



**Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας**

**Παιδαγωγική Σχολή**

**Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης**

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών**

**Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία**

Διπλωματική Εργασία:

**Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο λόγο τους για τη σχέση τους με το/τη διευθυντή/ντρια και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό έργο**

The construction of professional identity in primary education teachers' discourse about their relationship with the principal and its connection with their effectiveness in teaching and learning

Της

**Ευγενίας Κορίνας Περδίκη.**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ.

**Εξεταστές:**

1. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
2. Ιορδανίδης Γιώργος, Αναπληρωτής καθηγητής, ΠΔΜ

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων .....	2
Ευχαριστίες .....	5
Πνευματικά Δικαιώματα.....	6
Υπεύθυνη Δήλωση.....	7
Περίληψη .....	8
ABSTRACT.....	10
Εισαγωγή .....	12
<i>Κεφάλαιο 1ο :Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία .....</i>	<i>16</i>
Περίληψη .....	17
Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία.....	17
Οι έννοιες της «λειτουργίας», της «κατασκευής», της «μεταβλητότητας», στην ανάλυση λόγου. ....	19
Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter .....	22
<i>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η ταυτότητα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου. ....</i>	<i>25</i>
Περίληψη .....	25
Η ταυτότητα ως λόγος στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου. ....	25
Ταυτότητα και λογοδοτήσεις: Η ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας.....	30
<i>Κεφάλαιο 3ο : Επαγγελματισμός και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.....</i>	<i>32</i>
Περίληψη .....	32
Ο επαγγελματισμός και εκπαιδευτικός. ....	32

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.....	35
Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο .....	37
Το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας των εκπαιδευτικών: Στόχος και ερωτήματα της έρευνας .....	40
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....</b>	<b>41</b>
<i>Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία .....</i>	<i>41</i>
Περίληψη .....	41
Συλλογή δεδομένων : Διαδικασία και τεχνικές / εργαλεία συλλογής δεδομένων .....	41
Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	45
Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.....	48
Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας .....	52
Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός .....	53
Ο αποτελεσματικός διευθυντής .....	53
Ο εκπαιδευτικός συνυπεύθυνος με τον διευθυντή .....	62
Ο ενθαρρυντικός διευθυντής .....	62
Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός .....	68
Ο συμβουλευτικός - μέντορας διευθυντής.....	68
Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος .....	76
Ο εκπαιδευτικός ως μεθοδικός .....	79
Ο οργανωτικός διευθυντής .....	79
Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης.....	83
Ο διευθυντής ως καθοδηγητής.....	83
Ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομος .....	92
Ο εκπαιδευτικός ως μετριοπαθής .....	98
Ο επαγγελματίας – εκπαιδευτικός.....	101
Διαπιστώσεις -Συμπεράσματα .....	104

<b>Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση .....</b>	<b>111</b>
<b>Συζήτηση επί των ευρημάτων .....</b>	<b>112</b>
<b>Αντί επιλόγου .....</b>	<b>117</b>
<b>Προτάσεις – Επέκταση της Ανάλυσης .....</b>	<b>118</b>
<b>Περιορισμοί της έρευνας – διαπιστώσεις .....</b>	<b>119</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>120</b>
<b>Ξενόγλωσσες .....</b>	<b>120</b>
<b>Παράρτημα .....</b>	<b>127</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ : Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....</b>	<b>127</b>
<b>Ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες.....</b>	<b>129</b>
<b>Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης.....</b>	<b>131</b>
<b>Σύμβολα φωνητικής μεταγραφής .....</b>	<b>136</b>

## Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας , ολοκληρώνεται και το στάδιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία», του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αρχικά , θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια «Κοινωνικής Ψυχολογίας», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, η οποία όχι μόνο μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με τη συγκεκριμένη έρευνα ,καθώς ήταν συνεχώς δίπλα μου και με καθοδηγούσε με τις οδηγίες και τις γόνιμες παρατηρήσεις της κάθε φορά που το είχα ανάγκη.

Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Εύη Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ τον Αναπληρωτή Καθηγητή και Υπεύθυνο του προγράμματος κ. Ιορδανίδα Γεώργιο, για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Ευχαριστίες ακόμη εκφράζονται σε όλους του εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν να συμβάλλουν στην έρευνα και ιδιαίτερη ευχαριστία στον διευθυντή του σχολείου, που μου επέτρεψε να κάνω την έρευνα στο σχολείο τους.

Τέλος ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στους γονείς μου, οι οποίοι με κατανόηση και ενθάρρυνση ήταν πάντα δίπλα μου και ένα ακόμη ευχαριστώ χρωστάω στον άνθρωπό μου , για την αμέριστη συμπαράσταση και κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας.

## **Πνευματικά Δικαιώματα**

Copyright ©Ευγενία – Κορίνα Περδίκη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

## Υπεύθυνη Δήλωση

**Όνοματεπώνυμο:** Περδίκη Ευγενία Κορίνα

**ΑΕΜ:**781

**Ηλεκτρονική Διεύθυνση :** [eugperdiki@gmail.com](mailto:eugperdiki@gmail.com)

**Έτος Εισαγωγής:** 2017

**Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας:** Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον λόγο τους για τη σχέση τους με το/τη διευθυντή/ντρια και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό έργο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία , δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι καθαρά προϊόν προσωπικής εργασίας. Οι όποιες βιβλιογραφικές αναφορές και πηγές έχουν χρησιμοποιηθεί, είναι δηλωμένες με τις κατάλληλες παραπομπές και αναφορές. Όσα σημεία έχουν χρησιμοποιηθεί ιδέες και απόψεις άλλων συγγραφέων ευδιάκριτα έχουν δηλωθεί και μέσα στο κείμενο αλλά και στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών. Η συγκεκριμένη τακτική βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής και διασφαλίζει τον/ την εκάστοτε συγγραφέα.

Ημερομηνία: .../6/2019

Η δηλούσα

Περδίκη Ευγενία  
Κορίνα

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με σκοπό , τη μελέτη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους σε σχέση με το διευθυντή , αντλεί θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία από το πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Πιο συγκεκριμένα εστιάζει το ενδιαφέρον της, στις ταυτότητες των εκπαιδευτικών , έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν λογοδοτώντας για τον εαυτό τους. Όμως , μέσα από τη δική τους προσωπική αναφορά , αναδεικνύουν κατασκευές ταυτότητας για τους διευθυντές , οι οποίες πηγάζουν από την καθημερινή επαφή μαζί τους.

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, η ταυτότητά τους περιγράφεται ως κοινωνική κατασκευή, η οποία επηρεάζεται από τη σχέση με τους άλλους αλλά και το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα, είναι διαρκώς εξελισσόμενη σε μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού απόκτησης νοήματος στη μεταξύ σχέση του προσωπικού, κοινωνικού και επαγγελματικού εαυτού.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας , διαπιστώθηκε έλλειψη ποιοτικών ερευνών που σχετίζονται με την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους για τη σχέση τους με το διευθυντή και πως αυτή συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Φαίνεται ότι η σχετική βιβλιογραφία των ερευνών που έχουν γίνει ,εστιάζουν στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών , όπως επηρεάζεται από το ρόλο του διευθυντή , αλλά παρουσιάζεται από τους ίδιους τους διευθυντές και όχι από τους εκπαιδευτικούς, ενώ ένα άλλο στοιχείο που έχει ερευνηθεί για την επαγγελματική ταυτότητα είναι τα στοιχεία των παραγόντων που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα , στην αποδοτικότητα αλλά και στην αποτελεσματικότητα . Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο λόγο τους για τη σχέση των διευθυντών είναι σημαντική όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας ,να επηρεάσει το ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών και των διευθυντών , διότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές θα αποκτήσουν γνώση και ενημέρωση για τη δική



τους επαγγελματική ταυτότητα, τον τρόπο που δημιουργείται αλλά και πως αυτή τους βοηθάει να γίνονται πιο αποτελεσματικοί. Ακόμη ένας άλλος σκοπός της έρευνας αυτής είναι να δείξει στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές πώς λειτουργεί η γλώσσα στον εργασιακό χώρο προκειμένου να επιτελέσει διαφορετικές λειτουργίες με διαφορετικές συνέπειες κάθε φορά, αλλά και να δείξει ότι η ταυτότητα είναι κάτι που δέχεται επιρροή και επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.

**Λέξεις – κλειδιά:** κατασκευή ταυτότητας, εκπαιδευτικοί, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου.

## ABSTRACT

This dissertation with the aim of studying the identity of teachers in their speech in their relationship with the director, draws theoretical and methodological elements from the context of Social Psychology of Logic. More specifically, it focuses its interest on the teachers' identities, as the teachers themselves construct, accountable for themselves, and even through their own personal reference, they also highlight the identities of the directors, which stem from their daily contact with them .

Through the analysis of teachers' speech in the interviews, their identity is described as a social construction, influenced by the relationship with others but also the environment they belong to, characterized by change, instability and multiplicity, is constantly evolving a process of formation and reshaping of acquiring meaning, between the relationship of staff, social and professional self.

From the literature review, there was a lack of qualitative research related to the construction of the professional identity of teachers in their speech with their relationship with the manager and how this is related to the effectiveness of the teaching work. It seems that the relevant literature focuses on the professional identity of teachers as influenced by the role of the director, but as presented by the directors rather than by the teachers, while another element that has been researched for the professional identity is the element of the factors, which shape and influence professional identity in efficiency and effectiveness . Exploring the construction of teacher identity in their relation to directors' relationship is important, not only theoretically but also from a practical point of view, as it can contribute to improving the functioning of the school, affecting the role and work of teachers and of the directors, because teachers and managers will gain knowledge and information about their own professional identity, how it is created and how it helps them become more effective. Yet another purpose of this research is to show educators and managers how language works in the workplace to perform different functions with different consequences at a time, but also to show that identity is something that is influenced and influenced by many and different factors.

**Keywords :** identity construction, teachers, Discursive Social Psychology.



## Εισαγωγή

Η συζήτηση γύρω από την έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει ως αφετηρία τις δομικές αλλαγές που συντελούνται σε αρκετές κοινωνίες ως απόρροια ποικίλων παραγόντων, ανάμεσα στους οποίους είναι η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές ανακατατάξεις, η ραγδαία εξάπλωση και εφαρμογή της τεχνολογίας κ.ά. Το γεγονός ότι πρόκειται για ένα θέμα σύγχρονο κι αρκετά σημαντικό τεκμαίρεται και από την πληθώρα επιστημονικών συγγραμμάτων που αναδεικνύουν και σκιαγραφούν από διάφορες οπτικές το μοντέλο ενός εκπαιδευτικού – επαγγελματία. Καθίσταται σαφές ότι επιδιώκεται μια στροφή, μια αλλαγή στην εικόνα του εκπαιδευτικού.

Η επιδίωξη, λοιπόν, της ενίσχυσης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών έχει τις ρίζες της στις διαρκείς αλλαγές που συντελούνται στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και που αναπόφευκτα οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο επίκεντρο των αλλαγών (Hargreaves, 1994). Οι αλλαγές αυτές δρουν και ως μέσον άσκησης πίεσης για μεταρρυθμίσεις.

Σε παγκόσμιο επίπεδο ποικίλες αλλαγές εντοπίζονται στην εκπαίδευση που αφορούν το σχολείο, το μαθητή και κυρίως στον εκπαιδευτικό και αποβλέπουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το σύνολο των αλλαγών αυτών δημιουργεί νέα δεδομένα στο σχολικό περιβάλλον ενώ ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει ως φορέας των αλλαγών. Η υλοποίηση, η εφαρμογή κι η επιτυχής έκβαση των αλλαγών θέτουν ως προϋπόθεση την επιτέλεση από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ενός συνόλου χειρισμών, οι οποίοι σχετίζονται με την επαγγελματική ικανότητά του και την αποτελεσματικότητά του έργου του.

Καθίσταται σαφές ότι προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επάρκεια στις απαιτήσεις του, καλείται συχνά να αντιμετωπίσει πολύπλοκα ζητήματα. Αυτή ακριβώς η πολυπλοκότητα αξιοποιείται στη μελέτη του επαγγελματισμού, της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που συνθέτουν σε ένα τέτοιο συγκείμενο της επαγγελματικής του οντότητας και προσδιορίζουν την επαγγελματική του υπόσταση. Επιπλέον η σπουδή αυτών των ζητημάτων όχι μόνο αποκαλύπτει τη σημαντικότητά τους στη σύγχρονη εποχή αλλά

αναδεικνύει την εξέλιξη και την ανάγκη αναπροσαρμογής του εκπαιδευτικού σε αυτό το περιβάλλον.

Πιο αναλυτικά, ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού εκφράζει τον τρόπο που λειτουργεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός στον επαγγελματικό του χώρο, την αυτονομία που διαθέτει και τα ιδιαίτερα γνώρισματα της επαγγελματικής του θέσης. Η φύση ωστόσο του επαγγελματισμού, με τη δυναμική και την πληθώρα των στοιχείων που τη διακρίνουν καθιστά ανέφικτη την υπαγωγή της σε προκαθορισμένο πλαίσιο, με αποτέλεσμα να παρατηρείται μια διαρκής μελέτη και αναζήτηση στοιχείων για να αποδοθεί το ποιόν της. Πρόκειται για μία αρκετά πολύπλοκη σύνθεση της οποίας συνεισφέρουν ποικίλοι παράγοντες (π.χ :κοινωνικοί, πολιτικοί, χωροχρονικοί κ.ά.). (Swann & Hargreaves, 2010).

Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού από την άλλη συνιστά ένα σύνολο προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων, εμπειριών και αξιών. Πρόκειται για μια έννοια πολύπλευρη με πολλούς παράγοντες να παρεμβαίνουν, να ασκούν επιρροή και να αποτελούν μέρος του προσδιορισμού της. Ερευνητές αναφέρουν ότι η σύσταση κι η δημιουργία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν εξαντλείται αποκλειστικά σε ζητήματα που εστιάζουν αμιγώς στην εκπαιδευτική πράξη. Αντίθετα, είναι ένας συγκερασμός στοιχείων προερχόμενων τόσο από προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών όσο και από το πολιτιστικό και θεσμικό περιβάλλον τους, στο πλαίσιο του οποίου αυτοί λειτουργούν καθημερινά (βλ. π.χ. : (Hargreaves, 1994). (Nias, 1989) (Berg, 2002) (Swennen, 2008) (Wenger, 1998).

Ο επαναπροσδιορισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ως απόρροια των συντελούμενων αλλαγών είχε σαν αποτέλεσμα τη μετάβαση στον νέο επαγγελματισμό (new professionalism) (βλ, π.χ (Hargreaves, 1994), (Troman, 1996). Ουσιαστικά πρόκειται για την προέκταση και εξέλιξη του επαγγελματισμού με διακριτά στάδια βελτίωσης.

Με το νέο επαγγελματισμό παρατηρείται μεταβολή στην κουλτούρα της διδασκαλίας καθώς και στην κοινωνική παράδοση (Hargreaves, 1994). Ο (Pring, 1993) συγκεκριμένα αναφερόμενος στην κοινωνική παράδοση διατυπώνει τη θέση ότι η καθεστηκυία κουλτούρα της διδασκαλίας, όπου η εξουσία του εκπαιδευτικού εκπορεύεται όχι τόσο από τις γνώσεις όσο από την αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνική αυτή παράδοση, παρέχει προσδιορισμένα πλαίσια αρμόζουσας

συμπεριφοράς, κατοχυρώνει στόχους ενώ παρατρέπει την παρείσφρηση ατόμων ή ενεργειών που επιδιώκουν την ανατροπή αυτών των αξιών. Εύκολα συνάγεται από τα ανωτέρω ότι με την εμφάνιση του νέου επαγγελματισμού προωθείται η μεταβολή της κουλτούρας, των αξιών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, στη βιβλιογραφία σχετικά με την ηγεσία εκπαιδευτικών (teacher leadership) διερευνάται η επίδραση της καθοδήγησης και της υποστήριξης από την πλευρά των διευθυντών/ντριών (ή και άλλων μελών της σχολικής μονάδας επιφορτισμένων με παρόμοια καθήκοντα) με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση (Sebastian, Allensworth, & Huang, 2016). Καθώς αυτή η πλευρά του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό να διερευνηθεί πώς η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται σε σχέση με αυτή τη διάσταση της καθοδήγησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου από τους/τις διευθυντές/ντριες.

Αντλώντας από το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου, η εργασία αυτή επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως καταγράφεται μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην επιχειρηματολογία των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με το διευθυντή ή τη διευθύντρια και, επιπλέον, στην επιχειρηματολογία τους για το πώς η σχέση αυτή επιδρά στην αποτελεσματικότητα στο έργο τους ως εκπαιδευτικών.

Παρά το μεγάλο εύρος θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων της έννοιας της ταυτότητας σε διάφορα επιστημονικά πεδία με κυρίαρχο αυτό της Κοινωνικής Ψυχολογίας, σχετικά περιορισμένη ή και ανύπαρκτη είναι στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία η έρευνα που αφορά τη μελέτη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με το διευθυντή τους, όπως αναδεικνύεται μέσα από τον ίδιο τον λόγο τους.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας την προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, επιχειρεί να συμβάλει στο κενό αυτό, καθώς σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται και κατασκευάζουν μέσα από τον λόγο την προσωπική τους ταυτότητα, καθώς μιλούν με την ερευνήτρια για την καθημερινή εμπειρία τους με τους διευθυντές και οικοδομούν τις επαγγελματικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας

διαφορετικές εκδοχές και ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των κατασκευών στα εκάστοτε πλαίσια λόγου (Potter & Wetherell, 2009).

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει υλικό για αναστοχασμό κι ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και μπορεί να συμβάλει, στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση, αλλά και να κατανοήσουν οι ίδιοι, πως κατασκευάζονται οι προσωπικές αναφορές τους αλλά και ποιους σκοπούς εξυπηρετούν (Potter & Wetherell, 2009) κάθε φορά.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο κομμάτια, τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο που στηρίχτηκε η συγκεκριμένη μελέτη, όσο και στο πρακτικό κομμάτι που δομήθηκε και υλοποιήθηκε η έρευνα αυτή.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι διάφορες εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου που αντλούν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, που βασίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα και η ανθρώπινη εμπειρία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα βασικά ρεύματα με προσανατολισμό στην Ανάλυση Λόγου, με εστίαση στην παρουσίαση των βασικών αρχών της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση και επεξήγηση βασικών εννοιών για τη γλώσσα των (Potter & Wetherell, 2009) και το μοντέλο λογοδράσης των (Edwards & Potter, 1992). Εξηγείται επίσης η σημασία τους στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, η οποία τα τελευταία χρόνια αναπτύσσει θεωρίας για τη ταυτότητα ως λόγος. Στην προσέγγιση αυτή, ιδιαίτερα στη λογοψυχολογία η ταυτότητα θεωρείται ως απόθεμα λόγου ή εργαλείο που χρησιμοποιούν τα άτομα στα πλαίσια της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης για να πετύχουν στόχους.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης της έννοιας του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πως η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται με την αποτελεσματικότητά τους και πιο συγκεκριμένα του διδακτικού έργου. Στη συνέχεια αναφέρεται ο στόχος και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα περιγράφονται λεπτομερώς όλες οι πτυχές της μεθοδολογίας που αφορούν την επιλογή και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/ουσών, στη διαδικασία και τις τεχνικές συλλογής των δεδομένων, στη στρατηγική και τις μεθόδους ανάλυσής τους .

Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφή της αναλυτικής διαδικασίας καθώς και η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, δηλαδή των κατασκευών των ταυτοτήτων που αναδείχθηκαν από την ανάλυση. Η παρουσίασή τους συνοδεύεται από παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και της ανάλυσής τους.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο της συζήτησης, όπου επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στα πλαίσια του θεωρητικού προσανατολισμού και των ευρημάτων άλλων ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Τέλος, διατυπώνονται αναστοχαστικές σκέψεις, προτάσεις, καθώς και εκτιμήσεις για τη συμβολή της παρούσας έρευνας.

Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές και οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπόνηση της εργασίας. Στο παράρτημα, παρουσιάζεται ο πίνακας με τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης και το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης, η επιστολή ενημέρωσης προς τους/τις μετέχοντες/χουσες, και ο πίνακας με τα σύμβολα μεταγραφής των συνεντεύξεων.

## **Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### ***Κεφάλαιο 1ο :Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία***



## Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαφορετικές εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου, οι οποίες αντλούν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, που βασίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα και η ανθρώπινη εμπειρία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Ακόμη γίνεται αναφορά στα διαφορετικά ρεύματα της ανάλυσης λόγου, έτσι όπως παρουσιάζονται από τους Potter και Wetherell (2009). Έπειτα γίνεται ανάλυση βασικών εννοιών της ανάλυσης του λόγου και παρουσίαση του μοντέλο λόγο- δράσης των Edwards και Potter (1992).

## Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία

Η εργασία αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την κοινωνική ψυχολογία με θέμα μελέτης το λόγο. Η στροφή στην ανάλυση του λόγου όπως αναφέρουν οι (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011), άρχισε να συγκροτείται στη δεκαετία του 1980 και αποτελεί έκφραση και μέρος ευρύτερων διεργασιών που συχνά περιγράφονται ως κριτική κοινωνική ψυχολογία. Η ανάλυση λόγου αποτελεί ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων στη μελέτη της γλώσσας, οι οποίες πηγάζουν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και

διαφορετικές αναλυτικές πρακτικές. Ας σημειωθεί ότι και ο ίδιος ο ορισμός του λόγου αποτελεί σημείο τριβής και συνεχόμενων θεωρητικών αντιπαραθέσεων. Οι διάφορες εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου αντλούν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, ο οποίος εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι η ανθρώπινη εμπειρία συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης, διαμεσολαβείται ιστορικά, πολιτισμικά και γλωσσικά. Άρα ό, τι αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε δεν είναι ποτέ ευθεία αντανάκλαση των συνθηκών του περιβάλλοντος, αλλά πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια συγκεκριμένη ανάγνωση αυτών των συνθηκών.

Οι περισσότεροι ερευνητές, σύμφωνα με τον (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011) στο χώρο αυτό υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο στρατόπεδα για το πώς ορίζεται ο λόγος και κατά συνέπεια πώς πραγματοποιείται η ανάλυσή του: η προσέγγιση που πηγάζει από την εθνομεθοδολογία με κύριους εκφραστές τους Jonathan Potter και Derek Edwards και την φουκοϊκά εμπνεόμενη προσέγγιση με εκφραστή τον Ian Parker. Η εθνομεθοδολογία ασχολείται με τις πρακτικές του λόγου, μελετά, δηλαδή, τι κάνουν οι άνθρωποι με τη γλώσσα και δίνει έμφαση στα λειτουργικά χαρακτηριστικά του λόγου. Από την άλλη μεριά η φουκοϊκή ανάλυση λόγου, ασχολείται με τα αποθέματα λόγου που είναι διαθέσιμα στους ανθρώπους και τους τρόπους με τους οποίους ο λόγος δομεί την υποκειμενικότητα, την αίσθηση του εαυτού και τις σχέσεις εξουσίας. Με λίγα λόγια η λογοψυχολογία εστιάζει το ενδιαφέρον της στον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα αποθέματα λόγου για να επιτύχουν διαπροσωπικούς στόχους ενώ η φουκοϊκή ανάλυση ασχολείται με το τι είδος αντικείμενα και υποκείμενα κατασκευάζονται στο πλαίσιο διάφορων συστημάτων λόγου.

Στην ανάλυση λόγου, ο λόγος εξετάζεται με όρους λειτουργίας και κατασκευής. Η γλώσσα επιτελεί λειτουργίες (συγκεκριμένες ή πιο γενικές), κάνει πράγματα: ζητάει, διατάζει, κατηγορεί, δικαιολογεί, πείθει, δηλαδή εξετάζεται ως κοινωνική δράση σε συγκεκριμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Αυτό αποτελεί τη βάση του σκεπτικού της ανάλυσης λόγου στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας/ψυχολογίας, όπως αυτό διατυπώθηκε από τους (Potter & Wetherell, 1989). Ακόμα η γλώσσα προσεγγίζεται ως μέσο κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας και όχι ως αντανάκλαση μιας ήδη υπάρχουσας συναινετικής πραγματικότητας. Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο η ανάλυση λόγου εστιάζει στην κατασκευή δηλαδή μελετά πώς αναπαρίσταται το αντικείμενο της συζήτησης και η κάθε δήλωση επικεντρώνεται στο πλαίσιο της

αλληλουχίας στην οποία προκύπτει. Με άλλα λόγια μελετάται τι προηγείται και τι έπεται από την κάθε δήλωση για να κατανοηθεί το νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνομιλίας. Επιπλέον εστιάζει στη δράση και ποιος αλληλεπιδραστικός στόχος επιτυγχάνεται μέσα από τις συγκεκριμένες κατασκευές. Οι άνθρωποι μιλώντας ή γράφοντας επιτελούν δράσεις και η φύση αυτών των δράσεων μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση λόγου (Wetherell M. , 2005). Συνέπεια αυτού η προτίμηση των ερευνών τους σε νατουραλιστικά υλικά όπως ηχογραφήσεις συζητήσεων στο πλαίσιο της καθημερινής ή θεσμικής ζωής, έγγραφα, τηλεοπτικά προγράμματα, αφηγήσεις κ.ά. Σε αυτή την κατεύθυνση η συνέντευξη θεωρείται ως μια μορφή συνομιλίας. Τέλος, στη ρητορική στην οποία εξετάζει τη δομή της δήλωσης, προκειμένου να είναι πειστική και αληθοφανής, δέχεται αλλά και αναλύει, όλες τις πιθανές εναλλακτικές εκδοχές με στόχο να φανεί, ο ομιλητής ως αξιόπιστος, αμερόληπτος και αντικειμενικός (Wetherell M. , 2005).

### **Οι έννοιες της «λειτουργίας», της «κατασκευής», της «μεταβλητότητας», στην ανάλυση λόγου.**

Ένα από τα ζητήματα που έθεσαν με επιμονή τόσο η θεωρία των γλωσσικών πράξεων όσο και η εθνομεθοδολογία είναι ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να κάνουν πράγματα, να διατάξουν , να ζητήσουν , να πείσουν, εξετάζεται δηλαδή η κοινωνική επίδραση της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Η έννοια της κατασκευής , της λειτουργίας και της μεταβλητότητας , αποτελούν βασικά

συστατικά της Ανάλυσης του λόγου , έτσι όπως παρουσιάζουν οι (Potter & Wetherell, 2009).

Οι Potter και Wetherell (2009), χρησιμοποιούν τον όρο «λόγος», με την ευρύτερη σημασία του , ο οποίος καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής αλληλεπίδρασης , επίσημης και ανεπίσημης και όλα τα είδη γραπτών κειμένων .Έτσι ο όρος «ανάλυση λόγου» για αυτούς υπονοεί την «ανάλυση οποιασδήποτε μορφής από τις παραπάνω μορφές λόγου» (Potter & Wetherell, 2009). Για τους Potter και Wetherell, ο λόγος αποτελεί θέμα της ανάλυσης αυτό καθαυτό και όχι αναλυτικό απόθεμα που επιτρέπει στους ερευνητές να διατυπώσουν ή να επιβεβαιώσουν υποθέσεις για «οντότητες» που κείται πέρα από αυτόν. Ο λόγος κατά τη χρήση του επιτελεί λειτουργίες και «κάνει πράγματα» στο τοπικό συγκείμενό του (π.χ δικαιολογίες, δικαιολογήσεις, κατηγοριοποιήσεις, μομφές, επαίνους κτλ). Αυτή την εννοιολόγηση της επιτελεστικότητας της γλώσσας οι Potter και Wetherell την δανείζονται από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (Austin, 1962) αλλά και πρωτίστως από την ανάλυση συνομιλίας (Atkinson & Heritage, 1984) & (Sacks, Jefferson, & Schegloff, 1974) για μια συγκριτική αποτίμηση της ανάλυσης της συνομιλίας και της ανάλυσης λόγου.

Στον βαθμό που κάθε εκτεταμένη περίπτωση ομιλίας εμπεριέχει προσανατολισμούς σε πολλαπλές λειτουργίες, αναπόφευκτα εμφανίζει σημαντική *μεταβλητότητα* : διατύπωση διαφορετικών εκδοχών του ίδιου «αντικειμένου» σε διαφορετικά σταυροδρόμια της ομιλίας . Το επιχείρημα των Potter & Wetherell είναι ότι σε κάθε τύπου ομιλία κατασκευάζονται απόλυτα περιστασιοποιημένες εκδοχές του κόσμου , των «αντικειμένων» και των «υποκειμένων» του, οι οποίες «δένουν» και εκπληρώνουν την ακολουθία δραστηριότητας μέσα στην οποία διατυπώνονται.

Η ανάλυση λόγου δεν θεωρεί δεδομένο ότι οι αναφορές αντικατοπτρίζουν υποκείμενες στάσεις ή διαθέσεις , επομένως δεν αναμένουμε ο λόγος ενός ατόμου να είναι συνεπής και συνεκτικός. Αντίθετα , δίνεται έμφαση στον ίδιο το λόγο : Πώς οργανώνεται και τι κάνει. Η τάξη στο λόγο θεωρείται προϊόν της ευταξίας των λειτουργιών τις οποίες εξυπηρετεί ο λόγος.

Η μεταφορά της *κατασκευής* είναι σημαντική αφενός μεν, παραπέμπει στην κοινωνική και πολιτισμική διαθεσιμότητα των γλωσσικών πόρων που κάθε φορά κινητοποιούνται και αφετέρου , γιατί στρέφει την αναλυτική προσοχή στο ζήτημα της

ενεργητικής επιλογής : από τους διαθέσιμους πόρους κινητοποιούνται μόνο κάποιοι , ενώ ταυτόχρονα κάποιοι άλλοι αποσιωπώνται. Οι συγγραφείς διευκρινίζουν ότι η έννοια της «ενεργητικής επιλογής» δεν θα πρέπει να εννοηθεί ως επίκληση μιας εικόνας του προσώπου ως μακιαβελικού , στρατηγικού χειριστή της γλώσσας , ο οποίος διαχειρίζεται εντυπώσεις. Το επιχείρημα τους είναι ότι οι ομιλητές απλώς κάνουν κανονιστικά ό, τι ταιριάζει στην περίπτωση . Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι η διττή έμφαση της προσέγγισης των Potter & Wetherell , τόσο στο επιτελεστικό δυναμικό της γλώσσας κατά τη χρήση της όσο και στην «πάντα ήδη», κατασκευασμένη της διάσταση στον βαθμό που το «υλικό» κινητοποιείται και εννοιολογείται ως ιστορικά , κοινωνικά και πολιτισμικά διαθέσιμο.

Ο όρος *κατασκευή εκδοχών* είναι σημαντικός για τρεις λόγους. Αρχικά μας υπενθυμίζει ότι οι περιγραφές των γεγονότων χτίζονται με διαφορετικούς πόρους, δεύτερον η κατασκευή συνεπάγεται με ενεργή επιλογή , κάποιοι πόροι περιλαμβάνονται κάποιοι παραλείπονται και τέλος, η έννοια της κατασκευής τονίζει τον δραστικό και επιπτώσιακό χαρακτήρα των αναφορών. Αυτό που έχει σημασία για τους αναλυτές λόγου είναι ότι οι «αναφορές» κατασκευάζουν την πραγματικότητα και πως κάθε είδους γλώσσας, ακόμα και η γλώσσα που θεωρείται απλώς περιγραφική , και κατασκευάζει εκδοχές και έχει επιπτώσεις.

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες διέπονται από αυτή τη θεωρητική και αναλυτική λογική που αντανακλά την προσέγγιση στη μελέτη του λόγου και της ρητορικής που αναπτύχθηκε πρόσφατα στα πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Wetherell & Potter, 1989). Με αυτή την προοπτική, ο λόγος θεωρείται ότι είναι προσανατολισμένος στη δράση (Heritage, 1984) οπ. αναφ. στο (Wetherell & Potter, 1989), δηλαδή κάνει πράγματα προκειμένου να εκπληρώσει αυτό που επιθυμεί ο πομπός , είναι κοινωνική πρακτική και όχι ουδέτερος πομπός της πληροφορίας.

Οι αναλυτές λόγου λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρίες, δίνουν προσοχή στην ασυνέπεια και στις διαφορετικές περιγραφές των λόγων, γιατί έχουν ως στόχο όχι να συλλάβουν τους ανθρώπους να λένε ψέματα αλλά να καταδείξουν τα διαφορετικά και πολλές φορές αντιφατικά νοήματα που εμφανίζονται από κοινού σε οποιοδήποτε λόγο (Fox & Prilleltensky, 2003). Επιπλέον ο ερευνητής που βασίζεται στην κονστρουξιονιστική θεωρία, τον απασχολεί η κοινωνική κατασκευή της ίδιας της «γνώσης» και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν εκδοχές της

πραγματικότητας με τη χρήση της γλώσσας. Ο ερευνητής υποθέτει ότι οι συμμετέχοντες θα κατασκευάσουν διαφορετικές εκδοχές των συμβάντων , ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται καθώς και ο ίδιος παίρνει μια συγκεκριμένη θέση, σε σχέση με το πεδίο της έρευνάς του και τις θεωρίες που ακολουθεί και αυτή η θέση λίγο – πολύ μπορεί να δείξει από την αρχή το τι μπορεί να συλλάβει και να παρουσιάσει ως αποτέλεσμα (Phillips & Jorgensen, 2002).

