλά ακόμα σημαντικά επίπεδα απόκλισης από την ουδέτερη τιμή, κυμαίνονται η «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη» ( $d=0,87$ ) καθώς και η «Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους» ( $d=0,70$ ) που αναδεικνύουν τη διάθεση των συμμετεχόντων να επενδύουν στη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων τους και στην προσωπική τους ψυχική ευημερία. Αντίθετα, η «Υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική ενίσχυση» παρουσιάζει αρνητική και μη στατιστικά σημαντική απόκλιση ( $d=-0,14$ ), υποδηλώνοντας ότι η θεσμική και διοικητική μέριμνα για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ανεπαρκής.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η δεύτερη υπόθεση αναδεικνύεται ως βάσιμη, αφού το ερευνητικό δείγμα αξιολογεί σε μεγάλο βαθμό πρακτικές ανθεκτικότητας κατά το έργο του και κυρίως τη δημιουργικότητα, την επαγγελματική δέσμευση, την προσαρμοστικότητα και τις διαπροσωπικές σχέσεις ενώ εκλείπει η θεσμική υποστήριξη.

## Γράφημα 11: Πρακτικές ανθεκτικότητας



### 4.4.3 Έλεγχος τρίτης υπόθεσης

Υπόθεση 3: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον βαθμό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Για να διερευνηθεί αν οι αντιλαμβανόμενες επιπτώσεις της συνεχιζόμενης κρίσης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος, πραγματοποιήθηκε έλεγχος Independent Samples t-test για τις μεταβλητές με δύο επιλογές απάντησης (φύλο, σχέση εργασίας, μέλος Ε.Λ.Μ.Ε., μέλος εκπαιδευτικής ομάδας) και έλεγχος ANOVA για τις μεταβλητές που έχουν τρεις ή περισσότερες επιλογές απάντησης (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, τύπος σχολείου). Από την ανάλυση των δεδομένων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που να συνδέουν κάποιο από τα δημογραφικά ή επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων με τις πέντε διαστάσεις των αντιλαμβανόμενων επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης. Σε όλες τις περιπτώσεις βρέθηκε  $p > 0,05$  (Παράρτημα: Πίνακας 6).

#### 4.4.4 Έλεγχος τέταρτης υπόθεσης

Υπόθεση 4: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί κατά το έργο τους ανάλογα με τα δημογραφικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά.

Για την επιβεβαίωση ή μη της τέταρτης υπόθεσης διενεργήθηκε επίσης έλεγχος Independent Samples t-test και ANOVA μεταξύ των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και των μεταβλητών των πρακτικών ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πρακτικές ανθεκτικότητας ως προς το φύλο, την ηλικία και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων ( $p > 0,05$ ) (Παράρτημα: Πίνακας 7).

Αντίθετα, μέσω ανάλυσης Independent Samples t-test αναδείχθηκε μία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσον αφορά την μεταβλητή «Υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική ενίσχυση» ( $p = 0,043$ ). Συγκεκριμένα, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (M.O.=3,48, T.A.=1,21) αισθάνονται περισσότερη υποστήριξη από τη διοίκηση σε σύγκριση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,83, T.A.=0,90). Η διαφορά αυτή, αν και μικρή, είναι στατιστικά σημαντική και υποδηλώνει ότι αυτό συμβαίνει πιθανώς λόγω της επισφαλούς σχέσης εργασίας τους με τη δημόσια εκπαίδευση που τους κάνει να εκτιμούν ακόμα και την παραμικρή εκδήλωση διοικητικής υποστήριξης ή θεσμικής ενίσχυσης που λαμβάνουν. Σχετικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις των πρακτικών ανθεκτικότητας δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, γεγονός που δείχνει ότι οι μόνιμοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί του δείγματος ανταποκρίνονται περίπου με τον ίδιο τρόπο στις επαγγελματικές προκλήσεις υπό συνθήκες κρίσης.

Επιπλέον, η ανάλυση ANOVA έδειξε ότι ο τύπος του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες επηρεάζει σημαντικά ορισμένες διαστάσεις των πρακτικών ανθεκτικότητας απέναντι στις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης. Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις διαστάσεις «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» ( $p = 0,043$ ), «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη» ( $p = 0,045$ ) και «Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους» ( $p = 0,003$ ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni, σημαντικές διαφορές εντοπίζονται κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που

υπηρετούν σε Γυμνάσια και σε εκείνους που εργάζονται σε ΕΠΑ.Λ. αναφορικά με τη «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» ( $p=0,046$ ) (Παράρτημα: Πίνακας 8). Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και παρακίνησης των μαθητών σε σχέση με εκείνους των ΕΠΑ.Λ., ενδεχομένως λόγω της διαφορετικής φύσης του μαθητικού δυναμικού των Γυμνασίων που υπαγορεύει συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση των κινήτρων του. Πολύ πιο σημαντική στατιστικά ( $p=0,003$ ) είναι η διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων αναφορικά με τη μεταβλητή «Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους». Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων φαίνεται ότι αξιοποιούν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης άγχους και προσωπικής φροντίδας για να ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος και στις επιπτώσεις της παρατεταμένης κρίσης. Η διαφοροποίηση αυτή ενδέχεται να αντικατοπτρίζει τις διαφορετικές εργασιακές συνθήκες των δύο βαθμίδων, καθώς το πρόγραμμα των Λυκείων είναι πιο απαιτητικό, γεγονός που μπορεί να επιβαρύνει ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τη μεταβλητή «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη», ενώ παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στην ανάλυση ANOVA ( $p=0,045$ ), οι επιμέρους συγκρίσεις δεν ανέδειξαν συγκεκριμένα ζεύγη σχολικών τύπων με σημαντικές διαφορές.

Η σύγκριση μέσω Independent Samples t-test μεταξύ των εκπαιδευτικών που είναι ενεργά μέλη της ΕΛΜΕ και εκείνων που δεν συμμετέχουν στη συνδικαλιστική οργάνωση, έδειξε ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε τρεις διαστάσεις των πρακτικών ανθεκτικότητας. Από τα στοιχεία φαίνεται ότι οι ενεργοί συνδικαλιστικά εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλότερα επίπεδα στη διάσταση «Διαπροσωπικές σχέσεις και υποστηρικτικά δίκτυα» ( $M.O.=3,94$ ,  $T.A.=0,65$ ) σε σύγκριση με όσους δεν είναι μέλη ( $M.O.=3,67$ ,  $T.A.=0,58$ ) με ιδιαίτερα σημαντική στατιστικά διαφορά ( $p=0,015$ ). Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην «Προσαρμοστικότητα και διαχείριση αλλαγών» ( $p=0,042$ ), καθώς τα μέλη της Ε.Λ.Μ.Ε. φαίνεται να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία ασταθείς καταστάσεις ( $M.O.=3,98$ ,  $T.A.=0,60$ ) σε σχέση με τα μη μέλη ( $M.O.=3,76$ ,  $T.A.=0,68$ ). Επιπλέον, αναφορικά με τη μεταβλητή «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» ( $p=0,033$ ), όσοι συμμετέχουν στην ΕΛΜΕ φαίνεται ότι υιοθετούν καινοτόμες πρακτικές και ενθαρρύνουν περισσότερο τους μαθητές τους ( $M.O.=4,44$ ,  $T.A.=0,52$ ) από όσους δεν είναι μέλη ( $M.O.=4,24$ ,  $T.A.=0,57$ ). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι τέτοιου είδους συλλογικά όργανα λειτουργούν ως υποστηρικτικά δίκτυα για τους

εκπαιδευτικούς της έρευνας σε συνθήκες πίεσης και αβεβαιότητας, καθώς παρέχουν αλληλεγγύη και στήριξη που ενισχύουν την ανθεκτικότητα.

Τέλος, η ανάλυση Independent Samples t-test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σε αρκετές μεταβλητές των πρακτικών ανθεκτικότητας μεταξύ όσων συμμετέχουν και όσων δεν συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές ομάδες υποστήριξης (π.χ. στα κοινωνικά δίκτυα). Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά καταγράφηκε αναφορικά με την «Προσαρμοστικότητα και διαχείριση αλλαγών» ( $p=0,036$ ) με τα μέλη εκπαιδευτικών ομάδων να εμφανίζουν μεγαλύτερη ευελιξία και ικανότητα προσαρμογής σε μεταβαλλόμενες συνθήκες (M.O.=4,03, T.A.=0,57) σε σχέση με τα μη μέλη (M.O.=3,79, T.A.=0,68). Όσον αφορά τη «Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών» ( $p=0,029$ ), οι συμμετέχοντες σε εκπαιδευτικές ομάδες παρουσιάζονται πιο δημιουργικοί και ενθαρρυντικοί απέναντι στους μαθητές (M.O.=4,47, T.A.=0,51) σε σύγκριση με όσους δεν συμμετέχουν (M.O.=4,27, T.A.=0,55). Σχετικά με την «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη» ( $p=0,038$ ) τα μέλη εκπαιδευτικών ομάδων δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εξελιχθούν (M.O.=3,95, T.A.=0,82) απ' ό,τι τα μη μέλη (M.O.=3,64, T.A.=0,92), και αντίστοιχα, για την «Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους» ( $p=0,008$ ) οι πρώτοι φαίνεται να φροντίζουν περισσότερο για την ψυχική τους ευεξία (M.O.=3,88, T.A.=0,87) σε σχέση με εκείνους που δεν ανήκουν σε κάποια εκπαιδευτική ομάδα (M.O.=3,47, T.A.=0,92). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι η ένταξη σε κοινότητες ενδέχεται να λειτουργεί υποστηρικτικά και να συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων.

