



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ

Διπλωματική εργασία

**Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την επικοινωνία και τα εμπόδια
επικοινωνίας στον εργασιακό τους χώρο. Μια μελέτη στα πλαίσια
της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου**

Όνομα μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Ελένη Καραφυλλίδου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Κωνσταντινίδου Θάλεια
Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Στεφάνου Γεωργία
2. Μιχαήλ Δόμνα

Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright © Ελένη Καραφυλλίδου, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Ελένη Καραφυλλίδου

A.E.M.: 775

Ηλεκτρονική διεύθυνση: elenikarafyllidou72@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στον εργασιακό τους χώρο. Μια μελέτη στα πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου

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

Ημερομηνία: 27/ 06/2018

Η δηλούσα
Ελένη Καραφυλλίδου

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	9
1.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ	9
1.2 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
1.3 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ	13
1.4 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ	14
1.4.1 <i>Επικοινωνία και προώθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οδηγούν στη μάθηση των μαθητών</i>	17
1.4.2 <i>Επικοινωνία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών</i>	18
1.5 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ	21
1.6 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	23
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	25
2.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ	25
2.2. ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΕΧΝΙΚΕΣ/ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	25
2.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	26
2.4 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ	31
3.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ	31
3.2 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	31
3.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	36
3.4 ΜΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	42
3.5 Η ΠΙΟ ΠΕΤΥΧΗΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ	47
3.6 Η ΠΙΟ ΑΠΟΤΥΧΗΜΕΝΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ/ΝΤΡΙΑ	52
3.8 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	59
3.9 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ	65
3.10 ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	68
3.11 ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ	70
3.12 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ	73
3.13 ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	74
3.14 ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΜΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	77
3.15 ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΣΥΖΗΤΗΣΗ	84
4.1 ΠΕΡΙΛΗΨΗ	84
4.2 ΕΥΡΗΜΑΤΑ	84
4.3 ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	89
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ –ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	92

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα, βασίστηκε στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου προκειμένου να μελετήσει το περιεχόμενο και τη μορφή του λόγου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως βασικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των συνεντεύξεων στηρίχθηκε στο μοντέλο ανάλυσης λόγου των Potter & Wetherell (1987). Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Φλώρινα και στην Κοζάνη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι συμμετέχοντες/σες αποδίδουν δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις). Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία στην καθημερινότητά τους είναι πολύ σημαντική καθώς πρόκειται για το πρώτο βήμα για την επίλυση όλων των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Πέραν της επίλυσης όλων των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επικοινωνία γιατί ανταλλάσσουν απόψεις για ποικίλα θέματα, εκπαιδευτικά, καθημερινής ζωής. Ένα βασικό στοιχείο που ανέκυψε από την ανάλυση είναι ότι η επικοινωνία κατασκευάζεται ως ένα στοιχείο που έχει απαραίτητη προϋπόθεση τις καλές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία. Επίσης στις αναφορές τους ο διευθυντής/η διευθύντρια κατασκευάζεται ως βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι αυτός/αυτή που εξομαλύνει καταστάσεις και οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν και εδώ την πιο πετυχημένη συμπεριφορά, είτε από την πτυχή της «εργαλειακής» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά), είτε από την πτυχή της «συναισθηματικής/ηθικής» (καλό σχολικό κλίμα). Οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους/τις συναδέλφους/συναδέλφισσές τους, τα οποία αντιλαμβάνονται από την εργαλειακή πτυχή και όχι τόσο από τη «συναισθηματική/ηθική».

Λέξεις Κλειδιά: κοινωνική ψυχολογία του λόγου, εκπαιδευτικοί, επικοινωνία, εμπόδια

ABSTRACT

This research was based on the social psychology of speech in order to study the content and form of teachers' speech in relation to communication and communication barriers in the school unit they are working in. In order to achieve the aim of the research, a primary qualitative research was carried out using the semi-structured interview as a basic tool. The analysis of the interview was based on the speech analysis model of Potter & Wetherell (1987). The sample of the research consisted of 10 teachers working in the cities of Florina and Kozani. According to the results of this research, the participants attribute two positive "constructs" to communication: instrumental (work efficiency) and emotional/moral (it gives joy and creates good relationships). All teachers emphasized that communication in their everyday lives is very important as it is the first step in solving all the problems that arise in everyday life. Apart from solving all the problems, teachers consider communication to be important because they exchange views on a variety of topics about education and everyday life. A key element emerging from the analysis is that communication is constructed as an element that sets the good relationships with all those involved in the school process as a prerequisite. Also in their reports, the school principal is constructed as a key factor in effective communication at the school unit. All teachers emphasized that the principal is the one who normalizes situations and leads to the establishment of a sound school environment. As a whole, teachers also construct the most successful behavior here, either from the aspect of "instrumentation" (efficiency at work), είτε από την πτυχή της «συναισθηματικής/ηθικής» (καλό σχολικό κλίμα). Half of the teachers report having problems communicating with their colleagues and perceive them from their instrumental aspect rather than the emotional/moral one.

Key words: social psychology of speech, teachers, communication, barriers

Εισαγωγή

Προκειμένου να μελετήσει το λόγο των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στον εργασιακό τους χώρο των συμμετεχόντων στη σχολική καθημερινότητα, η εργασία βασίζεται θεωρητικά και μεθοδολογικά στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου.

Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο και μια μορφή ανάλυσης λόγου που επικεντρώνεται σε ψυχολογικά θέματα ομιλίας, κειμένου και εικόνας. Σύμφωνα με τους Potter και Wetherell (1987) η γλώσσα θεωρείται μέσο για την κατασκευή της πραγματικότητας. Οι άνθρωποι δηλαδή χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιτύχουν ορισμένους διαπροσωπικούς στόχους σε συγκεκριμένα αλληλεπιδραστικά πλαίσια. Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου, λοιπόν, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται ορισμένα ζητήματα και διερευνά τις ρητορικές πτυχές και τις λειτουργίες της ομιλίας στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης αλληλεπίδρασης (Potter & Wetherell, 1987).

Έτσι, η ψυχολογική διάκριση ξεκινά με ψυχολογικά φαινόμενα όπως τα πράγματα που κατασκευάζονται, παρακολουθούνται και κατανοούνται στην αλληλεπίδραση. Μια αξιολόγηση, για παράδειγμα, μπορεί να κατασκευαστεί χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες φράσεις και ιδιωτισμούς, και αντιμετωπίζεται ως έκφραση ισχυρής θέσης (Potter, 2003). Στην ψυχολογία, το επίκεντρο δεν είναι τα ψυχολογικά θέματα που διαφεύγουν με κάποιο τρόπο της αλληλεπίδρασης. Η αλληλεπίδραση είναι ο πρωταρχικός χώρος όπου τα ψυχολογικά ζητήματα είναι ζωντανά (Wiggins & Potter, 2008).

Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου διεξάγει μελέτες για την επεξεργασμένη ανθρώπινη αλληλεπίδραση, οι οποίες προσφέρουν νέους τρόπους κατανόησης των θεμάτων στην κοινωνική ψυχολογία, όπως είναι οι στάσεις (Potter & Edwards, 2001). Παρόλο που η κοινωνική ψυχολογία του λόγου προσυπογράφει μια διαφορετική άποψη της ανθρώπινης νοοτροπίας από ό, τι προωθείται από την επικρατούσα ψυχολογία, το έργο του Edwards και του Potter (1992) είχε ως αρχικό κίνητρο τη δυσαρέσκειά τους για το πώς η ψυχολογία αντιμετώπισε το λόγο. Σε πολλές ψυχολογικές μελέτες, η συζήτηση θεωρείται ως περιγραφή του πνευματικού περιεχομένου των ανθρώπων. Αντίθετα, η κοινωνική ψυχολογία του λόγου αντιμετωπίζει τη συζήτηση ως κοινωνική δράση (Potter & Edwards, 2001).

Για τους Potter και Wetherell (1987), ο λόγος αποτελεί ένα θέμα ανάλυσης από μόνος του και όχι ένα μέσο που επιτρέπει στους ερευνητές να διατυπώνουν ή να επιβεβαιώνουν υποθέσεις. Έτσι λοιπόν εισάγουν την έννοια των «ερμηνευτικών ρεπερτορίων», τα οποία ορίζουν ως «λεξικό όρων και μεταφορών που χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίσουν και να αξιολογήσουν τα γεγονότα». Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια είναι η μονάδα ανάλυσης που προτείνουν οι Potter και Wetherell (1987) για να προσδιορίσουν τις αναλυτικά διακριτές μορφές στις οποίες εισέρχεται το σημασιολογικό υλικό που κινείται στο λόγο.

Η παρούσα εργασία βασιζόμενη στην κοινωνική ψυχολογία του λόγου θα μελετήσει το περιεχόμενο και τη μορφή του λόγου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη: το θεωρητικό πλαίσιο και την ερευνητική προσέγγιση. Το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύει τη σημαντικότητα της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα. Η ερευνητική προσέγγιση περιγράφει τη μεθοδολογία της έρευνας, παρουσιάζει τα αποτελέσματά της και καταλήγει σε συμπεράσματα τα οποία συζητώνται βάσει του θεωρητικού πλαισίου.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1. Η έννοια της επικοινωνίας στις κοινωνικές επιστήμες και στη σχολική μονάδα

1.1 Η επικοινωνία στο πλαίσιο της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες

Η επικοινωνία εξαρτάται από την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον συνομιλητή του. Παρόλο που η επικοινωνία μπορεί να είναι διφορούμενη, ένας πρωταρχικός και ουσιαστικός στόχος στην επικοινωνία είναι η κατανόηση. Οι καθημερινές δραστηριότητες στηρίζονται σε συνομιλίες. Ωστόσο, ακόμη και άτομα με στενές σχέσεις μπορούν να δυσκολευτούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους (West & Turner, 2013).

Τα δίκτυα επικοινωνίας είναι τα πρότυπα επαφής μεταξύ των εταίρων επικοινωνίας που δημιουργούνται με τη μετάδοση και την ανταλλαγή μηνυμάτων μέσω του χρόνου και του χώρου. Τα δίκτυα αυτά λαμβάνουν πολλές μορφές σε σύγχρονες οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων προσωπικών δικτύων επαφών, ροών πληροφοριών εντός και μεταξύ ομάδων, στρατηγικών συμμαχιών μεταξύ επιχειρήσεων και παγκόσμιων οργανώσεων δικτύου. Οι σχέσεις έχουν κεντρική σημασία για την ανάλυση δικτύων, διότι ορίζουν τη φύση των επικοινωνιακών συνδέσεων μεταξύ ανθρώπων, ομάδων και οργανισμών. Αυτή η εστίαση έρχεται σε έντονη αντίθεση με άλλες περιοχές των κοινωνικών επιστημών, οι οποίες τείνουν να μελετούν τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων, των ομάδων και των οργανώσεων και όχι τις σχέσεις μεταξύ τους. Οι σχέσεις έχουν πολλές σημαντικές ιδιότητες, συμπεριλαμβανομένου του αριθμού των εμπλεκόμενων οντοτήτων, της δύναμης, της συμμετρίας, της μεταβατικότητας, της αμοιβαιότητας και της πολυπλοκότητας (Jablin, & Putnam., 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η επικοινωνία είναι μια ουσιαστική, διαδεδομένη και επακόλουθη συμπεριφορά στην κοινωνία. Όλοι οι οργανισμοί (επιχειρήσεις, νοσοκομεία, σχολεία κ.α.) στηρίζονται στην επικοινωνία για να λειτουργήσουν. Η παρούσα εργασία έχει στόχο να εστιάσει στην επικοινωνία στις σχολικές μονάδες.

Η επικοινωνία εντάσσεται και στο πεδίο της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου. Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου βασίζεται σε δύο διαστάσεις : Από τη μια πλευρά, θεωρεί ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τους κόσμους τους μέσα από τις

περιγραφές τους. Δηλαδή, η «πραγματικότητα» εισέρχεται στις ανθρώπινες πρακτικές μέσω των κατηγοριών και των περιγραφών που αποτελούν μέρη αυτών των πρακτικών. Ο κόσμος συντίθεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, καθώς οι άνθρωποι μιλούν, γράφουν, υποστηρίζουν και υπονομεύουν. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική ψυχολογία του λόγου τονίζει ότι αυτές οι περιγραφές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συνθέσουν τους κόσμους τους είναι κατασκευασμένες. Δηλαδή, φτιαγμένες σε περιστασιακές συζητήσεις ή σε συγκεκριμένα κείμενα, από λέξεις και μεταφορές. Αυτή η διπλή διάσταση της κατασκευής σηματοδοτεί ένα μέρος του αντικειμένου της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου καθώς ερευνά τις πρακτικές που υποστηρίζονται από συγκεκριμένες κατασκευές του κόσμου (περιγραφές) και παράλληλα διερευνά τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται αυτές οι περιγραφές και τον τρόπο με τον οποίο προσαρμόζονται στο περιβάλλον χρήσης τους (Potter, 1998).

1.2 Η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα ως πεδίο έρευνας

Σύμφωνα με την έρευνα στην επικοινωνία στη σχολική μονάδα που εστίασε το ενδιαφέρον της στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σε σχέση με την επίτευξη των στόχων, η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα όταν είναι αποτελεσματική εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της (Ärlestig, 2007). Με την έννοια αποτελεσματική επικοινωνία νοείται η επικοινωνία εκείνη στην οποία τα μηνύματα που μεταφέρονται από τον πομπό προς τον δέκτη είναι σαφή και ως εκ τούτου γίνονται κατανοητά από το δέκτη προκειμένου εκείνος να προσαρμοστεί ανάλογα στο περιεχόμενο του μηνύματος (Shockley-Zalabak, 2014). Όλοι οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική μονάδα, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς των μαθητών είναι σημαντικό να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία διευθυντών και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι λαμβάνουν ορθή και άμεση ενημέρωση για τα τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας και τις ενδεχόμενες μεταρρυθμίσεις (Hackman & Johnson, 2013). Σύμφωνα εξάλλου με τους Meyer και Rowan (2012) η αποτελεσματική επικοινωνία είναι εκείνη που βοηθά τα μέλη κάθε σχολικής μονάδας να ενημερωθούν για τους σκοπούς της, να την κατανοήσουν και να προτείνουν μέτρα βελτίωσης.

Παράλληλα μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αυτοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν μεθόδους διδασκαλίας και ως εκ τούτου να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί, βοηθώντας στην καλή σχολική επίδοση των μαθητών τους και αμβλύνοντας τυχόν συγκρούσεις εντός της σχολικής τάξης (Hughes, Matt & O'Reilly, 2015). Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών βοηθά τους τελευταίους στην βελτίωση της απόδοσής τους μέσα από την άμεση και σαφή ανατροφοδότηση που δέχονται (Danielson, 2013).

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας επιδρά θετικά τόσο στην επίδοση, όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι γονείς επιθυμούν και υλοποιούν τακτική ενημέρωση από το σχολείο για την πρόοδο των παιδιών τους, τότε και τα παιδιά αναπτύσσουν καλή σχέση με το σχολείο, ενώ βελτιώνουν και την επίδοσή τους αλλά και τη συμπεριφορά τους (Mestry & Grobler, 2007). Μέσα από την τακτική αυτή ενημέρωση οι γονείς μπορούν να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς για τυχόν προβλήματα των παιδιών τους και οι εκπαιδευτικοί με τον τρόπο αυτό να έχουν πλήρη ενημέρωση για τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους (Γιοβαζολιάς, 2011).

Οι πρακτικές, που επιδεικνύουν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας είναι ποικίλες. Αφορούν στις επισκέψεις των γονιών στο σχολείο κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, προκειμένου οι γονείς να ενημερωθούν από τους δασκάλους για τα μαθήματα των παιδιών τους, τις ώρες μελέτης των παιδιών κ.α. Επίσης οι δάσκαλοι μπορούν να προσκαλέσουν τους γονείς στο σχολείο προκειμένου να τους ενημερώσουν για ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα, όπως είναι οι εξετάσεις, οι εκδρομές, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις κ.α. Οι γονείς καλό είναι να παρακολουθούν τις σχολικές εορτές που οργανώνονται από το σχολείο και στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές. Επίσης θετικό είναι οι γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου όπως είναι θεατρικές παραστάσεις, συμμετοχή σε περιβαλλοντικά προγράμματα κ.α. Όλες οι παραπάνω πρακτικές αφορούν στις τυπικές πρακτικές συνεργασίας σχολείου οικογένειας και οι οποίες συμβάλουν θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 1999).

Πλην των τυπικών πρακτικών υπάρχουν και άτυπες πρακτικές συνεργασίας σχολείου οικογένειας, οι οποίες συμβάλουν επίσης θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών. Αυτές αφορούν σε συζητήσεις γονέων – δασκάλων, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια μιας σχολικής εορτής ή/και εκδήλωσης, ή στα

πλαίσια μιας τηλεφωνικής συνομιλίας με πρωτοβουλία, είτε του γονέα, είτε του δασκάλου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 1999).

Η Μυλωνά (2005) τέλος συμπέρανε ότι είναι πολύ σημαντικό το σύγχρονο σχολείο στα πλαίσια της επιδιωκόμενης συνέργειας ανάμεσα σ' αυτό και την κοινότητα να σχεδιάζει δραστηριότητες που να στοχεύουν όχι μόνο στους μαθητές αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα. Είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός και η οργάνωση αυτών των δραστηριοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να δημιουργούνται και να υποστηρίζονται δράσεις που να έχουν σημασία ακόμη και έξω από το σχολικό χωροχρόνο (άτυπη εκπαίδευση).

Όλα τα παραπάνω υποδεικνύουν τη σημαντικότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο η πραγματικότητα απέχει αρκετά από την κατάσταση που περιγράφηκε παραπάνω. Η αποτελεσματική επικοινωνία εντός και εκτός της σχολικής μονάδας δυσχεραίνεται από αρκετούς παράγοντες. Ξεκινώντας, από τον διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός ασκεί αυθεντική ηγεσία παρεμποδίζει την αποτελεσματική επικοινωνία. Υπάρχουν διευθυντές που επειδή ενδιαφέρονται μόνο για το αποτέλεσμα και επειδή δεν εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς, προτιμούν να δίνουν μόνο εντολές και αποκλείουν τους εκπαιδευτικούς από τη συζήτηση και από τη λήψη αποφάσεων. Το παραπάνω δημιουργεί εχθρικό κλίμα στο σχολείο και δε βοηθά την επίτευξη των στόχων του (Cook, 2014). Από την άλλη πλευρά ο ανταγωνισμός που υπάρχει πολλές φορές μεταξύ των εκπαιδευτικών έχει ως αποτέλεσμα να μην επικοινωνούν μεταξύ τους για την παροχή συμβουλών που μπορούν να βελτιώσουν το έργο της διδασκαλίας τους (Castro-Villarreal, Rodriguez & Moore, 2014).

Τέλος η επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών παρεμποδίζεται από αρκετούς παράγοντες όπως είναι η έλλειψη χρόνου, είτε από πλευράς γονιών, είτε από πλευράς εκπαιδευτικών, η αρνητική στάση μερικών γονιών απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, οι διαφορετικές αντιλήψεις γονιών και εκπαιδευτικών για τους στόχους του σχολείου (Ankrum, 2016). Στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, η επικοινωνία με τους γονείς δυσχεραίνεται ακόμα περισσότερο, λόγω του ότι πολλοί γονείς δεν γνωρίζουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα αλλά και λόγω προκαταλήψεων, είτε από πλευράς γονιών, είτε από πλευράς εκπαιδευτικών (Öztürk, 2013).

1.3 Η επικοινωνία εντός σχολικής μονάδας

Για να μπορέσει να λειτουργήσει κάθε ομάδα αλλά και για να τεθούν οι βάσεις κάθε κοινωνικής και επαγγελματικής σχέσης, καθίσταται απαραίτητη η επικοινωνία. Όταν παρατηρούνται προβλήματα στην επικοινωνία τότε μειώνεται και η αποτελεσματικότητα κάθε οργάνωσης. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημαντικότητα της επικοινωνίας στη διαπροσωπική και συλλογική συνεργασία, στη διοίκηση και στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην ηγεσία και στον έλεγχο κάθε οργανισμού (Skeat et al., 2014).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο ρόλο της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα, παρατηρούμε πως έχουν γραφτεί άρθρα και εκπονηθεί κάποιες σημαντικές έρευνες γύρω από την επικοινωνία εντός των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα από τη βιβλιογραφία που έχουμε στη διάθεσή μας παρατηρούμε τα εξής:

Οι Porterfield και Carnes (2014) θεωρούν ότι για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και με όλους όσους εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια.

Σύμφωνα με τους Saitis και Saiti (2017), ο διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, οφείλει να επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, και να εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα.

