

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Εκπαιδευτικοί και Εργασιακός Εκφοβισμός (Mobbing):
Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
του Νομού Ευβοίας

Μπασινά Ελένη

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Δεκέμβριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

Teachers and Mobbing:
Case study in the Secondary Education
of the Prefecture of Evia

BASINA ELENI

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of Educational Units

Piraeus, Greece, December 2022

*... στην πηγή δύναμής μου και συνταξιδιώτισσα στον κόσμο των Μαθηματικών,
τη μαμά μου ...*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους Καθηγητές μου για τις εποικοδομητικές συζητήσεις και τις γνώσεις που απλόχερα μου πρόσφεραν. Σε μία χρονιά ιδιαίτερα δύσκολη αποτέλεσαν ένα ευχάριστο κεφάλαιο, που συνέβαλε τα μέγιστα στην προσωπική μου εξέλιξη, γεγονός για το οποίο θα τους είμαι για πάντα ευγνώμων. Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα Καθηγήτρια της Διπλωματικής μου εργασίας, κα. Σταματίνα Χατζηδήμα, για την ενθάρρυνση, τις συμβουλές και την υποστηρικτική της στάση σε όλη την πορεία της συγγραφής, όπως επίσης και τους κ. Μιχελακάκη Νίκο και κ. Χλέτσο Μιχάλη. Ακόμη, τους και τις συναδέλφους που συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία στην έρευνα και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η συμβολή τους υπήρξε πολύτιμη.

Τέλος και πάνω από όλα, ευχαριστώ τη μητέρα μου, Μαρία Γκίκα, για την έμπρακτη συμπαράσταση και την ηθική στήριξη σε όλη τη διάρκεια των Μεταπτυχιακών μου Σπουδών, σε μια προσπάθεια να ικανοποιήσω τις προσωπικές μου ανάγκες και φιλοδοξίες. Τίποτα δεν θα ήταν εφικτό χωρίς εκείνη.

Δεκέμβριος 2022

Μπασινά Ελένη

**Εκπαιδευτικοί και Εργασιακός Εκφοβισμός (Mobbing):
Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
του Νομού Ευβοίας**

Σημαντικοί Όροι: Εργασιακός εκφοβισμός, Εκπαιδευτικοί, Σχολική Ηγεσία, Σχολικό Κλίμα, Θυματοποίηση

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εργασιακή παρενόχληση. Τα θύματα εκφοβισμού αντιμετωπίζουν μακροχρόνιες επιπτώσεις, όπως ψυχοκοινωνικά και σωματικά προβλήματα, άγχος, κατάθλιψη, επαγγελματική εξουθένωση.

Η σημαντικότητα των επιπτώσεων του φαινομένου αποτέλεσε την αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού της παρούσας εργασίας. Ως σκοπός ορίζεται η διερεύνηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Ευβοίας. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι η εξέταση της συχνότητας εμφάνισης του εργασιακού εκφοβισμού στα σχολεία του Νομού Ευβοίας, η προβολή των στρατηγικών διαχείρισης των περιστατικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η παρουσίαση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επίδραση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά δημογραφικών μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα του ερευνητικού μέρους προέρχονται από την εκπόνηση ποσοτικής έρευνας σε δείγμα 199 εκπαιδευτικών (129 γυναίκες και 70 άντρες) στο Νομό της Εύβοιας. Διαπιστώθηκε πως ο βαθμός στον οποίο συναντώνται περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού στα σχολεία είναι γενικά χαμηλός, ενώ τα όποια φαινόμενα εργασιακής παρενόχλησης παρατηρούνται κατά των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποτελούν μεμονωμένα περιστατικά.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ότι οι κύριοι επιδρώντες παράγοντες εμφάνισης του φαινομένου είναι το σχολικό κλίμα και η σχολική ηγεσία, ενώ από τις ατομικές μεταβλητές φαίνεται το φύλο να είναι καθοριστική μεταβλητή, σε αντίθεση με την ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας που δε δείχνουν να επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση και κλιμάκωση του φαινομένου. Οι κυριότερες καταχρηστικές συμπεριφορές που αναφέρθηκαν από τα θύματα είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας αλλά και πως αγνοούνταν οι απόψεις και οι ιδέες τους, που φαίνεται να πηγάζουν κυρίως από τους συναδέλφους και σε παρόμοια χαμηλότερα ποσοστά από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τους μαθητές και τους γονείς. Επιπλέον, καταγράφηκαν οι κυριότερες στρατηγικές αντιμετώπισης των εχθρικών συμπεριφορών και της παρενόχλησης, που είναι κυρίως η συζήτηση με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες και η αποφυγή ή η αντιμετώπιση των θυτών.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να παρέχουν χρήσιμη πληροφόρηση σε σχετικούς τομείς διαμόρφωσης πολιτικής για την ενίσχυση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών ώστε να επιτελέσουν το έργο τους στο σχολείο και την κοινωνία.

**Teachers and Mobbing:
Case study in the Secondary Education
of the Prefecture of Evia**

Keywords: Workplace Bullying, Educators, School Leadership, School Climate,
Victimization

ABSTRACT

Modern studies have pointed out that teachers belong to a professional group of high risk as far as workplace harassment is concerned. The victims of mobbing have to deal with long term effects, such as psychosocial and physical problems, stress, depression, professional burnout.

The importance of the effects of the phenomenon has motivated the research questioning of the present study whose aim is to examine the phenomenon of workplace harassment in the Secondary Education teachers of Evia. Other research objectives concern the frequency of workplace bullying in the schools of Evia, the display of the management strategies adopted by the teachers and the presentation of the teachers' opinions concerning the influence of the school climate and leadership, taking into account a series of demographic variables.

The results of the questioning part derive from the elaboration of a quantitative research based on a sample of 199 teachers (129 women and 70 men) in the prefecture of Evia. According to this, the degree to which incidents of mobbing occur in schools is generally low, while any incidents of workplace harassment against teachers appear to be isolated incidents.

In conclusion, the findings of the present research show that the major influencing factors of the appearance of the phenomenon is the school climate and leadership whereas from the individual variables the sex proves to be a determinative variable in contrast to age and the years of previous employment which do not seem to affect the appearance and culmination of the phenomenon to a great extent.

The most important abusive behaviors mentioned by the victims is excessive workload and the fact that their ideas and opinions are ignored, both of which mainly stem from colleagues and in similar but lower percentages from the headmaster, the students and their parents.

Additionally, the most significant strategies of confronting hostile behaviors and harassment have been recorded, which include discussion with other colleagues for support and ideas as well as avoidance or confrontation of the abuser.

The findings of the present study might provide valuable information to related fields of politics configuration so as to reinforce and support teachers to accomplish their duty to school and the society.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ix
ABSTRACT	xi
Κατάλογος Πινάκων.....	xiii
Κατάλογος Γραφημάτων.....	xv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΗΓΕΣΙΑ – ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ	1
1.1 Διοίκηση οργανισμού - εκπαιδευτικής μονάδας.....	1
1.2 Ηγεσία οργανισμού - εκπαιδευτικής μονάδας.....	3
1.3 Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή σε μία Σχολική Μονάδα.....	7
1.4 Αποτελεσματικός ηγέτης.....	8
1.5 Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία : ο ρόλος της στην ενδυνάμωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την ηθική ηγεσία και το σχολικό κλίμα.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (MOBBING)	18
2.1 Ιστορική Επισκόπηση - Ορολογία	18
2.2 Εννοιολογική Προσέγγιση	19
2.3 Μορφές.....	22
2.4 Συχνότητα Εμφάνισης.....	24
2.5 Στάδια Κλιμάκωσης.....	25
2.6 Αιτίες και Επιδρώντες Παράγοντες.....	28
2.6.1 Ατομικές μεταβλητές	28
2.6.2. Ηγεσία.....	29
2.6.3 Εργασιακές συνθήκες.....	30
2.6.4. Οργανωσιακή κουλτούρα.....	31
2.6.5 Κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες	33
2.7 Επιπτώσεις	33

2.8 Πρόληψη και Μέτρα Αντιμετώπισης στην Εργασία.....	35
2.8.1 Νομοθετικές ρυθμίσεις σε Ελλάδα	35
2.8.2 Οργανωσιακές παρεμβάσεις	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	39
3.1 Εκπαιδευτικοί και Εργασιακή Παρενόχληση.....	39
3.2 Κατευθύνσεις	41
3.3 Μορφές παρενοχλητικών συμπεριφορών	43
3.4 Συχνότητα Εμφάνισης.....	45
3.5 Αιτίες και Επιδρώντες Παράγοντες.....	47
3.5.1 Ατομικές Μεταβλητές.....	48
3.5.2. Ηγεσία.....	49
3.6 Στρατηγικές Διαχείρισης.....	50
3.6.1 Αντιμετώπιση του Φαινομένου από τον Εκπαιδευτικό.....	50
3.6.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Φαινομένου.....	51
3.7 Οι Επιπτώσεις του Εργασιακού Εκφοβισμού στον Εκπαιδευτικό.....	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
4.1 Η παρούσα έρευνα	55
4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα	57
4.3 Τα ερευνητικά εργαλεία.....	59
4.4 Δομή ερωτηματολογίου και διαδικασία συλλογής δεδομένων	60
4.5 Το δείγμα.....	61
4.6 Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης	63
4.6.1 Βαθμός εμφάνισης και κατευθύνσεις φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης στους Εκπαιδευτικούς του Νομού Ευβοίας.....	63
4.6.2 Μορφές φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης στους Εκπαιδευτικούς του Νομού Ευβοίας.....	66

4.6.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία του Νομού Ευβοίας	80
4.6.4 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.....	82
4.6.5 Παράγοντες κινδύνου της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία της Εύβοιας.....	91
4.7 Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	101
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	102
5.1 Εισαγωγικά.....	102
5.2 Βαθμός επικράτησης και μορφές του φαινομένου.....	103
5.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός.....	106
5.4 Παράγοντες κινδύνου.....	107
5.5 Μεθοδολογικοί περιορισμοί.....	109
5.6 Προβληματισμοί - Προτάσεις	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	112
A.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	112
A.2 ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	113
A.3 ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	114
A.4 ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΤΟΙΧΕΙΑ.....	115
A.5 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Πίνακες ανάλυσης	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – Συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και εργασιακής παρενόχλησης.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – Συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και σχολικού κλίματος.....	143
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
Ελληνική	164
Ξένη.....	167

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1 - Παρουσίαση δείγματος	62
Πίνακας 4.2 - Περιστατικά παρενόχλησης - εκφοβισμού.....	65
Πίνακας 4.3 - Εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης / εκφοβισμού	67
Πίνακας 4.4 - ΚΜΟ and Bartlett's Test.....	70
Πίνακας 4.5 - Πίνακας Συσχετίσεων	71
Πίνακας 4.6 - Παρουσίαση συμμετοχικότητας	72
Πίνακας 4.7 - Περιστραμμένοι Παράγοντες και παραγοντικές φορτίσεις.....	74
Πίνακας 4.8 - Συνολική ερμηνευθείσα διακύμανση	79
Πίνακας 4.9 - Συμπεριφορές αντιμετώπισης της κακής μεταχείρισης.....	81
Πίνακας 4.10 - Αποτελεσματικότητα ηγεσίας.....	83
Πίνακας 4.11 - Συνεργατικότητα - Συναδελφικότητα	84
Πίνακας 4.12 - Πειθαρχία των μαθητών	85
Πίνακας 4.13 - Αντιπαιδαγωγικές / Αντικπαιδευτικές συμπεριφορές	85
Πίνακας 4.14 - One way ANOVA: Παράγοντες κινδύνου στο σχολικό κλίμα	90
Πίνακας 4.15 - One way ANOVA: Τα Δημογραφικά Στοιχεία ως Παράγοντες Κινδύνου της Εργασιακής Παρενόχλησης / Εκφοβισμού	95
Πίνακας 4.16 - Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης	96
Πίνακας 4.17 - Ανάλυση διακύμανσης παλινδρόμησης	96
Πίνακας 4.18 - Ανάλυση συσχετίσεων εντός του μοντέλου.....	97
Πίνακας 4.19 - Ανάλυση συσχετίσεων εργασιακής παρενόχλησης και σχολικού κλίματος	100
Πίνακας 4.20 - Ανάλυση Αξιοπιστίας	101

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 4.1 - Κρημνογράφημα (7 παράγοντες)	78
Γράφημα 4.2 - Μέσοι Όροι ανά Κλίμακα	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκφοβισμός στους οργανισμούς και στα σχολεία αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως ένα σοβαρό πρόβλημα στη σημερινή κοινωνία. Αποτελεί ένα πολύπλοκο και πολυσήμαντο φαινόμενο που είναι δύσκολο να προσδιοριστεί και να αξιολογηθεί με ακρίβεια, ωστόσο τα αποτελέσματα πολλών μελετών συγκλίνουν και δείχνουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης και ανησυχητική κλιμάκωση του φαινομένου.

Ως Εργασιακός Εκφοβισμός ορίζεται κάθε επαναλαμβανόμενη καταχρηστική συμπεριφορά που μπορεί να βλάψει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική ή την ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, να θέσει σε κίνδυνο την εργασία του ή να διαταράξει το εργασιακό κλίμα (Namie G., 2003). Έρευνες και μελέτες ανέδειξαν ως βασικό χαρακτηριστικό του, την ανισορροπία ισχύος μεταξύ των εμπλεκόμενων και διαπίστωσαν ότι είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατομικών, οργανωσιακών, εργασιακών και κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων.

Ειδικά στον ιδιαίτερο χώρο του σχολείου, σύμφωνα με έρευνες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, η μετασηματιστική και ηθική ηγεσία και το καλό σχολικό κλίμα φαίνεται να δρουν κατασταλτικά στην εμφάνιση του φαινομένου, ενώ το φύλο του θύματος συνιστά σημαντική μεταβλητή κινδύνου. Έχει διαπιστωθεί επίσης ότι η εργασιακή παρενόχληση εκδηλώνεται κυρίως από τη σχολική διοίκηση ή τους συναδέλφους και τα θύματα εκφοβισμού αντιμετωπίζουν μακροχρόνιες επιπτώσεις, όπως ψυχοκοινωνικά και σωματικά προβλήματα, άγχος, κατάθλιψη, επαγγελματική εξουθένωση, μείωση της εργασιακής ικανοποίησης, κοινωνικό και οικονομικό κόστος.

Η σημαντικότητα των επιπτώσεων του φαινομένου, οι προσωπικές μου λιγοστές εμπειρίες και το προσωπικό μου ενδιαφέρον ως εκπαιδευτικός, αλλά και η εσωτερική μου ανάγκη για συνεισφορά στην ερευνητική προσέγγιση του εργασιακού εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, αποτέλεσαν την αφετηρία του ερευνητικού προβληματισμού της παρούσας εργασίας.

Ως σκοπός ορίζεται η διερεύνηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Ευβοίας. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι η εξέταση του βαθμού εμφάνισης του εργασιακού εκφοβισμού στα σχολεία του Νομού Ευβοίας, η προβολή των στρατηγικών διαχείρισης των περιστατικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η παρουσίαση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως

προς την επίδραση του σχολικού κλίματος και της σχολικής ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά δημογραφικών μεταβλητών. Επίσης θα γίνει προσπάθεια να καταγραφούν οι μορφές των εκφοβιστικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται όχι μόνο από την πλευρά του διευθυντή, όπως γίνεται στις περισσότερες έρευνες, αλλά και από τους συναδέλφους, τους γονείς ή τους μαθητές.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ποσοτικής έρευνας εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ο σύνδεσμος με το αυτό- συμπληρούμενο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σε όλα τα σχολεία της ΔΔΕ Ευβοίας στις αρχές του Νοεμβρίου 2022 και ζητήθηκε να προωθηθεί σε όλους τους εκπαιδευτικούς τους.

Μετά από διαδικτυακή και βιβλιογραφική έρευνα επιλέχθηκε η χρήση ερωτηματολογίου το οποίο είναι συνδυασμός των πιο διαδεδομένων ερωτηματολογίων της διεθνούς βιβλιογραφίας, ώστε τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας να μπορούν να συγκριθούν ή και να συνδυαστούν με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών μελετών σε άλλους νομούς της χώρας μας για να συμβάλλουν στη διερεύνηση και καταπολέμηση του φαινομένου πανελλαδικά.

Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα των ερευνών μελετώνται και συγκρίνονται με τις επιφυλάξεις που απορρέουν από τη διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση και μεθοδολογία που ακολουθεί κάθε ερευνητής, την υποκειμενικότητα κάποιων απαντήσεων που δίνουν οι συμμετέχοντες σε ερωτήματα της έρευνας, αλλά και τη διαφορετική κοινωνικοπολιτιστική κουλτούρα του πλαισίου.

Προτού όμως παρουσιαστούν αναλυτικά τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας, γίνεται προσπάθεια για μια θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου. Στο Πρώτο Κεφάλαιο μέσω της βιβλιογραφίας γίνεται προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας, παρουσιάζονται μοντέλα και τρόποι άσκησης της ηγεσίας στην εκπαίδευση και γίνεται ειδική αναφορά στη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής προσέγγισης της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας των ηγετικών συμπεριφορών στη δημιουργία εύρυθμου σχολικού κλίματος στα πλαίσια των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας μας. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης, παρουσιάζοντας τους ορισμούς, τις μορφές και τους τύπους των αντίστοιχων συμπεριφορών και καταγράφοντας τα ευρήματα μερικών ερευνών για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου, διεθνώς και στην Ελλάδα. Επίσης, εξετάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση και κλιμάκωση της εργασιακής παρενόχλησης, καθώς και οι επιπτώσεις της στο θιγόμενο και στον εργασιακό του χώρο. Στο Τρίτο Κεφάλαιο μελετάται το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης στους

εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πραγματοποιώντας μία επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τις κατευθύνσεις των παρενοχλητικών συμπεριφορών, τη συχνότητα εμφάνισής τους, τις μορφές και τα είδη με τα οποία εκδηλώνονται, τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επαγγελματική τους υπόσταση και την οργανωσιακή τους ταυτότητα. Στο Τέταρτο Κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα αναπτύσσονται τα ερευνητικά ερωτήματα, καταγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αναλύονται τα εργαλεία μέτρησης και η μέθοδος δειγματοληψίας και παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, συμπεριλαμβανομένων των στατιστικών εργαλείων και των ελέγχων που εφαρμόζονται στη μελέτη. Στο Πέμπτο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης. Συγκεκριμένα, καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρουσιάζονται ο βαθμός εμφάνισης, οι μορφές και η κατεύθυνση συμπεριφορών παρενόχλησης, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που ακολουθούν οι θιγόμενοι εκπαιδευτικοί και οι απόψεις τους για το σχολικό κλίμα και τη σχολική ηγεσία. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και καταγράφονται τα επιμέρους συμπεράσματα της εργασίας αναφορικά με το πολύ σοβαρό φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΗΓΕΣΙΑ – ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ

1.1 Διοίκηση οργανισμού - εκπαιδευτικής μονάδας

Διοίκηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία, με κατάλληλο συντονισμό και συνδυασμό προσπαθειών, μπορεί να πετύχει κανείς προσχεδιασμένους σκοπούς (Ράπτης, 2005).

Στη διοίκηση καθορίζουμε στόχους και σκοπούς, σχεδιάζουμε πώς θα προχωρήσουμε ή πώς θα πετύχουμε έναν στόχο, οργανώνουμε τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπους, χρόνο, υλικό) ώστε να επιτύχουμε τον στόχο, ελέγχουμε την πρόοδο και κάνουμε διορθωτικές ενέργειες αν χρειάζεται, θέτουμε και βελτιώνουμε οργανωτικά πρότυπα (Everard and Morris, 1999).

Η διοίκηση λοιπόν αφορά στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων και σκοπός της δεν είναι μόνο να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την παρούσα κατάσταση και να πραγματοποιεί το έργο που της ανατίθεται, αλλά να εναρμονίσει τους συντελεστές παραγωγής και ταυτόχρονα να προγραμματίζει, να αξιολογεί, να κάνει απολογισμό, να διαχειρίζεται και να κατευθύνει αλλαγές, να καινοτομεί. (Μαυρογιώργος, 2008, Σαΐτης, 2008: 12-13)

Αν και οι απόψεις των ειδικών που ασχολούνται με την επιστήμη της διοίκησης δεν ταυτίζονται, οι περισσότεροι συμφωνούν με τις βασικές λειτουργίες της (Κουτούζης, 1999, Σαΐτης, 2002, Μπρίνια, 2008, Πασιαρδής, 2004) που είναι:

- ❖ Ο σχεδιασμός ή ο προγραμματισμός: η λειτουργία αυτή δίνει τη δυνατότητα στον οργανισμό να κατακτήσει το επιθυμητό αποτέλεσμα, αφού προηγουμένως έχει προγραμματίσει τι πρέπει να γίνει, πώς, πότε και από ποιον. Γενικά, με τον προγραμματισμό επιτυγχάνεται συντονισμός των ενεργειών, αύξηση της αποτελεσματικότητας, ταχύτητα εκτέλεσης, ορθολογική κατανομή των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών εργασιών και καλές ανθρώπινες σχέσεις.
- ❖ Η οργάνωση: των διαθέσιμων πόρων, δηλαδή των ανθρώπων, του χρόνου, του υλικού, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού.

- ❖ Η διεύθυνση – καθοδήγηση: σχετίζεται με τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και περιλαμβάνει τη στελέχωση και την παρακίνηση των εργαζομένων, την επικοινωνία μεταξύ των διοικούντων και διοικούμενων και την ευθύνη για την εκπαίδευση, την ανατροφοδότηση και την ανάπτυξη των ατόμων του οργανισμού.
- ❖ Ο έλεγχος: είναι η λειτουργία κατά την οποία προβλέπεται η καθοδήγηση των διοικούμενων, η ανατροφοδότησή τους, η τροποποίηση του αρχικού προγραμματισμού με σκοπό πάντα την επίτευξη των στόχων. Η διαδικασία αυτή, συνδέεται με τη λειτουργία του προγραμματισμού.

Επιπλέον, σύμφωνα με τους Everard and Morris (1999), μερικά γνωρίσματα του διοικητικού στυλ που χαρακτηρίζει κάποιο εκπαιδευτικό στέλεχος, μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

- ❖ Κατηγορηματικός: όλα πρέπει να γίνονται όπως θέλει αυτός, δεν ακούει αλλά διατάζει, δεν τον απασχολούν τα αισθήματα και οι απόψεις των άλλων, γίνεται επιθετικός όταν αμφισβητείται και εξετάζει και ελέγχει το προσωπικό.
- ❖ Οικείος: τον ενδιαφέρουν οι άνθρωποι, θέλει να είναι αρεστός, αποφεύγει την κατά μέτωπο σύγκρουση, εγκωμιάζει τα επιτεύγματα σε βαθμό κολακείας, συγκαλύπτει την ανθρωπότητα ή την κακή απόδοση.
- ❖ Παρακινητικός: συμφωνεί με στόχους και απαιτεί την επίτευξή τους, αξιολογεί τις επιδόσεις βάση των στόχων, βοηθά το προσωπικό να λύνει προβλήματα κακής απόδοσης, αντιμετωπίζει ψύχραιμα τις συγκρούσεις, συμφωνεί σε σχέδια δράσης και παρακολουθεί την εφαρμογή τους, απευθύνεται στο προσωπικό για αποφάσεις που το αφορούν, μεταβιβάζει αρμοδιότητες κατά σαφή τρόπο και λαμβάνει αποφάσεις όπου και όποτε χρειάζεται.
- ❖ Παθητικός - παθητική συμπεριφορά: κάνει τα απολύτως απαραίτητα, αντιστέκεται στην αλλαγή, χαλαρώνει όταν δεν επιβλέπεται, μέμφεται τους άλλους ότι δημιουργούν ανυπόφορες καταστάσεις.
- ❖ Παθητικός - πολιτική συμπεριφορά: ενδιαφέρεται υπερβολικά για το κύρος του και δε χάνει ευκαιρία να επικρίνει και κατευθύνει την προσοχή, στα λάθη των άλλων.
- ❖ Διαχειριστικός: ενεργεί κατά γράμμα, είναι ευσυνείδητος παρά δημιουργικός ή νεωτεριστής και είναι σταθερός.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτική δομή, ενιαίο σχεδιασμό και κεντρικό έλεγχο. Θεσμικά τείνει προς την αποκέντρωση αλλά στην πραγματικότητα παραμένει καθαρά συγκεντρωτικό. Όπως υποστηρίζει ο Σαΐτης (2005), η εκπαιδευτική διοίκηση στην ελληνική πραγματικότητα, συνεχίζει να εξαρτάται από ένα κεντρικό και γραφειοκρατικό σύστημα.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διοίκηση ασκείται από το διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων. Σε ένα τέτοιο συγκεντρωτικό σύστημα, που παρέχει ωστόσο στη σχολική μονάδα μια σχετική αυτονομία (Κουτούζης, 2008), ο διευθυντής αντιλαμβάνεται συνήθως τον εκτελεστικό του ρόλο, οι επιτελικές του αρμοδιότητες είναι περιορισμένες και συνήθως διαχειρίζεται έναν όγκο εντολών που προέρχονται από την κεντρική διοίκηση.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και η εκπαιδευτική μονάδα, όντας στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, συνήθως, τις εκτελεί παθητικά με αρνητικές συνέπειες στην οργάνωση, τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητά της (Μαυρογιώργος, 2008).

Σε αυτά τα πλαίσια είναι δύσκολο αλλά εφικτό, ο διευθυντής ενός σχολείου να αναλάβει πρωτοβουλίες, να εισηγηθεί καινοτομίες, να εμπνεύσει στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές αλλά και στους γονείς ένα όραμα για το σχολείο που διευθύνει, και να είναι ηγέτης μέσα στη σχολική του μονάδα.

1.2 Ηγεσία οργανισμού - εκπαιδευτικής μονάδας

Ένας από τους ορισμούς που είναι αποδεκτός από πολλούς ερευνητές για την ηγεσία είναι εκείνος, που την θεωρεί ως την πλευρά της διοίκησης που αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των μελών όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν. Ουσιαστικά είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς όλων των μελών της σχολικής μονάδας από τον διευθυντή-ηγέτη ώστε να εξασφαλιστεί η πρόθυμη συνεργασία τους για την επίτευξη των στόχων, ότι θα εργαστούν με ζήλο και εμπιστοσύνη (Σαΐτης, 2008, Φασούλης, Κουτρομάνος και Αλεξόπουλος, 2008).

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Σαΐτης (2002), «με τον όρο ηγεσία αποδίδεται η δυνατότητα των διευθυντών να κάνουν κάτι περισσότερο από την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών».

Οι διαφορές ενός μάνατζερ και ενός ηγέτη είναι σημαντικές: ο ηγέτης αναδεικνύεται και δε διορίζεται, χρησιμοποιεί την προσωπική του και όχι τη νόμιμη δύναμη, εμπνέει, πείθει, επικοινωνεί το όραμά του, κερδίζει εμπιστοσύνη και δε δίνει εντολές ή δεν ελέγχει ασφυκτικά, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και όχι στις διαδικασίες και τα συστήματα, κάνει αλλαγές και δεν κινείται σε προκαθορισμένα πλαίσια, ερευνά και δεν αποδέχεται την πραγματικότητα, έχει μακροπρόθεσμη και όχι βραχυπρόθεσμη προοπτική.

Κατά τον Πασιαρδή (2004), ο όρος ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ένας όρος που συμπεριλαμβάνει τις έννοιες διοίκηση και διεύθυνση. Καθορίζεται το όραμα και η κατεύθυνση που οδεύει ο εκπαιδευτικός οργανισμός μακροπρόθεσμα, δίνοντάς του έτσι στρατηγικό προσανατολισμό.

Βασικά μοντέλα ηγεσίας με κριτήριο τον τρόπο λήψης αποφάσεων από τον ηγέτη/διευθυντή μιας σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2002, Μπρίνια 2008, Σαΐτης, 2008) είναι:

- ❖ Αυταρχικό: Ο ηγέτης λαμβάνει πληροφορίες από τα οργανωσιακά μέλη, αλλά παίρνει μόνος του όλες τις αποφάσεις και τις μεταβιβάζει στην ομάδα προς εκτέλεση. Έχει θετικό αποτέλεσμα, μόνο για τις περιπτώσεις που υπάρχει πίεση χρόνου για τη λήψη αποφάσεων.
- ❖ Εξουσιοδοτικό: Ο ρόλος του ηγέτη είναι περιορισμένος καθώς η ομάδα αποφασίζει μόνη της χωρίς να δέχεται επιρροή από τον ηγέτη.
- ❖ Δημοκρατικό: Ο ηγέτης σε κάθε του απόφαση λαμβάνει σοβαρά υπόψη του τις απόψεις, τις προτάσεις, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των μελών της ομάδας του και ζητά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων.
- ❖ Συμβουλευτικό: Ο ηγέτης μοιράζεται το πρόβλημα με τους συνεργάτες του ή με την υπόλοιπη ομάδα, αλλά την τελική απόφαση, την παίρνει ο ίδιος.

Σε σύγκριση με τα άλλα μοντέλα ηγεσίας, το δημοκρατικό θεωρείται περισσότερο αποτελεσματικό και έρευνες έχουν αποδείξει ότι ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό τα μέλη της ομάδας.

Επιπροσθέτως, τα στυλ ηγεσίας με κριτήριο την σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης (Μπουραντάς, 2002, Μπρίνια 2008, Σαΐτης, 2008) είναι:

- ❖ Προσανατολισμός στον άνθρωπο: Ο ηγέτης θεωρεί τον άνθρωπο ως το σπουδαιότερο συντελεστή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ενδιαφέρεται για κάθε άτομο ξεχωριστά, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητές του και τις προσωπικές του ανάγκες και αναπτύσσει ανθρώπινες σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

- ❖ Προσανατολισμός στα καθήκοντα: Ο ηγέτης εστιάζει στο σχεδιασμό του έργου και των διαδικασιών στον εκπαιδευτικό οργανισμό, ορίζει ξεκάθαρα τους ρόλους των υπολοίπων και τις απαιτήσεις του από αυτούς, ενώ διατηρεί τυπικές σχέσεις μαζί τους. Οι δομές, οι μέθοδοι, οι διαδικασίες και τα δίκτυα επικοινωνίας είναι προκαθορισμένα.

Τέλος, τρεις από τις μορφές ηγεσίας με κριτήριο τον αντίκτυπό του στη λειτουργία ενός οργανισμού είναι:

- ❖ Συναλλακτική: εστιάζει στη σχέση συνεργασίας που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη και των άλλων μελών για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η συνεργασία αυτή δε βασίζεται στην επιθυμία των ατόμων αλλά αντίθετα είναι απόρροια της ανταμοιβής που θα λάβουν εμπλεκόμενοι (Cansoy, 2019). Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίζεται ως μη «χαρισματικό» καθώς παρουσιάζει σημαντική έλλειψη έμπνευσης και ο μοναδικός στόχος των ηγετών είναι η ορθή λειτουργία του οργανισμού και όχι η επίτευξη ενός κοινού οράματος. Το μοντέλο αυτό ηγεσίας σχετίζεται με αρνητικά οργανωσιακά αποτελέσματα καθώς δεν προωθεί την εξέλιξη και την ανάπτυξη των οργανισμών και των εμπλεκόμενων μελών του. Μπορεί να φανεί χρήσιμο σε περιπτώσεις σημαντικών κρίσεων (Martin, 2015).
- ❖ Μετασηματιστική: επικεντρώνεται στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ηγέτη - διεθυντή και των άλλων μελών και στις επιδράσεις που ασκεί ο ηγέτης στα μέλη της ομάδας. Οι στόχοι του οργανισμού συνθέτουν το όραμα και τις προσδοκίες της ηγεσίας. Ο ηγέτης είναι αναγκαίο να μεταδώσει το όραμα του στα εμπλεκόμενα μέλη και να τους παρακινήσει να εργαστούν για την υλοποίησή του. Η μετάδοση αυτή έχει τη μορφή του μετασηματισμού καθώς το όραμα δεν αρκεί να γίνει αντιληπτό στα εμπλεκόμενα μέλη, αλλά αντίθετα πρέπει να ενσωματωθεί στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους. Ο μετασηματισμός υλοποιείται μέσα από την έκφραση εμπιστοσύνης στα εμπλεκόμενα μέλη από την ηγεσία. Ο ηγέτης δείχνει ότι εμπιστεύεται την ομάδα σε σχέση με την επίτευξη των στόχων (Wang, et. al., 2011).
- ❖ Ηθική: δίνεται έμφαση στις κοινωνικές διαστάσεις που διέπουν την εξουσία και τις πρακτικές της. Η λειτουργία κάθε οργανισμού βασίζεται σε ηθικές αξίες οι οποίες προστάζουν την εφαρμογή πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών πρακτικών που αρμόζουν στις ηθικές αυτές αρχές. Η εξουσία ασκείται σε ένα καθαρά κοινωνικό περιβάλλον καθώς αποτελείται από άτομα που αναπτύσσουν κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Ο σκοπός της ηγεσίας είναι η δημιουργία του κατάλληλου

ηθικού κλίματος στο οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις (Ehrich et.al, 2015). Όλα τα εμπλεκόμενα άτομα μοιράζονται κοινές αξίες στις οποίες βασίζουν τους στόχους και τους σκοπούς της εργασίας τους. Όλοι αντιμετωπίζονται με ισότητα και σεβασμό, που σημαίνει ότι όλοι έχουν ίσα δικαιώματα και ίδιες ευκαιρίες να εξελιχθούν ως άνθρωποι με τον κατάλληλο δυνατό τρόπο. Με άλλα λόγια, η ηθική ηγεσία είναι εκείνη που αποσκοπεί, πέρα από την καλή λειτουργία του οργανισμού, και στην ανάπτυξη της ηθικής ταυτότητας σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (Thompson, 2004).

Ο Starratt (1991) πρότεινε τρία θεμελιώδη ηθικά θέματα ως τους πυλώνες στους οποίους οι διευθυντές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν ένα ηθικό περιβάλλον (Arar and Saiti, 2022):

- ❖ Η ηθική της φροντίδας: περιλαμβάνει έναν ισχυρό δεσμό διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού. Η έμφαση σε αυτή τη διάσταση δίνεται στην οικοδόμηση των ανθρώπινων σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα.
- ❖ Η ηθική της δικαιοσύνης: περιλαμβάνει την ίση και δίκαιη μεταχείριση των μελών του οργανισμού (Sergiovanni, 1992).
- ❖ Η ηθική της κριτικής: σχετίζεται άμεσα με την ηθική της δικαιοσύνης (Starratt, 1991), καθώς τα άτομα μέσα στο σχολείο εξετάζουν εξονυχιστικά το οργανωσιακό κλίμα και την κουλτούρα και ερμηνεύουν τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα προκειμένου να δώσουν νόημα και να διαμορφώσουν μια στάση.
- ❖ Η ηθική της κοινότητας: Όλες οι δραστηριότητες και τα μέλη της κοινότητας προσανατολίζονται στην επίτευξη ηθικών στόχων και την εφαρμογή κοινωνικών αξιών, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα (Furman, 2003 , 2012, Guajardo et. al., 2016).

Σε ό,τι αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα από τα πιο σημαντικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο σκοπός του σχολικού θεσμού είναι αφενός η εκπαίδευση των μαθητών και αφετέρου η διαπαιδαγώγησή τους. Ακόμη, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα το οποίο είναι αλληλένδετο με τις κοινωνικές και ηθικές αρχές που διέπουν το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να έχει πέρα από εκπαιδευτικό και κοινωνικό-παιδαγωγικό χαρακτήρα στοχεύοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών και ηθικών αξιών των μαθητών. Η επίτευξη του στόχου αυτού απαιτεί την επικράτηση ενός ηθικού κοινωνικού κλίματος εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλλει θετικά στην επίτευξη αυτού του στόχου (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη και Πυργιωτάκης, 2015).

Πολλές φορές οι διευθυντές εφαρμόζουν, συνδυαστικά, διάφορες μορφές ηγεσίας. Το μοντέλο που θα εφαρμόσει ο διευθυντής εξαρτάται από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει την ιεραρχική του εξουσία στη λήψη αποφάσεων, την προσωπικότητά του, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στη σχολική μονάδα (Χριστοφίδου και Πασιαρδής, 2006).

Ο ηγέτης είναι αναγκαίο να μπορεί να ελιχθεί και να προσαρμοστεί σε νέες συνθήκες οι οποίες είναι πιθανό να επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού. Γι' αυτό χρειάζεται να βρίσκεται σε συνεχή επαγρύπνηση, να παρακολουθεί την εξέλιξη του οργανισμού και να εντοπίζει τις προκλήσεις που του παρουσιάζονται. Οι προκλήσεις αυτές μπορεί να αφορούν το δικό του ηγετικό ρόλο, αλλά και τους ρόλους που εκτελούν τα εμπλεκόμενα μέλη (Berkovich, 2016). Για το λόγο αυτό επισημαίνεται η ανάγκη ανάπτυξης των κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης από την ηγεσία. Οι δεξιότητες αυτές συμβάλλουν στην προσαρμογή των ηγετών στις νέες συνθήκες και στην άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν. Η επίλυση των προβλημάτων απαιτεί τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μελών υπό την καθοδήγηση της ηγεσίας (Bass et. al., 2003).

Συμπερασματικά, είναι κοινά αποδεκτό ότι οι δύο έννοιες της ηγεσίας και της διοίκησης αλληλοσυμπληρώνονται αλλά δεν ταυτίζονται και οι λειτουργίες τους είναι αναγκαίες για την αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού.

Στην περίπτωση που κάποιος έχει μόνο διοικητικές ικανότητες, τότε είναι απλά ένας διαχειριστής των καταστάσεων. Αν υπάρχει μόνο το όραμα τότε μιλάμε για οραματιστή. Ένας διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον έναν από τους δύο ρόλους. Ιδανικός ηγέτης θεωρείται αυτός που συνδυάζει τόσο ηγετικές όσο και διοικητικές ικανότητες (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

1.3 Ο Ηγετικός Ρόλος του Διευθυντή σε μία Σχολική Μονάδα

Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για τη σχολική μονάδα. Από τη μια πλευρά, είναι ο διορισμένος διευθυντής που ενεργεί για λογαριασμό των ανωτέρων του, γεγονός που τον ωθεί να συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις υπηρεσιακές προσδοκίες (Saiti, 2009, Σαΐτης, 2005). Η εφαρμογή και η επιτυχία του κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής πολιτικής εξαρτάται

και από τις ικανότητες του διευθυντή, αφού είναι αυτός που χειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό (Σαΐτης, 2008) και είναι υπεύθυνος για τον έλεγχο των πόρων και την εξασφάλιση της σωστής αξιοποίησής τους. Θέτει ως στόχο τη διαρκή βελτίωση της σχολικής μονάδας μέσω της επιμόρφωσης και παροχής κινήτρων του εκπαιδευτικού προσωπικού που συντονίζει, διαχειρίζεται κι επιβλέπει τις όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα με απώτερο σκοπό τη βελτίωσή της (Fullan, 2007).

Από την άλλη πλευρά, είναι ο δάσκαλος-ηγέτης της σχολικής κοινότητας και πρέπει να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των δασκάλων και των μαθητών που ηγείται (Saiti, 2009, Σαΐτης, 2005). Ο διευθυντής είναι εκείνος που μέχρι χθες ήταν εκπαιδευτικός στην τάξη και τώρα καλείται να φέρει σε πέρας ένα ρόλο γεμάτο αντιφάσεις και διλήμματα συντονίζοντας δύσκολες ομάδες, όπως είναι αυτές των συναδέλφων του, των μαθητών και των γονέων. Η διαχείριση των συγκρούσεων, η ανάπτυξη σχέσεων και η επίτευξη στόχων δεν μπορούν να υπάρξουν με την απλή εφαρμογή του νομοθετικού πλαισίου (Saiti, 2015).

1.4 Αποτελεσματικός ηγέτης

Η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή – ηγέτη εξαρτάται από:

- ❖ το συνδυασμό των μορφών ηγεσίας που θα επιλέξει,
- ❖ τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, όπως είναι ο χαρακτήρας του, οι αρχές του, τα ιδανικά του, η ακεραιότητα και η αξιοπιστία του, η αυτοπεποίθηση, το πάθος για τη δουλειά του. Πρέπει να έχει συναισθηματική σταθερότητα, να είναι ήρεμος και υπομονετικός, να έχει χιούμορ ώστε να δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον και να προκαλεί τη θετική συμπεριφορά των άλλων, να είναι αποφασιστικός, ευσυνείδητος, επικοινωνιακός, εξωστρεφής, φιλικός,
- ❖ τις συνθήκες που θα επικρατούν στον οργανισμό.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει τρεις βασικές ικανότητες: την επαγγελματική ικανότητα, την ικανότητα του «συνεργάζεσθαι» και την αποτελεσματική δράση.

Ως επαγγελματική ικανότητα νοείται η σωστή ρύθμιση του έργου ώστε να κάνει καλύτερη εκτίμηση των καθηκόντων, των ευθυνών και των υπηρεσιακών προβλημάτων των υφισταμένων του. Μια τέτοια διοικητική ενέργεια εκφράζει την αρχή της δικαιοσύνης, αλλά συμβάλλει και στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο. Επίσης, η σωστή ρύθμιση του

έργου τον βοηθάει να ασκεί καλύτερη εποπτεία στους συνεργάτες του και να έχει την ευχέρεια για τη λήψη ορθολογικών αποφάσεων. Η επαγγελματική ικανότητα επιτυγχάνεται με διοικητική πείρα και άρτια επιστημονική κατάρτιση σε θέματα της αρμοδιότητάς του (Σαΐτης, 2008).

Ο σωστός ηγέτης αφουγκράζεται τις ανάγκες των άλλων μελών και κερδίζει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία τους. Απαιτείται υπομονή, καλή διάθεση, ανεκτικότητα, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων, να φροντίζει για το καλό συναισθηματικό κλίμα, να είναι αντικειμενικός και ουδέτερος, να φροντίζει για μια δημοκρατική συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και όχι επιβολή απόψεων (ικανότητα του «συνεργάζεσθαι»), ώστε όλοι να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα που επιδιώκει τον κοινό αυτό στρατηγικό στόχο (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, κάθε σχολείο είναι μοναδικό και ως εκ τούτου οι αποτελεσματικοί ηγέτες χειρίζονται τις εκάστοτε λεπτομέρειες συναρτήσει της περίπτωσης και των συνθηκών (Κριεμάδης και Θωμοπούλου, 2012). Ένας αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να δρα ανάλογα με την περίπτωση και την κατάσταση γιατί οι άνθρωποι υποκινούνται διαφορετικά σε διαφορετικές περιπτώσεις και σε διαφορετικές καταστάσεις, να εμπνέει και να εμπυχώνει, να επιλύει τα προβλήματα που προκύπτουν, να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας για την εκτέλεση εργασιών αλλά και για τη διασφάλιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, ώστε να μπορεί να καθοδηγήσει, αλλά και να δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για υποκίνηση (αποτελεσματική δράση) (Σαΐτης, 2008).

Η ηγεσία λοιπόν που προσανατολίζεται στον άνθρωπο θεωρώντας τον ως το σπουδαιότερο παράγοντα μέσα στη σχολική μονάδα, επιτυγχάνει να χτίσει ουσιαστικές σχέσεις με τους συνεργάτες του, τους μαθητές του, τους γονείς, οι οποίες στηρίζονται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, την ειλικρίνεια και το σεβασμό. Έτσι, ο ηγέτης πετυχαίνει να κινητοποιήσει και παρωθήσει τα μέλη της ομάδας να δουλεύουν με προθυμία και βούληση για παραγωγή έργου, αφού πρώτα έχει δείξει τον απαραίτητο σεβασμό στις ανάγκες και την μοναδικότητα και διαφορετικότητα του κάθε μέλους της ομάδας (Μπρίνια, 2010).

Στην περίπτωση των συναδέλφων του, μπορεί να είναι αυτός που ασκεί ασφυκτικό έλεγχο περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και οδηγώντας τους στην επαγγελματική στασιμότητα ή αυτός που εμπυχώνει και συντονίζει τις συλλογικές διαδικασίες (δημοκρατική μορφή ηγεσίας), ώστε να αναδεικνύεται η δυναμική του συλλόγου των διδασκόντων που είναι

σε θέση να διαμορφώσει και να ασκήσει την εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική μιας σχολικής μονάδας.

Βέβαια, ο πρόσφατος νόμος 4823/2021 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», μεταξύ άλλων, από τη μία παραχωρεί υπερ-αρμοδιότητες στους διευθυντές των σχολικών μονάδων και στα στελέχη εκπαίδευσης και από την άλλη αποδυναμώνει τον ρόλο συλλογικών οργάνων, όπως οι σύλλογοι διδασκόντων.

Παρόλα αυτά, ο σύλλογος διδασκόντων εξακολουθεί να έχει σημαντικό ρόλο σε μια σχολική μονάδα, ωστόσο, η στάση του διευθυντή αποτελεί αναμφίβολα πρότυπο συμπεριφοράς για τους συναδέλφους του. Ο διευθυντής, ως ηγέτης, αποτελεί με τις πράξεις του πρότυπο μίμησης και πηγή έμπνευσης για τους μαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Σαΐτης, 2008: 25). Είναι αδύνατον να πετύχει κάτι παραμένοντας απόμακρος, δίνοντας οδηγίες ή εντολές. Αντίθετα οφείλει να χρησιμοποιεί την πειθώ και τη συνδιαλλαγή και όχι τη διαταγή (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007).

Είναι το πρόσωπο το οποίο οφείλει να διαθέτει τις απαραίτητες παιδαγωγικές αξίες και ήθος για να τα μεταδώσει στο διδακτικό προσωπικό του σχολείου και κατ' επέκταση στους μαθητές.

Είναι το πρόσωπο που παρέχει ένα ξεκάθαρο όραμα και θέτει σαφείς στόχους για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των ενεργειών για την επίτευξή τους (Παπαναούμ, 1995:79, West, 2005:105). Δεν είναι αρκετό, λοιπόν, να συλλάβει αλλά απαιτείται και να διαμορφώσει ένα όραμα, να το μεταδώσει στους συνεργάτες του και να το επικοινωνήσει με τρόπο κατανοητό, ώστε να το υιοθετήσουν και να κερδίσει την συνεργασία και την αποδοχή τους. Εισηγείται καινοτόμες δράσεις και πρωτοβουλίες στον χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα παρέχει κι ευκαιρίες ανάληψης ηγετικών ρόλων (Σαΐτης, 2008).

Όπως επισημαίνει ο Σαΐτης (2008), «... η λειτουργική πραγματικότητα κάθε σχολείου επιβάλλει την ανάγκη ύπαρξης διεύθυνσης αφού η πραγματοποίηση των στόχων του σχολείου, απαιτεί, εκτός των άλλων, και ικανή ηγεσία που να συντονίζει όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να προσπαθεί αδιάκοπα για τη διαμόρφωση και διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος».

Όμως, όπως είδαμε προηγουμένως, ένας ηγέτης μπορεί να έχει όραμα, πειθώ, κίνητρα, επιρροή και δημιουργικότητα αλλά δε θα μπορεί να ηγηθεί σωστά, αν δεν έχει διοικητικές γνώσεις που αφορούν στην οργάνωση, το σχεδιασμό αλλά και τον έλεγχο, που είναι βασικά στοιχεία του διοικητικού έργου ενός διευθυντή και απαιτείται ο συνδυασμός τους για την αποτελεσματικότητα και την επίτευξη των στόχων.

Ο ηγέτης πρέπει να έχει την ικανότητα να πράττει ως συντελεστής διοικητικής ανάπτυξης και διοικητικής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών του σχολείου, και να διαχειρίζεται σωστά και να επιλύει προβλήματα που σχετίζονται με εσωτερικές συγκρούσεις, να αναλαμβάνει δράσεις και πρωτοβουλίες ώστε να εξαλειφθούν κάθε είδους αμφιβολίες και αμφισβητήσεις οι οποίες αποπροσανατολίζουν την σχολική κοινότητα (Σαΐτης, 2008).

Γενικά, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008:143), ο διευθυντής πρέπει να «αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα», να χειρίζεται σωστά το εσωτερικό και εξωτερικό σχολικό περιβάλλον και να προστατεύει το σχολείο από εσωτερικές συγκρούσεις και δυσμενείς εξωτερικές επιδράσεις.

Είναι σαφές λοιπόν ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει όχι μόνο πώς να ηγείται αλλά και πώς να διαχειρίζεται μια ομάδα ανθρώπων.

Αντίθετα ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να είναι αναποτελεσματικός ηγέτης. Για να ασκηθεί η ηγεσία με τρόπο επωφελή και αποτελεσματικό δεν αρκούν μόνο οι διοικητικές γνώσεις, αλλά εξαρτάται από τον τρόπο και το βαθμό στον οποίο ασκεί την εξουσία που του παρέχει η θέση που κατέχει (Σαΐτης, 2014).

Ο Σαΐτης (2008) επισημαίνει ότι ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας για να είναι αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να έχει την ικανότητα να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών, να τους υποστηρίζει, εμπυχώνει και ενθαρρύνει αλλά να τους ασκεί και κριτική με έναν υποστηρικτικό τρόπο, να τους δίνει κίνητρα ώστε να επηρεάσει θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δε συναντάται εύκολα η περίπτωση ο σχολικός διευθυντής να έχει ηγετική μορφή. Ο διευθυντής του σχολείου διορισμένος από μια θεσμική αρχή βασίζεται στην τυπική εξουσία που απορρέει από τη θέση του και ασκεί έλεγχο στηριζόμενος στην τυπική εξουσία. Για να είναι ηγέτης θα πρέπει να αναδειχθεί από τις διαδικασίες και τους συνεργάτες του και αυτοί, μέσω της πειθούς, να τον ακολουθούν ηθελημένα και πρόθυμα, εκπληρώνοντας ενσυνείδητα τα καθήκοντά τους. Πρόκειται στην ουσία για την ικανότητά του «να μιλάει στην καρδιά τους και όχι στη λογική τους», να επηρεάζει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των άλλων, να αλλάζει συμπεριφορές (Σαΐτη και Παρα, 2021). Ο Kirkbride (2006) επισημαίνει αυτή την σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής προσέγγισης της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας των ηγετικών συμπεριφορών.

Εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, είναι σημαντικό να μη φοβούνται αλλά να εκτιμούν το διευθυντή-ηγέτη τους. Μόνο μέσα από τη συνεργασία και την επιρροή του διευθυντή-ηγέτη πάνω στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας θα επιτευχθεί ο στόχος. Αν ο διευθυντής προσπαθήσει να επιβάλλει ιδέες και όχι να συνεργαστεί, να ακούσει τις απόψεις των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας, να τους δείξει εμπιστοσύνη, τότε ο στόχος δεν θα γίνει κοινός, δε θα εμπνευστούν, δε θα τον ακολουθήσουν στο όραμα. Η Ανθοπούλου (1999) ισχυρίζεται ότι αν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και προσδιορίζουν από κοινού με το διευθυντή τους στόχους του σχολείου, τότε οι στόχοι του διευθυντή θα γίνουν στόχοι και των εκπαιδευτικών του (κοινό όραμα).

Και ο Σαΐτης (2008) επισημαίνει: «η λειτουργία της διεύθυνσης στην εκπαίδευση είναι η διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης, με την οποία τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας οδηγούνται να κατανοήσουν καλύτερα τους ρόλους τους και να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων. Δηλαδή, η σχολική διεύθυνση θα είναι αποτελεσματική, όταν οι προσδοκίες από το διευθυντή-ηγέτη, τους υφισταμένους και το έργο, συγκλίνουν».

Όταν ένας διευθυντής είναι εξαιρετικά τεχνικός, ελέγχει, σχεδιάζει και οργανώνει τα πάντα, είναι αυταρχικός, επιβάλλει εργασίες και αλλαγές, τότε δημιουργεί μια ατμόσφαιρα αμφιβολίας και δυσφορίας στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί επίσης να προκαλέσει εξάρτηση μεταξύ των εργαζομένων και να περιορίσει τις αναπτυξιακές τους δεξιότητες. Ουσιαστικά παραμένει στο εκτελεστικό του έργο φροντίζοντας να διεκπεραιώνονται όλες οι διοικητικές λειτουργίες, δέχεται και διαχειρίζεται την υπάρχουσα κατάσταση χωρίς να έχει όραμα ή δεν επικοινωνεί το όραμά του στους άλλους, δεν έχει προσωπική ανάπτυξη και εξέλιξη, δυσχεραίνει το κλίμα στο σχολικό περιβάλλον, δεν εμπνέει και στην πραγματικότητα δε φροντίζει το σχολείο του να είναι δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινότητα, δεν παραχωρεί αρμοδιότητες, εξουσία και ηγετικούς ρόλους, με αποτέλεσμα τα υπόλοιπα μέλη να εισπράττουν απαξίωση, υποτίμηση, να μην έχουν ενθουσιασμό, να μην ενδιαφέρονται για καινοτομίες και να μην παίρνουν πρωτοβουλίες ή να αντιδρούν στην επιβολή εργασιών ή αλλαγών.

Επιπλέον θα πρέπει να υπάρχει η επιθυμία του ατόμου για ηγεσία. Υπάρχουν εξαιρετικοί διευθυντές και εκπαιδευτικοί που πραγματικά δεν αισθάνονται άνετα να έχουν τον ρόλο του ηγέτη. Θέλουν να κάνουν τη διοικητική δουλειά, να ασκούν το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, αλλά δεν θέλουν τις υποχρεώσεις που συνδέονται με την ηγεσία και θα ήθελαν να

παραμείνουν στο παρασκήνιο. Ή ακόμα, μπορεί να έχουν αυτογνωσία, να κατανοούν ότι δεν έχουν – τουλάχιστον ακόμα – τις ικανότητες για να ηγηθούν και να προσπαθούν να εξελίξουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για αυτό το ρόλο, πριν τον αναλάβουν.

Αυτή η κατάσταση επίσης θεωρείται προβληματική, σε αντίθεση με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις, αφού μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει την ευχέρεια να έχει δύο κύρια διαφορετικά πρόσωπα για να ασκούν τους δύο αυτούς ρόλους που μπορεί κάποιες φορές να επικαλύπτονται αλλά σίγουρα διαχωρίζονται. Στις σχολικές μονάδες απαιτείται το ίδιο άτομο να έχει τόσο ηγετικές όσο και διοικητικές δεξιότητες, και αυτό είναι ο σχολικός διευθυντής. Ωστόσο, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε σε αυτούς τους διευθυντές ότι αξιολογούν τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες τους και επιλέγουν να μην αναλάβουν ένα ρόλο που δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν και να είναι αποτελεσματικοί.

Επιπλέον, υπάρχει και το παράδοξο, κάποια άτομα που δε διαθέτουν κάποια από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας ή συμπεριφοράς αποτελεσματικού ηγέτη, όπως τα αναφέραμε προηγουμένως, να καταφέρνουν να αναδειχθούν άξιοι και αποτελεσματικοί ηγέτες, και από την άλλη, άτομα που συγκέντρωναν τα παραπάνω χαρακτηριστικά να έχουν αποτύχει στην άσκηση της ηγεσίας. Είναι προφανές ότι για μια αποτελεσματική ηγεσία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει πέρα από την προσωπικότητα του ηγέτη, η προσωπικότητα των συνεργατών του, η ψυχική και επαγγελματική τους ωριμότητα, η κατάσταση του συγκεκριμένου οργανισμού, η οργανωσιακή του κουλτούρα, οι αξίες και παραδόσεις που επικρατούν σε αυτόν, οι άγραφοι κανόνες, οι παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές (Δαράκη,2007).

1.5 Μετασχηματιστική σχολική ηγεσία: ο ρόλος της στην ενδυνάμωση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την ηθική ηγεσία και το σχολικό κλίμα

Σύμφωνα με τον Burns (1978), η μετασχηματιστική ηγεσία συμπεριλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία - μεταβλητές:

- ❖ Το εμπνευσμένο κίνητρο (inspirational motivation): αναφέρεται στην έμπνευση και το όραμα που παρέχει ο ηγέτης στους υφισταμένους του. Επικοινωνεί την αισιοδοξία του για το μέλλον και την πεποίθηση ότι ο στόχος είναι δυνατόν να επιτευχθεί.
- ❖ Την πνευματική διέγερση (intellectual stimulation): περιλαμβάνει την παροχή όλων εκείνων των κινήτρων από πλευράς ηγέτη, που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και

την ανάληψη πρωτοβουλίας των εμπλεκόμενων. Ο ηγέτης επιζητά ιδέες από τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού, τονώνει και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους, ενισχύει τη δέσμευσή τους για καινοτομία και δημιουργικότητα.

- ❖ Τον ατομικό σεβασμό (individual consideration): σχετίζεται με το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του ηγέτη για τις ανάγκες και τις ιδιαίτερες δεξιότητες κι ικανότητες του κάθε προσώπου του οργανισμού, παρέχοντάς του και την αντίστοιχη ανατροφοδότηση και καθοδήγηση.
- ❖ Την εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence): πρόκειται για τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού. Προβάλλοντας το ενάρετο παράδειγμά του και την προσήλωσή του, ωθεί τους υφισταμένους του σε ισχυρή δέσμευση στους στόχους του οργανισμού.

Στην εκπαίδευση, η μετασχηματιστική ηγεσία (Σαΐτη και Παρα, 2021) περιλαμβάνει τα παραπάνω στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας και θέτει ως στόχο της την ανάπτυξη, τόσο του εκάστοτε ατόμου, όσο και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της, μέσω της επίλυσης προβλημάτων και της υπέρβασης των ατομικών κινήτρων χάριν της ευημερίας της σχολικής κοινότητας, ασκώντας τους εξαιρετική επιρροή (Leithwood and Jantzi, 1990).

Όπως και ο Sergiovanni (2001), επισημαίνει ότι μετασχηματιστική ηγεσία είναι εκείνη η οποία έχει ως στόχο τη βαθιά αλλαγή των ηγετών, καθώς και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται και βασίζεται στη δύναμη επιρροής, η οποία συνδέεται με τις λειτουργίες του οργανισμού. Δίνεται περισσότερη έμφαση στο ανθρώπινο δυναμικό και στην αλλαγή κουλτούρας, παρά στις δομές. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass and Avolio (1993), περιέγραψαν την μετασχηματιστική ηγεσία ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων αλλά τις μετασχηματίζουν. Συνεπώς, οι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί, έχοντας κοινούς στόχους, επιθυμούν να οδηγήσουν τη σχολική μονάδα μέσω μιας νέας κατεύθυνσης, στο μετασχηματισμό της (Κριεμάδης και Θωμοπούλου, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία μέσω δομικών αλλαγών, θέλει τον ηγέτη να καλλιεργεί στους υφισταμένους του, τις στάσεις και την επιθυμία για συνεχή αυτοβελτίωση, δέσμευση απέναντι στους εαυτούς τους και τον ηγέτη, προσωπική ενασχόληση κι αφοσίωση σε ζητήματα που αφορούν τον οργανισμό στον οποίο ανήκουν (Burns, 1978, Bass and Avolio, 1990). Τόσο ο ηγέτης όσο και οι υφιστάμενοί του, εμπλέκονται και δεσμεύονται από κοινού σε μια μετασχηματιστική διαδικασία θετικής αλλαγής, μέσω της οποίας οι σκοποί, τα κίνητρα, το

επίπεδο της ηθικής και η δυναμική όλων των εμπλεκομένων ανυψώνονται και αλλάζουν προς το καλύτερο. Αυτοί οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ανυψώνουν τη συνείδηση των υπολοίπων, καθώς επικαλούνται ιδανικά και ηθικές αξίες, όπως ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα, ειρήνη και ανθρωπισμό, αποφεύγοντας «κατώτερα» συναισθήματα, όπως φόβο, ζήλεια, απληστία ή μίσος.

Επίσης (Σαΐτη και Παρα, 2021), η ηθική εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και αφορά στις αρχές και τις αξίες του σχολικού ηγέτη, καθώς και την επίδραση που ασκεί μέσω αυτών στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Πρόκειται για τον τύπο ηγεσίας, που δίνει έμφαση στα υψηλά ιδανικά ενός σχολικού ηγέτη, το βαθμό αυτογνωσίας κι αυτοαξιολόγησης του ίδιου, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών/μαθητών μέσω του παραδείγματός του (Avolio, et. al., 2009).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και έρευνα των Cherkowski, et. al. (2015), στην οποία, ένας διευθυντής σχολικής μονάδας επισήμανε ότι η δράση του ή η έλλειψη δράσης του, η ειλικρίνεια ή η έλλειψη ειλικρίνειας, η ακεραιότητά του ή η έλλειψη ακεραιότητας, συχνά παρέχει στους άλλους έμπνευση για να υποστηρίξουν ηθική συμπεριφορά ή άδεια για να ενεργούν με λιγότερη ηθική ακεραιότητα. Η αντιστοίχιση «μεταξύ των λόγων και των πράξεων των διευθυντών» (Handford and Leithwood, 2013) και η επιρροή των ηθικών ιδανικών είναι κρίσιμοι δείκτες ακεραιότητας και αποτελεσματικότητας για τους ηγέτες των σχολείων.

Ο ηθικός ηγέτης είναι εκείνος που πρέπει να επιδεικνύει σταθερότητα στις πράξεις και τις πρακτικές του, δηλαδή να λειτουργεί πάντα βάσει των προσωπικών ηθικών αξιών του χωρίς να εμπίπτει σε εξαιρέσεις ή διακρίσεις. Με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζει την εμπιστοσύνη των υπόλοιπων ατόμων και ενισχύει τη δεκτικότητά τους ως προς τις ηθικές αξίες του οργανισμού.

Επιπλέον, οι άνθρωποι ακόμα κι αν έχουν καλή θέληση και καλές προθέσεις, πολλές φορές παραβλέπουν ένα ηθικό πρόβλημα ή ανέχονται αναποτελεσματικές και ανήθικες ενέργειες. Παρόλο που γνωρίζουν το σωστό και το δίκαιο, δικαιολογούν τη δράση ή την αδράνειά τους δίνοντας προτεραιότητα στον εαυτό τους (Rest, 1983, 1986). Ο διευθυντής του σχολείου αντιμετωπίζει αυτή την ηθική πραγματικότητα καθώς εμπλέκεται στο καθήκον να υπηρετήσει, ως ηθικός παράγοντας, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, αλλά και ανώτερα εκπαιδευτικά στελέχη.

Στην ίδια λογική, η Angus (2003) επισημαίνει ότι ο ηθικός ηγέτης είναι υποχρεωμένος να επιδιώκει τους στόχους του οργανισμού χωρίς να παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων ή κάνοντας κάτι ανήθικο. Είναι επίσης υποχρεωμένος να κάνει το σωστό, να επιδιώκει το καλό,

να είναι ηθικά άριστος και να ενθαρρύνει την ηθική συμπεριφορά στους άλλους. Πρέπει να έχει την ικανότητα να κάνει ηθικές κρίσεις βασισμένες στην έννοια του σωστού και του λάθους, να το κάνει για λογαριασμό άλλων και να είναι υπεύθυνος για αυτές τις ενέργειες (ηθική δράση).

Σύμφωνα με τον Starratt (2005), ενστερνιζόμενοι αυτή την ηθική ευθύνη, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες θέτουν τα θεμέλια για την υπέρβαση της συναλλακτικής ηθικής και την ενασχόληση με τη μετασχηματιστική ηθική.

Σε αυτό το υψηλότερο επίπεδο ευθύνης, ο εκπαιδευτικός ηγέτης «καλεί τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, να φτάσουν πέρα από το προσωπικό συμφέρον για ένα ανώτερο ιδανικό – κάτι ηρωικό» (Starratt, 2005:130). Εδώ εμφανίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία, όπου ο ηγέτης μπορεί να ενδυναμώνει τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας για να οικοδομήσουν μεγαλύτερη ηθική δράση, καθώς όλοι τους θα συμμετέχουν ως ηθικοί ηγέτες (Starratt, 2005).

Οι διευθυντές σχολείων που ενεργούν ως ηθικοί παράγοντες, έχουν αναπτύξει ηθικό χαρακτήρα, έχουν αναλάβει την ευθύνη να ακολουθήσουν τις αρχές της ηθικής και έχουν δεσμευτεί στην ηθική φροντίδα για τους άλλους (Hester and Killian, 2011:96).

Όπως επισημαίνει ο Starratt (1991:187), τελικά «οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έχουν την ηθική ευθύνη να είναι προορατικοί στη δημιουργία ενός ηθικού περιβάλλοντος για τη διεξαγωγή της εκπαίδευσης». Η ηθική δράση τους συμβάλλει στη δημιουργία ηθικού κλίματος ώστε να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν περαιτέρω ηθική συμπεριφορά για όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας.

Για να δημιουργήσουν ένα ηθικό σχολείο, ο Starratt (2017) συμβουλεύει τους ηγέτες των σχολείων να προσπαθήσουν όχι μόνο να καθοδηγούνται συνειδητά από την ηθική της δικαιοσύνης, της φροντίδας και της κριτικής στη λήψη των αποφάσεών τους, αλλά και να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν ένα «ηθικό σχολικό περιβάλλον». Ένα τέτοιο σχολείο θα ήταν ένα μέρος όπου, όλα τα μέλη του προσωπικού επηρεασμένα από την ηθική της κριτικής, αναμένεται να συμμετάσχουν σε εποικοδομητική διαφωνία και να αμφισβητήσουν την ύπαρξη πρακτικών εντός του θεσμού που μπορεί να βασίζονται σε εξουσία και προνόμια, φυλετικές προκαταλήψεις ή στερεότυπα με βάση το φύλο. Θα ήταν ένα μέρος όπου, έχοντας υπόψη την ηθική της δικαιοσύνης, τίθενται ζητήματα για το καλό ολόκληρης της κοινότητας και το καλό του ατόμου, καθώς προκύπτουν ζητήματα και προκλήσεις.

Οι ηγέτες της εκπαίδευσης πρέπει να συνειδητοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό – σε σχέση με άλλους οργανισμούς - την ηθική σημασία των πράξεων και των αποφάσεών τους (Bebeau,

1994) και να αναγνωρίζουν τα ηθικά ζητήματα όταν αυτά προκύπτουν στην πράξη. Η ηθική ευαισθησία είναι μέρος της επαγγελματικής και παιδαγωγικής ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού. Η ευαισθησία αυτή προσδίδει μια διαρκή προθυμία για ενεργοποίηση του ηθικού μηχανισμού και της δράσης του. Οι Σαΐτη και Παρα (2021), επισημαίνουν: «Η συμπεριφορά του ηγέτη είναι το ερέθισμα που μπορεί να πυροδοτήσει μια κατάσταση και αυτό με τη σειρά του μπορεί να δημιουργήσει συναισθηματική διέγερση». Οδηγεί στην ενεργοποίηση του ηθικού συλλογισμού των άλλων μελών, αλλάζοντας τις διαδικασίες σκέψης τους και ως εκ τούτου οδηγεί σε πιο ηθικές αποφάσεις και συμπεριφορά.

Σε ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί κάνουν επιλογές για να ενισχύσουν τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη σχολική διακυβέρνηση. Η επιβολή βίας ισοδυναμεί με αβεβαιότητα, η οποία προκαλεί τα άτομα να συμπεριφέρονται με δισταγμό, λόγω του αγνώστου. Οι βασικές αξίες της εμπιστοσύνης, της δικαιοσύνης και του υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος, εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν το συμφέρον τους για το συμφέρον του σχολείου, ενθαρρύνουν την αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων με βάση κοινές αξίες (ηθικές αποφάσεις), ενώ η διαδικασία συνεργασίας δημιουργεί ένα θετικό κλίμα που είναι βιώσιμο (Arar and Saiti, 2022).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ (MOBBING)

2.1 Ιστορική Επισκόπηση - Ορολογία

Ο εργασιακός εκφοβισμός και η συναισθηματική και ψυχολογική παρενόχληση αποτέλεσαν φαινόμενα που απασχόλησαν τους ερευνητές κυρίως τη δεκαετία του 1990, αφού προηγουμένως οι έρευνες εστίαζαν περισσότερο σε ζητήματα διακρίσεων και σεξουαλικής παρενόχλησης (Hoel, et. al., 2009) που είναι οι συχνότερες μορφές περιστατικών εκφοβισμού (Lewis, 1999) και που ρυθμίζονται και προστατεύονται από το εκάστοτε νομικό πλαίσιο κάθε κράτους.

Στις σκανδιναβικές χώρες, ο Einarsen (1996) παρείχε συστηματικές ενδείξεις για τις αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τους προϊσταμένους και τους υπόλοιπους εργαζόμενους προς τους συναδέλφους τους, προκαλώντας ιδιαίτερα βλαπτικές επιπτώσεις σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία, στους όρους που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του φαινομένου (Τούκας et. al., 2012):

- Παρενόχληση (Harassment), (Brodsky, 1976)
- Αποδιοπομπαίος τράγος, Εξιλαστήριο θύμα (Scapegoating), (Thylefors, 1987)
- Τραύμα στο χώρο εργασίας (Workplace Trauma), (Björkqvist et. al., 1994)
- Εκφοβισμός (Bullying), (Einarsen et. al., 1996)
- Ψυχολογική τρομοκρατία (Psychological Terror), (Leymann, 1990)
- Εργασιακός εκφοβισμός (Mobbing), (Leymann, 1990)
- Θυματοποίηση (Victimization), (Aquino, 2000, στο Notelaers, 2011)

Στη Ψυχολογία της εργασίας, ο όρος mobbing χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1980 από το Γερμανό ψυχολόγο Heinz Leymann, στο πλαίσιο των μελετών του αναφορικά με την ψυχολογική βία στο εργασιακό περιβάλλον. Αναλυτικότερα, οι Leymann και Gustavsson (1996) εισήγαγαν τον όρο mobbing στις εργασίες τους περιγράφοντάς το ως μια επαναλαμβανόμενη και παρατεταμένη ψυχολογική καταπίεση, η οποία εκδηλωνόταν στους εργασιακούς χώρους. Από τότε, η λέξη mobbing προσδιορίζει μια κατάσταση ψυχολογικής βίας που μπορεί να προκαλέσει ψυχολογικά, ψυχοσωματικά και κοινωνικά προβλήματα

(Τούκας, 2012). Για μεγάλο χρονικό διάστημα το ρήμα “to mob” χρησιμοποιήθηκε στις αγγλόφωνες χώρες προκειμένου να ορίσει την παράλογη δράση ενός πλήθους, δράση που εκφράζει μια κατάσταση πανικού και επιθετικότητας και οδηγεί σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις (Τσιάμα 2013).

