



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Παιδαγωγική Σχολή
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Επιστήμες της Αγωγής : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης
Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική εργασία

Η Σκοτεινή Πλευρά της Ηγεσίας. Η Καταστροφική Ηγεσία και η επίδρασή της στην Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού.

Dark side of leadership. Destructive Leadership and Its Impact on the Effectiveness of the School Organization.

της
Κουλούρη Μαργαρίτας

Επιβλέπων καθηγητής: Κουτούζης Εμμανουήλ.

Εξεταστές:

1. Ιορδανίδης Γεώργιος
2. Παπαλόη Εύη

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

Copyright © Κουλούρη Μαργαρίτα, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Όνοματεπώνυμο: Κουλούρη Μαργαρίτα

A.E.M.: 1009

Ηλεκτρονική διεύθυνση: marg.koull@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2020

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: ***Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας. Η Καταστροφική Ηγεσία και η επίδρασή της στην Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού.***

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

Ημερομηνία 15/02/2023

Η δηλούσα
Κουλούρη Μαργαρίτα

*Sometimes the dark side of leadership eclipses the bright side -
to the detriment of both the leader and the organization.*

Σε μένα γιατί,

*Τι θα πει ευτυχία; Να ζεις όλες τις δυστυχίες. Τι θα πει φως;
Να κοιτάς με αθόλωτο μάτι όλα τα σκοτάδια.*

Νίκος Καζαντζάκης, 1883-1957

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην σύγχρονη έρευνα για την ηγεσία, κάνει την εμφάνισή της μια προσέγγιση που στοχεύει στη μελέτη της σκοτεινής πλευράς της. Στον εκπαιδευτικό χώρο και κυρίως της Ελλάδας, μια τέτοια προοπτική είναι ακόμα στα πρώτα της βήματα. Με την παρούσα εργασία, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σκοτεινή πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ειδικότερα με την καταστροφική ηγεσία και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, ποσοτική έρευνα, με συμμετοχή 287 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους, μόνιμοι, 31-50 ετών, με περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας. Χρησιμοποιήθηκαν έγκυρα και αξιόπιστα ερωτηματολόγια ($\alpha > 0,9$) κλίμακας Likert, στις έννοιες της σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε σε στάθμη σημαντικότητας 5%.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν μέτρια έως λίγο πρακτικές σκοτεινής ηγεσίας σε σχέση με τις σχολικές μονάδες και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ενώ μέτρια ήταν τα επίπεδα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Η σκοτεινή ηγεσία του διευθυντή μείωσε την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και δημιούργησε τάσεις φυγής σε εκπαιδευτικούς. Η ηλικία επηρέασε τις απόψεις για την εφαρμογή σκοτεινής ηγεσίας και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας η οποία διαφοροποιήθηκε και από την ειδικότητα. Έτσι, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βαθμολόγησαν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικοί ηλικίας 31-50 ετών, δήλωσαν περισσότερα φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας και θεώρησαν ότι οι σχολικές μονάδες λειτουργούν λιγότερο αποτελεσματικά, σε σχέση με τους άνω των 50.

Λέξεις – κλειδιά: Σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας, καταστροφική ηγεσία, ηγέτης, σχολική αποτελεσματικότητα.

ABSTRACT

In contemporary leadership research, an approach is emerging that aims to study its dark side. In the educational field, especially in Greece, such a perspective is still in its early stages. With the present work, an attempt was made to investigate the perceptions of primary school teachers regarding the dark side of educational leadership and in particular destructive leadership and its effect on the effectiveness of the school organization. A primary, quantitative research was carried out , with the participation of 287 primary education teachers, the majority of them permanent, 31-50 years old, with more than 10 years of experience. Valid and reliable questionnaires ($\alpha > 0.9$) of Likert scale were used , in the concepts of the dark leadership of the principal and the effectiveness of the school unit. Data analysis was done at a significance level of 5%.

The results showed that principals use moderate to little dark leadership practices in relation to school units and in relation to teachers, while the levels of school unit effectiveness were moderate. The dark leadership of the principal reduced the effectiveness of the school unit and created a tendency for teachers to leave. Age influenced opinions on the implementation of dark leadership and the effectiveness of the school unit which also differed by specialty. Thus, special education teachers rated the effectiveness of the school unit lower and teachers aged 31-50 years, stated more phenomena of dark leadership and considered that the school units operate less efficiently, compared to those over 50.

Key words: Dark side of leadership, destructive leadership, leader, school effectiveness.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	4
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία.....	4
1.1. Η Ηγεσία, ως μια γενική θεώρηση.....	4
1.2. Ηγέτης – Ηγετική συμπεριφορά.....	6
2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική ηγεσία και αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.....	10
2.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία. Μια γενική θεώρηση.....	10
2.2. Αποτελεσματικότητα σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτική ηγεσία.....	14
2.3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης.....	16
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας – Καταστροφική ηγεσία.....	20
3.1. Η σκοτεινή ηγεσία.....	20
3.1.1. <i>Μορφές της σκοτεινής ηγεσίας</i>	22
3.2. Η καταστροφική ηγεσία ως μορφή σκοτεινής ηγεσίας.....	24
3.2.1. <i>Αιτίες της καταστροφικής ηγεσίας</i>	34
3.2.2. <i>Αποτελέσματα της καταστροφικής ηγεσίας</i>	36
3.2.3. <i>Καταστροφική ηγεσία και ακόλουθοι</i>	37
3.3. Η καταστροφική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς.....	41
3.3.1. <i>Επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών</i>	46
3.3.2. <i>Επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού</i>	48
3.3.3. <i>Τρόποι αντιμετώπισης.</i>	49
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ.....	52
4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία.....	52
4.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα.....	52
4.1.1. <i>Σκοπός</i>	52

4.1.2.	<i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	52
4.2.	Ερεύνα.....	53
4.2.1.	<i>Ερευνητική μέθοδος</i>	53
4.2.2.	<i>Η επιλογή του δείγματος της έρευνας</i>	54
4.2.3.	<i>Ερευνητικό εργαλείο</i>	54
4.2.4.	<i>Η ερευνητική διαδικασία – Συμμετέχοντες</i>	57
4.2.5.	<i>Έλεγχος αξιοπιστίας</i>	57
4.2.6.	<i>Στατιστική ανάλυση</i>	59
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα	60
5.1.	Περιγραφική στατιστική	60
5.1.1.	<i>Δημογραφικά στοιχεία</i>	60
5.1.2.	<i>1^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή σε σχέση με τη σχολική μονάδα</i>	65
	<i>2ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς</i>	68
5.1.3.	<i>3^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας</i>	71
5.1.4.	<i>Σχολική μονάδα και φυγή</i>	72
5.2.	Επαγωγική στατιστική.....	75
5.2.1.	<i>Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων</i>	75
5.2.2.	<i>Συσχετίσεις παραγόντων</i>	75
5.2.3.	<i>Συσχετίσεις με ανεξάρτητες μεταβλητές</i>	76
5.2.3.1.	Φύλο	76
5.2.3.2.	Ηλικία	76
5.2.3.3.	Τίτλοι σπουδών	77
5.2.3.4.	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	78
5.2.3.5.	Σχέση εργασίας	78
5.2.3.6.	Ειδικότητα	79
5.2.3.7.	Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου	80
5.2.3.8.	Σχολική μονάδα	81
5.2.3.9	Τάση φυγής από τη σχολική μονάδα	82
5.2.3.10	Λόγοι φυγής.....	84
	ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	85
6.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	85
6.1.	Συζήτηση	85
6.2.	Συμπέρασμα	92
6.3	Περιορισμοί της έρευνας.....	93
6.4	Μελλοντική έρευνα	94

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	95
Ελληνική βιβλιογραφία	95
Ξένη βιβλιογραφία	98

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 105

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας	58
Πίνακας 2: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την σκοτεινή ηγεσία.....	58
Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία	60
Πίνακας 4: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	66
Πίνακας 5: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	69
Πίνακας 6: Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.....	71
Πίνακας 7: Σχολική μονάδα και φυγή από αυτήν	73
Πίνακας 8: 95% δ.ε. και έλεγχοι κανονικότητας παραγόντων	75
Πίνακας 9: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων.....	76
Πίνακας 10: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς το φύλο	76
Πίνακας 11: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς την ηλικία	77
Πίνακας 12: Έλεγχοι ANOVA των παραγόντων ως προς τον τίτλο σπουδών.....	78
Πίνακας 13: Έλεγχοι ANOVA των παραγόντων ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας.....	78
Πίνακας 14: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς την σχέση εργασίας	79
Πίνακας 15: Έλεγχοι Kruskal Wallis και ANOVA των παραγόντων ως προς την ειδικότητα	79
Πίνακας 16: Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας * ειδικότητα, Post Hoc Analysis LSD	80
Πίνακας 17: Έλεγχοι ANOVA των παραγόντων ως προς το δυναμικό του σχολείου	81
Πίνακας 18: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς την σχολική μονάδα.....	82
Πίνακας 19: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς την τάση φυγής από σχολική μονάδα ..	83

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Το φύλο σας	61
Γράφημα 2: Η ηλικία σας.....	62
Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών	62
Γράφημα 4: Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σας.....	63
Γράφημα 5: Σχέση εργασίας	63
Γράφημα 6: Ειδικότητα	64
Γράφημα 7: Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου που υπηρετείτε.....	65
Γράφημα 8: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα.....	67

Γράφημα 9: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς.....	70
Γράφημα 10: Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	72
Γράφημα 11: Παρακαλώ δηλώστε αν οι απαντήσεις σας αφορούν τη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα, ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν	73
Γράφημα 12: Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα;	74
Γράφημα 13: Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας;	74
Γράφημα 14: Μέσοι όροι 95% δ.ε. των παραγόντων	75
Γράφημα 15: Error bars, Παράγοντες * Ηλικία	77
Γράφημα 16: Error bars, Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας * Ειδικότητα.....	80
Γράφημα 17: Error bars, Παράγοντες * Σχολική μονάδα	82
Γράφημα 18: Error bars, Παράγοντες * Φυγή από τη σχολική μονάδα	83
Γράφημα 19: Boxplots, Παράγοντες * Λόγοι φυγής από τη σχολική μονάδα Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικόνα 1: Συνιστώσες της Αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς.....	8
Εικόνα 2: Ένα μοντέλο της καταστροφικής και της επικοδομητικής ηγετικής συμπεριφοράς	26
Εικόνα 3: Το τοξικό τρίγωνο: στοιχεία σε τρεις τομείς που σχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία.....	28
Εικόνα 4: Ο ευάλωτος κύκλος.....	29
Εικόνα 5: Αποτελέσματα καταστροφικής ηγεσίας	33

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην διεθνή βιβλιογραφία η ηγεσία γενικά σαν έννοια, νοηματοδοτείται ως διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη επιθυμητών στόχων. Λαμβάνει συνήθως θετικό πρόσημο και ταυτίζεται με τις αρετές και τα προτερήματα του ηγέτη και με το πως αυτά οδηγούν τον οργανισμό σε υψηλή απόδοση και αποτελεσματικότητα. (Washbush, Clements, 1999· Glaso, Einarsen, Matthiesen, Skogstad, 2010· Schyns, Schilling, 2013). Σε πολλές έρευνες όμως, η «αποτελεσματική ή καλή ηγεσία» έχει ακαθόριστα ή ασαφή στοιχεία (Erickson, Shaw, Agabe, 2007) ενώ ο ηγέτης εμφανίζεται ως πολυδιάστατη προσωπικότητα, με χαρακτηριστικά που μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την κατάσταση, το γενικότερο κλίμα στον οργανισμό, το προσδοκώμενο αποτέλεσμα και τους εργαζόμενους τους οποίους πρέπει να καθοδηγήσει.

Αντίθετα όμως από την άποψη που υποστηρίζει ότι προκειμένου να εκτιμηθεί και κατανοηθεί πλήρως η έννοια της ηγεσίας, θα πρέπει να εξεταστεί σφαιρικά (Erickson, κ.α. 2007), πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι η μέχρι τώρα έρευνα είναι μονόπλευρη και δίνει έμφαση στις θετικές και εποικοδομητικές πτυχές, αποφεύγοντας τις πιο σκοτεινές (Glaso, κ.α. 2010· Tavanti, Tait, 2021), κυρίως γιατί επικεντρώνεται στην αποτελεσματικότητα του ηγέτη και στους παράγοντες που τη συνιστούν, σε συνάρτηση μάλιστα και με τα μοντέλα της οργανωτικής ψυχολογίας που δίνουν έμφαση στις ηγετικές ικανότητες. Έτσι, οι μελέτες για την πιο σκοτεινή πλευρά ή για πτυχές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν κακές, ή αρνητικές, ή και καταστροφικές, είναι περιορισμένες (Glaso, κ.α. 2010).

Βέβαια, από πολύ παλιά έχουν εντοπιστεί στοιχεία σκοτεινής ηγεσίας με καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές, που σχετίζονται με το όραμα ή τις πρακτικές του ηγέτη, καθώς και με ιδιότητες ενός ισχυρού ηγέτη, τόσο με θετικό όσο και με αρνητικό πρόσημο (Conger, 1999), αλλά και εδώ τα ερευνητικά δεδομένα είναι ελάχιστα και μόλις τα τελευταία χρόνια και κυρίως στον χώρο των επιχειρήσεων, επιδεικνύεται ένα πιο έντονο ενδιαφέρον για την έννοια του όρου, για τις μορφές που λαμβάνει, για τις αιτίες και τις συνέπειες που μπορεί να έχει στον οργανισμό. (Padilla, Hogan, Kaiser, 2007· Einarsen, Aasland, Skogstad, 2007· Shaw, Erickson, Harvey, 2011· Thoroughgood, Tate, Sawyer, Jacobs, 2012β).

Ωστόσο, αυτό που παρατηρείται στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνιση της σκοτεινής ηγεσίας, είναι η εμφάνιση πολλών και διαφορετικών ορισμών και θεωρητικών μοντέλων, συχνά επικαλυπτόμενων, με μια προοδευτικά αιτιολογική προσέγγιση, από τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του ηγέτη, προς περισσότερο ολιστικές θεωρήσεις με πιο δυναμικές διεργασίες που συμπεριλαμβάνουν επιπλέον, ακόλουθους, περιβάλλοντα που δρουν, αλλά και παραγόμενα οργανωσιακά αποτελέσματα. (Tepper, 2000, 2007· Einarsen, κ.α. 2007· Padilla κ.α. 2007· Thoroughgood, Padilla, Hunter, Tate, 2012α· Thoroughgood Tate, Sawyer, Jacobs, 2012β · Krasikova, Green, LeBreton, 2013· Schyns, Schilling, 2013· Thoroughgood, Sawyer, Padilla, Lunsford, 2016· Ryan Odhiambo, Wilson, 2021).

Αναλόγως τώρα του επιχειρηματικού πεδίου, η ηγεσία έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία και στον χώρο της εκπαίδευσης, αποτελώντας μείζον ζήτημα στα πλαίσια της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Μάλιστα, ο ρόλος του διευθυντή - ηγέτη αλλάζει, σε συνάρτηση με τις εξελίξεις στην εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και τις εξελίξεις στον επιστημονικό, τεχνολογικό και κοινωνικό τομέα. Ο ηγέτης κατά τεκμήριο, είναι ο διευθυντής του σχολείου και ανάλογα με την ελευθερία που έχει στην άσκηση των καθηκόντων του, αποτελεί περισσότερο ή λιγότερο τον «ενορχηστρωτή» αλλά και τον βασικό συντελεστή του, τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα των οργανωσιακών διαδικασιών, όσο και ως προς την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και μαθησιακών στόχων, (Σαϊτής, 2008^α, στο Αργυροπούλου, Συμεωνίδης, 2017), σε σχέση και με την ικανότητά του να αναπτύξει γόνιμο και δημιουργικό κλίμα και συλλογικό όραμα για τη σχολική μονάδα. (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2006 · Πασιαρδής, 2001).

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε ότι και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δύναται να εμφανιστούν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας με καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές και επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητά του. Ωστόσο, αρκετά περιορισμένες, είναι και εδώ οι έρευνες που τα μελετούν (Blase, Blase, 2002, 2004, 2006 · Arif, 2018 · Brooker, Cumming, 2019· Ryan, κ.α. 2021) και ακόμα λιγότερες, στο απόλυτα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, της Ελλάδας, (Πρέντζα, 2018 · Μπαχαράκης, 2021· Μάγγου, 2022) που ο διευθυντής, προκύπτει με μετρήσιμα προσόντα και δρα κατά βάση σύμφωνα με γραφειοκρατικούς κανόνες. Η έλλειψη αυτή, δυσχεραίνει από τη μια την πλήρη διερεύνηση και μελέτη των φαινομένων και από την άλλη, τους πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης ή και εξάλειψής τους.

Αναγνωρίζοντας όμως ότι, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα στο σύγχρονο, ανταγωνιστικό και ρευστό περιβάλλον, αναζητούν προοπτική, κατεύθυνση και αποτελεσματικότητα (Κουτούζης, 2012), με ισχυρή μάλιστα την επίδραση της ποιότητας της ηγεσίας (Bush, 2007), θεωρούμε πως η σκοτεινή ηγεσία με καταστροφική μορφή, θα ήταν ωφέλιμο να διερευνηθεί, ως προς τις μορφές της, ως προς την επίδρασή της στους εκπαιδευτικούς και στον οργανισμό, αλλά και ως προς την σχέση που έχει με την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και να αποτελέσει τη βάση για την βαθύτερη ανάλυση προβληματικών συμπεριφορών και δυσλειτουργιών που παρατηρούνται στα σχολεία και κατ' επέκταση την αντιμετώπισή τους.

Καταληκτικά, αυτή η εργασία αποτελεί το προϊόν των παραπάνω απόψεων, με το πρώτο μέρος της να αναλύει υπό μια γενική θεώρηση, την ηγεσία και τον ηγέτη στο πρώτο κεφάλαιο, την εκπαιδευτική ηγεσία σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού ηγέτη, στο δεύτερο κεφάλαιο, ενώ στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας, μέσα από την αναλυτική περιγραφή των θεωρητικών μοντέλων της καταστροφικής ηγεσίας, τις αιτίες, τα αποτελέσματα και την σχέση της με τους ακόλουθους. Τέλος, στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται εκτενής αναφορά στην καταστροφική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς, στις επιπτώσεις που αυτή έχει στις σχέσεις διευθυντή εκπαιδευτικών αλλά και στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, καθώς και στους τρόπους αντιμετώπισης.

Στο δεύτερο μέρος, το τέταρτο κεφάλαιο αναλύει την μεθοδολογία της έρευνας που έγινε. Παρουσιάζεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μέθοδος, το εργαλείο, η διαδικασία, το δείγμα, ο έλεγχος αξιοπιστίας και οι περιορισμοί της έρευνας.

Στο τρίτο μέρος, αναλύονται και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων και στη συνέχεια παρατίθενται τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε η παρούσα έρευνα, αλλά και οι ανάγκες για μελλοντική έρευνα.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ηγεσία

1.1. Η Ηγεσία, ως μια γενική θεώρηση

Η ηγεσία αποτελεί ένα πεδίο έντονου ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς συνθέτει μια από τις πιο σημαντικές παραμέτρους στην διαχείριση ανθρώπινων πόρων. Προκειμένου να αποσαφηνιστεί, έχει οριστεί πολλές φορές. Αυτό καταδεικνύει και την πυρηνική θέση που κατέχει, τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης, όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών (Πασιαρδής, 2014, σ.71). Έχει αναφερθεί ότι, η ηγεσία είναι μια αλληλεπίδραση προσώπων από πάνω προς τα κάτω, ενυπάρχει και λειτουργεί σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, με την μορφή ενός ή περισσότερων προσώπων, τα οποία εμφανίζονται ως όργανα των συνόλων, με απαραίτητη την εκούσια αντιπροσώπευσή τους. (Κυριακίδης, 2015).

Ο ορισμός της, είναι υποκειμενικός και ενδεχομένως αυθαίρετος (Yukl, 2002, στο Bush, 2005), γιατί χαρακτηρίζεται από μεγάλη ποικιλία και είναι ανάλογος με την αντίληψη και την οπτική του εκάστοτε ερευνητή. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, χωρίς να τεκμηριώνεται ποιος είναι ο σωστός. (Yukl,1994, στο Κατσαρός, 2008 σ,96).

Πιο αναλυτικά, οι Hersey και Blanchard (1972, στο Σαΐτη, Σαΐτης, 2012, σ.140), έγραψαν ότι: *«η ηγεσία είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να επηρεάσει ένα άτομο ή μια ομάδα, με σκοπό να πραγματοποιηθούν ορισμένοι στόχοι σε ορισμένες συνθήκες»*. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Stogdill (1974 στο Ράπτης, Βιτσιλάκη, 2007 σ.26) αναφέρει ότι, ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δραστηριοτήτων μιας οργανωσιακής ομάδας προς την οριοθέτηση και την επίτευξη των στόχων της, ενώ λίγο πιο μετά οι Koontz, O' Donnell, 1982 (σ.91 στο Κατσαρός, 2008 σ.96), ανέφεραν ότι, *«η ηγεσία εκλαμβάνεται ως επιρροή ή τέχνη ή διαδικασία που μπορεί να επηρεάσει τα άτομα, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων»*. Κατά μια πιο ορθολογική θεώρηση ο Chemers, (1997, στο Πασιαρδής, 2014, σ. 71), αναφέρει ότι, *«η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων για να επιτύχουν κάποιο κοινό σκοπό»*. Ο Πασιαρδής (2014, σ. 71) την ορίζει *«ως το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να*

επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά». Αντίστοιχα, ο Μπουραντάς (2005 σ.197), μέσα από μια συστηματική προσέγγιση προσπαθώντας να συνθέσει τους πιο έγκυρους ορισμούς της βιβλιογραφίας, καταλήγει να την περιγράψει ως:

«διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μιας μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό, για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον».

Άλλες θεωρίες (που εστιάζουν σε μετασχηματιστικές και χαρισματικές μορφές ηγεσίας), αναγνωρίζουν τη σημασία της συμβολικής συμπεριφοράς του ηγέτη που μπορεί να ασκήσει επιρροή στους ακόλουθους, έτσι ώστε μέσα από αυτοθυσίες και δεσμεύσεις να επιτύχουν δύσκολους στόχους (Yukl, 1999). Οι Washbush, Clements, (1999) αναφερόμενοι στο έργο του Burns (1978), τονίζουν τον ρόλο της ηγεσίας ως δράση που ενώνει τους ηγέτες και τους οπαδούς προς την επιδίωξη της επιθυμητής αλλαγής. Ενώ, πιο ρομαντική άποψη είναι αυτή του Bennis (2009, στο Ράπτης, Ψαράς, 2015, σ.90 · Αθανασούλα - Ρέππα, 2008, σ.207), που αναφέρει ότι *«η ηγεσία μοιάζει περισσότερο με την ομορφιά: είναι δύσκολο να την ορίσει κανείς αλλά ο καθένας την αναγνωρίζει όταν τη δει».*

Κοινός τόπος αυτών των ορισμών της ηγεσίας, είναι η θεώρησή της ως μια διαδικασία άσκησης επιρροής. Ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης ενός ατόμου στη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. (Κατσαρός, 2008, σ.96). Αυτή η επιρροή (influence), του ηγέτη (leader), προς τους ακόλουθους (followers), αποτελεί το ένα από τα δύο θεμελιώδη στοιχεία του πυρήνα της ηγεσίας και αφορά τις στάσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των ανθρώπων. Το άλλο στοιχείο, βασίζεται στη βούληση των οπαδών που επιδιώκουν να υλοποιήσουν τους στόχους εθελοντικά και πρόθυμα. Επιπλέον, η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη πλευρά της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης. (Bush, 2005 · Μπουραντάς, 2002, στο Κατσαρός, 2008 σ.96).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Bush, Bell, Middlewood, (2019 σ.4), η *επιρροή*, ως μια από τις τρεις διαστάσεις της ηγεσίας, χαρακτηρίζεται από τρεις επίσης, βασικές πτυχές:

- α) την επιρροή ως κεντρική έννοια σε αντιπαραβολή με την εξουσία,
- β) την σκοπιμότητα της διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθούν συγκεκριμένοι σκοποί,
- γ) την δυνατότητα άσκησης επιρροής, τόσο από ομάδες όσο και από άτομα.

Τις άλλες δύο διαστάσεις συνιστούν οι αξίες, που όλο και περισσότερο συνδέονται με την ηγεσία και το όραμα, ως βασικό συστατικό αποτελεσματικής ηγεσίας. Έτσι, ως διαδικασία άσκησης εκούσιας επιρροής και όχι εξουσίας ή εξαναγκασμού, (Μιχόπουλος, 1998 · Πατρώνας, Παυλάκης, 2011), επιτυγχάνεται μέσα από λειτουργίες όπως η έμπνευση, η δημιουργία οράματος, η παρακίνηση, η πραγματοποίηση αλλαγών (Μπουραντάς, 2005 σ.198). Στηρίζεται στην εθελοντική, αλλά σκόπιμη συμμόρφωση της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας προς την επίτευξη των σκοπών, αλλά ξεχωρίζει από την άσκηση εξουσίας ως δομική μορφή της δύναμης. (Μπουραντάς, 2005 · Bush, κ.α. 2019).

Η ικανή, ποιοτική και αποτελεσματική ηγεσία, καταδεικνύει ικανούς και αποτελεσματικούς οργανισμούς (Χυτήρης, 2013), προωθεί το κοινό καλό, έχει θετικό πρόσωπο που αντικατοπτρίζει έντονα την έννοια της κοινωνικής δύναμης και περιλαμβάνει απαραίτητα ηθικό σκοπό (Washbush, Clements, 1999).

Είναι λοιπόν φανερό πως οι περισσότεροι ορισμοί αποτυπώνουν την παραδοχή ότι εμπεριέχει σκόπιμη και εκούσια κοινωνική επιρροή στα πλαίσια ενός οργανισμού, η οποία ασκείται από ένα άτομο ή μια ομάδα προς άλλα άτομα ή ομάδες, προκειμένου να επηρεαστούν οι δραστηριότητες και οι σχέσεις μέσα στον οργανισμό (Yukl, 2002, στο Bush, 2008) και να επιτευχθούν στόχοι θα τον αναπτύξουν και εξελίξουν.

1.2. Ηγέτης – Ηγετική συμπεριφορά

Στην βιβλιογραφία έχουν αναφερθεί πολλοί ορισμοί του ηγέτη, ως το άτομο εκείνο που θα επιχειρήσει να καθοδηγήσει την ομάδα και να ασκήσει επιρροή στα μέλη της. Το στοιχείο που συμφωνούν οι περισσότεροι, είναι ότι ο ηγέτης είναι το άτομο που θα εμπνεύσει μια ομάδα ανθρώπων για να επιτύχουν ένα κοινό στόχο (Sinek, 2009 · Waniganayake, Cheeseman, Fenech, Hadley, Shepherd, 2012, στο Brooker, Cumming, 2019).

Πιο αναλυτικά οι Koontz και O' Donell (1984) είπαν πως ηγέτης είναι αυτός που μπορεί να εμπνέει και να συνεργάζεται με τους ανθρώπους γύρω του, να τους υποκινεί και να

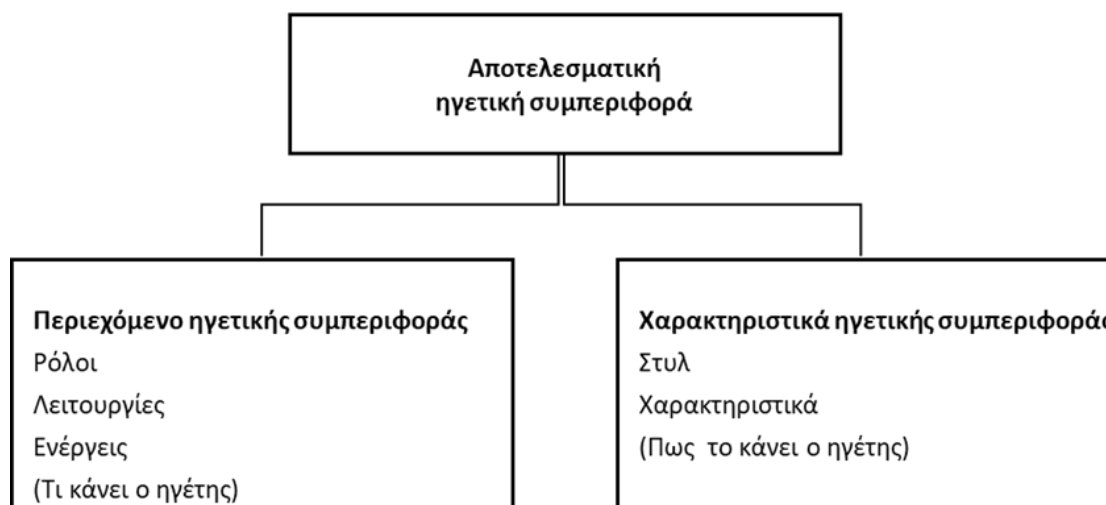
διαμορφώνει ευνοϊκό κλίμα για τη θετική τους ανταπόκριση και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Αντίστοιχα, ο Μπουραντάς (2005, σ. 198) γράφει ότι είναι *«εκείνο το άτομο... το οποίο ασκεί επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα»*. Διακρίνεται από την ικανότητά του να κερδίζει τον ενθουσιασμό, το πάθος, την αφοσίωση, τη δέσμευση, την εμπιστοσύνη, το μυαλό και την ψυχή των ατόμων της ομάδας που ηγείται, κάνοντάς τα να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας. Ενώ, οι Σαϊτή, Σαϊτής (2012, σ.140), αναφέρουν πως είναι *«ένα πρόσωπο ενταγμένο μέσα σε μια εργασιακή ομάδα στην οποία του έχει ανατεθεί κάποιος ρόλος (Leavitt,1972)»*... και ακόμα *«είναι εκείνος που έχει την μεγαλύτερη επιρροή μέσα στην ομάδα και που αναμένεται να εκπληρώσει τον ηγετικό ρόλο (Hoy and Miskel, 1996)»*.

Τα μέσα που διαθέτει ο ηγέτης για να επηρεάσει, καθοδηγήσει, παρακινήσει και ενεργοποιήσει τα μέλη μιας ομάδας, είναι η δύναμη και η εξουσία. (Μπουραντάς, 2005, σ.199). Η δύναμη, δείχνει την ικανότητα του ηγέτη να επηρεάζει από κάθε θέση και προσδιορίζεται σαν ένας τρόπος επιβολής των επιθυμιών του ηγέτη προς τους ακόλουθούς του, επηρεάζοντας τις συμπεριφορές τους, ενώ η εξουσία που προκύπτει από την επίσημη ιεραρχική θέση που κατέχει στο νομικό ή θεσμικό πλαίσιο, είναι η νομιμοποιημένη δύναμη (legitimate power), δηλαδή το νόμιμο δικαίωμα να ασκεί κανείς τη δύναμη που διαθέτει και να επιζητά την υπακοή των μελών της ομάδας. (Μπουραντάς, 2005 ·Χυτήρης, 2013).

Ο ηγέτης ίσως χρειάζεται κάποιες φορές την εξουσία, για να επηρεάσει τις σκέψεις και τις ενέργειες μιας ομάδας, παρ' όλους τους κινδύνους που αυτό ενέχει. (Zaleznik, 2004). Μάλιστα, τα μέλη ενός οργανισμού δεν ενεργούν πάντα σύμφωνα με μια «αντικειμενική πραγματικότητα». Η συμπεριφορά τους, καθοδηγείται και από την δική τους υποκειμενική πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί από προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, όπως και από τρέχουσες αντιλήψεις και προσδοκίες. (Κουτούζης, 2012). Είναι πιθανό έτσι, μια ηγεσία να οδηγήσει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού, χωρίς απαραίτητα να φέρει και θετικά αποτελέσματα στα μέλη αυτά. Χρειάζεται επομένως μια αποτελεσματική ηγεσία, που θα μπορεί να φέρει την ικανοποίηση, την ανταμοιβή ή την επίτευξη, τόσο των στόχων του οργανισμού, όσο και των μελών της ομάδας που τον αποτελούν (Κουτούζης, σημειώσεις) και ένας ηγέτης που μέσα από την άσκηση επιρροής να δραστηριοποιεί όλα τα στοιχεία του ρόλου του, ώστε να εξασφαλίσει την συνεργασία και την εμπιστοσύνη των μελών, μέσα από την καθοδήγηση, την παρώθηση, την

δημιουργία καλού κλίματος και την οικοδόμηση αξιόπιστων, ηθικών, ασφαλών και βιώσιμων σχέσεων (Sinek, 2014·Waniganayake κ.α.2012, στο Brooker, Cumming, 2019), να έχει την ικανότητα να συνδυάζει τους στόχους του οργανισμού με τους στόχους των μελών, δημιουργώντας παράλληλα τις συνθήκες που θα συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων αυτών (Ιορδάνογλου, Τσακαρέστου, Τσενέ, Λεάνδρος, Ιωαννίδης, 2016) και τελικά να επιφέρει την αποτελεσματικότητα στον οργανισμό.

Αξίζει εδώ να αναφερθούν δύο συνιστώσες της αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς. (Εικόνα 1). Το περιεχόμενο, δηλαδή το τι κάνει ο ηγέτης, και το χαρακτήρα της, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο δρα. Μάλιστα, πιο σημαντικός από τον χαρακτήρα του ηγέτη, είναι ο χαρακτήρας της ηγετικής συμπεριφοράς. Οι ρόλοι είναι γνωστοί και προκαθορισμένοι. Τη συμπεριφορά βλέπουμε, ερμηνεύουμε και αξιολογούμε και από αυτήν καθορίζεται η αποτελεσματικότητα του ηγέτη. Και τέλος, το αποτέλεσμα της ηγετικής συμπεριφοράς είναι το γινόμενο και όχι το άθροισμα των ηγετικών ρόλων και του χαρακτήρα της, δηλαδή όσο υψηλή και αν είναι η τιμή του ενός, αν του άλλου είναι μηδέν το γινόμενο θα είναι μηδέν. (Μπουραντάς, 2005, σ.228-229).



Εικόνα 1: Συνιστώσες της Αποτελεσματικής ηγετικής συμπεριφοράς, Πηγή: Μπουραντάς 2005.

Σαν προσωπικότητα ένας ηγέτης, πρέπει να διαθέτει αρχικά την πρόθεση να ασκήσει εξουσία και να χαρακτηρίζεται από στοιχεία όπως, η ανάγκη για επίτευγμα-όραμα, αυτοεκτίμηση-αναγνώριση, δύναμη και επιρροή, αλλά και να έχει πίστη και δέσμευση σε αξίες. Επίσης, στοιχεία όπως, ευαισθησία, ακεραιότητα, αυστηρότητα και ταπεινότητα, αυτοπεποίθηση – θάρρος –

κουράγιο, εστίαση – επιμονή – πειθαρχία, διαμορφώνουν περισσότερο τον χαρακτήρα μιας ηγετικής συμπεριφοράς, από ότι το ίδιο το περιεχόμενό της. (Μπουραντάς, 2005, σ.252-259).

Όσον αφορά τις ηγετικές ικανότητες, αυτές κατηγοριοποιούνται σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά τις *ικανότητες ρόλων*, που προσδιορίζονται άμεσα και αντιστοιχούν στα συστατικά στοιχεία της ηγετικής συμπεριφοράς, δηλαδή στο τι πρέπει να κάνει ο ηγέτης και η δεύτερη που αφορά τις *μετα-ικανότητες*, ικανότητες δηλαδή που η ύπαρξή τους αποτελεί προϋπόθεση για να αναπτυχθούν άλλες ικανότητες, ή καθίστανται ως το βασικό συστατικό στοιχείο περισσότερων ικανοτήτων (πχ η επικοινωνία ως προϋπόθεση αλλά και βασικό στοιχείο της διαπραγμάτευσης, της παρακίνησης κ.α.). (Μπουραντάς, 2005, σ. 260-263). Και τελικά για την αποτελεσματική άσκηση των ηγετικών ρόλων και την ηγετική συμπεριφορά γενικότερα, θεμελιώδεις μετα-ικανότητες σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι, η ικανότητα δημιουργικής λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, η συστημική σκέψη, η ικανότητα επικοινωνίας, η συναισθηματική νοημοσύνη, η αυτοεπίγνωση, η αυτορρύθμιση, η ενσυναίσθηση. (Μπουραντάς, 2005).

2. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική ηγεσία και αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού

2.1. Η εκπαιδευτική ηγεσία. Μια γενική θεώρηση

Στην σύγχρονη επιστημονική έρευνα για την εκπαίδευση, σημαντική θέση έχει η εκπαιδευτική ηγεσία, η οποία συνδέεται άρρηκτα με το πεδίο της διοίκησης των σχολικών μονάδων και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ποιότητα της σχολικής οργάνωσης και της μάθησης των μαθητών (Leithwood, Harris, Hopkins, 2008). Οι εξελίξεις στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με σαφή μετάβαση των θεωριών της διοίκησης σε πιο ανοιχτές συστημικές προσεγγίσεις, έχουν αλλάξει σημαντικά τις θεωρήσεις για το τι είναι η εκπαιδευτική ηγεσία και τι ρόλο παίζει στην αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών ως διοικητικών μονάδων αλλά και ως μαθησιακών κέντρων. Σε ότι αφορά το τελευταίο, η σχολική ηγεσία ως μέσο βελτίωσης του στρατηγικού σχεδιασμού των διαδικασιών μάθησης, οδηγεί σε μια εκτενή αναζήτηση και σε συνεχείς δοκιμές του καταλληλότερου στυλ ηγεσίας. (Πασιαρδής, 2004, σ.242 · Harris, Leithwood, Day, Sammons, Hopkins, 2007).

Έτσι έχουν προκύψει μοντέλα ηγεσίας όπως της *κατανεμημένης (distributed)*, της *συναλλακτικής (transactional)*, της *ηθικής (Moral)*, της *μετασχηματιστικής (transformational)*, της *διοικητικής (Managerial)* και της *παιδαγωγικής (instructional)*. (Κουτούζης σημειώσεις...). που βασίζονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και καταδεικνύουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή και αποτελέσματα (Ryan, Odhiambo, Wilson, 2021). Τα περισσότερα αναφέρουν ότι η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι περίπλοκη και διαφορετική, ενώ δεν σπανίζουν και ανταγωνιστικοί τύποι (Bush, 2007). Και ενώ το κάθε μοντέλο προσπαθεί να θέσει σαφή πλαίσια για την κατανόηση της έννοιας, εντούτοις την προσεγγίζει είτε μονοδιάστατα, είτε μερικά, εστιάζοντας σε ορισμένες μόνο πτυχές και αποκλείοντας άλλες, ενώ τελικά αδυνατεί να την τεκμηριώσει εμπειρικά (Harris, κ.α. 2007).

Προσεγγίζοντάς την ως μια δυναμική διαδικασία επιρροής και αλληλεπίδρασης μεταξύ του ηγέτη, των οπαδών και του πλαισίου που υφίσταται, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Ryan, κ.α. 2021), θα δεχτούμε την οπτική των Bush, Glover (2003, σ.8), που την ορίζουν ως «τη διαδικασία επιρροής που βασίζεται σε σαφείς αξίες και οδηγεί σε ένα όραμα για το σχολείο. Το

όραμα διαμορφώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μελών στην προοπτική ενός καλύτερου μέλλοντος για το σχολείο, τους μαθητές και τα ενδιαφερόμενα μέλη». Αντίστοιχα και οι Ryan, κ.α.(2021), την προσέγγισαν θετικά μέσα από το όραμα του ηγέτη για το μέλλον του σχολείου, που προωθεί στρατηγικές με ηθικό σκοπό, σεβασμό, αξιοπιστία, αναγνώριση του έργου των άλλων και στοχεύει στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό όφελος των μαθητών.