Οι Foulidi και συν. (2017) διαπίστωσαν ότι η επικοινωνία παίζει το σημαντικότερο ρόλο μέσα σε μια σχολική μονάδα, προκειμένου να υπάρχει καλή επαφή μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων. Η καλή επικοινωνία βοηθάει να μη δημιουργηθούν ανεξάρτητα και αυτόνομα κέντρα που θα μπορούσαν να διασπάσουν την οργανωτική δομή της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Raptou και συν. (2017), η διαμόρφωση ενός ευνοϊκού κλίματος σε μια σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος επιδιώκει τη συνεργασία και την επικοινωνία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέλη,

προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται. Ο διευθυντής εξάλλου είναι και ο βασικός εκφραστής της κουλτούρας και της δυναμικής του σχολικού οργανισμού.

Ο Fokides (2016), σε έρευνά του, έδειξε ότι η σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης δασκάλου-μαθητή και της μετέπειτα σχολικής απόδοσης μπορεί να είναι και τα δύο, ισχυρή και επίμονη.

1.4 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και του διευθυντή, αποτελεί βασική επιδίωξη προκειμένου να υπάρχει θετικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα (Parrott et al., 2016). Οι συζητήσεις είναι ένα αποτελεσματικό μέσο επικοινωνίας. Ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν πρέπει να διστάζει να μιλήσει στον εκπαιδευτικό σε οποιαδήποτε στιγμή και να συζητά μαζί του ζητήματα που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου. Συζητώντας ανεπίσημα με το προσωπικό πρέπει να είναι περισσότερο υπομονετικός ακροατής παρά ομιλητής. Οφείλει να δίνει στους συναδέλφους του τη δυνατότητα να μιλάνε ελεύθερα, αλλά να φροντίζει η συνομιλία να είναι επί του συγκεκριμένου θέματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάζεται να ελέγχει και να οδηγεί ιδιαίτερα σημεία της συνομιλίας σε λεπτομέρεια. Αυτός ο ανεπίσημος τρόπος συζήτησης, αν διεξαχθεί σωστά, ιδρύει καλές ανθρώπινες σχέσεις, επειδή οι άνθρωποι θέλουν να γνωρίζουν, να καταλαβαίνουν και να εκτιμούν ο ένας τον άλλον. Περαιτέρω, οι συναντήσεις του προσωπικού εξασφαλίζουν μια άλλη ευκαιρία για επικοινωνία και συναλλαγή ιδεών ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου. Αν διεξαχθούν καλά σε ένα υπηρεσιακό αλλά φιλικό πνεύμα, τέτοιες συζητήσεις βοηθούν στη συνοχή της σχολικής ομάδας (Parrott et al., 2016).

Ανεπίσημες, φιλικές συγκεντρώσεις του διδακτικού προσωπικού βοηθούν να μειωθεί η ένταση και δίνουν τη δυνατότητα στα μέλη της σχολικής μονάδας να χαλαρώσουν και να μιλήσουν σε μια ανεπίσημη, προσωπική και φιλική βάση. Τέτοιες φιλικές συγκεντρώσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια διαλείμματος στην αίθουσα των διδασκόντων, αν φυσικά δεν υπάρχει ένα πιο κατάλληλο μέρος. Παραπέρα, σε μερικά σχολεία οργανώνονται συνεστιάσεις κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους (π.χ. πριν από τις διακοπές των Χριστουγέννων, τις

Απόκριες κ.ά.). Αυτός είναι ένας ακόμη τρόπος για ανεπίσημη επικοινωνία και κατά προέκταση για βελτίωση των σχέσεων του προσωπικού (Terek et al., 2015; Martin et al., 2015; Wang et al., 2016).

Οι συγκρούσεις αποτελούν ένα συνηθισμένο φαινόμενο μέσα σε μια σχολική μονάδα και θεωρούνται ένα σημαντικό ζήτημα για τη σχολική διεύθυνση, εφόσον συνδέονται με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τα αίτια που προκαλούν αντιθέσεις μέσα σε μια εκπαιδευτική μονάδα είναι πολλά και διάφορα. Μπορεί να είναι αποτέλεσμα ανταγωνισμού με σκοπό την άσκηση επιρροής ή έλλειψης πόρων ή λανθασμένων μεθόδων διοίκησης ή ιδιαίτερων προσωπικών κινήτρων ή κακής επικοινωνίας μεταξύ διοικούντος και διοικούμενων (Saiti, 2015; Shapiro & Stefkovich, 2016; Saitis & Saiti, 2017).

Η αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολείο μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές, όπως είναι η τεχνική της αποφυγής, του συμβιβασμού, της αντιπαράθεσης, της χρήσης εξουσίας και της οργάνωσης. Κατά πόσο επιτυχής είναι η εφαρμογή αυτών των τεχνικών εξαρτάται από το είδος της σύγκρουσης, την ωριμότητα των μελών της σχολικής κοινότητας και φυσικά την επιδεξιότητα των διευθυντικών στελεχών να χειρίζονται τέτοια ζητήματα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ο διευθυντής του σχολείου δεν αρκεί μόνο να γνωρίζει την ποικιλία των τεχνικών επίλυσης των προβλημάτων, αλλά οφείλει να εκτιμά και τις συνέπειές τους, προκειμένου να επιλέξει την κατάλληλη στρατηγική στην κατάλληλη περίπτωση (Koutsoumi, 2014).

Οι συγκρούσεις πολλές φορές βοηθούν στην παραγωγή καλύτερης ποιότητας ιδεών, λόγω της αιτιολόγησης των επιλογών ή των πράξεων κάποιου ατόμου ή ομάδας. Επιπλέον τα προβλήματα έρχονται στην επιφάνεια, οπότε μπορεί να αντιμετωπιστούν, προκαλείται ενδιαφέρον και προωθείται η δημιουργικότητα (λόγω του ανταγωνισμού) και τέλος η εξωτερική σύγκρουση ενισχύει συχνά την εσωτερική ενότητα (Saiti, 2015).

Στα αρνητικά των συγκρούσεων συγκαταλέγονται η δυσπιστία και η καχυποψία που χαρακτηρίζουν τις αντικρουόμενες ομάδες ή άτομα, η δυσχέρεια της επικοινωνίας και κατ' επέκταση της διαμόρφωσης θετικού κλίματος στον οργανισμό, η ανάπτυξη νόμιμης αντίδρασης από τα συγκρουόμενα μέρη σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ή δραστηριότητα, η δημιουργία δυσλειτουργιών λόγω έλλειψης

συνεργασίας και του ανθρώπινου δυναμικού και τέλος η μείωση του ηθικού λόγω της αίσθησης της ήττας, την οποία δοκιμάζουν μερικές ομάδες ή άτομα του οργανισμού.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, έχει τη δυνατότητα να παρέμβει σε μια κατάσταση σύγκρουσης, με διάφορους τρόπους: ως υποκινητής της σύγκρουσης, ως εναγόμενος, ως μεσολαβητής (Nwogbaga et al., 2015).

Στην περίπτωση που οι διευθυντές αναλαμβάνουν το ρόλο της «*συντήρησης*», πρέπει να ζητήσουν διευκρίνιση των στόχων, βελτίωση της επικοινωνίας και ενθάρρυνση για συμμετοχή, με σκοπό να ελαττωθεί το ενδεχόμενο μιας καταστροφικής σύγκρουσης. Από την άλλη πλευρά, η στρατηγική της «*πυρόσβεσης*» αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων, καθώς αυτά ανακύπτουν από την καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Οι διευθυντές, για παράδειγμα, διαθέτουν σημαντικό χρόνο με τη μεσολάβηση σε διαφωνίες ή προστριβές μεταξύ των μαθητών, των δασκάλων, των δασκάλων και γονέων, κ.λπ. κοινωνικών φορέων (Saiti, 2015).

Προκειμένου ωστόσο, να διευθετηθούν με αποτελεσματικότητα οι τυχόν συγκρούσεις, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τις τεχνικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, αλλά και τις συνέπειές τους, για να μπορέσει να επιλέξει την τεχνική που απαιτείται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, να γνωρίζει τις διαφορές μεταξύ των δυο μερών, που οδήγησαν στη σύγκρουση, στη συνέχεια να αναλύει τις διαφορές, και τέλος, με τη στρατηγική της «*σύγκλισης*» να επιδιώκει την επίλυση του προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να ακολουθεί την εξής διαδικασία (Goddard et al., 2015):

- (1) Εμπιστευτικά περιγράφει στις δυο πλευρές τι είδε και γιατί τον απασχολεί.
- (2) Ρωτάει τον καθένα από τους δυο εκπαιδευτικούς, χωρίς διακοπές από τον άλλο, να αναφέρει τα θέματα που τους χωρίζουν.
- (3) Ακούει προσεκτικά τη θέση κάθε ατόμου στο πρόβλημα.
- (4) Λέγει στον καθένα τους να επαναλάβει τη θέση του άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει να αποφανθεί για την ορθότητα των λεγομένων.
- (5) Επισημαίνει περιοχές ομοιότητας (π.χ. σε ενδιαφέροντα και στόχους) και τονίζει το πόσο ο κάθε συνάδελφος εξαρτάται από τον άλλο.
- (6) Ρωτάει τον καθένα από τους δυο να κάνει υποδείξεις για το τι πρέπει να γίνει για την επίλυση του προβλήματος.

(7) Συμφωνεί, αν δεν υπάρξει άμεση συμφωνία, (διευθυντής με τους δυο εκπαιδευτικούς) για τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν και καθορίζει μια νέα συνάντηση για την εξέταση της πορείας.

1.4.1 Επικοινωνία και προώθηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που οδηγούν στη μάθηση των μαθητών

Ο Leithwood (2006) προσδιορίζει την ηγεσία του σχολείου ως διαδικασία που έρχεται σε προτεραιότητα αμέσως μετά τη διδασκαλία στην τάξη ως βασική επίδραση στη μάθηση των μαθητών. Οι ηγέτες των σχολείων ενισχύουν τις διαδικασίες διδασκαλίας και εκμάθησης έμμεσα και άμεσα μέσω της επιρροής τους στα κίνητρα του προσωπικού, στην αφοσίωση και στις συνθήκες εργασίας μέσω διαφόρων αλληλεπιδράσεων και επικοινωνιών (Marzano et al., 2005). Η ενίσχυση της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί πρωταρχικό μέλημα (Valois et al., 2015).

Η επικοινωνία συμβάλλει στην προώθηση της διδασκαλίας και της μάθησης και συμβάλλει στην ενίσχυση της συνεχιζόμενης μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής με την εμφάνιση του σεβασμού προς τους μαθητές και για τη μάθησή τους (Torre & Murphy, 2016). Από την άλλη πλευρά, οι Leithwood και Riehl (2005) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα επιτυχημένα σχολεία είναι αποτέλεσμα των μεγάλων ηγετών που αναλαμβάνουν την πλήρη ευθύνη για την καθοδήγηση και τη μάθηση.

Οι Walker και συν. (2000) ανέφεραν ότι οι διευθυντές κατευθύνουν προγράμματα για να δημιουργήσουν ενότητα και συνέπεια στο πρόγραμμα σπουδών και να επιτύχουν ένα κοινό έδαφος μεταξύ του προγράμματος σπουδών, της διδασκαλίας και της μάθησης. Μαζί με τις σχολικές κοινότητές τους, εξασφαλίζουν ότι όλοι οι μαθητές έχουν ένα ευρύ, αντικειμενικό, λογικό και εφαρμόσιμο πρόγραμμα σπουδών μέσω επίσημων, περιστασιακών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Ο McEwan (2003) αποκάλυψε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές γνωρίζουν πώς να συλλέγουν σημαντικά στοιχεία, αλλά το πιο σημαντικό, είναι σε θέση να συζητήσουν, να αναλύσουν και να τα χρησιμοποιήσουν με ουσιαστικό τρόπο για να βελτιώσουν την διδασκαλία. Τα πιο πρόσφατα προγράμματα σχολικής ηγεσίας έχουν ενσωματώσει τη χρήση των δεδομένων για τον προγραμματισμό της βελτίωσης του σχολείου. Τα τελευταία χρόνια, ένα εκπαιδευτικό διεθνές κίνημα έχει καθορίσει

συγκεκριμένα κριτήρια που περιλαμβάνουν την αποτελεσματική επικοινωνία για τη μέτρηση της σχολικής βελτίωσης με βάση είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά δεδομένα σχετικά με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας καθώς και με άλλους προσδιορισμένους παράγοντες.

Οι διευθυντές έχουν καταστεί κρίσιμοι καταναλωτές πληροφοριών για τη διαδικασία λήψης αποφάσεων κατανοώντας τους περιορισμούς των επιμέρους στοιχείων (Whitaker, 2003). Οι διευθυντές των σχολείων προσανατολίζονται προς τα αποτελέσματα και συνειδητοποιούν ότι η μετάφραση υψηλών προσδοκιών για ακαδημαϊκά επιτεύγματα σε αποτελεσματικό εκπαιδευτικό προγραμματισμό για τους μαθητές τους θα προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες στο μέλλον. Για να ενσωματώσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα σε αυτή τη διαδικασία, πρέπει να διατυπώσουν σαφώς τους στόχους και τις διαδικασίες που θα τις καταστήσουν αποτελεσματικές (Porterfield & Carnes, 2014).

1.4.2 Επικοινωνία και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές είναι ταλαντούχοι στην οικοδόμηση σχέσεων. Όπως δηλώνει ο McEwan (2003), «οι σχέσεις οδηγούν στη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης» (σελ. 54). Οι διευθυντές των σχολείων κατανοούν ότι για να έχουν ένα επιτυχημένο σχολείο, πρέπει να επικεντρωθούν στους ανθρώπους στο σχολείο και όχι στα προγράμματα (Whitaker, 2003). Διατηρώντας την εστίαση στους ανθρώπους, ο επιτυχημένος διευθυντής έμμεσα προωθεί την ανάπτυξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας. Η ικανότητα δημιουργίας προσωπικών σχέσεων με όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας είναι κεντρική για το έργο ενός διευθυντή του σχολείου. Αυτές οι σχέσεις μεταφέρουν μια αίσθηση φροντίδας και εκτίμησης.

Η συνεχής προσοχή στις σχέσεις επιτρέπει στους διευθυντές των σχολείων να δημιουργούν συναισθηματικούς δεσμούς. Γνωρίζουν πώς να καλλιεργήσουν σχέσεις που να ενδυναμώνουν τους ανθρώπους και να τους βοηθούν να ευδοκιμούν (McEwan, 2003). Η φροντίδα είναι ένας τρόπος για να δείξει ο διευθυντής σεβασμό στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές που εμπλέκονται στη διαδικασία αυτή. Οι Marzano et al. (2005), McEwan (2003) και Whitaker (2003) διαπίστωσαν ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές επιδεικνύουν και ασχολούνται καθημερινά με διάφορες

συμπεριφορές οικοδόμησης σχέσεων με καθηγητές, μαθητές και γονείς σε μια προσπάθεια να διατηρήσουν θετικές σχέσεις.

Πρόσθετοι παράγοντες στη σχέση μεταξύ των διευθυντών και της σχολικής κοινότητας είναι ο σεβασμός των προσπαθειών των μελών του προσωπικού και η υψηλή συλλογικότητα μεταξύ του προσωπικού που επιδιώκει την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, την ενίσχυση της ακεραιότητας, την ευθύνη και τη συμμετοχή στην εξωσχολική κοινότητα (Gestwicki, 2015). Οι διευθυντές εργάζονται με ή μέσω ανθρώπων για να επιτύχουν στόχους, οι οποίοι συχνά σχετίζονται άμεσα με τις οδηγίες. Πρέπει να δημιουργούν σχέσεις βασισμένες στην εμπιστοσύνη με τα μέλη του προσωπικού τους. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μπορούν να ενισχυθούν μέσω του προγραμματισμού του χρόνου για μεμονωμένες συναντήσεις, παρέχοντας ευκαιρίες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, ενθαρρύνοντας τους διάλογους και διαμορφώνοντας την εμπιστοσύνη (Stacks & Salwen, 2014).

Μέσω της επικοινωνίας, η επαγγελματική εξέλιξη των μελών του προσωπικού μπορεί να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί. Για παράδειγμα, η συμμετοχή του προσωπικού στην αξιολόγηση των τρεχουσών πολιτικών και πρακτικών του σχολείου και στην πρόταση αλλαγών για τη μετακίνηση του σχολείου προς τα εμπρός θα μπορούσε να ενισχύσει τα μέλη του σχολείου. Τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται την ατομικότητά τους και τη σημασία του ως παράγοντες ανάπτυξης, καθώς ο διευθυντής τους εμπιστεύεται, προωθεί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τους έχει ως πηγή εκπαιδευτικής και συναισθηματικής στήριξης (Harun & Ahmad, 2016).

Μια κρίσιμη ομάδα που απαιτεί ειδική επαγγελματική εκτίμηση είναι οι νέοι εκπαιδευτικοί που προστίθενται στο σχολείο κάθε χρόνο και οι οποίοι επηρεάζουν τη διάδοση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι διευθυντές των σχολείων, οι μέντορες καθώς και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρέχουν μια πολύπλευρη προοπτική για την απόδοση των εκπαιδευτικών αυτών (Brock & Grady, 2007). Οι απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητες για να υποστηρίξουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Οι σχολικοί ηγέτες είναι υπεύθυνοι για τη διευκόλυνση του μετασχηματισμού των καινούργιων κυρίως εκπαιδευτικών που στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον

(Gimbert & Fultz, 2009). Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, οι ηγέτες των σχολείων υποχρεούνται να κατανοήσουν τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να παρέχουν μεγάλη υποστήριξη και κατάρτιση για την αντιμετώπιση των αδύναμων σημείων (Melton, 2007, Peltier-Glaze, 2005, Protheroe, 2006). Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να είναι ρεαλιστές όσον αφορά την προσοχή των καινούργιων εκπαιδευτικών και να παρέχουν ενίσχυση και κατάρτιση μέσω θετικής επικοινωνίας που ενθαρρύνει αυτούς τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να διατηρήσουν δεξιότητες για αποτελεσματική διδασκαλία στην τάξη (Cheng & Chung, 2004). Οι καινούργιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν πλήρως τα καθήκοντά τους καθώς και τη θέση της ομάδας τους στο σχολικό πλαίσιο για να έχει επιρροή. Πρέπει να γνωρίζουν τα καθήκοντά τους όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης και την εκτέλεση προγραμμάτων σπουδών και διδακτικών προγραμμάτων (Brock & Grady, 2007).

Η φροντίδα και η προσοχή στην εισαγωγή του νέου καθηγητή στο σχολείο είναι απαραίτητη, οπότε αναγνωρίζεται ευρέως ότι η υποστήριξη είναι απαραίτητη για την επιτυχία του εκπαιδευτικού (Kaufman, Johnson, Kardos, Liu, & Peske, 2002). Στα πρώτα χρόνια, οι ηγέτες των σχολείων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο αλληλεπίδρασης με τους νέους εκπαιδευτικούς, που θα έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα της τεχνογνωσίας τους, της αυτοπεποίθησης, της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητά τους. Αυτό δημιουργεί ένα ζήτημα δύο βημάτων για τους ηγέτες των σχολείων: απαιτείται να ενισχύσουν τους νέους δασκάλους καθώς προάγουν την επιτυχία και την ολοκλήρωση των μαθητών και να ενισχύσουν τις δυνατότητες αυτών των εκπαιδευτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να αντιμετωπίσει και τα δύο ζητήματα. Οι Kaufman και συν. (2002) υπογράμμισαν ότι οι νέοι δάσκαλοι χρειάζονται προσεκτικό προσανατολισμό και καθοδήγηση σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και ουσιαστικά μέτρα αξιολόγησης, καθώς και τη γεφύρωση της θεωρίας και της πρακτικής στην κατασκευή υψηλού επιπέδου μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι Gimbert και Fultz (2009) υπογράμμισαν τη σημασία των σχολικών ηγετών να καλλιεργήσουν θετικές σχέσεις, να μεταφέρουν σαφείς προσδοκίες, να διατηρήσουν λογικές απόψεις για την απόδοση των εκπαιδευτικών, να εφαρμόσουν σημαντικό πρόγραμμα καθοδήγησης και να δώσουν ειλικρινή ενίσχυση στους νέους εκπαιδευτικούς για να διατηρήσουν και να αυξήσουν τις δεξιότητες επιτυχημένης διδασκαλίας στην τάξη.

Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να αναγνωρίσουν τη σημασία της ενθάρρυνσης και της ενδυνάμωσης ως θετικά εργαλεία για την ενίσχυση των νέων εκπαιδευτικών (Melton, 2007). Οι Cheng και Cheung (2004) διαπίστωσαν ότι η αίσθηση της ευαισθητοποίησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη όταν η αντίληψή τους και η αντίληψη των διευθυντών τους είναι κοινές. Αυτό πρέπει να γνωστοποιείται με σαφήνεια. Η έρευνα έχει επίσης συμπεράνει ότι αυτές είναι οι κύριες ανησυχίες για πολλούς νέους δασκάλους. Μια συνεπής και ενοποιημένη συγχώνευση μεταξύ θεωρίας και πρακτικής είναι εξαιρετική για να ξεκινήσουν οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν γνώσεις δεξιοτήτων (Bromfield, 2006, Stansbury, 2001).

