

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική Εργασία

**Οι Εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα  
στον εργασιακό τους χώρο: Μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής  
ψυχολογίας του λόγου.**

**Αικατερίνη Γεωργίου**

**Φλώρινα Ιούνιος 2018**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική Εργασία  
που εκπονήθηκε στον Τομέα,  
Κοινωνική Ψυχολογία του λόγου

**Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα  
στον εργασιακό τους χώρο: Μια μελέτη στο πλαίσιο της κοινωνικής  
ψυχολογίας του λόγου.**

Αικατερίνη Γεωργίου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Θάλεια Κωνσταντινίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Μ.Δ.

**Εξεταστική Επιτροπή:**

1. Γεωργία Στεφάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Δ.Μ.
2. Σωτηρία Τριαντάρη, Καθηγήτρια, ΠΔΜ.

Φλώρινα, Ιούνιος 2018



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	<b>Σελίδα</b>
Περιεχόμενα	5
Ευχαριστίες	8
Υπεύθυνη Δήλωση	9
Περίληψη	10
Abstract	11
Εισαγωγή	12
<u>Α΄ ΜΕΡΟΣ:</u>	<u>ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ</u>
Κεφάλαιο 1	15
1.1	15
1.2	15
1.3	18
1.4	19
Κεφάλαιο 2	23
2.1	23
2.2	26
<u>Β΄ ΜΕΡΟΣ:</u>	<u>ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ</u>
Κεφάλαιο 3	28
3.1	28
3.2	30
3.3	32

	<b>Περιεχόμενα (συνέχεια)</b>	<b>Σελίδα</b>
Κεφάλαιο	4 Η Εμπειρική έρευνα.	35
	4.1 Οι ερευνητικοί στόχοι.	35
	4.2 Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός.	35
	4.3 Οι συμμετέχοντες.	36
	4.4 Διαδικασία της Ανάλυσης δεδομένων.	37
Κεφάλαιο	5 Αποτελέσματα εμπειρικής ανάλυσης.	40
	5.1 Εισαγωγή.	40
	5.2 Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες στον εργασιακό τους χώρο.	41
	5.2.1 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή.	41
	5.2.2 Η διαχείριση των θετικών συναισθημάτων από τη σχέση με τον μαθητή.	48
	5.2.3 Η κοινοποίηση των θετικών συναισθημάτων.	50
	5.2.4 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τους γονείς του μαθητή.	53
	5.2.5 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με συνάδελφό του.	56
	5.2.6 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με διευθυντή.	58
	5.3 Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες στον εργασιακό τους χώρο.	60
	5.3.1 Η επίδραση της αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας από τη σχέση με τον μαθητή.	60
	5.3.2 Η διαχείριση της αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας από τη σχέση με τον μαθητή.	62
	5.3.3 Η αρνητική συναισθηματική εμπειρία του εκπαιδευτικού από τη σχέση με τον συνάδελφο.	65
	5.3.4 Η αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τον διευθυντή.	68
	5.3.5 Η Αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τον γονιό.	73

<b>Περιεχόμενα (συνέχεια)</b>		<b>Σελίδα</b>
	5.3.6 Το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου	77
	5.3.7 Η εκπαίδευση των συναισθημάτων.	79
	5.3.8 Η κοινοποίηση των συναισθημάτων.	82
Κεφάλαιο 6	Συζήτηση	86
	Περιορισμοί παρούσας έρευνας - Νέα ερωτήματα.	93
Βιβλιογραφία		94
Παράρτημα:	Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς	98
	Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής	99
	Σχέδιο Ημι-δομημένης Συνέντευξης Εκπαιδευτικού	100

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η «αναζήτηση του χαμένου χρόνου» έφτασε στο τέλος της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτρια μου κυρία Θάλεια Κωνσταντινίδου, που με καθοδήγησε σε αυτή την αναζήτηση μου, προσφέροντας την πολύτιμη βοήθειά της, τις συμβουλές και τις γνώσεις της. Τις κυρίες Γεωργία Στεφάνου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π. Δ. Μ. και Σωτηρία Τριαντάρη Καθηγήτρια Π.Μ. Δ., για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή.

Ευχαριστώ τα παιδιά μου, Γκέλυ και Χάρη, τον σύζυγο μου Γιώργο, για τη συμπαράσταση και τη βοήθειά τους, τους γονείς μου για την υποστήριξη τους, την αδερφή μου, Ελένη και την οικογένεια της, που από τόσο μακριά με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών.

Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς που με εμπιστεύτηκαν και βοήθησαν σε αυτή την ερευνητική προσπάθεια.



## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η υπογράφουσα Κατερίνα Γεωργίου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής,

δηλώνω υπεύθυνα ότι:

η παρούσα εργασία με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα στον εργασιακό τους χώρο» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ημερομηνία: 27 Ιουνίου 2018

Η Δηλούσα

Αικατερίνη Γεωργίου

## **Περίληψη**

Το συναίσθημα ερευνήθηκε ως θέμα σε ένα πλήθος πεδίων στις κοινωνικές επιστήμες, στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία. Η φύση, οι ρόλοι και οι συνέπειες των συναισθημάτων στην εργασία αναδεικνύονται ως θέματα με ολοένα αυξανόμενη σημασία για την κατανόηση της εργασίας, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητα των εργαζομένων. Στην παρούσα έρευνα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί καλούνται να μιλήσουν για τις συναισθηματικές εμπειρίες από την εργασιακή τους καθημερινότητα, μέσα στο συνομιλιακό πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ανάδειξη της σημασίας των συναισθημάτων για τους ίδιους εκπαιδευτικούς ως εργαζόμενους, στο πώς οι ίδιοι τα περιγράφουν και τα εξηγούν ως μέρος της καθημερινής εργασιακής τους εμπειρίας, εστιάζοντας στην κατασκευαστική και ενεργή χρήση της γλώσσας.

Προκειμένου να μελετήσει το λόγο των συναισθημάτων, η παρούσα διπλωματική εργασία στηρίζεται στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και των Οργανωσιακών Σπουδών με παρόμοιο προσανατολισμό. Με τον τρόπο αυτό, η εργασία ακολουθεί μια σημαντική μετατόπιση των θεωρητικών και μεθοδολογικών κατευθύνσεων στην έρευνα των συναισθημάτων, και στρέφει το ενδιαφέρον της στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους, καθώς, μιλώντας, αναπαριστούν σκηνές από την καθημερινή εργασιακή τους ζωή.

**Λέξεις-κλειδιά:** λόγος συναισθημάτων, εκπαιδευτικοί, συνομιλία, λογοψυχολογία.

## **ABSTRACT**

Emotions have been explored as an issue from various aspects, in the social sciences, in the Greek and international literature. Studying the nature, roles and consequences of emotions at the workplace has revealed parameters of highly importance for understanding not only the work itself, but the creativity and the effectiveness of working people as well. In the present study, the participating teachers are invited to describe their emotional experiences about their daily working routines, within the discursive context of semi-structured interviews. In addition, the interest is concentrated on the significance of the teachers' emotions as they work or as they, themselves describe and interpret them in their daily working experience, focusing on the constructive and active use of language.

From a theoretical point of view, in order to study emotion discourse, this dissertation is based on Discursive Social Psychology and Organization Studies with similar orientation. By following this orientation, which consists an important move in the study of emotions, the dissertation adopts a perspective, from which it can study the ways teachers as working persons deal with their emotions, as they represent scenes from their daily working life by talking.

**Keywords: emotion discourse, teachers, conversation, discursive psychology.**

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μια ταχύτερη και σταθερή πρόοδος προς μια πληρέστερη εκτίμηση της προέλευσης και των λειτουργιών των συναισθημάτων και των συναισθημάτων στον εργασιακό χώρο.

Αντανακλώντας τη δυναμική ανάπτυξη της έρευνας και της θεωρίας για το συναίσθημα, οι σύγχρονες προσεγγίσεις τοποθετούν το συναίσθημα στο επίκεντρο της μελέτης των οργανωσιακών σπουδών και της θεωρητικής πλαισίωσης του ζητήματος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Επιπλέον, πολλές έρευνες στις κοινωνικές επιστήμες υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα μπορεί να οργανώσουν, να κατευθύνουν και να ενεργοποιήσουν συμπεριφορές, αλλά επίσης να διαταράξουν τις κατάλληλες εργασιακές και κοινωνικές συμπεριφορές, διαμορφώνοντας ένα σημαντικό θεωρητικό πλαίσιο που συνδέει τα συναισθήματα με την εργασιακή εμπειρία του ατόμου. Έτσι οι εργασιακοί χώροι μπορεί να χαρακτηριστούν ως συναισθηματικές αρένες, στις οποίες η δυναμική του συναισθήματος επηρεάζει πολλές άλλες οργανωσιακές διαδικασίες.

Η κουλτούρα της κάθε οργάνωσης δημιουργεί και ενισχύει τα κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα που υπαγορεύουν το είδος των συναισθημάτων που επιτρέπεται να εκφραστούν από τους εργαζομένους στο χώρο εργασίας. Τα συναισθήματα κατασκευάζονται από επιρροές που προέρχονται από τη διεύθυνση, την ομάδα εργασίας και τους συναδέλφους, από τις οποίες καθορίζεται ο τρόπος που κατανοούν οι εργαζόμενοι το πώς και τι πρέπει να νιώθουν.

Αυτή η ενεργός φύση των συναισθημάτων, καθώς και η αμφίδρομη σχέση τους με το καθημερινό εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού, επαναπροσδιορίζονται ως πρακτικές του λόγου, οι οποίες τίθενται προς διερεύνηση στις μεθοδολογικές και αναλυτικές προσεγγίσεις της παρούσας εργασίας.

Αντλώντας από τις θεωρητικές και ερευνητικές παραδόσεις της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και των οργανωσιακών σπουδών, η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ανάδειξη της σημασίας που έχουν τα συναισθήματα για τους εκπαιδευτικούς, ως εργαζόμενους, πώς οι ίδιοι τα περιγράφουν και τα εξηγούν, ως καθημερινή εμπειρία στις δραστηριότητες που συμμετέχουν μαζί με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, συναδέλφους, μαθητές, διευθυντή, γονείς. Η υιοθέτηση του συγκεκριμένου θεωρητικού πλαισίου, εστιάζει στην καθημερινή αλληλεπίδραση, στη συνομιλία και στο λόγο, στις δραστηριότητες των ανθρώπων όταν νοηματοδοτούν τον

κοινωνικό τους κόσμο, καθώς και στους πόρους που χρησιμοποιούν για να το επιτύχουν. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα αποδίδει κεντρικό ρόλο στη γλώσσα για τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση της έρευνας βασίστηκε στο μοντέλο λογο-ανάλυσης των Edwards και Potter (1992) και επιλεκτικά στο μοντέλο των Potter και Wetherell.

Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία, με τη χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων της ανάλυσης λόγου, επιχειρεί να ανοίξει ένα διάλογο για το συναίσθημα, μέσα από την ανάδειξη του λόγου των εκπαιδευτικών, προσφέροντας έναν επαναπροσδιορισμό των πρακτικών, με τις οποίες αντιμετωπίζεται το συναίσθημα και τις πολιτικές διαχείρισης του συναισθήματος στην εργασιακή καθημερινότητα των εκπαιδευτικών.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας το οποίο αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, μέσα από μια σύντομη ιστορική επισκόπηση του πεδίου της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ως λόγου, το συναίσθημα προσεγγίζεται ως λόγος στις πρακτικές διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζεται και συζητείται ο ρόλος του συναισθήματος σε εργασίες όπως αυτή του εκπαιδευτικού, όπου η συναισθηματική εργασία των εργαζομένων εμφανίζεται ως προαπαιτούμενο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το συναίσθημα προσεγγίζεται μέσα από την οπτική της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, μέσω της οποίας αναδεικνύεται ως κοινωνική πράξη και όχι σαν ψυχική έκφραση. Το ενδιαφέρον ακολούθως στρέφεται στις λογοδοτήσεις, οι οποίες εισάγουν μια σημαντική αναλυτική οπτική για τη γλώσσα. Συνδέονται στενά με την καθημερινή ομιλία, καθώς οι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν προκειμένου να εξηγήσουν ή να δικαιολογήσουν τα συναισθήματα.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας, το οποίο αποτελείται από τρία κεφάλαια. Συγκεκριμένα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η στροφή στο λόγο στην ανάλυση ποιοτικών ερευνών οι οποίες τοποθετούν το λόγο στο επίκεντρο της αναλυτικής διαδικασίας. Παρουσιάζεται επίσης, αναλυτικά το μοντέλο λογοδράσης των Edwards και Potter το οποίο χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό και αναλυτικό εργαλείο της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών στόχων, του μεθοδολογικού σχεδιασμού της έρευνας, ο οποίος αφορά τις τεχνικές συλλογής δεδομένων, των συμμετεχόντων καθώς και της αναλυτικής διαδικασίας των δεδομένων.

Στο πέμπτο κεφάλαιο, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, μέσα από τα επιλεγμένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, καθώς μιλούν για τα συναισθήματα τους στον εργασιακό τους χώρο.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητούνται οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την αναλυτική διαδικασία. Γίνεται επίσης αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και προτείνονται νέα ερευνητικά ερωτήματα.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **Κεφάλαιο 1: Το συναίσθημα στην εργασία στις οργανωσιακές σπουδές ως λόγος.**

#### **1.1 Συναίσθημα και εργασία**

Η εργασία συνιστά ένα σημαντικό πλαίσιο όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση νοηματοδοτείται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι στην ιδιωτική ζωή του ατόμου. Παίζει επίσης, σημαντικό ρόλο στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου, καθώς ζει ένα μεγάλο μέρος της ζωής του βιώνοντας αναπόφευκτα σχέσεις με άλλους ανθρώπους, οι οποίοι αποτελούν το κύριο αίτιο πρόκλησης συναισθήματος.

Όπως αναφέρουν οι Garcia Prieto, Mackie και Smith, (2007, σελ. 175) «το συναίσθημα αποτελεί εξίσου προϊόν κοινωνικών διαδικασιών, όπως αποτελεί και προϊόν ενδοατομικών διαδικασιών και ο εργασιακός χώρος συνιστά το πεδίο, όπου η αλήθεια της παραπάνω πρότασης αναδεικνύεται με τη μεγαλύτερη ευκρίνεια». Ο εργασιακός χώρος αποτελεί το πλαίσιο εκδήλωσης μιας ιδιαίτερα ενδιαφέρουσας δυναμικής των συναισθημάτων με κυρίαρχα στοιχεία την εργασία, το άτομο και την ομάδα εργασίας. Καθώς ο εργαζόμενος αποτελεί φορέα και πομπό των συναισθημάτων του, ενημερώνει τους άλλους σχετικά με την συναισθηματική του κατάσταση και επίσης σχετικά με την κατάσταση της σχέσης του με το περιβάλλον που δρα. Τα άτομα λοιπόν, διαμορφώνουν τον κόσμο γύρω τους μέσα από την αμφίδρομη, δημιουργική διαδικασία της σχέσης τους με την εργασία τους. Το εργασιακό περιβάλλον είναι ένας από τους βασικούς τόπους όπου η προσωπική ταυτότητα, οι ρόλοι και τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν οι άλλοι στο άτομο, διασταυρώνονται για τη δημιουργία και αναδημιουργία της επίγνωσης της αίσθησης του εαυτού (Wetherell, 2005 σελ. 342).

#### **1.2 Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού ως λόγος.**

Το μεγαλύτερο μέρος της εργασίας λαμβάνει χώρα σε οργανισμούς. Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών και θεωριών έχουν επηρεάσει τις εργασιακές και διοικητικές πρακτικές. Η διοίκηση των ατόμων περιλαμβάνει το σχεδιασμό της εργασίας, την τεχνολογία, τη δέσμευση και τα κίνητρα, τη διαχείριση συγκρούσεων, την ηγεσία, την

κουλτούρα, την αποδοτικότητα και το κέρδος. Το βασικό χαρακτηριστικό της διοικητικής δουλειάς είναι η διαχείριση ανθρώπων (Wetherell, 2005).

Η συζήτηση για τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού έχει εξαπλωθεί σε όλη την υφήλιο τις τελευταίες δεκαετίες. Από τις Ηνωμένες Πολιτείες από τις οποίες ξεκίνησε και έχει τις πολιτιστικές της ρίζες, η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, μεταλλάχθηκε σε διεθνώς αναγνωρισμένη σημειωτική για τη μοντέρνα διαχείριση ανθρώπων. Θέματα που αφορούν την πολιτική και την πρακτική διαχείριση, τους στρατηγικούς σχεδιασμούς, την επιχειρηματική διαδικασία, την στελέχωση των εργαζομένων και την ανάπτυξη τους, την εργασία και την οργάνωση της, την οργανωσιακή κουλτούρα, τα κίνητρα και τις επιδόσεις, τις σχέσεις των εργαζομένων και τη ρύθμιση της εργασίας βρίσκονται στο επίκεντρο της ανάλυσης για τη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού (Boxall, Pursell & Wright, 2007 στο Keenoy, 2011 ). Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία επηρέασε τις οργανωσιακές συμπεριφορές, τις στρατηγικές διαχείρισης, την πολιτική των επιχειρήσεων, την διεθνή διαχείριση και τη διαπολιτισμική διαχείριση. Μέσα στη διαδικασία της συνεχούς αλλαγής, γίνεται αναφορά σε δύο αλλαγές που αφορούν τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού:

α. Την αλλαγή από την μαζική παραγωγή σε περισσότερο ευέλικτες μορφές οργάνωσης της εργασίας.

β. Την αλλαγή της έμφασης στη διαχείριση του πόρου εργασίας.

Οι μάνατζερ που κάποτε προσπάθησαν να ελέγξουν «το αντιδραστικό συλλογικό εργατικό δυναμικό» τώρα προσπαθούν να κινητοποιήσουν «το εξειδικευμένο και ανταποκρινόμενο εργατικό δυναμικό». Η μετατόπιση της εστίασης αντανακλάται και στη νέα ατζέντα των εγχειρίδιων της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: «οι άνθρωποι είναι οι περισσότερο πολύτιμοι μας πόροι».

Ο όρος «Ανθρώπινο Δυναμικό» χρησιμοποιήθηκε με αξιώσεις πρώτη φορά από τον Peter Drucker το 1954 και εμφανίζεται στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1960. (Strauss, 2001· Kaufman, 2007 στο Keenoy, 2011). Ωστόσο, μια πρωτοποριακή ανάλυση του Αμερικανικού στοχασμού, υποστηρίζει ότι οι ρίζες της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού μπορούν να βρεθούν στις ιδέες που προέκυψαν από τον συνδυασμό του επιστημονικού μάνατζμεντ, στο πέρασμα της εργοδοσίας στους μάνατζερ και στη βιομηχανική ψυχολογία μεταξύ 1900-1920. Αποδεικνύεται έτσι, ότι αυτό που αργότερα θα ονομάζονταν «Η ανθρώπινη πλευρά της επιχείρησης», ίσχυε



πολύ πριν το κίνημα των ανθρώπινων σχέσεων. Το HR αργότερα εμφανίστηκε ως ένα συγκεκριμένος επιστημονικός τομέας στις αρχές του 20ου αιώνα, επηρεασμένος από τον Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Ο Taylor θα διερευνήσει αυτό που ονομάζεται «Επιστημονική Διαχείριση» (Wetherell,2005).

Το 1916 περιλαμβάνεται σε εγχειρίδιο η εξής παρατήρηση: «όπως οι μηχανικοί ή τα τεχνικά στελέχη έμαθαν να ελέγχουν τους φυσικούς πόρους τώρα απομένει να ελέγξουν τους ανθρώπινους παράγοντες στη βιομηχανία, σύμφωνα με τις θεμελιώδεις αρχές της ανθρώπινης φύσης». Σύμφωνα με τον Kaufman ξεχώρισαν δύο θέματα στη βιβλιογραφία του 1920, ότι η εργασία πρέπει να εξεταστεί ως ένας ξεχωριστός ανθρώπινος παράγοντας και ότι σκοπός της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού είναι η προώθηση της συνεργασίας και της ενότητας, του ενδιαφέροντος ανάμεσα στην εταιρεία και τους εργαζόμενους. Αυτή η έμφαση στην έννοια του μάνατζμεντ στην Αμερική, αντικατοπτρίζει την αδιαμφισβήτητη πολιτιστική κατάσταση της «επιχείρησης» στις ΗΠΑ, όσο επίσης και την ιστορικά πιο προβληματική κοινωνική νομιμότητα των συνδικάτων (Perlman, 1928/1966 στο Keenoy, 2011).

Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού αναπτύχθηκε αργά στην Αμερική και ενσωματώθηκε στη θεωρία του μάνατζμεντ. Χρησιμοποιείται στην κοινωνική, οικονομική και διοικητική θεωρία της παραγωγής, των συνθηκών εργασίας, της κατανάλωσης και των συναφών φαινομένων, ειδικά στον 20<sup>ο</sup> αιώνα. Πολλές από τις σημερινές πρακτικές της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού ξεκίνησαν από τις ανάγκες και τους στόχους των επιχειρήσεων, στη δεκαετία του 1950. Αντίθετα, εμφανίστηκε στα Βρετανικά Πανεπιστήμια σχεδόν σε μια νύχτα, στα μισά της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990, αλλάζοντας τη γλώσσα για να αναλύσει τις σχέσεις των εργαζομένων (Strauss, 2001).

Η σύντομη ιστορική επισκόπηση, καταδεικνύει τη διαχρονική συνέχεια του ζητήματος «πρόβλημα Ανθρώπινου Δυναμικού»: στην Διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στα πλαίσια των σχέσεων της αγοράς και στο πώς οι μάνατζερ ελέγχουν την εργασιακή ικανότητα μέσω των εργασιακών σχέσεων. Κατά μία εκτίμηση, η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού αναπτύχθηκε για να λύσει το διηνεκές ζήτημα του πώς να μειωθεί το κόστος εργασίας και να διασφαλιστεί η αποδοτικότητα του εργαζόμενου, η αφοσίωση και η ποιότητα της εργασίας (David Guest, 1987), ενώ ταυτόχρονα να ενθαρρύνονται και να διατηρούνται τα κίνητρα των εργαζομένων για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (John Storey, 1995). Ο ρόλος του

Ανθρώπινου Δυναμικού μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας» (Becker και Gerhart, 1996: 779 στο Keenoy, 2011).

Όπως σημειώνεται σε άλλο σημείο, «δεν υπάρχει καμία αντίφαση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού που εναγκαλίζεται τη λογική της αγοράς, ενώ ταυτόχρονα, εκτιμά το ανθρώπινο δυναμικό της» (Keenoy, 2011).

### **1.3 Κριτικές προσεγγίσεις στις παραδοσιακές μελέτες της Διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.**

Στο λόγο της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού, η εστίαση στην εξατομικευμένη αποδοτικότητα, όπως περιγράφηκε στην προηγούμενη υποενότητα, έχει προκαλέσει ένα ευρύ φάσμα μελετών, ως αντίλογο στην παραδοσιακή μελέτη της Διαχείρισης Ανθρώπινου δυναμικού. Ο αντίλογος, προέρχεται από την απουσία οποιασδήποτε ουσιαστικής εξέτασης της κοινωνικής εξουσίας, της λήψης κοινών αποφάσεων, της απόκλισης συμφερόντων των εργαζομένων και των πολιτιστικών διαφορών. Η συζήτηση σε μια ευρεία εκτίμηση για το ειδικό ζήτημα των Οργανισμών περιλαμβάνει ηθικά και φιλοσοφικά σχόλια πάνω στις «απάνθρωπες απόψεις» της Διαχείρισης του Ανθρώπινου Δυναμικού. Κεντρικό ρόλο κατέχει το έργο της Townley (1994, 2004), η οποία προσφέρει μια δυναμικά πειστική και βιώσιμη συζήτηση στο πλαίσιο των Κριτικών μελετών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού.

Η επανεξέταση του θέματος της δεοντολογίας, ως πεδίο σπουδών και ως θέμα, στις ακαδημαϊκές μελέτες, σε σχέση με τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, είχε ως συνέπεια την έκρηξη των ακαδημαϊκών εκδόσεων σε θέματα που αφορούν την εταιρική διακυβέρνηση (Zoffler & Fram, 2005).

Αυτή η προσέγγιση έχει οδηγήσει σε ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον μελετών, που διερευνούν τη σχέση μεταξύ των πρακτικών της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού και της στάσης και συμπεριφοράς των εργαζομένων (Appelbaum, 2000· Cully 1999· Guest 1999, 2002· Ramsay 2000), επισημαίνοντας ότι οι πρακτικές της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού μπορεί να συνδέονται με μεγαλύτερη πίεση των εργαζομένων (Guest, 2007, στο Pinnington, Macklin, Campbell, 2007).

Αντανακλώντας αυτή την ανησυχία, υπήρξε μια ευρύτερη κριτική αυτής της προοπτικής από τους Legge (1995) και Keenoy (1990α, 1997). Το επιχείρημά τους είναι ότι οι πρακτικές της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να λάβουν τη μορφή

μιας νέας, ύπουλης μορφής ελέγχου, στην οποία η διοίκηση επιτυγχάνει τον έλεγχο, τη συμμόρφωση και ενδεχομένως τη δέσμευση των εργαζομένων μέσω της διαχείρισης της οργανωτικής κουλτούρας.

Η Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, σύμφωνα με τον Foucault ως καθεστώς «κυβερνησιμότητας», αποτελείται από μια ποικιλία τεχνικών προσωπικού, όπως τα συστήματα αξιολόγησης και αξιολόγησης των θέσεων εργασίας, τα οποία αποτελούν τις «πειθαρχικές πρακτικές» που ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά κατά την εργασία. Αν και μια τέτοια φαινομενικά υπέρ-ντετερμινιστική ερμηνεία δεν είναι αδιαμφισβήτητη (Newton, 1998), οι κριτικές επικεντρώνονται στην αυξανόμενη πρακτική επιτήρησης, μέσω της δημόσιας μέτρησης επιδόσεων, του ελέγχου (Power, 2001) ή ακόμα στο πλαίσιο μιας καριέρας (Gray, 1994, Alvesson & Karreman, 2007) και της διαχείρισης των συναισθημάτων για την κατασκευή της ταυτότητας του εργαζομένου (Keenoy, 2011). Οι Costea, Crump και Amiridis (2008: 670), σε μια ευρεία ανάλυση των διαχειριστικών πρακτικών κατά τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια, έχουν επικεντρωθεί στις «αυτο» προτεινόμενες διευθυντικές φιλοδοξίες και εξετάζουν τώρα «το θέμα στο σύνολό του ως αντικείμενο της διακυβέρνησης» (Keenoy, 2011).

Οι παραπάνω κριτικές προσεγγίσεις, συνδέονται με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και τον τρόπο που επηρεάζουν την εργασιακή εμπειρία του ατόμου.

#### **1.4 Κανόνες ρύθμισης συναισθήματος στην εργασία**

Έχουν αναπτυχθεί ποικίλες κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες επικεντρώνονται στους τρόπους με τους οποίους η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού συνδέει τον εργαζόμενο με την ιδεολογική και οργανωσιακή κουλτούρα της εργασίας, μέσα από την οποία κατανοεί τα συναισθήματά του.

Ένα παράδειγμα για το πώς αυτό αποτυπώνεται σε καθημερινές πρακτικές διαχείρισης, φαίνεται στην έρευνα της Hochschild (1983) για το πώς η εργασία «προγραμματίζεται» μέσα από ρόλους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη συμμετοχή των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι υποχρεούνται να εμφανίζουν ιδιαίτερες συναισθηματικές καταστάσεις ως υποχρεωτικό μέρος της δουλειάς τους (Hochschild, 1983). Οι κανόνες του συναισθήματος καθορίζουν τον συναισθηματικά κατάλληλο τρόπο αντίδρασης, ενώ οι στρατηγικές ρύθμισης του συναισθήματος εξηγούν το γιατί το άτομο τροποποιεί τα

συναισθήματά του, μέσα στο πλαίσιο των κανόνων συναισθήματος. Η ρύθμιση του συναισθήματος σχετίζεται με το κίνητρο του εργαζομένου να αποφύγει ανεπιθύμητες επιπτώσεις για τον εαυτό του και τους άλλους και να συμμορφωθεί με τους κανόνες συναισθήματος του επαγγέλματος του (Hochschild, 1983). Αυτή η «εισβολή» απεικονίζει μια προσπάθεια να «κυβερνούν την ψυχή», έχοντας σαφείς επιπτώσεις στην κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας του εργαζομένου (Keenoy, 20011).

Η δημόσια διαχείριση συναισθημάτων εμφανίζεται σε επαγγέλματα που απαιτούν υψηλές ικανότητες όπως, γιατροί, ψυχίατροι, εκπαιδευτικοί, νοσηλευτές (Pierce, 1999· Brown, 1997· Leidner, 1999; Ashforth και Humphrey, 1995).

Τα τελευταία χρόνια, ερευνητές έχουν μελετήσει το συναισθηματικό ιστό της οργανωσιακής ζωής (Fineman, 1993) και της συναισθηματικής εργασίας που συνδέεται με την εκτέλεση εργασιών, όπως η εξυπηρέτηση πελατών (Wharton, 1993), η αστυνόμευση (Stenross & Kleinman, 1989) και η περίθαλψη των ασθενών (Maynard, 1992). Τα επαγγέλματα φροντίδας, στα οποία ανήκει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, απαιτούν επίσης ενεργή συναισθηματική εργασία. Στο κλασικό κείμενό της για το θέμα αυτό, η Hochschild (1983, σελ. 7) όρισε τη συναισθηματική εργασία ως «τη διαχείριση του συναισθήματος, για τη δημιουργία μιας δημόσιας επιτηρούμενης έκφρασης του προσώπου και του σώματος».

Για την Hochschild, η συναισθηματική εργασία είναι σε μεγάλο βαθμό ένα αρνητικό φαινόμενο καθώς εκθέτει τους εργαζόμενους, καθιστώντας τους ευάλωτους, όταν οι συνθήκες και οι απαιτήσεις της δουλειάς, τους δυσκολεύουν να επιτελέσουν σωστά το «συναισθηματικό έργο» τους. Έχει υποστηριχθεί ότι τα άτομα που παρέχουν συναισθηματική εργασία μπορεί να επηρεαστούν από συναισθηματική δυσαρέσκεια (Ashforth & Humphrey, 1993· Morris & Feldman, 1996a, 1996b· Wharton, 1999), η οποία προκύπτει όταν τα εμφανιζόμενα συναισθήματα, διαφέρουν από τα πραγματικά συναισθήματα (Abraham, 1998, Hochschild, 1983, Morris & Feldman, 1996a, 1996b) ή «αληθινά συναισθήματα» του ατόμου (Morgan & Averill, 1992). Όπως σημειώνει ο Jackson και οι συνάδελφοί του (1993: 233), οι δάσκαλοι αναμένεται συνήθως να «χαμογελούν και να φαίνονται χαρούμενοι τις μέρες που δεν είναι καλά και προτιμούν να είναι κάπου αλλού (Hargreaves, 1997). Αυτή η ηθική επιταγή μπορεί να γίνει δύσκολη ή να στραφεί εναντίον του ατόμου που την ασκεί μέσω της υπερφόρτωσης, του άγχους και της ακραίας αυτοθυσίας που επιβάλλει το πλαίσιο της. εργασίας.

Σύμφωνα με τη Hochschild, ο διαρκής έλεγχος των συναισθημάτων προκαλεί αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία των εργαζομένων, όπως ψυχολογική δυσφορία και συναισθήματα αναυθεντικότητας. Η διαρκής προσπάθεια των εργαζομένων να ελέγχουν τα συναισθήματα τους προκαλεί επίσης άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει κατά κύριο λόγο συνδεθεί με εργαζόμενους που η δουλειά τους προϋποθέτει συνεχή επαφή με ανθρώπους και προσφορά υπηρεσιών (Maslach & Jackson, 1986). Οι Leiter και Maslach (1988) προσέγγισαν το ζήτημα της επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, με αποτέλεσμα να μη μπορεί να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του (Κάντας, 1999).

Το επαγγελματικό άγχος μπορεί να οριστεί ως μια κατάσταση κατά την οποία ορισμένα χαρακτηριστικά του εργασιακού χώρου θεωρείται ότι υπονομεύουν την ψυχική ή σωματική υγεία ή ότι την επιδεινώνουν (Beehr, 1995 στο Κάντας, 1995).