Ωστόσο, πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί για την εκπαιδευτική ηγεσία, που δεν έχουν πεδίο αναφοράς μόνο τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά κυρίως τον επιχειρηματικό κόσμο. (Κουτούζης σημειώσεις...). Αναπτύχθηκε μάλιστα έντονη επιχειρηματολογία για τον βαθμό στον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τομέα εφαρμογής γενικών αρχών διοίκησης και ηγεσίας (Bush, 2008). Με βάση όμως την αντίληψη ότι οι οργανισμοί που προσφέρουν υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, δεν διαφέρουν σημαντικά από τις επιχειρήσεις (Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, 2005), αλλά και ότι υπάρχουν γενικές αρχές που μπορούν να εφαρμοστούν σε όλα τα οργανωτικά περιβάλλοντα που διαθέτουν στρατηγικό σχεδιασμό, οικονομική διαχείριση, διαχείριση ανθρώπινων πόρων και σχέσεις με την ευρύτερη κοινωνία (Bush, 1999· 2008), καθώς και την ίδια την ανάπτυξη την εκπαιδευτικής επιστήμης, οδηγούμαστε σε μια προσεκτική αξιολόγηση και προσαρμογή αυτών των αρχών, προκειμένου να ενταχθούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ασφάλεια, ως καλές πρακτικές που μπορούν να ωφελήσουν από όπου και να προέρχονται. (Bush, 1999). Υπάρχει βέβαια και ο αντίλογος κατά τον οποίο δεν είναι πάντα σαφές το τι συνιστά καλή πρακτική εκτός εκπαίδευσης (Glatter, 1997 στο Bush, 1999) και ότι η ίδια η διοίκηση της εκπαίδευσης είναι διαφορετική, με διαφορετικές προσεγγίσεις και απόψεις, ενώ και πολλοί ηγέτες είναι πιθανό να ενσωματώνουν περισσότερα από ένα, μοντέλα εκπαίδευσης (Bush & Glover, 2003). Επομένως, παρατηρείται διαφοροποίηση ως προς τους στρατηγικούς στόχους και τις διαδικασίες που ακολουθεί η κάθε εκπαιδευτική μονάδα, το ρόλο των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα που διαμορφώνεται.

Τελικά, η εκπαιδευτική ηγεσία, αντίστοιχα με την επιχειρηματική ηγεσία, παρά τις διαφορές, τον πλουραλισμό και τις διαφορετικές προοπτικές που μπορεί να υπάρχουν, είναι μια διαδικασία, που πρέπει να έχει στο επίκεντρό της τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και αυτοί να την κατευθύνουν και να την στηρίζουν (Bush, 2007). Επιπλέον, ως διαδικασία επιρροής, δεν υποδηλώνει απαραίτητα και την εξουσία, αφού μπορεί να ασκηθεί από κάθε θέση

του εκπαιδευτικού οργανισμού, από μεμονωμένα άτομα αλλά και από ομάδες ατόμων και όχι απαραίτητα από την ανώτερη. Έτσι παρουσιάζει από τη μια, μια ρευστότητα και μπορεί να προέρχεται από οποιοδήποτε μέλος του οργανισμού και από την άλλη, μια ουδετερότητα, ως προς τον ακριβή προσδιορισμό των ενεργειών και των στόχων που πρέπει να επιτευχθούν (Bush, 2008). Επίσης μπορεί να συνδεθεί και με τη δημιουργία προοπτικής για τους οργανισμούς, κυρίως όταν αυτοί λειτουργούν σε ασταθές και μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Κουτούζης σημειώσεις...). Δημιουργείται έτσι η ανάγκη ύπαρξης σταθερών προσωπικών και επαγγελματικών αξιών πάνω στις οποίες θα στηρίζεται. (Bush, Glover, 2003 · Bush, 2008). Τέτοιες αξίες (αυτογνωσίας, συναισθηματικής και ηθικής ικανότητας) μπορούν να εκφράζονται μέσα από το χαρακτήρα των ηγετών (Greenfield, Ribbins, 1993, στο Bush, Glover, 2003). Αφορούν τη διαμόρφωση και την προώθηση του σεβασμού, της δικαιοσύνης και της ισότητας, τη φροντίδα για την ευημερία και την πλήρη ανάπτυξη των μαθητών και του προσωπικού, την ακεραιότητα και την εντιμότητα. (Day, Harris, Hadfield 2001, στο Bush, Glover, 2003).

Σε κάθε περίπτωση όμως η εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται κλειδί στη λειτουργία των σχολικών οργανισμών και η ποιότητά της είναι αυτή που σηματοδοτεί την διοικητική και τη μαθησιακή τους υπόσταση (Bush, 2007).

Επιπλέον, το 1985 οι Bennis και Nanus (στο Washbush, Clements, 1999 · Bush, Glover, 2003 · Bush, 2008), αναφέρονται στο όραμα του ηγέτη σαν μια ουσιαστική πτυχή της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, ειδικότερα σαν στοιχείο που διακρίνει τους επιτυχημένους από τους λιγότερο επιτυχημένους ηγέτες. Τέσσερα σημεία έχουν ενδιαφέρον:

- *Οι εξαιρετικοί ηγέτες έχουν ένα όραμα για τους οργανισμούς τους. (Το σχολείο μας θα είναι ένα κέντρο μάθησης στην κοινότητα, όπου κάθε παιδί θα απολαμβάνει να έρχεται στο σχολείο και θα αποκτά τις βασικές δεξιότητες).*
- *Το όραμα πρέπει να επικοινωνείται έτσι ώστε να διασφαλίζει τη δέσμευση μεταξύ των μελών του οργανισμού. (Η ένταση σε συνδυασμό με την δέσμευση να δημιουργούν κάτι συναρπαστικό που να προσελκύει τους ανθρώπους).*
- *Η επικοινωνία του οράματος απαιτεί επικοινωνία της σημασίας του. (Η διαχείριση της σημασίας είναι κυρίαρχη στην επικοινωνία για μια αποτελεσματική ηγεσία).*

- *Για μια επιτυχημένη ηγεσία θα πρέπει να θεσμοθετηθεί με προσοχή το όραμα. (Η διάρθρωση και η επικοινωνία του οράματος θα πρέπει να υποστηρίζονται από μια διαδικασία «εμφύτευσης του»).*

Ακόμα, μελέτες σήμαναν το ρόλο του οράματος σαν νέο χαρακτηριστικό των ηγετών, που τους ξεχωρίζει από τους απλούς διαχειριστές της διοίκησης, ενώ σημαντική διάσταση δίνουν στο κοινό όραμα. Όπως αποσαφηνίζεται στη σχετική βιβλιογραφία, το ζήτημα δεν είναι απλά να κάνει ο διευθυντής τους άλλους να ακολουθήσουν το όραμά του, αλλά να αναπτυχθεί ένα από κοινού όραμα. (Στιβακτάκης, Κρεβετζάκη, Φραγκούλης, 2017). Πολλές είναι οι έρευνες σύμφωνα με τους Bush, Glover, (2003) που έχουν διαπιστώσει εμπειρικά τη σημασία του οράματος στην εκπαιδευτική ηγεσία και στην αποτελεσματικότητά της. Υπάρχουν βέβαια, όπως αναφέρεται από τους ίδιους συγγραφείς και οι απόψεις άλλων ερευνητών, σύμφωνα με τους οποίους στην πράξη η δημιουργία οράματος μπορεί να αποδειχτεί εξαιρετικά περίπλοκη και προβληματική διαδικασία. Είτε γιατί, *«η έμπνευση για ένα κοινό όραμα κάνει τους ηγέτες να νιώθουν άβολα» (Kouzes and Posner 1996, σελ. 24)...* είτε γιατί *«η οικοδόμηση οράματος είναι μια εξαιρετικά περίπλοκη δυναμική διαδικασία που λίγοι οργανισμοί μπορούν να διατηρήσουν».* (Fullan (1992a, σελ. 83), είτε γιατί *«οι οραματιστές ηγέτες μπορεί να βλάψουν αντί να βελτιώσουν τα σχολεία τους.... το όραμα μπορεί να τυφλώσει τους ηγέτες με πολλούς τρόπους... οι διευθυντές τυφλώνονται από το δικό τους όραμα όταν αισθάνονται ότι πρέπει να χειραγωγήσουν τους δασκάλους και τη σχολική κουλτούρα για να συμμορφωθούν με αυτό».* (Fullan 1992b). (Bush, Glover, 2003 · Bush, 2008).

Ωστόσο το όραμα όπως και οι αξίες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, μπορεί να λειτουργήσουν ως στοιχεία της αποτελεσματικής ηγεσίας στο σχολικό οργανισμό, αρκεί οι ηγέτες να μπορούν να τα αναπτύξουν και να τα μεταδώσουν εμπλέκοντάς τα με τους στόχους, τις δραστηριότητες και τα σχολικά αποτελέσματα του, με τη σωστή στρατηγική εφαρμογή. Σε κάθε άλλη περίπτωση μπορεί να εμφανιστεί μια μορφή ηγεσίας που δεν συνάδει με τα μέχρι τώρα θετικά στοιχεία ηγεσίας, αλλά παραπέμπει σε μια πιο σκοτεινή πλευρά η οποία θα αναλυθεί παρακάτω.

Ο Bush, (2003) μάλιστα αναφέρει ότι η έρευνα για την σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση, χαρακτηρίζεται από την ανάγκη να εστιάζουμε περισσότερο στα θέματα της μάθησης και της διδασκαλίας παρά σε γενικά καθήκοντα ηγεσίας και διοίκησης, σε οικονομικά και σε εξωτερικές σχέσεις, έτσι ώστε οι σχολικοί οργανισμοί σαν κέντρα μάθησης και

όχι σαν επιχειρήσεις, θα πρέπει να είναι στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών ηγετών και της προετοιμασίας τους για να τα διοικήσουν.

2.2. Αποτελεσματικότητα σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτική ηγεσία

Ο όρος αποτελεσματικότητα (effectiveness), προέρχεται κυρίως από το χώρο της οικονομίας, αλλά συνδέεται και με το χώρο της εκπαίδευσης, η οποία συνιστά μια παραγωγική διαδικασία με «εισροές» οι οποίες μετατρέπονται σε «εκροές». (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999 · Κατσαρός 2008).

Όμως, επειδή οι σχολικοί οργανισμοί έχουν τα δικά τους ιδιαίτερα στοιχεία (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κοινωνικό περιβάλλον, πολιτική και οικονομική κατάσταση, αξίες) και λειτουργούν σε ένα σύνθετο περιβάλλον, ως ένα ανοιχτό σύστημα με εσωτερικές και εξωτερικές επιρροές (Πασιαρδής, 2014 · Σαΐτη, Σαΐτης, 2014), ο καθορισμός της αποτελεσματικότητάς τους καθίσταται δύσκολη υπόθεση, χωρίς μάλιστα κάποια απόλυτα κριτήρια που να την καθορίζουν. (Σαΐτη, Σαΐτης, 2014). Ο προσδιορισμός και η αποτίμηση επομένως της αποτελεσματικότητας σε ένα σχολείο, συχνά συνεπάγεται επιλογές αντικρουόμενων αξιών. Έτσι επιτείνεται η δυσκολία να καθοριστούν οι μέθοδοι αλλά και τα κριτήρια, που αντικατοπτρίζουν μάλιστα, διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές εκφάνσεις. (Παμούκτσογλου, 2001 · Κατσαρός, 2008).

Μια πιο συστηματική προσέγγιση αναδεικνύει ενδοσχολικούς παράγοντες με οργανωσιακό χαρακτήρα, όπως η εκπαιδευτική ηγεσία, η κοινή λήψη αποφάσεων και η συμμετοχή όλων στη διοίκηση, καθώς και άλλοι που καθορίζουν το κλίμα και την κουλτούρα του όπως, υψηλές μαθησιακές προσδοκίες, απόκτηση μορφωτικών δεξιοτήτων, καλό σχολικό κλίμα, αξιολόγηση των επιδόσεων, συλλογική λήψη αποφάσεων, καλή επικοινωνία, διδασκαλία που οδηγεί σε κριτική σκέψη, αίσθηση κοινής αποστολής, υποστήριξη για ατομική βελτίωση, ακαδημαϊκός προσανατολισμός της διδασκαλίας, υψηλές προσδοκίες, κ.α. (Edmonds, 1979 · Reynolds, 1998). Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014, σ. 133), οι πιο σημαντικοί τέτοιοι παράγοντες είναι :

- η εκπαιδευτική ηγεσία
- υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά εκπαιδευτικού
- έμφαση στη διδασκαλία
- σχολικό κλίμα

- *μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης*
- *συνεργασία με γονείς και κοινότητες*
- *παροχή ξεχωριστού προϋπολογισμού.*

Ανάλογοι είναι και οι παράγοντες που αναφέρονται σύμφωνα με τους Purkey, Smith, (1983 στο Στιβακτάκης, κ.α. 2017), όπως η ηγεσία και η διεύθυνση του σχολείου, το κοινό όραμα η γνωστική και συναισθηματική επίδοση εκπαιδευτικών και μαθητών και η αξιολόγησή τους, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η σταθερότητα και η συνοχή του προσωπικού, η συμμετοχική διαδικασία στη λήψη αποφάσεων και η κουλτούρα αλλαγής που διαμορφώνεται. Οι παράγοντες αυτοί χαρακτηρίζονται από διεθνείς μελέτες, ως παράγοντες ανάπτυξης και αποτελούν βασικούς συντελεστές της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Φαίνεται λοιπόν ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, συνδέεται και με την ποιότητα της ηγεσίας της (Saiti, 2012). Επιπλέον, εμφανής είναι και η παρουσία μιας τάσης της κοινωνίας, η οποία ζητούσε ποιοτική και αποτελεσματική οργανωτική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και της μαθησιακής διαδικασίας τους.. Αναφορικά με αυτό ο Πασιαρδής (2014, σ. 127), υποστηρίζει ότι αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που στις τάξεις του έχει ποιότητα και ισότητα. Προσδιορίζει την ποιότητα με την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών ως προς τα επιτεύγματα, μαθησιακά και άλλα και την ισότητα, ως προς την κατανομή των επιδόσεων ανάλογα των υποσυνόλων του μαθητικού πληθυσμού. Βέβαια, έχει αναφερθεί (Ματθαίου, 2007, στο Κουτούζης, 2012) ότι ο λόγος περί ποιότητας είναι πολιτικός και γίνεται με σκοπό ακριβώς να οδηγήσει σε αποφάσεις που πρέπει να συνεκτιμήσουν τις θέσεις και τις ευαισθησίες των πρωταγωνιστών στο χώρο της εκπαίδευσης. Όμως η ποιότητα, που δεν αποτελεί κάτι νέο, αλλά είναι σύμφυτη με τη εκπαιδευτική λειτουργία, έχει ιδεολογική φόρτιση και νοηματοδοτείται κάθε φορά διαφορετικά, αντανακλώντας πολιτικές και ιστορικές συγκυρίες ανάλογες με τις κατά περίπτωση επικρατούσες συνθήκες. Έτσι, μέσα σε ένα διαμορφούμενο περιβάλλον λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας, η ποιότητα ως παράγοντας αποτελεσματικότητας, δεν μπορεί να γίνεται έρμαιο ιδιοσυγκρασιακών προτιμήσεων που κρίνονται κάθε φορά για την αξιόπιστη αποτίμησή της. (Ματθαίου, 2007). Αντίστοιχα, αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο, όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους. (Lazotte,1989, στο Πασιαρδής 2014, σ.130). Επομένως και η ισότητα έχει αναμφισβήτητη μεγάλη σημασία στην αποτελεσματικότητα (Leithwood, Harris, Hopkins, 2020).

Ενώ οι έρευνες προσδιόρισαν την έννοια της αποτελεσματικότητας ανάλογα με τους παράγοντες που τίθενται (επιδόσεις μαθητών, διοίκηση του σχολείου, τρόποι λήψης αποφάσεων, ηθικό εκπαιδευτικών, κοινωνικό συγκείμενο, ηγεσία), δεν έχουν καταφέρει να εξηγήσουν το γιατί κάποιες πρακτικές είναι αποτελεσματικές και κάποιες όχι (Scheerens, 1992, στο Πασιαρδής, 2014, σ.124). Υπάρχουν παράγοντες με σπουδαίο ρόλο στην αποτελεσματικότητα, αλλά τελικά δεν γνωρίζουμε τους μηχανισμούς και τις διαδικασίες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα (Hargreaves, Hopkins, 1991, στο Πασιαρδής, 2014, σ.132). Οπότε δεν καταλήγουμε στην ύπαρξη κανενός προτύπου επιτυχημένης λειτουργίας που θα μπορούσε να εφαρμοστεί καθολικά και να οδηγήσει στην σχολική αποτελεσματικότητα. (Λαϊνάς, 2004 · Saiti, 2012).

Σε κάθε περίπτωση όμως, το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα, αποτελούμενο από άλλα υποσυστήματα και μόνο όταν αυτά λειτουργούν αρμονικά μεταξύ τους μπορεί να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά του (Πασιαρδής, 2014 · Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2006). Επίσης στοιχεία όπως το κατάλληλο σχολικό κλίμα, η συμμετοχική διοίκηση, η ενδυνάμωση των εμπλεκομένων, καθώς και το πρότυπο της ηγετικής συμπεριφοράς, μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά. (Κατσαρός, 2008).

Καταληκτικά, παρόλο που η αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού είναι μια πολυδιάστατη λειτουργία που εμπεριέχει πολύπλοκες και σύνθετες έννοιες και πολλαπλά χαρακτηριστικά (Στιβακτάκης, κ.α. 2017), η έρευνα δείχνει πως κατέχει κεντρικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη βελτίωσή του και πέρα από τους παράγοντες και τα γνωρίσματα που την χαρακτηρίζουν, έχει σημασία και ο τρόπος που επηρεάζεται από την εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά και από το ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη (Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld, York, 1966 · Edmonds, 1979· Πασιαρδής, 1994 · Doss, 2014 · Leithwood, Harris, Hopkins, 2020).

2.3. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης

Πολλοί αναλυτές, διατυπώνουν την άποψη ότι χρειαζόμαστε μεταβολές οργανωτικού σχεδιασμού που να σηματοδοτούν αλλαγές στις ικανότητες των ηγετικών στελεχών, ξεφεύγοντας από τα παραδοσιακά μοντέλα (Παπαλόη, Μπουραντάς, 2012, σ.154). Σύμφωνα με αυτή την άποψη και ο ηγέτης της σχολικής μονάδας δεν ανταποκρίνεται πλέον στο τυπικό μοντέλο του διευθυντή γραφειοκράτη (Γεωργιάδου, Καμπουρίδης, 2005) που απλά εκτελεί εντολές και

υπακούει νόμους, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα σημαντικό παράγοντα, που προσδιορίζει τους τρόπους και τα μέσα για την επίτευξη των στόχων του σύγχρονου σχολείου. Είναι ο διευθυντής που ως ηγέτης, θα αναλάβει πρωτοβουλίες, θα αναβαθμίσει το επίπεδο της σχολικής μονάδας και το έργο της, θα καθοδηγήσει τα μέλη της και τελικά θα αναδειχτεί ως το άτομο που συνδυάζει αρμονικά, τόσο τις ιδιότητες του διοικητή όσο και του ηγέτη. (Μπουραντάς, 2012· Μαρκογιαννάκη, Κουτρούκης, 2015). Τότε θα μπορούσε, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2012, σ.149) να χαρακτηριστεί αποτελεσματικός. Κατά μια άλλη προσέγγιση, ο αποτελεσματικός ηγέτης βρίσκεται μπροστά από την πρόκληση να δημιουργήσει τέτοια κουλτούρα ηγεσίας που να διεισδύει σε όλα τα στοιχεία και σε όλα τα μικροσυστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού που ηγείται. (Αργυροπούλου, Συμεωνίδης, 2017). Ακόμα ένα σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με τον αποτελεσματικό ηγέτη, είναι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι ηγετικές ικανότητες και συμπεριφορές που πρέπει να έχει. Μάλιστα αυτό που πρωταρχικά ενδιαφέρει τους σύγχρονους μελετητές, είναι η επίδραση αυτών των στοιχείων, στο να καθιστούν τους οργανισμούς αποτελεσματικούς (Στιβακτάκης, κ.α. 2017).

Ωστόσο στον εκπαιδευτικό κόσμο εγείρονται συζητήσεις και διακηρύσσονται πολλές και συχνά αντικρουόμενες απόψεις για το τι χαρακτηριστικά μπορεί να έχει ο αποτελεσματικός ηγέτης. Οι Everard, Morris, Wilson (2004), και οι Αργυροπούλου, Συμεωνίδης, (2017), αναφέρουν τέτοια χαρακτηριστικά ή προσόντα, κατηγοριοποιώντας τα σε ομάδες. Η ομάδα με τα «μετρήσιμα» ή αντικειμενικά προσόντα, όπως διοικητική και διδακτική εμπειρία, ακαδημαϊκές γνώσεις και σπουδές. Η ομάδα με τις δεξιότητες όπως, να γνωρίζει πολύ καλά τα καθήκοντά του και να τα ασκεί με τον καλύτερο τρόπο, να είναι οργανωτικός και οργανωμένος (Σαΐτης,2008), να καλλιεργεί θετικό κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης με όλους μέσα στο σχολείου (Πασιαρδής, 20014 · Βαξεβανίδου, Ρεκλείτης, 2016), να συνεργάζεται με τους γονείς των μαθητών και με εξωτερικούς φορείς, (Πασιαρδής, Πασιαρδή, 2006· Σαΐτης, 2008· Day, Sammons, κ.α.2010), να ενθαρρύνει και να προωθεί τη συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων (Hallinger, Heck, 2010), να είναι ο ίδιος καινοτόμος αλλά και φορέας καινοτομιών και αλλαγών (Πασιαρδής 1994), να βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προγραμματίζουν και να εφαρμόζουν τις καλύτερες στρατηγικές, να αξιοποιεί την εμπειρία του για να κατανοεί τις απαιτήσεις και την πολυπλοκότητα της τάξης, (Πασιαρδής, 2014) να είναι αποφασιστικός και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να διαμορφώνει το κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου (Κουτούζης, 2012 · Turan, Bektas, 2013), να μεταδίδει την αποστολή του σχολείου μέσα σε θετικό περιβάλλον, σε θετικό και ζεστό κλίμα

μάθησης το οποίο οδηγεί σε θετική αυτοεικόνα του σχολείου, καθοδηγώντας τον συλλογικό προγραμματισμό, εξασφαλίζοντας τους απαραίτητους πόρους και αξιοποιώντας τους αποτελεσματικά. (Πασιαρδής, 1994· Πασιαρδής, 2014 σ. 83-84), να δημιουργεί κοινό όραμα και να το μεταδίδει, μέσα από το πλαίσιο της συμμετοχικής δύναμης και της ανοιχτής επικοινωνίας, όπου κάθε μέλος του οργανισμού βρίσκει τη δική του θέση και ωφελείται (Πασιαρδής, 1994 · Antonakis, Hooijberg, 2007 · Πασιαρδής, 2014 · Μπουραντάς, 2012 · Στιβακτάκης, κ.α. 2017). Και τέλος η ομάδα με τα στοιχεία προσωπικότητας, «μη μετρήσιμα», που συνιστούν τη δομή της ψυχικής οργάνωσης και καθορίζουν τη συμπεριφορά και την ερμηνεία των ερεθισμάτων και τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσεται ακόμα η λογική και η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη, με στοιχεία όπως ηθική, ευαισθησία, ειλικρίνεια, δικαιοσύνη εντιμότητα. (Μπουραντάς, 2012 σ.150-151).

Βέβαια σε κάθε οργανισμό, όσο καλά οργανωμένος και να είναι, η διαχείριση πόρων, η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού, κ.α. μπορεί να δημιουργήσει, διαφωνία, αντιπαράθεση, ή συγκρουσιακό πεδίο. Στον εκπαιδευτικό οργανισμό πηγές συγκρούσεων μπορεί να αφορούν σε θέματα επικοινωνίας, διοίκησης, εξουσίας, χαρακτήρων, κ.α. και μπορεί να συμβαίνουν σε ομαδικό η και ατομικό επίπεδο. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012, σ.185). Σύμφωνα με την ίδια συγγραφέα, η σύγκρουση ως προς την αξία της, είναι ουδέτερη. Το αν θα έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στον οργανισμό, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο διαχείρισής της. Το πρόσωπο κλειδί στον τομέα αυτό είναι ο εκπαιδευτικός ηγέτης του σχολείου. Το πόσο καλά ή κακά θα την διαχειριστεί είναι και το κεντρικό ζήτημα που θα προσδιορίσει την αποτελεσματικότητά του. Θεωρείται λοιπόν απαραίτητο ο εκπαιδευτικός ηγέτης να έχει τις κατάλληλες δεξιότητες για να τις χειριστεί, είτε με επίλυση, είτε με αποτροπή, αξιοποιώντας κάποιες δημιουργικά και εκμηδενίζοντας τις καταστροφικές. Σημαντικό επίσης είναι να έχει σαφή στοιχεία για τις πηγές και τις αιτίες των συγκρούσεων, ώστε να μπορεί καλύτερα να τις εξαλείψει. Χρειάζεται ακόμα ο εκπαιδευτικός ηγέτης να είναι επικοινωνιακός, συμβουλευτικός, να δείχνει και να εμπνέει εμπιστοσύνη, να έχει ορθή αντίληψη και να είναι δίκαιος, δημιουργώντας θετικό κλίμα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Πασιαρδής, 2014) και αίσθημα συμμετοχής, το οποίο ενισχύει τη δύναμη της ομάδας και μειώνει ή ελέγχει τις συγκρούσεις. (Everard, Morris, 1999 · Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης, 2004 · Ρεσ, 2004). Γενικά είναι παραδεκτό ότι η ικανότητα χειρισμού των συγκρούσεων και οι δεξιότητες διευθέτησής τους, συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τέλος, η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού ηγέτη εξαρτάται και από το είδος και τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος που εντάσσεται το σχολείο. Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτό της χώρας μας, ο εκπαιδευτικός ηγέτης βρίσκεται θεωρητικά στην κατώτατη βαθμίδα διοικητικής οργάνωσης, αποτελώντας μάλιστα τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα από τα στελέχη της πολιτικής και ανώτερης διοικητικής ηγεσίας και τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς. (Σαΐτη, Σαΐτης, 2012 σ.89). Έτσι, συχνά πρέπει να ενεργεί χωρίς αυτονομία, μέσα στο νομοθετικό πλαίσιο σαν εκτελεστικό όργανο της διοικητικής λειτουργίας, παρά σαν εμπνευσμένος ηγέτης. (Στιβακτάκης, κ.α. 2017· Saiti, 2012). Η αποτελεσματικότητά του συνεπώς, αποτιμάται μέσα από την πιστή εφαρμογή της κεντρικά καθορισμένης κεντρικής πολιτικής και της προσπάθειας εξασφάλισης των απαραίτητων πόρων από την κεντρική εξουσία (Κουτούζης, 2012). Ωστόσο η στείρα και τυπική διοίκηση και η άκαμπτη τήρηση του νόμου δεν ταιριάζει με το ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη, όπως τον έχουμε περιγράψει. Μάλιστα μπορεί να έχει αρνητικές επιδράσεις σε πολλούς τομείς του σχολικού οργανισμού, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, κ.α. (Βασιλόπουλος, 2017) και να εγείρει ανησυχίες και αντιθέσεις, προερχόμενες από αξιακές συγκρούσεις και αυταρχικές συμπεριφορές.

3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας – Καταστροφική ηγεσία

3.1. Η σκοτεινή ηγεσία

Οι περισσότερες σχεδόν μελέτες για την ηγεσία ανεξάρτητα από το ποια ηγετικά μοντέλα μελετούν, προσεγγίζουν θετικά την έννοια με βάση την άποψη ότι πρέπει να ασκείται νόμιμα, ηθικά και δημοκρατικά (Antonakis, Avolio, Sivasubramaniam, 2003) και να έχει ατομική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα. (Shilling, 2009). Επομένως η ηγεσία θεωρείται θεμελιωδώς καλή και εξ ορισμού θετική ως προς τις προθέσεις, τα μέσα και τις συνέπειές της. (Shilling, 2009· Fascia, 2018).

Όμως τα τελευταία χρόνια αναδύεται ένα πεδίο μελέτης της ηγεσίας που στρέφεται σε μια πιο σκοτεινή πλευρά της, με αναποτελεσματικές και καταστροφικές πτυχές. (Erickson, Shaw, Agabe, 2007 · Tepper, 2007· Glaso, Einarsen, Matthiesen, Skogstad, 2010· Schyns, Schilling, 2013). Σύμφωνα με τους Tavanti, Tait, (2021), η σκοτεινή αυτή πλευρά αποτελεί μια επώδυνη αλλά κοινή πραγματικότητα σε πολλούς οργανισμούς και σύμφωνα με τους Griffin, O’Leary-Kelly, (2004), μπορεί να οφείλεται σε συμπεριφορές ατόμου ή ομάδας και έχει αρνητικές συνέπειες τόσο για το άτομο ή και την ομάδα, όσο και για τον ίδιο τον οργανισμό. Οι σκοτεινοί ηγέτες επιδεικνύουν συμπεριφορές που κατευθύνονται σε προσωπικούς και οργανωσιακούς στόχους (Shilling, 2009), ενώ μπορεί να έχουν ελλατωματικά στοιχεία προσωπικότητας, τα οποία παίζουν καθοριστικό ρόλο στην σκοτεινή ηγεσία. (Hogan, Hogan, 2001). Οι Padilla, Hogan, Kaiser, (2007) θεωρούν ότι η σκοτεινή ηγεσία εμπλέκεται θετικά ή αρνητικά με τα αποτελέσματα της ηγεσίας, μέσω της προσωπικότητας του ηγέτη, ενώ για τους Erickson, κ.α. (2007), έχει ενδιαφέρον το κατά πόσο μια κακή ή σκοτεινή ηγεσία προκύπτει απλώς από την απουσία καλών ηγετικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών ή ενσωματώνει και άλλες διαστάσεις. Έτσι θα λέγαμε ότι ο ρόλος του ηγέτη στη σκοτεινή ηγεσία διαφαίνεται καθοριστικός, αλλά μια κακή ηγεσία αποτελεί κοινή ευθύνη και του ηγέτη και των ακολούθων του (Kellerman, 2004).

Ο Conger (1990), εντοπίζοντας επιβλαβείς συμπεριφορές που οδηγούν σε δυσλειτουργίες και φέρουν προβλήματα, μελέτησε τη σκοτεινή ηγεσία και εστίασε σε τρία χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας του ηγέτη που θα μπορούσαν να έχουν προβληματικό ή και καταστροφικό αντίκτυπο στους οργανισμούς:

- Το στρατηγικό όραμα του ηγέτη, που όταν αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές του ανάγκες αντί για τις ανάγκες του οργανισμού στο σύνολό του, τότε η ηγεσία αποτυγχάνει και έχει καταστροφικά αποτελέσματα.
- Τις επικοινωνιακές του γνώσεις και δεξιότητες, που όταν δεν χρησιμοποιηθούν με σύνεση, τότε μπορεί να οδηγήσουν σε υπερβολική προβολή και ελκυστικές, αλλά εικονικές καταστάσεις.
- τέλος τις γενικές πρακτικές διαχείρισης που εφαρμόζει, οι οποίες δημιουργούν μια σειρά από ευθύνες και υποχρεώσεις, ενώ κακές πρακτικές αποξενώνουν ή έχουν άниσες συμπεριφορές.

Η Kellerman (στο Erickson, κ.α. 2007) επίσης, θεώρησε ότι η μελέτη για την ηγεσία θα ήταν ατελής, προκατειλημμένη και παραπλανητική αν έβλεπε μόνο την θετική πλευρά και όχι την αρνητική και τόνισε πως η ηγεσία ως άσκηση εξουσίας, δύναμης και επιρροής μπορεί και να βλάψει, ενώ θεώρησε ότι μια κακή ηγεσία αποτελεί κοινή ευθύνη και του ηγέτη και των ακολούθων του. Μάλιστα ανέπτυξε μια τυπολογία με επτά τύπους *κακής* ηγεσίας που θα μπορούσαν να παρέπεμπαν σε μια σκοτεινή πλευρά και τις ένταξε σε δύο κατηγορίες. Την *αναποτελεσματική ηγεσία*, (με τους τύπους της ανίκανης, άκαμπτης, ασυγκράτητης), κατά την οποία οι στόχοι δεν επιτυγχάνονται λόγω αδύναμων δεξιοτήτων και κακών στρατηγικών, και την *ανήθικη ηγεσία* (με τους τύπους της σκληρής, διεφθαρμένης, νησιωτικής και κακιάς), που χαρακτηρίζεται από αδυναμία διάκρισης του σωστού από το λάθος (Kellerman, 2004).

Βλέπουμε λοιπόν το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για τη σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας, κυρίως στους επιχειρηματικούς οργανισμούς. Το ενδιαφέρον αυτό, έγκειται σύμφωνα με τους Khoo, Burch, (2008) στο ότι μπορεί να βοηθήσει τους οργανισμούς να εντοπίσουν αποκλίνουσες συμπεριφορές που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του, καθώς στοιχεία της σκοτεινής ηγεσίας έχουν αρνητικές επιπτώσεις στους οργανισμούς. (Fascia, 2018). Επίσης οι Schyns, Schilling, (2013), εντοπίζουν ως σημαντικό παράγοντα ενός οργανισμού το κόστος που προκύπτει από μια κακή ηγεσία και τις σοβαρές επιπτώσεις που μπορεί να έχει στους ακόλουθους, σε τομείς όπως ένταση στη εργασία, συναισθηματική εξάντληση, αντίσταση, αποκλίνουσα εργασιακή συμπεριφορά, κ.α. Όλα αυτά σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα στον οργανισμό, καθώς επιδρούν στις δράσεις και στις συμπεριφορές του ηγέτη και των ακολούθων του, αλλά και

στην επιτυχία ή όχι των στόχων του και καταδεικνύουν την σημασία της διερεύνησης αυτού του φαινομένου. Άλλωστε η ίδια η ενασχόληση με τον παραδοσιακά εμπνευσμένο ή καλό, ή αποτελεσματικό ηγέτη, εγείρει το φιλοσοφικό δίλημμα του τί συνιστά μια μη εμπνευσμένη, ή κακή, ή αναποτελεσματική ηγεσία, όταν μάλιστα είναι εμφανής σε αρκετούς οργανισμούς (Gallagher, 2002, στο Erickson, κ.α. 2007).

3.1.1. Μορφές της σκοτεινής ηγεσίας

Η σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως ένας γενικός όρος, προκειμένου να αποδώσει επιζήμιες ηγετικές συμπεριφορές με επιβλαβή αποτελέσματα σε οργανισμούς και στα μέλη τους. Ωστόσο έχουν αναφερθεί και άλλοι πιο ειδικοί όπως, *abusive supervision, destructive leadership, bullying, supervisor aggression, supervisor undermining, abusive disrespect, petty tyranny*, κ.α. που περιγράφουν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας με κακομεταχειριστικές και δυσλειτουργικές συμπεριφορές, είτε του ηγέτη, είτε και των ακολούθων. Αντίστοιχα οι ηγέτες έχουν περιγραφεί ως *τοξικοί, καταχρηστικοί, τυραννικοί, καταστροφικοί*, κ.α. με συμπεριφορές που επιδεικνύουν γελοιοποίηση και υποτίμηση των εργαζομένων με ψέματα και εξαπάτηση, παρενόχληση και σωματική επιθετικότητα (Mathieu, Neumann, Hare, Babiak, 2014).

Ακόμα έχουν αναφερθεί επιβλαβείς συμπεριφορές που γίνονται λιγότερο ορατές και επομένως είναι πιο συχνές και πιο ανεκτές (εκμετάλλευση υφισταμένων, παραμέληση ηγετικών ευθυνών), καθώς και άλλες που δεν είναι επιβλαβείς μόνο στον διαπροσωπικό τομέα αλλά και σε σχέση με την υλοποίηση των στόχων, όταν αυτοί είναι υπερβολικοί ή εγωκεντρικοί και απαιτούν υπερβολική πίεση για την επίτευξή τους (Almeida, Hartog, Hoogh, Franco, Porto, 2021). Αυτές είναι μορφές σκοτεινής ηγεσίας που οι Almeida, κ.α. τις χαρακτηρίζουν ως «χαμηλής έντασης» και έχουν επίκεντρο την εργασία και όχι τα άτομα.

Μια ακόμα μορφή σκοτεινής ηγεσίας που έχει μελετηθεί, προσδιορίζεται με βάση τρία κλινικά στοιχεία προσωπικότητας, *ψυχοπάθεια, ναρκισσισμό, μακιαβελισμό* και έχουν αναφερθεί από τους Paulhus, Williams (2002), ως *σκοτεινή τριάδα (Dark Triad)*. Τέτοια σκοτεινά χαρακτηριστικά, που εμπεριέχουν στοιχεία όπως *δυσαρέσκεια, αναισθησία, απάτη, εγωκεντρισμό, έλλειψη ειλικρίνειας, χειραγώγηση, εκμετάλλευση*, καθώς και άλλα πιο ήπια και λιγότερο μελετημένα, (ακαμψία, αρνητική συναισθηματικότητα, εμμονή, μοχθηρία, τελειομανία, κ.α.), συνδέονται με διαπροσωπικές δυσκολίες και προκαλούν δυνητικά καταστροφικές συμπεριφορές, ακόμα και όταν υπάρχουν σε μέτρια επίπεδα. (Zeigler-Hill, Marcus, 2016).

Η τοξική ηγεσία επίσης έχει μελετηθεί ως μορφή σκοτεινής ηγεσίας (Lipman-Blumen, 2005 στο Milosevic, Maric, Loncar, 2020), με ηγέτες που είναι σκόπιμα τοξικοί, εμπλέκονται σε καταστροφική επιρροή και «σκόπιμα βλάπτουν τους άλλους ή βελτιώνουν τον εαυτό τους σε βάρος άλλων» (σελ. 29). Ωστόσο, η Lipman-Blumen (2005, στο Milosevic, Maric, Loncar, 2020), προτείνει επίσης ότι οι ηγέτες μπορεί να είναι ακούσια τοξικοί και να προκαλούν βλάβη μέσω της απερισκεψίας και της ανικανότητάς τους. Αυτές οι κάπως αντικρουόμενες ιδέες καθιστούν ότι η φύση των τοξικών ηγετών είναι σε μεγάλο βαθμό ασαφής.

Τελικά, ως προς τον καθορισμό της έννοιας και του περιεχομένου της σκοτεινής ηγεσίας παρατηρείται διαφοροποίηση καθώς αναπτύσσονται πολλά θεωρητικά πλαίσια και διερευνώνται συγκεκριμένες συμπεριφορές και αποτελέσματα (Milosevic, κ.α.2020), ενώ τα ερευνητικά ευρήματα συχνά επικαλύπτονται. (Tepper, 2007). Με βάση όμως το είδος της ανάλυσης διακρίνονται δύο κυρίαρχες μορφές στη σύγχρονη έρευνα. Πιο συγκεκριμένα,

Η καταχρηστική διοίκηση, abusive supervision, (Tepper, 2000, 2007 · Tepper, Simon, Park, 2017). Με κύριο εισηγητή τον Tepper (2000), υποδηλώνει συμπεριφορές του ηγέτη που θα μπορούσαν να είναι υποκειμενικά αρνητικές, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τις αντιλήψεις των υφισταμένων, το πλαίσιο που εκδηλώνονται, την διάρκεια και την επανάληψή τους. Ορίζεται ως «η αντίληψη των υφισταμένων για το βαθμό στον οποίο οι προϊστάμενοί τους προβαίνουν στη συνεχή επίδειξη εχθρικών λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, εξαιρουμένης της σωματικής επαφής». (σ. 178).

