



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Η «Σκοτεινή πλευρά» της Ηγεσίας.**

**Η Επίδρασή της στην Οργανωσιακή Συμπεριφορά**

**Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

**ΤΖΩΡΤΣΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασίου Σοφία**

**Πάτρα, Ιούλιος 2023**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή Τζώρτζου Ευάγγελου που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



**Η «Σκοτεινή πλευρά» της Ηγεσίας  
Η Επίδρασή της στην Οργανωσιακή Συμπεριφορά  
Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ευάγγελος Τζώρτσος

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αναστασίου Σοφία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Δάρρα Μαρία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2023

### **Ευχαριστίες**

Η παρούσα εργασία υλοποιήθηκε με την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου, κ. Σοφίας Αναστασίου, την οποία ευχαριστώ θερμά, για την άριστη συνεργασία.

Πολύτιμη, ήταν η βοήθεια των Συναδέλφων Εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων της Α/θμιας Εκπ/σης Λακωνίας, που με προθυμία και συνεργατική διάθεση συμμετείχαν για την επιτυχή ολοκλήρωση της διπλωματικής μου διατριβής.

Την εργασία μου την αφιερώνω στην οικογένειά μου που με υπομονή και αγάπη, είναι πάντα δίπλα μου.

Στη σύζυγό μου και στα παιδιά μου.

## Περίληψη

Ο ρόλος της ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα και ιδιαίτερα η συμπεριφορά του διευθυντή, κρίνεται μείζονος σημασίας για την απόδοση και την ευημερία των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου. Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά το φαινόμενο της «σκοτεινής ηγεσίας» στον εκπαιδευτικό χώρο και τη σχέση της με την οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ο σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει συμπεριφορές ηγετικών στελεχών εκπαιδευτικών μονάδων, που εμπίπτουν στο φάσμα της «σκοτεινής ηγεσίας» και να διερευνήσει πως σχετίζονται με την οργανωσιακή συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στην «καταστροφική» ηγεσία, ως κύρια μορφή έκφρασης της «σκοτεινής ηγεσίας». Κεντρικός στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση του επιπέδου της «καταστροφικής» ηγεσίας, με παραμέτρους όπως η Οργανωσιακή δέσμευση και η Εργασιακή ικανοποίηση. Για την πραγματοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση δομημένου ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού τύπου και προκαθορισμένες διαβαθμισμένες απαντήσεις τύπου Likert. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 163 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης του Δήμου Σπάρτης, από 17 δημοτικά σχολεία. Τα κύρια ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είναι αποδέκτες αρνητικών ηγετικών συμπεριφορών, με συνέπεια να παρουσιάζουν μέτρια έως υψηλή οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση. Αντιθέτως η έρευνα έδειξε θετική συσχέτιση της «καταστροφικής» ηγεσίας με τις μεταβλητές της οργανωσιακής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης, η οποία εκφράζεται από ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που βιώνουν κάποιες μορφές ανάρμοστων συμπεριφορών από τους διευθυντές τους και εμφανίζουν σε μικρό βαθμό μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση και εργασιακή ικανοποίηση.

## Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαιδευτική ηγεσία, «Σκοτεινή ηγεσία», «Καταστροφική ηγεσία», Οργανωσιακή δέσμευση, Εργασιακή ικανοποίηση.

# «The "Dark Side" of Leadership. Its Impact on the Organizational Behavior of Primary Education Teachers»

Evangelos Tzortzos

## **Abstract**

The role of leadership in a school unit, and especially the behavior of the principal, is of major importance for the performance and well-being of teachers within the school. This paper explores the phenomenon of "dark leadership" in the educational field and its relationship with the organizational commitment and job satisfaction of teachers. The purpose of this thesis is to highlight behaviors of educational leaders that fall under the spectrum of "dark leadership" and to investigate how they are related to the organizational behavior and attitudes of teachers, in the operation of the school unit. The interest of the research is focused on "destructive" leadership, as the main form of expression of "dark leadership". The main objective of the research is to investigate the possible correlation of the level of "destructive" leadership, with parameters such as Organizational commitment and Job satisfaction. For the implementation of the survey, the quantitative method was chosen using a structured questionnaire, with closed-ended questions and predefined graded answers of the Likert type. The research sample consisted of 163 teachers of all specialties of the Primary Department of the Municipality of Sparta, from 17 primary schools. The main findings of the survey show that the majority of teachers are not recipients of negative leadership behaviors, consequently showing moderate to high organizational commitment and satisfaction. On the contrary, the research showed a positive correlation of "destructive" leadership with the variables of organizational commitment and job satisfaction, which is expressed by a small percentage of teachers who experience some forms of inappropriate behavior from their managers and show a small degree of reduced organizational commitment and job satisfaction.

## **Keywords**

Educational leadership, «Dark leadership», «Destructive leadership», Organizational commitment, Job satisfaction.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Κατάλογος Γραφημάτων .....	ix
Κατάλογος Πινάκων .....	x
Κατάλογος Εικόνων .....	xii
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ	
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ	
Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση	
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση Διοίκησης και Ηγεσίας .....	4
1.2. Συγκριτική θεώρηση Ηγεσίας και Διοίκησης.....	7
1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.....	8
1.3.1. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership).....	11
1.3.2. Εκπαιδευτική ή Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership) .....	13
1.3.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership).....	15
1.3.4. Κατανεμημένη ή Διανεμημένη Ηγεσία (Distributive leadership).....	16
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ	
Σκοτεινή Ηγεσία	
2.1. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις του όρου «Σκοτεινή Ηγεσία» .....	19
2.1.1. Μικροτυραννία (Petty tyranny).....	20
2.1.2. Καταχρηστική διοίκηση (Abusive supervisor).....	21
2.1.3. Τοξική ηγεσία (toxic leadership).....	22
2.1.4. Καταστροφική ηγεσία (Destructive leadership).....	22
2.2. Χαρακτηριστικά «σκοτεινού» ηγέτη .....	25
2.3. «Σκοτεινή» Τριάδα (dark triad of personality).....	28
2.3.1. Ναρκισσισμός.....	29
2.3.2. Μακιαβελισμός.....	29
2.3.3. Ψυχοπάθεια.....	30
2.4. Συνέπειες της «Σκοτεινής Ηγεσίας».....	31
2.4.1. Συνέπειες σε ατομικό επίπεδο. ....	31
2.4.2. Συνέπειες σε οργανωσιακό επίπεδο. ....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ	
Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Εργασιακές Στάσεις	
3.1. Εννοιολογική προσέγγιση Οργανωσιακής συμπεριφοράς .....	36
3.2. Εργασιακές Στάσεις.....	39
3.3. Οργανωσιακή Δέσμευση .....	40
3.4. Επαγγελματική ικανοποίηση .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ	
Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας	
4.1. Σκοπός και στόχος της εργασίας .....	46
4.2. Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.....	47

## Β' ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

## Ερευνητική Μεθοδολογία

5.1. Ερευνητική μέθοδος και περιγραφή δείγματος .....	48
5.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	48
5.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας .....	50
5.4. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης.....	51

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

## Αποτελέσματα

6.1. Δημογραφικά στοιχεία.....	52
6.2. Περιγραφική ανάλυση .....	53
6.2.1. Εκτίμηση του επιπέδου της «καταστροφικής ηγεσίας» .....	53
6.2.2. Εκτίμηση του επιπέδου της Οργανωσιακής δέσμευσης.....	55
6.2.3. Εκτίμηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης.....	56
6.3. Συσχέτιση «καταστροφικής ηγεσίας» και οργανωσιακής δέσμευσης .....	58
6.4. Συσχέτιση «καταστροφικής ηγεσίας» και εργασιακής ικανοποίησης .....	59
6.5. Επίδραση της «καταστροφικής ηγεσίας» στην οργανωσιακή δέσμευση.....	60
6.6. Επίδραση της «καταστροφικής ηγεσίας» στην εργασιακή ικανοποίηση .....	63
6.7. Συσχέτιση της Καταστροφικής ηγεσίας με την Οργανωσιακή δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση .....	66

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

## Συζήτηση και Συμπεράσματα

7.1. Συμπεράσματα.....	67
7.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις.....	75

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΟΟ

## Βιβλιογραφία

8.1. Ελληνική.....	78
8.2. Ξενόγλωσση .....	80

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο.....	95
---------------------	----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

A. Γραφήματα για τα δημογραφικά στοιχεία .....	100
B. Έλεγχοι κανονικότητας και γραφήματα .....	105
Γ. Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης και έλεγχοι προϋποθέσεων.....	111



## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Φύλο.....	100
Γράφημα 2. Ηλικία.....	100
Γράφημα 3. Οικογενειακή κατάσταση.....	101
Γράφημα 4. Θέση και σχέση εργασίας.....	101
Γράφημα 5. Θέση στη σχολική μονάδα.....	102
Γράφημα 6. Προϋπηρεσία.....	102
Γράφημα 7. Βασικό πτυχίο.....	103
Γράφημα 8. Επιπλέον σπουδές.....	103
Γράφημα 9. Φύλο Διευθυντή σχολικής μονάδας .....	104
Γράφημα 10. Έτη συνεργασίας με τον Διευθυντή/ντρία.....	104
Γράφημα 11. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Καταστροφικής ηγεσίας.....	106
Γράφημα 12. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Συναισθηματικής δέσμευσης.....	106
Γράφημα 13. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Δέσμευσης συνέχειας.....	107
Γράφημα 14. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Κανονιστικής δέσμευσης.....	107
Γράφημα 15. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Διευθυντής.....	108
Γράφημα 16. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Συνάδελφοι.....	108
Γράφημα 17. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Φύσης εργασίας.....	109
Γράφημα 18. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Μαθητές.....	109
Γράφημα 19. Έλεγχος κανονικής κατανομής των Συνθηκών εργασίας.....	110
Γράφημα 20. Σύγκριση της Συναισθηματικής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία.....	113
Γράφημα 21. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Συναισθηματικής δέσμευσης.....	113
Γράφημα 22. Σύγκριση της Δέσμευσης λόγω συνέχειας με την Καταστροφική ηγεσία.....	116
Γράφημα 23. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Δέσμευσης λόγω συνέχειας.....	116
Γράφημα 24. Σύγκριση της Κανονιστικής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία.....	119
Γράφημα 25. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Κανονιστικής δέσμευσης.....	119
Γράφημα 26. Σύγκριση της μεταβλητής Διευθυντής με την Καταστροφική ηγεσία.....	122
Γράφημα 27. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της μεταβλητής Διευθυντής.....	122
Γράφημα 28. Σύγκριση της μεταβλητής Συνάδελφοι με την Καταστροφική ηγεσία.....	125
Γράφημα 29. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της μεταβλητής Συνάδελφοι.....	125
Γράφημα 30. Σύγκριση της Φύσης εργασίας με την Καταστροφική ηγεσία.....	128
Γράφημα 31. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Φύσης εργασίας.....	128
Γράφημα 32. Σύγκριση της Οργανωσιακής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία.....	131
Γράφημα 33. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Οργανωσιακής δέσμευσης .....	131
Γράφημα 34. Σύγκριση της Εργασιακής ικανοποίησης με την Καταστροφική ηγεσία.....	134
Γράφημα 35. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Εργασιακής ικανοποίησης.....	134
Γράφημα 36. Σύγκριση Συνολικής μεταβλητής Εργασιακής δέσμευσης και Καταστροφικής ηγεσίας.....	137
Γράφημα 37. Τυποποιημένη παλινδρόμηση Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης.....	137

## Κατάλογος Πινάκων

<b>Πίνακας 1.</b> <i>Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας.....</i>	<b>9</b>
<b>Πίνακας 2.</b> <i>Πίνακας εννοιολογικών προσεγγίσεων της «σκοτεινής ηγεσίας» .....</i>	<b>20</b>
<b>Πίνακας 3.</b> <i>Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των «σκοτεινών» ηγετών.....</i>	<b>27</b>
<b>Πίνακας 4.</b> <i>Κατηγοριοποίηση των στοιχείων επίδρασης της «Σκοτεινής ηγεσίας».....</i>	<b>34</b>
<b>Πίνακας 5.</b> <i>Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha .....</i>	<b>50</b>
<b>Πίνακας 6.</b> <i>Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.....</i>	<b>52</b>
<b>Πίνακας 7.</b> <i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις, (MO, TA) για τις επιμέρους ερωτήσεις και το σύνολο της κλίμακας της καταστροφικής ηγεσίας .....</i>	<b>54</b>
<b>Πίνακας 8.</b> <i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (MO, TA) για τις επιμέρους ερωτήσεις και των υποκλιμάκων της οργανωσιακής δέσμευσης .....</i>	<b>55</b>
<b>Πίνακας 9.</b> <i>Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (MO, TA) για τις επιμέρους ερωτήσεις και των υποκλιμάκων της εργασιακής ικανοποίησης. ....</i>	<b>57</b>
<b>Πίνακας 10.</b> <i>Συντελεστές συσχέτισης Spearman μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και καταστροφικής ηγεσίας .....</i>	<b>58</b>
<b>Πίνακας 11.</b> <i>Συντελεστές συσχέτισης Spearman μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και καταστροφικής ηγεσίας.....</i>	<b>59</b>
<b>Πίνακας 12.</b> <i>Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης.....</i>	<b>60</b>
<b>Πίνακας 13.</b> <i>Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη συνολική μεταβλητή της οργανωσιακής δέσμευσης.....</i>	<b>62</b>
<b>Πίνακας 14.</b> <i>Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης.....</i>	<b>63</b>
<b>Πίνακας 15.</b> <i>Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη συνολική μεταβλητή της εργασιακής δέσμευσης.....</i>	<b>65</b>
<b>Πίνακας 16.</b> <i>Συσχέτιση της Καταστροφικής ηγεσίας με την Οργανωσιακή δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση.....</i>	<b>66</b>
<b>Πίνακας 17.</b> <i>Συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης για τις μεταβλητές της ανάλυσης.....</i>	<b>105</b>
<b>Πίνακας 18.</b> <i>Έλεγχοι κανονικής κατανομής για τις μεταβλητές της ανάλυσης.....</i>	<b>105</b>
<b>Πίνακας 19.</b> <i>Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης συναισθηματικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....</i>	<b>111</b>
<b>Πίνακας 20.</b> <i>Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της συναισθηματικής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....</i>	<b>111</b>
<b>Πίνακας 21.</b> <i>Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης συναισθηματικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....</i>	<b>112</b>
<b>Πίνακας 22.</b> <i>Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης δέσμευσης λόγω συνέχειας με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....</i>	<b>114</b>

<b>Πίνακας 23.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της δέσμευσης λόγω συνέχειας, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>114</b>
<b>Πίνακας 24.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης δέσμευσης λόγω συνέχειας, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>115</b>
<b>Πίνακας 25.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης κανονιστικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>117</b>
<b>Πίνακας 26.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης κανονιστικής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>117</b>
<b>Πίνακας 27.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης κανονιστικής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>118</b>
<b>Πίνακας 28.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της μεταβλητής Διευθυντής με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>120</b>
<b>Πίνακας 29.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της μεταβλητής Διευθυντής, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>120</b>
<b>Πίνακας 30.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της μεταβλητής Διευθυντής, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>121</b>
<b>Πίνακας 31.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της μεταβλητής Συνάδερφοι με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>123</b>
<b>Πίνακας 32.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της μεταβλητής Συνάδερφοι, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>123</b>
<b>Πίνακας 33.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της μεταβλητής Συνάδερφοι, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>124</b>
<b>Πίνακας 34.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Φύσης εργασίας με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>126</b>
<b>Πίνακας 35.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Φύσης εργασίας, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>126</b>
<b>Πίνακας 36.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Φύσης εργασίας, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>127</b>
<b>Πίνακας 37.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Οργανωσιακής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>129</b>
<b>Πίνακας 38.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Οργανωσιακής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>129</b>
<b>Πίνακας 39.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Οργανωσιακής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>130</b>
<b>Πίνακας 40.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Εργασιακής ικανοποίησης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>132</b>
<b>Πίνακας 41.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Εργασιακής ικανοποίησης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>132</b>

<b>Πίνακας 42.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Εργασιακής ικανοποίησης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>133</b>
<b>Πίνακας 43.</b> Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>135</b>
<b>Πίνακας 44.</b> Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>135</b>
<b>Πίνακας 45.</b> Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.....	<b>136</b>

## Κατάλογος Εικόνων

<b>Εικόνα 1.</b> Το τοξικό τρίγωνο.....	<b>25</b>
<b>Εικόνα 2.</b> Η σκοτεινή Τριάδα της προσωπικότητας.....	<b>28</b>
<b>Εικόνα 3.</b> Η φύση της Οργανωσιακής συμπεριφοράς.....	<b>37</b>
<b>Εικόνα 4.</b> Το πλαίσιο της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς.....	<b>38</b>
<b>Εικόνα 5.</b> Κατανομή του δείγματος, ανάλογα με την καταστροφική ηγεσία.....	<b>54</b>

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη Ελληνική κοινωνία, η οικονομική ανάπτυξη αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα διαμόρφωσης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στην κατεύθυνση προσαρμογής της σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που χαρακτηρίζεται κυρίως από οικονομικούς όρους, που αφορούν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, την κοινωνική λογοδοσία, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δομών και του εκπαιδευτικού προσωπικού, την αποτελεσματικότητα, την αυτονομία και την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Πισσαρίδης, Βαγιανός, Βέττας, & Μεγήρ, 2020· Δάρρα, 2018).

Στο συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, ο ρόλος του διευθυντή αποκτά πλέον ιδιαίτερη σημασία και ενισχύεται, ώστε να μπορεί να λαμβάνει τις αποφάσεις εκείνες, που θα καταστήσουν το σχολείο περισσότερο αυτόνομο και αποτελεσματικό. Πρακτικά ο Διευθυντής καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και της σχολικής αυτονομίας, αποκτώντας ενισχυμένες αρμοδιότητες.

Στο ανωτέρω εκπαιδευτικό πλαίσιο η σχολική ηγεσία αντιμετωπίζεται πλέον ως κεντρικός μοχλός μετασχηματισμού του σχολείου (Harris, 2005) και θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην ανάπτυξη δυνητικών ικανοτήτων που υπάρχουν ήδη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, βελτιώνοντας τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και πιο ισχυρά, μέσω της επιρροής της στα κίνητρα, τη δέσμευση και τις συνθήκες εργασίας του προσωπικού, επηρεάζοντας θετικά την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006). Τα σχολεία εάν θέλουν να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους μαθητές τους, χρειάζονται εκπαιδευμένους και αφοσιωμένους δασκάλους, αλλά και αυτοί με τη σειρά τους χρειάζονται την ηγεσία αποτελεσματικών διευθυντών (Bush, 2007).

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, που αποτελεί το μεγαλύτερο κεφάλαιο και ταυτόχρονα το κλειδί της επιτυχίας του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Anastasiou & Garametsi, 2021). Οι άνθρωποι είναι ο πιο σημαντικός πόρος σε κάθε οργανισμό. Παρέχουν τη γνώση, τις δεξιότητες και την ενέργεια που είναι απαραίτητα συστατικά της

επιτυχίας. Ακόμη και με δεδομένη τη σύγχρονη σημασία της τεχνολογίας των πληροφοριών και των επικοινωνιών, αυτό που διαφοροποιεί τους αποτελεσματικούς με τους λιγότερο αποτελεσματικούς οργανισμούς είναι η ποιότητα και η δέσμευση των ανθρώπων που εργάζονται εκεί (Bush & Middlewood, 2005). Η διοίκηση και κατ' επέκταση ο εκπαιδευτικός οργανισμός, οφείλει να αξιοποιεί τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και να επενδύει σε αυτές, δίνοντας έμφαση στην ανάπτυξη του αισθήματος δέσμευσης των εργαζομένων απέναντι στις αρχές και τους στόχους της οργάνωσης (Χατζηπαντελή, 1999).

Τις τελευταίες δεκαετίες, δεδομένης της κεντρικής σημασίας της ηγεσίας στο χώρο εργασίας και της εγγενούς ανισορροπίας της εξουσίας στη σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου, εκτός από τις θετικές πλευρές, έχουν ενσκήψει και ζητήματα αναποτελεσματικής ηγεσίας, που σχετίζονται με «αρνητικές συμπεριφορές» και έχουν στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών προς την «σκοτεινή ηγεσία», η οποία αποτελεί ένα όρο «ομπρέλα» σε ένα ευρύ φάσμα αρνητικών συμπεριφορών (Ashforth, 1994· Tepper, 2000, 2007· Lipman - Blumen, 2005, 2006· Krasikova, Green, & LeBreton, 2013· Thoroughgood, Sawyer, Padilla, & Lunsford, 2016), που συνδέονται με μια ποικιλία ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Tepper, Carr, Breaux, Geider, Hu, & Hua, 2009· Duffy, Ganster, & Pagon, 2002· Wu & Hu, 2009· Harms, Credé, Tynan, Leon, & Jeung, 2017).

Οι βασικοί λόγοι που αιτιολογούν το αυξημένο ενδιαφέρον για τη «σκοτεινή πλευρά» της ηγεσίας, είναι ότι υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό «προβληματικών» ηγετών, η συμπεριφορά των οποίων αφενός, επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στους υφισταμένους τους και αφετέρου, λειτουργούν ως τροχοπέδη στην ανάπτυξη του οργανισμού και τον επιβαρύνουν με μεγάλο κόστος. Παρότι λοιπόν υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις ότι οι καταστροφικοί ηγέτες προκαλούν σοβαρά προβλήματα στους οπαδούς, τους οργανισμούς και την κοινωνία, η έρευνα στον συγκεκριμένο τομέα στερείται ενιαίου θεωρητικού πλαισίου, ως προς τις μορφές και τα αποτελέσματά της (Tepper, 2000· Schyns & Schilling, 2013).

Η δομή της εργασίας αποτελείται από δύο κύριες θεματικές ενότητες που αφορούν αντίστοιχα το θεωρητικό και το ερευνητικό πλαίσιο της έρευνας. Το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στον εννοιολογικό προσδιορισμό της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Διοίκησης, κάνοντας μια συγκριτική θεώρηση των δύο εννοιών και παρουσιάζει μια θεωρητική προσέγγιση στις πιο διαδεδομένες μορφές της, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική

ανασκόπηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται η αποσαφήνιση του όρου της «σκοτεινής ηγεσίας» και γίνεται αναφορά στα μοντέλα που εννοιολογικά την εκφράζουν, με βάση τις διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις, επισημαίνοντας τα χαρακτηριστικά ενός προβληματικού ηγέτη και τις συνέπειες που επιφέρει στους οργανισμούς και τους ακολούθους του. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται βασικές οργανωσιακές στάσεις και συμπεριφορές που αναπτύσσονται σε οργανισμούς και υπογραμμίζεται η σημασία της οργανωσιακής δέσμευσης και της εργασιακής ικανοποίησης, στην αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναπτύσσονται ο σκοπός και ο στόχος της εργασίας και ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων.

Η δεύτερη ενότητα αποτελεί το εμπειρικό σκέλος και αφορά το ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας. Ειδικότερα, το πέμπτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ερευνητική μέθοδο, το δείγμα της έρευνας και περιγράφεται το εργαλείο και η διαδικασία συλλογής των δεδομένων, με σύντομη αναφορά στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Ακολουθεί το έκτο κεφάλαιο, όπου γίνεται η παρουσίαση και η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εργασία ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο, όπου γίνεται σχολιασμός των αποτελεσμάτων και των εξαγόμενων συμπερασμάτων. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τη συνεισφορά της έρευνας στην εκπαιδευτική κοινότητα, επισημαίνονται οι περιορισμοί που τη συνοδεύουν και διατυπώνονται οι αντίστοιχες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο, στην κατεύθυνση περαιτέρω διερεύνησης του φαινομένου της «σκοτεινής» ηγεσίας και ανάπτυξης πολιτικών και πρακτικών, που θα βελτιώσουν την ηγεσία στα σχολεία.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

#### 1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση Διοίκησης και Ηγεσίας

Η διοίκηση (management), είναι μια σύνθετη έννοια η οποία εκφράζεται μέσω της διοικητικής λειτουργίας και ορίζεται ως ένα πολυσύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων, το οποίο αποσκοπεί στον συντονισμό και την εναρμόνιση/ενοποίηση όλων των διαθέσιμων παραγωγικών πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών), για την επίτευξη συγκεκριμένων αποτελεσμάτων (Κανελλόπουλος, 1990, όπ. αναφ. Κουτούζης, 1999:14· Κατσαρός, 2008).

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), διακρίνεται σε τέσσερις επιμέρους διοικητικές λειτουργίες: τον προγραμματισμό/σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση/καθοδήγηση και τον έλεγχο. Ταυτόσημη αναφορά στις διοικητικές λειτουργίες διατυπώνεται και από τον Fayol (1949, όπ. αναφ. Γεωργόπουλος, 2006:40-41), ο οποίος αναφέρει ότι η διοίκηση ορίζεται ως μια λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο, ενώ αντίστοιχα ο Scanlan (1974), τις προσδιορίζει στον προγραμματισμό, τη λήψη αποφάσεων, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο.

Το σχολείο ως πολυσύνθετος οργανισμός, για να προσαρμοστεί σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό περιβάλλον και να πετύχει τους στόχους του, χρειάζεται ένα σύγχρονο σύστημα διοίκησης, μέσω του οποίου θα εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή αξιοποίηση των ανθρώπινων και υλικών πόρων. Δεδομένης της ιδιαίτερης φύσης των εκπαιδευτικών οργανισμών, η εκπαιδευτική διοίκηση, παρότι αντλεί στοιχεία από τις αρχές της διοίκησης επιχειρήσεων, διαφοροποιείται ως προς την εφαρμογή της, διότι ο σκοπός και οι στόχοι ενός σχολείου διαφέρουν σημαντικά από αυτούς μιας οργάνωσης κερδοσκοπικού χαρακτήρα (Σαΐτης, 2000).

Εφαρμόζοντας τις ανωτέρω προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική λειτουργία, η διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ως ένα σύστημα δράσης, που συνίσταται στην ορθολογική χρήση των διατιθέμενων ανθρώπινων και υλικών πόρων, για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων των εκπαιδευτικών οργανισμών, μέσα από λειτουργίες όπως



είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαΐτης, 2000· Κατσαρός, 2008).

Η Διεύθυνση και η Ηγεσία αποτελούν την τρίτη διοικητική λειτουργία και αφορά την ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού, στην προσπάθεια επίτευξης των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού. Ειδικότερα η διεύθυνση σχετίζεται με την παροχή συγκεκριμένης κατεύθυνσης του ανθρώπινου δυναμικού, για την πρόκληση ενσυνείδητων ενεργειών, με στόχο την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, το έργο της συνίσταται στον κατάλληλο χειρισμό των μελών μιας οργάνωσης, ως προς την καθοδήγησή τους, την παρότρυνσή τους και τη συνεργασία τους, για την μεγιστοποίηση των προσπαθειών τους (Σαΐτης, 2000).

Η αποσαφήνιση του όρου της «ηγεσίας» νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως και επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες, (Stogdill, 1974· Northouse, 2010· Anastasiou, 2020). Η πολύπλευρη και πλουραλιστική προσέγγιση του φαινομένου, όπως συμβαίνει με όλες τις εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, έχει ως συνέπεια ο εκάστοτε εννοιολογικός προσδιορισμός να είναι αυθαίρετος και υποκειμενικός (Yukl, 2002). Με δεδομένη την απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, τα βασικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την ηγεσία στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται:

- Στην άσκηση επιρροής ενός προσώπου ή μιας ομάδας πάνω σε άλλους ανθρώπους, με την παροχή παραδείγματος στους ακολούθους, προκειμένου αυτοί να συνεργάζονται για να επιτύχουν τον σκοπό της συλλογικής τους δράσης (Bass, 1990· Yukl, 1994· Cheng, 1996· Μπουραντάς, 2002· Bush & Glover, 2003· Σαΐτης, 2005).
- Στην ύπαρξη σταθερών προσωπικών πεποιθήσεων και επαγγελματικών αξιών (Day, Harris, & Hadfield, 2001· Bush & Glover, 2003· Bush, 2008· Higham & Booth, 2016).
- Στην διατύπωση με σαφήνεια συγκεκριμένου οράματος, που οδηγεί στην ανάπτυξη του οργανισμού και συνιστά την προβολή του στο μέλλον και στην συνισταμένη των ανωτέρω (Bush & Glover, 2003· Hoyle & Wallace, 2005· Murphy & Torre, 2015· Sigurðardóttir & Sigþórsson, 2016).
- Στον μετασχηματισμό του οργανισμού σε μια βελτιωμένη και αειφόρα εκδοχή (Yukl, 2002· Bush & Middlewood, 2005· Leithwood & Riehl, 2003· Kotter, 1990)

Με βάση τα ανωτέρω χαρακτηριστικά ο όρος της «ηγεσίας» εννοιολογικά προσδιορίζεται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, ως μια διαδικασία κατά την οποία

ένα άτομο επιχειρεί να καθοδηγήσει και να επηρεάσει τη συμπεριφορά ή και τις πράξεις άλλων ανθρώπων, με στόχο την οικοδόμηση δραστηριοτήτων και σχέσεων σε μία ομάδα ή ένα οργανισμό, με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να υλοποιήσουν τους στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα» (Yukl, 1994· Κουτούζης, 1999· Μπουραντάς, 2002).

Η ηγεσία στον εκπαιδευτικό τομέα αναδύθηκε ως αποτέλεσμα της εισόδου της οικονομίας στην εκπαίδευση, με έμφαση την διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών και απεικόνισε το χαρακτηριστικό του «δανεισμού πολιτικής» ενός αναδυόμενου τομέα, αντανακλώντας σε μεγάλο βαθμό τον επιχειρηματικό κόσμο (Bush, 2008). Ο Bell (1991), αναφέρει ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο διαμορφώνεται με γνώμονα τις προοπτικές, τις θεωρίες, και τις εννοιολογικές κατασκευές των επιχειρηματικών μοντέλων, που προέρχονται από τον κόσμο της βιομηχανίας και του εμπορίου και συνεχίζει, αποφασηνίζοντας σαφέστατα, ότι η εκπαιδευτική λειτουργία προσαρμόζεται σε ένα οργανωσιακό οικονομικό μοντέλο, με άξονες τον έλεγχο των εισροών και των εκροών, την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, τη λογοδοσία, την αποτελεσματικότητα, την αυτονομία και την αξιολόγηση των δομών και του ανθρώπινου δυναμικού.

Ο Dimmock<sup>1</sup> (1999), αναγνωρίζοντας την αντίφαση στους στόχους και τις πρακτικές στην άσκηση εκπαιδευτικής και διοικητικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, επισημαίνει ότι οι διευθυντές των σχολείων βιώνουν εντάσεις μεταξύ ανταγωνιστικών στοιχείων ηγεσίας (Leadership), διαχείρισης (Management) και διοίκησης (Administration). Ανεξάρτητα από το πώς ορίζονται αυτοί οι όροι, αντιμετωπίζουν δυσκολία να αποφασίσουν την ισορροπία μεταξύ καθηκόντων υψηλότερης τάξης που έχουν σχεδιαστεί για τη βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού, των μαθητών και του σχολείου (ηγεσία), της συνήθους διατήρησης των σημερινών λειτουργιών (διαχείριση) και των καθηκόντων χαμηλότερης τάξης (διοίκηση).

---

<sup>1</sup> Ο όρος Εκπαιδευτική Ηγεσία (Educational Leadership), σύμφωνα με τον Dimmock (1999), είναι μια σύνθεση των κάτωθι διοικητικών όρων:

- Διοίκηση (Management): Υλοποίηση των τρεχόντων λειτουργιών της σχολικής μονάδας.
- Ηγεσία (Leadership): Εφαρμογή πρακτικών υψηλότερης τάξης με στόχο τη βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και της απόδοσης της σχολικής μονάδας.
- Διαχείριση (Administration): Χαμηλού επιπέδου διοικητικά και γραφειοκρατικά καθήκοντα.

## 1.2. Συγκριτική θεώρηση Ηγεσίας και Διοίκησης

Η ηγεσία (leadership), εννοιολογικά διαφοροποιείται από τον όρο διοίκηση (management), διότι η δεύτερη εμπεριέχει την πρώτη ως στάδιο της διοικητικής διαδικασίας, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε αυτήν. Η διοίκηση είναι αμφίδρομα συνυφασμένη με την ηγεσία, διότι ένας ηγέτης δεν είναι κατ' ανάγκη καλός μάνατζερ και αντίστροφα, ένας αποτελεσματικός μάνατζερ για να ασκεί με επιτυχία τα καθήκοντά του, πρέπει να διαθέτει ηγετικές ικανότητες (Κουτούζης, 1999). Στο χώρο της εκπαίδευσης οι όροι, «διοίκηση (management)» και «ηγεσία (leadership)», παρότι εκφράζουν δύο διακριτούς ρόλους,<sup>2</sup> ενσωματώνονται στη φράση «Εκπαιδευτική Ηγεσία». Εννοιολογικά η «Εκπαιδευτική Ηγεσία» χρησιμοποιείται ως όρος «ομπρέλα» των δύο προαναφερόμενων όρων και επιπλέον της εποπτείας των απλών διοικητικών πράξεων (Administration) (Dimmock, 1999). Οι τρεις όροι, σύμφωνα με τον (OECD, 2008a:18), «είναι τόσο στενά συνυφασμένοι, που είναι μάλλον απίθανο η χρήση-εφαρμογή του ενός μόνον να είναι επιτυχής χωρίς την ύπαρξη των δύο άλλων».

Η διαφοροποίηση της διοικητικής λειτουργίας από την άσκηση ηγεσίας στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, έγκειται στο γεγονός ότι κάθε διοικητικό στέλεχος δεν αποτελεί εξ' ορισμού έναν ηγέτη, διότι παρότι έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των άλλων, λόγω της επίσημης εξουσίας που του παρέχει η θέση του, δεν διασφαλίζεται η ικανότητα άσκησης επιρροής που είναι το βασικό χαρακτηριστικό της ηγεσίας (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), η ηγεσία σε κάθε κοινωνικό οργανισμό υπερβαίνει την απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών (π.χ. επικοινωνία, παρακίνηση, συγκρούσεις κ.ά.), πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση.

Η ειδοποιός διαφορά μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας, συνοψίζεται στην έννοια της ηγεσίας, η οποία εκφράζει την ασκούμενη επιρροή στους άλλους, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που αποτελεί την ανεπίσημη, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της εξουσίας και έχει ως αποτέλεσμα την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς των ακολούθων, διακρινόμενη σαφώς από την νομιμοποιημένη

---

<sup>2</sup> «Η διοίκηση-διαχείριση συνδέεται στενά με την διατήρηση του εκπαιδευτικού οργανισμού και τη διαχείριση των λειτουργιών του, ενώ η ηγεσία ασχολείται με την καθοδήγηση του οργανισμού μέσω της διαμόρφωσης των κινήτρων, των στάσεων και των συμπεριφορών του ανθρώπινου δυναμικού» (Αργυροπούλου, 2018:6).

εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της επιταγής και της ισχύος (Μπουραντάς, 2002).

Η διοίκηση είναι μια εκτελεστική-πολιτική λειτουργία που αποσκοπεί στην εφαρμογή μιας εκ των άνω συμφωνηθείσας πολιτικής (Bolam, 1999) και αποτελεί απτή και διαχειρίσιμη έννοια, η οποία μπορεί να αναλυθεί βάσει ενός καταλόγου διοικητικών λειτουργιών, εν αντιθέσει με την ηγεσία, η οποία αποτελεί την άυλη και ποιοτική πλευρά του διοικητικού φαινομένου και ως εκ τούτου, δεν επιδέχεται εύκολα ανάλυσης ενός καταλόγου λειτουργικών χαρακτηριστικών (Grace, 1995). Επιπλέον, η διοίκηση είναι προσανατολισμένη στην σταθερότητα του οργανισμού, ενώ η ηγεσία επιδιώκει την προσαρμοστική και εποικοδομητική αλλαγή του (Kotter, 1990).

Συνοψίζοντας, στις ισχύουσες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, οι Bush και Glover (2003), συμπερασματικά αναφέρουν ότι τα σχολεία απαιτούν, τόσο οραματική ηγεσία όσο και αποτελεσματική διαχείριση. Οριοθετώντας τις δύο εκπαιδευτικές λειτουργίες, θεωρούν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών σκοπών και περιλαμβάνει την έμπνευση και την υποστήριξη των άλλων προς την επίτευξη ενός οράματος για το σχολείο, που βασίζεται σε σαφείς προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Η διοίκηση είναι η εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών και η αποδοτική και αποτελεσματική διατήρηση των τρεχουσών δραστηριοτήτων του σχολείου. Τόσο η ηγεσία όσο και η διοίκηση είναι απαραίτητες για την επιτυχία των σχολείων.

Κατά συνέπεια, η σύγχρονη σχολική μονάδα χρειάζεται την έγκυρη θεωρητική προσέγγιση της διοίκησης αλλά και την προοπτική των οραμάτων που προσφέρει η ευφυής ηγεσία μέσω της δέσμευσης (Bolman & Deal, 1997, όπ. αναφ. Καλογιάννης, 2015). Χρειάζεται δηλαδή, ένα διευθυντή που να ασκεί διοίκηση διαθέτοντας την ικανότητα να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να συντονίζει τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους, να ελέγχει και να αξιολογεί, αλλά και τον ηγέτη που έχει την ικανότητα να διατυπώνει ένα όραμα, να εμπνέει, να παρωθεί, να δείχνει τον δρόμο και να ενισχύει την πρωτοβουλία (Φασούλης, 2002).

### **1.3. Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας**

Τα κυριότερα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, προέκυψαν ως αποτέλεσμα των γενικότερων τάσεων που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και εξελίχθηκαν με βάση την οπτική και τις προτεραιότητες των διαφόρων ερευνητών. Οι κύριες θεωρητικές

προσεγγίσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν σε σημαντικό βαθμό την τυπολογία της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι οι ακόλουθες. Καταρχάς, ο Sergiouvanni (1984), διατύπωσε τις ακόλουθες πέντε εκπαιδευτικές διαστάσεις, οι οποίες συνδέονται με τις αντίστοιχες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας:

1. Την Τεχνική (*technical*), που εκφράζεται με την διαχειριστική – διοικητική ηγεσία.
2. Την ανθρώπινη (*human*), που εκφράζεται με τη συμμετοχική και τη διαπροσωπική ηγεσία.
3. Την εκπαιδευτική (*educational*), που εκφράζεται με την παιδαγωγική ηγεσία.
4. Την συμβολική (*symbolic*), που εκφράζεται με την μετασχηματιστική ηγεσία και
5. Την πολιτισμική (*cultural*), που εκφράζεται με την ηθική ηγεσία.

Στην συνέχεια οι Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), περιέγραψαν τους έξι κάτωθι τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίοι αποτέλεσαν την βάση για την μετέπειτα εξέλιξή της:

1. Την εκπαιδευτική (*instructional*),
2. Την διοικητική ή διαχειριστική (*managerial*),
3. Τη συμμετοχική (*participative*),
4. Τη μετασχηματιστική (*transformational*),
5. Την ηθική (*moral*) και
6. Την ενδεχομενική (*contingent*).

Τέλος, οι Bush και Glover (2003), έχοντας ως βάση τους τύπους των Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), παρουσίασαν αρχικά μια τυπολογία έξι μοντέλων Εκπαιδευτικής Διοίκησης που αντιστοιχούσαν σε οχτώ μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, την οποία αναθεώρησαν το (2014), σε έξι και δέκα μοντέλα αντίστοιχα, (πίνακας 1).

**Πίνακας 1.** Τυπολογία μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης	Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας
1. Τυπικό (Formal)	1. Διοικητική ή Διευθυντική Ηγεσία (Managerial)
2. Συλλογικά (Collegial)	2. Συμμετοχική Ηγεσία (Participative) 3. Κατανεμημένη Ηγεσία (Distributed) 4. Ηγεσία του Εκπαιδευτικού (Teacher)
3. Κουλτούρας (Cultural)	5. Ηθική Ηγεσία (Moral)
4. Υποκειμενικά (Subjective)	6. Μεταμοντέρνα Ηγεσία (Post-modern) 7. Συναισθηματική Ηγεσία (Emotional)
5. Διφορούμενο (Ambiguity)	8. Ενδεχομενική Ηγεσία (Contingency)
6. Πολιτικά (Political)	9. Συναλλακτική Ηγεσία (Transactional) 10. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational)

Πηγή: Bush, (2020).

Επιπλέον των ανωτέρω μοντέλων, στην διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται και άλλες μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενδεικτικές των οποίων είναι, η Εκπαιδευτική ηγεσία (Instructional leadership - Hallinger & Murphy, 1985), η Υπηρετική ηγεσία (Servant leadership - Greenleaf, 2007), η Διαπροσωπική (Interpersonal leadership - Lamm, Carter & Lamm, A. 2016), η Ηγεσία για τη μάθηση (Leadership for Learning - MacBeath, 2012), η Ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη (School Leadership for Social Justice - Frattura, & Capper, 2007), η Ηθική ή Δεοντολογική (Ethical leadership - Starratt, 2005) και η Αυθεντική (Authentic leadership - Begley, 2006). Ο Sergiovanni (1984:6), αναφερόμενος στην πληθώρα των διαφορετικών προσεγγίσεων, επισημαίνει ότι η διερεύνηση της ηγεσίας σε μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, παρέχει μια περιορισμένη άποψη, που εστιάζει υπερβολικά σε ορισμένες πτυχές της και έχει ως αποτέλεσμα τον εικονικό αποκλεισμό κάποιων άλλων. Σύμφωνα με τους Bush και Glover (2003), το κάθε μοντέλο μεμονωμένο θεωρείται ελλιπές και παρέχει διακριτές αλλά μονοδιάστατες προοπτικές για τη σχολική ηγεσία.

Τα οκτώ μοντέλα που προσαρμόστηκαν από τους Leithwood et al. (1999), δείχνουν ότι οι έννοιες της σχολικής ηγεσίας είναι περίπλοκες και ποικίλες. Παρέχουν σαφή κανονιστικά πλαίσια με τα οποία μπορεί να γίνει κατανοητή η ηγεσία, αλλά σχετικά αδύναμη εμπειρική υποστήριξη για αυτές τις κατασκευές. Είναι επίσης τεχνητές διακρίσεις, διότι οι περισσότεροι επιτυχημένοι ηγέτες, είναι πιθανό να ενσωματώσουν τις περισσότερες ή όλες αυτές τις προσεγγίσεις στη δουλειά τους (Bush & Glover, 2003).

Ένα ολοκληρωμένο μοντέλο πρέπει να ξεκινά με συγκεκριμένο όραμα για το σχολείο, το οποίο είναι το κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής ηγεσίας και η βάση για την υλοποίησή του. Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι συμβατή με μια μετασχηματιστική προσέγγιση επειδή υποδεικνύει, σε γενικές γραμμές, ποια πρέπει να είναι η κύρια προτεραιότητα κάθε μαθησιακού οργανισμού και η διοικητική ηγεσία παραμένει σημαντική επειδή είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή των πολιτικών που προκύπτουν από τα αποτελέσματα της διαδικασίας μετασχηματισμού (Bush & Glover, 2003).

Ο Hallinger (1992), διατύπωσε την άποψη ότι τα τρία πιο σημαντικά μοντέλα στην χρονολογική εξέλιξη της ηγεσίας στην εκπαίδευση, είναι τα διευθυντικά, τα εκπαιδευτικά και τα μετασχηματιστικά. Η άποψη αυτή μπορεί να εξηγηθεί σύμφωνα με την διαμόρφωση και την προσαρμογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στις εκάστοτε μεταβαλλόμενες χρονικά, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αντιλήψεις και παρέχει



ένα σημείο εκκίνησης για μια κανονιστική αξιολόγηση της σχολικής ηγεσίας στον 21ο αιώνα (Bush & Glover, 2003).

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται τέσσερις αντιπροσωπευτικές μορφές εκπαιδευτικής ηγεσίας, οι οποίες εκφράζουν την διαχρονική εξέλιξη, από ένα πλαίσιο συγκεντρωτικό και ιεραρχικά δομημένο, σε ένα δημοκρατικό, συνεργατικό και συμμετοχικό μοντέλο και αφορούν, τη διοικητική, την εκπαιδευτική, την μετασχηματιστική (Hallinger, 1992) και την κατανεμημένη, η οποία αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη των προηγούμενων, στην κατεύθυνση διαμορφώσεων νέων μορφών ηγεσίας, που είναι μικτές ή υβριδικές ως προς την υφή και *«ασκούν εκπαιδευτική ηγεσία με έναν βιώσιμο, ενημερωμένο και εναλλακτικό τρόπο σκέψης»* (Gronn, 2010:83).

### 1.3.1. Διοικητική Ηγεσία (Managerial leadership)

Ο τύπος ηγεσίας που συνδέεται πιο στενά με τα τυπικά μοντέλα είναι ο «διευθυντικός». Τα τυπικά μοντέλα υποθέτουν ότι οι οργανισμοί είναι ιεραρχικά συστήματα στα οποία οι διευθυντές χρησιμοποιούν ορθολογικά μέσα για να επιδιώξουν συμφωνημένους στόχους. Οι επικεφαλής έχουν εξουσία που νομιμοποιείται από τις επίσημες θέσεις τους εντός του οργανισμού και είναι υπόλογοι στους χορηγούς φορείς για τις δραστηριότητες των ιδρυμάτων τους (Bush, 2003).

Οι Leithwood et al. (1999), σημειώνουν ότι όταν η διευθυντική ηγεσία επικεντρώνεται στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές και οι λειτουργίες αυτές εκτελούνται σωστά, αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η εργασία των άλλων στον οργανισμό. Οι περισσότερες προσεγγίσεις στη διευθυντική ηγεσία θεωρούν ότι η συμπεριφορά των μελών του οργανισμού είναι σε μεγάλο βαθμό ορθολογική και ότι η εξουσία και η επιρροή κατανέμονται και ασκούνται από άτομα που κατέχουν επίσημες θέσεις στην οργανωτική ιεραρχία. Ο Caldwell (1992), θεωρεί ότι η ηγεσία και η διοίκηση ταυτίζονται και υποστηρίζει ότι οι διευθυντές και οι ηγέτες των σχολείων που διαθέτουν αυτονομία, πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει επτά διευθυντικές λειτουργίες:

- Στοχοθεσία
- Αναγνώριση αναγκών
- Ιεράρχηση προτεραιοτήτων
- Προγραμματισμός
- Προϋπολογισμός

- Εφαρμογή και
- Αξιολόγηση.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν περιλαμβάνει την έννοια του οράματος, το οποίο είναι κεντρικό για τα περισσότερα μοντέλα. Η διευθυντική ηγεσία επικεντρώνεται στην επιτυχή διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων και όχι στην οραματισμό ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο. Η προσέγγιση αυτή είναι κατάλληλη για διευθυντές σχολείων που εργάζονται σε συγκεντρωτικά ιεραρχικά εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς δίνει προτεραιότητα στην αποτελεσματική εφαρμογή εξωτερικών επιταγών, ιδίως εκείνων που καθορίζονται από υψηλότερα επίπεδα ιεραρχίας (Bush 2007).