Η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος, μέσω της συμμόρφωσης με τους κανόνες συναισθήματος, αλλά και το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων, αποτελούν το κεντρικό στοιχείο της συναισθηματικής νοημοσύνης (Niedenthal, Krauth-Gruber, Ric, 2006). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η πιο πρόσφατη «ανακάλυψη», βασισμένη σε μια αρχαία φιλοσοφική συζήτηση, σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει το συναίσθημα τη λογική στις ανθρώπινες υποθέσεις. Τα συναισθήματα διαμορφώνουν τις σκέψεις και τις κατευθύνσεις των ανθρώπων και ως εκ τούτου, χωρίς αυτά οι σκέψεις δεν έχουν σχήμα ή κατεύθυνση. Η συναισθηματική νοημοσύνη αξιοποίησε αυτή τη σύνδεση, για να διερευνήσει πώς τα συναισθήματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν «έξυπνα» στην καθημερινή ζωή και τις ρυθμίσεις εργασίας (Fineman, 2003).

Η διαχείριση του συναισθήματος και η αλληλεπίδρασή του κάθε ατόμου με τους άλλους στον εργασιακό χώρο ερευνήθηκε αρχικά από τους Mayer και Salovey (1990), οι οποίοι έδωσαν τον εξής ορισμό για τη συναισθηματική νοημοσύνη: «η ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων, να τα διαχωρίζει και να τα χρησιμοποιεί ως πηγή ενέργειας, πληροφορίας και επιρροής τόσο για τον εαυτό του, όσο και για τους άλλους γύρω του». Στα εγχειρίδια της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού η συναισθηματική νοημοσύνη απασχόλησε τα τελευταία χρόνια την οργανωσιακή επικοινωνία (Mc Clelland, 1988· Barrick, Mount & Straous, 1993· Shulman, 1995· Goleman, 1995· Μπουραντάς, 2007· Μπρίνια, 2008·

Joseph & Newman, 2010· O'Boyle et al, 2011). Σύμφωνα με τον Goleman, τα συναισθήματα στην εργασία είναι σημαντικά στο βαθμό που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τους κοινούς στόχους, μέσω της αλληλεπίδρασης και αφορούν τις αποφάσεις που λαμβάνονται, την εργασιακή απόδοση, τη δημιουργία κινήτρων, το χειρισμό της δημιουργικότητας, την έμπνευση (Goleman, 2000).

Ο Hargreaves υποστηρίζει, ότι πολύ δημοφιλείς ιδέες του Goleman (1995) για τη συναισθηματική νοημοσύνη, τείνουν να αντιμετωπίζουν την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών περισσότερο ως θέμα ατομικής ικανότητας ή προσωπικής επιλογής, παρά ως αναγκαστικό προϊόν των συνθηκών στις οποίες εργάζονται (Hargreaves & Fullan, 1998).

Εν κατακλείδι, το κεφάλαιο αυτό αναφέρθηκε σε έρευνες σχετικά με τον τρόπο που κατανοούνται τα συναισθήματα στον εργασιακό χώρο, μέσω των πρακτικών της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, μέσα από ψυχολογικές και κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Παρά το γεγονός ότι το συναίσθημα ερευνήθηκε ως θέμα, σε ένα πλήθος θεωρητικών και επιστημονικών πεδίων, στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία εντοπίζεται η απουσία έρευνας σε σχέση με τη ποιοτική μεθοδολογία της ανάλυσης λόγου. Η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή εργασία, βάση των μεθοδολογικών εργαλείων της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, επιχειρεί να προσφέρει μια εναλλακτική οπτική για τη μελέτη των συναισθημάτων ως λόγου.

## **Κεφάλαιο 2: Το συναίσθημα στην Κοινωνική Ψυχολογία του λόγου.**

### **2.1 Ο λόγος των συναισθημάτων στη λογοανάλυση**

Το συναίσθημα αποτελεί ένα πολύπλοκο, πολυπαραγοντικό φαινόμενο με σαφή τη δυσκολία στον ορισμό του. Τα συναισθήματα ορίζονται και μελετώνται ως εσωτερικά φαινόμενα που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης, μέσω της έκφρασης και της συμπεριφοράς. Οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο, που συνήθως οδηγεί σε αλλαγές στον οργανισμό ή στη συμπεριφορά του. Τα συναισθήματα προτρέπουν το άτομο για δράση και οδηγούν σε πράξεις τις οποίες μπορεί κανείς να αντιληφθεί (Goleman, 2002).

Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας, τα συναισθήματα προσεγγίστηκαν από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία, παίρνοντας ως κριτήρια, τη δομή, την προέλευση τους, και τους παράγοντες που επιδρούν στην διαμόρφωση τους.

Η λογοψυχολογία επιχειρεί να αντιστρέψει αυτή την αντίληψη που θέλει τα ψυχολογικά φαινόμενα ως εκφράσεις σκέψεων, προθέσεων και γνωστικών δομών, πρότερα της διάρθρωσης του λόγου. Εκκινώντας από το λόγο αυτόν καθαυτόν, η λογοψυχολογία αντιπαρατίθεται προς τις γνωστικές διεργασίες της γνωστικής ψυχολογίας προσεγγίζοντας με μια αντίπαλη μέθοδο κατανόησης τα όσα συμβαίνουν, όταν οι άνθρωποι μιλούν, θυμούνται, αποδίδουν αιτίες, εκφράζουν τις ψυχικές τους καταστάσεις (Edwards, 1997). Στις προσεγγίσεις του λόγου, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από τα οντολογικά ζητήματα της αναφορικότητας της γλώσσας στα πρακτικά ζητήματα, σχετικά με το τι κάνει η γλώσσα και πώς κατασκευάζονται τα ψυχολογικά ζητήματα σε συγκεκριμένες συνθήκες. Έτσι, τα ψυχολογικά φαινόμενα αποκτούν ρητορική υπόσταση, τοπική συνάφεια και γίνονται αντικείμενα διαχείρισης, μέσα στα πλαίσια του λόγου (Μποζατζής, 2011).

Ο Edwards, προσφέρει έναν επαναπροσδιορισμό των φαινομένων που μελετά η γνωστική ψυχολογία, όπως για παράδειγμα τη μνήμη, τις αποδόσεις, τις ψυχολογικές καταστάσεις, αναπτύσσοντας μια λογοαναλυτική σκέψη, που εστιάζει:

- α. Στη χρήση συναισθηματικών κατηγοριών με μια σειρά ρητορικών αντιθέσεων
- β. Στον προσανατολισμό σε δράσεις και αντικείμενα ως συναισθηματικά και
- γ. Στις συναισθηματικές εκδηλώσεις (Potter & Wetherell, 2005 σελ. 272).

Σύμφωνα με τον Edwards (1997), ο λόγος των συναισθημάτων αποτελεί ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ομιλίας για τα γεγονότα, τις ψυχικές καταστάσεις του μυαλού και του σώματος, τις προσωπικές διαθέσεις και τις κοινωνικές σχέσεις. Χρησιμοποιείται για να κατασκευάσει σκέψεις και ενέργειες, αντιμετωπίζοντας εναλλακτικά τα συναισθήματα ως λογικά και ορθολογικά και όχι παράλογα.

Ο λόγος του συναισθήματος είναι ο λόγος των συμμετεχόντων, είναι πλούσιος και ποικίλος, γεμάτος αντιθέσεις και εναλλακτικές λύσεις και εξαιρετικά χρήσιμος στην επεξεργασία των περιγραφών των ανθρώπινων ενεργειών, των διαπροσωπικών σχέσεων και στην αντιμετώπιση της λογοδοσίας. Ο λόγος εξετάζεται για να καταδείξει πώς χειρίζονται οι ομιλητές τις ψυχικές καταστάσεις, πώς η ικανοποίηση, η πρόθεση, η αμφιβολία, η πεποίθηση, η προκατάληψη, η προσήλωση, χτίζονται, καθίστανται διαθέσιμες ή αντικρούονται μέσα από περιγραφές, ενέργειες, γεγονότα προσώπων και συνθηκών (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Ο λόγος των ομιλητών προσεγγίζεται μέσα από καταστασιακά, περιστασιοποιημένες ρητορικές χρήσεις ενός πλούσιου λεξιλογίου, παραδοσιακών ψυχολογικών εννοιών οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του καθημερινού λόγου. Η λογοψυχολογία διερευνά τη φύση και τις χρήσεις τους, χωρίς να αντιμετωπίζει αυτές τις έννοιες ως ανεπαρκείς ή ασυνεπείς, οι οποίες θα πρέπει να αντικατασταθούν από τις «σωστές» μελέτες του νου. Αυτό συνδέει τη λογοψυχολογία με άλλες προσεγγίσεις στη χρήση της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας την εννοιολογική ανάλυση ή τη φιλοσοφία της γλώσσας (Button, Coulter, Lee & Sharrock, 1995· Coulter, 1990· Harré & Gillett, 1994· Wittgenstein, 1958), την κοινωνική κατασκευή, την πολιτιστική εθνογραφία (Lutz, 1988· White, 1990) την ιστορική και σύγχρονη πολιτισμική ψυχολογία (Gergen, 1994· Harré & Parrott, 1996· Stearns & Stearns, 1988), και την ανάλυση συνομιλίας (Edwards, 1995α· Heritage, 1984· Sacks, 1992).

Η εννοιολογική ανάλυση αποσκοπεί στο να διευκρινίσει τη σημασία των λέξεων, αντί να προτείνει θεωρίες των αναφορών τους (Ryle, 1949· Wittgenstein, 1958). Απαλλάσσει τα συναισθήματα από την στενή συσχέτιση με τις υποκειμενικές ψυχικές ή σωματικές εμπειρίες (Bedford, 1962) και οδηγεί προς την ηθική σχέση δράσης και λογοδοσίας και ως εκ τούτου προς αυτό που κάνουν οι άνθρωποι όταν χρησιμοποιούν λέξεις συναισθημάτων. Οι εννοιολογικοί διαθέσιμοι πόροι στο λόγο των συναισθημάτων μπορεί να είναι ασύμβατοι, αντιφατικοί, ασαφείς, οι οποίοι όμως επιτρέπουν μια μεγάλη ποικιλία δεικτών και ρητορικών παραλλαγών προσφέροντας μια ευέλικτη ρητορική εργασία. Η ρητορική οργάνωση του λόγου, είναι ο τρόπος με τον



οποίο οι περιγραφές και οι συνεπαγωγές τους, συστηματικά λαμβάνουν υπόψη πιθανές ή πραγματικές αντίθετες εκδοχές. Οι περιγραφές είναι καταστατικές των αντικειμένων που περιγράφουν. Υπάρχουν όμως πάντα συναφείς εναλλακτικές περιγραφές. Αυτό επιτρέπει στις περιγραφές να είναι επιτελεστικές, με την έννοια ότι προσφέρουν μια κατασκευή αντί μιας άλλης, η οποία παράγεται σε πλαίσια αλληλουχίας και ρητορικής. Οι συναισθηματικοί όροι δεν εμφανίζονται απλώς ως μοναδικές περιγραφές συγκεκριμένων πράξεων ή αντιδράσεων, αλλά ως τμήματα αλληλένδετων συνόλων όρων, που εμπλέκονται μεταξύ τους συνθετικά σε αφηγηματικές αλληλουχίες και επίσης σε ρητορικά ισχυρές αντιθέσεις μεταξύ εναλλακτικών περιγραφών (Edwards, 1997). Η αφηγηματική αλληλουχία και η ρητορική αντίθεση είναι τρόποι με τους οποίους οι ομιλητές μιλούν για πράγματα, τρόποι να κατασκευάζουν την αίσθηση των γεγονότων και να προσανατολίζουν το λόγο, στην ευθύνη, την ενοχή, και την κοινωνική αξιολόγηση. Μέσα από την ευελιξία του λόγου των συναισθημάτων παρέχεται η αίσθηση των γεγονότων, των καταστάσεων ψυχικής διάθεσης, αλλά και η διαχείριση θεμάτων της λογοδοσίας ( Lakoff, 1987· Wierzbicka, 1992, 1994).

Στη βάση μιας ποικιλίας εμπειρικών υλικών στους οποίους χρησιμοποιούνται όροι συναισθημάτων, ο Edwards, προσφέρει μια σειρά ρητορικών αντιθέσεων (Edwards, 1997). Κατά τον Edwards, τα συναισθήματα των ανθρώπων μπορούν να αντιμετωπιστούν είτε ως ακούσιες αντιδράσεις, είτε ως υπαγόμενος έλεγχος ή λογική ευθύνη, ως εσωτερικές καταστάσεις ή δημόσιες εκδηλώσεις, αντιδράσεις ή διαθέσεις. Αυτοί δεν αποτελούν ορισμούς για το τι σημαίνουν οι συγκινησιακές λέξεις, ούτε γενικά ορισμοί για μεμονωμένες λέξεις. Αντίθετα, δείχνουν μια σειρά από πράγματα που μπορεί να κάνει ο λόγος των συναισθημάτων, σε αφηγηματική ομιλία και κείμενο. Η αλληλεξάρτηση και η ευελιξία τους αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν.

Η πρόκληση της λογοψυχολογίας (Edwards, 1997· Edwards & Potter, 1992· Harré & Gillett, 1994) είναι να δώσει μια ανάλυση των συναισθηματικών κατηγοριών και άλλων ειδών ψυχολογικών περιγραφών που βασίζονται στην εννοιολογική ανάλυση της γλώσσας που χρησιμοποιείται και στην εμπειρική μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι μιλάνε μέσα σε πολιτιστικά περιβάλλοντα. Ο λόγος του συναισθήματος λοιπόν, προσεγγίζεται ως κοινωνική πρακτική και όχι ως ψυχική έκφραση, όπου οι ψυχικές καταστάσεις είναι κατηγορίες και ανησυχίες της ομιλίας, και όχι οι αιτίες της (Edwards, 1997).

## 2.2 Συναίσθημα και λογοδοτήσεις

Σύμφωνα με τη Wetherell (2012), οι λογοδοτήσεις είναι οι περιγραφές, οι δικαιολογίες και οι εξηγήσεις των δραστηριοτήτων των ανθρώπων, οι οποίες αποτελούν μεγάλο μέρος του καθημερινού λόγου. Η συγγραφέας, καθώς και αναλυτές συνομιλιών, εθνομεθοδολόγοι και λογοψυχολόγοι, ακολουθώντας τον Garfinkel (1967), υποστηρίζουν ότι η λογοδοσία αποτελεί κατευθυντήρια αρχή της κοινωνικής ζωής. Καθώς οι άνθρωποι μιλούν, δείχνουν συστηματικά τη σιωπηρή ή ρητή κατανόησή τους για το τι συμβαίνει στην κοινωνική τους ζωή (Wetherell, 2012) Η διαχείριση της αναφοράς, στην ομιλία και στα κείμενα των ανθρώπων αποτελεί μια συγγραφική και συνομιλιακή πρακτική, η οποία εισάγει μια σημαντική αναλυτική οπτική για τη γλώσσα. Η λογοψυχολογία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στην πορεία των πράξεων τους παράγουν εκδοχές της πραγματικότητας, περιγράφουν τον κόσμο, διαμορφώνοντας τα χαρακτηριστικά που τονίζουν την αιτιώδη δύναμη του. Οι συναισθηματικές καταστάσεις μπορεί να θεωρηθούν, από την άποψη των προηγούμενων αιτιακών γεγονότων ή των τάσεων διάθεσης, ως λογοδοτήσεις των επακόλουθων ενεργειών και γεγονότων και επίσης ως απόδειξη του τι είδους γεγονότα ή ενέργειες προηγούνται από αυτά, λειτουργώντας ως «συντομογραφικές διατυπώσεις του γεγονότος». Αυτή η διεργασία συνιστά και τη βάση για τις διερευνήσεις «γεγονότων και λογοδοσίας» (Edwards & Potter, 1992· Edwards & Potter, 2001), όπου καταδεικνύεται πώς χρησιμοποιούνται γεγονικές περιγραφές προκειμένου να συναχθούν διάφορες ψυχολογικές καταστάσεις και αποδόσεις. Αυτού του είδους η χρήση των γεγονικών περιγραφών συνδέεται στενά στην καθημερινή ομιλία και την ανάλυσή της με τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι ομιλητές τους ψυχολογικούς όρους.

Οι Potter και Wetherell (2009) εξέτασαν τις λογοδοτήσεις εστιάζοντας στο άρθρο του Austin «Εκκληση υπέρ των δικαιολογιών», το οποίο δημοσιεύτηκε το 1961 και αποτέλεσε αφετηρία για πολλές από τις σύγχρονες ιδέες που αφορά το ζήτημα της λογοδοσίας.

Στο άρθρο του, ο Austin προβαίνει σε μια σαφή διάκριση μεταξύ δύο κύριων ειδών λογοδοσίας, των δικαιολογιών και των δικαιολογήσεων:

α. Οι δικαιολογίες είναι λογοδοτήσεις που παραδέχονται την ακαταλληλότητα μιας πράξης, αλλά υποστηρίζουν ότι προκλήθηκε από κάποιον εξωτερικό παράγοντα.

β. Με τις δικαιολογήσεις το άτομο δεν αποποιείται την ευθύνη. Αντίθετα, ισχυρίζεται ότι οι πράξεις λαμβάνουν χώρα κάτω από δεδομένες συνθήκες οι οποίες τις καθιστούν λογικές και επιτρεπτές.

Ο Austin (Potter & Wetherell, 2007) υποστηρίζει ότι οι δικαιολογίες πρέπει να μελετούνται για δυο λόγους: Πρώτον, γιατί εμφανίζονται σε καταστάσεις που έχει προηγηθεί κάποια αποτυχία της φυσιολογικής διαγωγής και η μελέτη τους μπορεί να διαφωτίσει τη φύση του φυσιολογικού. Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στη σημασία τους για την κατανόηση των αιτιών της δράσης. Υποστήριξε ότι αντί να συζητούν οι άνθρωποι για την ελεύθερη βούληση αφηρημένα, θα πρέπει να εξεταστούν οι διεργασίες που χρησιμοποιούν όταν λογοδοτούν περί ελευθερίας και περιορισμών και απαιτούνται δικαιολογίες ή δικαιολογήσεις.

Τη διάκριση μεταξύ δικαιολογιών και δικαιολογήσεων υιοθέτησαν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι συγκέντρωσαν διάφορους τύπους λογοδοτήσεων, δημιουργώντας συστηματικές τυπολογίες προκειμένου να καλύψουν όλες τις πιθανές δικαιολογίες και δικαιολογήσεις (Marvin Scott & Stanford Lyman, 1968· Semin & Manstead, 1983· Hewit & Stokes, 1975 στο Potter & Wetherell, 2007).

## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ**

### **Κεφάλαιο 3: Ανάλυση λόγου, Λογοψυχολογία**

#### **3.1 Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία.**

Η στροφή στην ανάλυση του λόγου τα τελευταία τριάντα χρόνια, έχει επαναπροσδιορίσει τον τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής ψυχολογίας, τόσο στη διερεύνηση ενός νέου τύπου κοινωνικοψυχολογικών ερωτημάτων, όσο και στις μεθοδολογικές και αναλυτικές πρακτικές που ακολουθούνται. Οι Potter και Wetherell, υποστηρίζουν την ανάλυση λόγου, τοποθετούμενοι κριτικά απέναντι στη γνωστική ψυχολογία, αποφεύγοντας οποιαδήποτε μορφή γνωστικού αναγωγισμού. Στην προσέγγιση τους τονίζουν την κατασκευαστική, την ενεργή χρήση της γλώσσας στην καθημερινή ζωή, αντιμετωπίζοντάς την ως κοινωνικό φαινόμενο με κοινωνικές επιπτώσεις και νοήματα (Potter & Wetherell, 2005).

Κατά τη δεκαετία του 1970, διανοητικά ρεύματα σκέψης όπως ο δομισμός, ο μεταδομισμός και η σημειολογία, αμφισβητούν την απλοϊκή αναπαραστασιακή αντίληψη για τη γλώσσα σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Τα ρεύματα αυτά, σηματοδότησαν τις εξελίξεις στο χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών στη δεκαετία του 1980, μέσα από τα έργα των Foucault (1981, 1971, 1972), Barthes (1982, 1972), Derrida (1982, 1978, 1976), Lacan (1977, 1968) και Althusser (1971), (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η έννοια του λόγου προήλθε από τον Foucault, ο οποίος τον όρισε «ως πρακτικές που συστηματικά μορφοποιούν τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν» (Foucault, 1972, σελ. 49 στο Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η ανάλυση λόγου επηρεάστηκε από τρεις θεωρίες από τις οποίες άντλησε τις πρώτες επιρροές της:

α. Τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων, η οποία είχε ως κύριο εκφραστή τον Austin, ο οποίος εστίασε στην κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, στο ρόλο των κοινωνικών συμβάσεων και στην επίτευξη των πράξεων μέσω της ομιλίας. Η ερευνητική παράδοση του Austin, παρέμεινε αφηρημένη και αποπλαισιωμένη (Potter & Wetherell, 2005).

β. Την εθνομεθοδολογία, (Garfinkel, 1967· Heritage, 1984),(Atkinson & Heritage, 1984· Drew, 1995· Goodwin & Heritage, 1990· Levinson, 1983· Nofsinger, 1991· Sacks, 1992), η οποία επικεντρώνεται στην κατανόηση της καθημερινής κοινωνικής ζωής. Οι στόχοι και οι σκοποί των κοινών ανθρώπων αντιμετωπίζονται παρόμοια με αυτούς του κοινωνικού επιστήμονα. Τα ερεθίσματα δίνονται από το κοινωνικό περιβάλλον στους ανθρώπους και με αυτό τον τρόπο παράγουν συμπεριφορές (Garfinkel, 1967). Η ομιλία αποτελεί ενεργή πράξη των γεγονότων και των καταστάσεων στις οποίες αναφέρεται. Παρόλο, που η εθνομεθοδολογία προσέγγισε το λόγο ως θέμα της έρευνας, οι ερευνητές στράφηκαν στην ανάλυση της συνομιλίας, καθώς εντοπίστηκε η προβληματική ότι ο λόγος εξαρτάται από την υποκειμενική περιγραφή του ερευνητή.

γ. Τη σημειολογία, με κύριους εκφραστές, τους Saussure και Barthes (1972), όπου ο βασικός ισχυρισμός της θεωρίας είναι ότι τα πολιτισμικά φαινόμενα γίνονται κατανοητά μέσα από ένα υποκείμενο σύστημα που περιλαμβάνει κανόνες ακολουθιών και συνδυασμών. Η χρήση της γλώσσας εξαρτάται από ένα σύστημα σχέσεων το οποίο δεν περιορίζεται μέσα στο πλαίσιο της διαδικασίας ονοματοδοσίας. Η εμπειρική βάση της συγκεκριμένης έρευνας, έχει αμφισβητηθεί καθώς καλείται να χειριστεί ζητούμενα όπου η πλειοψηφία των στοιχείων μπορεί να απουσιάζει. Η απουσία των όρων είναι εξίσου σημαντική με την παρουσία.

Οι θεωρίες των γλωσσικών πράξεων, της εθνομεθοδολογίας και της σημειολογίας έχουν ως σημείο αναφοράς το λόγο, όπου μέσω αυτού εξετάζονται τα κοινωνικά φαινόμενα και οι κοινωνικές οντότητες (Potter & Wetherell, 2005).

Οι κοινωνικοψυχολογικές λογοαναλυτικές εργογραφίες άρχισαν να συγκροτούνται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 μέσα σε ένα τοπίο εσωτερικών θεωρητικών αντιπαραθέσεων (Abel & Walton, 2010· Corcoran, 2010a, 2010b· Potter, 2010). Ωστόσο, η κοινή συνισταμένη όλων των θεωρητικών προσεγγίσεων είναι η έμφαση τους στην επιτελεσματικότητα της γλώσσας. Με τη στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία, η επιτελεσματικότητα της γλώσσας εννοιολογείται μέσα από μια ποικιλομορφία απόψεων.

Υπάρχουν δύο κυρίαρχες τάσεις με διαφορετικές αντιλήψεις για το πώς θα πρέπει να ορίζεται ο λόγος και πώς πρέπει να πραγματοποιείται η ανάλυση λόγου:

α. Η εθνομεθοδολογικά εμπνεόμενη προσέγγιση, με κύριους εκφραστές τους Edwards και Potter (1992), αλλά και τους Potter και Wetherell (1987), και

β. Η φουκοϊκή οπτική με κύριο εκφραστή τον Parker.

Οι Potter και Wetherell, χρησιμοποιούν τον όρο «λόγος» σε κάθε μορφή προφορικής αλληλεπίδρασης και σε όλα τα είδη του γραπτού λόγου. Επομένως, ο όρος «ανάλυση λόγου» για αυτούς υπονοεί την ανάλυση οποιασδήποτε από τις παραπάνω μορφές λόγου. Ως εκ τούτου, ο λόγος αποτελεί θέμα της ανάλυσης και όχι αναλυτικό απόθεμα. Οι αναλυτές εννοιολογούν το πλαίσιο του λόγου με όρους των κατηγοριών και διαστάσεων οι οποίες γίνονται εμφανείς στον προσανατολισμό των ίδιων των συμμετεχόντων (Μποζατζής, 2011). Η προσέγγιση των Edwards και Potter «εκκινεί από τη μικροαναλυτική τεκμηρίωση των πραγμάτων που γίνονται στο συγκείμενο της συνομιλίας» σε αντίθεση με τη μεταδομική προσέγγιση του Parker, η οποία «εκκινεί το εννοιολογικό έργο του αναλυτή, που προηγείται της αναλυτικής πρακτικής» (Μποζατζής, 2011, σελ. 39).

Αντλώντας από τον Foucault ο Parker, ορίζει το λόγο ως «ένα σύστημα προτάσεων το οποίο κατασκευάζει ένα αντικείμενο». Σύμφωνα λοιπόν με τον Parker, «η δουλειά του αναλυτή είναι η προσεκτική συστηματοποίηση διαφόρων τρόπων ομιλίας ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητοί. Μια μελέτη της δυναμικής του λόγου εκκινεί από αυτό για να εξετάσει τις εντάσεις μέσα στους Λόγους και τον τρόπο με τον οποίο αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν τον κόσμο» (Parker, 1992, σελ. 5).

Η Wetherell (1998), επισημαίνει τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνητών στην ανάλυση λόγου. Η ίδια προτείνει το συγκερασμό των ερευνών συνδέοντας τα ρεύματα της ανάλυσης λόγου και τα λογοαναλυτικά εργαλεία. Η συνθετική αυτή προσέγγιση ονομάζεται κριτική λογοψυχολογία.

### **3.2 Οι έννοιες της λειτουργίας, της κατασκευής, της μεταβλητότητας ως βασικά συστατικά της ανάλυσης λόγου.**

Σύμφωνα με τους συγγραφείς Potter και Wetherell, η έννοια του λόγου έχει ευρύτερη σημασία και καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής και γραπτής αλληλεπίδρασης. Ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση του λόγου, ο στόχος της κοινωνικής έρευνας είναι να μελετήσει την επιτελεσματικότητα της γλώσσας. Οι συγγραφείς επισημαίνουν τρεις καθοριστικές θεματικές στις εργασίες που

χρησιμοποιούν για την προσέγγιση του λόγου: τη λειτουργία, τη μεταβλητότητα και την κατασκευή (Potter & Wetherell, 2007).

Η λειτουργία αφορά στη γλωσσική χρήση και την επιτελεστικότητα της, η οποία αποτελεί κομβική έννοια καθώς αξιώνει ότι η γλώσσα είναι ενεργή και «κάνει πράγματα» σε τοπικό, αλλά και σε ιδεολογικό επίπεδο. Η γλώσσα χρησιμοποιείται από τους ομιλητές διαδραστικά. Καθώς λογοδοτούν, κατηγοριοποιούν, δικαιολογούν, μέμφονται ή επαινούν ανάλογα με το ρητορικό διακύβευμα και το κοινωνικό πλαίσιο του ομιλητή. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι: «η ανάλυση της λειτουργίας δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απλό ζήτημα κατηγοριοποίησης των διαφόρων αποσπασμάτων της ομιλίας αλλά εξαρτάται από την ανάγνωση των συμφραζόμενων από τον αναλυτή» (Potter & Wetherell, 2005 σελ. 58). Η έννοια της λειτουργίας εστιάζει στο γλωσσικό προσανατολισμό των ομιλητών και στο αναλυτικό έργο του ερευνητή.

Στο βαθμό που κάθε περίπτωση ομιλίας ή γραπτό κείμενο εμπεριέχει διαφορετικούς προσανατολισμούς, κάθε εξέταση της γλώσσας θα χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα. Η μεταβλητότητα για τους Potter και Wetherell (2005), προκύπτει από τη διατύπωση διαφορετικών εκδοχών του ίδιου αντικειμένου στο ίδιο συνομιλιακό απόσπασμα. Η εκδοχή του λόγου, σύμφωνα με τους συγγραφείς, η οποία κινητοποιείται σε συγκεκριμένη περιγραφή, δεν είναι προϊόν τυχαίας επιλογής, αλλά επιλογή των ομιλητών, οι οποίοι αντλούν τις θέσεις τους από διαφορετικές γλωσσικές πηγές που ταιριάζουν στην περίπτωση.

Ακολουθώντας την κονστρουξιονιστική θεωρία, το επιχείρημα των Potter και Wetherell είναι ότι σε κάθε τύπου ομιλία ή γραπτό κείμενο κατασκευάζονται περιστασιοποιημένες εκδοχές του κόσμου, οι οποίες παραπέμπουν στην κοινωνική και πολιτισμική διαθεσιμότητα των γλωσσικών πόρων που κάθε φορά κινητοποιούνται, εκπληρώνοντας την ακολουθία δραστηριότητας μέσα στην οποία διατυπώνονται. Ο μεταφορικός όρος της έννοιας της κατασκευής, στρέφει την αναλυτική πρακτική στο ζήτημα της ενεργητικής επιλογής, καθώς κάποιος από τους γλωσσικούς πόρους κινητοποιούνται στις αναφορές των ομιλητών ενώ κάποιος άλλος παραλείπεται. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο το επιχείρημα των Potter και Wetherell είναι ότι οι ομιλητές «κάνουν» κανονιστικά ότι ταιριάζει στην περίπτωση. Η έννοια της κατασκευής τονίζει επίσης τη δραστική επίπτωση των αναφορών, οι οποίες κατασκευάζουν την πραγματικότητα, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη βίωση σχέσεων με

πρόσωπα και γεγονότα μόνο με όρους συγκεκριμένων γλωσσικών εκδοχών (Potter & Wetherell, 2005).

### **3.3 Το μοντέλο Λογο-δράσης των Edwards και Potter.**

Το μεθοδολογικό πλαίσιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση της έρευνας βασίστηκε στο μοντέλο Λογοανάλυσης των Edwards και Potter (1992) Η προσέγγιση των Edwards και Potter επικεντρώνεται στις αφηγήσεις και τις περιγραφές των ομιλητών, οι οποίες επαναπροσδιορίζονται ως πρακτικές του λόγου. Οι γνωστικές, νοητικές διεργασίες, όπως για παράδειγμα η μνήμη ή η απόδοση αιτιακών σχέσεων, κατανοούνται ως μέρη μιας ακολουθίας δράσεων ρητορικά οργανωμένων στο τοπικό επίπεδο του λόγου. Η έμφαση δίνεται λοιπόν στη γλωσσική δράση και όχι στη νόηση. Αυτές οι ακολουθίες δράσεων περιλαμβάνουν τους τρόπους με τους οποίους οι ομιλητές κρίνουν τον κοινωνικό κόσμο και προβαίνουν σε αξιολογήσεις των άλλων στον λόγο τους, αποδίδοντας μομφές, αιτιολογήσεις, δικαιολογήσεις. Επομένως για τη λογοψυχολογία κεντρικό θέμα της λογοανάλυσης είναι ο εντοπισμός και η περιγραφή των λογοπρακτικών, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν, εστιάζοντας στον τρόπο που χειρίζονται τη λογοδοσία τους.

