ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς

της

Δούκα Ελπίδα

Επιβλέπων/ουσα καθηγητής/τρια: Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Εξεταστές:

1. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ
2. Ιορδανίδης Γιώργος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

Φλώρινα, 29-06-2017

ΕΥΧΑΡΙΣΤΊΕΣ

Με την παρούσα διατριβή ολοκληρώνεται το στάδιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Κρίνω λοιπόν σκόπιμο να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην ευόδωση αυτής της προσπάθειας μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επόπτρια μου, την κα Παπαλόη Εύη, Διδάκτωρ του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης/Οργανωσιακής Κοινωνικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Toulouse II- Le Mirail και μέλος ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, που μου παρείχε πολύτιμες γνώσεις, υποδειγματικές συμβουλές, συνεχή καθοδήγηση και άψογη συνεργασία αφιερώνοντας σε εμένα μεγάλο μέρος του πολύτιμου χρόνου της με αμέριστη συμπαράσταση σε επίπεδο επιστημονικό, πνευματικό και ηθικό, καθ' όλη τη διάρκεια της μεταπτυχιακής εργασίας.

Σε μια πράξη αναγνώρισης της συνεισφοράς τους στην περάτωση της διπλωματικής εργασίας, θέλω να υπογραμμίσω την σημαντική συμβολή όλων των εκπαιδευτικών που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα και αποτέλεσαν το δείγμα αυτής, δεδομένου ότι χωρίς αυτούς δεν θα είχε υλοποιηθεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας.

Επίσης, ιδιαίτερες ευχαριστίες θέλω να απευθύνω προς τους γονείς μου, Μαριάννα και Δημήτρη, αλλά και στην αδερφή μου, Μαρία, στην οποία και αφιερώνω την εν λόγω διπλωματική, για την απεριόριστη αγάπη, τη συνεχή ενθάρρυνση και τη κατανόηση που έδειξαν στις προτεραιότητες που επέβαλε η ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών σπουδών μου. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την φίλη μου Έλσα για την αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Copyright © Δούκα Ελπίδα, 2017.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Δούκα Ελπίδα

Α.Ε.Μ.: 506

Ηλεκτρονική διεύθυνση: elpidadb@hotmail.com

Έτος εισαγωγής: 2015

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:
Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 30- 06- 2017 Η δηλούσα

Δούκα Ελπίδα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ 2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ 5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 10
ABSTRACT 11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ 12
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 14
Κεφάλαιο 1 14
Τα φαινόμενα του Εκφοβισμού & της θυματοποίησης 14
1.1. Δομή του κεφαλαίου 14
1.2. Ο Εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο 14
1.3. Ο σχολικός εκφοβισμός 20
1.4. Η έννοια της θυματοποίησης στον εργασιακό χώρο 25
1.5. Θυματοποίηση των εκπαιδευτικών 26
1.6. Σύνοψη κεφαλαίου 28
Κεφάλαιο 2 30
Η Εκπαιδευτική ηγεσία και οι δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη 30
2.1. Δομή του κεφαλαίου 30
2.2. Ηγεσία 30
2.3. Σχολική ηγεσία 35
2.4. Σύνοψη κεφαλαίου 44
Κεφάλαιο 3 45
Διαχείριση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 45
3.1. Δομή του κεφαλαίου 45
3.2. Βαθμός εμφάνισης του φαινομένου εκφοβισμού/ θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 45
3.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του 46
3.4. Η άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα 47
3.5. Θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 48
3.5.1. Ρόλος του διευθυντή με βάση τη νομοθεσία 48
3.5.2. Ρόλος των εκπαιδευτικών- διδασκόντων με βάση τη νομοθεσία 49
3.6. Συνέπειες από την εκδήλωση των φαινομένων αυτών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 50

3.7. Πρόληψη- αντιμετώπιση εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών στο σχολείο 51
3.8. Ηγετικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του φαινομένου 53
3.9. Σύνοψη κεφαλαίου 53
Κεφάλαιο 4 55
Σκοπός και στόχοι της έρευνας 55
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 56
Κεφάλαιο 5 56
Μεθοδολογία της έρευνας 56
5.1. Η περιγραφή του δείγματος 56
5.2. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο 56
5.2.1. Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου για τα δημογραφικά στοιχεία 57
5.2.2. Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου για τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών 57
5.2.3. Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου για το Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας 58
5.2.4. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων 59
Κεφάλαιο 6 60
Αποτελέσματα της έρευνας 60
Πίνακας 1: Δείκτης Cronbach’s alpha για το σύνολο των ερωτήσεων. 60
6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών - επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος 60
Πίνακας 2: Το φύλο των ερωτηθέντων 61
Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων 61
Πίνακας 3: Η ηλικία των ερωτηθέντων 61
6.2. Μέτρηση του βαθμό εμφάνισης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 65
6.3. Μέτρηση της βασικότερης πηγής εκφοβισμού 67
6.4. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και πηγών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών 67
6.4.1. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές 68
6.4.2. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους άλλους εκπαιδευτικούς 69
6.4.3. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου 71
6.4.4. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών 72

6.4.5. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό 74
6.5. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ βαθμού και μορφών εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών 75
6.6. Διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης 76
6.7. Μέτρηση των συνεπειών- επιπτώσεων της εκδήλωσης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση 77
6.7.1. Επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο 77
6.7.2. Επιπτώσεις σε επίπεδο σωματικής υγείας 78
6.7.3. Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο 78
6.7.4. Επιπτώσεις σε επίπεδο εργασίας 79
6.7.5. Επιπτώσεις σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου 80
6.8. Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς 80
6.9. Μέτρηση της ηγετικής επάρκειας 81
6.9.1. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών 81
6.9.2. Μελέτη της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού 82
6.9.3. Μελέτη του τρόπου αντιμετώπισης της θυματοποίησης και του εκφοβισμού από τον διευθυντή, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί 83
6.9.3.1. 1ο στυλ (Παιδαγωγικό στυλ) 86
6.9.3.2. 2ο στυλ (Συμμετοχικό στυλ) 87
6.9.3.3. 3ο στυλ (Στυλ ανάπτυξης προσωπικού) 88
6.9.3.4. 4ο στυλ (Επιχειρηματικό στυλ) 89
6.9.3.5. 5ο στυλ (Δομικό στυλ) 90
ΣΗΖΗΤΗΣΗ 93
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ 96
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 98
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία 98
Ελληνική Βιβλιογραφία 104
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 106
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας 106

Ευρετήριο πινάκων και γραφημάτων

Πίνακας 1: Δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο των ερωτήσεων. 60

Πίνακας 2: Το φύλο των ερωτηθέντων 61

Πίνακας 3: Η ηλικία των ερωτηθέντων 61

Πίνακας 4: Η ηλικία συγκριτικά με το φύλο των ερωτηθέντων 62

Πίνακας 5: Το επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος 63

Πίνακας 6: Ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος 63

Πίνακας 7: Ύπαρξη διδακτορικού διπλώματος 63

Πίνακας 8: Το καθεστώς εργασίας των ερωτηθέντων 64

Πίνακας 9: Το φύλο του διευθυντή 65

Πίνακας 10: Συχνότητα φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο 65

Πίνακας 11: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και φύλου 66

Πίνακας 12: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και ηλικίας 66

Πίνακας 13: Σημαντικότερη πηγή εκφοβισμού 67

Πίνακας 14: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές 68

Πίνακας 15: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές 68

Πίνακας 16: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς 69

Πίνακας 17: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους 70

Πίνακας 18: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου 71

Πίνακας 19: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή 71

Πίνακας 20: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών 72

Πίνακας 21: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς 73

Πίνακας 22: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό 74

Πίνακας 23: Βαθμός εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό 74

Πίνακας 24: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών 75

Πίνακας 25: Μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών και βαθμός εμφάνισής τους 75

Πίνακας 26: Συχνότητα εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο 77

Πίνακας 27: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο 78

Πίνακας 28: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας 78
Πίνακας 29: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο 79
Πίνακας 30: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικής εκτέλεσης της εργασίας 79
Πίνακας 31: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου 80
Πίνακας 32: Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς 81
Πίνακας 33: Πίνακας συχνοτήτων σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών 82
Πίνακας 34: Πίνακας συχνοτήτων εμφάνισης αντιδράσεων διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικών θυματοποίησης των εκπαιδευτικών 82
Πίνακας 35: Δείκτης Cronbach's alpha για το στυλ ηγεσίας 83
Πίνακας 36: Δείκτης Cronbach's alpha για το 1ο ηγετικό στυλ 84
Πίνακας 37: Δείκτης Cronbach's alpha για το 2ο ηγετικό στυλ 84
Πίνακας 38: Δείκτης Cronbach's alpha για το 3ο ηγετικό στυλ 84
Πίνακας 39: Δείκτης Cronbach's alpha για το 4ο ηγετικό στυλ 85
Πίνακας 40: Δείκτης Cronbach's alpha για το 5ο ηγετικό στυλ 85
Πίνακας 41: Δείκτης Cronbach's alpha για το ηγετικό στυλ (γενικά) 85
Πίνακας 42: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 1ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 86
Πίνακας 43: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 1ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 86
Πίνακας 44: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 2ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 87
Πίνακας 45: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 2ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 88
Πίνακας 46: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 3ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 88
Πίνακας 47: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 3ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 89
Πίνακας 48: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 4ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 89
Πίνακας 49: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 4ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 90
Πίνακας 50: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 5ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 91
Πίνακας 51: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 5ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού 91

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν υπάρχει καμία έρευνα που να μελετά συνδυαστικά τα εκπαιδευτικά στυλ ηγεσίας και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία, οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες. Το γεγονός αυτό, μας οδήγησε στη διεξαγωγή μιας εμπειρικής μελέτης στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης και επιχειρεί να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία χειρίζεται και αντιμετωπίζει τα φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 144 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καστοριάς, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία.

Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως το 82,6% των ερωτώμενων έχουν δεχτεί bullying. Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία του θύματος. Επιπροσθέτως, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εντοπίστηκαν ως βασικές πηγές εκφοβισμού, οι γονείς. Στη συνέχεια, αναδείχτηκαν ως βασικές πηγές εκφοβισμού η υποτίμηση της άποψης του εκπαιδευτικού και η απόκρυψη πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς, ενώ σχετικά με τις επιπτώσεις της θυματοποίησης, αυτές εντοπίζονται κυρίως σε ψυχοσωματικό επίπεδο. Αναφορικά με την αντίδραση του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνήθως οι διευθυντές δείχνουν ενδιαφέρον. Τέλος, έγινε μία προσπάθεια μελέτης της συσχέτισης της αντιμετώπισης της θυματοποίησης – εκφοβισμού από τον διευθυντή ανάλογα με το ηγετικό στυλ που υιοθετεί. Η έρευνα έδειξε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αυτό ενδέχεται να ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι διευθυντές δεν υιοθέτησαν ένα ξεκάθαρο ηγετικό στυλ. Ωστόσο, περαιτέρω μελέτη κρίνεται απαραίτητη, ώστε να οδηγηθούμε σε ξεκάθαρα και ασφαλή συμπεράσματα.

Λέξεις – κλειδιά: εκφοβισμός, θυματοποίηση εκπαιδευτικών, ηγετικά στυλ

ABSTRACT

There is no research found in Greek bibliography about teacher targeted bullying and victimization in combination with the leadership styles of the school principal. This is not the case in the international bibliography yet, even yet, even there, relevant research limited. Taking this fact into consideration it was thought that an empirical survey in the field of school education needed to be conducted. The main goal of this survey would be to measure the way in which the educational leadership manage and deal with teacher targeted bullying and victimization of teachers in primary education.

The research sample consists of 144 primary teachers of the Prefecture of Kastoria serving primary public schools.

The research results showed that 82.6% of participants have been victims of bullying behaviors. Furthermore, it was discovered that the frequency of teacher bullying is affected by the gender and the age of the victim. During the analysis of the results, the parents were identified as the main source of the bullying effect. Additionally other main sources were the devaluation of the educational view and the concealment of information from the teachers. Also, the impacts of victimization appear foremost at psychosomatic level. As regards the principal's reaction to bullying incidents, the results showed that usually principals are concerned about them. Finally, there was a research attempt about the interrelation of the treatment of victimization-bullying from the principals according to their leadership style that they adapt. The study revealed that there wasn't any association between those two variables. This may be interpreted by the fact that the principals didn't adapt a distinct leadership style. However, a further research is considered necessary, so we can have clearly and safe conclusions about the issue.

Keywords: teacher targeted bullying, victimization, leadership styles

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται διεθνώς αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τα φαινόμενα θυματοποίησης κι εκφοβισμού των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. Ορισμένες μελέτες, έχουν αποκαλύψει ότι σχεδόν το 99% των εκπαιδευτικών δηλώνουν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών (Riley et al., 2010). Επιπλέον, μορφές εκφοβισμού και θυματοποίησης συνεπάγονται σημαντικές συνέπειες τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε επίπεδο οργανισμού (Cemaloglu, 2008 · DeWet, 2010 · Fahie & Devine, 2014 · Martsela & Kirsten, 2014).

Παρά το ερευνητικό ενδιαφέρον για την εκδήλωση του φαινομένου σε διεθνές επίπεδο, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί ως σήμερα αρκετές έρευνες 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 (Cemaloglu, 2011). Επομένως, η διερεύνηση του φαινομένου αυτού για πρώτη φορά στη χώρα μας, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αναμένεται να έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Στη διεθνή βιβλιογραφία, αν και είναι περιορισμένη, βρέθηκε ότι σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές που είχαν υιοθετήσει στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, βελτιώθηκε η λειτουργία του σχολείου και μειώθηκε η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε σκόπιμη η διεξαγωγή μιας ποσοτικής διερεύνησης, που θα εξετάσει με ποιον τρόπο η εκπαιδευτική ηγεσία χειρίζεται και αντιμετωπίζει τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών, με δείγμα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Καστοριάς.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε μέρη: το θεωρητικό, το ερευνητικό μέρος, τα αποτελέσματα, τη συζήτηση και τις προτάσεις. Στο θεωρητικό μέρος, γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των δεξιοτήτων του διευθυντή- ηγέτη, αλλά και της διαχείρισης των φαινομένων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι ενότητες που σχετίζονται με τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης, στοχεύουν στην ολοκληρωμένη περιγραφή και κατανόηση του φαινομένου. Γι' αυτό το λόγο, γίνεται περιγραφή του εκφοβισμού και της θυματοποίησης ως έννοιες, των πηγών εκφοβισμού (ποιος εκφοβίζει ποιον), των μορφών (πως εκδηλώνονται), των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισης ή μείωσης των φαινομένων. Επιπλέον, επιχειρείται η σύνδεση του φαινομένου με την εκπαιδευτική ηγεσία. Στις ενότητες που αφορούν στην εκπαιδευτική ηγεσία και τις δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη, γίνεται μια περιγραφή των κυριότερων θεωρητικών μοντέλων για τους τύπους- στυλ ηγεσίας, με έμφαση στο μοντέλο του Goleman (1998), για τις μορφές και τους

τρόπους άσκησης της ηγεσίας και για τις ηγετικές δεξιότητες του διευθυντή - ηγέτη. Στη συνέχεια, αναφέρονται τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική των ελληνικών σχολείων, το θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο, ο βαθμός εμφάνισης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και οι συνέπειες αυτών και τέλος, οι ηγετικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπισή τους στα σχολεία.

Στο ερευνητικό μέρος, γίνεται η περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Περιγράφεται δηλαδή η επιλογή του δείγματος, η χρήση του ερευνητικού εργαλείου και η διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζονται αναλυτικά τα' αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους της έρευνας, ύστερα από την διεξαγωγή της έρευνας και την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τα βασικά ερωτήματα που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα είναι τα εξής: 1ο ερώτημα: Σε ποιο βαθμό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι αντιμετωπίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές; 2ο ερώτημα: Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι βασικές πηγές εκφοβισμού; 3ο ερώτημα: Ποιες θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι οι βασικές μορφές εκφοβισμού; Πώς εκδηλώνεται το φαινόμενο; 4ο ερώτημα: Ποιες είναι οι συνέπειες/ επιπτώσεις από την εκδήλωση του φαινομένου του εκφοβισμού; 5ο ερώτημα: Ποια ήταν η αντίδραση του διευθυντή του σχολείου σε περιστατικά εκφοβισμού; και 6ο ερώτημα: Πώς αντιμετωπίζεται η θυματοποίηση – εκφοβισμός από τον διευθυντή του σχολείου, ανάλογα με το ηγετικό στυλ που ο ίδιος υιοθετεί;

Ακολουθεί η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, με σκοπό να ερμηνευτούν τα ευρήματα της έρευνας και να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις που ανέκυψαν με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι ελληνικές και ξένες βιβλιογραφικές πηγές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπόνηση της εργασίας. Τέλος, στο παράρτημα, παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1

Τα φαινόμενα του Εκφοβισμού & της θυματοποίησης

1.1. Δομή του κεφαλαίου

Στο παρόν κεφάλαιο, αποσαφηνίζεται εννοιολογικά το πεδίο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αρχικά, παρατίθενται οι ορισμοί της έννοιας του εκφοβισμού στο χώρο εργασίας, καθώς επίσης, γίνεται αναφορά στις πηγές, τις μορφές και στις επιπτώσεις του φαινομένου στον εργασιακό χώρο. Παρακάτω, αποκρυσταλλώνεται η έννοια του σχολικού εκφοβισμού και διατυπώνονται οι μορφές, οι πηγές και οι επιπτώσεις των εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των δασκάλων στο χώρο του σχολείου. Έπειτα, επιχειρείται η οριοθέτηση της έννοιας της θυματοποίησης και των επιπτώσεων της στους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων. Όλα τα παραπάνω, συντελούν στην ολοκληρωμένη αποσαφήνιση των εννοιών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών, προδιαγράφοντας παράλληλα ένα έγκυρο επιστημονικό πλαίσιο για την εκπόνηση της σχετικής έρευνας.

1.2. Ο Εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο

1.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Προκειμένου να μελετήσουμε το φαινόμενο του *εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο* (workplace bullying), είναι σκόπιμο να αναφέρουμε λίγα λόγια για το φαινόμενο του *εκφοβισμού* (bullying) γενικότερα, και στη συνέχεια, για τον εκφοβισμό στον εργασιακό χώρο ειδικότερα.

Πιο συγκεκριμένα, η επιστημονική μελέτη του *εκφοβισμού* ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του ’70, στο Πανεπιστήμιο Bergen της Νορβηγίας από τον Dan Olweus, με τον όρο «mobbing» και περιέγραφε τις αρνητικές συμπεριφορές μιας ομάδας ατόμων απέναντι σ’ ένα άλλο άτομο (Olweus, 2009). Το *mobbing* μελετήθηκε κυρίως στις Σκανδιναβικές χώρες και προέρχεται απ’ το αγγλικό ρήμα «to mob», που σημαίνει επιτίθεμαι, κακολογώ, προσβάλλω, πιέζω, κακομεταχειρίζομαι (Hiriogoyen, 2011). Αργότερα, επικράτησε ο όρος «bullying» (Pikas, 1975

όπως στο Smith, 2004), ως υποκατηγορία της επιθετικότητας ενός ή πολλών ατόμων προς ένα ή περισσότερα άτομα. Στις αρχές του 1990, οι έρευνες επεκτάθηκαν και στα υπόλοιπα μέρη του κόσμου, όπως η Αυστραλία, οι ΗΠΑ, η Ιαπωνία, κ.α. (Olweus, 2009 · Smith, 2004).

Η λέξη «bully» ως ουσιαστικό, σύμφωνα με το Oxford English – Greek Dictionary (2008), σημαίνει «νταής», «τύραννος», ενώ ως ρήμα, αποδίδεται με τα «απειλώ», «εκφοβίζω» και «εξαναγκάζω». Αυτοί που παρενοχλούν τους άλλους ατομικά ή ομαδικά, ονομάζονται «θύτες» «δράστες» (bullies), ενώ οι αποδέκτες της παρενόχλησης, ονομάζονται «θύματα» (victims) (Smith, 2004). Τα άτομα που υφίστανται τον εκφοβισμό, χωρίς να προκαλούν, ονομάζονται «παθητικά θύματα» (Olweus, 1999).

Κατά καιρούς, στην προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου, έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί για τον *εκφοβισμό*, οι οποίοι συνδέονται με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες της κάθε εποχής. Ανάμεσα σε αυτούς τους ορισμούς στη διεθνή βιβλιογραφία, επικρατέστερος είναι αυτός των Einarsen & Skogstad (1996, όπως στο Βακόλα, 2012), σύμφωνα με τους οποίους, ως *εκφοβισμός* (ή ψυχολογική παρενόχληση) ορίζεται η κατάσταση όπου ένα άτομο για ένα χρονικό διάστημα αντιλαμβάνεται ότι είναι αποδέκτης επίμονων αρνητικών ενεργειών από ένα άλλο ή άλλα άτομα και δυσκολεύεται να προστατέψει τον εαυτό του/της απ' αυτές τις ενέργειες.

Οι Monks et al. (2009), ορίζουν το *bullying* μέσα από τρία κριτήρια: α) όταν κάποιος προβάλλει επιθετική συμπεριφορά ή χτυπάει εκ προθέσεως και βλάπτει ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, β) όταν εμφανίζεται επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα (τουλάχιστον έξι μηνών) και γ) όταν προκύπτει ανισορροπία δύναμης με το άτομο που υπόκειται τον εκφοβισμό και δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

Ωστόσο, ο εκφοβισμός δε θα πρέπει να συγχέεται με την επιθετικότητα. Η επιθετικότητα, σύμφωνα με τον Olweus (2003), είναι «η συμπεριφορά που έχει στόχο να προκαλέσει βλάβη ή δυσφορία σε κάποιο άλλο άτομο». Πιο απλά, ο εκφοβισμός αποτελεί υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς. Ειδικότερα, κάποια από τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τον εκφοβισμό από την επιθετική συμπεριφορά (Olweus, 2003), είναι: α) η πρόθεση του θύτη να βλάψει το θύμα, β) η ασυμμετρία δύναμης των εμπλεκομένων, δηλαδή η εξουσία που έχει ο θύτης πάνω στο θύμα και η αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του, γ) η επαναληπτικότητα: εκφοβισμός θεωρείται όταν ένα περιστατικό επαναλαμβάνεται το λιγότερο δύο- τρεις φορές το μήνα και περισσότερο μια φορά την εβδομάδα, δ) αναδύεται σε συγκεκριμένους χώρους, συχνά εκεί που δεν υπάρχουν μάρτυρες, ε) η κοινωνική του διάσταση: μπορεί να εκδηλώνεται από ένα άτομο ή από μια ομάδα ατόμων, όπως η παρέα, η κλίκα, κ.α. και στ) «την προφανή ευχαρίστηση του επιτιθέμενου και το αίσθημα καταπίεσης του θύματος» (Rigby, 2008 · Farrington & Ttofi, 2009).

1.2.2. Ο εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο

Αρκετά χρόνια αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του ’90, σκανδιναβοί ερευνητές άρχισαν να ασχολούνται με το ζήτημα του εκφοβισμού μεταξύ ενηλίκων στον εργασιακό χώρο (workplace mobbing), φέροντας στο φως την ύπαρξη και τις επιπτώσεις της αρνητικής αλληλεπίδρασης μεταξύ εργαζομένων και οργανισμών (Fahie & Devine, 2014).

Ο πρώτος που ασχολήθηκε επιστημονικά με το φαινόμενο, είναι ο Leymann (1990), ένας Σουηδός ψυχολόγος, για να περιγράψει την επιθετική συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Δανείστηκε τον όρο *mobbing* από τη ζωολογία, και συγκεκριμένα απ’ τις έρευνες του Lorenz (1963). Κυριολεκτικά, ο όρος σημαίνει «η δημιουργία ενός πλήθους γύρω από κάποιον, με σκοπό την επίθεση σ’ αυτό» και αφορά στη συμπεριφορά κάποιων ζώων που επιτίθενται σε ένα μέλος της ομάδας που, για διαφόρους λόγους, πρόκειται να αποβληθεί (Duffy & Sperry, 2007).

Αργότερα, επικράτησε ο όρος «workplace bullying». Ωστόσο, εξαιτίας του γεγονότος ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός και ξεκάθαρος ορισμός του εργασιακού εκφοβισμού (De Wet, 2010), οι ερευνητές έρχονται συχνά αντιμέτωποι με πληθώρα μεθοδολογικών προβλημάτων για τον εντοπισμό σαφών επιπτώσεων του (Cemaloglu, 2008). Έτσι, πολλοί από αυτούς, περιγράφουν τα στοιχεία που εξηγούν το φαινόμενο και το κάνουν ν’ αναγνωρίζεται απ’ την κοινή γνώμη (Matsela & Kirsten, 2014).

Το bullying στον εργασιακό χώρο, υφίσταται όταν κάποιος δέχεται επιθετική συμπεριφορά (παρενόχληση, προσβολές, κοινωνικός αποκλεισμός κάποιου ή αρνητική επίδραση στα ζητήματα της δουλειάς του) από έναν ή πολλούς συναδέλφους ή προϊσταμένων ή άλλων προσώπων στο χώρο εργασίας του για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με τέτοιον τρόπο, ώστε το θύμα να μην μπορεί εύκολα να προστατέψει τον εαυτό του ή και να αποτρέψει αυτή την κατάσταση (Einarsen, 1999· Einarsen, et al., 2003). Η έννοια του workplace bullying, θα μπορούσε να αποδοθεί στα ελληνικά ως εκφοβισμός ή ψυχολογική παρενόχληση/κακοποίηση στον εργασιακό χώρο (Γαλανάκη & Παπαλεξανδρή, 2011).

Σύμφωνα με τον Salin (2003, όπως στο Riley et al, 2010), ως εκφοβισμός του εργασιακού χώρου ορίζονται «οι επαναλαμβανόμενες και επίμονες αρνητικές πράξεις εναντίον ενός ή πολλών ανθρώπων, που περιλαμβάνουν ανισορροπία δύναμης και δημιουργούν εχθρικό περιβάλλον στον χώρο εργασίας».

Τέλος, οι Fahie & Devine (2014) υποστηρίζουν ότι ο εργασιακός εκφοβισμός, είναι οποιαδήποτε ακατάλληλη συμπεριφορά, άμεση ή έμμεση, είτε προφορική, είτε σωματική, είτε άλλης μορφής, που προέρχεται από ένα ή περισσότερα άτομα εναντίων κάποιου άλλου ατόμου ή ατόμων, στον χώρο εργασίας ή κατά τη διάρκεια της πρόσληψης, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως υπονόμευση του ατομικού δικαιώματος της αξιοπρέπειας στη δουλειά.

Το εργασιακό περιβάλλον όπου υπάρχει ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται συνήθως από έλλειψη συνεργασίας και ανεπαρκή επικοινωνία, έλλειψη ηγεσίας, υψηλό ποσοστό προσωπικών διενέξεων, συγκρούσεις, ανταγωνισμούς και αδικίες. Συνήθως σ' ένα εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από εκφοβισμό υπάρχουν αξίες και νόρμες συμπεριφοράς που συνθέτουν μια οργανωσιακή κουλτούρα που επιτρέπει ή και μας ενθαρρύνει τέτοιες συμπεριφορές, για παράδειγμα, μερικά εργασιακά περιβάλλοντα, ενθαρρύνουν τους προϊσταμένους να εκφοβίζουν τους υφισταμένους τους και το χρησιμοποιούν για να υπάρξει υποτιθέμενη αύξηση της αποδοτικότητας (Zapf & Einarsen, 2011).

1.2.3. Πηγές εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο (ποιος εκφοβίζει ποιον)

Ο εκφοβισμός συχνά εκδηλώνεται εκεί όπου υπάρχουν κοινωνικές ομάδες με ξεκάθαρες σχέσεις εξουσίας – ιεραρχίας, κυρίως λόγω υπεροχής. Οι σχέσεις αυτές ορίζονται απ' το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα, τη μειονεξία και τη γλώσσα που μιλούν (Sharp & Smith, 1994 · Dunne et al., 2006).

Σχέσεις ιεραρχίας εντοπίζονται και στον εργασιακό χώρο. Έτσι, εκφοβιστικές συμπεριφορές μπορεί να εφαρμοστούν από τους υφιστάμενους στον διευθυντή ή το αντίστροφο, καθώς επίσης και μεταξύ συναδέλφων. Η κατεύθυνση της πράξης, αλλάζει ανάλογα με το ρόλο του θύτη. Οι Vandekercho & Commers (2003, όπως στο Cemaloglu, 2011), υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις τύποι εκφοβισμού ανάλογα με το ποιος εκφοβίζει ποιον:

- Εκφοβισμός προς τα κάτω (πχ προς τους δασκάλους)
- Εκφοβισμός ομότιμων (πχ μεταξύ συναδέλφων)
- Εκφοβισμός προς τα πάνω (πχ προς το διευθυντή)

1.2.4. Μορφές εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο

Οι Hoel et al (2001), έχουν υιοθετήσει ένα μοντέλο «τυπικής εκφοβιστικής συμπεριφοράς» των θυμάτων του εργασιακού χώρου, στο οποίο ταξινομούνται οι εκδηλώσεις / μορφές του εκφοβισμού σε δύο κατηγορίες :

Η πρώτη κατηγορία, είναι η *προσβολή και ο αποκλεισμός* (derogation & exclusion) και αφορά συμπεριφορές υποτιμητικής φύσης ή αποκλεισμού. Πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει: σωματικές ή προφορικές επιθέσεις, υβριστική και εκφοβιστική συμπεριφορά, διάδοση φημών και κουτσομπολιό, φωνές, σεξουαλική παρενόχληση, προσβολές, μειωτικά σχόλια και αγνόηση (Einarsen et al., 2003). Η δεύτερη κατηγορία, είναι το *καταπιεστικό και καταθλιπτικό καθεστώς διοίκησης* (pressurized & oppressive management regime) και περιλαμβάνει αρνητικές

συμπεριφορές, όπως η σκόπιμη τοποθέτηση ανέφικτων στόχων εργασίας, η ασήμαντη κριτική της δουλειάς, η αλλαγή προθεσμιών, απειλές για απόλυση, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), οι παράλογες απαιτήσεις στη δουλειά, η απουσία επαίνων και οι απειλές για επαγγελματικές φήμες (Keashley & Jagatic, 2011, όπως στο Fahie & Devine, 2014).

