

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΑΝΘΟΥΛΑ ΝΤΟΛΚΕΡΑ**

**Εργασιακή παρενόχληση και σχολικός εκφοβισμός στην Πρωτοβάθμια και  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

**Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**  
**Φωτεινή Μπονώτη, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Καφένια Μπότσογλου, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Αγγελική Λαζαρίδου, Επ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**  
**Νικόλαος Χανιωτάκης, Αν. Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**  
**Ελένη Διδασκάλου, Επ. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας**  
**Γεωργία Στεφάνου, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας**

**ΒΟΛΟΣ 2017**

*... στην «πηγή» δύναμης μου, τον Στέφανο  
και στους συνοδοιπόρους στο «ανηφορικό» μονοπάτι  
της ζωής και της γνώσης*

## Πρόλογος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και πραγματεύεται κρίσιμης σπουδαιότητας ζητήματα όσον αφορά στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, τη σύνδεσή του με αυτό του σχολικού εκφοβισμού και την επιρροή της προηγούμενης εμπειρίας σχολικού εκφοβισμού στην υιοθέτηση εχθρικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας και στη θυματοποίηση.

Απώτερος στόχος αλλά και προοπτική είναι να αποτελέσει η ερευνητική αυτή προσπάθεια και τα αποτελέσματά της, εφελτήριο προβληματισμού και ανάληψης δράσεων και πρωτοβουλιών από τους ασκούντες εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στο διαβρωτικό και επικίνδυνο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Με την ολοκλήρωση της διδακτορικής αυτής διατριβής, θα ήθελα να ευχαριστήσω όσους και όσες συνέβαλαν σε αυτήν με οποιονδήποτε τρόπο. Μια διαδρομή που φτάνει τυπικά στο τέλος της αλλά ουσιαστικά συνεχίζει το ταξίδι στον υπέροχο κόσμο της γνώσης και της δια βίου μάθησης. Μια διαδρομή που μου έδωσε την ευκαιρία και τη δυνατότητα να γνωρίσω και να αλληλεπιδράσω με πολλούς και ενδιαφέροντες ανθρώπους αλλά και να αναπτυχθώ προσωπικά και επαγγελματικά.

Καταρχάς, ευχαριστώ ολόψυχα την κα Ελένη Ανδρέου, καθηγήτρια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την εποπτεία αυτής της διατριβής και την πολύτιμη καθοδήγησή της, σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησής της, τόσο στο ερευνητικό όσο και στο συγγραφικό έργο. Την ευχαριστώ, ολόθερμα, για την ενθάρρυνση, την απεριόριστη υπομονή και την αγόγγυστη υποστήριξή της, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε και τις εμπειρίες που μου πρόσφερε σε ερευνητικό και διδακτικό επίπεδο.

Ευχαριστώ, επίσης, θερμά την κα Μπονώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Π.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και την κα Μπότσογλου Καφένια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής για την τόσο προσεκτική μελέτη της διατριβής και για τις εξαιρετικά χρήσιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις τους.

Ένα μεγάλο και εγκάρδιο ευχαριστώ οφείλω ακόμα στους διευθυντές, τις διευθύντριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανά την Ελλάδα, καθώς με τη διάθεση του χρόνου τους, βοήθησαν καίρια και καθοριστικά στη διακίνηση, συγκέντρωση και συλλογή των δεδομένων.

Τέλος, αλλά όχι τελευταία, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον γιο μου Στέφανο για την ανιδιοτελή αγάπη του που αποτελεί και τώρα και πάντοτε την πηγή της έμπνευσης και δύναμής μου. Ευχαριστώ, ακόμα την οικογένειά μου, τους φίλους και τις φίλες μου και ιδιαίτερα όσους και όσες άντεξαν ως το τέλος αυτής της διαδρομής.

Θεσσαλονίκη 2017

Ανθούλα -Άννα Ντόλκερα

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.....	23
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	23
1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	23
1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	26
1.3 Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΔΙΑΧΥΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ.....	31
1.4 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	32
1.4.1 Η οριοθέτηση του φαινομένου.....	32
1.4.2 Επικράτηση του φαινομένου διεθνώς και στην Ελλάδα.....	34
1.4.3 Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού.....	36
1.4.4 Κίνητρα και παράγοντες σχολικού εκφοβισμού.....	38
1.4.5 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.....	40
1.4.6 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό.....	43
1.4.7 Παράγοντες που επιδρούν στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών.....	45
1.5 ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2.....	49
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ: ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ.....	49
2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	49
2.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	50
2.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ.....	54
2.4 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ.....	58
2.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....	59
2.5.1 Μοντέλα κλιμάκωσης.....	59
2.5.2 Οργανωσιακές προσεγγίσεις.....	62
2.6 ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ.....	66

2.6.1 Θεσμικό πλαίσιο .....	66
2.6.2 Οργανωσιακές παρεμβάσεις .....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	70
ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	70
3.1 ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΟΥΜΕΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ .....	70
3.1.1 Ατομικές μεταβλητές .....	70
3.1.1.α Το προφίλ του θύματος.....	70
3.1.1.β Το προφίλ του θύτη.....	73
3.1.2 Οργανωσιακοί παράγοντες .....	74
3.1.2.α Εργασιακές συνθήκες .....	74
3.1.2.β Οργανωσιακό κλίμα και κουλτούρα.....	77
3.1.2.γ Ηγεσία .....	79
3.1.3 Κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες.....	81
3.2 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ.....	82
3.2.1 Αντίκτυπος στη σωματική υγεία.....	82
3.2.2 Επιδράσεις στην ψυχολογική ευημερία και ψυχική υγεία.....	84
3.2.3 Μακροχρόνιες επιδράσεις.....	87
3.2.4 Ο αντίκτυπος στην οργανωσιακή ζωή .....	90
3.2.5 Επιπτώσεις στους οργανισμούς και το κοινωνικό σύνολο .....	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	96
ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ .....	96
4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΥΨΗΛΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ.....	96
4.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ .....	98
4.3 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ.....	100
4.4 ΜΟΡΦΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	102
4.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	106

4.6 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	109
4.7 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ .....	114
4.8 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΕ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ .....	114
ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	117
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	118
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	118
5.1 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ.....	118
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ .....	119
5.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	123
5.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	127
5.5.1 Τα εργαλεία της έρευνας.....	128
5.5.2 Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων – Negative Acts Questionnaire (NAQ) .....	129
5.5.3 Γενική Κλίμακα Ψυχικής Υγείας – General Health Questionnaire (GHQ).....	133
5.5.4 The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI).....	134
5.5.5 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος.....	135
5.5.6 Retrospective Bullying Questionnaire (RBQ) .....	138
5.5.7 The Handling Bullying Questionnaire (HBQ).....	140
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	144
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	144
6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	144
6.2 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	145
6.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	146
6.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	149
6.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	150
6.6 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ, ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ. 156	
6.7 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ .....	160

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 .....	175
ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	175
7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ.....	175
7.2 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ.....	176
7.2.1 Επικράτηση του φαινομένου .....	176
7.2.2 Κατευθύνσεις και συμμετέχοντες .....	179
7.2.3 Μορφές εργασιακής παρενόχλησης.....	181
7.2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης .....	183
7.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ .....	185
7.3.1 Δημογραφικοί παράγοντες.....	185
7.3.2 Σχολικοί παράγοντες.....	186
7.3.3 Σχολικό κλίμα και ηγεσία .....	187
7.4 Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ .....	190
7.4.1 Επιδράσεις στην ψυχική υγεία.....	190
7.4.2 Επιδράσεις στην εργασιακή ζωή .....	192
7.5 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ .....	194
7.5.1 Βιώματα σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών .....	194
7.5.2 Τρέχουσες στρατηγικές αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού.....	196
7.5.3 Η σχέση εργασιακής παρενόχλησης και σχολικού εκφοβισμού .....	197
7.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	200
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	204
ΑΒSTRACT.....	206
ΜΕΡΟΣ Γ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	208
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	209
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	248

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά δείγματος .....	125
Πίνακας 2: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Α' βαθμίδας.....	126
Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' βαθμίδας.....	126
Πίνακας 4: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες.....	131
Πίνακας 5: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες.....	132
Πίνακας 6: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες.....	133
Πίνακας 7: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος.....	136
Πίνακας 8: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος .....	137
Πίνακας 9: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος .....	138
Πίνακας 10: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο.....	141
Πίνακας 11: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο.....	142
Πίνακας 12: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο.....	143

Πίνακας 13: Συχνότητα βίωσης παρενόχλησης στην εργασία τους τελευταίους 6 μήνες.....	145
Πίνακας 14: Μέσες βαθμολογίες παρατήρησης ή μαρτυρίας συμπεριφορών παρενόχλησης.....	145
Πίνακας 15: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων και της συνολικής κλίμακας εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες.....	146
Πίνακας 16: Συχνότητα βίωσης παρενόχλησης στην εργασία τους τελευταίους 6 μήνες.....	146
Πίνακας 17: Χρονική στιγμή παρενόχλησης.....	147
Πίνακας 18: Αριθμός ανδρών που συμμετείχαν στην παρενόχληση.....	147
Πίνακας 19: Γυναίκες δράστες παρενόχλησης.....	147
Πίνακας 20: Ιδιότητα δραστών παρενόχλησης.....	148
Πίνακας 21: Αριθμός ατόμων που παρενοχλήθηκαν.....	148
Πίνακας 22: Συμπεριφορές αντιμετώπισης ή αποσόβησης κακής μεταχείρισης.....	149
Πίνακας 23: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το φύλο.....	151
Πίνακας 24: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και της ηλικίας.....	151
Πίνακας 25: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των ετών εργασίας.....	151
Πίνακας 26: Έλεγχος ANOVA του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση.....	152
Πίνακας 27: Έλεγχος ANOVA του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το μέγεθος του σχολείου.....	153

Πίνακας 28: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το είδος της τάξης .....	153
Πίνακας 29: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση τη βαθμίδα του σχολείου .....	154
Πίνακας 30: Αποτελεσματικότητα σχολικού περιβάλλοντος στην αντιμετώπιση συμπεριφορών παρενόχλησης .....	154
Πίνακας 31: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων και της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος .....	155
Πίνακας 32: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των παραγόντων σχολικών κλίματος.....	155
Πίνακας 33: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων προσδιορισμού της εργασιακής ικανοποίησης.....	157
Πίνακας 34: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων προσδιορισμού της παραγωγικότητας .....	157
Πίνακας 35: Μέσες βαθμολογίες των κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης, παραγωγικότητας και εικόνας για την εργασία .....	158
Πίνακας 36: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων και της συνολικής κλίμακας ψυχικής υγείας .....	158
Πίνακας 37: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των συντελεστών της εικόνας για την εργασία.....	159
Πίνακας 38: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και του βαθμού ψυχικής υγείας.....	160
Πίνακας 39: Βαθμός εμπλοκής των συμμετεχόντων περιπτώσεις εκφοβισμού στο σχολείο.....	160
Πίνακας 40: Γενική εμπειρία από το σχολείο.....	161

Πίνακας 41: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα σωματικού εκφοβισμού .....	161
Πίνακας 42: Συχνότητα επιθέσεων σωματικού εκφοβισμού.....	161
Πίνακας 43: Σοβαρότητα επιθέσεων σωματικού εκφοβισμού .....	161
Πίνακας 44: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα λεκτικού εκφοβισμού	162
Πίνακας 45: Συχνότητα επιθέσεων λεκτικού εκφοβισμού .....	162
Πίνακας 46: Σοβαρότητα επιθέσεων λεκτικού εκφοβισμού.....	162
Πίνακας 47: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα έμμεσου εκφοβισμού	162
Πίνακας 48: Συχνότητα επιθέσεων έμμεσου εκφοβισμού.....	163
Πίνακας 49: Σοβαρότητα επιθέσεων έμμεσου εκφοβισμού .....	163
Πίνακας 50: Διάρκεια επιθέσεων εκφοβισμού .....	163
Πίνακας 51: Αριθμός και φύλο θυτών εκφοβισμού .....	163
Πίνακας 52: Ποσοστά των ερωτηθέντων που συμμετείχαν σε εκφοβισμό.....	164
Πίνακας 53: Συχνότητα συμμετοχής των ερωτηθέντων σε εκφοβισμό.....	164
Πίνακας 54: Συχνότητα αποφυγής του σχολείου προς αποφυγήν του εκφοβισμού ..	164
Πίνακας 55: Συναισθηματική αντίδραση των ερωτηθέντων όταν έγιναν θύματα εκφοβισμού .....	165
Πίνακας 56: Περιπτώσεις εκφοβισμού μετά την αποφοίτηση.....	165
Πίνακας 57: Ύπαρξη ζωντανών μνημών από συμβάντα εκφοβισμού .....	165
Πίνακας 58: Ύπαρξη διαταραχών ύπνου σχετικών με συμβάντα εκφοβισμού.....	165
Πίνακας 59: Αναβίωση συμβάντων εκφοβισμού .....	166

Πίνακας 60: Αναδρομή σε συμβάντα εκφοβισμού.....	166
Πίνακας 61: Αίσθημα πανικού οφειλόμενο σε υπενθύμιση συμβάντων εκφοβισμού .....	166
Πίνακας 62: Τρόποι αντιμετώπισης εκφοβισμού στο σχολείο .....	167
Πίνακας 63: Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού .....	167
Πίνακας 64: Συσχέτιση κατά Pearson των παραγόντων σχολικών κλίματος και των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού .....	168
Πίνακας 65: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού ..	169
Πίνακας 66: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης .....	171
Πίνακας 67: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων του βαθμού βίωσης αρνητικών των στρατηγικών αντιμετώπισης εκφοβισμού .....	173



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο εκφοβισμός, γνωστός με τον αγγλικό όρο “bullying”, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό και διάχυτο φαινόμενο που εντοπίζεται στα σχολεία, στους χώρους εργασίας και σε άλλες κοινωνικές δομές (Twemlow & Sacco, 2013). Ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας που γίνεται επανειλημμένα και σκόπιμα, εκδηλώνεται είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες ως μία αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός κυρίαρχου ατόμου εις βάρος του θύματος (Snider & Borel, 2004). Βασικό χαρακτηριστικό του εκφοβισμού είναι η ανισορροπία ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος, η οποία προκύπτει από την αντιλαμβανόμενη μεγαλύτερη σωματική ή ψυχολογική δύναμη εκ μέρους του δράστη (Farrington, 1993· Hazler, 1996). Ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, τόσο έμμεσα όσο και άμεσα, περιλαμβάνοντας σωματική ή λεκτική κακοποίηση, απομόνωση και κοινωνική χειραγώγηση, και εκτείνεται σε ένα συνεχές σοβαρότητας ανάλογα με τη βαρύτητα των περιστατικών (Lagerspetz, Björkqvist, & Peltonen 1988· Rigby, 2002).

Σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις ερμηνεύουν τον εκφοβισμό ως μία στοχευμένη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και από σκόπιμη πρόκληση βλάβης (Volk, Dane, & Marini, 2014). Πράγματι, το θύμα εκφοβισμού διατρέχει υψηλό κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών διαταραχών, όπως είναι η κατάθλιψη (Klomek, Sourander, Kumpulainen, Piha, Tamminen, Moilanen, & Gould, 2008· Seals, 2003), έχει αυξημένο άγχος (Craig, 1998· Rigby, 2003) και αντιμετωπίζει πλήθος ψυχοκοινωνικών και σωματικών προβλημάτων (Dawkins, 1995· Woods, Done, & Kalsi, 2009). Επιπλέον, κρίσιμης σημασίας είναι και οι μακροχρόνιες επιπτώσεις του φαινομένου στα θύματα, τους παρατηρητές αλλά και τους ίδιους τους θύτες (Rivers, Poteat, Noret, & Ashurst, 2009· Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Δεδομένων, λοιπόν, των εν δυνάμει δραματικών επιπτώσεων του φαινομένου αλλά και της διαχρονικής φύσης του, ο εκφοβισμός τοποθετείται σήμερα στο επίκεντρο του ακαδημαϊκού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην έρευνα περί σχολικού εκφοβισμού, η οποία χρονολογείται εδώ και αρκετές δεκαετίες. Υπό αυτό το πρίσμα, διάφορα θεωρητικά μοντέλα έχουν προταθεί για την ερμηνεία του φαινομένου στο

σχολικό περιβάλλον (Morrison, 2002· Kolbert & Crothers, 2003· Rigby, 2004· Card & Hodges, 2008), ενώ πολυάριθμες μελέτες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν την επικράτηση του φαινομένου διεθνώς και στην Ελλάδα (Δεληγιάννη & Κουμτζή, 2005· European Antibullying Network, 2012· Moore, Jones, & Broadbent, 2008), τις βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του στα θύματα, τους θύτες, τους παρατηρητές, τη σχολική κοινότητα, την οικογένεια και την κοινωνία (Alcaraz, Kim, & Gendron, 2010· Beran & Lupart, 2009· Rigby, 2003), τα κίνητρα και τους παράγοντες που συντελούν στην εμφάνιση και κλιμάκωσή του (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheldt, 2001· Warwick, Chase, Aggleton, & Sanders, 2004· Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000) και την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Crothers, Kolbert, & Barker, 2006).

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις στρατηγικές παρέμβασης που αναλαμβάνουν και τους ειδικότερους παράγοντες που επιδρούν στην υιοθέτηση των εν λόγω πρακτικών. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υποεκτιμούν τις διαστάσεις και τον αντίκτυπο του σχολικού εκφοβισμού (Dedousis-Wallace & Shute, 2009· Smith, Varjas, Meyers, Marshall, MRuffner, & Graybill, 2009), αγνοώντας συστηματικά τις επιπτώσεις των έμμεσων εκφάνσεών του (Sharp, Thompson, & Arora, 2000), με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν αποτελεσματικά (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007· Kalliotis, 2000). Παράλληλα, ποικίλες μεταβλητές σχετίζονται με τον τρόπο και τη συχνότητα παρέμβασης, όπως είναι η αντιλαμβανόμενη σχολική κουλτούρα (Kallestad & Olweus, 1992), οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές πρακτικές (Detrich, 1999), η σχολική διοίκηση (Meyer, 2008) και ατομικοί και περιστασιακοί παράγοντες, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του θύματος (Craig, Henderson, & Murphy, 2000).

Μάλιστα, έχει τεκμηριωθεί πως η προηγούμενη εμπειρία του εκπαιδευτικού ως θύμα σχολικού εκφοβισμού όταν ήταν μαθητής συνδέεται με τους τρόπους παρέμβασης στο σχολείο (Bradshaw et al, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται το ερώτημα της συσχέτισης μεταξύ των μηχανισμών εργασιακού και σχολικού εκφοβισμού, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις που σχηματίζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής είναι αναμενόμενο να επηρεάζουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον (Hawker & Boulton, 2000· Smith, 1997· Smith,

Singer, Hoel, & Cooper, 2003). Τα άτομα που σε νεαρή ηλικία εκφράζουν αντικοινωνική συμπεριφορά, εκφοβίζοντας τους συνομήλικούς τους, εδραιώνουν την πεποίθηση πως αυτός είναι ένας λειτουργικός τρόπος επιβίωσης και είναι πιθανό να υιοθετήσουν ανάλογους τρόπους έκφρασης στο χώρο εργασίας τους (Τσιαμά, 2013).

Η επιρροή της προηγούμενης εμπειρίας σχολικού εκφοβισμού στην υιοθέτηση εχθρικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας και στη θυματοποίηση αποτελεί ένα εξαιρετικά νέο επιστημονικό πεδίο αναφορικά με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης, το οποίο προσελκύει σήμερα το ενδιαφέρον των ερευνητών, δεδομένης και της υψηλής συχνότητας εμφάνισής του. Η εργασιακή παρενόχληση, ως μία επαναλαμβανόμενη και συστηματική εχθρική συμπεριφορά που στοχεύει σε έναν ή περισσότερους εργαζόμενους που έχουν δυσκολία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους (Einarsen, 1999· Matthiesen & Einarsen, 2007), αποτελεί σήμερα ένα διάχυτο φαινόμενο στους οργανισμούς που πλήττει συστηματικά περίπου το 15% των υπαλλήλων διεθνώς και στην Ελλάδα (Nielsen, Matthiesen, & Einarsen, 2010· Tsuno, Kawakami, Inoue, & Abe, 2010· Keashly & Jagatic, 2011· Παπαλεξανδρή & Γαλανάκη, 2011· Zapf, Escartin, Einarsen, Hoel, & Vartia 2011). Εκδηλώνεται, δε, τόσο με απροκάλυπτες ενέργειες, όπως είναι η απειλή σωματικής βίας, όσο και με συγκεκαλυμμένες πράξεις, όπως είναι η υποβάθμιση της προσωπικής γνώμης και η κοινωνική απομόνωση (Cowie, Naylor, Rivers, Smith, & Pereira, 2002· Saunders, Huynh, & Goodman-Delahunty, 2007· Zapf, Knorz, & Kulla, 1996).

Επιπλέον, μπορεί να εντοπίζεται από την πλευρά των υφισταμένων προς τους προϊσταμένους, μεταξύ ομοιόβαθμων και από την πλευρά των προϊσταμένων προς τους υπαλλήλους χαμηλότερων βαθμίδων, με την τελευταία μορφή της εργασιακής παρενόχλησης να είναι και η συχνότερη (Bjorkqvist, Osterman, & Hjelt-Back, 1994· Rayner & Keashly, 2005· Zapf & Einarsen, 2005), αν και η ανισορροπία ισχύος μεταξύ θύτη και θύματος, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού, δεν απορρέει αποκλειστικά από την οργανωσιακή ιεραρχία αλλά και από άλλα χαρακτηριστικά, όπως η εργασιακή εμπειρία, οι γνώσεις, η κοινωνική δικτύωση και η εξειδίκευση (Rayner & Lewis, 2011· Zapf & Einarsen, 2004). Ακόμη, η εργασιακή παρενόχληση λαμβάνει μία εξελικτική φύση, καθώς κλιμακώνεται από ένα απλό περιστατικό σύγκρουσης σε μία συστηματική εχθρική συμπεριφορά, επηρεάζοντας την ψυχολογική ευημερία και την ψυχική και σωματική υγεία του θύματος (Leymann, 1996· Zapf & Gross, 2001).

Αν και μέχρι σήμερα δεν έχει αναπτυχθεί ένα ολοκληρωμένο και κοινώς αποδεκτό θεωρητικό πλαίσιο για την εργασιακή παρενόχληση (Wheeler, Halbesleben, & Shanine, 2010), οι σύγχρονες προσεγγίσεις ερμηνεύουν το φαινόμενο ως το αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ ατομικών, οργανωσιακών και κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων (Branch, Ramsay, & Barker, 2013· Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2003). Δεδομένων των ασαφών ευρημάτων σχετικά με τον αντίκτυπο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της ενήλικης ψυχοπαθολογίας στην εμφάνιση και κλιμάκωση της εργασιακής παρενόχλησης, η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί στην εξέταση των οργανωσιακών και εργασιακών παραγόντων που συνιστούν μεταβλητές κινδύνου. Από αυτούς, το προβληματικό εργασιακό περιβάλλον, η έλλειψη αυτονομίας, ο χαμηλός βαθμός ελέγχου επί της εργασίας, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και η ασάφεια ρόλων αναφέρονται συστηματικά από τους ερευνητές ως χαρακτηριστικά των οργανισμών με υψηλή συχνότητα εμφάνισης ανάλογων περιστατικών (Hauge, Skogstad, & Einarsen, 2007· Hoel & Cooper, 2000· Hoel & Salin, 2003· Zapf, 1999). Επιπλέον, η φτωχή οργανωσιακή κουλτούρα σε συνδυασμό με τα κυρίαρχα ηθικά πρότυπα επιδρούν καθοριστικά στην εργασιακή παρενόχληση (Bulutlar & Unler, 2009· Leymann, 1993· Salin, 2003a), όπως συμβαίνει και με την προβληματική ηγεσία (Aquino & Thau, 2009· Strandmark & Hallberg, 2007· Tepper, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να έχει εξαιρετικά διαβρωτικές επιδράσεις στο θύμα αλλά και στους τρίτους παρατηρητές, καθώς και στον ίδιο τον οργανισμό. Αρχικά, η σωματοποίηση του άγχους που αισθάνονται τα θύματα συνδέεται με την εμφάνιση προβλημάτων σωματικής υγείας, όπως είναι οι διαταραχές ύπνου, οι συχνές κεφαλαλγίες και οι μυοσκελετικοί πόνοι (Niedhammer, David, Degioanni, Drummond, & Philip, 2009· Vie, Glaso, & Einarsen, 2012). Επιπλέον, ιδιαίτερα αρνητικές είναι και οι επιπτώσεις σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής ευημερίας, καθώς τα θύματα αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης και νευρωτισμού, αρνητική έκφραση του συναισθήματος, χρόνιο άγχος, συναισθηματική καταπόνηση και ψυχολογική δυσφορία (Coyne, Seigne, & Randall, 2000· Glaso, Matthiesen, Nielsen, & Einarsen, 2007), ενώ παρόμοιες εμπειρικές ενδείξεις εντοπίζονται και για τους παρατηρητές (Totterdell, Hershcovis, Niven, Reich, & Stride, 2012· Vartia, 2001). Η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να είναι μία ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία, της οποίας οι συνέπειες εκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του

ατόμου, ενώ έχει συνδεθεί και με την εμφάνιση της Μετατραυματικής Διαταραχής Άγχους (PTSD) (Leymann & Gustafsson, 1996· Tehrani, 2004· Nielsen, Mathiessen, & Einarsen, 2005).

Εκτός της σωματικής και ψυχικής υγείας, οι συστηματικές και σκόπιμες εχθρικές ενέργειες στο χώρο εργασίας διαταράσσουν την εργασιακή ευημερία των εμπλεκόμενων και, κατά συνέπεια, την εύρυθμη οργανωσιακή ζωή και λειτουργία. Έχει διαπιστωθεί πως η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται με επιδείνωση της αντιληπτής εργασιακής ταυτότητας, της εργασιακής ικανοποίησης, της απόδοσης και της οργανωσιακής δέσμευσης (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008· Barling, Kelloway, & Iverson, 2003· Lutgen-Sandvik, 2008), καθώς και με αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης, του απουσιασμού και της πρόθεσης παραίτησης από τη θέση εργασίας (Coyne, Craig, & Chong, 2004· Laschinger, Grau, Finegan, & Wilk, 2010· Mathisen, Einarsen, & Mykletun, 2008). Τα παραπάνω οδηγούν νομοτελειακά στην διακύβευση της οργανωσιακής λειτουργίας και απόδοσης, ενώ υπολογίζεται πως το συνολικό κόστος της εργασιακής παρενόχλησης για τους οργανισμούς είναι περίπου \$14.000 ανά εργαζόμενο (Samnani & Singh, 2012). Ο αντίκτυπος του φαινομένου διαχέεται και στην κοινωνία και την οικονομία σε όρους απώλειας παραγόμενου προϊόντος, παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας, ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου, πώσης του επιπέδου διαβίωσης και της ποιότητας ζωής και επιβάρυνσης των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης και των συστημάτων υγείας.

Παράλληλα, σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εργασιακή παρενόχληση (de Wet, 2010a,b· Fox & Stallworth, 2005· Riley, Duncan, & Edwards, 2011). Στην Ελλάδα, έχει διαπιστωθεί πως περίπου το 14,0% των εκπαιδευτικών έχουν πέσει θύματα παρενόχλησης στο σχολείο, ενώ υπολογίζεται πως περίπου το 70% των παρενοχλητικών συμπεριφορών εκδηλώνονται από τους σχολικούς διευθυντές (Gulcan, 2015), με σημαντικές βλαπτικές επιπτώσεις για την επαγγελματική τους υπόσταση, την ψυχολογική τους ευημερία και τη σωματική τους υγεία. Ορισμένες συμπεριφορικές πτυχές που έχουν καταγραφεί στην περίπτωση αυτή περιλαμβάνουν την ευνοιοκρατία, την απόκρυψη χρήσιμης πληροφορίας, την κοινωνική χειραγώγηση, την υποβάθμιση της αξίας του παραγόμενου έργου, τη δημόσια ταπείνωση και τη λεκτική κακοποίηση (Blase & Blase, 2002· De Wet, 2010a).

Σε σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στην εκπαιδευτική κοινότητα έχει διαπιστωθεί πως αυτή εκδηλώνεται κυρίως από τη σχολική διοίκηση (de Wet, 2014), καθώς και πως συνδέεται με μείωση του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης και του βαθμού οργανωσιακής δέσμευσης (McCormack, Casimir, & Yang, 2006), αύξηση του κινδύνου επαγγελματικής εξουθένωσης (Tanhan & Cam, 2011), επιδείνωση της οργανωσιακής υγείας (Cemaloglu, 2011), ψυχοσωματική συμπτωματολογία (Casimir, McCormack, Djurkovic & Nsubuga-Kyobe, 2012) και διάβρωση των αντιλήψεων περί αυτοαποτελεσματικότητας κατά την άσκηση των διδακτικών καθηκόντων (Celcer & Eminoglu, 2012). Ωστόσο, ο αριθμός των μελετών που έχει εξετάσει τις επιμέρους διαστάσεις και εκφάνσεις της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς είναι εξαιρετικά περιορισμένος, ενώ υπάρχει έλλειψη εμπειρικών δεδομένων τόσο σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που υιοθετούν όσο και σε σχέση με τις τυχόν επιρροές προηγούμενων εμπειριών σχολικού εκφοβισμού.

Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η διερεύνηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, και της σύνδεσης των βιωμάτων αυτών με αντίστοιχες εμπειρίες σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές. Επιμέρους ερευνητικοί στόχοι της διατριβής είναι η εξέταση της συχνότητας εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία, της σχέσης μεταξύ βιωμάτων εκφοβισμού/θυματοποίησης και εργασιακής παρενόχλησης, των στρατηγικών διαχείρισης των περιστατικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, των επιπτώσεων των βιωμάτων εργασιακής παρενόχλησης στην επαγγελματική ικανοποίηση και τη σωματική και ψυχική τους υγεία, καθώς και των επιρροών του σχολικού κλίματος, λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά δημογραφικών μεταβλητών. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι είναι η πρώτη μελέτη στην Ελλάδα που εξετάζει την πιθανή διασύνδεση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και του σχολικού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας παράλληλα συστηματικά το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία της χώρας.

Η δομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής έχει ως εξής:

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο που διέπει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, επιχειρώντας μία εννοιολογική προσέγγιση του όρου, παρουσιάζοντας τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν προταθεί μέχρι σήμερα για την ερμηνεία του φαινομένου, καταγράφοντας τη συχνότητα εμφάνισής του, τις επιπτώσεις του για τα θύματα, τους θύτες και τους παρατηρητές, τα κίνητρα και τα προγράμματα παρέμβασης, και εστιάζοντας στο ρόλο και τις σχετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό προσεγγίζεται ο εκφοβισμός πέραν του σχολικού περιβάλλοντος και ως ένα διάχυτο φαινόμενο που επηρεάζει την ενήλικη ζωή του ατόμου.

Στο δεύτερο κεφάλαιο οριοθετείται το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης, πραγματοποιώντας μία σύντομη ιστορική επισκόπηση της σχετικής έρευνας, παρουσιάζοντας τους ορισμούς, τις μορφές και τους τύπους των αντίστοιχων συμπεριφορών, και καταγράφοντας τα ποσοστά εμφάνισής της διεθνώς και στην Ελλάδα. Επίσης, μελετώνται ορισμένα θεωρητικά μοντέλα ερμηνείας της εργασιακής παρενόχλησης και εξετάζονται οι μορφές παρέμβασης για την καταπολέμηση και πρόληψή της σε θεσμικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση και κλιμάκωση της εργασιακής παρενόχλησης, καθώς και οι επιπτώσεις της. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι επιρροές των ατομικών χαρακτηριστικών, των εργασιακών συνθηκών, της οργανωσιακής κουλτούρας, της ηγεσίας και ορισμένων κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων, ενώ αναλύονται οι επιπτώσεις του φαινομένου σε όρους σωματικών συμπτωμάτων, ψυχοκοινωνικής ευημερίας και ψυχικής υγείας τόσο σε βραχυπρόθεσμο όσο και σε μακροπρόθεσμο επίπεδο, καθώς και ο αντίκτυπός τους στους οργανισμούς, την οικονομία και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Στο τέταρτο κεφάλαιο μελετάται το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πραγματοποιώντας μία επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας αναφορικά με τις κατευθύνσεις των παρενοχλητικών συμπεριφορών, τη συχνότητα εμφάνισής τους, τις μορφές και τα είδη με τα οποία εκδηλώνονται, τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις επιπτώσεις για τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, καθώς και για την επαγγελματική τους υπόσταση και την οργανωσιακή τους ταυτότητα.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα πλαισιώνεται το ερευνητικό πλαίσιο, αναπτύσσονται τα ερευνητικά ερωτήματα, καταγράφεται η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αναλύονται τα εργαλεία μέτρησης και η μέθοδος δειγματοληψίας και παρουσιάζεται η ερευνητική μεθοδολογία, συμπεριλαμβανομένων των στατιστικών εργαλείων και των ελέγχων που εφαρμόζονται στη μελέτη.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά αποτελέσματα της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά, καταγράφονται τα γενικά χαρακτηριστικά του δείγματος, εξετάζονται τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, παραγωγικότητας και εικόνας της εργασίας, καθώς και ορισμένες πτυχές της εργασιακής παρενόχλησης (συχνότητα, είδος συμπεριφορών, κατεύθυνση συμπεριφορών, συμμετέχοντες και παρατηρητές, στρατηγικές αντιμετώπισης). Επιπλέον, εξετάζεται το επίπεδο ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών, οι απόψεις τους για το σχολικό κλίμα, η προηγούμενη εμπειρία τους από περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο που βίωσαν ως μαθητές και οι τρέχουσες στρατηγικές αντιμετώπισης των συμβάντων σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούν στο σχολείο. Στο μέρος της επαγωγικής στατιστικής μελετώνται οι συσχετίσεις μεταξύ των προαναφερθέντων παραγόντων.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζεται η συζήτηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων σύμφωνα με τα ευρήματα της προηγούμενης ερευνητικής βιβλιογραφίας και καταγράφονται τα επιμέρους συμπεράσματα της έρευνας αναφορικά με το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς και ο επίλογος της διατριβής, συνολικά, συνδυαστικά με την συμβολή της στο εν λόγω ερευνητικό πεδίο.

## **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ**

# ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

## ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

### 1.1 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κατά τα τελευταία χρόνια, εντοπίζεται ένα ιδιαίτερα αυξημένο ερευνητικό και ακαδημαϊκό ενδιαφέρον για το φαινόμενο του εκφοβισμού, δεδομένων των ανησυχητικών διαστάσεων που λαμβάνει και των επιπτώσεών του. Παραδοσιακά, ο εκφοβισμός έχει συνδεθεί με τα σχολικά χρόνια, καθώς οι ακαδημαϊκές έρευνες για το σχολικό εκφοβισμό χρονολογούνται εδώ και πάνω από 100 χρόνια και συγκεκριμένα από το επιστημονικό άρθρο του Burk (1897) σχετικά με την παρενόχληση στο σχολείο. Ωστόσο, η συστηματική έρευνα του φαινομένου οριοθετείται στη δεκαετία του 1970 (Heinemann, 1973· Lowenstein, 1978· Olweus, 1978) και στις σκανδιναβικές χώρες, με το πρωτοποριακό έργο του καθηγητή ψυχολογίας Olweus (1993), ο οποίος μελέτησε τα αποτελέσματα ενός επιτυχημένου προγράμματος παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού στη Νορβηγία κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Ακολούθως, το έργο αυτό επηρέασε τη σχετική έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο (Besag, 1989· Tattum & Lane, 1989) και κατά τη διάρκεια του 1990, το ενδιαφέρον επεκτάθηκε σε διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένων της Ολλανδίας, του Βελγίου, της Ιταλίας, της Ιρλανδίας, του Καναδά και των ΗΠΑ (Ross, 1996).

Στο πλαίσιο των ευρημάτων των αρχικών αυτών ερευνητικών προσεγγίσεων, επιχειρήθηκε και η εννοιολόγηση του φαινομένου. Παρά τις αντικρουόμενες απόψεις, ο εκφοβισμός, γνωστός με τον αγγλικό όρο “bullying”, ορίζεται ως η συστηματική κατάχρηση εξουσίας που γίνεται επανειλημμένα και σκόπιμα (Smith & Sharp, 1994: 2). Σύμφωνα με τον Hazler (1996), ο εκφοβισμός εκδηλώνεται είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες, περιλαμβάνοντας μία αρνητική αλληλεπίδραση μεταξύ ενός κυρίαρχου ατόμου, το οποίο επανειλημμένα παρουσιάζει μία συμπεριφορά που αποσκοπεί στην πρόκληση δυσφορίας σε ένα λιγότερο κυρίαρχο άτομο, το θύμα (Olweus, 1991). Ο θύτης αντιλαμβάνεται ότι έχει μεγαλύτερη σωματική ή ψυχολογική δύναμη από το θύμα, εκμεταλλευόμενος συχνά αυτήν την υπεροχή του για να το υποτιμήσει (Hazler, 1996).

Αυτή η ανισορροπία ισχύος μεταξύ του θύτη και του θύματος είναι, λοιπόν, βασικό χαρακτηριστικό του εκφοβισμού (Farrington, 1993), όπως χαρακτηριστικά σημειώνει και ο Rigby (2002), ο οποίος τον ερμηνεύει ως μία συστηματική κατάχρηση εξουσίας. Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί και η προσέγγιση του Olweus (1993), ο οποίος αναγνωρίζει πως ακόμη και μία μεμονωμένη περίπτωση παρενόχλησης υπό συγκεκριμένες συνθήκες μπορεί να θεωρηθεί ως εκφοβισμός. Οι Monks, Smith, Naylor, Barter, Ireland και Coyne (2009) προτείνουν πως αυτές οι ειδικές συνθήκες αφορούν κατά κύριο λόγο το χρονικό διάστημα κατά το οποίο το θύμα, μετά το περιστατικό παρενόχλησης, εξακολουθεί να αισθάνεται ταπεινωμένο και υποτιμημένο. Επιπλέον, είναι γενικά αποδεκτό πως ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση εξελίσσονται σε ένα συνεχές σοβαρότητας, με τα περισσότερα περιστατικά να είναι περιορισμένης βαρύτητας, όπως είναι τα περιστασιακά δυσάρεστα πειράγματα, ενώ άλλα να είναι περισσότερο σοβαρά, όπως είναι οι σωματικές επιθέσεις ή ο κοινωνικός αποκλεισμός για παρατεταμένο χρονικό διάστημα (Rigby, 2002).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές. Σύμφωνα με τους Lagerspetz et al (1988), περιλαμβάνει σωματική κακοποίηση (π.χ. χτύπημα), λεκτική κακοποίηση (π.χ. χλευασμός) και κοινωνική απομόνωση ή αποκλεισμό κατά τον οποίο το θύμα αγνοείται εσκεμμένα. Οι Beaty και Alexeyev (2008) αναγνωρίζουν πέντε μορφές: (1) τον άμεσο ή απροκάλυπτο εκφοβισμό, ο οποίος εκδηλώνεται με παρενοχλητικές συμπεριφορές που ξεκινούν από έναν ή περισσότερους θύτες και περιλαμβάνει τόσο σωματική όσο και λεκτική βία, (2) τον καθαρά λεκτικό εκφοβισμό, ο οποίος σχετίζεται με προσβλητικά λόγια, το χλευασμό, τις απειλές, τα παρατσούκλια και τη διάδοση φημών, (3) τον καθαρά σωματικό εκφοβισμό που εκδηλώνεται με χτυπήματα, κλοτσιές ή καταστροφές προσωπικών αντικειμένων, (4) τον έμμεσο εκφοβισμό που αφορά τους πλάγιους τρόπους που εκδηλώνονται με τη μορφή κοινωνικής χειραγώγησης, και (5) την σεξουαλική παρενόχληση που σχετίζεται με τις προαναφερθείσες συμπεριφορές κατά ενός ατόμου βάσει του φύλου του ή του σεξουαλικού του προσανατολισμού.

Είναι, λοιπόν, σαφές πως ο εκφοβισμός εκδηλώνεται τόσο με άμεσους όσο και με έμμεσους τρόπους, όπως είναι ο σκόπιμος αποκλεισμός του θύτη από ομαδικές δραστηριότητες (Brinson, 2005). Ένας παρόμοιος όρος με την έμμεση μορφή του εκφοβισμού είναι και η «σχεσιακή επιθετικότητα», η οποία χρησιμοποιείται για να

περιγράφει ένα σύνολο έμμεσων συμπεριφορών που αποσκοπούν στην πρόκληση βλάβης στο θύμα, όπως είναι η χειραγώγηση, η διάδοση φημών και η απειλή διακοπής μίας φιλίας σε περίπτωση που το θύμα δεν υπακούσει (Crick, 1995). Επιπρόσθετα, ο εκφοβισμός μπορεί να διακριθεί βάσει του αριθμού των εμπλεκόμενων ατόμων σε δυαδικό ή ομαδικό, όπου στη δεύτερη περίπτωση πάνω από ένα παιδιά (άτομα) που ανήκουν σε μία ομάδα αναλαμβάνουν το ρόλο του θύτη.

Πράγματι, το δυναμικό αυτό φαινόμενο συνήθως περιλαμβάνει μία διαδικασία θυματοποίησης που επιχειρείται από πάνω από ένα άτομα, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την κοινωνική οπτική του εκφοβισμού και την ανάγκη κατανόησης των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Salmivalli, 2010). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί και ένα σύγχρονο είδος εκφοβισμού που κατά τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος. Συγκεκριμένα, ο κυβερνοεκφοβισμός (cyberbullying) σχετίζεται με την εκδήλωση άμεσων και έμμεσων εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω του διαδικτύου, όπως είναι η διάδοση κακοήθων φημών, η βιντεοσκόπηση χωρίς τη σύμφωνη γνώμη του θύματος, ο πόλεμος κειμένων, η διαδικτυακή σεξουαλική παρενόχληση και η δημοσιοποίηση προσωπικών στοιχείων (Snider & Borel, 2004).

Ακόμη, εννοιολογική και πρακτική διάκριση υφίσταται μεταξύ του εκφοβισμού και της επιθετικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον πρωτοπόρο σε αυτό ερευνητικό πεδίο Olweus (1993), ο εκφοβισμός είναι μία υποκατηγορία της επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς όλες οι μορφές επιθετικότητας που ενέχονται στην ανθρώπινη φύση δεν μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητα ως εκφράσεις βίας και, σε ορισμένες περιπτώσεις, είναι κοινωνικά αποδεκτές. Ωστόσο, ο εκφοβισμός συνάδει απόλυτα με την έννοια της βίας, καθώς αποτελεί ένα ιδιαίτερα εχθρικό είδος επιθετικής συμπεριφοράς που χαρακτηρίζεται από επαναληψιμότητα και αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, & Chauhan, 2004).

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, το στοιχείο της επανάληψης δεν είναι απαραίτητο για να θεωρηθεί ένα βίαιο περιστατικό ως εκφοβισμός. Σύμφωνα με τη σύγχρονη προσέγγιση των Volk et al (2014), ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται από τρία στοιχεία, τη στοχευμένη συμπεριφορά, την ανισορροπία της δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος και τη σκόπιμη πρόκληση βλάβης. Υπό αυτό το πρίσμα, οι σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις του φαινομένου αντικαθιστούν εν μέρει το στοιχείο της

επαναληψιμότητας από αυτό της στόχευσης, υπό την έννοια της εκδήλωσης μίας προληπτικής συμπεριφοράς που έχει συγκεκριμένο στόχο και διαφοροποιείται από την επιθετικότητα που λειτουργεί κυρίως ως αντιδραστικός συμπεριφορικός μηχανισμός.

## 1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Η κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού, τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλους χώρους, είναι κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων που στοχεύουν, πρωταρχικά, στις αιτίες του και λειτουργούν προληπτικά. Τα περισσότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί στο εν λόγω πεδίο βασίζονται κυρίως σε ευρήματα μελετών σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ωστόσο βρίσκουν εφαρμογή και στον ενήλικο πληθυσμό και σε άλλα οργανωσιακά περιβάλλοντα εκτός του σχολείου, όπως είναι ο χώρος εργασίας που αποτελεί και το βασικό ερευνητικό άξονα της παρούσας διατριβής. Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα εξ αυτών, ώστε να οικοδομηθεί ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο που συνδέει σε έναν βαθμό το σχολικό εκφοβισμό και την εργασιακή παρενόχληση, συμπεριλαμβανομένης της διαδικασίας θυματοποίησης που ενέχουν τα δύο αυτά φαινόμενα.

Σύμφωνα με τον Rigby (2004), οι βασικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, βασιζόμενες κυρίως σε ερευνητικά δεδομένα του σχολικού περιβάλλοντος, ερμηνεύουν τον εκφοβισμό ως: (1) αποτέλεσμα των διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών, (2) μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας, (3) κοινωνικοπολιτιστικό φαινόμενο, (4) απόκριση στις πιέσεις των συνομηλίκων, και (5) διαδικασία της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Ως προς την πρώτη προσέγγιση, ο εκφοβισμός συμβαίνει ως αποτέλεσμα των διαφορών μεταξύ των ατόμων σε επίπεδο σωματικής και ψυχολογικής δύναμης, με τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών, γενετικής, οικογενειακής ή ευρύτερα κοινωνικής βάσης, να διαδραματίζουν τον κυρίαρχο ρόλο.

Πράγματι, προηγούμενες έρευνες έχουν τεκμηριώσει πως οι θύτες είναι συνήθως πιο δυνατοί σωματικά (Sutton & Keogh, 2000), και αντίστροφα (Slee & Rigby, 1993), ενώ οι μαθητές που δεν πληρούν τα στερεότυπα του φύλου είναι επίσης περισσότερο πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού (Robertson & Monsen, 2001). Εκτός βέβαια

της γενετικής προέλευσης αυτών των χαρακτηριστικών, το οικογενειακό υπόβαθρο είναι επίσης σημαντικό, καθώς τα παιδιά θύτες συχνά προέρχονται από δυσλειτουργικές οικογένειες με ασταθή πρότυπα πειθαρχίας (Nansel et al, 2001· Farrington, 1993· Olweus, 1993) και τα παιδιά θύματα από υπερβολικά προστατευτικά οικογενειακά περιβάλλοντα (Sharp & Smith, 1994). Ωστόσο, η προσέγγιση των ατομικών χαρακτηριστικών έχει δεχθεί σημαντική κριτική, καθώς σύγχρονες έρευνες αποδεικνύουν πως τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα δεν ανήκουν απαραίτητα σε μία συγκεκριμένη τυπολογία (O'Moore & Minton, 2004· Salmivalli, 2010). Όπως υποστηρίζουν οι Swearer και Doll (2001), τα περιστατικά εκφοβισμού/θύματοποίησης εμφανίζονται όχι μόνο λόγω κάποιων ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών που εμπλέκονται σ' αυτά, αλλά και λόγω των ενεργειών των συνομηλίκων τους και των εκπαιδευτικών, των χαρακτηριστικών του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, οικογενειακών παραγόντων, αξιακών προσανατολισμών της κοινωνίας, χαρακτηριστικών της κοινότητας και άλλων παραμέτρων που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων παρέμβασης

Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, ο εκφοβισμός είναι το αποτέλεσμα της αναπτυξιακής διαδικασίας των ατόμων και για το λόγο αυτό παρατηρείται συχνά στην εφηβεία, κατά την οποία τα παιδιά εκφράζουν τη δύναμη και κυριαρχία τους ως μέσο επιβίωσης (Rigby, 2004). Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε σε σχετικά ερευνητικά δεδομένα, καθώς έχει αποδειχθεί πως η πλειοψηφία των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού εντοπίζεται στο ηλικιακό φάσμα μεταξύ 9 και 15 ετών (Hazler, 1996), ενώ σε μελέτη των Rios-Ellis, Bellamy και Shojic (2000) σε δείγματα μαθητών αυτής της ηλικιακής ομάδας στις ΗΠΑ και στην Ιαπωνία που χαρακτηρίζονται από σημαντικές κοινωνικοπολιτιστικές διαφοροποιήσεις επιβεβαιώθηκε η παραπάνω διαπίστωση. Παρόμοια με αυτήν την προσέγγιση είναι και η θεωρία της επιλογής του φύλου, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει σε έναν βαθμό ορισμένα περιστατικά εκφοβισμού, καθώς υποθέτει ότι τα αγόρια θύτες επιλέγουν περισσότερο άμεσες μορφές εκφοβισμού με σκοπό να ισχυροποιήσουν την κοινωνική τους θέση ενώ τα κορίτσια στοχεύουν στη φήμη του θύματος με έμμεσες μορφές (Pellegrini & Archer, 2005).

Ωστόσο, και αυτή η προσέγγιση έχει κατακριθεί, καθώς απορρίπτει το ηθικό υπόβαθρο του εκφοβισμού, υπό την έννοια πως το φαινόμενο αυτό δεν μπορεί να

ερμηνευθεί επαρκώς αν δεν ληφθούν υπόψη οι ηθικές βάσεις του, όπως είναι το αίσθημα δικαίου και η ηθική κρίση (Trivers, 1971). Επιπλέον, η αναπτυξιακή θεωρία φαίνεται πως δεν είναι επαρκής για να εξηγήσει τη διάχυση του φαινομένου του εκφοβισμού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος και στον ενήλικο πληθυσμό, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στους χώρους εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι Kolbert και Crothers (2003) υποστηρίζουν πως η εν λόγω προσέγγιση είναι ικανή να ερμηνεύσει τον εκφοβισμό μόνο στοιχειωδώς, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη σημαντικές επιδρώσες παραμέτρους, όπως είναι η ηθική και ο ρόλος του σχολείου.

Επιπρόσθετα, η κοινωνικοπολιτιστική θεωρία περιγράφει τον εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της ύπαρξης κοινωνικών ομάδων διαφορετικής ισχύος, κυρίως σε ότι αφορά πολιτιστικά, εθνοτικά, θρησκευτικά και άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά, αλλά και σχετικά με το φύλο (Rigby, 2004). Παραδειγματικά, σε μελέτη του Rigby (1997) στην Αυστραλία σε δείγμα 38.000 μαθητών διαπιστώθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών θυμάτων εκφοβισμού είναι κορίτσια, ενώ σε μετέπειτα μελέτη του ίδιου ερευνητή βρέθηκε πως τα παιδιά εθνοτικών μειονοτήτων είναι ομοίως περισσότερο επιρρεπή στη θυματοποίηση (Rigby, 2002). Ωστόσο, τα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα είναι αντικρουόμενα και στην περίπτωση αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, καθώς έχει αποδειχθεί πως η κοινωνική τάξη δεν αποτελεί συστηματικό αιτιακό παράγοντα που σχετίζεται με το σχολικό εκφοβισμό (Almeida, 1999· Baldry & Farrington, 2005), ενώ το ίδιο ισχύει και για την εθνικότητα (Akiba, LeTendre, Baker, & Goesling, 2002).

Βέβαια, μία σημαντική συνεισφορά αυτής της προσέγγισης είναι πως αναδεικνύει τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλους χώρους. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκφοβισμός μπορεί να εξεταστεί υπό το ευρύτερο οργανωσιακό πρίσμα, υπό την έννοια της κουλτούρας του οργανισμού στον οποίο λαμβάνει χώρα. Έχει προηγουμένως διαπιστωθεί πως η συχνότητα εμφάνισής του είναι υψηλότερη σε οργανισμούς και χώρους εργασίας που χαρακτηρίζονται από άκαμπτη κουλτούρα, αυταρχική ηγεσία και αυστηρή ιεραρχία (Leymann, 1996). Κατά συνέπεια, η θεωρητική αυτή προσέγγιση που ερμηνεύει τον εκφοβισμό ως απόρροια των κοινωνικών στερεοτύπων και των κυρίαρχων πολιτιστικών προτύπων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ανάπτυξη δράσεων παρέμβασης αλλά και για την ευρύτερη κατανόηση της διάχυσης του φαινομένου εκτός του σχολικού περιβάλλοντος.

Επίσης, ο εκφοβισμός ως αποτέλεσμα της πίεσης των συνομήλικων έχει παρόμοια χαρακτηριστικά με την κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση, καθώς του αποδίδει κοινωνικές και οργανωσιακές ερμηνείες. Ο Rigby (2002) αναφέρει πως η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει την ομαδική φύση του εκφοβισμού, ο οποίος συνήθως δεν συμβαίνει ως μία δυαδική διαδικασία αλλά επηρεάζεται από το γενικότερο ήθος που επικρατεί στο σχολείο και τις σχετικές αντιλήψεις των επιμέρους παραγόντων του. Υπό αυτό το πρίσμα, ο εκφοβισμός μπορεί να ενισχύσει τους δεσμούς που αναπτύσσονται σε μία ομάδα και μέσω αυτής της διαδικασίας να τη διαφοροποιήσει από άλλες, συμβάλλοντας έτσι στη θυματοποίηση, καθώς τα μέλη της τείνουν να υποτάσσονται στις εκάστοτε ομαδικές προσδοκίες (Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010). Η προσέγγιση αυτή είναι, ομοίως, σημαντική για την ερμηνεία του εκφοβισμού εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας τις επιρροές της κυρίαρχης ομάδας στο εκάστοτε οργανωσιακό και κοινωνικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των χώρων εργασίας.

Η θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης (ή δικαιοσύνης αποκατάστασης) αναγνωρίζει πως ορισμένα άτομα είναι πιθανότερο να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα, εξαιτίας του χαρακτήρα τους, καθώς έχει τεκμηριωθεί πως τα παιδιά που εκφοβίζουν συνήθως δεν αισθάνονται υπερήφανα στο σχολείο ή δεν είναι επαρκώς ενσωματωμένα στις κοινότητες που διαβιούν και αλληλεπιδρούν με τους άλλους (Morrison, 2002). Όπως εξηγεί ο Rigby (2004), η προσέγγιση αυτή σε έναν βαθμό μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών και διαφορών μεταξύ των ατόμων που εξηγήθηκε παραπάνω, αλλά παράλληλα δίνει έμφαση στο ρόλο των υπόλοιπων εμπλεκόμενων ομάδων ενδιαφέροντος, όπως είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο.

Εκτός των προαναφερθεισών κυρίαρχων προσεγγίσεων, διάφορα επιμέρους θεωρητικά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί για την ερμηνεία του φαινομένου του εκφοβισμού. Για παράδειγμα, η θεωρία της προσκόλλησης αναγνωρίζει πως η ανεπαρκής σύνδεση του παιδιού με τους γονείς επηρεάζει την ανάπτυξή του, με αποτέλεσμα αυτό να αναπτύσσει περισσότερο επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους, διαπίστωση που έχει τεκμηριωθεί στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού (Monks, Smith, & Swettenham, 2005). Επίσης, η θεωρία της μάθησης μπορεί να ερμηνεύσει τον εκφοβισμό ως αποτέλεσμα της υιοθέτησης και του μιμητισμού αντίστοιχων συμπεριφορών που παρατηρούνται στο κοινωνικό και οικογενειακό

περιβάλλον (Baldry, 2003). Ακόμη, το μοντέλο της επεξεργασίας πληροφοριών έχει επηρεάσει τη σχετική με τον εκφοβισμό έρευνα, καθώς έχει υποστηριχθεί πως αυτός είναι μία δυσπροσαρμοστική απόκριση στην πληροφόρηση που παρέχεται στο εξωτερικό περιβάλλον (Crick & Dodge, 1994).

Τα πιο σύγχρονα μοντέλα λαμβάνουν υπόψη τις επιδράσεις τόσο των ατομικών όσο και των περιστασιακών και κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων. Το κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο ερμηνεύει τον εκφοβισμό ως το αποτέλεσμα μίας σύνθετης διαδικασίας που επηρεάζεται από τα υποσυστήματα του ατόμου και τον τρόπο με τον οποίο αυτά αλληλεπιδρούν (Card & Hodges, 2008). Τα συστήματα αυτά περιλαμβάνουν το μικροσύστημα (π.χ. οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), το μεσοσύστημα (π.χ. σχέση οικογένειας-σχολείου), το εξωσύστημα (π.χ. εργασιακό περιβάλλον γονέων, εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας), το μακροσύστημα (π.χ. πολιτισμικές αξίες της κοινότητας, νομικό πλαίσιο περί εκφοβισμού) και το χρονοσύστημα (π.χ. τρέχουσες αλλαγές στη σωματική διάπλαση). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των υποσυστημάτων οικοδομούν ένα πλαίσιο στο οποίο μπορεί να αναπτύσσονται αρνητικές και παρενοχλητικές συμπεριφορές από το παιδί, καθώς κάθε αλλαγή που συμβαίνει στη δυναμική αυτή σχέση επηρεάζει την ανάπτυξή του και τα συμπεριφορικά πρότυπα που υιοθετεί (Bronfenbrenner, 1979).

Γενικότερα, οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις επιχειρούν να ενσωματώσουν πλήθος μεταβλητών του μικρο- και μακρο-περιβάλλοντος του ατόμου που εκφοβίζει ή εκφοβίζεται, λαμβάνοντας υπόψη τα ατομικά του χαρακτηριστικά αλλά και το στοιχείο της διαχρονικότητας και διάχυσης του φαινομένου. Από αυτές τις διαφορετικές ερευνητικές και θεωρητικές προσεγγίσεις οικοδομείται μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση της συμπεριφοράς των ατόμων που εμπλέκονται σε ανάλογα περιστατικά στην ενήλικη ζωή. Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσία συγκεκριμένων περιστασιακών παραγόντων (π.χ. αυταρχική οργανωσιακή κουλτούρα), σε συνδυασμό με τα ατομικά χαρακτηριστικά του ατόμου (π.χ. αίσθημα δικαιοσύνης) και άλλους ενισχυτικούς παράγοντες (π.χ. ανάδρομη μνήμη εκφοβισμού στο σχολείο) συμβάλλουν στην εκδήλωση παρενοχλητικής και επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας, όπως θα εξηγηθεί διεξοδικότερα στα επόμενα κεφάλαια της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

### 1.3 Ο ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΩΣ ΔΙΑΧΥΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

Σύμφωνα με την προηγηθείσα ανάλυση, μπορεί να υποστηριχθεί πως ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται με στοχευμένες και βλαπτικές συμπεριφορές από έναν ή περισσότερους θύτες προς ένα ή περισσότερα θύματα, τα οποία λόγω της ανισορροπίας ψυχολογικής ή σωματικής δύναμης αισθάνονται ανήμπορα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, και ερμηνεύεται ως συστηματική κατάχρηση εξουσίας. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η σχετική έρευνα έχει επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στο σχολικό περιβάλλον, σήμερα, ο εκφοβισμός θεωρείται ως ένα διάχυτο φαινόμενο που εκδηλώνεται σε ποικίλα κοινωνικά, οργανωσιακά, εργασιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Twemlow και Sacco (2013), στις μέρες μας, ο εκφοβισμός εντοπίζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ατόμου και αποτελεί μία κοινωνική διεργασία ιδιαίτερου αντίκτυπου τόσο στο σχολείο όσο και στις ευρύτερες κοινότητες.

Πράγματι, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την παραπάνω διαπίστωση. Σύμφωνα με τη μετά-ανάλυση των Monks et al (2009), υπάρχουν επαρκή στοιχεία για την εκτεταμένη παρουσία του εκφοβισμού στα σχολεία, στις φυλακές, στους εργασιακούς χώρους, στις οικογένειες, στις μονάδες φροντίδας παιδιών, ακόμα και μεταξύ των ζευγαριών, αναδεικνύοντας έτσι τις δραματικές επιπτώσεις του φαινομένου τόσο στον ανήλικο όσο και στον ενήλικο πληθυσμό. Πράγματι, το πρόβλημα δεν περιορίζεται στα στενά όρια του σχολείου, αλλά αποτελεί ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα, εφόσον, η παιδική επιθετικότητα αποτελεί προγνωστικό δείκτη της επιθετικότητας των ενήλικων και συνδέεται με τη βία στον εργασιακό αλλά και στον οικογενειακό χώρο. Σύμφωνα με την APA (American Psychological Association) Commission on Violence and Youth, είναι πιθανόν να προβλεφθεί από την επιθετική συμπεριφορά ενός οχτάχρονου παιδιού στο σχολείο η αντικοινωνική του συμπεριφορά στην εφηβική και ενήλικη ζωή του (Chan, 2006).

Μάλιστα, με τη σταδιακή διείσδυση του διαδικτύου και την ανάπτυξη του παγκόσμιου κυβερνοχώρου, ο κυβερνοεκφοβισμός λαμβάνει ιδιαίτερα ανησυχητικές διαστάσεις, πλήττοντας τόσο τα παιδιά όσο και τον ενήλικο πληθυσμό. Παραδειγματικά, σε έρευνες έχει βρεθεί πως ο εκφοβισμός μέσω του διαδικτύου προκαλεί αισθήματα μοναξιάς, άγχος και κατάθλιψη (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Harris & Petrie, 2002) και

σχετίζεται με τη σχολική υποεπίδοση (Zubrick, Silburn, Teoh, Carlton, Shepherd, & Lawrence, 1997). Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η πιο ευρέως διαδεδομένη εκδήλωση του εκφοβισμού είναι η σχολική μορφή της, όπως εξετάζεται στην επόμενη ενότητα.

## **1.4 Ο ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

### **1.4.1 Η οριοθέτηση του φαινομένου**

Αν και δεν υπάρχουν επαρκή ευρήματα σχετικά με τη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού και της εργασιακής παρενόχλησης, το γεγονός ότι ο εκφοβισμός αποτελεί ένα διάχυτο φαινόμενο που έχει μακροχρόνιες συνέπειες για τους εμπλεκόμενους και κυρίως για τα θύματα, αναδεικνύει τη σημασία διερεύνησης της σχολικής έκφασής του. Ο εκφοβισμός/θυματοποίηση και οι συμπεριφορές παραβατικότητας αποτελούν μορφές ενδοσχολικής βίας. Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις άλλου ή άλλων μαθητών (Olweus, 1993). Σύμφωνα με τους Craig και Pepler (2007), η βία είναι ένα πρόβλημα με ολέθριες συνέπειες για τις σχέσεις των συνομηλίκων, από τη στιγμή που τα βίαια παιδιά μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη και την επιθετικότητά τους για να ελέγχουν και να αποδυναμώνουν τα θύματά τους. Οι συνέπειες είναι μακροχρόνιες και αρνητικές για όλους όσους εμπλέκονται, αφού, σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά που δέχονται βία έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποφέρουν από σωματικές και ψυχοσωματικές διαταραχές, όπως πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι, αϋπνίες ή βραδινές ενουρήσεις (Due, Holstein, Lynch, Diderichesen, Gabhain, Scheidt, Currie, & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group 2005; Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996), παρουσιάζουν συχνότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Rigby & Slee, 1999), μειωμένη αυτοεκτίμηση και απέχθεια για το σχολείο (Rigby, 2004), ενώ είναι πιθανόν να αντιμετωπίζουν περισσότερα μαθησιακά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά που νιώθουν ασφάλεια στο σχολείο (Gamliel, Hoover, Daughtry, & Imbra, 2003).

Αλλά και τα παιδιά που εκδηλώνουν βίαη συμπεριφορά και δεν έχουν δεχθεί κάποια ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική βοήθεια, παρουσιάζουν συχνότερα, σε σχέση με τα μη βίαια παιδιά, νοητικές και ψυχικές διαταραχές, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα, κατάθλιψη, μαθησιακές δυσκολίες (Crothers et al,

2006) και έχουν περισσότερες πιθανότητες, ως ενήλικοι, να εμπλακούν σε εγκληματικές ενέργειες, να παρουσιάσουν βία συμπεριφορά στο σπίτι τους, να κάνουν χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ (Farrington, 1993), ενώ είναι δυσκολότερο να παραμείνουν σε μια δουλειά και να επιτύχουν επαγγελματικά (Carney & Merrell, 2001).

Οι ανησυχητικές διαστάσεις που έχουν λάβει, τα τελευταία χρόνια, στη χώρα μας, τα φαινόμενα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης από τους μαθητές στο χώρο του σχολείου απασχολούν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και την κοινωνία ευρύτερα (Ανδρέου, 2007). Η εναντιωτική προκλητική διαταραχή που αποτελεί μια από τις πιο συχνές μορφές προβληματικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Κουρκούτας, 2007) συνήθως εκφράζεται με επαναλαμβανόμενες αρνητικές, προκλητικές μορφές ανυπακοής και εχθρικής συμπεριφοράς προς τους δασκάλους και τους συμμαθητές, τους ενήλικους και κυρίως, τους εκπροσώπους μιας αρχής (Heflinger & Humphreys, 2008). Στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης υπάρχει ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών ή μεταξύ παιδιών και εκπαιδευτικών και περιλαμβάνουν από τις πιο ήπιες έως τις πλέον σοβαρές μορφές επιθετικότητας. Έτσι, τα παιδιά εμφανίζουν διαταρακτικές/διασπαστικές συμπεριφορές στην τάξη, σωματικές παρενοχλήσεις στον προαύλιο χώρο, προκλητικές στάσεις και αντιδραστικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, παθητική επιθετικότητα, επίμονη άρνηση συνεργασίας, συμμετοχής στην τάξη και κλοπές (Κουρκούτας, 2007).

Τα προβλήματα και οι διαταραχές συμπεριφοράς ή ακόμη και οι διασπαστικές/ενοχλητικές συμπεριφορές στην καθημερινότητα, θεωρούνται από τις βασικές αιτίες υπονόμησης της λειτουργίας της τάξης, που συχνά βιώνεται από τους δασκάλους ως προσβολή της επαγγελματικής και προσωπικής τους ταυτότητας, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για την ανάπτυξη αρνητικών στάσεων ή συναισθημάτων άγχους, δυσφορίας και εξουθένωσης (Κυριάκου, 2001). Η σύγχρονη έρευνα έχει αναδείξει το σχολείο ως ένα σύστημα δυναμικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μπορούν να δράσουν επιβαρυντικά στην ανάπτυξη, επιδείνωση ή παγίωση των προβληματικών συμπεριφορών σε παιδιά προσχολικής, σχολικής αλλά και εφηβικής ηλικίας (Roaeser & Eccles, 2000). Οι προβληματικές συμπεριφορές, που έχουν, ήδη, εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, τείνουν να γενικεύονται και

να επιδεινώνονται κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, εξαιτίας παραγόντων που σχετίζονται με τη λειτουργία του σχολείου (Bloomquist & Schnell, 2002).

#### **1.4.2 Επικράτηση του φαινομένου διεθνώς και στην Ελλάδα**

Τα διαθέσιμα δεδομένα σχετικά με τη φαινομενολογία του σχολικού εκφοβισμού και τα ποσοστά επικράτησής του διαφοροποιούνται σημαντικά, καθώς επηρεάζονται από το χρονικό προσανατολισμό των σχετικών ερευνών, τη συχνότητα εμφάνισης των παρενοχλητικών και διασπαστικών συμπεριφορών που προσδιορίζεται ως παράγοντας εκδήλωσης του φαινομένου και τον εκάστοτε ορισμό που χρησιμοποιείται. Ως αποτέλεσμα αυτών των διαφοροποιήσεων, η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου κυμαίνεται από 5% μέχρι και 70%, αν και μπορεί να υποστηριχθεί πως τα ποσοστά των θυμάτων είναι μία μειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού, περίπου 5-20%, ενώ οι θύτες αποτελούν μία ακόμα ισχυρότερη μειοψηφία (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 1999). Σε παλιότερες έρευνες, έχει βρεθεί πως στο Ηνωμένο Βασίλειο, περίπου το 7% των παιδιών είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού (Stephenson & Smith, 1987), ενώ στην ίδια χώρα, οι Whitney και Smith (1993) διαπίστωσαν σε ένα δείγμα 6.000 μαθητών πως περίπου το 27% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 10% στη δευτεροβάθμια έχουν πέσει θύμα εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Ομοίως, ο Sharp (1996) κατέδειξε πως το 18% των μαθητών γυμνασίου και λυκείου έχει δεχθεί συμπεριφορά παρενόχλησης που εμπίπτει στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια μίας σχολικής χρονιάς, με το 36,5% να παραδέχεται πως σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του έχει εκφοβίσει κάποιον συνομήλικό του. Σε μετέπειτα έρευνα του ίδιου μελετητή, βρέθηκε πως το 49% των μαθητών έχουν εκφοβιστεί από συμμαθητή τους (Sharp et al, 2000). Στην Αυστραλία, οι Rigby και Slee (1991) διαπίστωσαν πως περίπου το 10% των κοριτσιών και το 11% των αγοριών δέχονται συνεχή και επαναλαμβανόμενα πειράγματα, ενώ ο Slee (1995) αναφέρει πως το 26% του μαθητικού πληθυσμού εκφοβίζεται τουλάχιστον μία φορά εβδομαδιαίως. Στις ΗΠΑ, οι Perry, Kusel και Perry (1988) παρατήρησαν ένα ποσοστό θυματοποίησης της τάξης του 10% και στον Καναδά, οι Ziegler και Rosenstein-Manner (1991) βρήκαν πως το 8% των μαθητών εκφοβίζονται τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Σε μία περισσότερο πρόσφατη μελέτη, ο

Christie (2005) καταγράφει πως το ποσοστό αυτών των παιδιών έχει αυξηθεί από το 5% στο 7% μεταξύ 1999 και 2004.

Σε διεθνές επίπεδο, έρευνες έχουν δείξει ότι περίπου το 15% των μαθητών έχουν βιώσει συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας οι οποίες παρατηρούνται συχνότερα στις ηλικίες από 8 έως 15 χρόνων (Currie, Roberts, Morgan, & Smith 2004). Σε πρόσφατη έρευνα που υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή 17 χωρών του ΟΟΣΑ στην Ευρώπη, την Αυστραλία και τη Νότια Αμερική σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως το ποσοστό των παιδιών που έχουν υπάρξει θύματα κυμαίνεται μεταξύ 4% και 25% και με το αντίστοιχο ποσοστό για τους θύτες να ανέρχεται στο 18% (Moore et al, 2008). Στον ευρωπαϊκό χώρο, στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά του σχολικού εκφοβισμού» σε 6 χώρες αναφέρεται πως στη Λιθουανία και την Εσθονία το ήμισυ των μαθητών έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού, με την Ιταλία να καταγράφει το υψηλότερο ποσοστό θυματοποίησης (European Antibullying Network, 2012).

Στην Ελλάδα, η Ελληνική Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία σε συνεργασία με τους Πετρόπουλο και Παπαστυλιανού (2001) διερεύνησαν το 2000 και βρήκαν, στις ηλικίες μεταξύ 11 και 15, ότι σχεδόν το 39% σε σύνολο 4.300 μαθητών και μαθητριών δήλωσαν θύματα σχολικού εκφοβισμού (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2007). Σε έρευνα των Δεληγιάννη και Κουμτζή (2005) διαπιστώθηκε πως το φαινόμενο του εκφοβισμού πλήττει συστηματικά τουλάχιστον 1 στους 10 μαθητές, με τις συχνότερες μορφές εκφοβισμού να αναδεικνύονται τα υβριστικά λόγια, οι λεκτικές απειλές, οι καταστροφές προσωπικών αντικειμένων και η κοινωνική απομόνωση. Επίσης, στην έρευνα της Επιτροπής Μελέτης των Ομάδων Σχολικής Βίας καταγράφηκε πως τα περιστατικά ακραίας βίας είναι αρκετά σπάνια στο εγχώριο σχολικό περιβάλλον (Γλαρέντζου, Καραγιάννη, Κοταλακίδη, Τζελέφ-Ανέστη, Χαραμή, 2010), ενώ στην παλιότερη έρευνα του ΠΟΥ, η Ελλάδα κατατάχθηκε 5<sup>η</sup> από το τέλος στο δείγμα των 35 χωρών, με το 25% ωστόσο των παιδιών να αναφέρουν πως έχουν υποστεί εκφοβισμό. Τέλος, στην πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα η Ελλάδα κατατάχθηκε στην 4<sup>η</sup> σειρά από τις 6 συμμετέχουσες χώρες, με το περίπου 32% των μαθητών να δηλώνουν θύματα σχολικού εκφοβισμού (European Antibullying Network, 2012). Τα υψηλά αυτά ποσοστά που καταγράφονται τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς καταδεικνύουν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα διάχυτο φαινόμενο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ενώ

ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύνδεσή του με την εργασιακή παρενόχληση, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι επιθετικές συμπεριφορές και η τάση θυματοποίησης πιθανόν επιδρούν στη διαμόρφωση των αντίστοιχων συμπεριφορικών προτύπων που υιοθετούνται κατά τη διάρκεια της ενήλικης και επαγγελματικής ζωής.

