



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**  
**ΤΗΣ ΒΑΣΙΛΙΚΗΣ ΜΑΣΤΟΡΑ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ**  
**Στη «Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»**  
**με ειδίκευση «Σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι»**

## Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια της φοίτησης στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες» με κατεύθυνση στην Παιδαγωγική με Νέες Τεχνολογίες ολοκληρώθηκε σε μια “ιστορική” και πρωτόγνωρη συνθήκη. Η Ελλάδα, η Ευρώπη και σχεδόν ολόκληρος ο πλανήτης βρίσκεται κλεισμένος στο σπίτι λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19. Απέναντι σ’ αυτόν τον αόρατο εχθρό και σε συνθήκη “πολέμου” ο μόνος τρόπος για να σταματήσουμε τη διασπορά του είναι η κοινωνική αποστασιοποίηση.

Σ’ αυτές τις ιδιαίτερα αγχωτικές και ψυχοφθόρες συνθήκες που ζούμε για εμένα η ολοκλήρωση αυτής της έρευνας κλείνει ένα σπουδαίο κύκλο της ζωής μου κατά τον οποίο κατάφερα να κατακτήσω έναν ακόμα σημαντικό ακαδημαϊκό στόχο αποκτώντας απαραίτητες γνώσεις και ενισχύοντας τόσο την προσωπική μου ανάπτυξη όσο και για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα και πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Ιορδανίδη για την επιστημονική καθοδήγηση, το ενδιαφέρον του και την ηθική στήριξη που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα της ερευνητικής εργασίας. Βέβαια, θα ήθελα να αποτυπώσω και τις ευχαριστίες μου ως και προς τα άλλα δύο μέλη, κα. Τσακιρίδου και κ. Μαυροπαλιά, που αποτελούν την τριμελή συμβουλευτική επιτροπή.

Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα που διεξήγαγα και να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω και να μην ευχαριστήσω θερμά τους γονείς μου για την απύθμενη αγάπη, κατανόηση και εμπιστοσύνη που δείχνουν σε εμένα και σε κάθε μου επιλογή. Ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω ιδιαίτερα στον αδερφό μου, Δημήτρη, ο οποίος βρίσκεται πάντα δίπλα μου σύμμαχος σε κάθε μικρό και μεγάλο στόχο και μου δίνει πάντα τη δύναμη να συνεχίζω. Τέλος, στις σπουδαίες φίλες μου για την αμέριστη συμπαράσταση, υποστήριξη και το “μοίρασμα” συναισθημάτων κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	8
Summary .....	9
Εισαγωγή .....	10
Κεφάλαιο 1: Τα φαινόμενα του Εκφοβισμού & της Θυματοποίησης .....	13
Δομή του κεφαλαίου .....	13
1.1. Εργασιακός Εκφοβισμός.....	13
1.2. Κατηγορίες Εκφοβισμού στο Χώρο Εργασίας .....	17
1.3. Μορφές Εργασιακού Εκφοβισμού.....	19
1.4. Επιπτώσεις του Εργασιακού Εκφοβισμού .....	20
2. Εκφοβισμός στο χώρο εργασίας & Σχολικός Εκφοβισμός.....	22
2.1. Κατηγορίες Εκφοβισμού στο Σχολικό Πλαίσιο .....	26
2.2. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού .....	27
2.3. Επιπτώσεις Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών.....	29
3. Θυματοποίηση στον Εργασιακό Χώρο και στο Σχολικό Πλαίσιο.....	30
3.1. Ρόλοι στη Θυματοποίηση .....	31
3.2. Επιπτώσεις θυματοποίησης .....	33
Κεφάλαιο 2: Η Εκπαιδευτική ηγεσία και οι Δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη.....	35
Δομή του κεφαλαίου .....	35
2.1. Ορισμός της ηγεσίας .....	35
2.2. Ο ορισμός του Ηγέτη και η διευκρίνιση των όρων «Ηγέτης» – «Διευθυντής».....	37
2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership) .....	39
2.4. Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση.....	39
2.5. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία .....	40
2.6. Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας .....	41
2.7. Ηγετικά Στυλ - Τρόποι άσκησης ηγεσίας στην εκπαίδευση .....	44
2.8. Περιεχόμενο Ηγετικής Συμπεριφοράς .....	46
2.9. Ο χαρακτήρας (στυλ) της ηγετικής συμπεριφοράς.....	47
Κεφάλαιο 3ο .....	49
3. Διαχείριση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	49
Δομή κεφαλαίου.....	49
3.1. Το Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα .....	49
3.2. Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος .....	50

3.4. Όργανα Διοίκησης σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	52
3.5. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ελλάδα .....	52
3.6. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ελλάδα .....	54
3.7. Βαθμός εμφάνισης του φαινομένου εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	55
3.8. Συνέπειες από την εκδήλωση των φαινομένων αυτών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	59
3.9. Η συμβολή του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού .....	61
Κεφάλαιο 4: Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	64
Κεφάλαιο 5: Ερευνητική προσέγγιση.....	65
5.1. Μεθοδολογία της έρευνας .....	65
5.2. Η περιγραφή του δείγματος .....	65
5.3. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο .....	65
5.4. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων .....	67
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας.....	68
6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος.....	69
6.2. Μέτρηση του βαθμού εμφάνισης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση .....	74
6.4. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και πηγών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών .....	81
6.5. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές .....	81
6.6. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους άλλους εκπαιδευτικούς .....	83
6.7. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή.....	86
6.8. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών .....	88
6.9. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό .....	90
6.10. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και μορφών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών .....	93
6.11. Διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού .....	95

6.12. Μέτρηση των επιπτώσεων της εκδήλωσης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών .....	95
6.13. Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς .....	100
7. Μέτρηση της ηγετικής επάρκειας .....	102
7.1. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών .....	102
7.2. Μελέτη της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού .....	103
7.3. Μελέτη του τρόπου αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τον διευθυντή ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί.....	104
Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας - 1ο Ηγετικό Στυλ .....	108
Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας - 2ο Ηγετικό Στυλ.....	109
Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού - 3ο Ηγετικό Στυλ .....	111
Επιχειρηματικό Στυλ - 4ο Ηγετικό Στυλ.....	113
Δομικό Στυλ - 5ο Ηγετικό Στυλ .....	115
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση.....	118
7.1. Συστάσεις για μελλοντική έρευνα .....	125
7.2. Περιορισμοί έρευνας.....	125
Βιβλιογραφία .....	126
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	126
Ελληνική Βιβλιογραφία .....	138
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	141
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I.....	150
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II.....	160

### **Ευρετήριο πινάκων και γραφημάτων**

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και τη σχέση εργασίας.....	65
Πίνακας 2: Δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο των ερωτήσεων.....	68
Πίνακας 3: Το φύλο των συμμετεχόντων.....	69
Γράφημα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων .....	69
Πίνακας 4: Η ηλικία των συμμετεχόντων.....	70
Γράφημα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων .....	70
Πίνακας 5: Η ηλικία των συμμετεχόντων συγκριτικά με το φύλο τους .....	71
Πίνακας 6: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων .....	71
Γράφημα 3: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων.....	72

Πίνακας 7: Το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων.....	72
Γράφημα 4: Το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων .....	73
Πίνακας 8: Το φύλο του διευθυντή.....	73
Διάγραμμα 5: Το φύλο του διευθυντή .....	74
Πίνακας 9: Συχνότητα φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο.....	75
Πίνακας 10: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και φύλο .....	75
Πίνακας 10α: Σε ποιο βαθμό οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν δεχθεί εκφοβιστικές συμπεριφορές.....	76
Πίνακας 10β: Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν δεχθεί εκφοβιστικές συμπεριφορές. ....	76
Πίνακας 11: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και ηλικίας.....	77
Πίνακας 11α: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	78
Πίνακας 11β: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	78
Πίνακας 11γ: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	79
Πίνακας 11δ: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60+ θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.....	79
Πίνακας 12: Σημαντικότερη πηγή εκφοβισμού .....	80
Πίνακας 13: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.....	81
Πίνακας 14: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.....	82
Πίνακας 15: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς.....	84
Πίνακας 16: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους.....	84
Πίνακας 17: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου .....	86
Πίνακας 18: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή.....	87
Πίνακας 19: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών.....	88
Πίνακας 20: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς.....	89

Πίνακας 21: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό.....	91
Πίνακας 22: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό.....	91
Πίνακας 23: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών.....	93
Πίνακας 24: Μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών και βαθμός εμφάνισής τους.....	93
Πίνακας 25: Συχνότητα εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο.....	95
Πίνακας 26: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο...	96
Πίνακας 27: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας.....	97
Πίνακας 28: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο.....	98
Πίνακας 29: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικότητας στην εργασία.....	99
Πίνακας 30: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου.....	100
Πίνακας 31: Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς.....	101
Πίνακας 32: Πίνακας συχνοτήτων σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών.....	102
Πίνακας 33: Πίνακας συχνοτήτων εμφάνισης αντιδράσεων διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικών θυματοποίησης των εκπαιδευτικών.....	103
Πίνακας 34: Δείκτης Cronbach's alpha για το στυλ ηγεσίας.....	104
Πίνακας 35: Δείκτης Cronbach's alpha για το Παιδαγωγικό στυλ.....	105
Πίνακας 36: Δείκτης Cronbach's alpha για το Συμμετοχικό στυλ.....	105
Πίνακας 37: Δείκτης Cronbach's alpha για το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού.....	106
Πίνακας 38: Δείκτης Cronbach's alpha για το Επιχειρηματικό στυλ.....	106
Πίνακας 39: Δείκτης Cronbach's alpha για το Δομικό στυλ.....	106
Πίνακας 40: Δείκτης Cronbach's alpha για το Στυλ ηγεσίας (γενικά).....	107
Πίνακας 41 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Παιδαγωγικό Στυλ (1ο ηγετικό στυλ).....	108
Πίνακας 42 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Παιδαγωγικού στυλ (1ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού.....	109
Πίνακας 43 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Συμμετοχικό Στυλ (2ο ηγετικό στυλ).....	110

Πίνακας 44 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Συμμετοχικού στυλ (2ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού.....	111
Πίνακας 45 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (3ο ηγετικό στυλ).....	112
Πίνακας 46 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (3ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού.....	113
Πίνακας 47 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Επιχειρηματικό Στυλ (4ο ηγετικό στυλ).....	114
Πίνακας 48 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Επιχειρηματικού Στυλ (4ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού.....	115
Πίνακας 49 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Δομικό Στυλ (5ο ηγετικό στυλ).....	116
Πίνακας 50 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Δομικού Στυλ (5ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού .....	117



## Περίληψη

Μόλις μία ελληνική έρευνα υπάρχει διαθέσιμη στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία μελετά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με τα εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας, ενώ ακόμα και στη διεθνή βιβλιογραφία οι σχετικές μελέτες είναι περιορισμένες.

Αυτό ήταν το κίνητρο που μας κατεύθυνε στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης και μας ώθησε στη διεξαγωγή μιας εμπειρικής έρευνας η οποία έχει σκοπό να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία διαχειρίζεται φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 102 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Κοζάνης που υπηρετούν σε Ενιαία και Επαγγελματικά Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης.

Το 82,3% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα σύμφωνα με τα αποτελέσματα έχουν δεχτεί bullying και βασική πηγή εκφοβισμού αναδείχθηκαν οι μαθητές. Αναφορικά με τις επιπτώσεις της θυματοποίησης, εντοπίζονται κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο. Τέλος, προσπαθήσαμε να μελετήσουμε πιθανή συσχέτιση μεταξύ του ηγετικού στυλ που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής με τον τρόπο που διαχειρίζεται φαινόμενα εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν υιοθέτησαν ένα ξεκάθαρο ηγετικό στυλ. Ωστόσο, για να καταλήξουμε σε ασφαλή και ξεκάθαρα συμπεράσματα κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις – κλειδιά:** εκφοβισμός εκπαιδευτικών, θυματοποίηση, ηγετικά στυλ

## Summary

Only one research is available in the greek bibliography, which studies the bullying and victimization of teachers in combination with educational leadership styles, and even in the international literature, relevant studies are limited.

This was the motivation that led us to the field of school education and pushed us to conduct an empirical research that aims to measure the way in which the educational leadership manage and deal with teacher targeted bullying and victimization of teachers in Secondary Education. The sample of the present research consisted of 102 Secondary Education teachers of the Prefecture of Kozani.

At a rate of 82.3% of the teachers who participated in the research, according to the results, have been bullied and the main sources of the bullying effect were students. Regarding the effects of victimization, these are mainly found on a psychological level. Finally, we tried to study a possible correlation between the leadership style adopted by the principal and the way he/she handles bullying against teachers in his/her school unit. The results showed that there is no correlation between the two variables. This can be explained by the fact that the the principals did not adopt a clear leadership style. However, further research is needed to reach safe and clear conclusions.

**Keywords:** teacher bullying, victimization, leadership style

## Εισαγωγή

Το σχολείο, διεθνώς, διαδραματίζει ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο ρόλο στην εξέλιξη του ατόμου. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν έγκειται μόνο στη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στοχεύει και στην ολόπλευρη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση ώστε τα άτομα να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας.

Η θυματοποίηση και ο εκφοβισμός στο σχολικό πλαίσιο δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων ετών. Έχει καταγραφεί σε διεθνές επίπεδο εδώ και πολλά χρόνια (Αρτινοπούλου 2001 · Espelage & Swearer, 2003).

Παρότι έχουν αναπτυχθεί αρκετές δράσεις από την επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στη χώρα μας, ωστόσο διαπιστώνεται αποσπασματική ερευνητική αποτύπωση του φαινομένου τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα. Τα περισσότερα ερευνητικά δεδομένα στη βιβλιογραφία προκύπτουν, κυρίως, από τις απόψεις και τα βιώματα των μαθητών/τριών του σχολείου. Στο σχολικό περιβάλλον όμως, εκτός από τους μαθητές, βασικοί αλληλεπιδρώντες είναι και οι εκπαιδευτικοί.

Μόλις μία ελληνική έρευνα υπάρχει διαθέσιμη στην ελληνική βιβλιογραφία η οποία μελετά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών συνδυαστικά με τα εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας (Δούκα, 2017). Τα λιγοστά ερευνητικά δεδομένα για τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κωνσταντινίδης, 2011), σε σχέση με το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο κάθε διευθυντής καθιστούν αναγκαία την παρούσα έρευνα, η οποία ταυτόχρονα αναδεικνύει σημαντικές πτυχές του φαινομένου της θυματοποίησης και του εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ειδικότερα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κοζάνης σε σχέση με τα φαινόμενα της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών. Ως επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν:

- Η διερεύνηση της έκτασης του φαινομένου στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Κοζάνης,
- Η διερεύνηση των διαφορών με βάση το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών ως προς τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό,
- Η διερεύνηση της βασικής πηγής εκφοβισμού, των μορφών και των επιπτώσεων του φαινομένου ενάντια στους εκπαιδευτικούς,
- Η μελέτη του τρόπου διαχείρισης και αντιμετώπισης του φαινομένου από την εκπαιδευτική ηγεσία της σχολικής μονάδας,
- Η διερεύνηση πιθανής συσχέτισης μεταξύ του ηγετικού στυλ που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής με τον τρόπο που διαχειρίζεται φαινόμενα εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών της σχολικής του μονάδας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο, το ερευνητικό υπόβαθρο, τα αποτελέσματα, τη συζήτηση και τις προτάσεις και τη βιβλιογραφία με το παράρτημα.

Στο πρώτο μέρος, που αποτελεί το σύνολο του θεωρητικού πλαισίου, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης τόσο στον εργασιακό χώρο όσο και στο χώρο των σχολικών μονάδων όπου υπηρετούν εκπαιδευτικοί, παρουσιάζονται οι διάφορες κατηγορίες, οι μορφές και οι επιπτώσεις του φαινομένου. Έπειτα, γίνεται αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία και τις δεξιότητες που οφείλει να επιδείξει ο εκάστοτε διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας προκειμένου να αντιμετωπίσει τέτοια φαινόμενα. Μέσω την εννοιολογική προσέγγισης διακρίνονται οι όροι ηγέτης και διευθυντής και παρουσιάζονται διάφορα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας με έμφαση στο Ολιστικό μοντέλο βάση του οποίου εξυπηρετήθηκαν και οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας. Τέλος, γίνεται περιγραφή των βασικότερων στοιχείων που συνθέτουν το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα στο οποίο υπάγονται τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρουσίαση των καθηκόντων και του έργου του ηγέτη και των εκπαιδευτικών καθώς και το βαθμός εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με αναφορά στη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Στο δεύτερο μέρος, το ερευνητικό μέρος, γίνεται περιγραφή της μεθοδολογίας της έρευνας, στην επιλογή του δείγματος, στο ερευνητικό εργαλείο και στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται έπειτα από στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αναλυτικά τα αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας.

Ακολουθεί, στο τέταρτο μέρος, η συζήτηση η οποία έχει στόχο να ερμηνευτούν τα ευρήματα, να διερευνηθούν πιθανές συσχετίσεις με τα θεωρητικά και εμπειρικά ευρήματα ελληνικών και διεθνών βιβλιογραφικών πηγών, να παρουσιαστούν συστάσεις για μελλοντική έρευνα και να σημειωθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία πάνω στην οποία πραγματοποιήθηκε η εκπόνηση της εργασίας και το παράρτημα στο οποίο βρίσκεται και το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

## **Κεφάλαιο 1: Τα φαινόμενα του Εκφοβισμού & της Θυματοποίησης**

### **Δομή του κεφαλαίου**

Στο πρώτο κεφάλαιο, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, παρουσιάζονται ορισμοί της έννοιας του εκφοβισμού στο χώρο εργασίας, κατηγορίες, μορφές και επιπτώσεις του φαινομένου αυτού στον εργασιακό χώρο. Στη συνέχεια ακολουθεί η παρουσίαση της έννοιας του σχολικού εκφοβισμού και αντίστοιχα παρουσιάζονται οι κατηγορίες, οι μορφές και οι επιπτώσεις των εκφοβιστικών συμπεριφορών ενάντια στους εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο. Τέλος, αποκρυσταλλώνεται η έννοια της θυματοποίησης τόσο στο χώρο εργασίας όσο και στη σχολική μονάδα, παρουσιάζονται οι ρόλοι και οι συνέπειες του φαινομένου της θυματοποίησης στην ομάδα των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω, είναι βασισμένα σ' ένα έγκυρο επιστημονικό πλαίσιο βιβλιογραφικών αναφορών και συντελούν στην ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου του εκφοβισμού και της θυματοποίησης για την εκπόνηση της σχετικής έρευνας.

### **1.1. Εργασιακός Εκφοβισμός**

Ο εκφοβισμός στον χώρο της εργασίας αποτελεί ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας. Στις μέρες μας αποτελεί ένα φαινόμενο που απασχολεί έντονα τους ερευνητές καθώς η εξάπλωση του είναι ραγδαία. Χαρακτηριστικά σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Samnani & Singh (2012), αναφέρεται πως μερικοί ερευνητές τόνισαν ότι ακόμη και μια επικράτηση του εργασιακού εκφοβισμού σε ποσοστό 10% απαιτεί μεγάλη προσοχή, ενώ αντίστοιχες μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι σχεδόν το 95% των εργαζομένων είχαν κάποια μορφή έκθεσης σε γενικές συμπεριφορές εκφοβισμού στο χώρο στον οποίο εργαζόταν (Fox & Stallworth, 2005). Στην Ευρώπη το ποσοστό εξάπλωσης του εργασιακού εκφοβισμού κυμαίνεται από 5 έως 10% (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2011) ενώ στις ΗΠΑ οι ερευνητές ανέφεραν ποσοστό επικράτησης που άγγιζε σχεδόν το 50% των εργαζομένων (Lutgen-Sandvik, Tracy & Alberts, 2007).

Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρατηρείται μια μεγάλη ποικιλία, στις λέξεις και τους όρους που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του φαινομένου:

- Παρενόχληση (Harrasment), (Brodsky, 1976)
- Αποδιοπομπαίος τράγος, Εξιλαστήριο θύμα (Scape Goating), (Thylefors, 1987 όπως αναφέρεται στο Vartia-Väänänen, 2003)
- Ψυχολογική τρομοκρατία (Psychological Terror), (Leymann, 1996)
- Τραύμα στον χώρο εργασίας (Workplace Trauma), (Bjorkqvist, Osterman & Hjelt-Back, 1994)
- Εκφοβισμός (Bullying), (Olweus, 1993 · Hoel & Cooper 2000 · Salin 2003)
- Εργασιακός εκφοβισμός (Mobbing), (Leymann, 1996 · Zapf, 1999)
- Συναισθηματική βία/κακοποίηση (Emotional Abuse), (Keashly, Tye- Williams & Jagatic, 2020)
- Επιθετικότητα στο χώρο εργασίας (Workplace Incivility), (Andersson & Pearson, 1999)
- Θυματοποίηση (Victimization), (Aquino, 2000 όπως αναφέρεται στο Notelaers, 2011)

Πρώτη φορά ο όρος «εκφοβισμός στον χώρο εργασίας» χρησιμοποιήθηκε από τον Σουηδικής καταγωγής ερευνητή Heinz Leymann το 1984, ο οποίος ονόμασε αυτό το φαινόμενο «παρενόχληση» ή «ψυχολογικό φόβο» (Leymann, 1990). Πρότεινε μάλιστα 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.

Μετά τον ορισμό του Leymann, ο Einarsen (1997) πρότεινε έναν ελαφρώς διαφορετικό ορισμό, με λιγότερο αυστηρά κριτήρια για τη συχνότητα και τη διάρκεια, και σήμερα είναι αυτός ο ορισμός που χρησιμοποιείται ευρέως στη βιβλιογραφία. Ο εκφοβισμός ορίζεται ως το σύνολο της επιθετικής συμπεριφοράς, στην οποία επαναλαμβάνεται η επιθετικότητα, και στην οποία υπάρχει μια ανισορροπία της εξουσίας, έτσι ώστε να είναι αρκετά δύσκολο για το θύμα να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ο Einarsen ουσιαστικά βελτίωσε τον ορισμό που είχε προτείνει ο Olweus (1993), ο οποίος δήλωσε ότι τρία κριτήρια πρέπει να υφίστανται προκειμένου μια κατάσταση να μπορεί να οριστεί ως εκφοβισμός.

1. ο εκφοβισμός να χαρακτηρίζεται ως αρνητική και ανεπιθύμητη συμπεριφορά από το άτομο - στόχο,
2. ο εκφοβισμός να γίνεται συστηματικά και σε πάροδο χρόνου,
3. η παρενόχληση να λαμβάνει χώρα σε μια διαπροσωπική σχέση, η οποία χαρακτηρίζεται από μια ανισορροπία της εξουσίας.

Ωστόσο, ο ορισμός που δόθηκε από τον Einarsen (1997) καλύπτει πληρέστερα την έννοια του εκφοβισμού, όπου το άτομο που λειτουργεί ως στόχος/θύμα, διαχρονικά και σταθερά, υποβάλλεται σε αρνητική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να γίνεται όλο και πιο αδύναμος να υπερασπιστεί τον εαυτό του απέναντι στη συμπεριφορά αυτή.

Συμπληρωματικά, είναι η τάση ενός ατόμου ή μιας ομάδας να χρησιμοποιεί συνεχή επιθετική συμπεριφορά ενάντια σ' ένα συνάδελφο, όχι εξαιτίας κάποιας διαπροσωπικής διαμάχης ή σύγκρουσης, αλλά με σκοπό να ελέγξει κυρίως τα συναισθήματα του «στόχου» προκειμένου να τον υποτάξει (Δημητριάδης, 2016).

Επομένως, εργασιακός εκφοβισμός (workplace bullying) σημαίνει προσβολή, παρενόχληση, θεώρηση ενός ατόμου ως κοινωνικά εξαιρουμένου ή ακόμα και αρνητική επίδραση στα καθήκοντα του εργαζομένου.

Στη συνέχεια, οι Einarsen & Raknes (1997) προσπάθησαν να αποδώσουν και να επεξηγήσουν την έννοια «bullying» ορίζοντάς την ως την έκθεση ανεπιθύμητων συμπεριφορών προς έναν ή περισσότερους υπαλλήλους, που οδηγεί το άτομο στην ταπείνωση και στην καταπίεση και τον οργανισμό σε προβλήματα αποδοτικότητας.

Παράλληλα προσεγγίστηκε εννοιολογικά και ο όρος «mobbing», ο οποίος προέρχεται από το αγγλικό ρήμα “ to mob”, το οποίο στην ακριβή του μετάφραση σημαίνει «κακολογώ, προσβάλω, κακομεταχειρίζομαι, πιέζω» και το οποίο με τη σειρά του προέρχεται από τη λατινική φράση “mobile vulgus”, που αντιστοιχεί στις λέξεις πλήθος, όχλος, αλλά ταυτόχρονα σημαίνει και ομάδα απαξιωμένων ατόμων. Η έννοια του «mobbing» στον εργασιακό χώρο, περιγράφει τους εργαζόμενους, οι οποίοι εκτίθενται σε εχθρικές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα η επίμονη κριτική για



την εργασία τους, τα μειωτικά και κακόβουλα σχόλια, οι επιθέσεις για τις θρησκευτικές και πολιτικές τους πεποιθήσεις ή ακόμα και απειλές ή πράξεις σωματικής βίας. Η συνεχής και διαρκής κακοποίηση και ο εξευτελισμός ενός ατόμου από ένα άλλο άτομο ή από μια ομάδα ατόμων με σκοπό τη βλάβη της αξιοπρέπειας του, της ακεραιότητας του και με στόχο την παραίτηση του ορίζεται ως «mobbing» (Χείρα, 2014).

Ο Zapf (1999), στην προσπάθεια του να εξηγήσει και ο ίδιος τον όρο «mobbing», αναφέρει ότι είναι μια μορφή ψυχολογικής επιθετικότητας, η οποία εκδηλώνεται είτε μεταξύ δυο μεμονωμένων ατόμων, είτε μεταξύ μιας ομάδας και ενός ατόμου.

Η κύρια διαφορά ανάμεσα στους όρους «bullying» και «mobbing» προέρχεται από την προσοχή και το σημείο ενδιαφέροντος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί. Υποστηρίχτηκε, δηλαδή, ότι στο mobbing η έρευνα εστιάζει στους οργανωτικούς παράγοντες και στα αποτελέσματα τους στο θύμα, ενώ στο bullying η έρευνα στρέφεται στην προσωπικότητα και στη συμπεριφορά του θύτη και του θύματος.

Για την απόδοση της «ταμπέλας» του “bullying” ή του «mobbing» σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα ή διαδικασία θα πρέπει για κάποια χρονική περίοδο να έχει συμβεί κατ’ επανάληψη και σε τακτική βάση ένα περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η εκφοβιστική συμπεριφορά περιγράφεται ως μια κλιμακούμενη διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας το άτομο που την αντιμετωπίζει καταλήγει να νιώθει ότι βρίσκεται σε μειονεκτική θέση και γίνεται στόχος συστηματικά αρνητικών κοινωνικών πράξεων. Δεν υφίσταται εκφοβισμός, όταν δύο εξίσου ισχυροί αντίπαλοι βρίσκονται σε σύγκρουση μεταξύ τους (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2003 όπως αναφέρεται στο Samnani & Singh, 2012).

Με βάση λοιπόν τα ανωτέρω, τα χαρακτηριστικά του εργασιακού εκφοβισμού περιλαμβάνουν τη συχνότητα, την επιμονή, την ανθεκτικότητα, την εχθρότητα και την έλλειψη ισορροπίας ισχύος (Einarsen et al., 2011).

Στη συνέχεια, η μελέτη των Aquino & Douglas (2003) εισάγει και χρησιμοποιεί τον όρο «θυματοποίηση στον χώρο εργασίας», η οποία συμβαίνει όταν η ευημερία ενός εργαζομένου έχει υποστεί ζημία από ένα ή περισσότερα μέλη του οργανισμού. Οι ψυχολογικές ή φυσιολογικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται ή εκμηδενίζονται.

Οι ανάγκες του ατόμου - θύματος, δεν πληρούνται λόγω της θυματοποίησης, και μπορεί να είναι π.χ. η αίσθηση του ανήκειν.

Με βάση κλινικές έρευνες με θύματα εκφοβισμού (Cozzi, Putnam, Menesini, Gartstein, Aureli, Calussi & Montiroso, 2013), συνάγεται το συμπέρασμα της ύπαρξης ορισμένων επιπρόσθετων πτυχών στον προαναφερθέντα ορισμό. Τα άτομα που έχουν εκτεθεί κατά κανόνα σε τέτοιου είδους συμπεριφορές:

- αντιλαμβάνονται τον εκφοβισμό να είναι εκ προθέσεως και να στρέφεται αποκλειστικά εναντίον τους,
- στερούνται ευκαιριών για να αποφύγουν αυτές τις συμπεριφορές,
- νιώθουν έλλειψη επαρκούς κοινωνικής υποστήριξης που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως αποσβεστήρας,
- αντιμετωπίζουν τις κυρώσεις εκφοβισμού ως καταχρηστικές,
- είναι προσωπικά ή κοινωνικά ευάλωτα και
- αισθάνονται εξαιρετικά προσβεβλημένα, ταπεινωμένα από την διαδικασία αυτή.

Παρά τις διαφορές οι οποίες παρατηρούνται στους παραπάνω ορισμούς, παρουσιάζονται ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ψυχολογική βία που υφίσταται το άτομο να επαναλαμβάνεται συστηματικά στη διάρκεια του χρόνου, ακόμα ότι το άτομο το οποίο παρενοχλείτε βρίσκεται σε μειονεκτική θέση έναντι του θύτη, αδυνατώντας να υπερασπιστεί τον εαυτό του και τέλος, η ψυχολογική βία ασκείται από πρόθεση είτε προς ένα εργαζόμενο είτε προς μια ομάδα εργαζομένων.

## **1.2. Κατηγορίες Εκφοβισμού στο Χώρο Εργασίας**

Οι περισσότεροι ερευνητές διαχωρίζουν τον εργασιακό εκφοβισμό στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες: την κατιούσα ή κάθετη, την οριζόντια και την ανιούσα.

Η κάθετη ή κατιούσα παρενόχληση είναι εκείνη που κατευθύνεται από τον προϊστάμενο προς κάποιον υφιστάμενο (Vandekerckhove & Commers, 2003) και θεωρείται από τους ερευνητές η πιο συνηθισμένη μορφή ψυχολογικής παρενόχλησης. Εμπεριέχει τη κατάχρησης εξουσίας εκ μέρους του προϊσταμένου, η οποία αντιβαίνει σε κανόνες δικαίου (Ferrari, 2004). Εξαιτίας όμως της ανισότιμης σχέσης που εμπεριέχει είναι αρκετά δύσκολη η διάκριση ανάμεσα στα προνόμια των ιεραρχικά ανωτέρων και στις καταχρηστικές συμπεριφορές (Κοΐνης & Σαρίδη, 2013).

Αξιοσημείωτη είναι και μια ειδική περίπτωση κάθετης παρενόχλησης το “στρατηγικό” mobbing ή το “εταιρικό” mobbing (bossing), κατά το οποίο το ρόλο του θύτη αναλαμβάνει η διοίκηση της επιχείρησης εντάσσοντας στην πολιτική της τη ψυχολογική βία. Πιο συγκεκριμένα όταν διάφοροι οργανισμοί θέλουν να ωθήσουν σε παραίτηση άτομα του εργατικού τους δυναμικού χρησιμοποιούν αυτού του είδους παρενόχλησης που αποτελεί βασικό άξονα της πολιτικής τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές και αυτή εντάσσεται στην κατιούσα κατεύθυνση του mobbing, εφόσον η φορά της είναι από την κορυφή προς την βάση.