Σύμφωνα με τους Edwards και Potter (1992), ο ομιλητής εμπλέκεται σε ένα δίλημμα διακυβεύματος κάθε φορά που προσπαθεί να αφηγηθεί ένα περιστατικό στο πλαίσιο μιας συνομιλίας. Ο ισχυρισμός ότι υπάρχει κάποιο διακύβευμα, συμφέρον ή προσωπικό κίνητρο πίσω από την αφήγηση της συγκεκριμένης εκδοχής των γεγονότων, μπορεί να υπονομεύσει την εγκυρότητα της εκδοχής του ομιλητή. Υπάρχουν πολλοί τρόποι να αντισταθεί κανείς σε αυτή την υπονόμηση, ένας από αυτούς μπορεί να ονομαστεί «εμβόλιο κατά του διακυβεύματος (Wetherell, 2005). Για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβεύματος οι άνθρωποι προσπαθούν να προσδιορίζουν τις επιθυμητές για κείνους εκδοχές, δομώντας ρητορικά το λόγο τους, ως εκδοχές που δε συνδέονται με προσωπικά συμφέροντα. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η γεγονικότητα της περιγραφής, αφού η αφήγηση κατασκευάζεται αναπαράγοντας την κοινωνική πραγματικότητα, η οποία βρίσκεται «εκεί έξω». Οι Edwards και Potter (1992) υποστηρίζουν ότι η γεγονικότητα μιας αφήγησης επιτυγχάνεται μέσα από ρητορικές αφηγηματικές τεχνικές. Οι δέκα κατηγορίες, οι οποίες ακολουθούν αποτελούν το μοντέλο Λογο-δράσης, μέσω του οποίου εντοπίζονται οι τεχνικές που



χρησιμοποιούνται σε κάθε συνομιλιακό απόσπασμα ανάλογα με το ρητορικό προσανατολισμό του ομιλητή.

α. Επίκληση κατηγορίας (Category entitlements).

Οι ομιλητές με την επίκληση κατηγορίας προβαίνουν στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τοποθετώντας τον εαυτό τους και τους άλλους σε διάφορες κατηγορίες. Η επίκληση κατηγορίας είναι λοιπόν μια τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής. Με τη συγκεκριμένη τεχνική ο ομιλητής επικαλείται την ιδιότητά του ως μέλους μιας κατηγορίας (Potter & Edwards, 1992, σ.160).

β. Ζωντανή περιγραφή ( Vivid description).

Οι λεπτομερείς αναφορές και οι ζωντανές περιγραφές, προσδίδουν γεγονικότητα στην αφήγηση (Edwards & Potter, 1992). Με αυτόν τον τρόπο ο ομιλητής επιδεικνύει παρατηρητικότητα και αντικειμενικότητα στο λόγο του, χωρίς να εκθέτει απλώς την υποκειμενική του άποψη. Στη «ζωντανή περιγραφή» εντάσσεται και η «ενεργή φωνητικοποίηση» (active voicing) (Wooffitt, 1992). Στην ενεργή φωνητικοποίηση χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή για να αποδοθεί ρεαλιστικότερα ο λόγος ενός άλλου προσώπου.

γ. Αφήγηση (Narrative).

Στην αφήγηση «το γεγονός που περιγράφεται είναι ενταγμένο μέσα σε μια αιτιακή ακολουθία», το οποίο και τη διαφοροποιεί από τη ζωντανή περιγραφή. Η αιτιακή αυτή ακολουθία προσδίδει αξιοπιστία στην αφήγηση (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2).

δ. Συστηματική αοριστία (Systematic vagueness).

Με τη χρήση της συστηματικής αοριστίας, ο ομιλητής, προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει, από τους συνομιλητές του, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Ο αφηρημένος χαρακτήρας της αφήγησης απομακρύνει τον κίνδυνο να ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις (Potter & Edwards, 1992, σ. 162).

ε. Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού (Empiricist accounting).

Το εμπειριστικό ρεπερτόριο συναντάται ως χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου. Ο ρόλος του επιστήμονα είναι «περιθωριακός», γιατί μπορεί μόνο να

καταγράψει τι συμβαίνει, αλλά δεν είναι αυτός που διαμορφώνει την εξέλιξη των φαινομένων (δεν εμφανίστηκε στην παρούσα έρευνα).

στ. Ρητορική επιχειρηματολογία (Rhetoric of argument).

Η επιχειρηματολογία αυτού του τύπου χρησιμοποιείται για να παρουσιαστεί ένα γεγονός ανεξάρτητο, χωρίς να συνδέεται με τις υποκειμενικές απόψεις του ομιλητή. Η επιχειρηματολογία διατυπώνεται, ώστε να φαίνεται λογική και αναμενόμενη, καθώς θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη.

ζ. Ακραία διατύπωση περίπτωσης (Extreme case formulation).

Η ακραία διατύπωση περίπτωσης (Pomeranz, 1986), αναφέρεται ως μια ρητορική τεχνική, η οποία προσδίδει γεγονικότητα στην αφήγηση. Με την τεχνική της ακραίας διατύπωσης οι ομιλητές παρουσιάζουν ένα γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο» (Pomeranz, 1986· Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

η. Ομοφωνία-Συναίνεση και επιβεβαίωση (Consensus and Corroboration).

Με την τεχνική αυτή επιτυγχάνεται η γεγονικότητα μιας αφήγησης καθώς στηρίζεται στις μαρτυρίες πολλών ανθρώπων. Με την τοποθέτηση μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται ο ομιλητής, είναι πιθανό να μην αμφισβητηθεί από τους ακροατές (Edwards & Potter, 1992, σ.163).

θ. Λίστες και αντιπαραβολές (Lists and Contrasts).

Με τις λίστες επιτυγχάνεται η πειστικότητα της επιχειρηματολογίας. Ιδιαίτερα συχνή είναι η εμφάνιση της λίστας τριών μερών, η οποία ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του ομιλητή, δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Jefferson, 1991) (Atkinson, 1984, Heritage & Greatbatch, 1986) (Edwards & Potter, 1992 σ.163).

ι. Έρεισμα.

Η έννοια «έρεισμα» αναφέρεται στην ρητορική μεταβλητή θέση των ομιλητών σε σχέση με την αφήγηση τους. Συνδέεται με την αλλαγή προσώπου κατά τη διάρκεια ενός συνομιλιακού αποσπάσματος, ανάλογα με το ρητορικό προσανατολισμό του ομιλητή. Το «κοντινό έρεισμα (Close Footing), καθιστά τον ομιλητή υπόλογο επειδή στηρίζεται στην προσωπική του μαρτυρία, ενώ αντίθετα, το μακρινό έρεισμα, (Distance Footing) παραπέμπει στη μαρτυρία ενός άλλου προσώπου μειώνοντας την ευθύνη του για όσα υποστηρίζει (Goffman, 1979 & Levinson ).

## **Κεφάλαιο 4: Η Εμπειρική έρευνα**

### **4.1 Οι ερευνητικοί στόχοι**

Το ενδιαφέρον της παρούσας διπλωματικής εργασίας επικεντρώνεται στην ανάδειξη του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το ρόλο των συναισθημάτων στην καθημερινότητα του δημοτικού σχολείου ως εργασιακού χώρου. Μέσα από την οπτική της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου προσπάθησα να αναδείξω τη σημασία που έχουν τα συναισθήματα για τους εκπαιδευτικούς, ως εργαζόμενους, πώς οι ίδιοι τα περιγράφουν και τα εξηγούν ως καθημερινή εμπειρία στις δραστηριότητες που συμμετέχουν μαζί με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας (συναδέλφους, μαθητές, διευθυντή, γονείς).

Ο λόγος τους μελετήθηκε στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης, καθώς οι άνθρωποι όταν μιλούν δεν έχουν στόχο να πουν τι βρίσκεται μέσα στο μυαλό τους, έχουν στόχο να κάνουν κάτι. Όταν μιλάει κανείς, μιλάει μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και μιλάει για να προχωρήσει η αλληλεπίδραση.(Antaki, 2000). Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, είναι τα εξής:

- α. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τα συναισθήματα τους;
- β. Πώς οργανώνουν την επιχειρηματολογία τους;

### **4.2 Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός**

Στην παρούσα έρευνα, η συνέντευξη αποτέλεσε την κύρια πηγή συλλογής στοιχείων. Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως η συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας (Cohen, 1997). Η συνέντευξη αποτελεί ένα «γλωσσικό συμβάν» ή μια «γλωσσική δραστηριότητα» και επομένως, ένα ιδιαίτερο είδος «ομιλίας - λόγου» (Mishler, 1996), όπου κατά τη στιγμή της συνέντευξης, η αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και αφηγητή είναι δεδομένη. Οι συνεντεύξεις έρευνας αποτελούν την ένταση μεταξύ της τοπικής ανάγκης συλλογής δεδομένων, σχετικά με ένα θέμα και ενός διαδραστικού γεγονότος, στο οποίο τα δεδομένα συλλέγονται μέσα και μέσω της αλληλεπίδρασης (Antaki & Rapley, 1999 στο Rapley, 2001). Αποτελεί μία ασυνήθιστη μέθοδο, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων, μέσω

αυτής της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1994). Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να κατανοήσει κοινωνικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των ερωτώμενων μέσα από τη δική τους ματιά (Ιωσηφίδης, 2003).

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιήθηκαν βάσει ενός ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης, το οποίο παρείχε μια ελευθερία στη συνεντεύκτρια να τροποποιήσει την αλληλουχία των ερωτήσεων, προκειμένου να αλλάξει τη διατύπωση, να τις εξηγήσει, ή να κάνει προσθήκες σε αυτές.

Στόχος της συνέντευξης δεν ήταν να απαντηθούν οι ερωτήσεις με ένα καθορισμένο σύστημα αξιολόγησης, αντίθετα αυτό το οποίο επιδιώχθηκε ήταν να δοθεί η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν για τα συναισθήματα και να διερευνηθούν οι πρακτικές που χρησιμοποιούν στο λόγο τους.

Καθορίστηκε ένα πλάνο θεματικών και ερωτήσεων το οποίο όμως ευέλικτα διαμορφωνόταν από τον ενεργό ρόλο του κάθε συνομιλητή. Δύο θεματικές αποτέλεσαν τον κεντρικό άξονα των συνεντεύξεων, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μιλούν και πώς χειρίζονται τη λογοδοσία τους, πρώτον για τα θετικά και δεύτερον για τα αρνητικά συναισθήματα τους στον εργασιακό τους χώρο.

### **4.3 Οι συμμετέχοντες**

Στην έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε δημοτικά σχολεία της ευρύτερης περιοχής του Δήμου Θέρμης (Ν. Θεσσαλονίκης). Για την έρευνα επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί από όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που αποτελούν το εκπαιδευτικό προσωπικό του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι έξι είναι δάσκαλοι, εκ των οποίων δύο είναι άνδρες και τέσσερις γυναίκες, μία εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής, μία αγγλικής γλώσσας, μία πληροφορικής και τέλος μία εκπαιδευτικός μουσικής. Όλοι οι συμμετέχοντες είναι εργαζόμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η προϋπηρεσία τους ξεπερνά τα δέκα χρόνια.

Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε μέσα από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια με την επίδοση επιστολής για τα στοιχεία της έρευνας, τα οποία περιελάμβαναν τα εξής:

α. Το Πανεπιστήμιο το οποίο προσφέρει την επιστημονική πλαισίωση της μεταπτυχιακής εργασίας.

β. Τους σκοπούς της έρευνας, για ποιούς λόγους διεξάγεται η έρευνα και πώς θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα.

γ. Την αναφορά στη γενικότερη προαγωγή της επιστήμης που μπορεί να έχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

δ. Την πρόβλεψη προστασίας του συμμετέχοντα, για την διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων του και για λόγους δεοντολογίας, μέσω της χρήσης ψευδωνύμων.

ε. Τη δυνατότητα πρόσβασης του συνεντευξιαζόμενου στα αποτελέσματα της έρευνας.

στ. Τέλος, την ενημέρωση για την ηχογράφηση της συνέντευξης (για την οποία δεν υπήρξε από κανένα συνεντευξιαζόμενο δυσφορία ή άλλη αντίδραση).

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι της ερευνήτριας, με επιλογή των ίδιων των συμμετεχόντων, ενώ αμέσως μετά το πέρας της διαδικασίας των συνεντεύξεων κρατούνταν σε ημερολόγιο όλες οι παρατηρήσεις που ήταν σχετικές με την πορεία της συνέντευξης.

#### **4.4 Διαδικασία της Ανάλυσης δεδομένων**

Η ανάλυση αποτελεί τη δέσμευση του ερευνητή να φωτίσει το νόημα και τη σημασία του κειμένου μέσω μιας διορατικής και τεχνικά πολύπλοκης εργασίας.

Η ανάλυση, στην παρούσα μεταπτυχιακή εργασία, πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου από το μοντέλο Λογο-δράσης των Edwards και Potter (1992), το οποίο προσφέρει τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των συνομιλιακών αποσπασμάτων και την ανάδειξη των λειτουργιών τους.

Αυτή η στροφή στο λόγο, η οποία χαρακτηρίζει την ανάλυση λόγου γενικότερα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές χειρίζονται τις ψυχολογικές καταστάσεις και τα ψυχολογικά θέματα τα οποία κινητοποιούνται με την ενεργοποίηση των πολιτισμικών γλωσσικών πόρων, από τους οποίους αντλούν, οι συμμετέχοντες τη δεδομένη στιγμή. Τα ψυχολογικά θέματα προβάλλουν ως έργα του λόγου επισημαίνοντας μια νέα επιστημολογική προοπτική και τις μεθοδολογικές της επιπτώσεις.

Με αυτόν λοιπόν τον τρόπο, η σημασία των συναισθημάτων εξετάζεται μέσα από συμβατικές έννοιες μιας εξωτερικής πραγματικότητας, η οποία αποτελεί το πλαίσιο και

το αποδεικτικό πεδίο παραγωγής συμπερασμάτων για ένα σύνολο ψυχικών καταστάσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών.

Κεντρικό μέλημα αυτής εργασίας είναι να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα τους μέσα από την προσέγγιση του λόγου, σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Αφότου ολοκληρώθηκε η διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση των ηχητικών δεδομένων. Οι ηχογραφημένες συζητήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν στο σύνολο τους με μια σύντομη εκδοχή του συστήματος Jefferson. Η ανάλυση ξεκίνησε με την ανάγνωση των κειμένων που προέκυψαν από τις απομαγνητοφωνήσεις των συνομιλιών. Προκειμένου να διευκολυνθεί η αναλυτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε μια κωδικοποίηση βασιζόμενη στις θεματικές του ερωτηματολογίου. Αφού ορίστηκαν οι θεματικές, καταγράφηκαν τα αποσπάσματα τα οποία εξυπηρετούσαν τους στόχους της έρευνας. Η ανάλυση των κειμένων στηρίχθηκε στη βασική παραδοχή ότι η ομιλία έχει έναν προσανατολισμό δράσης, ώστε να επιτελεί πολλές λειτουργίες και να επιδιώκει πολλά αποτελέσματα (Edwards & Potter, 1992), (Potter & Wetherell, 1987).

Αυτό το οποίο επιδιώχθηκε ήταν να αναζητηθούν οι διαφορετικές λεκτικές εκδοχές στο λόγο των εκπαιδευτικών και οι κατασκευαστικές λειτουργίες τους. Έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ρητορικές τεχνικές του λόγου, που αξιοποιούνται στο λόγο των ομιλητών οι οποίες επιτελούν συγκεκριμένες λειτουργίες (Edwards & Potter, 1992). Δόθηκε σημασία στη μελέτη της μεταβλητότητας, όπως εμφανίστηκε στο λόγο του ομιλητή, καταδεικνύοντας τις πολλαπλές και διαφορετικές λειτουργίες που μπορεί να εκπληρώσει ο λόγος (Edwards & Potter, 1992).

Στην παραδοσιακή ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα μιας έρευνας ενεργοποιούνται τεχνικές και μέθοδοι, οι οποίες υιοθετούνται εν μέρει σε μια αναλυτική προσέγγιση του λόγου. Η αναλυτική εργασία δεν οδηγεί σε ένα σύνολο αποτελεσμάτων, αλλά σε ένα σύνολο συμπερασμάτων και ερμηνειών. Στο πλαίσιο αυτό οι αναλυτές του λόγου έχουν αναπτύξει ένα σύστημα αξιολόγησης με διαφορετικά κριτήρια.

Ο Antaki και οι συνεργάτες του (2003), παρουσιάζουν έξι αναλυτικά «κλάθη» αποφυγής, τα οποία λειτουργούν και ως κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας.

Συγκεκριμένα υποστηρίζουν ότι στην ανάλυση λόγου θα πρέπει να αποφεύγεται από τον ερευνητή:

- α. Η ελλιπής ανάλυση μέσα από περιληπτικά αποσπάσματα.
- β. Η ελλιπής ανάλυση μέσα από την υποκειμενική τοποθέτηση του ερευνητή.
- γ. Η ελλιπής ανάλυση μέσα από την υπερβολική ή τη μεμονωμένη παράθεση παραθεμάτων.
- δ. Η κυκλική αναγνώριση του λόγου και των νοητικών κατασκευών.
- ε. Η επιφανειακή μελέτη του εξεταζόμενου λόγου.
- στ. Η ανάλυση η οποία εστιάζει απλώς στην αναγνώριση και απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του λόγου (Charles Antaki, Michael Billig, Derek Edwards & Jonathan Potter, 2003).

Η αναλυτική και ερμηνευτική διαδικασία της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας στηρίχτηκε στα κριτήρια αυτά, μέσα από τα κείμενα της ανάλυσης, από τα οποία προέκυψαν τα αναλυτικά συμπεράσματα και οι ερμηνείες, όπως παρουσιάζονται στα κεφάλαια που ακολουθούν.

## **Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα εμπειρικής ανάλυσης**

### **5.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί η ανάλυση των αποσπασμάτων της έρευνας, η οποία εκτείνεται σε δύο θεματικούς άξονες. Και στους δύο άξονες τα συναισθήματα, θετικά και αρνητικά, αποτελούν το κεντρικό στοιχείο της ανάλυσης.

Στην ανάλυση αυτού του κεφαλαίου θα αναδειχθούν οι τρόποι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί να περιγράψουν τις θετικές και τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες τους, καθώς επιχειρηματολογούν για τα συναισθήματα τους, κινητοποιώντας ένα σύνολο από διαφορετικές εκδοχές λόγου. Έτσι, η ανάλυση της έρευνας επικεντρώνεται στις έννοιες και τις αντιθέσεις που ενέχονται στην καθημερινότητα του λόγου των συναισθημάτων, καθώς αποτελούν θέματα εμπειρικής ανάλυσης και όχι ζητήματα που πρέπει να ερμηνευτούν εκ των προτέρων, ως μέρος του τρόπου με τον οποίο η ομιλία εκτελεί κοινωνικές ενέργειες.

Καθώς ένα κεντρικό μέρος των συναισθηματικών πρακτικών αποτελείται από λογοδοτήσεις και αφηγήσεις, θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι ομιλητές διαχειρίζονται αποδόσεις πρόθεσης και ευθύνης, είτε δίνοντας τη δική τους εκδοχή, είτε αποδίδοντάς την σε άλλους ανθρώπους και πώς χρησιμοποιούν κατηγορίες συγκίνησης όταν μιλάνε για άλλα πράγματα. Τα συναισθήματα είναι φαινόμενα του λόγου και ως τέτοια μπορούν να μελετηθούν. Επομένως, το κεφάλαιο αυτό δεν έχει απλώς ως στόχο να καταγράψει τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Αυτό που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία είναι να αναδείξει πώς μπορεί το συναίσθημα να αντιμετωπιστεί ως κάτι διαδραστικό και σχεσιακό, κάτι που κατασκευάζεται στο λόγο, τα ρητορικά διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες καθώς επιχειρηματολογούν και τη λογοδοσία τους σχετικά με τα διλήμματα αυτά.

Στην ανάλυση χρησιμοποιείται το μοντέλο Λογο-δράσης των Edwards και Potter καθώς και επιλογές από το μοντέλο Λογοανάλυσης των Potter και Wetherell προκειμένου να τεκμηριωθεί καλύτερα και λεπτομερέστερα η μικρο-ανάλυση.



## **5.2 Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες στον εργασιακό τους χώρο.**

Σύμφωνα με την θεωρία, της Fredrickson, (1998) όταν οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα όπως αγάπη, ενδιαφέρον, χαρά, βελτιώνουν και εμπλουτίζουν το ρεπερτόριο των σκέψεων και των δράσεων στις οποίες μπορούν να στραφούν για την αντιμετώπιση των εκάστοτε προκλήσεων της ζωής. Τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν το πεδίο των διαθέσιμων προσωπικών τους πόρων, των εναλλακτικών λύσεων και πράξεων δηλαδή, στις οποίες μπορούν να προσφύγουν για να επιλύσουν ένα πρόβλημα ή να επιτύχουν ένα στόχο, αλλά και γενικότερα έχουν την τάση να αξιολογούν ευνοϊκότερα όλα τα δεδομένα (Niedenthal, Krauth-Gruber, Ric, 2011).

Στον πρώτο θεματικό άξονα της ανάλυσης οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα θετικά συναισθήματα, μέσα από τις αφηγήσεις των προσωπικών εμπειριών της εργασιακής καθημερινότητας τους.

### **5.2.1 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή.**

Ο μαθητής αποτελεί την κύρια πηγή άντλησης συναισθημάτων για τον εκπαιδευτικό. Τα θετικά συναισθήματα μπορεί να είναι προϊόντα των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων ή της επαγγελματικής επιτυχίας του εκπαιδευτικού, όταν σχετίζονται με την επίτευξη στόχων που τέθηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στο πρώτο απόσπασμα της έρευνας η ομιλήτρια αφηγείται μια ξεχωριστή συναισθηματική εμπειρία με μαθήτρια, κινητοποιώντας στο λόγο της, τα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά της, προκειμένου να δικαιολογήσει την προέλευση των συναισθημάτων της.

#### Απόσπασμα 1

- 20 Κ. Μπορείς να μου περιγράψεις μια θετική συναισθηματική εμπειρία με ένα  
21 μαθητή σου;
- 33 Μ. [...] εκεί είχα μια μαθήτρια η μόνη που  
34 ήξερε να διαβάσει. Ένα αγρίμι ( ), ένα ελάφι ( ), ένα ζαρκάδι ήταν αυτή και

35 κουνιόταν μέσα στην τάξη κι όλα τα::: που έκανε. Ερχόταν η μυρωδιά από  
36 το κυλικείο σηκωνόταν έφευγε δε ρωτούσε. Που πας; Πει-νά-ω. Τελείωναν  
37 μια ασκησούλα και μαζεύονταν να παίξουν μπίλιες πίσω, κόκα κόλες,  
38 αναψυκτικά στα θρανία, Παναγιώτη έλεγα «ΕΛΑ» μου απαντούσε τους λέω  
39 δε λέμε έλα αλλά ορίστε το ότι κάποια παιδιά σε λίγους μήνες έλεγαν «δε  
40 λέμε έλα λέμε ορίστε» αυτό ήταν μεγάλη ικανοποίηση για μένα. Εγώ αυτά  
41 τα παιδιά ( ) το λέω και συγκινούμαι δε τα έβλεπα σα τσιγγανάκια αλλά τα  
42 έβλεπα απλώς σαν παιδιά. Αυτή η μαθήτρια, λοιπόν, μου λέει «του χρόνου  
43 μπορεί να μην έρθω στο σχολείο γιατί θα γεννήσει η μαμά μου και πρέπει  
44 να κρατάω το μωρό». και ήξερε να διαβάζει ήταν πανέξυπνη [...].  
49 [...] την επόμενη χρονιά πήγε στον αγιασμό μπαίνει στο  
50 γραφείο και λέει «που είναι η κ. Μ.» και της λένε «δε θα έρθει φέτος. Δεν  
51 έρχομαι σχολείο.  
52 [...]  
53 Μ. Για μένα ήταν πολύ σημαντικό αυτό.  
54 Κ. Για ποιο λόγο;  
55 Μ. (.) Το ότι ήσουν η αιτία να έρχεται το παιδί στο σχολείο, γιατί σε γουστάρει  
56 καταλάβαινα ότι έναν άνθρωπο μπορώ να τον βοηθήσω να προοδεύσει, να  
57 σταθεί...

Στο απόσπασμα η ομιλήτρια απαντά στην ερώτηση, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα της μαθήτριας με την οποία είχε τη θετική συναισθηματική εμπειρία.

Ο λόγος της Μ. στρέφεται σε μια αξιολογική κρίση του πολιτισμικού περιβάλλοντος του σχολείου που εργαζόταν, μέσω της ακραία διατυπωμένης αναφοράς «η μόνη που ήξερε να διαβάζει» (Pomeranz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992 σ.162-3). Με αυτό τον τρόπο αξιολογικά προβάλλεται το χαμηλό κοινωνικό, μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο του σχολείου της περιοχής.

Για την περιγραφή της μαθήτριας χρησιμοποιείται μια λίστα τριών μερών ,«ένα αγρίμι, ένα ελάφι, ένα ζαρκάδι», η οποία λειτουργεί ως αποδεικτικό του πολιτισμικού της προφίλ (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992). Η αξιολόγηση αυτή παρουσιάζεται πολύ παραστατικά με την περιγραφή της μαθήτριας να κουνιέται (εννοεί ότι χόρευε) και να μην ακολουθεί κανένα κανόνα

της τάξης. Η χρήση «ενεργής φωνητικοποίησης» (Wooffitt, 1992), της φράσης «πεινάω», επιτυγχάνει την πειστικότερη απόδοση της περιγραφής.

Στις γραμμές 37, 38, ο λόγος της Μ. στρέφεται στο να καταδείξει τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Η αφήγηση της χαρακτηρίζεται από λεπτομερείς αναφορές και περιεχόμενο από ζωντανές περιγραφές, οι οποίες προσδίδουν γεγονικότητα στην αφήγηση. Έτσι, με μια λίστα συμπεριφορών, «να παίξουν μπίλιες, πίσω κόκα κόλες, αναψυκτικά στα θρανία», «Παναγιώτη», «ΕΛΑ», κινητοποιούνται στο λόγο της τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης. Η λίστα λειτουργεί ως γενίκευση και παράλληλα ως ακραία διατύπωση, αφού παρουσιάζεται μια αδιαφοροποίητη στάση των μαθητών (Pomeranz, 1986). Με αυτό τον τρόπο επιδεικνύει ότι είναι παρατηρητική και υποστηρίζει με αντικειμενικότητα όσα παραθέτει (Edwards & Potter, 1992 σ. 162).

Η αναφορά στις ακραίες συνθήκες της τάξης, παρέχεται από την Μ., με σκοπό να διευκολυνθεί η αξιολογική σύγκριση ανάμεσα στη συμπεριφορά των μαθητών που περιέγραψε πρωτότερα και στη βελτίωση της μέσω της αναφοράς «κάποια παιδιά σε λίγους μήνες έλεγαν, δε λέμε "έλα", λέμε "ορίστε"». Με αυτό τον τρόπο παρέχεται το αποδεικτικό στοιχείο για τη δικαιολόγηση του συναισθήματος της, το οποίο αποτυπώνεται στο λόγο της με την ακραία διατύπωση «πήρα μεγάλη ικανοποίηση» (Pomeranz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992, σ. 162-3).

Με τη χρήση κοντινού ερείσματος (Close Footing), (Goffman, 1979· Levinson, 1988).η Μ. προτάσσει τα συναισθήματα της, ως εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για την προώθηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και αντλεί ικανοποίηση από το γεγονός ότι η ίδια βοήθησε να την επιτύχουν (γραμμές 39,40). Στο σημείο αυτό η Μ., αναγνωρίζοντας ότι η σύνδεση των συναισθημάτων της με τους συγκεκριμένους μαθητές, ίσως παραπέμπει στην εικόνα ενός προκατειλημμένου ομιλητή, αντικρούει πιθανή μομφή που θα μπορούσε να της αποδοθεί, με τη δήλωση: «Εγώ αυτά τα παιδιά (.) το λέω και συγκινούμαι δε τα έβλεπα σα τσιγγανάκια αλλά τα έβλεπα απλώς σαν παιδιά». Με αυτό τον τρόπο το συναίσθημα της προβάλλεται αντικειμενικό και αυθόρμητο, το οποίο δεν έχει να κάνει με την ταυτότητα του μαθητή. Χρησιμοποιείται ωστόσο η λέξη «τσιγγανάκια», αναφερόμενη στην φυλετική ταυτότητα των μαθητών, η οποία συνδέεται με μια οπτική, που τους αποδίδει χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους άλλους μαθητές. Με τον όρο «τσιγγανάκια» προβαίνει σε μια κατηγορική υπαγωγή (Sacks, 1992), με την οποία αόριστα και έμμεσα, συγκροτεί δυο διαφορετικές κατηγορίες μαθητών, με διαφορά στο κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο.

Το α' πρόσωπο (Goffman, 1979) στην αφήγηση της την καθιστά ως άτομο το οποίο μπορεί να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα των παιδιών, ενώ την ίδια στιγμή μπορεί να σκέφτεται και να αισθάνεται για αυτά χωρίς προκατάληψη. Η χρήση του επιρρήματος «απλώς» εντάσσεται στην προσπάθεια να αποφύγει τυχόν κατηγορίες για προκατάληψη, δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονόητη θέση της απέναντι σε αυτά τα παιδιά.

Περνώντας πάλι στη μαθήτριά, (γραμμές 42,43) ο λόγος της Μ. αποκτά ρεαλισμό με τη χρήση ενεργητικής φωνής «ενεργής φωνητικοποίησης» (Wooffitt, 1992· Edwards & Potter, 1992) με την οποία δίνονται περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο ζωής της «του χρόνου μπορεί να μην έρθω στο σχολείο γιατί θα γεννήσει η μαμά μου και πρέπει να κρατάω το μωρό». Η περιγραφή λειτουργεί ως ακραία διατύπωση και ως αποδεικτικό στοιχείο που τεκμηριώνει όσα ειπώθηκαν πριν για το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της μαθήτριάς. Η αφήγηση της Μ. συνεχίζεται δίνοντας χρονικές και τοπικές λεπτομέρειες, «στον αγιασμό», «στο γραφείο» (γραμμές 49,50), οι οποίες προσδίδουν ρεαλισμό και αντικειμενικότητα στην αφήγηση. Ο διάλογος, μεταξύ της μαθήτριάς και των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται με τη χρήση ενεργητικής φωνητικοποίησης (Vivid description), (Edwards & Potter, 1992) προκειμένου να δοθεί έμφαση στη φράση –δήλωση της μαθήτριάς «Δεν έρχομαι σχολείο», όταν πληροφορείται την απουσία της δασκάλας της. Η απόκριση της μαθήτριάς δεν αποτελεί απλώς μια άρνηση, αλλά την περιγραφή της ψυχικής της κατάστασης, καθώς με αυτό τον ξεχωριστό τρόπο εκφράζει τα συναισθήματα προς τη δασκάλα της. Με τη δήλωση αυτή της μαθήτριάς παρέχεται μια αξιόπιστη βάση στη λογοδότηση της Μ. αναφορικά με τα συναισθήματα της. Η αξιολογική διάσταση της δήλωσης της μαθήτριάς αποτυπώνεται στην ακραία διατυπωμένη φράση της Μ., «Για μένα ήταν πολύ σημαντικό αυτό» (γραμμή 53).

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για ποιο λόγο το θεωρεί σημαντικό, η επιχειρηματολογία της παρέχεται με μια λίστα τριών μερών: «Το ότι ήσουν η αιτία να έρχεται το παιδί στο σχολείο», «γιατί σε γουστάρει», «καταλάβαινα ότι έναν άνθρωπο μπορώ να τον βοηθήσω να προοδεύσει, να σταθεί» (γραμμές 56,57). (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992). Η χρήση κοντινού ερείσματος, β' προσώπου, στα δυο πρώτα μέρη της λίστας, ενισχύει την αφήγηση της Μ., τονίζοντας το γεγονός ότι ο κάθε άνθρωπος θα μπορούσε δυνητικά να είναι στη θέση της (Sacks, 1992). Συνεπώς λειτουργεί και ως μια ακραία διατύπωση,

που υπενθυμίζει την αλληλεπίδραση των συναισθημάτων μεταξύ της δασκάλας και της μαθήτριας. Η λίστα λειτουργεί ως αποδεικτικό στοιχείο στο οποίο τονίζεται η αγάπη της μαθήτριας προς τη δασκάλα και η ικανοποίηση της Μ. για την προσωπική της επιτυχία με τη βεβαιότητα ότι ενήργησε με επαγγελματική συνείδηση (Semin & Manstead, 1983 στο Potter & Wetherell, 2005). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ένα «εμβόλιο εναντίον του διακυβεύματος» (Dilemma of stake), (Edwards & Potter, 1992) με το οποίο η Μ. αποφεύγει τον κίνδυνο να κατηγορηθεί ως υπερβολική, σε ότι αφορά την αιτία των συναισθημάτων της. Τα συναισθήματα της «χτίζονται» στην αφήγηση της, ως αντικειμενικά, λογικά και δικαιολογημένα (Edwards, 1997).

