



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ UNIVERSITY OF WEST ATTICA

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ , ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Διπλωματική εργασία

ΘΕΜΑ :

**«Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής
προσωπικότητας του εκπαιδευτικού»**

Καραμπίκα Κυριακή – Ευαγγελία

Κουλακιώτη Ειρήνη

Επιβλέπων καθηγητής: Πιερράκος Γεώργιος

Αθήνα , 2021

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων” από το τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής . Πραγματεύεται τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, ένα ζήτημα που τα τελευταία χρόνια μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως φλέγον. Οι συγγραφείς είναι εκπαιδευτικοί με πολύχρονη εμπειρία στην εκπαίδευση και ,κατόπιν, του προβληματισμού τους σχετικά με την παρουσία του σχολικού ψυχολόγου στον σχολικό οργανισμό κατέληξαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος.

Για την εκπόνηση της παρούσης διερευνητικής μελέτης συνέβαλε ένας κύκλος συναδέλφων, παρέχοντας συναισθηματική υποστήριξη και ενθάρρυνση ,πολύτιμες για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας. Σημαντική καθοδήγηση και ανατροφοδότηση παρείχε ο επιβλέπων καθηγητής της διπλωματικής εργασίας μέσω του συντονισμού αυτής, καθώς και σύσσωμο το Τμήμα Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής, με την παροχή υποστήριξης. Οι συγγραφείς ευχαριστούν θερμά τους παραπάνω για τη συμβολή τους και αφιερώνουν τη μελέτη αυτή σε όλον τον εκπαιδευτικό κλάδο όλων των βαθμίδων για την προσφορά τους στην ελληνική παιδεία ,των οποίων οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται καθημερινά στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους.

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

ΠΙΕΡΡΑΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ

ΣΠΥΡΙΔΑΚΟΣ ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ

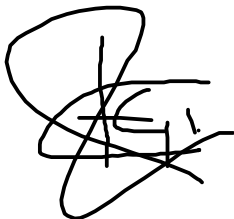
ΠΡΟΔΡΟΜΟΣ ΓΙΑΝΝΑΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι κάτωθι υπογραφόμενες Καραμπίκα Κυριακή - Ευαγγελία του Κωνσταντίνου, με αριθμό μητρώου dem 1917 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων , και Κουλακιώτη Ειρήνη του Πέτρου, με αριθμό μητρώου dem1918 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών , Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων δηλώνουμε υπεύθυνα ότι : “Είμαστε οι συγγραφείς της παρούσης διπλωματικής εργασίας και η όποια βοήθεια δεχτήκαμε για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές, από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων , λέξεων ή ιδεών είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους , με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επιπρόσθετα, βεβαιώνουμε ότι η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί προϊόν συγγραφής και πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο των ιδίων όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μας ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μας.

Η Δηλούσα



Καραμπίκα Κυριακή - Ευαγγελία

Η Δηλούσα



Κουλακιώτη Ειρήνη

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 5 |
| Abstract | 7 |
| 1. Εισαγωγή | 9 |
| 2. Γενικό Μέρος..... | 11 |
| 2.1 Η σχολική ψυχολογία | 11 |
| 2.1.1 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου..... | 11 |
| 2.1.2 Η ιστορική διαδρομή της σχολικής ψυχολογίας..... | 11 |
| 2.1.3 Ρόλος και απασχόληση | 14 |
| 2.1.4 Ο σχολικός ψυχολόγος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα..... | 18 |
| 2.2 Ηγεσία και εκπαίδευση | 19 |
| 2.2.1 Η έννοια της ηγεσίας | 19 |
| 2.2.2 Η εκπαιδευτική ηγεσία..... | 23 |
| 3. Ειδικό Μέρος | 33 |
| 3.1 Μεθοδολογία..... | 33 |
| 3.1.1 Σχεδιασμός μελέτης και θεωρητική προσέγγιση της έρευνας..... | 33 |
| 3.1.2 Πληθυσμός και δείγμα | 34 |
| 3.1.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων | 35 |
| 3.1.5 Ανάλυση δεδομένων | 36 |
| 3.2 Αποτελέσματα..... | 38 |
| 3.2.1 Ανάλυση της υπο-ομάδας των σχολικών ψυχολόγων | 38 |
| 3.2.2 Ανάλυση της υπο-ομάδας των εκπαιδευτικών..... | 45 |
| 3.2.3 Συγκριτική διερεύνηση των θεματικών των δύο ομάδων..... | 51 |
| 3.3 Συζήτηση..... | 52 |
| 4. Συμπεράσματα | 58 |
| Βιβλιογραφία | 60 |
| Παράρτημα..... | 65 |
| Παράρτημα 1. Ο οδηγός συνέντευξης της έρευνας..... | 65 |
| Παράρτημα 2. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις της έρευνας | 67 |

Περίληψη

Υπόβαθρο: Η χρήση ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες είναι πλέον επιβεβλημένη για την αντιμετώπιση μιας σειράς αναγκών αυτών, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός. Παράλληλα, στη σύγχρονη εκπαίδευση παρατηρείται η μεταβολή του στιλ ηγεσίας από το καθοδηγητικό στο μετασχηματιστικό, όπου η ηγεσία ασκείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών, όχι μόνο από το σχολικό διευθυντή. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου δεν έχει ως τώρα εξεταστεί σε σχέση με την ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού.

Στόχος: Η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία: Ο σχεδιασμός της μελέτης ήταν ποιοτικός. Στην παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις με 5 σχολικούς ψυχολόγους και 6 εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου στις συνεντεύξεις της κάθε ομάδας και αντιπαραβολή των θεματικών μεταξύ των ομάδων.

Αποτελέσματα: Με βάση τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει μια πληθώρα θεματικών, τόσο για την ομάδα των ψυχολόγων, όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Στην ομάδα των σχολικών ψυχολόγων, ο ρόλος τους φαίνεται να γίνεται ευρύτερα αντιληπτός, να θεωρούν ότι έχουν πολυδιάστατο ρόλο εντός του σχολικού οργανισμού και πως καλύπτουν ευρύτερες υποστηρικτικές ανάγκες. Μεταξύ αυτών, θεωρούν ότι συμβάλλουν και στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που θεωρούν ότι πραγματοποιείται μέσα από την παρακίνηση αυτών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται το σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών έναντι αυτών ως εμπόδιο στον επαγγελματικό τους ρόλο. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτοί φαίνεται να αποδίδουν τα εμπόδια στο έργο του ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας τόσο στον σκεπτικισμό έναντι αυτών, όσο και σε επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Ως προς την ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν πως ο ψυχολόγος επιδρά σε αυτή, κάτι που πραγματοποιείται μέσω της μεταβίβασης γνώσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός ψυχολόγος επιδρά γενικότερα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, οδηγώντας σε

μεταβολή του σχολικού κλίματος. Και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως ευρύτερο και πολυδιάστατο.

Συμπεράσματα: Μεταξύ των δύο ομάδων, παρατηρούνται ορισμένες διαφορές. Για παράδειγμα, οι σχολικοί ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται την επίδραση του σχολικού ψυχολόγου στην ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών ως απόρροια της παρακίνησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως απόρροια της μεταβίβασης γνώσεων. Και οι δύο ομάδες εκτιμούν ως κεντρικής σημασίας τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, τόσο ως προς την ενίσχυση της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, όσο και γενικότερα. Συνεπώς, ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου εντός των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να ενισχυθεί.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση; εκπαιδευτικοί; ηγεσία; σχολικός ψυχολόγος

Abstract

Background: The use of school psychologists is warranted in modern education, in order to overcome several problems, such as bullying. Modern education is moving towards a transformative style of leadership, whereas in the past more authoritative styles of leadership were used. The potential effect of school psychologists on teacher leadership has not been investigated by previous studies, leading to a relevant literature gap.

Aim: The aim of the present study was to investigate the role of school psychologist regarding the development of teachers' leadership.

Methods: The design of the present study was qualitative. This study was carried out by the use of semi-structured interviews on a sample of 5 school psychologists and 6 teachers. Followingly, content analysis was applied in the interviews of each of these groups. The themes were compared between groups, searching for common themes and differences.

Results: In the school psychologists' group, their role is appreciated as general, multifactorial and covering a variety of needs. Among them, school psychologists believe that they contribute to the development of teachers' leadership, which is carried out through motivation. School psychologists consider the skepticism of teachers towards them as a major obstacle. As for teachers, they also believe that such barriers exist, but they also believe that communicative barriers consist a problem in their relationship with school psychologists. Teachers believe that school psychologists enhance leadership development through knowledge transfer of specific skills. In addition, teachers believe that school psychologists can influence the overall school climate. Teachers also believe that school psychologists' role is wider and multidisciplinary.

Conclusions: Between the two groups, several differences are noted. For example, school psychologists believe that the effect of school psychologist on teacher leadership is mediated through motivation, whereas teachers believe this is carried out through knowledge and skills transference. Both groups believe that school psychologists have a strong effect on teacher leadership. Thus, educational policy makers have to enhance the role of school psychologists.

Key-words: education; leadership; school psychologist; teachers;

1. Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η σύγχρονη εκπαίδευση διακρίνεται από μια σειρά σημαντικών διαφορών σε σχέση με το παρελθόν, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών, η συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η διδασκαλία σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και οι μη ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων, μεταβαίνοντας δηλαδή από την καθοδηγητική στη μετασχηματιστική ηγεσία (Kalantzis & Cope, 2013).

Παράλληλα με τις μεταβολές ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οργανισμών, κατά τις τελευταίες δεκαετίες πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές στην επιστήμη της ψυχολογίας, όχι τόσο ως προς τις θεωρίες και τις παραδοχές της επιστήμης της ψυχολογίας, οι οποίες διαμορφώθηκαν αρκετά παλαιότερα, όσο ως προς το πεδίο των εφαρμογών αυτής, δηλαδή ως προς τη θεώρηση του «πού» μπορεί να έχει πεδίο εφαρμογής η επιστήμη της ψυχολογίας. Έτσι, το σχολικό περιβάλλον θεωρήθηκε ως ένα πεδίο στο οποίο υπάρχει πεδίο πρακτικής εφαρμογής της ψυχολογίας, οδηγώντας σε ανάπτυξη του επαγγέλματος του σχολικού ψυχολόγου (Χατζηχρήστου, 2004).

Το έργο του σχολικού ψυχολόγου έχει μελετηθεί ως προς διάφορους παράγοντες, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός (Χατζηχρήστου, 2004). Ωστόσο, με βάση την έως τώρα έρευνα δεν έχει εξεταστεί η πιθανή συμβολή του ψυχολόγου στην ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη υπο-διαίρεται σε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά το Γενικό Μέρος της έρευνας. Στο μέρος αυτό πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τη σχολική ψυχολογία και με την έννοια της ηγεσίας στην εκπαίδευση. Στο Ειδικό Μέρος της έρευνας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μιας σχετικής έρευνας σε δείγμα εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων, όπου επιχειρήθηκε η μελέτη της αποτίμησης αυτών για το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου σε σχέση με την ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού. Εν συνεχεία, ακολουθεί η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων της έρευνας και το σκέλος των συμπερασμάτων,

όπου επιχειρείται η εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας τόσο από το Γενικό, όσο και από το Ειδικό Μέρος της έρευνας.

2. Γενικό Μέρος

2.1 Η σχολική ψυχολογία

2.1.1 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου

Η σχολική ψυχολογία αποτελεί έναν από τους κατ' εξοχήν εφαρμοσμένους κλάδους της επιστήμης της ψυχολογίας, συνδεδεμένος με την καθημερινή πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Ως επιστήμη και ως επάγγελμα η σχολική ψυχολογία έχει να κάνει με την παροχή υπηρεσιών σε όλα τα μέλη του περιβάλλοντος της σχολικής κοινότητας, δηλαδή στους γονείς, στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και σε όλους τους λοιπούς εμπλεκόμενους στο σχολικό περιβάλλον. Ο σχολικός ψυχολόγος εστιάζει στα εκπαιδευτικά και αναπτυξιακά ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τη σχολική επίδοση και με την προσαρμογή των εκπαιδευομένων στο σχολείο και την οικογένεια, με την προαγωγή της ψυχικής υγείας και την πρόληψη ανάπτυξης ψυχικών διαταραχών, καθώς και με την προαγωγή της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Χατζηχρήστου, 2004).

Η σχολική ψυχολογία είναι απόρροια της σταδιακά αναπτυσσόμενης ταυτότητας της ίδιας της επιστήμης της ψυχολογίας στον χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικώς, η σχολική ψυχολογία στερούταν δικής της ταυτότητας, με αποτέλεσμα να υπάρχει μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990 μια σύγχυση ως προς την ταυτότητα της σχολικής ψυχολογίας και το διαχωρισμό αυτής από την κλινική ψυχολογία (Oakland, 1993). Από τη δεκαετία αυτή και ύστερα άρχισε να παρατηρείται μια μεταβολή ως προς το νομικό και θεσμικό πλαίσιο που ορίζει την απασχόληση και το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηχρήστου, 2004).

2.1.2 Η ιστορική διαδρομή της σχολικής ψυχολογίας

Ιστορικά, η σχολική ψυχολογία αποτέλεσε συνέπεια δύο διαφορετικών δυναμικών. Η πρώτη δυναμική αφορά την επιστημονική ωρίμανση των κλάδων στους οποίους βασίζεται. Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και ύστερα παρατηρήθηκε εγκαθίδρυση της επιστήμης της παιδαγωγικής, η οποία άρχισε να νοείται σε μεγαλύτερο βαθμό ως μια συγκεκριμένη επιστήμη με αρχές και μεθόδους (Χατζηχρήστου, 2004).

Παράλληλα, αναπτύχθηκε η επιστήμη της ψυχολογίας ως συγκεκριμένη και αυτόνομη επιστήμη, βασισμένη σε δικές της αρχές, θεωρίες και μεθόδους (Βοσνιάδου, 1999). Ένας, επομένως, βασικός λόγος για τον οποίο αναπτύχθηκε η επιστήμη της σχολικής ψυχολογίας ήταν η ίδια η επιστημονική ανάπτυξη της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας, που οδήγησε σε ανάδυση νέων επιστημονικών πεδίων βάσει της συνδυαστικής δυναμικής των δύο αυτών επιστημών (Χατζηχρήστου, 2004).

Ένας άλλος βασικός λόγος για τον οποίο αναπτύχθηκε η σχολική ψυχολογία αφορά τις ανάγκες των μαθητών που οδήγησαν στην ανάπτυξη της επιστήμης της ψυχολογίας. Πιο συγκεκριμένα, η αστικοποίηση και η εισαγωγή της μητέρας στην παραγωγική διαδικασία οδήγησαν σε σημαντικές μεταβολές στις κοινωνικές και υποστηρικτικές ανάγκες των μαθητών (Oakland, 2000). Παράλληλα, από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα ο τερματισμός της αποϊδρυματοποίησης, αρχικώς στη Σουηδία και στις Ηνωμένες Πολιτείες και εν συνεχεία στις υπόλοιπες χώρες του ανεπτυγμένου κόσμου οδήγησε στην ανάδειξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, με τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο τυπικό σχολείο να οδηγεί σε αυξημένες υποστηρικτικές ανάγκες για τη σχολική μονάδα (Στασινός, 2020). Έτσι, η σχολική ψυχολογία αναπτύχθηκε βάσει της ανάγκης για ανταπόκριση από μέρους της επιστήμης της ψυχολογίας στις νέες προκλήσεις τις οποίες αντιμετώπιζαν πλέον οι σχολικές μονάδες (Χατζηχρήστου, 2004).

Η σχολική ψυχολογία άρχισε να αναπτύσσεται νωρίτερα από ότι κανείς θα μπορούσε να θεωρήσει. Οι απαρχές της σχολικής ψυχολογίας εντοπίζονται ήδη από τη δεκαετία του 1880, όταν ορισμένοι εκ των τότε μελετητών επιχείρησαν συνδέσεις των επιστημών της αγωγής με την ψυχολογία. Η τάση αυτή εντατικοποιήθηκε πριν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και κατά το μεσοπόλεμο, επιδιώκοντας την αποτύπωση του δείκτη νοημοσύνης των μαθητών, με στόχο την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Οφείλει σε κάθε περίπτωση να επισημανθεί ότι η ανάπτυξη αυτών των τεστ στόχευσε στον εντοπισμό των μαθητών με παθολογικά χαμηλή νοημοσύνη, δηλαδή αυτών που έπασχαν από νοητική ανεπάρκεια, αποτελώντας ωστόσο την απαρχή της επιστήμης της σχολικής ψυχολογίας (Fagan, 1999).

Στη μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο παρατηρήθηκε μια στροφή από την εστίαση της σχολικής ψυχολογίας στην παθολογία των μαθητών στην εν γένει εστίαση στις υποστηρικτικές τους ανάγκες. Η μεταβολή αυτή πραγματοποιήθηκε

αρχικώς στη Μεγάλη Βρετανία, όπου μέσα από κατάλληλα νομοσχέδια προωθήθηκε η εισαγωγή των ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, επιδιώκοντας την πρόληψη των προβλημάτων ψυχικής υγείας (Dyson, 1997).

Αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εντοπίζεται και η πρώτη αναφορά στον όρο «σχολική ψυχολογία». Ειδικότερα, το 1948 οργανώθηκε με την υποστήριξη της ΟΥΝΕΣΚΟ και με συμμετοχή αντιπροσώπων από 43 διαφορετικές χώρες διεθνές συνέδριο σχολικής ψυχολογίας στη Γενεύη της Ελβετίας. Τη συγκεκριμένη πρωτοβουλία ακολούθησαν μετέπειτα διεθνή συνέδρια, ενώ ιδρύθηκαν επίσης σύλλογοι και εταιρείες σχολικής ψυχολογίας, που συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη του κλάδου, κυρίως στην Ευρώπη (Oakland, 2000).

Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η ιστορία της σχολικής ψυχολογίας μπορεί να διαιρεθεί σε δύο περιόδους. Η πρώτη περίοδος αφορά το χρονικό διάστημα από το 1890 ως και το 1969. Η περίοδος αυτή θεωρείται ως «ετερογενής» και χωρίζεται σε επιμέρους περιόδους, που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής (Fagan & Wise, 2000):

1. Από το 1890 ως και το 1909 εντοπίζεται η «απαρχή της επαγγελματικής πρακτικής»
2. Από το 1910 ως και το 1929 η «επέκταση και αποδοχή της επιστήμης»
3. Από το 1930 ως και το 1939 η «εμφάνιση ρυθμιστικών κανόνων»
4. Από το 1940 ως και το 1949 η «ίδρυση θεσμικών οργάνων»
5. Από το 1950 ως και το 1959 η «απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας»
6. Από το 1960 ως και το 1969 η «ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της άσκησης του επαγγέλματος»

Η επόμενη χρονικά περίοδος, η οποία ονομάζεται «γνήσια», εκτείνεται από το 1970 και ύστερα. Στην περίοδο αυτή εντοπίζονται δύο κύριοι παράγοντες διαφοροποίησης. Ο πρώτος παράγοντας αφορά την αύξηση της ερευνητικής και επιστημονικής γνώσης για το ζήτημα της σχολικής ψυχολογίας μέσω της εκπόνησης πληθώρας μελετών στη χώρα. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά την ανάπτυξη πολυάριθμων μεταπτυχιακών κύκλων σπουδών, μέσω των οποίων καταρτίστηκαν πολυάριθμοι ψυχολόγοι στη σχολική ψυχολογία. Έτσι, παρατηρήθηκε στη χώρα μια εντατικοποίηση τόσο της

γνώσης, όσο και της εφαρμογής της επιστήμης της ψυχολογίας στο σχολικό περιβάλλον (Fagan & Wise, 2000).

2.1.3 Ρόλος και απασχόληση

Η διαχρονική εξέλιξη της σχολικής ψυχολογίας στη μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο περίοδο είχε ως αποτέλεσμα την προοδευτική της αυτονόμηση από λοιπούς κλάδους της ψυχολογίας, όπως η κλινική ψυχολογία. Έτσι, κατέστη σαφές πως η σχολική ψυχολογία δεν συνιστά μια «κλινική ψυχολογία εφαρμοσμένη στο περιβάλλον του σχολείου», αλλά αντίθετα έναν αυτόνομο κλάδο της επιστήμης της ψυχολογίας, ο οποίος εστιάζει πρώτιστα στις δυναμικές που αναπτύσσονται στο ίδιο το σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2004).

Καθώς η σχολική ψυχολογία κατέστη ένα ξεχωριστό τμήμα της επιστήμης της ψυχολογίας, διαμορφώθηκαν σχετικώς και οι τομείς με τους οποίους ασχολούνται οι σχολικοί ψυχολόγοι. Οι τομείς αυτοί είναι οι παρακάτω (Fagan & Wise, 2000):

1. Η ψυχολογική και ψυχοεκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται σε όλους τους τομείς της ανάπτυξης και της προσαρμογής των παιδιών προσχολικής, σχολικής και εφηβικής ηλικίας, δηλαδή στο νοητικό, γνωστικό, ψυχοκινητικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, μαθησιακό και κινητικό επίπεδο. Επιπλέον, αξιολογούνται οι κλίσεις των παιδιών, τα μαθησιακά τους ενδιαφέροντα, οι αξίες τους, τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα και οι κοινωνικές τους δεξιότητες. Αξιολόγηση πραγματοποιείται, επίσης, από τους σχολικούς ψυχολόγους και ως προς τους εκπαιδευτικούς και γονείς που εμπλέκονται στην εκπαίδευση, καθώς και στα συστήματα (π.χ. τάξη) που αφορούν τη μαθησιακή διαδικασία.
2. Οι παρεμβάσεις με στόχο τη βελτίωση της προσαρμογής των μαθητών, την πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας και τη βέλτιστη δυνατή αξιοποίηση των ατομικών, οικογενειακών και σχολικών δυνατοτήτων. Οι παρεμβάσεις δύνανται να είναι ατομικές ή ομαδικές. Αφορούν την πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη. Τέλος, οι παρεμβάσεις δύνανται να έχουν ως πρωταρχικό στόχο τη διαχείριση των κρίσεων εντός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. θάνατος μαθητή).