Η οριζόντια παρενόχληση πραγματοποιείται μεταξύ συναδέλφων ίδιας βαθμίδας. Συνήθως συμβαίνει μεταξύ μιας ομάδας προς ένα άτομο ή μεταξύ ομάδων. Στις περιπτώσεις όπου υπάρχει σύγκρουση συμφερόντων ανάμεσα στις ομάδες, οι επιθετικές τακτικές είναι αρχικά αμοιβαίες και συνεχίζονται μέχρι την αποδυνάμωση της μιας πλευράς και το προβάδισμα δύναμης της άλλης (Leymann, 1996). Η ψυχολογική παρενόχληση μεταξύ συναδέλφων μπορεί να οφείλεται σε λόγους όπως τα αισθήματα φθόνου που κάποιος μπορεί να αισθάνεται εις βάρος ενός άλλου, σε προσωπικές αντιπάθειες, ακραίες συγκρούσεις, ανταγωνισμούς κ.α. (Hirigoyen, 2009).

Τέλος, η ανιούσα παρενόχληση κατευθύνεται από κάποιον υφιστάμενο ή ομάδα υφισταμένων εναντίον του προϊσταμένου. Εμφανίζεται, με μικρή συχνότητα, σε καταστάσεις όπου η αναγνώριση στο πρόσωπο του προϊσταμένου είναι σχεδόν ανύπαρκτη, από ένα ή περισσότερα άτομα της ομάδας (Ferrari, 2004). Όσοι εμπλέκονται αποδέχονται ενεργητικά ή παθητικά την κατάσταση αυτή προκειμένου να καλύψουν προσωπικές αδυναμίες και ανεπάρκειες (Khuo, 2010). 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, πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια από καμία κατεύθυνση όπου και αν στραφούν.

Συμπληρωματικά, η μελέτη του Ege (2007) σημειώνει ότι υπάρχει και ακόμα μία μορφή παρενόχλησης, το double mobbing. Η παρενόχληση αυτή στηρίζεται στο κλίμα που διαδραματίζουν η οικογένεια και το φιλικό περιβάλλον καθώς φαίνεται να μεταστρέφονται από υποστηρικτικό σε πιεστικό και επικριτικό. Το υποστηρικτικό δίκτυο του θύματος φαίνεται από ένα σημείο και μετά, όχι μόνο να μην αντιλαμβάνεται

την ανάγκη του για συναισθηματική υποστήριξη, αντιθέτως είναι εκείνο που ασκεί έντονη πίεση έναντι της συγκεκριμένης στάσης του θύματος απέναντι στο mobbing, αδιαφορώντας και μη αφουγκράζοντας τις ανάγκες του ατόμου με μοναδικό στόχο να διατηρήσει την δική του ακεραιότητα (Sancini, Tomei, Ciarrocca, Di Pastena, Rosati, Di Giorgio, De Sio, Scala, Schifano, Scimitto, Cetica, Caciari, Marchione, Fiaschetti, Nardone, Hector, Capozzella & Tomei, 2013).

Κατά την Hirigoyen (2016) οι πιο συχνές κατευθύνσεις του φαινομένου είναι η κατιούσα και η οριζόντια η οποία εκφράζει την απομόνωση ενός ατόμου ή περισσότερων από μια ομάδα συναδέλφων, ειδικά σε περιπτώσεις όπου προηγείται η προαγωγή ενός και η κίνηση αυτή δεν είναι αποδεκτή από τους υπόλοιπους εργαζομένους. Τις περισσότερες φορές στην έναρξη και στην κλιμάκωση της παρενόχλησης και των εκφοβιστικών συμπεριφορών η ανώτερη ιεραρχία δεν είναι ούτε ενήμερη, ούτε συμμετοχική.

### **1.3. Μορφές Εργασιακού Εκφοβισμού**

Ανάλογα με τον τρόπο που κάθε φορά εκφράζεται, ο εκφοβισμός μπορεί να διακριθεί σε λεκτικό και μη λεκτικό/σωματικό, σε ψυχολογικό εκφοβισμό, σε κοινωνική παρενόχληση και στον σχετικά πιο πρόσφατο διαχωρισμό, σε διαδικτυακό εκφοβισμό. Ο νεότερος τρόπος παρενόχλησης φαίνεται να προέκυψε με την εισαγωγή της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών και τείνει να εξελίσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και να γιγαντώνεται.

Ο λεκτικός εκφοβισμός ορίζεται και περιγράφεται στη βιβλιογραφία ως προφορική μορφή κακομεταχείρισης και κακοποίησης (Blase, Blasé & Du, 2008). Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει απειλές όπως η απώλειας θέσης εργασίας, υποτίμηση, ψευδείς κατηγορίες, δημόσια ταπείνωση, υπερβολική ή και αβάσιμη κριτική είτε για τις ικανότητες εργασίας είτε ακόμη και για την προσωπική ζωή, διάδοση ψευδών φημών, φυλετική παρενόχληση, εξαπάτηση, ευνοιοκρατία, άδικες αξιολογήσεις, αδικαιολόγητες επιπλήξεις, παράλογες αναθέσεις, απόρριψη σκέψεων και συναισθημάτων, αθέμιτες αναφορές για τη δουλειά, υπονόμευση προόδου, επιβολή παράλογων προθεσμιών, άδικες αποσπάσεις ή απολήξεις και εμπόδιση παροχής ευκαιριών για επαγγελματική άνοδο και πρόοδο.

Από την άλλη πλευρά, ο μη λεκτικός εκφοβισμός ή σωματικός εκφοβισμός Περιλαμβάνει την αδιαφορία, την επιθετική επαφή με τα μάτια, την κατασκοπεία, φυσικές χειρονομίες όπως ρίχνοντας και χτυπώντας αντικείμενα και παραβιάζοντας τον σωματικό χώρο, κι άλλες φυσικές μορφές κακομεταχείρισης και κακοποίησης, όπως ο αποκλεισμός και η απομόνωση, ακόμη και η κλοπή και η καταστροφή της παρουσίας (Salin, 2003).

Στη συνέχεια, ο ψυχολογικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τόσο λεκτικές όσο και μη συμπεριφορές που αποσκοπούν στην κατάπτωση της ψυχολογίας του ατόμου “στόχου” όπως ανέντιμες αξιολογήσεις, υπερβολική παρακολούθηση της εργασίας και συνεχείς επικρίσεις επ’ αυτής .

Η κοινωνική παρενόχληση αναφέρεται στο δημόσιο εξευτελισμό και τη δημόσια ταπείνωση του ατόμου που βρίσκεται στη θέση του θύματος με παράδειγμα την εξύβριση του σε ένα δημόσιο χώρο.

Τέλος η διαδικτυακή παρενόχληση, το λεγόμενο και cyber bullying (διαδικτυακός εκφοβισμός) αποτελεί ειδική μορφή του εκφοβισμού και παρουσιάζεται ως μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς μέσω της χρήσης ηλεκτρονικών μέσων ή μορφών επικοινωνίας, η οποία συμβαίνει με πρόθεση να πληγώσει, έχει σταθερή και συνεχόμενη εμφάνιση στο χρόνο και συμβαίνει πάνω από μια φορά ενάντια σε ένα άτομο που δε μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

#### **1.4. Επιπτώσεις του Εργασιακού Εκφοβισμού**

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 πολύ χαρακτηριστικά 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 μακρόχρονες συνέπειες της θυματοποίησής τους».

Αρχικά, οι σωματικές επιπτώσεις είναι κοινά αποδεκτό πως είναι σε θέση να έχουν ψυχικό αντίκτυπο σε ένα άτομο και αμοιβαία αντίστοιχα ένα συναισθηματικό σοκ είναι δυνατό να επιφέρει σωματικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα. Η πίεση που ασκείται στο εργασιακό περιβάλλον αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων όπως διαταραχές στον ύπνο, γαστρεντερικές διαταραχές, πόνους στο κεφάλι και ημικρανίες (Shallcross, Sheehan, & Ramsay, 2008).

Συμπληρωματικά οι συνέπειες του εκφοβισμού σε σωματικό επίπεδο διαφαίνονται μέσω της εκδήλωσης ποικίλων συμπτωμάτων όπως κεφαλαλγίες, ταχυκαρδία, πόνοι στο στήθος, εφίδρωση, διαταραχές στην σεξουαλική διάθεση, λιποθυμικά επεισόδια, υπόταση ή υπέρταση, ναυτία και τέλος γενικότερη αίσθηση του φόβου. Συνεπώς, κάθε εργαζόμενος ο οποίος δέχεται εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να γίνει δυσλειτουργικός και να υποφέρει από ένα ή περισσότερα οργανικά συμπτώματα τα οποία θα τον παρεμποδίζουν από την εκτέλεση των εργασιακών του υποχρεώσεων (Zapf, Knorz & Kulla, 1996).

Σύμφωνα με τους ερευνητές οι σημαντικότερες ψυχολογικές επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης είναι το άγχος και η κατάθλιψη (Κοϊνης & 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, Petrella, Blasi, Zontini & Nolfe, 2007).

Οι μεταπτώσεις τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του εργαζόμενου που δέχεται την παρενόχληση επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο το ίδιο το άτομο όσο και τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται και κατ' επέκταση και την ευρύτερη κοινωνία.

Πολλές φορές οι σοβαρές επιπτώσεις της ηθικής παρενόχλησης δεν περιορίζονται μόνο στο ίδιο το άτομο αλλά επεκτείνονται και στον οργανισμό στον οποίο εκδηλώνονται τέτοιου είδους φαινόμενα. Παρουσιάζοντας τις εργασιακές επιπτώσεις αξίζει να σημειωθεί ότι οι εργαζόμενοι που δέχονται εκφοβισμό στο χώρο εργασίας τους καθίστανται δυσλειτουργικοί στο εργασιακό τους περιβάλλον. Άλλες επιπτώσεις

αναφέρονται κυρίως στο οικονομικό κόστος για την αποζημίωση των παρενοχληθέντων που καταφεύγουν σε παραίτηση ,το κόστος πρόσληψης νέων υπαλλήλων προς αντικατάσταση αυτών που αποχώρησαν και το επιπρόσθετο κόστος της πολύτιμης εμπειρίας και γνώσης και στερούν από τον οργανισμό οι εργαζόμενοι με παραίτησή τους (Κοϊνης & Σαρίδη, 2016). Επίσης, η αποδόμηση της εικόνας της επιχείρησης με την ταυτόχρονη απώλεια πελατών είναι ένα επιπρόσθετο πρόβλημα για τους οργανισμούς. Άλλη μορφή οικονομικής πίεσης περιλαμβάνει πιθανό κόστος από νομικές αγωγές εναντίον του οργανισμού από τους εργαζομένους.

Αναφορικά με τις κοινωνικές επιπτώσεις, σημαντική συνέπεια του φαινομένου του εκφοβισμού για την κοινωνία είναι το υψηλό οικονομικό κόστος και η επιβάρυνση του κρατικού προϋπολογισμού που προκύπτει από την κατάσταση της ανεργίας των εργαζομένων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την εργασία τους εξαιτίας της εμφάνισης σωματικών ή ψυχικών προβλημάτων υγείας. Συνεπώς, η εργασιακή παρενόχληση χαρακτηρίζεται από υψηλό κόστος, τόσο για τους οργανισμούς, όσο και για την κοινωνία στο σύνολο της (Sperry, 2009).

## **2. Εκφοβισμός στο χώρο εργασίας & Σχολικός Εκφοβισμός**

Οι αρχικές μελέτες για τον εκφοβισμό στο χώρο εργασίας ξεκίνησαν από τις Σκανδιναβικές χώρες στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εξαπλώθηκαν σταδιακά και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες στα μέσα της δεκαετίας του '90 (Zapf & Einarsen, 2001). Έκτοτε, ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας έχει προκαλέσει αυξημένο ενδιαφέρον για συζήτηση και για έρευνα. Το κοινό σημείο των ερευνητών που επικεντρώνονται στην εκφοβιστική συμπεριφορά στο χώρο εργασίας είναι ότι η διδασκαλία συγκαταλέγεται στα επαγγέλματα υψηλού κινδύνου για τη δημιουργία πλαισίου εκφοβιστικών συμπεριφορών (Fahie & Devine, 2014).

Σύγχρονες μελέτες εμφανίζουν την ομάδα των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες που αποτελούν κατηγορία υψηλού κινδύνου όσο αφορά την εργασιακή παρενόχληση (Riley, Duncan & Edwards, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που φωτίζουν την εργασιακή παρενόχληση των εκπαιδευτικών ξεκίνησε στις αρχές του αιώνα στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις Ηνω-

μένες Πολιτείες ((Blase & Blase, 2002) και στη συνέχεια εξαπλώθηκαν στην Ινδία (Sinha & Yadav, 2017), την Κίνα (McCormack, Casimir, Djurkovic, & Lang 2009), την Ιρλανδία (Fahie & Devine, 2014), την Τουρκία (Kormaz & Cemaloglu 2010), τη Λιθουανία (Bernotaite & Malinauskiene 2017), την Κροατία (Russo, Milic, Knezevic, Mulic, & Mustajbegovic, 2008), την Αυστραλία (Casimir, McCormack, Djurkovic, & Nsubuga-Kyobe, 2012) και τη Νότια Αφρική (De Vos & Kirsten, 2015) όπως αναφέρεται στο De Wet & Jacobs (2018)).

Οι περισσότερες από αυτές τις έρευνες που ασχολήθηκαν με θέμα το σχολικό (Smith, 2011) και εργασιακό εκφοβισμό (Coynne, 2011) ορίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά μέσω τριών κριτηρίων: (1) εκφοβισμός είναι όταν κάποιος κατευθύνει επιθετική συμπεριφορά προς κάποιον άλλο ή βλάπτει σκόπιμα στοχευόμενο άτομο, (2) η εκφοβιστική συμπεριφορά εμφανίζεται επανειλημμένα και διαρκεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και (3) υπάρχει μια έλλειψη ισορροπίας της εξουσίας με το άτομο που υποβάλλεται σε εκφοβισμό, το οποίο δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ο εκφοβισμός είναι φανερό ότι συμπεριλαμβάνεται στην κατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς και φαίνεται να είναι μια κατάσταση που ένα άτομο μπορεί να έρθει αντιμέτωπο από την πρώιμη ηλικία σε πλαίσιο παιχνιδιού με άλλους, κατά την εφηβική ηλικία είτε στο σχολικό πλαίσιο είτε στην ομάδα των συμμαθητών του ή ακόμη και κατά την ενήλικη ζωή του στο επαγγελματικό του κυρίως περιβάλλον.

Η αύξηση της συχνότητας των εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών τα τελευταία χρόνια επέστησε την προσοχή πολλών ερευνητών (Cinkir & Kerenekci, 2003 · Hymel, Roche-Henderson & Bonanno, 2005 · Kartal, 2008 · Pekel, 2004 · Kerenekci & Cinkir 2006 · Piskin, 2003 όπως αναφέρεται στο Ozkilic, 2012). Ωστόσο, ο εκφοβισμός δεν είναι απλώς ένα φαινόμενο που παρατηρήθηκε μεταξύ των μαθητών.

Παρά την κοινή αποδοχή ότι ο εκφοβισμός των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς είναι ένα πολύ διαδεδομένο πρόβλημα, είναι ένα πεδίο που δεν προσελκύει τόσο μεγάλο ενδιαφέρον από τους ερευνητές όσο και ο εκφοβισμός μεταξύ εφήβων στο οποίο έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες (De Wet, 2010). Οι μελέτες αυτές εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις συμπεριφορές εκφοβισμού που πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, τους διευθυντές σχολείων ή τους συναδέλφους



τους προς τους καθηγητές (Conn, 2004) και τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς (De Wet & Jacobs 2006 · De Wet, 2010 · Pervin & Turner, 1998).

Ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται στο σχολικό πλαίσιο φαίνεται να παρουσιάζει μια σύνθετη δυναμική (Parsons, 2005) καθώς από τη μια πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφοβίζονται από άλλους εκπαιδευτικούς/συναδέλφους, μαθητές, προσωπικό, διευθυντές, γονείς ενώ και από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφοβίσουν και αυτοί με τη σειρά τους άλλους εκπαιδευτικούς, προσωπικό, διευθυντές, γονείς και μαθητές (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger & Hammarstrom, 2006).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του σχολικού εκφοβισμού, είναι η ανισορροπία της εξουσίας μεταξύ του θύτη και του θύματος. Η εκφοβιστική συμπεριφορά που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους μπορεί να θεωρηθεί ως μία υποκατηγορία εκφοβισμού στο χώρο εργασίας, δεδομένου ότι θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη και περισσότερη δύναμη από ό, τι οι μαθητές. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο του εκφοβισμού 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).

Ο De Wet (2010) χαρακτήρισε τις συμπεριφορές εκφοβισμού των μαθητών προς τους καθηγητές ως "στοχοθετημένο εκφοβισμό εκπαιδευτικών" και την χαρακτήρισε ως επιθετική συμπεριφορά εναντίον ατόμων που προορίζονται να αποτελούν πηγή κοινωνικής, γνωστικής και συναισθηματικής ευημερίας και ασφάλειας των μαθητών.

Αρκετές μελέτες υπογραμμίζουν τη σημασία της ανισορροπίας της εξουσίας μεταξύ του μαθητή και του εκπαιδευτικού (De Wet, 2010). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ενήλικες οι οποίοι είναι πιο ισχυροί από τους εφήβους και είναι υπεύθυνοι για την ορθή διαχείριση της τάξης, θεωρείται συνήθως ότι δεν μπορούν να θεωρηθούν ως θύματα των εφήβων μαθητών. Οι Nation , Vieno, Perkins & Santinello (2008) ανέφεραν ότι οι γνώσεις της δυναμικής της διαφοράς ισχύος είναι περιορισμένες. Σύμφωνα με μία εξήγηση που έδωσαν οι ερευνητές, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας επικεντρώνεται στην ισχυρισμό της εξουσίας από τους θύτες. Ακόμα, ένα μοτίβο της πα-

ραιτημένης εξουσίας μπορεί επίσης να συμβάλει στη θυματοποίηση (Nation et al., 2008). Στην πραγματικότητα, η ισχύς φαίνεται να αποτυπώνεται ως ένα μη σταθερό χαρακτηριστικό που διαφοροποιείται ανάλογα με τις σχέσεις και τις καταστάσεις.

Οι Kauppi & Pörhölä (2012) σημειώνουν ότι οι έφηβοι μαθητές που κατέχουν ισχυρή θέση και είναι δημοφιλείς ανάμεσα στους συμμαθητές τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική και τη συνοχή της ομάδας για να προσελκύσουν τους συνομηλίκους τους και να τους ασκήσουν σημαντική επιρροή 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 επίσημη θέση τους ως αρχές στο σχολείο, να θεωρούν ότι δεν είναι σε θέση να υπερασπιστούν τον εαυτό τους.

Οι Pervin & Turner (1998) υποστηρίζουν ότι ο εκφοβισμός των καθηγητών από τους μαθητές και η κακή συμπεριφορά που μπορεί να δείξει ένας μαθητής μπορούν να θεωρηθούν ως το ίδιο πράγμα. Αναφορικά με αυτό, μερικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιληφθούν διάφορες αρνητικές πράξεις όπως τις προσβολές, τα παρατσούκλια, τις φωνές και την ανυπακοή ως κακή συμπεριφορά των μαθητών (Hempel-Jorgensen, 2009) ενώ άλλοι μπορεί να θεωρήσουν ότι αυτού του είδους οι συμπεριφορές εναντίον τους αποτελούν εκφοβισμό από τους μαθητές (Κδίν, 2015).

Για να διευκρινιστεί η παραπάνω παρανόηση, ο Pervin & ο Turner (1998) υπογραμμίζουν την επαναλαμβανόμενη φύση των αρνητικών πράξεων για το χαρακτηρισμό τους ως εκφοβιστική συμπεριφορά μαθητή σε εκπαιδευτικό.

Έτσι, ο εκφοβισμός από τους μαθητές, τους γονείς, το προσωπικό και τους διευθυντές στο σχολείο παρουσιάζεται να είναι ένα διαδεδομένο πρόβλημα στο σχολικό πλαίσιο. Η αξιολόγηση των εκφοβιστικών συμπεριφορών που έχουν στόχο την ομάδα των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται κυρίως στη θυματοποίηση από τους μαθητές σε σύγκριση με τις εμπειρίες θυματοποίησης τους που δημιουργούνται από άλλους δράστες στο χώρο εργασίας (De Wet, 2012).

## 2.1. Κατηγορίες Εκφοβισμού στο Σχολικό Πλαίσιο

Ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία που εμπλέκει πολλές και διαφορετικές ομάδες ενδιαφέροντος. Οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να δεχτούν εργασιακή παρενόχληση από άλλους ομοιόβαθμους εκπαιδευτικούς/συναδέλφους, από τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών, από το βοηθητικό και υποστηρικτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, από το διευθυντή και το διοικητικό προσωπικό. Αυτές οι σχέσεις μπορούν να λειτουργούν και αντίστροφα (Delfabbro et al., 2006).

Οι Vanderkerckho & Commers (2003), υπογραμμίζουν τρεις βασικούς τύπους της εκφοβιστικής συμπεριφοράς που δέχονται οι εκπαιδευτικοί.

Η από πάνω προς τα κάτω εργασιακή παρενόχληση που ξεκινά από το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον ηγέτη της σχολικής κοινότητας, και στοχεύει προς τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η μορφή εκφοβισμού φαίνεται να είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη, καθώς το 75%-85% των ατόμων που εκφοβίζονται είναι διευθυντικά στελέχη (Richards & Freeman, 2012). Αυτή η μορφή εργασιακής παρενόχλησης παρουσιάζεται και ως το “σκοτεινό πρόσωπο” της σχολικής ηγεσίας αφού είναι σε θέση να καθρεφτίσει ένα σύστημα προβληματικών αλληλεπιδραστικών συμπεριφορών και σχέσεων τόσο από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας όσο και από την πλευρά των ίδιων των εκπαιδευτικών (Blase & Blase, 2002).

Η επόμενη μορφή εργασιακής παρενόχλησης είναι η οριζόντια που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων και τέλος η από κάτω προς τα πάνω εργασιακή παρενόχληση που πηγάζει από τους εκπαιδευτικούς προς τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα και πιο συγκεκριμένα και στοχευμένα στο πρόσωπο του διευθυντή.

Συμπληρωματικά με τις παραπάνω μορφές εκφοβισμού, υπάρχουν και έρευνες που εστιάζουν σε μια άλλη μορφή εκφοβισμού που αναδύεται από τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών καθώς και εκεί παρατηρείται εκφοβιστική συμπεριφορά προερχόμενη από και προς τους εκπαιδευτικούς. Σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α παρατηρήθηκε ότι το 28,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχει βιώσει βίαιες λεκτικές επιθέσεις, με αξιοσημείωτο ποσοστό εκφοβισμού να προέρχεται από μαθητές (Teisman, Konda, Hendricks, Mercer & Amandus, 2013) ενώ ο McEwan (2004) τονίζει πως οι εκπαιδευ-

τικοί ενδέχεται να πέσουν θύματα εκφοβιστικής συμπεριφοράς και από τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι συνήθως κινούνται παρεμβατικά και επεμβαίνουν σε διάφορες διαδικασίες στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας και παρουσιάζουν ενίοτε μια επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους ίδιους και το διοικητικό προσωπικό.

## 2.2. Μορφές Σχολικού Εκφοβισμού

Ανάλογα με τα μέσα που χρησιμοποιεί ο δράστης για να βλάψει το θύμα, ο σχολικός εκφοβισμός παίρνει διάφορες μορφές. Έτσι αρχικά αποτυπώνεται ο σωματικός (physical) και ο λεκτικός εκφοβισμός (verball bullying).

Ο σωματικός εκφοβισμός αναγνωρίζεται από την εκδήλωση και άσκηση σωματικής βίας όπως κλοτσιές, χτυπήματα, τράβηγμα μαλλιών, σπρώξιμο, τρικλοποδιά, γροθιές, απειλή με όπλα και άλλα επικίνδυνα αντικείμενα. Ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί ακόμα να περιλαμβάνει και μορφές σεξουαλικής παρενόχλησης και κακοποίησης ή την καταστροφή προσωπικών και αγαπημένων αντικειμένων του θύματος, την κλοπή διάφορων αντικειμένων και χρημάτων. Είναι αδιαπραγμάτευτα από τις πιο φανερές μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς και αναγνωρίζεται ανεξαρτήτου ηλικίας (Berger, 2007).

Από την άλλη πλευρά, ο λεκτικός εκφοβισμός είναι η πιο κοινή μορφή εκφοβισμού, η οποία εκδηλώνεται με βρισιές, ταπεινωτικά σχόλια και κοροϊδία. Συμπληρωματικά, μια ακόμα μορφή εκφοβισμού εκδηλώνεται και με τη μη-λεκτική γλώσσα του σώματος όταν δηλαδή καρφώνω επίμονα το βλέμμα πάνω σε κάποιον (Rivers & Smith, 1994).

Μια διαφορετική διάκριση ανάμεσα στις προαναφερθείσες μορφές εκφοβισμού είναι αυτή που αφορά στις άμεσες (φυσικές και λεκτικές) και στις έμμεσες συμπεριφορές παρενόχλησης. Μερικοί άνθρωποι τείνουν να αναζητούν τρόπους να πληγώσουν τους συνανθρώπους τους χρησιμοποιώντας έμμεσους τρόπους, όπως για παράδειγμα ο αποκλεισμός κάποιων ατόμων, η διάδοση φημών. Οι κινήσεις και οι πράξεις αυτές δεν είναι πάντα εύκολα αντιληπτές και παρατηρήσιμες ακριβώς τη στιγμή που συμβαίνουν. Ωστόσο, είναι στοχοθετημένες και καλά σχεδιασμένες έτσι ώστε να προκαλέσουν βλάβη, να πληγώσουν και να έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Η έμμεση

επιθετικότητα (indirect aggression) έχει θεωρηθεί από τους Bjorkqvist, Lagerspetz, & Kukainen (1992) ως επιζήμια συμπεριφορά όπου το άτομο το οποίο δέχεται εκφοβιστική συμπεριφορά και επίθεση με πιο έμμεσους και πλάγιους τρόπους με τη βοήθεια του κοινωνικού χειρισμού.

Τόσο ο εκφοβισμός σχέσεων, όσο και ο κοινωνικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθούν με άμεσους ή έμμεσους τρόπους (Crick & Grotpeter, 1999). Ο κοινωνικός εκφοβισμός έχει στόχο την αποδόμηση της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής θέσης των θυμάτων και συμβαίνει όταν διαδίδονται φήμες που αφορούν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική ζωή του ατόμου που βάλλεται. Οι Archer & Coyne (2005) επισημαίνουν, ότι η έμμεση επιθετικότητα είναι μια εναλλακτική στρατηγική προς την άμεση επιθετικότητα και ενεργοποιείται, όταν το κόστος της άμεσης είναι υψηλό. Σκοπός της είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός και η καταστροφή της κοινωνικής θέσης του ατόμου.

Επίσης, ο εκφοβισμός μπορεί να διακριθεί σε ατομικό ή ομαδικό ανάλογα εάν ο θύτης ή το θύμα είναι ένα άτομο ή μια ομάδα (Olweus, 2009).

Μία ακόμα διαφορετική μορφή εκφοβισμού αφορά και στη φύση των ομάδων – στόχων, έτσι παρουσιάζεται ο «ρατσιστικός εκφοβισμός» (racial bullying) ή «φυλετική παρενόχληση» που πηγάζει από την εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς και εκφοβισμού 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».

Νέα σχετικά μορφή εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι αυτή που πραγματοποιείται με τη χρήση διαφόρων ηλεκτρονικών μέσων, “έξυπνα” τηλέφωνα, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, διαδικτυακοί τόποι και μέσω δωματίων επικοινωνίας (chat rooms), και αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο (Cambell, 2005).

Τέλος, καθώς ο σχολικός εκφοβισμός υπάγεται όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ευρύτερη έννοια της «επιθετικής συμπεριφοράς», ακολουθεί αντίστοιχα τις κατηγοριοποιήσεις της σε συντελεστική (proactive or instrumental) και αντιδραστική (reactive) επιθετική συμπεριφορά. Συντελεστική ονομάζεται η επιθετική συμπεριφο-

ρά που εστιάζει στην πραγμάτωση κάποιου επιθυμητού αποτελέσματος, στην επίτευξη υλικού οφέλους ή στην κατοχύρωση ισχύος. Στις περισσότερες περιπτώσεις εκφοβισμού στο σχολικό πλαίσιο το φαινόμενο κατατάσσεται σε συντελεστική επιθετική συμπεριφορά, καθώς ο θύτης χρησιμοποιεί τη βία ως μέσο επίτευξης του σκοπού του χωρίς το θύμα να έχει προκαλέσει με συγκεκριμένο περιστατικό πριν το θύτη. Στο γεγονός αυτό οφείλεται και η παρατεταμένη χρονική διάρκεια του εκφοβισμού (Espelage & Swearer, 2003). Αντίθετα, η αντιδραστική συμπεριφορά στοχοποιεί συγκεκριμένο άτομο/θύμα ως αποτέλεσμα συγκεκριμένου περιστατικού που έκανε το θύτη να νιώσει άσχημα και του προκάλεσε έντονο εκνευρισμό.

### **2.3. Επιπτώσεις Εκφοβισμού Εκπαιδευτικών**

Έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες με στόχο να φωτιστούν οι επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Οι Fehie & Devine (2012) διέκριναν τέσσερις κατηγορίες όπου οι συνέπειες του εκφοβισμού χωρίζονται σε ψυχολογικά συμπτώματα (άγχος, αυτοκτονικός ιδεασμός, υπερευαισθησία, αίσθηση απώλειας των ανθρώπινων ιδιοτήτων, αίσθηση ανεπάρκειας και αυτοαμφισβήτηση), σωματικά συμπτώματα (αυπνία, εφιάλτες, γαστρεντερικές διαταραχές, δερματικές παθήσεις, αυξομειώσεις σωματικού βάρους, διάρροια και ναυτία), κοινωνικές επιπτώσεις (απομόνωση, κοινωνικός αποκλεισμός, δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές) και τέλος οικονομικές συνέπειες (απροθυμία για προαγωγή, παραίτηση από ανώτερες θέσεις, παραίτηση από το σχολείο).

Η De Wet (2010) αναφέρει ως συνέπειες της εργασιακής παρενόχλησης τη μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογική και ψυχοσωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει 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 κλωνισμό της επαγγελματικής υπόστασης και της ποιότητας της προσωπικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (De Wet, 2014).

Συμπληρωματικά, η έρευνα των Riley et al. (2011) αναφέρει ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών που δέχτηκαν κάποια μορφή εργασιακής παρενόχλησης

αντιμετώπισε επιδείνωση της πνευματικής και σωματικής τους υγείας. Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών ο εκφοβισμός έχει αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική τους απόδοση με αντίκτυπο και στα γενικότερα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας.

Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η εργασιακή παρενόχληση που συμβαίνει ενάντια στην ομάδα των εκπαιδευτικών κυρίως σε ότι αφορά τις επιθέσεις που στοχεύουν στην επαγγελματική και κοινωνική τους υπόσταση επηρεάζει αρνητικά τις κρίσεις τους αφορούν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον αποδείχτηκε πως και οι επιθέσεις που εστιάζουν στην προσωπική ζωή και την αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών, έχουν αρνητικές συνέπειες που ασκούν με τη σειρά τους επιρροή στην ποιότητα του εργασιακού βίου τους καθώς και τις πεποιθήσεις τους για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Celep & Eminoglu, 2012).

### **3. Θυματοποίηση στον Εργασιακό Χώρο και στο Σχολικό Πλαίσιο**

Όπως έχει προαναφερθεί, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται διεθνώς μια αυξητική τάση του ενδιαφέροντος των ερευνών που εστιάζουν στο φαινόμενο της θυματοποίησης στο χώρο εργασίας και πιο συγκεκριμένα στην εργασιακή παρενόχληση που διαδραματίζεται στο σχολικό πλαίσιο καθώς και στις επιπτώσεις του φαινομένου στην ψυχική υγεία και στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών.