Στο επόμενο απόσπασμα η ομιλήτρια περιγράφει μια συναισθηματική εμπειρία με μαθητή έξω από την τάξη. Η ομιλήτρια λογοδοτεί για την επιλογή της να αφηγηθεί τη συγκεκριμένη εμπειρία καθώς περιγράφει την ιδιαιτερότητα της σχέσης με τον μαθητή.

#### Απόσπασμα 2

- 69 Κ. Τους μαθητές τους βλέπουμε και έξω από την τάξη μπορείς να μου  
70 περιγράψεις μια θετική εμπειρία με μαθητή έξω από την τάξη;
- 73 Ν. Δεν ξέρω αν είναι τόσο θετικό, ένας μαθητής ο οποίος σχεδόν δε μου  
74 μιλούσε, λες και ήταν τσατισμένος που με έβλεπε, δε ξέρω για ποιο λόγο  
75 και μετά περνούσε ο καιρός και κάποια στιγμή άρχισε να μου λέει ακόμη  
76 και τα προσωπικά του και μάλιστα μου έλεγε γιατί δε σε συμπαθούσα στην  
77 αρχή; Νομίζω αυτό ήταν το πιο θετικό το πώς δηλαδή ένας μαθητής του  
78 γύρισε αυτό που ένιωθε για μένα που από άποψη μαθήματος δε άλλαξε κάτι  
79 ήταν κακός μαθητής, δεν είχε καμιά πρόοδο δε τον βοήθησα σε κάτι απλώς  
80 ένιωσε ένα δέσιμο με μένα ( ). Δε ξέρω.
- 81 Κ. Γιατί τη θεωρείς θετική αυτή την εμπειρία;
- 82 Ν. Γιατί τη θεώρησα θετική; ( ) Δε ξέρω ίσως για εγωιστικούς λόγους ορίστε  
83 κατάφερα να πλησιάσω ένα μαθητή που μπορεί να μη με θυμάται ως  
84 δασκάλα ότι του πρόσφερα κάτι, αλλά ως φίλη ως επιρροή ενός μεγάλου.

Η επιχειρηματολογία της Ν. ξεκινά με την αόριστη δήλωση :«Δεν ξέρω αν είναι τόσο θετικό». Με τη φράση «Δεν ξέρω» (Drew και Holt, 1988) μετριάζει (mitigation) (Edwards & Potter, 1992: 159) τη θετική αξιολόγηση της συναισθηματικής εμπειρίας

που πρόκειται να αφηγηθεί, αποκρούοντας προκαταβολικά τον κίνδυνο να φανεί υπερβολική. Η φράση μπορεί να εκληφθεί και ως μια προσπάθεια της ομιλήτριας να εξασφαλίσει την έγκριση του ακροατή, για όσα θα ειπωθούν.

Οι πληροφορίες για τον μαθητή παρέχονται με τη χρήση αοριστίας «ένας μαθητής», η οποία δίνει γεγονικότητα στην αφήγηση και απομακρύνει την πιθανότητα να ζητηθούν περισσότερες λεπτομέρειες (Συστηματική αοριστία) (Edwards & Potter, 1992). Στο σημείο αυτό η αφήγηση της ομιλήτριας χωρίζεται σε δύο χρονικές φάσεις: Στην πρώτη χρονική φάση (γραμμή 73) αποτυπώνεται στο λόγο της η αρχική αρνητική ψυχική διάθεση του μαθητή, με τη φράση «ο οποίος σχεδόν δε μου μιλούσε». Η χρήση του «σχεδόν», λειτουργεί ως «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος», καθώς μετριάζει την απολυτότητα της άποψης. Ωστόσο, η φράση που ακολουθεί λειτουργεί ως αποδεικτικό στοιχείο υπερβολής «λες και ήταν τσατισμένος που με έβλεπε». Έτσι ο λόγος της Ν. επιτρέπει την αποστασιοποίηση από όσα υποστηρίζει δείχνοντας ότι δεν είναι υπερβολική. Η αφήγηση της περιέχει ένα μακρινό έρεισμα, (Edwards & Potter, 1992), το οποίο μειώνει την ευθύνη της για όσα ισχυρίζεται, καθιστώντας το μαθητή υπόλογο. Η λογοδότηση της Ν. για τα αρνητικά συναισθήματα του μαθητή προς την ίδια, παρέχεται με τη φράση «δεν ξέρω για ποιο λόγο», η οποία λειτουργεί ως αποποίηση, καθώς χρησιμοποιείται ως λεκτικός μηχανισμός για να αποτρέψει τυχόν ερμηνευτικές αποδόσεις που θα της χρεώσουν προσωπική ευθύνη για τα αρνητικά συναισθήματα του μαθητή (Potter & Wetherel, 2007).

Η δεύτερη χρονική φάση της αφήγησης (γραμμές 75, 76) συνδέεται με την αλλαγή των συναισθημάτων του μαθητή. Η αοριστία του χρόνου που πραγματοποιήθηκε η αλλαγή παρέχεται με τη φράση, «και μετά περνούσε ο καιρός και κάποια στιγμή», με την οποία ο ισχυρισμός της ομιλήτριας δεν αμφισβητείται άμεσα, επειδή θα χρειαζόταν πολλές και διαφορετικές ερωτήσεις με κίνδυνο να φανώ αδιάκριτη (Συστηματική αοριστία) (Edwards & Potter, 1992). Ο προσανατολισμός του λόγου της Ν., στρέφεται στο να πείσει τον ακροατή για την αλλαγή των συναισθημάτων του μαθητή, με την ακραία διατυπωμένη φράση «άρχισε να μου λέει ακόμη και τα προσωπικά του» (Pomeranz, 1986). Με τη χρήση ενεργητικής φωνής (ενεργή φωνητικοποίηση) (Wooffitt, 1992), «γιατί δε σε συμπαθούσα» αυξάνει το ρεαλισμό στην αφήγηση της, παρουσιάζοντας με ξεκάθαρο τρόπο την αλλαγή των συναισθημάτων του μαθητή. Το θετικό συναίσθημα και το αντίθετο του κινητοποιούνται έμμεσα στο λόγο της, μέσα από την αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους, συμπαθώ –δε

συμπαθώ, η οποία χρησιμοποιείται για να θεμελιώσει τη συγκεκριμένη εκδοχή των συναισθημάτων (Edwards & Potter, 1992).

Η ομιλήτρια στο σημείο αυτό με τη δήλωση της «νομίζω ότι αυτό είναι το πιο θετικό» δεν εκφράζει απλώς μια διαπίστωση, αλλά την περιγραφή της ψυχικής της κατάστασης που λειτουργεί παράλληλα με την περιγραφόμενη κατάσταση των συναισθημάτων του μαθητή (γραμμές 77,78) «του γύρισε αυτό που ένιωθε για μένα» (Edwards & Potter, 1992). Η αντίφαση ωστόσο είναι εμφανής. Ο λόγος της διέπεται από μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2007) καθώς εντοπίζεται μια διαφορετική αξιολόγηση της εμπειρίας σε σχέση με την αρχική.

Το ρήμα «νομίζω», υποδεικνύει ότι η Ν. θα εκθέσει την άποψή της επειδή κατέληξε σε αυτό το συμπέρασμα μετά την εκδήλωση των συναισθημάτων του μαθητή. Η χρήση του περιγραφικού επιθέτου «θετικό» αποτυπώνει αξιολογικά την έντονη συναισθηματική φόρτιση, με όρους που λειτουργούν ως ψυχολογικοί, προκειμένου να αποδοθούν τα συναισθήματα. Η σημαντικότητα του επιθέτου δίνεται ρητορικά από το ποσοτικό επίρρημα «το πιο», με το οποίο η αξιολόγηση του συναισθήματος της Ν. υιοθετείται στα ακραία όρια της (Pomeranz, 1986). Με το μεταφορικό όρο «του γύρισε αυτό που ένιωθε για μένα», αποτυπώνεται η αλλαγή των συναισθημάτων του μαθητή.

Το ρητορικό διακύβευμα που προκύπτει στο λόγο της Ν., είναι πώς να εξηγήσει τα συναισθήματα, χωρίς να διακυβευθεί η προσωπική σχέση που ανέπτυξε με το μαθητή και να μην εκληφθούν από τον ακροατή ως προϊόντα της βελτίωσης της σχολικής του επίδοσης. Για να προλάβει τυχόν υποθέσεις ότι τα συναισθήματα του μαθητή έχουν σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία αντιπαραβάλλει την πρόοδο του, με την αλλαγή των συναισθημάτων του μέσα από μια λίστα τριών μερών, (Atkinson, 1984. Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992) (γραμμές 79, 80) «δε άλλαξε κάτι ήταν κακός μαθητής», «δεν είχε καμιά πρόοδο», «δε τον βοήθησα σε κάτι», για να δώσει πειστικότητα στην επιχειρηματολογία της. Λογοδοτώντας με αυτό τον τρόπο «κατοχυρώνει» τη δικαιολόγηση των συναισθημάτων της ως αποτέλεσμα της προσωπικής επικοινωνιακής της ικανότητας.

Στο σημείο αυτό αναγνωρίζοντας ότι τα λόγια της ίσως να φάνηκαν υπερβολικά, όσον αφορά την αιτία της συναισθηματικής επίδρασης, διαχειρίζεται το διακύβευμα με όρους ακραίας διατύπωσης (Pomeranz, 1986· Edwards & Potter, 1992, σ.162-3), με τη φράση (γραμμή 80) «απλώς ένιωσε ένα δέσιμο με μένα». Με τη χρήση του

επιρρήματος «απλώς» τα συναισθήματα παρουσιάζονται λογικά και δικαιολογημένα (Edwards,1997).

Η λογοδότηση ολοκληρώνεται με την απρόσωπη φράση «δεν ξέρω», που λειτουργεί ως ένας τρόπος αναστοχασμού σε ότι διακυβεύεται για την ίδια από την περιγραφή της εμπειρίας και σε αυτά που έχει επενδύσει δημιουργώντας αυτή την περιγραφή (Edwards & Potter,1992 στο Μποζατζής 2011).

Στην ερώτηση της ερευνήτριας γιατί θεωρεί αυτή την εμπειρία θετική, η ομιλήτρια καθυστερεί την απάντηση με την επανάληψη της ερώτησης προς τον εαυτό της.

Η λογοδότηση της ξεκινάει με την απρόσωπη χρήση του «δε ξέρω» αντικρούοντας με αυτό τον τρόπο την πιθανότητα να φανεί ο λόγος της υπερβολικός. Η επιχειρηματολογία της οργανώνεται με μια λίστα δύο μερών «για εγωιστικούς λόγους», «ορίστε κατάφερα να πλησιάσω ένα μαθητή», όπου εδραιώνεται η υπόθεση που είχε προκύψει νωρίτερα στη συνομιλία μας, η αντίληψη δηλαδή ότι τα συναισθήματα του μαθητή προς την ίδια, αποτελούν προσωπική της επιτυχία. Ο λόγος της προσανατολίζεται στο να καταδείξει την επίδραση της στο μαθητή με την αντιπαραβολή δασκάλα – φίλη (Wooffitt, 1991, σ. 270) «να μη με θυμάται ως δασκάλα» «αλλά ως φίλη, ως επιρροή ενός μεγάλου» ως μια διαπίστωση που επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά τους παραπάνω ισχυρισμούς.

### **5.2.2 Η διαχείριση των θετικών συναισθημάτων από τη σχέση με τον μαθητή.**

Είναι ενδεικτικό ότι στο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς της έρευνας σχετικά με τον τρόπο που διαχειρίστηκαν τη θετική συναισθηματική εμπειρία με το μαθητή, σχεδόν στο σύνολο, ο λόγος τους είχε κοινές απόψεις στο πώς διαχειρίζονται την εμπειρία και γιατί το κάνουν έτσι και όχι αλλιώς.

Ο ομιλητής του παρακάτω αποσπάσματος σε προηγούμενο σημείο της συνομιλίας μας, περιέγραψε μια θετική συναισθηματική εμπειρία με μαθητή. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, ο ίδιος ομιλητής καλείται να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίστηκε τα συναισθήματά του από τη σχέση του με τον μαθητή.



### Απόσπασμα 3

- 228 Κ. Αυτά τα θετικά συναισθήματα μπόρεσες να τα διαχειριστείς;  
229 Γ. =Πώς να τα διαχειριστώ; εγώ τα θετικά δε θέλω να τα διαχειρίζομαι θέλω  
230 να τα αφήνεις και να τα ζήσεις και να τα χαίρεσαι, να τα απολαμβάνεις. Τι  
231 να τα διαχειριστώ και να τα ελέγξω; Τα θετικά πρέπει να τα αφήνεις να  
232 συμβαίνουν και να τα ζεις. Τι άλλο να σου πω;

Ο ομιλητής απαντώντας στο ερώτημα της ερευνήτριας αποκρίνεται με ερώτηση, χωρίς όμως αυτό να αποτελεί αίτημα για παροχή εξηγήσεων ή άλλων πληροφοριών,

Η λογοδότηση του Γ. ξεκινά με τη φράση, «εγώ τα θετικά» η οποία σηματοδοτεί το ρητορικό χαρακτήρα αυτής της δήλωσης, δημιουργώντας μια νοητή αντίθεση, που κινητοποιεί το δίπολο θετικά –αρνητικά. Η αντίθεση αυτή λειτουργεί ως θέση του ομιλητή και σε αυτό που θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, το πώς δηλαδή θα διαχειριζόταν τα συναισθήματα του σε αντίθετη περίπτωση. Με τη χρήση κοντινού ερείσματος Close Footing (Goffman, 1979 Levinson, 1988) ο Γ. παρουσιάζεται ως εκπαιδευτικός που δε διστάζει να εκφράσει ανοιχτά τα συναισθήματα από τη σχέση του με τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται τις εμπειρίες του.

Η ακραία διατύπωση που ακολουθεί (Pomerantz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). «δεν θέλω να τα διαχειρίζομαι» (γραμμή, 229), λειτουργεί ως γενίκευση, καθώς υποδεικνύεται ότι η διαχείριση των θετικών συναισθημάτων συνδέεται με μια ενιαία αντιμετώπιση από τον ίδιο.

Ο Γ. παρουσιάζει ρητορικά τη διαχείριση του θετικού συναισθήματος σε μια λίστα τεσσάρων μερών (γραμμές 229,230) «θέλω να τα αφήνεις» «να τα ζήσεις» «να τα χαίρεσαι», «να τα απολαμβάνεις» (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Edwards & Potter, 1992). Η χρήση των ψυχολογικών όρων λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν το αντικείμενο τους δηλαδή την περιγραφή της διαχείρισης του συναισθήματος από τον ομιλητή. Η αλλαγή προσώπου σε β' ενικό (Sacks, 1992) ενισχύει την επιχειρηματολογία της αφήγησης του Γ., προσθέτοντας ρεαλισμό και τονίζοντας το γεγονός ότι ο κάθε άνθρωπος θα μπορούσε δυνητικά να διαχειριστεί τα συναισθήματα του με παρόμοιο τρόπο, σε ανάλογες συνθήκες.

Καθώς ο Γ. λογοδοτεί για να υποστηρίξει τη θέση του, η χαρά και η απόλαυση, αποτυπώνονται ως χαρακτηριστικά του θετικού συναισθήματος ενώ κινητοποιούνται έμμεσα τα αντίθετα τους. Η ρητορική χρήση του ερωτήματος που θέτει ο ίδιος στον

εαυτό του «τι να τα διαχειριστώ και να τα ελέγξω» (γραμμή 231), εντάσσεται στο πλαίσιο της προσπάθειας του να καταδείξει τον τρόπο σκέψης του για τα συναισθήματα και τη διαχείρισή τους. Η απάντηση στην ερώτηση θεωρείται από τον ίδιο αυτονόητη.

Στις γραμμές 231, 232, ολοκληρώνει την επιχειρηματολογία του, επαναδιατυπώνοντας την αρχική του θέση, με μια λίστα δύο μερών με την οποία υποστηρίζει το δικαίωμα στην υποκειμενική του γνώμη. «Τα θετικά πρέπει να τα αφήνεις να συμβαίνουν και να τα ζεις». Η χρήση του επιτακτικού «πρέπει» (Drew & Holt, 1988), οδηγεί στη θέση του ομιλητή, ότι αποτελεί κανόνα να διαχειριστεί κανείς τα συναισθήματα του με το συγκεκριμένο τρόπο.

Η επιχειρηματολογία του Γ. ολοκληρώνεται με τη φράση: «τι άλλο να σου πω», η οποία λειτουργεί ως συμπέρασμα και ως κατακλείδα της αφήγησης.

### 5.2.3 Η κοινοποίηση των θετικών συναισθημάτων

Στο επόμενο απόσπασμα, η ομιλήτρια έχοντας περιγράψει πιο πριν, τα θετικά συναισθήματα, από τη σχέση της με μαθητή, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλείται να απαντήσει αν η ίδια κοινοποίησε και με ποιο τρόπο αυτά τα συναισθήματα στον μαθητή.

#### Απόσπασμα 4

- 82 Κ. Οι μαθητές αυτοί κατάλαβαν ότι εσύ πήρες χαρά από αυτό;
- 83 Χ. Δεν είμαι σίγουρη.
- 84 Κ. Γιατί;
- 85 Χ. Εε, μμ( )εμείς ε( ), γιατί δεν έχουμε πολλές φορές ευκαιρίες να δώσουμε
- 86 στα παιδιά λόγο να μιλήσουν, ούτε θα έρθει ποτέ ένας μαθητής «να σου
- 87 πω κυρία αισθάνθηκα έτσι», ούτε θα μου το εκφράσει δημόσια.
- 88 [...] Πρέπει να μου το πει το ίδιο αν το κατάλαβε, δεν έχουμε τό:::ση
- 89 αλληλεπίδραση. Να σκεφτείς ότι ο δάσκαλος λίγες στιγμές θα εκφράσει
- 90 συναίσθημα και όταν το κάνει είναι αρνητικό, με στεναχωρήσατε γι αυτό,
- 91 (05), έχεις λίγες, ή μάλλον δε αξιοποιούμε τις ευκαιρίες να πούμε, είμαι
- 92 χαρούμενος που έκανες αυτό, που κατάφερες αυτό. Εγώ καμιά φορά
- 93 κατηγορώ τον εαυτό μου για αυτό (.) γιατί στην προσπάθεια μας να

94 επιβάλλουμε πειθαρχία ή να ακολουθήσουμε ένα σχέδιο μαθήματος, που  
95 έχουμε στο μυαλό μας, εστιάζουμε πολύ στα αρνητικά και ξεχνάμε να  
96 πούμε σε κάποιον ότι ξέρεις σήμερα χάρηκα γιατί κατάφερες κάτι.  
97 Ναι, βέβαια, τώρα αυτό που λες (.) ναι, όταν η μαθήτρια άρχισε να τα  
98 καταφέρνει προσπάθησα να της δείξω ότι αυτό μου δίνει χαρά. Νομίζω ότι  
99 είναι σημαντικό κίνητρο για το παιδί, αλλά ειλικρινά νομίζω ότι οι  
100 περισσότερες αναφορές και σχόλια είναι για αρνητικά συναισθήματα.

Η απάντηση της ομιλήτριας, «Δεν είμαι σίγουρη», δηλώνει αβεβαιότητα την οποία καλείται αμέσως να εξηγήσει. Η απόκριση της έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτον εισάγεται με το εκφώνημα «εε» που εκφράζει τον δισταγμό της και δεύτερον υπάρχει το στοιχείο της καθυστέρησης, (γραμμές 83 & 85), από το οποίο η ομιλήτρια δίνει την ένδειξη ότι η απάντηση θα είναι αρνητική. Με αυτό τον τρόπο «σημαδεύεται» το μη προτιμώμενο της απάντησης (Davidson, 1984· Levinson, 1983 στο Potter & Wetherell, 2007.)

Ξεκινάει τη λογοδότηση της οργανώνοντας το λόγο της με μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992). Στο πρώτο μέρος της λίστας, η ακραία διατύπωση (extreme case formulation) (Pomerantz, 1984 στο Edwards & Potter, 1992), «δεν έχουμε πολλές φορές ευκαιρίες να δώσουμε στα παιδιά λόγο να μιλήσουν» λειτουργεί ως αποποίηση (Hewitt & Stokes, 1975), καθώς χρησιμοποιείται από την ομιλήτρια για να αποτρέψει δυνητικά τυχόν αρνητικές αποδόσεις σε αυτό που πρόκειται να πει. Με τη χρήση του α' πληθυντικού η αναφορά στο «εμείς» παραπέμπει σε ένα κατηγορικό σύνολο (Sacks, 1992), εκφράζοντας έτσι την άποψη ότι όσα υποστηρίζει δεν αποτελούν προσωπικές απόψεις αλλά τη σύμφωνη γνώμη μιας ευρύτερης κατηγορίας ανθρώπων στην οποία ανήκει και η ίδια. Με τη χρήση αυτής της ρητορικής επιχειρηματολογίας, (Rhetoric of argument) (Edwards & Potter, 1992, σ. 162), η άποψη της παρουσιάζεται αντικειμενική, καθώς θεωρείται αναγνωρίσιμη και αποδεκτή και από άλλους και δεν αποτελεί υποκειμενική άποψη.

Στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος της λίστας, ο λόγος της δομείται με όρους ακραίας διατύπωσης, με την επανάληψη του συνδέσμου «ούτε», «ούτε θα έρθει ποτέ ένας μαθητής», «ούτε θα μου το εκφράσει δημόσια» (γραμμές 86, 87), ώστε να

διευκολύνονται συγκεκριμένες ενέργειες: η δικαιολόγηση αποποίησης της ευθύνης και η επίκληση ελαφρυντικών για την ίδια, ότι δηλαδή το να γίνουν αντιληπτά από το μαθητή τα συναισθήματα της δεν είναι αποκλειστικά δική της ευθύνη.

Στο σημείο αυτό οι εξηγήσεις που παρέχονται είναι οι εξής: (1) ότι πρέπει ο μαθητής να της πει αν κατάλαβε το συναίσθημα της, όπου το «πρέπει» έρχεται σε αντίθεση με αυτό που θα μπορούσε κανείς ανεμπόδιστα να επιλέξει (Drew, 1984 στο Μποζατζής, 2011), (2) ότι δεν έχουν τόση αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Με τις ακραίες αυτές διατυπώσεις χτίζεται η εκδοχή της, η οποία όμως ενέχει τον κίνδυνο να θεωρηθεί ως δασκάλα που αποφεύγει να εκφράσει τα συναισθήματα της, υποβαθμίζοντας την εξαιρετική δυναμική των ψυχικών καταστάσεων και των σχέσεων που ταυτίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να ξεπεραστεί το δίλημμα κατά του διακυβέματος ακολουθεί λογοδότηση που μετριάξει αυτή την εκδοχή, (mitigation) (Edwards & Potter, 1992).

Η ομιλήτρια, δομεί ρητορικά το λόγο της με τη χρήση κοντινού ερείσματος (Close Footing), (Goffman, 1979 και Levinson, 1988 στο Edwards & Potter, 1992, σ. 162), β' πρόσωπου, (γραμμή 89) «να σκεφτείς», καλώντας τον ακροατή να συμμεριστεί την άποψη της, ώστε να γίνει ο λόγος της πειστικός. Με όρους ακραίας διατύπωσης υποστηρίζει ότι «ο δάσκαλος λίγες στιγμές θα εκφράσει συναίσθημα», όπου με την επίκληση κατηγορίας (Category entitlements). (Pomerantz, 1984) «δάσκαλος» τεκμηριώνει την άποψη της δίνοντας γεγονότικα στην περιγραφή της.

Μέσα στο λόγο της κινητοποιείται ένα ζεύγος αντίθεσης που αντιπαραβάλλει (Wooffitt, 1991) τις δύο εκδοχές συναισθημάτων και τις συνέπειες τους: «αρνητικό - με στεναχωρήσατε», «θετικό - είμαι χαρούμενος » (γραμμές 90, 91, 92), όπου η δεύτερη εκδοχή είναι αυτή που κατά την άποψη της εκφράζεται λιγότερο από τον εκπαιδευτικό. Η εξήγηση για αυτό δίνεται παρακάτω, ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος, (Dilemma of stake) (Edwards & Potter, 1992) όπου το διακύβευμα είναι να μη φανεί ότι εκφράζει μια απόλυτη στάση.

Ο λόγος της οργανώνεται με την ακραία διατύπωση «κατηγορώ τον εαυτό μου» (γραμμή 93), όπου η χρήση α' πρόσωπου, την καθιστά υπόλογη των όσων υποστηρίζει. Στη λίστα δύο μερών που ακολουθεί, «να επιβάλλουμε πειθαρχία», «να ακολουθήσουμε ένα σχέδιο» (γραμμή 94), παρατηρείται αλλαγή του ερείσματος (Goffman, 1979) δημιουργώντας έτσι ένα κατηγορικό σύνολο στο οποίο ανήκει και η

ίδια, εννοώντας «εμείς οι δάσκαλοι». (Sacks, 1992). Η λογοδότηση της ολοκληρώνεται με την ακραία διατύπωση «εστιάζουμε πολύ στα αρνητικά» (γραμμή 95), ως συνέπεια των όσων ειπώθηκαν προηγούμενα, όπου με το ρητορικό αυτό τρόπο εκφράζει την άποψη ότι οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπονομεύουν την εκδήλωση θετικών συναισθημάτων.

Ο ισχυρισμός που ακολουθεί ότι προσπάθησε να δείξει τα συναισθήματα της στη μαθήτρια λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος, σε μια προσπάθεια να μετριάσει την απολυτότητα της άποψης της. Το ίδιο εξυπηρετεί και η χρήση του ρήματος «νομίζω» (γραμμή 98), το οποίο γίνεται αντικείμενο λογοδοσίας, βάζοντας την ομιλήτρια σε μια διαδικασία συλλογισμού, που της δίνει την ευκαιρία να προβεί σε μια δεύτερη αξιολόγηση της άποψης της. Ακολουθεί όμως ο εμφατικός ισχυρισμός ειλικρίνειας «ειλικρινά» (γραμμή 99), (Edwards & Fasoulo, 2006· στο Μποζατζής, 2011) με τον οποίο δηλώνει ότι αυτό που ισχυρίζεται, το υποστηρίζει και μπορεί να αντικρούσει στοιχεία που υποστηρίζουν το αντίθετο.

Η λογοδότηση της Χ. ολοκληρώνεται με την επικύρωση της αρχικής της άποψης, ότι τα συναισθήματα της χαράς που ένιωσε κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν έγιναν αντιληπτά από το μαθητή, επειδή είναι περισσότερες οι αναφορές σε αρνητικά συναισθήματα. Με τη χρήση του όρου «νομίζω» μετριάζει την απολυτότητα της άποψης αποφεύγοντας ενδεχόμενες επικριτικές συνέπειες.

#### **5.2.4 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τους γονείς του μαθητή.**

Τόσο ο εκπαιδευτικός, όσο και οι γονείς του μαθητή είναι σημαντικοί παράγοντες για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του, που αποτελούν και τους κύριους λόγους της μεταξύ τους επικοινωνίας. Η επικοινωνία τους συνδέεται με την ενημέρωση της προόδου του παιδιού, αλλά σχετίζεται επίσης, και με την ευχαρίστηση και ευγνωμοσύνη των γονέων για τον εκπαιδευτικό όταν οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού είναι οι επιθυμητές.

Στην υποενότητα που ακολουθεί η ομιλήτρια μιλάει για τη θετική συναισθηματική εμπειρία με τους γονείς του μαθητή. Μέσα από την αφήγηση της προσωπικής εμπειρίας, οι περιγραφές ενεργειών και γεγονότων θέτουν σε ισχύ τις συναισθηματικές τους συνέπειες.

Αναλυτικότερα στο απόσπασμα της ενότητας η ομιλήτρια περιγράφει πώς η συναισθηματική εκδήλωση ενός γονιού προς την ίδια, της προκάλεσε θετικά συναισθήματα και εξηγεί το λόγο που θυμάται το συγκεκριμένο γεγονός.

#### Απόσπασμα 5

- 126 K. Υπάρχει μια θετική συναισθηματική εμπειρία με γονιό που θυμάσαι;
- 127 P. Εεε, κάποιος γονιός (.), ναι εντάξει σε ένα σχολείο είχα ένα κοριτσάκι εε  
128 που της άρεσε πάρα πολύ η μουσική και ο γονιός ευχαριστήθηκε, μου έφε-  
129 ρε δώρο, εε, μια κολόνια και αυτό το θυμάμαι γιατί λες, πολλοί γονείς  
130 μένουν ευχαριστημένοι αλλά εντάξει, ( ) δεν κάνουν τέτοια κίνηση.
- 131 K. Τι συναισθήματα προέκυψαν από αυτήν την κολόνια; [γέλια]
- 132 P. Χάρηκα και πήρα ικανοποίηση για τη δουλειά μου πάλι.
- 133 P. ( ) Γιατί; Γιατί δεν παίρνω εγώ δώρα από γονείς όπως οι δάσκαλοι κάθε  
134 Χριστούγεννα κτλ., εεε, έχω πάρει ελάχιστα δώρα εε, και δε τα ξεχνώ, ναι  
135 χάρηκα και δεν το ξεχνάω.

Στο ξεκίνημα της αφήγησης ο λόγος της P. στρέφεται προς τη δημιουργία μιας αποστασιοποιημένης αφήγησης, η οποία επιτυγχάνεται με το να αναφέρεται στο γονιό της περιγραφής της απρόσωπα ως «κάποιος» (γραμμή 127). Η ομιλήτρια προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης της και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Με τη χρήση συστηματικής αοριστίας, δίνει αφηρημένο χαρακτήρα στην αφήγηση απομακρύνοντας τον κίνδυνο να της ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις (Systematic vagueness), (Edwards & Potter, 1992σ. 162).

Οι επόμενες σειρές (γραμμές 128, 129) παρέχουν με διαδοχική σειρά την ψυχική κατάσταση του γονιού, το αντικείμενο της και τη συναισθηματική εκδήλωση που ακολούθησε ως ένα κατανοητό αποτέλεσμα. Η ακραία διατυπωμένη έκφραση «της άρεζε πάρα πολύ η μουσική» (γραμμή 128), (Pomerantz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992), σηματοδοτεί το ρητορικό χαρακτήρα αυτής της δήλωσης, η οποία πέρα από την ψυχική προδιάθεση της μαθήτριας, λειτουργεί ενισχυτικά σε αυτό που μπορεί κανείς να διακρίνει στο λόγο της, την αόριστη αναφορά στο μάθημα της. Με τη χρήση του όρου «μουσική» (γραμμή 128) και όχι το «μάθημα της μουσικής» η ομιλήτρια διαχειρίζεται

το διακυβέυμα, ώστε να μη φανεί στο λόγο της διάθεση για προσωπική προβολή (Dilemma of stake) (Edwards & Potter, 1992σ. 162). Με τη ρητορική χρήση κοινότοπων ψυχολογικών όρων, «ο γονιός ευχαριστήθηκε» (γραμμή 128), εξηγεί πώς αυτά τα εσωτερικά συναισθήματα έγιναν αντιληπτά στην ίδια, με τη συναισθηματική χειρονομία της προσφοράς ενός δώρου. Το δώρο που περιγράφει ότι της προσφέρθηκε αποτελεί μια συναισθηματική εκδήλωση, από τη μεριά του γονιού, με την οποία εκφράζεται η ευγνωμοσύνη και η αναγνώριση της επαγγελματικής της ικανότητας.

Στο σημείο αυτό νιώθει την ανάγκη να εξηγήσει το λόγο που θυμάται αυτό το γεγονός. Στη λογοδότηση της χρησιμοποιεί όρους ακραίας διατύπωσης (Pomerantz, 1986 «πολλοί γονείς μένουν ευχαριστημένοι» (γραμμές 129, 130) κάνοντας έτσι μια αντιπαραβολή (Wooffitt, 1991) με δυο εκδοχές: τους γονείς που είναι ευχαριστημένοι και δεν το εκφράζουν με τέτοιου είδους εκδηλώσεις, με το γονιό της περιγραφής της, ο οποίος εκφράστηκε με αυτό τον τρόπο. Με ξεκάθαρα ψυχολογικούς όρους, εκφράζει τα συναισθήματα της, «χάρηκα και πήρα ικανοποίηση» (γραμμή 132), ως προϊόντα της προσωπικής και επαγγελματικής της επιτυχίας. Στο λόγο της εντοπίζεται ένα ρητορικό δίλλημα διακυβέυματος σχετικά με το πώς θα μιλήσει για τα συναισθήματα της, χωρίς να θεωρηθεί από την ερευνήτρια υπερβολική. Για το λόγο αυτό προβαίνει στην ακόλουθη ρητορική διαχείριση του διακυβέυματος.