Συμπερασματικά, η τέταρτη υπόθεση υποστηρίζεται μερικώς από τα αποτελέσματα, καθώς ορισμένα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, όπως η εργασιακή σχέση (μόνιμοι / αναπληρωτές), ο τύπος σχολείου, η συνδικαλιστική δράση και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές ομάδες, συνδέονται με στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάποιες διαστάσεις των πρακτικών ανθεκτικότητας, ενώ άλλα χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία και η προϋπηρεσία, δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μετά από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, απαραίτητη είναι η ανάλυσή τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων σε σχέση με τον σκοπό της έρευνας, τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα βασικά ευρήματα και σχολιάζεται η σημασία τους για την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εντοπίζονται περιορισμοί και προτείνονται τρόποι και μέσα για διεύρυνση της έρευνας στο μέλλον.

### 5.1 Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βιώνουν ποικίλες επιπτώσεις από το συνεχές της κρίσης (permacrisis) το οποίο έχει μεταβάλει τις κοινωνικές, εργασιακές και ψυχολογικές συνθήκες μέσα στις οποίες επιτελούν το έργο τους. Η στατιστική ανάλυση υποστηρίζει την πρώτη υπόθεση ( $p < 0,001$  για όλες τις μεταβλητές) και υποδηλώνει ότι η διαρκής και παρατεταμένη κατάσταση αστάθειας και αβεβαιότητας επηρεάζει πολύπλευρα την επαγγελματική ζωή των συμμετεχόντων.

Περισσότερο αισθητή από οποιαδήποτε άλλη συνέπεια του συνεχούς της κρίσης, αναδεικνύεται η αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Το εύρημα αυτό συνάδει με παλαιότερες έρευνες (Panagoroulos et al., 2024; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022) που επισημαίνουν ότι σε μία εποχή ρευστότητας, αποδυνάμωσης των θεσμών, πολιτικών αυστηρής λιτότητας και διαρκών κοινωνικοοικονομικών μεταβολών, η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δοκιμάζονται έντονα. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε ασταθείς συνθήκες αυξημένων απαιτήσεων και περιορισμένων πόρων, καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τη θέση και την αποστολή τους. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η κρίση επαγγελματικής ταυτότητας βιώνεται σε ιδιαίτερα έντονο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το νόημα και την αξία της εργασίας τους. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν το αίσθημα απαξίωσης που εισπράττουν από την κοινωνία και την υποβάθμιση του κύρους του επαγγέλματός τους. Νιώθουν πως ο παιδαγωγικός τους ρόλος δεν χαίρει αναγνώρισης και πως αντιμετωπίζονται ως πάροχοι υπηρεσιών μέσα σε ένα σύστημα που εμπορευματοποιεί τη γνώση και αξιολογεί την απόδοση με ποσοτικούς δείκτες (Ζάγκος κ.α., 2020).

Πέρα από την κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας και του ρόλου του εκπαιδευτικού, σημαντικά αισθητές γίνονται και οι επιπτώσεις που αφορούν στην επάρκεια πόρων και στην υλικοτεχνική υποστήριξη των σχολείων. Η σταθερή πολιτική υποχρηματοδότησης των σχολείων γίνεται αντιληπτή από τους λειτουργούς της εκπαίδευσης καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον και τους επηρεάζει αρνητικά δυσχεραίνοντας το διδακτικό τους έργο. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις ελλείψεις σε υποδομές, τεχνολογικά μέσα και γενικότερα οικονομικούς πόρους. Οι ελλείψεις αυτές, εκτός του ότι δυσκολεύουν την επιτέλεση των επαγγελματικών τους καθηκόντων σε πρακτικό επίπεδο, τους στερούν ακόμα και τις ευκαιρίες σε επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση αφού δεν τους παρέχονται από το σύστημα προγράμματα ποιοτικής επιμόρφωσης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Botou et al., 2017; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022) που εντοπίζουν την μείωση των παρεχόμενων οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση ως βασική συνέπεια του συνεχούς της κρίσης. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί, ότι αναφορικά με την κάλυψη των οικονομικών κενών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι απαντήσεις στην παρούσα έρευνα φαίνονται μάλλον ουδέτερες (M.O.=2,98). Το στοιχείο αυτό δείχνει, ότι αν και υπάρχουν υλικοτεχνικές ελλείψεις στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δεν αναγκάζονται συχνά να επιβαρυνθούν οικονομικά ώστε να τις καλύψουν ή ότι τέτοια φαινόμενα έχουν περιοριστεί τα τελευταία χρόνια. Εξακολουθεί παρόλα αυτά το πρόβλημα της ανεπαρκούς χρηματοδότησης των σχολείων να επιδρά αρνητικά στη διδακτική πρακτική και να συμβάλει στην υποβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.α., 2020; 2022)

Από τη μακρά περίοδο κρίσης έχουν πληγεί επίσης οι διαπροσωπικές σχέσεις και το σχολικό κλίμα, όπως καταδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας. Αν και δεν παρατηρείται πλήρης διάρρηξη των σχέσεων, η μείωση της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η δυσκολία συνεργασίας και η αίσθηση ατομικισμού αποτυπώνουν την φθορά του συλλογικού πνεύματος και της αίσθησης κοινού σκοπού στο σχολείο. Το εύρημα αυτό συνδέεται άμεσα με τις διαπιστώσεις της βιβλιογραφίας (Παναγόπουλος κ.α., 2024), σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί σε περιόδους κρίσεων και υποχώρησης του κοινωνικού κράτους, τείνουν να υιοθετούν εξατομικευμένες στρατηγικές, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά τη συνοχή της σχολικής κοινότητας (Ζάγκος κ.α., 2022). Η μείωση της εμπιστοσύνης

δεν αφορά μόνο το σχολείο, αλλά αποτελεί ευρύτερο κοινωνικό φαινόμενο, όπως διαφαίνεται από την κρίση εμπιστοσύνης προς τους θεσμούς και την πολιτική ηγεσία (Παναγόπουλος, 2023; Panagopoulos et al., 2024). Όταν αυτή η εκτεταμένη έλλειψη εμπιστοσύνης εκδηλώνεται και μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, τίθεται σε κίνδυνο η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη και διάθεση συνεργασίας αποτελούν προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Το γεγονός ότι δεν καταγράφεται στην έρευνα γενικευμένη αίσθηση απομόνωσης από τους συμμετέχοντες, δεν αναιρεί τη φθορά του σχολικού κλίματος, αλλά ενδεχομένως φανερώνει την ύπαρξη προσωπικών δεσμών που δρουν σε ένα βαθμό προστατευτικά για τη σχολική κοινότητα.

Σε μικρότερη ένταση καταγράφονται επιπτώσεις που αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα ευρήματα δείχνουν ότι το συνεχές της κρίσης έχει οδηγήσει σε μείωση της ευχαρίστησης από το επάγγελμα και τη διδασκαλία γενικότερα. Η διαρκής ανασφάλεια για το μέλλον και οι μεταβαλλόμενες συνθήκες έχουν επιβαρύνει την ψυχολογική κατάσταση των συμμετεχόντων και έχουν περιορίσει τα κίνητρά τους για επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση. Μέσα σε ένα περιβάλλον αυξημένων επαγγελματικών και κοινωνικών προκλήσεων, οι εκπαιδευτικοί ωθούνται συχνά σε απώλεια του ενθουσιασμού και επαγγελματική απογοήτευση. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, που επισημαίνει πως η αβεβαιότητα και η αυξανόμενη πίεση μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Flores, 2019; Πολυμεροπούλου κ.α., 2015; Ζάγκος κ.ά., 2020; 2022).

Αν και οι ενδείξεις για υψηλά επίπεδα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης είναι εμφανείς, αυτά τα φαινόμενα φαίνεται να είναι λιγότερο έντονα σε σχέση με τις επιπτώσεις αναφορικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα βιώνουν σημαντική ψυχολογική πίεση και άγχος εξαιτίας της παρατεταμένης κρίσης και των αυξανόμενων απαιτήσεων, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν αισθήματα ψυχικής κόπωσης. Αξίζει όμως να επισημανθεί ότι, παρόλο που η αβεβαιότητα και η ρευστότητα στον εκπαιδευτικό χώρο επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, η πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος δεν αποτελεί ακόμη κυρίαρχο συναίσθημα. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζονται και από διεθνείς έρευνες που αποκαλύπτουν ότι το εργασιακό άγχος και η εξουθένωση αυξάνονται, αλλά πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προσωπικούς μηχανισμούς

αντιμετώπισης των συμπτωμάτων και εξακολουθούν να εμφανίζουν επαγγελματική αφοσίωση (Baatz & Wirzberger, 2025; Botou et al.,2017; Chen, 2024; Fitzsimons et al., 2025).

## **5.2 Πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών**

Πέρα από τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα σε σχέση με τις επιπτώσεις τους συνεχούς της κρίσης, η έρευνα ανέδειξε και τις πρακτικές ανθεκτικότητας που αξιοποιούν για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του επαγγέλματος και να επιτελούν το έργο τους μέσα σε συνθήκες πίεσης και διαρκούς αστάθειας.