Ο ίδιος μάλιστα ερευνητής επισημαίνει ότι ο όρος «mobbing» ή «ψυχολογική βία» είναι διαφορετικός από τον όρο «bullying», παρόλο που μερικές φορές οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι και παρά το γεγονός ότι έχουν κάποια κοινά στοιχεία, κυρίως όσον αφορά τις επιπτώσεις. Η διαφορά μεταξύ των δύο όρων είναι κυρίως ότι ενώ το «bullying» αναφέρεται σε απειλές και πράξεις που σχετίζονται με τη σωματική κακοποίηση, το «mobbing» αναφέρεται κυρίως σε ψυχολογικό εκβιασμό και επιθετικότητα, που ενίοτε ενδέχεται να περιλαμβάνουν και εκδηλώσεις σχετικές με σωματική βία (Leymann, 1996).

Γενικότερα, η απόφαση του εκάστοτε μελετητή για τη χρήση των εναλλακτικών αυτών όρων εξαρτάται κυρίως από τον τύπο της συμπεριφοράς που παρατηρείται συχνότερα στη χώρα καταγωγής του. Παραδειγματικά, στη Γερμανία, η χρήση του όρου «mobbing» προβάλλει την ομαδική διάσταση του φαινομένου (Zapf et. al., 1996), ενώ στις ΗΠΑ η σχετική έρευνα επικεντρώνεται στο στοιχείο της βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας (Neuman and Baron, 1998).

2.2 Εννοιολογική Προσέγγιση

Δεν υπάρχει σαφής συναίνεση για το τί συνιστά εκφοβισμό στο χώρο εργασίας. Οι ορισμοί σχετικά με τον εργασιακό εκφοβισμό συνήθως μοιράζονται τα ακόλουθα στοιχεία: την αρνητική επίδραση του εκφοβισμού στο θύμα, την επιμονή της συμπεριφοράς εκφοβισμού και τη διαφορά ισχύος μεταξύ του θύματος και του θύτη. Ο ακριβής ορισμός του φαινομένου είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, δεδομένων των διαφορετικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται σε κάθε χώρα και από κάθε ερευνητή.

Σε κάθε περίπτωση, οι όροι εργασιακή παρενόχληση και εκφοβισμός χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν ένα φαινόμενο (Einarsen, et. all., 2011), το οποίο αναγνωρίζεται από τα εξής κριτήρια (Saunders et. al., 2007):

- (1) τον αρνητικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς στο άτομο-στόχο,
- (2) τη συχνότητα,
- (3) την επιμονή, και

(4) την ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων.

Ομοίως, σύμφωνα με τους Rayner και Keashly (2005), τα βασικά χαρακτηριστικά για την περιγραφή των αρνητικών εμπειριών στο χώρο εργασίας που μπορούν να εκφραστούν με τον όρο της εργασιακής παρενόχλησης (εκφοβισμού) είναι:

- (1) τα άτομα-στόχοι βιώνουν και δέχονται μία αρνητική συμπεριφορά,
- (2) η συμπεριφορά αυτή είναι επίμονη,
- (3) τα άτομα-στόχοι βιώνουν κάποιου είδους βλάβη, είτε ψυχολογικής φύσης είτε σωματική,
- (4) τα άτομα-στόχοι αντιλαμβάνονται πως έχουν μικρότερη δύναμη από το δράστη, καθώς και δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους, και
- (5) τα άτομα-στόχοι αντιλαμβάνονται ότι εκφοβίζονται.

Αναλυτικότερα, για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά ως παρενόχληση θα πρέπει να υπάρχει απαραίτητα αρνητικός ψυχολογικός, συναισθηματικός ή σωματικός αντίκτυπος στο θύμα (Branch et. al., 2013), ανισορροπία ισχύος και επιπρόσθετα επαναληπτικότητα, ώστε και να διακρίνεται από άλλες συγκρουσιακές συμπεριφορές που συναντώνται στον εργασιακό χώρο και να υποδηλώνει τις αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της (Leymann, 1996). Μία σύγκρουση στο χώρο εργασίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παρενόχληση, αν το περιστατικό αυτό είναι μεμονωμένο και συμβαίνει μεταξύ ατόμων με παρόμοια ισχύ (Einarsen, et. al., 2003).

Σύμφωνα με τον Einarsen (2000), η ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων, αποδίδεται είτε στις οργανωσιακές δομές και την ιεραρχία (Branch, et. al., 2007) είτε στη συνεχόμενη, συστηματική και ακατάλληλη συμπεριφορά του δράστη, που φθείρει την ικανότητα του θύματος προς υπεράσπιση (Rayner and Keashly, 2005, Olweus, 1991).

Επίσης είναι σημαντικό οι ίδιοι οι αποδέκτες της εχθρικής συμπεριφοράς να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως θύματα (Saunders et. al., 2007). Το κριτήριο αυτό έχει ιδιαίτερη αξία αν αναλογιστεί κανείς πως πολλές φορές τα θύματα θεωρούν πως η συμπεριφορά αυτή είναι φυσιολογική, αναδεικνύοντας παράλληλα το φόβο που πιθανώς έχουν να το αναφέρουν. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Jennifer, et. al. (2003) που διενεργήθηκε σε τρεις χώρες (Πορτογαλία, Ισπανία, Ηνωμένο Βασίλειο), με το 33,7% των εργαζόμενων που συμμετείχαν στη μελέτη να πληρούν τα κριτήρια του θύματος εργασιακής παρενόχλησης, αλλά με μόνο το 21,1% να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως τέτοια (Ντόλκερα, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά και κριτήρια, διάφοροι εναλλακτικοί ορισμοί έχουν προταθεί για το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης.

Ο Σουηδικής καταγωγής ερευνητής Heinz Leymann, πρότεινε έναν ορισμό όπου ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας αναφέρεται στην εχθρική και ανήθικη επικοινωνία που συμβαίνει σε μια πολύ συχνή βάση (τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα) και για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (τουλάχιστον έξι μήνες διάρκεια) στο περιβάλλον εργασίας (Leymann, 1990).

Σύμφωνα με τους Lyons, et. al. (1995:3), η εργασιακή παρενόχληση είναι η επίμονη, προσβλητική, υβριστική, απειλητική ή κακόβουλη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από κατάχρηση εξουσίας ή την επιβολή άδικων τιμωριών, καθιστώντας το δέκτη αυτής της συμπεριφοράς να αισθάνεται αναστάτωση, απειλή, ταπείνωση ή να νιώθει ευάλωτος, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται η αυτοεκτίμησή του και να υποφέρει από άγχος.

Ομοίως, ο Einarsen (1999:17) θεωρεί την εργασιακή παρενόχληση ως τις επαναλαμβανόμενες πράξεις και πρακτικές που στοχεύουν σε έναν ή περισσότερους εργαζόμενους, οι οποίες γίνονται σκόπιμα ή ασυνείδητα, αλλά ξεκάθαρα προκαλούν ταπείνωση, προσβολή και άγχος, επηρεάζοντας την εργασιακή απόδοση και προκαλώντας ένα δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον.

Ακόμα, οι Keashly και Jagatic (2003) αναφέρουν πως το φαινόμενο εμφανίζεται όταν ένας εργαζόμενος υφίσταται συστηματικά επιθετικές συμπεριφορές από έναν ή περισσότερους εργαζόμενους για μακρά χρονική περίοδο, έχοντας δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ενώ η Lutgen-Sandvic (2008) υποστηρίζει πως η εργασιακή παρενόχληση είναι μία επίμονη, λεκτική ή μη λεκτική επιθετική συμπεριφορά που περιλαμβάνει προσωπικές επιθέσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και άλλα αρνητικά μηνύματα και εχθρικές πράξεις (Ντόλκερα, 2017).

Σε αυτό το πλαίσιο, στην παρούσα εργασία, η εργασιακή παρενόχληση και ο εργασιακός εκφοβισμός χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως όροι και είναι κάθε επαναλαμβανόμενη καταχρηστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με λόγια, πράξεις, γραπτά μηνύματα και μπορεί να βλάψει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική ή την ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, να θέσει σε κίνδυνο την εργασία του ή να διαταράξει το εργασιακό κλίμα (Namie G., 2003).

2.3 Μορφές

Σε μία επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι Rayner και Hoel (1997) ομαδοποίησαν τις εχθρικές συμπεριφορές που συνιστούν εργασιακή παρενόχληση στις εξής κατηγορίες:

- 1) απειλές σχετικές με την επαγγελματική θέση, όπου μπορεί να περιλαμβάνουν δημόσια ταπείνωση, αδιαφορία για τις απόψεις του εργαζομένου, καθώς και κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας,
- 2) προσωπικές απειλές, όπως η λεκτική βία και η εξύβριση,
- 3) απομόνωση του θύματος, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε επαγγελματικό, με την απόκρυψη, για παράδειγμα, πληροφοριών οι οποίες μπορεί να είναι χρήσιμες για την επαγγελματική εξέλιξη του θύματος,
- 4) ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας, μέσω της υπερβολικής πίεσης, της στενότητας του χρόνου για την ολοκλήρωση εργασιών που του ανατίθενται,
- 5) εργασιακή αποσταθεροποίηση, υπό την έννοια της ανάθεσης ανούσιων καθηκόντων ή της αφαίρεσης ευθυνών, και
- 6) κοινωνική χειραγώγηση, για παράδειγμα μέσω της διάδοσης κακόβουλων φημών (Ντόλκερα, 2017).

Σε μία εναλλακτική προσέγγιση, οι Harvey, et. al. (2009) αναφέρουν πως η συμπεριφορά εργασιακής παρενόχλησης εμπίπτει σε μία από τις εξής κατηγορίες:

- 1) τα δημόσια κακόβουλα και αρνητικά σχόλια στο πλαίσιο της λεκτικής απειλής,
- 2) την αντιμετώπιση του εργαζόμενου ως «αποδιοπομπαίου τράγου», μέσω της στιγματοποίησής του και του καταλογισμού ευθυνών και σφαλμάτων χωρίς λόγο,
- 3) την εντατικοποίηση της εργασίας και των καθηκόντων που εκτελεί ο εργαζόμενος πέραν των φυσιολογικών ή αναμενόμενων προσδοκιών,
- 4) τη σεξουαλική παρενόχληση και
- 5) τη σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση.

Η Τσιαμά (2013), λαμβάνοντας υπόψη τους τομείς της προσωπικότητας και της ζωής του ατόμου, διακρίνει τις εξής συμπεριφορές ηθικής παρενόχλησης:

- 1) αυτές που βλάπτουν την υπόληψη του εργαζόμενου και διαμορφώνουν αρνητική εικόνα εις βάρος του (π.χ. διάδοση κακόβουλων σχολίων),

- 2) αυτές που επηρεάζουν την εργασιακή του απόδοση και την επαγγελματική του ταυτότητα (π.χ. ανάθεση έργου κατώτερων προσόντων),
- 3) αυτές που παρεμποδίζουν τη δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας με το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. απομόνωση στο χώρο εργασίας), και
- 4) αυτές που στοχεύουν στην ενόχληση, την τιμωρία και τον εκφοβισμό του και θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα (π.χ. άρνηση χορήγησης νόμιμης άδειας).

Επίσης (Ντόλκερα, 2017), πολλές αρνητικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας μπορούν να θεωρηθούν παρενόχληση, από μία εξαιρετικά **συγκεκριμενοποιημένη ενέργεια**, όπως είναι ένα ελαφρώς δεικτικό σχόλιο, **μέχρι μία απροκάλυπτη πράξη**, όπως είναι η σωματική απειλή (Ayoko, et. al., 2003). Η συγκεκριμενοποιημένη συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα συχνή μάλιστα και αναφέρεται από τους εργαζόμενους σε σημαντικά υψηλότερη συχνότητα συγκριτικά με άλλες πρόδηλες μορφές εκφοβισμού (Neuman and Baron, 1998).

Ένας επιπλέον νέος τύπος εργασιακής παρενόχλησης είναι ο «Διαδικτυακός εκφοβισμός» ή «Κυβερνοεκφοβισμός» (ΚΕ) (Cyberbullying) που αποτελεί εξέλιξη του παραδοσιακού εκφοβισμού σε τεχνολογικό επίπεδο, και ορίζεται ως η σκόπιμη επιθετική συμπεριφορά που δύναται να υλοποιηθεί από ένα άτομο ή μία ομάδα, με την κατ' επανάληψη και για αρκετό χρονικό διάστημα χρήση των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας και κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. υπολογιστής, έξυπνα κινητά, ιστολόγια, Facebook, κ.α.) εναντίον ενός άλλου ατόμου, το οποίο δυσκολεύεται στην υπεράσπιση του εαυτού του (Smith et al., 2008, Kokkinos και Karagianni, 2017) και όπως υποστηρίζουν οι Privitera και Campbell (2009), λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις, με το περίπου 10% των εργαζομένων να αναφέρουν πως δέχονται απειλές και παρενόχληση μέσω του διαδικτύου από συναδέλφους και προϊσταμένους και το 100% εξ αυτών να βιώνουν και διαπροσωπικό εκφοβισμό.

Μία ακόμα διαφορετική μορφή εκφοβισμού που εμφανίζεται, η «φυλετική παρενόχληση», πηγάζει από την εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς προς ένα άτομο άλλης φυλής. Ο Rigby (2004) αναφέρει ότι στον ορισμό της φυλετικής παρενόχλησης συμπεριλαμβάνονται «όλες οι πράξεις και συμπεριφορές οι οποίες εσκεμμένα, ή με άλλο τρόπο, κάνουν διακρίσεις εναντίον κάποιου, ή τον κάνουν να νιώθει ανεπιθύμητος ή περιθωριοποιημένος εξαιτίας της φυλετικής του ταυτότητας» (Μάστορα, 2020).

Τέλος, η εργασιακή παρενόχληση **με βάση το κριτήριο της κατεύθυνσης και προέλευσης** των εχθρικών συμπεριφορών και πράξεων μπορεί να διακριθεί σε **«από πάνω προς τα κάτω»** ή **«κατιούσα»**, **«από κάτω προς τα πάνω»** ή **«ανιούσα»** και **οριζόντια**. Στην πρώτη

περίπτωση, ο προϊστάμενος είναι αυτός που παρενοχλεί τον υφιστάμενο, στη δεύτερη περίπτωση συνήθως μία ομάδα κατώτερων ιεραρχικά εκδηλώνει επιθετικές και παρενοχλητικές συμπεριφορές προς τον ανώτερο (Ferrari, 2004) και η τρίτη περίπτωση αφορά σε ομοιόβαθμους συναδέλφους (Hirigoyen, 2009).

Σε μελέτη των Bjorkqvist et. al. (1994) σε εργαζομένους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως το 43% έχουν βιώσει παρενόχληση από προϊστάμενο, το 25% από συνάδελφο και το 10% από υφιστάμενο. Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγουν και πολλές άλλες μελέτες, αποδεικνύοντας ότι οι υφιστάμενοι αισθάνονται περισσότερο ανυπεράσπιστοι και ευάλωτοι όταν τους ασκείται πίεση από ανώτερους (Rayner and Lewis, 2011), ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί πως ως πηγή ισχύος δεν θεωρείται αποκλειστικά η ανώτερη ιεραρχικά θέση αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εργασιακή εμπειρία, οι γνώσεις, η εξειδίκευση και οι κοινωνικές σχέσεις (Zapf and Einarsen, 2004).

Όπως φαίνεται, οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της εργασιακής παρενόχλησης είναι ποικίλες και δεν εμπίπτουν απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο τύπο. Στο πλαίσιο αυτό κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση των αντιλήψεων των εργαζομένων για το τι ακριβώς συνιστά παρενόχληση και ο βαθμός εμφάνισης του φαινομένου.

2.4 Συχνότητα Εμφάνισης

Όλο και περισσότερες έρευνες ασχολούνται με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης λόγω της σημαντικότητας των επιπτώσεων σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο, καταγράφοντας ποσοστά εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών που διαφοροποιούνται πολλές φορές μεταξύ τους, δεδομένων των διαφορετικών λειτουργικών κριτηρίων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στις μελέτες, αλλά και τις διαπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών (Moayed, et. al., 2006).

Από τα στοιχεία που προκύπτουν από τη διεξαγωγή της 3ης Ευρωπαϊκής Έρευνας το 2001 σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, η οποία διενεργήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ίδρυμα για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας (Ίδρυμα του Δουβλίνου) και δημοσιεύτηκε τον Δεκέμβριο του 2000, βρέθηκε ότι ποσοστό της τάξης του 8% των εργαζομένων στην ΕΕ, που αναλογεί σε 12 εκατομμύρια άτομα, έχει δηλώσει ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων 12 μηνών έχει υποστεί παρενόχληση στον χώρο εργασίας. Συγκριτικά, μπορεί να αναφερθεί ότι ένα 4% δηλώνει ότι έχει υποστεί σωματική βία και ένα 2% σεξουαλική παρενόχληση στον

χώρο εργασίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν σε συνεντεύξεις 21.500 εργαζομένων στα κράτη μέλη.

Λίγα χρόνια αργότερα, σύμφωνα με την Ετήσια Έκθεση του 2008 από το INE για τις εργασιακές σχέσεις στην Ευρώπη, μετά από έρευνα που εκπονήθηκε για την προηγούμενη χρονιά στη Φιλανδία, διαπιστώθηκε ότι η παρενόχληση στους χώρους εργασίας σημείωσε σημαντική αύξηση. Μάλιστα, το 1/3 των ερωτηθέντων απάντησε ότι έχει αντιληφθεί περίπτωση παρενόχλησης στον εργασιακό του χώρο, ενώ το 1/5 ότι υπήρξε θύμα παρενόχλησης. Συγκριτικά, τα ποσοστά περιπτώσεων παρενόχλησης ανάμεσα σε άνδρες και γυναίκες ανέρχονται σε 26% για τους άνδρες έναντι 40% για τις γυναίκες.

Στην Ελλάδα, οι Μακρυγιάννη και Κουλιεράκης (2010), εξετάζοντας ένα δείγμα 738 εργαζομένων του ιδιωτικού και δημόσιου τομέα, τεκμηρίωσαν πως το 26,8% έχει εμπειρία εχθρικών πράξεων και συμπεριφορών από σπάνια έως καθημερινά, με το 5% να αναφέρει πως οι πράξεις αυτές επαναλαμβάνονται σε εβδομαδιαία ή καθημερινή βάση. Σε πρόσφατη μελέτη του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, βρέθηκε επίσης πως το 13,2% των εργαζομένων emπίπτουν στην κατηγορία των θυμάτων εργασιακής παρενόχλησης, με το 47% να γίνονται αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών αλλά με μικρή συχνότητα (Παπαλεξανδρή και Γαλανάκη, 2011). Ακόμη, σε έρευνα των Ζιγκικά και Πλατσίδου (2016) που διεξήχθη σε δείγμα 160 μόνιμων δημοσίων υπαλλήλων, διαπιστώθηκε πως πάνω από τους μισούς (53,8%) έχουν υποστεί ηθική παρενόχληση στο χώρο εργασίας τους και σε σχετικά μεγάλη συχνότητα, με τις αρνητικές συμπεριφορές να προέρχονται κυρίως από εξωτερικούς συνεργάτες.

Τα ευρήματα πρόσφατης έρευνας κοινής γνώμης που πραγματοποιήθηκε για λογαριασμό της Συνομοσπονδίας Εργαζομένων Κύπρου από την εταιρεία IMR- Πανεπιστήμιο Λευκωσίας καταγράφουν σημαντικά αλλά και ανησυχητικά στοιχεία για ένα φάσμα θεμάτων που δημιουργούν προβλήματα στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής, όπως και της ποιότητας και της αξιοπρέπειας στην εργασία. Σύμφωνα με την έρευνα, 7 στους 10 εργαζόμενους πιστεύουν ότι οι εργαζόμενοι στην Κύπρο υφίστανται εργασιακή παρενόχληση, ενώ 1 στους 2 ομολογούν ότι οι ίδιοι προσωπικά έχουν βιώσει εργασιακό εκφοβισμό.

2.5 Στάδια Κλιμάκωσης

Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα φαινόμενο που υπόκειται σε κλιμάκωση με την πάροδο του χρόνου, αν και η ένταση κάποιων μεμονωμένων περιστατικών και η δυναμική τους να

εξελιχθούν σε συνεχιζόμενη απειλή αποτελούν στοιχεία που συνιστούν επίσης παρενόχληση (Einarsen et. al., 2011).

Διάφορα θεωρητικά μοντέλα ερμηνεύουν την εργασιακή παρενόχληση ως μία δυναμική διαδικασία συγκρούσεων που εξελίσσεται σε διάφορα στάδια. Ένα χαρακτηριστικό μοντέλο είναι του Leymann (1996), ο οποίος καθόρισε τον εκφοβισμό στον χώρο εργασίας ως μια διαδικασία που ξεκινούσε συνήθως με μια μικρή σύγκρουση, αλλά κλιμακωνόταν για μια χρονική περίοδο σε πιο συστηματικές και επίμονες αρνητικές συνέπειες που οδηγούσαν σε άθλια εργασιακά περιβάλλοντα στα οποία ο στόχος αισθανόταν συνεχώς θύμα. Προσδιόρισε τέσσερις διαδοχικές φάσεις αυτής της διαδικασίας οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια:

- 1) Το αρχικό κρίσιμο συμβάν: Στην πρώτη φάση, το κρίσιμο συμβάν είναι γενικά μια σύγκρουση (συνήθως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας). Αυτή η φάση μπορεί να είναι πολύ σύντομη και μερικές φορές (λόγω του φόρτου) δύσκολο να αναγνωριστεί και να αντιμετωπιστεί.
- 2) Ο εκφοβισμός και ο στιγματισμός: Αυτή η φάση περιέχει τον στιγματισμό από συναδέλφους και διευθυντικά στελέχη, όπως συνεχή έντονη κριτική, εξευτελισμούς ή ανάθεση χωρίς νόημα εργασιών, συκοφαντία, απομόνωση και απειλές βίας. Η αντιμετώπιση αυτών των αρνητικών στάσεων σε μια διαρκή και συστηματική βάση οδηγεί στον στιγματισμό του στόχου.
- 3) Η διοίκηση του προσωπικού: Σε αυτή τη φάση, η υπόθεση γίνεται επίσημη όταν η διοίκηση παρεμβαίνει και δεν κρίνει σωστά την κατάσταση. Η διοίκηση γενικά στιγματίζει τον στόχο ότι είναι προβληματικός ή αρνείται να αποδεχτεί την ευθύνη για την κακομεταχείριση, υποστηρίζοντας ουσιαστικά τον επιτιθέμενο (Zapf, 1999). Αυτό έχει ως συνέπεια, να στιγματίζεται ως υπεύθυνος της σύγκρουσης, ο θιγόμενος.
- 4) Η απαλλαγή: Στην τελική φάση, ο στόχος γενικά αποβάλλεται από την επαγγελματική ζωή αφού εξαναγκάζεται είτε άμεσα (απόλυση) είτε έμμεσα (παραίτηση) να φύγει από την εργασία του.

Το μοντέλο του Leymann (1996) υποθέτει πως το θύμα είναι τελείως ανυπεράσπιστο, καθώς το τελευταίο στάδιο καταλήγει στην εξώθησή του από τον οργανισμό.

Παρόμοια οπτική υιοθετεί και το μοντέλο του Bjorkqvist (1992), το οποίο αναγνωρίζει τρία στάδια κλιμάκωσης της έντασης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας. Αρχικά αναπτύσσονται οι έμμεσες στρατηγικές εκφοβισμού, όπως είναι η διάδοση κακόβουλων φημών ή η συστηματική λεκτική παρενόχληση, που στοχεύουν στην υποβάθμιση του θύματος, στη

συνέχεια ο δράστης χρησιμοποιεί άμεσες μορφές επιθετικότητας όπου το θύμα απομονώνεται και απαξιώνεται δημόσια, με το θύτη να θεωρεί πως η συμπεριφορά του είναι δικαιολογημένη και στο τελευταίο στάδιο, ακραίες μορφές επιθετικότητας και κατάχρησης εξουσίας εμφανίζονται, με το θύμα να κατηγορείται ότι είναι ψυχολογικά ασταθές, να υποβάλλεται σε εκβιασμούς και απειλές. Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει πως το θύμα είναι τελείως ανίσχυρο να υπερασπιστεί τον εαυτό του στο πλαίσιο της κλιμάκωσης της εχθρικής συμπεριφοράς και δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει με επιτυχία τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης για την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης (Ντόλκερα,2017).

Ένα ακόμη δημοφιλές μοντέλο κλιμάκωσης είναι αυτό του Glasl (1994), το οποίο αναγνωρίζει τρεις φάσεις που διακρίνονται περαιτέρω σε εννέα στάδια. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση (ορθολογισμός και έλεγχος) δημιουργείται ένα υπόβαθρο που γεννάται από μία λογική σύγκρουση που θεωρείται αναπόφευκτη στους οργανισμούς, η οποία μάλιστα κάτω από ορισμένες συνθήκες θα μπορούσε να οδηγήσει σε βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης και την ενίσχυση της καινοτομίας. Στη φάση αυτή, τα εμπλεκόμενα μέρη ενδιαφέρονται να επιλύσουν ειρηνικά τη διαφορά και αλληλοεπιδρούν σε ένα κλίμα συνεργασίας, επιχειρώντας να διαχειριστούν τη σύγκρουση με έναν ορθολογικό και ελεγχόμενο τρόπο. Επίσης, τα τρία επιμέρους στάδια είναι αυτό της προσπάθειας συνεργασίας που συνοδεύεται από ορισμένες τυχαίες εντάσεις και τριβές, το στάδιο της πόλωσης και αυτό της αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση ορισμένων μη λεκτικών συμπεριφορών. Στη δεύτερη φάση (κλιμάκωση της σχέσης), η αρχική σύγκρουση μετατρέπεται σε ένα πρόβλημα σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών που αποτελεί πλέον την κύρια πηγή έντασης, με βασικά χαρακτηριστικά τη δυσπιστία, την έλλειψη σεβασμού και την αποκάλυπτη εχθρότητα. Τα τρία επιμέρους στάδια της φάσης αυτής είναι η ανησυχία των εμπλεκόμενων μερών για τη φήμη τους, η ηθική οργή και η κυριαρχία των στρατηγικών απειλής. Τέλος, η τρίτη φάση (επιθετικότητα και αποδόμηση) χαρακτηρίζεται από πολύ έντονες αντιπαραθέσεις, λόγω των οποίων τα εμπλεκόμενα μέρη διακινδυνεύουν την προσωπική ευημερία τους και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια τους. Το μοντέλο του Glasl (1994) υποθέτει μία σχετική ισορροπία ισχύος, αναγνωρίζοντας τη σημασία των στρατηγικών παρέμβασης και των πρακτικών διαχείρισης της σύγκρουσης στα πρώτα στάδια κλιμάκωσης (Ντόλκερα,2017).

Αργότερα, η Karatuna (2015) μέσω των ευρημάτων της από ποιοτική έρευνα στην Τουρκία, εξήγησε τη δυναμική του εκφοβισμού όσον αφορά τους στόχους, σε πέντε διαδοχικά στάδια: υποτίμηση ή άγνοια του προβλήματος και χρήση στρατηγικών αποφυγής (στόχος το

συναίσθημα), στη συνέχεια, απώλεια της υπομονής και αντιπαράθεση (στόχος το πρόβλημα), έπονται αντιλαμβανόμενες απειλές για την προσωπική υγεία και αναζήτηση υποστήριξης, απελπισία και καταστροφική αντιμετώπιση, παραίτηση και έξοδος.

2.6 Αιτίες και Επιδρώντες Παράγοντες

2.6.1 Ατομικές μεταβλητές

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των θυμάτων έχουν τεθεί υπό εξέταση, όταν αναζητούν οι ερευνητές εξηγήσεις για το λόγο που εμφανίζονται εκφοβιστικές συμπεριφορές και δράσεις στο χώρο εργασίας. Τα θύματα του εκφοβισμού λέγεται ότι στερούνται συναισθηματικής σταθερότητας και αυτοεκτίμησης, καθώς είναι άτομα λιγότερο κυρίαρχα, πιο επιμελή, ανήσυχα και ευαίσθητα από τους υπόλοιπους.

Σε αντίθεση με αυτούς τους ερευνητές, ο Leymann (1996) ισχυρίζεται ότι η προσωπικότητα δεν επηρεάζει σημαντικά την πιθανότητα να πέσει κάποιος θύμα εκφοβισμού στο χώρο εργασίας του αλλά, αντίστροφα, η εμπειρία του εκφοβισμού είναι αυτή που επιδρά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στα καταγεγραμμένα αρνητικά συναισθήματα του θύματος. Για παράδειγμα η χαμηλή αυτοπεποίθηση του ατόμου που παρενοχλείται, δεν είναι η αιτία για να δεχτεί εκφοβισμό, αλλά αντίθετα είναι η επίδραση του εκφοβισμού στην προσωπικότητά του. Εξάλλου δεν υπάρχει ομοιογένεια στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μεταξύ των θυμάτων.

Άλλοι μελετητές, έχοντας εξετάσει τις συνθήκες που οδήγησαν σε περιστατικά εκφοβισμού, αποδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός μπορεί να εξηγηθεί από αισθήματα αδικίας και απογοήτευσης που βιώνουν ομάδες εργαζομένων. Ένας τύπος εκφοβισμού που αναφέρεται συχνά ως «αποδιοπομπαίος» τράγος συμβαίνει, επειδή ο πραγματικός υποκινητής της αδικίας είναι συνήθως σε ανώτερη θέση. Ως αποτέλεσμα, οι δυσαρεστημένοι εργαζόμενοι κατευθύνουν την επιθετικότητά τους προς τα θύματα που είναι ασθενέστερα και πιο ευάλωτα (Salin, 2005).

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα και το επάγγελμα έχουν καταγραφεί ως παράγοντες που ενδέχεται να σχετίζονται με την πιθανότητα εργασιακής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας. Σε γενικές γραμμές, έχει υποστηριχθεί πως οι γυναίκες παρενοχλούνται πιο συστηματικά συγκριτικά με τους άνδρες, δεδομένης και της υψηλής συχνότητας εμφάνισης της σεξουαλικής παρενόχλησης στο γυναικείο φύλο (Salin,

2003b), αν και άλλες έρευνες αναφέρουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων (Leymann, 1996, Vartia, 1996). Επίσης σε έρευνα των Hoel et. al. (1999) βρέθηκε πως οι άνδρες στοχοποιούνται περισσότερο από άνδρες, ενώ οι γυναίκες πιο συχνά από γυναίκες συναδέλφους τους.

Ασαφή είναι τα ευρήματα και σχετικά με την επίδραση της ηλικίας. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενοι παρενοχλούνται περισσότερο από τους νεαρότερους συναδέλφους τους, αν και η νεαρή ηλικία συνδυαστικά με τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης μπορεί να αποτελεί ομοίως πηγή ανισορροπίας ισχύος (Einarsen and Skogstad, 1996b).

Τέλος, ορισμένα επαγγέλματα φαίνεται πως είναι περισσότερο επιρρεπή. Σε έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας αποκαλύφτηκε πως οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα, οι επαγγελματίες υγείας, οι εκπαιδευτικοί, οι υπάλληλοι ξενοδοχείων και τουριστικών επιχειρήσεων, καθώς και οι εργαζόμενοι στους κλάδους των μεταφορών και των τηλεπικοινωνιών αποτελούν ομάδες ιδιαίτερα υψηλού κινδύνου (Di Martino et. al., 2003).

2.6.2. Ηγεσία

Πολλά ερευνητικά ευρήματα συνηγορούν στη διαπίστωση πως η ηγεσία συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας και επιδρά καθοριστικά στην προσωπική, ψυχική και εργασιακή ευημερία των εργαζομένων, όπως αναλύσαμε διεξοδικά στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας.

Αρχικά, έχει διαπιστωθεί πως οι εργαζόμενοι που αποτελούν στόχους εργασιακής παρενόχλησης έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού (Aquino and Thau, 2009).

Από τη μία, πολλές μελέτες δείχνουν ότι η καταχρηστική διοίκηση συνδέεται με αυξημένη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών παρενόχλησης (Hoel et. al., 2009), και οι Liefoghe και Davey (2001) υποστηρίζουν πως η εργασιακή παρενόχληση είναι εν μέρει ένα ζήτημα επιβολής της τάξης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των ηγετών να παρεμβαίνουν, να επιλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και να επιβάλλουν ποινές σε περιπτώσεις αντιδεοντολογικής και ανάρμοστης συμπεριφοράς.

Από την άλλη, σε μελέτη των Hoel και Cooper (2000) τεκμηριώθηκε πως η μη παρεμβατική ηγεσία συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή παρενόχληση και η ηγεσία που περιγράφεται ως αδύναμη από την πλευρά των εργαζομένων συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε μορφές συστηματικής παρενόχλησης (Strandmark and Hallberg, 2007).

Σε μελέτη των Argye, et. al. (2007) διαπιστώθηκε πως το αυταρχικό στυλ διοίκησης αποτελεί παράγοντα της θυματοποίησης στους χώρους εργασίας από τους προϊσταμένους, καθώς προκαλεί φόβο και αρνητικά συναισθήματα, ενώ έμμεσα ενδέχεται να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να υιοθετούν ανάλογες πρακτικές με θύματα συναδέλφους τους κατώτερων ιεραρχικών βαθμίδων (μιμητισμός). Αντίθετα η μετασχηματιστική ηγεσία, που όπως είδαμε στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και στη δημιουργία οράματος, σχετίζεται αρνητικά με τον εργασιακό εκφοβισμό (Hoel and Cooper, 2000).

Ένας διευθυντής μπορεί να είναι αυτός που ασκεί ασφυκτικό έλεγχο περιορίζοντας τις πρωτοβουλίες των εργαζομένων και οδηγώντας τους στην επαγγελματική στασιμότητα ή αυτός που διευθύνει δημοκρατικά και ηθικά, που εμπνέει και συντονίζει τις συλλογικές διαδικασίες, που εμπνέει, πείθει, επικοινωνεί το όραμά του, κερδίζει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του, δίνει έμφαση στους ανθρώπους και φροντίζει για ένα ευχάριστο κλίμα στο στον εργασιακό χώρο.

2.6.3 Εργασιακές συνθήκες

Ένα προβληματικό εργασιακό περιβάλλον αποτελεί ένα σημαντικό επίσης παράγοντα που μπορεί να ενθαρρύνει την εργασιακή παρενόχληση (Hoel and Salin, 2003) καθώς αυξάνει τις εχθρικές συμπεριφορές και την πιθανότητα διαπροσωπικών συγκρούσεων και περιορίζει την ικανότητα των εμπλεκόμενων μερών ως προς την ειρηνική επίλυσή τους (Zapf, 1999).

Σε αυτό συγκλίνουν και έρευνες που επιβεβαιώνουν πως τα θύματα περιστατικών εργασιακού εκφοβισμού αξιολογούν το εργασιακό τους περιβάλλον με αρνητικούς όρους και, γενικά, περισσότερο αρνητικά από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν εμπλακεί σε ανάλογα περιστατικά (Einarsen et. al., 1994, Hoel and Cooper, 2000, Vartia, 1996, Zapf et. al., 1996).

Πράγματι οι Zapf et. al. (1996) βρήκαν πως τα θύματα παρενόχλησης αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ελέγχου επί της εργασίας τους, ο Vartia (1996) έδειξε πως παρουσιάζουν

υψηλότερο βαθμό ασάφειας ρόλων καθώς και περιορισμένο βαθμό ικανοποίησης από την πληροφόρηση που λαμβάνουν και την ποιότητα των εσωτερικών μηχανισμών επικοινωνίας, ενώ οι Einarsen et. al. (1994) διαπίστωσαν πως η εργασιακή παρενόχληση παρουσιάζεται συχνότερα σε υπαλλήλους με μονότονο αντικείμενο, σε περιπτώσεις υψηλού φόρτου εργασίας καθώς και μεγάλου βαθμού ασάφειας των εργασιακών ρόλων και επισημαίνεται ο αρνητικός αντίκτυπος των συχνών διαπροσωπικών συγκρούσεων, των επαναλαμβανόμενων οργανωσιακών αλλαγών, της αυταρχικής ηγεσίας και του ανταγωνιστικού κλίματος (O' Moore, et. al., 1998).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο αντίκτυπος των κακών εργασιακών συνθηκών στους τρίτους παρατηρητές. Έχει διαπιστωθεί (Ντόλκερα, 2017), πως οι παρατηρητές περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, έχουν ανεπαρκείς ευκαιρίες να επηρεάσουν την εργασιακή ροή και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, δεν είναι ικανοποιημένοι με την ποσότητα και ποιότητα πληροφόρησης που λαμβάνουν, δε συμμετέχουν σε επικοινωνιακές συζητήσεις με τους συναδέλφους τους (Vartia, 1996) και θεωρούν το εργασιακό κλίμα ιδιαίτερα πολιτικοποιημένο και ανταγωνιστικό (Salin, 2003).

2.6.4. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα μπορούν να προωθήσουν ή να αποτρέψουν τον εκφοβισμό στον χώρο εργασίας. Σε οργανώσεις όπου ο εκφοβισμός είναι εδραιωμένος στην κουλτούρα, οι εκφοβιστές μπορούν να ενθαρρύνονται ή ακόμα και να ανταμείβονται για τις εκφοβιστικές συμπεριφορές τους. Ωστόσο, άλλοι οργανισμοί μπορεί πραγματικά να κρίνουν ότι η «δύσκολη διαχείριση» είναι απαραίτητη, προκειμένου να «γίνει η δουλειά». Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας έχει επίσης βρεθεί να σχετίζεται με το αρνητικό οργανωτικό κλίμα και την εργασιακή δυσαρέσκεια. Τα εργασιακά περιβάλλοντα που κατακλύζονται από συγκρούσεις είναι πιθανότερο να βιώσουν υψηλότερα ποσοστά κλιμάκωσης των συγκρούσεων, που με τη σειρά τους οδηγούν σε υψηλότερα ποσοστά παρενόχλησης. Ανταγωνιστικά οργανωτικά κλίματα που στερούνται ομαδικής συνοχής ευνοούν ιδιαίτερα τον εκφοβισμό (Salin, 2005).

Ο Leymann (1993) υποστήριξε πως τέσσερις είναι οι βασικές μεταβλητές που εμπλέκονται στην εμφάνιση του φαινομένου: οι ελλείψεις και ανεπάρκειες στο σχεδιασμό της εργασίας, η

αναποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, η κοινωνική έκθεση του θύματος και τα ηθικά πρότυπα του οργανισμού, απορρίπτοντας την υπόθεση της προσωπικότητας ως καθοριστικό παράγοντα του εργασιακού εκφοβισμού.

Σε μερικούς οργανισμούς, η εργασιακή παρενόχληση και γενικότερα οι επιθετικές συμπεριφορές, θεωρούνται σε ένα βαθμό αποδεκτές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δεν υφίσταται κάποια συγκεκριμένη εσωτερική πολιτική πρόληψής της που επιβάλλει ποινές στους δράστες (Salin, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική παρενόχληση γίνεται μέρος της καθημερινότητας στην εργασία και ενσωματώνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι σε πολλές επιχειρήσεις, ιδιαίτερα μικρού και μεσαίου μεγέθους, οι άτυπες διαπροσωπικές σχέσεις καθιστούν δύσκολο για τους εργαζόμενους, τόσο να αντιληφθούν τι συνιστά συμπεριφορά παρενόχλησης, όσο και να την αναφέρουν (Pearson et. al., 2000).

Πολλές φορές, η βία και η επιθετικότητα θεωρούνται ως μηχανισμοί ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και ανθεκτικότητας των εργαζομένων, με αποτέλεσμα η παρενόχληση να θεωρείται δεδομένη και αποδεκτή (Hearn and Parkin, 2001). Οι σκληρές συνθήκες εργασίας σε συνδυασμό με μία κουλτούρα που επιτρέπει τα συχνά ταπεινωτικά ή ρατσιστικά αστεία ως μέρος της καθημερινότητας λειτουργούν σωρευτικά, ιδιαίτερα στους ανδροκρατούμενους οργανισμούς (Einarsen and Raknes, 1997). Όπως υποστηρίζουν οι Coyne, Chong, Seigne and Randall (2003), η εργασιακή παρενόχληση κλιμακώνεται σε οργανισμούς όπου ενθαρρύνεται η ανταγωνιστικότητα, και η επιθετικότητα θεωρείται ενός φυσιολογικός μηχανισμός ανθρώπινης αλληλεπίδρασης.

Ένα επιπλέον στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας που συμβάλλει στην εργασιακή παρενόχληση είναι η έντονη ανισορροπία ισχύος μεταξύ των εργαζομένων και των διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, η οποία επιδρά στη διαμόρφωση του ηθικού κλίματος (Salin, 2003). Οι Bulutlar και Unler (2009), εξετάζοντας τον αντίκτυπο του ηθικού κλίματος στην εργασιακή παρενόχληση και στην οργανωσιακή δέσμευση, διαπίστωσαν πως στους οργανισμούς που χαρακτηρίζονται από ένα ηθικό κλίμα που ευνοεί την εγωιστική συμπεριφορά και δίνει κίνητρα στους εργαζόμενους να επιτυγχάνουν τους στόχους τους ανεξαρτήτως του κόστους, παρατηρείται υψηλότερη συχνότητα περιστατικών παρενόχλησης. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρενόχληση παύει να είναι ένα ζήτημα κακομεταχείρισης μεταξύ δύο συναδέλφων και αναδεικνύεται ως μία πτυχή της ευρύτερης οργανωσιακής κουλτούρας (Cowie et. al., 2002, Ντόλκερα ,2017).

2.6.5 Κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες

Σύμφωνα με τους Harvey et. al. (2009), η κουλτούρα αποτελεί έναν παράγοντα ερμηνείας του φαινομένου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι οριοθετούν τις εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους και τους μηχανισμούς με τους οποίους τους αποδέχονται ή δεν τους αποδέχονται.

Επιπλέον, σε ορισμένα κράτη, η ανισότητα και η ιεράρχηση των κοινωνικών τάξεων είναι περισσότερο αποδεκτές από άλλες, συμβάλλοντας έτσι στην αποδοχή και κλιμάκωση του φαινομένου (Loh, et. al., 2010). Η κουλτούρα αυτή είναι αναμενόμενο να αντανακλάται και στους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην εκάστοτε χώρα, καθώς παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο οργανωσιακής κουλτούρας και αντίληψης περί της ιεραρχίας και της ανισορροπίας ισχύος. Σε κάθε περίπτωση, οι κοινωνικές νόρμες διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των εργαζομένων αλλά και τις κοινωνικές τους συμπεριφορές.

2.7 Επιπτώσεις

Τα επαναλαμβανόμενα και σοβαρά περιστατικά εκφοβισμού είναι ικανά να προκαλέσουν τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις σε προσωπικό, κοινωνικό επίπεδο καθώς και στη λειτουργικότητα του ίδιου του οργανισμού. Όπως αναφέρει η Αρτινοπούλου (2001) «γνωρίζουμε πια ότι για τους δράστες, με βάση τις μακροχρόνιες έρευνες που έχουν γίνει, υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητάς τους στο χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από τις μακρόχρονες συνέπειες της θυματοποίησής τους».

Σύμφωνα με κλινικές μελέτες, έχει διαπιστωθεί πως η συστηματική εργασιακή παρενόχληση μπορεί να έχει δραματικές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική υγεία των θυμάτων σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι σημαντικότερες ψυχολογικές επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Κοϊνης και Σαρίδη, 2016). Άλλα σοβαρά προβλήματα που προκύπτουν σε επίπεδο ψυχολογίας είναι η μειωμένη αντοχή στην πίεση, η έντονη δυσφορία, η ευερεθιστότητα καθώς και η επιθετικότητα, ο ανταγωνισμός, η απώλεια αυτοελέγχου, η δυσκολία της επικοινωνίας, η μελαγχολία, το αίσθημα ενοχής καθώς και το αίσθημα ντροπής,

οι διαταραχές της προσωπικότητας, οι φοβίες, η μανία, οι αυτοκτονικές τάσεις και τέλος, η κατάχρηση ουσιών (Nolfe, et. al., 2007).

Επίσης, σύμφωνα με τους Hogh, Mikkelsen and Hansen (2011), έχει παρατηρηθεί πως αυτοί οι εργαζόμενοι, σε μία προσπάθεια να ανταπεξέλθουν των προβλημάτων τους, παίρνουν συχνά άδειες και λαμβάνουν συστηματικά φαρμακευτικές αγωγές. Σε έρευνα στην Ιταλία, τεκμηριώθηκε πως το 20% των εργαζόμενων που παρενοχλούνται λαμβάνουν επαναλαμβανόμενα φαρμακευτικές αγωγές, με το ποσοστό αυτό για τους υπόλοιπους να είναι μόλις 4,1% (Traweger, et. al., 2004).

Επιπρόσθετα, οι Rodriguez-Munoz, et. al. (2009) διαπίστωσαν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης όσο και στην αφοσίωσή τους στην εργασία τους, δηλαδή την προθυμία να επενδύουν συναισθηματικά και με το έργο τους στον οργανισμό (Bakker et. al., 2008). Είναι αναμενόμενο πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης αναπτύσσουν αρνητικές αντιλήψεις για τον οργανισμό, τους συναδέλφους τους, την ηγεσία, το οργανωσιακό κλίμα και τη φύση της ίδιας της εργασίας. Μελέτες έδειξαν πως οι εργαζόμενοι που αναφέρουν πως πέφτουν θύματα παρενόχλησης, έχουν αρνητικές αντιλήψεις για το φόρτο εργασίας, τη σαφήνεια των ρόλων, τη δυνατότητα εμπλοκής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στον έλεγχο επί των καθημερινών τους καθηκόντων (Quine, 2001), ενώ παράλληλα καθίστανται λιγότερο παραγωγικοί (Niedl, 1996). Οι Laschinger et. al. (2010) θεμελίωσαν μία θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή ενεργητικότητα και συναισθήματα κυνισμού απέναντι στην εργασία, τους πελάτες και τους συναδέλφους (Schaufeli and Taris, 2005).

Άλλες επιπτώσεις αναφέρονται κυρίως στο οικονομικό κόστος για την αποζημίωση των θυμάτων εργασιακού εκφοβισμού που καταφεύγουν σε παραίτηση, το κόστος πρόσληψης νέων υπαλλήλων προς αντικατάσταση αυτών που αποχώρησαν και το επιπρόσθετο κόστος της πολύτιμης εμπειρίας και γνώσης που στερούν από τον οργανισμό οι εργαζόμενοι με την παραίτησή τους (Κοΐνης και Σαρίδη, 2016). Επίσης, άλλη μορφή οικονομικής πίεσης περιλαμβάνει το πιθανό κόστος από νομικές αγωγές εναντίον του οργανισμού από τους εργαζομένους.

Συμπερασματικά, πρόκειται για συστηματική, μεθοδική και συνεχή άσκηση ψυχολογικής, ηθικής ή και σωματικής βίας, διαμόρφωση εχθρικού και ταπεινωτικού εργασιακού

περιβάλλοντος, που προσβάλλει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική και ψυχική ακεραιότητα του εργαζόμενου και οδηγεί συχνά στην ολοκληρωτική του εξάντληση.

2.8 Πρόληψη και Μέτρα Αντιμετώπισης στην Εργασία

2.8.1 Νομοθετικές ρυθμίσεις σε Ελλάδα

Στην Ελλάδα η αρχή της ίσης μεταχείρισης και η καταπολέμηση διακρίσεων λόγω χρώματος, φυλής, εθνικότητας, θρησκευτικού προσανατολισμού, αναπηρίας, οικογενειακής κατάστασης, σεξουαλικού προσανατολισμού, χαρακτηριστικών φύλου προβλέπονται στο Νόμο 3304 ΦΕΚ Α' 16/27.01.2005 «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανεξαρτήτως φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκευτικών ή άλλων πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή γενετήσιου προσανατολισμού» και στο Νόμο 4443 ΦΕΚ Α' 232/9.12.2016 «Ι) Ενσωμάτωση της Οδηγίας 2000/43/ΕΚ περί εφαρμογής της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ασχέτως φυλετικής ή εθνοτικής τους καταγωγής, της Οδηγίας 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση γενικού πλαισίου για την ίση μεταχείριση στην απασχόληση και την εργασία και της Οδηγίας 2014/54/ ΕΕ περί μέτρων που διευκολύνουν την άσκηση των δικαιωμάτων των εργαζομένων στο πλαίσιο της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων».

Η ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών κατά την άσκηση αυτοτελούς επαγγελματικής δραστηριότητας καθιερώνεται στο Νόμο 4097 ΦΕΚ Α, 235/3.12.2012 «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών κατά την άσκηση αυτοτελούς επαγγελματικής δραστηριότητας - Εναρμόνιση της νομοθεσίας με την Οδηγία 2010/41/ΕΕ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου».

Η αρχή ίσων ευκαιριών και ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα απασχόλησης καθιερώνεται στο Νόμο 3769 ΦΕΚ Α' 105/01.07.2009 «Εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών όσον αφορά την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και την παροχή αυτών και άλλες διατάξεις» και αργότερα στο Νόμο 3896 ΦΕΚ Α' 207/8.12.2010 «Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης - Εναρμόνιση της κείμενης νομοθεσίας με την Οδηγία 2006/54/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 5ης Ιουλίου 2006 και άλλες συναφείς διατάξεις». Ο νόμος απαγορεύει την άμεση και έμμεση διάκριση λόγω φύλου, την παρενόχληση και τη σεξουαλική παρενόχληση.

Στο Νόμο 4808 ΦΕΚ Α 101/19.6.2021 «Για την Προστασία της Εργασίας Σύσταση Ανεξάρτητης Αρχής «Επιθεώρηση Εργασίας» Κύρωση της Σύμβασης 190 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας για την εξάλειψη της βίας και παρενόχλησης στον κόσμο της εργασίας Κύρωση της Σύμβασης 187 της Διεθνούς Οργάνωσης Εργασίας για το Πλαίσιο Προώθησης της Ασφάλειας και της Υγείας στην Εργασία Ενσωμάτωση της Οδηγίας (ΕΕ) 2019/1158 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 20ής Ιουνίου 2019 για την ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της ιδιωτικής ζωής, άλλες διατάξεις του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων και λοιπές επείγουσες ρυθμίσεις», προβλέπεται η εξάλειψη της βίας και παρενόχλησης στον κόσμο της εργασίας που εκδηλώνονται κατά τη διάρκεια, είναι συνδεδεμένες με ή προκύπτουν από εργασία: (α) στον χώρο εργασίας, συμπεριλαμβανομένων δημοσίων και ιδιωτικών χώρων που αποτελούν χώρους εργασίας, (β) σε μέρη όπου ο εργαζόμενος αμείβεται, κάνει διάλειμμα για ανάπαυση ή για φαγητό, ή χρησιμοποιεί τουαλέτες, νιπτήρες και αποδυτήρια, (γ) κατά τη διάρκεια μετακινήσεων, ταξιδιού, εκπαίδευσης, εκδηλώσεων ή κοινωνικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την εργασία, (δ) μέσω επικοινωνιών που σχετίζονται με την εργασία, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που πραγματοποιούνται μέσω τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνίας, (ε) σε καταλύματα που παρέχει ο εργοδότης και, (στ) κατά τη μετακίνηση του εργαζομένου από και προς την εργασία.

Στην Ελλάδα ο εργαζόμενος που υφίσταται ηθική παρενόχληση διαθέτει ενδεικτικά τις εξής διεξόδους (Δέδε, 2017):

- ❖ Τήρηση αρχείου των περιστατικών εκφοβισμού.
- ❖ Κατάθεση ιατρικών βεβαιώσεων στις οποίες να αναγράφεται η αιτία της κακής υγείας του και ο υπεύθυνος της κατάστασης.
- ❖ Υποβολή μήνυσης για παραβίαση της αρχής ίσης μεταχείρισης καθώς και για επιμέρους στοιχειοθετούμενα αδικήματα του ποινικού κώδικα, όπως η εξύβριση (361 ΠΚ), η συκοφαντική δυσφήμιση (363 ΠΚ), η εκβίαση (385 ΠΚ) κλπ.
- ❖ Άσκηση αγωγής καταβολής αποζημίωσης για την πρόκληση ηθικής και υλικής βλάβης σε βάρος του εργαζομένου.
- ❖ Άσκηση αγωγής καταβολής αποζημίωσης απόλυσης λόγω μονομερούς βλαπτικής μεταβολής των όρων εργασίας και εξαναγκασμού σε παραίτηση.
- ❖ Αγωγή για την ακύρωση της καταγγελίας της σύμβασης για λόγους εμπάθειας, εκδίκησης ή και καταχρηστικότητας στο πρόσωπο του εργαζομένου.

- ❖ Αναφορές στο Σ.ΕΠ.Ε. και στον Συνήγορο του Πολίτη για επιβολή διοικητικών κυρώσεων σε βάρος του εργοδότη.
- ❖ Αγωγή κατά του εργοδότη για αποζημίωση εργαζομένου σε περίπτωση πρόκλησης εργατικού ατυχήματος ή επέλευσης επαγγελματικής νόσου.

Ο εργαζόμενος που είναι θύμα ψυχολογικής βίας (mobbing) στο περιβάλλον εργασίας του, πρέπει να γνωρίζει ότι παραβιάζεται η αρχή της ίσης μεταχείρισης και ότι ο ίδιος έχει τις εξής επιλογές (Δέδε, 2017):

- ❖ Να υποβάλει μήνυση για ενδεχόμενη εξύβριση, συκοφαντική δυσφήμιση ή εκβίαση.
- ❖ Να ασκήσει αγωγή λόγω ηθικής βλάβης, καθώς προσβάλλεται η προσωπικότητά του.
- ❖ Αν η συμπεριφορά προέρχεται από τον εργοδότη, μπορεί να τη θεωρήσει μονομερή βλαπτική μεταβολή και να ασκήσει αγωγή αποζημίωσης.
- ❖ Να υποβάλει αναφορά στο Σ.ΕΠ.Ε (Σώμα Επιθεώρησης Εργασίας) και στον Συνήγορο του Πολίτη για επιβολή νομικών κυρώσεων στον εργοδότη.

2.8.2 Οργανωσιακές παρεμβάσεις

Η θεσμοθέτηση ενός ρυθμιστικού και νομικού πλαισίου δεν επαρκεί για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, αναδεικνύοντας το ρόλο των ίδιων των οργανισμών και των πολιτικών που αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σε αυτό το πεδίο. Απαιτείται σχεδιασμός και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, ενημέρωσης και κατάρτισης που θα απευθύνονται σε όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβανομένων των εργαζομένων, των συλλογικών οργάνων τους και της διοίκησης (Branch et. al., 2013).

Μια καλή πρακτική αποτελεί η θέσπιση πολιτικών και εσωτερικών κανονισμών και ρυθμίσεων, η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται από εκπαιδευτικά προγράμματα. Οι La Van και Martin (2008) υποστηρίζουν πως είναι ευθύνη της ανώτερης διοίκησης να εφαρμόζει επίσημες και ανεπίσημες πολιτικές, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τα ευάλωτα σημεία του οργανισμού που σχετίζονται με την κατανομή της εξουσίας και την ιεραρχία. Όπως αναφέρουν οι Branch et. al. (2013), η πιο αποτελεσματική στρατηγική είναι ο συνδυασμός τυπικών και άτυπων πρακτικών που βασίζονται τόσο σε επίσημα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και νομικής προστασίας των εργαζομένων στην πρώτη περίπτωση, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών οικοδόμησης μίας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας που σέβεται τη διαφορετικότητα και βελτιώνει την ποιότητα επικοινωνίας, στη δεύτερη. Η διαμεσολάβηση,

δηλαδή η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες και συμβούλους που ειδικεύονται σε ανάλογα ζητήματα είναι, επίσης, μία καλή πρακτική που έχει αναφερθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία (Saam, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.1 Εκπαιδευτικοί και Εργασιακή Παρενόχληση

Τα τελευταία χρόνια, ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας έχει προκαλέσει αυξημένο ενδιαφέρον για συζήτηση και για έρευνα και το κοινό σημείο των ερευνητών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στα επαγγέλματα υψηλού κινδύνου (Fahie and Devine, 2014, Di Martino et. al., 2003) και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει ουσιαστικό κοινωνικό ρόλο και προσφέρει πολλά και σε προσωπικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο. Η διδασκαλία θέλει υπομονή και αγάπη τόσο για τα παιδιά όσο για τη διδακτική πράξη. Ο εκπαιδευτικός εκτός από τις γνώσεις μεταδίδει και την αγάπη για τη μόρφωση αλλά και τους τρόπους και τα μέσα για να ανακαλύπτει ο μαθητής μόνος του τη γνώση, καλλιεργεί την κρίση των μαθητών, πλάθει προσωπικότητες, ενισχύει το πνεύμα της συνεργασίας που είναι η ουσία της ανάπτυξης, διαχειρίζεται τη συμπεριφορά των μαθητών και τους εμπνέει το σεβασμό, τους φροντίζει, τους εμπνέει, τους προετοιμάζει να σέβονται τη διαφορετικότητα, να είναι ευέλικτοι και δημιουργικοί. Όλα αυτά προϋποθέτουν στενή και βαθιά σχέση ψυχικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης με τους μαθητές και όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, συνεργασία με τη σχολική διοίκηση, τους συναδέλφους, τους γονείς, την τοπική κοινωνία ώστε να ενισχυθεί το σχολικό κλίμα που είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Hubert and Van Veldhoven, 2001).

Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους και αισθάνονται ευχάριστα στο χώρο του σχολείου. Σε αυτό συγκλίνουν τα αποτελέσματα ερευνών, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Δ.Ε. Πειραιά, όπου διαπιστώθηκε ότι περίπου επτά στους δέκα εκπαιδευτικοί σε σχολεία της, δήλωσαν ότι είναι πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους και από το σχολείο στο οποίο εργάζονται (Μπέμπης, 2011).

Δεν είναι λίγες όμως οι φορές που οι εκπαιδευτικοί δέχονται αρνητικές επικοινωνιακές ενέργειες από όλες τις κατευθύνσεις και πολλών μορφών όπως για παράδειγμα παράπονα,

απειλές για τη βαθμολόγηση, υπηρεσιακές αναφορές, καταγγελίες, ενώ δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από το διευθυντή ή τους συναδέλφους τους (Κερασιώτη, 2006).

Η περίπτωση μάλιστα του κυβερνοεκφοβισμού (Privitera και Campbell, 2009), που εμφανίζεται συχνά τα τελευταία χρόνια σε όλους τους εργασιακούς χώρους, και κυρίως στο σχολικό χώρο, και πραγματοποιείται με τη χρήση και την κατάχρηση διαφόρων ηλεκτρονικών μέσων, όπως κινητά τηλέφωνα, διαδικτυακοί τόποι και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο (Cambell, 2005). Δεν είναι λίγες οι φορές που εκπαιδευτικοί, και όχι μόνο μαθητές, δέχονται εκφοβισμό μέσα από το διασυρμό τους στο διαδίκτυο. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί έναν επιβαρυντικό παράγοντα στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στη διαχείριση του άγχους και την καλή ψυχική και σωματική τους υγεία, στη διατήρηση του καλού σχολικού κλίματος και στη προσωπική, εργασιακή και κοινωνική ευημερία τους,

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες άγχους και στρες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε έντονες συγκρούσεις και σε συνδυασμό με το διδακτικό και διοικητικό φόρτο εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική και επαγγελματική εξάντληση (Timms, et. al., 2007) επιδρώντας αρνητικά στην ατομική και οργανωσιακή απόδοση και αυξάνοντας τα ποσοστά εθελοντικής αποχώρησης και παραίτησης, όπως θα δούμε σε επόμενη ενότητα. Σε αυτά τα πλαίσια δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες εμφάνισης και διάχυσης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης.

Βέβαια, ως φαινόμενο παρουσιάζει μια σύνθετη δυναμική (Parsons, 2005) καθώς από τη μια πλευρά, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εκφοβίζεται από άλλους εκπαιδευτικούς, από μαθητές, προσωπικό, διευθυντές, γονείς και από την άλλη πλευρά, μπορεί εκείνος να προκαλέσει παρενοχλητική συμπεριφορά στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Delfabbro, et. al., 2006).

Ωστόσο παρά τις αντιλήψεις αρκετών εκπαιδευτικών ότι ο εκφοβισμός που προέρχεται από τους μαθητές είναι ένα αρκετά διαδεδομένο φαινόμενο, είναι ένα πεδίο που δεν προσελκύει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον από τους ερευνητές (De Wet, 2010) και η πλειοψηφία των ερευνών εστιάζουν στις συμπεριφορές εκφοβισμού που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή από τους διευθυντές σχολείων και τους συναδέλφους προς τους εκπαιδευτικούς (Conn, 2004).

3.2 Κατευθύνσεις

Σύμφωνα με τους Vandekerckho και Commers (2003), τρεις είναι οι βασικές κατευθύνσεις της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών:

- 1) η «από πάνω προς τα κάτω» ή «κατιούσα», που αφορά στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και εχθρικών ενεργειών από τη σχολική διεύθυνση ή την προϊστάμενη αρχή προς τους εκπαιδευτικούς, αν και πολλές φορές, αναφέρεται ότι είναι δύσκολο να διακρίνει κανείς αν πρόκειται όντως για απρεπή, εκβιαστική και καταχρηστική συμπεριφορά ή απλώς για δικαιοδοσία και προνόμια που ενδέχεται να έχουν λόγω της θεσμικής τους θέσης (Κοϊνης & Σαρίδη, 2013).
- 2) η οριζόντια παρενόχληση που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων, και
- 3) η «από κάτω προς τα πάνω» ή «ανιούσα», η οποία λειτουργεί από τους εκπαιδευτικούς προς ανώτερα διοικητικά επίπεδα και συγκεκριμένα το διευθυντή του σχολικού οργανισμού.

Αναλυτικότερα, η «από πάνω προς τα κάτω» παρενόχληση, είναι η συχνότερη μορφή της, καθώς το 75%-85% των δραστών είναι διευθυντικά στελέχη (Richards and Freeman, 2012). Το ίδιο συμπέρασμα εξάγεται από έρευνα του Gulcan (2015), όπου το 70% των παρενοχλητικών συμπεριφορών εκδηλώνονται από τους διευθυντές των σχολείων. Οι Blase και Blase (2002) αναφέρουν πως αυτή η μορφή παρενόχλησης υποδηλώνει μια αναποτελεσματική άσκηση διοίκησης και μια προβληματική ηγεσία με ένα σύμπλεγμα προβληματικών σχέσεων και συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώνονται από όλους τους εμπλεκόμενους.

Στη δεύτερη περίπτωση της οριζόντιας παρενόχλησης, αυτή πραγματοποιείται μεταξύ συναδέλφων ίδιας βαθμίδας, συμβαίνει μεταξύ μιας ομάδας προς ένα άτομο ή μεταξύ ομάδων και μπορεί να οφείλεται σε λόγους όπως, τα αισθήματα φθόνου που κάποιος μπορεί να αισθάνεται εις βάρος ενός άλλου, οι προσωπικές αντιπάθειες, ακραίες συγκρούσεις, ανταγωνισμούς (Hirigoyen, 2009).

Μεταγενέστερη έρευνά της (de Wet, 2014) διαπίστωσε πως οι διευθυντές των σχολείων είναι η βασικότερη πηγή εκδήλωσης παρενοχλητικών συμπεριφορών (66,1%), ακολουθούμενοι από συναδέλφους της ίδιας βαθμίδας (11,9%).

Όσον αφορά στην ανιούσα παρενόχληση που κατευθύνεται από κάποιον υφιστάμενο ή ομάδα υφισταμένων εναντίον του προϊσταμένου, φάνηκε ότι εμφανίζεται σε μικρό βαθμό και σε καταστάσεις όπου η αναγνώριση στο πρόσωπο του προϊσταμένου είναι σχεδόν ανύπαρκτη,

από ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας (Ferrari, 2004) και όσοι εμπλέκονται, αποδέχονται ενεργητικά ή παθητικά την κατάσταση αυτή προκειμένου να καλύψουν προσωπικές αδυναμίες και ανεπάρκειες (Kho, 2010). Συνήθως ο αποδέκτης αυτής της συμπεριφοράς αισθάνεται απομονωμένος, νιώθει ότι οι εργαζόμενοι δεν αναγνωρίζουν την εξουσία του και είναι καχύποπτος προς όλους. Οι προϊστάμενοι που δέχονται αυτή τη μορφή ψυχολογικής βίας, νιώθουν ανίσχυροι, πολλές φορές πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια εντός της σχολικής κοινότητας και αναζητούν εξωσχολική υποστήριξη (Μάστορα, 2020).

Η de Wet (2010b) βέβαια επισημαίνει ότι εναλλάσσονται οι ρόλοι θύματος και θύτη μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των μαθητών τους. Πράγματι, εκτός της παρενόχλησης που συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ αυτών και του διευθυντή, στο χώρο του σχολείου εμφανίζονται μορφές εκφοβισμού που παρατηρούνται από και προς τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές και τους γονείς, με κίνδυνο τη διατάραξη του σχολικού κλίματος και τη δημιουργία προϋποθέσεων για εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και τη δημιουργία εντάσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήχθη από το NCES (2010) (National Centre for Educational Statistics) για το διάστημα 1997-2001 έδειξαν ότι σχεδόν 1,3 εκατομμύρια καθηγητές έπεσαν θύματα από τους μαθητές και τους γονείς τους (Lernihan, 2011).

Στις περιπτώσεις αυτές, η εκδήλωση παρεμβατικών και εχθρικών συμπεριφορών απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, καθιστά την επικοινωνία εχθρική μεταξύ τους (McEwan, 1998) και μπορεί να θεωρηθεί ως μία υποκατηγορία εκφοβισμού στο χώρο εργασίας, δεδομένου ότι θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ισχύ από ό,τι οι μαθητές. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της παρενόχλησης στο σχολικό περιβάλλον, δημιούργησαν τον όρο «παρενόχληση αντίθεσης» για να παρουσιάσουν μια κατάσταση όπου «ένα άτομο με λιγότερη εξουσία μέσα σε ένα ίδρυμα παρενοχλεί ένα άτομο με μεγαλύτερη εξουσία» (DeSouza, 2011, Μάστορα, 2020).

Σύμφωνα με μία εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές, η ισχύς φαίνεται να αποτυπώνεται ως ένα μεταβλητό χαρακτηριστικό που διαφοροποιείται ανάλογα με τις σχέσεις και τις καταστάσεις. Οι Kauppi and Pörhölä (2012) σημειώνουν ότι οι έφηβοι μαθητές που είναι δημοφιλείς ανάμεσα στους συμμαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της ομάδας για να τους ακολουθήσουν στην εκφοβιστική συμπεριφορά τους ενάντια στον εκπαιδευτικό. Η δυναμική αυτής της ομάδας μπορεί να αποδυναμώσει σε μεγάλο βαθμό τους

εκπαιδευτικούς και παρά την ισχύ στις θεσμικές τους θέσεις στο σχολείο, να θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Μάστορα, 2020).

Σε έρευνα των Teisman, et. al. (2013) στις ΗΠΑ βρέθηκε, για παράδειγμα, πως από τους 2.514 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το 28,9% έχει βιώσει βίαιες λεκτικές επιθέσεις, με το 95% αυτών να προέρχονται από μαθητές, ενώ σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Gerberich, Nachreiner, Ryan, Church, McGovern και Geisser (2011), εξετάζοντας ένα δείγμα 4.731 εκπαιδευτικών και διαπιστώνοντας πως το αντίστοιχο ποσοστό των λεκτικών επιθέσεων ανέρχεται σε 38,6% και το 95% αφορά σε μαθητές δράστες. Πρόσφατα οι McMahon et. al. (2014) αποκάλυψαν πως το 80% των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων έχει πέσει θύμα βίαιου περιστατικού, με το 94% εξ αυτών να αναφέρει πως οι δράστες ήταν επίσης μαθητές.

Ωστόσο, οι Pervin and Turner (1998) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών από τους μαθητές και η κακή συμπεριφορά που μπορεί να δείξει ένας μαθητής μπορούν να θεωρηθούν από τους καθηγητές ταυτόσημες έννοιες. Πράγματι κάποιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως κακή συμπεριφορά κάποιες μεμονωμένες και περιστασιακές αρνητικές πράξεις όπως τις προσβολές, τα παρατσούκλια, τις φωνές και την ανυπακοή των μαθητών (Hempel- Jorgensen, 2009), ενώ άλλοι μπορεί να θεωρήσουν ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές εναντίον τους αποτελούν εκφοβισμό από τους μαθητές (Κοϊν, 2015). Ο διαχωρισμός των συμπεριφορών εξαρτάται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού για το φαινόμενο του εκφοβισμού και έγκειται στην επαναληπτικότητα των πράξεων, όπως υπογραμμίζουν οι Pervin and Turner (1998).

Συμπερασματικά, στο σχολικό χώρο, αν οι συνθήκες το ευνοήσουν ή το επιτρέψουν, είναι δυνατή η ανάπτυξη παρενοχλητικών συμπεριφορών προς τον εκπαιδευτικό που μπορεί να προέλθουν από το διευθυντή του σχολείου, τον προϊστάμενο, συναδέλφους, μαθητές ή γονείς και εμφανίζονται με διάφορες μορφές σωματικής, ψυχολογικής ή σεξουαλικής φύσεως, έμμεσες ή άμεσες, συγκεκαλυμμένες ή απροκάλυπτες.

3.3 Μορφές παρενοχλητικών συμπεριφορών

Η de Wet (2010b) σε έρευνά της, διαπίστωσε ότι οι σημαντικότερες παρενοχλητικές συμπεριφορές σε αμφίδρομες κατευθύνσεις, είναι η αγνόηση των σκέψεων, ιδεών, αναγκών, συναισθημάτων και επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης, η λεκτική κακοποίηση και ο δημόσιος εξευτελισμός, ενώ σε μεταγενέστερη έρευνά της (de Wet, 2014)

διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παρενόχληση ως μία διαδικασία ανισορροπίας ισχύος και κατάχρησης εξουσίας από την πλευρά του διευθυντή, η οποία εκδηλώνεται σε συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης, ευνοιοκρατίας, διακρίσεων, υποβάθμισης και εξευτελισμού. Επίσης, αποδείχθηκε πως ιδιαίτερα συχνές μορφές παρενόχλησης είναι η ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας σε πολύ στενές χρονικά προθεσμίες, καθώς και η κοινωνική απομόνωση, συνδυαστικά με τα υπερβολικά πειράγματα και το λεκτικό σαρκασμό (Duncan και Riley, 2005).

Άλλοι ερευνητές (Blase and Blase, 2002) υποστηρίζουν πως ορισμένες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από την πλευρά των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς είναι η επιβολή κανόνων, η αρνητική αξιολόγηση, η αμφισβήτηση του παραγόμενου έργου, η επιβολή διοικητικών κυρώσεων και η μη παροχή πρόσβασης σε χρήσιμη πληροφόρηση, κάτι που δε συνάδει με μια αποτελεσματική μετασχηματιστική ηγεσία. Τέτοιες συμπεριφορές θα εκληφθούν ως προσπάθεια χειραγώγησης και μπορεί να προκαλέσουν την αντίδραση των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού με αποτέλεσμα την εμφάνιση ανιούσας μορφής εκφοβιστική συμπεριφορά (Blase and Blase, 2002).