Ως θυματοποίηση (victimization) έχει οριστεί ως η κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο είναι συχνά εκτεθειμένο σε επιθετικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα στο χώρο εργασίας. Είναι συνήθως απρόκλητη, επαναλαμβανόμενη, ασκείται από ένα άτομο που θεωρείται ισχυρότερο και έχει στόχο να προκαλέσει φόβο, άγχος και πόνο. Το άτομο που τη δέχεται συνηθίζεται να αποκαλείται θύμα (victim).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2008), η θυματοποίηση περιγράφεται ως το αποτέλεσμα της επιβολής που ασκεί ο θύτης στο θύμα και ο σταθερός ρυθμός επανάληψης της πράξης.

Έχοντας ορίσει το φαινόμενο του εκφοβισμού παραπάνω, εύστοχα παρατηρείται η στενή σύνδεση των εννοιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης και

εξαιτίας της σύνδεσης αυτής συχνά οι ορισμοί ταυτίζονται και δεν είναι εύκολα διακριτοί στη βιβλιογραφία.

Στη βιβλιογραφία περιγράφονται δυο προοπτικές για το τι ακριβώς συνιστά η θυματοποίηση. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, η θυματοποίηση αφορά το ρόλος που δέχεται το άτομο όταν δέχεται την εκφοβιστική συμπεριφορά από άλλους (Olweus, 1993). Η δεύτερη άποψη υποστηρίζει ότι η θυματοποίηση περιγράφει μια γενικότερη έννοια καθώς παρουσιάζεται ως μια μορφή κακοποίησης κατά την οποία ένα άτομο δέχεται συχνά την επιθετικότητα άλλων ατόμων.

Ο Rigby (2004), ορίζει τη θυματοποίηση ως το αποτέλεσμα ατομικών διαφορών ανάμεσα σε δύο άτομα, το θύτη και το θύμα, ως κοινωνικό – πολιτισμικό φαινόμενο και ως αντίδραση στις πιέσεις της εργασίας. Ο όρος «θυματοποίηση» εστιάζει στην έκθεση του ατόμου σε πράξεις παρενόχλησης και αναφέρεται κυρίως στα θύματα.

Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά το πλαίσιο του σχολείου, η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρότυπο συμπεριφοράς που απειλεί, υποβαθμίζει, ταπεινώνει, και προκαλεί ανασφάλεια και σοβαρή συναισθηματική δυσφορία στον εκπαιδευτικό από ένα μαθητή ή κάποιο άλλο άτομο στο σχολικό περιβάλλον και δεν εξυπηρετεί κανένα ακαδημαϊκό, νόμιμο ή ηθικό σκοπό (Bhatia, 2013).

### **3.1. Ρόλοι στη Θυματοποίηση**

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται συχνά οι έννοιες θύμα και θύτης για να περιγράψουν τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σκηνή εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Έχουν γίνει προσπάθειες να περιγραφούν οι κατηγορίες των παραπάνω ρόλων.

Αρχικά όσο αφορά τα θύματα, είναι καταγεγραμμένες δύο κατηγορίες, τα προκλητικά θύματα και τα παθητικά θύματα (Olweus, 2001).

Αναφορικά με τα προκλητικά θύματα (provocative victims) είναι τα άτομα τα οποία εκδηλώνουν οξύθυμη συμπεριφορά και έντονη ανησυχία, δημιουργούν καταστάσεις έντασης ενοχλώντας τους άλλους, προκαλούν την επιθετική συμπεριφορά άλλων ατόμων και αντεπιτίθενται ή προσπαθούν να το κάνουν όταν κάποιος τους επιτίθεται. Συμπληρωματικά, τα προκλητικά θύματα αποκαλούνται και επιθετικά θύματα



(aggressive victims) ή θύτες/ θύματα (bully-victims), γιατί άλλοτε ασκούν τα ίδια εκφοβισμό και άλλοτε γίνονται θύματα από άλλους (Smith, 2004).

Αντιθέτως, σύμφωνα με τη δεύτερη κατηγορία, τα παθητικά θύματα (passive victims) είναι εκείνα τα άτομα που συχνά εμφανίζουν αγχώδεις συμπεριφορές, δεν προκαλούν στους θύτες την επιθετικότητα και δεν υπερασπίζονται τον εαυτό τους σε περίπτωση που δεχθούν επίθεση. Τα παθητικά θύματα είναι τα άτομα που αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων.

Εκτός από το ρόλο των θυμάτων, έγιναν προσπάθειες να ερμηνευτούν και να περιγραφούν και οι κατηγορίες των θυτών. Σύμφωνα με τον Olweus (2001) υπάρχουν επτά κατηγορίες θυτών οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

1. ο θύτης (bully) είναι το άτομο που εκδηλώνει την εκφοβιστική και επιθετική συμπεριφορά και συμμετέχει ενεργά στο περιστατικό του εκφοβισμού
2. τα άτομα που ακολουθούν το θύτη (followers) και συμμετέχουν ενεργά στο σκηνικό, αλλά δεν έχουν υποκινήσει τα ίδια το περιστατικό του εκφοβισμού
3. οι υποστηρικτές (supporters) ή αλλιώς οι παθητικοί θύτες (passivebullies), οι οποίοι δεν συμμετέχουν αλλά είναι υποστηρικτικοί στη σκηνή του εκφοβισμού με τη συμπεριφορά τους, γελώντας είτε κάνοντας διάφορα σχόλια
4. οι παθητικοί υποστηρικτές (passive supporters), οι οποίοι συμφωνούν με τη σκηνή του εκφοβισμού, ωστόσο διστάζουν να δείξουν φανερά ότι την υποστηρίζουν
5. οι ουδέτεροι παρατηρητές (disengagedon lookers), είναι τα άτομα τα οποία αδιαφορούν πλήρως για τη σκηνή του εκφοβισμού που διαδραματίζεται μπροστά στα μάτια τους
6. οι πιθανοί υπερασπιστές (possible defenders), οι οποίοι δε συμφωνούν με τη σκηνή του εκφοβισμού και σκέφτονται ότι οφείλουν να βοηθήσουν το θύμα, ωστόσο δεν κάνουν τίποτα γι' αυτό και τέλος
7. οι υπερασπιστές του θύματος (defenders), είναι τα άτομα που παρέχουν σημαντική βοήθεια στο θύμα κατά τη διάρκεια του περιστατικού του εκφοβισμού.

### 3.2. Επιπτώσεις θυματοποίησης

Τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα έχουν αποκαλύψει μία σειρά παραμέτρων που θεωρούνται ότι συνδέονται με την εκδήλωση παρενόχλησης.

Πιο συγκεκριμένα τα θύματα φαίνεται να βιώνουν έντονα συναισθήματα μοναξιάς (Swearer, Espelage & Napolitano, 2009), εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Swearer et al, 2009) και φτωχές κοινωνικές σχέσεις, περισσότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης και γενικότερα συναισθηματικές και διαπροσωπικές δυσκολίες όπως και διάφορα ψυχοσωματικά συμπτώματα, ακόμα και αυτοκτονική συμπεριφορά (Rigby, 2004).

Όπως σημειώνει ο Κουρκούτας (2008) η θυματοποίηση μεγαλώνει τον κίνδυνο εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς καθώς και εσωτερικευμένων δυσκολιών. Ενώ παράλληλα η θυματοποίηση φαίνεται να επιδεινώνει τις ήδη υπάρχουσες συναισθηματικές διαταραχές.

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά τις συνέπειες του φαινομένου στην ομάδα των εκπαιδευτικών, τα ψυχοσυναισθηματικά συμπτώματα φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς κυρίως σε επαγγελματικό επίπεδο με αποτέλεσμα να μειώνονται οι προσδοκίες τους τόσο για την πρόοδο των μαθητών τους όσο και για την ορθή εκτέλεση των επαγγελματικών τους καθηκόντων. Επίσης τα φαινόμενα εκφοβισμού επισκιάζουν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και σε γενικότερο επίπεδο επηρεάζουν τη λειτουργία ολόκληρης της σχολικής μονάδας (Ozkilic & Kartal, 2012).

Αναφορικά με τις συνέπειες των εκφοβιστικών σκηνών στη συναισθηματική υγεία των θυτών, οι ερευνητές δε φαίνεται να συγκλίνουν σε μια κοινά αποδεκτή θέση. Τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα διατρέχουν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης εσωτερικευμένων διαταραχών. Ωστόσο, άλλες έρευνες φαίνεται να υποστηρίζουν ότι την ομάδα υψηλότερου κινδύνου αποτελούν οι θύτες (Kowalski & Limber, 2013).

Αξίζει τέλος να σημειωθεί μια αντιστοιχία στα ερευνητικά δεδομένα που προκύπτει με βάση το φύλο. Αρκετές έρευνες απέδειξαν ότι οι γυναίκες σχετίζονται περισσότερο με την εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων όπως το άγχος και η κατάθλιψη ενώ οι άνδρες εκδηλώνουν πιο εξωτερικευμένες συμπεριφορές ως συνέπεια

θυματοποίησης που αποτυπώνεται με χρήση ουσιών, κατανάλωση αλκοόλ και κάπνισμα (Turner, Finkelhor & Ormrod, 2010).

## **Κεφάλαιο 2: Η Εκπαιδευτική ηγεσία και οι Δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη**

### **Δομή του κεφαλαίου**

Το δεύτερο κεφάλαιο κάνει μια αναφορά στην εκπαιδευτική ηγεσία και τις δεξιότητες που οφείλει να επιδειξεί ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας προκειμένου να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί φαινόμενα εκφοβισμού στη σχολική κοινότητα. Αρχικά γίνεται προσπάθεια να οριστεί μέσω της βιβλιογραφίας η έννοια της ηγεσίας και του ηγέτη. Μέσω την εννοιολογική προσέγγισης προκύπτει η ανάγκη διευκρίνισης και διάκρισης των όρων ηγέτης και διευθυντής της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, ορίζεται η εκπαιδευτική ηγεσία και παρουσιάζονται μοντέλα ηγεσίας στην εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στη Συναλλακτική και Μετασχηματιστική ηγεσία και περιγράφεται το Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας με βάση το οποίο εξυπηρετήθηκαν και οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τρόποι άσκησης ηγεσίας στην εκπαίδευση. Εν κατακλείδι, γίνεται αναφορά στο περιεχόμενο και στο χαρακτήρα (στυλ) ηγετικής συμπεριφοράς έτσι ώστε να αναδυθούν σημαντικές πληροφορίες για το βαθμό επιρροής και τα αποτελέσματα που έχει ο τρόπος και το στυλ ηγεσίας στο χώρο του σχολείου.

### **2.1. Ορισμός της ηγεσίας**

Πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών κατέχει η έννοια της ηγεσίας. Η ηγεσία αποτελεί ένα από τα πιο ευρέως συζητούμενα και ταυτόχρονα ένα από τα πιο σύνθετα θέματα καθώς θεωρείται ως μια από τις ουσιαστικές συνιστώσες στην επιτυχία ή στην αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Κατσαρός, 2008).

Από τη “γέννηση” των πρώτων οργανισμών, το φαινόμενο της ηγεσίας κέντρισε το ενδιαφέρον πολλών μελετητών. Ερευνητικά δεδομένα προκύπτουν από διαφορετικές επιστήμες όπως η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία καθώς πολλοί επιστήμονες προσπάθησαν να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν τις αιτίες για τις οποίες είναι απαραίτητη η ύπαρξη ηγέτη για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανι-

σμού, ποια οφείλουν να είναι τα χαρακτηριστικά του και με ποιον τρόπο οι ηγέτες ασκούν το έργο τους.

Ωστόσο, παρά τη ομόφωνη συμφωνία για τον ουσιώδη και κυρίαρχο ρόλο της ηγεσίας, η έννοια παραμένει ακόμα αρκετά ασαφής. Παρόλα αυτά, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ορισμών της έννοιας της ηγεσίας που την εξετάζουν τόσο με όρους διαδικασιών όσο και προσωπικών χαρακτηριστικών (Μιχόπουλος, 1998) και συμφωνούν ως προς τη στοχοθεσία, που είναι η επιρροή της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας.

Αντίστοιχα, ο Σαΐτης (2008), ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία επιρροής στη συμπεριφορά των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη), έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η θεληματική συνεργασία των μελών, προϋπόθεση απαραίτητη για να εξασφαλιστεί το μεγαλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Η ηγεσία σύμφωνα με τον ίδιο αποτελεί μια σημαντική πλευρά της διοίκησης, ωστόσο, δεν ταυτίζεται απόλυτα μ' αυτήν καθώς λειτουργεί ως μέρος της και αποβλέπει κυρίως στην αναγκαιότητα της αλλαγής στον τρόπο συμπεριφοράς και νοοτροπίας των ανθρώπων, όταν οι συνθήκες το επιβάλλουν (Σαΐτης, 2008).

Επιπλέον, ο Μπουραντάς (2005), αξιοποιώντας και συνθέτοντας τους ορισμούς που καταγράφονται στη βιβλιογραφία ορίζει την ηγεσία ως μια διαδικασία που στόχο έχει να επηρεάσει τη σκέψη, τα συναισθήματα, τις στάσεις και τη γενικότερη συμπεριφορά μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό με προθυμία και εθελοντικά με την απαιτούμενη συνεργασία πρόθυμα για να πραγματοποιήσουν στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει και ο διαχωρισμός της ηγεσίας με τον ορισμό του management. Το management είναι η επιστήμη της διοίκησης και είναι περισσότερο μηχανιστικό και τεχνοκρατικό καθώς ασχολείται με την καθημερινότητα, με την ορθή εφαρμογή και την αλληλουχία των διαδικασιών (Ανθης & Κακλαμάνης, 2005). Αντιθέτως, η ηγεσία είναι τέχνη και φαντασία μαζί καθώς πρεσβεύει έννοιες όπως το όραμα, η δημιουργικότητα, η πρόκληση και η διαχείριση της αλλαγής, η έμπνευση.

Τέλος, αναφορικά με τη φύση της ηγετικής ικανότητας οι πεποιθήσεις των μελετητών δε συγκλίνουν σε μια κοινά αποδεκτή θέση. Από την μία πλευρά ερευνη-

τές υποστηρίζουν πως υπάρχουν άτομα που η φύση μέσω κληρονομικότητας τους προίκισε με ηγετικές ικανότητες και στηρίζουν την άποψη ότι η ηγεσία είναι δεξιότητα η οποία δεν διδάσκεται. Ωστόσο, από την άλλη μεριά υπάρχουν και αυτοί οι ερευνητές οι οποίοι ισχυρίζονται ότι οι ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες είναι επίκτητες και μπορούν να διδαχθούν, θεωρούν ότι ο ηγέτης δεν γεννιέται, αλλά γίνεται (Σαΐτης, 2008).

Ένα συνδυασμό των παραπάνω προσεγγίσεων φαίνεται να επιτυγχάνουν οι Hoy & Miskel (2005) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι «η ηγεσία είναι τόσο ατομική ιδιότητα όσο και διαδικασία κοινωνικής επιρροής κατά την οποία ένα ή περισσότερα μέλη μιας ομάδας επηρεάζουν την ερμηνεία των γεγονότων, την επιλογή των στόχων και των επιθυμητών αποτελεσμάτων, την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τα ατομικά κίνητρα, τις σχέσεις και τον κοινό προσανατολισμό, με τη χρήση τόσο της λογικής όσο και των συναισθημάτων».

Συμπερασματικά, είναι φανερό, ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι με τους οποίους γίνεται αντιληπτή από τον καθένα η έννοια και η σημασία της ηγεσίας. Αξίζει ωστόσο να σημειωθούν τα κοινά χαρακτηριστικά που καλύπτουν το φαινόμενο της ηγεσίας το οποίο προσεγγίζεται ως κατεξοχήν ομαδικό αφού η εξουσία του ηγέτη στηρίζεται και πηγάζει από την ομάδα, το σύνολο των ανθρώπων που τον ακολουθούν, και έτσι δεν υφίσταται ηγεσία χωρίς ηγέτη και ομάδα, διαδικασίες επιρροής και αλληλεπίδρασης και στοχοθεσίας στην επίτευξη κοινών στόχων.

## **2.2. Ο ορισμός του Ηγέτη και η διευκρίνιση των όρων «Ηγέτης» – «Διευθυντής»**

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) είναι αναγκαίο να υπάρξει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ των εννοιών «ηγέτης» (leader) και «διευθυντής» (manager).

Αρχικά ο ορισμός «ηγέτης» απευθύνεται και περιγράφει ένα άτομο το οποίο είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει την διαίωνιση της υπάρχουσας τάξης. Δείχνει σεβασμό και εκτίμηση στο προσωπικό του και καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια οι ίδιοι να νιώθουν ικανοποιημένοι. Εμφανίζεται ως συνεργάτης και συμπαραστάτης, ο οποίος ενθαρρύνει την άσκηση πρωτοβουλιών και στηρίζει τις καινοτομίες. Δεν εγκλωβίζεται στην ιεραρχία και όταν υπάρξει ανάγκη επικοινωνεί άμεσα με τη βάση.

Γενικότερα, ο ηγέτης είναι ένα κοινωνικό άτομο που χαρακτηρίζεται από απλότητα. Η ανθρώπινη διάσταση που παρουσιάζει του επιτρέπει να αναγνωρίζει τα λάθη του. Είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση για να δώσει κίνητρα για εργασία. Ο ηγέτης κοινοποιεί τα προβλήματα και τους προβληματισμούς του στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας του και αναζητούν λύσεις από κοινού. Το βασικότερο χαρακτηριστικό του είναι ότι είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να αποδέχεται ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του και δέχεται τη βοήθεια όλων (Πασιαρδής, 2004).

Ένας ηγέτης γνωρίζει τους στόχους του οργανισμού και της ομάδας καθώς και τις επιδιώξεις του προσωπικού. Συμπληρωματικά, ο ηγέτης επηρεάζει την ομάδα ή τα άτομα, έτσι ώστε να εργαστούν με ενθουσιασμό και ζήλο στην επιτυχία των στόχων του οργανισμού ή της ομάδας (Πασιαρδής, 2004).

Αντιθέτως, η έννοια του διευθυντή αναφέρεται και περιγράφει ένα άτομο που συνήθως έχει μεγάλη εμπειρία και είναι αρκετά μορφωμένο. Εργάζεται σκληρά και είναι πλήρως ενημερωμένο σε θέματα που αφορούν το αντικείμενο και την επιστήμη του. Αρέσκειται στο να δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, εγκλωβίζοντας σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δεν δέχεται αποκλίσεις. Τηρεί τους νόμους και την πολιτική του Υπουργείου και δείχνει αξιοζήλευτο σεβασμό στο σύστημα. Σαν άτομο περιγράφεται απόλυτο, πολυάσχολο, με ελάχιστο ελεύθερο χρόνο για να επικοινωνήσει με τους υφιστάμενους του με αποτέλεσμα η απομάκρυνση του από τη βάση να τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δεν αποδέχεται τα λάθη με αποτέλεσμα να είναι αυστηρός και απαιτητικός τόσο με τον εαυτό του όσο και με τους άλλους (Πασιαρδής, 2004).

Έπειτα από αυτή την παρουσίαση των εννοιών εντοπίζεται και η βασική διαφορά μεταξύ ενός ηγέτη και ενός διευθυντή. Διαπιστώνεται ότι για να είναι κάποιος «ηγέτης» πρέπει να είναι ικανός «διευθυντής». Συμπερασματικά, το δίπτυχο ηγέτης – διευθυντής αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό συνδυασμό στο χώρο της Διοικητικής Ηγεσίας (Σαΐτης, 2008).

### **2.3. Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership)**

Η σχολική μονάδα, ως οργανισμός, δεν θα μπορούσε να μη συνδέεται με την ηγεσία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση αποτελεί ανοιχτό κοινωνικό σύστημα και παρουσιάζει αυξανόμενες απαιτήσεις για διαρκή και δημιουργική γνώση, στα πλαίσια μιας σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται από τους περισσότερους μελετητές καθοριστική για τη βελτίωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική ηγεσία εστιάζει στη διδασκαλία, τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Συνδέεται με τη δημιουργία καλού κλίματος στη σχολική μονάδα και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Η επιρροή της έχει στόχο στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών. Εστιάζει στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής (Marzano, Waters & McNulty, 2005).

Ο ηγέτης είναι το άτομο το οποίο ενθαρρύνει τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα θέτοντας ως προτεραιότητα την ποιότητα της διδασκαλίας. Ο ρόλος του διαφέρει από το ρόλο του παραδοσιακού διευθυντή και αυτό διότι ο κλασικός διευθυντής αναλώνεται ασχολούμενος κυρίως με διοικητικά καθήκοντα, αντιθέτως ένας διευθυντής που είναι ηγέτης, συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ορίσουν εκπαιδευτικούς στόχους, αφουγκράζεται τη ζωή των τάξεων, αναγνωρίζει ότι όλοι είναι μαθητευόμενοι, παρέχει τους απαραίτητους πόρους για να διασφαλίσει ποιοτική μάθηση και δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης για το σύνολο των ατόμων της σχολικής κοινότητας.

### **2.4. Μοντέλα Ηγεσίας στην Εκπαίδευση**

Σύμφωνα με τον Buss (2003) οι κυριότερες θεωρίες διοίκησης κατηγοριοποιούνται σε έξι βασικά μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης: το τυπικό, το συναδερφικό, το πολιτικό, το υποκειμενικό, της ασάφειας και της κουλτούρας (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007).

Η διαφοροποίηση αυτών των θεωριών στηρίζεται στην ανάλυση τεσσάρων βασικών κριτηρίων. Αρχικά, στο επίπεδο της συμφωνίας σχετικά με τους στόχους και



τους αντικειμενικούς σκοπούς του οργανισμού (Blum & Butler, 1989). Έπειτα, στη σημασία και στην εγκυρότητα των οργανωσιακών δομών μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στη συνέχεια, στη σχέση μεταξύ του οργανισμού και του εξωτερικού περιβάλλοντος και τέλος στις κατάλληλες στρατηγικές ηγεσίας για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Εξαιτίας της γραφειοκρατικής του κυρίως δομής το ελληνικό σχολείο ανταποκρίνεται στο τυπικό διοικητικό μοντέλο, με τον διευθυντή να βρίσκεται στη κορυφή της ιεραρχίας, τους στόχους να είναι κεντρικά διατυπωμένοι και τις σχέσεις με το περιβάλλον να είναι τυπικές.

Οι διευθυντές ωστόσο οι οποίοι υιοθετούν το συναδερφικό μοντέλο, ακολουθούν τον αποκεντρωμένο τρόπο διοίκησης της σχολικής μονάδας υποστηρίζοντας την καθολική συμμετοχή των μελών στη λήψη των αποφάσεων και τη μεταξύ τους συνεργασία.

## **2.5. Συναλλακτική και Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Ερευνητές όπως ο James MCGregor Burns και ο Evarard, υποστηρίζουν πως «υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα ηγεσίας: η μετασχηματιστική (transactional) και η συναλλακτική ηγεσία (transformational)» (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Ο ηγέτης, στη συναλλακτική ηγεσία, επηρεάζει τους υφισταμένους του μέσω μιας συναλλαγής. Επομένως, υπάρχει μια κρυφή ή φανερή ανταμοιβή μεταξύ τους, η οποία στοχεύει στην επίτευξη των στόχων που θέτει ο ηγέτης και στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής ταυτόχρονα, στο συναλλακτικό μοντέλο ηγεσίας εκτελεί και το ρόλο του διαμεσολαβητή. Γνωρίζει τις ανάγκες του προσωπικού του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει, σε αντάλλαγμα τις εργασιακές τους απόδοσης. Ο ηγέτης της συναλλακτικής ηγεσίας φαίνεται να εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού παρά στους ανθρώπους (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Από την άλλη πλευρά, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι πιο σύνθετη και προκύπτει όταν ένα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται με άλλους με τέτοιο τρόπο, ώστε οι διοικούντες και οι εκπαιδευτικοί να ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε

υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης, παρακίνησης και ηθικότητας. Μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εκτός από το ότι διαχειρίζονται τη δομή καλούνται να εισάγουν και διάφορες αλλαγές στον οργανισμό, να δημιουργούν μια αξιόλογη σχολική κουλτούρα, να δημιουργούν σχολικό όραμα, να καθιερώνουν μακροπρόθεσμους στόχους, να επιδεικνύουν προσδοκίες υψηλής απόδοσης, να προσφέρουν εξατομικευμένη στήριξη, να εξασκούν άριστες πρακτικές και σημαντικές οργανωτικές αξίες, να παρέχουν διανοητικά ερεθίσματα και να λειτουργούν ως καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

Ο Bass (1985), συνόψισε στα πέντε I, τα βασικά χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού ηγέτη: Idealized, Influenced, Inspirational motivation, Intellectual stimulator, Individualized consideration.

Συμπερασματικά, η συναλλακτική ηγεσία στηρίζεται στις συναλλαγές και στις σχέσεις μεταξύ του ηγέτη και των οπαδών του ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στους κοινούς στόχους και στη σχέση ηγέτη – οπαδών. Προκύπτει ότι ο ρόλος των μετασχηματιστικών και συναλλακτικών μορφών ηγεσίας είναι συμπληρωματικός καθώς υποστηρίζεται ότι οι προαναφερόμενες μορφές ηγεσίας χτίζονται η μία πάνω στην άλλη (Bass & Avolio, 1994).

## **2.6. Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας**

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιαστεί το Ολιστικό μοντέλο ηγεσίας και τα πέντε στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας που προκύπτουν βάση αυτού, δεδομένου ότι οι ερευνητικοί στόχοι της παρούσας έρευνας εξυπηρετούνται από αυτό το μοντέλο ηγεσίας και παράλληλα δεδομένου ότι αποτελεί το πιο έγκυρο και αποδεκτό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας πανευρωπαϊκά.

Έχοντας μελετήσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία σχετικά με την εκπαιδευτική ηγεσία, οι Pashiardis & Brauckmann (2011) κατέληξαν στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας το οποίο αξιοποίησαν στο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα LISA (Leadership Improvement for Student Achievement, 2010) όπου συμμετείχαν 7 ευρωπαϊκές χώρες,

28 διευθυντές σχολείων και 1.287 εκπαιδευτικοί. Το βασικό ερώτημα που κλήθηκε να απαντήσει αφορούσε το ρόλο που διαδραματίζουν τα ηγετικά στυλ των διευθυντών των σχολικών μονάδων στη σχολική αποτελεσματικότητα, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα μαθησιακά αποτελέσματα και τις δεξιότητες, έτσι όπως μελετώνται από το πρόγραμμα PISA (Program for International Student Achievement) (Πασιαρδής, 2014).

Με βάση λοιπόν το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας (Pashiaridis & Brauckmann 2011), οι διευθυντές για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων μπορούν να επιλέξουν και να υιοθετήσουν πέντε διαφορετικά στυλ ηγεσίας. Το στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας αναφέρεται στις πρακτικές, στις δράσεις και στις συμπεριφορές που εμφανίζουν οι διευθυντές των σχολείων στοχεύοντας στην επιρροή της συμπεριφοράς των άλλων (Πασιαρδής, 2014).

Τα πέντε στυλ ηγεσίας είναι: το παιδαγωγικό, το συμμετοχικό, το στυλ της ανάπτυξης του προσωπικού, το δομικό και το επιχειρηματικό.

Το παιδαγωγικό στυλ (instructional/pedagogical style) εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο ηγέτης που υιοθετεί αυτό το στυλ θέτει υψηλούς και σαφείς διδακτικούς στόχους, επικεντρώνεται στην ολοκλήρωση του προγράμματος σπουδών και αναπτύσσει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, εφαρμόζει καινοτόμες δράσεις και προωθεί διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Οι τρεις βασικές διαστάσεις του παιδαγωγικού ηγετικού στυλ είναι ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου, η δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης και η ορθή διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος (Murphy, 2010).

Το συμμετοχικό στυλ (participate style) έχει ως στόχο την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε όλες τις διαδικασίες του σχολείου. Η συνεργασία του προσωπικού που προκύπτει μέσω της δημιουργίας ομάδων και η συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, δημιουργούν στους εκπαιδευτικούς αισθήματα αφοσίωσης και δέσμευσης. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες προωθούν την ομαδική ηγεσία που αποδίδει θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές επιδόσεις (Pashiaridis & Brauckmann, 2011). Αυτή η προσέγγιση σχετίζεται με την κατανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) όπου τα μέλη του προσωπικού του σχολείου αλληλεπιδρούν αμοιβαία με

αποτέλεσμα η συμμετοχή τους να βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bush & Glover, 2003).

Στο στυλ ανάπτυξης προσωπικού (personal development style) ο διευθυντής επενδύει στην ανάπτυξη και στην εξέλιξη του προσωπικού της σχολικής μονάδας, παρέχει κινήτρων και ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, στην παροχή επιστημονικών περιοδικών. Το στυλ ανάπτυξης προσωπικού διαμορφώνει ένα κλίμα και μια κουλτούρα αλληλοϋποστήριξης, αλληλοβοήθειας, ανάπτυξης και προόδου σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας και όταν υιοθετηθεί από έναν ηγέτη, μπορεί να επηρεάσει τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών (Πασιαρδής, 2014).

Το επιχειρηματικό στυλ (entrepreneurial style) επικεντρώνεται στη δημιουργική αξιοποίηση εξωτερικών δικτύων και πόρων με στόχο να προωθηθεί η αποστολή του σχολείου (Πασιαρδής, 2014). Ο ηγέτης που επιλέγει να υιοθετήσει αυτό το στυλ ηγεσίας οικοδομεί μία σχέση συνεργασίας με εξωτερικούς φορείς όπως είναι οι γονείς των μαθητών, η τοπική κοινότητα, διάφορες κοινωνικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις ακόμη και με άλλες σχολικές μονάδες. Μέσω της συνεργασίας και των δεσμών που δημιουργούνται με αυτούς τους φορείς, δίνεται η δυνατότητα στον ηγέτη να εξασφαλίσει με μεγαλύτερη ευκολία τους απαραίτητους πόρους για την κάλυψη των λειτουργικών και όχι μόνο, αναγκών της σχολικής μονάδας.

Τέλος, το δομικό στυλ (structuring style) είναι εκείνο το στυλ ηγεσίας που εστιάζει στη δημιουργία οράματος για τη σχολική μονάδα. Όταν εφαρμοστεί το εν λόγω ηγετικό στυλ από τον διευθυντή τότε γίνεται η κατάλληλη διαχείριση των εγκαταστάσεων, επιδιόρθωση και αναδόμηση των ανεπαρκειών και τίθενται ξεκάθαροι ρόλοι, κανόνες και κανονισμοί στη σχολική μονάδα. Ο ηγέτης αναλαμβάνει ρίσκα και επικεντρώνεται στη διαχείριση των δομών, στη διεκπεραίωση καθηκόντων και στην εξασφάλιση πειθαρχίας (Πασιαρδής, 2014).

Οι Pashiardis & Brauckmann (2011), καταλήγουν πως δεν υπάρχει ένα στυλ που να είναι το καλύτερο για όλους τους διευθυντές των σχολικών μονάδων διότι, κανένα στυλ ηγεσίας δεν είναι εξίσου αποτελεσματικό σε όλες τις περιπτώσεις. Συνεπώς, ο διευθυντής οφείλει να δημιουργεί κάθε φορά τον κατάλληλο συνδυασμό με βάση το συγκεκριμένο του σχολείου του οποίου ηγείται (Πασιαρδής, 2014).

## 2.7. Ηγετικά Στυλ - Τρόποι άσκησης ηγεσίας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών, ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού. Το ηγετικό στυλ που ακολουθείται παρωθεί σε συγκεκριμένες δράσεις και δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα για τη βελτίωση της αποδοτικότητας του οργανισμού, τη δημιουργία δυναμικής και συνοχής της ομάδας των εργαζομένων και την αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία (Ζαβλανός, 1998).

Σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012) οι υπάρχουσες πεποιθήσεις συγκλίνουν σε τέσσερις τρόπους ηγεσίας. Την αυταρχική ηγεσία, τη δημοκρατική ηγεσία, τη χαλαρή ηγεσία και τη γραφειοκρατική ηγεσία.