## **Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter**

Η Λογοψυχολογία -Discursive Psychology- παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου ως κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο των ψυχολόγων (Edwards & Potter, 1992). Είναι ένα βασικό εγχειρίδιο που μπορεί μέσω της θεωρητικής και μεθοδολογικής του βάση να συνεισφέρει σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Οι ψυχολόγοι αυτού του θεωρητικού προσανατολισμού υποστηρίζουν ότι ο λόγος πρέπει να βρίσκεται στο

επίκεντρο της μελέτης και ότι σε όλα τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού και της ανάλυσης θα πρέπει να αναγνωρίζονται η συλλογή των δεδομένων και έπειτα ανάλυση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων όπου στην προκειμένη έρευνα είναι η κατασκευή ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Οι Edwards και Potter επικρίνουν τον γνωστικισμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη μνήμη και την απόδοση - αιτιακή εξήγηση. Η μνήμη και η απόδοση θεωρούνται ως γλωσσικές πράξεις (περιγραφές, επεξηγήσεις κ.ά.) που γίνονται μέσα σε ακολουθίες δράσης όπως κατηγορίες, υπερασπίσεις, αρνήσεις, αποδοχές. Ο λόγος είναι προσανατολισμένος στις πράξεις και κατασκευαστικός: οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα με τα λόγια και χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιδιώξουν διάφορους σκοπούς και συμφέροντα, ανάλογα με την περίπτωση κάθε φορά. Οι απόψεις των Edwards και Potter σχετίζονται με την κατασκευή, μέσω της γλώσσας της γνώσης και της αλήθειας, της φύσης των στάσεων, των πεποιθήσεων, της μνήμης και των αποδόσεων (Edwards & Potter, 2012). Ενώ το ενδιαφέρον της λογοψυχολογίας εστιάζει στις περιγραφές των γεγονότων και των ατόμων όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν ενώ ο σκοπός των λογοψυχολόγων είναι να δουν πώς αυτές οι περιγραφές υποστηρίζονται ως αληθινές ή ψεύτικες και πώς τα άτομα οργανώνουν την επιχειρηματολογία τους (Edwards & Potter, 2011) κάτω από διαφορετικές περιπτώσεις. Εδώ εμπλέκεται το δίλημμα διακύβευσης ή συμφέροντος του ομιλούντα να αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012). Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου του είναι ο «εμβολιασμός κατά του διακυβέυματος», όπου το άτομο, με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές, για παράδειγμα φράσεις αβεβαιότητας: «ξέρω γω», ή φράσεις ανησυχίας της μνήμης «θυμάμαι» οι οποίες αποτελούν επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012). Οι αναφορές δομούνται και παρουσιάζονται ως γεγονικές κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ρητορικών τεχνικών δόμησης γεγονικότητας οι οποίες οργανώθηκαν σε έναν οδηγό, το μοντέλο λογο- δράσης (DAM) το οποίο εστιάζει σε τρεις βασικούς άξονες: τη δράση, το γεγονός και το συμφέρον, και την λογοδοσία (Edwards & Potter, 1992). Πρώτη ρητορική τεχνική δόμησης γεγονικότητας είναι η «Επίκληση κατηγορίας» - Category entitlements. Οι ομιλητές με την επίκληση κατηγορίας προβαίνουν στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε

διάφορες κατηγορίες. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Edwards & Potter, 1992)). Η «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει εντύπωση, στην αντιληπτική ικανότητα του ομιλητή ο οποίος έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Edward & Potter, 1992). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική να παρουσιαστεί ο λόγος του αντικειμενικός, αλλά και πλούσιος από διάφορα στοιχεία και πληροφορίες. Στη «ζωντανή περιγραφή» εντάσσεται και η «ενεργή φωνητικοποίηση»- active voicing, (Edwards & Potter, 1992). Στην ενεργή φωνητικοποίηση- χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή, όπου ο ομιλητής κάνει πιο ρεαλιστικό το λόγο του. Η «Αφήγηση» - Narrative σχετίζεται στενά με τη ζωντανή περιγραφή. Η «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness είναι ρητορικά αντίστροφη της ζωντανής περιγραφής και της αφήγησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής αποφεύγει να δώσει λεπτομέρειες (Edwards & Potter, 1992). Η «Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού»- Empiricist accounting συναντάται συχνά ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου και των επιστημονικών κειμένων. Τα φαινόμενα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο σα να λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από την παρουσία του ερευνητή. Με τη «Ρητορική επιχειρηματολογίας» - Rhetoric of argument μια αφήγηση φαίνεται ρεαλιστική και λογική και θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη (Edward & Potter, 1992). Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation οι ομιλητές παρουσιάζουν ένα γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Edward & Potter, 1992). Η «Ομοφωνία Συναίνεση και επιβεβαίωση»- Consensus και Corroboration είναι άλλη μια ρητορική τεχνική γεγονικότητας. Σύμφωνα μ' αυτή η τοποθέτηση μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται ο ομιλητής, οδηγεί τους ακροατές στη μη αμφισβήτησή του. (Edwards & Potter, 1992). Οι «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts χρησιμοποιούνται για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Ειδικότερα η λίστα τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου αλλά και του πιο πειστικού επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992). Η έννοια «Έρεισμα»-Footing αναφέρεται στην ρητορική θέση των ομιλητών, η οποία μεταβάλλεται και αλλάζει θέση κάθε φορά με αυτό που θέλει να παρουσιάσει ο ομιλητής σε σχέση με την αφήγηση που δομεί. (Goofman, 1979)



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο : Η ταυτότητα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου.**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται, η μελέτη της ταυτότητας , έτσι όπως παρουσιάζεται στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου. Στη συνέχεια γίνεται μια σύνδεση της ταυτότητας ως λόγος και τη σχέση με τις Οργανωσιακές Σπουδές, Τέλος παρουσιάζονται στοιχεία που αποδεικνύουν την ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας.

### **Η ταυτότητα ως λόγος στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου.**

Ο όρος «ταυτότητα», χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές επιστήμες και όχι μόνο. Ωστόσο στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών η χρήση της έννοιας αυτής ως αναλυτικό εργαλείο έχει δεχτεί πολλή κριτική (Brubaker & Cooper, 2000). Πολύ συχνά η έννοια φορτίζεται ουσιολογικά και παραβλέπεται ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι κοινωνικοί δράστες κατανοούν τον εαυτό τους. Οι λογο-κοινωνιοψυχολόγοι που είναι επηρεασμένοι από την εθνομεθοδολογία έχουν ασκήσει ιδιαίτερα έντονη κριτική στη χρήση του όρου ως αναλυτικού εργαλείου (Antaki & Widdicombe, Ταυτότητες στην ομιλία, 1998). Εντούτοις, είναι σημαντικό να διερευνήσει κανείς τους υποκειμενικούς αυτοπροσδιορισμούς των ανθρώπων , καθώς και τον τρόπο που αυτοί οι αυτοπροσδιορισμοί διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους μέσα στο σύνολο που αλληλεπιδρούν κάτι που έχει ως στόχο να κάνει η συγκεκριμένη έρευνα. Πράγματι αξίζει τον κόπο να μπει κανείς σε μια αντιπαράθεση επιχειρημάτων για τις ταυτότητες ακριβώς επειδή οι προσδιορισμοί ταυτότητας είναι τόσο σημαντικοί για τη σκέψη και τη δράση κάτι που δικαιολογεί άλλωστε την ίδια την ύπαρξη αυτών των αντιπαραθέσεων. Οι κοινωνικές ταυτότητες είναι τόσες όσες και οι ομάδες στις οποίες νιώθει το άτομο ότι ανήκει, και οι προσωπικές τόσες όσες και οι

διαπροσωπικές σχέσεις που έχει εμπλακεί και οι συστοιχίες από ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που πιστεύει ότι διαθέτει (Hogg & Vaughan, 2010). Επίσης πρέπει να τονιστεί και η έννοια της κοινής ταυτότητας, στη Θεωρία της Αυτό-Κατηγοριοποίησης, η οποία λειτουργεί ως βάση στην οποία τα άτομα δρουν ως μονάδες αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό τους με βάση συγκεκριμένα πρότυπα των ομάδων που είναι μέλη τους (Turner, Κοινωνική σύγκριση και κοινωνική ταυτότητα: Μερικές προοπτικές για συμπεριφορά μεταξύ ομάδων, 1975) (Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987), οπ. αναφ. στο (Κοκκινάκη, 2005). Ο Durkheim , υποστηρίζει ότι το άτομο δεν δρα μεμονωμένα παρά σπάνια, δίνοντας εξαιρετική σημασία στην κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου καθώς η κοινωνιολογική προσέγγιση τείνει να δείξει ότι η συμπεριφορά και η στάση των ανθρώπων είναι αποτέλεσμα της κοινωνίας που περιβάλλει το άτομο.

Στην κοινωνική ψυχολογία, η έννοια της «κοινωνικής ταυτότητας» αναπτύχθηκε από τους Tajfel και Turner , οι οποίοι προσφέρουν ένα κοινωνιοψυχολογικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει η ταυτότητα. Δεν διατυπώνουν υποθέσεις ως προς τις κοινωνικές κατηγορίες αλλά ούτε υπονοούν ότι οι κοινωνικές ταυτότητες είναι με κάποιο τρόπο επιφανειακές , αλλά αντίθετα είναι βαθιά προσωπικές και έντονα βιωμένες. Ο Mead (1934) στο (Beijaard, 2004) χρησιμοποίησε την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού και περιέγραψε πώς ο εαυτός αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει η κοινωνική επικοινωνία, στην οποία μαθαίνουμε να αντιλαμβανόμαστε τους ρόλους των άλλων και να ελέγχουμε τις δράσεις μας. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, ερμηνείας του εαυτού ως ένα ορισμένο είδος υποκειμένου και αναγνωρίζεται ως τέτοια σε ένα δεδομένο πλαίσιο Gee (2001) στο (Beijaard, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την έρευνά τους οι (Rogers & Scott, 2008) υπογραμμίζουν ότι η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού λειτουργεί πλέον ως στοιχείο ενοποίησης μεταξύ ερευνητικών περιοχών, που αρχικά ήταν αποκλίνουσες μεταξύ τους ή είχαν διαφορετικές στοχεύσεις, όπως η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, και διαφοροποιούνταν στην προσέγγιση ζητημάτων που σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις. Έχουν λοιπόν καταλήξει στη διαπίστωση ότι οι τρέχουσες αντιλήψεις για την ταυτότητα περιλαμβάνουν τέσσερις βασικές παραδοχές ως ακολούθως: 1) Η ταυτότητα είναι εξαρτημένη και διαμορφώνεται μέσα από διαφορετικά πλαίσια στα οποία ενυπάρχουν κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και

ιστορικές δυνάμεις, οι οποίες ασκούν επιρροή και επίδραση στη διαμόρφωση. Η ταυτότητα δηλαδή επηρεάζεται από το περιβάλλον. 2) Η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις με τους άλλους, ενώ περιλαμβάνει και συναισθήματα. 3) Η ταυτότητα χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα. 4) Η ταυτότητα περιλαμβάνει μια διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού και εντέλει απόκτησης νοήματος (Rogers & Scott, 2008). Τα τέσσερα αυτά στοιχεία υπογραμμίζουν το πολυάριθμο των παραγόντων που υπεισέρχονται και επιδρούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας και αναδεικνύουν τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα της. Τα σημεία αυτά θα λειτουργήσουν ως γενικοί άξονες για την ανάλυση και προσέγγιση της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας.

Όλοι οι μελετητές καταλήγουν στην απόρριψη του εαυτού ως «απόλυτου», ενιαίου, ενοποιημένου και σταθερού και υιοθετούν την άποψη του Shotter ότι ο εαυτός είναι κατακερματισμένος, με μια πιθανότητα πολλών εαυτών οι οποίοι δεν είναι κατ' ανάγκη συνεπείς (Burtt, 1995). Ως εκ τούτου οι έννοιες μεροληψία και σφάλματα έχουν σημαντική σημασία στην εργασία μας και η αντιφατικότητα (Potter & Wetherell, 2009) που παρουσιάζεται στο πλαίσιο της ποικιλίας του λόγου αποκτά ενδιαφέρον, αλλά όπως αποδείχτηκε από τη διεξοδική ανάλυση των συνεντεύξεων σε πολλά σημεία του λόγου, φαίνονται τα στοιχεία αυτά.

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας κυριαρχεί η θεώρηση της ταυτότητας ως λόγος. Στην προσέγγιση αυτή, η ψυχολογία του λόγου ή λογοψυχολογία, η ταυτότητα θεωρείται ως απόθεμα λόγου ή εργαλείο που χρησιμοποιούν τα άτομα στα πλαίσια της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, για να πετύχουν στόχους. Η ταυτότητα γίνεται ορατή στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εκμεταλλεύονται τις δομές της συνομιλίας (Antaki & Widdicombe, *Identities in Talk*, 1998). Ως συνέπεια αυτού η ταυτότητα θεωρείται και διερευνάται ως πόρος σε ομιλητικά πλαίσια, που αναπτύσσεται στις ομολογίες και αποδόσεις των ανθρώπων (Antaki C., 1996). Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1979) η κοινωνική ταυτότητα σχετίζεται με την παραγωγή κοινωνικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η ταυτότητα επιτελείται καθώς οι άνθρωποι μιλούν. Οι μέθοδοι νοηματοδότησης, όπως υποστηρίζουν, αποτελούν το κλειδί για την ερμηνεία του εαυτού, καθώς διαμορφώνουν και καθορίζουν την αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, μέσω της ομιλίας και της θεωρητικής διεργασίας. Επιπλέον τονίζουν ότι δεν υπάρχει «ένας» εαυτός που πρέπει να ανακαλύψουμε,

αλλά ένα πλήθος εαυτών, ευρισκόμενων σε διαφορετικά είδη γλωσσικών πρακτικών που συναρθρώνεται στο παρόν, στο παρελθόν, ιστορικά και διαπολιτισμικά , αλλά και χρησιμοποιούνται την ανάλογη στιγμή για την ανάλογη κατάσταση. Σε αυτά τα είδη γλωσσικών πρακτικών και τον κατασκευαστικό χαρακτήρα της ταυτότητας σε σχέση με το λόγο που επικρατούν στα διάφορα πλαίσια ζητείται να εστιάσει ο ερευνητής και όχι στη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε ένα περιβάλλον (Harre, 1983) , Shooter (1984) στο (Potter & Wetherell, 2009). Πιο απλά , αυτό που ενδιαφέρει έναν ερευνητή είναι να αναλύσει με προσοχή το περιεχόμενο των συζητήσεων οι οποίες ανάλογα με το πεδίο δράσης αλλά και με τα άτομα που συνομιλούν κάθε φορά είναι διαφορετικό. Για την κοινωνική ψυχολογία, η επικοινωνία θεωρείται φορέας αναπαραγωγής ή μεταβολής των ιδεών για τις ανθρώπινες κοινωνίες. Από τις πρόσφατες γλωσσοκεντρικές ή «κοινωνιοκονστρουξιονιστικές» προσεγγίσεις, του λόγου, υποστηρίζουν ότι σε τελική ανάλυση κάθε κοινωνιοψυχολογική εικόνα του εαυτού αναπόφευκτα εξαρτάται από τις γλωσσικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή για να προδώσουν νόημα στις δράσεις τις δικιές μας αλλά και των άλλων (Potter & Wetherell, 2009).

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, όλο και περισσότερες έρευνες, σχετικά με την ταυτότητα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να βασίζονται τόσο στην «γλωσσική στροφή» όσο και στην κοινωνική ψυχολογία, στις οποίες η ταυτότητα θεωρείται ως κατασκευή και όχι ως ενοποιημένη και απόλυτη (Konstantinidou & Iordanidis, 2013). Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η αντίληψη του εαυτού πρέπει να γίνει κατανοητή στη στενή σχέση μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού (Lipka & Brinthaupt, 1999) στο (Beauchamp & Thomas, 2009) του εκπαιδευτικού. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν λεπτές και πολύπλοκες διαστάσεις για την ανάπτυξη της ταυτότητας, γεγονός που καθιστά δύσκολο να αρθρωθεί και να εξερευνηθεί. Πολλές είναι οι προσεγγίσεις για την μελέτη των ποικίλων πτυχών της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, όπως η χρήση της μεταφοράς (Beauchamp & Thomas, 2009), η αξιολόγηση των λογοδοτήσεων για τις δράσεις και τις συμπεριφορές τους .Αυτό που πρέπει να έχει κατά νου ο ερευνητής που επιθυμεί να ερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με το λόγο τους με τον διευθυντή , είναι ότι οι άνθρωποι τροποποιούν τη συμπεριφορά τους, συμπεριλαμβανομένης της ομιλίας τους ανάλογα με τα διάφορα

κοινωνικά πλαίσια. Προκειμένου να γίνουν αρεστοί , συχνά καταφεύγουν σε υπερβολικές κολακείες και ανειλικρινείς φιλοφρονήσεις που τις απευθύνουν σε αυτούς που θέλουν να επηρεάσουν. Όταν πετύχουν το σκοπό τους, οι φιλοφρονήσεις ενδέχεται να δώσουν τη θέση τους σε άλλο είδος πρακτική λόγου. Βέβαια η μεταβλητότητα λόγου, αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ψυχολογίας, η οποία αναφέρει ότι η μεταβλητότητα στην παρουσίαση του εαυτού, είναι σημαντικοί διότι οι συμμετέχοντες είτε θέλουν να πείσουν τους ερευνητές είτε να προσαρμοστούν στις αδιόριστες ενδείξεις που τους παρέχει ο ερευνητής, ικανοποιώντας και τις απαιτήσεις που θέτει το πλαίσιο συζήτησης που έχει ετοιμάσει ο ερευνητής ( Rosenthal & Rosnow, 1969). Οι αναλυτές λόγου , θεωρούν τη μεταβλητότητα των αναφορών συνέπεια του ότι οι άνθρωποι επιτελούν ένα ευρύ φάσμα ενεργειών με το λόγο τους κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης.

Στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής κατασκευαστικής προσέγγισης (Burtt V. , 1995) σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ουσιοκρατικές απόψεις για την προσωπικότητα, υποστηρίζεται ότι η ταυτότητα δε θεωρείται ως ουσία που κατέχουν τα άτομα και τα κατευθύνει, αλλά ως κατασκευή των κοινωνικών δράσεων. Δηλαδή, δημιουργία ταυτότητας (π.χ.ο εκπαιδευτικός ως συνεργατικός ή ο εκπαιδευτικός ως μέγλος συλλογικής δράσης) δε θεωρούνται εσωτερικές αναπαραστάσεις, αλλά αναφέρονται στη συμπεριφορά του ατόμου προς τους άλλους και την αλληλεπίδραση μαζί τους.

## Ταυτότητα και λογοδοτήσεις: Η ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας.

Στο κομμάτι της ανάλυσης της συνομιλίας, οι αναλυτές λόγου, ασχολούνται με το πώς οι συμβολές των διάφορων ομιλητών συμπλέκονται στις συνομιλίες καθώς και με τον τρόπο που οι άνθρωποι, διαχειρίζονται τους διαφορετικούς τύπους πράξεων-μορφές, χαιρετισμούς, δικαιολογίες. Ωστόσο υπάρχει μια πιο περιορισμένη τεχνική χρήση του όρου, που αφορά το λόγο που παράγεται όταν οι άνθρωποι, εξηγούν ενέργειες, ασυνήθιστες, παράξενες ή κατά κάποιο τρόπο κατακριτέες (Scott & Lyman, 1968). Τέτοια είδη αναφορών είναι πραγματικά ενδιαφέροντα, γιατί αποτελούν συνηθέστατα χαρακτηριστικά της γλωσσικής χρήσης. Είναι αξιοσημείωτα και για τον επιπλέον λόγο ότι οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν στρέψει την προσοχή τους σε αυτό τον τομέα (Semin & Manstead, 1983), στην ανάλυση των λογοδοτήσεων.

Πιο συγκεκριμένα ο Austin, υποστηρίζει ότι πρέπει να μελετάμε την ανάλυση των αναφορών για δυο λόγους (Potter & Wetherell, 2009). Ο πρώτος λόγος είναι ότι οι δικαιολογίες εμφανίζονται σε καταστάσεις που έχει προηγηθεί κάποιος κλονισμός ή αποτυχία και η μελέτη τους μπορεί να δια φωτίσει τη φύση του φυσιολογικού, πιο απλά μας διασαφηνίζουν τον τρόπο με τον οποίο παράγεται η κοινωνική τάξη σε μια κοινωνία. Ο δεύτερος λόγος είναι σημαντικός γιατί μας βοηθά να κατανοήσουμε τις αιτίες δράσης, αντί να κάνουμε λόγο για την ελεύθερη βούληση αφηρημένα, θα πρέπει να εξετάσουμε τις διεργασίες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι όταν «λογοδοτούν», περί ελευθερίας και περιορισμών και καταλήγει σε δύο είδη λογοδοτήσεων, στις δικαιολογίες (excuses) και στις δικαιολογήσεις (justifications).

Αναφορικά με τις δικαιολογίες, ο Austin αναφέρει ότι είναι λογοδοτήσεις που παραδέχονται ότι η συγκεκριμένη πράξη ήταν άσχημη ή ακατάλληλη, αλλά υποστηρίζουν ότι προκλήθηκε από εξωτερικό παράγοντα. Ενώ για τις δικαιολογήσεις αναφέρει ότι το άτομο δεν αποποιείται την ευθύνη, αντίθετα ισχυρίζεται ότι οι συγκεκριμένες πράξεις είναι στην πραγματικότητα καλές, λογικές αλλά κάτω από δεδομένες συνθήκες (Potter & Wetherell, 2009)

Η ανάλυση δίνει έμφαση στον προσανατολισμό των ομιλητών, καθώς αυτοί δομούν την επιχειρηματολογία τους, στις τεχνικές λογοδότησης, αλλά και στο κοινωνικό περιεχόμενο της γλώσσας και τη σύνδεσή της με την ιδεολογία. Όπως αναφέρεται στη θεωρία των Potter και Wetherell (2009) οι γλωσσικές πράξεις, που υλοποιούνται σε μια συνομιλία, είναι μικροαποσπάσματα της κουλτούρας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα. Οι αναλυτές των λογοδοτήσεων αναφέρουν ότι για να εξακριβωθεί ο τρόπος λειτουργίας των λογοδοτήσεων θα πρέπει να εξεταστούν στη βάση της ακολουθιακής τους θέσης στη συνομιλία.

Οι αναλυτές λόγου έχουν ανταποκριθεί στον ευρύτατο λειτουργικό / κατασκευαστικό χαρακτήρα των λογοδοτήσεων, δηλαδή καθόλη την πορεία της επιχειρηματολογίας, ο ομιλητής δε διανέμει και αναδιανέμει απλώς τις ταυτότητες στους άλλους και στον εαυτό του, αλλά, καθώς μιλά, η δική του ταυτότητα κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται συνεχώς. Για αυτό το λόγο, οι αναλυτές άφησαν στην άκρη τη ρεαλιστική προσέγγιση και επικεντρώθηκαν στο λόγο αυτό καθ' αυτό ως θέμα μελέτης. Δηλαδή δεν προσπαθούν να ανακτήσουν συμβάντα, πεποιθήσεις και γνωστικές διεργασίες μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων, αλλά εξετάζουν πως δομείται ο λόγος και τις αναφορές τους περί των πραγμάτων που τους θέτει ο ερευνητής (Gilbert & Mulkay, 1984), (Potter, 1984).

---

## **Κεφάλαιο 3ο : Επαγγελματισμός και επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών**

### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο, αναλύεται η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών, έπειτα η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ακόμη γίνεται αναφορά σε ορισμένα στοιχεία που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Τέλος παρουσιάζονται ο στόχος και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

### **Ο επαγγελματισμός και εκπαιδευτικός.**

Προκειμένου να αποσαφηνιστούν βασικές έννοιες που συνδέονται με την εργασία αυτή είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν σημαντικοί όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως σχετικά με την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τη σύνδεση της με τον επαγγελματισμό. Η επιδίωξη των



εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους αναγνώριση και για τις εργασιακές συνθήκες και αμοιβές που θα μπορούσαν να επιτευχθούν αποτελούν μακρόχρονα και πολύπλοκα ζητήματα. Πιο αναλυτικά, θέματα όπως η εργασιακή αυτονομία, η αύξηση των χρηματικών απολαβών, η ενίσχυση του επαγγελματικού γοήτρου και η βελτίωση των προτύπων εκπαίδευσης συνιστούν -εδώ και αρκετές δεκαετίες- το πλαίσιο των συλλογικών και ατομικών διεκδικήσεων και αγώνων των εκπαιδευτικών (Goodson & Hargreaves, 1996). Στην προσπάθεια εννοιολογικής αποσαφήνισης και προσδιορισμού της έννοιας, ορισμένες ερμηνευτικές προσπάθειες οριοθέτησης του επαγγελματισμού έχουν ως σημείο εκκίνησης την πίστη στην ικανότητα του ατόμου να ασκήσει επιρροή και να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές που σχετίζονται με το επάγγελμά του (Boy, 2001). Η διαπίστωση ότι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και σε συνδυασμό με την κοινωνική διάσταση του επαγγελματισμού έχει αναφερθεί και από τον (Helsby, 1995). Με δεδομένο ότι ο επαγγελματισμός αποτελεί κοινωνική κατασκευή και συνεχώς μεταβαλλόμενος, αυτό συνεπάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν στη δυναμική αυτής της κοινωνικά προσδιορισμένης κατασκευής, καθώς και την ενεργό συμμετοχή τους ή όχι ως προς την αυτονομία τους (Helsby, 1995), που θα πρέπει να τους παρέχετε μέσα στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκουν. Έρευνες έχουν δείξει ότι το αίσθημα αυτονομίας για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικός παράγοντας που τους επηρεάζει στην αποτελεσματικότητα του έργου τους, αλλά και καθορίζει την κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας.

Σε ορισμένες ερευνητικές μελέτες η προσέγγιση της έννοιας του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού συντελείται μέσα από την ανάλυση και την παρουσίαση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και των συστατικών στοιχείων που τον συνθέτουν (βλ. π.χ.: (Evans, 2008) (Goodson & Hargreaves, 1996) (Hilferty, 2008). Σημαντικό ρόλο στη σύνθεση αλλά και την περιγραφή του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τους Furlong, Barton, Miles, Whiting και Whity φαίνεται να διαδραματίζουν τρεις διαστάσεις οι οποίες είναι αλληλοεξαρτώμενες, οι εξής: i) Η πρώτη διάσταση αφορά στην επαγγελματική γνώση η οποία αξιοποιείται στη διδασκαλία και τη μάθηση. ii) Η δεύτερη διάσταση εστιάζει στην υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών. iii) Η τρίτη διάσταση υπογραμμίζει την αυτονομία του εκπαιδευτικού, σχετικά με την οργάνωση της εργασίας του (Furlong, 2001). Η συλλογιστική αλληλεξάρτηση των τριών διαστάσεων έχει ως αφετηρία το δεδομένο

ότι οι καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί σε όλη τη σχολική διάρκεια , απαιτεί εξειδικευμένο κορμό γνώσεων, το οποίο για την υλοποίησή του θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την αυτονομία.

Στη διαδικασία προσέγγισης του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού συχνά ξεπροβάλλουν δυσκολίες, που λειτουργούν ανασταλτικά και δυσχεραίνουν το χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης ως επάγγελμα (Whity G. , 2008). Πολλές φορές μελετάται και αναφέρεται η εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα τα οποία έχουν κατοχυρώσει τον επαγγελματισμό τους και η σύγκριση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημι-επάγγελμα (βλ. π.χ.: (Lortie, 1969) και όχι ως ένα πλήρες επάγγελμα. Σύμφωνα μάλιστα με τον (Leggatt, 1970) οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα που διεκδικεί τον επαγγελματισμό της παρουσιάζει μία σύνθεση γνωρισμάτων, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά προς την ικανοποίηση ενός τέτοιου στόχου. Στην επιδίωξη των εκπαιδευτικών για την αποδοχή και αναγνώριση του επαγγέλματός τους, όπως συμβαίνει με τα αντίστοιχα της νομικής και της ιατρικής, (Swann & Hargreaves, 2010) εντοπίζουν τρεις κυρίως παράγοντες που λειτουργούν ανασταλτικά. Ο πρώτος παράγοντας αναφέρεται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που παρουσιάζονται να μην είναι απόλυτα πεπεισμένοι ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους έχουν θεωρητική θεμελίωση, με σκοπό να τους επηρεάζει στην οντότητα του επαγγελματισμού. Με αυτή τη στάση που υιοθετούν, δυσχεραίνουν και υποσκάπτουν εκ των έσω την όποια προσπάθεια για την επαγγελματική τους αναγνώριση και καταξίωση. Ο δεύτερος παράγοντας εστιάζει στον κυβερνητικό έλεγχο που ασκείται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και την ταυτόχρονη άρνηση εκχώρησης του ελέγχου σε εκπαιδευτικούς συλλόγους ή συμβούλια. Στα γνωρίσματα του ελέγχου περιλαμβάνονται η διαρκής προσπάθεια για λεπτομερή περιγραφή του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής, καθώς και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τέλος, το τρίτο σημείο που επισημαίνουν οι (Swann & Hargreaves, 2010) αναφέρεται στην τάση αμφισβήτησης της ίδιας της παραδοσιακής έννοιας που περιγράφει τον επαγγελματισμό και η οποία χρονικά τοποθετείται κατά τα τελευταία έτη του εικοστού αιώνα.

## Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Αρκετοί ερευνητές αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ταυτότητα ως μια διαρκή διαδικασία που ενσωματώνει προσωπικές και επαγγελματικές στάσεις που έχει καθένας για να γίνει και να είναι εκπαιδευτικός (βλ. π.χ.: (Beijaard D. , 2004) (Coldron & Smith, 1999). (Goodson & Cole, 1994). (Volkman & Anderson, 1998) Η έννοια της διαρκούς μεταβολής, στην οποία υπόκειται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού καθώς και η επιρροή που ασκεί στην αντίληψη του ίδιου του εκπαιδευτικού για την ταυτότητά του, έχει αναφερθεί και από τους (Flores & Day, 2006) Περιγράφουν την ταυτότητα ως μια τρέχουσα και δυναμική διαδικασία η οποία αποσκοπεί στην απόκτηση νοήματος και τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και των εμπειριών του ατόμου. Ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία ανασχηματισμού και διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, μια διαδικασία που διακρίνεται από ανοικτότητα/δεκτικότητα (being open), διαπραγμάτευση και μεταβολή, όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται από τη (Sachs, 2001) Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού τείνει να δέχεται επιρροές από τις εμπειρίες που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσα αλλά και έξω από το σχολείο, κάτι που κάνει ακόμη πιο δύσκολο το στάδιο νοηματοδότησης επαγγελματικής ταυτότητας για τον νέο εκπαιδευτικό, ο οποίος χαρακτηρίζεται από απειρία. Έρευνα έχει δείξει ότι αίσθημα υψηλής ικανοποίησης από το επάγγελμα των εκπαιδευτικών , βιώνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών καθώς και εκείνοι που έχουν επαγγελματική εμπειρία άνω των 18 ετών. Οι εξωτερικές επιδράσεις, ασκούν επιρροή στις αξίες και τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφώσει σχετικά με το τι σημαίνει να είναι κάποιος εκπαιδευτικός αλλά και με τον εκπαιδευτικό που οι ίδιοι οραματίζονται να γίνουν ( (Sachs, 2001), σ. 6). Κεντρική ιδέα της διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας, αποτελεί η άποψη ότι το άτομο αλλάζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής, καθώς περνά από διάφορες φάσεις ανάπτυξης και εξέλιξης. (Lortie D. C., 1975)

Στη δυναμική διάσταση της ταυτότητας με το περιβάλλον, εντάσσεται και η έννοια των υπο-ταυτοτήτων (sub-identities) (Mishler, 1999). Η ταυτότητα αποτελείται από πολλαπλές ταυτότητες που τη συγκροτούν (constituents), οι οποίες ποικίλουν και λειτουργούν ανταγωνιστικά σε αναφορά με τις κοινωνικές καταστάσεις. Αυτές οι ταυτότητες ενδεχομένως να μη μένουν σταθερές και καθορισμένες στη ζωή του ατόμου και να μεταβάλλονται ως απόρροια των γνωστικών του επιλογών ( (Wilson &

Deaney, 2010), αλλά και από τις εξωτερικές επιδράσεις που δέχεται το άτομο σε όλη του τη ζωή. Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού απαρτίζεται από υπο-ταυτότητες, οι οποίες παρουσιάζουν διακύμανση και είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον εκπαιδευτικό αυτές οι υπο-ταυτότητες να βρίσκονται σε ισορροπία παρά σε διάσταση. Ορισμένες από τις υπο-ταυτότητες μπορούν να γίνουν αντιληπτές ως κεντρικές για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ενώ άλλες δεν επηρεάζουν τόσο πολύ. Όσο πιο μεγάλη επιρροή ασκεί στο άτομο η υπο-ταυτότητα, τόσο πιο δύσκολο και απίθανο είναι να αλλαχθεί.

Επισημαίνεται επίσης, ότι το άτομο ανάλογα με τον κοινωνικό περίγυρο που αλληλεπιδρά και συνεργάζεται αναλαμβάνει διαφορετικές ταυτότητες κάθε φορά ανάλογα με το τι έχει να εξυπηρετήσει οι οποίες ωστόσο παρουσιάζουν ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ τους ενώ για την καλύτερη συνύπαρξή τους και για τη διατήρηση σταθερής ταυτότητας απαιτείται όσο το δυνατό βέλτιστη συσχέτιση (Gee & Crawford, 1998) όλων των ειδών των ταυτοτήτων.

Η έννοια της ισορροπίας έχει επισημανθεί ως βασικό στοιχείο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ταυτότητα παρουσιάζεται ως μία περίπλοκη και δυναμική ισορροπία όπου η επαγγελματική αυτο-εικόνα τίθεται σε εξισορρόπηση με μία πληθώρα ρόλων που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν μέσα στο εργασιακό του περιβάλλον κυρίως αλλά και όχι μόνο (Volkman & Anderson, 1998).

Επιπλέον, αναφέρεται ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τους εαυτούς τους μέσα από τους ρόλους που διαδραματίζουν στην επαγγελματική τους ζωή (Barber, 2002). Η Nias (1989) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στους εαυτούς τους στον χώρο της εργασίας τους, επενδύουν στις αξίες που οι ίδιοι θεωρούν ότι αντικατοπτρίζονται μέσα από τη διδασκαλία τους, με αποτέλεσμα η αντίληψή τους για την επαγγελματική και την προσωπική τους ταυτότητα να παρουσιάζεται συγχωνευμένη με αποτέλεσμα να αποδίδουν περισσότερο στη δουλειά τους. Οι (Beauchamp & Thomas, 2009) επισημαίνουν την ασαφή διάκριση μεταξύ της προσωπικής και της επαγγελματικής ταυτότητας. Η επαγγελματική ικανότητα θεωρείται πάντως παράγων – κλειδί για την ικανότητα από το επάγγελμα (MacMillan, 1990) ενώ η αίσθηση της επιτυχίας ενισχύει την ικανοποίηση του ατόμου από κάποιες τουλάχιστον όψεις του επαγγέλματος.

Η Cohen(2008) επίσης επισημαίνει ότι η ταυτότητα είναι κοινωνικά προσδιορισμένη καθώς την περιβάλλουν κανονιστικές συμπεριφορές και αξίες στις οποίες θα πρέπει να προσαρμόζεται προκειμένου να γίνεται αποδεκτή. Η αντίληψη της ταυτότητας του ατόμου ως εκπαιδευτικού δέχεται επιρροή από τον περιβάλλοντα χώρο του ατόμου, τις προσδοκίες των άλλων από το άτομο και ο,τιδήποτε το άτομο επιτρέπει να επιδράσει πάνω του. Αυτό θα ασκήσει και μεγάλη επιρροή στην επαγγελματική του ταυτότητα ως εκπαιδευτικού (Reynolds, 1996) αλλά και γενικότερα σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Έρευνα έχει δείξει ότι μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών θεωρούν τη σχέση τους με τους συναδέλφους ως «πηγή επαγγελματικής μάθησης» ενώ άλλοι κρίνουν ως επιμορφωτικές τις επισκέψεις τους στις τάξεις συναδέλφων τους, πρακτική που στην Ελλάδα , δεν είναι καθόλου συνηθισμένη.