Ο Cemaloglu (2007), διερευνώντας τις απόψεις 315 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία, κατέδειξε πως το 50% εξ αυτών έχουν εκτεθεί σε παρενοχλητική συμπεριφορά κατά τους προηγούμενους 6 μήνες, με συχνότερη μορφή παρενόχλησης που συμβαίνει καθημερινά να είναι η παρακράτηση πληροφοριών που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση, ενώ σε εβδομαδιαία βάση, συχνότερη είναι η ανάθεση καθηκόντων που δεν συνάδουν με το επίπεδο εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά την επίδραση των επιμέρους δημογραφικών μεταβλητών, βρέθηκε πως η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επιρροή στη συχνότητα και το είδος της παρενοχλητικής συμπεριφοράς.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Riley et. al. (2011) σε σχολεία της Αυστραλίας διαπιστώθηκε πως το 99,6% των εκπαιδευτικών έχει δεχθεί κάποια μορφή εργασιακής παρενόχλησης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ως κύριοι δράστες της παρενόχλησης εντοπίστηκαν οι συνάδελφοι σε μεγάλο ποσοστό, με τους διοικητικούς υπαλλήλους και τους διευθυντές να έρχονται στη δεύτερη και τέταρτη θέση αντίστοιχα, ενώ στην τρίτη θέση τοποθετήθηκαν οι γονείς. Από τις συμπεριφορές που αναφέρθηκαν ως συχνότερες, οι σημαντικότερες από αυτές, ήταν η παρακράτηση πληροφοριών, η αμφισβήτηση των αποφάσεων, η άδικη συμπεριφορά και η ελλιπής αναγνώριση του παραγόμενου έργου.

Οι Matsela και Kirsten (2014) σε ποιοτική έρευνά τους στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λεσότο (Χώρα στη Νότια Αφρική) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι θιγμένοι δέχτηκαν παρενόχληση κατά βαθμό συχνότητας, αρχικά από τη διοίκηση του σχολείου, και μετά από τους συναδέλφους, τους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές και σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, δέχτηκαν υπερφόρτωση με υπερβολικές ευθύνες και καθήκοντα, λεκτικές επιθέσεις, έλλειψη υποστήριξης και διάδοση ψεύτικων φημών από την πλευρά της σχολικής διεύθυνσης, ενώ από την πλευρά των συναδέλφων, οι σημαντικότερες είναι η έλλειψη σεβασμού, η έκθεση της ιδιωτικής ζωής, η υποτίμηση του έργου τους και η υπονόμευση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους συναδέλφους (Ντόλκερα, 2017).

Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Blase, Blase και Du (2008), οι πιο αρνητικές συμπεριφορές που προέρχονταν από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, ήταν η ανάθεση παράλογων καθηκόντων, η ευνοϊκή αντιμετώπιση συναδέλφων, η μη αναγνώριση των εργασιακών επιτευγμάτων και η έλλειψη υποστήριξης και υπεράσπισή τους σε μαθητές και γονείς.

3.4 Συχνότητα Εμφάνισης

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς είναι ένα φαινόμενο το οποίο εκδηλώνεται από και προς όλες τις κατευθύνσεις που μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα σε επίπεδο ατομικής λειτουργικότητας, οργανωσιακής απόδοσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων, και γι' αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξεταστεί η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου. Ωστόσο λόγω του ευρέος φάσματος των ορισμών, των μεθοδολογιών και των δειγμάτων που χρησιμοποιούνται, είναι αναμενόμενο ότι υπάρχουν πολλαπλές εκτιμήσεις για τις μορφές, τη διάρκεια, τις κατευθύνσεις αλλά και το βαθμό θυματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στην Ισπανία, μεταξύ 5 διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως περίπου το 1/5 εξ αυτών θεωρεί πως έχει πέσει θύμα εργασιακής παρενόχλησης (Jennifer et. al., 2003), στη Νότια Αφρική το ήμισυ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχεται παρενοχλητικές συμπεριφορές στο σχολείο (de Wet, 2006), στην Ιρλανδία, το 31% των εκπαιδευτικών στην προσχολική, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει δεχθεί εργασιακή παρενόχληση (McGuckin and Lewis, 2008), στην Κροατία το 22% των εκπαιδευτικών έχει υποστεί και το 32% έχει

παρατηρήσει ως τρίτος περιστατικό παρενόχλησης κατά τη διάρκεια ενός έτους (Russo, et. al., 2008) και στην Αυστραλία το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε πάνω από 90% καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Riley et. al., 2011). Επίσης έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bradshaw, Waasdorp and Johnson (2015) διαπίστωσε ότι πάνω από το 22% των εκπαιδευτικών αντιμετώπισαν συμπεριφορές εκφοβισμού στο χώρο εργασίας τους από άλλο συνάδελφο σε ποσοστό 9%, από γονέα μαθητή σε ποσοστό 8% και από μαθητή 6%.

Στην Ελλάδα, οι Kakoulakis, et .al. (2015), εξετάζοντας ένα δείγμα 265 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν πως το ποσοστό αυτών που έχουν δεχθεί παρενόχληση φτάνει το 14,4%. Χαμηλότερο είναι το ποσοστό (11,6%) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών σε έρευνα των Ντόλκερα και Ανδρέου (2018) που δέχθηκαν παρενόχληση στην εργασία τους τελευταίους έξι μήνες, με την παρενόχληση αυτή να είναι κατά κύριο λόγο σπάνια (6,3%) ή περιστασιακή (5,1%). Αντίθετα, σε έρευνα της Μάστορα (2020) σε δείγμα 102 εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια της Κοζάνης, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (49%) έχει πέσει θύμα εκφοβισμού λίγες φορές κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου με βασικότερη πηγή εκφοβισμού να θεωρούν τους μαθητές με ποσοστό 37,3%. Ακολουθεί ο διευθυντής του σχολείου με ποσοστό 28,4%. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τους γονείς και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς με ποσοστά 14,7% και 10,8% αντίστοιχα. Τέλος, μόνο 3 εκπαιδευτικοί (2,9%) θεωρούν ότι σημαντικότερη πηγή εκφοβισμού είναι η διοίκηση / στελέχη Υπουργείου. Άλλη έρευνα που έγινε το 2021 στους εκπαιδευτικούς σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας, δείχνει χαμηλή συνολικά εμφάνιση φαινομένων εκφοβισμού στο σχολικό χώρο, και υπάρχουν μόνο κάποιες μεμονωμένες εκφοβιστικές ενέργειες που συναντώνται σχετικά πιο συχνά (π.χ. εκτέλεση καθηκόντων υποδεέστερων των ικανοτήτων του συμμετέχοντα κ.λπ.) (Τακαντζά, 2022).

Όσον αφορά σε εκφοβιστικές συμπεριφορές που προέρχονται από μαθητές και γονείς, στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Ένωση των Εκπαιδευτικών και των Λεκτόρων (ATL) διενήργησε μελέτη το 2010 σε πάνω από 1.108 άτομα που εργάζονταν σε σχολεία και κολέγια Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και συμπληρωματικής εκπαίδευσης. Πάνω από το 1/4 των εκπαιδευτικών και δασκάλων ανέφερε ότι αντιμετώπισε σωματική επίθεση από μαθητές και το 1/3 ανέφερε ότι αντιμετώπισε έναν επιθετικό γονέα ή κηδεμόνα. Από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 57,7% ανέφεραν ότι είχαν προσβληθεί προφορικά ή είχαν δεχτεί υποτιμητικά σχόλια, σε ποσοστό 44% ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν εκφοβισμό με μορφή απειλών, 20%

αντιμετώπιζαν σωματική κακοποίηση και το 87,5% βίωσαν έλλειψη σεβασμού (Lernihan, 2011).

Στις περιπτώσεις φαινομένων κυβερνοεκφοβισμού που προέρχονται συνήθως, αλλά όχι μόνο, από μαθητές, διεξήχθη έρευνα το 2009 από την Ένωση Καθηγητών και Διδασκάλων (ATL, 2011) με δείγμα 539 εκπαιδευτικούς, που διερεύνησε τις απόψεις τους σχετικά με τις εμπειρίες τους από τον κυβερνοεκφοβισμό (cyber-bullying). Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι 1/7 από τους ερωτηθέντες αντιμετώπισε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και το 1/5 δήλωσε ότι γνώριζε έναν άλλο εκπαιδευτικό ο οποίος είχε πέσει θύμα παρενόχλησης στον κυβερνοχώρο. Τα ευρήματα αποκάλυψαν επίσης ότι οι δράστες σε ποσοστό 44% ήταν μαθητές, ενώ το 28% ήταν άλλοι συνάδελφοι ή ο διευθυντής. Πάνω από το 1/4 είχαν δημοσιεύσει προσβλητικά μηνύματα σχετικά με αυτούς, σε περιβάλλοντα κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook και το 28% περιγράφει ότι έχουν λάβει ανεπιθύμητα μηνύματα (Lernihan, 2011).

Η έρευνα που διεξήχθη από το NCES (2010) (National Centre for Educational Statistics) για το διάστημα 1997-2001, διερεύνησε επίσης το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τα σοβαρά επεισόδια εκφοβισμού και θυματοποίησης εις βάρος τους. Το 80% των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε ότι έχουν αναφέρει τέτοια περιστατικά, ενώ το 17,4% δεν το έπραξε. Από εκείνους που ανέφεραν τέτοια περιστατικά, διερευνήθηκε η ικανοποίησή τους για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο αντιμετώπισε τέτοια συμπεριφορά, με το 38% να δηλώνουν ότι ικανοποιήθηκαν, το 45,5% ότι ικανοποιήθηκαν εν μέρει και το 16,1% ότι δεν ικανοποιήθηκαν από την αντιμετώπιση (Lernihan, 2011).

Τα ευρήματα των περισσότερων ερευνών φαίνεται να επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι η συχνότητα εμφάνισης εργασιακού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα υψηλή σύμφωνα με την άποψη των ίδιων, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση πως το επάγγελμα αυτό αποτελεί μία κατηγορία υψηλού κινδύνου, υπό το πρίσμα βέβαια των περιορισμών που προκύπτουν λόγω χρήσης διαφορετικού ορισμού, διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, διαφορετικών χρονικών διαστημάτων καταγραφής της διάρκειας του φαινομένου και της εκάστοτε κοινωνικής νόρμας. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να αναλυθούν, οι κυριότερες αιτίες εμφάνισης του «mobbing» και οι παράγοντες που σχετίζονται με την κλιμάκωση μιας συγκρουσιακής κατάστασης στο χώρο του σχολείου.

3.5 Αιτίες και Επιδρώντες Παράγοντες

3.5.1 Ατομικές Μεταβλητές

Μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον έδειξαν οι μελετητές για την ύπαρξη ατομικών χαρακτηριστικών που ενισχύουν ή αποτρέπουν την εμφάνιση και κλιμάκωση του εργασιακού εκφοβισμού εντός του σχολικού χώρου, εστιάζοντας κυρίως στην κατιούσα μορφή της εργασιακής παρενόχλησης και συγκεκριμένα από την πλευρά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, με απόκλιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Όπως οι Kaya et. al. (2012) που εξέτασαν την επιρροή του φύλου και της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία και βρήκαν πως καμία από τις δύο αυτές δημογραφικές μεταβλητές δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές εργασιακής παρενόχλησης που εκδηλώνονται από τους διευθυντές.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Blase et. al. (2008), οι σημαντικότεροι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πέφτουν θύματα παρενόχλησης από το διευθυντή, είναι προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η εξειδίκευση και οι πολλές γνώσεις, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερο βαθμό και ένταση των συμπεριφορών κακομεταχείρισης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Οι Celik και Peker (2010), από την άλλη, τεκμηρίωσαν πως το φύλο δεν ασκεί στατιστικά σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί βιωμάτων εργασιακής παρενόχλησης, σε αντίθεση με την ηλικία, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ηλικίας μεταξύ 31 έως 40 ετών είναι αυτοί που δέχονται συχνότερα συμπεριφορές παρενόχλησης, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς με τη μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία (11-15 έτη).

Οι Riley et. al. (2011) εντόπισαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα, με τους άνδρες να επηρεάζονται περισσότερο από την περιορισμένη αναγνώριση της δουλειάς τους και τα υπερβολικά πειράγματα, ενώ καταδείχθηκε πως όσο αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία τόσο πιο έντονο καθίσταται το βίωμα της παρενόχλησης.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που πέφτουν θύματα εκφοβισμού από τους συναδέλφους τους συνήθως στοχοποιούνται λόγω χαρακτηριστικών που τους διαφοροποιούν από εκείνους, όπως για παράδειγμα, η φυλή, η θρησκεία, η γλώσσα, η αυξημένη ισχύ, η δημοτικότητα ή απλά το ότι δεν ανήκουν σε μια κλίκα. Οι εκπαιδευτικοί που εκφοβίζουν τους συναδέλφους τους είναι μερικές φορές αλαζονικοί και τείνουν να έχουν μια διογκωμένη άποψη του εαυτού τους. Είναι γενικά σεβαστά πρόσωπα και με κάποια υποστήριξη από κάποιον άλλο συνάδελφο ή τον

διευθυντή. Συχνά στοχεύουν το θύμα λόγω της ζήλειας και/ή της ευπάθειας του θύματος (De Wet & Jacobs, 2021).

Όσον αφορά τους μαθητές και τους γονείς, η έρευνα που διεξήχθη από το NCES (2010) (National Centre for Educational Statistics) για το διάστημα 1997-2001 έδειξε ότι σχεδόν 1,3 εκατομμύρια καθηγητές έπεσαν θύματα από τους μαθητές και τους γονείς τους, σε ποσοστό 39% άνδρες και 16% γυναίκες να αντιμετωπίζουν βίαια περιστατικά εκφοβισμού. Επίσης οι μαύροι εκπαιδευτικοί (12%) δέχτηκαν περισσότερα τέτοια περιστατικά από τους λευκούς (9%) (Lernihan, 2011) που επιβεβαιώνει τη φυλή ως μια σημαντική μεταβλητή εμφάνισης εκφοβισμού.

3.5.2. Ηγεσία

Είναι κοινή διαπίστωση ότι ένα από τα βασικότερα στοιχεία που επιδρά στη δημιουργία και διατήρηση ενός καλού σχολικού κλίματος, αποτελεί το στυλ ηγεσίας που ακολουθεί ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού, αυταρχικό ή δημοκρατικό, προσανατολισμένο στον άνθρωπο ή τα καθήκοντα, συναλλακτικό ή ηθικό και μετασχηματιστικό. Πολλές φορές οι διευθυντές εφαρμόζουν, συνδυαστικά, διάφορες μορφές ηγεσίας. Όπως διεξοδικά αναλύθηκε στο 1^ο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, το μοντέλο που θα εφαρμόσει ο διευθυντής εξαρτάται από τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει την ιεραρχική του εξουσία στη λήψη αποφάσεων, την προσωπικότητά του, τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά στη σχολική μονάδα (Χριστοφίδου και Πασιαρδής, 2006).

Ο Leymann (1993) υποστήριξε πως δύο από τις βασικές μεταβλητές που εμπλέκονται στην εμφάνιση του φαινομένου είναι η αναποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά και τα ηθικά πρότυπα του οργανισμού. Αυτό επιβεβαίωσαν και τα ερευνητικά αποτελέσματα ερευνών, όπου διαπιστώθηκε πως ο μετασχηματιστικός και ηθικός ηγέτης-διευθυντής που διοικεί μη παρεμβατικά, παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα απόδοσης δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα και επιδεικνύοντας εξατομικευμένη προσοχή στους εργαζόμενους, έχει ως αποτέλεσμα ο οργανισμός να λειτουργεί εύρυθμα και να επιτυγχάνονται οι προσδοκώμενοι στόχοι του. Σε ένα «ηθικό» σχολικό περιβάλλον, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές θα μπορούν να συμμετάσχουν σε μια εποικοδομητική διαφωνία και να αμφισβητήσουν την ύπαρξη πρακτικών που μπορεί να βασίζονται σε εξουσία και προνόμια, φυλετικές προκαταλήψεις ή στερεότυπα με βάση το φύλο. Υπό αυτό το πρίσμα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών, μειώνεται ο βαθμός εμφάνισης παρενοχλητικών συμπεριφορών και η έντασή τους, υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή και της συναισθηματικής τους δέσμευσης στον οργανισμό και κατά συνέπεια η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή παρενόχληση (McCormack et. al., 2006, Cemaloglu, 2011).

3.6 Στρατηγικές Διαχείρισης

3.6.1 Αντιμετώπιση του Φαινομένου από τον Εκπαιδευτικό

Η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης επηρεάζει την πορεία του εκφοβισμού στο χώρο εργασίας αλλά και αντίστροφα, οι στρατηγικές αντιμετώπισης επηρεάζονται από την κλιμακούμενη φύση της ίδιας της διαδικασίας εκφοβισμού (Karatuna, 2015).

Σύμφωνα με την Karatuna (2015), οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, είναι η συλλογική αντιμετώπιση με συναδέλφους, η αναζήτηση υποστήριξης από το διευθυντικό προσωπικό και υποβολή καταγγελιών στη διοίκηση.

Ο εκπαιδευτικός επιλέγει τον τρόπο που θα αντιμετωπίσει τον θύτη, ανάλογα με την αντίληψή του για το βαθμό της έντασης της παρενοχλητικής συμπεριφοράς που λαμβάνει αλλά και την πηγή προέλευσής της.

Οι Fahie και Devine (2014) ανακάλυψαν ότι οι σημαντικότερες στρατηγικές διαχείρισης της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς εντάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες που είναι, οι έκδηλες στρατηγικές (παραίτηση από το σχολείο, επιλογή δικαστικής οδού, προσωπική αντιμετώπιση του δράστη), οι σωματοποιημένες πρακτικές (ένδυση με μαύρα ρούχα, ψυχολογική προετοιμασία για σύγκρουση) και οι συγκαλυμμένες (εμπιστευτική επικοινωνία με το σωματείο, καταγραφή περιστατικών, αναζήτηση υποστήριξης από την οικογένεια και τους συναδέλφους, συμμετοχή σε έρευνες για την ανάδειξη του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς).

Οι Blase et. al. (2008) βρήκαν ότι οι σημαντικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης κατά σειρά σημαντικότητας ήταν η αποφυγή της προσωπικής επαφής με τον εκπαιδευτικό, η συζήτηση με άλλους, το να υπομένουν τη συμπεριφορά του διευθυντή, η εκλογίκευση της συμπεριφοράς του, το διάβασμα, η μουσική και η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών, η αποδέσμευση, η προσωπική αντιμετώπιση, η αναζήτηση καλών στοιχείων στην

προσωπικότητα του διευθυντή, η επίσημη αναφορά στο σωματείο και η προσπάθεια θετικής σκέψης ή η αποδοχή της κατάστασης ως μέρος της καθημερινής δουλειάς.

Η Κερασιώτη (2006) διαπίστωσε ότι οι κυριότερες στρατηγικές αντιμετώπισης είναι δύο μορφών, ενεργητικές (συζήτηση, άμυνα, προετοιμασία για αντεπίθεση) και ενδοψυχικές (αποφυγή συγκρούσεων, αναζήτηση θετικών στοιχείων στην κατάσταση), με συχνές εναλλαγές μεταξύ των δύο.

3.6.2 Ο Ρόλος του Διευθυντή στην Πρόληψη και Αντιμετώπιση του Φαινομένου

Όπως είδαμε αναλυτικά στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ο διευθυντής έχει κυρίαρχο ρόλο στην αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργικότητα της σχολική μονάδας, αλλά και στην πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση φαινομένων σχολικού και εργασιακού εκφοβισμού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητο να καλλιεργεί ένα θετικό, ευνοϊκό κλίμα, καθώς αυτό το κλίμα εμποδίζει την ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών (Μωυσίδου και Βεργίδης, 2014).

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι η λειτουργία της διεύθυνσης πρέπει να προωθεί διαδικασίες υλοποίησης σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες των συναδέλφων του (Σαΐτης, 2005). Εκτός των άλλων, ο τρόπος ηγεσίας του διευθυντή είναι καθοριστικός στην εμφάνιση ή αποσόβηση συγκρούσεων μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η de Wet (2010b) αποκάλυψε ότι οι παρενοχλημένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα σχολεία τους ως ένα γραφειοκρατικό σύστημα που διοικείται από διευθυντές αλλά όχι από αποτελεσματικούς ηγέτες, απρόθυμους να θέσουν κανόνες στους μαθητές και να τους πειθαρχήσουν ή να υποστηρίξουν έναν εκπαιδευτικό που έχει κατηγορηθεί άδικα. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως η εργασιακή παρενόχληση επικρατεί σε εκείνα τα σχολεία που η ηγεσία είναι προσανατολισμένη στα καθήκοντα και όχι στον άνθρωπο και χαρακτηρίζονται από αναποτελεσματική επομένως ηγεσία, ενώ επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στο φαινόμενο είναι η απραξία και αδιαφορία των συνδικαλιστικών οργανώσεων και η απροθυμία των συναδέλφων/φίλων για να υποστηρίξουν δημοσίως τα θύματα ή να αντιμετωπίσουν τους διευθυντές που παρενοχλούν. Επιπλέον, σε μεταγενέστερη έρευνά της, η de Wet (2014), διαπίστωσε ότι η εργασιακή παρενόχληση συμβαίνει κυρίως σε σχολεία που

χαρακτηρίζονται από φτωχή οργανωσιακή κουλτούρα, έλλειψη δικαιοσύνης και διαφάνειας και καταχρηστική ηγεσία (Ντόλκερα, 2017).

Ο τρόπος που διοικείται μια σχολική μονάδα και οι πρακτικές (τυπικές και άτυπες) που ακολουθούνται σχετίζονται άμεσα με τη συχνότητα εμφάνισης φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007), ο διευθυντής δραστηριοποιείται με τέτοιον τρόπο, ώστε να επιτυγχάνεται η σωστή επικοινωνία και συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές και τους γονείς. Αυτό ασκεί την μεγαλύτερη επιρροή για τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος.

Επιπλέον, ο διευθυντής είναι αναγκαίο να είναι διαθέσιμος και προσιτός, σε οποιαδήποτε περίπτωση ζητήσουν τη βοήθεια του. Θα πρέπει να διαθέτει ψυχραιμία και να διαχειρίζεται με σωστό τρόπο τα περιστατικά εκφοβισμών, ώστε να μην εντείνεται το φαινόμενο. Οφείλει να είναι ανθρώπινος, και σε συνεργασία με το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής μονάδας να μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση εκφοβιστικών φαινομένων, φροντίζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ της σχολικής κοινότητας, διατυπώνοντας και εφαρμόζοντας δίκαιους και παιδαγωγικούς κανόνες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας οφείλουν να συνεργάζονται, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας και όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να ενισχύονται οι δεσμοί των μελών της. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού (Σαΐτης, 2007).

Ο τρόπος διοίκησης και οι πολιτικές που ακολουθούνται σε ένα σχολείο επηρεάζουν τα ποσοστά εκφοβιστικών συμπεριφορών που θα σημειώσει η εκάστοτε σχολική μονάδα και κρίνουν την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή (Σαΐτης, 2007).

3.7 Οι Επιπτώσεις του Εργασιακού Εκφοβισμού στον Εκπαιδευτικό

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες με στόχο να φωτιστούν οι επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην ομάδα των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας ωστόσο κυρίως στην «από πάνω προς τα κάτω» μορφή της. Όπως και στους άλλους εργασιακούς χώρους, έτσι και στο σχολικό χώρο, οι ψυχολογικές, σωματικές, κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις είναι σημαντικές για τον θιγόμενο εκπαιδευτικό, είτε προέρχονται από το διευθυντή, είτε από τους συναδέλφους, είτε από τους γονείς και τους μαθητές.

Οι Fehie and Devine (2012) διαπίστωσαν ψυχολογικές επιπτώσεις (άγχος, αυτοκτονικός ιδεασμός, υπερευαίσθησία, αίσθηση ανεπάρκειας και αυτο-αμφισβήτηση), σωματικές επιπτώσεις (αυπνία, εφιάλτες, γαστρεντερικές διαταραχές, δερματικές παθήσεις, αυξομειώσεις σωματικού βάρους), κοινωνικές επιπτώσεις (απομόνωση, κοινωνικός αποκλεισμός) και τέλος οικονομικές επιπτώσεις (απροθυμία για προαγωγή, παραίτηση από ανώτερες θέσεις, παραίτηση από το σχολείο, αγορά φαρμάκων).

Η De Wet (2010) και οι Fox και Stallworth (2005) αναφέρουν ως συνέπειες της εργασιακής παρενόχλησης τη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και ψυχοσωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι η συστηματική εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε μια κλιμακούμενη απάθεια και αποδυνάμωση, συμπεριφορές που με τη σειρά τους μπορούν να καταλήξουν σε σοβαρό κλονισμό της επαγγελματικής υπόστασης και της ποιότητας της προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (De Wet, 2014). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους απόδοση με αντίκτυπο και στα γενικότερα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας, αφού εκτός των άλλων κλονίζονται οι πεποιθήσεις τους για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Celep and Eminoglu, 2012).

Σε έρευνα των Blase και Blase (2003) παρατηρήθηκε πως τα αποτελέσματα των παρενοχλητικών συμπεριφορών οδήγησαν στον αποπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών, στην ταπείνωση, στην κοινωνική απομόνωση, στη μείωση της αυτοεκτίμησης, στη μείωση της απόδοσης μέσα στην τάξη, στο μειωμένο ενδιαφέρον για τις δράσεις του σχολείου. Στο ίδιο συγκλίνει και η μελέτη των Ντόλκερα και Ανδρέου (2018) στην Ελλάδα, όπου αναδεικνύεται η αρνητική επίδραση της εμπειρίας της εργασιακής παρενόχλησης στα αντιληπτά εργασιακά επιτεύγματα.

Επίσης, η Κερασιώτη (2006) εξέτασε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών μέσω συνεντεύξεων και αποκάλυψε πως η εργασιακή παρενόχληση αποτελεί έναν ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα του σχολικού πλαισίου, προκαλώντας σημαντικές σωματικές και ψυχολογικές βλάβες στα θύματα, όπως ανασφάλεια και καταθλιπτική διάθεση, παρατηρήθηκαν δε και σωματικά προβλήματα, όπως διαταραχές ύπνου, χρόνια κόπωση, γαστρεντερικά προβλήματα, κεφαλαλγίες, μυοσκελετικοί πόνοι, επιρρέπεια σε ιώσεις.

Στην επίσης ποιοτική μελέτη του De Wet (2010), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η υποτίμηση από τους μαθητές τους, είχε ως αποτέλεσμα να αισθάνονται αβοήθητοι. Στη μελέτη των Pervin and Turner (1998), το 15% των εκπαιδευτικών που έζησαν εκφοβιστική

συμπεριφορά παρουσίαζαν τόσο χαμηλότερες προσδοκίες σταδιοδρομίας όσο και χαμηλότερες προσδοκίες απόδοσης των μαθητών τους. Περίπου το 6% των εκπαιδευτικών ανέφεραν επίσης ότι εγκατέλειψαν το χώρο εργασίας τους εξαιτίας περιστατικών θυματοποίησης τους.

Μελέτη από τους Astor, et. al. (2005) αναφέρει παρόμοιες ανησυχίες από τους εκπαιδευτικούς, που αντιλαμβάνονται ότι η θυματοποίησή τους και τα εκφοβιστικά γεγονότα μπορούν να έχουν επιπτώσεις στην προσωπική τους ζωή, τη διαδικασία της διδασκαλίας στην τάξη και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με άλλα άτομα στην κοινωνία. Άλλοι μάλιστα ένιωθαν αναγκασμένοι να εγκαταλείψουν το επάγγελμα λόγω φόβου για την προσωπική τους ασφάλεια.

Συμπερασματικά, οι σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου όσον αφορά στην εργασιακή παρενόχληση, με τα θύματα να παρουσιάζουν σοβαρές βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες ψυχικές, σωματικές, εργασιακές, οικονομικές και κοινωνικές επιπτώσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Η παρούσα έρευνα

Περισσότεροι από ένας στους πέντε ανθρώπους έχουν υποστεί κάποιου είδους βία ή παρενόχληση στον χώρο εργασίας τους σε όλον τον κόσμο και σχεδόν τα μισά θύματα δεν το κατήγγειλαν, σύμφωνα με έρευνα που δόθηκε πρόσφατα στη δημοσιότητα. «Η βία και η παρενόχληση στην εργασία είναι πολύ διαδεδομένες σε όλον τον κόσμο», συνοψίζει η ίδια έρευνα που διενήργησαν από κοινού η Διεθνής Οργάνωση Εργασίας (ΔΟΕ), το Ίδρυμα Lloyd's Register και η εταιρεία δημοσκοπήσεων Gallup. Είναι η πρώτη απόπειρα να εξεταστεί το φαινόμενο αυτό σε παγκόσμια κλίμακα (ILO, 2022).

Ωστόσο, παρά την εντατικοποίηση της σχετικής με την εργασιακή παρενόχληση έρευνας διεθνώς και την αναγνώριση των σημαντικών επιδράσεων της για τους εργαζόμενους, τους οργανισμούς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο κατά τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο δεν έχει διερευνηθεί ικανοποιητικά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ενώ πολυάριθμες έρευνες έχουν υλοποιηθεί σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν την ύπαρξη της εργασιακής παρενόχλησης στους χώρους εργασίας. Επιπλέον, οι επιμέρους εκφάνσεις της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων των στρατηγικών αντιμετώπισης, των μορφών των παρενοχλητικών συμπεριφορών, αλλά και των κατευθύνσεων στο πλαίσιο των οποίων εκδηλώνονται, αποτελούν συνολικά ένα ζήτημα που δεν έχει μελετηθεί επαρκώς τόσο διεθνώς, όσο και στην Ελλάδα.

Εκτός αυτού, η πλειοψηφία των υπαρχουσών ερευνών εστιάζει στην «από πάνω προς τα κάτω» μορφή της παρενόχλησης, δηλαδή των αρνητικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από την πλευρά του διευθυντή, μελετώντας τις συχνότερες συμπεριφορές που καταγράφονται, τις επιδράσεις τους σε ψυχολογικό και ψυχοσωματικό επίπεδο, τις αντιληπτές αιτίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών και την έντασή τους. Παρόλα ταύτα, μία παρενοχλητική, σε βάρος ενός εκπαιδευτικού, συμπεριφορά μπορεί να έχει και οριζόντια

προέλευση, δηλαδή να προέρχεται από συναδέλφους της ίδιας ιεραρχικής βαθμίδας ή ακόμα και από γονείς ή μαθητές.

«Πάνω από ένας στους πέντε εργαζόμενους (22,8% ή 743 εκατομμύρια άνθρωποι) έχουν υποστεί τουλάχιστον μία φορά κάποιου είδους βία ή παρενόχληση στην εργασία τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους», με βάση στοιχεία που συλλέχθηκαν πέρσι, υποστηρίζει η πρόσφατη έρευνα της ΔΟΕ, του Ιδρύματος Lloyd's Register και της εταιρείας δημοσκοπήσεων Gallup. Μάλιστα, σχεδόν το ένα τρίτο (31,8%) των θυμάτων είπαν ότι υπέστησαν περισσότερες από μία μορφές βίας ή παρενόχλησης και το 6,3% υπέστη τρεις (σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική), με συχνότερη μορφή αυτή της ψυχολογικής βίας και της σεξουαλικής παρενόχλησης (ILO, 2022).

Εστιάζοντας στην εκπαιδευτική κοινότητα, αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν την εργασιακή βία ή άλλα παρόμοια φαινόμενα, χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στις συγκεκριμένες μορφές της εργασιακής παρενόχλησης (ή εργασιακού εκφοβισμού), όπως αυτή απαντάται ως έννοια και οριοθετείται από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία σε άλλους οργανισμούς του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα (Kuehn, 2010, Magnavita, 2014). Εκτός αυτού, ένας επιπλέον προβληματισμός που εγείρεται αναφορικά με την αξιοπιστία των σχετικών ευρημάτων, συνδυαστικά με τον εξαιρετικά μικρό αριθμό των ερευνών για το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, είναι πως πολλές από αυτές τις μελέτες εφαρμόζουν ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ποσοτικοποιηθεί επαρκώς το φαινόμενο και, παράλληλα, να διερευνηθεί σε βάθος (Ντόλκερα, 2017). Αυτό θα προσπαθήσει να πετύχει η παρούσα έρευνα, που μελετώντας το φαινόμενο σε μία συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, στοχεύει στο να συμβάλλει αφενός στην «ποσοτικοποίησή» του με αρκετά υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και αφετέρου στην αποτύπωση της μορφής με την οποία εμφανίζεται, των σημαντικότερων παραγόντων κινδύνου εμφάνισής του, αλλά και των στρατηγικών αντιμετώπισής του από τα θύματα.

Επαναφέροντας στη μνήμη, λοιπόν, τον ορισμό του Εργασιακού Εκφοβισμού (σύνδρομο mobbing) ως κάθε επαναλαμβανόμενη καταχρηστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται με λόγια, πράξεις, γραπτά μηνύματα και μπορεί να βλάψει την προσωπικότητα, την αξιοπρέπεια, τη σωματική ή την ψυχική ακεραιότητα του ατόμου, να θέσει σε κίνδυνο την εργασία του ή να διαταράξει το εργασιακό κλίμα (Namie G., 2003), αναφέρεται ότι η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στα Σχολεία και τους Εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας, και αφορά στο σχολικό έτος 2021-22. Η επιλογή συγκεκριμένης περιοχής

έγινε για την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα της έρευνας, καθώς τα συμπεράσματα που θα προκύψουν θα είναι περισσότερο εστιασμένα και εν συνεχεία εύκολα συγκρίσιμα με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων περιοχών, όπως για παράδειγμα έχουν αποτυπωθεί στη Διδακτορική Διατριβή της κ. Α. Ντόλκερα (2017) «Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και αποτύπωση της άποψης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών του νομού για την ύπαρξη ή μη του φαινομένου στο χώρο της καθημερινής τους εργασίας, αλλά και της έντασής του.

4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές που ασχολούνται με το φαινόμενο έχουν στρέψει το ενδιαφέρον στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις εργασιακές και οργανωσιακές συνθήκες, καθώς και με την ηγεσία και την κουλτούρα (Aryee, et. al., 2007, Bulutlar and Unler, 2009).

Στους εκπαιδευτικούς, ορισμένες δημογραφικές μεταβλητές, όπως είναι το **φύλο**, έχουν συνδεθεί με την τάση θυματοποίησης και εκφοβισμού στο χώρο εργασίας (Cemaloglu, 2007, Kaya, et. al., 2012, Riley, et. al., 2011). Ωστόσο ο αντίκτυπος του **σχολικού κλίματος** (de Wet, 2010b, de Wet 2014) και της **σχολικής ηγεσίας** (Casimir, et. al., 2012, Cerit, 2013) φαίνεται να είναι σημαντικότερος από τις επιδράσεις ατομικών μεταβλητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (de Wet, 2010b).

Η μελέτη ερευνών, η διαδικτυακή αναζήτηση πληροφοριών και οι προσωπικές μου εμπειρίες οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- ❖ Σε ποιο βαθμό διαπιστώνεται εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς στο Νομό Ευβοίας και ποιες οι βασικές μορφές του φαινομένου;

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου εργασιακής παρενόχλησης λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας, των πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται με τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές, και των απαιτητικών καθηκόντων (de Wet, 2010, Fox and Stallworth, 2005, Riley, et. al., 2011). Έρευνες τεκμηριώνουν πως η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι ιδιαίτερα υψηλή, φτάνοντας σε ποσοστά άνω του 20% (de Wet, 2006, Koiv, 2015, McGuckin and Lewis, 2008). Δεδομένων των υποκειμενικών αξιολογήσεων, του τί ακριβώς συνιστά εργασιακή παρενόχληση και των διαφορετικών μεθοδολογικών

εφαρμογών που ακολουθούνται στις σχετικές έρευνες, η αποσαφήνιση του βαθμού επικράτησης του φαινομένου στους εκπαιδευτικούς στην ευρύτερη περιοχή της Εύβοιας αποτελεί βασικό στόχο της παρούσας μελέτης.

- ❖ Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης υιοθετεί ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας;

Οι στρατηγικές διαχείρισης της εργασιακής παρενόχλησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα ζήτημα του οποίου η διερεύνηση είναι απαραίτητη για την ολοκληρωμένη μελέτη του φαινομένου. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών, σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι έκδηλες στρατηγικές, όπως είναι η επιλογή της νομικής οδού, οι έμμεσες στρατηγικές, όπως η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης από την οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον, καθώς και η σωματοποίηση των αρνητικών συμπεριφορών από το θύμα συνθέτουν το γενικό πλαίσιο αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης (Blase, et. al., 2008, Fahie and Davine, 2012, Κερασιώτη, 2006).

- ❖ Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες κινδύνου, συμπεριλαμβανομένων του φύλου, της σχολικής ηγεσίας και του σχολικού κλίματος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

Το αιτιολογικό υπόβαθρο της εργασιακής παρενόχλησης είναι πολυσήμαντο, περιλαμβάνοντας ατομικές μεταβλητές, οργανωσιακούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες (Coyne, et. al., 2000, Harvey, et. al., 2009, Hoel, et. al., 2009). Τα τελευταία χρόνια, η απόρριψη της υπόθεσης της προσωπικότητας έχει στρέψει το ενδιαφέρον στις μεταβλητές που σχετίζονται με τις εργασιακές και οργανωσιακές συνθήκες, καθώς και με την ηγεσία και την κουλτούρα (Argyee, et. al., 2007, Bulutlar and Unler, 2009, Salin, 2003). Στους εκπαιδευτικούς, ορισμένες δημογραφικές μεταβλητές έχουν συνδεθεί με την τάση θυματοποίησης/ εκφοβισμού στο χώρο εργασίας, όπως είναι το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση (Cemaloglu, 2007, Kaya, et.. al., 2012, Riley, et. al., 2011). Ωστόσο, ο αντίκτυπος του σχολικού κλίματος (de Wet, 2010b, de Wet, 2014) και της σχολικής ηγεσίας (Casimir, et. al., 2012, Cerit, 2013) φαίνεται να είναι σημαντικότερος από τις επιδράσεις ατομικών μεταβλητών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη και ορισμένους δομικούς παράγοντες του σχολείου, όπως είναι το μέγεθος (de Wet, 2010b).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας εργασίας είναι οι :

- ❖ H1: Το σχολικό κλίμα σχετίζεται με την εργασιακή παρενόχληση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ H2: Η ηγεσία σχετίζεται με την εργασιακή παρενόχληση σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.
- ❖ H3: Το φύλο, τα έτη εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή παρενόχληση.

4.3 Τα ερευνητικά εργαλεία

Ως ερευνητικό εργαλείο για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο γιατί ζητούμενο ήταν η συλλογή κατά το δυνατόν μεγάλου αριθμού δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και η διασφάλιση της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, μέρος του Ερωτηματολογίου Αρνητικών Πράξεων - Negative Acts Questionnaire (NAQ) (Einarsen and Rakness, 1997) και η Κλίμακα Αξιολόγησης του Σχολικού Κλίματος των Taylor και Tashakkori (1994).

Αξίζει να σημειώσουμε ότι παρά τα μειονεκτήματα, τα οποία κρύβει το ερωτηματολόγιο, είναι το συνηθέστερο μέσο έρευνας και χρησιμοποιείται πολύ στην εκπαιδευτική έρευνα. Η επιλογή και η χρήση του αποσκοπεί στη μελέτη μεγάλου δείγματος υποκειμένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, στοχεύοντας στην άμεση αποδελτίωση. Για την εξοικονόμηση χρόνου, λοιπόν, για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων αλλά και της ερευνήτριας και την καλύτερη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, η χρήση ερωτηματολογίου φαντάζει ιδανική.

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ηλεκτρονικό και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας, κάνοντας σαφές στο εισαγωγικό του σημείωμα το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, την ανωνυμία που διασφαλίζεται, καθώς και πως όλες οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Τέλος, για τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων χρησιμοποιείται τόσο το υπολογιστικό φύλλο Excel, όσο και το στατιστικό εργαλείο SPSS, με τις αναλύσεις που γίνονται σε αυτό να επιλέγονται βάσει και της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας.

4.4 Δομή ερωτηματολογίου και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε ηλεκτρονικά στις επίσημες ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολείων της ΔΕ Ευβοίας, ενώ ακολούθησε και τηλεφωνική επικοινωνία της ερευνήτριας με όλους τους σχολικούς διευθυντές προκειμένου να ζητηθεί η προώθησή του προς όλους τους εκπαιδευτικούς.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε ενότητες, μία από τις οποίες είναι προαιρετική. Συγκεκριμένα, η πρώτη εξ' αυτών αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αλλά και στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρέτησαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, όπως το είδος της περιοχής στην οποία εδρεύει (π.χ. αγροτική περιοχή ή μεγάλο αστικό κέντρο), αλλά και το φύλο του διευθυντικού τους στελέχους. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 29 καταστάσεις εργασιακής παρενόχλησης στις οποίες κάθε συμμετέχων καλείται να απαντήσει επιλέγοντας μία εκ των «1. Ποτέ 2. Περιστασιακά 3. Μηνιαία 4. Εβδομαδιαία 5. Καθημερινά» επιλογών, ανάλογα με την προσωπική του εμπειρία (Αποτελεί μέρος του Ερωτηματολογίου Αρνητικών Πράξεων.). Η τρίτη ενότητα είναι προαιρετική και απαιτείται να απαντηθεί μόνο από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υποστεί εργασιακή παρενόχληση, έστω και μία φορά, οπότε και ζητούνται κάποιες επιπλέον πληροφορίες, όπως ο τρόπος αντιμετώπισής της ή το πρόσωπο στο οποίο απευθύνθηκαν αρχικά, αλλά και το πλήθος και το φύλο των θυτών. Η τέταρτη ενότητα περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις, με τις οποίες η ερευνήτρια αναζητά την ύπαρξη άλλων κρουσμάτων εργασιακής παρενόχλησης στο σχολείο, που μπορεί να έχουν υποπέσει στην αντίληψη του ερωτηθέντος, αλλά και την άποψή του για το βαθμό στον οποίο το σχολείο του αντιμετωπίζει τέτοια φαινόμενα. Τέλος, η πέμπτη ενότητα αφορά στο σχολικό κλίμα και τα χαρακτηριστικά του σχολικού διευθυντή, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός της συσχέτισής τους με την ύπαρξη εργασιακής παρενόχλησης στο χώρο του σχολείου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν εκ νέου να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας τους, επιλέγοντας μία εκ των «1. Ποτέ 2. Μερικές φορές 3. Συχνά 4. Σχεδόν πάντα» επιλογών, ανάλογα με τις διάφορες καταστάσεις που παρουσιάζονται στο σχολείο και τους δόθηκαν (Κλίμακα Αξιολόγησης του Σχολικού Κλίματος των Taylor και Tashakkori) (Παράρτημα Α).

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ρωτώντας δειγματοληπτικά συναδέλφους διαφορετικών σχολείων, κυμαίνεται μεταξύ 6 και 10 λεπτών, ανάλογα και με την εξοικείωση του καθενός με την τεχνολογία.

Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν το μήνα Νοέμβριο του έτους 2022.

4.5 Το δείγμα

Δείγμα της έρευνας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της ΔΔΕ Ευβοίας, το εκπαιδευτικό προσωπικό της Ευβοίας (για τη φετινή χρονιά) αποτελούν 416 άνδρες και 876 γυναίκες μόνιμοι εκπαιδευτικοί, 61 άνδρες και 202 γυναίκες αναπληρωτές εκπαιδευτικοί και κανένας ωρομίσθιος, δημιουργώντας ένα σύνολο 477 ανδρών και 1078 γυναικών εκπαιδευτικών. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν σε 38 Ημερήσια και Εσπερινά Γυμνάσια, 25 Ημερήσια και Εσπερινά Γενικά Λύκεια, 9 Επαγγελματικά Λύκεια, 4 Ε.Ε.Ε.Κ., καθώς και 1 Μουσικό Γυμνάσιο και προωθήθηκαν ηλεκτρονικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά, συλλέχθηκαν 199 απαντήσεις (μέγεθος δείγματος), αντιπροσωπεύοντας ένα ικανοποιητικό ποσοστό απόκρισης της τάξεως περίπου του 13%. Αξίζει να σημειωθεί, ότι από τη στιγμή που η έρευνα αναφέρεται στην προηγούμενη σχολική χρονιά, αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται φέτος στο νομό δεν είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν, μιας και δεν βρίσκονταν πέρυσι στην Εύβοια.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 70 (35,2%) άνδρες και 129 (64,8%) γυναίκες εκπαιδευτικοί, διαφόρων ηλικιακών ομάδων, εκ των οποίων οι 152 είναι παντρεμένοι (76,4%), οι 27 ελεύθεροι (13,6%), οι 15 διαζευγμένοι (7,5%) και οι 5 σε χηρεία (2,5%). Η συγκριτική ανάλυση του φύλου και της ηλικίας των συμμετεχόντων έδειξε ότι οι περισσότεροι άντρες συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 51-60 (38 από τους 70) και οι περισσότερες γυναίκες συμμετέχουσες ήταν μεταξύ 41-60 ετών (103 από τις 129).

Αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο χώρο της εκπαίδευσης, το 51,3% (102) δήλωσε ότι εργάζεται για περισσότερα από 20 χρόνια, με το 89,4% (178) να είναι μόνιμοι και το 10,1% (20) αναπληρωτές.

Επιπρόσθετα, για το σχολικό έτος 2021-22, οι 34 εκ των συμμετεχόντων (22 άνδρες και 12 γυναίκες) κατείχαν διευθυντική θέση (17,1%), ενώ γενικότερα σε όλη την πορεία της εργασιακής τους ζωής, 17 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως διετέλεσαν σχολικοί διευθυντές για 1-5 έτη (8,5%), 12 για 5-10 έτη (6%) και άλλοι 12 για πάνω από 10 έτη (6%). Ειδικότερα για το προηγούμενο σχολικό έτος, το 54,8% των εκπαιδευτικών είχε άνδρα διευθυντή.

Σε ότι αφορά τις σπουδές τους, το 49,7% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι κατέχουν Μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, το 2,5% διαθέτει δεύτερο πτυχίο Α.Ε.Ι., ενώ το 3% αυτών έχουν κάνει Διδακτορικό.

Στην πλειονότητά τους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί υπηρέτησαν σε Γυμνάσιο κατά το σχολικό έτος 2022-23 (107 καθηγητές - 53,8%), με το 30,2% (60) να υπηρετεί σε Γενικό Λύκειο και το υπόλοιπο 16,1% (32) σε Επαγγελματικό Λύκειο. Επιπρόσθετα, στη σχολική μονάδα των περισσότερων, φοιτούσαν περισσότεροι από 200 μαθητές (59,3%) και βρισκόταν σε μεγάλο αστικό κέντρο κατά 47,2% (Πίνακας 4.1).

Πίνακας 4.1
Παρουσίαση δείγματος

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ		<i>f</i>	%
Φύλο	Άνδρας	70	35,2
	Γυναίκα	129	64,8
Ηλικία	31-40 ετών	17	8,5
	41-50 ετών	66	33,2
	51-60 ετών	90	45,2
	60 ετών και άνω	24	12,1
	Κάτω από 30	2	1
Οικογενειακή κατάσταση	Παντρεμένος	152	76,4
	Ελεύθερος	27	13,6
	Διαζευγμένος	15	7,5
	Χηρεία	5	2,5
Χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση	0-6 έτη	17	8,5
	7-12 έτη	15	7,5
	13-20 έτη	65	32,7
	Πάνω από 20 έτη	102	51,3
Σχέση εργασίας	Μόνιμος/η	178	89,4
	Αναπληρωτής/τρια	20	10,1
	Ωρομίσθιος / α	1	0,5
Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, κατείχατε θέση Διευθυντή/τριας;	Ναι	34	17,1
	Όχι	165	82,9

Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας είχατε σε Διευθυντική θέση;	1-5 έτη	17	8,5
	5-10 έτη	12	6
	Πάνω από 10 έτη	12	6
	Όχι	158	79,4
Το σχολείο, όπου υπηρετήσατε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, είναι:	Γυμνάσιο	107	53,8
	ΓΕ.Λ.	60	30,2
	ΕΠΑ.Λ.	32	16,1
Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετήσατε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος:	Λιγότεροι από 60 μαθητές	15	7,5
	60 - 200 μαθητές	66	33,2
	Περισσότεροι από 200 μαθητές	118	59,3
Περιοχή Σχολείου	Μεγάλο αστικό κέντρο	94	47,2
	Μικρή πόλη	66	33,2
	Αγροτική περιοχή	39	19,6
Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;	Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι	5	2,5
	Μεταπτυχιακές σπουδές	99	49,7
	Διδακτορικό	6	3
	Άλλες σπουδές	18	9
	Δεν έχω άλλες σπουδές	71	35,7
Φύλο του/της διευθυντή/ντριας σας:	Άνδρας	109	54,8
	Γυναίκα	90	45,2

4.6 Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης

4.6.1 Βαθμός εμφάνισης και κατευθύνσεις φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης στους Εκπαιδευτικούς του Νομού Ευβοίας

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αφορούσε στην αποτύπωση του βαθμού και των μορφών της εργασιακής παρενόχλησης κατά των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας. Για τη διερεύνησή του, όπως προαναφέρθηκε, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στο πλήθος και το φύλο των θυτών, αλλά και ερωτήσεις σχετικές με πιθανές καταχρηστικές συμπεριφορές, που εν δυνάμει θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν οι ερωτηθέντες.

Για το λόγο αυτό δημιουργήθηκε ο Πίνακας 4.2, που συνοψίζει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Τα ερευνητικά ευρήματα, λοιπόν, μαρτυρούν πως οι εκπαιδευτικοί, ποτέ (56,3%) ή σπάνια (30,7%) δέχτηκαν ή παρατήρησαν παρενόχληση στη δουλειά τους. Ωστόσο, υπάρχουν συμμετέχοντες που ανέφεραν πως παρενοχλήθηκαν οι ίδιοι και μερικοί άλλοι συνάδελφοι (15,6%) ή απλώς άλλοι (9,1%).

Πιο συγκεκριμένα για τα θύματα, διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες, σε ποσοστό 40,7%, δεν παρενοχλήθηκαν από άνδρα, αν και το 11,1% αυτών αναφέρει 1 άνδρα θύτη, το 4% αναφέρει παρενόχληση από 2 άνδρες, το 3% αναφέρει παρενόχληση από 3 άνδρες και τέλος το 2,5% αναφέρει παρενόχληση από περισσότερους των τριών ανδρών. Αναφορικά με τις γυναίκες - θύτες, διαπιστώνεται επιπλέον πως οι συμμετέχοντες σε ποσοστό 42,7% δεν παρενοχλήθηκαν από γυναίκες, αν και το 9% αναφέρει 1 γυναίκα θύτη, το 6,5% αναφέρει παρενόχληση από 2 γυναίκες, το 0,5% αναφέρει παρενόχληση από 3 γυναίκες και ποσοστό 1% αναφέρει παρενόχληση από περισσότερες των τριών γυναικών. Συνδυάζοντας αθροιστικά τα παραπάνω δεδομένα, προκύπτει ότι το 20,6% των θυμάτων βίωσε εργασιακό εκφοβισμό από τουλάχιστον ένα άνδρα και το 17% από τουλάχιστον μία γυναίκα.

Εστιάζοντας στην κατεύθυνση των συμπεριφορών αυτών, το 13,1% δήλωσε πως έχουν παρενοχληθεί από ανώτερο στην ιεραρχική βαθμίδα, το 10,1% από γονείς και ποσοστό 10,5% έχουν παρενοχληθεί από μαθητές. Το μεγαλύτερο μέρος όμως των συμμετεχόντων και συγκεκριμένα το 18,6% αυτών, δήλωσε παρενοχλητική συμπεριφορά από συνάδελφους, αποδεικνύοντας τις πολλαπλές πηγές προέλευσης των φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού.

Οι συμμετέχοντες αποδέκτες εργασιακού εκφοβισμού, σχετικά με την παρενόχληση που δέχτηκαν, πρωτίστως απευθύνθηκαν σε συναδέλφους (10,6%) και στο διευθυντή (9,5%). Στις περιπτώσεις, στις οποίες ενημερώθηκε ο/η διευθυντής/ντρια, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρει πως έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (8,5%), ακολούθως έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς (8%), ενώ υπάρχουν και αρκετές περιπτώσεις καθηγητών στις οποίες ο διευθυντής αδιαφόρησε (5,5%).

Τέλος, αναφορικά με το πώς θα χαρακτήριζαν το σχολείο στο οποίο εργάζονταν, οι συμμετέχοντες, κατά μεγάλη πλειοψηφία, δήλωσαν πως το σχολείο τους είναι ικανοποιητικά αποτελεσματικό (33,7%) στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης, το αξιοσημείωτο 20,6% το χαρακτήρισαν απλώς επαρκές, ενώ τέλεια αποτελεσματικό χαρακτηρίστηκε μόλις από το 16,6% αυτών.

Πίνακας 4.2

Περιστατικά παρενόχλησης - εκφοβισμού

ΠΕΡΙΣΤΑΤΙΚΑ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ-ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ		<i>f</i>	%
Πόσα άτομα σας παρενόχλησαν; [Ανδρες-θύτες]	0	81	40,7
	1	22	11,1
	2	8	4
	3	6	3
	Περισσότεροι από 3	5	2,5
	Πόσα άτομα σας παρενόχλησαν; [Γυναίκες-θύτες]	0	85
1		18	9
2		13	6,5
3		1	0,5
Περισσότεροι από 3		2	1
Ποιος ή ποιοι σας παρενόχλησαν; (1 ή περισσότερες επιλογές)		Προϊστάμενος/η, Διευθυντής/ντρια	26
	Γονείς	20	10,1
	Συναδέλφои	37	18,6
	Μαθητές	21	10,5
	Διευθυντής/ντρια	19	9,5
	Οικογένεια	12	6
Πού απευθυνθήκατε αρχικά;	Δικηγόρο	4	2
	Ψυχολόγο	1	0,5
	Συναδέλφους	21	10,6
	Αλλού	13	6,5
	Έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	16	8
	Έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	1	0,5
Αν ενημερώθηκε ο/η διευθυντής/ντρια, πώς αντέδρασε;	Έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	17	8,5
	Αδιαφόρησε	11	5,5
	Δεν ενημερώθηκε	23	11,6
	Όχι, ποτέ	112	56,3
	Ναι, αλλά σπάνια	61	30,7
Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά σας;	Ναι, περιστασιακά	16	8
	Ναι, συχνά	4	2

	Δε γνωρίζω	6	3
	Μόνο εγώ	9	4,5
Πόσα άτομα παρενόχληθηκαν;	Εγώ και μερικοί άλλοι συνάδελφοι	31	15,6
	Άλλος	38	19,1
	Δεν γνωρίζω	121	60,8
Κατά τη γνώμη σας πόσο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που εργάζεστε στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης;	Τέλειο	33	16,6
	Ικανοποιητικό	67	33,7
	Επαρκές	41	20,6
	Ελλιπές	32	16,1
	Δε γνωρίζω	26	13,1

4.6.2 Μορφές φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης στους Εκπαιδευτικούς του Νομού Ευβοίας

Σε συνέχεια της απάντησης στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα και για τη διερεύνηση των μορφών της καταχρηστικής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο χώρο εργασίας τους, στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν 29 εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης ή εκφοβισμού στις οποίες θα μπορούσαν να έχουν βρεθεί οι ερωτηθέντες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η Αγγλική Έκδοση του Ερωτηματολογίου Αρνητικών Πράξεων - Negative Acts Questionnaire (NAQ), το οποίο είναι ερευνητικό εργαλείο που μετρά την έκθεση των εργαζομένων σε διάφορες μορφές παρενόχλησης στο χώρο εργασίας (Einarsen and Raknes, 1997). Η αξιοπιστία του NAQ είναι ικανοποιητική (Einarsen, et. al., 1996). Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας μέτρησης είναι υψηλή και ο δείκτης Cronbach κυμαίνεται από $\alpha=0,87$ μέχρι $\alpha=0,93$ (Einarsen and Hoel, 2001). Σε κάθε μια από τις ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν πόσο συχνά έχουν έρθει αντιμέτωποι με τις συμπεριφορές που περιγράφονταν: ποτέ, περιστασιακά, μηνιαία, εβδομαδιαία, καθημερινά (Einarsen and Raknes, 1997). Οι 28 ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν αφορούσαν μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό (υποτιμητικές και προσβλητικές συμπεριφορές, φημολογία, κριτική, πείραγμα) και σε επαγγελματικό επίπεδο (ανάθεση ανέφικτων δραστηριοτήτων, απόκρυψη πληροφοριών, υπερβολικός έλεγχος και παρακολούθηση εργασίας) (Einarsen and Hoel, 2001) και αναφέρονταν στην εκδήλωση τόσο άμεσων (προφορική βία, επιθετικά σχόλια, κοροϊδία) όσο

και έμμεσων (κοινωνική απομόνωση, συκοφαντία) συμπεριφορών (Mikkelsen and Einarsen, 2001, Mikkelsen and Einarsen, 2002), κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Επίσης υπήρχε και μία ερώτηση που αναφερόταν σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης (Ντόλκερα, 2017).

Πίνακας 4.3

Εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης / εκφοβισμού

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	Ποτέ (1)	Περιστασιακά (2)	Μηνιαία (3)	Εβδομαδιαία (4)	Καθημερινά (5)	Μ.Ο.	Τ.Α.
1. Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε.	86,9	9,0	2,5	1,0	0,5	1,19	0,57
2. Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας.	87,9	8,5	1,5	1,5	0,5	1,18	0,58
3. Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού.	74,9	19,6	4,5	0,5	0,5	1,32	0,63
4. Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας.	84,4	12,6	0,0	2,5	0,5	1,22	0,62
5. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας.	70,9	20,6	6,0	2,0	0,5	1,41	0,74
6. Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας.	68,3	20,6	7,0	2,5	1,5	1,48	0,85
7. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας.	68,8	21,1	6,5	2,0	1,5	1,46	0,83
8. Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά.	65,8	25,6	5,0	1,5	2,0	1,48	0,83
9. Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους.	72,4	22,1	4,0	1,0	0,5	1,35	0,66
10. Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας.	29,6	34,2	18,6	9,5	8,0	2,32	1,22
11. Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά).	72,4	19,1	4,0	3,0	1,5	1,42	0,83
12. Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες.	59,8	30,2	4,5	3,0	2,5	1,58	0,91
13. Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών.	59,3	29,6	5,5	2,0	3,5	1,61	0,95
14. Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α..	61,3	29,6	4,0	3,0	2,0	1,55	0,87
15. Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας.	56,8	27,6	9,5	5,0	1,0	1,66	0,92

16. Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες.	78,9	13,6	4,0	2,5	1,0	1,33	0,76
17. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή).	73,4	20,6	2,5	2,5	1,0	1,37	0,75
18. Ταπεινωθήκατε ή σας κοροΐδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας.	79,4	15,1	3,5	1,5	0,5	1,29	0,65
19. Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας.	46,2	37,7	9,5	5,5	1,0	1,77	0,91
20. Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας.	78,9	14,6	3,5	2,0	1,0	1,32	0,73
21. Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας.	58,8	30,2	5,5	2,5	3,0	1,61	0,93
22. Σας φώναζαν ή γίνατε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής.	53,3	32,7	7,5	4,5	2,0	1,69	0,94
23. Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες).	84,9	10,6	2,0	1,0	1,5	1,24	0,68
24. Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας.	89,9	7,5	1,0	0,5	1,0	1,15	0,55
25. Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή και email.	88,9	8,0	0,5	1,5	1,0	1,18	0,61
26. Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας.	97,5	2,5	0,0	0,0	0,0	1,03	0,16
27. Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας.	66,3	24,1	5,0	3,0	1,5	1,49	0,85
28. Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα).	69,3	24,1	4,0	1,5	1,0	1,41	0,73
29. Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε.	88,9	7,0	1,0	1,5	1,5	1,20	0,67

Για τη διερεύνηση διενεργήθηκε Περιγραφική Ανάλυση με μέτρα θέσης και διασποράς, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, τα αποτελέσματα της οποίας φαίνονται στον παραπάνω πίνακα.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4.3, διαπιστώνεται πως είναι εξαιρετικά περιορισμένες οι εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης και εκφοβισμού στο σχολείο όπου εργάζονταν οι συμμετέχοντες κατά το προηγούμενο σχολικό έτος. Εστιάζοντας σε εκείνη τη μορφή καταχρηστικής συμπεριφοράς που συνάντησαν οι περισσότεροι, διαπιστώνεται ότι αυτή ήταν πως περιστασιακά τους δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας (Μ.Ο.=2,32 Τ.Α.=1,22), ενώ λιγότερο περιστασιακά αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων (Μ.Ο.=1,77 Τ.Α.=0,91), τους φώναζαν ή έγιναν στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής (Μ.Ο.=1,69 Τ.Α.=0,94), κλήθηκαν να κάνουν πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων τους (Μ.Ο.=1,66 Τ.Α.=0,92), υπήρξαν θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών (Μ.Ο.=1,61 Τ.Α.=0,95) και

δέχτηκαν άδικες κατηγορίες εναντίον τους (M.O.=1,61 T.A.=0,93). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον μάλιστα παρουσιάζει η περίπτωση του υπερβολικού φόρτου εργασίας που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά αρκετά μεγάλο ποσοστό (18,6%) σημείωσαν ότι το βίωναν σε μηνιαία βάση, το 9,5% σε εβδομαδιαία, ενώ το 8% καθημερινά. Όλες οι υπόλοιπες αναφερόμενες εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης και εκφοβισμού, συμβαίνουν ποτέ ή σχεδόν ποτέ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Διακρίνοντας επιπλέον τις παρενοχλητικές μορφές συμπεριφοράς κατά της προσωπικότητας και της επαγγελματικής ακεραιότητας των εκπαιδευτικών σε άμεσες (1-12, 23-27, 29) και έμμεσες (13-22, 28), προκύπτει επιπλέον ότι στην πλειοψηφία των ερωτηθέντων οι πιο έμμεσες συμπεριφορές (M.O.=1,51) είναι περισσότερο παρατηρούμενες σε σχέση με τις πιο άμεσες (M.O.=1,37), αν και τις δυο περιπτώσεις τα φαινόμενα αυτά όταν συμβαίνουν, είναι κυρίως περιστασιακά.

Συνεπώς, ο βαθμός στον οποίο διαπιστώνεται εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς στο Νομό Εύβοιας είναι αρκετά περιορισμένος, ενώ οι όποιες μορφές καταχρηστικής συμπεριφοράς αναφέρονται συνήθως σε κάποια πιθανόν μεμονωμένα περιστατικά.

Σημαντικό μέρος της παρούσας στατιστικής ανάλυσης αποτελεί και η διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ των παρενοχλητικών συμπεριφορών, καθώς και πώς η μία πιθανώς προκαλεί ή συνυπάρχει με την άλλη. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των 29 μεταβλητών μέσω της Παραγοντικής Στατιστικής Ανάλυσης με τη χρήση της μεθόδου Varimax, ώστε οι 29 παρενοχλητικές συμπεριφορές να συνοψιστούν σε συγκεκριμένο πλήθος (<29) παραγόντων, που να έχουν παρόμοια συμπεριφορά (συνδιακύμανση). Προκειμένου να προχωρήσει η ανάλυση με βάση τις 29 μεταβλητές που περιγράφουν τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης/εκφοβισμού, εκτιμήθηκε ο δείκτης Kayser-Meyer-Olkin (KMO), ο οποίος ισούται με 0,905, όπως φαίνεται στον ακόλουθο Πίνακα 4.4 και υποδεικνύει ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για παραγοντική ανάλυση. Γενικότερα, ο δείκτης αυτός παίρνει τιμές μεταξύ 0 και 1. Τιμές που βρίσκονται πολύ κοντά στη μονάδα, όπως η παρούσα, υποδηλώνουν ότι τα δεδομένα είναι κατάλληλα για Π.Α., ενώ τιμές κάτω του 0,600 θεωρούνται μη αποδεκτές και δεν συνιστάται η συνέχιση της διαδικασίας.

Πίνακας 4.4
KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0,905
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3764,320
	df	406
	Sig.	0,000

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του παρακάτω Πίνακα Συσχετίσεων (Πίνακας 4.5) των μεταβλητών «Μορφές εργασιακής παρενόχλησης», παρατηρείται στατιστικά σημαντική σχέση ($Pearson \geq 0.700$) μεταξύ των παρενοχλητικών μορφών «**7. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας**», «**5. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας**» και «**6. Υποβληθήκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας**», αλλά και μεταξύ των «**18. Ταπεινωθήκατε ή σας κορόιδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας**» και «**17. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας**».

Αναφέροντας τον όρο «στατιστικά σημαντική σχέση» εννοείται ο βαθμός επιρροής της μίας μεταβλητής πάνω στην άλλη. Λόγου χάριν, στο βαθμό που εμφανίζονται στο σχολείο φαινόμενα ταπείνωσης εκπαιδευτικών σε θέματα δουλειάς [18], εμφανίζονται και φαινόμενα προσβολών σε βάρος τους [17]. Θα μπορούσε ακόμη ευκόλως να διαπιστωθεί, ότι η αύξηση του ενός συντελεί και στην αύξηση του άλλου.

Πίνακας 4.5

Πίνακας Συσχετίσεων

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	
1	1																												
2	0,524	1																											
3	0,387	0,477	1																										
4	0,578	0,482	0,358	1																									
5	0,616	0,373	0,431	0,453	1																								
6	0,515	0,264	0,282	0,389	0,690	1																							
7	0,592	0,344	0,399	0,439	0,806	0,743	1																						
8	0,445	0,463	0,541	0,499	0,553	0,392	0,528	1																					
9	0,466	0,312	0,516	0,453	0,516	0,309	0,443	0,625	1																				
10	0,259	0,132	0,159	0,226	0,336	0,408	0,402	0,190	0,129	1																			
11	0,276	0,061	0,115	0,367	0,410	0,446	0,398	0,297	0,319	0,274	1																		
12	0,330	0,194	0,068	0,354	0,421	0,459	0,448	0,216	0,138	0,652	0,477	1																	
13	0,298	0,205	0,355	0,389	0,446	0,411	0,478	0,539	0,475	0,359	0,314	0,327	1																
14	0,287	0,175	0,284	0,299	0,399	0,378	0,370	0,523	0,537	0,204	0,273	0,189	0,674	1															
15	0,279	0,261	0,164	0,311	0,400	0,412	0,422	0,191	0,200	0,315	0,290	0,393	0,397	0,394	1														
16	0,226	0,313	0,302	0,433	0,452	0,439	0,390	0,395	0,322	0,222	0,418	0,298	0,463	0,512	0,562	1													
17	0,377	0,278	0,408	0,399	0,557	0,471	0,521	0,640	0,453	0,306	0,242	0,290	0,679	0,564	0,282	0,414	1												
18	0,299	0,345	0,374	0,391	0,552	0,503	0,510	0,620	0,340	0,226	0,269	0,288	0,517	0,425	0,374	0,459	0,732	1											
19	0,298	0,185	0,303	0,305	0,500	0,508	0,470	0,402	0,406	0,303	0,376	0,340	0,538	0,626	0,550	0,550	0,483	0,433	1										
20	0,376	0,116	0,194	0,347	0,520	0,615	0,628	0,374	0,410	0,373	0,521	0,416	0,503	0,507	0,435	0,531	0,358	0,349	0,529	1									
21	0,341	0,199	0,326	0,326	0,468	0,552	0,545	0,470	0,367	0,431	0,261	0,314	0,627	0,536	0,333	0,399	0,618	0,517	0,541	0,475	1								
22	0,420	0,356	0,371	0,403	0,625	0,502	0,646	0,516	0,446	0,395	0,407	0,396	0,484	0,492	0,318	0,427	0,560	0,506	0,500	0,497	0,608	1							
23	0,363	0,187	0,186	0,354	0,521	0,542	0,585	0,442	0,344	0,303	0,439	0,414	0,434	0,335	0,316	0,453	0,551	0,471	0,381	0,530	0,362	0,414	1						
24	0,149	0,041	0,122	0,184	0,172	0,330	0,235	0,128	0,119	0,214	0,270	0,249	0,183	0,218	0,103	0,158	0,294	0,104	0,232	0,310	0,265	0,238	0,310	1					
25	0,441	0,299	0,246	0,366	0,572	0,412	0,542	0,464	0,389	0,250	0,403	0,419	0,402	0,353	0,272	0,476	0,591	0,458	0,339	0,491	0,364	0,512	0,632	0,224	1				
26	0,059	0,229	0,172	0,202	0,260	0,173	0,221	0,217	0,208	0,063	0,073	0,145	0,203	0,195	0,200	0,311	0,308	0,422	0,147	0,284	0,137	0,224	0,369	-0,044	0,378	1			
27	0,327	0,179	0,231	0,349	0,534	0,608	0,590	0,503	0,396	0,403	0,328	0,329	0,684	0,573	0,335	0,476	0,644	0,556	0,534	0,590	0,695	0,560	0,524	0,307	0,460	0,173	1		
28	0,272	0,100	0,141	0,357	0,355	0,372	0,380	0,325	0,258	0,384	0,572	0,547	0,348	0,394	0,351	0,456	0,350	0,314	0,406	0,487	0,384	0,418	0,485	0,237	0,509	0,262	0,352	1	
29	0,126	0,208	0,350	0,114	0,225	0,125	0,272	0,274	0,221	0,157	0,086	0,085	0,383	0,274	0,175	0,238	0,418	0,331	0,239	0,110	0,261	0,240	0,196	-0,012	0,349	0,049	0,327	0,135	1

- [1]. Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε
 [2]. Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας
 [3]. Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού
 [4]. Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας
 [5]. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας
 [6]. Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας
 [7]. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας
 [8]. Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά
 [9]. Αγνοήθηκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους
 [10]. Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας
 [11]. Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά)
 [12]. Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες
 [13]. Υπήρξαν θέμα κοινοπραξίας και διάδοσης φημών
 [14]. Αγνοήθηκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α.
 [15]. Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας

- [16]. Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες
 [17]. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)
 [18]. Ταπεινώθηκαν ή σας κορόιδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας
 [19]. Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας
 [20]. Κάποιος απέκρυψε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας
 [21]. Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας
 [22]. Σας φώναξαν ή γίνανε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής
 [23]. Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)
 [24]. Μετατεθήκατε ή μετακινήθηκατε παρά τη θέλησή σας
 [25]. Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email
 [26]. Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας
 [27]. Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας
 [28]. Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπόταν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα)
 [29]. Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε

Στη συνέχεια και για μια πιο ολοκληρωμένη άποψη των δεδομένων, παρατίθεται ο Πίνακας 4.6 των Συμμετοχικότητων (*Communalities*), ο οποίος υποδεικνύει το ποσοστό μεταβολής της κάθε μίας από τις 29 μεταβλητές που ερμηνεύεται από τους παράγοντες, που δημιουργούνται μέσω της παραγοντικής ανάλυσης, το βαθμό συμμετοχής της δηλαδή στο μοντέλο. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 4.6, η συμμετοχή κάθε μεταβλητής στους παράγοντες ποικίλει. Για παράδειγμα, η πρώτη μεταβλητή «Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε» συμμετέχει κατά 0.735. Γενικότερα, όσο μεγαλύτερη η τιμή της «συμμετοχής», τόσο καλύτερα ερμηνεύεται η μεταβλητή μας από το μοντέλο.