Βασικό χαρακτηριστικό της αυταρχικής ηγεσίας είναι ότι ακολουθεί το συγκεντρωτικό μοντέλο εξουσίας. Ο ηγέτης είναι εκείνος που παίρνει μόνος του αποφάσεις, δίνει εντολές στους συνεργάτες του για την εκτέλεση των αποφάσεων του και απαιτεί άμεση υπακοή. Αναμένει συμμόρφωση προς τις διαταγές του οι οποίες αν δεν εκτελεστούν επιφέρουν κυρώσεις. Χρησιμοποιεί ως βασικό κίνητρο το φόβο. Στην αυταρχική ηγεσία, ο ηγέτης είναι αποξενωμένος και δογματικός στις σχέσεις του με τους υφιστάμενους του, συχνά αρνείται να δώσει επεξηγήσεις για τις πράξεις του, δεν αιτιολογεί τις αποφάσεις του και δεν δέχεται κρίσεις που εναντιώνονται στις προσωπικές του απόψεις. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Αυτός ο τρόπος συμπεριφοράς ενδείκνυται, όταν οι υφιστάμενοι πρέπει να μάθουν τα καθήκοντα τους γρήγορα, δεν επωμίζονται την ευθύνη για το αποτέλεσμα της εργασίας τους (Μπουραντάς, 2005).

Ακριβώς στην αντίθετη πλευρά των όσων παρουσιάστηκαν για την αυταρχική ηγεσία βρίσκεται η δημοκρατική ηγεσία. Η δημοκρατική ηγεσία τονίζει τα ποιοτικά χαρακτηριστικά και είναι ολικά αντίθετη με την αυταρχική ηγεσία που ευνοεί τα ποσοτικά χαρακτηριστικά. Ο ηγέτης είναι εκείνος που συνυπολογίζει την άποψη, τις ιδέες, τα αιτήματα, τις προσδοκίες και τις ανάγκες των μελών της ομάδας του. Η λήψη αποφάσεων προκύπτει έπειτα από ψηφοφορία και είναι συνυφασμένη και συνδεδεμένη με τη συμμετοχή και συνεργασία του ηγέτη και της ομάδας μέσα από το διάλογο. (Σαΐτη, & Σαΐτης, 2012). Το συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας ενδείκνυται σε μορφωμένους υφιστάμενους οι οποίοι επιδεικνύουν υψηλές δεξιότητες, αναπτυγμένο αί-

σθημα ευθύνης και τείνουν να είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές (Μπουραντάς, 2005).

Ο ρόλος του ηγέτη στη χαλαρή ηγεσία είναι σκιώδης και αυτό διότι μεταβιβάζει την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και είναι αυτός που δίνει πληροφορίες. Η διαφορά από τη δημοκρατική ηγεσία έγκειται στο γεγονός ότι τα μέλη της ομάδας συνεδριάζουν με τον ηγέτη πριν αποφασίσουν (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Ο ηγέτης εδώ λειτουργεί απλά ως χορηγός πληροφοριών προς τους υφισταμένους του, το ηγετικό αυτό στυλ καταργεί τελείως την ιεραρχική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς προωθεί την ισάξια συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην λήψη αποφάσεων και την εκτέλεση του συλλογικού έργου, χωρίς να υπάρχουν ιεραρχικές διαφοροποιήσεις και θεσμοθετήσεις ρόλων, όλα αυτά με αυξημένη ευαισθησία τόσο στις αξίες όσο και τα συναισθήματα των ατόμων (Ζαβλανός, 1998).

Τέλος, τα βασικά χαρακτηριστικά που περιγράφουν το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας είναι τα εξής: εξειδίκευση και καταμερισμός εργασίας, ιεραρχία εξουσίας, απρόσωπος προσανατολισμός, πλαίσιο λειτουργικών κανόνων και προσανατολισμός καριέρας (Πασιαρδής, 2004). Ο ηγέτης είναι το άτομο που διοικεί στηριζόμενος σε συγκεκριμένους κανόνες, πολιτικές και διαδικασίες εκτέλεσης του έργου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Η υιοθέτηση και η επιλογή του στυλ ηγεσίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του ατόμου/ηγέτη, την ωριμότητα και τις προσωπικές διαθέσεις των υφισταμένων του, καθώς και το κλίμα που επικρατεί στην οργάνωση της σχολικής μονάδας. Όλα τα στυλ διοίκησης παρουσιάζουν και πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Εν κατακλείδι, η ηγεσία είναι ένα δύσκολο εγχείρημα που απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες που δεν διαθέτουν το σύνολο των ατόμων (Μπουραντάς, 2005· Σαΐτης, 2008).

## 2.8. Περιεχόμενο Ηγετικής Συμπεριφοράς

Η ηγετική συμπεριφορά «αποτελεί μια κοινωνική πραγματικότητα, και ως τέτοια είναι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη» (Μπουραντάς, 2005). Οι ρόλοι, οι λειτουργίες και το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του ηγέτη δεν μπορούν να περιγραφούν με πληρότητα, περιγράφεται απλώς μια προσέγγιση που βασίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Υπάρχουν ενέργειες που δεν είναι δυνατόν να προβλεφθούν αλλά και αυτές που περιγράφονται πρέπει να εξετάζονται ως ένα αρμονικό σύνολο και όχι ως επιμέρους ανεξάρτητες λειτουργίες (Μιχόπουλος, 1998 · Μπουραντάς, 2005).

Έτσι ο ηγέτης –διευθυντής του σχολείου αναπτύσσει το αίσθημα της ομάδας και της συνεργασίας, ενισχύει τη συναδελφικότητα και δημιουργεί θετικό κλίμα. Σχεδιάζει, εισάγει, εφαρμόζει καινοτομίες στο σχολείο. Διαμορφώνει σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό κοινό όραμα για τη βελτίωση και την πρόοδο του σχολείου. Συντονίζει και παρακολουθεί το διδακτικό έργο, αναπτύσσει κουλτούρα που προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος. Στηρίζει τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων τόσο στην δική του πρωτοβουλία όσο και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών. Εξασφαλίζει σαφή επικοινωνία μεταξύ των μελών του σχολείου, ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές και προωθεί τη συμμετοχή όλων. Φροντίζει για την άριστη γνώση των καθηκόντων του και τη διαρκή προσωπική του ανάπτυξη. Διαχειρίζεται με επιτυχία τα οικονομικά του σχολείου, εξασφαλίζει την καλύτερη κτιριακή υποδομή και το ασφαλέστερο μαθησιακό περιβάλλον. Υποστηρίζει την ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού του, παρακινεί και εμπνέει τους εκπαιδευτικούς να δώσουν τον καλύτερο τους εαυτό, προωθεί την επιμόρφωση τους και συμμετέχει και ο ίδιος σε επιμορφωτικές δραστηριότητες. Τέλος, θέτει σαφείς στόχους για υψηλή απόδοση από τον ίδιο, από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές.

## 2.9. Ο χαρακτήρας (στυλ) της ηγετικής συμπεριφοράς

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι κατηγορίες που προτείνουν οι Coleman, Boyatzis & Mckee (2002), που περιγράφουν το στυλ της συμπεριφοράς του ηγέτη. Αυτή η διάσταση αναδεικνύεται ως η πιο σπουδαία, καθώς απευθύνεται περισσότερο στο συναίσθημα και στην ψυχή των ανθρώπων.

Οι ερευνητές κατέληξαν στα παρακάτω έξι βασικά στυλ ηγεσίας:

1. Η ηγεσία η οποία είναι βασισμένη στο όραμα και εκτελείται σε ένα ιδιαίτερα θετικό περιβάλλον καθώς γίνονται προσπάθειες να κινητοποιηθούν οι υφιστάμενοι για να επιτύχουν ένα κοινό στόχο και να εφαρμόσουν καινοτομίες.
2. Η ηγεσία που βασίζεται στην υποστήριξη και προσπαθεί να συνδέσει τις εκάστοτε προσωπικές προσδοκίες με τους στόχους του οργανισμού και απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που χρειάζονται υποστήριξη για να αναπτύξουν τις προσωπικές τους δεξιότητες μέσα σε ένα θετικό κλίμα.
3. Η ηγεσία η οποία βασίζεται στη δημιουργία σχέσεων και προσπαθεί να δημιουργήσει το καλύτερο αποτέλεσμα μέσω των φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Δημιουργεί θετικό κλίμα, ενισχύει τους δεσμούς και κάνει προσπάθειες να γεφυρώσει τις αντιθέσεις.
4. Η ηγεσία που στηρίζεται στην δημοκρατική διοίκηση και δημιουργεί αρμονικό κλίμα στην επίτευξη έργων, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα δέσμευση για τη συμμετοχή και τη συνεισφορά όλων των μελών του οργανισμού.
5. Η κατευθυντική ηγεσία που είναι βασισμένη στους στόχους με κύρια προϋπόθεση της τα ώριμα και εξειδικευμένα άτομα τα οποία έχουν μειωμένες ανάγκες καθοδήγησης και ταυτόχρονα διαθέτουν υψηλά κίνητρα για την υλοποίηση των στόχων και την ανταπόκριση στο περιβάλλον. Ο αντίκτυπος στο κλίμα που δημιουργείται είναι συχνά αρνητικός λόγω ανταγωνισμού ή μη ορθής άσκησης καθηκόντων.
6. Τέλος, η καταπιεστική ηγεσία που είναι βασισμένη σε διαταγές και προσπαθεί να επιβάλλει εργασιακή ηρεμία μέσω του απόλυτου έλεγχου της σχολικής κοινότητας δημιουργώντας συνήθως εντάσεις και αρνητικά φορτισμένο κλίμα.

Τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και η κοινή λογική συμφωνούν στο γεγονός ότι δεν υπάρχει κατάλληλο ή λιγότερο κατάλληλο στυλ ηγεσίας. Η ίδια η κατάσταση,



ο στόχος και η προσωπικότητα των ατόμων θα λειτουργήσουν ενισχυτικά ή αποθαρρυντικά στην επιλογή του εκάστοτε στυλ. Με βάση όλα τα παραπάνω, ο ηγέτης οφείλει να διαχειρίζεται κατάλληλα κάθε φορά το περιεχόμενο της συμπεριφοράς του (Μπουραντάς, 2005).

## **Κεφάλαιο 3ο**

### **3. Διαχείριση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

#### **Δομή κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται ανάλυση και περιγραφή των βασικότερων στοιχείων που συνθέτουν και οριοθετούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο υπάγονται τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία υπηρετούν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της ποσοτικής έρευνας που η παρούσα διπλωματική πραγματοποιεί. Θα γίνει επίσης παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα θα γίνουν αναφορές στα καθήκοντα και το έργο που καλείται να διεκπεραιώσει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας/διευθυντής και τα μέλη του διδακτικού προσωπικού/εκπαιδευτικοί. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πλήθος ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν στο βαθμό εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης με στόχο τους εκπαιδευτικούς και οι επιπτώσεις που έχουν τα φαινόμενα αυτά στη λειτουργικότητα και τη ζωή του τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Καταλήγοντας με αναφορά στη συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

#### **3.1. Το Εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα**

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι ένα ανοιχτό συγκεντρωτικό σύστημα, καθώς η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και η διοίκηση της εκπαίδευσης γίνονται σε κεντρικό επίπεδο υπό την ευθύνη και την καθοδήγηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Διέπεται από νομοθεσία και νομοθετικές πράξεις.

Συνταγματική αρχή του ελληνικού κράτους αποτελεί η παροχή δωρεάν παιδείας σε όλους του πολίτες, σε όλες τις βαθμίδες, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων λαμβάνει τις ουσιαστικές αποφάσεις που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους. Επίσης, ρυθμίζει διάφορα ζητήματα, όπως τον καθορισμό του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών, τον διορισμό του εκπαιδευτικού προσωπικού και τον έλεγχο της χρηματοδότησης. Στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό συμμετέχουν το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)

Σε επίπεδο περιφέρειας, οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης εποπτεύουν την υλοποίηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ενώ σε τοπικό επίπεδο, οι Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εποπτεύουν όλα τα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους.

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, όλοι οι εκπαιδευτικοί της χώρας είναι απόφοιτοι ανώτατης εκπαίδευσης. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής σχολής, ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι, στην πλειονότητά τους, κάτοχοι πτυχίου τετραετούς ή πενταετούς φοίτησης σε καθηγητικές σχολές (Euridice, 2020).

Συμπερασματικά η εκπαίδευση είναι ένα σύνολο αντιλήψεων που προσδιορίζεται από την κουλτούρα και τις επικρατούσες πεποιθήσεις κάθε χώρας και αυτό είναι ένας από τους λόγους που καθιστά δύσκολη την προσπάθεια ορισμού της καθώς ο ορισμός της εκπαίδευσης διαφέρει από χώρα σε χώρα.

### **3.2. Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος**

Η υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα εκτείνεται από τα 4 έως τα 15 χρόνια και διαρκεί συνολικά 11 έτη. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα αποτελείται από τρεις βαθμίδες:

1) Την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία. Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι υποχρεωτική για τα παιδιά που έχουν συμπληρώσει το 4ο έτος της ηλικίας τους από το σχολικό έτος 2018/19. Το σχολικό έτος 2020/21 αναμένεται να ολοκληρωθεί η ένταξη και των τελευταίων δήμων της χώρας στη δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Το στάδιο που

ακολουθεί την προσχολική εκπαίδευση είναι η εξαετής υποχρεωτική φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο.

2) Τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση η οποία περιλαμβάνει δύο κύκλους σπουδών: Ο πρώτος είναι υποχρεωτικός και αντιστοιχεί στο Γυμνάσιο όπου παρέχεται γενική παιδεία και η φοίτηση διαρκεί 3 έτη. Η αποφοίτηση από το Γυμνάσιο είναι προαπαιτούμενο για την εγγραφή στα Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια. Τα Εσπερινά Γυμνάσια λειτουργούν παράλληλα με τα ημερήσια. Ο δεύτερος κύκλος σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μη υποχρεωτικού χαρακτήρα και περιλαμβάνει τα Γενικά Λύκεια και τα Επαγγελματικά Λύκεια και η διάρκεια φοίτησης είναι τρία έτη. Παράλληλα με τα ημερήσια, λειτουργούν και τα Εσπερινά Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια.

3) Η Ανώτατη εκπαίδευση η οποία αποτελεί το τελευταίο επίπεδο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προπτυχιακές σπουδές συνήθως διαρκούν 4 χρόνια, ενώ τα μεταπτυχιακά προγράμματα ένα με δύο χρόνια και τα διδακτορικά τουλάχιστον 3 ημερολογιακά έτη. Η Ανώτατη εκπαίδευση περιλαμβάνει Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Σχολή Καλών Τεχνών, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Σημειώνεται ότι το σύνολο των ΤΕΙ της χώρας έχουν πλέον ενταχθεί σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Ακόμη το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα περιλαμβάνει πολιτική Δια Βίου Μάθησης. Η Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της δια βίου μάθησης και την πολιτική για τη νέα γενιά. Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης φορείς είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ), τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) και τα Κολέγια. Μέσω των αναφερόμενων φορέων παροχής υπηρεσιών μπορούν οι πολίτες να αποκτήσουν αναγνωρισμένα πιστοποιητικά σε εθνικό επίπεδο (Euridice, 2020).

Σύμφωνα με το νόμο 1566/85, άρθρο 1 σκοπός της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην καθολική ανάπτυξη των ψυχικών, σωματικών και διανοητικών δεξιοτήτων του μαθητή ώστε ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά του, να αυτοπραγματωθεί καταφέροντας να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Συμπερασματικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει βοήθεια στους ανθρώπους να εξελιχθούν σε ελεύθερους και σκεπτόμενους πολίτες, να καλλιεργούν τις σωματικές αλλά και νοητικές ικανότητες, τις δεξιότητες και τα ταλέντα τους, να αναπτύσσουν κριτική αντίληψη.

### **3.4. Όργανα Διοίκησης σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα**

Σε επίπεδο σχολικών μονάδων και πιο συγκεκριμένα στα Γυμνάσια και στα Λύκεια τα όργανα διοίκησης συνιστούν ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι διοικητικά και παιδαγωγικά υπεύθυνος για αυτή. Έχει στενή συνεργασία με τα στελέχη της Εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς των μαθητών για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Σε σχολικές μονάδες όπου υπάρχουν τουλάχιστον εννέα τμήματα ορίζεται ένας υποδιευθυντής ενώ σε σχολεία με περισσότερα από δώδεκα τμήματα ορίζεται και δεύτερος. Ο Υποδιευθυντής έχει το ρόλο του αναπληρωτή του Διευθυντή και αναλαμβάνει ένα μέρος των καθηκόντων του. Ο Σύλλογος Διδασκόντων με επικεφαλή το Διευθυντή είναι υπεύθυνος για την οργάνωση του σχολείου, την επιτήρηση των μαθητών, την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και οι αποφάσεις του λαμβάνονται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Eurydice, 2020).

### **3.5. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ελλάδα**

#### **Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού**

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι το άτομο που καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ώστε να θέτουν υψηλούς στόχους και εξασφαλίζει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξή τους. Παρέχει βοήθεια στο εκπαιδευτικό έργο αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα και παράλληλα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών παρέχοντας τους θετικά κίνητρα. Ο διευθυντής του σχολείου ενισχύει τη συνοχή του Συλλό-

γου Διδασκόντων και ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών και τους μαθητές για την εκπαιδευτική πολιτική και το έργο του σχολείου. Είναι παιδαγωγικά υπεύθυνος για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος και την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες με στόχο την οργάνωση της σχολικής ζωής και οφείλει να αποτελεί θετικό παράδειγμα για όλους (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

### **Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

Ο διευθυντής πέραν των καθηκόντων του για διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της σχολικής κοινότητας, έχει τη φροντίδα να καταστήσει το σχολείο μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διοικητικού, επιστημονικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα θέματα και είναι υπεύθυνος ενημέρωσης του Συλλόγου Διδασκόντων σχετικά με τη νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

### **Διδακτικό έργο**

Ο διευθυντής του σχολείου έχει υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο το οποίο καθορίζεται από τον συνολικό αριθμό των τμημάτων της σχολικής μονάδας και τα έτη προϋπηρεσίας του (Εγκύκλιος 123948/Δ2/06-09-2013).

### **Συνεργασία με άλλους φορείς**

Ο διευθυντής οφείλει να εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του προ τρίτους και να συνεργάζεται με τη σχολική επιτροπή ενώ παράλληλα ενημερώνει και το Σύλλογο Διδασκόντων για το έργο του. Είναι το άτομο το οποίο καλεί τα μέλη του σχολικού συμβουλίου σε συνεδρίαση καθώς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων για ενημέρωση. Ως διευθυντής της σχολικής μονάδας μπορεί να συμμετέχει και ο ίδιος στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Τέλος, συνεργάζεται με τα στελέχη της εκπαίδευσης (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

### **Αξιολόγηση**

Ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τη νομοθεσία και τους στόχους της αξιολόγησης και συντάσσει αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό της σχολικής του μονάδας (ΦΕΚ 1340/16-10-02).

### **Οικονομική διαχείριση**

Αναφορικά με την οικονομική διαχείριση, οι σχολικές μονάδες δεν έχουν οικονομική αυτοτέλεια. Τόσο η μισθοδοσία του προσωπικού όσο και οι λειτουργικές δαπάνες της σχολικής μονάδας καλύπτονται από τον τακτικό προϋπολογισμό του κράτους (Euridice, 2020). Ο νόμος 3852/2010 προβλέπει τη λειτουργία μιας σχολικής επιτροπής για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε κάθε δήμο. Με το νέο θεσμικό πλαίσιο για την τοπική αυτοδιοίκηση γίνεται προσπάθεια προς την αυτονομία και την αυτοδιαχείριση των σχολικών μονάδων. Στη σχολική επιτροπή έχει παραχωρηθεί αυτονομία να διαχειρίζεται τις πιστώσεις από το Υπουργείο Εσωτερικών για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και την εκτέλεση έργων για την επισκευή και τη συντήρηση των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής συνεργάζεται με τη σχολική επιτροπή αποστέλλοντας σε αυτή τα παραστατικά εσόδων και πληρωμών του σχολείου (Eurydice, 2020).

### **3.6. Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη Ελλάδα**

Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στα βασικότερα καθήκοντα τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών. Ένα σημαντικό κομμάτι της οικονομικής ανάπτυξης, του πολιτισμός, της συνοχής της κοινωνίας και της γενικότερης προόδου εξαρτώνται από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση (ΦΕΚ 1340/2002).

Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002, κάποια από τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται σε διδακτικό έργο και προγραμματισμό δραστηριοτήτων.

## **Διδακτικό έργο**

Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών προετοιμάζουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων τους και διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Προετοιμάζουν και οργανώνουν σε καθημερινή βάση το μάθημα τους σε συνάρτηση με τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων, εφαρμόζοντας παράλληλα σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Τέλος διαπαιδαγωγούν τους μαθητές, σύμφωνα με τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης.

## **Προγραμματισμός Δραστηριοτήτων**

Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων του σχολείου. Δεσμεύονται να παρευρίσκονται σε παιδαγωγικές συναντήσεις και σε σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις. Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων και ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου για τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους. Οφείλουν να έχουν στενή συνεργασία με το διευθυντή της σχολικής μονάδας, το Σύλλογο διδασκόντων και το σύνολο των μαθητών ενώ παράλληλα καλλιεργούν και να εμπνέουν στους μαθητές τη δημοκρατική συμπεριφορά.

### **3.7. Βαθμός εμφάνισης του φαινομένου εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας εντός των σχολικών μονάδων είναι θέμα εξαιρετικής ανησυχίας. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Bradshaw,



Waasdorp & 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%.

Δεδομένου του ευρέος φάσματος των ορισμών, των μεθοδολογιών και των δειγμάτων που χρησιμοποιούνται, δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές εκτιμήσεις για την επικράτηση της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, οι Dinkes et al. (2007) ανέφεραν ότι το 7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπήρξαν θύματα απειλών ή επιθέσεων μαθητών τους και ότι το 6% έως 8% ανέφερε ότι δέχτηκε επίθεση στο σχολείο.

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα σχετικά με την εγκληματικότητα και την ασφάλεια στο σχολείο, το 4% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι δέχτηκε σωματική επίθεση στο σχολείο (Robers, Zhang, Truman, & Snyder, 2010 όπως αναφέρεται στο Benbenishty, Astor, López, Bilbao & Ascorra, 2019).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών (NCES) κατέγραψε τα ευρήματα της Έρευνας Εκτίμησης Εγκλημάτων του 2010, σχετικά με την εμπειρία διδασκαλίας στις ΗΠΑ. Η μελέτη διεξήχθη σε περίοδο μιας πενταετίας από το 1997 έως το 2001. Η μελέτη περιελάμβανε τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών όχι μόνο από τους μαθητές αλλά και από τους γονείς. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι περίπου 1.3 εκατομμύρια εκπαιδευτικοί ήταν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών, που περιλάμβαναν 817.000 κλοπές και 473.000 βίαια εγκλήματα, όπως "βιασμό ή σεξουαλική επίθεση, ληστεία, επιθετική συμπεριφορά και απλή επίθεση". Οι διαφορές φύλου και φυλής επισημάνθηκαν επίσης στην ίδια έρευνα όπου διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο πιθανό να είναι θύματα βίαιων εγκλημάτων (Lernihan, 2011).

Συμπληρωματικά, έχουν αποδειχθεί επίσης σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών φύλων. Για παράδειγμα, στον τομέα της εκπαίδευσης, το 7,8% των ανδρών δήλωσε ότι έχει εκφοβίσει, σε αντίθεση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (14,3%) (Lernihan, 2011).

Στην έρευνα που διεξήγαγε η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία για τη βία ενάντια στους εκπαιδευτικούς (American Psychological Association Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force, 2013), τα αποτελέσματα αναφέρουν

πως περίπου το 80% των εκπαιδευτικών δέχτηκαν τουλάχιστον μια μορφή θυματοποίησης στην τρέχουσα ή πρόσφατη σχολική περίοδο. Τα περισσότερα από αυτά (72%) ήταν αδικήματα παρενόχλησης, ακολουθούμενα από περιουσιακά αδικήματα (50%) και (44%) φυσικές επιθέσεις (McMahon, Martinez, Espelage, Rose, Reddy, Lane & Brown, 2014).

Οι αναφορές σχετικά με τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών από τους μαθητές δεν περιορίζονται στις ΗΠΑ. Σε ένα εθνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα 1.521 ισραηλινών εκπαιδευτικών από 232 σχολεία, το 17% ανέφερε λεκτικές επιθέσεις μαθητών, το 5,9% απειλούνταν ότι ένας μαθητής θα τους έβλαπτε και το 3,6% ανέφεραν ότι οι μαθητές κατέστρεψαν ή έβλαψαν προσωπικά τους αντικείμενα.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, η Ένωση των Εκπαιδευτικών και των Λέκτορων (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, 44% ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν εκφοβισμό με μορφή απειλών, 20% αντιμετώπιζαν σωματική κακοποίηση και το 87,5% βίωσαν έλλειψη σεβασμού. Τα ευρήματα της ATL (2010) ανέδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δημοσίων σχολείων ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς ιδιωτικών σχολείων (Lernihan, 2011).

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Benefield (2004) σε δείγμα 587 εκπαιδευτικών στη Νέα Ζηλανδία, το 28% δήλωσαν ότι είχαν δεχτεί εκφοβιστική συμπεριφορά. Επίσης περισσότεροι από 544 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε άλλη σχετική έρευνα στη Νότια Αφρική ανέφεραν ότι είχαν δεχτεί εκφοβισμό από τους μαθητές τους (De Wet & Jacobs, 2006).

Οι Musu-Gillette, Zhang, Wang, Zhang & Oudekerk (2016) αναφέρουν ότι η SASS 2011-2012 επιβεβαιώνει ότι 9% - 10% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είχαν απειληθεί με τραυματισμό στο σχολείο τους. Το 8% των δασκάλων των δημοτικών σχολείων και το 3% των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανέφεραν

ότι δέχτηκαν φυσική επίθεση από έναν μαθητή.

Σε μια ποιοτική έρευνα που διεξήχθη στην Τουρκία, οι ερευνητές (Yaman & Kocabasoglu, 2011 όπως αναφέρεται στο Ozkilic & Kartal, 2012), εστίασαν την προσοχή τους σε εκπαιδευτικούς που εκφοβίστηκαν από τους μαθητές τους και εργαζόταν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφοβίζονται κυρίως από ομάδες μαθητών και οι εκπαιδευτικοί εκτίθενται σε λεκτικές, συναισθηματικές και μικτές μορφές εκφοβισμού.

Μελέτη 996 εκπαιδευτικών στη Νότια Κορέα (Moon & McCluskey, 2016) διαπίστωσε ότι 28,1% των εκπαιδευτικών ανέφεραν τουλάχιστον μία εμπειρία λεκτικής απειλής τα τελευταία 2 χρόνια, ενώ το 19,8% αντιμετώπισε επιθετικές συμπεριφορές με κλοτσιές και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν επίσης ότι έχουν αυξηθεί οι εμπειρίες του έμμεσου εκφοβισμού, πιο συγκεκριμένα του ηλεκτρονικού εκφοβισμού που προέρχεται όχι μόνο από μαθητές, αλλά και από γονείς και άλλα μέλη του προσωπικού. Μια έρευνα του 2009 που διεξήχθη από την Ένωση Καθηγητών και Διδασκάλων με δείγμα 539 εκπαιδευτικούς διερεύνησε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εμπειρίες τους από τον κυβερνο-εκφοβισμό (cyber-bullying). Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι 1/7 από τους ερωτηθέντες αντιμετώπισε τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό και 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 ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης όπως το Facebook και το 28% περιγράφει ότι έχουν λάβει ανεπιθύμητα μηνύματα.

Η έρευνα που διεξήχθη από το NCES (2010) 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 αντιμετώ-

πιση (Lernihan, 2011).

Σαφώς, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχει εκφοβισμός και θυματοποίηση σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών και είναι αρκετά διαδεδομένα, ιδίως στις μορφές σωματικών επιθέσεων και λεκτικών παρενοχλήσεων. Το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, δεδομένου του αντίκτυπου που ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση ασκούν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στη σχολική μονάδα.

### **3.8. Συνέπειες από την εκδήλωση των φαινομένων αυτών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μερικές πιο πρόσφατες μελέτες επιβεβαιώνουν ότι ο εκφοβισμός που δέχονται οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αμελητέος και η θυματοποίηση αυτή έχει επιζήμιες συνέπειες τόσο για την ευημερία των εκπαιδευτικών όσο και την επαγγελματική τους απόδοση στο σχολικό πλαίσιο.

Οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ένωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ιρλανδίας σημείωσαν τις επιπτώσεις που είχαν τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης πάνω τους. Από εκείνους που είχαν πέσει θύμα εκφοβισμού, το 50% δήλωσε ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά που δέχτηκαν έχει μεγάλη επίδραση στην ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση. Ένα ποσοστό 41% ανέφερε θυμό, 40% άγχος, 37% απώλεια συγκέντρωσης, 32% διαταραγμένο ύπνο, 26% χειροτέρευση της εργασίας, 23% προβλήματα και απώλεια μνήμης, 18% χαμηλός αυτοσεβασμός, 16% απώλεια ενέργειας, 11% σκέψεις συνταξιοδότησης, 10% κατάθλιψη και 9% ανέφεραν χαμηλά κίνητρα (ASTI, 1999 όπως αναφέρεται στο Lernihan, 2011).

Τα θύματα του εκφοβισμού στο χώρο εργασίας παρουσιάζουν μια σειρά αρνητικών επιπτώσεων που δυσχεραίνουν τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία. Αυτές περιλαμβάνουν αυξημένη μοναξιά, απόρριψη από ομοτίμους, άγχος, κατάθλιψη και μειωμένη αυτοεκτίμηση (La Greca & Harrison, 2005). Μελέτες έχουν δείξει ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη δυσφορία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην ποιοτική μελέτη του De Wet (2010), οι εκπαιδευτικοί ανέ-

φεραν ότι η εμπειρία του να υποτιμούνται από τους μαθητές τους, τους έκανε να αισθάνονται αβοήθητοι.

Στη μελέτη των Pervin & 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, Meyer, Benbenishty, Marachi & Rosemond (2005) αναφέρει παρόμοιες ανησυχίες από τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται ότι η θυματοποίηση 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 ένιωθαν αναγκασμένοι να εγκαταλείψουν το επάγγελμα λόγω φόβου για την προσωπική τους ασφάλεια.

Σύμφωνα με τους Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahon, Reddy, & Reynolds (2013), η θυματοποίηση έχει συσχετιστεί με φόβο, σωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα, μειωμένες προσωπικές σχέσεις και μειωμένη απόδοση εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά διακατέχονται από συναισθήματα ανασφάλειας, κατάθλιξης, άγχους, σωματικής και συναισθηματικής πίεσης. Οι αρνητικές συνέπειες του εκφοβισμού εις βάρος τους, τους συνοδεύουν και έξω από τη σχολική μονάδα, σε προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις.

Οι Elliott, Hamburg & Williams (1998, όπως αναφέρεται στο Payne & Gottfredson, 2019) ανέφεραν ότι το 33% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι είναι λιγότερο πρόθυμοι να πάνε στο σχολείο λόγω απειλής θυματοποίησης.

Έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών από 13 σχολεία σε μια νοτιοανατολική πόλη διαπίστωσε ότι η άμεση και έμμεση έκθεση σε σωματικές και ψυχολογικές μορφές βίας οδήγησε τους εκπαιδευτικούς σε υψηλότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση (Buck, 2006 όπως αναφέρεται στο Payne & Gottfredson, 2019). Ομοίως, έρευνα 728 εκπαιδευτικών στις βορειοανατολικές Ηνωμένες Πολιτείες διαπίστωσε ότι η θυματοποίηση συνδέθηκε θετικά με την εξάντληση και συνδέθηκε αρνητικά με την εργασιακή δέσμευση (Bass et al., 2016 όπως αναφέρεται στο Payne & Gottfredson, 2019). Πολλοί εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν θυματοποίη-

ση είτε άμεσα είτε έμμεσα, εγκαταλείπουν ακόμα και το επάγγελμα.