Σύμφωνα με τον Simkins (2005), η διοικητική ηγεσία είναι το μοντέλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας που δυνητικά αποτελεί τον μεγαλύτερο κίνδυνο μιας διευθυντικής προσέγγισης στη σχολική οργάνωση και επισημαίνει ότι οι διευθυντικές αξίες τίθενται έναντι των παραδοσιακών επαγγελματικών αξιών σε τέσσερα κεντρικά θεσμικά στοιχεία της διευθυντικής λειτουργίας:

- Την αντικατάσταση των αξιών του δημόσιου τομέα από εκείνες του ιδιωτικού τομέα και της αγοράς.
- Την καθιέρωση μιας φτώχης αντίληψης του σκοπού στην εκπαίδευση, που εκτιμά τα μετρήσιμα αποτελέσματα έναντι εκείνων που είναι πιο «μεγάλα» και πιο πολύτιμα.
- Την επιβολή μοντέλων ηγεσίας και διαχείρισης που χρησιμοποιούν την ατομική λογοδοσία, τον άκαμπτο σχεδιασμό και τον καθορισμό στόχων ως κύρια μέσα οργανωτικού ελέγχου.
- Την ανακατανομή της εξουσίας, με την εξουσία και την αυτονομία των εκπαιδευτικών να αντικαθίστανται από την ενισχυμένη εξουσία των διευθυντών, οι οποίοι θα έχουν τη δυνατότητα να καθορίζουν την εκπαιδευτική ατζέντα και τους τρόπους εργασίας.

Όπως επισημαίνεται από τον (Bush, 2020), η διευθυντική ηγεσία είναι βασικό συστατικό των επιτυχημένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά θα πρέπει να συμπληρώνει και όχι να υποκαθιστά προσεγγίσεις που βασίζονται σε αξίες. Η αποτελεσματική διαχείριση είναι απαραίτητη, αλλά χωρίς αξίες είναι ακατάλληλη και επιζήμια. Η διευθυντική ηγεσία παρότι θεωρείται παρωχημένη, αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο μιας επιτυχημένης ηγεσίας, διασφαλίζοντας την εφαρμογή του οράματος και της στρατηγικής του σχολείου. Όταν το όραμα και η αποστολή έχουν καθοριστεί και έχουν συμφωνηθεί



οι στόχοι, η διευθυντική ηγεσία είναι το εργαλείο να μετατραπούν σε στρατηγική και επιχειρησιακή διαχείριση. Η διαχείριση χωρίς όραμα επικρίνεται σωστά ως «διευθυντική», αλλά το όραμα χωρίς αποτελεσματική εφαρμογή είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε απογοήτευση (Bush, 2020).

### 1.3.2. Εκπαιδευτική ή Διδακτική ηγεσία (Instructional leadership)

Η εκπαιδευτική ηγεσία μέχρι τη δεκαετία του 1980, αποτελούσε μια διφορούμενη έννοια η οποία αποσαφηνίστηκε σε σημαντικό βαθμό από τους Hallinger και Murphy (1985), μέσω τριών συνιστωσών:

- Καθορισμός της αποστολής του σχολείου, (απαιτεί από τους διευθυντές να σχεδιάζουν και να κοινοποιούν τους στόχους του).
- Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος, (προτείνει στους διευθυντές να συντονίζουν το πρόγραμμα σπουδών, να επιβλέπουν και να αξιολογούν τη διδασκαλία και να παρακολουθούν την πρόοδο των μαθητών) και τέλος,
- Προώθηση θετικού σχολικού κλίματος μάθησης, (περιλαμβάνει τις προσπάθειες των διευθυντών να προστατεύσουν τον εκπαιδευτικό χρόνο, να παρέχουν κίνητρα για τους δασκάλους και τη μάθηση, την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης, την ανάπτυξη και την επιβολή ακαδημαϊκών προτύπων και τη διατήρηση της συνεχούς παρουσίας τους και επικοινωνίας στους χώρους του σχολείου.

Ο Southworth (2002:79), τονίζει ότι «η εκπαιδευτική ηγεσία... ασχολείται έντονα με τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής μάθησης των δασκάλων καθώς και της ανάπτυξης των μαθητών». Οι Bush και Glover (2003) επισημαίνουν ότι η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία, στη μάθηση και στη συμπεριφορά των δασκάλων κατά την εργασία με μαθητές. Τοιουτοτρόπως, η επιρροή των ηγετών στοχεύει στη μάθηση των μαθητών μέσω των δασκάλων με αποτέλεσμα η έμφαση να δίνεται στην κατεύθυνση και τον αντίκτυπο της επιρροής, παρά στην ίδια τη διαδικασία επιρροής.<sup>3</sup> Σε μια γενικότερη θεώρηση, η παιδαγωγική ηγεσία προσδιορίζεται ως ένα μείγμα από διάφορες εκπαιδευτικές λειτουργίες, όπως η εποπτεία

---

<sup>3</sup> Η εκπαιδευτική ηγεσία διαφέρει από τα άλλα μοντέλα, επειδή επικεντρώνεται στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και την πηγή της. Επειδή επικεντρώνεται στο «τι» και όχι στο «πώς», το μοντέλο αυτό, θεωρείται θεωρητικά περιορισμένο και αποσπασματικό, με αποτέλεσμα να εξετάζεται παράλληλα με άλλα μοντέλα και να μην περιλαμβάνεται στον πίνακα 1. (Bush & Glover, 2014· Bush, 2020).

της διδασκαλίας στην τάξη, η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και η ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών (Blase & Blase, 1999).

Η συστηματική ανασκόπηση των Robinson, Lloyd, και Rowe (2008), δείχνει ότι η εκπαιδευτική ηγεσία έχει το μεγαλύτερο αντίκτυπο στα αποτελέσματα των μαθητών από οποιοδήποτε άλλο μοντέλο. Αυτή η προσέγγιση παρότι υποστηρίχθηκε και συμπεριελήφθη ως μία από τις δέκα προτάσεις ηγεσίας του (NCSL, 2001), έχει τέσσερις μεγάλες αδυναμίες:

1. Υποτιμά τους άλλους σημαντικούς σκοπούς της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένης της ευημερίας των μαθητών, της κοινωνικοποίησης και της διαδικασίας ανάπτυξης των νέων σε υπεύθυνους ενήλικες.
2. Επίσης, αποδυναμώνει τις λιγότερο ακαδημαϊκές πτυχές της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένου του αθλητισμού, του θεάματος και της μουσικής.
3. Επικεντρώνεται στην διευθυντοκεντρική ηγεσία και δίνει λίγη προσοχή στο ρόλο των άλλων εκπαιδευτικών ηγετών.
4. Εστιάζει κυρίως στη διδασκαλία μέσω οδηγιών παρά στη διαδικασία της μάθησης.

Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην πράξη, έφερε στην επιφάνεια την ανεπάρκεια των διευθυντών να την υλοποιήσουν και να εκπληρώσουν τους στόχους της (Cuban, 1988). Επίσης, ανέδειξε την αδυναμία εφαρμογής της σε διαφορετικά σχολεία με διαφορετικά περιβάλλοντα, διότι αφενός ήταν ασαφής η επίδραση του ρόλου των διευθυντών στους μαθητές και αφετέρου, ήταν πρακτικά ανεφάρμοστο, ένα ενιαίο πλαίσιο συγκεκριμένων τρόπων, συμπεριφοράς και δράσεων, σε όλα τα σχολεία. Επιπλέον, το εύρος της παρέμβασης του διευθυντή στην εκπαιδευτική διαδικασία εντός της τάξης, δεν ήταν καθορισμένο και ούτε πάντα δυνατό και επιθυμητό, άσχετα με το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα (Bossert, Dwyer, Rowan, & Lee, 1982· Bolman & Deal, 1992, όπ. αναφ. Αργυροπούλου, 2018:21).

Τα παραπάνω στοιχεία οδήγησαν την εκπαιδευτική ηγεσία σε μια σταδιακή μετατόπιση, από μια προσανατολισμένη πρακτική με κανονιστική αντίληψη σε ένα θεωρητικά ενημερωμένο ερευνητικό κατασκεύασμα, το οποίο συνέβαλλε στην κατανόηση της συμβολής του διευθυντή στη μάθηση του μαθητή (Hallinger, & Wang, 2015) και στη δημιουργία νέων δημοκρατικότερων προσεγγίσεων που διατυπώθηκαν με όρους όπως, «μαθησιακή ηγεσία» ή «ηγεσία για μάθηση» (Gumus, Bellibas, Esen, & Gumus, E., 2016).

### 1.3.3. Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία περιγράφει έναν συγκεκριμένο τύπο διαδικασίας επιρροής που βασίζεται στην αύξηση της δέσμευσης των οπαδών στους οργανωτικούς στόχους. Οι ηγέτες επιδιώκουν να εμπλέξουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών για το όραμά τους για το σχολείο και να ενισχύσουν τις ικανότητές τους να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων, με επίκεντρο τη διαδικασία και όχι συγκεκριμένους τύπους αποτελεσμάτων (Bush, 2003),

*Η Μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως προϋπόθεση ότι «το επίκεντρο της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των μελών του οργανισμού. Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης σε οργανωτικούς στόχους και οι μεγαλύτερες ικανότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρείται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα» (Leithwood et al., 1999:9).*

Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τέσσερα στοιχεία τα οποία, εάν είναι διαθέσιμα, ο ηγέτης μπορεί να το υλοποιήσει με επιτυχία. Καταρχήν, πρέπει να έχει ένα όραμα για τη σχολική οργάνωση, να παρακολουθεί τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του ενεργώντας άλλοτε ως εκπαιδευτικός και άλλοτε ως μέντορας, να παρακινεί και να προτρέπει τους υφισταμένους να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους, προκειμένου να λύσουν προβλήματα και τέλος, να μεταδίδουν στους εκπαιδευτικούς τους αισιοδοξία και ενθουσιασμό (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003).

Ο Leithwood (1994), επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, διαμορφώνεται από τις κάτωθι οκτώ διαστάσεις, οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες πρακτικές:

- Οικοδόμηση σχολικού οράματος
- Καθορισμός σχολικών στόχων
- Παροχή πνευματικής παρακίνησης
- Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης
- Μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και σημαντικών οργανωτικών αξιών
- Καλλιέργεια προσδοκιών υψηλών επιδόσεων
- Δημιουργία μιας παραγωγικής σχολικής κουλτούρας και
- Ανάπτυξη δομών για την προώθηση της συμμετοχής στις σχολικές αποφάσεις

Οι Caldwell και Spinks (1992), υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για τα σχολεία, διότι όταν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καταφέρνουν να κερδίσουν τη δέσμευση των υφισταμένων σε μεγάλο βαθμό, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και ολοκλήρωσης των ακολούθων, γίνονται ουσιαστικά

μια ηθική επιταγή, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή μετάβαση σε ένα σύστημα διαμόρφωσης αυτόνομων σχολείων .

Παρά την απήχηση που γνωρίζει η μετασχηματιστική ηγεσία στη βιβλιογραφία, το σύγχρονο πολιτικό κλίμα μέσα στο οποίο πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία, εγείρει ερωτήματα σχετικά με την εγκυρότητα του μετασχηματιστικού μοντέλου. Η μετασχηματιστική γλώσσα χρησιμοποιείται από τις κυβερνήσεις για να ενθαρρύνουν ή να απαιτήσουν από τους επαγγελματίες να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν κεντρικά καθορισμένες πολιτικές (Bush & Glover, 2016).

Ο Allix, (2000, όπ. αναφ. Bush 2020:131-132), τονίζει ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας θεωρείται ολοκληρωμένο, διότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στη σχολική ηγεσία, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα και όχι στη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, πιστεύει ότι η εξουσία του ηγέτη πρέπει να εγείρει «ηθικούς ενδοιασμούς» και σοβαρές αμφιβολίες σχετικά με την καταλληλότητά της για δημοκρατικές οργανώσεις, υποδηλώνοντας μια πολιτική και όχι μια συλλογική στάση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συνεπής με το πολιτικό μοντέλο στο ότι βασίζεται στην προσωπική δύναμη, που συχνά εκφράζεται μέσω του χαρίσματος. Όταν εφαρμόζεται επιτυχημένα, έχει τη δυνατότητα να δεσμεύσει όλους τους ενδιαφερόμενους στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ωστόσο, όταν ο «μετασχηματισμός» είναι ένας μανδύας για την επιβολή των αξιών του ηγέτη ή για την εφαρμογή των συνταγών της κυβέρνησης, τότε η διαδικασία είναι σαφώς πολιτική και όχι συλλογική, (Bush, 2020). Οι Hoyle και Wallace, (2005), συμπληρώνουν, ότι εκείνοι που επιδιώκουν περισσότερο μια μετασχηματιστική προσέγγιση, είναι οι ίδιοι που με τις πολιτικές που εφαρμόζουν, στερούν στην πραγματικότητα τη δυνατότητα στους ανθρώπους που εργάζονται στα σχολεία, να την υλοποιήσουν».

#### **1.3.4. Κατανεμημένη ή Διανεμημένη Ηγεσία (Distributive leadership)**

Η κατανεμημένη ηγεσία έχει γίνει το κανονιστικό προτιμώμενο μοντέλο ηγεσίας στον εικοστό πρώτο αιώνα, αντικαθιστώντας τη συλλογικότητα ως την προτιμώμενη προσέγγιση (Bush, 2020) και «αντιπροσωπεύει μια από τις πιο σημαίνουσες ιδέες που αναδύθηκαν στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας» (Harris, 2010). Ο Yukl, (2002:423), ορίζει τη διανεμημένη ηγεσία ως «συν-κατανεμημένη διαδικασία κατά την οποία η

ατομική και συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου καθενός. Αυτό γίνεται με τη διανομή των λειτουργιών της ηγεσίας μεταξύ των διαφόρων εκπροσώπων μιας ομάδας ή οργάνωσης».

Ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την κατανόηση αυτού του φαινομένου είναι η αποσύνδεσή του από την εξουσία. Όπως επισημαίνει η Harris (2004), η κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην προσέλκυση τεχνογνωσίας, αξιοποιώντας κάθε ανθρώπινο πόρο εντός του οργανισμού, ανεξαρτήτως επίσημης θέσης ή ρόλου, σε ένα συλλογικό συνεργατικό πλαίσιο και περιλαμβάνει τόσο κάθετες όσο και πλευρικές διαστάσεις της ηγετικής πρακτικής, υποδηλώνοντας μια σύνδεση τόσο με τα τυπικά όσο και με τα συλλογικά μοντέλα.

Η αποδοχή της σημασίας του συγκεκριμένου μοντέλου διατυπώθηκε από τον OECD, (2008a:93), σύμφωνα με τον οποίο, παρότι η οικονομική διαχείριση και η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων παραμένουν στον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όλες οι άλλες δραστηριότητες είναι ανάγκη να διανεμηθούν και στα υπόλοιπα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού, διότι οι αυξημένες ανάγκες των σύγχρονων σχολείων δεν επιτρέπουν σε ένα άτομο να διευθύνει και να διευθετεί όλα τα θέματα. Ουσιαστικά ο διευθυντής συμπεριφέρεται ως ο πρώτος μεταξύ ίσων. Το ενδιαφέρον για αυτό το μοντέλο ηγεσίας ήρθε ως αντίδραση στα μοντέλα που υπερτονίζουν τον ρόλο του ηγέτη σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, επειδή υπάρχει η πεποίθηση ότι ο ρόλος του διευθυντή ως αποκλειστικού ηγέτη σε μια σχολική μονάδα ανήκει πλέον το παρελθόν (Hulpia, Devos, & Van Keer, 2011· Spillane, Halverson, & Diamond, 2001, 2004).

Ο Hartley (2010) υποστηρίζει ότι η προέλευση της κατανεμημένης ηγεσίας ήταν ουσιαστικά μια ρεαλιστική απάντηση στις πρόσθετες ευθύνες που επιβλήθηκαν στα σχολεία τη δεκαετία του 1990, δηλώνοντας ότι η ανάγκη να ανταποκριθεί η σχολική μονάδα στις σύγχρονες απαιτήσεις, οδήγησε στην αναζήτηση μιας οργανωσιακής δομής, που μπορούσε να εκμεταλλευτεί όλη τη συλλογική νοημοσύνη που είχε στη διάθεσή της. Στην ίδια κατεύθυνση η Harris, (2014, όπ. αναφ. Αργυροπούλου, 2018), σημειώνει ότι πρόκειται για μια ηγεσία γνώσεων και εμπειριών, που απαιτεί υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, διαφάνειας και σεβασμού, με αξιοποίηση τις γνώσεις και τις εμπειρίες, παρά μια δοτή ηγεσία με βάση τα καθήκοντα, τις αρμοδιότητες και τα χρόνια υπηρεσίας.

Αν και υπάρχει σημαντικό ενδιαφέρον και υποστήριξη για την κατανεμημένη ηγεσία, υπάρχει επίσης εκτεταμένη κριτική για αυτό το μοντέλο. Η μετα-ανάλυση των Tian, Risku, και Collin (2016), περιλαμβάνει μια ενότητα που ονομάζεται «Αμφισβήτηση

της έννοιας της κατανεμημένης ηγεσίας». Μια πτυχή αυτής της κριτικής σχετίζεται με τη μικροπολιτική, με τον Johnson (2019, οπ. αναφ. Tian, et al., 2016:6), να προειδοποιεί ότι η κατανεμημένη ηγεσία μπορεί να καμουφλαριστεί ως μια μικροπολιτική στρατηγική για τον εξορθολογισμό της διαχείρισης από πάνω προς τα κάτω. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο θα κατανεμηθεί η ηγεσία μπορεί να χειραγωγηθεί και οι κατανομές μπορεί να εξυπηρετούν μόνο τα συμφέροντα ορισμένων ανθρώπων.

Ομοίως, ο Lumby (2013), υποστηρίζει ότι η κατανεμημένη ηγεσία *«συμβιβάζει το προσωπικό, με τον αυξανόμενο φόρτο εργασίας και την υπευθυνότητα»* (σελ.582) και συμπληρώνει ότι, όσον αφορά τη χρήση της εξουσίας, *«η αυτονομία των δασκάλων προσφέρεται με ηγετικό έλεγχο»* και είναι ένα πολιτικό φαινόμενο *«γεμάτο από χρήσεις και καταχρήσεις»* (σελ. 592). Από την άλλη πλευρά, οι Fitzgerald και Gunter (2006), αμφισβήτησαν την ηθική βάση της κατανεμημένης ηγεσίας, υποστηρίζοντας, ότι το να δελεάσουν τους δασκάλους να κάνουν περισσότερη δουλειά ήταν μια νέα μορφή τυπικής διοικητικής διαχείρισης. Τέλος η Harris (2013), σημειώνει ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν αποτελεί εγγύηση για καλύτερη απόδοση και ούτε είναι πανάκεια για την επιτυχία, καθώς δεν έχει έμφυτες καλές ή κακές ιδιότητες, καθόσον εξαρτάται από το πώς κατανέμεται και τις προθέσεις που βρίσκονται πίσω από αυτήν.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### Σκοτεινή Ηγεσία

#### 2.1. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις του όρου «Σκοτεινή Ηγεσία»

Ενώ οι έρευνες για την ηγεσία επικεντρώνονται κυρίως στις θετικές πλευρές της και τα εποικοδομητικά αποτελέσματα που επιφέρει, ένας σημαντικός αριθμός μελετών τα τελευταία χρόνια, λαμβάνοντας υπόψη την επίδραση του ηγετικού ρόλου στην απόδοση των υφισταμένων και στα αποτελέσματα του οργανισμού, διερευνά τις αρνητικές πτυχές της ηγεσίας, που αφορούν διάφορες μορφές κακής συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο. Αξιοσημείωτα παραδείγματα αυτών των συμπεριφορών περιλαμβάνουν την απόκλιση, την επιθετικότητα, την αντικοινωνική συμπεριφορά και τη βία. Αναπόφευκτα, καθώς οι έρευνες σε αυτή την κατεύθυνση αυξάνονται, αντίστοιχα πολλαπλασιάζονται οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις, οι εννοιολογικές κατασκευές και οι ορισμοί, που αποτυπώνουν αυτό το φαινόμενο (Griffin & Lopez, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να εμφανίζονται πλέον στη διεθνή βιβλιογραφία, ένα σύνολο πολλαπλών όρων και αλληλεπικαλυπτόμενων ορισμών για τη «σκοτεινή ηγεσία<sup>4</sup>», από διάφορα ερευνητικά ρεύματα, τα οποία, επειδή μέχρι πρόσφατα δεν είχαν συσχετισθεί, αποτελούσαν βασικό εμπόδιο στην έρευνά της (Krasikova et al., 2013· Schyns & Schilling, 2013· Tepper, 2007) (Πίνακας 2).

Οι σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, που εμπίπτουν στο φάσμα της «σκοτεινής ηγεσίας» και αποτυπώνουν την θεωρητική της εξέλιξη, ταξινομημένες χρονολογικά από την εμφάνισή τους μέχρι σχετικά πρόσφατα, αναφέρονται στην συνέχεια της εργασίας, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην «καταστροφική ηγεσία», καθώς τα τελευταία χρόνια γίνεται περισσότερο αποδεκτή ως εννοιολογική προσέγγιση, αντλώντας στοιχεία από όλες τις άλλες και καλύπτοντας το μεγαλύτερο φάσμα αρνητικών ηγετικών συμπεριφορών, οι οποίες πιστεύεται ότι συνδέονται με αρνητικές συνέπειες για τους ακολούθους ή και τους οργανισμούς (Thoroughgood et al., 2016).

---

<sup>4</sup> Ο όρος «σκοτεινή ηγεσία» εμφανίζεται στη βιβλιογραφία με διάφορους όρους, όπως petty tyranny, abusive supervision, destructive leadership, supervisor aggression, supervisor undermining, dysfunctional leadership, leader bullying, κλπ. και κατατάσσονται σε δύο κύριες «σχολές»: α) Τη «σχολή» που εκπροσωπείται κατά κύριο λόγο από τον Ben Tepper, που χρησιμοποιεί τον όρο «καταχρηστική διοίκηση (abusive supervision)» και τον Blake Ashforth που χρησιμοποιεί τον όρο «μικροπρεπής τυραννία (petty tyranny)» και β) Τη «σχολή» που εκπροσωπείται από τους Eiransen, Krasikova, Schyns & Shilling, Thoroughgood, Padilla et al., που χρησιμοποιούν τον όρο «καταστροφική ηγεσία (destructive leadership)» (Φωτιάδου, 2018).

**Πίνακας 2:** Συνοπτικός πίνακας εννοιολογικών προσεγγίσεων της «σκοτεινής ηγεσίας»

Έννοια	Συγγραφέας/μελέτη
Καταστροφική ηγεσία Destructive leadership	Einarsen et al. (2007) and Aasland et al. (2010). Krasikova et al. (2013). Schyns and Schilling, (2013).
Καταχρηστική εποπτεία Abusive supervision	Tepper, (2000, 2007) Tepper et al. (2007)
Μικροτυραννία Petty tyranny	Ashforth, (1994).
Διευθυντική υπονόμευση Supervisor undermining	Duffy et al. (2002, 2006).
Τοξική ηγεσία Toxic leadership	Lipman - Blumen, (2005, 2006).
Στρατηγικός εκφοβισμός Strategic bullying	Ferris et al. (2007).
Ψευδομετασχηματιστική ηγεσία Pseudotransformational leadership	Barling et al. (2008) Bass and Steidlmeier, (1999).
Εξατομικευμένη χαρισματική ηγεσία Personalized charismatic leadership	House and Howell, (1992). McClelland, (1975).
Managerial tyranny Διοικητική τυραννία	Ma et al. (2004)
Αποτρεπτική ηγεσία Aversive leadership	Bligh et al. (2007) Pearce and Sims, (2002).
Ανίκανη και Ανήθικη ηγεσία Incompetent and Unethical leadership	Conger, (1990) Kellerman, (2004)
Δεσποτική ηγεσία Despotic leadership	De Hoogh & Den Hartog, (2008).
Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας laissez-faire Dark side of laissez-faire leadership	Skogstad, et al. (2007).
Εκτροχιαστική ηγεσία Derailed leadership	Shackleton, (1995).

### 2.1.1. Μικροτυραννία (Petty tyranny)

Σύμφωνα με τον Ashforth (1994), η μικροτυραννία συνίσταται στη χρήση δύναμης και εξουσίας από κάποιον, με τρόπο που μπορεί να είναι καταπιεστικός, ιδιότροπος ή ακόμη και εκδικητικός. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία όπως η αυθαιρεσία, η αυτοεπιβεβαίωση, η υποτίμηση των άλλων, η έλλειψη σεβασμού, εξαναγκαστικό ύφος επίλυσης συγκρούσεων, αποθάρρυνση της πρωτοβουλίας και ανεξήγητες τιμωρίες. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου μοντέλου βασίζεται σε έξι παράγοντες – προϋποθέσεις, η αλληλεπίδραση των οποίων έχει ως αποτέλεσμα αρνητικές συμπεριφορές προϊστάμενων με αντίστοιχες επιπτώσεις στους υφισταμένους τους. Οι έξι μορφές συμπεριφοράς που συνιστούν την μικροπρεπή τυραννία είναι οι εξής:



- Αυθαιρεσία και αυτοπροβολή
- Υποτίμηση των υφισταμένων
- Έλλειψη σεβασμού και ενδιαφέροντος για τους υφισταμένους
- Εξαναγκαστικός τρόπος επίλυσης διαφορών (επιβολή της δικής του άποψης)
- Αποθάρρυνση της ανάληψης πρωτοβουλιών εκ μέρους των υφισταμένων
- Ανεξήγητες τιμωρίες

Επιπλέον σημαντικό ρόλο στην εμφάνιση της συγκεκριμένης οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζει στην εργασία του ο Ashforth (1994), είναι η αλληλοεπίδραση ατομικών προδιαθέσεων<sup>5</sup> με παράγοντες οι οποίοι διευκολύνουν την ανάδειξη τέτοιων συμπεριφορών, συμπεριλαμβανομένων παραγόντων μακροεπίπεδου (θεσμοποιημένες αξίες και κανόνες) και μικροεπίπεδου (δύναμη και στρεσογόνοι παράγοντες). Συμπερασματικά, σύμφωνα με τον ερευνητή η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει πολλά περιθώρια βελτίωσης, καθότι δεν επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις του αναφορικά με τους παράγοντες - προϋποθέσεις (antecedents) της τυραννικής συμπεριφοράς και προτείνει ένα ερευνητικό πλαίσιο που να περιλαμβάνει το σύνολο των παραμέτρων (προδιαθέσεις, παράγοντες, συμπεριφορές ηγετών και επιπτώσεις επί των υφισταμένων).

### 2.1.2. Καταχρηστική διοίκηση (Abusive supervisor)

Η καταχρηστική διοίκηση αναφέρεται στην «αντίληψη των υφισταμένων για το βαθμό κατά τον οποίο οι προϊστάμενοι εμπλέκονται στη συνεχή επίδειξη εχθρικών, λεκτικών, ή μη λεκτικών, συμπεριφορών, εξαιρώντας τη φυσική επαφή» (Tepper, 2000:178). Ο ορισμός αυτός εμπεριέχει αρκετά σημεία που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αναφέρονται στα εξής: Πρώτον, η καταχρηστική διοίκηση είναι μια υποκειμενική αξιολόγηση που κάνουν οι υφιστάμενοι με βάση τις παρατηρήσεις τους για τη συμπεριφορά των προϊσταμένων τους. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να χρωματίζεται από τα χαρακτηριστικά του παρατηρητή ή/και του υφισταμένου (π.χ. προσωπικότητα, δημογραφικό προφίλ) και του πλαισίου μέσα στο οποίο γίνεται η αξιολόγηση (εργασιακό περιβάλλον, αντιλήψεις των συναδέλφων, κ.α.). Δεύτερον, αναφέρεται σε

<sup>5</sup> Οι ατομικές προδιαθέσεις σχετίζονται με α) Αντιλήψεις για τον Οργανισμό (γραφειοκρατικός προσανατολισμός), β) Αντιλήψεις για τους υφισταμένους (υιοθέτηση της θεωρίας X), γ) Τον βαθμό αυτοεκτίμησής τους και δ) Προτιμήσεις για δράσεις (Παροχή κατεύθυνσης)

συνεχείς εχθρικές εκδηλώσεις, εξαιρώντας τη σωματική βία, οι οποίες έχουν τα χαρακτηριστικά της χρονικής συνέχειας και της ιεραρχικής σχέσης, ασκείται δηλαδή από ανώτερα προς κατώτερα στελέχη με μεγάλη συχνότητα. Τρίτον, η καταχρηστική διοίκηση ασκείται για κάποιο σκοπό, χωρίς να προσδιορίζεται ως προς τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του δράστη, που σημαίνει ότι μια συμπεριφορά που αποσκοπεί στη βελτίωση της απόδοσης του υφισταμένου, δεν είναι απαραίτητο να έχει αρνητικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου δεν εμπίπτει στην έννοια της εχθρικής ή επιθετικής συμπεριφοράς στον εργασιακό χώρο (Terper, 2007).

### 2.1.3. Τοξική ηγεσία (toxic leadership)

Η Lipman – Blumen (2005), προσδιορίζει την τοξική ηγεσία ως μια διαδικασία κατά την οποία οι ηγέτες, λόγω των καταστροφικών τους συμπεριφορών και των δυσλειτουργικών προσωπικών τους ιδιοτήτων ή χαρακτηριστικών, προκαλούν σοβαρή διαρκή βλάβη στα άτομα, τις ομάδες, τις οργανώσεις, τις κοινότητες, ακόμη και στα έθνη που ηγούνται. Η πρόθεση του ηγέτη να βλάψει άλλους ή να ενισχύσει τον εαυτό του σε βάρος άλλων, διακρίνει τους σοβαρά τοξικούς ηγέτες από τους απρόσεκτους ή τους ακούσια τοξικούς ηγέτες, που προκαλούν και αρνητικά αποτελέσματα.

Με βάση τον ορισμό της Lipman-Blumen για την τοξική ηγεσία, ο Pelletier (2010), προσδιόρισε τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς τοξικών ηγετών, σε οκτώ συμπεριφορικές διαστάσεις:

- α) επίθεση στην αυτοεκτίμηση των οπαδών (π.χ. γελοιοποίηση και κοροϊδία).
- β) διχασμός (π.χ. αντιπαράθεση ενός εργαζομένου εναντίον ενός άλλου).
- γ) κοινωνικός αποκλεισμός (π.χ. αποκλεισμός ατόμων από κοινωνικές λειτουργίες).
- δ) προώθηση ανισότητας (π.χ. επίδειξη ευνοιοκρατίας)
- ε) καταχρηστικότητα (π.χ. ξεσπάσματα, φωνές)
- στ) απειλή για την ασφάλεια των οπαδών (π.χ. χρήση σωματικών επιθετικών πράξεων).
- ζ) έλλειψη ακεραιότητας (π.χ. παραπλανητικός) και
- η) στυλ ηγεσίας laissez-faire (π.χ. αποτυχία ανταπόκρισης όταν οι εργαζόμενοι εξέφρασαν ανησυχίες).

### 2.1.4. Καταστροφική ηγεσία (Destructive leadership)

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η έρευνα έχει μελετήσει τη «σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας» κάτω από το ερευνητικό ρεύμα της καταστροφικής ηγεσίας, που περιγράφεται

ποικιλοτρόπως ως καταχρηστική, αποτρεπτική, εκτροχιαστική, τοξική και τυραννική (Webster, 2016). Στο πλαίσιο αυτό, το φαινόμενο της σκοτεινής πλευράς της ηγεσίας έχει διερευνηθεί κατά κύριο λόγο από δύο οπτικές γωνίες (Krasikova et al., 2013· Schyns & Hansborough, 2010).

Η πρώτη αφορά την ηγετο-κεντρική (leader-centric) προσέγγιση, η οποία επικεντρώνεται στα σκοτεινά χαρακτηριστικά και την «καταστροφική» συμπεριφορά των ηγετών (destructive leadership) και προσδιορίζεται ως: «η συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά από έναν ηγέτη, προϊστάμενο ή διευθυντή, που παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας, ή και σαμποτάροντας τους στόχους, τα καθήκοντα, τους πόρους και την αποτελεσματικότητά του, ή τα κίνητρα, την ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων» (Einarsen, Aasland, & Skogstad, 2007:208).

Οι Schyns και Schilling, (2013: 141), αφού διαχώρισαν εννοιολογικά τους όρους «καταστροφική ηγεσία» και «καταστροφική ηγετική συμπεριφορά», καθότι δεν συνάδουν όλες οι αρνητικές συμπεριφορές ενός ηγέτη με τον σκοπό της ηγεσίας και αφού έλαβαν υπόψη τις προσεγγίσεις των Yukl (2006) και των Thoroughgood, Tate, Sawyer, και Jacobs (2012), προσδιόρισαν την «καταστροφική ηγεσία» ως, «μια διαδικασία κατά την οποία σε μια μακρά χρονική περίοδο, οι δραστηριότητες, οι εμπειρίες ή/και οι σχέσεις ενός ατόμου, ή των μελών μιας ομάδας, επηρεάζονται επανειλημμένα από τον προϊστάμενό τους, κατά τρόπο που εκλαμβάνεται ως εχθρικός ή και παρακωλυτικός». Ο ανωτέρω ορισμός είναι αποτέλεσμα και συγκερασμός μιας κριτικής επισκόπησης, όλων των προαναφερόμενων θεωρητικών προσεγγίσεων (Petty tyranny - Abusive supervision - toxic leadership - destructive leadership), στο πλαίσιο διατύπωσης ενός κοινά αποδεκτού και πλήρους ορισμού της «καταστροφικής ηγεσίας».

Η δεύτερη προσέγγιση χαρακτηρίζεται κυρίως με τον όρο «καταχρηστική διοίκηση» (όπως διατυπώνεται παραπάνω) και έχει επίκεντρο τους ακολούθους, καθώς εστιάζει στην υποκειμενική εκτίμηση που κάνουν οι υφιστάμενοι, για την «παρατεταμένη εμφάνιση εχθρικών λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, εξαιρουμένης της σωματικής επαφής» (Tepper 2000:178).

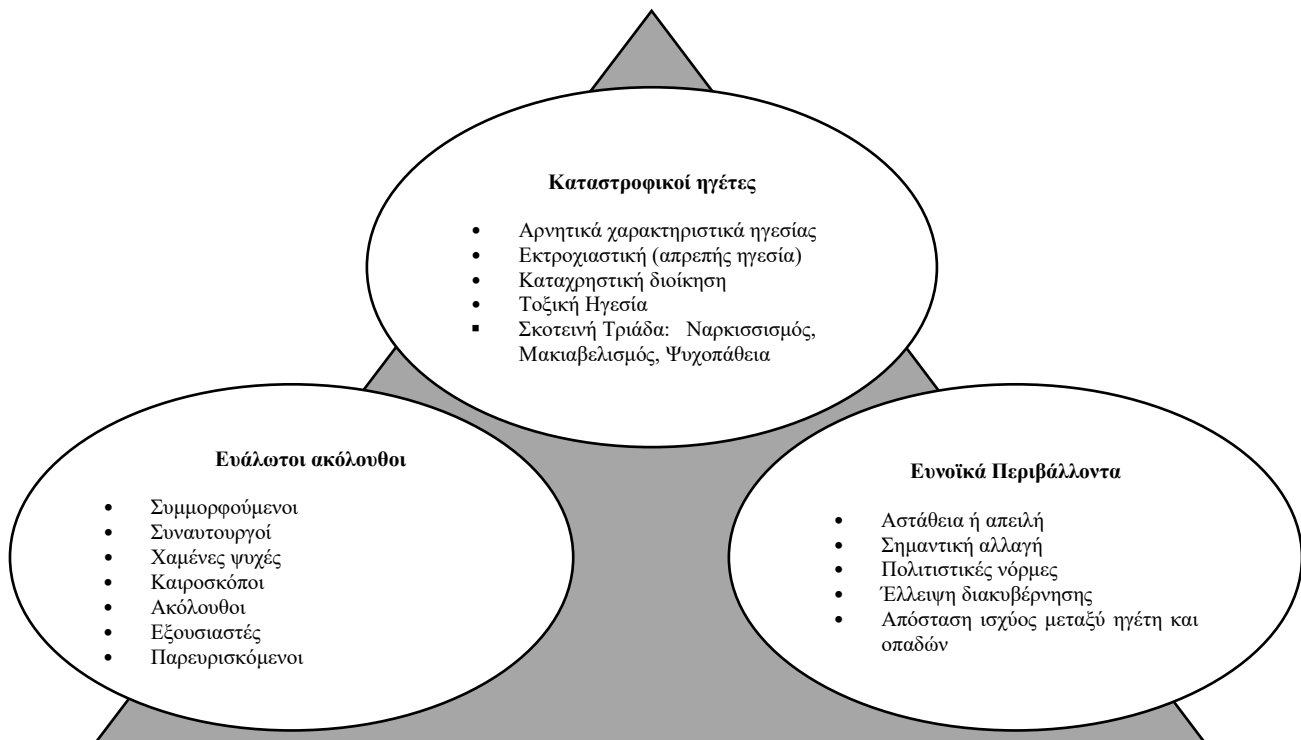
Οι ηγετο-κεντρικές προσεγγίσεις έχουν επικριθεί ως υπερβολικά μονόπλευρες και πλέον το ενδιαφέρον έχει αυξηθεί για τον τρόπο με τον οποίο οι οπαδοί διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στην ηγετική σχέση, με επίκεντρο την συμπεριφορική στάση τους (π.χ. ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν με τον ηγέτη, συμμορφώνονται με τις οδηγίες

του και ανταποκρίνονται στη συμπεριφορά του) (Carsten, Uhl-Bien, West, Patera, & McGregor, 2010). Έτσι, οι θεωρητικές προοπτικές της σκοτεινής πλευράς της ηγεσίας έχουν επεκταθεί σε ένα ερευνητικό πλαίσιο, στο οποίο διερευνάται ο ρόλος της ηγεσίας σε συνδυασμό με ένα σύνολο άλλων παραγόντων. Συγκεκριμένα, οι σύγχρονες έρευνες επικεντρώνονται, τόσο στον ρόλο όσο και στην αλληλεπίδραση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ηγέτη και των οπαδών του, καθώς και στα κίνητρα αμοφτέρων και πώς αυτά ενεργοποιούνται από το περιβαλλοντικό πλαίσιο και τις εκάστοτε συνθήκες (Thoroughgood, Padilla, Hunter, & Tate, 2012).

Με βάση τις προαναφερόμενες ερευνητικές προσεγγίσεις οι Padilla, Hogan, και Kaiser (2007), πρότειναν τρεις κύριους τομείς διερεύνησης της «καταστροφικής ηγεσίας», οι οποίοι επικεντρώνονται:

- Ο πρώτος τομέας στην προδιάθεση ενός ηγέτη.
- Ο δεύτερος τομέας στη συμμόρφωση των οπαδών με τις απαιτήσεις των καταστροφικών ηγετών.
- Ο τρίτος τομέας στο περιβάλλον ή το πλαίσιο εργασίας, το οποίο επιτρέπει την ανοχή καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών.

Η αλληλεπίδραση ηγετών, ακολούθων και περιβάλλοντος εκφράστηκε από τους Thoroughgood, Sawyer, Padilla, και Lunsford, (2016: 633), σε μια προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης της καταστροφικής ηγεσίας, όπου την προσδιορίζουν ως «μια ομαδική δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, μεταξύ ελαττωματικών, τοξικών ή αναποτελεσματικών ηγετών, ευάλωτων οπαδών και ευνοϊκών περιβαλλόντων, που εξελίσσεται χρονικά και επιφέρει καταστροφικά αποτελέσματα για την ομάδα ή την οργάνωση». Η προσέγγιση αυτή που εκφράζει την αλληλεπίδραση μεταξύ της καταστροφικής ηγεσίας, των οπαδών και του περιβάλλοντος, αποτυπώνεται στην (Εικόνα 1), από την Webster (2016), ως μια επέκταση του μοντέλου του «τοξικού τριγώνου» των Padilla et al. (2007) και του «ευάλωτου κύκλου» των Thoroughgood, et al. (2012).



**Εικόνα 1.** Το τοξικό τρίγωνο: στοιχεία σε τρεις τομείς που σχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία. (Προσαρμογή από Padilla et al., 2007· Thoroughgood, et al., 2012, όπ. αναφ. Webster, 2016:7).

Η ολιστική προσέγγιση της «καταστροφικής ηγεσίας», θεωρείται ότι αποτελεί την πληρέστερη προσέγγιση έκφρασης διαφόρων «κακών» ηγετικών συμπεριφορών, καθότι αντιπροσωπεύει πολύ περισσότερα από τις συμπεριφορές όσων βρίσκονται σε θέσεις επιρροής. Είναι μια δυναμική, συνεργατική διαδικασία μεταξύ ηγετών, οπαδών και περιβαλλόντων, το προϊόν της οποίας συμβάλλει στα ομαδικά και οργανωτικά αποτελέσματα, που συνδέονται με επιβλαβείς συνέπειες για τους οπαδούς και τους οργανισμούς (Thoroughgood, et al. 2016).

## 2.2. Χαρακτηριστικά «σκοτεινού» ηγέτη

Η προσπάθεια προσδιορισμού των χαρακτηριστικών της σκοτεινής πλευράς ενός ηγέτη, απουσιάζει από τη διεθνή βιβλιογραφία, καθότι δεν υπάρχει μια παγκοσμίως αποδεκτή ταξινόμηση των χαρακτηριστικών αυτών στην οργανωσιακή έρευνα (Kaiser, LeBreton & Hogan, 2013).

Οι Schmit, Kihm, και Robie (2000), βασιζόμενοι στο μοντέλο προσωπικότητας των πέντε παραγόντων (Five-Factor Model (FFM) of personality) ανέπτυξαν τις αντίστοιχες παραμέτρους οι οποίες είναι: Η Συναισθηματική Σταθερότητα, η

Εξωστρέφεια, η Ανοικτότητα στην Εμπειρία, η Ικανότητα να είσαι Ευάρεστος και η Ευσυνειδησία. Οι πέντε μεγάλες διαστάσεις θεωρήθηκαν ως η φυσιολογική παραλλαγή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας<sup>6</sup>, ενώ εναλλακτικά μοντέλα που βασίζονται στην κλινική και ψυχοπαθολογική εννοιολόγησή της, πρότειναν ότι η δυσλειτουργική και παθολογική περιοχή, αντιπροσωπεύονταν από ένα διαφορετικό κατηγορικό σύστημα. Τοιουτοτρόπως η έρευνα στράφηκε στην εξέταση των φυσιολογικών και δυσλειτουργικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας σε ανεξάρτητα πλαίσια, θεωρώντας αρχικά τα προσαρμοστικά και δυσπροσαρμοστικά χαρακτηριστικά της ως διαφορετικά ποιοτικά συστήματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη του DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, IV, (American Psychiatric Association, 1994), το οποίο πρότεινε ότι υπάρχει ένας αριθμός δυσπροσαρμοστικών γνωρισμάτων προσωπικότητας, προσφέροντας ένα εναλλακτικό σύστημα ταξινόμησης, όσον αφορά, τόσο τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά όσο και τις κλινικές διαταραχές της (Moscoso & Salgado, 2004).

Το μοντέλο των Hogan και Hogan (2001, 2009), αντιπροσωπεύει μια από τις πιο εξελιγμένες και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις για τη μέτρηση των σκοτεινών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας μέχρι σήμερα, βασισμένο στις διαταραχές προσωπικότητας του Άξονα II, που ορίζονται στο DSM-IV, (Πίνακας 3). Ταυτόσημη είναι και η προσέγγιση των Moscoso και Salgado (2004), οι οποίοι με βάση τον Άξονα II του DSM IV, προσδιόρισαν 14 αντίστοιχα «προβληματικά» χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα έντεκα από τα οποία είναι κοινά με το μοντέλο των Hogan και Hogan (2001, 2009) και αφορούν: α) Σαδισμό (Sadistic), β) Κατάθλιψη (Depressive) και γ) Αυτοκαταστροφικές τάσεις (Self-defeated).

---

<sup>6</sup> Η προσωπικότητα αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικούς τρόπους απόκρισης στο περιβάλλον και περιλαμβάνει διαθέσεις σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς με συγκεκριμένο τρόπο (Roberts, 2006). Η διάκριση μεταξύ της φωτεινής και της σκοτεινής πλευράς (*bright side and the dark side*), είναι μια πρόσφατη πρόοδος στην εφαρμογή της προσωπικότητας στην οργανωσιακή συμπεριφορά (Hogan & Hogan, 2001· Paulhus & Williams, 2002). Η θετική πλευρά ασχολείται με τις ιδιότητες διάθεσης που βλέπουν οι παρατηρητές κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όταν οι άνθρωποι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να τα πάνε καλά (Hogan & Kaiser, 2005). Το Five-Factor Model (FFM) είναι μια ταξινόμηση χαρακτηριστικών της φωτεινής πλευράς της προσωπικότητας και αντανακλά θέματα που χρησιμοποιούν οι παρατηρητές για να περιγράψουν άλλους, ειδικά στα πρώτα στάδια μιας σχέσης (McAdams, 1995) και ως εκ τούτου αφορά τη θετική της πλευρά (Kaiser, LeBreton & Hogan, 2013: 3).



**Πίνακας 3.** Ταξινόμηση των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των «σκοτεινών» ηγετών, κατά Hogan & Hogan, (2001, 2009), Moscosco & Salgado, (2004) και Schmit, Kihm, & Robie, (2000).