Πίνακας 4.6
Παρουσίαση συμμετοχικότητων

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	INITIAL	EXTRACTION
1. Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε	1	0,735
2. Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας	1	0,700
3. Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού	1	0,609
4. Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας	1	0,610
5. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας	1	0,767
6. Υποβληθήκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας	1	0,795
7. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας	1	0,810
8. Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά	1	0,725
9. Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους	1	0,702
10. Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας	1	0,736
11. Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά)	1	0,674
12. Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες	1	0,792
13. Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών	1	0,725
14. Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α.	1	0,766
15. Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας	1	0,763

16. Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες	1	0,706
17. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)	1	0,811
18. Ταπεινώθηκαν ή σας κορόιδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας	1	0,705
19. Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας	1	0,709
20. Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας	1	0,713
21. Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας	1	0,704
22. Σας φώναζαν ή γίνετε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής	1	0,583
23. Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)	1	0,706
24. Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας	1	0,46
25. Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή\και email	1	0,716
26. Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας	1	0,711
27. Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας	1	0,763
28. Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα)	1	0,727
29. Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε	1	0,592

Εστιάζοντας πλέον στην παραγοντική ανάλυση, από τον Πίνακα 4.7 των περιστραμμένων παραγόντων και των παραγοντικών φορτίσεων (Rotated Component Matrix), προκύπτουν επτά (7) παράγοντες (Εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης/εκφοβισμού), ομάδες δηλαδή παρενοχλητικών συμπεριφορών που έχουν «ίδια» συμπεριφορά. Αναφέρεται ότι στον πίνακα 4.7, οι μεγαλύτερες φορτίσεις σημειώνονται με έντονη γραφή. Οι παράγοντες και οι φορτίσεις τους υποδεικνύονται και μέσω του Κρημνογραφήματος scree plot (Γράφημα 4.1). Ωστόσο, πολλές μεταβλητές δεν ανήκουν σε κανέναν παράγοντα βάσει τις τιμές της φόρτισης που έχουν λάβει, μιας και αυτή είναι πολύ μικρή.

Πίνακας 4.7

Περιστραμμένοι Παράγοντες και παραγοντικές φορτίσεις

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ						
	1	2	3	4	5	6	7
Cronbach alpha	0,742	0,527	0,852	0,784	0,370	0,462	0,768
1. Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε	0,004	0,707	0,434	0,045	0,155	0,003	0,144
2. Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας	0,065	0,772	0,049	0,112	0,171	0,176	0,160
3. Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού	0,386	0,672	0,055	0,058	0,035	0,005	0,036
4. Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας	0,074	0,656	0,13	0,208	0,297	0,113	0,115
5. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας	0,196	0,470	0,61	0,185	0,141	0,254	0,131
6. Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας	0,128	0,209	0,761	0,258	0,18	0,125	0,203
7. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας	0,219	0,382	0,694	0,154	0,152	0,203	0,214
8. Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά	0,512	0,566	0,204	0,068	0,215	0,193	0,114
9. Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους	0,359	0,574	0,147	0,17	0,339	0,023	0,277
10. Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας	0,240	0,048	0,267	0,125	0,152	0,086	0,748
11. Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά)	0,008	0,156	0,147	0,253	0,719	0,093	0,196

12. Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες	0,033	0,13	0,215	0,176	0,375	0,125	0,735
13. Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών	0,695	0,152	0,215	0,354	0,197	0,057	0,073
14. Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α.	0,581	0,144	0,162	0,517	0,286	0,005	0,180
15. Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας	0,059	0,147	0,181	0,771	0,022	0,144	0,298
16. Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες	0,230	0,212	0,084	0,656	0,247	0,325	0,060
17. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)	0,727	0,228	0,320	0,042	0,155	0,315	0,064
18. Ταπεινωθήκατε ή σας κοροΐδισαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας	0,514	0,245	0,32	0,188	0,037	0,485	0,080
19. Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας	0,377	0,132	0,303	0,644	0,200	0,017	0,050
20. Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας	0,144	0,079	0,502	0,439	0,457	0,171	0,053
21. Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας	0,601	0,101	0,478	0,257	0,109	0,038	0,160
22. Σας φώναζαν ή γίνατε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής	0,398	0,331	0,422	0,189	0,229	0,127	0,181
23. Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)	0,226	0,109	0,407	0,062	0,437	0,515	0,129
24. Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας	0,155	0,041	0,348	0,096	0,521	0,173	0,048
25. Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email	0,304	0,27	0,216	0,004	0,413	0,547	0,187

26. Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας	0,062	0,073	0,051	0,175	0,009	0,815	0,064
27. Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας	0,597	0,037	0,537	0,242	0,202	0,099	0,091
28. Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα)	0,156	0,098	0,011	0,288	0,644	0,270	0,350
29. Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε	0,664	0,184	0,172	0,001	0,095	0,122	0,255

Περισσότερο αναλυτικά και σύμφωνα με τον Πίνακα 4.7, επιλέγοντας τις μεταβλητές εκείνες με τη μεγαλύτερη φόρτιση, ορίζουμε τους παρακάτω παράγοντες :

- 1) Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από 3 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,742$:
 - ❖ Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών (Φόρτιση παράγοντα=0,695).
 - ❖ Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή) (Φόρτιση παράγοντα=0,727).
 - ❖ Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε (Φόρτιση παράγοντα=0,664).
- 2) Ο δεύτερος παράγοντας αποτελείται από 2 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,527$:
 - ❖ Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας (Φόρτιση παράγοντα=0,772).
 - ❖ Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε (Φόρτιση παράγοντα=0,707).
- 3) Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 2 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,852$:
 - ❖ Υποβληθήκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας (Φόρτιση παράγοντα=0,761).
 - ❖ Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας (Φόρτιση παράγοντα=0,694).
- 4) Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από 3 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,784$:

- ❖ Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας (*Φόρτιση παράγοντα=0,771*).
 - ❖ Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες (*Φόρτιση παράγοντα=0,656*).
 - ❖ Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας (*Φόρτιση παράγοντα=0,644*).
- 5) Ο πέμπτος παράγοντας αποτελείται από 2 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,370$:
- ❖ Μετατεθήκατε ή μετακινήθηκαν παρά τη θέλησή σας (*Φόρτιση παράγοντα=0,521*).
 - ❖ Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα) (*Φόρτιση παράγοντα=0,644*).
- 6) Ο έκτος παράγοντας αποτελείται από 3 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,462$:
- ❖ Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες) (*Φόρτιση παράγοντα=0,515*).
 - ❖ Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email (*Φόρτιση παράγοντα=0,547*).
 - ❖ Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας (*Φόρτιση παράγοντα=0,815*).
- 7) Ο έβδομος παράγοντας αποτελείται από 2 μεταβλητές με αποδεκτό δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach $\alpha=0,768$:
- ❖ Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας (*Φόρτιση παράγοντα=0,748*).
 - ❖ Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες (*Φόρτιση παράγοντα=0,735*).

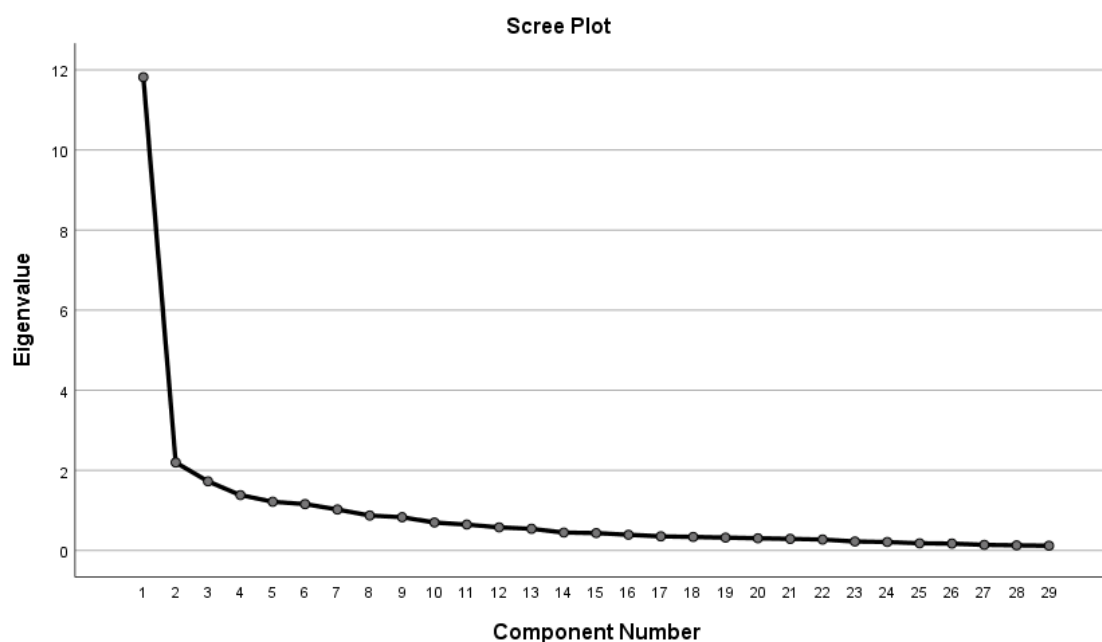
Συνολικά, λοιπόν, οι σημαντικότεροι παράγοντες παρενοχλητικής συμπεριφοράς, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στους ακόλουθους:

- 1) *Κουτσομπολιό, προσβλητικά και επιθετικά σχόλια και σεξουαλική προσοχή*
- 2) *Απειλές, επιθετικότητα και υπαινιγμοί*
- 3) *Υπερβολικός έλεγχος και επίμονη κριτική της δουλειάς*
- 4) *Υποβίβαση στην εργασία*
- 5) *Επιφόρτιση με επιπλέον καθήκοντα*
- 6) *Απειλές και προσβολές που δυσχεραίνουν το κλίμα της εργασίας*
- 7) *Παράλογος φόρτος εργασίας*

Αυτές είναι και οι βασικές μορφές παρενοχλητικής συμπεριφοράς που αντιμετωπίζει η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας εργασίας.

Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί, πως σε κάποιους παράγοντες υπάρχουν μόλις δυο ερωτήματα - μεταβλητές, γεγονός ωστόσο αποδεκτό, εάν υπάρχει υψηλή συνάφεια μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, κάποιοι από τους παράγοντες έχουν πολύ χαμηλή αξιολόγηση βάσει του Cronbach α . Επιπροσθέτως από το Γράφημα 4.1 διαπιστώνεται πως οι πρώτοι 2 παράγοντες είναι οι πιο σημαντικοί – συνήθως παρατηρούμενοι – για τους εκπαιδευτικούς, ενώ χαμηλότερης σημαντικότητας παράγοντας είναι ο έκτος και ο έβδομος.

Γράφημα 4.1
Κρημνογράφημα (7 παράγοντες)



Επίσης, όπως υποδεικνύει και ο Πίνακας 4.8 της συνολικής ερμηνευθείσας διακύμανσης, το ποσοστό της διακύμανσης (% of Variance, στήλη initial Eigenvalues,) που ερμηνεύει ο 1^{ος} παράγοντας είναι 40,752%, ενώ του 2^{ου} παράγοντα είναι 7,576%, δηλαδή οι δύο παράγοντες αθροιστικά ερμηνεύουν το 48,328%. Αντίστοιχα, ο Πίνακας 4.8 παρουσιάζει και τις διακυμάνσεις των υπόλοιπων πέντε παραγόντων. Αυτό το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους 2 παράγοντες, με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1) φαίνεται και στη στήλη Extraction Sums of Squared Loadings.

Πίνακας 4.8
Συνολική ερμηνευθείσα διακύμανση

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11,818	40,752	40,752	11,818	40,752	40,752	4,057	13,99	13,99
2	2,197	7,576	48,328	2,197	7,576	48,328	3,583	12,354	26,344
3	1,725	5,947	54,275	1,725	5,947	54,275	3,568	12,304	38,648
4	1,383	4,768	59,043	1,383	4,768	59,043	2,68	9,242	47,89
5	1,216	4,191	63,234	1,216	4,191	63,234	2,678	9,234	57,124
6	1,157	3,989	67,223	1,157	3,989	67,223	2,102	7,247	64,371
7	1,023	3,529	70,752	1,023	3,529	70,752	1,85	6,381	70,752
8	0,873	3,009	73,761						
9	0,83	2,863	76,624						
10	0,698	2,408	79,031						
11	0,647	2,229	81,261						
12	0,577	1,988	83,249						
13	0,541	1,867	85,116						
14	0,447	1,543	86,659						
15	0,434	1,495	88,153						
16	0,391	1,349	89,502						
17	0,353	1,216	90,718						
18	0,337	1,161	91,879						
19	0,32	1,103	92,982						
20	0,303	1,046	94,028						
21	0,289	0,997	95,025						
22	0,272	0,938	95,963						
23	0,224	0,773	96,736						
24	0,21	0,725	97,461						
25	0,179	0,617	98,078						
26	0,172	0,592	98,67						
27	0,14	0,481	99,151						
28	0,128	0,44	99,592						
29	0,118	0,408	100						

4.6.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία του Νομού Ευβοίας

Αναφορικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, αυτό των στρατηγικών αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός – θύμα, το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επιπλέον ερωτήσεις για όλους όσοι δέχθηκαν εργασιακό εκφοβισμό κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, στοχεύοντας στη συλλογή περισσότερων πληροφοριών αναφορικά με αυτόν. Για τη διερεύνηση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προσπαθειών που κάνει το άτομο προκειμένου να αντιμετωπίσει τον εκφοβισμό, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διευθυντικής Κακομεταχείρισης / Κακοποίησης «The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI)» (Blase, et. al., 2006, Blase, et. al., 2008). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε μέρος από τη λίστα των συμπεριφορών που ενεργοποιεί ο εργασιακά παρενοχλημένος εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέλθει με τις συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης στην παρενόχληση που υφίσταται από το διευθυντή.

Στην παρούσα έρευνα ωστόσο, χρησιμοποιήθηκαν 30 από αυτές τις προτάσεις-δηλώσεις, όπως φαίνονται στον Πίνακα 4.9, οι οποίες, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, δεν αναφέρονται μόνο σε τρόπους αντιμετώπισης της παρενοχλητικής συμπεριφοράς όταν αυτή πηγάζει από τον ανώτερο στην ιεραρχική βαθμίδα, αλλά επεκτείνονται και στις αντίστοιχες στρατηγικές αντιμετώπισης, όταν τέτοιες συμπεριφορές προέρχονται από συναδέλφους, γονείς ή και μαθητές. Ενδεικτικά, αυτές οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται σε συμπεριφορές όπως «Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα», «Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες», «Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις», «Ξεκίνησα αθλητισμό», «Άρχισα να παίρνω φάρμακα», «Τους αντιμετώπισα», «Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση», «Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους», «Τους απείλησα (π.χ. με καταγγελία)».

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.9, διαπιστώνεται πως οι συχνότερα χρησιμοποιούμενες συμπεριφορές αντιμετώπισης της κακής μεταχείρισης είναι η συζήτηση με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες (18,1%), η αποφυγή των θυτών (16,6%), η αντιμετώπισή τους (16,1%) και αντίδραση - αντιμετώπιση στις παρενοχλήσεις τους (11,6%). Αξιοσημείωτο χαρακτηρίζεται, επίσης, το γεγονός ότι το 4,5% των εκπαιδευτικών - θυμάτων συμβουλευτήκε δικηγόρο, ενώ το 1,5% χρειάστηκε ακόμη και

ιατρική περίθαλψη - θεραπεία. Σε μικρότερα ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν και σε επιπλέον τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όπως φαίνεται και παρακάτω.

Πίνακας 4.9
Συμπεριφορές αντιμετώπισης της κακής μεταχείρισης

ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΗΣ ΚΑΚΗΣ ΜΕΤΑΧΕΙΡΙΣΗΣ	f	%
Προσπάθησα να τους καλοπιάσω	14	7,0
Δικαιολόγησα τη συμπεριφορά τους	6	3,0
Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα	3	1,5
Υπέμεινα την κακή μεταχείριση τους	14	7,0
Τους κατεύνασα	13	6,5
Τους αγνόησα	0	0,0
Τους απέφυγα	33	16,6
Αρνήθηκα ό,τι κάτι κακό συμβαίνει σε μένα	4	2,0
Έγινα αμερόληπτος	4	2,0
Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες	36	18,1
Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις	12	6,0
Ξεκίνησα αθλητισμό	1	0,5
Έπεσα σε περισυλλογή, χαλάρωση και ασχολήθηκα με τη θρησκεία	0	0,0
Ξεκίνησα χόμπι	3	1,5
Ασχολήθηκα με ανάγνωση, μουσική, παρακολούθηση TV	2	1,0
Αλλαγή στη διαχείριση του χρόνου, αναδιοργάνωση	0	0,0
Άλλαξα την προσωπική μου ανατροφοδότηση στις ανταμοιβές που λάμβανα	6	3,0
Έκανα κάτι πρόσθετο για μένα	0	0,0
Μετακόμισα από την περιοχή, ξεκίνησα περιπάτους, κρυβόμουν	0	0,0
Άρχισα να πίνω οινοπνευματώδη ποτά	0	0,0
Άρχισα να παίρνω φάρμακα	0	0,0
Άρχισα θεραπεία ή συμβουλευτήκα ειδικούς	1	0,5
Ιατρική περίθαλψη	2	1,0
Τους αντιμετώπισα	32	16,1
Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους	23	11,6
Τους απείλησα (πχ με καταγγελία)	6	3,0

Μίλησα στο αρμόδιο Γραφείο Εκπαίδευσης	2	1,0
Ανάρτησα μια καταγγελία στη σχολική περιοχή	0	0,0
Ανάρτησα καταγγελία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών	0	0,0
Άρχισα να απουσιάζω από την εργασία μου	0	0,0
Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση	1	0,5
Συμβουλευτήκα διηγόρο	9	4,5
Κατέθεσα μήνυση	1	0,5
Άλλαξα τη διαχείριση του χρόνου μου+	4	2,0
Έκανα αναδιοργάνωση	4	2,0

4.6.4 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος διερευνήθηκε από το ερευνητικό εργαλείο των Taylor και Tashakkori (1994) που περιλαμβάνει 9 υποκλίμακες σε 6-βαθμη κλίμακα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 23 προτάσεις-δηλώσεις σε 4-βαθμη κλίμακα (1. Ποτέ, 2. Μερικές φορές, 3. Συχνά, 4. Σχεδόν πάντα). Αυτές διακρίνονται σε 4 υποκλίμακες που αναφέρονται στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή (10 προτάσεις-δηλώσεις), στη συναδελφικότητα της μονάδας (6 προτάσεις-δηλώσεις), στην πειθαρχία των μαθητών (4 προτάσεις-δηλώσεις), αλλά και σε αντιπαιδαγωγικές/αντιεκπαιδευτικές συμπεριφορές (3 προτάσεις – δηλώσεις).

Από τα ερευνητικά ευρήματα, όπως παρουσιάζονται και στον Πίνακα 4.10, σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται πως οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν πως η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική ($M.O.=3,34$ $T.A.=0,9$), ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες ($M.O.=3,28$ $T.A.=0,82$), η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού ($M.O.=3,27$ $T.A.=0,86$), ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις ($M.O.=3,11$ $T.A.=0,88$), οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι ($M.O.=3,1$ $T.A.=0,88$), ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί ($M.O.=3,1$ $T.A.=0,85$) και η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό ($M.O.=3,09$ $T.A.=0,82$). Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται και από τη συμφωνία της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο τους αντιμετωπίζει ικανοποιητικά τα φαινόμενα εργασιακού εκφοβισμού, όπως αυτό απαντήθηκε σε προηγούμενη παράγραφο, υποδηλώνοντας έτσι τη θετική σχέση μεταξύ της

αποτελεσματικότητας της ηγεσίας και του περιορισμού των φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού.

Πίνακας 4.10
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας

A. Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Σχεδόν πάντα (4)	M.O.	T.A.
Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους για το σχολείο του.	3,5	30,2	31,7	34,7	2,97	0,89
Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.	4,5	20,1	36,2	39,2	3,10	0,88
Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις.	4,0	21,6	34,2	40,2	3,11	0,88
Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί.	5,0	16,6	41,7	36,7	3,10	0,85
Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό.	3,5	18,6	43,7	34,2	3,09	0,82
Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.	4,0	14,6	31,7	49,7	3,27	0,86
Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί.	6,5	23,1	37,2	33,2	2,97	0,91
Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες.	3,5	13,1	35,7	47,7	3,28	0,82
Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται.	5,0	24,1	42,2	28,6	2,94	0,85
Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική.	5,5	12,1	25,1	57,3	3,34	0,90

Αναφορικά με τη συνεργατικότητα και τη συναδελφικότητα στο σχολείο διαπιστώθηκε (Πίνακας 4.11), πως οι συμμετέχοντες συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό ότι με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο ($M.O.=3,41$ $T.A.=0,7$), οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου ($M.O.=3,27$ $T.A.=0,68$) και οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν ($M.O.=3,24$ $T.A.=0,75$), ενώ σε λίγο μικρότερο βαθμό συμφωνούν πως γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του

προσωπικού ($M.O.=3,15$ $T.A.=0,82$). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σχετικά με τη δήλωση «το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια» υπήρξε διχογνωμία, μιας και αρκετά μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι συμβαίνει συχνά ή σχεδόν πάντα, ενώ αρκετοί άλλοι διαφώνησαν υποστηρίζοντας ότι συμβαίνει σπάνια ($M.O.=3,02$ $T.A.=0,92$). Από τα παραπάνω προκύπτει, επίσης, η θετική σχέση μεταξύ καλού συναδελφικού και συνεργατικού κλίματος και μείωσης της εργασιακής παρενόχλησης στο σχολείο, μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που χαρακτήρισαν το σχολείο τους ικανοποιητικά αποτελεσματικό αναφορικά με αυτήν, έδωσαν θετικά επιφορτισμένες απαντήσεις και στις ερωτήσεις που αφορούσαν στα επίπεδα συναδελφικότητας και συνεργατικότητας.

Πίνακας 4.11

Συνεργατικότητα - Συναδελφικότητα

B. Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Σχεδόν πάντα (4)	M.O.	T.A.
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο.	0,5	10,6	36,2	52,8	3,41	0,70
Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου.	0,5	12,1	47,7	39,7	3,27	0,68
Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν.	1,0	16,1	41,2	41,7	3,24	0,75
Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου.	3,5	24,1	44,7	27,6	2,96	0,81
Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού.	2,5	19,6	38,2	39,7	3,15	0,82
Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια.	6,5	22,1	34,7	36,7	3,02	0,92

Όσον αφορά την πειθαρχία των μαθητών (Πίνακας 4.12), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εν μέρει διαφωνούν στο ότι οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα ($M.O.=2,27$ $T.A.=0,73$), ότι μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες ($M.O.=2,24$ $T.A.=0,71$) και πως οι μαθητές διακόπτουν την τάξη ($M.O.=2,1$ $T.A.=0,75$). Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί πως αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών

εντός και εκτός τάξης οι απόψεις «μοιράζονται», μιας και πολλοί υποστηρίζουν πως κάτι τέτοιο συμβαίνει σπάνια (55%), υπάρχουν όμως και αρκετοί που χαρακτηρίζουν τα φαινόμενα αυτά ως συχνά (25%). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως υψηλά επίπεδα πειθαρχίας των μαθητών συνάδουν και με περιορισμό της εργασιακής παρενόχλησης των καθηγητών.

Πίνακας 4.12

Πειθαρχία των μαθητών

Γ. Πειθαρχία μαθητών	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Σχεδόν πάντα (4)	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών.	8,0	55,8	27,1	9,0	2,37	0,76
Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα.	9,5	60,8	22,6	7,0	2,27	0,73
Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη.	19,6	54,3	22,6	3,5	2,10	0,75
Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες.	9,5	63,3	20,6	6,5	2,24	0,71

Τέλος, αναφορικά με την ύπαρξη αντιπαιδαγωγικών/αντιεκπαιδευτικών συμπεριφορών στο σχολείο (Πίνακας 4.13), οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν ως προς το ότι παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών (Μ.Ο.=2,14 Τ.Α.=0,72), αν και ένα μέρος τους υποστηρίζει ότι κάποιες φορές συμβαίνει συχνά (20,1%), ενώ διαφωνούν έντονα ότι οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων τους (Μ.Ο.=1,71 Τ.Α.=0,7) και πως παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές (Μ.Ο.=1,24 Τ.Α.=0,53).

Πίνακας 4.13

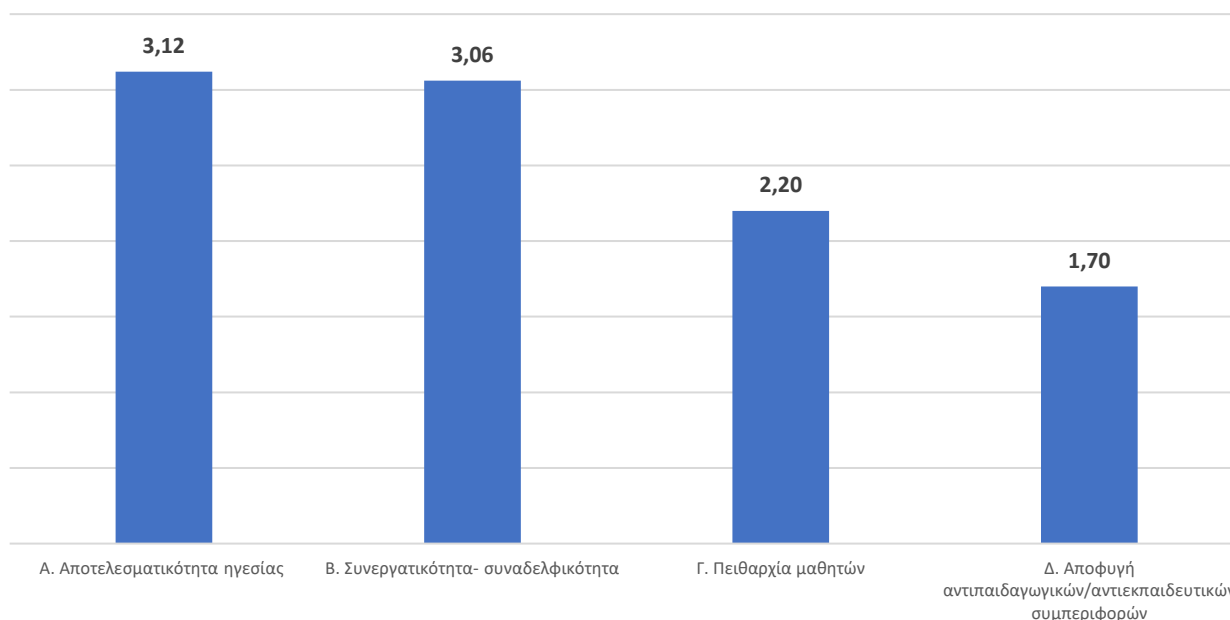
Αντιπαιδαγωγικές / Αντιεκπαιδευτικές συμπεριφορές

Δ. Αποφυγή αντιπαιδαγωγικών/αντιεκπαιδευτικών συμπεριφορών	Ποτέ (1)	Μερικές φορές (2)	Συχνά (3)	Σχεδόν πάντα (4)	Μ.Ο.	Τ.Α.
Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές.	80,4	15,6	3,5	0,5	1,24	0,53

Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών.	15,1	60,3	20,1	4,5	2,14	0,72
Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων.	41,7	47,2	9,5	1,5	1,71	0,70

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα (Γράφημα 4.2), αρχικά παρατηρείται ότι η ηγεσία στις σχολικές μονάδες αποδεικνύεται αρκετά αποτελεσματική (Μ.Ο.=3,12), ενώ επιπλέον ανάλογοι ικανοποιητικού βαθμού παρουσιάζεται και η συνεργατικότητα και συναδελφικότητα στη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,06). Ελαφρώς χαμηλότερη είναι η ικανότητα των σχολικών μονάδων να πετύχουν πειθαρχία των μαθητών στο εσωτερικό τους (Μ.Ο.=2,20), ενώ αντίθετα επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό η αποφυγή αντιπαιδαγωγικών και αντιεκπαιδευτικών συμπεριφορών (Μ.Ο.=1,70). Συνολικά, το σχολικό κλίμα που δημιουργείται στις σχολικές μονάδες είναι ικανοποιητικό, όπως και η αντιμετώπιση των παρενοχλητικών φαινομένων, γεγονός που υποδηλώνει τη θετική μεταξύ τους συσχέτιση.

Γράφημα 4.2
Μέσοι Όροι ανά Κλίμακα



Επιπρόσθετα και θέλοντας να βρεθεί η ύπαρξη ή μη βαθμού συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του σχολικού κλίματος και των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων, η έρευνα προχώρησε και σε μία παραπάνω διερεύνηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του

Πίνακα 4.14 διαπιστώθηκε ότι **το φύλο** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικό ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων ($F= 6,204$ Sig.=0,014),
- ❖ Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών ($F=5,646$ Sig.=0,018) .

Εν συνεχεία, **η ηλικία** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις ($F= 3,695$ Sig.=0,006)
- ❖ Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου ($F= 2,742$ Sig.=0,030),
- ❖ Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη. ($F= 2,586$ Sig.=0,038).

Η **οικογενειακή κατάσταση** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα. ($F=3,516$ Sig.=0,016)
- ❖ Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο ($F= 3,321$ Sig.=0,021)
- ❖ Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται ($F= 3,113$ Sig.=0,027)
- ❖ Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια ($F= 2,823$ Sig.=0,040)

Η **σχέση της εργασίας** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια ($F= 4,842$ Sig.=0,009)
- ❖ Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού ($F= 3,201$ Sig.=0,043)

Η **κατοχή διευθυντικής σχέσης** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί. ($F=14,908$ Sig.=0,000)
- ❖ Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται ($F=14,827$ Sig.=0,000)
- ❖ Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια ($F=13,516$ Sig.=0,000)

- ❖ Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις (F=13,142 Sig.=0,000)
- ❖ Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι (F=11,835 Sig.=0,001)
- ❖ Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες (F=11,805 Sig.=0,001)
- ❖ Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο (F=11,026 Sig.=0,001)
- ❖ Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική (F=9,545 Sig.=0,002)
- ❖ Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους για το σχολείο του (F=8,938 Sig.=0,003)
- ❖ Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου (F=8,284 Sig.=0,004)
- ❖ Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού (F=8,170 Sig.=0,005)
- ❖ Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου (F=7,732 Sig.=0,006)
- ❖ Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών (F=7,166 Sig.=0,008)
- ❖ Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες (F=6,073 Sig.=0,015)
- ❖ Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη (F=5,800 Sig.=0,017)
- ❖ Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού (F=5,240 Sig.=0,023)

Η **προϋπηρεσία σε καθήκοντα διευθυντή** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται (F=5,468 Sig.=0,001)
- ❖ Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί (F=3,547 Sig.=0,016)
- ❖ Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο (F=3,471 Sig.=0,017)
- ❖ Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια (F=3,052 Sig.=0,030)
- ❖ Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες (F=2,963 Sig.=0,033)

Το **είδος του σχολείου** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές (F=13,010 Sig.=0,000)

- ❖ Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών (F=10,207 Sig.=0,000)
- ❖ Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών (F=5,968 Sig.=0,003)
- ❖ Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες (F=4,599 Sig.=0,011)
- ❖ Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού. (F=3,477 Sig.=0,033)

Το μέγεθος του σχολείου των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων (F=6,985 Sig.=0,001)
- ❖ Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές (F=3,514 Sig.=0,032)
- ❖ Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών (F=3,428 Sig.=0,034)
- ❖ Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη (F=3,273 Sig.=0,040)

Η περιοχή του σχολείου των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη (F=4,271 Sig.=0,015)
- ❖ Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων (F=4,001 Sig.=0,020)

Πιο αναλυτικά οι σχέσεις αυτές παρουσιάζονται στα γραφήματα του [Παραρτήματος Δ](#).

Πίνακας 4.14

One way ANOVA: Παράγοντες κινδύνου στο σχολικό κλίμα

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ ΚΑΤΑ ΈΝΑΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑ	ΦΥΛΟ		ΗΛΙΚΙΑ		ΟΙΚ. ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ		ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ		ΕΙΔΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ		ΦΥΛΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ			
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους για το σχολείο του.	0,211	0,647	0,691	0,599	1,102	0,350	0,889	0,448	0,677	0,509	8,938	0,003	2,065	0,106	1,784	0,171	1,931	0,148	0,858	0,426	0,632	0,641	1,537	0,216		
Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.	0,027	0,871	2,025	0,092	0,745	0,527	0,161	0,922	0,570	0,567	11,835	0,001	2,301	0,078	2,599	0,077	1,433	0,241	1,003	0,369	1,449	0,219	0,672	0,414		
Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις.	0,074	0,786	3,695	0,006	0,916	0,434	0,542	0,654	0,519	0,596	13,142	0,000	2,381	0,071	1,452	0,236	1,480	0,230	0,711	0,492	1,061	0,377	0,163	0,687		
Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί.	0,265	0,607	1,804	0,130	1,225	0,302	0,170	0,917	0,589	0,556	2,831	0,094	1,284	0,281	2,827	0,062	2,388	0,094	1,878	0,156	1,738	0,143	0,243	0,623		
Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό.	1,640	0,202	1,833	0,124	1,478	0,222	0,753	0,522	0,027	0,974	2,711	0,101	0,666	0,574	1,851	0,160	1,415	0,245	0,747	0,475	1,439	0,223	0,414	0,521		
Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.	0,000	0,999	1,401	0,235	1,749	0,158	0,466	0,706	1,180	0,310	8,170	0,005	1,414	0,240	3,477	0,033	1,529	0,219	0,013	0,987	3,666	0,007	3,032	0,083		
Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί.	2,747	0,099	2,310	0,059	0,428	0,733	0,566	0,638	0,978	0,378	14,908	0,000	3,547	0,016	1,145	0,320	0,752	0,473	1,998	0,138	6,000	0,000	0,449	0,503		
Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες.	0,004	0,950	1,232	0,299	1,587	0,194	0,129	0,943	0,069	0,933	11,805	0,001	2,963	0,033	0,592	0,554	1,882	0,155	2,184	0,115	1,195	0,314	0,247	0,620		
Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται.	2,394	0,123	1,995	0,097	3,113	0,027	1,261	0,289	0,644	0,526	14,827	0,000	5,468	0,001	0,304	0,738	0,933	0,395	0,290	0,749	0,542	0,705	0,029	0,865		
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο.	0,210	0,647	1,346	0,254	3,321	0,021	0,265	0,851	0,936	0,394	11,026	0,001	3,471	0,017	1,568	0,211	0,155	0,856	2,988	0,053	2,398	0,052	0,049	0,825		
Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου.	0,528	0,468	0,582	0,676	2,110	0,100	0,233	0,873	0,876	0,418	7,732	0,006	2,325	0,076	2,384	0,095	0,490	0,614	0,902	0,407	2,597	0,038	1,545	0,215		
Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική.	0,456	0,500	1,363	0,248	1,826	0,144	0,069	0,976	1,061	0,348	9,545	0,002	2,093	0,102	2,063	0,130	1,502	0,225	0,333	0,717	5,173	0,001	2,424	0,121		
Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν.	0,800	0,372	1,068	0,373	1,069	0,364	0,949	0,418	1,175	0,311	0,552	0,458	0,042	0,988	0,370	0,691	0,151	0,860	0,188	0,829	2,347	0,056	0,992	0,321		
Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου.	1,396	0,239	2,742	0,030	2,164	0,094	1,094	0,353	0,775	0,462	8,284	0,004	1,481	0,221	2,370	0,096	0,368	0,692	0,244	0,784	1,883	0,115	0,103	0,749		
Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού.	0,195	0,659	0,586	0,673	1,428	0,236	0,913	0,435	3,201	0,043	5,240	0,023	1,997	0,116	1,552	0,214	1,260	0,286	1,641	0,197	1,588	0,179	1,730	0,190		
Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια.	0,912	0,341	1,552	0,189	2,823	0,040	1,385	0,249	4,842	0,009	13,516	0,000	3,052	0,030	1,790	0,170	0,922	0,399	0,219	0,804	3,274	0,013	1,666	0,198		
Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών.	5,646	0,018	1,989	0,098	1,568	0,198	0,327	0,806	0,132	0,876	7,166	0,008	2,337	0,075	5,968	0,003	3,428	0,034	3,246	0,041	1,858	0,119	0,010	0,921		
Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτον το μάθημα.	0,660	0,418	1,044	0,386	3,516	0,016	0,825	0,482	0,382	0,683	1,829	0,178	1,632	0,183	2,590	0,078	2,118	0,123	0,548	0,579	0,392	0,814	0,013	0,910		
Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές.	2,920	0,089	1,681	0,156	0,187	0,905	1,081	0,358	0,104	0,901	0,975	0,325	0,475	0,700	13,010	0,000	3,514	0,032	2,525	0,083	0,187	0,945	1,583	0,210		
Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών.	0,346	0,557	2,302	0,060	1,601	0,190	1,767	0,155	2,575	0,079	0,985	0,322	0,329	0,804	10,207	0,000	0,395	0,674	2,719	0,068	0,935	0,445	3,725	0,055		
Οι μαθητές διακόπτον την τάξη.	2,582	0,110	2,586	0,038	1,111	0,346	0,479	0,697	0,061	0,941	5,800	0,017	2,160	0,094	2,602	0,077	3,273	0,040	4,271	0,015	1,625	0,169	0,000	0,993		
Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες.	1,508	0,221	1,760	0,138	1,136	0,336	0,081	0,970	0,129	0,879	6,073	0,015	2,185	0,091	4,599	0,011	1,426	0,243	0,395	0,674	0,276	0,893	3,496	0,063		
Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων.	6,204	0,014	0,840	0,501	1,561	0,200	0,053	0,984	1,319	0,270	1,883	0,172	0,805	0,492	1,368	0,257	6,985	0,001	4,001	0,020	0,850	0,495	0,002	0,963		

4.6.5 Παράγοντες κινδύνου της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία της Εύβοιας

Αναφορικά με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, η παρούσα έρευνα στοχεύει στην αποτύπωση του βαθμού στον οποίο παράγοντες, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και το σχολικό κλίμα (ηγεσία – συνεργατικότητα - πειθαρχία), συμβάλλουν στην αύξηση των περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης και εν τέλει στην εξακρίβωση της ύπαρξης ή όχι συσχέτισης μεταξύ τους.

Για την εξακρίβωση της ύπαρξης ή μη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων και των εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης/εκφοβισμού, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (κατά έναν παράγοντα), με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Συνεπώς στους ελέγχους που παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.15, αποδεκτές γίνονται μόνο οι σχέσεις που λαμβάνουν τιμές από 0,000 μέχρι και 0,050, που αντιστοιχεί στο 5%.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα αποτελέσματα του Πίνακα 4.15 διαπιστώθηκε ότι **το φύλο** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντικό ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους (F=9,912 Sig.=0,002≤0,050)
- ❖ Αγνοηθήκατε ή και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α. (F=7,091 Sig.=0,008≤0,050)
- ❖ Ταπεινωθήκατε ή σας κορόιδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας (F=6,466 Sig.=0,012≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά (F=6,258 Sig.=0,013≤0,050)
- ❖ Γίνατε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού (F=5,074 Sig.=0,025≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας (F=4,526 Sig.=0,035≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας (F=4,226 Sig.=0,041≤0,050)
- ❖ Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών (F=3,939 Sig.=0,049≤0,050)

Εν συνεχεία, **η ηλικία** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά) (F=4,356 Sig.=0,002≤0,050)
- ❖ Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας (F=2,827 Sig.=0,026≤0,050)

Η **οικογενειακή κατάσταση** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε (F=8,957 Sig.=0,000≤0,050)
- ❖ Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών (F=5,031 Sig.=0,002≤0,050)
- ❖ Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας (F=4,886 Sig.=0,003≤0,050)
- ❖ Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας (F=4,504 Sig.=0,004≤0,050)
- ❖ Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας (F=4,144 Sig.=0,007≤0,050)
- ❖ Υποβληθήκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας (F=3,449 Sig.=0,018≤0,050)
- ❖ Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α. (F=3,250 Sig.=0,023≤0,050)
- ❖ Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας (F=3,049 Sig.=0,030≤0,050)
- ❖ Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή) (F=2,936 Sig.=0,035≤0,050).

Η **σχέση της εργασίας** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά) (F=3,313 Sig.=0,038≤0,050).

Η **κατοχή διευθυντικής θέσης** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες (F=26,200 Sig.=0,000≤0,050)
- ❖ Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας (F=25,820 Sig.=0,000≤0,050)
- ❖ Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας (F=6,906 Sig.=0,009≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας (F=5,136 Sig.=0,025≤0,050).

Η **προϋπηρεσία σε καθήκοντα διευθυντή** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας (F=7,981 Sig.=0,000≤0,050)
- ❖ Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες (F=7,082 Sig.=0,000≤0,050)
- ❖ Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή) (F=4,626 Sig.=0,004≤0,050)
- ❖ Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας (F=4,202 Sig.=0,007≤0,050)
- ❖ Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών (F=4,106 Sig.=0,007≤0,050)
- ❖ Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε (F=3,457 Sig.=0,017≤0,050)
- ❖ Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας (F=2,791 Sig.=0,042≤0,050)

Το **είδος του σχολείου** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Υποβληθήκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας (F=3,375 Sig.=0,036≤0,050)
- ❖ Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες (F=3,120 Sig.=0,046≤0,050)

Το **μέγεθος του σχολείου** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email (F=4,186 Sig.=0,017≤0,050)
- ❖ Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα) (F=4,012 Sig.=0,020≤0,050)
- ❖ Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά) (F=3,190 Sig.=0,043≤0,050)
- ❖ Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε (F=3,078 Sig.=0,048≤0,050).

Το **περιοχή του σχολείου** των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας (F=4,906 Sig.=0,008≤0,050)

Οι **επιπρόσθετες σπουδές** εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι στατιστικά σημαντική ως προς τις εξής σχέσεις:

- ❖ Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας (F=5,038 Sig.=0,001≤0,050)

- ❖ Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες (F=4,478 Sig.=0,002≤0,050)
- ❖ Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά) (F=3,623 Sig.=0,007≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας (F=3,298 Sig.=0,012≤0,050)
- ❖ Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες (F=2,617 Sig.=0,036≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας (F=2,595 Sig.=0,038≤0,050)
- ❖ Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας (F=2,533 Sig.=0,042≤0,050)
- ❖ Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας (F=2,461 Sig.=0,047≤0,050)
- ❖ Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας (F=2,425 Sig.=0,049≤0,050).

Πιο αναλυτικά οι σχέσεις αυτές παρουσιάζονται και από τα γραφήματα του [Παραρτήματος Γ](#).

Εστιάζοντας αυτή τη φορά στο **σχολικό κλίμα**, δηλαδή στην ηγεσία, τη συνεργατικότητα των εκπαιδευτικών, την πειθαρχία των μαθητών, αλλά και τις αντιπαιδαγωγικές - αντικειμενικές συμπεριφορές, ερευνάται ο βαθμός στον οποίο αυτό αποτελεί παράγοντα κινδύνου εμφάνισης φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της ύπαρξης ή όχι στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του σχολικού κλίματος και της αντιληπτής αποτελεσματικότητας της ηγεσίας σε θέματα εργασιακής παρενόχλησης / εκφοβισμού.

Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης (με τη μέθοδο enter). Από τη σύνοψη του μοντέλου της ανάλυσης παλινδρόμησης διαπιστώνεται πως ο συντελεστής προσδιορισμού / R Square (0,295) και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού / Adjusted R Square (0,203) προσαρμόζονται καλά στα δεδομένα (Πίνακας 4.16).

Επιπρόσθετα, από τον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης του μοντέλου διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ όλων των μεταβλητών, καθώς $p \text{ value} = 0,000 \leq 0,050$ (Πίνακας 4.17), ενώ οι κλίμακες που είναι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας ανάλυσης συσχετίσεων μοντέλου), είναι οι εξής δυο: «Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί» ($t=2,126 \text{ Sig.}=0,035 \leq 0,050$) και «Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια» ($t=2,641 \text{ Sig.}=0,009 \leq 0,050$) (Πίνακας 4.18).

Πίνακας 4.16

Σύνοψη μοντέλου παλινδρόμησης

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,544 ^a	,295	,203	1,14023

Πίνακας 4.17

Ανάλυση διακύμανσης παλινδρόμησης

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	95,414	23	4,148	3,191	,000 ^b
	Residual	227,521	175	1,300		
	Total	322,935	198			

Πίνακας 4.18

Ανάλυση συσχετίσεων εντός του μοντέλου

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	4,139	,778		5,322	,000
Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους για το σχολείο του.	-,101	,144	-,070	-,698	,486
Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.	-,192	,173	-,132	-1,113	,267
Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις.	,036	,165	,025	,220	,826
Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί.	,060	,160	,040	,379	,705
Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό.	,161	,130	,103	1,242	,216
Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.	,062	,166	,042	,376	,707
Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί.	-,281	,132	-,200	-2,126	,035
Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες.	,013	,164	,008	,077	,938
Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται.	-,135	,128	-,090	-1,053	,294

Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο.	,221	,173	,121	1,278	,203
Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου.	,221	,174	,119	1,272	,205
Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική.	-,068	,178	-,048	-,384	,701
Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν.	-,299	,152	-,176	-1,966	,051
Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου.	-,028	,175	-,018	-,159	,874
Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού.	,051	,138	,033	,366	,715
Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια.	-,411	,156	-,297	-2,641	,009
Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών.	,243	,154	,145	1,578	,116
Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα.	,139	,159	,079	,871	,385
Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές.	,285	,169	,119	1,684	,094
Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών.	,121	,161	,068	,748	,455
Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη.	-,206	,156	-,120	-1,319	,189

Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες.	-,197	,168	-,110	-1,169	,244
Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων.	-,029	,153	-,016	-,192	,848

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Πίνακα 4.18 της ανάλυσης συσχετίσεων, ο οποίος χρησιμοποιείται για ερμηνευτικούς κυρίως λόγους παρά το γεγονός ότι η δύναμη των συσχετίσεων δεν είναι μεγάλη, προκύπτει πως στις περιπτώσεις των σχολείων στα οποία ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε πρόκειται να συμβεί (Sig.=0.035), αλλά και γενικότερα οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θυμίζουν αυτές μίας μεγάλης οικογένειας (Sig.=0.009), τα φαινόμενα εργασιακής παρενόχλησης είναι περιορισμένα.

Πιο συνοπτικά, πραγματοποιώντας ανάλυση συσχετίσεων (Correlation analysis) με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και του σχολικού κλίματος, μετρώντας τις απαντήσεις όλων των ερωτηθέντων. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν πως οι εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης και εκφοβισμού είναι στατιστικά σημαντικές για όλες τις κλίμακες του σχολικού κλίματος και πιο συγκεκριμένα:

- A.** Αποτελεσματικότητα ηγεσίας (p.=0,324 Sig.=0,000)
- B.** Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα (p.=0,348 Sig.=0,000)
- Γ.** Πειθαρχία μαθητών (p.=0,298 Sig.=0,000)
- Δ.** Αποφυγή αντιπαιδαγωγικών/αντικειμαιδευτικών συμπεριφορών (p.=0,373 Sig.=0,000)

Επικυρώνοντας τα αποτελέσματα προηγούμενων παραγράφων δηλαδή, διαπιστώθηκε πως η ύπαρξη φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού εξαρτάται άμεσα από όλους τους παράγοντες του σχολικού κλίματος, με πιο ισχυρή τη σχέση μεταξύ αντικειμαιδευτικών / αντιπαιδαγωγικών συμπεριφορών και εμφάνιση εργασιακής παρενόχλησης.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος πέραν των εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης, παρουσιάζουν συσχέτιση και μεταξύ τους, με σημαντικότερες συσχετίσεις αυτές της «Αποτελεσματικότητα ηγεσίας» με τη «Συνεργατικότητα-συναδελφικότητα» (p.=0,668 Sig.=0,000) και της «Πειθαρχία μαθητών» με την «Αποφυγή αντιπαιδαγωγικών / αντικειμαιδευτικών συμπεριφορών» (p.=0,665 Sig.=0,000) (Πίνακας 4.19).

Πίνακας 4.19

Ανάλυση συσχετίσεων εργασιακής παρενόχλησης και σχολικού κλίματος

ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ		ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	Α. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΣΙΑΣ	Β. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΟΤΗΤΑ	Γ. ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	Δ. ΑΠΟΦΥΓΗ ΑΝΤΙΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ / ΑΝΤΙΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ
ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ	Συσχέτιση	1				
	Sig.	.				
Α. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΗΓΕΣΙΑΣ	Συσχέτιση	0,324	1			
	Sig.	0,000	.			
Β. ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΣΥΝΑΔΕΛΦΙΚΟΤΗΤΑ	Συσχέτιση	0,348	0,668	1		
	Sig.	0,000	0,000	.		
Γ. ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΜΑΘΗΤΩΝ	Συσχέτιση	0,298	0,364	0,156	1	
	Sig.	0,000	0,000	0,028	.	
Δ. ΑΠΟΦΥΓΗ ΑΝΤΙΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ/ ΑΝΤΙΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ	Συσχέτιση	0,373	0,267	0,160	0,685	1
	Sig.	0,000	0,000	0,024	0,000	.

4.7 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Έχοντας ολοκληρώσει την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής υπολογίστηκε ο δείκτης α του Cronbach. Ο δείκτης α του Cronbach μετρά την εσωτερική συνοχή των μεταβλητών της έρευνας και την εκφράζει ως αξιοπιστία. Τα αποτελέσματα που παρέχει ο δείκτης αυτός λαμβάνουν τιμές από το μηδέν μέχρι και τη μονάδα. Οι τιμές άνω του 0,700 είναι αποδεκτές, ενώ οι τιμές που κυμαίνονται πολύ κοντά στη μονάδα (0,900 και άνω) θεωρούνται εξαιρετικά αξιόπιστες. Για τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, το αποτέλεσμα του δείκτη α του Cronbach είναι $0,000 \leq 0,840 \leq 1,000$. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται πως τα αποτελέσματα που έχουν παρουσιαστεί είναι αξιόπιστα σε μεγάλο βαθμό.

Πίνακας 4.20
Ανάλυση Αξιοπιστίας

Cronbach's	N of Items
0,840	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Εισαγωγικά

Ένα σοβαρό πρόβλημα που πλήττει τις εργασιακές σχέσεις είναι το πρόβλημα της εργασιακής παρενόχλησης. Είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με τον καταναγκασμό και τον εκφοβισμό στον εργασιακό χώρο. Ξεκινάει ως μία απλή διένεξη και καταλήγει στη δημιουργία ενός εχθρικού περιβάλλοντος, το οποίο επιδρά αρνητικά στην ψυχοσύνθεση και τη σωματική υγεία των εργαζομένων. Δεν πρόκειται μόνο για ένα προσωπικό πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος στο χώρο εργασίας του. Αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, όχι μόνο γιατί αφορά στην κοινωνική απομόνωση κάποιου, αλλά γιατί εμπλέκονται περισσότερα του ενός άτομα και γιατί συμβαίνει σε πάρα πολλούς χώρους εργασίας, σε όλες τις χώρες του κόσμου. Έχει, επίσης, κοινωνικο-οικονομικές συνιστώσες, τόσο όσον αφορά στην αιτιολογία όσο και στις συνέπειές του. Παρόλα αυτά, συχνά αντιμετωπίζεται με δυσπιστία όσον αφορά στο πόσο σημαντικό είναι, αφού το ζήτημα της επιβίωσης μπαίνει σε πρώτη προτεραιότητα και πολλοί εργαζόμενοι παραμερίζουν πολλές από τις διεκδικήσεις τους, ενώ φαίνεται πως αυξάνεται η ανεκτικότητα τους απέναντι σε εκδηλώσεις βίας. Η αντίθετη άποψη είναι, πως ειδικότερα στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες, επιβάλλεται η προάσπιση της αξιοπρέπειας και της ασφαλούς εργασίας και η ανάδειξη αυτών των αξιών σε πρωταρχικά ζητούμενα για την κατάκτηση περισσότερων και καλύτερων συνθηκών εργασίας και διαβίωσης.

Προηγούμενες έρευνες έχουν τεκμηριώσει πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης και εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο τη σχολική λειτουργία και προκαλεί αρνητικές συνέπειες σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί που παρενοχλούνται εμφανίζουν πολλαπλά ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα, εκδηλώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και παρουσιάζουν ελαττωμένη παραγωγικότητα. Παράλληλα, το σχολικό κλίμα, η σχολική διοίκηση, η ηγεσία και τα επιμέρους οργανωσιακά συστατικά του

σχολείου επιδρούν άμεσα στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών κλιμάκωσης ή αντιμετώπισης των παρενοχλητικών συμπεριφορών.

Στην παρούσα παράγραφο, συζητούνται τα συμπεράσματα της μελέτης βάσει των ερευνητικών ευρημάτων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Στην ανάλυση που ακολουθεί, αρχικά, καταγράφονται οι διαπιστώσεις αναφορικά με το βαθμό επικράτησης της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ευβοίας, την προέλευση των αρνητικών συμπεριφορών, τις μορφές τους, αλλά και τις στρατηγικές αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, μελετώνται, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων, οι παράγοντες κινδύνου που συμβάλλουν στην εμφάνιση και κλιμάκωση του φαινομένου, εστιάζοντας στον παράγοντα του φύλου, αλλά και στο ρόλο του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας.

5.2 Βαθμός επικράτησης και μορφές του φαινομένου

Το mobbing είναι μία τραυματική εμπειρία. Η εργασιακή παρενόχληση ορίζεται από την συστηματικότητά της, τη διάρκεια της, τη συνθήκη κατά την οποία κάποιος υποβάλλει κάποιον ασταμάτητα σε επαναλαμβανόμενες μικρές επιθέσεις. Είναι, δηλαδή, μία κατάσταση που συμβαίνει κάθε ημέρα ή κάθε εβδομάδα και το κίνητρο είναι η αποχώρηση του θύματος από τον εργασιακό χώρο, σύμφωνα με την ιδρύτρια του σωματείου «No Mobbing at Work», Χρυσοπηγή Βαρδίκου (Διαδικτυακό σεμινάριο με θέμα, «Ηθική παρενόχληση στην εργασία», Γραφείου Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2022).

Η σύγχρονη έρευνα έχει καταδείξει πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου εργασιακής παρενόχλησης και θυματοποίησης στο χώρο εργασίας, με αποτέλεσμα να προκαλούνται ιδιαίτερα βλαπτικές συνέπειες στην επαγγελματική υπόσταση και ψυχοκοινωνική τους ευημερία. Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται στο λειτουργικό ορισμό του φαινομένου και αναφορικά με τις διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την εκτίμησή του δεν έχουν μέχρι σήμερα επιτρέψει την ασφαλή αξιολόγηση των ποσοστών επικράτησής του (Ντόλκερα, 2017).

Στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε πως **ο βαθμός στον οποίο υφίσταται εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς στο Νομό Ευβοίας είναι αρκετά περιορισμένος**, ενώ οι όποιες μορφές παρενοχλητικής συμπεριφοράς συναντώνται, αναφέρονται αποκλειστικά σε κάποια πιθανόν μεμονωμένα περιστατικά, μιας και στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων που

σημείωσε πως έχει δεχθεί εκφοβιστική συμπεριφορά, αυτή έχει συμβεί περιστασιακά. Εξάλλου, ως εργασιακός εκφοβισμός λογίζεται κάθε επαναλαμβανόμενη καταχρηστική συμπεριφορά εναντίον του θύματος και όχι περιστασιακές συμπεριφορές, γεγονός που αποτελεί μία πρώτη εξήγηση του χαμηλού βαθμού εμφάνισής της βάσει των παρόντων ερευνητικών ευρημάτων.

Προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουν διαπιστώσει ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά αυτά έχουν εκτιμηθεί στο 50% στη Νότια Αφρική, την Τουρκία και τις ΗΠΑ (de Wet, 2006, Cemaloglu, 2007, McMahon, et. al., 2014), στο 31% στην Ιρλανδία (McGuckin and Lewis, 2008), στο 22% στην Κροατία (Russo, et. al., 2008), στο 20% στην Εσθονία (Koiv, 2011) και στο 23% στη Λετονία (Malinauskiene, et. al., 2005).

Τα τοπικού χαρακτήρα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν συνάδουν με τα παραπάνω, χωρίς ωστόσο να μπορεί να γίνει άμεση σύγκριση, υπό το πρίσμα των περιορισμών που προκύπτουν λόγω χρήσης διαφορετικού ορισμού, διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων, διαφορετικών χρονικών διαστημάτων καταγραφής της διάρκειας του φαινομένου, υποκειμενικότητας και διαφορετικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων για την έννοια του mobbing σύμφωνα με το εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο.

Επιπροσθέτως, ο ευαίσθητος χαρακτήρας του θέματος της παρούσας έρευνας, η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με την έννοια του εργασιακού εκφοβισμού, τα αισθήματα φόβου ή και ντροπής των θυμάτων για τα περιστατικά στα οποία ενδεχομένως ενεπλάκησαν και η αποδοχή ή η απόρριψη αυτών ως περιστατικά mobbing, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και κατά συνέπεια και τα αποτελέσματα των ερευνών.

Συγκεκριμένα, πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το τι ακριβώς συνιστά παρενόχληση στο χώρο εργασίας. Είναι σημαντικό οι ίδιοι οι αποδέκτες της εχθρικής συμπεριφοράς να αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ μιας απλής συγκρουσιακής κατάστασης που συναντάται συχνά στον εργασιακό βίο και μιας παρενοχλητικής συμπεριφοράς, αλλά και στην δεύτερη περίπτωση, να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως θύμα (Saunders et. al., 2007). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Jennifer, et. al. (2003) που διενεργήθηκε σε τρεις χώρες στους εργαζόμενους διάφορων ειδικοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, όπου βρέθηκε πως το 33,7% πληρούν τα κριτήρια του θύματος αλλά μόνο το 21,1% αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως τέτοια. Εκτός αυτού, πολλά

θύματα εργασιακής παρενόχλησης αρνούνται να το συνειδητοποιήσουν, επιχειρώντας να εκλογικεύσουν τις εχθρικές συμπεριφορές που δέχονται και θεωρώντας τες φυσιολογικές, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από υπαλλήλους ανώτερων ιεραρχικά θέσεων. Σε αυτό θα πρέπει να προστεθεί και το στοιχείο του φόβου που πιθανόν αισθάνονται τα θύματα ως προς την επίσημη αναφορά των σχετικών συμβάντων (Ντόλκερα, 2017).

Επιπρόσθετα, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, πως η κουλτούρα αποτελεί μία σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή του φαινομένου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι οριοθετούν και αποδέχονται τις εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στις χώρες όπου έχει ερευνηθεί το φαινόμενο, όπως η Τουρκία και η Νότιος Αφρική, τα σχολεία χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο γραφειοκρατικής οργανωσιακής ιεραρχίας και αυταρχικής ηγεσίας από την πλευρά της σχολικής διοίκησης, καθώς και από αναποτελεσματικότητα ή απροθυμία των συνδικαλιστικών οργανώσεων να παρέμβουν, γεγονός που συμβάλει στην εντατικοποίηση του φαινομένου. Στην Ελλάδα, σε αντιδιαστολή, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά προστατευμένο, δεδομένης της μόνιμης εργασιακής σχέσης που ισχύει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, με αποτέλεσμα να μην εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους, που αποτελεί παράγοντα κινδύνου και λειτουργεί διαβρωτικά στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενδοσχολικής επικοινωνίας (Ντόλκερα, 2017).

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν **κατά πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη σχολική ηγεσία, τη συνεργατικότητα στο χώρο του σχολείου και την πειθαρχία των μαθητών**, οπότε ο μικρός βαθμός εμφάνισης των φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού στα σχολεία της Εύβοιας, οφείλεται και στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν καλές εργασιακές εμπειρίες σε αυτά. Τα αποτελέσματα αυτά, συγκλίνουν με τα ευρήματα άλλων μελετών όπως των McCormack et. al. (2006) που διαπίστωσαν και θεμελίωσαν την άμεση διασύνδεση μεταξύ του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης και των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό. Πράγματι, η εργασιακή παρενόχληση οικοδομεί ένα επιθετικό και αντίξοο οργανωσιακό περιβάλλον που ασκεί διαβρωτική επιρροή στις συνθήκες εργασίας και, κατά συνέπεια, στην εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ντόλκερα, 2017).

Τέλος, αναφορικά με τις μορφές της εργασιακής παρενόχλησης κατά των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Εύβοιας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, συμφωνώντας με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών, καταδεικνύουν ότι η εργασιακή παρενόχληση **εκδηλώνεται τόσο με άμεσες**

όσο και με έμμεσες μορφές, με τις έμμεσες παρενοχλητικές συμπεριφορές και ενέργειες να υπερτερούν, στοχεύοντας, σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου, στην υποβάθμιση της επαγγελματικής υπόστασης, την προσβολή της προσωπικότητας και την κοινωνική απομόνωση (Harvey, et. al., 2009, Rayner and Hoel, 1997). Στους εκπαιδευτικούς, όπως και σε όλους τους εργαζόμενους, η παρενόχληση στο χώρο εργασίας λαμβάνει ποικίλες μορφές, συμπεριλαμβανομένων της αγνόησης των ιδεών, των επιθέσεων στην επαγγελματική και σωματική ακεραιότητα, της παρακράτησης πληροφοριών, της διάδοσης φημών, της επιφόρτισης με πολλά καθήκοντα, αλλά και της απομόνωσης.

Παρόλο που οι είναι εξαιρετικά περιορισμένες οι εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης και εκφοβισμού στο σχολείο όπου εργάζονταν οι συμμετέχοντες κατά το προηγούμενο σχολικό έτος στην έρευνά μας, αξίζει να επισημάνουμε ότι οι μορφές καταχρηστικής συμπεριφοράς που συνάντησαν οι περισσότεροι, διαπιστώθηκε ότι ήταν οι εξής: «περιστασιακά: τους δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας» (από τον διευθυντή) (Μ.Ο.=2,32 Τ.Α.=1,22), ενώ «λιγότερο περιστασιακά: αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες των συμμετεχόντων» (από τους συναδέλφους και τον διευθυντή) (Μ.Ο.=1,77 Τ.Α.=0,91).

5.3 Στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός

Λαμβάνοντας υπόψη τις σύνθετες εκφάνσεις του εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο, όπως αυτές εκτέθηκαν μέχρι τώρα, δεν θα ήταν υπερβολικό να ειπωθεί ότι δεν υπάρχει ένας αποκλειστικά τρόπος καταπολέμησης και πρόληψης του φαινομένου, ειδικά δε αν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές έχουν καταστεί εγγενές κομμάτι της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν ή αποσόβησαν την εκφοβιστική συμπεριφορά που δέχθηκαν ποικίλουν. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί – θύματα αναζήτησαν το «**διάλογο με τους συναδέλφους τους**» προκειμένου να μοιραστούν την κακή τους εμπειρία και να λάβουν υποστήριξη και προτάσεις για το πώς θα την αντιμετωπίσουν. Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, επίσης, προτίμησε την «**αποφυγή του διαπληκτισμού**» και της «**έμμεσης αντιμετώπισης**» του θύτη τους, υπήρξαν όμως και πολλοί που αποφάσισαν να τον «αντιμετωπίσουν». Υπήρξαν μάλιστα θύματα, αν και σε μικρά ποσοστά, που ζήτησαν νομική συμβουλή ή και χρειάστηκαν ιατρική περίθαλψη. Αντιθέτως, πολύ μικρά έως και μηδενικά

είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ανάρτησαν καταγγελία για το περιστατικό ή οδηγήθηκαν σε ακραίες καταστάσεις, όπως οι καταχρήσεις.

Γενικότερα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά προηγούμενων αντίστοιχων ερευνών, που υποστηρίζουν πως οι περισσότερο έμμεσες στρατηγικές αντιμετώπισης των παρενοχλητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας, όπως για παράδειγμα η αποφυγή ή ο διάλογος, προτιμώνται συχνότερα από τα θύματα, έναντι των πιο άμεσων, όπως η παραίτηση ή η καταγγελία. Ειδικά δε, στο χώρο της εκπαίδευσης και λόγω της φύσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, αλλά και δεδομένου του φόβου στιγματισμού και περιθωριοποίησης στο σχολικό περιβάλλον (Blase and Blase, 2002) μπορεί να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να καταφύγουν σε επίσημες και τυπικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Παράλληλα η συστηματική θυματοποίηση στο χώρο εργασίας συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος, συμπεριλαμβανομένου του φόβου (Aquino and Lamertz, 2004, Coyne, et. al., 2000, Hallberg and Standmark, 2006) που εντείνει την παθητικότητα (Ντόλκερα, 2017). Ακόμη αξίζει να σημειωθεί, πως το σχολικό περιβάλλον αποτελεί χώρο, όπου ευνοούνται τα φαινόμενα αλληλοϋποστήριξης, διαλόγου και συνεργατικότητας, οπότε η επιλογή περισσότερο έμμεσων στρατηγικών αντιμετώπισης συνήθως προτιμάται.

5.4 Παράγοντες κινδύνου

Το Mobbing δεν είναι μια αυτόνομη πράξη που εκδηλώνεται ανεξάρτητα στους εργασιακούς χώρους, αλλά ένα σύνολο καταστάσεων που αλληλεπιδρούν και τελικά συνθέτουν ένα κλίμα σύγχυσης, αστάθειας και αβεβαιότητας (Hirigoyen, 2002). Πολλές έρευνες προσπαθούν να φωτίσουν τους κυριότερους παράγοντες κινδύνου που οδηγούν στην ανάπτυξη φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης στο σχολείο, εστιάζοντας τόσο στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών θυμάτων, όσο και σε αυτά του σχολικού κλίματος, συμπεριλαμβανομένων της σχολικής ηγεσίας, της συνεργατικότητας των εκπαιδευτικών αλλά και της πειθαρχίας των μαθητών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, **οι παράγοντες του φύλου και της οικογενειακής κατάστασης είναι αυτοί που έχουν μεγάλη συσχέτιση με πιο έμμεσες παρενοχλητικές συμπεριφορές που αφορούν κυρίως στην προσωπικότητα των θυμάτων.** Ειδικότερα, προκύπτει ότι οι γυναίκες

εκπαιδευτικοί - θύματα αντιμετωπίζουν πολύ περισσότερο από τους άνδρες συναδέλφους τους **αγνόηση, υποβιβασμό της προσωπικότητας ή και εχθρική αντιμετώπιση**, όπως επίσης και **κοινωνικό αποκλεισμό**, γεγονός που συνάδει με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Blase, et. al. (2008), οι οποίοι κατέδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση συμπεριφορών κακομεταχείρισης στο σχολείο. Παράλληλα, η **οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται με έμμεσες εκφοβιστικές συμπεριφορές, αλλά και σεξουαλική παρενόχληση, με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ελεύθεροι ή διαζευγμένοι να σημειώνουν εντονότερο βαθμό βίωσης αρνητικών συμπεριφορών, σε σχέση με τους παντρεμένους.**

Εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά των σχολείων, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνεται πως υπάρχει **θετική σχέση μεταξύ του μεγέθους της σχολικής μονάδας και της εμφάνισης περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης, με τα σχολεία στα οποία φοιτούν περισσότεροι από 200 μαθητές να εμφανίζουν και τα περισσότερα τέτοια περιστατικά και ειδικά στην περίπτωση των Λυκείων.**

Επιπρόσθετα, μια άλλη μεταβλητή που επηρεάζει την εμφάνιση φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης είναι το σχολικό κλίμα. Συνολικά, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε μία **άρρηκτη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς**, επιβεβαιώνοντας προηγούμενες έρευνες (Ντόλκερα, 2017) που έχουν τεκμηριώσει πως το φαινόμενο αυτό είναι συχνότερο σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από ένα αντίξοο εργασιακό περιβάλλον που ασκεί αρνητική επιρροή στις συνθήκες εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις στις οποίες «οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μέλη μιας μεγάλης οικογένειας» και πως «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας τους επιτρέπει να γνωρίζουν τη πρόκειται να συμβεί», δημιουργούνται υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης με αποτέλεσμα φαινόμενα εκφοβισμού και παρενοχλήσεων να μειώνονται. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν πως η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στα σχολεία της Εύβοιας θεωρούν πως ο διευθυντής ασκεί αποτελεσματικά το ρόλο του (αθροιστικά σε ποσοστό άνω του 60%), γεγονός που αν συνδυαστεί με το ότι θεωρούν το σχολείο τους ικανοποιητικά αποτελεσματικό στις αντιμετώπιση φαινομένων εργασιακού εκφοβισμού αλλά και το μικρό βαθμό εμφάνισής τους, οδηγεί στο συμπέρασμα της **θετικής συσχέτισης μεταξύ αποτελεσματικής ηγεσίας και εμφάνισης φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα καταλήγει η έρευνα και για τη συνεργατικότητα μεταξύ των συναδέλφων**, οδηγώντας έτσι στη διαπίστωση πως όσο πιο υποστηρικτικές είναι οι σχέσεις

που αναπτύσσονται στο σχολείο τόσο περιορίζονται τα περιστατικά της εργασιακής παρενόχλησης. Παράλληλα και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, **ο βαθμός πειθαρχίας των μαθητών στα σχολεία τους είναι υψηλός**, συμπεραίνοντας πως η προθυμία της σχολικής διοίκησης να επιβάλλει την τάξη στους μαθητές και οι επαρκείς μηχανισμοί λογοδοσίας συντελούν στην οικοδόμηση ενός καλού σχολικού κλίματος που επιδρά στον περιορισμό των αρνητικών συμπεριφορών (de Wet, 2010b, de Wet, 2014).