Ο εκφοβισμός μπορεί να πάρει πολλές μορφές: α) ο εκφοβισμός του δυνατότερου, όπου ένα ανώτερο ιεραρχικά στέλεχος ασκεί πιέσεις σ' ένα κατώτερο για ποικίλους λόγους, όπως πχ για να συμφωνήσει μαζί του, να τον υποστηρίξει, να αναλάβει κάποια ενέργεια, κλπ., β) μια διαπροσωπική διένεξη στον εργασιακό χώρο που μπορεί να εξελιχθεί σε εκφοβισμό του ενός απ' τον άλλο συνάδελφο, προϊστάμενο, κλπ., γ) εκφοβισμό μπορεί να βιώσει και όποιος αισθάνεται ή πραγματικά είναι το «μαύρο πρόβατο» σ' έναν εργασιακό χώρο, δ) υπάρχει ακόμα και η «καταδίωξη» στον εργασιακό χώρο, που ορίζεται ως μια συμπεριφορά στην οποία ένα άτομο επιβάλλει επανειλημμένως σ' ένα άλλο, που δεν το επιθυμεί, (με οποιοδήποτε τρόπο, όπως e-mail, τηλεφωνήματα, δώρα, φυσική παρουσία, κ.α.), σε τέτοιο βαθμό που το άτομο φοβάται για την ασφάλεια του και ε) μια άλλη μορφή αφορά τους νεοεισερχόμενους, όπου κάποιοι από τους παλαιότερους επιδίδονται σε εξευτελιστικές συμπεριφορές, για να δοκιμάσουν τις αντοχές τους, όπως τα καψώνια στο στρατό.

Από την άλλη μεριά, οι θύτες του εργασιακού χώρου, διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες: α) οι *χρόνιοι δυνάστες*, άτομα που χαρακτηρίζονται από ασφάλεια, ναρκισσισμό και έμφυτη αντιπάθεια για τους γύρω τους. Σε ανταγωνιστικά μάλιστα περιβάλλοντα, άτομα με αυτά τα χαρακτηριστικά, τείνουν να επιβραβεύονται και να προάγονται. β) οι *ευκαιριακοί δυνάστες*, άτομα που ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκονται δείχνουν τον κακό εαυτό τους, αν αυτό τους βοηθά να «εξουδετερώσουν» τον αντίπαλό τους και να ανέβουν ιεραρχικά. Από την άλλη, μπορεί να δείξουν μεγάλη καλοσύνη, αν τους συμφέρει και γ) οι *παραδοσιακοί δυνάστες*, που είναι άτομα αδέξια, χωρίς ευαισθησίες, κοινωνικά ανίκανα και συχνά πληγώνουν τους γύρω τους, χωρίς να συνειδητοποιούν πάντα τη βλάβη που προξενούν (Παπαλεξανδρή και Γαλανάκη, 2011).

1.2.5. Επιπτώσεις εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο

Οι εκφοβιστικές μορφές που δέχεται το θύμα, φαίνεται να το επηρεάζουν τόσο σε ατομικό επίπεδο (σωματικά, ψυχολογικά και κοινωνικά), όσο και σε επίπεδο οργανισμού (σχολικό κλίμα, εργασιακή ανέλιξη, κλπ) (Cemaloglu, 2008 · De Wet, 2010 · Fahie & Devine, 2014 · Martsela & Kirsten, 2014).

Σε <u>ατομικό επίπεδο</u> ο εκφοβισμός μπορεί να έχει καταστροφικές επιδράσεις στον εργαζόμενο που τον βιώνει. Μπορεί να έχει αντίκτυπο στον τρόπο που βλέπει τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω

του (Fagie & Devine, 2014). Οι συνέπειες αυτές, διακρίνονται στις σωματικές, τις ψυχολογικές και τις κοινωνικές (Riley et al., 2010).

Οι *σωματικές επιπτώσεις* περιλαμβάνουν: τις αϋπνίες, τους εφιάλτες, τα βίαια όνειρα, στομαχικές ενοχλήσεις και έλκη, δερματικά εξανθήματα, ημικρανίες καρδιακές αρρυθμίες, εφίδρωση, αυξομείωση σωματικού βάρους, ναυτίες, πονοκεφάλους, αύξηση αρτηριακής πίεσης, τριχόπτωση κ.α. (Hansen et al., 2006 · Γαλανάκη & Παπαλεξανδρή, 2011 · Bhatia, 2013 · Fahie & Devine, 2014 · Matsela & Kristen, 2014).

Στις *ψυχολογικές επιπτώσεις* εντάσσεται το στρες, οι τάσεις αυτοκτονίας, αισθήματα απανθρωπιάς, ανεπάρκειας και αυτό-αμφισβήτησης, ντροπής κι εξευτελισμού, η έλλειψη κινήτρου, η μείωση ηθικού, η μελαγχολία, αισθήματα απομόνωσης, απώλεια αυτοπεποίθησης, κατάθλιψη, κρίσεις πανικού, θυμός, κυκλοθυμία, κ.α. (Γαλανάκη & Παπαλεξανδρή, 2011 · Ozkilic & Kartel, 2012 · Bhatia, 2013 · Fahie & Devine, 2014 · Matsela & Kristen, 2014).

Οι *κοινωνικές επιπτώσεις* περικλείουν το αίσθημα της απομόνωσης και του αποκλεισμού, την αδυναμία αλληλεπίδρασης με τους άλλους, την απροθυμία επιδίωξης προαγωγής, υψηλό ποσοστό αδικαιολόγητων απουσιών, μειωμένη αποδοτικότητα και εν τέλει αποχώρηση (Vega & Comer, 2005 · Duffy & Sperry, 2007 · Hansen et al, 2006 όπως στο Βακόλα, 2012 · Bhatia, 2013 · Fahie & Devine, 2014 · Matsela & Kristen, 2014).

Σε <u>επίπεδο οργανισμού,</u> ακολουθείται μια κατάσταση «ντόμινο», κατά την οποία σημειώνεται η μείωση της αποδοτικότητας, της δημιουργικότητας, της καινοτομίας, αλλά και η απώλεια εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, με τις παραιτήσεις πολλών θυμάτων, με συνέπεια τη μείωση της παραγωγικότητας και δημιουργία ελλείψεων προσωπικού (Vega & Comer, 2005).

1.2.6. Πρόληψη - αντιμετώπιση εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο

Στον εργασιακό χώρο, έναν χώρο αθέμιτου ανταγωνισμού που, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζονται συχνά φαινόμενα εκφοβισμού και θυματοποίησης, πολλές φορές η πρόληψη είναι η καλύτερη λύση για την μείωση ή την εξάλειψη του φαινομένου.

Πιο συγκεκριμένα, πριν την ένταξη των εργαζομένων σε έναν οργανισμό, είτε πρόκειται για το σχολείο είτε για μια εταιρία, οι εργαζόμενοι θα πρέπει να ενημερώνονται εκτενώς για την πολιτική του οργανισμού αναφορικά με ζητήματα, όπως είναι οι εκφοβιστικές συμπεριφορές. Να γνωρίζουν ποια είναι η θέση του οργανισμού απέναντι σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και τι επιλογές έχουν εάν εμπλακούν σε τέτοιες καταστάσεις (Vega & Comer, 2005). Εξάλλου, οι ίδιοι οι οργανισμοί, έχουν την ευθύνη για την διασφάλιση ενός καλού, υγιούς και ασφαλούς περιβάλλοντος εργασίας για όλους τους εργαζομένους.

Από την άλλη μεριά, οι Fahie & Devine (2014), αναφέρονται σε τρεις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στον εργασιακό χώρο (σχολείο): τις προφανείς στρατηγικές, την ενσωματωμένη αντίσταση και τις μετατρεπτικές στρατηγικές. Πιο συγκεκριμένα, οι *προφανείς στρατηγικές* (overt strategies), αφορούν στην πρόσωπο με πρόσωπο αντιμετώπιση θύτη-θύματος, στην αλλαγή σχολείου και στη δικαστική προσφυγή. Η *ενσωματωμένη αντίσταση* (embodied resistance), σχετίζεται με την αλλαγή εμφάνισης ή συμπεριφοράς του θύματος με σκοπό να θεωρείται λιγότερο στόχος σχολιασμού, αλλά και την ψυχολογική ετοιμότητα για ενδεχόμενη εκφοβιστική αντίδραση. Τέλος, οι *μετατρεπτικές στρατηγικές* (covert strategies), αφορούν στην πιο δραστική μέθοδο, όπως είναι η επικοινωνία με συνδικαλιστικά όργανα και η αναζήτηση βοήθειας από κάποιον σύμβουλο, συνάδελφο ή μέλος της οικογένειας.

1.3. Ο σχολικός εκφοβισμός

1.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση σχολικού εκφοβισμού

Ο ψυχολόγος Dan Olweus, που μελέτησε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού για πάνω από είκοσι χρόνια, υποστηρίζει ότι κάποιος υφίσταται σχολικό εκφοβισμό, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις που εκδηλώνονται στο χώρο του σχολείου από ένα ή περισσότερα άτομα εις βάρος του (Olweus, 1993a · Olweus, 2001 · Rigby, 2008). Ως αρνητική πράξη, ορίζεται «η σκόπιμη πρόκληση ή η προσπάθεια πρόκλησης, βλάβης ή δυσφορίας σ' ένα άλλο άτομο» (Olweus, 1997c).

Οι Sharp & Smith (1994), υποστηρίζουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «η συστηματική και επαναλαμβανόμενη κατάχρηση δύναμης και εξουσίας που γίνεται από πρόθεση μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο». Μέρος δεν λαμβάνουν μόνο ο θύτης και το θύμα, αλλά και παρατηρητές (τρίτα πρόσωπα), των οποίων η παρέμβαση (είτε άμεση είτε έμμεση) ή η αδιαφορία/αδράνεια χρήζει μεγάλης σημασίας για την πορεία του φαινομένου.

Ο παραπάνω ορισμός επιβεβαιώνεται από τον Roland (1989), σύμφωνα με τον οποίο ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια διαρκής σωματική ή ψυχολογική βία, που διεξάγεται από ένα ή πολλά άτομα απέναντι σε ένα άλλο άτομο, που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στο χώρο του σχολείου.

1.3.2. Μορφές εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Αναφορικά με τις μορφές που μπορεί να λάβει ο σχολικός εκφοβισμός, αυτός διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τον άμεσο και τον έμμεσο (Olweus, 1993). Πιο συγκεκριμένα, ο άμεσος

εκφοβισμός εκδηλώνεται ανοιχτά και απροκάλυπτα, δηλαδή, όταν ο θύτης ή οι θύτες είναι παρόντες και έχουν απέναντι τους το θύμα. Από την άλλη μεριά, ο έμμεσος εκφοβισμός είναι συγκεκαλυμμένος, γίνεται εν αγνοία του θύματος και περιλαμβάνει πτυχές κοινωνικού αποκλεισμού, όπως για παράδειγμα χειραγώγηση, αγνόηση, ανώνυμα σημειώματα και κακόβουλα σχόλια (Μακρή & Μπότσαρη, 2010). Επειδή δεν συμβαίνει σ' ένα συγκεκριμένο χώρο, σε μια «διαμάχη» πρόσωπο με πρόσωπο, γίνεται δύσκολα αντιληπτός (Bright, 2005). Οι μορφές εκφοβισμού που εκδηλώνονται είτε άμεσα είτε έμμεσα, είναι οι εξής:

α) *σωματικός εκφοβισμός* (physical bullying), που εκδηλώνεται άμεσα και περιλαμβάνει τη χρήση βίας εναντίον κάποιου ατόμου. Τέτοιες εκδηλωτικές ενέργειες μπορεί να είναι οι κλωτσιές, τα χτυπήματα, γροθιές, σπρωξίματα (Rigby 2008 · Olweus 1993). Ωστόσο, μπορεί να εκδηλωθεί και με έμμεσες μορφές, όπως η καταστροφή περιουσίας, και παρακίνηση τρίτου προσώπου για εκφοβισμό του θύματος (Cowie & Jennifer, 2007).

β) *λεκτικός εκφοβισμός* (verbal bullying), μπορεί να είναι και άμεσος και έμμεσος. Αναφορικά με τις άμεσες μορφές, αυτές περιλαμβάνουν προφορικές επιθέσεις, ειρωνεία, απειλές, προσβολές, ρατσιστικά ή και ταπεινωτικά σχόλια, χρήση παρατσουκλιών και ενοχλητικά τηλεφωνήματα. Όσον αφορά τις έμμεσες μορφές, αυτές συνήθως περιλαμβάνουν την αποκάλυψη μυστικών ή την παρακίνηση τρίτου προσώπου για τη διάδοση κακόβουλων σχολίων (Olweus 1993 · Law et al., 2002 · Cowie & Jennifer, 2007 · Ανδρέου, 2007 ·Rigby, 2008).

γ) *μη λεκτικός εκφοβισμός* (non – verbal bullying), που ασκείται με τη γλώσσα του σώματος. Συνήθως εκδηλώνεται με επίμονο βλέμμα, με χειρονομίες και με νοήματα και κινήσεις που δηλώνουν απειλή (Rigby 2008).

δ) *κοινωνικός εκφοβισμός*, (relational and social bullying), συνήθως εκδηλώνεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύτη από ομάδες και παρέες, απειλές, φημολογίες και με μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως απεχθή βλέμματα. Συμπεριφορές, οι οποίες βλάπτουν σκόπιμα την αυτοεκτίμηση του θύματος αλλά και την κοινωνική του θέση. Δημιουργούν αίσθημα μη αποδοχής με άμεση συνέπεια την περιθωριοποίηση του (Fitzpatrick & Buzzey, 2011).

ε) *σεξουαλικός εκφοβισμός* (sexual bullying), περιλαμβάνει ανεπιθύμητες σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις και ασελγείς πράξεις (λεκτικές και μη λεκτικές) απέναντι στο θύμα, χωρίς βέβαια τη συγκατάθεσή του σ' αυτές. (Espelage & Holt, 2007).

στ) *ρατσιστικός εκφοβισμός* (racist bullying), ο οποίος εκδηλώνεται συνήθως εναντίον ατόμων ή ομάδων με διαφορετική φυλετική προέλευση και μερικές φορές εναντίον ατόμων ή ομάδων λόγω κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης (Rigby, 2008). Ο θύτης επιτίθεται στο θύμα βάσει φυλετικής ή εθνικής ταυτότητας, επειδή οπτικά διαφέρει απ' τη μάζα, μιλάει άλλη γλώσσα κι έχει άλλα έθιμα. Συχνά, άτομα διαφορετικού χρώματος δέχονται τέτοιες συμπεριφορές (Smith, 2004).

ζ) *ηλεκτρονικός εκφοβισμός* (cyber bullying). Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια και η δημιουργία μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media), την τελευταία δεκαετία, έθεσαν τα θεμέλια για τη δημιουργία νέων μορφών εκφοβισμού, όπως είναι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Ο διαδικτυακός ή ηλεκτρονικός εκφοβισμός διαφέρει απ' τις προαναφερθείσες μορφές, καθώς επεμβαίνει στον προσωπικό χώρο του θύματος. Πραγματοποιείται μέσω e-mail, κινητών τηλεφώνων, chat room, facebook, κλπ. (Riebel et al., 2009). Είναι μια έμμεση μορφή εκφοβισμού χάρη στην ανωνυμία και την έλλειψη της ταυτότητας που προσφέρει (Cowie & Jennifer, 2007).

η) *bias bullying*, η οποία βασίζεται σε προκαταλήψεις συγκεκριμένων χαρακτηριστικών μιας ομάδας και όχι μεμονωμένων προσώπων, όπως για παράδειγμα μιας ομάδας ατόμων με διαφορετικές θρησκευτικές, φυλετικές ή/και σεξουαλικές προτιμήσεις (Smith & Monks, 2008).

Μια ακόμη διάκριση σύμφωνα με τον Rigby (2008) είναι ο κακόβουλος και ο μη κακόβουλος. Στον *κακόβουλο*, ο θύτης έχει κακόβουλη πρόθεση να βλάψει το θύμα, ενώ στο *μη κακόβουλο*, μπορεί να μην έχει την πρόθεση να τον βλάψει.

Πολλές έρευνες (Kõiv, 2014 · McMahon et al., 2014), ανάδειξαν ως συνηθέστερη μορφή εκφοβισμού στα σχολεία, το λεκτικό εκφοβισμό, με κυρίαρχες εκδηλώσεις τη συκοφαντία, τις προσβολές και την ταπείνωση δημοσίως (Zapf et al., 1996 · Mikkelsen & Einarsen, 2002 · Cemaloglu, 2007 · DeWet, 2010). Εν τούτοις, οι Zapf et al. (1996), προσθέτουν στις συνηθέστερες μορφές το σωματικό εκφοβισμό, με βίαια ξεσπάσματα και τον ρατσιστικό, ενώ οι Riley et al. (2010), αναφέρουν ότι 1 στους 4 εκπαιδευτικούς- θύματα, έχουν υποστεί επιπτώσεις σε επίπεδο σωματικής υγείας. Ωστόσο, αυτό που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι σε κάθε κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο ο εκφοβισμός αλλά και οι διαστάσεις που παίρνει γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο, απ' το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Smith & Monks, 2008).

1.3.3. Πηγές εκφοβισμού των εκπαιδευτικών στο σχολικό χώρο (ποιος εκφοβίζει ποιον)

Στο χώρο του σχολείου, ο εκφοβισμός κατακλύζει σύνθετη δυναμική (Parsons, 2005 όπως στο Kõiv, 2015). Έρευνες παρουσίασαν ότι οι εκπαιδευτικοί θυματοποιούνται από διαφορετικά άτομα (μαθητές και ενήλικες) μέσα από το σχολικό περιβάλλον (Bradsaw et al., 2007 · Benefield, 2010 · Riley et al., 2010 · Kõiv, 2011). Επεξηγηματικά, απ' τη μια μεριά, οι δάσκαλοι μπορεί να είναι θύματα άλλων δασκάλων, μαθητών, προσωπικού, διευθυντών, γονέων και απ' την άλλη μεριά, οι δάσκαλοι μπορεί να είναι θύτες δασκάλων, προσωπικού, διευθυντών, γονέων και μαθητών (Matsela & Kirsten, 2014). Ειδικότερα, στη διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζονται οι εξής κατηγορίες:

Εκφοβισμός από τον διευθυντή

Ο εκφοβισμός από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει πράξεις και συμπεριφορές που πιέζουν το θύμα- εκπαιδευτικό ή τον κάνουν να νιώθει άβολα. Αναλυτικότερα, η συστηματική ανάθεση εργασιών (αγγαρειών), με αποτέλεσμα την υπερβολική δουλειά και το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, με θέματα που ο διευθυντής τον αναγκάζει να κάνει, παρά τη θέληση του, ακόμη και εκτός σχολικού ωραρίου. Επίσης, η προφορική ή/και σωματική επίθεση. Η άδικη κριτική, φωνές και προσβολές, ακόμη και μπροστά στους μαθητές. Η έλλειψη υποστήριξης, κυρίως όταν ο διευθυντής αποτυγχάνει να διευκολύνει έναν υφιστάμενο του ν' αναλάβει τα καθήκοντα του αποτελεσματικά. Επιπλέον, η υπονόμευση του εκπαιδευτικού από τον διευθυντή. Αυτό, μπορεί να γίνει τόσο σε προσωπικό, όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο, με αποτέλεσμα ο πρώτος να κατακλύζεται από αισθήματα ανικανότητας, άγχους και εξάντλησης (Cemaloglu, 2008). Την ίδια στιγμή, ο διευθυντής μπορεί να τον αναγκάζει να συμμετέχει σε δράσεις που ο εκπαιδευτικός δεν θέλει, χρησιμοποιώντας την εξουσία που έχει για να κερδίσει αυτό που επιθυμεί. Επίσης, η διάδοση ψεμάτων και το κουτσομπολιό με τους συναδέλφους, τους γονείς, τους μαθητές και άλλους, εις βάρος του. Η κυνική συμπεριφορά και στάση, όταν ο διευθυντής παραβλέπει τις καλές προθέσεις και προτάσεις των υπολοίπων, επειδή πιστεύει ότι κινδυνεύει η θέση του. Αυτό, ενισχύεται και απ' την έλλειψη διαφάνειας/απόκρυψη πληροφοριών σε ζητήματα του σχολείου. Τέλος, παρατηρείται να επιδεικνύει ιδιαίτερη αντιμετώπιση σε συγκεκριμένους συναδέλφους του, προβάλλοντας έτσι τις συμπάθειες του, ενώ κάποιους άλλους να τους απομονώνει (Matsela & Kirtsen, 2014)

Εκφοβισμός από τους συναδέλφους

Οι εκπαιδευτικοί εκφοβίζουν τους συναδέλφους τους με διάφορους τρόπους. Οι προσβολές και η έλλειψη σεβασμού, είναι οι πιο συχνοί, με σκοπό να πληγώσουν το θύμα και να προσβάλλουν την αξιοπιστία του σε προσωπικό επίπεδο. Επίσης, με το να απομονώνουν έναν συνάδελφό τους, τον κάνουν να αισθάνεται μόνος και μη αποδεκτός απ' τους υπόλοιπους, με αποτέλεσμα να απέχει από κοινωνικές επαφές στο σχολείο, όπως η αποχή από το γραφείο των διδασκόντων την ώρα του διαλλείματος. Επιπλέον, πολλές πράξεις κάποιων εκπαιδευτικών θεωρούνται άμεση επίθεση στον επαγγελματισμό κάποιου άλλου, για παράδειγμα η επανάληψη του μαθήματος, επειδή θεωρούν ότι δεν διδάχτηκε σωστά από κάποιον άλλον δάσκαλο. Τέλος, παρατηρείται το φαινόμενο οι παλιοί εκπαιδευτικοί να σαμποτάρουν τις σχέσεις με τους νεοδιόριστους (Matsela & Kirsten, 2014).

Εκφοβισμός από μαθητές

Ο εκφοβισμός κατά των δασκάλων απ' τους μαθητές, στη διεθνή βιβλιογραφία, συναντάται με τον όρο «educator/teacher targeted bullying» (De Wet, 2010) και ορίζεται ως η συνεχόμενη και άμεση επιθετικότητα εναντίον των δασκάλων, όπως εξύβριση, αγνόηση, χλευασμός, κουτσομπολιά εις βάρος τους και καταστροφή προσωπικών αντικειμένων (Pervin & Turner, 1998), μείωση της αυτοπεποίθησης των δασκάλων τους και έλλειψη σεβασμού προς αυτούς (Matsela & Kirsten, 2014).

Μπορεί να είναι δύσκολο ν' αποδεχτούμε το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν την ικανότητα να εκφοβίζουν ενήλικες, αλλά αν οι μαθητές εκφοβίζουν τους συνομήλικους τους και συχνά έχουν φραστικά και σωματικά ξεσπάσματα στους δασκάλους τους, γιατί να μην είναι ικανοί να τους εκφοβίζουν κιόλας; (Pervin & Turner, 1998).

Εκφοβισμός από γονείς

Αυτό το φαινόμενο παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο συχνά σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δεκάδες εκπαιδευτικοί, παρά τους άψογους υπηρεσιακούς φακέλους τους, είναι απροστάτευτοι μπροστά στις –ακραίες πολλές φορές- απαιτήσεις των γονιών. Πολλές φορές μάλιστα οδηγούνται στα δικαστήρια για ασήμαντες αφορμές, οι οποίες όμως μπορεί να τους θέσουν σε αργία (Riley et al., 2010 · Kõiv, 2015).

Πρόσφατες έρευνες (Richards & Freeman, 2002 · Riley et al., 2010) ανάδειξαν ως συνηθέστερη πηγή εκφοβιστικών συμπεριφορών τους άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους των θυμάτων, ενώ ως δεύτερη πηγή θυματοποίησης εμφανίζονται οι μαθητές και οι γονείς και ακολουθεί ο διευθυντής του σχολείου. Αντίθετα, άλλες έρευνες, τοποθετούν στη πρώτη θέση τους μαθητές ως βασικότερη πηγή εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών, έπειτα τον διευθυντή και τέλος τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους (Benefield et al., 2004 · Kõiv, 2011 · Kõiv, 2014 · McMahon et al., 2014).

1.3.4. Επιπτώσεις εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Αναφορικά με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, αυτές διακρινονται σε τέσσερα επίπεδα: το ψυχολογικό, της σωματικής υγείας, το κοινωνικό και σε επίπεδο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα:

Οι συνέπειες σε *ψυχολογικό επίπεδο,* αφορούν στην εκδήλωση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και διαταραχών με κυριότερα το άγχος και την κατάθλιψη (Κουρκούτας, 2008 · Μακρή – Μπότσαρη, 2010). Τα θύματα γενικά εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ανασφάλειας, αυξημένου άγχους, μοναξιάς, δυστυχίας, αγοραφοβία, σωματικά και ψυχικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοεικόνα. (Bond et al, 2001 · Rigby, 2008).

Σε *επίπεδο σωματικής υγείας*, εμφανίζονται διάφορα θέματα υγείας και ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως προβλήματα ύπνου, πονοκέφαλοι, αισθήματα κόπωσης, στομαχόπονοι και αναπνευστικά προβλήματα (Rigby 2008 · Κουρκούτας 2008).

Το *κοινωνικό επίπεδο* έχει να κάνει με τις συμπεριφορές των θυτών, στις οποίες συγκαταλέγονται η υπερκινητικότητα ή προβλήματα κινητικότητας, δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, όπως κατανάλωση αλκοόλ και ουσιών (Jankauskiene et al, 2008).

Σε *επίπεδο εργασίας*, ο εκφοβισμός δεν επηρεάζει μόνο το θύμα, αλλά και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, που αποτελούν τμήμα του, άρα επηρεάζεται και ο οργανισμός στο σύνολό του. Πιο συγκεκριμένα, επηρεάζεται το σχολικό κλίμα, με τη μείωση προσδοκιών από μαθητές και συναδέλφους. Επίσης, προκύπτουν προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών-μαθησιακών δραστηριοτήτων, ευνοούνται οι απουσίες των εκπαιδευτικών και αυξάνονται οι προθέσεις για εγκατάλειψη της θέσης, λόγω ψυχολογικών προβλημάτων που προκαλούνται (Ozkilic & Kartel, 2012). Τέλος, χάνεται το πάθος των δασκάλων για το επάγγελμά τους, ο ιδεαλισμός και τα όνειρά τους, με συνέπεια την απουσία εργασιακής ικανοποίησης, τη έλλειψη αφοσίωσης και την απάθεια (DeWet, 2010).

1.4. Η έννοια της θυματοποίησης στον εργασιακό χώρο

1.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Στη διεθνή βιβλιογραφία, συχνά συναντάμε τον όρο «θυματοποίηση». Με τον όρο της *θυματοποίησης* αποδίδεται ο αγγλικός όρος «victimization», έννοια που συνιστά το αποτέλεσμα του εκφοβισμού (bullying), δηλαδή μιας συγκεκριμένης μορφής επιθετικής συμπεριφοράς με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Πιο απλά, η θυματοποίηση είναι το αποτέλεσμα της επιβολής που ασκεί ο θύτης στο θύμα και η επαναληψιμότητα της πράξης (Κουρκούτας, 2008). Εξαιτίας αυτής της στενής σύνδεσης μεταξύ εκφοβισμού και θυματοποίησης, πολύ συχνά οι δύο αυτοί όροι ταυτίζονται και δεν είναι εύκολα διακριτοί στη βιβλιογραφία.

Ο Rigby (2004), ορίζει τη θυματοποίηση ως το αποτέλεσμα ατομικών διαφορών ανάμεσα στο θύτη και το θύμα, ως κοινωνικο – πολιτισμικό φαινόμενο και ως αντίδραση στις πιέσεις εργασίας.

Στην πραγματικότητα, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου φαινομένου. Ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται στην άσκηση εκφοβιστικών πράξεων εις βάρος κάποιου και παραπέμπει στους θύτες, ενώ ο όρος «θυματοποίηση», αναφέρεται στην έκθεση κάποιου σε πράξεις εκφοβισμού και παραπέμπει στα θύματα (Rigby, 2004).

1.4.2. Ρόλοι στη θυματοποίηση

Η πιο συνηθισμένη άποψη σχετικά με το ρόλο που μπορεί να έχει κάποιος σε μια κατάσταση θυματοποίησης είναι ο θύτης, το θύμα και ο απλός παρατηρητής. Εν τούτοις, ο Olweus (2001), διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων: τα παθητικά (passive) και τα προκλητικά (provocative) θύματα. Τα παθητικά θύματα αποτελούν το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων και δεν εκδηλώνουν επιθετική ή προκλητική συμπεριφορά που θα μπορούσε να δικαιολογήσει τη θυματοποίησή τους. Αντίθετα, τα προκλητικά θύματα χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από άγχος και επιθετικότητα, με αποτέλεσμα να προκαλούν με τη συμπεριφορά τους ένταση και εκνευρισμό στους άλλους. Επίσης, τα προκλητικά θύματα ονομάζονται και επιθετικά θύματα (aggressive victims) ή πιο συχνά, θύτες- θύματα (bully-victims), γιατί άλλοτε ασκούν εκφοβισμό και άλλοτε θυματοποιούνται από άλλους (Smith, 2004).