3. Η διαλεκτική συμβουλευτική. Η διαλεκτική συμβουλευτική αφορά την παροχή έμμεσων συμβουλευτικών υπηρεσιών σε εκπαιδευτικούς, στο λοιπό εκπαιδευτικό προσωπικό, στους γονείς, στους συλλόγους γονέων σε άλλους επαγγελματίες, σε φορές σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Αφορά τη συνεργασία μεταξύ των ειδικών και μη κατά τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται μια συνεργατική μη ιεραρχικού τύπου σχέση. Η διαλεκτική συμβουλευτική έχει ως στόχο α) τη στήριξη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων ενός ή περισσότερων ατόμων (π.χ. μαθητών) του συμβουλευόμενου (π.χ. του εκπαιδευτικού), β) τη συνεργασία με τους συμβουλευόμενους στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης που αφορούν το σύνολο των τομέων της ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών, γ) την παροχή βοήθειας προς τους συμβουλευόμενους για την καλύτερη κατανόηση της ανάπτυξης των προβλημάτων των μαθητών, δ) την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των συμβουλευόμενων προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα σε παρόμοια προβλήματα στο μέλλον και ε) την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των φορέων της κοινότητας
4. Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή, ο συντονισμός και η αξιολόγηση προγραμμάτων ως προς το μαθησιακό τομέα, την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, τη διαχείριση κρίσεων, της οργανωτικές και διοικητικές αλλαγές και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.
5. Η εκπαίδευση, επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση ατόμων και ομάδων (π.χ. γονέων) σε θέματα σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών (π.χ. σχετικά με τις ψυχοτρόπες ουσίες).
6. Η έρευνα, καθώς ο σχολικός ψυχολόγος δεν είναι απλός αποδέκτης της γνώσης, αλλά συμβάλλει επίσης και στην παραγωγή νέας γνώσης, μέσω ερευνών στο σχολικό περιβάλλον.
7. Η εποπτεία, η οποία αφορά την παρακολούθηση της παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών από επαγγελματίες και εκπαιδευόμενους, καθώς και σε διοικητικά καθήκοντα.
8. Η εκπροσώπηση-υποστήριξη στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος, μέσω της συνηγορίας για κατάλληλη παροχή φροντίδας και υπηρεσιών με γνώμονα τις ανάγκες, τα δικαιώματα και το συμφέρον των παιδιών.

Πλέον, η αναγκαιότητα εφαρμογής της σχολικής ψυχολογίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι μεγαλύτερη από ποτέ για μια πληθώρα διαφορετικών παραγόντων. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, ένας από τους βασικούς ρόλους του σχολικού ψυχολόγου είναι η συμβολή στη διαχείριση κρίσεων. Η κρίση του COVID-19 συνιστά τη βασικότερη κρίση που επί του παρόντος αντιμετωπίζει η ανθρωπότητα (Jones, 2020; Louvardi, Pelekasis, Chrousos, & Darviri, 2020), η οποία έχει μια ιδιαίτερα απορρυθμιστική επίδραση στο σχολικό περιβάλλον, λόγω του κλεισίματος των σχολείων και της εισαγωγής της τηλεεκπαίδευσης (Donohue & Miller, 2020). Οι συνθήκες αυτές αναδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος καλείται να συμβάλλει στη διαχείριση της πρωτοφανούς αυτής κρίσης.

Ένας δεύτερος λόγος για τον οποίο η αξιοποίηση του σχολικού ψυχολόγου είναι επιτακτική σήμερα αφορά τις ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές. Όπως αναφέρεται και ανωτέρω, από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα παρατηρήθηκε μια σημαντική στροφή στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, ως απόρροια του τερματισμού της ιδρυματοποίησης (Στασινός, 2020). Η τάση αυτή ανέδειξε την αναγκαιότητα του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου, με στόχο τη διαχείριση των διαταραχών αυτών στο τυπικό σχολείο (Kalantzis & Core, 2013). Είναι δε γεγονός πως κατά τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται η συχνότητα διαταραχών, όπως η δυσλεξία και η ΔΕΠΥ, αλλά και ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές με τις διαταραχές αυτές διδάσκονται με βάση το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Αναστασίου, 2011; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012). Συνεπώς, η αύξηση του αριθμού των μαθητών με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές που διδάσκονται εντός του τυπικού σχολείου συνιστά έναν επιπρόσθετο λόγο για τον οποίο θεωρείται επιβεβλημένη και αναγκαία η χρήση σχολικών ψυχολόγων.

Οι δύο ανωτέρω ανάγκες, δηλαδή η κρίση του COVID-19 και οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές, φαίνεται ότι συνιστούν δύο συνδεδεμένες μεταξύ τους ανάγκες, αναδεικνύοντας σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη για χρήση σχολικών ψυχολόγων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΔΕΠΥ έχουν 1.58 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να προσβληθούν από τον SARS-CoV-2 (Merzon, Manor, Rotem, et al., 2020). Επιπλέον, η συμπτωματολογία των μαθητών με τη συγκεκριμένη διαταραχή αναμένεται να επιδεινωθεί λόγω της παρακώλυσης της παροχής υπηρεσιών ψυχικής υγείας προς αυτούς (McGrath, 2020). Ανάλογες αρνητικές επιδράσεις αναμένονται και για μαθητές με άλλες ειδικές μαθησιακές και

αναπτυξιακές διαταραχές, όπως ο αυτισμός (Caharapay, 2020). Επομένως, η αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών από πλευράς του σχολικού ψυχολόγου για αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών της πανδημίας στην εκπαιδευτική και ευρύτερη ψυχοκοινωνική πρόοδο των μαθητών με ειδικές μαθησιακές και αναπτυξιακές διαταραχές αναδεικνύει σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό τον ρόλο του.

Ένας άλλος λόγος για τον οποίο η χρήση σχολικών ψυχολόγων είναι πλέον μεγαλύτερη από ποτέ αφορά την ισχυρή πλέον επίγνωση για το συνεχές των διαταραχών της συμπεριφοράς από την παιδική ηλικία ως και την ενήλικη ζωή. Με βάση τη συστηματικοποίηση της έρευνας για τις εξελικτικές απαρχές της αντικοινωνικής διαταραχής προσωπικότητας, διαπιστώθηκε πως πρώιμα συμπτώματα αυτής εντοπίζονται ήδη από τη βρεφική ηλικία, κάνοντας ακόμα εντονότερη την εμφάνισή της κατά την προσχολική και σχολική περίοδο (Lightfoot, Cole, & Cole, 2014). Μάλιστα, διαταραχές της παιδικής ηλικίας, όπως η διαταραχή διαγωγής και η εναντιωματική προκλητική διαταραχή, οφείλουν να αντιμετωπίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς εκδηλώνονται κυρίως σε διαπροσωπικό επίπεδο, μέσω της ανάπτυξης συγκρουσιακών σχέσεων με τους άλλους, υπαγορεύοντας έτσι την αναγκαιότητα εφαρμογής παρεμβάσεων από σχολικούς ψυχολόγους (Wenar & Kerig, 2008). Συνεπώς, η αυξημένη επίγνωση που υπάρχει πλέον για τις μετέπειτα αρνητικές επιδράσεις των διαταραχών αυτών αναδεικνύει και τη σημαντική αναγκαιότητα για αξιοποίηση του σχολικού ψυχολόγου στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πλέον πιο αναγκαίος από ποτέ αφορά στη μετάβαση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Πράγματι, μια βασική πρόκληση κατά τον 21^ο αιώνα αφορά όχι μόνο στη διαχείριση της ετερότητας εκτός των κοινωνιών, δηλαδή στην επικοινωνία και συνεργασία με άτομα από διαφορετικούς πολιτισμούς που διαμένουν σε άλλα κράτη, αλλά και στη διαχείριση της ετερότητας εντός των κοινωνιών, δηλαδή στις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις (Χρυσόχοου, 2010). Το εγχείρημα αυτό απειλείται από τον ρατσισμό και την επιφυλακτικότητα έναντι της διαφορετικότητας, κάτι που οδηγεί σε αναγκαιότητα παρεμβάσεων από σχολικούς ψυχολόγους (Kalantzis & Cope, 2013).

Τέλος, ένας ακόμα ιδιαίτερα βασικός λόγος αφορά στη μεταβολή του τρόπου με τον οποίο ασκείται η διοίκηση στο σύγχρονο σχολείο, καθώς ιδιαίτερη βαρύτητα δεν δίνεται πλέον στη διοίκηση, αλλά στην ηγεσία (Πασιαρδής, 2004). Κατά τις τελευταίες

δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα άρχισε να παρατηρείται μια σημαντική στροφή στη μετασχηματιστική ηγεσία (Πασιαρδής, 2004), η οποία συνεχίστηκε και στον 21^ο αιώνα (Kalantzis & Core, 2013). Η συγκεκριμένη μορφή άσκησης ηγεσίας συνεπάγεται αυξημένες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού διευθυντή και των υφισταμένων του, ενώ βασίζεται σε αρχές όπως η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και η παρακίνηση για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προσωπικού (Πασιαρδής, 2004). Ο σχολικός ψυχολόγος καλείται, επομένως, πλέον να εργαστεί και επί των αυξημένων πλέον διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διευθυντών και των υφισταμένων τους, στοχεύοντας στην ενίσχυση δυνατότητας επίτευξης των σχετικών στόχων.

2.1.4 Ο σχολικός ψυχολόγος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο σχολικός ψυχολόγος εισήχθη μέσω του Νόμου 1566/85, ο οποίος αφορούσε στη δομή και στη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με αφετηρία το νόμο αυτό, δημιουργήθηκαν 50 οργανικές θέσεις για ψυχολόγους σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής. Τα καθήκοντα των σχολικών ψυχολόγων στην Ελλάδα στην περίοδο μετά την ψήφιση και εφαρμογή του συγκεκριμένου νόμου μπορούν να προσδιοριστούν ως εξής (Αποστολίδου, 2019; Χατζηχρήστου, 2004):

1. Ο σχολικός ψυχολόγος αξιολογεί το σύνολο των μαθητών του ειδικού ή των ειδικών σχολείων, όπου παρέχει τις υπηρεσίες του, τουλάχιστον δύο φορές ανά έτος, αλλά και έκτακτα, όταν αυτό κρίνεται αναγκαίο, χρησιμοποιώντας ψυχομετρικά τεστ και άλλες μεθόδους της ψυχολογίας.
2. Συνεργάζεται στενά με το σύλλογο προσωπικού του σχολείου και καθορίζει τους τρόπους και τα ειδικότερα εκπαιδευτικά και άλλα προγράμματα που απαιτούνται για την επιτυχημένη ψυχοπαιδαγωγική και ψυχοθεραπευτική, όπου είναι αναγκαίο, παρέμβαση προς τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες αυτών.
3. Συνεργάζεται στενά σε ατομική και συλλογική βάση με τους γονείς, στους οποίους παρέχει τις αναγκαίες οδηγίες για την αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών των μαθητών στο σπίτι, σε συνδυσμό με τις αντίστοιχες ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, τους ενημερώνει για θέματα ειδικής

αγωγής και τους παρέχει οποιασδήποτε μορφής βοήθεια άπτεται των επιστημονικών του καθηκόντων.

4. Συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους και τις αρμόδιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες.
5. Ενημερώνει με τρόπο συστηματικό τον ατομικό φάκελο του εκάστοτε μαθητή, ανταλλάσσει απόψεις για την κάθε ατομική περίπτωση με το λοιπό επιστημονικό προσωπικό του σχολείου και βοηθά στη σύνταξη πορισμάτων.

Οι ανωτέρω προβλέψεις και εφαρμογές αφορούν τα δημόσια σχολεία ειδικής αγωγής, ενώ στα δημόσια σχολεία τυπικής εκπαίδευσης δεν υπάρχουν σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες. Οι υπηρεσίες αυτές παρέχονται στο τυπικό σχολείο μόνο από ορισμένα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, κέντρα ψυχικής υγείας, συμβουλευτικούς σταθμούς δήμων ή τμήματα ψυχολογίας των ΑΕΙ της χώρας. Τα προγράμματα αυτά έχουν χαρακτήρα προσωρινό και αποσπασματικό, λόγω της ελλιπούς τους χρηματοδότησης, που δεν επιτρέπει τη συνέχεια των σχετικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων (Αποστολίδου, 2019; Χατζηχρήστου, 2004). Ωστόσο, με τον Νόμο 142628/ΓΔ4/30-08/2017 εισήχθη η πρόσληψη σχολικών ψυχολόγων ΠΕ23 και κοινωνικών λειτουργών ΠΕ30 στα δημόσια σχολεία γενικής αγωγής.

2.2 Ηγεσία και εκπαίδευση

2.2.1 Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία σαν έννοια μελετήθηκε με επιστημονικό τρόπο ήδη από τον 19^ο αιώνα. Βασικός μελετητής της ηγεσίας υπό ένα πρίσμα επιστημονικό ήταν, όπως αναφέρει ο Zaccaro (2007), ο Galton μέσω του βιβλίου του κληρονομική ιδιοφυΐα. Στο βιβλίο αυτό μελετήθηκαν αναλυτικά δύο πτυχές της ηγεσίας. Η πρώτη πτυχή είχε να κάνει με την ηγεσία ως χαρακτηριστικό εξαιρετικών ατόμων που οι χειρισμοί τους επέδρασαν καταλυτικά στην ανθρώπινη ιστορία. Η δεύτερη πτυχή είχε να κάνει με τα χαρακτηριστικά των όσων ασκούν ηγεσία, δηλαδή τα στοιχεία αυτά που καθιστούν εφικτή την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας από τους ηγέτες.

Με βάση τη μετέπειτα έρευνα, η αναφορά στον ορισμό της ηγεσίας είναι ετερογενής και πολυδιάστατη (Πασιαρδής, 2004). Συνοψίζοντας τους επιμέρους

ορισμούς, ο Μπουραντάς (2015) παρουσιάζει τον παρακάτω διαφωτιστικό ορισμό: *«ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής η μεγάλης, τυπικής η 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 υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον.»*

Οι θεωρίες περί ηγεσίας οφείλουν σε κάθε περίπτωση να εξετάζονται σε σχέση με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο. Η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από περιπτώσεις ηγετών που ήταν πολιτικοί, επιχειρηματίες, επιστήμονες, κ.α. και τυγχάνουν αναγνώρισης για τη συμβολή τους στην ανθρωπότητα. Είναι συνολικότερα αποδεκτό ότι ορισμένα άτομα διακρίνονται από την ικανότητα έμπνευσης των άλλων, ώστε να δρουν και να πετυχαίνουν ουσιώδεις στόχους. Η ηγεσία έχει καταλυτικό ρόλο, με συνέπεια η ανάπτυξή της να θεωρείται κεντρικής σημασίας στη σύγχρονη εποχή. Έτσι, διαχρονικά παρατηρείται ένας έντονος διάλογος σχετικά με το αν κανείς «γεννάται» ηγέτης ή «γίνεται». Η πρώτη θεωρία περί ηγεσίας αποδίδεται στον Halaychik (2016), που περιγράφεται και ως «Η Θεωρία του Μεγάλου Άντρα». Βάσει αυτής της θεωρίας, υπάρχουν διάφορες προκλήσεις σε πολλά μέρη του κόσμου στις οποίες τα άτομα από υψηλότερο κοινωνικό υπόβαθρο ήταν ευκολότερο να αναρριχηθούν στις ηγετικές θέσεις και να συμβάλλουν στην επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Η ιστορία αποτελείται από συστήματα τάξεων με συνέπεια οι ρόλοι των φύλων να εμποδίζουν συστηματικά κάποια άτομα να συμμετέχουν σε θέσεις ηγεσίας κάνοντας χρήση των δυνατοτήτων τους. Βάσει της συγκεκριμένης θεωρίας, οι πιο σημαντικές στιγμές της ανθρώπινης ιστορίας αποδίδονται σε άτομα που άσκησαν σημαντική επιρροή και πραγματοποίησαν τις κινήσεις προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους έχοντας φυσικά και επίκτητα στοιχεία που να τους καθιστούν αποτελεσματικούς ηγέτες.

Μια δεύτερη θεωρία περί ηγεσίας, που επίσης παρουσιάζεται από τον Halaychik (2016), είναι η συμπεριφορική. Η θεωρία αυτή βασίζεται στο ότι οι θεωρίες που εστιάζουν στις εγγενείς ικανότητες παραβλέπουν την επίδραση των συμπεριφορών στην ικανότητα του ατόμου να ασκεί ηγεσία και να καθοδηγεί τους υπολοίπους. Οι μελέτες της θεωρίας των χαρακτηριστικών σε αντίθεση με τη συμπεριφορική θεωρία ηγεσίας, δεν παρείχαν κάποιον τρόπο προκειμένου να μετρηθεί η ικανότητα του ατόμου που κατέχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στο πλαίσιο αυτό, αναζητήθηκαν

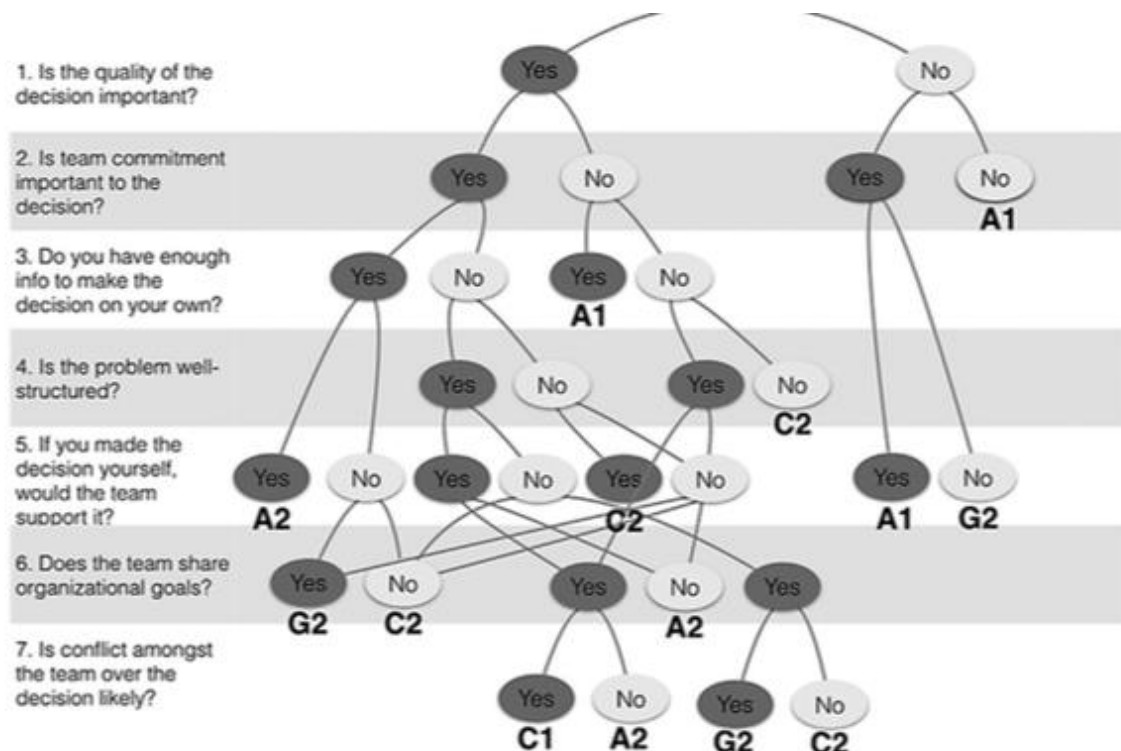
τρόποι αξιολόγησης της ικανότητας, με συνέπεια να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η ίδια η συμπεριφορά του ατόμου για την επιτυχία ή την αποτυχία του σκοπού του. Οι σχετικές προσπάθειες εστίασαν σε ατομικού τύπου συμπεριφορές, στις οποίες, όπως πιστευόταν, μπορούν να εντοπιστούν συγκεκριμένες ενέργειες, ώστε να επιτραπεί σε κάθε άτομο να γίνει ηγέτης. Έτσι, με τη συγκεκριμένη θεωρία, υπήρξε αναθεώρηση της θέσης περί έμφυτων χαρακτηριστικών που προσδιορίζουν τον ηγέτη (Halaychik, 2016).

Μια επιπρόσθετη θεωρία είναι αυτή της ενδεχομενικής ηγεσίας, θεωρία στην οποία επίσης κάνει αναφορά ο Halaychik (2016). Αντίθετα ως προς τις ανωτέρω τοποθετήσεις βάσει των οποίων η ηγεσία είτε είναι έμφυτη είτε βασίζεται σε εγγενή χαρακτηριστικά, η εν λόγω θεωρία βασίζεται στο ότι πως δεν υφίσταται ένα καθολικό μοντέλο βάσει του οποίου γίνεται να προσεγγιστεί στο σύνολό της η ηγεσία. Αντιθέτως, η συγκεκριμένη θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι η επιτυχημένη ηγεσία εξαρτάται από το στυλ ηγεσίας, το οποίο είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στην κάθε κατάσταση.

Πρέπει να επισημανθεί ότι κάποιες από τις σημαντικότερες συμπεριφορές που καθορίζουν την επιτυχία ενός οργανισμού είναι οι συμπεριφορές των ηγετών, όχι τόσο λόγω της κρισιμότητας των δικών τους αποφάσεων, όσο λόγω της παρακίνησης των υφισταμένων τους, με τις συμπεριφορές των ηγετών να οδηγούν σε σημαντική δέσμευση από πλευράς τους. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές διαφορές μεταξύ των ηγετών όπως υπάρχουν και μεταξύ άλλων ατόμων και πολλά διαφορετικά στυλ ηγεσίας ενδεχομένως να είναι χρήσιμα και αποτελεσματικά. Οι ηγέτες συμπεριφέρονται με ετερογενείς μεταξύ τους τρόπους, βάσει διαφορών σε επίπεδο προσωπικότητας, βάσει των αναγκών των υφισταμένων τους και βάσει της οργανωτικής κατάστασης του οργανισμού στον οποίο ασκούν ηγεσία. Μεταξύ των επιμέρους μελετών, τρεις πτυχές ξεχωρίζουν και αποτελούν το επίκεντρο των σχετικών μελετών. Οι πτυχές αυτές είναι ο ίδιος ο άνθρωπος, η σημασία των επιλογών του και οι στόχοι αυτού. Η ηγεσία περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας και χρησιμοποιείται πλέον συστηματικά στην επίτευξη της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας των οργανισμών. Στο πλαίσιο αυτό, η σχέση μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι παθητική, αλλά ενεργητική, διαμεσολαβούμενη πλέον με δυναμικό τρόπο μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία. Επιπροσθέτως, η ηγεσία έχει ως σκοπό να επιτύχει κάποιο τελικό αποτέλεσμα. Ως εκ τούτου, η ηγεσία είναι η ικανότητα να προσφέρουμε στους ανθρώπους την επίτευξη των στόχων. Οι ηγέτες εμπλέκονται με τους άλλους ανθρώπους, δηλαδή με τους

υφιστάμενους τους, για την επίτευξη των στόχων. Η ηγεσία βασίζεται σε μία αμοιβαία σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Έτσι, καθώς η ηγεσία αφορά τους ανθρώπους είναι σαφώς διαφορετική από τη διοίκηση, που διακρίνεται από γραφειοκρατική διεκπεραίωση υποθέσεων (Daft, 2010).