Βέβαια παράλληλα με την ανάγκη του νέου εκπαιδευτικού για ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη, ο αποτελεσματικός διευθυντής αναγνωρίζει και τη σημασία της συνεχούς υποστήριξης και ανάπτυξης για τον παλαιότερο εκπαιδευτικό. Οι Leithwood και Riehl (2005) συμπέραναν ότι υποστηρίζοντας τις ιδέες και τις πρωτοβουλίες των μεμονωμένων συναδέλφων, προωθώντας την πνευματική διέγερση, αντανακλώντας τις υπάρχουσες πρακτικές, αμφισβητώντας παραδοχές, εξετάζοντας νέες πρακτικές και μοντελοποιώντας σημαντικές αξίες και πρακτικές προωθώντας και ανταλλάζοντας αυτές τις πρακτικές και τα αποτελέσματά τους, οι διευθυντές συμβάλλουν στην ανάπτυξη του προσωπικού του σχολείου. Οι ρητές και έμμεσες ενέργειες του διευθυντή του σχολείου έχουν άμεσο αντίκτυπο στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας και της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Έχουν αναφερθεί επιτυχημένοι διευθυντές για την ενίσχυση του προσωπικού σε περιόδους κρίσης, για να επαινέσουν την καλή δουλειά και να εμπλέξουν το προσωπικό σε κριτική συζήτηση. Οι αποτελεσματικοί διευθυντές αναφέρουν ότι συμβουλεύουν τους συναδέλφους τους, για τη μοντελοποίηση των αξιών και των εκπαιδευτικών πρακτικών που θεωρούνται παραγωγικές για τα σχολεία τους.

1.5 Επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

Κατά τη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός οφείλει να στοχεύει στην αγωγή του παιδιού, στη διάπλαση δηλαδή της προσωπικότητάς του και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ώστε να διαμορφωθεί σε έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο (Buehl, & Beck, 2015). Σε γενικές γραμμές ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει

τους μαθητές του να γνωρίσουν όσο μπορούν καλύτερα τον εαυτό τους, τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, τις κλίσεις και τις ικανότητες, με άλλα λόγια να πετύχουν την αυτογνωσία. Να γνωρίσουν όσο το δυνατό πλησιέστερα το επαγγελματικό περιβάλλον που τους ενδιαφέρει και να αποκτήσουν τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε κάνοντας καλή χρήση των παραπάνω, να προχωρήσουν σε σωστές επιλογές, τέτοιες που θα τους οδηγήσουν στην ικανοποιητική εξέλιξή τους ως άτομα και στην αποτελεσματική αξιοποίηση των ικανοτήτων τους για το καλό τόσο των ίδιων όσο και του κοινωνικού συνόλου που τους πλαισιώνει (Saitis & Saiti, 2017).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρέχει κοινωνικές, εκπαιδευτικές και επαγγελματικές πληροφορίες στους μαθητές, ώστε αυτοί να μπορέσουν μελλοντικά να επιλέξουν ένα επάγγελμα, το οποίο θα ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους. Τέλος οφείλει να παρέχει πληροφορίες για τις απαιτήσεις των επαγγελμάτων και τις δεξιότητες που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην καλύτερη κοινωνική προσαρμογή καθώς και την επιτέλεση των καθηκόντων και την ανάληψη υποχρεώσεων που απορρέουν από την επιλογή ενός επαγγέλματος (Mercer & Dawes, 2014).

Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του και να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών του θα πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι δεν οφείλει μόνο να μεταδίδει τις γνώσεις του αλλά να ακούει και να σχολιάζει αμερόληπτα τη γνώμη κάθε μαθητή. Θα πρέπει να ενθαρρύνει και να δίνει θετικά κίνητρα και στους «καλούς» και στους «κακούς» μαθητές (Σαΐτης, 2005).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στα παιδιά να είναι υπεύθυνοι. Αυτό μπορεί να το κατορθώσει, με το να τους αναθέτει τα τρέχοντα καθήκοντα της τάξης. Τα παιδιά στο σχολείο θέλουν να αναλαμβάνουν ευθύνες και καθήκοντα. Αυτό τους δείχνει ότι ο δάσκαλος τους εκτιμά, εμπιστεύεται, ότι αποτελούν σημαντικά μέλη της τάξης και ότι η τάξη είναι μέλημα και των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Φροντίζοντας επίσης όλα τα παιδιά να έχουν συμμετοχή στα καθήκοντα αυτά, δίνει τη δυνατότητα στα άτακτα παιδιά να πάρουν μια γεύση υπευθυνότητας (Campbell et al., 2014).

Η σχέση που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή δε θα πρέπει να έχει μόνο μια διάσταση, αυτή του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου. Ο δάσκαλος οφείλει να προσεγγίσει τον κάθε μαθητή και να δημιουργεί θερμές και

φιλικές σχέσεις μαζί του. Θα πρέπει να ακούει τα προβλήματα του κάθε παιδιού και να προτείνει λύσεις για την αντιμετώπισή τους (Canale, 2014). Τίποτα δεν είναι πιο απογοητευτικό για έναν μαθητή από το να προσπαθεί να επισημάνει ένα πρόβλημά του στον δάσκαλο. Για το παιδί το πρόβλημα είναι σοβαρό ενώ για τον εκπαιδευτικό ανάξιο προσοχής. Τα παιδιά είναι καλό να γνωρίζουν ότι ο δάσκαλος ακολουθεί μια φιλική, ανεπίσημη βέβαια, αλλά καθημερινή ρουτίνα ακρόασης των ατομικών προβλημάτων. Αυτό μπορεί να γίνεται σε ένα διάλειμμα ή στο τέλος του μαθήματος (Entwistle & Ramsden, 2015).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να περατώσει ευχάριστα το μάθημά του, έτσι ώστε οι μαθητές να μη βαριούνται κατά τη διάρκειά του. Δεν αρκεί μόνο να ολοκληρώσει έγκαιρα το μάθημα αλλά και να αποχωρήσει από τη τάξη με μια φιλική νότα. Μπορεί κάτι τέτοιο να είναι δύσκολο, ιδιαίτερα αν η συμπεριφορά των παιδιών ήταν κάθε άλλο παρά αξιαγάπητη στην διάρκεια του μαθήματος, διευκολύνει όμως την επόμενη συνάντηση μαζί τους. Ο φιλικός αποχαιρετισμός έχει και ένα επιπρόσθετο πλεονέκτημα. Δείχνει στα παιδιά πως ακόμα και αν κάτι πήγε στραβά στη διάρκεια του μαθήματος, αυτό δεν επηρέασε τον δάσκαλο, υπενθυμίζοντας έτσι στους ταραχοποιούς ότι η συμπεριφορά τους ήταν άστοχη. Φυσικά εάν το μάθημα ήταν καλό, τότε ο δάσκαλος θα πρέπει να επαινέσει την τάξη για την καλή της επίδοση (Campbell et al., 2014).

1.6 Σκοπός έρευνας και Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας αναδείξει το σημαντικό ρόλο της επικοινωνίας σε μια σχολική μονάδα όπως τον αναγνωρίζει η σχετική έρευνα, η παρούσα έρευνα έχει στόχο να μελετήσει το περιεχόμενο και τη μορφή του λόγου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κοινοποιούν και τεκμηριώνουν το περιεχόμενο της τοποθέτησής τους, αναφορικά με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται και ο τρόπος με τον οποίο επιχειρηματολογούν για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Από την παραπάνω παρουσίαση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ένα

ερευνητικό κενό σε σχέση με το συγκεκριμένο τρόπο και θέμα μελέτης των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1) Ποιο είναι το περιεχόμενο του λόγου των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας;
- 2) Πώς εκθέτουν και πώς τεκμηριώνουν το περιεχόμενο της τοποθέτησής τους, δηλαδή πώς επιχειρηματολογούν για να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους;

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

2.1 Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή της παρούσης έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται ο τρόπος συλλογής των δεδομένων ως προς τη διαδικασία και τις τεχνικές / εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ο τρόπος που επιλέχθηκαν οι συμμετέχοντες και τα χαρακτηριστικά τους και τέλος ο τρόπος που αναλύθηκαν τα δεδομένα.

2.2. Συλλογή δεδομένων: Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για την επίτευξη του συγκεκριμένου σκοπού της έρευνας και για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων θα διεξαχθεί ποιοτική έρευνα. Ο λόγος που επιλέγεται η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στο γεγονός ότι η ποιοτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διερευνήσει εις βάθος το θέμα που μελετά. Το γεγονός ότι στην ποιοτική έρευνα δίνεται η δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις και τις θέσεις τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα την καθιστά περισσότερο αποτελεσματική για τη διερεύνηση κοινωνικών κυρίως φαινομένων, όπως είναι το παρόν θέμα της έρευνας (Creswell, 2016). Παράλληλα μέσα από την ποιοτική έρευνα μπορεί να μελετηθεί με λεπτομέρεια το περιεχόμενο του λόγου των εκπαιδευτικών σε σχέση με την επικοινωνία και τα εμπόδια επικοινωνίας στη σχολική μονάδα που εργάζονται.

Εκτός από τον ποιοτικό προσανατολισμό, ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνικής ψυχολογίας του λόγου είναι η χρήση των συνεντεύξεων, οι οποίες είναι περισσότερο αποτελεσματικές για να αναδείξουν τόσο τη μεταβλητότητα των κατασκευών και τη λειτουργία των ρητορικών μηχανισμών όσο και τα «ερμηνευτικά ρεπερτόρια» που αντλούν οι συμμετέχοντες. Οι Potter και Wetherell (1987) επισημαίνουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις, όπου οι ερευνητές εντοπίζουν και περιγράφουν τους διαφορετικούς πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι συνεντευξιαζόμενοι για να διαχειριστούν ιδεολογικά προβλήματα.

Έτσι και η παρούσα έρευνα χρησιμοποιεί τις συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων. Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, στην οποία ερευνητής και ερωτώμενος είναι ευέλικτοι ως προς τις ερωτήσεις. Συγκεκριμένα ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες όμως ενδέχεται να αλλάξουν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων. Έτσι μια ερώτηση μπορεί να απαλειφθεί καθώς έχει απαντηθεί ήδη από τον ερωτώμενο, ή μπορεί να προκύψουν νέα ερωτήματα, διευκρινιστικά για τον ερευνητή ή προσθετικά σε μια απάντηση του ερωτώμενου.

Βασικές έννοιες στο μοντέλο ανάλυσης λόγου των Potter & Wetherell (1987) είναι η λειτουργία, η κατασκευή, η μεταβλητότητα και οι λογοδοτήσεις. Η λειτουργία έχει να κάνει με τον τρόπο χρήσης και τον σκοπό της χρήσης της γλώσσας από τους ερωτώμενους. Κάθε απόσπασμα της συνέντευξης θα έχει και διαφορετική λειτουργία ανάλογα με την εκδοχή που επιθυμεί να κατασκευάσει ο κάθε ερωτώμενος (κατασκευή). Με δεδομένο ότι ο λόγος επιτελεί διαφορετική λειτουργία χαρακτηρίζεται και από μεταβλητότητα. Για τους Potter και Wetherell (1987) η μεταβλητότητα προκύπτει από τους διαφορετικούς πόρους που έχουν στη διάθεσή τους οι συνεντευξιαζόμενοι για να διαχειριστούν ιδεολογικά προβλήματα. Τέλος οι λογοδοτήσεις αφορούν στις αιτιακές αποδόσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς στον καθημερινό λόγο.

Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter (1992) συνδέεται με την έννοια της κατασκευής των Potter & Wetherell (1987) μέσω της ρητορικής οργάνωσης της συνομιλίας. Σύμφωνα με το μοντέλο οι αφηγήσεις και οι περιγραφές των ερωτώμενων θα αποκτήσουν μια γενική σημασία και θα κατανοηθούν ως «πραγματικές», καθώς θα οργανωθούν ρητορικά στο τοπικό επίπεδο του λόγου. Η έμφαση λοιπόν θα δοθεί στη γλωσσική χρήση και όχι στη νόηση.

2.3 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 10 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται στην Φλώρινα και στην Κοζάνη. Από τους/ τις συμμετέχοντες/ουσες οι 7 είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι 3 είναι άνδρες. Οι περισσότεροι/ες, 7 στο σύνολο εργάζονται σε σχολεία στη Φλώρινα και οι υπόλοιποι/ες 3 σε σχολεία στην Κοζάνη. Η επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών έγινε με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η ερευνήτρια γνώριζε

εκπαιδευτικούς σε σχολεία στη Φλώρινα, οι οποίοι/ες τη συνέστησαν σε άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες με τη σειρά τους τη συνέστησαν σε άλλους κ.ο.κ.

Η πρώτη ερωτώμενη έχει 26 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει εργαστεί στη Ρόδο, στην Καστοριά, στο Αμύνταιο και στην πόλη της Φλώρινας. Στη Ρόδο τον πρώτο χρόνο σε πρόσθετη και τον άλλο χρόνο σε διθέσιο και είχε τη Β, την Ε και την Στ' τάξη. Στην Καστοριά ήταν σε διθέσιο σχολείο για 3 χρόνια και είχε τη Β, την Ε και την Στ' τάξη. Στο Αμύνταιο είχε την Α, την Ε και την Στ τάξη και στη Φλώρινα έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις.

Ο δεύτερος ερωτώμενος έχει 26 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει εργαστεί σε σχολεία στην Πτολεμαΐδα ως ενισχυτική διδασκαλία, σε μονοθέσιο στους Ψαράδες σε μονοθέσια στην Κω στην Λεβαΐα στο Φιλώτα, στη Μελίτη της Φλώρινας και στη Φλώρινα. Στο 12καθεσίο 1 χρόνο ενισχυτική, 2 χρόνια στους Ψαράδες σε όλες τις τάξεις, 3 χρόνια στην Κω όλες τις τάξεις, 8 χρόνια στην Άρδασα σε διάφορες τάξεις από Γ και πάνω, 2 χρόνια στη Λακιά, 1 χρόνο στον Φιλώτα σε ολοήμερο στη Στ τάξη, 7 χρόνια στη Μελίτη στο ολοήμερο, Δ Ε και Στ και 3 χρόνια στην Φλώρινα στην Ε και Στ τάξη.

Ο τρίτος ερωτώμενος έχει 17 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει εργαστεί στο 1^ο και 2^ο Δημοτικό Λαυρίου, στο 1^ο Δημοτικό Καστοριάς, Μεσοποταμίας, Πτολεμαΐδας, Ναυπάκτου, στην Φλώρινα, στο Δημοτικό Αμυνταίου, στο Φιλώτα, στη Λεβαΐα, στην Κέλλη και 8 χρόνια στην Φλώρινα. Ως γυμναστής έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Η τέταρτη ερωτώμενη έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει εργαστεί στο Λέχοβο στην Α τάξη, στο Σωτήρα στην Α, Γ και Ε τάξη και στο 2^ο Δημοτικό Φλώρινας σε όλες τις τάξεις.

Η πέμπτη ερωτώμενη έχει 31 χρόνια προϋπηρεσίας και έχει εργαστεί σε πολλά σχολεία της περιφέρειας: στο δημοτικό σχολείο Βροντερού το μονοθέσιο, στην περιοχή του Αμυνταίου στο δημοτικό των Αγίων Αναργύρων, στο Σκλήθρο, στο Φιλώτα, στην Κύμη 5 χρόνια, από μια χρονιά, μια χρονιά στους Λόφους, στην Δέβη, στην Μελίτη 4 χρόνια, στη Σκοπιά 3 χρόνια, στον Παπαγιάννη 2 χρόνια, στη Σιταριά ένα χρόνο και επτά χρόνια στη Φλώρινα. Αναλαμβάνει μικρές τάξεις Α, Β' αλλά μια χρονιά δίδαξε στην Ε' τάξη στο δημοτικό της Δέβης και στο Βροντερό που ήταν μονοθέσιο είχε όλες τις τάξεις.

Ο έκτος ερωτώμενος έχει 17 χρόνια υπηρεσίας. Την πρώτη χρονιά δίδαξε ως αναπληρωτής στην Ιεράπετρα της Κρήτης, και μετά σε χωριά των νομών Φλώρινας

γύρω στις 7 χρονιές, της Καστοριάς μια χρονιά, στο νομό Βοιωτίας μια χρονιά και στον νομό Κοζάνης. Τις περισσότερες χρονιές είχε μεγάλες τάξεις. Δηλαδή από τις 17 χρονιές γύρω στις 10 ήταν σε Ε ή και Στ τάξη. Δύο χρονιές ήταν σε ολοήμερο και είχε διδάξει σε όλες τις τάξεις.

Η έβδομη ερωτώμενη έχει 17 χρόνια υπηρεσίας. Έχει διδάξει σε 2 σχολεία της Εύβοιας, παραλία Αυλίδας, σε δύο σχολεία της Φλώρινας για 7 χρόνια και τα υπόλοιπα σε σχολείο της Κοζάνης. Στην πλειοψηφία διδάσκει σε μικρές τάξεις, κυρίως Α' και Β' δημοτικού.

Η όγδοη ερωτώμενη έχει 5 χρόνια υπηρεσίας. Έχει διδάξει στη Θεσσαλονίκη, στην ανατολική και δυτική Θεσσαλονίκη, στην Κατερίνη, στον νομό Λάρισας, στο νομό Φλώρινας από μία χρονιά στο καθένα. Ως εκπαιδευτικός θεατρικών σπουδών έχει διδάξει σε όλες τις τάξεις.

Η ένατη ερωτώμενη έχει 7 χρόνια υπηρεσίας. Έχει διδάξει στην Αθήνα, την Κέρκυρα, την Πέλλα, τα Γρεβενά, την Κοζάνη και τη Φλώρινα. Σε όλες τις περιοχές έχει διδάξει από μία χρονιά πλην της Κέρκυρας που έχει διδάξει δύο χρόνια. Οι τάξεις που διδάσκει είναι από την Α έως την Ε τάξη.

Τέλος η δέκατη ερωτώμενη έχει 20 χρόνια υπηρεσίας. Έχει διδάξει σε σχολείο της Καστοριάς ένα χρόνο, του Πειραιά ένα χρόνο, της Πτολεμαΐδας τρία χρόνια, στα γραφεία, αποσπασμένη τρία χρόνια, στο 6^ο πειραματικό 1 χρόνο και στο 2^ο δημοτικό Φλώρινας 11 χρόνια. Στην Καστοριά δίδασκε στην Β, Ε και Στ τάξη, στον Πειραιά στην Στ' τάξη, στην Πτολεμαΐδα στην Στ, στον Περδίκια και στον Φούφα στη Β και Ε τάξη, στην Νέα Χαραυγή επίσης στη Β και Ε τάξη, στο πειραματικό στην Στ και στο 2^ο δημοτικό Φλώρινας έχει διδάξει σε διάφορες τάξεις.

Αρχικά η ερευνήτρια ενημέρωσε με επιστολή όλους τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας και για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της. Επίσης τους κατέστη σαφές ότι η έρευνα είναι ανώνυμη και δε θα χρησιμοποιηθούν τα ονόματά τους.

2.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός αποτελεί την φιλοσοφία της παρούσης έρευνας (Lock & Strong, 2010), ο οποίος βρίσκει την έκφρασή τους στην οπτική της λογοψυχολογίας (Potter & Wetherell, 2009, Edwards & Potter, 1992). Η ανάλυση των συνεντεύξεων βασίστηκε στην ανάλυση λόγου ακολουθώντας το μοντέλο των Potter και Weherell (2009). Η επιλογή της ανάλυσης λόγου βασίστηκε στην άποψη ότι μια

τέτοια ανάλυση παρέχει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφραστούν μέσα από τις εμπειρίες τους, οι οποίες αποτελούν την προτεραιότητα της ανάλυσης. Συγκεκριμένα επιχειρείται να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι ερωτώμενοι κατασκευάζουν την έννοια της επικοινωνίας, αποτελεσματικής και μη, στο σχολικό πλαίσιο. Για την κατασκευή της έννοιας από τους ερωτώμενους δίνεται βαρύτητα τόσο στις περιγραφές τους και στις εξηγήσεις τους, όσο και στις λογοδοτήσεις τους.

Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν με μεγάλη προσοχή. Στη συνέχεια μελετήθηκαν προσεκτικά και η οργάνωσή τους στηρίχθηκε στους άξονες της συνέντευξης, κωδικοποιώντας σημαντικές λεπτομέρειες. Αρχικά η ανάλυση έγινε βάσει των ερωτήσεων και στη συνέχεια βάσει θέματος.