Από την άλλη μεριά, υπάρχουν οχτώ κατηγορίες θυτών: αρχικά, ο θύτης (bully), ο οποίος ξεκινά τον εκφοβισμό και συμμετέχει ενεργά σε αυτό. Στη συνέχεια, αυτοί που ακολουθούν το θύτη (followers) και συμμετέχουν, αλλά δεν ξεκίνησαν αυτοί το επεισόδιο. Ακολουθούν οι υποστηρικτές (supporters) ή παθητικοί θύτες (passive bullies), που δεν συμμετέχουν στον εκφοβισμό αλλά σιγοντάρουν την πράξη με τη συμπεριφορά τους (γέλια, σχόλια, κλπ). Έπειτα, οι παθητικοί υποστηρικτές (passive supporters), οι οποίοι συμφωνούν με την πράξη του εκφοβισμού, αλλά δεν δείχνουν φανερά την υποστήριξή τους. Εν συνεχεία, ο Olweus κατατάσσει τους ουδέτερους παρατηρητές (disengaged onlookers), οι οποίοι αδιαφορούν εντελώς για το περιστατικό. Ακολουθούν οι πιθανοί υπερασπιστές (possible defenders), που διαφωνούν με την πράξη, σκέφτονται ότι πρέπει να βοηθήσουν το θύμα, αλλά δεν το κάνουν και τέλος, οι υπερασπιστές του θύματος (defenders), οι οποίοι βοηθούν ενεργά (Olweus, 2001).

1.5. Θυματοποίηση των εκπαιδευτικών

1.5.1. Εννοιολογική προσέγγιση θυματοποίησης των εκπαιδευτικών

Η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται όταν κάποιος μαθητής ή ένα άλλο πρόσωπο παραβιάζει τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού ή θέτει σε κίνδυνο την ασφάλειά του. Ως

θυματοποίηση ορίζεται κάθε προσβλητική, επιβλαβής ή ζημιογόνα αντιμετώπιση (Bhatia, 2013). Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει ένα πρότυπο συμπεριφοράς που απειλεί, υποβαθμίζει, εξευτελίζει, ταπεινώνει, εκφοβίζει και προκαλεί φόβο, ανασφάλεια ή σοβαρή συναισθηματική δυσφορία και δεν εξυπηρετεί κανένα ακαδημαϊκό, νόμιμο ή ηθικό σκοπό (McEvoy, 2005 όπως στο Bhatia, 2013).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πέφτουν θύματα εκφοβισμού, επειδή δεν έχουν την απαραίτητη εμπειρία (συνήθως νεοδιόριστοι), αυτοπεποίθηση ή υποστήριξη, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την κατάσταση (Pervin & Turner, 1998).

1.5.1.1. Φύλο εκπαιδευτικών και θυματοποίηση

Αναφορικά με το φύλο και τη θυματοποίηση, πολλοί ερευνητές (Leymann, 1993 · Nield, 1995 · Einarsen & Skogstad, 1996 · Eser, 2001 · Mikkelsen & Einarsen, 2002 · Caliskan, 2006 · Cemaloglu, 2007), υποστηρίζουν, ότι δεν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ τους. Πιο απλά, ο εκπαιδευτικός δε θα δεχτεί περισσότερες εκφοβιστικές συμπεριφορές, επειδή είναι άνδρας ή γυναίκα. Ωστόσο, σε άλλες έρευνες παρουσιάζονται αντίθετα αποτελέσματα. Επεξηγηματικά, σε αρκετές έρευνες βρέθηκε σημαντική εξάρτηση μεταξύ φύλου και εκφοβιστικών συμπεριφορών, με πόρισμα το γυναικείο φύλο να είναι περισσότερο επιρρεπές στις διάφορες μορφές εκφοβισμού, με σημαντικότερη τη λεκτική μορφή (Erturk, 2005 όπως στο Cemaloglu, 2007 · DeWet, 2010 · McMahon et al., 2014).

1.5.1.2. Ηλικία εκπαιδευτικών και θυματοποίηση

Αναφορικά με τη σχέση ηλικίας των εκπαιδευτικών και θυματοποίησης, τα αποτελέσματα ερευνών διαφέρουν εντελώς μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες την αναδεικνύουν ως αρνητική – ανύπαρκτη (Boulton & Underwood, 1992 · Whitney & Smith, 1993 · Einarsen & Skogstad, 1996 · Toker, 2006 · Cemaloglu, 2007). Από την άλλη μεριά, ο Leymann (1996), ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είναι περισσότερο επιρρεπείς σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, εξαιτίας του ρίσκου να χάσουν τη δουλειά τους και τη δυσκολία εύρεσης άλλης. Αυτό, ενισχύεται και από την άποψη των Riley et al. (2010), οι οποίοι εκτός από την ηλικία, προσθέτουν και σαν κριτήριο την προϋπηρεσία, τονίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δέχονται περισσότερο bullying, όταν βρίσκονται στο ίδιο σχολείο περισσότερο από 6 χρόνια. Τέλος, σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, ο DeWat (2010), υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μικρότερη ηλικία δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές, εξαιτίας της έλλειψης εμπειρίας αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων.

1.5.2. Επιπτώσεις θυματοποίησης

Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η τάση για θυματοποίηση έχει συσχετιστεί με τα αυξημένα επίπεδα άγχους, την εσωστρέφεια και την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Einarsen et al., 1998, όπως στο Cemaloglu, 2007 · Rigby, 2004). Συγκεκριμένα, ψυχολογικές και ψυχοσωματικές διαταραχές εντοπίζονται στα περισσότερα θύματα. Έρευνες έδειξαν ότι οι εργαζόμενοι έπασχαν από έλλειψη αυτοεκτίμησης, άγχος, μελαγχολία αδιαφορία, κοινωνικές φοβίες, κατάθλιψη, διαταραχές συγκέντρωσης, χρόνια κόπωση, διαταραχές ύπνου, στομαχικές διαταραχές, πονοκεφάλους, νευρικότητα, αποστροφή και τάσεις αυτοκτονίας (Leymann, 1990 ·Einarsen et al., 2003, όπως στο Cemaloglu, 2007). Προς ενίσχυση των προαναφερθέντων, κλινικές έρευνες έδειξαν ότι όσοι βίωσαν εργασιακό εκφοβισμό υποφέρουν από κοινωνικές διακρίσεις, πιέσεις, απελπισία και έχουν ανάγκη από βοήθεια. Επίσης, αλλάζει η ψυχολογική κατάσταση των θυμάτων και ο τρόπος με τον οποίον βλέπουν και κατανοούν τους γύρω τους (Einarsen, 1999).

Συν τοις άλλοις, σκόπιμο είναι να αναφερθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάστηκαν ατομικά σε επαγγελματικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο λειτουργίας το σχολείου. Επεξηγηματικά, αναφερόμαστε σε επιπτώσεις, όπως η αρνητική ατμόσφαιρα στην ευρύτερη σχολική μονάδα, στην εμφάνιση προβλημάτων στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία, αλλά και στο σχολικό κλίμα. Επιπλέον, στη μείωση των προσδοκιών για τις επιδόσεις των μαθητών, προβλήματα στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών και στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών μεταξύ των μαθητών (Ozkilic & Kartal, 2012).

1.6. Σύνοψη κεφαλαίου

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών συναντάται μόλις τα τελευταία είκοσι χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία, ωστόσο προϋπήρχε των ερευνών. Στην ελληνική βιβλιογραφία, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που ασχολούνται με αυτό το θέμα. Αναλυτικότερα, με την έννοια του εκφοβισμού και ειδικότερα, του σχολικού εκφοβισμού, ασχολήθηκε κυρίως ο Dan Olweus, σύμφωνα με τον οποίο, κάποιος δέχεται εκφοβισμό (bullying), όταν εκτίθεται κατ’ επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου, σε αρνητικές πράξεις (εσκεμμένη βλάβη ή συναισθηματική δυσκολία μέσω σωματικής ή λεκτικής επαφής ή με άλλους τρόπους) από ένα ή περισσότερα άτομα. Απ’ την άλλη μεριά, η θυματοποίηση είναι το αποτέλεσμα της επιβολής που ασκεί ο θύτης στο θύμα. Ουσιαστικά, ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση αποτελούν δύο όψεις του ίδιου φαινομένου. Ο εκφοβισμός αναφέρεται στην άσκηση εκφοβιστικών πράξεων εις βάρος κάποιου, ενώ η θυματοποίηση, αναφέρεται στην

έκθεση κάποιου σε πράξεις εκφοβισμού. Στη βιβλιογραφία, συχνά, αυτοί οι δύο όροι συγχέονται. Αναφορικά με τις πηγές εκφοβισμού /θυματοποίησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή ποιος εκφοβίζει ποιον, συναντάμε τον εκφοβισμό από τον διευθυντή, από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, από μαθητές και γονείς. Ενώ, οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται το φαινόμενο είναι είτε άμεσες είτε έμμεσες, ανάλογα με το αν ασκείται εκφοβισμός κατά πρόσωπο ή όχι. Επίσης, μορφές άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού είναι ο σωματικός, ο λεκτικός, ο μη λεκτικός, ο κοινωνικός, ο σεξουαλικός, κλπ. Όπως είναι λογικό, όπου υπάρχει δράση υπάρχει και αντίδραση, άρα όπου υπάρχει εκφοβισμός και θυματοποίηση, υπάρχουν και επιπτώσεις. Οι επιπτώσεις αφορούν τόσο σε ατομικό, όσο σε κοινωνικό αλλά και σε εργασιακό επίπεδο. Εν τούτοις, προς μείωση ή/και εξάλειψη του φαινομένου, αναφέρονται τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης των εκφοβιστικών συμπεριφορών. Αυτοί οι τρόποι εστιάζουν κυρίως στην έγκυρη και έγκαιρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το ζήτημα, σε στρατηγικές αντιμετώπισης, αλλά και στη συμβολή εξωτερικών παραγόντων (προγράμματα, φορείς, σύμβουλοι, κλπ). Καταλήγοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθούν ηγετικές δεξιότητες και τύποι ηγεσίας των διευθυντών των δημοτικών σχολείων, εφόσον οι διευθυντές, βάσει ερευνών (Riley et al., 2010), είναι αυτοί που ασκούν σε μεγαλύτερο βαθμό bullying στους εκπαιδευτικούς. Αυτό βέβαια, σημαίνει ότι ανάλογα με το στυλ που υιοθετούν, θα αντιμετωπίσουν διαφορετικά το φαινόμενο (Cemaloglu, 2011).

Κεφάλαιο 2

Η Εκπαιδευτική ηγεσία και οι δεξιότητες του διευθυντή – ηγέτη

2.1. Δομή του κεφαλαίου

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαιδευτική ηγεσία, τις δεξιότητες και τις πρακτικές που τείνει να εφαρμόζει ο διευθυντής ως ηγέτης του σχολείου. Αρχικά, αποδίδεται ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ηγεσίας και του ηγέτη. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι τύποι, τα στυλ και τα μοντέλα ηγεσίας, σύμφωνα με τους Goleman et al. (2002). Σειρά, έπειτα, έχει η αναφορά στην έννοια της ηγεσίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτομάτως, προκύπτει η ανάγκη διάκρισης ηγέτη- διευθυντή των σχολικών μονάδων και παρουσίασης των μοντέλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας, έτσι ώστε να αναδυθούν σημαντικές πληροφορίες για την άσκηση της επιρροής, δύναμης και εξουσίας στο χώρο του σχολείου. Εν κατακλείδι, παρουσιάζονται οι ηγετικές δεξιότητες και συμπεριφορές του διευθυντή- ηγέτη απέναντι στα εμπλεκόμενα μέλη της εκπαίδευσης, προκειμένου να αποτυπωθεί ξεκάθαρα η έννοια της ηγεσίας και κατ' επέκταση όλων των εκπαιδευτικών κρίκων που σχετίζονται με αυτή.

2.2. Ηγεσία

2.2.1. Εννοιολογική προσέγγιση ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας, κατέχει πυρηνική θέση στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης, όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Παρ' όλα αυτά, η ηγεσία, δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με σαφήνεια. Ωστόσο, πολλοί μελετητές προσπαθούν να ορίσουν την έννοια, έτσι ώστε το φαινόμενο της *ηγεσίας* να γίνει πιο κατανοητό.

Χρήσιμο είναι να αναφερθεί, ότι η διεύθυνση μαζί με την ηγεσία, αποτελούν μια από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης. Συγκεκριμένα, λέγοντας διεύθυνση και κατ' επέκταση σχολική διεύθυνση, εννοούμε την παροχή συγκεκριμένης κατεύθυνσης στους υφιστάμενους για την υλοποίηση συγκεκριμένων ενεργειών του οργανισμού (Σαΐτης, 2008). Ενώ ως ηγεσία, ορίζεται η τέχνη ή η διαδικασία της επιρροής της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών ατόμων μιας ομάδας (τυπικής ή άτυπης), υπό την εποπτεία κάποιου (ηγέτη) προκειμένου να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, με τον καλύτερο

δυνατό τρόπο, για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Μπουραντάς, 2005 · Robbins & Jundge, 2012 όπως στο Σαΐτης 2012).

Σύμφωνα μάλιστα με τον Πασιαρδή (2014), η «ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Αφορά δηλαδή, σε μια διαδικασία επηρεασμού και δημιουργικής παρακίνησης και όχι εξαναγκασμού, η οποία επηρεάζει την απόδοση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων, ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί εξαρχής.

Τα βασικά στοιχεία που απαρτίζουν την έννοια της ηγεσίας, είναι ο ηγέτης, η ομάδα: οι υφιστάμενοι, οι συνεργάτες και οι οπαδοί, το έργο, η πηγή ισχύος, η κουλτούρα και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν ο ηγέτης και τα υπόλοιπα μέλη (Bryman, 1996· Μπουραντάς, 2005).

Περαιτέρω ορισμοί τονίζουν ότι η ηγεσία είναι υπεύθυνη για τις αλλαγές (θετικές ή αρνητικές) που συμβαίνουν σε έναν οργανισμό, καθώς με τη χρήση της λογικής και των συναισθημάτων μπορεί να επηρεάσει σημαντικούς παράγοντες , όπως είναι η ερμηνεία των γεγονότων, η δημιουργία των στόχων , η οργάνωση δραστηριοτήτων, τα κίνητρα και οι σχέσεις των εργαζομένων (Hoy& Miskel, 2005).

Συμπερασματικά, η έννοια της ηγεσίας αφορά στην ικανότητα προώθησης της ομάδας να υλοποιήσει συγκεκριμένους στόχους (Owens, 2001). Συνεπώς, η ηγεσία αντανακλά τη δύναμη που διαθέτει ο κάτοχός της, ο ηγέτης.

Όμως, σε ποιον ηγέτη αναφερόμαστε;

2.2.2. Εννοιολογική προσέγγιση ηγέτη

Σε κάθε οργάνωση, υπάρχουν θέσεις που αποτελούν την ιεραρχική πυραμίδα της οργάνωσης. Τα άτομα που κατέχουν αυτές τις θέσεις, συνιστούν την ηγεσία της οργάνωσης. Συνεπώς, το άτομο, που προσδιορίζεται ως *ηγέτης* του οργανισμού, συγκεντρώνει ορισμένες εξαιρετικές ικανότητες για υψηλές θετικές επιδόσεις (Θεοφανίδης, 1999, όπως στο Σαΐτης, 2014). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014), ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί επιρροή πάνω στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ώστε να τον ακολουθούν πρόθυμα και με τη θέληση τους ή όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2014) «ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει».

Σύμφωνα με μια άλλη άποψη, οι ηγέτες έχουν απ' τη φύση τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ικανότητες, οι οποίες τους διακρίνουν απ' τους άλλους ανθρώπους και τους καθιστούν ικανούς να ηγούνται των ομάδων. Παρόλο που σήμερα οι κοινωνικοί ψυχολόγοι δεν συμφωνούν με την ιδέα του «γεννημένου ηγέτη», πολλές έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία εξετάζουν το

ενδεχόμενο να διαθέτουν πράγματι κάποια χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν απ' τους άλλους ανθρώπους και τους δίνουν το «χάρισμα» της αποτελεσματικής ηγεσίας (Κοκκινάκη, 2006).

Ο πραγματικός ηγέτης, είναι ένας υπηρέτης των ανθρώπων που ηγείται, ανεξάρτητα σε ποιόν οργανισμό εντάσσεται. Αυτός που στοχεύει στο κοινό καλό του οργανισμού ή της επιχείρησης και υποτάσσει τις προσωπικές του προτιμήσεις και επιθυμίες (Schermehorn, 2012 όπως στο Σαΐτης, 2014). Επιπροσθέτως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης, οφείλει να έχει τα εξής γνωρίσματα: α) τη δημιουργία και μετάδοση κοινού οράματος, β) την προώθηση κατανεμημένης εργασίας, γ) τη δημιουργία συλλογικής κουλτούρας, δ) την ανάπτυξη και κατανόηση προσωπικού ε) τη δημιουργία παραγωγικών σχέσεων με τους γονείς και την κοινότητα, στ) την ικανότητα χειρισμού σωστής επικοινωνιακής τακτικής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008 · Πασιαρδής, 2012 · Σαΐτης, 2008).

Παράλληλα, τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας του, είναι «η δύναμη, η δυνατότητα του ατόμου να επιβάλλει τις επιθυμίες του στα άλλα μέλη της ομάδας και η εξουσία, το νόμιμο δικαίωμα ενός ατόμου, να ασκήσει δύναμη που διαθέτει απ' τη θέση που κατέχει (πχ διευθυντής σχολείου) (Σαΐτης, 2014).

2.2.3. Τύποι – στυλ ηγεσίας

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αναπτύχθηκε η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης, «παρέχοντας κατευθυντήριες γραμμές σε άτομα και οργανισμούς, για να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο χώρο της εργασίας» (Σαΐτης, 2012, 2014). Οι ηγετικές δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφορούν «στον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες χειρίζονται το άτομό τους και τις σχέσεις με τους άλλους. Οι ηγέτες που μεγιστοποιούν τα οφέλη της γνήσιας ηγεσίας, οδηγούν τα συναισθήματα των άλλων προς τη σωστή κατεύθυνση» (Goleman et al, 2002). Για παράδειγμα, ο διευθυντής ενός σχολείου με πολλές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης μπορεί να δημιουργήσει θετικό οργανωσιακό κλίμα, με αποτέλεσμα την αποτελεσματική του λειτουργία (Σαΐτης, 2012).

Επεξηγηματικά, το βασικό καθήκον των ηγετών είναι να προκαλούν θετικά συναισθήματα στους οπαδούς τους. Αυτό συμβαίνει όταν υπάρχει αρμονία και συντονισμός, στοιχεία που δημιουργούν θετική ενέργεια στο εργασιακό περιβάλλον και απελευθερώνουν τις καλύτερες αντιδράσεις των ανθρώπων. Φυσικά, αυτό δεν συμβαίνει πάντα, καθώς ενδέχεται οι ηγέτες να προκαλέσουν αρνητική ενέργεια και να δημιουργήσουν δυσαρμονία και αποσυντονισμό. (Goleman et al., 2002).

Ο Goleman (1998), βασιζόμενος στα ευρήματα της έρευνάς του, έκανε λόγο για έξι διαφορετικούς τύπους (στυλ) ηγεσίας που σχετίζονται άμεσα με τις διαστάσεις της

συναισθηματικής νοημοσύνης κι έχουν διαφορετικές επιδράσεις στην εργασιακή απόδοση και το κλίμα του οργανισμού. Οι τύποι αυτοί είναι :

Το *καταπιεστικό* (coercive) ή *προστακτικό στυλ ηγεσίας*, στο οποίο ο ηγέτης απαιτεί απ' τους συνεργάτες του άμεση υπακοή στις εντολές του, χωρίς να εξηγήσει τους λόγους, αλλά στηριζόμενος στη δύναμη της θέσης του. Αν οι υφιστάμενοι δεν τις εκτελέσουν, τότε θα ακολουθήσουν οι απειλές. Οι καταπιεστικοί ηγέτες «σπανίως επαινούν και μονίμως επικρίνουν», με αποτέλεσμα να ρίχνουν το ηθικό των υπαλλήλων και να τους στερούν την ικανοποίηση που θα έπρεπε να παίρνουν απ' τη δουλεία τους. Επιπλέον, αυτοί οι ηγέτες διακρίνονται από έλλειψη ενσυναίσθησης και το στυλ με μια φράση θα μπορούσε να συνοψιστεί στο «καν' το γιατί το λέω εγώ», με αρνητική συνέπεια στο οργανωσιακό κλίμα. Σύμφωνα με τους Goleman et al (2002), αυτό το στυλ είναι το λιγότερο αποτελεσματικό και απ' τα έξι στυλ ηγεσίας, εν τούτοις, μπορεί να φανεί χρήσιμο σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, όπως μια πυρκαγιά ή σε καταστάσεις κρίσης ή ακόμη κι όταν όλα τ' άλλα έχουν αποτύχει στη διαχείριση προβληματικών υπαλλήλων.

Ο *οραματιστής* (visionary) *ηγέτης*, που παρακινεί τους συνεργάτες του προς ένα κοινό όραμα και διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της ενσυναίσθησης, της έμπνευσης, της αυτοεπίγνωσης και της αυτοπεποίθησης. «Οι ηγέτες αυτού του είδους αποσαφηνίζουν του προσανατολισμού της ομάδας τους, αλλά όχι και τον τρόπο με τον οποίο θα φτάσουν εκεί, αφήνοντας τους ανθρώπους να καινοτομήσουν να πειραματιστούν και να ρισκάρουν». Έτσι, κρατούν κοντά τους πιο πολύτιμους υπαλλήλους τους, αυτούς δηλαδή που εναρμονίζονται με τις αξίες, τους στόχους και την αποστολή της επιχείρησης. Με αυτόν τον τρόπο, «μεγιστοποιείται η γενική εσωτερική προσπάθεια για τους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού». Επίσης, οι οραματιστές ηγέτες θεωρούν ότι η εξάπλωση της γνώσης αποτελεί το μυστικό για την επιτυχία, σε αντίθεση με όσους πιστεύουν ότι η απόκρυψη της δίνει δύναμη, κι έτσι δε φοβούνται να τη μοιραστούν. Ενώ, δεν ξεχνούν να υπενθυμίζουν στους υπαλλήλους «τον ευρύτερο σκοπό της εργασίας τους, ώστε να ξεπερνούν την κουραστική ρουτίνα της καθημερινότητας» (Goleman et al, 2002). Το στυλ αυτό είναι το πιο αποτελεσματικό απ' τα υπόλοιπα, ενώ η επίπτωση του στο οργανωσιακό κλίμα, είναι ιδιαίτερα θετική.

Το συνεργατικό ή ανθρωπιστικό (affiliative) στυλ ηγεσίας, του οποίου ο ηγέτης, δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Οι συνεργατικοί ηγέτες «δίνουν μικρότερη έμφαση στην ολοκλήρωση των καθηκόντων και στην επίτευξη των στόχων, και μεγαλύτερη στις συναισθηματικές ανάγκες των υπαλλήλων τους». Ακριβώς επειδή βλέπουν τον εργαζόμενο ως άνθρωπο και τον στηρίζουν στις δυσκολίες του, κερδίζουν με αυτόν τον τρόπο την αφοσίωση του. Το συνεργατικό στυλ ηγεσίας, διακρίνεται από ικανότητες συναισθήματα νοημοσύνης, όπως είναι η ενσυναίσθηση, το χτίσιμο δεσμών και η επικοινωνία, κι έχει θετικό αντίκτυπο στην ατμόσφαιρα της ομάδας. Η χρήση αυτού του στυλ είναι κατάλληλη για

περιπτώσεις που απαιτούν ενδυνάμωση της συνοχής της ομάδας ή εμψύχωσης σε περιόδους κρίσης. Ωστόσο, δεν πρέπει να εφαρμόζεται κατ' αποκλειστικότητα, καθώς εστιάζει στον έπαινο, με κίνδυνο να παραβληθεί η κακή απόδοση και πολλοί εργαζόμενοι να χρειαστεί να τα βγάλουν πέρα μόνοι τους. Συνήθως, χρησιμοποιείται συνδυαστικά με άλλα στυλ ηγεσίας.

Το *δημοκρατικό* (democratic) στυλ ηγεσίας, με τον ηγέτη να ζητά πάντα τη γνώμη των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή εντάσσοντας όλους τους άμεσα ενδιαφερόμενους σε κάποιο ζήτημα ή πρόβλημα που προκύπτει, δημιουργεί συναισθήματα εμπιστοσύνης και σεβασμού. Ειδικότερα, ο δημοκρατικός ηγέτης «διατηρεί το ηθικό ακμαίο, ακριβώς γιατί αφιερώνει χρόνο ν' ακούσει τους συνεργάτες του, τον καθένα χωριστά και όλους μαζί, και τους επιτρέπει να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους». Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες της επικοινωνίας της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας, ενώ η επίδραση στο οργανωσιακό κλίμα είναι θετική. Η χρήση του συγκεκριμένου στυλ ενδείκνυται σε περιπτώσεις που ο ηγέτης δεν είναι σίγουρος για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που πρέπει ν' ακολουθήσει και χρειάζεται να υπάρξει κοινή συναίνεση ή να εισακουστούν οι ιδέες της πλειοψηφίας των υπαλλήλων. Όμως, συνήθως ούτε αυτό το στυλ δεν εφαρμόζεται μόνο του, καθ' ότι οι συσκέψεις με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, είναι μια χρονοβόρα διαδικασία, με κίνδυνο καθυστέρησης της πορείας των εργασιών. Εξίσου ριψοκίνδυνη για τον οργανισμό μπορεί να αποβεί η αναζήτηση συμβούλων από μη σχετικούς συνεργάτες, καθώς αναποτελεσματικό είναι σε στιγμές κρίσης που απαιτούνται άμεσες αποφάσεις και ταχύτατη δράση.

Το *καθοδηγητικό* (pacesetting) ή *κατευθυντικό στυλ ηγεσίας*, ή στυλ βασισμένο στους στόχους. Σε αυτό το στυλ, ο ηγέτης αποζητά την καλύτερη ποιότητα και ταχύτητα στη δουλειά και απαιτεί από τους άλλους το ίδιο. Αν διαπιστώσει ότι οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν, αναλαμβάνει ο ίδιος. Συνήθως, δεν είναι σαφής στις οδηγίες του, περιμένοντας απ' τους υπόλοιπους να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να καταφεύγουν σε εικασίες. Το βασισμένο στους στόχους, κατευθυντικό στυλ ηγεσίας διακρίνεται από τις συναισθηματικές ικανότητες τις πρωτοβουλίας, ευσυνειδησίας και τα κίνητρα επιτυχίας, ενώ υπάρχει έλλειψη της ομαδικής συνεργασίας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας και της συναισθηματικής αυτοδιαχείρισης. Προς ενίσχυση αυτών, ο κατευθυντικός ηγέτης «δείχνει τόσο επικεντρωμένος στους στόχους του, ώστε να μην ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους στους οποίους βασίζεται για την επίτευξη τους».

Το *υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας*, στην οποία ο ηγέτης κάνει βαθιές συζητήσεις με κάθε εκπαιδευτικό και δεν αφορούν μόνο σε καθημερινά ζητήματα, αλλά εμβαθύνει και στις επαγγελματικές φιλοδοξίες, τους μακροπρόθεσμους στόχους και τα όνειρά τους, με σκοπό να εδραιώσει σχέσεις επικοινωνίας και εμπιστοσύνης. Αυτό το στυλ, ουσιαστικά, επικεντρώνεται περισσότερο στην ανάπτυξη των εργαζομένων, παρά στην ολοκλήρωση των καθηκόντων τους. Ο υποστηρικτικός ηγέτης, βοηθά τους υφισταμένους του να βρουν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία

τους και να συνδέσουν τις προσωπικές με τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες. Έτσι, συνδέει την καθημερινή εργασία με αυτούς τους μακροπρόθεσμους στόχους, διατηρώντας την υψηλή κινητοποίηση τους.

Πάντως, οι γνήσιοι ηγέτες δε χρησιμοποιούν μόνο ένα από αυτά τα στυλ. Αντίθετα, είναι ευέλικτοι και εναλλάσσουν τα στυλ, ανάλογα με τις ανάγκες και τις περιστάσεις του οργανισμού (Goleman et al., 2002). Επίσης, θεωρούν ότι καλύτερο οργανωτικό κλίμα και μεγαλύτερες επιδόσεις στις επιχειρήσεις επιδεικνύουν τέσσερα (οραματιστικό, δημοκρατικό, ανθρωπιστικό και συμβουλευτικό) από τα έξι στυλ ηγεσίας.

Το ίδιο πρέπει να συμβαίνει και στο σχολείο, για να μπορεί να διατηρηθεί ένα θετικό κλίμα. Επεξηγηματικά, ο διευθυντής - ηγέτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, εμπειρία και γνωστική νοημοσύνη, ώστε να εναλλάσσει τον τρόπο ηγεσίας, ανάλογα με τις συνθήκες που παρουσιάζονται. (Σαΐτης, 2012, 2014). Ωστόσο, ο διευθυντής που δεν έχει συναισθηματική νοημοσύνη δε θα μπορέσει να γίνει αποτελεσματικός ηγέτης, ακόμη και αν έχει υψηλή γνωστική νοημοσύνη.

2.3. Σχολική ηγεσία

2.3.1. Εννοιολογική προσέγγιση σχολικής ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας έχει παρεισφρήσει και στον τομέα της εκπαίδευσης, διαδραματίζοντας καταλυτικό ρόλο. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική ηγεσία έχει αναπτυχθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Προηγουμένως, οι έννοιες που αφορούσαν στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων ήταν η *διοίκηση* (administration) και η *διαχείριση* (management). Η διοίκηση αφορά περισσότερο στον συντονισμό- προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση και τον έλεγχο του οργανισμού, ενώ η διαχείριση τη συμμόρφωση, την ομοιογένεια και τις στάσεις του εργατικού δυναμικού. Αντίθετα, η ηγεσία έχει ένα πιο ευρύ περιεχόμενο (Adair, 2008 όπως στο Μπάλιας & Μπέστιας, 2016).