Περαιτέρω πορίσματα των ΗΠΑ περιγράφουν τα αποτελέσματα που είχαν οι εμπειρίες θυματοποίησης και εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν. Το 32% των εκπαιδευτικών ανέφερε απώλεια εμπιστοσύνη στο σχολείο, 12% αρνήθηκαν να διδάξουν, ενώ το 22,8% ανέφερε προβλήματα ψυχικής υγείας. Περαιτέρω ευρήματα έδειξαν ότι το 7,6% δηλώνει τη σωματική βλάβη, το 4,5% πρέπει να λάβει άδεια από την εργασία και το 7% να επισκεφτεί γιατρό. Το ηθικό του εκπαιδευτικού επισημάνθηκε επίσης ότι πλήττεται από τέτοιες συμπεριφορές (Lernihan, 2011).

Σε αυτές τις μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που εκφοβίστηκαν από τους μαθητές τους, παρατηρήθηκε ότι η εκφοβιστική συμπεριφορά μπορεί να επηρεάσει τη διάθεση και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζοντας κατ'επέκταση και τη μάθηση των μαθητών. Η αναφορά της εκφοβιστικής συμπεριφοράς είναι σημαντική για την αποτελεσματική αντιμετώπιση καταστάσεων. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό η σχολική μονάδα να διαθέτει σαφή πολιτική για την πρόληψη, τη διαχείριση και την αναφορά περιστατικών θυματοποίησης και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σ' αυτή.

### **3.9. Η συμβολή του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού**

Αναφορικά με το Διευθυντή, από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι είναι κυρίαρχος ο ρόλος του στην αποτελεσματική διαχείριση και λειτουργικότητα της σχολικής μονάδας.

Η διεθνής βιβλιογραφία διερευνά τον ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσει ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ώστε να αντιμετωπισθεί και να αποτραπεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητο να καλλιεργεί ένα θετικό, ευνοϊκό κλίμα, καθώς αυτό το κλίμα εμποδίζει την ανάπτυξη του σχολικού εκφοβισμού (Μωυσίδου και Βεργίδης, 2014). 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 τέτοιο τρόπο, ώστε να πετυχαίνεται η σωστή επικοινωνία και συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές και τους γονείς. Αυτό ασκεί την μεγαλύτερη επιρροή για τη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος. Σύμφωνα με τον Οδηγό Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2015), ουσιώδης σημασίας είναι η διοργάνωση σεμιναρίων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας από τον διευθυντή. Σκοπός του διευθυντή είναι να οργανώνει σεμινάρια ή ημερίδες με θέματα τους τρόπους επισήμανσης του εκφοβισμού και της αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων. Ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να κατανοεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μονάδας συμβάλλει, εκτός από την επαγγελματική τους εξέλιξη, και στην αναβάθμιση των παιδαγωγικών τους γνώσεων, για την αποτελεσματική διεύθυνση ενός ενδοσχολικού προβλήματος (Μαυρογιώργος, 2008). Καθώς οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε άμεση επαφή με αυτά τα περιστατικά, ο ρόλος που διαδραματίζουν στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση τους είναι σπουδαίος. Ο Royer (2003) τονίζει ότι ένας σωστά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός γνωρίζει τεχνικές μέσω των οποίων θα εξαλείψει το φαινόμενο, χωρίς να νιώθει την ανάγκη για «εξειδικευμένες υπηρεσίες» (Μουσιδου και Βεργίδη, 2014).

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 σχολικού εκφοβισμού, ώστε να μην εντείνεται το φαινόμενο. Συνεπώς ένας διευθυντής, 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.

Συνεπώς καθήκον του διευθυντή είναι να επισημαίνει στους εκπαιδευτικούς ότι απαιτείται συλλογική προσπάθεια, για να είναι αποτελεσματικός ο ρόλος του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Όλοι οι εκπαιδευτικοί της μονάδας οφείλουν να συνεργάζονται, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι της σχολικής μονάδας. Τα όποια προβλήματα, βίας ή εκφοβισμού, προκύπτουν, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται συλλογικά. Ο διευθυντής πρέπει να ενημερώνει για αυτά και τους μαθητές, αλλά και τους γονείς, τονίζοντας

πως σκοπός του είναι να αναλάβει όλα τα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη τους. Όταν οι γονείς, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύονται οι δεσμοί μεταξύ τους (γονείς – εκπαιδευτικοί – μαθητές). Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα την πρόληψη περιστατικών εκφοβισμού .

Με βάση όσα έχουν ήδη αναφερθεί, είναι εμφανής ο πολύπλευρος ρόλος του διευθυντή ο οποίος για να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις αρμοδιότητες και να καταστεί αποτελεσματικός στο έργο του οφείλει να αναπτύξει ηγετικά χαρακτηριστικά, θέτοντας ως στόχο του τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού οργανισμού και την επιτυχία της σχολικής μονάδας σε όλους τους τομείς, αντιλαμβανόμενος επιπλέον ότι ρόλος του δεν είναι μόνο η συνέπεια στα γραφειοκρατικά του καθήκοντα (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005)

Ο τρόπος διοίκησης και οι πολιτικές που ακολουθούνται σε ένα σχολείο, επηρεάζουν τα ποσοστά εκφοβιστικών συμπεριφορών που θα σημειώσει η εκάστοτε σχολική μονάδα. Σύμφωνα με έρευνες σχολεία όπου ο διευθυντής προσπαθεί να λειτουργούν με κανόνες, ανταμοιβές και κυρώσεις για όσους τους τηρούν ή τους παραβαίνουν αντίστοιχα, υπάρχει επικοινωνία μεταξύ των μελών και είναι σαφείς οι προσδοκίες των ενηλίκων από τους μαθητές όσο και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, παρουσιάζονται λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού.

Τέλος, αναφορικά με την αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, οι διευθυντές σημειώνουν πολλές πρακτικές καταφεύγοντας κατά προτεραιότητα στην ενημέρωση, στη συζήτηση, στην ενίσχυση θετικών συμπεριφορών καθώς και στην υποβολή προτάσεων εναλλακτικών μορφών συμπεριφοράς. Επιπλέον, σημαντικό πόρισμα είναι ότι η ικανότητα ενός σχολικού ηγέτη να διαχειρίζεται με τον κατάλληλο τρόπο τα περιστατικά θυμοτοποίησης και εκφοβισμού που προκύπτουν στη σχολική μονάδα που υπηρετεί, αποτελεί έναν από τους λόγους που τον καθιστά και αποτελεσματικό διευθυντή.



#### **Κεφάλαιο 4: Σκοπός και στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό να αναζητήσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία του κάθε σχολείου διαχειρίζεται και αντιμετωπίζει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και φαινόμενα θυματοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ' αυτά.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό των εκφοβιστικών συμπεριφορών που οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αντιμετωπίζουν. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση των βασικών πηγών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τρίτος στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των βασικών μορφών εκφοβισμού και ο τέταρτος στόχος αφορούσε στη διερεύνηση των επιπτώσεων των φαινομένων εκφοβιστικών συμπεριφορών.

Σε ότι αφορά την ηγεσία, στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιδράσεων του ηγέτη της σχολικής μονάδας σε περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών ενάντια των εκπαιδευτικών του σχολείου και η διερεύνηση του στυλ ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων του συγκεκριμένου δείγματος. Τέλος, από τους βασικούς στόχους της έρευνας, ήταν η διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών με την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων από την ηγεσία της σχολικής μονάδας, ανάλογα με το ηγετικό στυλ που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής.

## Κεφάλαιο 5: Ερευνητική προσέγγιση

### 5.1. Μεθοδολογία της έρευνας

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της έρευνας είναι αναγκαία η υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας. Στην ενότητα αυτή θα γίνει περιγραφή του δείγματος της έρευνας, παρουσίαση του ερευνητικού εργαλείου καθώς και περιγραφή της διαδικασίας συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων.

### 5.2. Η περιγραφή του δείγματος

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διανεμήθηκαν 150 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων απαντήθηκαν τα 102. Στην έρευνα συμμετείχαν δηλαδή συνολικά 102 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε 4 Ενιαία Λύκεια και 2 Επαγγελματικά Λύκεια της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. Από αυτούς οι 52 ήταν άντρες (51%) και οι 50 ήταν γυναίκες (49%). Οι 84 ήταν μόνιμοι υπάλληλοι ενώ οι 16 ήταν με εργασιακή σύμβαση αναπληρωτή/τριας (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και τη σχέση εργασίας

Φύλο * Σχέση Εργασίας Crosstabulation					
Count					Total
	Σχέση Εργασίας				
		Μόνιμος	Αναπληρωτής		
Φύλο	Άνδρας	1	42	9	52
	Γυναίκα	1	42	7	50
Total		2	84	16	102

### 5.3. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού της συγκεκριμένης έρευνας έχει χρησιμοποιηθεί σε αντίστοιχη έρευνα που

έγινε στα πλαίσια μεταπτυχιακής εργασίας το 2017 και απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς.

Στο ερωτηματολόγιο έγινε χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων και είναι διαμορφωμένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης, κάνοντας σαφές στο εισαγωγικό του σημείωμα το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας, την ανωνυμία που θα διασφαλιζόταν καθώς και το πως όλες οι πληροφορίες που θα προέκυπταν θα αναλύονταν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά εκπαιδευτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

Το ερωτηματολόγιο ήταν σχεδιασμένο σε τρεις θεματικούς άξονες που εξυπηρετούσαν τους στόχους της έρευνας.

Ο πρώτος άξονας ερωτήσεων αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία και πιο συγκεκριμένα το φύλο των εκπαιδευτικών, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, τα χρόνια υπηρεσίας και τη σχέση εργασίας καθώς και το φύλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετούν.

Ο δεύτερος άξονας ερωτήσεων δημιουργήθηκε για να διερευνήσει το βαθμός εμφάνισης φαινομένων εκφοβιστικών συμπεριφορών, τις βασικές πηγές εκφοβισμού και τις επιπτώσεις των συμπεριφορών αυτών ενάντια στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν:

- Οι ερωτήσεις 7.1 έως 7.19 του ερωτηματολογίου αναζητούν με μια σειρά δηλώσεων να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τις πηγές (μαθητές, σχέσεις με άλλους εκπαιδευτικούς, διευθυντής, γονείς, βοηθητικό προσωπικό) και τις συμπεριφορές και στάσεις οι οποίες αποτελούν μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (ταπείνωση δημοσίως, συκοφάντηση, φυσική επίθεση, κ.ά.).
- Οι ερωτήσεις 8.1 έως 8.5 του ερωτηματολογίου καταγράφουν τις συνέπειες που έχουν τα φαινόμενα αυτά σε: α) ψυχολογικό επίπεδο, β) επίπεδο σωματικής υγείας, γ) κοινωνικό δ) επίπεδο εργασίας και ε) επίπεδο λειτουργίας σχολείου, με επιλογή απαντήσεων
- Στη συνέχεια η ερώτηση 10, ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν απαντήσεις που αφορούν την πηγή εκφοβισμού που θεωρούν σημαντικότερη και τις

επιπτώσεις που θεωρούν σημαντικότερες αριθμώντας τις από το 1 μέχρι το 5, από την πιο σημαντική 1 στη λιγότερη σημαντική 5.

- Οι προτάσεις 11.1, 11.2 και 11.3 του ερωτηματολογίου καλούν τους εκπαιδευτικούς να αναζητήσουν το βαθμό εμφάνισης τέτοιων φαινομένων, το πόσο διαχειρίσιμα θεωρούν ότι ήταν από τους ίδιους και το ρόλο που πιστεύουν ότι είχε ο διευθυντής στη διαχείριση τους. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή ήταν αληθές για αυτούς το περιεχόμενο της κάθε πρότασης χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 δήλωνε «καθόλου» και το 5 «πάρα πολύ».

Τέλος ο τρίτος άξονας ερωτήσεων αφορούσε το στυλ της σχολικής ηγεσίας και πως αυτό σχετίζεται με περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αποτελείται από τις ερωτήσεις 9 και 12.

- Οι ερωτήσεις 9.1 έως 9.4 του ερωτηματολογίου ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε ποιον απευθύνθηκαν όταν τους συνέβη περιστατικό εκφοβιστικής συμπεριφοράς (συνάδελφοι, διευθυντής, οικογένεια, κ.ά.) καθώς και αν ενημερώθηκε ο διευθυντής και με ποιον τρόπο ο ίδιος αντέδρασε (αδιαφόρησε, έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα).
- Στην ερώτηση 12 παρατίθενται 35 προτάσεις, που απαντώνται με τη χρήση 5βαθμης κλίμακας Likert όπου το 1 δηλώνει «καθόλου» και το 5 «πάρα πολύ» και στηρίζεται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας που ανέπτυξαν οι Pashiaridis & Brauckmann (2011). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται πέντε μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: το παιδαγωγικό, το συμμετοχικό, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού, το επιχειρηματικό και το δομικό στυλ.

#### **5.4. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων**

Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2019, έπειτα από προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες στις σχολικές εγκαταστάσεις που εδρεύουν οι σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν οι συμμετέχοντες της έρευνας του Νομού Κοζάνης.

## Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε 150 ερωτήσεις στο σύνολο, εκ των οποίων οι πρώτες έξι αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Για το εργαλείο μέτρησης προέκυψε ότι η τιμή του Cronbach's Alpha = 0,864 > 0.7, οπότε υπήρξε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας και εγκυρότητας του συνόλου των ερωτήσεων είναι αρκετά καλό (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2: Δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο των ερωτήσεων**

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
0,864	150

Η επεξεργασία καθώς και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, έγινε χρησιμοποιώντας τη βοήθεια του προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (S.P.S.S., Statistical Package for Social Sciences, 17.0). Αρχικά για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, όπως και για όλα τα δεδομένα που αφορούν τα δημογραφικά του στοιχεία, σχεδιάστηκαν πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % (μέσων όρων, M.O. στο εξής), καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα για να οπτικοποιηθούν τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

Τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν το τεστ αξιοπιστίας του Cronbach (Cronbach's Alpha) και πίνακες συνάφειας (Correlationmatrix). Οι παραπάνω στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν ώστε να μελετηθεί η σχέση των ομαδοποιημένων ερωτήσεων τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Με τη χρήση των παραπάνω εργαλείων και των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

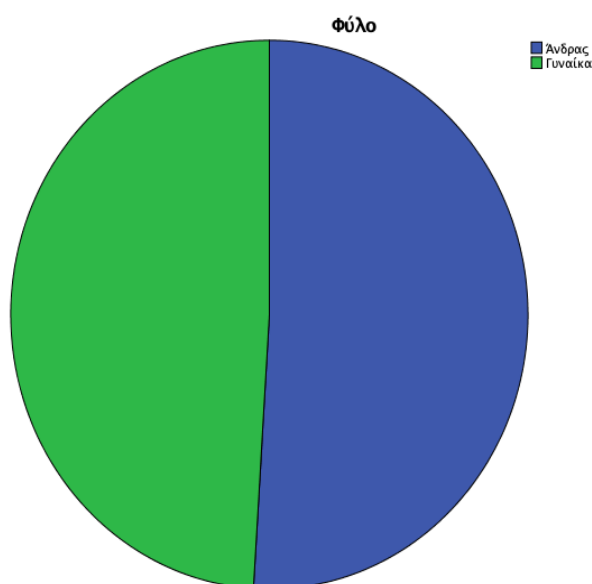
### 6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 102 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 52 ήταν άντρες (51%) και οι 50 ήταν γυναίκες (49%) (Πίνακας 3, Γράφημα 1).

Πίνακας 3: Το φύλο των συμμετεχόντων

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	52	51,0	51,0	51,0
	Γυναίκα	50	49,0	49,0	100,0
	Total	102	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων



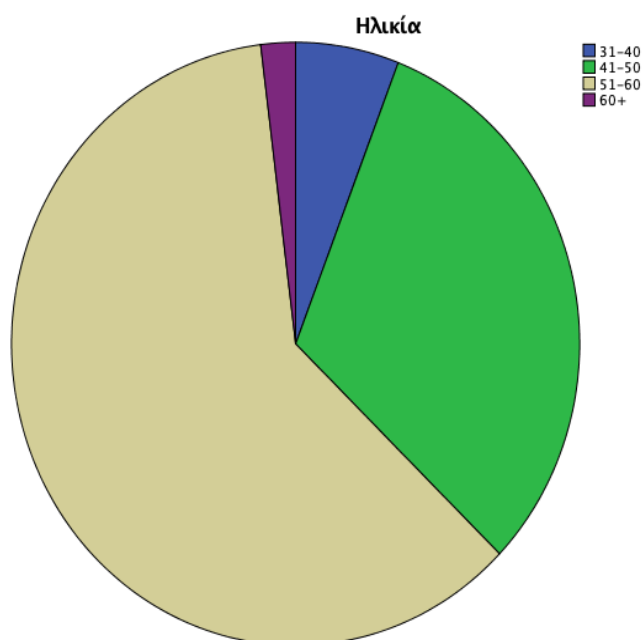
Αναφορικά με την ηλικία, κανένας (0%) από τους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας δεν βρισκόταν στο ηλικιακό όριο των 25 έως 30 ετών, 6 (5,9%) ανήκαν

στην ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών, 32 (31,4%) ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41 έως 50 ετών, 62 (60,8%) συμμετέχοντες που ήταν και οι περισσότεροι είχαν ηλικία 51 έως 60 ετών, ενώ μόλις 2 (2%) ανήκαν σε ηλικία άνω των 60 ετών. (Πίνακας 4, Γράφημα 2).

**Πίνακας 4: Η ηλικία των συμμετεχόντων**

		<b>Ηλικία</b>			<b>Cumulative</b>
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>31-40</b>	<b>6</b>	<b>5,9</b>	<b>5,9</b>	<b>5,9</b>
	<b>41-50</b>	<b>32</b>	<b>31,4</b>	<b>31,4</b>	<b>37,3</b>
	<b>51-60</b>	<b>62</b>	<b>60,8</b>	<b>60,8</b>	<b>98,0</b>
	<b>60+</b>	<b>2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Γράφημα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων**



Η συγκριτική ανάλυση του φύλου και της ηλικίας των συμμετεχόντων (Πίνακας 5) έδειξε ότι οι περισσότεροι άντρες συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 51-60 ετών (36

άτομα) ενώ οι γυναίκες συμμετέχουσες ήταν μεταξύ 51-60 ετών (31 άτομα) και 41-50 ετών (20 άτομα).

**Πίνακας 5: Η ηλικία των συμμετεχόντων συγκριτικά με το φύλο τους**

<b>Φύλο * Ηλικία Crosstabulation</b>						
Count		Ηλικία				Total
		31-40	41-50	51-60	60+	
Φύλο	Ανδρας	2	12	36	2	52
	Γυναίκα	4	20	26	0	50
Total		6	32	62	2	102

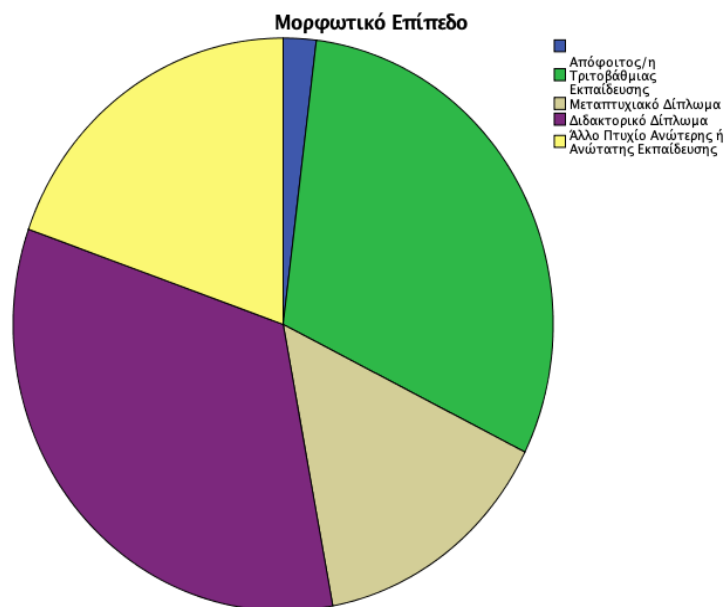
Όσο αφορά το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, 31 συμμετέχοντες (30,4%) ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 15 συμμετέχοντες (14,7%) είχαν και Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, 34 συμμετέχοντες (33,3%) ήταν κάτοχοι Διδακτορικού Διπλώματος ενώ 20 (19,6%) ήταν κάτοχοι και άλλου πτυχίου Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης. (Πίνακας 6, Γραφήματα 3).

**Πίνακας 6: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων**

<b>Μορφωτικό Επίπεδο</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2,0	2,0	2,0
Απόφοιτος	31	30,4	30,4	32,4
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	15	14,7	14,7	47,1
Διδακτορικό Δίπλωμα	34	33,3	33,3	80,4
Άλλο Πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης	20	19,6	19,6	100,0
Total	102	100,0	100,0	



**Γράφημα 3: Το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων**

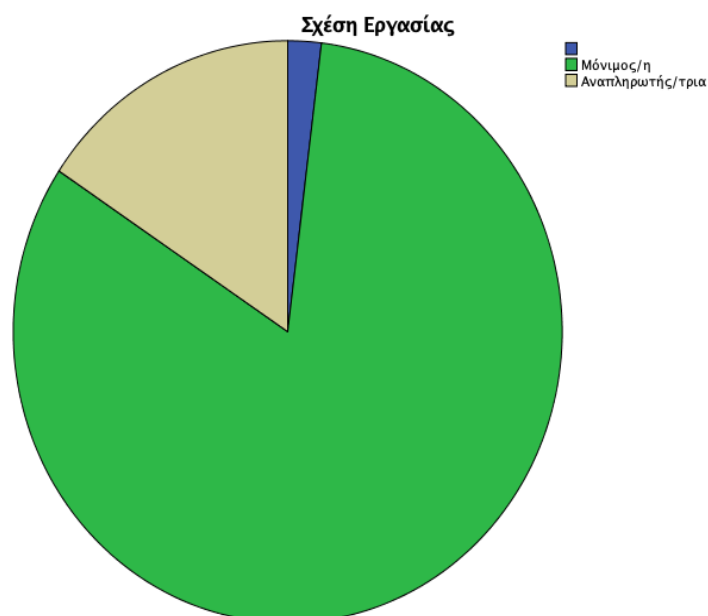


Αναφορικά με το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, ως προς το αν είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι ή αναπληρωτές/τριες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως 84 συμμετέχοντες (82,4%) ήταν μόνιμοι υπάλληλοι και 16 συμμετέχοντες (15,7%) ήταν με σύμβαση αναπληρωτή/τριας (Πίνακας 7, Γράφημα 4).

**Πίνακας 7: Το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων**

<b>Σχέση Εργασίας</b>				
	<b>Frequenc</b>		<b>Valid</b>	<b>Cumulative</b>
	<b>y</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>
<b>Μόνιμος</b>	<b>84</b>	<b>82,4</b>	<b>82,4</b>	<b>84,3</b>
<b>Αναπληρωτής</b>	<b>16</b>	<b>15,7</b>	<b>15,7</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Γράφημα 4: Το καθεστώς εργασίας των συμμετεχόντων**

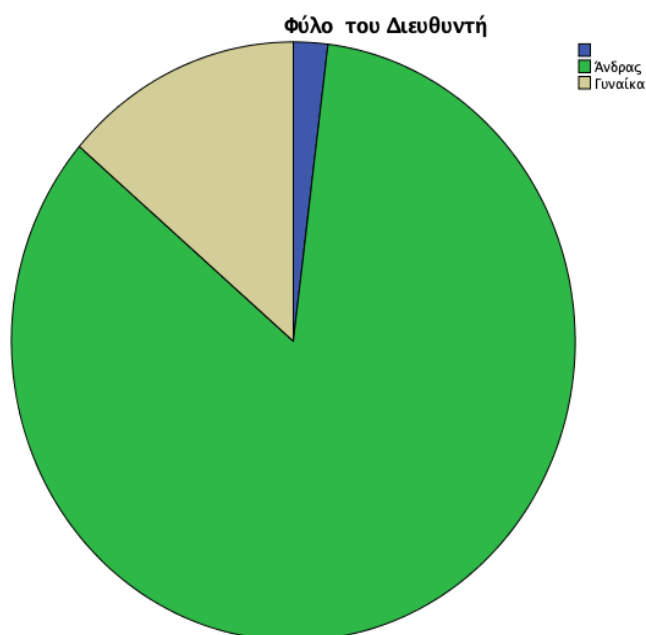


Στο πλαίσιο ερωτήσεων του δημογραφικού περιεχομένου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επιπλέον να δηλώσουν το φύλο του διευθυντή κάθε σχολείου, 86 συμμετέχοντες (84,3%) είχαν άντρα διευθυντή και 14 συμμετέχοντες (13,7%) είχαν γυναίκα διευθύντρια (Πίνακας 8, γράφημα 5).

**Πίνακας 8: Το φύλο του διευθυντή**

<b>Φύλο του Διευθυντή</b>				
	<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>
<b>Άνδρας</b>	<b>86</b>	<b>84,3</b>	<b>84,3</b>	<b>86,3</b>
<b>Γυναίκα</b>	<b>14</b>	<b>13,7</b>	<b>13,7</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Διάγραμμα 5: Το φύλο του διευθυντή**



## **6.2. Μέτρηση του βαθμού εμφάνισης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

Η επεξεργασία και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξαν ότι το 11,8% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι δεν έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού το τελευταίο εξάμηνο, ενώ μόνο 2 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν εκφοβισμό πάρα πολύ συχνά. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (49%) αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού λίγες φορές κατά τη διάρκεια του τελευταίου εξαμήνου (Πίνακας 9).

Πίνακας 9: Συχνότητα φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο

Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	12	11,8	12,5	12,5
	Λίγο	50	49,0	52,1	64,6
	Αρκετά	24	23,5	25,0	89,6
	Πολύ	8	7,8	8,3	97,9
	Πάρα Πολύ	2	2,0	2,1	100,0
	Total	96	94,1	100,0	
Missing	System	6	5,9		
Total		102	100,0		

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των συμμετεχόντων και της συχνότητας εμφάνισης περιστατικών θυματοποίησης και εκφοβισμού (Πίνακας 10). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εφόσον  $\text{sig} < \alpha = 0,05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας,  $\alpha = 0,05$ , μεταξύ του φύλου και του πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, 45 άνδρες εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι δεν έχουν πέσει ποτέ θύματα bullying ενώ 10 από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι έχουν πέσει από σπάνια μέχρι πολύ συχνά θύματα bullying ( Πίνακας 10α & 10β).

Πίνακας 10: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και φύλο

One-Sample Test						
	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Φύλο	29,958	101	0,000	1,490	1,39	1,59

Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί	26,142	95	0,000	2,354	2,18	2,53
--	--------	----	-------	-------	------	------

**Πίνακας 10α: Σε ποιο βαθμό οι άνδρες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν δεχθεί εκφοβιστικές συμπεριφορές.**

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	41	9	2	0	52
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	46	4	2	0	52
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	49	2	0	0	52
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	43	8	1	0	52
<b>Β.Π.</b>	51	1	0	0	52
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	46	5	1	0	52

**Πίνακας 10β: Σε ποιο βαθμό οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν δεχθεί εκφοβιστικές συμπεριφορές.**

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	35	14	1	0	50
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	36	13	1	0	50
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	42	8	0	0	50

	ΠΟΤΕ	ΣΠΑΝΙΑ	ΣΥΧΝΑ	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	ΣΥΝΟΛΟ
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	42	8	0	0	50
<b>Β.Π.</b>	46	4	0	0	50
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>50</b>

Η επόμενη στατιστική ανάλυση αφορούσε τη μελέτη της ύπαρξης ή μη, συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των συμμετεχόντων και της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου εκφοβιστικών συμπεριφορών (Πίνακας 11). Διαπιστώθηκε ότι εφόσον  $\text{sig} < \alpha = 0,05$ , υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας,  $\alpha = 0,05$ , μεταξύ της ηλικίας του/της εκπαιδευτικού και του πόσο συχνά θεωρεί ο ίδιος ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού. Η ηλικία επηρεάζει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, 9 εκπαιδευτικοί του δείγματος που ηλικιακά ανήκαν στην ομάδα 51-60 θεωρούν ότι έχουν πέσει σπάνια μέχρι πολύ συχνά θύματα bullying (Πίνακας 11α, 11β, 11γ & 11δ).

**Πίνακας 11: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και ηλικίας**

<b>One-Sample Test</b>						
	<b>Test Value = 0</b>					
	<b>t</b>	<b>df</b>	<b>Sig. (2-tailed)</b>	<b>Mean Difference</b>	<b>95% Confidence Interval of the Difference</b>	
					<b>Lower</b>	<b>Upper</b>
<b>Ηλικία</b>	<b>57,084</b>	<b>101</b>	<b>0,000</b>	<b>3,588</b>	<b>3,46</b>	<b>3,71</b>
<b>Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί</b>	<b>26,142</b>	<b>95</b>	<b>0,000</b>	<b>2,354</b>	<b>2,18</b>	<b>2,53</b>

**Πίνακας 11α: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-40 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.**

	<b>ΠΟΤΕ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	5	1	0	0	6
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	5	1	0	0	6
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	6	0	0	0	6
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	5	1	0	0	6
<b>Β.Π.</b>	6	0	0	0	6
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	5	1	0	0	6

**Πίνακας 11β: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 41-50 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.**

	<b>ΠΟΤΕ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	22	9	1	0	32
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	22	9	1	0	32
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	28	3	1	0	32
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	25	6	1	0	32
<b>Β.Π.</b>	29	3	0	0	32
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	25	6	1	0	32

**Πίνακας 11γ: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 51-60 θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.**

	<b>ΠΟΤΕ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	46	13	3	0	62
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	51	9	2	0	62
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	55	6	1	0	62
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	52	10	0	0	62
<b>Β.Π.</b>	60	2	0	0	62
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	53	<b>8</b>	<b>1</b>	0	62

**Πίνακας 11δ: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 60+ θεωρούν ότι έχουν πέσει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών.**

	<b>ΠΟΤΕ</b>	<b>ΣΠΑΝΙΑ</b>	<b>ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ</b>	<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>
<b>ΜΑΘΗΤΕΣ</b>	2	0	0	0	2
<b>ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΙ</b>	2	0	0	0	2
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ</b>	2	0	0	0	2
<b>ΓΟΝΕΙΣ</b>	2	0	0	0	2
<b>Β.Π.</b>	2	0	0	0	2
<b>ΣΥΝΟΛΟ (Μ.Ο)</b>	2	0	0	0	2



### 6.3. Μέτρηση της βασικότερης πηγής εκφοβισμού

Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 12) βασικότερη πηγή εκφοβισμού θεωρούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος 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.

Πίνακας 12: Σημαντικότερη πηγή εκφοβισμού

<b>Ποια πηγή εκφοβισμού θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικότερη</b>					
		<b>Frequen</b>		<b>Cumulative</b>	
		<b>cy</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>οι μαθητές</b>	<b>38</b>	<b>37,3</b>	<b>37,3</b>	<b>37,3</b>
	<b>Οι συναδελφοί εκπαιδευτικοί</b>	<b>11</b>	<b>10,8</b>	<b>10,8</b>	<b>48,0</b>
	<b>Ο διευθυντής</b>	<b>29</b>	<b>28,4</b>	<b>28,4</b>	<b>76,5</b>
	<b>Οι γονείς</b>	<b>15</b>	<b>14,7</b>	<b>14,7</b>	<b>91,2</b>
	<b>Β.Π.</b>	<b>3</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>94,1</b>
	<b>Καμία απάντηση</b>	<b>6</b>	<b>5,9</b>	<b>5,9</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

#### 6.4. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και πηγών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο έδινε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν με τη χρήση μιας τετράβαθμης κλίμακας Likert τη συχνότητα κατά την οποία έχουν έρθει αντιμέτωποι με ορισμένες βασικές μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών, όπως αυτές αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες αν το έκριναν σημαντικό να καταγράψουν και οποιαδήποτε άλλη μορφή εκφοβισμού δεν ήταν καταγεγραμμένη στο ερωτηματολόγιο. Στη συνέχεια παρατίθενται οι Μ.Ο. της συχνότητας εμφάνισης των βασικών μορφών εκφοβισμού ανά πηγή εκφοβισμού, ενώ στο Παράρτημα Ι παρατίθενται οι μέσοι όροι (Μ.Ο. - Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α. - Std. Deviation), ανά μορφή εκφοβισμού.