Κατά την ανάλυση των συνεντεύξεων αναζητήθηκαν 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, σ. 158). Ο «εμβολιασμός κατά του διακυβέματος», 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, σ. 158-9). Η επίκληση κατηγορίας προβαίνοντας 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 (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Η «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, που δημιουργεί μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητα του ομιλητή ο οποίος έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική να παρουσιαστεί ο λόγος του αντικειμενικός. Η «Αφήγηση» - Narrative, η οποία σχετίζεται στενά με τη ζωντανή περιγραφή (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 . Bozatzis, 1999, σ. 171). Η «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness, που είναι ρητορικά αντίστροφη της ζωντανής περιγραφής και της αφήγησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής από τους συνομιλητές του, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες (Potter & Edwards , 1992, σ. 162). Η «Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού»- Empiricist accounting όπου 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. Στον καθημερινό λόγο το εμπειριστικό ρεπερτόριο χρησιμοποιείται όταν ο ομιλητής περιγράφει ένα γεγονός, του οποίου η εξέλιξη δεν ελέγχεται από τον ομιλητή (Gilbert & Mulkay, 1984 . McKinlay & Potter, 1987 . Mulkay, 1985, οπ. αναφ. στο Potter & Edwards , 1992, σ.162). Η «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation, όπου οι ομιλητές αποκλείουν οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης ή παρουσιάζουν για παράδειγμα ένα γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). 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, σ.163). Οι «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts, που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Ειδικότερα η λίστα τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992, σ.163). Τέλος η ανάλυση κινήθηκε σε δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας

3.1 Περίληψη

Η ανάλυση ανέδειξε δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

3.2 Σημαντικότητα επικοινωνίας στην καθημερινότητα στο σχολείο

Στο ερώτημα πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνία στην καθημερινότητά του στο σχολείο και γιατί, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία στην καθημερινότητά του είναι πολύ σημαντική καθώς πρόκειται για το πρώτο βήμα για την επίλυση όλων των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Πέραν της επίλυσης όλων των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επικοινωνία γιατί ανταλλάσσουν απόψεις για ποικίλα θέματα, εκπαιδευτικά, καθημερινής ζωής. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει θετικό αντίκτυπο και στην ψυχολογία τους, καθώς περνούν αρκετές ώρες της ημέρας στο σχολείο και ως εκ τούτου μια αποτελεσματική επικοινωνία έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότεροι αποδοτικοί και στο έργο τους. Επίσης αναφέρθηκε πως μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων και απόψεων το αποτέλεσμα είναι η σχολική μονάδα να λειτουργεί συλλογικά και πιο αποτελεσματικά.

Στα αποσπάσματα όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της επικοινωνίας ως το σημαντικότερο στοιχείο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Απόσπασμα Σ4

Ε. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο;

Σ4. Πολύ σημαντική γιατί χωρίς την επικοινωνία νομίζω θα ήμασταν ο ένας θα κοιτούσε αριστερά, ο άλλος δεξιά και δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα.

Ε. Ένα παράδειγμα από τις εμπειρίες σας μπορείτε να μου δώσετε;

Σ4. Επικοινωνία σε θέματα καθημερινά. Θέματα αν θα πάμε εκδρομή. Ποιος θα πάρει μέρος σε κάποια γιορτή. Αν μπορούμε να βοηθήσουμε έναν συνάδελφο σε κάποια γιορτή. Διάφορα, πολλά θέματα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πόσο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο, η συμμετέχουσα Σ4 κατασκευάζει την εικόνα της επικοινωνίας ως ενός στοιχείου πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός «χωρίς την επικοινωνία .. δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Οι φράσεις «Πολύ σημαντική» και «δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα» προσδίδουν θετική σημασία στην έννοια της επικοινωνίας. Παράλληλα οι συγκεκριμένες φράσεις και ειδικότερα η φράση «δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα» αποτελούν σύμφωνα με τους Edwards & Potter (1992) «διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης».

Στη συνέχεια μετά από ερώτηση της Ε. η Σ4 παραθέτει παραδείγματα «Θέματα αν θα πάμε εκδρομή. Ποιος θα πάρει μέρος σε κάποια γιορτή. Αν μπορούμε να βοηθήσουμε έναν συνάδελφο σε κάποια γιορτή», τα οποία ενισχύουν την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της (Edwards & Potter, 1992, σ. 163). Η Σ4 κατασκευάζει την επικοινωνία από την πτυχή της «εργαλειακής» επικοινωνίας, δηλαδή από την οπτική της αποτελεσματικότητας στη δουλειά. Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου του ερωτώμενου είναι σύμφωνα με τους Edwards και Potter (2012, σ. 158-9) ο «εμβολιασμός κατά του διακυβέματος», όπου το άτομο, με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές. Η ερωτώμενη χρησιμοποιεί τη λέξη «νομίζω» προκειμένου να μετριάσει την απολυτότητα του ισχυρισμού της.

Παράλληλα με την παράθεση των παραδειγμάτων «Θέματα αν θα πάμε εκδρομή. Ποιος θα πάρει μέρος σε κάποια γιορτή. Αν μπορούμε να βοηθήσουμε έναν συνάδελφο σε κάποια γιορτή» η ερωτώμενη προβαίνει σε μια «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, δημιουργώντας μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητά της, η οποία έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161).

Απόσπασμα Σ5

Ε. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο και γιατί;

Σ5. Πολύ σημαντική γιατί όταν είσαι κοντά με τον άλλον και η ψυχολογία σου είναι καλή και όταν έχεις καλή ψυχολογία έχεις και καλύτερη επίδοση στην τάξη με τους μαθητές και είσαι πιο κοντά με τους συναδέλφους και είσαι χαρούμενος, έχεις καλή διάθεση και φυσικά και στον τομέα της μάθησης και εκεί βοηθώντας με τους συναδέλφους σου ο ένας βοηθώντας τον άλλον βελτιώνεται. Ρωτάς, μαθαίνεις αν κάτι δεν γνωρίζεις και όλα αυτά είναι βοηθητικά.

Ε. Ένα παράδειγμα από τις εμπειρίες σας μπορείτε να μου πείτε;

Σ5. Ας πούμε φέτος που έχω συνεργασία με την συνάδελφο της άλλης τάξης, της Α' τάξης που έχω και εγώ Α', ανταλλάσσουμε τις εργασίες μας, δηλαδή και αυτή μου δίνει και εγώ της δίνω και νομίζω ότι πάμε πολύ καλά και οι δύο. Είμαστε ευχαριστημένες και πάμε πολύ καλά με τα τμήματά μας.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πόσο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο, η συμμετέχουσα Σ5 κατασκευάζει επίσης την εικόνα της επικοινωνίας ως ενός στοιχείου πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός «ότι ρωτάς, μαθαίνεις αν κάτι δεν γνωρίζεις και όλα αυτά είναι βοηθητικά», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Επιπλέον η χρήση άλλης μια λίστας επτά μερών με θετικές φράσεις για την επικοινωνία «όταν είσαι κοντά με τον άλλον», «όταν η ψυχολογία σου είναι καλή», «όταν έχεις καλή ψυχολογία έχεις και καλύτερη επίδοση στην τάξη με τους μαθητές», «είσαι πιο κοντά με τους συναδέλφους», «είσαι χαρούμενος», «έχεις καλή διάθεση» και «βοηθώντας με τους συναδέλφους σου ο ένας βοηθώντας τον άλλον βελτιώνεται» ενισχύει την πειστικότητα προσδίδοντας πολύ θετική σημασία στην έννοια της επικοινωνίας.

Στη συνέχεια μετά από ερώτηση της Ε. η Σ5 παραθέτει παράδειγμα «έχω συνεργασία με την συνάδελφο της άλλης τάξης, της Α' τάξης ανταλλάσσουμε τις εργασίες μας και νομίζω ότι πάμε πολύ καλά και οι δύο», το οποίο ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της (Edwards & Potter, 1992, σ. 163). Η Σ5 αποδίδει δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου του ερωτώμενου είναι σύμφωνα με τους Edwards και Potter (2012, σ. 158-9) ο «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος», όπου το άτομο, με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές. Η ερωτώμενη χρησιμοποιεί τη φράση «Ας πούμε φέτος» προκειμένου να επιδείξει ένα παράδειγμα φετινό, το οποίο θεωρεί προσωπικά ως πρακτική αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Παράλληλα με την παράθεση του παραδείγματος «ανταλλάσσουμε τις εργασίες μας, δηλαδή και αυτή μου δίνει και εγώ της δίνω και νομίζω ότι πάμε πολύ καλά και οι δύο. Είμαστε ευχαριστημένες και πάμε πολύ καλά με τα τμήματα μας» η φράση αυτή αποτελεί «διατύπωση ακραίας περίπτωσης» extreme case formulation (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Παράλληλα η ερωτώμενη προβαίνει σε μια «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, δημιουργώντας μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητά της, η οποία έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161). Με τη λέξη βέβαια «νομίζω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού της. Επίσης προβαίνει στη χρήση ενεργητικής φωνής για να αποδώσει ρεαλιστικότερα το λόγο της (Edwards & Potter, 1992, σ.161). Παράλληλα με τη ζωντανή περιγραφή χρησιμοποιεί και την «Αφήγηση» - Narrative (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 . Bozatzis, 1999, σ. 171) για να αυξήσει την αξιοπιστία των λεγομένων της.

Απόσπασμα Σ8

Ε. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο και γιατί;(έκλεισα το μαγν. για 15 δεύτερα)

Σ8. Είναι πάρα πολύ σημαντική καθώς σε θέματα που σε κλείνουν με το εκπαιδευτικό μας έργο μπορούμε να διατηρήσουμε παρόμοιες ή και αντίθετες απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας, να εκλείπουν και φυσικά να εκλείπουν οι εντάσεις φέρνοντας ένα παράδειγμα. Αν διοργανώσουμε μια θεματική ενότητα για τη διαχείριση 2 περιστατικών στο σχολείο σε ένα σύλλογο όπου θα

καλεστούν όλοι οι συνάδελφοι, να μπορέσουμε να εκφράσουμε από κοινού ένα οργανωμένο σχέδιο για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πόσο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο, η συμμετέχουσα Σ8 κατασκευάζει την εικόνα της επικοινωνίας ως ενός στοιχείου πάρα πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός «μπορούμε να διατηρήσουμε απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Η φράση «να εκλείπουν οι εντάσεις» προσδίδει θετική σημασία στην έννοια της επικοινωνίας. Στη συνέχεια παραθέτει παράδειγμα «Αν διοργανώσουμε μια θεματική ενότητα για τη διαχείριση 2 περιστατικών στο σχολείο σε ένα σύλλογο όπου θα καλεστούν όλοι οι συνάδελφοι, να μπορέσουμε να εκφράσουμε από κοινού ένα οργανωμένο σχέδιο για την αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων», το οποίο ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της (Edwards & Potter, 1992, σ. 163).

Η Σ8 αποδίδει επίσης δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) «διαχείριση 2 περιστατικών στο σχολείο σε ένα σύλλογο όπου θα καλεστούν όλοι οι συνάδελφοι» και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις) «μπορούμε να διατηρήσουμε παρόμοιες ή και αντίθετες απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας».

Ένα βασικό στοιχείο που ανέκυψε από την ερώτηση αυτή είναι πως η επικοινωνία εξαρτάται από τη διάθεση των άλλων. Εάν δηλαδή οι άλλοι επιθυμούν να ανταλλάξουν τις σκέψεις τις ιδέες και τις γνώσεις τους. Ως εκ τούτου η επικοινωνία βασίζεται στις καλές σχέσεις όλων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε:

Απόσπασμα Σ2

Ε. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία στην καθημερινότητά σας στο σχολείο;(κλείστο να σκεφτώ λίγο 10 δεύτερα)

Σ2. Επικοινωνία σημαίνει να έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές το διευθυντή, να μπορώ να κουβεντιάζω μαζί τους για θέματα εκπαίδευσης και όχι μόνο, για θέματα της καθημερινότητας, για διάφορα

προβλήματα. Να έχω γενικά μια καλή σχέση... Πολύ σημαντική τη θεωρώ γιατί τη μισή μας ζωή την περνάμε μέσα στο σχολείο και πρέπει να έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας και απρόσκοπτα και με κέφι να μπορούμε να κάνουμε τη δουλειά μας

Η Σ2 στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η επικοινωνία εξαρτάται από τις καλές σχέσεις. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της επικοινωνίας ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τις καλές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία: «καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές το διευθυντή». Επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της ως «Πολύ σημαντική» με το γεγονός ότι «τη μισή μας ζωή την περνάμε μέσα στο σχολείο και πρέπει να έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας» προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Παράλληλα ολόκληρη η απάντηση της Σ2 παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή της, ξεκινώντας από τον ορισμό «Επικοινωνία σημαίνει», και μετέπειτα «Πολύ σημαντική τη θεωρώ γιατί» είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση.

Με τη φράση «Να έχω γενικά μια καλή σχέση... « ο ερωτώμενος χρησιμοποιεί τη «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness με την οποία προσδίδει γεγονικότητα στην αφήγηση (Potter & Edwards , 1992, σ. 162).

3.3 Αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο

Στο ερώτημα τι σημαίνει αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο και γιατί, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως αποτελεσματική είναι η επικοινωνία που τους βοηθά να επιλύουν συγκρούσεις και να εξελίσσονται τόσο ατομικά, όσο και επαγγελματικά. Επίσης σε κάποια αποσπάσματα ως αποτελεσματική επικοινωνία νοείται η αλληλεγγύη των εκπαιδευτικών. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως το σημαντικότερο στοιχείο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Απόσπασμα Σ1

Σ. Τι σημαίνει για σας αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητά σας στο σχολείο και γιατί; (έκλεισα το μαγν.για 20 δ.)

Ε. Είναι αποτελεσματική γιατί μπορεί να βοηθήσει τις εργασιακές μας σχέσεις..

Σ. Γιατί το λέτε αυτό;

Ε. γιατί θα είναι καλύτερο το περιβάλλον και πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας

Σ. Είναι σημαντική για σας η αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητά σας στο σχολείο;

Ε. Ναι είναι αποτελεσματική γιατί μπορείς να συνεργαστείς να μοιραστείς πράγματα να οργανώσεις καλύτερα τη δουλειά σου έχοντας τη βοήθεια και άλλων γύρω σου

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το τι σημαίνει αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο, η συμμετέχουσα Σ1 κατασκευάζει την εικόνα της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός «μπορεί να βοηθήσει τις εργασιακές μας σχέσεις», «είναι καλύτερο το περιβάλλον και πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας» προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Η χρήση μια λίστας τεσσάρων μερών με θετικές φράσεις για την αποτελεσματική επικοινωνία «μπορείς να συνεργαστείς», «να μοιραστείς πράγματα», «να οργανώσεις καλύτερα τη δουλειά σου», «έχοντας τη βοήθεια και άλλων γύρω σου», ενισχύει την πειστικότητα προσδίδοντας πολύ θετική σημασία στην έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Οι λέξεις «βοηθήσει», «καλύτερο» και «πιο αποτελεσματικοί» προσδίδουν θετική σημασία στην έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η Σ1 κατασκευάζει την αποτελεσματική επικοινωνία από την πτυχή της «εργαλειακής» επικοινωνίας, δηλαδή από την οπτική της αποτελεσματικότητας στη δουλειά «πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας».

Τέλος η Σ1 προβαίνει στη «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής από τους συνομιλητές του, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Σε ολόκληρη η φράση «θα είναι καλύτερο το περιβάλλον πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας» ενυπάρχει η αοριστία της ερωτώμενης.

Απόσπασμα Σ3

Τι σημαίνει για εσάς αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο;

Αποτελεσματική είναι η επικοινωνία όταν κάνουμε βήματα για να καταλάβουμε τα προβλήματα που απασχολούν τους απέναντι μας ή τους συναδέλφους μας ή τους μαθητές. Όταν η επικοινωνία αυτή είναι αποτελεσματική έχουμε και την επίλυση των προβλημάτων.

Είναι σημαντική για εσάς η αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο;

Είναι βέβαια...

Ναι γιατί;

Γιατί είναι ο μόνος τρόπος να λυθούνε όλα τα καθημερινά προβλήματα που προκύπτουνε.

Ένα παράδειγμα αποτελεσματικής επικοινωνίας μπορείτε να μου δώσετε από τις εμπειρίες σας; Για κάποιο πρόβλημα που είχε δημιουργηθεί...

Ωραία. Μαθητής με μη ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής όπως είναι το δικό μου με αντίδραση, με αντιδραστική συμπεριφορά, δεν μπορούσα να επιλύσω το πρόβλημα, μίλησα με τον δάσκαλο και τους υπόλοιπους συναδέλφους που τον παρακολουθούσαν τον έκαναν μάθημα και προέκυψε ότι υπήρχε κάποια σοβαρή κατάσταση μέσα στο σπίτι με τους γονείς η οποία... από την κατάσταση αυτή προέκυπταν προβλήματα στην συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Μόλις κατανοήσαμε το πρόβλημα επήλθε η επίλυση. Αυτή ήταν μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων.

Ο Σ3 στην αρχή της ερώτησης παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή του, ξεκινώντας από τον ορισμό «Αποτελεσματική είναι η επικοινωνία όταν...» και μετέπειτα «Όταν η επικοινωνία αυτή είναι αποτελεσματική έχουμε και την επίλυση των προβλημάτων» είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση. Παράλληλα μέσα από την περιγραφή του τρόπου επίτευξης της αποτελεσματικής επικοινωνίας «κάνουμε βήματα για να καταλάβουμε τα προβλήματα που απασχολούν τους απέναντι μας ή τους συναδέλφους μας ή τους μαθητές» προσδίδει μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3) «είναι ο μόνος τρόπος» ο ερωτώμενος αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης. Μέσα από την «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161) «μαθητής με μη ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής όπως είναι το δικό μου με αντίδραση...δεν μπορούσα να επιλύσω το πρόβλημα, μίλησα με τον δάσκαλο και τους υπόλοιπους συναδέλφους ...προέκυψε ότι υπήρχε κάποια σοβαρή κατάσταση μέσα στο σπίτι με τους γονείς...Μόλις κατανοήσαμε το πρόβλημα επήλθε η επίλυση» ο ερωτώμενος παρουσιάζει τον λόγο του ως αντικειμενικό. Παράλληλα με την «Ζωντανή περιγραφή» χρησιμοποιείται και η «Αφήγηση» - Narrative (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 . Bozatzis, 1999, σ. 171) ενσωματώνοντας το παράδειγμα σε μια συγκεκριμένη αφηγηματική ακολουθία στην οποία το παράδειγμα αυτό είναι απαραίτητο. Τέλος στην «Ζωντανή περιγραφή» ο ερωτώμενος χρησιμοποιεί το «Έρεισμα»-Footing καθώς παρατηρείται εναλλαγή προσώπων, αρχικά πρώτο ενικό πρόσωπο και στη συνέχεια πρώτο πληθυντικό υποδηλώνοντας τη ρητορική μεταβλητή θέση των ομιλητών σε σχέση με την αφήγηση που συγκροτούν.

Απόσπασμα Σ4

Τι σημαίνει για εσάς αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο; (παύση για 10 δεύτερα)

Όταν σου ζητάνε κάτι να λες θα το κάνω και να το κάνεις βασικά, να μην προσπαθείς να γλυτώσεις, να ξεφύγεις, να κρυφτείς αλλά όταν πρέπει να κάνεις κάτι να το κάνεις για να βοηθήσεις τον συνάδελφο.

Είναι σημαντική για εσάς η αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο; Αν ναι γιατί;

Ναι γιατί έτσι παραμένουμε δεμένοι και υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη.

Ένα παράδειγμα αποτελεσματικής επικοινωνίας μπορείτε να μου δώσετε;

Να σκεφτώ... να σκεφτώ. Εε... είχαμε πάει εκδρομή και ήρθε μια μαμά την άλλη μέρα και κατηγορήσε τους συναδέλφους ότι δεν πρόσεχαν καλά τα παιδιά και το παιδί πήγε απέναντι στο σούπερ μάρκετ και μπορούσε να συμβεί κάποιο ατύχημα. Ενωθήκαμε όμως όλοι μαζί οι συνάδελφοι, είπαμε ότι υπήρχανε άτομα που ήτανε περιμετρικά στο πάρκο είχανε πάει και ότι δεν υπήρχε πρόβλημα και έτσι καταφέραμε να μην την αφήσουμε να μας μπλέξει περισσότερο γιατί προσπαθούσε λέγοντας ονόματα να μπλέξει και να κατηγορήσει... θα μπορούσαμε άνετα να κατηγορούμε ο ένας τον άλλον.

Ωραία.

Και το αποφύγαμε.