Έτσι λοιπόν, ο αναλυτής λόγου , που επιθυμεί να προσδιορίσει την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από το λόγο τους , θα πρέπει να διευκρινίσει τι είδους πρόσωπα «ομιλούνται», μέσα σ' έναν Λόγο ενώ θα πρέπει να προσεγγίσει τον Λόγο ως «ένα συνεκτικό σύστημα νοημάτων», το οποίο στηρίζεται στις πολιτισμικά και κοινωνικά διαθέσιμες κατανοήσεις, ενώ θα πρέπει να έχει κατά νου την αναστοχαστική υφή της γλώσσας, αφού όλα τα γεγονότα που αναφέρουν οι ομιλητές στο λόγο τους , έχουν συμβεί στο παρελθόν, αλλά οι επιδράσεις είναι εμφανές στο παρόν (Parker, 1992).

## **Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο**

Αφετηρία των ερευνών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο, ήταν η αναγνώριση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη συνακόλουθη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης , καθώς οδήγησαν πολλούς μελετητές να ασχοληθούν με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο τους, διότι αυτοί είναι που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση της νέας γενιάς (Παπαναούμ, 2003). Οι αναλύσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών φώτισαν τις κοινωνιολογικές παραμέτρους και τα συμφραζόμενα του έργου του και όλων εκείνων των στοιχείων που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα του έργου του. Ως απόσταγμα των εξελίξεων αυτών,

τεκμηριώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερη σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το διδακτικό έργο αναγνωρίζεται ως μια διαδικασία δυναμική και σε μεγάλο βαθμό απρόβλεπτη , καθώς προκύπτει από την συναίρεση των δομικών προδιαγραφών του με την πολιτισμική πραγματικότητα του πλαισίου όπου πραγματοποιείται.

Οι αλλαγές στον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου από τη δεκαετία του 1980 , καθώς και η αναγνώριση ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι συνάρτηση της ποιότητας εκείνων που την στελεχώνουν, είχαν επιπτώσεις όχι μόνο στην πολιτική που αφορά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού , αλλά και στην αναζωπύρωση του σχετικού ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Οι διάφορες διαπιστώσεις που προέκυψαν από όλες τις έρευνες , είχαν πρώτα- πρώτα ορατό αντίκτυπο στον κλάδο των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές χώρες του κόσμου, καθώς αναγνωρίζεται ότι βασική προϋπόθεση για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί τα μέγιστα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία αποτελεί τόσο η συστηματική εκπαίδευση τους και πριν την είσοδο τους στο επάγγελμα αλλά και η συνεχής αναβάπτιση τους στην επιστημονική γνώση. (Παπαναούμ, 2003) Μέσα από αυτή τη διαπίστωση , γίνει κατανοητή η σημαντική λειτουργία και ο ρόλος της ταυτότητας ως μέσο για την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου, της διδακτικής πράξης, της προόδου των μαθητών και πρωτίστως της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού. Σημαντικός αρωγός στην επίτευξη της αποτελεσματικότητας είναι η χάραξη και η σχεδίαση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα επενδύει στον εκπαιδευτικό, θα έχει ως γνώμονα την ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τις παραμέτρους που την επηρεάζουν και τη χαρακτηρίζουν. Μόνο έτσι θα αναδειχθεί ο εκπαιδευτικός που έχει οράματα, επαγγελματισμό και αισιοδοξία για το επάγγελμα που επέλεξε να ακολουθήσει (Φωτοπούλου, 2013)

Η έρευνα της τελευταίας δεκαετίας έδειξε ότι η επιτυχής δράση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να διασφαλιστεί με μεμονωμένες ρυθμίσεις που αφορούν την πολιτισμική του επαγγέλματος , όπως είναι π.χ παρεμβάσεις στην αρχική εκπαίδευση .Και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Η σχετική έρευνα κινείται σε δύο κατευθύνσεις : η πρώτη αφορά τον τρόπο που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν και η δεύτερη στρέφεται στους

όρους και τις συνθήκες που επηρεάζουν και την επαγγελματική ανάπτυξη αλλά και το διδακτικό έργο (Little, 1992)

Ένα άλλο ακόμη στοιχείο που προκύπτει και παρουσιάζεται μέσα από τις έρευνες που έχουν γίνει για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου, είναι το αίσθημα ικανοποίησης που αντλούν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα τους και τους επηρεάζει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους. Η αίσθηση της ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας δεν προδικάζουν υψηλή απόδοση αλλά την συνδιαμορφώνουν , δεδομένου ότι εμπνέουν στους εκπαιδευτικούς θετική διάθεση, ενεργητικότητα και επιμονή κατά την άσκηση του διδακτικού έργου. Αν προσθέσει κανείς στην εικόνα αυτή ,την υψηλή αίσθηση ευθύνης, την πίστη τους στη δύναμη του σχολείου , καθώς και το αίτημα πολλών για καλύτερες προοπτικές εξέλιξης , για επιμόρφωση και για διερεύνηση της αυτονομίας , μπορεί να συμπεράνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δίνουν δείγματα υψηλού επαγγελματισμού ( Παπαναούμ, 2003)

Πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αξία ενός επιστημονικού πυρήνα γνώσεων για την αποτελεσματικότητα τους, αποδίδοντας ίση σημασία τόσο στην αρχική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση τους. Στο σύνολο τους όμως εξαρτούν την επιτυχή αξιοποίηση της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης από προσωπικές ιδιότητες και ικανότητες. Θεωρούν δηλαδή, ότι η αποτελεσματική άσκηση του έργου τους, εξαρτάται από την προσωπικότητά τους, γεγονός που είναι πιθανόν να σημαίνει ότι αισθάνονται ικανοί να ελέγξουν τους εξωτερικούς καταναγκασμούς και κατά συνέπεια να τους αμβλύνουν. Η ανάλογη έμφαση δίνεται επίσης από όλους και στην επαγγελματική τους εμπειρία και δείχνει πόσο σχετική θεωρούν την αξία των σπουδών τους , υπό την έννοια ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκόμισαν χρειάζεται να φιλτράρονται και ενδεχομένως να διευρύνονται κατά την άσκηση του έργου τους προκειμένου να έχουν αποτέλεσμα στη διδακτική πράξη. Αυτό σημαίνει ότι η εμπειρία από τη σχολική τάξη και τη σχολική μονάδα βοηθά να μετασχηματιστεί σε επιτυχή διδασκαλία και αποτελεσματικότητα το διδακτικό τους έργο.

## Το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας των εκπαιδευτικών: Στόχος και ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως στόχο την ανάδειξη ποικίλων όψεων της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών Α βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνέντευξης, για τις απόψεις που εκφέρουν για τη σχέση τους με το διευθυντή, τη ρητορική τους πειθώ για την ποιότητα των συγκεκριμένων σχέσεων κι πως πιστεύουν πως οι σχέσεις αυτές τους καθιστούν ικανούς εκπαιδευτές. Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και εξηγούν (ή αλλιώς λογοδοτούν σχετικά με) την εργασία τους και με τη συνεργασία τους με τον διευθυντή, αλλά και πώς αυτά τα δύο καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, και ποιες επαγγελματικές ταυτότητες προκύπτουν στο πλαίσιο αυτής της επιχειρηματολογίας.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να καταγράψει, να αναλύσει κι έπειτα να διεξάγει συμπεράσματα όχι μόνο πώς διαμορφώνονται οι επαγγελματικές ταυτότητες, αλλά και πως επηρεάζονται από το λόγο, το λόγο με τον διευθυντή και έπειτα την ανάδειξή τους ως αποτελεσματικούς. Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνών, που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, που σχετίζονται με την κατασκευή της ταυτότητα των εκπαιδευτικών με αυτούς τους παράγοντες. Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο λόγο των διευθυντών είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς συμβάλλει στην βελτίωση της επίδοσης της ομάδας, του οργανισμού, αλλά και στην κατανόηση της σχέσης τους με το διευθυντή κι η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα.

Το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής διαμορφώνεται ως εξής:

- Πώς κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, όταν αυτοί διατυπώνουν τις απόψεις τους σε ένα πλαίσιο ερευνητικής συνέντευξης, για τις σχέσεις τους με το διευθυντή κι εάν συνδέονται αυτές οι σχέσεις και πως με την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί;



## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### ***Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία***

#### **Περίληψη**

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας και πιο πολύ , τα σημεία της μεθοδολογίας που αφορούν τα χαρακτηριστικά και την επιλογή των συμμετεχόντων/ χουσών , τη διαδικασία κατά τη συλλογή δεδομένων , τη στρατηγική και τον τρόπο ανάλυσης των συγκεκριμένων δεδομένων. Επίσης καταγράφονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και όσες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

#### **Συλλογή δεδομένων : Διαδικασία και τεχνικές / εργαλεια συλλογης δεδομενων**

Μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ποιοτικές έρευνες είναι από τη βάση τους πιο προοδευτικές , δημοκρατικές, επενεργειακές (agentic) , κοινωνικές, απελευθερωτικές/ χειραφετητικές από ό, τι οι ποσοτικές έρευνες (π.χ (Stanley & Wise, 1983)). Η αλήθεια είναι ότι στις ποιοτικές προσεγγίσεις ο ερευνητής έχει μια πιο άμεση σχέση με τα υποκείμενα της έρευνας, τα γνωρίζει εκ του σύνεγγυς. Για το λόγο αυτό η ποιοτική έρευνα θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη διερεύνηση του θέματος αυτού. Σύμφωνα με τον (Parker R. , 1995), η ποιοτική έρευνα πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες, δίνει έμφαση και εστιάζει στο νόημα και όχι στις συμπεριφορές των ανθρώπων, μας βοηθά να ακούσουμε τις ιστορίες των ανθρώπων και να κατανοήσουμε σε βάθος τις συμπεριφορές και τις πρακτικές τους , να έχουμε μια καλύτερη κατανόηση των πλαισίων όπου τα υποκείμενα ζουν και εργάζονται καθώς και με αυτόν τον τρόπο προσφέρεται μια μοναδική εμπειρία του τρόπου

προσέγγισης των βιωμάτων των και της συμπεριφοράς των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων (εργαλείο έρευνας ) που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη και ο τύπος συνέντευξης είναι η ημι- δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), που χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες θεματικές , στις οποίες υπάρχουν μείζονες ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε συνέντευξη, καθώς η σειρά των ερωτήσεων αλλά και η ανίχνευση πληροφοριών, εξαρτάται κάθε φορά από τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά και παρουσιάζει ευελιξία ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συγκεκριμένους συμμετέχοντες που κρίνονται ως κατάλληλοι, ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση των ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση.

Ο Woods (1992) διατυπώνει την άποψη ότι με την συνέντευξη «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων , αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Η ροή αυτή είναι μεγαλύτερη στις ημιδομημένες συνεντεύξεις όπου υπάρχει εντονότερο το στοιχείο της ευελιξίας τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη σειρά των ερωτήσεων (Κυριαζή, 2001)

Η συνέντευξη είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους συλλογής υλικού, όπου ο ερευνητής υποβάλλει στον ερωτώμενο μια σειρά από ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει (Τσιώλης, 2014). Αυτό που ενδιαφέρει τον ερευνητή είναι να ανακαλύψει τι σκέφτεται ο ερωτώμενος σε σχέση με κάποιο θέμα και να συγκρίνει τις γνώμες και τις απόψεις των ερωτώμενων.

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η άποψη αυτή ότι η συνέντευξη θεωρείται μια μορφή λόγου , καθώς και για τους αναλυτές λόγου οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα διαφορετικό εργαλείο έρευνας (Brenner, 1985) (Cannel & Kahn, 1968). Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κάνουν πράγματα, να ζητήσουν , να διατάξουν. Αυτή η λειτουργία της γλώσσας , αποτελεί βασικό συστατικό της ανάλυσης λόγου. (Potter & Wetherell, 2009)

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί και να ληφθεί σοβαρά υπόψη είναι ότι η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί ουσιαστικά ένα διάλογο μεταξύ δύο συνομιλητών, ο οποίος

εξαρτάται , από τον τρόπο με τον οποίο ο συνεντευκτής διατυπώνει τις ερωτήσεις, την ευελιξία του ως προς τη χρήση του ερωτηματολογίου αλλά και κατά πόσο ο ερωτώμενος κατανοεί τις ερωτήσεις , αλλά και γενικότερα το πλαίσιο που περιβάλλει όλη τη διαδικασία της συνέντευξης (Mishler E. , 1996). Ενώ πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει την ποιοτική συνέντευξη είναι και η μεταξύ σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον συνεντευκτή και στον συνεντευξιζόμενο, όπως την «αλληλεπίδραση», (Woods D. , 1991) και την «ειλικρίνεια» (Verma & Mallick, 2004).

Κάτι ακόμη που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι, οι αναλυτές λόγου , τονίζουν ότι όταν δουλεύουν με συνεντεύξεις , τις οποίες τις θεωρούν κοινωνικές καταγραφές , είναι απαραίτητο να τις απομαγνητοφωνούν. Οι συνεντεύξεις στη παρούσα έρευνα απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως με το στίλ Jefferson (Potter & Wetherell, 2009) και προσπαθήσαμε να αναλύσουμε και τις ερωτήσεις αλλά και τις απαντήσεις κάθε φορά, εστιάζοντας αρχικά στο ερώτημα , στον τρόπο που διατυπώνεται το ερώτημα αλλά και το νόημα που θέλει να περάσει στον συμμετέχοντα η κάθε ερώτηση.

Το σχέδιο συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις που ήταν χωρισμένες σε πέντε ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε προσωπικές ερωτήσεις γνωριμίας για τους συνεντευξιζόμενους. Η δεύτερη ενότητα περιείχε γενικές ερωτήσεις παρουσίασης των διευθυντών /ντριών που είχαν κατά τη διάρκεια της εμπειρίας τους στα σχολεία. Η ενότητα που άρχισε σιγά – σιγά να έχει ερωτήσεις πιο σχετικές με το θέμα της έρευνας ήταν η τρίτη ενότητα, όπου εστίαζε σε ερωτήσεις σχετικές με τη σχέση (τυπική, συνεργατική, επικοινωνιακή, φιλική, ιεραρχική) του εκπαιδευτικού με τον διευθυντή/ντρια και κατά πόσο η σχέση αυτή επηρέαζε την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο διδακτικό έργο. Οι ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας , ζητούσαν από τον εκπαιδευτικό να περιγράψει τι είναι το διδακτικό έργο για αυτούς καθώς και τι θεωρούν οι ίδιοι ότι είναι το αποτελεσματικό διδακτικό έργο. Στη συνέχεια , οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν συνεργάζονται με το διευθυντή/ντριά τους για το διδακτικό έργο, αλλά και κατά πόσο η συνεργασία αυτή , συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνονται αποτελεσματικοί στο διδακτικό έργο. Έπειτα, προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε λίγο αντίστροφα τη σχέση, δηλαδή, εάν οι ίδιοι οι διευθυντές παίρνουν πρωτοβουλίες να πουν τη γνώμη τους , στους εκπαιδευτικούς για το διδακτικό τους έργο και κατά πόσο η τακτική αυτή επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους. Ακόμη τους ζητήσαμε να μας πούνε ποιος τύπος επαφής

(οργανωμένη, θεσμοθετημένη) με το διευθυντή πιστεύουν ότι θα ήταν η καλύτερη αρχικά για τη μεταξύ τους σχέση αλλά και έπειτα για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου. Ενώ στο τελευταίο κομμάτι της ενότητας αυτής, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να πάρουν το ρόλο όλων των εκπαιδευτικών και να απαντήσουν, εάν θεωρούν ότι η συνολική σχέση όλων των εκπαιδευτικών με το διευθυντή / ντρία επηρεάζει ή όχι την αποτελεσματικότητα τόσο του διδακτικού τους έργου όσο και του έργου του σχολείου, καθώς και εάν η συνεργασία είναι μέρος του επαγγελματισμού και των εκπαιδευτικών αλλά και των διευθυντών/ ντριών. Τέλος η πέμπτη ενότητα, αποτελεί και την τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας και περιλαμβάνει ερώτηση συνόψισης, όπου με την συγκεκριμένη ερώτηση δίνουμε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς είτε να διατυπώσουν τις δικιές τους προτάσεις επί του θέματος είτε τη δυνατότητα για αναστοχασμό.

Η συνέντευξη της Γ, ήταν η πρώτη συνέντευξη που έγινε πιλοτικά καθώς μετά την απομαγνητοφώνησή της διακριβώσαμε ότι οι πληροφορίες που καταφέραμε να συλλέξουμε από την συνέντευξη ήταν αρκετές και ικανοποιητικές, επομένως δεν προβήκαμε σε αλλαγές περιεχομένου και δομής του ερωτηματολογίου.

Συνοψίζοντας οι παρούσες συνεντεύξεις είναι προσανατολισμένες στην ανάλυση λόγου, εστιάζουν τόσο στη μεταβλητότητα όσο και στη συνέπεια των απαντήσεων δίνοντας έμφαση σε τεχνικές που επιτρέπουν την ποικιλότητα των απαντήσεων καταλήγοντας έτσι καθ' αυτόν τον τρόπο σε συνομιλιακά κείμενα τα οποία θα χρησιμοποιήσει για ανάλυση ο ερευνητής και τέλος για τους αναλυτές λόγου, οι συνεντευκτές θεωρούνται «ενεργοί συμμετέχοντες και όχι ομιλούντα ερωτηματολόγια», αφήνοντας έτσι στον ερευνητή χώρο για ενεργή παρέμβαση. (Potter & Wetherell, 2009)

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για όλα τα στοιχεία της έρευνας, από το σχετικό παραχωρητήριο που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια και τους το έδωσε πριν την συνέντευξη. Πληροφορήθηκαν επίσης πως η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικό σκοπό. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, ενώ οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει τους. Η διάρκεια της έρευνας υπολογίστηκε ότι χρειάστηκαν περίπου 7 μήνες ( Οκτώβριος 2018- Μάιος 2019).

## Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων , όπου οι περισσότεροι εργάζονται στο δημοτικό σχολείο το οποίο ανήκει σε ένα χωριό του νομού Πιερίας και δύο εκπαιδευτικοί σε σχολεία της πόλης της Κατερίνης, εκ των οποίων οι 2 είναι δάσκαλοι και οι 13 δασκάλες. Συνολικά περιγράφηκαν 66 διευθυντές / ντριες εκ των οποίων οι 58 είναι άντρες και οι 8 είναι γυναίκες. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν παλιοί μου δάσκαλοι ενώ οι υπόλοιποι ήταν γνωστοί που δέχτηκαν να με βοηθήσουν στην έρευνα.

- Η Γ. έχει 11 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και τον τελευταίο χρόνο έχει ξεκινήσει μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή , στο πανεπιστήμιο της Λευκωσίας. Έχει δουλέψει σε σχολεία 5 διαφορετικών νομών και έχει εμπειρία από 7 διευθυντές. Αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκεσε 46min και 34s.
- Η Αν. έχει 15 χρόνια εμπειρίας ως δασκάλα Αγγλικών. Έχει σπουδάσει στο De Montfort University. Έχει δουλέψει σε πάρα πολλά σχολεία της Πιερίας και έχει αρκετή εμπειρία από αρκετούς διευθυντές καθώς στη συζήτησή μας , αναφέρθηκε μόνο σε 3 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκεσε 46min και 14s.
- Ο Ν. έχει 32 χρόνια υπηρεσίας. Έχει σπουδάσει Ζωσιμαία Ιωαννίνων , αλλά έχει ειδικότητα διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων καθώς και πτυχίο εξομοίωσης . Έχει δουλέψει σε πολλά δημοτικά σχολεία του νομού Πιερίας αλλά και σε σχολεία που ανήκουν σε νησιωτικές περιοχές. Έχει εμπειρία από 5 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 4 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκεσε 52min και 16s.
- Η Ε. έχει 13 χρόνια εμπειρίας. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ανθρωπιστικών σπουδών στην Πάτρα. Έχει δουλέψει σε σχολεία 5 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 6 διευθυντές και αναφέρθηκε σε όλο το σύνολο των διευθυντών. Η συνέντευξη διήρκεσε 30min και 6s.
- Η Τα. Έχει 25 χρόνια εμπειρίας. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στη Ρόδο. Έχει δουλέψει σε σχολεία που ανήκουν σε

- 4 διαφορετικούς νομούς. Έχει εμπειρία από 15 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 5 διευθυντές και 1 γυναίκα. Η συνέντευξη διήρκησε 41min και 16s
- Ο Χ. έχει 13 χρόνια εμπειρίας. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει δουλέψει σε σχολεία που ανήκουν σε 5 διαφορετικούς νομούς. Έχει εμπειρία από 7 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 3 διευθύντριες και 4 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 68min και 12s.
  - Η Φ. έχει 20 χρόνια εμπειρίας. Έχει τελειώσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Έχει δουλέψει σε σχολεία που ανήκουν σε 3 διαφορετικούς νομούς. Έχει εμπειρία από 7 διευθυντές, 6 διευθυντές και 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 50min και 10s.
  - Η Χ. έχει 17 χρονιά εμπειρίας. Έχει τελειώσει στο Αριστοτέλειο Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας και Γλώσσας. Έχει δουλέψει κυρίως σε σχολεία που ανήκουν στο νομό Πιερίας. Έχει εμπειρία από 8 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 44min και 32s.
  - Η Ευτ. Έχει 12 χρόνια εμπειρίας. Έχει σπουδάσει στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών στη Θεσσαλονίκη στο ΑΠΘ, ως μουσικός. Έχει δουλέψει σε σχολεία 4 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 30 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 4 διευθυντές, 3 διευθυντές και 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 52min και 94s.
  - Η Π. έχει 6 χρόνια εμπειρίας, 5 χρόνια στο δημόσιο και 1 χρόνο σε ιδιωτικό σχολείο. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο ΑΠΘ και τον τελευταίο χρόνο εκπονεί την διπλωματική της εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Οργάνωσης και Διοίκησης της ΑΣΠΑΙΤΕ στη Θεσσαλονίκη. Έχει εμπειρία από 6 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 3 διευθυντές εκ των οποίων οι 2 είναι διευθυντές και η 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 43min και 53s.
  - Η Σπυρ. Έχει 23 χρόνια εμπειρίας. Έχει σπουδάσει στο Παιδαγωγικό Τμήμα της Ακαδημίας και έχει πτυχίο εξομοίωσης. Έχει δουλέψει σε σχολεία 3 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από πολλούς διευθυντές και αναφέρθηκε σε 3 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 40min και 38s.
  - Η Ελ. Έχει σπουδάσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία και έχει πτυχίο εξομοίωσης. Έχει 34 χρόνια εμπειρίας και έχει δουλέψει σε σχολεία 2

διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 7 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 40min και 52s.

- Η Ν. έχει σπουδάσει στην Παιδαγωγική Ακαδημία . Έχει 20χρόνια εμπειρίας και έχει δουλέψει σε σχολεία 2 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 5 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 43min και 16s.
- Η Κ. έχει σπουδάσει στη Παιδαγωγική Ακαδημία των 2 χρόνων. Έχει εμπειρία 22 χρόνια και έχει δουλέψει σε σχολεία 2 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 15 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 3 διευθυντές εκ των οποίων η 1 είναι γυναίκα και οι 2 άντρες διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 43min και 32s.
- Η Ζ. έχει σπουδάσει διετής Παιδαγωγική Ακαδημία στα Γιάννενα και έχει πτυχίο εξομοίωσης. Έχει κάνει Διδασκαλείο στο Δημήτριος Γληνός , έχει κάνει μεταπτυχιακό στο ΑΠΘ με κατεύθυνση την τοπική ιστορία. Έχει 26 χρόνια εμπειρίας και πρωτοξεκίνησε να δουλεύει με τσιγγάνους, αλλά στα πλαίσια της λαϊκής επιμόρφωσης, εεε σε ένα σχολείο της Πιερίας , δούλεψε 1.100 ώρες οι οποίες ήταν βασιζόμενες στη μέθοδο Frayer , ενώ στη συνέχεια δούλεψε σε σχολεία 5 διαφορετικών νομών. Έχει εμπειρία από 6 διευθυντές και στη συνέντευξή μας , αναφέρθηκε σε όλο το σύνολο των διευθυντών. Η συζήτησή μας διήρκησε 57min και 66s.

Οι εκπαιδευτικοί πληροφορήθηκαν για το περιεχόμενο της συνέντευξης και της έρευνας , από το σχετικό παραχωρητήριο που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια και τους το έδωσε πριν κάνουν τη συνέντευξη. Η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών ήταν εθελοντική καθώς αυτό που τονιζόταν και πριν αλλά και μετά τη συνέντευξη ήταν ότι θα τηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία και αντί των ονομάτων θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει των συμμετεχόντων και οι συνεντεύξεις έγιναν κυρίως στο σχολείο εκτός διδακτικού ωρολογίου.

Στο τέλος κάθε συνέντευξης , ενημερώνόταν το αναστοχαστικό ημερολόγιο με παρατηρήσεις , δυσκολίες και προβλήματα που τυχόν να συνέβαιναν κατά τη διάρκεια κάθε συνέντευξης.

## Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα αυτή στηρίχτηκε στις «κοινωνικοκονστρουξιονιστικές» προσεγγίσεις, οι οποίες ακολουθούν κοινή γραμμή μ' αυτή της προσέγγισης του λόγου και εκφέρονται από τους (Potter & Wetherell, 2009) (Edward & Potter, 1992) οι οποίοι θεωρούν την έννοια του εαυτού, αναπόφευκτα εξαρτημένη από τις καθημερινές γλωσσικές πρακτικές.

Συγκεκριμένα η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, όπως παρουσιάζεται στο μοντέλο των (Potter & Wetherell, 2009) οι οποίοι εντάσσονται στον εθνομεθοδολογικό τύπο και βασίζονται πάρα πολύ στα πράγματα που κάνει η γλώσσα κατά την καθημερινή της χρήση. Η προσέγγιση των Potter & Wetherell στηρίζεται στην μικροαναλυτική τεκμηρίωση των πραγμάτων, που γίνονται στο συγκείμενο της συνομιλίας. Με τη χρήση του λόγου μπορούμε να κατασκευάσουμε κοινωνικές παραδοχές της πραγματικότητας, οι οποίες βασίζονται στη λειτουργία, στην κατασκευή και στη μεταβλητότητα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η μελέτη των ερμηνευτικών ρεπερτορίων ή οι «λεξικογραφικοί κατάλογοι ή μητρώα όρων και μεταφορών», από τα οποία αντλούνται στοιχεία, για να χαρακτηρίσουν δράσεις και γεγονότα (Gilbert & Mulkay, 1984) δεν συμπεριλαμβάνονται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Η επιλογή για ποιοτική έρευνα, με προσανατολισμό τη μελέτη λόγου σε σχέση με το ποιες και με ποιο τρόπο κατασκευάζονται οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών στο λόγο τους με το διευθυντή τους, οφείλεται στο ότι αυτού του είδους, η ερευνητική προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στις λογοδοτήσεις των εκπαιδευτικών, όπως αυτές εκφέρονται μέσα από το λόγο τους, αλλά και στο ότι αφήνουν στον ερευνητή χώρο για ενεργή παρέμβαση στη συνομιλία όταν και όποτε χρειάζεται (Potter & Wetherell, 2009).

Δεν αρκεί να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού όπως προβάλλονται μέσα από το λόγο τους με το διευθυντή, αλλά περισσότερο εστιάζουμε στο πως κατασκευάζεται ο λόγος και στο τι πετυχαίνει και όχι στο αν αποτελεί ακριβή περιγραφή του εσωτερικού κόσμου του συμμετέχοντα, η συνέπεια



δηλαδή είναι συχνά λιγότερο χρήσιμη και επιθυμητή για την ανάλυση , απ' ότι η μεταβλητότητα στις συνεντεύξεις. Στο νέο αυτό πλαίσιο ο λόγος αντιμετωπίζεται ως ρητορική πράξη. Ο λόγος ανήκει στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό , ο οποίος εστιάζει στην πραγματικότητα και την ανθρώπινη εμπειρία, η οποία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Οι κατασκευές αυτές πάντως παρουσιάζουν μεταβλητότητα ανάλογα με την περίσταση και τους στόχους που επιδιώκουν τα άτομα με τη χρήση του λόγου και έτσι παράγουν διαφορετικές κατασκευές , όχι σκοπίμως , αλλά προκύπτουν καθώς το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει φαινόμενα και να αλληλεπιδράσει μέσα στη συζήτηση (Potter & Wetherell, 2009).

Σε σύγκριση με τη διεξαγωγή πειραμάτων ή την ανάλυση δεδομένων ερωτηματολογίου , στην επεξεργασία απομαγνητοφωνημένων κειμένων δεν υπάρχει καμία μηχανική διαδικασία παραγωγής πορισμάτων. Η ανάλυση περιλαμβάνει πολύ προσεκτικό και επαναλαμβανόμενο διάβασμα . Συχνά , μόνο ύστερα από πολλές ώρες πάλης με τα δεδομένα και πολλές εσφαλμένες εκκινήσεις αρχίζει να αναδύεται πια ένα συστηματικό μοτίβο (Potter & Wetherell, 2009).

Έτσι και στην παρούσα έρευνα , η επεξεργασία των δεδομένων, έγινε με το σκεπτικό ότι οι καταγραφές και τα αντίγραφα , τα οποία παρέχουν μια εξαιρετικά λεπτομερή αναπαράσταση της κοινωνικής δράσης, επικεντρώνονται στο τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της κοινωνικής διαβούλευσης (Peräkylä, 1997). Η ανάλυση λόγου , είναι μια λειτουργικά προσανατολισμένη προσέγγιση στην ανάλυση της ομιλίας και του κειμένου. Ασχολείται με τη φυσική ομιλία και με την επεξεργασία των μεταγραφών των συνεντεύξεων οι οποίες θεωρούνται αντίγραφα της συνομιλίας και αναπαράσταση της κοινωνικής δράσης (Peräkylä, 1997). Ο λόγος βρίσκεται σ' ένα συγκεκριμένο και διαδοχικό περιβάλλον και οι λέξεις είναι προσαρμοσμένες ανάλογα με το τι προηγείται και τι ακολουθεί στη συζήτηση (Woofit, 2005). Η λεπτομέρεια του εμπειρικού υλικού παρουσιάζεται σε μορφή που επιτρέπει στους αναγνώστες και τους συναδέλφους ερευνητές να «κάνουν τους δικούς τους ελέγχους και κρίσεις» . Η ανάλυση λόγου ασχολείται με την δράση, την κατασκευή και τη μεταβλητότητα Potter (1987).

Οι άνθρωποι εκτελούν κοινωνικές ενέργειες. Τα χαρακτηριστικά αυτών των ενεργειών , είναι προϊόν της κατασκευής της ομιλίας. Μέρος της ανάλυσης του λόγου είναι προσανατολισμένες σε αυτό αλλά και στη μεταβλητότητα που παρουσιάζουν οι

ρητορικές κατασκευές , που κατασκευάζονται ανάλογα με τα διάφορα αλληλεπιδραστικά πλαίσια που εξυπηρετούν. Μια από τις αναλυτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούμε όταν ασχολούμαστε με τις ρητορικές κατασκευές είναι να ταυτοποιήσουμε και να διερευνήσουμε τη μεταβλητότητα σε όλες τις εκδοχές. Η μεταβλητότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αναλυτικός μοχλός, επειδή είναι ενδεικτικό της ρητορικής δράσης Potter και Wetherell (1987).

Εκτός από αυτά τα χαρακτηριστικά, η ανάλυση των μεταγραφών έχει και το στοιχείο της αμεσότητας , η οποία είναι «αυστηρή στην απαίτησή της για μια εμπειρική αιτιολογία για να θεωρηθεί έγκυρη οποιαδήποτε περιγραφή» ( (Peräkylä, 1997).

Από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ανάλυσης λόγου είναι το ενδιαφέρον , για τη ρητορική (διαλεκτική) οργάνωση της καθημερινής ομιλίας και σκέψης (Billing, 1987)

Ένα τελικό χαρακτηριστικό της ανάλυσης λόγου, είναι ότι ενδιαφέρεται για τα φαινομενικά «γνωστικά» θέματα της πραγματικότητας και του νου. Η ανάλυση λόγου, εστιάζει ιδιαίτερα στην εξέταση του λόγου και πως τα γνωστικά ζητήματα της γνώσης , οδηγούν στην επεξήγηση είτε της αλήθειας είτε των σφαλμάτων (Edwards R. , 1991), (Edwards. D., 1987), έτσι όπως παρουσιάζονται στο λόγο τους από τους συνεντευξιαζόμενους.

Η ανάλυση περιλάμβανε προσεκτικό και επαναλαμβανόμενο διάβασμα. Μετά την πρώτη επεξεργασία τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων οργανώθηκαν , ανάλογα με τους άξονες του σχεδίου συνέντευξης. Ομαδοποιήθηκαν με ταξινομικό κριτήριο τις θεματικές ενότητες, για όλους τους εκπαιδευτικούς (1<sup>η</sup> επεξεργασία) και έπειτα κι' άλλη ομαδοποίηση , ανεξαρτήτως θεματικών αξόνων για κάθε εκπαιδευτικό (2<sup>η</sup> επεξεργασία). Ακολούθως συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων αυτών και ανάδειξη της ποικιλίας και της μεταβλητότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων ( (Potter & Wetherell, 2009), με την ανάδειξη ποικίλων ειδών επαγγελματικής ταυτότητας για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα μας.

Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής είναι η δημιουργία ενός ενιαίου κειμένου, ανάλογα με τις εκάστοτε περιστάσεις ομιλίας. Όπως έχει ξανά ειπωθεί , δεν υπάρχει καμία μηχανική διαδικασία , παραγωγής πορισμάτων από ένα απομαγνητοφωνημένο κείμενο. Στην παρούσα φάση , η ανάλυση λόγου και ο αναλυτής λόγου, ασχολείται με τις λεπτομέρειες στα αποσπάσματα λόγου όσο κατακερματισμένες και

αντικρουόμενες και εάν είναι και με αυτά που λέγονται και γράφονται στην πραγματικότητα και όχι με κάποια γενική ιδέα , που φαίνεται ότι υπονοείται ενώ οι δύο φάσεις που διαρθρώνουν την ανάλυση λόγου είναι : η αναζήτηση μοτίβων στα δεδομένα και η λειτουργία της συνέπειας (Potter & Wetherell, 2009).