Ένα επιπρόσθετο μοντέλο που έχει προταθεί στη διερεύνηση της ηγεσίας είναι αυτό των Vroom-Yetton-Jago (Halaychik, 2016), το οποίο εστιάζει στους παράγοντες που ασκούν μια διαμορφωτική επίδραση στην εκάστοτε κατάσταση. Βάσει του συγκεκριμένου μοντέλου, το καλύτερο ηγετικό στιλ μπορεί να επιλεγεί μέσα από ένα δέντρο αποφάσεων. Βάσει αυτού του δέντρου, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει ανάμεσα στην αυταρχική, συμβουλευτική ή συνεργατική μορφή ηγεσίας με αποτέλεσμα να απομακρύνονται προβλήματα τα οποία μπορεί να ανακύψουν από την εισαγωγή ενός ατόμου σε μία συγκεκριμένη θέση ηγεσίας. Η απλότητα της συγκεκριμένης θεωρίας εδράζεται στο ότι τυποποιεί τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς επικεντρώνεται στους συγκεκριμένους παράγοντες της κάθε κατάστασης.



Εικόνα 1. Το μοντέλο Vroom-Yetton-Jago (Halaychik, 2016)

Συνολικότερα, εκατοντάδες βιβλία και άρθρα έχουν γραφτεί τις τελευταίες δεκαετίες όσον αφορά στις διακρίσεις και στις διαφορές της ηγεσίας από τη διοίκηση. Η καλή και αποτελεσματική διοίκηση συνιστά αναγκαία συνθήκη για τους οργανισμούς, όμως κεντρική σημασία έχει η ηγεσία, επειδή οι διακριτές ιδιότητες ενός ηγέτη συνδέονται και με τη διοίκηση και με την ηγεσία παρέχοντας ετερογενή μεταξύ τους ευεργετήματα στην οργάνωση οργανισμών και επιχειρήσεων (Daft, 2010).

Βασική διαφορά μεταξύ της διοίκησης και της ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η σταθερότητα, η τάξη και η επίλυση των προβλημάτων στην οργανωτική δομή του οργανισμού που χαρακτηρίζει την διοίκηση. Μέσω αυτού του τρόπου είναι εφικτή η εξασφάλιση της σωστής ροής των υπηρεσιών, όπως επίσης και η εξασφάλιση της πληρωμής των εμπλεκόμενων μερών της, ενώ η ηγεσία χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα και τάση για μεταβολή των παθογενειών του οργανισμού. Επιπροσθέτως, στην ηγεσία φαίνεται η τάση της αμφισβήτησης της τωρινής κατάστασης του οργανισμού, προκειμένου να δημιουργηθούν οι συνθήκες για αντικατάσταση των παρωχημένων με πιο παραγωγικές ιδέες, ώστε να είναι εφικτή η ανταπόκριση του οργανισμού σε σύγχρονες προκλήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, ο ηγέτης αποκτά σταδιακά ολοένα και περισσότερες δεξιότητες διαχείρισης καταστάσεων με συνέπεια την έκδηλη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του οργανισμού. Επιπροσθέτως, ένα άτομο για να χαρακτηριστεί ως ηγέτης εκτός από τις άριστες ικανότητες ηγεσίας όπως προαναφέρθηκε παραπάνω, θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να παρέχει έμπνευση στα υπόλοιπα άτομα για ένα όραμα με σκοπό να βοηθηθεί ο οργανισμός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει και στην εκπλήρωση των στόχων του. Συμπερασματικά, η ηγεσία και η διοίκηση δε θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν η μια την άλλη, παρά να είναι εκ παραλλήλου αναγκαίες. Συγκεκριμένα, μια καλή διοίκηση χρειάζεται ώστε να μπορέσει ένας οργανισμός να ανταποκριθεί επαρκώς σε τρέχουσες δεσμεύσεις που καλείται να αντιμετωπίσει και μια καλή ηγεσία είναι αναγκαία εστιάζοντας στο μέλλον του οργανισμού και στην εκπλήρωση του οράματος των στελεχών του (Daft, 2010).

2.2.2 Η εκπαιδευτική ηγεσία

Στην εκπαίδευση, το στιλ ηγεσίας αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους ο διευθυντής κάνει χρήση της εξουσίας που παρέχει ο νόμος, προχωρά στη λήψη

αποφάσεων, συνεργάζεται και αλληλεπιδρά με τα άλλα άτομα που απαρτίζουν τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Goldman, 1998). Το στιλ ηγεσίας επομένως αφορά, όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (2004), στο σύνολο συμπεριφορών και πρακτικών που χρησιμοποιούνται για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων μελών της σχολικής μονάδας.

Η παραπάνω σαφής άποψη του θέματος δεν συνεπάγεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ασκείται ηγεσία εντός του σχολικού οργανισμού είναι ομοιογενής και μη ουσιωδώς διακριτός μεταξύ επιμέρους περιπτώσεων. Ένα επίπεδο στο οποίο διαφοροποιείται ο τρόπος με τον οποίο ασκείται η ηγεσία αφορά διαδικασίες με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις, οι οποίες οδηγούν σε ετερογενή μεταξύ τους ηγετικά στιλ. Μια πρόιμη διάκριση των στιλ ηγεσίας που παρουσιάζονται στη σχετική βιβλιογραφία κατά πρώτο λόγο το αυταρχικό στιλ άσκησης ηγεσίας, που έχει να κάνει με τη χρήση φόβου και κυρώσεων ως βασικά στοιχεία του ηγετικού στιλ. Στο πλαίσιο αυτό, οι υφιστάμενοι "αναγκάζονται" στην υπακοή προς την εκπαιδευτική ηγεσία. Το δεύτερο στιλ ηγεσίας που προσδιορίστηκε από τους ερευνητές αφορά το δημοκρατικό / συμμετοχικό στιλ. Με βάση το συγκεκριμένο στιλ, ο εκπαιδευτικός ηγέτης εστιάζει στην παρακίνηση της συμμετοχής των υφισταμένων στη διαδικασία με την οποία λαμβάνονται οι αποφάσεις. Προϋπόθεση αυτού του στιλ ηγεσίας είναι ότι ο εκπαιδευτικός διευθυντής θεωρεί τους υφισταμένους του άξιους, ώστε να μπορούν να κάνουν τις σωστές επιλογές. Το τρίτο στιλ ηγεσίας είναι η ενδυνάμωση. Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός ηγέτης ελλείπει εμπιστοσύνης στις ικανότητές του ή εκφράζοντας σε κάποιο βαθμό την αδιαφορία για την εκτέλεση του έργου του δίνει δύναμη στους υφισταμένους, δηλαδή μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας και σημαντική ευελιξία ως προς τον τρόπο δράσης (Πασιαρδής, 2004).

Η πρόιμη αυτή διάκριση των μορφών ηγεσίας προέκυψε βάσει των διαδικασιών με τις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις, ενώ σε ένα μεταγενέστερο χρονικά σημείο ξεκίνησε να δίνεται η απαραίτητη βαρύτητα σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων και αποτελεσμάτων της άσκησης ηγεσίας. Ειδικότερα, οι ερευνητές που εξέταζαν την ηγεσία στην εκπαίδευση συνειδητοποίησαν πως κάποιοι εκπαιδευτικοί ηγέτες εστιάζουν στη στόχευση, στην οργάνωση προγραμμάτων εντός της σχολικής μονάδας και στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας αυτών. Αντιθέτως, άλλοι εκπαιδευτικοί ηγέτες έθεταν ως στόχο και βασική τους προτεραιότητα το να αναπτύσσουν κίνητρα στους υφιστάμενούς τους μέσα από αποτελεσματική και ουσιώδη επικοινωνία μαζί τους (Everard & Morris, & Wilson, 2004).

Οι Blake, Mouton, & Bidwell (1962) προχώρησαν στην ανάπτυξη του μοντέλου “Managerial Grid”, το οποίο έγινε ιδιαίτερα δημοφιλές στον τομέα της εκπαίδευσης (Πασιαρδής, 2004). Με βάση αυτό το μοντέλο, τα στιλ ηγεσίας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε:

1. Το πρώτο στιλ ηγεσίας είναι το αδιάφορο / παθητικό ή πολιτικό στιλ, που αναφέρεται σε ηγετικές συμπεριφορές οι οποίες διακρίνονται από ελάχιστο έως καθόλου ενδιαφέρον ως προς τους υφισταμένους και τις εκβάσεις της οργάνωσης. Έτσι, οι διευθυντές είναι ικανοποιημένοι να κάνουν μόνο το ελάχιστο, δηλαδή αυτό που ο νόμος προβλέπει, στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των καθηκόντων τους. Οι διαχειριστές της συγκεκριμένης ομάδας παρουσιάζουν αντιστάσεις στην αλλαγή και προσπαθούν να προστατεύσουν το κύρος τους μέσω πολύ αυστηρών συμπεριφορών και πρακτικών. Ταυτόχρονα, απουσιάζει η θέσπιση στόχων και η συστηματική προσήλωση στην επιτυχία αυτών.

2. Το δεύτερο στιλ ηγεσίας είναι το κατηγορηματικό / αυταρχικό στιλ. Σε αυτό το στιλ οι ηγέτες ενδιαφέρονται μόνο για το αποτέλεσμα, αγνοώντας την ανάγκη εστίασης στον ανθρώπινο παράγοντα. Με αυτόν τον τρόπο, οι ηγέτες δεν αφήνουν περιθώρια ανάκρισης και έκφρασης εναλλακτικών απόψεων, δεδομένου ότι αφενός δεν επικεντρώνονται στους υφισταμένους τους, αφετέρου δεν θεωρούν ότι έχουν κάτι σημαντικό να τους προσφέρουν.

3. Το τρίτο στιλ είναι το ανθρωπιστικό / οικείο στιλ. Σε αυτό το στιλ οι ηγέτες έχουν ιδιαίτερα έντονο ενδιαφέρον για τις ανθρώπινες σχέσεις, αδιάφοροι στα αποτελέσματα. Οι ηγέτες αυτής της κατηγορίας προσπαθούν να αποφεύγουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, έχουν την τάση να συγκαλύπτουν τους υπόλοιπους όταν υποεκτελούν τα καθήκοντά τους και είναι σε μεγάλο βαθμό εξουσιοδοτημένοι, δηλαδή χωρίς να αυξάνουν τις δεξιότητες των υφισταμένων τους για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

4. Το τέταρτο στιλ ηγεσίας είναι διευθυντικό. Οι διευθυντικοί διευθυντές σχολείων ενεργούν κατά τρόπο ισορροπημένο μεταξύ των αποτελεσμάτων και του ενδιαφέροντος για τις ανθρώπινες σχέσεις με τους υφισταμένους. Αυτοί οι ηγέτες στερούνται δημιουργικότητας, επειδή η έμφαση στην ισορροπία προσδίδει τάση στην καινοτομία.

5. Το πέμπτο στιλ ηγεσίας είναι δημοκρατικό / παρακινητικό. Αυτό το στιλ αφορά τους ηγέτες που καταφέρνουν, σε αντίθεση με την παραπάνω κατηγορία, να συνδυάσουν το

ενδιαφέρον για ανθρώπινες σχέσεις και αποτελέσματα. Έτσι, αυτός ο ηγέτης δεν θέτει μόνο στόχους, αλλά ενισχύει επίσης την ικανότητα των υφισταμένων του να τους εκπληρώνουν.

Από το παραπάνω στιλ, το δημοκρατικό θεωρείται ως το αποτελεσματικότερο στιλ ηγεσίας. Η απόδοση αυτή πραγματοποιείται, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2004), λόγω του ότι η σχολική μονάδα οδηγείται σε μια συνολική αναβάθμιση της αποτελεσματικότητάς της, χάρη στην ενίσχυση των δεξιοτήτων του δυναμικού της.

Η εναντικοποίηση των σχετικών ερευνών στον τομέα της εκπαίδευσης είχε ως συνέπεια επιπρόσθετες διακρίσεις όσον αφορά το στιλ με το οποίο ασκείται η ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Μπουράντας, 2002). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Μπουράντας (2002), τα μεταγενέστερα στιλ που επινοήθηκαν είναι το μετασχηματιστικό, το εκπαιδευτικό, το συμμετοχικό, το διοικητικό, το υπεύθυνο και το ενδυναμωτικό:

1. Ο διοικητικός ηγέτης εστιάζει σε παράγοντες της οργανωτικής δομής του σχολικού οργανισμού και στις βελτιώσεις στις εγκαταστάσεις και στις υποδομές, στηριζόμενος στη συνεργασία με τους υφισταμένους του και στην υποστήριξη αυτών. Ως εκ τούτου, ο διοικητικός ηγέτης καθορίζεται από την ίδια τη στόχευση των ενεργειών του, η οποία προσδιορίζει σαφώς το ηγετικό στιλ που υιοθετεί.
2. Ο συμμετοχικός ηγέτης εστιάζει στην ανάπτυξη των μελών της σχολικής κοινότητας, καλλιεργεί μια κουλτούρα με κεντρικό της άξονα τη συνεργασία, βασίζεται στην ομαδική εργασία, ενισχύει τη λήψη αποφάσεων και παρέχει τις αναγκαίες ανταμοιβές στους υφιστάμενους.
3. Ο ηγέτης ενδυνάμωσης διαμορφώνει μια σχολική κουλτούρα που αντικατοπτρίζει όλους τους πολιτιστικούς κανόνες της κοινωνίας της σχολικής μονάδας. Αυτός ο ηγέτης συνεργάζεται με τοπικούς φορείς και ομάδες γονέων και προωθεί την αλλαγή της σχολικής ομάδας με βάση το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και τις αλλαγές που γίνονται παράλληλα σε αυτό.
4. Όσον αφορά την υπεύθυνη ηγεσία, αυτή αφορά την ανάπτυξη ατομικής και ομαδικής ευθύνης. Στην υπεύθυνη ηγεσία υπάρχει ένας σαφής ορισμός των ευθυνών κάθε μέλους

της σχολικής μονάδας, ο οποίος εκπληρώνει τους στόχους της και είναι υπόλογος σε περίπτωση αποτυχίας να τους υλοποιήσει.

5. Σχετικά με τον μετασχηματιστικό σχολικό ηγέτη, η μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία αναφέρεται στην ικανότητα διαμόρφωσης μιας ικανής κουλτούρας από εκπαιδευτικούς διευθυντές μέσω του σχηματισμού κινήτρων για συνεργασία, καθορισμό στόχων και ανάπτυξη.

Η παθητική ηγεσία, που επίσης περιγράφεται στη βιβλιογραφία, έχει ως κεντρικό της χαρακτηριστικό την απουσία δράσης. Στη συγκεκριμένη μορφή, ο ηγέτης δεν πληροί τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που θα έπρεπε να έχει. Η ανταπόκριση στα καθήκοντα πραγματοποιείται αποκλειστικά στις περιπτώσεις όπου οι συνέπειες του παθητικού στιλ είναι πλέον αδύνατον να παραβλεφθούν λόγω της γενικότερης αποδιοργάνωσης του σχολικού οργανισμού (Kelloway, Sivanathan, Francis, & Barling, 2005). Λόγω του ότι η παθητική ηγεσία οδηγεί σε υπερσυσσώρευση προβλημάτων, αυξάνεται η επιθυμία των εργαζομένων για αποχώρηση από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Chênevert, Vandenberghe, Doucet, & Ayed, 2013). Πράγματι, η εφαρμογή του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με την προώθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας εντός των στελεχών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Nir & Kranot, 2006).

Η συναλλακτική ηγεσία αποτελεί ένα ακόμα στιλ, που βασίζεται στο γεγονός ότι η ηγεσία είναι ένα μοντέλο ανταλλαγής που ο ηγέτης έχει ως επιδίωξη το να ασκήσει επιρροή και να υποκινήσει τους υφισταμένους. Σε αυτήν τη συναλλαγή υπάρχει η αναγνώριση των επιτευγμάτων, αλλά και η τιμωρία των εργαζομένων όταν δεν επιτυγχάνουν τους στόχους τους. Αυτός είναι λοιπόν ένας τύπος ηγεσίας που βασίζεται στις αρχές της συμπεριφορικής μάθησης, ώστε να ενισχύσει τους υφισταμένους στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί. Αυτός ο τύπος ηγεσίας δεν επικεντρώνεται τόσο στους υπαλλήλους όσο και στη σχολική οργάνωση, αλλά στα αποτελέσματα που παράγει. Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται ότι η επίβλεψη και καθοδήγηση των υφισταμένων από τον εκπαιδευτικό ηγέτη είναι απαραίτητη για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού (Odumeru & Ogbonna, 2013).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας για την αποτελεσματικότητα των ατομικών μορφών ηγεσίας, στην εκπαιδευτική κοινότητα κατέστη σαφές ότι η μετασχηματιστική

ηγεσία συνεπάγεται τη δυνατότητα σχηματισμού μιας ισχυρής κουλτούρας εκ μέρους του ηγέτη (Μπουράντας, 2002). Η απήχηση του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας ενισχύθηκε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και γενικά. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον για την μεταμορφωτική ηγεσία προέκυψε λόγω του Προέδρου Ρούσβελτ, ο οποίος χρησιμοποίησε το μεταμορφωτικό ηγετικό στιλ, σε αντίθεση με τον Χίτλερ και τους κομμουνιστές ηγέτες που χρησιμοποίησαν πιο αυταρχικά ηγετικά στιλ (Van Oord, 2013). Συνολικά, φαίνεται ότι η επικράτηση του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας είναι ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης εκπαίδευσης, ειδικά των εκπαιδευτικών συστημάτων των ανεπτυγμένων δυτικών κρατών (Kalantzis & Core, 2013). Κατά συνέπεια, η μελέτη του συγκεκριμένου στιλ ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι επιτακτική.

Βάσει του συγκεκριμένου στιλ, η ηγεσία δεν θεωρείται προσωποποιημένη και άκαμπτη. Ειδικότερα, η μετασχηματιστική ηγεσία έχει ως κεντρικό της χαρακτηριστικό το εξατομικευμένο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού ηγέτη σχετικά με τις ανησυχίες, τις φιλοδοξίες, τις ανάγκες των υφισταμένων και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Πασιαρδής, 2004). Ταυτόχρονα, ο μετασχηματιστής ηγέτης προωθεί τη συμμετοχή του συνόλου των εργαζομένων του σχολείου μέσω της καινοτομίας, της εποικοδομητικής κριτικής και της συνεργασίας. Έτσι, ο μετασχηματιστής ηγέτης παρακινεί τη συμμετοχή άλλων μελών ενός οργανισμού για καινοτομία, κριτική, συνεργασία και αλληλεπίδραση (Montuori, 2010).

Ο επιμερισμός της ηγεσίας θεωρείται ιδιαίτερα καθοριστικής σημασίας για το συγκεκριμένο στιλ. Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας έχει την αφετηρία του σε αρκετά καινοτόμες προσεγγίσεις και θεωρήσεις σχετικά με το ποιος μπορεί να ασκήσει ηγεσία. Πράγματι, σε άλλους τρόπους ηγεσίας, όπως η καθοδήγηση, υπάρχουν ιδιαίτερα αυστηρά κριτήρια ως προς το ποιος και με βάση πια θεσμική ιδιότητα μπορεί να ασκήσει ηγεσία σε μια σχολική μονάδα ή γενικότερα μέσα σε έναν οργανισμό. Αντιθέτως, σε μετασχηματιστική ηγεσία η άσκηση της ηγεσίας μπορεί να πραγματοποιηθεί από οποιονδήποτε, δηλαδή, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ως εκ τούτου, η μετασχηματιστική ηγεσία συναντά καινοτομίες που δεν βρίσκονται σε άλλα στιλ ηγεσίας (Montuori & Donnelly, 2018).

Εκτός από τη θεωρητική θέση για σημαντικά οφέλη μέσω του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί εάν αυτό σχετίζεται

με οφέλη ως προς τις ίδιες τις σχολικές μονάδες και τη λειτουργία τους. Σε σχετική έρευνα που διεξήχθη σε 24 σχολικές μονάδες των Ηνωμένων Πολιτειών στην οποία μελετήθηκε η σχέση μεταξύ μορφής εκπαιδευτικής ηγεσίας και εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών, διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, καθώς και ένας συνδυασμός ηγετικής μεταμορφωτικής και καθοδηγητικής ηγεσίας, οδηγούσαν στην υψηλότερη εκπαιδευτική πρόοδο εκ μέρους των μαθητών (Marks & Printy, 2003). Μια επιπλέον έρευνα προσπάθησε να μελετήσει τη σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας και της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε μαθητές από 89 διαφορετικά σχολεία στη Σιγκαπούρη. Και αυτή η έρευνα βρήκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας και του επιτεύγματος των μαθητών (Koh, Steers, & Terborg, 1995). Συνολικά, μια μετα-ανάλυση 32 μεμονωμένων ερευνών που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του στιλ ηγεσίας και του Student Progress κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το μεταμορφωτικό στιλ ηγεσίας αποτελεί το στιλ με τα μεγαλύτερα οφέλη για την Εκπαιδευτική Πρόοδο των Φοιτητών (Leithwood & Jantzi, 2005).

Εκτός από τον καθορισμό συσχετισμών, είναι απαραίτητο να εξηγηθεί γιατί η μετασχηματιστική ηγεσία οδηγεί στα παραπάνω οφέλη για την εκπαιδευτική πρόοδο. Σαν διαμεσολαβητής στη σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση των μαθητών και στη μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί η αλλαγή στις αντιλήψεις τους για το σχολείο. Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές σχολείων με μετασχηματιστικό στιλ έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στη σχολική κοινότητα (Leithwood & Janzi, 1999). Επιπλέον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αλλάζουν επίσης μέσω της μετασχηματιστικής ηγεσίας, καθώς οι καθηγητές σχολείου με μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας έχουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία, με τον υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης να είναι ο μεσολαβητής της σχέσης μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της σχολικής απόδοσης των μαθητών (Griffith, 2004; Koh, Steers, & Terborg, 1995). Η πιο υψηλή ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών με τα σχολεία τους που κυριαρχούνται από μετασχηματιστική ηγεσία επιβεβαιώνεται ακόμη και από σχετική μελέτη που διεξήχθη πριν από ελάχιστα χρόνια στην Ελλάδα (Koutouzis & Malliara, 2017).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), τα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μετασχηματιστικού στιλ ηγεσίας οδηγούν αναγκαστικά σε έντονο προβληματισμό ως προς το αν αυτό είναι "σωστό" και τα άλλα στιλ ηγεσίας "λάθος". Όπως υποστηρίζει, δεν πρέπει να υπάρχει απαραίτητα σωστό στιλ ηγεσίας,

ενώ τα υπόλοιπα είναι λάθος. Αντίθετα, όλα τα στιλ μπορεί να είναι ταυτόχρονα λανθασμένα ή σωστά με βάση το πλαίσιο της εξέτασής τους. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε νέο στιλ ηγεσίας πρέπει να είναι σε θέση να λύσει το τέλμα που έχει προκύψει λόγω του προηγούμενου στιλ ηγεσίας.