Οι πρακτικές που πρωτίστως αναδεικνύονται από το ερευνητικό δείγμα φαίνεται ότι σχετίζονται κατά βάση με τα εσωτερικά κίνητρα και στη συνέχεια με εξωτερικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, για την διαχείριση των συνεχών επαγγελματικών προκλήσεων, οι συμμετέχοντες επιστρατεύουν κατά κύριο λόγο τις δημιουργικές τους δεξιότητες και επιχειρούν να παρακινούν και να εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και χρησιμοποιώντας καινοτόμες ιδέες, προσπαθούν να προσελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους ώστε να ενισχύεται η συμμετοχή και να επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι όσο πιο αποτελεσματικά σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που διαρκώς βάλλεται από την παρατεταμένη κρίση. Ωστόσο, η επινόηση δημιουργικών τρόπων διδασκαλίας και η ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών δεν λειτουργούν μόνο ως εκπαιδευτικές στρατηγικές αλλά και ως πηγές προσωπικής ικανοποίησης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Fan et al.,2021; Flores, 2019).

Πέρα από τη δημιουργικότητα και την παρακίνηση των μαθητών, η προσήλωση των εκπαιδευτικών του δείγματος στον επαγγελματικό τους ρόλο αποτελεί πολύ σημαντική πηγή ανθεκτικότητας. Παρά τις αντιξοότητες και την αστάθεια που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν ισχυρή αίσθηση του καθήκοντος και αντλούν νόημα και ικανοποίηση από την αποστολή τους. Το γεγονός ότι αναγνωρίζουν την αξία της συμβολής τους στη διαμόρφωση των μελλοντικών ενεργών πολιτών ενισχύει το αίσθημα σκοπού και καθιστά την διδασκαλία πηγή προσωπικής ολοκλήρωσης. Όπως υποστηρίζεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία η επαγγελματική δέσμευση και η αίσθηση νοήματος λειτουργούν ως κρίσιμοι εσωτερικοί πόροι που ενισχύουν την ανθεκτικότητα των

εκπαιδευτικών και τους βοηθούν να επιτελούν το έργο τους με συνέπεια (Flores, 2019; Gu & Day, 2007; Li et al., 2019; Mansfield et al., 2016a).

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι τόσο η ψυχική τους ισορροπία όσο και η επαγγελματική τους επιβίωση εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά τους να επαναπροσδιορίζουν συχνά τον ρόλο τους και να αντιμετωπίζουν τις συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ως κανονικότητα με την οποία οφείλουν να εναρμονίζονται για την επίτευξη του παιδαγωγικού τους έργου. Οι αλλαγές και οι διαρκώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές ανάγκες και αξιώσεις γίνονται αντιληπτές από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ως πρόκληση που επιλέγουν να διαχειρίζονται με ευελιξία, παρά ως ένα τροχοπέδη που παρεμποδίζει και υπονομεύει το έργο τους. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών που αναδεικνύουν την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα διαχείρισης των αλλαγών ως ένα σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας κατά την περίοδο του συνεχούς της κρίσης (Botou et al., 2017; Flores, 2019; Mansfield et al., 2016a).

Ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας, αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις και τα υποστηρικτικά δίκτυα που αναπτύσσουν τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου. Οι θετικές σχέσεις με συναδέλφους, μαθητές, τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και το οικογενειακό περιβάλλον, λειτουργούν ως σημαντικές πηγές ενδυνάμωσης, καθώς προσφέρουν συναισθηματική στήριξη και μειώνουν την επαγγελματική πίεση. Η ύπαρξη συνεργατικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο συμβάλλει ουσιαστικά στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας καθώς ενθαρρύνει την ανταλλαγή εμπειριών, τη συλλογική επίλυση προβλημάτων και την αίσθηση κοινής ευθύνης (Beltman et al., 2020; Gu & Day, 2007; Mansfield et al., 2016a). Επιπλέον, οι θετικές σχέσεις με τους μαθητές ενισχύουν το νόημα του εκπαιδευτικού έργου και ενεργοποιούν τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας έτσι στην ανθεκτικότητά τους (Fan et al., 2021; Flores, 2019; Mansfield et al., 2016a). Εξίσου σημαντικός παράγοντας φαίνεται να είναι και το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο προσφέρει σταθερότητα και συναισθηματική ασφάλεια, στοιχεία κρίσιμα για τη διατήρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Botou et al., 2017). Ενισχύεται κατά συνέπεια μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας η διαπίστωση ότι η ανθεκτικότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά οικοδομείται και μέσα από σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και

αλληλοϋποστήριξης με το περιβάλλον (Gu & Day, 2007; Mansfield et al., 2016b; Métais et al., 2022).

Η συνεχής επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν μια ακόμη πρακτική ανθεκτικότητα για τους εκπαιδευτικούς του δείγματος καθώς ενισχύουν την ικανότητα τους να ανταποκρίνονται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές απαιτήσεις. Παρόλο που σε μεγάλο βαθμό οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι οι παρεχόμενες μορφές επιμόρφωσης συχνά δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της διδασκαλίας, η πλειονότητά τους συνεχίζει να επιδεικνύει έντονη διάθεση για εξέλιξη, αναζητώντας ευκαιρίες βελτίωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Fan et al., 2021; Flores, 2019). Άλλωστε, η συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης ενισχύει την αυτοαποτελεσματικότητα, την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και την ικανότητα λήψης αποφάσεων, που αποτελούν βασικούς μηχανισμούς ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Mansfield et al., 2016a).

Σημαντική πρακτική ανθεκτικότητας είναι επίσης η αυτοφροντίδα και η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες για να διατηρούν την ψυχική τους ευεξία και την επαγγελματική τους ισορροπία. Παρά τις πολλαπλές απαιτήσεις και τις συνθήκες πίεσης που επιβάλλει η σχολική πραγματικότητα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία της φροντίδας του εαυτού τους και καταφεύγουν σε διάφορους τρόπους πρόληψης της ψυχικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σωματική άσκηση και η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες λειτουργούν προστατευτικά απέναντι στις επιπτώσεις της παρατεταμένης κρίσης. Οι στρατηγικές διαχείρισης άγχους και η συνειδητή φροντίδα της ψυχικής ευεξίας ενισχύουν τη συναισθηματική ανθεκτικότητα και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις καθημερινές προκλήσεις του σχολείου (Chen, 2024; Fan et al., 2021; Fitzsimons et al., 2025; Lu et al., 2024; Mansfield et al., 2016a).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η θεσμική και διοικητική υποστήριξη αποτελεί ένα πεδίο προβληματισμού σε σχέση με την επαγγελματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Αν και οι σχέσεις με τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων αξιολογούνται γενικά θετικά, η συνολική εικόνα δείχνει περιορισμένη στήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα και έλλειψη ουσιαστικών πολιτικών μέριμνας για την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι αισθάνονται την κεντρική διοίκηση αποστασιοποιημένη και το ότι βιώνουν περιορισμένη αυτονομία

κατά το έργο τους, λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, ειδικά σε μια εποχή έντονων πιέσεων και προκλήσεων. Η σημασία ύπαρξης ενός υποστηρικτικού θεσμικού πλαισίου έχει αναδειχθεί μέσα από διάφορες έρευνες που υπογραμμίζουν ότι η ανθεκτικότητα δεν μπορεί να θεωρείται αποκλειστικά ατομική υπόθεση, αλλά προϋποθέτει ένα διοικητικό σύστημα που ευνοεί τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών (Fan et al., 2021; Flores, 2019; Gu & Day, 2007; Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020; Lu et al., 2024; Mansfield et al., 2016a;). Με βάση αυτά τα ευρήματα, η ενίσχυση της θεσμικής και διοικητικής υποστήριξης καθίσταται απαραίτητη προϋπόθεση για την ψυχική θωράκιση των εκπαιδευτικών και τη διατήρηση της ισορροπίας τους.