Θα πρέπει λοιπόν να γίνει σαφές ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρη αναλυτική μέθοδο , αλλά υπάρχει ένα ευρύ θεωρητικό πλαίσιο που εστιάζει την προσοχή του στην ικανότητα του αναγνώστη να εντοπίζει σημαντικά μοτίβα συνέπειας και μεταβλητότητας. Τα μοτίβα αυτά αφορούν διαφορές στο περιεχόμενο ή την μορφή των αναφορών αλλά και στη συνέπεια που αφορά την αναγνώριση χαρακτηριστικών «κοινών» στις αναφορές. Η βασική θεωρητική αιχμή της ανάλυσης λόγου , έγκειται στο επιχείρημα ότι η ομιλία εξυπηρετεί πολλές λειτουργίες και ποικίλα αποτελέσματα. Αφού εντοπίστηκαν τα μοτίβα της συνέπειας , μετατέθηκαν στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάστηκαν μέσα από ρητορικές στρατηγικές αλλά και τις λειτουργίες και το συμφέρον που εξυπηρετούν αυτές οι κατασκευές. Με βασικό άξονα την τοποθέτηση αυτή δηλαδή όχι μόνο τι λέγεται , αλλά πώς κατασκευάζεται , αλλά και γιατί μ' αυτόν τον τρόπο και όχι με κάποιον άλλον , έγινε η ανάγνωση και ανάλυση των δεδομένων και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

## Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, ανέδειξε ποικίλες ταυτότητες εκπαιδευτικών Α βάρθμιας εκπαίδευσης, όπου στην παρούσα έρευνα ,οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, λογοδοτούν, για τη σχέση τους με τον διευθυντή και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο διδακτικό έργο. Οι ταυτότητες που προέκυψαν είναι : Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης», «Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός», «Ο μεθοδικός εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομος», «Ο Εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος», «Ο εκπαιδευτικός ως συνυπεύθυνος με τον διευθυντή», «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος», «Ο εκπαιδευτικός με εγκράτεια», «Ο κατανοητικός εκπαιδευτικός». Καθώς οι εκπαιδευτικοί, λογοδοτούσαν για τη δική τους ταυτότητα, παράλληλα , αναδεικνύονταν και κάποιες ταυτότητες διευθυντών, ενδεικτικές είναι οι εξής ταυτότητες « Ο διευθυντής καθοδηγητής», « Ο αποτελεσματικός διευθυντής», « Ο οργανωτικός διευθυντής», «Ο ενθαρρυντικός διευθυντής», «Ο διευθυντής με ιδέες», «Ο διευθυντής συμβουλευτικός – μέντορας», «ο επικεφαλής διευθυντής», «ο διευθυντής που παίρνει πρωτοβουλίες». Επιλέχθηκαν κάποιες, λόγω μεγάλης έκτασης της εργασίας, και παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων γραμμή προς γραμμή (Edward & Potter, 1992)

Επιλέχθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων όχι για όλες τις εκδοχές ταυτότητας των εκπαιδευτικών που παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις αλλά για τις εξής: «Ο μεθοδικός εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης», «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός» «Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος», «Ο εκπαιδευτικός ως αποτελεσματικός» «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός», «Ο εκπαιδευτικός με εγκράτεια», «ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός», ακολούθησε λεπτομερής ανάλυση των αποσπασμάτων, γραμμή προς γραμμή προσανατολισμένη στις αρχές του Discursive Action Model - DAM (Edwards & Potter, 1992). Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, αναδείχθηκαν ταυτότητες και για τους διευθυντές, αναλύθηκαν οι εξής :«Ο αποτελεσματικός διευθυντής», «Ο οργανωτικός διευθυντής», «Ο συμβουλευτικός – μέντορας διευθυντής» « Ο διευθυντής με ιδέες», «Ο διευθυντής καθοδηγητής», «ο διευθυντής ενθαρρυντικός». Στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών, που οι ταυτότητες είναι ίδιες, όμως οι συμμετέχοντες λογοδοτούν με διαφορετικό τρόπο, παρουσιάζονται, τα αποσπάσματα από τις διαφορετικές εκδοχές.

Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού σταθερά προσελκύει το ερευνητικό ενδιαφέρον εδώ και αρκετά έτη και διερευνάται παράλληλα με τη μελέτη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003)), τον εννοιολογικό προσδιορισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την επαγγελματική του ταυτότητα. Σε αυτά λοιπόν τα ευρήματα στόχο έχει η συγκεκριμένη έρευνα, να συνεισφέρει στο ερευνητικό πεδίο με κατεύθυνση την Κοινωνική Ψυχολογία του λόγου, εμπλουτίζοντας τον ερευνητικό χώρο, με τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αναδεικνύονται μέσα από το λόγο τους. Στις επόμενες ενότητες αναλύονται οι επιμέρους δομήσεις των ταυτοτήτων με παράθεση των αποσπασμάτων λόγου, όπου οι συμμετέχοντες τις επικαλούνται. Τα ακόλουθα αποσπάσματα επιλέχθηκαν ως καταλληλότερα για την παρακολούθηση από τον αναγνώστη των αναλυτικών ισχυρισμών.

## **Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός**

## **Ο αποτελεσματικός διευθυντής**

Η έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την έννοια της αποδοτικότητας της διδασκαλίας, Η ανάγκη για αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην επίτευξη των μεγαλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων που αποτελούν την κατάληξη της διδακτικής προσπάθειας. Σημασία για την αποδοτική διδακτική πρακτική δεν έχει ποια χαρακτηριστικά νομίζει ή θέλει κάποιο άτομο ή κάποιος οργανισμός να έχει ο δάσκαλος, σημασία έχει ποια από τα πολλά χαρακτηριστικά, που έχουν κατά καιρούς επισημανθεί από διάφορες διδακτικές έρευνες, βοηθούν τη διδασκαλία να επιτύχει το στόχο της, στον επιθυμητό βαθμό( (Παπανδρέου, 2001).

### **Απόσπασμα 1**

**(AN)**

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει , κατά πόσο θεωρεί ότι η σχέση της με το διευθυντή, είναι σημαντικό μέρος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και πως μέσα από τη σχέση αυτή, γίνονται πιο αποτελεσματικοί. Η αν, αποδέχεται θετικά το ερώτημα αυτό , αναφέροντας πως είναι σημαντικό κομμάτι για την ίδια η επαφή της με το διευθυντή , γιατί την βοηθάει να βλέπει πιο αποτελεσματικά και πιο συνειδητοποιημένα τη δουλειά της, καθώς μέσω της σχέσης τους, ανταλλάσσονται ιδέες και προτάσεις που αποβλέπουν στην πετυχημένη πλευρά του διδακτικού έργου.

361 E: Εεεεε θεωρείτε ότι η σχέση εκπαιδευτικών και διευθυντή παίζει σημαντικό μέρος  
362 του επαγγελματισμού σας ως εκπαιδευτικός;

363 Αν: Φυσικά και ναι , διότι όταν έχουμε έναν διευθυντή ανοικτό σε ιδέες, σε  
364 συζήτηση, εεε είναι δυναμικός, γιατί χρειάζεται κι αυτό, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο,  
365 γιατί μας κάνει κι εμάς, εεε να εξελίσσουμε το επάγγελμα μας, και να βλέπουμε πολύ  
366 αποτελεσματικά και συνειδητοποιημένα τη δουλειά μας.

367 E: Σας κάνει δηλαδή η σχέση σας να νιώθετε πιο σίγουρη;

368 Αν: Ναι , δίνει μεγάλη σιγουριά, αυτοπεποίθηση, εεεε όταν ο διευθυντής αναγνωρίζει  
369 το έργο μας, κι εεεε είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, αυτό βοηθάει και στην προσωπική  
370 μας εξέλιξη ως επαγγελματίες, εεεε γιατί νιώθουμε πετυχημένοι.

371 E: Συμβάλει η συνεργασία σας με το διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του  
372 διδακτικού σας έργου;

373 Αν: Φυσικά , ναι και συμβάλλει και μάλιστα σε πολύ μεγάλο βαθμό.

374 E: Εεεεε για ποιους λόγους;

375 Αν: Εεεεεε, νομίζω πως ισχύουν όλα αυτά που έχουμε αναφέρει πριν , ζητώντας τη  
376 βοήθεια, για κάποια θέματα, η:: μέσω της συζήτησης για κάποιο θέμα που με  
377 απασχολεί για παράδειγμα.

Η (Av) επιχειρηματολογεί σχετικά με το εάν θεωρεί ότι η επαφή της με το διευθυντή καθορίζει τον επαγγελματισμό της ως εκπαιδευτικός. Με τη χρήση του επιρρήματος «φυσικά» δείχνει με βεβαιότητα, ότι ο επαγγελματισμός της, επηρεάζεται από τη συγκεκριμένη σχέση, η περίοδος που ακολουθεί είναι επεξηγηματική της πρώτης και συνδέεται με τον αιτιολογικό σύνδεσμο «διότι». Η συμμετέχουσα αναφέρει πως όταν έχουν έναν συζητήσιμο διευθυντή με πολλές ιδέες, αυτό βοηθάει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν και να αποδώσουν περισσότερο στη δουλειά τους. Διατηρώντας σε όλο της το λόγο, α'πληθυντικό πρόσωπο, αποπνέει στο λόγο της συλλογικότητα, ενώ ο λόγος της αποκτά αμεσότητα και έτσι πετυχαίνει να ευαισθητοποιήσει τον ερευνητή κατά τον καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο, ενώ εξασφαλίζει πειστικότητα αφού εντάσσει και τον εαυτό της μέσα σε όλα όσα λέει (εξελίσσουμε, κάνει και εμάς), (Edwards & Potter, 1992). Με τη χρήση του ρήματος «εξελίσσουμε», δείχνει η (Av) πόσο σημαντική επίδραση έχει η σχέση της με το διευθυντή στο επάγγελμά της, διότι όπως αναφέρει την βοηθάει στην εξέλιξη του επαγγέλματός της, ενώ με τα επίθετα «ανοικτός σε συζήτηση, δυναμικός» περιγράφει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή έναν διευθυντή που επηρεάζει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Ρωτώντας η (E) την συμμετέχουσα, εάν η επαφή της με το διευθυντή, την βοηθάει να γίνεται πιο σίγουρη στη δουλειά της, η (Av), απαντώντας με τα λόγια της ερώτησης «ναι, δίνει μεγάλη σιγουριά», επιβεβαιώνει στην (E) ότι κατανοεί το ερώτημα της, πρόκειται για το ερώτημα του τύπου –polar question που απαιτεί στην (Av) να απαντήσει με τα λόγια της ερώτησης αλλά και με το «ναι», με το επίθετο «μεγάλη» παρουσιάζει το μέγεθος της σιγουριάς που της εκπέμπει ο διευθυντής, σε αυτό το σημείο προσθέτει μια σημαντική παράμετρο «όταν ο διευθυντής αναγνωρίζει το έργο μας» αναφέροντας ότι ο διευθυντής αρχικά θα πρέπει να αναγνωρίζει το έργο των εκπαιδευτικών, γιατί είναι κάτι που επηρεάζει την εξέλιξη τους, τους κάνει να νιώθουν πιο πετυχημένοι «νιώθουμε πετυχημένοι», με τη χρήση του ενεστώτα εξασφαλίζει διαχρονικότητα και πειστικότητα στο λόγο της (Edward & Potter, 1992). Ζητώντας από την (Av), η (E) να περιγράψει τους λόγους που πιστεύει ότι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά της, η (Av) αναφέρει ότι ζητώντας βοήθεια από τον διευθυντή για διάφορα θέματα που την απασχολούν και μέσω της συζήτησης η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός γίνεται πιο αποτελεσματική, μετατοπίζοντας το έρεισμα από μακρινό σε κοντινό της – close footing (Goofman, 1979), δείχνει ότι πρόκειται για προσωπική μαρτυρία και βίωμα «για κάποιο θέμα που με απασχολεί».



## **Απόσπασμα 2**

**(ΑΝ)**

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα επιχειρεί να δείξει για ποιους λόγους ζητάει τη βοήθεια του διευθυντή της αλλά και πως η βοήθεια αυτή , είναι χρήσιμη για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού της έργου.

194 Ε: Η βοήθεια του διευθυντή συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού σας  
195 έργου;

196 Αν: Βέβαια, πάρα πολύ. Γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να καταφέρουμε τόσα  
197 πράγματα, και δεν μπορούμε να (.) έχουμε όλα τα υλικά για τις δραστηριότητες,  
198 συμβάλλει πάρα πολύ η βοήθειά του.

199 Ε: Έχετε κάποιο παράδειγμα να μας πείτε;

200 Αν: Ναι στο τέλος της χρονιάς ήθελα να κάνω μια συσκευή, ένα τρενάκι, όπου μόνη  
201 μου δεν θα μπορούσα να το είχα κάνει. Εεεε ενώ με τη βοήθεια του διευθυντή και την  
202 οικονομική ενίσχυση καταφέραμε και το υλοποιήσαμε.

203 Ε: Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας ώθησαν να ζητήσετε τη γνώμη του διευθυντή;

204 Αν: Το γεγονός ότι ένιωθα άνετα να το κάνω, αλλά και ότι έβλεπα πως συμφωνούσε  
205 με τις ιδέες μου, και επειδή δεν θα μπορούσα να το κάνω μόνη μου.

206 Ε: Για το διδακτικό σας έργο, συνεργάζεστε με το διευθυντή σας;

207 Αν: Για το διδακτικό έργο, όχι ιδιαίτερα, μπορώ να πω, γιατί είναι ένα κομμάτι που το  
208 δουλεύω μόνη μου, γενικά, μόνο όταν θα χρειαστεί να ζητήσω κάτι συγκεκριμένο.  
209 Αλλά :: όσον αφορά τα πλάνα διδασκαλίας όχι, αυτά τα κάνω μόνη μου.

Στην προσπάθειά της, η συμμετέχουσα, να κατασκευάσει την ταυτότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού μέσα από την επαφή της με τον διευθυντή, επιχειρηματολογεί, χρησιμοποιώντας ενεστώτα, για να τονίσει τη διάρκεια στο λόγο της. (Edwards & Potter, 1992) όμως κάνοντας χρήση μακρινού ερείσματος δίνει στο λόγο της πειστικότητα και πραγματικότητα *«γιατί μόνοι μας δεν μπορούμε να καταφέρουμε τόσα πράγματα»*, όπου με τη χρήση του άπληθυντικού προσώπου εντάσσει και τον εαυτό της σε όσα αναφέρει, με τη χρήση του *«βέβαια, πάρα πολύ»* (ακραία διατύπωση), δείχνει πόσο πολύ επηρεάζεται η αποτελεσματικότητα από τη βοήθεια του διευθυντή. Στις γραμμές 200-202, η ζωντανή περιγραφή των αναμνήσεων της, σχετίζονται με το λόγο που η βοήθεια του διευθυντή κάνει το διδακτικό έργο πιο αποτελεσματικό και λειτουργεί ως επιχειρηματολογία για να δικαιολογήσει την άποψή της, στηρίζεται δε σε προσωπική μαρτυρία, κοντινό έρεισμα – close footing (Goofman, 1979)), κάνοντάς την υπόλογη στην ερευνήτρια και διατυπώνει το παράδειγμα που χρειάστηκε βοήθεια από τον διευθυντή για να συνεχίσει παρακάτω να αναφέρει τους λόγους που την ώθησαν να απευθυνθεί και να ζητήσει βοήθεια. Με τη φράση *«ένιωθα άνετα να το κάνω»* δείχνει έμπρακτα την άνετη σχέση που έχει η συμμετέχουσα με το διευθυντή της και πόσο μάλλον να του ζητήσει τη βοήθειά του και την χρησιμοποιεί προκαταβολικά για να διατυπώσει στη συνέχεια τη φράση *«δεν θα μπορούσα να το κάνω μόνη μου»*, μετριάζοντας λίγο την απολυτότητα της προσωπικής της ευθύνης για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Edwards & Potter, 1992)), παρουσιάζοντας πως με τη βοήθεια του διευθυντή τα καταφέρνει καλύτερα.

Οι επόμενες γραμμές (207-209) απαντούν στο ερώτημα εάν η (Av) συνεργάζεται με τον διευθυντή για το διδακτικό της έργο και για αυτό το λόγο χρησιμοποιεί κοντινό έρεισμα –close footing (Goofman, 1979)), εξασφαλίζοντας πειστικότητα διότι αναφέρεται σε προσωπική μαρτυρία και αναφέρει ότι για το διδακτικό έργο δουλεύει μόνη της ενώ η φράση *«όταν θα χρειαστεί να ζητήσω κάτι συγκεκριμένο»* μετριάζει την απολυτότητα λέγοντας ότι υπάρχουν και φορές που ζητάει βοήθεια για κάτι συγκεκριμένο.

### **Απόσπασμα 3**

#### **(AN)**

Στο παρακάτω απόσπασμα γίνεται μια προσπάθεια από την συμμετέχουσα να κατασκευάσει την ταυτότητα του αποτελεσματικού διευθυντή αναφέροντας μια

απόφαση του διευθυντή, η οποία ήταν αρκετά αποτελεσματική αλλά συνάμα και συγκινητική για όλους, προβάλλοντας και μια άλλη διάσταση , ότι οι πρωτοβουλίες του διευθυντή για κάποια θέματα μπορούν να είναι αποτελεσματικές και για τους ίδιους.

- 227 Ε: Εεεε πώς αντιμετωπίζει διάφορα θέματα ο διευθυντής;
- 228 Αν: Εεεε θα έλεγα ότι όπως τα αντιμετωπίζει και όπως πρέπει να τα αντιμετωπίσει,  
229 εεεεε με μεγάλη ευαισθησία και λεπτότητα.
- 230 Ε: Πείτε μας κάποιο σχετικό παράδειγμα.
- 231 Αν: Εεεεε σε κάποιο σχολείο που δούλευα, κάποιοι μαθητές αντιμετώπιζαν  
232 οικονομικό πρόβλημα, και :: ο διευθυντής πήρε την πρωτοβουλία, μίλησε μαζί μας  
233 και αποφασίσαμε να τους παρέχουμε το πρωινό τους γεύμα. Εεεε πρόκειται για μια  
234 αρκετά συγκινητική πρωτοβουλία, εεεε εκ μέρους του που μας είχε συγκινήσει όλους  
235 μας.

Η Αν αρχίζει το λόγο της με τη φράση «θα έλεγα», στοιχείο τροπικότητας – modalization (Edwards & Potter, 1992) δίνοντας έτσι υποκειμενικότητα στο λόγο της. Παρομοιάζει τον διευθυντή και τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα θέματα με μεγάλη ευαισθησία και λεπτότητα, φορτίζοντας το λόγο με συναισθηματικούς όρους. Ο προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων από το διευθυντή με ευαισθησία και λεπτότητα, επεξηγείται από την (Av) , όταν η (E) της ζητάει να διατυπώσει κάποιο παράδειγμα προκειμένου να επεκτείνει την απάντησή της .Η συμμετέχουσα παρουσιάζει ένα προσωπικό της βίωμα, προκειμένου να ενισχύσει την επιχειρηματολογία της αλλά και την κατασκευή της ταυτότητας του αποτελεσματικού διευθυντή. Με τη φράση «πήρε την πρωτοβουλία» δείχνει ότι πρόκειται για απόφαση του διευθυντή ενώ με τη φράση «μίλησε μαζί μας και αποφασίσαμε να τους παρέχουμε», μετριάζει την αξιολόγηση και την απολυτότητα του διευθυντή όσον αφορά τις αποφάσεις και τις πρωτοβουλίες , λέγοντας ότι όλοι μαζί συναποφασίζουν για οποιοδήποτε θέμα. Τέλος με τη φράση «αρκετά συγκινητική πρωτοβουλία»,(ακραία διατύπωση), δείχνει πόσο σπουδαία ήταν η δράση του διευθυντή για να το επεξηγήσει στην επόμενη φράση «μας είχε συγκινήσει όλους» όπου μέσω της πρωτοβουλίας αυτής εκφράζεται, αντανακλάται και δημιουργείται συναισθηματική πραγματικότητα, ενώ άμεσα σκιαγραφεί την αποτελεσματικότητα που είχε η πράξη αυτή και για την ίδια αλλά και όλους τους εκπαιδευτικούς.

## **Ο εκπαιδευτικός συνυπεύθυνος με τον διευθυντή**

### **Ο ενθαρρυντικός διευθυντής**

#### **Απόσπασμα 4**

**(N)**

Στο παρακάτω απόσπασμα ο συμμετέχων , κατασκευάζει την ταυτότητα ενός συνυπεύθυνου εκπαιδευτικού με το διευθυντή , ο οποίος απευθύνεται στο διευθυντή και ζητάει τη γνώμη του για το διδακτικό έργο, την έγκριση και την άδειά του, για

κάθε δραστηριότητα , καθώς και την υποστήριξή του σε διάφορα προβλήματα που ταλανίζουν τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη σχολική διάρκεια. Μέσα από το συγκεκριμένο λόγο, αναδεικνύεται η ταυτότητα του διευθυντή ως ενθαρρυντικού, ο οποίος με τον τρόπο του ,ενθαρρύνει τον εκπαιδευτικό, τον βοηθάει αλλά και τον στηρίζει σε περιπτώσεις όπου χρειάζεται.

- 242 E: Γενικότερα για το διδακτικό σας έργο ζητάτε τη γνώμη του διευθυντή;
- 243 N: Γενικά εγώ ζητάω τη γνώμη από όλους κι όχι μόνο από το διευθυντή.
- 244 E: Εεεε πείτε μας κάποια περίπτωση που έχετε ζητήσει μόνο τη γνώμη του διευθυντή;
- 245 N: Εεεε όταν πρόκειται για κάποια εκδήλωση, ε για κάποια συμμετοχή, για κάποια  
246 εκδρομή, εκ των πραγμάτων ζητάω τη γνώμη του για να δω εάν υπάρχει κι η  
247 δυνατότητα να γίνουν κάποια πράγματα, οργάνωσης, χρόνου, κόστους, μεταφοράς,  
248 αλλά και της ευθύνης, γιατί κι ο διευθυντής έχει μια συνευθύνη σε όλα αυτά και δεν  
249 γίνεται να μην είναι ενήμερος.
- 250 E: Συμβάλλει θετικά η γνώμη του διευθυντή στο διδακτικό έργο;
- 251 N: Συμβάλλει θετικά ναι. Πιστεύω ότι σε ενθαρρύνει να κάνεις αυτό που θέλεις.
- 252 E: Με ποιο τρόπο σας ενθαρρύνει ο διευθυντής σας;
- 253 N: Εεεεε, δίνοντας την έγκριση περισσότερο για να κάνω αυτά που θέλω.
- 254 E: Βοηθάει ο διευθυντής σας το διδακτικό σας έργο;
- 255 N: (0.2) Βέβαια, μας βοηθάει περισσότερο συμβουλευτικά, όταν χρειάζεται.
- 256 E: Μπορείτε να μου επεξηγήσετε πως βοηθάει το διδακτικό σας έργο συμβουλευτικά;
- 257 N: Στο διδακτικό έργο μας βοηθάει περισσότερο όταν χρειαζόμαστε ένα εποπτικό  
258 μέσο , εεεε είναι πολύ σημαντικό να σου «πει ένας διευθυντής ότι δεν έχουμε λεφτά  
259 δεν μπορούμε να το κάνουμε , κι επίσης σημαντικό ότι ναι μπορούμε, θα βρούμε  
260 τρόπους και θα το κάνουμε.» Εφόσον το κρίνει κι αυτός σωστό, κι όχι να του λέμε  
261 κάτι σε αερολογία , πως δεν πρόκειται για σπατάλη, αλλά κι ούτε κάτι με το τόσο  
262 μεγάλο κόστος.
- 263 E: Τα προβλήματα με μαθητές ή γονείς πως τα αντιμετωπίζετε;
- 264 N: Εεεεε πάντοτε με τη βοήθεια του διευθυντή και κρατώντας τον ενήμερο  
265 προσπαθούσαμε να έχουμε μια κοινή γραμμή, εεε πώς θα αντιμετωπίσουμε το  
266 πρόβλημα αυτό, διότι εάν δεν αντιμετωπίσουμε έγκαιρα ένα πρόβλημα είναι σαν το  
267 «σκουπίδι κάτω από το χαλί», εάν δεν το πάρεις θα το βρεις εκεί, εεεε έτσι και ένα



242 πρόβλημα θα σε ακολουθεί για πάντα. Εκεί το καταλαβαίνει κι ο ίδιος ο διευθυντής  
243 ότι πρέπει να υπάρξει αλληλοβοήθεια, αλληλεπικοινωνία, και υποστήριξη.

Στο ερώτημα της (E), για το εάν ο συμμετέχων ζητάει τη γνώμη του διευθυντή για το διδακτικό έργο, ο (N) απαντάει αρνητικά «γενικά» καθώς με την απάντηση αυτή διατυπώνει έναν προσωπικό κανόνα για να μην φανεί απόλυτος μετριάζοντας την απάντησή του –mitigation και αναφέρει ότι ζητάει, από όλους, τη γνώμη, για το διδακτικό έργο και όχι μόνο από το διευθυντή. Η ερευνήτρια αναδιατυπώνει την ερώτησή της και ζητάει από τον (N), να αναφέρει περίπτωση όπου έχει αποκλειστικά ζητήσει τη γνώμη του διευθυντή. Αυτή τη φορά, ο συμμετέχων απαντάει στο ερώτημα αυτό με την τεχνική της λεπτομερούς περιγραφής – vivid description (Edwards & Potter, 1992) με πολλές αναφορές, στις γραμμές (245-249), όπου είναι και το σημείο που φαίνεται εντονότερα το στοιχείο της συνυπευθυνότητας του με το διευθυντή αλλά και για τους λόγους που ζητάει, τη βοήθεια μόνο από τον διευθυντή. Το ότι η ερευνήτρια από τη μια ερώτηση περνάει στην επόμενη είναι ένας έμμεσος τρόπος να κοινοποιήσει στο συμμετέχων ότι θεωρεί την απάντησή του αποδεκτή (Antaki C., 2000). Ρωτώντας πάλι η (E) τον (N), εάν η γνώμη που δέχεται από το διευθυντή συμβάλλει θετικά στο διδακτικό έργο, ο συμμετέχων απαντάει με τα ίδια λόγια της ερώτησης «*συμβάλλει θετικά ναι*», καθώς πρόκειται για ερώτημα του – polar question όπου επιτρέπει αυτού του είδους την απάντηση, (Edwards & Potter, 1992) Με τη χρήση του ρήματος «*πιστεύω*», ενισχύει την απάντησή του γιατί αναφέρεται σε προσωπική άποψη, κερδίζοντας έτσι σε πειστικότητα. (Edwards & Potter, 1992), ενώ με την εναλλαγή του ερείσματος από κοντινό «*πιστεύω*» (Goofman, 1979) σε μακρινό «*σε ενθαρρύνει*», καθώς και με την αλλαγή προσώπου από α' ενικό σε β' ενικό ενεστώτα, προσπαθεί να κάνει μέτοχο και τον ερευνητή σε αυτό που λέει πετυχαίνοντας συνάμα την προσωπική του αποστασιοποίηση (Edwards & Potter, 1992). Στο σημείο αυτό της επιχειρηματολογίας γίνεται αναφορά στην τακτική του διευθυντή, όσον αναφορά τη βοήθεια του διευθυντή προς τον εκπαιδευτικό και αυτό που αναφέρει ο (N), είναι ότι ο διευθυντής περισσότερο του δίνει την έγκριση για να κάνει αυτά που θέλει, με τη χρήση του επιθέτου σε συγκριτικό βαθμό «*περισσότερο*», δείχνει ότι σε αυτό το κομμάτι χρειάζεται ο εκπαιδευτικός την έγκριση του διευθυντή. Με την εκτενή χρήση του «*εεεεε*» δηλώνει δυσκολία περιγραφής.

Όταν η (E) ρωτάει, εάν ο διευθυντής, τον βοηθάει στο διδακτικό έργο, ο συμμετέχων, κάνει μία παύση (0.2) ο αριθμός εντός των παρενθέσεων υποδηλώνει μια χρονική παύση, εκφράζοντας τον δισταγμό του ως προς την απάντηση. Πάλι ο

συμμετέχων απαντάει με τα λόγια της ερώτησης δείχνοντας επιβεβαίωση και αποδοχή του ερωτήματος, όμως στην απάντησή του μετατοπίζει πάλι το έρεισμα, από κοντινό σε μακρινό, επιτυγχάνοντας έτσι την αξιοπιστία όσων αναφέρει, αλλά σε αυτό το σημείο προσθέτει ένα ακόμη στοιχείο που θα πρέπει να έχει ο διευθυντής, προκειμένου να ενισχύσει τη δική του ταυτότητα. Αναφέρει πως ο διευθυντής θα πρέπει να τους συμβουλεύει, όμως για να μην φανεί προκατειλημμένος και απόλυτος με την έκφραση «*όταν χρειάζεται*», μετριάζοντας – mitigation την απάντησή του (Edwards & Potter, 1992). Όταν η (E) προσπαθεί να επαναφέρει τη συζήτηση στο διδακτικό έργο και στο αν ο διευθυντής βοηθάει, ο συμμετέχων αναφέρει ότι ο διευθυντής τους βοηθάει όταν χρειάζονται κάποιο εποπτικό μέσο για να κάνουν το διδακτικό έργο, καθώς έτσι δείχνει και τη δική του υπευθυνότητα προς το διευθυντή, αφού του ζητάει κάθε εποπτικό μέσο που χρειάζεται, αλλά δείχνει και την αποτελεσματικότητα, αφού τα εποπτικά μέσα είναι εργαλεία αποτελεσματικής διδασκαλίας. Στις γραμμές (258-260), φαίνεται πόσο ο συμμετέχων αποδέχεται τη γνώμη και την άποψη του διευθυντή, με τη φράση «*είναι πολύ σημαντικό*», (ακραία διατύπωση), δείχνει πόσο μεγάλη είναι η απήχηση που δέχεται ο συμμετέχων από την έγκριση του διευθυντή για να γίνουν διάφορα πράγματα στο σχολείο, ενώ με τη χρήση του πλαγίου λόγου «*να σου πει ένας διευθυντής ότι δεν έχουμε λεφτά δεν μπορούμε να το κάνουμε, κι επίσης σημαντικό ότι ναι μπορούμε, θα βρούμε τρόπους και θα το κάνουμε*», εναλλαγή ερείσματος σε μακρινό από κοντινό (Goofman, 1979) παρουσιάζει ο συμμετέχων την υπευθυνότητα του και ότι δεν λειτουργεί χωρίς να πάρει την επιβεβαίωση του διευθυντή, ενώ με τη χρήση του ευθύ λόγου, παρουσιάζει αναπαραστατικά αυτό το οποίο τους λέει ο διευθυντής.

Στην προσπάθεια κατασκευής της ταυτότητας, η (E) ρωτάει τον συμμετέχων πως χειρίζεται διάφορα προβλήματα, αυτό που απαντάει ο (N), είναι «*πάντοτε*» (ακραία διατύπωση), δείχνοντας έτσι ότι πάντα απευθύνεται στον διευθυντή αλλά και το πόσο συχνά ζητάει βοήθεια από τον διευθυντή, ενώ με τη χρήση της επιρρηματικής μετοχής «*κρατώντας ενήμερο*» παρουσιάζει με δραματικό τρόπο ότι ενημερώνει τον διευθυντή για όλα τα θέματα, ενισχύοντας την ταυτότητα της ευθύνης που έχει προς το διευθυντή, ενώ στις γραμμές (265-266), παρουσιάζει τη συλλογική δουλειά και τη συνεργατική αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος με το διευθυντή, με τη χρήση α' πληθυντικού προσώπου «*προσπαθούσαμε*», τονίζει την συλλογικότητα και τη συλλογική ευθύνη και ενδυναμώνει περισσότερο την ταυτότητα της

συνυπευθυνότητας όσον αφορά τη σχέση του με το διευθυντή, πειστικότητα, αφού εντάσσει και τον εαυτό του σε όσα αναφέρει, διότι εάν δεν έχουν «κοινή γραμμή» και δεν αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα αυτό, θα υπάρχει και θα τους ακολουθεί ενώ για να κάνει πιο ζωντανή και πιο αναπαραστατική την επιχειρηματολογία του, χρησιμοποιεί την τεχνική της παρομοίωσης «ένα πρόβλημα είναι σαν το σκουπίδι κάτω από το χαλί» (Edwards & Potter, 1992), παρουσιάζοντας πόσο σημαντικό είναι να λυθεί ένα πρόβλημα αμέσως, αλλά με την «αλληλοβοήθεια, την αλληλεπικοινωνία και την υποστήριξη» τονίζοντας έτσι και τις δύο ταυτότητες.

## Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός

### Ο συμβουλευτικός - μέντορας διευθυντής

#### Απόσπασμα 5

(N)

Στα παρακάτω αποσπάσματα, αναδεικνύεται ή ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος δέχεται τη γνώμη του διευθυντή, στο απόσπασμα 5, ο N προσπαθεί να αναδείξει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού που δέχεται τη γνώμη του διευθυντή, για το διδακτικό έργο, γιατί όπως αναφέρει είναι πάνω απ' όλα για τον ίδιο, να ζητάει τη γνώμη του διευθυντή σε ό, τι χρειάζεται. Στο συγκεκριμένο λόγο, προβάλλεται και η ταυτότητα του διευθυντή, ο οποίος προτείνει ιδέες στους εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα. Στο απόσπασμα 6 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την περιγραφή της εκπαιδευτικού, η οποία ζητάει τη γνώμη του διευθυντή για το διδακτικό έργο τόσο γιατί της αρέσει να παίρνει ιδέες από αυτόν όσο και γιατί θεωρεί ότι ο διευθυντής μπορεί να της προσφέρει εναλλακτικές λύσεις τις οποίες δεν τις είχε σκεφτεί η ίδια. Η ταυτότητα που αναδεικνύεται μέσα από το συγκεκριμένο απόσπασμα της συνέντευξης είναι ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός στις ιδέες του διευθυντή αλλά και ο διευθυντής ως συμβουλευτικός – μέντορας ως προς την εκπαιδευτικό, όπου τον χρειάζεται..

280 Ε:Καταλαβαίνω πως μέσα από τη συζήτηση μας ότι η σχέση διευθυντή και  
281 εκπαιδευτικού είναι μια σχέση που δίνει και παίρνει, εεε σας έχει τύχει τώρα ο ίδιος ο  
282 διευθυντής σας να πάρει την πρωτοβουλία και να σας πει τη γνώμη του για το  
283 διδακτικό έργο σας;

284 Ν:Εεεεε ναι (.), αλλά δική μου αρχή είναι πάντα να ρωτάω εγώ τον διευθυντή και  
285 θέλω να μου πει όταν βλέπει ότι κάτι δεν πάει καλά , εεε να με ενημερώσει, να με  
286 συμβουλευτεί, εεε να μην με αφήσει να συνεχίζω με αυτόν τον λάθος τρόπο.

287 Ε:Ενώ έχει τύχει να σας προτείνει ο διευθυντής κάτι για το διδακτικό έργο;

288 Ν:Εεεε ναι , βέβαια προτείνει και εμείς μετά τα συζητάμε και αποφασίζουμε από  
289 κοινού. Εεεε ας πούμε στην θεατρική αγωγή, εεε είναι πρόταση του διευθυντή να  
290 οργανώσουμε παραστάσεις και έπειτα συνεργαζόμαστε ώστε να γίνουν αυτές οι  
291 θεατρικές παραστάσεις, εεε σε προγράμματα που γίνονται στο σχολείο , εε τα  
292 προτείνει ο διευθυντής και ζητάει τη συνεργασία από εμάς, εε αλίμονο εάν δεν  
293 θέλουμε και εμείς, εε μόνος του δεν θα μπορεί να κάνει ότι σχεδιάζει.