Ως *εκπαιδευτική ηγεσία* ορίζεται η διαδικασία επιρροής βασισμένη σε σαφείς αξίες και εμπνευσμένο όραμα, με σκοπό τη δέσμευση των μελών του σχολείου για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Εν τούτοις, σκοπός της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι και η μεταμόρφωση του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης και η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας .

Συνεπώς, η σχολική ηγεσία εστιάζει στην αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και παραπέμπει στην αλλαγή, την ανάπτυξη και την ενεργή στάση του σχολείου, με τέτοιο τρόπο, που να αποτελεί δομικό στοιχείο των εκπαιδευτικών οργανισμών (Dimmock, 2003 όπως στο Μπάλιας & Μπέστιας, 2016). Ως εκ τούτου, ο ηγέτης του σχολείου, με εφόδιο τις αξίες, τις

γνώσεις και τη συμπεριφορά του, αναδεικνύεται σε σημαντικό φορέα δράσης μέσα στη σχολική κοινότητα και μπορεί να επηρεάσει τη απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου (Day et al., 2009).

2.3.2. Διάκριση ηγέτη - διευθυντή σχολικών μονάδων

Όπως προαναφέρθηκε, τα βασικά στοιχεία επιρροής που ασκεί ο ηγέτης στα υπόλοιπα μέλη, είναι η δύναμη και η εξουσία, δηλαδή να έχει δικαίωμα να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει. Στο δημόσιο τομέα, για να έχει κάποιος αυτό το δικαίωμα, πρέπει να κατέχει συγκεκριμένη θέση στην ιεραρχική δομή της δημόσιας υπηρεσίας στην οποία ανήκει. Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με τον Κούρτη (1977, όπως στο Σαΐτης, 2014), στα συνταγματικά πολιτεύματα, η εξουσία ανήκει στις οργανικές θέσεις.

Έτσι λοιπόν, ο διευθυντής είναι συνήθως ένα άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο. Εργάζεται σκληρά και είναι ενημερωμένος σε ότι αφορά τον τομέα που υπηρετεί. Ακολουθεί κατά γράμμα τους κανόνες, τους νόμους και τις διαδικασίες του συστήματος. Είναι πολυάσχολος, χωρίς ιδιαίτερα ελεύθερο χρόνο. Δίνει σαφής και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζόμενους και περιορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πρωτοβουλίες. Ο διευθυντής πέρα από τη θέση που έχει, ενδεχομένως να έχει κι άλλες δεξιότητες, με τις οποίες επηρεάζει και εμπνέει την ομάδα του με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Τότε αυτός ο διευθυντής δεν είναι μόνο καλός διευθυντής, αλλά και καλός ηγέτης.

Από την άλλη μεριά, ο ηγέτης /leader είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Δεν μένει στην ιεραρχική δομή της εκπαίδευσης, καθώς επικοινωνεί άμεσα με όποιον χρειάζεται. Τον διακρίνει η απλότητα, ενώ χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Εκτιμά το προσωπικό του και στέκεται ως συνεργάτης και συμπαραστάτης απέναντι τους. Επιπροσθέτως, κοινοποιεί τα διάφορα ζητήματα του σχολείου στους υφισταμένους του και αποζητούν από κοινού λύσεις (Πασιαρδής, 2014). Επιπλέον, δημιουργεί όραμα, παρέχει κίνητρα στο προσωπικό, διαχειρίζεται την ομάδα και συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος (Ιορδανίδης, 2005). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του να είναι καταλυτικός για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και κατ' επέκταση για την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Davis et al., 2005).

«Βασική διαφορά ενός διευθυντή μ' ένα ηγετικό στέλεχος, εντοπίζεται στον τρόπο αξιοποίησης του ανθρώπινου παράγοντα και στα ποσοτικά και ποιοτικά μεγέθη του αποτελέσματος» (Σαΐτης, 2014). Εν τούτοις, μπορεί κάποιος να είναι προϊστάμενος χωρίς να είναι ηγέτης, όπως μπορεί να είναι κάποιος ηγέτης, χωρίς να ασκεί εξουσία. Αλλά οπωσδήποτε πρέπει να είναι κάποιος ηγέτης,

για να είναι ικανός διευθυντής. Συνεπώς, ο ιδανικός συνδυασμός για έναν οργανισμό, είναι το δίπτυχο «διευθυντής-ηγέτης».

Ο ηγέτης-διευθυντής διαθέτει ορισμένες προσωπικές ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως είναι για παράδειγμα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, ο προγραμματισμός, ο συντονισμός, η προσαρμοστικότητα στην εκτέλεση όσων προγραμματίστηκαν, η ψυχική δύναμη και η αντοχή στις πιέσεις, η ειλικρίνεια, η αμεροληψία, η δικαιοσύνη και η ικανότητα να εμπνέει τους άλλους (Τυπάς, 1999).

Από την άλλη μεριά, ο διευθυντής- ηγέτης του σχολείου οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως: α) οργανωτής, β) επόπτης, γ) εκπαιδευτής, δ) συντονιστής, ε) τεχνοκράτης και στ) εκπρόσωπος του σχολείου (Σαϊτης, 2007). Δηλαδή, οφείλει να «είναι ορατός παντού μέσα στο σχολείο» (Πασιαρδής, 2004).

2.3.3. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η σύνθετη μορφή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας φαίνεται να επιζητά όχι μια μονοδιάστατη θεωρία ηγεσίας, αλλά ένα πολύπλευρο μοντέλο που θα υπολογίζει και θα σέβεται εξίσου κάθε παράμετρο από διάφορα μοντέλα ηγεσίας (O' Donoghue & Clarke, 2010). Διαχρονικά, πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την καταγραφή σημαντικών μελετών διαμόρφωσης της τυπολογίας των μοντέλων της ηγεσίας στον εκπαιδευτικό χώρο, με πιο γνωστή την τυπολογία των Leithwood & Duke (1999). Σε αυτή την τυπολογία, περιγράφονται έξι τύποι ηγεσίας: η *εκπαιδευτική* (instructional), η *διοικητική* (managerial), η *συμμετοχική* (participative), η *μετασχηματιστική* (transformational), η *ηθική* (moral) και η *ενδεχόμενη* (contigent) ηγεσία. Στα παραπάνω μοντέλα αργότερα, προστέθηκαν η *διαπροσωπική* (interpersonal) και η *συναλλακτική* (transactional) (Bush & Glover, 2003).

Αργότερα, ο Σαϊτης (2012) διακρίνει τα μοντέλα σε τρεις κατηγορίες:

- τα *τυπικά μοντέλα* τα οποία «θεωρούν ότι είναι ιεραρχικά συστήματα, στα οποία οι διευθυντές χρησιμοποιούν λογικά μέσα, για να επιδιώξουν συμπεφωνημένους στόχους. Οι επικεφαλείς κατέχουν εξουσία η οποία νομιμοποιείται από την επίσημη τους θέση μέσα στον οργανισμό και είναι υπόλογοι στα χρηματοδοτικά όργανα και στις ενέργειες των οργανισμών τους» (Bush, 2003 όπως στο Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Μερικά από αυτά τα μοντέλα είναι τα δομικά, τα γραφειοκρατικά και τα ιεραρχικά. Αυτά τα μοντέλα «αντιμετωπίζουν τους οργανισμούς ως συστήματα, εξετάζουν τις εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμούς που επιδιώκουν αντικειμενικούς σκοπούς και παρουσιάζουν την εξουσία των διευθυντικών στελεχών υποχρεωτικά ως αποτέλεσμα των επίσημων θέσεων τους μέσα

στους οργανισμού» (Σαΐτης, 2012, 2014). Έχουν όμως και πολλές αδυναμίες, εφόσον συνδέονται με τα γραφειοκρατικά μοντέλα.

- τα *συναδελφικά μοντέλα,* εστιάζουν στη συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Συνεπώς, οι διευθυντές των σχολείων επιζητούν τη συμμετοχή των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2012, 2014) «η εξουσία και η λήψη αποφάσεων άρα και η υπευθυνότητα για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μονάδων, πρέπει να κατανέμεται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Έτσι, εξηγείται γιατί στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς οι συναδελφικές προσεγγίσεις, συνήθως εμφανίζονται μέσω συλλογικών οργάνων». Επιπλέον, οι διευθυντές χρησιμοποιούν την εξουσία όχι για να επιβληθούν στους συναδέλφους τους, αλλά για να διευθύνουν την κατάσταση (Glover, 1996 όπως στο Σαΐτη 2014). Ειδικότερα, εφόσον οι διευθυντές προσπαθούν να επιλύσουν τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν στις εκπαιδευτικές μονάδες με μια πιο σύνθετη διαδικασία που προϋποθέτει την ομοφωνία των εκπαιδευτικών, αλλάζει και το ύφος της ηγεσίας. Παρότι τα μοντέλα αυτά συνδέθηκαν με τη σχολική αποτελεσματικότητα, παρουσιάζουν αρκετές αδυναμίες, κυρίως λόγω των κανονιστικών διαδικασιών, με αποτέλεσμα οι αποφάσεις να λαμβάνονται με καθυστέρηση.
- *Η συναλλακτική (ή διαπραγματευτική) και μετασχηματική ηγεσία*. Ο Burns (1978), όρισε ως *συναλλακτικούς* (transactional) τους ηγέτες που παρωθούν τα μέλη του οργανισμού, προσφέροντας τους ανταμοιβές. Οι ηγέτες αυτοί βολιδοσκοπούν τις ανάγκες των υφισταμένων τους και προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν, εξαργυρώνοντας αυτή τους την ενέργεια με ανταπόδοση σε έργο ή υπηρεσία απ' τους υφισταμένους (Πασιαρδής, 2014). Πρόκειται για «μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων» (Κάντας, 1993, όπως στο Σαΐτης, 2012) όπου ο πρώτος επηρεάζει τον δεύτερο μέσω μιας συναλλαγής Αναλυτικότερα, ο συναλλακτικός ηγέτης «ζητά απ' τον υφιστάμενο να κάνει κάτι επιθυμητό στον ίδιο και, στη συνέχεια, του παρέχει μια επιθυμητή για εκείνο ανταμοιβή» (Κάντας, 1993, όπως στο Σαΐτης, 2012). Η ανταμοιβή βέβαια, χορηγείται μόνο όταν καταβληθεί η πρέπουσα προσπάθεια απ' τον υφιστάμενο.

Η έννοια της *μετασχηματικής ηγεσίας* (transformational leadership) εισήχθη απ' τον Burns (1978), ο οποίος όρισε ότι μπορούμε να μιλάμε για τέτοιο μοντέλο ηγεσίας «όταν οι ηγέτες και τα μέλη συνδέονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής» (Bush & Glover, 2003). Σύμφωνα με τον Sergiovanni (2001) η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται στη δύναμη της επιρροής που είναι σχετική με τις λειτουργίες του οργανισμού και χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους παρά στις δομές, καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας του οργανισμού. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Bass & Avolio (1994)

περιέγραψαν τη μετασχηματιστική ηγεσία ως μια μορφή ηγεσίας κατά την οποία οι ηγέτες όχι μόνο δεν περιορίζονται εξαιτίας των αντιλήψεων των υφισταμένων τους, αλλά στοχεύουν στον μετασχηματισμό τους, με στόχο τη δημιουργία κοινού οράματος και στοχοθεσίας για τον οργανισμό. Μέσω της μετασχηματικής διαδικασίας τα κίνητρα του ηγέτη και του υφιστάμενου ενοποιούνται (Miller and Miller, όπως στο Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, οι μετασχηματικοί ηγέτες κάνουν χρήση της εξουσίας τους μαζί με τους εκπαιδευτικούς και όχι πάνω σ' αυτούς. Ειδικότερα, στο σχολείο, όλο το προσωπικό ενθαρρύνεται να δουλεύει μαζί, να εμπλέκεται στη λήψη αποφάσεων, να αναπτύσσει ένα κοινό όραμα και να μοιράζεται την ηγεσία, με στόχο το μεγαλύτερο ενθουσιασμό και δέσμευση στην εργασία τους (Hopkins, Ainscow & West, 1994 όπως στο Σαΐτης, 2014). Από την θεώρηση αυτή, γίνεται φανερό ότι οι μετασχηματιστές ηγέτες χρησιμοποιούν την εξουσία μαζί με τους υφιστάμενους τους και έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: α) μιλούν για αλλαγή, β) δημιουργούν όραμα, γ) συγκεντρώνονται στην επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, δ) είναι φίλοι και καθοδηγητές για τους υφισταμένους τους, ε) αλλάζουν τον οργανισμό για να συμβαδίζει με το δικό τους όραμα αντί να μάχονται μέσα στον ίδιο οργανισμό (Πασιάρδης, 2014). Στη βιβλιογραφία ως μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που προβάλουν τα τέσσερα «Ι» (idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration) (Robbins & Judge, 2011· Πασιαρδής, 2012).

Επομένως, συγκρίνοντας τους δύο τύπους μοντέλου (τη συναλλακτική με τη μετασχηματική ηγεσία), βλέπουμε ότι η διαφορά μεταξύ τους βρίσκεται στο γεγονός ότι ενώ στη μετασχηματική, ο ηγέτης παραχωρεί την ισχύ που ασκεί πάνω στα άτομα και στα γεγονότα, με σκοπό να αποκτήσει ισχύ πάνω στα επιτεύγματα, στη συναλλακτική, ο ηγέτης προσπαθεί να κερδίσει τη συνεργασία των ατόμων που θα τον ακολουθήσουν στηριζόμενος στην ιδέα της ανταμοιβής (Σαΐτης, 2012, 2014).

2.3.4. Τύποι- στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας

Αναφορικά με τα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας, αυτά δε διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό από τα στυλ της ηγεσίας γενικότερα. Ωστόσο, παραθέτουμε τα πέντε στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας βάσει του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των Brauckmann και Pashiardis (2011), δεδομένου ότι το μοντέλο αυτό εξυπηρετεί τους ερευνητικούς στόχους της παρούσας έρευνας και αποτελεί το πλέον έγκυρο και πανευρωπαϊκά αποδεκτό μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Αρχικά, το ολιστικό μοντέλο βασίζεται στην θεωρία του ολισμού, του οποίου χαρακτηριστικά είναι η τεχνοκρατικότητα και η συγκεντρωτικότητά του (Orlov, 2003). Επιπλέον, στο ολιστικό μοντέλο σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει η ικανότητα του ηγέτη να κινητοποιεί τα μέλη να συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, στον οποίο ανήκουν (Wedel, 1998).

Έτσι λοιπόν, στην ακτίνα δράσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, διακρίνονται τα εξής στυλ ηγεσίας: το εκπαιδευτικό, το συμμετοχικό, το εποικοδομητικό, το επιχειρηματικό, και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Πασιαρδής, 2012). Αναλυτικότερα:

- Το *παιδαγωγικό ή καθοδηγητικό στυλ (Instructional Style)* έχει ως στόχο τη βελτίωση της μάθησης, της διδασκαλίας και τη δημιουργία μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας με σαφείς στόχους. Ο ηγέτης που υιοθετεί το παιδαγωγικό στυλ ηγεσίας, εστιάζει τόσο στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μάθησης, όσο και στη γνωστική ανάπτυξη και σχολική επίδοση των μαθητών (Leithwood et al., 1999). Τέλος, σημαντικές διαστάσεις του στυλ, είναι: α) ο καθορισμός της αποστολής του σχολείου, β) η διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, γ) η προώθηση θετικού κλίματος καινοτομίας και υψηλών προσδοκιών (Murphy, 2010).
- Με το *δομικό στυλ (Structuring Style)* αναδεικνύεται με σαφήνεια το όραμα και η αποτολή του σχολείου, με σκοπό να υπάρχει ορθή εκπαιδευτική κατεύθυνση και σχολικός συντονισμός. Ο δομικός ηγέτης καθορίζει και εφαρμόζει σαφείς καθολικούς κανονισμούς με ανάθεση εργασιών, καθηκόντων και παροχή οδηγιών ανάμεσα στο προσωπικό, ενώ συντονίζει τις λειτουργίες του σχολείου (διαχείριση εγκαταστάσεων, αναδόμηση και επιδιόρθωση ανεπαρκειών). Με την δημιουργία σταθερών και τακτικών διεργασιών και ρουτινών στο σχολείο, ο διευθυντής μπορεί να καταφέρει βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (Waters et. al, 2003), τον έλεγχο των πρακτικών, τη διαχείριση δομών και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων .
- Το *συμμετοχικό στυλ (Participative Style)* περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Leithwood et al., 1999) και τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολείο, προκειμένου να έχουν περισσότερα κίνητρα για να επιδιώξουν την επίτευξη των σχολικών στόχων. Με αυτό τον τρόπο, προωθούνται η εθελούσια συνεργασία του προσωπικού και η θεμελίωση αισθημάτων αφοσίωσης και δέσμευσης. Η προσέγγιση αυτή στηρίζεται στη φιλοσοφία της διανεμημένης (shared leadership) ή κατανεμημένης ηγεσίας (distributed leadership), όπου αλληλεπιδρούν αμοιβαία όλα τα μέλη του σχολείου, ανάλογα με τις συνθήκες που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Spillane 2011).
- Το *επιχειρηματικό στυλ (Enterpreneural Style)* αφορά τη συνεργασία του σχολικού ηγέτη με τα εξωσχολικά δίκτυα που συνεργάζονται με το σχολείο, ώστε να αναπτυχθεί μια σχέση αλληλεπίδρασης, ενημέρωσης και ανάπτυξης δεσμών μεταξύ σχολικής κοινότητας και εξωτερικού περιβάλλοντος (γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία, επιχειρήσεις, κλπ). Όλα αυτά, συμβάλλουν στην αποτελεσματική χρήση

των ευρύτερων εξωτερικών δικτύων και πόρων για την εκπλήρωση των σχολικών δραστηριοτήτων.

- Υιοθετώντας το *στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Personnel development Style)*, ο ηγέτης προσπαθεί να ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα του προσωπικού (και κατ' επέκταση τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου) (Πασιαρδής, 2012), καθιστώντας το πιο ικανό και καταρτισμένο με διάφορους τρόπους. Οι τρόποι αυτοί, κατά βάση, εστιάζουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στην παροχή κινήτρων και ενθάρρυνση σε σεμινάρια και προγράμματα επιμόρφωσης, στην επιβράβευση του έργου τους, στην παροχή επιστημονικών περιοδικών κ.α. Όλα αυτά, συντελούν στη διαμόρφωση κλίματος αλληλοϋποστήριξης και κατανόησης με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης.

Βέβαια, σύμφωνα με το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Brauckmann και Pashiardis, (2011) ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που γνωρίζει καλά το συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο του και χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό αυτών των πέντε εκπαιδευτικών στυλ ηγεσίας, μπορεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής. Με άλλα λόγια, ο σχολικός ηγέτης, οφείλει να εξετάζει προσεκτικά τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου στο οποίο ηγείται υιοθετώντας και εφαρμόζοντας ανάλογα, τον κατάλληλο συνδυασμό των στυλ ηγεσίας προκειμένου να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

2.3.5. Μορφές - τρόποι άσκησης της σχολικής ηγεσίας

Οι Lippitt & White (1943, όπως στο Κοκκινάκη, 2006) ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ αποτελεσματικότητας ενός ηγέτη και του ύφους ηγεσίας (leadership style) που υιοθετεί. Μελέτησαν την επίδραση του ύφους ηγεσίας στο ηθικό, την αποτελεσματικότητα και το κλίμα της ομάδας. Με την πάροδο του χρόνου και τις έρευνες να προχωρούν, ο Σαΐτης (2012, 2014), κάνει λόγο για τέσσερις βασικούς τρόπους – μορφές ηγεσίας που συναντούνται στην πράξη:

α) η *αυταρχική ηγεσία*: σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στη λήψη αποφάσεων και καθορίζει τις ενέργειες των υπόλοιπων μελών – της ομάδας. Απαιτεί υπακοή από τους υφισταμένους του, συνήθως με διαταγές που βασίζονται σε κυρώσεις. Διαταγές και πράξεις που σπανίως αιτιολογούνται. Χρησιμοποιεί τον φόβο ως κίνητρο ενώ δεν δέχεται προτάσεις αντίθετες με τα πιστεύω του. «Η αυταρχική ηγεσία είναι βασικό χαρακτηριστικό στα ολοκληρωτικά καθεστώτα».

β) η *δημοκρατική ή συμμετοχική ηγεσία*: σύμφωνα με την οποία οι ηγέτες φέρονται ως απλά μέλη της ομάδας, ζητούσαν τη γνώμη των άλλων μελών και συζητούσαν τα σχέδια ή τα θέματα που προέκυπταν και κατέληγαν σε αποφάσεις. Με αυτόν τον τρόπο μάλιστα, ο ηγέτης αφήνει

περιθώρια πρωτοβουλίας και ανάληψης ευθύνης στους συνεργάτες του που ξέρουν τι πρέπει να κάνουν. Έτσι, προωθείται ο ανθρώπινος παράγοντας, εφόσον έχει τα κίνητρα για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Υπάρχουν τρεις τύποι συμμετοχικών ηγετών (Dubrin, 1998 · Marck & Simon, όπως στο Σαΐτης, 2012): οι συμβουλευτικοί, οι συναινετικοί και οι δημοκρατικοί. Οι συμβουλευτικοί συζητούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πριν πάρουν μια απόφαση, αλλά η τελική απόφαση είναι η δική τους. Οι συναινετικοί ηγέτες, συζητούν με τα μέλη και βγαίνει μια κοινή (συναινετική) απόφαση. Τέλος, οι δημοκρατικοί ηγέτες, μεταβιβάζουν την εξουσία στην ομάδα. Πιο απλά, γίνεται ψηφοφορία πριν τη λήψη αποφάσεων.

γ) η *χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία*: σύμφωνα με την οποία, οι ηγέτες μεταβιβάζουν σχεδόν όλη την εξουσία και τον έλεγχο στην ομάδα και οι ίδιοι έχουν συμβολικό ρόλο, αφού μόνο παρέχουν πληροφορίες στα μέλη της ομάδας. Η διαφορά που εντοπίζεται ανάμεσα στην χαλαρή ηγεσία και τη δημοκρατική, έγγυται στο γεγονός ότι τα μέλη πριν τη λήψη δικών τους αποφάσεων, συσκέπτονται με τον ηγέτη.

δ) *γραφειοκρατική ηγεσία*: σύμφωνα με την οποία, «οι ηγέτες διοικούν βάσει συγκεκριμένων κανόνων, πολιτικών και διαδικασιών εκτέλεσης του έργου» (Σαΐτης, 2014).

2.3.6. Ηγετικές δεξιότητες και συμπεριφορές στην εκπαίδευση

Αυτό που διαφοροποιεί τον διευθυντή ενός σχολείου απ' τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είναι κυρίως, η ευθύνη που έχει να κάνει τα μέλη της σχολικής μονάδας να εκτελούν το έργο τους σωστά και εντός νόμιμου πλαισίου. Για να μπορέσει ν' ανταποκριθεί ένας ηγέτης με επιτυχία στις υποχρεώσεις του απαιτούνται κάποιες δεξιότητες – ικανότητες (Σαΐτης, 2014). Λέγοντας δεξιότητες εννοούμε τη «δύναμη που υπάρχει στο άτομο να εκτελεί μια ενέργεια, που αποβλέπει σ' ένα σκοπό ως ένα βαθμό τελειότητας που ξεπερνά τη μέση απόδοση» (Ξυροτύρη & Κουφίδου, 1992, όπως στο Σαΐτης, 2012). Σύμφωνα με τον Kats (1974, όπως στο Σαΐτης, 2012), τρεις είναι αυτές οι δεξιότητες :

α) οι *τεχνικές δεξιότητες ή επαγγελματική ικανότητα*. Ένας διευθυντής θα πρέπει να εκτιμά καλύτερα τα καθήκοντα και τις ευθύνες του, την αντιμετώπιση των υπηρεσιακών ζητημάτων, την εποπτεία των συναδέλφων του, αλλά και τη λήψη σωστότερων αποφάσεων. Το έργο του θα περιέχει μέθοδο και τεχνική. Να διαθέτει εμπειρία και σωστή νοημοσύνη, ώστε να μαθαίνει από τα λάθη και τις επιτυχίες του, κατά την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων.

β) οι *ανθρώπινες δεξιότητες ή ικανότητα του συνεργάζεσθε*. Αφορά στην ικανότητα του διευθυντή ηγέτη να συνεργάζεται αποτελεσματικά με όλα τα μέλη της ομάδας. Αυτό προϋποθέτει τη δημιουργία καλού κλίματος, ώστε οι συνάδελφοι του να εκφράζουν τις απόψεις τους ελεύθερα.

Απ' τη μεριά του, ο διευθυντής πρέπει να είναι υπομονετικός, ανεκτικός, με καλή διάθεση, αντικειμενικός και ουδέτερος, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις.

γ) οι *νοητικές δεξιότητες ή αντιληπτική ικανότητα*. Αφορά στην ικανότητα του ηγέτη να βλέπει το σχολείο ως σύνολο και τις λειτουργίες του ως αλληλένδετες. Επεξηγηματικά, να μην ασχολείται μόνο με ζητήματα καθημερινότητας, αλλά να λειτουργεί και ως «επιτελικός παράγοντας». Να παρατηρεί και να είναι ικανός να επισημαίνει τυχόν λειτουργικές αδυναμίες. Επίσης, να είναι ενεργητικός, να σχεδιάζει και να εφαρμόζει σύγχρονες μεθόδους επίλυσης ζητημάτων ή και προληπτικών μέτρων. Ο Σαΐτης (2014), εντάσσει και μια τέταρτη ικανότητα,

δ) η *ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης*. Και είναι απαραίτητη αυτή η ικανότητα, διότι το «το άτομο αντιλαμβάνεται, κατανοεί και χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του ίδιου, όσο και των άλλων» (Μπουραντάς, 2001, όπως στο Σαΐτης 2014). Βασικά στοιχεία της , σύμφωνα με τον Goleman (2002) είναι : 1) η αυτοεπίγνωση, δηλαδή η γνώση της εσωτερικής μας κατάστασης, 2) η αυτορρύθμιση, δηλαδή η αποτελεσματική διαχείριση της εσωτερικής μας κατάστασης και των παρορμήσεων μας, 3) η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση της κατάστασης του άλλου και όχι απλά η συμπόνια. Να μπαίνει κανείς στη θέση του άλλου και όχι να συμπάσχει 4) οι κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνεί με άλλα άτομα, η δημιουργία σχέσεων και η πρόκληση αντιδράσεων που ο ίδιος θέλει και 5) τη παρακίνηση, δηλαδή η ικανότητα ενός ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του για την επίτευξη κάποιου στόχου.

Όσον αφορά τις ηγετικές συμπεριφορές στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα ως παράγοντα αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής κοινότητας, κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη τους. Επεξηγηματικά, ο διευθυντής μέσα απ' την ηγετική του συμπεριφορά επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, τους επηρεάζει, «κερδίζει την εμπιστοσύνη τους και τους παρακινεί για υψηλές επιδόσεις» (Σαΐτης, 2014).

Ο Μπουραντάς (2005), υπογραμμίζει ότι η αποτελεσματικότητα της ηγετικής συμπεριφοράς καθορίζεται από τους δύο παραμέτρους : το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα της. Αναλυτικότερα, για το περιεχόμενο, δηλαδή «τι κάνει ο διευθυντής του σχολείου», αναφέρει ότι απ' τη μια μεριά είναι υπεύθυνος για τα καθημερινά ζητήματα του σχολείου (ζητήματα ρουτίνας). Ζητήματα που αφορούν τη βελτίωση διαδικασιών, κτιριακών υποδομών και συνεργασίας. Παραδείγματος χάρη η τήρηση ωραρίου, οι εφημερεύοντες συνάδελφοι, οι συναντήσεις με γονείς, κ. α. Απ' την άλλη μεριά, είναι υπεύθυνος για ζητήματα βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου στο μέλλον. Ενέργειες που θα αποβλέπουν στη δημιουργία θετικού κλίματος, και παρακίνησης των εκπαιδευτικών για ανάληψη πρωτοβουλιών με απώτερο σκοπό την επαγγελματική ανέλιξη, αλλά και ενεργειών που θα βελτιώσουν τη συνεργασία με εξωτερικούς παράγοντες. Για παράδειγμα με

τους γονείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, και κάποιους συλλόγους, την επίλυση διάφορων προβλημάτων.

Βέβαια δεν αρκεί μόνο η εμπειρία για να θεωρηθεί κάποιος διευθυντής αποτελεσματικός ηγέτης. Χρειάζεται να έχει και καλό χαρακτήρα ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή καλό τρόπο δραστηριοποίησης στον εργασιακό χώρο, το χώρο του σχολείου. Ο χαρακτήρας είναι καθοριστικός παράγοντας, γιατί ένας ηγέτης απ' αυτό έχει πρόθυμους οπαδούς. Ανθρώπους δηλαδή που τον ακολουθούν πρόθυμα για την εντιμότητα του, την ειλικρίνεια, την αξιοπιστία, την αμεροληψία, τη σεμνότητα, την ταπεινότητα, την ακεραιότητα, τη διαφάνεια και τον παραδειγματικό τρόπο που κερδίζει τη ψυχή και την καρδιά των συνεργατών του.