Στην εκπαίδευση, το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας έγινε δημοφιλές μετά από μια μακροπρόθεσμη εστίαση των εκπαιδευτικών συστημάτων στην αποτελεσματικότητα των ατομικών στιλ ηγεσίας. Το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας έγινε δημοφιλές κατά τη δεκαετία του 1990, λόγω του γεγονότος ότι μέχρι τότε το στιλ καθοδήγησης δεν μπόρεσε να οδηγήσει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών οργανισμών (Silva, Gimbert, & Nolan, 2000; Pounder, 2006). Αυτό το στιλ θεωρήθηκε επιτακτικό για τη μετάβαση σε δημοκρατικό σχολείο (Quantz, Rogers, & Dantley, 1991). Ταυτόχρονα, βρέθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, οι οποίες δεν βρέθηκαν στο σχολείο σε προηγούμενες εποχές. Για παράδειγμα, η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι μια πρόκληση που προέκυψε κυρίως τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα (Kalantzis & Cope, 2013). Ένα μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας κρίθηκε απαραίτητο για να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν σε αυτές τις προκλήσεις, καθώς απαιτείται μια πιο πρωτοποριακή προσέγγιση (Pounder, 2006).

Η ανάγκη για υιοθέτηση του συγκεκριμένου στιλ υπαγορεύεται επίσης από το βαθμό στον οποίο ένα εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό ή όχι. Ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό παράδειγμα εκπαιδευτικού συστήματος που βασίζεται στην αποκέντρωση είναι αυτό της Κύπρου. Οι προσπάθειες αποκέντρωσης της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας κατέστησαν επιτακτική την ανάγκη ανάπτυξης αυτού του ανθρώπινου δυναμικού. Έτσι, η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρήθηκε επιτακτική με σκοπό να μεταφέρει το όραμα στους εκπαιδευτικούς και να καλλιεργήσει τις δεξιότητές τους εκ μέρους των εκπαιδευτικών ηγετών (Πασιαρδής, 2004). Στο ίδιο μήκος κύματος, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν γραφειοκρατικό για δεκαετίες, ενώ η διοίκησή του καθορίστηκε σε απόλυτο βαθμό από την κυβέρνηση, εμποδίζοντας έτσι την ανάπτυξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Saiti, 2009). Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια η μετασχηματιστική ηγεσία κερδίζει δυναμική σε σχέση με την καθοδηγητική, με στόχο την πιο αποτελεσματική ανάπτυξη

του ανθρώπινου δυναμικού του εκπαιδευτικού συστήματος (Vassiliadou & Dieronitou, 2014).

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η μετασχηματιστική ηγεσία πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη στις επιχειρήσεις, καθώς σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ενεργούν σύμφωνα με τους κανόνες που ορίζουν τη λειτουργία των επιχειρήσεων. Κατά τον Harvey (2001), η τάση για εστίαση στη μετασχηματιστική ηγεσία εδράζεται στα εγγενή χαρακτηριστικά του καπιταλιστικού συστήματος. Όπως τονίζει, ο καπιταλισμός είναι μια διαρκής διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού. Για αυτόν τον λόγο, η μετάβαση από το έθνος-κράτος στην παγκοσμιοποιημένη και νεοφιλελεύθερη αγορά ανέδειξε την ανάγκη για συνεχή μετασχηματισμό των δεξιοτήτων των εργαζομένων. Όπως τονίζει, η ύπαρξη επάρκειας δεξιοτήτων εκ μέρους των εργαζομένων είναι επιτακτική για την οικονομία που βασίζεται στον τριτογενή τομέα, επιβάλλοντας έτσι την ανάγκη υιοθέτησης ενός στιλ ηγεσίας που θα προωθεί τον μετασχηματισμό και την ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Η ανάγκη ανταλλαγής ηγεσίας οδήγησε τις επιχειρήσεις να υιοθετήσουν το μεταμορφωτικό στιλ ηγεσίας, επιδιώκοντας έτσι να αναπτύξουν υπηρεσίες άριστης ποιότητας στους πελάτες τους (Caldwell, Dixon, Floyd, Chaudoin, Post, & Cheokas, 2012).

Τέλος, υπάρχει επίσης μια διάσταση που είναι καθαρά πολιτική, η οποία σχετίζεται με την ανάγκη εστίασης στο μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας. Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, πραγματοποιήθηκε μια πολύ ταχεία ανάπτυξη παγκόσμιων προβλημάτων (π.χ Ρύπανση του περιβάλλοντος), προβλήματα για τα οποία η προηγούμενη γνώση δεν παρέχει αποτελεσματικές λύσεις. Επιπλέον, αυτά τα προβλήματα είναι συλλογικά, αλλά διαμορφώνονται σε ατομικό επίπεδο. Επομένως, η ανάπτυξη ενός αισθήματος ευθύνης μεταξύ των πολιτών-εργαζομένων και η καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικότερων απαντήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ακόμη πιο επιτακτική (Montuori, 2010).

Συνολικότερα, φαίνεται ότι το μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας αποτελεί μια μετατόπιση της σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την άσκηση της ηγεσίας όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό διευθυντή, όπως πραγματοποιούνταν

παλαιότερα, αλλά και από το σύνολο των εκπαιδευτικών ενός οργανισμού, όπου επιμερίζεται η ηγεσία (Πασιαρδής, 2004), με αποτέλεσμα η τελευταία να μελετάται μόνο σε άτομα που ασκούν τη διοίκηση, αλλά γενικώς στους εκπαιδευτικούς.

3. Ειδικό Μέρος

3.1 Μεθοδολογία

3.1.1 Σχεδιασμός μελέτης και θεωρητική προσέγγιση της έρευνας

Στη συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική προσέγγιση. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει στη μελέτη του βιώματος, των στάσεων και των αντιλήψεων των εμπλεκομένων για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο (Φίλιας, 2007). Ειδικότερα, η προσέγγιση αυτή κατέστη δημοφιλής μέσα από τη μελέτη του τρόπου εκδήλωσης ενός φαινομένου, αφού οι μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιεί (π.χ. συνεντεύξεις) παρέχουν τη δυνατότητα και εις βάθος μελέτη του τρόπου με τον οποίο αυτό εκδηλώνεται (Mason, 2011). Αντιθέτως, η ποσοτική έρευνα προτιμάται λόγω του ότι μέσα από αυτή είναι εφικτή η στατιστική διερεύνηση ενός φαινομένου, πραγματοποιώντας συσχετίσεις και διερευνήσεις ποσοστών (Γναρδέλλης, 2003). Καθώς στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρήθηκε η εις βάθος διερεύνηση των βιωμάτων, των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων για το ρόλο του τελευταίου, κρίθηκε επιβεβλημένη η χρήση της κριτικής προσέγγισης.

Η συγκεκριμένη μελέτη στηρίχτηκε στην ερμηνευτική φαινομενολογία. Όπως υποστηρίζουν οι Wilson & Hutchinson (1991), η ερμηνευτική φαινομενολογία χαρακτηρίζεται από τα παρακάτω κεντρικά στοιχεία:

1. Έχει την επιστημονική της αφετηρία στην προσέγγιση του Gadamerian, εστιάζοντας επομένως στα πιθανά υπαρξιακά νοήματα ενός φαινομένου
2. Βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και στη σχετικιστική οντολογία
3. Τα μελετώμενα φαινόμενα αναλύονται υπό το πρίσμα της γλωσσικότητας
4. Διερευνά τα κοινωνικά φαινόμενα βάσει της καθημερινής γνώσης που έχουν τα άτομα που εξετάζονται για αυτά
5. Στηρίζεται σε ένα ερμηνευτικοφιλοσοφικό σχήμα κατά τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας
6. Η διαδικασία της έρευνας δεν υπαγορεύεται αυστηρά, αλλά συνιστά μια προσωπική επιλογή του ερευνητή

7. Απαιτούνται τελεολογικές πηγές στο κείμενο προκειμένου τα δεδομένα του να παρέχουν πλούτο και παραλλαγή
8. Οι συνεντεύξεις δεν αποτελούν μια απλή απομαγνητοφώνηση, αλλά ένα ζωντανό κείμενο
9. Είναι χαρακτηριστική η αναδρομική ερμηνεία των κειμένων
10. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων νοούνται ως μια αφετηρία για γράψιμο και σκέψη
11. Το τελικό αποτέλεσμα συνιστά μία σύνθεση από δεδομένα, ερμηνείες και πιθανές επεξηγήσεις

Η ερμηνευτική φαινομενολογία δεν στηρίζεται τόσο σε συγκεκριμένες μεθοδολογικού τύπου αρχές της ποιοτικής έρευνας, όσο σε φιλοσοφικού τύπου προσεγγίσεις σχετικά με τη γνώση και τον τρόπο πρόσβασης σε αυτή. Στην ποιοτική έρευνα, η γνώση νοείται ως ταυτόσημη με την κοινωνική πραγματικότητα (Φύλιας, 2007). Όπως μάλιστα υποστήριξε ο Schutz (1967), η γνώση βρίσκεται "εκεί έξω" και στόχος του κοινωνικού επιστήμονα πρέπει να είναι η αποτύπωση και ερμηνεία αυτής.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση χαρακτηρίζεται επιπλέον από μία ξεκάθαρη σχέση ισχύος ανάμεσα στα άτομα που βιώνουν ένα φαινόμενο και στη γνώση σχετικά με αυτό. Η κοινωνική πραγματικότητα δομείται όχι μέσα από μία top-down, αλλά αντίθετα μέσα από μία bottom-up προσέγγιση, καθώς οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και των ομάδων που εξετάζονται από την έρευνα συνιστούν και τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσεται και δομείται η κοινωνική πραγματικότητα (Maynard & Clayman, 2003).

3.1.2 Πληθυσμός και δείγμα

Η συγκεκριμένη έρευνα ήταν δειγματοληπτική σε ένα πληθυσμό εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχολικών ψυχολόγων. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελούνταν από πέντε σχολικούς ψυχολόγους και έξι εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που διέμεναν και εργάζονταν στην περιοχή της Αττικής. Δεν τέθηκαν συγκεκριμένα κριτήρια εισαγωγής και αποκλεισμού στη μελέτη

ακόμα παρά μόνο το να είναι οι συμμετέχοντες είτε σχολικοί ψυχολόγοι είτε εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

3.1.3 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Από μεθοδολογικής απόψεως, στην ποιοτική έρευνα η συλλογή των δεδομένων δύναται να πραγματοποιείται μέσω πλήρως δομημένων συνεντεύξεων, μη δομημένων συνεντεύξεων και ημι-δομημένων συνεντεύξεων (Mason, 2011). Οι δομημένες συνεντεύξεις προτιμώνται όταν υπάρχει ένας σημαντικός όγκος γνώσης για ένα μελετημένο ζήτημα και στόχος είναι η διερεύνηση μιας πολύ συγκεκριμένης πτυχής αυτού μέσω κλειστού τύπου ερωταπαντήσεων (Φίλιας, 2007). Οι μη δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιούνται όταν υπάρχει ολοκληρωτική άγνοια σχετικά με ένα μελετημένο φαινόμενο, λόγω της ολοκληρωτικής ως τότε απουσίας σχετικής γνώσης (Mason, 2011). Στην περίπτωση των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, αυτές πραγματοποιούνται όταν υπάρχει ένας σημαντικός όγκος γνώσης για ένα μελετημένο ζήτημα, αλλά πρόθεση του ερευνητή είναι η διερεύνηση περαιτέρω πτυχών αυτού χρησιμοποιώντας ως αφετηρία την αρχική θεωρητική γνώση (Φίλιας, 2007). Καθώς στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρήθηκε, όπως προκύπτει και από το θεωρητικό σκέλος της μελέτης, πως υπάρχει ένας ικανός ως τώρα όγκος γνώσης σχετικά με το ζήτημα της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, με στόχο την περαιτέρω εμβάθυνση στο πεδίο αυτό. Ο οδηγός της ημι-δομημένης συνέντευξης παρουσιάζεται στο παράρτημα της έρευνας, τόσο για την ομάδα των εκπαιδευτικών, όσο και για την ομάδα των σχολικών ψυχολόγων.

3.1.4 Ερευνητική διαδικασία

Η συμπερίληψη των συμμετεχόντων στην έρευνα πραγματοποιήθηκε από το ευρύτερο διαπροσωπικό και φιλικό δίκτυο. Πρόκειται συνεπώς για ένα δείγμα ευκολίας (Φίλιας, 2007). Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, μέσω Skype, λόγω των περιορισμών της πανδημίας του COVID-19. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και εν συνεχεία απομαγνητοφωνήθηκαν, ώστε να αναλυθούν. Στους συμμετέχοντες τονίστηκε ο εθελοντικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους στη μελέτη και η διασφάλιση του απόρρητου και εμπιστευτικού της

συμμετοχής τους, καθώς και των δεδομένων που παρείχαν, τα οποία προορίζονταν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Στους συμμετέχοντες τονίστηκε πως μπορούν να αποσύρουν τη συμμετοχή τους οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, χωρίς να χρειάζεται να παρέχουν εξηγήσεις. Τονίστηκε επίσης πως τυχόν προσωπικές πληροφορίες που θα αποκαλυφθούν κατά τη συνέντευξη δεν θα απομαγνητοφωνηθούν σε γραπτό κείμενο.

3.1.5 Ανάλυση δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για την αποτύπωση, την κατανόηση και την επικοινωνία των αποτελεσμάτων στην ποιοτική έρευνα. Όπως αναφέρει ο Κόλλιας (2014), ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα αρκετοί μελετητές, με κυριότερο τον Berelson, προσπάθησαν να αναπτύξουν τεκμηριωμένες μεθόδους για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Οι συγκεκριμένες προσπάθειες εστίασαν αρχικά στην ανάλυση των δεδομένων από τις εφημερίδες, καθώς διαπιστώθηκε ότι αυτά ήταν ανέφικτο να αναλυθούν μέσω της ποσοτικής έρευνας. Αν και αρχικά η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων πραγματοποιούνταν ως προς τον λόγο των εφημερίδων, σύντομα αναπτύχθηκαν διάφορες μέθοδοι ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που προέρχονταν από άλλες πηγές όπως για παράδειγμα τις συνεντεύξεις (Κόλλιας, 2014; Φίλιας, 2007).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι χρήσιμο να πραγματοποιείται έχοντας ως αφετηρία δύο επιμέρους άξονες. Ο πρώτος άξονας έχει να κάνει με το πεδίο έρευνας που εφαρμόζεται η ανάλυση. Γενικότερα, μπορεί να θεωρηθεί ότι η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έχει να κάνει με την αποτύπωση μιας τάξης πραγμάτων επιδιώκοντας τη μετάβαση σε μία κοινωνική αλλαγή, δηλαδή σε μία νέα κατάσταση. Έτσι, η ποιοτική ανάλυση αναφέρεται σε μία πραγματικότητα μη στατική, αλλά δυναμική και διαρκώς εξελισσόμενη, κάτι που συνιστά τον πρώτο άξονα που οφείλει να λαμβάνεται υπόψιν κατά την ανάλυση. Ήδη από τη δεκαετία του 1930 η ποιοτική ανάλυση προωθήθηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες από τη Σχολή Κοινωνιολογίας του Σικάγο ως ένας τρόπος κοινωνικής αλλαγής, δηλαδή μετάβασης σε μία νέα πραγματικότητα μέσω της αντιμετώπισης κοινωνικών παθογενειών (Φίλιας, 2007). Επομένως, ο πρώτος άξονας της ανάλυσης δεδομένων αφορά στο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο μελετάται και το οποίο επιδιώκεται να μεταβληθεί, δηλαδή επιχειρείται μέσω

της διερεύνησης της συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στην ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού να διαπιστωθούν πιθανοί τρόποι βελτίωσης του ρόλου του προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο δεύτερος άξονας επί του οποίου στηρίζεται η ποιοτική ανάλυση έχει να κάνει με την αξιοπιστία και την επιστημονικότητα της διαδικασίας που ακολουθείται. Η αξιοπιστία έχει μελετηθεί αναλυτικά ήδη από τη δεκαετία του 1920, όταν ξεκίνησαν να τίγονται ζητήματα όπως η δειγματοληψία και η αξιοπιστία των αναλύσεων της ποιοτικής έρευνας. Κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα πραγματοποιήθηκε μία συστηματική επικέντρωση των μελετητών της ποιοτικής προσέγγισης στην ανάπτυξη συγκεκριμένων τρόπων για την ανάλυση των δεδομένων των ποιοτικών μελετών. Έως τότε οι ποιοτικές έρευνες επικεντρώνονταν κυρίως στο "φανερό" περιεχόμενο της επικοινωνίας και όχι στο μη έκδηλο. Η εστίαση αυτή περιόριζε την ποιοτική ανάλυση εντός του λόγου των συμμετεχόντων, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το ευρύτερο πεδίο μελέτης, τα χαρακτηριστικά των ατόμων της έρευνας, και οι λόγοι που τους ωθούν ενδεχομένως στις απαντήσεις που δίνουν. Έτσι, αναπτύχθηκαν μέθοδοι θεματικής ανάλυσης περιεχομένου για την ανάλυση των δεδομένων των ερευνών, κυρίως των συνεντεύξεων. Αν και οι μέθοδοι αυτοί διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους, κοινό στοιχείο αυτών είναι η μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας υπό ένα πρίσμα κοινωνιοκονστροκτουβιστικό, αντιμετωπίζοντας δηλαδή τον συμμετέχοντα της έρευνας ως πιθανό φορέα της επιστημονικής γνώσης (Φίλιας, 2007). Συνεπώς, στην παρούσα έρευνα ο άξονας αυτός αφορά τη θεώρηση πως οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας συνιστούν φορείς της επιστημονικής γνώσης για το μελετώμενο φαινόμενο, δηλαδή για τη συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού.

Οι δύο ανωτέρω άξονες δεν φαίνεται να είναι ασύνδετοι μεταξύ τους. Ιδιαίτερα διαφωτιστική ως προς τη σύνδεση των δύο αυτών αξόνων είναι η Λυδάκη (2001). Όπως αναφέρει, η ποιοτική έρευνα προάγει την επιστημονικού και κοινωνικού τύπου μεταβολή ακριβώς χάρη στη θεματική ανάλυση περιεχομένου. Βασικό στοιχείο της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων είναι η απουσία μιας συγκεκριμένης αφετηρίας από την οποία εκκινεί η ανάλυση των δεδομένων. Στο πλαίσιο αυτό, η απουσία περιχαράκωσης του σημείου αφετηρίας κατά την ανάλυση των δεδομένων έχει ως αποτέλεσμα την ανάδυση μιας νέας επιστημονικής γνώσης και την προαγωγή της

κοινωνικής μεταβολής. Συνεπώς, οι δύο διαστάσεις της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου που αναφέρονται παραπάνω είναι άρρηκτα συνδεδεμένες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η τεχνική ανάλυσης δεδομένων των Braun & Clarke (2006). Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο, η ανάλυση πραγματοποιείται σε έξι διαδοχικά βήματα, τα οποία είναι τα ακόλουθα: 1) Η εξοικείωση με τα δεδομένα 2) Η κωδικοποίηση 3) Η ανάπτυξη των θεματικών 4) Η τροποποίηση των θεμάτων 5) Η ονοματοδοσία των θεμάτων 6) Η συγγραφή των αποτελεσμάτων.

Από μεθοδολογικής απόψεως, η θεματική ανάλυση περιεχομένου παρέχει τη δυνατότητα για συγκριτική μελέτη θεματικών που έχουν αναδυθεί από επιμέρους αναλύσεις (Hewitt-Taylor, 2001; Onwuegbuzie, Leech, & Collins, 2012). Έτσι, μετά από το τέλος της ανάλυσης των δεδομένων πραγματοποιήθηκε συγκριτικού τύπου εξέταση των θεματικών που αναδύθηκαν μέσω της ανάλυσης. Στόχος της συγκεκριμένης συγκριτικής ανάλυσης ήταν επομένως ο εντοπισμός κοινών σημείων και διαφορών ανάμεσα στις θεματικές της ομάδας των σχολικών ψυχολόγων και στις θεματικές της ομάδας των εκπαιδευτικών.

3.2 Αποτελέσματα

3.2.1 Ανάλυση της υπο-ομάδας των σχολικών ψυχολόγων

Ως προς την ομάδα των ψυχολόγων, μία πρώτη θεματική θα μπορούσε να αφορά την αντίληψη της έννοιας του σχολικού ψυχολόγου. Οι συμμετέχοντες της μελέτης φαίνεται να αντιλαμβάνονται το ρόλο αυτό ως πολυδιάστατο. Χαρακτηριστική είναι η απάντησή του ψυχολόγου νο1, ο οποίος αναφέρει "*Ο σχολικός ψυχολόγος έχει ρόλο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό. Επίσης σημαντικός ο ρόλος του στις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (διαλεκτική συμβουλευτική). Σημαντικός είναι και ο ρόλος για συναισθηματικές, κοινωνικοσυναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες για τις οποίες παραπέμπει σε αρμόδιους φορείς*". Παρομοίως, και ο δεύτερος ψυχολόγος του δείγματος φαίνεται να έχει μία ιδιαίτερα ευρεία αντίληψη και να αναδεικνύει έναν αρκετά πολυδιάστατο ρόλο για τον σχολικό ψυχολόγο. Χαρακτηριστικά αναφέρει πώς αντιλαμβάνεται τον σχολικό ψυχολόγο "*Ως ένα πρόσωπο/ ρόλο που παρεμβαίνει*

πολυεπίπεδα και σε διάφορους τομείς: στην πρόληψη, την αξιολόγηση, την παρέμβαση, την επιμόρφωση, την υποστήριξη, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και στην ομάδα της τάξης, υποστηρίζοντας παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου – ως μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας - και παράλληλα αξιοποιώντας τις συνεργασίες με εξωτερικούς κοινοτικούς και άλλους φορείς". Ενδεικτικά ακόμα μπορεί να αναφερθεί και η ξεκάθαρη τοποθέτηση του πέμπτου ψυχολόγου της έρευνας, ο οποίος αναφέρει με ιδιαίτερη σαφήνεια πως "Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος". Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου».

Ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στην αντίληψη των σχολικών ψυχολόγων για την ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τους τρόπους με τους οποίους αυτή αναπτύσσεται. Κεντρικό ρόλο σε αυτή την περίπτωση φαίνεται να έχει η έμπνευση και η παρακίνηση των υπολοίπων. Χαρακτηριστικά, ο δεύτερος ψυχολόγος του δείγματος αναφέρει "Έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ, αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπνέει, να ευνοεί, να ενθαρρύνει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την κοινή δράση όλων, στην ομάδα της τάξης του αλλά και στην ομάδα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την επίτευξη ενός κοινού στόχου μέσα σε ένα θετικό συνεργατικό κλίμα". Παρομοίως, ο πέμπτος ψυχολόγος της μελέτης επίσης αντιλαμβάνεται την έννοια της ηγετικής προσωπικότητας ως σχετική με την παρακίνηση των υπολοίπων, αναφέροντας "Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης είναι ο άνθρωπος που έχει συγκεντρώσει στο πρόσωπό του αρκετές αρετές. Είναι δημιουργικός και οραματιστής και είναι ικανός να μεταδώσει τη δημιουργικότητα και το όραμά του στους μαθητές του. Είναι ικανός να κατανοήσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα των μαθητών του. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει παραγωγικές σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους του. Η ηγετική προσωπικότητα αναπτύσσεται μέσα από τη συνεχόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ένα μέρος της θεωρώ πως είναι και ιδιοσυγκρασιακό, δηλαδή στοιχείο της προσωπικότητας που προϋπάρχει στον άνθρωπο". Συνεπώς, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες της μελέτης αντιλαμβάνονται ως κεντρικό στοιχείο της ηγετικής προσωπικότητας την παρακίνηση των υπολοίπων, με αποτέλεσμα να μπορεί να αναπτυχθεί μια σχετική θεματική με τίτλο «Η παρακίνηση των υπολοίπων ως κεντρικό στοιχείο της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού».