294 Ε:Πως λειτουργούν αυτές οι πρωτοβουλίες του διευθυντή;

295 Ν:Εεεε εννοείται θετικά, εεε παίρνουμε ιδέες και τις πάμε παρακάτω, εεε αλά όσο  
296 μπορούμε ναι , προσπαθούμε, εεε αυτό που θε έλεγα είναι ότι για ένα σχολείο ο  
297 διευθυντής είναι έμπνευση και οι εκπαιδευτικοί αποδέκτες των ιδεών.

Στο ερώτημα της E , σχετικά με το εάν, ο διευθυντής του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού παίρνει την πρωτοβουλία και να τους πει , τη γνώμη του για το διδακτικό τους έργο, ο N , αποφασίζει να μιλήσει όχι για την τακτική του διευθυντή αλλά για τη δική του προσωπική τακτική κάνοντας το έρεισμα κοντινό του (Goofman, 1979). Αποφασίζοντας να μιλήσει για προσωπικό του βίωμα κάνει το λόγο του πιο πειστικό αλλά και πιο εύκολα να είναι αληθινός , εφόσον τον στηρίζει σε προσωπική μαρτυρία, (Goofman, 1979) Με την εκτενή χρήση του (εεεεε), δηλώνεται έντονος δισταγμός , ενώ με την θετική απάντηση (ναι), δείχνει πως συμφωνεί στο ερώτημα της E , καθώς ο τύπος του ερωτήματος είναι polar question. Ξεκινώντας τη λογοδότησή του, ο N, αποδέχεται το ερώτημα της E και λέει ότι , ο διευθυντής τους λέει τη γνώμη του για το διδακτικό έργο, για να συνεχίσει να αναφέρεται στη δική του τακτική που είναι ,να ρωτάει ο ίδιος τον διευθυντή , αλλά θέλει κιόλας να του λέει ο διευθυντής όταν κάτι πέφτει στην αντίληψη του πως δεν πάει καλά. Με τη διπλή χρήση του αντιθετικού συνδέσμου αλλά, προσδίδει στο λόγο του αντιθετικό περιεχόμενο (Edwards & Potter, 1992)πιο συγκεκριμένα λέει ότι *«αλλά δική μου αρχή είναι πάντα να ρωτάω εγώ τον διευθυντή αλλά θέλω να μου πει όταν βλέπει ότι κάτι δεν πάει καλά»* για να προσθέσει , ότι μέσα από τη σχέση του και με το λόγο με το διευθυντή , ενημερώνεται και συμβουλευεται *«εεε να με ενημερώσει, να με συμβουλευσει»*.

Στη συνέχεια η E επιμένει και ζητάει από τον N , να εστιάσει πιο πολύ στο διδακτικό έργο. Ο N, πάλι με την ίδια τακτική *«εεεεε, ναι»* ,αποδέχεται το ερώτημα της E, κάνοντας στην E να καταλάβει ότι η ερώτησή της γίνεται κατανοητή από τον ίδιο. Ο N, στο ερώτημα αυτό , απαντάει, κάνοντας αλλαγή ερείσματος από κοντινό του σε μακρινό , (Goofman, 1979). Αναφέρεται σε μια τακτική που έχουν στο σχολείο τους , αναφέρει ότι , ο διευθυντής τους προτείνει κάτι και έπειτα αυτή το συζητάνε και αποφασίζουν από κοινού, *«βέβαια προτείνει και εμείς μετά τα συζητάμε αποφασίζουμε από κοινού»*, με τη φράση αυτή ο N , επιχειρεί να δείξει ότι δέχεται τη γνώμη του διευθυντή , αλλά και την συνεργατική διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων *«...αποφασίζουμε από κοινού»*.

Έπειτα με την τακτική της λεπτομερούς αφήγησης – vivid description, ο N, παρουσιάζει ένα παράδειγμα, με σκοπό να δείξει ότι αποδέχονται τις προτάσεις του διευθυντή, αλλά να αναδείξει και την ταυτότητα του διευθυντή ο οποίος προτείνει πράγματα στους εκπαιδευτικούς ,με στόχο να γίνουν πιο αποτελεσματικοί. Στις

γραμμές (289-293) , παρουσιάζεται η συνήθεια του διευθυντή, να προτείνει πράγματα στους εκπαιδευτικούς και αυτοί να συνεργάζονται με σκοπό να τις υλοποιήσουν. Με τη φράση «*εε αλίμονο εάν δεν θέλουμε και εμείς*» , δηλώνει τη συγκατάβαση του σε ό,τι έχει αναφέρει (Edwards & Potter, 1992), δηλώνοντας ότι «*μόνος του δεν θα μπορεί να κάνει ότι σχεδιάζει*». Όταν η Ε ρωτάει πως λειτουργούν οι πρωτοβουλίες και οι γνώμες του διευθυντή, για τους εκπαιδευτικούς , ο Ν λέει ότι «*Εεεε εννοείται θετικά*», (ακραία διατύπωση), με τη χρήση του εννοείται δείχνει στην Ε , πως αυτό που ρώτησε είναι αυτονόητο και δεν χρειάζεται περαιτέρω εξήγηση ( Edwards & Potter, 1992), διότι αποδέχονται τις γνώμες και προσπαθούν να τις υλοποιήσουν «*παίρνουμε ιδέες και τις πάμε παρακάτω*», για να μην φανεί απόλυτος και μετριάζοντας λίγο την απάντησή του –mitigation, αναφέρει «*όσο μπορούμε ναι , προσπαθούμε*». Τέλος για να ενισχύσει την ταυτότητα το διευθυντή , ο οποίος τους δίνει ιδέες και προτάσεις αναφέρει ότι ο διευθυντής είναι «*έμπνευση*», για το σχολείο , δείχνοντας ότι πρώτα , αυτός θα πρέπει να έχει τις ιδέες και έπειτα οι εκπαιδευτικοί, να δέχονται μέσα από τη συζήτηση τους , με τον διευθυντή τις ιδέες αυτές και να τις κάνουν πράξη.

## **Απόσπασμα 6**

**(Γ)**

200 E: Eeee σε σχέση με το διδακτικό σας έργο ζητάτε καθόλου τη γνώμη του διευθυντή;

201 Γ: Πολλές φορές. και μ' αρέσει να παίρνω εεε ιδέες και από τον ίδιο αλλά και από  
202 άλλους εκπαιδευτικούς, όταν προκύπτει ένα θέμα το συζητώ με άτομα= που θα με  
203 βοηθήσουν , συνάδελφοι με μεγαλύτερη πείρα, προσπαθώ να παίρνω πράγματα

204 E: Η γνώμη που ζητάτε από το διευθυντή σας, σας επηρεάζει στο διδακτικό σας έργο;

205 Γ:Ναι, διότι , εεεε θα μου δώσει κάποιες εναλλακτικές λύσεις, θα μου προτείνει κάτι  
206 που ενδεχομένως δεν θα το είχα σκεφτεί ως εκπαιδευτικός.

207 E: Eeee αυτό γίνεται λεκτικά ή υπάρχει και κάποιος άλλος τρόπος;

208 Γ: εεεεε λεκτικά, λεκτικά.

209 E: Eeee πέρα από τη γνώμη , ζητάτε τη βοήθεια του διευθυντή για το διδακτικό σας  
210 έργο;

211 Γ: Ναι.(0.2).

212 E:Eεεεε για ποια θέματα;

213 Γ:Eεεε, τώρα το παράδειγμα που έχω αυτή τη στιγμή στο μυαλό μου είναι οι μαθητές  
214 που είχα πέρυσι οι οποίοι ήταν λίγο ζωντανά είχαν παραβατική συμπεριφορά στη  
215 τάξη, το συζητούσα με το διευθυντή προσπαθούσαμε να βρούμε λύσεις , εεεε αλλά  
216 κι αυτός , εεε με τον τρόπο του με βελτίωνε, εεεε με ωθούσε σε αναστοχασμό  
217 διάφορων πραγμάτων, εναλλακτικών λύσεων εεεε μεθόδων που εγώ δεν είχα  
218 σκεφτεί.

219 E: Eεεεε, συνεργάζεστε με το διευθυντή για το διδακτικό σας έργο;

220 Γ: Πριν δεν έγινε η ίδια ερώτηση;

221 E: Όχι. Υπάρχει κλιμάκωση από τη γνώμη έως τη συνεργασία.

222 Γ: Μμμμμ, μάλιστα. Όσον αφορά πράγματα που αφορούν το διδακτικό κομμάτι  
223 δεν συνεργαζόμαστε ιδιαίτερα, αλλά πιο πολύ συνεργαζόμαστε ,εεεε για δράσεις που  
224 πρόκειται να πραγματοποιηθούν είτε εντός σχολείου είτε εκτός, εεε όπως κάποιες  
225 επισκέψεις (μουσεία, χώρους κτλ), ή και κάποιες σχολικές εκδρομές.

226 E: Η συνεργασία σας , με το διευθυντή σας κάνει πιο αποτελεσματική;





Στο ερώτημα της Ε , για το εάν η εκπαιδευτικός ζητάει τη γνώμη του διευθυντή για το διδακτικό έργο, η Γ απαντάει με μια ακραία διατύπωση (πολλές φορές), δείχνοντας τη χρονική συχνότητα που το κάνει, για να συνεχίσει να αιτιολογεί ότι της αρέσει να παίρνει ιδέες «*μου αρέσει να παίρνω ιδέες*», με τη χρήση του άενικου αναφέρεται σε προσωπική μαρτυρία κάνοντας το λόγο της πιο πειστικό , όμως για να μετριάσει – mitigation (Edwards & Potter, 1992) την απάντησή της λέει ότι δεν παίρνει μόνο ιδέες από τον διευθυντή αλλά από όλους τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας το εγχείρημά της, που είναι η δεκτικότητα του εκπαιδευτικού. Το σύμβολο «=*»* , αντιπροσωπεύει μια συνεχόμενη ομιλία (Jefferson, 1985) από την εκπαιδευτικό, η οποία προσθέτει στο λόγο της ένα ακόμη στοιχείο , ότι ζητάει βοήθεια από συναδέλφους με μεγαλύτερη πείρα, προκειμένου να πάρει πράγματα από αυτούς.

Όταν η Ε ρωτάει την Γ, εάν η γνώμη του διευθυντή επηρεάζει το διδακτικό της έργο, η Γ απαντάει θετικά «*ναι*», πρόκειται για ερώτηση του τύπου –polar question που της επιτρέπει να απαντήσει έτσι. Με την εκτενή χρήση του «*εεε*», δηλώνει δισταγμό περιγραφής, αλλά παρόλα ταύτα , συνεχίζει να αναφέρει, ότι μέσω της γνώμης που δέχεται από το διευθυντή, δέχεται εναλλακτικές λύσεις σε διάφορα θέματα, παρουσιάζοντας και τον συμβουλευτικό χαρακτήρα του διευθυντή, ο οποίος θα της προτείνει πράγματα τα οποία η ίδια δεν τα είχε σκεφτεί , με τη χρήση του επιρρήματος «*ενδεχομένως*», μετριάζει – mitigation (Edwards & Potter, 1992), την απολυτότητα της απάντησής της, όσον αναφορά το κατά πόσο και γιατί ζητάει τη γνώμη του διευθυντή.

Το ότι η ερευνήτρια από τη μια ερώτηση περνάει στην επόμενη είναι ένας έμμεσος τρόπος να κοινοποιήσει στη συμμετέχουσα ότι θεωρεί την απάντησή της αποδεκτή (Antaki C. , 2000). Στο σημείο αυτό η Ε ρωτάει εάν πέρα από τη γνώμη του διευθυντή, ζητάει τη βοήθειά του, η Γ απαντάει λακωνικά με ένα «*ναι*» συνοδευμένο από μία παύση «0.2» δηλώνοντας έντονο δισταγμό να συνεχίσει να επιχειρηματολογεί (Jefferson, 1985). Για το λόγο αυτό , η Ε ζητάει να επεκτείνει την απάντησή της και να αναφέρει θέματα που κάνουν την εκπαιδευτικό να θέλει να ζητήσει τη βοήθεια του διευθυντή. Στις επόμενες γραμμές (213- 218) η εκπαιδευτικός ανακαλεί από τη μνήμη της θέματα «*το παράδειγμα που έχω αυτή τη στιγμή στο μυαλό μου*», στα οποία έχει ζητήσει βοήθεια από το διευθυντή ενώ με τη χρήση της λεπτομερούς αφήγησης – vivid description αναφέρει , αναφορές με πολλές λεπτομέρειες για το ερώτημα που της έκανε η Ε. Το γεγονός ότι , το ανακαλεί από

τη μνήμη της , δείχνει, ότι πρόκειται για προσωπικό βίωμα και με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να δώσει στο λόγο της στοιχεία πειστικότητας και πραγματικότητας .Αναφέρει , λοιπόν, ότι έχει ζητήσει βοήθεια από τον διευθυντή, σε θέματα που αντιμετώπιζε με μαθητές , οι οποίοι ήταν λίγο ζωνθοί και είχαν παραβατική συμπεριφορά, με τη φράση «λίγο ζωνθοί» μετριάζει - mitigation (Edwards & Potter, 1992)την απολυτότητα της απάντησης όσον αναφορά τη ζωνθοάδα των μαθητών και λειτουργεί αντιφατικά ως προς την φράση «είχαν παραβατική συμπεριφορά», καθώς παραβατική χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά που παρεκκλίνει από τους κοινωνικούς κανόνες και δημιουργεί προβλήματα στο κοινωνικό σύνολο, στην προκειμένη περίπτωση στη σχολική τάξη. Αυτό που ξανά αναφέρει η Γ., είναι ότι συζήτησε το συγκεκριμένο πρόβλημα με τον διευθυντή προκειμένου να προσπαθήσουν να βρουν λύση , με τη φράση «προσπαθούσαμε να βρούμε λύση» κάνει μέτοχο και τον εαυτό της στη διαδικασία λήψης απόφασης , τονίζοντας το εγχείρημα της που είναι ο εκπαιδευτικός που δέχεται τη βοήθεια του διευθυντή αλλά τονίζει και την ταυτότητα του διευθυντή, ο οποίος την βοηθούσε προκειμένου να βρουν λύση στο πρόβλημα. Στο σημείο αυτό υπαινίσσεται και το ρόλο του διευθυντή μέντορα, ο οποίος είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, στοχαστικός, ανατροφοδοτικός, φιλικός ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική (Langdon, 2011) ανάπτυξη , τη δική του αλλά και των συναδέλφων του, με τη λεπτομερή περιγραφή «με τον τρόπο του με βελτίωνε, έεεε με ωθούσε σε αναστοχασμό διάφορων πραγμάτων, εναλλακτικών λύσεων έεεε μεθόδων που εγώ δεν είχα σκεφτεί» επιχειρηματολογεί υπέρ των δυο ταυτοτήτων τόσο για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού που δέχεται τη γνώμη του διευθυντή αλλά και για τον διευθυντή που συμβουλεύει και καθοδηγεί τον εκπαιδευτικό όταν το έχει ανάγκη. Ρωτώντας η Ε την Γ εάν συνεργάζεται με τον διευθυντή της στο διδακτικό έργο , προκειμένου να γίνει μια ιεραρχική κλιμάκωση από την γνώμη έως την συνεργασία , η Γ απαντάει ότι πριν της έχει γίνει η ίδια ερώτηση και ότι το ερώτημα το έχει απαντήσει. Όταν η Ε της εξηγεί για την κλιμάκωση, της ζητάει να επεκτείνει την απάντησή της, έτσι η Γ αναφέρει τώρα ότι στο διδακτικό έργο δεν συνεργάζεται ιδιαίτερα , όπου η τοποθέτησή της αυτή είναι αντιφατική ως προς την προηγούμενη που είπε ότι για το διδακτικό της έργο ζητάει τη βοήθεια του διευθυντή για θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές, στο σημείο αυτό λέει ότι συνεργάζονται μόνο για εκδηλώσει και εκδρομές , επίσης με λακωνικό τρόπο απαντάει στο ερώτημα, εάν η συνεργασία της με το διευθυντή επηρεάζει την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικός, αποδέχεται την ερώτηση αυτή θετικά χωρίς καθόλου λεπτομέρειες.

## Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει κατά πόσο θα ήθελε, η επαφή της με το διευθυντή να είναι συστηματικά οργανωμένη. Η συμμετέχουσα απαντάει στο ερώτημα αυτό ,αναλύοντας την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ,ο οποίος δεν αποδέχεται την τυποποιημένη και συστηματοποιημένη επαφή με το διευθυντή , αλλά προτιμάει την πιο ελεύθερη σχέση, εστιάζοντας αρκετά στο κομμάτι της ελευθερίας. Ο εκπαιδευτικός που προβάλλεται μέσα από αυτό το απόσπασμα είναι ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος.

### **Απόσπασμα 7**

**(Κ)**

345 E:Θα θέλατε η επαφή σας με το διευθυντή να είναι συστηματικά οργανωμένη;

346 K:Όχι, με καλύπτει αυτό που έχω

347 E:Δηλαδή τι έχετε;

348 K:Εεεε ό,τι χρειάζομαι μπορώ να χτυπήσω την πόρτα και να το ζητήσω, εεε να βρω  
349 βοήθεια, εεε δεν χρειάζομαι κάτι πιο συστηματικό γιατί μετά πάμε σε άλλα επίπεδα.

350 E:Τι εννοείτε λέγοντας άλλα επίπεδα;

351 K:Εεεε το πιο συστηματικό σημαίνει θα μου λέει κάτι αλλά και μετά θα ζητάει να με  
352 ελέγχει και σε αυτό που μου λέει , δεν θα έχω ελευθερία σε αυτό το συστηματικό εεεε  
353 έτσι το νιώθω. Γιατί για εμένα είναι βασικό κομμάτι η ελευθερία του εκπαιδευτικού.

354 E: Για σκεφτείτε όμως μήπως αυτή η οργανωμένη επαφή θα σας βοηθούσε καλύτερα  
355 λόγω του ότι ο διευθυντής είναι αντιμέτωπος με μια πληθώρα αρμοδιοτήτων και  
356 καθηκόντων στα διοικητικά του καθήκοντα;

357 K:Εεεε ωραία θα βρεθεί κάποια στιγμή που θα μπορούμε να συζητήσουμε, εεε δεν  
358 μου αρέσει αυτό το συστηματικό που μου λέτε, δεν με καλύπτει μου φαίνεται πολύ  
359 τυποποιημένο αυτό το πράγμα, θέλω να λειτουργούμε πιο ελεύθερα , διότι όταν εγώ  
360 έχω την ανάγκη κάποια συγκεκριμένη στιγμή εεε θα πρέπει ή να περιμένω λίγο ή να  
361 γίνει λίγο αργότερα κι όχι την ημέρα που έχουμε κανονίσει με το διευθυντή, εεε γιατί  
362 πολύ απλά τότε μπορεί να μην έχω και τίποτα να πω.

Η επιχειρηματολογία είναι μια βασική διαδικασία για να περιγράψουν και να κατασκευάσουν τα άτομα τον κοινωνικό τους κόσμο. Η (Κ), αρχίζει να επιχειρηματολογεί προκειμένου να κατασκευάζει την ταυτότητα του ελεύθερου εκπαιδευτικού, δείχνοντας έντονα την αντίρρησή της σε οτιδήποτε συστηματικό και τυποποιημένο. Ρωτώντας λοιπόν η (Ε) την συμμετέχουσα εάν θέλει η επαφή της με το διευθυντή να είναι οργανωμένη, η (Κ), απαντάει αρνητικά λέγοντας συγκεκριμένα «*όχι με καλύπτει αυτό που έχω*», με τη χρήση του ενεστώτα αλλά και του άενικου προσώπου, δείχνει ότι πρόκειται για προσωπική συγκατάθεση και δίνει στο λόγο της πειστικότητα, κάνοντας την ίδια υπόλογη ως προς την ερευνήτρια και δίνοντας στο λόγο της το στοιχείο της διαχρονικότητας. Όταν η (Ε), ζητάει από την (Κ) να επεκτείνει την απάντησή της και να περιγράψει τι επαφή έχουν, αρχίζει με μια εκτενή χρήση του «*εεεε*», δηλώνοντας έντονο δισταγμό ως προς την περιγραφή του λόγου της, έπειτα αναφέρει πως ό,τι χρειάζεται μπορεί και έχει την ελευθερία να το ζητήσει, όποτε το χρειάζεται, ενώ με τη φράση «*μπορώ να χτυπήσω την πόρτα*», δείχνει την άνεση που έχει και προς το διευθυντή και προς το χώρο του, αλλά προβάλλοντας πιο έντονα το στοιχείο της ελευθερίας και που έχει αλλά και που θέλει να έχει με το διευθυντή. Στη συνέχεια, αναφέρει μια λεπτομέρεια η οποία είναι αρκετά ενδιαφέρουσα, ειδικότερα αναφέρει πως εάν έχουν συστηματική επαφή πάνε σε άλλα επίπεδα, και ποια άλλα; Στα επίπεδα του ελέγχου από πλευράς διοίκησης «*θα μου λέει κάτι αλλά και μετά θα ζητάει να με ελέγχει και σε αυτό που μου λέει*», στη φράση αυτή η συμμετέχουσα διατυπώνει μια συστηματική ασάφεια, ακριβώς για να αποφύγει να παρουσιάσει λεπτομέρειες, που της ζητάει η ερευνήτρια. Στη συνέχεια αναφέρει ότι με τη συστηματική επαφή, χάνεται ένα βασικό κομμάτι για τον εκπαιδευτικό που είναι η ελευθερία «*βασικό κομμάτι η ελευθερία του εκπαιδευτικού*», όπου με την συγκεκριμένη φράση προσπαθεί να ενισχύσει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της έχοντας ως στόχο να αναδείξει την ταυτότητα του ελεύθερου εκπαιδευτικού, με τη χρήση του «*έτσι*», αιτιολογικού και συνδετικού προσδιορισμού και με τη χρήση του ρήματος «*νιώθω*», μετριάζει- mitigation (Edwards & Potter, 1992) λίγο την απολυτότητα της και στηρίζει την επιχειρηματολογία της σε προσωπικό βίωμα και μαρτυρία, αποδίδοντας στοιχεία πραγματικότητας και πειστικότητα στο εγχείρημα της, που είναι να παρουσιάσει την ελεύθερη σχέση του εκπαιδευτικού με το διευθυντή.

Στις γραμμές (358-360), με την τεχνική της λεπτομερούς αφήγησης – vivid description , η συμμετέχουσα παρουσιάζει ,με πολλές αναφορές «θέλω να λειτουργούμε πιο ελεύθερα , διότι όταν εγώ έχω την ανάγκη κάποια συγκεκριμένη στιγμή εεε θα πρέπει ή να περιμένω λίγο ή να γίνει λίγο αργότερα κι όχι την ημέρα που έχουμε κανονίσει με το διευθυντή, εεε γιατί πολύ απλά τότε μπορεί να μην έχω και τίποτα» ότι με την συστηματική επαφή χάνεται η αμεσότητα στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, γιατί όταν θα έχουν κανονίσει συνάντηση ίσως να μην υπάρχει κάτι που να χρήζει συζήτηση «όχι την ημέρα που έχουμε κανονίσει με το διευθυντή, εεε γιατί πολύ απλά τότε μπορεί να μην έχω και τίποτα να πω», μέσα από τη φράση αυτή επιχειρεί να δώσει έμφαση στην ελεύθερη σχέση, αυτό που επιχειρεί να αναδείξει σε όλη την επιχειρηματολογία της και το ξανά λέει «θέλω να λειτουργούμε ελεύθερα», με τη χρήση του ενεστώτα δείχνει ότι αυτό που υποστηρίζει θέλει να γίνεται συνεχώς με την μετατόπιση του ερείσματος από κοντινό «θέλω» σε μακρινό «λειτουργούμε» (Goofman, 1979) ενισχύει το επιχείρημα της , σχετικά με την ελευθερία και την ελεύθερη σχέση με τον διευθυντή.

## Ο εκπαιδευτικός ως μεθοδικός

### Ο οργανωτικός διευθυντής

Στο παρακάτω απόσπασμα η (Π), παρουσιάζει με εύλογο και πειστικό τρόπο , την ταυτότητα του μεθοδικού εκπαιδευτικού , που επιλέγει μια συστηματικά οργανωμένη επαφή με το διευθυντή αλλά με τα ανάλογα περιθώρια ελευθερίας , γιατί όπως εξηγεί , υπό την μορφή κάποιας μεθόδου , η συνάντησή τους γίνεται πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά. Ενώ με άμεσο τρόπο αναδεικνύει την ταυτότητα του διευθυντή , ο οποίος, όπως αναφέρει θα πρέπει να στηρίζεται στην οργανωτική διοίκηση αλλά και στην οργανωμένη επαφή με τους εκπαιδευτικούς , δίνοντας προτεραιότητα στα απρόβλεπτα περιστατικά από πλευράς διοίκησης.

### Απόσπασμα 8

335 Ε:Ενώ θα θέλατε η επαφή σας να είναι συστηματικά οργανωμένη;

336 Π:Ναι σίγουρα για να δείξει πόσο πολύ τάσσεται υπέρ αυτής της μορφής μια πιο  
337 συστηματικά οργανωμένη επαφή με το διευθυντή σίγουρα θα με επηρέαζε  
338 θετικότερα, εε γιατί αυτό έχει να κάνει με την οργάνωση, εε ο διευθυντής δεν μπορεί  
339 να με δέχεται εμένα όποτε θέλω εγώ και για το ό,τι θέλω εγώ, εεε αλλά εάν ξέρω ότι  
340 μπορεί να με δεχτεί μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας, εεεε θα έχω  
341 προετοιμάσει τι θέλω να του ζητήσω, εε θα ξέρω ότι έχει χρόνο μόνο για εμένα και  
342 νομίζω ότι θα ήταν πολύ καλή ναι και ξανά λέω δείχνει έτσι μια οργανωμένη  
343 διοίκηση.

344 Ε:Εεε ποια θα ήταν η άποψη σας για μια πιο ελεύθερη σχέση;

345 Π:Εεεε εννοείται ότι και αυτή μου αρέσει αλλά εννοείται ότι και όλα σε ένα σχολείο  
346 δεν μπορείς να τα προβλέψεις ,εεε συμβαίνουν περιστατικά τα οποία χρήζουν άμεσα  
347 την παρέμβαση του διευθυντή πέραν του οργανωμένου, εεεε εννοείται ότι ο  
348 διευθυντής πρέπει να δώσει προτεραιότητα στο πρόβλημα και να βρει άμεσα τη  
349 λύση.

350 Ε:Ποια επαφή πιστεύετε ότι θα σας ικανοποιούσε περισσότερο;

351 Π:Εεεε σίγουρα μια επαφή που έχει την οργάνωση, εεε θέλεις να βλέπεις ότι έχεις  
352 έναν διευθυντή οργανωτικό, εεε αλλά και να σου δίνει περιθώρια ελευθερίας



Στο ερώτημα της (E) , για τον εάν η συμμετέχουσα θα προτιμούσε μια συστηματικά οργανωμένη επαφή με το διευθυντή, η (Π) , απαντάει θετικά στο ερώτημα αυτό, «ναι», «σίγουρα», (ακραία διατύπωση) καθώς πρόκειται για ερώτηση του τύπου – polar question που της επιτρέπει να απαντήσει με αυτό τον τρόπο. Η διπλή χρήση των θετικών επιρρημάτων , υποδηλώνει την ομόφωνη συμφωνία της και στη στροφή 332, η συνέντευξη παρουσιάζει στοιχεία αποδοχής, με την συμμετέχουσα να προτιμά αυτού του είδους επαφή (Edwards & Potter, 1992). Με τη διπλή χρήση του «σίγουρα» στροφή 332, ( ακραία διατύπωση) και με τον συγκριτικό βαθμό «θετικότερα» εξασφαλίζει τη συνεκτικότητα με τα προηγούμενα και επιβεβαιώνει την απάντησή της. Η εκτενής χρήση του «εε», δηλώνει δισταγμό διατύπωσης της απάντησής της ενώ με το «γιατί», αιτιολογικός σύνδεσμος , επεξηγεί γιατί προτιμά αυτήν την επαφή με το διευθυντή, γιατί όπως λέει αυτό έχει να κάνει με την οργάνωση, όπου η οργάνωση είναι ένα βασικό στοιχείο που θα πρέπει να χαρακτηρίζει ένα διευθυντή, «αυτό έχει να κάνει με την οργάνωση (Edwards & Potter, 1992).

Σ αυτό το σημείο κατασκευής της ταυτότητας, η συμμετέχουσα, αναφέρει ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να την δέχεται όποτε θέλει αυτή και για το ό, τι θέλει αυτή «εε ο διευθυντής δεν μπορεί να με δέχεται εμένα όποτε θέλω εγώ και για το ότι θέλω εγώ». Με τη χρήση του άενικου προσώπου και μετατοπίζοντας το έρεισμα σε κοντινό της (Goofman, 1979), (Levinson, 1988), καθιστά την ομιλήτρια υπόλογη ως προς την ερευνήτρια , επειδή στηρίζει το λόγο της σε προσωπική μαρτυρία (Edwards & Potter, 1992) ενώ με έμμεσο τρόπο , επιχειρεί να νομιμοποιήσει τον συγκεκριμένο τύπο επαφής και τακτικής από τον διευθυντή και αυτό δηλώνεται με τη φράση «ο διευθυντής δεν μπορεί να με δέχεται εμένα όποτε θέλω εγώ και για το ότι θέλω εγώ» (Potter J. , 1987). Επεξήγηση στην πρόταση αυτή, δίνει η επόμενη περίοδος , η οποία συνδέεται με τον αντιθετικό σύνδεσμο «αλλά», δηλώνοντας ότι το περιεχόμενο που θα ακολουθήσει θα έχει αντίθετο περιεχόμενο σε σχέση με αυτό που προηγήθηκε. Εκτός από το «αλλά», υπάρχει και το «εάν», υποθετικός σύνδεσμος, που δείχνει ότι θα αναφερθεί σε μια προϋπόθεση.

Η συμμετέχουσα υποστηρίζει πως εάν υπάρχει μια «συγκεκριμένη» ημέρα της εβδομάδας, με τη χρήση του επιθέτου «συγκεκριμένη», δείχνει πως στηρίζει την επαφή της με το διευθυντή , κάτω από συγκεκριμένες και μεθοδικές προϋποθέσεις σε αντιδιαστολή του κάτι γενικού και ασαφές. Η επόμενη περίοδος που ακολουθεί είναι επεξηγηματική της προηγούμενης (339-340), με την συμμετέχουσα να αναφέρει

ότι , εφόσον η συνάντηση τους θα είναι υπό τη μορφή κάποιας μεθόδου και οργάνωσης, θα έχει προετοιμάσει όλα αυτά που θα θέλει να συζητήσει με το διευθυντή ξέροντας πως εκείνη η χρονική στιγμή ο διευθυντής θα ασχοληθεί μόνο μαζί της *«αλλά εάν ξέρω ότι μπορεί να με δεχτεί μια συγκεκριμένη ημέρα της εβδομάδας, εεεε θα έχω προετοιμάσει τι θέλω να του ζητήσω, εε θα ξέρω ότι έχει χρόνο μόνο για εμένα»*, δείχνοντας ότι το να συναντιέται ο διευθυντής με τον εκπαιδευτικό υπό τη μορφή κάποιου συστήματος δεν είναι κακό, αντίθετα είναι πάρα πολύ καλό και ενισχύει την ταυτότητά της , καθώς δείχνει τη μεθοδικότητά της ως εκπαιδευτικός αλλά και τη συνέπειά της εφόσον όσα θα θέλει να συζητήσει με το διευθυντή θα τα έχει όλα προετοιμάσει με τη χρήση του άενικου προσώπου (ξέρω, ζητήσω) και την προσωπική αντωνυμία (εμένα), αποδίδει στοιχεία πραγματικότητας και πειστικότητα στο λόγο της, ενώ με τη χρήση του ενεστώτα , εξασφαλίζει διαχρονικότητα (Edward & Potter, 1992). Ωστόσο για να μην φανεί απόλυτη, μετριάζει την απολυτότητα της με το ρήμα *«νομίζω»*- mitigation (Edwards & Potter, 1992), για να συνεχίσει να χαρακτηρίζει την επαφή της αυτή *«πολύ καλή»*, (ακραία διατύπωση), επειδή έτσι θεωρεί όπως *«ζανά λέω»*, αναφέρει, δείχνει μια οργανωμένη διοίκηση.

Στο ερώτημα της (E), για το ποια θα ήταν η άποψη της (Π), σε μια πιο ελεύθερη σχέση και όχι τόσο οργανωμένη, η συμμετέχουσα δεν είναι αρνητική. Με τη χρήση του *«εννοείται»* θέλει να δείξει ότι αυτό που ερωτήθηκε είναι κατανοητό και αποδεκτό σε αυτήν και ότι δεν χρειάζεται περαιτέρω επεξήγηση, όμως πάλι για την αποποίηση της ευθύνης και της απολυτότητας στη περίοδο αυτή συνδέει μια αντιθετική πρόταση αρχίζοντάς της με τον αντιθετικό σύνδεσμο *«αλλά»* αναφέροντας ότι όλα (ακραία διατύπωση), σε ένα σχολείο δεν μπορείς να τα προβλέψεις, διότι συμβαίνουν και περιστατικά απροσδόκητα που χρήζουν *«άμεσα»* (ακραία διατύπωση) την παρέμβαση του διευθυντή, με το άμεσα δείχνει πόσο σημαντικό είναι για ένα σχολείο , όταν συμβαίνει ένα πρόβλημα να επεμβαίνει πρώτα ο διευθυντής καθώς με αυτόν τον τρόπο κάνει αντιπαραβολή και της συστηματοποιημένης επαφής με όλα τα στοιχεία έτσι όπως την έχει παρουσιάσει αλλά και της άμεσης σχέσης. Όταν η (E) , ρωτάει τελικώς πια μορφή επαφής θα ικανοποιούσε περισσότερο την (Π) με το διευθυντή, η (Π) ,απαντάει ότι προτιμά την επαφή που έχει την οργάνωση *«εεεε σίγουρα μια επαφή που έχει την οργάνωση»* επαναλαμβάνοντας την προτίμησή της ,για κάτι οργανωμένο, γιατί όπως λέει θέλει να βλέπει έναν οργανωτικό διευθυντή,

ενώ με τη φράση «*να σου δίνει περιθώρια ελευθερίας*» κάνει την τοποθέτησή της αντιφατική , ως προς την προηγούμενη, εφόσον επιλέγει και κάτι συστηματικό αλλά και κάτι που να μην την περιορίζουν και να μην της περιορίζουν την ελευθερία.

## **Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης**

### **Ο διευθυντής ως καθοδηγητής**

Στα αποσπάσματα Φ9, Φ10, Φ11 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού , ο οποίος αποτελεί μέλος συλλογικής δράσης, όπου συνεργάζεται με όλους τους εκπαιδευτικούς για όποια δραστηριότητα γίνεται στο σχολείο τους και ότι πάντα ζητάει τη γνώμη του διευθυντή και τον θέλει να είναι πάντα δίπλα της σε όποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει και να την καθοδηγεί. Μέσα από τη δική της προσωπική επιχειρηματολογία, κατασκευάζει την ταυτότητα του διευθυντή καθοδηγητή ως προς τους εκπαιδευτικούς, τόσο στο κομμάτι της καθοδήγησης σε διάφορες δραστηριότητες όσο και στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη σχολική διάρκεια. Με την κατασκευή της σύνδεσης ανάμεσα στις δύο στάσεις του έργου των εκπαιδευτικών και του διευθυντή , εστιάζει στο πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα σε αυτούς τους δυο δεσμούς, γιατί όπως ισχυρίζεται και οι δύο κερδίζουν όταν υπάρχουν σχέσεις , αλλά πάντα με επικεφαλής το διευθυντή , ο οποίος τους καθοδηγεί και τους στηρίζει.