Άξονας II Διάσταση	Ανάλογες τάσεις της σκοτεινής πλευράς	Κλίμακες μέτρησης		
		Hogan & Hogan (2009)	Moscosco & Salgado (2004)	Schmit, Kihm, & Robie, (2000)
Οριακός (Borderline)	Ευδιάθετος, έντονος αλλά βραχύβιος ενθουσιασμός για ανθρώπους, έργα και πράγματα, δύσκολο να ευχαριστηθεί.	Ευερέθιστος (Excitable)	Αντιμαχόμενος (Ambivalent)	
Αποφευκτικός (Avoidant)	Απρόθυμοι να ρισκάρουν από φόβο μήπως απορριφθούν ή αξιολογηθούν αρνητικά.	Προσεκτικός (Cautious)	Ντροπαλός (Shy)	
Παρανοϊκός (Paranoid)	Κύνικος, δύσπιστος και αμφίβολος για τις αληθινές προθέσεις των άλλων.	Σκεπτικός (Skeptical)	Καχύποπος (Suspicious)	Εκφοβιστικός (Intimidating)
Σχιζοφρενής (Schizoid)	Απόμακρος και μη επικοινωνιακός. Έλλειψη επίγνωσης και φροντίδας για τα συναισθήματα των άλλων.	Κατοχυρωμένος (Reserved)	Μοναχικός (Lone)	Εκφοβιστικός (Intimidating)
Παθητικά επιθετικός (Passive Aggressive)	Αδιάφορος, αγνοώντας τα αιτήματα των ανθρώπων και εκνευρίζονται ή δικαιολογούνται εάν επιμένουν.	Οκνηρός (Leisurely)	Απαισιόδοξος (Pessimistic)	Παθητικά Επιθετικός (Passive Aggressive)
Νάρκισσος (Narcissism)	Μεγάλη αυτοπεποίθηση. Πομπώδης και εξουσιοδοτικός. Υπερεκτίμηση των δυνατοτήτων του.	Τολμηρός (Bold)	Εγωκεντρικός (Egocentric)	Εγωκεντρικός (Ego-centered)
Αντικοινωνικός (Antisocial)	Απολαμβάνει να παίρνει ρίσκο και να δοκιμάζει τα όρια. Χειριστικός, ύπουλος, επιτήδειος, εκμεταλλευτικός.	Κακός (Mischievous)	Ριψοκίνδυνος (Risky)	Χειριστικός (Manipulation)
Υποκριτικός (Histrionic)	Εκφραστικός, κινητικός και δραματικός, θέλοντας να γίνει αντιληπτός και το κέντρο της προσοχής.	Διαστροφικός (Colorful)	Εύθυμος (Cheerful)	
Σχιζοτυπικός (Schizotypal)	Δράση και σκέψη με δημιουργικούς αλλά μερικές φορές περίεργους ή ασυνήθιστους τρόπους.	Ευφάνταστος (Imaginative)	Εκκεντρικός (Eccentric)	
Ιδιοψυχαναγκαστικός (Obsessive-Compulsive)	Λεπτομερής, ακριβής και τελειομανής. Άκαμπτος ως προς τους κανόνες και τις διαδικασίες.	Επιμελής (Diligent)	Αξιόπιστος (Reliable)	Λεπτομερής (Micro-managing)
Εξαρτώμενος (Dependent)	Πρόθυμος να ευχαριστήσει, εξαρτάται από την υποστήριξη και την έγκριση των άλλων. Απρόθυμος να διαφωνήσει με άλλους, ιδιαίτερα με πρόσωπα εξουσίας.	Υπόχρεος (Dutiful)	Υποτελής (Submitted)	

Πηγή: Kaiser, LeBreton και Hogan, (2013).

### 2.3. «Σκοτεινή» Τριάδα (dark triad of personality)

Αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο διερεύνησης των χαρακτηριστικών της «σκοτεινής» προσωπικότητας, παρουσιάστηκε από τους Paulhus και Williams (2002), με τον όρο «dark triad of personality» και περιλαμβάνει τρεις παρόμοιες αλλά διακριτές, υποκλινικές διαστάσεις, που αφορούν τον Μακιαβελισμό, τον υποκλινικό Ναρκισσισμό και την υποκλινική Ψυχοπάθεια, (Εικόνα 2). Παρά την διαφορετική τους προέλευση, ο ναρκισσισμός, ο μακιαβελισμός και η ψυχοπάθεια, αλληλεπικαλύπτονται εμπειρικά, αναδεικνύοντας έναν χαρακτήρα που επιδεικνύει εγωισμό, συναισθηματική ψυχρότητα, διπροσωπία και χειραγώγηση (Furnham, Richards, & Paulhus, 2013· Paulhus, 2014· Paulhus & Williams, 2002). Ωστόσο, ο ναρκισσισμός θεωρείται μεταξύ αυτών των τριών το πιο προσαρμοστικό και επιθυμητό χαρακτηριστικό, ενώ η ψυχοπάθεια είναι η λιγότερο προσαρμοστική και αποδεκτή (Rauthmann, 2012). Οι ισχυρότερες μεταξύ τους συσχετίσεις παρατηρούνται μεταξύ ψυχοπάθειας και μακιαβελισμού, ενώ οι χαμηλότερες, μεταξύ ναρκισσισμού και μακιαβελισμού (Furnham et al., 2013). Μεταξύ άλλων ηγετικών χαρακτηριστικών, ο μακιαβελισμός, ο ναρκισσισμός και η ψυχοπάθεια, φαίνεται να είναι οι πιο εξέχουσες διαστάσεις που αντανακλούν την ενασχόληση με το προσωπικό συμφέρον και την εργαλειακή προσέγγιση των ανθρώπων και των οργανισμών (Krasikova et al., 2013).



Εικόνα 2. Η σκοτεινή Τριάδα της προσωπικότητας (The dark triad of personality).  
(Paulhus και Williams, 2002)



### 2.3.1. Ναρκισσισμός

Ο ναρκισσισμός «είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που χαρακτηρίζεται από πεποιθήσεις προσωπικής ανωτερότητας και αίσθηση δικαιώματος σε ειδική μεταχείριση» (Grapsas, Brummelman, Back, & Denissen, 2019:150). Οι ναρκισσιστές είναι μεγαλομανείς, αυτοπροβάλλονται και επιδιώκουν τον θαυμασμό των άλλων (Paulhus, 2014), εκδηλώνοντας υπερβολικά το «εγώ» τους και δείχνοντας εγωιστική συμπεριφορά (Paulhus & Williams, 2002). Συνήθως χαρακτηρίζονται από μεγαλομανία, υπερηφάνεια, και έλλειψη ενσυναίσθησης. Επιπλέον μπορεί να είναι αλαζόνες, εγωιστές ή υπερευαίσθητοι στην κριτική και να έχουν συνήθως μια διογκωμένη άποψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους. Αισθάνονται ότι δικαιούνται υπερβολικές ανταμοιβές και αναγνώριση και αναζητούν ρόλους που τους παρέχουν δύναμη και επιρροή. Τα ακραία επίπεδα ναρκισσιστικής αλαζονείας μπορεί να οδηγήσουν σε επιδείξεις έντονης επιθυμίας για ανταγωνισμό, υψηλά επίπεδα δυσπιστίας, ευαισθησία στην κριτική που απειλεί την αυτοεικόνα τους, έλλειψη ενσυναίσθησης και υψηλό επίπεδο ανάληψης ρίσκου, αγνοώντας τις προειδοποιήσεις ή τις συμβουλές των άλλων. Οι ναρκισσιστές ηγέτες μπορεί να είναι απαξιωτικοί και επιθετικοί σε όποιον θέλει να τους αντισταθεί ή να τους εναντιωθεί και ενώ αναζητούν τον θαυμασμό και τις κολακείες των άλλων κινδυνεύουν να απομονωθούν τη στιγμή της επιτυχίας τους, γιατί οι ναρκισσιστικές σχέσεις περιέχουν χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής οικειότητας (Webster, 2016).

### 2.3.2. Μακιαβελισμός

Ο μακιαβελισμός ως τρόπος σκέψης μπορεί να συνοψιστεί ως «Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» και «κάθε μέσο που οδηγεί στον στόχο είναι ευνοϊκός». Η μακιαβελική προσέγγιση, δεν αφορά διαταραχή προσωπικότητας, αλλά τακτική, η οποία εμπεριέχει πραγματιστική, σκεπτικιστική, ψυχρή, χειριστική, αποφασιστική, υπολογιστική και κυνική στρατηγική, χωρίς αναστολές συμπεριφοράς που ενισχύουν την τάση απόρριψης των ηθικών αρχών (Özsoy & Ardic, 2017).

Ο μακιαβελισμός συνδέεται με την αποδυνάμωση της οργανωτικής, εποπτικής και ομαδικής δέσμευσης και οι περισσότεροι από τους διευθυντές με αυτά τα χαρακτηριστικά, αναφέρονται από τους υφισταμένους τους ως καταχρηστικοί προϊστάμενοι, που επιδιώκουν την απόλυτη συμμόρφωση. Οι μάντζερ με μακιαβελικές τάσεις καταφεύγουν στο να κρατούν την εξουσία με κάθε τρόπο, χρησιμοποιώντας

στρατηγικές χειραγώγησης και επιδεικνύοντας πονηρές, κακές και ανέντιμες συμπεριφορές με στόχο να εξαπατήσουν τους άλλους. Επιπλέον είναι εγωκεντρικοί με πρωταρχικό στόχο το προσωπικό τους όφελος, χωρίς ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων και φαίνεται ότι μισούν την αδυναμία των υφισταμένων τους και γι' αυτό τον λόγο τους απεχθάνονται και τους τιμωρούν (Brandebo, & Alvinus, 2019). Οι μακιαβελιστές έχουν επίσης υψηλότερη συνολική τάση να εμπλέκονται σε αντιπαραγωγικές εργασιακές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων επιβλαβών διαπροσωπικών πράξεων παρόμοιες με την κακοποίηση (Dahling, Whitaker, & Levy, 2009) και τον εκφοβισμό στην εργασία (Pilch & Turska, 2015).

### **2.3.3. Ψυχοπάθεια**

Η ψυχοπάθεια είναι το πιο «σκοτεινό» και το λιγότερο εξερευνημένο χαρακτηριστικό της Σκοτεινής Τριάδας στην οργανωσιακή ηγεσία. Είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που συνοδεύεται από μια νευροπαθολογία, που τη διακρίνει από πιο τυπική αντικοινωνική απόκλιση και εκδηλώνεται ως ένα σύνολο βασικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας, που επιτρέπει σε κάποιον να αγνοήσει τα δικαιώματα των άλλων στην επιδίωξη παρορμητικών, ιδιοτελών στόχων. Περιλαμβάνει αντικοινωνική συμπεριφορά, παρορμητισμό, εγωισμό, σκληροτράχηλα και αντισυναισθηματικά χαρακτηριστικά και ανυπομονησία. Οι ψυχοπαθείς, αν και εμφανίζονται συχνά φυσιολογικοί και μερικές φορές γοητευτικοί, η αντικοινωνική τους φύση τους ωθεί προς την εγκληματικότητα (Mathieu, Neumann, Hare, & Babiak, 2014).

Οι ψυχοπαθείς, επειδή τους αρέσει να προκαλούν κακό στους άλλους, θεωρούνται συχνά ως οι πιο κακόβουλοι της σκοτεινής τριάδας (Paulhus, 2014) και διακρίνονται από τους ναρκισσιστές και τους μακιαβελιστές λόγω ελλειμμάτων αυτοελέγχου (π.χ. παρορμητικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά) και έλλειψης συναισθηματικής εμπειρίας (π.χ. αναισθησία, έλλειψη ενσυναίσθησης, αισθήματα ενοχής). Χαρακτηρίζονται από βραχυπρόθεσμη εστίαση, τάση στο ψέμα για να κερδίσουν άμεσες ανταμοιβές, κοινωνικό αποκλεισμό, απερισκεψία, άγνοια κινδύνου και ριψοκίνδυνη συμπεριφορά (Jones & Paulhus, 2014). Διαπροσωπικά, μπορούν να θεωρηθούν ως χαρισματικοί λόγω των δεξιοτήτων τους στη διαχείριση των εντυπώσεων (Babiak, Neumann, & Hare, 2010), αλλά συχνά παρουσιάζουν αντικοινωνικές διαθέσεις και ασταθή τρόπο ζωής (Hare, 1999).

## **2.4. Συνέπειες της «Σκοτεινής Ηγεσίας»**

Η ηγεσία έχει κρίσιμες επιπτώσεις για ομάδες, οργανισμούς και κοινωνίες. Όταν είναι επιτυχημένη, οι υποστηρικτές της ευημερούν, ενώ όταν αποτυγχάνει, οι ομάδες χάνουν, οι στρατοί ηττούνται, οι οργανώσεις παραπαίουν και οι κοινωνίες υποφέρουν (Thoroughgood et al., 2016:627). Στην παρούσα εργασία, οι συνέπειες της «σκοτεινής ηγεσίας» εξετάζονται υπό το πρίσμα των επιπτώσεων της καταστροφικής ηγεσίας, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, διότι όπως προαναφέρθηκε αποτελεί μια ολιστική εννοιολογική προσέγγιση, η οποία αντλώντας στοιχεία από όλες τις άλλες μορφές, καλύπτει το μεγαλύτερο φάσμα αθέμιτων ηγετικών συμπεριφορών, που έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τους ακολούθους και τους οργανισμούς.

Ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι Blase και Blase (2002), ερευνώντας για πρώτη φορά τη «σκοτεινή πλευρά» της σχολικής ηγεσίας, ανέδειξαν τη θετική συσχέτιση της με τις εξαιρετικά επιβλαβείς συνέπειες που έχουν τέτοιες μορφές ηγεσίας στη σχολική ζωή. Οι αρνητικές επιπτώσεις της σκοτεινής ηγεσίας επιβεβαιώθηκαν στην συνέχεια και στην επόμενη μελέτη των Blase, Blase και Du (2008), σύμφωνα με τους οποίους, οι κακοποιητικές συμπεριφορές των διευθυντών, βλάπτουν τους εκπαιδευτικούς συναισθηματικά, γνωστικά, συμπεριφορικά και σωματικά, και έχουν επίσης δυσμενείς επιπτώσεις στη διδασκαλία στην τάξη. Η Huffman (2015), υποστηρίζει ότι στην έρευνα που πραγματοποίησε, σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανέχθηκαν συμπεριφορές αντιδεοντολογικής μεταχείρισης σοβαρού επιπέδου εκ μέρους των διευθυντών τους, οι οποίες τους δημιούργησαν προβλήματα υγείας. Και συμπληρώνει ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η σχέση διευθυντή-δασκάλου αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της αποτελεσματικότητάς τους και της εργασιακής τους ικανοποίησης, σε βαθμό που μια κακοποιητική συμπεριφορά μπορεί να θέσει σε κίνδυνο ολόκληρη η λειτουργία του σχολείου.

### **2.4.1. Συνέπειες σε ατομικό επίπεδο.**

Σε ατομικό επίπεδο η επίδραση της καταστροφικής ηγεσίας έχει ως αποτέλεσμα ένα σύνολο ψυχοσυναισθηματικών επιπτώσεων, οι οποίες εκδηλώνονται ποικιλοτρόπως και σχετίζονται με ανικανότητα (Ashforth, 1994, 1997), μειωμένη αυτοπεποίθηση (Duffy, Ganster, & Pagon, 2002) και ψυχολογική δυσφορία (Richman, Flaherty,

Rospenda, & Christensen, 1992· Terper et al., 2009· Duffy et al., 2002). Τα άτομα που είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αμφισβητούν έντονα τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους (Burton & Hoobler, 2006· Terper, 2000), υποφέρουν από υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους είναι μειωμένα, διακρίνονται από χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση και αντιμετωπίζουν προβλήματα ασυμβατότητας μεταξύ εργασίας και οικογένειας, με συνέπεια την επιδίωξη αλλαγής του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Ashforth, 1997· Aryee, Sun, Chen, & Debrah, 2008· Harris, Kacmar, Zivnуска, & Shaw, 2007· Terper, 2000· Wu & Hu, 2009· Harms et al., 2017).

Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι που βιώνουν τέτοιες συμπεριφορές έχουν την τάση να αποκλίνουν από τις συμβατικές τους υποχρεώσεις, καθώς η δημιουργία ενός τοξικού περιβάλλοντος εργασίας, αυξάνει τα επίπεδα άγχους (Terper, 2000) και τους οδηγεί να υιοθετούν αρνητικές στάσεις απέναντι στους προϊσταμένους τους και τον οργανισμό, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ευσυνειδησία, η ευγένεια (Costa, McCrae, & Dye, 1991) και η δημιουργικότητά τους (Zhang & Liao, 2015). Άμεση συνέπεια είναι οι εργαζόμενοι να αντιδρούν σε πρακτικές που πλήττουν τις εργασιακές συνθήκες και τις εργασιακές τους συμπεριφορές, αρνούμενοι συχνά να εφαρμόσουν τις εντολές των προϊσταμένων τους, διαταράσσοντας τοιούτοτρόπως τις διαπροσωπικές σχέσεις και το κλίμα εντός του οργανισμού (Terper, Duffy & Shaw, 2001).

Επιπλέον, δημιουργείται ένα εργασιακό ανταγωνιστικό πλαίσιο (Costa & McCrae, 1992), στο οποίο οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν ανταγωνιστικές τάσεις και προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προκύπτουν, επιλέγουν την αποφυγή και όχι ενεργητικές στρατηγικές αντιμετώπισης (Nandkeolyar et al., 2014). Η καταστροφική ηγεσία, συνδέεται με συναισθηματική καταπόνηση, η οποία είναι μια χρόνια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης που δημιουργεί κατάθλιψη και επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, που οδηγεί σε αυξημένη πιθανότητα ένας εργαζόμενος να την εγκαταλείψει (Wu & Hu, 2009).

Η καταστροφική ηγεσία έχει επίσης συσχετιστεί με αυξημένα αρνητικά συναισθήματα όπως θυμό, εκνευρισμό ή πικρία. Οι καταστροφικοί ηγέτες αυξάνουν το επίπεδο ψυχολογικής πίεσης που βιώνουν οι υφιστάμενοι και αυτό συχνά οδηγεί σε συνολική μείωση της απόδοσης και της ευημερίας των εργαζομένων. Εκτός από το να

επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση των υφισταμένων, οι καταστροφικοί ηγέτες μπορούν επίσης να έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην ευημερία των εργαζομένων εκτός του χώρου εργασίας. Τα θύματα της καταστροφικής ηγεσίας συχνά νιώθουν κατάθλιψη για την επαγγελματική τους ζωή και η δουλειά τους, καταναλώνει όλες τις σκέψεις και τον ιδιωτικό τους χρόνο (Erickson, Shaw, Murray, & Branch, 2015).

Ένα κοινό εύρημα σχετικά με την καταστροφική ηγεσία είναι ότι μια τέτοια συμπεριφορά επηρεάζει αρνητικά τις οικογενειακές σχέσεις και τις δραστηριότητες του εργαζομένου καθώς και άλλες προσωπικές σχέσεις εντός και εκτός εργασίας. Τέτοιες επιδράσεις περιλαμβάνουν συνήθως ζητήματα που σχετίζονται με το άγχος, όπως αϋπνία, άσχημα όνειρα, γενική κόπωση και απώλεια συγκέντρωσης. Οι εργαζόμενοι με καταστροφικούς ηγέτες συχνά καταλήγουν να μισούν και να φοβούνται να πάνε στη δουλειά τους, με συνέπεια να αυξάνουν την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν, αισθανόμενοι έλλειψη σεβασμού για τα άτομα που τους προσέλαβαν ή τους προϊστάμενους τους, κάτι που μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει σε μια συνολική υποτίμηση της άποψής τους για τον οργανισμό. (Erickson, et al., 2015).

Σύμφωνα με τους Zhang και Liao (2015), επειδή οι υφιστάμενοι θεωρούν τους ηγέτες τους εκπροσώπους του οργανισμού, αποδίδουν την πηγή των προβληματικών συμπεριφορών τους, σε ολόκληρο τον οργανισμό. Αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται αρνητικά η στάση τους όχι μόνο απέναντι στον προϊστάμενο, αλλά και απέναντι στην εργασία, τη δικαιοσύνη, τη θετική αυτοαξιολόγηση και την ευημερία τους (Schyns & Schilling, 2013). Αναφορικά με την εργασιακή δικαιοσύνη, ο Tepper (2000), υποστηρίζει ότι όταν οι υφιστάμενοι αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά ενός ηγέτη είναι προβληματική, την εκλαμβάνουν ως άδικη και με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται ότι δεν αντιμετωπίζονται και δεν αξιολογούνται δίκαια.

Συνοψίζοντας, οι αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει η καταστροφική ηγεσία σε ατομικό επίπεδο, αφορούν διάφορες παραμέτρους (πίνακας 4), οι οποίες ταξινομούνται από τους υφιστάμενους ανάλογα με το πως αντιλαμβάνονται και κυρίως πως επηρεάζονται οι ίδιοι από τα αποτελέσματα που επιφέρουν, που σημαίνει ότι η συμπεριφορά ενός ηγέτη υπόκειται στην υποκειμενική αξιολόγηση των υφισταμένων και έχει επίδραση μόνο εφόσον γίνεται αντιληπτή ως αρνητική από τους ίδιους (Schyns & Schilling, 2013).

**Πίνακας 4.** Κατηγοριοποίηση των στοιχείων επίδρασης της «Σκοτεινής ηγεσίας»

Στάσεις	Απόδοση
<ul style="list-style-type: none"> <li>Εργασιακή ικανοποίηση</li> <li>Οργανωσιακή δέσμευση</li> <li>Οργανωσιακή ταύτιση</li> <li>Πρόθεση αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Εργασιακή φωνή</li> <li>Εργασιακή δέσμευση</li> <li>Εργασιακή απόδοση</li> <li>Οργανωσιακές συμπεριφορές πολιτών</li> </ul>
Ευημερία	Συμπεριφορές στο χώρο εργασίας
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ψυχολογική ευημερία</li> <li>Σωματική ευεξία</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Οργανωσιακή απόκλιση</li> <li>Άμεσες αλληλεπιδράσεις με προϊσταμένους</li> </ul>
Αποτελέσματα που σχετίζονται με την οικογένεια	Οργανωτική δικαιοσύνη
<ul style="list-style-type: none"> <li>Οικογενειακή υπονόμηση</li> <li>Σύγκρουση εργασίας-οικογένειας</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Διανεμητική δικαιοσύνη</li> <li>Διαδικαστική δικαιοσύνη</li> <li>Διαπροσωπική δικαιοσύνη</li> </ul>

Πηγή: Zhang & Liao, (2015).

#### 2.4.2. Συνέπειες σε οργανωσιακό επίπεδο.

Η καταστροφική ηγεσία οδηγεί συχνά σε μια τοξική οργανωσιακή κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων, όπου η τυπική συμπεριφορά, η ευνοιοκρατία και ο νεποτισμός γίνονται κανόνας και το κοινό συναίσθημα που νιώθουν οι εργαζόμενοι σε αυτό το περιβάλλον, είναι ο φόβος. Μια τέτοια συμπεριφορά, από τη φύση της, συχνά στοχεύει στην επίτευξη αυτοεξυπηρετούμενων ατομικών στόχων και όχι στόχων που ενισχύουν τη συνολική, μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα και βιωσιμότητα του οργανισμού. Η δημιουργία τοξικού κλίματος στον οργανισμό επιδρά αρνητικά στην επικοινωνία και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων, καθώς η διαμόρφωση μιας αρρωστημένης οργανωσιακής κουλτούρας ενισχύει την ανάπτυξη ανήθικων πρακτικών, από τη συνεργασία μιας προβληματικής ηγεσίας με τους ακολούθους της, πιθανούς υποψήφιους τοξικούς ηγέτες (Wilson, & Starks, 2003· Steele, 2011· Aubrey, 2012· Ashforth, 1997· Mehta & Maheshwari, 2014).

Αυτό το κλίμα φόβου, δημιουργεί μια κατάσταση που οδηγεί σε πρόσθετα προβλήματα που σχετίζονται με εργασιακή αστάθεια και μειωμένο επίπεδο εργασιακής συνοχής και απόδοσης. Αυτή η κατάσταση είναι εξαιρετικά προβληματική για τους οργανισμούς, ειδικά επειδή το σύγχρονο οργανωσιακό περιβάλλον απαιτεί για την εξασφάλιση μακροπρόθεσμης επιτυχίας, βελτίωση των δυνατοτήτων απόδοσης των



εργαζομένων, δημιουργικότητα και ανάπτυξη νέων προϊόντων και διαδικασιών (Erickson et al., 2015). Επιπλέον, σε ένα τοξικό περιβάλλον καταστρέφεται η συνοχή των εργαζομένων και χάνεται η εμπιστοσύνη ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται αποκλίνουσες συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο και αδυναμία ανάπτυξης παραγωγικών σχέσεων (Gallus, Walsh, Van Driel, Gouge, & Antolic, 2013· Reed, 2002).

Η διαμόρφωση ενός νοσηρού εργασιακού περιβάλλοντος σχετίζεται με μειωμένη παραγωγικότητα, μειωμένη εργασιακή απόδοση και μειωμένη εργασιακή δέσμευση και αντίστροφα με αύξηση του ρυθμού εναλλαγής και της πρόθεσης αποχώρησης από την εργασία (Tepper et al., 2009· Duffy et al., 2002· Lipman-Blumen, 2005· Kellerman, 2004· Schmidt, 2008, 2014). Βεβαίως, η αποχώρηση λόγω δυσμενών συνθηκών ή η παραμονή με μειωμένη απόδοση και έλλειψη αφοσίωσης στον οργανισμό, τον βλάπτουν αφενός σε οικονομικό επίπεδο και αφετέρου σε επίπεδο επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό, λόγω της απώλειας ικανών και δημιουργικών υπαλλήλων (Wilson-Starks, 2003· Lipman-Blumen, 2005).

Συνοπτικά, η καταστροφική ηγεσία είναι ένα σοβαρό πρόβλημα σε κάθε οργανισμό, διότι επιδρά αρνητικά στη ζωή των εργαζομένων και καταστρέφει τη δέσμευσή τους στον οργανισμό και τους στόχους του. Επιπλέον, μειώνει την αποτελεσματικότητα των ομάδων εργασίας και οδηγεί σε μια τοξική οργανωτική κουλτούρα, που μπορεί να οδηγήσει κάθε οργανισμό σε μια διαρκώς φθίνουσα πορεία, μειώνοντας την ικανότητά του να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις προκλήσεις ενός ανταγωνιστικού επιχειρηματικού περιβάλλοντος (Erickson et al., 2015).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Οργανωσιακή Συμπεριφορά και Εργασιακές Στάσεις

#### 3.1. Εννοιολογική προσέγγιση Οργανωσιακής συμπεριφοράς

Η ερμηνευτική προσέγγιση της λέξης «οργάνωση», σύμφωνα με τον Σαϊτή (2000), έχει διττή ερμηνεία που αποδίδεται, αφενός σε ένα πλαίσιο δράσεων και αφετέρου σε μια οντότητα συνώνυμη του «οργανισμού». Τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν ένα οργανισμό αναφέρονται στους ανθρώπους, οι οποίοι αναπτύσσουν ένα πλέγμα διαπροσωπικών και συλλογικών σχέσεων, με σκοπό την επιδίωξη και υλοποίηση των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού, σε ένα οργανωτικό πλαίσιο που διέπεται από δομή, διάρθρωση και κατανομή ρόλων. Τα στοιχεία αυτά προσδιορίζουν τους οργανισμούς ως ξεχωριστή κοινωνική οντότητα, που έχει χωροχρονική συνέχεια και διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς (Σαϊτής, 2000· Μπουραντάς, 2015).

Βασικό στοιχείο των οργανισμών, όπως προαναφέρθηκε, είναι οι άνθρωποί του, η συμπεριφορά των οποίων στην εργασία τους, διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, καθότι είναι προσαρμοσμένη σε ένα οργανωσιακό πλαίσιο, το οποίο καθορίζει σε σημαντικό βαθμό την απόδοσή τους και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Η επιτυχής υλοποίηση των στόχων, προϋποθέτει την μέγιστη ατομική και συλλογική προσπάθεια των εργαζομένων, η οποία είναι συνάρτηση της συμπεριφοράς που επιδεικνύουν στον χώρο εργασίας, ανάλογα την εργασιακή ικανοποίηση που αντλούν και τη δέσμευση που αισθάνονται (Παπαλόη, 2018).

Εντάσσοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά στο εργασιακό περιβάλλον, οι Hellriegel και Slocum, (2011), υποστήριξαν ότι η οργανωσιακή συμπεριφορά σχετίζεται με τη μελέτη του τρόπου δράσης και αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων, μέσα στο οργανωσιακό πλαίσιο, καθώς και με την εξέταση των εσωτερικών διαδικασιών και πρακτικών που διαμορφώνουν την αποτελεσματικότητα σε επίπεδο ατόμου, ομάδας και οργανισμού.

Μια διαφορετική προσέγγιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς διατυπώνεται από τον Kondalkar (2007), σύμφωνα με τον οποίο, είναι ένα πεδίο μελέτης που διερευνά τον αντίκτυπο που έχει στη συμπεριφορά των ατόμων, των ομάδων και στην οργανωσιακή δομή, η αλληλεπίδρασή τους εντός του οργανισμού, με σκοπό την εφαρμογή αυτής της γνώσης για τη βελτίωση της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας. Η προσέγγιση αυτή έχει τρία κύρια στοιχεία, πρώτον, η οργανωσιακή συμπεριφορά είναι

μια ερευνητική μελέτη ατόμων και ομάδων, δεύτερον, η οργανωσιακή δομή έχει αντίκτυπο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τρίτον, η εφαρμογή της γνώσης είναι προϋπόθεση για την επίτευξη της οργανωσιακής αποτελεσματικότητας.

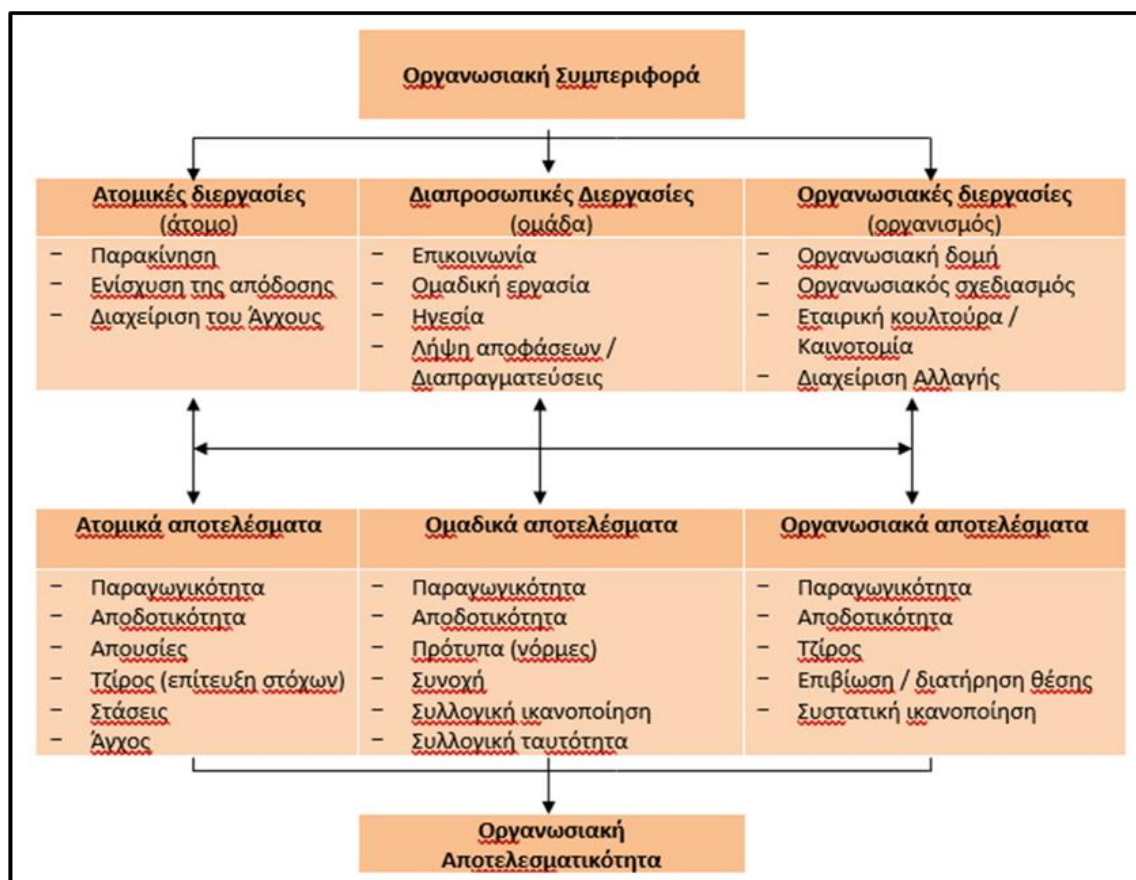
Συνοψίζοντας τις ανωτέρω εννοιολογικές προσεγγίσεις, η οργανωσιακή συμπεριφορά προσδιορίζεται ως το γνωστικό αντικείμενο που ασχολείται με τη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στους οργανισμούς, εστιάζοντας στην κατανόηση, την πρόβλεψη και τον έλεγχό της, εξετάζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των εργαζομένων (Κατού, 2017). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Moorhead και Griffin (1998), η οργανωσιακή συμπεριφορά προσδιορίζεται από τους εξής παράγοντες, α) την ανθρώπινη συμπεριφορά σε εργασιακά περιβάλλοντα, β) την διασύνδεση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του οργανισμού και γ) τον ίδιο τον οργανισμό, (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Η φύση της Οργανωσιακής συμπεριφοράς (Moorhead & Griffin, 1998).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο οι διαφορετικές συμπεριφορές των ατόμων και των ομάδων εντός του σχολείου, διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, το οποίο επιδρά θετικά ή αρνητικά στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, η αναγνώριση των συμπεριφορών που εκδηλώνονται στο σχολείο και κυρίως η διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα στο ιδιαίτερο εργασιακό του περιβάλλον, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση εκπαιδευτικής ηγεσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008· Παπαλόη,

2018). Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού προσδιορίζεται, ως το τμήμα της διοίκησης που ασχολείται με τον ανθρώπινο παράγοντα στο χώρο εργασίας του και τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που διαμορφώνει με τον οργανισμό (Beer et al, 1984, όπ. αναφ. Αναστασίου, 2011) και αποτελείται από μια σειρά λειτουργιών, η συμβολή των οποίων καθορίζει εύρυθμη λειτουργία και την επιτυχία του οργανισμού (Αναστασίου, 2011), (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Το πλαίσιο της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς (Moorhead & Griffin, 1998).

Ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στοχεύει στην επαγγελματική ανάπτυξη των ανθρώπων και στην προώθηση κατάλληλων οργανωτικών ρυθμίσεων, ώστε να διαμορφώσει θετικές συνθήκες εργασίας και εργασιακού κλίματος, που ευνοούν την απόδοση και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:186). Η στάση της διοίκησης στο συγκεκριμένο χώρο, έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη προτύπων και συμπεριφορών, στο βαθμό που τα ανώτερα στελέχη υιοθετούν ηθικές αξίες και συμπεριφέρονται στους υφισταμένους τους με ανάλογο τρόπο (Greenberg & Baron, 2013).

### 3.2. Εργασιακές Στάσεις

Οι στάσεις αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες της οργανωσιακής συμπεριφοράς και συγκροτούνται από συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές παραμέτρους (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Στην διεθνή βιβλιογραφία οι ανθρώπινες στάσεις, έχουν διερευνηθεί διεξοδικά και έχουν νοηματοδοτηθεί με πολλούς και διαφορετικούς μονοδιάστατους και πολυδιάστατους ορισμούς (Allport, 1935, Krech & Crutchfield, 1948, Katz, & Stotland, 1959, Petty & Cacioppo, 1981, Baron & Byrne, 1991, Eagly & Chaiken, 1993, κ.α.). Σύμφωνα με τον Allport, (1935:810), «Οι στάσεις είναι μια ψυχική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω της εμπειρίας, ασκώντας κατευθυντήρια ή δυναμική επιρροή στην απόκριση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται».

Οι Katz και Scotland (1959), υποστηρίζουν ότι η στάση είναι μια τάση ή προδιάθεση για την αξιολόγηση ενός αντικειμένου ή συμβόλου αυτού του αντικειμένου, με συγκεκριμένο τρόπο. Ουσιαστικά η στάση χρησιμοποιείται με μια γενική έννοια, ως προς το τι αντιλαμβάνονται, αισθάνονται και εκφράζουν οι άνθρωποι τις απόψεις τους για μια κατάσταση, αντικείμενο ή άλλους ανθρώπους. Η στάση δεν μπορεί να φανεί, αλλά η συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως έκφραση στάσης.

Σύμφωνα με τον Saravanakumar (2019), η «στάση» είναι η άποψη ενός ατόμου ή ο τρόπος που βλέπει κάτι ένα άτομο και μπορεί να εξηγηθεί ως η ψυχική κατάστασή του, η οποία τον προετοιμάζει να αντιδράσει ή τον κάνει να συμπεριφέρεται με έναν συγκεκριμένο προκαθορισμένο τρόπο. Θεωρείται ότι είναι μια βιωματική προδιάθεση, να ανταποκρίνεται ένα άτομο, με σταθερά ευνοϊκό ή δυσμενή τρόπο, σχετικά σε μια δεδομένη κατάσταση, ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο. Γενικότερα, επισημαίνει οι στάσεις αντιπροσωπεύουν ένα σύμπλεγμα πεποιθήσεων, αξιολογημένων συναισθημάτων και προθέσεων συμπεριφοράς, που έχουν οι άνθρωποι για συγκεκριμένες ιδέες, καταστάσεις ή άλλους ανθρώπους και είναι σημαντικές, γιατί είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου οι εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

Οι στάσεις αποτελούνται από τρία βασικά συστατικά στοιχεία, το γνωστικό, το συναισθηματικό και το συμπεριφορικό (Fishbein & Ajzen, 1975· Βακόλα & Νικολάου, 2012· Greenberg & Baron, 2013· Chandan, 2014).

α) Το γνωστικό συστατικό σχετίζεται με την αξία που αποδίδει ο εργαζόμενος σε κάποια θέματα. Αποτελείται από πεποιθήσεις, ιδέες, αξίες και άλλες πληροφορίες που μπορεί να διαθέτει ή να πιστεύει ένα άτομο. Για παράδειγμα ένας εργαζόμενος μπορεί να πιστεύει

ότι ένας συνάδελφός του αμείβεται πολύ καλύτερα από τον ίδιο, με αποτέλεσμα αυτό που πιστεύει και ο τρόπος που αισθάνεται γι' αυτό, άσχετα αν είναι σωστό ή λάθος, να επηρεάζει την επικείμενη συμπεριφορά του.

β) Το συναισθηματικό συστατικό σχετίζεται με τα συναισθήματα του ατόμου για ένα άλλο άτομο, τα οποία μπορεί να είναι θετικά, αρνητικά ή ουδέτερα. Είναι μια έκφραση συναισθημάτων για ένα άτομο, ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση.

γ) Το συμπεριφορικό συστατικό σχετίζεται με τον αντίκτυπο διαφόρων καταστάσεων ή αντικειμένων, που οδηγούν στη συμπεριφορά του ατόμου με βάση γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία. Τα γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία αποτελούν τη βάση για μια τέτοια συμπεριφορά (Kondalkar, 2007· Greenberg & Baron, 2013· Chandan, 2014).

Συνοψίζοντας και σύμφωνα με τα ανωτέρω χαρακτηριστικά, οι στάσεις αποτυπώνουν τον τρόπο με τον οποίο ένας εργαζόμενος σκέφτεται, αισθάνεται και πρόκειται να ενεργήσει, απέναντι σε άλλα πρόσωπα, αντικείμενα ή γεγονότα. Οι στάσεις είναι αποτέλεσμα διαχρονικής μάθησης, μέσω της άμεσης εμπειρίας με ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο και είναι σχετικά σταθερές, δεν μεταβάλλονται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η μετουσίωση των στάσεων σε συμπεριφορές εξαρτάται από τον μεταξύ τους σύνδεσμο που αφορά τις προθέσεις. Η διαμεσολαβητική λειτουργία των προθέσεων καθορίζει τον βαθμό στον οποίο ένας εργαζόμενος αναμένεται να εκδηλώσει μια στάση και να την εκφράσει με συγκεκριμένη συμπεριφορά (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Οι σημαντικότερες στάσεις των εργαζομένων περιλαμβάνουν τις έννοιες της της οργανωσιακής δέσμευσης και της επαγγελματικής ή εργασιακής ικανοποίησης, οι οποίες θα αναλυθούν στη συνέχεια του κεφαλαίου.

### 3.3. Οργανωσιακή Δέσμευση

Η έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης αναπτύχθηκε με αφετηρία τη βιομηχανική και οργανωτική ψυχολογία (Cohen, 2003). Οι πρώτες μελέτες για την οργανωτική δέσμευση έβλεπαν την έννοια ως μια ενιαία διάσταση, βασισμένη σε μια προοπτική συμπεριφοράς, που περιλάμβανε την ταύτιση, τη συμμετοχή και την πίστη (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974). Σύμφωνα με τους Porter et al. (1974), μια προοπτική συμπεριφοράς αναφέρεται στην ψυχολογική προσκόλληση ή συναισθηματική δέσμευση

που σχηματίζεται από έναν εργαζόμενο σε σχέση με την ταύτιση και τη συμμετοχή του με τον αντίστοιχο οργανισμό.

Οι Meyer και Allen (1984:375), αρχικά θεώρησαν την οργανωσιακή δέσμευση ως δισδιάστατη, δηλαδή, συναισθηματική και συνεχή. Η πρώτη διάσταση αφορά τη συναισθηματική δέσμευση και σχετίζεται με θετικά συναισθήματα ταύτισης, προσκόλλησης και εμπλοκής με την εργασία και τον οργανισμό και η δεύτερη, αφορά τη συνεχή δέσμευση, η οποία προσδιορίζεται από τον βαθμό αφοσίωσης που αισθάνονται οι εργαζόμενοι για οργανισμό τους, ο οποίος διαμορφώνεται ανάλογα τις με συνέπειες που πιστεύουν ότι προκύπτουν με την αποχώρησή τους. Μετά από περαιτέρω έρευνα, οι Allen και Meyer (1990:6), πρόσθεσαν μια τρίτη διάσταση, την κανονιστική δέσμευση, η οποία προσδιορίζεται από τα αισθήματα υποχρέωσης του εργαζομένου να παραμείνει στον οργανισμό. Κατά συνέπεια, η έννοια της οργανωτικής δέσμευσης περιγράφεται ως μια τρισδιάστατη έννοια, που χαρακτηρίζεται από τις συναισθηματικές, συνεχείς και κανονιστικές διαστάσεις (Meyer & Allen, 1991).

Η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται στον ψυχολογικό δεσμό που έχει ένα άτομο με τον οργανισμό στον οποίο εργάζεται, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής στην εργασία, της πίστης και της στήριξης στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού (O'Reilly, 1989). Επίσης, αποτελεί μια κατάσταση στην οποία ο εργαζόμενος ταυτίζεται με τον οργανισμό, είναι εμπλεκόμενος στην εργασία του και επιθυμεί να συνεχίσει να είναι μέλος του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η οργανωσιακή δέσμευση είναι ο βαθμός στον οποίο ένας εργαζόμενος είναι πρόθυμος να διατηρήσει την ιδιότητα του μέλους λόγω ενδιαφέροντος και σχέσης με τους στόχους και τις αξίες του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. (Meyer & Allen, 1991· Cohen , 2003· Miller, 2003).

Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από τη στάση και την συμπεριφορά του εργαζομένου. Η στάση ως χαρακτηριστικό της δέσμευσης αντανακλά συναισθήματα όπως η προσκόλληση, η ταύτιση και η πίστη στον οργανισμό (Morrow, 1993). Οι κυριότεροι παράγοντες που διαμορφώνουν την οργανωσιακή δέσμευση, αφορούν:

1. Παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία. Ο εργασιακός ρόλος και οι ευκαιρίες προώθησης (Curry, Wakefield, Price & Mueller, 1986), καθώς και το επίπεδο ευθύνης και αυτονομίας (Baron και Greenberg, 1990).
2. Επαγγελματικές ευκαιρίες. Δυνατότητα εύρεσης άλλης εργασίας με καλύτερες συνθήκες (Curry et. al., 1986· Meyer & Allen, 1997).



3. Τα Προσωπικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου, όπως η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο (Meyer & Allen, 1997· Baron & Greenberg, 1990).
4. Οι Εργασιακές συνθήκες. Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Klein, 1987), οικονομικές απολαβές, αξιολόγηση της απόδοσης, προαγωγές και στυλ διαχείρισης (Meyer & Allen, 1997).
5. Οι Θετικές σχέσεις. Εκφράζονται με την ποιότητα της σχέσης Διευθυντή – υφισταμένων (Randall, 1990) και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο μεταξύ των εργαζομένων, που αντικατοπτρίζουν τον αμοιβαίο σεβασμό και το καλό οργανωσιακό κλίμα (Brooke, Russell & Price 1988).

Στον εκπαιδευτικό χώρο η δέσμευση του εκπαιδευτικού έχει σταδιακά αναγνωριστεί ως η πιο αποτελεσματική οδός για τη σχολική επιτυχία (Fink, 1992). Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ένα σύστημα, εξαρτάται κυρίως από τους δασκάλους που καθοδηγούν και εκτελούν τα περισσότερα από τα καθήκοντα και τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης, που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία και τα ιδρύματα του συστήματος. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην παροχή, υποστήριξη και προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης υψηλής ποιότητας (Tsui & Cheng, 1999).

Σύμφωνα με τους Mowday, Steers και Porter (1979), η οργανωσιακή δέσμευση του δασκάλου αναφέρεται σε συμφωνημένες οργανωσιακές αξίες ή στόχους και στην οικοδόμηση μιας ισχυρής ενότητας του προσωπικού. Οι Mowday et al. (1979), επισημαίνουν τρεις κύριες ιδιότητες της οργανωσιακής δέσμευσης του εκπαιδευτικού: (α) ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού, (β) προθυμία να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για λογαριασμό του οργανισμού και (γ) ισχυρή πρόθεση ή επιθυμία να παραμείνει στον οργανισμό.

Οι Firestone και Rosenblum (1989), προσδιόρισαν πέντε σημαντικούς οργανωσιακούς παράγοντες που επηρεάζουν τη δέσμευση του δασκάλου: αίσθηση του σκοπού για την εργασία, αμοιβαίος σεβασμός και αλληλεγγύη, διοικητική υποστήριξη και ευκαιρίες για λήψη αποφάσεων. Καθένας από αυτούς τους παράγοντες προέρχεται από την υποκειμενική σχέση μεταξύ του δασκάλου και του διευθυντή του σχολείου, αντανακλώντας τόσο την άποψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τον ηγέτη του σχολείου, όσο και τον εκτιμώμενο, βαθμό της παρεχόμενης υποστήριξης, διαχείρισης ή ελέγχου. Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα για την κύρια ηγεσία επισημαίνει έναν κεντρικό ρόλο που πρέπει να διαδραματιστεί στη συνολική



ικανοποίηση και δέσμευση των εκπαιδευτικών (Firestone & Rosenblum, 1989· Miskel, Fevurly, & Stewart, 1979· Nidich & Nidich, 1986).