### **1.4.3 Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού**

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού είναι πολλαπλές και αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των θυμάτων, των θυτών και των παρατηρητών, ενώ μπορεί να εκτείνονται σε μακροχρόνιο επίπεδο και αφορούν τόσο την οικογένεια, όσο και το σχολείο, τις κοινότητες και την ευρύτερη κοινωνία. Αρχικά, όσον αφορά τα θύματα, οι σχετικές έρευνες έχουν τεκμηριώσει πως τα παιδιά που πλήττονται από εκφοβιστικές συμπεριφορές έχουν αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους και αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αποδοχής (Craig, 1998· Klomek et al, 2008· Rigby, 2003), αντιμετωπίζουν ψυχοσωματικές και συναισθηματικές διαταραχές (Woods et al, 2009) και έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις, μεγαλύτερες ακαδημαϊκές δυσκολίες και αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης και αισθήματα μοναξιάς στο σχολείο (Holt, Finkelhor, & Kantor, 2007· Juvonen, Wang, & Espinoza, 2011).

Ο αυξημένος φόβος και το άγχος είναι μία καθημερινότητα των εκφοβιζόμενων μαθητών (Seals, 2003), οι οποίοι αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αποδοχής, σχολικής αποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Mouttapa, Valent, Gallaher, Rohrbach, & Unger, 2004). Όσον αφορά τα σωματικά συμπτώματα, έχει τεκμηριωθεί πως τα παιδιά που πλήττονται από συμπεριφορές παρενόχλησης έχουν αυξημένες πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων υγείας, όπως είναι η κεφαλαλγία και η αϋπνία (Nansel et al, 2001). Ο Dawkins (1995) αναφέρει πως οι μαθητές αυτοί αναφέρουν συχνά προβλήματα στον ύπνο και στομαχόπονους, ενώ ο O'Moore (2000) επισημαίνει πως η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με την πρόκληση αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Άλλες επιπτώσεις για τα θύματα περιλαμβάνουν τη φτώχη προσαρμογή στις σχολικές απαιτήσεις (Haynie, Nansel, Eitel, Crump, Saylor, Yu, & Simons-Morton, 2001), τις συχνές απουσίες (Kochenderfer & Ladd, 1996) και τις δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και τη δημιουργία φίλων (Pellegrini & Long, 2002).

Παράλληλα, ο σχολικός εκφοβισμός επιδρά αρνητικά και στον ίδιο το θύτη. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της τάσης εκδήλωσης παρενοχλητικών συμπεριφορών και τις κατάθλιψης τόσο σε αγόρια όσο και σε κορίτσια θύτες (Seals, 2003). Επίσης, οι θύτες παρουσιάζουν συχνά παραβατική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να έχει διαχρονικές επιπτώσεις (O' Mooge, 2000), ενώ έχουν αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης διαταραχών ψυχικής υγείας, συμπεριλαμβανομένων της κατάθλιψης και του αυτοκτονικού ιδεασμού (Klomek et al, 2008). Σύμφωνα με τους Beran και Lupart (2009), τόσο τα παιδιά που εκφοβίζονται όσο και αυτά που εκφοβίζουν τείνουν να έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και εμπλέκονται λιγότερο στις διάφορες εκφάνσεις της σχολικής ζωής, αν και στις παραπάνω διαπιστώσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι εμπλεκόμενοι παράγοντες, όπως το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο.

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο αντίκτυπος στους παρατηρητές των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί, όταν δεν παρεμβαίνουν, αισθάνονται θλίψη και ένα γενικότερο αίσθημα αδυναμίας, καθώς δεν μπορούν να προστατεύσουν το θύμα, ενώ συχνό είναι και το αίσθημα ενοχής και φόβου (Rivers et al, 2009). Ακόμη και αν αποφασίσουν να αναλάβουν δράση, αναφέροντας το περιστατικό εκφοβισμού σε κάποιον ενήλικο, συνεχίζουν να έχουν το φόβο ότι θα χαρακτηριστούν αρνητικά και θα στοχοποιηθούν από τους συμμαθητές τους (Alcaraz et al, 2010). Επίσης, σε έρευνα των Olthof και Goossens (2008) σχετικά με τους λόγους εκδήλωσης των συμπεριφορών εκφοβισμού στο σχολείο, διαπιστώθηκε πως ορισμένα παιδιά παρατηρητές αναπτύσσουν ανάλογες συμπεριφορές μιμητισμού, στην προσπάθειά τους να γίνουν αποδεκτά από το θύτη, πιθανόν φοβούμενα τον κίνδυνο να πέσουν τα ίδια θύματα μελλοντικά.

Συνολικά, είναι σαφές πως ο σχολικός εκφοβισμός έχει ισχυρό αρνητικό αντίκτυπο τόσο στα ίδια τα θύματα όσο και στους ίδιους τους θύτες και τους παρατηρητές των περιστατικών, διαταράσσοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις της μαθητικής κοινότητας του σχολείου αλλά και, ευρύτερα, το σχολικό κλίμα. Πράγματι, η διεύρυνση του φαινομένου της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού επηρεάζει αρνητικά το κλίμα της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονέων. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ασφαλή στο σχολείο, κάτι που επηρεάζει καθοριστικά την ψυχοκοινωνική τους

ανάπτυξη αλλά και ακαδημαϊκή εξέλιξη (Swearer et al, 2010). Τέλος, αρνητικές επιδράσεις εντοπίζονται και στην οικογένεια, καθώς τα παιδιά θύτες μεταφέρουν τα αρνητικά τους συναισθήματα στο σπίτι (Ambert, 1994), ενώ ο σχολικός εκφοβισμός, λόγω της διαχρονικής φύσης του σε αρκετές περιπτώσεις, μπορεί να έχει κρίσιμης σημασίας αντίκτυπο στην κοινωνία, δεδομένου τα θύματα ενδέχεται να συνεχίσουν να έχουν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή (Serbin, Moskowitz, Schwartzman, & Ledingham, 1991), ενώ είναι συχνό φαινόμενο για τους θύτες να συνεχίσουν να εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά (Olweus, 1997).

#### **1.4.4 Κίνητρα και παράγοντες σχολικού εκφοβισμού**

Τα κίνητρα που παρακινούν τους μαθητές θύτες και οι παράγοντες που σχετίζονται με το φαινόμενο της θυματοποίησης είναι ποικίλοι και σχετίζονται με μία σειρά δημογραφικών, ψυχοκοινωνικών, οικογενειακών, σχολικών και ευρύτερα κοινωνικών παραγόντων. Σε παλιότερη έρευνα των Hazier, Hoover και Oliver (1992) καταγράφηκε πως οι σημαντικότεροι ατομικοί παράγοντες που παρακινούν τα αγόρια να εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη υπεροχή των ίδιων και, αντίστροφα, με το παρουσιαστικό ή τη σωματική διάπλαση των θυμάτων, ενώ από την πλευρά των ίδιων των θυμάτων, διαπιστώθηκε πως οι σημαντικότερες αντιληπτές αιτίες του εκφοβισμού είναι πως δεν ανήκουν σε κάποια ομάδα, η θρησκεία τους και άλλες κοινωνικές ή ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι Ziegler και Rosenstein-Manner (1991), ρωτώντας ένα δείγμα μαθητών τους λόγους για τους οποίους εκφοβίζουν τους συμμαθητές τους, οι σημαντικότεροι εξ αυτών αναδείχθηκαν η ανάγκη να αισθάνονται υπεροχή και η ανάγκη προσέλευσης της προσοχής από τρίτους, ομήλικους κυρίως αλλά και ενήλικες. Οι θύτες συχνά προέρχονται από οικογένειες των οποίων οι γονείς χρησιμοποιούν σωματικές παρά λεκτικές μορφές πειθαρχίας ή έχουν εχθρική ή υπερβολική ανοχή σε αρνητικές συμπεριφορές (Duncan, 1999). Στην έρευνα του Olweus (1993) βρέθηκε πως τα παιδιά που εκφοβίζουν προέρχονται από οικογένειες που τους λείπει η ζεστασιά, όπου η βία είναι συχνό φαινόμενο και η επιβολή της πειθαρχίας ασυνεπής, ενώ ο Farrington (1993) τεκμηρίωσε πως οι πατέρες που είναι επιθετικοί και εμπλέκονταν σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο ως μαθητές θύτες είναι πιθανόν να έχουν γιους που επίσης αναπτύσσουν παρόμοιες συμπεριφορές.

Οι δράστες συχνά περιγράφονται ως άτομα που έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη βία και τη χρήση της για την απόκτηση ενός επιθυμητού στόχου, χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα παρορμητικοί και εχθρικοί (Wolke et al, 2000). Χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό εξωπροσωπικού ελέγχου, θεωρούν, δηλαδή πως η συμπεριφορά τους οφείλεται σε χαρακτηριστικά των άλλων, της κατάστασης ή στην τύχη και όχι στις δικές τους προθέσεις (Andreou, 2000), έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους, μακιαβελισμό - έλλειψη, δηλαδή, εμπιστοσύνης στους άλλους, ανεντιμότητα και τάση για χειραγώγηση - και χαμηλή ενσυναίσθηση (Andreou, 2004) και πιστεύουν πως τα θύματα ευθύνονται γι' αυτά που παθαίνουν, καθώς σύμφωνα με τη γνώμη τους είναι ιδιαίτερα προκλητικά και αντιπαθητικά (Boulton & Underwood, 1992). Επίσης, μπορεί να διακατέχονται από προκαταλήψεις, έχουν επιλεκτική μνήμη, αδιαφορούν και έχουν την έμμονη ανάγκη να ελέγχουν τους άλλους, έχουν πρόβλημα να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν σχέσεις οικειότητας και υπακούουν με μεγάλη ευκολία σε διαταγές που προέρχονται από κάποια αυθεντία (Field, 1999).

Επίσης, είναι πιθανό πως τα παιδιά θύτες είναι τα ίδια θύματα εκφοβισμού στο σπίτι, ενώ έχει υποστηριχθεί πως οι μαθητές αυτοί ανήκουν σε οικογένειες με δυσκολίες στις σχέσεις μεταξύ γονέων και παιδιών, καθώς και άλλα οικονομικά, κοινωνικά ή συζυγικά προβλήματα (Nansel et al, 2001). Η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα και της θυματοποίησης, καθώς πολλά παιδιά που πέφτουν θύματα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζονται από ένα οικογενειακό υπόβαθρο υψηλού επιπέδου προστατευτισμού, καθιστώντας τα ανίκανα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και προκαλώντας τους περισσότερο άγχος και ανασφάλεια στις σχέσεις με τους συνομήλικούς τους (Sharp & Smith, 1994).

Όσον αφορά άλλα ατομικά χαρακτηριστικά, τα περισσότερα θύματα υποφέρουν από μοναξιά και χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμπεριφέρονται κατά τρόπους που σηματοδοτούν την ανικανότητά τους να υπερασπίσουν επαρκώς τον εαυτό τους (Andreou, 2000). Κλαίνε εύκολα, είναι ιδιαίτερα αγχώδη και έχουν την τάση να ενισχύουν τους δράστες υποχωρώντας και εγκαταλείποντας εύκολα τις διεξόδους για σωτηρία, άμυνα και υποστήριξη του εαυτού τους και των δικαιωμάτων τους (Hodges & Perry, 1999). Συνήθως είναι και σωματικά αδύναμα ή τυχαίνει μερικές φορές να ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα άτομα για κάποιο περίοπτο και εμφανές χαρακτηριστικό τους, όπως είναι η παχυσαρκία και ο τραυλισμός (Olweus, 1997). Ακόμα και να θέλουν να αμυνθούν, αυτό φαίνεται αδύνατο καθώς δεν τα καταφέρνουν

αποτελεσματικά ούτε στην αυτοεπιβεβαίωση αλλά ούτε και στην αντεκδίκηση (Olweus, 1997) και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να βρουν ανθρώπους που θα σταθούν δίπλα τους και θα τα βοηθήσουν στην προσπάθειά τους αυτή (Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst, & Ormel, 2005).

Επιπλέον παράγοντας κινδύνου για τα παιδιά που εκφοβίζονται είναι η δημιουργία νέων φίλων, ιδιαίτερα χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου (Hodges, Boivin, Vitaro, & Bukowski, 1999), ενώ σημαντικές επίσης μεταβλητές περιλαμβάνουν την ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας και την αναπηρία (Mishna, 2003) ή την καταγωγή του θύματος από κάποια εθνοτική μειονότητα (Monks et al, 2009). Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές θύματα συχνά εκφοβίζονται λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Σε έρευνα των Warwick et al (2004) στο Ηνωμένο Βασίλειο διαπιστώθηκε πως περίπου το 30% με 50% των ομοφυλόφιλων εφήβων είναι θύματα εκφοβισμού στο σχολείο. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί πως το φύλο είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης, καθώς τα αγόρια είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε περιστατικά εκφοβισμού στο σχολείο είτε ως θύτες είτε ως θύματα συγκριτικά με τα κορίτσια, για οποία μάλιστα η έμμεση μορφή εκφοβισμού είναι συνηθέστερη σε σχέση με τα αγόρια που τείνουν να εκφοβίζουν κυρίως σωματικά (Athanasiaides & Deliyanni-Kouimtzi, 2010). Από την άποψη των εκπαιδευτικών, έχει βρεθεί πως ο σχολικός εκφοβισμός οφείλεται κυρίως στην έλλειψη επίβλεψης από τους γονείς στο σπίτι (71%), στην έλλειψη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο (66%) και στην έκθεση των παιδιών στη βία από τα Μ.Μ.Ε. (The American Teacher, 1993, όπως αναφέρεται στο Νικολάου, 2007).

#### **1.4.5 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών**

Στην αποτελεσματική διαχείριση του σχολικού εκφοβισμού, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ένα ρόλο κρίσιμης σημασίας, ενώ οι στρατηγικές αντιμετώπισης που αναλαμβάνουν εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένης μάλιστα της προηγούμενης εμπειρίας τους ως μαθητές, όπως επιχειρείται να διερευνηθεί στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Η διάχυση του φαινομένου του εκφοβισμού στα σύγχρονα σχολεία έχει αναδείξει την ανάγκη συστηματικής, οργανωμένης και ολιστικής παρέμβασης για την καταπολέμηση και, κυρίως, την πρόληψή του. Βέβαια, οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση για να έχει δυνατότητες ουσιαστικής συμβολής στη βελτίωση της εκπαίδευσης, πρέπει να εντάσσεται σε

συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική, η οποία να έχει σαφήνεια, συνοχή και συνέχεια. Αλλιώς, λειτουργεί αποσπασματικά και αναποτελεσματικά. Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001) η σχολική βία συχνά δεν αναγνωρίζεται ως κοινωνικό φαινόμενο αλλά ως μια συμπεριφορά που κατά περίπτωση μπορεί να εμφανίσει ένας ανήλικος, ενώ συχνά δεν μνημονεύεται για να φανεί ότι τα σχολεία λειτουργούν άρρηκτα ως θεσμοί που συνενώνουν τους νέους και συμβάλλουν στη σωστή κοινωνικοποίηση τους.

Η ποιότητα του αναλυτικού προγράμματος, η ρητή ή άρρητη φιλοσοφία του σχολείου, το σύστημα των ποινών και οι κανόνες που διαμορφώνουν το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις προβληματικές συμπεριφορές, η δυνατότητα συμβουλευτικής υποστήριξης, οι δυνατότητες αποτελεσματικής επεξεργασίας των προβληματικών καταστάσεων, η δυναμική της τάξης αποτελούν κάποιους από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών (Bloomquist & Schnell, 2002). Οι πολλές ελλείψεις σε θεσμικό και ατομικό επίπεδο όπως η έλλειψη ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έναντι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, η έλλειψη συμβουλευτικών διεπιστημονικών ομάδων και η έλλειψη γνώσεων, καθιστά το σχολείο αναποτελεσματικό στο να αντιμετωπίσει και να εντάξει αυτά τα παιδιά σε μια κατάσταση ισορροπημένης ανάπτυξης.

Τα προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας είναι μακροχρόνια και έχουν συνήθως αποτελέσματα που δεν είναι άμεσα. Η εφαρμογή τους, επομένως, προσκόπτει στην απροθυμία των εκπαιδευτικών να τα υλοποιήσουν, απροθυμία που οφείλεται στην κινητικότητα των εκπαιδευτικών, στην πίεση της διδακτικής ύλης και στην ελλιπή ενημέρωση γύρω από τις συνέπειες του σχολικού εκφοβισμού τόσο στους δράστες όσο και στα θύματα. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή της ηγεσίας των σχολικών μονάδων στη διαμόρφωση και υλοποίηση των εν λόγω προγραμμάτων είναι απαραίτητη. Προγράμματα κατά του σχολικού εκφοβισμού, βασισμένα στο μοντέλο του Olweus (1993), έχουν εφαρμοστεί με θετικά αποτελέσματα στην Αγγλία, τον Καναδά και το Βέλγιο (Crothers et al, 2006). Την τελευταία δεκαετία στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και στην Αμερική και την Αυστραλία, έχουν μεθοδευτεί συστηματικές ενέργειες που στοχεύουν στην πρόληψη και καταπολέμηση της επιθετικότητας, γενικά, αλλά και του εκφοβισμού ειδικότερα, καθώς και στην

απόκτηση και παγίωση επιθυμητών μορφών κοινωνικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου (Ανδρέου, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ζωτικής σημασίας.

Αν και τα ποσοστά των παιδιών που γίνονται θύματα επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου είναι ανησυχητικά υψηλά, οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν γνωρίζουν τις διαστάσεις του προβλήματος, δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ή πιστεύουν πως η παρέμβασή τους θα στερήσει από τα παιδιά μια πολύτιμη κοινωνική εμπειρία. Αντιμετωπίζουν, δε, τα εχθρικά/επιθετικά παιδιά χρησιμοποιώντας έναν συνδυασμό αρνητικών στρατηγικών, όπως οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις, η αποπομπή τους ή η παραπομπή τους στη διεύθυνση (Bloomquist & Schnell, 2002). Πληθώρα δεδομένων αποδεικνύουν άλλωστε τη σταθερή σχέση μεταξύ των (συστηματικών) σκληρών τιμωριών και των διαταραχών συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Κουρκούτας, 2007).

Πολλές φορές, το διδακτικό προσωπικό στο σχολείο αναλαμβάνει ελάχιστες ευθύνες και πρωτοβουλίες για θέματα βίας και επιθετικότητας. Μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έρχονται σε ουσιαστική και άμεση επαφή με τα παιδιά που είναι οι θύτες ή τα θύματα και συζητούν τα προβλήματά τους (Νικολάου, 2007). Οι ερευνητές που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στις διαταρακτικές συμπεριφορές της παιδικής ηλικίας υποστηρίζουν ότι αυτές οι συμπεριφορές επιδεινώνονται μέσα σε ένα φαύλο κύκλο αρνητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών, σε συνθήκες οι οποίες θυμίζουν έντονα τις καταναγκαστικές σχέσεις και πρακτικές που τα παιδιά είχαν βιώσει μέσα στις οικογένειές τους (Maughan, 2001, όπως αναφέρεται στο Κουρκούτας, 2007).

Είναι εύλογο, λοιπόν, το γεγονός ότι πολλές έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν αντικοινωνικές συμπεριφορές, ιδιαίτερα αγόρια και μαθητές μειονοτήτων, είναι πολύ πιθανότερο να τιμωρηθούν και να αποκλειστούν, από το να βοηθηθούν ή να υποστηριχθούν στην επίλυση των προβλημάτων τους, κατά τρόπο θεραπευτικό (Walker, Horner, Sugai, Bullis, Sprague, Bricker, & Kaufman, 1996). Ακόμη και σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την καταλληλότητα των τρόπων παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού, υφίστανται ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες επηρεάζονται από τις γενικότερες

εκπαιδευτικές αντιλήψεις τους όσο και από τις απόψεις και στάσεις τους απέναντι στο ίδιο το φαινόμενο. Για παράδειγμα, έχει τεκμηριωθεί πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρεμβαίνουν περισσότερο σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού, όπως είναι η σωματική επίθεση, ενώ σε περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού παρουσιάζουν μικρότερο βαθμό ενσυναίσθησης απέναντι στα θύματα (Dedousis-Wallace & Shute, 2009). Ομοίως, έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί, παρότι ότι αναγνωρίζουν πως τα λεκτικά πειράγματα είναι η συχνότερη έκφραση του εκφοβισμού, στην πράξη δεν θεωρούν πως έχουν ιδιαίτερα βλαπτικές συνέπειες για τους μαθητές και το σχολικό κλίμα, με αποτέλεσμα να μην παρεμβαίνουν αποτελεσματικά (Smith et al, 2009).

Οι Twemlow και Sacco (2013) προσθέτουν και μία ακόμη διάσταση σε αυτόν τον προβληματισμό, το ζήτημα των «μη συζητούμενων» (“undiscussables”), υπό την έννοια ότι πολλές φορές στα σχολεία, ορισμένα ζητήματα ισχυρών ηθικών προεκτάσεων, όπως είναι ο εκφοβισμός, δεν διαχειρίζονται επαρκώς, καθώς είτε ντροπιάζουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είτε δημιουργούν κακή εικόνα για το σχολείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του φαινομένου είναι τα περιστατικά εκφοβισμού με θύτες τους εκπαιδευτικούς και θύματα τα παιδιά, τα οποία σπανίως αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, κυρίως σε εκπαιδευτικά συστήματα με ισχυρά σωματεία και μία γενικότερη κουλτούρα υπέρ του εκπαιδευτικού (Twemlow, Fonagy, Sacco, & Brethour, 2006). Βέβαια, από την άλλη πλευρά έχει διαπιστωθεί πως τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού απαντώνται σε σχολεία με «φτωχή» επαγγελματική κουλτούρα, όσον αφορά τους επίσημους μηχανισμούς διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Roland & Galloway, 2004), αναδεικνύοντας έτσι την πολύπλευρη φύση του προβλήματος.

#### **1.4.6 Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον εκφοβισμό**

Η τάση των εκπαιδευτικών να υποεκτιμούν το φαινόμενο του εκφοβισμού, τόσο σε συχνότητα όσο και σε επιρροή, μπορεί να εξηγηθεί εν μέρει από την ανεπαρκή γνώση τους περί του τι συνιστά ακριβώς εκφοβισμό. Σε έρευνα των Siann, Callaghan, Lockhart και Rawson (1993) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως ο εκφοβισμός μπορεί να είναι τόσο σωματικός όσο και συναισθηματικός, αν και ένα μικρό ποσοστό εξ αυτών δεν κατηγοριοποίησαν τις λεκτικές επιθέσεις και τον κοινωνικό εξαναγκασμό ως μορφές του. Ομοίως, ο Boulton (1997) βρήκε πως το 25% των εκπαιδευτικών δεν θεωρούν πως η διάδοση κακοηθών φημών, τα

παρατσούκλια, η αρπαγή προσωπικών υπαρχόντων και ο κοινωνικός αποκλεισμός συνιστούν απαραίτητα εκφοβισμό, ενώ οι Sharp et al (2000) τεκμηρίωσαν πως, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, τα παρατσούκλια είναι η πιο επίμονη μορφή του, σε αντίθεση με τον κοινωνικό αποκλεισμό, παρά τις σημαντικές επιδράσεις του στο θύμα.

Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώθηκε και από τη μελέτη των Craig et al (2000), οι οποίοι απέδειξαν πως οι σωματικές και λεκτικές παρενοχλήσεις είναι πιθανότερο να θεωρηθούν ως εκφοβισμός συγκριτικά με τον κοινωνικό εξαναγκασμό, διότι είναι ευκολότερο να εντοπιστούν, καθώς και πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ο σωματικός εκφοβισμός απαιτεί άμεση παρέμβαση σε σχέση με το λεκτικό. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η λεκτική παρενόχληση, η οποία μάλιστα εντοπίζεται σε αρκετά μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τη σωματική, έχει μακροχρόνιες συνέπειες στους μαθητές θύματα (Atlas & Pepler, 1998).

Σε έρευνα των Menesini, Fonzi και Smith (2002) στην Ιταλία, όπου τα ποσοστά θυματοποίησης είναι ιδιαίτερα υψηλά σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, εξετάστηκαν οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναφορικά με το τι συνιστά εκφοβισμό, με αρκετές διαφοροποιήσεις να αναδεικνύονται, με τους εκπαιδευτικούς να υποεκτιμούν σε σχέση με τα παιδιά τον κοινωνικό αποκλεισμό, τις παρενοχλητικές συμπεριφορές με βάση το φύλο και τις λεκτικές επιθέσεις. Επίσης, οι Bradshaw et al (2007), διερευνώντας τις απόψεις 1.547 εκπαιδευτικών και 15.185 μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, κατέγραψαν πως οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συστηματικά πολύ μικρότερο αριθμό περιστατικών εκφοβισμού σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό. Στην Ελλάδα, ο Kalliotis (2000) επίσης συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υποεκτιμούν τη συχνότητα και τις διαστάσεις του προβλήματος, ενώ οι Ασημακόπουλος, Χατζηπέμου, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου και Τσιάντης (2008) επιβεβαίωσαν την άποψη αυτή, τεκμηριώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αποσαφηνίσει πλήρως τι εννοείται με τον όρο εκφοβισμός, με τα περιστατικά σωματικής βίας να θεωρούνται σοβαρότερα, όπως έχει αποκαλύψει και η διεθνής μέχρι τώρα έρευνα σε αυτό το πεδίο.

#### **1.4.7 Παράγοντες που επιδρούν στην παρέμβαση των εκπαιδευτικών**

Ποικίλοι παράγοντες επιδρούν στη συχνότητα και τον τρόπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, εκτός των γνώσεών τους σχετικά με το τι επακριβώς συνιστά εκφοβισμό. Αρχικά, μία βασική μεταβλητή είναι η αντίληψη του εκπαιδευτικού αναφορικά με την αποτελεσματικότητα και καταλληλότητα της εκάστοτε παρέμβασης, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία της εκπαίδευσης και κατάρτισής τους σε αυτό το ζήτημα (Lane, Bocian, MacMillan, & Gresham, 2004). Επίσης, σε έρευνα των Kallestad και Olweus (1992) διαπιστώθηκε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία που αποδίδεται στο προσωπικό του σχολείου στο πλαίσιο της ευρύτερης κουλτούρας του εκπαιδευτικού συστήματος για την επίλυση προβλημάτων εκφοβισμού αποτελεί κρίσιμης σημασίας μεταβλητή για την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών στο πλαίσιο της παρέμβασης. Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μία στρατηγική παρέμβασης αποδεκτή, βάσει των κυρίαρχων παιδαγωγικών αξιών και εκπαιδευτικών τάσεων (Perepletchikova & Kazdin, 2005), ο οποίος μάλιστα εξαρτάται και από τις ιδιαίτερες πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη (Detrich, 1999).

Αντίθετα, οι Biggs, Vernberg, Twemlow, Fonagy και Dill (2008), εξετάζοντας το βαθμό συμμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις κατευθύνσεις ενός προγράμματος παρέμβασης για την καταπολέμηση και πρόληψη της σχολικής βίας στις ΗΠΑ, τεκμηρίωσαν πως η συμβατότητα αυτών των κατευθύνσεων με τις επιμέρους παιδαγωγικές στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη δεν αποτελεί σημαντική μεταβλητή, καθώς η αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος είναι περισσότερο ζήτημα σχολικής ηγεσίας. Η σχολική διοίκηση, ως σημαντικός παράγοντας επιβεβαιώνεται και από τον Meyer (2008), ο οποίος κατέδειξε πως η παρέμβαση των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τα αντιληπτά εμπόδια, με σημαντικότερα εξ αυτών την έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση του σχολείου, την ανεπαρκή κατάρτιση σε ζητήματα επίλυσης διαφορών, την ελλιπή υποστήριξη από τους συναδέλφους και το φόβο των γονέων.

Στη μελέτη των Craig et al (2000) εξετάστηκε μία σειρά ατομικών και περιστασιακών παραγόντων ως προς την επιρροή τους στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό και στην πιθανότητα παρέμβασής τους και διαπιστώθηκε πως οι

περιστασιακοί παράγοντες (βαθμός επιθετικής συμπεριφοράς από το θύτη, φυσική παρουσία στο περιστατικό εκφοβισμού) είναι σημαντικότεροι από τους ατομικούς (φύλο, σεξουαλικός προσανατολισμός, απόψεις περί δικαιοσύνης). Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί πως η πιθανότητα παρέμβασης εκ μέρους του εκπαιδευτικού εξαρτάται και από τα ατομικά χαρακτηριστικά του θύματος του εκφοβισμού. Παραδειγματικά, έχει διαπιστωθεί πως η πιθανότητα παρέμβασης εξαρτάται από την ηλικία του θύματος (Rigby & Barnes, 2002) και την κοινωνική τάξη που ανήκει (Nesdale & Pickering, 2006).

Τέλος, ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που ερμηνεύει την πιθανότητα και τον τύπο παρέμβασης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη σοβαρότητα του εκφοβισμού είναι οι προηγούμενες και τρέχουσες εμπειρίες από ανάλογα περιστατικά, αν και οι έρευνες σε αυτό το πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Στη μελέτη των Bradshaw et al (2007) αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκφοβιστεί ως παιδιά στο σχολείο είναι πιθανότερο τόσο να θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «σοβαρό» και «μέτριας σοβαρότητας» πρόβλημα για το σχολείο όσο και να εκφοβίζονται επί του παρόντος στο σχολείο ως επαγγελματίες. Μάλιστα, πάνω από το 22% αυτών που ανέφεραν πως εκφοβίζονται στο σχολείο από συναδέλφους, γονείς και εκπαιδευτικούς είχαν προηγούμενη εμπειρία σχολικού εκφοβισμού ως μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύεται το ερώτημα της συσχέτισης μεταξύ των μηχανισμών εργασιακού και σχολικού εκφοβισμού, το οποίο διερευνά η παρούσα διατριβή για την εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και οι μακροχρόνιες συνέπειες του φαινομένου τόσο για το θύτη όσο και για το ίδιο το θύμα.

## **1.5 ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ: ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΝΗΛΙΚΗ ΖΩΗ**

Όπως προαναφέρθηκε, ο εκφοβισμός είναι σήμερα ένα διάχυτο φαινόμενο που εκδηλώνεται σε διαφορετικά οργανωσιακά και κοινωνικά πλαίσια και αφορά τόσο τον ανήλικο όσο και τον ενήλικο πληθυσμό, αναδεικνύοντας τις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της εμπειρίας εμπλοκής σε επεισόδια εκφοβισμού κατά τη μαθητική ζωή στην ενηλικίωση. Σχετικές εμπειρικές ενδείξεις για τις εν λόγω αλληλεπιδράσεις υπάρχουν εδώ και αρκετά χρόνια. Ο πρωτοπόρος της έρευνας για το σχολικό εκφοβισμό Olweus (1993) είχε αποδείξει πως οι μαθητές που εκφοβίζουν συστηματικά τους συνομήλικούς τους στο σχολείο είναι πιθανότερο να συνεχίσουν

να το κάνουν ως ενήλικες, ενώ ο Farrington (1993) ομοίως υπογράμμισε τη διαγενεακή φύση του φαινομένου, το οποίο είναι πιθανό να εξελίσσεται σε όλο το φάσμα της ζωής του ατόμου.

Ο Smith (1997), σχολιάζοντας τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ σχολικού και εργασιακού εκφοβισμού, αναφέρει πως οι αντιλήψεις που σχηματίζονται για το φαινόμενο αυτό κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής είναι αναμενόμενο να επηρεάζουν τις συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον, ενώ παράλληλα η έρευνα περί σχολικού εκφοβισμού όσον αφορά τα ατομικά χαρακτηριστικά των θυτών και των θυμάτων βρίσκει εφαρμογή και στην έρευνα του εκφοβισμού μεταξύ ενηλίκων. Βέβαια, ο μηχανισμός με τον οποίο οι προηγούμενες εμπειρίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά στην ενήλικη ζωή δεν είναι σαφής, με άλλα λόγια, δεν υπάρχει μία επαρκώς τεκμηριωμένη και ευρέως αποδεκτή επιστημονική άποψη σχετικά με το αν ένα παιδί που βιώνει τον εκφοβισμό στο σχολείο ως θύμα θα λειτουργήσει προστατευτικά ως ενήλικας σε άλλα θύματα ή συνεχίσει να θυματοποιείται στο εργασιακό του περιβάλλον. Σύμφωνα με την Τσιαμά (2013) υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ του σχολικού και του εργασιακού εκφοβισμού/ηθικής παρενόχλησης, καθώς τα άτομα που σε νεαρή ηλικία λόγω ανασφάλειας και ανεπάρκειας εκφράζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και παρενοχλούν συνομήλικούς τους, με την ενθάρρυνση ή την ανοχή του περιβάλλοντος, εδραιώνουν την πεποίθηση ότι αυτός είναι ο πιο λειτουργικός τρόπος επιβίωσης και αναπτύσσουν δεσποτικά χαρακτηριστικά τα οποία είναι πολύ πιθανό να τα οδηγήσουν σε παρόμοιους τρόπους έκφρασης μελλοντικά και στο χώρο εργασίας τους χρησιμοποιώντας την ταπείνωση για να ασκήσουν εξουσία σε άλλα άτομα προκειμένου να έχουν τον έλεγχο.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που έχει προβληθεί στη σχετική με το σχολικό εκφοβισμό έρευνα στο πεδίο αυτό είναι πως οι συμπεριφορές υπέρ του θύματος μίας παρενοχλητικής συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα έντονες στα νεαρά παιδιά, περιορίζονται γύρω στην ηλικία των 15 και επανα-υιοθετούνται αργότερα (Menesini, Eslea, Smith, Genta, Giannetti, Fonzi, & Costabile, 1997). Επιπλέον, η επιστήμη της ψυχολογίας έχει επιχειρήσει να εξετάσει τους μηχανισμούς της θυματοποίησης και πως αυτοί εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Οι Hawker και Boulton (2000), πραγματοποιώντας μία μετά-ανάλυση των σχετικών συγχρονικών μελετών αναφορικά με τις επιδράσεις της θυματοποίησης στην ψυχοκοινωνική

προσαρμογή των ατόμων, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αυτή, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και υψηλότερα επίπεδα άγχους και καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, τα οποία αποτελούν παράγοντες κινδύνου της θυματοποίησης στην ενήλικη ζωή. Οι Smith et al (2003), διερευνώντας τους πιθανούς συσχετισμούς μεταξύ θυματοποίησης στο χώρο εργασίας και στο σχολείο σε ένα δείγμα 5.288 εργαζομένων στο Ηνωμένο Βασίλειο, διαπίστωσαν πως υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αναφερόμενων ρόλων σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και στην εμπειρία της εργασιακής θυματοποίησης, με τον πιο μεγάλο κίνδυνο να εμφανίζεται στους εργαζόμενους που ως μαθητές είχαν το διττό ρόλο θύτη-θύματος.

Ένα ακόμη στοιχείο που αξίζει αναφοράς είναι η ευρέως αποδεκτή άποψη πως ο σχολικός εκφοβισμός έχει μακροχρόνιες συνέπειες για τους εμπλεκόμενους, αλλά κυρίως για αυτούς που συστηματικά εκφοβίζονται. Όπως προαναφέρθηκε, η θυματοποίηση στο σχολείο συσχετίζεται με μειωμένη αυτοεκτίμηση στην ενήλικη ζωή (Chapel, Hasselman, Kitchin, Lomon, MacIver, & Sarulla 2006), προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις (Smith et al, 2003), αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης (Orth, Robins, Trzesniewski, Maes, & Schmitt, 2009), δυσκολίες σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης (Espelage & Swearer, 2003) και φτωχότερη ψυχική και σωματική υγεία (Allison, Roeger, & Reinfeld-Kirkman, 2009). Πρόσφατα, ο Drydak (2013), διερευνώντας τις μακροχρόνιες επιδράσεις της εμπειρίας σχολικού εκφοβισμού σε διάφορα ζητήματα απασχολησιμότητας, διαπίστωσε πως η εν λόγω εμπειρία συνδέεται με χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής στην αγορά εργασίας, ποσοστά απασχόλησης και ωρομίσθια, με τις σημαντικότερες ομάδες κινδύνου να περιλαμβάνουν ομοφυλόφιλους, μετανάστες, άγαμους και άτομα με προβλήματα ψυχικής υγείας. Συμπερασματικά, ο σχολικός και εργασιακός εκφοβισμός μοιράζονται κοινά στοιχεία και μπορούν να ερμηνευθούν βάσει κοινών προσεγγίσεων, με ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον να παρουσιάζεται στους μηχανισμούς που εμπλέκονται στις πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της προηγούμενης σχολικής εμπειρίας και της μετέπειτα συμπεριφοράς στο πλαίσιο του εργασιακού βίου, αλληλεπιδράσεις οι οποίες μελετώνται στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ: ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

#### 2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα φαινόμενα της παρενόχλησης και θυματοποίησης στο χώρο εργασίας τοποθετήθηκαν στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο πεδίο της οργανωσιακής έρευνας και ψυχολογίας εδώ και αρκετές δεκαετίες, εστιάζοντας ωστόσο κυρίως σε ζητήματα διακρίσεων και σεξουαλικής παρενόχλησης (Hoel, Glaso, Hetland, Cooper, & Einarsen, 1999). Ο εργασιακός εκφοβισμός, σε αντίθεση με το σχολικό, συμπεριλαμβανομένων των φαινομένων της συναισθηματικής και ψυχολογικής παρενόχλησης, άρχισε να διερευνάται συστηματικά στη δεκαετία του 1990. Όπως αναφέρουν οι Saunders et al (2007), η παρενοχλητική εργασιακή συμπεριφορά που δεν απορρέει από το φύλο, την εθνικότητα ή άλλα χαρακτηριστικά που ρυθμίζονται και προστατεύονται επαρκώς από το εκάστοτε νομικό πλαίσιο δεν είχε λάβει τη δέουσα προσοχή κατά τα προηγούμενα χρόνια, λαμβάνοντας υπόψη μάλιστα πως τα φαινόμενα αυτά αποτελούν παραδοσιακά «ταμπού» για τους οργανισμούς και τις επιχειρήσεις.

Σε αρχικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το σχετικά νέο ερευνητικό πεδίο διαπιστώθηκε πως οι εργαζόμενοι αναφέρουν πως εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού πολύ συχνότερα συγκριτικά με άλλες μορφές παρενόχλησης, κυρίως σε ότι αφορά τις διακρίσεις λόγω φύλου και τη σεξουαλική παρενόχληση (Lewis, 1999). Στις σκανδιναβικές χώρες, οι οποίες πρωτοστάτησαν και στην έρευνα σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό, ο Einarsen (1996) παρείχε συστηματικές ενδείξεις για τις αρνητικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται από τους προϊσταμένους και τους υπόλοιπους εργαζόμενους προς τους συναδέλφους τους, προκαλώντας ιδιαίτερα βλαπτικές επιπτώσεις σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο.

Ο όρος του «εργασιακού εκφοβισμού» εμφανίστηκε το 1992, όταν η Adams, δημοσιογράφος του BBC στο Ηνωμένο Βασίλειο περιέγραψε το φαινόμενο μετά από εμπειρική παρατήρηση του τραπεζικού κλάδου, εισάγοντάς το στο δημόσιο διάλογο

περί των εργασιακών θεμάτων (Adams, 1992). Το 1996, εκδόθηκε μία ειδική έκδοση του *European Journal of Work and Organizational Psychology* αφιερωμένη στο ζήτημα του εργασιακού εκφοβισμού, περιέχοντας μελέτες από 6 ευρωπαϊκές χώρες (Zapf & Leymann, 1996), οι οποίες παρουσιάστηκαν στο συνέδριο με το ίδιο θέμα στην Ουγγαρία το 1995, ενώ ακολούθησαν ακόμα πέντε σχετικές μελέτες. Από τότε, ένα αυξανόμενος αριθμός μελετητών άρχισε να διερευνά το εν λόγω ζήτημα, εξετάζοντας τόσο τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του, όσο και τις ψυχοκοινωνικές επιδράσεις του στους εργαζόμενους, καθώς και το γενικότερο αντίκτυπό του στους οργανισμούς, την ποιότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου, την οικονομία και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτής της έρευνας, προτάθηκαν ποικίλες προσεγγίσεις και ορισμοί του φαινομένου.

## 2.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Ο ακριβής ορισμός του φαινομένου της παρενόχλησης στο χώρο εργασίας είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, δεδομένων των διαφορετικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται σε κάθε χώρα. Συγκεκριμένα, ο όρος εκφοβισμός (bullying) χρησιμοποιείται ευρέως στο Ηνωμένο Βασίλειο και την Ιρλανδία (Hoel, Rayner, & Cooper 1999), την Αυστραλία (McCarthy, 1996) και τη Βόρεια Ευρώπη (Einarsen, 1996), στη Γερμανία χρησιμοποιείται ο όρος της παρενόχλησης-περικύκλωσης (mobbing) (Zapf et al, 1996), ενώ στις ΗΠΑ χρησιμοποιούνται εναλλακτικά διάφοροι όροι, όπως η θυματοποίηση (victimization) (Aquino, Grover, Bradfield, & Allen, 1999), η κακοποίηση των εργαζομένων (employee abuse) (Keashly, 1998) και η εργασιακή επιθετικότητα (workplace aggression) (Neuman & Baron, 1998) και συνήθως ορισμός είναι και η παρενόχληση (harassment) που προτιμάται από ορισμένους μελετητές στις σκανδιναβικές χώρες και τη Γαλλία (Bjorkqvist et al, 1994). Γενικότερα, η απόφαση του εκάστοτε μελετητή για τη χρήση των εναλλακτικών αυτών όρων εξαρτάται κυρίως από τον τύπο της συμπεριφοράς που παρατηρείται συχνότερα στη χώρα καταγωγής του. Παραδειγματικά, στη Γερμανία, η χρήση του όρου “mobbing” προβάλλει την ομαδική διάσταση του φαινομένου (Zapf et al, 1996), ενώ στις ΗΠΑ η σχετική έρευνα επικεντρώνεται στο στοιχείο της βίαιης συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας (Neuman & Baron, 1998).

Σε κάθε περίπτωση, οι όροι εργασιακή ενόχληση, παρενόχληση και εκφοβισμός χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν ένα φαινόμενο (Einarsen, Hoel,

Zapf, & Cooper, 2011), το οποίο αναγνωρίζεται από τα εξής κριτήρια: (1) τον αρνητικό αντίκτυπο της συμπεριφοράς στο άτομο-στόχο, (2) τη συχνότητα, (3) την επιμονή, και (4) την ανισορροπία δύναμης μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων (Saunders et al, 2007). Ομοίως, σύμφωνα με τους Rayner και Keashly (2005), τα βασικά χαρακτηριστικά για την περιγραφή των αρνητικών εμπειριών στο χώρο εργασίας που μπορούν να εκφραστούν με τον όρο της εργασιακής παρενόχλησης (εκφοβισμού) είναι: (i) τα άτομα-στόχοι βιώνουν και δέχονται μία αρνητική συμπεριφορά, (ii) η συμπεριφορά αυτή είναι επίμονη, (iii) τα άτομα-στόχοι βιώνουν κάποιου είδους βλάβη, είτε ψυχολογικής φύσης είτε σωματική, (iv) τα άτομα-στόχοι αντιλαμβάνονται πως έχουν μικρότερη δύναμη από το δράστη, καθώς και δυσκολία υπεράσπισης του εαυτού τους, και (v) αντιλαμβάνονται ότι εκφοβίζονται.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω κριτήρια, η εργασιακή παρενόχληση, η οποία χρησιμοποιείται ως όρος στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εναλλακτικά του εργασιακού εκφοβισμού, είναι η κατάσταση στην οποία ένα ή περισσότερα άτομα συστηματικά και για μία μακρά χρονική περίοδο θεωρούν πως είναι δέκτες αρνητικής συμπεριφοράς από ένα ή περισσότερα άτομα και έχουν δυσκολία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους έναντι αυτής της συμπεριφοράς (Matthiesen & Einarsen, 2007: 735). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το χρονικό πλαίσιο είναι βασικό συστατικό της εργασιακής παρενόχλησης, καθώς δηλώνει την επιμονή της συμπεριφοράς, ένα επαναλαμβανόμενο συμπεριφορικό πρότυπο (Hoel & Cooper, 2001). Έτσι, μία σύγκρουση στο χώρο εργασίας δεν μπορεί να θεωρηθεί ως παρενόχληση, αν το περιστατικό αυτό είναι μεμονωμένο και συμβαίνει μεταξύ ατόμων με παρόμοια ισχύ (Einarsen, Hoel, Zapf, & Cooper, 2003).

Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα φαινόμενο που υπόκειται σε κλιμάκωση με την πάροδο του χρόνου, αν και η ένταση κάποιων μεμονωμένων περιστατικών και η δυναμική τους να εξελιχθούν σε συνεχιζόμενη απειλή αποτελούν στοιχεία που συνιστούν επίσης παρενόχληση (Einarsen et al, 2011). Επιπλέον, βασικό στοιχείο είναι η αρνητική συμπεριφορά, η οποία διακρίνεται σαφώς από την καθημερινή και τετριμμένη (Saunders et al, 2007), όπως επίσης και η αδυναμία του στόχου να υπερασπιστεί τον εαυτό του, γεγονός που ερμηνεύεται από την ανισορροπία δύναμης μεταξύ του θύτη και του θύματος (Rayner, Hoel, Cooper, 2002), η οποία αποδίδεται είτε στις οργανωσιακές δομές και την ιεραρχία (Branch, Ramsay, & Barker, 2007) ή στη συνεχή, συστηματική και ακατάλληλη συμπεριφορά του δράστη που φθείρει

την ικανότητα του θύματος προς υπεράσπιση (Einarsen, 2000). Ακόμη, για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά ως παρενόχληση θα πρέπει να υπάρχει απαραίτητα αρνητικός αντίκτυπος στο στόχο, ψυχολογικός, συναισθηματικός ή σωματικός (Branch et al, 2013). Πράγματι, όπως θα αναλυθεί διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο, οι εργαζόμενοι-στόχοι αυτής της συμπεριφοράς βιώνουν ποικίλα σωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα, όπως είναι η μειωμένη αυτοεκτίμηση, το άγχος, νευρικότητα και η κατάθλιψη (Vartia, Korppoo, Fallenius, & Mattila, 2003).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, διάφοροι εναλλακτικοί ορισμοί έχουν προταθεί για το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης. Σύμφωνα με τους Lyons, Tivey και Ball (1995: 3), η εργασιακή παρενόχληση είναι η επίμονη, προσβλητική, υβριστική, απειλητική ή κακόβουλη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται από κατάχρηση εξουσίας ή την επιβολή άδικων τιμωριών, καθιστώντας το δέκτη αυτής της συμπεριφοράς να αισθάνεται αναστάτωση, απειλή, ταπείνωση ή ευαλωτότητα, με αποτέλεσμα να υπονομεύεται η αυτοεκτίμησή του και να υποφέρει από άγχος. Ομοίως, ο Einarsen (1999: 17) θεωρεί την εργασιακή παρενόχληση ως τις επαναλαμβανόμενες πράξεις και πρακτικές που στοχεύουν σε έναν ή περισσότερους εργαζόμενους, οι οποίες γίνονται σκόπιμα ή ασυνείδητα, αλλά ξεκάθαρα προκαλούν ταπείνωση, προσβολή και άγχος, επηρεάζοντας την εργασιακή απόδοση και προκαλώντας ένα δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον.

Ακόμη, η Lutgen-Sandvic (2008) υποστηρίζει πως η εργασιακή παρενόχληση είναι μία επίμονη, λεκτική ή μη λεκτική επιθετική συμπεριφορά που περιλαμβάνει προσωπικές επιθέσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και άλλα αρνητικά μηνύματα και εχθρικές πράξεις, ενώ οι Keashly και Jagatic (2003) αναφέρουν πως το φαινόμενο εμφανίζεται όταν ένας εργαζόμενος υφίσταται συστηματικά επιθετικές συμπεριφορές από έναν ή περισσότερους εργαζόμενους για μακρά χρονική περίοδο, έχοντας δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Η αίσθηση αδυναμίας είναι ένα βασικό κριτήριο της παρενόχλησης στους οργανισμούς. Οι Saunders et al (2007) υποστηρίζουν πως η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών χρησιμοποιεί το κριτήριο της ευαλωτότητας, της ανασφάλειας και της έλλειψης ελέγχου για τον προσδιορισμό της σοβαρότητας της αρνητικής συμπεριφοράς, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή εκδηλώνεται από ανώτερους ιεραρχικά εργαζόμενους. Ωστόσο, παρενόχληση μπορεί να υφίσταται ένας εργαζόμενος και από τους συναδέλφους του της ίδιας ιεραρχικής βαθμίδας (Rayner & Keashly, 2005),

αναδεικνύοντας πιθανόν μία άλλη διάσταση της ανισορροπίας δύναμης, την ψυχολογική, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1991).

Επιπρόσθετα, σημαντικό είναι και το στοιχείο της επιμονής και διάρκειας της εχθρικής συμπεριφοράς, αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς αυτό το χαρακτηριστικό. Σε γενικούς όρους, το βασικό κριτήριο είναι πως η αρνητική συμπεριφορά πρέπει να έχει εκδηλωθεί τουλάχιστον μία φορά και, ακολούθως, ένας εργαζόμενος να αποτελεί το στόχο σε συχνή και επίμονη βάση (Einarsen et al, 2003). Η συχνότητα είναι απαραίτητη για τη διάκριση της παρενόχλησης από άλλες τετριμμένες συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν τον καθημερινό εργασιακό βίο, αλλά και για να υποδηλώσει τις αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της (Leymann, 1996). Σε όρους χρονικής διάρκειας, έχουν καταγραφεί διάφορες απόψεις. Για παράδειγμα, ο Salin (2001) προσδιορίζει ένα διάστημα από 6 έως 12 μήνες, ενώ ο Leymann (1990) αναφέρει απλά το κριτήριο της συνολικής διάρκειας της εργασιακής ζωής. Σε όρους συχνότητας και πάλι δεν υπάρχει μία κοινά αποδεκτή άποψη, με εναλλακτικά κριτήρια να καταγράφονται η εμφάνιση του φαινομένου τουλάχιστον μία φορά το μήνα (Salin, 2001) ή μία φορά την εβδομάδα (Mikkelsen & Einarsen, 2001).

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

Από τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως η εργασιακή παρενόχληση χαρακτηρίζεται από στοχευμένη αρνητική ή εχθρική συμπεριφορά, ανισορροπία δύναμης μεταξύ του δράστη και του θύματος, κλιμάκωση, επαναληψιμότητα και αρνητικές επιπτώσεις στο δέκτη της συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο αυτό, ο ορισμός που

χρησιμοποιείται για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας είναι ο εξής: η εργασιακή παρενόχληση είναι η επαναλαμβανόμενη, κακοήθης, πολλές φορές ύπουλη και δυσδιάκριτη ως προς το σκοπό της συμπεριφορά από ένα άτομο συνήθως ανώτερο ιεραρχικά (ή ομάδα ατόμων-κλίκα) προς ένα άτομο (ή και περισσότερα), το στόχο, με σκοπό να τον κάμψει ηθικά στερώντας του την αξιοπρέπειά του στο χώρο της εργασίας.

### **2.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΤΥΠΟΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

Οι συμπεριφορές που εκδηλώνονται στο πλαίσιο της εργασιακής παρενόχλησης είναι ποικίλες και δεν εμπίπτουν απαραίτητα σε ένα συγκεκριμένο τύπο. Αρχικά, μία κοινή διαπίστωση μεταξύ των ερευνητών είναι πως η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να είναι λεκτική ή μη λεκτική (Saunders et al, 2007). Πέραν αυτού, ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας μπορούν να θεωρηθούν παρενόχληση, από μία εξαιρετικά συγκεκαλυμμένη ενέργεια, όπως είναι ένα ελαφρώς δεικτικό σχόλιο, μέχρι μία απροκάλυπτη πράξη, όπως είναι η σωματική απειλή (Ayoko, Callan, & Hartel, 2003). Η συγκεκαλυμμένη συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα συχνή μάλιστα και αναφέρεται από τους εργαζόμενους σε σημαντικά υψηλότερη συχνότητα συγκριτικά με άλλες πρόδηλες μορφές εκφοβισμού (Neuman & Baron, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των στάσεων των εργαζομένων είναι απαραίτητη για την οριοθέτηση του φαινομένου και για το τι ακριβώς συνιστά παρενόχληση.

Σε μία αρχική επισκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας, οι Rayner και Hoel (1997) ομαδοποίησαν τις εχθρικές συμπεριφορές που συνιστούν εργασιακή παρενόχληση στις εξής κατηγορίες: (1) απειλή της επαγγελματικής υπόστασης και εργασιακής θέσης, όπως είναι η υποβάθμιση της προσωπικής γνώμης, η δημόσια περιφρόνηση και οι κατηγορίες σχετικά με την ελλιπή καταβαλλόμενη προσπάθεια στον οργανισμό, (2) προσβολή της προσωπικότητας, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τα παρατσούκλια, την εξύβριση, τον εκφοβισμό και την υποτίμηση του άλλου με βάση την ηλικία ή άλλα ατομικά χαρακτηριστικά, (3) κοινωνική απομόνωση, η οποία σχετίζεται με την πρόκληση εμποδίων πρόσβασης σε ευκαιρίες κοινωνικής συναναστροφής, την παρακράτηση σημαντικών πληροφοριών και τη φυσική ή ψυχολογική αποξένωση, (4) ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας, μέσω της υπερβολικής πίεσης, της θέσπισης διοριών προς εκπλήρωση καθηκόντων που είναι αδύνατον να τηρηθούν και της πρόκλησης περιττών εμποδίων και δυσκολιών,

και (5) εργασιακή αποσταθεροποίηση, υπό την έννοια της ανάθεσης ανούσιων καθηκόντων, επανειλημμένων αχρείαστων υπενθυμίσεων και ανάθεσης της ευθύνης σημαντικών καθηκόντων σε άλλους.

Οι Cowie et al (2002) επισημαίνουν, επίσης, αυτό το είδος της παρενόχλησης που στοχεύει στη διάβρωση των κοινωνικών δικτύων και των διαπροσωπικών σχέσεων των εργαζομένων, για παράδειγμα μέσω της διάδοσης κακόβουλων φημών, το οποίο είναι μία έμμεση μορφή εκφοβισμού αλλά με εν δυνάμει πολύ σοβαρές συνέπειες για το δέκτη αυτής της συμπεριφοράς. Αυτή η κατηγορία παρενόχλησης λαμβάνει ουσιαστικά τη μορφή της κοινωνικής χειραγώγησης, η οποία συχνά περνά απαρατήρητη από τους άλλους και είναι δύσκολο να αναφερθεί από το θύμα. Επιπλέον, ενώ οι συμπεριφορές που μπορούν να θεωρηθούν ως παρενόχληση μπορεί να είναι στην πραγματικότητα αρκετά κοινές στον καθημερινό εργασιακό βίο, αυτό ωστόσο που τις καθιστά εκφοβιστικές είναι η συχνότητα, καθώς όταν εκδηλώνονται σε τακτική βάση μπορούν να προκαλέσουν ψυχολογική διάβρωση του εργαζόμενου-στόχου (Leymann, 1990).

Όπως αναφέρουν οι Einarsen, Raknes και Matthiesen (1994), η συχνότητα, οι περιστασιακοί παράγοντες που σχετίζονται με τις διαφορές ισχύος και οι προθέσεις του δράστη είναι σημαντικές μεταβλητές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τον προσδιορισμό μίας συμπεριφοράς ως έκφραση του φαινομένου. Οι Zapf et al (1996) καταγράφουν, επίσης, πέντε κατηγορίες, την παρενόχληση που σχετίζεται με την ίδια την εργασία, την κοινωνική απομόνωση, τις προσωπικές επιθέσεις, τις λεκτικές απειλές και τις απειλές σωματικής βίας. Σε μία εναλλακτική προσέγγιση, οι Harvey, Treadway, Heames και Duke (2009) αναφέρουν πως η εργασιακή παρενόχληση εμπίπτει σε μία από τις εξής κατηγορίες: (1) τα δημόσια κακόβουλα και αρνητικά σχόλια στο πλαίσιο της λεκτικής απειλής, (2) την αντιμετώπιση του εργαζόμενου ως «αποδιοπομπαίου τράγου», μέσω της στιγματοποίησής του και του καταλογισμού ευθυνών και σφαλμάτων χωρίς λόγο, (3) την εντατικοποίηση της εργασίας και των καθηκόντων που εκτελεί ο εργαζόμενος πέραν των φυσιολογικών ή αναμενόμενων προσδοκιών, (4) τη σεξουαλική παρενόχληση συνήθως από εργαζόμενους ανώτερης ιεραρχίας και ισχύος, και (5) τη σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση.

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

βλάπτουν την υπόληψη του εργαζόμενου και διαμορφώνουν αρνητική εικόνα εις βάρος του (π.χ. διάδοση κακόβουλων σχολίων), (ii) αυτές που επηρεάζουν την εργασιακή του απόδοση και την επαγγελματική του ταυτότητα (π.χ. ανάθεση έργου κατώτερων προσόντων), (iii) αυτές που παρεμποδίζουν τη δυνατότητα έκφρασης και επικοινωνίας με το εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. απομόνωση στο χώρο εργασίας), και (iv) αυτές που στοχεύουν στην ενόχληση, την τιμωρία και τον εκφοβισμό του και θέτουν σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα (π.χ. άρνηση χορήγησης νόμιμης άδειας).

Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο μέσω της ανάλυσης παραγόντων έχουν διακριθεί παρόμοιοι παράγοντες. Για παράδειγμα, ο Leymann (1996) ανέδειξε ως συμπεριφορές εργασιακής παρενόχλησης την αρνητική επικοινωνία, την ταπεινωτική συμπεριφορά, την απομόνωση, τις συχνές αλλαγές των εργασιακών καθηκόντων και την άσκηση ή απειλή βίας, ενώ ο Niedl (1995) εντόπισε 7 παράγοντες, την προσβολή της ηθικής ακεραιότητας, την απομόνωση, την έμμεση και άμεση κριτική, την επιβολή τιμωριών και κυρώσεων, τη σεξουαλική παρενόχληση, τις απειλές και την προσβολή της ιδιωτικότητας. Οι Zapf et al (1996) επίσης διέκριναν 7 μεταβλητές (επιθέσεις με τη χρήση οργανωσιακών μέσων, κοινωνική απομόνωση, επιθέσεις στην προσωπική ζωή, σωματική βία, επιθετικές στάσεις, λεκτική επιθετικότητα και διάδοση φημών) και οι Einarsen και Raknes (1997) 5 παράγοντες (προσωπικές επιθέσεις, παρενόχληση στα εργασιακά καθήκοντα, κοινωνική απομόνωση, κοινωνικός έλεγχος, σωματική κακοποίηση).

Ένας επιπλέον τύπος εργασιακής παρενόχλησης που χρήζει αναφοράς είναι αυτός του κυβερνοεκφοβισμού στο χώρο εργασίας, όπως συμβαίνει και στην περίπτωση του σχολικού εκφοβισμού που αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Οι Privitera και Campbell (2009) υποστηρίζουν πως ο κυβερνοεκφοβισμός είναι το «νέο πρόσωπο» της εργασιακής παρενόχλησης, λαμβάνοντας ανησυχητικές διαστάσεις, με το περίπου 10% των εργαζομένων να αναφέρουν πως δέχονται απειλές και παρενόχληση μέσω του διαδικτύου από συναδέλφους και προϊσταμένους και το 100% εξ αυτών να βιώνουν και διαπροσωπικό εκφοβισμό. Με την πρόοδο, λοιπόν, της τεχνολογίας και την αυξανόμενη τάση διεθνοποίησης των σύγχρονων επιχειρήσεων που συνεπάγεται την ευρεία χρήση των καινοτόμων μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας, οι μηχανισμοί της εργασιακής παρενόχλησης διαφοροποιούνται και εξελίσσονται συνεχώς (Branch et al, 2013).

Τέλος, η εργασιακή παρενόχληση με βάση το κριτήριο της κατεύθυνσης και προέλευσης των εχθρικών συμπεριφορών και πράξεων μπορεί να διακριθεί σε «από πάνω προς τα κάτω», «από κάτω προς τα πάνω» και οριζόντια. Στην πρώτη περίπτωση, ο προϊστάμενος είναι αυτός που παρενοχλεί τον υφιστάμενο, καταχρώμενος της εξουσίας που έχει και την ανώτερη ιεραρχικά θέση του, στη δεύτερη περίπτωση συνήθως μία ομάδα κατώτερων ιεραρχικά εκδηλώνει επιθετικές και παρενοχλητικές συμπεριφορές προς τον ανώτερο (Ferrari, 2004) και η τρίτη περίπτωση αφορά ομοιόβαθμους συναδέλφους (Hirigoyen, 2009). Ιδιαίτερες περιπτώσεις είναι η οριζόντια παρενόχληση μεταξύ των διευθυντικών στελεχών (Salin, 2001) και η παρενόχληση από την πλευρά της διοίκησης προς μία ομάδα ή το σύνολο των εργαζομένων που συνήθως παίρνει τη μορφή οργανωμένης ψυχολογικής επίθεσης (Τσιαμά, 2013). Στην πράξη, η συνηθέστερη μορφή είναι η «από πάνω προς το κάτω», δεδομένου ότι βασικό συστατικό του φαινομένου είναι η ανισορροπία ισχύος και η κατάχρηση εξουσίας.

Σε έρευνα των Ayoko et al (2003) στην Αυστραλία που διενεργήθηκε σε δείγμα δημόσιων υπαλλήλων με σκοπό την αποσαφήνιση της συχνότητας εμφάνισης περιστατικών παρενόχλησης διαπιστώθηκε πως το 41% εξ αυτών έχουν παρενοχληθεί από κάποιον προϊστάμενο ή ανώτερο στην ιεραρχία, το 12% από ομοιόβαθμο συνάδελφο και μόλις το 2% από υφιστάμενο. Σε παρόμοια μελέτη των Bjorkqvist et al (1994) σε εργαζομένους σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως το 43% έχουν βιώσει παρενόχληση από προϊστάμενο, το 25% από συνάδελφο και το 10% από υφιστάμενο. Σε δύο σχετικές μετά-αναλύσεις, οι Rayner και Keashly (2005) και οι Zapf & Einarsen (2005) κατέδειξαν πως οι διευθυντές και οι προϊστάμενοι εμπλέκονται σε περιστατικά εργασιακού εκφοβισμού στο 50% με 70% των περιπτώσεων, αντίστοιχα, με εξαίρεση τις σκανδιναβικές χώρες. Η κυρίαρχη εξήγηση αυτής της διαφοροποίησης είναι πως οι υφιστάμενοι αισθάνονται περισσότερο ανυπεράσπιστοι και ευάλωτοι όταν τους ασκείται πίεση από ανώτερους (Rayner & Lewis, 2011), ωστόσο θα πρέπει να σημειωθεί πως ως πηγή ισχύος δεν θεωρείται αποκλειστικά η θέση στην επίσημη ιεραρχία αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εργασιακή εμπειρία, οι γνώσεις, η εξειδίκευση και οι κοινωνικές σχέσεις (Zapf & Einarsen, 2004).

## 2.4 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης αυξάνεται σταδιακά με την πάροδο του χρόνου, γεγονός βέβαια που οφείλεται και στην εντατικοποίηση της σχετικής έρευνας σε αυτό το πεδίο που συμβάλλει στην ενίσχυση του επιπέδου ευαισθητοποίησης, ενώ τα καταγραφόμενα ποσοστά διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, δεδομένων των διαφορετικών λειτουργικών κριτηρίων που χρησιμοποιούνται στις μελέτες και τις διαπολιτισμικές διαφορές μεταξύ των χωρών (Moayed, Daraiseh, Shell, & Salem, 2006). Στον ευρωπαϊκό χώρο, εκτός των σκανδιναβικών χωρών, ο μέσος όρος συχνότητας εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης έχει βρεθεί πως φτάνει το 15,7% (Nielsen et al, 2010), με παρόμοια ποσοστά μεταξύ 9% και 15,0% να καταγράφονται στις ασιατικές χώρες (Tsunpo et al, 2010). Η πλειοψηφία των ερευνών στην Ευρώπη αναφέρει ποσοστά μεταξύ 10% και 15% (Zapf et al, 2011), ενώ παρόμοια ποσοστά καταγράφονται και στις ΗΠΑ (Keashly & Jagatic, 2011).

Στη Γαλλία, σε έρευνα που διεξήχθη σε δείγμα 7.770 εργαζομένων, τεκμηριώθηκε πως το 10% έχουν δεχθεί παρενόχληση στο χώρο εργασίας τους κατά τη διάρκεια των 12 τελευταίων μηνών (Niedhammer, David, & Degioanni, 2007), στο Ηνωμένο Βασίλειο εντοπίστηκε παρόμοιο ποσοστό (10,6%) για ένα διάστημα 6 μηνών (Hoel & Cooper, 2000), στη Νορβηγία το ποσοστό αυτό εκτιμάται στο 8,6% (Einarsen & Skogstad, 1996a), στην Ολλανδία το 2,2% των υπαλλήλων διαφορετικών οργανωσιακών πλαισίων έχουν υποστεί επιθετική συμπεριφορά στη δουλειά (Hubert & van Veldhoven, 2001) και στη Δανία το 8,3% έχουν παρενοχληθεί κατά τη διάρκεια ενός έτους, με το 1,6% εξ αυτών να γίνονται δέκτες ανάλογης συμπεριφοράς σε καθημερινή βάση (Ortega, Hogh, Pejtersen, & Olsen, 2009).

Βάσει των στοιχείων της 3<sup>ης</sup> ευρωπαϊκής έρευνας για τις συνθήκες εργασίας το 2000, το 9% των εργαζομένων στην Ευρώπη έχουν υποστεί εκφοβισμό κατά τη διάρκεια του ίδιου έτους, με το μεγαλύτερο και μικρότερο ποσοστό να καταγράφεται στη Φινλανδία (15%) και την Πορτογαλία (4%). Στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως το 2% δέχεται σωματική βία και το 2% σεξουαλική παρενόχληση (Di Martino, Hoel, & Cooper, 2003). Σύμφωνα με την ευρωπαϊκή έρευνα για τις συνθήκες εργασίας του 2010, το ποσοστό των εργαζομένων που θεωρούν πως έχουν πέσει θύματα

εργασιακού εκφοβισμού κυμαίνεται μεταξύ 0,6% στη Βουλγαρία και 9,5% στη Γαλλία.

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

## **2.5 ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ**

### **2.5.1 Μοντέλα κλιμάκωσης**

Διάφορα θεωρητικά μοντέλα ερμηνεύουν την εργασιακή παρενόχληση ως μία δυναμική διαδικασία συγκρούσεων που εξελίσσεται σε διάφορα στάδια. Βέβαια, ενώ οι συγκρούσεις στο χώρο εργασίας μπορεί να είναι ως ένα βαθμό παραγωγικές διεργασίες και να επιλύονται σχετικά γρήγορα, στην περίπτωση αυτή βασίζονται σε μία ανισορροπία ισχύος, διαρκούν για ένα εύλογο χρονικό διάστημα και έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τον δέκτη της επιθετικής συμπεριφοράς (Zapf & Gross, 2001). Ο Leymann (1996), επιχειρώντας να θεωρητικοποιήσει αυτήν την εξελικτική φύση της εργασιακής παρενόχλησης, ανέπτυξε ένα μοντέλο κλιμάκωσης που αποτελείται από 4 στάδια. Συγκεκριμένα, το πρώτο στάδιο είναι αυτού του «κρίσιμου περιστατικού», δηλαδή του σημείου εκκίνησης της παρενόχλησης που βασίζεται σε μία γενεσιουργό κατάσταση, ουσιαστικά μία σύγκρουση, η οποία διαρκεί για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Στο δεύτερο στάδιο, ο αποδέκτης της εχθρικής συμπεριφοράς στιγματίζεται και εξελίσσεται σε θύμα, υπό την έννοια ότι συστηματικά δέχεται προσβολές, απαξιώνεται και απομονώνεται για ένα διάστημα τουλάχιστον 6 μηνών (Zapf & Gross, 2001). Βασικό χαρακτηριστικό αυτών των συμπεριφορών είναι η στοχευμένη και σκόπιμη βλάβη του εργαζόμενου-στόχου. Στο τρίτο στάδιο του μοντέλου εμπλέκεται ο οργανισμός, δηλαδή η κλιμακούμενη σύγκρουση αναγνωρίζεται από τη διοίκηση και γίνεται αντικείμενο επίσημης διαχείρισης. Ωστόσο, είναι σύνηθες για τη διοίκηση να υποτιμά την κατάσταση και να υποεκτιμά τον αρνητικό αντίκτυπο της εχθρικής συμπεριφοράς στο θύμα, υπερασπίζοντας τελικά το θύτη (Zapf, 1999). Όταν συμβαίνει αυτό, το θύμα στιγματίζεται περαιτέρω, καθώς θεωρείται ο υπαίτιος για την εξέλιξη της σύγκρουσης. Η τελευταία φάση είναι αυτή της απομάκρυνσης του θύματος, το οποίο θεωρείται ότι έχει προβληματική προσωπικότητα ή βρίσκεται σε ασταθή νοητική και ψυχική κατάσταση. Στο πλαίσιο αυτό, ο Leymann (1996) προσθέτει και τη φάση της λανθασμένης διάγνωσης του θύματος που αποζητά εξωτερική βοήθεια μετά την απομάκρυνσή του.

Το μοντέλο του Leymann (1996) υποθέτει πως το θύμα είναι τελείως ανυπεράσπιστο, καθώς το τελευταίο στάδιο καταλήγει στην εξώθησή του από τον οργανισμό, ενώ παρόμοια οπτική υιοθετεί και το μοντέλο του Bjorkqvist (1992), το οποίο αναγνωρίζει τρία στάδια κλιμάκωσης της έντασης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας. Στο πρώτο στάδιο αναπτύσσονται οι έμμεσες στρατηγικές εκφοβισμού, όπως είναι η διάδοση κακόβουλων φημών ή η συστηματική λεκτική παρενόχληση, που στοχεύουν στην υποβάθμιση του θύματος. Πιο άμεσες μορφές επιθετικότητας αντικαθιστούν τις έμμεσες συμπεριφορές στο δεύτερο στάδιο, κατά το οποίο το θύμα απομονώνεται και απαξιώνεται δημόσια, με το θύτη να θεωρεί πως η συμπεριφορά του είναι δικαιολογημένη. Στο τρίτο στάδιο, ακραίες μορφές επιθετικότητας και κατάχρησης εξουσίας εμφανίζονται, με το θύμα να κατηγορείται ότι είναι ψυχολογικά ασταθές, να υποβάλλεται σε εκβιασμούς και απειλές.

Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει πως το θύμα είναι τελείως ανίσχυρο να υπερασπιστεί τον εαυτό του στο πλαίσιο της κλιμάκωσης της εχθρικής συμπεριφοράς και δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει με επιτυχία τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης για την επίλυση της συγκρουσιακής κατάστασης. Ομοίως, ο Einarsen (1996), βασιζόμενος σε εμπειρικά δεδομένα στις σκανδιναβικές χώρες, διαπίστωσε πως η εργασιακή παρενόχληση εξελίσσεται σε 4 βασικά στάδια. Αρχικά, παρουσιάζεται ένα σύνολο

εχθρικών συμπεριφορών που στοχεύουν σε έναν ή περισσότερους εργαζόμενους, ακολούθως δημιουργείται ένα κλίμα δημόσιου και μαζικού χλευασμού στο οποίο το θύμα φαίνεται πως δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, στην τρίτη φάση το θύμα στιγματίζεται, υποβαλλόμενο, τέλος, σε ένα τραυματικό βίωμα που χαρακτηρίζεται από ψυχολογικές και σωματικές επιδράσεις.

Ένα ακόμη δημοφιλές μοντέλο κλιμάκωσης είναι αυτό του Glasl (1994), το οποίο αναγνωρίζει τρεις φάσεις που διακρίνονται περαιτέρω σε εννέα στάδια. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση (ορθολογισμός και έλεγχος) δημιουργείται ένα υπόβαθρο που γεννάται από μία λογική σύγκρουση που θεωρείται αναπόφευκτη στους οργανισμούς, η οποία μάλιστα κάτω από ορισμένες συνθήκες θα μπορούσε να οδηγήσει σε βελτίωση της οργανωσιακής απόδοσης και την ενίσχυση της καινοτομίας. Στη φάση αυτή, τα εμπλεκόμενα μέρη ενδιαφέρονται να επιλύσουν ειρηνικά τη διαφορά και αλληλεπιδρούν σε ένα κλίμα συνεργασίας, επιχειρώντας να διαχειριστούν τη σύγκρουση με έναν ορθολογικό και ελεγχόμενο τρόπο. Επίσης, τα τρία επιμέρους στάδια είναι αυτό της προσπάθειας συνεργασίας που συνοδεύεται από ορισμένες τυχαίες εντάσεις και τριβές, το στάδιο της πώλωσης και αυτό της αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζεται από την υιοθέτηση ορισμένων μη λεκτικών συμπεριφορών.