Με το ερώτημα, «γιατί» (γραμμή 133), που θέτει η ίδια, δίνει στον εαυτό της την ευκαιρία να διαχειριστεί το διακύβευμα, προκειμένου, να προλάβει τυχόν ενστάσεις, που θα υποστήριζαν ότι τα συναισθήματα της και ο λόγος που προκλήθηκαν είναι υπερβολικά ή παράλογα. Η αφήγηση, καθώς και η επιχειρηματολογία της περιέχουν ένα κοντινό έρεισμα, «δεν παίρνω εγώ δώρα» (γραμμή 133), δείχνοντας εξ αρχής ότι είναι η προσωπική της εκτίμηση, που την καθιστά υπόλογη για όσα υποστηρίζει. (Goffman, 1979; Levinson, 1988). Η τεχνική λογοδότησης που χρησιμοποιεί μέσω της αντιπαραβολής (Edwards & Potter, 1992) «δεν παίρνω εγώ δώρα από γονείς όπως οι δάσκαλοι» (γραμμή 133), ρητορικά, στρέφεται προς τη δημιουργία δύο κατηγοριών υπαγωγής (Sacks, 1992): του εκπαιδευτικού ειδικότητας, στην οποία ανήκει η ίδια και αυτή του δασκάλου. Η ακραία διατυπωμένη έκφραση «έχω πάρει ελάχιστα δώρα» (γραμμή 134), χρησιμοποιείται από την ομιλήτρια, ως το αποδεικτικό στοιχείο με το οποίο εξηγείται ο λόγος που η ανάμνηση αυτού του γεγονότος και η συναισθηματική αντίδραση που της προκάλεσε, κινητοποίησαν τη μνήμη της. (Edwards & Potter, 1992)

Με αυτούς τους τρόπους, η Ρ. απομακρύνει τον κίνδυνο να κατηγορηθεί για υπερβολικά ή παράλογα συναισθήματα. Αντίθετα τα συναισθήματα της παρουσιάζονται λογικά και δικαιολογημένα (Edwards,1997). Η λογοδότηση ολοκληρώνεται με μια δήλωση ψυχικής κατάστασης «χάρηκα», που συνοδεύεται με τον εμφατικό ισχυρισμό «ναι» (γραμμές 135, 134).

Με δεδομένο το γεγονός ότι υπάρχουν διαθέσιμες δικαιολογήσεις για τις συναισθηματικές της δηλώσεις, επαναλαμβάνει ότι δε ξεχνάει αυτό το γεγονός.

### **5.2.5 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με συνάδελφό του.**

Στις εμπειρίες της εργασιακής καθημερινότητας ένα σημαντικό μέρος καταλαμβάνουν οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων. Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας στενά δεμένης κοινωνικής ομάδας, αναπτύσσουν σχέσεις οι οποίες χαρακτηρίζονται από αφοσίωση, φιλικότητα, εμπιστοσύνη, άνετη και εύκολη επικοινωνία, αλλά και από ανταγωνιστικότητα και συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ο ομιλητής του παρακάτω απόσπασματος, πρωτύτερα περιέγραψε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία που είχε, όταν ενώ είχε ψηφιστεί από τον σύλλογο διδασκόντων για τη θέση του υποδιευθυντή, έχασε τη θέση μετά από ένσταση μιας συναδέλφου του.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, περιγράφει πώς από το γεγονός αυτό, προέκυψε για αυτόν μια θετική συναισθηματική εμπειρία.

#### Απόσπασμα 6

- 163 Κ. Πες μια θετική συναισθηματική εμπειρία που είχες με συνάδελφο σου.  
164 ΣΤ. [...] Αυτό, είναι πολλές δηλαδή...  
165 Κ. Διάλεξε μια να μου περιγράψεις.  
166 ΣΤ. ( ) είναι τόσες γενικά δεν είχα τριβές. Τι να σου πω;  
167 Κ. [...]  
168 ΣΤ. Ωραία, εεε, ένας συνάδελφος στην περίπτωση που σου είπα πριν πήγε και  
169 έφτυσε την άλλη και της είπε «ρε στον ΣΤ. το έκανες αυτό;» αυτό όσο κι αν  
170 δεν ήταν αρεστό, εμένα αυτό με γέμισε συναίσθημα, με ανέβασε.!



- 171 Κ. Τι είδους συναίσθημα;  
172 Στ. Το :: (.) το συναίσθημα της εεε, της συμπαράστασης ναι και με γέμισε  
173 αυτοπεποίθηση, σα να μου έλεγε έχεις δίκιο προχώρα μπροστά. Να λοιπόν,  
174 πώς γεννιέται η αυτοπεποίθηση.

Η αφήγηση των γεγονότων ξεκινά με την περιγραφή μιας ακραίας συμπεριφοράς ενός συναδέλφου του ομιλητή, προς την «άλλη», δηλαδή την κυρία που στέρησε τη θέση του υποδιευθυντή από τον ΣΤ., «πήγε και έφτυσε την άλλη» (γραμμές 168, 169). Η περιγραφή αυτής της ακραίας ενέργειας ενισχύεται με τη χρήση ενεργητικής φωνής (ενεργή φωνητικοποίηση) (Wooffitt, 1992), «ρε στον ΣΤ. το έκανες αυτό;» (γραμμή 169) η οποία λειτουργεί εμφιατικά, με όλες τις λεπτομέρειες που τη συγκροτούν, ως μια περιγραφή ψυχικής κατάστασης που εκφράζει την ανεπιφύλακτη συμπάθεια της συναδέλφου προς το ΣΤ.

Ακολουθεί μια στρατηγική λογοδοσίας μέσω της οποίας διαχωρίζει τη δημόσια από την ιδιωτική του άποψη, αντιπαραβάλλοντας το «εμένα» (γραμμή 170) και το «όσο κι αν δεν ήταν αρεστό» (γραμμές 169, 170) για να δημιουργήσει δύο εκδοχές εαυτού. Πρώτον επιχειρεί να κρατήσει αποστάσεις από τον τρόπο που εκδηλώθηκαν τα συναισθήματα της συναδέλφου του, με την παραδοχή ότι αυτό δεν ήταν αρεστό, το οποίο λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος (Dilemma of stake) (Edwards & Potter, 1992), αντικρούοντας έτσι τυχόν μομφές που θα του χρέωναν ότι συμεριζεται τέτοιου είδους συμπεριφορές. Δεύτερον, αναφερόμενος στον εαυτό του «εμένα» (γραμμή 170), διαχωρίζει τα συναισθήματα του από αυτά του συνόλου, καθιστώντας πλήρως κατανοητή την προθυμία να περιγράψει τον εαυτό του ως διχασμένο (Harre, 1977 στο Potter & Wetherell, 2011). Με τη χρήση ακραία διατυπωμένων μεταφορικών όρων (γραμμή 170) «με γέμισε συναίσθημα, με ανέβασε» (Pomerantz, 1984 στο Edwards & Potter, 1992) εκφράζει την ψυχική του κατάσταση, τη δυναμική των συναισθημάτων, ώστε να γίνουν κατανοητά και να ενέχουν τα λόγια του το στοιχείο της λογοδοσίας..

Στην ερώτηση της ερευνήτριας που ακολουθεί, για το είδος των συναισθημάτων του, ξεκινά την απάντηση με μια μικρή καθυστέρηση για να δώσει στον εαυτό του το χρόνο να απαντήσει Με τη χρήση του ψυχολογικού όρου «συμπαράσταση» (γραμμή 172), τα συναισθήματα περιγράφονται ως ένα κατανοητό αποτέλεσμα των γεγονότων

που τα προκάλεσαν, προσδιορίζοντας τη φύση τους. Η αξιολογική διάσταση του όρου «συμπαράσταση» υιοθετείται στα ακραία όρια της, με τη μεταφορά «με γέμισε αυτοπεποίθηση» (γραμμές 172, 173), (Pomerantz, 1984). Το δίλλημα που προκαλεί αυτή η δήλωση, σε ένα ρητορικό περιβάλλον διακυβέματος, αναγκάζει τον ομιλητή να δικαιολογήσει το συναίσθημα .του. Στη λογοδότηση που ακολουθεί, «σα να μου έλεγε έχεις δίκιο» διαχειρίζεται το διακύβευμα, επικαλούμενος την ανάγκη διατήρησης του προσωπικού του κύρους (Semin & Manstead, 1983 στο Potter & Wetherell, 2005) διακρίνοντας στη στάση του συναδέλφου του ένα σύμμαχο.

Η λογοδότηση ολοκληρώνεται με την εξαγωγή του συμπεράσματος «να λοιπόν πώς γεννιέται η αυτοπεποίθηση» (γραμμές 173, 174), με το οποίο αποδίδεται αξιόπιστα η θετική εσωτερική εμπειρία που βίωσε.

#### **5.2.6 Η θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση του εκπαιδευτικού με διευθυντή.**

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου συνδέεται με τον χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου. Συγκεκριμένα οι αρμοδιότητες του εκτός από διοικητικές, σχετίζονται και με θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως η καθοδήγηση, η ενθάρρυνση πρωτοβουλιών, η φροντίδα του εκπαιδευτικού.

Στο παρακάτω απόσπασμα η ομιλήτρια περιγράφει μια θετική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με διευθυντή.

#### Απόσπασμα 7

- 409 Κ. Θετική εμπειρία με διευθυντή υπάρχει;  
410 Μ. Καλές ήταν οι εμπειρίες. Τώρα ( 08 ) μιμ, δεν είχα ούτε υπερβολικά καλές  
411 σχέσεις ούτε και κακές .Είναι διευθυντής, κρατάς και μια απόσταση. Θυμά-  
412 μαι τώρα έναν διευθυντή που μου έλεγε «μπράβο σου τους έβαλες σε τάξη»  
413 σα να αναγνωρίζει το έργο σου, δηλ. ότι σε σέβεται και σε ::; ΣΕ εκτιμά.  
414 Με έκανε και αισθανόμουν πολύ ωραία, ξεχωριστή εεε και εντάζει έναν  
415 εγωισμό σου τον ικανοποιεί.

Η ομιλήτρια απαντά στο ερώτημα της ερευνήτριας κάνοντας μια σύντομη αποτίμηση των σχέσεων της με τους διευθυντές που συνεργάστηκε με τη θετική δήλωση «Καλές ήταν οι εμπειρίες» (γραμμή 410). Αναγνωρίζοντας όμως, ότι ίσως φάνηκε υπερβολική με τη δήλωση της, δίνει το χρόνο στον εαυτό της με την παύση που ακολουθεί να διαχειριστεί το διακύβευμα (Edwards & Potter, 1992). Με τη χρήση του αντιθετικού συνδέσμου «ούτε», σε μια λίστα δύο μερών «ούτε υπερβολικά καλές σχέσεις, ούτε και κακές» (γραμμές 410, 411), διαχειρίζεται τις εντυπώσεις εδραιώνοντας την εκδοχή της ουδετερότητας στις σχέσεις με τους διευθυντές (mitigation) (Edwards & Potter, 1992 σ. 162). Η λογοδότηση της για αυτή την αξιολόγηση των σχέσεων παρέχεται με τη φράση «Είναι διευθυντής κρατάς και μια απόσταση» (γραμμή 411).

Η ομιλήτρια επικαλείται την ιδιότητά του διευθυντή, ως μέλους μιας θεσμικής κατηγορίας, με την οποία κινητοποιείται ο διαχωρισμός: διευθυντής – εκπαιδευτικός. (Pomerantz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992). Με τη χρήση β' προσώπου, (Sacks, 1992) η Μ. εκφράζει την άποψη της, από τη θέση του εκπαιδευτικού, επιτρέποντας σε κάθε εκπαιδευτικό να ταυτιστεί μαζί της. Συνεπώς η Μ. δικαιολογεί τη θέση της, αποδίδοντας τη σε αυτό το διαχωρισμό. Ο μεταφορικός όρος «απόσταση» (γραμμή 411), γίνεται αντικείμενο διαχείρισης της σχέσης ανάμεσα στον διευθυντή και τον δάσκαλο και συνεπώς λειτουργεί και ως μια ακραία διατύπωση (extreme case formulation) (Pomerantz, 1984 στο Edwards & Potter, 1992), που υπενθυμίζει τη συναισθηματική απομάκρυνση που δημιουργεί η άσκηση εξουσίας.

Στη γραμμή 412, παραθέτει μια αφήγηση στην οποία επικαλείται την ανάμνηση ενός διευθυντή. Χρησιμοποιεί μια ζωντανή περιγραφή με την εφαρμογή της ενεργητικής φωνητικοποίησης (Wooffitt, 1992), με ακραία διατυπωμένους όρους (Pomerantz, 1986), «μπράβο σου τους έβαλες σε τάξη» δίνοντας ρεαλισμό στην αφήγηση. Η ζωντανή περιγραφή πέρα από το να λειτουργεί ως τεχνική δόμησης γεγονικότητας προτάσσεται και ως το αποδεικτικό πεδίο παραγωγής συμπερασμάτων για ένα σύνολο ψυχικών καταστάσεων και συναισθημάτων.

Η ομιλήτρια εκφράζει τις εσωτερικές της σκέψεις, για αυτά τα σχόλια, με μια λίστα τριών μερών (γραμμή 413) «σα να αναγνωρίζει ..., σε σέβεται... και σε εκτιμά» (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992), η οποία δεν αποτελεί ορθολογική εκτίμηση αλλά αναφορά από την οποία παράγονται ψυχικές καταστάσεις και συναισθήματα. Με την προσωπική αντωνυμία

«σε», οι ψυχολογικοί όροι καθίστανται αντικείμενα επικύρωσης από τον ακροατή θεωρούμενοι εύλογα διατυπωμένοι. Αναγνωρίζοντας όμως ότι τα λόγια της ίσως ακουστούν υπερβολικά ή προϊόντα προσωπικού συμφέροντος, υποβαθμίζει το διακύβευμα με τη χρήση του τροπικού «σα» (mitigation), (Edwards & Potter, 1992 σ. 162).

Η χρήση του παρατατικού «αισθανόμουν» (γραμμή 414) για να δηλωθεί τι αισθανόταν, είναι ένας τρόπος για να παρουσιαστούν τα συναισθήματα της ως ένα κατανοητό αποτέλεσμα μιας συνεχιζόμενης θετικής επίδρασης.

Η αξιολογική εκτίμηση της συναισθηματικής επίδρασης παρέχεται από την ομιλήτρια με μια λίστα τριών μερών στην οποία περιγράφει ότι αισθανόταν «πολύ ωραία, ξεχωριστή, έναν εγωισμό σου τον ικανοποιεί» (γραμμές 414, 415). Με αυτούς τους ακραία διατυπωμένους όρους περιγράφει τα συναισθήματα της λογικά ως αναπόσπαστο μέρος της λογοδοσίας που προηγήθηκε «ο διευθυντής αναγνωρίζει, σε σέβεται και σε εκτιμά» (Edwards, 1997).

### **5.3 Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες στον εργασιακό τους χώρο.**

Η φύση και η δράση των συναισθημάτων που βιώνονται, κατά τη διάρκεια συγκρουσιακών καταστάσεων, στην καθημερινή εργασιακή ζωή του εκπαιδευτικού, γίνονται αντικείμενο διαχείρισης και ρύθμισης. Τα αρνητικά συναισθήματα προέρχονται κυρίως από τις ασυμβατότητες, τις διαφωνίες, τις αντιπάθειες, την ανάγκη για προστασία του αυτοσεβασμού, τη σύγκρουση προσωπικοτήτων και την αποτυχία στην επικοινωνία, τόσο με τον μαθητή όσο και με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών, τον διευθυντή.

Σε αυτήν την ενότητα οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μιλήσουν για τα αρνητικά συναισθήματα αφηγούμενοι προσωπικές εμπειρίες τους.

#### **5.3.1 Η επίδραση της αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας από τη σχέση με τον μαθητή.**

Η ομιλήτρια του παρακάτω αποσπάσματος, είχε πρωτύτερα περιγράψει μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση της με μαθητή, κατά τη διάρκεια μιας

εκδήλωσης στην αυλή του σχολείου. Στο πρώτο απόσπασμα της ενότητας, η ομιλήτρια καλείται να περιγράψει την επίδραση της συναισθηματικής εμπειρίας.

#### Απόσπασμα 8

- 232 K. Σε επηρέασε όλο αυτό στη δουλειά σου;  
233 Z. =Πολύ βέβαια και ψυχικά δηλαδή.  
234 K. Τι εννοείς;  
235 Z. Δε μπορείς να χαρείς τη διδασκαλία μετά,(.) νιώθεις ανάξιος να διαχειρι-  
236 στείς μια κατάσταση.  
237 K. Αν δε χρειαζόταν να μπεις στην τάξη θα σε επηρέαζε το ίδιο η συμπεριφο-  
238 ρά του μαθητή;  
239 Z. Αυτή η συμπεριφορά (.) σε επηρεάζει ούτως ή άλλως γιατί χάνεις την ηρε-  
240 μία σου, δηλαδή εεεε, θέλεις, ξέρω γω, να το δείρεις ας πούμε, αισθάνεσαι  
241 ενοχές κιόλας, ότι κάτι δεν κάνεις καλά...

Η απάντηση της ομιλήτριας έρχεται χωρίς καθυστέρηση αποτελούμενη από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρέχεται η αξιολογική διάσταση της επίδρασης της εμπειρίας με τη χρήση των ακραίων όρων (Pomerantz, 1986 στο Edwards & Potter, 1992) «πολύ» (γραμμή 233), ο οποίος συνοδεύεται από τον εμφατικό ισχυρισμό «βέβαια» ως κάτι αδιαμφισβήτητο, που μπορεί να αντικρούσει στοιχεία που να υποδεικνύουν το αντίθετο (Edwards & Fasoulo, 2006). Στο δεύτερο μέρος ο όρος «ψυχικά» λειτουργεί ενισχυτικά στα παραπάνω, ώστε να αποδοθεί πιστά η αρνητική εσωτερική εμπειρία που βίωσε.

Μετά από σχετική ερώτηση, απαντά με μια νέα λίστα δύο μερών που λειτουργεί συμπληρωματικά στην προηγούμενη. Στο πρώτο μέρος της λίστας με ψυχολογικούς όρους, ακραία διατυπωμένους «δε μπορείς να χαρείς τη διδασκαλία μετά» (γραμμή 235), παραδέχεται ότι η ταύτιση με τα συναισθήματα αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσπάθεια της να δώσει αξιοπιστία και πειστικότητα στο λόγο της επιτυγχάνεται με τη χρήση του β' προσώπου με την οποία καλεί τον ακροατή να γίνει μέτοχος των απόψεων της (Sacks, 1992). Το δεύτερο μέρος (γραμμές 235, 236) «νιώθεις ανάξιος να διαχειριστείς μια κατάσταση», αποτελεί μια αναφορά παρατήρησης για πράγματα που σκέφτεται για τον εαυτό της, ως συνέπεια της εκτιμώμενης απώλειας της ικανότητας της να ελέγξει τη συμπεριφορά του μαθητή.

Στη συνέχεια απαντά στο ερώτημα για το αν θα επηρεαζόταν το ίδιο αν δε χρειαζόταν να πάει μετά στην τάξη (γραμμή 439). Ο λόγος της οργανώνεται με τη χρήση β' πρόσωπου, ώστε να δοθεί γεγονικότητα στην άποψη της, δηλώνοντας ότι η επίδραση τέτοιας συμπεριφοράς είναι δεδομένη. Η λογοδότηση της παρέχεται με μια λίστα τριών μερών αποτελούμενη από διαδοχικές αναφορές ψυχικών καταστάσεων (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992).

Στην πρώτη αναφορά η παραδοχή των συναισθημάτων (γραμμές 239, 240) «χάνεις την ηρεμία σου», στο συγκεκριμένο πλαίσιο, δικαιολογεί όσα πρόκειται να ειπωθούν. Χρησιμοποιώντας το β' πρόσωπο οι σκέψεις της καθίστανται εύλογες, όσον αφορά το τι είναι επόμενο να σκεφτεί ή να νιώσει κάποιος κάτω από τις συγκεκριμένες συναισθηματικές συνθήκες (Edwards & Potter, 1992). Το εκφώνημα «εεεε» (Potter & Wetherell 2005) εκφράζει το δισταγμό της και την ανάγκη να μετριάσει αυτό που πρόκειται να πει στη δεύτερη αναφορά της που ακολουθεί. Η απώλεια της ηρεμίας της και τα συναισθήματα που προέκυψαν επαρκούν, ως κίνητρα και ως εξήγηση της εκδήλωσης του θυμού και της αγανάκτησης, που εκφράζονται με την ακραία διατύπωση «θέλεις να το δείς» (Pomerantz, 1986). Ωστόσο η έκφραση αβεβαιότητας (γραμμή 240) «ξέρω γω», που προηγείται, λειτουργεί ενάντια στην υπόνοια ότι η ομιλήτρια μεταφέρει, με ενεργητικό τρόπο, αρνητικά συναισθήματα για το μαθητή, εξαιτίας των συναισθημάτων που της προκάλεσε. Η απρόσωπη χρήση του «ξέρω γω» εμφανίζεται στην προκειμένη περίπτωση ως ένας τρόπος διαχείρισης του διακυβεύματος (Potter, 1998b· Beach & Metzger, 1997). Στο τρίτο μέρος οι αναφορές της ομιλήτριας σε εσωτερικές της σκέψεις, αυτοκριτικής και προβληματισμού, εγείρουν ζητήματα συνείδησης «αισθάνεσαι ενοχές» και ζητήματα προσωπικού κύρους «κάτι δεν κάνεις καλά» (γραμμές 240, 241).

### **5.3.2 Η διαχείριση της αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας από τη σχέση με τον μαθητή.**

Οι τρόποι διαχείρισης των συναισθημάτων από τους εκπαιδευτικούς συχνά σχετίζονται με τους κανόνες συναισθήματος της εργασίας τους, οι οποίοι ορίζουν την καταλληλότητα των συναισθημάτων στην προς τα έξω εκδήλωσή τους. Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να εμφανίζουν ιδιαίτερες συναισθηματικές καταστάσεις ως

μέρος της δουλειάς τους, κάτι που μπορεί να προκαλέσει την έκφραση διαφορετικών συναισθημάτων από των πραγματικών...

Συγκεκριμένα, η ομιλήτρια του αποσπάσματος που ακολουθεί, προηγουμένως περιέγραψε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία με μαθητή μέσα στην τάξη η οποία, όπως δήλωσε η ίδια, την επηρέασε πολύ, λόγω των άσχημων συναισθημάτων που της προκάλεσε. Στο παρακάτω απόσπασμα η ομιλήτρια μετά από σχετική ερώτηση περιγράφει το πώς διαχειρίστηκε τα συναισθήματά της.

#### Απόσπασμα 9

- 252 Κ. Σε επηρέασε αυτό στη δουλειά;
- 253 Χ. = Ναι, με επηρέασε για πολλές μέρες.
- 254 Κ. Πως το διαχειρίστηκες;
- 255 Χ. [ ] σκέφτηκα ότι πρέπει να μπω στη θέση του, να πάρω σαν δεδομένο ότι
- 256 θίχτηκε, ότι είχε δίκιο, ότι είναι θύμα. Τι θα μπορούσα να κάνω για να κα-
- 257 ταλάβει, αφού με τον προηγούμενο τρόπο δε τα κατάφερα, ότι έφταιξε και
- 258 να μη νιώθει απειλημένος; Λοιπόν, για να το κάνεις πρέπει να βγεις από το
- 259 δικό σου συναίσθημα και να μπεις στο συναίσθημα του άλλου, να βγεις από
- 260 κάθε αίσθηση δικαίου, το οποίο είναι δύσκολο να αποδεχθώ ότι αυτός δε
- 261 έφταιξε, γιατί ΠΡΕΠΕΙ να τον δικαιώσεις.

Η ομιλήτρια εισάγει την απάντηση της με το ρηματικό τύπο «σκέφτηκα» αναφερόμενη σε έναν συρμό ιδεών που πέρασαν από το νου της, σε μια διαδικασία συλλογισμού για τη επίλυση του προβλήματος.

Στο πλαίσιο μιας απόπειρας να εξηγήσει τι σκέφτηκε αναφορικά με τη διαχείριση των συναισθημάτων της, παραθέτει μια λίστα τεσσάρων μερών «ότι πρέπει να μπω στη θέση του, να πάρω σαν δεδομένο ότι θίχτηκε, ότι είχε δίκιο, ότι είναι, θύμα» (γραμμές 255, 256) (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992). Η παραπάνω αφήγηση καθώς και η επιχειρηματολογία της, περιέχουν ένα «κοντινό έρεισμα» (Goffman, 1979· Levinson, 1988) με το οποίο η ομιλήτρια χτίζει το προφίλ της, ως άτομο που μπορεί να αναλάβει τις ευθύνες της για όσα υποστηρίζει με ξεκάθαρο τρόπο.

Το παραπάνω απόσπασμα θα μπορούσε να εκληφθεί ως μια προσπάθεια της ομιλήτριας να κατανοήσει τους προβληματισμούς και τις ανησυχίες που κρύβονται πίσω από τα συναισθήματα του μαθητή (Goleman, 1995), σε μια προσπάθεια να διαχειριστεί τη μεταξύ τους συναισθηματική σύγκρουση. Εξετάζοντας όμως αυτή την ακολουθία λόγου, η αρχική αίσθηση της σαφήνειας των προθέσεων της ομιλήτριας αρχίζει να αμφισβητείται. Πρώτα από όλα η δήλωση της ξεκινάει με το (γραμμή, 255) «πρέπει», το οποίο κατά κανόνα έρχεται σε αντίθεση με αυτό που μπορεί κανείς ανεμπόδιστα να επιλέξει να κάνει (Drew, 1984). Η όλη δήλωση οργανώνεται με υποθετικό λόγο, «σαν δεδομένο», άρα οι ακραία διατυπωμένες ψυχικές καταστάσεις του μαθητή «θίχτηκε», «είχε δίκιο», «είναι θύμα» (γραμμή 256), δεν αποτελούν ισχυρισμούς τους οποίους η ομιλήτρια αναγνωρίζει και επιβεβαιώνει με ανεπιφύλακτο τρόπο.

Αμέσως μετά η Χ. με την ερώτηση που θέτει η ίδια ενισχύει αυτή την υπόθεση «Τι θα μπορούσα να κάνω για να καταλάβει, ότι έφταιξε και να μη νιώθει απειλημένος» (γραμμές 256 - 258). Η απολυτότητα της διατύπωσης κάνει διαθέσιμα στον ακροατή τα χαρακτηριστικά της αρνητικής εμπειρίας, όπου με την απόδοση ευθυνών στο μαθητή καταρρέει όλη η προηγούμενη επιχειρηματολογία. Η Χ. παραδέχεται ότι έκανε προσπάθειες να διαχειριστεί την κατάσταση και με άλλο τρόπο, ο οποίος όμως ματαιώθηκε από κάποια διαδικασία την οποία δεν μπόρεσε να αντιμετωπίσει «αφού με τον προηγούμενο τρόπο δε τα κατάφερα». Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζει την επιλογή της ως αποτέλεσμα μιας πρωθύστερης αποτυχημένης προσπάθειας.

Ωστόσο, το ότι ο μαθητής «έφταιξε» δεν αποτελεί το ζητούμενο για τη διαχείριση της αρνητικής εμπειρίας, αλλά η αντίληψη της ομιλήτριας ότι η συναισθηματική αντίδραση του μαθητή «νιώθει απειλημένος», αποτελεί το πρόβλημα που δημιουργήθηκε στη σχέση τους. Με αυτό το δεδομένο παραθέτει εκ νέου την επιχειρηματολογία της με μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991) μέσω της οποίας προτείνει τους τρόπους επίλυσης (Edwards & Potter, 1992) (γραμμές, 258 - 260) «να βγεις από το δικό σου συναίσθημα», «να μπεις στο συναίσθημα του άλλου», «να βγεις από κάθε αίσθηση δικαίου». Με το β' ενικό πρόσωπο δυναμώνει τη θέση – βεβαιότητα επιτυγχάνει αποστασιοποίηση, πειστικότητα, ως κάτι που δεν αμφισβητείται εύκολα, (Edwards & Potter, 1992) κάνοντας τον ακροατή μέτοχο των απόψεων της, οι οποίες είναι οι εξής: Να. κατανοήσει την άποψη του μαθητή, να συνειδητοποιήσει γιατί αισθάνεται έτσι



όπως αισθάνεται, να δείξει προθυμία να διαχειριστεί τα συναισθήματα της αντί να κορυφώσει την ένταση δημιουργώντας ένα φαύλο κύκλο ανατροφοδότησης των αρνητικών συναισθημάτων (Goleman,2000).

Χρησιμοποιώντας ακραία διατυπωμένους όρους «το οποίο είναι δύσκολο να αποδεχθώ ότι αυτός δε έφταιξε» (γραμμή 260), εξηγεί ότι αυτή η πρακτική δε σημαίνει υποχώρηση στις απαιτήσεις του μαθητή, ούτε το να ξέρει το πώς αισθάνεται, σημαίνει ότι θα δικαιολογήσει τη συμπεριφορά του (Goleman, 2000).

Επιλύει ρητορικά το δίλλημα σχετικά με το γιατί επιλέγει να διαχειριστεί τα συναισθήματα της με αυτό τον τρόπο με τη δήλωση «γιατί ΠΡΕΠΕΙ να τον δικαιώσεις» Η χρήση του β' προσώπου (Sacks, 1992), υποδεικνύει ότι ο καθένας θα μπορούσε να βρεθεί στη θέση της και να αντιμετωπίσει τα ίδια διλήμματα. Η ομιλήτρια με το ρητορικό αυτό τρόπο, ο οποίος λειτουργεί και ως μια ακραία διατύπωση, υπενθυμίζει με όρους επιτακτικούς το καθήκον του εκπαιδευτικού, να παραμερίζει τα προσωπικά του συναισθήματα για να αποφύγει την πόλωση και τα αδιέξοδα στη σχέση του με το μαθητή.

### **5.3.3 Η αρνητική συναισθηματική εμπειρία του εκπαιδευτικού από τη σχέση με τον συνάδελφο.**

Η οργανωσιακή κουλτούρα του περιβάλλοντος εργασίας του εκπαιδευτικού, επιβάλλει ρητούς και άρρητους κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ των συναδέλφων. Αποτελεί κοινή προτροπή η αποφυγή συγκρούσεων και αρνητικής κριτικής των συναδέλφων σε άλλους.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η ομιλήτρια περιγράφει την αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με συνάδελφο.

#### Απόσπασμα 10

- 299 K. Ωραία, μπορείς να μου περιγράψεις μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία;  
300 N. Να έκανε(.) να έχει να κάνει πάλι με μένα ;  
301 K. Ναι κάτι στη σχέση που δημιούργησε αρνητικά συναισθήματα.  
302 N. Ναι θυμάμαι, τι να σου περιγράψω το σκηνικό;  
303 K. Ναι, πες μου.

- 304 N. ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ ( ) κι αυτή πάλι είχε προβλήματα με όλους.  
 305 Κατά περιόδους έπιανε τον ένα από μας και έβγαζε το άχτι της και:: κάποια  
 306 στιγμή είπε στους μαθητές κάτι για μένα, ότι εγώ δηλαδή είπα κάτι για τους  
 307 μαθητές και εννοείται ότι έγινε ένας μικρός χαμός στο σχολείο...
- 308 K. Γιατί το θεώρησες αυτό αρνητικό;  
 309 N. Ε τι ήταν ωραίο αυτό;  
 310 K. Δεν ξέρω, πες μου.  
 311 N. Επειδή, ( ) ήταν σα::: συκοφάντηση στους μαθητές δηλ. χωρίς να έχω πει  
 312 κάτι, ήταν ένα δικό της συμπέρασμα και θεώρησε σωστό ότι έπρεπε να το  
 313 πει και στους μαθητές, έτσι κι αλλιώς δεν πρέπει να λέμε τίποτα στους μα-  
 314 θητές από αυτά που συζητάμε μεταξύ μας. Θεώρησα ότι με προσβάλλει, με  
 315 διαβάλλει με...