#### **Απόσπασμα 9**

**(Φ)**

221 Ε: Για να επιστρέψουμε λίγο τη συζήτησή μας στο αρχικό θέμα ,δηλαδή στη σχέση  
222 διευθυντή και εκπαιδευτικού, εεε ζητάτε τη γνώμη του για το διδακτικό σας έργο;

223 Φ: Βέβαια, ναι πολλές φορές, το συζητάμε

224 Ε: Εεεε πείτε μας έχει γίνει κάτι συγκεκριμένο;

225 Φ: Εεεε ναι γίνεται προγραμματισμός, εεε για παράδειγμα τώρα η Γ και η Δ τάξη  
226 προγραμματίζουμε να κάνουμε επίσκεψη στο Λευκό Πύργο στη Θεσσαλονίκη , εεε  
227 γιατί πολλά παιδιά δεν έχουν ανέβει στον Λευκό Πύργο και:: το συζητήσαμε με το  
228 διευθυντή και ο διευθυντής μας πρότεινε να σχεδιάσουμε και κάτι άλλο: «προσθέστε  
229 και κάτι άλλο», εεε πάντα είναι της άποψης αυτής, και τώρα προσθέσαμε τις  
230 κατακόμβες του Αγίου Δημητρίου και την επίσκεψη μας στον Άγιο Δημήτριο αλλά  
231 και στην παραλία, εεε πάντα γίνεται αυτό.

232 Ε: Και σας επηρεάζει στο έργο σας;

233 Φ: Εεε με επηρεάζει εντάξει, εεε το επιζητώ και εγώ όμως αυτό, αλλιώς δεν θα τον  
234 ρωτούσα καθόλου , ε εντάξει θα τον ζητούσα την άδεια, αλλά πάντα όχι μόνο εγώ,  
235 όλοι οι συνάδελφοι το συζητάμε, εεε κάνουμε το πρόγραμμα μας, κάνουμε τα  
236 τηλέφωνα που πρέπει να κάνουμε και έπειτα το κάνουμε πράξη.

Στο ερώτημα της (Ε) για το εάν η (Φ) , ζητάει για το διδακτικό της έργο τη γνώμη του διευθυντή, η (Φ) δεν ξεκινάει να απαντάει αμέσως (223), απαντάει ωστόσο μετά από λίγο, αλλά με τρόπο θα λέγαμε λακωνικότατο. Με την καθοδήγηση της (Ε), ξεκινάει να επιχειρηματολογεί στο αρχικό ερώτημα, με μια αρκετά λεπτομερή περιγραφή – *vivid description* (225-231), με πολλές περιγραφές που σχετίζονται με το αρχικό ερώτημα. Αρχικά αναφέρει ότι γίνεται προγραμματισμός για οποιαδήποτε δράση που πρόκειται να γίνει στο σχολείο. Όμως επιλέγει, να μην μιλήσει γενικά και να αναφερθεί πιο συγκεκριμένα για το τι ακριβώς κάνουν στο σχολείο τους. Αναφέρει λοιπόν πως όλοι μαζί προγραμματίζουν αλλά στην προκειμένη χρονική στιγμή προγραμματίζουν να κάνουν μια επίσκεψη στη Θεσσαλονίκη και συγκεκριμένα στο Λευκό Πύργο και ύστερα από την καθοδήγηση του διευθυντή για την οργάνωση του προγράμματος της εκδρομής ,πρόσθεσαν και την επίσκεψη στις κατακόμβες του Αγίου Δημητρίου .Με τη χρήση του ευθύ λόγου και αλλάζοντας έρεισμα «*προσθέστε και κάτι άλλο*», η συμμετέχουσα παρουσιάζει την πραγματική αναφορά του διευθυντή για το πρόγραμμα της επίσκεψης. Σε όλη την επιχειρηματολογία της, η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί α πληθυντικό πρόσωπο (προγραμματίζουμε, κάνουμε) , προσδίδοντας στο λόγο ζωντάνια , αμεσότητα και αποπνέοντας συλλογικότητα και πειστικότητα, εντάσσοντας με αυτό τον τρόπο και τον εαυτό της σε όσα παρουσιάζει ( Edwards & Potter, 1992).

Αυτό που είναι εμφανές σε πολλά σημεία του λόγου της συμμετέχουσας είναι η παρατεταμένη χρήση του επιφωνήματος (εεε), το οποίο δηλώνει δισταγμό περιγραφής και αναφοράς σε ό,τι λέει (Edwards & Potter, 1992). Σε κάποιο σημείο της επιχειρηματολογίας της μάλιστα, προσθέτει και τη δράση του διευθυντή (228-231). Μ' αυτό τον τρόπο , προσπαθεί να αναδείξει την ταυτότητα του διευθυντή ως καθοδηγητή, ο οποίος όπως αναφέρει πάντα τους προτείνει ιδέες και προτάσεις , ώστε να γίνεται το έργο τους πιο αποτελεσματικό , διότι όπως αναφέρει στο επόμενο ερώτημα της (Ε) , εάν επηρεάζεται το έργο των εκπαιδευτικών από αυτές τις στάσεις , η συμμετέχουσα απαντάει σε πρώτο ενικό πρόσωπο, κάνοντας το έρεισμα κοντινό – *close footing* (Goofman, 1979) (επιζητώ, εγώ), δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο ότι θα αναφερθεί σε προσωπική μαρτυρία (Edwards & Potter, 1992).Ωστόσο για να μην απομακρυνθεί αρκετά από την αρχική της ταυτότητα, ξανά αλλάζει έρεισμα – *footing* και αναφέρει ότι «όλοι οι συνάδελφοι» (ακραία διατύπωση), δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο ότι υπάρχει ισότητα αντιμετώπισης από το διευθυντή προς όλους τους

εκπαιδευτικούς και το ενισχύει με τη φράση «*όχι μόνο εγώ*» (ακραία διατύπωση). Πάντοτε με τη χρήση του α πληθυντικού προσώπου «*συζητάμε, κάνουμε*», δείχνει η συμμετέχουσα ότι συμμετέχει στις δράσεις, ο λόγος της αποκτάει αμεσότητα , καθώς εντάσσει τον εαυτό της ως μέλος του συλλόγου διδασκόντων και τέλος μπορεί να πείσει πιο εύκολα την ερευνήτρια για όσα λέει , αφού ενσωματώνει και τον εαυτό της σε όσα παρουσιάζει (Edward & Potter, 1992).

### **Απόσπασμα 10**

**(Φ)**

317 Ε: Εεεε ενώ η συστηματικά οργανωμένη επαφή θα σας ικανοποιούσε περισσότερο;

318 Φ: Όχι δεν θα με ικανοποιούσε. Εεεε γιατί εμείς το έχουμε συνέχεια για οτιδήποτε  
319 προκύψει, θα μας ενημερώσει αμέσως, δεν υπάρχει περίπτωση να γίνει κάτι και οι  
320 συνάδελφοι να μην το ξέρουν δηλαδή θα γίνει κάτι το πρωί, εεεε το μεσημέρι θα  
321 έχουμε ενημερωθεί κατευθείαν, πάντα.

322 Ε:Χωρίς δηλαδή να είναι κάτι συγκεκριμένο, δηλαδή μια ημέρα της εβδομάδας για  
323 παράδειγμα;

324 Φ: Εεεε γίνεται και έτσι δηλαδή για παράδειγμα την Κυριακή θα μας μαζέψει θα μας  
325 μιλήσει , αλλά και μέσα στην ημέρα για οτιδήποτε προκύψει θα μας μαζέψει και θα  
326 μας μιλήσει.

327 Ε: Εσείς προσωπικά όταν προκύπτει ένα πρόβλημα απευθύνεστε αμέσως στο  
328 διευθυντή ή το λύνετε μόνη σας;

329 Φ: Όχι, πάντα , ό,τι προκύψει απευθύνομαι, στο διευθυντή, εεε για ό,τι γίνει εγώ θέλω  
330 να έχω το διευθυντή δίπλα μου εεε σαν «στήριγμά μου» για το οτιδήποτε.

331 Ε: Ποια είναι τα προβλήματα που προκύπτουν και σας αναγκάζουν να απευθύνεστε  
332 στο διευθυντή;

333 Φ:Εεεε προβλήματα όπως με κάποιους μαθητές, εεε με γονείς όμως κυρίως θέλω τη  
334 στήριξη από το διευθυντή, εεεε στην πρώτη μου συνάντηση με τους γονείς πάλι θα  
335 τον καλέσω στην τάξη να ακούσει και να είναι ενήμερος για το τι θα πω, εεε όταν  
336 ξέρω ότι με κάποια άτομα δυσκολεύομαι να συνεννοηθώ επίσης θα τον καλέσω, εε

337 Εγώ προσωπικά τον θέλω πάντα δίπλα μου





χρειάζεται περισσότερο τη στήριξη του διευθυντή, πάλι με τη χρήση της ενεργής φωνητικοποίησης –active voicing , υποδηλώνει πως ό,τι θα πει πρόκειται για προσωπική μαρτυρία. Αναφέρει λοιπόν πως τα προβλήματα που προκύπτουν και θέλουν την καθοδήγηση του διευθυντή είναι προβλήματα με μαθητές αλλά και γονείς. Με τη χρήση του επιρρήματος «κυρίως» δείχνει ότι στις σχέσεις με τους γονείς χρειάζεται περισσότερο την καθοδήγησή του. Ολοκληρώνοντας την απάντησή της , κάνει πιο έντονη την προσωπική της μαρτυρία με τη χρήση της φράσης «εγώ προσωπικά», (ακραία διατύπωση) αντιστοιχεί την απάντησή της με την ερώτηση της ερευνήτριας και ολοκληρώνει με τη φράση «πάντα δίπλα μου», (ακραία διατύπωση), το οποίο έρχεται να ενδυναμώσει την απολυτότητα της απάντησης σε αντίθεση με το «οτιδήποτε», που χρησιμοποίησε πιο πάνω, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο πόσο σημαντική είναι για την συμμετέχουσα η καθοδήγηση του διευθυντή αλλά και η στήριξή του σε όλα.

## **Απόσπασμα11**

**(Φ)**

376 Ε: Ενώ η συνολική σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς , αποτελεί  
377 σημαντικό μέρος του επαγγελματισμού του;

378 Φ: (.) Εεε εντάξει, ναι είναι σημαντικό κομμάτι και:: πιστεύω τον επηρεάζει και  
379 αυτόν όπως και τους εκπαιδευτικούς εεε στη διάθεση και στην όρεξη να κάνει  
380 πράγματα και να πάει το σχολείο ένα βήμα παρακάτω.

381 Ε: Και πιστεύετε πως εάν δεν σας είχε δίπλα σας τα πράγματα θα ήταν εξίσου τα ίδια;

382 Φ: Εεεε όχι πιστεύω ότι και αυτός έχει να μας δώσει εεεε όπως και εμείς, εεεε είμαστε  
383 μια ομάδα και σε αυτή την ομάδα όλοι δίνουμε από κάτι για το κάτι παραπάνω, αλλά  
384 με επικεφαλή το διευθυντή. Γιατί είμαστε και γνώριμοι και ξέρουμε και τα «χούγια»  
385 του καθενός αυτό έχει και το αποτέλεσμα που έχει.

Στο ερώτημα της (E) , για το εάν θεωρεί ότι η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μέρος του επαγγελματισμού του διευθυντή, η (Φ)11 ξεκινάει με την εκτενή χρήση του (εεεε), δείχνοντας ότι διστάζει να απαντήσει στο ερώτημα. Όμως πάλι με τη χρήση της ενεργής φωνητικοποίησης , δηλώνει ότι θα αναφερθεί σε προσωπική μαρτυρία (Edwards & Potter, 1992)ενώ η επιμήκη χρήση των «:» , αντιπροσωπεύει τεντωμένο ήχο στη λέξη «και (Jefferson, 1985). Με την κατασκευή της σύνδεσης ανάμεσα στο διδακτικό έργο , όχι μόνο του διευθυντή αλλά και των εκπαιδευτικών , με γνώμονα το κομμάτι των σχέσεων , η ομιλήτρια , δίνει μεγάλη βαρύτητα σ' αυτό το κομμάτι των σχέσεων καθώς το θεωρεί παράγοντα και μάλιστα βασικό , για να μπορεί το σχολείο να προοδεύσει. Με την μετατόπιση του ερείσματος από μακρινό σε κοντινό έρεισμα – close footing , ενισχύει την αξιοπιστία των όσων αναφέρει και με αυτό τον τρόπο δεν μπορεί να θεωρηθεί ο λόγος της αστήριχτος , εφόσον τον στηρίζει σε προσωπική μαρτυρία, κάνοντας έντονο το στοιχείο της συλλογικής δουλειάς και πως όλα κερδίζονται ύστερα από συλλογική δράση και δουλειά , αυτό φαίνεται από τη διπλή χρήση της λέξης «ομάδα», όμως πάντα υπό την εκάστοτε καθοδήγηση του διευθυντή, διότι πάντα σε κάποια ομάδα, κάποιος θα πρέπει να ηγείται, στην προκειμένη περίπτωση παρουσιάζεται ως ηγέτης από άποψη καθοδήγησης και οργάνωσης ο διευθυντής.

## Ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομος

### Απόσπασμα 12

(X)

Στα παρακάτω αποσπάσματα X12, N13, παρουσιάζεται και αναλύεται η ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού, μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις λόγων των εκπαιδευτικών σε σχέση με το λόγο τους με τον διευθυντή και κατά πόσο και εάν ζητάνε τη βοήθειά του για το διδακτικό τους έργο.

189 E:Ενώ για να αρχίσουμε να βάζουμε λίγο το διευθυντή πάλι στη συζήτησή μας , εεε  
190 για το διδακτικό σας έργο ζητάτε τη γνώμη του διευθυντή;

191 X:Εεεε εξαρτάται ποιον διευθυντή έχεις απέναντί σου. Εεεε σαφώς για το διδακτικό  
192 έργο εκεί κατ' αποκλειστικότητα κάθε εκπαιδευτικός το οργανώνει μόνος του, εε  
193 σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα , υπάρχει πάντα μια προσωπική φιλοσοφία, εεε  
194 με το διευθυντή συζητάς, ας πούμε άλλα πράγματα όπως το κλίμα της τάξης, της  
195 προσωπικότητας της τάξης, εε το χαρακτήρα των παιδιών εεε εξαρτάται από τα όρια  
196 του διευθυντή.

197 E:Γιατί λέτε ό,τι εξαρτάται από το διευθυντή και τα όρια του;

198 X:Εεεε γιατί ο διευθυντής δεν μπορεί να ξέρει λεπτομέρειες και τι γίνεται μέσα στην  
199 τάξη, εε γιατί τον απορροφά τόσο ενέργεια η διοίκηση που δεν έχει και το χρόνο  
200 πολλές φορές αλλά είναι οι ρυθμοί πολλοί έντονοι και αυτά τα πράγματα θα πρέπει  
201 να συζητιούνται με ηρεμία και με καθαρό μυαλό ,εε ένας διευθυντής είναι  
202 πολυαπασχολημένος εεε μέσα σε 5 λεπτά μπορεί να χτυπήσει το τηλέφωνο ή να έρθει  
203 κάποιος να ζητήσει κάτι ή email , δηλαδή είναι πολύ σύνθετη η δουλειά του και το  
204 κατανοούμε και δεν έχουμε τις πολύ τρελές απαιτήσεις από το διευθυντή.

205 E:Όταν τυχαίνει να συμβαίνει θεωρείτε ότι είναι σημαντική η γνώμη για εσάς;

206 X: Εεεε γενικότερα ο διευθυντής είναι συνάδελφος και με όλους τους εκπαιδευτικούς  
207 έχεις ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας , εεε έτσι και με το διευθυντή όταν έχεις  
208 συνεργασία εεε δέχεσαι θετική επιρροή, όταν όμως έχεις ένα κλίμα που όλοι είναι  
209 αμυνόμενοι εε αυτό λειτουργεί κατασταλτικά και στη σχολική μονάδα.

210 Ε:Έχει τύχει για θέματα του διδακτικού σας έργου να συνεργαστείτε με το διευθυντή  
211 σας;

212 X:Εεεε συνήθως όταν υπάρχουν παιδιά που χρειάζονται πάρα πολύ βοήθεια, εε  
213 συνήθως έχουμε ολόπλευρη συνεργασία , από όλους τους παράγοντες του σχολείου  
214 για να μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση.

215 Ε:Για ποια άλλα θέματα που σχετίζονται με το διδακτικό σας έργο και συνεργάζεστε  
216 με το διευθυντή σας ;

217 X:Εεεε εννοείται για σχολικά προγράμματα, εκδρομές , οι επισκέψεις διδακτικού  
218 περιεχομένου, ζητάω τη συνεργασία του διευθυντή, εεε γιατί πολλές φορές έχουμε  
219 ιδέες και θέλουμε να κάνουμε κάποια πράγματα αλλά υπάρχουν κάποια εμπόδια ,  
220 κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται ώστε να εφαρμοστούν οι ιδέες μας

Στο ερώτημα της E για τον εάν ο X ζητάει τη γνώμη του διευθυντή για το διδακτικό έργο, ο X αναφέρει ότι εξαρτάται από την περίπτωση του διευθυντή *«εξαρτάται από την περίπτωση του διευθυντή που έχεις απέναντί σου»*, αιτιολογώντας τη φράση , εξαρτάται από ποιον έχεις απέναντί σου, αναφέρει ότι *«γιατί ο διευθυντής δεν μπορεί να ξέρει λεπτομέρειες και τι γίνεται μέσα στην τάξη»* , διότι, τον απορροφά χρόνο η διοίκηση και δεν έχει χρόνο να ασχοληθεί με την οργάνωση του διδακτικού έργου *«γιατί τον απορροφά τόσο ενέργεια , η διοίκηση που δεν έχει και το χρόνο»*. Με τη φράση εξαρτάται ποιον έχεις απέναντί σου και την παρακάτω απάντηση στις γραμμές (198-200), δηλώνεται μια ασάφεια στο λόγο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού (Edwards & Potter, 1992) σχετικά με την αυτονομία , για την οργάνωση του διδακτικού έργου. Συνεχίζοντας λοιπόν το λόγο του , ο X αναφέρει ότι το διδακτικό έργο, κάθε εκπαιδευτικός το οργανώνει μόνος του *«σαφώς για το διδακτικό έργο εκεί κατ' αποκλειστικότητα κάθε εκπαιδευτικός το οργανώνει μόνος του, εε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα»*. Με τη φράση κατ' αποκλειστικότητα (ακραία διατύπωση), δηλώνει ότι την αποκλειστικότητα για την οργάνωση του διδακτικού έργου την έχει ο (Edwards & Potter, 1992) ενώ για να συνεχίσει να ισχυρίζεται υπέρ της αυτονομίας προσθέτει ότι *«υπάρχει πάντα μια προσωπική φιλοσοφία»*, (ακραία διατύπωση), η οποία έρχεται αντίθετη με τη φράση *«σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα»*.

Επιμένοντας η E , ρωτάει τον εκπαιδευτικό, εάν του έχει τύχει να ζητήσει , από τον διευθυντή, τη γνώμη για το διδακτικό έργο. Αυτό που αναφέρει ο X , είναι ότι *«γενικότερα ο διευθυντής είναι συνάδελφος»* και *«με όλους τους εκπαιδευτικούς έχεις ένα ευχάριστο κλίμα συνεργασίας»*, συνεχίζοντας *«έτσι και με το διευθυντή όταν έχεις συνεργασία εε δέχεσαι θετική επιρροή»*. Στο κομμάτι αυτό ο X ξεκινάει την επιχειρηματολογία του με μια γενίκευση (γενικότερα), (Edward & Potter, 1992) και η γενίκευση είναι ότι θεωρεί τον διευθυντή του συνάδελφο, αιτιολογώντας την έκφραση αυτή , αναφέρει πως με όλους τους εκπαιδευτικούς – συναδέλφους , υπάρχει συνεργασία , έτσι εφόσον και τον διευθυντή τον θεωρεί συνάδελφο ,σίγουρα θα υπάρχει συνεργασία μαζί του και μάλιστα θα έχει θετική επιρροή (ακραία διατύπωση) δείχνοντας πόσο σημαντικό είναι για τον ίδιο η συνεργασία με τον διευθυντή και με τους συνάδελφους, κάνοντας πάλι αντιφατικό το λόγο του προς την αυτονομία. Στις επόμενες γραμμές αναφέρει ότι συνεργάζεται με το διευθυντή όταν προκύπτουν προβλήματα με μαθητές και χρειάζονται πάρα πολύ βοήθεια , σε αυτό όμως το σημείο η βοήθεια είναι ολόπλευρη και όχι μόνο από τον διευθυντή, ενώ στα θέματα

που συνεργάζεται μόνο με τον διευθυντή είναι σχολικά προγράμματα και εκδρομές , όπου εκεί όπως αναφέρει «*ζητάω τη συνεργασία του διευθυντή*» με τη χρήση του άενικου προσώπου δείχνει ότι πρόκειται για προσωπική τακτική , αλλά για να μετριάσει την καθολικότητα της απάντησής του , χρησιμοποιεί ά' πληθυντικό πρόσωπο «*πολλές φορές έχουμε ιδέες και θέλουμε να κάνουμε κάποια πράγματα*» προσδίδοντας στο λόγο ζωντάνια , αμεσότητα και αποπνέοντας συλλογικότητα και πειστικότητα, εντάσσοντας με αυτό τον τρόπο και τον εαυτό του σε όσα παρουσιάζει (Edward & Potter, 1992).Ο λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τον διευθυντή , εισάγεται στο λόγο του Χ με το αντιθετικό «αλλά», (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005) για να δηλώσει ότι η πρόταση που ακολουθεί έχει αντίθετο περιεχόμενο με την προηγούμενη και μετριάζοντας την απολυτότητα–mitigation αναφέρει ότι «*αλλά υπάρχουν κάποια εμπόδια , κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται ώστε να εφαρμοστούν οι ιδέες μας*», για αυτό και ζητάμε τη βοήθεια του διευθυντή . Όλο αυτό έρχεται σε πλήρη αντίφαση με την αρχική διατύπωση και παρουσίαση του αυτόνομου εκπαιδευτικού, όπου δεν ζητάει τη βοήθεια του διευθυντή γιατί προτίστως υπάρχει η προσωπική φιλοσοφία, αλλά και γιατί ο διευθυντής είναι πολύ απασχολημένος με θέματα διοίκησης, ενώ έτσι όπως έχει δομήσει το λόγο του φάνηκε πως υπάρχουν περιπτώσεις που πρέπει και χρειάζεται να ζητήσουν τη βοήθεια από τον διευθυντή (218-221)

### **Απόσπασμα 13**

(N)

235 Ε:Σας έχει τύχει περίπτωση διευθυντή , να του ζητήσετε βοήθεια και να σας το  
236 αρνηθεί;

237 Ν:Ναι μου έχει τύχει, εε δηλαδή να μου πει εσύ είσαι υπεύθυνη μέσα στην τάξη σου,  
238 εσύ πρέπει να το χειριστείς όπως θέλεις, εε να το αντιμετωπίσεις μόνη σου.

239 Ε:Εεε να δούμε την πλευρά του μη συνεργάσιμου διευθυντή, εε σας επηρέασε αυτό;

240 Ν:Εντάξει ναι με απογοήτευσε, αλλά είναι κι ένα κίνητρο ώστε να δραστηριοποιηθώ  
241 μόνη μου, εεε να ψάξω εγώ λύσεις και τρόπους πώς να λύσω ένα πρόβλημα αλλά και  
242 αυτό πρέπει να γίνεται , εεε να μην τα περιμένεις κιόλα από τους άλλους , αλλά να  
243 ψαχτείς , να δοκιμάσεις να πετύχεις να αποτύχεις, άλλωστε δεν υπάρχει κιόλας ένας  
244 συγκεκριμένος τρόπος να αντιμετωπίσεις την κατάσταση, κάθε φορά ανάλογα με την  
245 περίπτωση και με τα παιδιά.



Το παραπάνω απόσπασμα προέρχεται από διαφορετική συνέντευξη, όμως παρουσιάζεται ταύτιση ως προς την ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού. Ο λόγος αυτός σε σχέση με τον λόγο στο απόσπασμα 12, χαρακτηρίζεται από διαφορετικότητα στον τρόπο που λογοδοτεί η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναδείξει την ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η Ε, ζητάει από την Ν, να της πει ,εάν , έχει της έχει τύχει περίπτωση διευθυντή , από τον οποίο έχει ζητήσει βοήθεια και αυτός της το έχει αρνηθεί. Η Ν, αναφέρει ότι να της έχει τύχει «*Ναι μου έχει τύχει*», κάνοντας αναφορά σε προσωπική μαρτυρία κάνει το έρεισμα κοντινό της (Goofman, 1979) και καθιστά την ίδια υπόλογη προς της ερευνήτρια. Αλλάζοντας έρεισμα και κάνοντας χρήση μακρινού ερείσματος και με τη χρήση του πλάγιου λόγου , μεταφέρει στη συνέντευξη, ακριβώς τα λόγια του διευθυντή «*ναι μου πει εσύ είσαι υπεύθυνη, εσύ πρέπει να το χειριστείς όπως θέλεις, εε να το αντιμετωπίσεις μόνη σου*» κάνοντας πιο πειστικό και δραματικό το λόγο της. Προκειμένου να ενισχύσει τη ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού η Ν, αναφέρει ότι απογοητεύτηκε που της μίλησε έτσι «*Εντάξει να με απογοήτευσε*», για να συνεχίσει να αιτιολογεί . Με τη συνεχή χρήση του αλλά , δηλώνει ότι το περιεχόμενο των προτάσεων έχουν αντίθετη χροιά από τα προηγούμενα (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005) και αναφέρει ότι «*αλλά είναι κι ένα κίνητρο ώστε να δραστηριοποιηθώ μόνη μου, εεε να ψάξω εγώ λύσεις και τρόπους πώς να λύσω ένα πρόβλημα αλλά και αυτό πρέπει να γίνεται , εεε να μην τα περιμένεις κιόλα από τους άλλους , αλλά να ψαχτείς , να δοκιμάσεις να πετύχεις να αποτύχεις*». Οι σειρές αυτές πρόκειται για τις πιο ισχυρές σειρές στο λόγο της ,αφού τις χρησιμοποιεί με σκοπό, να δομήσει και να ισχυροποιήσει την ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού, ο οποίος γίνεται αυτόνομος , ύστερα από παρότρυνση του διευθυντή. Με τη λέξη κίνητρο δείχνει πόσο κινητοποιήθηκε από τη συγκεκριμένη στάση του διευθυντή και άρχισε να αυτονομείται και να δραστηριοποιείται αυτόνομα, ενώ με τη φράση «*και αυτό πρέπει να γίνεται , εεε να μην τα περιμένεις κιόλα από τους άλλους*», φαίνεται να συμφωνεί και να δέχεται τη συγκεκριμένη στάση του διευθυντή απέναντί της.

## Ο εκπαιδευτικός ως μετριοπαθής

### Απόσπασμα 14

(N)

Στο παρακάτω απόσπασμα, αναδεικνύεται, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως μετριοπαθή, ο οποίος με εγκράτεια και ανοχή, αντιμετωπίζει τη σχέση του με τον διευθυντή και όποια προβλήματα προκύπτουν μεταξύ τους.

333 E: Η συνολική σας επαφή με το διευθυντή σας επηρεάζει στην αποτελεσματικότητα  
334 του διδακτικού έργου σας;

335 N: Εεεε εντάξει δεν θέλω να κάνω μάθημα και να είμαι και στεναχωρημένος, όμως  
336 εάν όμως έρθει μια ρήξη εννοείται ότι θα με επηρεάσει όμως αυτό δεν θα το  
337 μεταφέρω στη τάξη, ότι έχει σχέση με τους μαθητές το αποκρύπτω.

338 E: Ποια είναι η άποψη σας για τη συνολική σχέση με το διευθυντή;

339 N: Εεεε εγώ πάντοτε σεβόμουν και σέβομαι το θεσμό, δηλαδή, ο διευθυντής δεν  
340 παύει να είναι ένας θεσμός, κι εγώ πάντοτε το θεσμό το σέβομαι, οπότε πολλές φορές  
341 ανέχεσαι και κάτι αρνητικό στο διευθυντή εάν υπάρχει.

342 E: Κι όταν βλέπετε κάτι αρνητικό τι κάνετε;

343 N: Εντάξει εκ των πραγμάτων ποτέ δεν «χτυπάς ευθεία το μαχαίρι», διότι δεν ξέρεις  
344 πως ο άλλος θα το πάρει αλλά με τη στάση σου και τον τρόπο σου κάτι λες .

Στο ερώτημα της Ε προς τον Ν, εάν και κατά πόσο το διδακτικό του έργο , επηρεάζεται από τη σχέση του με τον διευθυντή, ο Ν κάνει αναφορά σε κάτι προσωπικό του , κάνοντας χρήση κοντινού ερείσματος (Goffman, 1989), κάνει το λόγο του πιο πειστικό ,αλλά και τον ίδιο υπόλογο προς την ερευνήτρια. Αναφέρει ότι δεν τον ικανοποιεί να κάνει μάθημα και να είναι στεναχωρημένος , όπως αναφέρει *«έρθει μια ρήξη εννοείται ότι θα με επηρεάσει»*, δείχνοντας πως όταν υπάρχουν τριβές στη μεταξύ τους σχέση επηρεάζεται, όμως αυτό καταφέρνει και το *«αποκρύπτει»* ώστε να μην φανεί στην τάξη και στα παιδιά. Στην παρακάτω φράση φαίνεται η εγκράτεια του εκπαιδευτικού *«ότι έχει σχέση με τους μαθητές το αποκρύπτω»*, τονίζοντας την ταυτότητα του. Στις επόμενες γραμμές , ο Ν παρουσιάζει ένα ακόμη στοιχείο για τον εαυτό του, με τη χρήση του κοντινού ερείσματος και την προσωπική μαρτυρία κάνει το λόγο του πειστικό (Goofman, 1979)με τη φράση *«πάντοτε σεβόμουν και σέβομαι το θεσμό, δηλαδή, ο διευθυντής δεν πάει να είναι ένας θεσμός, κι εγώ πάντοτε το θεσμό το σέβομαι»* το χρησιμοποιεί για να αιτιολογήσει μια συγκεκριμένη στάση που έχει, εφόσον θεωρεί και πιστεύει ότι ο διευθυντής είναι θεσμός. Αναφέρει πως *«οπότε πολλές φορές ανέχεσαι και κάτι αρνητικό στο διευθυντή εάν υπάρχει»*. Με τη συγκεκριμένη φράση ο Ν, επιχειρεί πάλι να ενισχύσει την ταυτότητα του μετριοπαθούς εκπαιδευτικού, ο οποίος αποδέχεται ότι αρνητικό συμβαίνει στη σχέση του με το διευθυντή. Στη συνέχεια, με μεταφορικό λόγο δείχνει την μετριοπάθεια του ότι ποτέ σε μια ρήξη *«ποτέ δεν χτυπάς ευθεία το μαχαίρι»*», για να συνεχίσει να το αιτιολογεί με τη φράση *«διότι δεν ξέρεις πως ο άλλος θα το πάρει αλλά με τη στάση σου και τον τρόπο σου κάτι λες»*, αναδεικνύοντας , τη δική του στάση και τον δικό του μετριοπαθή τρόπο αντιμετώπισης ρήξεων.

## Ο επαγγελματίας – εκπαιδευτικός

### Απόσπασμα (15)

#### (NE)

Στο παρακάτω απόσπασμα , η συμμετέχουσα παρουσιάζει την ταυτότητα του επαγγελματία – εκπαιδευτικού , καθώς στο λόγο της αναφέρει ένα βασικό κριτήριο, που θα πρέπει να πληρεί κάποιος για να είναι σωστός επαγγελματίας, το κριτήριο αυτό είναι η συνεργασία. Στο λόγο της παρουσιάζονται ορισμένα στοιχεία τα οποία θα πρέπει να έχει η συνεργασία για να μπορεί κάποιος να χαρακτηρίζεται σωστός επαγγελματίας – εκπαιδευτικός.

388 Ε:Θεωρείτε ότι το κομμάτι των σχέσεων και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με το  
389 διευθυντή είναι μέρος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;

390 Ν: (.) Ναι, εεε γιατί νομίζω ότι ένας σωστός επαγγελματίας, είτε είναι δάσκαλος είτε  
391 κάποιο άλλο επάγγελμα, εεε θα πρέπει να έχει καλή σχέση, αλλά πραγματικά καλή  
392 σχέση, σχέση εμπιστοσύνης, κατανόησης, αλληλοβοήθειας, εεε γιατί σε κάνει να  
393 λειτουργείς και να αποδίδεις καλύτερα σε όλους τους τομείς, ακόμη και στο  
394 διδακτικό έργο.

Στο ερώτημα της Ε προς την ΝΕ, εάν θεωρεί ότι η συνεργασία της με τους εκπαιδευτικούς, είναι μέρος του επαγγελματισμού της ως εκπαιδευτικός, η ΝΕ, στον αρχικό της λόγο, υπάρχει μια παύση «(.)», δηλώνοντας δυσκολία και δισταγμό για απάντηση (Edwards & Potter, 1992). Για να μην φανεί απόλυτη σε αυτό το οποίο θα αναφέρει, μετριάζει την απολυτότητα του λόγου της με το «νομίζω», -mitigation (Edward & Potter, 1992), ενώ με τη χρήση κοντινού ερείσματος – close footing, κάνει το λόγο της πειστικό αλλά και τον εαυτό της υπόλογο. Αρχικά αναφέρεται γενικά «ένας σωστός επαγγελματίας», για να συνεχίσει να αναφέρει ότι «είτε είναι δάσκαλος είτε κάποιο άλλο επάγγελμα», θα πρέπει να έχει σχέσεις «εεε θα πρέπει να έχει καλή σχέση», αλλά προσδιορίζει τα στοιχεία που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν τη σχέση «πραγματικά καλή σχέση, σχέση εμπιστοσύνης, κατανόησης, αλληλοβοήθειας». Πιο συγκεκριμένα με το «είτε, είτε», δηλώνει ότι το περιεχόμενο του ενός ή του άλλου νοήματος στις προτάσεις, είναι αδιάφορο για την ΝΕ ενώ αυτό που είναι σημαντικό, είναι η ύπαρξη σχέσης μεταξύ τους, με όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει. Στο σημείο αυτό δεν αφήνει αστήριχτο το λόγο της και διατυπώνει, την άποψη, «σε κάνει να λειτουργείς και να αποδίδεις καλύτερα σε όλους τους τομείς, ακόμη και στο διδακτικό έργο», με το συγκριμένο εγχείρημα αιτιολογεί για ποιο λόγο θέλει να υπάρχει συνεργασία αλλά αναδεικνύει και κάνει πιο ισχυρή την ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα από τη συνεργασία του, αποδίδει περισσότερο σε όλους τους τομείς τους επαγγέλματός του.