Στη δεύτερη φάση (κλιμάκωση της σχέσης), η αρχική σύγκρουση μετατρέπεται σε ένα πρόβλημα σχέσης μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών που αποτελεί πλέον την κύρια πηγή έντασης, με βασικά χαρακτηριστικά τη δυσπιστία, την έλλειψη σεβασμού και την αποκάλυπτη εχθρότητα. Τα τρία επιμέρους στάδια της φάσης αυτής είναι η ανησυχία των εμπλεκόμενων μερών για τη φήμη τους, η ηθική οργή και η κυριαρχία των στρατηγικών απειλής. Τέλος, η τρίτη φάση (επιθετικότητα και αποδόμηση) χαρακτηρίζεται από πολύ έντονες αντιπαραθέσεις, λόγω των οποίων τα εμπλεκόμενα μέρη διακινδυνεύουν την προσωπική ευημερία τους και την ανθρώπινη αξιοπρέπειά τους. Χρησιμοποιώντας αυτό το μοντέλο, οι Zapf και Gross (2001) εξέτασαν ένα δείγμα 149 εργαζομένων που αναγνωρίζονται ως θύματα εργασιακής παρενόχλησης, διαπιστώνοντας πως η προσέγγιση του Glasl βρίσκει εφαρμογή στην πλειοψηφία των αντίστοιχων περιστατικών, τα οποία ξεκινούν από προσπάθειες ειρηνικής επίλυσης της σύγκρουσης και κλιμακώνονται σε πιο άμεσες εχθρικές συμπεριφορές, καταλήγοντας σε υψηλά επίπεδα δυσλειτουργικότητας.

Όλα τα παραπάνω μοντέλα αντιμετωπίζουν την εργασιακή παρενόχληση ως μία δυναμική διαδικασία σταδιακής κλιμάκωσης που αυξάνει συνεχώς σε ένταση και διακρίνεται σε επιμέρους φάσεις. Συνήθως, μία σύγκρουση αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία της κατάστασης, η οποία λόγω ανεπιτυχούς διαχείρισης οδηγεί σε ολοένα και περισσότερο επιθετικές συμπεριφορές. Έτσι, ενώ η κατάσταση εξελίσσεται, η επιθετικότητα εκφράζεται με όλο και πιο άμεσο και ευδιάκριτο τρόπο, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στο θύμα που υποβάλλεται συστηματικά και κατ' επανάληψη στις εν λόγω επιθετικές συμπεριφορές. Ωστόσο, τα μοντέλα των Leymann (1996), Bjorkvist (1992) και Einarsen (1996) θεωρούν το θύμα τελείως ανυπεράσπιστο, ενώ αυτό του Glasl (1994) υποθέτει μία σχετική ισορροπία ισχύος, αναγνωρίζοντας τη σημασία των στρατηγικών παρέμβασης και των πρακτικών διαχείρισης της σύγκρουσης στα πρώτα στάδια κλιμάκωσης.

### **2.5.2 Οργανωσιακές προσεγγίσεις**

Σε αντίθεση με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, για την εργασιακή παρενόχληση δεν έχει αναπτυχθεί μέχρι και σήμερα ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό πλαίσιο που να την ερμηνεύει με ολιστικό τρόπο (Wheeler et al, 2010). Στο πλαίσιο αυτό, διάφορα θεωρητικά μοντέλα έχουν προταθεί κατά καιρούς, υιοθετώντας διαφορετικές οπτικές. Κοινή συνισταμένη αυτών των προσεγγίσεων είναι η έμφαση που αποδίδεται στις επιδράσεις του οργανισμού στους εργαζόμενους, στις οργανωσιακές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους τόσο σε οριζόντιο όσο και σε κάθετο ιεραρχικά επίπεδο, καθώς και στον αντίκτυπο της ηγεσίας και της ποιότητας των ανθρώπινων σχέσεων. Αρχικά, η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να γίνει αντιληπτή ως το αποτέλεσμα ορισμένων ψυχοκοινωνικών κινδύνων, συνδέοντας έτσι το φαινόμενο με το άγχος που χαρακτηρίζει τα άτομα τόσο στην προσωπική αλλά, κυρίως στην οργανωσιακή τους ζωή. Από την άποψη αυτή, η εκφοβιστική συμπεριφορά απορρέει από ένα σύνολο κοινωνικών στρεσογόνων παραγόντων που εξελίσσεται από καθημερινές ενοχλήσεις στο χώρο εργασίας και κλιμακώνεται σε κρίσιμα γεγονότα εκφοβισμού (Zapf et al, 1996).

Οι Baillien, De Cuyper και De Witte (2011), εφαρμόζοντας το μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων και Ελέγχου (Job Demand-Control Model), διαπίστωσαν πως τα υψηλά επίπεδα φόρτου εργασίας σε συνδυασμό με το χαμηλό βαθμό αυτονομίας, τα οποία συντελούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, σχετίζονται με την υιοθέτηση

εχθρικών συμπεριφορών και τη θυματοποίηση στους οργανισμούς. Στο πλαίσιο αυτό, το οργανωσιακό περιβάλλον συνιστά κρίσιμης σημασίας μεταβλητή που επιδρά στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης. Ωστόσο, ο παράγοντας αυτός δεν επαρκεί για την ερμηνεία του, καθώς βασικό χαρακτηριστικό του είναι η ανισορροπία ισχύος (Einarsen, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η αδυναμία του εργαζόμενου-στόχου να υπερασπιστεί τον εαυτό του πηγάζει από την ανισορροπία της εξουσίας που χαρακτηρίζει την οργανωσιακή ιεραρχία (Branch et al, 2013).

Η οπτική αυτή έχει υιοθετηθεί από διάφορα εναλλακτικά θεωρητικά μοντέλα και σχετικές έρευνες. Για παράδειγμα, οι Branch et al (2007) προτείνουν ένα μοντέλο στο οποίο η δύναμη που αντιλαμβάνεται ο θύτης πηγάζει τόσο από τις επίσημες όσο και από τις ανεπίσημες ροές εξουσίας, καθώς συχνά οι εργαζόμενοι κατώτερων ιεραρχικά βαθμίδων είναι σε θέση να αντλήσουν επαρκή άτυπη εξουσία για να εκφοβίσουν έναν προϊστάμενό τους, δύναμη που απορρέει πιθανόν από το χρόνο εργασίας στον οργανισμό, την επαγγελματική εμπειρία ή το βαθμό εξειδίκευσης. Όπως υποστηρίζουν οι Hutchinson, Vickers, Jackson και Wilkes (2006), η «από κάτω προς τα πάνω» και η οριζόντια μορφή της εργασιακής παρενόχλησης αναδεικνύουν τη δυναμική φύση του φαινομένου, αποδεικνύοντας πως η ανισορροπία δύναμης δεν είναι απλά το αποτέλεσμα της οργανωσιακής δομής και ιεραρχίας αλλά περισσότερο απόρροια της ικανότητας πρόσβασης σε άτυπες πηγές ισχύος, όπως είναι η εξειδίκευση, η πληροφόρηση και τα οργανωσιακά δίκτυα.

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση, η εργασιακή παρενόχληση αντανακλά μία δυναμική και σύνθετη αλληλεπίδραση των οργανωσιακών και κοινωνικών δομών και όχι μία τυπική σχέση ή μία διαπροσωπική διαμάχη. Ο εκφοβισμός είναι μία διαδικασία στην οποία οι σιωπηροί αυτοί κανόνες, οι εργασιακές ομάδες και τα άτυπα δίκτυα των προσωπικών σχέσεων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εμφάνιση και εξάπλωσή του, καθώς λειτουργούν ως πηγές άντλησης ισχύος στο χώρο εργασίας, ερμηνεύοντας τις υπόλοιπες μορφές παρενόχλησης εκτός της κατιούσας, δηλαδή από τους εργαζόμενους ανώτερων ιεραρχικά βαθμίδων προς αυτούς των κατώτερων. Οι Shallcross, Ramsay και Barker (2010), πράγματι, διαπίστωσαν πως σε πολλές περιπτώσεις, τα θύματα δέχονται δημόσιες προσβολές μέσω έμμεσων τακτικών εκφοβισμού, όπως οι ψευδείς κατηγορίες και οι κακόπιστες φήμες, από ομοιόβαθμους ή κατώτερους ιεραρχικά εργαζόμενους. Μάλιστα, στην περίπτωση της «από κάτω προς τα πάνω» παρενόχλησης, η έλλειψη σεβασμού προς τον προϊστάμενο,

συνδυαστικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες των υφισταμένων, αποτελούν βασικές αιτίες της αδυναμίας των προϊσταμένων να ανταποκριθούν κατάλληλα σε εχθρικές συμπεριφορές (Branch et al, 2007). Κατά συνέπεια, η έννοια της ισχύος δεν αφορά αποκλειστικά την κατάχρηση εξουσίας αλλά αντανακλά μία πιο σύνθετη διαδικασία άτυπων σχέσεων που οικοδομούν τη βάση κλιμάκωσης των εχθρικών συμπεριφορών.

Επιπλέον, η εργασιακή παρενόχληση έχει επιχειρηθεί να ερμηνευθεί από την πλευρά των εχθρικών εργασιακών σχέσεων. Σύμφωνα με αυτήν τη «σχεσιακή» προσέγγιση, υπάρχει μία ασαφής αλληλεπίδραση μεταξύ του θύτη, του θύματος και του πλαισίου στο οποίο αναπτύσσεται η σχέση τους, καθώς ένα άτομο που θεωρεί τον εαυτό του ως στόχο σε μία κοινωνική συναναστροφή, χωρίς απαραίτητα να είναι, μπορεί σε μία μεταγενέστερη να υιοθετήσει το ρόλο του θύτη (Aquino & Lamertz, 2004). Αν και η προσέγγιση αυτή έχει επικριθεί, πρακτικά αποδεικνύει την πολυπλοκότητα του φαινομένου της εργασιακής παρενόχληση, καθώς ο εντοπισμός των ξεκάθαρων ρόλων του θύτη και θύματος δεν είναι πάντα εύκολος (Branch et al, 2013).

Μία παρόμοια προσέγγιση που μπορεί να ερμηνεύσει τη διαδικασία θυματοποίησης στο χώρο εργασίας είναι αυτή των συναισθημάτων. Ένα μοντέλο που έχει χρησιμοποιηθεί στην περίπτωση αυτή βασίζεται στη Θεωρία των Συναισθηματικών Γεγονότων (Affective Events Theory), η οποία υποθέτει πως τα άτομα συχνά αντιδρούν συναισθηματικά στα διάφορα συμβάντα, γεγονός που επηρεάζει τις μετέπειτα συμπεριφορές και στάσεις που υιοθετούν (Weiss & Cropanzano, 1996). Σε έρευνα των Brotheridge και Lee (2010) διαπιστώθηκε πως κάθε συμβάν εργασιακής παρενόχλησης προκαλεί συναισθηματικές αντιδράσεις στο θύμα, καθώς η υπονόμηση της αξίας του παραγόμενου έργου και η λεκτική βία στο χώρο εργασίας συνδέονται με τα αρνητικά συναισθήματα της θλίψης, της ανησυχίας, του θυμού και της σύγχυσης. Ομοίως, ο Lutgen-Sandvik (2008) τεκμηρίωσε πως οι εργαζόμενοι-στόχοι των αρνητικών συμπεριφορών στους οργανισμούς αναπτύσσουν διαφορετικά συναισθήματα κατά τη διαδικασία της κλιμάκωσης, ξεκινώντας από νευρικότητα στα αρχικά στάδια και καταλήγοντας σε συναισθήματα ντροπής, τα οποία αποσταθεροποιούν την αντίληπτή τους ταυτότητα. Έχει, επίσης, βρεθεί πως η λεκτική επιθετικότητα από τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους πελάτες σχετίζεται με συναισθηματική εξάντληση (Grandey, Kern, & Frone, 2007).

Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις ερμηνεύουν την εργασιακή παρενόχληση, ωστόσο, ως ένα πολύπλοκο φαινόμενο το οποίο οφείλεται στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσωπικών, οργανωσιακών και κοινωνικών παραγόντων. Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα που χρησιμοποιούν αυτήν την ολιστική προσέγγιση είναι αυτό των Einarsen et al (2003), στο οποίο ορισμένες κοινωνικές και οργανωσιακές μεταβλητές σε συνδυασμό με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων συντελούν στην εμφάνιση και εξέλιξη του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης. Το μοντέλο αυτό υποθέτει πως η εργασιακή παρενόχληση είναι το συνδυαστικό αποτέλεσμα της οργανωσιακής κουλτούρας που επιτρέπει τέτοιου είδους εχθρικών συμπεριφορών και παραγόντων που σχετίζονται με τον ίδιο το θύτη, όπως είναι μία επιθετική προσωπικότητα ή υψηλά επίπεδα άγχους. Ομοίως, η εμπειρία του εκφοβισμού από την πλευρά του θύματος εξαρτάται επίσης από οργανωσιακές μεταβλητές, όπως είναι η ύπαρξη ενός δικτύου υποστήριξης, και ατομικούς παράγοντες, όπως η εγγενής τάση θυματοποίησης, οι οποίοι συνολικά καθορίζουν το είδος της αντίδρασής του.

Βασικά χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου είναι πως διαχωρίζει τη φύση και τις αιτίες της εργασιακής παρενόχλησης από την πλευρά του θύτη και του θύματος, αναγνωρίζει πως η προσωπικότητα του εργαζόμενου-στόχου επιδρά στον τρόπο με τον οποίο η εχθρική συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή και υποθέτει, τέλος, ότι η αντίδραση του θύματος επιδρά τόσο στην προσωπικότητά του όσο και στον ίδιο τον οργανισμό (Einarsen et al, 2003). Το βασικό σημείο κριτικής αυτής της προσέγγισης, ωστόσο, είναι ότι υποεκτιμά τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ δράστη και θύματος, αν και υπογραμμίζει τη σημασία των οργανωσιακών παραγόντων και των ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών μεταβλητών (Branch et al, 2013).

Διάφορα ακόμη μοντέλα έχουν εφαρμοστεί για την ερμηνεία του φαινομένου υιοθετώντας αυτήν την ολιστική προσέγγιση που εστιάζει στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ατομικών και οργανωσιακών παραγόντων, τονίζοντας τη σημασία των διαδραστικών διαδικασιών στο χώρο εργασίας υπό το πρίσμα της οργανωσιακής κουλτούρας. Για παράδειγμα, οι Aquino και Lamertz (2004) υποθέτουν πως η διαδικασία θυματοποίησης επηρεάζεται με καθοριστικό τρόπο από την κουλτούρα του οργανισμού και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται. Επίσης, οι Parzefall και Salin (2010) υποστήριξαν πως η Θεωρία των Κοινωνικών Συναλλαγών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ερμηνεία των σχέσεων αλληλεπίδρασης εντός των οργανισμών που σχετίζονται με την εργασιακή παρενόχληση.

Πρόσφατα, οι Branch et al (2013) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο εργασιακής παρενόχλησης που αποτελείται από 7 επιμέρους στοιχεία: (1) τους πολιτιστικούς, νομικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες, (2) το εργασιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του οργανισμού και των θυτών, των θυμάτων και των παρατηρητών, (3) την έναρξη των συναισθηματικών αποκρίσεων στις εχθρικές συμπεριφορές, (4) τις ατομικές και οργανωσιακές αποκρίσεις στις εν λόγω συμπεριφορές, (5) τις επιδράσεις της παρενόχλησης στον οργανισμό και την προσωπική ευημερία των μελών του, (6) τους μηχανισμούς εξέλιξης της παρενόχλησης, και (7) τους τρόπους παρέμβασης. Ουσιαστικά, τα προαναφερθέντα μοντέλα υποθέτουν πως τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με αυτά των εμπλεκόμενων ατόμων αλληλεπιδρούν ως προς την εμφάνιση και εξάπλωση του φαινομένου.

Οι Liefoghe και Davey (2010), υπερέτοναν τη σημασία του ρόλου που διαδραματίζει ο ίδιος ο οργανισμός στην εξέλιξη της εργασιακής παρενόχλησης. Χρησιμοποιώντας το Παρεκβατικό Μοντέλο της Ιδρυματοποίησης (Discursive Model of Institutionalization) για την ερμηνεία του εκφοβισμού στους χώρους εργασίας, πρότειναν πως αυτός δεν αποτελεί ένα διαπροσωπικό ζήτημα αλλά έναν μηχανισμό που εξελίσσεται σταδιακά με την ανοχή και νομιμοποίηση των εχθρικών και αρνητικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από τους εργαζόμενους από την πλευρά του οργανισμού. Έτσι, τα διάφορα γεγονότα παρενόχλησης μπορούν να μετατραπούν σε μία μεταβλητή που ενσωματώνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα και αντανακλάται στις οργανωσιακές αξίες και νόρμες. Συνολικά, οι σύγχρονες προσεγγίσεις επιχειρούν να προσδώσουν μία ευρύτερη προοπτική στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης, αποδίδοντας ιδιαίτερη αξία στο ρόλο των οργανισμών και των επιμέρους χαρακτηριστικών του.

## **2.6 ΠΡΟΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ**

### **2.6.1 Θεσμικό πλαίσιο**

Το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης έχει απασχολήσει τόσο τα ευρωπαϊκά όσο και τα εθνικά θεσμικά όργανα των χωρών, τα οποία έχουν υιοθετήσει μία σειρά ρυθμίσεων δεσμευτικού ή εθελοντικού χαρακτήρα για την πρόληψη και αντιμετώπισή του, ενώ παρόμοιες ρυθμίσεις ισχύουν στις ΗΠΑ, τον Καναδά και την

Αυστραλία. Σε επίπεδο ΕΕ, η Ευρωπαϊκή Οδηγία 89/391/ΕΟΚ για την προαγωγή της ασφάλειας και της υγείας των εργαζομένων διαμόρφωσε τις κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση και τον περιορισμό της παρενόχλησης στους χώρους εργασίας, εισάγοντας την έννοια της ευθύνης του εργοδότη ως προς την αποφυγή και καταπολέμηση των σχετικών κινδύνων. Ακολούθως, με τις Οδηγίες 2000/43/ΕΚ για την εφαρμογή της αρχής της ίσης μεταχείρισης προσώπων ανεξαρτήτως της φυλετικής ή εθνικής καταγωγής τους και 2000/78/ΕΚ για τη διαμόρφωση του πλαισίου ίσης μεταχείρισης στην απασχόληση και την εργασία επιχειρήθηκε η διεύρυνση των σχετικών όρων και κατευθύνσεων.

Οι δύο τελευταίες Οδηγίες διακρίνουν την άμεση και την έμμεση άνιση μεταχείριση, ορίζοντας πως συντρέχει άμεση διάκριση όταν ένα πρόσωπο έχει λιγότερο ευνοϊκή μεταχείριση από ένα άλλο, ενώ η έμμεση διάκριση υπάρχει όταν μία εκ πρώτης όψεως ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική θέτει σε μειονεκτική θέση ένα πρόσωπο σε σχέση με άλλα. Επίσης, η Οδηγία 2002/73/ΕΚ ορίζει πως η παρενόχληση είναι κάθε επιθυμητή συμπεριφορά που σχετίζεται με το φύλο ενός προσώπου και στοχεύει στην παραβίαση της αξιοπρέπειάς του και τη δημιουργία εκφοβιστικού, εχθρικού, εξευτελιστικού, ταπεινωτικού ή επιθετικού περιβάλλοντος, παρέχοντας κατευθυντήριες γραμμές για την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών στην απασχόληση, την επαγγελματική εκπαίδευση και τις συνθήκες εργασίας. Τέλος, η Ευρωπαϊκή Συμφωνία-Πλαίσιο του 2007 για την παρενόχληση και τη βία στην εργασία αποτελεί μία μη δεσμευτική πρωτοβουλία για την αντιμετώπιση του φαινομένου από όλους τους εμπλεκόμενους, συμπεριλαμβανομένων εργοδοτών, εργαζομένων και των αντιπροσωπευτικών τους οργάνων, εστιάζοντας στην ανάληψη ενεργειών εντοπισμού, πρόληψης και διαχείρισης των εν λόγω προβλημάτων.

Εκτός του κοινοτικού δικαίου, σε αρκετές χώρες έχουν υιοθετηθεί συγκεκριμένες ρυθμίσεις για την πρόληψη της εργασιακής παρενόχλησης. Στην Ολλανδία, ο νόμος περί εργασιακών συνθηκών του 1994 υποχρεώνει τους εργοδότες να προστατεύουν τους εργαζόμενους από φαινόμενα σεξουαλικής παρενόχλησης και ψυχολογικής βίας στο δημόσιο τομέα, ενώ στη Σουηδία το ίδιο έτος ψηφίστηκαν ειδικοί νόμοι για την πρόληψη της θυματοποίησης στο χώρο εργασίας και την αντιμετώπιση φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης. Στη Γαλλία, ο νόμος για τον κοινωνικό εκσυγχρονισμό του 2002 εισήγαγε συγκεκριμένες ρυθμίσεις για την σεξουαλική και ηθική παρενόχληση στην εργασία, στο Βέλγιο το 2002 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ηθική

παρενόχληση και στη Φινλανδία ο νόμος για την εργασιακή υγεία και ασφάλεια του 2002 υποχρεώνει τον εργοδότη να παρεμβαίνει σε περιστατικά διαπιστωμένης παρενόχλησης (Σπυριδάκης, 2009).

Στην Ελλάδα, ο νόμος 3304/2005 της εργατικής νομοθεσίας προστατεύει τους εργαζόμενους σε θέματα προσβολής της προσωπικότητάς τους, απαγορεύοντας τις διακρίσεις λόγω φύλου, εθνικότητας ή γενετήσιου προσανατολισμού. Με το νόμο αυτό, ο οποίος ενσωμάτωσε στο εθνικό δίκαιο τις Οδηγίες 2000/43/EK και 2000/78/EK, θεσπίστηκε ειδική προστασία των εργαζομένων από τις σημαντικότερες μορφές διακρίσεων, περιορίζοντας ωστόσο με τον τρόπο αυτό το παράνομο των παρενοχλήσεων, για τις οποίες βέβαια ισχύουν οι αρχές της προστασίας της προσωπικότητας, της ελεύθερης άσκησης των ατομικών ελευθεριών και της ίσης μεταχείρισης (Σπυριδάκης, 2009). Τέλος, σύμφωνα με το νόμο 3896/2010, ορίζεται πως η σεξουαλική παρενόχληση και οποιαδήποτε άλλη μορφή παρενόχλησης συνιστούν διάκριση με βάση το φύλο και, άρα, απαγορεύονται.

### **2.6.2 Οργανωσιακές παρεμβάσεις**

Η θεσμοθέτηση ενός ρυθμιστικού και νομικού πλαισίου δεν επαρκεί για την πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, αναδεικνύοντας το ρόλο των ίδιων των οργανισμών και των πολιτικών που αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σε αυτό το πεδίο. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώθηκε από την έρευνα των Hoel και Einarsen (2010) στη Σουηδία, στην οποία διαπιστώθηκε πως παρά την ψήφιση του νόμου το 1993, ο αριθμός των περιστατικών παρενόχλησης αυξήθηκε, ενώ δεν δόθηκε μία πειστική λύση σε επίπεδο εκπαίδευσης των εργαζομένων ως προς τους τρόπους διαχείρισης των εχθρικών συμπεριφορών στους χώρους εργασίας. Η πολυπλοκότητα του προβλήματος απαιτεί μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση από την πλευρά των οργανισμών, ιδιαίτερα αναφορικά με το σχεδιασμό και εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης, ενημέρωσης και κατάρτισης που απευθύνονται σε όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος, συμπεριλαμβανομένων των εργαζομένων, των συλλογικών οργάνων τους και της διοίκησης (Branch et al, 2013).

Σε καθαρά οργανωσιακό επίπεδο, η θέσπιση γραπτών πολιτικών και εσωτερικών κανονισμών και ρυθμίσεων αποτελεί μία καλή πρακτική, η οποία θα πρέπει να συνοδεύεται από εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε διοικητικό επίπεδο, οι La Van και

Martin (2008) υποστηρίζουν πως είναι ευθύνη της ανώτερης διοίκησης να εφαρμόζει επίσημες και ανεπίσημες πολιτικές, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη σημεία ευαλωτότητας που σχετίζονται με την κατανομή της εξουσίας και την ιεραρχία. Όπως αναφέρουν οι Branch et al (2013), η πιο αποτελεσματική στρατηγική είναι ο συνδυασμός τυπικών και άτυπων πρακτικών που βασίζονται τόσο σε επίσημα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και νομικής προστασίας των εργαζομένων στην πρώτη περίπτωση, καθώς και στην ανάληψη πρωτοβουλιών οικοδόμησης μίας θετικής οργανωσιακής κουλτούρας που σέβεται τη διαφορετικότητα και βελτιώνει την ποιότητα επικοινωνίας, στη δεύτερη. Η διαμεσολάβηση, δηλαδή η συνεργασία με ειδικούς επαγγελματίες και συμβούλους που ειδικεύονται σε ανάλογα ζητήματα είναι, επίσης, μία καλή πρακτική που έχει αναφερθεί στην ερευνητική βιβλιογραφία (Saam, 2010).

Μία ακόμη στρατηγική είναι η θεσμοθέτηση μίας επίσημης πολιτικής “no bullying”, δηλαδή ενός εσωτερικού κανονισμού ειδικά για την απαγόρευση της εργασιακής παρενόχλησης, στην οποία πρέπει να συμμορφώνονται όλοι οι εργαζόμενοι, αν και η αποτελεσματικότητά της έχει αμφισβητηθεί (Salin, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του τμήματος Ανθρώπινων Πόρων είναι εξαιρετικά σημαντικός για τη διαχείριση των περιστατικών παρενόχλησης, την εφαρμογή των σχετικών εσωτερικών πολιτικών και την ανάπτυξη προγραμμάτων εκπαίδευσης και ενημέρωσης των υπαλλήλων. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των τμημάτων είναι υπό αμφισβήτηση, όπως έχει τεκμηριωθεί και στην ερευνητική βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, οι Rayner και Lewis (2011) αναφέρουν πως τα περισσότερα τμήματα προσωπικού εφαρμόζουν μία πολιτική διαχείρισης παραπόνων, συμβάλλοντας ελάχιστα στην πρόληψη του φαινομένου, ενώ οι Harrington, Rayner και Warren (2012) διαπίστωσαν πως οι υπεύθυνοι αυτών των τμημάτων δεν αντιμετωπίζουν επαρκώς τις καταστάσεις εργασιακού εκφοβισμού, φοβούμενοι την ανώτατη διοίκηση. Η υποεκτίμηση του φαινομένου μπορεί να έχει δραματικές επιδράσεις στην ψυχοκοινωνική ευημερία και ψυχολογική και σωματική υγεία των εργαζομένων, καθώς και στον ίδιο τον οργανισμό, όπως μελετάται στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

#### 3.1 ΑΙΤΙΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΟΥΜΕΝΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ

##### 3.1.1 Ατομικές μεταβλητές

###### 3.1.1.α Το προφίλ του θύματος

Η υπόθεση ότι η προσωπικότητα του θύματος σχετίζεται με μία εγγενή τάση του να αποδέχεται εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας έχει διερευνηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, αναδεικνύοντας ωστόσο αντικρουόμενα αποτελέσματα. Σε παλιότερες μελέτες έχει διαπιστωθεί πως τα θύματα έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και παρουσιάζουν αγχώδη συμπεριφορά στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Einarsen et al, 1994), είναι νευρωτικά και έχουν αρνητική αυτοεικόνα (Vartia, 1996), και είναι λιγότερο εξωστρεφή, καθώς και περισσότερο ψυχολογικά ασταθή και ευσυνείδητα (Coyne et al, 2000). Ο Einarsen (2000) σημειώνει πως ακόμα και αν η προσωπικότητα δεν μπορεί να ερμηνεύσει επαρκώς την εχθρική συμπεριφορά του δράστη, σίγουρα έχει μία σαφή επίδραση στον τρόπο με τον οποίο το βίωμα αυτό γίνεται αντιληπτό από το θύτη.

Σε μελέτη του Gandolfo (1995), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το τεστ προσωπικότητας MMPI-2 (Minnesota Multiphasic Personality Inventory), ένα ευρέως καθιερωμένο εργαλείο για την αξιολόγηση της ενήλικης ψυχοπαθολογίας και των συμπτωμάτων κοινωνικής και προσωπικής δυσλειτουργίας, βρέθηκε πως σε αρκετές περιπτώσεις, τα θύματα εργασιακού εκφοβισμού είχαν ψυχολογικές και συναισθηματικές διαταραχές. Με τη χρήση της ίδιας κλίμακας, οι Matthiesen και Einarsen (2001) βρήκαν πως τα θύματα έχουν αυξημένο άγχος και είναι πιο ευάλωτα. Επιπλέον, έχει τεκμηριωθεί πως οι εργαζόμενοι-στόχοι αρνητικών συμπεριφορών έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και περιορισμένες κοινωνικές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Matthiesen & Einarsen, 2007), ενώ έχει επίσης

υποστηριχθεί πως, σε γενικές γραμμές, υπάρχουν συστηματικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην προσωπικότητα των θυμάτων και του γενικού πληθυσμού (Zapf & Einarsen, 2003).

Σε μία πιο πρόσφατη έρευνα, οι Persson, Hogh, Hansen, Nordander, Ohlsson, Balogh και Orbaek (2009) διαπίστωσαν πως τα θύματα περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό νευρωτισμού και εξωστρέφειας, καθώς και μεγαλύτερο αυθορμητισμό στη συμπεριφορά τους, ενώ σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Glaso et al (2007), καταδεικνύοντας πως οι εργαζόμενοι-στόχοι είναι περισσότερο νευρωτικοί, αν και είναι λιγότερο εξωστρεφείς, σε αντίθεση με τη μελέτη των Persson et al (2009). Επίσης, έχει αποδειχθεί πως έχουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής σταθερότητας (Coyne et al, 2000). Οι Zapf και Einarsen (2011) εντόπισαν δύο διαφορετικές κατηγορίες θυμάτων, βάσει της υπόθεσης της προσωπικότητας, τους ευάλωτους και τους προκλητικούς, με τους πρώτους να είναι περισσότερο εσωστρεφείς και τους δεύτερους το αντίστροφο.

Οι Coyne et al (2000) αναφέρουν πως οι εργαζόμενοι-στόχοι έχουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικού συναισθήματος, υπό την έννοια ότι έχουν μία τάση να βιώνουν συναισθήματα άγχους, φόβου, λύπης, ανησυχίας και θυμού. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και οι Aquino και Lamertz (2004), οι οποίοι κατέγραψαν πως αυτοί οι υπάλληλοι είναι γενικότερα περισσότερο επιρρεπείς σε αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα να καθίστανται πιο ευάλωτοι σε πιθανές εχθρικές συμπεριφορές, ενώ το ίδιο ισχύει και για αυτούς που έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Από την άλλη πλευρά, έχει τεκμηριωθεί πως τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας δεν διαδραματίζουν κάποιο διαμεσολαβητικό ρόλο στην αντιληπτή ψυχολογική και συναισθηματική απομάκρυνση του θύματος από τον οργανισμό, ούτε στη τάση εκδικητικότητας μετά από μία σχετική εμπειρία παρενόχλησης (Moreno-Jimenez, Rodríguez-Muñoz, Pastor, Sanz-Vergel, & Garrosa, 2009).

Γενικότερα, τα ευρήματα αναφορικά με τον αντίκτυπο της προσωπικότητας στην επιρρέπεια θυματοποίησης είναι ασαφή. Σύμφωνα με το Leymann (1996), η προσωπικότητα δεν επηρεάζει σημαντικά την πιθανότητα να πέσει κάποιος θύμα εκφοβισμού στο χώρο εργασίας του αλλά, αντίστροφα, η εμπειρία του εκφοβισμού είναι αυτή που επιδρά στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στα καταγραφόμενα αρνητικά συναισθήματα του θύματος. Ομοίως, οι Leymann και

Gustafsson (1996) απορρίπτουν την υπόθεση της αιτιώδους σχέσης μεταξύ προσωπικότητας και εργασιακής παρενόχλησης, καθώς οι επιδράσεις που διαγιγνώσκονται είναι περισσότερο το αποτέλεσμα του διαβρωτικού αυτού βιώματος παρά μία εγγενής τάση θυματοποίησης. Εκτός αυτού, έχουν επισημανθεί οι περιορισμοί των εν λόγω μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καθώς ενισχύουν την τάση απόδοσης ευθυνών στο θύμα και εκτρέπουν τη συζήτηση από τους πραγματικούς παράγοντες που οδηγούν στη διεύρυνση του φαινομένου του εργασιακού εκφοβισμού. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα αναφορικά με την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ παρελθοντικού βιώματος σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης στην ενήλικη ζωή και συγκεκριμένα στο χώρο εργασίας (Smith et al, 2003).

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η ηλικία, το φύλο, η εθνικότητα και το επάγγελμα έχουν καταγραφεί ως εν δυνάμει παράγοντες που σχετίζονται με την πιθανότητα θυματοποίησης στο χώρο εργασίας. Σε γενικές γραμμές, έχει υποστηριχθεί πως οι γυναίκες παρενοχλούνται πιο συστηματικά συγκριτικά με τους άνδρες, δεδομένης και της υψηλής συχνότητας εμφάνισης της σεξουαλικής παρενόχλησης στο γυναικείο φύλο (Salin, 2003b), αν και άλλες έρευνες αναφέρουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων (Leymann, 1996· Vartia, 1996). Σε έρευνα των Hoel et al (1999) βρέθηκε πως οι άνδρες στοχοποιούνται περισσότερο από άνδρες, ενώ οι γυναίκες πιο συχνά από γυναίκες συναδέλφους τους. Ασαφή είναι τα ευρήματα και σχετικά με την επίδραση της ηλικίας. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εργαζόμενοι παρενοχλούνται περισσότερο από τους νεαρότερους συναδέλφους τους, αν και η νεαρή ηλικία συνδυαστικά με τον υψηλό βαθμό εξειδίκευσης μπορεί να αποτελεί ομοίως πηγή ανισορροπίας ισχύος (Einarsen & Skogstad, 1996b).

Ως προς την εθνικότητα, εργαζόμενοι από εθνοτικές μειονότητες γίνονται συχνότερα αποδέκτες εχθρικής συμπεριφοράς, αν και αυτή η διαπίστωση έχει απορριφθεί (Fox & Stallworth, 2005). Ωστόσο, σε έρευνα των Lewis και Gunn (2007) στο δημόσιο τομέα στις ΗΠΑ έχει βρεθεί πως οι εργαζόμενοι μειονοτήτων είναι 4 φορές πιθανότερο να βιώσουν εργασιακό εκφοβισμό και εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους. Τέλος, ορισμένα επαγγέλματα φαίνεται πως είναι περισσότερο επιρρεπή. Σε έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τη Βελτίωση των Συνθηκών Διαβίωσης και Εργασίας αποκαλύφθηκε πως οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα, οι

επαγγελματίες υγείας, οι εκπαιδευτικοί, οι υπάλληλοι ξενοδοχείων και τουριστικών επιχειρήσεων, καθώς οι εργαζόμενοι στους κλάδους των μεταφορών και των τηλεπικοινωνιών αποτελούν ομάδες ιδιαίτερα υψηλού κινδύνου (Di Martino et al, 2003).

### **3.1.1.β Το προφίλ του θύτη**

Σε γενικές γραμμές, οι δράστες έχουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, είναι άτομα αυθόρμητα, δεν έχουν ενσυναίσθηση, έχουν δύσκολη προσωπικότητα, παρακινούνται από ζήλια και επιθετικότητα προς τα θύματά τους (Einarsen, 2000). Σύμφωνα με τους Namie και Namie (2003), η εκφοβιστική συμπεριφορά αποτελεί μία έκφραση της επιθυμίας του δράστη να κυριαρχεί στους άλλους μέσω της προσωπικής του ισχύος, ενώ κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ των θυτών είναι η έμμονη και ναρκισσιστική συμπεριφορά, η εγωμανία και η επιθυμία ικανοποίησης των προσωπικών τους αναγκών με κάθε κόστος, ενώ συχνά παρουσιάζονται ως ελκυστικοί και ευφυείς. Επίσης, συχνά αντιλαμβάνονται αθώες πράξεις των συναδέλφων τους ως εχθρικές και απειλητικές, αναζητώντας εκδίκηση με έμμεσους ή άμεσους τρόπους (Middleton-Moz & Zadawski, 2002).

Ακόμη, αναζητούν συνεχώς αναγνώριση και προσοχή, έχουν εμμονές ή αισθάνονται ανεπαρκείς και ανασφαλείς, δεν αισθάνονται άνετα όταν τους αποδίδονται πολλές ευθύνες, δεν αναλαμβάνουν πολλές πρωτοβουλίες και έχουν προβληματική επικοινωνιακή συμπεριφορά (Kitt, 2004). Ελλιπής παρουσιάζεται και η συναισθηματική τους νοημοσύνη, ενώ χαρακτηρίζονται από μία ανάγκη ελέγχου και χειραγώγησης των άλλων (Goleman, 2005). Γενικά, τα χαρακτηριστικά του δράστη εργασιακής παρενόχλησης είναι δύσκολο να αποσαφηνιστούν πλήρως, καθώς οι περισσότερες έρευνες μελετούν τους τρόπους με τους οποίους αυτά γίνονται αντιληπτά από τα ίδια τα θύματα.

Επίσης, το εργασιακό άγχος αποτελεί έναν παράγοντα που ενδέχεται να διαμεσολαβεί την τάση υιοθέτησης εχθρικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας. Όπως αναφέρουν οι Baillien et al (2011), ο υψηλός φόρτος εργασίας και τα χαμηλά επίπεδα αυτονομίας που συνδέονται με την εμφάνιση εργασιακού άγχους πιθανόν συμβάλλουν στην επιθετικότητα, ενώ παράλληλα η πιθανότητα να έχει πέσει κάποιος θύμα εκφοβισμού στο παρελθόν συνδέεται με την ανάληψη του ρόλου του δράστη

μελλοντικά. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με την κατηγοριοποίηση των θυτών σε ευάλωτα ή προκλητικά άτομα (Zapf & Einarsen, 2011), καθώς κάποιος που είναι ιδιαίτερα εξωστρεφής μπορεί να θυματοποιηθεί και μετέπειτα να αναπτύξει παρόμοιες εχθρικές συμπεριφορές ως αντεκδίκηση. Σε έρευνα των De Cuypere, Baillien και De Witte (2009) διαπιστώθηκε μία ασθενής συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής απασχολησιμότητας και της τάσης εκφοβισμού στην τρέχουσα θέση εργασίας, υπό την έννοια πως οι εργαζόμενοι που θεωρούν πως έχουν αξιόλογες ευκαιρίες εύρεσης εργασίας σε άλλες επιχειρήσεις είναι πιθανότερο να εκφοβίζουν τους συναδέλφους τους, καθώς λόγω της ασφάλειας που αισθάνονται αναλαμβάνουν περισσότερους κινδύνους.

Ακόμη, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι δράστες περιστατικών εργασιακού εκφοβισμού είναι συνήθως άνδρες (Einarsen & Skogstad, 1996a) και, βέβαια, σύμφωνα με την υπόθεση της συχνότερης μορφής της «από πάνω προς τα κάτω» παρενόχλησης, οι θύτες είναι κατά βάση εργαζόμενοι στα ανώτερα επίπεδα της οργανωσιακής ιεραρχίας (Ayoko et al, 2003· Rayner & Keashly, 2005) ή υπάλληλοι με μεγάλη επαγγελματική εμπειρία ή υψηλό βαθμό εξειδίκευσης (Zapf & Einarsen, 2004). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως το αντιληπτό περιορισμένο κόστος, σε προσωπικούς και επαγγελματικούς όρους, από την πλευρά του δράστη αποτελεί έναν επιπλέον παράγοντα, δεδομένου μάλιστα πως έχει τεκμηριωθεί πως η εργασιακή παρενόχληση είναι συχνότερη σε οργανισμούς μεγάλου μεγέθους και υψηλού βαθμού γραφειοκρατικής οργάνωσης στους οποίους ο έλεγχος είναι πιο προβληματικός (Einarsen & Skogstad, 1996a).

### **3.1.2 Οργανωσιακοί παράγοντες**

#### **3.1.2.α Εργασιακές συνθήκες**

Δεδομένων των ασαφών ευρημάτων σχετικά με τον αντίκτυπο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και της ενήλικης ψυχοπαθολογίας στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης, η σύγχρονη έρευνα έχει στραφεί στην εξέταση των οργανωσιακών και εργασιακών παραγόντων που συνιστούν μεταβλητές κινδύνου. Το εργασιακό περιβάλλον αποτελεί έναν κρίσιμης σημασίας παράγοντα που ενθαρρύνει την εργασιακή παρενόχληση (Hoel & Salin, 2003), καθώς αυξάνει την πιθανότητα διαπροσωπικών συγκρούσεων και περιορίζει την ικανότητα των εμπλεκόμενων

μερών ως προς την ειρηνική επίλυσή τους (Zapf, 1999). Επίσης, οι υπάλληλοι που θεωρούν προβληματικό το εργασιακό τους περιβάλλον ενδέχεται να παραβιάζουν τις κοινωνικές νόρμες και οργανωσιακές αξίες, υιοθετώντας εχθρικές συμπεριφορές (Felson & Tedeschi, 1993).

Προηγούμενες έρευνες σε αυτό το πεδίο έχουν τεκμηριώσει πως τα θύματα περιστατικών εργασιακού εκφοβισμού αξιολογούν το εργασιακό τους περιβάλλον με αρνητικούς όρους και, γενικά, περισσότερο αρνητικά από τους συναδέλφους τους που δεν έχουν εμπλακεί σε ανάλογα περιστατικά (Einarsen et al, 1994· Hoel & Cooper, 2000· Vartia, 1996· Zapf et al, 1996). Οι Zapf et al (1996) βρήκαν πως τα θύματα παρενόχλησης αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ελέγχου επί της εργασίας τους, ο Vartia (1996) έδειξε πως παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό ασάφειας ρόλων, καθώς και περιορισμένο βαθμό ικανοποίησης από την πληροφόρηση που λαμβάνουν και την ποιότητα των εσωτερικών μηχανισμών επικοινωνίας, ενώ οι Einarsen et al (1994) διαπίστωσαν πως η εργασιακή παρενόχληση παρουσιάζεται συχνότερα σε υπαλλήλους με μονότονο αντικείμενο, σε οργανισμούς με κακό κλίμα και φτωχή ηγεσία, καθώς και σε περιπτώσεις υψηλού φόρτου εργασίας και μεγάλου βαθμού ασάφειας των εργασιακών ρόλων.

Ομοίως, οι Hoel και Cooper (2000) κατέγραψαν πως οι υπάλληλοι που αναφέρουν πως έχουν πέσει θύματα εργασιακού εκφοβισμού παράλληλα αντιλαμβάνονται πως οι διαπροσωπικές τους σχέσεις δεν είναι ικανοποιητικές, ο φόρτος εργασίας είναι υπερβολικός και η διοίκηση και ηγεσία είναι αναποτελεσματική. Οι Agevold και Mikkelsen (2004), εξετάζοντας ένα δείγμα 186 υπαλλήλων γραφείου στη Δανία, βρήκαν πως τα θύματα εκφοβισμού αναφέρουν πως έχουν περιορισμένο έλεγχο στα καθήκοντά τους και αντιλαμβάνονται πως υπάρχει ασάφεια ρόλων στον οργανισμό. Η ασάφεια ρόλων, ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της εργασιακής παρενόχλησης καταγράφεται και στις μελέτες των Jennifer et al (2003) σε δείγμα 677 εργαζομένων τριών μεγάλων οργανισμών στην Ευρώπη, και των O'Moore, Seigne, McGuire και Smith (1998) σε δείγμα 30 εργαζόμενων-θυμάτων. Μάλιστα, στην έρευνα των O'Moore et al (1998) επισημαίνεται και ο αρνητικός αντίκτυπος των συχνών διαπροσωπικών συγκρούσεων, των επαναλαμβανόμενων οργανωσιακών αλλαγών, της αυταρχικής ηγεσίας και του ανταγωνιστικού κλίματος.

Επιπλέον, οι εμπειρικές μελέτες έχουν τεκμηριώσει πως ο αντίκτυπος των κακών εργασιακών συνθηκών δεν εντοπίζεται αποκλειστικά στους θύτες και στα θύματα αλλά και στους τρίτους παρατηρητές. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως οι παρατηρητές περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος, έχουν ανεπαρκείς ευκαιρίες να επηρεάσουν την εργασιακή ροή και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, δεν είναι ικανοποιημένοι με την ποσότητα και ποιότητα πληροφόρησης που λαμβάνουν και δεν συμμετέχουν σε εποικοδομητικές συζητήσεις με τους συναδέλφους τους (Vartia, 1996). Επίσης, τόσο τα θύματα όσο και οι παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους ψυχοκοινωνικής αιτιολογικής βάσης όταν το εργασιακό κλίμα είναι αντίξοο (Vartia, 2001). Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα είναι πως οι παρατηρητές αυτών των περιστατικών θεωρούν το εργασιακό κλίμα ιδιαίτερα πολιτικοποιημένο και ανταγωνιστικό, ενθαρρύνοντας έτσι τις διαπροσωπικές συγκρούσεις (Salin, 2003).

Οι Hauge et al (2007), εξετάζοντας ένα δείγμα 2.539 εργαζομένων στη Νορβηγία, έδειξαν πως η ασάφεια ρόλων, η αυταρχική ηγεσία και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν παράγοντες που δρουν συνδυαστικά στην εμφάνιση και εξάπλωση του φαινομένου, καθώς επηρεάζουν αρνητικά τόσο τα ίδια τα θύματα όσο και τους παρατηρητές. Σημαντικό είναι, μάλιστα, να σημειωθεί πως στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι αντιλήψεις των δραστών για την ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από τις αντίστοιχες των υπαλλήλων που δεν έχουν εμπλακεί σε ανάλογο περιστατικό εκφοβισμού είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές (Hauge et al, 2007). Βασικό στοιχείο του εργασιακού περιβάλλοντος είναι και οι επίσημες πολιτικές που εφαρμόζονται από τον οργανισμό αναφορικά με την αντιδεοντολογική και αντιεπαγγελματική συμπεριφορά, οι οποίες συμβάλλουν στην πρόληψη της εργασιακής παρενόχλησης και στην ενίσχυση του αντιληπτού κόστους από την πλευρά του δράστη (Bulutlar & Unler, 2009).

Τέλος, εκτός των γενικών συνθηκών που διαμορφώνουν το εργασιακό κλίμα, ορισμένοι περιστασιακοί παράγοντες ενδέχεται να συμβάλλουν στην αύξηση περιστατικών παρενόχλησης σε έναν οργανισμό (Samnani & Singh, 2012). Παραδειγματικά, η εφαρμογή προγραμμάτων οργανωσιακής αλλαγής δημιουργούν ένα κλίμα ανασφάλειας και αβεβαιότητας, συντελώντας στην επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην εμφάνιση συγκρούσεων και, κατά συνέπεια, στην

υιοθέτηση επιθετικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών (De Cuyper et al, 2009). Επίσης, παρόμοιο αντίκτυπο μπορεί να έχει η μορφή της εργασιακής ροής, υπό την έννοια πως επαναλαμβανόμενα και τετριμμένα καθήκοντα προκαλούν δυσφορία στους υπαλλήλους (Einarsen et al, 2003), τα συστήματα παρακίνησης και επιβράβευσης της εργασιακής απόδοσης, καθώς ενδέχεται να συμβάλλουν στην οικοδόμηση ενός εξαιρετικά ανταγωνιστικού εργασιακού περιβάλλοντος που διεγείρει την επιθετικότητα (Salin, 2003), όπως και οι πρακτικές στελέχωσης, δεδομένου ότι η στελέχωση από εσωτερικούς ανθρώπινους πόρους περιορίζει την αίσθηση ανασφάλειας και αβεβαιότητας και συντελεί στη συμμόρφωση των υπαλλήλων με τις ισχύουσες οργανωσιακές αξίες, πολιτικές και κώδικες δεοντολογίας (Arthur, 2011).

### **3.1.2.β Οργανωσιακό κλίμα και κουλτούρα**

Το οργανωσιακό κλίμα, το οποίο αποτελεί μία ευρύτερη οργανωσιακή έννοια που αντανακλά την κουλτούρα, τις εργασιακές συνθήκες και την ηγεσία του οργανισμού, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή παρενόχληση, όπως έχει διαπιστωθεί ήδη από τις αρχικές μελέτες σε αυτό το ερευνητικό πεδίο (Leymann, 1990· Zapf, 1999). Ο Leymann (1993), απορρίπτοντας την υπόθεση της προσωπικότητας, υποστήριξε πως τέσσερις είναι οι βασικές μεταβλητές που εμπλέκονται στην εμφάνιση του φαινομένου, οι ελλείψεις και ανεπάρκειες στο σχεδιασμό της εργασίας, η αναποτελεσματική ηγετική συμπεριφορά, η κοινωνική έκθεση του θύματος και τα ηθικά πρότυπα του οργανισμού.

Σύμφωνα με τους Hoel et al (2009), το οργανωσιακό κλίμα επιδρά σε μία σειρά επιμέρους δομικών και λειτουργικών μεταβλητών, όπως είναι η σαφήνεια των ρόλων, οι εργασιακές απαιτήσεις, οι διαπροσωπικές σχέσεις και το κοινωνικό περιβάλλον της εργασίας, έχοντας σαφή αντίκτυπο στην υιοθέτηση επιθετικών και αρνητικών συμπεριφορών. Σε μερικούς οργανισμούς, η εργασιακή παρενόχληση και, γενικότερα, οι επιθετικές συμπεριφορές, θεωρούνται σε ένα βαθμό αποδεκτές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που δεν υφίσταται κάποια συγκεκριμένη εσωτερική πολιτική πρόληψής της που επιβάλλει ποινές στους δράστες (Salin, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, η συστηματική παρενόχληση γίνεται μέρος του καθημερινού εργασιακού βίου και ενσωματώνεται στην οργανωσιακή κουλτούρα. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι σε πολλές επιχειρήσεις, ιδιαίτερα μικρού και μεσαίου μεγέθους, οι άτυπες σχέσεις αποτελούν την κυρίαρχη νόρμα των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, καθιστώντας δύσκολο για τους εργαζόμενους τόσο να αντιληφθούν τι συνιστά συμπεριφορά παρενόχλησης όσο και να την αναφέρουν (Pearson et al, 2000). Επίσης, όταν τα επίπεδα αντιληπτής οργανωσιακής δικαιοσύνης είναι χαμηλά, τότε υπάρχει πιθανότητα κλιμάκωσης των αρνητικών, αγενών και επιθετικών συμπεριφορών (Andersson & Pearson, 1999).

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

Ένα επιπλέον στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας που συμβάλλει στην εργασιακή παρενόχληση είναι η έντονη ανισορροπία ισχύος μεταξύ των εργαζομένων και των διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων, η οποία επιδρά στη διαμόρφωση του ηθικού κλίματος (Salin, 2003). Οι Bulutlar και Unler (2009), εξετάζοντας τον αντίκτυπο του ηθικού κλίματος στην εργασιακή παρενόχληση και στην οργανωσιακή δέσμευση, διαπίστωσαν πως στους οργανισμούς που χαρακτηρίζονται από ένα ηθικό κλίμα που ευνοεί την εγωιστική συμπεριφορά και δίνει κίνητρα στους εργαζόμενους να επιτυγχάνουν τους στόχους τους ανεξαρτήτως του κόστους, παρατηρείται υψηλότερη συχνότητα περιστατικών παρενόχλησης. Αντιθέτως, ένα κλίμα που προωθεί τον αλτρουισμό, επιβάλλει τη συμμόρφωση με τους δεοντολογικούς κανόνες και ενισχύει τα επίπεδα κοινωνικής στήριξης μεταξύ των υπαλλήλων συμβάλλει στην καταπολέμηση του φαινομένου (Bulutlar & Unler, 2009).

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρενόχληση παύει να είναι ένα ζήτημα κακομεταχείρισης μεταξύ δύο συναδέλφων και αναδεικνύεται ως μία πτυχή της ευρύτερης οργανωσιακής κουλτούρας (Cowie et al, 2002). Τέλος, ένα ακόμα ανησυχητικό εύρημα είναι πως η εργασιακή παρενόχληση συναντάται συχνότερα σε οργανισμούς που εστιάζουν σε υπερβολικό βαθμό στην απόδοση και την αριστεία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το σχετικό κόστος (Salin, 2003). Σε έρευνα των Liefhooghe και Davey (2001) διαπιστώθηκε πως ορισμένες οργανωσιακές πρακτικές που σχετίζονται με την αξιολόγηση και επιβράβευση της εργασιακής απόδοσης, όπως είναι η υπερβολική χρήση στατιστικών μέτρων απόδοσης, ο υπέρμετρος έλεγχος και η μηχανιστική οργάνωση των καθηκόντων βάσει στοχοθέτησης, ενθαρρύνουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές.

### **3.1.2.γ Ηγεσία**

Ποικίλες ερευνητικές ενδείξεις συνηγορούν στη διαπίστωση πως η ηγεσία συνιστά έναν ζωτικής σημασίας παράγοντα του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, καθώς συνδέεται άμεσα με την ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων και επιδρά καθοριστικά στο εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση (Terper, 2007). Αρχικά, έχει διαπιστωθεί πως οι εργαζόμενοι που αποτελούν στόχους εργασιακής παρενόχλησης έχουν αρνητικές αντιλήψεις για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της ηγεσίας (Aquino & Thau, 2009). Σε έρευνα του Vartia (1996) βρέθηκε πως οι υπάλληλοι που θεωρούν τους εαυτούς τους ως θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών καταγράφουν ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την ηγεσία και τον τρόπο διοίκησης του οργανισμού.

Ωστόσο, τα ευρήματα σχετικά με το κατάλληλο στυλ ηγεσίας όσον αφορά την πρόληψη και καταπολέμηση των φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης είναι ασαφή. Σε γενικούς όρους, μπορεί να υποστηριχθεί πως τόσο η υπερβολικά αυταρχική όσο και η υπέρμετρα δημοκρατική ηγεσία είναι ακατάλληλα μοντέλα. Συγκεκριμένα, από τη μία πλευρά έχει τεκμηριωθεί πως η αυταρχική και αυστηρή ηγεσία σχετίζεται με κατάχρηση εξουσίας και εντατικοποίηση της ανισορροπίας ισχύος (Einarsen et al, 1994), ενώ από την άλλη υποστηρίζεται πως οι πολύ παθητικοί ηγέτες που δεν έχουν την ικανότητα να επιβάλλουν αυστηρούς κανόνες και να ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση των εργαζομένων με τους κώδικες δεοντολογίας και

τις επικρατούσες οργανωσιακές αξίες επίσης συμβάλλουν στην κλιμάκωση του φαινομένου (Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland, & Hetland, 2007).

Πράγματι, σύμφωνα με τους Hoel et al (2009), οι αθέμιτες και καταχρηστικές πρακτικές διοίκησης συνδέονται με αυξημένη συχνότητα εμφάνισης περιστατικών παρενόχλησης, ενώ, αντίστροφα, σε μελέτη των Hoel και Cooper (2000) τεκμηριώθηκε πως η μη παρεμβατική ηγεσία (*laissez faire*) συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή παρενόχληση, σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική, η οποία δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη προσοχή, στις ανθρώπινες σχέσεις, στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων και στη δημιουργία οράματος. Η ηγεσία που περιγράφεται ως αδύναμη από την πλευρά των εργαζομένων συχνά οδηγεί σε δυσεπίλυτες συγκρούσεις που εν δυνάμει μπορούν να κλιμακωθούν σε μορφές συστηματικής παρενόχλησης (Strandmark & Hallberg, 2007). Όταν οι προϊστάμενοι δεν παρεμβαίνουν αποτελεσματικά, τότε οι δράστες αντιλαμβάνονται πως το κόστος της επιθετικής συμπεριφοράς τους δεν είναι σημαντικό, συνεχίζοντας έτσι να εκφοβίζουν τους συναδέλφους τους.

Οι Liefvooghe και Davey (2001) υποστηρίζουν πως η εργασιακή παρενόχληση είναι εν μέρει ένα ζήτημα επιβολής της τάξης, η οποία σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των ηγετών να παρεμβαίνουν, να επιλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και να επιβάλλουν ποινές σε περιπτώσεις αντιδεοντολογικής και ανάρμοστης συμπεριφοράς. Βέβαια, οι υπάλληλοι που αποτελούν στόχους εργασιακής παρενόχλησης αντιλαμβάνονται πως η ηγεσία είναι αυταρχική. Τα μικτά αυτά ευρήματα μπορούν να εξηγηθούν από τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται αναφορικά με την κατεύθυνση του εκφοβισμού. Με άλλα λόγια, όταν η ηγεσία αναφέρεται ως αδύναμη και μη παρεμβατική τότε είναι πιθανότερο να συμβαίνουν περιστατικά οριζόντιας ή «από κάτω προς τα πάνω» παρενόχλησης, ενώ αντίθετα η αυταρχική ηγεσία συνδέεται με τη συχνότερη μορφή της «από πάνω προς τα κάτω».

Σε μελέτη των Aryee, Chen, Sun και Debrah (2007) διαπιστώθηκε πως το αυταρχικό στυλ διοίκησης αποτελεί ερμηνευτικό παράγοντα της θυματοποίησης στους χώρους εργασίας από τους προϊσταμένους, καθώς προκαλεί φόβο και αρνητικά συναισθήματα, ενώ έμμεσα ενδέχεται να ενθαρρύνει τους υφισταμένους να υιοθετούν ανάλογες πρακτικές με θύματα συναδέλφους τους κατώτερων ιεραρχικών βαθμίδων. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει πως η μοντελοποίηση της

συμπεριφοράς συνδέεται με τους μηχανισμούς μιμητισμού όσον αφορά την εργασιακή παρενόχληση, διαιωνίζοντας το φαινόμενο (Salin, 2003). Μάλιστα, για την υιοθέτηση εχθρικών συμπεριφορών δεν είναι ανάγκη ο εργαζόμενος να έχει πέσει ο ίδιος θύμα εκφοβισμού αλλά αρκεί να έχει υπάρξει ένας απλός παρατηρητής αντίστοιχων περιστατικών (Randall, 2001).

### **3.1.3 Κοινωνικοπολιτιστικοί παράγοντες**

Ο αντίκτυπος των ευρύτερων κοινωνικοπολιτιστικών παραγόντων στη συχνότητα εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης αποτελεί ένα ζήτημα που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς μέχρι και σήμερα, με τις περισσότερες μελέτες σε αυτό το πεδίο να εστιάζουν στην επίδραση της εθνικής κουλτούρας, όπως αυτή εκφράζεται από την απόσταση ισχύος μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών και επαγγελματικών τάξεων. Σύμφωνα με τους Harvey et al (2009), η κουλτούρα αποτελεί μία σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή του φαινομένου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι οριοθετούν τις εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους και τους μηχανισμούς με τους οποίους τις αποδέχονται ή όχι (Salin, 2003). Σε μελέτη των Escartin, Zapf, Arrieta, & Rodriguez-Carballeira (2011) διαπιστώθηκε πως οι εργαζόμενοι σε χώρες της Κεντρικής Αμερικής θεωρούν πως εκφοβισμό συνιστά κυρίως η σωματική και απροκάλυπτη μορφή κακομεταχείρισης στο χώρο εργασίας, ενώ αντίθετα, οι εργαζόμενοι στη Νότια Ευρώπη αποδίδουν στο φαινόμενο και τις έμμεσες μορφές παρενόχλησης, όπως η λεκτική, η κοινωνική απομόνωση, η χειραγώγηση και η διάδοση κακόβουλων φημών.

Επιπλέον, σε ορισμένα κράτη, οι ιεραρχικές αποστάσεις ισχύος μεταξύ των κοινωνικών τάξεων είναι περισσότερο αποδεκτές από άλλες, συμβάλλοντας έτσι στην κλιμάκωση του φαινομένου (Loh, Restubog, & Zagenczyk, 2010). Η κουλτούρα αυτή είναι αναμενόμενο να αντανακλάται και στους οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στην εκάστοτε χώρα, καθώς παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις σε επίπεδο οργανωσιακής κουλτούρας και αντίληψης περί της ιεραρχίας και της ανισορροπίας ισχύος. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης παρατηρείται σε επαγγέλματα κατώτερης κοινωνικής υπόστασης, όπως είναι οι χειρώνακτες εργάτες (Niedhammer et al, 2007), καθώς και ανειδίκευτους υπαλλήλους που βρίσκονται στις χαμηλότερες βαθμίδες της οργανωσιακής ιεραρχίας (Ortega et al, 2009).

Σε επίπεδο εθνικής κουλτούρας, οι εργαζόμενοι από χώρες περιορισμένης απόστασης ισχύος μεταξύ των κοινωνικών τάξεων τείνουν να αντιδρούν εντονότερα στην εργασιακή παρενόχληση, όπως ισχύει για τα σκανδιναβικά κράτη, τις ΗΠΑ και το Ηνωμένο Βασίλειο (Loh et al, 2010). Στις ΗΠΑ, έχει υποστηριχθεί πως η κουλτούρα του ατομικισμού που επικρατεί συνεπάγεται έντονο ανταγωνισμό μεταξύ των εργαζομένων, γεγονός που πιθανόν συνδέεται με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης (Lutgen-Sandvik, Tracy, & Alberts, 2007). Στο πλαίσιο της ιαπωνικής κουλτούρας, η οποία προσανατολίζεται έντονα στην ομάδα, ένας εργαζόμενος διαφορετικού κοινωνικοπολιτιστικού υποβάθρου είναι περισσότερο πιθανό να απομονώνεται, τόσο από την άποψη της κατώτερης κοινωνικά θέσης όσο και από τη σκοπιά του δίπτυχου ξένος-γνωστός (Markus & Kitayama, 1991).

Σε πρόσφατη μελέτη των Tsuno, Kawakami, Tsutsumi, Shimazu, Inoue, Odagiri, Yoshikawa, Haratani, Shimomitsu και Kawachi (2015) στην Ιαπωνία σε δείγμα 1.546 εργαζομένων διαπιστώθηκε πως οι εποχικοί υπάλληλοι, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι εργαζόμενοι χαμηλότερου εισοδήματος και κοινωνικής τάξης αποτελούν μία ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης στους χώρους εργασίας τους. Ομοίως, στη Ιταλία, σε πρόσφατη έρευνα των Giorgi, Leon-Perez και Arenas (2015) βρέθηκε πως η συχνότητα εμφάνισης των περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης δεν συνδέεται απαραίτητα με μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, καθώς η παρενόχληση στους χώρους εργασίας, ιδιαίτερα η λεκτική έκφασή της, αποτελεί μία φυσιολογική πρακτική που αντανακλά την αίσθηση του ανήκειν.

## **3.2 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

### **3.2.1 Αντίκτυπος στη σωματική υγεία**

Η συστηματική εργασιακή παρενόχληση μπορεί να έχει δραματικές επιπτώσεις τόσο στην ψυχική όσο και στη σωματική υγεία των θυμάτων αλλά και των παρατηρητών, δεδομένης της σωματοποίησης των ψυχολογικών συμπτωμάτων σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Σε όρους σωματικής υγείας, έχει διαπιστωθεί πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης έχουν διαταραχές ύπνου που συνδέονται με συχνές μεταπτώσεις στη διάθεση (Strandmark & Hallberg, 2007), στομαχικά προβλήματα, χρόνια κόπωση, συχνές κεφαλαλγίες, μυοσκελετικούς πόνους και τάσεις αυτοτραυματισμού Einarsen, Raknes, Matthiesen, & Hellesoy, 1996). Σε μελέτη των Bjorkqvist et al (1994)

βρέθηκε πως το σύνολο των εργαζομένων που εξετάστηκαν και θυματοποιούνται συστηματικά στους χώρους εργασίας τους αναφέρουν αϋπνίες, διάφορα νευρολογικής φύσης προβλήματα, μελαγχολία, απάθεια και έλλειψη συγκέντρωσης. Κλινικές παρατηρήσεις έχουν τεκμηριώσει μία άμεση σχέση μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης και διάφορων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Leymann, 1990).

Οι Mikkelsen και Einarsen (2002), εξετάζοντας ένα δείγμα 224 εργαζομένων στη Δανία διαπίστωσαν πως οι εργαζόμενοι που μπορούν να περιγραφούν ως θύματα εργασιακής παρενόχλησης καταγράφουν παράλληλα συχνά ψυχοσωματικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων θωρακικού άλγους, στομαχόπνου και ζάλης. Σε μία μεγάλη έρευνα που διεξήχθη σε 70 οργανισμούς του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα στο Ηνωμένο Βασίλειο βρέθηκε πως η παρενόχληση συνδέεται με την επιδείνωση της ψυχολογικής και σωματικής υγείας των θυμάτων, αποδεικνύοντας μάλιστα πως η συχνότητα των περιστατικών εργασιακού εκφοβισμού συσχετίζεται θετικά με το μέγεθος των συμπτωμάτων, ιδιαίτερα για τις γυναίκες (Hoel, Cooper, & Faragher, 2001). Πρόσφατα, επιβεβαιώθηκε πως η εμπειρία της εργασιακής παρενόχλησης συνδέεται με διαταραχές ύπνου (Niedhammer et al, 2009) και μυοσκελετικούς πόνους (Vie et al, 2012).

Βασική μεταβλητή των σωματικών συμπτωμάτων των θυμάτων είναι η σωματοποίηση του άγχους που αισθάνονται επί μακρό διάστημα. Αν και οι κλινικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε αυτό το πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένες, έχει διαπιστωθεί πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης αντιμετωπίζουν διαταραχές στον κερκάδιο ρυθμό της κορτιζόλης, οι οποίες σχετίζονται με χρόνια άγχος και έκθεση σε στρεσογόνους παράγοντες, καθώς και με καταθλιπτική συμπτωματολογία (Kudielka & Kern, 2004), ενώ επίσης έχει αποδειχθεί συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και υπερδραστήριου άξονα HPA που σχετίζεται με διαταραχές στην τροφοδότηση της κορτιζόλης και συνδέεται με την κατάθλιψη και το Σύνδρομο Χρόνιας Κόπωσης (Hansen, Hogh, Persson, Karlson, Garde, & Orbak, 2006). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Hamilton, Newman, Delville και Delville (2008), οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι εργαζόμενοι που παρενοχλούνται συστηματικά έχουν χαμηλότερα επίπεδα σιελογόνου κορτιζόλης, ανεξαρτήτως του φύλου τους.

### 3.2.2 Επιδράσεις στην ψυχολογική ευημερία και ψυχική υγεία

Από τις πρώτες μελέτες που διενεργήθηκαν αναφορικά με τον αντίκτυπο της εργασιακής παρενόχλησης διαπιστώθηκαν οι εξαιρετικά διαβρωτικές επιπτώσεις του φαινομένου στην ψυχική και ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων. Πράγματι, οι εργαζόμενοι-στόχοι έχουν αυξημένα επίπεδα χρόνιου άγχους, νευρικότητα και κατάθλιψη (Bjorkqvist et al, 1994· Einarsen & Raknes, 1997). Σε γενικές γραμμές, αν και η συμπτωματολογία αυτή διαφοροποιείται σημαντικά ανάμεσα στους εργαζόμενους, λαμβάνοντας υπόψη το διαφορετικό ψυχοκοινωνικό, νοσολογικό και δημογραφικό τους υπόβαθρο, το βίωμα της εργασιακής παρενόχλησης μπορεί να είναι εξαιρετικά τραυματικό και επικίνδυνο για τη ζωή του ατόμου. Μάλιστα, ακόμα και οι λιγότερο αδρές μορφές της παρενόχλησης, όπως είναι ο έμμεσος εκφοβισμός, η απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών και η διάδοση φημών, μπορούν να έχουν τις ίδιες καταστροφικές συνέπειες συγκριτικά με τις άμεσες εκφάνσεις, όπως είναι η σωματική βία, ιδιαίτερα όταν συμβαίνουν συχνά (Mayhew, McCarthy, Chappell, Quinlan, Barker, & Sheehan, 2004).

Υπάρχουν εμπειρικές ενδείξεις που καταδεικνύουν πως η εργασιακή παρενόχληση συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους και αυξημένο επιπολασμό της κατάθλιψης στα θύματα (Bond, Tuckey, & Dollard, 2010), κακή γενική ψυχική υγεία (Zapf et al, 1996), νευρωτισμό (Coyne et al, 2000) και αρνητική έκφραση του συναισθήματος (Glaso et al, 2007), η οποία σχετίζεται με την τάση βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος, η χρόνια λύπη, η μελαγχολία και ο θυμός. Τα πρότυπα νοσηρότητας στα θύματα εργασιακής παρενόχλησης καταδεικνύουν την υψηλή συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας που προκύπτουν από το χρόνιο άγχος και την κατάθλιψη (McAvoy & Murtogh, 2003). Σύμφωνα με τους Vie et al (2012), τα συχνότερα συμπτώματα των εργαζόμενων-στόχων αφορούν την αυξημένη ψυχολογική δυσφορία, το άγχος, την κατάθλιψη, τα αρνητικά συναισθήματα και την έκδηλη οργή, ενώ έχει επίσης καταγραφεί υψηλή συχνότητα εμφάνισης εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Wu & Wu, 2009).

Σε μελέτη των Einarsen et al (1996) που πραγματοποιήθηκε σε χειρώνακτες εργαζόμενους και υπαλλήλους γραφείου βρέθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση αντιστοιχεί στο 13% της διακύμανσης των παραπόνων των εργαζομένων αναφορικά με τα ψυχολογικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, καθώς και στο 8% της διακύμανσης σχετικά με την ψυχοσωματική υγεία τους. Επίσης, μεταξύ των

διάφορων εκφάνσεων του εργασιακού εκφοβισμού, οι επιθέσεις στην ιδιωτική ζωή του εργαζόμενου και η απειλή της προσωπικότητάς του έχουν ιδιαίτερα διαβρωτικές επιπτώσεις στην ψυχολογική ευημερία του (Zapf et al, 1996), ενώ αξίζει να αναφερθεί πως ο αυτοκτονικός ιδεασμός είναι ένα ακόμη σύμπτωμα του φαινομένου σε ακραίες περιπτώσεις (Groeblichhoff & Becker, 1996). Πιο σύγχρονα εμπειρικά ευρήματα υποστηρίζουν αυτή τη διαπίστωση, καθώς βρέθηκε πως το να παρενοχλείται κάποιος στο χώρο εργασίας του αυξάνει τον κίνδυνο αυτοκτονίας χωρίς προηγούμενο ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής. Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Pompelli, Lester, Innamorati, De Pisa, Iliceto, Puccinno και Girardi (2008) τεκμηριώθηκε πως από 102 θύματα εργασιακής παρενόχλησης, το 31,4% είχε χαμηλό κίνδυνο αυτοκτονίας, το 16,7% μέτριο και το 3,9% υψηλό, με το 65% να αναφέρει επίσης προβλήματα σωματικής υγείας.

Σε μία μελέτη 20 εργαζομένων που είχαν πέσει θύματα εργασιακής παρενόχλησης, διαπιστώθηκε πως τα ψυχοσωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα παραμένουν για αρκετό χρονικό διάστημα μετά το πρώτο επεισόδιο (Hallberg & Standmark, 2006). Συγκεκριμένα, στην αρχή τα συμπτώματα εμφανίζονταν μόνο όταν οι εργαζόμενοι ήταν στο χώρο εργασίας τους, αλλά με το πέρασ του χρόνου αυτά έγιναν πιο επίμονα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συννοσηρότητας, με τα σημαντικότερα εξ αυτών να αναδεικνύονται οι διαταραχές στην προσοχή, οι συχνές διακυμάνσεις στη διάθεση, το άγχος, η καταθλιπτική συμπτωματολογία, ο φόβος, οι διαταραχές ύπνου, οι κεφαλαλγίες, η υπέρταση και η υπερευαισθησία.

Επίσης, σύμφωνα με τους Hogh, Mikkelsen και Hansen (2011), έχει παρατηρηθεί πως αυτοί οι εργαζόμενοι, σε μία προσπάθεια να ανταπεξέλθουν των προβλημάτων τους, παίρνουν συχνά άδειες και λαμβάνουν συστηματικά φαρμακευτικές αγωγές. Πράγματι, σε μελέτη των Voss, Floderus και Diderichsen (2004) στη Σουηδία βρέθηκε πως οι γυναίκες που εκφοβίζονται στην εργασία τους έχουν 1,6 παραπάνω πιθανότητα να πάρουν αναρρωτική άδεια συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό, ενώ σε έρευνα των Hogh, Ortega, Giver και Borg (2007) στη Δανία διαπιστώθηκε πως η πιθανότητα αυτή είναι 2,3 φορές μεγαλύτερη. Στην Ιταλία, τεκμηριώθηκε πως το 20% των εργαζομένων που παρενοχλούνται λαμβάνουν επαναλαμβανόμενα φαρμακευτικές αγωγές, με το ποσοστό αυτό για τους υπόλοιπους να είναι μόλις 4,1% (Traweger, Kinzli, Traweger-Ravanelli, & Fiala, 2004).