5.5 Μεθοδολογικοί περιορισμοί

Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει μερικούς μεθοδολογικούς περιορισμούς. Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς και κατέγραφαν την υποκειμενική κρίση των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που οι ερωτήσεις ζητούσαν τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών είναι πιθανόν να μη δοθούν αντικειμενικές απαντήσεις. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και μια τάση εξιδανίκευσης των απόψεων των ατόμων απέναντι σε ερωτηματολόγια. Αρχικά ίσως μια μικρή συνέντευξη και εν συνεχεία η παράλληλη χορήγηση των ερωτηματολογίων να έδινε πιο αυθεντικές απαντήσεις. Παρόλα ταύτα κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό λόγω των χρονικά περιορισμένων περιθωρίων συγγραφής, του μεγάλου πλήθους των σχολείων, της μεγάλης έκτασης του νομού, τις επισκέψεις σε εποχές «κορωνοϊού», αλλά και της απόφασης της ερευνήτριας για διεξαγωγή ανώνυμης έρευνας, μιας και το θέμα της είναι ευαίσθητο και θίγει ιδιαίτερα προσωπικά δεδομένα.

5.6 Προβληματισμοί - Προτάσεις

Εν κατακλείδι, το φαινόμενο του mobbing, το οποίο είναι πολύ παλαιό, προσβάλλει καίρια την εργασιακή ειρήνη και την ψυχική υγεία των εργαζομένων. Παγκοσμίως μελέτες έχουν καταδείξει ότι η ζημία για τις επιχειρήσεις από την ανοχή του φαινομένου αυτού, ανέρχεται σε δισεκατομμύρια ευρώ. Τελικά δηλαδή το φαινόμενο πέραν από το εργατικό δυναμικό πλήττει καίρια και τους εργοδότες, γεγονός που πρέπει να τους κινητοποιήσει. Παρόλα ταύτα, έρευνες σε πολλές χώρες έχουν καταδείξει ότι τα ποσοστά εργαζομένων που έχουν πέσει θύματα mobbing είναι άκρως ανησυχητικά. Τον τελευταίο καιρό, όλο και πιο συχνά, γίνονται γνωστά περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού. Δυστυχώς, πολλοί άνθρωποι σε καθημερινή βάση δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους. Εργασιακός εκφοβισμός δε θεωρείται η θετική κριτική του εργοδότη ή του συναδέλφου ή η έκφραση διαφορετικών απόψεων. Όμως, η επιθετική συμπεριφορά, η προσβλητική κριτική και η παρεμπόδιση της εργασίας του ατόμου, η αδικαιολόγητη τιμωρία, η σωματική κακοποίηση, η κατασκοπία της προσωπικής ζωής του ατόμου αποτελούν παραδείγματα εργασιακού εκφοβισμού που πολλοί από εμάς έχουν βιώσει.

Οι άνθρωποι που είναι οι στόχοι του εκφοβισμού μπορεί να έχουν μια σειρά επιπτώσεων, ακόμη και ψυχοσωματικών, με επιζήμιες συνέπειες τόσο στην προσωπική τους ζωή, όσο και την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Είναι γεγονός πως, τις περισσότερες φορές, το ίδιο το θύμα αργεί να αντιληφθεί την καταχρηστική συμπεριφορά που αντιμετωπίζει και συχνά την υπομένει, φοβούμενο τις αρνητικές επιπτώσεις που θα αποφέρει μία πιθανή σύγκρουση με το θύτη στην καριέρα του. Αν σε αυτό, προστεθεί και το γεγονός ότι τέτοια φαινόμενα γίνονται αντιληπτά από τους συναδέλφους του θύματος και όμως επιλέγουν να αποσιωπήσουν το γεγονός, ώστε να μη γίνουν στόχοι και ίδιοι ή να κινδυνεύσουν να χάσουν την εργασία τους, τότε το μέγεθος του προβλήματος και των διαστάσεών του γίνεται άμεσα κατανοητό.

Στον ευαίσθητο χώρο της Εκπαίδευσης, η παρουσία φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης κατά των εκπαιδευτικών, από το διευθυντή, συναδέλφους, γονείς ή/και μαθητές αποτελεί πλέον μία κατάσταση που τείνει, βάσει των πρόσφατων ερευνών και του αυξανόμενου αριθμού των θυμάτων, να παγιωθεί. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι το σχολείο είναι χώρος δράσης και αντίδρασης, ανιδιοτελούς προσφοράς πνευματικής γνώσης, εξέλιξης κοινωνικής και προσωπικής, κυριολεκτικά κοινωνικοποίησης. Κι αυτά, αφορούν σε όλα του τα μέλη. Οι

μαθητές και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να νιώθουν μέλη κοινοτήτων συνεργατικότητας και υποστήριξης. Τότε και μόνο τότε, το σχολείο θα έχει πετύχει στο σκοπό του.

Η αναγνώριση του προβλήματος και των διαστάσεών του και ο διάλογος αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισής του αφενός, αλλά και τους τρόπους διαχείρισης και υποστήριξης των θυμάτων αφετέρου, οφείλουν άμεσα να μας προβληματίσουν, ως μέλη της κοινωνίας, εργαζόμενα ή μη. Ο καθένας μας θα μπορούσε να βρεθεί, αν δεν έχει ήδη, σε μία τέτοια κατάσταση άμεσης ή έμμεσης παρενοχλητικής συμπεριφοράς. Η μέριμνα για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αναφορικά με τον εργασιακό εκφοβισμό και η εξασφάλιση της ψυχολογικής και νομικής υποστήριξης των θυμάτων, θα συντελέσουν στον περιορισμό της εμφάνισης παρενοχλητικών φαινομένων κατά των εκπαιδευτικών στα σχολεία, οδηγώντας σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και συνεπώς παροχής υπηρεσιών, με άμεσο κέρδος για το μαθητή. Αν η έρευνα αυτή βοηθήσει στην προσπάθεια οριοθέτησης του φαινομένου, αρχικά μέσω του εντοπισμού του, ο πρωταρχικός της σκοπός θα έχει επιτευχθεί.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – Ερωτηματολόγιο Έρευνας

Α.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο	Άνδρας Γυναίκα
Ηλικία	Κάτω από 30 31-40 ετών 41-50 ετών 51-60 ετών 60 ετών και άνω
Οικογενειακή Κατάσταση	Παντρεμένος Ελεύθερος Διαζευγμένος Χηρεία
Χρόνια Προϋπηρεσίας	0-6 έτη 7-12 έτη 13-20 έτη Πάνω από 20 έτη
Σχέση εργασίας	Μόνιμος / η Αναπληρωτής / τρια Ωρομίσθιος / α
Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, κατείχατε θέση Διευθυντή/τριας; Κατέχετε τώρα ή κατείχατε στο παρελθόν θέση Διευθυντή/τριας;	Ναι Όχι
Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας είχατε σε Διευθυντική θέση;	1-5 έτη 5-10 έτη Πάνω από 10 έτη Δεν επιτέλεσα ποτέ διευθυντής
Το σχολείο, όπου υπηρετήσατε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, είναι	Γυμνάσιο ΓΕ.Λ. ΕΠΑ.Λ.
Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετείτε:	Λιγότεροι από 60 μαθητές 60 - 200 μαθητές Περισσότεροι από 200 μαθητές
Περιοχή σχολείου	Μεγάλο αστικό κέντρο Μικρή πόλη Αγροτική περιοχή
Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;	Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι Μεταπτυχιακές σπουδές Διδακτορικό Άλλες σπουδές
Φύλο του/της διευθυντή/ντριας σας	Άνδρας Γυναίκα

A.2 ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στην εμπειρία σας **κατά το προηγούμενο σχολικό έτος** (ως προέλευση εργασιακής παρενόχλησης – εκφοβισμού θεωρούμε: Προϊστάμενος/η, Διευθυντής/ντρια, Συνάδελφοι, Γονείς, Μαθητές).

1. Ποτέ 2. Περιστασιακά 3.Μηνιαία 4. Εβδομαδιαία 5. Καθημερινά

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ / ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ

1. Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε
2. Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας
3. Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού
4. Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας
5. Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας
6. Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας
7. Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας
8. Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά
9. Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους
10. Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας
11. Πιεστήκατε να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (π.χ. αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά)
12. Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες
13. Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών
14. Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α
15. Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεέστερα των ικανοτήτων σας
16. Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες
17. Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)
18. Ταπεινωθήκατε ή σας κοροΐδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας
19. Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας
20. Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας
21. Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας
22. Σας φώναζαν ή γίνατε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής
23. Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (π.χ. υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)
24. Μετατεθήκατε ή μετακινηθήκατε παρά τη θέλησή σας
25. Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email
26. Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας
27. Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας
28. Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα)
29. Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε

A.3 ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εάν σας συνέβη περιστατικό εκφοβισμού, παρακαλούμε να μας δώσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία παρενόχλησης στο περιβάλλον εργασίας σας. Διαφορετικά προχωρήστε στην επόμενη σελίδα ερωτήσεων.

	Άνδρες	Γυναίκες
Πόσα άτομα σας παρενόχλησαν;	0	0
	1	1
	2	2
	3	3
	Πάνω από 3	Πάνω από 3
Ποιος ή ποιοι σας παρενόχλησαν;	Προϊστάμενος/η, Διευθυντής/ντρια	
	Συναδέλφοι	
	Γονείς	
	Μαθητές	
Πού απευθυνθήκατε αρχικά;	Συναδέλφους	
	Διευθυντή/ντρια σχολικής μονάδας	
	Οικογένεια	
	Σχολικό/ή σύμβουλο	
	Διευθυντή/ντρια Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	
	Γραμμή υποστήριξης	
	Δικηγόρο	
	Ψυχολόγο	
	Συνδικαλιστική οργάνωση	
	Άλλού	
Ενημερώθηκε ο/η διευθυντής/ντρια; Αν ναι, πώς αντέδρασε;	Έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	
	Έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	
	Έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	
	Αδιαφόρησε	
	Δεν ενημερώθηκε	

Παρακαλώ τσεκάρετε οποιεσδήποτε από τις ακόλουθες συμπεριφορές που έχετε χρησιμοποιήσει στην προσπάθειά σας να αντιμετωπίσετε ή να αποσοβήσετε την κακή μεταχείριση από τον προϊστάμενο, τους συναδέλφους, τους γονείς ή/και τους μαθητές.

1. Προσπάθησα να τους καλοπιάσω.
2. Δικαιολόγησα τη συμπεριφορά τους.
3. Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα.
4. Υπέμεινα την κακή μεταχείριση τους.
5. Τους κατεύνασα.
6. Τους απέφυγα.
7. Αρνήθηκα ό,τι κάτι κακό συμβαίνει σε μένα.
8. Έγινα αμερόληπτος.
9. Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες.
10. Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις.
11. Ξεκίνησα αθλητισμό.

12. Έπεσα σε περισυλλογή, χαλάρωση και ασχολήθηκα με τη θρησκεία.
13. Ξεκίνησα χόμπι.
14. Ασχολήθηκα με ανάγνωση, μουσική, παρακολούθηση TV.
15. Αλλαγή στη διαχείριση του χρόνου, αναδιοργάνωση.
16. Άλλαξα την προσωπική μου ανατροφοδότηση στις ανταμοιβές που λάμβανα.
17. Μετακόμισα από την περιοχή, ξεκίνησα περιπάτους, κρυβόμουν.
18. Άρχισα να πίνω οινοπνευματώδη ποτά.
19. Άρχισα να παίρνω φάρμακα.
20. Άρχισα θεραπεία ή συμβουλευτήκα ειδικούς.
21. Ιατρική περίθαλψη
22. Τους αντιμετώπισα.
23. Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους.
24. Τους απείλησα (π.χ. με καταγγελία).
25. Μίλησα στο αρμόδιο Γραφείο Εκπαίδευσης.
26. Ανάρτησα μια καταγγελία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών.
27. Άρχισα να απουσιάζω από την εργασία μου.
28. Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση.
29. Συμβουλευτήκα δικηγόρο.
30. Κατέθεσα μήνυση.

A.4 ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Χρησιμοποιώντας τον ορισμό που δόθηκε στην εισαγωγή, παρακαλούμε να μας παρέχετε πληροφορίες σχετικά με άλλες εμπειρίες παρενόχλησης **κατά το προηγούμενο σχολικό έτος** (ως προέλευση εργασιακής παρενόχλησης – εκφοβισμού θεωρούμε: Προϊστάμενος/η, Διευθυντής/ντρια, Συνάδελφοι, Γονείς, Μαθητές)

Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Όχι, ποτέ 2. Ναι, αλλά σπάνια 3. Ναι, περιστασιακά 4. Ναι, συχνά 5. Δε γνωρίζω
Πόσα άτομα παρενοχλήθηκαν;	<p>Μόνο εγώ Εγώ και μερικοί άλλοι συνάδελφοι Άλλος / Άλλοι Δεν γνωρίζω</p>
Κατά τη γνώμη σας πόσο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που εργάζεστε στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης;	<p>Τέλειο Καλό Επαρκές Ελλιπές Δε γνωρίζω</p>

A.5 ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν στον ηγετικό ρόλο του διευθυντή, στη δύναμη της συνεργασίας και στην πειθαρχία των μαθητών ως συστατικά του σχολικού κλίματος.

Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι στο δικό σας σχολείο, επιλέγοντας για κάθε μία, την αντίστοιχη απάντηση:

1. Ποτέ. 2. Μερικές φορές. 3. Συχνά. 4. Σχεδόν πάντα.

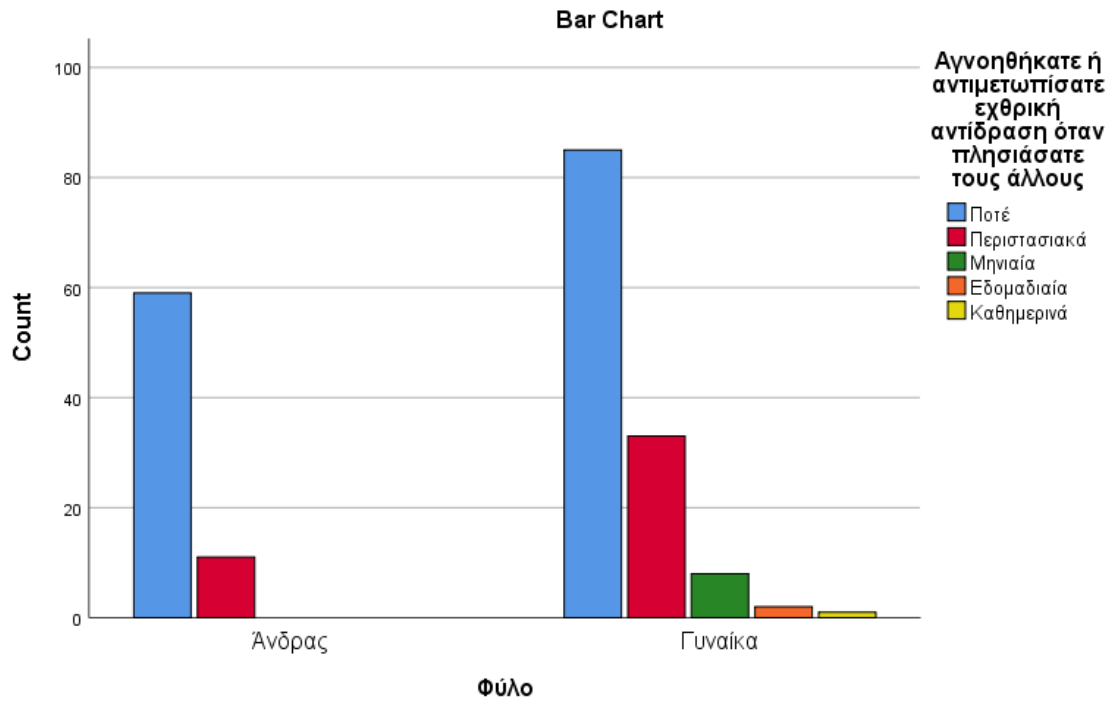
ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ

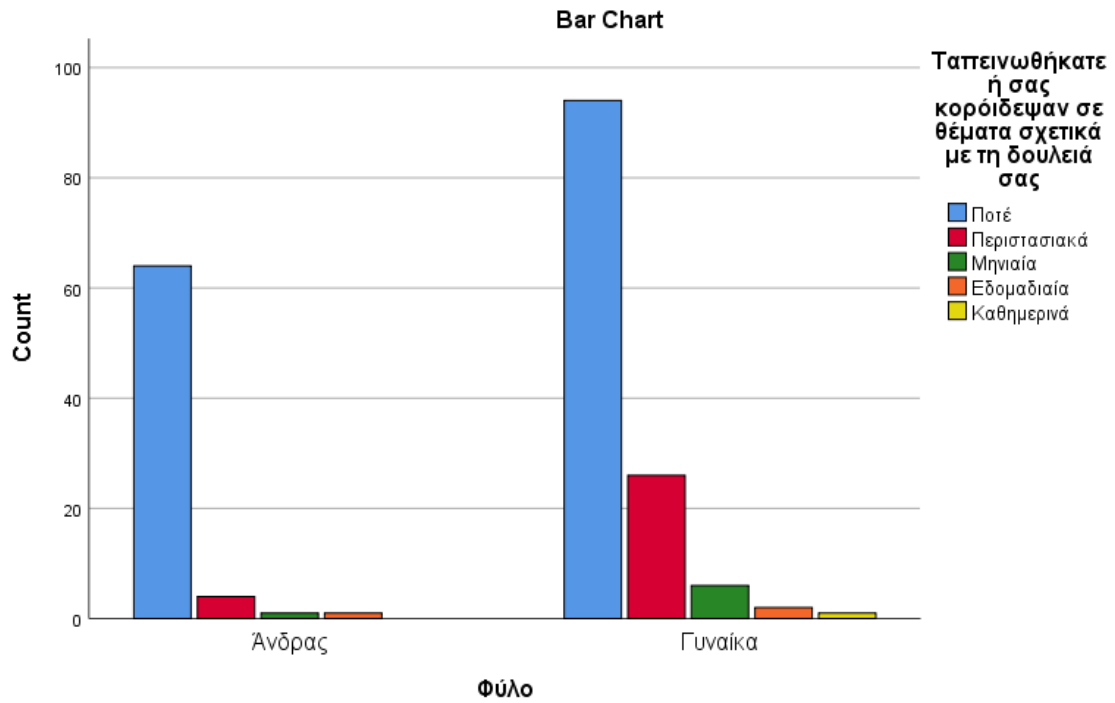
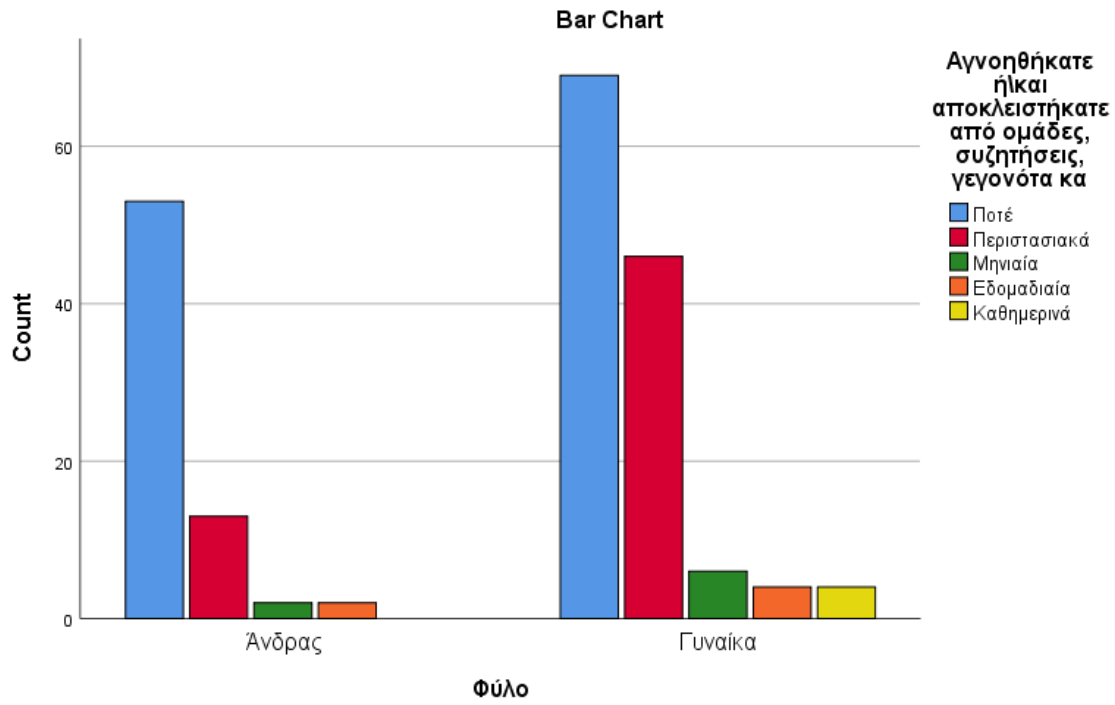
1. Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους για το σχολείο του.
2. Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.
3. Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις.
4. Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί.
5. Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό.
6. Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.
7. Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί.
8. Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες.
9. Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται.
10. Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο.
11. Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου.
12. Η συμπεριφορά του διευθυντή είναι υποστηρικτική.
13. Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν.
14. Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου.
15. Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού.
16. Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια.
17. Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών.
18. Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα.
19. Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ από κάποιους μαθητές.
20. Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών.
21. Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη.
22. Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες.
23. Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων.

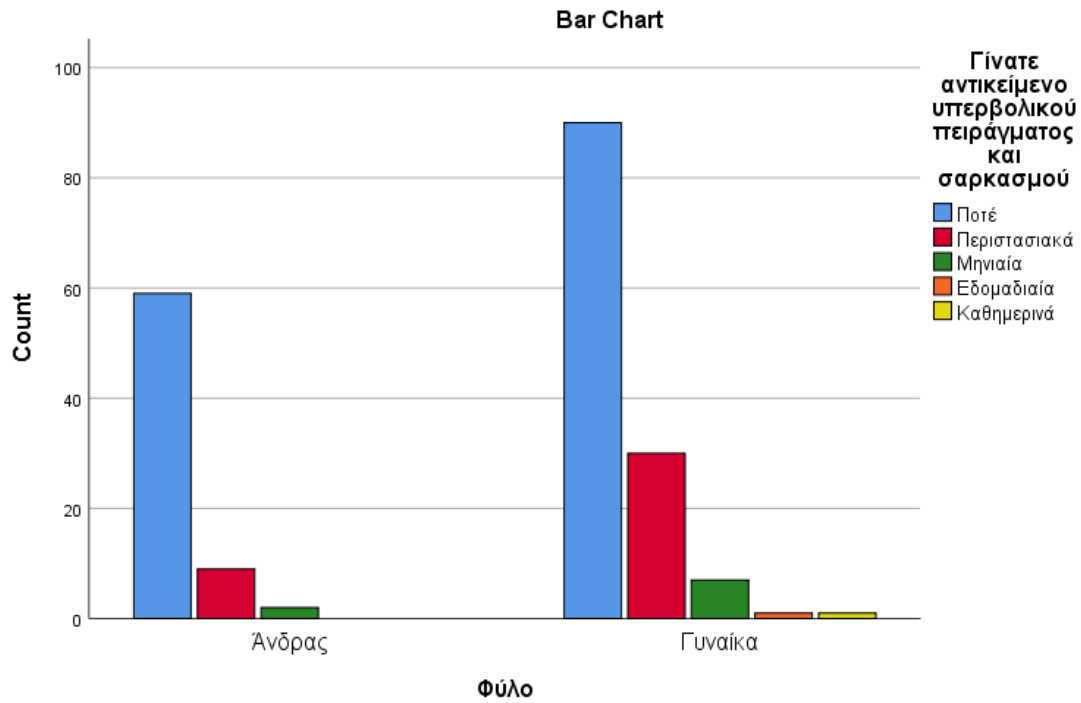
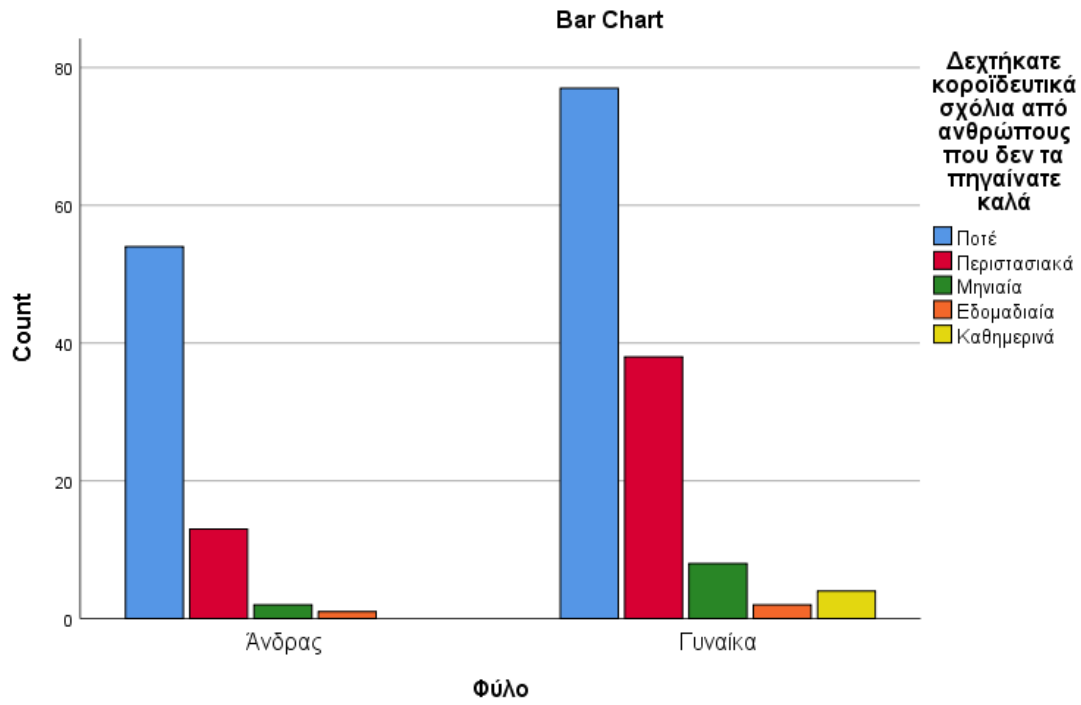
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – Πίνακες ανάλυσης

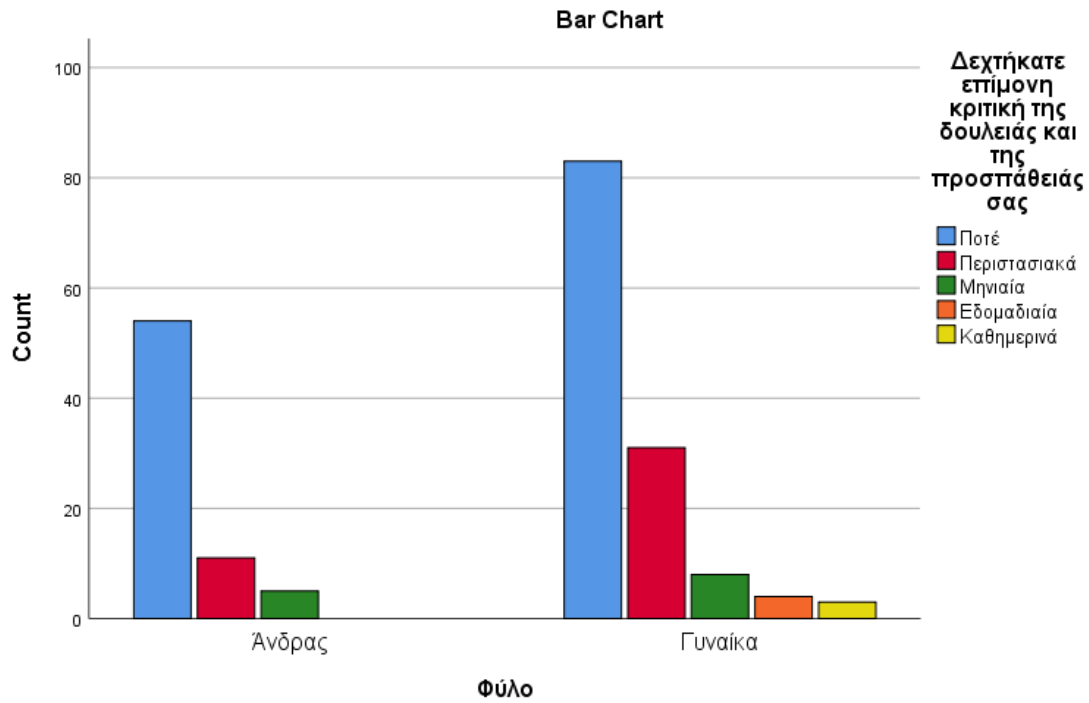
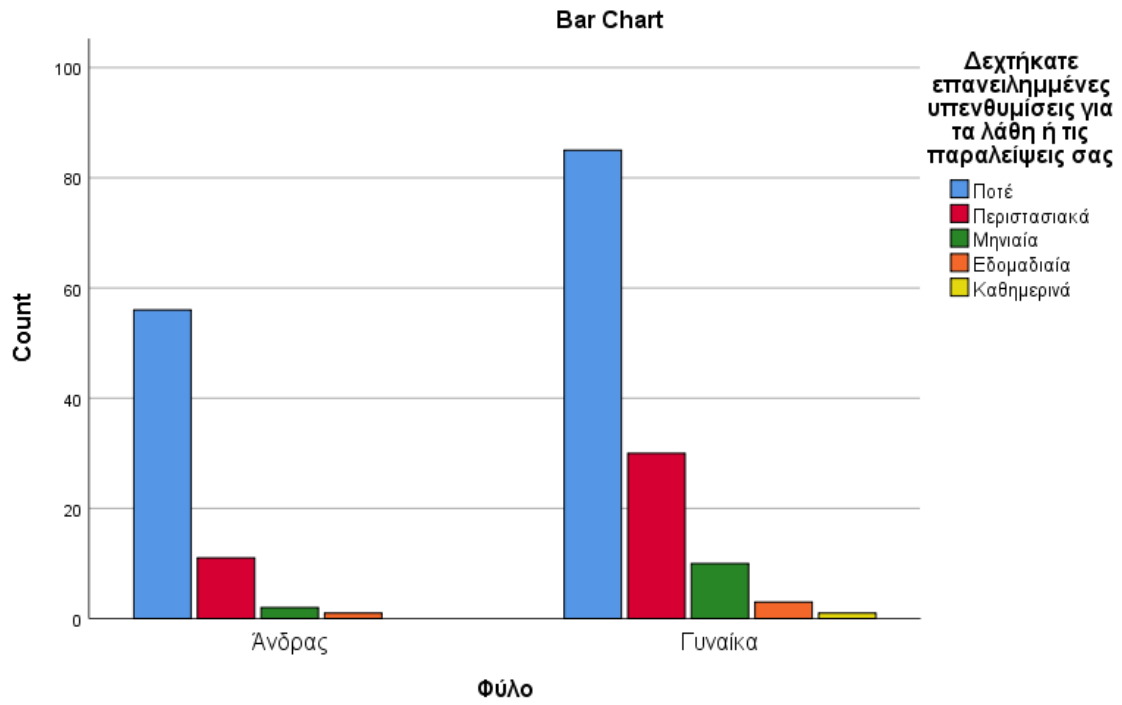
ΕΥΣΧΕΤΗΣΕΙΣ	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Χρόνια προϋπηρεσίας στην Εκπαίδευση	Σχέση εργασίας	Κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, κατείχατε θέση Διευθυντή/τριας;	Πόσα χρόνια προϋπηρεσίας είχατε σε Διευθυντική θέση;	Το σχολείο, όπου υπηρετήσατε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος, είναι:	Μέγεθος σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετήσατε κατά το προηγούμενο σχολικό έτος	Περιοχή Σχολείου	Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;	Φύλο του/της διευθυντή/τριας σας;
Δεχτήκατε υπαιτιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε	r	0,117	0,092	-0,009	0,046	0,021	-0,129	-0,098	-0,114	0,029	-0,103	0,032
Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας	r	0,049	-0,042	0,072	0,098	-0,106	-0,159*	-0,105	0,03	-0,036	-0,105	0,065
Γινάτε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού	r	0,158*	0,001	0,075	0,025	-0,074	0,062	0,076	-0,052	-0,027	-0,08	0,097
Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, στρώσιμο, παρεμπόδιση	r	0,191	0,595	0,342	0,482	0,152	0,292	0,411	0,829	0,161	0,538	0,075
Δεχτήκατε επτανηλιμμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας	r	0,150*	0,019	-0,003	0,033	0,001	-0,094	-0,07	-0,087	-0,075	-0,208**	-0,009
Υποβλήθηκαν σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας	r	0,071	0,055	,172*	0,041	0,061	-0,088	-0,095	-,165*	-0,091	-0,065	0,007
Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας	r	0,145*	-0,005	0,098	0,049	0,015	-0,085	-0,057	-0,092	-0,044	-0,06	-0,139
Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά	r	0,175*	-0,082	0,061	-0,017	-0,03	0,039	0,052	-0,093	0,02	-0,092	0,007
Αγνοήθηκαν ή αντιμετωπίστηκαν εχθρική αντίδραση όταν πληράσατε τους άλλους	r	0,219**	0,012	0,049	-0,005	0,006	0,06	0,079	-0,099	-0,039	0,073	-0,128
Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας	r	0,163	0,295	0,097	0,052	0,715	0	0	0,594	0,576	0,782	0,586
Πιστώθηκαν να μη διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (πχ αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοπορικά)	r	0,096	-0,033	0,097	-,140*	,179*	-0,027	-0,028	-0,019	-0,177*	-,231**	0,012
Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες	r	0,049	0,307	0,163	0,395	0,606	0	0	0,511	0,025	0,414	0,007
Υπήρξε θέμα κουσούμολιού και διάδοσης φημών	r	0,140*	0,049	,206**	-0,007	0,059	-0,104	0,005	0,04	-0,039	0,003	-0,045
Αγνοήθηκαν ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κα	r	0,186**	-0,038	,179*	-0,094	0,087	0,056	-0,128	-0,015	-0,004	-0,044	-0,125
Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδέστερα των ικανοτήτων σας	r	0,024	0,003	0,08	0,018	0,109	-,184**	-0,121	-0,027	-0,033	-0,084	-,221**
Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες	r	0,086	-0,072	0,083	-0,069	0,115	0,04	0,049	0,07	-0,023	-0,067	-,208**
Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)	r	0,113	-0,018	,141**	0,075	-0,045	-0,06	0,024	-0,037	-0,067	0,03	-0,023
Ταπεινωθήκατε ή σας κοροΐδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας	r	0,178*	-0,059	0,078	0,032	-0,03	-0,005	-0,017	-0,067	-0,091	0,028	-0,084
Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας	r	0,037	0,137	,238**	0,084	0,016	-0,01	0,014	0,008	0,003	-0,104	-,157*
Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας	r	0,118	-0,026	,182*	-0,058	0,085	-0,078	0,019	-0,123	-0,05	-0,059	-,155*
Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας	r	0,04	0,05	,157*	0,063	-0,006	-0,091	-0,012	-0,017	-0,022	-0,032	-0,125
Σας φώναζαν ή γίνατε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής	r	0,068	0,086	0,253	0,984	0,69	0,376	0,893	0,613	0,377	0,386	0,488
Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (πχ υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)	r	0,024	-0,079	0,04	0,036	0,063	-0,039	0,012	-0,033	-0,121	-0,048	-0,124
Μετατράπηκε ή μετακινήθηκε παρά τη θέλησή σας	r	0,088	0,064	,166*	0,04	-0,009	-0,021	0,021	-,156*	-0,008	0,087	-0,094
Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα ή/και email	r	0,04	-0,033	0,084	0,069	-0,072	-0,089	-0,024	0,047	-0,159*	-0,025	-0,116
Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φιλή ή την εθνικότητά σας	r	0,573	0,643	0,241	0,334	0,31	0,213	0,738	0,513	0,025	0,725	0,103
Έγιναν προστάσεις να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας	r	-0,016	-0,084	0,008	0,023	-0,054	0,073	0,075	0,038	-0,03	0,016	-0,029
Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπόδιουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θέληματα)	r	0,82	0,239	0,906	0,745	0,449	0,306	0,293	0,593	0,676	0,823	0,687
Λάβατε αξεφωκλή προσοχή που δεν επιδιώκατε	r	0,031	0,003	,159*	0,006	0,093	-0,083	-0,014	-0,001	-0,044	-0,03	-0,104
	r	0,666	0,964	0,024	0,935	0,189	0,243	0,848	0,994	0,533	0,671	0,142
	r	-0,065	-0,03	0,016	0,003	0,022	-0,131	-0,07	0,06	-,184**	0,057	-,153*
	r	0,362	0,671	0,823	0,965	0,759	0,065	0,323	0,398	0,009	0,423	0,031
	r	0,074	-0,017	,225**	0,045	-0,098	-0,047	0,048	0,077	-0,097	-0,012	0,047
	r	0,298	0,813	0,001	0,524	0,168	0,514	0,497	0,277	0,173	0,867	0,508

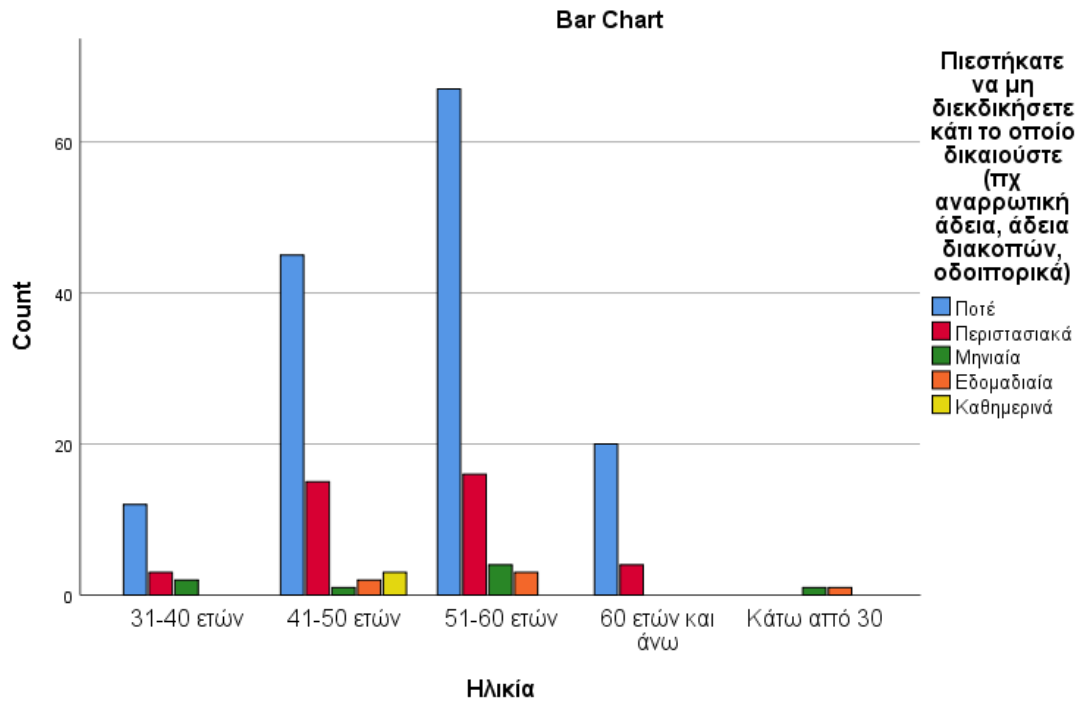
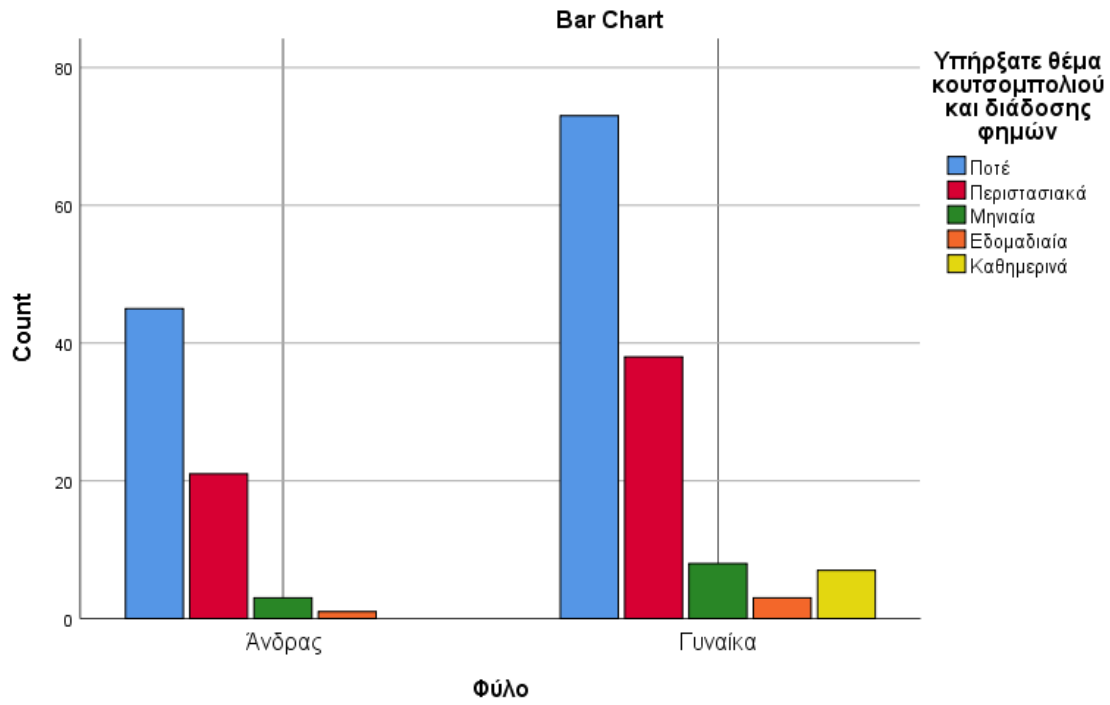
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – Συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και εργασιακής παρενόχλησης

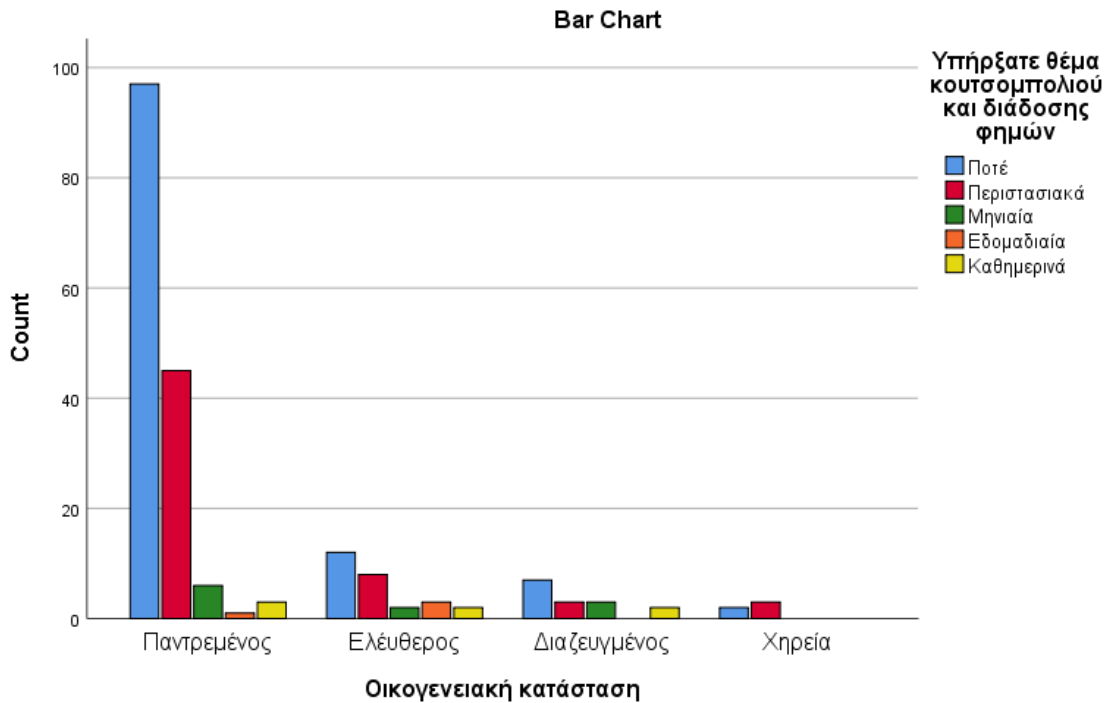
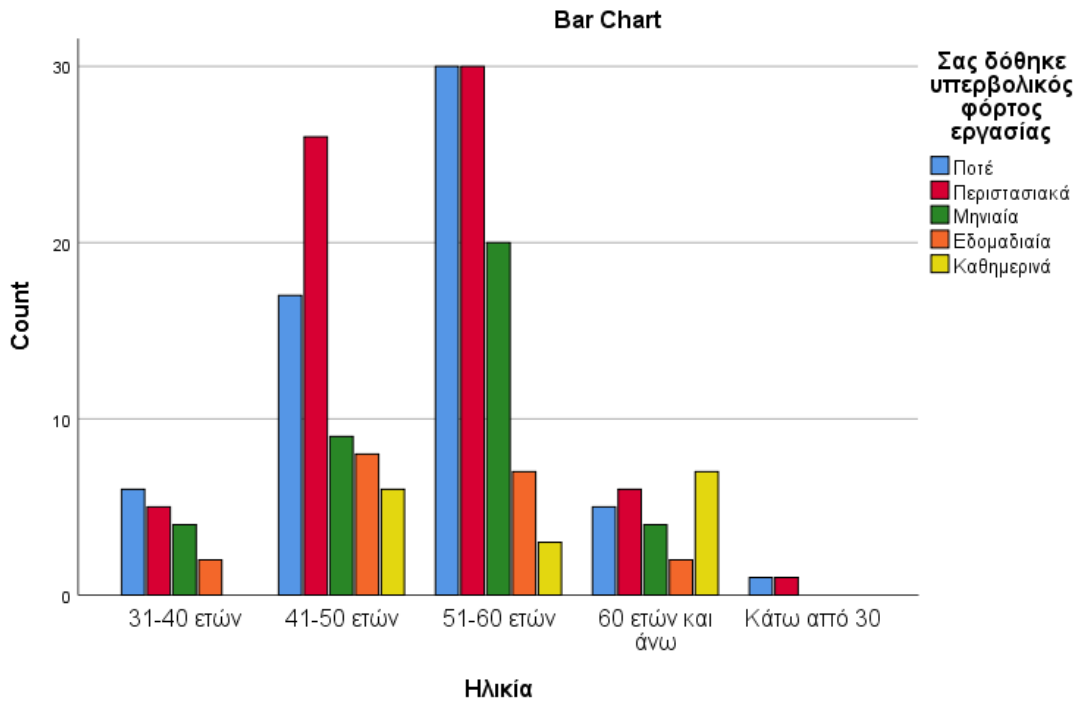


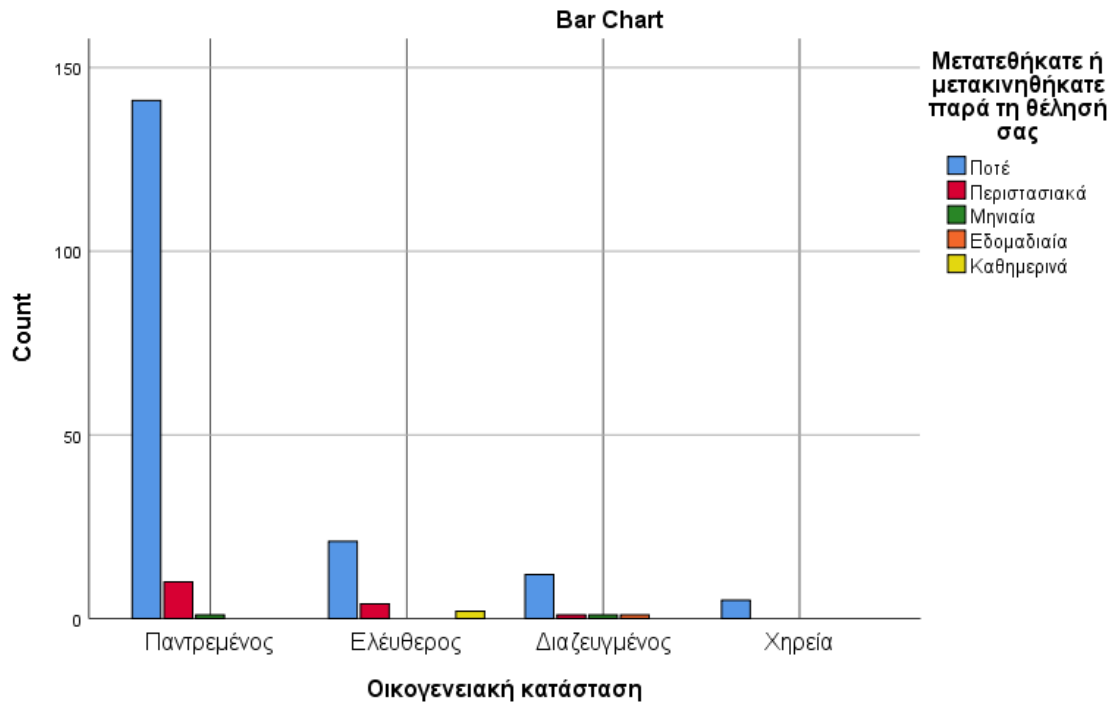
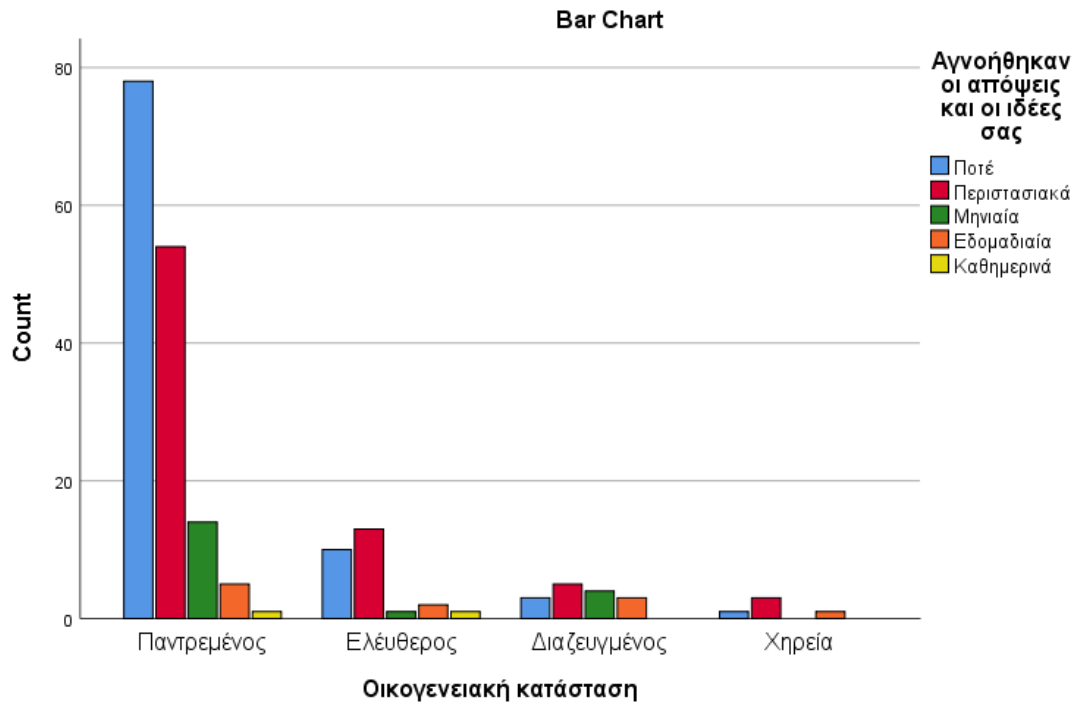


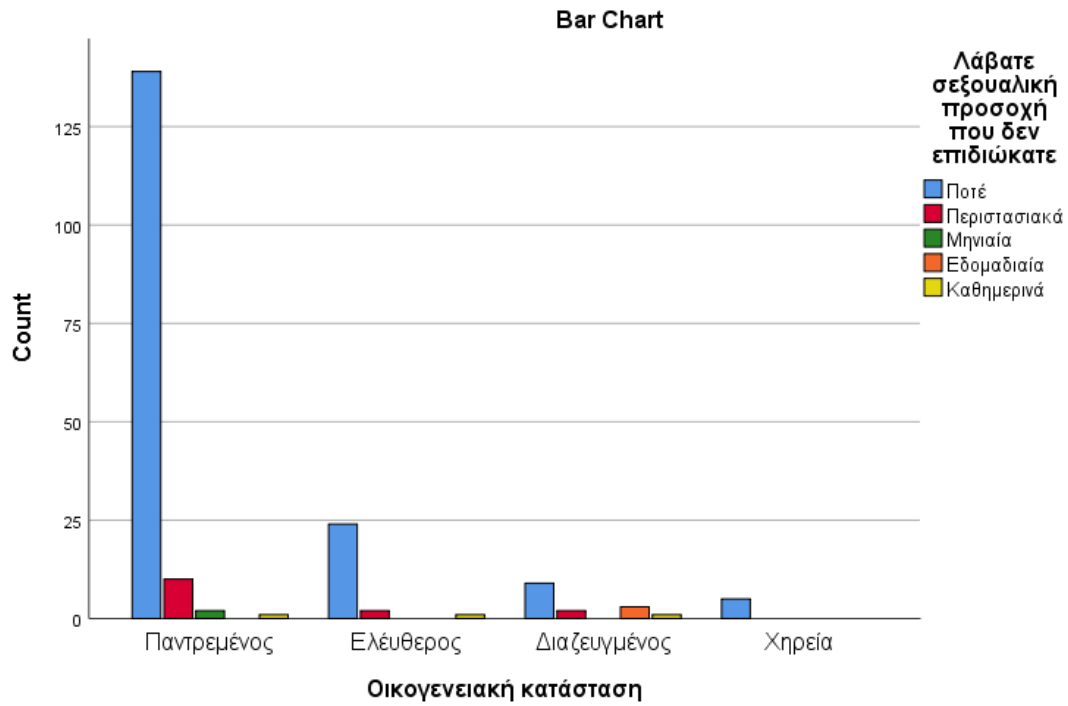
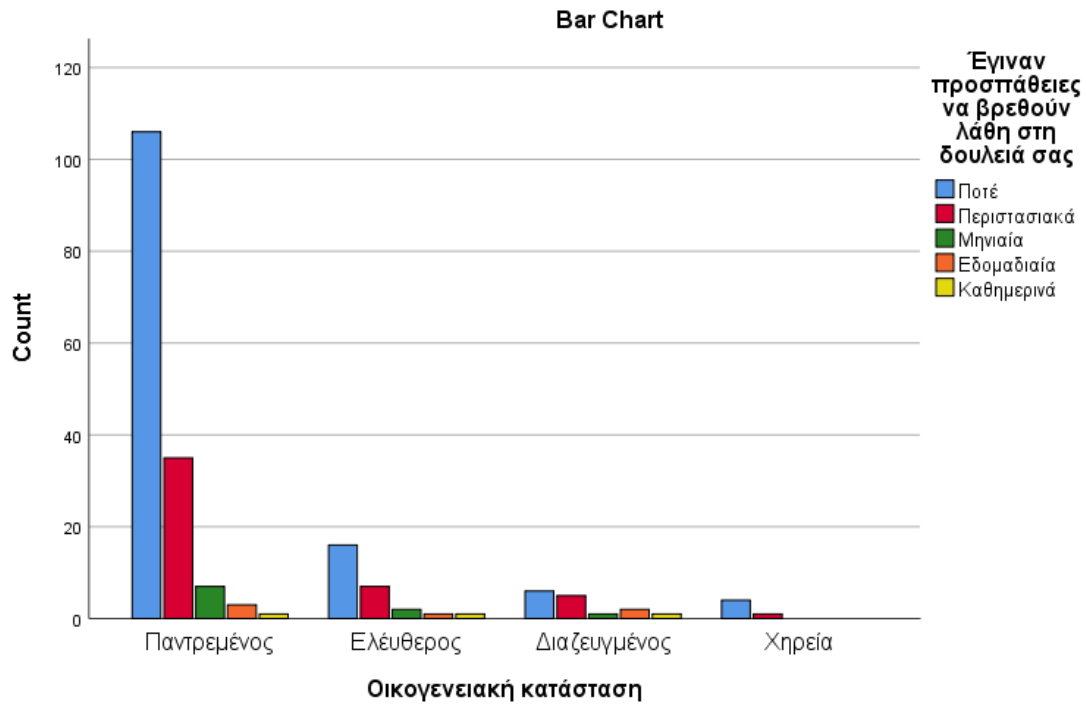


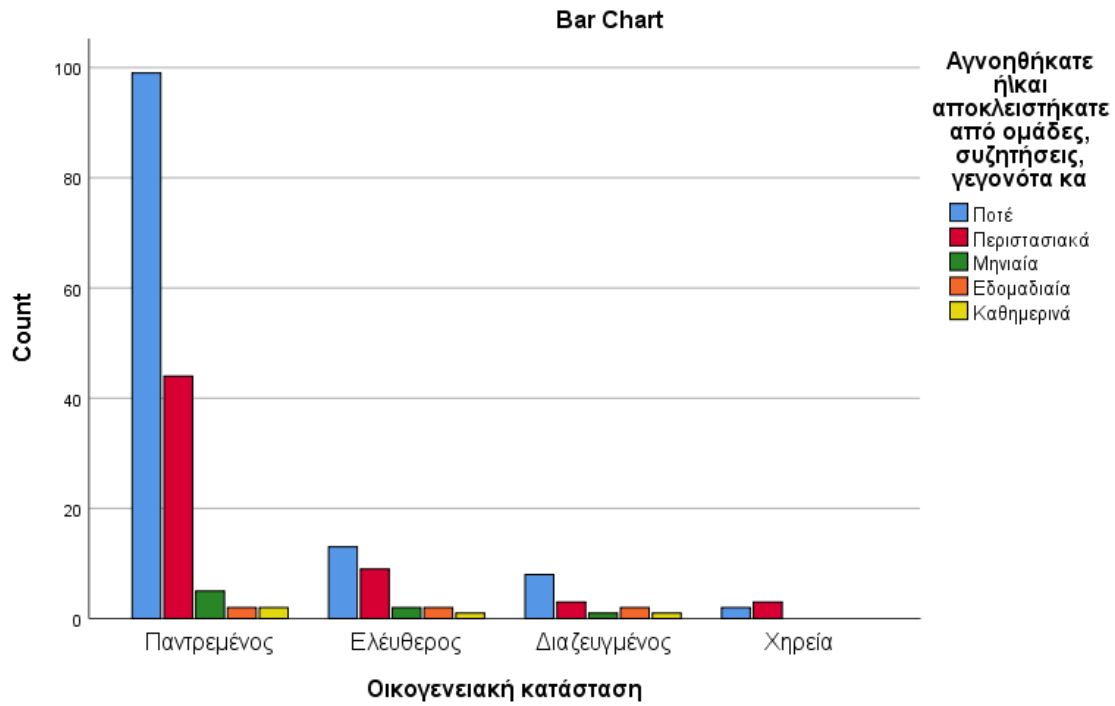
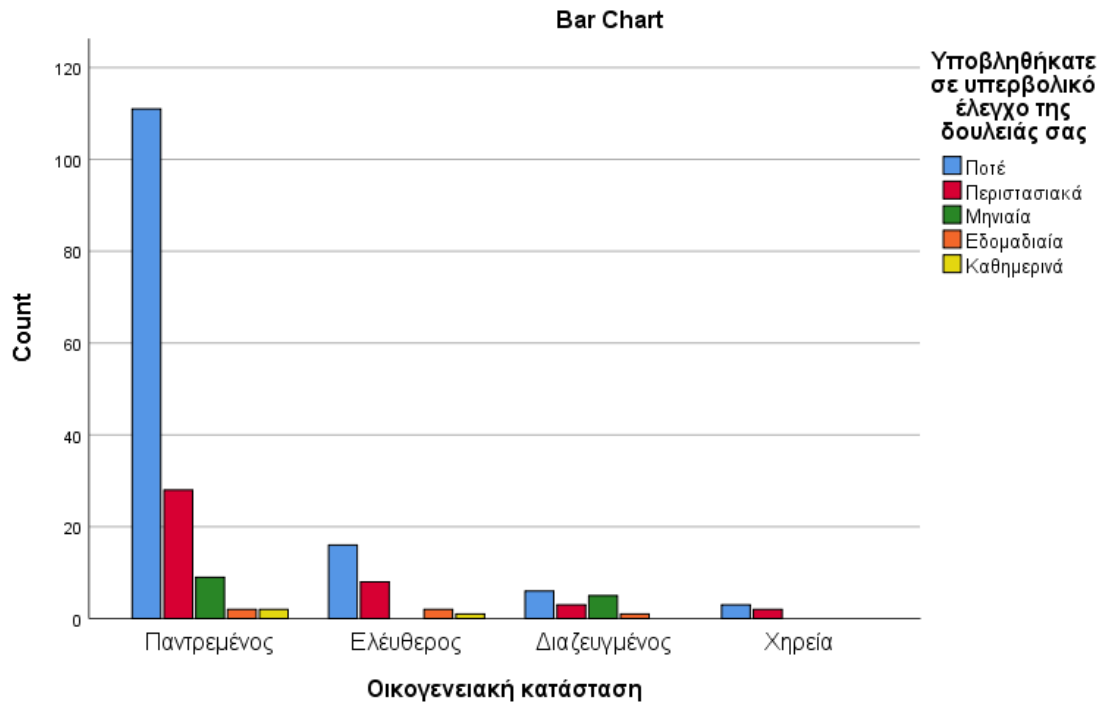


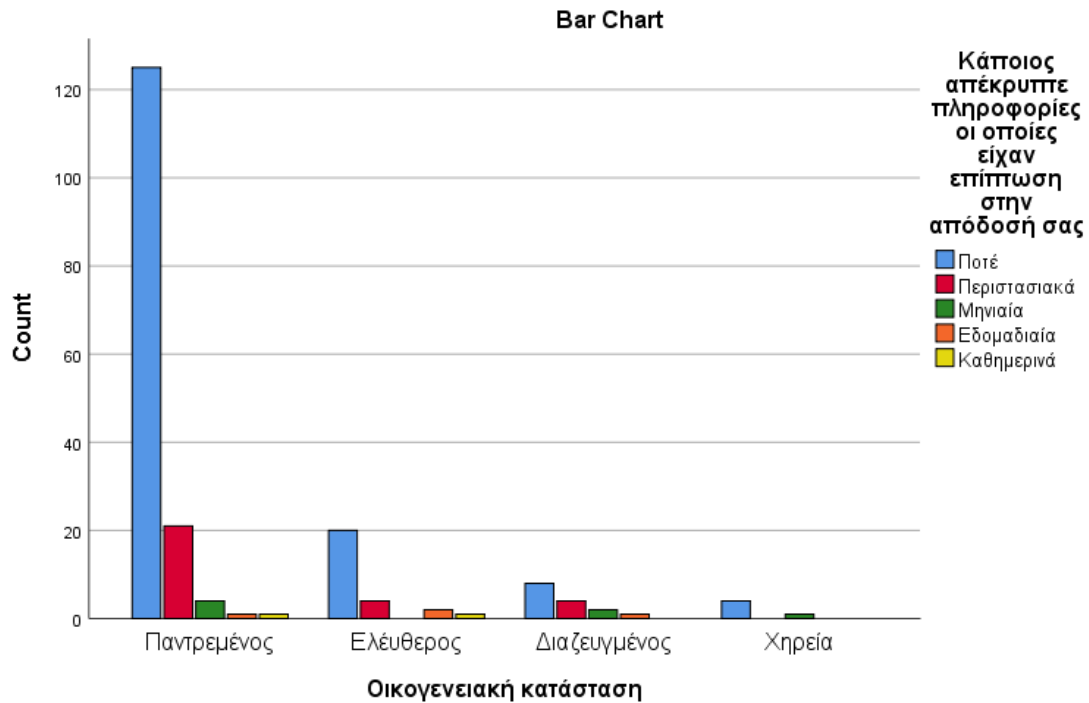
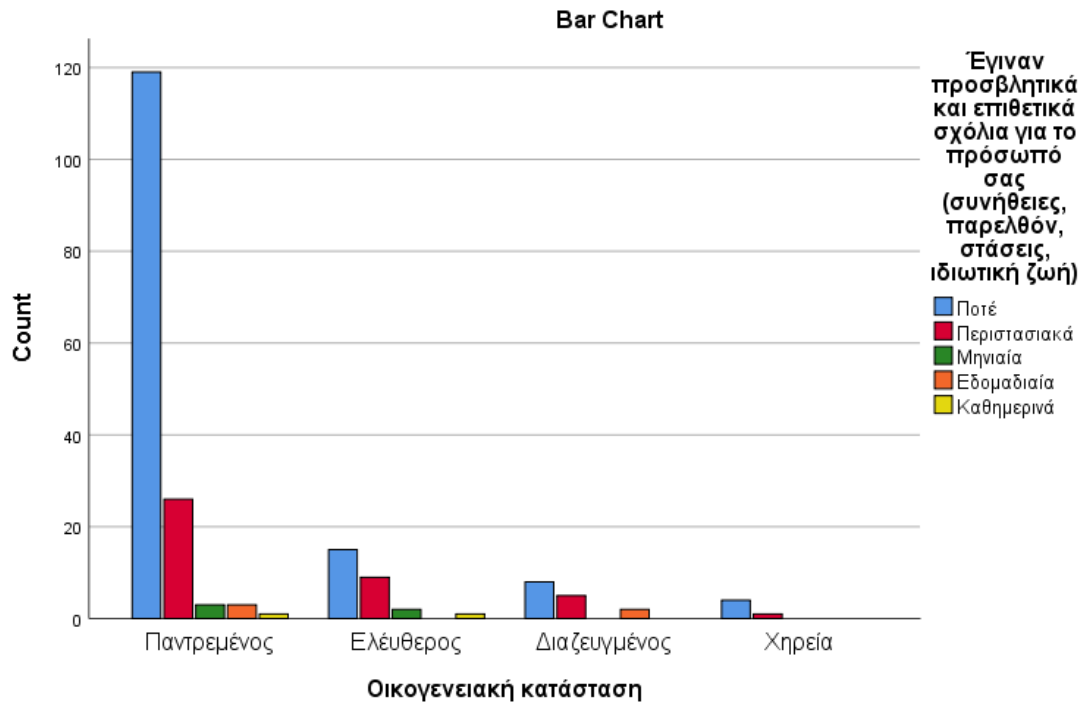


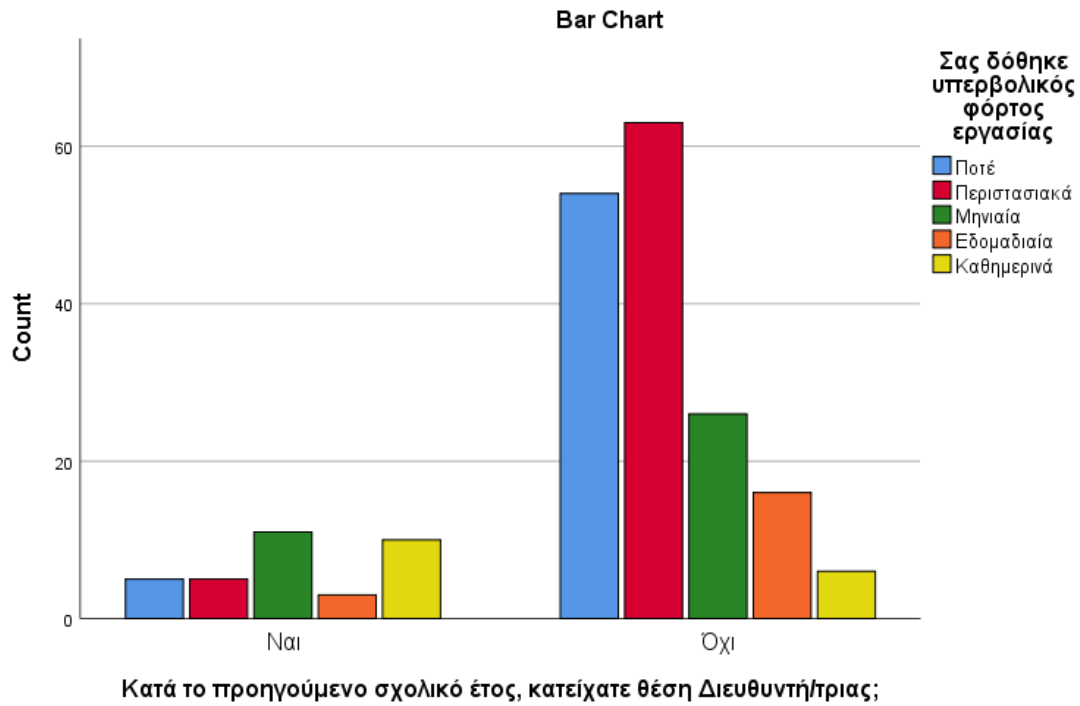
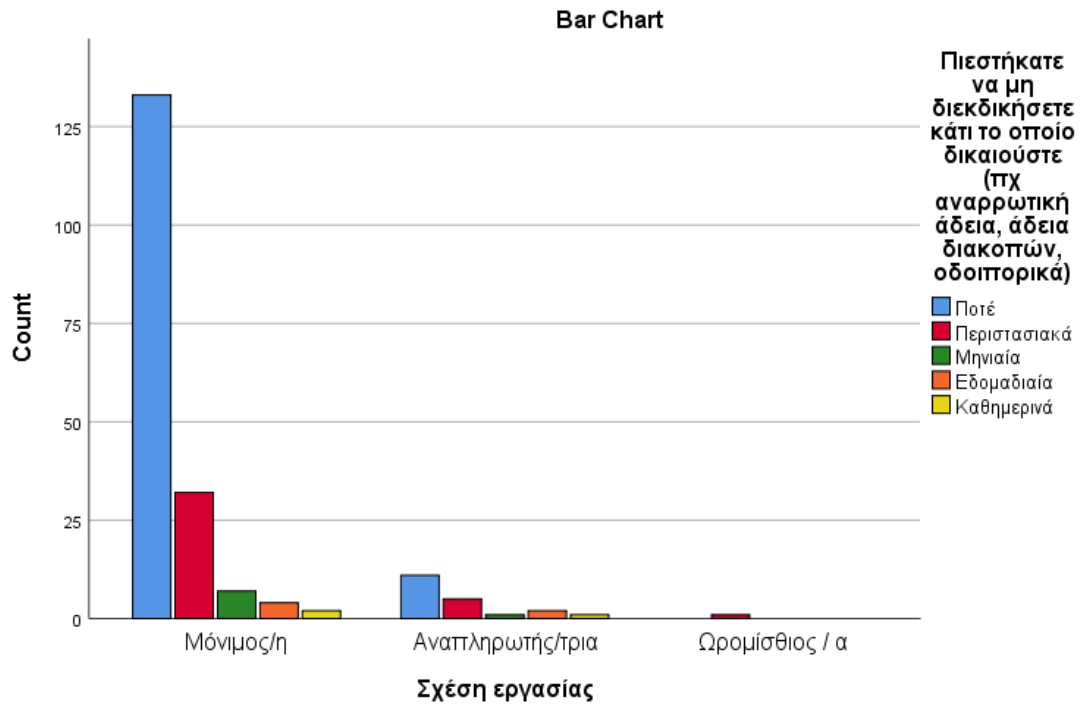