## Διαπιστώσεις -Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την κοινωνική ψυχολογία με θέμα μελέτης το λόγο (Potter & Wetherell, 2009), (Edward & Potter, 1992). Στόχος της είναι η ανάδειξη ποικίλων όψεων της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών Α΄ βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνέντευξης, για τις απόψεις που εκφέρουν για τη σχέση τους με το διευθυντή, τη ρητορική τους πειθώ για την ποιότητα των συγκεκριμένων σχέσεων κι πως πιστεύουν, ότι οι σχέσεις αυτές τους καθιστούν ικανούς εκπαιδευτές. Συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και εξηγούν (ή αλλιώς λογοδοτούν σχετικά με) την εργασία τους και με τη συνεργασία τους με τον διευθυντή, αλλά και πώς αυτά τα δύο καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους, και ποιες επαγγελματικές ταυτότητες προκύπτουν στο πλαίσιο αυτής της επιχειρηματολογίας.

Οι άνθρωποι μιλώντας, επιτελούν δράσεις και η φύση αυτών των δράσεων μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση λόγου (Wetherell M. , 2005). Η γλώσσα επιτελεί λειτουργίες (συγκεκριμένες ή πιο γενικές), αυτό αποτελεί τη βάση του σκεπτικού της ανάλυσης λόγου στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας/ψυχολογίας, όπως αυτό διατυπώθηκε από τους (Potter & Wetherell, 1989). Στην ανάλυση λόγου, ο λόγος εξετάζεται με όρους λειτουργίας και κατασκευής. Οι κατασκευές αυτές παρουσιάζουν σημαντική μεταβλητότητα και δομούνται ανάλογα με το στόχο κάθε φορά που επιδιώκεται και με αυτά που θέλει να επιτύχει ο ομιλητής (Potter J. W., 1989).

Στην ανάλυση των δηλώσεων των εκπαιδευτικών , οι δηλώσεις τους δομούνται ώστε να είναι πειστικές και αληθοφανείς, να αντικρούουν ρητά ή άρρητα πιθανές εναλλακτικές εκδοχές και να αναπαριστάνεται ο ομιλητής ως αξιόπιστος, αμερόληπτος και αντικειμενικός (Wetherell M. , 2005) μέσα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης στη προκειμένη περίπτωση στο επικοινωνιακό πλαίσιο της συνέντευξης.

Οι ταυτοτικές κατηγορίες που αναδεικνύονται (εκπαιδευτικός ως ελεύθερος – αυτόνομος, εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης , ενώ για τον διευθυντή – δημοκρατικό – διευθυντή συμβουλευτικό), παραπέμπουν σε ταυτότητες οι οποίες



έχουν αναλυθεί σε άλλες παρόμοιες έρευνες, ενώ η συγκεκριμένη ανάλυση ανέδειξε προσωπικές ταυτότητες των εκπαιδευτικών όπως ο «Εκπαιδευτικός ως συνυπεύθυνος με τον διευθυντή», «ο εκπαιδευτικός ως μετριοπαθής». Οι προσωπικές κατασκευές και οι περιγραφές (Sacks, 1992) των εκπαιδευτικών σε σχέση με το λόγο τους με τον διευθυντή, αντιμετωπίζονται ως ρητορικές και επικοινωνιακές πράξεις (Wetherell M., 2005). Μελετώνται κατασκευές κατηγοριοποιήσεων που προσωρινά στηρίζουν και παραπέρα ενισχύουν την επιχειρηματολογία τους. Σε άλλες στιγμές μέσα στο λόγο τους οι εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν τους εαυτούς τους ως «μέλος συλλογικής δράσης». Αρχικά αναφέρονται στη συλλογική λήψη των αποφάσεων, οι οποίοι πάντα με το σύλλογο και με τον διευθυντή συνεδριάζουν και έπειτα αποφασίζουν *«Πάντα σε συνεννόηση και με το σύλλογο και με το διευθυντή, γίνονται σε τακτά διαστήματα, συνεδριάσεις και όλες οι αποφάσεις γίνονται από κοινού, εεε υπάρχει φοβερή σύμπνοια, μπορεί κάποιες φορές να μην συμφωνούμε όλοι μεταξύ μας, αλλά αυτό είναι και θεμιτό και υγιές, αλλά πάντοτε παίρνουμε κάποια λύση, δεν κρατάμε κακία, κάνουμε υγιή διάλογο από κοινού»*. Ενώ σε ένα άλλο κομμάτι που φαίνεται το στοιχείο της συλλογικής δράσης είναι η περίπτωση του λόγου της K, η οποία αναφέρει έναν άλλον λόγο για τον οποίο είναι σημαντικό να συνεργάζονται όλοι. Ο λόγος είναι όταν πρόκειται για παραστάσεις ή θεατρικά έργα *«Βεβαίως και συνεργαστήκαμε, αλλά όχι για το διδακτικό έργο, εεε για κάποιες παραστάσεις, εεε θεατρικές, εεε δεν γίνεται αλλιώς να μην συνεργαστούμε και όλο το διδακτικό προσωπικό αλλά και με το διευθυντή, εεε δεν γίνεται να γίνει μια παράσταση και να είναι αποτέλεσμα του ενός, εεε αλλά αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς, όλοι βοηθάνε»*, *«...Ναι. ε θεωρώ ότι πιο πολύ, εεε με βοήθησε η συνεργασία, παρά να έκανα κάτι από μόνος μου. Εάν όλα είναι θετικά είναι το τέλειο, η τέλεια εικόνα, επειδή δεν είναι όλοι καλοί, εεε χρειάζεται να υπάρχει μια σύνθεση, εεεε στη χειρότερη περίπτωση θέλουμε να υπάρχει η ουδετερότητα, όμως σε καμία περίπτωση δεν θέλουμε την αρνητική στάση του διευθυντή»*, *«...Εεε ναι πιστεύω πως είναι σημαντικό και πως πρέπει να υπάρχει συνεργασία, όχι μόνο με το διευθυντή, αλλά με όλους γιατί :: έτσι αναπτύσσεται ένα συνεργατικό κλίμα το οποίο εεε είναι κιόλας πιο αποδοτικό, εεε από ότι θα δούλευε ο ένας είτε μόνος του είτε ο καθένας ξεχωριστά»*, *«...Ναι βέβαια, χρειάζεται η συνεργασία, εεε δεν είσαι μόνος, πρέπει να συνεργαστείς και με άλλους συναδέλφους, για όλα αυτά που θέλεις να κάνεις, όπως επισκέψεις, προγράμματα, εκδηλώσεις, εεε όλα αυτά είναι μέρη του διδακτικού έργου, όπου χωρίς την συνεργασία δεν μπορείς να τα κάνεις»*, *«...Ναι συμβάλλει, γιατί άλλο να σκέφτεται ένα μυαλό και άλλο να*

σκέφτονται πολλά μαζί, εεε η συλλογική δουλειά είναι πιο ουσιαστική και πιο αποτελεσματική». Σε άλλες στιγμές κατηγοριοποιούνται ως αυτόνομοι οι εκπαιδευτικοί ως προς το διδακτικό τους έργο και τη σχέση με το λόγο τους με το διευθυντή, «...κατ' αποκλειστικότητα κάθε εκπαιδευτικός το οργανώνει μόνος του, εε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα , υπάρχει πάντα μια προσωπική φιλοσοφία» , «...γενικά προσπαθώ να διαχειρίζομαι την τάξη μόνη μου», «...διδακτικό μου έργο το αφήνω περισσότερο στη συνείδησή μου», «...τόρα προσπαθώ να τα αντιμετωπίσω μόνη μου και το εστιάζω πάλι στις συμπεριφορές παιδιών γιατί για το διδακτικό μου έργο όχι δεν με βοηθάει κάπως ο διευθυντής , αλλά το χειρίζομαι μόνη μου», «...Εεεε για το διδακτικό έργο, όχι πολύ γιατί υπάρχουν και τα περιθώρια ελευθερίας και ανεξαρτησίας που μας δίνουν, προφανώς κι η παρέμβαση του διευθυντή για το διδακτικό έργο εεε δεν είναι πάντοτε τόσο άμεση, αλλά και θεωρώ ότι θα ήταν και εγωιστικό να παρέμβουν κιόλας», ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση του λόγου της Ν , η οποία θεωρεί τον εαυτό της αυτόνομο ύστερα από προσταγή του διευθυντή της όταν του ζήτησε τη βοήθειά του σε κάτι «...μου έχει τύχει, εε δηλαδή να μου πει εσύ είσαι υπεύθυνη μέσα στην τάξη σου, εσύ πρέπει να το χειριστείς όπως θέλεις, εε να το αντιμετωπίσεις μόνη σου» και αυτό όπως αναφέρει ήταν το κίνητρό της για να αρχίσει να δραστηριοποιείται μόνη της σε κάθε τι που αντιμετώπιζε, παρόλο που στην αρχή είχε απογοητευτεί από αυτή τη στάση του διευθυντή «...Εντάξει να με απογοήτευσε, αλλά είναι κι ένα κίνητρο ώστε να δραστηριοποιηθώ μόνη μου, εεε να ψάξω εγώ λύσεις και τρόπους πώς να λύσω ένα πρόβλημα αλλά και αυτό πρέπει να γίνεται , εεε να μην τα περιμένεις κιόλα από τους άλλους , αλλά να ψαχτείς , να δοκιμάσεις να πετύχεις να αποτύχεις, άλλωστε δεν υπάρχει κιόλας ένας συγκεκριμένος τρόπος να αντιμετωπίσεις την κατάσταση, κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση και με τα παιδιά», ενώ στην ίδια περίπτωση εκπαιδευτικού έχει τύχει να ζητήσει βοήθεια από το διευθυντή και να το δεχτεί και αυτό όπως αναφέρει την έκανε να νιώσει πιο ασφαλής και πιο σίγουρη «...ένιωσα πιο ασφαλής για τους χειρισμούς που επέλεξα να κάνω και:: ένιωσα ότι μοιραζόμουν και την ευθύνη και της επιτυχίας αλλά και της αποτυχίας βέβαια, συζητάς την εξέλιξη και μοιράζεσαι όλο αυτό το βάρος».

Μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία της προσωπικής ταυτότητας ενδιαφέρον στην έρευνά μας, είναι και οι κατηγοριοποιήσεις των διευθυντών (Sacks, 1992) , οι οποίες αντιμετωπίζονται ως ρητορικές και επικοινωνιακές πράξεις, παρά ως

κατεξοχήν αντιληπτικά ή γνωστικά φαινόμενα (Wetherell M. , 2005). Μέσα από τον ίδιο το λόγο για τον εκπαιδευτικό ως μέλος συλλογικής δράσης , αναδεικνύεται η ταυτότητα του «Διευθυντή στήριγμα», όπου η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός θέλει τον διευθυντή της πάντα δίπλα της σε όλα «...*ότι προκύψει απευθύνομαι, στο διευθυντή, εεε για ότι γίνει εγώ θέλω να έχω το διευθυντή δίπλα μου εεε «στήριγμά μου» για το οτιδήποτε»*, «...*θέλω τη στήριξη από το διευθυντή»*, «...*τον θέλω πάντα δίπλα μου»*. Στην περίπτωση λόγου για τον «Αποτελεσματικό Εκπαιδευτικό», σε σχέση με τη συνεργασία του με τον διευθυντή , προκύπτει η ταυτότητα του «Αποτελεσματικού Διευθυντή», όσον αναφορά τη δική του σχέση , με τους εκπαιδευτικούς, «...*το σχολείο δεν είναι εργοστάσιο, το να (.) είσαι ευγενικός, φιλικός, συνεργατικός, εεε είναι πολύ σημαντικό να μπορεί ο διευθυντής να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με το σύλλογο»*, «...*γιατί μπορεί να του δώσει το κίνητρο να εξελίξει τη θέση του»*, «...*εεε φυσικά γιατί η σχέση του διευθυντή, με τους εκπαιδευτικούς είναι αμφίδρομη και πρέπει να υπάρχει για να υπάρχει αποτελεσματικότητα επαγγελματισμού και για τον διευθυντή»*.

Στο λόγο των εκπαιδευτικών αναδύονται ταυτότητες όπως «Ο εκπαιδευτικός ως συνεργατικός», «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος συλλογικής δράσης», «Ο αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός», «Ο μεθοδικός εκπαιδευτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως αυτόνομος», «Ο Εκπαιδευτικός ως υπεύθυνος», «Ο εκπαιδευτικός ως συνυπεύθυνος με τον διευθυντή», «Ο εκπαιδευτικός ως δεκτικός», «Ο εκπαιδευτικός ως ελεύθερος», «Ο εκπαιδευτικός που σέβεται», «Ο κατανοητικός εκπαιδευτικός», ενδεικτικές είναι κάποιες ταυτότητες των διευθυντών που αναλύθηκαν σε σχέση με το λόγο των εκπαιδευτικών για τη δική τους ταυτότητα. Οι ταυτότητες είναι οι εξής: «Ο διευθυντής στήριγμα», «Ο αποτελεσματικός διευθυντής», «Ο οργανωτικός διευθυντής», «Ο ενθαρρυντικός διευθυντής». Επιλέχθηκαν κάποιες, λόγω μεγάλης έκτασης της εργασίας, και παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων γραμμή προς γραμμή (Edwards & Potter, 1992).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με την επισήμανση των Potter και Wetherell (2009) αναφορικά με τη μεταβλητότητα στην κατασκευή των ταυτοτήτων. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η ταυτότητα του «Εκπαιδευτικού ως αυτόνομου» από τους εκπαιδευτικούς X και N και της ταυτότητας του «Αποτελεσματικού Εκπαιδευτικού». Παρακάτω αναλύονται οι διαφορετικές εκδοχές και της ταυτότητας του «εκπαιδευτικού ως αυτόνομου» αλλά και του

«αποτελεσματικού εκπαιδευτικού», από τους εκπαιδευτικούς AN και N έτσι όπως δομείται ο λόγος των εκπαιδευτικών στην κάθε περίπτωση.

Όσον αναφορά τη μεταβλητότητα που παρουσιάζεται στην ταυτότητα του αυτόνομου εκπαιδευτικού, ο X αναφέρει ότι σχετικά με το διδακτικό του έργο δεν ζητάει τη γνώμη του διευθυντή γιατί είναι κάτι που το οργανώνει ο κάθε εκπαιδευτικός μόνος τους «...για το διδακτικό έργο εκεί κατ' αποκλειστικότητα κάθε εκπαιδευτικός το οργανώνει μόνος του, εε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα , υπάρχει πάντα μια προσωπική φιλοσοφία», ενώ με τον διευθυντή συζητάνε άλλα πράγματα όπως «...το κλίμα της τάξης, της προσωπικότητας της τάξης, εε το χαρακτήρα των παιδιών». Από την άλλη μεριά η N ,αναφέρει ότι την αυτονομία της , την απέκτησε ύστερα από προσταγή του διευθυντή της «...Ναι μου έχει τύχει, εε δηλαδή να μου πει εσύ είσαι υπεύθυνη μέσα στην τάξη σου, εσύ πρέπει να το χειριστείς όπως θέλεις, εε να το αντιμετωπίσεις μόνη σου» , συνεχίζοντας το λόγο της αναφέρει ότι «...ναι με απογοήτευσε, αλλά είναι κι ένα κίνητρο ώστε να δραστηριοποιηθώ μόνη μου, εεε να ψάξω εγώ λύσεις και τρόπους πώς να λύσω ένα πρόβλημα αλλά και αυτό πρέπει να γίνεται , εεε να μην τα περιμένεις κιόλα από τους άλλους , αλλά να ψαχτείς , να δοκιμάσεις να πετύχεις να αποτύχεις, άλλωστε δεν υπάρχει κιόλας ένας συγκεκριμένος τρόπος να αντιμετωπίσεις την κατάσταση, κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση και με τα παιδιά».

Ένα ακόμα παράδειγμα της ποικιλίας των εκδοχών (Potter & Wetherell, 2009) είναι η ταυτότητα του «Αποτελεσματικού εκπαιδευτικού» , όπως παρουσιάζεται μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών της AN και του N. Πιο συγκεκριμένα η AN αναφέρει ότι το έργο της γίνεται πιο αποτελεσματικό, όταν ο διευθυντής της είναι δημιουργικός και ανοιχτός σε ιδέες θέλοντας να πει ότι επηρεάζεται από τη συνεργασία της με το διευθυντή «...όταν έχουμε έναν διευθυντή ανοικτό σε ιδέες, σε συζήτηση, εεε είναι δυναμικός, γιατί χρειάζεται κι αυτό, παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, γιατί μας κάνει κι εμάς, εεε να εξελίσσουμε το επάγγελμα μας, και να βλέπουμε πολύ αποτελεσματικά και συνειδητοποιημένα τη δουλειά μας», ενώ πιο κάτω αναφέρει κι άλλη σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματικότητά τους «...ο διευθυντής αναγνωρίζει το έργο μας, κι εεεε είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες, αυτό βοηθάει και στην προσωπική μας εξέλιξη ως επαγγελματίες, εεεε γιατί νιώθουμε πετυχημένοι». Από την άλλη μεριά ο N , συνδέει την αποτελεσματικότητά του, αρχικά με τα περιθώρια ελευθερίας και ανεξαρτησίας που θα πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί για το διδακτικό τους έργο

«...για το διδακτικό έργο, όχι πολύ γιατί υπάρχουν και τα περιθώρια ελευθερίας και ανεξαρτησίας που μας δίνουν», γιατί το να επέμβει ο διευθυντής στο διδακτικό τους έργο είναι λίγο εγωιστικό κάτι που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που αναφέρει η ΑΝ. «...προφανώς κι η παρέμβαση του διευθυντή για το διδακτικό έργο εεε δεν είναι πάντοτε τόσο άμεση, αλλά και θεωρώ ότι θα ήταν και εγωιστικό να παρέμβουν κιόλας», για να μετριάσει λίγο την απολυτότητα του στο λόγο –mitigation (Edwards & Potter, 1992)για να αναφέρει στη συνέχεια ότι μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να γίνει αποτελεσματικός από κάποιο ιδιαίτερο ταλέντο που διαθέτει ο διευθυντής του «...ένας διευθυντής εάν έχει ένα ιδιαίτερο προσόν να το αναγγείλει». Για να κάνει πιο πειστικό το λόγο του αναφέρει στη συνέχεια μια προσωπική του περίπτωση κάποιου διευθυντή που είχε ένα ιδιαίτερο ταλέντο. Στηρίζοντας το λόγο του σε προσωπική μαρτυρία δίνει στο λόγο του πειστικότητα (Edwards & Potter, 1992). Αναφέρει ότι «...είχα ένα διευθυντή ο οποίος ήταν ειδικός στην κατασκευή project, εεε το ήξερε και το πρότεινε ποιος θα ήθελε να τον βοηθήσει, εεε αυτό είναι ένα θετικό προσόν του διευθυντή που θα πρέπει και να το πει και να το εφαρμόσει» όταν η Ε τον ρώτησε εάν το εφάρμοσε ο Ν απάντησε «...Βέβαια διότι ήταν κάτι που εγώ δεν το γνώριζα , ήταν κάτι πιο εξειδικευμένο, εμένα δεν με ενόχλησε επειδή το ήξερε ο διευθυντής, και βεβαία το εφάρμοσα» για να ενισχύσει την ταυτότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού.

Τα ευρήματα της εργασίας στηρίζουν τις θεωρητικές υποθέσεις ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών δεν αντικατοπτρίζουν υποκειμένες στάσεις ή διαθέσεις, επομένως δεν αναμένεται και ο λόγος τους να είναι συνεπής και συνεκτικός, αλλά δομείται κάθε φορά με το στόχο που επιδιώκει ο ομιλητής να επιτύχει. Στην ανάλυση δίνεται έμφαση στον λόγο: Πώς ορίζεται και πώς αναλύεται (Edward & Potter, 1992). Η τάξη στον λόγο θεωρείται προϊόν της ευταξίας των λειτουργιών τις οποίες επιτελεί ο λόγος (Potter & Wetherell, 2009).

Εξετάζοντας λεπτομερώς την ακολουθία του λόγου της Ελ, αποκαλύπτεται ότι οι αναφορές της για την κατασκευή της προσωπικής της ταυτότητας ως υπεύθυνη προς τη σχέση της με τον διευθυντή οργανώνεται σε μια σύνθετη γλωσσική δομή με αντιθετικά σχήματα. Συγκεκριμένα στην αρχή καταβάλει προσπάθεια να παρουσιάσει τον λόγο για τον οποίο δεν θα ζητούσε βοήθεια από τον διευθυντή της , αναφέροντας πως όταν δεν έχουν καλές σχέσεις δεν νιώθει και ιδιαίτερη άνεση να απευθυνθεί σε αυτόν και να του ζητήσει τη βοήθεια του σε κάτι «...εννοείται εάν η σχέση δεν ήταν καλή, δεν θα είχα το άνοιγμα να τον πλησιάσω και να του ζητήσω τη γνώμη του ή δεν

θα θεωρούσα εγώ σωστό , να ζητήσω τη γνώμη από έναν άνθρωπο που δεν φέρεται καλά», με τη φράση «δεν θα θεωρούσα εγώ σωστό» προσπαθεί να αναδείξει το στοιχείο της υπευθυνότητας προς τον διευθυντή. Αφού παρουσιάσει το λόγο που δεν θα ζητούσε βοήθεια από τον διευθυντή της , συνεχίζει η Ε και την ρωτάει πως εάν ήταν κάτι ανάγκη θα ζητούσε τη βοήθεια του; Η Ελ, σε αυτό το κομμάτι επιχειρεί να τονίσει την υπευθυνότητα της προς τον διευθυντή απαντώντας «...θα αναγκαζόμουν να να το κάνω» για να συνεχίσει στη συνέχεια να αναφέρει ότι «...ο διευθυντής πρέπει να ξέρει πάντα τι συμβαίνει σε μια σχολική μονάδα και να βοηθάει όταν είναι ανάγκη». Εδώ , διασαφηνίζεται η περίτεχνη οργάνωση των αναφορών της Ελ στο λόγο της , η οποία παρουσιάζει τη δική της εκδοχή για την προσωπική της υπευθυνότητα προς το διευθυντή, ότι οφείλει να τον ενημερώνει για τα πάντα , ενώ με άμεσο τρόπο αποδίδει αποποίησης προσωπικών ευθυνών (Edwards & Potter, 1992) «θα αναγκαζόμουν» αφού θεωρεί τον εαυτό της υπεύθυνο να ενημερώνει τον διευθυντή και αυτός να βοηθάει όταν είναι ανάγκη.

Ένα ακόμα παράδειγμα προσανατολισμού του λόγου προς τη δράση είναι η μέριμνα του συμμετέχοντα-ομιλητή να φανεί ο λόγος του πειστικός. Έτσι ο προσανατολισμός του λόγου της Χ , για να γίνει πιο πειστικός αντλεί στοιχεία από την τεχνική της προσωπικής μαρτυρίας (Edwards & Potter, 1992), κάνοντάς την υπόλογη προς την ερευνήτρια. Ρωτώντας λοιπόν η Ε την Χ , πιο πλαίσιο επαφής θα της άρεζε περισσότερο με τον διευθυντή , η Χ προκειμένου να αναδείξει την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως μέλος συλλογικής δράσης αναφέρει ότι «...σαφώς και προτιμώ όταν κάτι είναι επείγων πρέπει να λυθεί άμεσα» για να ενισχύσει την ταυτότητά της στη συνέχεια διατυπώνει την φράση «...όμως θεωρώ ότι κάτι δεν θα πρέπει να το λύνω μόνο με το διευθυντή αλλά με το σύλλογο διδασκόντων, εεε όλοι μαζί θέλω να συζητάμε και να βρίσκουμε λύση». Με τη χρήση της λέξης «μόνο», δηλώνει ότι θέλει να συζητάει και να βρίσκει λύσεις με το διευθυντή αλλά όχι μόνο με αυτόν, για να προσθέσει και κάτι ακόμη «...πιστεύω ότι πολλά μυαλά» μπορούν να βοηθήσουν «...να σου δώσουν λύσεις για κάτι πιο δημιουργικό και κάτι πιο αποτελεσματικό». Μέσα από τη φράση αυτή η Χ προσπαθεί να αναδείξει ότι μέσα από τη συλλογική εργασία γίνεται και η ίδια πιο αποτελεσματική και δημιουργική, αλλά και να σκιαγραφήσει και το πεδίο δράσης όταν πρόκειται για μια συλλογική δουλειά.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αντλούν στοιχεία από τη θεωρία του κοινωνικού κονστρουξιονισμού, ο οποίος θεωρεί ότι η ανθρώπινη και κοινωνική πραγματικότητα

κατασκευάζεται μέσω των διαδικασιών της επικοινωνίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Στην προκειμένη περίπτωση της εργασίας το πλαίσιο είναι η συνέντευξη και οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια , αναπαριστούν με το λόγο τους , τις δικιές τους επαγγελματικές ταυτότητες ενώ άμεσα προσδιορίζουν και τις ταυτότητες των διευθυντών . Κάθε εκπαιδευτικός λογοδοτεί στο λόγο του με διαφορετικό τρόπο από τους άλλους, ενώ συγχρόνως ,τους αποδίδουν ηθική και πολιτική υπόσταση (Potter & Wetherell, 2009).

## ***Κεφάλαιο 6ο: Συζήτηση***

Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του εκπαιδευτικού στο λόγο τους για τη σχέση τους με το διευθυντή είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς σε ένα πλαίσιο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ως

«στοχαζόμενοι», επαγγελματίες (Zeichner & Liston, 1987) μπορεί να δώσει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να στοχαστούν πάνω στη σχέση τους , με το διευθυντή και την επιρροή που τους ασκεί στο εκπαιδευτικό έργο και αυτός ήταν ένας από τους σκοπούς που διεξήχθη η συγκεκριμένη έρευνα. Για την προσέγγιση της επαγγελματικής ταυτότητας , αναλύθηκε ο λόγος των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνέντευξης , όπου καταγράφηκαν και έπειτα αναλύθηκαν οι διάφορες εκδοχές ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών , καθώς οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν όχι μόνο να διαμορφώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα πως επηρεάζονται από το λόγο , το λόγο με τον διευθυντή και έπειτα την ανάδειξή τους ως αποτελεσματικούς.

## Συζήτηση επί των ευρημάτων

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταγράφεται έλλειψη ερευνών σχετικά με την έρευνα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης στο λόγο τους σχετικά με το διευθυντή και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα στο διδακτικό έργο. Στην ελληνική βιβλιογραφία το έργο του εκπαιδευτικού ερευνάται εμπειρικά από το τέλος της δεκαετίας του 1970, με διαφορετικούς προσανατολισμούς και θεματικούς άξονες. Ενδεικτικά οι ερευνητές προτείνουν τη μελέτη όλων των συντελεστών του αποτελεσματικού διδακτικού έργου δηλαδή όλων των παραγόντων, εξωτερικών και εσωτερικών που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας και του ευρύτερου διδακτικού έργου, χωρίς να έχουν μελετήσει την επιρροή που ασκεί η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό έργο (Παπαναούμ, 2003).

Προηγούμενες έρευνες πρότειναν πως το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την επίδραση των συνθηκών εργασίας (Bauer, 1999), ενώ άλλες έρευνες έδειξαν ότι η διοίκηση του σχολείου, τα προγράμματα διδασκαλίας, η εκπαίδευση και η πιστοποίηση του διδακτικού προσωπικού αλλά και το διδακτικό υλικό είναι μηχανισμοί είναι μηχανισμοί που διαμορφώνουν και επηρεάζουν τόσο την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας όσο και την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Mitchell, 1984).



Η παρούσα εργασία αντλεί στοιχεία από παλαιότερες έρευνες, όπου οι Rogers και Scott (2008) μέσα από την έρευνά τους έχουν καταλήξει στη διαπίστωση ότι η έννοια της ταυτότητας είναι εξαρτημένη και διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις μας με τους άλλους, χαρακτηρίζεται από μεταβολή, αστάθεια και πολλαπλότητα και περιλαμβάνει μια διαδικασία σχεδιασμού και ανασχεδιασμού και εν τέλει απόκτησης νοήματος (Rogers & Scott, 2008), όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν σε διάφορα επικοινωνιακά περιβάλλοντα (Ryan, 2007).

Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί προβαίνουν στον προσδιορισμό του εαυτού τους μέσα από τους ρόλους που διαδραματίζουν στην επαγγελματική τους ζωή (J., 1989) ενώ ο Hong (2010), αναφέρει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως εκπαιδευτικοί σε συνάρτηση με τις αλληλεπιδράσεις του περιβάλλοντός τους. Η ταυτότητα προσδιορίζει ένα «είδος ατόμου» («kind of person») μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο και πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία που περιέχει την ερμηνεία του εαυτού ως έναν ορισμένο τύπο ατόμου, ο οποίος γίνεται αναγνωρίσιμος με τα χαρακτηριστικά στο δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να διαφοροποιείται μέσα στο χρόνο ή το περιβάλλον (χώρο) Gee (2000).

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσέγγισε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν στον λόγο τους τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών και οι διαπιστώσεις της συμφωνούν με τις θεωρητικές υποθέσεις που υιοθετήθηκαν ότι οι ταυτότητες δεν είναι εγγενώς σταθερές αλλά μεταβάλλονται σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια. Οι λόγοι που εκφέρονται από τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιούνται ανά περίπτωση.

Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών σε ένα πλέγμα προσωπικών εμπειριών ως προϋπόθεση για την επιτυχή άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Η επιτυχής άσκηση του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται εν πολλοίς από την ικανότητα να σταθμίζουν τις εκάστοτε συνθήκες και να αναπροσαρμόζουν ανάλογα την τακτική τους. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι το εκπαιδευτικό τους έργο επηρεάστηκε από τις αρχικές γνώσεις που είχαν από τις σχολές τους «...Το πτυχίο, σίγουρα με έχει βοηθήσει στο διδακτικό έργο, διότι παίρνω διάφορες ιδέες που μπορώ να χρησιμοποιήσω στην καθημερινότητά μου. Στο προπτυχιακό, το διδακτικό μου έργο επηρεάστηκε μέσω των διδασκαλιών που

κάνουμε στα πλαίσια πρακτικής άσκησης, ενώ στο μεταπτυχιακό κομμάτι στο επόμενο εξάμηνο θα κάνουμε πρακτική . Βασικός στόχος μας είναι να κάνουμε τη θεωρίας πράξη, γνωρίζοντας βέβαια πως δεν είναι πολύ εύκολο , όμως προσπαθούμε να γινόμαστε πιο ευέλικτοι και πιο αναλυτικοί», «...Εεεε με όλα αυτά τα μαθήματα που κάναμε , τα εργαστήρια μας, με τις διδασκαλίες, βεβαίως ναι πήραμε κάποιες βασικές γνώσεις αλλά και πιο πολύ με βοήθησε η εμπειρία μου», «...Εεεε, με τα πτυχία μου μπόρεσα να τοποθετηθώ ως μονάδα, μέσα στο σύνολο, της σχολικής μονάδας, εεεε μέχρι τότε όμως και μιλάω ειδικά για το πτυχίο της οργάνωσης, ότι μέχρι τότε είχα άλλη άποψη, εεε έβλεπα με άλλα μάτια τα πράγματα, εεε με ενδιέφερε μόνο το κομμάτι της διδασκαλίας μου, έπειτα όμως είδα ότι κι η οργάνωση της σχολικής μονάδας, έχει καθοριστικό ρόλο σε ένα σχολείο», ενώ χαρακτηριστική είναι η απάντηση της Ελ η οποία θεωρεί ότι η επαγγελματική της εξέλιξη βασίζεται λίγο στο πτυχίο της αλλά πιο πολύ στην εμπειρία της και στα σεμινάρια «...Εεεεε στην αρχή βέβαια με είχε επηρεάσει με κάποιες θεωρίες και σχετικές γνώσεις που πήραμε στη σχολή, εεε αλλά πιστεύω ότι η δουλειά μας πιο πολύ επηρεάζεται και μέσα από την πρακτική είτε αυτή είναι πρακτική άσκηση στα σχολεία ακόμη ως φοιτητές, αλλά και έπειτα μέσα από την πράξη μας καθημερινά στα σχολεία. Εεεε ακόμη πιστεύω ότι επηρεάζεται και από επιμορφώσεις που παίρνουμε από κάποια σεμινάρια». Κάτι που το έχουν δείξει και άλλες ανάλογες έρευνες , όπως υποστηρίζει η Χατζηπαναγιώτου (2001) η οποία στην έρευνά της αναλύει την σπουδαιότητα των επιμορφωτικών αναγκών ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας για του διδακτικού έργου.

Στις αναφορές των εκπαιδευτικών επίσης ενδιαφέρον παρουσιάζουν, οι λογοδοτήσεις των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι μέσα από τη συνεργασία τους με τον διευθυντή επηρεάστηκαν στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου «...εεεε θα μου δώσει κάποιες εναλλακτικές λύσεις, θα μου προτείνει κάτι που ενδεχομένως δεν θα το είχα σκεφτεί ως εκπαιδευτικός», «...Εεεε με κάνει να σκεφτώ ή να μου δώσει γνώμες και λύσεις τις οποίες εεε εγώ δεν τις είχα σκεφτεί» «...Σαφώς ναι γιατί οι διευθυντές μας δίνουν κάποιες πληροφορίες, εεε έχουν μια μεγάλη πορεία στα σχολεία και γνωρίζουν πολλά πράγματα και καταστάσεις όπου ένας διευθυντής δεν μπορεί να τα γνωρίζει, εεε σαφώς είναι μια πηγή πληροφόρησης για το πώς θα αντιμετωπίσεις εξατομικευμένα για παράδειγμα το κάθε παιδί, με την ιδιαιτερότητα», «...Ναι το πιστεύω σίγουρα, εεεε ίσως εάν είχα τύχει σε περίπτωση διευθυντών που ήταν αποστασιοποιημένοι και μακριά μου εεε πιστεύω ότι και εγώ δεν θα εξελισσόμουν και

δεν θα είχα αυτή την πορεία που έχω τώρα», «...Εεεε (.) για να αντιμετωπίσω συγκεκριμένη συμπεριφορά ενός μαθητή να τον καταλάβω και να πάρω τη γνώμη του διευθυντή για το πώς θα χειριστώ αυτήν την περίπτωση, εεε να του φερθώ με τον καλύτερο τρόπο», ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και η περίπτωση της εκπαιδευτικού που αναφέρει το παράδειγμα του διευθυντή, ο οποίος τους φορτώνει ψυχολογικά και αυτό επηρεάζει αρνητικά την αποδοτικότητά τους «...Εεεε φυσικά ναι πάρα πολύ, γιατί ένας δάσκαλος ο οποίος φορτώνεται και εννοώ φορτώνεται ψυχολογικά από τον διευθυντή, εεεε όταν μπαίνει μετά μέσα στη τάξη, αυτό βγαίνει και:: επηρεάζει και την αποδοτικότητα και πόσο μάλλον για έναν δάσκαλο που κάνει πολύ καλά τη δουλειά του. Και βέβαια είδα πως όταν δεν υπήρχε συνεργασία και επαφή με το διευθυντή, εεε εκπαιδευτικοί που άλλες χρονιές κάνανε πολλά πράγματα στο σχολείο, εεε εκείνη τη χρονιά δεν δέχτηκαν να κάνουν τίποτα». Το εύρημα της δικής μας έρευνας συμφωνεί και με τη διαπίστωση της Παπαναούμ (1988) η οποία όπως αναφέρει στην έρευνά της , αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θεωρούσαν ότι μπορούν να κάνουν σωστά την δουλειά τους και να αποδώσουν στα μέγιστα , θέτοντας μεγάλη σημασία στο ρόλο του σχολείου και της διοίκησης , καθώς πιστεύουν ότι το σχολείο έχει τη δύναμη και τα μέσα να επιτελέσει τις λειτουργίες του και να κάνει το έργο πιο αποτελεσματικό και αποδοτικό.