Η Ν. ξεκινάει την επιχειρηματολογία της με τη χρήση συστηματικής αοριστίας, χωρίς να δίνει λεπτομέρειες «ΗΤΑΝ ΜΙΑ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΣ» (γραμμή 304), προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα πρόκειται να υποστηρίξει (Edwards & Potter, 1992). Με την ακραία διατυπωμένη φράση (Pomerantz, 1986 Edwards & Potter, 1992) «αυτή πάλι είχε προβλήματα με όλους» (γραμμές 304), ο λόγος της έχει ένα προσανατολισμό δράσης: δομείται με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολύνονται συγκεκριμένες ενέργειες, η απόδοση μομφής προς τη συνάδελφο της και η αποποίηση της ευθύνης για την ίδια. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται ο κίνδυνος να κατηγορηθεί ότι προκάλεσε το επεισόδιο με τη συνάδελφο της. Έτσι το γεγονός παρουσιάζεται αδιαμφισβήτητο, όχι επειδή αυτή είναι η γνώμη της Ν. αλλά αντίθετα, επειδή πολλοί άνθρωποι βρέθηκαν στη θέση της και θα μπορούσε να επικαλεστεί τη μαρτυρία τους. Η τοποθέτηση λοιπόν μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται η ομιλήτρια, είναι πιθανό να οδηγήσει τον ακροατή στη μη αμφισβήτησή του εφαρμόζοντας έτσι την τεχνική της Συναίνεσης και Επιβεβαίωσης (Edwards & Potter, 1992).

Ακολουθώντας την ίδια τεχνική λογοδοσίας, χρησιμοποιεί όρους μεταφορικούς, ακραία διατυπωμένους, «έπιανε τον ένα από μας και έβγαζε το άχτι της» οι οποίοι λειτουργούν ενισχυτικά προς τη γεγονικότητα της συγκεκριμένης εκδοχής των γεγονότων. Η χρήση του α' πληθυντικού «μας» παρέχεται για να περιγράψει τις κατηγορίες, που μπορεί ο ακροατής αυτής της περιγραφής να συνάγει μόνος του για τη

συνάδελφο της Ν., ότι δηλαδή χαλούσε το συναδελφικό κλίμα προκαλώντας εντάσεις. Έτσι, ο χαρακτήρας, τα κίνητρα και οι προθέσεις της συνάδελφου, σε ότι αφορά ψυχολογικά θέματα, πλάθονται ως επιθετικά, προκλητικά κατευθυνόμενα προς όλους.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η κατασκευή της εικόνας της συναδέλφου για να περάσει με επιδέξιο τρόπο στην αφήγηση της προσωπικής τους διένεξης. Ο αφηρημένος χαρακτήρας της αφήγησης παρέχεται με τη χρήση αοριστίας (γραμμές 305, 306), «κάποια στιγμή» «κάτι για μένα», «ότι εγώ είπα κάτι», απομακρύνοντας με αυτό τον τρόπο την πιθανότητα να της ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις για να αποσαφηνιστεί το γεγονός, το οποίο ενέχει τον κίνδυνο να φανεί η ερευνήτρια, δηλαδή εγώ, αδιάκριτη. Η περιγραφή αυτή, λειτουργεί ως αποδεικτικό πεδίο που επιτρέπει στον ακροατή να βγάλει τα συμπεράσματα του, όχι μόνο μέσω όσων συμπεριλαμβάνει, αλλά και μέσω αυτών που θα μπορούσε να αναφέρει και δεν το κάνει, για τους λόγους που εξηγήθηκαν παραπάνω. Η επίδραση των ενεργειών της συναδέλφου παρέχεται με εμφατικό τρόπο με τη χρήση του απαρεμφάτου «εννοείται» (γραμμή 307), με το οποίο δηλώνεται ότι δεν υπήρχε περίπτωση να γίνει κάτι άλλο από αυτό που περιγράφει παρακάτω: «ότι έγινε ένας μικρός χαμός στο σχολείο». Με την κοινότοπη αυτή μεταφορά, η αξιολογική διάσταση του συμβάντος διατυπώνεται με ακραίο τρόπο παρέχοντας μια δήλωση ψυχικής κατάστασης η οποία αποτυπώνεται στον όρο «χαμός». Με το επίθετο «μικρός» σηματοδοτείται ο ρητορικός αντιθετικός χαρακτήρας της έννοιας, που λειτουργεί ενάντια σε αυτό που λέει και σε αυτό που μπορούμε να υποθέσουμε, ότι δηλαδή στην πραγματικότητα έγινε «μεγάλος χαμός».

Η ρητορική ερώτηση της ερευνήτριας που ακολουθεί τίθεται για να συνεχιστεί η αφήγηση για την παροχή περισσότερων πληροφοριών. Η απάντηση της ομιλήτριας δίνεται, επίσης, με μια ρητορική ερώτηση (γραμμή 309), «Ε, τι ήταν ωραίο αυτό;» η οποία περιλαμβάνει την αυτονόητη απάντηση της. Η Ν. με το ρητορικό χειρισμό της δεν αφήνει περιθώριο για αμφιβολίες, ενώ δηλώνει το εύλογο του ισχυρισμού που διατύπωσε παραπάνω στην απάντησή της, για την οποία έγινε υπόλογη με την ερώτηση από την ερευνήτρια. Η Ν. στο ξεκίνημα της επιχειρηματολογίας της διατυπώνει ρητορικά την ακραία διατύπωση «ήταν σα συκοφάντηση στους μαθητές», ως μέρος της λογοδοσίας της μέσα στο πλαίσιο του λόγου, που καθιστά αναγνωρίσιμα τα κίνητρα και τις περιστάσεις από τις οποίες προέκυψαν τα αρνητικά συναισθήματα. Με μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992), «χωρίς να έχω πει κάτι», «ήταν ένα δικό της συμπέρασμα», «θεώρησε

σωστό ότι έπρεπε να το πει και στους μαθητές» (γραμμές 311 - 313), ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της αναφορικά με την αξιολόγηση της εμπειρίας. Στο πρώτο μέρος της λίστας αποποιείται, με ακραία διατυπωμένους όρους, οποιαδήποτε ευθύνη, στο δεύτερο μέρος αποδίδει μομφές στη συνάδελφο της για αυθαίρετα συμπεράσματα και στο τρίτο εξηγεί τον τρόπο που διαχειρίστηκε η συνάδελφος αυτά τα συμπεράσματα. Με αυτή την τεχνική λογοδότησης διαχειρίζεται το διακύβευμα (Edwards & Potter, 1992) ώστε να μη φανεί υπερβολικός ο ισχυρισμός ότι συκοφαντήθηκε από τη συνάδελφο της.

Η επιχειρηματολογία της συνεχίζεται με τις ακραίες διατυπώσεις. (Pomerantz, 1986) «έτσι κι αλλιώς», «δεν πρέπει», «τίποτα» εννοώντας ότι σε καμία περίπτωση οι μαθητές δεν πρέπει να γίνονται αποδέκτες πληροφοριών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Στις γραμμές 313, 314, με τη χρήση του α' πληθυντικού, «λέμε» «μεταξύ μας», επικαλείται την κατηγορία των δασκάλων που ανήκει η ίδια και οι συνάδελφοι της, αντιπαραβάλλοντάς τη με αυτή των μαθητών (Pomerantz, 1984). Η κατασκευή αυτή λειτουργεί, μέσα από όλες τις λεπτομέρειες που τη συγκροτούν, με τέτοιο τρόπο ώστε να αποδίδει τους λόγους που προκλήθηκαν τα γεγονότα και οι ψυχικές καταστάσεις, ενισχύοντας τη συγκεκριμένη, εκδοχή των γεγονότων.

Με τη χρήση κοντινού ερείσματος του ρηματικού τύπου «θεώρησα» τίθεται σε λειτουργία κάποιου είδους υποκειμενικότητα, καθιστώντας την Ν. υπόλογη για το τι «θεωρεί» επόμενο και λογικό να σκεφτεί κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες (Goffman, 1979· Levinson, 1988 στο Edwards & Potter, 1992). Μέσα από όρους καθημερινής γλωσσικής πρακτικής (γραμμές 314,315) «Θεώρησα ότι με προσβάλλει, με διαβάλλει με» αξιολογεί την εικόνα του κοινωνικού της εαυτού, «με εμένα», ως συνέπεια της «συκοφάντησης» από τη συνάδελφο της (Harre, 1977).

Με τη στρατηγική αυτή λογοδοσίας πρώτον επικαλείται ζητήματα υπόληψης και απώλειας του προσωπικού της κύρους (Semin & Manstead, 1983 στο Potter & Wetherell, 2005), δεύτερον διαχειρίζεται τις εντυπώσεις για τα αρνητικά της συναισθήματα και τρίτον αξιώνει την κατανόηση του ακροατή.

#### **5.3.4 Η αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τον διευθυντή.**

Ο ρόλος του διευθυντή προσδιορίζεται από ένα σύνολο καθηκόντων που σχετίζονται με τις διοικητικές, γραφειοκρατικές υποθέσεις της σχολικής διαδικασίας

και με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού. Αυτό αφορά τον ατομικό διαπροσωπικό τρόπο με τον οποίο οι διευθυντές ασκούν τη διοίκηση, αντιλαμβάνονται το έργο τους και το επιτελούν μέσα στο πολιτισμικό πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας (Μπουραντάς, 2005).

Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η ομιλήτρια περιγράφει μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία με διευθυντή η οποία συνδέεται με τον τρόπο που ο διευθυντής άσκησε τα καθήκοντα του.

#### Απόσπασμα 11

- 229 Κ. Αρνητική συναισθηματική εμπειρία υπάρχει;
- 230 Ε. Αρνητική από διευθυντή; εε, ναι, είχα μια αρνητική εμπειρία, ο οποίος δεν
- 231 ήταν κακός απλά ήταν πάρα πολύ των τύπων και κάποια στιγμή χρειάστηκε
- 232 μια εξυπηρέτηση που ήταν (.) σε:: ανθρώπινο επίπεδο Εεεε, ε είχε συμβεί
- 233 τέλος πάντων κάτι δυσάρεστο, οικογενειακό και χρειάστηκε να με καλύψει
- 234 μια δυο μέρες ε και με έβαλε, σε μια πολύ φορτισμένη εποχή, να πηγαίνω
- 235 εγώ η ίδια στα γραφεία, να κάνω αιτήσεις, να τρέχω, ε, μμ, αυτό με είχε
- 236 στεναχωρήσει.
- 237 Κ. Για ποιο λόγο σε στεναχώρησε;
- 238 Ε. Γιατί (.) νόμιζα ότι είχαμε μια σχέση κάπως φιλική και θα ήθελα να είχε
- 239 δείξει, δε ξέρω, ένα πιο::: φιλικό πρόσωπο απέναντι μου πιο ανθρώπινο και
- 240 να μη βάλει το τυπικό πάνω από το προσωπικό. Αυτό !

Το απόσπασμα 11 αποτελεί την απάντηση της ομιλήτριας Ε. στο ερώτημα αναφορικά με την ύπαρξη αρνητικής συναισθηματικής εμπειρίας με διευθυντή.

Η απόκριση της εισάγεται με τη διστακτική παραδοχή; «εε, ναι,» και ακολουθεί μια σχετικά θετική δήλωση της θέσης της ομιλήτριας απέναντι στο διευθυντή, με τη φράση «δεν ήταν κακός» (γραμμή 231), η οποία όμως δεν αποτελεί έκφραση συμπάθειας αλλά παρέχεται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένους σκοπούς. Με τη ρητορική αυτή κατασκευή η ομιλήτρια επιχειρεί να εμποδίσει τον ακροατή να ερμηνεύσει το λόγο που προκλήθηκε η συναισθηματική εμπειρία, καταρχήν αναγνωρίζοντας την πιθανότητα να αποδοθεί στο χαρακτήρα του διευθυντή και κατόπιν απορρίπτοντας την (Hewit & Stokes, 1975 στο Potter & Wetherell, 2005).

Στη συνέχεια η Ε. περιγράφει το στυλ διοίκησης του διευθυντή, όπου ο έντονος προσανατολισμός του στα καθήκοντα (Hersey & Blanchard, 1969 στο Ιορδάνογλου, 2016) αξιολογείται στα ακραία όρια του με τη φράση, (γραμμή 231) «απλά ήταν πάρα πολύ των τύπων» (Pomerantz, 1984). Η χρήση του επιρρήματος «απλά» διαμορφώνει την εικόνα του διευθυντή ως τυπολάτρη προσδίδοντας του αρνητική σημασία Η επιχειρηματολογία της όμως ρητορικά διατυπωμένη, φαίνεται δικαιολογημένη, λογική και ευρέως αναγνωρίσιμη. Η υιοθέτηση αυτής της χαρακτηρισολογικής κατασκευής, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, απαλλάσσει την ομιλήτρια από την υπόνοια ότι εκφράζει μια αρνητική υποκειμενική γνώμη (Rhetoric of argument), (Edwards & Potter, 1992). Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της κατασκευής, είναι η αντιπαραβολή των δύο εκδοχών του διευθυντή που αναδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού. (Jefferson, 1991).

Η ρητορική τεχνική στο λόγο της Ε., στρέφεται προς τη δημιουργία μιας αποστασιοποιημένης αφήγησης, (γραμμές 231, 232) «χρειάστηκε μια εξυπηρέτηση», η οποία μειώνει την ευθύνη της για όσα υποστηρίζει στο πλαίσιο αυτού που ο Potter (1996) αποκάλεσε απόμακρο έρεισμα (Goffman, 1979· Levinson, 1988 στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Η Ε. στο σημείο αυτό, θέλει να απομακρύνει τον κίνδυνο να κατηγορηθεί ότι η εξυπηρέτηση που ζήτησε ήταν υπερβολική ή παράλογη, διαχειριζόμενη το διακύβευμα (Edwards & Potter, 1992) με τη φράση «σε ανθρώπινο επίπεδο». Μειώνει με αυτό τον τρόπο ρητορικά τον κίνδυνο, παρουσιάζοντας το αίτημα της ως ζήτημα αντικειμενικό, λογικό, στο πλαίσιο των ανθρωπίνων σχέσεων.

Η ομιλήτρια προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει, προβάλλει μια αποτελεσματική δικαιολογία «είχε συμβεί τέλος πάντων κάτι δυσάρεστο, οικογενειακό» (γραμμές 232, 233), χωρίς όμως να δίνει περισσότερες λεπτομέρειες. Ο αφηρημένος χαρακτήρας της αφήγησης με τη χρήση αοριστίας, «κάτι», δεν αφήνει περιθώρια να ζητηθούν περισσότερες εξηγήσεις (Edwards & Potter, 1992). Η χρήση του περιγραφικού επιθέτου «δυσάρεστο» αποτυπώνει αξιολογικά τη συναισθηματική κατάσταση της οικογένειας της ομιλήτριας, με την περιγραφή του συμβάντος ως «οικογενειακό». Με τη φράση «χρειάστηκε να με καλύψει μια δυο μέρες» (γραμμές 233, 234) παρέχεται η πληροφορία για το είδος της εξυπηρέτησης που ζήτησε η ομιλήτρια. Στη φράση αυτή παρατηρείται η χρήση μακρινού ερείσματος, (distanced footing), το οποίο μειώνει την ευθύνη της για όσα υποστηρίζει, καθιστώντας το διευθυντή υπόλογο (Edwards & Potter, 1992). Με τη

χρήση της μεταφοράς «να με καλύψει μια δυο μέρες», η ομιλήτρια διαχειρίζεται το διακύβευμα, ώστε να μην ακουστεί ότι ζήτησε να απαλλαγεί από τα υπηρεσιακά της καθήκοντα, αλλά αντίθετα να φανεί ότι μέσα στο πλαίσιο των περιστάσεων, ζήτησε την προστασία και τη συμπαράσταση του διευθυντή στο πρόβλημα της. Η ακραία διατυπωμένη φράση «μια δυο μέρες» υποβαθμίζει το διακύβευμα αξιολογώντας τη χρονική του διάρκεια, ως ασήμαντα μικρή.

Ο ρητορικός προσανατολισμός της ομιλήτριας ακολούθως, αλλάζει καθώς η αφήγηση της συνεχίζεται σε α' πρόσωπο, περιέχοντας ένα «κοντινό έρεισμα», που την καθιστά υπόλογη επειδή στηρίζεται στην προσωπική εκδοχή των γεγονότων. Θέλοντας να προλάβει τυχόν ερμηνευτικές αποδόσεις στο λόγο της στο ξεκίνημα της περιγραφής, σχετικά με το τι την έβαλε ο διευθυντής να κάνει, διαχειρίζεται το διακύβευμα με όρους ακραίας διατύπωσης «σε μια πολύ φορτισμένη εποχή». Η χρήση του μεταφορικού όρου (γραμμές 234) «φορτισμένη» ενέχει τη θέση δήλωσης ψυχικών καταστάσεων. Η αξιολόγηση τους υιοθετείται στα ακραία όρια της με το ποσοτικό επίρρημα «πολύ».

Τοποθετώντας μια σειρά από παραστατικές εικόνες που διαδέχονται η μια την άλλη σε μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992) «να πηγαίνω εγώ η ίδια στα γραφεία», «να κάνω αιτήσεις», «να τρέχω» (γραμμές 234, 235), περιγραφεί τι την «έβαλε» ο διευθυντής να κάνει ενώ του είχε ζητήσει να την «καλύψει». Η ομιλήτρια με έμμεσο τρόπο, αποδίδει μομφές στον διευθυντή σχετικά με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και να συμπεριφέρεται ανάλογα (Ιορδάνογλου, 2016). Η δήλωση της, «αυτό με είχε στεναχωρήσει», περιγράφει με ξεκάθαρα ψυχολογικούς όρους τα συναισθήματα της ως συνέπεια της στάσης του διευθυντή.

Στη συνέχεια η ομιλήτρια απαντά στη ρητορική ερώτηση της ερευνήτριας για ποιο λόγο τη στεναχώρησε αυτό.

Η απάντηση έρχεται με μια μικρή καθυστέρηση και εισάγεται με το ρήμα «νόμιζα» (γραμμή 238), όπου η χρήση κοντινού ερείσματος, α' πρόσωπου, την καθιστά υπόλογη για όσα πρόκειται να ισχυριστεί. Η λέξη νόμιζα, σηματοδοτεί ότι αυτό που νόμιζε αποδείχθηκε ότι δεν ίσχυε. Η χρήση του παρατατικού είναι ένας τρόπος για να παρουσιαστεί αυτό που όντως συνέβη ως κάτι που η Ε. δεν το περίμενε (Sacks, 1992 στο Μποζατζής και Δραγώνα, 2010). Η φράση «ότι είχαμε μια σχέση κάπως φιλική»

παρέχει τις σκέψεις της ομιλήτριας, οι οποίες αποδείχτηκαν λανθασμένες. Η χρήση του επιρρήματος «κάπως» μετριάζει τη γνώμη του ακροατή (Edwards & Potter, 1992) αναφορικά με το επίπεδο της σχέσης της με το διευθυντή. Με αυτό τον τρόπο η ομιλήτρια διαχειρίζεται το διακύβευμα, οικοδομώντας ρητορικά το λόγο της, ώστε η εκδοχή της «φιλική σχέση» να προβάλλεται σα να είναι άλλη από τις ελπίδες και τα συμφέροντα της (εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος), (Edwards και Potter, 1992· Edwards και Potter, 2011).

Η δήλωση ψυχικής κατάστασης (γραμμές 238, 239) «θα ήθελα να είχε δείξει» εδραιώνει την εκδοχή της σχετικά με το τι θα ήθελε ή θα περίμενε από τον διευθυντή, μέσα σε ένα πλαίσιο όπου οι σκέψεις και οι επιθυμίες της καθίστανται εύλογες, όσον αφορά το τι είναι επόμενο να «θέλει» κανείς κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες (Edwards, 2006 στο Μποζατζής & Δραγώνα, 2010). Η χρήση μακρινού ερείσματος, «να είχε δείξει», μειώνει την ευθύνη για τις προσδοκίες της καθιστώντας υπόλογο για αυτές τον διευθυντή (Goffman, 1979· Levinson, 1988 στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162).

Από τη θέση που υιοθετεί ρητορικά η Ε. από την αρχή της επιχειρηματολογίας της, προκύπτουν συνεχώς διλήμματα για το πώς θα ασκήσει κριτική στη στάση του διευθυντή, διατηρώντας την κατανόηση του ακροατή και χωρίς να φανεί υπερβολική ως προς τις απαιτήσεις της. Η δήλωση αβεβαιότητας που ακολουθεί, «δε ξέρω», εξυπηρετεί αυτό το στόχο της Ε., ως ένα τρόπο υποβάθμισης του συμφέροντος που μπορεί να έχει από το περιεχόμενο των δηλώσεών της που ακολουθούν (Potter, 1998b· Beach & Metzger, 1997 στο Μποζατζής & Δραγώνας, 2010).

Με τη χρήση λίστας δύο μερών αποτελούμενη από τους συναισθηματικούς όρους «πιο φιλικό πρόσωπο», «πιο ανθρώπινο» (γραμμή 239), σηματοδοτείται ο ρητορικός χαρακτήρας αυτών των ψυχικών δηλώσεων, με τον οποίο αντιπαραβάλλει έμμεσα τη στάση του διευθυντή, από την προσδοκώμενη (Jefferson, 1991). Το ποσοτικό επίρρημα «πιο» παραπέμπει σε μια αξιολογική κρίση, λειτουργώντας συγκριτικά ανάμεσα στο βαθμό των προσδοκιών της και στο βαθμό που ανταποκρίθηκε σε αυτές ο διευθυντής.

Η λογοδότησή της ολοκληρώνεται με τη φράση «να μη βάλει το τυπικό πάνω από το προσωπικό» (γραμμή 240), όπου η χρήση μακρινού ερείσματος καθιστά υπόλογο τον διευθυντή για αυτά που δεν έκανε. Η φράση «να μη βάλει» ενέχει τη θέση του «έπρεπε», χωρίς όμως να τίθεται ως κανόνας, αλλά ως προσωπική της εκτίμηση. Με τη



χρήση των όρων «το τυπικό», «το προσωπικό» επιτυγχάνει ρητορικά, χωρίς να το δηλώσει άμεσα, να κάνει μια αντιπαραβολή ανάμεσα στον έντονο προσανατολισμό του διευθυντή στα καθήκοντα, και στον περιορισμένο προσανατολισμό του στις ανθρώπινες σχέσεις ,που απαιτούν προσωπική και συναισθηματική εμπλοκή.(Mayer & Salovey, 1997 στο Ιορδάνογλου, 2016).

Η επιχειρηματολογία της Ε. ολοκληρώνεται με τη φράση: «αυτό» (γραμμή 240), η οποία λειτουργεί ως συμπέρασμα και ως κατακλείδα της αφήγησης. Στη φράση της Ε. επισημαίνεται ότι ύστερα από την περιγραφή αυτή έχουν όλα ειπωθεί.

### **5.3.5 Η Αρνητική συναισθηματική εμπειρία από τη σχέση με τον γονιό.**

Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς, ξεχωριστά, ωστόσο σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους επηρεάζουν άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά, την εκπαιδευτική διαδικασία, την μάθηση, αλλά και τις σχέσεις μεταξύ τους.

Η ομιλήτρια λίγο πιο πριν περιέγραψε πώς κατά τη διάρκεια μιας πρόβας στο σχολείο, εξελίχτηκε ένα λεκτικό επεισόδιο ανάμεσα στην ίδια και έναν μαθητή της, όπου έχασε την ψυχραιμία της και αποκάλυψε το μαθητή «βλάκα». Η μητέρα του μαθητή εμφανίστηκε την επόμενη μέρα ζητώντας διευκρινήσεις από τη δασκάλα για το χαρακτηρισμό που του απέδωσε.

Στο απόσπασμα που ακολουθεί η Μ. απαντά στο ερώτημα της ερευνήτριας σχετικά με τα συναισθήματα της κατά τη διάρκεια της συνομιλίας της με τη μητέρα του μαθητή.

#### Απόσπασμα 12

- 273 Κ. Πως αισθάνθηκες κατά τη διάρκεια της συνομιλίας σας;
- 274 Μ. =Εγώ κατέρρευσα, πάρα πολύ άσχημα, από τις δυσκολότερες στιγμές της
- 275 ζωής μου.
- 276 Κ. Για ποιο λόγο;
- 277 Μ. [...] ήταν κάτι που με έφερε σε δύσκολη θέση, ότι εγώ έκανα κάτι στραβό
- 278 προς το παιδί της και άσχετα αν αυτή το βλέπει υπερβολικό ή όχι, ήταν κάτι
- 279 :: που είναι μεμπτό δεν είναι ο καλύτερος τρόπος να μιλάω σε ένα παιδί. Το
- 280 μεγαλοποίησαν μεν (07) Είπα, ναι, συγγνώμη, ναι δεν ήταν ο καλύτερος

281            τρόπος, δεν ήταν ο καλύτερος τρόπος να μιλάω σε ένα παιδί, είπα λυπάμαι  
282            πολύ, ναι, δεν ήταν ο καλύτερος τρόπος. Ξέφυγα.!

Η απάντηση της ομιλήτριας στο ερώτημα έρχεται χωρίς καθυστέρηση, παραθέτοντας μια λίστα τριών μερών, αποτελούμενη από ακραία διατυπωμένους όρους (Pomeranz, 1986) «Εγώ κατέρρευσα», «πάρα πολύ άσχημα», «από τις δυσκολότερες στιγμές της ζωής μου» (γραμμές 274, 275), (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992), με τους οποίους εκφράζει την ψυχική της κατάσταση. Μέσα από την αναφορά της αποδίδεται αξιόπιστα ο κόσμος της αρνητικής εσωτερικής εμπειρίας που βίωσε.

Στο πρώτο μέρος της λίστας, η αφήγηση καθώς και η επιχειρηματολογία της περιέχουν ένα «κοντινό έρεισμα» (Close Footing-Footing) (Goffman, 1979· Levinson, 1988) που την καθιστά υπόλογη, επειδή δηλώνει προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα. Το ρήμα «κατέρρευσα» που αναφέρει, δηλώνει την ψυχική της κατάσταση και λειτουργεί παράλληλα ως ένα είδος ομολογίας, καθώς έρχεται αντιμέτωπη με ζητήματα που αφορούν τις ευθύνες και τις ενοχές που πιθανόν έχει εξαιτίας αυτών που έχει πει στον μαθητή. Στο δεύτερο μέρος της λίστας η έντονη συναισθηματική φόρτιση αποτυπώνεται αξιολογικά με το τροπικό επίρρημα «άσχημα», να υιοθετείται στα ακραία όρια του με τη χρήση του ποσοτικού «πάρα πολύ». Το τρίτο μέρος της λίστας παραπέμπει σε μια αξιολογική κρίση της συνάντησης με τη μητέρα του μαθητή, με τη φράση «από τις δυσκολότερες στιγμές της ζωής μου».

Η ερώτηση της ερευνήτριας που ακολουθεί λειτουργεί ως πρόσκληση στη Μ. να πει και άλλα θεωρώντας ότι είναι σημαντικό να συζητηθεί το θέμα περισσότερο. Η ομιλήτρια ανταποκρίνεται στο κάλεσμα.

Η αφήγησή της ξεκινάει με τη φράση αοριστίας «ήταν κάτι που με έφερε σε δύσκολη θέση» (γραμμή 277), με την οποία η Μ. διασφαλίζει τη γεγονικότητα της αφήγησης της, ώστε να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει, χωρίς να δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Η συστηματική αυτή αοριστία, η οποία δίνει αφηρημένο χαρακτήρα στην αφήγηση, απομακρύνει τον κίνδυνο να φανεί ότι δεν γνωρίζει λεπτομερώς όσα λέει (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162). Στην επιχειρηματολογία της υιοθετείται μια ακραία διατύπωση, όμοια με τις προηγούμενες, όπου η χρήση μακρινού ερείσματος μειώνει την ευθύνη της για την δύσκολη θέση στην οποία ήρθε (γραμμή

277), (Goffman, 1979 στο .Edwards & Potter,1992σελ. 162). Ακολούθως, η ρητορική θέση της Μ. μεταβάλλεται με την αλλαγή ερείσματος στην αφήγηση, σε κοντινό (Goffman, 1979· Levinson,1988), όπου με τη χρήση α΄ προσώπου, της φράσης «ότι εγώ έκανα κάτι στραβό προς το παιδί της» (γραμμές 277, 278), καθίσταται άτομο υπεύθυνο που αναλαμβάνει τις ευθύνες του. Με τη χρήση του αόριστου όρου, «κάτι», οι ισχυρισμοί της ομιλήτριας δεν αμφισβητούνται άμεσα και έτσι εξυπηρετείται ο στόχος της αφήγησης, χωρίς να χρειαστεί να δοθούν περισσότερες πληροφορίες (Edwards και Potter, 1992, σελ. 162).

Εδώ λοιπόν, καταγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η ομιλήτρια προβαίνει σε μια αξιολογική τοποθέτηση του συμβάντος και ορίζει τις επιθυμητές διαστάσεις του, με τη ρητορικά διατυπωμένη ακραία διατύπωση (Pomeranz,1986) «έκανα κάτι στραβό».

Στο σημείο αυτό εντοπίζεται ένα ρητορικό δίλλημα διακυβεύματος σχετικά με το πώς θα κάνει την αυτοκριτική της, ώστε να φανεί ειλικρινής στον ακροατή, χωρίς να θεωρηθεί ότι εξαναγκάζεται να το κάνει, μέσα σε ένα πλαίσιο αναγνωρίσιμων κινήτρων και περιστάσεων. Προκειμένου να προλάβει τυχόν τέτοιες σκέψεις του ακροατή και αμφισβητηθεί η γνησιότητα των προθέσεων της, διαχειρίζεται το διακύβευμα, με τη φράση «άσχετα αν αυτή το βλέπει υπερβολικό ή όχι» (γραμμή 278), με την οποία δηλώνει ότι η τοποθέτησή της στο ζήτημα είναι ανεξάρτητη από την όποια τοποθέτηση της μητέρας. Η φράση αυτή λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162).

Με την αναφορά σε μια λίστα ακραία διατυπωμένων φράσεων «είναι μεμπτό», «δεν είναι ο καλύτερος τρόπος να μιλάω σε ένα παιδί» (γραμμή 279) ο λόγος της Μ. χαρακτηρίζεται από μια κριτική διάθεση. Από τη μία αναγνωρίζεται και αξιολογείται αρνητικά, από την ίδια, η συμπεριφορά της απέναντι στο μαθητή, από την άλλη όμως με τη χρήση μακρινού ερείσματος ασκείται μια αποστασιοποιημένη κριτική που μειώνει τις ευθύνες της (Goffman, 1979 στο Edwards και Potter, 1992, σελ. 162).

Ο ρητορικός προσανατολισμός της αλλάζει αμέσως παρακάτω, όπου με τη χρήση κοντινού ερείσματος, «μιλάω», κατασκευάζει το προφίλ της ως άτομο που αναλαμβάνει τις ευθύνες του, καθιστώντας τον εαυτό της υπόλογο απέναντι στο μαθητή. Στο λόγο της κινητοποιείται μια έμμεση αντίθεση (Edwards & Potter, 1992), που διαχωρίζει τον «καλύτερο» από τον «χειρότερο» τρόπο συμπεριφοράς, χωρίς να χρειαστεί να αναφερθεί στον δεύτερο, κάτι που της επιτρέπει να είναι ακριβής σε ότι λέει,

μετριάζοντας έτσι την αξιολόγηση της συμπεριφορά της από τον ακροατή. Με τον τρόπο αυτό επιλύει ρητορικά το δίλλημα που κινητοποιείται στο λόγο της, από την πρακτική δυσκολία να προβεί σε μια αφήγηση η οποία συνδέεται με την επαγγελματική της εικόνα. Στη συνέχεια του λόγου της Μ., δομείται μια συστηματική αοριστία, (γραμμές 279, 280) αφού δεν αναφέρει συγκεκριμένα τι θεωρεί ότι μεγαλοποιήθηκε και δεν κατονομάζει άμεσα ποιους εννοεί, αλλά υπονοούνται με βάση τα προηγούμενα. Η αοριστία, η οποία παρατηρείται στην αφήγηση της Μ., λειτουργεί προστατευτικά απέναντι σε τυχόν κατηγορίες για αποποίηση των ευθυνών της. Ωστόσο, η φράση της ομιλήτριας, «το μεγαλοποίησαν μεν», είναι μια άμεση αμφισβήτηση της σοβαρότητας του συμβάντος, όπου με τη χρήση του γ' πληθυντικού, οι γονείς και ο μαθητής καθίστανται υπόλογοι για τον τρόπο που διαχειρίστηκαν το ζήτημα. Αναγνωρίζοντας όμως ότι μπορεί να παρεξηγηθούν τα λόγια της, λογοδοτεί με τη φράση, «είπα, ναι συγγνώμη» (γραμμή 280), με την οποία διαχειρίζεται το διακύβευμα, (Dilemma of stake) (Edwards & Potter, 1992) μετριάζοντας με αυτό τον τρόπο τις εντυπώσεις που προκλήθηκαν πριν από την αξιολόγηση της για το συμβάν (Edwards & Potter, 1992, σ. 159). Με τη λογοδότηση αυτή η ομιλήτρια, ούτε μετριάζει την ευθύνη της για την πράξη ούτε προσπαθεί να τη νομιμοποιήσει. Αντίθετα, με τη συγγνώμη αναγνωρίζεται ότι υπήρξε προσβολή και υπονοείται ότι η παρασπονδία δε θα επαναληφθεί, (Goffman, 1971 στο Potter & Wetherell, 2005).