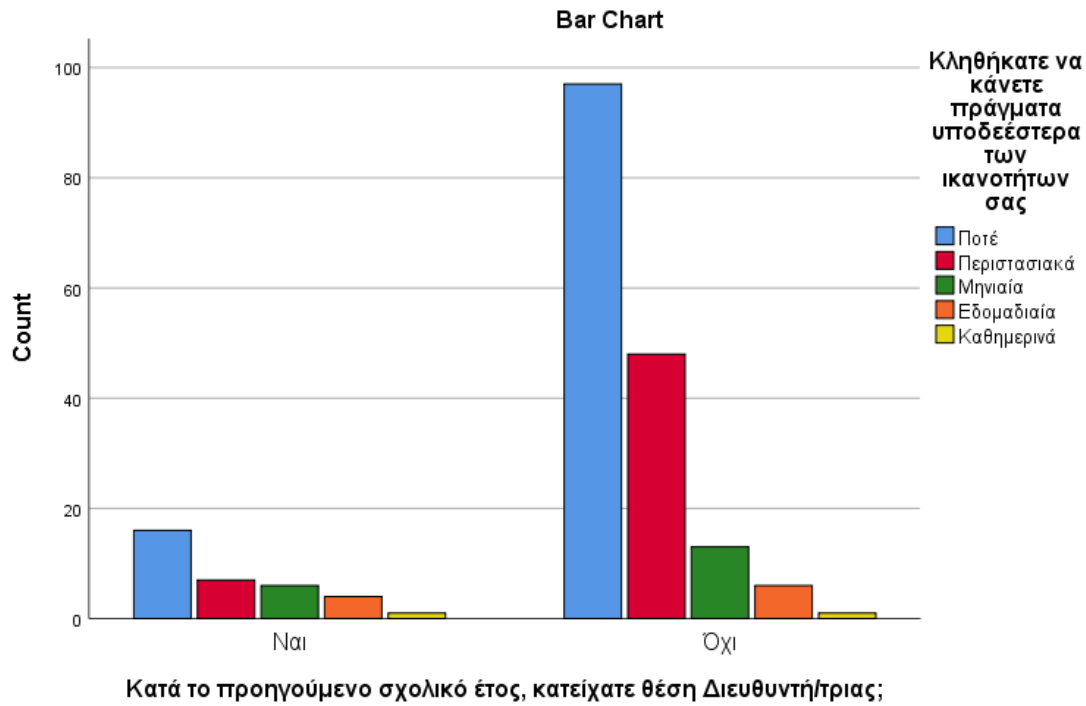
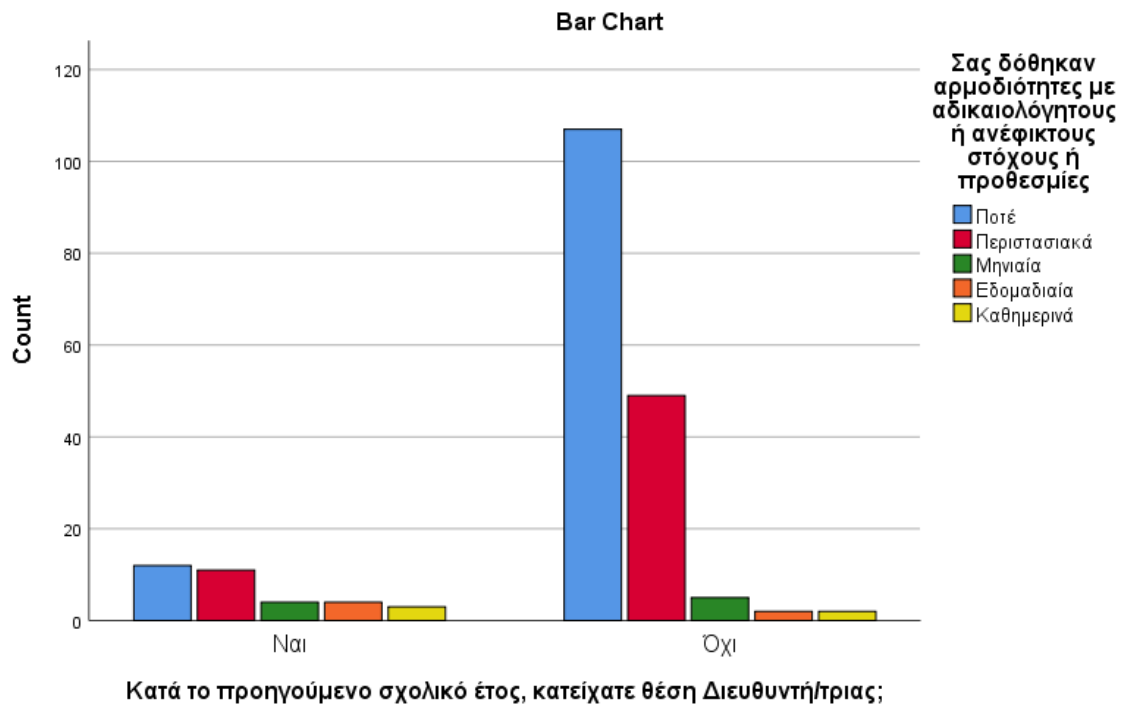


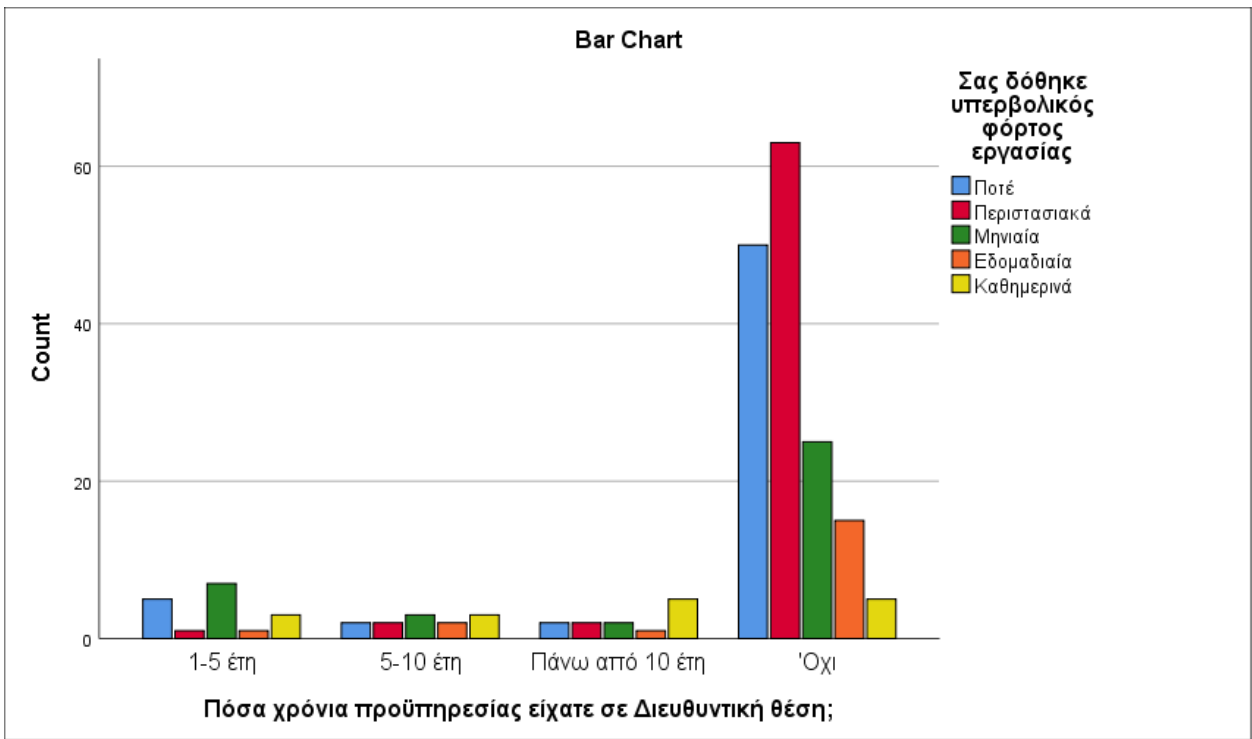
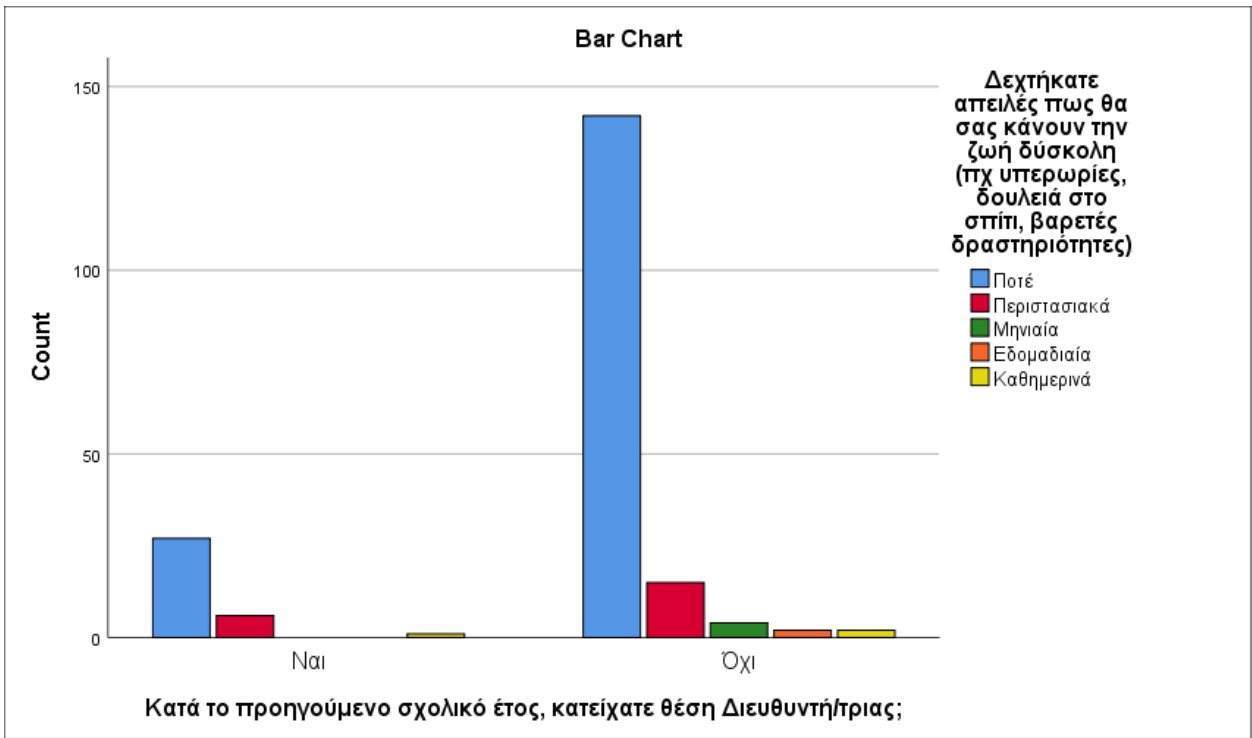


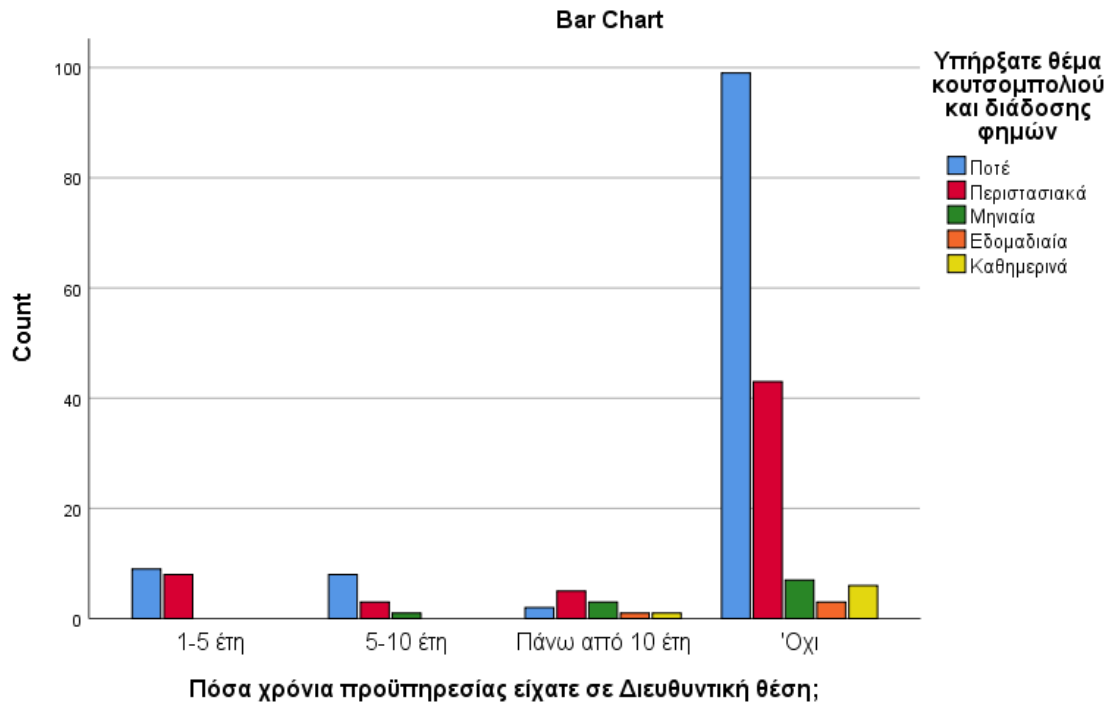
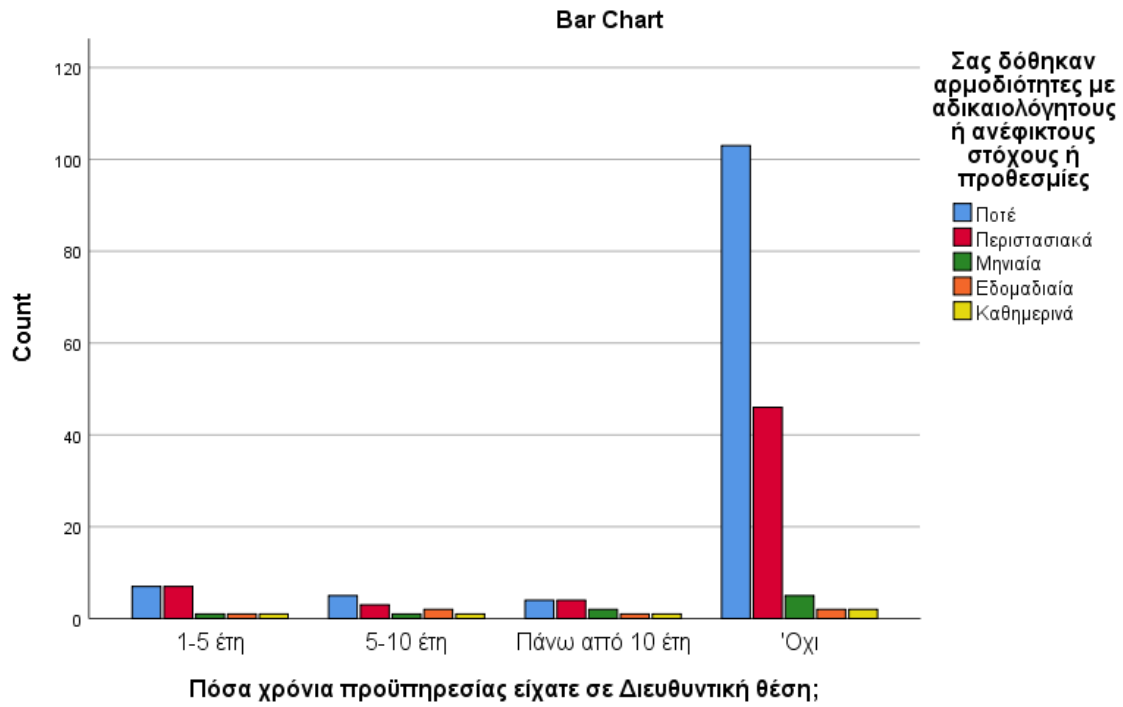


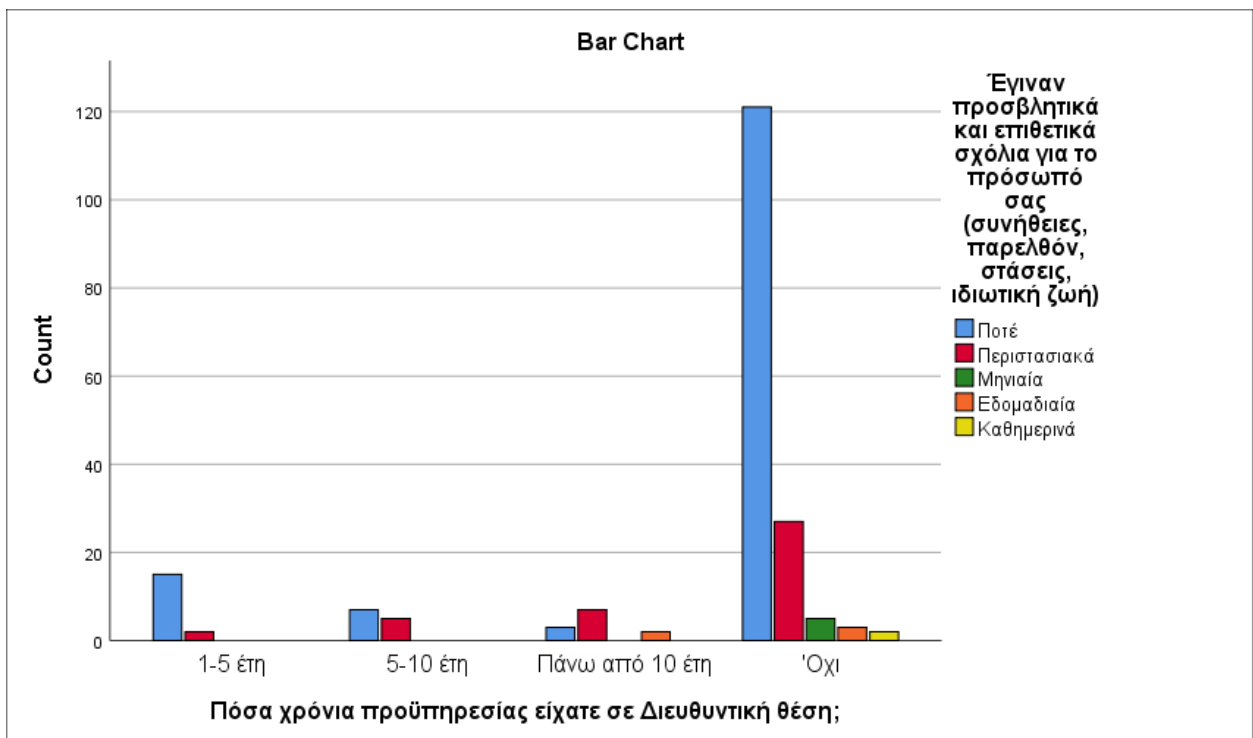
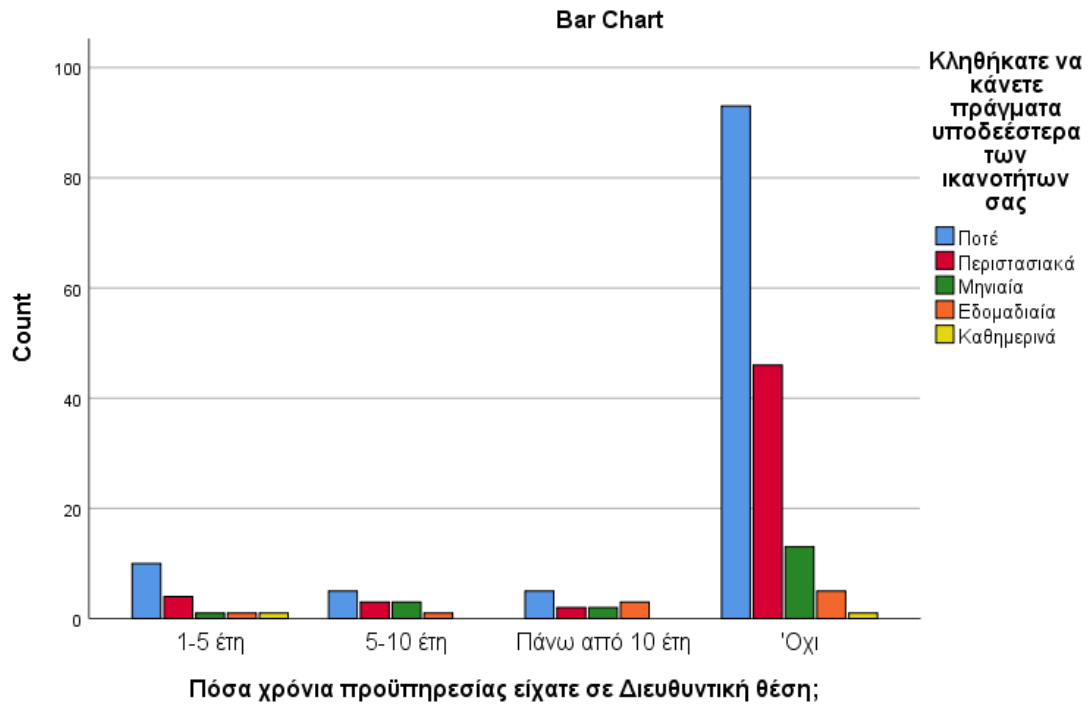


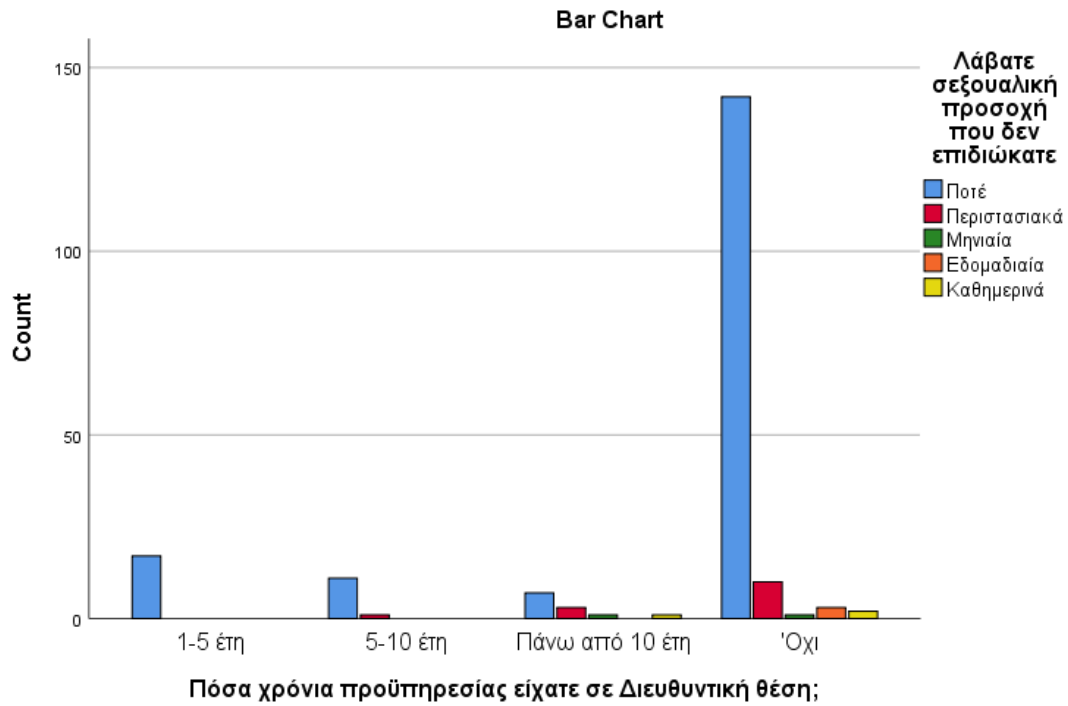
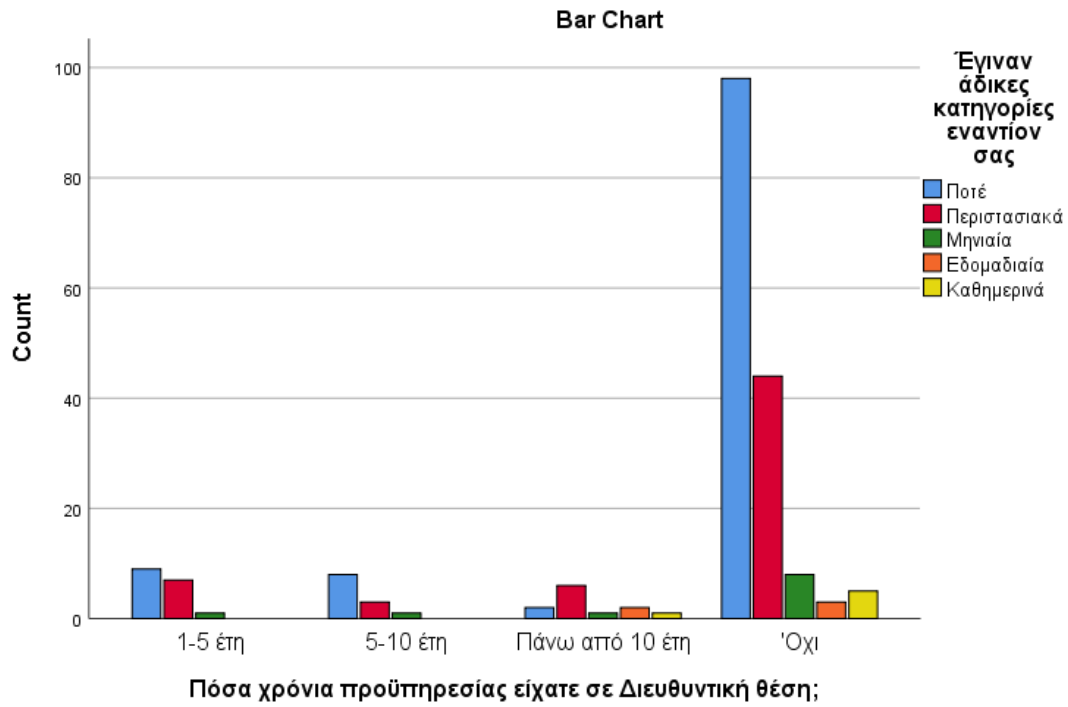


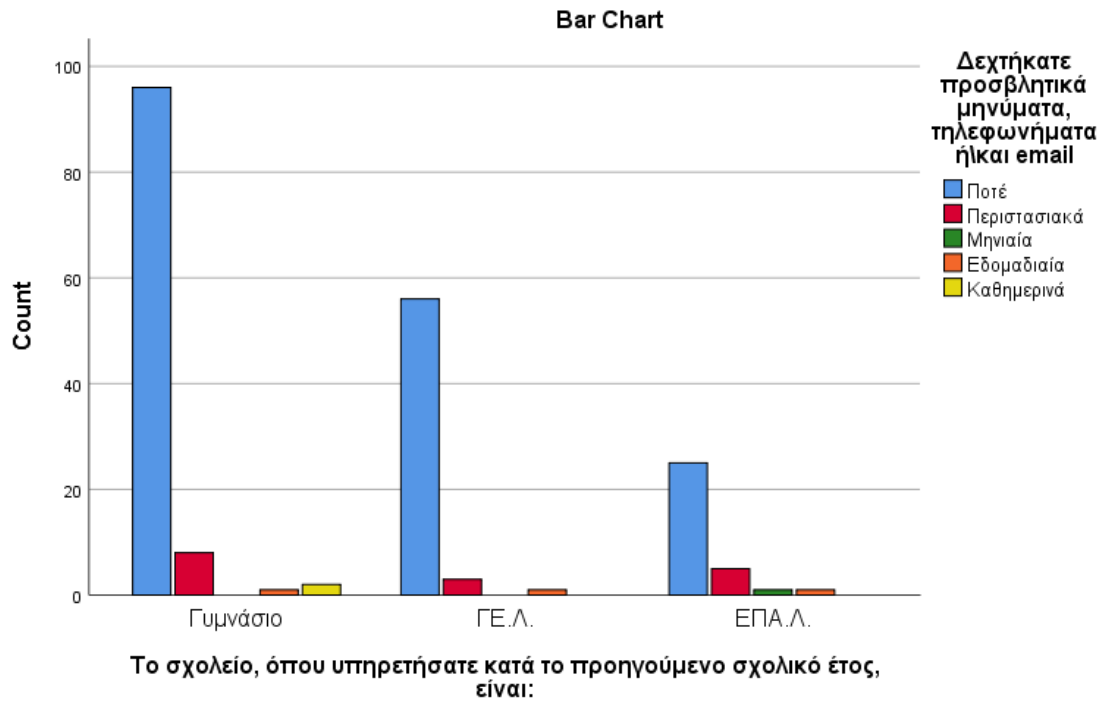
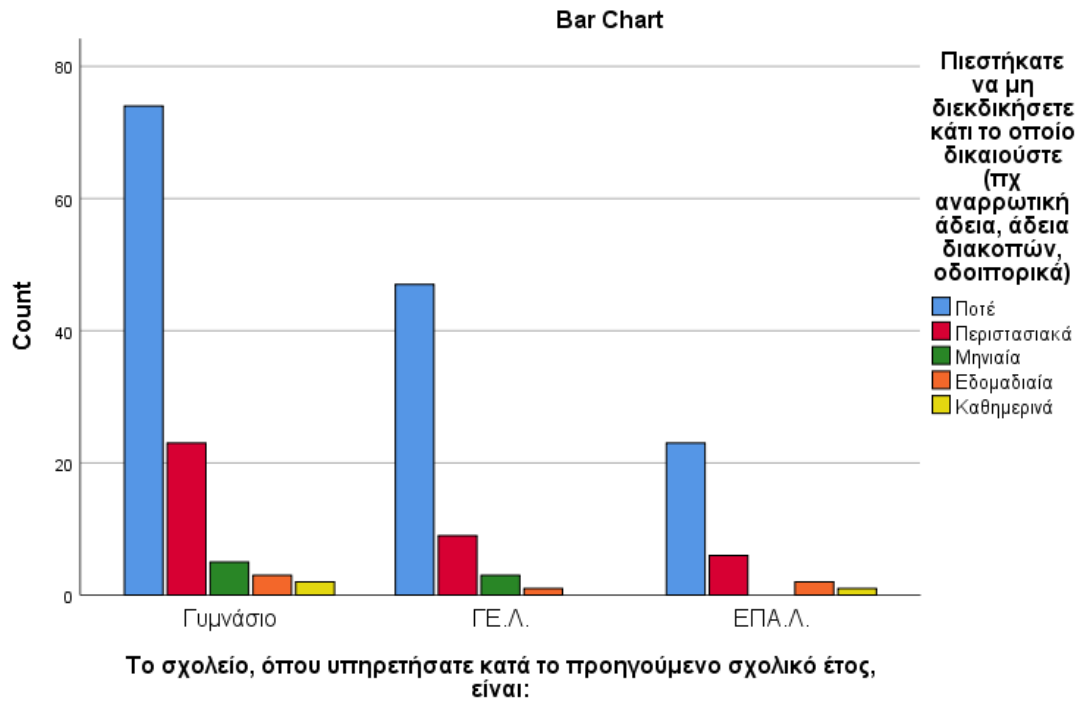


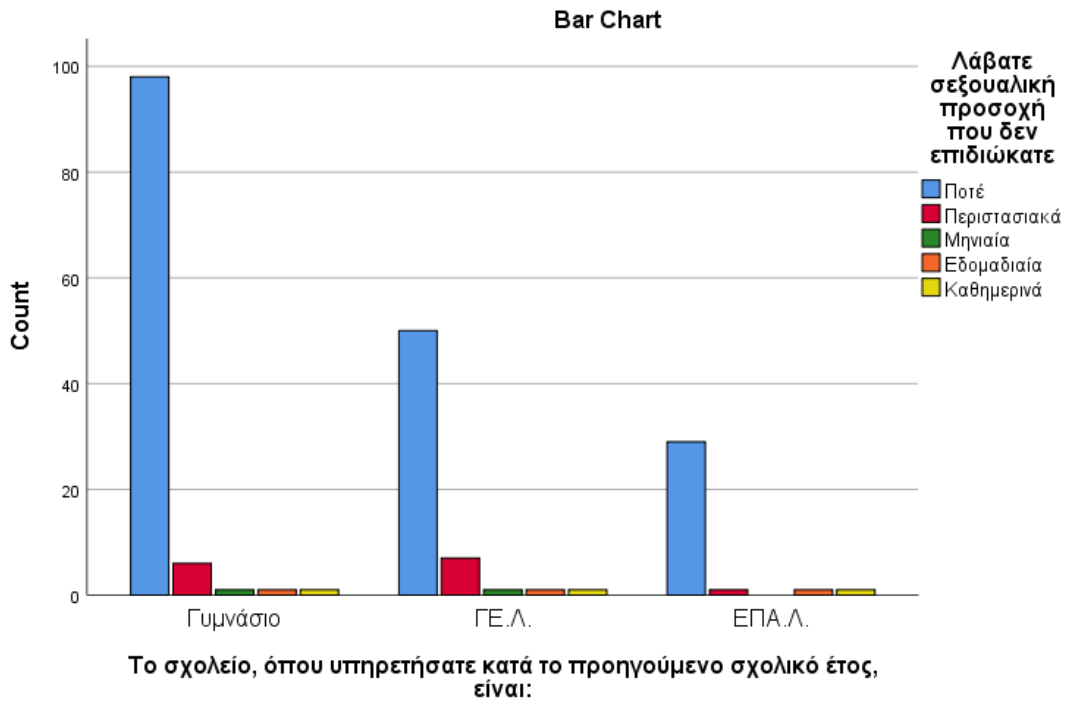
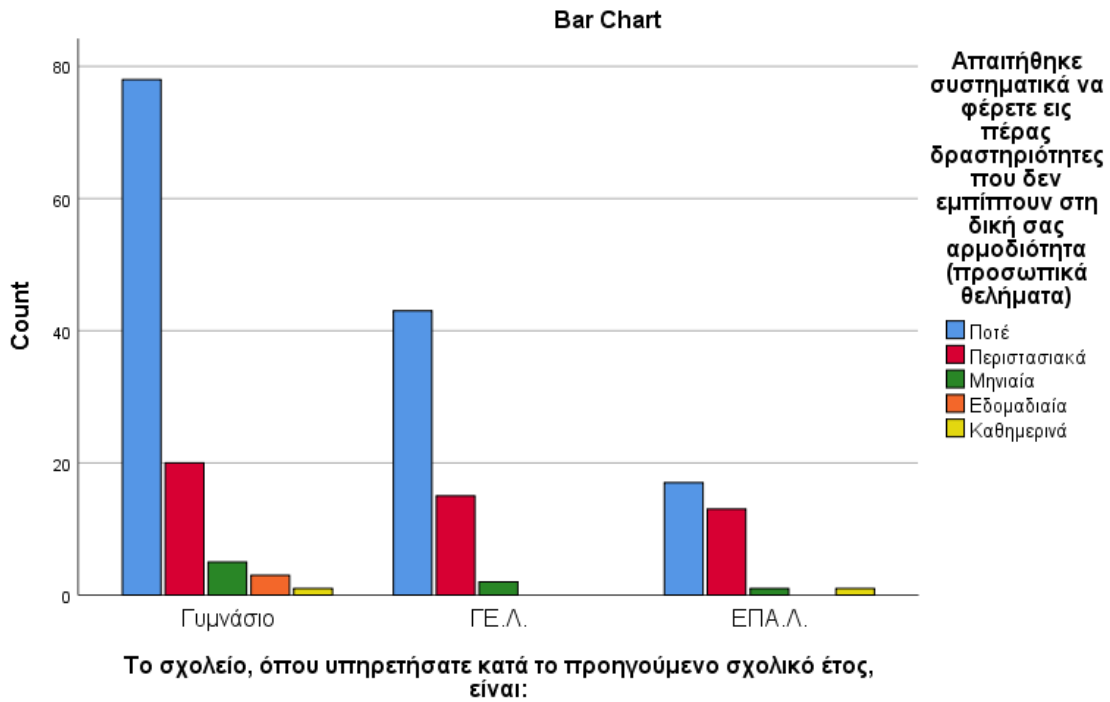


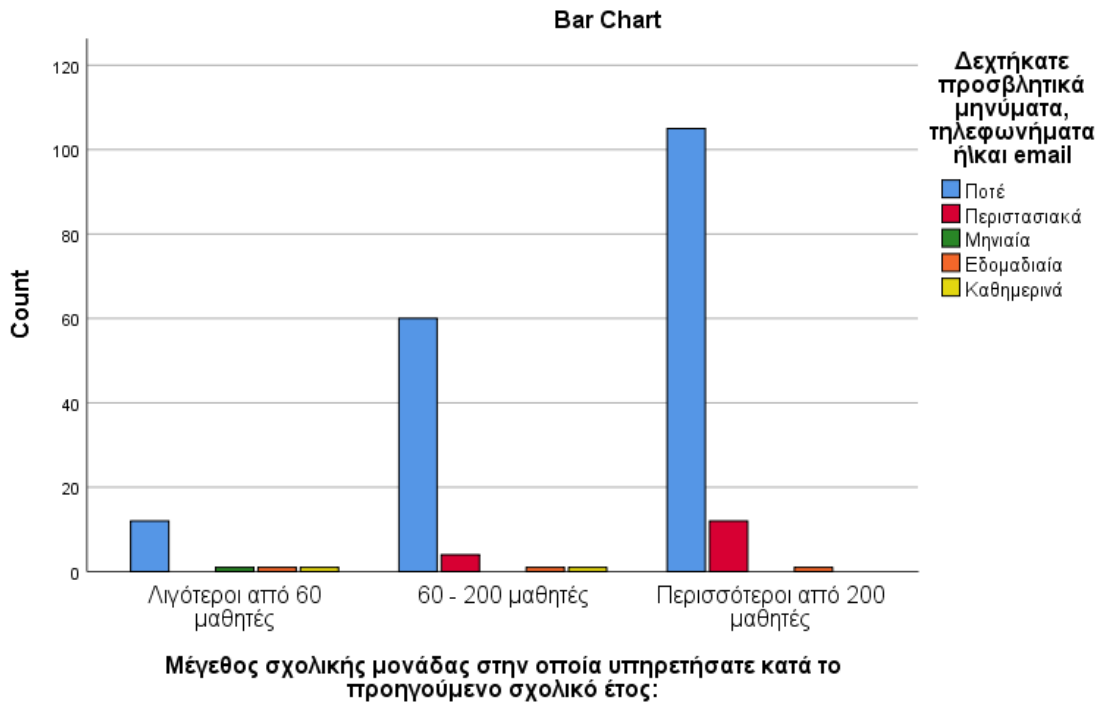
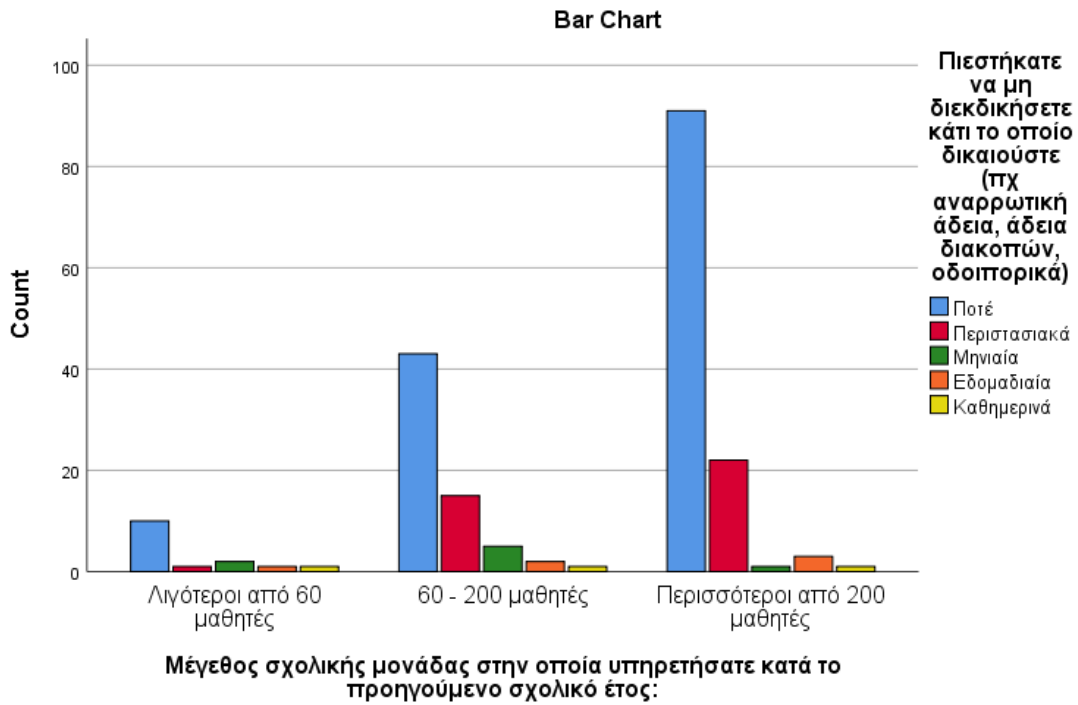


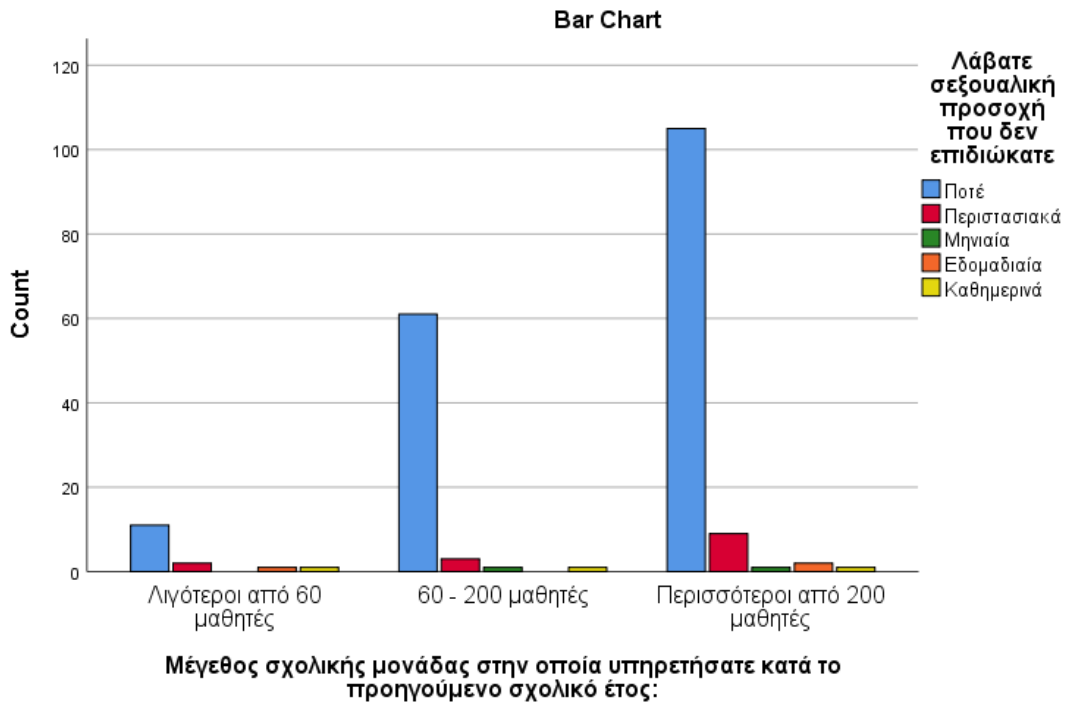
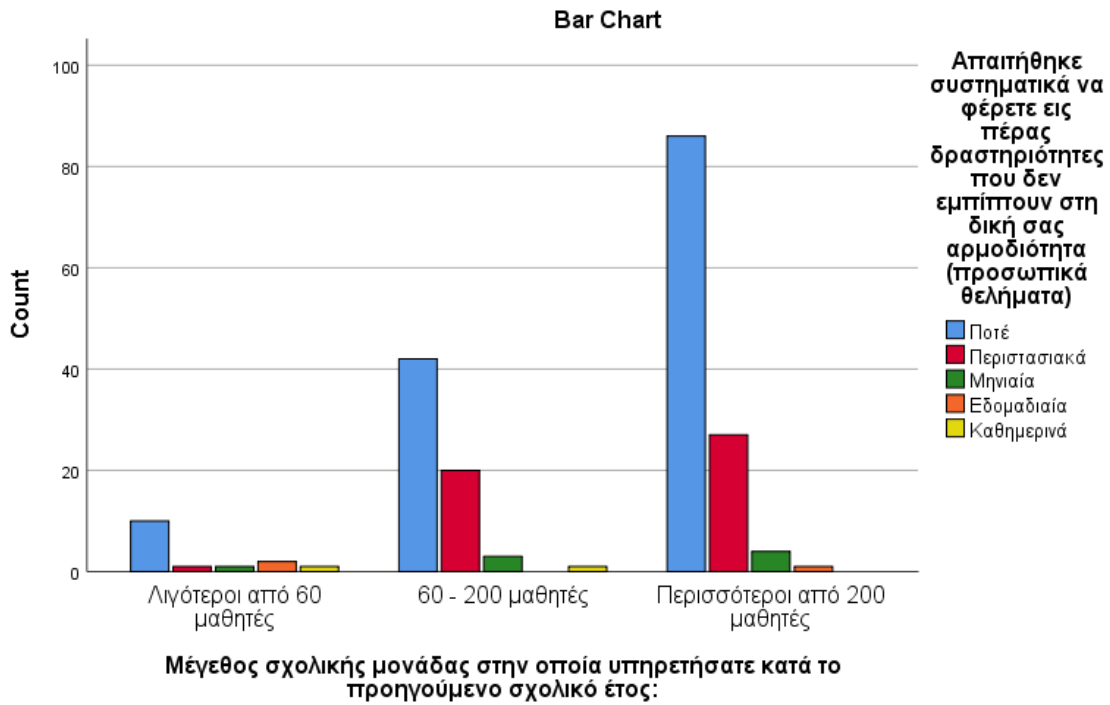


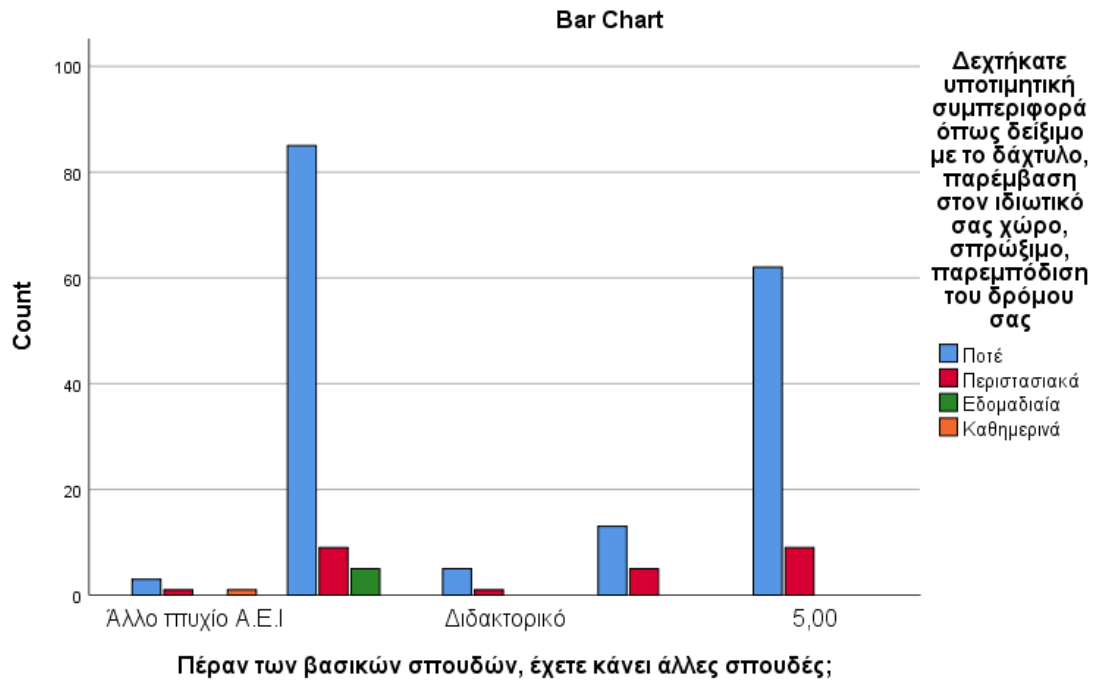
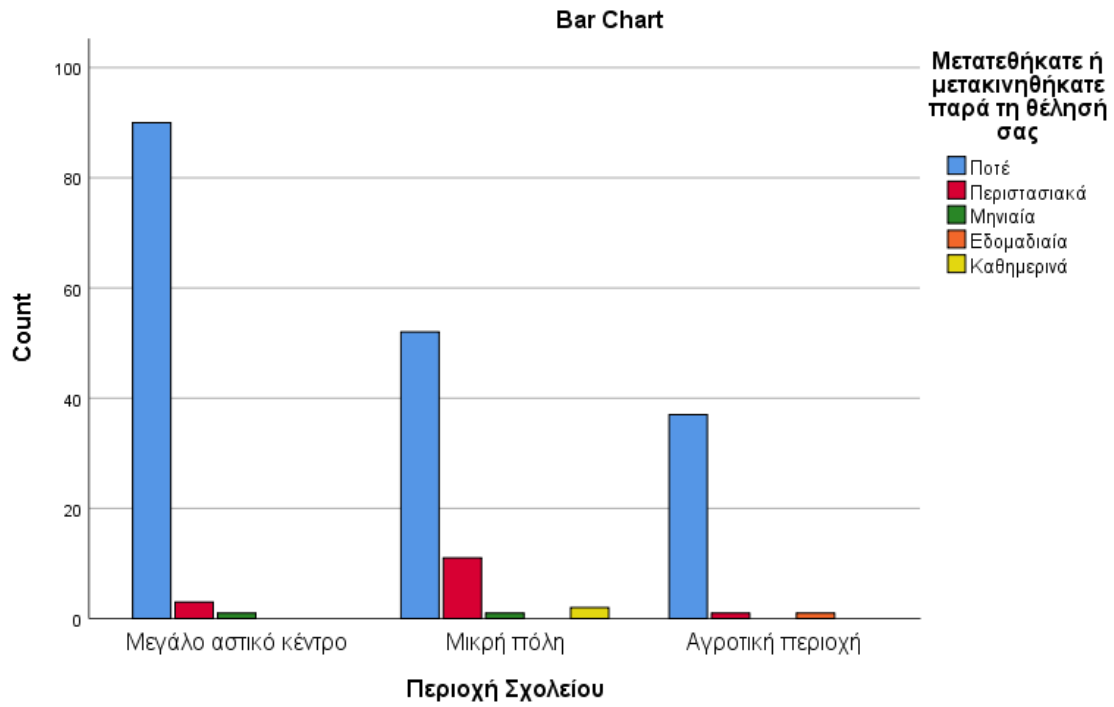


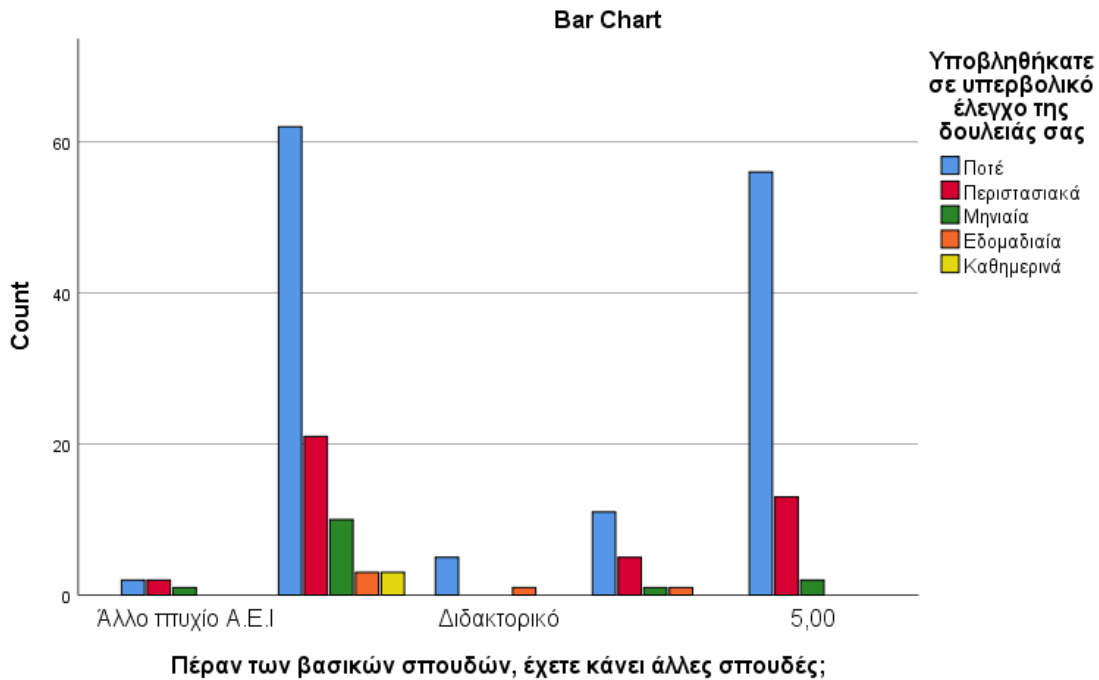
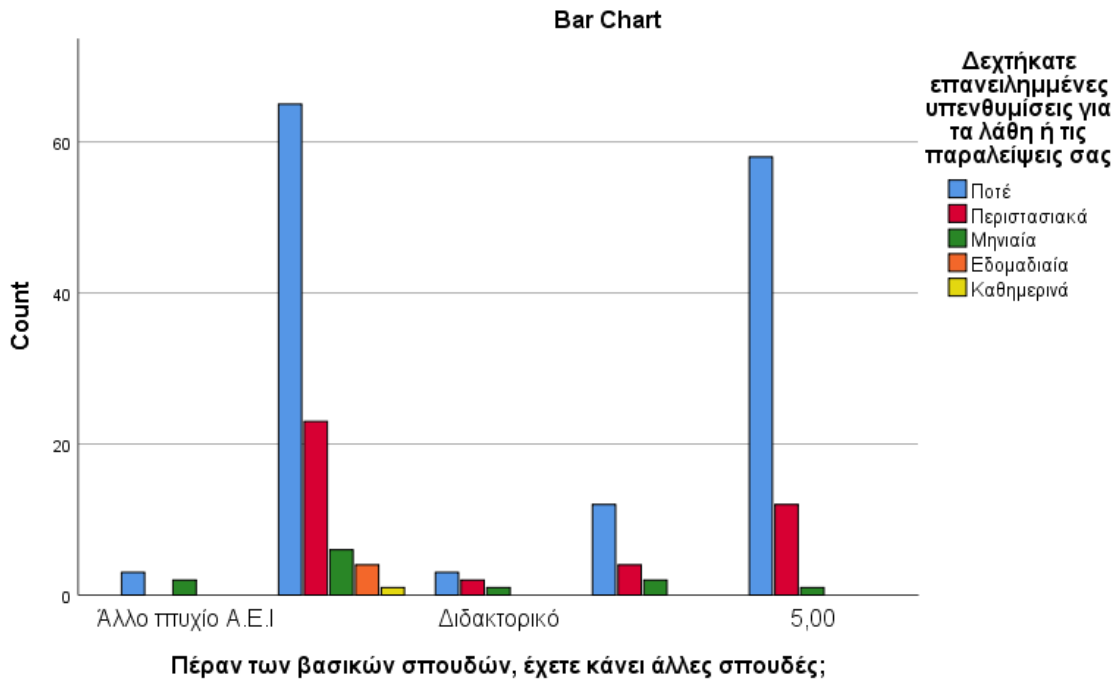


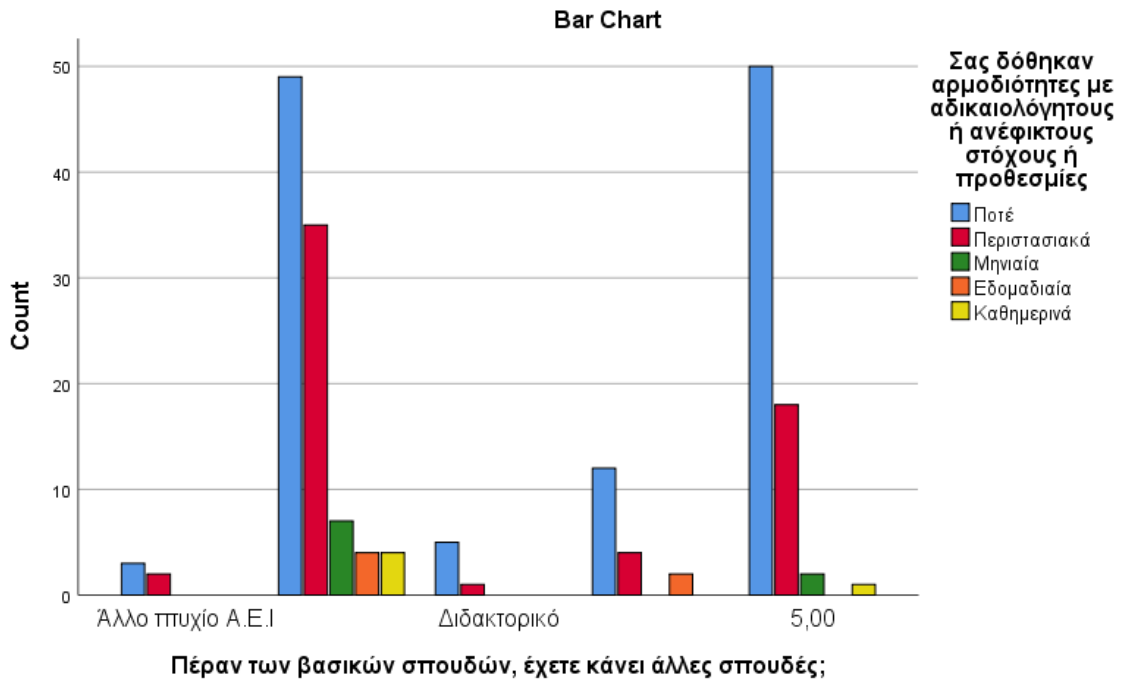
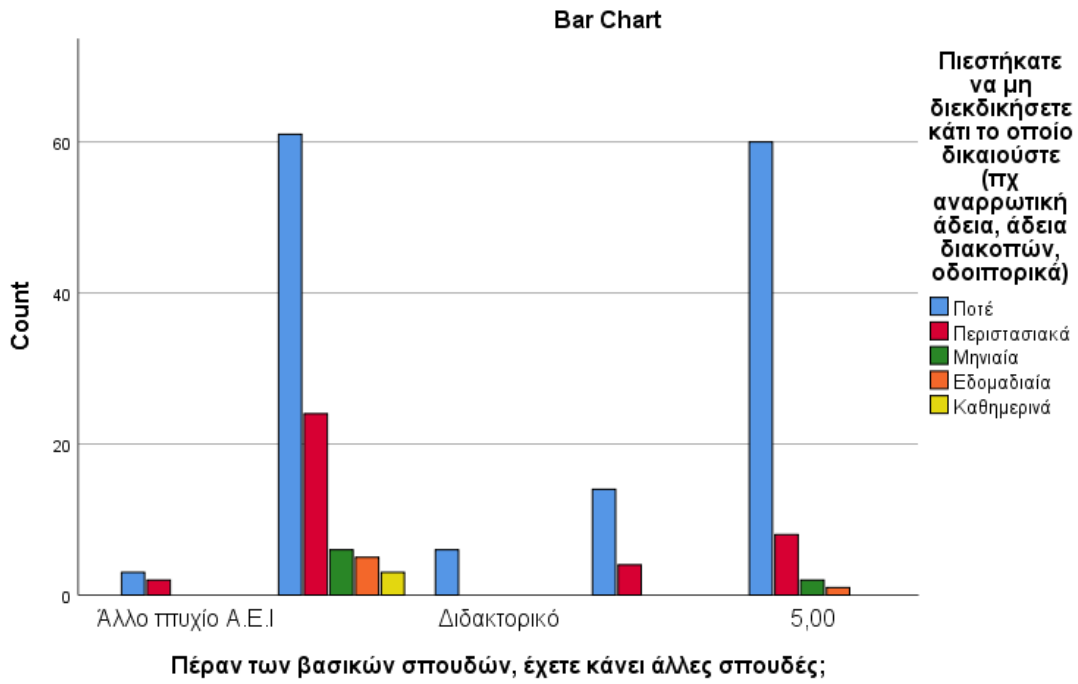


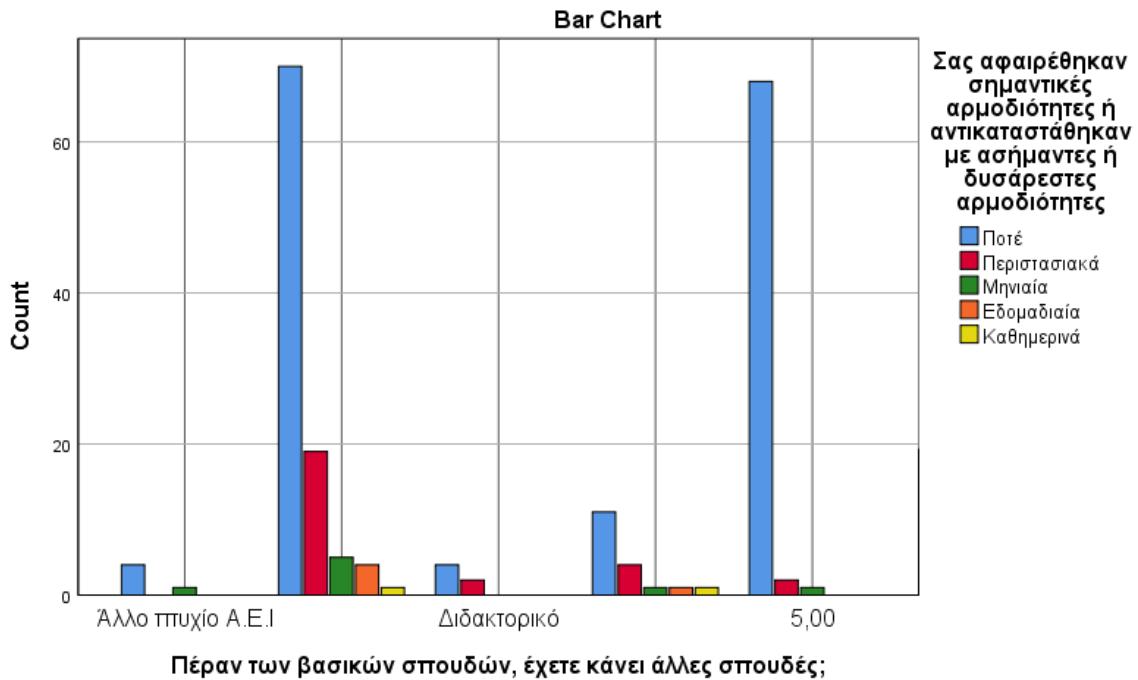
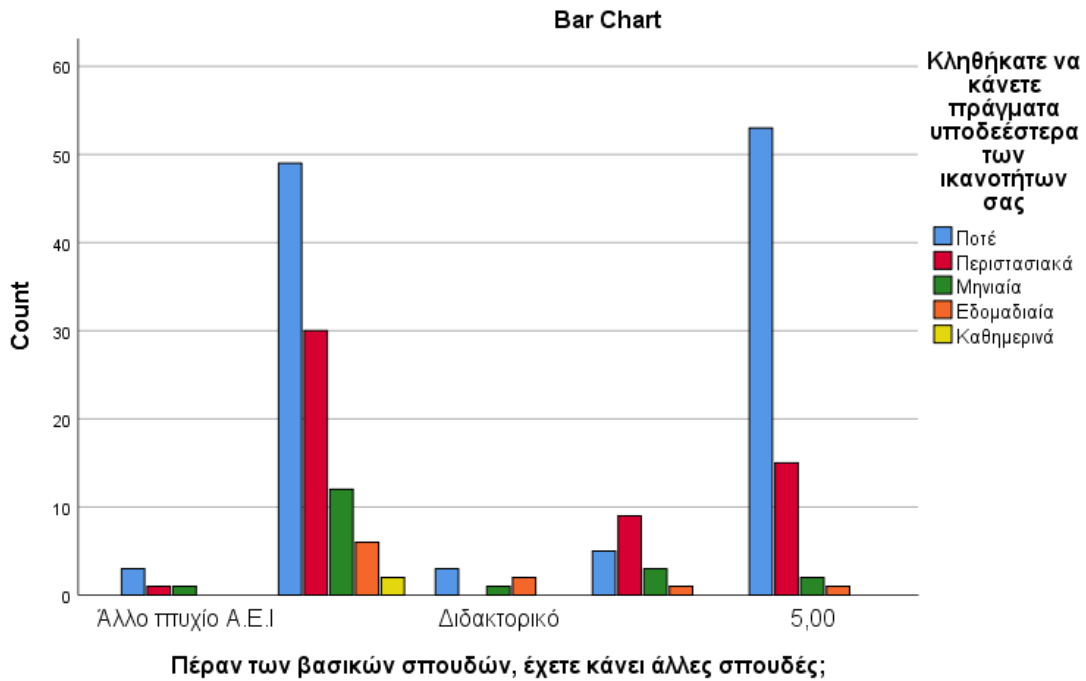


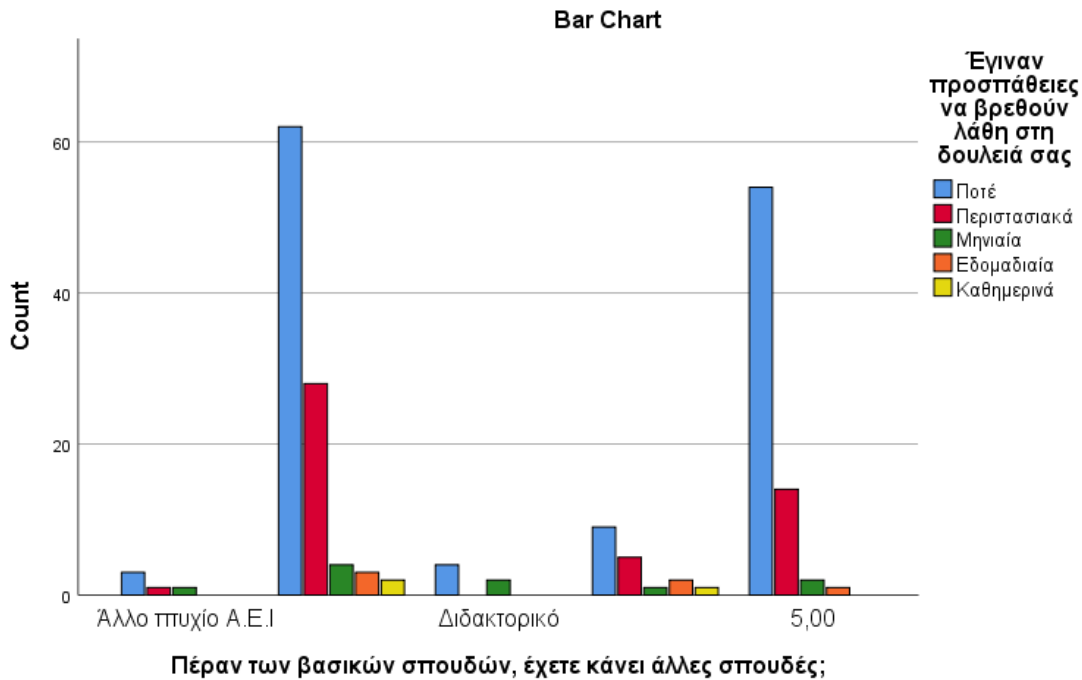
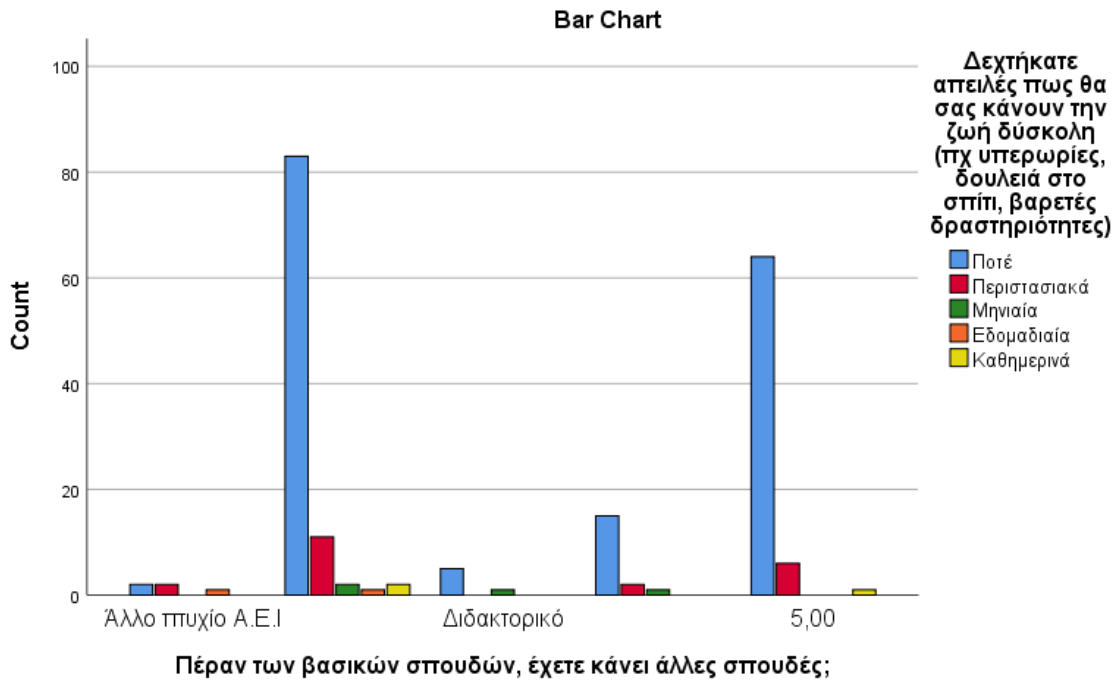