#### 6.5. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές είναι Cronbach's Alpha = 0,915 > 0.8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,915</b>	<b>19</b>

Οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές παρατίθενται στον Πίνακα 14. Το να “τους βάζουν τις φωνές” (Σπάνια: Μ.Ο.=35,3% και Συχνά: Μ.Ο.=3,9%), οι “προσβολές” (Σπάνια: Μ.Ο.=37,3% και Συχνά: Μ.Ο.=3,9%), η “υποτίμηση της άποψής τους” (Σπάνια: Μ.Ο.=47,1% και Συχνά: Μ.Ο.=5,9%) και η “απαξίωση” (Σπάνια: Μ.Ο.=43,1% και Συχνά:Μ.Ο.=13,7%) θεωρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από τους μαθητές σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού από τους μαθητές.

**Πίνακας 14: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές, από τους μαθητές, στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	74,5%	23,5%	2,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	64,7%	27,5%	5,9%	2,0%	100,0%
Εκφοβισμός	72,5%	23,5%	3,9%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	84,3%	15,7%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>Σας βάζουν τις φωνές</b>	58,8%	<b>35,3%</b>	<b>3,9%</b>	2,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	72,5%	23,5%	3,9%	0,0%	100,0%
<b>Προσβολές</b>	58,8%	<b>37,3%</b>	<b>3,9%</b>	0,0%	100,0%

<b>Υποτίμηση της άποψής σας</b>	47,1%	<b>47,1%</b>	<b>5,9%</b>	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	88,2%	9,8%	2,0%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	56,9%	29,4%	13,7%	0,0%	100,0%
Βίαη απειλή	90,2%	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	82,4%	17,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	78,4%	19,6%	2,0%	0,0%	100,0%
<b>Απαξίωση</b>	43,1%	<b>43,1%</b>	<b>13,7%</b>	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	58,8%	33,3%	7,8%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	88,2%	9,8%	2,0%	0,0%	100,0%
Κάτι άλλο	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	73,2%	22,9%	3,7%	0,2%	100,0%

#### 6.6. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους άλλους εκπαιδευτικούς

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς είναι Cronbach's Alpha = 0,917 > 0,8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 15).

**Πίνακας 15: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,917</b>	<b>19</b>

Οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από άλλους εκπαιδευτικούς παρατίθενται στον Πίνακα 16. Οι “προσβολές” (Σπάνια: Μ.Ο.=33,3% και Συχνά: Μ.Ο.=3,9%), η “υποτίμηση της άποψής τους” (Σπάνια: Μ.Ο.=45,1% και Συχνά: Μ.Ο.=5,9%), η “απόκρυψη πληροφοριών” (Σπάνια: Μ.Ο.=35,3% και Συχνά: Μ.Ο.=5,9%) και τα “προσβλητικά σχόλια” (Σπάνια: Μ.Ο.=25,5% και Συχνά: Μ.Ο.=5,9%) θεωρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από άλλους εκπαιδευτικούς σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού από άλλους συναδέλφους.

**Πίνακας 16: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές, από άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους, στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	84,3 %	15,7 %	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	66,7 %	23,5%	3,9%	5,9%	100,0%

Εκφοβισμός	90,2 %	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	92,2 %	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	72,5 %	23,5 %	3,9%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	82,4 %	15,7 %	2,0%	0,0%	100,0%
<b>Προσβολές</b>	62,7 %	<b>33,3%</b>	<b>3,9%</b>	0,0%	100,0%
<b>Υποτίμηση της άποψής σας</b>	45,1 %	<b>45,1 %</b>	<b>5,9%</b>	<b>3,9%</b>	100,0%
Φυσική απομόνωση	86,3 %	11,8%	2,0%	0,0%	100,0%
<b>Απόκρυψη πληροφοριών</b>	54,9 %	<b>35,3 %</b>	<b>5,9%</b>	<b>3,9%</b>	100,0%
Βίαη απειλή	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	84,3 %	11,8%	3,9%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	76,5 %	21,6 %	2,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	74,5 %	19,6 %	2,0%	3,9%	100,0%
<b>Προσβλητικά σχόλια</b>	68,6 %	<b>25,5%</b>	<b>5,9%</b>	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%

Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	90,2 %	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	94,1 %	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Κάτι άλλο	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>79,9%</b>	<b>17,0%</b>	<b>2,2%</b>	<b>0,9%</b>	<b>100,0%</b>

### 6.7. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου είναι Cronbach's Alpha = 0,930 > 0,8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 17).

**Πίνακας 17: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,930</b>	<b>19</b>

Οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τον διευθυντή του σχολείου παρατίθενται στον Πίνακα 18. Η “υποτίμηση της άποψής τους” (Σπάνια: Μ.Ο.=17,6% και Συχνά: Μ.Ο.=2,0%) και η “απόκρυψη πληροφοριών” (Σπάνια: Μ.Ο.=17,6% και Συχνά: Μ.Ο.=3,9%) θεωρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από τον διευθυντή του σχολείου σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας. Σε γενικές γραμμές οι εκ-

παιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν πέσει ελάχιστες φορές θύματα εκφοβισμού από τον διευθυντή.

**Πίνακας 18: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές, από τον διευθυντή, στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπά- νια	Συ- χνά	Πολύ συ- χνά	ΣΥΝΟ- ΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	84,3%	13,7 %	2,0%	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	86,3%	13,7 %	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	92,2%	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	86,3%	13,7 %	0,0%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>Υποτίμηση της άποψής σας</b>	80,4%	<b>17,6%</b>	<b>2,0%</b>	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	88,2%	9,8%	2,0%	0,0%	100,0%
<b>Απόκρυψη πληροφοριών</b>	78,4%	<b>17,6 %</b>	<b>3,9%</b>	0,0%	100,0%
Βίαη απειλή	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	88,2%	9,8%	2,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	84,3%	11,8%	3,9%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	88,2%	11,8%	0,0%	0,0%	100,0%



Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	96,1%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	96,1%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	96,1%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Κάτι άλλο	96,1%	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>89,5%</b>	<b>9,7%</b>	<b>0,8%</b>	<b>0,0%</b>	<b>100,0%</b>

### 6.8. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών είναι Cronbach's Alpha = 0,962 > 0,8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 19).

**Πίνακας 19: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,962</b>	<b>19</b>

Οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς των μαθητών παρατίθενται στον Πίνακα 20. Η “ταπείνωση δημοσίως” (Σπάνια: Μ.Ο.=23,5%) , η “συκοφάντηση” (Σπάνια: Μ.Ο.=23,5%) και το να “τους βάζουν τις φωνές” (Σπάνια: Μ.Ο.=23,5% και Συχνά: Μ.Ο.=2,0%) θεωρήθηκαν με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από τους γονείς των μαθητών σύμφωνα

πάντα με τις προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας. Σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν πέσει λίγες φορές θύματα εκφοβισμού από τους γονείς των μαθητών.

**Πίνακας 20: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές, από τους γονείς, στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπά- νια	Συ- χνά	Πολύ συ- χνά	ΣΥΝΟ- ΛΟ
<b>Ταπείνωση δημοσίως</b>	76,5 %	<b>23,5%</b>	0,0%	0,0%	100,0%
<b>Συκοφάντηση</b>	76,5 %	<b>23,5%</b>	0,0%	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	80,4 %	19,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	84,3 %	15,7%	0,0%	0,0%	100,0%
<b>Σας βάζουν τις φωνές</b>	74,5 %	<b>23,5%</b>	<b>2,0%</b>	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	86,3 %	11,8%	2,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	76,5 %	21,6%	2,0%	0,0%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	76,5 %	21,6%	2,0%	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	90,2 %	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%

Απόκρυψη πληροφοριών	74,5 %	21,6%	3,9%	0,0%	100,0%
Βίαη απειλή	90,2 %	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	84,3 %	15,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	82,4 %	13,7%	3,9%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	74,5 %	21,6%	3,9%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	78,4 %	19,6%	2,0%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	92,2 %	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	92,2 %	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	90,2 %	9,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Κάτι άλλο	94,1%	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	82,9%	16,0%	1,1%	0,0%	100,0%

### 6.9. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό είναι Cronbach's Alpha = 0,954 > 0,8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 21).

**Πίνακας 21: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,954</b>	<b>19</b>

Οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από το βοηθητικό προσωπικό παρατίθενται στον Πίνακα 22. Σε γενικές γραμμές η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού από το βοηθητικό προσωπικό σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

**Πίνακας 22: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές, από το βοηθητικό προσωπικό, στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπά- νια	Συ- χνά	Πολύ συ- χνά	ΣΥΝΟ- ΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	94,1 %	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	94,1 %	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	94,1 %	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	92,2 %	5,9%	2,0%	0,0%	100,0%

Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	94,1 %	5,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Βίαη απειλή	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	96,1 %	3,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	92,2 %	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	92,2 %	7,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Κάτι άλλο	98,0 %	2,0%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	95,8%	4,1%	0,1%	0,0%	100,0%

### 6.10. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και μορφών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών

Ο δείκτης Cronbach A για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών (γενικά) είναι Cronbach's Alpha = 0,969 > 0.8, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 23).

**Πίνακας 23: Δείκτης Cronbach's Alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,969</b>	<b>95</b>

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα όπως φαίνονται στον Πίνακα 24 έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού στο σχολείο με κύριες μορφές εκφοβισμού τη “συκοφάντηση” («Σπάνια»: M.O.=20,38%, «Συχνά»: M.O.=1,96% και «Πολύ συχνά»: M.O.=1,58), το να “τους βάζουν τις φωνές” (Σπάνια: M.O.=22,74% και Συχνά: M.O.=2,76%), οι “προσβολές” (Σπάνια: M.O.=20% και Συχνά: M.O.=3,92%) και η “υποτίμηση της άποψης τους” («Σπάνια»: M.O.=20%, «Συχνά»: M.O.=1,98% και «Πολύ συχνά»: M.O.=0,78%)

**Πίνακας 24: Μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών και βαθμός εμφάνισής τους**

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σ π ά- νια	Σ υ- χνά	Πολύ σ υ- χνά	Σ Υ Ν Ο- Λ Ο

Ταπείνωση δημοσίως	85,88%	14,12%	0%	0%	<b>100,0%</b>
Συκοφάντηση	76,08%	<b>20,38%</b>	<b>1,96%</b>	<b>1,58%</b>	<b>100,0%</b>
Εκφοβισμός	84,7%	14,5%	0,78%	0%	<b>100,0%</b>
Φυσική επίθεση	84,32%	14,9%	0,78%	0%	<b>100,0%</b>
Σας βάζουν τις φωνές	74,52%	<b>22,74%</b>	<b>2,76%</b>	0%	<b>100,0%</b>
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	89,42%	9,42%	1,2%	0%	<b>100,0%</b>
Προσβολές	76,08%	<b>20%</b>	<b>3,92%</b>	0%	<b>100,0%</b>
Υποτίμηση της άποψής σας	77,26%	<b>20%</b>	<b>1,98%</b>	<b>0,78%</b>	<b>100,0%</b>
Φυσική απομόνωση	89,02%	10,2%	0,8%	0%	<b>100,0%</b>
Απόκρυψη πληροφοριών	76,46%	19,6%	3,14%	0,78%	<b>100,0%</b>
Βίαη απειλή	84,3%	12,94%	2,74%	0%	<b>100,0%</b>
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	83,9%	13,74%	2,34%	0%	<b>100,0%</b>
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	86,28%	12,16%	1,58%	0%	<b>100,0%</b>
Απαξίωση	82,74%	14,52%	1,96%	0,78%	<b>100,0%</b>
Προσβλητικά σχόλια	83,12%	14,9%	1,98%	0%	<b>100,0%</b>
<b>Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)</b>	95,3%	4,7%	0%	0%	<b>100,0%</b>
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	92,16%	7,84%	0%	0%	<b>100,0%</b>
Ρατσιστικά σχόλια	87,44%	11,38%	0,78%	0,4%	<b>100,0%</b>
Κάτι άλλο	92,14%	7,07%	0,79%	0%	<b>100,0%</b>
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>84,3%</b>	<b>14,0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>0,2%</b>	<b>100,0%</b>

### 6.11. Διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού

Όσο αφορά τη διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού σύμφωνα με τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας 50 από τους 102 εκπαιδευτικούς, δηλαδή περίπου το μισό δείγμα (49%) θεωρούν ότι στο σχολείο που υπηρετούν έχει εμφανιστεί ορισμένες φορές το φαινόμενο του εκφοβισμού. 24 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το φαινόμενο έχει εμφανιστεί αρκετές φορές, 8 εκπαιδευτικοί πολλές φορές και μόλις 2 εκπαιδευτικοί πάρα πολλές φορές ( Πίνακας 25)

**Πίνακας 25: Συχνότητα εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο**

<b>Σε ποιο βαθμό παρατηρούνται τέτοια φαινόμενα στο σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>12</b>	<b>11,8</b>	<b>12,5</b>	<b>12,5</b>
	<b>Λίγο</b>	<b>50</b>	<b>49,0</b>	<b>52,1</b>	<b>64,6</b>
	<b>Αρκετά</b>	<b>24</b>	<b>23,5</b>	<b>25,0</b>	<b>89,6</b>
	<b>Πολύ</b>	<b>8</b>	<b>7,8</b>	<b>8,3</b>	<b>97,9</b>
	<b>Πάρα Πολύ</b>	<b>2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,1</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>94,1</b>	<b>100,0</b>	
<b>Missing</b>	<b>System</b>	<b>6</b>	<b>5,9</b>		
<b>Total</b>		<b>102</b>	<b>100,0</b>		

### 6.12. Μέτρηση των επιπτώσεων της εκδήλωσης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο συμπεριλάμβανε δύο τύπους ερωτήσεων που αφορούσαν τις επιπτώσεις του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε βασικούς τομείς όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς κάποιες από τις επιπτώσεις του



εκφοβισμού σε ψυχολογικό επίπεδο, σε επίπεδο σωματικής υγείας, σε κοινωνικό επίπεδο, σε επίπεδο εργασίας και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου και οι ίδιοι κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες από αυτές τους έχουν συμβεί, αν τους έχουν συμβεί στο χώρο του σχολείου. Οι απαντήσεις μπορούσαν να είναι περισσότερες από μία ανά επίπεδο. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν και άλλες επιπτώσεις πέρα από όσες ήδη αναφέρονταν. Στην ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τις συνέπειες τίνας από τα επίπεδα θεωρούν ως πιο σημαντικές.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιπτώσεων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών, σε ψυχολογικό, σωματικό, κοινωνικό επίπεδο. Ακόμη, σε επίπεδο αποτελεσματικότητας στην εργασία και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου. Τα ερωτήματα σχετικά με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις.

#### **Επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο**

Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο παρουσιάζονται στον Πίνακα 26. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες το άγχος με ποσοστό 40,8% ,τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την ανασφάλεια με ποσοστά 13,2% και 11,8% αντίστοιχα. Πρέπει να σημειωθεί ότι υψηλό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση (17,1%).

**Πίνακας 26:Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο**

<b>Επιπτώσεις Εκφοβισμού σε επίπεδο Ψυχολογικό</b>					
		<b>Frequenc</b>		<b>Valid</b>	<b>Cumulative</b>
		<b>y</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>Άγχος</b>	<b>62</b>	<b>40,8</b>	<b>41,3</b>	<b>41,3</b>
	<b>Ανασφάλεια</b>	<b>18</b>	<b>11,8</b>	<b>12,0</b>	<b>53,3</b>
	<b>Αίσθημα Μοναξιάς</b>	<b>10</b>	<b>6,6</b>	<b>6,7</b>	<b>60,0</b>
	<b>Αγοραφοβία</b>	<b>4</b>	<b>2,6</b>	<b>2,7</b>	<b>62,7</b>

Χαμηλή Αυτοεκτίμηση	20	13,2	13,3	76,0
Κατάθλιψη	10	6,6	6,7	82,7
Καμία Απάντηση	26	17,1	17,3	100,0
Total	150	98,7	100,0	

### Επιπτώσεις σε επίπεδο σωματικής υγείας

Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας παρουσιάζονται στον Πίνακα 27. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες το αίσθημα κόπωσης με ποσοστό 32,9% και τους πονοκεφάλους με ποσοστό 22,4%. Πρέπει να σημειωθεί ότι υψηλό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση (23,7%).

**Πίνακας 27: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας**

<b>Επιπτώσεις Εκφοβισμού σε επίπεδο Σωματικό</b>				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πονοκέφαλοι	34	22,4	25,4	25,4
Αίσθημα Κόπωσης	50	32,9	37,3	62,7
Στομαχόπονοι	6	3,9	4,5	67,2
Αναπνευστικά Προβλήματα	8	5,3	6,0	73,1
Καμία Απάντηση	36	23,7	26,9	100,0
Total	134	88,2	100,0	

### Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο

Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους άλλους παρουσιάζονται στον Πίνακα 28. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες τις δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με ποσοστό

15,8% και την υπερκινητικότητα με ποσοστό 9,2%. Πρέπει να σημειωθεί ότι πολύ υψηλό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση (40,8%).

**Πίνακας 28: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο**

<b>Επιπτώσεις Εκφοβισμού σε επίπεδο Κοινωνικό</b>					
		<b>Frequenc</b>		<b>Valid</b>	<b>Cumulative</b>
		<b>y</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>Υπερκινητικότητα</b>	<b>14</b>	<b>9,2</b>	<b>12,3</b>	<b>12,3</b>
	<b>Προβλήματα Κινητικότητας</b>	<b>12</b>	<b>7,9</b>	<b>10,5</b>	<b>22,8</b>
	<b>Δυσκολίες στην ανάπτυξη Κοινωνικών Σχέσεων</b>	<b>24</b>	<b>15,8</b>	<b>21,1</b>	<b>43,9</b>
	<b>Προσφυγή στην κατανάλωση Αλκοόλ</b>	<b>2</b>	<b>1,3</b>	<b>1,8</b>	<b>45,6</b>
	<b>Καμία Απάντηση</b>	<b>62</b>	<b>40,8</b>	<b>54,4</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>75,0</b>	<b>100,0</b>	

#### **Επιπτώσεις σε επίπεδο εργασίας**

Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικότητας στην εργασίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 29. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες τη μείωση προσδοκιών από τους μαθητές (28,9%) και τον επηρεασμό του σχολικού κλίματος (25,0%). Πρέπει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την ερώτηση είναι σχετικά υψηλό το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση (17,1%).

**Πίνακας 29: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικότητας στην εργασία**

<b>Επιπτώσεις Εκφοβισμού σε επίπεδο Εργασίας</b>				
	<b>Frequenc y</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b> Επηρεασμός Σχολικού Κλίματος	<b>38</b>	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>	<b>25,0</b>
Μείωση Προσδοκιών από Μαθητές	<b>44</b>	<b>28,9</b>	<b>28,9</b>	<b>53,9</b>
Μείωση Προσδοκιών από Συναδέλφους	<b>24</b>	<b>15,8</b>	<b>15,8</b>	<b>69,7</b>
Απουσίες	<b>10</b>	<b>6,6</b>	<b>6,6</b>	<b>76,3</b>
Πρόθεση Εγκατάλειψης της Θέσης	<b>10</b>	<b>6,6</b>	<b>6,6</b>	<b>82,9</b>
Καμία Απάντηση	<b>26</b>	<b>17,1</b>	<b>17,1</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>152</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

#### **Επιπτώσεις σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου**

Τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας σχολείου παρουσιάζονται στον Πίνακα 30. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες τα προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών – μαθησιακών δραστηριοτήτων (30,3%) και τον επηρεασμό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (15,8%). Πρέπει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την ερώτηση είναι σχετικά υψηλό το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έδωσαν καμία απάντηση (21,1%).

**Πίνακας 30: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου**

<b>Επιπτώσεις Εκφοβισμού σε επίπεδο Λειτουργίας Σχολείου</b>				
	<b>Frequenc</b>		<b>Valid</b>	<b>Cumulative</b>
	<b>y</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid</b> Προβλήματα Διεξαγωγής Διδακτικών - Μαθησιακών Δραστηριοτήτων	<b>46</b>	<b>30,3</b>	<b>39,7</b>	<b>39,7</b>
Επηρεασμός στη Διαδικασία Λήψης Απόφασης	<b>24</b>	<b>15,8</b>	<b>20,7</b>	<b>60,3</b>
Ελλείψεις Προσωπικού	<b>14</b>	<b>9,2</b>	<b>12,1</b>	<b>72,4</b>
Καμία Απάντηση	<b>32</b>	<b>21,1</b>	<b>27,6</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>76,3</b>	<b>100,0</b>	

### 6.13. Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς

Γενικά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν συνέπειες του εκφοβισμού κυρίως σε ψυχολογικό επίπεδο σε ποσοστό που αγγίζει το 67,6% και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου σε πολύ μικρότερο ποσοστό (11,8%), ενώ σε σωματικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς και σε επίπεδο αποτελεσματικότητας στην εργασία εμφανίζονται σχετικά υψηλά ποσοστά απουσίας απαντήσεων. Οι λόγοι που δεν απαντήθηκαν τα συγκεκριμένα ερωτήματα μπορεί να είναι πολλοί. Ένας από αυτούς μπορεί να είναι ότι θεωρούν πως ο εκφοβισμός δεν έχει συνέπειες ικανές να κλονίσουν τομείς πέρα του ψυχολογικού.

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η ανάλυση της ερώτησης 9, όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τις επιπτώσεις τίνος από τα επίπεδα κρίνουν ως πιο σημαντικές. Η ανάλυση των συχνοτήτων και των Μ.Ο. της συγκεκριμένης ερώτησης (Πίνακας 31) έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών το 67,6%

θεωρεί ότι πιο σημαντική επίπτωση προκύπτει στο ψυχολογικό επίπεδο και το 11,8% σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου. Το 6,9% των εκπαιδευτικών θεωρούν πιο σημαντικό επίπεδο, το επίπεδο σωματικής υγείας. Ενώ τα υπόλοιπα επίπεδα, αποτελεσματικότητας στην εργασία και κοινωνικό επίπεδο αγγίζουν 5,9% και το 2,9% αντίστοιχα.

**Πίνακας 31: Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς**

<b>Το πιο σημαντικό επίπεδο επιπτώσεων κατά τους εκπαιδευτικούς</b>				
	<b>Frequenc y</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid σε ψυχολογικό επίπεδο</b>	<b>69</b>	<b>67,6</b>	<b>67,6</b>	<b>67,6</b>
<b>σε επίπεδο σωματικής υγείας</b>	<b>7</b>	<b>6,9</b>	<b>6,9</b>	<b>74,5</b>
<b>σε κοινωνικό επίπεδο</b>	<b>3</b>	<b>2,9</b>	<b>2,9</b>	<b>77,5</b>
<b>σε επίπεδο εργασίας</b>	<b>6</b>	<b>5,9</b>	<b>5,9</b>	<b>83,3</b>
<b>σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου</b>	<b>12</b>	<b>11,8</b>	<b>11,8</b>	<b>95,1</b>
<b>Καμία Απάντηση</b>	<b>5</b>	<b>4,9</b>	<b>4,9</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

## 7. Μέτρηση της ηγετικής επάρκειας

### 7.1. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω 5βαθμη κλίμακα Likert (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ) το πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων έδειξαν ότι το 25,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και το 56,9% πάρα πολύ σημαντικό (Πίνακας 32).

**Πίνακας 32: Πίνακας συχνοτήτων σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών**

<b>Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικό το ρόλο διευθυντή στη διαχείριση περιστατικών εκφοβισμού</b>					
		<b>Frequency</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid Percent</b>	<b>Cumulative Percent</b>
<b>Valid</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>8</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>
	<b>Λίγο</b>	<b>2</b>	<b>2,0</b>	<b>2,0</b>	<b>9,8</b>
	<b>Αρκετά</b>	<b>8</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>	<b>17,6</b>
	<b>Πολύ</b>	<b>26</b>	<b>25,5</b>	<b>25,5</b>	<b>43,1</b>
	<b>Πάρα Πολύ</b>	<b>58</b>	<b>56,9</b>	<b>56,9</b>	<b>100,0</b>
	<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

## 7.2. Μελέτη της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης συχνοτήτων ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που αγγίζει το 39,2% θεωρούν ότι οι περισσότεροι διευθυντές έδειξαν ενδιαφέρον για το φαινόμενο και ασχολήθηκαν εκτενώς με το ζήτημα. Πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έδωσαν καμία απάντηση είναι εξίσου μεγάλο και αγγίζει το 45,1%. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι στο ερώτημα κλήθηκαν να απαντήσουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δέχτηκαν bullying από τους συναδέλφους και ανέφεραν το γεγονός στον διευθυντή του σχολείου (Πίνακας 33).

**Πίνακας 33: Πίνακας συχνοτήτων εμφάνισης αντιδράσεων διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικών θυματοποίησης των εκπαιδευτικών**

<b>Πως αντέδρασε ο διευθυντής</b>				
	<b>Frequenc</b>	<b>Percent</b>	<b>Valid</b>	<b>Cumulative</b>
	<b>y</b>		<b>Percent</b>	<b>Percent</b>
<b>Valid Έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς</b>	<b>8</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>	<b>7,8</b>
<b>Έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον</b>	<b>4</b>	<b>3,9</b>	<b>3,9</b>	<b>11,8</b>
<b>Έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα</b>	<b>40</b>	<b>39,2</b>	<b>39,2</b>	<b>51,0</b>
<b>Αδιαφόρησε</b>	<b>4</b>	<b>3,9</b>	<b>3,9</b>	<b>54,9</b>
<b>Καμία Απάντηση</b>	<b>46</b>	<b>45,1</b>	<b>45,1</b>	<b>100,0</b>
<b>Total</b>	<b>102</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	



### 7.3. Μελέτη του τρόπου αντιμετώπισης του εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τον διευθυντή ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί

Στη συνέχεια αναζητήθηκε η ύπαρξη ή μη συσχέτισης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ που υιοθετεί κάθε διευθυντής και στον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος διαχειρίζεται τα περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης όταν αυτά προκύπτουν κατά των εκπαιδευτικών της σχολικής κοινότητας, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Για την παραπάνω συσχέτιση έγινε χρήση των δεδομένων του ερωτηματολογίου, και πιο συγκεκριμένα ενός εκ των υποερωτημάτων της ερώτησης 9 που αναφερόταν στην αντίδραση του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και της ερώτησης 12 που περιλάμβανε 34 υποερωτήματα αναφορικά με το ηγετικό στυλ κάθε διευθυντή. Αρχικά διερευνήθηκε για το σύνολο των υποερωτήσεων της ερώτησης 12 ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ . Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε Cronbach's Alpha = 0,989 > 0.95, που σημαίνει ότι έχουμε εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 34).

**Πίνακας 34: Δείκτης Cronbach's alpha για το στυλ ηγεσίας**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,989</b>	<b>34</b>

Έπειτα από ομαδοποίηση των υποερωτημάτων της ερώτησης 12 με βάση το ηγετικό στυλ διερευνήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha ανά ηγετικό στυλ όπως αυτά προκύπτουν από τη διεθνή βιβλιογραφία και αναζητήθηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Παρακάτω αναφέρεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbacha  $\alpha$  για το σύνολο των υποερωτημάτων της ερώτησης 12 κάθε ηγετικού στυλ. Πιο αναλυτικά όλοι οι πίνακες με τους δείκτες αξιοπιστίας για κάθε ένα από τα υποερωτήματα ξεχωριστά παρατίθενται στο Παράρτημα II.

Το Παιδαγωγικό στυλ ήταν το 1ο ηγετικό στυλ που διερευνήθηκε, το οποίο απαρτιζόταν από 6 υποερωτήσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για το Παιδαγωγικό στυλ είναι Cronbach's Alpha = 0,952 > 0.95, που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των υποερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 35).

**Πίνακας 35: Δείκτης Cronbach's alpha για το Παιδαγωγικό στυλ**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,952</b>	<b>6</b>

Το Συμμετοχικό στυλ ήταν το 2ο ηγετικό στυλ που διερευνήθηκε, το οποίο απαρτιζόταν από 7 υποερωτήσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για το Συμμετοχικό στυλ είναι Cronbach's Alpha = 0,958 > 0.95, που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των υποερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 36).

**Πίνακας 36: Δείκτης Cronbach's alpha για το Συμμετοχικό στυλ**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,958</b>	<b>7</b>

Το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού ήταν το 3ο ηγετικό στυλ που διερευνήθηκε, το οποίο απαρτιζόταν από 6 υποερωτήσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α για το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού είναι Cronbach's Alpha = 0,943 > 0.8, που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των υποερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 37).

**Πίνακας 37: Δείκτης Cronbach's alpha για το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,943</b>	<b>6</b>

Το Επιχειρηματικό στυλ ήταν το 4ο ηγετικό στυλ που διερευνήθηκε, το οποίο απαρτιζόταν από 9 υποερωτήσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για το Επιχειρηματικό στυλ είναι Cronbach's Alpha = 0,974 > 0.95, που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των υποερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 38).

**Πίνακας 38: Δείκτης Cronbach's alpha για το Επιχειρηματικό στυλ**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,974</b>	<b>9</b>

Το Δομικό στυλ ήταν το 5ο και τελευταίο ηγετικό στυλ που διερευνήθηκε, το οποίο απαρτιζόταν από 6 υποερωτήσεις. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  για το Δομικό στυλ είναι Cronbach's Alpha = 0,978 > 0.95, που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, οπότε το επίπεδο αξιοπιστίας των υποερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 39).

**Πίνακας 39: Δείκτης Cronbach's alpha για το Δομικό στυλ**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,978</b>	<b>6</b>

Στη συνέχεια αναζητήθηκε η συσχέτιση η μη της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών με το στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Αρχικά, εξετάστηκε ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbacha της αντίδρασης του διευθυντή με το στυλ ηγεσίας και η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε Cronbach's  $\alpha = 0,987 > 0.95$ , γεγονός που σημαίνει ότι υπάρχει εσωτερική συνοχή, άρα το επίπεδο αξιοπιστίας στο σύνολο των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 40).

**Πίνακας 40: Δείκτης Cronbach's alpha για το Στυλ ηγεσίας (γενικά)**

<b>Reliability Statistics</b>	
<b>Cronbach's Alpha</b>	<b>N of Items</b>
<b>0,987</b>	<b>35</b>

Στη συνέχεια αναζητήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau (οι δύο μεταβλητές ήταν τύπου ordinal) για την ύπαρξη συσχέτισης της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών με το εκάστοτε στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, αναζητήθηκε και η μορφή αντίδρασης που έδειξε ο διευθυντής σε περιστατικά εκφοβισμού. Το δείγμα για τα συγκεκριμένα αποτελέσματα βασίστηκαν σε 58 εκπαιδευτικούς και αυτό επειδή στο ερώτημα του είδους αντίδρασης που επέδειξε ο διευθυντής σε φαινόμενα εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών καλούνταν να απαντήσουν μόνο όσοι εκπαιδευτικοί είχαν ενημερώσει τον διευθυντή τους σε περιστατικά εκφοβισμού που τους συνέβησαν. Άρα εξαιρέθηκαν από τη συγκριτική ανάλυση τα ερωτηματολόγια στα οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ενημερώσει το διευθυντή ή δεν έδωσαν κάποια απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα.

### Παιδαγωγικό Στυλ Ηγεσίας - 1ο Ηγετικό Στυλ

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 < sig = 0,218$  οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και στο Παιδαγωγικό Στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Πίνακας 41).