Ένα ακόμα επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στη σχέση μεταξύ της ηγεσίας και του σχολικού κλίματος. Στην περίπτωση αυτή, διαπιστώνονται αιτιακές και διαμορφωτικές επιδράσεις του σχολικού κλίματος από την πλευρά της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Οφείλει να αναφερθεί πως οι επιδράσεις αυτές φαίνεται να διακρίνονται από μία top-down διαμορφωτική επίδραση, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικά, ο τρίτος ψυχολόγος αναφέρει *"Για μένα ηγετική μορφή πρέπει να έχει ο διευθυντής, ο οποίος θα τονίζει την ομαδική συνεργασία των εκπαιδευτικών και να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα"*. Παρομοίως, ο τέταρτος ψυχολόγος αναφέρει *"Η δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος στο σχολικό πλαίσιο είναι αδιαμφισβήτητα συνδεδεμένο με τον διευθυντή του σχολείου και την προσωπικότητά του. Από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ζεστού, θετικού κλίματος το οποίο να εστιάζει στους μαθητές και τις καλές και συνεργατικές σχέσεις του προσωπικού και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση"*. Συνεπώς, οι ψυχολόγοι της μελέτης αποδίδουν έναν κεντρικό ρόλο στον σχολικό διευθυντή για τη διαμόρφωση του κλίματος του σχολικού οργανισμού και μπορεί να αναδυθεί η θεματική με τίτλο «Οι top-down διαμορφωτικές επιδράσεις του σχολικού διευθυντή στο σχολικό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού».

Ως προς τον ρόλο του ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας, στην περίπτωση αυτή διατηρούνται ορισμένες επιφυλάξεις ως προς το κατά πόσο ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να συμβάλει στο στιλ ηγεσίας ή ως προς το κατά πόσο κάτι τέτοιο βρίσκεται εντός του πλαισίου του ρόλου του. Χαρακτηριστικά, ο δεύτερος ψυχολόγος αναφέρει *"Με τον τωρινό ρόλο που έχει ο σχολικός ψυχολόγος στα σχολεία γενικής αγωγής (περιστασιακή παρουσία χωρίς οργανικότητα στη θέση του) είναι πολύ δύσκολο να συμβάλει ουσιαστικά. Με άλλους όρους και προϋποθέσεις, θα μπορούσε να συμβάλει σε πολλά επίπεδα"*. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο τρίτος ψυχολόγος αποστασιοποιείται από τη σχετική τοποθέτηση, θεωρώντας πως ο ρόλος του ψυχολόγου δεν σχετίζεται με το στιλ ηγεσίας. Ειδικότερα, αναφέρει *"Δεν με βρίσκει σύμφωνη η έκτη ερώτηση. Δεν βρίσκεται εκεί ο ψυχολόγος για να συμβάλει στο στιλ ηγεσίας"*. Ακόμα και συμμετέχοντες οι οποίοι είναι πιο θετικοί έναντι του ρόλου του ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας τοποθετούνται ως προς τον τρόπο με τον οποίο κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί και όχι ως προς τον τρόπο με τον οποίο επί του παρόντος λαμβάνει χώρα εντός των σχολικών οργανισμών. Για παράδειγμα, ο τέταρτος

ψυχολόγος αναφέρει πως *"μέσα από ομαδική συμβουλευτική θα μπορούσαν να αποσυμφορηθούν εντάσεις, δυσκολίες ώστε να αυξηθεί το κίνητρο των εκπαιδευτικών, να νιώθουν ότι γίνονται κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να επιβραβευθούν και να ενισχυθούν στο έργο τους"*. Συνεπώς, επί του παρόντος φαίνεται πως ο ρόλος του ψυχολόγου δεν σχετίζεται με τη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας των εκπαιδευτικών οργανισμών και πως αρκετοί εκ των συμμετεχόντων διατηρούν αποστάσεις από το κατά πόσο κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί ακόμα και σε διαφορετικές συνθήκες. Με βάση τα ανωτέρω, μπορεί να αναπτυχθεί μια ακόμα σχετική θεματική με τίτλο «Η επί του παρόντος απουσία συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας εντός των εκπαιδευτικών μονάδων».

Μία επιπρόσθετη θεματική αφορά στη δυναμική συνεργασία για την ανάπτυξη του στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού και σε αυτήν την περίπτωση ο τρίτος ψυχολόγος είναι ιδιαίτερα απορριπτικός ως προς αυτό αναφέροντας πως *"δεν είναι αυτή η δουλειά του"*. Ωστόσο, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να συμφωνούν με αυτή την τοποθέτηση. Οι συμμετέχοντες θεωρούν πως υπό προϋποθέσεις και αξιοποιώντας τα παραδοσιακά εργαλεία της επιστήμης της ψυχολογίας ο σχολικός ψυχολόγος θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο5 αναφέρει *"Ο σχολικός ψυχολόγος βρίσκεται στο σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ν' αναπτύξουν τα ηγετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους με προγράμματα ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής, με παρατήρηση, με ψυχοεκπαίδευση, με θετική ενίσχυση"*. Αξίζει αναφοράς πως ο συμμετέχων νούμερο 2, οποίος όπως αναφέρεται ανωτέρω δεν θεωρεί ότι επί του παρόντος ο σχολικός ψυχολόγος συμβάλλει στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας, αναφέρεται σε τρόπους με τους οποίους αυτό θα μπορούσε να λαμβάνει χώρα ως εξής *"Υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του ίδιου του διευθυντή: στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος που να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου"*. Συνεπώς, μόνο ο συμμετέχων νο 3 φαίνεται να θεωρεί πως ο ψυχολόγος δεν μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας του οργανισμού, κάτι που οδηγεί στη θεώρηση πως σε ευρύτερο επίπεδο οι συμμετέχοντες μοιράζονται μία τέτοια αντίληψη. Έτσι, μπορεί να αναδυθεί μια

σχετική θεματική με τίτλο «Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού».

Ως προς τους κινδύνους του σχετικού εγχειρήματος, ιδιαίτερα αναλυτικός σχετικά με την περιγραφή αυτών είναι ο συμμετέχων νούμερο 4. Όπως αναφέρει, *"Αρχικά, μπορεί να μην τον εμπιστευτούν (αφού πρόκειται για κάποιον εξωτερικό συνεργάτη που εισβάλλει στον χώρο τους και μπορεί για κάποιους να θεωρηθεί απειλή). Από την άλλη, ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τα ομαδικά δυναμικά ώστε να ξέρει να χειριστεί πιθανά φαινόμενα που μπορεί να προκύψουν (όπως άρνηση, ναρκισσιστικά πλήγματα, καθρεφτίσματα, προβλητικές ταυτίσεις, ανταγωνισμός και όχι συναγωνισμός και συνεργασία). Πολύ σημαντικό επίσης είναι ο βαθμός ετοιμότητας και αποδοχής της σχολικής κοινότητας για κάτι τέτοιο, πόσο δηλαδή είναι "ανοικτοί" σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί". Στο ίδιο μήκος κύματος, ο συμμετέχων νο5 αναφέρει ως σχετικά εμπόδια τα εξής *"Μπορεί να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο της άρνησης, της αντίστασης στην αλλαγή. Αν δεν υπάρχει διαμορφωμένο αίτημα, υπάρχει κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει πως ο ψυχολόγος μπαίνει σε ξένα χωράφια, πως δεν έχει τις γνώσεις του αντικειμένου"*. Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Ο σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στη δράση του ψυχολόγου».*

Τέλος, ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στις θετικές επιδράσεις του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών για τους ίδιους και για τον σχολικό οργανισμό. Για παράδειγμα ακόμα ο συμμετέχων νο5 αναφέρει *"Μόνο θετικές επιδράσεις μπορούν να υπάρχουν. [...] Η δημιουργία μιας υγιούς συνεργασίας είναι μία από αυτές. Θα υπάρχει όφελος για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ηγετική προσωπικότητα με τα θετικά της στοιχεία αποτελεί πρότυπο για όλους"*. Παρομοίως, ο συμμετέχων νο1 επίσης αντιλαμβάνεται ποικίλα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Ειδικότερα, τοποθετείται ως εξής *"Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθορισμός αρμοδιοτήτων σε τομείς που ταιριάζουν στην προσωπικότητα του καθενός, πιο συνεργατικό κλίμα, κλίμα αποδοχής, κατανόησης, ενσυναίσθησης, αλληλουποστήριξης, συναισθηματικής πλαισίωσης[...]. Καλύτερη διαχείριση της μονάδας και της ομάδας, ομαλή λειτουργία με όρους οργάνωσης και επικοινωνίας καθώς και συναισθηματική εμπλοκή με τους στόχους του οργανισμού"*. Συνεπώς, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς

και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας».

Το σύνολο των επτά σχετικών θεματικών της συγκεκριμένης ομάδας παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρξε κάποια μεταβολή από τις αρχικές ως τις τελικές θεματικές κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

| Πίνακας 1. Οι θεματικές της ανάλυσης της ομάδας των σχολικών ψυχολόγων | |
|--|--|
| Αρχική θεματική | Τελική θεματική |
| Ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου | Ο πολυδιάστατος ρόλος του σχολικού ψυχολόγου |
| Η παρακίνηση των υπολοίπων ως κεντρικό στοιχείο της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού | Η παρακίνηση των υπολοίπων ως κεντρικό στοιχείο της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού |
| Οι top-down διαμορφωτικές επιδράσεις του σχολικού διευθυντή στο σχολικό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού | Οι top-down διαμορφωτικές επιδράσεις του σχολικού διευθυντή στο σχολικό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού |
| Η επί του παρόντος απουσία συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας εντός των εκπαιδευτικών μονάδων | Η επί του παρόντος απουσία συμβολής του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας εντός των εκπαιδευτικών μονάδων |
| Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού | Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού |
| Ο σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στη δράση του ψυχολόγου | Ο σκεπτικισμός των εκπαιδευτικών ως εμπόδιο στη δράση του ψυχολόγου |
| Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας | Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας |

3.2.2 Ανάλυση της υπο-ομάδας των εκπαιδευτικών

Ως προς τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, αρχικώς οφείλει να αναφερθεί ότι ορισμένοι συμμετέχοντες παρουσιάζουν μία έλλειψη γνώσεων ως προς το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τις δυνατότητες που έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο1 παραδέχεται ευθέως την άγνοια του αναφέροντας *"Όχι, τώρα διαβάζω για να ενημερωθώ από ανοιχτά μαθήματα open courses διαφόρων πανεπιστημίων"*. Παρομοίως, ο συμμετέχων νο3 αναφέρει *"Όχι, δεν γνώριζα"*, όταν ερωτάται για το θεσμικό πλαίσιο του ψυχολόγου και τις δυνατότητες ύπαρξης αυτού στη σχολική μονάδα. Άλλοι όμως συμμετέχοντες φαίνεται να αναφέρουν πως γνωρίζουν αρκετά καλά περί του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο4 αναφέρει όταν ερωτάται σχετικώς *"Ναι, αρκετά καλά"*. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο συμμετέχων νο5 αναφέρει *"Ναι, γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο για τον σχολικό ψυχολόγο"*. Στο πλαίσιο αυτό, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η ετερογένεια των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις τους για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου».

Μία άλλη θεματική αφορά τις συνεργασίες των εκπαιδευτικών με τον σχολικό ψυχολόγο. Ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρουν πως έχουν συνεργαστεί με σχολικούς ψυχολόγους για τη βέλτιστη δυνατή αντιμετώπιση των προβλημάτων της επαγγελματικής τους πρακτικής. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο6 αναφέρει *"Έχω συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο στο πλαίσιο της ενημέρωσης για τη συμπεριφορά μαθητών στην τάξη"*. Παρομοίως, ο συμμετέχων νο3 επίσης αναφέρει εμπειρίες συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο: *"Έχω εργαστεί με σχολικό ψυχολόγο. Ο ρόλος του ήταν υποστηρικτικός. Σε μια περίπτωση μαθητή μέσα στην τάξη μου, από την εμπειρία που είχα, πιστεύω ότι διευκολύνει τον εκπαιδευτικό ν' επικοινωνήσει με τον μαθητή και την ιδιάζουσα περίπτωση μαθητή με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον"*. Αξίζει αναφοράς πως ακόμα και συμμετέχοντες οι οποίοι δεν έχουν επίγνωση του θεσμικού πλαισίου αναφέρουν εμπειρίες συνεργασίας με σχολικό ψυχολόγο. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νο1 αναφέρει *"Μόνο μία φορά πέρυσι είχε έρθει να γνωρίσει και να μιλήσει με τα παιδιά ενός τμήματός μου και μια φορά πήγα κ εγώ στο γραφείο της γιατί ήθελε να γνωριστούμε και να με ρωτήσει εάν είχα απορίες να ρωτήσω ή κάτι άλλο"*. Στο πλαίσιο αυτό, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η αλληλεπίδραση με σχολικούς ψυχολόγους ως μία καθολική εμπειρία των εκπαιδευτικών της έρευνας».

Ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στην αντίληψη περί του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ρόλος αυτός φαίνεται να είναι πολυδιάστατος και μη αυστηρά προσδιορισμένος ακριβώς λόγω του μεγάλου εύρους των αναγκών που παρατηρούνται εντός των σχολικών μονάδων. Ο τέταρτος εκπαιδευτικός αναφέρει σχετικώς: *"Ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να είναι αυτός που θα βοηθήσει με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα να αναπτυχθούν στον γνωσιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό τομέα, μέσα από εντατική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τη δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος με στοχευμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας"*. Ο δεύτερος συμμετέχων θεωρεί μάλιστα πως τα καθήκοντά του μπορούν να συσχετιστούν με ένα μεγάλο εύρος προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σχολικός οργανισμός συμπεριλαμβανομένης και της τρέχουσας πανδημίας. Ειδικότερα, ο συμμετέχων αυτός αναφέρει όταν ερωτάται για την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας πως *"Συμβάλλει ουσιαστικά στη συμβουλευτική διαδικασία τόσο μαθητών και γονέων όσο και εκπαιδευτικών. Συμμετέχει σε διαδικασίες παραπομπής μαθητών σε ΚΕΣΥ. Έχει καθοριστικό ρόλο στη ρύθμιση συναισθήματος μέσα από προτεινόμενες δράσεις με στόχο την ψυχοκοινωνική ενίσχυση μαθητών, την ομαλή ένταξη μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, την επίλυση προβλημάτων σε περιόδους κρίσεων, όπως πένθος ή πανδημία Covid-19"*. Συνεπώς, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Ο σχολικός ψυχολόγος αρωγός στην προσπάθεια αντιμετώπισης ενός μεγάλου φάσματος αναγκών της σχολικής μονάδας».

Ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στην οριοθέτηση της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση αυτή δεν φαίνεται να υπάρχει μία ομοιογενής αποτίμηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Κεντρικό στοιχείο των επιμέρους αντιλήψεών τους είναι ότι αντιλαμβάνονται την ηγετική προσωπικότητα όχι ως κάτι το στατικό, αλλά ως κάτι το δυναμικό. Για παράδειγμα, ο πρώτος συμμετέχων αναφέρεται σε *"Ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο η σχολική μονάδα να είναι ανοιχτή στην κοινωνία με δράσεις σε πολλά επίπεδα νέων τεχνολογιών, αθλητισμού, εθελοντικών δράσεων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.λ.π."*. Αρκετά διαφορετική είναι η θεώρηση του συμμετέχοντος νο2, ο οποίος αναφέρει πως *"Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού*

εκπαιδευτικού. Αναπτύσσεται μέσα από συνεχείς επιμορφωτικές ενημερώσεις, τη δυνατότητα μέσα από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου, ώστε να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αυτές για αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης". Μεταξύ των επιμέρους προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών, κοινό στοιχείο είναι η θεώρηση πως η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού είναι μία διαδικασία δυναμική. Έτσι μπορεί να αναπτυχθεί μία σχετική θεματική με τίτλο «Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως ένα διαρκώς εξελισσόμενο φαινόμενο».

Όσον αφορά στον ρόλο της ηγεσίας στην ανάπτυξη του κλίματος του σχολικού οργανισμού, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι αυτό διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τις πολιτικές και τις πρακτικές της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Για παράδειγμα ακόμα ο συμμετέχων νο5 αναφέρει "*Το ψυχολογικό κλίμα σε μία εκπαιδευτική μονάδα, σχετίζεται άμεσα από τον τρόπο διοίκησης αυτής, αλλά και με την προσωπικότητα των διοικούντων και των υφισταμένων τους. Πιθανός αρνητισμός από την πλευρά της διοίκησης, μπορεί να οδηγήσει σε φόβο, αρνητισμό και τελικά έλλειψη κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς*". Παρομοίως, ο συμμετέχων νο1 αντιλαμβάνεται αιτιακές επιδράσεις από πλευράς της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναφέροντας πως η σχολική ηγεσία και το ψυχολογικό κλίμα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι φαινόμενα "*Αλληλένδετα και αλληλοσυμπληρώμενα μέσα από κοινές δράσεις και κοινούς στόχους*". Συνεπώς, μια σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος από τις πολιτικές και τις πρακτικές της διοίκησης».

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να θεωρούν ότι ο ψυχολόγος μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση του στιλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι έχουν μία αναθεωρητική ως προς τις υφιστάμενες πρακτικές του εκπαιδευτικού οργανισμού άποψη για τις επιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει ένας σχολικός ψυχολόγος. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η τοποθέτηση του τρίτου εκπαιδευτικού, ο οποίος αναφέρει "*Πιστεύω ότι επιδρά θετικά προς ένα στιλ ηγεσίας που είναι δημοκρατικό, επιζητά τον διάλογο, αφού η δουλειά του (ψυχολόγου) στηρίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία*". Παρομοίως, και ο συμμετέχων νο1 της ομάδας των εκπαιδευτικών τοποθετείται κατά αυτόν τον τρόπο αναφέροντας "*Δύσκολο καθώς υπάρχουν πολλά στερεότυπα αλλά θεωρώ ότι μέσα από συζητήσεις και κοινές δράσεις μπορεί να συμπαρασύρει και να επιφέρει αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης,*

μια νέα κουλτούρα και η ηγεσία να αναθεωρήσει κάποιες εσφαλμένες αυταρχικές συμπεριφορές, να είναι περισσότερο διαλλακτική και να μάθει να ακούει και να συμβουλευέται". Μάλιστα ακόμα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η μεταβολή αυτή επιτρέπει την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφιστάμενων. Ο συμμετέχων νο3 αναφέρει χαρακτηριστικά *"Μπορεί να επικοινωνήσει καλύτερα και με τις δύο πλευρές διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους θετικά"*. Στο πλαίσιο αυτό, θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία σχετική θεματική με τον τίτλο «Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη δημιουργία μιας ανοιχτής και μη αυταρχικής σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών μέσω της μεταβολής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας».

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται να θεωρούν ότι ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να έχει έναν ρόλο εκπαιδευτικό προς τον διευθυντή, δηλαδή να μεταβιβάζει τις γνώσεις του σε αυτόν, ώστε αυτός να μπορεί να βελτιώνει τις πρακτικές του κατά τη διαχείριση των υφιστάμενων του. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η τοποθέτηση του πέμπτου εκπαιδευτικού της έρευνας, ο οποίος αναφέρει *"Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να εκπαιδεύσει τον διευθυντή στο να αναγνωρίζει εύκολα τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών του, με σκοπό να καταφέρει να τους εξελίξει. Επίσης, θα μπορούσαν από κοινού να διαμορφώσουν το κατάλληλο πρόγραμμα ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών"*. Η μεταβίβαση γνώσεων φαίνεται να είναι κυρίαρχο στοιχείο και στην επίδραση του ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νούμερο 2 αναφέρει *"Αφού δοθεί και αναλυθεί το πλαίσιο δράσης των δύο πλευρών, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, ο σχολικός ψυχολόγος έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερωθούν για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων πρακτικών, με στόχο την ανάδειξη της ηγετικής πτυχής τους. Μέσα από συζήτηση δίδονται διάφορες εναλλακτικές από τον σχολικό ψυχολόγο, ενισχύοντας την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των εκπαιδευτικών"*. Στο πλαίσιο αυτό, η σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Η μεταβίβαση γνώσεων από πλευράς του σχολικού ψυχολόγου στον εκπαιδευτικό διευθυντή και στους υφιστάμενούς του με στόχο τη μεταβολή του στιλ και των πρακτικών ηγεσίας».

Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναδεικνύουν ως πιθανό εμπόδιο για το έργο του σχολικού ψυχολόγου τον σκεπτικισμό από πλευράς των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή του. Για παράδειγμα, ο συμμετέχων νούμερο 2

αναφέρει *"Ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί να στέκονται σκεπτικιστικά απέναντι σε αυτή την προσπάθεια, με κίνδυνο να νιώθουν απαξιωτικά για το έργο τους"*. Επιπλέον, στη σχέση αυτή αναδεικνύονται από ορισμένους συμμετέχοντες επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Επί παραδείγματι, ο συμμετέχων νο3 αναφέρει *"Η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να μην ταιριάζει με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και να μην έχει την πολυπόθητη επικοινωνία μαζί τους. Αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να μην αναπτύξει την ηγετική ικανότητα του εκπαιδευτικού"*. Συνεπώς, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Ο σκεπτικισμός έναντι του έργου του σχολικού ψυχολόγου και τα επικοινωνιακά εμπόδια ως πιθανά προβλήματα».

Τέλος, ένα άλλο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά στις ευεργετικές επιδράσεις της ύπαρξης του σχολικού ψυχολόγου εντός της μονάδας. Οι επιδράσεις αυτές φαίνεται να αφορούν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Χαρακτηριστικά, ο συμμετέχων νο4 αναφέρει *"Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αυτοπεποίθηση, θάρρος, πίστη, κουράγιο, ευχαρίστηση, ψυχική δύναμη, αντοχή, ψυχραιμία. Όλα αυτά συντελούν στην υλοποίηση και επίτευξη ευρύτερων σκοπών προς όφελος όλων καθώς και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών και κρίσεων [...] Βοηθάει στη διάγνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση σχολικών δυσκολιών ποικίλης φύσης. Επίσης, βοηθάει προληπτικά στην προαγωγή υγιών και θετικών σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και διαπροσωπικών σχέσεων για όλη τη σχολική κοινότητα"*. Συνεπώς, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο «Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας».