2.4. Σύνοψη κεφαλαίου

Στην ενότητα αυτή, γίνεται αρχικά, λόγος για τον ορισμό της ηγεσίας και του ηγέτη, καθώς ένα από τα βασικά στοιχεία της ηγεσίας, είναι η άσκηση επιρροής στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, ώστε να εργαστούν με προθυμία για τη διεκπεραίωση του έργου τους. Μέλη της ομάδας είναι και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, συχνά πέφτουν θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Ο διευθυντής, ως ιεραρχικά ανώτερος και υπεύθυνος αρκετών καθηκόντων, επηρεάζει το σχολικό κλίμα και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, κατά συνέπεια και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο τρόπος που θα πραγματοποιηθεί αυτήν η επιρροή εξαρτάται από στυλ του κάθε ηγέτη. Ο Goleman (1998), αναφέρει έξι διαφορετικά στυλ ηγεσίας: το καταπιεστικό ή προστακτικό στυλ ηγεσίας, το στυλ του οραματιστή ηγέτης, το συνεργατικό ή ανθρωπιστικό, το δημοκρατικό, το καθοδηγητικό ή κατευθυντικό και το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας. Στη συνέχεια αναφέρονται τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: τα τυπικά, τα συναδελφικά και η συναλλακτική και μετασχηματική ηγεσία, που εφαρμόζονται α με τον τρόπο που αντιμετωπίζει ένας διευθυντής τη συμμετοχή ή «μη συμμετοχή» των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Εν συνεχεία, παραθέτονται οι τρόποι- μορφές άσκησης της ηγεσίας, ανάλογα με την επίδραση του ύφους ηγεσίας στο ηθικό, την αποτελεσματικότητα και το κλίμα της ομάδας και διακρίνονται στις: αυταρχική, δημοκρατική ή συμμετοχική, χαλαρή ή εξουσιοδοτική και γραφειοκρατική ηγεσία. Ωστόσο, για να μπορέσει ν' ανταποκριθεί ένας ηγέτης με επιτυχία στις υποχρεώσεις του απαιτούνται κάποιες δεξιότητες – ικανότητες (Σαΐτης, 2014). Στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται αναλυτικά ποιες είναι αυτές και πώς ενισχύει η καθεμία από αυτές το να ανταποκριθεί ο εκάστοτε διευθυντής στην ευθύνη που έχει να κάνει τα μέλη της σχολικής μονάδας να εκτελούν το έργο τους σωστά και εντός νόμιμου πλαισίου.

Κεφάλαιο 3

Διαχείριση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

3.1. Δομή του κεφαλαίου

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο, πραγματεύεται τη διαχείριση των φαινομένων του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αρχικά, γίνεται αναφορά στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος, το βαθμό αυτονομίας του και στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται τόσο το θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικότερα, όσο και το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή και των εκπαιδευτικών μελών του σχολείου ειδικότερα. Σαφώς, γίνεται αναφορά στο βαθμό εμφάνισης εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών και στις συνέπειες τέτοιων φαινομένων, όπως έχουν προκύψει από σχετικές επιστημονικές μελέτες, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ολοκληρωμένα το πλαίσιο έρευνας του συγκεκριμένου θέματος. Καταλήγοντας, παρατίθενται οι τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης, αλλά και οι ηγετικές δεξιότητες (του διευθυντή) που απαιτούνται για τη μείωση ή/και την εξάλειψη του φαινομένου.

3.2. Βαθμός εμφάνισης του φαινομένου εκφοβισμού/ θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Με την πάροδο του χρόνου, τα φαινόμενα της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών στη διεθνή κοινότητα συνεχώς αυξάνονται, με κύριο τόπο εμφάνισης τις σχολικές μονάδες (Kõiv, 2015). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι στην Αυστραλία το ποσοστό των εκπαιδευτικών- θυμάτων δημοτικών σχολείων ανέρχεται στο 99% (Riley et al., 2010). Αντίστοιχο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα σε δημοτικά σχολεία της Τουρκίας (Cemaloglu, 2007) και των Ηνωμένων Πολιτειών (Mc Mahon, et al 2014), με ποσοστό εμφάνισης θυματοποίησης εκπαιδευτικών στο 50% και διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες.

Σε μικρότερο βαθμό, αλλά εξίσου σημαντικό, εμφανίζονται ποσοστά εμφάνισης τέτοιων φαινομένων και σε άλλες χώρες. Αναλυτικότερα, στην Ισπανία, το ένα πέμπτο χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους ως θύματα (Jenifer et al., 2003), στην Ιρλανδία οι εκπαιδευτικοί έπεσαν θύματα

εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά 31% (Mc Guckin & Lewis, 2008), στην Κροατία 22% των εκπαιδευτικών και το 32% έχουν γίνει μάρτυρες τουλάχιστον μία φορά τους τελευταίους 12 μήνες (Russo et al, 2008), στην Εσθονία το ένα πέμπτο (Kõiv, 2011) και στο Ηνωμένο Βασίλειο 67% των εκπαιδευτικών έπεσαν θύματα ή μάρτυρες τους τελευταίους 12 μήνες (NASUWT., 2012). Το γεγονός αυτό, υποδηλώνει, με ανησυχητικό τρόπο, ότι οι πράξεις εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών, γίνονται συνηθισμένος τύπος συμπεριφοράς στους σχολικούς οργανισμούς (Mikkelsen & Einarsen, 2002 · Cemaloglu, 2007).

3.3. Το εκπαιδευτικό σύστημα και τα χαρακτηριστικά του

Ο όρος σύστημα είναι γενική έννοια που εμφανίζεται σε όλες τις εκφράσεις της ζωής. Αφορά ένα σύνολο διαφόρων λειτουργικών στοιχείων, που συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την πραγματοποίηση ενός ή περισσότερων στόχων (Σαϊτης, 2012).

Με βάση αυτόν τον ορισμό, μπορούμε να πούμε ότι η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα και μάλιστα ανοιχτό, επειδή βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Έτσι, λέγοντας «εκπαιδευτικό σύστημα» εννοούμε ένα σύνολο στοιχείων (δάσκαλοι, μαθητές, σχολικές μονάδες, προγράμματα κ.α.), καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του έργο, ενώ όλα μαζί συλλειτουργούν και αλληλοεπηρεάζονται για την επίτευξη των σκοπών της εκπαίδευσης (Σαίτης, 2008). Πιο απλά, το εκπαιδευτικό σύστημα αφορά στη συστηματική παιδεία, που προέρχεται μέσω κοινωνικών οργανισμών (σχολείων ή σχολικών μονάδων) (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Αναφορικά με τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, παρατηρούμε ότι αυτή περιλαμβάνει τρεις βασικές βαθμίδες σπουδών, που συνδέονται μεταξύ τους με βασικούς σκοπούς:

- Την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που αποτελείται από τα νηπιαγωγεία και τα δημοτικά σχολεία.
- Τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα γυμνάσια, τα λύκεια και τις τεχνικές σχολές.
- Την τριτοβάθμια εκπαίδευση, που περιλαμβάνει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.).

Και οι τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης αποσκοπούν στην επίτευξη του βασικού στόχου, όπως αυτός καθορίζεται στο άρθρο 16 παράγ. 2 του ισχύοντος Συντάγματος. Ο σκοπός αυτός διαφοροποιείται σε κάθε μία από τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Εστιάζοντας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την οποία ασχολείται η εν λόγω έρευνα, σύμφωνα με το άρθρο 1 του νόμου 1566/85, «σκοπός της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη , αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να

εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (Εφημερίδα της Κυβέρνησης, 1985).

Η εξειδίκευση του γενικού σκοπού, που αναφέρθηκαν παραπάνω, σε επιμέρους στόχους, υπάρχει στα αναλυτικά προγράμματα για κάθε διδακτικό αντικείμενο ξεχωριστά, στα βιβλία των εκπαιδευτικών, για κάθε αντικείμενο διδασκαλίας (Τύπας, 1999).

Στα δημοτικά σχολεία η υποχρεωτική φοίτηση είναι έξι χρόνια και εγγράφονται υποχρεωτικά παιδιά που συμπληρώνουν τη νόμιμη ηλικία. Ενώ, τα σχολεία διακρίνονται σε διάφορους τύπους από μονοθέσια έως εξαθέσια ή δωδεκαθέσια, ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών (Σαΐτης, 2012).

Η διοικητική διάρθρωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με βάση το βαθμό εξουσίας και τη γεωγραφική θέση των υπηρεσιών, διακρίνονται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το *εθνικό,* που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του υπέργειου Εθνικής Παιδείας, διευθύνσεις και Υπηρεσιακά Συμβούλια, το *περιφερειακό*, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, το *νομαρχιακό*, που περιλαμβάνει Δ/νσεις και Γραφεία Εκπαίδευσης και Υπηρεσιακά Συμβούλια και το *σχολικό, που περιλαμβάνει τ*ο διευθυντή, τον υποδιευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων (Σαΐτης, 2008).

3.4. Η άσκηση της εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο, λόγω του μεγέθους του πλήθους των δομών του και έχει ως πρότυπο οργάνωσης τα γραφειοκρατικά μοντέλα. Βασικό χαρακτηριστικό του μοντέλου οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού συστήματος είναι ο κεντρικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του, με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και διαφοροποίησης της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου σε σχέση με αυτά που θέτει η κεντρική διοίκηση, παρά τη θέσπιση με το Ν. 1566/85 ενός αριθμού διατάξεων για αποκέντρωση (Μπρίνια, 2009).

Επεξηγηματικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι ιεραρχικά δομημένο και σχηματικά παρουσιάζεται ως μια πυραμίδα, στη βάση της οποίας βρίσκονται ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής των σχολείων και στην κορυφή η ανώτερη ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Υπάρχει δηλαδή μια ιεραρχική κλίμακα των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, ανάλογα με τη σπουδαιότητα του εκτελούμενου έργου (Σαΐτης, 2012).

Αναλυτικότερα, παρουσιάζεται μεγάλος συγκεντρωτισμός στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας και μεγάλη πειθαρχία στη λήψη και εφαρμογή αποφάσεων της εξουσίας του Υπουργείου Παιδείας. Αντίθετα, όσο κατεβαίνουμε στη βάση της πυραμίδας, εξαιτίας της απόστασης από τα σημεία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο

ρόλος των διοικητικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιορίζεται αποκλειστικά στις εκτελεστικές αρμοδιότητες, η επιρροή έναντι των υφισταμένων μειώνεται και η εξουσία είναι μηδαμινή (Τυπάς, 1999).

Επειδή μάλιστα το κράτος αναλαμβάνει όλο και περισσότερες υποχρεώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, η νομοθεσία εμφανίζει προβλήματα, με αποτέλεσμα οι επόμενες ρυθμίζεις να γίνονται όλο και πιο λεπτομερειακές. Αυτό, όμως, αφήνει όλο και λιγότερα περιθώρια για την ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών.

Ωστόσο, υπάρχουν και εξαιρέσεις στην κατώτερη κλίματα της ιεραρχικής δομής του εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχουν διευθυντές, οι οποίοι από προσωπικό ενδιαφέρον εφαρμόζουν πρωτοβουλίες. Προβάλλουν το έργο της σχολικής μονάδας, αξιοποιούν τα προσόντα και τα ταλέντα των εκπαιδευτικών για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, διατηρούν φιλικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας μέσα και έξω από τον εργασιακό χώρο, εξασφαλίζουν καλές σχέσεις και συνεργασία με το περιβάλλον του σχολείου (γονείς, τοπική αυτοδιοίκηση, κλπ) (Τυπάς, 1999).

3.5. Θεσμικό και κανονιστικό πλαίσιο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Η διάρθρωση και η λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται από ένα σύνολο θεσμικών νόμων, νομοθετικών και προεδρικών διαταγμάτων, αλλά και Υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που καθορίζουν όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τυπάς, 1999). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης, ρυθμίζεται από τους θεσμικούς νόμους 1566/85 και 2525/97 και για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση ο νόμος 682/77, ενώ για τα ιδιωτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης ο νόμος 682/77.

3.5.1. Ρόλος του διευθυντή με βάση τη νομοθεσία

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι μονομελές διοικητικό όργανο και βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας, είναι ο ιεραρχικός προϊστάμενος του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού του σχολείου. 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, που εκδίδονται, σύμφωνα με την υπουργική απόφαση, για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Επιπροσθέτως, συμμετέχει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με σχολικούς τους συμβούλους (Σαϊτης, 2012).

Οι διευθυντές έχουν πολλά και διάφορα καθήκοντα, σύμφωνα με τα άρθρα 27 έως 39 της Υ.Α. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002). Ορισμένα από αυτά, είναι:

- Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.
- Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προ- βλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.

Όμως, παρά το γεγονός ότι τα παραπάνω άρθρα της υπουργικής απόφασης προσδιορίζουν το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή στο σχολικό χώρο, δεν παρέχονται διευκρινίσεις και δεν υποδεικνύεται ένας μεθοδευμένος τρόπος ή μια συγκεκριμένη διαδικασία για το πως θα επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι. Με αποτέλεσμα, αφενός, η κεντρική εξουσία να μην εκχωρεί αποφασιστικές αρμοδιότητες και αυτονομία στα διευθυντικά στελέχη και αφετέρου, τους καλεί να εκτελέσουν υπεύθυνα και αποτελεσματικά το «γράμμα» του νόμου. Γι' αυτό το λόγο, η εκπαιδευτική ηγεσία χρήζει εξαιρετικής σημασίας για την επιτυχή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

3.5.2. Ρόλος των εκπαιδευτικών- διδασκόντων με βάση τη νομοθεσία

Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς (ΦΕΚ 1340/2002),.

Ορισμένα από αυτά τα καθήκοντα, σύμφωνα με το άρθρο 36 της Υ.Α. 105657/16-10-2002 (ΦΕΚ 1340/2002), είναι να:

- διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Να διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές, σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την καθοδήγηση των Σχολικών Συμβούλων και των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης.
- προγραμματίζουν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων τους και συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ., του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων.
- προετοιμάζουν καθημερινά και οργανώνουν το μάθημά τους, εφαρμόζοντας σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων.
- συνεργάζονται με τους μαθητές, σέβονται την προσωπικότητά τους, καλλιεργούν και εμπνέουν σ` αυτούς, κυρίως με το παράδειγμά τους, δημοκρατική συμπεριφορά.
- συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις ς κείμενες διατάξεις, και εκφράζουν ελεύθερα τις παιδαγωγικές απόψεις τους.
- ενημερώνονται από τον διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδακτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του.

3.6. Συνέπειες από την εκδήλωση των φαινομένων αυτών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

«Λόγω της αυξημένης απασχόλησης στο δημόσιο τομέα στη χώρα μας, οι εργαζόμενοι δεν έχουν την πολυτέλεια να αποχωρήσουν και βιώνουν σιωπηλά την όποια κακομεταχείριση με τις επιπτώσεις που αυτή συνεπάγεται» (Γαλανάκη & Παπαλεξανδρή, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν μεγάλες απαιτήσεις στον εργασιακό τους χώρο και περίπου το 1/3 αυτών, βιώνουν άγχος και εξάντληση (Dick & Wagner, 2001 · Cemaloglu, 2007). Έρευνες έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος οδηγεί στη μείωση της επίδοσής τους στο χώρο εργασίας, στην αύξηση των συχνών απουσιών και στην αποξένωση των εργαζομένων (Kreitner & Kinicki, 2004).

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, με άμεσο αποτέλεσμα τη μείωση των επιπέδων ικανοποίησης από το επάγγελμά τους (Uppal, 2005). Ο Halbur (2005), αναφέρει ότι η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών οδηγεί σε πολλά προβλήματα όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά και στη λειτουργία του σχολείου.

3.7. Πρόληψη- αντιμετώπιση εκφοβισμού και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών στο σχολείο

Πολλοί εκπαιδευτικοί που υφίστανται κάποιου είδους εκφοβισμό, δεν κάνουν καμία προσπάθεια να το αντιμετωπίσουν φοβούμενοι, ότι αυτό θα έχει χειρότερες συνέπειες, τόσο για την ατομική, όσο και για την επαγγελματική τους πορεία. Συνήθως φοβούνται και μένουν σιωπηλοί, προκειμένου να προστατέψουν (όπως θεωρούν οι ίδιοι) τους εαυτούς τους, από περεταίρω κακοποίηση (DeWet, 2010). Όσο όμως κανείς δεν μιλά γι' αυτό, οι εκφοβιστικές συμπεριφορές θα συνεχίσουν να υπάρχουν και η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών θα αυξάνεται (Zapf & Gross, 2001 · Johannsodottir & Olafsson, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί - θύματα, δεν είναι απαραίτητα αδύναμα ή παθητικά απέναντι σε εκφοβιστικές συμπεριφορές. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, υπάρχουν έρευνες που περιγράφουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης της θυματοποίησης, τονίζοντας τόσο πρακτικές βασισμένες στο ίδιο το θύμα, όσο και στη στήριξή του, από άλλους.

Πρώτα απ' όλα, ένας ευαισθητοποιημένος εκπαιδευτικός, μπορεί να δουλέψει προς την κατεύθυνση της πρόληψης του φαινομένου: δε θα πρέπει να αμελεί να ενημερώνεται και να λαμβάνει την απαραίτητη εκπαίδευση πάνω στις πρακτικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Θα πρέπει να διδαχτεί πώς να αντιμετωπίζει τέτοιες συμπεριφορές (Bhatia, 2013). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου ν' αντιμετωπίσει την κατάσταση, μπορεί να υιοθετήσει μια από τις εξής στρατηγικές: α) τις στρατηγικές αντιμετώπισης «εστιασμένες στο πρόβλημα» ή β) τις στρατηγικές «εστιασμένες στο συναίσθημα». Όσον αφορά τις πρώτες, τα θύματα μπορούν να αναλάβουν δράση: ν' αντιμετωπίσουν το θύτη πρόσωπο με πρόσωπο ή να ζητήσουν υποστήριξη από άλλους (συναδέλφους ή με μέλη της οικογένειάς τους) (Fahie & Devine, 2014). Οι δεύτερες, αφορούν στην καταστολή συναισθηματικών αντιδράσεων ή ακόμη και χιούμορ, ή τη συγχώρεση (Aquino & Thau, 2009).

Ωστόσο, όταν το θύμα νιώσει ανίκανο να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση μόνο του ή αντιμετωπίζει το ενδεχόμενο της παραίτησης, μπορεί να στραφεί σε έναν τρίτο για βοήθεια. Πρόσφατες έρευνες (Blase et al., 2008), έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καλύτερα την κατάσταση θυματοποίησης, μετά από συζητήσεις με συναδέλφους και μέλη της οικογένειάς τους. Οι Ozkilic & Kartal (2012), αναφέρουν ως πρώτο πρόσωπο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί

στρέφονται με την εμφάνιση τέτοιων φαινομένων, το διευθυντή του σχολείου. Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τη φαινομενολογική μέθοδο του Colaizzi (1978, όπως στο Kauppi & Porhola, 2012), οι διευθυντές αγνοούν τις σκέψεις, τις ανάγκες, τα αισθήματα και τα κατορθώματα των εκπαιδευτικών, δεν τους υποστηρίζουν, τους υποβάλλουν σε προφορική κακοποίηση, σε δημόσια ταπείνωση, σε άδικη κριτική και επαγγελματική απομόνωση, ενώ διακατέχονται και από έλλειψη ενσυναίσθησης.

Στην περίπτωση που αυτό ισχύει και ο διευθυντής δεν ασχοληθεί ικανοποιητικά και εκτενώς με το ζήτημα, προτείνεται η προσφυγή στο σχολικό σύμβουλο. Ο σχολικός σύμβουλος, οφείλει να αναλάβει τα ινία σε μια τέτοια περίπτωση και να ενημερώσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με συμπεριφορές εκφοβισμού, αλλά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες πρόληψης και αντιμετώπισης παρόμοιων καταστάσεων. Επίσης, μπορούν να απευθυνθούν σε συνδικαλιστικές οργανώσεις ή/και να αναζητήσουν την παρέμβαση της δικαιοσύνης, αν το φαινόμενο έχει λάβει μεγάλες διαστάσεις (Hiriogoyen, 2011).

Επιπλέον, η ύπαρξη προγραμμάτων anti-bullying, θα μπορούσε να συμβάλλει στην ελάττωση του φαινομένου (Jacobsen & Bauman, 2007 · Bauman et al., 2008 · DeWet, 2010 · Kõiv, 2015). Οι Vega & Comer (2005), αναφέρονται σε προγράμματα που κατά βάση οργανώνονται και διεκπεραιώνονται από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τόσο σε σχολικούς χώρους, όσο και σε εξωτερικούς χώρους. Οι εκπαιδευτικοί που το οργανώνουν είναι επιμορφωμένοι πάνω στο θέμα. Σκοπός αυτών των προγραμμάτων, είναι τόσο να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί για το φαινόμενο της θυματοποίησης και του εκφοβισμού, όσο και να αντιμετωπιστούν περιστατικά θυματοποίησης που ενδεχομένως έλαβαν χώρα. Αναλυτικότερα, ένα πρόγραμμα προαγωγής και αγωγής υγείας, θα μπορούσε να αναφέρεται στο τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός, στις αιτίες και τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, αλλά και στις αιτίες μη γνωστοποίησης του φαινομένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση του φαινομένου, με την εκμάθηση στρατηγικών επίλυσης των συγκρούσεων και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Vega &Comer, 2005). Ωστόσο, τα προγράμματα αυτά δε θα λειτουργήσουν σωστά χωρίς την υποστήριξη του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή (Ozkilic & Kartal, 2012).

Εναλλακτικά, εφόσον δεν υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας τέτοιων προγραμμάτων, θα πρέπει να τοποθετηθούν σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού στα σχολεία, προκειμένου να ενημερώνουν τους δασκάλους σχετικά με τη θυματοποίηση και πώς να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης (Bhatia, 2013). Επιπροσθέτως, τοπικοί και κρατικοί οργανισμοί πρέπει να φτιάξουν χώρους ή επαρχιακές διοικήσεις και σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια να υιοθετήσουν πολιτικές και πρωτόκολλα και να δώσουν στους φοιτητές Παιδαγωγικών Σχολών και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να αντιμετωπίσουν τα φαινόμενα βίας, εκφοβισμού, κακοποίησης και θυματοποίησης (Bhatia, 2013).

3.8. Ηγετικές δεξιότητες που απαιτούνται για την αντιμετώπιση του φαινομένου

Μεταξύ των λόγων πρόκλησης εκφοβιστικών πράξεων σε έναν οργανισμό, είναι η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων, τα προβλήματα ιεραρχίας – υπεροχής μεταξύ του εργατικού δυναμικού και τα ηγετικά στυλ των διευθυντών. Άλλα αίτια είναι ο τρόπος ηγεσίας, η οργανωσιακή κουλτούρα και το εργασιακό άγχος. Ειδικότερα, στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί αναμένουν να βιώσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση απ' την εργασία, καλές επιδόσεις και θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Leymann, 1996). Αυτό, συχνά δε συμβαίνει και εν μέρει, μπορεί να οφείλεται στη δυσκολία διαχείρισης τέτοιων ζητημάτων και έλλειψης ηγετικών δεξιοτήτων του διευθυντή.

Σε δημοτικά σχολεία, παρατηρήθηκε ότι οι ηγετικές πράξεις του διευθυντή έχουν αντίκτυπο στη συμπεριφορά και τις στάσεις των δασκάλων, αναφορικά με τα κίνητρα και ορισμένες πράξεις βελτίωσης της απόδοσης του σχολείου στο σύνολό του (Carmeli et al., 2006 · Carmeli &Tishler, 2006). Επιπροσθέτως, ο Leymann (1996), υποστηρίζει ότι οι οργανισμοί οι οποίοι ασχολούνται ελάχιστα με τα προβλήματα ηγεσίας που έχει το σχολείο, αφήνουν περιθώρια ύπαρξης της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία της Τουρκίας (Cemaloglu, 2011), προέκυψε ότι οι διευθυντές που είχαν υιοθετήσει στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, βελτιώθηκε η λειτουργία του σχολείου και μειώθηκε η θυματοποίηση των εκπαιδευτικών. Βρέθηκε ότι οι θετικές πράξεις του διευθυντή που είχε υιοθετήσει το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας, όπως είναι η κινητοποίηση, η επίλυση προβλημάτων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η καθοδήγηση, η επιβράβευση και η επικοινωνία, βελτίωσαν την εικόνα του σχολείου. Αντίθετα, οι διευθυντές που δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα, συνηγορούν στον εργασιακό εκφοβισμό.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι γονείς είναι συχνά θύτες, πρέπει να κινητοποιήσει το διευθυντή του σχολείου να προστατέψει τους εκπαιδευτικούς (Riley et al., 2010 · Kõiv, 2015).

Συνεπώς, απαραίτητη χρήζει η εφαρμογή ηγετικών πράξεων για την μείωση ή/και την εξάλειψη τέτοιων φαινομένων από τα σχολεία (Riley et al., 2010 · Bhatia, 2013).

3.9. Σύνοψη κεφαλαίου

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από την πολυπλοκότητα, το συγκεντρωτισμό και τον γραφειοκρατικό του χαρακτήρα. Είναι μια ιεραρχικά δομημένη πυραμίδα, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ στη βάση βρίσκεται το σύνολο των σχολείων της χώρας. Τα διοικητικά όργανα που εμπλέκονται στην πρωτοβάθμια

εκπαίδευση, ανάλογα με το χώρο άσκησης των αρμοδιοτήτων τους κατηγοριοποιούνται σε εθνικό, περιφερειακό, νομαρχιακό ή σχολικό επίπεδο. Τα επίπεδα αυτονομίας της σχολικής μονάδας είναι λιγοστά, εφόσον οι αρμοδιότητες καθορίζονται με σαφήνεια από τη νομοθεσία. Ενώ, λίγα είναι τα περιθώρια πρωτοβουλιών των διευθυντών και εστιάζουν κυρίως στις άτυπες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η ανάπτυξη σχέσεων, οι εξωδιδακτικές δραστηριότητες, κλπ. Όσον αφορά το βαθμό εμφάνισης των φαινομένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, τα ποσοστά κυμαίνονται μεταξύ 20 - 50% και σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτή της Αυστραλίας, αγγίζουν το 99%. Στα ελληνικά σχολεία δεν έχει διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα κι έτσι, δεν είναι γνωστό το ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπόκεινται σε εκφοβιστικές πράξεις και θυματοποίηση. Βέβαια, οι συνέπειες των φαινομένων αφορούν και σε ατομικό επίπεδο (ψυχική και σωματική υγεία), αλλά και σε επίπεδο ομαλής λειτουργίας του σχολείου. Τέλος, η συμβολή του διευθυντή του σχολείου είναι απαραίτητη για τη μείωση του φαινομένου στους σχολικούς χώρους. Ωστόσο, δεν αρκεί κάποιος να είναι διευθυντής, απαιτούνται ηγετικές δεξιότητες, όπως υιοθέτηση σύγχρονων στυλ ηγεσίας.

Κεφάλαιο 4

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια εμπειρική μελέτη στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σκοπό έχει να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία χειρίζεται και αντιμετωπίζει τα φαινόμενα εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών .

Ειδικότερα, ο σκοπός της παρούσας εργασίας επιμερίζεται στους εξής ερευνητικούς στόχους. Όσον αφορά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών, πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Δεύτερος στόχος ήταν η διερεύνηση των βασικών πηγών εκφοβισμού και θυματοποίησης. Ποιο απλά, από ποιον/ους οι εκπαιδευτικοί δέχονται τέτοιου είδους συμπεριφορές. Τρίτος στόχος της έρευνας ήταν ο εντοπισμός των βασικών μορφών εκφοβισμού, δηλαδή πως αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται. Ο τέταρτος στόχος αφορά στη διερεύνηση των συνεπειών/ επιπτώσεων αυτών των φαινομένων.

Αναφορικά με την ηγεσία, στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιδράσεων του σχολικού ηγέτη (διευθυντή) σε περιστατικά εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών. Επόμενος στόχος, ήταν η εξέταση του ηγετικού στυλ που υιοθετούν οι διευθυντές του δείγματος. Τέλος, βασικό στόχο της έρευνας, αποτελεί η διερεύνηση της πιθανής σχέσης μεταξύ της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών με την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων από τον διευθυντή, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Θα επιχειρήσουμε λοιπόν, να δούμε εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των δύο εννοιών και εάν το στυλ ηγεσίας συνδέεται με το βαθμό και τη συχνότητα που εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 5

Μεθοδολογία της έρευνας

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της παρούσας εργασίας, είναι η υιοθέτηση της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας. Η συγκεκριμένη ενότητα περιλαμβάνει την περιγραφή του δείγματος, την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων, αλλά και την περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.

5.1. Η περιγραφή του δείγματος

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας διανεμήθηκαν 250 ερωτηματολόγια, εκ των οποίων απαντήθηκαν τα 144. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 144 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε 21 δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας/Διοικητικής Καστοριάς. Από αυτούς οι 45 ήταν άντρες (31,3%) και οι 99 ήταν γυναίκες (68,8%). Οι 130 ήταν μόνιμοι υπάλληλοι και οι 14 ήταν με εργασιακή σύμβαση αναπληρωτή/τριας (πίνακας 1)

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

Φύλο * Σχέση εργασίας Crosstabulation					
			Σχέση εργασίας		Σύνολο
			μόνιμος/η	αναπληρωτής/τρια	
Φύλο	Άντρας	Count	44	1	45
		% within Φύλο	97,8%	2,2%	100,0%
	Γυναίκα	Count	86	13	99
		% within Φύλο	86,9%	13,1%	100,0%
Σύνολο		Count	130	14	144
		% within Φύλο	90,3%	9,7%	100,0%

5.2. Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού, έγινε χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, με ερευνητικά εργαλεία που απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια των απαντήσεων και η ακρίβεια, τόσο στην κωδικοποίηση και καταχώρηση, όσο στην ανάλυση, την εξαγωγή και την περιγραφή των αποτελεσμάτων (Cohen & Manion, 1994).