Ο αρνητικός αντίκτυπος στην ψυχολογική και ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων επιβεβαιώνεται τόσο ανάμεσα σε διαφορετικούς κλάδους όσο και σε μελέτες από διαφορετικές χώρες. Παραδειγματικά, στη Νορβηγία βρέθηκε πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης στον κλάδο εστίασης είχαν αυξημένο κίνδυνο συναισθηματικής εξουθένωσης (Mathisen et al, 2008), στην Τουρκία και σε δείγμα εργαζομένων του δημόσιου τομέα διαπιστώθηκε πως η παρενόχληση συσχετίζεται με αυξημένη συχνότητα εμφάνισης άγχους και κατάθλιψης (Bilgel, Aytac, & Bayram, 2006), στη Δανία τεκμηριώθηκε πως οι υπάλληλοι γραφείου που παρενοχλούνται αναφέρουν περισσότερα ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα συγκριτικά με τους συναδέλφους τους (Ager vold & Mikkelsen, 2004), ενώ παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί και στην Ισπανία (Meseguer, Sánchez, Navarro, & Izquierdo, 2008). Ομοίως, στην Ισπανία βρέθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση επηρεάζει αρνητικά τη διανοητική κατάσταση και τα επίπεδα άγχους, προκαλώντας συναισθηματική εξάντληση (Melia & Becerreil, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση των συνεπειών της εργασιακής παρενόχλησης είναι η διάρκεια και η συχνότητά της. Σε μελέτη των Einarsen et al (1996) βρέθηκε πως όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια των επεισοδίων εκφοβισμού τόσο εντονότερα είναι τα ψυχολογικά, ψυχοσωματικά και μυοσκελετικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι. Επίσης, έχει τεκμηριωθεί πως οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα που παρενοχλούνται καθημερινά ή σχεδόν καθημερινά για ένα χρονικό διάστημα από 6 μήνες μέχρι 2 χρόνια είναι αυτοί που αναφέρουν και ισχυρότερη καταθλιπτική συμπτωματολογία (Vartia, 1993). Έχει, επίσης, αποδειχθεί πως οι αρνητικές επιπτώσεις της παρενόχλησης στην ψυχική υγεία του ατόμου μπορεί να διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα μετά την παύση της και ακόμα και αν ο παρενοχλούμενος έχει αλλάξει θέση εργασίας (Sutela & Lehto, 1998), αναδεικνύοντας έτσι τη μακροχρόνια φύση του προβλήματος.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως οι επιπτώσεις αυτές δεν αφορούν αποκλειστικά τα θύματα αλλά και τους τρίτους παρατηρητές. Μελέτες έχουν αποδείξει πως οι παρατηρητές περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης βιώνουν μεγαλύτερη ψυχική καταπόνηση (Vartia, 2001) και συναισθηματική εξάντληση (Totterdell et al, 2012), ενώ αναπτύσσουν συμπεριφορές αντεκδίκησης προς τους δράστες, υιοθετώντας επιθετικές συμπεριφορές και προβάλλοντας ένα πρότυπο συμπεριφορικού μιμητισμού (Reich & Hershcovis, 2015). Ομοίως, ο Vartia (2001), σε δείγμα 949 εργαζομένων

βρήκε πως τόσο οι εργαζόμενοι-στόχοι όσο και οι παρατηρητές έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους υπόλοιπους. Ως εκ τούτου, εύλογα μπορεί να συμπεραθεί πως ο αντίκτυπος της εργασιακής παρενόχλησης εκτείνεται πέραν του ίδιου του στόχου, επηρεάζοντας το σύνολο του εργασιακού περιβάλλοντος και οικοδομώντας έναν φαύλο κύκλο κακομεταχείρισης και επιθετικότητας.

Μάλιστα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι δευτερογενείς επιδράσεις της εργασιακής παρενόχλησης, δηλαδή ο αντίκτυπος του φαινομένου σε άλλους τομείς της ζωής του ατόμου, εκτός της εργασιακής (Carlson, Ferguson, Perrewe, & Whitten 2011). Έχει βρεθεί πως όταν ένας εργαζόμενος υποβάλλεται σε αρνητικές και εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας του τότε είναι πιθανότερο να έχει προβλήματα στην οικογενειακή ζωή του (Tepper, 2000), ενώ αρνητικές επιδράσεις στην ψυχοσωματική υγεία έχουν καταγραφεί και για τις συζύγους και συντρόφους τους (Haines, Marchand, & Harvey, 2006). Σε μελέτη των Hoobler και Brass (2006) επιβεβαιώθηκε αυτός ο φαύλος κύκλος της επιθετικότητας, καθώς βρέθηκε πως όταν οι προϊστάμενοι εκφοβίζονται από τη διοίκηση γίνονται περισσότερο επιθετικοί προς τους υφισταμένους τους, ενώ οι τελευταίοι υιοθετούν ανάλογες επιθετικές συμπεριφορές προς τα μέλη των οικογενειών τους.

### **3.2.3 Μακροχρόνιες επιδράσεις**

Όπως προαναφέρθηκε, ο αντίκτυπος της εργασιακής παρενόχλησης στο θύμα αλλά και στους παρατηρητές μπορεί να είναι μακροχρόνιας φύσης, καθώς δεν παύει να υφίσταται με την παύση αυτών των εχθρικών συμπεριφορών ή με την πιθανή αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, όπως αποδεικνύεται και από ορισμένες διαχρονικές μελέτες. Συγκεκριμένα, σε μία διαχρονική μελέτη των Kivimaki, Elovainio και Vahtera (2000) σε γυναίκες επαγγελματίες υγείας βρέθηκε πως υπάρχει αυξημένος κίνδυνος καρδιαγγειακών παθήσεων για τα θύματα που υποβάλλονται σε αρνητικές συμπεριφορές επί μακρό χρονικό διάστημα, ενώ τα θύματα είχαν 4 φορές μεγαλύτερο κίνδυνο εμφάνισης κατάθλιψης, ανεξαρτήτου ηλικίας, μισθολογικών απολαβών και συννοσηρότητας, αποδεικνύοντας έτσι πως όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα της παρενόχλησης τόσο υψηλότερος είναι ο κίνδυνος κατάθλιψης.

Επίσης, έχει αποδειχθεί πως οι εργαζόμενοι που παρενοχλούνται συστηματικά έχουν διπλάσιο κίνδυνο να πάρουν σύνταξη αναπηρίας συγκριτικά με τον υπόλοιπο

εργασιακό πληθυσμό (Dellve, Lagerström, & Hagberg 2003). Σε μία διαχρονική μελέτη διάρκειας 5 ετών σε εργαζόμενους στη Δανία διαπιστώθηκε πως η έκθεση σε αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές, όπως τα συνεχή λεκτικά πειράγματα, προκαλεί μακροχρόνιο άγχος, ανεξαρτήτως του εργασιακού περιβάλλοντος, του κοινωνικού κλίματος της εργασίας, του φύλου, του εκπαιδευτικού υποβάθρου, της θέσης εργασίας, της κοινωνικής τάξης και της ψυχολογικής υγείας των εργαζόμενων κατά την έναρξη της μελέτης (Hogh et al, 2005). Μακροχρόνιες αρνητικές επιπτώσεις έχουν καταγραφεί και για τους παρατηρητές, οι οποίοι εμφανίζουν αυξημένο κίνδυνο κατάθλιψης ακόμα και 18 μήνες μετά τα περιστατικά εκφοβισμού στα οποία συμμετείχαν ως μάρτυρες (Emdad, Alipour, Hagberg, & Jensen, 2013).

Επιπλέον, σε έρευνα των Hogh και Mikkelsen, 2005) τεκμηριώθηκε πως οι εργαζόμενοι που είχαν παρενοχληθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους είχαν αυξημένο κίνδυνο εμφάνισης ψυχολογικών διαταραχών, χρόνιας κόπωσης και σωματικών προβλημάτων λόγω άγχους, ενώ σε αντίστοιχη μελέτη των Ortega et al (2009) αναδείχθηκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού και της διάρκειας των αναρρωτικών αδειών λόγω κατάθλιψης και συναισθηματικής εξάντλησης και της μακροχρόνιας εργασιακής παρενόχλησης. Σε μία περιγραφική διαχρονική μελέτη διάρκειας ενός έτους των Brousse, Fontana, Ouchchane, Boisson, Gerbaud, Bourguet και Chamoux (2008), 48 θύματα εργασιακής παρενόχλησης χωρίς προηγούμενο ιστορικό ψυχιατρικών διαταραχών παρουσίασαν 60% παραπάνω συμπτώματα αγχώδους διαταραχής, με το 88% να λαμβάνει υψηλές βαθμολογήσεις σε κλίμακα νευρωτισμού, το ήμισυ να αναφέρει συναισθήματα ντροπής και ενοχής και το 25% αυτοκτονικό ιδεασμό.

Από τα παραπάνω, είναι σαφές πως η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να είναι μία ιδιαίτερα τραυματική εμπειρία, της οποίας οι συνέπειες εκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου. Τα τελευταία χρόνια, μία ακόμη σχετική άποψη αναδεικνύεται βασισμένη στα ευρήματα της ερευνητικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης, στην προσπάθειά τους να επεξεργαστούν, να εκλογικεύσουν και να κατανοήσουν την εμπειρία τους, σε αρκετές περιπτώσεις καταλήγουν να τη θεωρούν εποικοδομητική για τη μακροχρόνια ευημερία τους, αναφέροντας πως είναι «προνομιούχοι» που κατάφεραν να ανταπεξέλθουν ενός τέτοιου βιώματος χωρίς να θέσουν σε κίνδυνο τις προσωπικές τους αξίες (D’Cruz & Noronha, 2012).

Σύμφωνα με τους Branch et al (2013), το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό, καθώς έχει διαπιστωθεί πως σχεδόν το 80% των θυμάτων θεωρούν πως «κανένα άλλο γεγονός της ζωής τους δεν τους έχει επηρεάσει τόσο αρνητικά όσο η εργασιακή παρενόχληση», ακόμα και σε σύγκριση με άλλα γεγονότα, όπως ατυχήματα, διαζύγια ή σοβαρές ασθένειες. Οι εργαζόμενοι-στόχοι συχνά βιώνουν το ίδιο επίπεδο συναισθηματικού τραύματος με τα θύματα βίαιων επιθέσεων (Mayhew et al, 2004). Υπό αυτό το πρίσμα, η σύγχρονη βιβλιογραφία περιγράφει την εργασιακή παρενόχληση ως μία τραυματική εμπειρία που συνδέεται με την εμφάνιση Μετατραυματικής Διαταραχής Άγχους (Post-Traumatic Stress Disorder – PTSD).

Τα τραυματικά γεγονότα είναι συμβάντα που επηρεάζουν συναισθηματικά και ψυχολογικά τον πάσχοντα σε τέτοιο βαθμό που δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς υποστήριξη από άλλους, θέτοντας σε κίνδυνο τη γνωστική του λειτουργικότητα και επιδρώντας στις θεμελιώδεις αντιλήψεις του για τον κόσμο αλλά και για τον ίδιο τον πάσχοντα (Janoff-Bulman, 1992). Επίσης, η PTSD είναι μία αγχώδης διαταραχή που καθορίζεται από τρεις ομάδες συμπτωμάτων, την επαναβίωση των τραυματικών εμπειριών με τη μορφή ενοχλητικών εικόνων, αναμνήσεων και εφιαλτών, την αποφυγή και την υπερδιέγερση. Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Ένωση, τα γεγονότα αυτά δεν περιλαμβάνουν ενδοοικογενειακή βία, εκφοβισμό και ασθένεια τελικού σταδίου, ένα κριτήριο ωστόσο που έχει αμφισβητηθεί από τους ερευνητές που ασχολούνται με την εργασιακή παρενόχληση.

Πρώτοι οι Leymann και Gustafsson (1996) εξέτασαν ένα δείγμα 64 θυμάτων εργασιακής παρενόχλησης που νοσηλεύονταν σε κλινική που ειδικεύεται στη θεραπεία θυμάτων ενόπλων επιδρομών, βιομηχανικών ατυχημάτων και σοβαρών τροχαίων ατυχημάτων, βρίσκοντας πως το 92% εξ αυτών πάσχει από PTSD, σημειώνοντας πως τα ποσοστά αυτά συγκρίνονται με τα αντίστοιχα θυμάτων γυναικών που έχουν βιαστεί, απομάχων και αποφυλακισμένων. Σε μία διαχρονική μελέτη, η Tehrani (2004) διαπίστωσε πως από τους 67 επαγγελματίες υγείας που είχαν δεχθεί εργασιακή παρενόχληση, το 44% είχε αναπτύξει PTSD, με τα συμπτώματα της υπερδιέγερσης και της επαναβίωσης να είναι ιδιαίτερα έντονα. Ιδιαίτερα αυξημένη συχνότητα εμφάνισης της PTSD ανάμεσα σε θύματα εργασιακής παρενόχλησης έχει καταγραφεί στη Δανία (76%), στη Γαλλία (83%), στη Νορβηγία (76%) και στην Ισπανία (43%) (Mikkelsen & Enarsein 2002· Viaux, 2004· Matthiesen & Einarsen, 2004· Rodriguez, 2006).

Οι Nielsen et al (2005) εξέτασαν ένα δείγμα 199 θυμάτων εργασιακής παρενόχλησης από τους προϊσταμένους τους, βρίσκοντας πως το 84% εξ αυτών πάσχει από PTSD, υποστηρίζοντας πως οι διευθυντές που εκδηλώνουν συμπεριφορές που συνάδουν με τα χαρακτηριστικά της τυραννικής ηγεσίας αποτελούν έναν ιδιαίτερα στρεσογόνο παράγοντα για την ανάπτυξη ψυχολογικών διαταραχών στους χώρους εργασίας. Επίσης, σε μελέτη των Adoric και Kvartuc (2007) στην οποία συμμετείχαν 41 γυναίκες και 13 άνδρες με χρόνια και συστηματική έκθεση σε εκφοβιστικές εργασιακές συμπεριφορές διαπιστώθηκε πως, πράγματι, τα θύματα αναπτύσσουν μετατραυματικό στρες, το οποίο επηρεάζει τις απόψεις τους για τη δικαιοσύνη στον κόσμο, οδηγώντας σε συναισθήματα απαισιοδοξίας και κυνισμού. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από τους Glaso, Nielsen, Einarsen, Haugland και Matthiesen (2009), οι οποίοι απέδειξαν τη διαβρωτική επίδραση της εργασιακής παρενόχλησης στις αντιλήψεις των θυμάτων για το νόημα του κόσμου και της ζωής.

Από την άλλη πλευρά, η σχέση μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης και PTSD έχει αμφισβητηθεί ερευνητικά. Οι Bonafons, Jehel και Coroller-Béquet (2009), εξετάζοντας ένα δείγμα 22 θυμάτων που έχουν αναγνωριστεί δικαστικά ως τέτοια, δεν επιβεβαίωσε αυτή τη σχέση, ενώ ο Ege (2010) υποστήριξε πως η PTSD δεν είναι κατάλληλη για περιγράψει την εμπειρία των θυμάτων εργασιακής παρενόχλησης, προτείνοντας μία ευρύτερη διάγνωση που περιλαμβάνει το στοιχείο της «πικρίας» που νιώθει το θύμα, την διαταραχή Post-Traumatic Embitterment Disorder (PTED) που προκαλείται από μία αρνητική εμπειρία που θεωρείται ότι παραβιάζει τις θεμελιώδεις αξίες του ατόμου, με αποτέλεσμα αυτό να νιώθει ένα βαθύ αίσθημα πικρίας και αδικίας, οδηγώντας σε συναισθηματική διέγερση, προβλήματα στον ύπνο, καταθλιπτική διάθεση και απώλεια της αυτοπεποίθησής του. Βάσει αυτής της προσέγγισης, στη μελέτη του Ege (2010) βρέθηκε πως από τα 118 θύματα εργασιακής παρενόχλησης, το 91,5% έπασχαν από PTED, με τον κίνδυνο να παρουσιάζεται αυξημένο για τους άνδρες και για τους εργαζόμενους ηλικίας 31-40 ετών.

### **3.2.4 Ο αντίκτυπος στην οργανωσιακή ζωή**

Η εργασιακή παρενόχληση δεν επηρεάζει αποκλειστικά την ψυχολογική και σωματική υγεία των θυμάτων και των παρατηρητών αλλά επιδρά αντίστοιχα και στην εργασιακή ζωή τους, διαβρώνοντας την αντιληπτή εργασιακή τους ταυτότητα,

δηλαδή τις αυτοαντιλήψεις τους σχετικά με τις ικανότητές τους, τον οργανισμό και την ίδια την αξία της εργασίας (Lutgen-Sandvik, 2008). Επιπλέον, αρνητικός είναι και ο αντίκτυπος σε ορισμένες διαστάσεις της οργανωσιακής ταυτότητας, όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση, η οποία αφορά στα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από την εμπειρία της εργασίας και σχετίζεται θετικά με την απόδοση και την ψυχολογική ευημερία (Barling et al, 2003), και η οργανωσιακή δέσμευση, η οποία σχετίζεται με την προθυμία των εργαζομένων να επενδύουν συναισθηματικά και με το έργο τους στον οργανισμό, εκφράζοντας αφοσίωση (Bakker et al, 2008). Οι Rodriguez-Munoz, Baillien, De Witte, Moreno-Jiménez και Pastor (2009), διερευνώντας τις απόψεις 312 εργαζομένων, τεκμηρίωσαν πως η εργασιακή παρενόχληση επηρεάζει σημαντικά την εργασιακή ευημερία, καθώς έχει αρνητικό αντίκτυπο τόσο στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης όσο και στο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης.

Επιπλέον, είναι αναμενόμενο πως τα θύματα εργασιακής παρενόχλησης αναπτύσσουν αρνητικές αντιλήψεις για τον οργανισμό, τους συναδέλφους τους, την ηγεσία, το οργανωσιακό κλίμα και τη φύση της ίδιας της εργασίας. Σε μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 396 νοσηλευτών, πράγματι, διαπιστώθηκε πως οι εργαζόμενοι που αναφέρουν πως πέφτουν θύματα διαφόρων έμμεσων και άμεσων μορφών παρενόχλησης έχουν αρνητικές αντιλήψεις για το φόρτο εργασίας, τη σαφήνεια των ρόλων, τη δυνατότητα εμπλοκής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και στον έλεγχο επί των καθημερινών τους καθηκόντων (Quine, 2001). Ο Niedl (1996) τεκμηρίωσε, επίσης, πως οι εργαζόμενοι που στοχοποιούνται από συναδέλφους συστηματικά επιδεικνύουν χαμηλότερα επίπεδα πιστότητας στον οργανισμό και τους ηγέτες τους, ενώ παράλληλα καθίστανται λιγότερο παραγωγικοί.

Σε συνάρτηση με τις προηγούμενες έρευνες, οι Laschinger et al (2010) θεμελίωσαν μία θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (job burnout), το οποίο χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, χαμηλή ενεργητικότητα και συναισθήματα κυνισμού απέναντι στην εργασία, τους πελάτες και τους συναδέλφους (Schaufeli & Taris, 2005). Ομοίως, οι Trépanier, Fernet και Austin (2013), διερευνώντας τον αντίκτυπο της εργασιακής παρενόχλησης σε μία σειρά οργανωσιακών μεγεθών σε δείγμα 1.179 νοσηλευτών στον Καναδά, βρήκαν πως η παρενόχληση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα των χαμηλών επιπέδων εργασιακής δέσμευσης, καθώς επηρεάζει τις

ανάγκες αυτονομίας, τις αντιληπτές τους ικανότητες και τη συναισθηματική τους αφοσίωση στον οργανισμό, ενώ παράλληλα συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση.

Επίσης, καταστρεπτικές μπορεί να είναι οι επιδράσεις και σε επίπεδο συνεργασίας και ομαδικής λειτουργίας, καθώς οι εργαζόμενοι που είτε στοχοποιούνται από άλλους είτε οι ίδιοι αναπτύσσουν επιθετικές συμπεριφορές απέναντι στους συναδέλφους τους είναι πιθανότερο να απομονώνονται, γεγονός που σε συνδυασμό με τον αντίκτυπο του συγκρουσιακού κλίματος επηρεάζει την απόδοση της ομάδας (Coyne et al, 2004). Μία ακόμη έκφανση της εργασιακής ζωής που επηρεάζεται από την υψηλή συχνότητα περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης είναι ο απουσιασμός, είτε αφορά τις αναρρωτικές άδειες είτε τις αδικαιολόγητες απουσίες. Σε μελέτη των Kivimaki et al (2000) βρέθηκε πως τα θύματα παρενόχλησης έχουν αυξημένες πιθανότητες απουσίας από την εργασία 1,5% περισσότερο συγκριτικά με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.

Οι Harris, Kacmar και Zivnuska (2007) απέδειξαν μία σχέση μεταξύ παρενόχλησης από τον προϊστάμενο και μειωμένης εργασιακής απόδοσης, όπως αυτή μετράται με ένα συνδυασμό δεικτών (επίσημες βαθμολογήσεις, εκτιμήσεις προϊσταμένων, αυτοαντιλήψεις περί απόδοσης), διαπιστώνοντας πως ο συστηματικός εκφοβισμός από ανώτερους ιεραρχικά υπαλλήλους επηρεάζει όχι μόνο την απόδοση αλλά και τις νοηματοδοτήσεις που υπάλληλοι αποδίδουν στην εργασία τους. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Schat και Frone (2011), διαπιστώνοντας πως η έκθεση σε επιθετικές συμπεριφορές έχει αρνητικό αντίκτυπο στην εργασιακή απόδοση, καθώς και στις στάσεις απέναντι στον οργανισμό και τη φύση της εργασίας, οι οποίες αντανακλώνται σε μειωμένα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι Mathisen et al (2008), διερευνώντας τις οργανωσιακές επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης σε ένα δείγμα 207 προϊσταμένων στον κλάδο εστίασης, κατέδειξαν πως η παρενόχληση σχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση, την οργανωσιακή δέσμευση και τη δημιουργικότητα, και θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την πρόθεση εθελοντικής αποχώρησης από τον οργανισμό. Μία ακόμη σχετική μεταβλητή στην οποία η εργασιακή παρενόχληση έχει διαβρωτική επιρροή είναι η Οργανωσιακή Συμπεριφορά του Πολίτη (Organizational Citizenship

Behavior – OCB), δηλαδή η συμπεριφορά που εκδηλώνεται από τον εργαζόμενο και υποστηρίζει την κοινωνική και ψυχολογική δομή του οργανισμού (Deluga, 1994).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Harris, Harvey και Kacmar (2011), οι συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ προϊσταμένων-υφισταμένων που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό επιθετικότητας επηρεάζουν αρνητικά το μέγεθος της καταβαλλόμενης προσπάθειας εκ μέρους των υφισταμένων, με αποτέλεσμα τη μείωση της εργασιακής απόδοσης και την επιδείνωση της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς του Πολίτη, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και στη μελέτη των Zellars, Terper και Duffy (2002), οι οποίοι μάλιστα τεκμηρίωσαν πως οι επιθετικές συμπεριφορές επιδρούν το ίδιο αρνητικά στις αυτοαντιλήψεις των υπαλλήλων περί οργανωσιακής δικαιοσύνης. Τέλος, το κόστος για τον εργαζόμενο δεν είναι αποκλειστικά ψυχολογικής φύσης αλλά εκτιμάται και σε απώλειες ατομικού εισοδήματος, λόγω της μειωμένης παραγωγικότητας και των αυξημένων απουσιών.

Συνολικά, είναι ευρέως αποδεκτό πως η εργασιακή παρενόχληση ασκεί κρίσιμης σημασίας επιρροή σε μία σειρά οργανωσιακών φαινομένων, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της εργασιακής απόδοσης, της οργανωσιακής δέσμευσης και της πρόθεσης αποχώρησης, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το σύνολο της οργανωσιακής λειτουργίας και απόδοσης. Στο πλαίσιο αυτό, το φαινόμενο διαχέεται από τους εργαζόμενους στους οργανισμούς και, ακολούθως, στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και την οικονομία.

### **3.2.5 Επιπτώσεις στους οργανισμούς και το κοινωνικό σύνολο**

Οι προαναφερθείσες επιδράσεις της εργασιακής παρενόχλησης στη σωματική υγεία και ψυχοκοινωνική ευημερία των θυμάτων και των παρατηρητών, καθώς και στην ευρύτερη οργανωσιακή ζωή, επηρεάζουν και τη λειτουργία και απόδοση του ίδιου του οργανισμού. Η οικοδόμηση ενός αρνητικού οργανωσιακού κλίματος και μίας κουλτούρας που χαρακτηρίζεται από επιθετικότητα και ανοχή στις συγκρούσεις επηρεάζει την ικανότητα του οργανισμού να βελτιστοποιεί την απόδοσή του, δεδομένων των απωλειών σε όρους παραγωγικότητας σε ατομικό και συνολικό επίπεδο και της αύξησης του αριθμού δικαιολογημένων και αδικαιολόγητων απουσιών (McCarthy & Barker, 2000).

Οι Branch et al (2013) επισημαίνουν και ένα επιπλέον κόστος που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη, αυτό που σχετίζεται με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση προγραμμάτων παρέμβασης για την καταπολέμηση του φαινομένου. Σε αυτό το κόστος θα πρέπει να προστεθούν και τα πιθανά νομικά και δικαστικά κόστη για περιπτώσεις επίσημων καταγγελιών και αποζημίωσης των θυμάτων, δεδομένου μάλιστα ότι σε ολόένα και περισσότερες χώρες πλέον θεσμοθετούνται ειδικές ρυθμίσεις για τον εργασιακό εκφοβισμό. Εκτός, βέβαια, του άμεσου κόστους, το έμμεσο είναι αρκετά μεγαλύτερο και δύσκολο να εκτιμηθεί, συμπεριλαμβάνοντας τις απώλειες λόγω της μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης που επηρεάζει την απόδοση, της πτώσης του εργασιακού ηθικού και της οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς και του αυξημένου ποσοστού αποχώρησης από τον οργανισμό (Harris et al, 2007· Kivimaki et al, 2000· Vartia, 2001), η οποία μάλιστα συνεπάγεται επιπλέον κόστη αναζήτησης άλλων εργαζομένων και στελέχωσης.

Όλες αυτές οι επιδράσεις έχουν ζωτικής σημασίας συνέπειες για την ευημερία και την παραγωγικότητα των εργαζομένων και των οργανισμών, επηρεάζοντας σαφώς το κόστος λειτουργίας τους και την απόδοσή τους (Mayhew et al, 2004). Υπολογίζεται πως στις ΗΠΑ, το συνολικό κόστος της εργασιακής παρενόχλησης για τους οργανισμούς είναι περίπου \$14.000 ανά εργαζόμενο σε όρους απώλειας παραγωγικότητας. Αν και δεν υπάρχουν άλλες μελέτες που να εκτιμούν επακριβώς το άμεσο και έμμεσο κόστος της εργασιακής παρενόχλησης, είναι αναμενόμενο πως αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό (Samnani & Singh, 2012), και η διερεύνησή του μπορεί να προσφέρει μία περισσότερο ολιστική εικόνα του φαινομένου σήμερα. Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί πως όταν οι εκφοβιστικές συμπεριφορές εκδηλώνονται από εργαζόμενους με σημαντικές θέσεις για την οργανωσιακή λειτουργία και απόδοση, τότε το διακύβευμα είναι ακόμα μεγαλύτερο, δεδομένων των συμπεριφορικών μοτίβων μιμητισμού που έχουν παρατηρηθεί.

Όσο το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης εντατικοποιείται, οι επιδράσεις του διαχέονται και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και την οικονομία. Αρχικά, η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένες ιατρικές και φαρμακευτικές δαπάνες για τους ασφαλιστικούς οργανισμούς, αύξηση του ποσοστού πρόωρης συνταξιοδότησης και διεύρυνση της ζήτησης για υπηρεσίες υγείας και νοσηλευτικής φροντίδας, δεδομένων των επιπτώσεων του φαινομένου στη σωματική υγεία και ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων (Hoel, Sparks, & Cooper,

2001). Επιπλέον, οι Vega και Comer (2005) αναφέρουν πως η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να επηρεάσει τα επίπεδα ανεργίας, καθώς και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων σε διάφορες εκφάνσεις της κοινωνικής και οικογενειακής ζωής.

Γενικότερα, οι ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι που απορρέουν από την εργασιακή ζωή έχουν υψηλό κόστος για την κοινωνία αλλά και την οικονομία, σε όρους απώλειας παραγόμενου προϊόντος, παραγωγικότητας, ανταγωνιστικότητας, ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου, πτώσης του επιπέδου διαβίωσης και της ποιότητας ζωής και επιβάρυνσης των συστημάτων κοινωνικής ασφάλισης και των συστημάτων υγείας. Είναι, πλέον, σαφές πως η εργασιακή παρενόχληση αποτελεί ένα φαινόμενο που διαχέεται από την εργασιακή στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή, ενώ παράλληλα ενδέχεται να προκαλεί και επιπλέον αρνητικές συνέπειες, όπως πιθανόν συμβαίνει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τη λειτουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και του περιβάλλοντος μάθησης στα σχολεία, όπως επιχειρείται να αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΤΟΥΣ

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

#### 4.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ: ΕΝΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΥΨΗΛΟΥ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

Το σύγχρονο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μια πολύπλοκη εργασία που ενσωματώνει την εκπαίδευση, την επαφή με τους γονείς, την καθοδήγηση, την έρευνα και την κοινωνική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν αναμένεται μόνο να διδάξουν αλλά και να μοιραστούν την ευθύνη για την κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών, να χειριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και να αναλάβουν ρόλους σχετικά με την ευημερία στο σχολείο και, εν γένει, στη μαθησιακή κοινότητα και την κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ένα ιδιαίτερα απαιτητικό εργασιακό περιβάλλον, βιώνοντας συχνά στρεσογόνες καταστάσεις στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του επαγγέλματος, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε έντονες συγκρούσεις και συνεπακόλουθα στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης.

Σύγχρονες μελέτες καταδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου όσον αφορά την εργασιακή παρενόχληση (de Wet, 2010a; Fox & Stallworth, 2005; Riley et al, 2011). Η αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, με αποτέλεσμα να αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ αυτών και της σχολικής διοίκησης (Hubert & Van Veldhoven, 2001). Δεδομένων των ιδιαιτεροτήτων των εργασιακών συνθηκών, συχνά στα σχολεία παρατηρούνται αρνητικές επικοινωνιακές ενέργειες που κατευθύνονται εναντίον ενός ή περισσότερων εκπαιδευτικών, οι οποίες εκδηλώνονται από κριτική συνοδευόμενη από απειλές σχετικά με τη βαθμολόγηση, καταλογισμό υπηρεσιακών παραπτώματων, χρησιμοποίηση των γονιών και των παραπόνων τους ως μηχανισμών ψυχολογικής βλάβης, ελλιπή αλληλεγγύη και στήριξη ή ακόμα και απομόνωση, κοινωνική και στο συμβούλιο των καθηγητών (Κερασιώτη, 2006).

Οι επιπτώσεις των αρνητικών αυτών ενεργειών μπορούν να είναι εξαιρετικά βλαπτικές για την επαγγελματική υπόσταση, την ψυχολογική ευημερία και τη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, δεδομένου και του υψηλού βαθμού άγχους που βιώνουν στην καθημερινότητά τους. Πράγματι, ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί βρίσκουν το επάγγελμά τους ενδιαφέρον, έχει τεκμηριωθεί πως είναι ένα πολύ στρεσογόνο επάγγελμα που περιλαμβάνει υπερβολική συναισθηματική επιβάρυνση (Howard & Johnson, 2004), που σε συνδυασμό με το φόρτο εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική και επαγγελματική εξάντληση και αποδέσμευση (Timms, Graham, & Cottrell, 2007). Σύμφωνα με τον Rice (2005), οι συναισθηματικές αυτές απαιτήσεις οφείλονται τόσο στον υψηλό βαθμό αυτονομίας στην τάξη, καθώς και στην υψηλή εξάρτηση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση για την ολοκλήρωση του έργου τους εκτός τάξης.

Έτσι, το συνδυαστικό αποτέλεσμα των υψηλών απαιτήσεων κατά τη διάρκεια του διδακτικού έργου και των υπόλοιπων καθηκόντων ενισχύουν το πλαίσιο λογοδοσίας και διακυβεύουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διατηρούν στο βέλτιστο βαθμό τα προσδοκώμενα επαγγελματικά πρότυπα και, παράλληλα, να παραμένουν ψυχολογικά και συναισθηματικά ευημερείς (Timms et al, 2007). Η σχετική έρευνα έχει τεκμηριώσει σαφείς σχέσεις μεταξύ της επαγγελματικής εξάντλησης και της σωματικής, πνευματικής και ψυχικής υγείας στους εκπαιδευτικούς (Melamed, Shirom, Toker, Berliner, & Shapira, 2006; Smith, Roman, Dollard, Winefield, & Siegrist 2005). Σύμφωνα με τους Dick και Wagner (2001), περίπου το 1/3 των εκπαιδευτικών βιώνει εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξάντληση, τα οποία επιδρούν αρνητικά στην ατομική και οργανωσιακή απόδοση, αυξάνοντας τα ποσοστά εθελοντικής αποχώρησης και παραίτησης και εντείνοντας το φαινόμενο του απουσιασμού.

Υπό αυτό το πρίσμα, οικοδομούνται ευνοϊκές συνθήκες εμφάνισης και διάχυσης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση ότι το 75-85% των δραστών είναι διευθυντικά στελέχη (Richards & Freeman, 2012). Βέβαια, αν και η «από πάνω προς τα κάτω» παρενόχληση είναι η συνηθέστερη μορφή, στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο παρατηρούνται ποικίλες συμβολικές μορφές βίας από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, από τους ανώτερους διοικητικούς υπαλλήλους προς τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά και μεταξύ ομοϊσθμίων συναδέλφων, υπονομεύοντας το ρόλο του σχολείου,

καταστρέφοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών και απειλώντας την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Έτσι, προκαλούνται ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες, καθώς η διάχυση του φαινομένου προς όλες τις κατευθύνσεις διακυβεύει την εύρυθμη σχολική λειτουργία και παρεμποδίζει τις διαδικασίες μάθησης και διαπαιδαγώγησης.

## 4.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς είναι ένα πολυπαραγοντικό και πολυδύναμο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται προς όλες τις κατευθύνσεις και μπορεί εν δυνάμει να έχει καταστροφικά αποτελέσματα σε επίπεδο ατομικής λειτουργικότητας, οργανωσιακής απόδοσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση της συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου έχει ιδιαίτερη ερευνητική και πρακτική αξία, καθώς αναδεικνύει τις πραγματικές διαστάσεις του και «φωτίζει» τις επιμέρους εκφάνσεις του. Βέβαια, ο προσδιορισμός της συχνότητας αυτής είναι αρκετά δύσκολος, δεδομένων των διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στην οριοθέτηση και εννοιολογική προσέγγιση της εργασιακής παρενόχλησης, ενώ ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς, παρατηρείται έλλειψη σχετικών μελετών.

Στην Ισπανία, μεταξύ 5 διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε πως περίπου το 1/5 εξ αυτών θεωρεί πως έχει πέσει θύμα εργασιακής παρενόχλησης (Jennifer et al, 2003), στη Νότια Αφρική το ήμισυ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δέχεται παρενοχλητικές συμπεριφορές στο σχολείο (de Wet, 2006) και στην Τουρκία έχει διαπιστωθεί πως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η θυματοποίηση αφορά περίπου το 50% των εκπαιδευτικών (Cemaloglu, 2007). Στην Ιρλανδία, το 31% των εκπαιδευτικών στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει δεχθεί εργασιακή παρενόχληση (McGuckin & Lewis, 2008), στην Κροατία το 22% των εκπαιδευτικών έχει υποστεί και το 32% έχει παρατηρήσει ως τρίτος περιστατικό παρενόχλησης κατά τη διάρκεια ενός έτους (Russo, Milliaë, Knezavae, Mullae, & Mustajbegovae, 2008) και στην Αυστραλία το ποσοστό αυτό ανέρχεται σε πάνω από 90% καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Riley et al, 2011).

Επίσης, έχει τεκμηριωθεί πως στην Εσθονία, το 20% των εκπαιδευτικών αναφέρει πως υπόκειται σε συστηματική παρενόχληση στο σχολείο (Koiv, 2011), στο Ηνωμένο

Βασιλείο το 67% είτε έχει βιώσει είτε έχει γίνει μάρτυρας σε ανάλογα περιστατικά (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers, 2012) και στις ΗΠΑ περίπου το ήμισυ των εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν υποστεί τουλάχιστον μία μορφή θυματοποίησης κατά τη διάρκεια ενός έτους (McMahon, Martinez, Espelage, Rose, Reddy, Lane, & Brown, 2014). Στις ΗΠΑ, επίσης, έχει βρεθεί πως το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης αφορά σχεδόν το 65% των εκπαιδευτικών (Fox & Stallworth, 2005), στην Τουρκία το ποσοστό αυτό είναι παρόμοιο, φτάνοντας το 70,9% (Kaya, Ahi, & Tabak, 2012) και στη Λετονία, σε δείγμα 470 εκπαιδευτικών βρέθηκε πως το 2,6% δέχεται συστηματική παρενόχληση και το 23,0% περιστασιακή (Malinauskiene, Obelenis, & Sopagiene, 2005).

Πρόσφατα, στην Εσθονία, ο Koiv (2015) διενήργησε μία συγκριτική μελέτη για την εξέταση των διαφορών των ποσοστών εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς στην Εσθονία μεταξύ 2003 και 2013, καταδεικνύοντας μία σημαντική αύξηση σε όλες τις μορφές παρενόχλησης, συμπεριλαμβανομένων της απειλής της επαγγελματικής υπόστασης, της επίθεσης στην προσωπική ταυτότητα, της κοινωνικής απομόνωσης και της σωματικής επιθετικότητας. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι απειλές της επαγγελματικής υπόστασης από συναδέλφους είχε αναφέρει το 3,0% το 2003, με το ποσοστό αυτό 10 χρόνια μετά να φτάνει το 19,8%, ενώ σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε και στις επιθέσεις στην προσωπική ταυτότητα από την πλευρά του διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα, από 11,5% σε 20,6%, αντίστοιχα (Koiv, 2015). Στην Ελλάδα, οι Kakoulakis, Galanakis, Bakoula-Tzoumaka, Darvyri, Chrousos και Darviri (2015), εξετάζοντας ένα δείγμα 265 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν πως το ποσοστό αυτών που έχουν δεχθεί παρενόχληση φτάνει το 14,4%.

Από τα παραπάνω, είναι σαφές πως η συχνότητα εμφάνισης στους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα υψηλή, επιβεβαιώνοντας τη διαπίστωση πως το επάγγελμα αυτό αποτελεί μία κατηγορία υψηλού κινδύνου, δεδομένης και της ποικιλίας των προσωπικών αλληλεπιδράσεων που υφίστανται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων ομάδων ενδιαφέροντος της σχολικής κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων της διεύθυνσης, της μαθητικής κοινότητας και των γονέων. Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί πως υφίστανται σημαντικές διαφοροποιήσεις που οφείλονται σε διάφορους λόγους. Πρώτον, όπως συμβαίνει και στον υπόλοιπο εργασιακό πληθυσμό,

είναι αναμενόμενο πως πολλοί εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν επακριβώς τι καθιστά εργασιακή παρενόχληση, ώστε να την εντοπίσουν και να την αναφέρουν. Δεύτερον, οι σχετικές μελέτες χρησιμοποιούν διαφορετικούς λειτουργικούς ορισμούς για την οριοθέτηση του φαινομένου, καθώς και διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις και χρονικά διαστήματα καταγραφής της συχνότητας και διάρκειας των παρενοχλητικών συμπεριφορών. Τρίτον, λαμβάνοντας υπόψη τις επιρροές του εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου, υπάρχουν διαφοροποιήσεις όσον αφορά το βαθμό ευαισθησίας των εργαζόμενων σε φαινόμενα επιθετικότητας. Τέλος, η αξιολόγηση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από υποκειμενικές αξιολογήσεις εκ μέρους συναδέλφων και διευθυντών, αναδεικνύοντας έτσι τη σημαντική επιρροή των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, και καταδεικνύοντας εν μέρει τη δυσκολία επίσημης αναφοράς ανάλογων περιστατικών λόγω του φόβου στιγματισμού και περιθωριοποίησης.

### **4.3 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

Η εργασιακή παρενόχληση στο σχολικό περιβάλλον είναι μία πολυδύναμη διαδικασία που αφορά όλες τις εμπλεκόμενες ομάδες ενδιαφέροντος. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εκφοβίζονται από άλλους ομοιόβαθμους συναδέλφους τους, τους μαθητές, το διοικητικό και υποστηρικτικό προσωπικό, τους γονείς και τους διευθυντές, ενώ οι σχέσεις αυτές μπορεί να λειτουργούν και αντίστροφα (Delfabbro, Winefield, Trainor, Dollard, Anderson, Metzger, & Hammarstrom, 2006). Σε γενικούς όρους, η κατεύθυνση της παρενοχλητικής συμπεριφοράς μεταβάλλεται ανάλογα με το ρόλο του δράστη. Σύμφωνα με τους Vandekerckho και Commers (2003), τρεις είναι οι βασικοί τύποι της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών: (1) η «από πάνω προς τα κάτω» που αφορά την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και εχθρικών ενεργειών από τη σχολική διεύθυνση προς τους εκπαιδευτικούς, (2) η οριζόντια παρενόχληση που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων, και (3) η «από κάτω προς τα πάνω», η οποία λειτουργεί από τους εκπαιδευτικούς προς ανώτερα διοικητικά επίπεδα και συγκεκριμένα το διευθυντή.

Η «από πάνω προς τα κάτω» παρενόχληση, η οποία ως φαινόμενο αποτελεί και τον ερευνητικό άξονα της παρούσας διατριβής, είναι η συχνότερη μορφή της, καθώς το 75%-85% των δραστών είναι διευθυντικά στελέχη (Richards & Freeman, 2012). Σύμφωνα με έρευνα του Gulcan (2015), το 70% των παρενοχλητικών συμπεριφορών

εκδηλώνονται από τους διευθυντές των σχολείων. Οι Blase και Blase (2002) αναφέρουν πως αυτή η μορφή παρενόχλησης αποτελεί το «σκοτεινό πρόσωπο» της σχολικής ηγεσίας, καθώς αντανακλά έναν μηχανισμό προβληματικών σχέσεων και συμπεριφορών που μπορεί να εκδηλώνονται τόσο από το διευθυντή όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως ορισμένες πτυχές της εργασιακής παρενόχλησης αυτής της μορφής εκδηλώνονται με τη μορφή της ευνοιοκρατίας όσον αφορά τις προαγωγές, την επιβολή κανόνων, την αξιολόγηση, την αναγνώριση του παραγόμενου έργου, την επιβράβευση της απόδοσης, την επιβολή διοικητικών κυρώσεων και την παροχή πρόσβασης σε χρήσιμη πληροφόρηση. Επίσης, συχνή μορφή της είναι και η κοινωνική χειραγώγηση, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αντιδρούν και, ως εκ τούτου, η σχέση παρενόχλησης να λειτουργεί αμφίδρομα, δηλαδή τόσο σε ανιούσα όσο και σε κατιούσα κατεύθυνση (Blase & Blase, 2002).

Βέβαια, εκτός της παρενόχλησης που συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ αυτών και του διευθυντή, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει και για τις υπόλοιπες μορφές της που παρατηρούνται από και προς τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς η αυξημένη συχνότητα εμφάνισης αυτών των περιστατικών δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες διάχυσης της επιθετικότητας στο σύνολο των αλληλεπιδράσεων στη σχολική κοινότητα. Σε έρευνα των Teisman, Konda, Hendricks, Mercer και Amandus (2013) στις ΗΠΑ βρέθηκε, για παράδειγμα, πως από τους 2.514 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, το 28,9% έχει βιώσει βίαιες λεκτικές επιθέσεις, με το 95% αυτών να προέρχεται από μαθητές, ενώ σε παρόμοια ευρήματα κατέληξαν και οι Gerberich, Nachreiner, Ryan, Church, McGovern και Geisser (2011), εξετάζοντας ένα δείγμα 4.731 εκπαιδευτικών και διαπιστώνοντας πως το αντίστοιχο ποσοστό των λεκτικών επιθέσεων ανέρχεται σε 38,6% και το 95% να αφορά μαθητές δράστες. Πρόσφατα οι McMahon et al (2014) αποκάλυψαν πως το 80% των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων έχει πέσει θύμα βίαιου περιστατικού, με το 94% εξ αυτών να αναφέρει πως οι δράστες ήταν μαθητές.

Επίσης, ο εκφοβισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές είναι ένα ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο, καθώς έχει αποδειχθεί πως περίπου το 30,0% των καθηγητών έχει επιχειρήσει να εκφοβίσει κάποιον μαθητή στην τάξη, ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το εύρημα πως η συμπεριφορά αυτή σχετίζεται άμεσα με

προηγούμενα βιώματα σχολικού εκφοβισμού, υπό την έννοια πως οι εκπαιδευτικοί που εκφοβίζουν μαθητές έχουν εκφοβιστεί οι ίδιοι ως μαθητές στο σχολείο (Twemlow et al, 2006). Τέλος, είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να παρενοχλούνται και από τους γονείς, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις εκδηλώνουν παρεμβατικές και εχθρικές συμπεριφορές απέναντι στο διδακτικό προσωπικό, καθιστώντας την επικοινωνία εχθρική μεταξύ τους (McEwan, 1998).

#### **4.4 ΜΟΡΦΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

Η εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς εκδηλώνεται με διάφορες μορφές, τόσο άμεσες όσο και έμμεσες. Η de Wet (2010b), εφαρμόζοντας μία ποιοτική προσέγγιση σε δείγμα 10 εκπαιδευτικών, διαπίστωσε ότι οι σημαντικότερες μορφές παρενόχλησης είναι η αγνόηση των σκέψεων, ιδεών, αναγκών, συναισθημάτων και επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών, η έλλειψη υποστήριξης, η λεκτική κακοποίηση και ο δημόσιος εξευτελισμός. Μάλιστα, μερικοί διευθυντές πιέζουν τα θύματά τους έως και να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους με αδικαιολόγητες γραπτές επιπλήξεις, ευνοιοκρατία και απειλές προς τα θύματά τους. Ως ιδιαίτερα αρνητικά χαρακτηριστικά των διευθυντών αναγνωρίστηκαν ο φθόνος, ο αυταρχισμός, η χειριστική συμπεριφορά, η έλλειψη ενσυναίσθησης και ο καταστροφικός ναρκισσισμός, ενώ ορισμένοι εξ αυτών περιγράφηκαν ως χαρισματικοί.

Η ίδια ερευνήτρια μελέτησε αργότερο το ίδιο φαινόμενο στη Νότια Αφρική και σε δείγμα 59 εκπαιδευτικών, βρίσκοντας πως οι διευθυντές των σχολείων είναι η βασικότερη πηγή εκδήλωσης παρενοχλητικών συμπεριφορών (66,1%), ακολουθούμενοι από συναδέλφους της ίδιας βαθμίδας (11,9%) (de Wet, 2014). Με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης (ημι-δομημένες συνεντεύξεις), παρατηρήθηκε πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την παρενόχληση ως μία διαδικασία ανισορροπίας ισχύος και κατάχρησης εξουσίας από την πλευρά του διευθυντή, η οποία εκδηλώνεται σε συμπεριφορές κοινωνικής απομόνωσης, ευνοιοκρατίας, διακρίσεων, υποβάθμισης και εξευτελισμού. Οι Duncan και Riley (2005) εξέτασαν το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης σε δείγμα καθολικών σχολείων της Αυστραλίας και σε σύνολο 2.006 εκπαιδευτικών (1.174 πρωτοβάθμιας και 832 δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), βρίσκοντας πως η κυρίαρχη μορφή παρενόχλησης είναι οι προσωπικές επιθέσεις, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής επί της εργασίας και της υποβάθμισης των εργασιακών επιτευγμάτων. Οι δάσκαλοι με επαγγελματική εμπειρία μικρότερη

των 5 ετών αποδείχθηκε πως είναι περισσότερο επιρρεπείς στη στοχοποίηση. Επίσης, αποδείχθηκε πως ιδιαίτερα συχνές μορφές παρενόχλησης είναι η ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας σε πολύ στενές χρονικά προθεσμίες, καθώς και η κοινωνική απομόνωση, συνδυαστικά με τα υπερβολικά πειράγματα και το λεκτικό σαρκασμό.

Ακόμη, οι de Wet και Jacobs (2014) επιχείρησαν να εξετάσουν το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης από την πλευρά των δραστών, εξετάζοντας ένα δείγμα 999 εκπαιδευτικών, εκ των οποίων μόνο οι 32 ανέφεραν πως έχουν παρενοχλήσει κάποιον συναδέλφό τους. Αντίθετα, βρέθηκε πως το συντριπτικό ποσοστό της τάξης του 90,8% έχει δεχθεί παρενόχληση σχολείο, κυρίως από συναδέλφους ίδιας βαθμίδας (41,4%), διευθυντές (23,7%) και το διοικητικό προσωπικό (17,0%). Οι συμμετέχοντες παραδέχτηκαν πως έχουν επιδείξει διάφορες αρνητικές και εχθρικές συμπεριφορές προς τους συναδέλφους τους, από λεκτικές επιθέσεις, προκλήσεις και απειλές μέχρι και άσκηση σωματικής βίας, αναφέροντας πως έχουν επιχειρήσει να βλάψουν την επαγγελματική τους υπόσταση, ταπεινώνοντάς τους μπροστά στους μαθητές, παρεμποδίζοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη στο σχολικό οργανισμό και αποκρύπτοντας συστηματικά σημαντικές πληροφορίες.

Ο Cemaloglu (2007), διερευνώντας τις απόψεις 315 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία, κατέδειξε πως το 50% εξ αυτών έχουν εκτεθεί σε παρενοχλητική συμπεριφορά κατά τους προηγούμενους 6 μήνες, με το 6,4% να αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα. Η συχνότερη μορφή παρενόχλησης που συμβαίνει καθημερινά είναι η παρακράτηση πληροφοριών που επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση, ενώ σε εβδομαδιαία βάση, συχνότερη είναι η ανάθεση καθηκόντων που δεν συνάδουν με το επίπεδο εξειδίκευσης του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά την επίδραση των επιμέρους δημογραφικών μεταβλητών, βρέθηκε πως η ηλικία, το φύλο και η οικογενειακή κατάσταση δεν ασκούν στατιστικά σημαντική επιρροή στη συχνότητα και το είδος της παρενοχλητικής συμπεριφοράς, ωστόσο, τεκμηριώθηκε πως οι καθηγητές ειδικότητας είναι περισσότερο επιρρεπείς στη στοχοποίηση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Riley et al (2011) σε σχολεία της Αυστραλίας και σε δείγμα 800 εργαζομένων σε σχολεία προσχολικής, πρωτοβάθμιας

και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως το 99,6% των εκπαιδευτικών έχει δεχθεί κάποια μορφή εργασιακής παρενόχλησης κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ως κύριοι δράστες της παρενόχλησης εντοπίστηκαν οι συνάδελφοι σε μεγάλο ποσοστό (85,8%), με τους διοικητικούς υπαλλήλους και τους διευθυντές να έρχονται στη δεύτερη και τέταρτη θέση αντίστοιχη, ενώ στην τρίτη θέση τοποθετήθηκαν οι γονείς, ενώ οι κυριότερες παρενοχλητικές συμπεριφορές κατηγοριοποιήθηκαν σε 4 ομάδες, συμπεριλαμβανομένων της προσωπικής αναμέτρησης, της επιθυμίας μείωσης της επαγγελματικής υπόστασης, του φόρτου εργασίας και των εργασιακών συνθηκών, με την πρώτη κατηγορία να είναι και η συνηθέστερη. Από τις συμπεριφορές που αναφέρθηκαν πως συχνότερες, οι σημαντικότερες εξ αυτών ήταν η παρακράτηση πληροφοριών που επηρεάζει την εργασιακή απόδοση, η αμφισβήτηση των αποφάσεων, η άδικη συμπεριφορά και η ελλιπής αναγνώριση και επιβράβευση των επιτευγμάτων.

Οι Matsela και Kirsten (2014) εξέτασαν τις μορφές και τις επιδράσεις της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Λεσότο με τη μέθοδο των συνεντεύξεων, χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 21 καθηγητών και βρίσκοντας πως κατά σειρά σημαντικότητας, οι αρνητικές συμπεριφορές εις βάρος τους εκδηλώνονται από τη διοίκηση του σχολείου, τους ομοιόβαθμους συναδέλφους, τους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές. Από την πλευρά της σχολικής διεύθυνσης, οι αρνητικές συμπεριφορές που αναφέρθηκαν είναι η υπερφόρτωση με υπερβολικές ευθύνες και καθήκοντα, οι λεκτικές επιθέσεις, η έλλειψη υποστήριξης, η διάδοση ψεύτικων φημών, η υπονόμευση του έργου, η κυνική στάση, η έλλειψη διαφάνειας σε σημαντικά ζητήματα και η απομόνωση. Από την πλευρά των συναδέλφων οι σημαντικότερες είναι η έλλειψη σεβασμού, η έκθεση της ιδιωτικής ζωής, η υποτίμηση του επαγγελματισμού και το σαμποτάρισμα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους συναδέλφους από τους παλιότερους.

Οι Kaya et al (2012) βρήκαν ότι το 70,9% των εκπαιδευτικών έχει δειχθεί εργασιακή παρενόχληση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως έχουν εκτεθεί σε μέτριο βαθμό σε ορισμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως η απόκρυψη πληροφοριών, η ανάθεση καθηκόντων που δεν συνάδουν με το επίπεδο εξειδίκευσης, η ακύρωση σημαντικών καθηκόντων, η διάδοση κακόβουλων φημών, η εχθρική στοχοποίηση, η συνεχής υπενθύμιση λαθών, η υποτίμηση ιδεών και απόψεων, τα δυσάρεστα αστεία,

η ανάθεση καθηκόντων που είναι παράλογο να ολοκληρωθούν εγκαίρως, η ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας και οι αναληθείς κατηγορίες. Οι Casimir et al (2012) επέλεξαν ένα δείγμα 335 εκπαιδευτικών από δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της Αυστραλίας και ένα δείγμα 296 εκπαιδευτικών από την Ουγκάντα και σύμφωνα με τα εμπειρικά ευρήματα διαπιστώθηκε πως στην Αυστραλία, ο βασικός δράστης των αρνητικών συμπεριφορών είναι εργαζόμενος ανώτερης ιεραρχίας (60%), ακολουθούμενος από κάποιον ομοιόβαθμο (27%) και υφιστάμενο (13%), με τα αντίστοιχα ποσοστά για το δείγμα των εκπαιδευτικών στην Ουγκάντα να είναι 44%, 34% και 22%.

Οι Blase, Blase και Du (2008), χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 172 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ΗΠΑ, διαπίστωσαν πως η παρενόχληση διαρκεί από 1 μέχρι 5 μήνες για το 15,7%, από 6 μέχρι 12 μήνες για το 16,9% από 1 μέχρι 3 έτη για το 40,1% και πάνω από 3 χρόνια για το 25,6%. Ως προς τις αρνητικές συμπεριφορές του διευθυντή, οι πιο συχνές εξ αυτών κατά σειρά συχνότητας αναδείχθηκαν η μη αναγνώριση ή επιβράβευση των εργασιακών επιτευγμάτων (69,7%), η ευνοϊκή αντιμετώπιση άλλων εκπαιδευτικών (62,7%), η προσπάθεια εκφοβισμού (58,8%), η περιορισμένη υποστήριξη σε περιπτώσεις συγκρούσεων με μαθητές και γονείς (57,0%) και η αγνόηση (55,2%). Οι πιο βλαπτικές συμπεριφορές για όλους τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως δημογραφικού προφίλ, ήταν η ανάθεση παράλογων καθηκόντων, η ευνοϊκή αντιμετώπιση συναδέλφων, η προσπάθεια εκφοβισμού, η μη αναγνώριση των εργασιακών επιτευγμάτων και η μη υπεράσπισή τους σε μαθητές και γονείς.

Σε παλιότερη μελέτη τους, στην οποία ωστόσο εφάρμοσαν την ποιοτική μέθοδο, οι Blase και Blase (2002) εξέτασαν την παρενοχλητική συμπεριφορά των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς, εξετάζοντας τις απόψεις 50 δασκάλων στις ΗΠΑ, οι οποίοι είχαν βιώματα ιδιαίτερα σκληρών εμπειριών παρατεταμένης κακομεταχείρισης από τους διευθυντές τους. Βρέθηκε ότι η κακομεταχείριση προς τους δασκάλους συνίσταται σε περιφρόνηση, έλλειψη συναισθηματικής υποστήριξης σε προσωπικά ζητήματα, σχολαστικότητα σε ασήμαντες λεπτομέρειες, έλλειψη υποστήριξης σε ζητήματα επικοινωνίας και σχέσεων με τους γονείς ή τους μαθητές, απόκρυψη πληροφοριακών πηγών, ελλιπή αναγνώριση των επιτευγμάτων, υπερβολικό φόρτο εργασίας και παρεμπόδιση επαγγελματικής αναβάθμισης. Επίσης, αποτελούνταν και από πιο σοβαρές συμπεριφορές όπως αυτές της δολιοφθοράς, της απαγόρευσης

διάδρασης των δασκάλων, της κατασκοπείας, της κλοπής, της επίκρισης τόσο σε δημόσιο όσο και σε ιδιωτικό επίπεδο, της ευνοϊκής συμπεριφοράς προς άλλους δασκάλους, του ψεύδους, των απειλών, των γραπτών επιπλήξεων, της εξώθησης σε παραίτηση από το σχολείο και ακόμη και από το επάγγελμα της διδασκαλίας, καθώς επίσης και από μορφές σεξουαλικής και ρατσιστικής παρενόχλησης.

Οι Celik και Peker (2010) εξέτασαν τις συμπεριφορές εργασιακής παρενόχλησης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία από τους διευθυντές τους σε ένα δείγμα 400 ατόμων, καθώς και τις επιδράσεις ορισμένων δημογραφικών μεταβλητών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, οι πιο συχνές παρενοχλητικές συμπεριφορές στις οποίες εκτίθενται οι εκπαιδευτικοί είναι η υποεκτίμηση και περιορισμένη αναγνώριση των εργασιακών τους επιτευγμάτων, η συχνή κριτική του τρόπου εργασίας τους και η διάδοση κακόπιστων φημών, ενώ οι λιγότερο συχνές είναι η λεκτική, οπτική και σωματική σεξουαλική παρενόχληση, η άσκηση βίας, η δημόσια ταπείνωση αναφορικά με ορισμένα στοιχεία της εμφάνισης και η λεκτική παρενόχληση λόγω εθνικότητας.

#### **4.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

Η de Wet (2010b) αποκάλυψε ότι οι παρενοχλημένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τα σχολεία τους ως γραφειοκρατικές και προσανατολισμένες σε κανόνες οργανώσεις που καθοδηγούνται από διευθυντές που στερούνται επικοινωνιακής ικανότητας ηγεσίας, με τους διευθυντές να παρουσιάζονται συχνά απρόθυμοι να επιπλήξουν έναν αγενή μαθητή ή να υποστηρίξουν έναν εκπαιδευτικό που έχει κατηγορηθεί άδικα. Η ερευνήτρια κατέληξε στο συμπέρασμα πως η εργασιακή παρενόχληση επικρατεί σε σχολεία που είναι ιεραρχικά γραφειοκρατικά και προσανατολισμένα σε κανόνες, και χαρακτηρίζονται από αναποτελεσματική ηγεσία, ενώ επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στο φαινόμενο είναι η αναποτελεσματικότητα των συνδικαλιστικών οργανώσεων και η απροθυμία των συναδέλφων/φίλων για να υποστηρίξουν δημοσίως τα θύματα ή να αντιμετωπίσουν τους διευθυντές που παρενοχλούν. Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και η de Wet (2014), διαπιστώνοντας ότι η εργασιακή παρενόχληση συμβαίνει κυρίως σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από φτώχη οργανωσιακή κουλτούρα, έλλειμμα δικαιοσύνης και διαφάνειας, ανεπαρκείς μηχανισμούς λογοδοσίας και καταχρηστική ηγεσία. Μάλιστα, η αλληλεπίδραση

μεταξύ αυτού του οργανωσιακού «χάους» και της εργασιακής παρενόχλησης είναι αμφίδρομη και δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο επιθετικότητας και δυσλειτουργίας.

Ο Cemaloglu (2011) επιχείρησε να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ των στυλ ηγεσίας των διευθυντών, της οργανωσιακής υγείας και της εργασιακής παρενόχλησης σε δείγμα 500 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, διαπιστώθηκε πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής υγείας, υπό την έννοια πως όταν ο διευθυντής διοικεί μη παρεμβατικά, παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα απόδοση, δίνοντας ο ίδιος το παράδειγμα και επιδεικνύοντας εξατομικευμένη προσοχή στους εργαζόμενους, τότε ο οργανισμός λειτουργεί εύρυθμα και επιτυγχάνονται οι προσδοκώμενοι στόχοι του. Επιπλέον, βρέθηκε πως η μετασχηματιστική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή παρενόχληση, καθώς τόσο η συχνότητα όσο και η βαρύτητα των παρενοχλητικών συμπεριφορών, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ελαττώνονται. Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, τεκμηριώθηκε πως υπάρχει αντίστροφη σχέση μεταξύ οργανωσιακής υγείας και εργασιακής παρενόχλησης, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό τις καταστροφικές συνέπειες του φαινομένου στην οργανωσιακή λειτουργία και απόδοση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Τη σχέση μεταξύ ηγεσίας και εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών στα σχολεία μελέτησε και ο Cerit (2013), ο οποίος σε δείγμα 283 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία, βρήκε πως η πατερναλιστική ηγεσία από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετίζεται με ελάττωση των επικριτικών συμπεριφορών σχετικά με την εργασία, της κοινωνικής απομόνωσης, της κριτικής που δεν σχετίζεται με την εργασία και των επιθέσεων λόγω εθνικότητας. Δεδομένου ότι αυτό το στυλ ηγεσίας βασίζεται στην άμεση συναισθηματική εμπλοκή του διευθυντή στις προσωπικές υποθέσεις και την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών, και χαρακτηρίζεται από εξατομικευμένη προσοχή, οικοδόμηση στενών και ειλικρινών διαπροσωπικών σχέσεων και δημιουργία ενός φιλικού οργανωσιακού κλίματος, ο ερευνητής κατέληξε στο συμπέρασμα πως μπορεί να λειτουργήσει εποικοδομητικά στην πρόληψη και καταπολέμηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης.

Οι Kaya et al (2012) εξέτασαν την επιρροή του φύλου και της επαγγελματικής προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία και

βρήκαν πως καμία από τις δύο αυτές δημογραφικές μεταβλητές δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές εργασιακής παρενόχλησης που εκδηλώνονται από τους διευθυντές. Σύμφωνα με τους Blase et al (2008) οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως πέφτουν θύματα παρενόχλησης από το διευθυντή, με τις σημαντικότερες αιτίες να αναδεικνύονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά (εξειδίκευση, πολλές γνώσεις, σεβασμός από τους μαθητές και τους συναδέλφους, δημιουργικότητα), οι διαφωνίες με τις πολιτικές του διευθυντή και η υποστήριξη και έκφραση των απόψεων των μαθητών. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση των συμπεριφορών κακομεταχείρισης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, με άλλους παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις τους να περιλαμβάνουν τις μικροπολιτικές τους σχολείου, την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τις πολιτικές απόψεις και το σεξουαλικό προσανατολισμό των εκπαιδευτικών, καθώς και τις σχέσεις τους με το σωματείο.

Οι Celik και Peker (2010) τεκμηρίωσαν πως το φύλο δεν ασκεί στατιστικά σημαντική επιρροή στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί βιωμάτων εργασιακής παρενόχλησης, σε αντίθεση με την ηλικία, καθώς οι εκπαιδευτικοί της ηλικίας μεταξύ 31 έως 40 ετών είναι αυτοί που δέχονται συχνότερα συμπεριφορές παρενόχλησης, δεδομένης της περιορισμένης επαγγελματικής τους εμπειρίας και του χαμηλού βαθμού ευαισθητοποίησής τους σε ανάλογα ζητήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση ήταν περισσότερο επιρρεπείς στην εργασιακή παρενόχληση, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς με τη μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία (11-15 έτη). Οι ερευνητές αποδίδουν αυτά τα ευρήματα στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί με αυτά τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά θεωρούνται πως έχουν αυξημένη ισχύ, με αποτέλεσμα να στοχοποιούνται συχνά από τους διευθυντές τους, στην προσπάθειά τους να τους υποβαθμίσουν. Τέλος, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μόνιμων και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Συνολικά, ένα σημαντικό εύρημα της παρούσας μελέτης είναι πως οι πηγές ισχύος, όπως είναι η εμπειρία και η εξειδίκευση, αποτελούν αιτίες στοχοποίησης των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τις αποστάσεις της αντιληπτής δύναμης μεταξύ των διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων στο σχολικό οργανισμό.

Οι McCormack et al (2006) επιχείρησαν να μελετήσουν τη σχέση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και της οργανωσιακής λειτουργίας, εξετάζοντας ένα

δείγμα 142 μόνιμων εκπαιδευτικών στην Κίνα. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη διευθυντή και της συναισθηματικής τους δέσμευσης στον οργανισμό, ομοίως θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από τους συναδέλφους και της συναισθηματικής δέσμευσης και αρνητικά συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και της οργανωσιακής δέσμευσης. Τα ευρήματα της εν λόγω μελέτης είναι ιδιαίτερα σημαντικά, καθώς θεμελιώνουν την άμεση διασύνδεση μεταξύ του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης και της οργανωσιακής ζωής, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στον οργανισμό. Πράγματι, η εργασιακή παρενόχληση οικοδομεί ένα επιθετικό και αντίξοο οργανωσιακό περιβάλλον που ασκεί διαβρωτική επιρροή στις συνθήκες εργασίας και, κατά συνέπεια, στην εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι Kakoulakis et al (2015) επίσης διαπίστωσαν ότι ο τύπος του σχολείου επιδρά σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί εργασιακής παρενόχλησης, με τους εργαζόμενους στα ιδιωτικά σχολεία να βιώνουν αυξημένα επίπεδα παρενόχλησης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στα δημόσια.

#### **4.6 ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

Οι επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς έχουν διερευνηθεί από αρκετές μελέτες, εστιάζοντας ωστόσο κυρίως στην «από πάνω προς τα κάτω» μορφή της. Η de Wet (2010b) κατέγραψε ως επιδράσεις της παρενόχλησης τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και τη βλάβη της ψυχολογικής και ψυχοσωματικής υγείας των εκπαιδευτικών. Σε μετέπειτα μελέτη της, η de Wet (2014) παρατήρησε ότι η συστηματική παρενοχλητική συμπεριφορά οδηγεί σε μία κλιμακούμενη απάθεια και αποδυνάμωση, καταλήγοντας σε διάβρωση της επαγγελματικής υπόστασης και της ποιότητας της προσωπικής ευημερίας.

Οι Fox και Stallworth (2005) μελέτησαν το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης και της βίας στα δημόσια σχολεία στις ΗΠΑ σε δείγμα 779 εκπαιδευτικών, υποθέτοντας πως αυτά τα φαινόμενα οδηγούν σε αρνητικά συναισθήματα, επαγγελματική εξουθένωση και άλλα σωματικά συμπτώματα. Είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν το 65% των συμμετεχόντων ανέφεραν ότι ήταν στόχοι διάχυτης παρενόχλησης, δηλαδή «αρκετά συχνά» ή «πάρα πολύ συχνά», το 45,6% ανέφεραν ότι ήταν στόχοι διάχυτης παρενόχλησης από τους διοικητικούς/διευθυντές τους, και

το 21,4% των συμμετεχόντων ήταν ο στόχος τουλάχιστον μίας πράξης βίας κατά τη διάρκεια της προηγούμενης ακαδημαϊκής χρονιάς, με το 6,2% να έχει βιώσει τρεις ή περισσότερες πράξεις βίας. Σύμφωνα με τους ελέγχους των υποθέσεων που εφαρμόστηκαν, διαπιστώθηκε πως οι πράξεις βίας και η εργασιακή παρενόχληση ασκούν αρνητική επίδραση στην εργασιακή δέσμευση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τα αρνητικά τους συναισθήματα και προκαλώντας σωματικά συμπτώματα, τα οποία δεν αφορούν αποκλειστικά την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Οι Riley et al (2011) διαπίστωσαν ότι το ήμισυ των εκπαιδευτικών που παρενοχλήθηκαν αντιμετώπισε επιδείνωση της πνευματικής και σωματικής υγείας τους λόγω της συστηματικής ή επίμονης παρενόχλησης, ενώ ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα σχετικά με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών παρενόχλησης στα δημόσια σχολεία, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τον υποβιβασμό των επιτευγμάτων και της προσωπικής αξιοπρέπειας. Μάλιστα, οι εργαζόμενοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν πως η παρενόχληση είναι περισσότερο βλαπτική συγκριτικά με τα δημοτικά και τα νηπιαγωγεία, χωρίς ωστόσο το μέγεθος του σχολείου να επηρεάζει τα αποτελέσματα. Διαφοροποιήσεις εντοπίστηκαν και ανάμεσα στα δύο φύλα, με τους άνδρες να επηρεάζονται περισσότερο από την περιορισμένη αναγνώριση της δουλειάς τους και τα υπερβολικά πειράγματα, ενώ καταδείχθηκε πως όσο αυξάνεται η επαγγελματική εμπειρία τόσο πιο έντονο καθίσταται το βίωμα της παρενόχλησης. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί πως η εργασιακή παρενόχληση, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, έχει αρνητική επίδραση στην απόδοσή τους και, κατά συνέπεια, στα μαθησιακά αποτελέσματα της μαθητικής κοινότητας.

Οι Matsela & Kirsten (2014) διαπίστωσαν ότι οι σημαντικότερες επιδράσεις της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς εντοπίζονται στη σωματική τους υγεία (κεφαλαλγίες, υψηλή αρτηριακή πίεση, δερματικά προβλήματα, διατροφικές διαταραχές, σωματικό άλγος), στην ψυχολογική τους κατάσταση (αποπαρακίνηση, πτώση ηθικού, μελαγχολία, επιθετικότητα, άγχος, προβλήματα στον ύπνο, παρανοϊκές σκέψεις), στην πνευματική τους κατάσταση (αμφισβήτηση θρησκευτικών πεποιθήσεων και απόψεων περί δικαιοσύνης στον κόσμο) και στην κοινωνική τους ευημερία (επίδειξη διαπροσωπικών σχέσεων, μοναξιά). Οι Celep και Eminoglu (2012) διερεύνησαν τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις τους περί αυτοαποτελεσματικότητας, σε ένα δείγμα 412 εργαζομένων 8 σχολείων στην Τουρκία. Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως η εργασιακή παρενόχληση που ασκείται από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις επιθέσεις στην επαγγελματική και κοινωνική υπόσταση, επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις τους περί αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ το ίδιο ισχύει και για το βαθμό οργανωσιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, βρέθηκε πως οι επιθέσεις στην προσωπική ζωή και την αξιοπρέπεια επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα του εργασιακού βίου τους, καθώς και τις αντιλήψεις τους για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Αξίζει να αναφερθεί πως στη μελέτη των Celcer και Eminoglu (2012) βρέθηκε πως η ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης αφορά άνδρες εκπαιδευτικούς, εργαζόμενους ηλικίας 33 με 42 ετών και εκπαιδευτικούς με ειδίκευση σε κάποιο μάθημα.

Οι Tanhan και Cam (2011) επιχείρησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των συμπεριφορών παρενόχλησης στις οποίες εκτίθεται οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Τουρκία και των επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης, χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 221 εκπαιδευτικών και εφαρμόζοντας ελέγχους συσχέτισεων. Εξετάζοντας τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτές προκύπτουν από το εργαλείο των Maslach, Schaufeli και Leiter (2001) (Maslach Burnout Inventory – MBI), οι ερευνητές διαπίστωσαν, αρχικά, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτής και της εργασιακής παρενόχλησης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται θετικά με τις υποκλίμακες της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης και αρνητικά με την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, υποδηλώνοντας έτσι πως οι εχθρικές συμπεριφορές στις οποίες υπόκεινται οι εκπαιδευτικοί δρουν επιβαρυντικά για τις αντιλήψεις τους περί της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας, ενώ, αντίστροφα, τους εξαντλούν συναισθηματικά και διαταράσσουν την αντίληψή τους για τη συνηθισμένη αίσθηση της πραγματικότητας του εαυτού τους.