**Πίνακας 41 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Παιδαγωγικό Στυλ (1ο ηγετικό στυλ)**

Correlations				
			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Παιδαγωγικό στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000  58	0,283 0,218 55
	<b>Παιδαγωγικό στυλ</b>	<b>Correlation Coefficient</b> <b>Sig. (2-tailed)</b> N	<b>0,283</b> <b>0,218</b> 55	

Περαιτέρω αναζήτηση της μορφής της αντίδρασης του διευθυντή ο οποίος υιοθετεί το παιδαγωγικό στυλ σε κλίμακα από «πολύ» έως «πάρα πολύ», έδειξε ότι οι διευθυντές του 1ου στυλ έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (Πίνακας 42).

**Πίνακας 42 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Παιδαγωγικού στυλ (1ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού**

**Crosstabulation**

Count

	1ο στυλ				πάρα πολύ	Total
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ		
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	2	4	2	0	0	8
Εδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλο	0	0	2	0	2	4
Εδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	1	11	14	13	39
αδιαφόρησε	0	1	1	0	0	2
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	0	0	1	0	1	2
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>55</b>

**Συμμετοχικό Στυλ Ηγεσίας - 2ο Ηγετικό Στυλ**

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 < sig = 0,154$  οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και στο Συμμετοχικό Στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Πίνακας 43).

**Πίνακας 43 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Συμμετοχικό Στυλ (2ο ηγετικό στυλ)**

**Correlations**

		Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Συμμετοχικό στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 0,200 0,154 58 54
	<b>Συμμετοχικό στυλ</b>	<b>Correlation Coefficient</b> <b>Sig. (2-tailed)</b> N	<b>0,200</b> <b>0,154</b> <b>54</b>

Περαιτέρω αναζήτηση της μορφής της αντίδρασης του διευθυντή ο οποίος υιοθετεί το συμμετοχικό στυλ σε κλίμακα από «πολύ» έως «πάρα πολύ», έδειξε ότι οι διευθυντές του 2ου στυλ έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (Πίνακας 44).

**Πίνακας 44 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Συμμετοχικού στυλ (2ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού**

**Crosstabulation**

Count

	2ο στυλ				πάρα πολύ	Total
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ		
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	0	3	5	0	0	8
Εδειξε ενδιαφέρον αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	0	0	1	1	2	4
Εδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλο	0	1	9	13	15	38
Εδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	2	0	0	0	2
αδιαφόρησε	0	0	1	0	1	2
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>54</b>

**Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού - 3ο Ηγετικό Στυλ**

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 < sig = 0,129$  οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και στο Στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Πίνακας 45).



**Πίνακας 45 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (3ο ηγετικό στυλ)**

**Correlations**

		Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Στυλ ανάπτυξης προσωπικού
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 0,215 0,129 58 54
	<b>Στυλ ανάπτυξης προσωπικού</b>	<b>Correlation Coefficient</b> <b>Sig. (2-tailed)</b> N	<b>0,215</b> <b>0,129</b> <b>54</b>

Περαιτέρω αναζήτηση της μορφής της αντίδρασης του διευθυντή ο οποίος υιοθετεί το στυλ ανάπτυξης προσωπικού σε κλίμακα από «πολύ» έως «πάρα πολύ», έδειξε ότι οι διευθυντές του 3ου στυλ έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (Πίνακας 46).

**Πίνακας 46 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Στυλ Ανάπτυξης Προσωπικού (3ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού**

**Crosstabulation**

Count

	3ο στυλ				πάρα πολύ	Total
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ		
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	0	2	5	0	0	7
Εδειξε ενδιαφέρον αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	0	0	2	1	1	4
Εδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλο	0	2	11	12	13	38
Εδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	1	1	0	0	2
αδιαφόρησε	0	1	2	0	1	4
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>55</b>

**Επιχειρηματικό Στυλ - 4ο Ηγετικό Στυλ**

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 < sig = 0,139$  οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και στο Επιχειρηματικό Στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Πίνακας 47).

**Πίνακας 47 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Επιχειρηματικό Στυλ (4ο ηγετικό στυλ)**

**Correlations**

		Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Επιχειρηματικό στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000 0,223 0,139 58 52
	<b>Επιχειρηματικό στυλ</b>	<b>Correlation Coefficient</b> <b>Sig. (2-tailed)</b> N	<b>0,223</b> <b>0,139</b> <b>52</b>

Περαιτέρω αναζήτηση της μορφής της αντίδρασης του διευθυντή ο οποίος υιοθετεί το επιχειρηματικό στυλ σε κλίμακα από «πολύ» έως «πάρα πολύ», έδειξε ότι οι διευθυντές του 4ου στυλ έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (Πίνακας 48).

**Πίνακας 48 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Επιχειρηματικού Στυλ (4ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού**

**Crosstabulation**

Count

	4ο στυλ				πάρα πολύ	Total
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ		
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	1	4	3	0	0	8
Εδειξε ενδιαφέρον αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	0	0	0	1	1	2
Εδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλο	0	4	6	15	14	39
Εδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	1	1	0	0	0	2
αδιαφόρησε	0	0	1	0	1	2
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ						
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>53</b>

**Δομικό Στυλ - 5ο Ηγετικό Στυλ**

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05 < sig = 0,056$  οπότε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού και στο Δομικό Στυλ ηγεσίας της σχολικής μονάδας (Πίνακας 49).

**Πίνακας 49 : Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης της αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών με το Δομικό Στυλ (5ο ηγετικό στυλ)**

Correlations				
			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Δομικό στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1,000  58	0,329  0,056  53
	<b>Δομικό στυλ</b>	<b>Correlation Coefficient</b>  <b>Sig. (2-tailed)</b>  N	<b>0,329</b>  <b>0,056</b>  53	

Περαιτέρω αναζήτηση της μορφής της αντίδρασης του διευθυντή ο οποίος υιοθετεί το δομικό στυλ σε κλίμακα από «πολύ» έως «πάρα πολύ», έδειξε ότι οι διευθυντές του 5ου στυλ έδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα (Πίνακας 50).

**Πίνακας 50 : Πίνακας αντίδραση διευθυντή Δομικού Στυλ (5ο ηγετικό στυλ) στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού**

**Crosstabulation**

Count

	5ο στυλ				πάρα πολύ	Total
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ		
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	2	2	3	0	0	7
Εδειξε ενδιαφέρον αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	0	0	1	1	1	3
Εδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλο	0	3	7	13	15	38
Εδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	2	0	0	0	2
αδιαφόρησε	0	0	0	0	2	2
ΚΑΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ						
<b>Total</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>18</b>	<b>52</b>

Σε γενικές γραμμές η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντίδρασης του διευθυντή με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο ίδιος για να διαχειριστεί περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διοικεί. Επίσης τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν πως οι διευθυντές δεν υιοθετούν ένα στυλ ηγεσίας αποκλειστικά. Τέλος διαφάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων ότι σε όλα τα στυλ ηγεσίας, οι διευθυντές επέδειξαν ενδιαφέρον και ασχολήθηκαν εκτενώς με τα ζητήματα εκφοβιστικών συμπεριφορών όταν αυτά προκύπτουν κατά των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας.

## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη ασχολήθηκε με το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο Νομό Κοζάνης. Σκοπός της έρευνας ήταν η αναζήτηση του τρόπου με τον οποίο ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας διαχειρίζεται και αντιμετωπίζει περιστατικά εκφοβιστικής συμπεριφοράς κατά των εκπαιδευτικών. Βασικός στόχος ήταν να ληφθούν οι προσωπικές απόψεις εκπαιδευτικών στο πολυδιάστατο φαινόμενο του εκφοβισμού και να εκφράσουν την δική τους οπτική για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Ιδιαίτερα παρακινητικό ήταν το γεγονός ότι τόσο η ελληνική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία έχει περιορισμένα ευρήματα παρόμοιων μελετών.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει το εάν ο εκπαιδευτικός θα δεχτεί εκφοβιστική συμπεριφορά. Ωστόσο, μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι δεν υπάρχει σαφής ένδειξη ότι το φύλο ενός εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα κινδύνου εκφοβισμού. Οι Jacobs & De Wet (2015) σε μια μελέτη που διεξήχθη στη Νότια Αφρική διαπίστωσαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο κίνδυνο να εκφοβιστούν ενώ οι Phooko, Meyer, Fourie & Kirsten (2017), ερευνώντας στην ίδια χώρα τον κίνδυνο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο κίνδυνος εκφοβισμού με βάση το φύλο είναι παρόμοιος μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ο Kilic (2009) διαπίστωσε στη νοτιοανατολική Τουρκία ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είχαν λιγότερο κίνδυνο να βιώσουν ψυχολογικό εκφοβισμό από ό, τι οι γυναίκες. Θα πρέπει εντούτοις να σημειωθεί ότι αυτή η μελέτη έγινε σε μια πατριαρχική συντηρητική κοινωνία.

Όσο αφορά το κριτήριο της ηλικίας, τα αποτελέσματα της έρευνας μας έδειξαν ότι επηρεάζει την εμφάνιση ή μη περιστατικών εκφοβισμού και θυματοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Η ηλικία των εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως ένας ισχυρός καθοριστικός παράγοντας. Οι περισσότερες μελέτες διαπίστωσαν ότι οι νέοι και οι μεγαλύτεροι δάσκαλοι είναι πιο επιρρεπείς σε εκφοβισμό, ενώ οι εκπαιδευτικοί στα μέσα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας αντιμετωπίζουν μικρότερο κίνδυνο (De Wet, 2012 · Kilic, 2009 · Phooko, Meyer et al., 2017). Σύμφωνα με τους ατομικούς

παράγοντες που μελετώνται διαφάνηκε πως τα συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο και ηλικία) μπορεί να συνδέονται με αυξημένη συμμετοχή σε περιστατικά εκφοβισμού γεγονός που φαντάζει απολύτως λογικό, από τη στιγμή που ο εκφοβισμός όπως έχει οριστεί έχει να κάνει με την επιβολή και την επίδειξη δύναμης του “ισχυρού” προς τον αδύναμο. Κάθε κοινωνία δημιουργεί αντίστοιχα προς το κάθε φύλο ένα πρότυπο συμπεριφοράς. Η δική μας κοινωνία στερεοτυπικά, είχε συνδέσει το αντρικό φύλο με επιθετικότητα – κυριαρχικότητα ενώ το γυναικείο με σεμνότητα – υποτακτικότητα παράλληλα οι νεοδιορισμένοι και οι εκπαιδευτικοί που πλησιάζουν ηλικιακά την τρίτη ηλικία θεωρούνται φύση “ευπαθέστεροι” και πιο αδύναμοι βάση μικρής επαγγελματικής εμπειρίας και έλλειψης σωματικής υπεροχής αντίστοιχα.

Ένας από τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν περιστατικά εκφοβισμού εις βάρος τους. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μόλις 12 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας υποστηρίζουν ότι δεν έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού τους τελευταίους έξι μήνες γεγονός που σημαίνει αυτόματα ότι 84 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν υπάρξει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών με συχνότητα από αρκετά έως πάρα πολύ συχνά. Αυτό το αποτέλεσμα, φαίνεται να συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, αν και η συχνότητα των περιστατικών ποικίλλει, το 76,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε μια έρευνα που διεξήγαγαν οι De Wet & Jacobs (2006) σημείωσαν ότι έπεσαν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνονται και σε μια Φινλανδική μελέτη στην οποία το 25,6% των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι είχαν εκφοβισθεί περιστασιακά, το 3,3% ανέφεραν συχνότητα εκφοβισμού σχεδόν κάθε εβδομάδα και το 3,7% ανέφεραν ότι είχαν εκφοβισθεί σχεδόν καθημερινά (Kauppi & Pörhölä, 2012). Τέλος, το 91% των συμμετεχόντων σε άλλη μελέτη στο Ηνωμένο Βασίλειο (Pervin & Turner, 1998) ανέφεραν ότι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού σε κάποιο στάδιο κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Η εκφοβιστική στοχοθεσία των εκπαιδευτικών στο χώρο εργασίας είναι ένα θέμα διεθνών μελετών που παρέχουν στοιχεία σχετικά με τη συνολική επικράτησή τους: στην Ισπανία η μελέτη μεταξύ πέντε διαφορετικών εργαζομένων πληθυσμών συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών έδειξε ότι περίπου το ένα πέμπτο των ερωτηθέντων ορίζονται ως θύματα εκφοβισμού (Jennifer, Cowei &



Ανaniadou, 2003), στην Τουρκία αποκαλύφθηκε ότι το 50% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γνώρισαν θυματοποίηση λόγω εκφοβισμού στην εργασία (Cemaloglu, 2007), στην Ιρλανδία περίπου το 31% των διευθυντών ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο ειδικό σχολείο είχαν αναφέρει ότι ήταν θύματα συμπεριφοράς εκφοβισμού (McGuckin & Lewis, 2008), στην Κροατία το 22% των εκπαιδευτικών έχουν εκτεθεί σε εκφοβισμό και το 32% από αυτούς τουλάχιστον μία φορά στους 12 προηγούμενους μήνες στο χώρο εργασίας (Russo et al., 2008). Στα ευρήματα των ΗΠΑ προκύπτει ότι περίπου το ήμισυ όλων των εκπαιδευτικών ανέφεραν τουλάχιστον μία μορφή θυματοποίησης το τρέχον ή το προηγούμενο έτος (McMahon et al., 2014). Αυτό είναι πιθανό να εξηγείται από το γεγονός ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση, φαινόμενο που γίνεται πλέον ορατό στις ανησυχητικές διαστάσεις του σε πολλές χώρες, δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό πρόβλημα. Μπορεί να εκδηλώνεται στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά απηχεί στρεβλώσεις του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, καθώς συνδέεται, μεταξύ άλλων, με τον ρατσισμό, την ομοφοβία, κάθε είδους ανισότητες, την κανονικοποίηση της βίας και της ρητορικής του μίσους.

Στη συνέχεια η έρευνα μας αναζήτησε τη βασικότερη πηγή εκφοβισμού και θυματοποίησης η οποία αναδείχθηκε πως ήταν οι μαθητές. Ακολουθούσαν ο διευθυντής του σχολείου, οι γονείς, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί και τέλος το βοηθητικό προσωπικό- συντήρησης του σχολείου. Έρευνες που υποδηλώνουν την ύπαρξη μαθητών που εκφοβίζουν εκπαιδευτικούς άρχισαν να εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του '90. Αντίστοιχα αποτελέσματα με την έρευνα μας αναφέρονται και σε διεθνή έρευνες που επικεντρώνονται ειδικά στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο Ηνωμένο Βασίλειο (Pervin & Turner, 1998), στην Ευρώπη (Kauppi & Pörhölä, 2012) και στην Αφρική (De Wet & Jacobs, 2006) διαπίστωσαν ότι ο εκφοβισμός των εκπαιδευτικών από τους μαθητές είναι το πιο διαδεδομένο πρόβλημα. Άλλες μελέτες (Blase & Blase, 2002 · De Wet, 2010 · 2014 · Fahie & Devine, 2014 · Fox & Stallworth, 2005 · Riley, et al., 2011) υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσουν ένα ευρύ φάσμα περιστατικών εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Τρεις από τις μελέτες διαπί-

στωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφοβίστηκαν κυρίως από τους διευθυντές τους. Αυτό ενδεχομένως να εξηγείται από το γεγονός ότι ο εκφοβισμός αποτελεί αποτέλεσμα μίμησης συμπεριφορών που ενυπάρχουν στην κοινωνία. Σημαντικό ρόλο παίζουν τα Μ.Μ.Ε, η τεχνολογία και τα βιντεοπαιχνίδια που προβάλλουν τη βία και φυσικά το οικογενειακό περιβάλλον. Ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, συναισθηματική παραμέληση, κακοποίηση, έλλειψη ορίων όπως και λανθασμένα πρότυπα από τους γονείς οδηγούν τους μαθητές σε παραβατικές συμπεριφορές όπως είναι η δημιουργία περιστατικών εκφοβισμού ενάντια στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές δεν είναι αυτοί που ήταν τις προηγούμενες δεκαετίες, ούτε και οι γονείς, οι οποίοι έχουν επιβάλει νέους κανόνες συμπεριφοράς –μια νέα μορφή βίας– κι έχουν αποκτήσει αυθαίρετα δικαιώματα, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού υποβαθμίζεται εντελώς. Είναι μαθητές μιας εποχής όπου όλοι κατέχουν τη γνώση, οι αυθεντίες έχουν αφανιστεί και κυριαρχούν οι αυτιστικές απολαύσεις. Στη σχολική μονάδα ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο φορέας της γνώσης. Η πρόσβαση στη γνώση υπάρχει εύκολα και παντού. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πια ο εξουσιοδοτημένος παιδαγωγός. Συμπληρωματικά ο διευθυντής που ακολουθεί το γράμμα του νόμου και τις αποφάσεις του Υπουργείου, δεν έχει πολλά περιθώρια να αυτονομηθεί και θέλει να διατηρεί τις ισορροπίες της σχολικής μονάδας με αποτέλεσμα μερικές φορές να ασκεί ηθελημένα ή άθελα του εκφοβισμό τους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές ορισμένες φορές εκφοβίζουν τους εκπαιδευτικούς για να δείξουν την κυριαρχία τους.

Επόμενο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας, αφορούσε βασικές μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές με τα αποτελέσματα να καταλήγουν στο ότι οι μαθητές τους βάζουν τις φωνές, χρησιμοποιούν προσβολές, υποτιμούν της άποψής τους και τους απαξιώνουν πιθανών για τους λόγους που προαναφέρθηκαν αναφορικά με την υποτίμηση του ρόλου τους. Στη συνέχεια, ο εκφοβισμός από άλλους συναδέλφους, εκδηλώθηκαν με προσβολές, υποτίμηση της άποψής τους, απόκρυψη πληροφοριών και προσβλητικά σχόλια. Αναφορικά με το διευθυντή, βασικότερη εκδήλωση εκφοβισμού αποτέλεσαν η υποτίμηση της άποψής τους και η απόκρυψη πληροφοριών, αυτό μπορεί να εξηγηθεί με το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, καθώς και για την εφαρμογή των

αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Σαϊτης, 2012). Εν συνεχεία, από τους γονείς η ταπείνωση δημοσίως, η συκοφάντηση και το να τους βάζουν τις φωνές. Τέλος, από το βοηθητικό προσωπικό δεν υπήρξαν πολλές απαντήσεις για να καθορίσουν τη βασικότερη μορφή αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συναναστρέφονται μαζί τους στην καθημερινότητα τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας λόγω κυρίως διαφορετικού ωραρίου. Συμπερασματικά, οι πιο συνηθισμένες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών που παρατηρούνται στους εκπαιδευτικούς, είναι η συκοφάντηση, το να τους βάζουν τις φωνές, οι προσβολές και η υποτίμηση της άποψης τους. Το είδος της θυματοποίησης τους υπόκειται στη λεκτική μορφή εκφοβισμού (Cowie & Jennifer, 2007) συμπέρασμα που συμφωνεί με μια πρόσφατα διεξαχθείσα ποιοτική μελέτη (Yaman & Kocabaşoğlu, 2011) στην Τουρκία που επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί υποβάλλονταν κυρίως σε προφορικό - λεκτικό εκφοβισμό και επηρεάζεται με αυτό τον τρόπο αρνητικά τόσο η σωματική όσο και η ψυχολογική τους ευημερία (Yaman & Kocabaşoğlu, 2011). Οφείλει να αναφερθεί ότι τα άτομα κάθε κοινωνικό - πολιτισμικού πλαισίου αντιλαμβάνονται το φαινόμενο του εκφοβισμού και τις μορφές με τις οποίες μπορεί να εμφανίζεται διαφορετικά.

Άλλο ερευνητικό ερώτημα της συγκεκριμένης έρευνας εστίαζε στη αναζήτηση των επιπτώσεων που προκλήθηκαν από περιστατικά εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων σε κάθε επίπεδο ξεχωριστά αναδείχτηκαν οι κυρίαρχες συνέπειες σε ψυχολογικό επίπεδο ήταν το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ανασφάλεια. Πλήθος ερευνών καταλήγουν στην άποψη ότι ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας επηρεάζει τον ψυχισμό των εκπαιδευτικών και, ειδικότερα, προκαλεί νευρικότητα και άγχος στη ζωή τους (Bernotaite & Malinauskiene, 2017 · Blase, Blase, & Du, 2008, · De Wet & Jacobs, 2006 · Pervin & Turner, 1998). Αναφορικά στις συνέπειες της σωματικής υγείας, εμφανίζονται αισθήματα κόπωσης και πονοκέφαλοι. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να υποφέρουν από συνεχείς και σοβαρούς πονοκεφάλους, αλλά και από πόνους στο σώμα (Blase, Blase, & Du, 2008 · Jacobs & De Wet, 2015 · Matsela & Kirsten, 2014). Στις συνέπειες που σχετίζονται με το κοινωνικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και έχουν ζητήματα υπερκινητικότητας. Η βιβλιογραφία συμφωνεί στο ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι θύματα αναγνωρίζουν ότι

ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας επηρεάζει αρνητικά τις κοινωνικές σχέσεις τους και την οικογενειακή τους ζωή (De Vos & Kirsten, 2015). Σε επίπεδο εργασίας ως κυρίαρχες συνέπειες αναδύονται η μείωση προσδοκιών από τους μαθητές και ο επηρεασμός του σχολικού κλίματος. Η έρευνα επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία, καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να γίνουν βαρετοί και απωθητικοί, εκπαιδευτικοί που έχουν χάσει την ενσυναίσθηση προς τους μαθητές τους. Ο εκφοβισμός στο χώρο εργασίας επηρεάζει αρνητικά το γενικό κλίμα με τους συναδέλφους τους (Jacobs & De Wet, 2015 · Matsela & Kirsten, 2014). Η θυματοποίηση τους έχει σαν αποτέλεσμα τη μείωση της ικανοποίησης από την εργασία, οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τις προσδοκίες σταδιοδρομίας των μαθητών και των ίδιων (De Wet & Jacobs, 2006 · Pervin & Turner, 1998). Τέλος, σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συχνά επηρεάζονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και εμφανίζονται προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία ο αυθορμητισμός στην επικοινωνία μειώνεται, καθώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν είτε να παραμείνουν σιωπηλοί είτε να είναι προσεκτικοί κατά τη διάρκεια των συζητήσεων (Blase & Blase, 2002) και έτσι παρεμποδίζεται η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Blase & Blase, 2002).

Συμπερασματικά, οφείλει να αναφερθεί ότι εμφανίζονται σχετικά υψηλά ποσοστά απουσίας απαντήσεων σε όλα τα επίπεδα που αγγίζουν οι συνέπειες του εκφοβισμού. Ωστόσο, η πιο σημαντικές επιπτώσεις σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε προσωπικό επίπεδο και πιο συγκεκριμένα σε ψυχολογικό επίπεδο. Ο λόγος που πιθανώς υποτιμήθηκαν οι συνέπειες που αφορούν τα υπόλοιπα επίπεδα πέραν του ψυχολογικού είναι ότι τα άτομα τείνουν να αντιλαμβάνονται πως οι επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης στην ψυχοσύνθεσή τους είναι εξαιρετικά σοβαρές και χρήζουν έγκαιρης και αποτελεσματικής αντιμετώπισης αποδυναμώνοντας τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν στους άλλους τομείς.

Ένα ακόμη ερώτημα της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση της αντιμετώπισης εκφοβιστικών συμπεριφορών από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί και η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει περαιτέρω σχολιασμός. Αξίζει ωστόσο να σημειω-

θεί ότι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας, μεταφέρει στην πράξη την προσωπική θεωρία διοίκησης του ηγέτη, εκφράζει τις ιδιαίτερες διοικητικές ικανότητες και δεξιότητες που διαθέτει, αντανακλά την προσωπικότητα και την γενικότερη κουλτούρα του και πλαισιώνει κάθε ενέργεια και δραστηριότητά του. Με λίγα λόγια, αποτελεί το ενδεδειγμένο μέσο για την αποτελεσματική έκφραση της τέχνης του να επιτυγχάνεις σκοπούς μέσω των ανθρώπων. Ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που γνωρίζει καλά το συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο του και χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό εκπαιδευτικών στυλ ηγεσίας διαχειρίζεται προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα (Pashardis & Brauckmann 2011).

Τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία διαχειρίζεται αποτελεσματικά περιστατικά εκφοβισμού εις βάρος των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 82,4% των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ έως πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση τέτοιων φαινομένων με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να δηλώνουν με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι ο διευθυντής δείχνει ενδιαφέρον και ασχολείται εκτενώς με το ζήτημα (39,2%). Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έδωσαν καμία απάντηση (45,1%). Η απουσία απαντήσεων μπορεί να ερμηνευτεί αρχικά ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα καλούνταν να απαντήσουν μόνο οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι δέχτηκαν εκφοβισμό και το ανέφεραν στον διευθυντή του σχολείου Η δεύτερη ερμηνεία που επιδέχεται η απουσία των απαντήσεων είναι ότι επέλεξαν να μην αναφέρουν το περιστατικό στο διευθυντή της σχολικής τους μονάδας. Η βιβλιογραφία ενισχύει αυτή την ερμηνεία καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη (Pervin & Turner, 1998). Συνήθως φοβούνται και μένουν σιωπηλοί, προκειμένου να προστατέψουν τους εαυτούς τους, από περαιτέρω κακοποίηση (DeWet, 2010) και λόγω διαφοράς ισχύος μεταξύ τους και του θύτη (Blase, Blase, & Du, 2008). Συμπληρωματικά κάποιοι εκπαιδευτικοί δέχονται απλώς τον εκφοβισμό ως μέρος της κανονικότητας του σχολικού πλαισίου (Pervin & Turner, 1998).

## 7.1. Συστάσεις για μελλοντική έρευνα

Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί προκειμένου να διερευνηθεί πανελλαδικά τα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου εκφοβισμού των εκπαιδευτικών και τον τρόπο διαχείρισης τους από την εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και την αναζήτηση συσχέτισης του στυλ ηγεσίας με τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου του εκφοβισμού κάτι που προσπάθησε να απαντήσει και η συγκεκριμένη μελέτη αλλά αποδείχτηκε αδύνατη η συσχέτιση τους στο πλαίσιο της έρευνας μας.

## 7.2. Περιορισμοί έρευνας

Σημειώνεται αρχικά ως βασικός περιορισμός της παρούσας έρευνας ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο οποίος θα μπορούσε δυνητικά να είναι μεγαλύτερος παρόλο που κάλυπτε το σύνολο των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πόλης της Κοζάνης.

Ένας σημαντικός επίσης περιορισμός της εν λόγω έρευνας, αποτελεί το ίδιο το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Το παρόν ερωτηματολόγιο δεν συμπληρώθηκε από μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών και παράλληλα πολλοί ήταν οι συμμετέχοντες που δεν απάντησαν ορθά και εξ' ολοκλήρου το ερωτηματολόγιο με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο ποσοστό απουσίας απαντήσεων στο σύνολο των ερωτήσεων του.

Επίσης, κατά τη διεξαγωγή ερευνών σχετικά με φαινόμενα θυματοποίησης και εκφοβισμού είναι σημαντικό να γίνεται μνεία στην εξαιρετικά ευαίσθητη φύση αυτού του είδους μελετών. Το γεγονός αυτό θέτει περιορισμούς στην απόκτηση πρόσβασης σε «αντικειμενικά» στοιχεία σχετικά με τον εκφοβισμό καθώς καθιστούν αδύνατο να αποκτηθεί πρόσβαση και στις άλλες πλευρές της ιστορίας δηλαδή την άποψη του θύτη και των παρατηρητών με αποτέλεσμα τέτοιες έρευνες να διχάζουν την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

## **Βιβλιογραφία**

### **Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of management review*, 24(3), 452-471.

Aquino, K., & Douglas, S. (2003). Identity threat and antisocial behavior in organizations: The moderating effects of individual differences, aggressive modeling, and hierarchical status. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90(1), 195-208.

Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and social psychology review*, 9(3), 212-230.

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

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational culture. *The International Journal of Public Administration*, 17(3-4), 541-554.

Bhatia, M. S. (2013). Teacher abuse. *Delhi Psychiatry Journal*, 16(2), 263-264.

Benbenishty, R., Astor, R. A., López, V., Bilbao, M., & Ascorra, P. (2019). Victimization of teachers by students in Israel and in Chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive behavior*, 45(2), 107-119.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?. *Developmental review*, 27(1), 90-126.

- Bernotaite, L., & Malinauskiene, V. (2017). Workplace bullying and mental health among teachers in relation to psychosocial job characteristics and burnout. *International journal of occupational medicine and environmental health*, 30(4), 629.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive behavior*, 18(2), 117-127.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees, *Aggressive Behaviour*. 20 (3), 173-184.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*.
- Blum, R. E., & Butler, J. A. (1989). The role of school leaders in school improvement. *School Leader Development for School Improvement, Leuven: Acco*.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping verbal, relational, physical, and electronic forms of bullying in adolescence: Influence of school context. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(3), 494-508.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. DC Heath & Co.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham: National college for school leadership.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 15(1), 68-76.



Celep, C., & Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.

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.

Conn, K. (2004). *Bullying and harassment: A legal guide for educators*. ASCD.

Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. Sage

Coyne, I. (2011). Bullying in the workplace. In C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different context* (pp. 157–184). UK: Cambridge Press.

Cozzi, P., Putnam, S. P., Menesini, E., Gartstein, M. A., Aureli, T., Calussi, P., & Montirosso, R. (2013). Studying cross-cultural differences in temperament in toddlerhood: United States of America (US) and Italy. *Infant Behavior and Development*, 36(3), 480-483.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.

Delfabbro, P., Winefield T., Trainor S., Dollard M., Anderson S., Metzger, J., & 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.

De Vos, J., & Kirsten, G. J. C. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education, 35*(3).

De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*(2).

De Wet, C. (2012). Risk factors for educator-targeted bullying: A social-ecological perspective. *Journal of Psychology in Africa, 22*(2), 239-243.

De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education, 34*(1).

De Wet, N. C., & Jacobs, L. (2006). Educator-targeted bullying: fact or fallacy?. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology, 19*(2), 53-73.

De Wet, C., & Jacobs, L. (2018). Workplace bullying, emotional abuse and harassment in schools. *Special Understanding Teacher-targeted Bullying: Commenters' Views*.

Dinkes, R., Cataldi, E. F., & Lin-Kelly, W. (2007). Indicators of School Crime and Safety: 2007. NCES 2008-021/NCJ 219553. *National Center for Education Statistics*.

Ege, H. (2007). Il Fenomeno del Mobbing: Prevenzione, Strategie, Soluzioni.

Einarsen, S., Raknes, B. R. I., & Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European journal of work and organizational psychology, 4*(4), 381-401.

Einarsen, S., & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and victims, 12*(3), 247-263.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C.L. (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). London: Taylor and Francis.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice*, 2, 3-40.

Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., ... & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, 68(2), 75.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School psychology review*, 32(3), 365-383.

Fahie, D., & 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 program, European Commission*.

Fox, S., & 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.

- Goleman, D., Boyatzis, R. E., & McKee, A. (2002). The new leaders: Transforming the art of leadership into the science of results.
- Hempel-Jørgensen, A. (2009). The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 435-448.
- Hirigoyen M.F. (2009), Ηθική παρενόχληση: Η διαστρεφική βία στην καθημερινή ζωή, Αθήνα: Πατάκης (1η έκδοση 2000).
- Hirigoyen, M. F. (2016). Le harcèlement moral: la violence perverse au quotidien. La Découverte.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Manchester: Manchester School of Management, UMIST.
- Hoy, W. K. and Miskel, G. C. (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw-Hill.
- Jacobs, L., & De Wet, C. (2015). Workplace bullying in schools: who are being victimised?. *Acta Criminologica: Southern African Journal of Criminology*, 28(1), 50-66.
- Jennifer, D., Cowie, H., & Ananiadou, K. (2003). Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(6), 489-496.
- Kauppi, T., & 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.