Η απάντηση της ερωτώμενης Σ4 ενέχει το δίλημμα του συμφέροντος καθώς η ερωτώμενη αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Το παραπάνω είναι έκδηλο τόσο από την αρχή της απάντησής της στο τι θεωρεί αποτελεσματική επικοινωνία «Όταν σου ζητάνε κάτι να λες θα το κάνω και να το κάνεις βασικά, να μην προσπαθείς να γλυτώσεις, να ξεφύγεις, να κρυφτείς αλλά όταν πρέπει να κάνεις κάτι να το κάνεις για να βοηθήσεις τον συνάδελφο», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει στο τέλος «είχαμε πάει εκδρομή και ήρθε μια μαμά την άλλη μέρα και κατηγορήσε τους συναδέλφους ότι δεν πρόσεχαν καλά τα παιδιά...Ενωθήκαμε όμως όλοι μαζί οι συνάδελφοι...και έτσι καταφέραμε να μην την αφήσουμε να μας μπλέξει περισσότερο θα μπορούσαμε άνετα να κατηγορούμε ο ένας τον άλλον...». Η Σ4 κατασκευάζει την αποτελεσματική επικοινωνία από την πτυχή της «συναισθηματικής/ηθικής» «παραμένουμε δεμένοι και υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη».

Απόσπασμα Σ8

Τι σημαίνει για εσάς αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο; (παύση 20 δεύτερα)

Έστω και έχουμε συνεννοηθεί σε ένα... στο να διεκπεραιώσουμε ένα εκπαιδευτικό έργο, ένα θέμα, ένα ζήτημα που προκύπτει στον σύλλογο, η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται πάρα πολύ από τη διάθεση μας, από την παιδεία μας, από την κουλτούρα μας, από το πώς έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε όλα αυτά τα χρόνια και σε άλλες σχολικές ενότητες... μονάδες. Είναι σημαντική και αυτό εξαρτάται πάρα πολύ από το πόσο συνεργάσιμο είμαστε σε αυτό το θέμα.

Γιατί είναι σημαντική;

Γιατί καθώς ο καθένας μας επιτελεί ένα συγκεκριμένο ρόλο στο σχολείο το να μπορούμε να συνεργαζόμαστε ομαδικά και να καλλιεργούμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης μεταξύ μας, βοηθάει πάρα πολύ και το έργο μας ως εκπαιδευτικούς. Συνεπώς η επικοινωνία είναι η βάση για να φτιάξουμε ένα καλό περιβάλλον συνεργασίας από το οποίο, το οποίο θα εμπνεύσει και τα παιδιά.

Είναι σημαντική για εσάς η αποτελεσματική επικοινωνία στη καθημερινότητα σας στο σχολείο; Αν ναι γιατί; Αν όχι πάλι γιατί;(μου ζητήθηκε να το κλείσω για να σκεφτεί)

Είναι σημαντική η επικοινωνία να έχει ένα θετικό αποτέλεσμα καθώς μόνο έτσι μπορούμε να επιλύουμε ή να θέτουμε νέους στόχους ως εκπαιδευτικοί σε μια σχολική μονάδα έχει να κάνει άμεση συνάρτηση με την πρόοδο την σχολική αλλά και την πρόοδο των παιδιών.

Μπορείτε να αναφέρετε ένα παράδειγμα αποτελεσματικής επικοινωνίας;

Ένα παράδειγμα αυτό θα μπορούσε να ήταν όπως προανέφερα ένα σχέδιο το οποίο αφορά την επίλυση θεμάτων που έχει σχέση με τη βιαιότητα ή και τη σχολική βία, να μπορέσουμε από κοινού να το διοργανώσουμε, να το εφαρμόσουμε και φυσικά αυτό να μπορέσει να περάσει... να μπορέσουμε να το εφαρμόσουμε ο καθένας ξεχωριστά στις τάξεις του.

Η Σ8 κατασκευάζει την έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας μέσα από την επίκληση κατηγορίας προβαίνοντας στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετεί τον εαυτό της και τους άλλους σε διάφορες κατηγορίες. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Συγκεκριμένα αναφέρει: «η αποτελεσματική επικοινωνία εξαρτάται πάρα πολύ από τη διάθεση μας, από την παιδεία μας, από την κουλτούρα μας, από το πώς έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε όλα αυτά τα χρόνια και σε άλλες σχολικές ενότητες». Λέγοντας «ο καθένας μας επιτελεί ένα συγκεκριμένο ρόλο στο σχολείο.. το να μπορούμε να συνεργαζόμαστε ομαδικά και να καλλιεργούμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης μεταξύ μας, βοηθάει πάρα πολύ και το έργο μας ως εκπαιδευτικούς...η επικοινωνία είναι η βάση για να φτιάξουμε ένα καλό περιβάλλον συνεργασίας από το οποίο, το οποίο θα εμπνεύσει και τα παιδιά» η αφήγησή της φαίνεται ρεαλιστική, λογική και αναμενόμενη και θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Παράλληλα με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «μόνο έτσι μπορούμε να επιλύουμε ή να θέτουμε νέους στόχους ως εκπαιδευτικοί» αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Τέλος η Σ8 αποδίδει δύο θετικές «κατασκευές» στην αποτελεσματική επικοινωνία: την «εργαλειακή» (βοηθάει πάρα πολύ και το έργο μας ως εκπαιδευτικούς) και τη «συναισθηματική/ηθική» (καλλιεργούμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης).

3.4 Μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο

Στο ερώτημα τι σημαίνει μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο και γιατί, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η μη αποτελεσματική επικοινωνία είναι η μη ύπαρξης κατανόησης, συνεργασίας αλληλεγγύης και ως εκ τούτου η μη επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως το βασικότερο εμπόδιο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Απόσπασμα Σ2

Τι σημαίνει για σας μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο; Γιατί;(το έκλεισα για 30 δεύτερα)

Μη αποτελεσματική επικοινωνία είναι μια ψυχρή τυπική επικοινωνία σε εντελώς επαγγελματική βάση μόνο και μόνο επειδή βρισκόμαστε στον ίδιο επαγγελματικό χώρο και θεωρώ ότι..εντάξει

Είναι σημαντική για σας η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Είναι σημαντική γιατί δημιουργεί προβλήματα.. αν δεν είναι αποτελεσματική δημιουργεί προβλήματα ..καθένας ασχολείται με τον εαυτό του, με τον μικρόκοσμό του, δεν υπάρχει συλλογικότητα, δεν υπάρχει κοινή διάθεση για επίλυση προβλημάτων.. αυτό

Ο Σ2 στην αρχή της ερώτησης παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή του, ξεκινώντας από τον ορισμό «Μη αποτελεσματική επικοινωνία είναι..» και μετέπειτα «ψυχρή τυπική επικοινωνία σε εντελώς επαγγελματική βάση» είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση. Στην συγκεκριμένη απάντηση προβαίνει σε «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3) «μόνο και μόνο επειδή» αποκλείοντας οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης. Για να αναφερθεί στη σημαντικότητα της μη ύπαρξης αποτελεσματικής επικοινωνίας ο ερωτώμενος προβαίνει στην επίκληση κατηγορίας δημιουργώντας κατηγοριοποιήσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά «καθένας ασχολείται με τον εαυτό του», «με τον μικρόκοσμό του», «δεν υπάρχει συλλογικότητα», «δεν υπάρχει κοινή διάθεση για επίλυση προβλημάτων».

Απόσπασμα Σ4

Τι σημαίνει για εσάς μη αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο και γιατί;

Αν κατηγορούσαμε και εμείς ο ένας τον άλλον αντί να προσπαθούμε να βρούμε τα θετικά μας, νομίζω αυτό θα ήτανε, θα κατέληγε σε μη αποτελεσματική επικοινωνία γιατί θα βρίσκामε μόνο αρνητικά πλέον και δεν θα θέλαμε καν να επικοινωνούμε.

Είναι σημαντική για εσάς η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο; Αν ναι γιατί και αν όχι γιατί;

Αν είναι σημαντική η μη αποτελεσματική επικοινωνία.... Ναι είναι σημαντική γιατί πρέπει να υπάρχει επικοινωνία. Δεν γίνεται ο ένας να... ο καθένας να κάνει το δικό του. Πρέπει να καταφέρνουμε να είμαστε ομάδα.

Η ερωτώμενη κατασκευάζει την αφήγησή της με ρεαλιστικό και λογικό τρόπο αναφέροντας πως «αν κατηγορούσαμε ... ο ένας τον άλλον αντί να προσπαθούμε να βρίσκουμε τα θετικά μας, νομίζω αυτό θα ήτανε, θα κατέληγε σε μη αποτελεσματική επικοινωνία». Προκειμένου να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου της χρησιμοποιεί τον «εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος» χρησιμοποιώντας τη λέξη «νομίζω», η οποία αποτελεί επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού της. Επίσης η Σ4 χρησιμοποιεί «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness (Potter & Edwards , 1992, σ. 162) όταν αναφέρει «Δεν γίνεται ο ένας να... ο καθένας να κάνει το δικό του..».

Απόσπασμα Σ5

Τι σημαίνει για εσάς μη αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο και γιατί;(παύση για 40 δεύτερα)

Τα αντίθετα αποτελέσματα από τα προηγούμενα, δηλαδή δεν υπάρχει επικοινωνία, σωστή επικοινωνία οπότε δεν υπάρχει και το ανάλογο κλίμα και στο γραφείο και στην τάξη και με τα παιδιά δηλαδή, οπότε και δεν προχωράει η επίδοση των μαθητών και η επικοινωνία με τους συναδέλφους πάλι δεν είμαστε τόσο δεμένοι όταν δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία. Φοβόμαστε να πούμε κάποια κουβέντα όταν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία. Είναι διαφορετικά τα πράγματα.

Είναι σημαντική για εσάς η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο; Αν ναι γιατί; Και αν όχι πάλι γιατί;(κλείστο λίγο να σκεφτώ 30 δεύτερα)

Η μη αποτελεσματική επικοινωνία είναι σημαντική γιατί πρέπει να είναι αποτελεσματική επικοινωνία. Αν δεν είναι αποτελεσματική δεν είναι καλή επικοινωνία. Δεν αποβαίνει σε καλό. Δηλαδή δεν φέρει τους καρπούς που θέλουμε στους τομείς που αναφέραμε.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Σ5 μέσα από «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts (Edwards & Potter, 1992, σ.163) επιτυγχάνει μια πειστική επιχειρηματολογία: «δεν υπάρχει σωστή επικοινωνία...οπότε δεν υπάρχει και το ανάλογο κλίμα και στο γραφείο και στην τάξη...οπότε και δεν προχωράει η επίδοση των μαθητών και η επικοινωνία με τους συναδέλφους». Επίσης παρατηρείται εναλλαγή προσώπου σε α πληθυντικό «Φοβόμαστε να πούμε κάποια κουβέντα όταν δεν υπάρχει καλή επικοινωνία» («Έρεισμα»-Footing», Goffman, 1979 . Levinson, 1988 . Bozatzis, 2009) προσδίδοντας αμεσότητα και ζωντάνια στο επιχειρήμά της. Τέλος η Σ5 υποκύπτει στη «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness, όταν αναφέρει «δεν είναι καλή επικοινωνία. Δεν αποβαίνει σε καλό. Δηλαδή δεν φέρει τους καρπούς που θέλουμε στους τομείς που αναφέραμε». Προκειμένου δηλαδή να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής από τους συνομιλητές του, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες (Potter & Edwards , 1992, σ. 162)

Απόσπασμα Σ8

Τι σημαίνει για εσάς μη αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητα σας στο σχολείο και γιατί;(παύση 20 δεύτερα)

Να έχουμε συμφωνήσει ως σύλλογος από κοινού σε ένα θέμα και εν τέλει ο καθένας να αποφασίσει μόνος του για την τάξη του χωρίς φυσικά να λάβει υπόψη το συνολικό αποτέλεσμα ή τη συνολική ή την συζήτηση που έχει προηγηθεί.

Έχετε κάτι στο νου σας κάποιο παράδειγμα, κάτι που έχει συμβεί... όσον αφορά την μη αποτελεσματική επικοινωνία;

Όταν εργαζόμουν στην Κατερίνη πριν 3 χρόνια το 2014 οι δάσκαλοι είχανε συνεννοηθεί καθώς υπήρχανε πολλά κρούσματα με παιδιά που χτυπούσαν στα διαλείμματα, να είναι πιο αυστηρή η επιτήρηση στα διαλείμματα είχε συνεννοηθεί στον σύλλογο, ωστόσο όμως οι συνάδελφοι δεν το ακολούθησαν όλοι συχνά. Αδιαφορώντας κάποιες φορές ή θεωρώντας ότι είναι πολύ αυστηρός ο έλεγχος και έτσι αυτό δημιουργούσε ένταση στα διαλείμματα μεταξύ των συναδέλφων. Κάποιος έλεγε ότι εγώ κουράζομαι παραπάνω από σένα ή εσύ είσαι αδιάφορος ή αν προκύψει κάποιο θέμα με την ασφάλεια των παιδιών θα

θεωρηθούμε ότι είμαστε όλοι υπεύθυνοι και υπήρχε ένα κλίμα έντονης αντιπαράθεσης και έλλειψης κατανόησης μεταξύ των συναδέλφων.

Είναι σημαντική για εσάς η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο; Αν ναι γιατί, αν όχι πάλι γιατί;

Είναι σημαντική καθώς η μη σωστή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ μας δυσλειτουργεί και πάσχει ένα ολόκληρο σε μια ολόκληρη σχολική μονάδα καθώς οι δάσκαλοι είναι οι πυλώνες ενός σχολείου.

Η απάντηση της ερωτώμενης Σ8 ενέχει το δίλημμα του συμφέροντος καθώς η ερωτώμενη αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Το παραπάνω είναι έκδηλο τόσο από την αρχή της απάντησής της στο τι θεωρεί μη αποτελεσματική επικοινωνία «Να έχουμε συμφωνήσει ως σύλλογος από κοινού σε ένα θέμα και εν τέλει ο καθένας να αποφασίσει μόνος του για την τάξη του χωρίς φυσικά να λάβει υπόψη το συνολικό αποτέλεσμα ή τη συνολική ή την συζήτηση που έχει προηγηθεί», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει στο τέλος «Όταν εργαζόμουν στην Κατερίνη...οι δάσκαλοι είχανε συνεννοηθεί, να είναι πιο αυστηρή η επιτήρηση στα διαλείμματα ...ωστόσο όμως οι συνάδελφοι δεν το ακολούθησαν όλοι συχνά.». Παράλληλα μέσα από το συγκεκριμένο προσωπικό παράδειγμα προβαίνει σε μια «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά, δημιουργώντας μια εντύπωση για την αντιληπτική της ικανότητα η οποία έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Edwards & Potter, 1992, σ.161). Παράλληλα καθιστά τον λόγο της αντικειμενικό. Η Σ8 τέλος κατασκευάζει την μη αποτελεσματική επικοινωνία από την πτυχή της «εργαλειακής» «πάσχει μια ολόκληρη σχολική μονάδα».

Σ10

Τι σημαίνει για εσάς μη αποτελεσματική επικοινωνία στην καθημερινότητά σας στο σχολείο; (παύση 15 δεύτερα)

Σε αυτή την περίπτωση στο ότι δεν υπάρχει συνεννόηση, ούτε σύγκλιση απόψεων και ο καθένας λειτουργεί σε πολύ μεμονωμένο επίπεδο και κάνει ό,τι θέλει κοινώς άρα δεν υπάρχει συλλογικότητα.

Είναι σημαντική για εσάς η μη αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο;
Αν ναι γιατί και αν όχι γιατί;

Φυσικά και ναι γιατί δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά το σχολείο γιατί δεν υπάρχει οργάνωση, το περιβάλλον είναι εχθρικό και επομένως δεν υπάρχει εξέλιξη ούτε σε ατομικό επίπεδο αλλά ούτε και σε ομαδικό και φυσικά επίσης σαν αποτέλεσμα... το αποτέλεσμα είναι να υπάρχουν εμπόδια στην επίτευξη των στόχων που έχουμε όλοι μας.

Η Σ10 κατασκευάζει την εικόνα της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου που δεν εμπεριέχει τη συλλογικότητα και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός «ότι δεν υπάρχει συνεννόηση, ούτε σύγκλιση απόψεων και ο καθένας λειτουργεί σε πολύ μεμονωμένο επίπεδο και κάνει ό,τι θέλει κοινώς». Μέσα από «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts «δεν υπάρχει συνεννόηση», «ούτε σύγκλιση απόψεων» άρα «ο καθένας λειτουργεί σε πολύ μεμονωμένο επίπεδο» επιτυγχάνει μια «πειστική» επιχειρηματολογία. Η φράση «μεμονωμένο επίπεδο» προσδίδει αρνητική σημασία στην έννοια της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Η Σ10 προσδίδει δύο θετικές «κατασκευές» στην μη αποτελεσματική επικοινωνία: την «εργαλειακή» (δεν υπάρχει εξέλιξη σε ατομικό επίπεδο) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δεν υπάρχει εξέλιξη σε ομαδικό επίπεδο).

3.5 Η πιο πετυχημένη συμπεριφορά ως προς την επικοινωνία με τον διευθυντή/ντρια

Στο ερώτημα ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την πιο πετυχημένη συμπεριφορά ως προς την επικοινωνία τους με τον διευθυντή/ντρια και γιατί, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η πιο πετυχημένη συμπεριφορά είναι εκείνη που εξομαλύνει καταστάσεις και οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν την πιο πετυχημένη συμπεριφορά, είτε από την πτυχή της «εργαλειακής» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά), είτε από την πλευρά της «συναισθηματικής/ηθικής» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις), είτε από την πτυχή και των δύο.

Στα αποσπάσματα όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς ως το σημαντικότερο στοιχείο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.

Απόσπασμα Σ1

Πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή είναι αυτός που κάνει διάλογο με τους εκπαιδευτικούς αυτός που ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, αυτός που ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών και κυρίως αυτός που είναι διαμεσολαβητής εντός και εκτός της σχολικής μονάδας

Η Σ1 στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή, είναι αυτή που στηρίζεται στον διάλογο. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση το διάλογο. Επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι ο διευθυντής «ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών» και «είναι διαμεσολαβητής εντός και εκτός της σχολικής μονάδας», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Παράλληλα ολόκληρη η απάντηση της Σ1 παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή της, ξεκινώντας από τον ορισμό «Πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή είναι», είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση. Η επιχειρηματολογία της ερωτώμενης αναπτύσσεται με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Επίσης η ερωτώμενη χρησιμοποιεί τη ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160) όταν αναφέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς: «κάνει διάλογο», «ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών». Τέλος η Σ1 κατασκευάζει την πιο πετυχημένη συμπεριφορά από την πλευρά κυρίως της «συναισθηματικής/ηθικής» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Απόσπασμα Σ3

Προέκυψαν πάρα πολλά προβλήματα σε καθημερινή βάση. Ο διευθυντής είναι εκεί, ακούει, φωνάζει τους εμπλεκόμενους είτε είναι οι γονείς είτε...

Υπήρχε προβληματική... παιδιά... συμπεριφορά μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό, πάρα πολύ αγενής ο συγκεκριμένος. Καλέσαμε τον μαθητή, η αντίδραση ήταν αρνητική τελείως, καλέσαμε τους γονείς και προέκυψε ότι οι γονείς μεταξύ τους είχαν μεγάλο πρόβλημα προσωπικό το οποίο έβγαине πάνω στο παιδί και στη συμπεριφορά του. Κατορθώσαμε να φέρουμε σε μια επικοινωνία τους γονείς όσον αφορά τη συμμετοχή του παιδιού στο σχολείο, δηλαδή τα προβλήματα να μείνουν μεταξύ τους, το παιδί να μη τα βγάζει στο σχολείο και από εκεί και πέρα υπήρχε βελτίωση στη συμπεριφορά του.

Πιστεύετε ότι ο διευθυντής συνέβαλε σε αυτό;

Συνέβαλε ναι. Με το που κάλεσε τους γονείς, επιλύθηκε το πρόβλημα.

Η απάντηση του Σ3 ενέχει το δίλημμα του συμφέροντος καθώς ο ερωτώμενος αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή του φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Το παραπάνω είναι έκδηλο τόσο από την αρχή της απάντησής της στο τι θεωρεί πιο επιτυχημένη συμπεριφορά «Προέκυψαν πάρα πολλά προβλήματα σε καθημερινή βάση. Ο διευθυντής είναι εκεί, ακούει, φωνάζει τους εμπλεκόμενους είτε είναι οι γονείς είτε...», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει: «Υπήρχε συμπεριφορά μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό, πάρα πολύ αγενής.. Καλέσαμε τον μαθητή...καλέσαμε τους γονείς...και από εκεί και πέρα υπήρχε βελτίωση στη συμπεριφορά του», αναδεικνύοντας την επικοινωνία και τον διάλογο ως την πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή. Παράλληλα μέσα από το συγκεκριμένο προσωπικό παράδειγμα προβαίνει σε μια «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά, δημιουργώντας μια εντύπωση για την αντιληπτική του ικανότητα η οποία έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Edwards & Potter, 1992, σ.161). Παράλληλα καθιστά τον λόγο του αντικειμενικό. Ο Σ3 αλλάζει πρόσωπο κατά τη διάρκεια του συνομιλιακού αποσπάσματος, ανάλογα με τον του ρητορικό προσανατολισμό (Goffman, 1979 . Levinson, 1988 . Bozatzis, 2009). Αρχικά μιλάει για την πιο πετυχημένη συμπεριφορά γενικά αναφέροντας «Ο διευθυντής είναι εκεί, ακούει, φωνάζει τους εμπλεκόμενους» και εν συνεχεία μέσα από το παράδειγμα που παραθέτει μετατρέπει το λόγο του σε πρώτο πρόσωπο

«Καλέσαμε τον μαθητή..καλέσαμε τους γονείς ...Κατορθώσαμε να φέρουμε σε μια επικοινωνία» και έπειτα πάλι σε τρίτο πρόσωπο «επιλύθηκε το πρόβλημα». Τέλος ο Σ3 κατασκευάζει την πιο πετυχημένη συμπεριφορά από την πλευρά κυρίως της «εργαλειακής» «επιλύθηκε το πρόβλημα».