Και η καταστροφική ηγεσία, destructive leadership, (Einarsen, κ.α. 2007 · Padilla, κ.α. 2007· Thoroughgood κ.α. 2012^α· Thoroughgood, κ.α. 2012β · Krasikova, Green, LeBreton, 2013 · Schyns, Schilling, 2013· Thoroughgood, κ.α. 2016· Ryan et al., 2021). Εδώ η μορφή αυτή έχει ευρύτερη εννοιολόγηση από την προηγούμενη της καταχρηστικής διοίκησης και αφορά και συμπεριφορές με αντίκτυπο όχι μόνο στους υφισταμένους, αλλά και στον ίδιο τον οργανισμό. (Einarsen, κ.α. 2007 · Aasland, Skogstad, Notelaers, Nielsen, Einarsen, 2010). Οι Mackey, Parker Ellen, McAllister, Alexander, (2021), αναφέρουν ένα πλήθος καταστροφικών στυλ ηγεσίας, όπως η αποτρεπτική ηγεσία, μέσω εκφοβισμού, απειλών και τιμωρίας (Bligh, Kohles, Pearce, Justin, Stovall, 2007), η δεσποτική, (De Hoogh, Den Hartog, 2008) και εκμεταλλευτική ηγεσία, (Schmid, Verdorfer, Peus, 2019), με επιδίωξη ιδιοτελών συμφερόντων μέσω προσωπικής κυριαρχίας του ηγέτη, ο ναρκισσισμός, όταν ο ηγέτης παρακινείται κυρίως από εγωιστικές ανάγκες και

πεποιθήσεις (Rosenthal, Pittinsky, 2006), η *διεφθαρμένη* ηγεσία, μέσω ψεμάτων, εξαπάτησης και κλειψιάς (Kellerman, 2004). Οι Einarsen, κ.α. (2007), αναφέρουν και άλλες έννοιες που έχουν προταθεί και εμπíπτουν στον τομέα του καταστροφικού ηγέτη, όπως οι «*καταχρηστικοί επόπτες*» (Hornstein, 1996·Tepper, 2000), οι «*ηγέτες που θέτουν σε κίνδυνο την υγεία*» (Kile, 1990), οι «*μικροπρεπείς τύραννοι*» (Ashforth, 1994), οι «*εκφοβιστές*» (Namie, Namie,2000), οι «*εκτροχιασμένοι ηγέτες*» (Shackleton, 1995), τα «*ανυπόφορα αφεντικά*» (Lombardo, McCall, 1984), οι «*ψυχοπαθείς*» (Furnham, Taylor, 2004), οι «*ηγέτες που παρενοχλούν*» (Brodsky, 1976), οι «*τοξικοί ηγέτες*» (Lipman - Blumen,2005) και οι εκτροχιασμένοι ηγέτες, (McCall, Lombardo, 1983). Βλέπουμε λοιπόν ότι πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν την καταστροφική ηγεσία με αποτέλεσμα να σχηματιστούν πολλές και διαφορετικές θεωρητικές βάσεις, μερικές από τις οποίες θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

3.2. Η καταστροφική ηγεσία ως μορφή σκοτεινής ηγεσίας

Η έρευνα για την καταστροφική ηγεσία τεκμηριώνει ότι αυτή η μορφή περιλαμβάνει ποικίλες συμπεριφορές (Einarsen, κ.α. 2007 ·Aasland, κ.α. 2010) και δεν περιορίζεται απλά στην απουσία εποικοδομητικής ηγεσίας. Ως εκ τούτου παρατηρείται προσπάθεια αρχικά να νοηματοδοτηθεί, μέσα από τον προσδιορισμό των τρόπων εκδήλωσής της και να διαχωριστεί από την ευρύτερη έννοια της καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς (Schyns, Schilling, 2013) και έπειτα να αναλυθεί ως προς τις αιτίες της και ως προς τα αποτελέσματά της σε ανθρώπινο και οργανωσιακό επίπεδο (Aasland κ.α.2010· Schyns, Schilling, 2013).

Μια πρώτη προσπάθεια να οριστεί η καταστροφική ηγεσία έγινε από τους Einarsen, κ.α. (2007, σ.208). Την όρισαν ως «*συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά ενός ηγέτη, επόπτη ή διευθυντή που παραβιάζει το έννομο συμφέρον του οργανισμού, υπονομεύοντας ή/και σαμποτάροντας τους στόχους, τα καθήκοντα, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα ή/και τα κίνητρα του οργανισμού και την ευημερία, ή την εργασιακή ικανοποίηση των υφισταμένων*».

Με τον ορισμό αυτόν δίνονται δυο διαστάσεις στις καταστροφικές συμπεριφορές των ηγετών. Στη μια μπορεί να υπονομεύουν και να σαμποτάρουν τους υφισταμένους, ως προς τα κίνητρα, την ευημερία και την εργασιακή ικανοποίηση και στην άλλη να βλάπτουν την αποτελεσματικότητα, τους στόχους και τα καθήκοντα του οργανισμού. Τονίζεται επίσης ότι για να χαρακτηριστεί ως καταστροφική ηγεσία θα πρέπει να περιλαμβάνονται αντίστοιχες

συμπεριφορές σε διαφορετικούς τομείς (βλ. παραπάνω) και ότι πρέπει να εκτελούνται συστηματικά και επανειλημμένα, παραβιάζοντας το νόμιμο συμφέρον του οργανισμού. (Einarsen, κ.α. 2007 · Aasland κ.α.2010). Δεν περιλαμβάνεται η πρόθεση στον ορισμό αυτόν γιατί αυτό που κάνει την ηγεσία καταστροφική έχει λιγότερη σχέση με τις προθέσεις των ηγετών και περισσότερη με τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς των ηγετών. Άλλωστε η πρόθεση ενός δράστη δεν επαληθεύεται εύκολα. Αλλά και μια δυνητικά τυχαία συμπεριφορά αποκλείεται μέσω της επανάληψης που τίθεται από τον ορισμό.

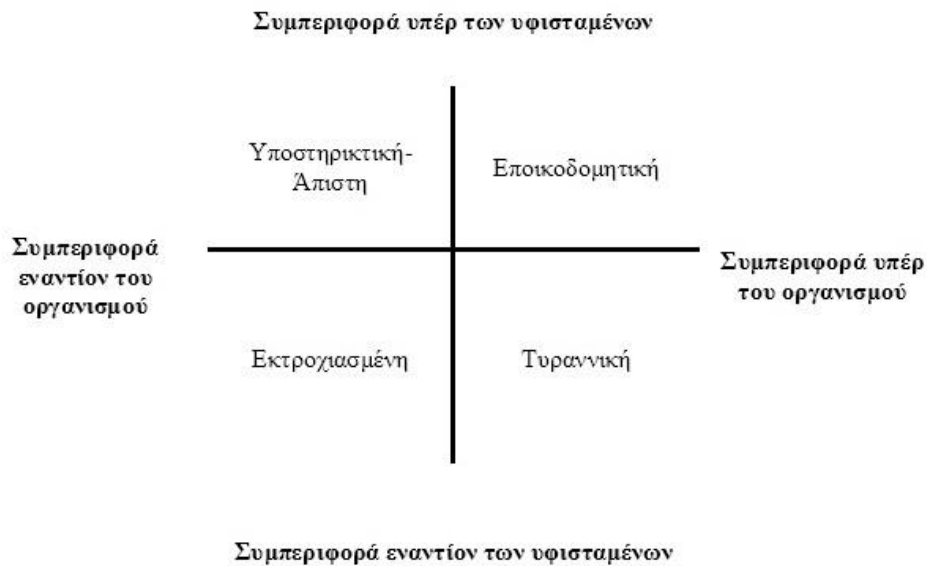
Με βάση τις δυο διαστάσεις της καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς του παραπάνω ορισμού σύμφωνα με τους Einarsen, κ.α. (2007), προκύπτει ένα εννοιολογικό μοντέλο, (εξέλιξη του Διοικητικού Πλέγματος των Blake, Mouton: *ενδιαφέρον για τους ανθρώπους – ενδιαφέρον για την παραγωγή, αποτελεσματικότητα-αναποτελεσματικότητα*) κατά το οποίο οι ηγέτες μπορεί να ενεργούν καταστροφικά στη μία διάσταση και να συμπεριφέρονται εποικοδομητικά στην άλλη. (Εικόνα 2). Η μια διάσταση αφορά τους υφισταμένους και περιγράφει τη διακύμανση συμπεριφορών από κατά τους (παραβίαση έννομου συμφέροντος εκφοβισμός παρενόχληση αγένεια, κακομεταχείριση, κ.α.) έως υπέρ τους (ενθάρρυνση, παρακίνηση, εργασιακή ικανοποίηση, φροντίδα, κ.α.). Αντίστοιχα η δεύτερη διάσταση περιγράφει συμπεριφορές προσανατολισμένες στον οργανισμό που κυμαίνονται πάλι από κατά του (κλοπή αγαθών π.χ. χρήμα, χρόνος, αντίθετοι επιδιωκόμενοι στόχοι, διαφθορά, κ.α.) έως υπέρ του (επίτευξη ξεκάθαρων στόχων, λήψη στρατηγικών αποφάσεων, οργανωτική αλλαγή, κ.α.). Ακόμα, σε κάθε διάσταση περιγράφονται συμπεριφορές περισσότερο ή λιγότερο εποικοδομητικές ή καταστροφικές. Τελικά στην διασταύρωση των δύο διαστάσεων προκύπτουν τέσσερις κατηγορίες ηγετικών συμπεριφορών από τις οποίες οι τρεις είναι καταστροφικές.

1. *Τυραννική (Tyranic) Ηγετική Συμπεριφορά* (συμπεριφορά υπέρ του οργανισμού σε συνδυασμό με συμπεριφορά κατά των υφισταμένων).

2. *Εκτροχιασμένη (Derailed) Ηγετική Συμπεριφορά* (συμπεριφορά κατά του οργανισμού σε συνδυασμό με συμπεριφορά κατά των υφισταμένων).

3. *Υποστηρικτική-αθέμιτη (Supportive-Disloyal) Ηγετική Συμπεριφορά* (συμπεριφορά υπέρ των υφισταμένων σε συνδυασμό με αθέμιτη συμπεριφορά κατά του οργανισμού και των συμφερόντων του).

4. *Εποικοδομητική (Constructive) Ηγετική Συμπεριφορά* (συμπεριφορά υπέρ του υφισταμένου και του οργανισμού). (Einarsen, κ.α. 2007).



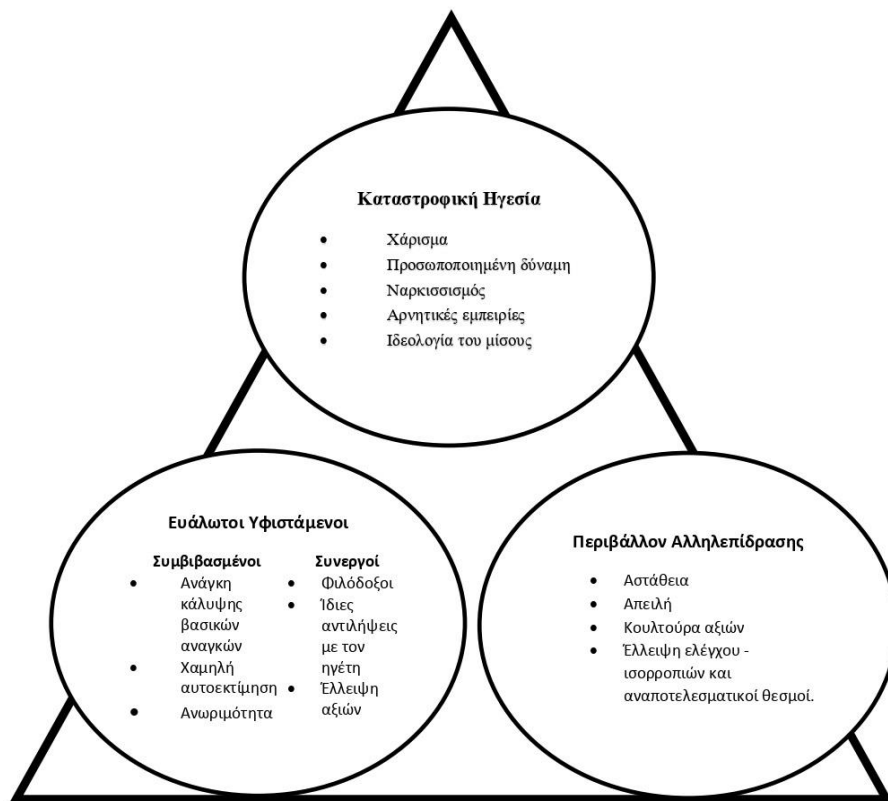
Εικόνα 2: Ένα μοντέλο της καταστροφικής και της εποικοδομητικής ηγετικής συμπεριφοράς, Πηγή:Einarsen, κ.α. (2007).

Καταληκτικά, σε αυτόν τον ορισμό η καταστροφική ηγεσία αναπτύσσεται σε δυο διαστάσεις (υφιστάμενοι, οργανισμός) και αυτό δίνει μια κάποια πληρότητα στον ορισμό, αλλά περιστρέφεται γύρω από τις καταστροφικές συμπεριφορές του ηγέτη, που μπορεί να είναι καταστροφικές και εποικοδομητικές, ταυτόχρονα. Με βάση όμως την άποψη των Schyns, Schilling, (2013), ότι δεν είναι όσα κάνει ένας ηγέτης, ηγεσία, τότε η καταστροφική ηγεσία δεν είναι το ίδιο με τις καταστροφικές συμπεριφορές του ηγέτη, εφόσον αυτές αναφέρονται σε οποιονδήποτε τύπο αρνητικής συμπεριφοράς, που ίσως να μη σχετίζεται με το ρόλο της ηγεσίας π.χ, κλοπή, λήψη ναρκωτικών κ.α. ενώ μπορεί τέτοιου είδους καταστροφικές συμπεριφορές να προέρχονται και από άλλα μέλη του οργανισμού.

Το 2007 οι Padilla, Hogan, Kaiser, θεώρησαν ότι η ηγεσία μπορεί να είναι είτε εποικοδομητική, είτε καταστροφική, ανάλογα με τα αποτελέσματά της. Προσεγγίζοντας την καταστροφική πλευρά, τη συσχέτισαν με τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση τριών πεδίων: του ηγέτη, μιας ευπαθούς ομάδας και ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος και την όρισαν με βάση τα εξής:

- Η καταστροφική ηγεσία σπάνια είναι εντελώς καταστροφική, ενώ μπορεί να προκύψουν επιθυμητά και ανεπιθύμητα αποτελέσματα, μέσα από την αλληλεπίδραση του ηγέτη, των υφισταμένων και του περιβάλλοντος.
- Συνήθως περιλαμβάνει διαδικασίες εξαναγκασμού, κυριαρχίας και ελέγχου, παρά πειθούς και δέσμευσης.
- Έχει εγωιστικό προσανατολισμό και επικεντρώνεται στους στόχους του ηγέτη και όχι του οργανισμού, αποκλείοντας την ανάπτυξη, ενδυνάμωση και συμμετοχή των υφισταμένων.
- Οι επιπτώσεις της είναι αρνητικές για τον οργανισμό. Θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής των μελών του και εκποιούν τους στόχους του, ενώ είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ του δυσλειτουργικού ηγέτη, των ευάλωτων και με χαμηλή αντίσταση υφισταμένων και ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος.
- Τα καταστροφικά οργανωσιακά αποτελέσματα δεν απορρέουν αποκλειστικά από τη συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά συσχετίζονται με τους ευάλωτους υφισταμένους και τα ευνοϊκά περιβάλλοντα.

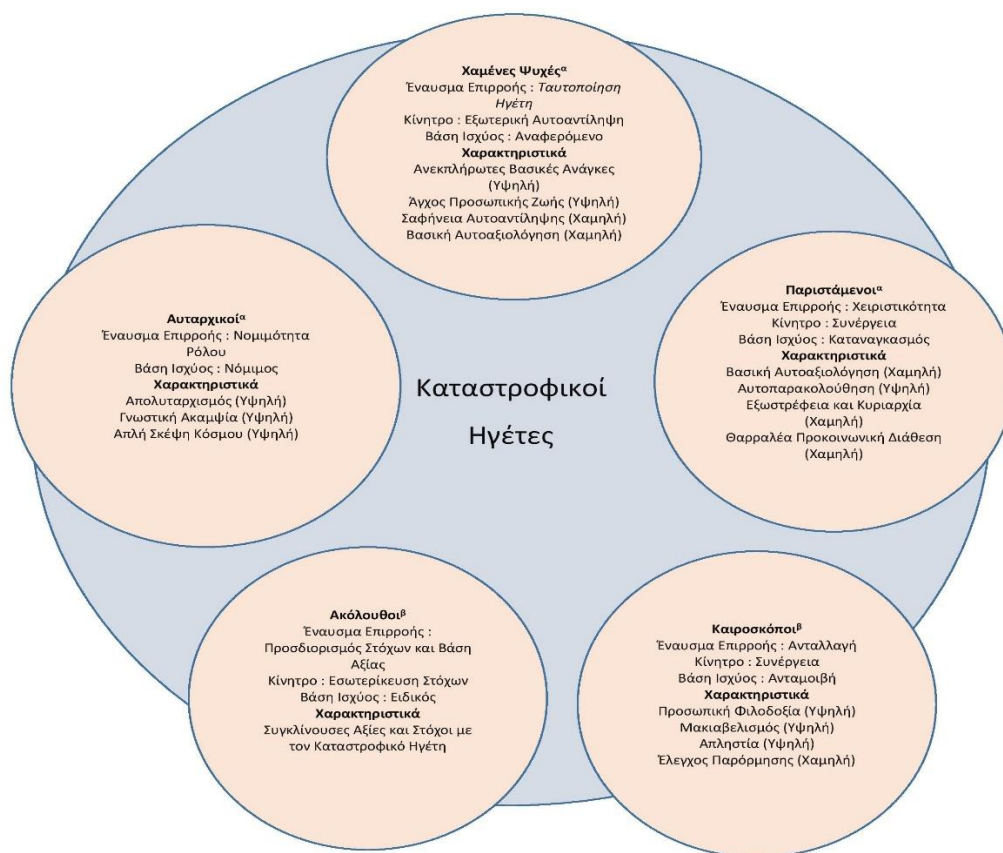
Επιπλέον, με βάση τη συμβολή των τριών πεδίων, ηγέτης, υφιστάμενοι, περιβάλλον, πρότειναν ένα μοντέλο καταστροφικής ηγεσίας, το ονομαζόμενο «*The toxic triangle*», «*Τοξικό τρίγωνο*». (Εικόνα 3). Το πρώτο στοιχείο αυτού του σχήματος αφορά τα χαρακτηριστικά του καταστροφικού ηγέτη. Το χάρισμα, η προσωποποιημένη δύναμη, ο ναρκισσισμός, οι αρνητικές εμπειρίες και η ιδεολογία του μίσους, αποτελούν συστατικά καταστροφικής ηγεσίας είτε εμφανίζονται μεμονωμένα, είτε συνδυαστικά, αλλά πάντα στο κατάλληλο περιβάλλον και με ευνοϊκούς υφισταμένους. Το δεύτερο στοιχείο αφορά τους ευάλωτους υφιστάμενους, που χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Στους «*συμβιβασμένους*», που διακρίνονται από την ανάγκη κάλυψης βασικών αναγκών, από χαμηλή αυτοεκτίμηση και ανωριμότητα και τους «*συνεργούς*», που είναι φιλόδοξοι, χωρίς αξίες και έχουν ίδιες αντιλήψεις με τον ηγέτη. Το τρίτο στοιχείο αφορά στο περιβάλλον αλληλεπίδρασης των προηγούμενων. Εδώ τα χαρακτηριστικά είναι η αστάθεια, η απειλή, η κουλτούρα αξιών, η έλλειψη ελέγχων και ισορροπιών και αναποτελεσματικοί θεσμοί.



Εικόνα 3: Το τοξικό τρίγωνο: στοιχεία σε τρεις τομείς που σχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία, Πηγή: Padilla, Hogan, Kaiser, (2007).

Σε μια προσπάθεια επέκτασης του τοξικού τριγώνου οι Thoroughgood, Padilla, Hunter, Tate (2012α), εισάγουν τη θεωρία του «*The susceptible circle*», «*Ευάλωτου κύκλου*» για να υπογραμμίσουν τη σημασία των υφισταμένων στην έννοια της καταστροφικής ηγεσίας. Οι ερευνητές βασίστηκαν στη θεωρία της συμμόρφωσης των υφισταμένων του Barbutto, (2000), σύμφωνα με την οποία η δύναμη και η επιρροή συσχετίζονται. Επομένως, η συμμόρφωση των υφισταμένων εξαρτάται από το πως αυτοί αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά του ηγέτη και τις επιπτώσεις της, καθώς κάθε φορά ενεργοποιείται ένα «*έναυσμα επιρροής*» και αυτό καθορίζει το επίπεδο συμμόρφωσής τους. Η επιρροή του κάθε εναύσματος προς συμμόρφωση εξαρτάται από τρεις μεταβλητές, την ισχύ του ηγέτη σε σχέση με το έναυσμα, τη συνέπεια του εναύσματος με το κίνητρο του υφισταμένου και το βαθμό αντίστασης του υφισταμένου στις οδηγίες του ηγέτη. Αντίστοιχα, τα εναύσματα επιρροής εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: τα βασισμένα στην αντιλαμβανόμενη από τον υφιστάμενο, δύναμη του ηγέτη, στις σχέσεις των υφισταμένων με τους άλλους και στις αξίες του υφισταμένου.

Έτσι οι Thoroughgood, κ.α. (2012α), καταλήγουν στο μοντέλο του ευάλωτου κύκλου, κατά το οποίο οι υφιστάμενοι διαχωρίζονται ανάλογα με τις καταστροφικές συμπεριφορές τους, ή τις ανταποκρινόμενες στην εξουσία ή εκείνες που ξεκινούν από τον ίδιο τον υφιστάμενο. Επίσης, σε συμφωνία με τους Padilla κ.α. (2007), τους διακρίνουν στις βασικές κατηγορίες των *συμβιβασμένων* και των *συνεργών*, προτείνοντας όμως και δευτερεύοντες τύπους, των «*χαμένων ψυχών*», «*αυταρχικών*», «*παριστάμενων*», για την πρώτη κατηγορία και των «*ακόλουθων*» και «*καιροσκόπων*», για τη δεύτερη. (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Ο ευάλωτος κύκλος (Πηγή: Thoroughgood, κ.α. 2012α).

Μια ακόμα εμπειρική και ευρύτερη προσέγγιση της καταστροφικής ηγεσίας έγινε από τους Thoroughgood, Tate, Sawyer, Jacobs, (2012β), με βάση στις συμπεριφορές και πράξεις των ηγετών, οι οποίες μπορεί να είναι επιβλαβείς, τόσο για τον οργανισμό όσο και για τους υφισταμένους και να αντικατοπτρίζουν κάτι περισσότερο από μια αποτυχία εποικοδομητικής ηγεσίας. Προσδιόρισαν τέσσερα χαρακτηριστικά της:

- τις αποκλίνουσες και επιβλαβείς πράξεις του ηγέτη,

- την εθελοντική εμπλοκή του,
- τον παθητικό και έμμεσο χαρακτήρα του,
- τον όρο «ηγέτης», για όποιον είναι σε ηγετική, εποπτική ή και διευθυντική θέση.

Ως εκ τούτου, η αντίληψή τους για την καταστροφική ηγεσία διατυπώνεται ως «*εκούσιες πράξεις που διαπράττονται από ένα άτομο σε θέση ηγέτη, προϊσταμένου ή μάνατζερ, προς τους υφισταμένους του ή/και τον οργανισμό, τις οποίες οι περισσότεροι άνθρωποι θα τις εκλάμβαναν ως βλαπτικές και αποκλίνουσες και οι οποίες μπορεί να είναι σωματικές, ή λεκτικές, δυναμικές ή παθητικές, άμεσες ή έμμεσες*». Βλέπουμε μια ευρύτερη προσέγγιση της έννοιας, που προσδιορίζεται, σε συμφωνία και με τις απόψεις του Tepper (2000) για την καταχρηστική διοίκηση, από τις εκλαμβανόμενες από τους υφισταμένους, επιβλαβείς ή αποκλίνουσες πράξεις του ηγέτη και όχι από τα αποτελέσματα. (Einarsen, κ.α.2007· Padilla κ.α.2007). Επίσης, σε συμφωνία με τους Krasikova, κ.α. (2013), οι πράξεις του ηγέτη θεωρούνται ηθελημένες και δεν σχετίζονται με ανικανότητα ή μειωμένη απόδοση, αλλά με έλλειψη ή ύπαρξη κινήτρων για εποικοδομητική ή επιβλαβή συμπεριφορά, αντίστοιχα. Ακόμα, σε συμφωνία τώρα με τους Einarsen, κ.α.(2007) και προκειμένου να υπάρξει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση, οι πράξεις του ηγέτη μπορεί να είναι όχι μόνο ενεργητικές, λεκτικές και άμεσες, αλλά και παθητικές και έμμεσες. Έτσι μια παθητική-φυσική-έμμεση συμπεριφορά μπορεί να συνεπάγεται ηγέτη που σε ένα επικίνδυνο εργασιακό πλαίσιο δεν προστατεύσει την ευημερία του υφισταμένου, ενώ μια παθητική-λεκτική-έμμεση συμπεριφορά υποδεικνύει ηγέτη που αποκρύπτει σημαντικές πληροφορίες ή ανατροφοδότηση από τον υφιστάμενο. Εδώ θα μπορούσε να συμπεριληφθεί και η ηγεσία *laissez-faire* ως παθητική και έμμεση. Τέλος οι ερευνητές θεωρούν ότι ηγέτης μπορεί να θεωρηθεί όποιος βρίσκεται σε κάποια θέση ευθύνης, είτε είναι ο ηγέτης, ο επόπτης, ο διευθυντής.

Οι Krasikova, Green, LeBreton, (2013), προτείνουν ένα πλαίσιο για την κατανόηση της καταστροφικής ηγεσίας, προσπαθώντας να εντοπίσουν χαρακτηριστικά και μηχανισμούς που την καθορίζουν. Εστιάζουν στο να διευκρινίσουν τα όρια της δομής της και να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα που θα την ξεχωρίσουν από αντίστοιχα φαινόμενα και εξετάζουν το στοιχείο της επιρροής του ηγέτη προς κάποιον στόχο. Την ορίζουν ως «*εκούσια συμπεριφορά του ηγέτη που μπορεί ή σκοπεύει να βλάψει τον οργανισμό του ή/και τους υφισταμένους του (α) ενθαρρύνοντάς τους να επιδιώξουν στόχους που αντιβαίνουν στα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού και/ή (β) χρησιμοποιώντας ένα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής με τους υφιστάμενους, ανεξάρτητα από δικαιολογίες για μια τέτοια*

συμπεριφορά». Εντοπίζουν λοιπόν δυο παραμέτρους της καταστροφικής ηγεσίας ανεξάρτητες μεταξύ τους, που θα μπορούσαν όμως να χρησιμοποιηθούν από κοινού. Τη θέσπιση καταστροφικών στόχων που βλάπτουν τα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού, (σπατάλη πόρων, δυσφήμιση και εμπλοκή σε παρατυπίες και ανήθικες δράσεις) και τις καταστροφικές ηγετικές μεθόδους, με επιβλαβείς ενέργειες, λεκτικές και μη λεκτικές, που ωθούν τους υφισταμένους να υλοποιήσουν τους στόχους του ηγέτη, είτε οι στόχοι είναι επιβλαβείς για τον οργανισμό, είτε όχι, εκλογικεύοντας μάλιστα τις πράξεις αυτές.

Το προτεινόμενο μοντέλο των Krasikova, κ.α. (2013), παρουσιάζει την καταστροφική ηγεσία ως ένα προϊόν παραγόντων που εκδηλώνεται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των ηγετών και το οργανωσιακό πλαίσιο που δρουν. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι: Η δυσκολία και τα εμπόδια του ηγέτη στην επίτευξη στόχων, η έλλειψη στόχων. Τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, όπως επιθετικότητα, αρνητική στάση, μειωμένος αυτοέλεγχος, κ.α. Και παράγοντες εσωτερικής λειτουργίας του οργανισμού, όπως κουλτούρα, μηχανισμοί ελέγχου, κατανομή εξουσίας, ιεραρχία, κ.α. Σε κάθε περίπτωση τέτοιου είδους παράγοντες θα καθορίσουν το αν θα επιδείξει καταστροφική ή εποικοδομητική συμπεριφορά.

Συμπερασματικά, οι ερευνητές με βάση στον ορισμό των Einarsen, κ.α. (2007), σχετικά με ηγετικές συμπεριφορές που παραβιάζουν το νόμιμο συμφέρον του οργανισμού, διαφοροποίησαν την άποψή τους, αρχικά ως προς τις επιβλαβείς ηγετικές συμπεριφορές, τις οποίες εντάσσουν στην διαδικασία ηγεσίας, εξαιρώντας συμπεριφορές που προέρχονται από άλλα μη ηγετικά μέλη. Επίσης εισάγουν την ενθάρρυνση και καθοδήγηση των υφισταμένων από τον ηγέτη για επίδιωξη επιζήμιων στόχων, ή/και τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής και ορίζουν την συμπεριφορά του ως σκόπιμη και όχι ακούσια, θέτοντας το στοιχείο της επιλογής από τον ηγέτη, είτε ενός επιζήμιου στόχου, είτε μιας επιβλαβούς συμπεριφοράς επιρροής, διαχωρίζοντας μάλιστα την αντιπαραγωγική εργασιακή συμπεριφορά από την καταστροφική. Τέλος διακρίνουν την καταστροφική ηγεσία, έναντι μιας αναποτελεσματικής ηγεσίας, η οποία μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία του ηγέτη να επιτύχει τους στόχους του ή να παρακινήσει τους υφισταμένους του.

Ακόμα μια προσπάθεια να οριστεί η καταστροφική ηγεσία, έγινε από τους Schyns και Schilling (2013), με στόχευση στον διαχωρισμό της από την ευρύτερη έννοια της καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς. Περιορίστηκαν στις πτυχές της ηγεσίας που εμπλέκονται με την επιρροή προς τους υφισταμένους κι όχι προς τον οργανισμό, ως αποκλειστικές διαστάσεις προσδιορισμού.

Αναλύοντας τα προϋφιστάμενα θεωρητικά πλαίσια της βιβλιογραφίας υποστήριξαν ότι, η συμπεριφορά των ηγετών έχει επίδραση μόνο όταν γίνεται αντιληπτή από τους υφιστάμενους και ακόμα, όταν είναι σκόπιμα καταστροφική, είναι πιο επιβλαβής από μια ακούσια καταστροφική, αλλά σε κάθε περίπτωση είναι καταστροφικές. Η φυσική /σωματική συμπεριφορά (σωματική βία), έναντι της λεκτικής και μη λεκτικής, είναι σκόπιμο να μην αποκλειστεί από τον ορισμό τους, γιατί προσδίδει εύρος πεδίου, αντιθέτως διακρίνουν και εξαιρούν έννοιες *αρνητικής ηγεσίας*, (*laissez-faire, supportive-disloyal*), γιατί ενώ θεωρούνται αναποτελεσματικές μορφές ως προς τον οργανισμό, μπορεί να εκλαμβάνονται ως λιγότερο εχθρικές ή και ωφέλιμες βραχυπρόθεσμα, από τους υφισταμένους. Τέλος, μεγαλύτερη σημασία δίνουν στην αντιλαμβανόμενη συμπεριφορά από τους υφισταμένους, παρά στα αποτελέσματα.

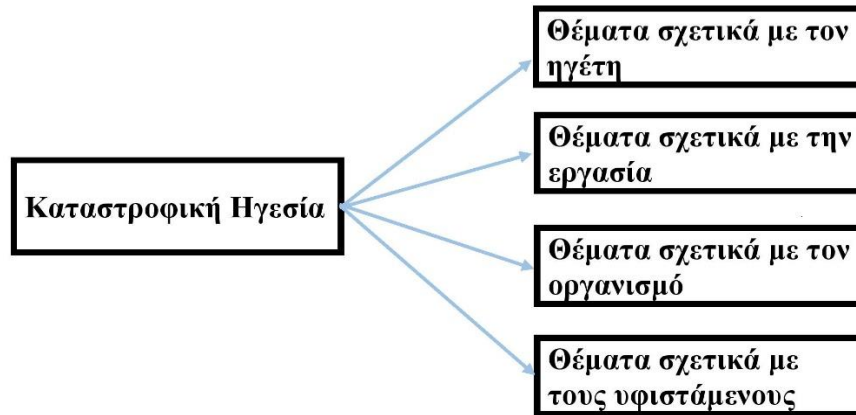
Με βάση τα παραπάνω όρισαν την καταστροφική ηγεσία ως *«μια διαδικασία κατά την οποία σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, οι δραστηριότητες, οι εμπειρίες ή/και οι σχέσεις ενός ατόμου, ή των μελών μιας ομάδας, επηρεάζονται επανειλημμένα από τον προϊστάμενό τους, με τρόπο που θεωρείται εχθρικός ή/και παρακωλυτικός»*.

Επιπλέον εξέτασαν περαιτέρω κάποιες πτυχές του ορισμού τους. Έτσι υποστήριξαν ότι:

- Η άσκηση επιρροής του ηγέτη στους υφιστάμενους, ως βασικό χαρακτηριστικό της καταστροφικής ηγεσίας, επηρεάζει τις δραστηριότητες και τις σχέσεις της ομάδας είτε ασκείται ακούσια είτε όχι.
- Στην καταστροφική ηγεσία η επιρροή ασκείται από τα ιεραρχικά ανώτερα μέλη του οργανισμού, προς τους υφιστάμενους με εκφοβισμό και τιμωρία των απρόθυμων.
- Στην καταστροφική ηγεσία πρέπει να ασκείται αρνητική επιρροή στους υφισταμένους επανειλημμένα και για μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Η εχθρική και παρακωλυτική συμπεριφορά του ηγέτη εκλαμβάνεται ως τέτοια, με βάση την υποκειμενική αξιολόγησή της από τους υφισταμένους.
- Η καταστροφική ηγεσία μπορεί να ασκείται ή και να γίνεται αντιληπτή ως τέτοια, τόσο σε ομαδικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Συμπερασματικά ο ορισμός των Schyns και Schilling, (2013) εστιάζει στην επιρροή που ασκείται από τον ηγέτη προς τους υφισταμένους, οι οποίοι συνιστούν τον στόχο της καταστροφικής συμπεριφοράς, ενώ η εκλαμβανόμενη αντίληψή τους αξιολογεί τα αποτελέσματά της. Τα αποτελέσματα αυτά κατηγοριοποιούνται σε αυτά που σχετίζονται με τον ηγέτη

(συμπεριφορές αντίστασης ή ταύτισης), με την εργασία (εργασιακή ικανοποίηση), με τον οργανισμό (συμπεριφορές οργανωσιακής δέσμευσης ή εγκατάλειψης) και με τους υφιστάμενους (άγχος, προσωπική ευημερία, ή απόδοση). (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Αποτελέσματα καταστροφικής ηγεσίας, Πηγή : Schyns, Schilling, 2013.

Οι Thoroughgood, Sawyer, Padilla και Lunsford (2016), σε συνέχεια των εργασιών τους, προχωρούν σε μια προσέγγιση πιο ολιστική και υποστηρίζουν ότι για να κατανοηθεί καλύτερα και πιο ισόρροπα η καταστροφική ηγεσία, είναι σημαντικό να γίνουν ολοκληρωμένες και σύγχρονες μελέτες που να περιλαμβάνουν, πέρα από συμπεριφορές και χαρακτηριστικά κακών ηγετών και άλλα στοιχεία αλληλεξαρτώμενα σε μια ευρύτερη διαδικασία καταστροφικής ηγεσίας, όπως οι ευάλωτοι υφιστάμενοι και τα ευνοϊκά περιβάλλοντα. Τη θεωρητική βάση της μελέτης τους, συνιστούν οι *θεωρίες συστημάτων*, οι *θεσμικές* και αυτές της *οργανωσιακής οικολογίας*. Έτσι σύμφωνα με τους Thoroughgood, κ.α.(2016), στις καταστροφικές ηγεσίες, οι δυσλειτουργικές ηγετικές διαδικασίες σύμφωνα με τις θεωρίες συστημάτων και τις θεσμικές, εξετάζονται με βάση τις αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις των υφισταμένων στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, καθώς διαμορφώνονται και ενισχύονται με την πάροδο του χρόνου, ενώ οι θεωρίες οργανωσιακής οικολογίας υποδηλώνουν ότι ακόμα και οι καλοπροαίρετοι ηγέτες μπορεί να συσχετιστούν με την οργανωσιακή καταστροφή, όταν αβέβαια περιβάλλοντα περιορίζουν την εφαρμογή γρήγορων αλλαγών και άμεσης ανταπόκρισης στις μεταβαλλόμενες απαιτήσεις.

Τελικά για τους Thoroughgood, κ.α.(2016), η καταστροφική ηγεσία αντικατοπτρίζει μια ειδική κατηγορία ηγετικών καταστάσεων όπου η ειδοποιός διαφορά βρίσκεται στο χρονικό διάστημα κατά το οποίο συντελούνται οι αλληλοεπιδρούσες καταστροφικές διαδικασίες ηγεσίας. Καταλήγουν λοιπόν σε έναν πιο ολιστικό ορισμό, που ρητά θα πρέπει να περιλαμβάνει

υφιστάμενους, περιβάλλοντα και χρόνο σύμφωνα με τον οποίο καταστροφική ηγεσία είναι *«μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ τοξικών ή αναποτελεσματικών ηγετών με ελαττώματα, ευάλωτων υφισταμένων και ευνοϊκού περιβάλλοντος, που εκτυλίσσεται στο χρόνο και κορυφώνεται με καταστροφικά αποτελέσματα για την ομάδα ή τον οργανισμό, τα οποία θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής εσωτερικών και εξωτερικών συστατικών μερών, υπονομεύοντας στόχους και σκοπούς τους, εστιασμένους στην ομάδα»*. Επιπλέον αυτός ο ορισμός ενσωματώνει τρία βασικά χαρακτηριστικά της καταστροφικής ηγεσίας, τις ομαδικές διαδικασίες, τα ομαδικά αποτελέσματα και το δυναμικό χρονικό πλαίσιο που συντελούνται.