### 3.4. Επαγγελματική ικανοποίηση

Η Επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από την εκτίμηση του εργαζομένου, ότι το περιεχόμενο και το πλαίσιο της εργασίας, παρέχουν στην πραγματικότητα αυτό που έχει αξία για εκείνον, στις συγκεκριμένες εργασιακές συνθήκες. Μπορεί να οριστεί ως μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας ή της εργασιακής εμπειρίας κάποιου, η οποία συμβάλλει σημαντικά στην ψυχική και σωματική ευεξία του εργαζομένου (Chandan, 2014· Βακόλα & Νικολάου, 2012· Demirtas, 2010· Locke, 1976). Από οργανωσιακή άποψη, το υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία, αντανακλά ένα εξαιρετικά ευνοϊκό οργανωσιακό κλίμα, που έχει ως αποτέλεσμα την προσέλκυση και τη διατήρηση καλύτερων εργαζομένων (Chandan, 2014).

Από αυτή την προσέγγιση προκύπτουν διάφορα χαρακτηριστικά της έννοιας της εργασιακής ικανοποίησης. Πρώτον, η ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική απάντηση σε μια επαγγελματική κατάσταση και μπορεί να γίνει πλήρως κατανοητή μόνο όταν γνωρίζει κάποιος τι πραγματικά θέλει από την εργασία του. Όπως με κάθε στάση, δεν μπορούμε να την παρατηρήσουμε, αλλά μπορούμε να συμπεράνουμε την ύπαρξη και την ποιότητά της, είτε από τη συμπεριφορά ενός υπαλλήλου είτε από λεκτικές δηλώσεις του (Black, et al., 2019). Δεύτερον, η ικανοποίηση από την εργασία είναι ίσως καλύτερα κατανοητή με όρους ασυμφωνίας. Αρκετοί συγγραφείς έχουν επισημάνει την έννοια της εργασιακής ικανοποίησης ως αποτέλεσμα του πόσα θέλει ή περιμένει ένα άτομο από τη δουλειά του σε σύγκριση με το πόσα πραγματικά λαμβάνει (Porter & Steers, 1973· Wright & Davis 2003). Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τους Βακόλα και Νικολάου (2012), η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να προσδιοριστεί ως το θετικό συναίσθημα το οποίο βιώνει ένας εργαζόμενος από την εργασία του, το οποίο προέρχεται από την θετική αξιολόγηση των κυριότερων συστατικών και διαστάσεων της εργασίας αυτής.

Οι Black, et al. (2019), υποστηρίζουν ότι οι πέντε βασικές διαστάσεις που χρησιμοποιούνται, όταν αξιολογούνται διάφορες πτυχές των εργασιακών στάσεων σε οργανισμούς, και αντιπροσωπεύουν τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά μιας εργασίας, για τα οποία οι άνθρωποι έχουν συναισθηματικές αντιδράσεις, είναι οι ακόλουθες:

1. Η ίδια η εργασία. Κατά πόσο τα καθήκοντα που εκτελούνται από τους υπαλλήλους είναι ενδιαφέροντα και παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση και για ανάληψη ευθύνης.
2. Οι χρηματικές απολαβές. Το ποσό της αμοιβής που λαμβάνεται, η αντιληπτή ισότητα αμοιβής - παροχής υπηρεσιών και ο τρόπος πληρωμής.
3. Οι ευκαιρίες προώθησης. Η διαθεσιμότητα ρεαλιστικών ευκαιριών για πρόοδο.
4. Η επίβλεψη. Οι τεχνικές και διαχειριστικές ικανότητες των προϊσταμένων. Ο βαθμός στον οποίο οι προϊστάμενοι επιδεικνύουν προσοχή και ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους.
5. Οι συνάδελφοι. Ο βαθμός στον οποίο οι συνάδελφοι είναι φιλικοί, τεχνικά ικανοί και υποστηρικτικοί.

Στην εκπαιδευτική λειτουργία, η επαγγελματική ικανοποίηση διαμορφώνει τα συναισθήματα που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για το διδακτικό τους έργο και είναι ανάλογη των προσδοκιών τους, σε σχέση με ότι αντιλαμβάνονται ότι τους προσφέρει η εργασία τους (Papanastasiou & Zembylas, 2004). Τα διαμορφούμενα συναισθήματα εξωτερικεύονται και εκφράζονται με την στάση τους στον χώρο εργασίας, επηρεάζοντας την αποδοτικότητα και την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, (Demirtas, 2010).

Επιπλέον, ο ρόλος του διευθυντή και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας, έχουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της εργασιακής ικανοποίησης Reyes (1990), διότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τους διευθυντές τους, αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα οργανισμό που τους σέβονται και αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η αξία τους (Stup, 2006). Η ποιότητα της σχέσης διευθυντή-υφισταμένων, έχει καθοριστική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση (DeCremer, 2003), καθώς, οι εργαζόμενοι που αντιλαμβάνονται ότι έχουν την αποδοχή και την υποστήριξη των προϊσταμένων τους, βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση σε σχέση με άλλους εργαζόμενους, που οι ηγέτες είναι αδιάφοροι ή επικριτικοί απέναντί τους (Yukl, 1971).

Σύμφωνα με την Σαΐτη (2007), η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από ένα σύνολο οργανωσιακών παραγόντων που σχετίζονται με το στυλ, τις ικανότητες, την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα του διευθυντή, την οργάνωση και το σχολικό κλίμα, τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, τις ευκαιρίες ανέλιξης και το σύνολο των ανταμοιβών στο σχολικό περιβάλλον. Οι Shen, Leslie, Spybrook και Ma (2012), εστιάζοντας στον ρόλο του διευθυντή, υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, εξαρτάται από τη συμπεριφορά και τον τρόπο άσκησης της εξουσίας του, τη συμβολή του στην ενδυνάμωση και την παρώθηση των

υφισταμένων του, την δημιουργία ομαδοσυνεργατικού κλίματος και ευνοϊκών συνθηκών εργασίας, καθώς και από τις παρεχόμενες ευκαιρίες ανέλιξης.

Η ασκούμενη μορφή ηγεσίας σε μια σχολική μονάδα, όταν είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Woodard, 1994· Sancar, 2009) και οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ευδιάθετοι και πρόθυμοι στην άσκηση των καθηκόντων τους (Yusof, & Tahir, 2011· Hwa, 2008). Αντιθέτως, η αρνητική σχέση μεταξύ ηγέτη και εργαζομένων, μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην παραγωγικότητα την αποτελεσματικότητα και την εν γένει παρουσία των τελευταίων στον οργανισμό (αδικαιολόγητες απουσίες, αδιαφορία, κλπ.) (Keashly, Trott, & MacLean, 1994).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας

#### 4.1. Σκοπός και στόχος της εργασίας

Λαμβάνοντας υπόψη, τον κρίσιμο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη σχολική μονάδα και ιδιαίτερα τα αρνητικά αποτελέσματα της «σκοτεινής ηγεσίας», σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει συμπεριφορές ηγετικών στελεχών εκπαιδευτικών μονάδων, που εμπίπτουν στο φάσμα της «σκοτεινής ηγεσίας» και να διερευνήσει πως σχετίζονται με την οργανωσιακή συμπεριφορά και τις στάσεις των εκπαιδευτικών, στη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί η πιθανή συσχέτιση του επιπέδου της «καταστροφικής» ηγεσίας, με παραμέτρους όπως η Οργανωσιακή δέσμευση και η Εργασιακή ικανοποίηση.

Η έρευνα επικεντρώνεται σε βασικές παραμέτρους και στάσεις που αφορούν:

- Την εκτίμηση του επιπέδου της «καταστροφικής ηγεσίας»
- Την Οργανωσιακή δέσμευση (Organizational commitment) και
- Την Εργασιακή ικανοποίηση (job satisfaction)

Η εργασία μας εστιάζει στις ανωτέρω συμπεριφορικές στάσεις διότι σύμφωνα με τους Βακόλα και Νικολάου, (2012), όταν σε μια εκπαιδευτική μονάδα οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλή οργανωσιακή δέσμευση, ταυτίζονται με τον οργανισμό και επιδεικνύουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα, ενεργητικότητα, ενθουσιασμό, αφοσίωση και αποτελεσματικότητα, για την επίτευξη των στόχων και την παραγωγή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, το οποίο αποτελεί ζητούμενο στην σύγχρονη κοινωνία.

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της στάσης των εκπαιδευτικών, καθώς όταν οι άνθρωποι είναι ικανοποιημένοι από το αντικείμενο και τις συνθήκες εργασίας τους, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί, δημιουργικοί και αποδοτικοί και αυτή η ικανοποίηση αντανακλάται και στην προσωπική τους ζωή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

## 4.2. Διαμόρφωση ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων

### Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απασχόλησαν τη συγκεκριμένη εργασία είναι τα εξής:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις αρνητικές συμπεριφορές του άμεσα προϊσταμένου τους, στην καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο;
- Πώς επηρεάζεται η οργανωσιακή δέσμευση και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών και ενεργειών του άμεσου προϊσταμένου τους.
- Πως συσχετίζονται οι ανωτέρω εργασιακές στάσεις των εκπαιδευτικών, όταν είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγεσίας.

### Ερευνητικές υποθέσεις

Η οργανωσιακή δέσμευση είναι ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μια αίσθηση πίστης και προσκόλλησης στον οργανισμό. Αυτή η αίσθηση δέσμευσης μπορεί να επηρεάσει την προθυμία των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στην επαγγελματική ανάπτυξη, να συνεργαστούν με συναδέλφους και να υποστηρίξουν πρωτοβουλίες σε όλο το σχολείο, καθώς μπορεί να αναζητήσουν ευκαιρίες απασχόλησης αλλού (Hoy & Miskel, 2008).

**Υπόθεση 1.** Η καταστροφική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την οργανωσιακή δέσμευση. Οι δάσκαλοι που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, θα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης.

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας άλλος κρίσιμος παράγοντας για τον καθορισμό της ευημερίας των εκπαιδευτικών, της παραμονής στην εργασία και της απόδοσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι η υποστηρικτική ηγεσία, η οποία περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η παροχή ανατροφοδότησης, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η συμμετοχή των δασκάλων στη λήψη αποφάσεων, σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους (Leithwood, Jantzi, Watson, & Fullan, 2004).

**Υπόθεση 2.** Η καταστροφική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι δάσκαλοι που βιώνουν υψηλά επίπεδα καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, θα αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους.

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ**

#### **Ερευνητική Μεθοδολογία**

##### **5.1. Ερευνητική μέθοδος και περιγραφή δείγματος**

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας με δομημένο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη για το χρονικό πλαίσιο στο οποίο έπρεπε να γίνει η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων, καθώς η ποσοτική έρευνα είναι πιο αποτελεσματική, όταν ο στόχος είναι η μέτρηση και η περιγραφή μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων, η ανίχνευση σχέσεων μεταξύ των δεδομένων και η παραγωγή στατιστικών συσχετίσεων (Campbell, & Stanley, 1963· Simon, 1959). Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η ποσοτική έρευνα δεν μπορεί να εξηγήσει την ποιότητα, την πολυπλοκότητα και την ποικιλομορφία της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς (Denzin, & Lincoln, 2011). Επίσης, στα βασικά της μειονεκτήματα συγκαταλέγονται τα χαμηλά ποσοστά απόκρισης, πιθανές ασάφειες και ενδεχόμενες παρερμηνείες των ερωτήσεων (Robson, 2010).

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείτο από εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας διεύθυνσης του δήμου Σπάρτης, του νομού Λακωνίας, σε ένα σύνολο 236 ατόμων, που υπηρετούν σε 17 δημοτικά σχολεία. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ανώνυμων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (Google Forms), με τη μέθοδο της δειγματοληψίας ευχέρειας ή ευκολίας, τα οποία προωθήθηκαν από την διεύθυνση εκπαίδευσης μέσω των διευθυντών σχολείων, στο εκπαιδευτικό τους προσωπικό. Με τη μέθοδο αυτή εξασφαλίστηκε η γρήγορη και εύκολη διανομή του ερωτηματολογίου σε όλους τους εκπαιδευτικούς και εξοικονομήθηκε χρόνος για τη συλλογή των δεδομένων και την στατιστική επεξεργασία. Η διανομή και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε τον Απρίλιο του 2023 και συγκεντρώθηκαν συνολικά 163 ερωτηματολόγια.

##### **5.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αφορούσε δομημένο ερωτηματολόγιο 59 ερωτήσεων κλειστού τύπου, με προκαθορισμένες απαντήσεις τύπου Likert, σε πεντάβαθμη κλίμακα με τιμές, (1-Καθόλου), (2-Λίγο), (3-

Αρκετά), (4-Πολύ), (5-Πάρα Πολύ). Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με σκοπό τη μέτρηση των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στο λειτουργικό υπόδειγμα της παρούσας έρευνας και η σχέση των οποίων διερευνάται μέσω των ερευνητικών υποθέσεων. Η δομή του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε ενότητες που περιλαμβάνουν, η πρώτη την συνοδευτική επεξηγηματική επιστολή του συγγραφέα και οι υπόλοιπες τέσσερις τις διερευνητικές ερωτήσεις.

### **Δημογραφικά στοιχεία**

Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα (10 ερωτήσεις), τα οποία χρησιμοποιούνται ως ανεξάρτητες μεταβλητές, για να διερευνηθεί αν επηρεάζουν τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας (οργανωσιακή δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση).

### **Εκτίμηση του επιπέδου της «καταστροφικής ηγεσίας»**

Το δεύτερο μέρος των ερωτήσεων διερευνά την «καταστροφική ηγεσία», η οποία αποτιμήθηκε με τη χρήση του πρωτότυπου ερωτηματολογίου 15 ερωτήσεων του Terper (2000), σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert, με διακύμανση από (1 = ποτέ έως 5 = πολύ συχνά), στην οποία, η γραμμική αύξηση των αποτελεσμάτων, αποτυπώνει την μεγαλύτερη συχνότητα της αντιλαμβανόμενης μορφής της καταστροφικής ηγεσίας.

### **Εκτίμηση του επιπέδου της Οργανωσιακής δέσμευσης**

Το τρίτο μέρος των ερωτήσεων διερευνά την οργανωσιακή δέσμευση με βάση το ερωτηματολόγιο “TCM Employee Commitment Survey” των Meyer και Allen (2004). Το ερωτηματολόγιο TCM διερευνά τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης: συναισθηματική δέσμευση, δέσμευση λόγω συνέχειας και κανονιστική δέσμευση. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν 14 συνολικά ερωτήσεις, οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφορούν:

- 6 ερωτήσεις τη συναισθηματική δέσμευση, 1,2,3,4,5,6.
- 4 ερωτήσεις τη δέσμευση λόγω συνέχειας, 7,8,9,10, και
- 4 ερωτήσεις τη κανονιστική δέσμευση, 11,12,13,14.

### **Εκτίμηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης**

Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TEACHER’S SATISFACTION INVENTORY- (TSI) των Γκόλια και Κουστέλιου (2014), με 20 ερωτήσεις των πέντε παραγόντων.

Οι ερωτήσεις αφορούν:

- 5 ερωτήσεις για τον διευθυντή 1,2,3,4,5.



- 5 ερωτήσεις για τους συναδέλφους 6,7,8,9,10.
- 4 ερωτήσεις για την φύση της εργασίας 11,12,13,14.
- 3 ερωτήσεις για τους μαθητές 15,16,17
- 3 ερωτήσεις για τις συνθήκες εργασίας 18,19,20.

### 5.3. Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Για να ελέγξουμε την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, διεξήχθη μια πιλοτική έρευνα με 5 συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν περιλαμβάνονται στην τελική έκθεση. Η πιλοτική διαδικασία είχε ως στόχο να εξετάσει αν το ερωτηματολόγιο ήταν κατανοητό για τους συμμετέχοντες και δεν παρουσίαζε προβλήματα. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε στο προκαταρκτικό στάδιο και συνέβαλε στην τελική μορφή του, χωρίς να απαιτηθούν πρόσθετες αλλαγές. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach, ο οποίος υπολογίστηκε για όλες τις ερωτήσεις που αφορούσαν την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση, καθώς και για τις επιμέρους διαστάσεις αυτών. Όλες οι κλίμακες παρουσιάζουν αποδεκτά έως ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας (Field, 2017), όπως παρουσιάζεται στον πίνακα 5.

**Πίνακας 5:** Δείκτες αξιοπιστίας Cronbach's Alpha για κάθε κλίμακα και υποκλίμακα του ερωτηματολογίου

	Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	Αριθμός στοιχείων κλίμακας/υποκλίμακας
<b>Καταστροφική ηγεσία</b>	0.965	15
<b>Οργανωσιακή δέσμευση</b>	0.858	14
- Συναισθηματική δέσμευση	0.880	6
- Δέσμευση λόγω συνέχειας	0.583	4
- Κανονιστική δέσμευση	0.794	4
<b>Εργασιακή ικανοποίηση</b>	0.974	5
- Διευθυντής	0.999	6
- Συνάδελφοι	0.951	5
- Φύση της εργασίας	0.852	4
- Μαθητές	0.903	3
- Συνθήκες εργασίας	0.900	3

#### **5.4. Μεθοδολογία στατιστικής ανάλυσης**

Η επεξεργασία των στατιστικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS v.28. Στην παρούσα μελέτη, θεωρήθηκε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=.05$ . Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των δασκάλων που συμμετείχαν στο δείγμα παρουσιάστηκαν σε απόλυτες και σχετικές συχνότητες (N,%) και σε διαγράμματα πίτας ή ραβδογράμματα. Η αξιοπιστία των κλιμάκων και υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε με τον δείκτη Cronbach's alpha. Σύμφωνα με τις οδηγίες των κατασκευαστών κάθε κλίμακας, υπολογίστηκαν οι συνολικοί δείκτες ανά κλίμακα και υποκλίμακα. Κάθε νέα μεταβλητή παρουσιάστηκε με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, ασυμμετρία, κύρτωση). Η κανονικότητα των κατανομών εξετάστηκε με τους ελέγχους κανονικότητας Shapiro-Wilk (Field, 2017) και προέκυψε ότι οι κατανομές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Επομένως για τον έλεγχο των συσχετίσεων μεταξύ καταστροφικής ηγεσίας, οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman. Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων διενεργήθηκαν αναλύσεις πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, καθώς ζητούμενο ήταν οι επιδράσεις της καταστροφικής ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Οι προϋποθέσεις της γραμμικής παλινδρόμησης ελέγχθηκαν για κάθε επιμέρους ανάλυση και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο Παράρτημα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

### Αποτελέσματα

#### 6.1. Δημογραφικά στοιχεία

Πίνακας 6: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (N=163)

		N	%
Φύλο	Άνδρας	39	23.9%
	Γυναίκα	124	76.1%
Ηλικία	20-30 έτη	23	14.1%
	31-40 έτη	46	28.2%
	41-50 έτη	44	27.0%
	51 έτη και άνω	50	30.7%
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος/η	87	53.4%
	Διαζευγμένος/η	14	8.6%
	Άγαμος/η	62	38.0%
Θέση και σχέση εργασίας	Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου	6	3.7%
	Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου	33	20.2%
	Μόνιμος/η	124	76.1%
Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική εκπαιδευτική μονάδα;	Εκπαιδευτικός	157	96.3%
	Υποδιευθυντής/ντρια	6	3.7%
Προϋπηρεσία	1-5 έτη	44	27.0%
	6-10 έτη	19	11.7%
	11-15 έτη	23	14.1%
	16 έτη και άνω	77	47.2%
Βασικό πτυχίο	Ειδικότητα / ΠΕ	53	32.5%
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	110	67.5%
Επιπλέον σπουδές	Δεύτερο πτυχίο	17	10.4%
	Μεταπτυχιακές σπουδές	80	49.1%
	Διδακτορικό	3	1.8%
	Τίποτα από τα παραπάνω	63	38.7%
Φύλο Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	Άντρας	77	47.2%
	Γυναίκα	86	52.8%
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	Λιγότερο από 1 έτος	73	44.8%
	1-3 έτη	43	26.4%
	4-6 έτη	21	12.9%
	7-10 έτη	14	8.6%
	11 έτη και άνω	12	7.4%

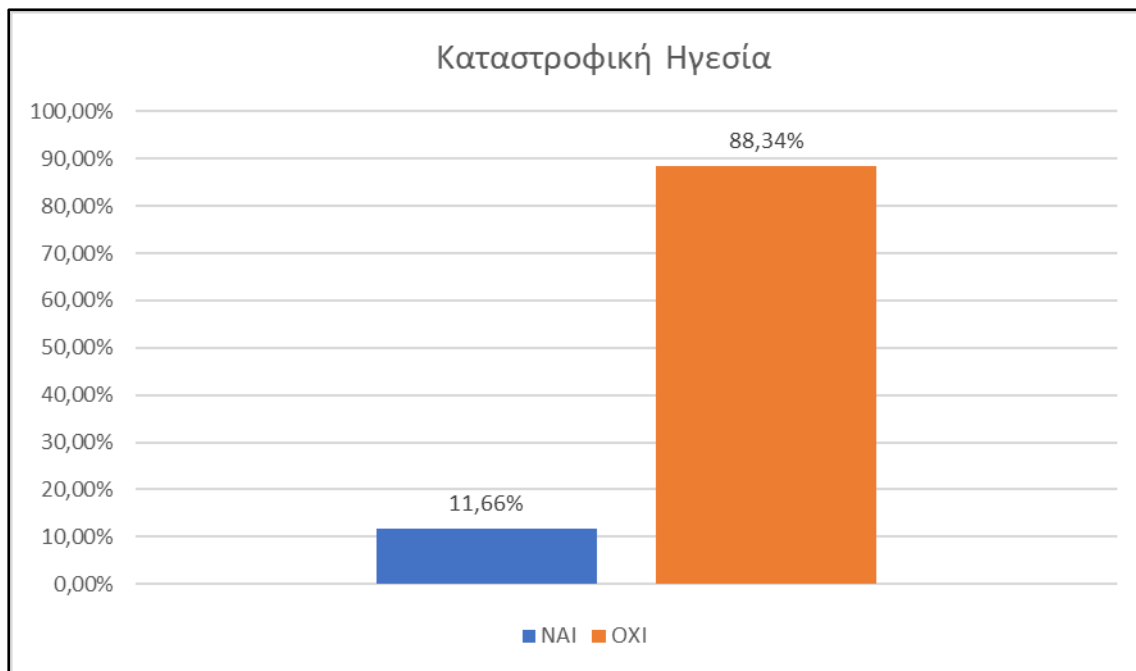
Στο δείγμα της μελέτης συμμετείχαν 163 άτομα, στην πλειοψηφία τους γυναίκες (76.1%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 1), ηλικίας άνω των 51 ετών σε ποσοστό (30.7%), μεταξύ 41 και 50 ετών σε ποσοστό (27%), μεταξύ 31 και 40 ετών σε ποσοστό (28.2%)

και μεταξύ 20 και 30 ετών σε ποσοστό (14.11%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 2). Το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε «Έγγαμος/η» 53.4% ενώ το 38% δήλωσε «Άγαμος/η» (Παράρτημα 2, Γράφημα 3). Η πλειοψηφία του δείγματος δήλωσε ότι εργάζεται με μόνιμη σχέση εργασίας (76.1%) και ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός (23.93%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 4). Από τους συμμετέχοντες ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,68%), κατείχε θέση ευθύνης (υποδιευθυντής/ντρια), (Παράρτημα 2, Γράφημα 5). Επίσης τα περισσότερα άτομα (47.2%) δήλωσαν ως προϋπηρεσία τα «16 έτη και άνω» ενώ η αμέσως επόμενη ομάδα δήλωσε «1 έως 5 έτη» (27%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 6). Το (67.5%) των συμμετεχόντων δήλωσε ότι έλαβε την βασική του εκπαίδευση από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Παράρτημα 2, Γράφημα 7), ενώ το (49.1%) δήλωσε επιπλέον σπουδές το μεταπτυχιακό (49.1%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 8). Όσον αφορά στο φύλο του Διευθυντή του σχολείου στο οποίο εργάζεται ο κάθε συμμετέχοντας, η πλειοψηφία απάντησε ότι έχει Διευθύντρια γυναίκα (52.8%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 9), ενώ ως προς τον χρόνο συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια οι περισσότεροι δήλωσαν «λιγότερο από 1 έτος» (44.8%) ή «1 έως 3 έτη» (26.4%), (Παράρτημα 2, Γράφημα 10).

## 6.2. Περιγραφική ανάλυση

### 6.2.1. Εκτίμηση του επιπέδου της «καταστροφικής ηγεσίας»

Η γενική εικόνα που καταγράφουν οι συμμετέχοντες είναι ότι οι συμπεριφορές που υποδηλώνουν καταστροφική ηγεσία είναι περιορισμένες, με τις περισσότερες απαντήσεις να κυμαίνονται μεταξύ του «διαφωνώ απόλυτα» και του «διαφωνώ» (συνολικός δείκτης της καταστροφικής ηγεσίας έχει  $MO=1.32$ ). Ομαδοποιώντας τους συμμετέχοντες με συνολικό μέσο όρο άνω του 2, προκύπτει ότι το 11,7% των εκπαιδευτικών καταγράφει ότι βιώνει καταστροφική ηγεσία σε κάποιο βαθμό (Εικόνα 5). Οι δηλώσεις της κλίμακας που έλαβαν τις περισσότερες αρνητικές απαντήσεις είναι «Ο Διευθυντής, μου λέει ότι είμαι ανίκανος/η» ( $M.O.=1.09$ ,  $T.A.=0.495$ ) και «Ο Διευθυντής μου, δεν με αφήνει να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου» ( $M.O.=1.21$ ,  $T.A.=0.564$ ). Αντίθετα οι δηλώσεις της κλίμακας που έλαβαν τις λιγότερες αρνητικές απαντήσεις είναι ο «Ο Διευθυντής μου, δεν αναγνωρίζει την αξία μου για εργασίες που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια» ( $M.O.=1.48$ ,  $T.A.=0.964$ ) και ο «Ο Διευθυντής μου, αθετεί τις υποσχέσεις που δίνει» ( $M.O.=1.43$ ,  $T.A.=0.896$ ) (Πίνακας 7).



**Εικόνα 5:** Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών ανάλογα με την καταστροφική ηγεσία

**Πίνακας 7:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (ΜΟ, ΤΑ) για τις επιμέρους ερωτήσεις και το σύνολο της κλίμακας της καταστροφικής ηγεσίας

	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>Καταστροφική ηγεσία</b>	1.32	0.653
1. Ο Διευθυντής μου, με γελοιοποιεί.	1.26	0.727
2. Ο Διευθυντής, μου λέει ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματά μου είναι ανόητα.	1.26	0.674
3. Ο Διευθυντής μου, με αγνοεί και επιλέγει τη σιωπή.	1.39	0.912
4. Ο Διευθυντής μου, με ταπεινώνει μπροστά στους άλλους.	1.26	0.782
5. Ο Διευθυντής μου, παραβιάζει την ιδιωτικότητά μου.	1.28	0.764
6. Ο Διευθυντής, μου υπενθυμίζει τα λάθη και τις αποτυχίες του παρελθόντος.	1.33	0.860
7. Ο Διευθυντής μου, δεν αναγνωρίζει την αξία μου για εργασίες που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια.	1.48	0.964
8. Ο Διευθυντής μου, με κατηγορεί για να βγει από τη δύσκολη θέση.	1.39	0.932
9. Ο Διευθυντής μου, αθετεί τις υποσχέσεις που δίνει.	1.43	0.896
10. Ο Διευθυντής μου ξεσπάει πάνω μου, όταν είναι εκνευρισμένος για άλλο λόγο.	1.36	0.751
11. Ο Διευθυντής μου, κάνει αρνητικά σχόλια για μένα στους άλλους.	1.33	0.793
12. Ο Διευθυντής, μου φέρεται με αγένεια.	1.33	0.824
13. Ο Διευθυντής μου, δεν με αφήνει να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου.	1.21	0.564
14. Ο Διευθυντής, μου λέει ότι είμαι ανίκανος/η.	1.09	0.495
15. Ο Διευθυντής μου, λέει ψέματα.	1.42	0.888

### 6.2.2. Εκτίμηση του επιπέδου της Οργανωσιακής δέσμευσης

Μελετώντας τις τρεις πτυχές της οργανωσιακής δέσμευσης παρατηρείται αρχικά ότι η **συναισθηματική δέσμευση** τείνει προς το «συμφωνώ» με πιο χαρακτηριστικές τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού» (Μ.Ο.=3.92, Τ.Α.=1.048) και «Το σχολείο όπου εργάζομαι σημαίνει πολλά για μένα και αξίζει την αφοσίωση μου» (Μ.Ο.=3.49, Τ.Α.=1.173), (Πίνακας 8).

Όσον αφορά στη **δέσμευση λόγω συνέχειας** δεν υπάρχει μια σαφής τάση προτίμησης με την πιο θετική δήλωση να είναι η «Έχω επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο μου (χρόνο, ιδέες, ενέργεια) και δεν θα μπορούσα να το εγκαταλείψω» (Μ.Ο.=2.62, Τ.Α.=1.357) και την πιο αρνητική δήλωση να είναι η «Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος ήταν ένα θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας» (Μ.Ο.=1.92, Τ.Α.=1.31), (Πίνακας 8).

Τέλος, όσον αφορά στην **κανονιστική δέσμευση**, τα αποτελέσματα δείχνουν μια ελαφριά τάση προς το «συμφωνώ», με πιο χαρακτηριστικές δηλώσεις το αν «Ο διευθυντής του σχολείου είναι πραγματικά «δεσμευμένος» και δίνει πρώτος το παράδειγμα» (Μ.Ο.=3.18, Τ.Α.=1.393) και το αν «Δε θα ήθελα να φύγω τώρα από το σχολείο που υπηρετώ, γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (μαθητές, γονείς, συναδέλφους)» (Μ.Ο.=2.91, Τ.Α.=1.382), (Πίνακας 8).

**Πίνακας 8:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (ΜΟ, ΤΑ) για τις επιμέρους ερωτήσεις και των υποκλιμάκων της οργανωσιακής δέσμευσης

	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>Συναισθηματική δέσμευση</b>	3.40	0.967
1. Θα ήμουν πολύ ικανοποιημένος, αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.	3.26	1.400
2. Αισθάνομαι πραγματικά ότι τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά μου.	3.13	1.245
3. Το σχολείο όπου εργάζομαι σημαίνει πολλά για μένα και αξίζει την αφοσίωση μου.	3.49	1.173
4. Το σχολείο μου αποτελεί ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και καινοτομίας.	3.28	1.203
5. Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.	3.92	1.048

6. Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.	3.29	1.247
<b>Λέσμευση λόγω συνέχειας</b>	2.18	0.870
7. Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος ήταν ένα θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας.	1.92	1.310
8. Αισθάνομαι ότι έχω πολύ λίγες επιλογές, αν φύγω από αυτό το σχολείο.	2.10	1.289
9. Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.	2.09	1.266
10. Έχω επενδύσει τόσα πολλά στο σχολείο μου (χρόνο, ιδέες, ενέργεια) και δεν θα μπορούσα να το εγκαταλείψω.	2.62	1.357
<b>Κανονιστική δέσμευση</b>	2.82	1.023
11. Χρωστάω πολλά στο σχολείο που υπηρετώ τώρα.	2.60	1.284
12. Δε θα ήθελα να φύγω τώρα από το σχολείο που υπηρετώ, γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (μαθητές, γονείς, συναδέλφους).	2.91	1.382
13. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν «δέσμευση» σε μεγάλο βαθμό.	2.58	1.127
14. Ο διευθυντής του σχολείου είναι πραγματικά «δεσμευμένος» και δίνει πρώτος το παράδειγμα.	3.18	1.393

### 6.2.3. Εκτίμηση του επιπέδου της εργασιακής ικανοποίησης

Εξετάζοντας τις πέντε πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης παρατηρείται αρχικά ότι η ικανοποίηση από τον διευθυντή τείνει προς τα θετικά με πιο χαρακτηριστικές τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.» (Μ.Ο.=3.76, Τ.Α.=1.27) και «Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.» (Μ.Ο.=3.73, Τ.Α.=1.27), (Πίνακας 9).

Η ικανοποίηση από τους συναδέλφους τείνει επίσης στα θετικά με πιο χαρακτηριστικές τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.» (Μ.Ο.=4.09, Τ.Α.=0.92) και «Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.» (Μ.Ο.=3.96, Τ.Α.=0.98), (Πίνακας 9).

Η ικανοποίηση από την φύση της εργασίας τείνει επίσης στα θετικά με πιο χαρακτηριστικές τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.» (Μ.Ο.=4.54, Τ.Α.=0.66) και «Η δουλειά μου είναι δημιουργική.» (Μ.Ο.=4.15, Τ.Α.=0.89), (Πίνακας 9).



Η ικανοποίηση από τους μαθητές τείνει επίσης στα θετικά με πιο χαρακτηριστικές τις απαντήσεις στις δηλώσεις «Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.» (Μ.Ο.=4.09, Τ.Α.=0.82) και «Οι μαθητές μου με σέβονται.» (Μ.Ο.=4.07, Τ.Α.=0.90), (Πίνακας 9).

Η ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας είναι μέτρια προς θετική με πιο χαρακτηριστική την τις απαντήσεις στη δήλωση «Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κτλ.) είναι ευχάριστος.» (Μ.Ο.=3.62, Τ.Α.=1.04), (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9:** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (ΜΟ, ΤΑ) για τις επιμέρους ερωτήσεις και των υποκλιμάκων της εργασιακής ικανοποίησης

	Μ.Ο.	Τ.Α.
<b>Για τον Διευθυντή</b>	3.70	1.220
1. Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι.	3.73	1.267
2. Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.	3.63	1.310
3. Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, κατανοεί τα προβλήματά μου.	3.66	1.283
4. Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την Διευθυντή/ντριά μου.	3.72	1.278
5. Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι.	3.76	1.271
<b>Για τους συναδέλφους</b>	3.90	0.924
6. Οι συνάδελφοί μου, με βοηθούν όταν χρειάζεται.	3.87	1.013
7. Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.	4.09	0.922
8. Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.	3.96	0.987
9. Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.	3.64	1.143
10. Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.	3.93	0.976
<b>Για την φύση της εργασίας</b>	4.16	0.738
11. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.	3.91	0.974
12. Η δουλειά μου είναι δημιουργική.	4.15	0.891
13. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.	4.54	0.660
14. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη.	4.03	0.984
<b>Για τους μαθητές</b>	4.03	0.824
15. Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.	4.09	0.815
16. Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.	3.91	0.980
17. Οι μαθητές μου με σέβονται.	4.07	0.900
<b>Για τις συνθήκες εργασίας</b>	3.52	0.957
18. Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κτλ.) είναι ευχάριστος.	3.62	1.038
19. Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.	3.44	1.066
20. Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.	3.49	1.039

### 6.3. Συσχέτιση «καταστροφικής ηγεσίας» και οργανωσιακής δέσμευσης

**Πίνακας 10:** Συντελεστές συσχέτισης Spearman μεταξύ οργανωσιακής δέσμευσης και καταστροφικής ηγεσίας

	1	2	3	4
1. Καταστροφική ηγεσία	--			
2. Συναισθηματική δέσμευση	-.352**	--		
3. Δέσμευση λόγω συνέχειας	.234**	.226**	--	
4. Κανονιστική δέσμευση	-.357**	.664**	.349**	--
5. Οργανωσιακή δέσμευση (σύνολο)	-.230**	.801**	.619**	.878**
**p<.01				

Παρατηρούμε ότι η καταστροφική ηγεσία παρουσιάζει σημαντική, αρνητική και ασθενή προς μέτρια συσχέτιση και με την «συναισθηματική δέσμευση» ( $r=-0.352$ ,  $p<.01$ ) αλλά και με την «κανονιστική δέσμευση» ( $r=-0.357$ ,  $p<.01$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν περισσότερες συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής και κανονιστικής δέσμευσης.

Επίσης, παρατηρούμε ότι η καταστροφική ηγεσία παρουσιάζει σημαντική, θετική και ασθενή συσχέτιση και με την «δέσμευση λόγω συνέχειας» ( $r=-0.234$ ,  $p<.01$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν περισσότερες συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης λόγω συνέχειας.

Μεταξύ τους οι διάφορες πτυχές της οργανωσιακής δέσμευσης παρουσιάζουν σημαντικές και θετικές συσχετίσεις με πιο ισχυρή τη συσχέτιση μεταξύ «συναισθηματικής δέσμευσης» και «κανονιστικής δέσμευσης» ( $r=0.664$ ,  $p<.01$ ).

Τέλος, η καταστροφική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά και ασθενώς με την συνολική οργανωσιακή δέσμευση ( $r=-0.230$ ,  $p<.01$ ), (Πίνακας 10).

#### 6.4. Συσχέτιση «καταστροφικής ηγεσίας» και εργασιακής ικανοποίησης

**Πίνακας 11:** Συντελεστές συσχέτισης Spearman μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και καταστροφικής ηγεσίας

	1	2	3	4	5	6
1. Καταστροφική ηγεσία	--					
2. Διευθυντής	-.663**	--				
3. Συνάδελφοι	-.353**	.609**	--			
4. Φύση εργασίας	-.224**	.443**	.519**	--		
5. Μαθητές	-0.120	.417**	.424**	.667**	--	
6. Συνθήκες εργασίας	-0.132	.395**	.335**	.412**	.472**	--
7. Εργασιακή ικανοποίηση (σύνολο)	-.491**	0.823**	.766**	.730**	.720**	.659**
**p<.01						

Όσον αφορά την εργασιακή ικανοποίηση, παρατηρούμε ότι δύο από τις πτυχές της παρουσιάζουν σημαντική, αρνητική και ασθενή συσχέτιση με την καταστροφική ηγεσία: η εργασιακή ικανοποίηση για τους συναδέλφους ( $r=-0.353$ ,  $p<0.001$ ) και η εργασιακή ικανοποίηση για την φύση της για τον Διευθυντή εργασίας ( $r=-0.224$ ,  $p=0.004$ ), ενώ σημαντική, αρνητική αλλά ισχυρή συσχέτιση παρουσιάζει η εργασιακή ικανοποίηση. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν περισσότερες συμπεριφορές καταστροφικής ηγεσίας εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Μεταξύ τους οι διάφορες πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης παρουσιάζουν σημαντικές, θετικές και κυρίως μέτριες συσχετίσεις με πιο ισχυρές τη συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης για τους μαθητές και της φύσης της εργασίας ( $r=0.667$ ,  $p<0.001$ ) και τη συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης για τους συναδέλφους και τον Διευθυντή ( $r=0.609$ ,  $p<0.001$ ).

Τέλος, η καταστροφική ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά και μέτρια προς ισχυρά με την συνολική εργασιακή ικανοποίηση ( $r=-0.491$ ,  $p<.01$ ) (Πίνακας 11).

## 6.5. Επίδραση της «καταστροφικής ηγεσίας» στην οργανωσιακή δέσμευση

**Πίνακας 12:** Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης

	B	SE	β	t	p	95%CI
<b>Συναισθηματική δέσμευση</b>						
(Constant)	3.595	0.279		12.87	<.001	3.04, 4.15
Καταστροφική ηγεσία	-0.436	0.114	-0.295	-3.84	<b>&lt;.001</b>	-0.66, -0.21
Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.162	0.175	0.072	0.93	0.356	-0.18, 0.51
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.327	0.172	0.169	1.90	0.059	-0.01, 0.67
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.075	0.213	-0.033	-0.35	0.725	-0.5, 0.35
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.031	0.379	-0.006	-0.08	0.934	-0.78, 0.72
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.070	0.168	-0.034	-0.42	0.677	-0.4, 0.26
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.001	0.167	0.001	0.01	0.995	-0.33, 0.33
Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.236	0.145	-0.122	-1.63	0.106	-0.52, 0.05
Ηλικία	0.136	0.095	0.147	1.43	0.154	-0.05, 0.33
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	-0.009	0.066	-0.011	-0.13	0.896	-0.14, 0.12
<b>Δέσμευση λόγω συνέχειας</b>						
(Constant)	1.138	0.247		4.61	<.001	0.65, 1.63
Καταστροφική ηγεσία	0.468	0.100	0.352	4.67	<b>&lt;.001</b>	0.27, 0.67
Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.277	0.155	0.136	1.79	0.075	-0.03, 0.58
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	-0.136	0.152	-0.078	-0.89	0.374	-0.44, 0.17
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.119	0.188	-0.059	-0.63	0.527	-0.49, 0.25
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.323	0.335	-0.070	-0.96	0.337	-0.98, 0.34
Ειδικότητα / ΠΕ	0.138	0.148	0.074	0.93	0.354	-0.16, 0.43
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.272	0.148	0.153	1.84	0.068	-0.02, 0.56
Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.109	0.128	-0.063	-0.85	0.396	-0.36, 0.14
Ηλικία	0.085	0.084	0.102	1.01	0.313	-0.08, 0.25
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.098	0.058	0.142	1.69	0.094	-0.02, 0.21
<b>Κανονιστική δέσμευση</b>						
(Constant)	2.994	0.294		10.18	<.001	2.41, 3.58
Καταστροφική ηγεσία	-0.496	0.120	-0.317	-4.15	<b>&lt;.001</b>	-0.73, -0.26
Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.297	0.184	<b>0.124</b>	1.61	<b>0.109</b>	-0.07, 0.66
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.055	0.181	0.027	0.31	0.760	-0.3, 0.41
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.509	0.224	-0.213	-2.27	<b>0.024</b>	-0.95, -0.07
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.793	0.399	-0.146	-1.99	<b>0.049</b>	-1.58, -0.01
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.049	0.177	-0.023	-0.28	0.781	-0.4, 0.3
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.097	0.176	0.046	0.55	0.582	-0.25, 0.45
Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.054	0.153	-0.027	-0.36	0.723	-0.36, 0.25
Ηλικία	0.224	0.100	0.229	2.23	<b>0.027</b>	0.03, 0.42
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.090	0.069	0.111	1.29	0.199	-0.05, 0.23

Υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος που επηρεάζονται οι επιμέρους διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης από την καταστροφική ηγεσία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 12). Το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=3,65$ ,  $p<.001$ ) και ερμηνεύει το 19,3% της συναισθηματικής δέσμευσης (Παράρτημα 2, Πίνακας 20). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,295$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της συναισθηματικής δέσμευσης, επομένως οι εκπαιδευτικοί που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης (Πίνακας 12).

Όσον αφορά την δέσμευση λόγω συνέχειας (Πίνακας 12), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=4,36$ ,  $p<.001$ ) και ερμηνεύει το 22,3% της δέσμευσης λόγω συνέχειας (Παράρτημα 2, Πίνακας 23). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=0,352$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί σημαντικό και θετικό προγνωστικό παράγοντα της δέσμευσης λόγω συνέχειας, επομένως οι εκπαιδευτικοί που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης λόγω συνέχειας (Πίνακας 12).

Όσον αφορά την κανονιστική δέσμευση (Πίνακας 12), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=3,80$ ,  $p<.001$ ) και ερμηνεύει το 20% της κανονιστικής δέσμευσης (Παράρτημα 2, Πίνακας 26). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,317$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της κανονιστικής δέσμευσης, επομένως οι εκπαιδευτικοί που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κανονιστικής δέσμευσης. Επιπλέον, οι μόνιμοι δάσκαλοι ( $\beta=-0,213$ ,  $p<.05$ ) και οι υποδιευθυντές/ντρίες ( $\beta=-0,146$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κανονιστικής δέσμευσης συγκριτικά με τους αναπληρωτές δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν θέση ευθύνης, αντίστοιχα. Τέλος, όσο αυξάνεται η ηλικία του δασκάλου τόσο αυξάνεται και η κανονιστική δέσμευση ( $\beta=0,229$ ,  $p<.05$ ) (Πίνακας 12).

**Πίνακας 13:** Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη συνολική μεταβλητή της οργανωσιακής δέσμευσης

	B	SE	$\beta$	t	p	95%CI
(Constant)	7.727	0.662		11.677	<.001	6.42, 9.04
Καταστροφική ηγεσία	-0.464	0.269	-0.136	-1.722	<b>0.087</b>	-1, 0.07
Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.737	0.415	0.142	1.775	<b>0.078</b>	-0.08, 1.56
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.247	0.408	0.056	0.605	0.546	-0.56, 1.05
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.703	0.504	-0.135	-1.396	0.165	-1.7, 0.29
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-1.147	0.898	-0.097	-1.277	0.203	-2.92, 0.63
Ειδικότητα / ΠΕ	0.018	0.397	0.004	0.046	0.963	-0.77, 0.8
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.370	0.396	0.081	0.934	0.352	-0.41, 1.15
Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.399	0.344	-0.090	-1.162	0.247	-1.08, 0.28
Ηλικία	0.446	0.226	0.209	1.973	<b>0.050</b>	0, 0.89
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρία της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.179	0.156	0.102	1.147	0.253	-0.13, 0.49

Για τον συνολικό δείκτη της οργανωσιακής δέσμευσης (Πίνακας 13), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=2,55$ ,  $p=.007$ ) και ερμηνεύει το 14,4% της οργανωσιακής δέσμευσης (Παράρτημα 2, Πίνακας 38). Παρατηρούμε ότι δεν παρουσιάζεται καμία ανεξάρτητη μεταβλητή ως στατιστικά σημαντική στο επίπεδο σημαντικότητας 5%. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι, σε οριακή τιμή ( $\beta=0,209$ ,  $p<.05$ ), παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 13).