### **5.3 Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και πρακτικές ανθεκτικότητας**

Από την έρευνα προέκυψε ότι τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος δεν συνδέονται με τις αντιλαμβανόμενες επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης. Η παρατεταμένη αστάθεια και οι δυσμενείς συνθήκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον φαίνεται ότι επηρεάζουν με παρόμοιο τρόπο τους εκπαιδευτικούς όλων των κατηγοριών. Η απουσία διαφοροποιήσεων ως προς τα προσωπικά ή επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων πιθανώς να οφείλεται στην ένταση και τη μακρά διάρκεια του συνεχούς της κρίσης που έχει πλήξει καθολικά τον κλάδο, ανεξάρτητα με τα διαφορετικά στοιχεία των επιμέρους ομάδων εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά, διερευνώντας τη σχέση των ίδιων χαρακτηριστικών με τις πρακτικές ανθεκτικότητας που αξιοποιούν οι συμμετέχοντες, προέκυψαν ορισμένα σημαντικά και ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Ένα από αυτά είναι η διαφοροποίηση μεταξύ μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς την αντιλαμβανόμενη υποστήριξη από τη διοίκηση και τη θεσμική ενίσχυση. Οι αναπληρωτές, που εξ ορισμού βιώνουν ένα πιο εύθραυστο επαγγελματικό καθεστώς, φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο κάθε μορφή διοικητικής ή θεσμικής υποστήριξης, καθώς αυτή προσφέρει ένα αίσθημα αναγνώρισης και προσωρινής ασφάλειας. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς υποστηρίζει ότι η εργασιακή αστάθεια επηρεάζει και διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αισθητή η εκπαιδευτική πολιτική και οι διοικητικές πρακτικές μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Εκτός αυτού, η διαφοροποίηση που καταγράφεται ανάλογα με τον τύπο του σχολείου υπηρέτησης των συμμετεχόντων, αναδεικνύει μια ακόμη σημαντική διάσταση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας. Οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δημιουργικότητας και παρακίνησης των μαθητών, καθώς και αποτελεσματικότερες στρατηγικές αυτοφροντίδας και διαχείρισης άγχους, συγκριτικά με συναδέλφους τους που υπηρετούν σε Λύκεια. Η διαφορά αυτή πιθανώς σχετίζεται με το γεγονός ότι οι μαθητές του Γυμνασίου έχουν διαφορετικές ανάγκες σε σχέση με τους μαθητές του Λυκείου, κάτι που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ευελιξία, φαντασία και επικοινωνιακές δεξιότητες. Σε αυτή τη φάση της εφηβείας η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, αποσπάται πιο εύκολα και για αυτό οι συμμετέχοντες ενδέχεται να καταφεύγουν σε όσο το δυνατό πιο δημιουργικούς και ευφάνταστους τρόπους για να διατηρούν τη συγκέντρωση των μαθητών και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, οι καθηγητές των Γυμνασίων φαίνεται να έχουν περισσότερες ευκαιρίες για ψυχολογική αποσυμφόρηση, καθώς οι μαθησιακοί στόχοι σε αυτή τη βαθμίδα δεν είναι τόσο αυστηρά προσανατολισμένοι στις εξετάσεις. Αντίθετα, στα Γενικά Λύκεια υπάρχουν αυξημένες απαιτήσεις και πίεση για υψηλή επίδοση και επιτυχία στις Πανελλαδικές εξετάσεις με αποτέλεσμα αφενός τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών να είναι υψηλά και αφετέρου τα χρονικά περιθώρια για ψυχολογική ανάπαυση να είναι περιορισμένα.

Εξαιρετικά σημαντικά είναι επίσης τα ευρήματα που αφορούν τη συμμετοχή του δείγματος σε συλλογικά, επαγγελματικά δίκτυα. Η συμμετοχή σε συνδικαλιστικούς φορείς, όπως η Ε.Λ.Μ.Ε., συνδέεται με αυξημένα επίπεδα διαπροσωπικών σχέσεων, προσαρμοστικότητας και δημιουργικότητας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με ερευνητικά ευρήματα που αναδεικνύουν τη σημασία των κοινωνικών και επαγγελματικών δεσμών για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Gu & Day, 2007· Beltman et al., 2020). Η συλλογική δράση και η υποστήριξη της ομάδας προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς ψυχολογική ενδυνάμωση, καλλιεργούν την αλληλεγγύη και επιτρέπουν την ανταλλαγή εμπειριών και στρατηγικών αντιμετώπισης των δυσκολιών. Παρομοίως, η συμμετοχή σε άτυπες εκπαιδευτικές κοινότητες όπως οι διάφορες διαδικτυακές ομάδες, φαίνεται πως ενισχύει την προσαρμοστικότητα, τη δημιουργικότητα, την επαγγελματική ανάπτυξη και την αυτοφροντίδα των εκπαιδευτικών. Οι κοινότητες αυτές λειτουργούν ως πηγές ανθεκτικότητας, όπου οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται καλές πρακτικές,

συναισθηματική υποστήριξη και επιμορφωτικό υλικό, με αποτέλεσμα να θωρακίζονται απέναντι στις αντιξοότητες και τις προκλήσεις του επαγγέλματος (Fan et al., 2021). Συνεπώς, από τα αποτελέσματα τεκμαίρεται ότι η ανθεκτικότητα δεν συνιστά απλώς μια ατομική δεξιότητα αλλά αποτελεί επίσης μια ικανότητα που καλλιεργείται μέσα από τη συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την αίσθηση του συλλογικού σκοπού.

#### **5.4 Περιορισμοί της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που σχετίζονται με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της.

Για την ακρίβεια, κάποιοι περιορισμοί απορρέουν από τη χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς ως μέσο για τη συλλογή δεδομένων. Αν και η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου προσφέρει πρακτικά πλεονεκτήματα, όπως ευκολία διανομής και ανωνυμία, ενέχει ταυτόχρονα και κάποιες αδυναμίες που συνδέονται με την υποκειμενική φύση των απαντήσεων (Dillman et al., 2014; Evans & Mathur, 2005). Είναι δηλαδή πιθανό οι συμμετέχοντες να δίνουν μια μεροληπτική εικόνα του εαυτού τους δίνοντας επιθυμητές, συγκαταβατικές ή κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (Paulhus, 2002). Επιπλέον, μπορεί να μην είναι ακριβείς στις απαντήσεις τους λόγω της ενδεχόμενης επίδρασης κάποιων σταθερών χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους που υπαγορεύουν έναν κοινό, καθορισμένο τρόπο απόκρισης σε όλες τις ερωτήσεις ανεξαρτήτως περιεχομένου (Knowles & Nathan, 1997). Επιπρόσθετα, η ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων διευκολύνει τους συμμετέχοντες ως προς τον χρόνο και τον τόπο συμπλήρωσης, ωστόσο, υπάρχει περίπτωση με αυτή τη μέθοδο συλλογής δεδομένων να αποκλείονται άτομα που δεν διαθέτουν τεχνολογική επάρκεια ή πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα, επηρεάζοντας πιθανώς τη σύνθεση του δείγματος, (Evans & Mathur, 2005).

Ένας ακόμα περιορισμός σχετίζεται με το γεγονός ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και αυτό μπορεί να έχει επηρεάσει τόσο το μέγεθος όσο και τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Έχει παρατηρηθεί ότι τα εθελοντικά δείγματα σε σχέση με όσους δεν λαμβάνουν μέρος στην έρευνα, παρουσιάζουν κάποια χαρακτηριστικά όπως αυξημένο ενδιαφέρον για το θέμα ή μεγαλύτερη προθυμία για συμμετοχή, που πιθανώς επηρεάζουν τα αποτελέσματά της (Rosnow & Rosenthal, 1976).

Όσον αφορά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της έρευνας, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για μια συγχρονική μελέτη και όχι διαχρονική. Αφορά δηλαδή μία μόνο χρονική περίοδο και τα αποτελέσματά της δεν αποτυπώνουν τις αλλαγές που μπορεί να συμβαίνουν σε βάθος χρόνου. Κατά συνέπεια, υπάρχει περίπτωση να παρουσιάζεται μια περιορισμένη εικόνα των αντιλήψεων που επικρατούν στον εκπαιδευτικό κόσμο για τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης καθώς και τις πρακτικές ανθεκτικότητας που αξιοποιούνται κατά την διδακτική διαδικασία (Bryman, 2016).

Τέλος, το γεγονός ότι η έρευνα εστίασε στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Ενότητας Ιωαννίνων, ενδέχεται να μην αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε εθνικό επίπεδο. Η συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή χαρακτηρίζεται από κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις απόψεις των συμμετεχόντων για τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και τις πρακτικές ανθεκτικότητας που υιοθετούν. Η γενίκευση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ολόκληρης της χώρας θα ήταν άστοχη, καθώς θα υπήρχε κίνδυνος να μην αντανakλά την πραγματικότητα (Creswell & Creswell, 2011).

## **5.5 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση**

Τα συμπεράσματα και οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας δίνουν ερεθίσματα για διατύπωση προτάσεων σχετικά με περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο μέλλον.

Αρχικά, ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η πραγματοποίηση διαχρονικής έρευνας προκειμένου να υπάρχουν πιο σαφή και τεκμηριωμένα συμπεράσματα σχετικά με τις επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και τις πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών, αφού οι συνθήκες μεταβάλλονται με τον χρόνο και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως το εκπαιδευτικό έργο.

Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί σε περισσότερες περιοχές, ακόμη και σε ολόκληρη την επικράτεια, ώστε να προκύψουν ευρήματα που να αντικατοπτρίζουν πιο αντιπροσωπευτικά το σύνολο του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία, θα ήταν σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά και άλλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων εκτός από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς προκειμένου να αρθούν οι σχετικοί περιορισμοί που

αναφέρθηκαν παραπάνω. Τέτοιες μέθοδοι είναι οι προσωπικές συνεντεύξεις που χρησιμοποιούνται για την εκπόνηση ποιοτικών ερευνών, καθώς και η μέθοδος της παρατήρησης εκ μέρους του ερευνητή, που επιτρέπουν πιο άμεση επαφή με τους συμμετέχοντες (Bryman, 2016; Creswell & Creswell, 2018).

Τέλος, ενδιαφέρον θα είχε η ενδεδειγμένη μελέτη των αντιλαμβανόμενων επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης σε συνάρτηση με τις πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι επιπτώσεις της διαρκούς και παρατεταμένης κρίσης στο σχολικό κλίμα θα μπορούσαν να εξεταστούν σε σχέση με τις πρακτικές ανθεκτικότητας που αφορούν τα υποστηρικτικά δίκτυα των εκπαιδευτικών. Σε γενικές γραμμές, η ολόπλευρη και σε βάθος διερεύνηση των επιπτώσεων της διαρκούς κρίσης θα μπορούσε να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω ενίσχυση των πρακτικών ανθεκτικότητας έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επιτελούν το έργο τους στο μέγιστο βαθμό των δυνατοτήτων τους ακόμα και σε περιόδους αστάθειας και πίεσης.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Alkhwilani, M. A. S., & Al Haderi, S. M. (2016). Charisma leadership: An important determinant for the crisis management. *International Journal of Business and Social Science*, 7(9), 126–136.