Τελευταία και πιο πρόσφατη προσέγγιση της καταστροφικής ηγεσίας έγινε από τους Ryan, Odhiambo, Wilson, (2021), οι οποίοι υιοθετούν την έννοια ως αντίθεση της εποικοδομητικής ηγεσίας και ως πλαίσιο ένταξης επιβλαβών συνεπειών και αλληλεπίδρασης ηγέτη, υφισταμένων και περιβάλλοντος. Βασισμένη στην προηγούμενη βιβλιογραφία η προσέγγιση αυτή, μελετά το φαινόμενο και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπου παρά τις λίγες αναφορές, επιβεβαιώνεται η ύπαρξή του στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Έτσι οι Ryan, κ.α.(2021 σελ. 61), λαμβάνοντας υπόψη τις υπάρχουσες θεωρίες και τους ορισμούς που ήδη έχουν αναφερθεί πιο πάνω, αναφέρουν πως αυτό που αποτελεί καταστροφική ηγεσία είναι, *«μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ηγετών, οπαδών και του περιβάλλοντος όπου μπορεί να ασκείται επιρροή για συγκεκριμένους σκοπούς. Ως αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών αυτών μερών, είναι από άποψη αξιών, εγγενώς ουδέτερη κατασκευή και μπορεί να ασκηθεί με διαφορετικούς τρόπους και σκοπούς, εποικοδομητικούς ή καταστρεπτικούς. Όπου ασκείται με βούληση, η συνέπειά της θεωρείται ότι προκαλεί φυσιολογική, ψυχολογική, οργανωτική ή περιβαλλοντική βλάβη.*

3.2.1. Αιτίες της καταστροφικής ηγεσίας

Είναι φανερό πως όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις είτε ερμηνεύουν το φαινόμενο με βάση τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και της συμπεριφοράς του, είτε με βάση τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη, ακολούθων, πλαισίου. Αντίστοιχα εντοπίζονται και τα αίτια. Οι Harvey, Buckley, Heames, Zinko, Brouer, Ferris, (2007), θεώρησαν ότι οι καταστροφικοί ηγέτες μπορεί να έχουν πολλές μορφές που να οδηγούν σε καταστροφικές συμπεριφορές. Πιθανές αιτίες για αυτό είναι:

- Στοιχεία προσωπικότητας του ηγέτη όπως φόβος, αβεβαιότητα για το αποτέλεσμα, κίνητρα εξουσίας και προσωπικών στόχων, έλλειψη αυτορρύθμισης, έλλειψη δεξιοτήτων, αδυναμία επίτευξης στόχων, έλλειψη στόχων, ή και αντικρουόμενοι στόχοι του ηγέτη με τον οργανισμό, αλλά και στοιχεία του περιβάλλοντος ή καταστάσεων που έχει εκτεθεί, όπως αποξένωση, μη υποστηρικτική οικογένεια, αρνητικά πρότυπα, στρεσογόνοι παράγοντες ζωής, ανταγωνισμός, έκθεση σε αρνητικούς ανώτερους, οικονομικοί λόγοι. (Mumford, Connelly, Helton, Strange, Osburn, 2001 · Hoobler, Brass, 2006 · Aasland, κ.α. 2010 · Erickson, κ.α. 2013 · Krasikova κ.α. 2013).
- Η «σκοτεινή τριάδα» (ψυχοπάθεια, ναρκισσισμός, μακιαβελισμός) (Paulhus, Williams 2002), με στοιχεία εγωκεντρισμού, έλλειψη ευθύνης και τύψεων, ανομίας, αυτοπροβολής, ματαιοδοξίας, υπεροχής, κυνισμού, επιθετικότητας, συναισθηματικής ψυχρότητας. (Krasikova κ.α. 2013· Mathieu κ.α. 2014 ·Ryan κ. α. 2021).
- Η *τυραννική* και η *εκτροχιασμένη* ηγεσία, με στοιχεία εκφοβισμού, χειραγώγησης, επιθετικότητας, έλλειψη αλληλεπίδρασης και αδιαφορία προς τους υφισταμένους, εχθρικότητα, υπερβολική φιλοδοξία, αυξημένη εργασιακή προσπάθεια, ακατάλληλες δεξιότητες διαχείρισης, αδυναμία προσαρμογής σε νέες καταστάσεις (Shackleton, 1995, στο Einarsen, κ.α.2007 · McCall, Lombardo 1983 στο Einarsen, κ.α.2007 · Einarsen, κ.α. 2007).
- Η «*μικροπρεπής τυραννία*» και το «*παράδοξο της διοικητικής τυραννίας*», με στοιχεία την ικανότητα κυριαρχίας μέσω τεχνικών δημιουργίας εμπιστευτικών ομάδων ή ενθάρρυνσης της δυσπιστίας, ή από το αίσθημα υψηλού σκοπού (Ashforth, 1994 · Ma κ.α. 2004).
- Ο «ευάλωτος κύκλος», με τους υφισταμένους να έχουν στοιχεία χειραγώγησης, τυφλής υπακοής, παθητικότητας ή συνέργειας, συνεργασίας, ή ακόμα και αντικοινωνικό χαρακτήρα. (Thoroughgood, κ.α. 2012α · Thoroughgood, κ.α.2016). Ανάλογα και η ανάγκη των υφισταμένων για προσωπικό τους όφελος, ασφάλεια, συμμετοχή σε ομάδα κ.α. (Padilla, κ.α. 2007).
- Τα *ευνοϊκά περιβάλλοντα*, με στοιχεία εσωτερικών και εξωτερικών ελέγχων, ισορροπίας, κοινωνικών, οικονομικών, τεχνολογικών συνθηκών και κοινωνικών συμπεριφορών και πεποιθήσεων, δίνουν έδαφος στην καταστροφική ηγεσία. (Thoroughgood, κ.α. 2016), Ανάλογα, δυναμικά και απαιτητικά περιβάλλοντα εργασίας με στοιχεία άγχους, θυμού και αρνητικών συναισθημάτων (Collins, Jackson, 2015).

3.2.2. Αποτελέσματα της καταστροφικής ηγεσίας

Οι Hogan, Kaiser, (2005) έγραψαν ότι οι κακοί ηγέτες προκαλούν πολύ μεγάλη δυστυχία και οι (Padilla, κ.α. 2007) συμπέραναν ότι η καταστροφική ηγεσία οδηγεί σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα στον ηγέτη, στον οργανισμό και στα μέλη του. Έτσι, σύμφωνα με τους Einarsen, κ.α.(2007), μπορεί να υπονομεύσει ή να σαμποτάρει την ευημερία, τα κίνητρα και την ικανοποίηση των υφισταμένων, καθώς και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι ερευνητές αυτοί στο μοντέλο τους, προσδιόρισαν μερικούς τύπους καταστροφικής ηγεσίας.

Στον τυραννικό τύπο, ο ηγέτης, μπορεί να γίνει αυταρχικός και να χρησιμοποιήσει διαταγές, χλευασμό, εξευτελισμό, ψέματα, για να επιβάλει την υποταγή και την υπακοή (Schilling, 2009), με αποτέλεσμα να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού, σε βάρος των υφισταμένων.

Στον υποστηρικτικό-άπιστο, θα επιδειξεί ενδιαφέρον για την ευημερία των υφισταμένων ενθαρρύνοντας την τεμπελιά, τις κακές συμπεριφορές, την κατασπατάληση πόρων, με αποτέλεσμα ο ηγέτης να μην λειτουργεί έννομα, να σαμποτάρει τον οργανισμό και να αποτρέπει ενεργά την επίτευξη των στόχων του.

Στον πιο ακραίο τύπο της εκτροχιασμένης ηγεσίας, ο ηγέτης δεν θα ενδιαφερθεί ούτε για τους υφιστάμενους ούτε για τον οργανισμό. Οι συμπεριφορές του δεν κρίνονται ούτε επιτυχημένες ούτε δημοφιλείς, περιλαμβάνουν εκφοβισμό, ταπείνωση, χειραγώγηση, εξαπάτηση, ή αποφυγή, απάτη, κλοπή και μπορεί να έχουν σαν αποτέλεσμα τον υποβιβασμό του ή και την απώλεια της θέσης του (Schilling, 2009). Ανάλογα, μπορεί να υπάρξει πρόθεση εγκατάλειψης θέσης ενός υφισταμένου, όταν έχει χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ή όταν δείξει αντίσταση ή αρνητική στάση σε κακές εργασιακές συμπεριφορές του ηγέτη. (Tepper, 2000 · Erickson, κ.α. 2013 · Schyns, Schilling 2013).

Ως εκ τούτου οι Erickson, κ.α. (2013), υποστηρίζουν ότι οι καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές έχουν σημαντικές επιπτώσεις συνολικά στους οργανισμούς και συμβάλουν σε μια ευρεία απώλεια ανθρώπινου δυναμικού και υψηλής απόδοσης. Είτε επηρεάζοντας αρνητικά την πρόσληψη προσωπικού υψηλών προδιαγραφών, είτε μειώνοντας την ικανότητα του οργανισμού να αναπτύξει το δυναμικό απόδοσης του προσωπικού.

Αρνητικές επιπτώσεις στη φήμη του οργανισμού και στους πόρους του, εντοπίζουν οι Krasikova κ.α.(2013) μέσα από την ηθελημένη επιδίωξη καταστροφικών στόχων, με μη

εποικοδομητικές ή αποκλίνουσες μεθόδους. Έτσι μπορεί να υπάρξουν επιζήμια ή επιβλαβή αποτελέσματα, όπως δαπάνες, κατασπατάληση πόρων και ανήθικες ή παράτυπες δράσεις, που επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή απόδοση, τον κύκλο εργασιών και τη νομική ακεραιότητα, που είναι σημαντικά για μια αποτελεσματική οργανωσιακή λειτουργία και καθιστούν την καταστροφική ηγεσία ένα διαρκές πρόβλημα στους οργανισμούς (Mackey, Parker Ellen, McAllister, Alexander, 2021). Ωστόσο τα καταστροφικά οργανωσιακά αποτελέσματα δεν εξαρτώνται μόνο από τη δυσλειτουργική συμπεριφορά του ηγέτη, αλλά και από τους υφιστάμενους που εμφανίζονται ευάλωτοι και από το περιβάλλον όταν είναι ευνοϊκό, σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης (Padilla, κ.α. 2007).

Καταληκτικά, ο αντίκτυπος της καταστροφικής ηγεσίας δημιουργεί μια τοξική οργανωσιακή κουλτούρα, χωρίς εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της, με εξυπηρέτηση ατομικών παρά συλλογικών στόχων, που δεν ενισχύουν την μακροχρόνια βιωσιμότητα του οργανισμού μέσα από δημιουργικές διαδικασίες, αλλά τον φόβο της αποτυχίας. Επίσης, μειώνει την αποτελεσματικότητα, την ευημερία και την οργανωσιακή δέσμευση των μελών της, καθώς και την ικανότητα του οργανισμού να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Erickson, κ.α. 2013).

3.2.3. Καταστροφική ηγεσία και ακόλουθοι

Ο Kelley (1988 στο Baker, 2007), ήταν από τους πρώτους που είχε προτείνει ότι οι ακόλουθοι έχουν ενεργό ρόλο στην λειτουργία των οργανισμών και είχε εντοπίσει την αλληλεξάρτηση στις σχέσεις ηγετών – υφισταμένων, που αργότερα ονομάστηκαν ακόλουθοι. (Baker, 2007). Οι Bastardo, Van Vugt, (2019), ορίζουν τους ακόλουθους «ως τα άτομα που υιοθετούν τους στόχους του ηγέτη προσωρινά ή δομικά (διαρθρωτικά) και δέχονται ελεύθερα την επιρροή τους». Η αποδοχή αυτή προσδιορίζεται ως την καλύτερη επιλογή που έχουν, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν αξιόπιστες εναλλακτικές (π.χ. δεσποτική ηγεσία). Λίγο νωρίτερα οι Uhl-Bien, Riggio, Lowe, Carsten, (2014), θεώρησαν ότι η ηγεσία υπάρχει μόνο όταν υπάρχουν και οι ακόλουθοι, των οποίων οι συμπεριφορές είναι βασικό συστατικό της. Τόνισαν ότι εάν η ηγεσία περιλαμβάνει ενέργειες επιρροής, αυτό συνεπάγεται ότι οι ακόλουθοι επιτρέπουν στον εαυτό τους να επηρεαστούν. Επιπλέον διαχώρισαν τους ακόλουθους σε αυτούς που είναι αποδέκτες της επιρροής των ηγετών (ηγετοκεντρικές απόψεις) και στους «κατασκευαστές» ηγετών και ηγεσίας, που θεωρούν την ηγεσία ως μια κοινωνική κατασκευή που ο ηγέτης αναδύεται (οπαδοκεντρικές

απόψεις) Spyriadou & Koutouzis (2020). Επίσης, με βάση τη διάκριση της ηγεσίας από την κυριαρχία και της ακολούθησης από τον εξαναγκασμό, αν οι ακόλουθοι δεχτούν ελεύθερα την επιρροή, οι ηγέτες μπορεί να χρησιμοποιήσουν τακτικές κυριαρχίας (π.χ. ανταμοιβές, απειλές κυρώσεις). Ακόμα, οι ακόλουθοι μπορεί να επιλέξουν ελεύθερα κυρίαρχους ηγέτες, γιατί είναι λειτουργικοί και αποτελεσματικοί, στα καθήκοντά τους (Bastardo, κ.α.2019), κάτι που εμπίπτει στην ελεύθερη διαδικασία ακολούθησης και όχι σε μορφές εξαναγκασμού και εκφοβισμού που θα δούμε παρακάτω.

Μέσα από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι και στην καταστροφική ηγεσία, οι ακόλουθοι κατέχουν ξεχωριστή θέση (Padilla, κ.α. 2007 · Thoroughgood, κ.α.2012), και συνδέονται με δυσμενή αποτελέσματα (Lee, Wang, Piccolo, 2018) και επιβλαβείς μεθόδους επηρεασμού όπως κακοποίηση, εκμετάλλευση, χειραγώγηση, κ.α. (Mackey, 2021). Ο Mackey, προβλέπει ότι η προσωπικότητα και η απόδοση των ακολούθων καθορίζουν το πως και το γιατί μπορεί να στοχοποιηθούν από τους ηγέτες. Από την άλλη, όταν οι ηγέτες εκπληρώνουν ανήθικες προθέσεις μέσω των ακολούθων, τότε η ευθύνη μπορεί να μην βαρύνει μόνο αυτούς, γιατί ο ρόλος των ακολούθων επηρεάζει την οργανωσιακή λειτουργία των ηγετών και καθίσταται ζωτικής σημασίας, ενσωματώνοντας και εσωτερικεύοντας στον ρόλο αυτό, την άσκηση της ανήθικης π.χ. ηγεσίας (Knoll, Schyns, Petersen, 2017). Οι Guntner, Klasmeier, Klonek, Kauffeld (2021), κατά μια άλλη άποψη, μελετούν την πιθανότητα καταστροφικής συμπεριφοράς των ηγετών, ως απάντηση στην αντίσταση των ακολούθων, όπου αιτία για αντίσταση μπορεί να είναι οι ελλειμματικοί χαρακτήρες τους (π.χ. αντίσταση στην αλλαγή, ιδιοτελή συμφέροντα), με αποτέλεσμα το συνεχή έλεγχο από τον ηγέτη. Επίσης πιστεύουν ότι η αντίσταση των ακολούθων θα πυροδοτήσει αρνητικά συναισθήματα στον ηγέτη που θα εκφραστούν με καταστροφική συμπεριφορά. Τα αρνητικά συναισθήματα όμως και η εχθρότητα του ηγέτη, εξετάστηκαν από τους Schaubroeck, Walumbwa, Ganster, Kerp, (2007) και βρέθηκε ότι μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά την ευημερία, τις στάσεις και τις συναισθηματικές αντιδράσεις των ακολούθων. Ωστόσο, υποστήριξαν ότι οι ακόλουθοι που κατέχουν θέσεις με μεγάλο εύρος εργασιών, επηρεάζονται λιγότερο έντονα από τέτοια καταστροφικά χαρακτηριστικά, γιατί έχουν λιγότερη λειτουργική αλληλεπίδραση με τον ηγέτη. Επίσης βρέθηκε ότι, ακόλουθοι με χαμηλή ευσυνειδησία επηρεάζονται λιγότερο από καταχρηστικούς ηγέτες και παρεκκλίνουν οργανωσιακά σε μεγαλύτερο βαθμό. (Matthews, Kelemen, Bolino, 2021).

Οι Einarsen, κ.α. (2007), υποστήριξαν ότι μπορεί οι ηγέτες να συμπεριφέρονται εποικοδομητικά ως προς τους οργανωσιακούς στόχους, αλλά αυτή η συμπεριφορά να αντιλαμβάνεται ως καταστροφική από τους ακόλουθους. Ενώ οι Krasikova, κ.α. (2013), εισάγουν την ενθάρρυνση των ακολούθων από τους ηγέτες να υλοποιούν καταστροφικούς στόχους, αλλά και την επιβολή καταστροφικών μεθόδων επιρροής, όταν η απόδοση των ακολούθων εμποδίζει την υλοποίησή τους. Οι ακόλουθοι μπορεί να μην υλοποιούν τους στόχους άθελά τους, λόγω ανικανότητας, ή λόγω έλλειψης κινήτρων, ή ηθελημένα λόγω άσκησης πίεσης και κακομεταχείρισης.

Επιπρόσθετα, οι Schilling, Schyns, May (2020 σελ3), εισάγοντας την «ασυνεπή» ηγεσία ως μια ακόμα μορφή καταστροφικής ηγεσίας, υποστηρίζουν ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις στους ακόλουθους, πιο σοβαρές ακόμα και από την συνεπή καταστροφική ηγεσία. Την ορίζουν «ως μια διαδικασία κατά την οποία για μεγάλο χρονικό διάστημα οι δραστηριότητες, οι εμπειρίες ή /και οι σχέσεις ενός ατόμου ή των μελών μιας ομάδας, επηρεάζονται επανειλημμένα από τον προϊστάμενό τους, με τρόπο που δεν μπορούν να εξηγήσουν, βάση προηγούμενων συμπεριφορών ή χαρακτηριστικών του». Για τους ερευνητές αυτούς, κάθε μορφή ηγεσίας βασίζεται στο πως αντιλαμβάνεται και ερμηνεύεται από τους ακόλουθους. Η αντιληπτική αυτή διαδικασία εξηγείται με τη θεωρία δημιουργίας νοημάτων, μέσω της οποίας οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν θέματα ή γεγονότα που είναι απροσδόκητα, μπερδεμένα ή διφορούμενα. Έτσι, αν οι ηγέτες δεν ενεργούν σύμφωνα με τα όσα λένε, χωρίς να δίνουν εξηγήσεις, οι ακόλουθοι θα βιώνουν αδικία, σύγχυση και αποπροσανατολισμό (Schilling, κ.α. 2020). Κατ' επέκταση, αν υπάρχουν αντικρουόμενες απαιτήσεις σε σχέση με τα συμφέροντα του οργανισμού και άλλα εξωτερικά συμφέροντα, δημιουργείται μια ασάφεια, που ένα ανήθικος ηγέτης μπορεί να εκμεταλλευτεί, συνδέοντας τη συμπεριφορά του με τα οργανωσιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, μπορεί είτε να μη συνειδητοποιεί ότι συμβάλει σε ανήθικες πράξεις, είτε ότι με τις πράξεις αυτές συμβάλει στο καλό του οργανισμού, συμπαρασύροντας μαζί του και ακόλουθους (Moore, Gino, 2013· Reynolds κ.α.2010, στο Knoll, κ.α. 2017).

Αναφέρονται ως *ευάλωτοι ακόλουθοι* και όπως έχει σημειωθεί νωρίτερα, χωρίζονται σε δυο κατηγορίες, τους *συμβιβασμένους* και τους *συνεργούς*. Η ευαλωτότητα των *συμβιβασμένων* οφείλεται σε ανεκπλήρωτες βασικές ανάγκες, αρνητικές αυτοαξιολογήσεις και ψυχολογική ανωριμότητα, που τους ωθούν να ακολουθούν τις απόψεις του ηγέτη. Και των *συνεργών*, στην

φιλοδοξία, στον εγωισμό και στην απληστία, που τους ωθεί σε συναισθηματική εμπλοκή και τελικά στην αποδοχή και υιοθέτηση των απόψεων του καταστροφικού ηγέτη.

Με τον *ευάλωτο κύκλο* οι Thoroughgood, κ.α. (2012a), επεκτείνουν τα προηγούμενα και εξετάζουν τη δυναμική μεταξύ ηγέτη και ευάλωτου ακόλουθου, υποστηρίζοντας ότι ο βαθμός ανταπόκρισης στην επιρροή του καταστροφικού ηγέτη οδηγεί στην καταστροφή του οργανισμού. Θεωρούν σημαντικά τα κίνητρα (εναύσματα) ενεργοποίησης των ακολούθων και πιστεύουν ότι οι προηγούμενες δυο κατηγορίες δεν επαρκούν, γιατί οι ακόλουθοι μπορεί να αντικατοπτρίζουν και άλλους τύπους, ανάλογα με τις μορφές εξουσίας των ηγετών (Thoroughgood, κ.α.2012a· Thoroughgood, κ.α. 2016). Έτσι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εντάσσουν στην κατηγορία των *συμβιβασμένων*: α) *Τις χαμένες ψυχές*. Το κίνητρο ενεργοποίησης εδώ, είναι η αναγνώριση από τον ηγέτη (ειδικά τον χαρισματικό), με ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοεπιβεβαίωσης τους, που τους οδηγεί σε εξάρτηση, χειραγώγηση και υπακοή ανήθικων εντολών. β) *Τους αυταρχικούς*, με κίνητρο ενεργοποίησης τη νομιμοποίηση του ρόλου του ηγέτη. Διακρίνεται, βαθιά ριζωμένη αυταρχική ιδεολογία, άκαμπτη προσήλωση στην εξουσία και στους κανόνες, τάση για πίστη σε «ένα δίκαιο κόσμο», εκλογίκευση της βίας και του άδικου, ως κάτι που τους αξίζει. γ) *Τους παριστάμενους*, με χαμηλή αυτοαξιολόγηση και υψηλή αυτοπαρακολούθηση και προσαρμογή της συμπεριφοράς τους, ώστε να δίνουν θετική εικόνα. Το κίνητρο ενεργοποίησης εδώ είναι χειριστικό προκειμένου να οδηγήσει στη συμμόρφωση. Και στην κατηγορία των *συνεργών*: α) *Οι καιροσκόποι*, με κίνητρο ενεργοποίησης τη συναλλαγή. Συνεργάζονται με τον ηγέτη επιζητώντας επιβράβευση, ή ανταμοιβή. β) *οι ακόλουθοι*, με κίνητρο ενεργοποίησης την ταύτιση στόχων και τις αξίες. εμπιστεύονται τον ηγέτη, ως τον ειδικό που έχει τη δύναμη να επιτύχει τους στόχους του οργανισμού. (Thoroughgood, κ.α.2012a).

Τέλος, θεωρώντας τους ακόλουθους ως βασικούς υπερασπιστές έναντι καταστροφικών ηγετών, οι Thoroughgood κ.ά. (2016), αναφέρουν ότι, όταν οι ακόλουθοι δέχονται από τους καταστροφικούς ηγέτες επιρροή είτε παθητικά, είτε με συνενοχή, αποτυγχάνουν να ελέγξουν τη δύναμη των ηγετών, ως αντικείμενο του ζωτικού τους ρόλου. Αποδέχονται ωστόσο την ταξινόμια των Thoroughgood, κ.α.(2012a), θέτοντας όμως τον παράγοντα του χρόνου, ως πλαίσιο δημιουργίας καταστροφικών αποτελεσμάτων, που κατά την πάροδο του αλληλεπιδρούν ακόλουθοι και ηγέτες, ενεργητικά ή παθητικά.

3.3. Η καταστροφική ηγεσία στους σχολικούς οργανισμούς

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ηγεσία του σχολικού οργανισμού έχει μελετηθεί αρκετά, κυρίως ως προς τις θετικές πτυχές της, που οδηγούν σε καλύτερα σχολικά αποτελέσματα (Arif, 2018 · Blase, Blase, 2004), καθώς και η συμβολή του υποδειγματικού ηγέτη γενικά στον εκπαιδευτικό οργανισμό και ειδικά, στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη μάθηση των μαθητών (Blase, Blase, 2002). Η σκοτεινή όμως πλευρά, παρότι μπορεί να έχει καταστροφικά αποτελέσματα (Oplatka, 2016) έχει αγνοηθεί, με πιο συχνή την εμφάνιση μελετών καταστροφικής ηγεσίας σε τομείς όπως η υγεία, παρά η εκπαίδευση, που εμφανίζονται σπάνια. (Ryan, κ.α.2021).

Οι Blase, Blase, (2002, 2004) σε σχέση με την επιτυχημένη διερεύνηση άλλων εκπαιδευτικών προβλημάτων, θεωρούν αποτυχία αυτή την έλλειψη, κάτι που οδηγεί σε εσφαλμένες, ατελείς και αφελείς αντιλήψεις για το πως βιώνουν οι σχολικοί ηγέτες την δουλειά τους, ενώ η μη διερεύνηση τέτοιων θεμάτων, επιτρέπει τη συνέχισή τους, χωρίς καμία ελπίδα βελτίωσης. Με βάση λοιπόν το παραπάνω, καθώς και την παρατήρησή τους για την αύξηση της έρευνας σχετικά με το πρόβλημα της κατάχρησης στο χώρο εργασίας, ιδίως μη φυσικών μορφών κακοποίησης, σε πολλές χώρες, (Σουηδία, Νορβηγία, Γερμανία, Αυστρία, Αυστραλία), κατέληξαν σε μια έρευνα στην οποία μελέτησαν τις αντιλήψεις 50 εκπαιδευτικών των ΗΠΑ, που υπέστησαν μακρόχρονη (από 6 μήνες έως 9 χρόνια) κακομεταχειριστική συμπεριφορά από τους διευθυντές τους. Η έρευνα εστίασε στην κατάχρηση εξουσίας ή κακομεταχείριση εκπαιδευτικών και στις εξαιρετικά επιβλαβείς συνέπειες των μορφών αυτών ηγεσίας, στη ζωή των σχολείων, με επίκεντρο τις κύριες μορφές συμπεριφοράς που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως καταχρηστικές, αλλά και τις επιπτώσεις τους (Blase, Blase, 2004).

Λίγο πιο στοχευμένη ήταν η διαδικτυακή έρευνα των Riley, Duncan, Deirdre, Edwards, (2011) στα σχολεία της Αυστραλίας για τον εκφοβισμό, μια έννοια που εμπίπτει στην καταστροφική ηγεσία και εκφράζεται σωματικά- λεκτικά, ενεργητικά-παθητικά, άμεσα ή έμμεσα, ενώ προκαλεί κακή απόδοση, ψυχολογικές και σωματικές βλάβες (Einarsen, κ.α.2007). Η έρευνα διαπίστωσε μεγάλη συχνότητα εκφοβισμού, κυρίως από διοικητικά ανώτερα μέλη, εντοπισμένη σε τέσσερις κύριες μορφές: προσωπική αντιπαράθεση, χαμηλή επαγγελματική θέση, φόρτο εργασίας, συνθήκες και περιβάλλον εργασίας.

Ο Fahie (2014), ασχολήθηκε με το θέμα του εκφοβισμού σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, όπου η εργασία εκεί βρέθηκε ως η δεύτερη υψηλότερου κινδύνου. Θεωρώντας την κακή ηγεσία, ως σημαντικό παράγοντα που συμβάλει στην ενθάρρυνση/διευκόλυνση ανθυγιεινής και καταστροφικής συμπεριφοράς (Harvey et al. 2007 · Yamada, 2008, στο Fahie, 2014), μελέτησε τις αρνητικές επιπτώσεις του εκφοβισμού από τον διευθυντή-ηγέτη προς τους εκπαιδευτικούς. Βασίστηκε στη θεωρία του Foucault (1991, στο Fahie, 2014), για την εξουσία και την κυριαρχία, όπου μέσα από τεχνικές ελέγχου, ή πειθαρχικές διαδικασίες, αποδυναμώνει το στόχο και τον εξαναγκάζει σε παθητική υπακοή και αποδοχή του κυρίαρχου ηγέτη εκφοβιστή, επηρεάζοντας μάλιστα προειδοποιητικά, και άλλα μέλη.

Ο Oplatka (2016), έχει αναφερθεί στην «ανεύθινη ηγεσία» (*irresponsible leadership*), στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ως ένα εννοιολογικό πλαίσιο, στοχεύοντας στην κατανόηση των αρνητικών επιπτώσεων συμπεριφορών σκοτεινής ηγεσίας στα σχολεία και των τρόπων αντιμετώπισης τους και προτείνει πέντε στοιχεία αυτής της μορφής. Τα δύο πρώτα, συνδέουν την εκπαίδευση με μια νεοφιλελεύθερη οπτική:

- *Η στενή θεώρηση της εκπαίδευσης*, τοποθετεί τον εκπαιδευτικό ως «πάροχο», με στόχο τα επιτεύγματα των μαθητών, που όμως ωφελούν το σχολείο (καλή εικόνα του σχολείου στην κοινότητα), παραβλέποντας κοινωνικά ζητήματα (π.χ. αδύναμους μαθητές), που θα χαλάσουν την καλή εικόνα του σχολείου.
- *Η οπτική των επιχειρήσεων*, τοποθετεί τον μαθητή ως «πελάτη», σε μια ανταγωνιστική εκπαιδευτική αγορά και όχι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εδώ ο ανεύθυνος ηγέτης ενδιαφέρεται για το πως θα προσελκύσει πελάτες (γονείς), που με τη σειρά τους ενδιαφέρονται για τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες.

Τα άλλα τρία επικεντρώνονται στο ατομικό επίπεδο των ανεύθυνων ηγετών:

- *Ναρκισσιστική/εγωκεντρική οπτική*, που χαρακτηρίζεται από δυσανεξία των ηγετών στην κριτική, επιδίωξη θαυμασμού και κολακειών, χειραγώγηση, εκπλήρωση προσωπικών στόχων, έλλειψη εμπιστοσύνης.
- *Εγωιστική λήψη αποφάσεων*, των ανεύθυνων ηγετών, χωρίς καμία ηθική πυξίδα, χωρίς προσοχή στις προσωπικές και πολιτιστικές ανάγκες των μαθητών, των δασκάλων και της σχολικής κοινότητας, με σαφή προτίμηση σε αποφάσεις που θα «δοξάσουν» την αυτοεικόνα τους, ακόμα και εις βάρος όλων των υπολοίπων.

- ο *Έλλειψη ενσυναίσθησης και συναισθηματική απορρύθμιση του ηγέτη*, με μια σειρά αρνητικών και ανεπιθύμητων συναισθημάτων, προς δασκάλους, μαθητές και κάθε εμπλεκόμενο, που δεν πληρεί τις δικές του προσδοκίες.

Ο Oplatka (2016), θεωρεί ότι αυτή η μορφή ηγεσίας θα πρέπει να διερευνηθεί περισσότερο, ως προς τους παράγοντες που συμβάλουν στην εμφάνισή της, προκειμένου να αντιμετωπιστεί.

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής στην Αυστραλία, πραγματοποίησαν οι Brooker, Cumming (2019), με σκοπό να διερευνήσουν προβληματικές ηγετικές πρακτικές και άνισες σχέσεις ισχύος και να εξετάσουν τις επιπτώσεις τους στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αυτών, καθώς και τις επιπτώσεις των επίμονων διαρθρωτικών εντάσεων. Η εργασιακή ευημερία των εργαζομένων, δείχνει την εργασιακή ικανοποίησή τους. Ωστόσο, ευρήματα ερευνών, (Irvine, Thorpe, McDonald, Lunn, Sumsion, 2016· Jones, Hadley, Johnstone, 2016, στο Brooker, Cumming (2019), όπως αίσθηση υποτίμησης, κακές αμοιβές, γραφειοκρατία, απαιτητικά εργασιακά περιβάλλοντα, κατέδειξαν τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η κουλτούρα της οριζόντιας βίας που χαρακτηρίζει εργασιακά περιβάλλοντα με άνισες σχέσεις εξουσίας, όπως η προσχολική αγωγή, μαρτυράει την κατάχρηση εξουσίας. (Waniganayake, κ.α. 2012, στο Brooker, Cumming, 2019). Επίσης οι επίμονες διαρθρωτικές εντάσεις, σχετίζονται με τους τρόπους που οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής υιοθετούν, για την επίτευξη του οράματός τους (π.χ. έλλειψη χρόνου για εξαγωγή ποιοτικών αποτελεσμάτων), ενώ με κίνητρο το κέρδος, μπορεί να αγνοηθούν δικαιώματα παιδιών και εκπαιδευτικών (μη τήρηση αναλογίας εκπαιδευτικού –παιδιών). Οι Brooker, Cumming (2019) τέλος, δίνοντας βάση στις απόψεις του Oplatka, (2016), για την ναρκισσιστική/εγωκεντρική οπτική, την εγωιστική λήψη αποφάσεων και την έλλειψη ενσυναίσθησης και τη συναισθηματική απορρύθμιση, σκιαγραφούν την σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας στην προσχολική αγωγή, μέσα από σκοτεινές πρακτικές και σκοτεινές συνθήκες εργασίας.

Οι Ryan, κ.α.(2021), προσπαθώντας να προσδιορίσουν την καταστροφική ηγεσία, επιβεβαιώνουν την εμφάνισή της στα σχολεία, όταν υπάρχουν διαταραγμένες προσωπικότητες, ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας, έλλειψη ελέγχου, ανθυγιεινές σχέσεις διευθυντή- εκπαιδευτικού και απουσία κοινού ή/και ηθικού κώδικα. Υποστηρίζουν ότι, αρνητικές, ανήθικες, χειραγωγικές, καταχρηστικές, τυραννικές, αποκλίνουσες, ή παράνομες συμπεριφορές, έχουν αποδοθεί στην

ύπαρξή της. Τονίζουν δε, ότι όχι μόνο η συμπεριφορά είναι επιβλαβής, αλλά και τα αποτελέσματα της. Τέλος αποκαλύπτουν δέκα παράγοντες που καθιστούν δυνατή την καταστροφική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς:

1. *Ιεραρχική οργάνωση των σχολείων και κυριαρχία της εξουσίας αυτών που την έχουν.*
2. *Αρνητικά προσανατολισμένες προσωπικότητες με στοιχεία ναρκισσισμού, ψυχοπάθειας, μακιαβελισμού.*
3. *Η φύση της σχέσης ηγέτη-ακόλουθου και η κοινωνιολογική-ψυχολογική ευαισθησία ακολούθων, σε συμπεριφορές του ηγέτη.*
4. *Η συμβολή των διαθέσεων της προσωπικότητας ακολούθων.*
5. *Η μετάδοση του φαινομένου μέσω συμπεριφορών mobbing (ηθική κακοποίηση), με την εμπλοκή άλλων στο δυναμικό περιβάλλον, ή συναινώντας σιωπηρά.*
6. *Η σχεσιακή, αμοιβαία και χρονική φύση του φαινομένου.*
7. *Οι στρατηγικές αντιμετώπισης, εστιασμένες στο πρόβλημα ή στο συναίσθημα των ακόλουθων.*
8. *Ο ισχυρότερος, αυτό-διαϊωνιζόμενος και διαρκής αντίκτυπος της αρνητικής εμπειρίας έναντι της θετικής.*
9. *Οι διαφοροποιημένες επιπτώσεις των ακόλουθων στο ίδιο περιβάλλον.*
10. *Η ανεπάρκεια ηθικού κώδικα και κοινωνικών κανόνων, που θα καθοδηγούσαν τη συμπεριφορά.*

(Ryan, κ.α. 2021, σ.70)

Τρεις ακόμα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Ελλάδα, προσπάθησαν να μελετήσουν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς. Της Πρέντζα (2018), που διερεύνησε αντιλήψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την κακομεταχειριστική ηγεσία του διευθυντή – ηγέτη της σχολικής μονάδας και τη σχέση μεταξύ κακομεταχειριστικής ηγεσίας, εργασιακής ικανοποίησης, οργανωσιακής δέσμευσης και αντιλαμβανόμενης οργανωσιακής υποστήριξης. Του Μπαχαράκη (2021), που μελέτησε την εμφάνιση σκοτεινής ηγεσίας, σε σχέση με την διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθεί, αν η διαδικασία επιλογής διευθυντών για τα ελληνικά σχολεία ευνοεί την προδιάθεση εκδήλωσης καταστροφικής ηγεσίας. Από τα ευρήματα φάνηκε ότι, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας του υποψήφιου διευθυντή, αλλά και η εμπειρία του σε θέματα διοίκησης, αποτελούν αιτίες για εμφάνιση σκοτεινής ηγεσίας η καταχρηστικής διοίκησης, καθώς επίσης και ότι η διαδικασία της συνέντευξης θα μπορούσε να αποκαλύψει σκοτεινές πτυχές στον χαρακτήρα ενός υποψηφίου. Και

της Μάγγου (2022), που διερεύνησε τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη «σκοτεινή πλευρά» της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τα ευρήματα αυτής της ποιοτικής, μέσω συνεντεύξεων έρευνας, καταδεικνύουν ένα πλήθος πρακτικών που σχετίζονται με την σκοτεινή πλευρά της σχολικής ηγεσίας. Συμπεριφορές εχθρικές, καταχρηστικές και αποκλίνουσες από την αποδεκτή και ηθική συμπεριφορά ενός ηγέτη και άλλες που υπονομεύουν το έννομο συμφέρον μιας σχολικής μονάδας, με δυσμενείς επιπτώσεις στη συναισθηματική και σωματική ευεξία των εκπαιδευτικών και στην εργασιακή απόδοση και ικανοποίησή τους.

Ο Balwant (2017) τέλος, αναφέροντας ότι η καταστροφική ηγεσία έχει εξεταστεί ερευνητικά, κυρίως στο επιχειρηματικό πλαίσιο και λιγότερο στο χώρο της εκπαίδευσης, μελετάει την καταστροφική ηγεσία της σχολικής τάξης. Θεωρεί ηγεσία και διδασκαλία παρόμοιες διαδικασίες, αφού οι δάσκαλοι ως ηγέτες χρησιμοποιούν την επιρροή στο έργο τους, είτε για να καθοδηγήσουν τις δραστηριότητες στην τάξη, είτε για να διευκολύνουν τις σχέσεις μεταξύ της ομάδας μαθητών. Έτσι, η σχολική τάξη είναι ένα μοναδικό οργανωσιακό περιβάλλον, στο οποίο υπάρχει ηγεσία και μάλιστα καταστροφική. Αυτή διαφαίνεται στην αποστασιοποίηση που μπορεί να υπάρξει στις σχέσεις εκπαιδευτικού–μαθητή, ή σε πιέσεις για την επίτευξη στόχων σε μικρό χρονικό διάστημα, περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, κακή επικοινωνία, απροσεξία και ανευθυνότητα και σχετίζεται με συναισθηματικές συμπεριφορές και γνωστικές αντιδράσεις των μαθητών. Ο ορισμός για την καταστροφική ηγεσία της σχολικής τάξης την περιγράφει ως *«συνεχή και οικειοθελή επιβλαβή συμπεριφορά ενός εκπαιδευτικού, που περιλαμβάνει α) τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής των μαθητών προς ένα στόχο, ή /και β) ενθάρρυνση των μαθητών προς ένα στόχο που έρχεται σε αντίθεση με τα συμφέροντα του σχολείου»* (Balwant, 2017).

Ωστόσο πέρα από το πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή, η καταστροφική ηγεσία και οι μορφές της (π.χ. εκφοβισμός), αφορούν τη σχολική μονάδα σαν οργανισμό, σε επίπεδο διοίκησης και αποτελεσματικότητας (Blase, Blase, 2006) και έχουν αντίκτυπο σε όλο το σχολείο, αλλά και τον κάθε εκπαιδευτικό ως προς τις πρακτικές, την ταυτότητά του και το πως νιώθει για την εργασία και τον εαυτό του (Fahie, 2014). Άλλωστε ένα αρνητικό περιβάλλον εργασίας επηρεάζει την απόδοση του οργανισμού και όσων εμπλέκονται σε αυτόν. (Hoel, κ.α. 2011 στο Fahie, 2014).

3.3.1. Επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στις σχέσεις διευθυντή – εκπαιδευτικών

Στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ίδια κοινωνική κατηγορία, διαφοροποιούνται ιεραρχικά στο διοικητικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα την ύπαρξη του διευθυντή και των δασκάλων (Spyriadou, Koutouzis, 2020), ως αντιστοιχία ηγέτη και ακόλουθου, που όμως αλληλεπιδρούν. Έτσι, φαινόμενα καταστροφικής ηγεσίας, όπως η κακομεταχείριση, (Blase, Blase, 2002), μπορεί να είναι συνάρτηση των προβληματικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διευθυντών και των δασκάλων.

Οι Blase, Blase (2002), αναφέρουν την ύπαρξη μελετών (αν και λίγων) που έχουν συνδέσει την επιθετική, ή μη υποστηρικτική συμπεριφορά, του εκπαιδευτικού ηγέτη, με εμφάνιση έντονου άγχους και εξάντλησης, ή αντίστασης στους δασκάλους. Ωστόσο, θεωρούν αυτές τις μελέτες ως μη ικανές να προσδιορίζουν ένα μοτίβο καταστροφικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Προχωρώντας στη δική τους, όρισαν τρία διαβαθμισμένα πλαίσια συμπεριφορών του ηγέτη-διευθυντή, που αντανακλούν στους ακόλουθους-εκπαιδευτικούς:

➤ 1^ο: Έμμεση και μέτρια επιθετικότητα του διευθυντή.

Με συμπεριφορές κατά τις οποίες, ο διευθυντής αγνοεί επιθυμίες, απόψεις και συναισθήματα των εκπαιδευτικών, τους απομονώνει, δεν τους παρέχει ευκαιρίες και πόρους, δεν αναγνωρίζει το έργο τους, δεν τους επιβραβεύει, μεροληπτεί προς κάποιους ή είναι επιθετικός προς άλλους.