## 6.6. Επίδραση της «καταστροφικής ηγεσίας» στην εργασιακή ικανοποίηση

**Πίνακας 14:** Αποτελέσματα αναλύσεων πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τις διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης

	B	SE	$\beta$	t	p	95%CI
<b>ΕΙ Διευθυντής</b>						
(Constant)	5.329	0.288		18.49	<.001	4.76, 5.9
Καταστροφική ηγεσία	-1.272	0.117	-0.681	-10.84	<b>&lt;.001</b>	-1.5, -1.04
Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.285	0.181	0.100	1.58	0.117	-0.07, 0.64
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	-0.046	0.178	-0.019	-0.26	0.797	-0.4, 0.31
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.177	0.220	-0.062	-0.81	0.420	-0.61, 0.26
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.117	0.391	-0.018	-0.30	0.766	-0.89, 0.66
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.064	0.173	-0.024	-0.37	0.714	-0.41, 0.28
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.219	0.173	0.088	1.27	0.207	-0.12, 0.56
Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.006	0.150	-0.002	-0.04	0.968	-0.3, 0.29
Ηλικία	0.002	0.098	0.002	0.02	0.982	-0.19, 0.2
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή /α της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.038	0.068	0.039	0.56	0.576	-0.1, 0.17
<b>ΕΙ Συνάδελφοι</b>						
(Constant)	4.389	0.269		16.34	<.001	3.86, 4.92
Καταστροφική ηγεσία	-0.477	0.109	-0.337	-4.36	<b>&lt;.001</b>	-0.69, -0.26
Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.283	0.168	0.131	1.68	0.095	-0.05, 0.62
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.230	0.166	0.125	1.39	0.167	-0.1, 0.56
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.593	0.205	-0.275	-2.90	<b>0.004</b>	-1, -0.19
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.317	0.364	-0.065	-0.87	0.386	-1.04, 0.4
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.019	0.161	-0.009	-0.12	0.908	-0.34, 0.3
Χωρίς επιπλέον σπουδές	0.127	0.161	0.067	0.79	0.432	-0.19, 0.45
Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	0.287	0.139	0.155	2.06	<b>0.041</b>	0.01, 0.56
Ηλικία	0.052	0.092	0.059	0.57	0.568	-0.13, 0.23
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή /α της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.043	0.063	0.059	0.68	0.495	-0.08, 0.17
<b>ΕΙ Φύση εργασίας</b>						
(Constant)	4.512	0.221		20.44	<.001	4.08, 4.95
Καταστροφική ηγεσία	-0.234	0.090	-0.207	-2.61	<b>0.010</b>	-0.41, -0.06
Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	-0.025	0.139	-0.014	-0.18	0.858	-0.3, 0.25
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.277	0.136	0.188	2.04	<b>0.043</b>	0.01, 0.55
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-0.197	0.168	-0.114	-1.17	0.243	-0.53, 0.14
Υποδιευθυντής/ντρία vs Εκπαιδευτικός	-0.636	0.300	-0.163	-2.12	<b>0.035</b>	-1.23, -0.04
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.199	0.133	-0.127	-1.50	0.135	-0.46, 0.06
Χωρίς επιπλέον σπουδές	-0.192	0.132	-0.127	-1.45	0.149	-0.45, 0.07
Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-0.059	0.115	-0.040	-0.51	0.610	-0.29, 0.17
Ηλικία	0.025	0.075	0.035	0.33	0.740	-0.12, 0.17
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή /α της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.040	0.052	0.069	0.77	0.441	-0.06, 0.14



Υλοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος που επηρεάζονται οι επιμέρους διαστάσεις της εργασιακής ικανοποίησης από την καταστροφική ηγεσία και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 14), μόνο για τις διαστάσεις της ικανοποίησης που αποδείχθηκε ότι συσχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία (Πίνακας 11). Όσον αφορά την ικανοποίηση από τον διευθυντή, το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=12,94$ ,  $p<.001$ ) και ερμηνεύει το 46% της ικανοποίησης από τον διευθυντή (Παράρτημα 2, Πίνακας 29). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,681$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της ικανοποίησης από τον διευθυντή, επομένως οι δάσκαλοι που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τον διευθυντή, (Πίνακας 14).

Όσον αφορά την ικανοποίηση από τους συναδέλφους (Πίνακας 14), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=3,4$ ,  $p<.001$ ) και ερμηνεύει το 18,3% της ικανοποίησης από τους συναδέλφους (Παράρτημα 2, Πίνακας 32). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,337$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της ικανοποίησης από τους συναδέλφους, επομένως οι δάσκαλοι που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τους συναδέλφους (Πίνακας 14). Επιπλέον, οι μόνιμοι δάσκαλοι ( $\beta=-0,275$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους συναδέλφους συγκριτικά με τους αναπληρωτές δασκάλους (Πίνακας 14), και οι δάσκαλοι που έχουν άνδρα διευθυντή ( $\beta=0,155$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τους συναδέλφους συγκριτικά με δασκάλους που έχουν γυναίκα διευθύντρια (Πίνακας 14).

Όσον αφορά την ικανοποίηση από τη φύση της εργασίας (Πίνακας 14), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=2,35$ ,  $p=.013$ ) και ερμηνεύει το 13,4% της ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας (Παράρτημα 2, Πίνακας 35). Η μεταβλητή Καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,207$ ,  $p<.05$ ) αποτελεί σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της κανονιστικής δέσμευσης, επομένως οι δάσκαλοι που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας (Πίνακας 14). Επιπλέον, οι έγγαμοι δάσκαλοι ( $\beta=0,188$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας συγκριτικά με τους άγαμους ή διαζευγμένους δασκάλους (Πίνακας 14), και οι υποδιευθυντές ( $\beta=-0,163$ ,  $p<.05$ ) παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα

ικανοποίησης από τη φύση της εργασίας συγκριτικά με δασκάλους που δεν κατέχουν θέση ευθύνης (Πίνακας 14).

**Πίνακας 15.** Αποτελέσματα ανάλυσης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για τη συνολική μεταβλητή της εργασιακής ικανοποίησης.

	B	SE	$\beta$	t	p	95%CI
(Constant)	22.383	0.921		24.314	<.001	20.56, 24.2
Καταστροφική ηγεσία	-2.591	0.374	-0.509	-6.929	<.001	-3.33, -1.85
Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	0.750	0.576	0.096	1.302	0.195	-0.39, 1.89
Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	0.387	0.570	0.058	0.680	0.498	-0.74, 1.51
Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-1.184	0.705	-0.151	-1.679	0.095	-2.58, 0.21
Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	0.657	1.366	0.034	0.481	0.631	-2.04, 3.36
Ειδικότητα / ΠΕ	-0.513	0.551	-0.072	-0.932	0.353	-1.6, 0.58
Χωρίς επιπλέον σπουδές	-0.287	0.552	-0.042	-0.521	0.603	-1.38, 0.8
Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	0.119	0.479	0.018	0.248	0.805	-0.83, 1.06
Ηλικία	0.383	0.317	0.121	1.210	0.228	-0.24, 1.01
Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	0.048	0.217	0.018	0.220	0.826	-0.38, 0.48

Για τον συνολικό δείκτη της εργασιακής ικανοποίησης (Πίνακας 15), το μοντέλο παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ( $F(10,152)=5,47$ ,  $p<.001$ ) (Παράρτημα 2, Πίνακας 44) και ερμηνεύει το 26,6% της εργασιακής ικανοποίησης. Η μεταβλητή καταστροφική ηγεσία ( $\beta=-0,509$ ,  $p<.001$ ) αποτελεί στατιστικά σημαντικό και αρνητικό προγνωστικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης, επομένως οι δάσκαλοι που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής εργασιακής ικανοποίησης.

## 6.7. Συσχέτιση της Καταστροφικής ηγεσίας με την Οργανωσιακή δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση

Η μέτρηση της καταστροφικής ηγεσίας είναι γραμμική, συνεπώς δεν μπορεί να διεξαχθεί συμπέρασμα αν κάποιοι είναι ή δεν είναι αποδέκτες, αλλά μόνο το βαθμό στον οποίο είναι αποδέκτες. Προκύπτει ότι όσο περισσότερη είναι η καταστροφική ηγεσία, τόσο μειώνεται η οργανωσιακή δέσμευση και εργασιακή ικανοποίηση. Η σχέση δέσμευσης και ικανοποίησης είναι γραμμική και ισχυρή ( $r=0.568$ ,  $p<0.01$ ) και για όσους γίνονται αποδέκτες καταστροφικής ηγεσίας (Πίνακας 16).

**Πίνακας 16.** Συσχέτιση της Καταστροφικής ηγεσίας με την Οργανωσιακή δέσμευση και την Εργασιακή Ικανοποίηση

Correlations					
			Καταστροφική ηγείσία	Οργανωσιακή δέςμευση	Εργασιακή ικανοποίηση
Spearman's rho	Καταστροφική ηγεσία	Correlation Coefficient	--		
		Sig. (2-tailed)	.		
		N	163		
	Οργανωσιακή δέσμευση	Correlation Coefficient	-.218**	--	
		Sig. (2-tailed)	.005	.	
		N	163	163	
	Εργασιακή ικανοποίηση	Correlation Coefficient	-.476**	.568**	--
		Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	.
		N	163	163	163

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ

### Συζήτηση και Συμπεράσματα

#### 7.1. Συμπεράσματα

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις υποθέσεις, προκύπτει ότι το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης «καταστροφικής ηγεσίας» αποτελεί περιορισμένο φαινόμενο και δεν επηρεάζει σημαντικά την οργανωσιακή δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία που διεξήχθη η έρευνα. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, στα κυριότερα συμπεράσματα που αναδεικνύονται σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, επισημαίνονται οι περιορισμοί της έρευνας στο ερευνητικό πλαίσιο υλοποίησής της και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

##### ➤ *Δημογραφικά χαρακτηριστικά.*

Η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων έδειξε ότι υπάρχει μια σαφής αριθμητική διαφορά στο φύλο, στο σύνολο των υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία, υπέρ των γυναικών. Το γεγονός αυτό αντικατοπτρίζει την γενικότερη εικόνα που εμφανίζεται στην εκπαίδευση, όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί υπερτερούν σημαντικά έναντι των ανδρών (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013) και σύμφωνα με την Μαραγκουδάκη (2001), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού τις τελευταίες δεκαετίες είναι κυρίως «γυναικοκρατούμενο». Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε ότι οι διευθύνσεις των σχολείων είναι σχεδόν μοιρασμένες ανάμεσα στα δύο φύλα, γεγονός που σημαίνει ότι το γυναικείο φύλο αποτελεί πλέον σημαντικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναλαμβάνοντας θεσμικές θέσεις ευθύνης αντίστοιχες των αντρών. Σύμφωνα με την έρευνα των Anastasiou και Siassiakos (2014), η ανωτέρω διαπίστωση επιβεβαιώνεται ως προς το ότι οι γυναίκες στην Ελλάδα είναι περισσότερες στα σχολεία και στην εκπαίδευση γενικότερα, αλλά ταυτόχρονα διαφοροποιείται ως προς τις ευκαιρίες ανάληψης θέσεων ευθύνης, καθότι εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερη εκπροσώπηση σε ανώτερες θέσεις, σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.

Η ηλικιακή κατανομή ανέδειξε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι άνω των 40 ετών, γεγονός το οποίο συνάδει αφενός, με την μόνιμη σχέση εργασίας που διαπιστώνεται σε πολύ μεγάλο βαθμό και αφετέρου, με την πολυετή άσκηση εκπαιδευτικού έργου, που αφορά εξαιρετικά έμπειρους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ως περαιτέρω σπουδές του βασικού πτυχίου, το

μεταπτυχιακό, το οποίο αποτελεί μια σημαντική εκπαιδευτική εξέλιξη, καθώς εκτός από τον εμπλουτισμό των γνώσεων που προσφέρει, εντάσσεται στο πλαίσιο των κινήτρων (οικονομικών και θεσμικών), της εφαρμόζουσας εκπαιδευτικής πολιτικής.

➤ **Αξιολόγηση «καταστροφικής» ηγεσίας.**

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, «Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις αρνητικές συμπεριφορές του άμεσα προϊσταμένου τους, στην καθημερινή τους παρουσία στο σχολείο», τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι η άσκηση ηγεσίας από τα διευθυντικά στελέχη, δεν εμφανίζει εκφάνσεις ακραίων αντισυμβατικών συμπεριφορών. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών δηλώνει ότι σε κάποιο βαθμό είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών, που αφορούν κυρίως προσβλητικά σχόλια και υπόθαλψη της συνεργασίας μεταξύ τους. Με βάση τα ανωτέρω αποτελέσματα συμπεραίνουμε, ότι το επίπεδο της «καταστροφικής ηγεσίας» στον χώρο των συγκεκριμένων σχολείων δεν αποτελεί καταρχάς γενικευμένο φαινόμενο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αποδέκτες καταστροφικών μορφών ηγετικών συμπεριφορών, που μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά το εκπαιδευτικό τους έργο. Το ανωτέρω συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών. Η Huffman (2015), υποστηρίζει ότι οι μισοί σχεδόν δάσκαλοι ανέφεραν ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, ανέχθηκαν συμπεριφορές αντιδεοντολογικής μεταχείρισης σοβαρού επιπέδου εκ μέρους των διευθυντών τους. Η έρευνα του Μπαχαράκη (2022), για την «σκοτεινή ηγεσία» διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στον Ελληνικό χώρο, τα ευρήματα της οποίας αποτυπώνουν διπλάσιο ποσοστό εκπαιδευτικών που βιώνουν ανάρμοστες συμπεριφορές από τους διευθυντές τους 23%, εμφανίζει μια διαφορετική εικόνα ως προς τις αντιλαμβανόμενες μορφές «σκοτεινής ηγεσίας» από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο ποσοστό, σε συνδυασμό με το χαμηλό ποσοστό 34,2% εκείνων των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ότι οι διευθυντές τους έχουν αρμόζουσα συμπεριφορά, στα πλαίσια των καθημερινών τους καθηκόντων, αποτυπώνουν μια κακή εικόνα εκπαιδευτικής ηγεσίας στον Ελληνικό χώρο. Η απουσία «καταστροφικών» μορφών ηγεσίας στην παρούσα μελέτη, είναι σκόπιμο να συσχετισθεί με το γενικότερο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο της περιοχής και τα ιδιαίτερα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική κοινότητα στη Σπάρτη αποτελεί μια μικρή κλειστή κοινωνία, η οποία μπορεί να επηρεάζει ή και να διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των ανθρώπων.

➤ **Αξιολόγηση οργανωσιακής δέσμευσης.**

Σχετικά με το πρώτο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, «Πώς επηρεάζεται η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, όταν είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών και ενεργειών του άμεσου προϊσταμένου τους», η ανάλυση των παραγόντων που αφορούν την οργανωσιακή δέσμευση, καταρχάς επιβεβαιώνει την απουσία σοβαρών μορφών «καταστροφικής» ηγεσίας και συνάδει με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την δέσμευση που αισθάνονται για την εργασία τους. Εξετάζοντας τις παραμέτρους της οργανωσιακής δέσμευσης παρατηρούμε ότι οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, αποτυπώνουν μια γενική ικανοποίηση σε σχέση με την εργασία τους, η οποία εκφράζεται και στις τρεις πτυχές της. Η ικανοποίηση αυτή διατυπώνεται στην συναισθηματική δέσμευση με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην εργασία και το σχολείο, στην δέσμευση λόγω συνέχειας με την αναγνώριση της διαχρονικής αξίας της εργασίας που επιτελούν και στην κανονιστική δέσμευση, με το δέσιμο και την υποχρέωση που αισθάνονται απέναντι στο σχολείο (μαθητές, γονείς, συναδέλφους). Τα ανωτέρω στοιχεία επαληθεύουν την πρώτη υπόθεση της εργασίας μας, διότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών αναμένεται να αισθάνονται ότι ανήκουν στο σχολείο και ότι αποτελούν μέρος του. Τα στοιχεία αυτά είναι αντίθετα με τα χαρακτηριστικά της «καταστροφικής» ηγεσίας, όπως διατυπώνονται στην διεθνή βιβλιογραφία (Blase, Blase & Du, 2008· Huffman 2015), και αφορούν, αρνητικές συμπεριφορές των διευθυντών που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς συναισθηματικά, συμπεριφορικά και σωματικά, και επιφέρουν δυσμενείς επιπτώσεις στη διδασκαλία στην τάξη.

Από την συσχέτιση των παραμέτρων της «καταστροφικής ηγεσίας» και της οργανωσιακής δέσμευσης, παρατηρούμε ότι στις περιπτώσεις που εμφανίζονται φαινόμενα «καταστροφικής ηγεσίας», έστω και σε μικρότερο βαθμό, διαπιστώνεται ότι επιδρούν αρνητικά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή είναι σύμφωνη με την πρώτη ερευνητική υπόθεση της εργασίας και ταυτίζεται με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, οι οποίες αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αρνητικές συμπεριφορές από τους διευθυντές τους, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης και αυξάνεται η επιθυμία αποχώρησής τους από την συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Harris et al, 2007· Aryee et al., 2008· Tepper et al., 2009· Wu & Hu, 2009· Bowling & Michel, 2011· Schmidt, 2008, 2014· Harms et al., 2017).

Αναφορικά με τις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης, πρέπει να επισημάνουμε ένα σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και αφορά τους εκπαιδευτικούς που είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης λόγω συνέχειας. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παρότι βιώνουν αρνητικές συμπεριφορές από τους διευθυντές τους, επειδή έχουν επενδύσει χρόνο, ιδέες και ενέργεια στο σχολείο, νοιώθουν μεγαλύτερη δέσμευση και δεν μπορούν να αλλάξουν εύκολα εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον είναι πιθανόν, παρότι βιώνουν δυσάρεστες καταστάσεις να νιώθουν ότι δεν έχουν πολλές επιλογές ή θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή τους αν έφευγαν από το σχολείο αυτό, με συνέπεια να αισθάνονται περισσότερο δεσμευμένοι λόγω ανασφάλειας στην αλλαγή περιβάλλοντος.

Μια δεύτερη παρατήρηση, η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνηση, λόγω οριακής τιμής ( $\beta=0,209$ ,  $p<.05$ ), σχετίζεται με τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι οποίοι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αποτελέσματα από την έρευνα των Smith και Hoy (1992), έδειξαν ότι η ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία και στην οργανωσιακή δέσμευση αποδίδεται στην μεγαλύτερη ηλικία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση, από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Επιπρόσθετα, οι Allen και Meyer (1993) παρατήρησαν ότι καθώς αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη τη θέληση και την υποχρέωση να παραμείνουν στην εργασία, εμφανίζοντας μεγαλύτερη δέσμευση με τη δουλειά τους. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας στο σχολείο διαμορφώνουν σημαντικό επίπεδο αισθήματος εργασιακής δέσμευσης και θα εμφανιστούν ως οι περισσότερο προσκολλημένοι με το χώρο εργασίας τους (Brown & Sargeant, 2007· Polat, 2011· Καμηλάκη, 2014· Μουρκογιάννη και Αντωνίου, 2014).

Όσον αφορά την επίδραση της «καταστροφικής» ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση, σε σχέση με τη διάκριση του φύλου, στην παρούσα εργασία δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά και το αποτέλεσμα αυτό είναι σύμφωνο με την πλειονότητα των ερευνών, οι οποίες δεν αναγνωρίζουν στατιστικές σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ του φύλου και της οργανωσιακής δέσμευσης, (Bruning & Snyder, 1983· Brown & Sareant, 2007). Εκτός των ανωτέρω ερευνών, στη διεθνή βιβλιογραφία, παρατηρούμε ότι ορισμένες έρευνες εκφράζουν αντικρουόμενες απόψεις, σχετικά με τον ρόλο του φύλου στην οργανωσιακή δέσμευση. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι



γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης (Mathieu & Zajac, 1990· Mowday et al. 1982), ενώ κάποιες άλλες υποστηρίζουν ότι οι άνδρες είναι συναισθηματικά περισσότερο δεσμευμένοι από τις γυναίκες (Aven, Parker & McEnvoy, 1993).

Κλείνοντας το θέμα της οργανωσιακής δέσμευσης, πρέπει να επισημάνουμε τη διαφοροποίηση που εμφανίζεται ως προς την κανονιστική δέσμευση, ανάμεσα στους αναπληρωτές και τους μόνιμους εκπαιδευτικούς, καθώς οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί ( $\beta = -0,213$ ,  $p < .05$ ), παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα δέσμευσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους αναπληρωτές. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες συναφείς μελέτες σύμφωνα με τις οποίες, όσο πιο σταθερή είναι η παρουσία των εκπαιδευτικών, τόσο περισσότερο αφοσιώνονται στο σχολείο, ενώ γνωρίζουν καλύτερα τους συναδέλφους, τους μαθητές και την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα (Heck, 2009). Οι μελέτες των Morrow, (1983) και Reyes, (1990), έχουν δείξει μια στατιστικά σημαντική διαφορά στην οργανωτική δέσμευση και ικανοποίηση από την εργασία, μεταξύ των μόνιμα απασχολούμενων και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, καθώς τα κίνητρα σε κάθε μεμονωμένη ομάδα εργαζομένων ποικίλλουν σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν με σύμβαση ορισμένου χρόνου, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ανασφάλειας σε σύγκριση με τους μόνιμα απασχολούμενους εκπαιδευτικούς (Kuhnert, & Vance, 1992). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιθανότατα μπορούν να αποδοθούν στη διάθεση για προσφορά και εργασία, που θεωρείται πως χαρακτηρίζει τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, λόγω της ανάγκης τους να εργαστούν και συνάδουν με τις μελέτες των Markovits, Davi, Fay, και Dick (2007, 2010), σύμφωνα με τις οποίες, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εργασιακής δέσμευσης από τους μόνιμους συναδέλφους τους.

#### ➤ **Αξιολόγηση εργασιακής ικανοποίησης.**

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, «*πώς επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όταν είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών και ενεργειών του άμεσου προϊσταμένου τους*», η αξιολόγηση της εργασιακής ικανοποίησης επιβεβαιώνει ότι ένα σχετικά μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών είναι αποδέκτες καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς και παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συνολικής εργασιακής ικανοποίησης. Τοιουτοτρόπως επαληθεύεται και η δεύτερη υπόθεση της εργασίας, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που είναι αποδέκτες «καταστροφικών» μορφών ηγεσίας,

αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης. Το συμπέρασμα αυτό είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν ανάρμοστες συμπεριφορές από τους διευθυντές τους, επηρεάζονται αρνητικά ψυχοσυναισθηματικά, γνωστικά, συμπεριφορικά και σωματικά (Blase & Blase, 2002· Blase, Blase & Du, 2008· Huffman 2015), με αποτέλεσμα η επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την ψυχική υγεία και την ευημερία του ατόμου (Gkolia, Belias & Koustelios, 2014), να διαμορφώνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001).

Στο γενικότερο ερευνητικό πλαίσιο της εργασίας, η απουσία σημαντικών εκφάνσεων «καταστροφικής» ηγεσίας, αναδεικνύει την θετική στάση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών προς την εργασία τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στην έρευνά μας, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται αρνητικά σε μικρό βαθμό και δεν διαφοροποιεί σημαντικά την γενική εικόνα των αποτελεσμάτων. Τα συμπεράσματα αυτής της έρευνας συμβαδίζουν με αντίστοιχες σχετικές μελέτες σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων (Ayan & Kocacik, 2010· Demirtas, 2010), οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από μέτριο έως υψηλό.

Στην παρούσα εργασία, η ανάλυση των παραμέτρων της εργασιακής ικανοποίησης, επαληθεύει αντίστροφα το δεύτερο σκέλος της υπόθεσης και συνάδει με αντίστοιχες έρευνες των Hwa, (2008), Sancar, (2009) και Yusof & Tahir, (2011), σύμφωνα με τις οποίες, όταν η ασκούμενη μορφή ηγεσίας είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς, συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση και εμφανίζονται περισσότερο ευδιάθετοι και πρόθυμοι στην άσκηση των καθηκόντων τους. Σύμφωνα με τους Shen, Leslie, Spybrook και Ma (2012), ο τρόπος άσκησης της εξουσίας του διευθυντή στη σχολική μονάδα, καθορίζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και εξαρτάται από τη συμπεριφορά του, τη συμβολή του στην ενδυνάμωση και την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των συναδέλφων, τις εργασιακές συνθήκες, καθώς και τις ευκαιρίες για ανέλιξη και σταδιοδρομία που τους παρέχει.

Όσον αφορά το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα αντίστοιχων ερευνών επιβεβαιώνουν τα προηγούμενα συμπεράσματα. Στις έρευνες των Ταρασιάδου και Πλατσίδου, (2009) και Παπαγιαννάκου, (2012), τα αποτελέσματα έδειξαν σχετικά υψηλή εργασιακή

ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ στην έρευνα του Κουστέλιου, (2001), για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης κυμαίνεται από μεσαίο έως υψηλό, αναφέροντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι κυρίως με την ίδια την εργασία τους και την διεύθυνση, σε αντίθεση με τις οικονομικές απολαβές και τις ευκαιρίες ανέλιξης, όπου νοιώθουν απογοήτευση. Από τα ανωτέρω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σαφώς επηρεάζεται από την ηγεσία αλλά είναι συνισταμένη και άλλων παραγόντων που σχετίζονται με τις εργασιακές συνθήκες.

Σύμφωνα με τους Anastasiou, και Belios, (2020), η δέσμευση και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από διάφορες εξωτερικές και εγγενείς παραμέτρους, συμπεριλαμβανομένων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της σχολικής ηγεσίας, των συνθηκών εργασίας και των κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων. Το συνολικό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία αντανακλά τις αντιλήψεις των εργαζομένων για τα γενικά εργασιακά χαρακτηριστικά της εργασίας τους. Εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών και εκφράζει τη γενική στάση ενός ατόμου για τη δουλειά του, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο βλέπει το επάγγελμά του, το εργασιακό περιβάλλον και τις ευρύτερες γενικές προοπτικές εξέλιξης.

Οι διαμορφωτικοί παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης, σε σχέση με την εργασία, διακρίνονται σε ενδογενείς και εξωγενείς. Οι ενδογενείς παράγοντες συνδέονται με τα κίνητρα, τα οποία στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελούν βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της εργασιακής ικανοποίησης και κατ' επέκταση κύρια προϋπόθεση για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος, (Datta, 2013).

Στο πλαίσιο αυτό, οι Ματσαγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003), διερευνώντας τον βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, καθώς και τους παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωσή του, διαπίστωσαν ότι ο βαθμός της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης είναι σε υψηλό επίπεδο και οι διαμορφωτικοί παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό οφείλονται στις σχέσεις με τους προϊσταμένους τους, την κοινωνική θέση του επαγγέλματος και την ελευθερία επιλογής των μεθόδων εργασίας τους. Εξωγενείς παράγοντες, όπως ο μισθός, δεν συνέβαλαν σημαντικά στην διαμόρφωση της συνολικής επαγγελματικής ικανοποίησης.

Ταυτόσημες έρευνες που διεξήχθησαν από τους Μπρούζο (2002, 2004), Saiti, και Papadopoulos (2015), επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας,

αναδεικνύοντας μεταξύ άλλων τη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης και τις αποδοχές τους. Αντιθέτως, είναι ικανοποιημένοι από «ενδογενείς παράγοντες» όπως το γενικό περιεχόμενο του επαγγέλματος, τη σχολική διεύθυνση, τη διδακτική και παιδαγωγική αποτελεσματικότητα, τους συναδέλφους, την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τους γονείς και τους μαθητές.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, η επαγγελματική ικανοποίηση, τα κίνητρα και η δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που συνυπάρχουν, αλληλοεξαρτώνται και καθορίζουν συνολικά την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επαγγελματική ικανοποίηση, αυτή καθ' αυτή, αποτελεί σημαντικό κίνητρο για τον εκπαιδευτικό, να καταβάλλει συνεχή προσπάθεια για τη βελτίωση του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματικός συμβάλλοντας στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Συνεπώς, για να βελτιωθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι επιτακτική ανάγκη, μεταξύ άλλων, να ενισχυθούν οι ενδογενείς παράγοντες που συνδέονται με το πλαίσιο της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο της σχολικής μονάδας (Darra, 2013).

➤ **Συσχέτιση οργανωσιακής δέσμευσης και εργασιακής ικανοποίησης.**

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι η οργανωσιακή δέσμευση και η εργασιακή ικανοποίηση έχουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους και είναι αλληλοεξαρτώμενες. Όταν η εργασιακή ικανοποίηση είναι μειωμένη λόγω της «καταστροφικής» ηγεσίας, αντίστοιχα μειωμένη εμφανίζεται και η οργανωσιακή δέσμευση, ενώ όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υψηλή εργασιακή ικανοποίηση, είναι οργανωσιακά δεσμευμένοι με το σχολείο τους και νοιώθουν αναπόσπαστο μέλος της σχολικής μονάδας. Αντίστοιχες έρευνες των Robbins και Judge (2013) και Aamodt (2007), επιβεβαιώνουν ότι, η δέσμευση των εργαζομένων προς την εργασία τους αυξάνεται όταν νοιώθουν ικανοποιημένοι και καλύπτονται οι ανάγκες τους. Επίσης, η ιδιαίτερα θετική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και της δέσμευσης των εργαζομένων, αποδίδεται στους κοινούς παράγοντες που τις επηρεάζουν και τις διαμορφώνουν, όπως το στυλ ηγεσίας, η αυτονομία, οι κοινωνικές σχέσεις, η προοπτική εξέλιξης και η αναγνώριση (Kotze & Roodt, 2005· Riggio, 2009).

Επίσης, ένα σημείο που προαναφέρθηκε και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, είναι η ανακολουθία της θετικής επίδρασης, της «καταστροφικής» ηγεσίας στην οργανωσιακή δέσμευση λόγω συνέχειας. Συσχετίζοντας την οργανωσιακή δέσμευση και την

εργασιακή ικανοποίηση, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η δεύτερη επηρεάζει ανάλογα την πρώτη, στο επίπεδο της συναισθηματικής και της κανονιστικής δέσμευσης, αλλά δεν επιδρά καθόλου στη δέσμευση λόγω συνέχειας. Η ανωτέρω παραδοχή συνάδει με τις έρευνες των Spector (2008) και Lumley, Coetzee, Tladinyane και Ferreiraet (2011), σύμφωνα με τις οποίες, η εργασιακή ικανοποίηση, επενεργεί σημαντικά στη συναισθηματική και στην κανονιστική δέσμευση και καθόλου στη δέσμευση λόγω συνέχειας. Η συνεχής δέσμευση θεωρείται ως συνειδητοποίηση του κόστους που σχετίζεται με την αποχώρηση από τον οργανισμό. Λόγω της επίγνωσης του ατόμου ή της εκτίμησης των εξόδων και των απειλών που συνδέονται με την αποχώρηση από τον οργανισμό, η συνεχής δέσμευση θεωρείται υπολογιστική. Τα άτομα με συνεχή δέσμευση παραμένουν σε έναν συγκεκριμένο οργανισμό, λόγω των χρημάτων που κερδίζουν ως εργαζόμενοι, ως αποτέλεσμα του χρόνου που αφιερώνουν στον οργανισμό και όχι επειδή το θέλουν. Αυτό διαφέρει από τη συναισθηματική δέσμευση, όπου τα άτομα παραμένουν σε έναν οργανισμό επειδή το θέλουν και επειδή είναι εξοικειωμένοι με τον οργανισμό και τις αρχές του (Meyer & Allen 1997).

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα εστίασε στην ανάδειξη αρνητικών συμπεριφορών διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων, που εμπίπτουν στο φάσμα της «σκοτεινής» ηγεσίας και στην συσχέτιση των συμπεριφορών αυτών, υπό το πρίσμα της «καταστροφικής» ηγεσίας, με την οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν βιώνει τέτοιου είδους συμπεριφορές, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό, που είναι αποδέκτες αρνητικών συμπεριφορών, δεν αναφέρονται σε ακραίες εκφάνσεις και δεν διαφοροποιεί τη συνολική εικόνα του δείγματος. Ωστόσο, με βάση τα αποτελέσματα παρούσας έρευνας, η εικόνα των εκπαιδευτικών αυτών, ως προς την συνολική οργανωσιακή δέσμευση και την εργασιακή ικανοποίηση, εμφανίζεται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τους μη αποδέκτες, επιβεβαιώνοντας τις βιβλιογραφικές αναφορές για τις αρνητικές επιπτώσεις της «σκοτεινής» ηγεσίας στο άτομο και στον οργανισμό.

## **7.2. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις**

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2023, με την συμμετοχή του 66% (163 σε σύνολο 236), των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Σπάρτης. Η συμβολή των αποτελεσμάτων της εργασίας στην κεκτημένη γνώση, συνίσταται στην

ανάδειξη του χαρακτήρα της «σκοτεινής» ηγεσίας, καθώς και στον τρόπο που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση των συνεπειών μιας «κακής» ηγεσίας στον σχολικό χώρο αποκτά ιδιαίτερη σημασία, διότι αφενός αναδεικνύει τα προβλήματα τα οποία δημιουργούνται στην σχολική μονάδα και αφετέρου συμβάλλει στην ανάδειξη του χαρακτήρα της εργασιακής ικανοποίησης και της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι οι άμεσοι αποδέκτες.

Το σημαντικότερο στοιχείο περιορισμού της έρευνας, αφορά τον περιορισμένο γεωγραφικό χώρο στον οποίο εφαρμόστηκε, με αποτέλεσμα η γενίκευση των αποτελεσμάτων να έχει σημασία μόνο εντός των γεωγραφικών πλαισίων του δήμου. Επιπλέον, λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος (αρνητικές συμπεριφορές διευθυντών) και λόγω του στενού εκπαιδευτικού χώρου (μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που γνωρίζονται μεταξύ τους), υπάρχει πιθανότητα οι ερωτηθέντες να απάντησαν συγκαταβατικά και χωρίς ειλικρίνεια. Επίσης, πρέπει να επισημάνουμε τα περιορισμένα χρονικά περιθώρια υλοποίησης της έρευνας, τα οποία σε συνδυασμό με τις ανειλημμένες επαγγελματικές υποχρεώσεις λειτούργησαν ανασταλτικά ως προς το μέγεθος του δείγματος.

Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υλοποιηθούν περαιτέρω έρευνες, σε μεγαλύτερο δείγμα σχολείων από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να σχηματιστεί μια πληρέστερη εικόνα της έκτασης και των εκφάνσεων της «καταστροφικής» ηγεσίας που εκδηλώνονται στα σχολεία. Σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο μπορούμε να εξάγουμε ασφαλέστερα συμπεράσματα για τα αίτια και τους τρόπους που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των μαθητών και να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα, στην κατεύθυνση βελτίωσης της εκπαιδευτικής ηγεσίας και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και με δεδομένη την αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή, είναι επιτακτική ανάγκη πλέον οι υποψήφιοι διευθυντές σχολείων, να παρακολουθούν πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους, μια θεσμοθετημένη επιμορφωτική εκπαιδευτική διαδικασία, με υποχρεωτικό χαρακτήρα και στόχο τη δημιουργία μιας κουλτούρας εκπαιδευτικής ηγεσίας, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου. Τιοιουτοτρόπως με αρωγούς το υπουργείο και τους θεσμικά υπεύθυνους, μπορούν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες



γνώσεις και να υιοθετήσουν ηγετικές πρακτικές, που να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και στα προβλήματα των σχολείων. Τέλος, εκτός των τυπικών προσόντων, που είναι προϋπόθεση για την ανάληψη της θέσης, το υπουργείο οφείλει να θεσπίσει μηχανισμούς ελέγχου του προφίλ των υποψηφίων, προς αποφυγή ατόμων με αρνητικά χαρακτηριστικά, που αποτελούν εν δυνάμει σημαντικό λειτουργικό πρόβλημα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τη σχολική κοινότητα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ

### Βιβλιογραφία

#### 8.1. Ελληνική

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα. Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ".
- Αναστασίου, Σ. (2011). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης: Μελέτη περίπτωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση της Ηπείρου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Ηγεσία στην Εκπαίδευση-Σχολική Ηγεσία*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ν. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Γεωργόπουλος, Ν. (2006). *Στρατηγικό Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher's Satisfaction Inventory - TSI). *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(3), 195-214.
- Δάρρα, Μ. (2018). *Διοίκηση Ποιότητας και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, (2013). *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη*. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Καλογιάννης, Δ. (2015). *Τα μοντέλα της σχολικής ηγεσίας*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π. Ε. Πετράκης.
- Καμηλάκη, Μ. (2014). *Η εργασιακή ικανοποίηση ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης σε περίοδο κρίσης: η περίπτωση των δημόσιων πολιτιστικών οργανισμών*. (Διπλωματική εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατού, Α. (2017). *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Εκδόσεις Ζυγός, Θεσσαλονίκη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). "Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση". *Ψυχολογία*, 8 (1), pp. 30-39.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. (Τόμος Α)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2003). 'Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης. Ν. Ζούκης & Θ. Μητάκος (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (7- 9 Νοεμβρίου 2002)*. Athens: Publ: ΠΙΕΕ, pp. 157-172.

- Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). *Η σύνθεση του Διδακτικού Προσωπικού και ο Καταμερισμός Εργασίας με βάση τον Παράγοντα Φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-1997*. Ιωάννινα: Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ.
- Μπαχαράκης, Θ. (2022). *Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ελληνική Εκπαίδευση*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Προοπτικές*. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες προσεγγίσεις και μέθοδοι: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες*. Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα.
- Μουρκογιάννη Κρ., & Αντωνίου Α. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014* (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/edusc.292
- Παπαγιαννάκος, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση σε δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαλόη, Ε. (2018). *Στάσεις, Συμπεριφορά, Επαγγελματική και Συναισθηματική Νοημοσύνη & Οργανωσιακή Νοηματοδότηση σε Οργανισμούς Δια Βίου Μάθησης*. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πισσαρίδης, Χ., Βαγιανός, Δ., Βέττας, Ν., & Μεγύρ, Κ., (2020). *Σχέδιο Ανάπτυξης για την Ελληνική Οικονομία. Τελική έκθεση*. <https://government.gov.gr/schedio-anaptixis-gia-tin-elliniki-ikonomia/>
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Εκδόσεις: Τόπος, Αθήνα.
- Σαΐτη, Α. (2007). Κύριοι παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: παραγοντική ανάλυση της ελληνικής πραγματικότητας. *Management in Education, 21*(2), 28–32. doi: 10.1177/0892020607076658
- Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. (2<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. (4<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Φασούλης, Κ. (2002). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της σχολικής μονάδας. Θεσμικά προβλήματα και αντιφάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας, Εισήγηση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα: *Ελληνική και Παιδαγωγική Έρευνα*, τόμος Α', Ατραπός, σ.σ. 415-420.

- Φωτιάδου, Κ. (2018). *Η Σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στους οργανισμούς. Κριτική και συγκριτική βιβλιογραφική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Χίος.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

## 8.2. Ξενόγλωσση

- Aasland, M. S., Skogstad, A., Notelaers, G., Nielsen, M. B., and Einarsen, S. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of management*, 21(2), 438-452. doi:10.1111/j.1467-8551.2009.00672.x
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49–61. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In *A Handbook of Social Psychology* (pp. 798–844). Clark University Press.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Anastasiou, S. (2020). The Significant Effect of Leadership and Conflict Management on Job Satisfaction. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol 9, No 6.
- Anastasiou, S., & Siassiakos, K. (2014). The Importance of Equal Opportunities at Work: Why should we care about it? *Advances in Management & Applied Economics*, 4(6), 51-64.
- Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655.
- Anastasiou, S. & Garametsi, Vasiliki. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*. 15. 58. 10.1504/IJME.2021.111817.
- Aryee, S., Sun, L., Chen, Z., & Debrah, Y. (2008). Abusive Supervision and Contextual Performance: The Mediating Role of Emotional Exhaustion and the Moderating Role of Work Unit Structure. *Management and Organization Review*, 4(3), 393-411. doi:10.1111/j.1740-8784.2008.00118.x
- Ashforth, B. (1994). Petty Tyranny in Organizations. *Human Relations*, 47(7), 755–778. doi:10.1177/001872679404700701
- Ashforth, B. (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14: 126–140. doi:10.1111/j.1936-4490.1997.tb00124.x
- Aubrey, D. (2012). *The effect of toxic leadership*. (Master's thesis, United States Army War College). <https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA560645>

- Aven, F. F., Parker, B., & McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *Journal of Business Research*, 26(1), 63–73. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90043-O](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90043-O)
- Ayan, S. & Kocacik, F. (2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(1). <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1327&context=ajte>
- Babiak, P., Neumann, C., & Hare, R. (2010). Corporate Psychopathy: Talking the Walk. *Behavioral sciences & the law*. 28. 174-93. doi:10.1002/bsl.925
- Barling, J., Christie, A., & Turner, N. (2008). Pseudo-Transformational Leadership: Towards the Development and Test of a Model. *Journal of Business Ethics*, 81(4), 851–861. <http://www.jstor.org/stable/25482259>
- Baron, R.A. and J. Greenberg. (1990). *Behavior in Organization: Understanding and Managing the Human Side of Work, Third Edition*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Baron, R. & Byrne, D. (1991). *Social Psychology Understanding Human Interaction 6th ed*. USA: Allyn and Bacon Inc.
- Bass, B. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. 18(3), 19–31. doi:10.1016/0090-2616(90)90061-s
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership Behavior. *The Leadership Quarterly*, 10, 181-217. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8)
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207–218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.207>
- Begley, P.T. (2006). ‘Self-knowledge, Capacity and Sensitivity: Prerequisites to Authentic Leadership by School Principals’, *Journal of Educational Administration* 44(6): 570–89.
- Bell, L. (1991). *Educational Management: An Agenda for the 1990s*. *Educational Management Administration & Leadership*, 19(3), 136-140. doi:10.1177/174114329101900302
- Black, et al., (2019). *Organizational Behavior*. OpenStax, Rice University. <https://openstax.org/details/books/organizational-behavior>
- Blase, J., & Blase, J. (1999). Principals’ Instructional Leadership and Teacher Development. *Educational Administration Quarterly*, 35, 349-378. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X99353003>
- Blase, J., Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671–727. doi:10.1177/0013161X02239643
- Blase, J., Blase, J. & Du, F. (2008). "The mistreated teacher: a national study", *Journal of Educational Administration*, Vol. 46, No. 3, pp. 263-301. <https://doi.org/10.1108/09578230810869257>
- Bligh, M.C., Kohles, J. C., Pearce, C. L., Justin, J. E., Stovall, J. F., (2007). When the romance is over: Follower perspectives of aversive leadership. *Applied Psychology*, 56(4), pp. 528-557. doi:10.1111/j.1464-0597.2007.00303.x

- Bolam, R. (1999). Educational administration, leadership and management: towards a research agenda, In T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter & P. Ribbins (Eds.), *Educational Management: Reflecting Theory, Policy and Practice*, London: Paul Chapman.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The Instructional Management Role of the Principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34–64.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X82018003004>
- Bowling, N. A., & Michel, J. S. (2011). Why do you treat me badly? The role of attributions regarding the cause of abuse in subordinates' responses to abusive supervision. *Work & Stress*, 25(4), 309–320. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.634281>
- Brandebo, M.F., & Alvinus, A. (2019). Introductory Chapter: Dark Sides of Organizations and Leadership - An Integrative Approach and Definitions. *Dark Sides of Organizational Behavior and Leadership*. doi:10.5772/intechopen.81550
- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement, and organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139–145. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.2.139>
- Brown, D. & Sareant, M. (2007). Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full -Time University Employees. *Journal of Research on Christian Education*, 16:2, 211-241, DOI: 10.1080/10656210701647613
- Bruning, N. S., & Snyder, R. A. (1983). Sex and position as predictors of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 26(3), 485–491. <https://doi.org/10.2307/256259>
- Burton, J. P., & Hoobler, J. M. (2006). Subordinate Self-esteem and Abusive Supervision. *Journal of Managerial Issues*, 18(3), 340–355. <http://www.jstor.org/stable/40604544>
- Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management*, (3rd edition). London: Sage.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, Vol.27 (No.3). pp. 391-406. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1150205.pdf>
- Bush, T. (2008). From management to leadership: semantic or meaningful change? *Educational Management Administration & Leadership*, Vol.36 (No.2). pp. 271-288.  
doi:[10.1177/1741143207087777](https://doi.org/10.1177/1741143207087777)
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Management*, (5th edition). London: Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership. [https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng\\_School\\_Leadership\\_Concepts\\_and\\_Evidence\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng_School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf)
- Bush, T. and Glover, D. (2014). ‘School leadership models: What do we know?’, *School Leadership and Management*, 34 (5): 553–571. doi:10.1080/13632434.2014.928680
- Bush, T. and Glover, D. (2016). ‘School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review’, *International Journal of Educational Management*, 30 (2): 216–231.
- Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. SAGE Publications Limited. [https://www.academia.edu/33904410/Leading\\_and\\_Managing\\_People\\_in\\_Education](https://www.academia.edu/33904410/Leading_and_Managing_People_in_Education)



- Caldwell, B.J. (1992). "The Principal as Leader of the Self-managing School in Australia". *Journal of Educational Administration*, Vol. 30, No.3. <https://doi.org/10.1108/09578239210014289>
- Caldwell, B.J. & Spinks, J.M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Washington, D.C: Falmer.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago, IL: Rand McNally.  
<https://www.sfu.ca/~palys/Campbell&Stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Carsten, M., Uhl-Bien, M., West, B., Patera, J., McGregor R. (2010). *Exploring social constructions of followership: A qualitative study*. 21(3), 0–562. doi:10.1016/j.leaqua.2010.03.015
- Chandan, J. S. (2014). *Organizational behaviour*. Vikas Publishing House Pvt Ltd, New Delhi, India.
- Cheng, Y.C. (1996). *School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism for Development*. (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203724989>
- Cohen, G. A. (2003). *Facts and Principles*. 31(3), 211–245. doi:10.1111/j.1088-4963.2003.00211.x
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*, 19(2), 44–55. doi:10.1016/0090-2616(90)90070-6
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887–898. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90177-D](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90177-D)
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359.  
<https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Curry, J.P., Wakefield, D.S., Price, J.L. and Mueller, C.W. (1986). On the Casual Ordering of Job Satisfaction. Job Involvement and Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*, Vol. 29, No. 4, pp. 847-858.
- Darra, M. (2013). Teacher motivation and job satisfaction in Greek primary schools, in *International Journal of Economics and Business Administration (IJEBA)*, 1(4), 31-49.  
<http://www.ijebe.com/index.php/journal/issues/20-volume-i-2013/issue-4>.
- Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism Scale. *Journal of Management*, 35(2), 219–257. <https://doi.org/10.1177/0149206308318618>
- Day, C., Harris, A., & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*. 4. 39-56. Doi:10.1080/13603120010010615.
- De Cremer, D. (2003). Why inconsistent leadership is regarded as procedurally unfair: The importance of social self-esteem concerns. *European Journal of Social Psychology*, 33(4), 535–550. <https://doi.org/10.1002/ejsp.162>
- De Hoogh, A. H. B., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A

- multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297–311. doi:10.1016/j.leaqua.2008.03.002
- Denzin and Lincoln (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications: USA.  
<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20SAGE%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research.pdf>
- Demirtaş, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 9. 1069-1073. DOI: [10.1016/j.sbspro.2010.12.287](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.287)
- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-462.
- Duffy, M., Ganster, D., & Pagon, M. (2002). Social undermining in the workplace. *Academy of Management Journal*, 45, 331-351. doi:10.2307/3069350
- Duffy, M. K., Ganster, D. C., Shaw, J. D., Johnson, J. L. & Pagon, M. (2006). The social context of undermining at work. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 101, 105-121. doi:10.1016/j.obhdp.2006.04.005
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Einarsen, S., Aasland, M. S. & Skogstad, A., (2007). Destructive leadership behavior: A definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18(3), pp. 207-216. doi:10.1016/j.leaqua.2007.03.002
- Erickson, A., Shaw, B., Murray, J. & Branch, S., (2015). Destructive leadership: Causes, consequences and countermeasures. *Organizational Dynamics*, 44(4), pp. 266-272. doi:10.1016/j.orgdyn.2015.09.003
- Ferris, G. R., Zinko, R., Brouer, R. L., Buckley, M. R., Harvey, M. G., (2007). Strategic bullying as a supplementary, balanced perspective on destructive leadership. *Leadership Quarterly*, 18(3), pp. 195-206. doi:10.1016/j.leaqua.2007.03.004
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications Ltd.
- Fink, S.L. (1992). *High Commitment Workplaces*. Quorum Books, New York.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285–299. <https://doi.org/10.2307/1164171>
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. [https://www.researchgate.net/publication/233897090\\_Belief\\_attitude\\_intention\\_and\\_behaviour\\_An\\_introduction\\_to\\_theory\\_and\\_research](https://www.researchgate.net/publication/233897090_Belief_attitude_intention_and_behaviour_An_introduction_to_theory_and_research)
- Fitzgerald, T., & Gunter, H. (2006). Teacher leadership? A new form of managerialism. *New Zealand Journal of Educational Leadership* 21(2): 44–57.
- Frattura, E. M., & Capper, C. A. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Corwin Press.
- Furnham, A., Richards, S., & Paulhus, D. (2013). The Dark Triad of Personality: A 10Year Review. *Social and Personality Psychology Compass*. Vol. 7. 199-216. doi:10.1111/spc3.12018



- Gallus, A. J., Walsh, M. B., Van Driel, M., Gouge, C. M., & Antolic, E. (2013). Intolerable Cruelty: A Multilevel Examination of the Impact of Toxic Leadership on U.S. *Military Units and Service Members*, *Military Psychology*, 25:6, 588-601, DOI: [10.1037/mi10000022](https://doi.org/10.1037/mi10000022)
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Grace, G. (1995). School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship. *Psychology Press*.  
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/47693/1/410.pdf>
- Grapsas, S., Brummelman, E., Back, M. D., & Denissen, J. J. A. (2020). The “why” and “how” of narcissism: A process model of narcissistic status pursuit. *Perspectives on Psychological Science*, 15(1), 150–172. doi:10.1177/1745691619873350
- Greenberg, J. & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. (Επιμ. - Μετ. Α. Σ. Αντωνίου). Αθήνα: Gutenberg.
- Greenleaf, R. (2007). The Servant as Leader. In: Corporate Ethics and Corporate Governance. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-540-70818-6_6)
- Griffin, R. W., & Lopez, Y. P. (2005). “Bad behavior” in organizations: A review and typology for future research. *Journal of Management*, 31(6), 988-1005. doi:10.1177/0149206305279942
- Gronn, P. (2010). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management and Administration*, 28, 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., Gumus, E. (2016). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management. Administration & Leadership*, (46), 25-48, doi:10.1177/1741143216659296
- Hallinger, P. (1992). "The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders". *Journal of Educational Administration*, Vol. 30 No. 3. <https://doi.org/10.1108/09578239210014306>
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86 (2), 217-247. doi:10.1086/461445
- Hallinger, P., & Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hare, R. D. (1999). Psychopathy as a risk factor for violence. *Psychiatric Quarterly*, 70(3), 181–197. <https://doi.org/10.1023/A:1022094925150>
- Harms, P. D., Credé, M., Tynan, M., Leon, M., & Jeung, W. (2017). Leadership and stress: A meta-analytic review. *The Leadership Quarterly*, 28(1), 178–194. doi: 10.1016/j.leaqua.2016.10.006
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2005). ‘Distributed leadership’, in B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*. London: Paul Chapman.

- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership & Management*, 30(3), 197–207. doi:10.1080/13632434.2010.494080
- Harris, A. (2013). ‘Distributed leadership: Friend or foe?’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (5): 545–554.
- Harris, K. J., Kacmar, K. M., Zivnуска, S., & Shaw, J. (2007). The impact of political skill on impression management effectiveness. *Journal of Applied Psychology*, 92, 278-285. doi:10.1037/0021-9010.92.1.278
- Hartley, D. (2010). ‘Paradigms: How far does research in distributed leadership “stretch”?’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3): 271–285.
- Heck, R.H. (2009), "Teacher effectiveness and student achievement: Investigating a multilevel cross-classified model", *Journal of Educational Administration*, Vol. 47 No. 2, pp. 227-249. <https://doi.org/10.1108/09578230910941066>
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2011). *Organizational behavior (13th ed.)*. Belmont, CA: Cengage South-Western.
- Higham, R. & Booth, T. (2016). Reinterpreting the authority of heads: Making space for values-led school improvement with the Index for Inclusion. *Educational Management Administration & Leadership*. 46. 10.1177/1741143216659294.
- Hogan, R., & Hogan, J. (2001). Assessing leadership: A view from the dark side. *International Journal of Selection and Assessment*, 9, 40-51. doi:10.1111/1468-2389.00162
- Hogan, R., & Hogan, J. (2009). *Hogan Development Survey Manual*. Hogan Press.
- Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(169-180). doi:10.1037/1089-2680.9.2.169
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and Practice*. New York: McCraw-Hill.
- Hoyle, E. and Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. London: Sage.
- House, R.J. and Howell, J.M. (1992). Personality and Charismatic Leadership. *The Leadership Quarterly*, 3, (2), 81-108. doi:10.1016/1048-9843(92)90028-E
- Huffman, D. S. B. (2015). *Support and mistreatment by public school principals as experienced by teachers: A statewide survey*. [Doctoral dissertation, Miami University]. Ohio LINK Electronic Theses and Dissertations Center. [http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=miami1430326406](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1430326406)
- Hulpia, H., Devos, G., Van Keer, H. (2011). The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728–771. doi:10.1177/0013161X11402065
- Hwa, C. (2008). The impact of principal’s transformational democratic leadership style on teachers’ job satisfaction and commitment. Thesis of Doctor of Philosophy. University Sains Malaysia. <https://core.ac.uk/download/pdf/11933907.pdf>

- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2014). Introducing the Short Dark Triad (SD3): A brief measure of dark personality traits. *Assessment*, 21(1), 28–41. <https://doi.org/10.1177/1073191113514105>
- Kaiser, R., LeBreton, J., Hogan, J. (2015). The Dark Side of Personality and Extreme Leader Behavior. *Applied Psychology*, 64(1), 55–92. doi:10.1111/apps.12024
- Katz, D., & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science* (Vol. 3, pp. 423– 475). New York: McGraw-Hill.
- Keashly, L. & Trott, V. & MacLean, L. (1994). Abusive Behavior in the Workplace: A Preliminary Investigation. *Violence and victims*, 9(4). 341-57. DOI: [10.1891/0886-6708.9.4.341](https://doi.org/10.1891/0886-6708.9.4.341)
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Klein, K. J. (1987). Employee stock ownership and employee attitudes: A test of three models. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 319–332. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.72.2.319>
- Kondalkar, V.G. (2007). *Organizational Behaviour*. New Age International (P) Ltd., Publishers. <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXjaXRIb2J8Z3g6MjA5YjY1OTZjZmY0ZjgzZA>
- Kotter, J. P. (1990). *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*. New York: Free Press.
- Koustelios, A. (2001). “Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers”, *International Journal of Educational Management*, 15 (7), pp. 354-358.
- Krasikova, D. V., Green, S. G. & LeBreton, J. M. (2013). Destructive Leadership: A Theoretical Review, Integration, and Future Research Agenda. *Journal of Management*, 39(5), pp. 1308-1338. doi:10.1177/0149206312471388
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1037/10024-000>
- Kuhnert, K. W., & Vance, R. J. (1992). Job insecurity and moderators of the relation between job insecurity and employee adjustment. In J. C. Quick, L. R. Murphy, & J. J. Hurrell, Jr. (Eds.), *Stress & well-being at work: Assessments and interventions for occupational mental health* (pp. 48–63). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10116-004>
- Lamm, K. W., Carter, H. S., & Lamm, A. J. (2016). Evaluating Extension Based Leadership Development Programs in the Southern United States. *Journal of Agricultural Education*, 57(1), 121-136. doi: 10.5032/jae.2016.01121
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What We Know about Successful School Leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for student success, Temple University.

- Leithwood, K., Jantzi, D. Earl, L. Watson, N., Fullan, M. (2004). Strategic leadership on a large scale: the case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Management and Leadership*, 24, 1, 57-79.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL. Ανακτήθηκε από:  
<https://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid=17387&filename=seven-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Lipman-Blumen, J. (2005). *Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions*. (36), 29–36. doi:10.1002/ltl.125
- Lipman-Blumen, J. (2006). *The allure of toxic leaders. Why we follow destructive bosses and corrupt politicians—and how we can survive them*. Oxford: Oxford University Press.
- Locke, E. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. *The of industrial and organizational psychology*. 31.  
[https://www.researchgate.net/publication/238742406\\_The\\_Nature\\_and\\_Causes\\_of\\_Job\\_Satisfaction](https://www.researchgate.net/publication/238742406_The_Nature_and_Causes_of_Job_Satisfaction)
- Lumby, J. (2013). 'Distributed leadership: The uses and abuses of power', *Educational Management, Administration and Leadership*, 41 (5): 581–597.
- Lumley, E.J. & Coetzee, M. & Tladinyane, R. & Ferreira, N. (2011). Exploring the job satisfaction and organisational commitment of employees in the information technology environment. *Southern African Business Review*. 15. <https://journals.co.za/doi/pdf/10.10520/EJC92917>
- Ma, H., Karri, R. & Chittipeddi, K., (2004). The paradox of managerial tyranny. *Business Horizons*, 47(40), pp. 33-40.
- MacBeath, J. (2012). *Leadership for Learning: concepts, principles and practice*. Leadership for Learning: The Cambridge Network.  
[https://www.educ.cam.ac.uk/centres/archive/cce/initiatives/projects/leadership/LfL-Concepts\\_Principles\\_Practices\\_cc\\_1.pdf](https://www.educ.cam.ac.uk/centres/archive/cce/initiatives/projects/leadership/LfL-Concepts_Principles_Practices_cc_1.pdf)
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99
- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D., & Dick, R. V. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196. doi:10.1080/10967491003756682
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.171>
- Mathieu, C., Neumann, C. S., Hare, R. D., & Babiak, P. (2014). A dark side of leadership: Corporate psychopathy and its influence on employee well-being and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 59, 83-88. doi:10.1016/j.paid.2013.11.010

- McAdams, D. P. (1995). What do we know when we know a person? *Journal of Personality*, 63(3), 365–396. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00500.x>
- McClelland, D.C. (1975). *Power: The Inner Experience*. Vol. 95, Irvington Publishers, New York, 427–429.
- Mehta, S. & Maheshwari, C. G. (2014). Toxic leadership: Tracing the Destructive trail. *International journal of management (IJM)*. Volume 5, Issue 10, pp. 18-24. [https://www.academia.edu/19847278/TOXIC\\_LEADERSHIP\\_TRACING\\_THE\\_DESTRUCTIVE\\_TRAIL](https://www.academia.edu/19847278/TOXIC_LEADERSHIP_TRACING_THE_DESTRUCTIVE_TRAIL)
- Meyer, P. J., & Allen, J. N. (1984). Testing the side bet theory of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378. DOI: [10.1037//0021-9010.69.3.372](https://doi.org/10.1037//0021-9010.69.3.372)
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1:61–89. [http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](http://dx.doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, P. J., & Allen, J. N. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). TCM Employee Commitment Survey. *Academic Users' Guide 2004*. Department of Psychology, University of Western Ontario. <https://www.employeecommitment.com/TCM-Employee-Commitment-Survey-Academic-Package-2004.pdf>
- Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution: A historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(3), 141–144. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(03\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(03)00029-9)
- Miskel, C. G., Fevurly, R., & Stewart, J. (1979). Organizational Structures and Processes, Perceived School Effectiveness, Loyalty, and Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 15(3), 97–118. <https://doi.org/10.1177/0013131X7901500308>
- Moorhead, G., & Griffin, R. W. (1998). *Managing people and organizations: Organizational behavior*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Morrow, P.C. (1983). Concept redundancy in organizational research. The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8: 486-500. Doi: 10.5465/AMR.1983.4284606.
- Morrow P. C. (1993). *The theory and measurement of work commitment*. JAI Press.
- Moscoseo, S., & Salgado, J. F. (2004). 'Dark Side' Personality Styles as Predictors of Task, Contextual, and Job Performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 12(4), 356–362. doi:10.1111/j.0965-075x.2004.00290.x
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 177–197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>

- Nandkeolyar, A. K., Shaffer, J. A., Li, A., Ekkirala, S., & Bagger, J. (2014). Surviving an abusive supervisor: the joint roles of conscientiousness and coping strategies. *The Journal of applied psychology*, 99(1), 138–150. <https://doi.org/10.1037/a0034262>
- National College for School Leadership (2001). *Leadership Development Framework*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Nidich, R. & Nidich, S. (1986). A Study of School Organizational Climate Variables Associated with Teacher Morale, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 60:4, 189-191, DOI: [105.1098.9959319](https://doi.org/10.1098.9959319)
- Northouse, P. (2010). *Leadership: Theory and Practice*. Fifth Edition. Sage Publications.
- OECD, (2008). *Improving School Leadership*. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Özsoy, E. ve Ardiç, K. (2017). Karanlık Üçlü'nün (Narsisizm, Makyavelizm ve Psikopati) İş Tatminine Etkisinin İncelenmesi. *Yonetim ve Ekonomi*, 24 (2), 391. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/336219>
- Padilla, A., Hogan, R., & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18, 176-194. doi:10.1016/j.leaqua.2007.03.001
- Paulhus, D. L. (2014). Toward a Taxonomy of Dark Personalities. *Current Directions in Psychological Science*, 23(6), 421–426. doi:10.1177/0963721414547737
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556-563. doi:10.1016/s0092-6566(02)00505-6
- Pearce, C. L. & Sims, H. P. J., (2002). Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(2), pp. 172-197. doi:10.1037/1089-2699.6.2.172
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373–389. doi:10.1177/1742715010379308
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1981). *Attitudes and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: William C. Brown Co.
- Pilch, I., & Turska, E. (2015). Relationships between Machiavellianism, organizational culture, and workplace bullying: Emotional abuse from the target's and the perpetrator's perspective. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 83–93. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2081-3>
- Polat, S. (2011). *Commitment and Antecedents of Police Officers: An Empirical Study of the Three-Component Model of Organizational Commitment*. Thesis for: PhD. Virginia Commonwealth University.
- Porter, L. W., & Steers, R. M. (1973). Organizational, work, and personal factors in employee turnover and absenteeism. *Psychological Bulletin*, 80(2), 151–176. <https://doi.org/10.1037/h0034829>



- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Randall, D.M. (1990). The Consequences of Organizational Commitment: Methodological Investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11(5), 361-378. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030110504>
- Rauthmann, J. F. (2012). The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Social Psychological and Personality Science*, 3(4), 487–496. <https://doi.org/10.1177/1948550611427608>
- Reed, G. (2002). Toxic Leadership. *Parameters: journal of the US Army War College*. 32(3). 115-127. [https://www.researchgate.net/publication/256486140\\_Toxic\\_Leadership](https://www.researchgate.net/publication/256486140_Toxic_Leadership)
- Reyes, P. (1990). Individual Work Orientation and Teacher Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 83:6, 327-335, <https://doi.org/10.1080/00220671.1990.10885978>
- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Eds.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.
- Richman, J., Flaherty, J., Rospenda, K., & Christensen, M. (1992). Mental health consequences and correlates of reported medical student abuse. *Journal of the American Medical Association*, 267, 692-694. doi:10.1001/jama.1992.03480050096
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623–639. doi:10.1111/j.1467-6486.2006.00618.x
- Robson, C. (2010). *Real-World Research—A Tool for Social Scientists and Professional Researchers* (Translated by Dalakou, V., Vasilikou, K.). Gutenberg (1993 Edition), Athens.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97.
- Saravanakumar, A. (2019). Organisational Behavior. In book: *Organisational Behaviour* (pp.53). Publisher: Alagappa university SIM Mode Book. [https://www.researchgate.net/publication/330409514\\_UNIT\\_1\\_ORGANISATIONAL\\_BEHAVIOUR](https://www.researchgate.net/publication/330409514_UNIT_1_ORGANISATIONAL_BEHAVIOUR)
- Sancar, Mine. (2009). Leadership behaviors of school principals in relation to teacher job satisfaction in north Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 1. 2855-2864. DOI: [10.1016/j.sbspro.2009.01.508](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.508)
- Scanlan, B. K. (1974). *Management 18: A Short Course for Managers*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1974.



- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200–230.  
<https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Schyns, B., & Hansbrough, T.K. (2010). *When leadership goes wrong: destructive leadership, mistakes, and ethical failures*. IAP (Information Age Publishing).
- Schyns, B., Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 138–158. doi: 10.1016/j.leaqua.2012.09.001
- Schmit, M. J., Kihm, J. A., & Robie, C. (2000). Development of a global measure of personality. *Personnel Psychology*, 53(1), 153–193. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2000.tb00198.x>
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale*. University of Maryland, Master Thesis. <https://api.drum.lib.umd.edu/server/api/core/bitstreams/34c0937f-a731-495d-9876-c3d5d3a86c2d/content>
- Schmidt, A. A. (2014). *An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment*. University of Maryland, Doctoral Thesis.  
<https://api.drum.lib.umd.edu/server/api/core/bitstreams/c637939b-5e85-4dfb-9375-31ab24d7c765/content>
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5): 4-13.
- Shackleton, V. (1995). Leaders who derail. In V. Shackleton (ed.), *Business Leadership*, pp. 89–100. London: Thomson
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200–230.  
<https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Sigurðardóttir, S. & Sigthorsson, R. (2015). The fusion of school improvement and leadership capacity in an elementary school. *Educational Management Administration & Leadership*. 44. 10.1177/1741143214559230.
- Simkins, T. (2005). ‘Leadership in education: “What works” or “what makes sense”?’’, *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1): 9–26.
- Simon, H. A. (1959). Theories of Decision-Making in Economics and Behavioral Science. *American Economic Review*, 49, 253-283.  
<https://msuweb.montclair.edu/~lebelp/SimonDecTheoryAER1959.pdf>
- Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M. S., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(1), 80–92. doi:10.1037/1076-8998.12.1.80
- Smith, P. and Hoy, F. (1992). “Job satisfaction and commitment of older workers in small businesses”, *Journal of Small Business Management*, Vol. 30, No. 4, pp. 106-18.

<https://www.proquest.com/scholarly-journals/job-satisfaction-commitment-older-workers-small/docview/220955156/se-2>

- Southworth, G. (2002). Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership & Management*, 22, 73-91.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Spector, P. 2008. *Industrial and Organisational Behaviour* (5th edition). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- Spillane, James & Halverson, Richard & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36. 3-34. 10.1080/0022027032000106726.
- Starratt, R. (2005). Cultivating the moral character of learning and teaching: A neglected dimension of educational leadership. *School Leadership & Management*. 25. 399-411. 10.1080/13634230500197272.
- Steele, J. P. (2011). Antecedents and consequences of toxic leadership in the U.S. Army: A two year review and recommended solutions. Center for Army Leadership, June, 1-37.  
<https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA545383.pdf>
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of Leadership*, New York.
- Stup R.E. (2006). *Human resource management, organizational commitment, and perceived organizational support in dairy farm businesses*. Ph.D. Thesis. The Pennsylvania State University.  
<https://www.proquest.com/openview/3d0e29619a12160cae53522c07f62566/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), 178-190. doi:10.2307/1556375
- Tepper, B. J. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33(3), 261-289. doi:10.1177/0149206307300812
- Tepper, B. J., Duffy, M. K., & Shaw, J. D. (2001). Personality moderators of the relationship between abusive supervision and subordinates' resistance. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 974–983. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.5.974>
- Tepper, B. J., Moss, S. E., Lockhart, D. E., & Carr, J. C. (2007). Abusive supervision, upward maintenance communication, and subordinates' psychological distress. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1169-1180. doi:10.2307/20159918
- Tepper, B. J., Carr, J. C., Breaux, D. M., Geider, S., Hu, C., & Hua, W. (2009). Abusive supervision, intentions to quit, and employees' workplace deviance: A power/dependence analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 156–167. doi:10.1016/j.obhdp.2009.03.004
- Thoroughgood, C. N., Padilla, A., Hunter, S. T., & Tate, B. W. (2012). The susceptible circle: A taxonomy of followers associated with destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 897–917. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.007>

- Thoroughgood, C. N., Tate, B. W., Sawyer, K. B., & Jacobs, R. (2012). Bad to the bone: Empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19(2), 230-255. doi:10.1177/1548051811436327
- Thoroughgood, C. N., Sawyer, K. B., Padilla, A. & Lunsford, L. (2016). Destructive Leadership: A Critique of Leader-Centric Perspectives and Toward a More Holistic Definition. *Journal of Business Ethics*, 151(3), pp. 627-649. doi:10.1007/s10551-016-3257-9
- Tian, M., Risku, M., & Collin, K. (2016). A Meta-Analysis of Distributed Leadership from 2002 to 2013: Theory Development, Empirical Evidence and Future Research Focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 146-164. doi:10.1177/1741143214558576
- Tsui, K.T., & Cheng, Y.C. (1999). School Organizational Health and Teacher Commitment: A Contingency Study with Multi-level Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5, 249-268.
- Webster, V., J. (2016). *The Dark Side of Leadership and Its Impact on Followers*. Διδακτορική διατριβή. School of Applied Psychology Griffith University Queensland. <https://doi.org/10.25904/1912/1567>
- Wilson-Starks, Y. K. (2003). *Toxic Leadership*. Colorado Spring: Transleadership Inc. <https://transleadership.com/wp-content/uploads/ToxicLeadership.pdf>
- Wright, B.E. & Davis, B.S. (2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *The American Review of Public Administration*, 33(1), 70-90. <https://doi.org/10.1177/0275074002250254>
- Woodard B. D. (1994). *Leadership Challenges*, 2002. 1994(66), 91–99. doi:10.1002/ss.37119946609
- Wu, T.-Y. & Hu, C. (2009). Abusive Supervision and Employee Emotional Exhaustion: Dispositional Antecedents and Boundaries. *Group & Organization Management*, 34(2), 143–169. doi:10.1177/1059601108331217
- Yukl, G.A. (1971). Toward a Behavioral Theory of Leadership. *Organization Behavior and Human Performance* 6, 414-440.
- Yukl, G. A. (1994). *Leadership in Organizations*. 3rd Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Fifth Edition. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in Organizations*. 6th Edition, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Yusof, J. & Tahir, I. (2011). Spiritual leadership and job satisfaction: A proposed conceptual framework information. *Management and Business Review*, 2(6), pp. 239-245. <https://core.ac.uk/download/pdf/288022087.pdf>
- Zhang, Y., & Liao, Z. (2015). Consequences of abusive supervision: A meta-analytic review. *Asia Pacific Journal of Management*, 32(4), 959–987. <https://doi.org/10.1007/s10490-015-9425-0>
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42. 357-374. DOI: [10.1108/09578230410534676](https://doi.org/10.1108/09578230410534676)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

---

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι / συναδέλφισσες,

Στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας πραγματοποιώ έρευνα, στην οποία θα σας παρακαλούσα να συμμετάσχετε συμπληρώνοντας το παρακάτω ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και έχει ως σκοπό να καταγράψει τις απόψεις τους, σχετικά με αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές διευθυντών σχολικών μονάδων, με αποδέκτες τους ίδιους, την πιθανή επίδρασή τους στην εκτιμώμενη ατομική δέσμευση στο εργασιακό τους πλαίσιο και την προσλαμβανόμενη ικανοποίησή τους από το επάγγελμα – λειτούργημα που επιτελούν.

Η συμμετοχή σας θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη και η αφιέρωση λίγου χρόνου αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην παρούσα έρευνα. Οι απαντήσεις σας είναι **εμπιστευτικές** και δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για άλλους σκοπούς πέρα από αυτούς της έρευνας. Σχετικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**, δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και δεν μπορούν να συνδεθούν οι απαντήσεις με συγκεκριμένα πρόσωπα και οργανισμούς.

*Ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο που διαθέσατε και για τη συμμετοχή σας στην έρευνα! Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε πληροφορία.*

Με εκτίμηση,

Ευάγγελος Τζώρτσος

[v.tzortsos@gmail.com](mailto:v.tzortsos@gmail.com)

## Μέρος Ι

**Παρακαλώ συμπληρώστε τα παρακάτω δημογραφικά στοιχεία:**

### 1. Φύλο

Ανδρας ☐

Γυναίκα ☐

### 2. Ηλικία

20-30 ☐

31-40 ☐

41-50 ☐

51 και πάνω ☐

### 3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η ☐

Έγγαμος/η ☐

Διαζευγμένος/η ☐

### 4. Θέση και σχέση εργασίας

Μόνιμος/η ☐

Αναπληρωτής/τρια μειωμένου ωραρίου ☐

Αναπληρωτής/τρια πλήρους ωραρίου ☐

### 5. Ποια θέση κατέχετε στη συγκεκριμένη σχολική εκπαιδευτική μονάδα;

Υποδιευθυντής ☐

Εκπαιδευτικός ☐

### 6. Προϋπηρεσία:

1-5 Έτη ☐

6-10 Έτη ☐

11-15 Έτη ☐

16 και άνω ☐

Έτη υπηρεσίας στο ίδιο σχολείο ☐

### 7. Βασικό πτυχίο

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ☐

Ειδικότητα / ΠΕ ☐

Διπλωματική Εργασία

**8. Επιπλέον σπουδές**

- Δεύτερο πτυχίο ☐
- Μεταπτυχιακές σπουδές ☐
- Διδακτορικό ☐
- Τίποτα από τα παραπάνω ☐

**9. Φύλο Διευθυντή της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε**

- Άντρας ☐ Γυναίκα ☐

**10. Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε**

- Λιγότερο από 1 χρόνο ☐
- 1 – 3 Χρόνια ☐
- 4 – 6 Χρόνια ☐
- 7 – 10 Χρόνια ☐
- 11 Χρόνια και άνω ☐

### Μέρος II.

Παρακαλώ να σημειώσετε τον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο, αναφορικά με τις ενέργειες και τη συμπεριφορά του/της Διευθυντή/ντριας της Μονάδας σας.  
(1-Καθόλου), (2-Λίγο), (3-Αρκετά), (4-Πολύ), (5-Πάρα Πολύ):

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω;		1	2	3	4	5
1	Ο Διευθυντής μου, με γελοιοποιεί					
2	Ο Διευθυντής, μου λέει ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματά μου είναι ανόητα					
3	Ο Διευθυντής μου, με αγνοεί και επιλέγει τη σιωπή					
4	Ο Διευθυντής μου, με ταπεινώνει μπροστά στους άλλους					
5	Ο Διευθυντής μου, παραβιάζει την ιδιωτικότητα μου					
6	Ο Διευθυντής, μου υπενθυμίζει τα λάθη και τις αποτυχίες του παρελθόντος					
7	Ο Διευθυντής μου, δεν αναγνωρίζει την αξία μου για εργασίες που απαιτούν μεγάλη προσπάθεια					
8	Ο Διευθυντής μου, με κατηγορεί για να βγει από τη δύσκολη θέση					
9	Ο Διευθυντής μου, αθετεί τις υποσχέσεις που δίνει					
10	Ο Διευθυντής μου ξεσπάει πάνω μου, όταν είναι εκνευρισμένος για άλλο λόγο					
11	Ο Διευθυντής μου, κάνει αρνητικά σχόλια για μένα στους άλλους					
12	Ο Διευθυντής, μου φέρεται με αγένεια					
13	Ο Διευθυντής μου, δεν με αφήνει να συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου					
14	Ο Διευθυντής μου, λέει ότι είμαι ανίκανος/η					
15	Ο Διευθυντής μου, λέει ψέματα					

### Μέρος III.

Παρακαλώ να κυκλώσετε τον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο, αναφορικά με την ένταση της δέσμευσης που νιώθετε για τη σχολική σας μονάδα.  
(1-Καθόλου), (2-Λίγο), (3-Αρκετά), (4-Πολύ), (5-Πάρα Πολύ)

Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω;		1	2	3	4	5
1	Θα ήμουν πολύ ικανοποιημένος, αν τελείωνα την επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο σχολείο αυτό.					
2	Αισθάνομαι πραγματικά ότι τα προβλήματα του σχολείου είναι και δικά μου.					
3	Το σχολείο όπου εργάζομαι σημαίνει πολλά για μένα και αξίζει την αφοσίωση μου.					
4	Το σχολείο μου αποτελεί ένα περιβάλλον δημιουργικότητας και καινοτομίας.					
5	Αισθάνομαι περήφανος για τη δουλειά μου και μου αρέσει πολύ να συζητώ με άλλα άτομα για το αντικείμενο της εργασίας μου ως εκπαιδευτικού.					
6	Είμαι πρόθυμος/η να δουλεύω περισσότερο για χάρη της σχολικής μονάδας, ακόμη και στην περίπτωση που δεν μπορεί να με ανταμείψει.					
7	Το να παραμείνω σε αυτό το σχολείο φέτος ήταν ένα θέμα αναγκαιότητας παρά επιθυμίας.					
8	Αισθάνομαι ότι έχω πολύ λίγες επιλογές, αν φύγω από αυτό το σχολείο.					
9	Ένας από τους κύριους λόγους που συνεχίζω να εργάζομαι εδώ είναι ότι, αν έφευγα, θα ανατρέπονταν πολλά πράγματα στη ζωή μου.					
10	Έχω επενδύσει τόσο πολλά στο σχολείο μου (χρόνο, ιδέες, ενέργεια) και δεν θα μπορούσα να το εγκαταλείψω.					
11	Χρωστάω πολλά στο σχολείο που υπηρετώ τώρα.					
12	Δε θα ήθελα να φύγω τώρα από το σχολείο που υπηρετώ, γιατί έχω μια αίσθηση υποχρέωσης απέναντι στους ανθρώπους του (μαθητές, γονείς, συναδέλφους).					
13	Όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου νιώθουν «δέσμευση» σε μεγάλο βαθμό.					
14	Ο διευθυντής του σχολείου είναι πραγματικά «δεσμευμένος» και δίνει πρώτος το παράδειγμα.					



#### Μέρος IV.

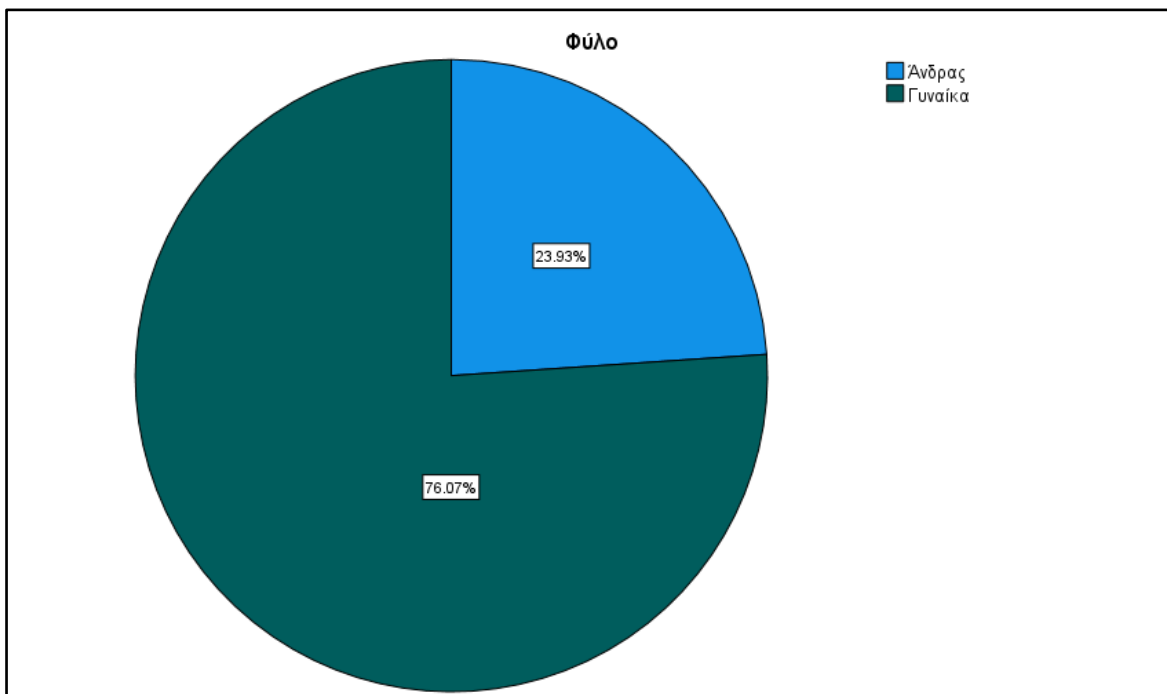
Παρακαλώ να σημειώσετε τον βαθμό που σας εκφράζει περισσότερο, αναφορικά με την ένταση της Εργασιακής Ικανοποίησης που βιώνετε.

(1-Καθόλου), (2-Λίγο), (3-Αρκετά), (4-Πολύ), (5-Πάρα Πολύ)

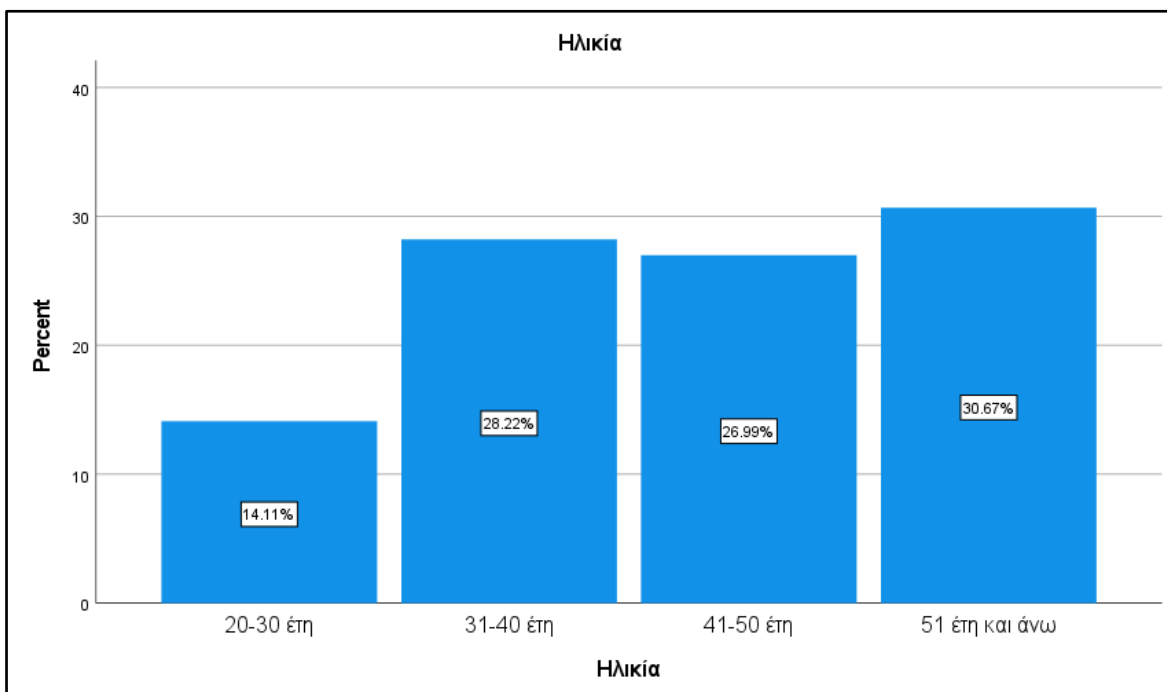
Σε ποιο βαθμό ισχύουν τα παρακάτω;		1	2	3	4	5
1	Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, με βοηθά όταν τον/την χρειάζομαι					
2	Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο					
3	Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, κατανοεί τα προβλήματά μου					
4	Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την Διευθυντή/ντριά μου					
5	Ο/Η Διευθυντής/ντριά μου, είναι εκεί όταν τον/την χρειάζομαι					
6	Οι συνάδελφοί μου, με βοηθούν όταν χρειάζεται					
7	Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου					
8	Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί					
9	Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα					
10	Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου					
11	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο					
12	Η δουλειά μου είναι δημιουργική					
13	Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός					
14	Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη					
15	Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου					
16	Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου					
17	Οι μαθητές μου με σέβονται					
18	Ο περιβάλλον χώρος είναι ευχάριστος					
19	Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος					
20	Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής					

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

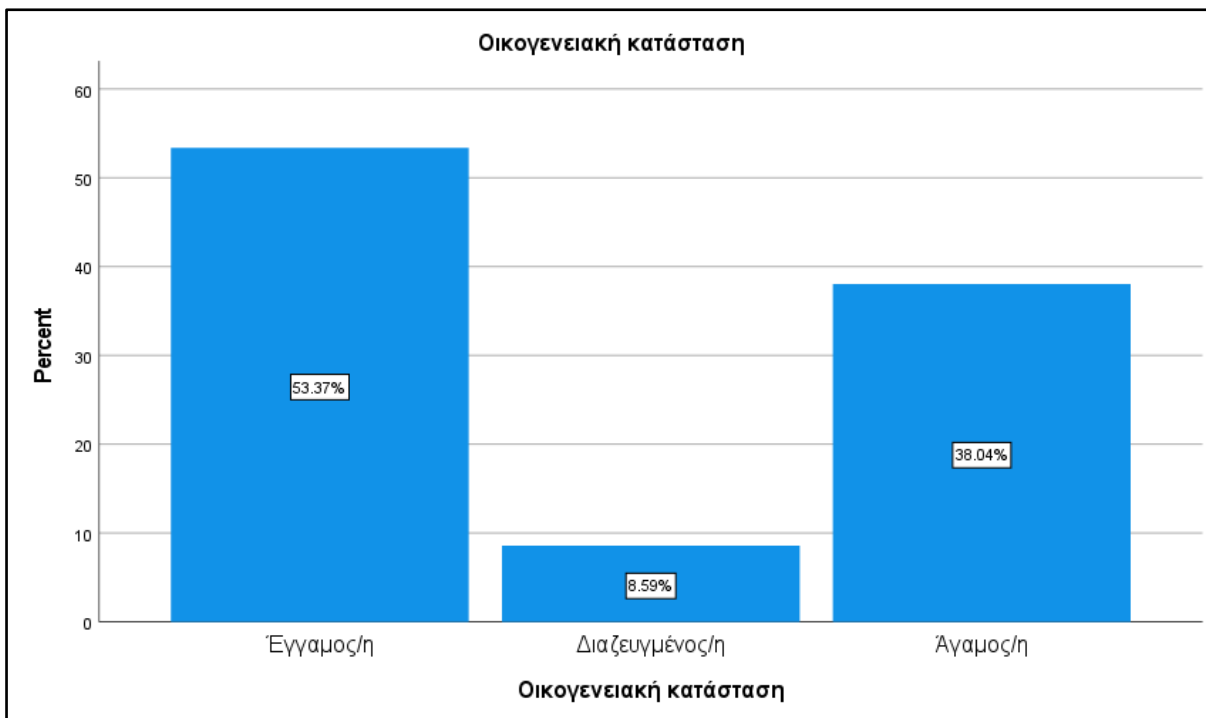
### Α. Γραφήματα για τα δημογραφικά στοιχεία