Anthony, E. J. (1974). The syndrome of the psychologically invulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.), *The child in his family: Children at psychiatric risk* (pp. 529–545). Wiley.

Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 28(1), 56. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>

Balsalobre-Lorente, D., Sinha, A., & Murshed, M. (2023). Russia-Ukraine conflict sentiments and energy market returns in G7 countries: Discovering the unexplored dynamics. *Energy Economics*, 125, 106847. <https://doi.org/10.1016/j.eneco.2023.106847>

Beltman, S. (2020). Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 23–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_2)

Boon, H. J. (2021). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 263–278). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16)

Botou, A., Mylonakou-Keke, I., Kalouri, O., & Tsergas, N. (2017). Primary school teachers' resilience during the economic crisis in Greece. *Psychology*, 8(1), 131–159. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.81009>

Brackenreed, D. (2010). Resilience and risk. *International Education Studies*, 3(3), 111. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n3p111>

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28, 43–60.

van der Brug, W., & Harteveld, E. (2021). The conditional effects of the refugee crisis on immigration attitudes and nationalism. *European Union Politics*, 22(2), 227–247. <https://doi.org/10.1177/1465116520988905> (Original work published 2021)

Brunetti, G. J. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 812–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.027>

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Cabanyes -Truffino, J. (2010). Resilience: An approach to the concept. *Revista de Psiquiatria y Salud Mental (English Edition)*, 3(4), 145–151. [https://doi.org/10.1016/S2173-5050\(10\)70024-8](https://doi.org/10.1016/S2173-5050(10)70024-8)

Charbonneau, B., & Giguère, A. (2025). The polycrisis and the uncertainty possibility space. *Global Sustainability*, 8, e4. <https://doi.org/10.1017/sus.2025.9>

Chen, J. (2024). Reimagining teacher resilience for flourishing. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33(1), 1363–1372. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00810-5>

Ciotti, M., Ciccozzi, M., Terrinoni, A., Jiang, W. C., Wang, C. B., & Bernardini, S. (2020). The COVID-19 pandemic. *Critical Reviews in Clinical Laboratory Sciences*, 57(6), 365–388. <https://doi.org/10.1080/10408363.2020.1783198>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Collins Dictionary. (2022, November 1). *A year of “permacrisis”* (Word of the Year 2022). Collins Language-Lovers Blog. <https://blog.collinsdictionary.com/language-lovers/a-year-of-permacrisis/>

Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

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

Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed mode surveys: The tailored design method* (4th ed.). Wiley.

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2025, Ιανουάριος 13). *Δείκτης Τιμών Καταναλωτή: Δεκέμβριος 2024, ετήσιος πληθωρισμός 2,6%* [Δελτίο Τύπου]. <https://www.statistics.gr/documents/20181/d6a6f834-61d3-f609-d892-b62372045f3d>

Ελληνική Στατιστική Αρχή. (2025, Μάρτιος 15). *Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Ιανουάριος 2025* [Δελτίο Τύπου]. <https://www.statistics.gr/documents/20181/636d8e07-b55b-63ba-6db9-1c6c7325a527>

Ellison, J., Cox, M., Hanhimäki, J. M., Harrison, H. M., Ludlow, N. P., Romano, A., Spohr, K., & Zubok, V. (2023). The war in Ukraine. *Cold War History*, 23(1), 121–206. <https://doi.org/10.1080/14682745.2023.2162329>

Eurostat. (2025, March 27). *Purchasing power adjusted GDP per capita*. [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/sdg\\_10\\_10](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/product/page/sdg_10_10)

Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys. *Internet Research*, 15(2), 195–219. <https://doi.org/10.1108/10662240510590360>

Fan, L., Ma, F., Liu, Y., Liu, T., Guo, L., & Wang, L. (2021). Risk factors and resilience strategies: Voices from Chinese novice foreign language teachers. *Frontiers in Education*, 5, 565722. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.565722>

Fitzsimons, S., Boag, L., & Smith, D. S. (2025). Understanding teacher educators' quality of life: Insights from the PERMA model. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-025-10435-z>

Fleming, J., & Ledogar, R. J. (2008). Resilience, an evolving concept: A review of literature relevant to aboriginal research. *Pimatisiwin*, 6(2), 7–23.

Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>

Flores, M. A. (2019). *Surviving, being resilient and resisting: teachers' experiences in adverse times*. Cambridge Journal of Education, 50(3), 1–22. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1664399>

Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A., & Target, M. (1994). The Emanuel Miller Memorial Lecture 1992: The theory and practice of resilience. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 35(2), 231–257. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01160.x>

Gabric, A. J. (2023). The climate change crisis: A review of its causes and possible responses. *Atmosphere*, 14(7), 1081. <https://doi.org/10.3390/atmos14071081>

Gartland, D., Riggs, E., Muyeen, S., Giallo, R., Afifi, T. O., MacMillan, H. L., Herrman, H., Bulford, E., & Brown, S. (2019). What factors are associated with resilient outcomes in children exposed to social adversity? A systematic review. *BMJ Open*, 9(4). <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2018-024870>

Gouga, G. (2022). Philanthropy, knife crime and the permacrisis: Diversity and social exclusion. *International Journal of Social Policy and Education*, 4(12), 1–6.

Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2011). *Κοινωνιολογική θεωρία, κοινωνική πολιτική και η κρίση χρέους: Αναιρώντας τη νομοτέλεια*. Στο Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Ο ρόλος της κοινωνικής πολιτικής σήμερα: Κριτικές προσεγγίσεις και προκλήσεις» (σσ. 1–14). Επιστημονική Εταιρεία Κοινωνικής Πολιτικής.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22–44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>

Gundel, S. (2005). Towards a new typology of crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(2), 106–115. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5973.2005.00465.x>

Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research*, 63(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>

Henig, D., & Knight, D. M. (2023, April). Polycrisis prompts for an emerging worldview. *Anthropology Today*, 39(2), 1–2. <https://doi.org/10.1111/1467-8322.12793>

Hunter, A. J., & Chandler, G. E. (1999). Adolescent resilience. *IMAGE: Journal of Nursing Scholarship*, 31(3), 243–247. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1999.tb00488.x>

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. [https://www.greek-language.gr/greekLang/modern\\_greek/tools/lexica/triantafyllides/](https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/)

IPCC. (2023). *Sixth Assessment Report: Climate Change 2023 – Synthesis Report*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>

Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>

Katsikas, D., Lins, M. A. D. T., & Ribeiro Hoffmann, A. (2025). Introduction: A new era? Permacrisis and the challenges to financial stability, economic growth, and democracy. In D. Katsikas, M. A. D. T. Del Tedesco Lins, & A. Ribeiro Hoffmann (Eds.), *Finance, growth and democracy: Connections and challenges in Europe and Latin America in the era of permacrisis* (Vol. 33, pp. 1–16). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-68475-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-68475-3_1)

Katsikas, D. (2025). Revisiting the Democratic Foundations of European Integration During the Permacrisis. In D. Katsikas, M. A. D. T. Del Tedesco Lins, & A. Ribeiro Hoffmann (Eds.), *Finance, growth and democracy: Connections and challenges in Europe and Latin America in the era of permacrisis* (Vol. 33, pp. 81–94). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-68475-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-68475-3_6)

Klinenberg, E., Araos, M., & Koslov, L. (2023). Sociology and the climate crisis. *Annual Review of Sociology*, 49, 527–551. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073022-022413>

Knowles, E. S., & Nathan, K. (1997). Acquiescent responding in self-reports: Cognitive style or social concern? *Journal of Research in Personality*, 31(2), 293–301. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2180>

Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Hart, Α., Kassis, W., & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και τη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο: Δεδομένα από ένα πρόγραμμα παρέμβασης. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, 24(1), 9–31. [https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.22428](https://doi.org/10.12681/psy_hps.22428)

Lausberg, P., Maurice, E., & Rayner, L. (2024). *Making the EU fit for the permacrisis: A foresight analysis on social, economic and governance resilience*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/vr5ug>

Li, Q., Gu, Q., & He, W. (2019). Resilience of Chinese teachers: Why perceived work conditions and relational trust matter. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 17(3), 143–159. <https://doi.org/10.1080/15366367.2019.1588593>

Lu, J., Chen, J., Li, Z., & Li, X. (2024). A systematic review of teacher resilience: A perspective of the job demands and resources model. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104742>

Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (pp. 739–795). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>

Magoulios, G., Kydros, D., & Athianos, S. (2015). The economic crisis (2008) and effects on income: The case of Greece. *Procedia Economics and Finance*, 19, 27–36. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00005-2)

Malik, A. A. (2022). Fragility and challenges of health systems in pandemic: Lessons from India's second wave of coronavirus disease 2019 (COVID-19). *Global Health Journal*, 6(1), 44–49. <https://doi.org/10.1016/j.glohj.2022.01.006>

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016a). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>

Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2016b). Classroom ready? Building resilience in teacher education. In R. Brandenburg, S. McDonough, J. Burke,

& S. White (Eds.), *Teacher education* (pp. 307–324). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0785-9_13)

Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>

Maresh, Y., Hazaa, H., Almaqtari, F. A., & Al-Swidi, A. (2021). Factors influencing crisis management: A systematic review and synthesis for future research. *Cogent Business & Management*, 8(1), 1878979. <https://doi.org/10.1080/23311975.2021.1878979>

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>

Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

Melidis, M., Tzagkarakis, S. I., & Papadakis, N. (2024). *Assessing Greece’s social vulnerability patterns in times of perma-crisis (2008–2022)*. *Frontiers in Political Science*, 6, 1480799. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1480799>

Métais, C., Burel, N., Gillham, J. E., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (2022). Integrative review of the recent literature on human resilience: From concepts, theories, and discussions towards a complex understanding. *European Journal of Psychology*, 18(1), 98–119. <https://doi.org/10.5964/ejop.2251>

Morens, D. M., Daszak, P., Markel, H., & Taubenberger, J. K. (2020). Pandemic COVID-19 joins history’s pandemic legion. *mBio*, 11(3), e00812-20. <https://doi.org/10.1128/mbio.00812-20>

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (2η έκδ.). Κέντρο Λεξικολογίας.