➤ 2^ο: Άμεση και κλιμακούμενη επιθετικότητα του διευθυντή.

Με συμπεριφορές όπως, κατασκοπεία, υπονόμηση, υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, καταστροφή εκπαιδευτικού υλικού, προσωπική και δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών.

➤ 3^ο: Άμεση και κρίσιμη επιθετικότητα του διευθυντή.

Με συμπεριφορές όπως, ψέματα, απειλές, εκρηκτική συμπεριφορά, αδικαιολόγητες επιπλήξεις, άδικες αξιολογήσεις, κακομεταχείριση μαθητών, άσκηση πίεσης για παραίτηση ή παρεμπόδιση επαγγελματικής ανάπτυξη ή/και την αλλαγή επαγγελματικού περιβάλλοντος, τον ρατσισμό και την σεξουαλική παρενόχληση (Blase, Blase, 2002, 2004, 2006).

Σε κάθε πλαίσιο από τα παραπάνω, οι επιπτώσεις είναι εξαιρετικά επιβλαβείς στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, χωρίς να τίθεται θέμα σύγκρισης μεταξύ

των πλαισίων. Επίσης, οι απόψεις των δασκάλων για την καταστροφική ηγεσία μπορεί να διαφέρουν σημαντικά από αυτές των διευθυντών τους, ειδικά σε περιπτώσεις συγκρούσεων, αλλά οι δάσκαλοι είναι αυτοί, που μέσα από λεκτική ή μη λεκτική κακοποίηση, ανεπιθύμητη συμπεριφορά, παραβίαση κανόνων, θα κρίνουν αν η συμπεριφορά του διευθυντή είναι καταχρηστική (Blase, Blase, 2002, 2004). Αντίστοιχα οι Schyns, Schilling (2013), υποστηρίζουν ότι οι επιπτώσεις της συχνά αξιολογούνται σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ακόλουθων. Υπάρχουν βέβαια και περιπτώσεις δασκάλων, που συμπεριφορές σκοτεινής ηγεσίας, όπως ο εκφοβισμός, τους αποδυναμώνει και τους αποπροσανατολίζει κάνοντάς τους να μην μπορούν να σκεφτούν ορθολογικά και να διατυπώσουν τις εμπειρίες τους με συνεκτικό τρόπο (Fahie, 2014).

Κατ' επέκταση, μειωμένη σωματική και ψυχική υγεία σε ανησυχητικό βαθμό, ως επίδραση του εκφοβισμού, εντόπισαν οι Riley κ.α. (2011), ενώ προσπάθειες υπονόμησης και υποβάθμισης της δουλειάς των εκπαιδευτικών, ειδικά των πιο άπειρων, οδηγούν σε μείωση της εργασιακής τους απόδοσης και συνεπώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών. Ανάλογα, και οι ανεύθυνοι ηγέτες που επιδεικνύουν ναρκισσιστική-εγωκεντρική συμπεριφορά, δεν καταβάλουν καμία προσπάθεια για την ανάπτυξη και προώθηση ούτε των εκπαιδευτικών ούτε των μαθητών (Orlatka, 2016). Επιπλέον, αρνητική επιρροή στη συνεργασία των εκπαιδευτικών και στην ομαδική εργασία, ασκεί η δυναμική του εκφοβισμού (Fahie, 2014), η οποία όταν αποδίδεται σε κάποιο ελάττωμα του διευθυντή, οδηγεί σε κακομεταχείριση (Blase, Blase, 2004). Περιστασιακή συνεργασία των εκπαιδευτικών, ήταν απόρροια μιας αμυντικής σύνδεσης για υποστήριξη και προστασία (Blase, Blase, 2002). Αναλυτικότερα, συμπεριφορές σκοτεινής ηγεσίας που σχετίζονται με εκφοβισμό, δημόσια ταπείνωση, υπονόμηση, φωνές, λεκτική κακοποίηση και αποκλεισμό, μπορεί να επιδρούν σωματικά (αϋπνία, ναυτία, έμετος, πονοκεφάλους, απώλεια βάρους), ψυχολογικά-συναισθηματικά (κατάθλιψη, στρες, άγχος, θυμό, αυτοκτονία), κοινωνικά (αγοραφοβία, φόβος για κοινωνική επαφή) και οικονομικά (απώλεια εργασίας, απροθυμία για προαγωγή) (Blase, Blase, 2002, 2004, 2006 · Fahie, 2014). Μάλιστα δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε χρήση αδειών ή και πρόωρη συνταξιοδότηση (Riley κ.α. 2011), νιώθοντας παγιδευμένοι, χωρίς κάποιον τρόπο να διορθώσουν ή να ξεφύγουν από μια τέτοια κατάσταση (Ryan, κ.α. 2021), χωρίς καμία βοήθεια, ή και με το φόβο για αντίποινα (Blase, Blase, 2002).

Σε αντίθεση οι Brooker, Cumming, (2019), παρόλο που εντόπισαν στοιχεία σκοτεινής ηγεσίας στην προσχολική αγωγή, βρήκαν και δυο στοιχεία που διαφοροποιούνται από τα προηγούμενα. Το ένα προκαλεί σκοτεινές συμπεριφορές του ηγέτη, επειδή γίνεται ο ίδιος «κρέας στο σάντουιτς» που υποδηλώνει πιέσεις και απαιτήσεις από ανώτερους ή/και υφιστάμενους. Και τις «πράξεις θάρρους» κυρίως από τους περισσότερο έμπειρους, εξειδικευμένους ή χειραφετημένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αμφισβητούν σκοτεινές πρακτικές και αντιστέκονται σε αυτές, με συζήτηση και άρνηση ελέγχων και εξαρτήσεων.

3.3.2. Επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού

Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας συνδέεται συνήθως με την ποιότητα της ηγεσίας της, ενώ οι αντιλήψεις των δασκάλων χρησιμεύουν ως τρόπος μέτρησής της (Saitis, κ.α.2003). Οι Schyns, Schilling (2013), υποστήριξαν ότι η καταστροφική ηγεσία αντανάκλαται στις σχέσεις μεταξύ ηγέτη, ακολούθων και οργανισμού, ενώ οι Krasikova κ.α. (2013), τόνισαν ότι οι συνέπειές της, οδηγούν τον οργανισμό σε σπατάλη πόρων, διαστρέβλωση στόχων και παράνομες ενέργειες, που τελικά θέτουν σε κίνδυνο την αποτελεσματικότητα και τη φήμη του.

Οι εγωκεντρικοί και ναρκισσιστές διευθυντές, που ενδιαφέρονται μόνο για τη δική τους αυτοπροβολή και επιτυχία και δεν έχουν ξεκάθαρο όριο μεταξύ των προσωπικών και των οργανωσιακών στόχων, πιθανόν να πάρουν κακές αποφάσεις, να σπαταλήσουν πόρους, ή να καταστρέψουν την καριέρα των εκπαιδευτικών τους και έτσι να οδηγήσουν το σχολείο σε αποτυχία (Orlatka, 2016). Επομένως το αρνητικό περιβάλλον εργασίας ενός σχολείου, με φαινόμενα εκφοβισμού, επηρεάζει την απόδοση του και έχει αντίκτυπο στην διοίκηση και στην αποτελεσματικότητα του (Fahie, 2014).

Η ανεύθυνη εκπαιδευτική ηγεσία δημιουργεί ανήθικο σχολικό κλίμα, λόγω της ισχυρής επίδρασης των διευθυντών στην ηθική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Έτσι, μέσα από ακατάλληλες στρατηγικές και συμπεριφορές, καθοδηγούμενες από προσωπικό συμφέρον και ναρκισσισμό του διευθυντή, εμποδίζεται οποιαδήποτε ηθική ανάπτυξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υιοθετήσουν και να μεταφέρουν στην αίθουσα και στους μαθητές, τέτοιες συμπεριφορές μεταβάλλοντας τελικά το σχολείο, σε ένα μέρος χωρίς υποστήριξη, γνωστική ή συναισθηματική, που δεν καλλιεργεί τους μαθητές και δεν υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Orlatka, 2016).

Ακόμα, η χειραγώγηση και ο καταναγκασμός που ασκεί ο διευθυντής, επιδρά αρνητικά σε προσπάθειες αναδιάρθρωσης του σχολείου (Blase, Blase, 2002), ενώ οι συνέπειες της καταχρηστικής συμπεριφοράς επιφέρουν αποπροσανατολισμό, ταπείνωση, μοναξιά και μακροπρόθεσμη βλάβη στις ενδοσχολικές σχέσεις και στη λήψη αποφάσεων (Blase, Blase, 2006 · Ryan, κ.α.2021). Ανάλογα και ο εκφοβισμός, που δημιουργεί μια αρνητική ατμόσφαιρα, επιδρά στην θετική κουλτούρα και στο σχολικό κλίμα. Η ένταση και οι συγκρούσεις, επιφέρουν οργή και ανταγωνισμό στους εκπαιδευτικούς, που διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να γίνουν πιο δημιουργικοί και να εισάγουν αλλαγές. Έτσι υπονομεύονται οι στόχοι του σχολείου και η δέσμευση των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να μην εισάγονται νέα προγράμματα ή καινοτομίες, εις βάρος βέβαια της ποιοτικής διδασκαλίας και της μάθησης, που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Fahie, 2014). Οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι ο διευθυντής τους εκμεταλλεύεται και μπορεί να οικειοποιηθεί την δουλειά που έχουν κάνει, προκριμένου να προβληθεί, ή δεν διστάζει να τους επιρρίψει ευθύνες για οποιαδήποτε αποτυχία, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιούν τις εργασιακές τους προσπάθειες. (Oplatka, 2016).

Ένα σχολείο με καταχρηστικό διευθυντή και συμπεριφορές σκοτεινής ηγεσίας, χωρίς παροχή κινήτρων, με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, άκαμπτες και αυταρχικές, χωρίς ανταπόκριση στη διαφορετικότητα, με μείωση στη φροντίδα, στην υπομονή και στο χιούμορ, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αξίες ποιότητας, ισότητας, αποτελεσματικότητας, ούτε σε νέες κατευθύνσεις της δημόσιας εκπαίδευσης, που θέλει σχολεία αυτοδιαχειριζόμενα, με εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην κοινωνία της γνώσης (Caldwell,2000, στο Blase, Blase, 2006).

Τελικά, τα σχολεία ως οργανισμοί, έχουν παρόμοια αποτελέσματα με τον υπόλοιπο επιχειρηματικό κόσμο, όταν διοικούνται με σκοτεινά στοιχεία (Blase, Blase, 2002) και παρά τις προσπάθειες, το αποτέλεσμα είναι διαλυμένες σχολικές κοινότητες, που χαρακτηρίζονται από κακή απόδοση και χαμηλή ηθική, ως βασικές επιζήμιες επιδράσεις της καταστροφικής ηγεσίας. (Ryan, κ.α.2021).

3.3.3. Τρόποι αντιμετώπισης.

Τη σημασία του ζητήματος της καταστροφικής ηγεσίας στην εκπαίδευση, έχουν υπογραμμίσει πλέον αρκετοί ερευνητές, εστιάζοντας στην καταχρηστική ηγεσία, στον εκφοβισμό, στην κακομεταχείριση, στην σκοτεινή ηγεσία, στην ανεύθυνη ηγεσία (Blase, Blase, 2002, 2004, 2006·Blase, Blase, Du, 2008·Riley, κ.α.2011·Fahie, 2014 ·Oplatka, 2016 · Brooker, Cumming,

2019 · Ryan, κ.α.2021). Αρκετές μελέτες επίσης, καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου για κακομεταχειριστική συμπεριφορά και εκφοβισμό (Blase κ.α. 2008), των οποίων οι αρνητικές σωματικές και ψυχικές επιπτώσεις, θεωρούνται ζητήματα υγείας και ασφάλειας, που χρήζουν επείγουσας αντιμετώπισης (Riley κ.α. 2011). Ενώ οι Blase, Blase, (2002), αναφέρουν ότι η εκπαίδευση μέχρι σήμερα έχει αποτύχει να αντιμετωπίσει το καταστροφικό πρόβλημα της κακομεταχείρισης των δασκάλων από τους διευθυντές τους. Άλλωστε οι Erickson, Shaw, Murray, Branch, (2015), υποστήριξαν ότι η καταστροφική ηγεσία είναι κοινή για κάθε είδος οργανισμού και η αντιμετώπισή της είναι δύσκολο έργο.

Όμως, είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό το γεγονός, ότι σε έναν χώρο όπως αυτόν της εκπαίδευσης υπάρχουν τέτοια φαινόμενα, τόσο αντίθετα με την φιλοσοφία και τις αξίες που προεβόει (Ryan κ.α. 2021), που καθίσταται σημαντικό και απαραίτητο να υπάρξουν τρόποι αντιμετώπισης και εξάλειψής τους. Η άσκηση ηγεσίας στους οργανισμούς, λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, που για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ιεραρχία, οι σχέσεις εξουσίας, ιδίως μεταξύ ηγέτη και ακόλουθου και μερικές μεταβλητές (κοινό όραμα, κουλτούρα, συλλογική ταυτότητα κ.α.), είναι παράγοντες που καθορίζουν την εμφάνιση ή όχι, καταστροφικής ηγεσίας (Ryan κ.α. 2021).

Ως εκ τούτου, η αντιμετώπιση του φαινομένου σύμφωνα με τους Riley κ.α. 2011 · Fahie, (2014), θα πρέπει να ξεκινήσει μέσα από το ίδιο το σχολείο, με ορισμό υπεύθυνου ατόμου για τέτοια θέματα, ευαισθητοποίηση του προσωπικού, συζήτηση, συνεργασία, κατάθεση εμπειριών. Άλλωστε, οι οργανισμοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν ενεργά και σταθερά ένα κλίμα, στο οποίο τα μέλη θα μπορούν ελεύθεροι να εκφράσουν απόψεις, αλλά και αδικίες και παραβάσεις που συμβαίνουν, υποστηρίζοντας το σωστό και το δίκαιο, λαμβάνοντας τα κατάλληλα μέτρα (Erickson κ.α. 2015). Η γνώση και γνωστοποίηση του προβλήματος και η πρόληψή του, αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο του αποτελεσματικού σχολείου (Blase, Blase, 2003, στο Blase, Blase, 2004). Ενώ θα πρέπει να υπάρξουν και πολιτικές αντιμετώπισης από το ίδιο το κράτος, με αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Fahie, 2014). Καθώς και προγράμματα προετοιμασίας διευθυντών, που θα πρέπει να περιλαμβάνουν διαχείριση τέτοιων θεμάτων, ώστε οι υποψήφιοι διευθυντές να προετοιμάζονται για την αντιμετώπισή τους (Blase, Blase, 2004).

Επίσης, ο κάθε υποψήφιος ηγέτης, προκειμένου να αναπτύξει σημαντικές γνώσεις για μια αποτελεσματική ηγεσία, θα πρέπει να μπαίνει σε μια διαδικασία συστηματικού προβληματισμού, τόσο για θετικά όσο και για αρνητικά στοιχεία του ρόλου του (Blase, Blase, 2004). Χωρίς τέτοιο προβληματισμό, οι διαχειριστές συνήθως αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν προσωπικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές, που έρχονται σε αντίθεση με τις δικές τους υποστηριζόμενες θεωρίες αποτελεσματικής ηγεσίας και αυτή η αποτυχία μπορεί να παράγει σημαντικά αρνητικά αποτελέσματα για άτομα και οργανισμούς (Argyris, 1990, 1994 · Bass, 1981, στο Blase, Blase, 2004).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΕΡΕΥΝΑ

4. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Μεθοδολογία

4.1. Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η σύγχρονη βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι είδη και μορφές σκοτεινής ηγεσίας, εντοπίζονται όχι μόνο στον χώρο των επιχειρήσεων, αλλά και σε σχολικούς οργανισμούς, με αρνητικές επιδράσεις, τόσο στα μέλη ξεχωριστά (διευθυντής-εκπαιδευτικοί), όσο και στις μεταξύ τους σχέσεις. Επιδρούν όμως και στον ίδιο τον οργανισμό, επηρεάζοντας την λειτουργία του και κατ' επέκταση, τους στόχους του και την αποτελεσματικότητά του (Ryan, κ.α.2021). Ωστόσο, ενώ οι υπάρχουσες μελέτες καταδεικνύουν το ζήτημα της καταστροφικής ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης, τα φαινόμενά της δεν έχουν ακόμα διερευνηθεί αρκετά (Blase, Blase, 2002, 2004, 2006·Blase, Blase, Du, 2008·Riley, κ.α.2011·Fahie, 2014 ·Oplatka, 2016 · Brooker, Cumming, 2019 · Ryan, κ.α.2021).

4.1.1. Σκοπός

Στην Ελλάδα, το ερευνητικό έλλειμμα για το ζήτημα της σκοτεινής ηγεσίας στην εκπαίδευση είναι ακόμα μεγαλύτερο και αυτό καθίσταται και το βασικό αίτιο παρακίνησης γι' αυτήν την έρευνα, με σκοπό να εντοπίσει σκοτεινές πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, υπό τον όρο της καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, να διερευνήσει τις επιπτώσεις της στις σχέσεις διευθυντή-εκπαιδευτικών, καθώς και τις επιπτώσεις της στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

4.1.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα θα απευθυνθεί σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διερευνηθούν τα ακόλουθα βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Αν υπάρχουν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς υπό την μορφή καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών και πως επηρεάζουν τις σχέσεις διευθυντή και σχολικού οργανισμού.

2. Αν υπάρχουν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς υπό την μορφή καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών και πως επηρεάζουν τις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών.
3. Πως και σε ποιο βαθμό οι καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

4.2. Ερεύνια

Κάθε έρευνα αποτελεί μια σταδιακή διαδικασία κατά την οποία συλλέγονται και αναλύονται πληροφορίες προκειμένου να κατανοηθεί περαιτέρω ένα θέμα ή ζήτημα (Creswell, 2011). Η επιτυχία μιας έρευνας επηρεάζεται από την επιλογή της ερευνητικής μεθόδου και ανάλογα, η ερευνητική μέθοδος επηρεάζει τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και την ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων (Ανδρούτσου, Πετρογιάννης, 2008).

4.2.1. Ερευνητική μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου. Αυτή η μέθοδος εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτική συλλογή και τη στατιστική επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων, που δηλώνουν θέσεις και αντιλήψεις ατόμων (Connolly, 2007 · Bryman, 2012 · Eyisi, 2016), ενώ χαρακτηρίζεται από αντικειμενικότητα και έλλειψη αμεροληψίας, ίσως σε μεγαλύτερο βαθμό από μια ποιοτική προσέγγιση (Cohen, Mannion, Morrison, 2008 · Creswell, 2011).

Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα μπορεί να συσχετίσει εύκολα δύο μεταβλητές (Singh, 2007) και επομένως ενδείκνυται, όταν ο στόχος του ερευνητή είναι η αναζήτηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών- ζητούμενο στην παρούσα έρευνα- ενώ μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις και να εξάγει αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα, σε μια βάση ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων και της αξιοποίησης των εργαλείων της επαγωγικής στατιστικής (Shank, Brown, 2007 · Creswell, 2009 · Cohen, Morrison, 2011 · Bryman, 2012 · Lichtman, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, μια ποσοτική έρευνα που στοχεύει να μελετήσει ένα συμπεριφορικό φαινόμενο και να το εκφράσει με μετρήσιμες μεταβλητές, αξιοποιεί, συλλέγοντας και αναλύοντας μετρήσιμα δεδομένα, που παρουσιάζονται ως ξεχωριστές μονάδες, συγκρινόμενες στατιστικά. (Verma, Mallick, 2004, οπ. αν. στο Ανδρούτσου, Πετρογιάννης, 2008· Creswell, 2011).

4.2.2. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας

Το δείγμα σε κάθε έρευνα θα πρέπει να αποτελείται από μια αντιπροσωπευτική ομάδα ή υποομάδα, με κάποιο κοινό χαρακτηριστικό, η μελέτη της οποίας, θα μπορέσει να δώσει γενικευμένα συμπεράσματα. Το αντιπροσωπευτικό αυτό δείγμα θα πρέπει λοιπόν να χαρακτηρίζει τον πληθυσμό που μελετάται (Creswell, 2011).

Για την επιλογή του δείγματος στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε η βολική μέθοδος δειγματοληψίας καθώς το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε διαδικτυακά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε εκπαιδευτικούς που η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση προκειμένου να αυξηθεί η ταχύτητα συλλογής των δεδομένων, ωστόσο η μέθοδος αυτή ενέχει περιορισμούς ως προς την αντιπροσωπευτικότητα (Cohen, κ.α. 2008).

Το μέγεθος του δείγματος επηρεάζει την εγκυρότητα της έρευνας, καθορίζοντας την πιθανότητα σφάλματος της δειγματοληψίας, επομένως όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα του πληθυσμού, τόσο μικρότερο μπορεί να είναι το σφάλμα (Creswell, 2011).

Ειδικότερα, στην έρευνά μας σύμφωνα με τα παραπάνω, το δείγμα επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία και αποτελούνταν από όλους τους δασκάλους, νηπιαγωγούς και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, Συγκεκριμένα συμμετείχαν 287 εκπαιδευτικοί οι οποίοι και αποτέλεσαν τελικά το δείγμα της παρούσας έρευνας, στην πλειοψηφία τους, μόνιμοι, γυναίκες, ηλικίας 31-50 ετών, με περισσότερα από 10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Αναλυτικά στοιχεία για την σύσταση του δείγματος περιγράφονται στην ενότητα των αποτελεσμάτων.

4.2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα ποσοτική έρευνα, σαν ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο θεωρείται το πλέον κατάλληλο εργαλείο συλλογής δεδομένων ειδικά για πολυπληθή δείγματα (Saunders, Lewis, Thornhill, 2009). Είναι εύχρηστο, γρήγορο και οικονομικό, διασφαλίζει την ανωνυμία του δείγματος καθώς και το κοινό πλαίσιο αναφοράς του, ενώ διευκολύνει την κωδικοποίηση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου, Παπαναστασίου, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο από μια μελέτη των Shaw, Erickson, Harvey, (2011), με την οποία προσπάθησαν να προσδιορίσουν

εμπειρικά τους τύπους της καταστροφικής ηγεσίας, με την κατασκευή μιας ευρείας κλίμακας μέτρησης των φαινομένων της καταστροφικής ηγεσίας σε οργανισμούς. Είναι σημαντικό για την παρούσα έρευνα, ότι η προσέγγισή τους εστιάζει στην καταστροφική ηγεσία, όχι μόνο ως ένα συστηματικό και επαναλαμβανόμενο σύνολο συμπεριφορών από έναν ηγέτη με καταστροφικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού, αλλά και υπό το πρίσμα των υφισταμένων-ακόλουθων, δεδομένου ότι η αντίληψη των υφισταμένων για τις συμπεριφορές του ηγέτη, μπορεί να διαφέρει από τα ανώτερα στελέχη του οργανισμού.

Με βάση τα παραπάνω, προσαρμόσαμε το προαναφερθέν ερωτηματολόγιο στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ώστε να έχουμε ένα εργαλείο που να αφορά ειδικότερα τους σχολικούς οργανισμούς. Άλλωστε οι ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου πρέπει να ανταποκρίνονται στις ειδικές ανάγκες της εκάστοτε έρευνας (Javeau, 2000).

Πιο αναλυτικά το ερωτηματολόγιό μας αποτελείται από 5 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Αποτελείται από επτά ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τον τίτλο σπουδών, την προϋπηρεσία, την σχέση εργασίας, την ειδικότητα και το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου. Στην δεύτερη και τρίτη ενότητα συλλέγονται στοιχεία για καταστροφικές συμπεριφορές του διευθυντή σε σχέση με τον σχολικό οργανισμό και τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα, με απαντήσεις σε προτάσεις, μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου *Likert* που το 1 δηλώνει *καθόλου* και το 5 *πάρα πολύ*.

Συγκεκριμένα στην ερώτηση 8 της δεύτερης ενότητας, «*Παρακαλώ περιγράψτε τις συμπεριφορές του διευθυντή σας σε σχέση με τη σχολική μονάδα*» οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 15 προτάσεις βασισμένες στο ερωτηματολόγιο των Shaw, κ.α. (2011) και τροποποιημένες έτσι ώστε να εκφράσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους διευθυντές τους, σε σχέση με αναφερόμενους στο αρχικό ερωτηματολόγιο παράγοντες, προσαρμοσμένους όμως, αναφορικά με τον σχολικό οργανισμό, όπως, λήψη αποφάσεων, έλεγχος, διαχείριση (ερωτήσεις 8.1- 8.5), ειλικρίνεια, ηθική, αξιοπιστία (8.6 - 8.8), αποτελεσματικό συντονισμό, ιεράρχηση αναγκών και δράσεων (8.9 – 8.11), ικανότητα για αλλαγές, μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, όραμα (8.12- 8.14), δεξιότητες ηγεσίας (8.15).

Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται σημαντικοί για έναν αποτελεσματικό διευθυντή και η μη ύπαρξή τους, οδηγεί σε καταστροφικές για τον οργανισμό συμπεριφορές, όπως αναλύεται στα κεφάλαια 2.2 για την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού, 3.1 για την σκοτεινή ηγεσία

και το πως αυτή σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, καθώς επιδρά στις δράσεις και στις συμπεριφορές του ηγέτη και στην επιτυχία ή όχι των στόχων του και 3.2.2, για τα αποτελέσματα της καταστροφικής ηγεσίας, τα οποία καταδεικνύουν μια τοξική οργανωσιακή κουλτούρα, δεν εξυπηρετούν συλλογικούς στόχους και δεν ενισχύουν τη μακρόχρονη και δημιουργική βιωσιμότητα του οργανισμού, αλλά το φόβο και την αποτυχία.

Αντίστοιχα, στην ερώτηση 9 της τρίτης ενότητας, *«Παρακαλώ περιγράψτε τις συμπεριφορές του διευθυντή σας σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς»*, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 20 προτάσεις, αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, με παράγοντες όπως, βαναυσότητα, κακομεταχειριστική συμπεριφορά, εκφοβισμός, σεβασμός, έλεγχος (ερωτήσεις 9.1- 9.5), ψέματα, ανήθικη συμπεριφορά (9.6- 9.8), σημασία στην γνώμη των άλλων, εμπιστοσύνη (9.9- 9.10), διχασμός, αποξένωση, ενθάρρυνση ανάρμοστων συμπεριφορών, (9.11- 9.13), διαχείριση συγκρούσεων, ευνοιοκρατία (9.14- 9.15), επιμόρφωση, ανάπτυξη, διαχείριση πόρων και πληροφοριών, (9.16- 9.17), αντίληψη και αξιοποίηση ικανοτήτων, παρακίνηση, ενθάρρυνση, (9.18- 9.19), έμπνευση (9.20). Όλα αυτά συνάδουν με τα όσα αναφέρονται στο κεφάλαιο 2.3 για τον αποτελεσματικό ηγέτη και τα χαρακτηριστικά του, στο 3.2 και 3.2.3, που μέσα από την ανάλυση της καταστροφικής ηγεσίας και του ρόλου των υφισταμένων, διαφαίνεται η εμπλοκή και η αλληλεπίδραση των καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών με τους υφιστάμενούς τους, αλλά και στο 3.3.1, που οι προαναφερόμενοι παράγοντες προσδιορίζουν μοτίβα καταστροφικής ηγεσίας στις σχέσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών.

Η τέταρτη ενότητα διερευνά τις επιπτώσεις των καταστροφικών συμπεριφορών στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Βασίστηκε στις ερευνητικές μελέτες των **Teddlie, Reynolds (2003, όπ. αν. στο Coleman και Earley, 2005)** και **προσαρμόστηκε στις ανάγκες αυτής της έρευνας.**

Συγκεκριμένα η ερώτηση 10 που τέθηκε είναι: *«Παρακαλώ περιγράψτε πόσο αποτελεσματική είναι η σχολική μονάδα, στην οποία αναφερθήκατε παραπάνω, ως προς...»* και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε ποιο βαθμό συμφωνούν με τις ακόλουθες 15 προτάσεις, επιλέγοντας από μια πεντάβαθμη κλίμακα, τύπου *Likert*, που το 1 δηλώνει το «καθόλου» και το 5 το «πάρα πολύ». Οι 15 προτάσεις αυτής της ενότητας, διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το πόσο αποτελεσματική είναι η σχολική μονάδα στην οποία αναφέρθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες (8 και 9), μέσα από διαστάσεις που εμπεριέχουν

διαδικασίες ηγεσίας, διαδικασίες διδασκαλίας, σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη σχέσεων, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για όλους, παρακολούθηση προόδου και αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα, επαγγελματική ανάπτυξη. Και σε αυτήν την ενότητα οι ερωτήσεις εμπίπτουν στο θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης μας, με έμφαση στο κεφάλαιο 3.3.2, προκειμένου να διερευνηθούν οι επιπτώσεις της καταστροφικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.

Τέλος η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει 3 ερωτήσεις εκ των οποίων η 1^η αποσαφηνίζει αν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην παρούσα ή παρελθοντική σχολική μονάδα, αν έχουν τάσεις φυγής από την παρούσα σχολική μονάδα και αν όσοι έφυγαν από προηγούμενες μονάδες έφυγαν για λόγους ύπαρξης σκοτεινής ηγεσίας.

4.2.4. Η ερευνητική διαδικασία – Συμμετέχοντες

Για την υλοποίηση της έρευνας, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά με το εργαλείο της Google Forms. Δόθηκε για συμπλήρωση από τις 2 Δεκεμβρίου 2022 έως τις 20 Δεκεμβρίου 2022. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή του από 5 εκπαιδευτικούς, ώστε να γίνουν, αν χρειαζόταν, παρατηρήσεις και διορθώσεις σχετικά με την σαφήνεια των ερωτήσεων και να προσδιοριστεί ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσής του.

Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μέσω mail, στα γραφεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας και από εκεί προωθήθηκε στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Επίσης, δόθηκε και πάλι ηλεκτρονικά, όπου υπήρχε πρόσβαση, σε προσωπικά mail εκπαιδευτικών, μέσω των γραφείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος διακινήθηκε και μέσω αξιόπιστων ομάδων εκπαιδευτικών, σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Η έρευνα διεξήχθη υπό την έγκριση του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας στο εισαγωγικό σημείωμα του ερωτηματολογίου ενημερώθηκαν για το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας και για τον σκοπό της, ότι η συμμετοχή είναι ανώνυμη, εθελοντική και με την δική τους συναίνεση (BPS, 2014).

4.2.5. Έλεγχος αξιοπιστίας

Σε κάθε έρευνα αυτό που προέχει είναι η εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων, που επιτυγχάνεται μέσα από την αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα σχετίζονται με την συνέπεια και την σταθερότητα των τιμών του (Creswell, 2011) και αναφέρονται στον βαθμό που το σύνολο των μεταβλητών του, έχει συνέπεια με τα αντικείμενα

που θέλει να μετρήσει (Hair, Anderson, Tatham, Black, 1995). Δηλαδή, ότι εμφανίζονται σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, των ίδιων υποκειμένων, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Ουζούνη, Νακάκης, 2011 · Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε εδώ, αφού ελέγχθηκε με τη χρήση του δείκτη Cronbach Alpha θεωρήθηκε αξιόπιστο γιατί ο δείκτης αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα έχει τιμή άνω του 0,9 που θεωρείται άριστη (Γαλάνης, 2013). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ανάλυση αξιοπιστίας

Παράγοντας	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	15	0,966
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	20	0,984
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	15	0,980

Όσον αφορά την εγκυρότητα μπορούμε να αναφέρουμε 3 μορφές. Αρχικά τα ερωτηματολόγια μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα ως προς την εγκυρότητα όψης καθώς οι εκπαιδευτικοί που τα συμπλήρωσαν δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα κατανόησης και τα θεώρησαν κατάλληλα. Επιπλέον, τα ερωτηματολόγια μπορούν να θεωρηθούν έγκυρα ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου, καθώς χρησιμοποιήθηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο ερωτήσεις που καλύπτουν τις περισσότερες από τις πτυχές της σκοτεινής ηγεσίας στην σχολική μονάδα και στους εκπαιδευτικούς αλλά και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Τέλος, στην παρούσα έρευνα διεξήχθη και παραγοντική ανάλυση στην διάσταση της σκοτεινής ηγεσίας προκειμένου να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη 2 παραγόντων για απόδειξη εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Προκύπτει ότι στον 1^ο παράγοντα κατατάσσονται 14 από τις 20 ερωτήσεις του παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» και στον 2^ο παράγοντα 13 από τις 15 ερωτήσεις του παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα», γεγονός που επιβεβαιώνει σε ικανοποιητικό βαθμό την ύπαρξη 2 παραγόντων της σκοτεινής ηγεσίας και την απόδειξη εγκυρότητας εννοιών (Γαλάνης, 2012).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Παραγοντικής ανάλυσης για την σκοτεινή ηγεσία

Ερωτήσεις	Παράγοντας (KMO=0,975)	
	1	2
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-3	0,873	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-2	0,864	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-1	0,833	

Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-5	0,825	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-6	0,825	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-4	0,815	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-12	0,811	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-8	0,801	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-13	0,781	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-7	0,775	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-9	0,772	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-11	0,746	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-7	0,737	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-10	0,700	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-14	0,657	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-4	0,582	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-13		0,865
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-15		0,853
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-14		0,846
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-10		0,838
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-9		0,830
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-12		0,825
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-3		0,768
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-5		0,760
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-11		0,753
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-20	0,744	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-17	0,738	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-19	0,728	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-16	0,726	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-2		0,688
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-18	0,684	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-8		0,667
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς-15	0,655	
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-6		0,642
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα-1		0,456
Διακύμανση (%)	38,63%	37,87%

*Με κόκκινο οι ερωτήσεις που δεν ταξινομήθηκαν στον σωστό παράγοντα

4.2.6. Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο λογισμικό IBM SPSS 26. Η ανάλυση χωρίστηκε στην Περιγραφική και Επαγωγική Στατιστική. Στην Περιγραφική Στατιστική χρησιμοποιήθηκαν ποσοστά και συχνότητες για τις δημογραφικές κατηγορικές μεταβλητές, ενώ οι ερωτήσεις κλίμακας Likert που αναφέρονται στην σκοτεινή ηγεσία και στην αποτελεσματικότητα παρουσιάστηκαν με μέσο όρο και τυπική απόκλιση.

Η Επαγωγική Στατιστική πραγματοποιήθηκε με σημαντικότητα $\alpha=0,05$. Οι παράγοντες της σκοτεινής ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας δημιουργήθηκαν με χρήση του μέσου όρου των αντίστοιχων ερωτήσεων. Εκτιμήθηκαν οι μέσες τιμές και τα 95% δ.ε. των παραγόντων. Οι παράγοντες ελέγχθηκαν για την κανονικότητα τους με χρήση του Shapiro Wilk test. Λόγω μη ύπαρξης κανονικής κατανομής ο έλεγχος συσχέτισης των παραγόντων έγινε

με χρήση του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman, ο οποίος ανιχνεύει γραμμικές συσχετίσεις και παίρνει τιμές από -1 (αρνητική σχέση) έως 1 (θετική σχέση). Για σύγκριση μέσων όρων 2 ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων (30 και άνω) ή δειγμάτων κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος independent samples t-test. Για σύγκριση μέσων όρων 3 ανεξάρτητων μεγάλων δειγμάτων (30 και άνω) ή δειγμάτων κανονικής κατανομής χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος One Way ANOVA με Post Hoc Analysis LSD. Για σύγκριση διαμέσων τιμών 2 ανεξάρτητων δειγμάτων που δεν είναι μεγάλα ή δεν προέρχονται από κανονικό πληθυσμό, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann Whitney. Για σύγκριση διαμέσων τιμών 3 και περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων που δεν είναι μεγάλα ή δεν προέρχονται από κανονικό πληθυσμό, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis με Post Hoc Analysis Bonferonni. (Field, 2017).

5. ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Αποτελέσματα

5.1. Περιγραφική στατιστική

5.1.1. Δημογραφικά στοιχεία

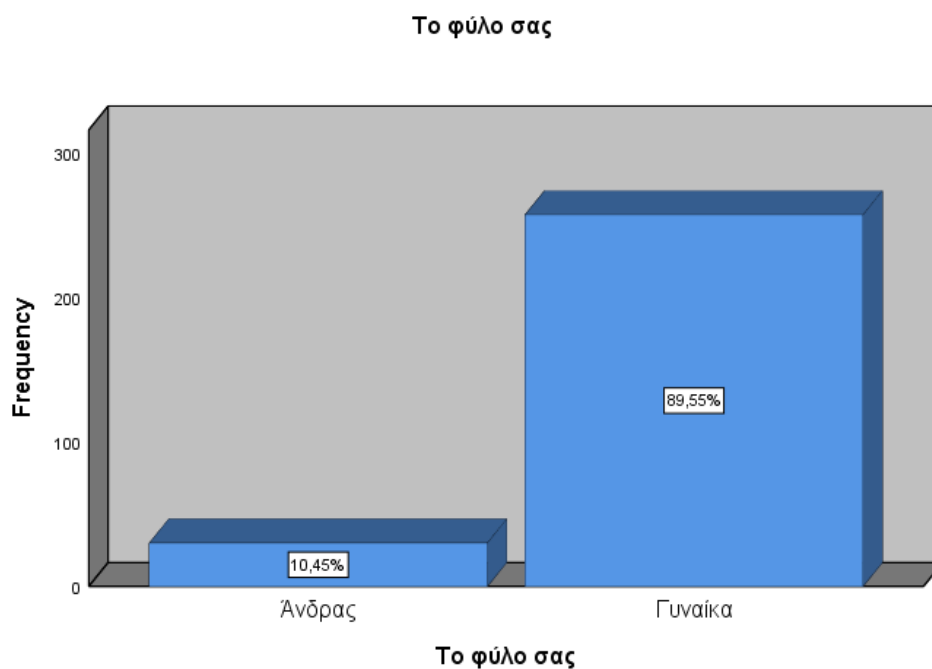
Στον Πίνακα 3 (Γραφήματα 1 με 7) παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 287 εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 3: Δημογραφικά στοιχεία

Δημογραφικό στοιχείο	Κατηγορίες	N	f %
Το φύλο σας	Άνδρας	30	10,5%
	Γυναίκα	257	89,5%
Η ηλικία σας	21-30	18	6,3%
	31-40	87	30,3%
	41-50	98	34,1%
	51-60	81	28,2%
	61+	3	1%
Τίτλοι σπουδών	Πτυχίο ΑΕΙ	122	42,5%
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	13	4,5%
	Μεταπτυχιακό	142	49,5%
	Διδακτορικό	10	3,5%
Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σας	1-5	43	15,0%
	6-10	42	14,6%
	11-20	106	36,9%

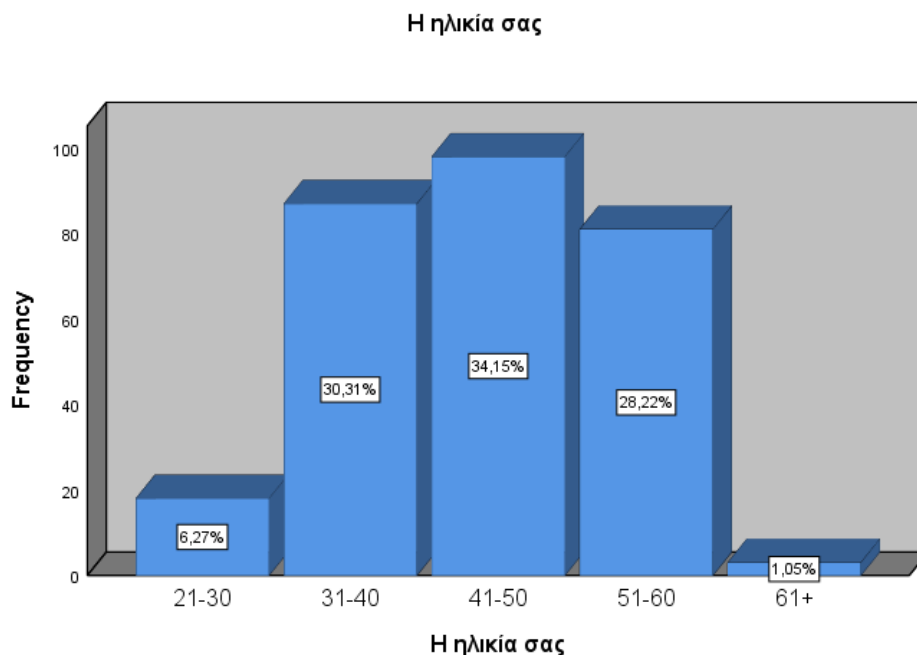
	21+	96	33,4%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	238	82,9%
	Αναπληρωτής	47	16,4%
	Ωρομίσθιος	2	0,7%
Ειδικότητα	Νηπιαγωγός	169	58,9%
	Δάσκαλος /Δασκάλα	72	25,1%
	Ειδικής αγωγής	15	5,2%
	Άλλη ειδικότητα	31	10,8%
Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου που υπηρετείτε	1-3 εκπαιδευτικοί	72	25,1%
	4-6 εκπαιδευτικοί	80	27,9%
	7+ εκπαιδευτικοί	135	47%

Αναφορικά με το φύλο, το 89,5% (N=257) των ερωτηθέντων είναι γυναίκες και το 10,5% (N=30) άνδρες.