Απόσπασμα Σ4

Εε... έχει αλλάξει ο τρόπος απέναντι στους μαθητές και απέναντι των μαθητών σε μας. Έχουν γίνει πιο... όχι φοβούνται... είναι λίγο πιο υπάκουα τα παιδιά. Τους έχει φερθεί πολύ καλύτερα και το σχολείο έχει ηρεμήσει ενώ παλιά ήταν λίγο πιο άγρια όλα τα παιδιά. Με τη συμπεριφορά του και με τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει και με τη βοήθεια της συμβούλου γιατί πολλές φορές έχει χρειαστεί τα παιδιά είναι πιο ήρεμα σε σχέση και με άλλα σχολεία που βλέπω και συγκρίνω και η αντιμετώπιση του νομίζω οφείλεται σε αυτό το πράγμα ότι τους φέρεται σωστά και φέρονται σωστά και τα παιδιά μετά.

Ολόκληρη η απάντηση της Σ4, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness, η οποία είναι ρητορικά αντίστροφη της ζωντανής περιγραφής και της αφήγησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει η Σ4, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες (Potter & Edwards , 1992, σ. 162). Χαρακτηριστικές είναι οι εκφράσεις: «έχει αλλάξει ο τρόπος απέναντι στους μαθητές και απέναντι των μαθητών σε μας», «Τους έχει φερθεί πολύ καλύτερα», «Με τη συμπεριφορά του και με τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει», «τους φέρεται σωστά και φέρονται σωστά και τα παιδιά μετά». Η Σ4 δε δίνει συγκεκριμένες περιγραφές συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα τι σημαίνει καλύτερα, τι σημαίνει σωστά. Τέλος η Σ4 κατασκευάζει την πιο πετυχημένη συμπεριφορά από την πλευρά κυρίως της «συναισθηματικής/ηθικής» (συμπεριφορά).

Απόσπασμα Σ5

Πετυχημένη συμπεριφορά είναι όταν ο διευθυντής έχει πολύ καλή σχέση και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του σχολείου, βοηθά, συμπαραστέκεται και δείχνει κατανόηση, τότε νομίζω ότι είναι ένας πολύ καλός διευθυντής.

Ένα παράδειγμα σας έρχεται αυτή τη στιγμή;

Θα μπορούσα να αναφέρω, όταν δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη μας με παιδάκια έτσι δύσκολα στη συμπεριφορά, πάμε στον διευθυντή το αναφέρουμε και έρχεται και μέσα στην τάξη πολλές φορές να βοηθήσει την κατάσταση.

Λύνεται το πρόβλημα;

Κάποιες φορές λύνεται. Κάποιες φορές θέλει περισσότερο χρόνο για να λυθεί. Αλλά βοηθάει πάρα πολύ.

Η Σ5 στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή, είναι αυτή που στηρίζεται στην καλή σχέση. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση την καλή σχέση. Επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι ο διευθυντής «βοηθά», «συμπαραστέκεται» και «δείχνει κατανόηση», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και παράλληλα με τη λέξη «νομίζω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Παράλληλα ολόκληρη η απάντηση της Σ5 παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή της, ξεκινώντας από τον ορισμό «Πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή είναι» και μετέπειτα «έχει πολύ καλή σχέση και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του σχολείου» είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση. Επίσης η ερωτώμενη χρησιμοποιεί τη ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160) όταν αναφέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς: «βοηθά», «συμπαραστέκεται» και «δείχνει κατανόηση».

Ωστόσο μπορεί να ειπωθεί ότι η απάντηση της Σ5 ενέχει το δίλημμα του συμφέροντος καθώς η ερωτώμενη αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Το παραπάνω είναι έκδηλο τόσο από την αρχή της απάντησής της στο τι θεωρεί επιτυχημένη συμπεριφορά «έχει πολύ καλή σχέση και

με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του σχολείου, βοηθά, συμπαραστέκεται», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει: «όταν δημιουργούνται προβλήματα στην τάξη μας με παιδάκια έτσι δύσκολα στη συμπεριφορά, πάμε στον διευθυντή το αναφέρουμε και έρχεται και μέσα στην τάξη πολλές φορές να βοηθήσει την κατάσταση», αναδεικνύοντας την βοήθεια ως ένα στοιχείο της πιο πετυχημένης συμπεριφοράς διευθυντή.

Τέλος η Σ5 κατασκευάζει την πιο πετυχημένη συμπεριφορά, τόσο από την πλευρά της «συναισθηματικής/ηθικής» (βοηθά, συμπαραστέκεται και δείχνει κατανόηση), όσο και από την πλευρά της εργαλειακής (επίλυση προβλημάτων).

3.6 Η πιο αποτυχημένη συμπεριφορά ως προς την επικοινωνία με τον διευθυντή/ντρια

Στο ερώτημα ποια θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την πιο αποτυχημένη συμπεριφορά ως προς την επικοινωνία τους με τον διευθυντή/ντρια και γιατί, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η πιο αποτυχημένη συμπεριφορά είναι εκείνη που δεν στηρίζεται στην επικοινωνία και οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός κακού σχολικού κλίματος. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν την πιο αποτυχημένη συμπεριφορά, είτε από την πτυχή της «εργαλειακής» (μη αποτελεσματικότητα στη δουλειά), είτε από την πλευρά της «συναισθηματικής/ηθικής» (δε δίνει χαρά και δημιουργεί κακές σχέσεις), είτε από την πτυχή και των δύο.

Στα αποσπάσματα όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της πιο αποτυχημένης συμπεριφοράς ως το σημαντικότερο στοιχείο στην κακή λειτουργία του σχολείου.

Απόσπασμα Σ1

Πιο αποτυχημένη συμπεριφορά διευθυντή είναι αυτός που μένει μόνος του στο γραφείο, απομονωμένος παίρνει τις αποφάσεις μόνος του και δε λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων.

Η Σ1 στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η πιο αποτυχημένη συμπεριφορά διευθυντή, είναι αυτή που δεν στηρίζεται στην επικοινωνία. Κατασκευάζει δηλαδή

την εικόνα της πιο αποτυχημένης συμπεριφοράς ως ενός στοιχείου που στερείται της επικοινωνίας. Επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι ο αποτυχημένος διευθυντής «μένει μόνος του στο γραφείο», «παίρνει τις αποφάσεις μόνος του» και «δε λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Παράλληλα ολόκληρη η απάντηση της Σ1 παραπέμπει σε «λογοδότηση» όπως αναφέρεται από τους Potter & Wetherell (1987/2005), καθώς ολόκληρη η απάντησή της, ξεκινώντας από τον ορισμό «Πιο αποτυχημένη συμπεριφορά διευθυντή είναι», και στη συνέχεια παραθέτει τα χαρακτηριστικά της πιο αποτυχημένης συμπεριφοράς, είναι οργανωμένη ως λογοδότηση προς την συγκεκριμένη ερώτηση. Η επιχειρηματολογία της ερωτώμενης αναπτύσσεται με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Επίσης η ερωτώμενη χρησιμοποιεί τη ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160) όταν αναφέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της πιο αποτυχημένης συμπεριφοράς: «μένει μόνος του στο γραφείο», «παίρνει τις αποφάσεις μόνος του», «δε λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων». Τέλος η Σ1 κατασκευάζει την πιο αποτυχημένη συμπεριφορά από την πλευρά κυρίως της «εργαλειακής» (λήψη αποφάσεων).

Απόσπασμα Σ4

Εε... την 1^η χρονιά που ήρθε στο σχολείο εγώ είχα πάρει ένα τμήμα τετάρτης και την επόμενη χρονιά θα το συνέχιζα. Όμως ήθελε να πάρει την τάξη κάποιος άντρας και όχι εγώ. Δεν είχαμε γνωριστεί ακόμα, ήτανε η 1^η χρονιά και δεν μου το έλεγε ευθέως ότι δεν θέλω να συνεχίσεις, θέλω άντρα να πάρει. Εκεί νομίζω αυτό ήτανε λάθος. Έπρεπε πρώτα να συμβουλευτεί εμένα να δει αν τα βγάζω πέρα, αν τα καταφέρνω και μετά να πάρει την απόφαση... να μην πάρει μόνος του την απόφαση. Ή να το θέσει το ζήτημα στον σύλλογο διδασκόντων ή να μου το πει εμένα. Δηλαδή μόνο αυτό έχω βρει μειονέκτημα σε όλα αυτά τα χρόνια που μετά που γνωριστήκαμε τελικά και περνώντας τα χρόνια παίρνω συνέχεια πέμπτη – έκτη (γέλιο). Ναι αυτό με είχε πληγώσει ας πούμε τότε γιατί θεώρησα

ότι έπρεπε πρώτα με το συνάδελφο να μιλάς και μετά να ρωτάς, οτιδήποτε να αποφασίζεις μόνος σου.

Η απάντηση της ερωτώμενης Σ4 ενέχει το δίλημμα του συμφέροντος καθώς η ερωτώμενη αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Το παραπάνω είναι έκδηλο από την αρχή της απάντησής της «την 1η χρονιά που ήρθε στο σχολείο εγώ είχα πάρει ένα τμήμα τετάρτης και την επόμενη χρονιά θα το συνέχιζα» και μέχρι το τέλος » θεώρησα ότι έπρεπε πρώτα με το συνάδελφο να μιλάς και μετά να ρωτάς, οτιδήποτε να αποφασίζεις μόνος σου». Βέβαια μετριάζει τον ισχυρισμό των λεγομένων της με τη λέξη «νομίζω» (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Μέσα από το παράδειγμα που αναφέρει προβαίνει σε μια «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161) καθιστώντας το λόγο της αντικειμενικό. Παράλληλα με τη φράση «Έπρεπε πρώτα να συμβουλευτεί εμένα να δει αν τα βγάζω πέρα, αν τα καταφέρνω και μετά να πάρει την απόφαση... να μην πάρει μόνος του την απόφαση... Ή να το θέσει το ζήτημα στον σύλλογο διδασκόντων ή να μου το πει εμένα» οδηγείται στην «Ομοφωνία Συναίνεση και επιβεβαίωση»- Consensus και Corroboration, και δεν αφήνει τον ακρατή να αμφισβητήσει τα λεγόμενά της. Η Σ4 κατασκευάζει την αποτυχημένη συμπεριφορά του διευθυντή από την πτυχή της«συναισθηματικής/ηθικής» («με είχε πληγώσει»).

Απόσπασμα Σ6

Όπως πάντα εστιάζω τον ρόλο τον επικοινωνιακό του...

Ένα παράδειγμα

...του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων... υπάρχουν και άλλες περιστάσεις αλλά περισσότερο σαν εκπαιδευτικός αυτό φέρνω στο μυαλό μου. Όταν σε μια συνεδρίαση δεν μπορούμε να καταλήξουμε για ένα θέμα ακόμα και απλό, εκεί όλους μας βαρύνει σίγουρα το αποτέλεσμα, πιστεύω λίγο περισσότερο του διευθυντή.

Πιστεύετε ότι δεν παίρνει θέση; Δεν τοποθετείται σωστά;

Ενδεχομένως και να παίρνει θέση αλλά θα πρέπει να συνδεθούν οι απόψεις. Αυτό είναι το μεγάλο πλεονέκτημα που έχει ο διευθυντής από τη θέση που του δίνει η ηγεσία να πω, το υπουργείο εν πάση περιπτώσει, έχει την πρωτοβουλία των κινήσεων, να πάρει πρωτοβουλίες για να συνθεθούν απόψεις. Αυτό είναι πολύ βασικό να γίνει. Είναι πολύ βασικό για την καλή λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων και του σχολείου γενικότερα.

Πιστεύετε ότι δεν το κατέχει...;

Ναι υπάρχουν περιπτώσεις που δεν μπορεί να γίνει.

Δεν μπορεί να γίνει...

Και καταλήγουμε δηλαδή σε καταστάσεις να ζητείται η βοήθεια του σχολικού συμβούλου ή του προϊσταμένου εκπαίδευσης για θέματα απλά.

Δεν μπορεί να διαχειριστεί...

Τότε η αποτυχία αυτή είναι του συλλόγου φυσικά αλλά λίγο παραπάνω βαραίνει τον διευθυντή πιστεύω.

Ο Σ6 κατασκευάζει την εικόνα της αποτυχημένης συμπεριφοράς ως ενός στοιχείου που στερείται της επικοινωνίας και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό του συνδέοντάς το με το γεγονός «Όταν σε μια συνεδρίαση δεν μπορούμε να καταλήξουμε για ένα θέμα ακόμα και απλό, εκεί όλους μας βαρύνει σίγουρα το αποτέλεσμα, πιστεύω λίγο περισσότερο του διευθυντή», προσδίδοντας μια λογικότητα που τον κάνει πειστικό (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Παράλληλα η λέξη «πιστεύω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Οι φράσεις «Αυτό είναι το μεγάλο πλεονέκτημα που έχει ο διευθυντής» και «Αυτό είναι πολύ βασικό να γίνει» αποτελούν σύμφωνα με τους Edwards & Potter (1992) «διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης». Τέλος ολόκληρη η απάντηση του Σ6 ενέχει το δίλημμα συμφέροντος καθώς αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή του φαίνεται ότι έχει σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Συγκεκριμένα αναφέρει: «καταλήγουμε δηλαδή σε καταστάσεις να ζητείται η βοήθεια του σχολικού συμβούλου ή του προϊσταμένου εκπαίδευσης για θέματα απλά». Τέλος ο Σ6 κατασκευάζει την αποτυχημένη συμπεριφορά από την πτυχή της «εργαλειακής»

δηλαδή από την οπτική της μη αποτελεσματικότητας στη δουλειά, λόγω της αποτυχημένης αυτής συμπεριφοράς.

3.7 Εμπόδια στην επικοινωνία με τους συναδέλφους

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το εάν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εμπόδια στην επικοινωνία τους με τους συναδέλφους τους και αν αντιμετωπίζουν ποια είναι αυτά οι μισοί ερωτώμενοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας τα οποία αντιλαμβάνονται από την εργαλειακή πτυχή και όχι τόσο από τη «συναισθηματική/ηθική»

Απόσπασμα Σ1

E. Ναι αρκετά εμπόδια γιατί υπάρχουν ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και υπάρχει και μία δυσπιστία

Σ. Ποια είναι αυτά τα εμπόδια; (η ερώτηση απαντήθηκε με μεγάλη ευκολία χωρίς ενδοιασμούς ,φάνηκε η ανάγκη της να εξομολογηθεί ,θα μπορούσαμε να πούμε,πώς βιώνει η ίδια την κατάσταση)

E. Δεν μπορείς να μιλήσεις, δε μπορείς να διαλεχθείς, δεν μπορείς για κάποια θέματα που απαιτείται ομαδική συλλογική δουλειά

Σ. Πώς εξηγείτε αυτά τα εμπόδια;

E. Δεν υπάρχει θέληση να..να.. να διευθετηθούν αυτά τα εμπόδια

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πόσο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία στην καθημερινότητα στο σχολείο, η συμμετέχουσα Σ1 κατασκευάζει την εικόνα της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους συναδέλφους της ως ενός στοιχείου υπαρκτού και επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι «υπάρχουν ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ... μία δυσπιστία», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Στη συνέχεια μετά από ερώτηση της E. η Σ1 δημιουργεί «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts για να επιτύχει μια «πειστική» επιχειρηματολογία (Edwards & Potter, 1992, σ.163). Χαρακτηριστικά αναφέρει:» Δεν μπορείς να μιλήσεις», «δε μπορείς να διαλεχθείς», «δεν μπορείς για κάποια θέματα που απαιτείται ομαδική συλλογική δουλειά». Η Σ1 μέσα από το ύφος της αλλά και

από την αβίαστη απάντησή της προβαίνει στην ακραία διατύπωση Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3) πως «Δεν υπάρχει θέληση να..να.. να διευθετηθούν αυτά τα εμπόδια». Τέλος η Σ1 αποδίδει στα εμπόδια της επικοινωνίας εργαλειακή πτυχή όταν αναφέρει «δεν μπορείς για κάποια θέματα που απαιτείται ομαδική συλλογική δουλειά».

Απόσπασμα Σ2

Σίγουρα είμαστε όλοι διαφορετικοί χαρακτήρες, ζούμε τη μισή μας μέρα μαζί στον ίδιο χώρο, υπάρχουν φορές που έχουμε εμπόδια στην επικοινωνία τσακωνόμαστε μερικές φορές

Τι εμπόδια;

Εμπόδια ωραρίων, κάλυψης κενών ωρών, περισσότερο τυπικά θέματα όχι ουσίας πάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Εκεί νομίζω συμφωνούμε όλοι αλλά σε κάποια τεχνικά ζητήματα που τα θεωρώ δευτερεύουσας σημασίας και ανάξια πολύ ας πούμε λόγου υπάρχουν τέτοιες δυσκολίες και εμπόδια

Πως τα εξηγείτε;

Πως τα εξηγώ; Κάποιοι συνάδελφοι κοιτάνε να κάνουν το ωράριό τους, να τελειώσουν και να πάνε στο σπίτι τους . έτσι τα εξηγώ

Ο Σ2 αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Αιτιολογεί τα εμπόδια στην επικοινωνία αναφέροντας το διαφορετικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, αλλά και τις πολλές ώρες που περνούν στο σχολείο. Ο Σ2 με την επίκληση κατηγορίας προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετεί τον εαυτό του και τους συναδέλφους σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που απλά κοιτάνε να κάνουν το ωράριό τους, να τελειώσουν και να πάνε στο σπίτι τους και σε αυτούς που ενδιαφέρονται για τα προβλήματα του σχολείου. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Τέλος ο Σ2 αποδίδει στα εμπόδια της επικοινωνίας εργαλειακή πτυχή όταν αναφέρει «Εμπόδια ωραρίων, κάλυψης κενών ωρών, περισσότερο τυπικά θέματα όχι ουσίας...».

Απόσπασμα Σ3

Συνήθως όχι. Στο συγκεκριμένο σχολείο όχι, αλλά υπήρχανε περιπτώσεις που κάποιοι συνάδελφοι δεν ήθελαν να επικοινωνήσουνε λόγω χαρακτήρα ήταν κλειστοί, δεν ήθελαν να εξωτερικεύουνε τα προβλήματα της τάξης τους, το θεωρούσαν ότι ήταν προσωπικά... προσωποποιούσαν αυτά τα προβλήματα που δεν ήταν σωστό, οπότε υπήρχε κάποιο εμπόδιο.

Ο Σ3 προβαίνει σε μια ζωντανή περιγραφή - Vivid description προηγούμενης εμπειρίας του για να επιχειρηματολογήσει (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161) μέσα από την οποία προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Potter & Edwards, 1992, σ.160) εκπαιδευτικών τα οποία αφορούν στον κλειστό χαρακτήρα και στην προσωποποίηση των προβλημάτων τους με αποτέλεσμα να δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία.

Απόσπασμα Σ8

Σαφώς το 1^ο διάστημα μέχρι να γνωριστούμε καλύτερα υπάρχουν κάποια προβλήματα ενδεχομένως στην επικοινωνία, παραλήψεις ή παρανοήσεις. Νομίζω μικρής εμβέλειας και σημασίας, αλλά σταδιακά πιστεύω ως και τα Χριστούγεννα που είναι ένα τρίμηνο το οποίο είναι πολύ σημαντικό στο οποίο εγκλιματιζόμαστε και εμείς στις τάξεις αλλά και τα παιδιά στις τάξεις και εμείς γνωρίζομαστε καλύτερα θεωρώ ότι επιτυγχάνεται σε έναν ικανοποιητικό βαθμό θα έλεγα.

Ορισμένοι είναι πιο ανοιχτοί και μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί τους αλλά κάποιοι κάνουν φανερό πως δεν θέλουν κάτι περισσότερο.