Naden, E., Schepman, A., Bilton, G., & Rodway, P. (2023). Resilience and mental toughness as predictors of anxiety, depression, and mental well-being. *Mental Wellness*, 1(1), e2. <https://doi.org/10.4081/mw.2023.2>

Nteka, N. (2021). Crises analysis and management. *Entrepreneurship*, 9(1), 64–77. <https://doi.org/10.37708/ep.swu.v9i1.6>

Osofsky, J. D., Osofsky, H. J., & Mamon, L. Y. (2020). Psychological and social impact of COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(5), 468–469. <https://doi.org/10.1037/tra0000656>

Ozturk, S., & Sozdemir, A. (2015). Effects of global financial crisis on Greece economy. *Procedia Economics and Finance*, 23, 568–575. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00441-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00441-4)

Παναγόπουλος, Ε. (2024). *Η διερεύνηση του φαινομένου της κρίσης εμπιστοσύνης ως δομικού στοιχείου συγκρότησης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών). Ελληνικό Αποθετήριο Διδακτορικών Διατριβών. <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/56828>

Παναγόπουλος, Ε., Αδαμοπούλου, Α., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2023). Μια δεκαετία αλληπάλληλων κρίσεων: Το ζήτημα της κρίσης εμπιστοσύνης. Στο *Πρακτικά 8ου Τακτικού Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας: Κοινωνίες και Κοινωνιολογίες στον 21ο αιώνα* (σσ. 234–240). Αθήνα.

Παναγόπουλος, Ε., Αδαμοπούλου, Α., Γούγα, Γ., & Καμαριανός, Ι. (2024). Σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη πρωτοκόλλων εμπιστοσύνης. Στο *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης - Η εκπαίδευση σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης: κοινωνιολογικές αναγνώσεις* (σσ. 234–240). Πάτρα.

Panagopoulos, E., Kyridis, A., Stamelos, G., & Kamarianos, I. (2024). Trust relationships and professional identities in Greek primary schools: A study in the context of permacrisis. *European Journal of Social Sciences Studies*, 10(1), 52–70. <https://doi.org/10.46827/ejsss.v10i1.1726>

Panter-Brick, C. (2014). Health, risk, and resilience: Interdisciplinary concepts and applications. *Annual Review of Anthropology*, 43, 431–448. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102313-025944>

Papadakis, N., Dimari, G., & Kosmadakis, N. (2023). Multiculturalism and ethno-cultural diversity: Theoretical insights, developments and rising challenges to the European migration policy. *HAPSc Policy Briefs Series*, 4(2), 105–121. <https://doi.org/10.12681/hapscpbs.36668>

Papadakis, N., & Tzagkarakis, S. I. (2025). *Welfare state, social policy and social sustainability, within the context of the permacrisis*. *Frontiers in Political Science*, 6, 1451406. <https://doi.org/10.3389/fpos.2024.1451406>

Parnell, T., Van Hout, T., & Del Fante, D. (2024). Critical discursive responses to polycrisis. In T. Parnell, T. Van Hout, & D. Del Fante (Eds.), *Critical approaches to polycrisis* (pp. 1–18). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-76966-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-76966-5_1)

Parsons, W. (1996). Crisis management. *Career Development International*, 1(5), 26–28. <https://doi.org/10.1108/13620439610130614>

Patton, M. Q. (2024). Evaluation in the Polycrisis Epoch. In P. E. Petrakis, P. V. Boufounou, & P. C. Kostis (Eds.), *The political economy of evaluation in Greece: Interdisciplinary perspectives for an inclusive and forward-looking evaluation* (pp. 15–37). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-60721-9>

Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: The evolution of a construct. In H. I. Braun & D. N. Jackson (Eds.), *The role of constructs in psychological and educational measurement* (pp. 49–69). Erlbaum.

Penn Wharton Budget Model. (2025, April 10). *The economic effects of President Trump's tariffs*. <https://budgetmodel.wharton.upenn.edu/issues/2025/4/10/economic-effects-of-president-trumps-tariffs>

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133–141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 123–140. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8613>

Pratsinakis, M. (2022). Greece's emigration during the crisis beyond the brain drain. In M. Kousis, A. Chatzidaki, & K. Kafetsios (Eds.), *Challenging mobilities in and to the EU during times of crises* (pp. 29–49). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-11574-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-11574-5_2)

Reuters. (2025, April 4). *Trump tariffs sow fears of trade wars, recession and a \$2,300 iPhone*. <https://www.reuters.com/world/trump-stokes-trade-war-world-reels-tariff-shock-2025-04-03/>

Rosenthal, U., Boin, A., & Comfort, L. K. (2001). The changing world of crises and crisis management. In U. Rosenthal, A. Boin, & L. K. Comfort (Eds.), *Managing crises: Threats, dilemmas, opportunities* (pp. 5–27). Charles C Thomas.

Rosnow, R. L., & Rosenthal, R. (1976). *The volunteer subject revisited*. *Australian Journal of Psychology*, 28(2), 97–108. <https://doi.org/10.1080/00049537608255268>

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. E. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511752872.013>

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626–631. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-](https://doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-)

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>

Sakurai, M., & Chughtai, H. (2020). Resilience against crises: COVID-19 and lessons from natural disasters. *European Journal of Information Systems*, 29(5), 585–594. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1814171>

Schelvis, R. M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H., & Wiezer, N. M. (2014). Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector. *Teachers and Teaching*, 20(5), 622–637. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937962>

Schneider, E. J. (2024). Reimagining crisis management with an organizational learning framework. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 32(4), 159–172. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.70001>

Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1). <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>

Stockemer, D., Niemann, A., Unger, D., & Speyer, J. (2019). The “refugee crisis,” immigration attitudes, and euroscepticism. *International Migration Review*, 54(3), 883–912. <https://doi.org/10.1177/0197918319879926>

Suslovic, B., & Lett, E. (2023). Resilience is an adverse event: A critical discussion of resilience theory in health services research and public health. *Community Health Equity Research & Policy*, 44(3), 339–343. <https://doi.org/10.1177/2752535X231159721>

The Guardian. (2025, April 2). *Trump's tariff war – A timeline of key announcements and events*. <https://www.theguardian.com/us-news/2025/apr/02/trumps-tariff-war-a-timeline-of-key-announcements-and-events>

Theodoropoulos, D., Kyridis, A., Zagkos, C., & Konstantinidou, Z. (2015). Brain drain phenomenon in Greece: Young Greek scientists on their way to immigration, in an era of “crisis”: Attitudes, opinions and beliefs towards the prospect of migration. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 229–248. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n4a21>

Tooze, A. (2022, October 28). Welcome to the world of the polycrisis. *Financial Times*. <https://www.ft.com/content/702b41e4-6348-4d68-84a3-12c146d43a6c>

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

Ungar, M. (2012). Social ecologies and their contribution to resilience. In M. Ungar (Ed.), *The social ecology of resilience: A handbook of theory and practice* (pp. 13–31). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2)

Wang, Y. (2023). Global financial crisis: Causes and reactions. *Advances in Economics, Management and Political Sciences*, 19, 319–324. <https://doi.org/10.54254/2754-1169/19/20230155>

Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. McGraw-Hill.

Wiig, S., & Fahlbruch, B. (2019). Exploring resilience – An introduction. In S. Wiig & B. Fahlbruch (Eds.), *Exploring resilience* (pp. 1–7). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-03189-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-03189-3_1)

Xi, M., Liu, Y., Fang, W., & Feng, T. (2024). Intelligent manufacturing for strengthening operational resilience during the COVID-19 pandemic: A dynamic capability theory perspective. *International Journal of Production Economics*, 267, 109078. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2023.109078>

Ζάγκος, Χ., Καμαριανός, Ι., Κυρίδης, Α., & Φωτόπουλος, Ν. (2020). *Όροι και συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου στη δημόσια εκπαίδευση: Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές αναφορές*. Κοινωνικό Πολύκεντρο – ΑΔΕΔΥ.

Ζάγκος, Χ., Κυρίδης, Α., Καμαριανός, Ι., & Φωτόπουλος, Ν. (2022). *Εκπαίδευση & εκπαιδευτικοί στην εποχή της πανδημίας COVID-19: Αφηγήσεις, εμπειρίες πρακτικές – ποιοτικές και ποσοτικές διαστάσεις*. Κοινωνικό Πολύκεντρο – ΑΔΕΔΥ.