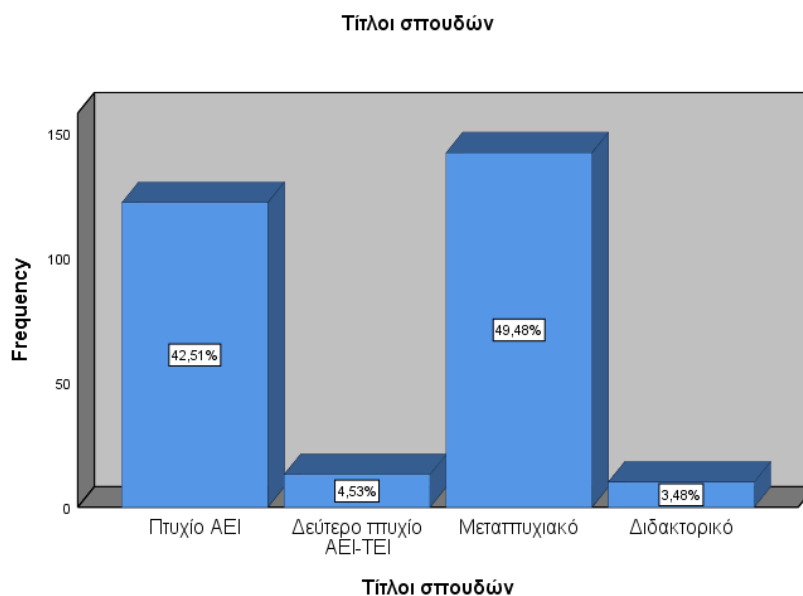
Γράφημα 1: Το φύλο σας

Σχετικά με την ηλικία, το 34,1% (N=98) δήλωσε πως είναι 41 έως 50 ετών, το 30,3% (N=87) 31 έως 40, το 28,2% (N=81) 51 έως 60, το 6,3% (N=18) 21 έως 30 ετών και το 1% (N=3) από 61 και άνω.



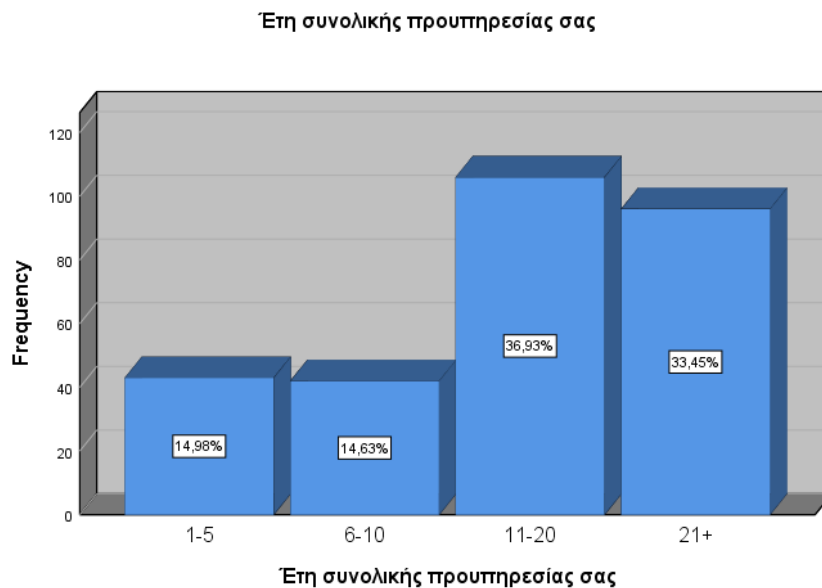
Γράφημα 2: Η ηλικία σας

Όσον αφορά τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών, το 49,5% (N=142) δήλωσε πως έχει μεταπτυχιακό, το 42,5% (N=122) πτυχίο ΑΕΙ, το 4,5% (N=13) δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ και το 3,5% (N=10) διδακτορικό.



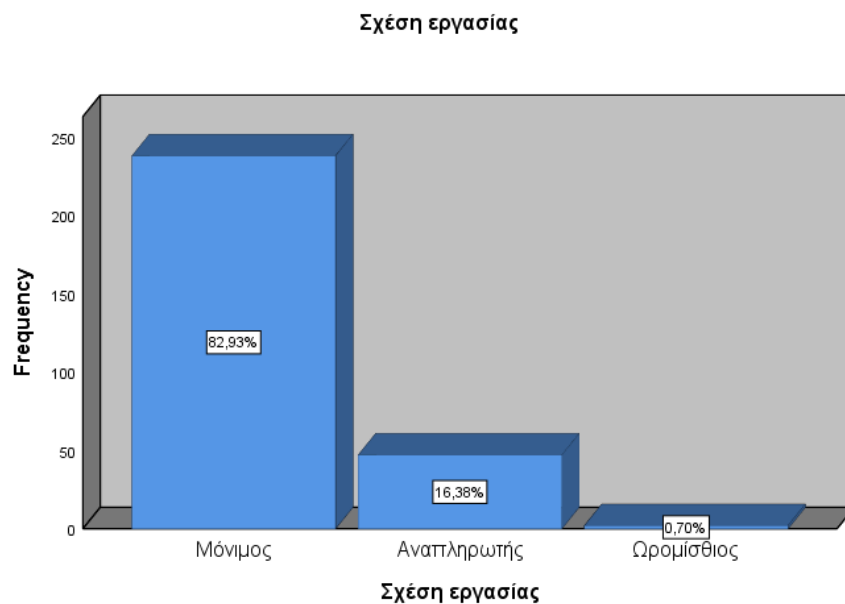
Γράφημα 3: Τίτλοι σπουδών

Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων, το 36,9% (N=106) δήλωσε πως έχει 11 έως 20 έτη, το 33,4% (N=96) άνω των 21 ετών, το 15% (N=43) 1 έως 5 και το 14,6% (N=42) 6 έως 10.



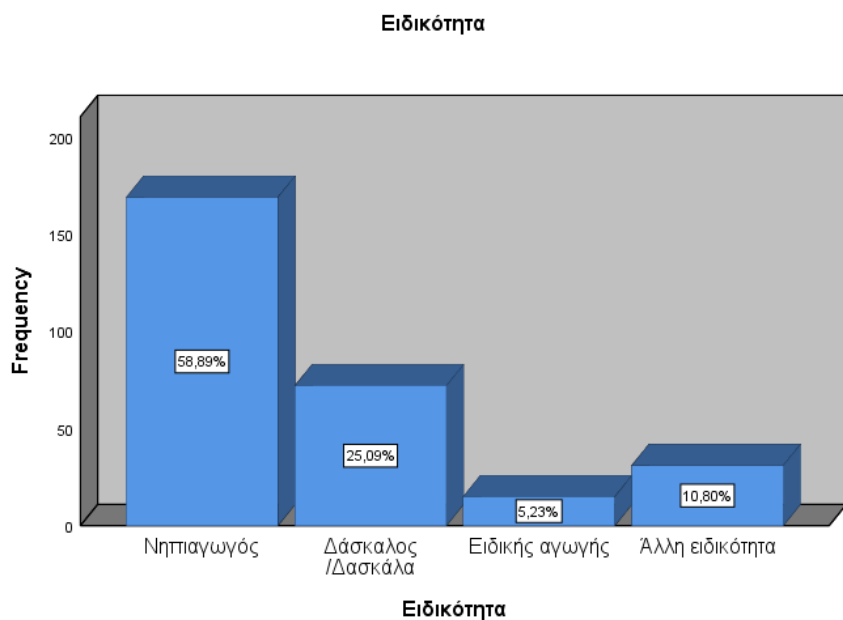
Γράφημα 4: Έτη συνολικής προϋπηρεσίας σας

Αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους, το 82,9% (N=238) δήλωσε ότι είναι μόνιμοι, το 16,4% (N=47) αναπληρωτές και το 0,7% (N=2) ωρομίσθιοι.



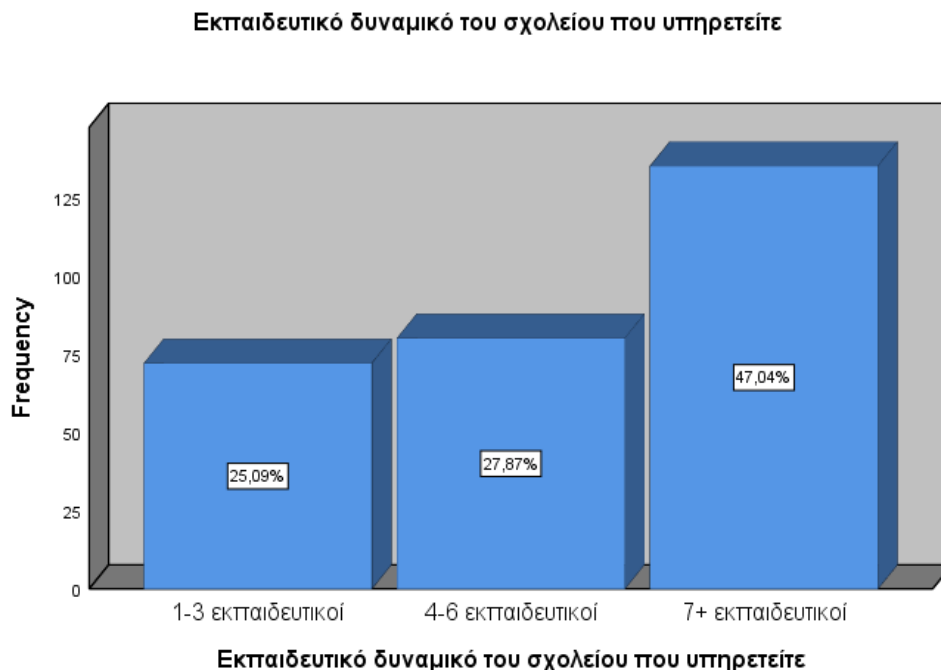
Γράφημα 5: Σχέση εργασίας

Όσον αφορά την ειδικότητα το 58,9% (N=169) δήλωσε ότι είναι νηπιαγωγοί, το 25,1% (N=72) δάσκαλοι, το 5,2% (N=15) ειδικής αγωγής και το 10,8% (N=31) άλλη ειδικότητα.



Γράφημα 6: Ειδικότητα

Τέλος, σχετικά με το εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, το 47% (N=135) δήλωσε πως το σχολείο τους αποτελείται από περισσότερους από 7 εκπαιδευτικούς, το 27,7% (N=80) από 4 με 6 και το 25,1% (N=72) από 1 με 3.



Γράφημα 7: Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου που υπηρετείτε

5.1.2. 1^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή σε σχέση με τη σχολική μονάδα

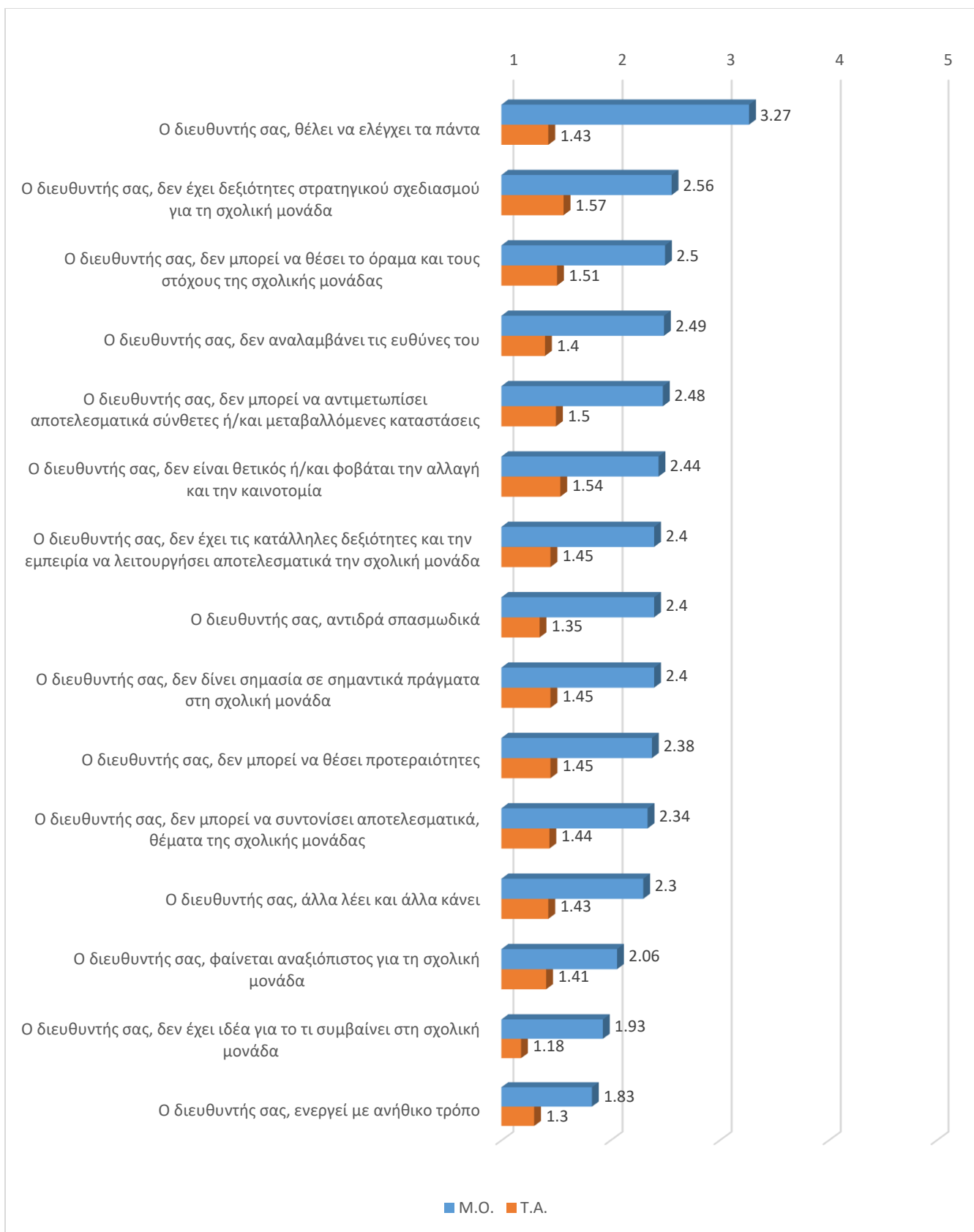
Στον Πίνακα 4 (Γράφημα 8) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε προτάσεις που αφορούν τη σκοτεινή ηγεσία του διευθυντή τους σε σχέση με τη σχολική μονάδα. Οι συμμετέχοντες απαντούν σε κλίμακα Likert από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

Οι συμμετέχοντες θεωρούν μέτρια ότι θέλει να ελέγξει τα πάντα (M.O.=3,27 ± 1,43). Ακόμη, λίγο έως μέτρια πιστεύουν ότι δεν έχει δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού για τη σχολική μονάδα (M.O.=2,56 ± 1,57), δεν μπορεί να θέσει το όραμα και τους στόχους της (M.O.=2,50 ± 1,51), δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του (M.O.=2,49 ± 1,40), δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά σύνθετες ή/και μεταβαλλόμενες καταστάσεις (M.O.=2,48 ± 1,50), δεν είναι θετικός ή/και φοβάται την αλλαγή και την καινοτομία (M.O.=2,44 ± 1,54), δεν έχει τις κατάλληλες δεξιότητες και την εμπειρία να λειτουργήσει αποτελεσματικά την σχολική μονάδα (M.O.=2,40 ± 1,45), αντιδρά σπασμωδικά (M.O.=2,40 ± 1,35) και δεν δίνει σημασία σε σημαντικά πράγματα στη σχολική μονάδα (M.O.=2,40 ± 1,45). Τέλος, λίγο πιστεύουν ότι ο διευθυντής τους, δεν μπορεί να θέσει προτεραιότητες (M.O.=2,38 ± 1,45) να συντονίσει αποτελεσματικά, θέματα της σχολικής μονάδας (M.O.=2,34 ± 1,44), άλλα λέει και άλλα κάνει (M.O.=2,30 ± 1,43), φαίνεται αναξιόπιστος

για τη σχολική μονάδα (Μ.Ο.=2,06 ± 1,41), δεν έχει ιδέα για το τι συμβαίνει σε αυτή (Μ.Ο.=1,93 ± 1,18) και ενεργεί με ανήθικο τρόπο (Μ.Ο.=1,83 ± 1,30).

Πίνακας 4: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ο διευθυντής σας, θέλει να ελέγχει τα πάντα	3,27	1,43
Ο διευθυντής σας, δεν έχει δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού για τη σχολική μονάδα	2,56	1,57
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να θέσει το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας	2,50	1,51
Ο διευθυντής σας, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του	2,49	1,40
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά σύνθετες ή/και μεταβαλλόμενες καταστάσεις	2,48	1,50
Ο διευθυντής σας, δεν είναι θετικός ή/και φοβάται την αλλαγή και την καινοτομία	2,44	1,54
Ο διευθυντής σας, δεν έχει τις κατάλληλες δεξιότητες και την εμπειρία να λειτουργήσει αποτελεσματικά την σχολική μονάδα	2,40	1,45
Ο διευθυντής σας, αντιδρά σπασμωδικά	2,40	1,35
Ο διευθυντής σας, δεν δίνει σημασία σε σημαντικά πράγματα στη σχολική μονάδα	2,40	1,45
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να θέσει προτεραιότητες	2,38	1,45
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να συντονίσει αποτελεσματικά, θέματα της σχολικής μονάδας	2,34	1,44
Ο διευθυντής σας, άλλα λέει και άλλα κάνει	2,30	1,43
Ο διευθυντής σας, φαίνεται αναξιόπιστος για τη σχολική μονάδα	2,06	1,41
Ο διευθυντής σας, δεν έχει ιδέα για το τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα	1,93	1,18
Ο διευθυντής σας, ενεργεί με ανήθικο τρόπο	1,83	1,30



Γράφημα 8: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα

2ο Ερευνητικό Ερώτημα : Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς

Στον Πίνακα 5 (Γράφημα 9) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε προτάσεις που αφορούν τη σκοτεινή ηγεσία του διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτηθέντες πιστεύουν μέτρια ότι θέλει να ασκεί έλεγχο σε όλους (M.O.=2,63 ± 1,58). Επίσης, πιστεύουν μέτρια έως λίγο ότι δεν μπορεί να εμπνεύσει αυτούς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,58 ± 1,62), να τους επιμορφώσει και τους αναπτύξει (M.O.=2,49 ± 1,58), να τους παρακινήσει και ενθαρρύνει (M.O.=2,48 ± 1,53) και να αντιληφθεί και αξιοποιήσει τις αδυναμίες, τα πλεονεκτήματα και τις δεξιότητες τους (M.O.=2,44 ± 1,47). Ακόμη, **μέτρια έως λίγο** πιστεύουν ότι φέρεται με τρόπο που διχάζει τους εκπαιδευτικούς (M.O.=2,42 ± 1,53), ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί σωστά τις συγκρούσεις μεταξύ τους (M.O.=2,41 ± 1,48) και να τους παρέχει σωστές πληροφορίες και πόρους (M.O.=2,41 ± 1,50). Τέλος, πιστεύουν **λίγο** ότι ο διευθυντής τους, δεν ζητάει, ή/και δεν δίνει σημασία στις απόψεις ή/και επιθυμίες τους (M.O.=2,37 ± 1,52), τους επιρρίπτει ευθύνες για δικά του λάθη (M.O.=2,25 ± 1,51), φέρεται άσχημα σε όποιον τον αμφισβητεί (M.O.= 2,24 ± 1,56), τους δείχνει εύνοια (M.O.=2,21 ± 1,44), προβάλλει τον εαυτό του εις βάρος τους (M.O.=2,20 ± 1,51), δεν τους σέβεται (M.O.=2,18 ± 1,48) και τους αποξενώνει (M.O.=2,17 ± 1,46). **Λίγο** θεωρούν, ακόμη, ότι ο διευθυντής τους, δεν τους δείχνει εμπιστοσύνη και δεν τους αναθέτει σημαντικά καθήκοντα (M.O.=2,11 ± 1,32), ότι τους εκφοβίζει (M.O.=2,05 ± 1,41), ότι οικειοποιείται τη δουλειά άλλων εκπαιδευτικών (M.O.=1,99 ± 1,36), ότι αδιαφορεί ή/και ενθαρρύνει ανάρμοστες συμπεριφορές προς αυτούς (M.O.=1,96 ± 1,37) και θέλει να τους κάνει να υποφέρουν (M.O.=1,83 ± 1,23).

Πίνακας 5: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς

Πρόταση	M.O.	T.A.
Ο διευθυντής σας, θέλει να ασκεί έλεγχο σε όλους	2,63	1,58
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να εμπνεύσει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	2,58	1,62
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να επιμορφώσει και αναπτύξει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	2,49	1,58
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να παρακινήσει/ενθαρρύνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	2,48	1,53
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να αντιληφθεί/αξιοποιήσει τις αδυναμίες, τα πλεονεκτήματα/δεξιότητες εσάς ή/και άλλων εκπαιδευτικών	2,44	1,47
Ο διευθυντής σας, φέρεται με τρόπο που διχάζει τους εκπαιδευτικούς	2,42	1,53
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να διαχειριστεί σωστά τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών	2,41	1,48
Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να παρέχει σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς σωστές πληροφορίες και πόρους	2,41	1,50
Ο διευθυντής σας, δεν ζητάει, ή/και δεν δίνει σημασία στις απόψεις ή/και επιθυμίες εσάς ή/και άλλων εκπαιδευτικών	2,37	1,52
Ο διευθυντής σας, επιρρίπτει ευθύνες σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς για δικά του λάθη	2,25	1,51
Ο διευθυντής σας, φέρεται άσχημα σε όποιον τον αμφισβητεί	2,24	1,56
Ο διευθυντής σας, δείχνει εύνοια σε εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	2,21	1,44
Ο διευθυντής σας, προβάλλει τον εαυτό του εις βάρος σας ή/και άλλων εκπαιδευτικών	2,20	1,51
Ο διευθυντής σας, δεν σέβεται εσάς ή/και τους άλλους εκπαιδευτικούς	2,18	1,48
Ο διευθυντής σας, αποξενώνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	2,17	1,46
Ο διευθυντής σας, δεν δείχνει εμπιστοσύνη και δεν αναθέτει σημαντικά καθήκοντα σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς	2,11	1,32
Ο διευθυντής σας, εκφοβίζει εσάς ή/και τους άλλους εκπαιδευτικούς	2,05	1,41
Ο διευθυντής σας, οικειοποιείται τη δουλειά άλλων εκπαιδευτικών	1,99	1,36
Ο διευθυντής σας, αδιαφορεί ή/και ενθαρρύνει ανάρμοστες συμπεριφορές σε εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς	1,96	1,37
Ο διευθυντής σας, θέλει να κάνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς να υποφέρουν	1,83	1,23



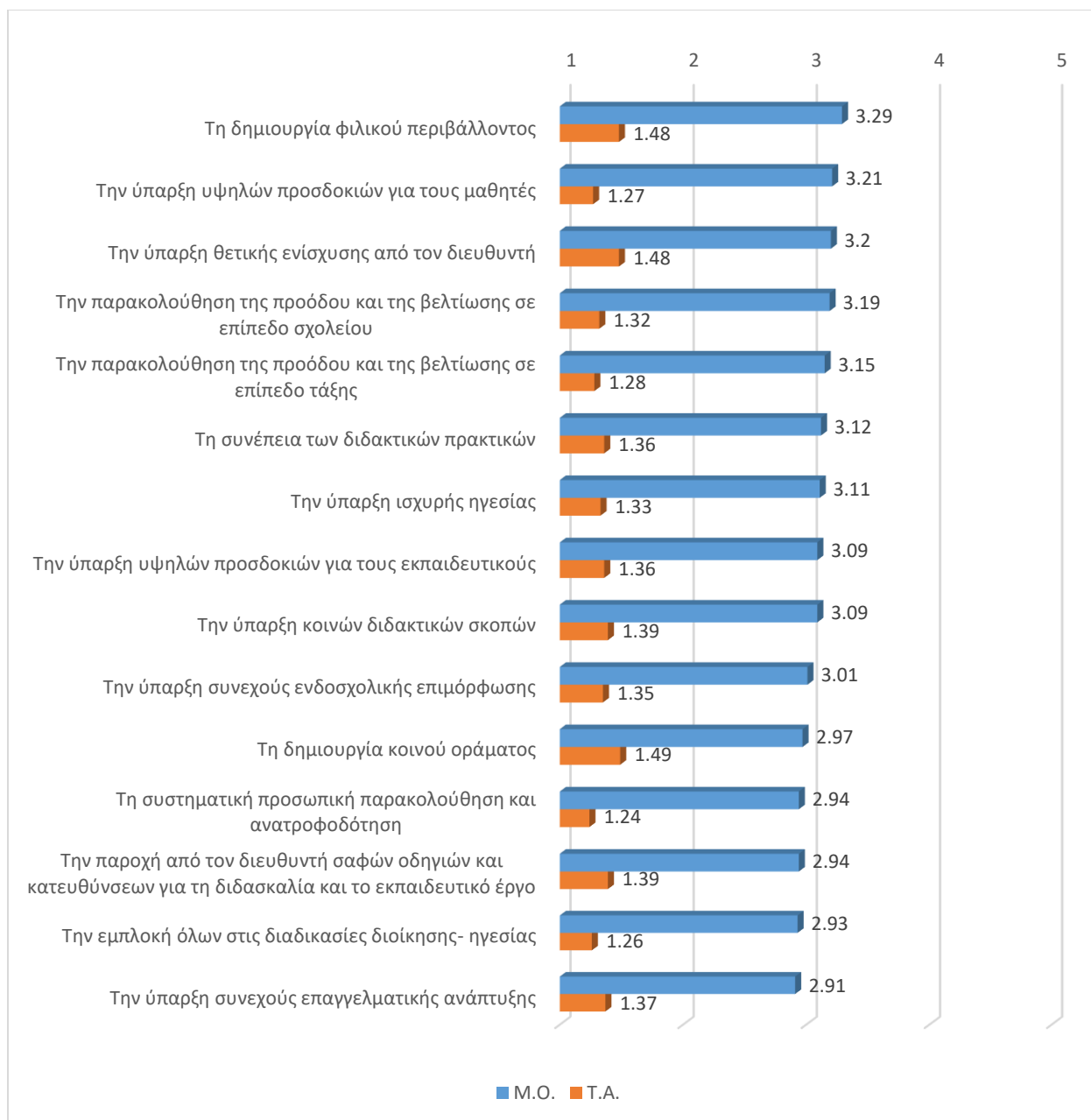
Γράφημα 9: Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς

5.1.3. 3^ο Ερευνητικό Ερώτημα : Η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Στον Πίνακα 6 (Γράφημα 10) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε προτάσεις που αφορούν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι ερωτηθέντες θεωρούν μέτρια την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας στη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος (M.O.=3,29 ± 1,48), στην ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές (M.O.=3,21 ± 1,27) και θετικής ενίσχυσης από τον διευθυντή (M.O.=3,20 ± 1,48), στην παρακολούθηση της προόδου και της βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου (M.O.=3,19 ± 1,32) και τάξης (M.O.=3,15 ± 1,28), στη συνέπεια των διδακτικών πρακτικών (M.O.=3,15 ± 1,28), στην ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας (M.O.=3,12 ± 1,36), υψηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς (M.O.=3,09 ± 1,36), κοινών διδακτικών σκοπών (M.O.=3,09 ± 1,39) και συνεχούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης (M.O.=3,01 ± 1,35). Μέτρια, επίσης την θεωρούν στη δημιουργία κοινού οράματος (M.O.=2,97 ± 1,49), στη συστηματική προσωπική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση (M.O.=2,94 ± 1,24), στην παροχή από τον διευθυντή σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο (M.O.=2,94 ± 1,39), στην εμπλοκή όλων στις διαδικασίες διοίκησης- ηγεσίας (M.O.=2,93 ± 1,26) και στην ύπαρξη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης (M.O.=2,91 ± 1,37).

Πίνακας 6: Η αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας

Πρόταση	M.O.	T.A.
Τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος	3,29	1,48
Την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές	3,21	1,27
Την ύπαρξη θετικής ενίσχυσης από τον διευθυντή	3,20	1,48
Την παρακολούθηση της προόδου και της βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου	3,19	1,32
Την παρακολούθηση της προόδου και της βελτίωσης σε επίπεδο τάξης	3,15	1,28
Τη συνέπεια των διδακτικών πρακτικών	3,12	1,36
Την ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας	3,11	1,33
Την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς	3,09	1,36
Την ύπαρξη κοινών διδακτικών σκοπών	3,09	1,39
Την ύπαρξη συνεχούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης	3,01	1,35
Τη δημιουργία κοινού οράματος	2,97	1,49
Τη συστηματική προσωπική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση	2,94	1,24
Την παροχή από τον διευθυντή σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο	2,94	1,39
Την εμπλοκή όλων στις διαδικασίες διοίκησης- ηγεσίας	2,93	1,26
Την ύπαρξη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης	2,91	1,37



Γράφημα 10: Η αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας

5.1.4. Σχολική μονάδα και φυγή

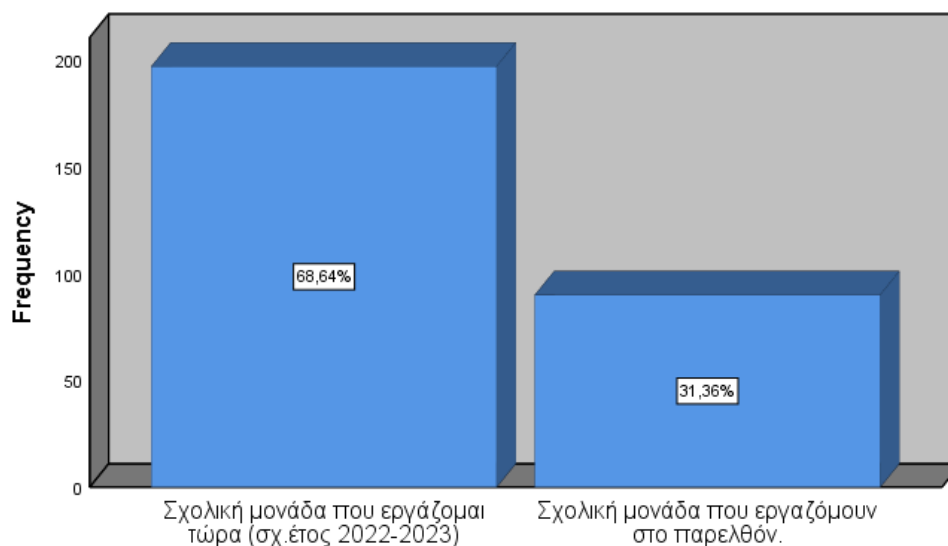
Στον Πίνακα 7 (Γραφήματα 11-13) παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις αναφορικά με τη σχολική μονάδα και την φυγή τους από αυτήν.

Πίνακας 7: Σχολική μονάδα και φυγή από αυτήν

Ερώτηση	Κατηγορίες	N	f %
Οι απαντήσεις σας ποια σχολική μονάδα αφορούν;	Σχολική μονάδα που εργάζομαι τώρα (σχ.έτος 2022-2023)	197	68,6%
	Σχολική μονάδα που εργαζόμουν στο παρελθόν	90	31,4%
Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα;	Ναι, θα έφευγα	59	30,4%
	Όχι, δεν θα έφευγα	135	69,6%
Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας;	Ναι, ήταν σχετικοί	37	61,7%
	Όχι, δεν ήταν σχετικοί	23	38,3%

Σχετικά με τη σχολική μονάδα που αφορούν οι απαντήσεις τους, το 68,6% (N=197) δήλωσε ότι αφορά τη σχολική μονάδα που εργάζονται τώρα (σχ.έτος 2022-2023) και το 31,4% (N=90) τη σχολική μονάδα που εργάζονταν στο παρελθόν.

Παρακαλώ δηλώστε αν οι απαντήσεις σας αφορούν τη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα, ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν.

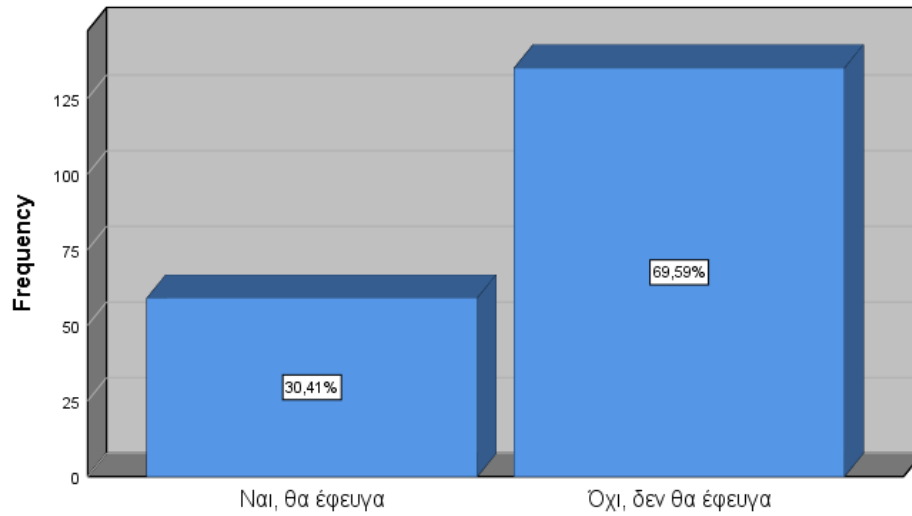


Παρακαλώ δηλώστε αν οι απαντήσεις σας αφορούν τη σχολική μονάδα...

Γράφημα 11: Παρακαλώ δηλώστε αν οι απαντήσεις σας αφορούν τη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα, ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν

Επίσης, από τα άτομα που εργάζονται τώρα στη σχολική μονάδα, το 69,6% (N=135) δήλωσε ότι δεν θα έφευγε από εκεί αν μπορούσε και το 30,4% (N=59) ότι θα έφευγε.

Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα;

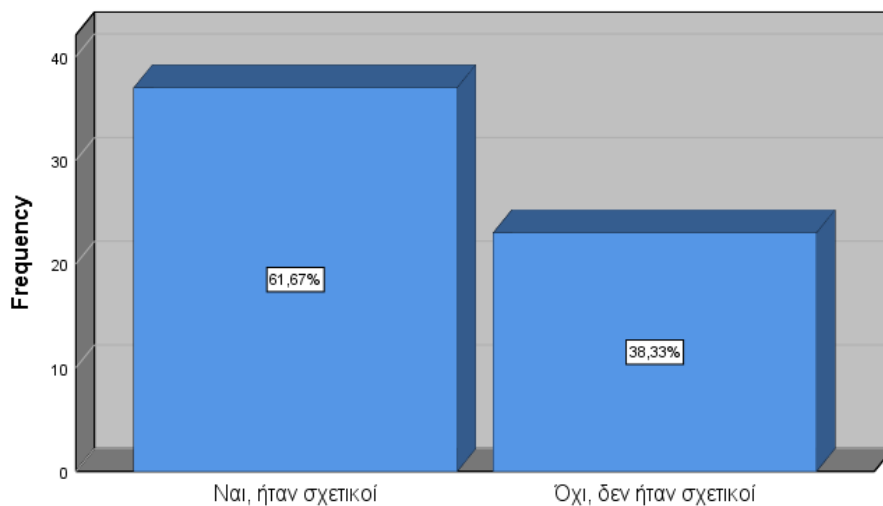


Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα;

Γράφημα 12: Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα;

Τέλος, από τα άτομα που είχαν εργαστεί στο παρελθόν στη σχολική μονάδα, το 61,7% (N=37) δήλωσε ότι οι λόγοι φυγής τους από αυτήν ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας και το 38,3% (N=23) ότι δεν ήταν.

Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας;



Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας;

Γράφημα 13: Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας;

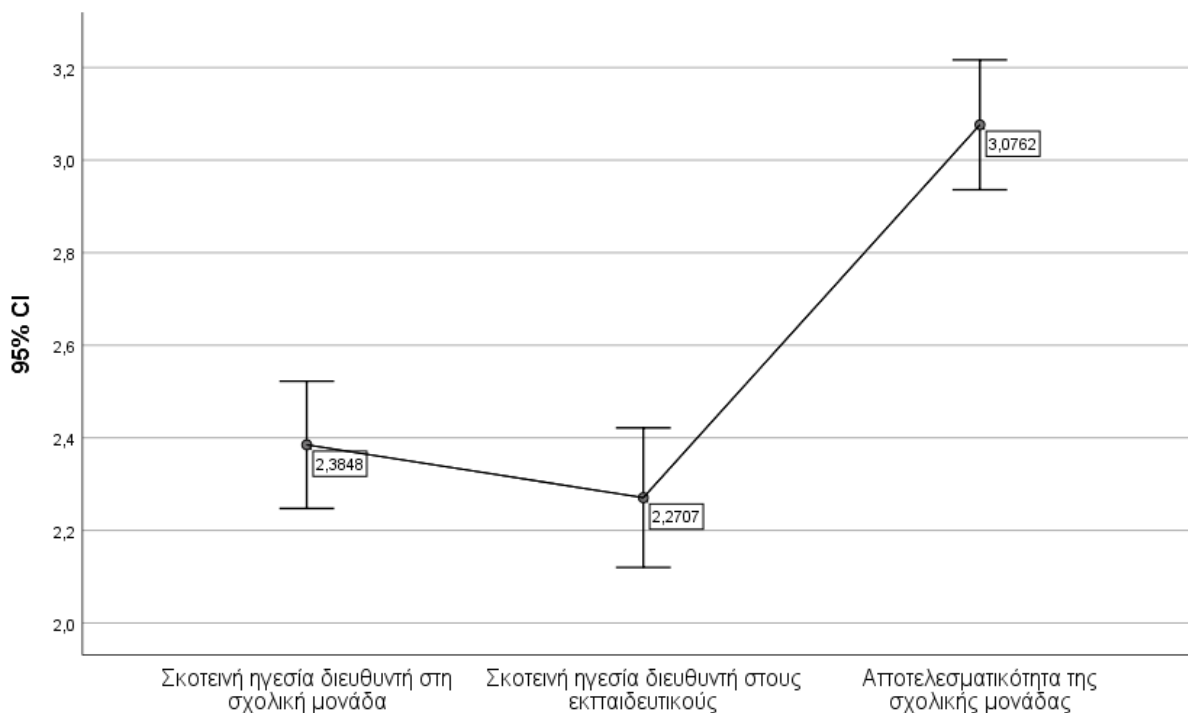
5.2. Επαγωγική στατιστική

5.2.1. Έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι έλεγχοι κανονικότητας των παραγόντων. Παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (95% δ.ε.=2,94, 3,22) και μέτρια προς χαμηλά επίπεδα εφαρμογής σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή στην σχολική μονάδα (95% δ.ε.=[2,25, 2,52]) και στους εκπαιδευτικούς (95% δ.ε.=[2,12, 2,42]). Η κανονικότητα των παραγόντων δεν ικανοποιήθηκε σε καμία περίπτωση ($p < 0,001$).