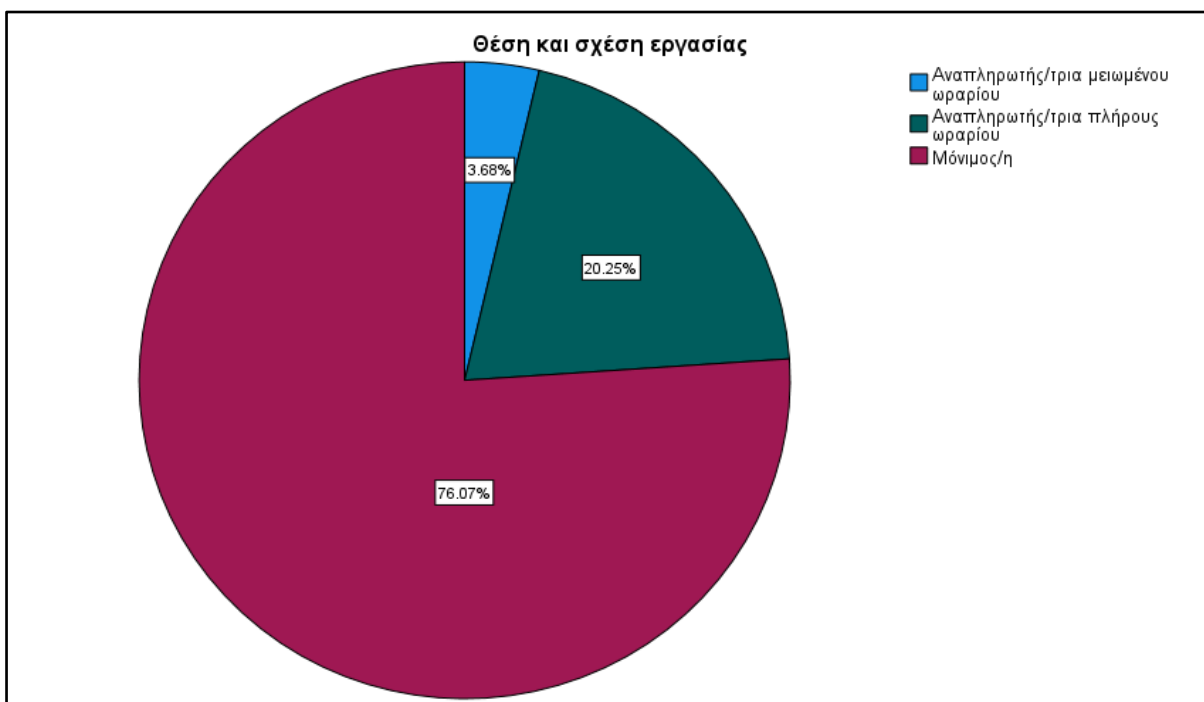
Γράφημα 1. Φύλο



Γράφημα 2. Ηλικία



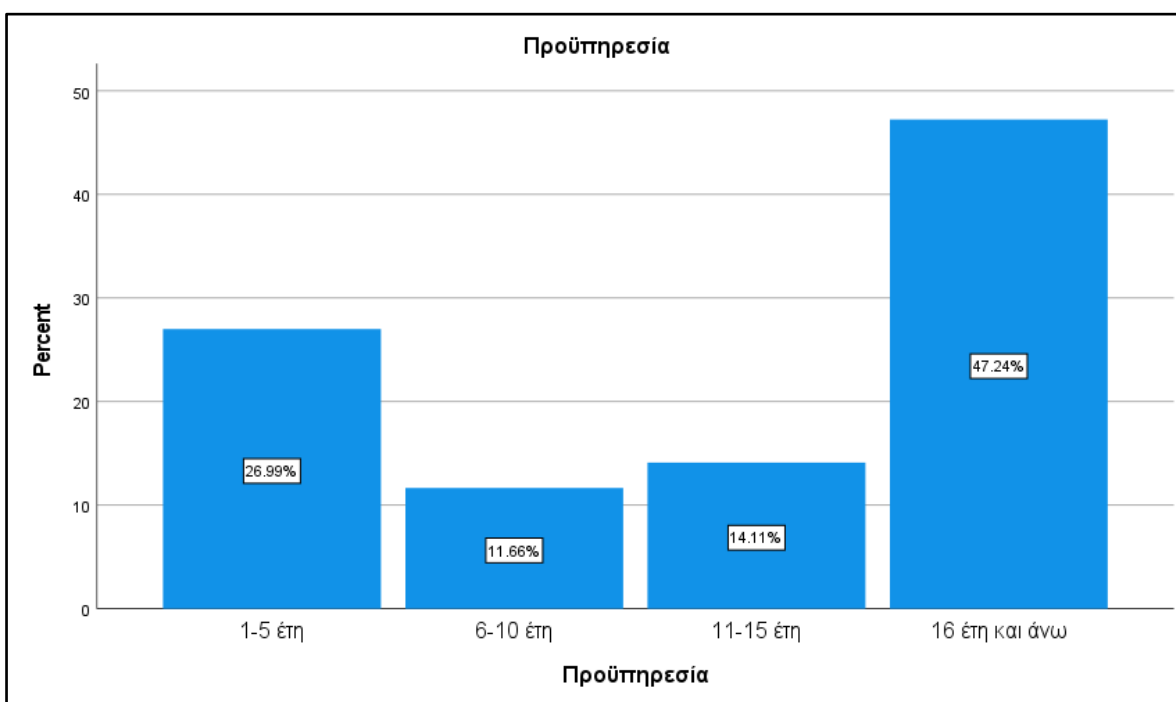
**Γράφημα 3.** Οικογενειακή κατάσταση



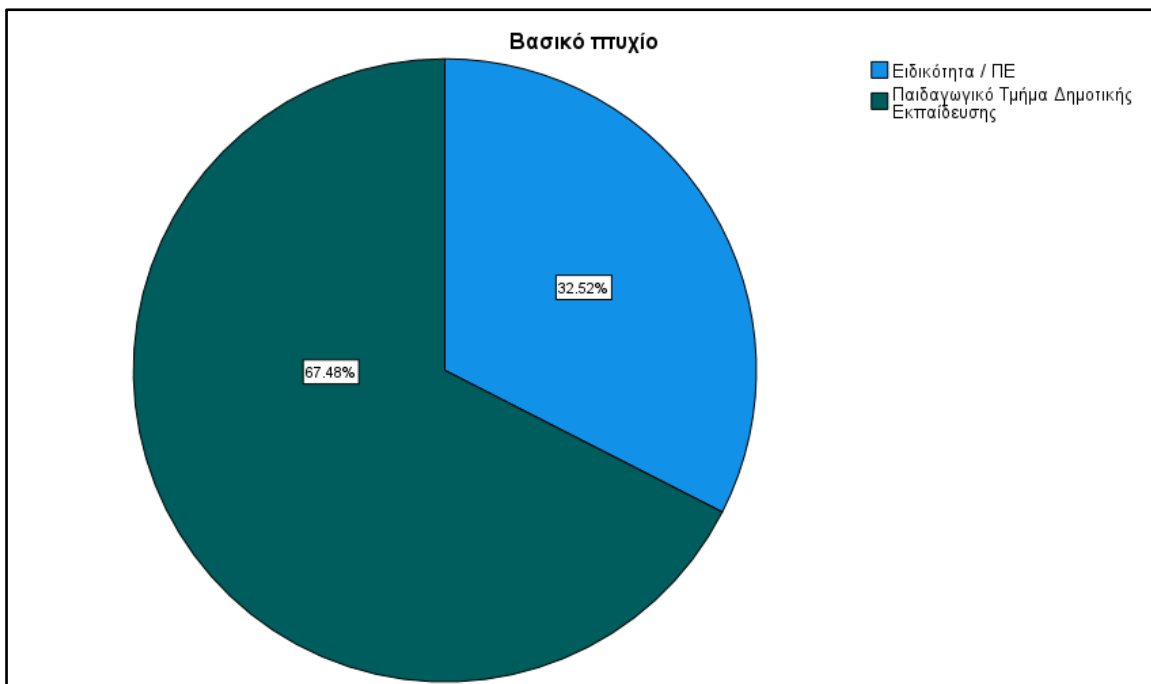
**Γράφημα 4.** Θέση και σχέση εργασίας



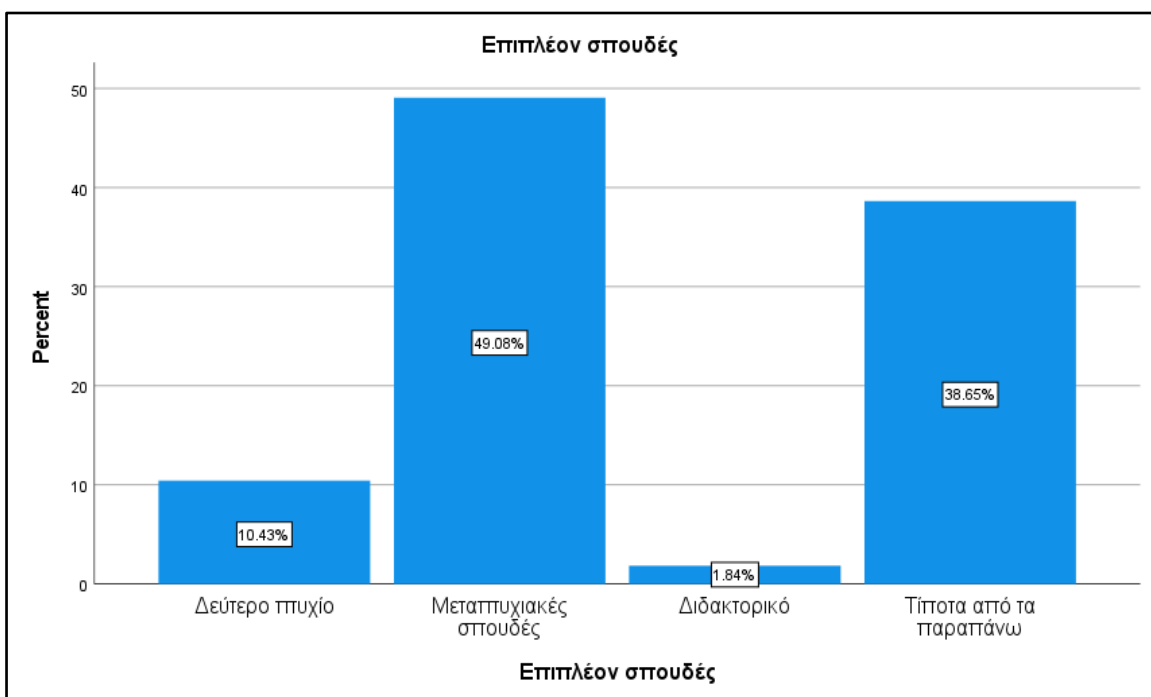
Γράφημα 5. Θέση στη σχολική μονάδα



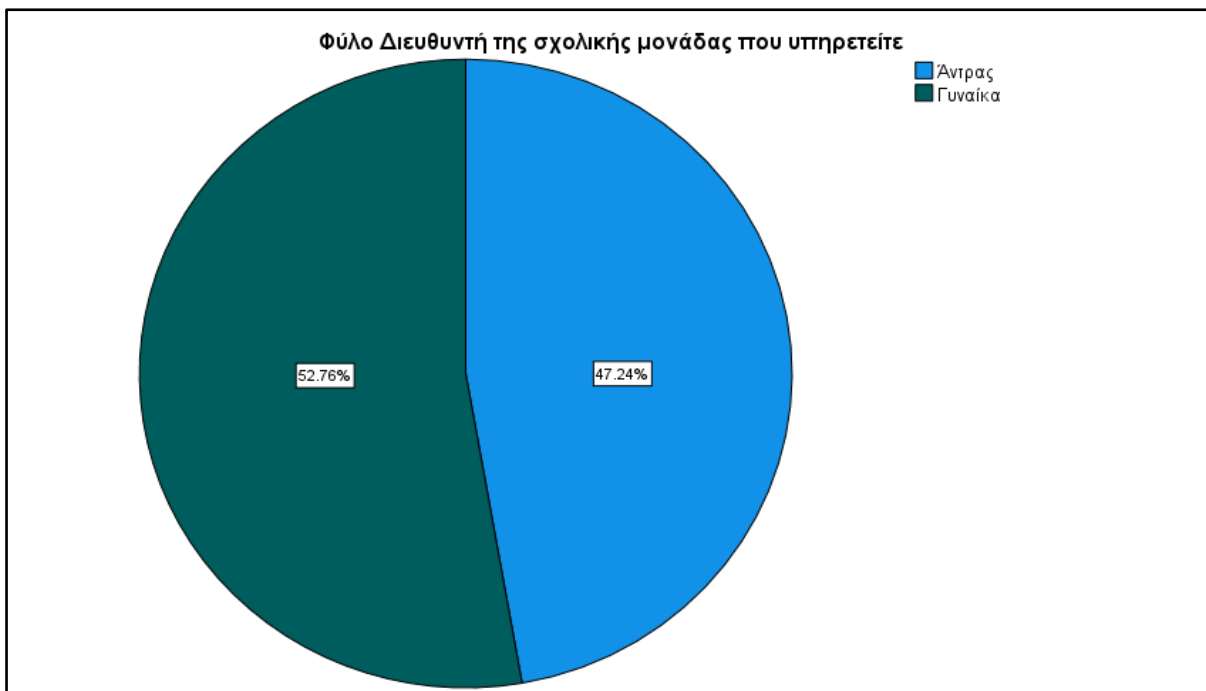
Γράφημα 6. Προϋπηρεσία



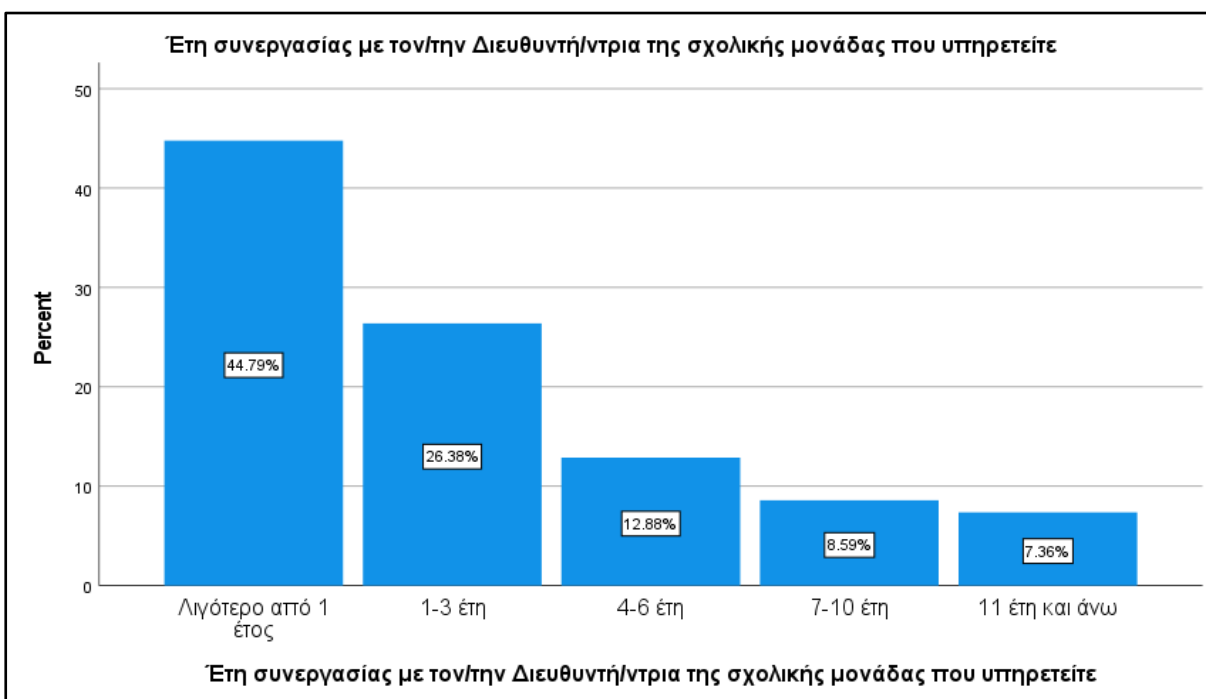
Γράφημα 7. Βασικό πτυχίο



Γράφημα 8. Επιπλέον σπουδές



Γράφημα 9. Φύλο Διευθυντή σχολικής μονάδας



Γράφημα 10. Έτη συνεργασίας με τον Διευθυντή/ντρια

## Β. Έλεγχοι κανονικότητας και γραφήματα

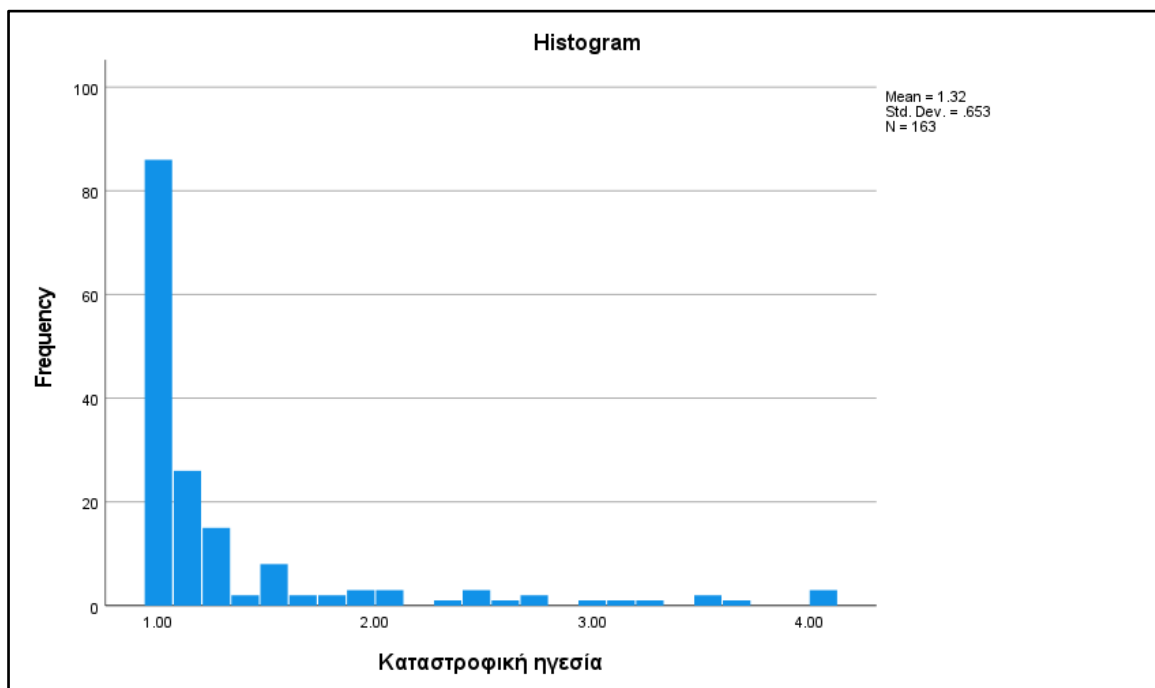
**Πίνακας 17:** Συντελεστές ασυμμετρίας και κύρτωσης για τις μεταβλητές της ανάλυσης

	Skewness	Kurtosis
Καταστροφική ηγεσία	2.640	6.578
Συναισθηματική δέσμευση	-.114	-.624
Δέσμευση λόγω συνέχειας	.936	.593
Κανονιστική δέσμευση	.122	-.792
Διευθυντής	-.595	-.793
Συνάδελφοι	-.661	.037
Φύση εργασίας	-.822	.887
Μαθητές	-.856	.755
Συνθήκες εργασίας	-.308	-.350

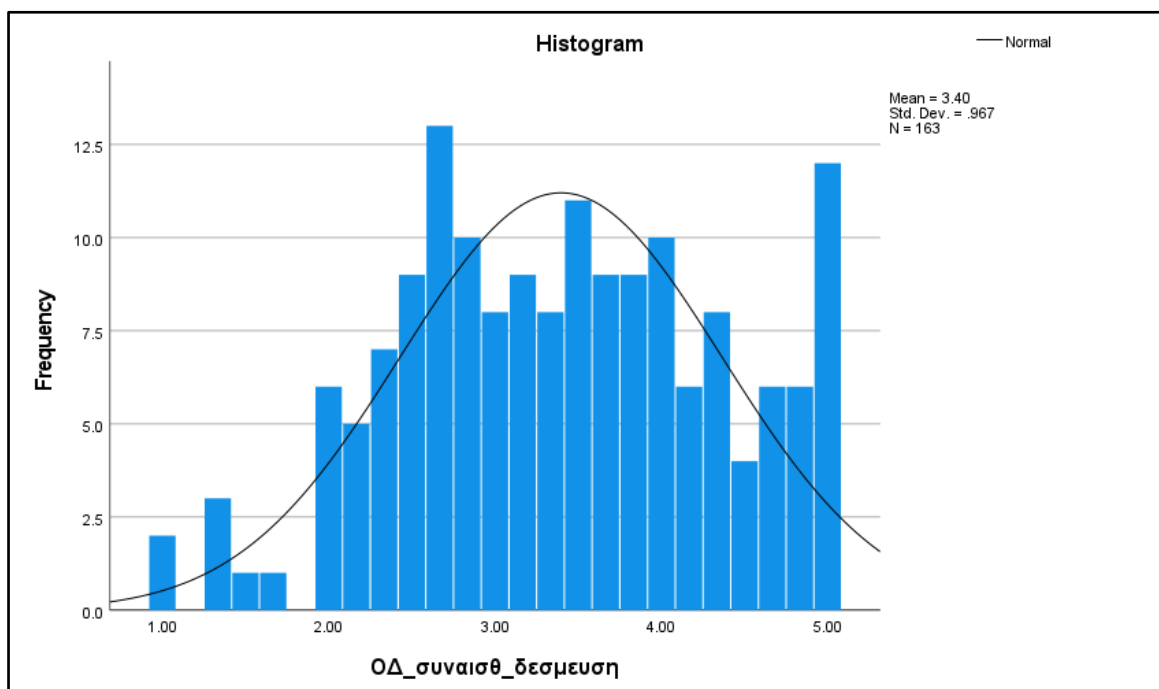
**Πίνακας 18:** Έλεγχοι κανονικής κατανομής για τις μεταβλητές της ανάλυσης

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Καταστροφική ηγεσία	.322	163	<.001	.557	163	<.001
Συναισθηματική δέσμευση	.070	163	.052	.974	163	.004
Δέσμευση λόγω συνέχειας	.151	163	<.001	.926	163	<.001
Κανονιστική δέσμευση	.083	163	.008	.974	163	.004
Διευθυντής	.160	163	<.001	.889	163	<.001
Συνάδελφοι	.117	163	<.001	.923	163	<.001
Φύση εργασίας	.127	163	<.001	.909	163	<.001
Μαθητές	.163	163	<.001	.908	163	<.001
Συνθήκες εργασίας	.147	163	<.001	.954	163	<.001
a. Lilliefors Significance Correction						

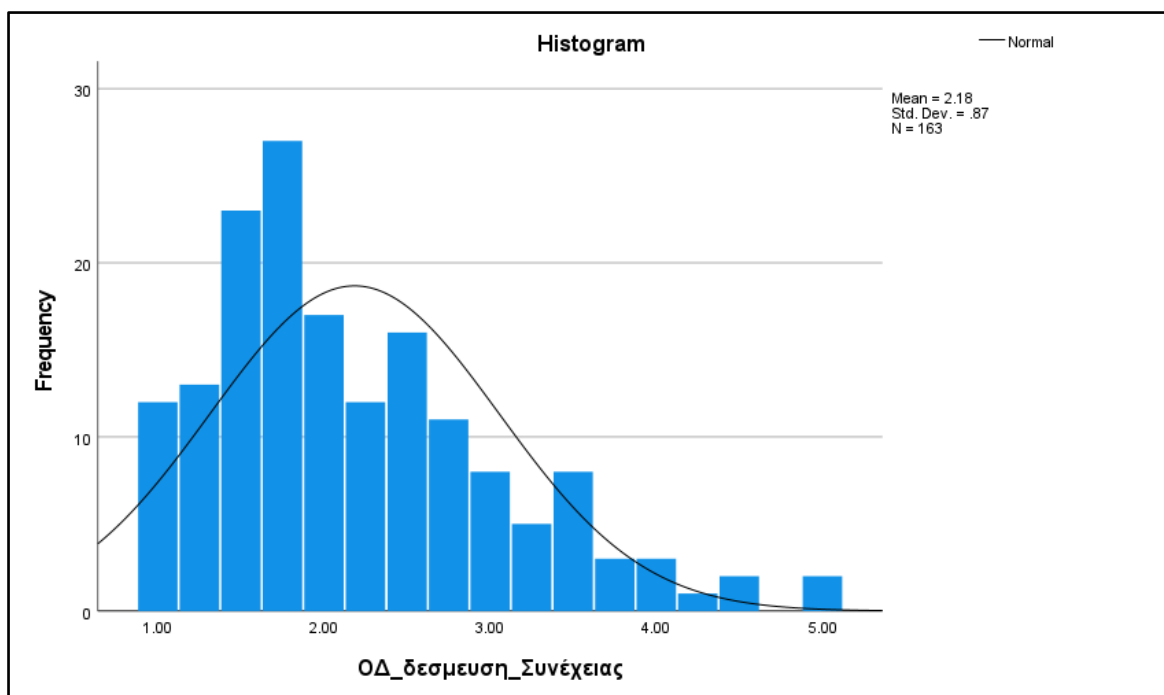




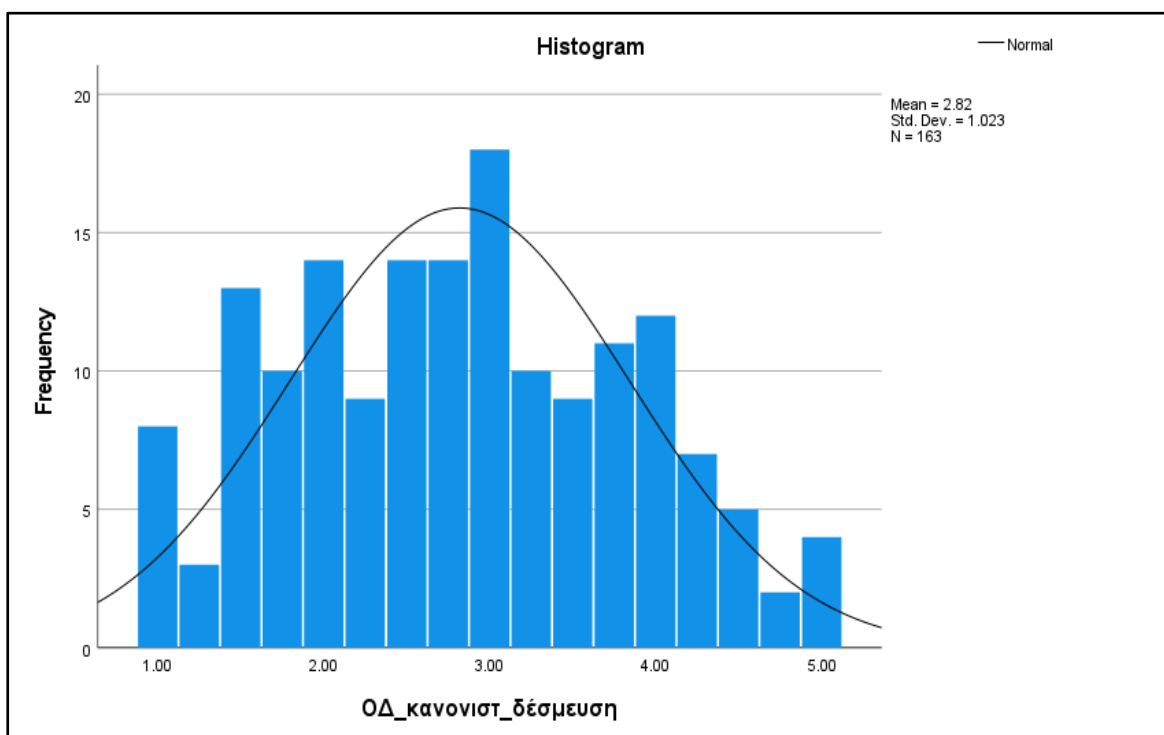
Γράφημα 11. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Καταστροφικής ηγεσίας



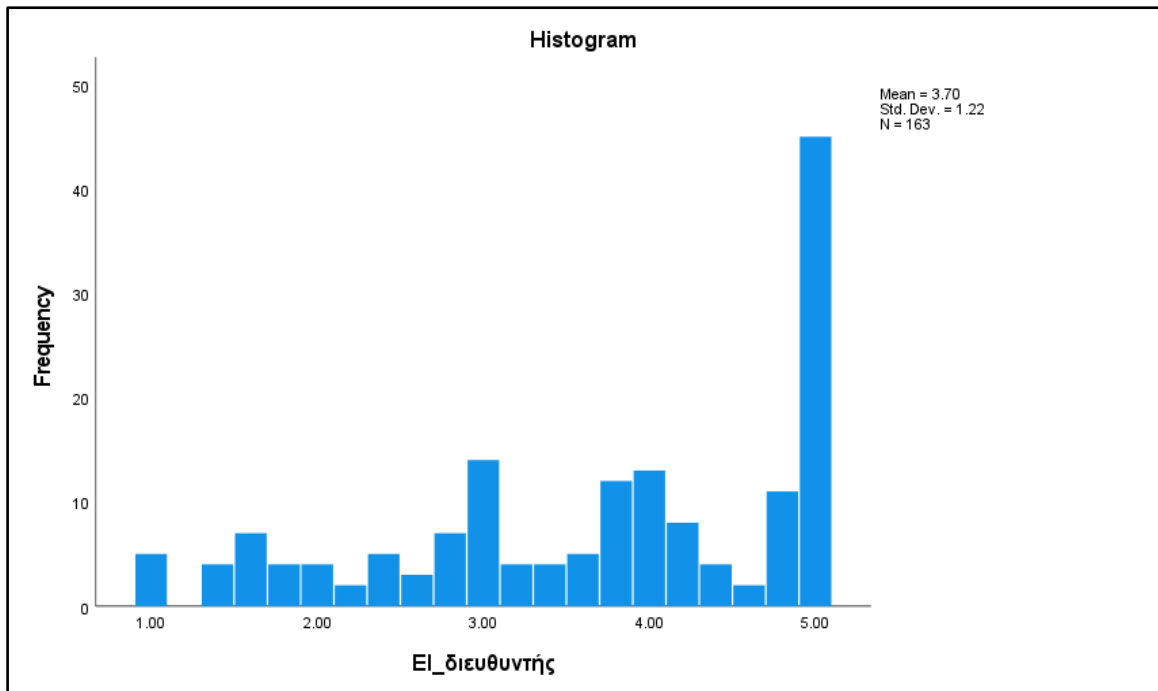
Γράφημα 12. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Συναισθηματικής δέσμευσης



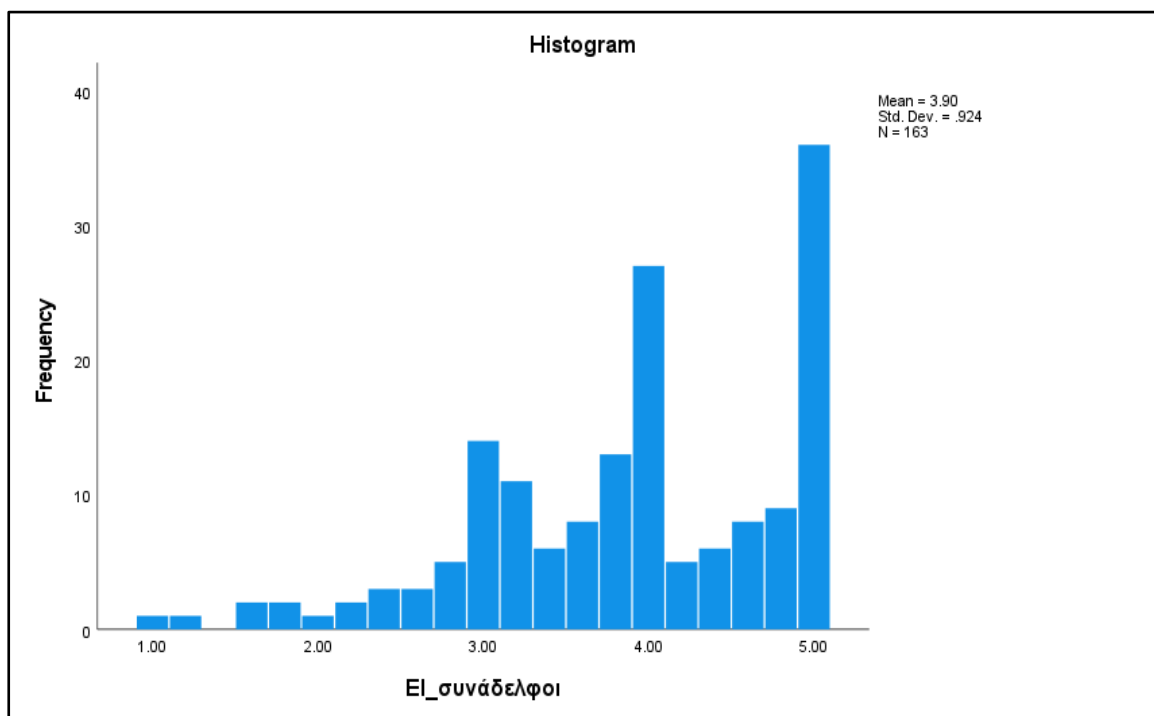
**Γράφημα 13.** Έλεγχος κανονικής κατανομής της Δέσμευσης συνέχειας



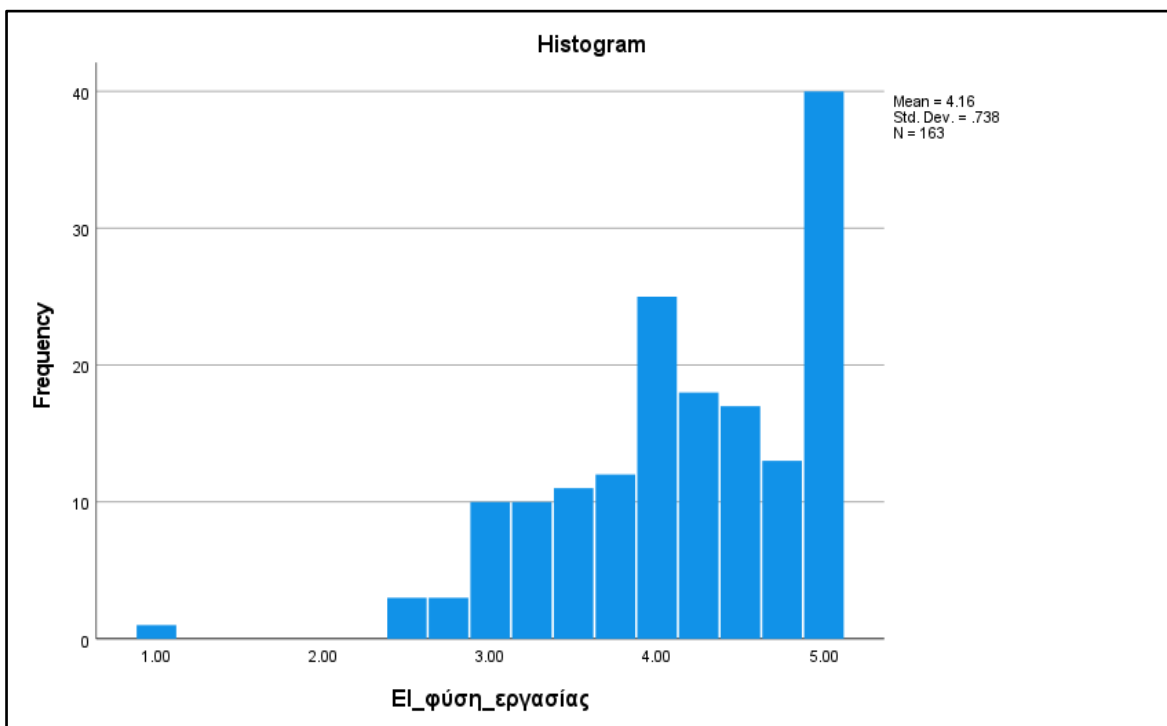
**Γράφημα 14.** Έλεγχος κανονικής κατανομής της Κανονιστικής δέσμευσης



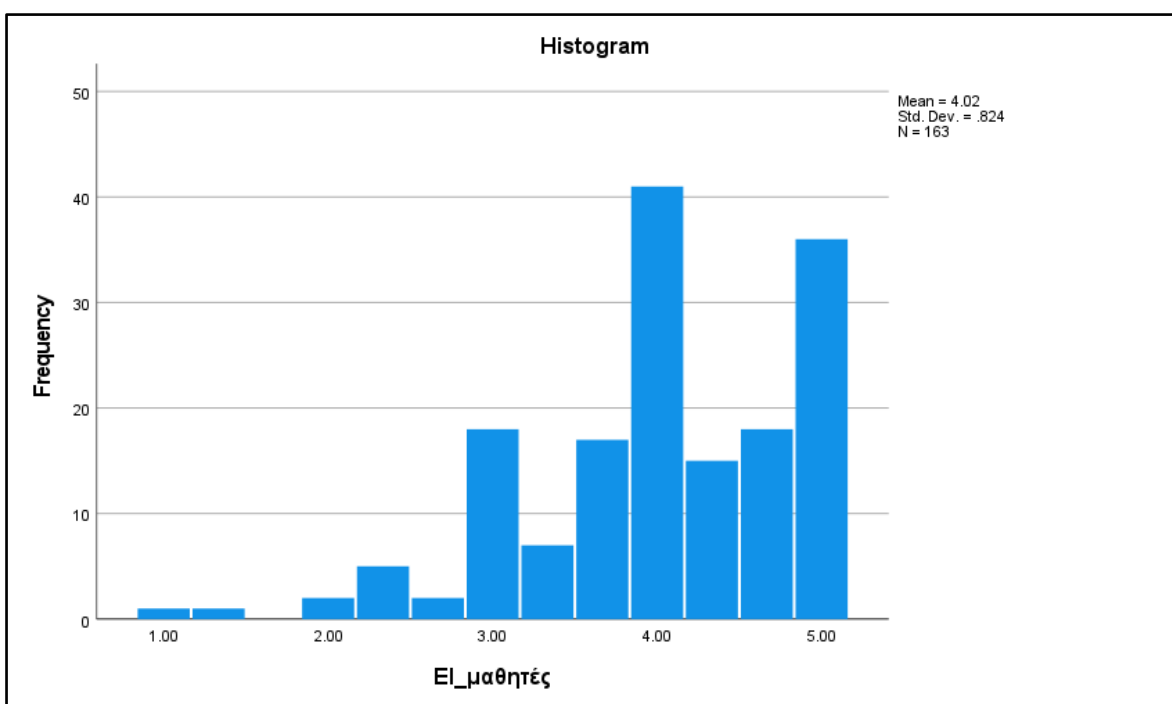
Γράφημα 15. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Διευθυντής



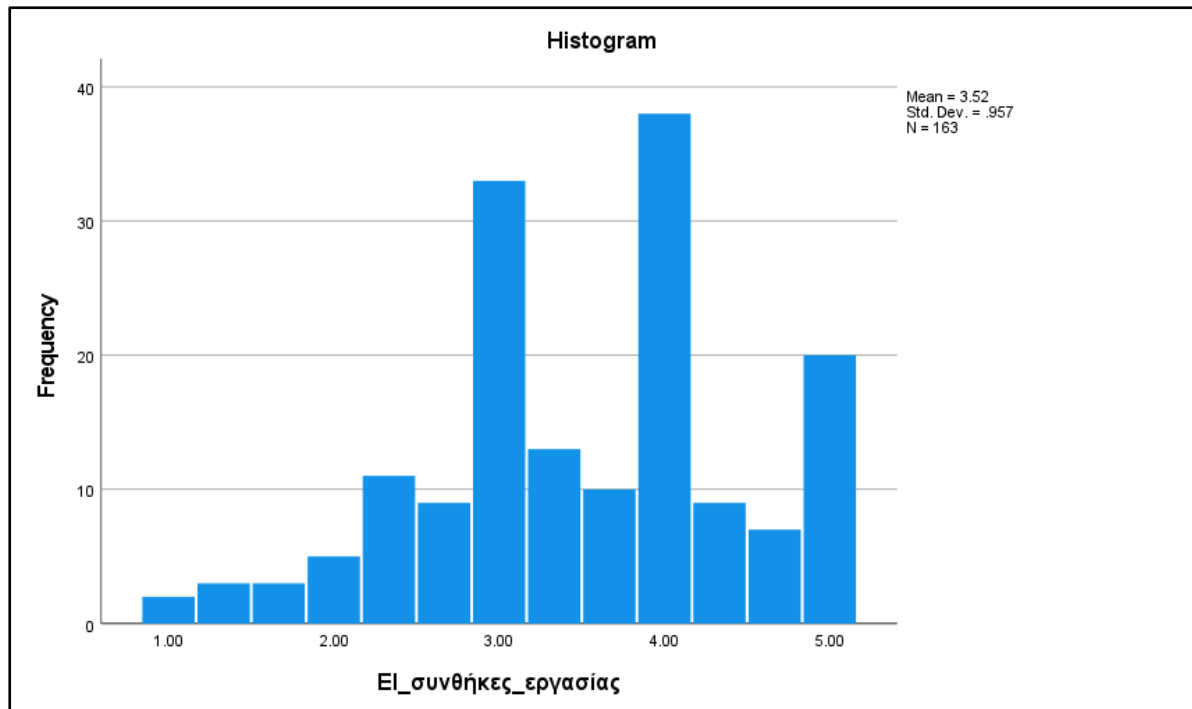
Γράφημα 16. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Συνάδελφοι



Γράφημα 17. Έλεγχος κανονικής κατανομής της Φύσης εργασίας



Γράφημα 18. Έλεγχος κανονικής κατανομής της μεταβλητής Μαθητές



**Γράφημα 19.** Έλεγχος κανονικής κατανομής των Συνθηκών εργασίας

## Γ. Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης και έλεγχοι προϋποθέσεων

### Regression 1

**Πίνακας 19.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης συναισθηματικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.440 <sup>a</sup>	.193	.140	.89696	1.700
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Συναισθηματική δέσμευση					

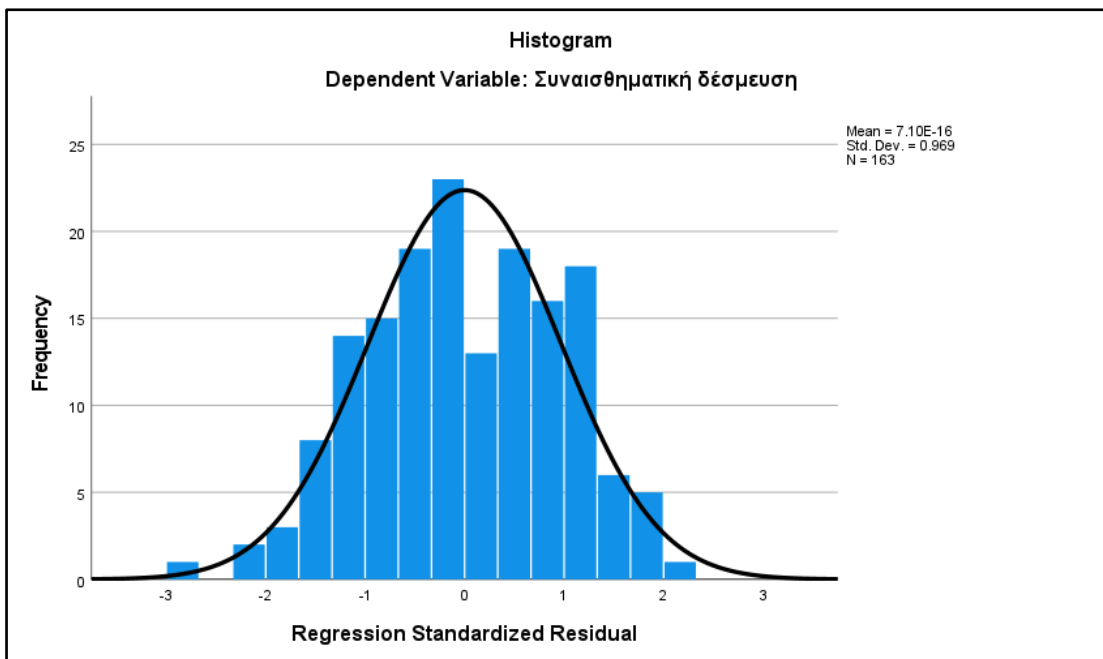
**Πίνακας 20.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της συναισθηματικής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	29.333	10	2.933	3.646	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	122.289	152	.805		
	Total	151.623	162			
a. Dependent Variable: Συναισθηματική δέσμευση						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

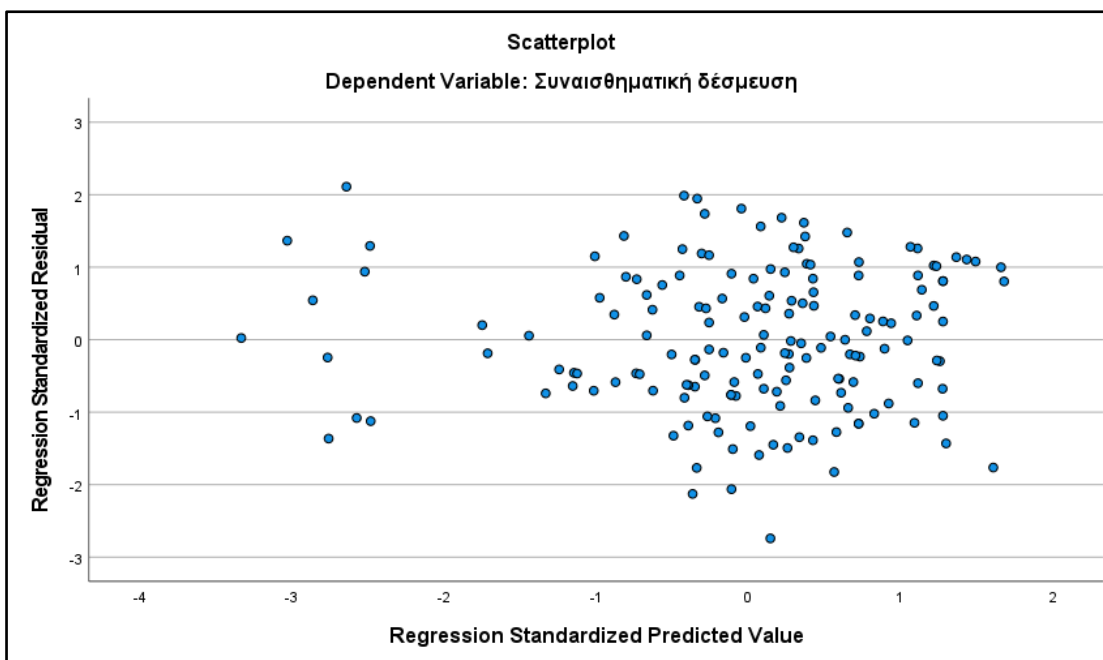
**Πίνακας 20.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης συναισθηματικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	3.595	.279		12.873	<.,001	3.043	4.147		
	Καταστροφική ηγεσία	-.436	.114	-.295	-3.835	<.,001	-.661	-.211	.900	1.111
	Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	.162	.175	.072	.926	.356	-.184	.508	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	.327	.172	.169	1.900	.059	-.013	.668	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.075	.213	-.033	-.352	.725	-.495	.345	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-.031	.379	-.006	-.083	.934	-.780	.717	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.070	.168	-.034	-.418	.677	-.401	.261	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.001	.167	.001	.007	.995	-.329	.332	.744	1.345
	Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.236	.145	-.122	-1.627	.106	-.522	.051	.942	1.062
	Ηλικία	.136	.095	.147	1.431	.154	-.052	.325	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	-.009	.066	-.011	-.131	.896	-.139	.122	.718	1.392
a. Dependent Variable: Συναισθηματική δέσμευση										





Γράφημα 20. Σύγκριση της Συναισθηματικής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 21. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Συναισθηματικής δέσμευσης

## Regression 2

**Πίνακας 22.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης δέσμευσης λόγω συνέχειας με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.472 <sup>a</sup>	.223	.172	.79220	2.094
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Δέσμευση λόγω συνέχειας					

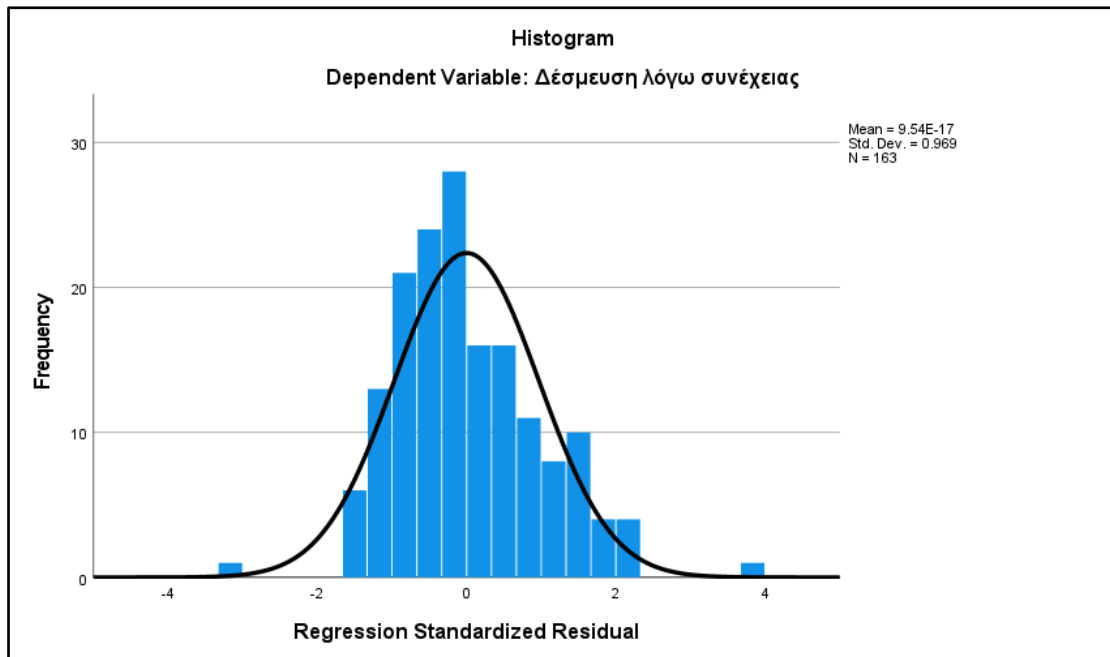
**Πίνακας 23.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της δέσμευσης λόγω συνέχειας, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	27.335	10	2.734	4.356	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	95.393	152	.628		
	Total	122.729	162			
a. Dependent Variable: Δέσμευση λόγω συνέχειας						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

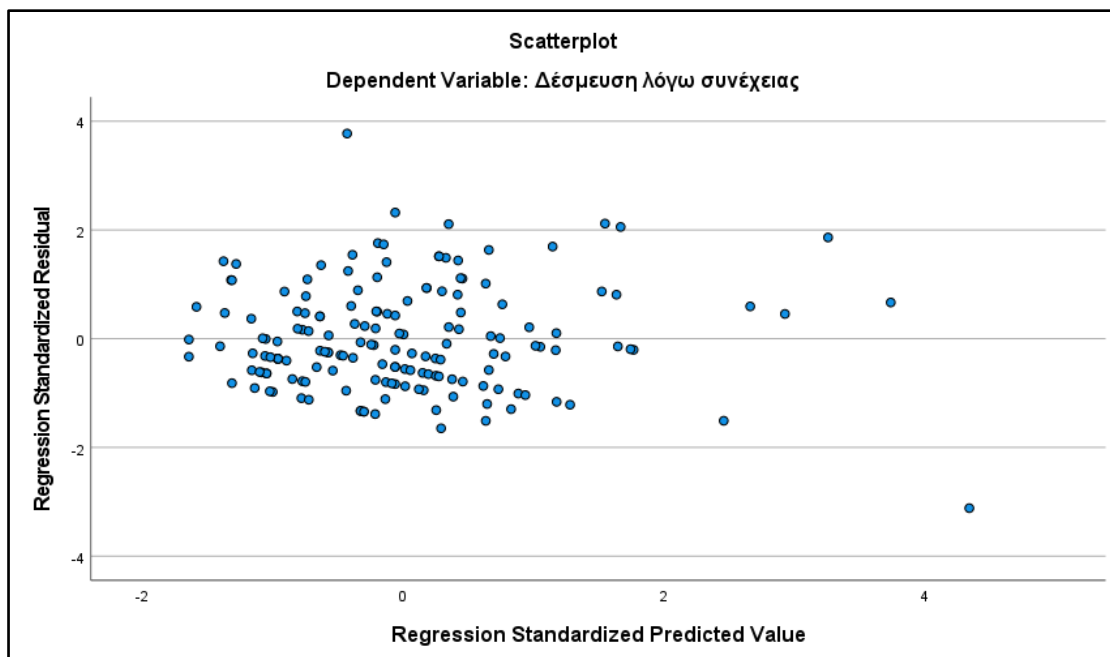
**Πίνακας 24.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης δέσμευσης λόγω συνέχειας, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	1.138	.247		4.614	<.001	.651	1.625		
	Καταστροφική ηγεσία	.468	.100	.352	4.666	<.001	.270	.667	.900	1.111
	Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	.277	.155	.136	1.793	.075	-.028	.583	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	-.136	.152	-.078	-.892	.374	-.436	.165	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.119	.188	-.059	-.634	.527	-.490	.252	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-.323	.335	-.070	-.964	.337	-.984	.339	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	.138	.148	.074	.929	.354	-.155	.430	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.272	.148	.153	1.841	.068	-.020	.564	.744	1.345
	Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.109	.128	-.063	-.851	.396	-.362	.144	.942	1.062
	Ηλικία	.085	.084	.102	1.012	.313	-.081	.251	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	.098	.058	.142	1.686	.094	-.017	.213	.718	1.392

a. Dependent Variable: Δέσμευση λόγω συνέχειας



Γράφημα 22. Σύγκριση της Δέσμευσης λόγω συνέχειας με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 23. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Δέσμευσης λόγω συνέχειας