Zatti, A. (2024). Permacrisis: A psycho-socio-linguistic analysis. *Discover Psychology*, 4, Article 44. <https://doi.org/10.1007/s44202-024-00156-z>

Zhang, S., & Luo, Y. (2023). Review on the conceptual framework of teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 14, 1179984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1179984>

Zhou, X.-Y., Lu, G., Xu, Z., Yan, X., Khu, S.-T., Yang, J., & Zhao, J. (2023). Influence of Russia-Ukraine war on the global energy and food security. *Resources, Conservation and Recycling*, 188, 106657. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2022.106657>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο

#### A. Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άντρας, Γυναίκα, Δεν επιθυμώ να προσδιορίσω
2. Ηλικία: <30, 30-39, 40-49, 50-59, 60+
3. Σχέση εργασίας: Μόνιμος εκπαιδευτικός, Αναπληρωτής Εκπαιδευτικός
4. Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση: 0-6, 7-12, 13-20, 21+
5. Τύπος σχολείου υπηρετήσης (με τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας): Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, Επαγγελματικό Λύκειο
6. Είμαι ενεργό μέλος της ΕΛΜΕ (Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης): Ναι, Όχι
7. Είμαι μέλος κάποιας εκπαιδευτικής ομάδας υποστήριξης (π.χ. στα κοινωνικά δίκτυα): Ναι, Όχι

#### B. Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης

1. Οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο είναι ανεπαρκείς.
2. Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού δυσχεραίνει τη διδασκαλία.
3. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να καλύψουν τα οικονομικά κενά της σχολικής μονάδας.
4. Η επιμόρφωση που προσφέρεται δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές μου ανάγκες.
5. Δεν αισθάνομαι ότι το σχολικό περιβάλλον με υποστηρίζει υλικοτεχνικά.
6. Νιώθω επαγγελματική εξουθένωση λόγω των συνεχών κρίσεων.
7. Οι αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας μου προκαλούν άγχος.
8. Η αβεβαιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζει την ψυχική μου υγεία.
9. Έχω σκεφτεί να εγκαταλείψω το επάγγελμα λόγω των συνθηκών.
10. Δυσκολεύομαι να κρατήσω ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής.
11. Νιώθω ότι ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός απαξιώνεται κοινωνικά.
12. Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει επηρεαστεί αρνητικά από τις αλλαγές στην εκπαίδευση.

13. Νιώθω ότι αντιμετωπίζομαι περισσότερο ως διαχειριστής ύλης και όχι ως παιδαγωγός.
14. Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποπροσανατολίζουν από τον ρόλο μου.
15. Η εικόνα του επαγγέλματός μου έχει υποβαθμιστεί στην κοινωνία.
16. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας έχει μειωθεί.
17. Η συνεργασία με τους συναδέλφους έχει γίνει δυσκολότερη.
18. Αισθάνομαι απομονωμένος/η στο εργασιακό μου περιβάλλον.
19. Υπάρχουν προβλήματα στο σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια.
20. Νιώθω ότι κυριαρχεί ατομικισμός στη σχολική καθημερινότητα.
21. Είμαι λιγότερο ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου σε σχέση με το παρελθόν.
22. Οι συνεχείς κρίσεις μειώνουν το κίνητρο μου να εξελίξομαι επαγγελματικά.
23. Δεν απολαμβάνω τη διδασκαλία όσο παλαιότερα.
24. Οι συνθήκες με κάνουν να νιώθω ανασφάλεια για το μέλλον μου στον κλάδο.
25. Η καθημερινή εργασιακή μου εμπειρία δεν με ικανοποιεί.

### **Γ. Πρακτικές ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών**

1. Παρά τις δυσκολίες, συνεχίζω να αντλώ νόημα και ικανοποίηση από το έργο μου ως εκπαιδευτικός.
2. Θεωρώ σημαντική την αποστολή μου στη διαμόρφωση των μαθητών ως ενεργών πολιτών.
3. Η διδασκαλία εξακολουθεί να με γεμίζει και να με κινητοποιεί.
4. Έχω θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.
5. Μπορώ να βασιστώ στους συνεργάτες μου όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες.
6. Η επικοινωνία με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου είναι ουσιαστική και υποστηρικτική.
7. Οι σχέσεις με τους μαθητές συμβάλλουν θετικά στην ανθεκτικότητά μου.
8. Η οικογένειά μου λειτουργεί ως στήριγμα στην επαγγελματική μου καθημερινότητα.
9. Μπορώ να προσαρμόζομαι σε αλλαγές που προκύπτουν στην εκπαίδευση.
10. Προσπαθώ να εστιάζω σε ό,τι έχει ουσία στη διδασκαλία, αποφεύγοντας περιττές απαιτήσεις.

11. Διαχειρίζομαι με επιτυχία τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση.
12. Επαναπροσδιορίζω συχνά τον ρόλο μου με βάση τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου.
13. Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.
14. Αναζητώ δημιουργικούς τρόπους για να προσελκύσω το ενδιαφέρον των μαθητών.
15. Προσαρμόζω τις μεθόδους μου για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε τάξης.
16. Συμμετέχω τακτικά σε επιμορφώσεις που ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου.
17. Επενδύω στην επαγγελματική μου εξέλιξη παρά τις δύσκολες συνθήκες.
18. Η επιμόρφωση με βοηθά να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις προκλήσεις της διδασκαλίας.
19. Εντάσσω πρακτικές αυτοφροντίδας (όπως άσκηση, διαλογισμό, χόμπι) στην καθημερινότητά μου.
20. Έχω αναπτύξει μηχανισμούς για να διαχειρίζομαι το επαγγελματικό άγχος.
21. Η διοίκηση του σχολείου αναγνωρίζει και υποστηρίζει το έργο μου.
22. Νιώθω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενδιαφέρεται για την ευημερία των εκπαιδευτικών.
23. Η αυτονομία που μου δίνεται ενισχύει την ανθεκτικότητά μου.

Κλίμακα απαντήσεων για τα μέρη Α και Β

1 = Διαφωνώ απόλυτα

2 = Διαφωνώ

3 = Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

4 = Συμφωνώ

5 = Συμφωνώ απόλυτα

## Πίνακες

Πίνακας 1: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Κατηγορίες απαντήσεων	Απόλυτος αριθμός απαντήσεων	Ποσοστό απαντήσεων
<b>Φύλο</b>	Άντρας	53	38,4%
	Γυναίκα	84	60,9%
	Δεν επιθυμώ να προσδιορίσω	1	0,7%
<b>Ηλικία</b>	>30	0	0%
	30-39	7	5,1%
	40-49	33	23,9%
	50-59	75	54,3%
	60+	23	16,7%
<b>Σχέση εργασίας</b>	Μόνιμος	129	93,5%
	Αναπληρωτής	9	6,5%
<b>Έτη προϋπηρεσίας</b>	0-6	16	11,6
	7-12	12	8,7%
	13-20	32	23,2%
	21+	78	56,5%
<b>Σχολείο</b>	Γυμνάσιο	61	44,2%
	Γενικό Λύκειο	59	42,8%
	Ε.Π.Α.Λ.	18	13%
<b>Μέλος Ε.Λ.Μ.Ε.</b>	Ναι	82	59,4%
	Όχι	56	40,6%
<b>Μέλος εκπαιδευτικής ομάδας</b>	Ναι	59	42,8%
	Όχι	79	57,2%

Πίνακας 2: Δηλώσεις επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Οι οικονομικοί πόροι που διατίθενται στο σχολείο είναι ανεπαρκείς	4,09	0,97
Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού δυσχεραίνει τη διδασκαλία	3,83	0,99
Οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να καλύψουν τα οικονομικά κενά της σχολικής μονάδας	2,98	1,21
Η επιμόρφωση που προσφέρεται δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές μου ανάγκες	3,75	1,05
Δεν αισθάνομαι ότι το σχολικό περιβάλλον με υποστηρίζει υλικοτεχνικά.	3,54	1,13
Νιώθω επαγγελματική εξουθένωση λόγω των συνεχών κρίσεων	3,86	1,13
Οι αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας μου προκαλούν άγχος	3,84	1,10
Η αβεβαιότητα στον χώρο της εκπαίδευσης επηρεάζει την ψυχική μου υγεία	3,62	1,17
Έχω σκεφτεί να εγκαταλείψω το επάγγελμα λόγω των συνθηκών	2,75	1,54
Δυσκολεύομαι να κρατήσω ισορροπία μεταξύ προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	2,83	1,25
Νιώθω ότι ο ρόλος μου ως εκπαιδευτικός απαξιώνεται κοινωνικά	4,20	1,05
Η επαγγελματική μου ταυτότητα έχει επηρεαστεί αρνητικά από τις αλλαγές στην εκπαίδευση	3,60	1,15
Νιώθω ότι αντιμετωπίζομαι περισσότερο ως διαχειριστής ύλης και όχι ως παιδαγωγός	4,08	1,05
Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα με αποπροσανατολίζουν από τον ρόλο μου	3,93	1,06
Η εικόνα του επαγγέλματός μου έχει υποβαθμιστεί στην κοινωνία	4,36	0,88
Η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας έχει μειωθεί	3,71	0,95
Η συνεργασία με τους συναδέλφους έχει γίνει δυσκολότερη	3,36	1,02
Αισθάνομαι απομονωμένος/η στο εργασιακό μου περιβάλλον	2,54	1,11
Υπάρχουν προβλήματα στο σχολικό κλίμα τα τελευταία χρόνια	3,88	0,95
Νιώθω ότι κυριαρχεί ατομικισμός στη σχολική καθημερινότητα	3,80	0,93
Είμαι λιγότερο ικανοποιημένος/η από το επάγγελμά μου σε σχέση με το παρελθόν	3,78	1,14
Οι συνεχείς κρίσεις μειώνουν το κίνητρό μου να εξελίξομαι επαγγελματικά	3,47	1,19
Δεν απολαμβάνω τη διδασκαλία όσο παλαιότερα	3,56	1,17
Οι συνθήκες με κάνουν να νιώθω ανασφάλεια για το μέλλον μου στον κλάδο	3,64	1,20
Η καθημερινή εργασιακή μου εμπειρία δεν με ικανοποιεί	3,22	1,16