Η «διαδρομή» από τις αρχικές ως τις τελικές θεματικές παρουσιάζεται στον Πίνακα 2. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρξε μια μικρή και αμελητέα τροποποίηση της δεύτερης θεματικής, καθώς η έκφραση «της έρευνας» κρίθηκε ως πλεονασμός. Σε γενικές γραμμές, δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις αρχικές και στις τελικές θεματικές για την ομάδα των εκπαιδευτικών.

| Πίνακας 2. Οι θεματικές της ανάλυσης της ομάδας των εκπαιδευτικών | |
|---|---|
| Αρχική θεματική | Τελική θεματική |
| Η ετερογένεια των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις τους για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου | Η ετερογένεια των εκπαιδευτικών ως προς τις γνώσεις τους για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου |
| Η αλληλεπίδραση με σχολικούς ψυχολόγους ως μία καθολική εμπειρία των εκπαιδευτικών της έρευνας | Η αλληλεπίδραση με σχολικούς ψυχολόγους ως μία καθολική εμπειρία των εκπαιδευτικών |
| Ο σχολικός ψυχολόγος αρωγός στην προσπάθεια αντιμετώπισης ενός μεγάλου φάσματος αναγκών της σχολικής μονάδας | Ο σχολικός ψυχολόγος αρωγός στην προσπάθεια αντιμετώπισης ενός μεγάλου φάσματος αναγκών της σχολικής μονάδας |
| Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως ένα διαρκώς εξελισσόμενο φαινόμενο | Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού ως ένα διαρκώς εξελισσόμενο φαινόμενο |
| Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος από τις πολιτικές και τις πρακτικές της διοίκησης | Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος από τις πολιτικές και τις πρακτικές της διοίκησης |
| Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη δημιουργία μιας ανοιχτής και μη αυταρχικής σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών μέσω της μεταβολής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας | Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη δημιουργία μιας ανοιχτής και μη αυταρχικής σχέσης μεταξύ της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών μέσω της μεταβολής του τρόπου άσκησης της ηγεσίας |
| Η μεταβίβαση γνώσεων από πλευράς του σχολικού ψυχολόγου στον εκπαιδευτικό διευθυντή και στους υφιστάμενούς του με στόχο τη μεταβολή του στιλ και των πρακτικών ηγεσίας | Η μεταβίβαση γνώσεων από πλευράς του σχολικού ψυχολόγου στον εκπαιδευτικό διευθυντή και στους υφιστάμενούς του με στόχο τη μεταβολή του στιλ και των πρακτικών ηγεσίας |

| | |
|--|--|
| Ο σκεπτικισμός έναντι του έργου του σχολικού ψυχολόγου και τα επικοινωνιακά εμπόδια ως πιθανά προβλήματα | Ο σκεπτικισμός έναντι του έργου του σχολικού ψυχολόγου και τα επικοινωνιακά εμπόδια ως πιθανά προβλήματα |
| Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας | Τα πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους εκπαιδευτικούς και τον εκπαιδευτικό οργανισμό από την ύπαρξη του σχολικού ψυχολόγου εντός σχολικής μονάδας |

3.2.3 Συγκριτική διερεύνηση των θεματικών των δύο ομάδων

Με βάση τα ανωτέρω, φαίνεται πως υπάρχουν ορισμένες διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, ως προς τις θεματικές που είναι άμεσα συγκρίσιμες. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικοί ψυχολόγοι διακρίνουν ως εμπόδιο τον σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως εμπόδιο τόσο τον σκεπτικισμό έναντι του σχολικού ψυχολόγου, όσο και επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν και επιπλέον διαστάσεις εμποδίων στο έργο του σχολικού ψυχολόγου και στην υιοθέτηση του ρόλου του από τις σχολικές μονάδες.

Ένα άλλο αντικείμενο αναφοράς αφορά στις κεντρικές επιδράσεις του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου στον σχολικό οργανισμό. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι οι επιδράσεις του σχολικού ψυχολόγου επεξηγούνται μέσω της μεταβίβασης γνώσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί διευθυντές «εκπαιδεύονται», ώστε να εφαρμόζουν λιγότερο αυταρχικές και πιο δημοκρατικές πρακτικές εντός της σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση των σχολικών ψυχολόγων, η μεταβολή φαίνεται να γίνεται αντιληπτή επηρεάζοντας απευθείας το στίλ ηγεσίας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Έτσι, αν και οι επιδράσεις αυτές φαίνεται να είναι σε γενικές γραμμές κοινά αντιληπτές, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών αναφέρονται και περαιτέρω στοιχεία του σχετικού επεξηγηματικού μηχανισμού. Αντίθετα, στην περίπτωση των ψυχολόγων, όπως προκύπτει μέσω της δεύτερης θεματικής, η συμβολή στην ηγεσία γίνεται αντιληπτή ως μια συμβολή με βάση την παρακίνηση και όχι απαραίτητα με βάση τη μεταβίβαση γνώσεων.

Μια ακόμα αντιπαραβολή που παρουσιάζει ενδιαφέρον αφορά στην τελευταία θεματική και για τις δύο ομάδες. Η θεματική αυτή είναι μάλιστα κοινή και αφορά στα πολυδιάστατα οφέλη από την ύπαρξη σχολικών ψυχολόγων για το σχολικό οργανισμό. Έτσι, φαίνεται πως τόσο οι σχολικοί ψυχολόγοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αντιλαμβάνονται πως τα οφέλη αφορούν στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, αλλά είναι και ευρύτερα, αφορώντας εν γένει τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

3.3 Συζήτηση

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου παραβλέπεται στη σύγχρονη εκπαίδευση, παρ' ότι ενδεχομένως να είναι κεντρικής σημασίας για την αντιμετώπιση προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, όπως για παράδειγμα ο σχολικός εκφοβισμός (Kalantzis & Core, 2013). Στη σύγχρονη εκπαίδευση, η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού έχει κεντρική σημασία, λόγω της αδιαμφισβήτητης παραδοχής πως εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού η ηγεσία οφείλει να ασκείται από το σύνολο των εκπαιδευτικών και όχι απλώς από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004). Η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού βάσει της συμβολής του σχολικού ψυχολόγου συνιστά επομένως ένα ενδιαφέρον πεδίο διερεύνησης, το οποίο δεν είχε εξεταστεί έως τώρα από τη σχετική έρευνα.

Με βάση τη μελέτη που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει μια πληθώρα θεματικών, τόσο για την ομάδα των ψυχολόγων, όσο και για την ομάδα των εκπαιδευτικών. Στην ομάδα των σχολικών ψυχολόγων, ο ρόλος τους φαίνεται να γίνεται ευρύτερα αντιληπτός, να θεωρούν ότι έχουν πολυδιάστατο ρόλο εντός του σχολικού οργανισμού και πως καλύπτουν ευρύτερες υποστηρικτικές ανάγκες. Μεταξύ αυτών, θεωρούν ότι συμβάλλουν και στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που θεωρούν ότι πραγματοποιείται μέσα από την παρακίνηση αυτών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται τον σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών έναντι αυτών ως εμπόδιο στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτοί φαίνεται να αποδίδουν τα εμπόδια στο έργο του ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας τόσο στον σκεπτικισμό έναντι αυτών, όσο και σε επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Ως προς την ηγεσία, οι

εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν πως ο ψυχολόγος επιδρά σε αυτή, κάτι που πραγματοποιείται μέσω της μεταβίβασης γνώσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός ψυχολόγος επιδρά γενικότερα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, οδηγώντας σε μεταβολή του σχολικού κλίματος. Και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως ευρύτερο και πολυδιάστατο.

Με βάση τα ανωτέρω, είναι εφικτή η πραγματοποίηση μιας σειράς προτάσεων για την εκπαιδευτική πρακτική. Αρχικώς, τόσο οι σχολικοί ψυχολόγοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται να αποτιμούν ως ιδιαίτερα σημαντικό τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αν και για τους σχολικούς ψυχολόγους κάτι τέτοιο ενδεχομένως να ήταν αρκετά αναμενόμενο, το ότι και οι εκπαιδευτικοί έχουν μια τέτοια αντίληψη οφείλει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα ενθαρρυντικό και να αποτιμηθεί θετικά, οδηγώντας στη διαπίστωση πως η χρήση των σχολικών ψυχολόγων εντός των εκπαιδευτικών μονάδων οφείλει να γενικευτεί. Βάσει άλλωστε της ερμηνευτικής φαινομενολογίας και του κοινωνικού κονστρουκτουβισμού, επί των οποίων στηρίχθηκε η έρευνα, ως ειδικός θεωρείται ο οποιοσδήποτε έχει βιωματική εμπειρία από ένα φαινόμενο που τον αφορά (Κόλλιας, 2014). Έτσι, η γνώμη των εκπαιδευτικών και η θετική τους αποτίμηση για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου υπαγορεύει και την αναγκαιότητα για χρήση ψυχολόγων στις σχολικές μονάδες.

Η πρόταση αυτή φαίνεται να ενισχύεται και από τη συμβολή των ψυχολόγων στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Παρ' ότι μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας, δηλαδή των σχολικών ψυχολόγων και των εκπαιδευτικών, υπάρχουν σημαντικές μεταξύ τους διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο η επίδραση αυτή λαμβάνει χώρα, οι συμμετέχοντες και των δύο ομάδων συμφωνούν στον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη εκπαίδευση είναι, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, επιτακτικό το να ασκείται η ηγεσία όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό διευθυντή, αλλά από το σύνολο των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Ως εκ τούτου, ενδεχομένως να είναι αναγκαία η χρήση σχολικών ψυχολόγων στις εκπαιδευτικές μονάδες για την ενίσχυση του μετασχηματισμού της ηγεσίας προς ένα μετασχηματιστικό στίλ.

Ιδιαίτερα σημαντική οφείλει να θεωρηθεί η αντιμετώπιση των σχετικών εμποδίων που ενδεχομένως να υπάρχουν για την ενίσχυση της χρήσης των σχολικών ψυχολόγων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Όπως διαπιστώνεται και από τα ανωτέρω, τα επικοινωνιακά εμπόδια και ο σκεπτικισμός έναντι των σχολικών ψυχολόγων γίνονται αντιληπτά από πλευράς των συμμετεχόντων ως εμπόδια που πιθανώς να παρεμποδίζουν τη χρήση των σχολικών ψυχολόγων εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Μάλιστα, ορισμένοι εκ των εκπαιδευτικών της έρευνας φαίνεται να έχουν ελλιπείς γνώσεις και πληροφόρηση για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου. Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και το Υπουργείο οφείλουν να εξετάσουν και να αναπτύξουν σχετικές παρεμβάσεις ενημέρωσης προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αρθεί ο σκεπτικισμός και να περιοριστούν τυχόν επικοινωνιακά εμπόδια, ενισχύοντας έτσι με έμμεσο τρόπο τη χρήση των σχολικών ψυχολόγων από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Σε κάθε περίπτωση, οι ανωτέρω προτάσεις οφείλουν να θεωρηθούν ως αίολες, στην περίπτωση απουσίας ενός ξεκάθਾਰου θεσμικού πλαισίου και σχετικών πολιτικών που να υπαγορεύουν και να οριοθετούν τη χρήση των σχολικών ψυχολόγων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, είναι αναγκαία η ανάπτυξη κεντρικών πολιτικών σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος για την ενίσχυση του ρόλου του σχολικού ψυχολόγου εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Παρά τα ανωτέρω, η παρούσα έρευνα διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, οι οποίοι πρέπει να αναφερθούν. Ένα πρώτο πεδίο περιορισμών αφορά το μελετώμενο δείγμα. Πράγματι, και στις δύο ομάδες της έρευνας υπήρχε ένας μικρός αριθμός συμμετεχόντων, κάτι που συνιστά έναν κίνδυνο για τη γενικευσιμότητα των ευρημάτων στην ποιοτική έρευνα (Φίλιας, 2007). Έτσι, είναι πιθανόν συμμετέχοντες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (π.χ. με σημαντική εργασιακή προεμπειρία) να υπεραντιπροσωπεύονταν στο συγκεκριμένο δείγμα, δηλαδή η κατανομή των σχετικών χαρακτηριστικών στο μελετώμενο δείγμα να ήταν πιο μεγάλη από την αντίστοιχη κατανομή στον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς και στους σχολικούς ψυχολόγους, επηρεάζοντας έτσι αρνητικά την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός έχει να κάνει με τον τρόπο συμπερίληψης των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ειδικότερα, στη μελέτη αυτή συμπεριλήφθηκαν

συμμετέχοντες μέσω δείγματος ευκολίας, κάτι που από μεθοδολογικής απόψεως συνιστά μια επισφαλή πρακτική, που οδηγεί σε σφάλμα συμπερίληψης (Κόλλιας, 2014). Πράγματι, η συμπερίληψη συμμετεχόντων μέσω δείγματος ευκολίας οδηγεί σε μεγαλύτερη πιθανότητα συμπερίληψης αυτών που βρίσκονται στο επαγγελματικό και ευρύτερο διαπροσωπικό περιβάλλον του ερευνητή (Κόλλιας, 2014; Φίλιας, 2007). Έτσι, η χρήση ενός δείγματος ευκολίας ενδεχομένως να περιορίζει την αντιπροσωπευτικότητα του μελετώμενου δείγματος ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό-στόχο, καθώς οι συμμετέχοντες του οικείου δικτύου πιθανώς να είχαν διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτόν.

Ένας άλλος πιθανός περιορισμός της έρευνας έχει να κάνει με την ενδεχόμενη σύγκλιση των απαντήσεων προκειμένου να διάκινεται θετικά έναντι του οργανισμού στον οποίο απασχολούνται, δηλαδή της σχολικής μονάδας. Από μια σκοπιά αμιγώς κοινωνιοψυχολογική, ο άνθρωπος έχει την τάση για επιβεβαίωση του ορθού των επιλογών του, επιδιώκοντας τη θετική αξιολόγηση των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητά του (Παπαστάμου, Προδρομίτης, Λέτσιος, Χρηστάκης, Χατζή, Ξενίκου, & Χρυσόχου, 2009). Συνεπώς, πιθανώς στην παρούσα έρευνα να υπάρχει μια τάση εκπαιδευτικών για θετική αξιολόγηση των πτυχών του μελετώμενου ζητήματος, η οποία ίσως να μην αντανακλά τις πραγματικές τους αντιλήψεις για αυτό.

Ως επιπλέον σημείο αδυναμίας της παρούσας έρευνας μπορεί να θεωρηθεί η απουσία κωδικογράφησης των δεδομένων από πολλαπλούς αναλυτές. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (2007), η κωδικογράφηση είναι χρήσιμο να πραγματοποιείται από διαφορετικά άτομα, επιδιώκοντας τον περιορισμό του σφάλματος κατά τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Ως εκ τούτου, η σύγκριση ακρίβειας των κωδικογραφήσεων μεταξύ επιμέρους αναλυτών εγγυάται τον περιορισμό του σφάλματος κατά τη διαδικασία της ανάλυσης (Φίλιας, 2007; Κόλλιας, 2014). Συνεπώς, ένας ακόμα περιορισμός της μελέτης αφορά στην κωδικογράφηση και ανάλυση των δεδομένων από ένα και μόνο άτομο.

Ένας ακόμη περιορισμός έχει να κάνει με την ετερογένεια των αποκρίσεων σε ορισμένες αποκρίσεις των συμμετεχόντων. Για παράδειγμα, στην ομάδα των εκπαιδευτικών διακρίνεται σημαντική ετερογένεια ως προς τις γνώσεις τους για το σχολικό ψυχολόγο. Η ετερογένεια των αντιλήψεων βρίσκεται σε αντίθεση με την τάση των ποιοτικών ερευνών για εξαγωγή ορισμένων κεντρικών συμπερασμάτων μέσα από

τη μελέτη ενός συγκεκριμένου φαινομένου (Φίλιας, 2007). Στο πλαίσιο αυτό, φαίνεται να παρεμποδίζεται η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων για μερικές από τις πτυχές του μελετώμενου φαινομένου λόγω της ετερογένειας των αποκρίσεων, κάτι που απαιτεί την ποσοστιαία διερεύνηση αυτών.

Πέρα από τα αδύναμα σημεία της έρευνας, υπάρχουν και ορισμένα ισχυρά σημεία, τα οποία οφείλουν να επισημανθούν. Αναμφίβολα, ένα πρώτο ισχυρό στοιχείο αφορά στη μελέτη για ένα ζήτημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας το οποίο δεν έχει ως τώρα μελετηθεί στην Ελλάδα μέσα από αντίστοιχα ερευνητικά εγχειρήματα. Έτσι, η ίδια η επιλογή του μελετώμενου ζητήματος συνιστά ένα ισχυρό στοιχείο, καθώς είναι πρωτότυπο και επιδιώκει την παραγωγή νέας γνώσης και την κατανόηση για ένα μη μελετημένο έως τώρα φαινόμενο, δηλαδή το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο στοιχείο αφορά στον πλούτο των δεδομένων που παρείχαν οι συμμετέχοντες και στην ακρίβεια των όσων δήλωσαν σε σχέση με ό,τι πραγματικά πιστεύουν ή γνωρίζουν. Όπως αναφέρει ο Φίλιας (2007), μια βασική απειλή για τις συνεντεύξεις αφορά στον φόβο των συμμετεχόντων να παραδεχτούν ότι δεν γνωρίζουν για ένα μελετώμενο ζήτημα, κάτι που περιορίζει τον πλούτο των δεδομένων και οδηγεί σε αναφορά ψευδών αντιλήψεων λόγω του σχετικού φόβου. Στην παρούσα περίπτωση, κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να παρατηρείται, καθώς διάφοροι συμμετέχοντες της ομάδας των εκπαιδευτικών παραδέχονται ευθέως πως δεν γνωρίζουν αρκετά για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου.

Με βάση τα παραπάνω, είναι εφικτή και αναγκαία η πραγματοποίηση μιας σειράς προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα. Η ετερογένεια των αποκρίσεων των εκπαιδευτικών στις γνώσεις τους για τον σχολικό ψυχολόγο και τον ρόλο αυτού υπαγορεύει την αναγκαιότητα για μελέτη της συχνότητας των γνώσεων των εκπαιδευτικών για το μελετώμενο φαινόμενο, προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτές είναι υψηλές ή χαμηλές. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να προταθεί η πραγματοποίηση ποσοτικών μελετών για τη μελέτη της σχετικής συχνότητας, καθώς αυτές ενδείκνυνται όταν πρόθεση του ερευνητή είναι η μελέτη της συχνότητας ή του βαθμού στον οποίο παρατηρείται ή εκδηλώνεται έν φαινόμενο (Γναρδέλλης, 2003).

Μια άλλη πρόταση αφορά στη μελέτη της αντίληψης της εκπαιδευτικής διοίκησης για τον ρόλο των σχολικών ψυχολόγων στην ανάπτυξη της ηγετικής

προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Πράγματι, μια αρτηριοσκληρωτική εκπαιδευτική ηγεσία παρεμποδίζει την εκπαιδευτική αλλαγή, ακόμα και παρουσία θετικών στάσεων και αντιλήψεων για ένα φαινόμενο από την πλευρά των υφιστάμενων (Kalantzis & Core, 2013). Επομένως, ενδεχομένως να είναι χρήσιμη και αναγκαία η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των σχολικών διευθυντών για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

Τέλος, ο σχολικός ψυχολόγος φαίνεται να έχει έναν ευρύτερο ρόλο, ο οποίος δεν αφορά μόνο στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, κάτι που μελετήθηκε από την παρούσα έρευνα, αλλά μια πληθώρα προβλημάτων και προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σχολικός οργανισμός (Χατζηχρήστου, 2004). Έτσι, είναι αναγκαία η μελέτη του ευρύτερου ρόλου του ψυχολόγου εντός των σχολικών οργανισμών, με ιδιαίτερη έμφαση στην ελληνική πραγματικότητα.

4. Συμπεράσματα

Στη σύγχρονη εκπαίδευση, είναι αναγκαία η μετάβαση στο μετασχηματιστικό στιλ ηγεσίας, καθώς τα πολλαπλά προβλήματα και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί οργανισμοί δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσα από μια αρτηριοσκληρωτική και αυστηρά καθοδηγητική ηγεσία. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε μια συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας του σχολικού ψυχολόγου και των πιθανών ευεργετημάτων αυτού στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και των προκλήσεων των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ωστόσο, δεν έχει ως τώρα εξεταστεί η πιθανή επίδραση του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προφίλ των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να καλύψει το σχετικό βιβλιογραφικό κενό. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με 5 σχολικούς ψυχολόγους και 6 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη μελέτη της αντίληψής τους για τον ρόλο του σχολικού ψυχολόγου στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση των δεδομένων, στην ομάδα των σχολικών ψυχολόγων, ο ρόλος τους φαίνεται να γίνεται ευρύτερα αντιληπτός, να θεωρούν ότι έχουν πολυδιάστατο ρόλο εντός του σχολικού οργανισμού και πως καλύπτουν ευρύτερες υποστηρικτικές ανάγκες. Μεταξύ αυτών, θεωρούν ότι συμβάλλουν και στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, κάτι που θεωρούν ότι πραγματοποιείται μέσα από την παρακίνηση αυτών. Οι σχολικοί ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται τον σκεπτικισμό των εκπαιδευτικών έναντι αυτών ως εμπόδιο στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτοί φαίνεται να αποδίδουν τα εμπόδια στο έργο του ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας τόσο στον σκεπτικισμό έναντι αυτών, όσο και σε επικοινωνιακού τύπου εμπόδια. Ως προς την ηγεσία, οι εκπαιδευτικοί επίσης θεωρούν πως ο ψυχολόγος επιδρά σε αυτή, κάτι που πραγματοποιείται μέσω της μεταβίβασης γνώσεων προς τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο σχολικός ψυχολόγος επιδρά γενικότερα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, οδηγώντας σε μεταβολή του σχολικού κλίματος. Και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου ως ευρύτερο και πολυδιάστατο.

Συμπερασματικά, και οι δύο ομάδες φαίνεται να αποτιμούν ως ιδιαίτερα σημαντικό το ρόλο του σχολικού ψυχολόγου, τόσο στη διαμόρφωση της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών, όσο και γενικότερα. Ως εκ τούτου, όσοι χαράσσουν σχετικές εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να μελετήσουν τα σχετικά εμπόδια, να εργαστούν με στόχο την αντιμετώπιση αυτών και να διαμορφώσουν ένα σαφές θεσμικό πλαίσιο για την ενίσχυση της χρήσης των σχολικών ψυχολόγων από τις εκπαιδευτικές μονάδες της χώρας.