Σε αρκετά σημεία των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών μέσα από το λόγο τους αναδεικνύονται και ταυτότητες των διευθυντών. Κατασκευάζονται λοιπόν οι ταυτότητες των αποτελεσματικών διευθυντών σε συνάρτηση με την ταυτότητα του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, αναφέρουν λοιπόν για τον αποτελεσματικό διευθυντή ότι «...Εεεεε εάν δηλαδή ο διευθυντής μπορεί να ξεπεράσει το «εγώ» του, τις φιλοδοξίες του, εεε βαραίνει πιο πολύ η ζυγαριά προς τα θετικά και αυτό βγαίνει και στο σχολείο και στο σύλλογο ενώ όταν δεν μπορεί να τα ξεπεράσει, εεε η ζυγαριά βαραίνει αρνητικά και πάλι επηρεάζει αρνητικά το σύλλογο», «...Λοιπόν θα μιλήσω για το διευθυντή στο φετινό σχολείο. Εεεεε μπορώ να μιλήσω για ένα διευθυντή, εεε αρκετά δραστήριο, καινοτόμο και πρότυπο για όλους τους εκπαιδευτικούς. Εφαρμόζει προγράμματα, δράσεις που μπορούν να βοηθήσουν το σχολείο, εεεε έχει ιδρύσει το σχολικό συνεταιρισμό= μέσω των οποίων όσα χρήματα μαζεύονται τα χρησιμοποιούν για την κάλυψη υλικοτεχνικών αναγκών και άλλων ελλείψεων», «...Εεεε για παράδειγμα όταν οργανώνουμε κάποιες εκδηλώσεις, εεε σχολικές γιορτές, εεε όλο αυτό

*είναι αποτέλεσμα της συνολικής εργασίας αλλά και της σχέσης «δούναι και λαβείν» εκπαιδευτικών και διευθυντή».*

Σε κάποιες άλλες αναφορές οι διευθυντές παρουσιάζονται να αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά του (Burns, 1978) «...Ναι παίρνουν και πρωτοβουλία και συνεργάζονται οι διευθυντές και μας ακούν αλλά και τους ακούμε», ενώ σε άλλον λόγο παρουσιάζονται ως ήρωες ή εμπνευστές «...Η αλήθεια είναι ότι θα μιλήσω για φέτος και μόνο για φέτος, γιατί δεν είμαστε ούτε καν στα μέσα της χρονιάς και ο διευθυντής μας φέτος είναι ένας άνθρωπος ο οποίος ασχολείται με όλους  $\uparrow$  > και για τα πάντα < εεε δεν έχει κάποια επιμόρφωση πάνω στην οργάνωση και διοίκηση εεε είναι καθαρά θέμα χαρακτήρα εεε και όμως τα καταφέρνει πάρα πολύ καλά, εεε έχει τύχει να πάρει πρωτοβουλία και να συνεργαστεί μαζί μου για τον προτζέκτορα, εεε θα τον βάλει μόνος του , εεε θα συνδέσει τον υπολογιστή πάλι μόνος του», «...Εεεε με επηρεάζει με την άποψη ότι βλέπω έναν άνθρωπο , ο οποίος ενδιαφέρεται πραγματικά για το σχολείο και για τους εκπαιδευτικούς».

Συνεχίζοντας τη συζήτηση , για την ανάδειξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η ανάλυση περιλαμβάνει και μια στιγμή αναστοχασμού της ερευνήτριας. Στα πλαίσια λοιπόν ενός προσωπικού αναστοχασμού, η επεξεργασία των δεδομένων, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, η ανθρώπινη εμπειρία, διαμορφώνεται ιστορικά , πολιτισμικά και γλωσσικά (Burr., 2003). Με αυτή την άποψη και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας αντιλαμβάνονται πως ότι βιώνουν καθημερινά , δεν αποτελούν στατική και μη εξελίξιμη πραγματικότητα αλλά οι περιπτώσεις που έχουν παρουσιάσει και αναδειξεί μέσα από το λόγο τους αποτελούν μια περίπτωση των συνθηκών και ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκδοχές της πραγματικότητας, απλώς οι συγκεκριμένες είναι που τους έχουν επηρεάσει περισσότερο θετικά ή αρνητικά και έχουν μείνει στη μνήμη τους Η γλώσσα ή ο λόγος είναι μια σημαντική πτυχή της κοινωνικά κατασκευασμένης γνώσης. Η έρευνα από τη σκοπιά του κοινωνικού κονστρουξιονισμού στόχο έχει τον εντοπισμό των διαφορετικών τρόπων κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας των συμμετεχόντων. Παρόλο που η έρευνα έγινε σε ένα μόνο σχολείο και όλοι εκπαιδευτικοί είχαν πολλά χρόνια εμπειρίας από τον ίδιο διευθυντή, οι κατασκευές του λόγου τους περιείχε το στοιχείο της μεταβλητότητας και της διαφορετικότητας, έτσι όπως παρουσίαζαν τη σχέση τους με τον διευθυντή ο κάθε εκπαιδευτικός

ξεχωριστά. Σε κάθε έρευνα το θέμα μελέτης και το ερευνητικό ερώτημα εξαρτάται από τα ιστορικά και επιστημονικά ενδιαφέροντα του εκάστοτε ερευνητή (Willing, 2008). Με αυτό το σκεπτικό η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός κι αυτή συνέβαλε στην κατασκευή των ερμηνευτικών ευρημάτων, αλλά και στον τρόπο και τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας καθώς εκείνη σχεδίασε τους άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης και συνδιαμόρφωσε μαζί με τους συμμετέχοντες το πλαίσιο της δυναμικής της αλληλεπίδρασης των συνεντεύξεων. Έτσι απ' αυτήν την οπτική αντί να διερευνηθεί απλώς ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν για τις επαγγελματικές ταυτότητές τους, έγινε προσπάθεια να εμπλακούν περισσότερο σ' ένα διάλογο για τις δράσεις τους, προκειμένου να παρουσιάσουν τις δράσεις τους αλλά και να καταλάβουν τις επιπτώσεις τους στην ανθρώπινη εμπειρία και κοινωνική πρακτική, καθώς οι εκπαιδευτικοί, τις ανακαλούν στη μνήμη τους, στο συγκεκριμένο πλαίσιο που τους επιβάλει η κάθε ερώτηση Αυτή η ενσυναισθητική διερευνητική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει την έρευνα σε μια πιο συνεργατική διαδικασία (Gergen, 2009) η οποία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για πολλαπλές ερμηνείες, μεγαλύτερη διαύγεια και δημιουργικό διάλογο.

## Αντί επιλόγου

Οι λογοδοτήσεις λοιπόν των εκπαιδευτικών αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα για τους τρόπους ενίσχυσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναλογιστούμε τη συσχέτιση που έχει επισημάνει ο Berstein (1971) για τη συμβολή και τη σημαντικότητα της εκπαιδευτικής γνώσης στη δόμηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Ο κόσμος της εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις παγκόσμιες εξελίξεις, γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκος, με συνέπεια να απαιτούνται και σε αυτό το χώρο, εκπαιδευτικοί με πλήρη επίγνωση της επαγγελματικής ταυτότητας ενώ σε αυτό το κομμάτι μπορεί να βοηθήσει και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος μέσα από την ορθή και τη συνετή αξιοποίηση του θεσμικού του ρόλου, έχει τη δυνατότητα να συμβάλει ποικιλοτρόπως στον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την ενίσχυση της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Η ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ανέδειξε ορισμένα θέματα, η διατύπωση των οποίων θα μπορούσε βοηθήσει σημαντικά την όποια προσπάθεια γίνεται για επαγγελματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού και του ρόλου του στο σύγχρονο κοινωνικό πλαίσιο, που καλείται να εκπληρώσει ο εκπαιδευτικός του 21<sup>ου</sup> αιώνα, ενώ παράλληλα παρέχεται υλικό και για τους διευθυντές με στόχο ,να έρθουν κοντά στους εκπαιδευτικούς, να αναπτύξουν σχέσεις και να επινοήσουν εναλλακτικές πρακτικές διοίκησης, όπως συμβουλευτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα, διότι είναι στοιχεία που λείπουν από την διοίκηση , αλλά είναι σημαντικά για την αποτελεσματικότητα και την απόδοση του εκπαιδευτικού προσωπικού . Η προσωπική εξέλιξη και η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων θεωρούνται διαδικασίες πραγματικά περίπλοκα περιπλεγμένες (Schön, 1984). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αντίληψη αποτελεσματικότητας έχουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη διδασκαλία τους, θέτουν υψηλούς στόχους και εμφανίζουν μικρά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Bandura, 1997). Η συνειδητοποίηση των διαδικασιών της αντανάκλαστικής πρακτικής και άλλων εναλλακτικών πρακτικών, είναι το πρώτο βήμα στην πρακτική συμβολή για την ανάπτυξη ενός στοχαζόμενου επαγγελματία - reflective practitioner (Schön, 1984).

## **Προτάσεις - Επέκταση της Ανάλυσης**

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική εργασία, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου , από την οποία αντλεί το θεωρητικό της υπόβαθρο ,επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το λόγο για να κατασκευάσουν κοινωνικές παραδοχές της πραγματικότητας και όχι αντανάκλαση μιας απλής πραγματικότητας, επιθυμούν να πετύχουν διαπροσωπικούς στόχους, ενώ τα άτομα θεωρούνται ως ομιλητές φορείς δράσης που διαμορφώνουν ρητορικά το δημόσιο πεδίο όπου συμμετέχουν.

Προκειμένου να αναλύσουν τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το λόγο για να επιτύχουν διαπροσωπικούς στόχους ή για να νοηματοδοτήσουν για τον εαυτό τους, οι Edwards & Potter (1992) προτείνουν ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο στη λογοανάλυση, το οποίο εστιάζει στον εντοπισμό και στην ανάλυση λόγου των συμμετεχόντων , με στόχο να αναδειχθούν οι τοποθετήσεις τους. Η εργασία αυτή επικεντρώθηκε στο πρώτο (μικρο-επίπεδο) και προτείνεται το δεύτερο

(μακρο-επίπεδο) ως μελλοντική επέκταση της ανάλυσης αυτής. Όμως οι Potter και Wetherell (2009) στο δικό τους αναλυτικό πλαίσιο θεωρούν ότι η ανάλυση δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο επίπεδο αυτό (μικρο-επίπεδο) αλλά θα πρέπει να επεκτείνεται και στο θεσμικό επίπεδο (μακρο-επίπεδο) από το οποίο αντλούν οι ομιλητές τις τοποθετήσεις τους.

## **Περιορισμοί της έρευνας – διαπιστώσεις**

Όπως συμβαίνει και στις περισσότερες έρευνες έτσι και στη παρούσα έρευνα υπάρχουν περιορισμοί. Ο πρώτος περιορισμός έχει αναφερθεί αρκετές φορές στο θεωρητικό πλαίσιο, στη μεθοδολογία αλλά και στην ανάλυση αποτελεσμάτων και αφορά στη σημασία του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο λογοδότησαν οι συμμετέχοντες. Το πλαίσιο όπου λογοδότησαν είναι η συνέντευξη και αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι η ερευνήτρια ήταν μαθήτρια των περισσότερων εκπαιδευτικών, οπότε υπήρχε μια άνεση και οικειότητα από πλευράς εκπαιδευτικών προς την ερευνήτρια γιατί υπήρχε και η διαφορά ηλικίας αλλά και γιατί όλες οι συνεντεύξεις έγιναν στο σχολείο, που είναι το περιβάλλον που εργάζονται και νιώθουν πιο άνετα από το να γινόταν σε κάποιον άλλο χώρο.

Ένας άλλος περιορισμός αφορά το δείγμα των συμμετεχόντων, όπου οι 12 από τους 15 εκπαιδευτικούς είναι συνάδελφοι στο ίδιο σχολείο πάρα πολλά χρόνια και έχουν σχέση με τον ίδιο διευθυντή, επίσης οι περισσότεροι είναι δάσκαλοι σε ένα χωριό του νομού Πιερίας, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν τα ευρήματα της

έρευνας να οδηγηθούν σε γενικεύσεις της ευρύτερης ομάδας αλλά και σύγκρισης με άλλες περιοχές.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον η έρευνα να διευρυνθεί με σκοπό τη μελέτη της κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους γονείς αλλά και με τους άλλους συναδέλφους. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούμε να έχουμε μια πλήρη εικόνα της κατασκευής της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που κατανοούν τον επαγγελματισμό τους.

## Βιβλιογραφία

### Ξενογλώσσες

Antaki, & Widdicombe. (1998). *Identities in Talk*. London: Sage.

Antaki, & Widdicombe. (1998). *Ταυτότητες στην ομιλία*. Λονδίνο: Φασκόμηλο.

Antaki, C. (1996). Explanation slots as resources in interaction. *Social Psychology*, 415-432.

Antaki, C. (2000). *Identities in Talk*.

Atkinson, J., & Heritage, C. (1984). *Structures of Social Action : Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Austin. (1962). *How to do things with words*. Αθήνα: Εστία.

Bandura. (1997). *Self - Efficacy The exercise of control*.

Barber. (2002). A special duty of care: Exploring the narration and incidence of teacher caring. *British Journal of Sociology of Education*, , 383-395.



- Bauer. (1999). Προς ένα παράδειγμα για την έρευνα σχετικά με τις κοινωνικές αντιλήψεις. *Journal for the theory of soial behaviour* , 163-186.
- Beauchamp, & Thomas. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *CambridgeJournalofEducation*, 39(2), 175-189.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Κατανόηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού: Μια επισκόπηση των θεμάτων της λογοτεχνίας και των επιπτώσεων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Cambridge Journal Of Education*, 175-189.
- Beijaard. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107-128.
- Beijaard, D. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teaching Education*, 107-128.
- Berg, V. D. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*,, 577- 625.
- Bernsteion. (1971). *A critique*.
- Billing. (1987). *Arguing and Thinking : A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: University Press.
- Boy. (2001). The role of professionalism in determining job satisfaction in professional services: A study of marketing research. *Journal of Service Research*, 321-330.
- Brenner. (1985). Interviewing in Educational Research . 368-357.
- Brubaker, & Cooper. (2000, February). Theory and Society. *Beyond Identity*, σσ. 1-47.
- Burns. (1978). *Leadership*.
- Burr. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social construction*. London: Routledge.
- Burr., V. (2003). *Social Construction*. Psychology Press.
- Cannel, & Kahn. (1968). *Interviewing*. New York: Addison- Wesley.
- Cohen. (2008). That's not treating you as a professional": Teachers constructing complex professional identities through talk. Teachers and teaching. *Theory and Practice*, , 79-93.
- Coldron, & Smith. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal Education*, 711-726.
- Edward, & Potter. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Edwards, & Potter. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

- Edwards, R. (1991). *Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique*. Oxford England.
- Edwards, D., M. N. (1987). *Κοινή γνώση: Η ανάπτυξη της κατανόησης στην τάξη*. New York.
- Evans. (2008). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*.
- Flores, & Day. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers’ identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 219-232.
- Fox, D., & Prilleltensky, I. (2003). *Κριτική Ψυχολογία*. Ελληνικά Γράμματα.
- Furlong. (2001). *Reforming teacher education, re-forming teachers: Accountability, professionalism and competence*. London: Routledge Falmer.
- Gee. (2001). A Critique of Traditional Schooling . *SITUATED LANGUAGE AND LEARNING* .
- Gee, J. (2000). Ταυτότητα ως αναλυτικός φακός για την έρευνα στην εκπαίδευση. 99-125.
- Gee, P., & Crawford, V. (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity, and social class. *Reconceptualizing the literacies in adolescents’ lives*, 225-245.
- Gergen. (2009). *An Invitation to Social Construction*.
- Gilbert, & Mulkay. (1984). *OPENING PANDORA’S BOX A sociological analysis of scientists’*. Cambridge: University of Press.
- Goodson, & Cole. (1994). Exploring the teacher’s professional knowledge Constructing identity and community. *Teacher Education Quarterly*, 85-105.
- Goodson, I., & Hargreaves, A. (1996). *Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities*. In I.F. Goodson and A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional*. London: Falmer Press.
- Goofman. (1979). Footing. *Semiotica*, 1-25.
- Hargreaves. (1994, August 2). The new professionalism : the synthesis of professional and institutional development. *Teaching & Teacher Education*, 423- 438.
- Harre. (1983). Ανοιχτό πνεύμα, φιλελευθερισμός και αλήθεια. *Educational Philosophy and Theory*, 31-42.
- Helsby. (1995). Teachers’ construction of professionalism in England in the 1990. *Journal of Education for Teaching*, 317-332.
- Heritage. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hilferty. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 161-173.

- Hogg, & Vaughan. (2010). *Social Psychology*. Gutenberg.
- Hong. (2010). Ανάπτυξη και εφαρμογή ποιοτικής συμμετοχικής εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ: Επιπτώσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Εφημερίδα της έρευνας στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, 177-184.
- J., N. (1989). Primary Teachers Talking. *The educational forum*, 203-204.
- Jefferson. (1985). *An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter*. London: Academic Press.
- Konstantinidou, E., & Iordanidis, G. (2013). Studying educational leadership for social justice as identity. . *Towards a critical-reflexive discourse analysis of academic research texts*”, 122-134.
- Langdon. (2011). Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. . *Journal of Professional Development in Education*. , 241-258.
- Leggatt. (1970). *Teaching as a profession*. In J.A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* . Cambridge: University Of Cambridge.
- Levinson. (1988). *Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman’s concepts of participation*. Boston: Press.
- Lipka, & Brinthaup. (1999). *Ο ρόλος του εαυτού στην ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. SUNYPress.
- Little. (1992). Teacher development and educational policy. *Teacher development and educational change*, 170-193.
- Lortie. ( 1969). *The balance of control and autonomy in elementary school teaching*. In A. Etzioni (Ed.), *The semi-professions and their organization*. New York: FREE Press.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacMillan, R. (1990). Influences of workplace conditions on teachers job satisfaction. *The Journal of Education Research*, 39-47.
- Mead. (1934). *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago.
- Mishler. (1999). *Storylines: Craft artists’ narratives of identity*. . MA: Harvard.
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας*. Ελληνικά Γράμματα.
- Mitchell, D. (1984). Alternative state policy mechanisms for influencing school performance. *Educational Researcher*, 4-11.
- Nias. (1989). *Primary Teachers Talking*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London & New York: Routledge.
- Parker. (1992). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. Florence: Routledge.
- Parker, R. (1995). Reflection and critical incident analysis: ethical and moral implications of their use within nursing and midwifery education. 1050-1057.
- Peräkylä. (1997). *Reliability and validity in research based on tapes and transcripts*. London: Sage.
- Phillips, & Jorgensen. (2002). *Ανάλυση λόγου , Θεωρία και Μέθοδος*. London: Sage Publications.
- Potter. (1984). Testability Flexibility Kuhnian Values in Scientists Discourse Concerning Theory Choice. *Philosophy of the Social Sciences*, 303-330.
- Potter J. Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology : Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Potter, J. (1987). *What is Reflexive about Discourse Analysis ? The Case of Reading Readings*. London: Sage.
- Potter, J. W. (1989). Fragmented ideologies: Accounts of educational failure and positive discrimination. *Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 175-190.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1989). Fragmented ideologies: Accounts of educational failure and positive discrimination. Text - Interdisciplinary. *Journal for the Study of Discourse*, 175-190.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία : Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Pring. (1993). *Is Teaching a Profession? Paper presented at the Conference of the Philosophy of Education*. Oxford: University of Oxford.
- Reynolds. ( 1996). *Cultural scripts for teachers: Identities and their relation to workplace landscapes*. . London, Washington, DC: The Falmer Press.
- Rogers, & Scott. (2008). The development of the personal. *Research in Teacher Education* , 733-752.
- Rosenthal, & Rosnow. (1969). Επιδράσεις εθελοντισμού στα πειραματικά αποτελέσματα. *Educational and Psychological Measurement*, 825-846.
- Ryan. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 211-237.

- Sachs. (2001). *Learning to be a teacher: Teacher education and the development of professional identity. Paper presented as keynote address at the ISATT conference, . Portugal: Faro.*
- Sacks. (1992). *Lectures on Conversation, vols I and II.* Oxford: Blackwell.
- Sacks, H., Jefferson, G., & Schegloff, E. (1974). The Simplest Systematics for the Organization of Turn- Taking in Conversation. *Language*, 697-735.
- Schön. (1984). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action.*
- Scott, & Lyman. (1968, February). Account.  
<https://www.jstor.org/publisher/asa?refreqid=excelsior%3Ad421b1856cda3c256bab00aaaccf9b96>, σσ. 46-62.
- Sebastian, Allensworth, & Huang. (2016). The Role of Teacher Leadership in How Principals Influence Classroom Instruction and student Learning. *American Journal Of Education.*
- Semin, & Manstead. (1983). The Accountability of Conduct: A Social Psychological Analysis. *Ευρωπαϊκή Ένωση Πειραματικής Κοινωνικής* , 204.
- Shooter. (1984). Social Constructionism and Realism: Adequacy or Accuracy? *Theory & Psychology.*
- Stanley, & Wise. (1983). *Breaking Out: Feminist Consciousness and Feminist R.* London: Routledge .
- Swann, M., & Hargreaves, L. (2010). Teachers conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006. *British Educational Research Journal*, 549-571.
- Swennen. (2008). Becoming a teacher educator : voices of beginning teacher educators. *Theory and practice for teacher educators*, 91-102.
- Tajfel, & Turner. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations?*, 33-47.
- Troman. (1996). There are no Entry Points: educational changes and some problems encountered when negotiating entry into educational environments. *British Educational Research* , 71-88.
- Turner. (1975). Κοινωνική σύγκριση και κοινωνική ταυτότητα: Μερικές προοπτικές για συμπεριφορά μεταξύ ομάδων. *European Journal of Social Psychology*, 1-34.
- Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell. (1987). *Rediscovering the Social Group: A Self-categorization Theory.* Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Verma, & Mallick. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Volkman, & Anderson. (1998). Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 293-310.
- Volkman, M., & Anderson, M. (1998). Creating professional identity Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. *Science Education*, 293-310.
- Wenger. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Wetherell. (1988). Accomplishing attitudes : Fact and evaluations in racist discourse. 51-68.
- Wetherell, M. (2005). *Ταυτότητες , ομάδες και κοινωνικά ζητήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1989). *Narrative Characters and Accounting for Violence* . London: Sage Publications.
- Whity. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-Service*, 281-295.
- Whity, G. (2008). *Changing modes of teacher professionalism: Traditional, managerial, collaborative and democratic. I*. London: Institute of Education: University of London.
- Willing. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*.
- Wilson, & Deaney. (2010). Changing career and changing identity: How to do teacher career changers exercise agency in identity construction? *Social Psychology Education*, 169-183.
- Woods. (1992). 'Empowerment through Choice?', . *Educational Management and Administration*, 204-210.
- Woods, D. (1991). Situation Awareness: A Critical But Ill-Defined Phenomenon. *THE INTERNATIONAL JOURNAL OF AVIATION PSYCHOLOGY*,, 45-57.
- Woolfit. (2005). *Conversations Analysis and Discourse Analysis. A comparative and critical introduction*. London: Sage Publications.
- Zeichner, & Liston. (1987). Teaching student teacher to reflect. *Harvard Educational Review*, 23-48.
- Κλαίρης, & Μπαμπινιώτης. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*.
- Κοκκινάκη. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.
- Κυριαζή. (2001). *Η κοινωνιολογική έρευνα : κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μποζατζής, Ν., & Δραγώνα. (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο. στο Κεφ.1 : Η στροφή στον λόγο στην κοινωνική ψυχολογία , οι τέσσερις κομβικές διαμάχες και στο Κεφ . 4: Η Ανάλυση συνομιλίας και η στροφή στον λόγο στην κοινωνική Ψυχολογία .

- Παπαναούμ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (1998). Περιβάλλον και εκπαίδευση από τη σκοπία των εκπαιδευτικών, μια εμπειρική διερεύνηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35-40.
- Παπανδρέου. (2001). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης .
- Τσιώλης. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτοπούλου. (2013, Μάιος). ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ. *Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : ζητήματα οργάνωσης , σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

## Παράρτημα

### ΠΙΝΑΚΑΣ : Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ 1</b>
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</b>

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων / ουσών				
Εκπαιδευτικός	Σπουδές	Χρόνια υπηρεσίας	Διάρκεια συνέντευξης	Σύνολο αριθμό διευθυντών
Γ	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	11	46m 34s	7
Αν	Αγγλική Φιλολογία	15	46m 14s	3
Ν	Ζωσιμαία Ιωαννίνων	32	52m 16s	5
Ε	Παιδαγωγικό Τμήμα Ανθρωπιστικών Σπουδών	13	30m 6s	6
Τα	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	25	41m 16s	15
Χ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	13	68m 12s	7
Φ	Παιδαγωγική Ακαδημία	20	50m 10s	7 6(A) 1(Γ)
Χ	Αγγλική Φιλολογία ΑΠΘ	17	44m 32s	8
Ευτ	Τμήμα Μουσικών Σπουδών	12	52m 94s	5 4(A) 1(Γ)
Π	Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης Μεταπτυχιακό στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας - ΑΣΠΑΙΤΕ	6	43m 53s	6
Σπυρ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης	23	40m 38s	10
Ελ	Παιδαγωγική Ακαδημία	34	40m 52s	7



	Πτυχίο Εξομοίωσης			
N	Παιδαγωγική Ακαδημία	20	43m 16s	5
K	Παιδαγωγική Ακαδημία	21	43m 32s	15 13(A) 2(Γ)
Z	Παιδαγωγική Ακαδημία Πτυχίο Εξομοίωσης Διδασκαλείο στο Δημήτριος Γληνός Μεταπτυχιακό , με κατεύθυνση την τοπική ιστορία	26	57m 66s	6

**Ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευθαλία Κωνσταντινίδου - Επίκουρη καθηγήτρια,  
ΠΑΜ**

Αγαπητοί/τες συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο **“Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στον λόγο τους σχετικά με τη σχέση τους με το/τη διευθυντή/ντρια και τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητά τους στο εκπαιδευτικό τους έργο”**. Η συγκεκριμένη έρευνα θέτει ως στόχο την ανάδειξη ποικίλων όψεων της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ερευνητικής συνέντευξης, καθώς επιχειρηματολογούν για τη σχέση τους με το διευθυντή ή τη διευθύντρια, τη ρητορική τους για την ποιότητα των συγκεκριμένων σχέσεων, και για τον τρόπο που οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. 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,

Ευγενία Κορίνα Περδίκη

**Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης**  
**Ενότητα 1: Προσωπικές Πληροφορίες**

1. Τι σπουδές έχετε κάνει; (πτυχίο, πτυχίο εξομοίωσης, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, άλλες σπουδές) Με ποιους τρόπους έχουν συμβάλει οι σπουδές σας στο διδακτικό έργο σας; Για ποιους λόγους;
2. Έχετε παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης σχετικά με το διδακτικό έργο σας; Αν ναι, ποια ήταν αυτά; Με ποιους τρόπους έχουν συμβάλει τα προγράμματα επιμόρφωσης στο διδακτικό έργο σας; Για ποιους λόγους;
3. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;
4. Σε ποια σχολεία έχετε δουλέψει μέχρι σήμερα; Ποιες τάξεις είχατε;

### **Ενότητα 2: Γενικές ερωτήσεις για το διευθυντή**

1. Από πόσους διευθυντές ή πόσες διευθύντριες έχετε εμπειρία;
2. Μπορείτε να μου περιγράψετε το έργο τους στο σχολείο; Ποιες πλευρές του έργου τους θεωρείτε τις πιο πετυχημένες; Για ποιους λόγους; Ποιες πλευρές του έργου τους θεωρείτε τις λιγότερο πετυχημένες; Για ποιους λόγους;
3. Θεωρείτε σημαντικό το ρόλο που παίζει στο έργο του διευθυντή ή της διευθύντριας η σχέση των εκπαιδευτικών μαζί του/της; Αν ναι, για ποιους λόγους τον θεωρείτε σημαντικό; Αν όχι, γιατί;

### **Ενότητα 3: Ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση εκπαιδευτικού-διευθυντή**

1. Μπορείτε να μου περιγράψετε τη δική σας σχέση με τους διευθυντές ή τις διευθύντριες; Ποια από τις σχέσεις αυτές θεωρείτε την καλύτερη; Για ποιους λόγους; Ποια από τις σχέσεις αυτές θεωρείτε τη χειρότερη; Για ποιους λόγους;
2. Θεωρείτε ότι είχε σημαντική επίδραση η σχέση σας με τους διευθυντές ή τις διευθύντριες στη δουλειά σας στο σχολείο; Αν ναι, ποιους τομείς της δουλειάς σας θεωρείτε ότι επηρέασε η σχέση αυτή; Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι επηρέασε τη δουλειά σας η σχέση αυτή θετικά; Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι επηρέασε τη δουλειά σας η σχέση αυτή θετικά; Με ποιους τρόπους θεωρείτε ότι επηρέασε τη δουλειά σας η σχέση αυτή αρνητικά; Για ποιους λόγους θεωρείτε ότι επηρέασε τη δουλειά σας η σχέση αυτή αρνητικά; Αν όχι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι δεν επηρέασε τη δουλειά σας η σχέση αυτή;

3. Θεωρείτε ότι η σχέση σας με τους διευθυντές ή τις διευθύντριες επηρέασε το διδακτικό έργο σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους το επηρέασε θετικά; Για ποιους λόγους το επηρέασε θετικά; Αν ναι, με ποιους τρόπους το επηρέασε αρνητικά; Για ποιους λόγους το επηρέασε αρνητικά; Αν όχι, γιατί;

**Ενότητα 4: Ερωτήσεις σχετικά με τη σχέση εκπαιδευτικού- διευθυντή και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στο διδακτικό έργο του**

1. Τι είναι για σας διδακτικό έργο; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
2. Θεωρείτε σημαντικό μέρος του επαγγελματισμού σας ως εκπαιδευτικού το διδακτικό έργο; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
3. Τι είναι για σας αποτελεσματικό διδακτικό έργο; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
4. Τι είναι για σας μη αποτελεσματικό διδακτικό έργο; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα;
5. Θεωρείτε σημαντική την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας για τον επαγγελματισμό σας ως εκπαιδευτικού;
6. Σε σχέση με το διδακτικό έργο σας ζητάτε τη γνώμη του διευθυντή ή της διευθύντριας; Αν ναι, για ποια θέματα ζητάτε τη γνώμη του/της; Για ποιους λόγους ζητάτε τη γνώμη του/της; Αν όχι, γιατί;
7. Πιστεύετε ότι συμβάλλει η γνώμη του διευθυντή ή της διευθύντριας στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους συμβάλλει; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους συμβάλλει; Αν όχι, γιατί;
8. Σε σχέση με το διδακτικό έργο σας ζητάτε τη βοήθεια του διευθυντή ή της διευθύντριας; Αν ναι, για ποια θέματα ζητάτε τη βοήθειά του/της; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους ζητάτε τη βοήθειά του/της; Αν όχι, γιατί;
9. Πιστεύετε ότι συμβάλλει η βοήθεια του διευθυντή ή της διευθύντριας στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους συμβάλλει; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους συμβάλλει; Αν όχι, γιατί;

10. Για το διδακτικό έργο σας συνεργάζεστε με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια; Αν ναι, με ποιους τρόπους συνεργάζεστε; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους συνεργάζεστε; Αν όχι, γιατί;
11. Πιστεύετε ότι συμβάλλει η συνεργασία με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους συμβάλλει; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους συμβάλλει; Αν όχι, γιατί;
12. Παίρνουν οι διευθυντές ή οι διευθύντριες πρωτοβουλίες να σας πουν τη γνώμη τους για το διδακτικό έργο σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους; Συμβάλλουν οι πρωτοβουλίες αυτές στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
13. Παίρνουν οι διευθυντές ή οι διευθύντριες πρωτοβουλίες να σας βοηθήσουν στο διδακτικό έργο σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους; Συμβάλλουν οι πρωτοβουλίες αυτές στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
14. Παίρνουν οι διευθυντές ή οι διευθύντριες πρωτοβουλίες να συνεργαστούν μαζί σας για το διδακτικό έργο σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους; Συμβάλλουν οι πρωτοβουλίες αυτές στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Μπορείτε να μου δώσετε συγκεκριμένα παραδείγματα; Για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
15. Συνολικά θεωρείτε σημαντική την επαφή με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
16. Θα θέλατε να είναι συστηματικά οργανωμένη η επαφή με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;

17. Θα θέλατε να είναι επίσημα θεσμοθετημένη η επαφή με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, με ποιους τρόπους; Για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
18. Θεωρείτε τη συνολική σχέση σας με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια σημαντική για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
19. Θεωρείτε το σύνολο των σχέσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σας με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια σημαντικό για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου σας; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
20. Θεωρείτε το σύνολο των σχέσεων των εκπαιδευτικών του σχολείου σας με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια σημαντικό για την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου του σχολείου σας; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
21. Θεωρείτε τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια ως σημαντικό μέρος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;
22. Θεωρείτε τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια ως σημαντικό μέρος του επαγγελματισμού του διευθυντή ή της διευθύντριας; Αν ναι, για ποιους λόγους; Αν όχι, γιατί;

#### **Ενότητα 5: Ερωτήσεις συνόψισης**

Έχετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν έχει αναφερθεί στην όλη συζήτησή μας για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια και την επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους;

Έχετε να προσθέσετε κάτι που θεωρείτε σημαντικό και δεν έχει αναφερθεί στην όλη συζήτησή μας για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια ως μέρος του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών;

## Σύμβολα φωνητικής μεταγραφής

= 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.

(h) υπήρξε γέλιο στο λόγο της συμμετέχουσας

(.) Η τελεία μέσα στην παρένθεση δηλώνει μικρή αλλά αισθητή παύση

Κείμενο Η υπογράμμιση σημαίνει ότι οι λέξεις εκφωνούνται με επιπλέον έμφαση

↑ Όταν εμφανιστεί ένα βέλος προς τα πάνω αυτό σημαίνει ότι υπάρχει αύξηση της απόληξης.

(Potter & Wetherell, 2009)