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας, διασφαλιζόταν η ανωνυμία του και πιστοποιούταν ότι τα δεδομένα που θα προέκυπταν, θα χρησιμοποιούνταν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Ο βασικός κορμός του ερωτηματολογίου ήταν δομημένος σε τρεις θεματικούς άξονες, καθένας από τους οποίους συνδεόταν με έναν από τους επιμέρους στόχους της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία, στο δεύτερο μέρος επιχειρείται να ανιχνευτεί ο βαθμός εμφάνισης, οι βασικές πηγές και οι επιπτώσεις φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης εκπαιδευτικών και στο τρίτο το είδος της σχολικής ηγεσίας και πως συνδέεται με τα φαινόμενα αυτά. Τα τρία εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα εμπειρική εργασία περιγράφονται διεξοδικότερα στη συνέχεια, καθώς επίσης, παρατίθενται αυτούσια στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

5.2.1. Α΄ μέρος του ερωτηματολογίου για τα δημογραφικά στοιχεία

Στη συγκεκριμένη ενότητα, εξετάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η σχέση εργασίας και το φύλο του διευθυντή των σχολείων στα οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

5.2.2. Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου για τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών

Η συγκεκριμένη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου αποσκοπούσε στην εκτίμηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων απέναντι σε ζητήματα που άπτονται της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, που λαμβάνουν χώρα στα δημοτικά σχολεία όπου υπηρετούν. Έτσι λοιπόν, έπειτα από μελέτη της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, συντάχθηκε ένα ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, με στοιχεία που αντλήθηκαν από το Prevalence Estimation of School Bullying With the Olweus Bully/Victim

Questionnaire του Olweus (1999), τροποποιημένο από την Kristi Kõiv (2015) και το NRCWE's short questionnaire for assessment of the psychosocial work environment του National Centre for the Working Environment (NRCWE, παλαιότερα AMI) (2007). Άλλωστε η εξειδίκευση του θέματος της έρευνας, δεν επέτρεπε τη χρήση ενός προϋπάρχοντος ερωτηματολογίου αυτούσιου.

Οι ερωτήσεις που αφορούν τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών είναι και κατανέμονται σε τέσσερις υποκλίμακες:

- *Βαθμός εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης εκπαιδευτικών*: εισάγει τους εκπαιδευτικούς στο θέμα και μετρά το βαθμό εμφάνισης τέτοιων φαινομένων (οι προτάσεις 12.1 και 12.2 του ερωτηματολογίου).
- *Πηγές θυματοποίησης και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών*: επιχειρεί με μια σειρά δηλώσεων να ανιχνεύσει την άποψή τους για τις πηγές εκφοβιστικών συμπεριφορών. Οι κατηγορίες περιλαμβάνουν τους μαθητές, άλλους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους, διευθυντή/τρια, γονείς και βοηθητικό προσωπικό του σχολείου (οι προτάσεις 7.1 έως 7.19 του ερωτηματολογίου).
- *Μορφές θυματοποίησης και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών*: αναφέρεται σε συμπεριφορές, αντιδράσεις, στάσεις και τακτικές οι οποίες αποτελούν μορφές εκφοβιστικής συμπεριφοράς (δείγματα προτάσεων: υποτίμηση της άποψής σας, εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας, φυσική επίθεση, κ.α.), (οι προτάσεις 7.1 έως 7.19 του ερωτηματολογίου).
- *Επιπτώσεις θυματοποίησης και εκφοβισμού των εκπαιδευτικών:* εξετάζει τις επιπτώσεις 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 (ερωτήσεις 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 και 8.5). Η ερώτηση (9), ζητά από τους εκπαιδευτικούς να ιεραρχήσουν αριθμώντας τις επιπτώσεις που θεωρούν σημαντικότερους από το 1 μέχρι το 5, δίνοντας 1 στην πιο σημαντική.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εκφράσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούσαν ή ήταν αληθές για αυτούς το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Χρησιμοποιήθηκε μία 5βαθμη κλίμακα Likert, όπου το 1 δήλωνε «καθόλου» ή «ποτέ» και το 5 «πάρα πολύ».

5.2.3. Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου για το Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας

Για διερεύνηση του είδους της σχολικής ηγεσίας, χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο ετεροαξιολόγησης των ηγετικών στυλ School Leadership Questionnaire (Pashiardis & Brauckmann, 2009). Ο βασικός λόγος που επιλέχτηκε η χρήση της ετεροαξιολόγησης της συμβολής στην αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης των εκπαιδευτικών

των διευθυντών των σχολείων, είναι για να αποφευχθεί μία υπερτιμημένη αυτοαξιολόγηση εκ μέρους των ίδιων. Το συγκεκριμένο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τις ερωτήσεις (10) και (13). Η ερώτηση (10), αφορά την αντίδραση του διευθυντή/τριας στην εμφάνιση τέτοιων φαινομένων. Στην ερώτηση (13) παρατίθενται 35 προτάσεις (12.3, 19.1 έως 13.34), των οποίων οι απαντήσεις δίνονται σε μία κλίμακα Likert πέντε βαθμών (όπου το 1 δηλώνει «καθόλου» και το 5 «πάρα πολύ») και στηρίζεται στο Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας που ανέπτυξαν οι Pashiardis και Brauckmann (2008). Το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας προσεγγίζει την εκπαιδευτική ηγεσία, ως μια σύνθετη μεταβλητή αποτελούμενη από ηγετικές πρακτικές οι οποίες, αν τυχόν εφαρμοστούν, είναι δυνατόν να διασφαλίσουν την ποιότητα σε σημαντικούς τομείς της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται πέντε μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας: το παιδαγωγικό, το δομικό, το συμμετοχικό, το στυλ ανάπτυξης προσωπικού και το επιχειρηματικό.

5.2.4. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η ορθή και έγκυρη λήψη των δεδομένων, πριν την διεξαγωγή της έρευνας, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα για την κατασκευή του ερωτηματολόγιου που αφορούσε τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και τη διαχείριση των φαινομένων αυτών, από την εκπαιδευτική ηγεσία. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2017 και έλαβαν μέρος 5 εκπαιδευτικοί. Ο δοκιμαστικός έλεγχος εφαρμόστηκε με την μέθοδο των κλειστών ερωτήσεων, με σκοπό να κατασκευαστεί ένα ερωτηματολόγιο, όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστο. Έτσι, μετά την επανεξέταση ορισμένων ζητημάτων, διαμορφώθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, υπήρξε επικοινωνία με τους κατασκευαστές του ερωτηματολογίου *School Leadership Questionaire* για την χορήγηση του ερωτηματολογίου και την παραχώρηση άδειας χρήσης του για την παρούσα έρευνα.

Τα στοιχεία συλλέχθηκαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του 2017, έπειτα από προσωπική επαφή της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες της έρευνας στα κατά τόπους σχολεία του Νομού Καστοριάς.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της έρευνας

Προκειμένου να ελεγχθεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου μέτρησης διερευνήθηκε στατιστικά μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Αρχικά ελέχθησαν 161 συνολικά ερωτήσεις, εκ των οποίες οι πρώτες δώδεκα αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου και προέκυψε ότι η τιμή του Cronbach's Alpha = 0,808 > 0.7, οπότε υπήρξε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι αρκετά καλό (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Δείκτης Cronbach's alpha για το σύνολο των ερωτήσεων.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,808	161

Η επεξεργασία και η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας, έγινε μέσω του προγράμματος Στατιστικής Επεξεργασίας Δεδομένων (S.P.S.S., Statistical Package for Social Sciences, 17.0). Αρχικά για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, καθώς και για όλα τα δημογραφικά στοιχεία αυτού, δημιουργήθηκαν πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων % (μέσων όρων, Μ.Ο. στο εξής), καθώς και τα αντίστοιχα διαγράμματα για μία καλύτερη οπτική απεικόνιση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.

Τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν το τεστ αξιοπιστίας του Cronbach (Cronbach's Alpha), πίνακες συνάφειας (Correlationmatrix) και το στατιστικό τεστ συνάφειας του Kendall's tau. Οι παραπάνω έλεγχοι έγιναν, προκειμένου να μελετηθεί η σχέση των ομαδοποιημένων ερωτήσεων τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας κι έτσι, προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

6.1. Περιγραφική ανάλυση δημογραφικών - επαγγελματικών χαρακτηριστικών του δείγματος

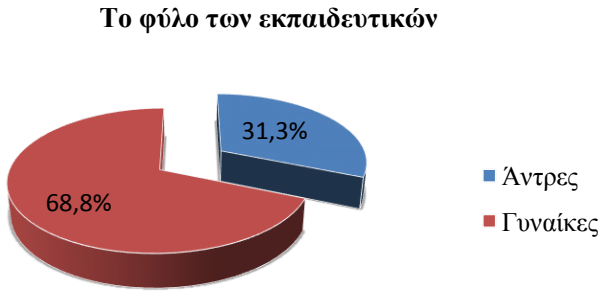
Το φύλο των ερωτηθέντων

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 144 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από αυτούς οι 45 ήταν άντρες (31,3%) και οι 99 ήταν γυναίκες (68,8%) (Πίνακας 2, γράφημα 1).

Πίνακας 2: Το φύλο των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άντρας	45	31,3	31,3	31,3
	Γυναίκα	99	68,8	68,8	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Το φύλο των ερωτηθέντων

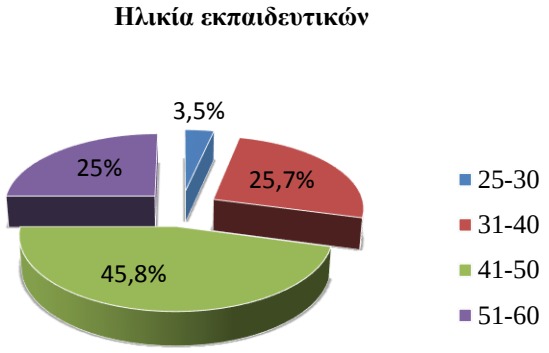


Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, 5 (3,5%) ήταν 25 έως 30 ετών, 37 (25,7%) ανήκαν στη ηλικιακή ομάδα των 31 έως 40 ετών, 66 (45,8%) που ήταν και οι περισσότεροι είχαν ηλικία 41 έως 50 ετών, ενώ 36 (25%) ήταν ηλικίας 51 έως 60 ετών (Πίνακας 3, γράφημα 2).

Πίνακας 3: Η ηλικία των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25-30	5	3,5	3,5	3,5
	31-40	37	25,7	25,7	29,2
	41-50	66	45,8	45,8	75,0
	51-60	36	25,0	25,0	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 2: Η ηλικία των ερωτηθέντων



Η συγκριτική ανάλυση της ηλικίας και του φύλου των ερωτηθέντων (Πίνακας 3) έδειξε ότι οι περισσότεροι άντρες συμμετέχοντες ήταν μεταξύ 41-50 ετών (21 άτομα) και 51-60 ετών (18 άτομα), ενώ οι γυναίκες συμμετέχουσες ήταν μεταξύ 31-40 ετών (31 άτομα) και 41-50 ετών (45 άτομα).

Πίνακας 4: Η ηλικία συγκριτικά με το φύλο των ερωτηθέντων

Φύλο * Ηλικία Crosstabulation

Count

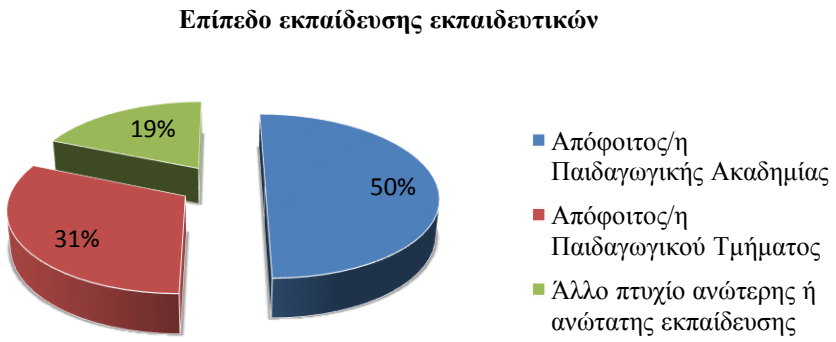
		Ηλικία				Total
		25-30	31-40	41-50	51-60	
Φύλο	Άντρας	0	6	21	18	45
	Γυναίκα	5	31	45	18	99
Total		5	37	66	36	144

Αναφορικά με το επίπεδο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, 72 συμμετέχοντες (50%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 45 συμμετέχοντες (31%) ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος και 27 συμμετέχοντες (19%) ήταν κάτοχοι άλλου πτυχίου Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 16 (11,1%) κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα και κανένας (0%) δεν ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος) (Πίνακες 4,5 6 και 7, γραφήματα 3 και 4).

Πίνακας 5: Το επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας	72	50	50	50
	Απόφοιτος/η Παιδαγωγικού Τμήματος	45	31	31	31
	Άλλο πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης Εκπαίδευσης	27	19	19	19
	Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 3: Το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων



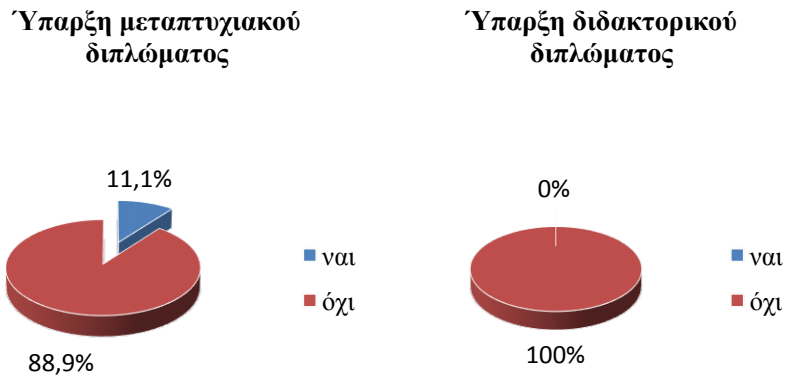
Πίνακας 6: Ύπαρξη μεταπτυχιακού διπλώματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	128	88,9	88,9	88,9
	ναι	16	11,1	11,1	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Πίνακας 7: Ύπαρξη διδακτορικού διπλώματος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	όχι	144	100,0	100,0	100,0

Γράφημα 4: Ύπαρξη μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος

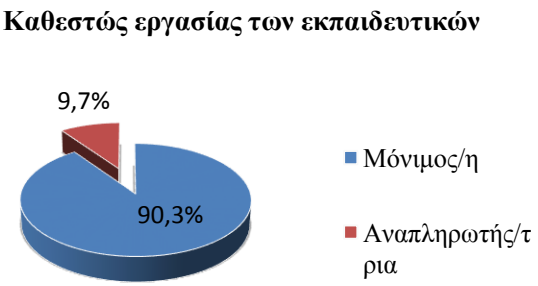


Στο πλαίσιο ερωτήσεων του δημογραφικού περιεχομένου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επιπλέον να δηλώσουν το καθεστώς εργασίας τους, ως προς το αν είναι μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι ή αναπληρωτές. Σημειώθηκε πως 130 συμμετέχοντες (90,3%) ήταν μόνιμοι υπάλληλοι και 14 συμμετέχοντες (9,7%) ήταν με σύμβαση αναπληρωτή/τριας (Πίνακας 8, γράφημα 5).

Πίνακας 8: Το καθεστώς εργασίας των ερωτηθέντων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	μόνιμος/η	130	90,3	90,3	90,3
	αναπληρωτής/τρια	14	9,7	9,7	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 5: Το καθεστώς εργασίας των ερωτηθέντων

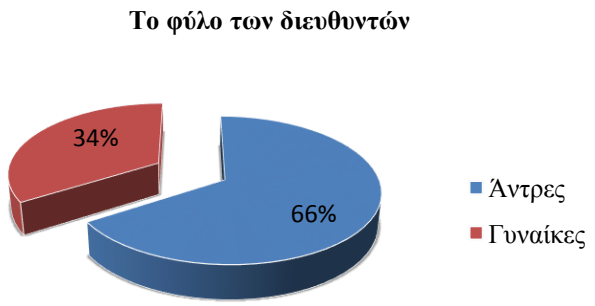


Σε ότι αφορά το φύλο του διευθυντή κάθε σχολείου, 95 συμμετέχοντες (90,3%) είχαν άντρα διευθυντή και 49 συμμετέχοντες (34%) είχαν γυναίκα διευθύντρια (Πίνακας 9, γράφημα 6).

Πίνακας 9: Το φύλο του διευθυντή

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	άνδρας	95	66,0	66,0	66,0
	γυναίκα	49	34,0	34,0	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

Γράφημα 6: Το φύλο του διευθυντή



6.2. Μέτρηση του βαθμό εμφάνισης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μια πρώτη ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το 17,4% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι δεν έχουν πέσει θύματα bullying το τελευταίο εξάμηνο, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι αντιμετωπίζει bullying πάρα πολύ συχνά. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (62,5%) αναφέρει ότι έχει πέσει θύμα εκφοβισμού ορισμένες φορές κατά το τελευταίο εξάμηνο (Πίνακας 10).

Πίνακας 10: Συχνότητα φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	25	17,4	17,4	17,4

λίγο	90	62,5	62,5	79,9
αρκετά	24	16,7	16,7	96,5
πολύ	4	2,8	2,8	99,3
πάρα πολύ	1	,7	,7	100,0
Total	144	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, εξετάστηκε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας εμφάνισης περιστατικών bullying και του φύλου των ερωτηθέντων (Πίνακας 11). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εφόσον sig<a=0,05, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας, a=0,05, μεταξύ του φύλου και του πόσο συχνά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει θύματα bullying. Με άλλα λόγια, το φύλο επηρεάζει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει θύματα bullying.

Πίνακας 11: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και φύλου

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
Φύλο	43,536	143	,000	1,68750	1,6109	1,7641
Πόσο συχνά έχετε πέσει θύμα Bullying	105,187	143	,000	1,10270	1,0820	1,1234

Ακολούθησε η μελέτη της ύπαρξης ή μη, συσχέτισης μεταξύ της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου και της ηλικίας των ερωτηθέντων (Πίνακας 12). Διαπιστώθηκε ότι εφόσον sig<a=0,05, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας, a=0,05, μεταξύ της ηλικίας του ερωτώμενου και του πόσο συχνά θεωρεί ο ίδιος ότι έχει πέσει θύμα bullying. Με άλλα λόγια, η ηλικία επηρεάζει το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει θύματα bullying.

Πίνακας 12: Μελέτη συσχέτισης συχνότητας εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και ηλικίας

One-Sample Test

	Test Value = 0	
		95% Confidence Interval of the Difference

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
Ηλικία	43,702	143	,000	2,92361	2,7914	3,0559
Πόσο συχνά έχετε πέσει θύμα Bullying	105,187	143	,000	1,10270	1,0820	1,1234

6.3. Μέτρηση της βασικότερης πηγής εκφοβισμού

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 13), βασικότερη πηγή εκφοβισμού, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, είναι οι γονείς με ποσοστό 48,6%. Ακολουθούν η διοίκηση/ στελέχη Υπουργείου (21%) και οι μαθητές (13,2%). Τέλος, 12 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι βασική πηγή εκφοβισμού είναι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, ενώ άλλοι 12 ο διευθυντής του εκάστοτε σχολείου.

Πίνακας 13: Σημαντικότερη πηγή εκφοβισμού

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	οι μαθητές	19	13,2	13,2	13,2
	οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί	12	8,3	8,3	21,5
	ο διευθυντής	12	8,3	8,3	29,9
	οι γονείς	70	48,6	48,6	78,5
	η διοίκηση (στελέχη Υπουργείου)	31	21,5	21,5	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

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

Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για συμπλήρωση περιελάμβανε ορισμένες βασικές μορφές εκφοβισμού, όπως αυτές αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, τις οποίες οι ερωτώμενοι καλούνταν να αξιολογήσουν σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert για το πόσο συχνά τις έχουν αντιμετωπίσει. Ωστόσο, υπήρχε η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να καταγράψουν, αν το θεωρούν απαραίτητο, και οποιαδήποτε άλλη μορφή εκβιασμού. Παρακάτω 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 αποκλείσεις (Τ.Α. - Std. Deviation), ανά μορφή εκφοβισμού.

6.4.1. 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 = 0,874 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 14).

Πίνακας 14: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους μαθητές

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,874	18

Στον Πίνακα 15 παρατίθενται οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν δεχτεί από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού των μαθητών. Οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από τους μαθητές, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται να είναι: η συκοφάντηση («Σπάνια»: Μ.Ο.=24,3% και «Συχνά»: Μ.Ο.=1,4%), το να «τους βάζουν τις φωνές» («Σπάνια»: Μ.Ο.=19,4% και «Συχνά»: Μ.Ο.=2,1%), η υποτίμηση της άποψής τους («Σπάνια»: Μ.Ο.=25% και «Συχνά»: Μ.Ο.=1,4%) και τέλος, η απόκρυψη πληροφοριών («Σπάνια»: Μ.Ο.=34,7% και «Συχνά»: Μ.Ο.=10,4%).

Πίνακας 15: 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	89,6%	9,7%	0,7%	0,0%	100,0%

Συκοφάντηση	74,3%	**24,3%**	**1,4%**	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	89,6%	9,7%	0,7%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	90,3%	6,9%	2,8%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	78,5%	**19,4%**	**2,1%**	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	87,5%	10,4%	2,1%	0,0%	100,0%
Προσβολές	83,3%	15,3%	1,4%	0,0%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	73,6%	**25%**	**1,4%**	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	90,3%	9,7%	0%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	54,2%	**34,7%**	**10,4%**	0,7%	100,0%
Βίαιη απειλή	96,5%	3,5%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	95,1%	4,2%	0,7%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	80,6%	18,1%	1,4%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	86,8%	12,5%	0,7%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	95,8%	3,5%	0,7%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	86,46%	12,0%	1,5%	0,04%	100,0%

6.4.2. 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 = 0,840 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 16).

Πίνακας 16: Δείκτης Cronbach’s alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από άλλους εκπαιδευτικούς

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,840	18

Στον Πίνακα 17 παρατίθενται οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν δεχτεί από άλλους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού των συναδέλφων τους. Οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού από τους άλλους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται να είναι: η συκοφάντηση («Σπάνια»: Μ.Ο.=24,3%, «Συχνά»: Μ.Ο.=1,4% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0.7%), η υποτίμηση της άποψής τους («Σπάνια»: Μ.Ο.=29,9%, «Συχνά»: Μ.Ο.=1,4% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0,7) και τέλος, η απόκρυψη πληροφοριών («Σπάνια»: Μ.Ο.=25,7%, «Συχνά»: Μ.Ο.=2,8% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0,7%).

Πίνακας 17: 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	89,6%	10,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	73,6%	**24,3%**	**1,4%**	**0,7%**	100,0%
Εκφοβισμός	93,1%	6,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	95,8%	4,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	82,6%	17,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	93,8%	6,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	85,4%	13,2%	0,7%	0,7%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	68,1%	**29,9%**	**1,4%**	**0,7%**	100,0%
Φυσική απομόνωση	86,1%	12,5%	1,4%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	70,8%	**25,7%**	**2,8%**	**0,7%**	100,0%
Βίαιη απειλή	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	95,1%	4,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	91,7%	8,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	84,7%	15,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	89,6%	10,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	97,9%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	97,9%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	88,4%	11%	0,42%	0,15%	100,0%

6.4.3. Διερεύνηση του βαθμού εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου

Ο δείκτης Cronbach a για τον βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου είναι Cronbach's Alpha = 0,818 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 18).

Πίνακας 18: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,818	18

Στον Πίνακα 19 παρατίθενται οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν δεχτεί από τον διευθυντή του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως έχουν πέσει ελάχιστες φορές θύματα εκφοβισμού του διευθυντή. Η κυρίαρχη μορφή εκφοβισμού σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται να είναι η απόκρυψη πληροφοριών («Σπάνια»: Μ.Ο.=21,5%, «Συχνά»: Μ.Ο.=0.7% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0,7%).

Πίνακας 19: 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	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	95,8%	4,2%	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	99,4%	5,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	95,1%	4,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	87,5%	11,8%	0,7%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	95,1%	4,2%	0,7%	0,0%	100,0%

Υποτίμηση της άποψής σας	83,3%	15,3%	0,7%	0,7%	100,0%
Φυσική απομόνωση	93,8%	6,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	77,1%	**21,5%**	**0,7%**	**0,7%**	100,0%
Βίαιη απειλή	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	91%	7,6%	1,4%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	95,1%	4,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	92,4%	7,6%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	96,5%	3,5%	0,0%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	100%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	93,89%	5,8%	0,23%	0,08%	100,0%

6.4.4. 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 = 0,868 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 20).

Πίνακας 20: Δείκτης Cronbach’s alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,868	18

Στον Πίνακα 21 παρατίθενται οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν δεχτεί από τους γονείς των μαθητών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού των γονέων. Οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται να είναι: η συκοφάντηση («Σπάνια»: Μ.Ο.=28,5% και «Συχνά»: Μ.Ο.=1,4%), η υποτίμηση της άποψής τους («Σπάνια»: Μ.Ο.=28,5% και «Συχνά»: Μ.Ο.=2,1%), η απόκρυψη

πληροφοριών («Σπάνια»: Μ.Ο.=28,5%, «Συχνά»: Μ.Ο.=6,3% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=1,4%) και τέλος, η απαξίωση («Σπάνια»: Μ.Ο.=18,8% και «Συχνά»: Μ.Ο.=2,1%).

Πίνακας 21: 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	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	88,2%	11,1%	0,7%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	70,1%	**28,5%**	**1,4%**	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	86,1%	13,2%	0,7%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	91%	8,3%	0,7%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	86,8%	12,5%	0,7%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	93,1%	6,3%	0,7%	0,0%	100,0%
Προσβολές	84%	13,2%	2,8%	0,0%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	69,4%	**28,5%**	**2,1%**	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	93,1%	6,9%	0,0%	0,0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	63,9%	**28,5%**	**6,3%**	**1,4%**	100,0%
Βίαιη απειλή	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	88,9%	10,4%	0,7%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	80,6%	18,1%	1,4%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	79,2%	**18,8%**	**2,1%**	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	88,9%	10,4%	0,7%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	98,6%	0,7%	0,7%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	97,9%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	95,8%	3,5%	0,7%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	86,3%	12,38%	1,24%	0,08%	100,0%

6.4.5. 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 = 0,865 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 22).

Πίνακας 22: Δείκτης Cronbach's alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών από το βοηθητικό προσωπικό

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,865	18

Στον Πίνακα 23 παρατίθενται οι Μ.Ο. του βαθμού συχνότητας βασικών μορφών εκφοβισμού που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν δεχτεί από το βοηθητικό προσωπικό. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πέσει θύματα bullying από το βοηθητικό προσωπικό σε στατιστικά σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 23: 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	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ
Ταπείνωση δημοσίως	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Συκοφάντηση	95,1%	4,2%	0,7%	0,0%	100,0%
Εκφοβισμός	97,2%	2,8%	0,0%	0,0%	100,0%
Φυσική επίθεση	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	97,9%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	97,9%	2,1%	0,0%	0,0%	100,0%
Προσβολές	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	96,5%	2,8%	0,7%	0,0%	100,0%
Φυσική απομόνωση	97,9%	1,4%	0,7%	0,0%	100,0%

Απόκρυψη πληροφοριών	93,8%	5,6%	0,7%	0,0%	100,0%
Βίαιη απειλή	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Απαξίωση	98,7%	0,7%	0,7%	0,0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	99,3%	0,7%	0,0%	0,0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	98,6%	1,4%	0,0%	0,0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	97,9%	1,9%	0,2%	0,0%	100,0%

6.5. 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 = 0,941 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 24).

Πίνακας 24: Δείκτης Cronbach’s alpha για το βαθμό εκφοβιστικών συμπεριφορών κατά των εκπαιδευτικών

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,941	90

Στον Πίνακα 25 παρατίθενται οι Μ.Ο. της συχνότητας εμφάνισης των βασικών μορφών εκφοβισμού.

Πίνακας 25: Μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών και βαθμός εμφάνισής τους

Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν υποστεί τις παρακάτω συμπεριφορές στο σχολείο που εργάζονται:	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	ΣΥΝΟΛΟ

Ταπείνωση δημοσίως	92.08%	7.64%	0.28%	0%	100,0%
Συκοφάντηση	81.5%	17.38%	0.98%	0.14%	100,0%
Εκφοβισμός	92.22%	7.5%	0.28%	0%	100,0%
Φυσική επίθεση	94.72%	4.58%	0.7%	0%	100,0%
Σας βάζουν τις φωνές	86.66%	12.64%	0.7%	0%	100,0%
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας	93.86%	5.58%	0.56%	0%	100,0%
Προσβολές	89.28%	9.46%	1.12%	0.14%	100,0%
Υποτίμηση της άποψής σας	78.32%	**20.28%**	**1.26%**	**0.14%**	100,0%
Φυσική απομόνωση	92.29%	7.36%	0.42%	0%	100,0%
Απόκρυψη πληροφοριών	71.92%	**23.2%**	**4.18%**	**0.7%**	100,0%
Βίαιη απειλή	97.9%	2.1%	0%	0%	100,0%
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν	93.74%	5.7%	0.56%	0%	100,0%
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας	91.52%	8.2%	0.28%	0%	100,0%
Απαξίωση	87.06%	12.1%	0.84%	0%	100,0%
Προσβλητικά σχόλια	92.08%	7.64%	0.28%	0%	100,0%
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)	99.16%	0.7%	0.14%	0%	100,0%
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις	98.74%	1.26%	0%	0%	100,0%
Ρατσιστικά σχόλια	97.34%	2.38%	0.28%	0%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ	90.6%	8.76%	0.58%	0.06%	100,0%

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν πέσει ορισμένες φορές θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Οι κυρίαρχες μορφές εκφοβισμού, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται να είναι: η υποτίμηση της άποψής τους («Σπάνια»: Μ.Ο.=29,28%, «Συχνά»: Μ.Ο.=1,26% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0,14) και η απόκρυψη πληροφοριών («Σπάνια»: Μ.Ο.=23,2%, «Συχνά»: Μ.Ο.=4,18% και «Πολύ συχνά»: Μ.Ο.=0,7%).