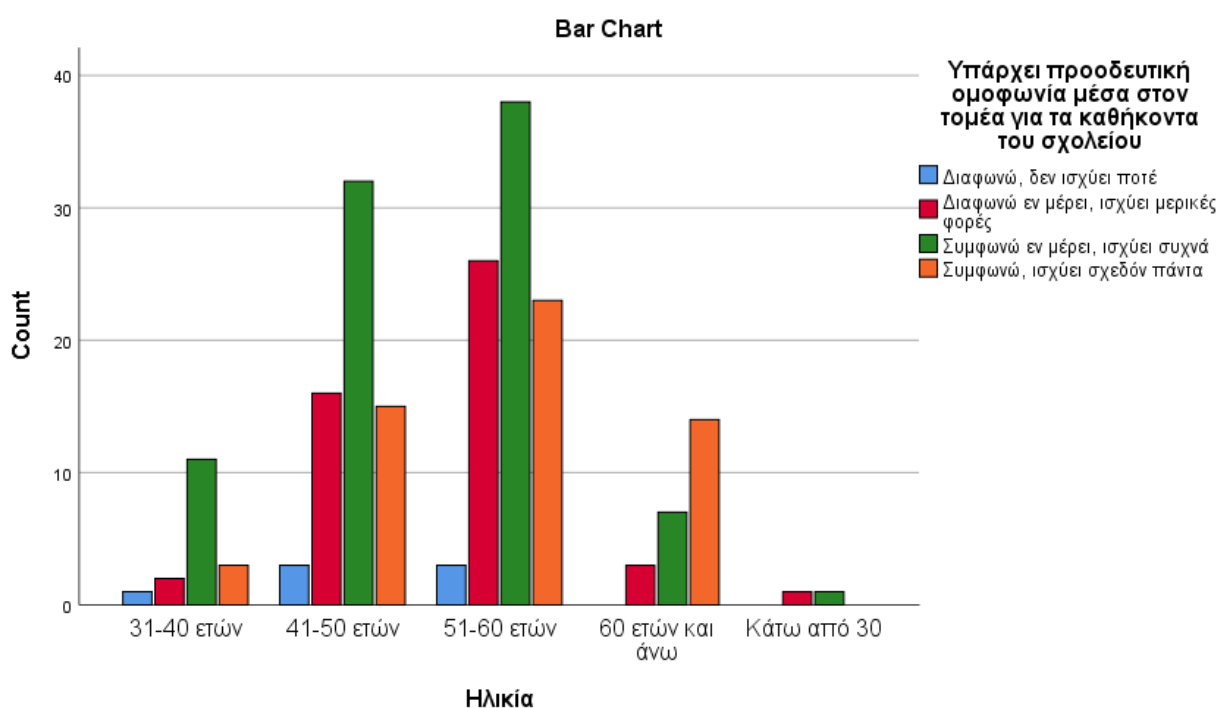
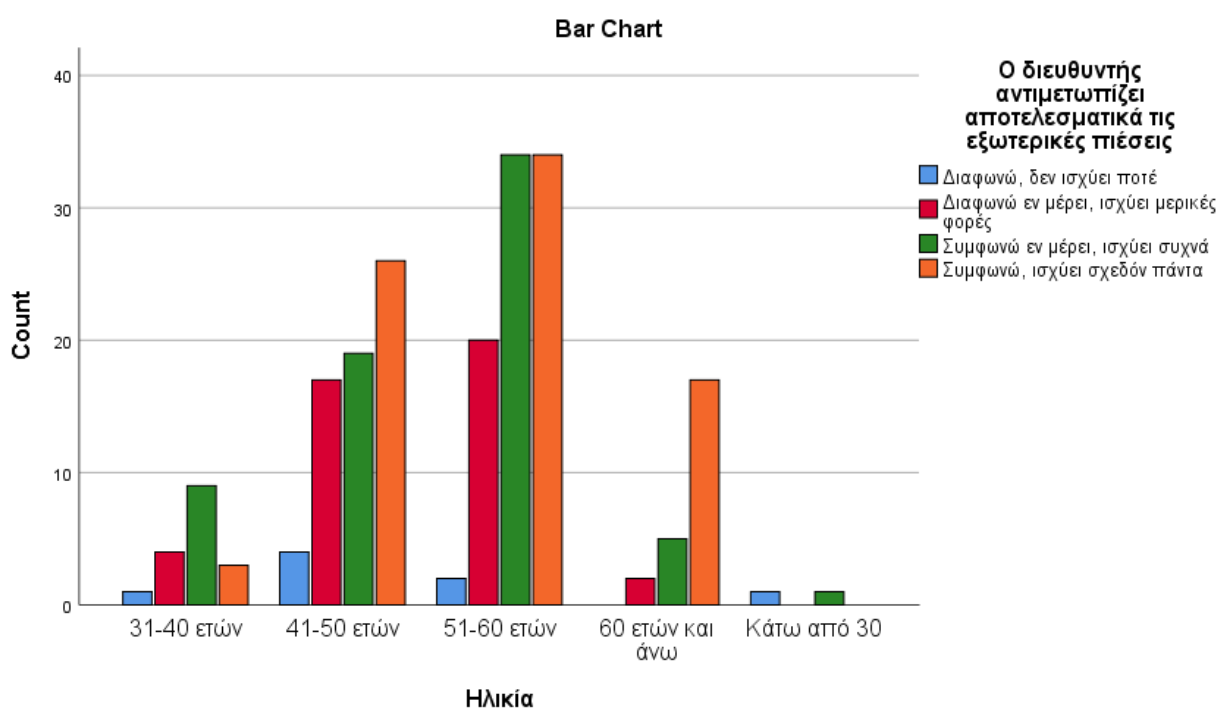


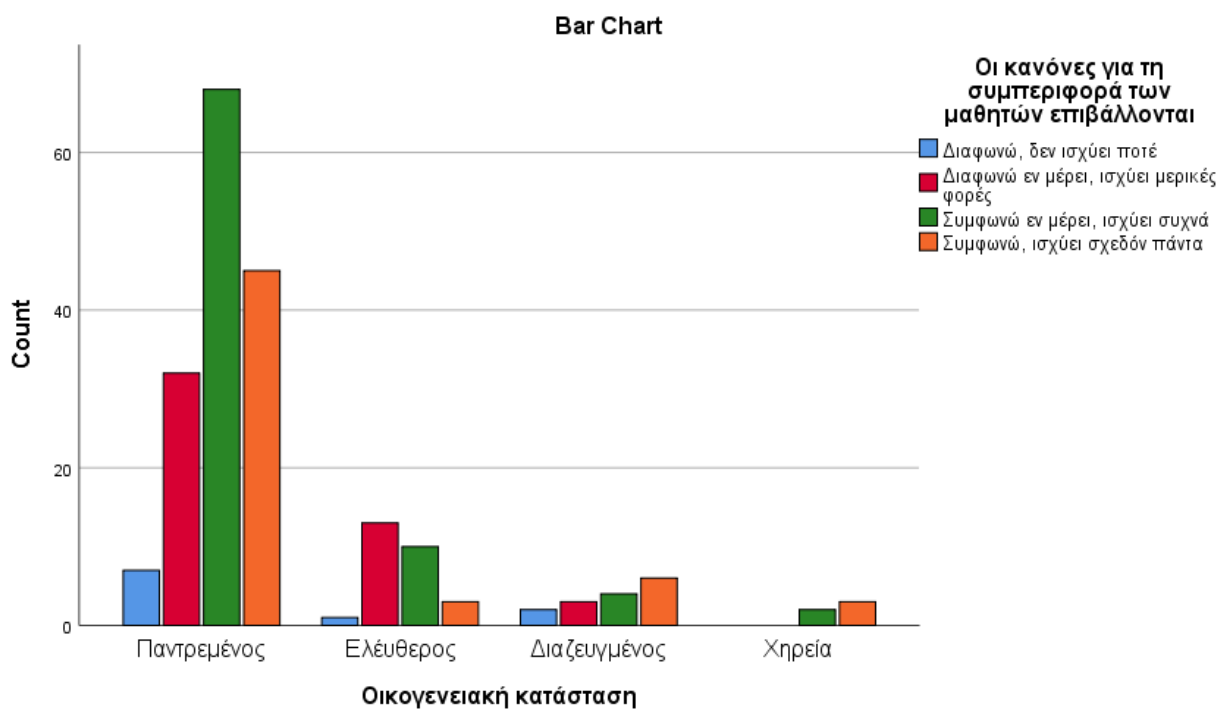
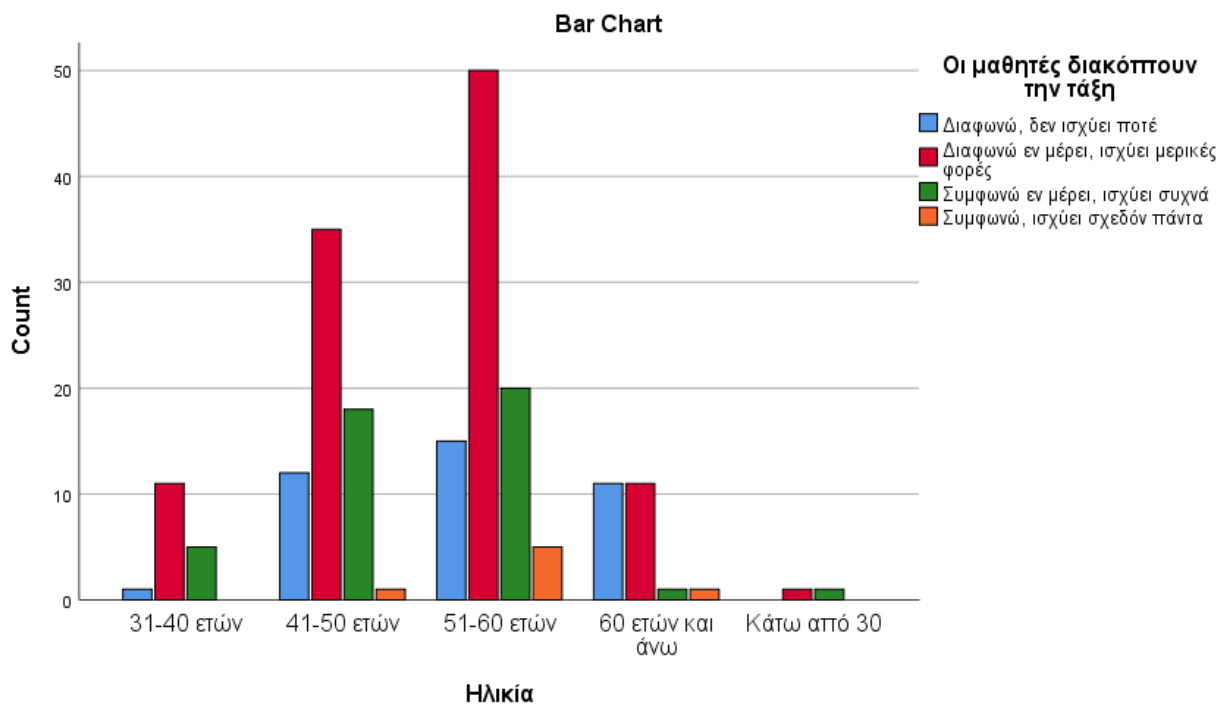


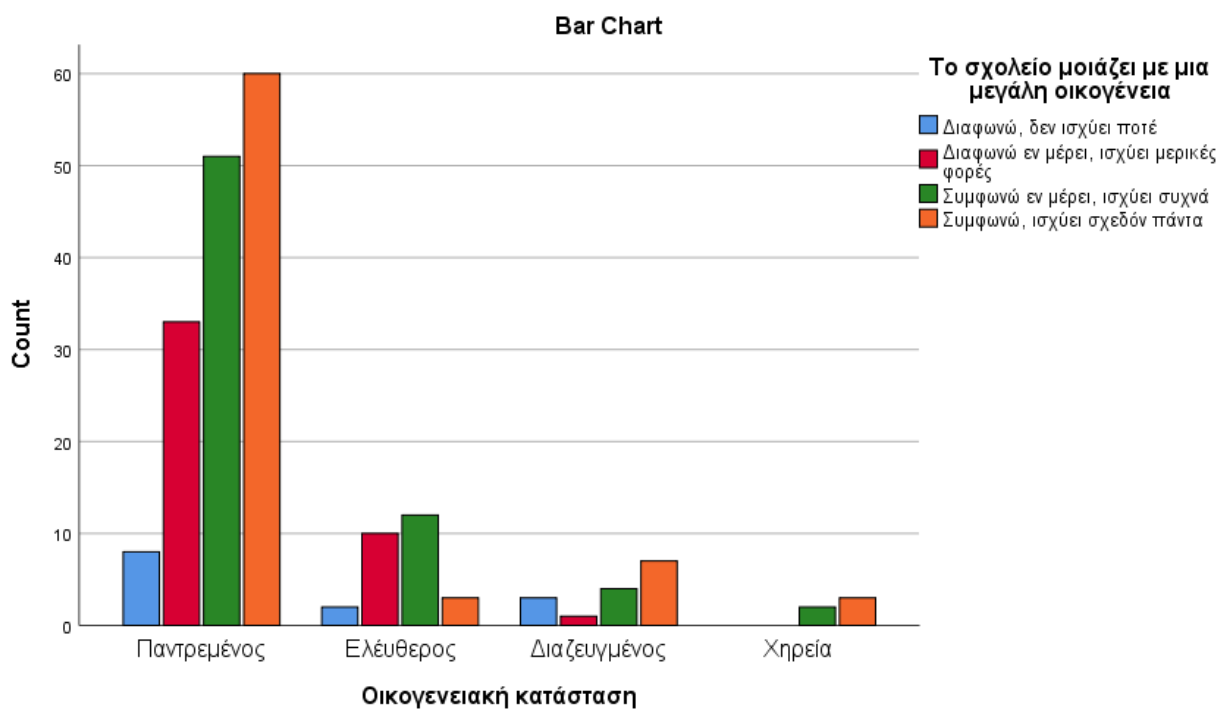
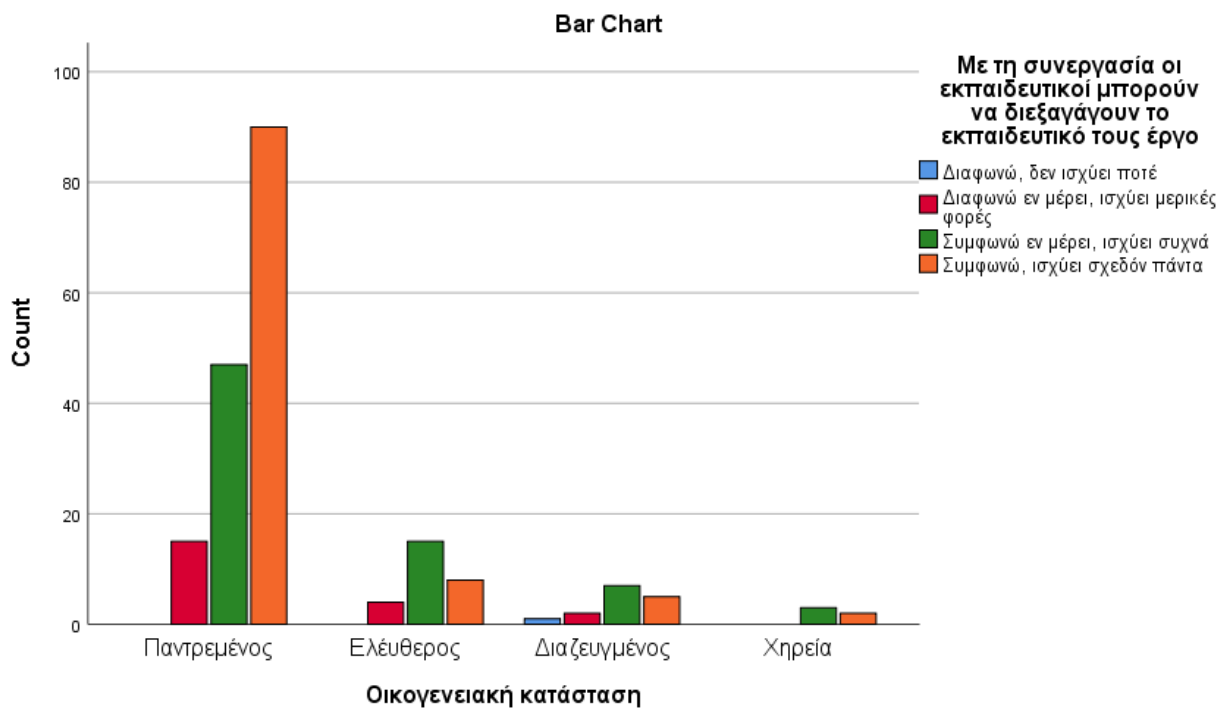


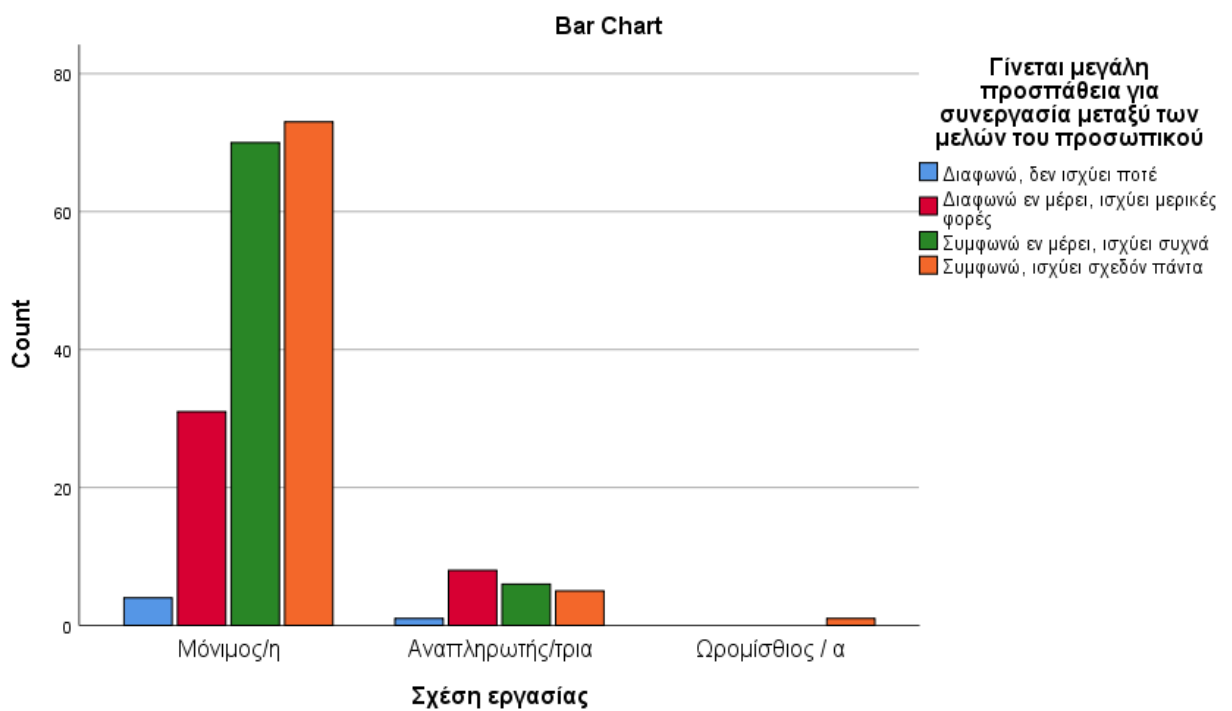
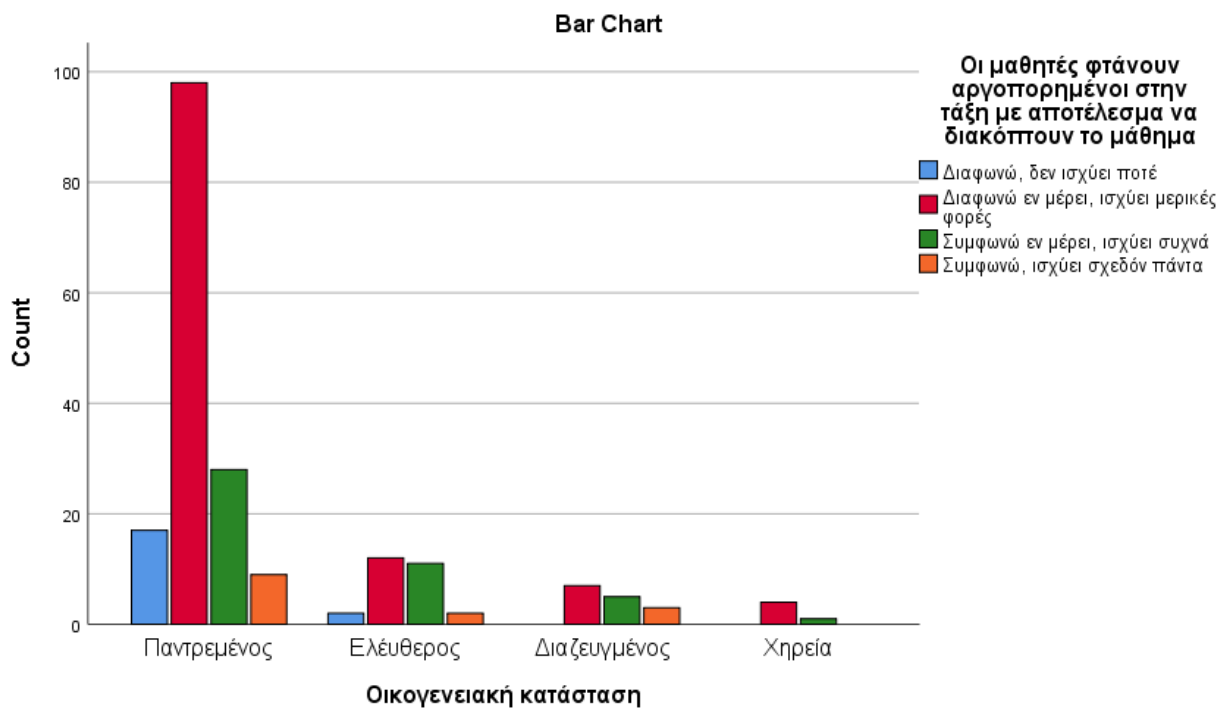


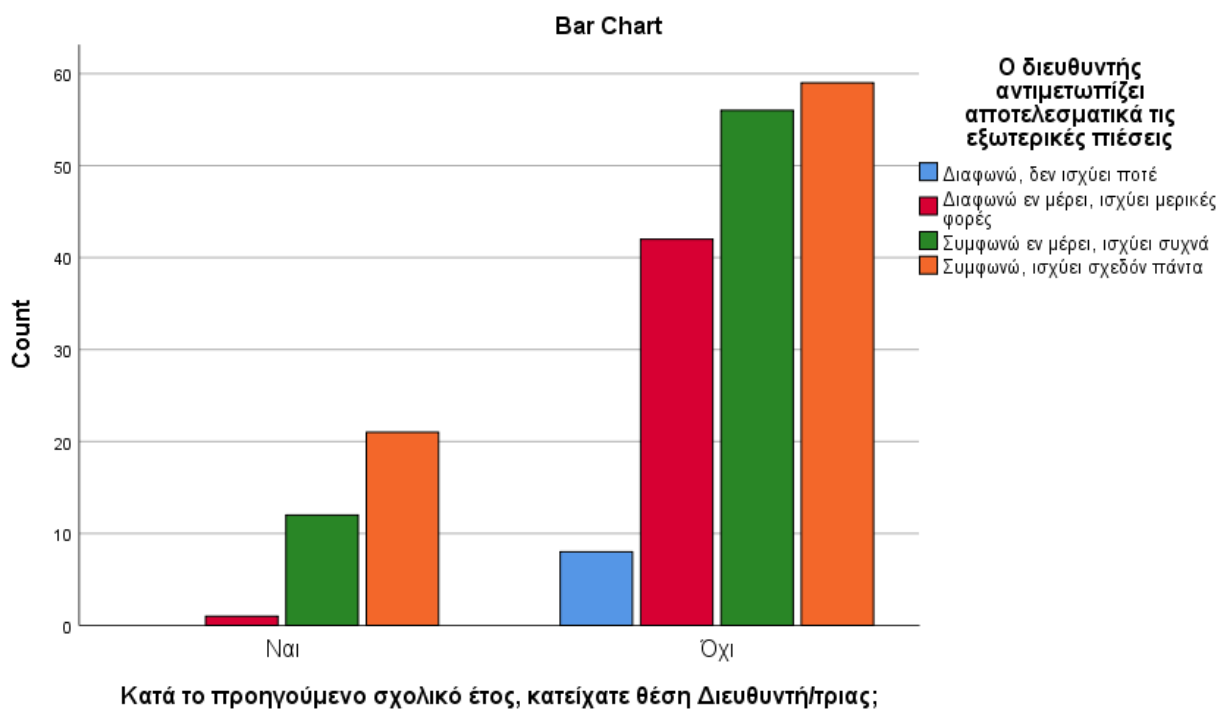
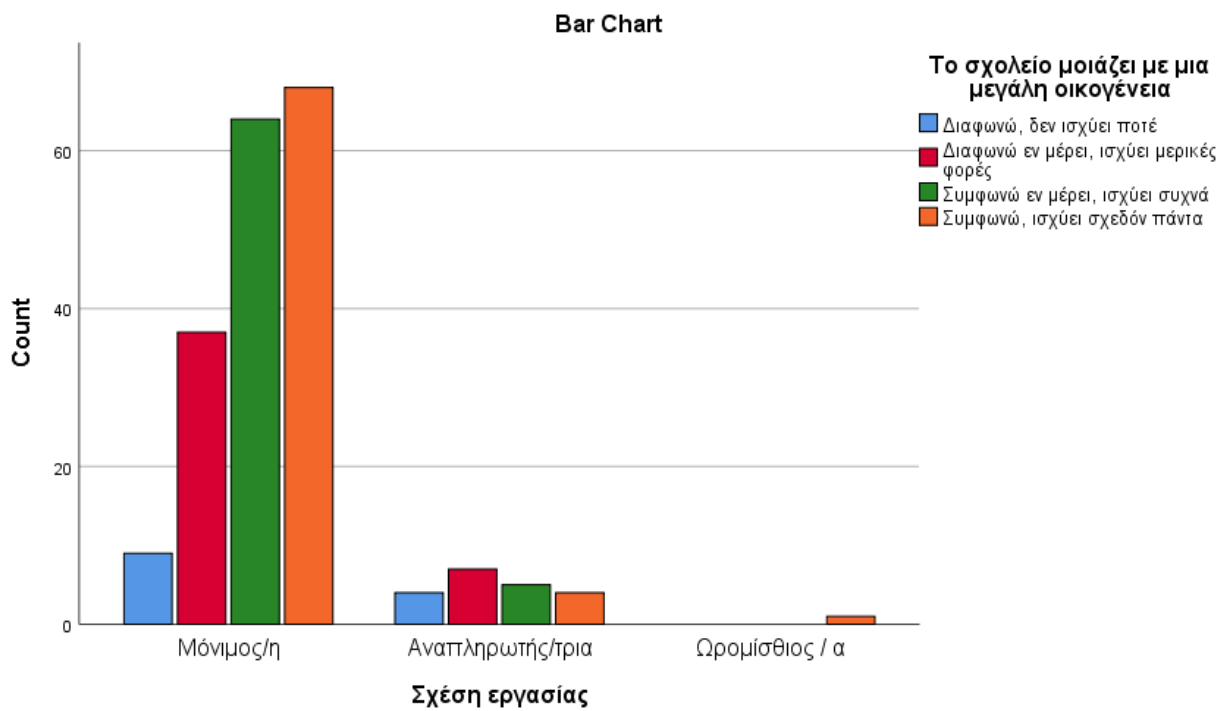
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ – Συσχέτιση δημογραφικών στοιχείων και σχολικού κλίματος

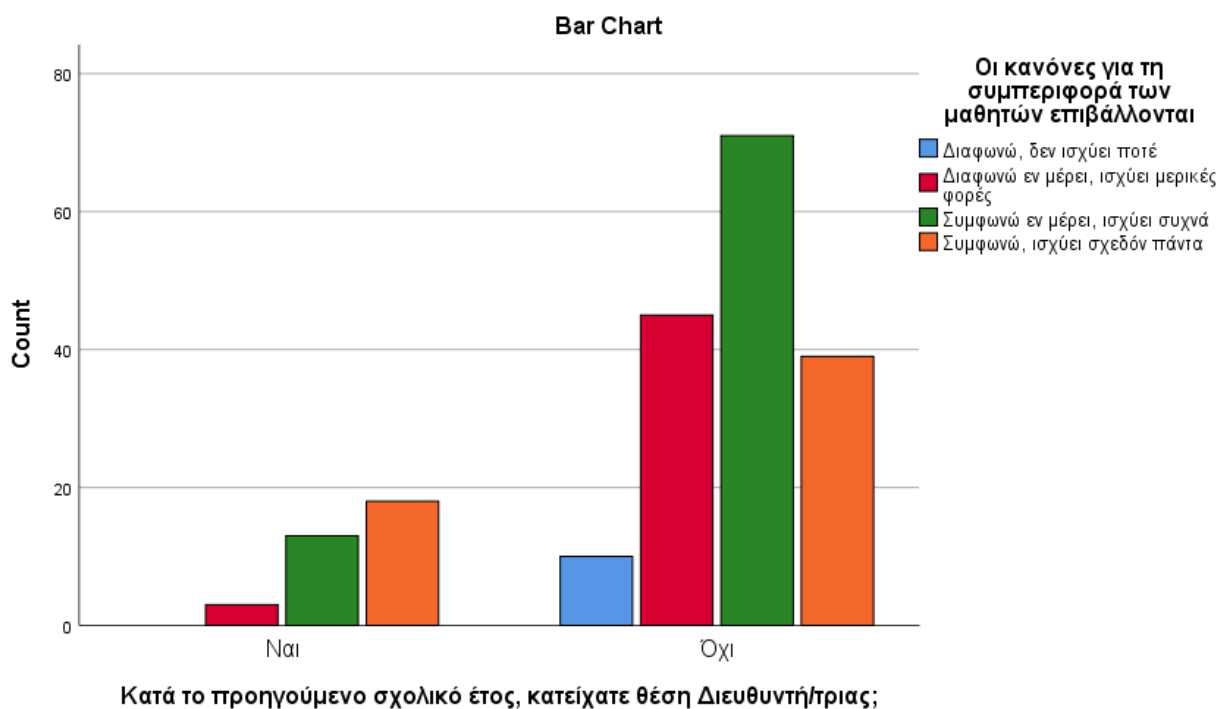
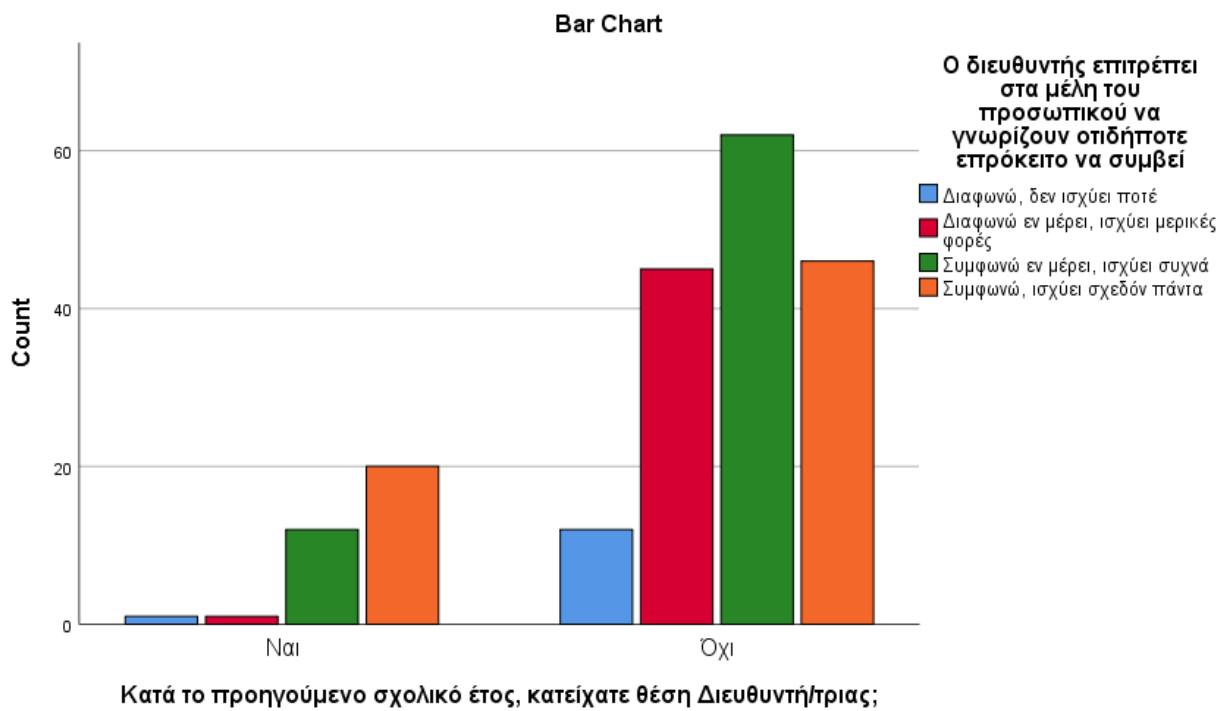


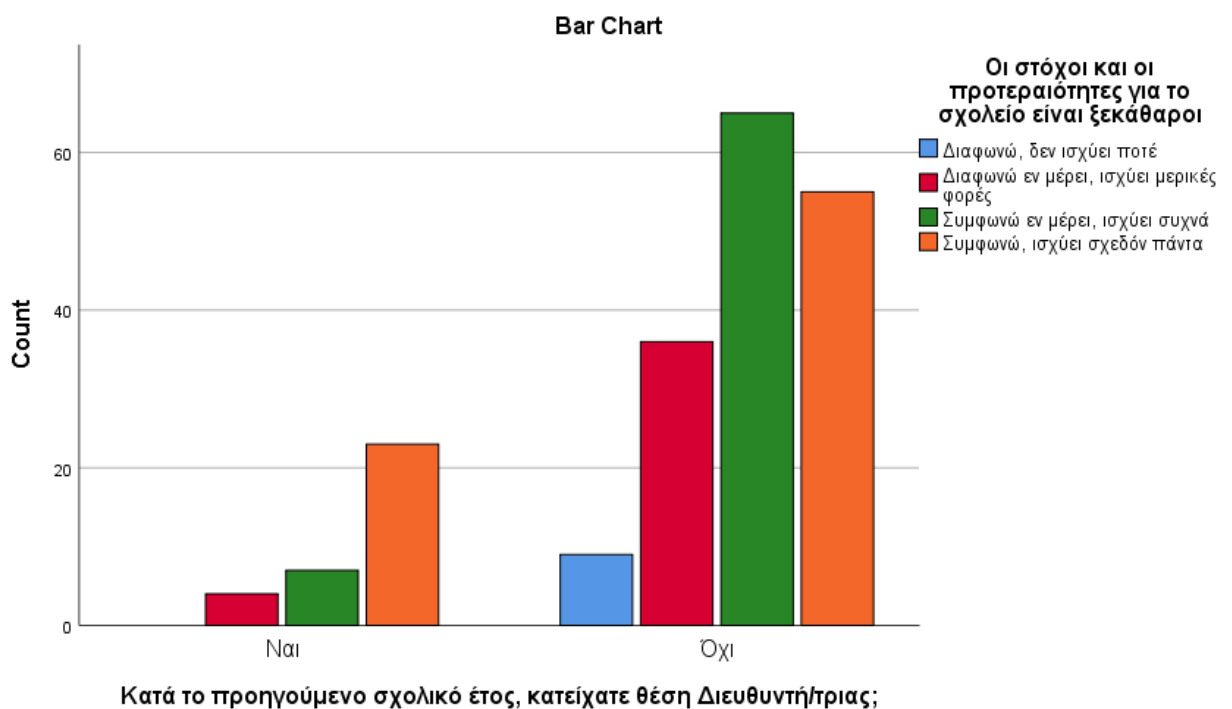
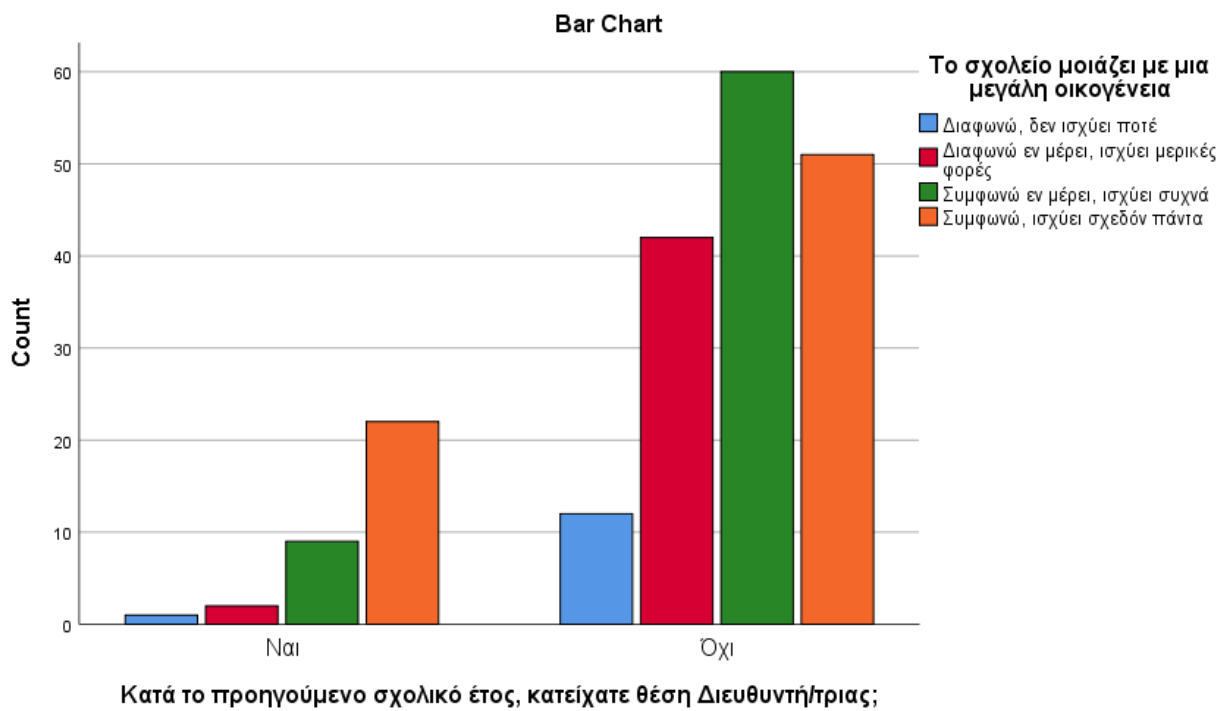


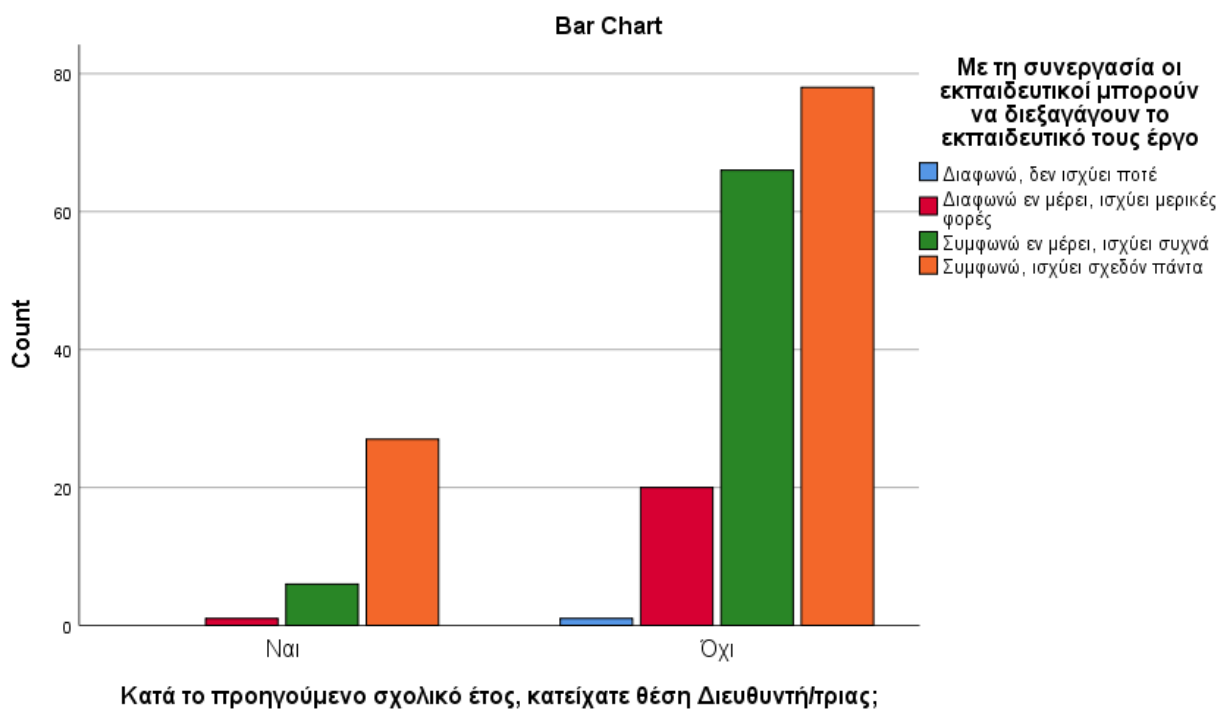
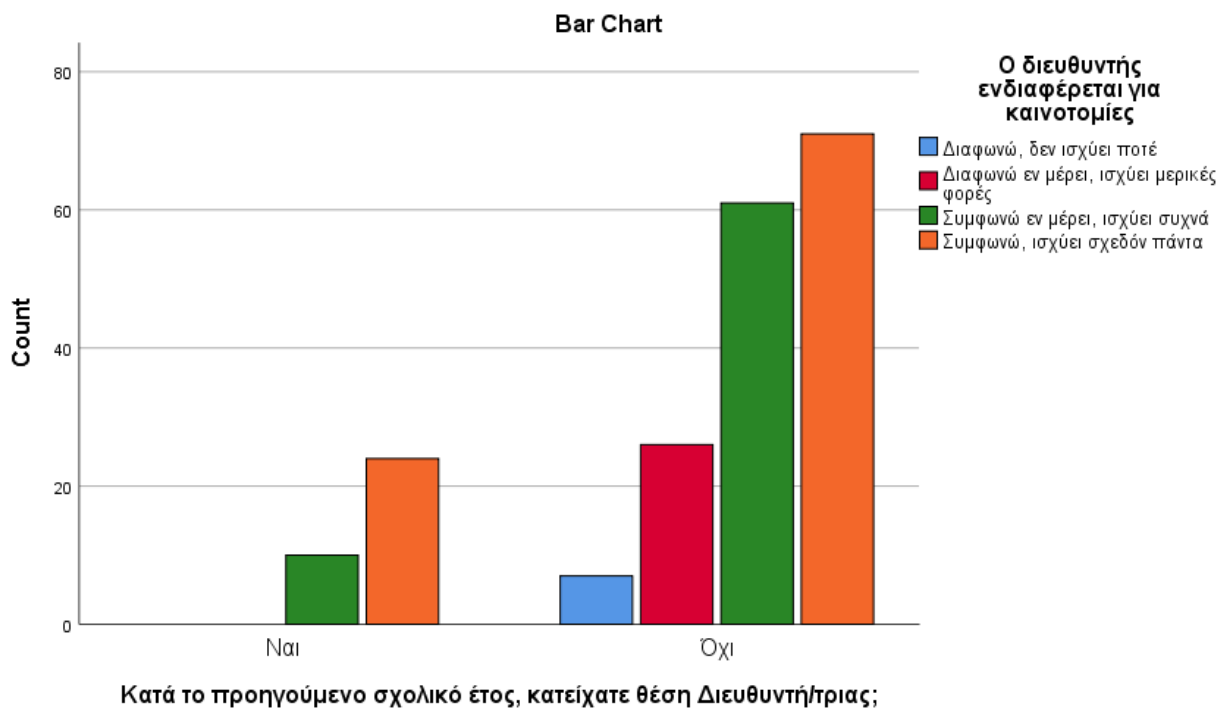


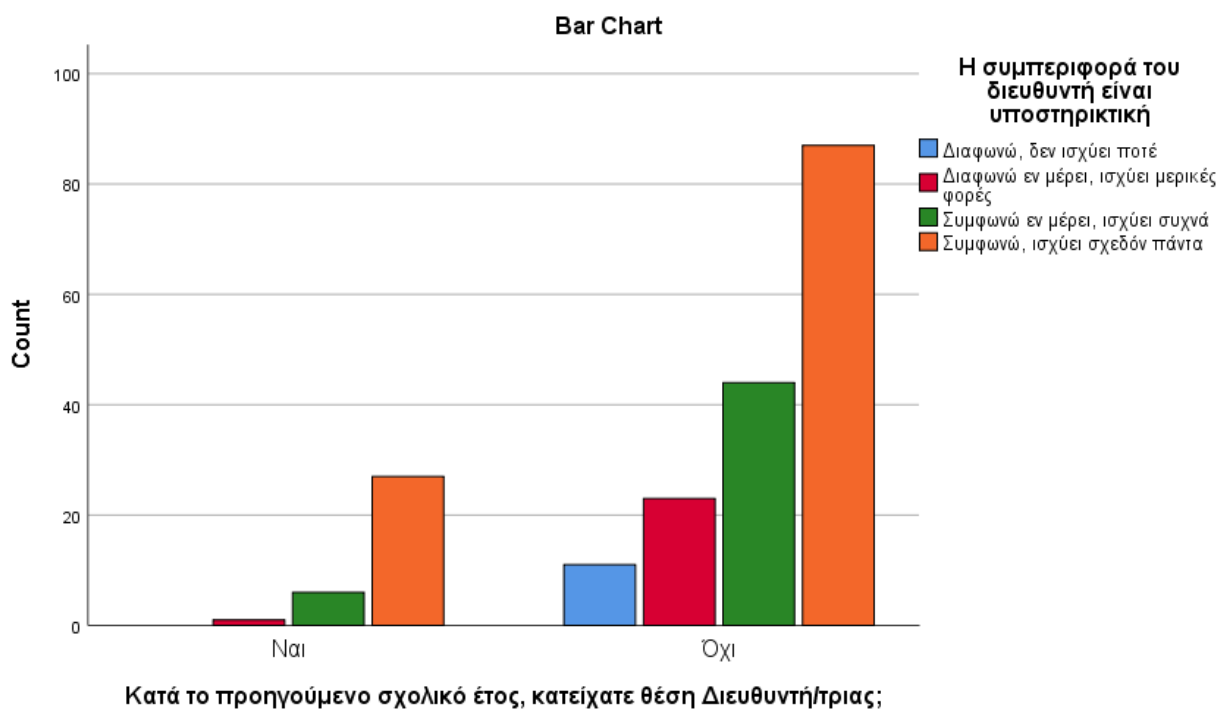
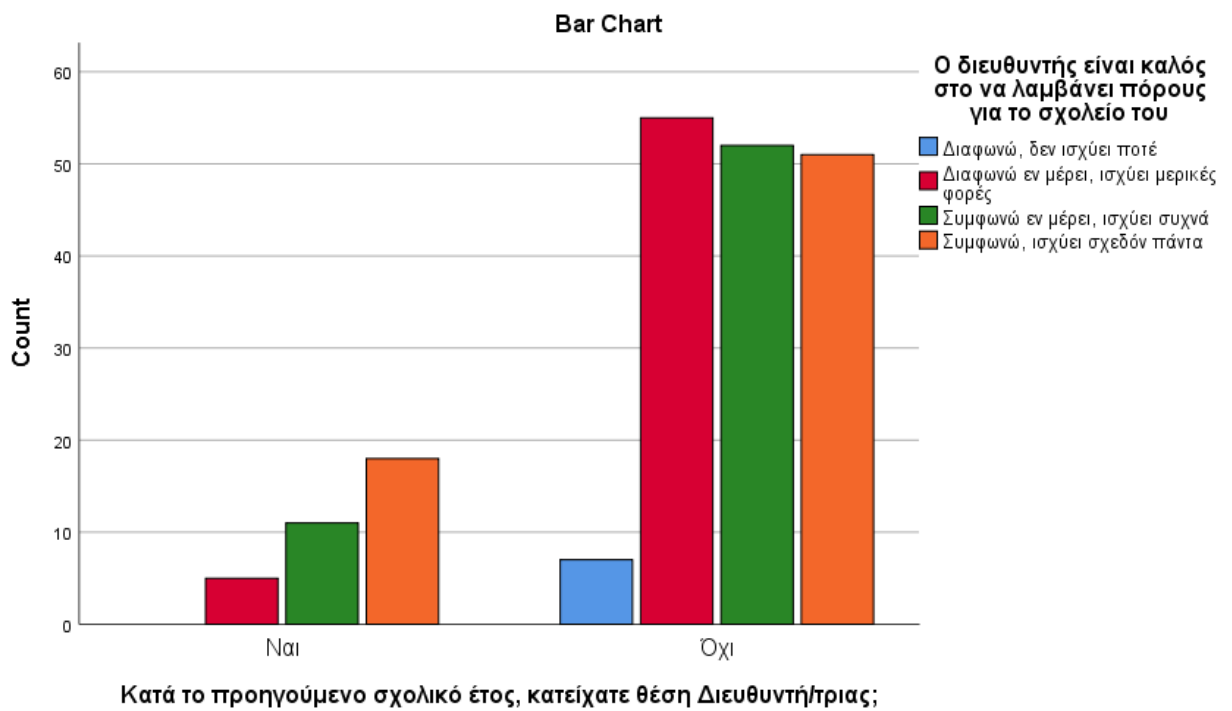


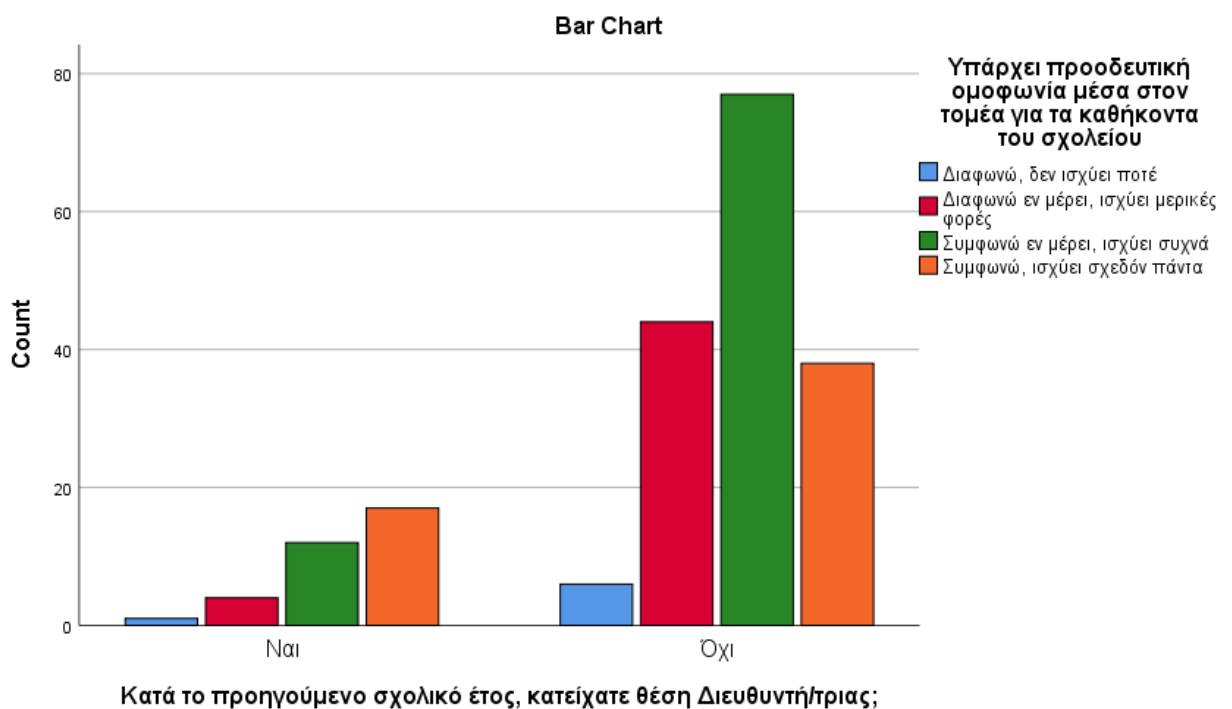
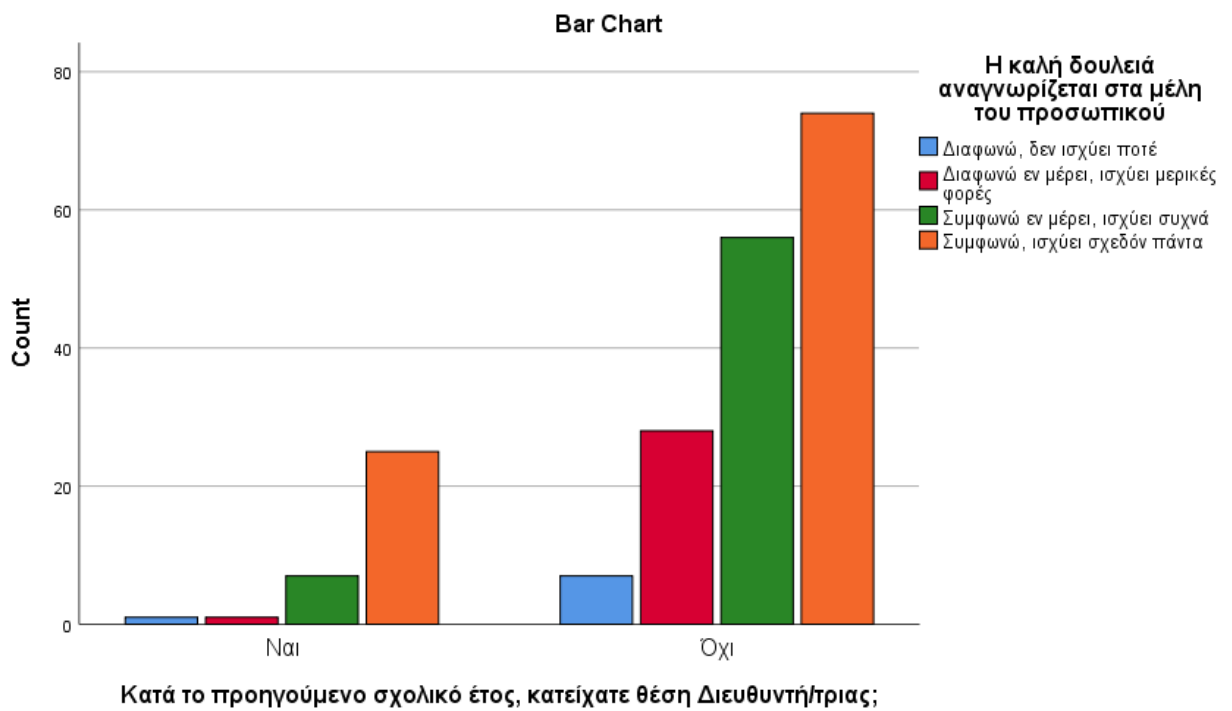


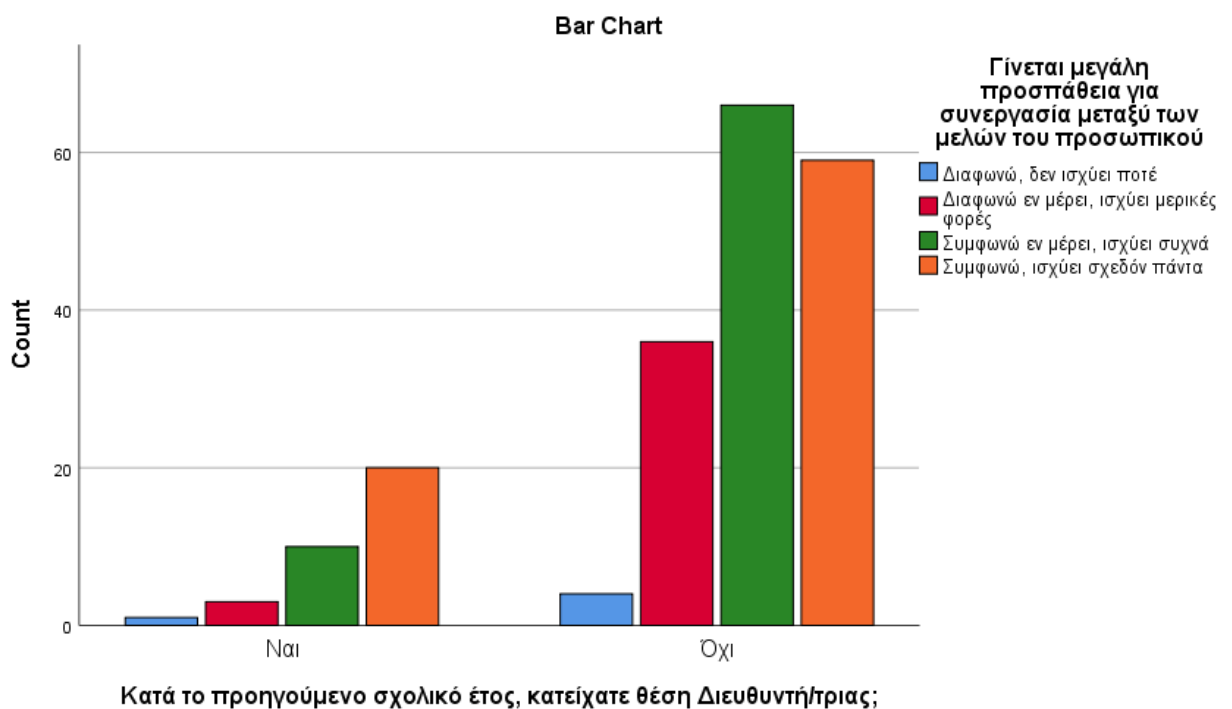
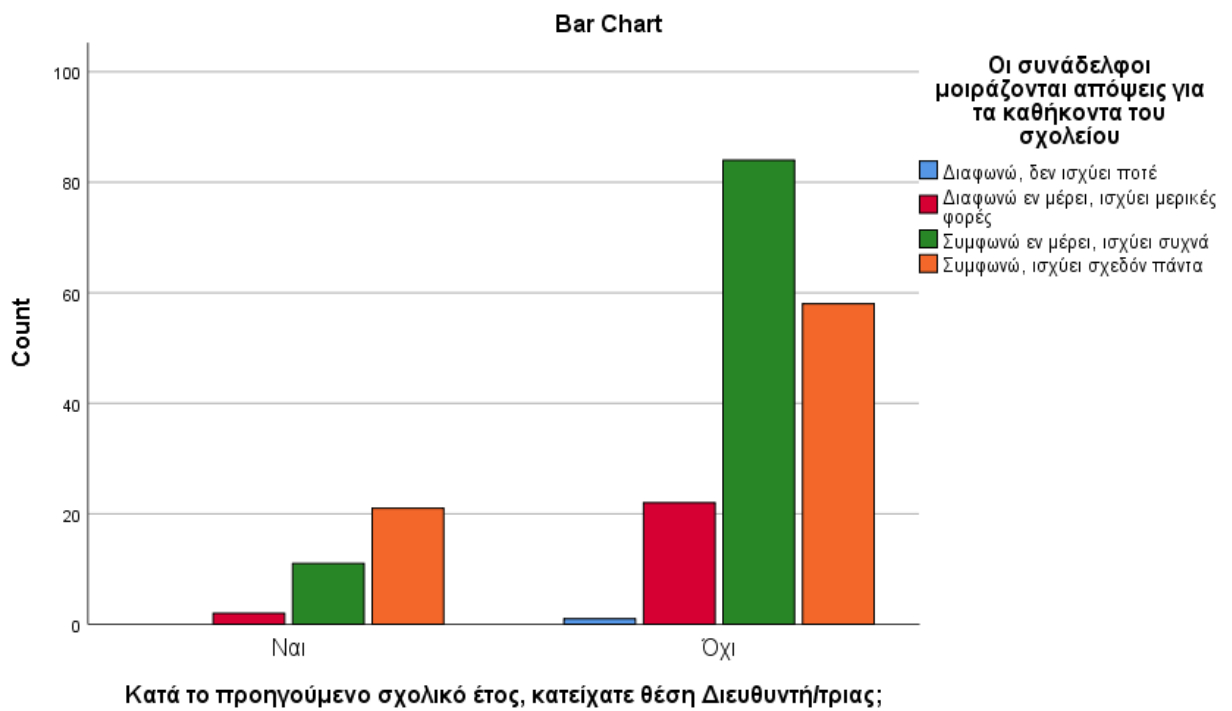


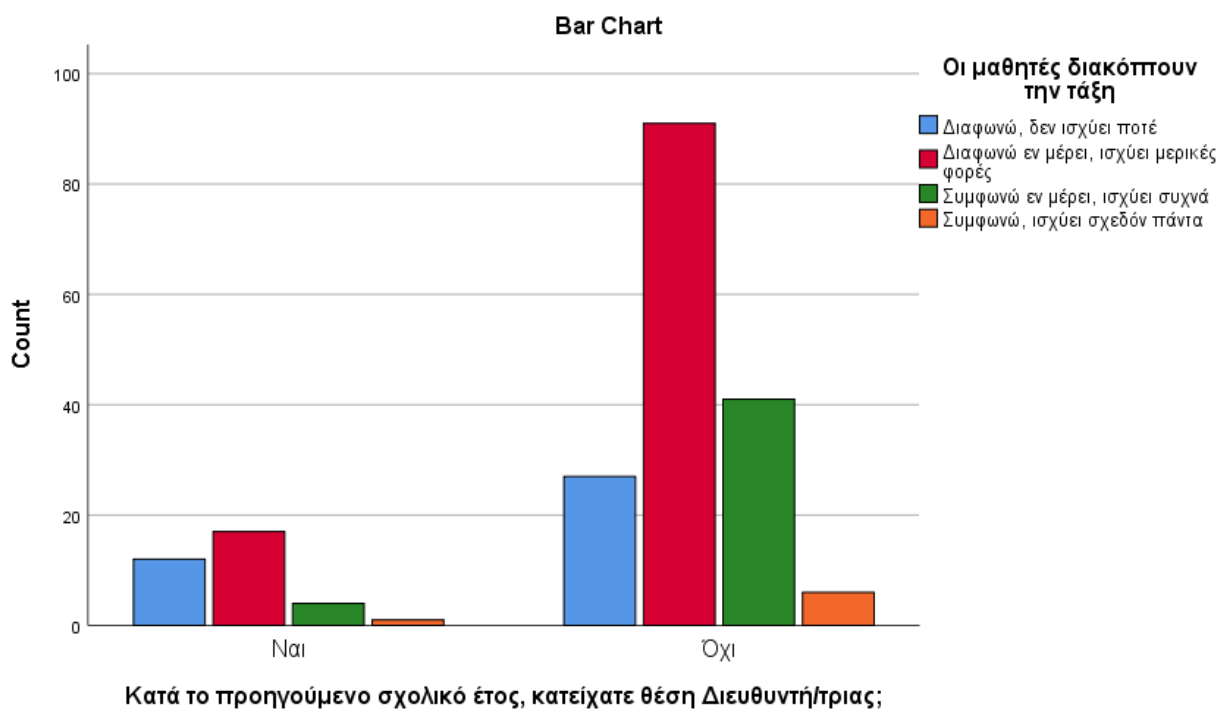
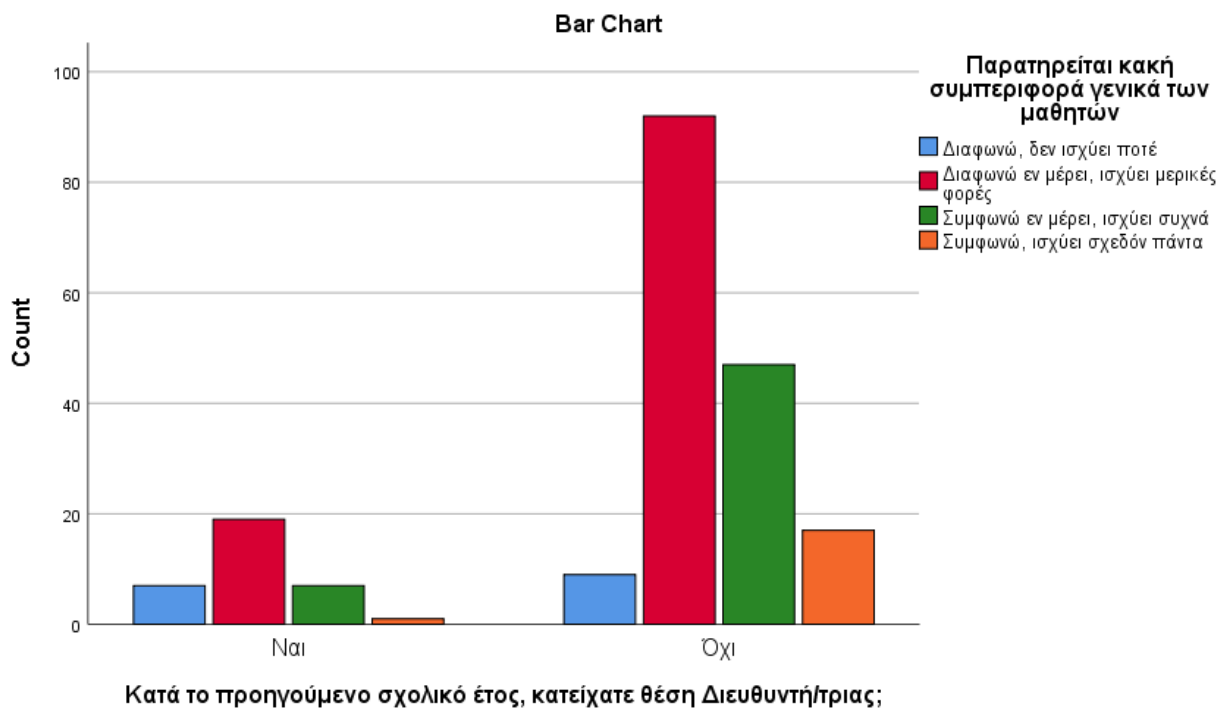


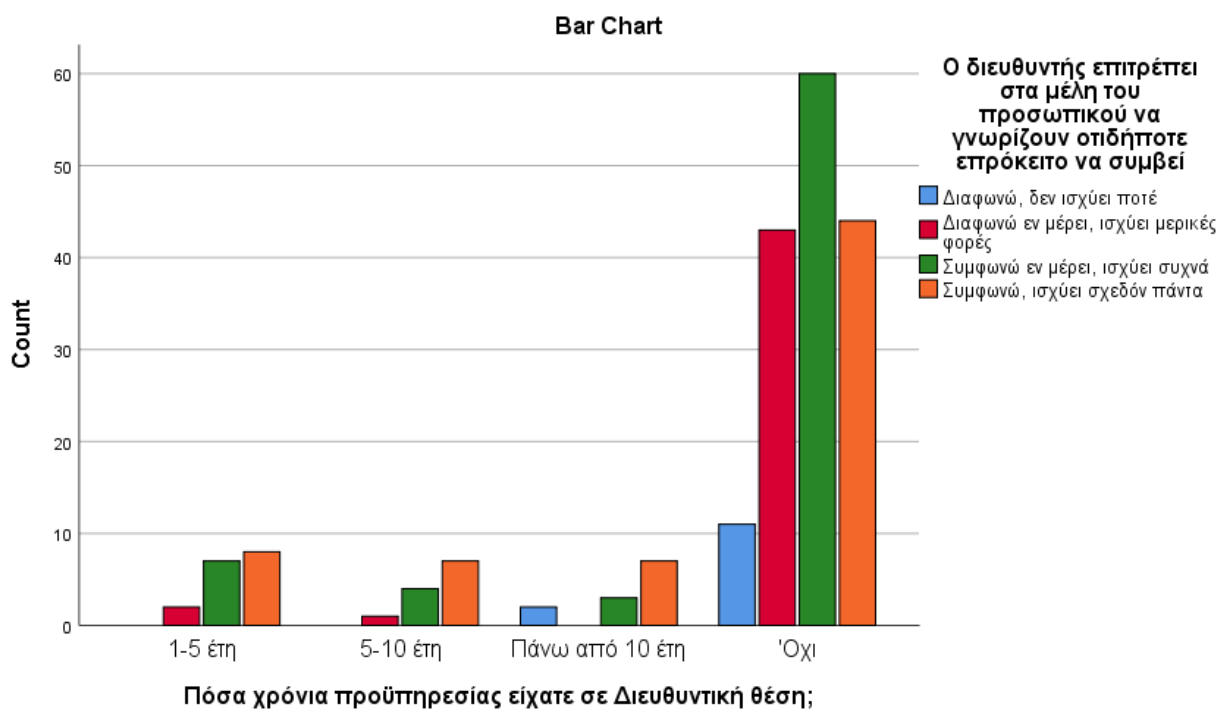
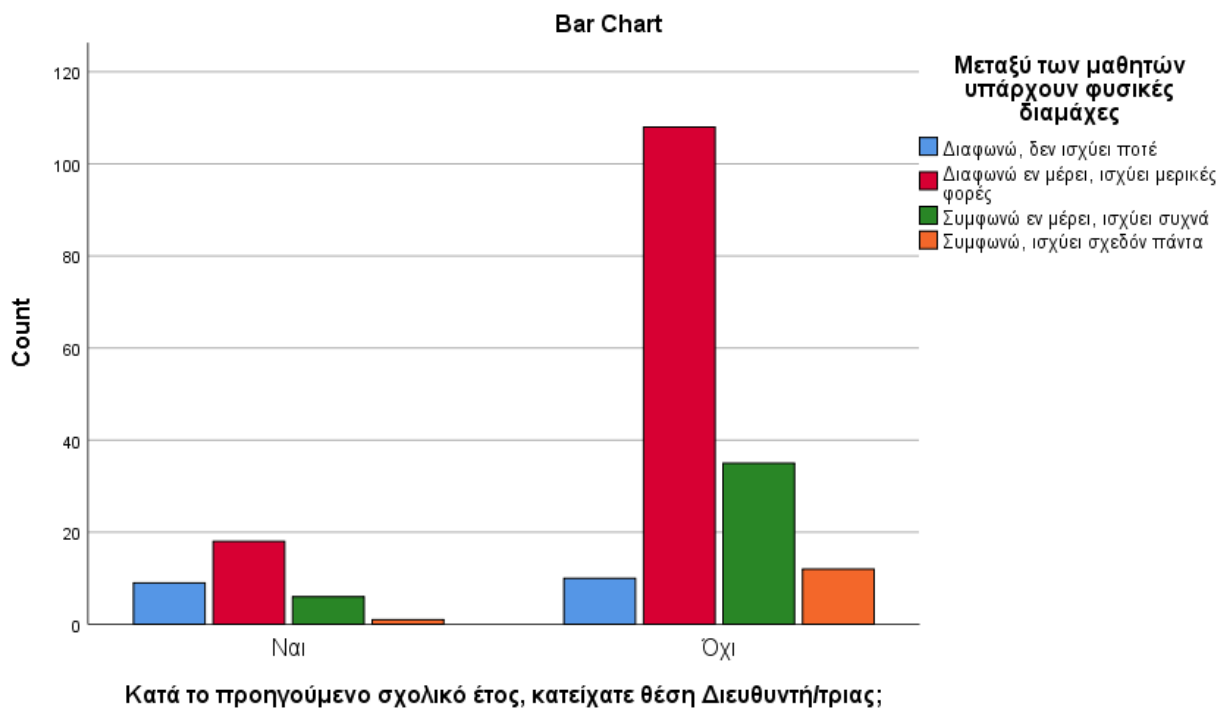