Πίνακας 8: 95% δ.ε. και έλεγχοι κανονικότητας παραγόντων

Παράγοντας	M.O.	T.A.	95% δ.ε.	Shapiro Wilk
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	2,38	1,18	[2,25, 2,52]	<0,001
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	2,27	1,30	[2,12, 2,42]	<0,001
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	3,08	1,21	[2,94, 3,22]	<0,001



Γράφημα 14: Μέσοι όροι 95% δ.ε. παραγόντων

5.2.2. Συσχετίσεις παραγόντων

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Spearman μεταξύ των παραγόντων. Η «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα» σχετίστηκε θετικά με την «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» ($r_{ho} (286) = 0,886$, $p < 0,01$). Η

«Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» σχετίστηκε αρνητικά με την «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα» ($\rho(286) = -0,753, p < 0,01$) και «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» ($\rho(286) = -0,760, p < 0,01$).

Πίνακας 9: Συσχετίσεις Spearman των παραγόντων

Παράγοντας	1	2	3
1.Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	1		
2.Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	,886**	1	
3.Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	-,753**	-,760**	1

** $p < 0,01$

5.2.3. Συσχετίσεις με ανεξάρτητες μεταβλητές

5.2.3.1. Φύλο

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test ως προς το φύλο όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,286$).

Πίνακας 10: Έλεγχοι independent samples t-test παραγόντων ως προς το φύλο

Παράγοντας	Φύλο	N	M.O.	T.A.	t	df	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Άνδρας	30	2,21	1,25	-0,873	285	0,384
	Γυναίκα	257	2,41	1,17			
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Άνδρας	30	2,03	1,30	-1,069	284	0,286
	Γυναίκα	256	2,30	1,29			
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Άνδρας	30	3,26	1,21	0,893	284	0,373
	Γυναίκα	256	3,05	1,20			

5.2.3.2. Ηλικία

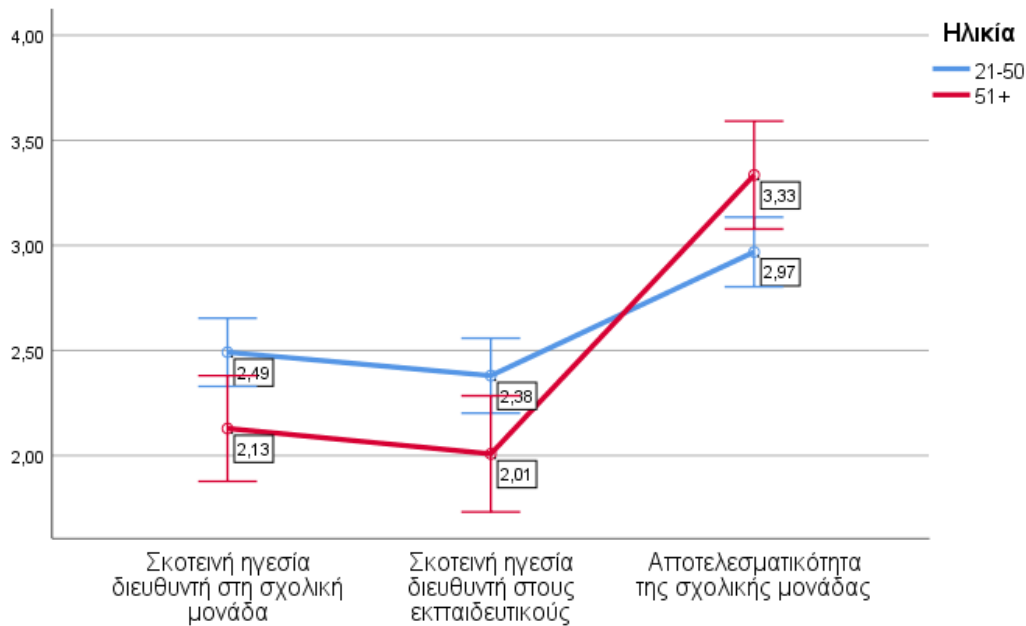
Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test ως προς την ηλικία όπου προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάθε παράγοντα. Συγκεκριμένα:

- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα», ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 21-50 ετών (M.O.=2,49) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(285) = 2,385, p = 0,018$) από τον αντίστοιχο των ατόμων ηλικίας 51 και άνω (M.O.=2,13).
- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς», ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 21-50 ετών (M.O.=2,38) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(284) = 2,230, p = 0,027$) από τον αντίστοιχο των ατόμων ηλικίας 51 και άνω (M.O.=2,01).

- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των ατόμων ηλικίας 21-50 ετών (M.O.=2,97) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(141,958)=-2,257, p=0,026$) από τον αντίστοιχο των ατόμων ηλικίας 51 και άνω (M.O.=3,33).

Πίνακας 11: Έλεγχοι independent samples t-test παραγόντων ως προς την ηλικία

Παράγοντας	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	t	df	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	21-50	203	2,49	1,17	2,385	285	0,018
	51+	84	2,13	1,16			
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	21-50	202	2,38	1,30	2,230	284	0,027
	51+	84	2,01	1,25			
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	21-50	202	2,97	1,16	-2,257	141,498	0,026
	51+	84	3,33	1,29			



Error bars: 95% CI

Γράφημα 15: Error bars, Παράγοντες * Ηλικία

5.2.3.3. Τίτλοι σπουδών

Στον Πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA ως προς τους τίτλους σπουδών όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,853$).

Πίνακας 12: Έλεγχοι ANOVA παραγόντων ως προς τον τίτλο σπουδών

Παράγοντας	Τίτλοι σπουδών	N	M.O.	T.A.	df1	df2	F	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Πτυχίο ΑΕΙ	122	2,35	1,20	3	283	0,262	0,853
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	13	2,20	0,93				
	Μεταπτυχιακό	142	2,44	1,18				
	Διδακτορικό	10	2,28	1,25				
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Πτυχίο ΑΕΙ	122	2,26	1,32	3	282	0,077	0,973
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	13	2,24	0,93				
	Μεταπτυχιακό	141	2,30	1,31				
	Διδακτορικό	10	2,12	1,23				
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Πτυχίο ΑΕΙ	122	3,06	1,22	3	282	0,045	0,987
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	13	3,17	1,09				
	Μεταπτυχιακό	141	3,09	1,21				
	Διδακτορικό	10	3,03	1,29				

5.2.3.4. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,478$).

Πίνακας 13: Έλεγχοι ANOVA παραγόντων ως προς τα έτη συνολικής προϋπηρεσίας

Παράγοντας	Έτη συνολικής προϋπηρεσίας	N	M.O.	T.A.	df1	df2	F	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	1-5	43	2,56	1,20	3	283	0,663	0,575
	6-10	42	2,43	1,21				
	11-20	106	2,40	1,14				
	21+	96	2,27	1,20				
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	1-5	43	2,35	1,28	3	282	0,345	0,793
	6-10	42	2,35	1,36				
	11-20	105	2,30	1,29				
	21+	96	2,16	1,29				
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	1-5	43	2,89	1,15	3	282	0,830	0,478
	6-10	42	3,18	1,16				
	11-20	105	3,01	1,16				
	21+	96	3,19	1,30				

5.2.3.5. Σχέση εργασίας

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test ως προς την σχέση εργασίας όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,131$).

Πίνακας 14: Έλεγχοι independent samples t-test των παραγόντων ως προς την σχέση εργασίας

Παράγοντας	Σχέση εργασίας	N	M.O.	T.A.	t	df	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Μόνιμος	238	2,34	1,17	-1,514	285	0,131
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	49	2,62	1,19			
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Μόνιμος	238	2,22	1,28	-1,403	284	0,162
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	48	2,51	1,35			
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Μόνιμος	238	3,12	1,21	1,216	284	0,225
	Αναπληρωτής-Ωρομίσθιος	48	2,88	1,17			

5.2.3.6. Ειδικότητα

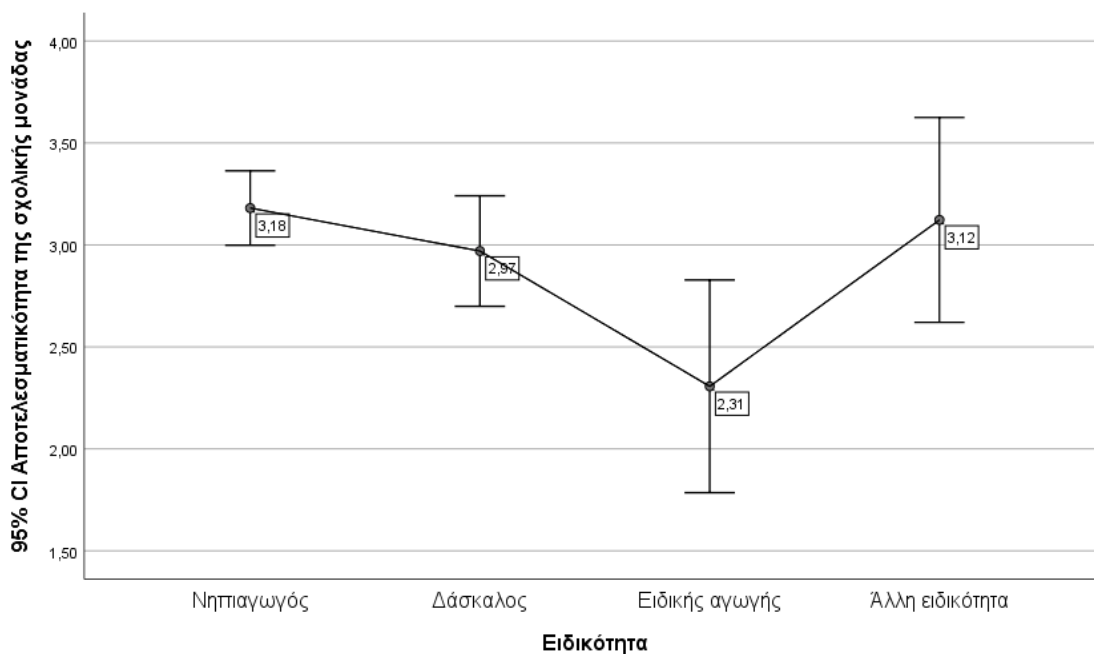
Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis και ANOVA των παραγόντων ως προς την ειδικότητα, όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μέσω των όρων στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» ($F(3,282) = 2,708$, $p = 0,046$). Από τους Πίνακες 15-16 (Γράφημα 16), προκύπτει ότι στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας», ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής (M.O.=2,31) είναι στατιστικά μικρότερος από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που είναι νηπιαγωγοί (M.O.=3,18, $p = 0,007$) ή έχουν άλλη ειδικότητα (M.O.=3,12, $p = 0,031$).

Πίνακας 15: Έλεγχοι Kruskal Wallis και ANOVA παραγόντων ως προς την ειδικότητα

Παράγοντας	Ειδικότητα	N	Τιμή	Στατιστικό	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Νηπιαγωγός	169	M.B.=134,92	H (3) =6,195	0,102
	Δάσκαλος	72	M.B.=156,15		
	Ειδικής αγωγής	15	M.B.=177,97		
	Άλλη ειδικότητα	31	M.B.=148,87		
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Νηπιαγωγός	169	M.B.=137,30	H (3) =4,061	0,255
	Δάσκαλος	71	M.B.=151,85		
	Ειδικής αγωγής	15	M.B.=176,13		
	Άλλη ειδικότητα	31	M.B.=142,37		
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Νηπιαγωγός	169	M.O.=3,18	F (3,282) =2,708	0,046
	Δάσκαλος	71	M.O.=2,97		
	Ειδικής αγωγής	15	M.O.=2,31		
	Άλλη ειδικότητα	31	M.O.=3,12		

Πίνακας 16: Αποτελεσματικότητα σχολικής μονάδας * ειδικότητα, Post Hoc Analysis LSD

Παράγοντας	Ειδικότητα (I)	Ειδικότητα (J)	M (I-J)	p-value
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Νηπιαγωγός	Δάσκαλος	0,21072	0,213
		Ειδικής αγωγής	,87400*	0,007
		Άλλη ειδικότητα	0,05809	0,804
	Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	-0,21072	0,213
		Ειδικής αγωγής	0,66329	0,052
		Άλλη ειδικότητα	-0,15263	0,553
	Ειδικής αγωγής	Νηπιαγωγός	-,87400*	0,007
		Δάσκαλος	-0,66329	0,052
		Άλλη ειδικότητα	-,81591*	0,031
Άλλη ειδικότητα	Νηπιαγωγός	-0,05809	0,804	
	Δάσκαλος	0,15263	0,553	
	Ειδικής αγωγής	,81591*	0,031	



Γράφημα 16: Error bars, Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας * Ειδικότητα

5.2.3.7. Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA ως προς το δυναμικό του σχολείου όπου δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p \geq 0,161$).

Πίνακας 17: Έλεγχοι ANOVA των παραγόντων ως προς το δυναμικό του σχολείου

Παράγοντας	Εκπαιδευτικό δυναμικό σχολείου	N	M.O.	T.A.	df1	df2	F	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	1-3 εκπαιδευτικοί	72	2,18	1,09	2	284	1,510	0,223
	4-6 εκπαιδευτικοί	80	2,45	1,14				
	7+ εκπαιδευτικοί	135	2,46	1,24				
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	1-3 εκπαιδευτικοί	72	2,05	1,21	2	283	1,837	0,161
	4-6 εκπαιδευτικοί	80	2,45	1,32				
	7+ εκπαιδευτικοί	134	2,29	1,32				
Αποτελεσματικότη τα της σχολικής μονάδας	1-3 εκπαιδευτικοί	72	3,29	1,17	2	283	1,482	0,229
	4-6 εκπαιδευτικοί	80	2,99	1,23				
	7+ εκπαιδευτικοί	134	3,01	1,20				

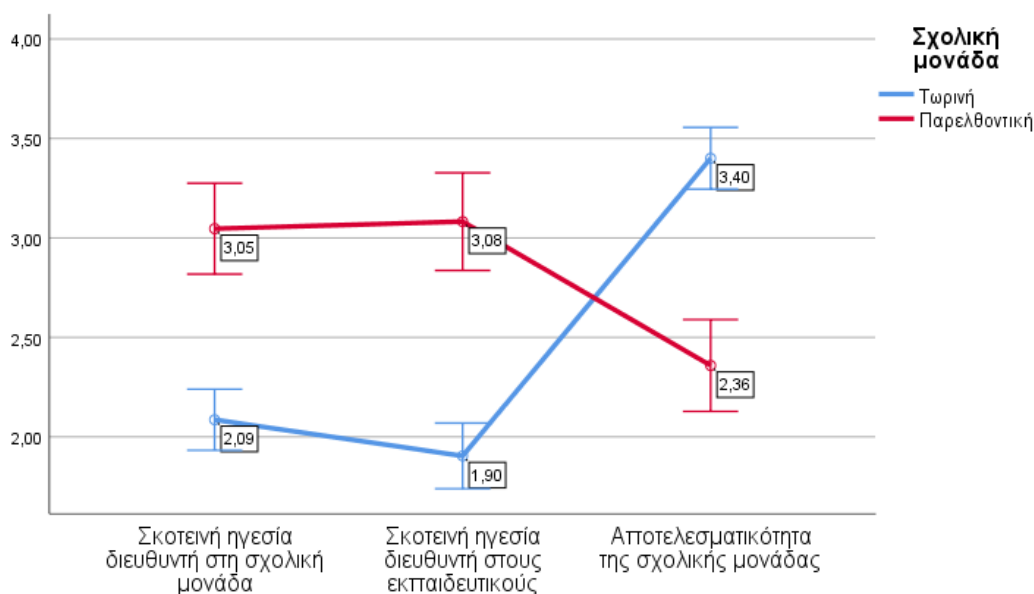
5.2.3.8. Σχολική μονάδα

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την σχολική μονάδα, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα:

- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών της παρούσας σχολικής μονάδας (M.O.=2,09) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(285)=-6,386$, $p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών παλαιότερης σχολικής μονάδας (M.O.=3,04).
- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών της παρούσας σχολικής μονάδας (M.O.=1,90) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(153,881)=-7,515$, $p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών παλαιότερης σχολικής μονάδας (M.O.=3,08).
- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών παρούσας σχολικής μονάδας (M.O.=3,40) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(284)=7,372$, $p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών παλαιότερης σχολικής μονάδας (M.O.=2,36).

Πίνακας 18: Έλεγχοι independent samples t-test παραγόντων ως προς την σχολική μονάδα

Παράγοντας	Σχολική μονάδα	N	M.O.	T.A.	t	df	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Τωρινή	197	2,09	1,10	-6,836	285	<0,001
	Παρελθοντική	90	3,04	1,09			
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Τωρινή	197	1,90	1,13	-7,515	153,881	<0,001
	Παρελθοντική	89	3,08	1,27			
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Τωρινή	197	3,40	1,14	7,372	284	<0,001
	Παρελθοντική	89	2,36	1,02			



Error bars: 95% CI

Γράφημα 17: Error bars, Παράγοντες * Σχολική μονάδα

5.2.3.9 Τάση φυγής από τη σχολική μονάδα

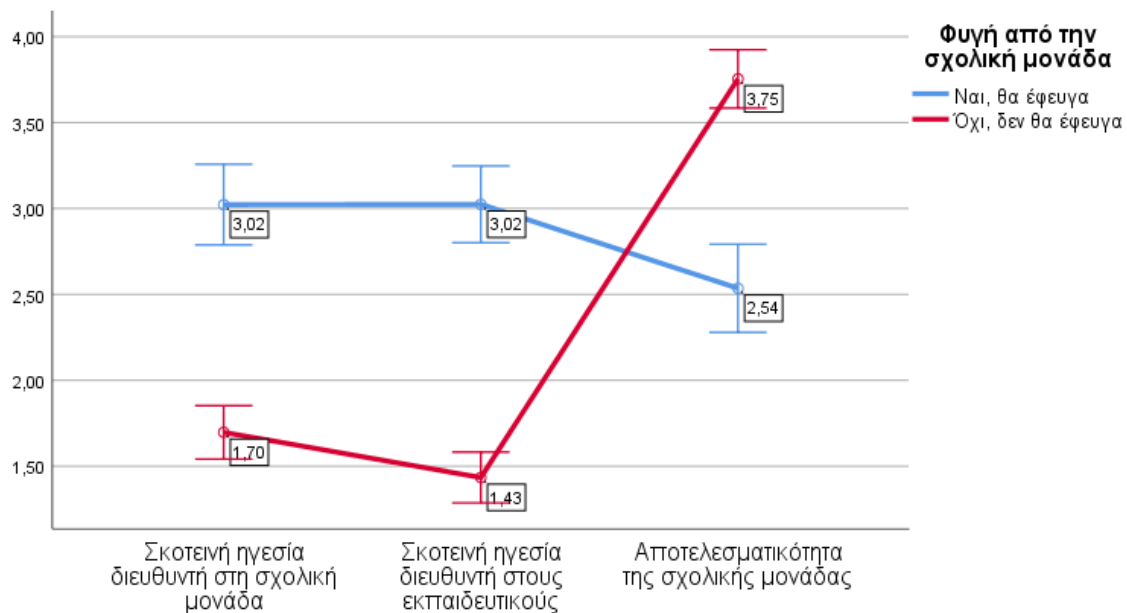
Στον Πίνακα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων independent samples t-test των παραγόντων ως προς την τάση φυγής από τη σχολική μονάδα, όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα:

- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να φύγουν από την σχολική μονάδα (M.O.=3,02) είναι στατιστικά μεγαλύτερος ($t(91,404)=8,486$, $p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν θα ήθελαν (M.O.=1,70).

- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να φύγουν από την σχολική μονάδα (Μ.Ο.=3,02) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(78,404)=9,829, p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν θα ήθελαν (Μ.Ο.=1,70).
- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών που θα ήθελαν να φύγουν από την σχολική μονάδα (Μ.Ο.=2,54) είναι στατιστικά μικρότερος ($t(192)=-7,809, p<0,001$) από τον αντίστοιχο των εκπαιδευτικών που δεν θα ήθελαν (Μ.Ο.=3,75).

Πίνακας 19: Έλεγχοι independent samples t-test παραγόντων ως προς την τάση φυγής από σχολική μονάδα

Παράγοντας	Τάση φυγής	N	M.O.	T.A.	t	df	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Ναι, θα έφευγα	59	3,02	1,06	8,486	91,404	<0,001
	Όχι, δεν θα έφευγα	135	1,70	0,84			
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Ναι, θα έφευγα	59	3,02	1,15	9,829	78,404	<0,001
	Όχι, δεν θα έφευγα	135	1,43	0,72			
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Ναι, θα έφευγα	59	2,54	1,02	-7,809	192	<0,001
	Όχι, δεν θα έφευγα	135	3,75	0,99			



Error bars: 95% CI

Γράφημα 18: Error bars, Παράγοντες * Φυγή από τη σχολική μονάδα

5.2.3.10 Λόγοι φυγής

Στον Πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς τους λόγους φυγής από τη σχολική μονάδα όπου παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε κάθε περίπτωση. Συγκεκριμένα:

- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έφυγαν από την σχολική μονάδα για λόγους σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=34,19) είναι στατιστικά μεγαλύτερη (U=289, p=0,038) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που έφυγαν για λόγους μη σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=24,57).
- Στον παράγοντα «Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έφυγαν από την σχολική μονάδα για λόγους σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=34,07) είναι στατιστικά μεγαλύτερη (U=267,5, p=0,023) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που έφυγαν για λόγους μη σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=23,63).
- Στον παράγοντα «Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας» η μέση βαθμίδα των εκπαιδευτικών που έφυγαν από την σχολική μονάδα για λόγους σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=24,67) είναι στατιστικά μικρότερη (U=222, p=0,003) από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών που έφυγαν για λόγους μη σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία (M.B.=38,35).

Πίνακας 20: Έλεγχοι Mann Whitney παραγόντων ως προς τους λόγους φυγής από τη σχολική μονάδα

Παράγοντες		Λόγοι φυγής	N	M.B.	U	p-value
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στη σχολική μονάδα	Σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		37	34,19	289	0,038
	Μη σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		23	24,57		
Σκοτεινή ηγεσία διευθυντή στους εκπαιδευτικούς	Σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		36	34,07	267,5	0,023
	Μη σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		23	23,63		
Αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας	Σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		36	24,67	222	0,003
	Μη σχετικοί με τη σκοτεινή ηγεσία		23	38,35		

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει σκοτεινές πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας, σύμφωνα με τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, υπό τον όρο της καταστροφικής ηγετικής συμπεριφοράς, σε σχέση με τη σχολική μονάδα και με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τις επιπτώσεις που έχουν αυτά τα φαινόμενα στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Τέθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα, τα ευρήματα των οποίων προέκυψαν μέσα από στατιστική ανάλυση, περιγραφική και επαγωγική.

Στην έρευνα συμμετείχαν 287 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους, μόνιμοι, γυναίκες, ηλικίας 31-50 ετών, με περισσότερα από 10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Στις μισές περίπου περιπτώσεις οι συμμετέχοντες ανέφεραν μεταπτυχιακή εξειδίκευση και εργασία σε σχολείο με εκπαιδευτικό δυναμικό 7 και πλέον εκπαιδευτικών. Παρατηρήθηκαν μέτρια επίπεδα αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (95% δ.ε.=2,94, 3,22) και μέτρια προς χαμηλά επίπεδα εφαρμογής σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή σε σχέση με την σχολική μονάδα (95% δ.ε.=[2,25, 2,52]) και με τους εκπαιδευτικούς (95% δ.ε.=[2,12, 2,42]). Πιο αναλυτικά:

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το αν υπάρχουν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς υπό την μορφή καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών και πως επιδρούν στις σχέσεις διευθυντή και σχολικού οργανισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν μέτρια εμφάνιση συμπεριφορών σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως κυρίαρχο

στοιχείο σκοτεινής ηγεσίας στην σχολική μονάδα, φάνηκε να είναι η προσπάθεια του διευθυντή να ελέγχει τα πάντα, χωρίς να έχει απαραίτητα, δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού, όραμα και στόχους. Άλλωστε ο υπερβολικός έλεγχος και η επακόλουθη αυταρχική συμπεριφορά διευθυντών, έχουν συνδεθεί με την ελλιπή διοικητική τους κατάρτιση (Saitis, Eliophotou, 2004). Ενώ παράλληλα, οι αμφιλεγόμενες διαδικασίες επιλογής των διευθυντών ευνοούν σκοτεινές ηγετικές συμπεριφορές, αποτελώντας μια ακόμα δυστοκία στην εύρεση των σωστών ή χαρισματικών ηγετών (Μπαχαράκης, 2021).

Επιπλέον, ο απόλυτος έλεγχος, είναι πιθανό να οδηγήσει σε καταστροφικές συμπεριφορές με εμφανή κατάχρηση εξουσίας, επιφέροντας εξαιρετικά επιβλαβείς συνέπειες στη ζωή των σχολείων (Blase, Blase, 2004) και ακόμα σε εκφοβιστικές συμπεριφορές, οι οποίες μέσα από τεχνικές ελέγχου, ή πειθαρχικές διαδικασίες, μπορεί να αποδυναμώσουν το στόχο και να τον εξαναγκάσουν σε παθητική υπακοή και αποδοχή του κυρίαρχου ηγέτη εκφοβιστή (Foucault, 1991, στο Fahie, 2014).

Ακόμα, υπαρκτός αν και σε μέτριο βαθμό, παράγοντας σκοτεινής ηγεσίας με καταστροφικές συνέπειες για τη σχολική μονάδα, σύμφωνα και με τον Fahie (2014), είναι ο τύπος των διευθυντών που φοβούνται την αλλαγή και την καινοτομία, οδηγώντας τη σχολική μονάδα σε στασιμότητα, μέσα από τη διατήρηση παλιών προγραμμάτων και με παρωχημένες πρακτικές και διαδικασίες.

Σε συνδυασμό τώρα, με μη ανάληψη ευθυνών, αναποτελεσματικό συντονισμό, έλλειψη εμπειρίας και δεξιοτήτων, αναξιοπιστία και ανήθικες πρακτικές, που αν και σε πιο μικρό βαθμό, καταγράφηκαν στην έρευνα, αποδεικνύεται η ύπαρξη σκοτεινών ηγετών, που συμβάλουν στην ενθάρρυνση καταστροφικών συμπεριφορών σε σχολικούς οργανισμούς (Harvey et al. 2007 · Yamada, 2008, στο Fahie, 2014), με αρνητικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή κουλτούρα τους, μειωμένη αποτελεσματικότητα και ανικανότητα ανταπόκρισης στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής (Erickson, κ.α. 2013).

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το πως τα φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στους σχολικούς οργανισμούς υπό την μορφή καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών, επιδρούν στις σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών.

Διερευνήθηκαν παράγοντες που σχετίζονται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, (Padilla, κ.α. 2007· Shaw, κ.α. 2011·Thoroughgood, κ.α. 2012· Lee, Wang, Piccolo, 2018), με μοτίβα καταστροφικής ηγεσίας στις σχέσεις σκοτεινών ηγετών και εκπαιδευτικών. Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων βρέθηκαν στοιχεία όπως, αποξένωση, αδιαφορία για τις επιθυμίες και τις απόψεις, απόκρυψη πληροφοριών και μέσων των εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην έμμεση και μέτρια επιθετικότητα του σκοτεινού ηγέτη, σύμφωνα με τους Blase, Blase (2002).

Επίσης, εντοπίστηκαν απαντήσεις, αν και σε μέτριο βαθμό, που καταδεικνύουν φαινόμενα ελέγχου από τους διευθυντές στους εκπαιδευτικούς. Τέτοια φαινόμενα ελέγχου και χειραγώγησης αποτελούν, όπως έχει αναφερθεί νωρίτερα, επιβλαβείς μεθόδους επηρεασμού των ακολούθων από καταστροφικούς ηγέτες (Mackey, 2021) και συνδέονται με δυσμενή αποτελέσματα καταστροφικής ηγεσίας (Lee, Wang, Piccolo, 2018). Επιπλέον, η επιβλαβής συμπεριφορά ελέγχου του διευθυντή, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα με τους υφισταμένους (Conger, 1990).

Ακόμα, δεν έλλειψαν και απαντήσεις που μαρτυρούν φαινόμενα προβολής του εαυτού των διευθυντών, επίρριψη ευθυνών σε άλλους για δικά τους λάθη, στοιχεία που συνάδουν με την μορφή του ανεύθυνου ηγέτη (Oplatka, 2016), που δρα με ναρκισσιστική/εγωκεντρική στάση και επιδιώκει τον θαυμασμό και τις κολακειές μέσα από τεχνικές χειραγώγησης για την εκπλήρωση προσωπικών στόχων.

Αντίστοιχα, μέτρια έως μικρή εμφάνιση, είχαν απαντήσεις στις οποίες ο διευθυντής δεν μπορεί να αντιληφθεί και αξιοποιήσει τις αδυναμίες και τα πλεονεκτήματα των εκπαιδευτικών, και προβάλλει τον εαυτό του εις βάρος άλλων αδιαφορώντας μάλιστα για τις απόψεις τους, αντιλήψεις που θα μπορούσαν να ταυτιστούν με την άποψη του Oplatka, (2016), για την εγωιστική λήψη αποφάσεων του ανεύθυνου ηγέτη, χωρίς ηθική πυξίδα, χωρίς προσοχή στις προσωπικές και πολιτιστικές ανάγκες των δασκάλων, με σαφή προτίμηση σε αποφάσεις που θα «δοξάσουν» την αυτοεικόνα του, ακόμα και εις βάρος όλων των υπολοίπων.

Ακόμα, οι ερωτηθέντες σε μικρό έως μέτριο βαθμό, κατέδειξαν διευθυντές που δεν μπορούν να τους εμπνεύσουν, αναπτύξουν, παρακινήσουν και που δεν μπορούν να διαχειριστούν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έχουμε δηλαδή τη μορφή ηγετών-διευθυντών, όπως έχουν αναφερθεί και στη βιβλιογραφία, των οποίων οι συμπεριφορές ταιριάζουν με τις περιγραφές της καταστροφικής ηγεσίας, που με πράξεις είτε ηθελημένες, που δεν σχετίζονται με ανικανότητα

ή μειωμένη απόδοση, αλλά με έλλειψη κινήτρων για εποικοδομητική ή επιβλαβή συμπεριφορά (Krasikona, κ.α. 2013), είτε παθητικές και έμμεσες, σε ένα επικίνδυνο συγκρουσιακό εργασιακό πλαίσιο, δεν προστατεύουν την ευημερία των υφισταμένων (Einarsen, κ.α.2007) και μπορεί να θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα ζωής τους. Μάλιστα, όπως έχει αναφερθεί, η ικανότητα διαχείρισης και διευθέτησης των συγκρούσεων, συμβάλει στην αποτελεσματικότητα ενός ηγετικού στελέχους της εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ενώ η έλλειψη μπορεί να οδηγήσει σε καταστροφικές συμπεριφορές με επιβλαβή αποτελέσματα.

Επίσης, σε μικρό έως μέτριο βαθμό οι ερωτηθέντες κατέδειξαν διευθυντές που δεν δείχνουν εμπιστοσύνη, που διχάζουν και αποξενώνουν, που δεν αναθέτουν σημαντικά καθήκοντα σε εκπαιδευτικούς και παρέχουν λανθασμένες πληροφορίες, που δεν δέχονται την αμφισβήτηση και φέρονται άσχημα και με έλλειψη σεβασμού, δείχνοντας εύνοια σε κάποιους έναντι άλλων. Και φυσικά, αν και λίγες, εντοπίστηκαν απαντήσεις με στοιχεία εκφοβισμού, οικειοποίηση της δουλειάς άλλων, αδιαφορίας ή ενθάρρυνσης ανάρμοστων συμπεριφορών. Πράγματι, σύμφωνα με τους Griffin, O'Leary-Kelly, (2004), η σκοτεινή ηγεσία έχει ως αποτέλεσμα ο ηγέτης να ασκεί αρνητικές συμπεριφορές στους υφισταμένους, εξαιτίας μάλιστα των ελαττωματικών στοιχείων της προσωπικότητας του, στοιχεία που επηρεάζουν καθοριστικά την συμπεριφορά του (Hogan, Hogan, 2001).

Όλα αυτά τα στοιχεία δεν ταιριάζουν με το προφίλ ενός αποτελεσματικού ηγέτη που πρέπει να είναι οραματιστής, επικοινωνιακός, συμβουλευτικός και με ορθή αντίληψη, καθώς και να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι δίκαιος, να δημιουργεί θετικό κλίμα και αίσθημα συμμετοχής, το οποίο ενισχύει τη δύναμη της ομάδας και μειώνει ή ελέγχει τις συγκρούσεις (Everard, Morris, 1999 · Κουσουλός, Μπούνιας, Καμπουρίδης, 2004 · Ρεζ, 2004· Αθανασούλα-Ρέππα, 2012· Πασιαρδής, 2014).

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε πως και σε ποιο βαθμό οι καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Σε μια γενική εκτίμηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων, αποκαλύπτονται μέτρια επίπεδα αποτελεσματικότητας των σχολικών οργανισμών, που εμφάνισαν μέτριες έως λίγες καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές. Αυτό συνάδει και με την άποψη των Saitis, κ.α.(2003), ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι αυτές που χρησιμοποιούνται και ως τρόπος μέτρησης, καθώς και με την άποψη πως κάθε μορφή ηγεσίας βασίζεται στο πως αντιλαμβάνεται και

ερμηνεύεται από τους ακόλουθους. Επίσης, όπως έχει αναφερθεί και στο θεωρητικό μας μέρος, ένα αρνητικό σχολικό περιβάλλον, με οργανωσιακές ελλείψεις, προκαλεί δυσαρέσκεια των εργαζομένων και επηρεάζει αρνητικά την απόδοση και την αποτελεσματικότητά του (Fahie, 2014· Brooker, Cumming, 2019).

Πιο συγκεκριμένα τώρα, από τις απαντήσεις που δόθηκαν, εμφανίστηκε μέτρια αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, με περισσότερο αρνητικές επιδράσεις σε τομείς όπως, ενδοσχολική επιμόρφωση, δημιουργία κοινού οράματος, προσωπική παρακολούθηση/ανατροφοδότηση, παροχή σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο, εμπλοκή στις διαδικασίες διοίκησης- ηγεσίας και ύπαρξη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Τέτοιοι ενδοσχολικοί τομείς οργανωσιακού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα, συνιστούν παράγοντες ανάπτυξης και βασικούς συντελεστές της σχολικής αποτελεσματικότητας, που την συνδέουν με μια ποιοτική μορφή ηγεσίας (Saiti, 2012). Αν η ηγεσία δεν ικανοποιεί τα παραπάνω επαρκώς, τότε υπονομεύονται οι στόχοι του σχολείου (για παράδειγμα, δεν εισάγονται νέα προγράμματα ή καινοτομίες, εις βάρος της ποιοτικής διδασκαλίας και της μάθησης) και επηρεάζεται έτσι αρνητικά η αποτελεσματικότητα του σχολείου (Fahie, 2014).

Άλλωστε, μέσα από ακατάλληλες στρατηγικές και συμπεριφορές, ανεύθυνων εκπαιδευτικών ηγετών, που μπορεί εύκολα οι ίδιοι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν, καθώς λείπει το κοινό όραμα, η προσωπική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση, αλλά και σαφής οδηγίες και κατευθύνσεις, εμποδίζεται οποιαδήποτε ηθική ανάπτυξη και τελικά το σχολείο μεταβάλλεται σε ένα μέρος χωρίς υποστήριξη, γνωστική ή συναισθηματική, που δεν καλλιεργεί τους μαθητές και δεν υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Orlatka, 2016) και επομένως καθίσταται αναποτελεσματικό.

Ακόμα, μέτρια αποτελεσματικότητα, αλλά με πιο θετικές επιδράσεις, βρέθηκε από τις απαντήσεις που δόθηκαν σε τομείς όπως, δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος, ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές και θετικής ενίσχυσης από τον διευθυντή, παρακολούθηση της βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου και τάξης, συνέπεια διδακτικών πρακτικών, ισχυρή ηγεσία, υψηλές προσδοκίες για τους εκπαιδευτικούς και ύπαρξη κοινών διδακτικών σκοπών.

Σε αυτό το σημείο θα παρουσίαζε ενδιαφέρον αν οι ερωτηθέντες αντιμετωπιστούν ως οι ακόλουθοι διευθυντών με καταστροφικές συμπεριφορές και οι απαντήσεις τους αναλυθούν με την οπτική του ευάλωτου κύκλου των Thoroughgood, κ.α. (2012a), που εξετάζει τη δυναμική μεταξύ

ηγέτη και ευάλωτου ακόλουθου και υποστηρίζει ότι ο βαθμός ανταπόκρισης στην επιρροή του καταστροφικού ηγέτη οδηγεί στην καταστροφή του οργανισμού. Οι ακόλουθοι κατηγοριοποιούνται με βάση τα κίνητρα (εναύσματα) ενεργοποίησης, στους συμβιβασμένους (χαμένες ψυχές, αυταρχικούς, παριστάμενους) και στους συνεργούς (καιροσκόποι, ακόλουθοι). Ο μέτριος βαθμός αποτελεσματικότητας λοιπόν που προέκυψε, με ειδικότερη βαρύτητα κυρίως τους υψηλότερους τομείς του φιλικού περιβάλλοντος και της ενίσχυσης από τον διευθυντή, θα μπορούσε να οφείλεται στο κίνητρο (έναυσμα) ενεργοποίησης που μπορεί να είχαν, είτε αν αυτό είναι η ανάγκη τους για αναγνώριση από τον ηγέτη, προκειμένου να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και αυτοεπιβεβαίωση τους, είτε είναι η νομιμοποίηση του ρόλου του ηγέτη, κυρίως σε απόλυτα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα όπως αυτό της Ελλάδας, είτε η χαμηλή αυτοαξιολόγηση και η προσαρμογή ώστε να δίνουν θετική εικόνα, είτε η συνεργασία με τον ηγέτη προκειμένου να λάβουν επιβράβευση ή ανταμοιβή, είτε ακόμα και με ταύτιση των στόχων και των αξιών τους με τον ηγέτη, ως τον μόνο ειδικό που μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Σε κάθε περίπτωση, οι ακόλουθοι, εδώ οι ερωτηθέντες, μπορεί να δέχονται από τους καταστροφικούς ηγέτες την επιρροή είτε παθητικά, είτε με συνενοχή και αντίστοιχα να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους.

Βέβαια αυτό δεν είναι παρά μια υποθετική ανάλυση, που θα μπορούσε να έχει βάση, αλλά θα πρέπει ωστόσο να αποδειχθεί με βαθύτερη διερεύνηση. Στην παρούσα έρευνα, αυτό που βρέθηκε είναι ότι τα μέτρια έως λίγα επίπεδα καταστροφικής ηγεσίας επιδρούν λίγο πιο θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολίου στους τομείς που προαναφέρθηκαν, με υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας, στην δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος, στην ύπαρξη προσδοκιών για τους μαθητές και στην ενίσχυση από τον διευθυντή. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η ηγεσία είναι εκείνη που δημιουργεί τις προσδοκίες στο σχολικό περιβάλλον, μέσα από τις σχέσεις εξουσίας και ως εκ τούτου μία σκοτεινή ηγεσία καθορίζει περισσότερο ή λιγότερο την ύπαρξη καταστροφικών στόχων και ακόμα, ο διευθυντής είναι αυτός που δημιουργεί το κοινό πλαίσιο για την θετική ενίσχυση των εκπαιδευτικών (Riley κ.α. 2011 ·Schyns, Schilling, 2013· Fahie, 2014· Oplatka, 2016· Ryan κ.α. 2021).