6.6. Διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι 90 από τους 144 ερωτηθέντες θεωρούν ότι έχει εμφανιστεί ορισμένες φορές το φαινόμενο της θυματοποίησης στο σχολείο που εργάζονται. Άλλοι 24 εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το φαινόμενο έχει εμφανιστεί αρκετά συχνά, 4 εκπαιδευτικοί πολύ συχνά και 1 εκπαιδευτικός πάρα πολύ συχνά (Πίνακας 26).

Πίνακας 26: Συχνότητα εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού και θυματοποίησης στο σχολείο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	25	17,4	17,4	17,4
	λίγο	90	62,5	62,5	79,9
	αρκετά	24	16,7	16,7	96,5
	πολύ	4	2,8	2,8	99,3
	πάρα πολύ	1	,7	,7	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

6.7. Μέτρηση των συνεπειών- επιπτώσεων της εκδήλωσης φαινομένων θυματοποίησης και εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σχετικά με τη μελέτη των συνεπειών της θυματοποίησης συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο δύο τύπων ερωτήσεις. Στον πρώτη περίπτωση (ερώτηση 8 του ερωτηματολογίου) απαριθμούνταν ορισμένες από τις βασικές συνέπειες της θυματοποίησης, όπως αυτές αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, σε ψυχολογικό επίπεδο, επίπεδο σωματικής υγείας, κοινωνικό επίπεδο, επίπεδο εργασίας και επίπεδο λειτουργίας του σχολείου. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να επιλέξουν ποιες από αυτές τους έχουν συμβεί, αν τους έχουν συμβεί. Οι απαντήσεις μπορούσαν να είναι περισσότερες από μία ανά επίπεδο. Ακόμη, πρέπει να σημειωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να καταγράψουν και άλλες συνέπειες πέρα από όσες ήδη αναφέρονταν. Στη δεύτερη περίπτωση (ερώτηση 9 του ερωτηματολογίου) οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σημειώσουν τις επιπτώσεις τίνος από τα επίπεδα κρίνουν ως πιο σημαντικές.

Στους πίνακες που ακολουθούν παρατίθεται η συχνότητα εμφάνισης των συνεπειών/ επιπτώσεων του bullying κατά των εκπαιδευτικών, σε ψυχολογικό, σωματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ακόμη, σε επίπεδο αποτελεσματικής εκτέλεσης εργασίας και σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου. Τα ερωτήματα σχετικά με τις συνέπειες της θυματοποίησης επιδέχονταν περισσότερες από μία απαντήσεις.

6.7.1. Επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο

Στον Πίνακα 27 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες το άγχος με ποσοστό 64,2% και την ανασφάλεια με ποσοστό 19,6%.

Πίνακας 27: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε ψυχολογικό επίπεδο

$ψυχολογικό Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$ψυχολογικό[a]	καμία απάντηση	14	7,8%	9,7%
	άγχος	115	64,2%	79,9%
	ανασφάλεια	35	19,6%	24,3%
	αίσθημα μοναξιας	7	3,9%	4,9%
	αγοραφοβία	2	1,1%	1,4%
	χαμηλή αυτοεκτίμηση	4	2,2%	2,8%
	κατάθλιψη	2	1,1%	1,4%
Total		179	100,0%	124,3%

a. Group

6.7.2. Επιπτώσεις σε επίπεδο σωματικής υγείας

Στον Πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες το αίσθημα κόπωσης με ποσοστό 46,7%, τους πονοκεφάλους με ποσοστό 29,1% και τους στομαχόπονους με ποσοστό 13,2%.

Πίνακας 28: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο σωματικής υγείας

$σωμα Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$σωμα[a]	καμία απάντηση	15	8,2%	10,4%
	πονοκέφαλοι	53	29,1%	36,8%
	αίσθημα κόπωσης	85	46,7%	59,0%
	στομαχόπονοι	24	13,2%	16,7%
	αναπνευστικά προβλήματα	5	2,7%	3,5%
Total		182	100,0%	126,4%

a. Group

6.7.3. Επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο

Στον Πίνακα 29 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Η ανάλυση των

αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες την υπερκινητικότητα με ποσοστό 33,8% και τις δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με ποσοστό 22,1%. Πρέπει να σημειωθεί ότι υψηλό είναι και το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση στην εν λόγω ερώτηση (35,9%).

Πίνακας 29: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε κοινωνικό επίπεδο

$κοινωνικό Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$κοινωνικό[a]	καμία απάντηση	52	35,9%	36,1%
	υπερκινητικότητα	49	33,8%	34,0%
	προβλήματα κινητικότητας	10	6,9%	6,9%
	δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων	32	22,1%	22,2%
	προσφυγή στην κατανάλωση αλκοόλ	2	1,4%	1,4%
Total		145	100,0%	100,7%

a. Group

6.7.4. Επιπτώσεις σε επίπεδο εργασίας

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικής εκτέλεσης της εργασίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες το επηρεασμό του σχολικού κλίματος (61,6%), και τη μείωση προσδοκιών από τους συναδέλφους (11%). Πρέπει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την ερώτηση είναι σχετικά υψηλό το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση (12,8%).

Πίνακας 30: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο αποτελεσματικής εκτέλεσης της εργασίας

$εργασία Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$εργασία[a]	καμία απάντηση	21	12,8%	14,6%
	επηρεασμός σχολικού κλίματος	101	61,6%	70,1%

	μείωση προσδοκιών από μαθητές	13	7,9%	9,0%
	μείωση προσδοκιών από συναδέλφους	18	11,0%	12,5%
	απουσίες	7	4,3%	4,9%
	πρόθεση εγκατάλειψης της θέσης	4	2,4%	2,8%
Total		164	100,0%	113,9%

a. Group

6.7.5. Επιπτώσεις σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συχνότητας εμφάνισης των κυρίαρχων συνεπειών της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας σχολείου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ως κυρίαρχες συνέπειες τον επηρεασμό στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (40,5%) και τα προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών – μαθησιακών δραστηριοτήτων (39,9%). Πρέπει να σημειωθεί ότι και σε αυτήν την ερώτηση είναι σχετικά υψηλό το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση (16,3%).

Πίνακας 31: Επιπτώσεις του φαινομένου της θυματοποίησης σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου

$σχολείο Frequencies

		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
$σχολείο[a]	καμία απάντηση	25	16,3%	17,4%
	προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών- μαθησιακών δραστηριοτήτων	61	39,9%	42,4%
	επηρεασμός στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	62	40,5%	43,1%
	ελλείψεις προσωπικού	5	3,3%	3,5%
Total		153	100,0%	106,2%

a. Group

6.8. Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς

Γενικά, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν συνέπειες της θυματοποίησης σε προσωπικό (ψυχολογικό και σωματικό) επίπεδο, ενώ σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο εκτέλεσης της εργασίας και λειτουργίας του σχολείου 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 η θυματοποίηση δεν έχει συνέπειες πέραν του προσωπικού επιπέδου.

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 εν λόγω ερώτησης (Πίνακας 32) έδειξε ότι το 57,6% και το 21,5% των ερωτηθέντων σημειώνει ως πιο σημαντικές τις επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο και σε επίπεδο σωματικής υγείας, αντίστοιχα. Τα υπόλοιπα επίπεδα (κοινωνικό, αποτελεσματικής εκτέλεσης εργασίας και λειτουργίας του σχολείου)φτάνουν στο 6,9% έκαστο.

Πίνακας 32: Σημαντικότερες επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	τις επιπτώσεις σε ψυχολογικό επίπεδο	83	57,6	57,6	57,6
	τις επιπτώσεις σε επίπεδο σωματικής υγείας	31	21,5	21,5	79,2
	τις επιπτώσεις σε κοινωνικό επίπεδο αλληλεπίδρασης με τους άλλους	10	6,9	6,9	86,1
	τις επιπτώσεις σε επίπεδο αποτελεσματικής εκτέλεσης εργασίας	10	6,9	6,9	93,1
	τις επιπτώσεις σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου	10	6,9	6,9	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

6.9. Μέτρηση της ηγετικής επάρκειας

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

Στη συνέχεια, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert (όπου 1=καθόλου, 2=λίγο, 3=αρκετά, 4=πολύ και 5=πάρα πολύ) πόσο σημαντικό θεωρούν το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση προβλημάτων εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των συχνοτήτων έδειξε ότι το 25% των

ερωτηθέντων θεωρεί πολύ σημαντικό και το 59% πάρα πολύ σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του εν λόγω φαινομένου (Πίνακας 33).

Πίνακας 33: Πίνακας συχνοτήτων σημαντικότητας του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση προβλημα΄των εκφοβιστικών συμπεριφορών και θυματοποίησης κατά των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου	2	1,4	1,4	1,4
	λίγο	4	2,8	2,8	4,2
	αρκετά	17	11,8	11,8	16,0
	πολύ	36	25,0	25,0	41,0
	πάρα πολύ	85	59,0	59,0	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

6.9.2. Μελέτη της αντίδρασης του διευθυντή σε περιστατικά εκφοβισμού

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύμφωνα πάντα με τους ερωτώμενους, φαίνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές έδειξαν ενδιαφέρον για το φαινόμενο και είτε ασχολήθηκαν εκτενώς με το ζήτημα (με το 31,3% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να δίνει αυτήν την απάντηση) είτε δεν ασχολήθηκαν εκτενώς (με το 29,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών να δίνει αυτήν την απάντηση). Πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση είναι 31,3%, αλλά 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 34).

Πίνακας 34: Πίνακας συχνοτήτων εμφάνισης αντιδράσεων διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικών θυματοποίησης των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καμία απάντηση	45	31,3	31,3	31,3
	αδιαφόρησε	5	3,5	3,5	34,7
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	42	29,2	29,2	63,9
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	7	4,9	4,9	68,8

	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	45	31,3	31,3	100,0
	Total	144	100,0	100,0	

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

Στη συνέχεια, έγινε μία προσπάθεια μελέτης της ύπαρξης ή μη συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής, σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς, με τον τρόπο που ο ίδιος αντιμετωπίζει τη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό των εκπαιδευτικών. Για την παραπάνω σύγκριση αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα που περιλαμβάνονταν στις ερωτήσεις 10.γ (περιελάμβανε ένα υποερώτημα και αφορούσε στην αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού) και 13 (περιελάμβανε 34 υποερωτήματα και αφορούσε στο ηγετικό στυλ του διευθυντή).

Αρχικά αναζητήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach a για την ερώτηση 13. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε Cronbach's Alpha = 0,985 > 0.95, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 35).

Πίνακας 35: Δείκτης Cronbach’s alpha για το στυλ ηγεσίας

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,985	34

Ακολούθως, ομαδοποιήθηκαν τα υποερωτήματα της ερώτησης 13 με βάση τα ηγετικά στυλ, όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία και παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Πιο αναλυτικά, αναζητήθηκε ο δείκτης εσωτερικής συνάφειας Cronbach a ανά ηγετικό στυλ και αναζητήθηκε ο Μ.Ο. των απαντήσεων των ερωτηθέντων ανά ηγετικό στυλ.

Στη συνέχεια αναφέρεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach a για το σύνολο των υποερωτημάτων που απαρτίζουν το κάθε ηγετικό στυλ. Αναλυτικά οι πίνακες με τον δείκτης cronbach a για κάθε υποερώτημα ξεχωριστά παρατίθενται στο Παράρτημα ΙΙ.

Το 1ο ηγετικό στυλ ήταν το Παιδαγωγικό στυλ και απαρτίζονταν από 6 υποερωτήματα. Ο δείκτης Cronbach a για το 1ο στυλ ηγεσίας είναι Cronbach's Alpha = 0,957 > 0.95, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 36).

Πίνακας 36: Δείκτης Cronbach's alpha για το 1ο ηγετικό στυλ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,957	6

Το 2ο ηγετικό στυλ ήταν το Συμμετοχικό στυλ και αποτελούνταν από 7 υποερωτήματα. Ο δείκτης Cronbach a για το 2ο στυλ ηγεσίας είναι Cronbach's Alpha = 0,921 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 37).

Πίνακας 37: Δείκτης Cronbach's alpha για το 2ο ηγετικό στυλ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,921	7

Το 3ο ηγετικό στυλ ήταν το Στυλ ανάπτυξης προσωπικού και αποτελούνταν από 6 υποερωτήματα. Ο δείκτης Cronbach a για το 3ο στυλ ηγεσίας είναι Cronbach's Alpha = 0,932 > 0.8, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι υψηλό (Πίνακας 38).

Πίνακας 38: Δείκτης Cronbach's alpha για το 3ο ηγετικό στυλ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	6

Το 4ο ηγετικό στυλ ήταν το Επιχειρηματικό στυλ και αποτελούνταν από 9 υποερωτήματα. Ο δείκτης Cronbach a για το 4ο στυλ ηγεσίας είναι Cronbach's Alpha = 0,968 > 0.95, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 39).

Πίνακας 39: Δείκτης Cronbach's alpha για το 4ο ηγετικό στυλ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,968	9

Το 5ο ηγετικό στυλ ήταν το Δομικό στυλ και αποτελούνταν από 6 υποερωτήματα. Ο δείκτης Cronbach a για το 4ο στυλ ηγεσίας είναι Cronbach's Alpha = 0,956 > 0.95, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 40).

Πίνακας 40: Δείκτης Cronbach's alpha για το 5ο ηγετικό στυλ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,956	6

Έπειτα εξετάστηκε η συσχέτιση του στυλ ηγεσίας με την αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό, αρχικά, αναζητήθηκε ο δείκτης εωτερικής συνάφειας Cronbach a του στυλ ηγεσίας με την αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα bullying κατά των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε Cronbach's Alpha = 0,975 > 0.95, οπότε έχουμε εσωτερική συνοχή, δηλαδή το επίπεδο αξιοπιστίας του συνόλου των ερωτήσεων είναι πολύ υψηλό (Πίνακας 41).

Πίνακας 41: Δείκτης Cronbach's alpha για το ηγετικό στυλ (γενικά)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,979	35

Ακολούθως, για την ύπαρξη συσχέτισης του εκάστοτε ηγετικού στυλ και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα bullying μελετήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Kendall's tau (καθώς οι δύο μεταβλητές ήταν τύπου ordinal). Επιπλέον, μελετήθηκε και το είδος της αντίδρασης που είχε ο διευθυντής σε φαινόμενα bullying. Ωστόσο, καθώς στην ερώτηση σχετικά με την αντίδραση του διευθυντή σε φαινόμενα bullying καλούνταν να απαντήσουν μόνο οι εκπαιδευτικοί στους οποίους οι διευθυντές τους είχαν ενημερωθεί για τα φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο,

εξαιρέθηκαν από τη συγκριτική ανάλυση τα ερωτηματολόγια που δεν είχε απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα. Έτσι, το δείγμα για τη συγκεκριμένη ανάλυση ήταν 99 εκπαιδευτικοί.

6.9.3.1. 1ο στυλ (Παιδαγωγικό στυλ)

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 42), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας, α=0,05 < sig = 0,351, μεταξύ του Παιδαγωγικού στυλ ηγεσίας και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 42: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 1ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Correlations

			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	1ο στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	-,084
		Sig. (2-tailed)	.	,351
		N	99	99
	1ο στυλ	Correlation Coefficient	-,084	1,000
		Sig. (2-tailed)	,351	.
		N	99	144

Περαιτέρω ανάλυση της αντίδρασης των διευθυντών που υιοθετούν το παιδαγωγικό στυλ από «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Πίνακας 43), έδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί έδειχναν ενδιαφέρον για τα φαινόμενα εκφοβισμού, αλλά είτε ασχολούνταν είτε δεν ασχολούνταν εκτενώς με το ζήτημα.

Πίνακας 43: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 1ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού * 1ο στυλ Crosstabulation

Count

	1ο στυλ				Total
	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	αδιαφόρησε	0	1	0	4	5
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	2	6	**16**	**18**	42
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	1	2	2	2	7
	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	3	6	**19**	**17**	45
Total		6	15	37	41	99

6.9.3.2. 2ο στυλ (Συμμετοχικό στυλ)

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 44), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας, α=0,05 < sig = 0402, μεταξύ του Συμμετοχικού στυλ ηγεσίας και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 44: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 2ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Correlations

			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	2ο στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	-,078
		Sig. (2-tailed)	.	,402
		N	99	99
	2ο στυλ	Correlation Coefficient	-,078	1,000
		Sig. (2-tailed)	,402	.
		N	99	144

Περαιτέρω ανάλυση της αντίδρασης των διευθυντών που υιοθετούν το συμμετοχικό στυλ από «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Πίνακας 45), έδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί έδειχναν ενδιαφέρον για τα φαινόμενα εκφοβισμού, αλλά είτε ασχολούνταν είτε δεν ασχολούνταν εκτενώς με το ζήτημα.

Πίνακας 45: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 2ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού * 2ο στυλ Crosstabulation

Count

		2ο στυλ				Total
		λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	αδιαφόρησε	1	0	0	4	5
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	1	4	**14**	**23**	42
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	0	2	4	1	7
	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	1	**25**	**19**	45
Total		2	7	43	47	99

6.9.3.3. 3ο στυλ (Στυλ ανάπτυξης προσωπικού)

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 46), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας, α=0,05 < sig = 0,227, μεταξύ του Στυλ ανάπτυξης προσωπικού και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 46: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 3ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Correlations

			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	3ο στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	-,110
		Sig. (2-tailed)	.	,227
		N	99	99
	3ο στυλ	Correlation Coefficient	-,110	1,000
		Sig. (2-tailed)	,227	.
		N	99	144

Περαιτέρω ανάλυση της αντίδρασης των διευθυντών που υιοθετούν το στυλ ανάπτυξης προσωπικού από «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Πίνακας 47), έδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί έδειχναν ενδιαφέρον για τα φαινόμενα εκφοβισμού, αλλά είτε ασχολούνταν είτε δεν ασχολούνταν εκτενώς με το ζήτημα.

Πίνακας 47: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 3ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού * 3ο στυλ Crosstabulation

Count

		3ο στυλ					Total
		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	αδιαφόρησε	1	0	0	0	4	5
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	0	1	6	**17**	**18**	42
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	0	1	2	3	1	7
	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	3	5	**22**	**15**	45
Total		1	5	13	42	38	99

6.9.3.4. 4ο στυλ (Επιχειρηματικό στυλ)

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 48), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας, α=0,05 < sig = 1, μεταξύ του Επιχειρηματικού στυλ ηγεσίας και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 48: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 4ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Correlations

	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	4ο στυλ

Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	,000
		Sig. (2-tailed)	.	1,000
		N	99	99
	4ο στυλ	Correlation Coefficient	,000	1,000
		Sig. (2-tailed)	1,000	.
		N	99	144

Περαιτέρω ανάλυση της αντίδρασης των διευθυντών που υιοθετούν το επιχειρηματικό στυλ από «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Πίνακας 49), έδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί έδειχναν ενδιαφέρον για τα φαινόμενα εκφοβισμού, αλλά είτε ασχολούνταν είτε δεν ασχολούνταν εκτενώς με το ζήτημα.

Πίνακας 49: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 4ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού * 4ο στυλ Crosstabulation

Count

		4ο στυλ				Total
		λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	αδιαφόρησε	1	0	0	4	5
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	1	6	**22**	**13**	42
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	0	2	5	0	7
	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	2	3	**24**	**16**	45
Total		4	11	51	33	99

6.9.3.5. 5ο στυλ (Δομικό στυλ)

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων (Πίνακας 50), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε επίπεδο σημαντικότητας, α=0,05 < sig = 0,551, μεταξύ του Δομικού στυλ ηγεσίας και της αντίδρασης του διευθυντή σε φαινόμενα εκφοβισμού.

Πίνακας 50: Πίνακας αναζήτησης συσχέτισης 5ου ηγετικού στυλ με αντίδραση διευθυντή/-τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Correlations

			Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	5ο στυλ
Kendall's tau_b	Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	Correlation Coefficient	1,000	-,055
		Sig. (2-tailed)	.	,551
		N	99	99
	5ο στυλ	Correlation Coefficient	-,055	1,000
		Sig. (2-tailed)	,551	.
		N	99	144

Περαιτέρω ανάλυση της αντίδρασης των διευθυντών που υιοθετούν το δομικό στυλ από «πολύ» έως «πάρα πολύ» (Πίνακας 51), έδειξε ότι οι διευθυντές αυτοί έδειχναν ενδιαφέρον για τα φαινόμενα εκφοβισμού, αλλά είτε ασχολούνταν είτε δεν ασχολούνταν εκτενώς με το ζήτημα.

Πίνακας 51: Πίνακας αντίδραση διευθυντή/τριας 5ου ηγετικού στυλ στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού

Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού * 5ο στυλ Crosstabulation

Count

		5ο στυλ					Total
		καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ	
Αντιδράσεις διευθυντή/ τριας στην εμφάνιση περιστατικού θυματοποίησης εκπαιδευτικού	αδιαφόρησε	1	0	0	0	4	5
	έδειξε ενδιαφέρον, αλλά δεν ασχολήθηκε εκτενώς	1	1	4	**15**	**21**	42
	έδειξε ενδιαφέρον και σας παρέπεμψε σε κάποιον άλλον	0	1	1	3	2	7
	έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε εκτενώς με το ζήτημα	0	1	4	**20**	**20**	45
Total		2	3	9	38	47	99

Σε γενικές γραμμές, αυτό που διαφάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων είναι ότι οι διευθυντές δεν υιοθετούν αποκλειστικά ένα στυλ ηγεσίας. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι δεν

υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί ο διευθυντής και την αντίδρασή του απέναντι σε φαινόμενα θυματοποίησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι συνήθως οι διευθυντές δείχνουν ενδιαφέρον για φαινόμενα εκφοβισμού στο σχολείο, αλλά είτε ασχολούνται είτε δεν ασχολούνται εκτενώς με το ζήτημα.

ΣΗΖΗΤΗΣΗ

Ο γενικότερος σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η εκπαιδευτική ηγεσία χειρίζεται και αντιμετωπίζει τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο νομό Καστοριάς. Η πρωτοτυπία της έρευνας, έγκειται στο γεγονός ότι παρόμοιες έρευνες στην Ελλάδα δεν έχουν διεξαχθεί και η αγγλική βιβλιογραφία είναι περιορισμένη.

Έτσι, η συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει να ερμηνεύσει τα ευρήματα της έρευνας και να διερευνήσει τις πιθανές σχέσεις που ανέκυψαν με τα θεωρητικά και εμπειρικά στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας.

Αναλυτικότερα, πρώτος στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν εκφοβιστικές συμπεριφορές. Στο ερώτημα αυτό, η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι μόλις το 17,4% των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν ότι δεν έχουν πέσει θύματα bullying το τελευταίο εξάμηνο, κάτι που αυτόματα σημαίνει ότι το υπόλοιπο 82,6% έχουν υπάρξει θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών, από αρκετά έως πάρα πολύ συχνά. Αυτό το αποτέλεσμα, φαίνεται να συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών από 50% και πάνω έχουν πέσει θύματα εκπαιδευτικών συμπεριφορών στο σχολείο (Mikkelsen & Einarsen, 2002 · Jenifer et al., 2003 · Cemaloglu, 2007 · Mc Guckin & Lewis, 2008 · Russo et al, 2008 · Riley et al., 2010 · Kõiv, 2011 · NASUWT., 2012 · Mc Mahon, et al 2014). Αυτό, ενδεχομένως να εξηγείται από το γεγονός ότι με την πάροδο των χρόνων και το πέρασμα της χώρας μας από μια κλειστή κοινωνία προσκολλημένη σε κανόνες και συντηρητικές πεποιθήσεις, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, των ελεύθερων ιδεών και την αναγνώριση των δικαιωμάτων. Με άμεσο αποτέλεσμα, την ελευθερία λόγου και πράξεων, που πολλές φορές δεν υπόκειται σε κανόνες και πρότυπα συμπεριφοράς και υπεκφεύγει από τα όρια ηθικής και της αυτοσυγκράτησης, με κίνδυνο συμπεριφορές όπως οι εκφοβιστικές συμπεριφορές εις βάρος άλλων, κι εδώ συγκεκριμένα των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το φύλο επηρεάζει το εάν ο εκπαιδευτικός θα δεχτεί bullying, κάτι που ενισχύεται και από τη βιβλιογραφία (Cemaloglu, 2007 · DeWet, 2010 · McMahon et al., 2014). Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκεται και η ηλικία, η οποία σύμφωνα με την έρευνά μας επηρεάζει τη θυματοποίηση, καθώς οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το πόσο μεγάλοι ή μικροί είναι, είναι περισσότερο ή λιγότερο επιρρεπείς σε τέτοιου είδους συμπεριφορές (Leymann,1996 · DeWat, 2010 · Riley et al., 2010).

Σε ό, τι αφορά τον δεύτερο στόχο, στην παρούσα μελέτη, αναδύθηκαν ως βασικότερη πηγή εκφοβισμού οι γονείς. Στη συνέχεια, ακολουθούν η διοίκηση (στελέχη του Υπουργείου), έπειτα οι

μαθητές και τέλος στον ίδιο βαθμό βρίσκονται ο διευθυντής και οι άλλοι εκπαιδευτικοί-συνάδελφοι των εκπαιδευτικών. Σε αντιδιαστολή με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα, η διεθνής βιβλιογραφία αναδεικνύει ως βασικότερη μορφή εκφοβισμού τους άλλους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους των θυμάτων, ενώ ως δεύτερη πηγή θυματοποίησης εμφανίζονται οι μαθητές και οι γονείς και ακολουθεί ο διευθυντής του σχολείου (Richards & Freeman, 2002 · Riley et al., 2010), ενώ άλλες τοποθετούν τους μαθητές ως βασικότερη μορφή (Benefield et al., 2004 · Kõiv, 2011 · Kõiv, 2014 · McMahon et al., 2014). Αυτή η διαφορά με τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί να οφείλεται αφενός, στο γεγονός, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας διαφέρει από αυτό του εξωτερικού τόσο σε επίπεδο διοικητικής δομής, όσο και σε επίπεδο λειτουργίας. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα πολύπλοκο σύστημα που έχει ως πρότυπο οργάνωσης τα γραφειοκρατικά μοντέλα. Βασικό χαρακτηριστικό του είναι ο κεντρικός και συγκεντρωτικός χαρακτήρας του, με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας και διαφοροποίησης της εσωτερικής πολιτικής του σχολείου σε σχέση με αυτά που θέτει η κεντρική διοίκηση, παρά τη θέσπιση με το Ν. 1566/85 ενός αριθμού διατάξεων για αποκέντρωση (Μπρίνια, 2009). Επιπλέον, 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). Επομένως, ως διευθυντής που ακολουθεί πιστά τους νόμους και τις αποφάσεις του Υπουργείου, με ελάχιστα περιθώρια αυτονομίας, να μην ασχολείται σε μεγάλο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς και κατ επέκταση με εκφοβιστικές συμπεριφορές εναντίον τους. Αφετέρου, με την ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας οι σημερινοί γονείς, που πλέον είναι περισσότερο μορφωμένοι συγκριτικά με το παρελθόν, ενημερώνονται για καινοτόμα προγράμματα του εξωτερικού και απαιτούν περισσότερα από τους εκπαιδευτικούς, σε σημείο που να προβάλλουν εκφοβιστικές συμπεριφορές, μέχρι να διεκδικήσουν το καλύτερο (σύμφωνα με τους ίδιους) για τα παιδιά τους.

Ο τρίτος στόχος, που αφορούσε τις βασικές μορφές εκφοβισμού, αυτές αναλύθηκαν στα αποτελέσματα, συγκριτικά με τις πηγές θυματοποίησης, για να καταλήξουμε στα εξής: αρχικά, στον εκφοβισμό από μαθητές, οι βασικότερες εκδηλώσεις εκφοβιστικών συμπεριφορών, ήταν η συκοφάντηση, το να τους βάζουν τις φωνές, η υποτίμηση της άποψής τους και η απόκρυψη πληροφοριών. Εν συνεχεία, στον εκφοβισμό από άλλους εκπαιδευτικούς- συναδέλφους, εκδηλώθηκαν με τη συκοφάντηση, την υποτίμηση της άποψής τους και την απόκρυψη πληροφοριών. Έπειτα, από τους γονείς, βασικότερες εκδηλώσεις αποτελούν η συκοφάντηση, η υποτίμηση της άποψής τους και η απόκρυψη πληροφοριών. Όσον αφορά το διευθυντή, βασικότερη εκδήλωση εκφοβισμού αποτέλεσε η απόκρυψη πληροφοριών, πιθανών για το λόγο που προαναφέρθηκε, αναφορικά με τα καθήκοντα του διευθυντή, ενώ από το βοηθητικό προσωπικό δεν υπήρξε βασικότερη μορφή, καθότι δεν υπήρχαν πολλές απαντήσεις, πιθανότατα επειδή οι εκπαιδευτικοί δεν έρχονται συχνά σε επαφή μαζί τους, κυρίως, λόγω διαφορετικού

ωραρίου. Σε γενικές γραμμές και συνοψίζοντας όλες τις πηγές, οι πιο συνηθισμένες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών στους εκπαιδευτικούς, είναι η συκοφάντηση, η υποτίμηση της άποψής τους και η απόκρυψη πληροφοριών. Οι εκδηλώσεις αυτές υπόκεινται στη λεκτική μορφή εκφοβισμού (Olweus 1993 · Law et al., 2002 · Cowie & Jennifer, 2007 · Ανδρέου, 2007 ·Rigby, 2008), με την οποία και συνάδει η βιβλιογραφία (Zapf et al., 1996 · Mikkelsen & Einarsen, 2002 · Cemaloglu, 2007 · DeWet, 2010). Ωστόσο, αυτό που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι σε κάθε κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο ο εκφοβισμός αλλά και οι διαστάσεις που παίρνει γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο, απ' το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο (Smith & Monks, 2008).