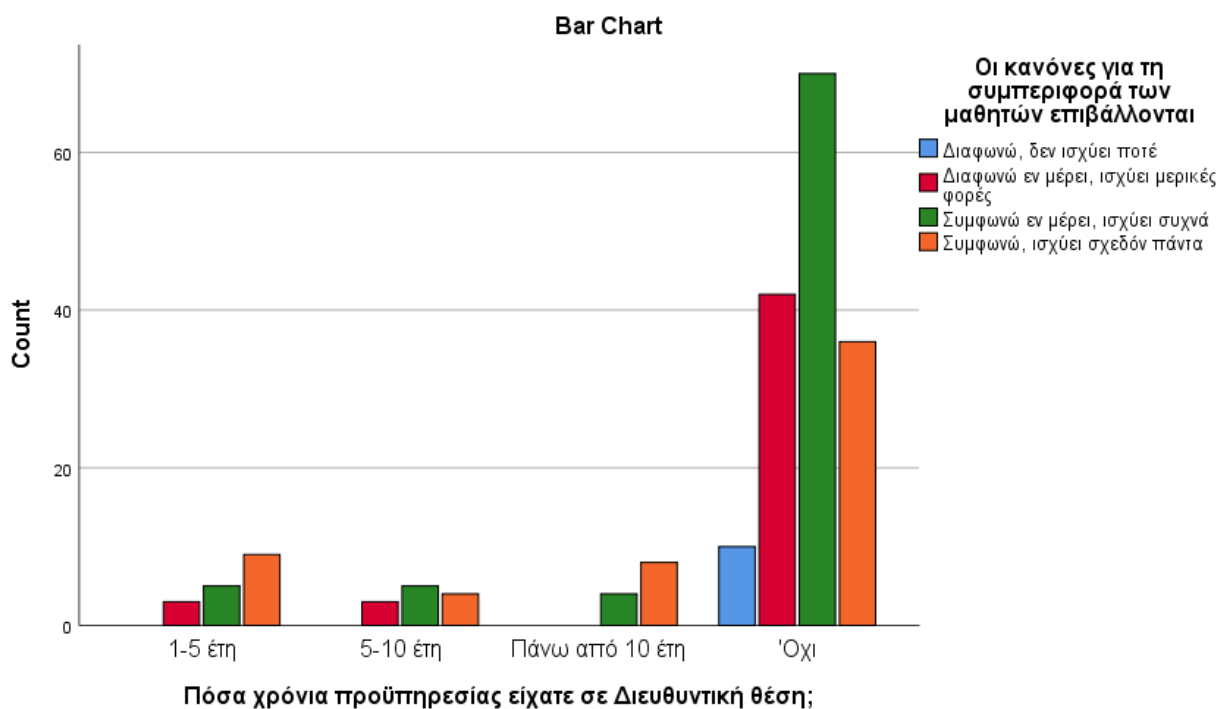
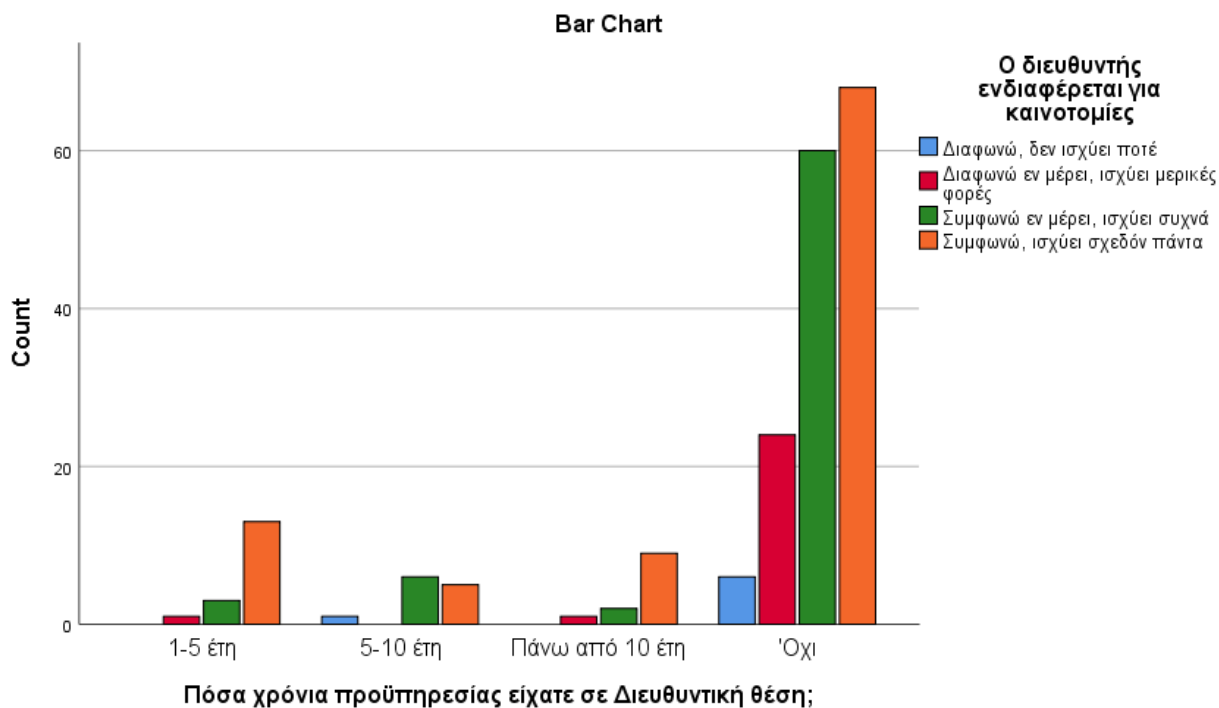


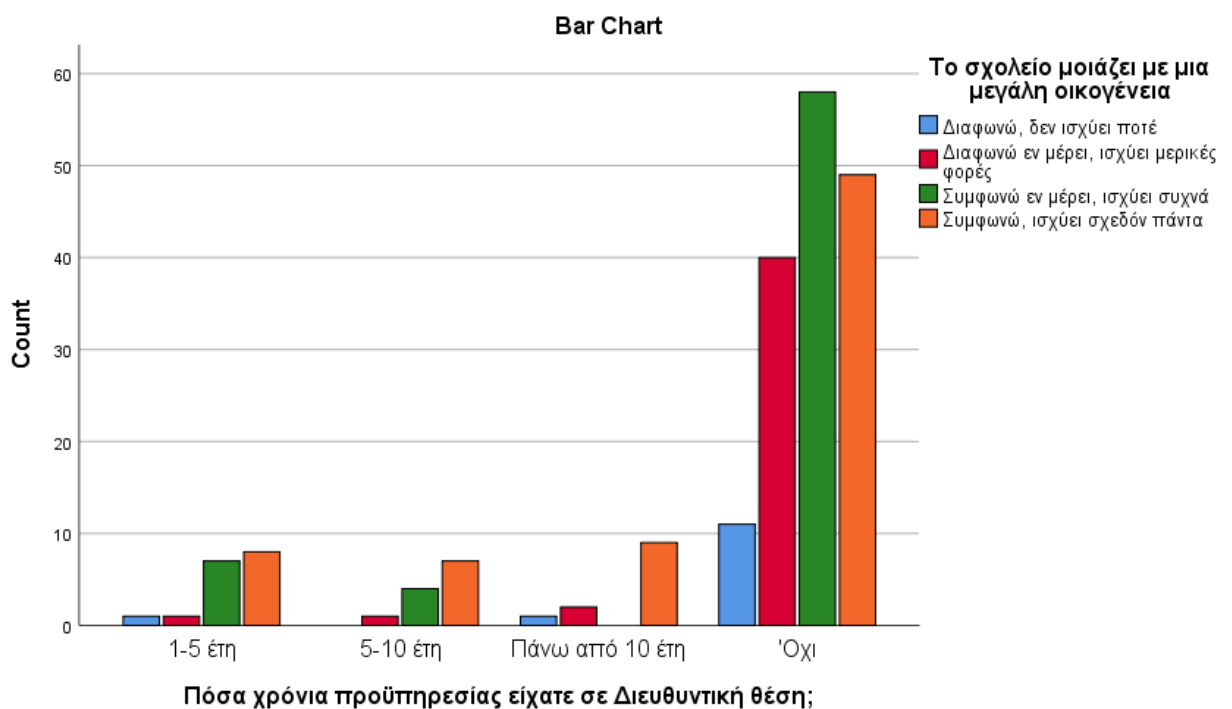
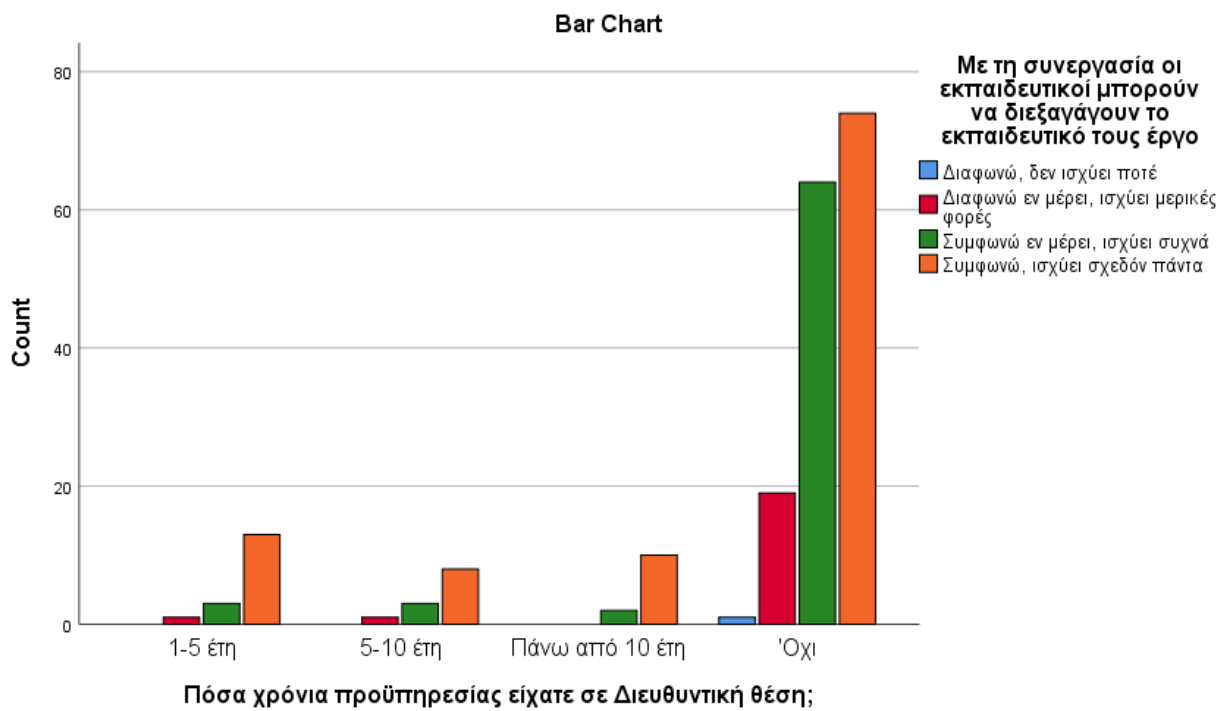


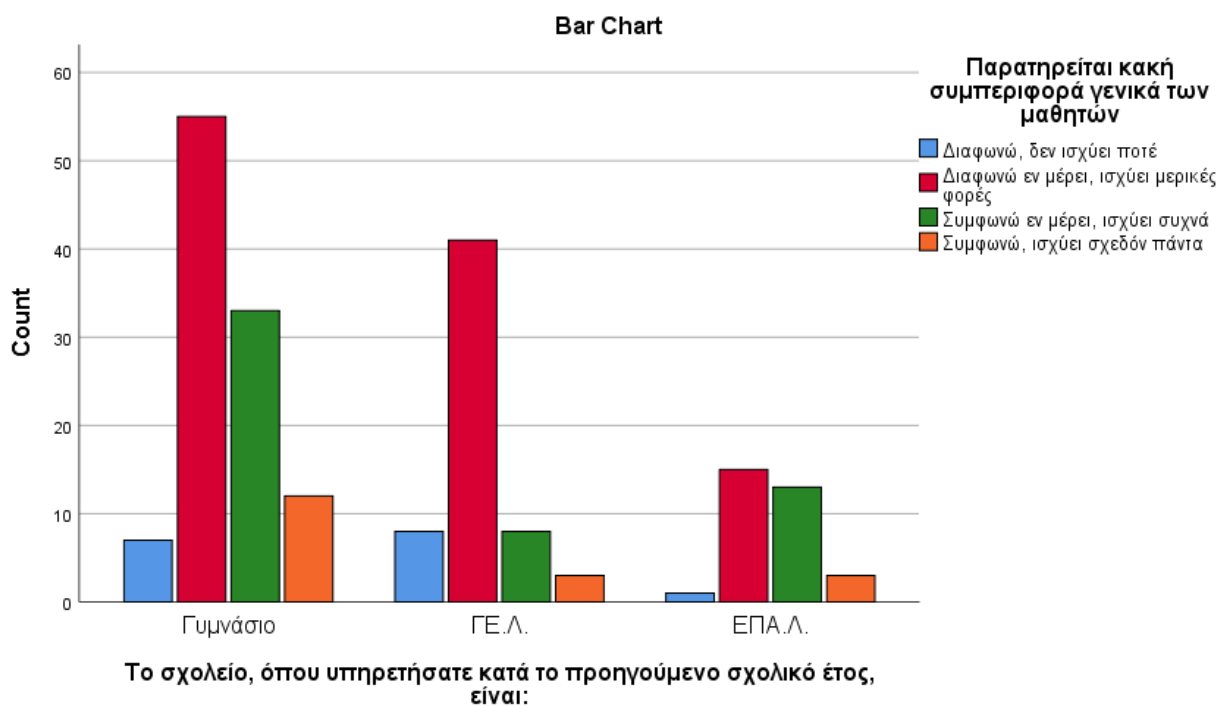
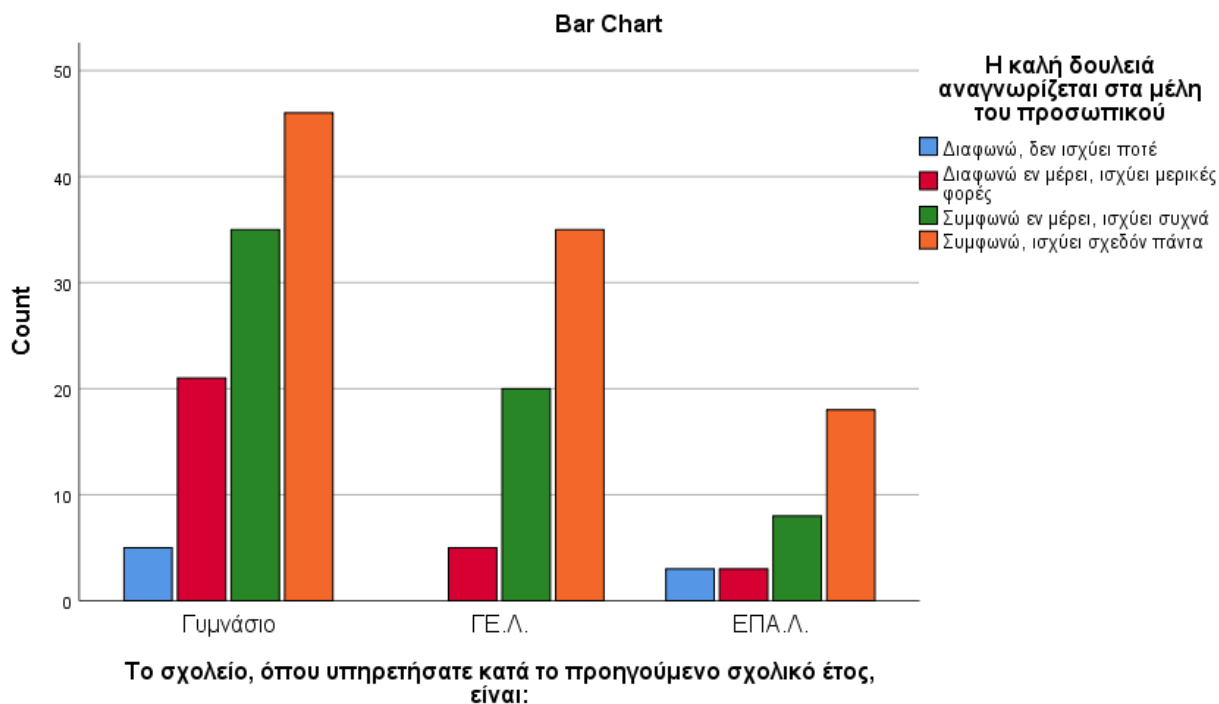


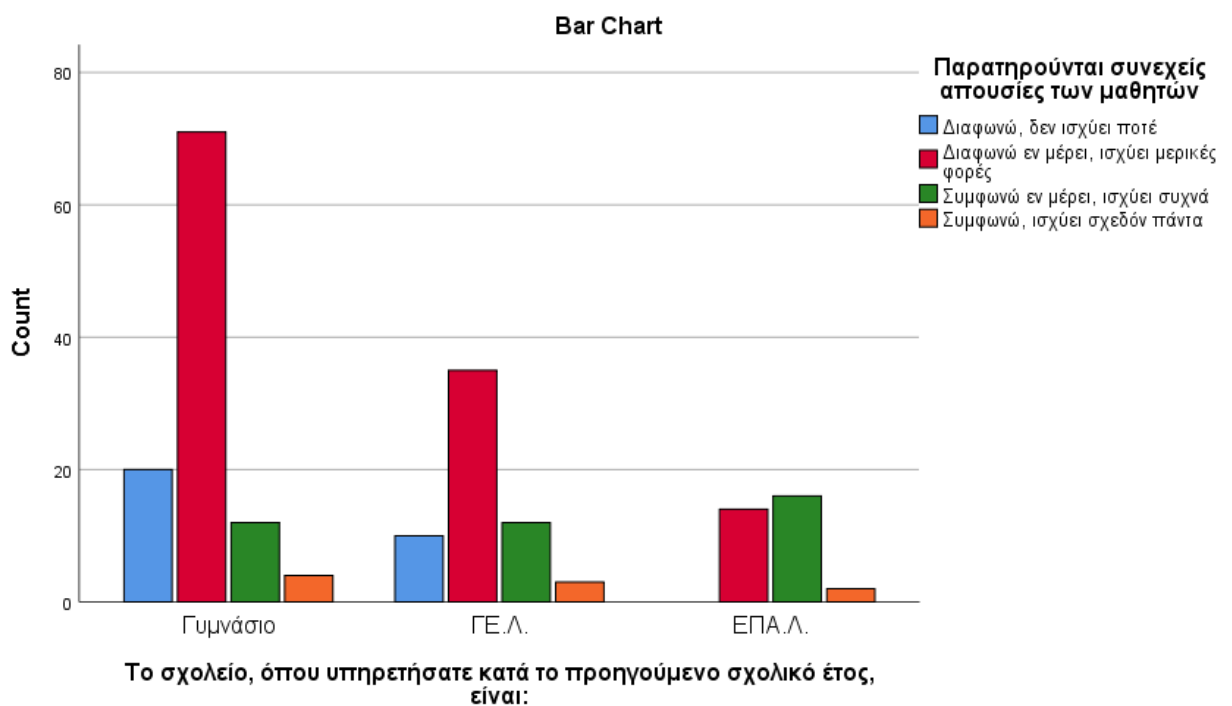
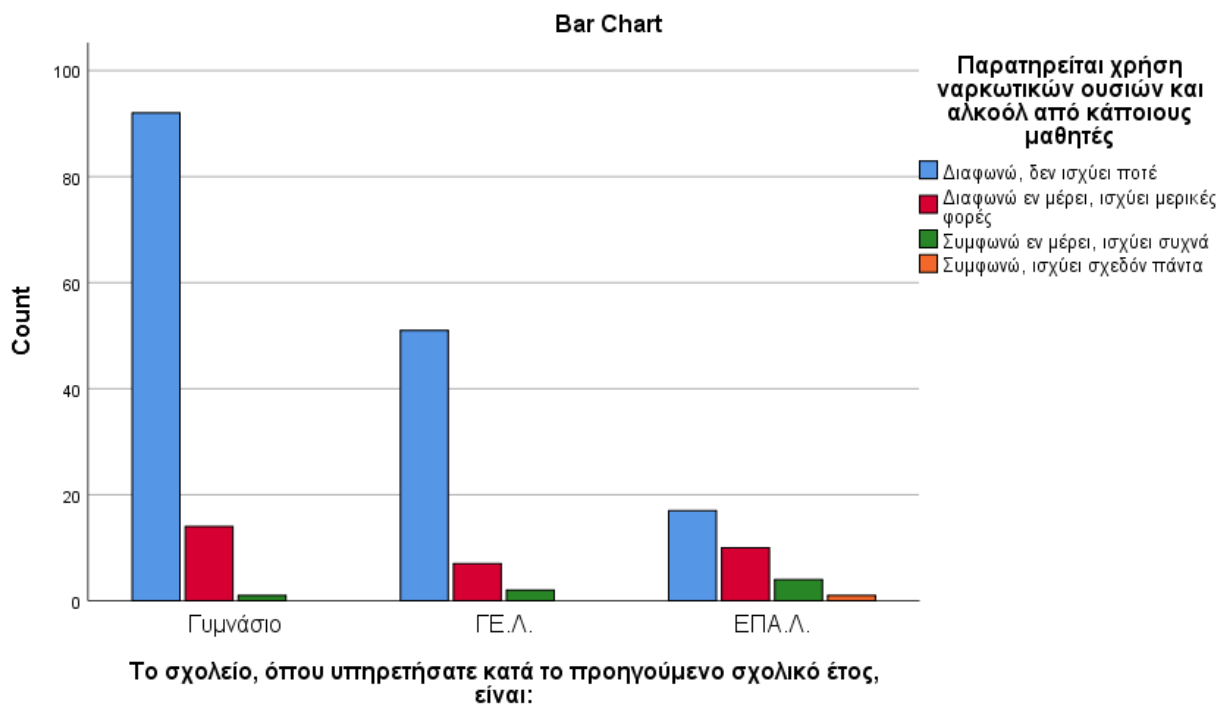


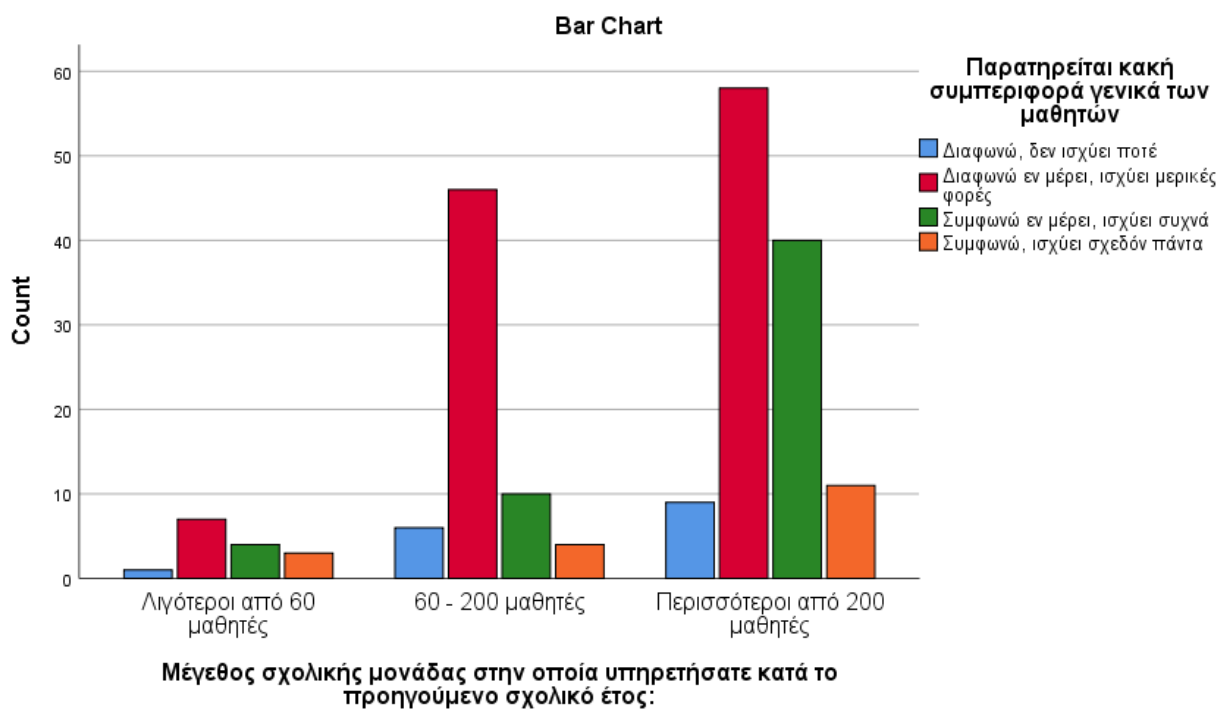
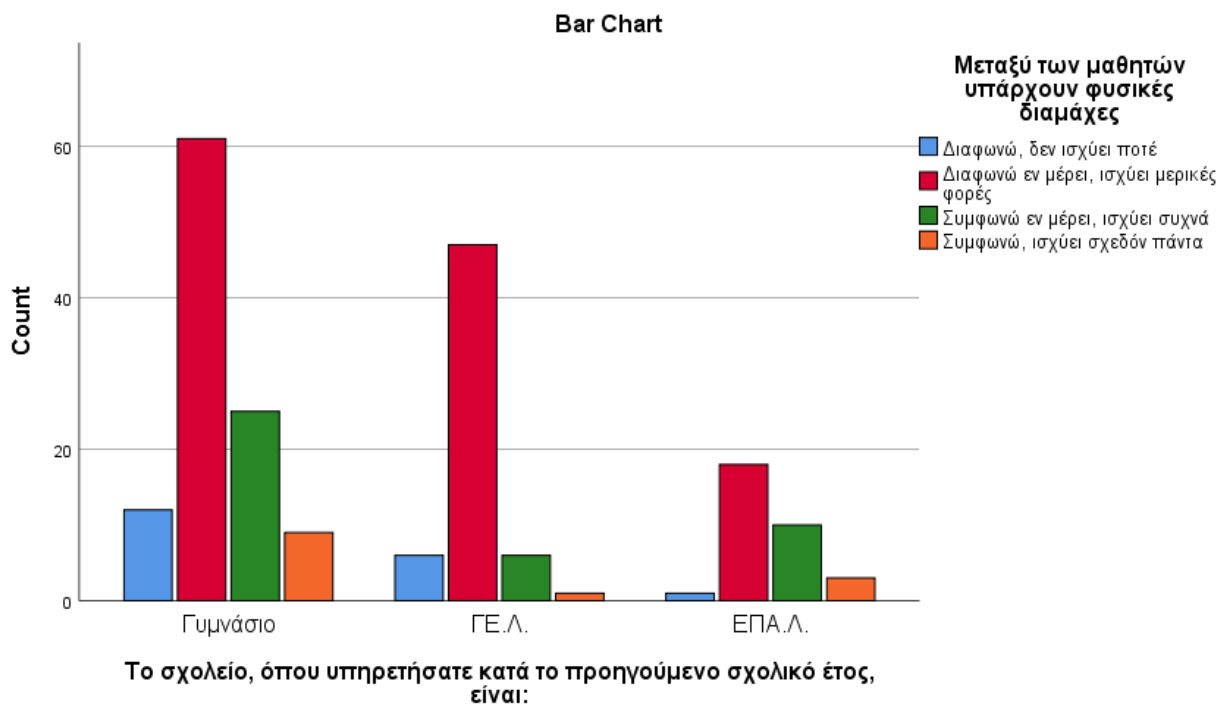


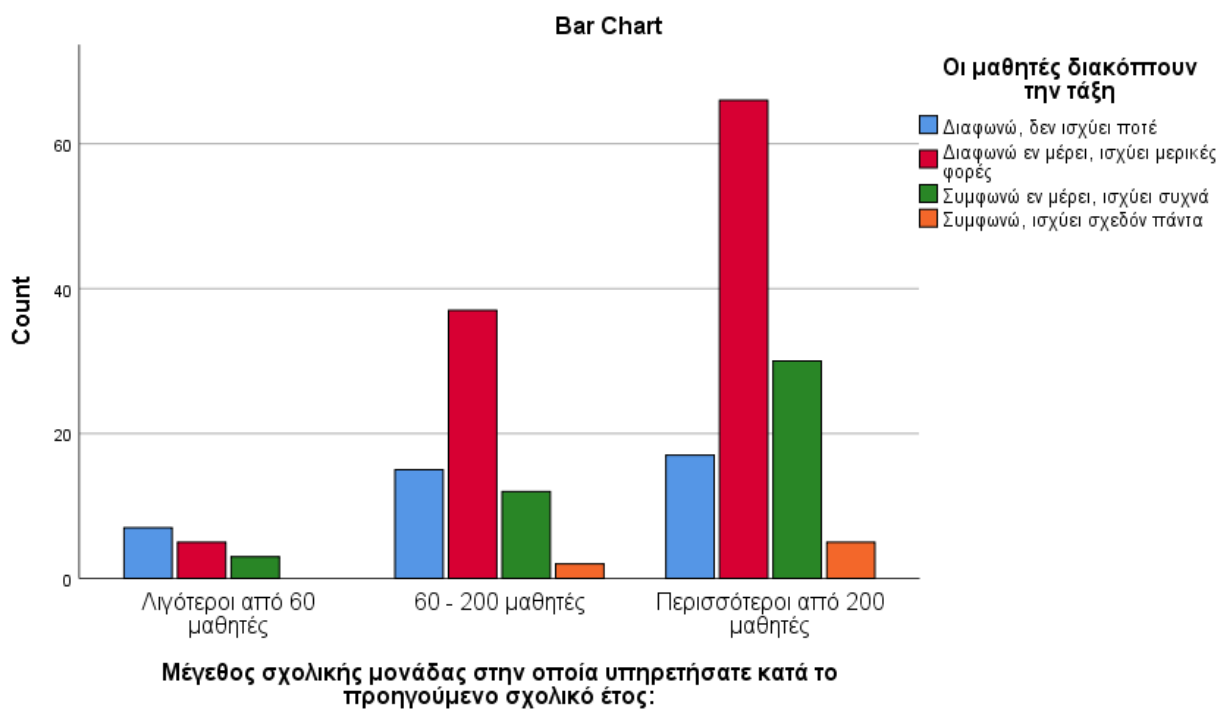
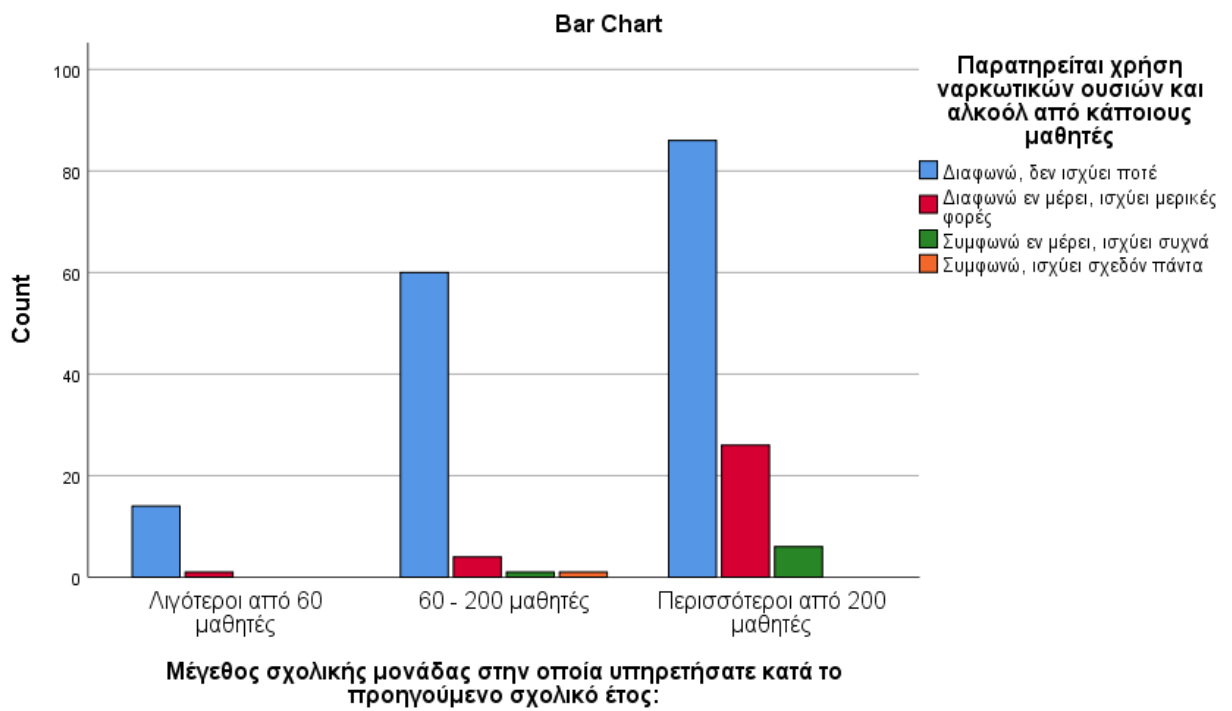


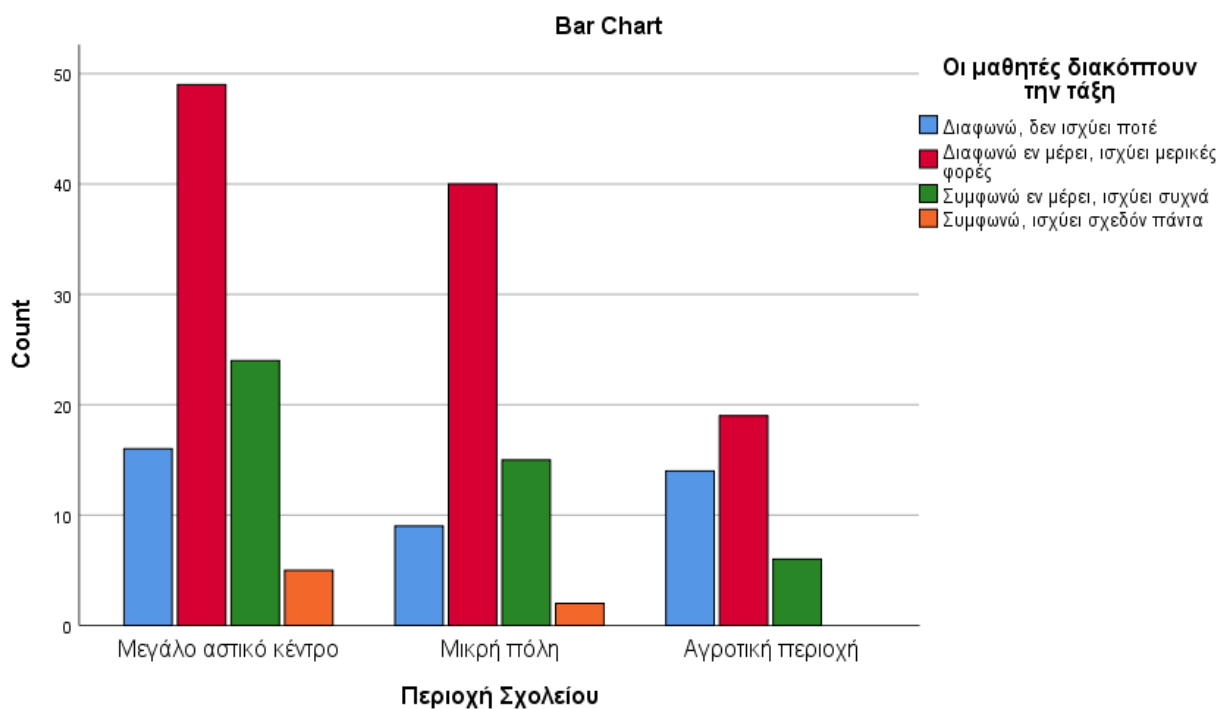
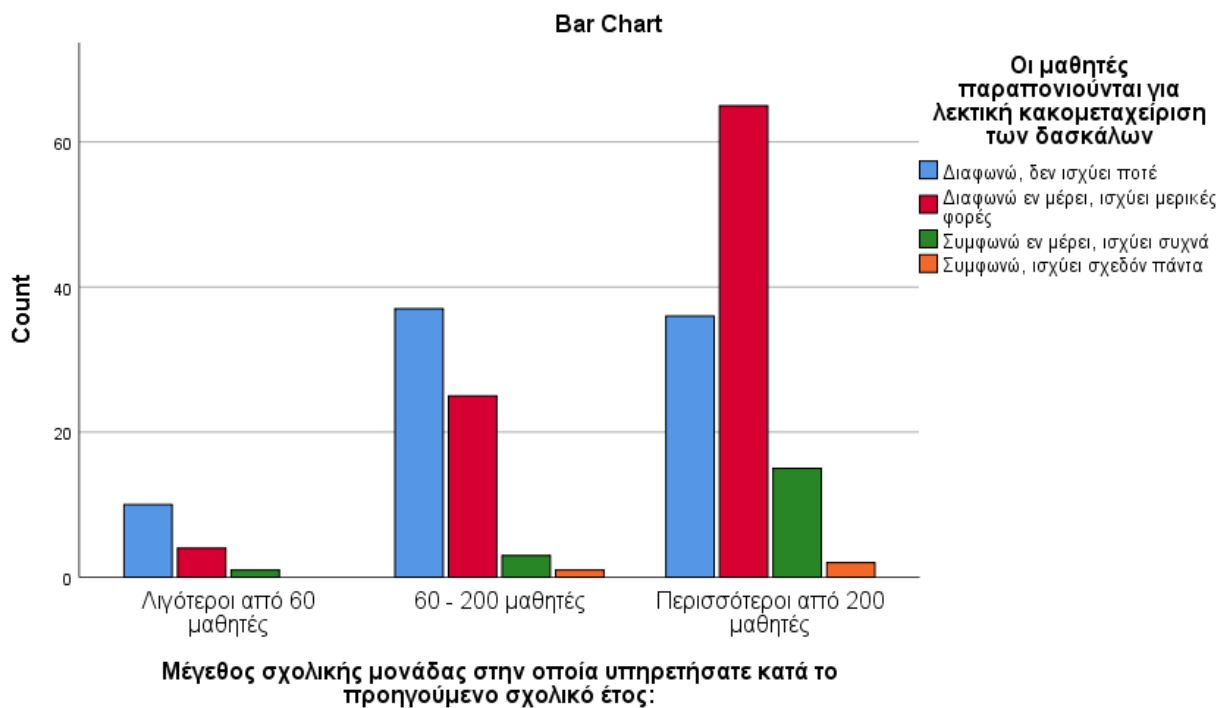


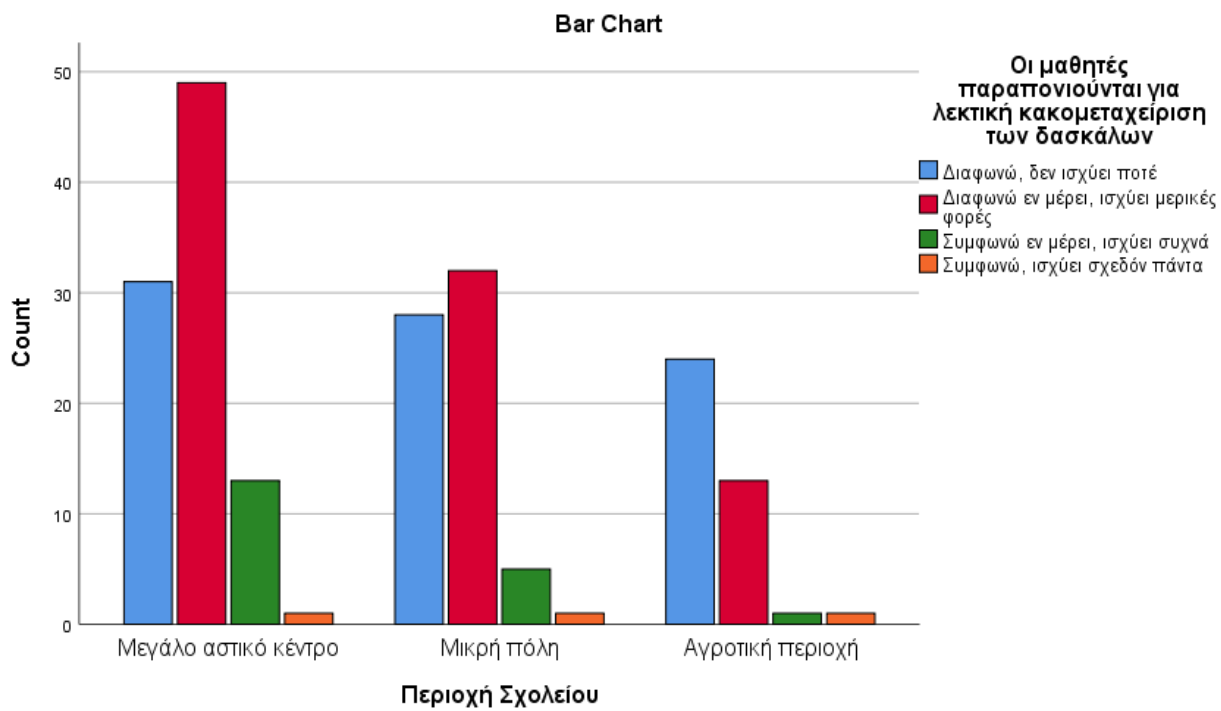












ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Η Συνεργασία και η Συμμετοχική Δραστηριοποίηση ως Μέσα Στήριξης και Ενίσχυσης του Εκπαιδευτικού*, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β', Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., ΕΑΠ, Πάτρα.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Μεταίχμιο, Αθήνα
- Βαρδίκου, Χ. (2022). *Ηθική παρενόχληση στην εργασία*, Διαδικτυακό σεμινάριο, Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*, Εκδόσεις Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.
- Δέδε, Ι. (2017). *Φαινόμενο MOBBING - Εργασιακός Εκφοβισμός: Η εσκεμμένη άσκηση ηθικής παρενόχλησης, ψυχολογικής βίας και κακοποίησης στον χώρο εργασίας, γνωστής με τον αγγλικό όρο mobbing μία πολύ καλά κρυμμένη και υποτιμημένη απειλή για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων και την εργασιακή ειρήνη*, Άρθρο δημοσιευμένο στην Ενημέρωση, Περιοδική Ετήσια Έκθεση (2008). *Οι Εργασιακές Σχέσεις στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*, Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ, Έκδοση του ΙΝΕ ΓΣΕΕ..
- Ζιγρικά, Ε. και Πλατσίδου, Μ. (2016). *Η ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο*, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(66), 5987.
- Κερασιώτη, Α. (2006). *Το φαινόμενο του «mobbing» στον εργασιακό χώρο: μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοϊνης, Α. και Σαρίδη, Μ. (2016). *Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας*, Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης, 38 – 41.
- Kokkinos, K. M., και Karagianni, K. (2017). *Εκφοβισμός και θυματοποίηση: Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών ευρημάτων από τον ελληνικό χώρο*, *Preschool and Primary Education*, 5(1), 2–45. <https://doi.org/10.12681/ppej.10630>
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α, Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., ΕΑΠ, Πάτρα.

- Κουτούζης, Μ. (2008). *Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες*, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄. Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ., ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κριεμάδης, Θ. και Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων με Έμφαση στην Ποιότητα*, Οικονομική βιβλιοθήκη, Αθήνα.
- Μάστορα, Β. (2020). *Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης*, Παιδαγωγική Σχολή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής*, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄, Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. και Χαλκιώτης, Δ., ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπέμπης, Γ. (2011). *Η Εργασιακή Παρενόχληση στα Δημόσια Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πειραιά*, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*, Μπένου Γ., Αθήνα.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Σταμούλη, Αθήνα.
- Μπρίνια, Β. (2010). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Σταμούλη, Αθήνα.
- Ντόλκερα, Α. (2017). *Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Ντόλκερα, Α. και Ανδρέου, Ε. (2018). *Εργασιακή παρενόχληση, ψυχική υγεία και εργασιακή ζωή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ, Τόμος ΙΗ, τεύχος 69, Καλοκαίρι 2018.
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χ. και Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015). *Ο Διευθυντής του Σχολείου υπό το Πρίσμα των Σύγχρονων Θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην Εκπαιδευτική Πράξη*, Επιστημονικό Περιοδικό: Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Αφοι Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την Περίοδο της Ευμενούς Αδιαφορίας στην Σύγχρονη Εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Ράπτης, Ν. (2005). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Ρόδος.
- Ράπτης, Ν. και Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Σαΐτη, Α. και Ραρα, R. (2021). *Ηθική Ηγεσία, Σημειώσεις Μαθήματος «Ηγεσία στην Εκπαίδευση»*: στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Τακαντζά, Ε. (2022). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού, Μεταπτυχιακή Εργασία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Τούκας, Δ., Δεληχάς, Μ. και Καραγεωργίου, Α. (2012). *Εννοιολογικοί ορισμοί και αιτιολογικοί παράγοντες της ψυχολογικής βίας στην εργασία: ο ρόλος τους στην αξιολόγηση της επικινδυνότητας του φαινομένου mobbing*, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 29(2), 162-173.
- Φασούλης, Κ., Κουτρομάνος, Γ. και Αλεξόπουλος, Ν. (2008). *Η Διερεύνηση της Σχέσης Ανάμεσα στις Συμπεριφορικές Πεποιθήσεις και τις Προθέσεις των Εκπαιδευτικών για την Εξέλιξή τους στη Διοικητική Ιεραρχία της Εκπαίδευσης*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 9.
- Χριστοφίδου, Ε. και Πασιαρδής, Π. (2006). *Μελέτη της Σχέσης της Προσωπικότητας και του Στυλ Ηγεσίας των Διευθυντών, σε σχέση με τη Διαχείριση της Αλλαγής*, στο: Η σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο. Προτεραιότητες και Προοπτικές, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, (<https://www.sek.org.cy/index.php/blog/item/1529-parousiasi-erevnas-koinis-gnomis-gia-ta-provlimata-pou-antimetopizoun-oi-ergazomenoi>).
- Τσιαμά, Μ.Χ. (2013). *Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο της εργασίας: εννοιολογικοί προσδιορισμοί*, Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Πρόνοιας, Αθήνα.

Μακρυγιάννη, Δ. και Κουλιεράκης, Γ. (2010). *Το σύνδρομο ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας*, Ψυχολογία, 7(2), 140-155.

Παπαλεξανδρή, Ν. και Γαλανάκη, Ε. (2011). *Workplace bullying: Εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμη και στις ελληνικές επιχειρήσεις*, HR FOCUS, 42, 24-27.

Ξένη

Angus, D. (2003). *Health, Inequality and Economic Development*, Journal of Economic Literature, 41(1):113-158.

Aquino, K., and Thau, S. (2009). *Workplace victimization: Aggression from the target's perspective*, Annual Review of Psychology, 60, 717-741.

Arar, K., and Saiti, A. (2022). *Ethical Leadership. Ethical Dilemmas and Decision Making among school administrators*, Equity in Education and Society.

Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L., and Debrah, Y. A. (2007). *Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model*, Journal of Applied Psychology, 92, 191-201.

Astor, R. A., Meyer, H. A., Benbenishty, R., Marachi, R., and Rosemond, M. (2005). *School safety interventions: Best practices and programs*, Children and Schools, 27(1), 17-32.

Avolio, B., Walumbwa, F., and Weber, T., (2009). *Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions*, Management Department Faculty Publications.

Ayoko, O. B., Callan, V. J., and Hartel, C. E. (2003). *Workplace conflict, bullying, and counterproductive behaviors*, International Journal of Organizational Analysis, 11, 283-301.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., and Taris, T. W. (2008). *Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology*, Work and Stress, 22, 187-200.

Bass, B. M., and Avolio B. J. (1993). *Transformational leadership: A response to critiques*, In M. M. Chemers, and A. R. Ayman (Eds.). Leadership theory and research perspectives and directions (pp. 49-80), Academic Press, Sandiego, CA.

Bass, B. M., and Avolio, B. J. (1990). *Developing transformational leadership: 1992 and beyond*, Journal of European industrial training, 14(5).

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., and Berson, Y. (2003). *Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership*, Journal of Applied Psychology.

Bebeau, M.J. (1994). *Influencing the moral dimension of dental practice. In Moral Development in the Professions*, Psychology Press.

- Berkovich, I. (2016). *School leaders and transformational leadership theory: time to part ways?*, *Journal of Educational Administration*, 54(5), 609-622.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., and Hjelt-Back, M. (1994). *Aggression among university employees*, *Aggressive Behavior*, 20:173–184
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., and Hjelt-Back, M. (1994). *Aggression among university employees*, *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.
- Blase, J., and Blase, J. (2002). *The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment*, *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-672.
- Blase, J., and Blase, J. (2003). *The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives*, *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422.
- Blase, J., Blase, J., and Du, F. (2008). *The mistreated teacher: A national study*, *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Branch, S., Ramsay, S., and Barker, M. (2007). *The bullied boss: a conceptual exploration of upwards bullying*, In A.I. Glendon, B.M., Thompson, and B. Myers (eds), *Advances in Organizational Psychology* (pp. 93-112), Australian Academic Press, Bowen Hills, Qld.
- Branch, S., Ramsay, S., and Barker, M. (2013). *Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review*, *International Journal of Management Reviews*, 15(3), 280-299.
- Brodsky, CM. (1976). *The harassed worker*, Lexington Books, Toronto, Ontario.
- Bulutlar, F., and Unler Oz, E. (2009). *The effects of ethical climates on bullying behavior in the workplace*, *Journal of Business Ethics*, 86, 273-295.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*, Harper and Row Publications.
- Cansoy, R. (2019). *The Relationship between School Principals, Leadership Behaviours and Teachers, Job Satisfaction: A Systematic Review*. *International Education Studies*, 12(1), 37-52.
- Casimir, G., McCormack, D., Djurkovic, N., and Nsubuga-Kyobe, A. (2012). *Psychosomatic model of workplace bullying: Australian and Ugandan schoolteachers*, *Employee Relations*, 34(4), 411-428.
- Celep, C., and Eminoglu, E. (2012). *Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.
- Celik, S., and Peker, S. (2010). *Mobbing perceptions of high school teachers*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623.

- Cemaloglu, N. (2007). *The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables*, *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(6), 789-802.
- Cemaloglu, N. (2011). *Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying*, *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.
- Cerit, Y. (2013). *The Relationship between Paternalistic Leadership and Bullying Behaviors towards Classroom Teachers*, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 847-851.
- Cherkowski, S., Walker, K.D., and Kutsyuruba, B. (2015). *Principals, moral agency and ethical decision-making: towards a transformational ethics*, *International Journal of Educational Policy and Leadership*.
- Coyne, I., Chong, P. S. L., Seigne, E., and Randall, P. (2003). *Self and peer nominations of bullying: An analysis of incident rates, individual differences, and perceptions of the working environment*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 209-228.
- de Wet, C. (2006). *Free State educators' experiences and recognition of bullying at schools*, *South African Journal of Education*, 26(1), 61-73.
- de Wet, C. (2010a). *The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives*, *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1450-1459.
- de Wet, C. (2010b). *Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study*, *South African Journal of Education*, 30, 189-201.
- de Wet, C. (2014). *Educators' understanding of workplace bullying*, *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- de Wet, C., and Jacobs, L. (2014). *The Perpetrators of Workplace Bullying in Schools: A South African Study*, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 567-593.
- de Wet, C., & Jacobs, L. (2021). *Workplace bullying, emotional abuse and harassment in schools*, *Special Topics and Particular Occupations, Professions and Sectors*, 187-219.
- Delfabbro, P., Winefield T., Trainor S., Dollard M., Anderson S., Metzger, J., and Hammarstrom, A. (2006). *Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles*, *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71-90.
- DeSouza, E. R. (2011). *Frequency rates and correlates of contrapower harassment in higher education*, *Journal of Interpersonal Violence*, 26(1), 158-188.

- Di Martino, V., Hoel, H., and Cooper, G. (2003). *Preventing violence and harassment in the workplace*, Brussels: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Duncan, D. J., and Riley, D. (2005). *Staff bullying in Catholic schools*, Australia and New Zealand Journal of Law and Education, 10(1), 47-58.
- Ehrich, L. C., Harris, J., Klenowski, V., Smeed, J., and Ainscow, M. (2015). *Ethical leadership in a time of increasing accountability. Leading and Managing*, 21(1), 22, Queensland University of Technology, Brisbane Australia.
- Einarsen, S. (1996). *Bullying and Harassment at Work: Epidemiological and Psychosocial Aspects*, University of Bergen, Bergen.
- Einarsen, S. (1999). *The nature and causes of bullying at work*, International Journal of Manpower, 20(1/2), 16-27.
- Einarsen, S. (2000). *Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach*, Aggression and Violent Behavior: A Review Journal, 4, 371-401.
- Einarsen, S., and Skogstad, A. (1996b). *Prevalence and risk groups of bullying and harassment at work*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 5, 185-202. Research, and Practice (pp. 3-40), Boca Raton, FL: CRC Press.
- Einarsen, S., Einarsen, S., and Raknes, B. (1997). *Harassment in the workplace and the victimization of men*, Violence and Victims, 12, 247-263.
- Einarsen, S., Hoel, H. (2001). *The negative acts questionnaire: Development, validation and revision of a measure of bullying at work*, 10th European Congress on Work and Organizational Psychology, Prague.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., and Cooper, C. (2003). *The concept of bullying at work: The European tradition*, Paper presented at the British Psychological Society Occupational Psychology Conference.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., and Cooper, C. (2003). *The concept of bullying at work*, In S. Einarsen (Ed.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 3-30), Taylor and Francis, London.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., and Cooper, C. (2011). *The concept of bullying and harassment at work: the European tradition*, In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf and C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (2nd Ed., σελ. 3-39).

Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. B., and Hellesoy, O. H. (1996). *Health aspects of bullying at work: modifying effects of social support and personality*, *Nordic Psychology*, 2, 116-137.

Einarsen, S. & Raknes, B. I. (1997). *Harassment in the workplace and the victimization of men*, *Violence and Victims*, 12, 247-263

Einarsen, S., Skogstad, A. (1996). *Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations*, *Eur J Work Organ Psychol*, 5:185–201

Everard, K.B., and Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ: Δ. Κίκιζας), ΕΑΠ, Πάτρα.

Έκθεση του ILO (2022). *Experiences of violence and harassment at work: A global first survey*, International Labour Organization and Lloyd's Register.

Fahie, D., and Devine, D. (2014). *The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 235-252.

Ferrari, E. (2004). *Raising awareness on women victims of mobbing, The Italian contribution*, Daphne Programme, European Commission, Brussels.

Fox, S., and Stallworth, L. E. (2005). *Racial/ethnic bullying: Exploring links between bullying and racism in the US workplace*, *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 438-456.

Fullan, M. (2007). *Organizational learning. Improving learning, teaching, and leading in school systems*, Sage Publications, US.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*, Routledge, London.

Furman, G., (2003). *Moral leadership and the ethic of community. Values and Ethics in Educational Administration*, Unit 30, 37 Doon Drive, London.

Furman, G., (2012). *Social justice leadership as praxis: developing capacities through preparation programs*, *Educational Administration quarterly*, 2012 -journals.sagepub.com.

Gamliel, T., Hoover, J. H., Daughtry, D. W., and Imbra, C. M. (2003). *A qualitative investigation of bullying the perspectives of fifth, sixth and seventh graders in a USA parochial school*, *School Psychology International*, 24(4), 405-420.

Glasl, F. (1994). *Conflict management: A handbook for managers and consultants*, Bern, Haupt, Switzerland.

Guajardo, MA., Guajardo, F., Janson, C., Militello, M., et. al. (2016). *Reframing community partnerships in education. Uniting the power of place and wisdom of people*: Routledge, New York.

- Handford, V., and Leithwood, K. (2013). *Why teachers trust school leaders*, Journal of Educational Administration, 51(2), 194–212.
- Harvey, M., Treadway, D., Heames, J. T., and Duke, A. (2009). *Bullying in the 21st century global organization: An ethical perspective*, Journal of Business Ethics, 85, 27-40.
- Hempel-Jorgensen, A. (2009). The construction of the ‘ideal pupil’ and pupils’ perceptions of ‘misbehaviour’ and discipline: contrasting experiences from a lowsocio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 435-448.
- Hester, J.P., and Killian, D.R. (2011). *The leader as moral agent: Praise, blame, and the artificial person*, The Journal of Values Based Leadership no. 93-104.
- Hirigoyen M.F. (2009), *Ηθική παρενόχληση: Η διαστροφική βία στην καθημερινή ζωή*, Πατάκης (1η έκδοση 2000), Αθήνα.
- Hoel, H., and Cooper, C. L. (2000). *Destructive Conflict at Work*, Manchester School of Management, Manchester.
- Hoel, H., and Einarsen, S. (2010). *Shortcomings of antibullying regulations: the case of Sweden*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 19, 30-50.
- Hoel, H., Glaso, L., Hetland, J., Cooper, C.L., and Einarsen, S. (2009). *Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying*, British Journal of Management, 21(2), 453-468.
- Hoel, H., and Salin, D. (2003). *Organisational antecedents of workplace bullying*. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, and C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice* (pp. 203-218). London: Taylor and Francis.
- Hoel, H., Glaso, L., Hetland, J., Cooper, C.L., and Einarsen, S. (2009). *Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying*, British Journal of Management, 21(2), 453-468.
- Hogh, A., Mikkelsen, E., and Hansen, A. (2011). *Individual consequences of workplace bullying/mobbing*, In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, and C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 107-128), FL: CRC Press, Boca Raton.
- Hubert, A. B., and Van Veldhoven, M. (2001). *Risk sectors for undesirable behavior and mobbing*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 415-424.

- Hutchinson, M., Vickers, M., Jackson, D., and Wilkes, L. (2006). *Workplace bullying in nursing: towards a more critical organisational perspective*, *Nursing Inquiry*, 13, 118-126.
- Jennifer, D., Cowie, H., and Ananiadou, K. (2003). *Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations*, *Aggressive Behavior*, 29, 489-496.
- Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P., and Darviri, C. (2015). *Validation of the negative acts questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers*, *Psychology*, 6(1), 63-74.
- Karatuna, I. (2015). *Targets' coping with workplace bullying: a qualitative study*, *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 10(1), 21-37.
- Kauppi, T., and Pörhölä, M. (2012). *School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences*. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068.
- Kaya, G., Ahi, B., and Tabak, H. (2012). *Primary Education Teacher's Problem: Mobbing (Kastamonu Province Sample)*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 838-842.
- Keashly, L., and Jagatic, K. (2003). *By any other name American perspectives on workplace bullying*, In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf and C.L. Cooper (eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 31-61), Taylor Francis, London.
- Khoo, S. B. (2010). *Academic mobbing: Hidden health hazard at workplace. Malaysian family physician*, *The official journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia*, 5(2), 61.
- Kirkbride, P. (2006). *Developing transformational leaders: the full range leadership model in action*, *Industrial and Commercial Training*, 38(1), 23-32.
- Koiv, K. (2011). *Bullying in a school context: Teachers as victims*, *Psicologia e Educagao*, 9(1/2), 95-106.
- Koiv, K. (2015). *Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying*, *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 171, 126–133.
- Kuehn, B. M. (2010). *Violence in health care settings on rise*, *JAMA*, 304, 511-512.
- La Van, H., and Martin, M. (2008). *Bullying in the U.S. workplace: normative and process-oriented ethical approaches*, *Journal of Business Ethics*, 83, 147-165.
- Laschinger, H. K. S., Grau, A. L., Finegan, J., and Wilk, P. (2010). *New graduate nurse's experiences of bullying and burnout in hospital settings*, *Journal of Advanced Nursing*, 66(12), 2732-2742.

- Leithwood, K., and Jantzi, D. (1990). *Transformational Leadership: How Principals Can Help Reform School Cultures*. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol 1 (No 4), pp. 249-280. Doi: 10.1080/0924345900010402
- Lernihan, C. (2011). *An Exploration into the Nature and Extent of Violence Experienced by Secondary School Teachers*, Dublin Institute of Technology.
- Lewis, D. (1999). *Workplace bullying-interim findings of a study in further and higher education in Wales*, *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 106-119.
- Lewis, D., and Gunn, R. (2007). *Workplace bullying in the public sector: Understanding the racial dimension*, *Public Administration*, 85, 641-665.
- Leymann, H. (1990). *Mobbing and psychological terror at workplaces*, *Violence and Victims*, Vol 5, Issue 2, DOI:10.1891/0886-6708.5.2.119
- Leymann, H. (1993). *Mobbing*, Rowolt, Reinbeck.
- Leymann, H. (1996). *The content and development of bullying at work*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Leymann, H., and Gustafsson, A. (1996). *Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Liefooghe, A. P. D., and Davey, K. M. (2001). *Accounts of workplace bullying: The role of the organization*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 375-392.
- Loh, J., Restubog, S. L. D., and Zagenczyk, T. J. (2010). *Consequences of workplace bullying on employee identification and satisfaction among Australians and Singaporeans*, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 236-252.
- Lowenstein, L. F. (1978). *Who is the bully?* *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147-149.
- Lutgen-Sandvik, P. (2008). *Intensive remedial identity work: Responses to workplace bullying trauma and stigmatization*, *Organization*, 15(1), 97-119.
- Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., and Alberts, J. K. (2007). *Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree, and impact*, *Journal of Management Studies*, 44, 837-862.
- Lyons, R., Tivey, H., and Ball, C. (1995). *Bullying at work: How to tackle it*, A guide for MSF representatives and members, MSF Publishing, London.

- Magnavita, N. (2014). *Workplace violence and occupational stress in healthcare workers: A chicken-and-egg situation-results of a 6-year follow-up study*, *Journal of Nursing Scholarship*, 46, 366-376.
- Malinauskiene, V., Obelenis, V., and Sopagiene, D. (2005). *Psychological terror at work and cardiovascular diseases among teachers*, *Acta Medica Lituanica*, 12(2), 2025.
- Markus, H. R., and Kitayama, S. (1991). *Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation*, *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Martin, J. (2015). *Transformational and transactional leadership: An exploration of gender, experience, and institution type*. *Portal, Libraries and the Academy*, 15(2), 331-351.
- Matsela, M. A., and Kirsten, T. (2014). *Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho*, *Psychology Research*, 4(6), 479-491.
- Darcy McCormack, Gian Casimir, Nikola Djurkovic, Li Yang. (2006). *The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor, and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China*, *International Journal of Conflict Management*, Vol. 17 No. 4, pp. 316-331.
- McEwan, E. (1998). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy*, Thousand Oaks, Corwin Press, California.
- McGuckin, C., and Lewis, C. A. (2008). *Management of bullying in Northern Ireland schools: A pre-legislative survey*, *Educational Research Journal*, 50(1), 9-23.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., and Brown, V. (2014). *Violence directed against teachers: Results from a national survey*, *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Meyer, E. J. (2008). *Gendered harassment in secondary schools: Understanding teacher's (non) interventions*, *Gender and Education*, 20(6), 555-570.
- Mikkelsen, E., & Einarsen, S. (2001). *Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 393-413.
- Mikkelsen, E., & Einarsen, S. (2002). *Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy*, *Scandinavian Journal of Psychology*, 43(5), 397-405.
- Moayed, F. A., Daraiseh, N., Shell, R., and Salem, S. (2006). *Workplace bullying: a systematic review of risk factors and outcomes*, *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 7(3), 311-327.

- Namie, G., and Namie, R. (2003). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*, IL: Sourcebooks, Naperville.
- Neuman, J. H., and Baron, R. A. (1998). *Workplace Violence and Workplace Aggression: Evidence Concerning Specific Forms, Potential Causes, and Preferred Targets*, *Journal of Management*, 24(3), 391-419.
- Niedl, K. (1996). *Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 239-249.
- Nolfe, G., Petrella, C., Blasi, F., Zontini, G., and Nolfe, G. (2007). *Psychopathological dimensions of harassment in the workplace (mobbing)*, *International Journal of Mental Health*, 36(4), 67-85.
- Notelaers, G. (2011). *Workplace bullying: A risk control perspective* (PhD Thesis), University of Bergen, Bergen, Norway.
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L., and Smith, M. (1998). *Victims of bullying at work in Ireland*, *Journal of Occupational Health and Safety: Australia and New Zealand*, 14, 569-574.
- Parsons, L. (2005). *Bullied teacher, bullied student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it*, Pembroke Publishers Limited, Canada.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*, Blackwell, Oxford.
- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). *Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied?*, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439.
- Pearson, C. M., Andersson, L. M., and Porath, C. L. (2000). *Assessing and attacking workplace incivility*, *Organizational Dynamics*, 29(2), 123-137.
- Pervin, K., and Turner, A. (1998). *A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school*, *Pastoral Care in Education*, 16(4), 4-10.
- Privitera, C., and Campbell, M. A. (2009). *Cyberbullying: The new face of workplace bullying?* *Cyber Psychology and Behavior*, 12(4), 395-400.
- Quine, L. (2001). *Workplace bullying in nurses*, *Journal of Health Psychology*, 6(1), 73-84.
- Rayner, C and Hoel, H. (1997). *A Summary Review of Literature Relating to Workplace Bullying*, *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 181-191
- Rayner, C., and Keashly, L. (2005). *Bullying at work: a perspective from Britain and North America*, In S. Fox and P.E. Spector (eds), *Counterproductive work behavior, Investigations of actors and targets* (pp. 271-296), DC: American Psychological Association, Washington.

- Rayner, C., and Lewis, D. (2011). *Managing workplace bullying: the role of policies*, In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf and C. Cooper, C. (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 327-340), FL: CRC Press, Boca Raton.
- Rest, J.R. (1983). *Morality*. In P.H. Mussen, J. Flavell and E. Markman (Eds,) *Handbook of Child Psychology, Volume 3: Cognitive Development* (4th ed.) (pp. 556–629), Wiley, New York.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*, Praeger, New York.
- Richards, H., and Freeman, S. (2012). *Bullying in the workplace: A n occupational hazard*, MP Publishing, Victoria.
- Rigby, K. (2004). *Addressing bullying in school's theoretical perspectives and their implications*, *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Riley, D., Duncan, D. J., and Edwards, J. (2011). *Staff bullying in Australian schools*, *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7-30.
- Rodriguez-Munoz, A., Baillien, E., De Witte, H., Moreno-Jimenez, B., and Pastor, J. C. (2009). *Cross-lagged relationships between workplace bullying, job satisfaction and engagement: Two longitudinal studies*, *Work and Stress*, 23(3), 225-243.
- Roeser, R. W., and Eccles, J. S. (2000). *Schooling and mental health*, In A. J. Sameroff, M. Lewis, and S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp.135-156), Klewer Academic /Plenum Publishers, New York.
- Russo, A., Millie, R., Knezevae, B., Mullae, R., and Mustajbegovae, J. (2008). *Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey*, *Croatian Medical Journal*, 49, 545-552.
- Saam, N. (2010). *Interventions in workplace bullying: a multilevel approach*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 51-75.
- Saiti, A. (2009). *The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective*, *Educational Management Administration and Leadership*.
- Saiti, A. (2015). *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators*, *Educational Management Administration and Leadership*.
- Salin, D. (2003a). *Bullying and organizational politics in competitive and rapidly changing work environments*, *International Journal of Management and Decision Making*, 4, 35-46.

- Salin, D. (2003b). *Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment*, *Human Relations*, 56, 1213-1232.
- Salin, D. (2005). *Workplace bullying among business professionals: Prevalence, gender differences and the role of organizational politics*, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, (7-3).
- Saunders, P., Huynh, A., and Goodman-Delahunty, J. (2007). *Defining workplace bullying behavior professional lay definitions of workplace bullying*, *International Journal of Law and Psychiatry*, 30(4), 340-354.
- Schaufeli, W. B., and Taris, T. W. (2005). *The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart*, *Work and Stress*, 19(3), 256-262.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, Jossey-Bass Inc Publishers, San Francisco.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: what 's in it for schools?*, Routledge Falmer, London.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 49, 376–385. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Starratt, R.J. (1991). *Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership*, *Educational Administration Quarterly*.
- Starratt, R.J. (2005). *Responsible leadership*, *The Educational Forum*.
- Starratt, R. J. (2017). *Ηθική ηγεσία στην Εκπαίδευση*, (Μτφρ. Αργυροπούλου Ε.), Δίσιγμα, Αθήνα.
- Strandmark, M. K., and Hallberg, L. R. M. (2007). *The origin of workplace bullying: Experiences from the perspective of bully victims in the public service sector*, *Journal of Nursing Management*, 14, 1-10.
- Taylor, D., & Takkashori, A. (1994). *Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction using School Climate and Participatory Decision Making*, Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio TX January 1994.
- Thompson, L. J. (2004). *Moral leadership in a postmodern world*, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(1), 27-37.

- Taylor, D., & Takkashori, A. (1994). *Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction using School Climate and Participatory Decision Making*, Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio TX January 1994.
- Thylefors, I. (1987). *Scapegoats*, Natur og Kultur, Stockholm.
- Timms, C., Graham, D., and Cottrell, D. (2007). "I just want to teach" *Queensland independent school teachers and their workload*, Journal of Educational Administration, 45(5), 569-586.
- Traweger, C., Kinzl, J.F., Traweger-Ravanelli, B., and Fiala, M. (2004). *Psychosocial factors at the workplace—do they affect substance use? Evidence from the Tyrolean workplace study*, Pharmacoepidemiology and Drug Safety, 13(6), 399-403.
- Vartia, M. (1996). *The sources of bullying. Psychological work environment and organizational climate*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 5, 203-214.
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., and Colbert, A. E. (2011). *Transformational leadership and performance across criteria and levels: A meta-analytic review of 25 years of research*, Group and Organization Management, 36(2), 223-270.
- West, M. (2005). *Quality in Schools: Developing a Model for School Improvement*, In M. Fullan (Eds.), *Fundamental Change: International Handbook of Educational Change* (pp. 98-119), Dordrecht, Berlin, Heidelberg, Springer, New York.
- Zapf, D. (1999). *Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work*, International Journal of Manpower, 20(1/2), 70-85.
- Zapf, D., and Einarsen, S. (2004). *Bullying at work: A perspective from Britain and North America*. In S. Fox and P.E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior* (pp. 271-296), DC: American Psychological Association, Washington.
- Zapf, D., and Gross, C. (2001). *Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension*. European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 497-522.
- Zapf, D., Knorz, C., and Kulla, M. (1996). *On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes*, European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 215-237.

Διαδικτυακοί Τόποι

<https://www.sek.org.cy/index.php/blog/item/1529-parousiasi-erevnas-koinis-gnomis-gia-ta-provlimata-pou-antimetopizoun-oi-ergazomenoi> (Ημ. Πρόσβ: 8/12/2022)

https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-5-2001-0283_EL.pdf?redirect

<https://workplacebullying.org/wbiresearch/wbi-2014-us-survey> (Ημ. Πρόσβ: 8/12/2022)

<https://www.makthes.gr/poso-traymatiki-einai-i-empeiria-toy-mobbing-ta-pososta-ithikis-parenochlisis-stin-ergasia-517035> (Ημ. Πρόσβ: 8/12/2022)

https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---comm/documents/publication/wcms_863095.pdf

<https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=aaschssldis>