Keashly, L., Tye-Williams, S., & Jagatic, K. (2020). By any other name. *Bullying and Harassment in the Workplace: Theory, Research and Practice*, 55.

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.

Kilic, E. D. (2009). Psychological violence in learning organizations: A case study in Sanliurfa, Turkey. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(7), 869-879. Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties. *Child Development*, 67, 1293-1305.

Kõiv, K. (2015). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Procedia: Social and Behavioural Sciences*, 171, 126–133.

Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of adolescent health*, 53(1), S13-S20.

La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2005). Adolescent peer relations, friendships and romantic relationships: Do they predict social anxiety and depression? *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 49–61

Lernihan, C. (2011). An Exploration into the Nature and Extent of Violence Experienced by Secondary School Teachers.

Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5(2), 165-184.

Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., & Alberts, J. K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree and impact. *Journal of Management Studies*, 44(6), 837-862.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School Leadership That Works: From research to results* (Aurora, CO: ASCD and McREL).

Matsela, M. A., & Kirsten, T. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research*, 4(6), 479-491.

McEwan, E. K. (2004). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy*. Corwin Press.

McGuckin, C., & Lewis, C. A. (2008). Management of bullying in Northern Ireland schools: A pre-legislative survey. *Educational Research*, 50(1), 9-23.

McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., ... & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.

Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea: Focusing on individual and school characteristics. *Journal of interpersonal violence*, 31(7), 1340-1361.

Murphy, J. (2010). Turning around failing schools: insights for educational leaders. *Journal of educational change*, 11 (2), 157 – 176.

- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B. A. (2017). Indicators of school crime and safety: 2016. Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, US Department of Justice.
- Nation, M., Vieno, A., Perkins, D. D., & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: An analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of community & applied social psychology, 18*(3), 211-232.
- Nolfe, G., Petrella, C., Blasi, F., Zontini, G., & 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.*
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega, 2.*
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized, 3-20.*
- Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In *Handbook of bullying in schools* (pp. 19-44). Routledge.
- 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.

- Özkiliç, R. (2012). Bullying toward Teachers: An Example from Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 47, 95-112.
- Parsons, L. (2005). *Bullied teacher, bullied student: How to recognize the bullying culture in your school and what to do about it*. Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*.
- Payne, A. A., & Gottfredson, D. C. (2019). Communal schools and teacher victimization. *Aggressive behavior*, 45(4), 397-407.
- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care in Education*, 16(4), 4-10.
- Phooko, N., Meyer, H., Fourie, E., & Kirsten, T. (2017). Hoërskool-onderwysers in die Vrystaat se ervaring van psigologiese geweld. *Litnet Akademies: 'n Joernaal vir die Geesteswetenskappe, Natuurwetenskappe, Regte en Godsdienswetenskappe*, 14(2), 650-695.
- Richards, H., & Freeman, S. (2012). *Bullying in the workplace: An occupational hazard*. MP Publishing.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300.
- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*.



- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive behavior, 20*(5), 359-368.
- Russo, A., Milić, R., Knežević, B., Mulić, R., & Mustajbegović, J. (2008). Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey. *Croatian medical journal, 49*(4), 545-552.
- Salin, D. (2003). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human relations, 56*(10), 1213-1232.
- Samnani, A. K., & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: a review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behavior, 17*(6), 581-589.
- Sancini, A., Tomei, F., Ciarrocca, M., Di Pastena, C., Rosati, M.V., Di Giorgio, V., De Sio, S., Scala, B., Schifano, M.R., Scimitto, L., Cetica, C., Caciari, T., Marchione, S., Fiaschetti, M., Nardone, N., Hector A.N., Capozzella, A., & Tomei, G. (2013) Mobbing: a meta-analysis. Available from: [http://journal.preventionandresearch.com/materiale\\_cic/737\\_2\\_1/6360\\_mobbing/articol e.htm](http://journal.preventionandresearch.com/materiale_cic/737_2_1/6360_mobbing/articol e.htm)(Accessed 11/11/17)
- Santos, A., & Tin, J. J. (2018). The nature, extent and impact of educator targeted bullying on school teachers in West Malaysia. *British Journal of Guidance & Counselling, 46*(5), 543-556.
- Shallcross, L., Sheehan, M., & Ramsay, S. (2008). Workplace mobbing: Experiences in the public sector. *Workplace Mobbing: Experiences in the public sector, 13*(2), 56-70.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and adolescent mental health, 9*(3), 98-103.

Smith, P. K. (2011). Bullying in schools: Thirty years of research. In C. P. Monks, & I. Coyne (Eds.), *Bullying in different context* (pp. 36–60). UK: Cambridge Press.

Sperry, L. (2009). Mobbing and bullying: The influence of individual, work group, and organizational dynamics on abusive workplace behavior. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(3), 190.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., & Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford press.

Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D., & Amandus, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of safety research*, 44, 65-71.

Turner, H. A., Finkelhor, D., & Ormrod, R. (2010). Poly-victimization in a national sample of children and youth. *American journal of preventive medicine*, 38(3), 323-330.

Vandekerckhove, W., & Commers, M. R. (2003). Downward workplace mobbing: a sign of the times?. *Journal of business Ethics*, 45(1-2), 41-50.

Vartia-Väänänen, M. (2003). *Workplace bullying: A study on the work environment, well-being and health*. Finnish Institute of Occupational Health.

Yaman, E., & Kocabaşoğlu, N. (2011). A different approach to bullying: An upright/vertical bullying study where students bully their teachers. *Elementary Education Online*, 10(2).

Zapf, D., Knorz, C., & 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.

Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/ bullying at work. *International journal of manpower*.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2001). Bullying in the workplace: Recent trends in research and practice— an introduction. *European Journal of work and organizational psychology*, 10(4), 369-373.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

Άνθης, Χ., & Κακλαμάνης, Θ. (2005). Ηγετικά στελέχη στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη. στο: *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διοίκηση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης τόμ, 2*, 108-119.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτης, Ν. (2007). Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη*.

Γεωργιάδου, Β., & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 121-129.

Δημητριάδης, Ζ. (2016). Πανεπιστημιακές παραδόσεις στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. ΠΜΣ στη Δημόσια Διοίκηση, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δούκα, Ε. (2017). Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευ-

τικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Ζαβλανός, Μ. (1998). Οργανωτική συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κοΐνης, Α., & Σαρίδη, Μ. (2013). Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας, Ανασκοπική μελέτη. Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης.

Κοΐνης Α., & Σαρίδη Μ., (2016). Το mobbing στον εργασιακό χώρο. Επιπτώσεις mobbing στο χώρο της υγείας, *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, (1): 38 – 41.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2008). Θυματοποίηση στην παιδική ηλικία: ολιστικές παρεμβάσεις για την ένταξη στο πλαίσιο του σχολείου των παιδιών-θυμάτων βίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο ΗΕ Κουρκούτας & JP Chartier (Επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*, 2, 303-341.

Κωνσταντινίδης, Α. (2011). Κοινωνική Εργασία και ηθική παρενόχληση στους εργασιακούς χώρους: Μια προκλήση-προτάσεις παρέμβασης. *Κοινωνική Εργασία. επιθεώρηση κοινωνικών επιστημών*, 103, 135-157.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Εκπαίδευση και χρόνος: Μορφές κατανόησης, κατανομής/διευθέτησης και αξιοποίησης του χρόνου στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α΄. (σελ. 213-238). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική διοίκηση Ι. Αθήνα: ιδίου.

Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.

Μουσιδου, Ε., & Βεργίδης, Δ. (2014). Αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικής βίας. Οι διευθυντές προτείνουν. Στο: Δ. Βεργίδης, Γ. Παναγιωτόπουλος, & Ε. Μουσιδου (Επιμ.), *Η Βία στο σχολικό περιβάλλον. Μια διαδρομή στα σχολεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας* (σελ. 227-254). Πάτρα: Πελοπόννησος.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα.

Χείρα, Σ. (2014). *Εκτίμηση της παρουσίας του συνδρόμου Mobbing ανάμεσα στους επαγγελματίες υγείας που εργάζονται στην πρωτοβάθμια φροντίδα υγείας στην Κύπρο*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ –ή εκπαιδευτικέ,

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών - Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: «Επιστήμες της Αγωγής με νέες τεχνολογίες» με θέμα: «Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης».

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα ήθελα να τονίσω ότι δεν υπάρχουν **σωστές** ή **λανθασμένες** απαντήσεις, τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα και**, οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά **εκπαιδευτικούς** και **ερευνητικούς** σκοπούς.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων

Βασιλική Μάστορα

vmastora.psy@gmail.com

## Δημογραφικά Στοιχεία

1. **Φύλο:** Άνδρας  Γυναίκα
2. **Ηλικία** 25-30  31-40  41-50  51-60  60 +
3. **Μορφωτικό επίπεδο**

α) Απόφοιτος/η Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

β) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ναι  Όχι

γ) Διδακτορικό Δίπλωμα Ναι  Όχι

δ) άλλο Πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης Ναι  Όχι

Αν ναι, ποιο είναι αυτό; .....

### 4. Χρόνια υπηρεσίας

Πόσα χρόνια υπηρετείτε στο συγκεκριμένο σχολείο;

.....

Πόσα χρόνια υπηρετείτε γενικά στην εκπαίδευση; .

.....

5. **Σχέση εργασίας:** Μόνιμος/η  Αναπληρωτής/τρια

6. **Φύλο του διευθυντή σας:** Άνδρας  Γυναίκα



7. Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις επιλέγοντας μια απάντηση για καθεμία από τις 5 κolumnές. Πόσο συχνά έχετε πέσει θύμα Bullying στο σχολείο κατά τους τελευταίους 6 μήνες:

<i>Πόσο συχνά κατά τους τελευταίους 6 μήνες, σας έχει συμβεί κάποιο από τα παρακάτω στις σχέσεις σας στο σχολείο που υπηρετείτε;</i>	Σχέσεις με μαθητές				Σχέσεις με άλλους εκπαιδευτικούς				Σχέσεις με διευθυντή				Σχέσεις με γονείς				Σχέσεις με βοηθητικό προσωπικό – συντήρησης του σχολείου			
	Π	Σ	Σ	Π	Π	Σ	Σ	Π	Π	Σ	Σ	Π	Π	Σ	Σ	Π	Π	Σ	Σ	Πο
	ο	π	υ	ο	ο	π	υ	ο	ο	π	υ	ο	ο	π	υ	ο	ο	π	υ	λύ
	τέ	ά	χ	λ	τέ	ά	χ	λ	τέ	ά	χ	λ	τέ	ά	χ	λ	τέ	ά	χ	συ
	νι	ν	ύ		νι	ν	ύ		νι	ν	ύ		νι	ν	ύ		νι	ν	ύ	νά
	α	ά	σ		α	ά	σ		α	ά	σ		α	ά	σ		α	ά		
			υ				υ				υ				υ					
			χ				χ				χ				χ					
			ν				ν				ν				ν					
			ά				ά				ά				ά					
<b>Ταπείνωση δημοσίως</b>																				
<b>Συκοφάντηση</b>																				
<b>Εκφοβισμός</b>																				
<b>Φυσική επίθεση</b>																				
<b>Σας βάζουν τις φωνές</b>																				
<b>Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας</b>																				
<b>Προσβολές</b>																				
<b>Υποτίμηση της άποψής σας</b>																				

<b>Φυσική απομόνωση</b>																				
<b>Απόκρουση πληροφοριών</b>																				
<b>Βίαη απειλή</b>																				
<b>Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν</b>																				
<b>Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας</b>																				
<b>Απαξίωση</b>																				
<b>Προσβλητικά σχόλια</b>																				
<b>Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chatrooms, ιστοσελίδων, κλπ.)</b>																				
<b>Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις</b>																				
<b>Ρατσιστικά σχόλια</b>																				
<b>Κάτι άλλο; Τι; .....</b>																				

**8. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες από τις επιπτώσεις του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Παρακαλώ επιλέξτε αν σας έχει συμβεί ή σας συμβαίνει κάτι από τα παρακάτω. Οι απαντήσεις μπορεί να είναι περισσότερες από μια.**

**Ψυχολογικό επίπεδο:**

Άγχος  Ανασφάλεια  Αίσθημα μοναξιάς  Αγοραφοβία  Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Κατάθλιψη

Άλλο:.....

**Επίπεδο σωματικής υγείας:**

Πονοκέφαλοι  Αίσθημα κόπωσης  Στομαχόπονοι  Αναπνευστικά προβλήματα

Άλλο:.....

**Κοινωνικό επίπεδο**

Υπερκινητικότητα  Προβλήματα κινητικότητας  Δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων

Προσφυγή στην κατανάλωση αλκοόλ  Άλλο:.....

**Επίπεδο εργασίας**

Επηρεασμός σχολικού κλίματος  Μείωση προσδοκιών από μαθητές  Μείωση προσδοκιών από συναδέλφους  Απουσίες  Πρόθεση εγκατάλειψης της θέσης

Άλλο:.....

**Επίπεδο λειτουργίας του σχολείου**

Προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων  επηρεασμός στη διαδικασία

λήψης αποφάσεων  Ελλείψεις προσωπικού

Άλλο:.....

**9. Εάν σας συνέβη περιστατικό εκφοβισμού, που απευθυνθήκατε αρχικά;**

Συναδέλφους  Διευθυντή  Οικογένεια  Σχολικό σύμβουλο

Γραμμή υποστήριξης

Άλλού:.....

Ενημερώθηκε ο διευθυντής;    Ναι     Όχι

Αν ναι, πως αντέδρασε;

Έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς  Έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον

Έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα

Αδιαφόρησε

---

Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να ασχοληθεί παραπάνω και δεν το έκανε;    Ναι     Όχι

**10. Παρακαλώ ιεραρχήστε τις παρακάτω επιλογές κατά σειρά προτίμησης (από την πιο σημαντική στη λιγότερο σημαντική) από το 1 έως το 5.**

**Ποια πηγή εκφοβισμού θεωρείτε σημαντικότερη;**

από τους μαθητές  από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς  από τον διευθυντή

από τους γονείς  από το βοηθητικό προσωπικό- συντήρησης του σχολείου

---

**Ποιες επιπτώσεις θεωρείτε σημαντικότερες;**

σε ψυχολογικό επίπεδο  σε επίπεδο επιπτώσεις σωματικής υγείας  σε κοινωνικό επίπεδο

σε επίπεδο εργασίας  σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου

**11. Σε ποιο βαθμό εσείς:**

	καθ όλο υ	λίγ ο	αρ κετ ά	πο λύ	πά ρα πολ ύ
1. Θεωρείτε ότι τα περιστατικά εκφοβισμού ήταν διαχειρίσιμα;					
2. Θεωρείτε σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση αυτών των προβλημάτων;					
3. Παρατηρούνται συχνά τέτοια φαινόμενα στο συγκεκριμένο σχολείο που εργάζεστε;					

**12. Σε ποιο βαθμό ο Διευθυντής του σχολείου σας:**

	καθ όλο υ	λίγ ο	αρ κετ ά	πο λύ	πάρ α πολύ
1. Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση.					
2. Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου					
3. Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.					
4. Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».					
5. Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.					
6. Προωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.					
7. Προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.					
8. Επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.					
9. Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.					
10. Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.					
11. Ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών					
12. Διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.					
13. Συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.					
14. Φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.					
15. Επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.					
16. Ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών					
17. Κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου					

18. Επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαιρετα στις σχολικές δραστηριότητες.						
19. Πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.						
20. Ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.						
21. Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.						
22. Συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).						
23. Αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.						
24. Επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.						
25. Δίδει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.						
26. Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.						
27. Εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.						
28. Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.						
29. Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.						
30. Θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.						
31. Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.						
32. Διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.						
33. Εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.						
34. Θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.						

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Μέσοι όροι (M.O. - Mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A. - Std. Deviation), ανά μορφή εκφοβισμού.

Statistics						
		Ταπείνω- ση δημο- σίως από άλλους εκπαιδευ- τικούς μαθητές	Ταπείνω- ση δημο- σίως από τον διευ- θυντή	Ταπείνω- ση δημο- σίως από τους γο- νείς	Ταπείνω- ση δημο- σίως από το βοηθη- τικό προ- σωπικό του σχο- λείου	
N	Valid	102	102	102	102	102
	Missin- g	0	0	0	0	0
Mean		1,27	1,16	1,12	1,24	1,04
Std. Deviation		0,491	0,365	0,324	0,426	0,195

## Statistics

		Συκοφά- ντηση από μαθητές	Συκοφά- ντηση από άλλους εκπαιδευ- τικού	Συκοφά- ντηση από τον διευ- θυντή	Συκοφά- ντηση από τους γο- νείς	Συκοφά- ντηση από το βοηθη- τικό προ- σωπικό του σχο- λείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,45</b>	<b>1,49</b>	<b>1,18</b>	<b>1,24</b>	<b>1,06</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,698</b>	<b>0,829</b>	<b>0,432</b>	<b>0,426</b>	<b>0,236</b>

<b>Statistics</b>						
		Εκφοβι- σμός από μαθητές	Εκφοβι- σμός από άλλους εκπαιδευ- τικούς	Εκφοβι- σμός από τον διευ- θυντή	Εκφοβι- σμός από τους γο- νείς	Εκφοβι- σμός από το βοηθη- τικό προ- σωπικό του σχο- λείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,31</b>	<b>1,10</b>	<b>1,14</b>	<b>1,20</b>	<b>1,06</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,545</b>	<b>0,299</b>	<b>0,346</b>	<b>0,399</b>	<b>0,236</b>

<b>Statistics</b>						
-------------------	--	--	--	--	--	--



		Φυσική επίθεση από μαθη- τές	Φυσική επίθεση από άλλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Φυσική επίθεση από τον διευθυντή	Φυσική επίθεση από τους γονείς	Φυσική επίθεση από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,16	1,08	1,08	1,16	1,06
<b>Std. Deviation</b>		0,365	0,270	0,270	0,365	0,236

<b>Statistics</b>						
		Φωνές από μαθη- τές	Φωνές από άλλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Φωνές από τον διευθυντή	Φωνές από τους γονείς	Φωνές από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,49	1,31	1,14	1,27	1,10
<b>Std. Deviation</b>		0,671	0,545	0,346	0,491	0,359

<b>Statistics</b>						
-------------------	--	--	--	--	--	--

		Εξαπόλη- ση ύβρε- ων από μαθητές	Εξαπόλη- ση ύβρε- ων από άλλους εκπαιδευ- τικούς	Εξαπόλη- ση ύβρε- ων από τον διευ- θυντή	Εξαπόλη- ση ύβρε- ων από τους γο- νείς	Εξαπόλη- ση ύβρε- ων από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,31</b>	<b>1,20</b>	<b>1,06</b>	<b>1,16</b>	<b>1,04</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,545</b>	<b>0,446</b>	<b>0,236</b>	<b>0,416</b>	<b>0,195</b>

<b>Statistics</b>						
		Προσβο- λές από μαθητές	Προσβο- λές από άλλους εκπαιδευ- τικούς	Προσβο- λές από τον διευ- θυντή	Προσβο- λές από τους γο- νείς	Προσβο- λές από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,45</b>	<b>1,41</b>	<b>1,12</b>	<b>1,25</b>	<b>1,04</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,574</b>	<b>0,569</b>	<b>0,324</b>	<b>0,481</b>	<b>0,195</b>

<b>Statistics</b>
-------------------

		Υποτίμη- ση της άποψης τους από μαθητές	Υποτίμη- ση της άποψης τους από άλλους εκπαιδευ- τικούς	Υποτίμη- ση της άποψης τους από τον διευ- θυντή	Υποτίμη- ση της άποψης τους από τους γο- νείς	Υποτίμη- ση της άποψης τους από το βοηθη- τικό προ- σωπικό του σχο- λείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,59</b>	<b>1,69</b>	<b>1,22</b>	<b>1,25</b>	<b>1,06</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,603</b>	<b>0,758</b>	<b>0,459</b>	<b>0,481</b>	<b>0,236</b>

<b>Statistics</b>						
		Φυσική απομό- μωση από μαθητές	Φυσική απομό- μωση από άλλους εκπαιδευ- τικούς	Φυσική απομό- μωση από τον διευ- θυντή	Φυσική απομό- μωση από τους γο- νείς	Φυσική απομό- μωση από το βοηθη- τικό προ- σωπικό του σχο- λείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missin g</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,14</b>	<b>1,16</b>	<b>1,14</b>	<b>1,10</b>	<b>1,02</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,399</b>	<b>0,416</b>	<b>0,399</b>	<b>0,299</b>	<b>0,139</b>

<b>Statistics</b>						
		Απόκρυ- ψη πλη- ροφοριών από μαθη- τές	Απόκρυ- ψη πλη- ροφοριών από άλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Απόκρυ- ψη πλη- ροφοριών από τον διευθυντή	Απόκρυ- ψη πλη- ροφοριών από τους γονείς	Απόκρυ- ψη πλη- ροφοριών από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,57	1,59	1,25	1,29	1,04
<b>Std. Deviation</b>		0,725	0,775	0,521	0,537	0,195

<b>Statistics</b>						
		Βίαη απειλή από μαθη- τές	Βίαη απειλή από άλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Βίαη απειλή από τον διευθυντή	Βίαη απειλή από τους γονείς	Βίαη απειλή από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,10	1,04	1,06	1,10	1,02
<b>Std. Deviation</b>		0,299	0,195	0,236	0,299	0,139

Statistics						
		Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν από μαθητές	Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν από άλλους εκπαιδευτικούς	Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν από τον διευθυντή	Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν από τους γονείς	Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	102	102	102	102	102
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,18	1,20	1,06	1,16	1,02
Std. Deviation		0,383	0,488	0,236	0,365	0,139

Statistics						
		Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας από μαθητές	Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας από άλλους εκπαιδευτικούς	Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας από τον διευθυντή	Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας από τους γονείς	Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	102	102	102	102	102
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,24	1,25	1,14	1,22	1,04

<b>Std. Deviation</b>	<b>0,470</b>	<b>0,481</b>	<b>0,399</b>	<b>0,500</b>	<b>0,195</b>
-----------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

<b>Statistics</b>						
		<b>Απαξίωση από μαθητές</b>	<b>Απαξίωση από άλλους εκπαιδευτικούς</b>	<b>Απαξίωση από τον διευθυντή</b>	<b>Απαξίωση από τους γονείς</b>	<b>Απαξίωση από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου</b>
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missing</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,71</b>	<b>1,35</b>	<b>1,24</b>	<b>1,29</b>	<b>1,08</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,698</b>	<b>0,713</b>	<b>0,648</b>	<b>0,537</b>	<b>0,270</b>

<b>Statistics</b>						
		<b>Προσβλητικά σχόλια από μαθητές</b>	<b>Προσβλητικά σχόλια από άλλους εκπαιδευτικούς</b>	<b>Προσβλητικά σχόλια από τον διευθυντή</b>	<b>Προσβλητικά σχόλια από τους γονείς</b>	<b>Προσβλητικά σχόλια από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου</b>
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missing</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>Mean</b>		<b>1,49</b>	<b>1,37</b>	<b>1,12</b>	<b>1,24</b>	<b>1,08</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,641</b>	<b>0,596</b>	<b>0,324</b>	<b>0,470</b>	<b>0,270</b>

<b>Statistics</b>						
-------------------	--	--	--	--	--	--

		Bullying μέσω δια- δικτύου από μαθη- τές	Bullying μέσω δια- δικτύου από άλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Bullying μέσω δια- δικτύου από τον διευθυντή	Bullying μέσω δια- δικτύου από τους γονείς	Bullying μέσω δια- δικτύου από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,12	1,04	1,04	1,08	1,02
<b>Std. Deviation</b>		0,324	0,195	0,195	0,270	0,139

<b>Statistics</b>						
		Σεξουαλι- κές προ- σβολές ή/ και προ- τάσεις από μαθη- τές	Σεξουαλι- κές προ- σβολές ή/ και προ- τάσεις από άλ- λους εκ- παιδευτι- κούς	Σεξουαλι- κές προ- σβολές ή/ και προ- τάσεις από τον διευθυντή	Σεξουαλι- κές προ- σβολές ή/ και προ- τάσεις από τους γονείς	Σεξουαλι- κές προ- σβολές ή/ και προ- τάσεις από το βοηθητικό προσωπι- κό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	102	102	102	102	102
	<b>Missin g</b>	0	0	0	0	0
<b>Mean</b>		1,12	1,10	1,04	1,08	1,02

<b>Std. Deviation</b>	<b>0,324</b>	<b>0,299</b>	<b>0,195</b>	<b>0,270</b>	<b>0,139</b>
-----------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	--------------

<b>Statistics</b>						
		Ρατσιστικά σχόλια από μαθητές	Ρατσιστικά σχόλια από άλλους εκπαιδευτικούς	Ρατσιστικά σχόλια από τον διευθυντή	Ρατσιστικά σχόλια από τους γονείς	Ρατσιστικά σχόλια από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missing</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>g</b>					
<b>Mean</b>		<b>1,14</b>	<b>1,06</b>	<b>1,04</b>	<b>1,10</b>	<b>1,02</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,399</b>	<b>0,236</b>	<b>0,195</b>	<b>0,299</b>	<b>0,139</b>

<b>Statistics</b>						
		Κάτι άλλο Μαθητές	Κάτι άλλο Εκπαιδευτικούς	Κάτι άλλο Διευθυντή	Κάτι άλλο Γονείς	Κάτι άλλο Βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
<b>N</b>	<b>Valid</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>	<b>102</b>
	<b>Missing</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	<b>g</b>					
<b>Mean</b>		<b>1,06</b>	<b>1,00</b>	<b>1,04</b>	<b>1,06</b>	<b>1,02</b>
<b>Std. Deviation</b>		<b>0,236</b>	<b>0,000</b>	<b>0,195</b>	<b>0,236</b>	<b>0,139</b>



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Δείκτης Cronbach's alpha για το 1ο ηγετικό στυλ - Παιδαγωγικό στυλ

<b>Item-Total Statistics</b>				
	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>
<b>ο διευθυντής του σχολείου διευκολύ- νει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δη- μιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση</b>	<b>17,86</b>	<b>26,969</b>	<b>0,832</b>	<b>0,945</b>

Ο διευθυντής δια- σφαλίζει την εναρ- μόνιση της εργασί- ας των εκπαιδευτι- κών με τους εκπαι- δευτικούς στόχους του σχολείου	<b>17,94</b>	<b>27,110</b>	<b>0,851</b>	<b>0,943</b>
Ο διευθυντής προ- σφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσω- πικό στην εκπλή- ρωση των εκπαι- δευτικών στόχων.	<b>18,22</b>	<b>26,691</b>	<b>0,837</b>	<b>0,944</b>
Ο διευθυντής εν- θαρρύνει την εφαρ- μογή τέτοιων διδα- κτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύ- νουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	<b>18,08</b>	<b>25,808</b>	<b>0,894</b>	<b>0,938</b>
Ο διευθυντής προ- ωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	<b>18,06</b>	<b>26,491</b>	<b>0,897</b>	<b>0,938</b>

Ο διευθυντής προ- ωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μά- θησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολεί- ου.	<b>18,20</b>	<b>26,597</b>	<b>0,799</b>	<b>0,949</b>
--	--------------	---------------	--------------	--------------

Δείκτης Cronbach's alpha για το 2ο ηγετικό στυλ - Συμμετοχικό στυλ

<b>Item-Total Statistics</b>				
	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>
Ο διευθυντής προ- ωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευ- ελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	<b>23,14</b>	<b>32,990</b>	<b>0,822</b>	<b>0,954</b>

Ο διευθυντής επι- τρέπει αρκετή αυτο- νομία στους εκπαι- δευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	<b>22,67</b>	<b>34,325</b>	<b>0,816</b>	<b>0,954</b>
Ο διευθυντής επιλύ- ει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	<b>22,82</b>	<b>34,131</b>	<b>0,837</b>	<b>0,953</b>
Ο διευθυντής εφαρ- μόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	<b>22,84</b>	<b>33,210</b>	<b>0,843</b>	<b>0,952</b>
Ο διευθυντής ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών	<b>22,80</b>	<b>32,906</b>	<b>0,883</b>	<b>0,949</b>
Ο διευθυντής διευ- κολύνει την ομοφω- νία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	<b>22,94</b>	<b>33,336</b>	<b>0,880</b>	<b>0,949</b>
Ο διευθυντής συζη- τά θέματα που αφο- ρούν το σχολείο με τους εκπαιδευτι- κούς.	<b>22,71</b>	<b>33,072</b>	<b>0,898</b>	<b>0,948</b>

Δείκτης Cronbach's alpha για το 3ο ηγετικό στυλ - Στυλ ανάπτυξης προσωπικού

<b>Item-Total Statistics</b>				
	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>
<b>Ο διευθυντής προ- ντίζει για την κατάρ- τιση του εκπαιδευτι- κού προσωπικού.</b>	<b>18,02</b>	<b>26,688</b>	<b>0,795</b>	<b>0,936</b>

Ο διευθυντής επι- βραβεύει τους εκ- παιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνει- σφορές τους στο σχολείο.	17,83	26,250	0,811	0,934
Ο διευθυντής εν- θαρρύνει την επαγ- γελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	17,98	25,655	0,864	0,927
Ο διευθυντής κατα- τοπίζει το καινούρ- γιο προσωπικό του σχολείου	17,98	26,172	0,829	0,932
Ο διευθυντής επαι- νεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέ- ρουν εξάίρετα στις σχολικές δραστη- ριότητες.	17,77	25,687	0,860	0,928
Ο διευθυντής πλη- ροφορεί τους εκ- παιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρω- σης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	17,77	25,773	0,802	0,935

Δείκτης Cronbach's alpha για το 4ο ηγετικό στυλ - Επιχειρηματικό στυλ

<b>Item-Total Statistics</b>				
	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>
<b>Ο διευθυντής εν- θαρρύνει την εμπλοκή του σχο- λείου με την κοινό- τητα και τους γονείς.</b>	<b>29,26</b>	<b>66,788</b>	<b>0,869</b>	<b>0,971</b>

Ο διευθυντής προ- ωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανι- σμούς και επιχειρή- σεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μα- θητών.	<b>29,35</b>	<b>66,471</b>	<b>0,898</b>	<b>0,970</b>
Ο διευθυντής συζη- τά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φο- ρείς (σχολικό συμ- βούλιο, γονείς, κοι- νοτικό συμβούλιο κτλ).	<b>29,04</b>	<b>67,910</b>	<b>0,895</b>	<b>0,970</b>
Ο διευθυντής ανα- γνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοι- νότητας και προτεί- νει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	<b>29,07</b>	<b>68,545</b>	<b>0,849</b>	<b>0,972</b>
Ο διευθυντής επι- δεικνύει χρήση κα- τάλληλων και απο- τελεσματικών τεχνι- κών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	<b>29,46</b>	<b>66,229</b>	<b>0,913</b>	<b>0,969</b>



Ο διευθυντής δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	29,33	67,475	0,909	0,970
Ο διευθυντής προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	29,15	69,889	0,839	0,973
Ο διευθυντής εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	29,20	68,379	0,907	0,970
Ο διευθυντής παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	29,28	65,831	0,891	0,970

Δείκτης Cronbach's alpha για το 5ο ηγετικό στυλ - Δομικό στυλ

<b>Item-Total Statistics</b>				
	<b>Scale Mean if Item Deleted</b>	<b>Scale Variance if Item Deleted</b>	<b>Corrected Item-Total Correlation</b>	<b>Cronbach's Alpha if Item Deleted</b>

Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	<b>18,63</b>	<b>30,521</b>	<b>0,929</b>	<b>0,974</b>
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	<b>18,57</b>	<b>31,194</b>	<b>0,910</b>	<b>0,976</b>
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	<b>18,52</b>	<b>30,450</b>	<b>0,930</b>	<b>0,974</b>
Ο διευθυντής διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή των κανόνων του σχολείου όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης των κανόνων αυτών για όλους τους μαθητές.	<b>18,43</b>	<b>30,798</b>	<b>0,934</b>	<b>0,974</b>
Ο διευθυντής εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	<b>18,37</b>	<b>30,301</b>	<b>0,924</b>	<b>0,975</b>
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή	<b>18,57</b>	<b>30,842</b>	<b>0,943</b>	<b>0,973</b>