Βιβλιογραφία

- Αναστασίου, Δ. (2011). *Δυσλεξία: Θεωρία και Έρευνα-Όψεις Πρακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αποστολίδου, Μ. Ι. (2019). *Η εμπειρία των Σχολικών Ψυχολόγων στη δημόσια εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ψυχολογίας, Διπλωματική Εργασία.
- Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Blake, R. R., Mouton, J. S., & Bidwell, A. C. (1962). Managerial grid. *Advanced Management-Office Executive*.
- Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cahapay, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4.
- Caldwell, C., Dixon, R. D., Floyd, L. A., Chaudoin, J., Post, J., & Cheokas, G. (2012). Transformative leadership: Achieving unparalleled excellence. *Journal of Business Ethics*, 109(2), 175-187.
- Chênevert, D., Vandenberghe, C., Doucet, O., & Ayed, A. K. B. (2013). Passive leadership, role stressors, and affective organizational commitment: A time-lagged study among health care employees. *European review of applied psychology*, 63(5), 277-286.
- Daft R. (2010). *Management*. South-Western Cengage Learning.
- Durocher, E., Gibson, B. E., & Rappolt, S. (2014). Occupational justice: A conceptual review. *Journal of Occupational Science*, 21(4), 418-430.
- Donohue, J. M., & Miller, E. (2020). COVID-19 and school closures. *Jama*, 324(9), 845-847.

- Dyson, A. (1997). Social and educational disadvantage: reconnecting special needs education. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Fagan, T. K., & Wise, P. S. (2000). *School psychology: Past, present, and future*. NASP Publications, 4340 East West Highway, Suite 402, Bethesda, MD 20814.
- Fagan, T.K. (1999). Training school psychologists before there were school psychologist training programs: A History 1890-1930. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (3rd edition, pp. 21-31). New York: John Wiley.
- Φίλιας, Β. (2007). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Goldman, E. (1998). The Significance of Leadership Style. *Educational leadership*, 55(7), 20-22.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of educational administration*, 42(3), 333-356.
- Halaychik, C. S. (2016). Leadership styles. *CS Halaychik, Lessons in Library Leadership*, 57-96.
- Harvey, M. (2001). The hidden force: A critique of normative approaches to business leadership. *SAM Advanced Management Journal*, 66(4), 36.
- Hewitt-Taylor, J. (2001). Use of constant comparative analysis in qualitative research. *Nursing Standard (through 2013)*, 15(42), 39.
- Jones, D. S. (2020). History in a crisis—lessons for Covid-19. *New England Journal of Medicine*, 382(18), 1681-1683.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου: Εξέλιξη, Τεχνικές και Εφαρμογές της Μεθόδου στη Μελέτη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις Κριτική.
- Kelloway, E. K., Sivanathan, N., Francis, L., & Barling, J. (2005). Poor leadership. *Handbook of work stress*, 89-112.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of organizational behavior*, 16(4), 319-333.
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71-89.
- Λυδάκη, Α. (2001). Ποιοτικές μέθοδοι της κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Louvardi, M., Pelekasis, P., Chrousos, G. P., & Darviri, C. (2020). Mental health in chronic disease patients during the COVID-19 quarantine in Greece. *Palliative & Supportive Care*, 18(4), 394-399.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. Κ. (2015). *Μάνατζμεντ, Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο Σύγχρονες Προσεγγίσεις & Μέθοδοι Διοικητικές & Ηγετικές Ικανότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397.
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- McGrath, J. (2020). ADHD and Covid-19: current roadblocks and future opportunities. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 204-211.
- Merzon, E., Manor, I., Rotem, A., Schneider, T., Vinker, S., Golan Cohen, A., ... & Green, I. (2020). ADHD as a risk factor for infection with Covid-19. *Journal of Attention Disorders*, 1087054720943271.
- Montuori, A. (2010). Transformative leadership for the 21st century. *Reflections on the design of a graduate leadership curriculum, ReVision*, 30, 4-14.
- Montuori, A., & Donnelly, G. (2018). Transformative Leadership. *Handbook of Personal and Organizational Transformation*, 319–350.
- Maynard, D. W., & Clayman, S. E. (2003). Ethnomethodology and conversation analysis. *Handbook of symbolic interactionism*, 173-202.
- Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School Principal's Leadership Style and Teachers' Self-Efficacy. *Planning and Changing*, 37, 205-218.
- Oakland, T. (1993). A brief history of international school psychology. *Journal of School Psychology*, 31(1), 109-122.
- Oakland, T. (2000). International school psychology. In T.K. Fagan & P.S. Wise (Eds.), *School psychology: Past, present and future* (2nd edition, pp. 355-381). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Odumeru, J. A., & Ogbonna, I. G. (2013). Transformational vs. transactional leadership theories: Evidence in literature. *International review of management and business research*, 2(2), 355.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533–545.
- Quantz, R. A., Rogers, J., & Dantley, M. (1991). Rethinking transformative leadership: Toward democratic reform of schools. *Journal of Education*, 173(3), 96-118.

- Παπαστάμου, Σ., Προδρομίτης, Γ., Λέτσιος, Κ., Χρηστάκης, Ν., Χατζή, Α., Ξενίκου, Α., & Χρυσόχου, Ξ. (2009). *Εισαγωγή στη Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Saiti, A. (2009). The development and reform of school administration in Greece: A primary school perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 378-403.
- Schutz, A. (1967). The Phenomenology of the Social World*[1932]. *Contemporary sociological theory*, 32.
- Silva, D. Y., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers college record*, 102(4), 779-804.
- Van Oord, L. (2013). Towards transformative leadership in education. *International journal of leadership in education*, 16(4), 419-434.
- Vassiliadou, D., & Dieronitou, E. (2014). Implementation of Transformational Leadership in Education. *Erkina*,(3), 92, 108.
- Wenar, C. & Kerig, P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Wilson, H., & Hutchinson, S. (1991). Triangulation of qualitative methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 1(2), 263–276.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσόχου Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Zaccaro, S. J. (2007). Trait-based perspectives of leadership. *American psychologist*, 62(1), 6.

Παράρτημα

Παράρτημα 1. Ο οδηγός συνέντευξης της έρευνας

Ο οδηγός συνέντευξης για τους ψυχολόγους της έρευνας

1. Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας;
2. Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;
4. Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;
5. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;
6. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;
7. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;
8. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;
9. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;
10. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Ο οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας

1. Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο; Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;
2. Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;
3. Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;
4. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;
5. Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;
6. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;
7. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;
8. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;
9. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;
10. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;
12. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Παράρτημα 2. Οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις της έρευνας

«Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στην ανάπτυξη ηγετικής προσωπικότητας του εκπαιδευτικού»

Στο πλαίσιο της διεξαγωγής της ερευνητικής εργασίας μας ακολουθεί ένας οδηγός πλήρους δομημένης συνέντευξης τα δεδομένα της οποίας θα συλλεχθούν, θα επεξεργαστούν και θα συμπεριληφθούν στα τελικά αποτελέσματα της έρευνάς μας. Οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου προκειμένου να αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για την προσέγγιση του ερευνητικού θέματος.

1^{ος} Ψυχολόγος

12. Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας;

Δέκα χρόνια

13. Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο;

Στον δημόσιο τομέα είναι ο τρίτος χρόνος (ΚΕΣΥ). Τα προηγούμενα χρόνια στα πλαίσια της μαθησιακής αποκατάστασης.

14. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;

Ο σχολικός ψυχολόγος έχει ρόλο συμβουλευτικό και υποστηρικτικό. Επίσης σημαντικός ο ρόλος του στις σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο (διαλεκτική συμβουλευτική). Διερευνητικός ο ρόλος για συναισθηματικές,

κοινωνικοσυναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες για τις οποίες παραπέμπει σε αρμόδιους φορείς.

15. Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;

Όπως το αντιλαμβάνομαι συνίσταται στην ικανότητα του εκπαιδευτικού/διευθυντή να οργανώνει και μεθοδεύει τους επιμέρους στόχους του και καθοδηγεί κ υποστηρίζει την ομάδα στην επίτευξή τους.

16. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;

Ο σχολικός οργανισμός διέπεται από ποικίλα χαρακτηριστικά καθώς αποτελείται από ομάδες και ατομικότητες με αποκλίνοντα γνωρίσματα. Ως εκ τούτου το ψυχολογικό κλίμα δεν είναι στατικό, αλλά δυναμικό, και αλλάζει ανάλογα τα γεγονότα και τις πληροφορίες που προκύπτουν. Η ηγεσία του οργανισμού πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστεί τις αλλαγές και να διατηρήσει ισορροπημένο το σύστημα τόσο σε επίπεδο λειτουργίας όσο σε συναισθηματικό επίπεδο μεταξύ των ομάδων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί)

17. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;

Με το να υποστηρίζει και να συμβουλεύει το προσωπικό, τους γονείς και τα παιδιά εξομαλύνονται τυχόν εντάσεις στις σχέσεις και όλες οι πλευρές γίνονται πιο δεκτικές. Ως αποτέλεσμα προάγεται το υποστηρικτικό ηγετικό στυλ του εκπαιδευτικού οργανισμού σε κλίμα θετικότητας και αποδοχής.

18. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;

Ο σχολικός ψυχολόγος δεν έχει τέτοια αποστολή, ωστόσο μπορεί να προτείνει και να ενθαρρύνει δράσεις για τις οποίες θα είναι υπεύθυνος ο διευθυντής.

19. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;

Ο σχολικός ψυχολόγος δεν έχει τέτοια αποστολή, ωστόσο μπορεί να προτείνει και να ενθαρρύνει δράσεις για τις οποίες θα είναι υπεύθυνος ο διευθυντής.

20. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;

Άρνηση, υποβάθμιση, αδιαφορία, απόσυρση (αντιμετώπιση των προτάσεων του ψυχολόγου για δράσεις στις οποίες υπεύθυνος θα είναι ο διευθυντής)

21. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καθορισμός αρμοδιοτήτων σε τομείς που ταιριάζουν στην προσωπικότητα του καθενός, πιο συνεργατικό κλίμα, κλίμα αποδοχής κατανόησης, ενσυναίσθηση, αλληλουποστήριξη, συναισθηματική πλαισίωση.

22. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Καλύτερη διαχείριση της μονάδας και της ομάδας, ομαλή λειτουργία με όρους οργάνωσης και επικοινωνίας καθώς και συναισθηματική εμπλοκή με τους στόχους του οργανισμού .

2^{ος} Ψυχολόγος

1. Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας; 18 χρόνια
2. Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο; 16 χρόνια - έχω απασχοληθεί και στους δύο τομείς
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας; Ως ένα πρόσωπο/ ρόλο που παρεμβαίνει πολυεπίπεδα και σε διάφορους τομείς: στην πρόληψη, την αξιολόγηση, την παρέμβαση, την επιμόρφωση, την υποστήριξη, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και στην ομάδα της τάξης, υποστηρίζοντας παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου – ως μέλος της εκπαιδευτικής

κοινότητας - και παράλληλα αξιοποιώντας τις συνεργασίες με εξωτερικούς κοινοτικούς και άλλους φορείς

4. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;* Έτσι όπως το αντιλαμβάνομαι εγώ, αφορά στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να εμπνέει, να ευνοεί, να ενθαρρύνει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την κοινή δράση όλων, στην ομάδα της τάξης του αλλά και στην ομάδα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα την επίτευξη ενός κοινού στόχου μέσα σε ένα θετικό συνεργατικό κλίμα
5. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;* Θεωρώ ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην ηγεσία του σχολικού οργανισμού και στον τρόπο, στο στυλ, στο ύφος της ηγεσίας που εξασκείται. Ένα θετικό στυλ ηγεσίας – ενθαρρυντικό, υποστηρικτικό, δημοκρατικό, που αναλαμβάνει ευθύνη, παίρνει πρωτοβουλίες και ταυτόχρονα ευνοεί τις σχέσεις και τη συνεργασία μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα.
6. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;* Με τον τωρινό ρόλο που έχει ο σχολικός ψυχολόγος στα σχολεία γενικής αγωγής (περιστασιακή παρουσία χωρίς οργανικότητα στη θέση του) είναι πολύ δύσκολο να συμβάλει ουσιαστικά. Με άλλους όρους και προϋποθέσεις, θα μπορούσε να συμβάλει σε πολλά επίπεδα,
7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;* Υποστηρίζοντας την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας του ίδιου του διευθυντή: στη διαμόρφωση ενός συνεργατικού κλίματος που να ευνοεί την ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία ευκαιριών επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών εντός και εκτός σχολείου
8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;* μέσα από δραστηριότητες επιμόρφωσης, μέσα από ομάδες αυτογνωσίας, μέσα από την ενθάρρυνση και υποστήριξη του κάθε εκπαιδευτικού στο να αναπτύξει και να αξιοποιήσει ταλέντα και

δεξιότητες και να αναλάβει πρωτοβουλίες, μέσα από την προώθηση ενός συνεργατικού κλίματος

9. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών; Δε θεωρώ ότι υπάρχουν κίνδυνοι εφόσον είναι ξεκάθαρος ο ρόλος του καθενός. Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμοί. Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου δεν είναι να επιβάλει ή να «βαθμολογήσει» αλλαγές αλλά να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, στο βαθμό που αυτό του ζητείται. Επιπλέον, στην προσπάθειά του αυτή δε θα πρέπει να ξεχνάει την ιεραρχική δομή του σχολείου*
10. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους; Σίγουρα κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε ως αντίδοτο στην επαγγελματική εξουθένωση (burn out), θα είχε ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, την επαγγελματική ανάπτυξη, την επανανοηματοδότηση του ρόλου τους μέσα στο σχολείο*
11. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό; Η επίδραση στον οργανισμό θα ήταν η αξιοποίηση όλου του διαθέσιμου δυναμικού του, μέσα από την ανάπτυξη των μελών του. Επιπλέον, αυτό θα είχε άμεση επίδραση στο ψυχολογικό κλίμα του σχολείου, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο που ευνοεί την σχολική ενσωμάτωση και προσαρμογή και τη μαθησιακή εξέλιξη κάθε μαθητή.*

3^{ος} Ψυχολόγος

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας;*
7 χρόνια
2. *Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο;*
2 χρόνια .

3. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στα σχολεία είναι πολλαπλός .Προσωπικά για μένα **ΔΕΝ είναι** ο ρόλος του η ψυχομετρική αξιολόγηση των παιδιών!Βασικά οφείλει να είναι αφοσιωμένος αρχικά στα αιτήματα των μαθητών έπειτα των γονιών ,των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και να συμβάλλει στην πρόληψη της ψυχικής υγείας των παιδιών .

4. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Για μένα δεν υπάρχει ηγετική προσωπικότητα εκπαιδευτικού.Αν κάποιος λειτουργεί ως ηγέτης θα πρέπει να αλλάξει κλάδο .Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι να εξουσιάζει είναι να καθοδηγεί ,να εμπνέει ,να διαδίδει τη γνώση και να ανοίγει ορίζοντες.

5. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Για μένα ηγετική μορφή πρέπει να έχει ο διευθυντής ,ο οποίος θα πρέπει να τονίζει την ομαδική συνεργασία των εκπαιδευτικών και να καλλιεργεί το ομαδικό πνεύμα.

6. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Δεν με βρίσκει σύμφωνη η έκτη ερώτηση.Δεν βρίσκεται εκεί ο ψυχολόγος για να συμβάλλει στο στυλ ηγεσίας.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Δεν είναι αυτή η δουλειά του.

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Να τους προτείνει να κάνουν ψυχοθεραπεία για να μπορέσουν να λύσουν τα ζητήματα τους και να μπορούν να σταθούν στη θέση τους ως εκπαιδευτικοί.

9. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*
 Να ξεχάσει ποιος είναι ο ρόλος του στη σχολική κοινότητα και να κάνει ζημιά τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στα παιδιά.
10. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;*
11. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;*

Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις δεν απαντήθηκαν, καθότι όπως δήλωσε η ψυχολόγος την εκνεύρισαν.

4^{ος} Ψυχολόγος

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας; 13 έτη*
2. *Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο; 5 έτη σε δημόσιο τομέα*
3. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*
 Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος και αφορά σε ποικίλους τομείς παροχής ψυχολογικών-συμβουλευτικών υπηρεσιών. Βοηθά και υποστηρίζει με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα σε μαθησιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό επίπεδο.
4. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*
 Μια ηγετική προσωπικότητα χαρακτηρίζεται από δυναμισμό, συνεργατικότητα, πάθος και ζήλο για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική πρόοδο. Ίσως πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό που “ψάχνεται” διαρκώς με καινούριες μεθόδους, υλικό και καινοτομίες στο διδακτικό του έργο και μπορεί να αποτελέσει πρότυπο ή πηγή έμπνευσης προς τους μαθητές

του και ίσως προς τους άλλους συναδέλφους. Μια τέτοια προσωπικότητα είναι έμφυτη συνήθως και μπορεί να καλλιεργηθεί περισσότερο βάζοντας στόχους, έχοντας αντίστοιχα πρότυπα ταύτισης/ έμπνευσης (μέντορες), καθώς και αφιερώνοντας χρόνο και κόπο στην εργασία τους, μέσα από τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς που δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για την δουλειά τους.

5. Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;

Η δημιουργία ενός θετικού και ευχάριστου κλίματος στο σχολικό πλαίσιο είναι αδιαμφισβήτητα συνδεδεμένο με τον διευθυντή του σχολείου και την προσωπικότητά του. Από τα σημαντικότερα ίσως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Διευθυντή είναι η ικανότητα δημιουργίας ενός ζεστού, θετικού κλίματος το οποίο να εστιάζει στους μαθητές και τις καλές και συνεργατικές σχέσεις του προσωπικού και να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση.

6. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;

Ως “εξωτερικός” συνεργάτης που μπορεί να διαμορφώσει μια εξωτερική, αντικειμενική και σφαιρική ματιά ως προς τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού μπορεί να λειτουργήσει συμβουλευτικά και υποστηρικτικά ώστε να μειωθούν εντάσεις μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων, κάτι που μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη συνεργασία τους, να βοηθήσει στην καλύτερη συνεργασία, κατανόηση και μείωση εντάσεων μεταξύ γονέων – σχολείου και αν γνωρίζει από ομαδικά δυναμικά να αντιληφθεί δυσκολίες στις σχέσεις, τις συνεργασίες ή τυχόν δυσλειτουργίες στις σχολικές διαδικασίες. Ακόμα, μέσα από ομαδική συμβουλευτική θα μπορούσαν να αποσυμφορηθούν εντάσεις, δυσκολίες ώστε να αυξηθεί το κίνητρο των εκπαιδευτικών, να νιώθουν ότι γίνονται κατανοητές οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να επιβραβευθούν και να ενισχυθούν στο έργο τους.

7. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;

Μέσα από ατομικές συναντήσεις με τον διευθυντή, από συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή του στους συλλόγους διδασκόντων και παρατηρώντας τα ομαδικά δυναμικά μπορεί να διαμορφώσει μια πλήρη εικόνα για την λειτουργία του σχολικού οργανισμού. Με τους παραπάνω τρόπους μπορεί να τον βοηθήσει ώστε να τον κατευθύνει σε ένα στυλ ηγεσίας που θα αναδείξει τα ηγετικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων.

8. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;

Μέσα από ατομικές και ομαδικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, με προγράμματα παρέμβασης και ενίσχυσης τους στο έργο τους, συμβουλευτική κλπ

9. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;

Αρχικά, μπορεί να μην τον εμπιστευτούν (αφού πρόκειται για κάποιον εξωτερικό συνεργάτη που εισβάλλει στον χώρο τους και μπορεί για κάποιους να θεωρηθεί απειλή). Από την άλλη, ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τα ομαδικά δυναμικά ώστε να ξέρει να χειριστεί πιθανά φαινόμενα που μπορεί να προκύψουν (όπως άρνηση, ναρκισσιστικά πλήγματα, καθρεφτίσματα, προβλητικές ταυτίσεις, ανταγωνισμός και όχι συναγωνισμός και συνεργασία). Πολύ σημαντικό επίσης είναι ο βαθμός ετοιμότητας και αποδοχής της σχολικής κοινότητας για κάτι τέτοιο, πόσο δηλαδή είναι “ανοικτοί” σε μια τέτοια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί.

10. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

Θετική επίδραση – αν γίνει με τον σωστό τρόπο - δηλαδή ανάπτυξης και εξέλιξης του επαγγελματικού εαυτού, αύξηση κινήτρου, μείωση burn out και μεγαλύτερη παραγωγικότητα και δημιουργικότητα.

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Καλύτερες συνεργατικές σχέσεις, αύξηση της αλληλοβοήθειας – συνεργατικότητας και συναγωνισμού, βελτίωση ψυχολογικού κλίματος, καλύτερη απόδοση στο διδακτικό έργο ώστε τελικοί αποδέκτες να είναι οι μαθητές.

5^{ος} Ψυχολόγος

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον χώρο της ψυχολογίας;*

13 χρόνια

2. *Πόσα έτη απασχολείστε ως σχολικός ψυχολόγος; Απασχολείστε στον δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα ή και στους δύο;*

Στον δημόσιο τομέα 3 χρόνια ,στον ιδιωτικό φορέα περίπου 10 χρόνια.

3. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πολυδιάστατος. Παρέχει ψυχολογικές και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Βρίσκεται στο σχολείο για τη στήριξη των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονιών. Αποτελεί μέρος του σχολικού συστήματος και στοχεύει στη βελτίωση της μαθητικής πορείας, της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών , στη δημιουργία ασφαλούς κλίματος για όλους τους εμπλεκόμενους. Είναι σημαντική η συνεργασία όλων.

4. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης είναι ο άνθρωπος που έχει συγκεντρώσει στο πρόσωπό του αρκετές αρετές. Είναι δημιουργικός και οραματιστής και είναι ικανός να μεταδώσει τη δημιουργικότητα και το όραμά του στους μαθητές του. Είναι ικανός να κατανοήσει και να αναπτύξει την προσωπικότητα των μαθητών του. Επιπλέον, μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει παραγωγικές σχέσεις τόσο με τους γονείς όσο και με τους συναδέλφους του. Η ηγετική προσωπικότητα αναπτύσσεται μέσα από τη συνεχόμενη εκπαίδευση του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, ένα μέρος της θεωρώ πως είναι και ιδιοσυγκρασιακό, δηλαδή στοιχείο της προσωπικότητας που προϋπάρχει στον άνθρωπο.

5. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Θεωρώ πως υπάρχει καλή συνεργασία και πνεύμα αλληλοβοήθειας και στήριξης.

6. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Ο σχολικός ψυχολόγος βρίσκεται στο σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς ν' αναπτύξουν τα ηγετικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους με προγράμματα ατομικής ή ομαδικής συμβουλευτικής ,με παρατήρηση, με ψυχοεκπαίδευση, με θετική ενίσχυση.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Μπορεί να πραγματοποιήσει αρκετά από τα παραπάνω που ανέφερα. Από προσωπική πείρα ,έχει γίνει παρατήρηση εντός σχολικής τάξης και έπειτα συζήτηση συμβουλευτική και καθοδήγηση σχετικά με τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής θα αποτελέσει τη γέφυρα ανάμεσα στον ψυχολόγο και τον εκπαιδευτικό.

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Μπορεί να συνεργαστεί μαζί με τους εκπαιδευτικούς με τους τρόπους που προανέφερα.

9. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*

Μπορεί να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο της άρνησης, της αντίστασης στην αλλαγή. Αν δεν υπάρχει διαμορφωμένο αίτημα υπάρχει κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να θεωρήσει πως ο ψυχολόγος μπαίνει σε ξένα χωράφια, πως δεν έχει τις γνώσεις του αντικειμένου.

10. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

Μόνο θετικές επιδράσεις μπορούν να υπάρχουν. Η δημιουργία μιας υγιούς συνεργασίας είναι μία από αυτές.

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Θα υπάρχει όφελος για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ηγετική προσωπικότητα με τα θετικά της στοιχεία αποτελεί πρότυπο για όλους.

1^{ος} Εκπαιδευτικός

13. Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο; Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

7 ιδιωτικο και 15 δημόσιοτομέα συνολο 22έτη

14. Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;

Όχι τώρα διαβάζω για να ενημερωθώ από ανοιχτά μαθήματα open courses διαφόρων πανεπιστημίων

15. Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;

Μόνο μία φορά πέρυσι είχε έρθει να γνωρίσει και να μιλήσει με τα παιδιά ενός τμήματός μου και μία φορά πήγα κ εγώ στο γραφείο της γιατί ήθελε να γνωριστούμε και να με ρωτήσει εάν είχα απορίες να ρωτήσω ή κάτι άλλο

16. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;

Έτσι όπως είναι αυτή τη στιγμή να έρχεται στη μέση της χρονιάς χωρίς προγραμματισμό και έγκαιρες παρεμβάσεις τώρα πχ μας έστειλαν σχ ψυχολόγο εν μέσω lock down και απλά οργανώσαμε 1 διαδικτυακή συνάντηση να μας μιλήσει και να μας γνωρίσει κ ήταν αμήχανη, θεωρώ καθαρά διακοσμητικός ο ρόλος.

17. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*
Ανάληψη πρωτοβουλιών με στόχο η σχολική μονάδα να είναι ανοιχτή στην κοινωνία με δράσεις σε πολλά επίπεδα νέων τεχνολογιών, αθλητισμού , εθελοντικών δράσεων, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.λ.π
18. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*
Αλληλένδετα και αλληλοσυμπληρόμενα μέσα από κοινές δράσεις και κοινούς στόχους.
19. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*
Δύσκολο καθώς υπάρχουν πολλά στερεότυπα αλλά θεωρώ ότι μέσα από συζητήσεις και κοινές δράσεις μπορεί να συμπαρασύρει και να επιφέρει αλλαγή στον τρόπο σκέψης και δράσης, μια νέα κουλτούρα και η ηγεσία να αναθεωρήσει κάποιες εσφαλμένες αυταρχικές συμπεριφορές, να είναι περισσότερο διαλλακτική και να μάθει να ακούει και να συμβουλευέται.
20. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*
Με κοινούς στόχους να δώσει κίνητρα εξέλιξης και να υπάρχει επιβράβευση
21. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*
Με απλή συμβουλευτική διαδικασία και στοχευμένες δράσεις με συζητήσεις σε τμήματα με παιδιά ζωηρά με αφήγηση ιστοριών που να προβληματίσουν για πατραβατικές συμπεριφορές ακόμα και θεατροποίηση
22. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*
Κίνδυνος δημιουργίας παρεξηγήσεων με αποτέλεσμα να χαθεί η εμπιστοσύνη και η συνοχή στις σχέσεις τους. Είναι λεπτά και ευαίσθητα ζητήματα .
23. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;*
Θετική πάντα αν γίνει χωρίς υπεροψία.

12. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Θετική μόνο εάν μπορέσουν να επιβάλλουν αλλαγή στη σχολική μονάδα με μια νέα κουλτούρα που θα φέρει τον οργανισμό σε ένα ανώτερο επίπεδο.

2^{ος} Εκπαιδευτικός

1. Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο;

17 έτη

Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ

2. Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;

ΝΑΙ

3. Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;

ΝΑΙ

4. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;

Συμβάλλει ουσιαστικά στη συμβουλευτική διαδικασία τόσο μαθητών και γονέων όσο και εκπαιδευτικών. Συμμετέχει σε διαδικασίες παραπομπής μαθητών σε ΚΕΣΥ. Έχει καθοριστικό ρόλο στη ρύθμιση συναισθήματος μέσα από προτεινόμενες δράσεις με στόχο την ψυχοκοινωνική ενίσχυση μαθητών, την ομαλή ένταξη μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, την επίλυση προβλημάτων σε περιόδους κρίσεων, όπως πένθος ή πανδημία Covid-19.

5. Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;

Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Αναπτύσσεται μέσα

από συνεχείς επιμορφωτικές ενημερώσεις, τη δυνατότητα μέσα από την καθημερινή επαφή με τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου να αναπτυχθούν οι δεξιότητες αυτές για αποτελεσματικότερη διαχείριση της σχολικής τάξης.

6. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Υπάρχει άμεση αλληλεξάρτηση των δύο πόλων. Η ελεύθερη διάδραση μέσα σε πλαίσια αλληλοσεβασμού αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ενίσχυση του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στο σχολείο.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Μέσα από συμβουλευτικές διαδικασίες είναι δυνατό να συμβάλει στη δημιουργία δημοκρατικού στυλ ηγεσίας με κύρια χαρακτηριστικά την αξιοπρέπεια, την ελευθερία της άποψης, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό.

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να ενημερώσει τον σχολικό ψυχολόγο για κάθε εκπαιδευτικό, την προσωπικότητα, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και το διδακτικό του στυλ. Στη συνέχεια συζητούν για τυχόν παρεμβάσεις που χρειάζονται να επισημανθούν, προκειμένου να ενισχυθεί το ηγετικό στυλ των εκπαιδευτικών.

9. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Αφού δοθεί και αναλυθεί το πλαίσιο δράσης των δύο πλευρών, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, ο σχολικός ψυχολόγος έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ενημερωθούν για την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων πρακτικών, με στόχο την ανάδειξη της ηγετικής πτυχής τους. Μέσα από συζήτηση δίδονται διάφορες εναλλακτικές από τον σχολικό ψυχολόγο, ενισχύοντας την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των εκπαιδευτικών.

10. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*
 Ίσως κάποιοι εκπαιδευτικοί να στέκονται σκεπτικιστικά απέναντι σε αυτή την προσπάθεια, με κίνδυνο να νιώθουν απαξιωτικά για το έργο τους.
11. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;*
 Θετική επίδραση. Ενισχύοντας τον ρόλο τους, αποκτούν αποτελεσματικότερες πρακτικές διδασκαλίας και διαχείρισης της τάξης και των καταστάσεων που προκύπτουν καθημερινά. Επίσης, ενισχύονται και ψυχολογικά, αφού αποκτούν δεξιότητες που τους κάνουν περισσότερο ανθεκτικούς.
12. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;*
 Θετική επίδραση. Ενισχύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, διαμορφώνει αποτελεσματικότερες μεθόδους διαχείρισης της τάξης, στοχεύει στη δημιουργία θετικού κλίματος κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαχειρίζεται δύσκολες καταστάσεις, όπως πένθος ή δυσπροσαρμοστικότητα, αποτελεσματικότερα.

3^{ος} Εκπαιδευτικός

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο;*
Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;
 27 χρόνια στον δημόσιο τομέα.
2. *Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;*
 Όχι, δεν γνώριζα.
3. *Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;*
 Έχω εργαστεί με σχολικό ψυχολόγο. Ο ρόλος του ήταν υποστηρικτικός, σε μια περίπτωση μαθητή μέσα στην τάξη μου, από την εμπειρία που είχα, πιστεύω

ότι διευκολύνει τον εκπαιδευτικό ν' επικοινωνήσει με τον μαθητή και την
ιδιάζουσα περίπτωση μαθητή με το υπόλοιπο σχολικό περιβάλλον.

4. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Γενικά πιστεύω ότι ο ρόλος του πρέπει να είναι υποστηρικτικός για το προσωπικό του σχολείου.

5. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού είναι ένα πλέγμα φυσικών δεξιοτήτων μαζί με επίκτητες ικανότητες οι οποίες αναπτύσσονται διαμορφώνονται μέσα από την εκπαίδευση, διδακτική εμπειρία και το όραμα που αναπτύσσει.

6. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Πιστεύω ότι επιδρά θετικά προς ένα στυλ ηγεσίας που είναι δημοκρατικό, επιζητά το διάλογο, αφού η δουλειά του(ψυχολόγου) στηρίζεται στην ουσιαστική επικοινωνία

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Μπορεί να επικοινωνήσει καλύτερα αμφοτέρωθεν και με τις δύο πλευρές διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους θετικά.

9. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Μέσα από την επικοινωνία του να ανιχνεύσει στοιχεία της προσωπικότητας του, σχέδια, όραμα, υψηλή ενσυναίσθηση και φιλοδοξίες που θα ταίριαζαν σ' έναν ηγέτη.

10. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*

Η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου μπορεί να μην ταιριάζει με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και να μην έχει την πολυπλοκότητα επικοινωνία μαζί τους αυτό θα έχει σαν αποτέλεσμα να μην αναπτύξει την ηγετική ικανότητα του εκπαιδευτικού.

11. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους; Αν υπάρξει επίδραση θα είναι θετική*

12. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;*

Θετική για τον οργανισμό γιατί συντελεί στην επικοινωνία αμφοτέρων και των δύο πλευρών.

4^{ος} Εκπαιδευτικός

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο; Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;*

Απάντηση: 35 έτη στον κλάδο δασκάλων (ΠΕ70) στο Δημόσιο τομέα.

2. *Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;*

Απάντηση: Ναι, αρκετά καλά.

3. *Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;*

Απάντηση: Ναι, καθότι συνεργάζομαι με σχολική ψυχολόγο στα πλαίσια της ΕΔΕΑΥ εδώ και 6 έτη.

4. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Απάντηση: Ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να είναι αυτός που θα βοηθήσει με συστηματικό και επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και όλη τη σχολική κοινότητα να αναπτυχθούν στον γνωσιακό, συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κοινωνικό τομέα, μέσα από εντατική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για τη δημιουργία ασφαλούς, υγιούς και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος με στοχευμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

5. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Απάντηση: Η ηγετική προσωπικότητα εκπαιδευτικού θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από σημαντικές θετικές επιδράσεις τόσο στην ποιότητα του σχολικού οργανισμού, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης να έχει κίνητρα, όραμα, αξίες, πιστεύω, αυτοπεποίθηση, θάρρος, κουράγιο, συναισθηματική νοημοσύνη, επιμονή και πειθαρχία σε επίτευξη αποτελεσμάτων και στόχων.

6. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Απάντηση: Η σχέση αυτή θα πρέπει να καθορίζεται από ένα κοινό όραμα που θα είναι η δημιουργία μιας κοινότητας που θα νοιάζεται και θα φροντίζει το κάθε σχολείο και τον κάθε μαθητή στο πλαίσιο της ολιστικής μάθησης.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Απάντηση: Με μια σειρά από τρόπους, μεθόδους, τεχνικές και στρατηγικές τις οποίες αξιοποιεί ο σχολικός ψυχολόγος σε συνεργασία με όλη τη σχολική

κοινότητα για την προαγωγή της μάθησης και της ψυχικής υγείας στο σχολικό πλαίσιο.

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Απάντηση: Το έργο του σχολικού ψυχολόγου αφορά κυρίως σε προγράμματα πρόληψης για την προαγωγή υγιών και θετικών σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και διαπροσωπικών σχέσεων για όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως, καθώς και για όλη την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, και περιλαμβάνει δράσεις πρόληψης, και όχι μόνο θεραπείας. Αν λοιπόν υπάρχει σύμπνοια και αγαστή συνεργασία σχολικού ψυχολόγου και διευθυντή για την υλοποίηση και μετάδοση του κοινού οράματος του σχολείου, τότε είναι αναμφισβήτητο σίγουρο ότι θα υπάρξει ενίσχυση και θετική επίδραση στην ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών.

9. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Απάντηση: Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται σε ηγετικές προσωπικότητες αν νιώσουν σίγουροι για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους προσπάθειας αξιοποιώντας τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους. Αν λοιπόν γνωρίζουν ότι σε όλη αυτή την προσπάθειά τους έχουν δίπλα τους συμπαράστατη και τον κοινωνικό ψυχολόγο βοηθώντας τους να εντοπίζουν και να παρέχουν λύσεις σε εμπόδια που προκύπτουν κατά την ομαλή διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν συναισθηματικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές παρεμβάσεις, να σχεδιάζουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ανά μαθητή για την βελτίωση της κοινωνικοσυναισθηματικής του προόδου, να κινητοποιούν το ίδιο ανεξαιρέτως όλους τους μαθητές για περισσότερη και πιο δημιουργική εμπλοκή στη μάθηση, να εκπαιδεύουν τους μαθητές στη χρήση μεθόδων αυτοαξιολόγησης, αυτοενίσχυσης και αυτοδιαχείρισης, τότε είναι βέβαιη η επιτυχία στο έργο τους και η εξέλιξή τους σε ηγετική προσωπικότητα.

10. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;

Απάντηση: Υπάρχει η πιθανότητα της μη ανταπόκρισης σε εποικοδομητική συνεργασία με αρνητικές συνέπειες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσπάθειας.

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

Απάντηση: Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν αυτοπεποίθηση, θάρρος, πίστη, κουράγιο, ευχαρίστηση, ψυχική δύναμη, αντοχή, ψυχραιμία Όλα αυτά συντελούν στην υλοποίηση και επίτευξη ευρύτερων σκοπών προς όφελος όλων καθώς και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών και κρίσεων

12. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Απάντηση: Βοηθάει στη διάγνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση σχολικών δυσκολιών ποικίλης φύσης. Επίσης βοηθάει προληπτικά στην προαγωγή υγιών και θετικών σκέψεων, συναισθημάτων, συμπεριφορών και διαπροσωπικών σχέσεων για όλη τη σχολική κοινότητα

5^{ος} Εκπαιδευτικός

1. Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο;
Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

Εργάζομαι ως δασκάλα τα τελευταία 10 χρόνια. Έχω εργαστεί έναν χρόνο ως αναπληρώτρια και 9 χρόνια εργάζομαι σε ιδιωτικό σχολείο.

2. Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;

Ναι, γνωρίζω το θεσμικό πλαίσιο για τον σχολικό ψυχολόγο.

3. *Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;*

Το σχολείο που εργάζομαι συνεργάζεται με σχολικό ψυχολόγο τα τελευταία 4 χρόνια. Βρίσκεται στο σχολείο κάποιες μέρες της εβδομάδας.

4. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Πιστεύω πως ο σχολικός ψυχολόγος πρέπει να παρέχει συμβουλευτική στήριξη σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας και να παρεμβαίνει σε περιπτώσεις συγκρούσεων ή γενικά δυσκολιών. Ακόμα, θεωρώ πως πρέπει να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους γονείς σχετικά με θέματα που άπτονται της ειδικότητάς του.

5. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Πιστεύω πως οι ηγετικές ικανότητες είναι αρκετά σημαντικές για έναν εκπαιδευτικό, αρκεί να συνυπάρχουν με δεξιότητες συνεργασίας. Κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθεί να εκδηλώνει τη δημιουργικότητά του και να παίρνει πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικά θέματα. Οι ηγέτες εκπαιδευτικοί, κατά τη γνώμη μου ανοίγουν νέα εκπαιδευτικά μονοπάτια για τους συναδέλφους τους και βοηθούν στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης, τουλάχιστον μέσα στον οργανισμό τους.

6. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Το ψυχολογικό κλίμα σε μία εκπαιδευτική μονάδα, σχετίζεται άμεσα από τον τρόπο διοίκησης αυτής, αλλά και με την προσωπικότητα των διοικούντων και των υφισταμένων τους. Πιθανός αρνητισμός από την πλευρά της διοίκησης, μπορεί να οδηγήσει σε φόβο, αρνητισμό και τελικά έλλειψη κινήτρων από τους εκπαιδευτικούς.

7. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;

Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να φέρει σε επαφή τους εκπαιδευτικού και τη διοίκηση με τα στυλ ηγεσίας που υπάρχουν και να καταλήξουν μαζί σε αυτό που θα είναι καλύτερο για τον οργανισμό. Ακόμα, μπορεί να καταφέρει με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να αναγνωρίσει τα ταλέντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών, έτσι ανατεθούν οι κατάλληλες αρμοδιότητες σε αυτούς.

8. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;

Ο σχολικός ψυχολόγος μπορεί να εκπαιδεύσει τον διευθυντή στο να αναγνωρίζει εύκολα τις δυνάμεις και τις αδυναμίες των εκπαιδευτικών του, με σκοπό να καταφέρει να τους εξελίξει. Επίσης, θα μπορούσαν από κοινού να διαμορφώσουν το κατάλληλο πρόγραμμα ώστε να βοηθήσουν στην ανάπτυξη των ηγετικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

9. Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;

Ο σχολικός ψυχολόγος θα πρέπει να κάνει συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς και ίσως μετά από συνεννόηση, να παρακολουθήσει κάποια μαθήματα τους, για να μπορέσουν μαζί να εντοπίσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού στο κομμάτι της ηγετικής προσωπικότητας και να δουλέψουν μετά πάνω σε αυτό. Ακόμα, θα μπορούσε να οργανώνει ομάδες συζητήσεων, αλλά και δράσης για να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικά θέματα.

10. Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;

Ένας σημαντικός κίνδυνος έχει να κάνει με την αντίληψη του ίδιου του διευθυντή σχετικά με την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών. Η αρνητική αντίληψη του διευθυντή μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις στον οργανισμό. Επίσης, αν κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να ακούγεται η δική τους γνώμη περισσότερο και όχι των άλλων και πάλι μπορεί η όλη προσπάθεια να οδηγήσει σε συγκρούσεις. Σημαντικό ρόλο στην αποφυγή όλων των παραπάνω, πιστεύω πως παίζει η θέση του διευθυντή του σχολείου και η στήριξή του στην προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου.

11. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύω πως θα έχουν αρκετά οφέλη από την προσπάθεια ανάπτυξης της ηγετικής τους προσωπικότητας. Ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, αποκτούν ρόλο και η γνώμη τους ακούγεται και δημιουργούνται νέα κίνητρα για τους ίδιους.

12. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Θεωρώ πως αν ο εκπαιδευτικός οργανισμός καταφέρει να ξεπεράσει τους κινδύνους που αναφέρθηκαν παραπάνω, θα έχει πολλά κέρδη από την ενίσχυση της ηγετικής ικανότητας των εκπαιδευτικών του. Κατ'αρχάς, θα υπάρξει διαμοιρασμός των αρμοδιοτήτων και έτσι δε θα συγκεντρώνεται όλος ο φόρτος σε ένα ή δύο άτομα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να διαχειρίζονται δύσκολες καταστάσεις του σχολείου με αποτελεσματικότητα και δε θα χρειάζεται οπωσδήποτε η παρέμβαση του διευθυντή. Καθώς οι εκπαιδευτικοί θα μπουν στη διαδικασία ανάληψης πρωτοβουλιών, ο οργανισμός θα μπορέσει

να πετύχει νέους στόχους και να προσφέρει ολοκληρωμένη εκπαίδευση στους μαθητές.

Όλα τα παραπάνω βέβαια προϋποθέτουν την καλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών , την σωστή αντιμετώπιση της ηγετικής τους προσωπικότητας από τη διοίκηση, αλλά και τη συνεχή επιμόρφωση και ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας.

6^{ος} Εκπαιδευτικός

1. *Πόσα έτη απασχολείστε στον τομέα της εκπαίδευσης και σε ποιον κλάδο;*

Απασχολείστε στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα;

Απ :Ασχολούμαι 27 χρόνια με τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο δημόσιο τομέα .

2. *Γνωρίζετε το θεσμικό πλαίσιο του σχολικού ψυχολόγου και τι δυνατότητες έχει η ύπαρξή του στη σχολική μονάδα;*

Απ:Γνωρίζω το θεσμό του σχολικού ψυχολόγου αλλά όχι τις δυνατότητες του στο σχολείο.

3. *Εσείς έχετε συνεργαστεί ποτέ με σχολικό ψυχολόγο; Αν δεν έχετε συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο πώς φαντάζεστε τον ρόλο του εντός της σχολικής μονάδας;*

Απ: Έχω συνεργαστεί με σχολικό ψυχολόγο στα πλαίσια της ενημέρωσης για την συμπεριφορά μαθητών στην τάξη.

4. *Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια του σχολικού ψυχολόγου εντός της σχολικής μονάδας;*

Απ:Θεωρώ ότι ο ρόλος του ψυχολόγου είναι απαραίτητος στο σχολείο όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης προβληματικών συμπεριφορών.

5. *Τι είναι για εσάς η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και πώς αυτή αναπτύσσεται;*

Απ: Η ηγετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού πρέπει να διαφαίνεται στην οριοθέτηση του πλαισίου της αλληλεπίδρασης του με τους μαθητές και να επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών.

6. *Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση μεταξύ του ευρύτερου ψυχολογικού κλίματος στον σχολικό οργανισμό και της ηγεσίας αυτού;*

Απ: Η σχέση πρέπει να είναι αμφίδρομη καθώς θα πρέπει ενστερνίζεται ο εκπαιδευτικός του θέση του διευθυντή και αντιστρόφως.

7. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συμβάλει ο σχολικός ψυχολόγος στη διαμόρφωση του στυλ ηγεσίας εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού;*

Απ: Θα πρέπει να είναι ο "συνδετικός κρίκος" που εκφράζει τις ανησυχίες και προβληματισμούς των εκπαιδευτικών στους διευθυντές.

8. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με έναν διευθυντή με στόχο την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των υφισταμένων του;*

Απ: Μπορεί να συνεργαστεί καθοριστικά ώστε να έχουν την ευθύνη της διδασκαλίας στην τάξη.

9. *Πώς θεωρείτε ότι μπορεί να συνεργαστεί ένας σχολικός ψυχολόγος με τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας για την ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας από πλευράς τους;*

Απ: Ο ψυχολόγος μπορεί να ενισχύσει την αυτοδυναμία του εκπαιδευτικού στην τάξη.

10. *Τι κινδύνους θεωρείτε ότι αντιμετωπίζει η προσπάθεια του σχολικού ψυχολόγου να αναπτύξει την ηγετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών;*

Απ: Υπάρχει ο κίνδυνος να μην υπάρχει σαφής οριοθέτηση των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού.

11. *Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τους ίδιους;*

Απ: Πιθανώς να έχει θετική επίδραση στον προσδιορισμό των διδακτικών ενεργειών.

12. Τι επίδραση θεωρείτε ότι έχει η ανάπτυξη της ηγετικής προσωπικότητας των εκπαιδευτικών με βάση τις ενέργειες του σχολικού ψυχολόγου για τον εκπαιδευτικό οργανισμό;

Απ:Θα έχει καλή επίδραση στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

ΥΣ:Δεν ξέρω αν σε βοήθησα γιατί θεωρώ ότι οι ερωτήσεις 6-12 χρειάζονταν κάποιες διευκρινίσεις.