### Regression 3

**Πίνακας 25.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης κανονιστικής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

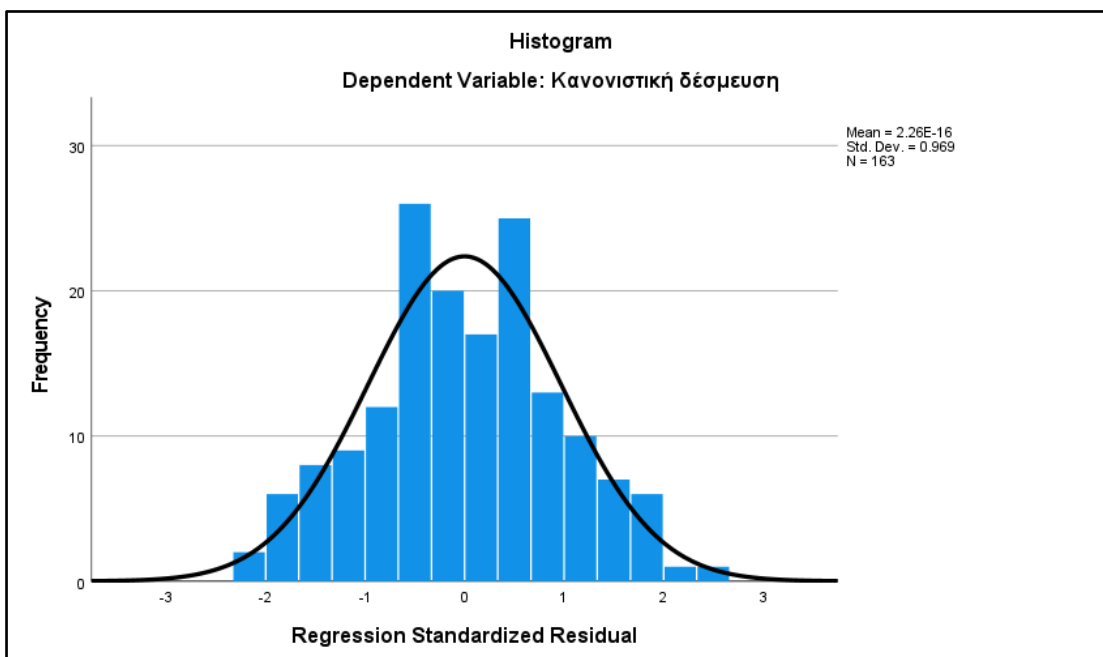
Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.447 <sup>a</sup>	.200	.147	.94457	1.953
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Κανονιστική δέσμευση					

**Πίνακας 26.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης κανονιστικής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

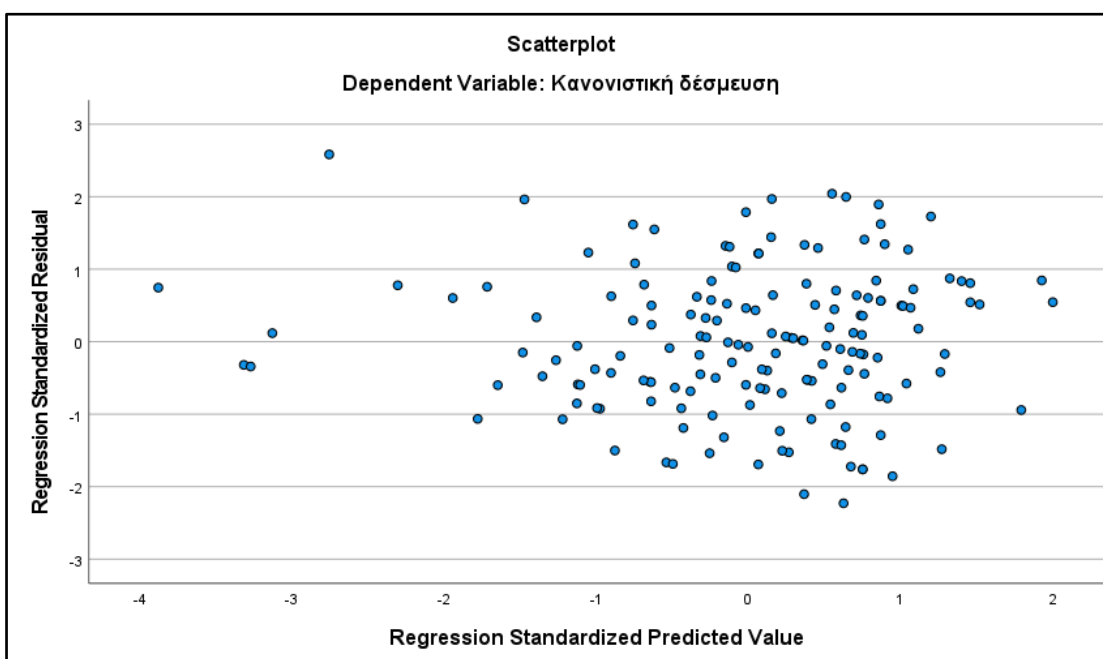
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	33.920	10	3.392	3.802	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	135.616	152	.892		
	Total	169.536	162			
a. Dependent Variable: Κανονιστική δέσμευση						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 27.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης κανονιστικής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	2.994	.294		10.181	<.001	2.413	3.575		
	Καταστροφική ηγεσία	-.496	.120	-.317	-4.146	<.001	-.733	-.260	.900	1.111
	Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	.297	.184	.124	1.612	.109	-.067	.662	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	.055	.181	.027	.306	.760	-.303	.414	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.509	.224	-.213	-2.274	.024	-.952	-.067	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-.793	.399	-.146	-1.987	.049	-1.581	-.005	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.049	.177	-.023	-.279	.781	-.398	.300	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.097	.176	.046	.551	.582	-.251	.445	.744	1.345
	Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.054	.153	-.027	-.355	.723	-.356	.247	.942	1.062
	Ηλικία	.224	.100	.229	2.233	.027	.026	.422	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	.090	.069	.111	1.291	.199	-.048	.227	.718	1.392
a. Dependent Variable: Κανονιστική δέσμευση										



Γράφημα 24. Σύγκριση της Κανονιστικής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 25. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Κανονιστικής δέσμευσης



#### Regression 4

**Πίνακας 28.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της μεταβλητής Διευθυντής με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

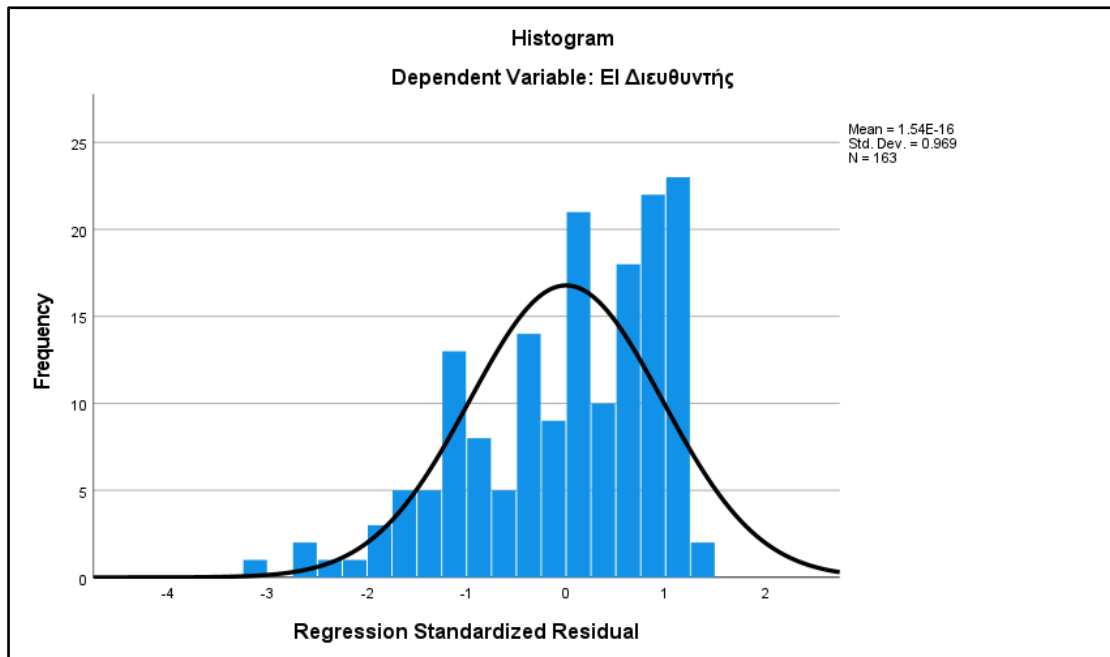
Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.678 <sup>a</sup>	.460	.424	.92591	1.884
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: ΕΙ Διευθυντής					

**Πίνακας 29.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της μεταβλητής Διευθυντής, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

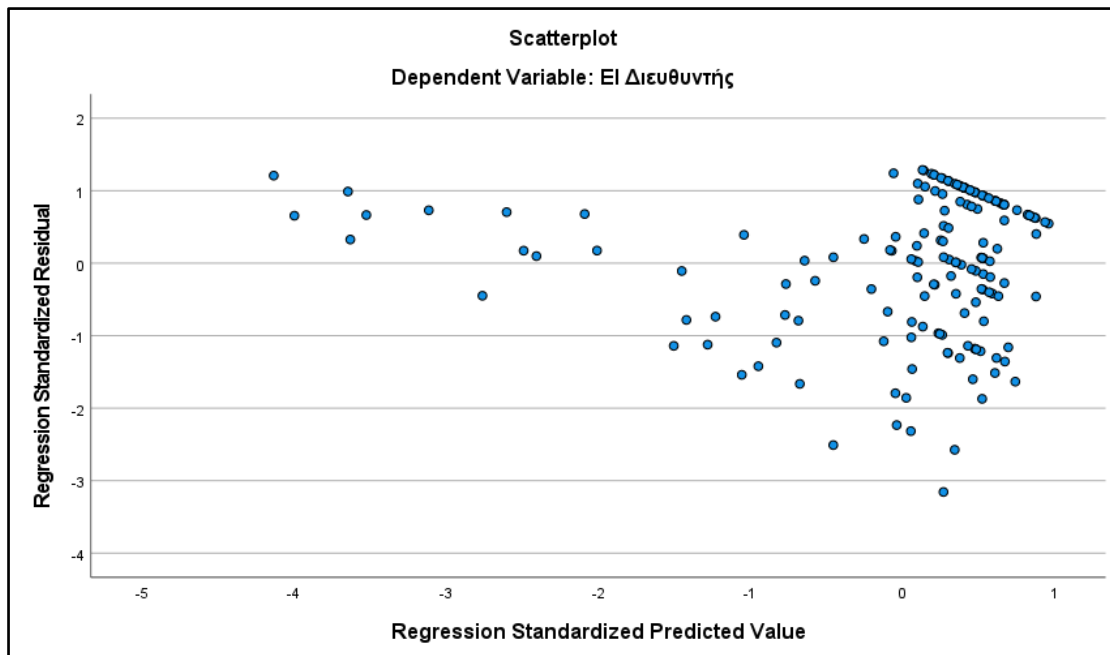
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	110.918	10	11.092	12.938	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	130.312	152	.857		
	Total	241.230	162			
a. Dependent Variable: ΕΙ Διευθυντής						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 30.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της μεταβλητής Διευθυντής, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	5.329	.288		18.487	<.001	4.760	5.899		
	Καταστροφική ηγεσία	-1.272	.117	-.681	-10.843	<.001	-1.504	-1.041	.900	1.111
	Άνδρας vs Γυναίκα	.285	.181	.100	1.577	.117	-.072	.642	.884	1.132
	Εκπαιδευτικός									
	Έγγαμος/ή vs	-.046	.178	-.019	-.258	.797	-.397	.305	.669	1.496
	Άγαμος/Διαζευγμένος									
	Μόνιμος/ή vs Αναπληρωτή	-.177	.220	-.062	-.808	.420	-.611	.256	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs	-.117	.391	-.018	-.298	.766	-.890	.656	.970	1.031
	Εκπαιδευτικός									
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.064	.173	-.024	-.367	.714	-.405	.278	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.219	.173	.088	1.266	.207	-.123	.560	.744	1.345
	Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.006	.150	-.002	-.040	.968	-.302	.290	.942	1.062
	Ηλικία	.002	.098	.002	.023	.982	-.192	.197	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την	.038	.068	.039	.561	.576	-.096	.173	.718	1.392
	Διευθυντή/ντρια της σχολικής									
	μονάδας που υπηρετείτε									
a. Dependent Variable: ΕΙ Διευθυντής										



Γράφημα 26. Σύγκριση της μεταβλητής Διευθυντής με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 27. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της μεταβλητής Διευθυντής

## Regression 5

**Πίνακας 31.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της μεταβλητής Συνάδερφοι με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

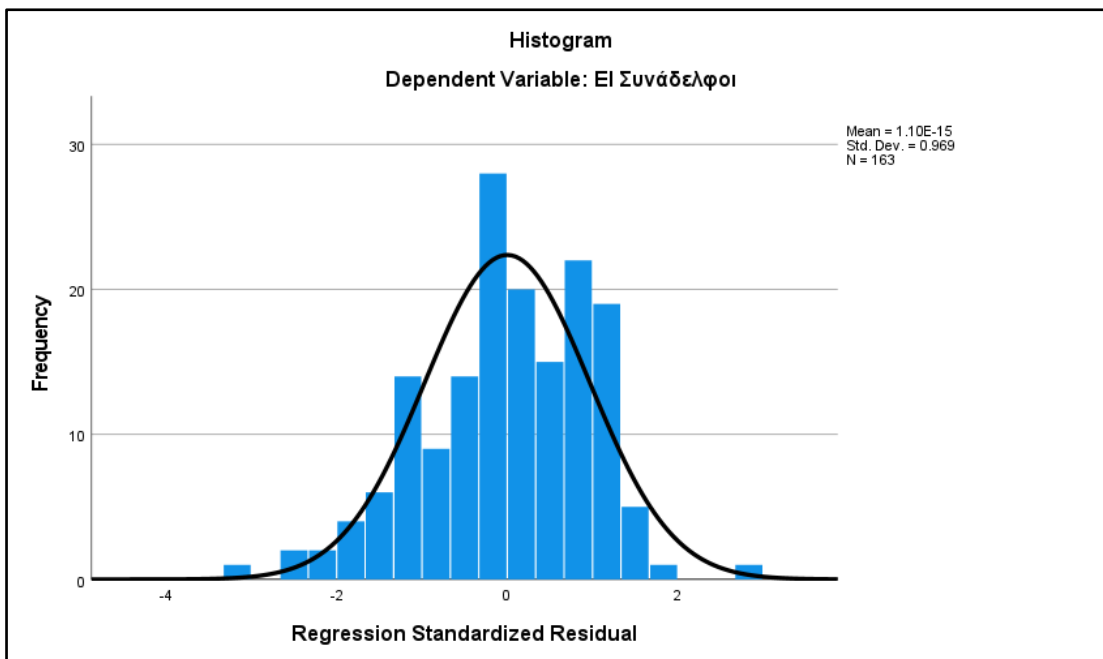
Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.428 <sup>a</sup>	.183	.129	.86265	1.836
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: ΕΙ Συνάδελφοι					

**Πίνακας 32.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της μεταβλητής Συνάδερφοι, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

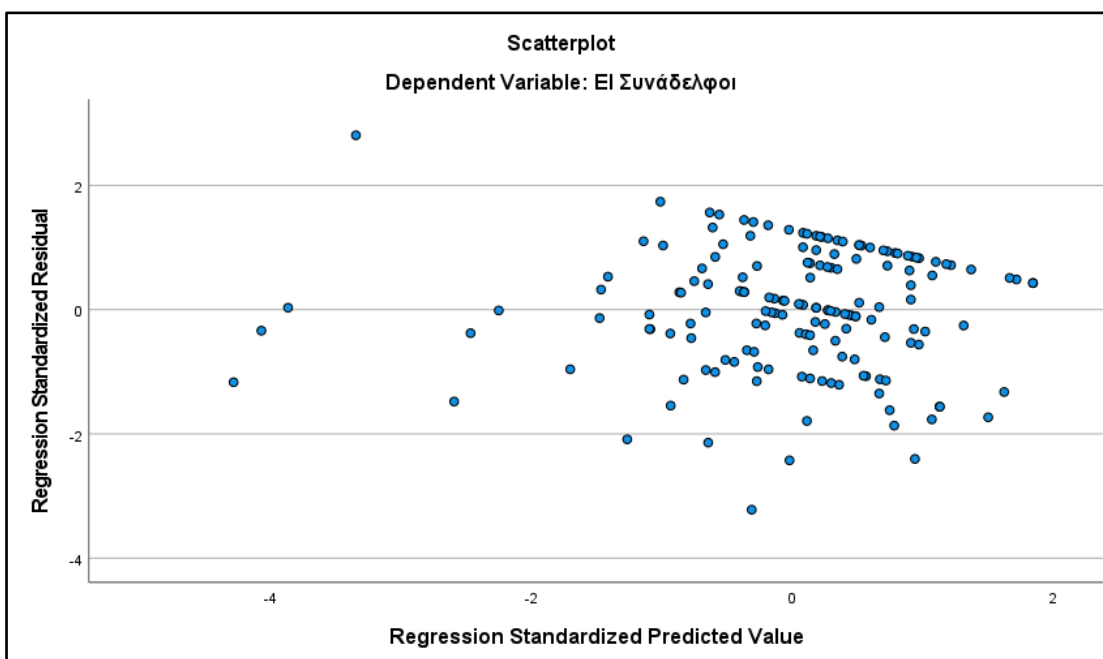
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	25.316	10	2.532	3.402	<,001 <sup>b</sup>
	Residual	113.114	152	.744		
	Total	138.430	162			
a. Dependent Variable: ΕΙ Συνάδελφοι						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 33.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της μεταβλητής Συνάδελφοι, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4.389	.269		16.342	<.001	3.859	4.920		
	Καταστροφική ηγεσία	-.477	.109	-.337	-4.360	<.001	-.693	-.261	.900	1.111
	Ανδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	.283	.168	.131	1.678	.095	-.050	.616	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	.230	.166	.125	1.389	.167	-.097	.557	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.593	.205	-.275	-2.900	.004	-.997	-.189	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-.317	.364	-.065	-.870	.386	-1.037	.403	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.019	.161	-.009	-.116	.908	-.337	.300	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.127	.161	.067	.788	.432	-.191	.445	.744	1.345
	Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	.287	.139	.155	2.058	.041	.011	.562	.942	1.062
	Ηλικία	.052	.092	.059	.573	.568	-.129	.234	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	.043	.063	.059	.684	.495	-.082	.169	.718	1.392
a. Dependent Variable: ΕΙ Συνάδελφοι										



Γράφημα 28. Σύγκριση της μεταβλητής Συνάδελφοι με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 29. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της μεταβλητής Συνάδελφοι

## Regression 6

**Πίνακας 34.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Φύσης εργασίας με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.366 <sup>a</sup>	.134	.077	.70912	1.924
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: ΕΙ Φύση εργασίας					

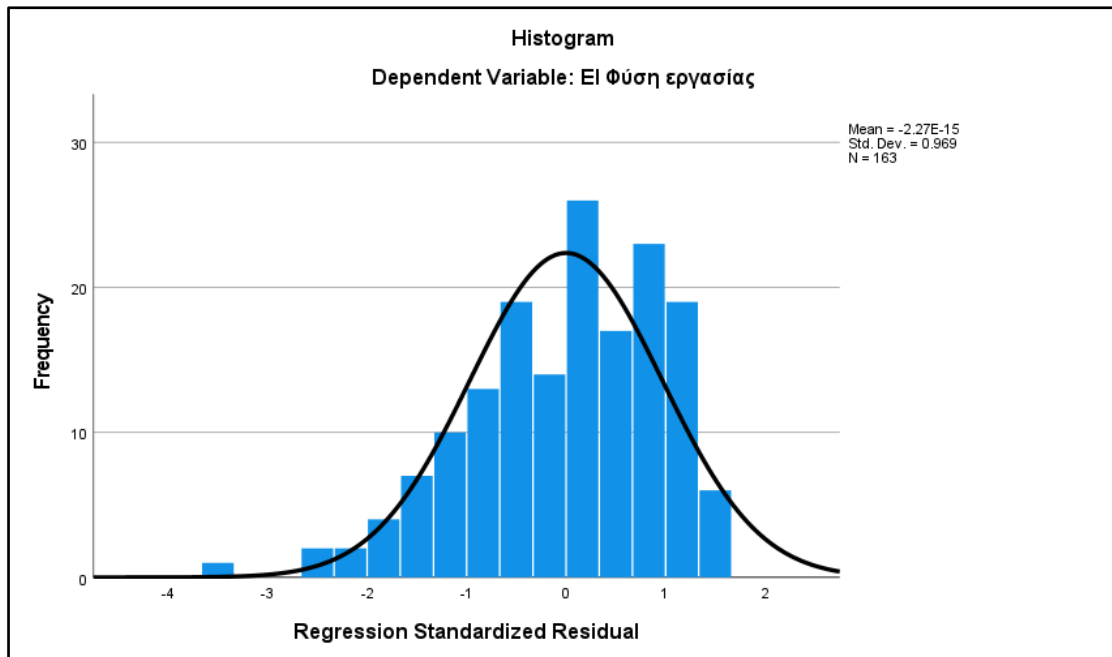
**Πίνακας 35.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Φύσης εργασίας, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11.827	10	1.183	2.352	.013 <sup>b</sup>
	Residual	76.434	152	.503		
	Total	88.261	162			
a. Dependent Variable: ΕΙ Φύση εργασίας						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

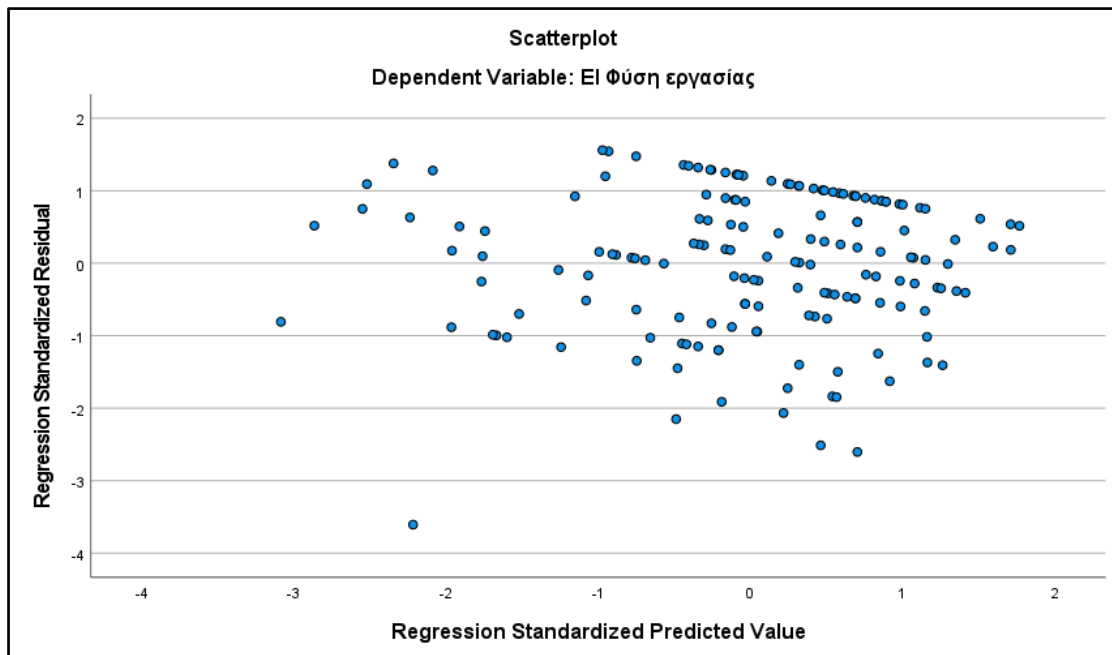


**Πίνακας 36.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Φύσης εργασίας, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	4.512	.221		20.436	<.001	4.076	4.948		
	Καταστροφική ηγεσία	-.234	.090	-.207	-2.607	.010	-.412	-.057	.900	1.111
	Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	-.025	.139	-.014	-.180	.858	-.299	.249	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	.277	.136	.188	2.037	.043	.008	.546	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.197	.168	-.114	-1.173	.243	-.529	.135	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-.636	.300	-.163	-2.124	.035	-1.228	-.044	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.199	.133	-.127	-1.503	.135	-.461	.063	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	-.192	.132	-.127	-1.451	.149	-.453	.069	.744	1.345
	Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.059	.115	-.040	-.511	.610	-.285	.168	.942	1.062
	Ηλικία	.025	.075	.035	.332	.740	-.124	.174	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	.040	.052	.069	.772	.441	-.063	.143	.718	1.392
a. Dependent Variable: ΕΙ Φύση εργασίας										



Γράφημα 30. Σύγκριση της Φύσης εργασίας με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 31. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Φύσης εργασίας

## Regression 7

**Πίνακας 37.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Οργανωσιακής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

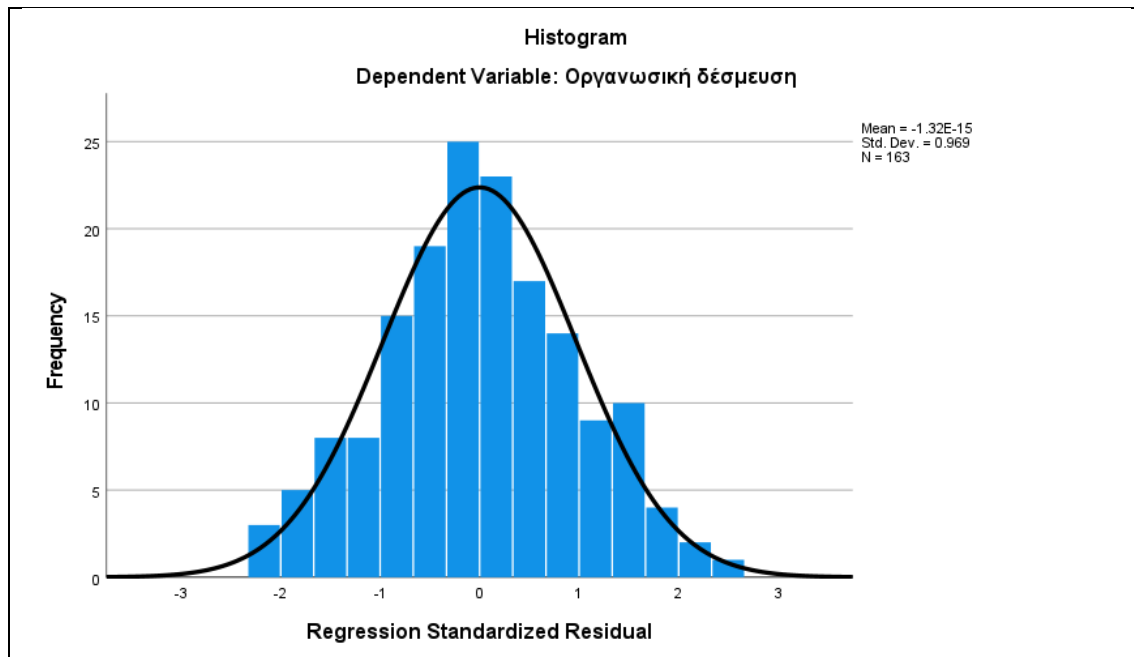
Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.379 <sup>a</sup>	.144	.087	2.12544	1.969
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Οργανωσιακή δέσμευση					

**Πίνακας 38.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Οργανωσιακής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

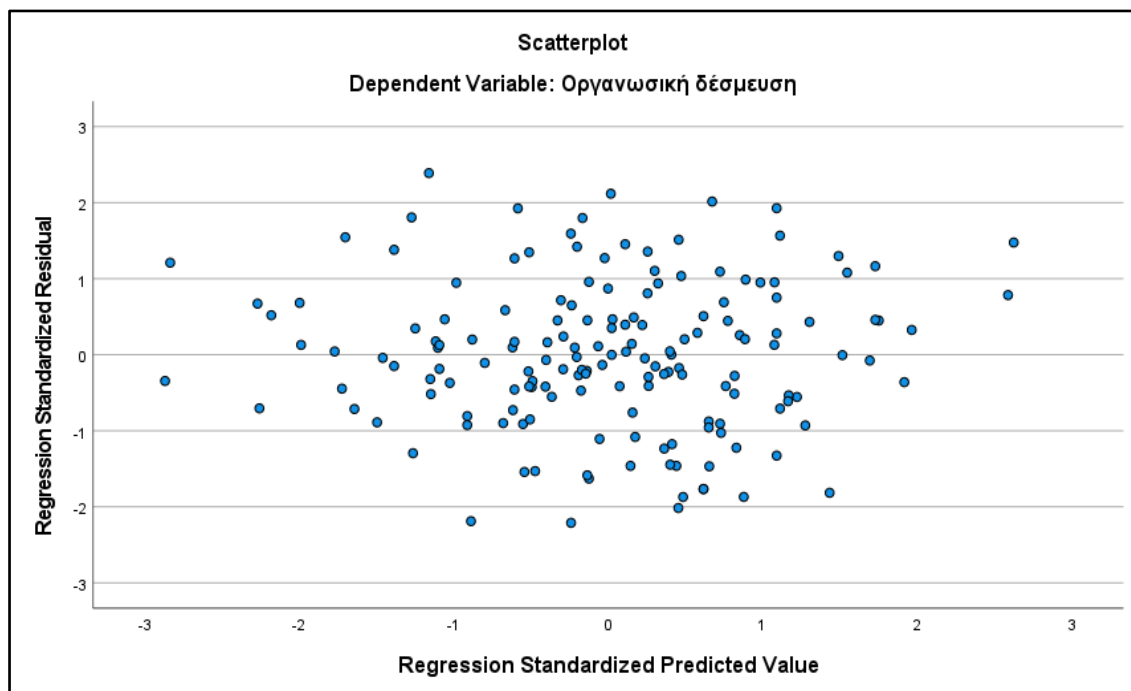
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	115.149	10	11.515	2.549	.007 <sup>b</sup>
	Residual	686.658	152	4.517		
	Total	801.808	162			
a. Dependent Variable: Οργανωσιακή δέσμευση						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 39.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Οργανωσιακής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους.

Coefficients <sup>a</sup>										
				Standardized						
		Unstandardized Coefficients		Coefficients			95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	7.727	.662		11.677	<.,001	6.420	9.035		
	Καταστροφική ηγεσία	-.464	.269	-.136	-1.722	.087	-.996	.068	.900	1.111
	Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός	.737	.415	.142	1.775	.078	-.083	1.557	.884	1.132
	Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος	.247	.408	.056	.605	.546	-.559	1.053	.669	1.496
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.703	.504	-.135	-1.396	.165	-1.699	.292	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός	-1.147	.898	-.097	-1.277	.203	-2.921	.627	.970	1.031
	Ειδικότητα / ΠΕ	.018	.397	.004	.046	.963	-.766	.803	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	.370	.396	.081	.934	.352	-.413	1.154	.744	1.345
	Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	-.399	.344	-.090	-1.162	.247	-1.078	.280	.942	1.062
	Ηλικία	.446	.226	.209	1.973	.050	-.001	.892	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε	.179	.156	.102	1.147	.253	-.130	.488	.718	1.392
a. Dependent Variable: Οργανωσική δέσμευση										



Γράφημα 32. Σύγκριση της Οργανωσιακής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία



Γράφημα 33. Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Οργανωσιακής δέσμευσης

## Regression 8

**Πίνακας 40.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Εργασιακής ικανοποίησης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.490 <sup>a</sup>	.240	.190	3.15690	1.775
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση					

**Πίνακας 41.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Εργασιακής ικανοποίησης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

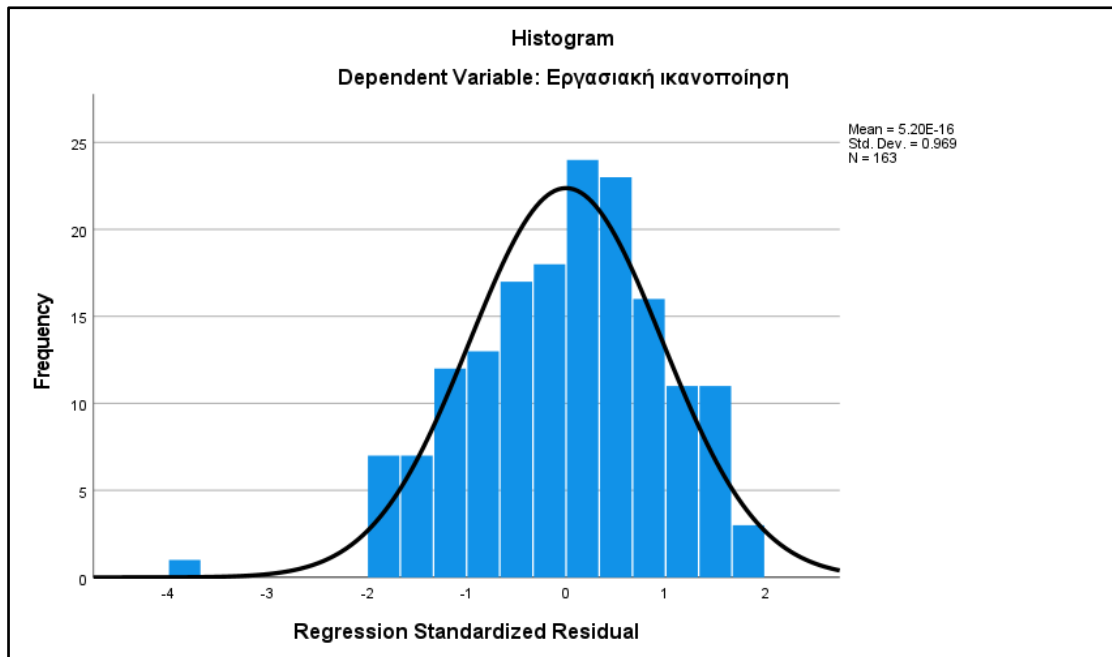
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	478.240	10	47.824	4.799	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	1514.834	152	9.966		
	Total	1993.074	162			
a. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Ειδικότητα / ΠΕ, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 42.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Εργασιακής ικανοποίησης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

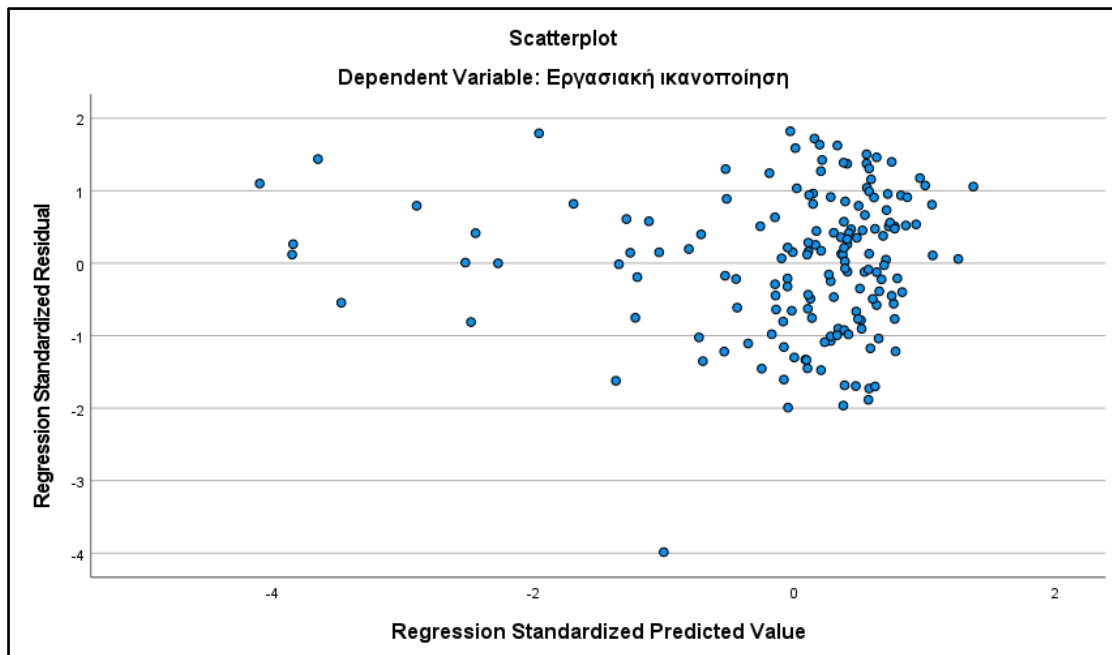
Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95,0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	22.031	.983		22.414	<.001	20.089	23.972		
	Καταστροφική ηγεσία	-2.507	.400	-.467	-6.266	<.001	-3.298	-1.717	.900	1.111
	Ανδρας vs Γυναίκα	.837	.617	.102	1.358	.176	-.381	2.055	.884	1.132
	Εκπαιδευτικός									
	Έγγαμος/η vs	.704	.606	.100	1.162	.247	-.493	1.902	.669	1.496
	Άγαμος/Διαζευγμένος									
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-.729	.749	-.089	-.974	.332	-2.208	.750	.599	1.668
	Υποδιευθυντής/ντρια vs	-2.053	1.334	-.111	-1.540	.126	-4.688	.582	.970	1.031
	Εκπαιδευτικός									
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.466	.590	-.062	-.789	.431	-1.631	.700	.800	1.249
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	-.047	.589	-.007	-.080	.936	-1.211	1.116	.744	1.345
	Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	.337	.510	.048	.660	.511	-.672	1.345	.942	1.062
	Ηλικία	.160	.335	.048	.476	.634	-.503	.822	.500	2.000
	Έτη συνεργασίας με τον/την	.099	.232	.036	.426	.671	-.360	.558	.718	1.392
	Διευθυντή/ντρια της σχολικής									
	μονάδας που υπηρετείτε									

a. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση





**Γράφημα 34.** Σύγκριση της Εργασιακής ικανοποίησης με την Καταστροφική ηγεσία



**Γράφημα 35.** Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Εργασιακής ικανοποίησης

## Regression 9

**Πίνακας 43.** Συγκεντρωτικό μοντέλο σύγκρισης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

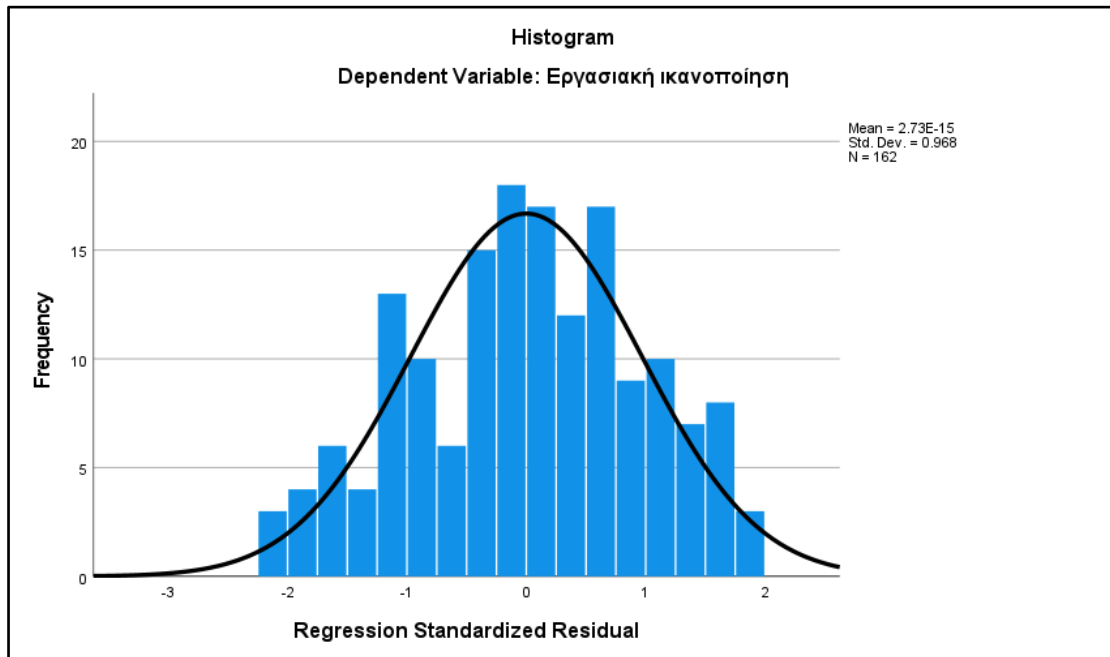
Model Summary <sup>b</sup>					
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.516 <sup>a</sup>	.266	.217	2.94749	1.765
a. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Ειδικότητα / ΠΕ, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία					
b. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση					

**Πίνακας 44.** Αποτελέσματα αναλύσεων παλινδρόμησης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης, συγκριτικά με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

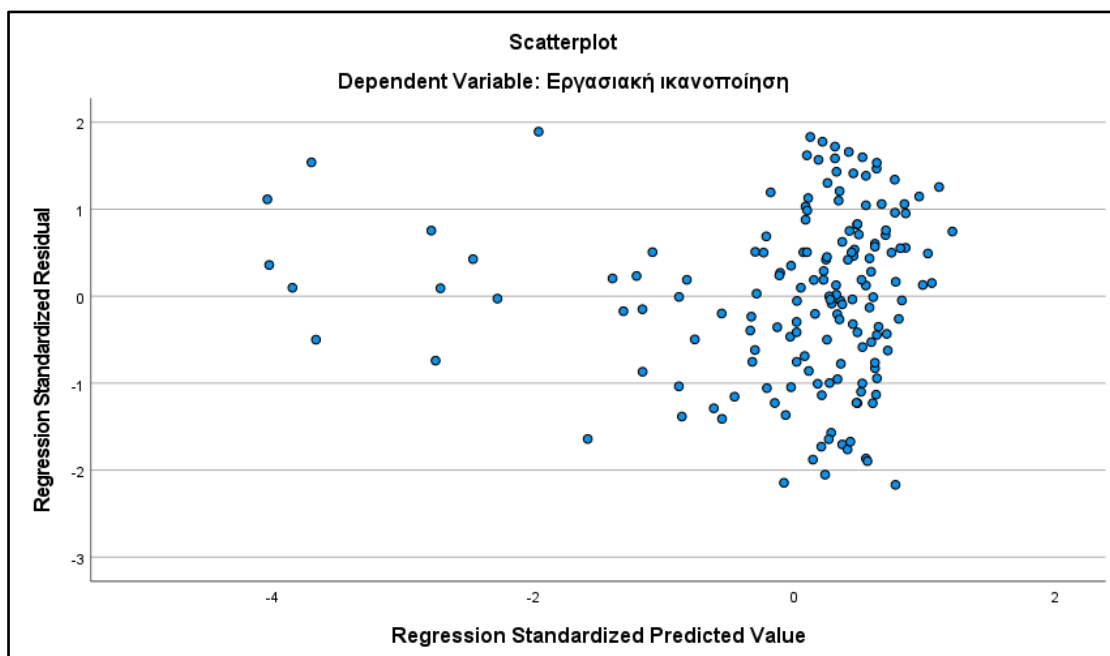
ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	475.558	10	47.556	5.474	<.001 <sup>b</sup>
	Residual	1311.846	151	8.688		
	Total	1787.404	161			
a. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση						
b. Predictors: (Constant), Έτη συνεργασίας με τον/την Διευθυντή/ντρια της σχολικής μονάδας που υπηρετείτε, Καταστροφική ηγεσία, Υποδιευθυντής/ντρια vs Εκπαιδευτικός, Άνδρας vs Γυναίκα Εκπαιδευτικός, Ειδικότητα / ΠΕ, Άνδρας vs Γυναίκα Διευθυντής, Χωρίς επιπλέον σπουδές, Έγγαμος/η vs Άγαμος/Διαζευγμένος, Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή, Ηλικία						

**Πίνακας 45.** Στατιστικά δεδομένα σύγκρισης της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης, με την «καταστροφική ηγεσία» και τις δημογραφικές παραμέτρους

Coefficients <sup>a</sup>										
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	95.0% Confidence Interval for B		Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Lower Bound	Upper Bound	Tolerance	VIF
1	(Constant)	22.383	.921		24.314	<.,001	20.564	24.202		
	Καταστροφική ηγεσία	-2.591	.374	-.509	-6.929	<.,001	-3.330	-1.853	.899	1.112
	Ανδρας vs Γυναίκα	.750	.576	.096	1.302	.195	-.388	1.888	.884	1.131
	Εκπαιδευτικός									
	Έγγαμος/η vs	.387	.570	.058	.680	.498	-.738	1.513	.664	1.505
	Άγαμος/Διαζευγμένος									
	Μόνιμος/η vs Αναπληρωτή	-1.184	.705	-.151	-1.679	.095	-2.578	.209	.600	1.665
	Υποδιευθυντής/ντρια vs	.657	1.366	.034	.481	.631	-2.041	3.356	.961	1.040
	Εκπαιδευτικός									
	Ειδικότητα / ΠΕ	-.513	.551	-.072	-.932	.353	-1.602	.575	.811	1.234
	Χωρίς επιπλέον σπουδές	-.287	.552	-.042	-.521	.603	-1.378	.803	.741	1.350
	Ανδρας vs Γυναίκα Διευθυντής	.119	.479	.018	.248	.805	-.827	1.064	.939	1.065
	Ηλικία	.383	.317	.121	1.210	.228	-.243	1.008	.490	2.042
	Έτη συνεργασίας με τον/την	.048	.217	.018	.220	.826	-.381	.477	.720	1.389
	Διευθυντή/ντρια της σχολικής									
	μονάδας που υπηρετείτε									
a. Dependent Variable: Εργασιακή ικανοποίηση										



**Γράφημα 36.** Σύγκριση της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης με την Καταστροφική ηγεσία



**Γράφημα 37.** Τυποποιημένη παλινδρόμηση της Συνολικής μεταβλητής της Εργασιακής δέσμευσης