Στη συνέχεια της λογοδότησης της, επαναλαμβάνει την άποψη ότι δε μίλησε με τον καλύτερο τρόπο στο παιδί, με μια λίστα τριών μερών αποτελούμενη από τις ίδιες φράσεις. (Atkinson, 1984' Heritage and Greatbatch, 1986 στο Edwards & Potter, 1992), ενισχύοντας έτσι την κατασκευή της ως άτομο που αναγνωρίζει και παραδέχεται τα λάθη του. Το πρώτο μέρος της λίστας συνοδεύεται από τον εμφατικό ισχυρισμό «ναι», με τον οποίο μπορεί να αντικρούσει οποιοδήποτε ισχυρισμό ότι δε μιλά ειλικρινά (Edwards & Fasulo, 2006 στο Μποζατζής, 2011). Στο δεύτερο μέρος επαναλαμβάνει την αξιολογική της κρίση, σε α' πρόσωπο, «δεν ήταν ο καλύτερος τρόπος να μιλάω σε ένα παιδί» (γραμμή 281), ώστε ο λόγος της να είναι έτσι οργανωμένος, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος να κατηγορηθεί ότι όσα λέει δεν ισχύουν, προβάλλοντας το προφίλ του ατόμου, το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη για τα λάθη του και δεν διστάζει να σκεφτεί όλες τις πλευρές ενός θέματος, ακόμα και αν κατηγορηθεί για υπερβολή (Edwards & Potter, 1992). Το τρίτο μέρος, που επιβεβαιώνει τα δύο προηγούμενα, είναι

στηριγμένο στην ακραία διάσταση της λύπης της ομιλήτριας για το συμβάν, με τη φράση «λυπάμαι πολύ».

Η Μ. ολοκληρώνει την λογοδότησή της με την ακραία διατύπωση (Pomeranz, 1986) «ξέφυγα», όπου δηλώνει με ξεκάθαρο τρόπο, ότι παρασύρθηκε από τα συναισθήματα της, παραδόθηκε στα νεύρα της στιγμής, με άλλα λόγια ότι έχασε τον έλεγχο των ορίων. Η χρήση α' προσώπου συντελεί στην κατασκευή της ταυτότητας του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, που κρίνει και δε διστάζει να αμφισβητήσει τις πρακτικές του για τη διαχείριση των σχέσεων με τους μαθητές, ως αποτέλεσμα της σοφίας που προέρχεται από την εμπειρία του (Adler, 1991 στο Καλαϊτζοπούλου 2001).

### **5.3.6. Το συναισθηματικό κλίμα του σχολείου.**

Το σχολικό κλίμα αντανακλά πρότυπα, στόχους, αξίες, διαπροσωπικές σχέσεις, διδακτικές πρακτικές κι οργανωτικές δομές. Γίνεται λόγος για ευχάριστο, καταθλιπτικό κλίμα, εικόνα εγρήγορσης, στασιμότητας, έμπνευσης, φθοράς, δημιουργικότητας, αδιαφορίας, καθαριότητας εγκατάλειψης. Θα μπορούσε να ορίσει κανείς το συναισθηματικό κλίμα ως την ατμόσφαιρα, φιλική ή εχθρική, που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα και η οποία σχετίζεται άμεσα με όσους εμπλέκονται σ αυτήν.

Στο απόσπασμα που θα αναλυθεί, η ομιλήτρια απαντά στο ερώτημα σχετικά με το συνολικό συναισθηματικό κλίμα του σχολείου που εργάζεται και δικαιολογεί την άποψη της.

#### Απόσπασμα 13

- 442 Κ. Στο σχολείο που εργάζεσαι θα έλεγες ότι υπάρχει ένα συνολικό συναισθη-  
443 ματικό περιβάλλον; [ ].
- 444 Ν. =Τι εννοείς να νιώθουν όλοι το ίδιο;
- 445 Κ. Ναι.
- 446 Ν. Όχι δε νομίζω.
- 447 Κ. Δεν υπάρχει. Γιατί δεν υπάρχει;
- 448 Ν. Είναι πολύ δύσκολο σε ένα σχολείο που δουλεύουν 30 άνθρωποι να νιώ-  
449 θουν όλοι το ίδιο. Άλλοι νιώθουν ικανοποιημένοι, άλλος νιώθει αδικημένος  
450 άλλος θα νιώθει... Κάποιοι μεταξύ τους θα έχουν φροντίσει ο ένας να ευνο-  
451 ήσει τον άλλον, οι ισορροπίες είναι (.) πολύ, δε νομίζω ότι μπορεί να υπάρ-  
452 χει ένα συνολικό κλίμα.

Στο απόσπασμα 13, η Ν. δηλώνει ότι η απάντηση στην ερώτηση της ερευνήτριας, αν υπάρχει ένα συνολικό συναισθηματικό κλίμα στο σχολείο που εργάζεται είναι αρνητική. Με τον εμφατικό ισχυρισμό «Όχι», θεμελιώνει μια συγκεκριμένη εκδοχή με την οποία ωστόσο κινδυνεύει να φανεί δογματική ή απόλυτη στην άποψη της. Χρησιμοποιώντας ένα κοντινό έρεισμα, (Goffman, 1979 στο Edwards & Potter, 1992) «δε νομίζω» (γραμμή 446), εκφράζει η ίδια ρητορικά την αμφιβολία της για την απολυτότητα της άποψης της. Η δήλωση αυτή μετριάζει την εκτίμηση της και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος (Dilemma of stake), (Edwards & Potter, 1992), με το οποίο αποτρέπει τυχόν χαρακτηρισμούς που θα μπορούσαν να της αποδοθούν, όπως υπερβολική ή απόλυτη.

Μετά από σχετική ερώτηση, η ομιλήτρια εξηγεί τους λόγους που δεν υπάρχει το συνολικό συναισθηματικό κλίμα. Η Ν. ξεκινάει την επιχειρηματολογία της με την ακραία διατύπωση (Pomeranz, 1986). «είναι πολύ δύσκολο» όπου το επίθετο «δύσκολο», αποτυπώνει αξιολογικά τη γνώμη της. Η διάσταση δυσκολίας δίνεται ρητορικά από το ποσοτικό επίρρημα «πολύ». Στις γραμμές 448, 449, γίνεται χρήση μιας γενίκευσης, που παράλληλα λειτουργεί και ως ακραία διατύπωση (Pomeranz, 1986) «σε ένα σχολείο που δουλεύουν 30 άνθρωποι να νιώθουν όλοι το ίδιο», αφού παρουσιάζεται μια αδιαφοροποίητη συναισθηματική στάση σε οποιοδήποτε σχολείο εργάζονται πολλοί εκπαιδευτικοί. Έτσι, η άποψη αυτή παρουσιάζεται αδιαμφισβήτητη, όχι επειδή είναι η γνώμη της ομιλήτριας, αλλά επειδή πολλοί άνθρωποι θα συμφωνούσαν με την άποψη της. Η τοποθέτηση λοιπών «των τριάντα ανθρώπων» στη αφήγηση της ομιλήτριας είναι πιθανό να οδηγήσει τον ακροατή στη μη αμφισβήτηση της άποψης που εκφράστηκε. Αυτός είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η γεγονικότητα της αφήγησης της (Ομοφωνία - Συναίνεση και Επιβεβαίωση) (Edwards & Potter, 1992). Στη συνέχεια της επιχειρηματολογίας της η ομιλήτρια δίνει αφηρημένο χαρακτήρα στην αφήγηση με μια λίστα τριών μερών «άλλοι νιώθουν ικανοποιημένοι, άλλος νιώθει αδικημένος, άλλος θα νιώθει...» (γραμμές 449, 450) (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992), με την οποία διασφαλίζεται η γεγονικότητα χωρίς να χρειάζεται να δοθούν πολλές λεπτομέρειες στην αφήγηση (Συστηματική αοριστία), (Edwards & Potter, 1992).

Στο λόγο της κινητοποιείται μια ψυχολογική εξήγηση με το διαχωρισμό σε ικανοποιημένους εκπαιδευτικούς και σε αδικημένους (γραμμή 449), παραπέμποντας σε

ένα συναισθηματικό διαχωρισμό ευχαριστημένων και δυσαρεστημένων, που χρησιμοποιείται ως η αιτία για την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν μοιράζονται τα ίδια συναισθήματα στη δουλειά τους. Οι δύο περιγραφές για τις δύο διαφορετικές κατηγορίες συναισθημάτων (ικανοποίηση – αδικία) ρητορικά παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή αφού υπονοείται ότι η δεύτερη κατηγορία των αδικημένων δεν βιώνουν την ίδια συναισθηματική κατάσταση με τους εκπαιδευτικούς της πρώτης κατηγορίας.

Η λογοδότηση συνεχίζεται με τη χρήση μακρινού ερείσματος (Goffman, 1979), γ' πληθυντικού, «θα έχουν φροντίσει» (γραμμή 450), με την οποία αναφέρεται σε όσους δημιουργούν κλίκες με στόχο την εξυπηρέτηση των προσωπικών τους συμφερόντων, το οποίο αν και δεν καταδεικνύεται άμεσα, είναι αυτονόητο. Η φράση «θα έχουν φροντίσει ο ένας να ευνοήσει τον άλλον», σηματοδοτεί τις δύο εκδοχές (Jefferson, 1991) που κινητοποιούνται στο λόγο της: τον ευνοημένο που ανήκει στην κλίκα και αυτόν που δεν ανήκει. Η αντίθεση που οικοδομείται μεταξύ του ευνοημένου και του μη ευνοημένου, παρέχεται με έμμεσο τρόπο ώστε, να δοθεί η δυνατότητα στον ακροατή να συνάγει μέσω συμπερασμού τα χαρακτηριστικά των συναισθημάτων των δύο μερών. Η φράση που ακολουθεί, «οι ισορροπίες είναι ( ) πολύ» (γραμμή 451), παραπέμπει σε ζητήματα σχέσεων και συγκρούσεων, αλλά αναγνωρίζεται το δίλλημα στο λόγο της, καθώς παίρνει ακραία διάσταση με το «πολύ» και δεν ολοκληρώνει τη φράση της.

Η λογοδότησή της ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπεράσματος, το οποίο ωστόσο αποτελεί προσωπική της εκτίμηση, καθώς εκφέρεται με ένα κοντινό έρεισμα (Goffman, 1979) που την καθιστά υπόλογη. Με τη φράση «δε νομίζω ότι μπορεί να υπάρχει ένα συνολικό κλίμα» (γραμμές 451, 452) ολοκληρώνεται η διαπίστωση της Ν. ότι δεν μπορεί να υπάρχει συνολικό συναισθηματικό κλίμα, η οποία λειτουργεί και ως ακραία διατύπωση. Με τη φράση «δε νομίζω» όμως που προηγήθηκε, διαχειρίζεται το διακύβευμα, ώστε να παρουσιάσει ένα μη δογματικό προφίλ, μετριάζοντας την απολυτότητα της άποψης της.

### **5.3.7 Η εκπαίδευση των συναισθημάτων.**

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ρωτήθηκαν για την εκπαίδευση που έλαβαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους και για το αν υπήρχε στο πρόγραμμα σπουδών εκπαίδευση σχετική με τα συναισθήματα. Στο σύνολο τους, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, απάντησαν ότι δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση και τόνισαν την αξία της εκπαίδευσης των

συναισθημάτων ως σημαντική πτυχή της πρακτικής και της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών.

Στο σχετικό απόσπασμα που ακολουθεί η ομιλήτρια δίνει την εκδοχή της σχετικά με τη χρησιμότητα της εκπαίδευσης των συναισθημάτων. Η εκπαίδευση των συναισθημάτων, ως απαραίτητο εφόδιο, αποτυπώνεται μέσα από την αναφορά και την αξιολόγηση των σπουδών της ομιλήτριας, για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς και από το στοιχείο της αμφισβήτησης της ορθής επαγγελματικής επιλογής.

#### Απόσπασμα 14

- 325 Κ. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σου πήρες κάποια τυπική εκπαίδευση σχε-  
326 τικά με το συναισθηματικό κομμάτι της δουλειάς;
- 327 Δ. Όχι ενώ θα έπρεπε .
- 328 Κ. Νομίζεις ότι θα σε βοηθούσε ;
- 329 Δ. Ε ναι. Να ξέρεις πόσο δύσκολο είναι να δουλεύεις με παιδιά (.), είναι δύ-  
330 σκολο, για αυτό και έχουμε τόσες διακοπές, γιατί δεν αντέχεται. Αν είχα  
331 προετοιμαστεί, δε θα το επέλεγα αυτό το επάγγελμα, (.) θα ήξερα ότι δεν  
332 κάνω για αυτή τη δουλειά, θα σπούδαζα κάτι άλλο.

Η απάντηση της Δ. στο ερώτημα της ερευνήτριας αν έλαβε κάποια εκπαίδευση σχετικά με τα συναισθήματα, είναι αρνητική. Με τον εμφατικό ισχυρισμό «όχι», κατασκευάζει την εκδοχή της τοποθετώντας την αξιολογικά στη φράση «ενώ θα έπρεπε», η οποία λειτουργεί ως ακραία διατύπωση (Pomerantz, 1986). Με τη χρήση του αντιθετικού συνδέσμου «ενώ», ο λόγος της είναι ρητορικά προσανατολισμένος, στο να καταδείξει την αντίθεση της σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται και αυτή που κατά την κρίση της είναι η απαιτούμενη. Με τον επιτακτικό όρο, «έπρεπε», η άποψη αυτή προβάλλεται ως κανόνας και ως επιβεβλημένη επιλογή (Drew, 1984 στο Μποζατζής, 2011).

Στη συνέχεια ζητείται από τη Δ., να τοποθετηθεί στο κατά πόσο πιστεύει ότι θα τη βοηθούσε στη δουλειά της. Εμφατικά η απάντηση στο λόγο της Δ. οικοδομείται με τη φράση «Ε ναι». Η αφήγηση της δομείται ρητορικά με τρόπο που δείχνει ότι γνωρίζει όσα λέει κατασκευάζοντας το προφίλ της εκπαιδευτικού, η οποία έχει καταλήξει σε συμπεράσματα μέσα από την εμπειρία της.



Με ένα κοντινό έρεισμα (Goffman, 1979 στο Edwards & Potter, 1992) «να ξέρεις πόσο δύσκολο είναι να δουλεύεις με παιδιά» (γραμμή 329) ενισχύει την επιχειρηματολογία της, σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης των συναισθημάτων, τονίζοντας την σημαντικότητα του να γνωρίζει ο κάθε υποψήφιος εκπαιδευτικός τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσει. Στο λόγο της διατυπώνει ρητορικά μια ακραία διατύπωση (Pomerantz, 1986), όπου το επίθετο «δύσκολο», αποτυπώνει αξιολογικά, μέσα από τη συναισθηματική φόρτιση της ομιλήτριας, την περιγραφή της δυσκολίας του επαγγέλματος της με όρους ψυχολογικούς. Η δυσκολία προσδιορίζεται ως αναφορά ψυχικών καταστάσεων, στην οποία προστίθεται το επίθετο «πόσο», το οποίο εντείνει την έκταση της αναφοράς. Προκειμένου, να προλάβει τυχόν ενστάσεις, που θα υποστήριζαν ότι μιλάει με υπερβολές, παραθέτει μια λίστα τριών μερών προκειμένου να ενισχύσει την πειστικότητα του λόγου της (γραμμές 329, 330), (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992).

Έτσι, στο πρώτο μέρος επαναλαμβάνει ότι είναι δύσκολο, εννοώντας να δουλεύει κανείς με παιδιά. Στο δεύτερο μέρος της λίστας εντοπίζεται ένα ρητορικό δίλημμα διακυβεύματος, (Edwards & Potter, 1992), σχετικά με το πώς θα μιλήσει για το θέμα της δυσκολίας του επαγγέλματος της και να μην αμφισβητηθεί από τον ακροατή. Στην επιχειρηματολογία της, συνδέει το στοιχείο της δυσκολίας με το χρόνο των διακοπών που έχουν οι εκπαιδευτικοί «για αυτό και έχουμε τόσες διακοπές» (γραμμή 330). Με τη χρήση α' πληθυντικού επικαλείται την κατηγορία των εκπαιδευτικών (Category entitlements), (Pomerantz, 1984), στην οποία ανήκει, δηλώνοντας έτσι το στίγμα της γεγονικότητας της επιχειρηματολογίας της (Edwards & Potter, 1992). Η επιχειρηματολογία της ρητορικά διατυπωμένη, φαίνεται λογική και αναμενόμενη, καθώς θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη και δεν οφείλεται στην υποκειμενική της γνώμη (Ρητορική επιχειρηματολογία), (Edwards & Potter, 1992). Ο ρητορικός προσανατολισμός της ομιλήτριας αλλάζει στο τρίτο μέρος της λίστας, «γιατί δεν αντέχεται» όπου το μακρινό έρεισμα (distanced footing) (Goffman, 1979), επιτρέπει στη Δ. να οικοδομήσει το λόγο της με τέτοιο τρόπο ώστε όσα λέει να γίνουν αποδεκτά. Με αυτό τον τρόπο η εκδοχή της προβάλλεται σα να μη συνδέεται με προσωπικές της εκτιμήσεις αλλά με την κοινή γνώμη και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος (Dilemma of stake or interest), (Edwards & Potter, 1992, σελ.162).

Μέσα από τη ρητορική χρήση της φράσης «αν είχα προετοιμαστεί» κινητοποιείται μια αντιπαραβολή (Wooffitt, 1991), ανάμεσα σε δύο εκδοχές: προετοιμασμένος – απροετοίμαστος, (γραμμές 330, 331) σε ότι αφορά τις συναισθηματικές καταστάσεις της δουλειάς και την εκπαίδευση που έλαβε για την αντιμετώπιση τους.

Με δεδομένο ότι έχει ήδη αναφερθεί στη δεύτερη κατηγορία, (απροετοίμαστη), και στην αξιολόγηση των συναισθηματικών δυσκολιών, ως προϊόντων της ελλιπούς εκπαίδευσης, η γνώση παρέχεται σαν αντίλογος και ως εργαλείο που οδηγεί στις σωστές επιλογές. Με μια λίστα τριών μερών (γραμμές 331, 332) «δε θα το επέλεγα αυτό το επάγγελμα», «θα ήξερα ότι δεν κάνω για αυτή τη δουλειά», «θα σπούδαζα κάτι άλλο» εγείρει ζητήματα ευθύνης και κρίσης για τις επιλογές της. Συνδέοντας την επαγγελματική της επιλογή με την έλλειψη γνώσης των συναισθηματικών απαιτήσεων αυτής, δηλώνει ότι δε θα την επέλεγε, ότι δεν είναι το επάγγελμα που της ταιριάζει. Στο τρίτο μέρος της λίστας δομεί ρητορικά την άποψη της προτάσσοντας την εναλλακτική, ανάμεσα στην επιλογή των σπουδών που έκανε και σε μια αόριστη επιλογή, που εκφράζεται με το «κάτι άλλο», εμπλέκοντας έτσι θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Η αοριστία αυτή δίνει αφηρημένο χαρακτήρα στη δήλωση της, απομακρύνοντας τον κίνδυνο να ζητηθούν εξηγήσεις για το τι εννοεί, αφού είναι φανερό ότι η ομιλήτρια έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι θα έπρεπε να έχει επιλέξει οποιοδήποτε άλλο επάγγελμα εκτός από αυτό του εκπαιδευτικού (Edwards & Potter, 1992), (Συστηματική αοριστία).

Η χρήση κοντινού ερείσματος, α' προσώπου δηλώνει την αναστοχαστικότητα της Δ., που μπορεί ως άνθρωπος με εμπειρία, να αναγνωρίζει τις θέσεις της και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τα όσα υποστηρίζει.

### **5.3.8 Η κοινοποίηση των συναισθημάτων**

Μια από τις στρατηγικές που χρησιμοποιείται για την ρύθμιση των συναισθημάτων είναι η κοινοποίηση τους. Οι άνθρωποι μετά την εμπειρία θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων τείνουν να συζητούν με τους άλλους σχετικά με τα συναισθήματά τους, γεγονός που μπορεί να τα επηρεάσει. Στο περιβάλλον του σχολείου αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μιλήσουν για τις αδυναμίες τους ή τα προβλήματά τους. Μπορεί όμως οι

εκπαιδευτικοί να επιλέγουν την συναισθηματική «απομόνωση» από τους συναδέλφους, υιοθετώντας άλλους τρόπους διαχείρισης των συναισθηματικών θεμάτων. Αυτή η ατομική προτίμηση συμπεριφοράς, θεμελιώνεται σε προσωπικούς λόγους.

Η ομιλήτρια του παρακάτω αποσπάσματος εξηγεί την προσωπική της επιλογή στο συγκεκριμένο ερώτημα.

#### Απόσπασμα 15

- 323 K. Συζητάς αυτά που συμβαίνουν στη δουλειά σου; Τα θετικά και τα αρνητικά.  
324 A. Εεεε, κοίτα με τους συναδέλφους δεν τα πολυσυζητώ, γιατί:: τα θετικά ας  
325 πούμε μπορεί να φανεί ότι λέω ότι τα κάνω όλα καλά, ότι είμαι η καλή εκ-  
326 παιδευτικός ε και δε θέλω να νομίζουν τέτοια. Τα αρνητικά, που είναι και  
327 τα περισσότερα, πάλι αποφεύγω, (.) γιατί δε θέλω να ξέρουν οι άλλοι πώς  
328 αισθάνομαι δε θέλω να τους πω αν έγινε κάτι, όχι μόνο με τα παιδιά γενικά,  
329 εε, τα αφήνω τα πράγματα για να χαλαρώσουν, (.) να μη πάρουν διαστάσεις  
330 που δε χρειάζεται.  
331 K. Και τι κάνεις με όλα αυτά τα κρατάς μέσα σου ή τα συζητάς με άλλους;  
332 A. Ναι. Προσπαθώ να επιλύω μόνη μου τα προβλήματα μου, δε θέλω να μετα-  
333 φέρω θέματα της δουλειάς στην οικογένεια μου.

Η Α. ξεκινάει την απάντηση της διστακτικά, διατυπώνοντας μια ακραία διατύπωση (Pomerantz, 1984), με τη δήλωση ότι ειδικά με τους συναδέλφους της δεν συζητάει τις συναισθηματικές της εμπειρίες. Σε όλο το απόσπασμα ο λόγος της στρέφεται στη δικαιολόγηση αυτής της επιλογής, καθώς εντοπίζεται ένα ρητορικό δίλλημα διακυβεύματος, σχετικά με το πώς θα μιλήσει, για το ότι δε συζητάει, χωρίς να θεωρηθεί ότι μιλάει με υπερβολή ή εσωστρέφεια.

Στην επιχειρηματολογία της, ξεκινώντας από την εκδοχή των θετικών συναισθημάτων, παραθέτει μια λίστα τριών μερών (γραμμές 325, 326) «μπορεί να φανεί ότι λέω ότι τα κάνω όλα καλά», «ότι είμαι η καλή εκπαιδευτικός», «δε θέλω να νομίζουν τέτοια» (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986· Jefferson, 1991· Edwards & Potter, 1992) όπου μέσα από ακραίες διατυπώσεις, επιτυγχάνει ρητορικά να αποτυπώσει τους λόγους για αυτή τη στάση της. Καθώς επιχειρηματολογεί δεν παρουσιάζει απλώς την προσωπική της επιλογή, να μη συζητά με τους συναδέλφους

της, αλλά ρητορικά τους αποδίδει ευθύνες, χωρίς να προβαίνει σε άμεσους χαρακτηρισμούς. Η χρήση α' προσώπου προσθέτει γεγονικότητα στα επιχειρήματά της Α. και φέρνει τον ακροατή αντιμέτωπο με την πιθανότητα να βρεθεί στη θέση της (Goffman, 1979). Στις φράσεις «μπορεί να φανεί», «να νομίζουν» κινητοποιείται ο κοινωνικός της εαυτός, ένα «εμένα», καθώς και ένα «εγώ», που έχει επίγνωση και μπορεί να παρακολουθεί και να αξιολογεί αυτό τον κοινωνικό εαυτό. Έτσι μπορεί να δει πώς θα φαινόταν ο εαυτός της στους άλλους, χωρίς η ίδια να θέλει να ταυτιστεί με αυτό.

Μέσω αυτής της στρατηγικής λογοδοσίας, μπορεί να αποποιηθεί την ευθύνη για όσα δήλωσε και να αντικρούσει πιθανές μομφές (Harre, 1977 στο Potter & Wetherell, 2005). Το δίπολο της αντίθεσης θετικά – αρνητικά, δηλώνεται από την αρχή, χωρίς όμως η αντίθεση αυτή να συνοδεύεται από τη διαφορετική αντιμετώπιση της ομιλήτριας.

Έτσι συνεχίζοντας την επιχειρηματολογία της, αναφερόμενη στα αρνητικά συναισθήματα, δηλώνει ότι ούτε αυτά τα συζητάει με τους συναδέλφους της, παραθέτοντας τις διαφορετικές αιτίες.

Αφού έχει δηλώσει με την ακραία διατύπωση, ότι τα αρνητικά είναι περισσότερα, οι λόγοι που δεν τα συζητάει επεξηγούνται λεπτομερώς με τη χρήση μιας λίστας τριών μερών. Η δήλωση «γιατί δε θέλω να ξέρουν οι άλλοι πώς αισθάνομαι» (γραμμές 327, 328), δεν αποτελεί απλώς μια άρνηση να μιλήσει, αλλά είναι μια περιγραφή ψυχικής κατάστασης, η οποία παρέχει μια αξιόπιστη βάση για αυτή την άρνηση, ότι δεν θέλει να ξέρουν οι άλλοι τα συναισθήματα της.

Η γενίκευση της φράσης, «δε θέλω να τους πω ότι έγινε κάτι, όχι μόνο με τα παιδιά γενικά» (γραμμή 328), λειτουργεί ως μια αναφορά, όπου οι ψυχικές καταστάσεις αποτελούν έναν κόσμο εσωτερικής εμπειρίας που θέλει να βιώσει μόνη της.

Στο σημείο αυτό επειδή αναγνωρίζει ότι ίσως ο λόγος της χαρακτηριστεί υπερβολικός ή απόλυτος, διαχειρίζεται τις εντυπώσεις με τη φράση, «τα αφήνω τα πράγματα για να χαλαρώσουν, να μη πάρουν διαστάσεις που δε χρειάζεται» (γραμμές 329, 330), η οποία λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβέματος (Dilemma of stake or interest), (Edwards & Potter, 1992, σελ.162). Στο λόγο της κινητοποιούνται δυο εκδοχές που αντιπαραβάλλουν τη μείωση, «να χαλαρώσουν», με τη μεγαλοποίηση των

καταστάσεων «να πάρουν διαστάσεις», υποστηρίζοντας με έμμεσο τρόπο την τοποθέτησή της (Wooffitt, 1991) στην πρώτη εκδοχή.

Στην επιχειρηματολογία της πέρα από το να δώσει την προσωπική της άποψη η Α., επιτυγχάνει ρητορικά να δημιουργήσει στον ακροατή το πλαίσιο επικοινωνίας μεταξύ των συναδέλφων και να δώσει έμφαση στην αιτία που δε θέλει να μιλά για τα συναισθήματα της μαζί τους.

Στην ερώτηση που ακολουθεί για το αν συζητάει με κάποιον άλλο η ομιλήτρια οργανώνει έτσι το λόγο της, ώστε να είναι ξεκάθαρο ότι εκφράζει αυστηρά την προσωπική της άποψη.

Η απάντηση δίνεται με τον εμφατικό ισχυρισμό «ναι» (τα κρατάω μέσα μου) με τον οποίο αντικρούει την πιθανότητα άλλης εκδοχής. Στο λόγο της διατυπώνεται μια ακραία διατύπωση, με την οποία επαναλαμβάνει για άλλη μια φορά την προτίμηση της να μη συζητά με κανέναν αυτά που συμβαίνουν στη δουλειά της (Pomerantz, 1984). Με τη χρήση κοντινού ερείσματος σε α' πρόσωπο, η ομιλήτρια προβάλλει τον εαυτό της ως άτομο υπεύθυνο που αναλαμβάνει την ευθύνη για τις απόψεις του. Για μια ακόμη φορά στο λόγο της κινητοποιείται ένα δίλημμα, από την δυσκολία της Α. να προβεί σε μια λογοδότηση χωρίς να φανεί υπερβολική ή απόλυτη. Με τη φράση «δε θέλω να μεταφέρω θέματα της δουλειάς στην οικογένεια μου» (γραμμές 332, 333) διαχειρίζεται το διακύβευμα και προβάλλεται ως άτομο που προκρίνει την ηρεμία της οικογένειάς του, επικαλούμενο την αρχή του ωφελισμού για αυτήν (Semin & Manstead, 1983 στο Potter & Wetherell, 2005), ως το λόγο που δε θα μιλήσει για τις συναισθηματικές καταστάσεις που το απασχόλησαν.

## **Κεφάλαιο 6: Συζήτηση**

Ως γνήσιο μέρος της καθημερινής προσωπικής εμπειρίας και ζωής του καθενός το συναίσθημα έχει ένα βαθιά κοινωνικό χαρακτήρα, λειτουργία και λειτουργικότητα. Τα συναισθήματα κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται, καθώς μεταβάλλονται μέσα από την αλληλεπίδραση των προσώπων, των ενεργειών στο εργασιακό πλαίσιο.

Πολλές έρευνες έχουν αναδείξει τα συναισθήματα που κατακλύζουν τον εργασιακό χώρο. Μελετήθηκαν στην βάση μιας παραδοχής, ότι αποτελούν: «την ψυχική διάθεση, η οποία δημιουργείται από το διαφορετικό κάθε φορά περιεχόμενο της ψυχικής εμπειρίας» (Γεωργόπουλος, 1988) ή την «οποιαδήποτε αναταραχή, αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση» (Goleman, 1995).

Η Κοινωνική ψυχολογία του λόγου, θεωρώντας ότι το συναίσθημα είναι κάτι περισσότερο από μια ακόμη προσθήκη ψυχικής κατάστασης στην απογραφή των θεμάτων κοινωνικής έρευνας, το προσεγγίζει μέσω του λόγου, ως κοινωνική πρακτική και όχι ως ψυχική έκφραση, όπου οι ψυχικές καταστάσεις είναι κατηγορίες και ανησυχίες της ομιλίας, και όχι οι αιτίες της.

Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι τρόποι κατανόησης των συναισθημάτων, πώς αναδεικνύονται ως θέματα του λόγου, πώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τα διαχειρίζονται, τα παράγουν, τα καθιστούν συναφή και σημαντικά μέσα στα πλαίσια του λόγου. Μέσα από τις ερευνητικές συνεντεύξεις οι εκπαιδευτικοί, περιέγραψαν, επεξήγησαν και λογοδότησαν για τα συναισθήματά τους στον εργασιακό τους χώρο. Διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι ομιλητές επιχειρηματολογούν, μέσα από την κοινωνική τους λογοδότηση σε συνομιλιακές συνθήκες, καθώς και οι γλωσσικοί πόροι που αντλήθηκαν.

Η ανάλυση των επιλεγμένων αποσπασμάτων, τα οποία εξυπηρετούσαν τους σκοπούς της έρευνας, έγινε μέσα από δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες: Οι συμμετέχοντες μίλησαν για τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματά τους μέσα στον εργασιακό τους χώρο.