Ο τέταρτος στόχος, αφορά στη διερεύνηση των συνεπειών/ επιπτώσεων αυτών των φαινομένων. Με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδείχτηκε σε κάθε επίπεδο ξεχωριστά η συνηθέστερη επίπτωση. Επεξηγηματικά, σε ψυχολογικό επίπεδο, συνήθως, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με το άγχος και την ανασφάλεια. Πολλές έρευνες (Bond et al, 2001 · Rigby, 2004 · Cemaloglu, 2007 · Rigby, 2008 · Κουρκούτας, 2008 · Μακρή – Μπότσαρη, 2010) επιβεβαιώνουν τη συγκεκριμένη άποψη. Σε επίπεδο σωματικής υγείας, εμφανίζονται τα αισθήματα κόπωσης και οι πονοκέφαλοι, όπως και στους Leymann, 1990, Einarsen et al. (2003, όπως στο Cemaloglu, 2007), Rigby (2008) και Κουρκούτας (2008). Όσον αφορά το κοινωνικό επίπεδο, η έρευνα επιβεβαιώνει τη βιβλιογραφία (Einarsen, 1999 · Jankauskiene et al, 2008), καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και ζητήματα υπερκινητικότητας. Σε επίπεδο εργασίας, φαίνεται συχνά, να επηρεάζεται το σχολικό κλίμα (Ozkilic & Kartel, 2012) και τέλος, σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συχνά επηρεάζονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και εμφανίζονται προβλήματα διεξαγωγής διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων (DeWet, 2010 · Ozkilic & Kartal, 2012).

Γενικά, αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν συνέπειες της θυματοποίησης σε προσωπικό (ψυχολογικό και σωματικό) επίπεδο, ενώ σε διαπροσωπικό επίπεδο και σε επίπεδο εκτέλεσης της εργασίας και λειτουργίας του σχολείου 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 η θυματοποίηση δεν έχει συνέπειες πέραν του προσωπικού επιπέδου.

Ο επόμενος στόχος αφορά τη διερεύνηση των αντιδράσεων του σχολικού ηγέτη (διευθυντή) σε περιστατικά εκφοβισμού κατά των εκπαιδευτικών. Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και σύμφωνα πάντα με τους ερωτώμενους, φαίνεται ότι οι περισσότεροι διευθυντές έδειξαν ενδιαφέρον για το φαινόμενο και είτε ασχολήθηκαν εκτενώς με το ζήτημα (31,3%) είτε δεν ασχολήθηκαν εκτενώς (29,2%). Πρέπει να σημειωθεί ότι το ποσοστό των ερωτηθέντων που δεν έδωσαν καμία απάντηση είναι 31,3%. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με δύο τρόπους, αφενός, στο 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 και αφετέρου, στο γεγονός ότι δεν το ανέφεραν ποτέ στο διευθυντή, γιατί θεώρησαν ότι δε θα βοηθήσει. Η δεύτερη εξήγηση, ενισχύεται και από τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, οι δάσκαλοι δεν κάνουν καμία προσπάθεια να το αντιμετωπίσουν φοβούμενοι, ότι αυτό θα έχει χειρότερες συνέπειες, τόσο για την ατομική, όσο και για την επαγγελματική τους πορεία. Συνήθως φοβούνται και μένουν σιωπηλοί, προκειμένου να προστατέψουν (όπως θεωρούν οι ίδιοι) τους εαυτούς τους, από περεταίρω κακοποίηση (DeWet, 2010), αλλά και από την πεποίθηση ότι οι διευθυντές αγνοούν τις σκέψεις, τις ανάγκες, τα αισθήματα και τα κατορθώματα των εκπαιδευτικών, δεν τους υποστηρίζουν, τους υποβάλλουν σε προφορική κακοποίηση, σε δημόσια ταπείνωση, σε άδικη κριτική και επαγγελματική απομόνωση, ενώ διακατέχονται και από έλλειψη ενσυναίσθησης (Colaizzi, 1978, όπως στο Kauppi & Porhola, 2012).

Κλείνοντας και εστιάζοντας στον τελευταίο στόχο της έρευνας, αρχικό μας εγχείρημα, ήταν να διερευνήσουμε τη πιθανή σχέση μεταξύ της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών με την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων από τον διευθυντή, ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετεί. Αναλυτικότερα, εξετάστηκαν και τα πέντε στυλ ηγεσίας: το εκπαιδευτικό, το συμμετοχικό, το εποικοδομητικό, το επιχειρηματικό, και το στυλ ανάπτυξης προσωπικού (Πασιαρδής, 2012). Ωστόσο, κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές. Μάλιστα, σύμφωνα με το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας των Brauckmann και Pashiardis, (2011) ο αποτελεσματικός ηγέτης είναι αυτός που γνωρίζει καλά το συγκείμενο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο του και χρησιμοποιώντας ένα συνδυασμό αυτών των πέντε εκπαιδευτικών στυλ ηγεσίας, μπορεί να επιλύσει καθημερινά προβλήματα της σχολικής ζωής. Με άλλα λόγια, ο σχολικός ηγέτης, οφείλει να εξετάζει προσεκτικά τις συνθήκες του σχολικού πλαισίου στο οποίο ηγείται υιοθετώντας και εφαρμόζοντας ανάλογα, τον κατάλληλο συνδυασμό των στυλ ηγεσίας προκειμένου να αποφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Εφόσον λοιπόν δεν μπορούν να αναδυθούν συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας, δεν μπορεί να υπάρξει και συσχέτιση μεταξύ της αντιμετώπισης εκφοβιστικών συμπεριφορών από τον διευθυντή και του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ – ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Παρόλο που το δείγμα της έρευνας που εκπονήσαμε ήταν μικρό, κάλυπτε σχεδόν όλα τα δημοτικά σχολεία του νομού Καστοριάς. Δεν θα μπορούσαμε, επομένως, να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ακόμη, ένας περιορισμός της έρευνας έγκειται στο ότι δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για την ειλικρίνεια των απαντήσεων.

Στην παρούσα έρευνα, επιχειρήθηκε να εξεταστεί εάν υπάρχει σύνδεση μεταξύ της θυματοποίησης και του εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, με την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων από τον διευθυντή και εάν το στυλ ηγεσίας συνδέεται με το βαθμό και τη συχνότητα που εκδηλώνεται το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης των εκπαιδευτικών. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων αποδείχτηκε ότι η αναζήτηση της συσχέτισης αυτής είναι δύσκολη, καθώς οι διευθυντές δεν υιοθετούν ένα συγκεκριμένο στυλ, αλλά έναν συνδυασμό, ανάλογα με τις περιστάσεις. Εν τούτοις, περεταίρω έρευνα είναι απαραίτητη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aquino, K. & Thau, S. (2009). Workplace victimization: Aggression from the target's perspectives. *Annual Review of Psychology*, 60, 717-741
- Bauman, S., Rigby, K. & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors: strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, 28 (7), 837-856
- Benefield, J. (2004). *Teachers- the new targets of schoolyard bullies?* Paper to NZARE Conference November, Wellington: PPTA
- Bhatia, M. S. (2013). Teacher abuse. *Delhi Psychiatry Journal*, 16 (2), 263-264
- Blasé, J., Blasé, J. & Du, F. (2008). The ministread teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46 (3), 263-301
- Bond, L., Carlin, J., Thomaw, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does the bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323, 480-484
- Boulton, M. & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87
- Bradshaw, C., Sawyer, A. & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361-382
- Bright, R. (2005). It's just a grade 8 girl thing: Aggression in teenage girls. *Gender and Education*, 17, 93-101.
- Bryman, A. (1996). Leadership in Organizations. Στο S. Clegg, C. Hardy, & W. Nord (Eds.), *Handbook of organization Studie.s* London: Sage Publications, pp. 276 – 292
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concept and evidence*. London: National College for School Leadership.
- Carmeli, A., & Tishler, A. (2006). The relative importance of the top management team's managerial skills. *International Journal of Manpower*, 27(1), 9-36
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: an analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35 (6), 789-802
- Cemaloglu, N. (2008). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Social Behavior and Personality*, 49 (5), 495-512

- Cemaloglu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49 (5), 495-512
- Cowie, H., & Jennifer, D. (2007). *Managing Violence in Schools. A whole- school approach to best practice.* Great Britain: Paul Chapman Publishing
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., & Meyerson, D. (2005). *School leadership Study: Developing Successful Principals*. Stanford, CA: Stanford University Educational Leadership Institute.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes.* (Research report DCSF - RR108). University of Nottingham.
- DeWet, C. (2010). The reasons for the impact of principal- on- teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (7), 1450-1459
- Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259
- Duffy, M. & Sperry, L. (2007). Workplace mobbing: Individual and family health consequence. *Family Journal*, 15 (4), 398-404
- Dunne, M., Humphrey, S., & Leach, F. (2006). Gender violence in schools in the developing world. *Gender and Education*, 18, 75-98.
- Einarsen, S. & Skogstad, A. (1996). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185-201
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20 (12), 16-27
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C.L. (2003). *Bullying and emotional abusein the workplace: International perspectives.* London: Taylor & Francis
- 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
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews, 6*
- Fitzpatrick, S., & Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177–192.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη – Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (7η εκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Goleman, D. (2002). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας* (επανέκδοση) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Goleman, D., McKee, A. & Boyatzis, R. E. (2002). *Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Halbur, K., V. (2005). Bullying in the academic workplace. *Academic Leader*, 21(11), 3-7
- Hansen, A. M., Hogh, A., Persson, R., Karlson, B., Garde, A. H. & Orbaek, P. (2006). Bullying at work, health outcomes and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research*, 60 (1), 63-72
- Hiriogoyen, M. (2011). *Ηθική παρενόχληση. Η κρυμμένη βία στην καθημερινή ζωή.* Αθήνα: Πατάκης
- Hoel, H., Cooper, C. L. & Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 443-465
- Holt, M., & Espelage, D. (2007). Perceived Social Support among Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), pp. 984-994.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2005). *Educational administration: Theory, research and practice*, 7th ed., New York: McGraw Hill.
- Jacobsen, K. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School Counsellors' responses to three types of bullying incidents. *Proffesional School Counselling*, 11 (1)
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality*, 36(2), 145-162.
- Jennifer, D., Cowie, H., & Ananiadou, K. (2003). Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior*, 29, 489-496
- Johannsdottir, H. & Olafsson, R. (2004). Coping with bullying in the workoplace: the effect of gender, age and type of bullying. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 319-333
- Kauppi, T. & Porhola, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059-1068
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2004). *Organizational behavior* (6th ed.). Boston, Mass.: Irwin/McGraw-Hill.
- Kõiv, K. (2011). Bullying in a school context: Teachers as victims. *Psicologia e Educacao*, IX-X (1,2), 95-106

- Kõiv, K. (2011). Comparison and Connections Between School Climate, School Safety and Adolescents' Antisocial Behavior Across three Types of Schools. *Strategies for Establishing Socioeducational Environment*, 38 (2), 160-170
- Kõiv, K. (2015). Changes Over a Ten-year Interval in the Prevalence of Teacher Targeted Bullying. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 171, 126-133
- Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2011). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, 28, 226–232.
- Leymann, H. (1990). Bullying and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119-126
- Leymann, H. (1993). *Bullying*. Hamburg: Rowohlt
- Leymann, H. (1996). The content and development of Mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 165-184
- Matsela, M. A. & Kirsten, T. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research*, 4 (6), 479-491
- McGucking, C. & Lewis, C. A. (2008). Management of bullying in Northern Ireland schools: A pre-legislative survey. *Educational Research Journal*, 50 (1), 9-23
- McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L., Lane, K., Anderman, E., Reynolds, C., Jones, A. & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: results from a national survey. *Psychology in the School*, 5 (7), 753-766
- Menon – Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: the case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement.* Cyprus, January 4-7, 2011.
- Mikkelsen, E. & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self- efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 397-405
- Miller, J. (1996). Improving organizational effectiveness through transformational leadership edited by Bernard M. Bass & Bruce J. Avolio. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. *The Journal of Academic Librarianship*, 22(2), 145-146
- Monks, C.P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L. & Coyne, L. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14, 146-156
- NASUWT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers). (2012). *Workplace bullying in schools and colleges.* Birmingham: NASUWT

- O' Donoghue, T., & Clarke, S. (2010). *Leading Learning: process, themes and issues in international contexts*. Abingdon: 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
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do.* Cambridge, MA: Blackwell
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (*pp. 13-36). New York: Guilford Press
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership,*60 (6), 12-17
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (1η εκδ.) Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Owens R. (2001). *Organizational Behavior in Education: instructional leadership and school reform.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Pashiardis, P., & Brauckmann, S. (2008). Evaluation of school principals. στο G. Crow, J. Lumby, & P. Pashiardis (Eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders* (pp.263-799). New York: Routledge.
- Pervin, K. & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. *Pastoral Care, December,* 4-10
- Richards, H. & Freeman, S. (2002). A summary of the literature relating to workplace bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology,* 7 (3), 181-191
- Riebel, J., Jäger, R.S., & Fischer, U.C. (2009). Cyberbullying in Germany–an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly,* 51(3), 298-314.
- Rigby, K. (2004). Addressing Bullying in Schools: Theoretical perspectives and their implications, *School Psychology International,* 25 (3), 287-300
- Rigby K. (2008). *Σχολικός Εκφοβισμός: Σύγχρονες Απόψεις* (1η εκδ.). Αθήνα: Τόπος.
- Riley, D., Dunkan, D. J. & Edwards, J. (2010). Staff bullying in Australian schools. *Journal of educational Administration,* 49 (1), 7-30
- Robbins, S. P., Judge, T., & Σαχινίδης, Α. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. Αθήνα: Κριτική.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership: What's in it for schools*? London: New York: Routledge/Falmer.
- Sharp, S., & Smith, P. K. (1994). *Tackling bullying in your school: a practical handbook for teachers*. London: Routledge.

- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103
- Smith, P. K., & Monks, C.P. (2008). Concepts of bullying: Developmental and cultural aspects. *International Journal of Adolescence Medical Health*, 20, 101-112.
- Uppal, S. (2005). Disability, workplace characteristics and job satisfaction. *International Journal of Manpower*, 26(4), 336-349
- Vega, G. & Comer, D. (2005). Sticks and stones may break your bones, but words can break your spirit: bullying in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 58, 101-109
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle an secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25
- Zapf, D., Knorz, C. & Kulla, M. (1996). On the relationship between bullying factors, and job content, social work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 215-237
- Zapf, D. & Gross, C. (2001). Conflict escalation and copingwith workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 497-522

- Zapf, D. & Einarsen, S. (2011). Individual antecedents of bullying: victims and perpetrators. In Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper C. (Eds.), *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory research and practice.* Boca Raton, FL: CRC Press, 177-201

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνης
- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ε. Μσκρή- Μπότσαρη (επιμ..), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* (σς. 256-276). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά.* Αθήνα: Rosili
- Γαλανάκη, Ε. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2011). Workplace bullying: εκφοβίζει τους εργαζόμενους και μπλοκάρει το καλό κλίμα ακόμα και στις ελληνικές επιχειρήσεις. *Hr Focus*, 12, 24-25
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία. Στο Α. Καψάλη (Επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς.* Αθήνα: τυπωθήτω
- 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: Η. Ε. Κουρκούτας & J. P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης* (2η έκδ.). Αθήνα: Τόπος (σ. 303-341).
- Κωνσταντινίδης, Α. (2011). Κοινωνική εργασία και ηθική παρενόχληση στους εργασιακούς χώρους: μια πρόκληση – προτάσεις παρέμβασης. *Κοινωνική Εργασία . επιθεώρηση κοινωνικών επιστημών,* 103, 135-157
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2010). *Θυμός–Επιθετικότητα–Εκφοβισμός. Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Διαχείρισης*. Αθήνα: Παπαζήση
- Μπάλιας, Ε. & Μπέστιας, Γ. (2016). Εκπαιδευτική ηγεσία: ο ρόλος της ως παράγοντας προώθησης μεταρρυθμίσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Academia- A publication of the Higher Education Policy Network,* 6 (1), 164-197
- Μπέλλου, Α., & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Ψυχολογίας. (2004). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της θυματοποίησης σε Έλληνες μαθητές*

- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: εκδόσεις Κριτική
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Σπουδαί*, 59 (1-2), 314-323
- Νόμος υπ' αριθ. 1566/1985, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, φυλ 167, Αθήνα 30 Σεπτεμβρίου 1985
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*. Αθήνα: Ίων
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (Νέα αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Σαΐτης, Χ. & Σαΐτη, Α. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων.* Αθήνα: χ.ο.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μυήση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές.* Αθήνα: χ.ο.
- Σταυρόπουλος, Δ. Ν. & Hornby, A. S. (2008). *Oxford English- Greek learner's dictionary. Second edition.* Oxford: Oxford University Press
- Τυπάς, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής.* Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα

.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητέ –ή συνάδελφε,

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν σχεδιάστηκαν στο πλαίσιο της εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» με θέμα: «Εκφοβισμός (bullying) και θυματοποίηση των εκπαιδευτικών και διαχείριση των φαινομένων αυτών από την εκπαιδευτική ηγεσία: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Καστοριάς».

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

Ελπίδα Δούκα

elpidadb@hotmail.com

Δημογραφικά Στοιχεία

1. **Φύλο:** Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. **Ηλικία**
   25-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51-60 ☐ 60 + ☐
3. **Μορφωτικό επίπεδο**
   α) Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας ☐ Αν ναι, έχετε κάνει εξομοίωση; ☐

   Απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος ☐

   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 κολώνες. Πόσο συχνά έχετε πέσει θύμα Bullying στο σχολείο κατά τους τελευταίους 6 μήνες;

Πόσο συχνά κατά τους τελευταίους 6 μήνες, σας έχει συμβεί κάποιο από τα παρακάτω στις σχέσεις σας στο σχολείο που υπηρετείτε;	**Σχέσεις με μαθητές**				**Σχέσεις με άλλους εκπαιδευτικούς**				**Σχέσεις με διευθυντή**				**Σχέσεις με γονείς**				**Σχέσεις με βοηθητικό προσωπικό – συντήρησης του σχολείου**			
	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά
Ταπείνωση δημοσίως																				
Συκοφάντηση																				
Εκφοβισμός																				
Φυσική επίθεση																				
Σας βάζουν τις φωνές																				
Εξαπόλυση ύβρεων εναντίον σας																				
Προσβολές																				
Υποτίμηση της άποψής σας																				
Φυσική απομόνωση																				
Απόκρυψη πληροφοριών																				
Βίαιη απειλή																				
Απειλή λόγω της θέσης που κατέχουν																				
Κατηγορίες για έλλειψη προσπάθειας																				
Απαξίωση																				
Προσβλητικά σχόλια																				
Bullying μέσω διαδικτύου (Cyberbullying: μέσω email, chat rooms, ιστοσελίδων, κλπ.)																				
Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις																				
Ρατσιστικά σχόλια																				
Κάτι άλλο; Τι;…….																				

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 ☐ Αλλού;…….

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:**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
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:**

	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα 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.					
	καθόλου	λίγο	αρκετά	πολύ	πάρα πολύ
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 εξαίρετα 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 (Μ.Ο. - Mean) και οι τυπικές αποκλείσεις (Τ.Α. - Std. Deviation), ανά μορφή εκφοβισμού.

Statistics

		Ταπείνωση δημοσίως από μαθητές	Ταπείνωση δημοσίως από άλλους εκπαιδευτικούς	Ταπείνωση δημοσίως από τον διευθυντή	Ταπείνωση δημοσίως από τους γονείς	Ταπείνωση δημοσίως από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1111	1,1042	1,0417	1,1250	1,0278
Std. Deviation		,33681	,30654	,20052	,35232	,16491

Statistics

		Συκοφάντηση από μαθητές	Συκοφάντηση από άλλους εκπαιδευτικούς	Συκοφάντηση από τον διευθυντή	Συκοφάντηση από τους γονείς	Συκοφάντηση από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,2708	1,2917	1,0556	1,3125	1,0556
Std. Deviation		,47627	,52723	,22986	,49429	,25850

Statistics

		Εκφοβισμός από μαθητές	Εκφοβισμός από άλλους εκπαιδευτικούς	Εκφοβισμός από τον διευθυντή	Εκφοβισμός από τους γονείς	Εκφοβισμός από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1111	1,0694	1,0486	1,1458	1,0278
Std. Deviation		,33681	,25510	,21580	,37339	,16491

Statistics

		Φυσική επίθεση από μαθητές	Φυσική επίθεση απόάλλους εκπαιδευτικούς	Φυσική επίθεση από τον διευθυντή	Φυσική επίθεση από τους γονείς	Φυσική επίθεση από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1250	1,0417	1,0278	1,0972	1,0069
Std. Deviation		,40753	,20052	,16491	,31995	,08333

Statistics

		Φωνές από μαθητές	Φωνές από άλλους εκπαιδευτικούς	Φωνές από τον διευθυντή	Φωνές από τους γονείς	Φωνές από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,2361	1,1736	1,1319	1,1389	1,0208
Std. Deviation		,47284	,38010	,35961	,36663	,14332

Statistics

		Εξαπόληση ύβρεων από μαθητές	Εξαπόληση ύβρεων από άλλους εκπαιδευτικούς	Εξαπόληση ύβρεων από τον διευθυντή	Εξαπόληση ύβρεων από τους γονείς	Εξαπόληση ύβρεων από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1458	1,0625	1,0278	1,0764	1,0208
Std. Deviation		,40914	,24291	,16491	,29160	,14332

Statistics

		Προσβολές από μαθητές	Προσβολές από άλλους εκπαιδευτικούς	Προσβολές από τον διευθυντή	Προσβολές από τους γονείς	Προσβολές από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1806	1,1667	1,0556	1,1875	1,0139
Std. Deviation		,42067	,44250	,25850	,45755	,11744

Statistics

		Υποτίμηση της άποψης τους από μαθητές	Υποτίμηση της άποψης τους από άλλους εκπαιδευτικούς	Υποτίμηση της άποψης τους από τον διευθυντή	Υποτίμηση της άποψης τους από τους γονείς	Υποτίμηση της άποψης τους από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,2778	1,3472	1,1875	1,3264	1,0417
Std. Deviation		,47958	,54605	,45755	,51318	,23280

Statistics

		Φυσική απομόμωση από μαθητές	Φυσική απομόμωση από άλλους εκπαιδευτικούς	Φυσική απομόμωση από τον διευθυντή	Φυσική απομόμωση από τους γονείς	Φυσική απομόμωση από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0972	1,1528	1,0625	1,0694	1,0278
Std. Deviation		,29729	,39789	,24291	,25510	,20293

Statistics

		απόκρυψη πληροφοριών από μαθητές	απόκρυψη πληροφοριών από άλλους εκπαιδευτικούς	απόκρυψη πληροφοριών από τον διευθυντή	απόκρυψη πληροφοριών από τους γονείς	απόκρυψη πληροφοριών από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,5764	1,3333	1,2500	1,4514	1,0694
Std. Deviation		,70542	,56717	,49473	,67761	,28118

Statistics

		Βίαιη απειλή από μαθητές	Βίαιη απειλή από άλλους εκπαιδευτικούς	Βίαιη απειλή από τον διευθυντή	Βίαιη απειλή από τους γονείς	Βίαιη απειλή από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0347	1,0278	1,0069	1,0278	1,0069
Std. Deviation		,18371	,16491	,08333	,16491	,08333

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	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0556	1,0486	1,1042	1,1181	1,0139
Std. Deviation		,25850	,21580	,34920	,34472	,11744

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	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0833	1,0833	1,0486	1,2083	1,0139
Std. Deviation		,27735	,27735	,21580	,44052	,11744

Statistics

		Απαξίωση από μαθητές	Απαξίωση από άλλους εκπαιδευτικούς	Απαξίωση από τον διευθυντή	Απαξίωση από τους γονείς	Απαξίωση από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,2083	1,1528	1,0764	1,2292	1,0208
Std. Deviation		,44052	,36103	,26655	,46887	,18582

Statistics

		Προσβλητικά σχόλια από μαθητές	Προσβλητικά σχόλια από άλλους εκπαιδευτικούς	Προσβλητικά σχόλια από τον διευθυντή	Προσβλητικά σχόλια από τους γονείς	Προσβλητικά σχόλια από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,1389	1,1042	1,0347	1,1181	1,0139
Std. Deviation		,36663	,30654	,18371	,34472	,11744

Statistics

		Bullying μέσω διαδικτύου από μαθητές	Bullying μέσω διαδικτύου από άλλους εκπαιδευτικούς	Bullying μέσω διαδικτύου από τον διευθυντή	Bullying μέσω διαδικτύου από τους γονείς	Bullying μέσω διαδικτύου από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0069	1,0139	1,0000	1,0208	1,0069
Std. Deviation		,08333	,11744	,00000	,18582	,08333

Statistics

		Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις από μαθητές	Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις από άλλους εκπαιδευτικούς	Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις από τον διευθυντή	Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις από τους γονείς	Σεξουαλικές προσβολές ή/και προτάσεις από το βοηθητικό προσωπικό του σχολείου
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0069	1,0208	1,0069	1,0208	1,0069
Std. Deviation		,08333	,14332	,08333	,14332	,08333

Statistics

		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
N	Valid	144	144	144	144	144
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		1,0486	1,0208	1,0139	1,0486	1,0139
Std. Deviation		,24608	,14332	,11744	,24608	,11744

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Δείκτης Cronbach’s alpha για το 1ο ηγετικό στυλ (Παιδαγωγικό στυλ)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο διευθυντής διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	20,7063	17,843	,861	,950
Ο διευθυντής διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	20,7203	17,907	,867	,949
Ο διευθυντής προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων.	20,9091	16,661	,833	,953
Ο διευθυντής ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση».	20,8671	16,313	,893	,945
Ο διευθυντής προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές.	20,9790	16,443	,920	,942
Ο διευθυντήςπροωθεί τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης στο σχολείο με πρακτικές οι οποίες λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου.	20,9580	16,702	,841	,951

Δείκτης Cronbach’s alpha για το 2ο ηγετικό στυλ (Συμμετοχικό στυλ)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο διευθυντής επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο.	26,4722	15,118	,610	,923
Ο διευθυντής επιτρέπει αρκετή αυτονομία στους εκπαιδευτικούς για να οργανώνουν και να προγραμματίζουν τη διδασκαλία τους.	26,2431	16,409	,599	,923
Ο διευθυντής προωθεί την ανοικτή επικοινωνία και ευελιξία στις σχέσεις του με τα μέλη του προσωπικού.	26,4514	14,515	,793	,905
Ο διευθυντής εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.	26,5278	13,468	,823	,902
Ο διευθυντής ακούει προσεκτικά τις ιδέες και τις εισηγήσεις των εκπαιδευτικών	26,5139	13,608	,856	,898
Ο διευθυντής διευκολύνει την ομοφωνία ανάμεσα στο προσωπικό κατά τη λήψη αποφάσεων.	26,5278	13,538	,862	,897
Ο διευθυντής συζητά θέματα που αφορούν το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς.	26,4306	14,471	,750	,909

Δείκτης Cronbach’s alpha για το 3ο ηγετικό στυλ (Στυλ ανάπτυξης προσωπικού)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο διευθυντής φροντίζει για την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού.	21,0694	14,513	,820	,917
Ο διευθυντής επιβραβεύει τους εκπαιδευτικούς για τις ξεχωριστές συνεισφορές τους στο σχολείο.	21,0278	14,391	,802	,919
Ο διευθυντής ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών	21,0486	14,075	,858	,912
Ο διευθυντής κατατοπίζει το καινούργιο προσωπικό του σχολείου	20,7847	15,247	,803	,920
Ο διευθυντής επαινεί εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεισφέρουν εξαίρετα στις σχολικές δραστηριότητες.	20,9583	14,767	,777	,922
Ο διευθυντής πληροφορεί τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.	20,8403	15,254	,744	,926

Δείκτης Cronbach’s alpha για το 4ο ηγετικό στυλ (Επιχειρηματικό στυλ)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο διευθυντής ενθαρρύνει την εμπλοκή του σχολείου με την κοινότητα και τους γονείς.	33,3472	36,480	,815	,966

Ο διευθυντής προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών.	33,4236	35,225	,861	,964
Ο διευθυντής συζητά τους στόχους του σχολείου με τους εμπλεκόμενους φορείς (σχολικό συμβούλιο, γονείς, κοινοτικό συμβούλιο κτλ).	33,3750	35,914	,840	,965
Ο διευθυντής αναγνωρίζει τις ανάγκες του σχολείου / κοινότητας και προτείνει δραστηριότητες που ικανοποιούν τις ανάγκες αυτές.	33,4097	35,195	,886	,963
Ο διευθυντής επιδεικνύει χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την εμπλοκή της κοινότητας και των γονέων.	33,5486	34,823	,908	,962
Ο διευθυντής δίνει έμφαση και καλλιεργεί την αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.	33,5000	35,091	,907	,962
Ο διευθυντής προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα.	33,2778	36,720	,839	,965
Ο διευθυντής εμπνέει εμπιστοσύνη στην τοπική κοινότητα.	33,2569	36,444	,865	,964
Ο διευθυντής παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας.	33,4722	34,601	,854	,965

Δείκτης Cronbach’s alpha για το 5ο ηγετικό στυλ (Δομικό στυλ)

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τους ρόλους και τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού.	21,3333	15,748	,862	,948
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τις προτεραιότητες εργασίας.	21,2917	15,733	,886	,945
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών.	21,2361	15,426	,870	,947
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.	21,2014	15,728	,885	,945
Ο διευθυντής εργάζεται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας ευταξίας στο σχολείο.	21,1389	16,414	,844	,950
Ο διευθυντής θέτει με σαφήνεια τις πολιτικές και τις διαδικασίες προς εφαρμογή.	21,2986	15,889	,833	,951