Οι Casimir et al (2012) υιοθέτησαν το ψυχοσωματικό μοντέλο αναφορικά με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρώντας παράλληλα να διερευνήσουν την επίδραση της εθνικής κουλτούρας. Η ψυχοσωματική προσέγγιση υποθέτει πως η εργασιακή παρενόχληση προκαλεί αρνητικό συναίσθημα στο δέκτη των αρνητικών συμπεριφορών, ο οποίος

βιώνει υψηλά επίπεδα συναισθηματικής διέγερσης και, κατά συνέπεια, είναι επιρρεπής στην εμφάνιση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως είναι ο νευρωτισμός, το άγχος, η κατάθλιψη και σωματικά συμπτώματα που δεν εξηγούνται ιατρικά (Watson, 2000). Στην έρευνα βρέθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση έχει αρνητική επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα, το νευρωτισμό και τα σωματικά συμπτώματα, ενώ μεταβλητές που επηρεάζουν τις αντιλήψεις για το βαθμό και τον αντίκτυπο της παρενόχλησης είναι η ηλικία, το φύλο, η διδακτική εμπειρία και η κουλτούρα.

Οι Fahie και Devine (2012) μελέτησαν τις επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, διενεργώντας 24 συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς στην Ιρλανδία. Οι ερευνητές διέκριναν τέσσερις κατηγορίες επιπτώσεων και συγκεκριμένα: τις ψυχολογικές (άγχος, αυτοκτονικός ιδεασμός, υπερευαισθησία, αίσθηση απώλειας ανθρώπινων ιδιοτήτων, αίσθηση ανεπάρκειας, αυτοαμφισβήτηση), τις σωματικές (αϋπνίες, εφιάλτες, βίαια όνειρα, στομαχικά προβλήματα, δερματικές παθήσεις, αύξηση/μείωση σωματικού βάρους, διάρροια, ναυτία), τις κοινωνικές (απομόνωση, κοινωνικός αποκλεισμός, δυσκολίες στις κοινωνικές συναναστροφές) και τις οικονομικές (απροθυμία για προαγωγή, παραίτηση από ανώτερες θέσεις, παραίτηση από το σχολείο, μετακόμιση). Οι Blase et al (2008) τεκμηρίωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρενοχλούνται από τους διευθυντές τους αναφέρουν βλάβες στους τομείς της ψυχολογικής/συναισθηματικής ευημερίας, της σωματικής/ψυχολογικής υγείας, της εργασίας και της προσωπικής ζωής, με το 42,5% να δηλώνουν πως πάνω από 60% της αντιληπτής βλάβης της ζωής τους προέρχεται από αυτήν την κακομεταχείριση. Ακόμη, οι 10 πιο συχνά καταγραφόμενες επιδράσεις της παρενόχλησης βρέθηκαν το άγχος, η αγανάκτηση, ο θυμός, η ανασφάλεια, η ανησυχία, η αυτοαμφισβήτηση, η αίσθηση αδικίας, η αίσθηση αδυναμίας, η διατήρηση της σιωπής και η πικρία, ενώ λιγότερο συχνές επιδράσεις ήταν η κατάχρηση αλκοόλ, οι αλλεργίες, το κάπνισμα, το έλκος, η χρήση παράνομων φαρμακευτικών σκευασμάτων και το μετατραυματικό στρες.

Σε έρευνα των Blase και Blase (2003) παρατηρήθηκε πως τα αποτελέσματα των παρενοχλητικών συμπεριφορών οδήγησαν στον αποπροσανατολισμό των εκπαιδευτικών, στην ταπείνωση, στην κοινωνική απομόνωση, στη μείωση της αυτοεκτίμησης, στο φόβο, στο θυμό, στην κατάθλιψη, στο σωματικό κλονισμό, στον κλονισμό των επαγγελματικών σχέσεων, στη μείωση της απόδοσης μέσα στην τάξη, στο μειωμένο ενδιαφέρον ως προς τα δρώμενα του σχολείου και σε βλάβες τόσο στην

προσωπική όσο και στην οικογενειακή ζωή. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις καταγράφηκε πως οι εκπαιδευτικοί βίωσαν μετατραυματική αγχώδη διαταραχή. Σε σχετική μελέτη που ακολούθησε με τη χρήση των ίδιων δεδομένων, οι Blase και Blase (2003) υποστήριξαν πως η κακομεταχείριση από την πλευρά των διευθυντών επηρεάζει με καθοριστικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς, τόσο όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους όσο και τη συμπεριφορά τους στο ευρύτερο εργασιακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Στην Ελλάδα, η Κερασιώτη (2006) εξέτασε ένα δείγμα 10 εκπαιδευτικών μέσω συνεντεύξεων και αποκάλυψε πως η εργασιακή παρενόχληση αποτελεί έναν ιδιαίτερα επιβαρυντικό παράγοντα του σχολικού πλαισίου, καθώς ο μέσος όρος διάρκειάς της ανέρχεται στα 4 χρόνια, προκαλώντας σημαντικές σωματικές και ψυχολογικές βλάβες στα θύματα. Όσον αφορά τις επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης, σε ψυχολογικό επίπεδο η πρόκληση ιδεοληψιών, ανασφάλειας και καταθλιπτικής διάθεσης φάνηκε πως αποτελούν βασικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, παρατηρήθηκαν και σωματικά προβλήματα (διαταραχές ύπνου, χρόνια κόπωση, γαστρεντερικά προβλήματα, κεφαλαλγίες, μυοσκελετικοί πόνοι, επιρρέπεια σε ιώσεις), καθώς και εργασιακές επιδράσεις, οι οποίες αφορούν κυρίως το αίσθημα αποπαρακίνησης και τη μειωμένη απόδοση. Η συμπεριφορά των συναδέλφων και η στήριξη του οικογενειακού περιβάλλοντος προς τους παθόντες, αλλά και ο καθοριστικός ρόλος της διεύθυνσης για την ομαλή έκβαση των εχθρικών ενεργειών, αποτέλεσαν τους κύριους άξονες στήριξης και επίλυσης των διενέξεων.

Σε μία πρόσφατη έρευνα στην Ελλάδα σε δείγμα 265 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρέθηκε πως το ποσοστό αυτών που έχουν παρενοχληθεί ανέρχεται στο 14,4% (Kakoulakis et al, 2015). Στην ίδια μελέτη διαπιστώθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών και θετικά με το άγχος, την ανησυχία και την κατάθλιψη. Οι ερευνητές επισημαίνουν πως η σχέση μεταξύ παρενόχλησης και μειωμένης αυτοπεποίθησης είναι αμφίδρομη, υπό την έννοια πως είναι πιθανό οι εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοπεποίθηση να στοχοποιούνται ευκολότερα από τους συναδέλφους και το διευθυντή τους, και αντίστροφα, δηλαδή η συστηματική παρενοχλητική συμπεριφορά να προκαλεί αυτή την επίδραση.

#### **4.7 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ**

Οι Fahie και Devine (2012) αποκάλυψαν ότι οι σημαντικότερες στρατηγικές διαχείρισης της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς εντάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες, συμπεριλαμβανομένων των έκδηλων στρατηγικών (παραίτηση από το σχολείο, επιλογή δικαστικής οδού, προσωπική αντιμετώπιση του δράστη), των σωματοποιημένων πρακτικών (ένδυση με μαύρα ρούχα, ψυχολογική προετοιμασία για σύγκρουση) και των συγκαλυμμένων (εμπιστευτική επικοινωνία με το σωματείο, καταγραφή περιστατικών, αναζήτηση υποστήριξης από την οικογένεια και τους συναδέλφους, συμμετοχή σε έρευνες για την ανάδειξη του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς). Οι Fahie και Davine (2012) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τη στρατηγική διαχείρισης που επιλέγουν, μία επιλογή που εξαρτάται από το βαθμό της θυματοποίησης αλλά και από τη διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών πόρων στη σχολική και εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία.

Οι Blase et al (2008) βρήκαν ότι οι σημαντικότερες στρατηγικές αντιμετώπισης κατά σειρά σημαντικότητας ήταν η αποφυγή της προσωπικής επαφής με τον εκπαιδευτικό, η συζήτηση με άλλους, το να υπομένουν τη συμπεριφορά του διευθυντή, η εκλογίκευση της συμπεριφοράς του, το διάβασμα, η μουσική και η παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών, η αποδέσμευση, η προσωπική αντιμετώπιση, η αναζήτηση καλών στοιχείων στην προσωπικότητα του διευθυντή, η επίσημη αναφορά στο σωματείο και η προσπάθεια θετικής σκέψης ή αποδοχή της κατάστασης ως μέρος της καθημερινής δουλειάς. Η Κερασιώτη (2006) διαπίστωσε ότι οι κυριότερες στρατηγικές αντιμετώπισης είναι δύο μορφών, ενεργητικές (συζήτηση, άμυνα, προετοιμασία για αντεπίθεση) και ενδοψυχικές (αποφυγή συγκρούσεων, αναζήτηση θετικών στοιχείων στην κατάσταση), με συχνές εναλλαγές μεταξύ των δύο.

#### **4.8 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΣΕ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ**

Παρόμοιες έρευνες έχουν διεξαχθεί και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, διερευνώντας ορισμένες πτυχές και εκφάνσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην ακαδημαϊκή κοινότητα. Αρχικά, σε μελέτη των Einarsen και Skogstad (1996a) που διενεργήθηκε σε οργανισμούς του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, συμπεριλαμβανομένου ενός

πανεπιστημίου, διαπιστώθηκε πως το 5,2% των ακαδημαϊκών έχουν δεχθεί εργασιακή παρενόχληση, ενώ σε έρευνα των Bjorkqvist et al (1994) σε πανεπιστήμιο της Φινλανδίας βρέθηκε πως το 30% των ανδρών εργαζομένων και το 55% των γυναικών έχουν υποστεί κάποια μορφή παρενόχλησης κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους, με το 32% να αναφέρουν πως ήταν παρατηρητές στα αντίστοιχα περιστατικά.

Ο Raskauskas (2006) εφάρμοσε μία έρευνα σε 6 πανεπιστήμια της Νέας Ζηλανδίας, καταδεικνύοντας πως το 65,3% του ακαδημαϊκού προσωπικού έχει παρενοχληθεί στο χώρο εργασίας του, με την πλειοψηφία των περιστατικών να περιλαμβάνουν έναν δράστη και τις πιο συχνές αρνητικές συμπεριφορές να αφορούν την υπονόμηση της εργασιακής υπόστασης, τη δημόσια ταπείνωση μπροστά σε συναδέλφους και τις λεκτικές επιθέσεις. Επίσης, το ήμισυ των ακαδημαϊκών δήλωσε πως ανέφερε το περιστατικό στη διοίκηση του πανεπιστημίου, το 37% στο σωματείο και το 31% στο τμήμα προσωπικού.

Οι McKay, Arnold, Fratzi και Thomas (2008) πραγματοποίησαν μελέτη σε ένα δείγμα 100 ακαδημαϊκών και βιβλιοθηκονόμων σε ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον Καναδά, καταδεικνύοντας πως το 62% έχει παρενοχληθεί κατά τη διάρκεια των τελευταίων 5 ετών από συναδέλφους (64%), εργαζόμενους ανώτερης ιεραρχίας (45%) και φοιτητές (27%), με τις συχνότερες εχθρικές συμπεριφορές από συναδέλφους και ανώτερους να αφορούν την αγνόηση των προβληματισμών και της συνεισφοράς των εργαζόμενων, τη διάδοση φημών, τα δημόσια σχόλια και τις κακόβουλες και αναξιόπιστες αξιολογήσεις του παραγόμενου έργου. Ένα ενδιαφέρον εύρημα αυτής της μελέτης είναι πως το 44% έχουν παρενοχληθεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς και πως η παρενόχληση επηρεάζει αρνητικά την παραγωγικότητα, προκαλώντας άγχος, σύγχυση, θυμό, αδυναμία, ανησυχία, εξάντληση και ευερεθιστότητα.

Οι Keashly και Neuman (2010) αναφέρουν πως οι συχνότερες συμπεριφορές εργασιακής παρενόχλησης στην ακαδημαϊκή κοινότητα είναι οι απειλές έναντι της επαγγελματικής υπόστασης, η κοινωνική απομόνωση και η παρεμβατική συμπεριφορά, υπό την έννοια της παρεμπόδισης του εργαζόμενου να επιτύχει σημαντικούς στόχους. Σε παλιότερη μελέτη τους, οι ίδιοι ερευνητές κατέδειξαν πως οι συνάδελφοι είναι πιθανότερο να αναγνωρίζονται ως δράστες εργασιακής παρενόχλησης από τους υπόλοιπους ακαδημαϊκούς (63,4%), ενώ οι προϊστάμενοι των

τμημάτων από το διοικητικό προσωπικό (52,9%), καταδεικνύοντας έτσι πως η οριζόντια παρενόχληση είναι η συνηθέστερη μορφή. Στην ίδια έρευνα, διαπιστώθηκε πως το 32% των εργαζομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παρενοχλείται συστηματικά για ένα διάστημα πάνω από τρία χρόνια (Keashly & Neuman, 2008).

Τέλος, οι Qureshi, Rasli και Zaman (2014) θεμελίωσαν μία σχέση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και της ευημερίας των εργαζομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Πακιστάν, εξετάζοντας ένα δείγμα 321 ατόμων 20 πανεπιστημίων. Οι ερευνητές βρήκαν πως η εργασιακή παρενόχληση λαμβάνει δύο βασικές μορφές, τις συμπεριφορές που στοχεύουν στην υποβάθμιση της προσωπικότητας και αυτές που αφορούν την υποτίμηση του έργου, καταδεικνύοντας πως το αντίξοο οργανωσιακό κλίμα ενθαρρύνει την εργασιακή παρενόχληση, έχοντας διαβρωτικές επιδράσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, όπως αυτές αντανακλούνται στα αυξημένα ποσοστά διαταραχών ύπνου και στην κατάχρηση φαρμακευτικών σκευασμάτων.

## **ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 5.1 Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

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

Εκτός αυτού, οι υπάρχουσες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε άλλες χώρες και κυρίως στις ΗΠΑ, την Αυστραλία, την Τουρκία και τη Νότιο Αφρική, των οποίων τα κοινωνικοπολιτιστικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτά της Ελλάδας και, άρα, δεν επιδέχονται γενίκευση. Μάλιστα, ένα σημαντικό ποσοστό αυτών έχουν διεξαχθεί με ποιοτική έρευνα και σε αρκετά μικρά δείγματα εκπαιδευτικών (Fahie & Devine, 2012· Κερασιώτη, 2006· Masela & Kirsten, 2014). Εξ αυτών, η συντριπτική πλειοψηφία εστιάζει στην «από πάνω προς τα κάτω» μορφή της παρενόχλησης, δηλαδή των αρνητικών και εκφοβιστικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται από την πλευρά του διευθυντή, μελετώντας τις συχνότερες συμπεριφορές που καταγράφονται, τις επιδράσεις τους σε ψυχολογικό και ψυχοσωματικό επίπεδο, τις αντιληπτές αιτίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών και την έντασή τους.

Επιπλέον, αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν την εργασιακή βία ή άλλα παρόμοια φαινόμενα, χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στις συγκεκριμένες εκφάνσεις της εργασιακής παρενόχλησης (ή εργασιακού εκφοβισμού), όπως αυτή απαντάται ως έννοια και οριοθετείται από τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία σε άλλους οργανισμούς του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα (Kuehn, 2010; Magnavita, 2014). Εκτός αυτού, ένας επιπλέον προβληματισμός που εγείρεται αναφορικά με την αξιοπιστία των σχετικών ευρημάτων, συνδυαστικά με τον εξαιρετικά μικρό αριθμό των ερευνών για το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, είναι πως πολλές από αυτές τις μελέτες εφαρμόζουν ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να ποσοτικοποιηθεί επαρκώς το φαινόμενο και, παράλληλα, να διερευνηθεί σε βάθος. Βέβαια, η βασική συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στη διερεύνηση των πιθανών συσχετίσεων μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς και προηγούμενων βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης, έρευνα που επιχειρείται για πρώτη φορά στην Ελλάδα και διεθνώς. Η εργασιακή παρενόχληση των εκπαιδευτικών είναι ένα ζήτημα ιδιαίτερου ερευνητικού ενδιαφέροντος με κρίσιμης σημασίας προεκτάσεις για την εύρυθμη σχολική λειτουργία, δεδομένων μάλιστα των αρνητικών συνεπειών που μπορούν να προκύψουν σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών.

## **5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Λόγω των παραπάνω διαπιστώσεων και λόγω της έλλειψης εμπειρικών δεδομένων γύρω από την εργασιακή παρενόχληση των εκπαιδευτικών και τη σχέση της με προηγούμενα βιώματα σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων, κύριος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η διερεύνηση της σύνδεσης σχολικού εκφοβισμού και εργασιακής παρενόχλησης σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι τα εξής:

1. Ποιο είναι το ποσοστό εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα;

Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης κυμαίνεται σε ποσοστά γύρω από το 10% του συνόλου του εργασιακού πληθυσμού, αν και σημαντικές διαφοροποιήσεις εντοπίζονται δεδομένων των εναλλακτικών μεθοδολογικών και εννοιολογικών προσεγγίσεων που εφαρμόζονται στις σχετικές έρευνες (Di Martino et al, 2003· Παπαλεξανδρή & Γαλανάκη, 2011· Zapf et al, 2011). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου εργασιακής παρενόχλησης λόγω της ιδιαίτερης φύσης της εργασίας, των πολύπλοκων διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται με τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές, και των απαιτητικών καθηκόντων (de Wet, 2010· Fox & Stallworth, 2005· Riley et al, 2011). Σύγχρονες έρευνες τεκμηριώνουν πως η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι ιδιαίτερα υψηλή, φτάνοντας σε ποσοστά άνω του 20% (de Wet, 2006· Κοϊν, 2015· McGuckin & Lewis, 2008). Δεδομένων των υποκειμενικών αξιολογήσεων του τι ακριβώς συνιστά εργασιακή παρενόχληση και των διαφορετικών μεθοδολογικών εφαρμογών που ακολουθούνται στις σχετικές έρευνες, η αποσαφήνιση του ποσοστού επικράτησης του φαινομένου στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα αποτελεί βασικό στόχο της παρούσας μελέτης.

2. Ποιες είναι οι βασικές μορφές εμφάνισης του φαινομένου και προς ποιες κατευθύνσεις εκδηλώνεται;

Η εργασιακή παρενόχληση εκδηλώνεται τόσο με άμεσες όσο και με έμμεσες μορφές που κυμαίνονται από μία συγκεκριμένη ενέργεια μέχρι μία αποκάλυπτη απειλή της σωματικής ακεραιότητας του θύματος (Ayoko et al, 2003· Saunders et al, 2007), στοχεύοντας στην υποβάθμιση της επαγγελματικής υπόστασης, την προσβολή της προσωπικότητας και την κοινωνική απομόνωση (Harvey et al, 2009· Rayner & Hoel, 1997). Ομοίως και στους εκπαιδευτικούς, η παρενόχληση στο χώρο εργασίας λαμβάνει ποικίλες μορφές, συμπεριλαμβανομένων της αγνόησης των ιδεών, των επιθέσεων στην επαγγελματική ακεραιότητα, της παρακράτησης πληροφοριών, της διάδοσης φημών και της απομόνωσης (Blase et al, 2008· Cemaloglu, 2007· de Wet & Jacobs, 2014). Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον, παράλληλα, εντοπίζεται στις κατευθύνσεις προς τις οποίες εκδηλώνεται η παρενόχληση, καθώς τα διαθέσιμα ευρήματα καταδεικνύουν πως οι αρνητικές συμπεριφορές στην εκπαιδευτική κοινότητα παρατηρούνται τόσο «από πάνω προς τα κάτω» και αντίστροφα, όσο και

οριζόντια μεταξύ ομοιόβαθμων εκπαιδευτικών (de Wet, 2014; Richards & Freeman, 2012; Riley et al, 2011; Matsela & Kirsten, 2014).

3. Ποιες στρατηγικές αντιμετώπισης της εργασιακής παρενόχλησης υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί;

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

4. Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες κινδύνου, συμπεριλαμβανομένων των δημογραφικών μεταβλητών, των δομικών στοιχείων του σχολικού περιβάλλοντος, του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

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

5. Πώς επιδρά η εργασιακή παρενόχληση στην ψυχική υγεία και την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους;

Οι αρνητικές επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην ψυχική υγεία, στην ψυχολογική ευημερία και στην ποιότητα της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής των εργαζομένων είναι αδιαμφισβήτητη (Bond et al, 2010· Emdad et al, 2013· Hogg et al, 2011· Vie et al, 2012), ενώ η κλιμάκωση του φαινομένου έχει ισχυρό αντίκτυπο και στους ίδιους τους οργανισμούς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Branch et al, 2013· Samnani & Singh, 2012). Μάλιστα, οι επιπτώσεις της θυματοποίησης στο χώρο εργασίας μπορούν να είναι μακροχρόνιες, καταδεικνύοντας έτσι πως η συστηματική στοχοποίηση είναι μία ιδιαίτερα επίπονη και τραυματική εμπειρία (Brousse et al, 2008· Dellve et al, 2003· Kivimaki et al, 2000). Στους εκπαιδευτικούς, έχει καταγραφεί πως η εργασιακή παρενόχληση έχει εξαιρετικά βλαπτικές επιδράσεις τόσο στην ψυχοσωματική υγεία και την πνευματική τους κατάσταση (de Wet, 2010b· Matsela & Kirsten, 2014· Riley et al, 2011), όσο και σε ορισμένες μεταβλητές της εργασιακής τους ζωής, όπως είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η παραγωγικότητα και η εξουθένωση (Harris et al, 2011· McKay et al, 2008· Tanhan & Cam, 2011).

6. Ποια είναι η σχέση σχολικού εκφοβισμού και εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις στρατηγικές διαχείρισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, καθώς και τις προσωπικές εμπειρίες θυματοποίησης/εκφοβισμού/παρενόχλησης είτε ως επαγγελματίες είτε ως μαθητές;

Το είδος και η έκταση των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού εξαρτώνται από ποικίλους παράγοντες, με σημαντικότερους εξ αυτών τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο, τη γενικότερη σχολική κουλτούρα, τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αξίες και άλλες προσωπικές καταβολές (Lane et al, 2004· Perepletchikova & Kazdin, 2005· Meyer, 2008). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα περί αυξημένης πιθανότητας παρέμβασης σε περιπτώσεις εκπαιδευτικών με προηγούμενες εμπειρίες θυματοποίησης (Bradshaw et al, 2007), αν και οι σχετικές μελέτες σε αυτό το ερευνητικό πεδίο είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό πως ο εκφοβισμός είναι ένα διάχυτο φαινόμενο που δεν αφορά αποκλειστικά το σχολικό περιβάλλον αλλά διατηρεί ποικίλες κοινωνικές και

οργανωσιακές προεκτάσεις σε μακροχρόνιο επίπεδο. Η πρωτότυπη συμβολή της παρούσας μελέτης έγκειται στην ανάδειξη συσχετίσεων μεταξύ των δύο επιμέρους φαινομένων (σχολικός εκφοβισμός και εργασιακή παρενόχληση) στους εκπαιδευτικούς, καθώς υπάρχουν ερευνητικές ενδείξεις πως οι αντιλήψεις που σχηματίζονται για τον εκφοβισμό στα σχολικά χρόνια επηρεάζουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον, καθώς και πως η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται με αυτήν την εργασιακής παρενόχλησης (Hawker & Boulton, 2000· Smith, 1997· Smith et al, 2003).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- H<sub>1</sub>: Το σχολικό κλίμα συσχετίζεται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή παρενόχληση.
- H<sub>2</sub>: Η ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή παρενόχληση.
- H<sub>3</sub>: Το φύλο, τα έτη εργασίας, η οικογενειακή κατάσταση και η ηλικία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εργασιακή παρενόχληση.
- H<sub>4</sub>: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή παρενόχληση ανάμεσα στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
- H<sub>5</sub>: Η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται με την ψυχική υγεία και την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών.
- H<sub>6</sub>: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές και των τρεχουσών στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού που αναλαμβάνουν ως επαγγελματίες.

### **5.3 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Στην έρευνα συμμετείχαν 508 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 23 νομούς της χώρας. Αναλυτικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 305 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 60%) και 203 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοστό 40%). Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτέλεσαν 325 γυναίκες (ποσοστό

64%) και 183 άντρες (ποσοστό 36%). Όσον αφορά στις ηλικίες των εκπαιδευτικών, αυτές κυμαίνονταν από 25 έως 60 ετών και ο μέσος όρος αυτών ήταν 43,17 έτη (Τ.Α.=6,613). Αναφορικά με την οικογενειακή τους κατάσταση, οι 84 ήταν άγαμοι (ποσοστό 16,5%), οι 391 ήταν έγγαμοι (ποσοστό 77%), οι 27 διαζευγμένοι (ποσοστό 5,3%) και οι 6 σε χηρεία (ποσοστό 1,2%). Σχετικά με τη χρονική διάρκεια της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, αυτή κυμάνθηκε από 1 έως 31 έτη, με μέσο όρο 14,44 έτη (Τ.Α.= 6,805).

Όσον αφορά το μέγεθος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, οι 36 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με λιγότερους από 60 μαθητές (ποσοστό 7,1%), οι 254 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με 60-200 μαθητές (ποσοστό 50%), και οι 218 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε σχολεία με πάνω από 200 μαθητές (ποσοστό 42,9%). Αναφορικά με το νομό του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Αχαΐας, Έβρου, Ημαθίας, Θεσπρωτίας, Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Καρδίτσας, Κιλκίς, Κοζάνης, Κυκλάδων, Λάρισας, Λέσβου, Μαγνησίας, Ξάνθης, Πέλλας, Πιερίας, Ροδόπης, Σερρών, Φθιώτιδος, Φωκίδας και Χαλκιδικής με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (281) να υπηρετούν σε σχολεία της Θεσσαλονίκης (ποσοστό 55,3%).

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος είχαν βασικές σπουδές ως εξής: 36 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 11,8%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας, 99 εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας και εξομοίωσης (ποσοστό 32,5%), 136 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 44,6%) είχαν πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΕΙ. Σχετικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν κυρίως άλλων ειδικοτήτων (ποσοστό 9,6% επί του συνόλου του δείγματος).

Επίσης, αναφορικά με τις πρόσθετες σπουδές επί του συνόλου του δείγματος, οι 323 δεν είχαν καμία Πρόσθετη Σπουδή (ποσοστό 63,6%), οι 77 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν φοιτήσει σε Διδασκαλείο (ποσοστό 25,2%), οι 46 συνολικά εκπαιδευτικοί κατείχαν Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών (ποσοστό 15,1%), οι 5 συνολικά εκπαιδευτικοί κατείχαν Διδακτορικό Δίπλωμα (ποσοστό 1,6%), οι 34 συνολικά εκπαιδευτικοί είχαν και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή/και ΤΕΙ (ποσοστό 11,4%), ενώ, τέλος, παραπάνω από έναν τίτλο πρόσθετων σπουδών από τους παραπάνω

Τίτλους κατείχαν οι 34 εκπαιδευτικοί Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης (ποσοστό 6,7%). Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 474 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε γενικές τάξεις (ποσοστό 93,3%) και οι 34 εκπαιδευτικοί υπηρετούσαν σε Τμήματα Ένταξης (ποσοστό 6,7%).

Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος στο σύνολο των 508 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Παράλληλα στους Πίνακες 2 και 3 παρουσιάζεται ξεχωριστά το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση.

**Πίνακας 1: Γενικά χαρακτηριστικά δείγματος**

		Συχνότητα	Ποσοστό
Βαθμίδα	Α/θμια	305	60,0%
	Β/θμια	203	40,0%
Φύλο	Γυναίκα	325	64,0%
	Άντρας	183	36,0%
Οικογενειακή κατάσταση	Παντρεμένος	391	77,0%
	Ελεύθερος	84	16,5%
	Διαζευγμένος	27	5,3%
	Χηρεία	6	1,2%
Διευθυντής	Όχι	447	88,0%
	Ναι	61	12,0%
Μέγεθος σχολείου	Λιγότεροι από 60 μαθητές	36	7,1%
	60 - 200 μαθητές	254	50,0%
	Περισσότεροι από 200 μαθητές	218	42,9%
Περιοχή	Μεγάλο αστικό κέντρο	205	40,4%
	Μικρή πόλη	173	34,1%
	Αγροτική περιοχή	130	25,6%
Τάξη	Γενικής αγωγής	474	93,3%
	Τμήμα ένταξης	34	6,7%

**Πίνακας 2: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Α' βαθμίδας**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	36 11,8%
	Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση	99 32,5%
	Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ	136 44,6%
	Πτυχίο ΑΕΙ	34 11,1%
Πρόσθετες σπουδές	Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο	77 25,2%
	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης	46 15,1%
	Διδακτορικό Δίπλωμα	5 1,6%
	Άλλες σπουδές	12 3,9%

**Πίνακας 3: Επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών Β' βαθμίδας**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι	46 22,7%	
Μεταπτυχιακό δίπλωμα εξειδίκευσης	44 21,7%	
Διδακτορικό δίπλωμα	5 2,5%	
Άλλες σπουδές	46 22,7%	

Σημειώνεται πως ως άλλες ειδικότητες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιγράφονται αυτές των Ξένων Γλωσσών (ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07), Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11), Πληροφορικής (ΠΕ19), Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71), Καλλιτεχνικών (ΠΕ08) και Θεατρικών Σπουδών (ΠΕ32). Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άλλες ειδικότητες περιλαμβάνουν Οικονομολόγους (ΠΕ09), Κοινωνιολόγους (ΠΕ10), Ηλεκτρονικούς Μηχανικούς (ΠΕ1206), Νομικών-Πολιτικών Σπουδών (ΠΕ13), Ιατρούς (ΠΕ1401), Οδοντιάτρους (ΠΕ1402), Γεωπόνους (ΠΕ1404), Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος (ΠΕ1405), Νοσηλευτικής (ΠΕ1406), Οικιακής Οικονομίας (ΠΕ15), Μουσικής (ΠΕ1601), Τοπογράφους (ΠΕ1711), Γραφικών Τεχνών (ΠΕ1801), Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΠΕ1802), Λογιστικής (ΠΕ1803), Αισθητικής (ΠΕ1804), Κομμωτικής (ΠΕ1804), Φυτικής Παραγωγής (ΠΕ1812), Ζωικής Παραγωγής (ΠΕ1813), Βρεφονηπιοκόμων (ΠΕ1833), Καλλιτεχνικών (Π.Ε.08) και Θεατρικών Σπουδών (ΠΕ32). Στην κατηγορία Φυσικοί εντάχθηκαν και οι ειδικότητες των Χημικών (ΠΕ0402), Βιολόγων (ΠΕ0402), Φυσιογνωστών (ΠΕ0403) και Γεωλόγων (ΠΕ0404).

## 5.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η έρευνα διεξήχθη, κυρίως, κατά το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2011-2012 σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας καθορίστηκε να είναι 500 εκπαιδευτικοί (300 πρωτοβάθμιας και 200 δευτεροβάθμιας). Η χορήγηση ερωτηματολογίων έγινε με προσωπική διάθεση της υποψήφιας διδάκτορος με σκοπό να εξασφαλιστεί μεγαλύτερη αξιοπιστία δεδομένων και συγχρόνως μικρότερο ποσοστό μη απαντούντων καθώς αυτή η προσέγγιση είναι καταλληλότερη όταν το ερωτηματολόγιο είναι εκτεταμένο ή πολύπλοκο ή με ταχυδρομική αποστολή τους με εσώκλειστο φάκελο πληρωμένου τέλους, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η επιστροφή τους. Αναφορικά με τη δειγματοληψία επιλέχθηκε δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και πιο συγκεκριμένα η μέθοδος της βολικής δειγματοληψίας μέσω της οποίας επιλέγονται για συμμετοχή στην έρευνα άτομα τα οποία είναι διαθέσιμα και πρόθυμα για αυτή. Η διαδικασία αυτή, εκτός του ότι αποκλείει οποιαδήποτε μεροληψία, επιτρέπει την εφαρμογή της θεωρίας πιθανοτήτων για τον υπολογισμό του δειγματοληπτικού σφάλματος. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν τυχαία από το συνολικό δείγμα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα σχολεία της έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια άρχισαν να διανέμονται σταδιακά από τα τέλη του Δεκεμβρίου του 2011 σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολεία των νομών Αιτωλοακαρνανίας, Αττικής, Αχαΐας, Έβρου, Ημαθίας, Θεσπρωτίας, Θεσσαλονίκης, Καβάλας, Καρδίτσας, Κιλκίς, Κοζάνης, Κυκλάδων, Λάρισας, Λέσβου, Μαγνησίας, Ξάνθης, Πέλλας, Πιερίας, Ροδόπης, Σερρών, Φθιώτιδος, Φωκίδας και Χαλκιδικής, ενώ η συλλογή τους ολοκληρώθηκε το Μάιο του 2012. Διανεμήθηκαν 1.170 ερωτηματολόγια σε όλο το χρονικό διάστημα εκ των οποίων περίπου 100 ήταν ελλιπώς συμπληρωμένα ενώ τα σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ξεπέρασαν τα 500 που ήταν και το δείγμα της έρευνας.

Περίπου 400 ερωτηματολόγια δεν επιστράφηκαν. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 508 ερωτηματολόγια. Γενικά δεν υπήρξε πρόβλημα κατά τη χορήγησή τους. Το μόνο που επισημαίνεται από την ερευνήτρια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι εξοικειωμένοι να συμμετέχουν σε έρευνες και ήταν απρόθυμοι να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια γενικά. Κατά τη διενέργεια της έρευνας οι

εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν ότι τα προσωπικά τους δεδομένα είναι εμπιστευτικά, ενώ συμμετείχαν στην έρευνα οικιοθελώς και μετά από πληροφορημένη συναίνεση.

### **5.5.1 Τα εργαλεία της έρευνας**

Για την επίτευξη των στόχων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκαν οι εξής κλίμακες: Το Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων – Negative Acts Questionnaire (NAQ) (Einarsen & Rakness, 1997), η Γενική Κλίμακα Ψυχικής Υγείας – General Health Questionnaire (GHQ) (Goldberg, 1972), η κλίμακα The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI) (Blase et al, 2008), η κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος των Taylor και Tashakkori (1994), η κλίμακα Retrospective Bullying Questionnaire (RBQ) (Schafer, Korn, Smith, Hunter, Joaquin, Singer, & Meulen, 2004) και η κλίμακα The Handling Bullying Questionnaire (HBQ) (Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008).

Αρχικά σχεδιάστηκε το ερωτηματολόγιο (18σέλιδο) το οποίο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 15 εκπαιδευτικούς και τροποποιήθηκε μετά από τις παρατηρήσεις τους. Η καινούρια μορφή του ερωτηματολογίου μοιράστηκε σε 20 εκπαιδευτικούς από τους οποίους ζητήθηκε να καταγράψουν γενικά σχόλια, τυχόν ασάφειες και το χρόνο που διέθεσαν για τη συμπλήρωσή του. Μετά από διορθώσεις που αφορούσαν κυρίως επαναδιατυπώσεις και παραλήψεις ορισμένων ερωτήσεων, συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο ήταν δώδεκα σελίδων και απαιτούσε περίπου 25 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Σε αυτήν την τελική του μορφή, χορηγήθηκε πιλοτικά σε 30 εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν ανέφεραν κανένα πρόβλημα κατά τη διαδικασία συμπλήρωσής του. Αποτελούνταν από έξι ενότητες και 6 κλίμακες στις οποίες αναφερόμαστε στην επόμενη ενότητα.

Στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου δινόταν ο εξής ορισμός της παρενόχλησης στο χώρο εργασίας: «Η εργασιακή παρενόχληση είναι η επαναλαμβανόμενη, κακοήθης, πολλές φορές ύπουλη και δυσδιάκριτη ως προς το σκοπό της συμπεριφορά από ένα άτομο συνήθως ανώτερο ιεραρχικά (ή ομάδα ατόμων-κλίκα) προς ένα άτομο (ή και περισσότερα), το στόχο, με σκοπό να τον κάμψει ηθικά στερώντας του την αξιοπρέπειά του στο χώρο της εργασίας». Στη συνέχεια γινόταν γνωστό στους εκπαιδευτικούς, αφενός ότι, το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε στα πλαίσια της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς και, αφετέρου, ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ενώ επίσης δόθηκε έγγραφη συναίνεση.

Τα δημογραφικά στοιχεία που εξετάστηκαν ήταν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το μέγεθος σχολείου, η περιοχή σχολείου, ο νομός σχολείου, οι βασικές σπουδές, οι πρόσθετες σπουδές, αν υπηρετούσαν σε τάξη ειδικής ή γενικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και αντίστοιχα οι βασικές σπουδές, οι πρόσθετες σπουδές και αν υπηρετούσαν σε τμήμα ένταξης ή γενικής αγωγής για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### **5.5.2 Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων – Negative Acts Questionnaire (NAQ)**

Το Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων – Negative Acts Questionnaire (NAQ) είναι ερευνητικό εργαλείο που μετρά την έκθεση των εργαζομένων σε διάφορες μορφές παρενόχλησης στο χώρο εργασίας τους κατά το διάστημα των τελευταίων έξι μηνών (Einarsen & Raknes, 1997). Η αξιοπιστία του NAQ είναι ικανοποιητική (Einarsen et al., 1996). Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας μέτρησης είναι υψηλή και ο δείκτης Cronbach κυμαίνεται από  $\alpha=0,87$  μέχρι  $\alpha=0,93$  (Einarsen & Hoel, 2001).

Στην ελληνική μετάφραση του NAQ (Τεμεκενίδου, 2008), έγιναν κάποιες διαφοροποιήσεις και αντικαταστάσεις ώστε να εκφράζει τους στόχους της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα και κατόπιν συνεννοήσεως με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, αποφασίστηκε να αξιοποιηθεί το δεύτερο και τρίτο μέρος του NAQ, χρησιμοποιώντας από το τρίτο μέρος της μεταφρασμένης απόδοσης του NAQ τον ορισμό της εργασιακής παρενόχλησης που εισήχθη στην εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου της παρούσης έρευνας.

Έτσι, το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιελάμβανε 10 ερωτήσεις για την επαγγελματική ικανοποίηση και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση δόθηκαν σε μία 7βάθμια κλίμακα από πολύ ικανοποιημένος/η έως πολύ δυσαρεστημένος/η, ενώ η αξιολόγηση για την παραγωγικότητα (π.χ. “Δουλεύω σκληρά στη δουλειά μου”) έγινε στην 7βάθμια κλίμακα συμφωνώ πολύ έως

διαφωνώ πολύ. Ο δείκτης αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα ήταν  $\alpha=0,792$ .

Στο δεύτερο μέρος του NAQ, η πρωτότυπη μορφή του περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις. Σε κάθε μια από τις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν πόσο συχνά έχουν έρθει αντιμέτωποι με τις συμπεριφορές που περιγράφονταν: ποτέ, περιστασιακά, μηνιαία, εβδομαδιαία, καθημερινά (Einarsen & Raknes, 1997). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η αγγλική εκδοχή του ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει 29 ερωτήσεις. Οι 28 ερωτήσεις που ακολουθούσαν αφορούσαν μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό (υποτιμητικές και προσβλητικές συμπεριφορές, φημολογία, κριτική, πείραγμα) και σε επαγγελματικό επίπεδο (ανάθεση ανέφικτων δραστηριοτήτων, απόκρυψη πληροφοριών, υπερβολικός έλεγχος και παρακολούθηση εργασίας) (Einarsen & Hoel, 2001) και αναφέρονταν στην εκδήλωση τόσο έμμεσων (προφορική βία, επιθετικά σχόλια, κοροϊδία) όσο και άμεσων (κοινωνική απομόνωση, συκοφαντία) συμπεριφορών (Mikkelsen & Einarsen, 2001; Mikkelsen & Einarsen, 2002) στο διάστημα των τελευταίων έξι μηνών. Επίσης υπήρχε και μία ερώτηση που αναφερόταν σε περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων αξιολογήθηκαν με βάση την κλίμακα: ποτέ, περιστασιακά, μηνιαία, εβδομαδιαία, καθημερινά, υποβλήθηκα σε παρενόχληση αλλά πριν από έξι (6) μήνες. Ο δείκτης Cronbach για αυτήν την υποκλίμακα στην παρούσα έρευνα ήταν  $\alpha=0,965$ .

Επίσης στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκαν πληροφορίες για το πότε άρχισε η παρενόχληση, για τον αριθμό, το φύλο και τη θέση που κατείχαν οι δράστες (Προϊστάμενος-Διευθυντής, Διευθύνων Σύμβουλος, Συνάδελφοι, Γονείς, Μαθητές) και πόσα άτομα παρενοχλήθηκαν (μόνο εγώ, εγώ και μερικοί άλλοι συνάδελφοι, εγώ και όλοι στην ομάδα εργασίας μου, άλλος). Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν αν έχουν υπάρξει μάρτυρες παρενόχλησης στη δουλειά τους πριν και κατά την διάρκεια των τελευταίων πέντε ετών, όπως επίσης και αν το σχολείο στο οποίο υπηρετούν είναι αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση της εργασιακής παρενόχλησης (Τέλειο, Καλό, Επαρκές, Ελλιπές, Δεν γνωρίζω). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας ήταν  $\alpha=0,541$ .

Εστιάζοντας στις ερωτήσεις που αναφέρονται στις μορφές παρενόχλησης που δέχθηκαν οι ερωτηθέντες τους τελευταίους 6 μήνες και προχωρώντας στην αντίστοιχη Ανάλυση Παραγόντων προκύπτει ότι δημιουργούνται 2 παράγοντες οι

οποίοι εξηγούν το 66,18% της συνολικής διακύμανσης και αναφέρονται στις «Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο» και στις «Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο».

**Πίνακας 4: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες**

Στοιχείο	Ιδιαιτέρες			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντίστροφο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	18,100	62,412	62,412	18,100	62,412	62,412	10,712	36,939	36,939
2	1,092	3,766	66,178	1,092	3,766	66,178	8,479	29,239	66,178
3	,868	2,993	69,171						
4	0,765	2,638	71,809						
5	0,668	2,303	74,112						
6	0,623	2,149	76,261						
7	0,598	2,061	78,323						
8	0,502	1,731	80,054						
9	0,462	1,593	81,647						
10	0,429	1,480	83,126						
11	0,416	1,436	84,562						
12	0,387	1,335	85,897						
13	0,373	1,287	87,185						
14	0,343	1,183	88,368						
15	0,319	1,099	89,467						
16	0,311	1,071	90,538						
17	0,284	,981	91,519						
18	0,267	,921	92,439						
19	0,258	,891	93,331						
20	0,254	,875	94,206						
21	0,243	,838	95,044						
22	0,235	,811	95,855						
23	0,198	,682	96,537						
24	0,194	,667	97,204						
25	0,190	,653	97,858						
26	0,170	,586	98,444						
27	0,159	,548	98,992						
28	0,156	,538	99,530						
29	0,136	,470	100,000						

**Πίνακας 5: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες**

	Παράγοντας	
	1	2
Δεχτήκατε προσβλητικά σχόλια ή συμπεριφορές για την φυλή ή την εθνικότητά σας	0,787	
Δεχτήκατε υπαινιγμούς ή σημάδια από άλλους ότι πρέπει να αφήσετε τη δουλειά σας, να παραιτηθείτε	0,777	
Δεχτήκατε απειλές για επιθετικότητα ή άσκηση σωματικής βίας	0,772	
Δεχτήκατε απειλές πως θα σας κάνουν την ζωή δύσκολη (π.χ. υπερωρίες, δουλειά στο σπίτι, βαρετές δραστηριότητες)	0,770	
Μετατεθήκατε ή μετακινήκατε παρά τη θέλησή σας	0,762	
Δεχτήκατε προσβλητικά μηνύματα, τηλεφωνήματα, ή/και e-mail	0,760	
Γίνετε αντικείμενο υπερβολικού πειράγματος και σαρκασμού	0,756	
Δεχτήκατε υποτιμητική συμπεριφορά όπως δείξιμο με το δάχτυλο, παρέμβαση στον ιδιωτικό σας χώρο, σπρώξιμο, παρεμπόδιση του δρόμου σας	0,751	
Δεχτήκατε επανειλημμένες υπενθυμίσεις για τα λάθη ή τις παραλείψεις σας	0,709	
Υποβλήθηκατε σε υπερβολικό έλεγχο της δουλειάς σας	0,686	
Έγιναν προσπάθειες να βρεθούν λάθη στη δουλειά σας	0,621	
Δεχτήκατε επίμονη κριτική της δουλειάς και της προσπάθειάς σας	0,615	
Δεχτήκατε κοροϊδευτικά σχόλια από ανθρώπους που δεν τα πηγαίνατε καλά.	0,603	
Αγνοηθήκατε ή αντιμετωπίσατε εχθρική αντίδραση όταν πλησιάσατε τους άλλους	0,598	
Σας δόθηκε υπερβολικός φόρτος εργασίας	0,597	
Πιεστήκατε να μην διεκδικήσετε κάτι το οποίο δικαιούστε (π.χ. αναρρωτική άδεια, άδεια διακοπών, οδοιπορικά)	0,596	
Σας δόθηκαν αρμοδιότητες με αδικαιολόγητους ή ανέφικτους στόχους ή προθεσμίες	0,594	
Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε	0,558	
Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών		0,805
Αγνοηθήκατε ή/και αποκλειστήκατε από ομάδες, συζητήσεις, γεγονότα κ.α		0,748
Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεεστέρα των ικανοτήτων σας		0,747
Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες		0,745
Έγιναν προσβλητικά και επιθετικά σχόλια για το πρόσωπό σας (συνήθειες, παρελθόν, στάσεις, ιδιωτική ζωή)		0,676
Ταπεινωθήκατε ή σας κοροΐδωναν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας		0,647
Αγνοήθηκαν οι απόψεις και οι ιδέες σας		0,621
Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας		0,612
Έγιναν άδικες κατηγορίες εναντίον σας		0,592
Απαιτήθηκε συστηματικά να φέρετε εις πέρας δραστηριότητες που δεν εμπίπτουν στη δική σας αρμοδιότητα (προσωπικά θελήματα)		0,580
Σας φώναζαν ή γίνετε στόχος παρορμητικού θυμού ή οργής		0,513

**Πίνακας 6: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες**

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	0,969
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	0,942

### 5.5.3 Γενική Κλίμακα Ψυχικής Υγείας – General Health Questionnaire (GHQ)

Το GHQ (Goldberg, 1972) (Μετάφραση και προσαρμογή: Γαρύφαλλος, Αδαμοπούλου, Καραστεργίου & Μουτζούκης, 2002· Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2002, στο Τεμεκενίδου, 2008), είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που σχεδιάστηκε για να αναγνωρίζει τους ψυχολογικούς κινδύνους και τις μικρές αλλαγές που συμβαίνουν στη νοητική κατάσταση του ατόμου (Goldberg, 1978· Goldberg & Williams, 1998). Το GHQ είναι ένα ευρέως γνωστό ερωτηματολόγιο και έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες (Goldberg & Blackwell, 1970· Jacob et al, 1997· Schmitz et al, 1999· Trait et al, 2003). Από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο που περιλαμβάνει 60 ερωτήσεις (GHQ-60), έχουν διαμορφωθεί μικρότερες εκδοχές του (GHQ-30, GHQ-28, GHQ-20, GHQ-12) (Montazeri et al, 2003). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το GHQ-12, δηλαδή με 12 ερωτήσεις.

Κάθε ερώτηση απαντάται σε μία κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων. Η κλίμακα περιλαμβάνει ίσο αριθμό θετικών (π.χ. «Μπορείς να συγκεντρωθείς σε ό, τι κάνεις», «Αισθάνεσαι ότι είσαι χρήσιμος σε ό, τι κάνεις») και αρνητικών ερωτήσεων (π.χ. «Έχεις ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σε απασχολεί κάτι», «Αισθάνεσαι ότι είσαι συνεχώς κάτω από πίεση»). Οι θετικές ερωτήσεις απαντώνται σε μία κλίμακα περισσότερο απ' ότι συνήθως έως πολύ λιγότερο από το συνηθισμένο, ενώ στις αρνητικές ερωτήσεις η κλίμακα απαντήσεων είναι καθόλου έως πολύ περισσότερο από ό, τι συνήθως. Για την ακρίβεια, η διατύπωση της κλίμακας απαντήσεων δεν είναι ίδια σε όλες τις θετικές ερωτήσεις (Tait et al, 2003).

Οι ερωτήσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις υποκλίμακες: σωματικά ενοχλήματα, άγχος, κατάθλιψη και κοινωνική λειτουργικότητα. Υπάρχουν όμως και σημεία-ουδοί ή σημεία διαχωρισμού για την εκτίμηση της ύπαρξης ή όχι της ψυχικής διαταραχής (Σταλίκας και συν, 2002).

Η ισχύς του ερωτηματολογίου έχει μελετηθεί εκτενώς σε πολλές έρευνες, αναγνωρίζοντας πολλά στοιχεία ψυχολογικής επιβάρυνσης, όπως κατάθλιψη, άγχος, κοινωνική απομόνωση και ψυχοσωματικά συμπτώματα (Goldberg et al, 1997). Παρά το γεγονός ότι το GHQ χρησιμοποιείται σε πολλές έρευνες λόγω της εύκολης και γρήγορης χρήσης του και της καλής αξιοπιστίας του (Cronbach από  $\alpha=0,82$  έως  $\alpha=0,89$ ) (Picardi et al, 2001), δεν ενδείκνυται για διαγνωστικούς σκοπούς (Montazeri et al., 2003). Στην έρευνα μας, η αξιοπιστία της κλίμακας κυμαίνεται στο  $\alpha=0,828$  που συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία.

Θα πρέπει να επισημανθεί πως τόσο για το Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων όσο και για την Κλίμακα Γενικής Ψυχικής Υγείας χρησιμοποιήθηκε η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest) με τη μέθοδο ανά ζεύγη σύγκριση μέσω των όρων. Η στατιστική ασημαντότητα όσον αφορά τη σύγκριση του βασικού αυτού δείκτη κεντρικής τάσης μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, εξασφαλίζει σε συνδυασμό με τον έλεγχο της εσωτερικής συνέπειας, ότι πρόκειται για αξιόπιστα εργαλεία καθώς το μέσο επίπεδο της επίδοσης στα δύο εργαλεία δε μεταβάλλεται μεταξύ μετρήσεων.

#### **5.5.4 The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI)**

Για τη διερεύνηση των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προσπαθειών που κάνει το άτομο προκειμένου να χειρισθεί εξωτερικές ή και εσωτερικές απαιτήσεις που υπερβαίνουν τις διαθέσιμες προσωπικές πηγές των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Διευθυντικής Κακομεταχείρισης / Κακοποίησης «The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI)» (Blase et al, 2006· Blase et al, 2008). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η λίστα των συμπεριφορών που ενεργοποιεί ο εργασιακά παρενοχλημένος εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταπεξέλθει με τις συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης στην παρενόχληση που υφίσταται από το διευθυντή. Στο ερευνητικό εργαλείο οι προτάσεις-δηλώσεις είναι 37. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αναφέρονται σε συμπεριφορές όπως «Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα», «Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες», «Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις», «Ξεκίνησα αθλητισμό», «Άρχισα να παίρνω φάρμακα», «Τους αντιμετώπισα», «Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση», «Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους», «Τους απείλησα (π.χ. με καταγγελία)». Η αξιοπιστία του PMAI και η

εσωτερική συνοχή της κλίμακας μέτρησης είναι υψηλή και ο δείκτης Cronbach κυμαίνεται από  $\alpha=0,9645$  μέχρι  $\alpha=0,9675$ .

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι 34 συμπεριφορές και επεκτάθηκε η διερεύνηση των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού και από τους συναδέλφους, τους γονείς ή και τους μαθητές. Στην παρούσα έρευνα, η αξιοπιστία της κλίμακας ανέρχεται στο  $\alpha=0,676$  που συμφωνεί με τη διεθνή βιβλιογραφία.

### **5.5.5 Κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού κλίματος**

Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος διερευνήθηκε από το ερευνητικό εργαλείο των Taylor και Tashakkori (1994) που περιλαμβάνει 9 υποκλίμακες σε 6βαθμη κλίμακα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 25 προτάσεις-δηλώσεις σε 4βαθμη κλίμακα (Διαφωνώ, δεν ισχύει ποτέ, Διαφωνώ, εν μέρει, ισχύει μερικές φορές, Συμφωνώ, εν μέρει, ισχύει συχνά, Συμφωνώ, ισχύει πάντα). Περιλαμβάνει 3 υποκλίμακες που αναφέρονται στο στυλ ηγεσίας του διευθυντή (9 προτάσεις-δηλώσεις), στη συναδελφικότητα της μονάδας (7 προτάσεις-δηλώσεις) και στην πειθαρχία των μαθητών (9 προτάσεις-δηλώσεις).

Οι επιλογές που έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί είναι ενδεικτικά στην πρώτη υποκλίμακα: «Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους», «Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες», «Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί». Στη δεύτερη υποκλίμακα ενδεικτικά οι επιλογές είναι: «Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου», «Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου», «Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο». Τέλος, στην τρίτη υποκλίμακα γίνεται αναφορά στην πειθαρχία των μαθητών με επιλέξιμες προτάσεις όπως «Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών», «Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και το αλκοόλ ανάμεσα στους μαθητές», «Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων». Ο δείκτης αξιοπιστίας για την πρώτη υποκλίμακα είναι  $\alpha=0,90$ , για τη δεύτερη υποκλίμακα  $\alpha=0,84$  και για την τρίτη υποκλίμακα είναι  $\alpha=0,87$ .

Από την Ανάλυση Παραγόντων των ερωτήσεων που αφορούν τον ηγετικό ρόλο του

διευθυντή, τη δύναμη της συνεργασίας και την πειθαρχία των μαθητών ως συστατικά του σχολικού κλίματος προκύπτουν τέσσερις παράγοντες οι οποίοι εξηγούν το 55,8% της συνολικής διακύμανσης και κωδικοποιούνται ως «Αποτελεσματικότητα ηγεσίας», «Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα», «Πειθαρχία μαθητών», «Αποφυγή αντικειμαιδευτικών συμπεριφορών».

**Πίνακας 7: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος**

Στοιχείο	Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντίστροφο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	8,375	33,501	33,501	8,375	33,501	33,501	5,051	20,202	20,202
2	3,181	12,724	46,225	3,181	12,724	46,225	3,781	15,122	35,325
3	1,344	5,375	51,600	1,344	5,375	51,600	3,014	12,056	47,381
4	1,043	4,174	55,774	1,043	4,174	55,774	2,098	8,393	55,774
5	0,933	3,733	59,506						
6	0,895	3,580	63,086						
7	0,767	3,070	66,156						
8	0,725	2,899	69,055						
9	0,702	2,806	71,861						
10	0,665	2,659	74,520						
11	0,616	2,466	76,986						
12	0,579	2,318	79,304						
13	0,557	2,228	81,532						
14	0,526	2,103	83,634						
15	0,503	2,012	85,646						
16	0,473	1,891	87,537						
17	0,462	1,849	89,386						
18	0,443	1,771	91,157						
19	0,404	1,617	92,774						
20	0,386	1,542	94,316						
21	0,337	1,350	95,666						
22	0,322	1,288	96,954						
23	0,295	1,179	98,132						
24	0,257	1,028	99,160						
25	0,210	,840	100,000						

**Πίνακας 8: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος**

	Παράγοντας			
	1	2	3	4
Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις	0,790			
Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί	0,772			
Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί	0,703			
Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.	0,684			
Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι	0,677			
Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες	0,662			
Η συμπεριφορά από του διευθυντή είναι υποστηρικτική	0,646			
Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό	0,631			
Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους	0,578			
Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται	0,411			
Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια		0,733		
Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν		0,699		
Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου		0,694		
Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού		0,673		
Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο		0,668		
Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου		0,666		
Οι μαθητές φτάνουν αργοπορημένοι στην τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτουν το μάθημα			0,760	
Οι συμπεριφορές μειώνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία			0,700	
Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών			0,692	
Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη			0,682	
Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες			0,595	
Υπάρχει βραδύτητα στη μάθηση των μαθητών			0,488	
Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και το αλκοόλ ανάμεσα στους μαθητές				0,729
Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων				0,655
Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών				0,609

**Πίνακας 9: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τα συστατικά του σχολικού κλίματος**

Παράγοντας	Cronbach's Alpha
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	0,899
Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	0,849
Πειθαρχία μαθητών	0,797
Αποφυγή αντιεκπαιδευτικών συμπεριφορών	0,670

### 5.5.6 Retrospective Bullying Questionnaire (RBQ)

Για να ελεγχθεί το μετατραυματικό σύνδρομο χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Αναδρομικού Εκφοβισμού «Retrospective Bullying Questionnaire» (RBQ) (Schafer et al, 2004), του οποίου η αξιοπιστία εξετάστηκε σε δείγμα Γερμανών φοιτητών μέσω της διαδικασίας test-retest για παραπάνω από 2 μήνες. Ο συντελεστής Spearman μέσω συσχετίσεων βρέθηκε καλός για τη θυματοποίηση (δημοτικό σχολείο:  $r=0.88$ , δευτεροβάθμια εκπαίδευση:  $r=0.87$ ) και το βίωμα του τραύματος ( $r=0.77$ ).

Στην αρχή της κλίμακας παρατέθηκε ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού (Olweus, 1993) για να αποφευχθούν ασάφειες και πιθανές προσωπικές ερμηνείες των εκπαιδευτικών. Από την πρωτότυπη κλίμακα του RBQ που περιελάμβανε 44 ερωτήσεις, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι 25 προτάσεις-δηλώσεις. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες, κάνοντας μια αναδρομή στη σχολική τους ζωή στο Δημοτικό και κατόπιν στο Γυμνάσιο και Λύκειο, να ανασύρουν από τη μνήμη τους εμπειρίες εκφοβισμού ή εμπλοκής με κάποιο τρόπο. Οι επιλογές των συμμετεχόντων ήταν δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα με παραδείγματα τις προτάσεις-δηλώσεις «Δεν έχω εμπλακεί καθόλου», «ποτέ δεν το είδα να συμβαίνει», «Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, αλλά το είδα να συμβαίνει μερικές φορές», «Συμμετείχα μερικές φορές στον εκφοβισμό άλλων», «Μερικές φορές αισθάνθηκα τον εκφοβισμό από άλλους», «Σε διαφορετικούς χρόνους ήμουν και θύμα αλλά και θύτης».

Στη συνέχεια ακολουθούσε πρόταση που είχε να κάνει με τη γενικότερη και συνολική εκτίμηση και αποτίμηση της σχολικής ζωής τους μέσα από την πρόταση-δήλωση: «Περάσατε χαρούμενες στιγμές στο Σχολείο», σε 5βαθμη κλίμακα (1 = Το απεχθανόμουν, 2 = Δεν μου άρεσε, 3 = Ουδέτερα, 4 = Μου άρεσε λίγο, 5 = Μου άρεσε πολύ). Η κλίμακα του RBQ, στην πορεία του ερωτηματολογίου, κάλυπτε 6

θέματα-λέξεις περιπτώσεων εκφοβισμού στο σχολείο από τη μεριά του ρόλου του θύματος αλλά και από τη θέση του ενεργά εμπλεκόμενου στο ρόλο του θύτη (2 σωματικού εκφοβισμού «Χτυπήματα/ γροθιές - Κλοπή», 2 λεκτικού εκφοβισμού «Παρατσούκλια - Απειλές» και 2 έμμεσου εκφοβισμού «Έχουν λεχθεί ψέματα - Εξορισμένος») σε 5βαθμη κλίμακα εξετάζοντας τη συχνότητα (1 = Ποτέ, 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά και 5 = Συνέχεια). Μόνο για την περίπτωση του ρόλου του θύματος εξεταζόταν η σοβαρότητα (1 = Δεν εκφοβίστηκα, 2 = Καθόλου, 3 = Μόνο λίγο, 4 = Αρκετά σοβαρό και 5 = Εξαιρετικά σοβαρό), η διάρκεια (1 = Δεν εκφοβίστηκα, 2 = Μόνο λίγες μέρες, 3 = Εβδομάδες, 4 = Μήνες και 5 = Ένα χρόνο ή περισσότερο) και το γένος των εκφοβιστών σε 6βαθμη κλίμακα (1 = Δεν εκφοβίστηκα, 2 = Κυρίως από ένα αγόρι, 3 = Από αρκετά αγόρια, 4 = Κυρίως από ένα κορίτσι, 5 = Από αρκετά κορίτσια και 6 = Και από αγόρια και από κορίτσια). Ο δείκτης αξιοπιστίας στην παρούσα έρευνα ήταν  $\alpha=0,864$ .

Ακολουθούσαν 11 στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού όπως «Προσπάθησα να κάνω πλάκα με αυτό», «Προσπάθησα να το αγνοήσω», «Ζήτησα βοήθεια από φίλους», «Ζήτησα βοήθεια από έναν δάσκαλο», «Προσπάθησα να το χειριστώ μόνος μου», «Στην πραγματικότητα δεν το αντιμετώπισα», όπου οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να σημειώσουν μία ή περισσότερες επιλογές.

Στη συνέχεια ακολουθούσαν 3 ερωτήσεις σχετικά με την ανάδρομη μνήμη των συμμετεχόντων και τις εμπειρίες εκφοβισμού στην παιδική και εφηβική ηλικία. Η πρώτη ερώτηση ήταν «Πόσο συχνά προσπαθήσατε να αποφύγετε το σχολείο προσποιούμενος ότι είστε άρρωστος ή κάνοντας κοπάνα εξαιτίας του ότι σας εκφόβιζαν;» σε 6βαθμη κλίμακα (1 = Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο, 2 = Ποτέ, 3 = Μόνο μια ή δυο φορές, 4 = Μερικές φορές, 5 = Ίσως μια φορά την εβδομάδα και 6 = Αρκετές φορές την εβδομάδα), η δεύτερη ερώτηση ήταν «Όταν σας εκφόβιζαν, εάν συνέβη ποτέ, ακόμη και για ένα δευτερόλεπτο, σκεφτείτε αν σας πλήγωνε ή αναλαμβάνετε τη ζωή στα χέρια σας;» σε 4βαθμη κλίμακα (1 = Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο, 2 = Όχι, ποτέ, 3 = Ναι, μια φορά και 4 = Ναι, τις περισσότερες φορές) και η τρίτη ερώτηση ήταν «Σας έχουν εκφοβίσει από τότε που φύγατε από το σχολείο;» σε 3βαθμη κλίμακα (1 = Δεν έχω εκφοβιστεί από τότε που έφυγα από το σχολείο, 2 = Έχω εκφοβιστεί από την οικογένεια, 3 = Έχω εκφοβιστεί από άλλους).

Τέλος, στην κλίμακα του RBQ γινόταν αναφορά μέσω 5 ερωτήσεων μετατραυματικού συνδρόμου εκφοβισμού (recollections of victimization), όπως «Έχετε ζωντανές μνήμες από συμβάντα εκφοβισμού τα οποία σας κρατούν πίσω δημιουργώντας πανικό;», «Έχετε αισθανθεί ποτέ πανικό σε καταστάσεις οι οποίες σας υπενθυμίζουν συμβάντα εκφοβισμού;» σε 5βαθμη κλίμακα (1 = Όχι ποτέ, 2 = Όχι συχνά, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά και 5 = Πάντα). Στο δείγμα μας, η προτεινόμενη παραγοντική δομή επιβεβαιώθηκε πλήρως. Ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach για την υποκλίμακα ήταν  $\alpha=0,824$ .

### 5.5.7 The Handling Bullying Questionnaire (HBQ)

Για να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Διαχείρισης Εκφοβισμού «The Handling Bullying Questionnaire» (HBQ) (Bauman et al, 2008). Η αναθεωρημένη έκδοση του HBQ αποτελείται από 22 θέματα-προτάσεις όπου οι συμμετέχοντες στην έρευνα καλούνται να επιλέξουν για κάθε μια πρόταση-θέμα πώς μπορούν να ενεργήσουν στην περίπτωση του εκφοβισμού μαθητή που περιγράφεται στο σενάριο παρακάτω, σε μια 5βαθμη κλίμακα που κυμαίνεται από το 1 «σίγουρα θα το έκανα» έως το 5 «σίγουρα δε θα το έκανα». Η μέση τιμή βαθμολογία (3), φέρει την ένδειξη «δεν είμαι βέβαιος».

Το σενάριο αναφέρει: «Ένας μαθητής ενοχλείται επανειλημμένα και αποκαλείται με δυσάρεστα ονόματα από έναν άλλον, πιο δυναμικό μαθητή, ο οποίος έχει πείσει επιτυχώς τους άλλους μαθητές να αποφεύγουν το στοχευόμενο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο. Σαν αποτέλεσμα, το θύμα αυτής της συμπεριφοράς αισθάνεται θυμωμένο, αξιοθρήνητο και συχνά απομονωμένο». Κάποιες προτάσεις, ενδεικτικά, ήταν: «θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους στο σχολείο», «θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διαχειριστεί», «θα άφηνα τους μαθητές να το χειριστούν μόνοι τους», «θα το αγνοούσα», «θα ζητούσα από το Σχολικό Σύμβουλο να παρέμβει», «θα ξεκαθάριζα στον εκφοβιστή ότι η συμπεριφορά του/της δεν ανέχεται».

Στη πρωτότυπη κλίμακα του HBQ, ο δείκτης αξιοπιστίας  $\alpha$  του Cronbach παρουσιάζει διακυμάνσεις για τα θέματα-προτάσεις από 0,52 έως 0,78 (Bauman et al, 2008), καθώς οι συντελεστές αυτοί εξαρτώνται από τον αριθμό των προτάσεων-θεμάτων σχετικά με μια υποκλίμακα, με τις μικρότερες κλίμακες να αποδίδουν

χαμηλούς συντελεστές και να είναι αναμενόμενα τέτοια αποτελέσματα. Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης  $\alpha$  του Cronbach ήταν  $\alpha=0,682$ .

Εστιάζοντας στο τελευταίο μέρος του ερευνητικού εργαλείου που αναφέρεται στις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού, από την αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων παρατηρείται ότι προκύπτουν 3 παράγοντες οι οποίοι εξηγούν το 43,3% της συνολικής διακύμανσης των ερωτήσεων. Οι παράγοντες που προκύπτουν είναι οι «Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού», «Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκομένους» και «Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού με συστηματική προσέγγιση».

**Πίνακας 10: Ποσοστό επεξηγούμενης διακύμανσης των παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο**

Στοιχείο	Ιδιαιτιμές			Άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων			Αντίστροφο άθροισμα τετραγώνων φορτίσεων		
	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% της διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	5,047	22,942	22,942	5,047	22,942	22,942	3,421	15,550	15,550
2	2,570	11,681	34,623	2,570	11,681	34,623	3,281	14,916	30,466
3	1,910	8,681	43,304	1,910	8,681	43,304	2,824	12,838	43,304
4	1,342	6,098	49,402						
5	1,091	4,961	54,362						
6	,929	4,223	58,586						
7	,881	4,003	62,588						
8	,827	3,758	66,346						
9	,810	3,681	70,027						
10	,736	3,343	73,370						
11	,693	3,149	76,519						
12	,659	2,996	79,516						
13	,645	2,930	82,446						
14	,580	2,635	85,081						
15	,535	2,431	87,512						
16	,484	2,202	89,714						
17	,437	1,987	91,701						
18	,425	1,932	93,632						
19	,385	1,750	95,382						
20	,364	1,654	97,036						
21	,333	1,514	98,550						
22	,319	1,450	100,000						

**Πίνακας 11: Ανάλυση παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο**

	Παράγοντας		
	1	2	3
θα άφηνα τους μαθητές να το χειριστούν μόνοι τους	0,760		
θα το αγνοούσα	0,735		
θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διαχειριστεί	0,645		
θα έλεγα απλά στα παιδιά να "μεγαλώσουν"	0,618		
θα αντιμετώπιζα το θέμα ελαφριά	0,568		
θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους στο σχολείο	0,519		
θα οργάνωνα μια συνάντηση μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβιστή ή των εκφοβιστών, λέγοντάς τους τι συμβαίνει και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κατάσταση	0,366		
θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν καταβάλλεται από αυτή την κατάσταση		0,666	
θα συζητούσα με τον εκφοβιστή επιλογές από τις οποίες αυτός/αυτή θα μπορούσε να επιλέξει για να βελτιώσει την κατάσταση		0,597	
θα πρότεινα στο θύμα να δράσει πιο "έντονα"		0,592	
θα έλεγα στο θύμα να αντισταθεί στον εκφοβιστή		0,589	
θα συμβούλευα το θύμα να πει στον εκφοβιστή "να κάνει πίσω"		0,561	
θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον εκφοβιστή για το τι συμβαίνει στο θύμα και θα επιδίωκα να βάλω τον εκφοβιστή να συμπεριφέρεται με έναν πιο προστατευτικό και υπεύθυνο τρόπο		0,535	
θα ξεκαθάριζα στον εκφοβιστή ότι η συμπεριφορά του/της δεν ανέχεται		0,498	
θα έβρισκα στον εκφοβιστή κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει		0,467	
θα βοηθούσα τον εκφοβιστή να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του έτσι ώστε να μη θέλει να εκφοβίσει κάποιον άλλον πια		0,424	
θα βεβαιωνόμουν ότι ο εκφοβισμός τιμωρήθηκε κατάλληλα		0,305	
θα επέμενα ότι ο εκφοβισμός "ξεκόβεται"		0,293	
θα ανέφερα το θέμα σε έναν υπεύθυνο			0,814
θα ζητούσα από το Σχολικό Σύμβουλο να παρέμβει			0,746
θα επικοινωνούσα με τους γονείς/κηδεμόνες για να εκφράσω την ανησυχία μου για την κατάσταση του παιδιού τους			0,688
θα επέμενα στους γονείς/κηδεμόνες του εκφοβιστή ότι η συμπεριφορά του πρέπει να σταματήσει			0,539

**Πίνακας 12: Cronbach's Alpha των παραγόντων αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο**

<b>Παράγοντας</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού	0,762
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκόμενους	0,715
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση	0,731

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### 6.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιούνται εργαλεία τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Πιο συγκεκριμένα, για την περιγραφική παράθεση των αποτελεσμάτων της στατιστικής μελέτης χρησιμοποιούνται μέτρα θέσης και διασποράς όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για την παράθεση των απαντήσεων που προσδιορίζονται μέσω αριθμητικής ή ιεραρχικής κλίμακας αλλά και πίνακες απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για τις απαντήσεις που προσδιορίζονται μέσω ονομαστικών κλιμάκων. Επιπλέον, για την ομαδοποίηση μεταβλητών σε επιμέρους παράγοντες και την αποτύπωση των αντίστοιχων χαρακτηριστικών χρησιμοποιείται η τεχνική της Ανάλυσης Παραγόντων με τη χρήση της μεθόδου Varimax. Για τη συσχέτιση μεταβλητών που προσδιορίζονται μέσω αριθμητικής ή ιεραρχικής κλίμακας χρησιμοποιείται ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης  $r$  του Pearson, ενώ παράλληλα για την αποτύπωση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των μέσων βαθμολογιών μεταβλητών με βάση χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται μέσω ονομαστικών απαντήσεων 2 ή περισσότερων επιλογών χρησιμοποιούνται οι έλεγχοι  $t$  για ανεξάρτητα δείγματα και Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης αντίστοιχα. Τέλος, για την αποτύπωση του είδους και της έντασης της επιρροής ανεξάρτητων μεταβλητών σε εξαρτημένες χρησιμοποιείται η τεχνική της γραμμικής παλινδρόμησης με τη χρήση της μεθόδου Ελαχίστων Τετραγώνων (OLS). Το επίπεδο σημαντικότητας για τη διεξαγωγή ελέγχων υποθέσεων είναι το 5% ( $\alpha=0,05$ ) και το σύνολο των αποτελεσμάτων εξήχθησαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0.

## 6.2 ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

Σχετικά με το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα της μελέτης που αναφέρεται στο ποσοστό εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, αρχικά, παρατηρείται ότι το ποσοστό των ερωτηθέντων που δέχθηκαν παρενόχληση στην εργασία τους τελευταίους έξι μήνες είναι χαμηλό και ισούται με 11,6% με την παρενόχληση αυτή να είναι κατά κύριο λόγο σπάνια ή περιστασιακή.

**Πίνακας 13: Συχνότητα βίωσης παρενόχλησης στην εργασία τους τελευταίους 6 μήνες**

	Συχνότητα		Ποσοστό
	Όχι		
Έχετε δεχτεί παρενόχληση στη δουλειά σας τους τελευταίους έξι μήνες	Όχι	449	88,4%
	Ναι, αλλά σπάνια	32	6,3%
	Ναι, περιστασιακά	26	5,1%
	Ναι, μερικές φορές την εβδομάδα	1	0,2%
	Ναι, καθημερινά	0	0,0%

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται ότι οι μέσες βαθμολογίες παρατήρησης ή μαρτυρίας συμπεριφορών παρενόχλησης είναι χαμηλές. Είναι φυσικά εύλογο ότι όσο αυξάνεται το διάστημα υπαρκτής μαρτυρίας ή παρενόχλησης να αυξάνεται και η συχνότητα παρατήρησης φαινομένων εργασιακής παρενόχλησης, χωρίς όμως οι συγκεκριμένες μέσες βαθμολογίες να λαμβάνουν υψηλές τιμές.