Στη συνέχεια, από την επαγωγική ανάλυση και τις συσχετίσεις παραγόντων προέκυψε ότι η σκοτεινή ηγεσία του διευθυντή, σε σχέση με τη σχολική μονάδα και με τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται θετικά. Αντίθετα, αρνητική είναι η συσχέτιση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας με την εμφάνιση σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή τόσο στην σχολική μονάδα όσο και στους εκπαιδευτικούς. Έτσι προκύπτει ότι μπορεί να συνυπάρχουν φαινόμενα καταστροφικών

συμπεριφορών και ως προς τον σχολικό οργανισμό και ως προς τους εκπαιδευτικούς, χωρίς απαραίτητα να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά του. Έχει υποστηριχτεί άλλωστε ότι μπορεί ο ηγέτης να συμπεριφέρεται εποικοδομητικά ως προς τους οργανωσιακούς στόχους, πράγμα που μπορεί να επιφέρει αποτελεσματικότητα, αλλά αυτή η συμπεριφορά να αντιλαμβάνεται ως καταστροφική από τους ακόλουθους (Einarsen, κ.α. 2007).

Από τις συσχετίσεις με ανεξάρτητες μεταβλητές, η **ηλικία** αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα η εμφάνιση φαινομένων σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή, σε σχέση με την σχολική μονάδα, αλλά και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, υποστηρίχτηκε λιγότερο από τις ηλικίες άνω των 50 ετών σε σχέση με τους νεότερους. Ενώ, οι άνω των 50 θεώρησαν την σχολική μονάδα περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τους νεότερους. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο αυτοέλεγχο, δείχνουν περισσότερη υπομονή και ανοχή ή γνωρίζουν καλύτερα πως λειτουργεί η σχολική μονάδα και επομένως είναι πιο συγκαταβατικοί. Ωστόσο δεν έχει εντοπιστεί κάτι ανάλογο σε άλλες έρευνες και θα ήταν ασφαλέστερο να διερευνηθεί περαιτέρω, όπως επίσης και οι επόμενοι παράγοντες.

Σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης βρέθηκε και σε σχέση με την **ειδικότητα**, όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής βαθμολόγησαν χαμηλότερα την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς που είναι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι ή έχουν άλλη ειδικότητα. Η ειδική αγωγή που συμπεριλαμβάνεται στην γενική, είναι ένας ιδιαίτερος εκπαιδευτικός χώρος, που η αποτελεσματικότητά του επηρεάζεται περισσότερο από την υποστήριξη που επιδεικνύει η διεύθυνση. Οπότε, αν ο διευθυντής δεν υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατόν να παρατηρηθεί χαμηλή αποτελεσματικότητα.

Ακόμα, βρέθηκε ότι, η ύπαρξη φαινομένων σκοτεινής ηγεσίας σε σχέση με την σχολική μονάδα και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, ήταν μεγαλύτερη στο σχολείο που υπηρετούσαν **παλαιότερα**, σε σύγκριση με το τωρινό τους. Ανάλογα, μικρότερος ήταν και ο βαθμός αποτελεσματικότητας της παλαιότερης σχολικής μονάδας από την τωρινή. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που έφυγαν από την παλαιότερη σχολική μονάδα για λόγους σχετικούς με την σκοτεινή ηγεσία, είναι περισσότεροι, από αυτούς που έφυγαν πιθανόν για άλλους λόγους, ενώ και η αποτελεσματικότητα ήταν σαφώς μικρότερη.

Ακολούθως, βρέθηκε ότι, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι αν μπορούσαν θα αποχωρούσαν από την τωρινή τους σχολική μονάδα εξαιτίας της σκοτεινής ηγεσίας, είναι

περισσότεροι από αυτούς που δήλωσαν το αντίθετο. Ενώ και η αποτελεσματικότητα, βρέθηκε να είναι μικρότερη στα σχολεία από όπου θα αποχωρούσαν. Διαφαίνεται δηλαδή ότι, αρκετοί εκπαιδευτικοί έφυγαν από την σχολική μονάδα που υπηρετούσαν παλαιότερα, εξαιτίας φαινομένων σκοτεινής ηγεσίας. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από την μεγαλύτερη τάση φυγής από την τωρινή σχολική μονάδα σε εκπαιδευτικούς που αισθάνονται εντονότερα την ύπαρξη σκοτεινής ηγεσίας του διευθυντή. Τα φαινόμενα φυγής δείχνουν την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για το εργασιακό περιβάλλον τους, ενώ οι καταστροφικές συμπεριφορές που υφίστανται, κάνουν το περιβάλλον περισσότερο απαιτητικό από όσο πιθανόν να αντέχουν και έτσι οδηγούνται στη φυγή.

6.2. Συμπέρασμα

Η παρούσα έρευνα, παρότι έχει τονιστεί η ανάγκη να εντοπιστούν και μελετηθούν τέτοια φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας (Vardik, Weitz, 2004 στο Orlatka, 2016) έρχεται να προστεθεί στον ήδη πολύ μικρό αριθμό παρόμοιων ερευνών, ενώ αποτελεί μια πρωτότυπη για τα ελληνικά δεδομένα, προσέγγιση της σκοτεινής πλευράς της εκπαιδευτικής ηγεσίας, υπό την οπτική της καταστροφικής επίδρασης που μπορεί να έχει στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, μια πρώτη ένδειξη της έκτασης, της έντασης και των επιπτώσεων του προβλήματος, αναδείχτηκε σε μια πρόσφατη ποιοτική έρευνα, στην οποία μελετήθηκαν και εντοπίστηκαν φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας, όπως η καταχρηστική συμπεριφορά διευθυντών στους εκπαιδευτικούς σε ελληνικά σχολεία (Μάγγου, 2022).

Τα ευρήματα λοιπόν αυτής της μικρής έρευνας επιβεβαιώνουν ως έναν βαθμό την ύπαρξη φαινομένων σκοτεινής ηγεσίας. Συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρησιμοποιούν σε μέτριο έως μικρό βαθμό πρακτικές καταστροφικής ηγεσίας σε σχέση με τις σχολικές μονάδες και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Μέτρια βρέθηκαν και τα επίπεδα αποτελεσματικότητας αυτών των σχολικών μονάδων με ελαφρώς θετικές, αλλά και αρνητικές επιδράσεις σε βασικούς τομείς που συνιστούν παράγοντες αποτελεσματικότητας.

Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι, θεωρώντας τους ερωτηθέντες ως ακόλουθους ενός καταστροφικού ηγέτη, θα μπορούσαν να ενταχθούν στην κατηγορία του ευάλωτου κύκλου, ως προς τις αντιλήψεις τους και έτσι τα μέτρια έως λίγα επίπεδα καταστροφικής ηγεσίας και οι λίγο πιο θετικές επιδράσεις τους (όχι πάντως πάνω του μετρίου) στην αποτελεσματικότητα σε τομείς

όπως, δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος, ύπαρξη προσδοκιών για τους μαθητές και ενίσχυση από τον διευθυντή κ.α. δεν μπορεί να θεωρούνται επιτυχία ή να αναιρούν την ύπαρξη τέτοιων φαινομένων. Αν και αυτή η θεώρηση είναι υποθετική, θα μπορούσε ωστόσο να έχει βάση, αλλά θα πρέπει να αποδειχθεί με βαθύτερη και πιο στοχευμένη διερεύνηση. Άλλωστε, όπως έχει ήδη αναφερθεί ο καθορισμός της αποτελεσματικότητας, αποτελεί δύσκολη υπόθεση, χωρίς μάλιστα κάποια απόλυτα κριτήρια που να την καθορίζει. (Σαΐτη, Σαΐτης, 2014).

Σε κάθε περίπτωση όμως, ένα σχολείο με καταστροφική ηγεσία και σκοτεινές πρακτικές, χωρίς κίνητρα και όραμα, χωρίς σχολική κουλτούρα και ανάπτυξη σχέσεων, χωρίς κοινή λήψη αποφάσεων και συμμετοχή όλων στη διοίκηση, χωρίς υψηλές προσδοκίες για όλους, με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, άκαμπτες και αυταρχικές, χωρίς αποδοχή στη διαφορετικότητα, δεν μπορεί να ανταποκριθεί σε αξίες ποιότητας, ισότητας, αποτελεσματικότητας, ούτε σε νέες κατευθύνσεις της δημόσιας εκπαίδευσης, που θέλει σχολεία αυτοδιαχειριζόμενα, με εστίαση στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην κοινωνία της γνώσης (Edmonds, 1979 · Reynolds, 1998 · Caldwell, 2000, στο Blase, Blase, 2006· Πασιαρδής, 2014).

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να μελετήσει φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας υπό την έννοια της καταστροφικής ηγεσίας, σε σχολικούς οργανισμούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας. Παρότι είναι ένα πρωτότυπο θέμα έρευνας για τα ελληνικά δεδομένα μέχρι τώρα, καταγράφονται κάποιοι περιορισμοί της.

Το δείγμα της έρευνας αφορά μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εκεί οι περισσότερες σχολικές μονάδες λειτουργούν με σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κάτι που επηρεάζει τις διαμορφούμενες σχέσεις μεταξύ τους. Αντίθετα, πιο μεγάλες σχολικές μονάδες όπως της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να δώσουν άλλη εικόνα. Επίσης, οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας δεν είναι άμεσα εμπλεκόμενες με κάποιο σύστημα εξετάσεων, όπως αυτές της δευτεροβάθμιας, κάτι που επίσης θεωρούμε ότι θα επηρέαζε τα αποτελέσματα.

Ακόμα, το δείγμα της έρευνας αποτελούν μόνο εκπαιδευτικοί και όχι στελέχη εκπαίδευσης όπως, διευθυντές γραφείων, περιφερειακοί διευθυντές και σύμβουλοι. Θεωρούμε όμως ότι θα είχαν ενδιαφέρον οι απόψεις τους. Τα αποτελέσματα γενικεύονται για πληθυσμό με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του δείγματος, δηλαδή αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους, μόνιμους ηλικίας 31-50 ετών, με περισσότερα από 10 έτη συνολικής προϋπηρεσίας. Τέλος το δείγμα αποτέλεσαν 287 εκπαιδευτικοί από ένα σύνολο χιλιάδων και παρότι είναι αντιπροσωπευτικό, θεωρούμε πως είναι μικρό.

6.4 Μελλοντική έρευνα

Μελλοντικά θα μπορούσε να γίνει πιο γενικευμένη έρευνα, χρησιμοποιώντας στρωματοποιημένη δειγματοληψία σε μεγαλύτερο δείγμα και να συγκρίνει αποτελέσματα μεταξύ υφισταμένων και προϊσταμένων αλλά και μεταξύ διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Ως στρώμα, μπορεί να οριστεί η βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΕΛΛΗΝ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.) Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το νέο Σχολείο. Σελ. 183-198. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.
- Ανδρούτσου, Α. Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Η παρατήρηση στην εκπαιδευτική έρευνα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αργυροπούλου, Ε. Συμεωνίδης, Α. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Βαξεβανίδου, Ρεκλείτης, (2016). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων*. ΙΤΥΕ. Αθήνα Διόφαντος.
- Βασιλόπουλος, Χ.(2017). *Ο ρόλος του Διευθυντή στις Σχολικές Μονάδες της Ελλάδας και της Κύπρου- Μια Συγκριτική Προσέγγιση*. Επιστήμες της Αγωγής. 3, 100-111.
- Γαλάνης, Π. (2013). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. *Εφαρμοσμένη Ιατρική Έρευνα*, 30(1), 97-110.
- Γεωργιάδου, Β. Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής – ηγέτης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών Θεμάτων 10*, σ. 121-129
- Ζαβλανός, Μ., (2006). *Η Ποιότητα στις Παρεχόμενες Υπηρεσίες και Τα Προϊόντα*. Αθήνα. Σταμούλη.
- Ιορδάνογλου, Δ. Τσακαρέστου, Μ. Τσενέ, Λ. Λεάνδρος, Ν. Ιωαννίδης, Κ. (2016). *Ηγέτες του Μέλλοντος*. Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα. σελ.43
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα-Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. *Μέντορας*, 1, 49-77.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι.
- Κουσουλός, Α. Μπούνιας, Κ. Καμπουρίδης, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 33-41.
- Κουτούζης, Μ. (2012). *Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Σελ. 211-225). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

- Κυριακίδης, Π. (2015). Η σημασία της ηγεσίας στην κοινωνία. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2, 9-44. Ανακτήθηκε στις 31/10/2021 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/948/967>
- Λαϊνάς, Α. (2000). *Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Σ.23-39. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Λαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, 17, 151-179.
- Μάγγου, Α. (2022). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις επιπτώσεις της «σκοτεινής πλευράς» της σχολικής ηγεσίας*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας).
- Μαρκογιαννάκη, Χ. Κουτρούκης, Θ. (2015). Ηγεσία και διοίκηση στα σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 3(3), 9-17.
- Ματθαίου, Δ. (2007). *Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές Ορίζουσες, Εννοιολογήσεις και Πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση*. Πρακτικά Συνεδρίου: Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων, Αθήνα, 15-16 Νοεμβρίου, 2007.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση Ι: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα. Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). *Ο Κρίσιμος ρόλος του Διευθυντή – Ηγέτη*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το νέο Σχολείο. Σελ. 149-152. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.
- Ουζούνη, Χ. Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η Εγκυρότητα των Εργαλείων Μέτρησης σε Ποσοτικές Μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50, 231 – 239.
- Παμούκτσογλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-91.
- Παπαλόη, Ε. (2012). *Βασικά ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές Ηγεσίας, Μαθητική Απόδοση και Αποτελεσματικότητα*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το νέο Σχολείο. Σελ. 167-182. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.
- Παπαλόη, Ε. Μπουραντάς, Δ. (2012). *Η Φρόνηση των Διευθυντικών Στελεχών στο Χώρο της Εκπαίδευσης ως Θεμελιώδης Προϋπόθεση για την Ανανέωση των Εκπαιδευτικών & Διοικητικών Πρακτικών*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη (επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αναζητώντας το νέο Σχολείο. Σελ. 153-163. Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο.

- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη. Κυριακίδης.
- Παπαναστασίου, Ε. Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιδιωτική έκδοση. Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π. (1994). *Αποτελεσματικός διευθυντής: αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 20-21, 171-205.
- Πασιαρδής, Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Πατρώνας, Δ. Παυλάκης, Μ. (2011). *Ανάπτυξη ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Ράπτης, Ν. Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. Ψαράς Χ. (2015). *Η Συνεργατική Ηγεσία στην Εκπαίδευση, Ο ρόλος της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα, Διάδραση.
- Ρες, Γ. (2004). Διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε εκπαιδευτικό οργανισμό: Απολογισμός και επαναπροσδιορισμός. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 42-52.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α. Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα.
- Στιβακτάκης, Ε. Κρεβετζάκη, Ε. Φραγκούλης, Ι. (2017). *Αποτελεσματική Ηγεσία: Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του ως ένας Αποτελεσματικός Ηγέτης*. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες. (σ.325-334). 24-26 Νοεμβρίου 2017. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Κινητήρια Δύναμη Λειτουργίας της - Μια Εμπειρική Έρευνα*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Χυτήρης, Λ. (2013). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα, Φαίδιμος.

Ξένη βιβλιογραφία

- Aasland, M. Skogstad, A. Notelaers, G. Nielsen, M. Einarsen, S. (2010). The prevalence of destructive leadership behaviour. *British Journal of Management*, 21, 438–452.
- Almeida, J. Hartog, D. Hoogh, A. Franco, V. Porto, J. (2021). Harmful Leader Behaviors: Toward an Increased Understanding of How Different Forms of Unethical Leader Behavior Can Harm Subordinates. *Journal of Business Ethics*. Ανακτήθηκε στις 12/09/2022 από: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10551-021-04864-7.pdf>
- Antonakis, J. Hooijberg, R. (2007). Cascading vision for real commitment. In, R. Hooijberg, J. Hunt, J. Antonakis, K. Boal, N. Lane (edit). *Being There Even When you are Not: Leading Through Strategy, Structures, and Systems*. Monographs in Leadership and Management. *Elsevier 4*, 231-244.
- Arif, S. (2018). Dark Side of Leadership in Educational Setting. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/326070712_Dark_Side_of_Leadership_in_Educational_Setting
- Ashforth, B. E. (1994). Petty tyranny in organizations, *Human Relations*, 47(7), 755- 778.
- Ashforth, B. E. (1997). Petty tyranny in organizations: A preliminary examination of antecedents and consequences. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 14(2), 126-140.
- Baker, D. (2007). Followership. The Theoretical Foundation of a Contemporary Construct. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 14(1), 50-60.
- Balwant, T. (2017). The dark side of teaching: destructive instructor leadership and its association with students' affect, behaviour, and cognition. *International Journal of Leadership in Education*, 20(5), 577-604.
- Barbuto, J. (2000). Influence triggers: A framework for understanding follower compliance. *The Leadership Quarterly*, 11(3), 365–387.
- Bastardo, N. Van Vugt, M. (2019). The nature of followership: Evolutionary analysis and review. *The Leadership Quarterly*, 30(1), 81–95.
- Blase, J. Blase, J. (2002). The Dark Side of Leadership: Teacher Perspectives of Principal Mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671-727.
- Blase, J. Blase, J. (2004). The Dark Side of School Leadership: Implications for Administrator Preparation. *Leadership and Policy in Schools*, 3(4), 245-273.
- Blase, J. Blase, J. (2006). Teachers' Perspectives on Principal Mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 123 – 142.
- Blase, J. Blase, J. Du, F. (2008). The mistreated teacher: a national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301.
- British Psychological Society. (2014). *BPS Code of Human Research Ethics* (2nd ed.). Available at: <https://www.bps.org.uk/news-and-policy/bps-code-human-research-ethics-2nd-edition-2014>

- Brooker, M. Cumming, T. (2019). The ‘dark side’ of leadership in early childhood education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 1–13.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. 4th edition. New York: Oxford University Press.
- Bush, T. Bell, L. Middlewood, D. (2019). Principles of Educational. *Leadership and Management*. Third edition. Sage. U.K. Ανακτήθηκε στις 14/11/2021 από: https://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-assets/103262_book_item_103262.pdf
- Bush, T. (1999). Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the 1990s. *Educational Management Administration & Leadership*, 27(3), 239-252.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership. Semantic or Meaningful Change? *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 271-288.
- Bush, T. Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. Ανακτήθηκε στις 30/03/2022 από: https://dera.ioe.ac.uk/5119/14/dok217-eng_School_Leadership_Concepts_and_Evidence_Redacted.pdf
- Cohen, L. Mannion, L. Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Coleman, J. Campbell, E. Hobson, K. McPartland, J. Mood, A. Weinfeld, F. York, R. (1966). Equality of Educational Opportunity. *American Sociological Review*, 32(3), 475-483.
- Coleman, E. Earley, P. (2005). *Leadership and management in education: cultures, change and context*. New York: Oxford University Press.
- Collins, M. Jackson, C. (2015). A process model of self-regulation and leadership: How attentional resource capacity and negative emotions influence constructive and destructive leadership. *The Leadership Quarterly*. 26, 386–401.
- Conger, J. Hunt, J. (1999). Overview Charismatic and Transformational Leadership. Taking Stock of the Present and Future (Part 1). *Leadership Quarterly*, 10(2), 121-127.
- Conger, J. (1999). “Charismatic and Transformational Leadership in Organizations: an Insider’s Perspective on These Developing Streams of Research”. *Leadership Quarterly*, 10(2), 145-179.
- Connolly, P. (2007). *Qualitative Data Analysis in Education: A critical introduction Using SPSS*. London: Routledge.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Επιμ. Χ. Τζορμπατζούδης). Αθήνα: Ίων.
- Day, C. Sammons, P. Hopkins, D. Harris, A. Leithwood, K. (2010). 10 strong claims about successful school leadership. *National College for Leadership of Schools and Children’s Services*. Ανακτήθηκε στις 9/01/21 από: <https://dera.ioe.ac.uk/2082/>

- Dos, I. (2014). *Some model suggestions for measuring effective schools*. 5th World Conference on Educational Sciences - WCES 2013, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 116*, 1454-1458.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-24.
- Einarsen, S. Aasland, M. Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *Leadership Quarterly*, 18(3), 207–216.
- Erickson, A. Shaw, B. Agabe, Z. (2007). An Empirical Investigation of the Antecedents Behaviors and Outcomes of Bad Leadership. *Journal of leadership studies*. 1(3).
- Erickson, A. Shaw, B. Murray, J. Branch, S. (2015). Destructive leadership: Causes, Consequences and Countermeasures. *Organizational Dynamics*, 44(4), 266-272.
- Everard, B. Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας, επιμ. Α. Αθανασούλα – Ρέππα). Ε.Α.Π. Πάτρα.
- Eyisi, D. (2016). The Usefulness of Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Researching Problem-Solving Ability in Science Education Curriculum. *Journal of Education and Practice* 7 (15).
- Fahie, D. (2014). Blackboard bullies: workplace bullying in primary schools. *Irish Educational Studies*, 33(4), 435-450.
- Fascia, S. (2018). The Value of Dark Leadership. *Journal of Strategy, Operations & Economics*, 3(2), 1-6.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS (5th edition)*. Sage Publications Ltd.
- Glaso, L. Einarsen, S. Matthiesen, B. Skogstad, A. (2010). The dark side of leaders: A representative study of interpersonal problems among leaders. *Scandinavian Journal of Organizational Psychology*. 3-14.
- Griffin, R.W. O’Leary-Kelly, A.M. 2004. An Introduction to the Dark Side. Στο R.W Griffin, A.M. O’Leary-Kelly (εκδ). *The Dark Side of Organizational Behavior*. (p.1-20). *San Francisco. CA: Jossey – Bass*.
- Ανακτήθηκε από: <https://www.researchgate.net/publication/242318605>
- Guntner, A. Klasmeier, K. Klonek, F. Kauffeld, S. (2021). The Power of Followers That do not Follow: Investigating the Effects of Follower Resistance, Leader Implicit Followership Theories and Leader Negative Affect on the Emergence of Destructive Leader Behavior. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 28(3) 349–365.
- Hair, F. Anderson, R. Tatham, R. Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings* (4th Ed London). Prentice-Hall International.
- Hallinger, P. Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership Management*. 30(2), 95-110.

- Harris, A. Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Harvey, M. Buckley, M. Heames, J. Zinko, R. Brouer, R. Ferris, G. (2007). A bully as an archetypal destructive leader. *Journal of Leadership and Organizational Studies* 14(2) 117-129.
- Hogan, R. Hogan, J. (2001). Assessing Leadership: A view from the dark side. *International Journal of Assessment and Selection*, 9, 40-51.
- Hogan, R. Kaiser, R. (2005). What we know about leadership. *Review of General Psychology*, 9(2), 169-180.
- Hoobler, J. Brass, D. (2006). Abusive supervision and family undermining as displaced aggression. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1125-1133.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μτφ: Κ. Τζαννόνε- Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters?* Harvard business review press.
- Khoo, H. Burch, S. (2008). The ‘dark side’ of leadership personality and transformational leadership: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 86-97.
- Knoll, M. Schyns, B. Petersen, L. (2017). How the Influence of Unethical Leaders on Followers Is Affected by Their Implicit Followership Theories. *Journal of Leadership Organizational Studies*, 24(4), 450–465.
- Koontz, H. O'Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών* (μτφ. Χ. Βαρδάκος), Αθήνα. Παπαζήσης.
- Kotter, J. (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο, *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (σ. 43-66). Αθήνα Κλειδάριθμος.
- Krasikova, D. Green, S. LeBreton, J. (2013). Destructive leadership: A theoretical review, integration, and future research agenda. *Journal of Management*, 39(5), 1308–1338.
- Lee, J. Wang, G. Piccolo, R. (2018). Jekyll and Hyde Leadership: A Multilevel, Multisample Examination of Charisma and Abuse on Follower and Team Outcomes. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. 25(4) 399–415.
- Leithwood, K. Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. *Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success*, Temple University. Ανακτήθηκε στις 13/11/2021, από:
[http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What we know about SchoolLeadership.pdf](http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/What%20we%20know%20about%20SchoolLeadership.pdf)
- Leithwood, K. Harris, A. Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22.
- Lichtman M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. (3rd ed). USA: SAGE Publication.

- Ma, H. Karri, R. Chittipeddi, K. (2004). The paradox of managerial tyranny. *Business Horizons* 47(4), 33-40.
- Mackey, D. (2021). Why and how predators pick prey: Followers' personality and performance as predictors of destructive leadership. *Journal of Business Research*. 130, 159–169.
- Mackey, D. Parker Ellen, B. Alexander, K. (2021). The dark side of leadership: A systematic literature review and meta-analysis of destructive leadership research. *Journal of Business Research*. 132, 705–718.
- Mathieu, C. Neumann, C. Hare, R. 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.
- Matthews, S. Kelemen, T. Bolino, M. (2021). How follower traits and cultural values influence the effects of leadership. *The Leadership Quarterly*. 32(1), 1-14.
- Milosevic, I. Maric, S. Loncar, D. (2020). Defeating the Toxic Boss: The Nature of Toxic Leadership and the Role of Followers. *Journal of Leadership Organizational Studies*. 27(2) 117–137.
- Mumford, M. Connelly, M. Helton, W. Strange, J. Osburn, H. (2001). On the construct validity of integrity tests: Individual and situational factors as predictors of test performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(3), 240-257.
- Northouse P. (2019) *Ηγεσία: Θεωρία και πράξη*, 8η έκδοση. (επιμ. Νταλιάνης θ.) Παπασωτηρίου. Αθήνα.
- Oplatka, I. (2016). The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations. *Advances in Educational Administration*, 26, 1-18.
- Oplatka, I.(2017). Irresponsible Leadership and Unethical Practices in Schools: A Conceptual Framework of the “Dark Side” of Educational Leadership. The Dark Side of Leadership: Identifying and Overcoming Unethical Practice in Organizations. *Advances in Educational Administration*, 26, 1-18.
- Padilla, A. Hogan, R. Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly* 18, 176–194.
- Paulhus, D. Williams, K. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality* (Brief report). 36, 556–563.
- Reynolds, D. (1998). School effectiveness: retrospect and prospect. *Scottish Educational Review*, 29(2), 97-113.
- Riley, D. Duncan, D. Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 7–30.
- Ryan, P. Odhiambo, G. Wilson, R. (2021). Destructive leadership in education: a transdisciplinary critical analysis of contemporary literature. *International Journal of Leadership in Education*, 24(1), 57-83.

- Saitis, C. Eliophotou, M. (2004). Views of Future and Current Teachers of the Effectiveness of Primary School Leadership: Evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135-157.
- Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20(2), 110-138.
- Saunders, M. Lewis, P. Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students (5th edition)*. London: Financial Times. Prentice-Hall.
- Schaubroeck, J. Walumbwa, F. Ganster, D. Kepes, S. (2007). Destructive leader traits and the neutralizing influence of an “enriched” job. *The Leadership Quarterly*. 18, 236–251.
- Schilling, J. (2009). From ineffectiveness to destruction: A qualitative Study on the Meaning of Negative Leadership. *Leadership*, 5(1), 102-128.
- 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*, 24,138–158.
- Schilling, J. Schyns, B. May, D. (2020). *When Your Leader Just Does Not Make Any Sense: Conceptualizing Inconsistent Leadership*. Journal of Business Ethics. Ανακτήθηκε στις 20/5/2022 από: https://link-springer-com.libproxy.viko.lt/content/pdf/10.1007/s10551-022-05119-9.pdf?error=cookies_not_supported&code=8fe05a20-e90c-4960-8631-e67ad0865c5a
- Shank G. Brown L. (2007). *Exploring Educational Research Literacy*. New York: Routledge.
- Shaw, J. Erickson, A. Harvey, M. (2011). A method for measuring destructive leadership and identifying types of destructive leaders in organizations. *The Leadership Quarterly*. 22, 575-590.
- Singh, K. (2007). *Quantitative social research methods*. India: Sage Publications.
- Spyriadou, K. Koutouzis, M. (2020). Salient Identities of Leaders and Followers in Greek Primary Schools. *Journal of Education and Teaching Methodology*, 1(1), 19-30.
- Tavanti, M. Tait, A. (2021). The Dark Side of Nonprofit Leadership: Cases, Causes, and Consequences. *Destructive Leadership and Management Hypocrisy*, 255–279.
- Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy Of Management Journal*, 43(2), 78–190.
- Tepper B. (2007). Abusive supervision in work organizations: Review, synthesis, and research agenda. *Journal of Management*, 33, 261-289.
- Tepper, B. Simon, L. Park, H. (2017). Abusive supervision. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 123-152.
- Thoroughgood, N. Padilla, A. Hunter, S. T. Tate, B. W. (2012α). The susceptible circle: A taxonomy of followers associated with destructive leadership. *The Leadership Quarterly*, 23, 897–917.

- Thoroughgood, N. Tate, B. W. Sawyer, K. Jacobs, R. (2012β). Bad to the bone: Empirically defining and measuring destructive leader behavior. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19, 230–255.
- Thoroughgood, N. Sawyer, K. 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), 627-649.
- Uhl-Bien, M. Riggio, R. Lowe, K. Carsten, M. (2014). Followership theory: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 25(1), 83–104.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of Conceptual Weaknesses in Transformational and Charismatic Leadership Theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.
- Zaleznik, A. (2004). *Managers and leaders. Are they different?* Harvard Business Review. Ανακτήθηκε στις 13/11/2021 από: <https://hbr.org/2004/01/managers-and-leaders-are-they-different>.
- Zeigler-Hill, V. Marcus, D. (2016). Introduction: A Bright Future For Dark Personality Features. The Dark Side of Personality: Science and Practice in Social, Personality, and Clinical Psychology. *American Psychological Association*. Ανακτήθηκε στις 2/05/2022 από: <https://www.apa.org/pubs/books/The-Dark-Side-of-Personality-Intro-Sample.pdf>
- Washbush, J.B. Clements, C. (1999). The two faces of leadership. *Career Development International*, 4(3), σελ.146-148.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο πλαίσιο της συμμετοχής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και για τις ανάγκες εκπόνησης διπλωματικής εργασίας με θέμα:

“Η Σκοτεινή Πλευρά της Ηγεσίας. Η Καταστροφική Ηγεσία και η επίδρασή της στην Αποτελεσματικότητα του Σχολικού Οργανισμού”,

καλείστε να συμπληρώσετε το ακόλουθο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, ειδικής αγωγής, ειδικότητες), είναι ανώνυμο και έχει αυστηρά ερευνητικό χαρακτήρα. Τα στοιχεία που δίνετε, είναι απόρρητα και εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Δεν απαιτείται κατά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, κανένα στοιχείο επικοινωνίας, ούτε αποθηκεύεται η ηλεκτρονική διεύθυνση από την οποία υποβάλλετε τις απαντήσεις σας. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και η συναίνεσή σας να συμμετέχετε σε αυτήν πραγματοποιείται μέσω της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου που ακολουθεί.

Ευχαριστώ πολύ για το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Κουλούρη Μαργαρίτα

ΠΕ 60

Νηπιαγωγός στο 2^ο Νηπιαγωγείο Λευκίμμης Κέρκυρα

A.Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

- Άντρας
- Γυναίκα

2. Ηλικία

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61+

3. Τίτλοι σπουδών

- Πτυχίο ΑΕΙ
- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό
- Διδακτορικό

4. Έτη συνολικής προϋπηρεσίας

- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 21+

5. Σχέση εργασίας

- Μόνιμος
- Αναπληρωτής
- Ωρομίσθιος

6. Ειδικότητα

- Νηπιαγωγός
- Δάσκαλος
- Ειδικής αγωγής
- Άλλη ειδικότητα

7. Εκπαιδευτικό δυναμικό του σχολείου

- 1-3 εκπαιδευτικοί
- 4-6 εκπαιδευτικοί
- 7+ εκπαιδευτικοί

B. Φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν. Καταστροφικές συμπεριφορές του Διευθυντή σε σχέση με τον σχολικό οργανισμό.

Με τον όρο Σκοτεινή Ηγεσία εννοούμε φαινόμενα ηγεσίας- διεύθυνσης, που υπονομεύουν το έννομο συμφέρον μιας σχολικής μονάδας στο σύνολό της, καθώς και συμπεριφορές, εχθρικές, καταχρηστικές και αποκλίνουσες από την αποδεκτή και ηθική στάση ενός σχολικού ηγέτη-διευθυντή, με καταστροφικές συνέπειες στον σχολικό οργανισμό, στους εκπαιδευτικούς και στην σχολική αποτελεσματικότητα. Παρακαλώ περιγράψτε τις συμπεριφορές του διευθυντή σας σε σχέση με τη σχολική μονάδα σε κλίμακα από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

8. Πρόταση	1	2	3	4	5
8.1. Ο διευθυντής σας, δεν αναλαμβάνει τις ευθύνες του					
8.2. Ο διευθυντής σας, αντιδρά σπασμωδικά					
8.3. Ο διευθυντής σας, δεν έχει ιδέα για το τι συμβαίνει στη σχολική μονάδα					
8.4. Ο διευθυντής σας, θέλει να ελέγχει τα πάντα					
8.5. Ο διευθυντής σας, δεν δίνει σημασία σε σημαντικά πράγματα στη σχολική μονάδα					
8.6. Ο διευθυντής σας, άλλα λέει και άλλα κάνει					
8.7. Ο διευθυντής σας, ενεργεί με ανήθικο τρόπο					
8.8. Ο διευθυντής σας, φαίνεται αναξιόπιστος για τη σχολική μονάδα					
8.9. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να συντονίσει αποτελεσματικά, θέματα της σχολικής μονάδας					
8.10. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να θέσει προτεραιότητες					
8.11. Ο διευθυντής σας, δεν είναι θετικός ή/και φοβάται την αλλαγή και την καινοτομία					
8.12. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά σύνθετες ή/και μεταβαλλόμενες καταστάσεις					
8.13. Ο διευθυντής σας, δεν έχει τις κατάλληλες δεξιότητες και την εμπειρία να λειτουργήσει αποτελεσματικά την σχολική μονάδα					
8.14. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να θέσει το όραμα και τους στόχους της σχολικής μονάδας					
8.15. Ο διευθυντής σας, δεν έχει δεξιότητες στρατηγικού σχεδιασμού για τη σχολική μονάδα					

Γ. Φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας στη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν. Καταστροφικές συμπεριφορές του Διευθυντή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Με τον όρο Σκοτεινή Ηγεσία εννοούμε φαινόμενα ηγεσίας- διεύθυνσης, που υπονομεύουν το έννομο συμφέρον μιας σχολικής μονάδας στο σύνολό της, καθώς και συμπεριφορές, εχθρικές, καταχρηστικές και αποκλίνουσες από την αποδεκτή και ηθική στάση ενός σχολικού ηγέτη-διευθυντή, με καταστροφικές συνέπειες στον σχολικό οργανισμό, στους εκπαιδευτικούς και στην σχολική αποτελεσματικότητα. Παρακαλώ περιγράψτε τη συμπεριφορά του διευθυντή σας σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς σε κλίμακα από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ).

9. Πρόταση	1	2	3	4	5
9.1. Ο διευθυντής σας, θέλει να κάνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς να υποφέρουν					
9.2. Ο διευθυντής σας, φέρεται άσχημα σε όποιον τον αμφισβητεί					
9.3. Ο διευθυντής σας, εκφοβίζει εσάς ή/και τους άλλους εκπαιδευτικούς					
9.4. Ο διευθυντής σας, δεν σέβεται εσάς ή/και τους άλλους εκπαιδευτικούς					
9.5. Ο διευθυντής σας, θέλει να ασκεί έλεγχο σε όλους					
9.6. Ο διευθυντής σας, επιρρίπτει ευθύνες σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς για δικά του λάθη					
9.7. Ο διευθυντής σας, οικειοποιείται τη δουλειά άλλων εκπαιδευτικών					
9.8. Ο διευθυντής σας, προβάλλει τον εαυτό του εις βάρος σας ή/και άλλων εκπαιδευτικών					
9.9. Ο διευθυντής σας, δεν ζητάει, ή/και δεν δίνει σημασία στις απόψεις ή/και επιθυμίες εσάς ή/και άλλων εκπαιδευτικών					
9.10. Ο διευθυντής σας, δεν δείχνει εμπιστοσύνη και δεν αναθέτει σημαντικά καθήκοντα σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς					
9.11. Ο διευθυντής σας, φέρεται με τρόπο που διχάζει τους εκπαιδευτικούς					
9.12. Ο διευθυντής σας, αποξενώνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					
9.13. Ο διευθυντής σας, αδιαφορεί ή/και ενθαρρύνει ανάρμοστες συμπεριφορές σε εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					
9.14. Ο διευθυντής σας, δείχνει εύνοια σε εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					
9.15. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να διαχειριστεί σωστά τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών					
9.16. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να επιμορφώσει και αναπτύξει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					
9.17. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να παρέχει σε εσάς ή/και σε άλλους εκπαιδευτικούς σωστές πληροφορίες και πόρους					
9.18. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να αντιληφθεί/αξιοποιήσει τις αδυναμίες, τα πλεονεκτήματα/δεξιότητες εσάς ή/και άλλων εκπαιδευτικών					
9.19. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να παρακινήσει/ενθαρρύνει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					
9.20. Ο διευθυντής σας, δεν μπορεί να εμπνεύσει εσάς ή/και άλλους εκπαιδευτικούς					

Δ. Επιπτώσεις των καταστροφικών ηγετικών συμπεριφορών στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Παρακαλώ περιγράψτε πόσο αποτελεσματική είναι η σχολική μονάδα από 1-5 (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) στην οποία αναφερθήκατε παραπάνω ως προς

10. Πρόταση	1	2	3	4	5
10.1. Την ύπαρξη ισχυρής ηγεσίας					
10.2. Την εμπλοκή όλων στις διαδικασίες διοίκησης- ηγεσίας					
10.3. Τη συστηματική προσωπική παρακολούθηση και ανατροφοδότηση					
10.4. Την παροχή από τον διευθυντή σαφών οδηγιών και κατευθύνσεων για τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό έργο					
10.5. Την ύπαρξη κοινών διδακτικών σκοπών					
10.6. Τη συνέπεια των διδακτικών πρακτικών					
10.7. Τη δημιουργία κοινού οράματος					
10.8. Τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος					
10.9. Την ύπαρξη θετικής ενίσχυσης από τον διευθυντή					
10.10. Την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές					
10.11. Την ύπαρξη υψηλών προσδοκιών για τους εκπαιδευτικούς					
10.12. Την παρακολούθηση της προόδου και της βελτίωσης σε επίπεδο σχολείου					
10.13. Την παρακολούθηση της προόδου και της βελτίωσης σε επίπεδο τάξης					
10.14. Την ύπαρξη συνεχούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης					
10.15. Την ύπαρξη συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης					

Ε. Σχολική μονάδα και τάση φυγής

11. Παρακαλώ δηλώστε αν οι απαντήσεις σας αφορούν τη σχολική μονάδα που εργάζεστε τώρα, ή που είχατε εργαστεί στο παρελθόν.

- Σχολική μονάδα που εργάζομαι τώρα (σχ.έτος 2022-2023)
- Σχολική μονάδα που εργαζόμουν στο παρελθόν

11 α) Αν μπορούσατε, θα φεύγατε από αυτή την σχολική μονάδα; ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΜΟΝΟ ΑΝ ΕΧΕΤΕ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 11.

- Ναι, θα έφευγα
- Όχι, δεν θα έφευγα

11 β) Οι λόγοι που φύγατε ήταν σχετικοί με φαινόμενα σκοτεινής ηγεσίας; (ΝΑ ΑΠΑΝΤΗΘΕΙ ΜΟΝΟ ΑΝ ΕΧΕΤΕ ΕΠΙΛΕΞΕΙ ΤΗΝ ΔΕΥΤΕΡΗ ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΩΤΗΣΗΣ 11).

- Ναι, ήταν σχετικοί
- Όχι, δεν ήταν σχετικοί