Ποια είναι αυτά τα εμπόδια; Ας πούμε μπορείτε να σκεφτείτε κάτι;

Όταν για παράδειγμα υπάρχει κάποιο θέμα με ένα παιδί μέσα στην τάξη ή με κάποια σχολική γιορτή και συζητάς και ρωτάς αν κάποιος μπορεί να σου πει μια ιδέα ή να σε βοηθήσει υπάρχουν ορισμένοι που λένε δεν θέλω να ασχοληθώ.

Πώς εξηγείτε αυτά τα εμπόδια;

Πιστεύω ότι δεν έχουν όρεξη, κουράστηκαν, δεν θέλουν περισσότερη δουλειά στο κεφάλι τους.

Η Σ8 αναφέρει πως υπάρχουν προβλήματα στην επικοινωνία, αλλά τα θεωρεί λογικά, επιχειρηματολογώντας πως οφείλονται στο ότι δεν γνωρίζονται αρκετά στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Παράλληλα μετριάζει την υπονόμηση του ισχυρισμού της χρησιμοποιώντας τη λέξη «Νομίζω». Στη συνέχεια με την επίκληση κατηγορίας προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: «Ορισμένοι είναι πιο ανοιχτοί και μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί τους» και «κάποιοι κάνουν φανερό πως δεν θέλουν κάτι περισσότερο» και προασπίζει τη γεγονικότητα της περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Μέσα από την αφήγηση συγκεκριμένου παραδείγματος «Όταν υπάρχει κάποια σχολική γιορτή και συζητάς και ρωτάς αν κάποιος μπορεί να σου πει μια ιδέα ή να σε βοηθήσει υπάρχουν ορισμένοι που λένε δεν θέλω να ασχοληθώ» αυξάνει την αξιοπιστία της επιχειρηματολογία της (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 . Bozatzis, 1999, σ. 171). Τέλος με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «δεν έχουν όρεξη, κουράστηκαν, δεν θέλουν περισσότερη δουλειά στο κεφάλι τους» παρουσιάζει το γεγονός αυτό ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

3.8 Αποτελεσματική επικοινωνία με συναδέλφους

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το εάν υπήρξε κάποιος/κάποια συνάδελφος που τον/την ξεχώρισαν οι ερωτώμενοι σε σχέση με τα πλεονεκτήματα ως προς την επικοινωνία οι περισσότεροι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι ξεχώρισαν κάποιον/α συνάδελφο, με τον/την οποίο/α μπορούσαν να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά αποδίδοντας στην επικοινωνία τόσο εργαλειακή πτυχή όσο συναισθηματική/ηθική» σημασία.

Απόσπασμα Σ1

Ε. Ναι.. υπάρχει μία

Σ. Τι σας κάνει να τον/την ξεχωρίζετε; Γιατί τον/την ξεχωρίζετε;

Ε. Γιατί περνάει πάντα ο λόγος της, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα προς το σύλλογο και τον διευθυντή γιατί περνά αυτό που θέλει με ήπιο τρόπο χωρίς αντιρρήσεις

Σ. Από που προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα; π.χ. είναι του χαρακτήρα; είναι έμφυτα; είναι ανατροφή; είναι ευρύτερη εκπαίδευση; είναι στοχευμένη εκπαίδευση (π.χ. επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης; σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης;)

Ε. Όχι νομίζω ότι είναι έμφυτο

Η Σ1 μέσα από την ακραία διατύπωση «περνάει πάντα ο λόγος της» επιχειρηματολογεί για τον λόγο που ξεχώρισε μια συγκεκριμένη συνάδελφο σε σχέση με τα πλεονεκτήματα ως προς την επικοινωνία, παρουσιάζουν το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Στη συνέχεια μέσα από την «Ομοφωνία Συναίνεσης και επιβεβαίωσης»- Consensus και Corroboration «περνά αυτό που θέλει με ήπιο τρόπο χωρίς αντιρρήσεις», οδηγείται στο να μην αμφισβητηθεί το επιχείρημά της. Η Σ1 αποδίδει περισσότερο εργαλειακή σημασία στην επικοινωνία με τη συγκεκριμένη συνάδελφο καθώς αναφέρει «έχει ιδιαίτερη βαρύτητα προς το σύλλογο και τον διευθυντή γιατί περνά αυτό που θέλει με ήπιο τρόπο χωρίς αντιρρήσεις». Τέλος με τη λέξη «νομίζω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού της ότι το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι έμφυτο (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9).

Απόσπασμα Σ2

Ναι κατά καιρούς υπήρξαν διάφοροι συνάδελφοι που ξεχώριζαν σε αυτό το θέμα σε αυτόν τον τομέα

Τι σας κάνει να τον/την ξεχωρίζετε; [ή Γιατί τον/την ξεχωρίζετε;]

Ο χαρακτήρας του γενικά είναι πιο επικοινωνιακό άτομο, πιο ανοικτός χαρακτήρας, πιο φιλικός με τους νέους συναδέλφους

Από που προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα; π.χ. είναι του χαρακτήρα; είναι έμφυτα; είναι ανατροφή; είναι ευρύτερη εκπαίδευση; είναι στοχευμένη εκπαίδευση (π.χ. επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης; σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης;)

Όχι νομίζω ότι όλα είναι θέμα χαρακτήρα, προσωπικής ιδιοσυγκρασίας, ιδεολογίας και κοσμοθεωρίας του καθενός μας. Δεν έχει να κάνει ούτε με εκπαίδευση ούτε με πτυχία αυτό το πράγμα

Ο Σ2 χρησιμοποιεί την επίκληση κατηγορίας προβαίνοντας στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Potter & Edwards, 1992, σ.160) για τον συνάδελφο που ξεχώρισε ως προς την επικοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι είναι: «πιο επικοινωνιακό άτομο», «πιο ανοικτός χαρακτήρας», «πιο φιλικός με τους νέους συναδέλφους». Παράλληλα με τη λέξη «γενικά» προβαίνει σε «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει (Potter & Edwards, 1992, σ. 162). Τέλος με τη λέξη «νομίζω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού του ότι το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι θέμα χαρακτήρα, προσωπικής ιδιοσυγκρασίας (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9).

Απόσπασμα Σ3

Ναι υπήρχανε κάποιοι συνάδελφοι στα 18 χρόνια που δουλεύω, στα 17, οι οποίοι λόγω εμπειρίας ή λόγω χαρακτήρα είχανε κάποια πλεονεκτήματα σε σχέση με την επικοινωνία. Ξεχωρίζανε. Ακούγανε, ήτανε δεκτικοί, συμβουλευανε τους νεότερους. Πιστεύω ναι.

Από πού προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα;

Κυρίως πιστεύω ήτανε έμφυτα. Και επίσης η κατάρτιση έπαιξε πολύ μεγάλο ρόλο.

Ο Σ3 χρησιμοποιεί την επίκληση κατηγορίας και προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Potter & Edwards, 1992, σ.160) για τους συναδέλφους που ξεχώρισε ως προς την επικοινωνία. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «Ακούγανε», «ήτανε δεκτικοί», «συμβουλευανε τους νεότερους». Παράλληλα με τη λέξη «πιστεύω» μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9), τόσο για τα χαρακτηριστικά που αποδίδει σε αυτούς τους συναδέλφους, όσο και για την άποψή του ότι το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι θέμα χαρακτήρα. Στον ισχυρισμό του ότι το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι και θέμα κατάρτισης χρησιμοποιεί την ακραία διατύπωση «πολύ μεγάλο ρόλο»

παρουσιάζοντας το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο» (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Απόσπασμα Σ6

Σαφέστατα είναι κάποιοι πιο επικοινωνιακοί.

Τι σας κάνει να τον ξεχωρίζετε ή να τους ξεχωρίζετε;

Πολύ πιο εύκολα σου δίνουν να καταλάβεις αυτό που θέλουν, αυτό που έχουνε στο μυαλό τους και πολύ πιο εύκολα το περνάνε και στους υπόλοιπους. Υπάρχουν...

Από πού προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα; Είναι του χαρακτήρα, είναι έμφυτα, είναι ανατροφής, εκπαίδευσης ευρύτερης;

Ο χαρακτήρας παίζει ένα ρόλο αλλά πιστεύω ότι μέσα στα πλαίσια των σπουδών μας έχουμε πάρει τέτοια εργαλεία για να γίνουμε σαν εκπαιδευτικοί επικοινωνιακοί. Δηλαδή μπορεί να είμαστε εσωστρεφείς ως άνθρωποι αλλά μέσα από τις σπουδές μας έχουμε κάποια τέτοια εργαλεία. Και ένας δάσκαλος νομίζω ότι αν δεν είναι σε ένα βαθμό επικοινωνιακός δεν θα μπορέσει να έχει ένα αποτέλεσμα διδακτικό. Δηλαδή αυτό που λέγαμε παλιά μεταδοτικότητα, εμπειρία έχει την έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας πιστεύω ο παλιός ο όρος...

Ο Σ6 ξεκινώντας με την ακραία διατύπωση «Σαφέστατα» παρουσιάζει το γεγονός ότι ξεχώρισε κάποιους συναδέλφους του ως προς το θέμα της επικοινωνίας ως «κάτι αναμφισβήτητο» (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Στη συνέχεια προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά για να προασπίσει τη γεγονικότητα της περιγραφής του (Potter & Edwards, 1992, σ.160), «Πολύ πιο εύκολα σου δίνουν να καταλάβεις αυτό που θέλουν», «αυτό που έχουνε στο μυαλό τους» και «πολύ πιο εύκολα το περνάνε και στους υπόλοιπους». Τέλος με τη λέξη «νομίζω» μετριάξει την απολυτότητα του ισχυρισμού του ότι το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι θέμα χαρακτήρα και σπουδών (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9).

Απόσπασμα Σ9

Ναι ξεχώρισα κάποιες συναδέλφους.

Τι σας κάνει να ξεχωρίζετε αυτούς τους συναδέλφους;

Το γεγονός ότι όποιες δραστηριότητες ή δράσεις ετοιμάζαν για την τάξη τους, έφερναν το υλικό στους υπόλοιπους και χωρίς να τους ζητηθεί προσπαθούσαν να τους εξηγήσουν πώς το έκαναν και αν θέλουν να τους βοηθήσουν, να τους δώσουν υλικό για να πράξουν και αυτοί διάφορα στη δικιά τους τάξη.

Από πού προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα; Είναι χαρακτήρα, έμφυτα, ανατροφής, ευρύτερης εκπαίδευσης, στοχευμένης τι πιστεύετε;

Πιστεύω ότι οφείλεται και στην εκπαίδευση αλλά και στον χαρακτήρα. Και τα δύο.

Η Σ9 αποδίδει στην αποτελεσματική επικοινωνία σε συναδέλφους που ξεχώρισε εργαλειακή πτυχή αναφέροντας «όποιες δραστηριότητες ή δράσεις ετοιμάζαν για την τάξη τους, έφερναν το υλικό στους υπόλοιπους και χωρίς να τους ζητηθεί προσπαθούσαν να τους εξηγήσουν πώς το έκαναν και αν θέλουν να τους βοηθήσουν, να τους δώσουν υλικό για να πράξουν και αυτοί διάφορα στη δικιά τους τάξη». Για τη Σ9 με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Και τα δύο» το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι θέμα χαρακτήρα και σπουδών.

Απόσπασμα Σ10

Ναι

Τι σας κάνει να τον ή την ξεχωρίζετε;

Η δυνατότητα που μου δίνεται να συζητάμε τα θέματα που μας απασχολούν σε σχέση με το κομμάτι της εργασίας μας και φυσικά μέσα από τη συζήτηση να βρίσκουμε και διάφορες λύσεις βοηθώντας η μία την άλλη.

Από πού προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα;

Νομίζω ότι πρέπει να είναι έμφυτα, ανατροφή αλλά και η...

Όπως η Σ9 έτσι και η Σ10 αποδίδει στην αποτελεσματική επικοινωνία σε συναδέλφους που ξεχώρισε εργαλειακή πτυχή αναφέροντας «Η δυνατότητα που μου

δίνεται να συζητάμε τα θέματα που μας απασχολούν σε σχέση με το κομμάτι της εργασίας μας» «να βρίσκουμε και διάφορες λύσεις βοηθώντας η μία την άλλη». Για τη Σ10 το πλεονέκτημα της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι θέμα έμφυτο και ανατροφής. Ωστόσο με τη λέξη «νομίζω»μετριάζει την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9).

3.9 Επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών

Στο ερώτημα πόσο σημαντική θεωρούν οι εκπαιδευτικοί την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών και γιατί, όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών είναι πολύ σημαντική καθώς βοηθά το έργο τους. Η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην πρόοδο όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Στα αποσπάσματα όλοι οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν την έννοια της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του παιδαγωγικού έργου

Απόσπασμα 2

Πάρα πολύ σημαντική γιατί στο τρίγωνο.. στην εκπαίδευση υπάρχει ένα τρίγωνο. Στις δύο κρυφές είμαστε εμείς και οι γονείς και στην άλλη είναι το παιδί ο μαθητής. Πάντα πάνω πρέπει να είναι ο μαθητής και για αυτό η επικοινωνία με τους γονείς θεωρείται απαραίτητη, αναγκαία και πολύ θετική πάντα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πόσο σημαντική θεωρεί την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών, ο Σ2 κατασκευάζει την εικόνα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών ως ενός στοιχείου πάρα πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό του συνδέοντάς το με το γεγονός «στην εκπαίδευση υπάρχει ένα τρίγωνο. Στις δύο κρυφές είμαστε εμείς και οι γονείς και στην άλλη είναι το παιδί», προσδίδοντας μια λογικότητα που τον κάνει πειστικό (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Παράλληλα ο Σ2 αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation- «Πάντα» ο Σ2 αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης. (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Οι λέξεις «απαραίτητη» «αναγκαία» και «πολύ θετική» προσδίδουν θετική σημασία στην έννοια της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών. Τέλος ο Σ2 κατασκευάζει την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών από την πτυχή της «εργαλειακής» επικοινωνίας, δηλαδή από την οπτική της αποτελεσματικότητας στη δουλειά.

Απόσπασμα 3

Πάρα πολύ σημαντική γιατί πιστεύω ότι όταν κάποιος μαθητής έχει κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς στο σχολείο τις 99% των περιπτώσεων υπάρχουνε από πίσω, ελλοχεύουνε οικογενειακά προβλήματα που βγαίνουν στο σχολείο. όταν γίνουν γνωστά από τους μαθητές τελειώνει και το πρόβλημα. Από τους γονείς μάλλον.

Ο Σ3 επίσης κατασκευάζει την εικόνα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/ τριών ως ενός στοιχείου πάρα πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό του συνδέοντάς το με το γεγονός «στο 99% των περιπτώσεων πίσω από κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς ελλοχεύουνε οικογενειακά προβλήματα», προσδίδοντας μια λογικότητα που τον κάνει πειστικό (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Ο Σ3 με τη «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness «κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς» διασφαλίζει τη γεγονικότητα της αφήγησης ώστε να μην αμφισβητηθούν τα όσα υποστηρίζει (Potter & Edwards, 1992, σ. 162). Επίσης με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation- «99% των περιπτώσεων» ο Σ3 αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης. (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Απόσπασμα 5

Πάρα πολύ σημαντική γιατί οι γονείς συμβάλλουν, βοηθούν δηλαδή τα παιδιά στο να βελτιωθούν και στη συμπεριφορά και στην επίδοση και κάνοντας όλες τις εργασίες τους στο σπίτι βοηθώντας τα παιδιά, επιβλέποντας τα και φυσικά συμβάλλουν. Και συζητώντας με τα παιδιά τα βοηθούν στη σωστή συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο.

Και η Σ5 κατασκευάζει την εικόνα της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/ τριών ως ενός στοιχείου πάρα πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός ότι «οι γονείς συμβάλλουν στο να βελτιωθούν και στη συμπεριφορά και στην επίδοση τα παιδιά», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Η Σ5

αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Χρησιμοποιεί επίσης Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Συγκεκριμένα αναφέρει «γονείς βοηθούν στο να βελτιωθούν και στη συμπεριφορά και στην επίδοση α) κάνοντας όλες τις εργασίες τους στο σπίτι, β) επιβλέποντας τα και φυσικά συμβάλλουν και γ) συζητώντας με τα παιδιά τα βοηθούν στη σωστή συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο). Η λίστα αυτή των τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992, σ.163). Τέλος η Σ5 δίνει δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στην πρόοδο) και τη «συναισθηματική/ηθική» (συμπεριφορά).

Απόσπασμα 6

Ίσως είναι το πιο σημαντικό πράγμα, ίσως είναι το πιο σημαντικό πράγμα στο σχολείο, αυτό το λέω με τη δική μου εμπειρία. Πιστεύω ότι ό,τι και να κάνει ο σύλλογος διδασκόντων, ό,τι και να κάνει το σχολείο αν το παιδί φεύγει και στο σπίτι έχει μια τελείως διαφορετική αντιμετώπιση, δηλαδή δεν κάνεις τον γονέα συμμετόχο του σχολείου, το αποτέλεσμα δεν θα είναι το ίδιο καλό για το παιδί. Και ίσως καμιά φορά ο ρόλος της οικογένειας να επιβληθεί σε αυτό που θέλει να πετύχει το σχολείο. Το έχω δει πολλές φορές και προτιμώ οι γονείς να μου λένε όποιους προβληματισμούς, ενστάσεις, διαφωνίες, να τις ακούω, να προσπαθώ να τους πείσω ή να με πείσουν παρά να τους αφήσω λίγο παραέξω από αυτό που κάποιοι συνάδελφοι λένε να μην είναι οι γονείς τόσο κοντά στην τάξη γιατί πιστεύω ότι το αποτέλεσμα δεν θα είναι τόσο καλό για τα παιδιά.

Ο Σ6 στην ερώτηση της ερευνήτριας ξεκινά να απαντά με «εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος» για να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου του. Ο Σ6 με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές, για παράδειγμα φράσεις αβεβαιότητας: «Ίσως», και «αυτό το λέω με τη δική μου εμπειρία» οι οποίες αποτελούν επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Ο Σ6 μιλά αποκλειστικά μέσω της εμπειρίας του και το δηλώνει για να πείσει ότι οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στο σχολείο.

3.10 Εμπόδια στην επικοινωνία με τους γονείς

Αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν εμπόδια αλλά λίγοι αναφέρουν συγκεκριμένα εμπόδια. Μάλιστα οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας τα αντιλαμβάνονται από την εργαλειακή πτυχή και όχι τόσο από τη «συναισθηματική/ηθική».

Απόσπασμα 3

Υπήρχανε κάποια εμπόδια επικοινωνίας. Αρνούνταν... το πιο βασικό είναι να αρνούνται οι γονείς κάποιες φορές να έρθουν στο σχολείο να ακούσουνε το δάσκαλο. Πάντα βρίσκουνε δικαιολογίες για να μην έρθουνε.

Ο Σ3 ξεκινώντας με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «το πιο βασικό» αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης του επιχειρηματός του. Συνεχίζει με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης» «Πάντα βρίσκουνε δικαιολογίες για να μην έρθουνε» και παρουσιάζει το γεγονός «ότι οι γονείς αρνούνται να έρθουν στο σχολείο να ακούσουνε το δάσκαλο» ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3)

Απόσπασμα 4

Σίγουρα κάποιες φορές υπάρχουν εμπόδια γιατί δεν πιστεύουνε ότι το παιδί τους δεν είναι τέλειο. Αυτό είναι συνήθως το πρόβλημα.

Δηλαδή τώρα που θα δώσουμε βαθμούς μπορεί κάποιος γονέας να διαμαρτυρηθεί. Να πει ναι εγώ θεωρώ το παιδί μου... εκεί δηλαδή είναι πρόβλημα.

Η Σ4 αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή της να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Χρησιμοποιεί τη «Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού»- Empiricist accounting καθώς περιγράφει το γεγονός ότι οι γονείς «δεν πιστεύουνε ότι το παιδί τους δεν είναι τέλειο» του οποίου η εξέλιξη δεν ελέγχεται από τον ομιλητή

(Gilbert & Mulkay, 1984 . McKinlay & Potter, 1987 . Mulkay, 1985, οπ. αναφ. στο Potter & Edwards , 1992, σ.162)

Απόσπασμα 6

Κοιτάξτε να δείτε. Ό,τι ισχύει για τον διευθυντή, για τους εκπαιδευτικούς και για κάθε άνθρωπο ισχύει και για τους γονείς σίγουρα. Εκεί πέρα ο ρόλος μου πιστεύω είναι να καταλάβω τον γονέα... σίγουρα γι' αυτό σας ξαναλέω είναι πολύ-πολύ-πολύ θετικό να μη χαθεί η καλή προαίρεση. Δηλαδή δίνω ένα παράδειγμα, έρχεται ο γονέας και μου κάνει μια λεκτική επίθεση για ένα θέμα. δεν θα σπεύσω να μαλώσω μαζί του, δεν θα σπεύσω να περιφρουρηθώ γύρω από τον θεσμικό μου ρόλο. Στο επίπεδο του θα κάνω μια συζήτηση μέσα από την οποία θα τον κάνω να καταλάβει πράγματα. η εμπειρία μου, μου έδειξε ότι σχεδόν πάντα, σχεδόν πάντα οι γονείς αυτό το εκτιμούν. Και μπορεί να υπάρξει μια διαφωνία για κάποια θέματα αλλά το εκτιμούν και προσπερνάει το εμπόδιο που είπατε για την επικοινωνία. Επομένως υπάρχουνε προβλήματα, υπάρχουνε πολλές φορές και σκόπιμα προβλήματα. Οι γονείς μερικές φορές για το καλό του παιδιού τους μπορεί να σε παραπληροφορήσουνε. Δηλαδή να σου κρύψουνε ένα πρόβλημα υγείας το οποίο όμως μπορεί να γίνει και επικίνδυνο μέσα σε ένα σχολείο.