Πίνακας 3: Δηλώσεις πρακτικών ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Δηλώσεις	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παρά τις δυσκολίες, συνεχίζω να αντλώ νόημα και ικανοποίηση από το έργο μου ως εκπαιδευτικός	4,02	0,83
Θεωρώ σημαντική την αποστολή μου στη διαμόρφωση των μαθητών ως ενεργών πολιτών	4,33	0,74
Η διδασκαλία εξακολουθεί να με γεμίζει και να με κινητοποιεί	4,04	0,88
Έχω θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις με τους συναδέλφους μου	3,73	0,88
Μπορώ να βασιστώ στους συνεργάτες μου όταν αντιμετωπίζω δυσκολίες	3,54	0,91
Η επικοινωνία με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου είναι ουσιαστική και υποστηρικτική	3,83	1,07
Οι σχέσεις με τους μαθητές συμβάλλουν θετικά στην ανθεκτικότητά μου	3,99	0,88
Η οικογένειά μου λειτουργεί ως στήριγμα στην επαγγελματική μου καθημερινότητα	4,05	0,91
Μπορώ να προσαρμόζομαι σε αλλαγές που προκύπτουν στην εκπαίδευση	3,80	0,90
Προσπαθώ να εστιάζω σε ό,τι έχει ουσία στη διδασκαλία, αποφεύγοντας περιττές απαιτήσεις	4,11	0,77
Διαχειρίζομαι με επιτυχία τις προκλήσεις που προκύπτουν από τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση	3,53	0,85
Επαναπροσδιορίζω συχνά τον ρόλο μου με βάση τις ανάγκες της τάξης και του σχολείου	4,14	0,74
Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία	4,41	0,59
Αναζητώ δημιουργικούς τρόπους για να προσελκύσω το ενδιαφέρον των μαθητών	4,37	0,66
Προσαρμόζω τις μεθόδους μου για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες κάθε τάξης	4,30	0,66
Συμμετέχω τακτικά σε επιμορφώσεις που ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές μου	3,96	1,02
Επενδύω στην επαγγελματική μου εξέλιξη παρά τις δύσκολες συνθήκες	3,78	1,00
Η επιμόρφωση με βοηθά να ανταποκρίνομαι καλύτερα στις προκλήσεις της διδασκαλίας	3,58	1,07
Εντάσσω πρακτικές αυτοφροντίδας (όπως άσκηση, διαλογισμό, χόμπι) στην καθημερινότητά μου	3,67	1,08
Έχω αναπτύξει μηχανισμούς για να διαχειρίζομαι το επαγγελματικό άγχος	3,62	1,01
Η διοίκηση του σχολείου αναγνωρίζει και υποστηρίζει το έργο μου	3,63	1,19
Νιώθω ότι το εκπαιδευτικό σύστημα ενδιαφέρεται για την ευημερία των εκπαιδευτικών	1,89	1,14
Η αυτονομία που μου δίνεται ενισχύει την ανθεκτικότητά μου	3,09	1,20

Πίνακας 4: Ένταση των αντιλαμβανόμενων επιπτώσεων του συνεχούς της κρίσης

<b>Μεταβλητές</b>	<b>Two-Sided p</b>	<b>Mean Difference</b>	<b>Cohen's d</b>
Επάρκεια πόρων, υλικοτεχνική υποστήριξη	<0,001	0,64	0,87
Άγχος, εξουθένωση, ψυχική ευημερία	<0,001	0,38	0,39
Επαγγελματική ταυτότητα, ρόλος εκπαιδευτικού	<0,001	1,03	1,21
Διαπροσωπικές σχέσεις, σχολικό κλίμα	<0,001	0,46	0,59
Εργασιακή ικανοποίηση	<0,001	0,53	0,55

Πίνακας 5: Βαθμός αξιοποίησης πρακτικών ανθεκτικότητας

<b>Μεταβλητές</b>	<b>Two-Sided p</b>	<b>Mean Difference</b>	<b>Cohen's d</b>
Προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο	<0,001	1,13	1,65
Διαπροσωπικές σχέσεις και υποστηρικτικά δίκτυα	<0,001	0,83	1,31
Προσαρμοστικότητα και διαχείριση αλλαγών	<0,001	0,89	1,39
Δημιουργικότητα και παρακίνηση μαθητών	<0,001	1,36	2,49
Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη	<0,001	0,77	0,87
Αυτοφροντίδα και διαχείριση άγχους	<0,001	0,64	0,70
Υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική ενίσχυση	0,110	-0,13	-0,14

Πίνακας 6: Επιπτώσεις του συνεχούς της κρίσης και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

<b>Δημογραφικά/ Επαγγελματικά χαρακτηριστικά</b>	<b>Επάρκεια πόρων- υλικοτεχνική υποστήριξη</b>	<b>Άγχος, εξουθένωση -ψυχική ενημερία</b>	<b>Επαγγελματική ταυτότητα- ρόλος εκπαιδευτικού</b>	<b>Διαπροσωπικές σχέσεις- σχολικό κλίμα</b>	<b>Εργασιακή ικανοποίηση</b>
<b>Φύλο</b> (t-test)	0,090	0,634	0,673	0,658	0,985
<b>Ηλικία</b> (ANOVA)	0,110	0,223	0,462	0,414	0,070
<b>Σχέση εργασίας</b> (t-test)	0,558	0,790	0,964	0,498	0,832
<b>Προϋπηρέ- σία</b> (ANOVA)	0,300	0,500	0,521	0,818	0,723
<b>Τύπος σχολείου</b> (ANOVA)	0,344	0,935	0,617	0,334	0,706
<b>Μέλος Ε.Λ.Μ.Ε</b> (t-test)	0,201	0,130	0,890	0,614	0,713
<b>Μέλος εκπαιδευτι- κής ομάδας</b> (t-test)	0,230	0,767	0,772	0,677	0,786

Πίνακας 7: Πρακτικές ανθεκτικότητας και χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Δημογραφικά/ Επαγγελματικά χαρακτηριστικά	Προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο	Διαπροσωπικές σχέσεις- υποστηρικτικά δίκτυα	Προσαρμοστικότητα- διαχείριση αλλαγών	Δημιουργικότητα - παρακίνηση μαθητών	Επιμόρφωση- επαγγελματική ανάπτυξη	Αυτοφροντίδα- διαχείριση άγχους	Υποστήριξη από τη διοίκηση -θεσμική ενίσχυση
Φύλο (t-test)	0,950	0,440	0,602	0,515	0,202	0,282	0,146
Ηλικία (ANOVA)	0,530	0,359	0,873	0,491	0,917	0,756	0,875
Σχέση εργασίας (t-test)	0,936	0,304	0,774	0,444	0,204	0,088	<b><u>0,043</u></b>
Προϋπηρεσία (ANOVA)	0,943	0,844	0,418	0,948	0,925	0,557	0,838
Τύπος σχολείου (ANOVA)	0,499	0,066	0,148	<b><u>0,043</u></b>	<b><u>0,045</u></b>	<b><u>0,003</u></b>	0,216
Μέλος Ε.Λ.Μ.Ε (t-test)	0,277	<b><u>0,015</u></b>	<b><u>0,042</u></b>	<b><u>0,033</u></b>	0,139	0,336	0,147
Μέλος εκπαιδευτικής ομάδας (t-test)	0,183	0,098	<b><u>0,036</u></b>	<b><u>0,029</u></b>	<b><u>0,038</u></b>	<b><u>0,008</u></b>	0,103

Πίνακας 8: Πολλαπλές συγκρίσεις Bonferroni των τύπων σχολείων ως προς τις πρακτικές ανθεκτικότητας

Μεταβλητή	Σύγκριση ομάδων	Mean Difference (I-J)	Sig. (p)	Σημαντικότητα
<b>Προσήλωση στον επαγγελματικό ρόλο</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,13494	0,849	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	-0,01791	1,000	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	-0,15286	1,000	
<b>Διαπροσωπικές σχέσεις &amp; υποστηρικτικά δίκτυα</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,24312	0,105	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	-0,03880	1,000	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	-0,28192	0,290	
<b>Προσαρμοστικότητα &amp; διαχείριση αλλαγών</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,08982	1,000	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	0,33652	0,154	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	0,24670	0,461	
<b>Δημιουργικότητα &amp; παρακίνηση μαθητών</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,14245	0,446	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	0,35337	<b>0,046</b>	<b>p&lt;0,05</b>
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	0,21092	0,441	
<b>Επιμόρφωση-επαγγελματική ανάπτυξη</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,36214	0,077	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	0,42805	0,215	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	0,06591	1,000	
<b>Αυτοφροντίδα &amp; διαχείριση άγχους</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,53807	<b>0,003</b>	<b>p&lt;0,01</b>
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	0,01594	1,000	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	-0,52213	0,091	
<b>Υποστήριξη από διοίκηση &amp; θεσμική ενίσχυση</b>	Γυμνάσιο – ΓΕ.Λ.	0,29869	0,243	
	Γυμνάσιο – ΕΠΑ.Λ	0,17001	1,000	
	ΓΕ.Λ.– ΕΠΑ.Λ	-0,12869	1,000	