**Πίνακας 14: Μέσες βαθμολογίες παρατήρησης ή μαρτυρίας συμπεριφορών παρενόχλησης**

	M.O.	T.A.
Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση τους τελευταίους 6 μήνες	1,59	1,09
Έχετε παρενοχληθεί στη δουλειά σας τα τελευταία πέντε χρόνια;	1,60	1,03
Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση τα τελευταία πέντε χρόνια	1,72	1,05
Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά σας πριν την προηγούμενη πενταετία;	1,73	1,12
Ως άτομο έχετε παρενοχλήσει κανέναν στη δουλειά σας;	1,30	0,85
Ως μέλος ομάδας έχετε παρενοχλήσει κανέναν στη δουλειά σας;	1,29	0,82

### 6.3 ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

Όσον αφορά στο 2<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα που εστιάζει στις βασικές μορφές εμφάνισης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης και στις κατευθύνσεις προς τις οποίες εκδηλώνεται, από τις μέσες βαθμολογίες των παραγόντων παρατηρείται ότι ο βαθμός συχνότητας τόσο άμεσων ( $M.O. = 1,46, T.A. = 0,73$ ) όσο και έμμεσων ( $M.O. = 1,69, T.A. = 0,78$ ) μορφών παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο είναι χαμηλός. Αντίστοιχα χαμηλός είναι και ο βαθμός βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης από μέρους των συμμετεχόντων στην έρευνα ( $M.O. = 1,55, T.A. = 0,73$ ).

**Πίνακας 15: Μέσες βαθμολογίες των παραγόντων και της συνολικής κλίμακας εργασιακής παρενόχλησης τους τελευταίους 6 μήνες**

	M.O.	T.A.
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,46	0,73
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,69	0,78
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	1,55	0,73

Παράλληλα στον πίνακα 16 παρουσιάζεται η στιγμή έναρξης της παρενόχλησης ενώ παράλληλα αποτυπώνεται και ο αριθμός, το φύλο και η ιδιότητα των ατόμων που συμμετείχαν σε περιπτώσεις παρενόχλησης.

**Πίνακας 16: Συχνότητα βίωσης παρενόχλησης στην εργασία τους τελευταίους 6 μήνες**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχετε δεχτεί παρενόχληση στη δουλειά σας τους τελευταίους έξι μήνες	Όχι	449 88,4%
	Ναι, αλλά σπάνια	32 6,3%
	Ναι, περιστασιακά	26 5,1%
	Ναι, μερικές φορές την εβδομάδα	1 0,2%
	Ναι, καθημερινά	0 0,0%

Στον Πίνακα 17 καταγράφεται η χρονική στιγμή της παρενόχλησης, όπως αυτή αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς, παρατηρώντας ότι το 2,4% αυτών βίωσε εργασιακή παρενόχληση μέσα στους τελευταίους έξι μήνες από τη διενέργεια της

έρευνας, το 2,2% πριν από έξι μήνες μέχρι και ένα έτος, το 3,0% μεταξύ ενός και δύο ετών πριν και το 4,1% πάνω από δύο έτη πριν.

**Πίνακας 17: Χρονική στιγμή παρενόχλησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Μέσα τους τελευταίους έξι μήνες	12	2,4%
Πριν από έξι μήνες έως ένα έτος	11	2,2%
Μεταξύ ενός και δυο ετών πριν	15	3,0%
Περισσότερο από δυο έτη πριν	21	4,1%

Στους Πίνακες 18 και 19 καταγράφονται τα ποσοστά των ανδρών και των γυναικών που ενήργησαν ως δράστες εργασιακής παρενόχλησης, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τους άνδρες, το 4,7% απάντησε ότι παρενοχλήθηκε από έναν άνδρα, το 2,6% από δύο άνδρες και το 0,6% από περισσότερους, ενώ αναφορικά με τις γυναίκες, το 2,8% δήλωσε ότι παρενοχλήθηκε από μία γυναίκα, το 1,4% από δύο και το 1,0% από τρεις.

**Πίνακας 18: Άνδρες δράστες παρενόχλησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσοι άνδρες σας παρενόχλησαν;	Κανένας άνδρας	18	3,5%
	Ένας άνδρας	24	4,7%
	Δυο άντρες	13	2,6%
	Τρεις άνδρες	0	0,0%
	Περισσότεροι άνδρες	3	0,6%

**Πίνακας 19: Γυναίκες δράστες παρενόχλησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσες γυναίκες σας παρενόχλησαν;	Καμία γυναίκα	33	6,5%
	Μια γυναίκα	14	2,8%
	Δυο γυναίκες	7	1,4%
	Τρεις γυναίκες	5	1,0%
	Περισσότερες γυναίκες	0	0,0%

Στον Πίνακα 20 περιγράφονται οι ιδιότητες των δραστών της εργασιακής παρενόχλησης, με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ότι έχει παρενοχληθεί από

συναδέλφους (5,3%) και το αμέσως μικρότερο να αναφέρει ότι έχει δεχθεί παρενόχληση από κάποιον ανώτερο ιεραρχικά (προϊστάμενος, διευθυντής, διευθύνων σύμβουλος) (3,3%). Μικρότερα είναι τα αντίστοιχα ποσοστά για τους γονείς (0,4%), τους μαθητές (0,6%) και συνδυασμούς των προαναφερθεισών ιδιοτήτων. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι η εργασιακή παρενόχληση συμβαίνει κατά κύριο λόγο στα ομοβάθμια δίκτυα των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας μία οριζόντια μορφή, και σε δεύτερο επίπεδο «από πάνω προς τα κάτω».

**Πίνακας 20: Ιδιότητα δραστήων παρενόχλησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
	17	3,3%
	27	5,3%
	2	0,4%
	3	0,6%
	7	1,4%
Ποιος σας παρενόχλησε	0	0,0%
	0	0,0%
	1	0,2%
	1	0,2%
	1	0,2%
	1	0,2%

Τέλος, στον Πίνακα 21 παρουσιάζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που έχουν παρενοχληθεί ατομικά (5,7%), μαζί με μερικούς συναδέλφους (5,7%) ή στο σύνολο της ομάδας εργασίας τους (0,4%).

**Πίνακας 21: Αριθμός ατόμων που παρενοχλήθηκαν**

	Συχνότητα	Ποσοστό
	29	5,7%
	29	5,7%
Πόσα άτομα παρενοχλήθηκαν;	2	0,4%
	0	0,0%

## 6.4 ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

Όσον αφορά τους τρόπους και τις συμπεριφορές που χρησιμοποίησαν οι ερωτηθέντες για την αντιμετώπιση ή την αποσόβηση της κακής μεταχείρισης από τον προϊστάμενο, τους συναδέλφους, τους γονείς και τους μαθητές παρατηρείται ότι μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων (53,9%) συζήτησε για το περιστατικό με συναδέλφους ώστε να λάβει υποστήριξη και ιδέες, το 44,1% αντιμετώπισε την κατάσταση, το 40,9% απλώς αγνόησε τους θύτες και το 30,3% δικαιολόγησε τη συμπεριφορά τους. Επίσης, το 22,8% αποδέχτηκε την κακή μεταχείριση, το 27,6% άρχισε να αποφεύγει τους δράστες της παρενόχλησης, το 26,8% προσπάθησε να τους κατευνάσει και το 17,0% προσπάθησε να τους καλοπιάσει. Μόλις το 2,2% συμβουλευτήκε δικηγόρο, το 2,4% συμβουλευτήκε ειδικό σύμβουλο ή έλαβε θεραπεία και το 1,2% άρχισε να λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή. Σχετικά μικρά ποσοστά καταγράφηκαν και για αυτούς που υπέμειναν την κακή μεταχείριση (7,3%), αυτούς που αναφέρθηκαν στον προϊστάμενο ή τις συνδικαλιστικές οργανώσεις (14,0%), αυτούς που ξεκίνησαν αθλητισμό (7,1%) και αυτούς που απευθύνθηκαν στο αρμόδιο γραφείο εκπαίδευσης (6,7%).

**Πίνακας 22: Συμπεριφορές αντιμετώπισης ή αποσόβησης κακής μεταχείρισης**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Προσπάθησα να τους καλοπιάσω	86	17,0%
Δικαιολόγησα τη συμπεριφορά τους	154	30,3%
Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα	116	22,8%
Υπέμεινα την κακή μεταχείριση τους	37	7,3%
Τους κατευνάσα	136	26,8%
Τους αγνόησα	208	40,9%
Τους απέφυγα	140	27,6%
Αρνήθηκα ότι κάτι κακό συμβαίνει σε μένα	24	4,7%
Έγινα αμερόληπτος	58	11,4%
Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες	274	53,9%
Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις	71	14,0%
Ξεκίνησα αθλητισμό	36	7,1%
Έπεσα σε περισυλλογή, χαλάρωση και ασχολήθηκα με τη θρησκεία	15	3,0%
Ξεκίνησα χόμπι	27	5,3%
Ασχολήθηκα με ανάγνωση, μουσική, παρακολούθηση TV	50	9,8%
Αλλαγή στη διαχείριση του χρόνου, αναδιοργάνωση	57	11,2%
Άλλαξα την προσωπική μου ανατροφοδότηση στις ανταμοιβές που λάμβανα	29	5,7%

Έκανα κάτι πρόσθετο για μένα	52	10,2%
Μετακόμισα από την περιοχή, ξεκίνησα περιπάτους, κρυβόμουν	8	1,6%
Σεξ	40	7,9%
Άρχισα να πίνω οινοπνευματώδη ποτά	11	2,2%
Άρχισα να παίρνω φάρμακα	6	1,2%
Άρχισα θεραπεία ή συμβουλευτήκα ειδικούς	12	2,4%
Ιατρική περίθαλψη	7	1,4%
Τους αντιμετώπισα	224	44,1%
Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους	61	12,0%
Τους απείλησα (π.χ. με καταγγελία)	21	4,1%
Μίλησα στο αρμόδιο Γραφείο Εκπαίδευσης	34	6,7%
Ανάρτησα μια καταγγελία στη σχολική περιοχή	5	1,0%
Ανάρτησα καταγγελία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών	11	2,2%
Άρχισα να απουσιάζω από την εργασία μου	7	1,4%
Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση	19	3,7%
Συμβουλευτήκα δικηγόρο	11	2,2%
Κατέθεσα μήνυση	3	0,6%

## 6.5 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ

Εξετάζοντας τη σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και του βαθμού βίωσης από μέρους των εκπαιδευτικών παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο στην εργασία αρχικά παρατηρήθηκε ότι ενώ οι άνδρες φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό βίωσης άμεσης και έμμεσης παρενόχλησης αλλά και συνολικά εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης οι διαφορές των μέσων βαθμολογιών σε σχέση με αυτές των γυναικών δεν είναι στατιστικά σημαντικές ( $p > 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις).

**Πίνακας 23: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το φύλο**

	Φύλο				t	p
	Γυναίκα		Άνδρας			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,43	0,71	1,51	0,76	-1,137	0,256
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,66	0,76	1,75	0,81	-1,312	0,190
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	1,52	0,71	1,60	0,76	-1,237	0,217

Παράλληλα, μέσω των αντίστοιχων ελέγχων συσχέτισης ανάμεσα στο βαθμό βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και της ηλικίας και των ετών εργασίας των συμμετεχόντων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης  $r$  του Pearson προκύπτει ότι οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης είναι μη στατιστικά σημαντικοί ( $p > 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις). Ως εκ τούτου δεν προκύπτει γραμμική σχέση ανάμεσα στο βαθμό βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και στην ηλικία και τα έτη εργασίας των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 24: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και της ηλικίας**

	Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Ηλικία	$r$ -0,028	-0,038	-0,032
	$p$ 0,534	0,397	0,466

**Πίνακας 25: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των ετών εργασίας**

	Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Έτη εργασίας	$r$ 0,075	0,055	0,069
	$p$ 0,091	0,217	0,121

Αναφορικά με τον έλεγχο στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων στις μέσες βαθμολογίες του βαθμού βίωσης έμμεσων και άμεσων μορφών παρενόχλησης αλλά

και του συνολικού βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών της έρευνας με τη μέθοδο της Ανάλυσης Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One Way ANOVA) προκύπτουν τα κάτωθι αποτελέσματα.

**Πίνακας 26: Έλεγχος ANOVA του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση την οικογενειακή κατάσταση**

	Οικογενειακή κατάσταση								F	p
	Παντρεμένος		Ελεύθερος		Διαζευγμένος		Χηρεία			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,41	0,69	1,66	0,88	1,64	0,77	1,25	0,30	3,702	0,012*
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,63	0,74	1,91	0,88	1,99	0,88	1,55	0,48	4,624	0,003**
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	1,49	0,69	1,76	0,86	1,78	0,79	1,36	0,36	4,231	0,006**

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

Όπως παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι ελεύθεροι αλλά και διαζευγμένοι σημειώνουν εντονότερο βαθμό βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με κάθε μορφή της ( $p < 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις). Χαμηλότερος είναι ο βαθμός βίωσης εμπειριών παρενόχλησης για τους εκπαιδευτικούς που είναι παντρεμένοι αλλά και ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς που είναι χήροι.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα που προκύπτουν όσον αφορά το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη μελέτη έχουν βιώσει εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης με βάση το μέγεθος του σχολείου στο οποίο εργάζονται ( $p < 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι περιπτώσεις άμεσων, έμμεσων και συνολικά αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης είναι συχνότερες σε σχολεία που απαρτίζονται από περισσότερους από 200 μαθητές ( $p < 0,05$  σε όλες τις περιπτώσεις). Αντίθετα σημαντικά χαμηλότερη είναι η συχνότητα εμφάνισης περιπτώσεων εργασιακής παρενόχλησης σε σχολεία μικρού και μεσαίου μεγέθους βάσει του αριθμού των μαθητών τους.

**Πίνακας 27: Έλεγχος ANOVA του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το μέγεθος του σχολείου**

			Μέγεθος σχολείου						F	p
			Λιγότεροι από 60 μαθητές		60 - 200 μαθητές		Περισσότεροι από 200 μαθητές			
			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο			1,45	0,77	1,36	0,64	1,57	0,80	5,049	0,007**
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο			1,67	0,77	1,61	0,72	1,79	0,84	3,430	0,033
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης			1,53	0,75	1,46	0,65	1,66	0,80	4,597	0,011*

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

Παράλληλα, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα ένταξης παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό περιστατικά βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε τμήματα γενικής αγωγής ( $p = 0,049$ ). Επιπλέον, περιστατικά εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης τόσο άμεσης μορφής όσο και έμμεσης αλλά και συνολικά παρατηρούνται σε υψηλότερο βαθμό σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τις διαφορές των μέσων βαθμολογιών των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση να είναι στατιστικά σημαντικές σε κάθε περίπτωση ( $p < 0,05$ ).

**Πίνακας 28: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση το είδος της τάξης**

			Εργάζεστε σε τάξη				t	p
			Γενικής Αγωγής		Τμήμα Ένταξης			
			M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο			1,44	0,70	1,69	1,06	-1,923	0,055
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο			1,67	0,76	1,94	1,02	-1,916	0,056
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης			1,53	0,70	1,78	1,03	-1,969	0,049*

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

**Πίνακας 29: Έλεγχος t για ανεξάρτητα δείγματα του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης με βάση τη βαθμίδα του σχολείου**

	Βαθμίδα σχολείου				t	p
	Α/θμια		Β/θμια			
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,39	0,68	1,56	0,78	-2,583	0,010*
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	1,63	0,76	1,79	0,79	-2,339	0,020*
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	1,48	0,70	1,65	0,77	-2,550	0,011*

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

Για τη μελέτη της επίδρασης του σχολικού περιβάλλοντος ως παράγοντα κινδύνου εμφάνισης συμπεριφορών εργασιακής παρενόχλησης αρχικά αναφέρεται ότι το 65,8% των εκπαιδευτικών αθροιστικά θεωρεί ότι το σχολείο που εργάζονται είναι τουλάχιστον επαρκές στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης.

**Πίνακας 30: Αποτελεσματικότητα σχολικού περιβάλλοντος στην αντιμετώπιση συμπεριφορών παρενόχλησης**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
	Κατά την γνώμη σας πόσο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που εργάζεστε στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης	Τέλειο	103
	Καλό	160	31,5%
	Επαρκές	122	24,0%
	Ελλιπές	68	13,4%
	Δεν γνωρίζω	55	10,8%

Εξετάζοντας τις μέσες βαθμολογίες των παραγόντων που συνιστούν τα συστατικά του σχολικού κλίματος αρχικά παρατηρείται ότι η ηγεσία στις σχολικές μονάδες αποδεικνύεται αρκετά αποτελεσματική ( $M.O. = 3,03$ ,  $T.A. = 0,68$ ), ενώ επιπλέον ανάλογου ικανοποιητικού βαθμού παρουσιάζεται και η συνεργατικότητα και συναδελφικότητα στη σχολική μονάδα ( $M.O. = 3,04$ ,  $T.A. = 0,59$ ). Ελαφρώς χαμηλότερη είναι ικανότητα των σχολικών μονάδων να πετύχουν πειθαρχία των μαθητών στο εσωτερικό τους ( $M.O. = 2,59$ ,  $T.A. = 0,58$ ), ενώ αντίθετα επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό η αποφυγή αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών ( $M.O. = 3,18$ ,  $T.A. = 0,65$ ). Συνολικά το σχολικό κλίμα που δημιουργείται στις σχολικές μονάδες είναι ικανοποιητικό με τη μέση βαθμολογία της αντίστοιχης συνολικής κλίμακας να ισούται με 2,93 ( $T.A. = 0,47$ ).

**Πίνακας 31: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων και της συνολικής κλίμακας του σχολικού κλίματος**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	3,03	0,68
Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	3,04	0,59
Πειθαρχία μαθητών	2,59	0,58
Αποφυγή αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών	3,18	0,65
Σχολικό κλίμα	2,93	0,47

Επιπλέον γίνεται εμφανές ότι το καλό σχολικό κλίμα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την εκδήλωση περιστατικών παρενόχλησης στο χώρο εργασίας. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 32 οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στους παράγοντες προσδιορισμού του βαθμού βίωσης εργασιακής παρενόχλησης και των παραγόντων προσδιορισμού του σχολικού κλίματος είναι αρνητικοί και στατιστικά σημαντικοί ( $p < 0,001$ ). Κατά συνέπεια το καλό σχολικό κλίμα σε όρους αποτελεσματικότητας ηγεσίας, συνεργατικότητας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, πειθαρχίας μαθητών, αποφυγής αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών αλλά και συνολικά συσχετίζεται θετικά με την ελάττωση περιστατικών παρενόχλησης στο χώρο εργασίας και το αντίθετο.

**Πίνακας 32: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των παραγόντων σχολικών κλίματος**

		Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	r	-0,264	-0,336	-0,300
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	r	-0,247	-0,324	-0,284
	p	0,000**	0,000***	0,000**
Πειθαρχία μαθητών	r	-0,148	-0,184	-0,167
	p	0,001**	0,000**	0,000**
Αποφυγή αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών	r	-0,350	-0,371	-0,367
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Σχολικό κλίμα	r	-0,335	-0,408	-0,373
	p	0,000**	0,000**	0,000**

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

**Πίνακας 33: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των παραγόντων σχολικών κλίματος (Α/βάθμια)**

		Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	r	-0,275	-0,242	-0,306
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	r	-0,284	-0,245	-0,322
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Πειθαρχία μαθητών	r	-0,215	-0,191	-0,235
	p	0,000**	0,001	0,000**
Αποφυγή αντιακταδευτικών συμπεριφορών	r	-0,459	-0,441	-0,454
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Σχολικό κλίμα	r	-0,381	-0,342	-0,412
	p	0,000**	0,000**	0,000**

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

**Πίνακας 34: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των παραγόντων σχολικών κλίματος (Β/βάθμια)**

		Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	r	-0,311	-0,270	-0,360
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	r	-0,267	-0,231	-0,311
	p	0,000**	0,001	0,000**
Πειθαρχία μαθητών	r	-0,061	-0,052	-0,073
	p	0,388	0,465	0,303
Αποφυγή αντιακταδευτικών συμπεριφορών	r	-0,219	-0,201	-0,234
	p	0,002**	0,004**	0,001**
Σχολικό κλίμα	r	-0,331	-0,292	-0,375
	p	0,000**	0,000**	0,000**

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

## 6.6 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ, ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΖΩΗ

Στη συνέχεια της στατιστικής ανάλυσης ερευνάται η συσχέτιση της εργασιακής παρενόχλησης με την ψυχική υγεία και την εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με την ικανοποίηση που λαμβάνουν οι ερωτηθέντες από την τρέχουσα εργασία τους παρατηρείται ότι αυτή είναι αρκετά υψηλή σε όρους επικοινωνίας, συνεργασίας και ουσιαστικότητας και ελαφρώς χαμηλότερη σε όρους της ληφθείσας εποπτείας. Συνολικά οι συμμετέχοντες στη μελέτη είναι επίσης αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους (*M.O.* =5,13, *T.A.* =1,34).

**Πίνακας 35: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων προσδιορισμού της εργασιακής ικανοποίησης**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα της εποπτείας που λαμβάνετε;	4,72	1,38
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επικοινωνία στον χώρο δουλειάς σας (σας ενημερώνουν, υπάρχει ανατροφοδότηση);	5,01	1,43
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους συνεργάτες σας;	5,19	1,48
Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με την ουσιαστικότητα των δραστηριοτήτων στη δουλειά σας;	4,96	1,29
Γενικά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη δουλειά σας;	5,13	1,34

Αναφορικά με την παραγωγικότητα της εργασίας των ερωτηθέντων προκύπτει ότι αυτή είναι αυξημένη με τις μέσες βαθμολογίες των απαντήσεων που αφορούν το συγκεκριμένο παράγοντα να είναι υψηλές. Αξίζει να σημειωθεί ότι χαμηλή είναι η μέση βαθμολογία των απαντήσεων της ερώτησης που διατυπώνεται αντίστροφα και αφορά το εάν οι ερωτηθέντες θα μπορούσαν να δουλεύουν σκληρότερα από ότι στην πραγματικότητα κάνουν.

**Πίνακας 36: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων προσδιορισμού της παραγωγικότητας**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Δουλεύω σκληρά στη δουλειά μου	5,63	1,18
Η απόδοση στη δουλειά μου είναι η καλύτερη που έχει υπάρξει ποτέ	4,95	1,31
Θα μπορούσα να δουλεύω πολύ σκληρότερα απ' ότι στην πραγματικότητα κάνω	3,95	1,81
Η ποιότητα της δουλειάς μου είναι τέλεια	4,66	1,36
Έχω ως κίνητρο να πετυχαίνω την τελειότητα στη δουλειά μου	5,36	1,47

Η αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση και παραγωγικότητα των ερωτηθέντων επιβεβαιώνεται επίσης παρατηρώντας τις συγκεντρωτικές μέσες βαθμολογίες των κλιμάκων της επαγγελματικής ικανοποίησης, της παραγωγικότητας και της συνολικής εικόνας για την εργασία που είναι υψηλές.

**Πίνακας 37: Μέσες βαθμολογίες των κλιμάκων επαγγελματικής ικανοποίησης, παραγωγικότητας και εικόνας για την εργασία**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Επαγγελματική ικανοποίηση	5,00	1,12
Παραγωγικότητα	4,91	0,92
Εικόνα για την εργασία (ικανοποίηση - παραγωγικότητα)	4,95	0,85

Η ψυχική υγεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών παρουσιάζεται αρκετά καλή με τη μέση βαθμολογία της αντίστοιχης αθροιστικής κλίμακας να λαμβάνει μέση τιμή ίση με 2,82 ( $T.A. = 0,28$ ).

**Πίνακας 38: Μέσες βαθμολογίες των στοιχείων και της συνολικής κλίμακας ψυχικής υγείας**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Μπορείτε να συγκεντρωθείτε σε ό,τι κάνετε	2,81	0,61
Έχετε ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σας απασχολεί κάτι;	2,04	0,87
Αισθάνεστε ότι είστε χρήσιμος σε ό,τι κάνετε;	3,17	0,61
Αισθάνεστε ότι παίρνετε εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σας απασχολούν;	2,90	0,59
Αισθάνεστε ότι είστε συνεχώς κάτω από πίεση;	2,90	0,59
Αισθάνεστε ότι δεν μπορείτε να υπερνικήσετε τις δυσκολίες.;	2,14	0,78
Μπορείτε να απολάσετε τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες	2,78	0,68
Είστε σε θέση να αντιμετωπίσετε τα προβλήματά σας	2,89	0,67
Νοιώθετε δυστυχισμένος και θλιμμένος	3,15	0,77
Έχετε χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας	3,36	0,73
Βλέπετε τον εαυτό σας σαν να μην αξίζει πολύ	3,46	0,74
Γενικά αισθάνεστε αρκετά χαρούμενος	2,79	0,70
Ψυχική υγεία	2,82	0,28

Για τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στο βαθμό που οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν βιώσει εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης και στο βαθμό της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, του βαθμού παραγωγικότητας τους αλλά και στη συνολική εικόνα για την εργασία τους χρησιμοποιείται ο συντελεστής συσχέτισης  $r$  του Pearson. Αρχικά παρατηρείται ότι η συσχέτιση του βαθμού βίωσης άμεσων, έμμεσων αλλά και συνολικά αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και του βαθμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική ( $p < 0,001$ ). Κατά συνέπεια, όσο αυξάνεται ο βαθμός που οι

ερωτηθέντες έχουν βιώσει εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης κάθε μορφής μειώνεται και ο βαθμός της ικανοποίησης από την εργασία τους. Παράλληλα, αρνητική και στατιστικά σημαντική είναι η συσχέτιση του παράγοντα των έμμεσων μορφών παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο και του βαθμού παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών ( $r = -0,100$ ,  $p = 0,024$ ), ενώ σταθερά αρνητική είναι η συσχέτιση του βαθμού βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης από μέρους των εκπαιδευτικών και της συνολικής εικόνας τους για την εργασία.

**Πίνακας 39: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των συντελεστών της εικόνας για την εργασία**

		Επαγγελματική ικανοποίηση	Παραγωγικότητα	Εικόνα για την εργασία (ικανοποίηση-παραγωγικότητα)
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	r	-0,194	-0,026	-0,142
	p	0,000**	0,556	0,001**
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	r	-0,267	-0,100	-0,230
	p	0,000**	0,024*	0,000**
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	r	-0,229	-0,057	-0,181
	p	0,000**	0,202	0,000**

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

Μελετώντας τη σχέση ανάμεσα στο βαθμό βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης είτε συνολικά, είτε υπό άμεσες ή έμμεσες μορφές και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson είναι σταθερά αρνητικοί και στατιστικά σημαντικοί ( $p < 0,001$ ). Ως εκ τούτου εξάγεται το συμπέρασμα ότι όσο αυξάνεται ο βαθμός που οι ερωτηθέντες έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της ψυχικής τους υγείας και το αντίστροφο.

**Πίνακας 40: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και του βαθμού ψυχικής υγείας**

	Ψυχική υγεία	
Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης	r	-0,248
	p	0,000**
Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	r	-0,233
	p	0,000**
Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	r	-0,254
	p	0,000**

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

## 6.7 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Το 6<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα μελετά τη σχέση σχολικού εκφοβισμού και εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τις στρατηγικές διαχείρισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες συγκριτικά με τις προσωπικές εμπειρίες θυματοποίησης/εκφοβισμού/παρενόχλησης είτε ως επαγγελματίες είτε ως μαθητές. Αρχικά, παρατηρείται ότι ο βαθμός εμπλοκής των συμμετεχόντων στην έρευνα σε περιπτώσεις εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα τόσο στο Δημοτικό σχολείο όσο και στο Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι χαμηλός. Εξαιρετικά χαμηλό είναι επίσης το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στον εκφοβισμό άλλων και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Παράλληλα παρατηρείται ότι οι εμπειρία των εκπαιδευτικών από το σχολείο είναι σε γενικά πλαίσια θετική.

**Πίνακας 41: Βαθμός εμπλοκής των συμμετεχόντων περιπτώσεις εκφοβισμού στο σχολείο**

	Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, και ποτέ δεν το είδα να συμβαίνει		Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, αλλά το είδα να συμβαίνει μερικές φορές		Συμμετείχα μερικές φορές στον εκφοβισμό άλλων		Μερικές φορές αισθάνθηκα τον εκφοβισμό από άλλους		Σε διαφορετικούς χρόνους ήμουν και θύμα αλλά και θύτης	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημοτικό	185	36,4%	206	40,6%	14	2,8%	84	16,5%	19	3,7%
Γυμνάσιο-Λύκειο	169	33,3%	238	46,9%	10	2,0%	71	14,0%	20	3,9%

**Πίνακας 42: Γενική εμπειρία από το σχολείο**

	Το απεχθανόμουν		Δεν μου άρεσε		Ουδέτερα		Μου άρεσε λίγο		Μου άρεσε πολύ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Περάσατε χαρούμενες στιγμές στο Σχολείο	10	2,0%	23	4,5%	82	16,2%	126	24,9%	266	52,5%

Τα ποσοστά των ερωτηθέντων που έχουν δεχθεί σωματικό εκφοβισμό αντιστοιχούν σε 12,6% για περιπτώσεις χτυπημάτων και σε 16,1% για περιπτώσεις κλοπών που όμως δεν ήταν συχνά επαναλαμβανόμενα φαινόμενα, με τη σοβαρότητα τους επίσης να μην είναι μεγάλη.

**Πίνακας 43: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα σωματικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χτυπήματα/γροθιές	64	12,6%
Κλοπή	82	16,1%

**Πίνακας 44: Συχνότητα επιθέσεων σωματικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Αυτό συνέβη	Ποτέ	377	74,2%
	Σπάνια	91	17,9%
	Μερικές φορές	34	6,7%
	Συχνά	4	0,8%
	Συνέχεια	1	0,2%

**Πίνακας 45: Σοβαρότητα επιθέσεων σωματικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού;	Δεν εκφοβίστηκα	351	69,1%
	Καθόλου	38	7,5%
	Μόνο λίγο	65	12,8%
	Αρκετά σοβαρό	42	8,3%
	Εξαιρετικά σοβαρό	12	2,4%

Αντίθετα υψηλό είναι το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα που δέχθηκαν λεκτικό εκφοβισμό στο σχολείο με τη μορφή διαφόρων ονομάτων (παρατσούκλια) καθώς αγγίζει το 42,1%, ενώ χαμηλότερο είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που δέχθηκαν απειλές αγγίζοντας το 17,8%. Η συχνότητα των περιστατικών είναι επίσης χαμηλή, ενώ γενικά χαμηλή θεωρείται και η σοβαρότητα τους.

**Πίνακας 46: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα λεκτικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Παρατσούκλια	214	42,1%
Απειλές	90	17,8%

**Πίνακας 47: Συχνότητα επιθέσεων λεκτικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Αυτό συνέβη	Ποτέ	273	53,7%
	Σπάνια	116	22,8%
	Μερικές φορές	95	18,7%
	Συχνά	23	4,5%
	Συνέχεια	1	0,2%

**Πίνακας 48: Σοβαρότητα επιθέσεων λεκτικού εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού	Δεν εκφοβίστηκα	285	56,5%
	Καθόλου	67	13,3%
	Μόνο λίγο	108	21,4%
	Αρκετά σοβαρό	36	7,1%
	Εξαιρετικά σοβαρό	8	1,6%

Όσον αφορά τις περιπτώσεις έμμεσου εκφοβισμού το ποσοστό των ερωτηθέντων για τους οποίους έχουν λεχθεί ψέματα για αυτούς αγγίζει το 32,1%, ενώ το 12,0% δηλώνει ότι έχει υπάρξει εξορισμένο από τους λοιπούς μαθητές (Πίνακας 49). Η συχνότητα έμμεσου εκφοβισμού παρατηρείται να είναι επίσης χαμηλή, ενώ οι επιθέσεις εκφοβισμού ήταν βραχυπρόθεσμες και μικρής έντασης σοβαρότητας (Πίνακες 48, 49 και 50). Επιπλέον, παρουσιάζεται ο αριθμός και το φύλο των μαθητών που προέβησαν σε πράξεις σχολικού εκφοβισμού προς τους ερωτηθέντες (Πίνακας 51).

**Πίνακας 49: Ποσοστό των ερωτηθέντων που έγιναν θύματα έμμεσου εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχουν λεχθεί ψέματα	163	32,1%
Εξορισμένος	61	12,0%

**Πίνακας 50: Συχνότητα επιθέσεων έμμεσου εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Αυτό συνέβη	Ποτέ	326	64,6%
	Σπάνια	103	20,4%
	Μερικές φορές	60	11,9%
	Συχνά	16	3,2%
	Συνέχεια	0	0,0%

**Πίνακας 51: Σοβαρότητα επιθέσεων έμμεσου εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού;	Δεν εκφοβίστηκα	327	64,4%
	Καθόλου	58	11,4%
	Μόνο λίγο	75	14,8%
	Αρκετά σοβαρό	46	9,1%
	Εξαιρετικά σοβαρό	2	0,4%

**Πίνακας 52: Διάρκεια επιθέσεων εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσο καιρό διαρκούσαν συνήθως οι επιθέσεις εκφοβισμού;	Δεν εκφοβίστηκα	344	68,0%
	Μόνο λίγες μέρες	102	20,2%
	Εβδομάδες	25	4,9%
	Μήνες	23	4,5%
	Ένα χρόνο ή περισσότερο	12	2,4%

**Πίνακας 53: Αριθμός και φύλο θυτών εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Πόσοι μαθητές σας εκφόβισαν στο Σχολείο	Δεν εκφοβίστηκα	351	69,5%
	Κυρίως από ένα αγόρι	50	9,9%
	Από αρκετά αγόρια	34	6,7%
	Κυρίως από ένα κορίτσι	26	5,1%
	Από αρκετά κορίτσια	13	2,6%
	Και από αγόρια και από κορίτσια	31	6,1%

Αναφορικά με την συμμετοχή των ερωτηθέντων σε εκφοβισμό αυτός κατά κύριο λόγο ήταν με τη μορφή ονομάτων, ενώ εξαιρετικά χαμηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν σε περιστατικά εκφοβισμού που περιείχαν χτυπήματα ή κλοπές, με τη συχνότητα των περιστατικών είναι μικρή (Πίνακες 54 και 55).

**Πίνακας 54: Ποσοστά των ερωτηθέντων που συμμετείχαν σε εκφοβισμό**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Χτυπήματα/γροθιές	21	4,1%
Κλοπή	10	2,0%
Παρατσούκλια	98	19,3%
Απειλές	32	6,3%
Ψέματα	50	9,9%
Εξορισμός	22	4,3%

**Πίνακας 55: Συχνότητα συμμετοχής των ερωτηθέντων σε εκφοβισμό**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο συχνά εκφοβίσατε κάποιον	Ποτέ	361 71,1%
	Σπάνια	96 18,9%
	Μερικές φορές	45 8,9%
	Συχνά	5 1,0%
	Συνέχεια	1 0,2%

Εν συνεχεία προκύπτει ότι γενικά οι ερωτηθέντες δεν έκαναν προσπάθειες να αποφύγουν το σχολείο ώστε να μην έρθουν αντιμέτωποι με περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Πίνακας 56), ενώ υψηλότερα είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που σκεφθήκαν έστω και στιγμιαία ότι το συγκεκριμένο περιστατικό τους πλήγωνε (Πίνακας 57). Σχετικά υψηλό (21,5%) είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που έχουν εκφοβιστεί από άλλους μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, χωρίς όμως οι μνήμες από τα συμβάντα εκφοβισμού να είναι έντονες σε όλες τις εκφάνσεις τους (Πίνακες 58-63).

**Πίνακας 56: Συχνότητα αποφυγής του σχολείου προς αποφυγήν του εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Πόσο συχνά προσπαθήσατε να αποφύγετε το σχολείο προσποιούμενος ότι είστε άρρωστος ή κάνοντας κοπάνια εξαιτίας του ότι σας εκφόβιζαν	Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	250 49,2%
	Ποτέ	191 37,6%
	Μόνο μια ή δυο φορές	38 7,5%
	Μερικές φορές	26 5,1%
	Ίσως μια φορά την εβδομάδα	2 0,4%
	Αρκετές φορές την εβδομάδα	1 0,2%

**Πίνακας 57: Συναισθηματική αντίδραση των ερωτηθέντων όταν έγιναν θύματα εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Όταν σας εκφόβιζαν, εάν συνέβη ποτέ, ακόμη και για ένα δευτερόλεπτο, σκεφτείτε αν σας πλήγωνε ή αναλαμβάνατε τη ζωή στα χέρια σας	Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	307 60,4%
	Όχι, ποτέ	73 14,4%
	Ναι, μια φορά	82 16,1%
	Ναι, τις περισσότερες φορές	46 9,1%

**Πίνακας 58: Περιπτώσεις εκφοβισμού μετά την αποφοίτηση**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Σας έχουν εκφοβίσει από τότε που φύγατε από το σχολείο	Δεν έχω εκφοβιστεί από τότε που έφυγα από το σχολείο	398 78,5%
	Έχω εκφοβιστεί από την οικογένεια	12 2,4%
	Έχω εκφοβιστεί από άλλους	97 19,1%

**Πίνακας 59: Ύπαρξη ζωντανών μνημών από συμβάντα εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχετε ζωντανές μνήμες από συμβάντα εκφοβισμού τα οποία σας κρατούν πίσω δημιουργώντας πανικό	Δεν έχω εκφοβιστεί	88 17,3%
	Όχι ποτέ	359 70,7%
	Όχι συχνά	40 7,9%
	Μερικές φορές	19 3,7%
	Συχνά	1 0,2%
	Πάντα	1 0,2%

**Πίνακας 60: Ύπαρξη διαταραχών ύπνου σχετικών με συμβάντα εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό
Έχετε όνειρα ή εφιάλτες σχετικά με συμβάντα εκφοβισμού	Δεν έχω εκφοβιστεί	88 17,3%
	Όχι ποτέ	376 74,0%
	Όχι συχνά	28 5,5%
	Μερικές φορές	13 2,6%
	Συχνά	3 0,6%
	Πάντα	0 0,0%

**Πίνακας 61: Αναβίωση συμβάντων εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Αισθανθήκατε ποτέ σαν να αναβιώνετε συμβάντα εκφοβισμού	Δεν έχω εκφοβιστεί	87	17,1%
	Όχι ποτέ	357	70,3%
	Όχι συχνά	43	8,5%
	Μερικές φορές	19	3,7%
	Συχνά	2	0,4%
	Πάντα	0	0,0%

**Πίνακας 62: Αναδρομή σε συμβάντα εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Έχετε ποτέ ξαφνικές ζωντανές αναμνήσεις ή αναδρομές σε συμβάντα εκφοβισμού	Δεν έχω εκφοβιστεί	87	17,2%
	Όχι ποτέ	356	70,2%
	Όχι συχνά	42	8,3%
	Μερικές φορές	19	3,7%
	Συχνά	3	0,6%
	Πάντα	0	0,0%

**Πίνακας 63: Αίσθημα πανικού οφειλόμενο σε υπενθύμιση συμβάντων εκφοβισμού**

	Συχνότητα	Ποσοστό	
Έχετε αισθανθεί ποτέ πανικό σε καταστάσεις οι οποίες σας υπενθυμίζουν συμβάντα εκφοβισμού	Δεν έχω εκφοβιστεί	88	17,3%
	Όχι ποτέ	362	71,3%
	Όχι συχνά	36	7,1%
	Μερικές φορές	18	3,5%
	Συχνά	4	0,8%
	Πάντα	0	0,0%

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού στο σχολείο παρατηρείται ότι κατά κύριο λόγο οι ερωτηθέντες επιλέγουν παθητική στάση καθώς σε μεγαλύτερα ποσοστά προσπάθησαν να αστερευτούν με το περιστατικό ή να το αγνοήσουν ή να αποφύγουν την κατάσταση. Αξίζει να σημειωθεί ότι αντίστοιχης κλίμακας είναι το ποσοστό των ερωτηθέντων που προσπάθησαν να χειριστούν την κατάσταση μόνοι τους, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα 66.

**Πίνακας 64: Τρόποι αντιμετώπισης εκφοβισμού στο σχολείο**

	<b>Συχνότητα</b>	<b>Ποσοστό</b>
Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	298	58,7%
Προσπάθησα να κάνω πλάκα με αυτό	63	12,4%
Προσπάθησα να αποφύγω την κατάσταση	62	12,2%
Προσπάθησα να το αγνοήσω	68	13,4%
Αντιστάθηκα	54	10,7%
Ζήτησα βοήθεια από φίλους	41	8,1%
Ζήτησα βοήθεια από έναν δάσκαλο	25	4,9%
Ζήτησα βοήθεια από την οικογένεια/γονείς	36	7,1%
Προσπάθησα να το χειριστώ μόνος μου	65	12,8%
Στην πραγματικότητα δε το αντιμετώπισα	32	6,3%
Άλλη λύση	3	0,6%

Από την ανάλυση των μεσών βαθμολογιών των παραγόντων (βλ. Πίνακα 67) προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ακολούθησαν σε μεγαλύτερο βαθμό παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού ( $M.O. = 4,13, T.A. = 0,76$ ), ενώ αρκετά υψηλή είναι η μέση βαθμολογία της χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση ( $M.O. = 3,92, T.A. = 0,82$ ). Χαμηλότερος είναι ο βαθμός χρησιμοποίησης άμεσων στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος ( $M.O. = 3,68, T.A. = 0,66$ ), ενώ γενικά παρατηρείται ότι ο βαθμός ανάληψης δραστικών στρατηγικών από μέρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι επίσης υψηλός ( $M.O. = 3,90, T.A. = 0,51$ ).

**Πίνακας 65: Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού**

	<b>M.O.</b>	<b>T.A.</b>
Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού	4,13	0,76
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκόμενους	3,68	0,66
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση	3,92	0,82
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς	3,90	0,51

Όσον αφορά τη συσχέτιση των παραγόντων προσδιορισμού του σχολικού κλίματος και των παραγόντων εφαρμογής στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού από μέρους των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι αντίστοιχοι συντελεστές συσχέτισης κατά Pearson είναι θετικοί και στατιστικά σημαντικοί στις περισσότερες περιπτώσεις. Εξαίρεση αποτελούν οι συσχετίσεις του παράγοντα των άμεσων στρατηγικών

αντιμετώπισης του εκφοβισμού εντός του σχολείου, των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση και συνολικά των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού από μέρους των εκπαιδευτικών και του παράγοντα της πειθαρχίας των μαθητών των οποίων οι συντελεστές  $r$  δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το βελτιωμένο σχολικό κλίμα έχει θετική συσχέτιση με την ανάληψη δράσεων από μέρους των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

**Πίνακας 66: Συσχέτιση κατά Pearson των παραγόντων σχολικών κλίματος και των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού**

			Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα	Πειθαρχία μαθητών	Αποφυγή αντικεικταδευτικών συμπεριφορών	Σχολικό κλίμα
Παθητικές αντιμετώπισης εκφοβισμού	στρατηγικές	$r$	0,262	0,302	0,091	0,303	0,315
		$p$	0,000**	0,000**	0,041*	0,000**	0,000**
Στρατηγικές εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκόμενους	αντιμετώπισης	$r$	0,173	0,206	0,076	0,124	0,194
		$p$	0,000**	0,000**	0,088	0,005**	0,000**
Στρατηγικές εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση	αντιμετώπισης	$r$	0,106	0,218	-0,042	0,041	0,127
		$p$	0,017*	0,000**	0,343	0,358	0,004**
Στρατηγικές εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς	αντιμετώπισης	$r$	0,261	0,337	0,073	0,225	0,304
		$p$	0,000**	0,000**	0,099	0,000**	0,000**

\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,05$

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

Από τη συσχέτιση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων εκφοβισμού και των παραγόντων που αποτυπώνουν το βαθμό που έχουν δεχθεί παρενόχληση στο χώρο εργασίας τους προκύπτουν εξαιρετικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Παρατηρείται ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός βίωσης εργασιακής παρενόχλησης υπό οποιαδήποτε μορφή τόσο μικρότερος είναι ο βαθμός που οι ερωτηθέντες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αντιμετώπισης του εκφοβισμού μέσω παθητικών στρατηγικών, άμεσων στρατηγικών εντός του σχολείου αλλά και συνολικά στρατηγικών αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και το αντίστροφο με τους αντίστοιχους συντελεστές συσχέτισης να είναι αρνητικοί και στατιστικά σημαντικοί ( $p < 0,001$ ). Αντίθετα, δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στο βαθμό βίωσης εργασιακής παρενόχλησης και στην ανάληψη πρωτοβουλιών αντιμετώπισης του σχολικών

εκφοβισμού με τη μέθοδο στρατηγικών συστημικής προσέγγισης ( $p > 0,05$ ).

**Πίνακας 67: Συσχέτιση κατά Pearson του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης και των στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού**

		Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης
Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού	r	-0,360	-0,333	-0,358
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκόμενους	r	-0,233	-0,254	-0,247
	p	0,000**	0,000**	0,000**
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση	r	-0,046	-0,074	-0,058
	p	0,303	0,098	0,190
Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς	r	-0,328	-0,338	-0,340
	p	0,000**	0,000**	0,000**

\*\*Σ.Σ. για  $\alpha=0,01$

Το τελευταίο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης αποτυπώνει με τη χρήση της μεθοδολογίας της Γραμμικής Παλινδρόμησης με τη μέθοδο των Ελαχίστων Τετραγώνων, τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν τα επίπεδα της βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης.

Θέτοντας σαν εξαρτημένη μεταβλητή στο πρώτο μοντέλο παλινδρόμησης τον παράγοντα του βαθμού βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης αλλά και τους παράγοντες του βαθμού βίωσης έμμεσων και άμεσων μορφών παρενόχλησης προκύπτει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στατιστικά σημαντικά και αρνητικά στο βαθμό βίωσης περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης τόσο συνολικά όσο και με άμεσες και έμμεσες μορφές. Αντίθετα, δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική επιρροή του παράγοντα της παραγωγικότητας προς τις εξαρτημένες μεταβλητές. Οι παράγοντες της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας, της συνεργατικότητας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, της πειθαρχίας των μαθητών και το σχολικού κλίματος συνολικά επιδρούν με θετικό τρόπο στον παράγοντα του βαθμού βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης αλλά και στους παράγοντες του βαθμού βίωσης έμμεσων και άμεσων μορφών παρενόχλησης. Εξαιρεση αποτελεί η επίδραση του παράγοντα «Συνεργατικότητα- συναδελφικότητα» στον παράγοντα «Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο» η οποία δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική ενώ παράλληλα ο βαθμός

αποφυγής αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών επίσης αποτυγχάνει να προβλέψει το βαθμό βίωσης περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης. Επιπλέον σε καμία περίπτωση παλινδρόμησης οι μεταβλητές βίωσης σωματικού, λεκτικού ή έμμεσου εκφοβισμού στο σχολείο δεν καθίστανται στατιστικά σημαντικές.

Τα εφαρμοζόμενα μοντέλα παρουσιάζουν σχετικά χαμηλούς συντελεστές προσδιορισμού που ισούνται με 0,218, 0,191 και 0,242 δείχνοντας ότι η προβλεπτική ικανότητα της διακύμανσης των ανεξάρτητων μεταβλητών προς τις εξαρτημένες δεν είναι υψηλή. Παρόλα αυτά το σύνολο των παλινδρομήσεων κρίνονται στατιστικά σημαντικές με το  $p$ -value της στατιστικής  $F$  να είναι σε όλες τις περιπτώσεις εξαιρετικά χαμηλό ( $p < 0,001$ ).

**Πίνακας 68: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων του βαθμού βίωσης αρνητικών εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης**

	Αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης				Άμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο				Έμμεσες μορφές παρενόχλησης σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο			
	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p
(Constant)	3,256	0,238	13,699	0,000	2,946	0,241	12,206	0,000	3,764	,250	15,039	0,000
Επαγγελματική ικανοποίηση	-0,077	0,030	-2,615	0,009	-0,065	0,030	-2,174	0,030	-0,097	,031	-3,117	0,002
Παραγωγικότητα	0,050	0,034	1,448	0,148	0,064	0,035	1,826	0,068	0,027	,036	,743	0,458
Αποτελεσματικότητα ηγεσίας	0,479	0,191	2,511	0,012	0,529	0,194	2,729	0,007	0,398	,201	1,979	0,048
Συνεργατικότητα-συναδελφικότητα	0,364	0,161	2,258	0,024	0,419	0,164	2,562	0,011	0,273	,170	1,611	0,108
Πειθαρχία μαθητών	0,560	0,149	3,772	0,000	0,599	0,151	3,969	0,000	0,498	,156	3,183	0,002
Αντικειμενικές συμπεριφορές	-0,130	0,090	-1,451	0,147	-0,126	0,091	-1,382	0,168	-0,137	,094	-1,453	0,147
Σχολικό κλίμα	-1,773	0,544	-3,258	0,001	-1,883	0,553	-3,408	0,001	-1,592	,573	-2,779	0,006
Χτυπήματα/γροθιές	0,104	0,096	1,083	0,279	0,107	0,098	1,101	0,271	0,099	,101	,974	0,330
Κλοπή	0,035	0,084	0,419	0,675	0,017	0,085	0,203	0,839	0,065	,089	,730	0,466
Παρατσούκλια	0,015	0,068	0,225	0,822	0,012	0,069	0,171	0,865	0,021	,071	,293	0,770
Απειλές	-0,052	0,089	-0,581	0,561	-0,058	0,090	-0,643	0,520	-0,041	,093	-,441	0,660
Έχουν λεχθεί ψέματα	0,024	0,073	0,331	0,740	-0,001	0,074	-0,015	0,988	0,065	,077	,853	0,394
Εξορισμένος	0,160	0,102	1,580	0,115	0,144	0,103	1,400	0,162	0,187	,107	1,746	0,081
R			0,467					0,438				0,492
R <sup>2</sup>			0,218					0,191				0,242
Τυπ. Σφάλμα			0,645					0,664				0,688
B.E.			505					505				505
F(p)			10,557 (0,000)					8,959 (0,000)				12,095 (0,000)

Θέτοντας ως εξαρτημένες μεταβλητές των μοντέλων παλινδρόμησης τους παράγοντες του βαθμού χρησιμοποίησης στρατηγικών αντιμετώπισης εκφοβισμού από μέρους των εκπαιδευτικών αρχικά παρατηρείται ότι η μόνη μεταβλητή η οποία ασκεί στατιστικά σημαντική επίδραση στο βαθμό που οι ερωτηθέντες εφαρμόζουν παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού είναι αυτή της αποφυγής των αντεκπαιδευτικών συμπεριφορών με θετικό τρόπο. Παράλληλα, προκύπτει ότι η αυξημένη παραγωγικότητα και συνεργατικότητα-συναδελφικότητα σχετίζονται θετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού μέσω στρατηγικών άμεσων εντός του σχολείου, με την παραγωγικότητα να ευνοεί επίσης και την ανάληψη στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού με συστημική προσέγγιση. Τέλος και οι τρεις προαναφερθείσες ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά και θετικά το βαθμό ανάληψης στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 69: Ανάλυση παλινδρόμησης για τη μελέτη των προβλεπτικών παραγόντων του βαθμού βίωσης αρνητικών των στρατηγικών αντιμετώπισης εκφοβισμού**

	Παθητικές στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού				Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού άμεσες εντός σχολείου με τους εμπλεκόμενους				Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού με συστηματική προσέγγιση				Στρατηγικές αντιμετώπισης εκφοβισμού από εκπαιδευτικούς			
	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p	Συντελεστής	Τυπ. Σφάλμα	t	p
(Constant)	2,356	0,258	9,122	0,000	2,436	0,236	10,330	0,000	2,793	0,287	9,731	0,000	2,541	0,170	14,937	0,000
Επαγγελματική ικανοποίηση	-0,023	0,032	-0,711	0,478	0,019	0,029	0,654	0,513	0,066	0,036	1,842	0,066	0,018	0,021	,841	0,401
Παραγωγικότητα	0,072	0,037	1,937	0,053	0,091	0,034	2,681	0,008	0,090	0,042	2,164	0,031	0,087	0,025	3,529	0,000
Αποτελεσματικότητα α ηγεσίας	-0,087	0,207	-0,419	0,676	0,253	0,189	1,338	0,182	-0,306	0,231	-1,329	0,185	0,045	0,137	,329	0,743
Συνεργατικότητα-συναδελφικότητα	0,112	0,175	0,637	0,524	0,335	0,160	2,095	0,037	0,175	0,195	0,897	0,370	0,237	0,115	2,054	0,040
Πειθαρχία μαθητών	-0,308	0,161	-1,907	0,057	0,161	0,147	1,092	0,276	-0,310	0,179	-1,729	0,084	-0,069	0,106	-0,647	0,518
Αποφυγή αντιακτιβιστικών συμπεριφορών	0,292	0,097	3,003	0,003	0,122	0,089	1,371	0,171	-0,053	0,108	-0,488	0,626	0,134	0,064	2,088	0,037
Σχολικό κλίμα	0,457	0,591	0,773	0,440	-0,654	0,540	-1,211	0,226	0,612	0,657	0,931	0,352	-0,087	0,389	-0,224	0,823
Χτυπήματα/γροθιές	0,002	0,104	0,020	0,984	0,015	0,095	0,160	0,873	0,040	0,116	0,344	0,731	0,001	0,069	0,022	0,983
Κλοπή	0,139	0,091	1,516	0,130	0,031	0,083	0,375	0,708	0,091	0,102	0,894	0,372	0,085	0,060	1,407	0,160
Παρατσούκλια	-0,057	0,073	-0,773	0,440	0,033	0,067	0,499	0,618	-0,131	0,082	-1,605	0,109	-0,029	0,048	-0,609	0,543
Απειλές	0,037	0,096	0,382	0,703	-0,005	0,088	-0,051	0,959	0,006	0,107	0,054	0,957	0,011	0,063	0,178	0,859
Έχουν λεχθεί ψέματα	-0,008	0,079	-0,100	0,921	0,056	0,072	0,781	0,435	-0,146	0,088	-1,669	0,096	-0,018	0,052	-0,352	0,725
Εξορισμένος	-0,185	0,110	-1,679	0,094	-0,079	0,101	-0,785	0,433	0,078	0,123	0,639	0,523	-0,070	0,073	-0,965	0,335

R	0,412	0,269	0,313	0,414
R <sup>2</sup>	0,169	0,072	0,098	0,171
Τοπ. Σφάλμα	0,710	0,648	0,789	0,468
B.E.	505	505	505	505
F(p)	7,720 (0,000)	2,946 (0,000)	4,115 (0,000)	7,827 (0,000)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

#### 7.1 ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα ιδιαίτερα διαβρωτικό οργανωσιακό φαινόμενο που λαμβάνει ανησυχητικές διαστάσεις, επιδρώντας εξαιρετικά αρνητικά στην ψυχοκοινωνική υγεία των εργαζομένων, στην ποιότητα της εργασιακής και προσωπικής ζωής τους, καθώς και στην εύρυθμη λειτουργία των οργανισμών. Προηγούμενες έρευνες έχουν τεκμηριώσει πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης και εκδήλωσης αρνητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας, γεγονός που θέτει σε κίνδυνο τη σχολική λειτουργία και προκαλεί αρνητικές συνέπειες σε επίπεδο μαθησιακών αποτελεσμάτων στο πλαίσιο του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί που παρενοχλούνται εμφανίζουν πολλαπλά ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα, εκδηλώνουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και παρουσιάζουν ελαττωμένη παραγωγικότητα. Παράλληλα, το σχολικό κλίμα, η σχολική διοίκηση, η ηγεσία και τα επιμέρους οργανωσιακά συστατικά του σχολείου επιδρούν άμεσα στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών κλιμάκωσης ή αντιμετώπισης των παρενοχλητικών συμπεριφορών.

Προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο γενικό εργασιακό πληθυσμό και στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης σε βάθος, εστιάζοντας στους ατομικούς και οργανωσιακούς παράγοντες κινδύνου, στις στρατηγικές αντιμετώπισης και στον αντίκτυπό του. Ωστόσο, ελάχιστες είναι οι μελέτες που έχουν προσπαθήσει να συνδέσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και της εργασιακής παρενόχλησης, ενώ καμία έρευνα μέχρι σήμερα δεν έχει διερευνήσει επαρκώς τις πιθανές συσχετίσεις μεταξύ των παρενοχλητικών συμπεριφορών και των βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Εκτός αυτού, οι έρευνες που έχουν μελετήσει τις μορφές, τις εκφάνσεις και τις επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην εκπαιδευτική κοινότητα έχουν υλοποιηθεί κατά βάση

σε χώρες με διαφορετικό κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο και, για το λόγο αυτό, η ενδελεχής διερεύνηση του φαινομένου στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερο ερευνητικό και πρακτικό ενδιαφέρον.

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης βάσει των ερευνητικών ευρημάτων που παρουσιάστηκαν προηγουμένως. Στην ανάλυση που ακολουθεί, αρχικά, καταγράφονται οι διαπιστώσεις αναφορικά με την επικράτηση της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, τις κατευθύνσεις των αρνητικών συμπεριφορών, τις μορφές τους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, οριοθετώντας έτσι το φαινόμενο μέσω μίας ολιστικής προσέγγισης. Σε δεύτερο επίπεδο, μελετώνται βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων οι παράγοντες κινδύνου που συμβάλλουν στην εμφάνιση και κλιμάκωση του φαινομένου, εστιάζοντας στο ρόλο του σχολικού κλίματος και της ηγεσίας, και εξετάζονται οι επιπτώσεις του στην ψυχική υγεία και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τέλος, επιχειρείται η διασύνδεση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού και της εργασιακής παρενόχλησης, συζητώντας τις σχέσεις που αναδεικνύονται μεταξύ προηγούμενης εμπειρίας εκφοβισμού στο σχολείο και τρέχουσας συμπεριφοράς θυματοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη τυχόν επιδράσεις στις στρατηγικές αντιμετώπισης και παρέμβασης εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

## **7.2 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

### **7.2.1 Επικράτηση του φαινομένου**

Η σύγχρονη έρευνα έχει καταδείξει πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική κατηγορία υψηλού κινδύνου εργασιακής παρενόχλησης και θυματοποίησης στο χώρο εργασίας, προκαλώντας ιδιαίτερα βλαπτικές συνέπειες στην επαγγελματική υπόσταση και ψυχοκοινωνική τους ευημερία (de Wet, 2006· Cemaloglu, 2007· McMahon et al, 2014). Ωστόσο, οι διαφοροποιήσεις που υφίστανται στο λειτουργικό ορισμό του φαινομένου και αναφορικά με τις διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται για την εκτίμησή του δεν έχουν μέχρι σήμερα επιτρέψει την ασφαλή αξιολόγηση των ποσοστών επικράτησής του. Στην παρούσα μελέτη, διαπιστώθηκε πως το ποσοστό εμφάνισης της εργασιακής

παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς είναι σχετικά χαμηλό, με το 11,6% των συμμετεχόντων στην έρευνα να αναφέρουν πως έχουν πέσει θύματα παρενόχλησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών. Μάλιστα, η συχνότητα εμφάνισής της είναι κυρίως σπάνια (6,3%) ή περιστασιακή (5,1%).

Τα παρόντα ευρήματα δεν επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα, στις οποίες έχουν διαπιστωθεί ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά αυτά έχουν εκτιμηθεί στο 50% στη Νότια Αφρική, την Τουρκία και τις ΗΠΑ (de Wet, 2006· Cemaloglu, 2007· McMahon et al, 2014), στο 31% στην Ιρλανδία (McGuckin & Lewis, 2008), στο 32% στην Κροατία (Russo et al, 2008), στο 20% στην Εσθονία (Κοϊν, 2011) και στο 23% στη Λετονία (Malinauskiene et al, 2005). Ωστόσο, τα ποσοστά εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης που εντοπίστηκε στην παρούσα έρευνα συνάδει εν μέρει με τα ευρήματα των Kakoulakis et al (2015) στην Ελλάδα, οι οποίοι βρήκαν πως το ποσοστό εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που έχει δεχθεί εργασιακή παρενόχληση ανέρχεται στο 14,4%.

Σε γενικές γραμμές, μπορεί να υποστηριχθεί πως το ποσοστό του 11,6% που τεκμηριώθηκε στην μελέτη είναι παρόμοιο με αυτό που έχει καταγραφεί στο γενικό πληθυσμό, καθώς αποτελεί κοινό τόπο πως ο μέσος όρος συχνότητας εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης κυμαίνεται σε ποσοστά γύρω στο 10-15% στην Ευρώπη, στις ΗΠΑ αλλά και στις ασιατικές χώρες (Di Martino et al, 2003· Keashly & Jagatic, 2011· Nielsen et al, 2010· Tsuno et al, 2010· Zapf et al, 2011). Το σχετικά χαμηλό αυτό ποσοστό που εντοπίστηκε συγκριτικά με άλλες μελέτες που έχουν υλοποιηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα εξηγείται κυρίως από τη μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε και ιδιαίτερα από τα αυστηρά κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για το λειτουργικό ορισμό του. Συγκεκριμένα, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο των 6 μηνών της συχνότητας εμφάνισης, με σκοπό να αποσαφηνιστεί με εγκυρότητα η επικράτηση του φαινομένου, με άλλες έρευνες να εφαρμόζουν εκτενέστερα χρονικά διαστήματα πέραν των 6 μηνών, φτάνοντας μάλιστα το σύνολο της διάρκειας της εργασιακής ζωής (Blase et al, 2008· Kaya et al, 2012· Leymann, 1990· Riley et al, 2011).

Ένας ακόμη λόγος που πιθανόν συμβάλλει στα χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι το

γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το τι ακριβώς συνιστά παρενόχληση στο χώρο εργασίας. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Jennifer et al (2003) που διενεργήθηκε σε εργαζόμενους συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, όπου βρέθηκε πως το 33,7% πληρούν τα κριτήρια του θύματος αλλά μόνο το 21,1% αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως τέτοια. Εκτός αυτού, πολλά θύματα εργασιακής παρενόχλησης αρνούνται να το συνειδητοποιήσουν, επιχειρώντας να εκλογικεύσουν τις εχθρικές συμπεριφορές που δέχονται και θεωρώντας τες φυσιολογικές, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από υπαλλήλους ανώτερων ιεραρχικά θέσεων (Kakoulakis et al, 2015). Σε αυτό θα πρέπει να προστεθεί και το στοιχείο του φόβου που πιθανόν αισθάνονται τα θύματα ως προς την επίσημη αναφορά των σχετικών συμβάντων (Saunders et al, 2007).

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως τα ιδιαίτερα ποσοστά εμφάνισης του φαινομένου που έχουν καταγραφεί στους εκπαιδευτικούς έχουν αναδειχθεί από μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε τελείως διαφορετικά κοινωνικοπολιτιστικά περιβάλλοντα, τα οποία διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτό της Ελλάδας. Στις χώρες όπου έχει ερευνηθεί το φαινόμενο, όπως η Τουρκία και η Νότιος Αφρική, τα σχολεία χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο γραφειοκρατικής οργανωσιακής ιεραρχίας και αυταρχικής ηγεσίας από την πλευρά της σχολικής διοίκησης, καθώς και από αναποτελεσματικότητα ή απροθυμία των συνδικαλιστικών οργανώσεων να παρέμβουν, γεγονός που συμβάλει στην εντατικοποίηση του φαινομένου (de Wet 2010b; Cemaloglu, 2007). Γενικότερα, υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών πως η κουλτούρα αποτελεί μία σημαντική ερμηνευτική μεταβλητή του φαινομένου, επηρεάζοντας τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι οριοθετούν και αποδέχονται τις εχθρικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας (Escartin et al, 2011· Harvey et al, 2009· Loh et al, 2010· Salin, 2003). Τέλος, είναι πιθανό πως στην Ελλάδα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά προστατευμένο, δεδομένης της μόνιμης εργασιακής σχέσης που ισχύει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, με αποτέλεσμα να μην εκτίθενται σε υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους που αποτελεί παράγοντα κινδύνου και λειτουργεί διαβρωτικά στην ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενδοσχολικής επικοινωνίας (Melamed et al, 2006· Smith et al, 2005).

Τα ευρήματα αναφορικά με τα χαμηλά ποσοστά εμφάνισης της εργασιακής παρενόχλησης και θυματοποίησης συνάδουν, παράλληλα, με τα αντίστοιχα ευρήματα

περί εργασιακής ικανοποίησης, παραγωγικότητας και εικόνας για την εργασία. Συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα παραγωγικότητας και, συνολικά, έχουν πολύ θετική εικόνα για την εργασία τους. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επικοινωνία, τους συνεργάτες και την ουσιαστικότητα των δραστηριοτήτων τους. Συνολικά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως η χαμηλή επικράτηση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, όπως διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη, οφείλεται κατά κύριο λόγο στις θετικές εργασιακές τους εμπειρίες.

### **7.2.2 Κατευθύνσεις και συμμετέχοντες**

Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα πολυδύναμο φαινόμενο που συμβαίνει σε διάφορες κατευθύνσεις εντός του οργανωσιακού ιεραρχικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να εκφοβίζονται από άλλους ομοιόβαθμους συναδέλφους, το διευθυντή, εργαζόμενους κατώτερων ιεραρχικών βαθμίδων αλλά και από μαθητές και γονείς (Delfabbro et al, 2006· Vandekerckho & Commers, 2003). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διαπίστωση πως το 75-85% των δραστών είναι διευθυντικά στελέχη (Richards & Freeman, 2012), μία διαπίστωση ωστόσο που δεν επιβεβαιώνεται από τα παρόντα ευρήματα. Συγκεκριμένα, στη μελέτη βρέθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των αρνητικών συμπεριφορών που στοχοποιούν τους εκπαιδευτικούς προέρχεται από τους συναδέλφους (5,3%) και δευτερευόντως από τους προϊσταμένους και διευθυντές (3,3%), οριοθετώντας έτσι την επικράτηση μίας οριζόντιας μορφής παρενόχλησης, με τους γονείς και τους μαθητές να αναφέρονται ως δράστες σε εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά (0,4% και 0,6%, αντίστοιχα).

Σε έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στο γενικό εργασιακό πληθυσμό, έχει τεκμηριωθεί πως οι περισσότεροι εργαζόμενοι παρενοχλούνται από κάποιον προϊστάμενο ή ανώτερο στην ιεραρχία (Ayoko et al, 2003· Rayner & Keashly, 2005· Zapf & Einarsen, 2005), δεδομένης της ανισορροπίας ισχύος που υφίσταται και του ότι οι υφιστάμενοι αισθάνονται περισσότερο ανυπεράσπιστοι και ευάλωτοι όταν τους ασκείται πίεση από ανώτερους (Rayner & Keashly, 2005· Rayner & Lewis, 2011· Saunders et al, 2007). Σε αρκετές μελέτες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς, έχει επίσης βρεθεί πως οι σχολικοί διευθυντές αποτελούν τη βασική πηγή αρνητικών και

εχθρικών συμπεριφορών, θεμελιώνοντας έτσι την επικράτηση της «από πάνω προς τα κάτω» μορφής της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία (Blase & Blase, 2002· Blase et al, 2008). Ο διευθυντής του σχολείου ως ο βασικός δράστης της παρενόχλησης έχει τεκμηριωθεί σε έρευνες στη Νότια Αφρική (de Wet, 2014), στο Λεσότο (Matsela & Kirsten, 2014) και στην Αυστραλία (Casimir et al, 2012), καθώς και σε εκπαιδευτικούς της τριτοβάθμιας βαθμίδας (Bjorkqvist et al, 1994).

Ωστόσο, άλλες έρευνες αποδεικνύουν πως η οριζόντια μορφή της εργασιακής παρενόχλησης είναι εξίσου συχνή στην εκπαιδευτική κοινότητα, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα μελέτη. Σε έρευνα των de Wet και Jacobs (2014) βρέθηκε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν δεχθεί παρενόχληση από συναδέλφους της ίδιας βαθμίδας και οι Riley et al (2011) κατέδειξαν πως οι κύριοι δράστες της παρενόχλησης στο σχολείο είναι ομοιόβαθμοι συνάδελφοι, με τα ευρήματα της Κερασιώτη (2006) στην Ελλάδα να συμφωνούν, καταδεικνύοντας πως η κυρίαρχη μορφή παρενόχλησης είναι η οριζόντια, με τη σχολική διοίκηση να αγνοεί ή να ανέχεται την κατάσταση και τα θύματα συχνά να απομακρύνονται από το σχολείο ή να παραιτούνται. Η κυριάρχηση της οριζόντιας κατεύθυνσης της παρενόχλησης εξηγείται από το γεγονός ότι η πηγή ισχύος που προκαλεί την αντίστοιχη ανισορροπία δεν είναι αποκλειστικά η θέση στην επίσημη ιεραρχία αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως η εργασιακή εμπειρία, οι γνώσεις, η εξειδίκευση και οι κοινωνικές σχέσεις (Zapf & Einarsen, 2004). Η παρενόχληση είναι μία διαδικασία στην οποία οι σιωπηροί κανόνες, οι γνώσεις, το επίπεδο εξειδίκευσης και κατάρτισης, οι εργασιακές ομάδες και τα άτυπα δίκτυα των προσωπικών σχέσεων διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εμφάνιση και εξάπλωσή του (Branch et al, 2007· Hutchinson et al, 2006· Shallcross et al, 2010).

Παρατηρείται, λοιπόν, πως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, οι εχθρικές συμπεριφορές εκδηλώνονται κυρίως από τους συναδέλφους, εύρημα ανησυχητικό για την εύρυθμη σχολική λειτουργία, την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και την αναγνώριση του παραγόμενου έργου. Είναι πιθανό εκπαιδευτικοί χαμηλότερων επιπέδων κατάρτισης και μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς και εργαζόμενοι με μεγάλη εργασιακή εμπειρία και δικτύωση, να αισθάνονται απειλή από τους νεότερους και πιο εξειδικευμένους συναδέλφους, αναπτύσσοντας αρνητικές συμπεριφορές και στοχοποιώντας τους, προσπαθώντας να εγκαθιδρύσουν την ισχύ τους, κάτι που ωστόσο δεν μπορεί να υποστηριχθεί με σαφήνεια από τα παρόντα

ευρήματα. Σε μελέτη των Celik και Peker (2010) βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση είναι περισσότερο επιρρεπείς στην εργασιακή παρενόχληση, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με αυτούς με τη μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως έχουν παρενοχληθεί από έναν άνδρα σε ποσοστό της τάξης του 4,7%, με το αντίστοιχο ποσοστό για μία γυναίκα να ανέρχεται στο 2,8%. Έχει προηγουμένως υποστηριχθεί πως οι δράστες περιστατικών εργασιακού εκφοβισμού είναι συνήθως άνδρες (Einarsen & Skogstad, 1996a), αν και άλλες έρευνες αναφέρουν πως δεν υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων (Leymann, 1996· Vartia, 1996). Επίσης, βρέθηκε πως η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα φαινόμενο που εμφανίζεται κυρίως σε δυαδικές σχέσεις, με μόνο το 0,4% των εκπαιδευτικών να αναφέρει πως έχει παρενοχληθεί μαζί με την ομάδα εργασίας του. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η σχετικά χαμηλή επικράτηση του φαινομένου επιβεβαιώνεται από τις μαρτυρίες των τρίτων παρατηρητών, καθώς διαπιστώθηκαν ιδιαίτερα χαμηλές βαθμολογίες παρατήρησης ή μαρτυρίας ανάλογων παρενοχλητικών συμπεριφορών.

### **7.2.3 Μορφές εργασιακής παρενόχλησης**

Οι μορφές εργασιακής παρενόχλησης δεν εμπίπτουν απαραίτητα σε κάποιον συγκεκριμένο τύπο αλλά, αντίθετα, μπορούν να είναι έμμεσες ή άμεσες, λεκτικές ή σωματικές, καλυμμένες ή πρόδηλες, απροκάλυπτες ή επιφανειακές (Ayoko et al, 2003· Cowie et al, 2002· Leymann, 1990· Neuman & Baron, 1998· Rayner & Hoel, 1997· Saunders et al, 2007). Στην παρούσα έρευνα και σύμφωνα με την ανάλυση παραγόντων που εφαρμόστηκε, διαπιστώθηκαν δύο κυρίαρχες μορφές, οι άμεσες (π.χ. προσβλητικά σχόλια, απειλές άσκησης σωματικής βίας, υπερβολικός έλεγχος, επίμονη κριτική, υπερβολικός φόρτος εργασίας, σεξουαλική προσοχή) και οι έμμεσες μορφές παρενόχλησης (π.χ. αφαίρεση σημαντικών αρμοδιοτήτων, αγνόηση απόψεων, άδικες κατηγορίες, ανάθεση καθηκόντων υποδεέστερων ικανοτήτων, απόκρυψη πληροφοριών, προσωπικά θελήματα) σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πέφτουν θύματα άμεσων και έμμεσων μορφών παρενόχλησης σε σχετικά χαμηλά επίπεδα, με τις έμμεσες μορφές ωστόσο να είναι συχνότερες.