Στην πρώτη θεματική ενότητα, με κεντρικό θέμα τα θετικά συναισθήματα, αναλύθηκαν οι συναισθηματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα από τις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη που επηρεάζουν το εργασιακό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα, μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, εντοπίστηκαν τα συναισθήματα,

από την εμπειρία, με τον μαθητή, το γονέα, τον συνάδελφο, τον διευθυντή. Τα συναισθήματα, από τη συναισθηματική εμπειρία με το μαθητή, αξιολογήθηκαν μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, από την εκπλήρωση των σκοπών που είχαν τεθεί, τόσο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και έξω από αυτή και από το βαθμό στον οποίο αυτοί εκπληρώθηκαν. Έτσι, στο λόγο τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκεύασαν την αίσθηση των γεγονότων προσανατολίζοντας το λόγο των θετικών συναισθημάτων στη χαρά, την ικανοποίηση, την ευτυχία, τη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη, την ελπίδα, την υπερηφάνεια, την αγάπη και τον ενθουσιασμό, ως εκφράσεις της επαγγελματικής δέσμευσης και επίτευξής τους (Lazarus & Cohen-Charash, 2001· Samier & Schmidt, 2009). Στο λόγο τους αναδείχτηκε ακόμη, η φροντίδα - έγνοια ως σημαντική διάσταση στο αξιακό τους σύστημα (Hargreaves, 2000), καθώς και η συναισθηματική πλευρά της διδασκαλίας (Judith Little, 1996, 2000). Τα ευρήματα της ανάλυσης σχετικά με τους εννοιολογικούς διαθέσιμους πόρους, προσέφεραν μια μεγάλη ποικιλία δεικτών και ρητορικών παραλλαγών.

Ο λόγος των συναισθημάτων περιελάμβανε ένα πλούσιο σύνολο μεταφορών, οι οποίες μπορούν να θεωρηθούν εννοιολογικοί πόροι, που χρησιμοποιήθηκαν από τους ομιλητές για την κατασκευή εναλλακτικών αφηγήσεων και περιγραφών των συναισθημάτων τους (Edwards, 1997). Έτσι, από τους γλωσσικούς πόρους του πλαισίου αναφοράς αναδύθηκαν ταυτοτικές κατασκευές των εκπαιδευτικών. Καθώς οι εκπαιδευτικοί μιλούσαν για τα συναισθήματα τους, επιτελέστηκαν ταυτότητες οι οποίες προέκυψαν από τα χαρακτηριστικά των προσωπικών σχέσεων με τον μαθητή. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους προσλαμβάνουν την ταυτότητα του «φίλου», του πρότυπου συμπεριφοράς, του μέντορα, στο πλαίσιο των αξιών που πιστεύουν ότι αντιπροσωπεύει η δουλειά τους. Το συνομιλιακό πλαίσιο, ανέδειξε ακόμη πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών (Wetherell, 2005), μέσα από την κινητοποίηση εικόνων της καθημερινότητας στην τάξη.

Στο ζήτημα της διαχείρισης των θετικών συναισθημάτων, η έρευνα ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα θετικά συναισθήματα δε χρειάζεται να τα διαχειρισθούν, παρά μόνο να τα απολαύσουν. Μέσα από λογοδοτήσεις και ακραίες διατυπώσεις, οι εκπαιδευτικοί επιχειρηματολόγησαν για αυτή την άποψη, καθιστώντας την εύλογη στο πλαίσιο της, δηλώνοντας ότι απολαμβάνουν και χαίρονται τη

συναισθηματική εργασία με τους μαθητές τους, διότι αυτό συμβαδίζει με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, 2000).

Καθώς αναπτύσσονταν ο λόγος των εκπαιδευτικών, κινητοποιήθηκαν διλλήματα σε ότι αφορά το πώς θα διαχειριστούν τις εντυπώσεις από τις αιτίες της συναισθηματικής επίδρασης. Η αιτιολόγηση ενέπλεκε διαδικασίες λογοδότησης, με τις οποίες οι ομιλητές κατέστησαν τα συναισθήματα τους λογικά και δικαιολογημένα (Edwards, 1997).

Τα συναισθήματα που προήλθαν από τις θετικές συναισθηματικές εμπειρίες, ως αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, εκλαμβάνονται ως συναισθηματικές πρακτικές, αδιαχώριστες από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Lasky, 2000: 856). Τα συναισθήματα που βίωσαν οι εκπαιδευτικοί διαμορφώθηκαν σε μεγάλο βαθμό από τις επαγγελματικές πρακτικές και αξίες που θεωρούνταν κατάλληλες εντός της κουλτούρας της διδασκαλίας (Lasky, 2000: 856). Στο λόγο των εκπαιδευτικών αναδύθηκαν συναισθήματα ικανοποίησης, χαράς, επαγγελματικής καταξίωσης, υπερηφάνειας. Συνακόλουθα, η ανάλυση, ανέδειξε την ταυτότητα του εκπαιδευτικού της ειδικότητας και την ταυτότητα του εκπαιδευτικού δάσκαλου, καθώς κινητοποιούνταν στο λόγο των ομιλητών αντιπαραβολές και κατηγοριοποιήσεις υπαγωγής. Αναδείχθηκε ακόμη η ταυτότητα του γονιού που έχει θετική άποψη για τον εκπαιδευτικό και την εκφράζει, και η ταυτότητα του γονιού που δεν εκφράζει καμία άποψη.

Παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία στους τρόπους που επέλεγαν να λογοδοτήσουν για τα συναισθήματα τους προκειμένου να διαχειριστούν το διακύβευμα που κινητοποιούνταν κάθε φορά στο λόγο τους.

Ο τρόπος με τον οποίο περιγράφονταν τα συναισθήματα, τα οποία αντλήθηκαν από τη σχέση με τον συνάδελφο, κινητοποιήθηκε ρητορικά μέσα από την κατασκευή και παρουσίαση της συναδελφικότητας και μέσω του αντίθετου της. Η συναδελφικότητα, κατασκευάστηκε ως το μέσο που ενθάρρυνε τον εκπαιδευτικό να διατηρήσει υψηλά επίπεδα ενέργειάς για την αντιμετώπιση γεγονότων, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης, μετά από τη διαχείριση μιας δύσκολης κατάστασης (Graves, 2001: 12). Έτσι, στο λόγο του εκπαιδευτικού κατασκευάστηκε η ταυτότητα του συναδέλφου «συμπαραστάτη», η οποία στοιχειοθετήθηκε και υποστηρίχθηκε μέσα από ακραία διατυπωμένες περιγραφές και λογοδοτήσεις. Για την



περιγραφή των συναισθημάτων αντλήθηκαν μεταφορικοί και κυριολεκτικοί γλωσσικοί πόροι.

Από τη συναισθηματική εμπειρία με τον διευθυντή, προέκυψαν ταυτότητες οι οποίες κατασκευάστηκαν με όρους συναδελφικότητας, που περιελάμβαναν τον έπαινο, την ευγενική χειρονομία, την προσωπική-ψυχολογική υποστήριξη, το συναισθηματικό ενδιαφέρον, τη συμπάθεια, και την επιδοκμασία, που πήρε τη μορφή της επιβεβαίωσης. (Hargreaves & Fullan, 1995). Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας του διευθυντή χρησιμοποιήθηκαν από τους ομιλητές στη λογοδότηση για τα συναισθήματα τους. Στο πλαίσιο αυτό τα συναισθήματα που προβλήθηκαν στράφηκαν γύρω από την ικανοποίηση, τη χαρά, την αυτοπεποίθηση, την υπερηφάνεια.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, διερευνήθηκαν τα αρνητικά συναισθήματα μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών, τα οποία αντλήθηκαν από τις αρνητικές συναισθηματικές τους εμπειρίες με τον μαθητή, τον γονέα, τον συνάδελφο, τον διευθυντή.

Η αναλυτική διαδικασία έδειξε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο λόγο τους προέβαλαν τις ασυμβατότητες, τις διαφωνίες ή διαφορές, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από σημαντική επιρροή των συναισθημάτων, την ανάγκη για προστασία του αυτοσεβασμού, τη σύγκρουση προσωπικοτήτων και την αποτυχία στην επικοινωνία.

Οι αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες με τους μαθητές και τους γονείς, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, ανέδειξαν συναισθήματα όπως ενοχή (Hargreaves, 1994), απογοήτευση, άγχος, θυμό, φόβο, αμηχανία και θλίψη (Little, 1996· Oplatka, 2007). Από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι εμπειρίες προήλθαν μετά από διένεξη μεταξύ τους, κυρίως λόγω του τρόπου διαχείρισης των μαθητών. Καθώς, οι εκπαιδευτικοί περιέγραφαν τον τρόπο που διαχειριστήκαν τις συναισθηματικές εμπειρίες με τον μαθητή και τον γονέα, στο λόγο τους αναδύθηκε η οπτική των «πειθαρχικών πρακτικών» της «διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού», οι οποίες ρυθμίζουν την κοινωνική συμπεριφορά κατά την εργασία τους (Keenoy, 2011). Οι εκπαιδευτικοί κατασκεύασαν την ταυτότητα της εργασίας τους (Wetherell, 2005), μέσω του λόγου, ως συναισθηματική εργασία. Μέσα από ακραίες διατυπώσεις και λογοδοτήσεις, το συναισθηματικό έργο, προέβαλε ως προϋπόθεση, όπου τα συναισθήματα διαφοροποιούνται υποχρεωτικά ως μέρος της εργασίας (Hochschild, 1983), (Hargreaves, 2000· Schutz, Cross, Hong & Osbon, 2007 στους Uitto, Jokikokko,

& Estola, 2015). Ο τρόπος επίσης, με τον οποίο περιγράφονταν η διαχείριση των αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών, κινητοποίησε και την εκδοχή της διαχείρισης με ενσυναίσθηση (Goleman, 1995). Προβλήθηκε έτσι, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως ατόμου με συναισθηματική νοημοσύνη, αλλά όπως καταδείχτηκε στο λόγο τους όχι ως προσωπική επιλογή, αλλά ως προϊόν των περιστάσεων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο του λόγου και των πρακτικών, προήλθε η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία, ο οποίος ερευνά, κρίνει και δε διστάζει να αμφισβητήσει την επαγγελματική πρακτική του, το ρόλο του, την εκπαίδευση, την κοινωνία. Ο στοχασμός χρησιμοποιήθηκε ως ένα μέσο για την εκτίμηση και την κατανόηση των δυσκολιών, καθώς και την οριοθέτηση του προβλήματος που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της δράσης του (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Ο αναστοχασμός κινητοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό με σκοπό να αποκτήσει επίγνωση από τις επαγγελματικές του εμπειρίες, (Schön, 1983), ώστε κάθε φορά να προσαρμόζει την εργασία του στο πλαίσιο της καθημερινής επαγγελματικής περίπτωσης, η οποία παραμένει «αινιγματική, πολύπλοκη, απρόβλεπτη, μοναδική, πλήρης αξιακών διλημάτων» (Schön, 1991: 17).

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον συνάδελφο και τον διευθυντή, από την ανάλυση προέκυψε ότι τα αρνητικά συναισθήματα με τους συναδέλφους και τον διευθυντή, προήλθαν μέσα από συγκρουσιακές συνθήκες. Με αυτό τον τρόπο κατασκευάστηκε η ταυτότητα των σχέσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία χαρακτηρίστηκε από εχθρότητα, επικρίσεις, αντιπαλότητα, με αποτέλεσμα την δυσπιστία και την καχυποψία (Σαϊτής, 2002). Οι τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, στρέφονταν γύρω από τα χαρακτηριστικά της σύγκρουσης, τα οποία σχετίζονταν με προσωπικούς λόγους και λόγους προσωπικότητας. Μέσα στο συνομιλιακό πλαίσιο εντοπίστηκαν συγκινησιακές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές συγκρούσεις, προερχόμενες από την αντιπάθεια των ατόμων για τα άλλα μέλη της σχολικής μονάδας. Συνεπώς, γύρω από το πλέγμα αυτών των σχέσεων κατασκευάστηκε η ταυτότητα του εκπαιδευτικού, που συμπεριφέρεται αντι-συναδελφικά με συνέπεια την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων. Προβλήθηκε επίσης η ταυτότητα του στυλ ηγεσίας του διευθυντή, που περιγράφηκε στην έρευνα, με τον έντονο προσανατολισμό στα καθήκοντα και τον περιορισμένο προσανατολισμό στις σχέσεις. Ακόμη, στο λόγο των εκπαιδευτικών

κατασκευάστηκε η ταυτότητα του διευθυντή, που διοικεί χωρίς ενσυναίσθηση (Ιορδάνογλου, 2015).

Στο τελευταίο μέρος των συνεντεύξεων αναδείχθηκαν στο λόγο των ομιλητών οι εκδοχές στο ζήτημα του συνολικού συναισθηματικού κλίματος του εργασιακού τους χώρου. Οι εκδοχές, που διατυπώθηκαν μέσα από την ανάλυση, αποτύπωσαν το προφίλ του συναισθηματικού κλίματος, ως άρρηκτα συνδεδεμένου με τις φιλίες και τις κλίκες που δημιουργούνται εντός του εργασιακού χώρου. Μέσα από το λόγο των ομιλητών αναδείχτηκε η οπτική, ότι το συνολικό συναισθηματικό κλίμα μπορεί να επηρεαστεί από τις άτυπες ομάδες, καθώς αυτές μπορεί να υπονομεύσουν τις ανάγκες και τα αιτήματα των μελών που δεν ανήκουν σε αυτές, παρεμποδίζοντας την υγιή συμβιωτική σχέση και την πραγματοποίηση κοινών στόχων (Σαΐτης, 1994).

Στο πλαίσιο της αποτίμησης της συνέντευξης, οι ομιλητές επιχειρηματολόγησαν για την αξία της εκπαίδευσης των συναισθημάτων. Οι απόψεις των συμμετεχόντων κινητοποιήθηκαν στο λόγο, μέσα από αναφορές και αξιολογήσεις των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους, τα οποία εστιάζουν κυρίως στην αποτελεσματικότητα των σχολικών προγραμμάτων. Έτσι, τα συναισθήματα φαίνεται ότι αγνοούνται στην εκπαίδευση (Zembylas, 2003). Στο λόγο των εκπαιδευτικών επισημάνθηκε, ότι αυτή η έμφαση αποτυγχάνει να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στο δύσκολο συναισθηματικό έργο που απαιτείται, περιορίζοντας την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. (Chubbuck & Zembylas, 2008). Οι ομιλητές στο λόγο τους επισήμαναν ακόμη, την ανησυχητική υποτίμηση της συναισθηματικής διάστασης στον ολοένα αυξανόμενο ορθολογικό κόσμο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Hargreaves, 2000: 811).

Μέσα από την επιχειρηματολογία των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε η αξία της εκπαίδευσης των συναισθημάτων, ως σημαντική πτυχή της πρακτικής και της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών που αφορούν την αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου με τη διερεύνηση του ρόλου των συναισθημάτων. Έτσι, οι ομιλητές με την τοποθέτηση τους κατασκεύασαν για άλλη μια φορά το προφίλ της εργασίας τους ως συναισθηματικής εργασίας. (Zembylas, 2008 στο Day & Chi-Kin Lee, 2011) Zembylas, 2008 Zembylas & Chubbuck, 2009). Επισημάνθηκε από τους ομιλητές, ότι οι συναισθηματικές απαιτήσεις της εργασίας μπορεί να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό σε

συναισθηματική εξάντληση με κύριο χαρακτηριστικό την κατάρρευση της προσαρμοστικής ικανότητας του.

Στο λόγο των ομιλητών διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων, με αποτέλεσμα να μην μπορεί πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του, δηλαδή στους μαθητές. Από την άποψη των επιπτώσεων που έχει το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι νιώθουν μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση και επιθυμία για εγκατάλειψη της εργασίας τους (Maslach, 1993 στο Παπαστάμου, 1997).

Η επιλογή του εκπαιδευτικού της έρευνας να μη συζητά για τα συναισθήματά του, κατασκεύασε την ταυτότητα του μοναχικού επαγγελματία.

Ένα βασικό στοιχείο το οποίο διαπιστώθηκε μέσα από την ανάλυση του λόγου, σχετίζεται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να περιφρουρήσουν, την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί αυτοτοποθετήθηκαν και όρισαν την ταυτότητά τους μέσα από τις διεργασίες αλληλεπίδρασης με τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Όπως επισημαίνει ο Gergen, η προσωπική ταυτότητα μπορεί να δημιουργηθεί και να αναδημιουργηθεί μέσα στις σχέσεις καθώς οι σχέσεις καθιστούν δυνατή την έννοια του εαυτού. Συνακόλουθα οι συναισθηματικές εκδηλώσεις αποκτούν τη σημασία τους στα συστατικά συνεχιζόμενων σχέσεων. Τα συναισθήματα, η λογική, η σκέψη, οι προθέσεις, καθορίζουν αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο σχετιζόμαστε με άλλους ανθρώπους (Gergen, 1997).

### **Περιορισμοί παρούσας έρευνας - Νέα ερωτήματα.**

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία ακολούθησε μια ποιοτική προσέγγιση εστιάζοντας στην κατασκευή και τη λειτουργία του λόγου ως μέσο ανάλυσης των ευρημάτων.

Τα ευρήματα της αναλυτικής διαδικασίας προήλθαν από ένα μικρό δείγμα συμμετεχόντων, το οποίο αποτελεί τον πρώτο περιορισμό της έρευνας. Ως εκ τούτου τα ευρήματα δε μπορούν να αντιμετωπιστούν με όρους γενίκευσης και καθολικότητας. Το δείγμα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται σε συγκεκριμένη περιοχή, όποτε τα ευρήματα και πάλι δε μπορούν να γενικευτούν καθώς εκπροσωπούν συναισθήματα και απόψεις που διαμορφώθηκαν σε ορισμένο πολιτισμικό πλαίσιο. Περιοριστικό στοιχείο της έρευνας αποτελεί η επιλογή του δείγματος, η προσέγγιση του οποίου έγινε μέσα από το εργασιακό περιβάλλον της ερευνήτριας.

Με δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν τα συναισθήματα τους από κοινές πηγές, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον μια έρευνα και σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης που θα εστίαζε στη συγκριτική μελέτη των ευρημάτων.

Ακόμη η έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα συναισθήματα με το φύλο ή το πολιτισμικό περιβάλλον της εργασίας τους.

Στο πλαίσιο αυτό η ανάλυση του λόγου όπως παρουσιάστηκε στη συγκεκριμένη εργασία, πιστεύω ότι μπορεί να προσφέρει μια εναλλακτική οπτική των πρακτικών και πολιτικών με τις οποίες αντιμετωπίζεται το συναίσθημα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και των πολιτικών διαχείρισης της εργασιακής καθημερινότητας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### Ελληνόγλωσση:

- Γεωργόπουλος, Δ. (1998). Ψυχολογία. Αθήνα, Σμπίλιας.
- Ιορδάνογλου, Δ.(2016).Ηγέτες του μέλλοντος. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα : Κριτική.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ.(2001).Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάντας, Α. (1995). Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία, Μέρος 3ο, θ' έκδοση Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, Ψυχολογία,
- Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (2011) Κοινωνική ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μποζατζής, Ν. (2011) Η στροφή στο Λόγο στην κοινωνική ψυχολογία: Τέσσερις κομβικές διαμάχες. Στο «Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο», επιμέλεια Ν. Μποζατζής . και Θ. Δραγώνα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας. Αθήνα: Κριτική.
- Σαϊτής Χ.(1994). Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης- Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies. Αθήνα :Λιβάνης.
- Σαϊτή, Α. & Σαϊτής, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαϊτής, Χ. (2002). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην θεωρία στην πράξη, Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπαστάμου, Σ.-Κανελάκη, Σ.-Μαντόγλου, Α. Σαμαρτζή, Σ. Χρηστάκης, Ν.(1997).Η ψυχολογία στο σταυροδρόμι των επιστημών του ανθρώπου και της κοινωνίας. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

### Ξενόγλωσση:

- Antaki, C.(2000). «Why I study talk in interaction. *The psychologist*,13(5),242-243.
- Cohen, L., Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. London: Croom Helm Ltd.
- Day, C., & Lee, J. C. K. (2011). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordrecht: Springer
- Edwards, D., & Potter, J. (2011). Λογοψυχολογία και ψυχικές καταστάσεις. Στο Ν. Μποζατζής & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο* (σελ. 131-156). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Edwards, D.(1997).*Discourse and Cognition*. London: Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Edwards, D. & Fasulo, A. (2006) ``"To Be Honest": Sequential Uses of Honesty Phrases in Talk-in-interaction', *Research on Language and Social Interaction*.
- Fredrickson B L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Rev Gen Psychol*. 1998 September, 2 (3): 300–319. doi:10.1037/1089-2680.2.3.300.
- Fineman, S. (2003). *Understanding Emotion at Work*. London: Sage
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon.
- Gergen, K. J. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός*. Μτφ. Ζώτος, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gilbert, G.N. & Mulkay, M. (1984) *Opening Pandora 's Box: A sociologicalanalysis of scientists' discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goleman, D. (2000). *.Η Συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goffman, E. (1979). Footing. *Semiotica*, 25, 1-29
- Graves, D. (2001). *The energy to teach*. Heinemann, 2001.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age* New York: Teachers' College.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students, *Teaching and Teacher Education Press*.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional politics of teaching and Teacher development: with implications for educational leadership, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*.
- Hochschild. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Keenoy, T. (2011). *Human Resource Management*. *Oxford Handbook of Critical Management studies*.
- Keenoy, T. (1990). *Human Resource Management: Rhetoric Reality and Contradiction* .Article in the international journal of Human Resource Management.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions, *Teaching and Teacher Education*.
- Legge, K. (1995). *Human Resource Management Rhetorics and Realities* Publisher: Palgrave.
- McKinlay, A., & McVittie, C. (2008). *Social psychology and discourse*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Niedenthal, P.M., Krauth-Gruber, S., Ric,F. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος, Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τόπος.



- Parker, I. (1989). *The Crisis in Modern Social Psychology, and how to end it.* London and New York: Routledge.
- Pinnington, A. H., Macklin R, Campbell, T. (2007). *Human Resource Management: Ethics and Employment* Oxford University Press
- Potter, J. & Wetherell, M. (2005) *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rapley, T. J. (2001) *The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews.* London: Sage.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation, vols I and II,* ed. Jefferson, G. .Oxford: Blackwell.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990): *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality.*
- Schön, D. (1984) *The Reflective Practitioner How Professionals Think In Action.* United States of America: Basic Books.
- Townley, B. (1994) *Reframing Human Resource Management: Power,*
- Uitto, M., Jokikokko, K., & Estola E. (2015). *Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014, Teaching and teacher education.*
- Wetherell, M. (1998). "Positioning and interpreting repertoires: Conversation analysis and post –structuralism". *Discourse & Society*, 9
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες ομάδες και κοινωνικά ζητήματα* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wetherell, M. (2012) *Affect and emotion.* London: Sage.
- Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education.* New York: Palgrave.
- Zembylas, M (2003) *Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective,* *Teachers and Teaching.*
- Zoffer, H. J. Fram, Eugene H., "Are American Corporate Directors Still Ignoring the Signals?" *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, Vol.5, No. 1, 2005.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΝΗΣΙΑΓΩΓΩΝ**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ**  
**ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ:**  
**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Αγαπητοί συμμετέχοντες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας που εκπονείται στον τομέα «Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου» με τίτλο «Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τα συναισθήματα στον εργασιακό τους χώρο». Η έρευνα αυτή έχει στόχο να καταγράψει τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τα συναισθήματά τους, ως εκ τούτου η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική σ' αυτή την προσπάθεια.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Ακόμη, μπορείτε, να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Κατερίνα Γεωργίου

## Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής

Η μορφή των συμβόλων που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την εργασία έχει δημιουργηθεί από την Gail Jefferson

= Το σύμβολο «ίσον» στο τέλος της φράσης του ομιλητή και στην αρχή της φράσης του επόμενου ομιλητή δηλώνει ότι δεν υπάρχει διακριτό κενό χρόνου μεταξύ των δύο φράσεων

:: Μια ή περισσότερες διπλές τελείες δηλώνουν την προέκταση του φωνήεντος που προηγείται. Κάθε επιπλέον διπλή τελεία δηλώνει την προέκταση του φωνήεντος περίπου για μισό δευτερόλεπτο κείμενο.

[γέλια] Οι πληροφορίες που περιέχονται εντός των τετράγωνων παρενθέσεων δηλώνουν ότι το υλικό που περικλείεται μέσα σε αυτά είναι επεξηγήσεις της ερευνήτριας ή συμπληρωματικές πληροφορίες

[ ] Οι τετράγωνες παρενθέσεις χωρίς περιεχόμενο δηλώνουν την ύπαρξη διαλόγου που δεν έχει συμπεριληφθεί στην ανάλυση από τον αναλυτή.

(.) Η τελεία μέσα στην παρένθεση δηλώνει μικρή αλλά αισθητή παύση (χρονομετρούνται οι παύσεις και ο χρόνος γράφεται σε παρένθεση, με αριθμούς μέχρι το πλησιέστερο δέκατο του δευτερολέπτου).

// Οι δύο πλάγιες παράλληλες γραμμές δηλώνουν ότι η φράση που ακολουθεί ακούγεται ταυτόχρονα με τη φράση του επόμενου ομιλητή κείμενο Η υπογράμμιση σημαίνει ότι οι λέξεις εκφωνούνται με επιπλέον έμφαση.

ΚΑΘΟΛΟΥ Οι λέξεις με κεφαλαίο εκφωνούνται δυνατώτερα από τις άλλες

[...] Σκόπιμη παράληψη

(Potter & Wetherell, 2009, σ. 261)

## Σχέδιο Ημιδομημένης Συνέντευξης Εκπαιδευτικού

### *Ενότητα 1: Προσωπικές γενικές πληροφορίες*

1. Πόσα χρόνια εργάζεσθε στην εκπαίδευση;
2. Σε πόσα σχολεία έχετε εργαστεί μέχρι σήμερα;
3. Συζητάτε τις συναισθηματικές εμπειρίες που έχετε στο σχολείο; Αν ναι σε ποιες περιπτώσεις το κάνετε; Με ποιους τις συζητάτε; Για ποιους λόγους το κάνετε; Αν όχι, σε ποιες περιπτώσεις δεν το κάνετε; Ποιοι είναι οι λόγοι που δεν το κάνετε;

### *Ενότητα 2: Τα συναισθήματα από τη συναισθηματική εμπειρία με τον μαθητή*

1. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με τους μαθητές μέσα στην τάξη; Γιατί τη θεωρείτε θετική;
2. Νομίζετε ότι οι μαθητές σας κατάλαβαν τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;
3. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
4. Σας επηρέασε στη δουλειά σας η εμπειρία αυτή; Αν ναι με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι, γιατί;
5. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με τους μαθητές έξω από την τάξη, στο σχολείο; Γιατί τη θεωρείτε θετική;
6. Νομίζετε ότι οι μαθητές κατάλαβαν τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι πώς φάνηκε αυτό;
7. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;
8. Σας επηρέασε η εμπειρία αυτή στη δουλειά σας; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι, γιατί;
9. Μπορείτε να περιγράψετε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με τους μαθητές μέσα στην τάξη; Γιατί τη θεωρείτε αρνητική;

10. Νομίζετε ότι οι μαθητές κατάλαβαν τη συναισθηματική σας κατάσταση ; Αν ναι, πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

11. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι γιατί;

12. Σας επηρέασε στη δουλειά σας αυτή η εμπειρία; Αν ναι με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι γιατί;

13. Μπορείτε να περιγράψετε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με τους μαθητές έξω από την τάξη, στο σχολείο; Γιατί τη θεωρείτε αρνητική;

14. Νομίζετε ότι οι μαθητές κατάλαβαν τη συναισθηματική σας κατάσταση ; Αν ναι, πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

15. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση ; Αν ναι, γιατί; Αν όχι γιατί;

16. Σας επηρέασε στη δουλειά σας αυτή η εμπειρία; Αν ναι με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι γιατί;

***Ενότητα 3: Τα συναισθήματα από τη συναισθηματική εμπειρία με τους γονείς του μαθητή***

1. Μπορείτε να μου περιγράψετε μου μια θετική συναισθηματική εμπειρία με γονέα Γιατί τη θεωρείτε θετική;

2. Νομίζετε ότι οι γονείς αντιλήφθηκαν τη συναισθηματική σας κατάσταση ;Αν ναι πως φάνηκε αυτό; Αν όχι πως φάνηκε αυτό;

3. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι γιατί ; Αν όχι ,γιατί;

4. Σας επηρέασε στη δουλειά σας η εμπειρία αυτή; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Αν όχι, με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε;

5. Μπορείτε να περιγράψετε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με τους γονείς ; Γιατί τη θεωρείται αρνητική;

6. Νομίζετε ότι έγινε αντιληπτή η συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι πως φάνηκε αυτό; Αν όχι πως φάνηκε αυτό;

7. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε την συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

8. Σας επηρέασε στη δουλειά σας η εμπειρία αυτή; Αν ναι, με ποιό τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι, γιατί;

***Ενότητα 4: Τα συναισθήματα από τη συναισθηματική εμπειρία με τον συνάδελφο.***

1. Μπορείτε να περιγράψτε μια θετική εμπειρία σε σχέση με έναν συνάδελφο σας; Γιατί τη θεωρείτε θετική;

2. Τι συναισθήματα προέκυψαν από αυτή την εμπειρία.

3. Νομίζετε ότι ο συνάδελφος σας κατάλαβε τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι ,πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

4. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

5. Μπορείτε να περιγράψετε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία με συνάδελφο σας; Γιατί τη θεωρείτε αρνητική;

6. Νομίζετε ότι αντιλήφθηκαν τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

7. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι γιατί; Αν όχι, γιατί;

8. Σας επηρέασε στη δουλειά σας η εμπειρία αυτή ; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι , γιατί;

***Ενότητα 5: Τα συναισθήματα από τη συναισθηματική εμπειρία με τον διευθυντή.***

1. Ποιές είναι οι σχέσεις σας με το διευθυντή του σχολείου.

2. Μπορείτε να περιγράψετε μια θετική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με το διευθυντή; Γιατί τη θεωρείτε θετική;

3. Νομίζετε ότι ο διευθυντής αντιλήφθηκε τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

4. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε αυτή τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι γιατί; Αν όχι γιατί;

5. Σας επηρέασε στη δουλειά σας αυτή η εμπειρία; Αν ναι, με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι, γιατί;

6. Μπορείτε να περιγράψετε μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία σε σχέση με το διευθυντή; Γιατί τη θεωρείται αρνητική;

7. Νομίζετε ότι κατάλαβε τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, πώς φάνηκε αυτό; Αν όχι, πώς φάνηκε αυτό;

8. Χρειάστηκε να προσπαθήσετε να ελέγξετε τη συναισθηματική σας κατάσταση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

9. Σας επηρέασε αυτή η εμπειρία στη δουλειά σας; Αν ναι με ποιο τρόπο; Γιατί σας επηρέασε; Αν όχι, γιατί;

#### **Ενότητα 6: Τα συναισθήματα στο χώρο εργασίας**

1. Συνολικά, θεωρείτε ότι οι συναισθηματικές εμπειρίες είναι σημαντικές για σας στον εργασιακό σας χώρο; Αν ναι, για ποιους λόγους;

2. Νομίζετε ότι μπορείτε να χειρίζεστε τα συναισθήματα σας στον εργασιακό σας χώρο; Αν ναι, σε ποιες περιπτώσεις το κάνετε; Για ποιους λόγους; Αν όχι, σε ποιες περιπτώσεις δεν το κάνετε; Για ποιους λόγους;

3. Νομίζετε ότι υπάρχει ένα συνολικό συναισθηματικό περιβάλλον στον εργασιακό σας χώρο; Αν ναι, ποιο είναι αυτό; Πώς το καταλαβαίνετε; Αν όχι, γιατί;

4. Έχετε πάρει κάποια τυπική εκπαίδευση σχετικά με το χειρισμό των συναισθημάτων στον εργασιακό σας χώρο; Αν ναι, τι είδους εκπαίδευση είναι αυτή; Θεωρείτε ότι είναι σημαντική αυτή η εκπαίδευση; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί δε τη θεωρείται σημαντική;

5. Γενικά, θεωρείτε σημαντικό να εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί στο χειρισμό των συναισθημάτων τους στον εργασιακό χώρο; Αν ναι, γιατί το θεωρείτε σημαντικό; Αν όχι, γιατί δεν το θεωρείτε σημαντικό;

6. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο σε σχέση με τα συναισθήματά σας στον εργασιακό σας χώρο;