Από τα παραπάνω, καθίσταται, αρχικά, σαφές πως η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα φαινόμενο που εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και συμπεριφορές που στιγματίζουν τον εργαζόμενο, οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και στοχεύουν στην επαγγελματική υπόστασή του (Harvey et al, 2009· Zapf et al, 1996). Η αρνητική επικοινωνία, η ταπεινωτική συμπεριφορά, η κοινωνική απομόνωση, η συχνή και άδικη κριτική του παραγόμενου έργου, η λεκτική επιθετικότητα και η παρέμβαση στα εργασιακά καθήκοντα αποτελούν συχνές παρενοχλητικές συμπεριφορές (Einarsen & Raknes, 1997· Leymann, 1996· Niedl, 1995). Σε έρευνες που έχουν γίνει σε εκπαιδευτικούς, έχει επίσης τεκμηριωθεί πως η εργασιακή παρενόχληση μπορεί να λαμβάνει τόσο άμεσες όσο και έμμεσες μορφές, όπως είναι η αγνόηση των ιδεών, η υπο-αναγνώριση των επιτευγμάτων, η επίθεση στην επαγγελματική υπόσταση, η παρακράτηση σημαντικών πληροφοριών, η ανάθεση καθηκόντων που δεν συνάδουν με το επίπεδο εξειδίκευσης, η αμφισβήτηση του κύρους των αποφάσεων, η ανάθεση υπερβολικού φόρτου εργασίας, η έλλειψη υποστήριξης, η διάδοση κακόβουλων φημών, η κοινωνική απομόνωση και η ευνοϊκότερη αντιμετώπιση συναδέλφων (Blase et al, 2008· Cemaloglu, 2007· de Wet, 2010b· de Wet & Jacobs, 2014· Riley et al, 2011· Matsela & Kirsten, 2014).

Ως προς τη συχνότερη εμφάνιση των έμμεσων μορφών εργασιακής παρενόχλησης που παρατηρήθηκε στην παρούσα μελέτη, έχει προηγουμένως υποστηριχθεί πως, πράγματι, συμπεριφορές όπως η διάδοση κακόπιστων φημών, οι ψευδείς κατηγορίες, η κοινωνική απομόνωση και η απειλή της επαγγελματικής υπόστασης μέσω συγκεκριμένων ενεργειών αποτελούν βασικές εκφάνσεις του φαινομένου (Quine, 2001· Shallcross et al, 2010). Μάλιστα, αυτό το είδος της παρενόχλησης μπορεί να έχει τις ίδιες ή ακόμη καταστροφικότερες συνέπειες συγκριτικά με τις άμεσες αρνητικές συμπεριφορές, όπως η άσκηση σωματικής βίας, ιδιαίτερα όταν συμβαίνουν σε υψηλή συχνότητα και με συστηματικό τρόπο (Cowie et al, 2002· Mayhew et al, 2004).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η επίδραση του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού πλαισίου που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται και οριοθετούν την εργασιακή παρενόχληση. Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα των Escartin et al (2011), οι οποίοι διαπίστωσαν πως οι εργαζόμενοι σε χώρες της Νότιας Ευρώπης αποδίδουν στο φαινόμενο τόσο τις άμεσες όσο και τις έμμεσες εχθρικές συμπεριφορές, σε αντίθεση με αυτούς των

χωρών της Κεντρικής Αμερικής, οι οποίοι αναγνωρίζουν κυρίως τη σωματική και απροκάλυπτη μορφή κακομεταχείρισης στο χώρο εργασίας ως παρενόχληση.

Επιπλέον, είναι αναμενόμενο πως οι περισσότερο έκδηλες μορφές εκφοβισμού, όπως είναι η απειλή ή η πραγματική άσκηση σωματικής βίας, είναι ευκολότερα εντοπίσιμες και, ως εκ τούτου, επιδέχονται άμεσης παρέμβασης από τη σχολική διοίκηση. Τέλος, η συχνότερη εμφάνιση των έμμεσων παρενοχλητικών συμπεριφορών που τεκμηριώθηκε στην παρούσα έρευνα πιθανόν οφείλεται και στα σχετικά χαμηλά επίπεδα επικράτησης του φαινομένου, καθώς σύμφωνα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις περί κλιμακοποίησης, η εργασιακή παρενόχληση ξεκινάει από έμμεσες στρατηγικές εκφοβισμού και, ακολούθως, κλιμακώνεται σε πιο επιθετικές μορφές επιθετικότητας, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις στις οποίες δεν παρεμβαίνει η διοίκηση και η παρενόχληση θεωρείται πλέον στοιχείο της ευρύτερης οργανωσιακής κουλτούρας (Bjorkvist, 1992· Leymann, 1996).

#### **7.2.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης**

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των αρνητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας που συνιστούν παρενόχληση κυμαίνονται από την αποδοχή τους και εκλογίκευσή τους μέχρι την παραίτηση από τη θέση εργασίας και την απομάκρυνση από τον οργανισμό. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως για την αντιμετώπιση ή αποσόβηση των παρενοχλητικών συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί κατά κύριο λόγο συζητούν το περιστατικό με συναδέλφους ώστε να λάβουν υποστήριξη και ιδέες, αντιμετωπίζουν την κατάσταση, αγνοούν τους θύτες, δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους, τους αποφεύγουν, τους κατευνάζουν, σκέφτονται θετικά και αποδέχονται τη συμπεριφορά ή προσπαθούν να τους καλοπιάσουν. Πολλοί λίγοι ήταν οι εκπαιδευτικοί που ανάρτησαν καταγγελία, κατέθεσαν μήνυση, συμβουλευτήκαν δικηγόρο ή ζήτησαν μετάθεση, ενώ επίσης χαμηλά βρέθηκαν τα ποσοστά αυτών που άρχισαν να καταναλώνουν οινοπνευματώδη ποτά και να παίρνουν φαρμακευτικές αγωγές, που αναζήτησαν ιατρική περίθαλψη, άρχισαν θεραπεία ή μετακόμισαν από την περιοχή.

Συνολικά, παρατηρείται πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που πέφτουν θύματα εργασιακής παρενόχλησης αναζητούν περισσότερο έμμεσους τρόπους αντιμετώπισης των συμπεριφορών, επιχειρώντας να λάβουν υποστήριξη από το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον ή προσπαθώντας να εκλογικεύσουν τις εχθρικές συμπεριφορές και

να αποφύγουν τους δράστες, αναλαμβάνοντας μία σχετικά παθητική στάση. Τη διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα προηγούμενων μελετών σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί πως ορισμένες εχθρικές συμπεριφορές θεωρούνται μέρος της καθημερινής σχολικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, τα θύματα απλά προσπαθούν να αποφύγουν τους δράστες ή να εκλογικεύσουν τη συμπεριφορά τους (Casimir et al, 2012).

Σε μελέτη των Fahie και Devine (2012) αναδείχθηκαν τρεις βασικές κατηγορίες στρατηγικών αντιμετώπισης, οι έκδηλες (π.χ. παραίτηση από το σχολείο, μήνυση), οι ενδοψυχικές (π.χ. ψυχολογική προετοιμασία για σύγκρουση) και οι καλυμμένες (π.χ. αναζήτηση υποστήριξης από συναδέλφους), οι Blase et al (2008) βρήκαν πως οι σημαντικότερες στρατηγικές περιλαμβάνουν την αποφυγή προσωπικής επαφής με το δράστη, τη συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών με συναδέλφους και την εκλογίκευση της εχθρικής συμπεριφοράς, ενώ η Κερασιώτη (2006) θεμελίωσε δύο μορφές στρατηγικών αντιμετώπισης, τις ενεργητικές (π.χ. άμυνα) και τις ενδοψυχικές (π.χ. αναζήτηση θετικών στοιχείων στην κατάσταση).

Φαίνεται, λοιπόν, πως οι πιο ακραίες συμπεριφορές, όπως η επιλογή της νομικής οδού και η καταγγελία, είναι σπανιότερες, σε αντίθεση με σχετικά ευρήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου έχει τεκμηριωθεί πως η πλειοψηφία των ακαδημαϊκών που παρενοχλούνται ανέφεραν το περιστατικό στη διοίκηση του πανεπιστημίου, στο σωματείο ή στο τμήμα προσωπικού (Raskauskas, 2006). Θα πρέπει, μάλιστα, να σημειωθεί πως σε πολλές περιπτώσεις η βία και η επιθετικότητα θεωρούνται μηχανισμοί ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και ανθεκτικότητας των εργαζομένων, με αποτέλεσμα η παρενόχληση να θεωρείται δεδομένη και αποδεκτή (Coyne et al, 2003· Cowie et al, 2002· Einarsen & Raknes, 1997· Hearn & Parkin, 2001).

Αντίθετα, οι έμμεσες στρατηγικές αντιμετώπισης είναι πιο συχνές, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης από φίλους και συναδέλφους και την υιοθέτηση μίας παθητικής στάσης. Στο πλαίσιο αυτό, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να καταφύγουν σε επίσημες και τυπικές στρατηγικές αντιμετώπισης, δεδομένου του φόβου στιγματισμού και περιθωριοποίησης στο σχολικό περιβάλλον (Blase & Blase, 2002), ενώ παράλληλα η συστηματική θυματοποίηση στο χώρο εργασίας συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα αρνητικού

συναίσθηματος, συμπεριλαμβανομένου του φόβου (Aquino & Lamertz, 2004· Coyne et al, 2000· Hallberg & Standmark, 2006) που εντείνει την παθητικότητα. Από την άλλη πλευρά, η ύπαρξη επαρκών κοινωνικών υποστηρικτικών πόρων λειτουργεί κατευναστικά, δεδομένου ότι η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων αποτελεί κρίσιμης σημασίας μεταβλητή του οργανωσιακού κλίματος και του κοινωνικού περιβάλλοντος της εργασίας που με τη σειρά τους διευκολύνουν ή όχι την κλιμάκωση των παρενοχλητικών συμπεριφορών (Bulutlar & Unler, 2009· Hoel et al, 2009· Salin, 2003).

## **7.3 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ**

### **7.3.1 Δημογραφικοί παράγοντες**

Προηγούμενες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης έχουν καταγράψει πως το φύλο, η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, η εθνικότητα και άλλες δημογραφικές μεταβλητές αποτελούν πιθανές μεταβλητές κινδύνου θυματοποίησης (Einarsen & Skogstad, 1996b· Fox & Stallworth, 2005· Hoel et al, 1999· Salin, 2003b· Vartia, 1996). Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ο βαθμός βίωσης εμπειριών εργασιακής παρενόχλησης δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, τα έτη εργασίας και την ηλικία, όπως αποτυπώθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως οι άνδρες φαίνεται να αποτελούν συχνότερα στόχους άμεσης και έμμεσης εργασιακής παρενόχλησης. Σε έρευνα των Celep και Eminoglu (2012) τεκμηριώθηκε πως οι άνδρες εκπαιδευτικοί γίνονται συχνότερα δέκτες εργασιακής παρενόχλησης συγκριτικά με τις γυναίκες συναδέλφους τους, αν και σε αντίθετα ευρήματα κατέληξαν οι Blase et al (2008), οι οποίοι κατέδειξαν πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση συμπεριφορών κακομεταχείρισης στο σχολείο. Επίσης, σε μελέτη των Riley et al (2011) εντοπίστηκαν συστηματικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο φύλων, με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να επηρεάζονται περισσότερο από την ανεπαρκή αναγνώριση των επιτευγμάτων τους και τα υπερβολικά πειράγματα.

Μία ακόμη μεταβλητή που διαπιστώθηκε πως συσχετίζεται με τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης είναι η οικογενειακή κατάσταση, με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ελεύθεροι ή διαζευγμένοι να σημειώνουν εντονότερο βαθμό βίωσης

αρνητικών συμπεριφορών, σε αντίθεση με τους παντρεμένους. Αν και δεν υπάρχουν προηγούμενες ερευνητικές ενδείξεις αναφορικά με τη σχέση της οικογενειακής κατάστασης με την εργασιακή παρενόχληση, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι παντρεμένοι εργαζόμενοι πιθανόν να βιώνουν λιγότερο έντονα τις επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης, δεδομένης της αυξημένης πρόσβασής τους στην κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη που τους παρέχεται στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ομοίως, είναι πιθανό οι παντρεμένοι εργαζόμενοι να επηρεάζονται λιγότερο από αρνητικές συμπεριφορές στην εργασία τους, ιεραρχώντας την επαγγελματική τους ζωή σε κατώτερη θέση από ότι την οικογενειακή. Αντίθετα, η εμπειρία του διαζυγίου πιθανόν να εντείνει τα αρνητικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη στοχοποίηση στο χώρο εργασίας, λαμβάνοντας υπόψη τη διαβρωτική επιρροή της στην ψυχοσύνθεση και ψυχολογική τους κατάσταση. Συνολικά, τα παρόντα ευρήματα συμφωνούν με αυτά των Cemaloglu (2007) και Kaya et al (2012), οι οποίοι απέδειξαν πως η ηλικία, το φύλο και η επαγγελματική προϋπηρεσία δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης που βιώνουν.

### **7.3.2 Σχολικοί παράγοντες**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, βρέθηκε πως τα περιστατικά εργασιακής παρενόχλησης, τόσο άμεσης όσο και έμμεσης μορφής, είναι συχνότερα στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ επίσης το ίδιο ισχύει και για σχολεία μεγαλύτερου μεγέθους με περισσότερους από 200 μαθητές. Σε έρευνα των Riley et al (2011) διαπιστώθηκε πως οι εργαζόμενοι σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν εντονότερα τις εχθρικές και αρνητικές συμπεριφορές που συνιστούν εργασιακή παρενόχληση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους σε δημοτικά και νηπιαγωγεία, χωρίς ωστόσο το μέγεθος του σχολείου να επηρεάζει τα αποτελέσματα. Πιθανόν το εύρημα αυτό να οφείλεται στο χειρότερο σχολικό κλίμα που επικρατεί στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένων των υψηλότερων απαιτήσεων και των πολλαπλών εργασιακών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, σύμφωνα με τους Einarsen και Skogstad (1996a), η εργασιακή παρενόχληση είναι συχνότερη σε οργανισμούς μεγάλου μεγέθους και υψηλού βαθμού γραφειοκρατικής οργάνωσης στους οποίους ο έλεγχος είναι προβληματικός, με

αποτέλεσμα οι δράστες ανάλογων συμπεριφορών να αντιλαμβάνονται περιορισμένο επαγγελματικό και προσωπικό κόστος. Το μεγάλο μέγεθος της σχολικής μονάδας πιθανόν να επιδρά ενισχυτικά στην κλιμάκωση παρενοχλητικών συμπεριφορών και μέσω της αναποτελεσματικής ηγεσίας, δεδομένου του φόρτου εργασίας που επωμίζεται η σχολική διεύθυνση αλλά και το σύνολο των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη διευθέτηση και αντιμετώπιση ανάλογων περιστατικών (de Wet, 2010b). Εκτός αυτού, η ύπαρξη πολλών μαθητών υποδηλώνει αυξημένες υποχρεώσεις και καθήκοντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών, γεγονός που εντείνει το εργασιακό άγχος, το οποίο συσχετίζεται άμεσα με την εργασιακή παρενόχληση (Fox & Stallworth, 2005).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό περιστατικά εργασιακής παρενόχλησης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που διδάσκουν στις γενικές τάξεις, αναδεικνύοντας έτσι έναν επιπλέον επιβαρυντικό παράγοντα. Αν και δεν υπάρχουν σαφή ευρήματα αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις που υφίστανται μεταξύ εκπαιδευτικών της γενικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης, έχει διαπιστωθεί πως οι καθηγητές ειδικότητας είναι περισσότερο επιρρεπείς στη στοχοποίηση συγκριτικά με τους συναδέλφους τους (Celik & Peker, 2010· Cemaloglu, 2007). Είναι, επίσης, πιθανόν πως οι αυξημένες ευθύνες για τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης και η επαφή τους με μαθητές ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων να επιδρούν ενισχυτικά στα επίπεδα εργασιακού άγχους και θυματοποίησης.

### **7.3.3 Σχολικό κλίμα και ηγεσία**

Η απόρριψη της υπόθεσης της προσωπικότητας, υπό την έννοια πως θύματα και θύτες έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν επιρρεπείς στην υιοθέτηση αρνητικών συμπεριφορών ή στη θυματοποίηση, οδήγησε στην ανάδειξη της εργασιακής παρενόχλησης ως ένα οργανωσιακό φαινόμενο που επηρεάζει σαφώς από την ηγεσία, την κουλτούρα και το εργασιακό κλίμα που επικρατεί στους οργανισμούς (Bulutlar & Unler, 2009· Einarsen et al, 1994· Hauge et al, 2007· Hoel & Cooper, 2000· Samnani & Singh, 2012· Vartia, 1996· Zapf et al, 1996). Στο πλαίσιο αυτό, είναι αναμενόμενο πως το σχολικό κλίμα και η σχολική ηγεσία επηρεάζουν την ένταση και τη μορφή των περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης

που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως επιχειρήθηκε να διερευνηθεί στην παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, το σχολικό κλίμα κρίνεται συνολικά σχετικά ικανοποιητικό από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ αρκετά ικανοποιημένοι βρέθηκαν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με την ηγεσία στις σχολικές μονάδες και τη συνεργατικότητα-συναδελφικότητα που υπάρχει μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου. Μάλιστα, το 65,8% των εκπαιδευτικών αθροιστικά θεωρεί ότι το σχολείο στο οποίο εργάζονται είναι τουλάχιστον επαρκές στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις εργασιακής παρενόχλησης, αν και το 13,4% το θεωρεί ελλιπές.

Σε δεύτερο επίπεδο, σύμφωνα με τους στατιστικούς ελέγχους που εφαρμόστηκαν, τεκμηριώθηκε μία σαφής και στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και του σχολικού κλίματος ( $p < 0,001$ ). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως το καλό σχολικό κλίμα, όπως αυτό αντανακλάται στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, στις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, στη διαχείριση των μαθητών και στην παιδαγωγική αντιμετώπισή τους, αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα υιοθέτησης και εκδήλωσης εχθρικών και αρνητικών εργασιακών συμπεριφορών στα σχολεία. Ιδιαίτερα όσον αφορά την ηγεσία, αποδείχθηκε πως η αποτελεσματικότητά της οδηγεί σε περιορισμό των παρενοχλητικών συμπεριφορών έμμεσης και άμεσης μορφής, με τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται πως ο διευθυντής του σχολείου είναι υποστηρικτικός, αποφασιστικός, αναγνωρίζει τα εργασιακά επιτεύγματα και επιτρέπει την πρόσβαση στη σχετική με τη σχολική λειτουργία πληροφόρηση, να δηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα θυματοποίησης.

Πράγματι, η σχολική ηγεσία αποτελεί κρίσιμης σημασίας παράγοντα για την αποφυγή και αποτελεσματική αντιμετώπιση της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς. Έχει προηγουμένως αποδειχθεί πως η καταχρηστική και αυταρχική ηγεσία ευνοεί τη διεύρυνση των αποστάσεων ισχύος μεταξύ των ανώτερων και κατώτερων ιεραρχικών επιπέδων στα σχολεία, ασκώντας διαβρωτική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις και ευνοώντας την υιοθέτηση και κλιμάκωση αρνητικών συμπεριφορών (Casimir et al, 2012· de Wet, 2014). Αντίθετα, η παροχή κατάλληλων κινήτρων απόδοσης, η αναγνώριση των εργασιακών επιτευγμάτων, η πρόσβαση στην πληροφόρηση, η παροχή κοινωνικής στήριξης και η συναισθηματική εμπλοκή του

διευθυντή στις προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις που οικοδομούνται στο σχολείο δρουν ανασταλτικά στην εμφάνιση περιστατικών εργασιακής παρενόχλησης (Cemaloglu, 2011· Cerit, 2013). Παρόμοια ευρήματα έχουν επιβεβαιωθεί και σε σχετικές έρευνες σε άλλους οργανισμούς εκτός της εκπαίδευσης, στις οποίες έχει αποδειχθεί πως η ηγεσία συνιστά έναν ζωτικής σημασίας παράγοντα της εργασιακής παρενόχλησης (Aquino & Thau, 2009· Tepper, 2007· Vartia, 1996), αν και έχει υποστηριχθεί πως ούτε η υπερβολικά αυταρχική αλλά ούτε η παθητική και αδύναμη ηγεσία θεωρούνται κατάλληλα μοντέλα (Aryee et al, 2007· Hoel & Cooper, 2000· Liefoghe & Davey, 2001· Skogstad et al, 2000· Strandmark & Hallberg, 2007).

Η ίδια συσχέτιση που παρατηρείται με την ηγεσία διαπιστώθηκε και για τον παράγοντα της συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών, οδηγώντας έτσι στη διαπίστωση πως όσο πιο υποστηρικτικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο τόσο περιορίζονται τα περιστατικά της εργασιακής παρενόχλησης. Οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν βασική μεταβλητή ενός αντίξοου εργασιακού περιβάλλοντος που ευνοούν την εμφάνιση και διεύρυνση των παρενοχλητικών συμπεριφορών στους οργανισμούς, επιδρώντας παράλληλα αρνητικά στην αντιληπτή σαφήνεια των εργασιακών ρόλων (Einarsen et al, 1994· Hoel & Cooper, 2000· Hoel & Salin, 2003· Zapf, 1999). Οι συχνές διαπροσωπικές συγκρούσεις υποδηλώνουν ένα αρνητικό οργανωσιακό κλίμα που σε συνδυασμό με την αναποτελεσματική ηγεσία και τις διάφορες εκφάνσεις της οργανωσιακής δικαιοσύνης και ηθικής συμβάλλουν στην κλιμάκωση του φαινομένου (Bulutlar & Unler, 2009· Hauge et al, 2007· O'Moore et al, 1998).

Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το σχολικό κλίμα αναφορικά με τη διαχείριση και συμπεριφορά της μαθητικής κοινότητας, δεδομένου ότι στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι συχνές διαμάχες μεταξύ των μαθητών, οι αυξημένες απουσίες και η κακομεταχείρισή τους από την πλευρά των εκπαιδευτικών εντείνουν τα παρατηρούμενα επίπεδα εργασιακής παρενόχλησης. Η απροθυμία της σχολικής διοίκησης να επιβάλλει την τάξη στους μαθητές και οι ανεπαρκείς μηχανισμοί λογοδοσίας συντελούν στην οικοδόμηση ενός φτωχού σχολικού κλίματος που επιδρά στην εμφάνιση και εντατικοποίηση αρνητικών συμπεριφορών (de Wet, 2010b· de Wet, 2014).

Συνολικά, στην παρούσα έρευνα αναδείχθηκε μία άρρηκτη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, επιβεβαιώνοντας τις προηγούμενες έρευνες που έχουν τεκμηριώσει πως το φαινόμενο αυτό είναι συχνότερο σε σχολεία που χαρακτηρίζονται από ένα αντίξοο εργασιακό περιβάλλον που ασκεί αρνητική επιρροή στις συνθήκες εργασίας (Cemaloglu, 2007· Cemaloglu, 2011· McCormack et al, 2006), καθώς και σε οργανισμούς που ευνοούν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, δεν επιβάλλουν ξεκάθαρους ρόλους και αναπτύσσουν ένα αρνητικό κοινωνικό εργασιακό περιβάλλον (Hearn & Parkin, 2001· Hoel et al, 2009· Pearson, et al, 2000· Salin, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα, θεμελιώνεται μία οργανωσιακή/κοινωνική προσέγγιση του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης, η οποία οικοδομείται στη βάση της οργανωσιακής κουλτούρας και του εργασιακού κλίματος, και συνάδει με τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα που το αντιμετωπίζουν ολιστικά, ως το συνδυαστικό αποτέλεσμα των ατομικών, εργασιακών και οργανωσιακών παραγόντων (Aquino & Lamertz, 2004· Branch et al, 2013· Einarsen et al, 2003).

## **7.4 Ο ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗΣ**

### **7.4.1 Επιδράσεις στην ψυχική υγεία**

Από τις πρώτες έρευνες που έχουν υλοποιηθεί για το ζήτημα της εργασιακής παρενόχλησης αναδείχθηκε η εξαιρετικά αρνητική επιρροή της θυματοποίησης στο χώρο εργασίας στην ψυχική υγεία και ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων (Bjorkqvist et al, 1994· Coyne et al, 2000· Einarsen & Raknes, 1997· Mayhew et al, 2004· Zapf et al, 1996). Αρχικά, στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθεί η αντιληπτή ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, διαπιστώνοντας σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα. Όσον αφορά τα επιμέρους συστατικά της, βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί μπορούν να συγκεντρωθούν στις ασχολίες τους, αισθάνονται χρήσιμοι, παίρνουν εύκολα αποφάσεις και μπορούν να απολαύσουν τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τα προβλήματά τους και γενικά αισθάνονται χαρούμενοι.

Από τον έλεγχο συσχετίσεων που διενεργήθηκε, αποκαλύφθηκε χαμηλής έντασης στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εργασιακής παρενόχλησης και της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών ( $p < 0,001$ ), εξάγοντας έτσι το συμπέρασμα πως όσο

αυξάνεται ο βαθμός στον οποίο οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με αρνητικές εμπειρίες εργασιακής παρενόχλησης τόσο χαμηλότερο είναι το επίπεδο της ψυχικής τους υγείας, και αντίστροφα. Ειδικότερα, η αρνητική αυτή σχέση ισχύει τόσο για τις άμεσες όσο και για τις έμμεσες μορφές εργασιακής παρενόχλησης. Το εύρημα αυτό συνάδει απόλυτα με αντίστοιχα ευρήματα μελετών που έχουν υλοποιηθεί σε εκπαιδευτικούς, στις οποίες έχει καταγραφεί πως η εργασιακή παρενόχληση οδηγεί σε βλάβη της ψυχολογικής και ψυχοσωματικής υγείας (de Wet, 2010b), κλιμακούμενη απάθεια και αποδυνάμωση που συνδέεται με ελάττωση των επιπέδων προσωπικής ευημερίας (de Wet, 2014), επιδείνωση της πνευματικής κατάστασης (Riley et al, 2011), αποπαρακίνηση, πτώση του ηθικού, άγχος και προβλήματα στον ύπνο (Matsela & Kirsten, 2014).

Έχει, επίσης, διαπιστωθεί πως το ψυχοσωματικό μοντέλο βρίσκει πλήρη εφαρμογή στην περίπτωση της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς η συστηματική έκθεση σε παρενοχλητικές συμπεριφορές στο σχολείο έχει επίδραση στο αρνητικό συναίσθημα το νευρωτισμό και τη σωματοποίηση των ψυχολογικών συμπτωμάτων (Casimir et al, 2012). Η αγανάκτηση, ο θυμός, η ανασφάλεια, η ανησυχία, η αυτοαμφισβήτηση και η αίσθηση αδυναμίας αποτελούν συχνά συμπτώματα κακής ψυχικής υγείας που αναφέρονται από εκπαιδευτικούς που παρενοχλούνται στους χώρους εργασίας τους (Blase et al, 2008), ασκώντας διαβρωτική επίδραση και στην κοινωνική τους υπόσταση και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Fahie & Devine, 2012), οδηγώντας σε καταθλιπτική συμπτωματολογία (Κερασιώτη, 2006) και συναισθηματική εξουθένωση (Tanhan & Cam, 2011).

Παρόμοια ευρήματα έχουν καταγραφεί και στο γενικό εργασιακό πληθυσμό, καθώς τα πρότυπα νοσηρότητας στα θύματα εργασιακής παρενόχλησης καταδεικνύουν υψηλή συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων ψυχικής υγείας και ψυχολογικής δυσφορίας (Einarsen et al, 1996· McAvoy & Murtogh, 2003· Pompelli et al, 2008· Vie et al, 2012· Wu & Wu, 2009). Τα ψυχοσωματικά και ψυχολογικά συμπτώματα παραμένουν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Hallberg & Standmark, 2006· Hogh et al, 2007· Hogh et al, 2011· Voss et al, 2004) και αυξάνονται αναλογικά με την ένταση, τη χρονική διάρκεια και τη συχνότητα εμφάνισης των συμπεριφορών παρενόχλησης (Einarsen et al, 1996· Sutela & Lehto, 1998· Vartia, 1993), αναδεικνύοντας έτσι τη μακροχρόνια φύση του προβλήματος. Ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο στα θύματα εργασιακής παρενόχλησης είναι και η εμφάνιση της

Μετατραυματικής Διαταραχής Άγχους (PTSD), μία διαταραχή που θέτει σε κίνδυνο τη γνωστική λειτουργικότητα του θύματος (Leymann & Gustafsson, 1996· Matthiesen & Einarsen, 2004· Mikkelsen & Enarsein 2002· Rodriguez, 2006· Viaux, 2004).

#### 7.4.2 Επιδράσεις στην εργασιακή ζωή

Είναι ευρέως αποδεκτό μεταξύ των ερευνητών πως η εργασιακή παρενόχληση ασκεί κρίσιμης σημασίας επιρροή σε μία σειρά οργανωσιακών φαινομένων της εργασιακής ζωής, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της εργασιακής απόδοσης και της οργανωσιακής δέσμευσης (Bakker et al, 2008· Barling et al, 2003· Lutgen-Sandvik, 2008· Rodriguez-Munoz et al, 2009). Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, διαπιστώθηκε πως υπάρχει αρνητική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εμπειρίας της εργασιακής παρενόχλησης και της συνολικής εικόνας των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης και της παραγωγικότητας ( $p < 0,001$ ). Επιπλέον, βρέθηκε πως όσο εντείνεται η έκθεση των εκπαιδευτικών σε άμεσες και έμμεσες συμπεριφορές παρενόχλησης τόσο μειώνονται τα επίπεδα εργασιακής τους ικανοποίησης, ενώ παράλληλα οι έμμεσες αρνητικές συμπεριφορές συνδέονται με μειωμένη αντιληπτή παραγωγικότητα ( $p < 0,001$ ).

Συνολικά, τα ευρήματα της έρευνας θεμελιώνουν μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης, εργασιακής ικανοποίησης και παραγωγικότητας, αν και η μείωση της τελευταίας συνδέεται στατιστικά σημαντικά μόνο με τις έμμεσες μορφές παρενόχλησης, οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις επιδρούν περισσότερο αρνητικά στον εργαζόμενο συγκριτικά με τις άμεσες συμπεριφορές, όπως είναι η απειλή άσκησης σωματικής βίας (Cowie et al, 2002· Saunders et al, 2007). Αναφορικά με τις επιπτώσεις της εργασιακής παρενόχλησης στην εργασιακή ικανοποίηση, έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει μεταξύ τους άμεση συσχέτιση σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε εργαζομένους διάφορων κλάδων (Mathisen et al, 2008· Schat & Frone, 2011), με τα ευρήματα αυτά να επιβεβαιώνονται και σε μελέτες σε δείγματα εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικές είναι οι έρευνες των de Wet (2010b) και Fox και Stallworth (2005), στις οποίες αποδεικνύεται πως η εργασιακή παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς συσχετίζεται με τη μείωση των επιπέδων εργασιακής ικανοποίησης.

Παράλληλα, η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει και μία σχέση μεταξύ μειωμένης εργασιακής ικανοποίησης και αυξημένων επιπέδων επαγγελματικής εξουθένωσης στην περίπτωση της εργασιακής παρενόχλησης, όπως αυτά αντανακλώνονται στην αποπροσωποποίηση, στη συναισθηματική εξουθένωση και στα περιορισμένα αντιληπτά επιτεύγματα (Laschinger et al, 2010· Trépanier et al, 2013· Wu & Wu, 2009). Ομοίως, στους εκπαιδευτικούς έχει διαπιστωθεί πως η εργασιακή παρενόχληση συσχετίζεται θετικά με τις υποκλίμακες της αποπροσωποποίησης και της συναισθηματικής εξουθένωσης και αρνητικά με την υποκλίμακα των προσωπικών επιτευγμάτων, υποδηλώνοντας έτσι πως οι εχθρικές συμπεριφορές στις οποίες υπόκεινται οι εκπαιδευτικοί δρουν επιβαρυντικά για τις αντιλήψεις τους περί της επαγγελματικής τους αποτελεσματικότητας, ενώ, αντίστροφα, τους εξαντλούν συναισθηματικά και διαταράσσουν την αντίληψή τους για τη συνηθισμένη αίσθηση της πραγματικότητας του εαυτού τους (Tanhan & Cam, 2011).

Η αρνητική επίδραση της εμπειρίας της εργασιακής παρενόχλησης στα αντιληπτά εργασιακά επιτεύγματα αναδεικνύεται και από την στατιστικά σημαντική σχέση που θεμελιώθηκε μεταξύ αυτής και της παραγωγικότητας, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως η παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών ελαττώνεται όταν υπόκεινται σε έμμεσες παρενοχλητικές συμπεριφορές, καταδεικνύοντας πως όταν ο εκπαιδευτικός δέχεται έμμεση παρενόχληση, όπως είναι η ανάθεση καθηκόντων που απάδουν των ικανοτήτων του, τότε η αντιληπτή απόδοση μειώνεται. Πράγματι, έχει προηγουμένως διαπιστωθεί πως οι εργαζόμενοι που στοχοποιούνται από συναδέλφους τους καθίστανται λιγότερο παραγωγικοί και παρουσιάζουν μειωμένη εργασιακή απόδοση (Harris et al, 2007· Harris et al, 2011· Niedl, 1996).

Οι Riley et al (2011) κατέδειξαν πως η εργασιακή παρενόχληση ασκεί αρνητική επίδραση στην απόδοση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι Blase και Blase (2002) κατέληξαν σε παρόμοιες διαπιστώσεις, ενώ η Κερασιώτη (2006) αναγνώρισε το αίσθημα της αποπαρακίνησης και την ελαττωμένη παραγωγικότητα ως βασικές εκφάνσεις του αντίκτυπου του φαινομένου στην εκπαιδευτική κοινότητα, ενώ αντίστοιχα ευρήματα έχουν καταγραφεί και στους ακαδημαϊκούς (McKay et al, 2008). Μάλιστα, η αρνητική σχέση μεταξύ παραγωγικότητας και έμμεσης παρενόχλησης μπορεί να ερμηνευθεί και μέσω εναλλακτικών μηχανισμών. Για παράδειγμα, η παρακράτηση σημαντικών

πληροφοριών που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά έμμεση μορφή παρενόχλησης μπορεί να οδηγεί σε μείωση της παραγωγικότητας, χωρίς να συντρέχουν ψυχολογικοί παράγοντες.

Αξίζει, επιπλέον, να σημειωθεί πως η αρνητική επίδραση της εργασιακής παρενόχλησης στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι και έμμεση, δηλαδή να μην απορρέει αποκλειστικά από την επιδείνωση της ψυχολογικής τους κατάστασης, καθώς βασική πτυχή των έμμεσων αρνητικών συμπεριφορών είναι η απόκρυψη και παρακράτηση πληροφοριών που επηρεάζουν την απόδοση (Cemaloglu, 2007). Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική έκθεση των εκπαιδευτικών σε διάφορες μορφές εχθρικής συμπεριφοράς στο σχολείο συνδέεται με διάβρωση της επαγγελματικής τους υπόστασης και ταυτότητας, όπως αυτή αντανακλάται στην εργασιακή ικανοποίηση, στην παραγωγικότητα και στην ευρύτερη εικόνα που έχουν για την εργασία τους. Όπως τεκμηρίωσαν οι Celcer και Eminoglu (2012), η εργασιακή παρενόχληση επηρεάζει αρνητικά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους ως επαγγελματίες, μία σχέση που δεν επηρεάζεται μάλιστα από επιμέρους δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η επαγγελματική εμπειρία.

## **7.5 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΠΑΡΕΝΟΧΛΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

### **7.5.1 Βιώματα σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών**

Κατά τη διερεύνηση των βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αρχικά, αποκαλύφθηκε πως η εμπειρία τους στο σχολείο ήταν γενικά θετική. Σε δεύτερο επίπεδο, ο βαθμός εμπλοκής τους σε περιστατικά εκφοβισμού βρέθηκε ομοίως χαμηλός. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αυτά αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό, στις οποίες έχει καταγραφεί πως τουλάχιστον 1 στους 10 μαθητές πλήττεται συστηματικά από εκφοβιστικές συμπεριφορές στο σχολείο (Currie et al, 2004· Δεληγιάννη & Κουμτζή, 2005· Moore et al, 2008). Επιπλέον, δεδομένου ότι ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με διάφορες μορφές συμπεριλαμβανομένων της σωματικής και λεκτικής κακοποίησης και της κοινωνικής χειραγώγησης (Beaty & Alexeyev, 2008· Brinson, 2005· Lagerspetz et al, 1988· Olweus, 1993), στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να

μελετηθεί η φύση των αντίστοιχων βιωμάτων των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, υψηλότερη συχνότητα εντοπίστηκε στις περιπτώσεις λεκτικής κακοποίησης και έμμεσου εκφοβισμού και χαμηλότερη για περιστατικά σωματικού εκφοβισμού.

Συνολικά, τα βιώματα σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές ήταν σχετικά περιορισμένης σοβαρότητας και συχνότητας, με τη λεκτική κακοποίηση και την κοινωνική χειραγώγηση να αναδεικνύονται ως οι συχνότερες μορφές εκδήλωσής τους. Ως προς το φύλο και τον αριθμό των δραστών των αντίστοιχων περιστατικών, διαπιστώθηκε πως τα αγόρια είναι περισσότερο επιρρεπή συγκριτικά με τα κορίτσια στην υιοθέτηση εχθρικών συμπεριφορών στο σχολείο, χωρίς ωστόσο οι αντίστοιχες διαφοροποιήσεις να είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Ακόμη, η διάρκεια και η επαναληψιμότητα των περιστατικών βρέθηκαν ομοίως περιορισμένες, αν και έχει υποστηριχθεί πως ακόμα και μεμονωμένες περιπτώσεις παρενόχλησης υπό ορισμένες συνθήκες εμπίπτουν στο πλαίσιο του εκφοβισμού, με το στοιχείο της σκοπιμότητας της πράξης να οριοθετεί κυρίως το εν λόγω φαινόμενο (Monks et al, 2009· Olweus, 1993· Volk et al, 2014).

Αναφορικά με τους τρόπους αντιμετώπισης του εκφοβισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών κατά τα σχολικά τους χρόνια, βρέθηκε πως κατά κύριο λόγο οι συμμετέχοντες στην έρευνα επέλεξαν παθητική στάση (αγνόηση περιστατικών, προσπάθεια αστεϊσμού ή αποφυγής της κατάστασης). Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί πως ένα αξιόλογο ποσοστό ανέφερε πως πληγώθηκε από εκφοβιστικές ενέργειες συμμαθητών τους στο σχολείο, αναδεικνύοντας έτσι τις συναισθηματικές επιπτώσεις του φαινομένου στα παιδιά. Πράγματι, προηγούμενες μελέτες έχουν τεκμηριώσει πως τα παιδιά που πλήττονται από εκφοβιστικές συμπεριφορές υποφέρουν από αρνητικά συναισθήματα και έχουν αυξημένα ποσοστά κατάθλιψης και άγχους (Craig, 1998· Holt et al, 2007· Juvonen et al, 2011· Klomek et al, 2008· Rigby, 2003· Woods et al, 2009). Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ακόμη πως ένα σημαντικό ποσοστό (19,1%) έχουν εκφοβιστεί μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο, εύρημα που καταδεικνύει ότι ο εκφοβισμός είναι ένα διάχυτο φαινόμενο που δεν αφορά αποκλειστικά το σχολικό περιβάλλον, αλλά, αντίθετα, εκδηλώνεται σε ποικίλα κοινωνικά, οργανωσιακά και εργασιακά περιβάλλοντα (Monks et al, 2009· Twemlow & Sacco, 2013). Τέλος, σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα, η

αναβίωση των βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένης ισχύος.

### **7.5.2 Τρέχουσες στρατηγικές αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού**

Κατά την εξέταση των στρατηγικών διαχείρισης και αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούν επί του παρόντος οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, αναδείχθηκαν τρεις επιμέρους στρατηγικές, με τους εκπαιδευτικούς συνολικά να φαίνεται πως παρεμβαίνουν με κάποιο παθητικό ή ενεργητικό τρόπο. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν τις παθητικές στρατηγικές, όπως είναι η συζήτηση με τους συναδέλφους ή η ανάθεση της διαχείρισης των περιστατικών σε κάποιον τρίτο, ακολούθως τις συστημικές στρατηγικές, όπως είναι η επικοινωνία με τους γονείς και η αναζήτηση παρέμβασης από το σχολικό σύμβουλο, και τέλος τις άμεσες στρατηγικές που αναπτύσσονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όπως είναι η ενθάρρυνση του θύματος να αντιμετωπίσει την κατάσταση ή η συζήτηση με το δράστη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς.

Η συγκριτικά παθητική στάση που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνει τη διαπίστωση πως συχνά δεν γνωρίζουν τις διαστάσεις του προβλήματος, δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ή πιστεύουν πως στερούν τα παιδιά από μία χρήσιμη κοινωνική εμπειρία (Νικολάου, 2007· Smith et al, 2009). Παράλληλα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι ακριβώς συνιστά σχολικό εκφοβισμό και υποεκτιμούν τον αντίκτυπό τους στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα σχετικά με τις έμμεσες μορφές του, όπως η διάδοση κακόβουλων φημών, τα παρατσούκλια και ο κοινωνικός εξαναγκασμός (Craig et al, 2000· Dedousis-Wallace & Shute, 2009· Smith et al, 2009). Στην Ελλάδα, έχει τεκμηριωθεί πως οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μην αξιολογούν επαρκώς τις διαστάσεις του προβλήματος (Ασημακόπουλος και συν, 2008· Kalliotis, 2000).

Η διεθνής εμπειρία έχει αποδείξει πως διάφοροι παράγοντες συνδέονται με τις στρατηγικές παρέμβασης και αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς, όπως είναι οι γνώσεις για το φαινόμενο (Menesini et al, 2002), οι αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότητα της εκάστοτε παρέμβασης (Lane et al, 2004), η συμβατότητα των στρατηγικών παρέμβασης με τις

κυρίαρχες παιδαγωγικές αξίες και διδακτικές προσεγγίσεις (Detrich, 1999· Perepletchikova & Kazdin, 2005) και τα χαρακτηριστικά του θύματος (Nesdale & Pickering, 2006· Rigby & Barnes, 2002). Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να μελετηθεί η σχέση μεταξύ των επιμέρους συστατικών του σχολικού κλίματος και της εφαρμογής των στρατηγικών διαχείρισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών, τεκμηριώνοντας πως το θετικό σχολικό κλίμα ευνοεί την ανάληψη σχετικής δράσης ( $p < 0,001$ ).

Ιδιαίτερα διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά τόσο με τις παθητικές όσο και με τις ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, ενώ το ίδιο ισχύει και για την επιρροή της συναδελφικότητας. Η σχολική διοίκηση αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της παρέμβασης των εκπαιδευτικών (Meyer, 2008), ενώ έχει επίσης καταγραφεί πως τα υψηλότερα ποσοστά σχολικού εκφοβισμού απαντώνται σε σχολεία με «φτωχή» επαγγελματική κουλτούρα, όσον αφορά τους επίσημους μηχανισμούς διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών (Roland & Galloway, 2004). Συχνό είναι το φαινόμενο υποβάθμισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού υπό το φόβο δημιουργίας μίας κακής εικόνας για το σχολείο (Twemlow & Sacco, 2013), ενώ σε σχολεία που δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη του προσωπικού και στην αξία των ανθρώπινων πόρων ευνοούνται πιο ενεργητικές μορφές παρέμβασης από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Kallestad & Olweus, 1992).

### **7.5.3 Η σχέση εργασιακής παρενόχλησης και σχολικού εκφοβισμού**

Για την αποτύπωση της σχέσης μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης και βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού, αρχικά, επιχειρήθηκε στην παρούσα έρευνα να μελετηθούν οι συσχετισμοί που αναδεικνύονται μεταξύ των στρατηγικών που υιοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς και την αντιμετώπιση των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο και της εμπειρίας παρενόχλησης στο χώρο εργασίας τους. Βάσει των ευρημάτων, διαπιστώθηκε πως όσο εντονότερη είναι η εμπειρία εργασιακής παρενόχλησης, τόσο λιγότερο παρεμβατικοί είναι οι εκπαιδευτικοί σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού επί του παρόντος ( $p < 0,001$ ). Μάλιστα, τεκμηριώθηκε πως τόσο τα βιώματα έμμεσων μορφών παρενόχλησης όσο και η θυματοποίηση σε περιπτώσεις άμεσων εχθρικών συμπεριφορών συσχετίζονται με περιορισμένη υιοθέτηση στρατηγικών

αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού στα οποία εμπλέκονται οι μαθητές τους.

Στην περίπτωση αυτή, αναδεικνύεται μία άμεση σχέση μεταξύ εργασιακής παρενόχλησης και σχολικού εκφοβισμού, καθώς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που θυματοποιούνται στο χώρο εργασίας τους αποφεύγουν να παρέμβουν σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού. Πιθανόν, το πρότυπο θυματοποίησης στο πλαίσιο της εργασιακής παρενόχλησης που αναπτύσσεται αποτελεί σημαντικό παράγοντα υιοθέτησης μίας περισσότερο παθητικής στάσης, καταδεικνύοντας έτσι τη διαβρωτική φύση του φαινομένου στην επαγγελματική υπόσταση και ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό σηματοδοτούνται και περαιτέρω αρνητικές συνέπειες της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία, η οποία ασκεί αξιοσημείωτες επιρροές στην ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και την εύρυθμη σχολική λειτουργία.

Επίσης, με την εφαρμογή της μεθόδου της γραμμικής παλινδρόμησης, διαπιστώθηκε πως τα βιώματα σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές δεν συνδέονται με την υιοθέτηση κάποιας μορφής ενεργούς ή παθητικής στρατηγικής αντιμετώπισης επί του παρόντος περιστατικών εκφοβισμού στο σχολείο όπου εργάζονται ( $p > 0,001$ ). Με άλλα λόγια, η προηγούμενη εμπειρία θυματοποίησης στο σχολείο δεν επηρεάζει με κάποιον τρόπο την πρόθεση εμπλοκής των εκπαιδευτικών για την επίλυση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού. Αν και οι μελέτες που έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τη σχέση αυτή είναι εξαιρετικά περιορισμένες, ιδιαίτερα όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα, σε έρευνα των Bradshaw et al (2007) αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκφοβιστεί ως παιδιά στο σχολείο είναι πιθανότερο τόσο να θεωρούν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι «σοβαρό» και «μέτριας σοβαρότητας» πρόβλημα για το σχολείο όσο και να εκφοβίζονται επί του παρόντος στο σχολείο ως επαγγελματίες.

Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί πως παρόλο που δεν θεμελιώθηκε στατιστική σημαντικότητα μεταξύ αυτών των μεταβλητών, παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ ορισμένων βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού και τρεχουσών στρατηγικών αντιμετώπισής του. Συγκεκριμένα, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν πέσει θύματα σωματικού εκφοβισμού ως μαθητές τείνουν να παρεμβαίνουν περισσότερο σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού ως επαγγελματίες, ενώ το ίδιο συμβαίνει και για τα

θύματα λεκτικής κακοποίησης. Σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι οι απειλές άσκησης φυσικής βίας και ο σωματικός εκφοβισμός είναι περισσότερο έκδηλες μορφές που πιθανόν ανασύρονται ευκολότερα από τη μνήμη του θύματος, καθιστώντας το πιο ενεργό ως προς την ανάληψη στρατηγικών παρέμβασης σε περιστατικά εκφοβισμού στην ενήλικη ζωή. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρεμβαίνουν περισσότερο σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού (Boulton, 1997· Craig et al, 2000· Dedousis-Wallace & Shute, 2009· Siann et al, 1993).

Τέλος, αναφορικά με τον αντίκτυπο των προηγούμενων βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές και της τρέχουσας εμπειρίας έμμεσης και άμεσης εργασιακής παρενόχλησης, και πάλι δεν αποδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ( $p > 0,001$ ). Ωστόσο, βρέθηκε πως τα βιώματα άμεσου και έμμεσου εκφοβισμού στο σχολείο συσχετίζονται θετικά με την εμπειρία της εργασιακής παρενόχλησης, υποδηλώνοντας πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού ως μαθητές βιώνουν εντονότερα τις αρνητικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας τους, μία σχέση βέβαια που δεν χαρακτηρίζεται από στατιστική σημαντικότητα. Αν και έχει υποστηριχθεί πως οι αντιλήψεις που σχηματίζονται για τον εκφοβισμό στα σχολικά χρόνια επηρεάζουν τις αντίστοιχες συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον (Smith, 1997), καθώς και πως η εμπειρία του σχολικού εκφοβισμού συσχετίζεται με αυτήν την εργασιακή παρενόχληση (Hawker & Boulton, 2000· Smith et al, 2003), στην παρούσα εργασία δεν θεμελιώνεται κάποιο πρότυπο θυματοποίησης από την ανήλικη στην ενήλικη ζωή.

Το εύρημα αυτό πιθανό οφείλεται τόσο σε παράγοντες που αφορούν στη μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, όσο και σε άλλους περιορισμούς, όπως είναι ο λειτουργικός ορισμός της εργασιακής παρενόχλησης που χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της ισχύος των ερευνητικών υποθέσεων. Επιπλέον, είναι αναμενόμενο πως η μνήμη των βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές είναι φθίνουσα και, άρα, πιθανόν δεν αποτυπώθηκε επαρκώς η προηγούμενη εμπειρία τους στα σχολικά τους χρόνια και, άρα, οι τυχόν επιπτώσεις της στην τρέχουσα εμπειρία εργασιακής παρενόχλησης. Επιπρόσθετα, ακόμη και αν τα βιώματα σχολικού εκφοβισμού ήταν έντονα, στην έρευνα βρέθηκε πως οι μηχανισμοί ανάδρομης μνήμης είναι περιορισμένης ισχύος για

το δείγμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, η χαμηλής έντασης αναβίωση αυτών των περιστατικών δεν επηρεάζει τα τρέχοντα βιώματα εργασιακής παρενόχλησης και θυματοποίησης.

## 7.6 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης στους χώρους εργασίας τους και η εργασιακή παρενόχληση θεωρείται σήμερα ως ένα διάχυτο φαινόμενο που επηρεάζει την ψυχοκοινωνική ευημερία της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου και στην ομαλή οργανωσιακή του λειτουργία. Παράλληλα, η υιοθέτηση και κλιμάκωση αρνητικών συμπεριφορών στο χώρο εργασίας οφείλεται μεν σε ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά των θυμάτων και των δραστών αλλά, κυρίως σε οργανωσιακές μεταβλητές που σχετίζονται με το ηθικό κλίμα της εργασίας, την οργανωσιακή κουλτούρα και τις γενικότερες εργασιακές συνθήκες. Επιπλέον, η διαβρωτική φύση της εργασιακής παρενόχλησης είναι έκδηλη στην ψυχική υγεία των εργαζομένων αλλά και σε διάφορες εκφάνσεις της επαγγελματικής τους ταυτότητας, συμπεριλαμβανομένων της εργασιακής ικανοποίησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης, της απόδοσης και του άγχους.

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή μελετήθηκε για πρώτη φορά σε βάθος το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, εξετάζοντας τη συχνότητα επικράτησής της και εστιάζοντας στους παράγοντες κινδύνου που συμβάλλουν στην κλιμάκωση του φαινομένου, στον αντίκτυπό του στην ψυχοκοινωνική ευημερία και εργασιακή υπόσταση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην επιρροή μίας σειράς δημογραφικών χαρακτηριστικών. Επιπρόσθετα, επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ σχολικού εκφοβισμού και εργασιακής παρενόχλησης, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών και την επιρροή προηγούμενων βιωμάτων εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές στις τρέχουσες εμπειρίες θυματοποίησής τους στα σχολεία.

Σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε, η εργασιακή παρενόχληση συνιστά ένα ανησυχητικό φαινόμενο για την κοινότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, το οποίο εκδηλώνεται οριζόντια στην ιεραρχία και έμμεσα, με τους εκπαιδευτικούς να

επιχειρούν να εκλογικεύσουν τις εκφοβιστικές συμπεριφορές. Για την καταπολέμηση του φαινομένου ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδοθεί στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, της σχολικής ηγεσίας και της παιδαγωγικής κουλτούρας, καθώς και σε ορισμένες δομικές μεταβλητές που αφορούν το μέγεθος της σχολικής μονάδας. Αν και στην παρούσα μελέτη δεν τεκμηριώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ προηγούμενων βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης στο χώρο εργασίας, με τους μηχανισμούς ανάδρομης μνήμης να αποκαλύπτουν την περιορισμένη ένταση αναβίωσης της πρότερης εμπειρίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, αυτό μπορεί να οφείλεται και στους ερευνητικούς περιορισμούς, η ύπαρξη των οποίων δεν επιτρέπει τη γενίκευση των ευρημάτων, η οποία θα πρέπει επίσης να λαμβάνει υπόψη τις διαφορές στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που υφίστανται ανάμεσα στην Ελλάδα και άλλες χώρες, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ως επαγγελματική ομάδα.

Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι πως επιλέχθηκε η εφαρμογή της αναδρομικής έρευνας (retrospective research), η οποία βασίζεται στην αναθύμηση παρελθοντικών βιωμάτων και δεν επιτρέπει τον έλεγχο πλήθους μεταβλητών που τα συνθέτουν, ενώ θα πρέπει να σημειωθεί πως η μνήμη των συμμετεχόντων σε ανάλογες μελέτες δεν μπορεί να θεωρείται πάντα αξιόπιστη (Alison et al, 2009). Επιπλέον, η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση που εφαρμόστηκε χωρίς να συνδυαστεί με ποιοτική ανάλυση αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη, ενώ θα πρέπει επίσης να σημειωθεί και ο σχετικά χαμηλός δείκτης αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της εργασιακής παρενόχλησης που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη. Ακόμη, δεν εξετάστηκε η πιθανή επιρροή των επιμέρους χαρακτηριστικών της προσωπικότητας στην εμπειρία της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών, ώστε να απορριφθεί με σαφήνεια η υπόθεση της προσωπικότητας, όπως επίσης και ο αντίκτυπος του φαινομένου σε μία σειρά οργανωσιακών μεταβλητών, όπως είναι η αντιληπτή οργανωσιακή δικαιοσύνη και η επαγγελματική εξουθένωση, με σκοπό να αποτυπωθεί αποτελεσματικότερα η οργανωσιακή του φύση.

Στην έρευνα, επίσης, συμμετείχαν αποκλειστικά εκπαιδευτικοί από δημόσια σχολεία, μην επιτρέποντας έτσι συγκρίσεις μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολικών μονάδων. Τέλος, ο λειτουργικός ορισμός της παρενόχλησης που χρησιμοποιήθηκε για τους ερευνητικούς σκοπούς της μελέτης είναι σχετικά περιοριστικός. Στο πλαίσιο

αυτό, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εστιάσει στους μηχανισμούς συσχέτισης των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού και της εργασιακής παρενόχλησης στην εκπαιδευτική κοινότητα, λαμβάνοντας υπόψη τους μηχανισμούς ανάδρομης μνήμης, καθώς και επιπλέον δημογραφικές μεταβλητές, επιχειρώντας παράλληλα την εξέταση της υπόθεσης της προσωπικότητας και τη μελέτη τυχόν διαφοροποιήσεων μεταξύ ιδιωτικών και δημόσιων σχολικών μονάδων. Η χρήση νέων και εναλλακτικών εργαλείων αξιολόγησης και μέτρησης της εργασιακής παρενόχλησης αλλά και των βιωμάτων θυματοποίησης μπορεί να συνδράμει ουσιαστικά στη βαθύτερη μελέτη της διαχρονικής φύσης του εκφοβισμού και στην αντιμετώπιση των σχετικών μεθοδολογικών περιορισμών σε επίπεδο αξιοπιστίας.



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

**Εισαγωγή:** Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα εξαιρετικά διαβρωτικό φαινόμενο που ασκεί αρνητική επιρροή στην επαγγελματική υπόσταση και ψυχοκοινωνική ευημερία των εργαζομένων. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μία επαγγελματική ομάδα υψηλού κινδύνου θυματοποίησης στο χώρο εργασίας και η κλιμάκωση του φαινομένου απειλεί την εύρυθμη σχολική λειτουργία και την ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, τα προηγούμενα βιώματα εμπλοκής σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πιθανόν επηρεάζουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την υιοθέτηση στρατηγικών παρέμβασης σε τρέχοντα συμβάντα εκφοβισμού μεταξύ της μαθητικής κοινότητας, καθώς και τις εμπειρίες θυματοποίησής τους στο σχολείο ως επαγγελματίες.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι η εις βάθος μελέτη του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης στην κοινότητα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, καθώς και η ανάδειξη των συσχετίσεων που υφίστανται μεταξύ προηγούμενων βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης, λαμβάνοντας υπόψη την επιρροή μίας σειράς δημογραφικών και δομικών σχολικών μεταβλητών και εστιάζοντας στις στρατηγικές αντιμετώπισης των περιστατικών παρενόχλησης και παρέμβασης των συμβάντων εκφοβισμού στο σχολείο.

**Μεθοδολογία:** Η παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 508 εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελούνταν από έξι κλίμακες, το Ερωτηματολόγιο Αρνητικών Πράξεων – Negative Acts Questionnaire (NAQ), η Γενική Κλίμακα Ψυχικής Υγείας – General Health Questionnaire (GHQ), οι κλίμακες The Principal Mistreatment/Abuse Inventory (PMAI), η Αξιολόγηση Σχολικού κλίματος των Taylor & Tashakkori (1994), η κλίμακα Retrospective Bullying Questionnaire (RBQ) και το ερωτηματολόγιο The Handling Bullying Questionnaire (HBQ). Για την εξέταση των ερευνητικών υποθέσεων εφαρμόστηκαν μέθοδοι της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

**Ερευνητικά αποτελέσματα:** Το 11,6% των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα έχουν πέσει θύματα εργασιακής παρενόχλησης κατά τη διάρκεια των τελευταίων 6 μηνών, ενώ η κυρίαρχη μορφή παρενόχλησης είναι οριζόντια και οι συχνότερες παρενοχλητικές

συμπεριφορές είναι έμμεσης μορφής. Για την αντιμετώπιση των εν λόγω συμπεριφορών οι εκπαιδευτικοί αναζητούν υποστήριξη από το άμεσο κοινωνικό και επαγγελματικό τους περιβάλλον, ενώ για τη διαχείριση των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού υιοθετούν περισσότερο παθητικές στρατηγικές. Το αντίξοο σχολικό κλίμα και η αναποτελεσματική ηγεσία συνδέονται με κλιμάκωση της εργασιακής παρενόχλησης, η οποία επιδρά διαβρωτικά στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ψυχικής υγείας και αντιληπτής παραγωγικότητας. Τα βιώματα σχολικού εκφοβισμού των εκπαιδευτικών ως μαθητές δεν επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τις στρατηγικές διαχείρισης των συμβάντων σχολικού εκφοβισμού που αναλαμβάνουν ως επαγγελματίες, ούτε και την ένταση της εμπειρίας της εργασιακής παρενόχλησης. Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως όσο εντονότερη είναι η εμπειρία εργασιακής παρενόχλησης, τόσο λιγότερο παρεμβατικοί είναι οι εκπαιδευτικοί σε συμβάντα σχολικού εκφοβισμού επί του παρόντος.

**Συμπεράσματα:** Η εργασιακή παρενόχληση είναι ένα φαινόμενο που πλήττει συστηματικά ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και κλιμακώνεται σε συνάρτηση με το αντίξοο σχολικό κλίμα και την αναποτελεσματική ηγεσία, επηρεάζοντας αρνητικά την ψυχική υγεία, την παραγωγικότητα και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Παρότι οι ψυχολογικοί μηχανισμοί προβολής των παρελθοντικών βιωμάτων σχολικού εκφοβισμού στην τρέχουσα εργασιακή κατάσταση δεν είναι σαφείς, η μελέτη τους αναδεικνύει μία σύγχρονη ερευνητική οδό αποσαφήνισης του αιτιολογικού υποβάθρου της εργασιακής παρενόχλησης στα σχολεία.

**Λέξεις κλειδιά:** εργασιακή παρενόχληση, σχολικός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, σχολικό κλίμα, σχολική ηγεσία, ψυχική υγεία, εργασιακή ικανοποίηση, θυματοποίηση.

## ABSTRACT

**Introduction:** Workplace bullying is an extremely corrosive phenomenon that has a negative influence on the professional status and psychosocial well-being of employees. Teachers are a professional group of high-risk of victimization in the workplace and the escalation of the phenomenon threatens the proper functioning of the school and the quality of the learning environment. Moreover, previous experiences engaging in bullying incidents at school may affect attitudes of teachers in adopting intervention strategies on current bullying incidents between the students' community, as well as the experiences of victimization in school as professionals.

**Aim:** The aim of this thesis is the in-depth study of the phenomenon of workplace bullying in the community of teachers in Greece, and the investigation of the relationships that exist between past experiences of school bullying and victimization, taking into account the influence of a series of demographic and structural school variables and focusing on strategies of tackling incidents of workplace bullying and intervening in school bullying incidents.

**Methodology:** This study was conducted on a sample of 508 teachers employed in public primary and secondary schools in Greece. To achieve the research objectives a questionnaire was conducted which consisted of six scales, the Negative Acts Questionnaire (NAQ), the General Health Questionnaire (GHQ), The Principal Mistreatment / Abuse Inventory (PMAI), the scale of Assessment of School climate of Taylor & Tashakkori (1994), the Retrospective Bullying questionnaire scale (RBQ) and the Handling Bullying Questionnaire (HBQ). To examine the research hypotheses various descriptive and deductive statistical methods were applied.

**Research results:** 11.6% of teachers in Greece are bullied in their workplace during the last six months, while the dominant form of harassment is horizontal and the most frequent harassing behaviors are of indirect form. To address these behaviors teachers seek support from the immediate social and professional environment, and for the managing school bullying incidents they adopt more passive strategies. The harsh school climate and the ineffective leadership are associated with escalation of workplace bullying, which affects corrosively job satisfaction levels, mental health and perceived productivity. The bullying experiences of teachers as students do not significantly affect the strategies of managing school bullying incidents that they

undertake as professionals, or the intensity of the experience of workplace bullying. However, it was found that the more intense is the workplace bullying experience is, the less intrusive are the teachers in bullying incidents currently.

**Conclusions:** Workplace bullying is a phenomenon that systematically affects a significant percentage of teachers in Greece and it escalates depending on the harsh school climate and the ineffective leadership, affecting their mental health, productivity and job satisfaction. Although the psychological mechanisms of projection of past bullying experiences in the current employment situation is not clear, their investigation highlights a modern research route of the causative background of workplace bullying in schools.

**Keywords:** workplace bullying, school bullying, teachers, school climate, school leadership, mental health, job satisfaction, victimization.

## **ΜΕΡΟΣ Γ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adams, A. (1992). *Bullying at Work*. London: Virago Press.
- Adoric, C. V., & Kwartuc, T. (2007). Effects of mobbing on justice beliefs and adjustment. *European Psychologist*, 12(4), 261-271.
- Agervold, M., & Mikkelsen, E. G. (2004). Relationships between bullying, psychosocial work environment and individual stress reactions. *Work & Stress*, 18(4), 336-351.
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., & Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Alcaraz, R., Kim, T., & Gendron, B. (2010). *Bullying in Schools*. California: University of California.
- Allison, S. Roeger, L., & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does School Bullying Affect Adult Health? Population Survey of Health-Related Quality of Life and Past Victimization. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 1163-1170.
- Almeida, A. (1999). Portugal. In P. K Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, & P. T. Slee (eds), *The Nature of School Bullying: A Cross-National Perspective* (pp. 174–186). London: Routledge.
- Ambert, A. M. (1994). A qualitative study of peer abuse and its effects: Theoretical and empirical implications. *Journal of Marriage and the Family*, 3, 119–130.
- Andersson, L. M., & Pearson, C. M. (1999). Tit for tat? The spiraling effect of incivility in the workplace. *Academy of Management Review*, 24, 452–471.
- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with psychological constructs in 8- to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 297–309.

- Ανδρέου, Ε. (2007). Εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Στο Ευ. Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής τάξης* (σ. 256-276). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ανδρέου, Ε. (2011). *Χορεύοντας με τους Λύκους- Διαδικασίες και Μηχανισμοί Θυματοποίησης εντός και εκτός Σχολείου*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interactions and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology International*, 26(5), 545-562.
- Aquino, K., & Lamertz, K. (2004). A relational model of workplace victimization: Social roles and patterns of victimization in dyadic relationships. *Journal of Applied Psychology*, 89, 1023–1034.
- Aquino, K., & Thau, S. (2009). Workplace victimization: Aggression from the target's perspective. *Annual Review of Psychology*, 60, 717–741.
- Aquino, K., Grover, S. L., Bradfield, M., & Allen, D. G. (1999). The effects of negative affectivity, hierarchical status, and self-determination on workplace victimization. *Academy of Management Journal*, 42(3), 260-272.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arthur, J. B. (2011). Do HR system characteristics affect the frequency of interpersonal deviance in organizations? The role of team autonomy and internal labor market practices. *Industrial Relations*, 50, 30–56.
- Aryee, S., Chen, Z. X., Sun, L., & Debrah, Y. A. (2007). Antecedents and outcomes of abusive supervision: Test of a trickle-down model. *Journal of Applied Psychology*, 92, 191–201.
- Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμου, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, Δ., & Τσιάντης, Ι. (2008). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών. *Παιδί και Έφηβος*, 10(1), 97-110.

- Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools, 47*, 328–341.
- Atlas, R., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *American Journal of Educational Research, 92*, 86-99.
- Ayoko, O. B., Callan, V. J., & Hartel, C. E. (2003). Workplace conflict, bullying, and counterproductive behaviors. *International Journal of Organizational Analysis, 11*, 283-301.
- Baillien, E., De Cuyper, N., & De Witte, H. (2011). Job autonomy and workload as antecedents of workplace bullying: a two-wave test of Karasek's job demand control model for targets and perpetrators. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*, 191–208.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress, 22*, 187-200.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education, 8*, 263-284.
- Barling, J., Kelloway, E. K., & Iverson, R. D. (2003). High quality work, job satisfaction, and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology, 88*, 27-283.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counselors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology, 28*, 837–856
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence, 43*(169), 1-12.
- Beran, T. N., & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents the importance of mediating factors. *School Psychology International, 30*(1), 75-91.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Oxford: Open University Press.

- Biggs, B. K., Vernberg, E. M., Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Dill, E. J. (2008). Teacher adherence and its relation to teacher attitudes and student outcomes in an elementary school-based violence prevention program. *School Psychology Review*, 37(4), 533-549.
- Bilgel, N., Aytac, S., & Bayram, N. (2006). Bullying in Turkish white-collar workers. *Occupational Medicine*, 56(4), 226-231.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Hjelt-Back, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173-184.
- Bjorkqvist, K. (1992). Harassment exists among employees at Abo Academy. *Meddelanden fran Abo Akademi*, 9, 14-17.
- Blase, J., & Blase, J. (2002). The dark side of leadership: teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-672.
- Blase, J., & Blase, J. (2003). The phenomenology of principal mistreatment: teachers' perspectives. *Journal of Educational Administration*, 41(4), 367-422.
- Blase, J., Blase, J., & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- Bloomquist, M. L., & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. London: Guilford Press.
- Bonafons, C., Jehel, L., & Coroller-Béquet, A. (2009). Specificity of the links between workplace harassment and PTSD: primary results using court decisions, a pilot study in France. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(5), 663-668.
- Bond, M. (2004). Culture and aggression – From coercion to context. *Personality and Social Psychology Review*, 8, 62-78.
- Bond, S. A., Tuckey, M. R., & Dollard, M. F. (2010). Psychosocial safety climate, workplace bullying, and symptoms of posttraumatic stress. *Organization Development Journal*, 28(1), 37-46.

- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, *67*, 223-233.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, *62*(1), 73-87.
- Bowling, N. A., & Beehr, T. A. (2006). Workplace harassment from the victim's perspective: A theoretical model and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *91*, 998-1012.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, *36*(3), 361-382.
- Branch, S., Ramsay, S., & Barker, M. (2007). The bullied boss: a conceptual exploration of upwards bullying. In A.I. Glendon, B.M., Thompson, & B. Myers (eds), *Advances in Organisational Psychology* (pp. 93-112). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Branch, S., Ramsay, S., & Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. *International Journal of Management Reviews*, *15*(3), 280-299.
- Brinson, S. A. (2005). Boys Don't Tell on Sugar-and-Spice-but-not-so-Nice Girl Bullies. *Reclaiming Children and Youth*, *14*(3), 169-174.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brotheridge, C., & Lee, R. (2010). Restless and confused emotional responses to workplace bullying in men and women. *Career Development International*, *15*, 687-707.
- Brousse, G., Fontana, L., Ouchchane, L., Boisson, C., Gerbaud, L., Bourguet, D., & Chamoux, A. (2008). Psychopathological features of a patient population of targets of workplace bullying. *Occupational Medicine*, *58*(2), 122-128.
- Bulutlar, F., & Unler Oz, E. (2009). The effects of ethical climates on bullying behavior in the workplace. *Journal of Business Ethics*, *86*, 273-295.

- Burk, F. L. (1897). Teasing and bullying. *Pedagogical Seminary*, 4, 336–371.
- Card, A. N., & Hodges, V. E. (2008). Peer Victimization Among Schoolchildren: Correlations, Causes, Consequences, and Considerations in Assessment and Intervention. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 451–461.
- Carlson, D. S., Ferguson, M., Perrewe, P. L., & Whitten, D. (2011). The fallout from abusive supervision: An examination of subordinates and their partners. *Personnel Psychology*, 64, 937–961.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Casimir, G., McCormack, D., Djurkovic, N., & Nsubuga-Kyobe, A. (2012). Psychosomatic model of workplace bullying: Australian and Ugandan schoolteachers. *Employee Relations*, 34(4), 411-428.
- Celep, C., & Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 4761-4774.
- Celik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 35(6), 789-802.
- Cemaloglu, N. (2011). Primary principals' leadership styles, school organizational health and workplace bullying. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 495-512.
- Cerit, Y. (2013). The Relationship between Paternalistic Leadership and Bullying Behaviours towards Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 847-851.
- Chan, H. F. J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 27, 352-369.

- Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., Lomon, S., MacIver, K. W., & Sarulla, P. (2006). Bullying in Elementary School, High School, and College. *Adolescence*, *41*, 633-648.
- Christie, K. (2005). Chasing the bullies away. *Phi Delta Kappan*, *86*(10) 725-726.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P. K., & Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, *7*(1), 33-51.
- Coyne, I., Chong, P. S. L., Seigne, E., & Randall, P. (2003). Self and peer nominations of bullying: An analysis of incident rates, individual differences, and perceptions of the working environment. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *12*, 209–228.
- Coyne, I., Craig, J., & Chong, P. S. L. (2004). Workplace bullying in a group context. *British Journal of Guidance and Counselling*, *32*, 301–317.
- Coyne, I., Seigne, E., & Randall, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *9*(3), 335–349.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, *24*(1), 123-130.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes towards bullying and victimisation. *School Psychology International*, *21*(1), 5-21.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, *7*, 313–322.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74–101.
- Crothers, M. L., Kolbert, B. J., & Barker, F. W. (2006). Middle School Students' Preferences for Anti-Bullying Interventions. *School Psychology International*, *27*, 475-487.

- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., & Smith, R. (2004). *Young people's health in context Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Paris: World Health Organization.
- D'Cruz, P., & Noronha, E. (2012). Clarifying my world: identity work in the context of workplace bullying. *The Qualitative Report*, 17, 1–29.
- Dawkins, J. L. (1995). Bullying in school: Doctors' responsibilities. *British Medical Journal*, 310, 274–275.
- De Cuyper, N., Baillien, E., & De Witte, H. (2009). Job insecurity and workplace bullying among targets and perpetrators: Moderation by employability. *Work and Stress*, 23, 206–224.
- de Wet, C. (2006). Free State educators' experiences and recognition of bullying at schools. *South African Journal of Education*, 26(1), 61–73.
- de Wet, C. (2010a). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1450-1459.
- de Wet, C. (2010b). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education*, 30, 189–201.
- de Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. *South African Journal of Education*, 34(1), 1-16.
- de Wet, C., & Jacobs, L. (2014). The Perpetrators of Workplace Bullying in Schools: A South African Study. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(16), 567-593.
- Dedousis-Wallace, A., & Shute, R. H. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9, 2-17.
- Delfabbro, P., Winefield T., Trainor S., Dollard M., Anderson S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 71–90.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). *Ταυτότητες φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο*. Α' Έκθεση αποτελεσμάτων, Κ.Ε: 21950.ΥΕ.

Dellve, L., Lagerström, M., & Hagberg, M. (2003). Work-system risk factors for permanent work disability among home-care workers: a case-control study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 76(3), 216-224.

Deluga, R. J. (1994). Supervisor trust building, leader-member exchange and organizational citizenship behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67(4), 315-326.

Detrich, R. (1999). Increasing treatment fidelity by matching interventions to contextual variables within the educational setting. *School Psychology Review*, 28, 608-620.

Di Martino, V., Hoel, H., & Cooper, G. (2003). *Preventing violence and harassment in the workplace*. Brussels: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.

Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.

Drydakis, N. (2013). *Bullying at School and Labour Market Outcomes*. IZA Discussion Paper, No. 7432.

Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., & The Health Behaviour in School-aged Children Bullying Working Group. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *European Journal of Public Health*, 15(2), 128-132.

Duncan, D. J., & Riley, D. (2005). Staff bullying in Catholic schools. *Australia and New Zealand Journal of Law and Education*, 10(1), 47-58.

Duncan, R. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, 19, 45-56.

- Ege, H. (2010). Different typologies of workplace conflict and their connections with post traumatic embitterment disorder (PTED). *Health, 2*(3), 234-236.
- Einarsen, S. (1996). *Bullying and Harassment at Work: Epidemiological and Psychosocial Aspects*. Bergen: University of Bergen.
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower, 20*(1/2), 16-27.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior: A Review Journal, 4*, 371-401.
- Einarsen, S., & Mikkelsen, E. G. (2003). Individual effects of exposure to bullying at work. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L., & Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 127-144). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., & Raknes, B. (1997). Harassment in the workplace and the victimisation of men. *Violence and Victims, 12*, 247-263.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996a). Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 185-201.
- Einarsen, S., & Skogstad, A. (1996b). Prevalence and risk groups of bullying and harassment at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*, 185-202.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2003). *The concept of bullying at work: The European tradition*. Paper presented at the British Psychological Society Occupational Psychology Conference, 2003.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. (2011). The concept of bullying and harassment at work: the European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 3-40). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work. In S. Einarsen (Ed.), *Bullying and emotional abuse in the workplace:*

*International perspectives in research and practice* (pp. 3–30). London: Taylor and Francis.

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

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

Emdad, R., Alipour, A., Hagberg, J., & Jensen, I. B. (2013). The impact of bystanding to workplace bullying on symptoms of depression among women and men in industry in Sweden: an empirical and theoretical longitudinal study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *86*(6), 709-716.

Escartin, J., Zapf, D., Arrieta, C., & Rodriguez-Carballeira, A. (2011). Workers' perception of workplace bullying: A cross-cultural study. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *20*, 178–205.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What we Have Learned and Where Do we Go From Here? *School Psychology Review*, *32*, 365-383.

European Antibullying Campaign (2012). *Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού: Τελική έκθεση*. Κοπενχάγη: European Antibullying Network.

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. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and justice: A review of research* (pp. 381–458). Chicago: University of Chicago Press.

Felson, R. B., & Tedeschi, J. T. (1993). *Social Interactionist Perspectives*. American Psychological Association Aggression and Violence: Washington, DC.

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

Field, E. M. (1999). *Bully busting: how to help children deal with teasing and bullying*. Sydney: Finch Publishing.

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

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

Gandolfo, R. (1995). MMPI-2 Profiles of worker's compensations claimants who present with complaints of harassment. *Journal of Clinical Psychology*, *51*, 711-715.

Gerberich, S. G., Nachreiner, N. N., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., & Geisser, M. S. (2011). Violence against educators: a population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, *53*(3), 294–302.

Giorgi, G., Leon-Perez, J. M., & Arenas, A. (2015). Are bullying behaviors tolerated in some cultures? Evidence for a curvilinear relationship between workplace bullying and job satisfaction among Italian workers. *Journal of Business Ethics*, *131*(1), 227-237.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδη, Τζελφέ-Ανέστη, Σ., Χαραμή, Π. (2010). Σχολικές ομάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών – Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σ. 35-97). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

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

Glaso, L., Matthiesen, S. B., Nielsen, M. B., & Einarsen, S. (2007). Do targets of workplace bullying portray a general victim personality profile? *Scandinavian Journal of Psychology*, *48*, 313–319.

- Glaso, L., Nielsen, M., Einarsen, S., Haugland, K., & Matthiesen, S. (2009). A study of basic life assumptions and post-traumatic stress disorder among victims of workplace bullying. *Journal of the Norwegian Psychological Association*, *46*, 153-160.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence* (10<sup>th</sup> ed.). New York: Bantam.
- Grandey, A., Kern, J., & Frone, M. (2007). Verbal abuse from outsiders versus insiders: comparing frequency, impact on emotional exhaustion, and the role of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, *12*, 63–79.
- Groeblinghoff, D., & Becker, M. (1996). A case study of mobbing and the clinical treatment of mobbing victims. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*(2), 277-294.
- Gulcan, M. G. (2015). Teachers perceptions regarding mobbing at schools. *Educational Research and Reviews*, *10*(8), 1202-1209.
- Haines, V. Y., Marchand, A., & Harvey, S. (2006). Crossover of workplace aggression experiences in dual-earner couples. *Journal of Occupational Health Psychology*, *11*, 305–314.
- Hallberg, L. R., & Strandmark, M. K. (2006). Health consequences of workplace bullying: experiences from the perspective of employees in the public service sector. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *1*(2), 109-119.
- Hamilton, L. D., Newman, M. L., Delville, C. L., & Delville, Y. (2008). Physiological stress response of young adults exposed to bullying during adolescence. *Physiology & Behavior*, *95*(5), 617-624.
- Hansen, A. M., Hogh, A., Persson, R., Karlson, B., Garde, A. H., & Orbak, P. (2006). Bullying at work, health outcomes, and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research*, *60*(1), 63-72.
- Harrington, S., Rayner, C., & Warren, S. (2012). “Too hot to handle?” Trust and human resource practitioners’ implementation of anti-bullying policy. *Human Resource Management Journal*, *22*(4), 392–408.

Harris, K. J., Harvey, P., & Kacmar, K. M. (2011). Abusive supervisory reactions to coworker relationship conflict. *The Leadership Quarterly*, *22*, 1010–1023.

Harris, K. J., Kacmar, K. M., & Zivnuska, S. (2007). An investigation of abusive supervision as a predictor of performance and the meaning of work as a moderator of the relationship. *The Leadership Quarterly*, *19*, 252–263.

Harris, S., & Petrie, G. (2002). A study of bullying in the middle school. *NASSP Bulletin*, *86*(633), 42-53.

Harvey, M., Treadway, D., Heames, J. T., & Duke, A. (2009). Bullying in the 21st century global organization: An ethical perspective. *Journal of Business Ethics*, *85*, 27–40.

Hauge, J. L., Skogstad, A., & Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work & Stress*, *21*(3), 220-242.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, *41*, 441–455.

Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence*, *21*(1), 29-49.

Hazier, R. J., Hoover, J. H., & Oliver, R. (1992). What kids say about bullying. *The Executive Educator*, *Nov.*, 20-22.

Hazler, R. J. (1996). *Breaking the cycle of violence: Interventions for bullying and victimization*. Washington DC: Accelerated Development.

Hearn, J., & Parkin, W. (2001). *Gender, sexuality and violence in organizations*. London: Sage.

Heflinger, C. A., & Humphreys, K. L. (2008). Identification and treatment of children with oppositional defiant disorder: A case study of one state's public service system. *Psychological Services*, *5*(2), 139-156.

- Heinemann, P. P. (1973). *Mobbing*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hirigoyen, M.F. (2009). *Ηθική παρενόχληση: Η διαστροφική βία στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(4), 677.
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., & Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94-106.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2000). *Destructive Conflict at Work*. Manchester: Manchester School of Management.
- Hoel, H., & Cooper, C. L. (2001). Origins of bullying: theoretical frameworks for explaining workplace bullying. In N. Tehrani (ed.), *Building A Culture of Respect: Managing Bullying at Work* (pp. 3-20). London: Taylor & Francis.
- Hoel, H., & Einarsen, S. (2010). Shortcomings of antibullying regulations: the case of Sweden. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19, 30–50.
- Hoel, H., & Salin, D. (2003). Organisational antecedents of workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace. International Perspectives in Research and Practice* (pp. 203-218). London: Taylor & Francis.
- 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.
- Hoel, H., Glaso, L., Hetland, J., Cooper, C.L., & Einarsen, S. (2009). Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying. *British Journal of Management*, 21(2), 453–468.
- Hoel, H., Rayner, C., & Cooper, C. L. (1999). Workplace bullying. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 14, 195–230.

- Hoel, H., Sparks, K., & Cooper, C. L. (2001). *The cost of violence/stress at work and the benefits of a violence/stress-free working environment*. Geneva, Switzerland: International Labour Organization.
- Hogh, A., & Mikkelsen, E. G. (2005). Is sense of coherence a mediator or moderator of relationships between violence at work and stress reactions? *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(5), 429-437.
- Hogh, A., Henriksson, M. E., & Burr, H. (2005). A 5-year follow-up study of aggression at work and psychological health. *International Journal of Behavioral Medicine, 12*(4), 256-265.
- Hogh, A., Mikkelsen, E., & Hansen, A. (2011). Individual consequences of workplace bullying/mobbing. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 107-128). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Hogh, A., Ortega, A., Giver, H., & Borg, V. (2007). *Bullying of staff in care of the elderly*. Copenhagen: National Research Center for the Working Environment.
- Holt, M. K., Finkelhor, D., & Kantor, K. G. (2007). Multiple Victimization Experiences of Urban Elementary School Students: Associations with Psychosocial Functioning and Academic Performance. *Child Abuse and Neglect, 31*, 503-515.
- Hoobler, J. M., & Brass, D. J. (2006). Abusive supervision and family undermining as displaced aggression. *Journal of Applied Psychology, 91*, 1125-1133.
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education, 7*(4), 399-420.
- Hubert, A. B., & Van Veldhoven, M. (2001). Risk sectors for undesirable behaviour and mobbing. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*(4), 415-424.
- Hutchinson, M., Vickers, M., Jackson, D., & Wilkes, L. (2006). Workplace bullying in nursing: towards a more critical organisational perspective. *Nursing Inquiry, 13*, 118-126.

Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions: towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.

Jennifer, D., Cowie, H., & Ananiadou, K. (2003). Perceptions and experience of workplace bullying in five different working populations. *Aggressive Behavior*, 29, 489–496.

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying Experiences and Compromised Academic Performance Across Middle School Grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 152-173.

Kakoulakis, C., Galanakis, M., Bakoula-Tzoumaka, C., Darvyri, P., Chrousos, P., & Darviri, C. (2015). Validation of the negative acts questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology*, 6(1), 63-74.

Kallestad, J. H., & Olweus, D. (1992). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A multilevel study. *Prevention and Treatment*, 6(1), 21a.

Kalliotis, P. (2000). Bullying as a Special Case of Aggression Procedures for Cross-Cultural Assessment. *School Psychology International*, 21(1), 47-64.

Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school- An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674.

Kaya, G., Ahi, B., & Tabak, H. (2012). Primary Education Teacher's Problem: Mobbing (Kastamonu Province Sample). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 838-842.

Keashly, L. (1998). Emotional Abuse in the Workplace: Conceptual and Empirical Issues. *Journal of Emotional Abuse*, 1(1), 85–117.

Keashly, L., & Jagatic, K. (2003). By any other name American perspectives on workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C.L. Cooper (eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 31-61). London: Taylor Francis.

- Keashly, L., & Jagatic, K. (2011). North American perspectives on hostile behaviors and bullying at work. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 41-71). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2008). *Final report: Workplace behavior (bullying) project survey*. Mankato, MN: Minnesota State University Mankato.
- Keashly, L., & Neuman, J. H. (2010). Faculty experiences with bullying in higher education: Causes, consequences, and management. *Administrative Theory & Praxis*, 32(1), 48-70.
- Κερασιώτη, Α. (2006). *Το φαινόμενο του «mobbing» στον εργασιακό χώρο : μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kitt, J. (2004). Workplace bullying: An overview. *The Mandate Trade Union News*, 6-13.
- Kivimaki, M., Elovainio, M., & Vahtera, J. (2000). Workplace bullying and sickness absence in hospital staff. *Occupational and Environmental Medicine*, 57, 656–660.
- Klomek, A. B., Sourander, A., Kumpulainen, K., Piha, J., Tamminen, T., Moilanen, I., & Gould, M. S. (2008). Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders*, 109(1), 47–55.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317.
- Koiv, K. (2011). Bullying in a school context: Teachers as victims. *Psicologia e Educação*, 9(1/2), 95–106.
- Koiv, K. (2015). Changes Over a Ten-year Interval in the Prevalence of Teacher Targeted Bullying. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 126-133.
- Kolbert, J. B., & Crothers, L. M. (2003). Bullying and evolutionary psychology: The dominance hierarchy among students and implications for school personnel. *Journal of School Violence*, 2, 73–91.

- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου και της οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kudielka, B. M., & Kern, S. (2004). Cortisol day profiles in victims of mobbing (bullying at the work place): preliminary results of a first psychobiological field study. *Journal of Psychosomatic Research*, 56(1), 149-150.
- Kuehn, B. M. (2010). Violence in health care settings on rise. *JAMA*, 304, 511–512.
- Kyriakou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- La Van, H., & Martin, M. (2008). Bullying in the U.S. workplace: normative and process-oriented ethical approaches. *Journal of Business Ethics*, 83, 147–165.
- Lagerspetz, K. M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12- years-old children. *Aggressive Behavior*, 14(6), 403-414.
- Lane, K. L., Bocian, K. M., MacMillan, D. L., & Gresham, F. M. (2004). Treatment integrity: An essential—but often forgotten—Στοιχείο of school-based interventions. *Preventing School Failure*, 48, 36–43.
- Laschinger, H. K. S., Grau, A. L., Finegan, J., & Wilk, P. (2010). New graduate nurses' experiences of bullying and burnout in hospital settings. *Journal of Advanced Nursing*, 66(12), 2732-2742.
- Lewis, D. (1999). Workplace bullying-interim findings of a study in further and higher education in Wales. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 106-119.
- Lewis, D., & Gunn, R. (2007). Workplace bullying in the public sector: Understanding the racial dimension. *Public Administration*, 85, 641–665.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
- Leymann, H. (1993). *Mobbing*. Reinbeck: Rowolt.
- Leymann, H. (1996). The content and development of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165–184.

- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.
- Liefooghe, A. P. D., & Davey, K. M. (2001). Accounts of workplace bullying: The role of the organization. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 375–392.
- Liefooghe, A., & Davey, K. M. (2010). The language and organization of bullying at work. *Administrative Theory & Praxis*, 32(1), 71-95.
- Loh, J., Restubog, S. L. D., & Zagenczyk, T. J. (2010). Consequences of workplace bullying on employee identification and satisfaction among Australians and Singaporeans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 236–252.
- Lowenstein, L. F. (1978). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147–149.
- Lutgen-Sandvik, P. (2008). Intensive remedial identity work: Responses to workplace bullying trauma and stigmatization. *Organization*, 15(1), 97-119.
- Lutgen-Sandvik, P., Tracy, S. J., & Alberts, J. K. (2007). Burned by bullying in the American workplace: Prevalence, perception, degree, and impact. *Journal of Management Studies*, 44, 837–862.
- Lyons, R., Tivey, H., & Ball, C. (1995). *Bullying at work: How to tackle it. A guide for MSF representatives and members*. London: MSF Publishing.
- Magnavita, N. (2014). Workplace violence and occupational stress in healthcare workers: A chicken-and-egg situation-results of a 6-year follow-up study. *Journal of Nursing Scholarship*, 46, 366–376.
- Μακρυγιάννη, Δ., & Κουλιεράκης, Γ. (2010). Το σύνδρομο ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο εργασίας. *Ψυχολογία*, 7(2), 140-155.
- Malinauskiene, V., Obelenis, V., & Sopagiene, D. (2005). Psychological terror at work and cardiovascular diseases among teachers. *Acta Medica Lituanica*, 12(2), 20-25.

- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, *98*(2), 224-253.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, *52*, 397-422.
- Mathisen, G. E., Einarsen, S., & Mykletun, R. (2008). The occurrences and correlates of bullying and harassment in the restaurant sector. *Scandinavian Journal of Psychology*, *49*(1), 59-68.
- Matsela, M. A. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research*, *4*(6), 1-13.
- Matsela, M. A., & Kirsten, T. (2014). Teachers' experiences and impact of workplace bullying on their health in Lesotho. *Psychology Research*, *4*(6), 479-491.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *10*(4), 467-484.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British journal of guidance & counselling*, *32*(3), 335-356.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work: Role stress and individual differences. *Violence and Victims*, *22*, 735-753.
- Mayhew, C., McCarthy, P., Chappell, D., Quinlan, M., Barker, M., & Sheehan, M. (2004). Measuring the extent of impact from occupational violence and bullying on traumatised workers. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, *16*, 117-134.
- McAvoy, B., & Murtoogh, J. (2003). Workplace bullying. *British Medical Journal*, *326*(7393), 776-778.
- McCarthy, P. (1996). When the Mask Slips: Inappropriate Coercion in Organisations Undergoing Restructuring. In P. McCarthy, M. Sheehan & W. Wilkie (eds.), *Bullying: from Backyard to Boardroom* (pp. 47-65). Alexandria: Millennium Books.

- McCarthy, P., & Barker, M. (2000). Workplace bullying risk audit. *Journal of Occupational Health and Safety—Australia and New Zealand*, 16, 409–418.
- McCormark, D., Casimir, N & Yang, L. (2006). The concurrent effects of workplace bullying, satisfaction with supervisor and satisfaction with co-workers on affective commitment among schoolteachers in China. *International Journal of Conflict Management*, 17(4), 316-331.
- McEwan, E. (1998). *How to deal with parents who are angry, troubled, afraid, or just plain crazy*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- McGuckin, C., & Lewis, C. A. (2008). Management of bullying in Northern Ireland schools: A pre-legislative survey. *Educational Research Journal*, 50(1), 9–23.
- McKay, R., Arnold, D. H., Fratzl, J., & Thomas, R. (2008). Workplace bullying in academia: A Canadian study. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 20(2), 77-100.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-353.
- Melia, J. L., & Becerril, M. (2007). Psychosocial sources of stress and burnout in the construction sector: A structural equation model. *Psicothema*, 19(4), 679-686.
- Menesini, E., Eslea, M., Smith, P. K., Genta, M. L., Giannetti, E., Fonzi, A., & Costabile, A. (1997). Cross-national comparison of children's attitudes towards bully/victim problems in school. *Aggressive Behavior*, 23(4), 245-257.
- Menesini, E., Fonzi, A., & Smith, P. K. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: A comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 17(4), 393-406.

- Meseguer, de, P. M., Sánchez, M. I. S., Navarro, M. C. S., & Izquierdo, M. G. (2008). Workplace mobbing and effects on workers' health. *The Spanish Journal of Psychology*, *11*(01), 219-227.
- Meyer, E. J. (2008). Gendered harassment in secondary schools: Understanding teachers' (non) interventions. *Gender and Education*, *20*(6), 555-570.
- Middleton-Moz, J., & Zadawski, M. (2002). *Bullies: From the playground to the boardroom: Strategies for survival*. Deerfield Beach, FL: Health Communications.
- Mikkelsen, E., & Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *10*(4), 393-413.
- Mikkelsen, E., & Einarsen, S. (2002). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. *Scandinavian Journal of Psychology*, *43*(5), 397-405.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, *36*, 336-347.
- Moayed, F. A., Daraiseh, N., Shell, R., & Salem, S. (2006). Workplace bullying: a systematic review of risk factors and outcomes. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, *7*(3), 311-327.
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). The psychological correlates of peer victimization in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, *31*, 571-588.
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, *14*(2), 146-156.
- Moore, K., Jones, N., & Broadbent, E. (2008). *School violence in OECD countries*. London: Plan Company.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Pastor, J. C., Sanz-Vergel, A. I., & Garrosa, E. (2009). The moderating effects of psychological detachment and thoughts

of revenge in workplace bullying. *Personality and Individual Differences*, 46(3), 359-364.

Morrison, B. (2002). *Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach*. Almeida: Australian Institute of Criminology.

Mouttapa, M., Valent, T., Gallaher, P., Rohrbach, L. A., & Unger, J. B. (2004). Social network predictors of bullying and victimization. *Adolescence*, 39, 315-335.

Namie, G., & Namie, R. (2003). *The bully at work: What you can do to stop the hurt and reclaim your dignity on the job*. Naperville, IL: Sourcebooks.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

NASUWT (National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers). (2012). *Workplace bullying in schools and colleges*. Birmingham: NASUWT.

Nesdale, D., & Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15(1), 109-127.

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace Violence and Workplace Aggression: Evidence Concerning Specific Forms, Potential Causes, and Preferred Targets. *Journal of Management*, 24(3), 391-419.

Niedhammer, I., David, S., & Degioanni, S. (2007). Economic activities and occupations at high risk for workplace bullying: Results from a large-scale cross-sectional survey in the general working population in France. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 80(4), 346-353.

Niedhammer, I., David, S., Degioanni, S., Drummond, A., & Philip, P. (2009). Workplace bullying and sleep disturbances: findings from a large scale cross-sectional survey in the French working population. *Sleep*, 32(9), 1211-1219.

Niedl, K. (1995). *Mobbing/bullying am Arbeitsplatz*. Munchen: Rainer Hampp Verlag.

- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 239-249.
- Nielsen, M. B., Mathiessen, S. B., & Einarsen, S. (2005). Leadership and person-related conflicts: symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying from superiors. *Nordic Psychology*, 57, 319-415.
- Nielsen, M. B., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2010). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(4), 955-979.
- Νικολάου, Σ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ευ. Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής τάξης* (σ. 203-221). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social Group Norms, School Norms, and Children's Aggressive Intentions. *Aggressive Behavior*, 36, 195-204.
- O' Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior*, 26, 99-111.
- O' Moore, M. & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.
- O'Moore, M., & Minton, S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L., & Smith, M. (1998). Victims of bullying at work in Ireland. *Journal of Occupational Health and Safety: Australia and New Zealand*, 14, 569-574.
- Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.

Ortega, A., Hogh, A., Pejtersen, J. H., & Olsen, O. (2009). Prevalence of workplace bullying and risk groups: a representative population study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82(3), 417-426.

Orth, U. Robins, R. W. Trzesniewski, K. H. Maes, J., & Schmitt, M. (2009). Low Self-esteem is a Risk Factor for Depressive Symptoms across the Life Span. *Journal of Abnormal Psychology*, 118, 472-478.

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

Parzefall, M. R., & Salin, D. (2010). Perceptions of and reactions to workplace bullying: a social exchange perspective. *Human Relations*, 63, 761-780.

Pearson, C. M., & Porath, C. (2009). *The cost of bad behavior: How incivility is damaging your business and what to do about it*. New York, NY: Penguin Group.

Pearson, C. M., Andersson, L. M., & Porath, C. L. (2000). Assessing and attacking workplace incivility. *Organizational Dynamics*, 29(2), 123-137.

Pellegrini, A. D., & Archer, J. (2005). Sex differences in competitive and aggressive behaviour. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind* (pp. 219-244). New York: Guilford Press.

Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.

- Perepletchikova, F., & Kazdin, A. E. (2005). Treatment integrity and therapeutic change: Issues and research recommendations. *Clinical Psychology: Science and Practice, 12*(4), 365-383.
- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807-814.
- Persson, R., Hogh, A., Hansen, A. M., Nordander, C., Ohlsson, K., Balogh, I., & Orbaek, P. (2009). Personality trait scores among occupationally active bullied persons and witnesses to bullying. *Motivation and Emotion, 33*, 387-399.
- Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Pompili, M., Lester, D., Innamorati, M., De Pisa, E., Iliceto, P., Puccinno, M., & Girardi, P. (2008). Suicide risk and exposure to mobbing. *Work, 31*(2), 237-243.
- Privitera, C., & Campbell, M. A. (2009). Cyberbullying: The new face of workplace bullying? *CyberPsychology & Behavior, 12*(4), 395-400.
- Quine, L. (2001). Workplace bullying in nurses. *Journal of Health Psychology, 6*(1), 73-84.
- Qureshi, M. I., Rasli, A. M., & Zaman, K. (2014). A new trilogy to understand the relationship among organizational climate, workplace bullying and employee health. *Arab Economic and Business Journal, 9*(2), 133-146.
- Randall, P. (2001). *Bullying in adulthood: Assessing the bullies and their victims*. London: Brunner-Routledge.
- Raskauskas, J. (2006). *Bullying in Academia: An examination of workplace bullying in New Zealand universities*. Paper presented at the American Education Research Association conference, April 10, 2006, San Francisco.
- Rayner, C & Hoel, H. (1997). A Summary Review of Literature Relating to Workplace Bullying. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 7*, 181-191
- Rayner, C. (1997). The incidence of workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 7*, 199-208.

- Rayner, C., & Keashly, L. (2005). Bullying at work: a perspective from Britain and North America. In S. Fox & P.E. Spector (eds), *Counterproductive work behavior. Investigations of actors and targets* (pp. 271-296). Washington DC: American Psychological Association.
- Rayner, C., & Lewis, D. (2011). Managing workplace bullying: the role of policies. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper, C. (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 327-340). Boca Raton, FL: CRC Press.
- Rayner, C., Hoel, H., Cooper, C. L. (2002). *Workplace Bullying: What We Know Who is to Blame and What Can We Do?* London: Taylor & Francis.
- Reich, T. C., & Hershcovis, M. S. (2015). Observing workplace incivility. *Journal of Applied Psychology, 100*(1), 203-214.
- Rice, S. (2005). You don't bring me flowers any more: a fresh look at the vexed issue of teacher status. *Australian Journal of Education, 49*(2), 182-196.
- Richards, H., & Freeman, S. (2012). *Bullying in the workplace: An occupational hazard*. Victoria: MP Publishing.
- Rigby, K. (1997). Attitudes and Beliefs about Bullying Among Australian School Children. *Irish Journal of Psychology, 18*(2), 202–220.
- Rigby, K. (2002). *New Perspectives on Bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of Bullying in Schools. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 583-590.
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International, 25*(3), 287-300.
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). The victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia, 21*(3), 33-36.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology, 13*(5), 615-627.

- Riley, D., Duncan, D. J., & Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7–30.
- Rios-Ellis, B., Bellamy, L., & Shojic, J. (2000). An examination of specific types of Ijime within Japanese schools. *School Psychology International*, 21(3), 227-241.
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N., & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211-223.
- Robertson, L., & Monsen, J. J. (2001). Issues in the development of a homosexual identity: practice implications for educational psychologists. In J. J. Monsen (Ed.), *Gay and lesbian identities: working with young people, their families and school. Educational and Child Psychology (Special Issue)*, 18(1), 13-32.
- Rodriguez, A. (2006). *Exposure to bullying and risk for PTSD: gender differences and shattered assumptions*. Paper presented at the 5<sup>th</sup> international conference on bullying and harassment on the workplace, Dublin.
- Rodríguez-Muñoz, A., Baillien, E., De Witte, H., Moreno-Jiménez, B., & Pastor, J. C. (2009). Cross-lagged relationships between workplace bullying, job satisfaction and engagement: Two longitudinal studies. *Work & Stress*, 23(3), 225-243.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. In A. J. Sameroff, M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 135-156). New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers.
- Roland, E., & Galloway, D. (2004). Professional cultures in schools with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4), 241-260.
- Ross, D. M. (1996). *Childhood Bullying and Teasing*. Alexandria VA: American Counseling Association.
- Russo, A., Milliaë, R., Knezevae, B., Mullae, R., & Mustajbegovae, J. (2008). Harassment in workplace among school teachers: Development of a survey. *Croatian Medical Journal*, 49, 545-552.

- Saam, N. (2010). Interventions in workplace bullying: a multilevel approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19*, 51–75.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 425-441.
- Salin, D. (2003a). Bullying and organisational politics in competitive and rapidly changing work environments. *International Journal of Management and Decision Making, 4*, 35-46.
- Salin, D. (2003b). Ways of explaining workplace bullying: A review of enabling, motivating and precipitating structures and processes in the work environment. *Human Relations, 56*, 1213–1232.
- Salin, D. (2008). The prevention of workplace bullying as a question of human resource management: measures adopted and underlying organizational factors. *Scandinavian Journal of Management, 24*, 221–231.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.
- Samnani, A. K., & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behavior, 17*(6), 581-589.
- Saunders, P., Huynh, A., & Goodman-Delahunty, J. (2007). Defining workplace bullying behaviour professional lay definitions of workplace bullying. *International Journal of Law and Psychiatry, 30*(4), 340-354.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P., Hunter, S.C., Joaquin, A., Singer, M. M., & Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 379–394.
- Schat, A. C. H., & Frone, M. R. (2011). Exposure to psychological aggression at work and job performance: The mediating role of job attitudes and personal health. *Work & Stress, 25*, 23–40.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress, 19*(3), 256-262.

Seals, D. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747.

Serbin, L. A., Moskowitz, D. S., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1991). Aggressive, withdrawn, and aggressive / withdrawn children in adolescence: Into the next generation. In Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 55-78). Hillsdale: Erlbaum.

Shallcross, L., Ramsay, S., & Barker, M. (2010). A proactive response to the mobbing problem: a guide for HR managers. *New Zealand Journal of Human Resources Management, 10*, 27-37.

Sharp, S. (1996). The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice, 11*(4), 17-22.

Sharp, S., & Cowie, H. (1994). Empowering pupils to take positive action against bullying. In P. K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: insights and perspectives* (pp. 108-131). London: Routledge.

Sharp, S., & Smith, P. (Eds.). (1994). *Tackling bullying in your schools*. New York: Routledge.

Sharp, S., Thompson, D., & Arora, T. (2000). How long before it hurts? An investigation into long term bullying. *School Psychology International, 21*(1), 37-46.

Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: teacher's views and school effects. *Educational Studies, 19*, 307-321.

Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology, 8*, 110-122.

Skogstad, A., Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2007). Organizational changes: A precursor of bullying at work. *International Journal of Organizational Theory and Behavior, 10*, 58-94.

Slee, P. T. (1995). Peer victimization and its relationship to depression among Australian school children. *Personality & Individual Differences, 18*, 57-62.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). The Relationship of Eysenck's Personality Factors and Self-Esteem to Bully/Victim Behaviour in Australian School Boys. *Personality and Individual Differences, 14*, 371-373.

Smith, H., Varjas, K., Meyers, J., Marshall, M. L., Ruffner, C., & Graybill, E. C. (2009). Teachers' perceptions of teasing in schools. *Journal of School Violence, 9*(1), 2-22.

Smith, L. A., Roman, A., Dollard, M. F., Winefield, A. H., & Siegrist, J. (2005). Effort-reward imbalance at work: the effects of work stress on anger and cardiovascular disease symptoms in a community sample. *Stress and Health, 21*(2), 113-128.

Smith, P. K. (1997). Bullying in Life-Span Perspective: What Can Studies of School Bullying and Workplace Bullying Learn from Each Other? *Journal of Community & Applied Social Psychology, 7*(3), 249-255.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London & New York: Routledge.

Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology, 94*(2), 175-188.

Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 565-581.

Snider, M., & Borel, K. (2004). Stalked by a cyberbully. *Maclean's, 117*(21/22), 76-77.

Σπυριδάκης, Μ. (2009). *Εξουσία και παρενόχληση στην εργασία*. Αθήνα: Διόνικος

Stephenson, P., & Smith, D. (1987). *Practical approaches to bullying*. London: David Foulton Publishers.

Strandmark, M. K., & Hallberg, L. R. M. (2007). The origin of workplace bullying: Experiences from the perspective of bully victims in the public service sector. *Journal of Nursing Management*, *14*, 1–10.

Sutela, H., & Lehto, A. M. (1998). Bullying is a problem of the whole work unit. *Hyvinvointikatsaus*, *3*, 18-24.

Sutton, J., & Keogh, K. (2000). Social Competition in School: Relationships with Bullying, Machiavellianism and Personality. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 443–457.

Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 7-23.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, *39*(1), 38-47.

Tanhan, F., & Cam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2704-2709.

Tattum, D. P., & Lane, D. A. (1989). *Bullying in Schools*. Hanley: Trentham Books.

Taylor, D., & Takkashori, A. (1994). Predicting Teachers' Sense of Efficacy and Job Satisfaction using School Climate and Participatory Decision Making. *Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association*, San Antonio TX January 1994.

Tehrani, N. (2004). Bullying: a source of chronic post-traumatic stress? *British Journal of Guidance & Counselling*, *32*(3), 357-366.

Τεμεκενίδου, Π. (2008). *Το Φαινόμενο της Παρενόχλησης στο Χώρο Εργασίας σε ένα Δείγμα Ελλήνων Εργαζομένων*. Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Κρήτης Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήματος Ψυχολογίας.

Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43, 178–190.

Tepper, B. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261–289.

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

Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). “I just want to teach” Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.

Totterdell, P., Hershcovis, M. S., Niven, K., Reich, T. C., & Stride, C. (2012). Can employees be emotionally drained by witnessing unpleasant interactions between coworkers? A diary study of induced emotion regulation. *Work & Stress*, 26, 112–129.

Traweger, C., Kinzl, J.F., Traweger-Ravanelli, B., & Fiala, M. (2004). Psychosocial factors at the workplace—do they affect substance use? Evidence from the Tyrolean workplace study. *Pharmacoepidemiology and Drug Safety*, 13(6), 399-403.

Trépanier, S. G., Fernet, C., & Austin, S. (2013). Workplace bullying and psychological health at work: The mediating role of satisfaction of needs for autonomy, competence and relatedness. *Work & Stress*, 27(2), 123-140.

Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Review of Biology*, 46, 35–37.

Τσιαμά, Μ.Χ. (2013). *Το φαινόμενο της ηθικής/ψυχολογικής παρενόχλησης στο χώρο της εργασίας: εννοιολογικοί προσδιορισμοί*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλειας και Πρόνοιας.

Τσιάντης, Γ. (επιμ.) (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών*. Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Tsuno, K., Kawakami, N., Inoue, A., & Abe, K. (2010). Measuring workplace bullying: reliability and validity of the Japanese version of the negative acts questionnaire. *Journal of Occupational Health*, 52(4), 216-226.

Tsuno, K., Kawakami, N., Tsutsumi, A., Shimazu, A., Inoue, A., Odagiri, Y., Yoshikawa, T., Haratani, T., Shimomitsu, T., & Kawachi, I. (2015). Socioeconomic determinants of bullying in the workplace: a national representative sample in Japan. *PLoS One*, 10(3), e0119435.

Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2013). Bullying Is everywhere: Ten universal truths about bullying as a social process in schools & communities. *Psychoanalytic Inquiry*, 33(2), 73-89.

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52(3), 187-198.

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

Vartia, M. (1993). *The consequences of psychological harassment (mobbing) at work*. In: The Psychological Society. III European Congress of Psychology, July, 4—9, Tampere, Finland.

Vartia, M. (1996). The sources of bullying. Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 203-214.

Vartia, M. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 27, 63–69.

Vartia, M., Korppoo, L., Fallén, S., & Mattila, M. (2003). Workplace bullying: the role of occupational health services. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, D. & C. Cooper (eds), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice* (pp. 285-298). London: Taylor & Francis.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*(4), 672-682.

Vega, G., & Comer, D. R. (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.

Viaux, J. L. (2004). Harcèlement et psychotraumatisme. *Rev Francophone Stress Trauma, 4*(2), 163–171.

Vie, T. L., Glaso, L., & Einarsen, S. (2012). How does it feel? Workplace bullying, emotions, and musculoskeletal complaints. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*, 165–173.

Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327-343.

Voss, M., Floderus, B., & Diderichsen, F. (2004). How do job characteristics, family situation, domestic work, and lifestyle factors relate to sickness absence? A study based on Sweden Post. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 46*(11), 1134-1143.

Walker, H. M., Horner, R. H., Sugai, G., Bullis, M., Sprague, J. R., Bricker, D., & Kaufman, M. J. (1996). Integrated approaches to preventing antisocial behavior patterns among school-age children and youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*(4), 194-209.

Warwick, I., Chase, E., Aggleton, P., & Sanders, S. (2004). *Homophobia, sexual orientation and schools: A review and implications for action*. Research report RR594, DfES publications, Annesley, Nottingham UK.

Watson, D. (2000). Affect, personality and health. In D. Watson, D. (ed.), *Mood and Temperament*. New York: The Guilford Press.

Weiss, H., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: a theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B.,

Staw, B. & L. Cummings (eds), *Research in Organizational Behavior* (pp. 1-74). Greenwich, CT: JAI Press.

Wheeler, A. R., Halbesleben, J. R. B., & Shanine, K. (2010). Eating their cake and everyone else's cake, too: resources as the main ingredient to workplace bullying. *Business Horizons*, *53*, 553–560.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, *35*(1), 3-25.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal*, *313*(7048), 17-19.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(8), 989-1002.

Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer Victimization and Internalizing Difficulties: The Moderating Role of Friendship Quality. *Journal of Adolescence*, *32*, 293-308.

Wu, T. Y., & Hu, C. (2009). Abusive supervision and employee emotional exhaustion. Dispositional antecedents and boundaries. *Group & Organizational Management*, *34*, 143–169.

Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, *20*(1/2), 70–85.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 165–184). London: Taylor & Francis.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2004). Bullying at work: A perspective from Britain and North America. In S. Fox & P.E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior* (pp. 271-296). Washington DC: American Psychological Association.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: escalated conflicts in organizations. In S. Fox & P.E. Spector (eds), *Counterproductive work behavior. Investigations of actors and targets* (pp. 327-270). Washington DC: American Psychological Association.

Zapf, D., & Einarsen, S. (2011). Individual antecedents of bullying: Victims and perpetrators. In S. Einarsen (Ed.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice*, Vol. 2. (pp. 177–200). London: Taylor and Francis.

Zapf, D., & Gross, C. (2001). Conflict escalation and coping with workplace bullying: A replication and extension. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 497-522.

Zapf, D., & Leymann, H. (1996). Foreword. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 161-164.

Zapf, D., Escartin, J., Einarsen, S., Hoel, H., & Vartia, M. (2011). Empirical findings on prevalence and risk groups of bullying in the workplace. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (eds), *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice* (pp. 75-106). Boca Raton, FL: CRC Press.

Zapf, D., Knorz, C., & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 215-237.

Zellars, K. L., Tepper, B. J., & Duffy, M. K. (2002). Abusive supervision and subordinates' organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 87, 1068–1076.

Ziegler, S., & Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international context*. ERIC Document Reproduction Service (ED No. 328848), Toronto, Canada.

Ζιγρική, Ε., & Πλατσίδου, Μ. (2016). Η ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(66), 59-87.

Zubrick, S. R., Silburn, S. R., Teoh, H. J., Carlton, J., Shepherd, C., & Lawrence, D. (1997). *Western Australian child health survey: Education, health and competency*. Perth: WA: Australian Bureau of Statistics.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**  
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, έχει αναγνωριστεί ως ένα θέμα που προκαλεί τον προβληματισμό των ειδικών καθώς τα περιστατικά που εκδηλώνονται έχουν αυξηθεί στην πλειοψηφία των σχολείων σε διάφορες χώρες στον κόσμο. Παράλληλα, την τελευταία περίπου δεκαετία, η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει στρέψει το ερευνητικό ενδιαφέρον στο φαινόμενο της εργασιακής παρενόχλησης. Η εργασιακή παρενόχληση είναι η επαναλαμβανόμενη, κακοήθης, πολλές φορές ύπουλη και δυσδιάκριτη ως προς το σκοπό της συμπεριφορά από ένα άτομο συνήθως ανώτερο ιεραρχικά (ή ομάδα ατόμων-κλίκα) προς ένα άτομο (ή και περισσότερα), το στόχο, με σκοπό να τον κάμψει ηθικά στερώνοντας του την αξιοπρέπειά του στο χώρο της εργασίας. Μεμονωμένα περιστατικά δε θεωρούνται περιπτώσεις παρενόχλησης σε αυτή την έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε στα πλαίσια της έρευνας της διδακτορικής διατριβής με θέμα «Σχολικός εκφοβισμός και εργασιακή παρενόχληση στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση». Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στην προσπάθεια για 'ένα καλύτερο σχολείο'.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη.

Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δε χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Ωστόσο, αν κάποιος/α επιθυμεί να πληροφορηθεί τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να απευθυνθεί στην ηλεκτρονική διεύθυνση [andolker@uth.gr](mailto:andolker@uth.gr).

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 25 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Ανθούλα Ντόλκερα

Υποψήφια Διδάκτορας

**ΦΥΛΟ:** Άνδρας  Γυναίκα

**ΗΛΙΚΙΑ:** ..... ετών

**ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:** Παντρεμένος  Ελεύθερος  Διαζευγμένος  Χηρεία

**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ στην εκπαίδευση:** ..... έτη

**Κατέχετε τώρα ή κατείχατε στο παρελθόν θέση Διευθυντή/τριας;** Ναι  Όχι

**Αν ναι , πόσα χρόνια προϋπηρεσίας έχετε σε Διευθυντική θέση:** ..... έτη

**ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ στην οποία υπηρετείτε:**

1. Λιγότεροι από 60 μαθητές
2. 60 - 200 μαθητές
3. Περισσότεροι από 200 μαθητές

**ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

1. Μεγάλο αστικό κέντρο
2. Μικρή πόλη
3. Αγροτική περιοχή

**ΝΟΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:**.....

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Παιδαγωγική Ακαδημία και εξομοίωση
3. Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΕΙ
4. Άλλο: .....

**ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:**

1. Μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο: Ναι  Όχι
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Εξειδίκευσης: Ναι  Όχι
3. Διδακτορικό Δίπλωμα : Ναι  Όχι
4. Άλλο: .....

Εργάζεστε σε τάξη: Γενικής Αγωγής  Τμήμα Ένταξης

### ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ : .....

Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε κάνει άλλες σπουδές;

1. Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
2. Μεταπτυχιακές σπουδές	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
3. Διδακτορικό	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>
4. Άλλες σπουδές	Ναι <input type="checkbox"/>	Όχι <input type="checkbox"/>

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αναφέρονται στην επαγγελματική ικανοποίηση που αισθάνεστε στην τρέχουσα θέση που βρίσκεστε. Παρακαλούμε δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι, κυκλώνοντας για κάθε μία την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	Πολύ ικανοποιημένος/η
2	Ικανοποιημένος/η
3	Αρκετά ικανοποιημένος/η
4	Ούτε ικανοποιημένος/η ούτε δυσαρεστημένος/η
5	Αρκετά δυσαρεστημένος/η
6	Δυσαρεστημένος/η
7	Πολύ δυσαρεστημένος/η

Πολύ ικανοποιημένος ← | → Πολύ δυσαρεστημένος

1	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την ποιότητα της εποπτείας που λαμβάνετε;	1 2 3 4 5 6 7
2	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από την επικοινωνία στον χώρο δουλειάς σας (σας ενημερώνουν, υπάρχει ανατροφοδότηση);	1 2 3 4 5 6 7
3	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τους συνεργάτες σας;	1 2 3 4 5 6 7
4	Πόσο ικανοποιημένος/η είστε με την ουσιαστικότητα των δραστηριοτήτων στη δουλειά σας;	1 2 3 4 5 6 7
5	Γενικά πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη δουλειά σας;	1 2 3 4 5 6 7

**Πόσο παραγωγικός/η είστε στη δουλειά σας;** Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι, κυκλώνοντας για κάθε μία την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

1	Συμφωνώ πολύ
2	Συμφωνώ
3	Συμφωνώ λίγο
4	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ
5	Διαφωνώ λίγο
6	Διαφωνώ
7	Διαφωνώ πολύ

Συμφωνώ πολύ ← | → Διαφωνώ πολύ

6	Δουλεύω σκληρά στη δουλειά μου	1	2	3	4	5	6	7
7	Η απόδοση στη δουλειά μου είναι η καλύτερη που έχει υπάρξει ποτέ.	1	2	3	4	5	6	7
8	Θα μπορούσα να δουλεύω πολύ σκληρότερα απ' ότι στην πραγματικότητα κάνω	1	2	3	4	5	6	7
9	Η ποιότητα της δουλειάς μου είναι τέλεια	1	2	3	4	5	6	7
10	Έχω ως κίνητρο να πετυχαίνω την τελειότητα στη δουλειά μου	1	2	3	4	5	6	7

**Παρακαλούμε κυκλώστε την απάντηση που ταιριάζει καλύτερα στην εμπειρία σας τους τελευταίους 6 μήνες.**

1. Ποτέ    2.Περιστασιακά    3.Μηνιαία    4.Εβδομαδιαία    5.Καθημερινά    6.Υποβλήθηκα αλλά πριν από 6 μήνες

Ποτέ ← | → Υποβλήθηκα αλλά...

1	Κάποιος απέκρυπτε πληροφορίες οι οποίες είχαν επίπτωση στην απόδοσή σας	1	2	3	4	5	6
2	Λάβατε σεξουαλική προσοχή που δεν επιδιώκατε	1	2	3	4	5	6
3	Ταπεινωθήκατε ή σας κορόιδεψαν σε θέματα σχετικά με τη δουλειά σας	1	2	3	4	5	6
4	Κληθήκατε να κάνετε πράγματα υποδεεστέρα των ικανοτήτων σας	1	2	3	4	5	6
5	Σας αφαιρέθηκαν σημαντικές αρμοδιότητες ή αντικαταστάθηκαν με ασήμαντες ή δυσάρεστες αρμοδιότητες	1	2	3	4	5	6
6	Υπήρξατε θέμα κουτσομπολιού και διάδοσης φημών	1	2	3	4	5	6

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

Χρησιμοποιώντας τον ορισμό που δόθηκε στην εισαγωγή παρακαλούμε δηλώστε εάν έχετε δεχτεί παρενόχληση στη δουλειά σας τους τελευταίους έξι μήνες

Όχι (Πηγαίνετε στην ερώτηση στην ερώτηση (4.1))	<input type="checkbox"/>
Ναι, αλλά σπάνια	<input type="checkbox"/>
Ναι, περιστασιακά	<input type="checkbox"/>
Ναι, μερικές φορές την εβδομάδα	<input type="checkbox"/>
Ναι, καθημερινά	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε να μας δώσετε περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία παρενόχλησης στο περιβάλλον εργασίας σας.

#### 1.Πότε άρχισε η παρενόχληση;

Μέσα τους τελευταίους έξι μήνες	<input type="checkbox"/>
Πριν από έξι μήνες έως ένα έτος	<input type="checkbox"/>
Μεταξύ ενός και δυο ετών πριν	<input type="checkbox"/>
Περισσότερο από δυο έτη πριν	<input type="checkbox"/>

#### 2.Πόσα άτομα σας παρενόχλησαν; Εισάγετε τον αριθμό δίπλα στα κενά.

Αριθμός γυναικών	<input type="checkbox"/>
Αριθμός αντρών	<input type="checkbox"/>

#### 3.Ποιος σας παρενόχλησε;

Προϊστάμενος-η Διευθυντής/ντρια, Διευθύνων Σύμβουλος	<input type="checkbox"/>
Συνάδελφοι	<input type="checkbox"/>
Γονείς	<input type="checkbox"/>
Μαθητές	<input type="checkbox"/>

#### 4.Πόσα άτομα παρενοχλήθηκαν;

Μόνο εγώ	<input type="checkbox"/>
Εγώ και μερικοί άλλοι συνάδελφοι	<input type="checkbox"/>
Εγώ και όλοι στην ομάδα εργασίας μου	<input type="checkbox"/>
Άλλος	<input type="checkbox"/>

**Παρακαλούμε παρέχετε πληροφορίες σχετικά με άλλες εμπειρίες παρενόχλησης:**

1	Όχι, ποτέ
2	Ναι, αλλά σπάνια
3	Ναι, περιστασιακά
4	Ναι, συχνά
5	Δε γνωρίζω

**Όχι, ποτέ ← | → Δε γνωρίζω**

4.1	Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά ως τελευταίους έξι μήνες;	1	2	3	4	5
4.2	Έχετε παρενοχληθεί στη δουλειά σας τα τελευταία πέντε χρόνια;	1	2	3	4	5
4.3	Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά σας τα τελευταία πέντε χρόνια;	1	2	3	4	5
4.4	Υπήρξατε μάρτυρας ή παρατηρήσατε παρενόχληση στη δουλειά σας πριν την προηγούμενη πενταετία;	1	2	3	4	5
4.6	Ως άτομο έχετε παρενοχλήσει κανέναν στη δουλειά σας;	1	2	3	4	5
4.7	Ως μέλος ομάδας έχετε παρενοχλήσει κανέναν στη δουλειά σας;	1	2	3	4	5

**Κατά την γνώμη σας πόσο αποτελεσματικό είναι το σχολείο που εργάζεστε στο να αντιμετωπίζει περιπτώσεις παρενόχλησης; Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα την άποψή σας**

Τέλειο	<input type="checkbox"/>
Καλό	<input type="checkbox"/>
Επαρκές	<input type="checkbox"/>
Ελλιπές	<input type="checkbox"/>
Δεν γνωρίζω	<input type="checkbox"/>

Θα θέλαμε να ξέρουμε αν είχατε κάποια ενοχλήματα και γενικά πώς ήταν η υγεία σας τις τελευταίες εβδομάδες. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις, βάζοντας απλά σε κύκλο την απάντηση που νομίζετε ότι σας ταιριάζει καλύτερα. Προσέξτε, θα θέλαμε να ξέρουμε τα τωρινά και πρόσφατα ενοχλήματά σας και όχι εκείνα που είχατε στο παρελθόν.

**Πώς νοιώθετε τον τελευταίο καιρό :**

<p><b>1. Μπορείτε να συγκεντρωθείτε σε ό,τι κάνετε;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από το συνηθισμένο 4. Πολύ λιγότερο από το συνηθισμένο</p>	<p><b>7. Μπορείτε να απολαύσετε τις ευχάριστες καθημερινές δραστηριότητες;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως</p>
<p><b>2. Έχετε ανησυχίες και αϋπνίες γιατί σας απασχολεί κάτι ;</b></p> <p>1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως</p>	<p><b>8. Είστε σε θέση να αντιμετωπίσετε τα προβλήματά σας;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως</p>
<p><b>3. Αισθάνεστε ότι είστε χρήσιμος σε ό,τι κάνετε;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο χρήσιμος από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο χρήσιμος</p>	<p><b>9. Νοιώθετε δυστυχημένος και θλιμμένος;</b></p> <p>1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως</p>
<p><b>4. Αισθάνεστε ότι παίρνετε εύκολα αποφάσεις για πράγματα που σας απασχολούν;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως</p>	<p><b>10. Έχετε χάσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό σας;</b></p> <p>1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως</p>
<p><b>5. Αισθάνεστε ότι είστε συνεχώς κάτω από πίεση;</b></p> <p>1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως</p>	<p><b>11. Βλέπετε τον εαυτό σας σαν να μην αξίζει πολύ.</b></p> <p>1. Καθόλου 2. Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως 3. Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως</p>
<p><b>6. Αισθάνεστε ότι δεν μπορείτε να υπερνικήσετε τις δυσκολίες.;</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως</p>	<p><b>12. Γενικά αισθάνεστε αρκετά χαρούμενος.</b></p> <p>1. Περισσότερο από ό,τι συνήθως 2. Το ίδιο όπως συνήθως 3. Λιγότερο από ό,τι συνήθως 4. Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως</p>

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

1	Προσπάθησα να τους καλοπιάσω	<input type="checkbox"/>
2	Δικαιολόγησα τη συμπεριφορά τους	<input type="checkbox"/>
3	Σκέφτηκα θετικά ή την αποδέχτηκα	<input type="checkbox"/>
4	Υπέμεινα την κακή μεταχείριση τους	<input type="checkbox"/>
5	Τους κατέυνασα	<input type="checkbox"/>

6	Τους αγνόησα	<input type="checkbox"/>
7	Τους απέφυγα	<input type="checkbox"/>
8	Αρνήθηκα ότι κάτι κακό συμβαίνει σε μένα	<input type="checkbox"/>
9	Έγινα αμερόληπτος	<input type="checkbox"/>
10	Συζήτησα με άλλους συναδέλφους για υποστήριξη και ιδέες	<input type="checkbox"/>
11	Αναφέρθηκα στον προϊστάμενο ή στις συνδικαλιστικές οργανώσεις	<input type="checkbox"/>
12	Ξεκίνησα αθλητισμό	<input type="checkbox"/>
13	Έπεσα σε περισυλλογή, χαλάρωση και ασχολήθηκα με τη θρησκεία	<input type="checkbox"/>
14	Ξεκίνησα χόμπι	<input type="checkbox"/>
15	Ασχολήθηκα με ανάγνωση, μουσική, παρακολούθηση TV	<input type="checkbox"/>
16	Αλλαγή στη διαχείριση του χρόνου, αναδιοργάνωση	<input type="checkbox"/>
17	Άλλαξα την προσωπική μου ανατροφοδότηση στις ανταμοιβές που λάμβανα	<input type="checkbox"/>
18	Έκανα κάτι πρόσθετο για μένα	<input type="checkbox"/>
19	Μετακόμισα από την περιοχή, ξεκίνησα περιπάτους, κρυβόμουν	<input type="checkbox"/>
20	Σεξ	<input type="checkbox"/>
21	Άρχισα να πίνω οινοπνευματώδη ποτά	<input type="checkbox"/>
22	Άρχισα να παίρνω φάρμακα	<input type="checkbox"/>
23	Άρχισα θεραπεία ή συμβουλευτήκα ειδικούς	<input type="checkbox"/>
24	Ιατρική περίθαλψη	<input type="checkbox"/>
25	Τους αντιμετώπισα	<input type="checkbox"/>
26	Αντιτάχθηκα στις παρενοχλήσεις τους	<input type="checkbox"/>
27	Τους απείλησα (π.χ. με καταγγελία)	<input type="checkbox"/>
28	Μίλησα στο αρμόδιο Γραφείο Εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/>
29	Ανάρτησα μια καταγγελία στη σχολική περιοχή	<input type="checkbox"/>
30	Ανάρτησα καταγγελία στο σύλλογο των εκπαιδευτικών	<input type="checkbox"/>
31	Άρχισα να απουσιάζω από την εργασία μου	<input type="checkbox"/>
32	Ζήτησα μετάθεση/απόσπαση	<input type="checkbox"/>
33	Συμβουλευτήκα δικηγόρο	<input type="checkbox"/>
34	Κατέθεσα μήνυση	<input type="checkbox"/>

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

Δηλώστε κατά πόσο ισχύουν ή όχι στο δικό σας σχολείο, κυκλώνοντας για κάθε μία την αντίστοιχη επιλογή απάντησης.

<b>1</b>	<b>Διαφωνώ, δεν ισχύει ποτέ</b>
<b>2</b>	<b>Διαφωνώ εν μέρει, ισχύει μερικές φορές</b>
<b>3</b>	<b>Συμφωνώ εν μέρει, ισχύει συχνά</b>
<b>4</b>	<b>Συμφωνώ, ισχύει σχεδόν πάντα</b>

Διαφωνώ, δεν ... ← Συμφωνώ, δεν ...

1	Ο διευθυντής είναι καλός στο να λαμβάνει πόρους	1	2	3	4
2	Οι στόχοι και οι προτεραιότητες για το σχολείο είναι ξεκάθαροι.	1	2	3	4
3	Ο διευθυντής αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις εξωτερικές πιέσεις.	1	2	3	4
4	Ο διευθυντής κάνει σχέδια και τα υλοποιεί.	1	2	3	4
5	Η διοίκηση γνωρίζει ότι τα προβλήματα αντιμετωπίζονται από το προσωπικό.	1	2	3	4
6	Η καλή δουλειά αναγνωρίζεται στα μέλη του προσωπικού.	1	2	3	4
7	Ο διευθυντής επιτρέπει στα μέλη του προσωπικού να γνωρίζουν οτιδήποτε επρόκειτο να συμβεί.	1	2	3	4
8	Ο διευθυντής ενδιαφέρεται για καινοτομίες	1	2	3	4
9	Οι κανόνες για τη συμπεριφορά των μαθητών επιβάλλονται.	1	2	3	4
10	Με τη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διεξαγάγουν το εκπαιδευτικό τους έργο.	1	2	3	4
11	Οι συνάδελφοι μοιράζονται απόψεις για τα καθήκοντα του σχολείου.	1	2	3	4
12	Η συμπεριφορά από του διευθυντή είναι υποστηρικτική.	1	2	3	4
13	Οι δάσκαλοι στο σχολείο συνεχώς μαθαίνουν.	1	2	3	4
14	Υπάρχει προοδευτική ομοφωνία μέσα στον τομέα για τα καθήκοντα του σχολείου.	1	2	3	4
15	Γίνεται μεγάλη προσπάθεια για συνεργασία μεταξύ των μελών του προσωπικού.	1	2	3	4
16	Το σχολείο μοιάζει με μια μεγάλη οικογένεια	1	2	3	4

17	Παρατηρείται κακή συμπεριφορά γενικά των μαθητών.	1	2	3	4
18	Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη.	1	2	3	4
19	Οι συμπεριφορές μειώνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία.	1	2	3	4
20	Παρατηρείται χρήση ναρκωτικών ουσιών και το αλκοόλ ανάμεσα στους μαθητές.	1	2	3	4
21	Υπάρχει βραδύτητα στη μάθηση των μαθητών.	1	2	3	4
22	Παρατηρούνται συνεχείς απουσίες των μαθητών	1	2	3	4
23	Οι μαθητές διακόπτουν την τάξη.	1	2	3	4
24	Μεταξύ των μαθητών υπάρχουν φυσικές διαμάχες	1	2	3	4
25	Οι μαθητές παραπονιούνται για λεκτική κακομεταχείριση των δασκάλων.	1	2	3	4

Οι ακόλουθες ερωτήσεις είναι σχετικές με τον εκφοβισμό (bullying).

**«Ο όρος «εκφοβισμός» αναφέρεται σε μια κοινωνική διαδικασία κατά την οποία ένας μαθητής ασκεί δύναμη ή επιρροή εις βάρος κάποιου άλλου μαθητή με έναν τρόπο αρνητικό προκειμένου να επιτύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ή σκοπό.»**

A) Παρακαλείστε να αναπολήσετε τις ημέρες σας στο Δημοτικό Σχολείο. Μπορεί να έχετε δει κάποια στοιχεία εκφοβισμού και μπορεί να έχετε εμπλακεί κατά κάποιο τρόπο. (Σημειώστε την επιλογή που περιγράφει καλύτερα τη δική σας εμπειρία στο σχολείο.)

1	Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, και ποτέ δεν το είδα να συμβαίνει	<input type="checkbox"/>
2	Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, αλλά το είδα να συμβαίνει μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
3	Συμμετείχα μερικές φορές στον εκφοβισμό άλλων	<input type="checkbox"/>
4	Μερικές φορές αισθάνθηκα τον εκφοβισμό από άλλους	<input type="checkbox"/>
5	Σε διαφορετικούς χρόνους ήμουν και θύμα αλλά και θύτης	<input type="checkbox"/>

B) Παρακαλείστε να αναπολήσετε τις ημέρες σας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Μπορεί να έχετε δει κάποια στοιχεία εκφοβισμού και μπορεί να έχετε εμπλακεί κατά κάποιο τρόπο. (Σημειώστε την επιλογή που περιγράφει καλύτερα τη δική σας εμπειρία στο σχολείο.)

1	Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, και ποτέ δεν το είδα να συμβαίνει	<input type="checkbox"/>
2	Δεν έχω εμπλακεί καθόλου, αλλά το είδα να συμβαίνει μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
3	Συμμετείχα μερικές φορές στον εκφοβισμό άλλων	<input type="checkbox"/>
4	Μερικές φορές αισθάνθηκα τον εκφοβισμό από άλλους	<input type="checkbox"/>

5	Σε διαφορετικούς χρόνους ή μουν και θύμα αλλά και θύτης	<input type="checkbox"/>
---	---	--------------------------

Η ενότητα αυτή ασχολείται με τις εμπειρίες σας γενικότερα στο σχολείο (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο)

### 1. Περάσατε χαρούμενες στιγμές στο Σχολείο

1	Το απεχθανόμουν	<input type="checkbox"/>
2	Δεν μου άρεσε	<input type="checkbox"/>
3	Ουδέτερα	<input type="checkbox"/>
4	Μου άρεσε λίγο	<input type="checkbox"/>
5	Μου άρεσε πολύ	<input type="checkbox"/>

Οι επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται σε σωματικούς τρόπους εκφοβισμού-χτυπήματα και κλωτσιές, και κλοπή αντικειμένων από εσάς.

### 2. Έχετε δεχτεί σωματικό εκφοβισμό στο Σχολείο;

Χτυπήματα/γροθιές	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Κλοπή	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>

### 3. Συνέβη αυτό

1	Ποτέ	<input type="checkbox"/>
2	Σπάνια	<input type="checkbox"/>
3	Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
4	Συχνά	<input type="checkbox"/>
5	Συνέχεια	<input type="checkbox"/>

### 4. Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού;

1	Δεν εκφοβίστηκα	<input type="checkbox"/>
2	Καθόλου	<input type="checkbox"/>
3	Μόνο λίγο	<input type="checkbox"/>
4	Αρκετά σοβαρό	<input type="checkbox"/>
5	Εξαιρετικά σοβαρό	<input type="checkbox"/>

Οι επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται σε λεκτικούς τύπους εκφοβισμού- να αποκαλείστε με άσχημα ονόματα και να απειλείστε

#### 5. Εκφοβίστηκατε λεκτικά στο σχολείο;

Παρατσούκλια	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Απειλές	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>

#### 6. Αυτό συνέβη

1	Ποτέ	<input type="checkbox"/>
2	Σπάνια	<input type="checkbox"/>
3	Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
4	Συχνά	<input type="checkbox"/>
5	Συνέχεια	<input type="checkbox"/>

#### 7. Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού;

1	Δεν εκφοβίστηκα	<input type="checkbox"/>
2	Καθόλου	<input type="checkbox"/>
3	Μόνο λίγο	<input type="checkbox"/>
4	Αρκετά σοβαρό	<input type="checkbox"/>
5	Εξαιρετικά σοβαρό	<input type="checkbox"/>

Οι επόμενες ερωτήσεις αναφέρονται σε έμμεσους τρόπους εκφοβισμού-να έχουν λεχθεί ψέματα και άσχημες φήμες για εσάς η πίσω από την πλάτη σας ,ή να είστε σκόπιμα εξορισμένος από κοινωνικές ομάδες

Έχουν λεχθεί ψέματα	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Εξορισμένος	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>

#### 9. Αυτό συνέβη

1	Ποτέ	<input type="checkbox"/>
2	Σπάνια	<input type="checkbox"/>
3	Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
4	Συχνά	<input type="checkbox"/>
5	Συνέχεια	<input type="checkbox"/>

**10. Πόσο σοβαρές θεωρείτε ότι ήταν αυτές οι επιθέσεις εκφοβισμού;**

1	Δεν εκφοβίστηκα	<input type="checkbox"/>
2	Καθόλου	<input type="checkbox"/>
3	Μόνο λίγο	<input type="checkbox"/>
4	Αρκετά σοβαρό	<input type="checkbox"/>
5	Εξαιρετικά σοβαρό	<input type="checkbox"/>

*Οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με τον εκφοβισμό γενικά*

**11. Πόσο καιρό διαρκούσαν συνήθως οι επιθέσεις εκφοβισμού;**

1	Δεν εκφοβίστηκα	<input type="checkbox"/>
2	Μόνο λίγες μέρες	<input type="checkbox"/>
3	Εβδομάδες	<input type="checkbox"/>
4	Μήνες	<input type="checkbox"/>
5	Ένα χρόνο ή περισσότερο	<input type="checkbox"/>

**12. Πόσοι μαθητές σας εκφόβισαν στο Σχολείο;**

1	Δεν εκφοβίστηκα	<input type="checkbox"/>
2	Κυρίως από ένα αγόρι	<input type="checkbox"/>
3	Από αρκετά αγόρια	<input type="checkbox"/>
4	Κυρίως από ένα κορίτσι	<input type="checkbox"/>
5	Από αρκετά κορίτσια	<input type="checkbox"/>
6	Και από αγόρια και από κορίτσια	<input type="checkbox"/>

**Γενικές εμπειρίες στο σχολείο**

**1. Ποιοι ήταν οι κύριοι τρόποι που χρησιμοποιήσατε για να αντιμετωπίσετε τον εκφοβισμό;**

( Παρακαλώ σημειώστε μια ή περισσότερες επιλογές)

1	Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	<input type="checkbox"/>
2	Προσπάθησα να κάνω πλάκα με αυτό	<input type="checkbox"/>
3	Προσπάθησα να αποφύγω την κατάσταση	<input type="checkbox"/>
4	Προσπάθησα να το αγνοήσω	<input type="checkbox"/>

5	Αντιστάθηκα	<input type="checkbox"/>
6	Ζήτησα βοήθεια από φίλους	<input type="checkbox"/>
7	Ζήτησα βοήθεια από έναν δάσκαλο	<input type="checkbox"/>
8	Ζήτησα βοήθεια από την οικογένεια /γονείς	<input type="checkbox"/>
9	Προσπάθησα να το χειριστώ μόνος μου	<input type="checkbox"/>
10	Στην πραγματικότητα δεν το αντιμετώπισα	<input type="checkbox"/>
11	Άλλο	<input type="checkbox"/>

**2. Συμμετείχατε ποτέ στον εκφοβισμό κάποιου άλλου όσο ήσασταν στο σχολείο;**

(Παρακαλώ σημειώστε μια ή περισσότερες απαντήσεις)

Χτυπήματα/γροθιές	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Κλοπή	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Παρατσούκλια	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Απειλές	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Ψέματα	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>
Εξορισμός	ναι	<input type="checkbox"/>	όχι	<input type="checkbox"/>

**3. Αυτό συνέβη**

1	Ποτέ	<input type="checkbox"/>
2	Σπάνια	<input type="checkbox"/>
3	Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
4	Συχνά	<input type="checkbox"/>
5	Συνέχεια	<input type="checkbox"/>

**4.Πόσο συχνά προσπαθήσατε να αποφύγετε το σχολείο προσποιούμενος ότι είστε άρρωστος ή κάνοντας κοπάνια εξαιτίας του ότι σας εκφόβιζαν;**

1	Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	<input type="checkbox"/>
2	Ποτέ	<input type="checkbox"/>
3	Μόνο μια ή δυο φορές	<input type="checkbox"/>
4	Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
5	Ίσως μια φορά την εβδομάδα	<input type="checkbox"/>
6	Αρκετές φορές την εβδομάδα	<input type="checkbox"/>

**5. Όταν σας εκφοβίζουν, εάν συνέβη ποτέ, ακόμη και για ένα δευτερόλεπτο, σκεφτείτε αν σας πλήγωνε ή αναλαμβάνετε τη ζωή στα χέρια σας;**

1	Δεν εκφοβίστηκα στο σχολείο	<input type="checkbox"/>
2	Όχι, ποτέ	<input type="checkbox"/>
3	Ναι, μια φορά	<input type="checkbox"/>
4	Ναι, τις περισσότερες φορές	<input type="checkbox"/>

**6. Σας έχουν εκφοβίσει από τότε που φύγατε από το σχολείο;**

1	Δεν έχω εκφοβιστεί από τότε που έφυγα από το σχολείο	<input type="checkbox"/>
2	Έχω εκφοβιστεί από την οικογένεια	<input type="checkbox"/>
3	Έχω εκφοβιστεί από άλλους	<input type="checkbox"/>

**Αναμνήσεις από εκφοβισμό στο σχολείο**

(Απαντήστε αυτές τις ερωτήσεις μόνο εάν έχετε αισθανθεί εκφοβισμό):

**7. Έχετε ζωντανές μνήμες από συμβάντα εκφοβισμού τα οποία σας κρατούν πίσω δημιουργώντας πανικό;**

Όχι ποτέ	<input type="checkbox"/>
Όχι συχνά	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Συχνά	<input type="checkbox"/>
Πάντα	<input type="checkbox"/>

**8. Έχετε όνειρα ή εφιάλτες σχετικά με συμβάντα εκφοβισμού;**

Όχι ποτέ	<input type="checkbox"/>
Όχι συχνά	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Συχνά	<input type="checkbox"/>
Πάντα	<input type="checkbox"/>

**9. Αισθανθήκατε ποτέ σαν να αναβιώνετε συμβάντα εκφοβισμού ;**

Όχι ποτέ	<input type="checkbox"/>
Όχι συχνά	<input type="checkbox"/>

Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Συχνά	<input type="checkbox"/>
Πάντα	<input type="checkbox"/>

**10. Έχετε ποτέ ξαφνικές ζωντανές αναμνήσεις ή αναδρομές σε συμβάντα εκφοβισμού;**

Όχι ποτέ	<input type="checkbox"/>
Όχι συχνά	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Συχνά	<input type="checkbox"/>
Πάντα	<input type="checkbox"/>

**11. Έχετε αισθανθεί ποτέ πανικό σε καταστάσεις οι οποίες σας υπενθυμίζουν συμβάντα εκφοβισμού;**

Όχι ποτέ	<input type="checkbox"/>
Όχι συχνά	<input type="checkbox"/>
Μερικές φορές	<input type="checkbox"/>
Συχνά	<input type="checkbox"/>
Πάντα	<input type="checkbox"/>

Οι δάσκαλοι έχουν εναλλακτικούς τρόπους για να ασχοληθούν με συμβάντα εκφοβισμού στο σχολείο. Κατά βάση αυτό που γίνεται εξαρτάται από τις συνθήκες στις οποίες ο εκφοβισμός λαμβάνει χώρα και τη σοβαρότητα του εκφοβισμού. Αυτό είναι, φυσικά, μερικές φορές δύσκολο να το γενικεύσετε, αλλά απαντώντας στις επόμενες ερωτήσεις, φανερώνετε τι εσείς νομίζετε ότι μπορείτε να κάνετε.

*«Ένας μαθητής ενοχλείται επανειλημμένα και αποκαλείται με δυσάρεστα ονόματα από έναν άλλον, πιο δυναμικό μαθητή, ο οποίος έχει πείσει επιτυχώς τους άλλους μαθητές να αποφεύγουν το στοχευόμενο άτομο όσο το δυνατόν περισσότερο. Σαν αποτέλεσμα, το θύμα αυτής της συμπεριφοράς αισθάνεται θυμωμένο, αξιοθρήνητο και συχνά απομονωμένο.»*

**Παρακαλώ να τσεκάρετε την απάντηση που είναι πιο κοντά σε εσάς διαλέγοντας μια από τις παρακάτω επιλογές:**

1	Σίγουρα θα το έκανα
2	Πιθανόν θα το έκανα
3	Δεν είμαι βέβαιος

4	Πιθανόν δε θα το έκανα
5	Σίγουρα δε θα το έκανα

Σίγουρα θα το έκανα ← | → Σίγουρα δε θα το έκανα

1	θα επέμενα ότι ο εκφοβισμός «ζεκόβεται»	1 2 3 4 5
2	θα αντιμετώπιζα το θέμα ελαφριά	1 2 3 4 5
3	θα βεβαιωνόμουν ότι ο εκφοβισμός τιμωρήθηκε κατάλληλα	1 2 3 4 5
4	θα οργάνωνα μια συνάντηση μαθητών, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβιστή ή των εκφοβιστών, λέγοντάς τους τι συμβαίνει και θα τους ζητούσα να προτείνουν τρόπους που θα μπορούσαν να βελτιώσουν την κατάσταση	1 2 3 4 5
5	θα συζητούσα το θέμα με συναδέλφους στο σχολείο	1 2 3 4 5
6	θα έλεγα στο θύμα να αντισταθεί στον εκφοβιστή	1 2 3 4 5
7	θα ξεκαθάριζα στον εκφοβιστή ότι η συμπεριφορά του/της δεν ανέχεται	1 2 3 4 5
8	θα το άφηνα σε κάποιον άλλο να το διαχειριστεί	1 2 3 4 5
9	θα μοιραζόμουν την ανησυχία μου με τον εκφοβιστή για το τι συμβαίνει στο θύμα και θα επιδίωκα να βάλω τον εκφοβιστή να συμπεριφέρεται με έναν πιο προστατευτικό και υπεύθυνο τρόπο	1 2 3 4 5
10	θα άφηνα τους μαθητές να το χειριστούν μόνοι τους	1 2 3 4 5
11	θα πρότεινα στο θύμα να δράσει πιο «έντονα»	1 2 3 4 5
12	θα συζητούσα με τον εκφοβιστή επιλογές από τις οποίες αυτός/αυτή θα μπορούσε να επιλέξει για να βελτιώσει την κατάσταση	1 2 3 4 5
13	θα ζητούσα από το Σχολικό Σύμβουλο να παρέμβει	1 2 3 4 5
14	θα ανέφερα το θέμα σε έναν υπεύθυνο	1 2 3 4 5
15	θα επικοινωνούσα με τους γονείς/κηδεμόνες για να εκφράσω την ανησυχία μου για την κατάσταση του παιδιού τους	1 2 3 4 5
16	θα έλεγα απλά στα παιδιά να "μεγαλώσουν»	1 2 3 4 5
17	θα ενθάρρυνα το θύμα να δείξει ότι δεν καταβάλλεται από αυτή την κατάσταση	1 2 3 4 5
18	θα το αγνοούσα	1 2 3 4 5
19	θα βοηθούσα τον εκφοβιστή να βελτιώσει την αυτοεκτίμησή του έτσι ώστε να μη θέλει να εκφοβίσει κάποιον άλλον πια	1 2 3 4 5
20	θα επέμενα στους γονείς/κηδεμόνες του εκφοβιστή ότι η	1 2 3 4 5

συμπεριφορά του πρέπει να σταματήσει					
21	θα έβρισκα στον εκφοβιστή κάτι πιο ενδιαφέρον να κάνει	1	2	3	4 5
22	θα συμβούλευα το θύμα να πει στον εκφοβιστή «να κάνει πίσω»	1	2	3	4 5

**Βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις.  
Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας.**