Ο Σ6 κατασκευάζει την εικόνα του εμποδίου της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/ τριών ως ενός στοιχείου υπαρκτού και επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό του συνδέοντάς το με το γεγονός ότι «Ό,τι ισχύει για τον διευθυντή, για τους εκπαιδευτικούς και για κάθε άνθρωπο ισχύει και για τους γονείς σίγουρα», προσδίδοντας μια λογικότητα που τον κάνει πειστικό (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «σίγουρα» παρουσιάζει το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Μέσα από τη «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description «έρχεται ο γονέας και μου κάνει μια λεκτική επίθεση για ένα θέμα. δεν θα σπεύσω να μαλώσω μαζί του, δεν θα σπεύσω να περιφρουρηθώ γύρω από τον θεσμικό μου ρόλο. Στο επίπεδο του θα κάνω μια συζήτηση μέσα από την οποία θα τον κάνω να καταλάβει πράγματα. η εμπειρία μου, μου έδειξε ότι σχεδόν πάντα, σχεδόν πάντα οι γονείς αυτό το εκτιμούν» δημιουργεί μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητα του (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161) και παρουσιάζει το λόγο του αντικειμενικό. Χρησιμοποιεί δεύτερη φορά την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «σχεδόν πάντα οι γονείς αυτό το εκτιμούν»

παρουσιάζοντας το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Απόσπασμα 9

Ναι υπάρχουνε εμπόδια όσον αφορά στο βαθμό των παιδιών, αν δεν τους βάλεις καλό βαθμό τότε υπάρχει ένσταση από τους γονείς, ή αν υπάρχει κακή συμπεριφορά του παιδιού δεν το θεωρείς σωστό και προσπαθείς να το συζητήσεις με τους γονείς, οι γονείς επιμένουν ότι το παιδί τους δεν ευθύνεται σε τίποτα και ότι είναι πολύ καλό.

Η Σ9 με την επίκληση κατηγορίας προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αφορούν γονείς που έχουν ενστάσεις είτε με τους βαθμούς των παιδιών τους, είτε με τη συμπεριφορά τους προασπίζοντας τη γεγονικότητα της περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160).

3.11 Επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες

Στην ερώτηση της ερευνήτριας κατά πόσο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι αποτελεσματικοί στην επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με την συμπεριφορά τους οι περισσότεροι θεωρούν ότι είναι αποτελεσματικοί

Απόσπασμα 1

Ε. Σε σχέση με τη συμπεριφορά τους ήδη έχουμε κάνει προγράμματα όσον αφορά τη συμπεριφορά τους και κάθε φορά που παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα το συζητάμε τονίζουμε τα αρνητικά και πολεμάμε οποιοδήποτε πρόβλημα στη ρίζα του

Η Σ1 αναφέρεται σε προσωπική εμπειρία μέσα από διεξαχθέντα προγράμματα (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 . Bozatzis, 1999, σ. 171) και τονίζει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της περί αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες σε σχέση με την συμπεριφορά τους αναφέροντας ότι «κάθε φορά που παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα το συζητάμε τονίζουμε τα αρνητικά και πολεμάμε οποιοδήποτε πρόβλημα στη ρίζα του».

Απόσπασμα 5

Εγώ προσπαθώ να είμαι επικοινωνιακή. Πλησιάζω τα παιδιά με αγάπη πάντα γιατί τα παιδιά αν καταλάβουν ότι τα αγαπάς και αυτά ανταποκρίνονται το ίδιο. Πιστεύω ότι είμαι επικοινωνιακή, προσπαθώ τουλάχιστον να είμαι με τα παιδιά επικοινωνιακή.

Και πιστεύετε ότι η σχολική τους επίδοση, ότι αυτό τους βοηθά στην σχολική τους επίδοση;

Ναι πάρα πολύ τους βοηθάει γιατί όταν καταλάβουν ότι είσαι κοντά τους, τα βοηθάς, τα αγαπάς, και αυτά δείχνουν ανάλογη συμπεριφορά.

Η Σ5 για να ξεπεράσει την υπονόμηση του λόγου της χρησιμοποιεί τον «εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος», με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού της. Χρησιμοποιεί συγκεκριμένα φράσεις αβεβαιότητας: «προσπαθώ», «Πιστεύω» οι οποίες αποτελούν επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Στη συνέχεια ενισχύει τον ισχυρισμό της επιχειρηματολογίας της με την επίκληση κατηγορίας προβαίνοντας στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετεί τον εαυτό της σε αυτά «Πλησιάζω τα παιδιά με αγάπη πάντα γιατί τα παιδιά αν καταλάβουν ότι τα αγαπάς και αυτά ανταποκρίνονται το ίδιο» και «όταν καταλάβουν ότι είσαι κοντά τους, τα βοηθάς, τα αγαπάς, και αυτά δείχνουν ανάλογη συμπεριφορά». Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας της περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Τέλος με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Πλησιάζω τα παιδιά με αγάπη πάντα», «Ναι πάρα πολύ τους βοηθάει γιατί όταν καταλάβουν ότι είσαι κοντά τους, τα βοηθάς, τα αγαπάς, και αυτά δείχνουν ανάλογη συμπεριφορά» η Σ5 αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Απόσπασμα 6

Κάθε φορά η παράμετρος της επικοινωνίας είναι συνδεδεμένη με την εξατομικευμένη διδασκαλία. Ό,τι είναι επικοινωνιακό και αποτελεσματικό για ένα παιδί δεν είναι καθόλου αποτελεσματικό για ένα άλλο παιδί. Επομένως ο δάσκαλος πρέπει αυτό να το δει και με κάθε έναν μαθητή του ξεχωριστά να κοιτάξει να γίνει αποτελεσματικός, επικοινωνιακά αποτελεσματικός. Δηλαδή δεν είναι κάτι γενικό. Το παλεύεις με κάθε μαθητή σου συγκεκριμένα.

Ο Σ6 αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Συνδέει την επικοινωνία με την εξατομικευμένη διδασκαλία επιχειρηματολογώντας πως «Ό,τι είναι επικοινωνιακό και αποτελεσματικό για ένα παιδί δεν είναι καθόλου αποτελεσματικό για ένα άλλο παιδί». Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «καθόλου» και «πρέπει» ο Σ6 αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Απόσπασμα 8

Σε ένα βαθμό να καθώς επιλέγω να συζητάω τα θέματα που με απασχολούν με διάλογο, αποφεύγω να βάζω τιμωρίες αλλά η τιμωρία μπορεί να είναι η έλλειψη να μη συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα ή να συμμετάσχουν προς το τέλος. Αυτό τους δίνει, τους δημιουργεί μια αμηχανία, ένα τρόπο να σκεφτούν τι κάνουνε λάθος, να προβληματιστούν και μετά να επανεξετάσουν το θέμα και να επανενταχτούν στην ομάδα, να ξαναμπούν στην ομάδα. Χωρίς αυτό να επιτυγχάνεται μέσα σε ένα κλίμα φωνάζω ή απορρίπτω μια συμπεριφορά εκ προοιμίου.

Η Σ8 προβαίνει στη χρήση «Λιστών και αντιπαραβολών» - Lists και Contrasts για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Χαρακτηριστικά αναφέρει «συζητάω», «αποφεύγω να βάζω τιμωρίες», «η τιμωρία μπορεί να είναι η έλλειψη να μη συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα ή να συμμετάσχουν προς το τέλος», τα οποία παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να «σκεφτούνε τι κάνουνε λάθος, να

προβληματιστούν και μετά να επανεξετάσουν το θέμα και να επανενταχτούν στην ομάδα». Η λίστα τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992, σ.163).

3.12 Αποτελεσματική επικοινωνία με τους/τις μαθητές/τριες

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για τον αν υπήρξε κάποιος/κάποια μαθητής/τρια που τον/την ξεχώρισαν από τους/τις άλλους/ες σε σχέση με τα πλεονεκτήματα ως προς την επικοινωνία, όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά.

Απόσπασμα 5

Ναι οπωσδήποτε υπάρχουν. Πάντα συναντούμε μαθητές που είναι περισσότερο επικοινωνιακοί από κάποιους άλλους γιατί βελτιώνονται σε όλα και σε συμπεριφορά και σε επίδοση και στην συνεργασία με τους άλλους συμμαθητές τους και στην επικοινωνία τους. Σίγουρα υπάρχουν.

Η Σ5 ξεκινά την απάντησή της με «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Ναι οπωσδήποτε» και «Πάντα» αποκλείοντας οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζοντας το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Στη συνέχεια με την επίκληση κατηγορίας προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετεί τους μαθητές αυτούς σε κατηγορίες «περισσότερο επικοινωνιακοί» «γιατί βελτιώνονται» προασπίζοντας τη γεγονικότητα της περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Η απάντησή της ολοκληρώνεται επίσης ε «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Σίγουρα υπάρχουν»

Απόσπασμα 7

Ναι, είναι κάποια παιδιά που πραγματικά ξεχωρίζουν και θεωρείς ότι φέρονται πολύ ώριμα, ότι μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί τους σαν μεγαλύτερα παιδιά από την ηλικία τους.

Η Σ7 κατασκευάζει την εικόνα του αποτελεσματικού μαθητή ως προς την επικοινωνία ως ενός ατόμου που υπάρχει μέσα στην τάξη της και επιχειρηματολογεί

συνδέοντας την επικοινωνία με την ωριμότητα προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

Απόσπασμα 9

Ναι έχει τύχει να έχω πολύ επικοινωνιακούς μαθητές και απέναντι στους εκπαιδευτικούς και απέναντι στους συμμαθητές τους για διάφορα θέματα, για διάφορα προβλήματα που προέκυπταν, συζητούσε και προσπαθούσε να δώσει λύσεις στα παιδιά.

Τέλος και η Σ9 κατασκευάζει την εικόνα του αποτελεσματικού μαθητή ως προς την επικοινωνία ως ενός ατόμου που υπάρχει μέσα στην τάξη της και επιχειρηματολογεί συνδέοντας την επικοινωνία με την συζήτηση και την επίλυση προβλημάτων παρέχοντας λύσεις προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

3.13 Πλεονεκτήματα της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο σχολείο

Απόσπασμα 3

Πιστεύω αυτός είναι ο πρώτος τρόπος να γίνει η επίγνωση ενός προβλήματος που υφίσταται, οπότε όταν γίνει η γνώση του προβλήματος, με την ανταλλαγή απόψεων επέρχεται και η επίλυση του θέματος.

Ο Σ3 ξεκινώντας με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «είναι ο πρώτος τρόπος» αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει την επιχειρηματολογία του ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Ο Σ3 κατασκευάζει τα πλεονεκτήματα της αποτελεσματικής επικοινωνίας από την πτυχή της «εργαλειακής» επικοινωνίας, δηλαδή από την οπτική της αποτελεσματικότητας στη δουλειά (επέρχεται και η επίλυση του θέματος).

Απόσπασμα 4

Θα κυλάνε όλα ρολόι, θα είμαστε όλοι τέλεια συνεννοημένοι, δεν θα είχαμε ποτέ αντιρρήσεις και θα ήταν όλα ρόδινα. Όχι ότι δεν είναι... είναι ρόδινα αλλά

εντάξει έχουμε κάποιες μερικές φορές έχουμε κάποιες αντιρρήσεις σε κάποια θέματα εννοείται.

Και η Σ4 μέσα από την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Θα κυλάνε όλα ρολόι» «θα είμαστε όλοι τέλεια», «θα ήταν όλα ρόδινα» αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει την επιχειρηματολογία του ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Η Σ4 παρουσιάζει δύο θετικές «κατασκευές» στην αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Απόσπασμα 5

Υπάρχει άριστη συνεργασία, υπάρχει άριστη σχέση, καλό, ευχάριστο κλίμα και καλύτερη σχολική επίδοση των μαθητών.

Η Σ5, όπως και οι προηγούμενοι 2 ερωτώμενοι μέσα από την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «άριστη συνεργασία» «άριστη σχέση», «θα ήταν αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει την επιχειρηματολογία του ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Και η Σ5 παρουσιάζει δύο θετικές «κατασκευές» στην αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Απόσπασμα 7

Νομίζω πως τα έχω αναφέρει. Δηλαδή να υπάρχει ένα καλό κλίμα. Όταν υπάρχει καλή επικοινωνία και αποτελεσματική και το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή θα είναι καλό και θα υπάρχει περισσότερη διάθεση και για δουλειά αλλά και γενικότερα για οτιδήποτε άλλο πέρα από το μάθημα, για εκδρομές, για εξωσχολικές δραστηριότητες. Γιατί αν δεν υπάρχει καλό κλίμα και συνεργασία δεν θα γίνουν τίποτα απ' όλα τα παραπάνω.

Η Σ7 κατασκευάζει την εικόνα της αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου υπαρκτού στο σχολείο της και επιχειρηματολογεί συνδέοντάς το με το γεγονός ότι «υπάρχει ένα καλό κλίμα», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Οι φράσεις «το κλίμα μεταξύ των συναδέλφων και του διευθυντή θα είναι καλό» και «θα υπάρχει περισσότερη διάθεση» προσδίδουν θετική σημασία στην έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο σχολείο της. Παράλληλα η φράση «αν δεν υπάρχει καλό κλίμα και συνεργασία δεν θα γίνουν τίποτα απ' όλα τα παραπάνω» αποτελεί σύμφωνα με τους Edwards & Potter (1992) «διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης». Και η Σ7 παρουσιάζει δύο θετικές «κατασκευές» στην αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Απόσπασμα 8

- Καλό κλίμα, καλή συνεργασία, σχέσεις εμπιστοσύνης, συμπεριφορές που δεν υπονομεύουν και δεν προσβάλλουν τους εκπαιδευτικούς μεταξύ τους, συνεχόμενη εξέλιξη και κίνητρο να γίνουν καλύτεροι εκπαιδευτικοί, διάθεση να πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο, να νοιώθουν ότι επιτελούν ένα έργο, ότι εισπράττουν ευχαρίστηση από τη δουλειά τους και στους μαθητές να θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, να θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, να νοιώθουν ότι μαθαίνουν πράγματα από τους δασκάλους τους και να νοιώθουν ότι εξελίσσονται μέσα από την, από την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία.

Η Σ8 με την επίκληση κατηγορίας προβαίνει στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετεί τα πλεονεκτήματα της αποτελεσματικής επικοινωνίας σε διάφορες κατηγορίες. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας της περιγραφής της (Potter & Edwards, 1992, σ.160). Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι τα πλεονεκτήματα της αποτελεσματικής επικοινωνίας αφορούν «Καλό κλίμα», «καλή συνεργασία», «σχέσεις εμπιστοσύνης», «συμπεριφορές που δεν υπονομεύουν», «δεν προσβάλλουν», «συνεχόμενη εξέλιξη», «διάθεση να πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο». Επίσης στη Σ8 παρατηρείται η έννοια «Ερεισμα»-Footing η ρητορική δηλαδή μεταβλητή θέση της Σ8 σε σχέση με την αφήγηση που συγκροτεί (Bozatzis, 1999). Συνδέεται με την αλλαγή προσώπου κατά τη διάρκεια ενός

συνομιλιακού αποσπάσματος «να γίνουμε καλύτεροι εκπαιδευτικοί, διάθεση να πηγαίνουν ευχάριστα στο σχολείο, να νοιώθουν ότι επιτελούνε ένα έργο, ότι εισπράττουν ευχαρίστηση από τη δουλειά τους και στους μαθητές να θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, να θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο, να νοιώθουν ότι μαθαίνουν πράγματα από τους δασκάλους τους και να νοιώθουν ότι εξελίσσονται μέσα από την, από την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία», (Goffman, 1979 . Levinson, 1988 . Bozatzis, 2009).

3.14 Αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι κάποιοι από όσους συμμετέχουν στην επικοινωνία στο σχολείο έχουν μεγαλύτερη ευθύνη ή καθήκον για την αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σχεδόν στην πλειονότητά τους ότι τη μεγαλύτερη ευθύνη φέρει ο διευθυντής του σχολείου.

Απόσπασμα 1

Ε. Αυτός που έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη θεωρώ ότι είναι ο διευθυντής. Γιατί όλα εξαρτώνται από τον διευθυντή. Αυτός κατευθύνει, αυτός κατευθύνει.. όχι κατευθύνει.. δίνει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να εργαστούν, για το πώς πρέπει να οργανωθούν, για το πώς πρέπει να δράσουν, είτε μέσα, είτε έξω από το σχολείο

Η Σ1 στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας εξαρτάται από τον διευθυντή. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της αντιμετώπισης της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τις ικανότητες του διευθυντή «Αυτός που έχει τη μεγαλύτερη ευθύνη θεωρώ ότι είναι ο διευθυντής». Ωστόσο με τον «εμβολιασμό κατά του διακυβέματος», αποτρέπει την υπονόμηση του ισχυρισμού της, χρησιμοποιώντας φράσεις αβεβαιότητας: «θεωρώ», μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Ωστόσο με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «όλα εξαρτώνται από τον διευθυντή» η Σ1 αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει το γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο» (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Τέλος επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι «ο διευθυντής δίνει κατευθυντήριες

γραμμές για το πώς πρέπει να εργαστούν, για το πώς πρέπει να οργανωθούν, για το πώς πρέπει να δράσουν, είτε μέσα, είτε έξω από το σχολείο» προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της.

Απόσπασμα 6

Οπωσδήποτε οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της τάξης, της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός, στο επίπεδο του συλλόγου διδασκόντων νομίζω ότι θα ήτανε άδικο να ρίξουμε τις ευθύνες στον διευθυντή. Επιμερίζονται οι ευθύνες. Ίσως, ίσως από τον θεσμικό του ρόλο έχει μια ευθύνη παραπάνω.

Ο Σ6 με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation «Οπωσδήποτε» αποκλείει οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζει το γεγονός ότι όλοι ευθύνονται για την αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3). Συνεχίζει την επιχειρηματολογία του λέγοντας ότι «οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της τάξης» και «στο επίπεδο του συλλόγου διδασκόντων» έχουν μερίδιο ευθύνης για την αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας, προσδίδοντας πειστικότητα στο λόγο του. Με τον «εμβολιασμό κατά του διακυβέματος» «νομίζω» αποτρέπει την υπονόμηση του ισχυρισμού του ότι οι ευθύνες θα πρέπει να βαραινούν αποκλειστικά τον διευθυντή.

Απόσπασμα 7

- Νομίζω μεγαλύτερη ευθύνη είναι του διευθυντή. Αν ο διευθυντής είναι τυπικός, έχει βάλει από την αρχή κάποιους κανόνες που θα πρέπει όλοι να τους τηρούνε και οι συνάδελφοι και ως προς τους γονείς και ως προς τους μαθητές και υπάρχει μια ασάφεια εκεί πέρα στους κανόνες που θα πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο δημιουργούνται και προβλήματα και δεν είναι και ικανοποιητική και η επικοινωνία.

Η Σ7 από την αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας εξαρτάται από τον διευθυντή. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της αντιμετώπισης της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τις ικανότητες του διευθυντή «Νομίζω

μεγαλύτερη ευθύνη είναι του διευθυντή». Ωστόσο με τον «εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος», αποτρέπει την υπονόμευση του ισχυρισμού της, χρησιμοποιώντας φράσεις αβεβαιότητας: «Νομίζω», μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Τέλος επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι «αν ο διευθυντής δε δώσει σαφείς οδηγίες δημιουργούνται και προβλήματα και δεν είναι και ικανοποιητική και η επικοινωνία» προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της.

Απόσπασμα 8

Νομίζω καταρχήν είναι ζήτημα όλων όσων συμμετέχουν αλλά καταρχήν του διευθυντή. Νομίζω ο διευθυντής ως ένας μάνατζερ, ως ένας διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού οφείλει να τηρεί τους κανόνες ενός σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τι απαιτεί το διδακτικό ωράριο, τι απαιτεί εργασιακό ωράριο. Σαφώς σε αυτό μπαίνει και ο ανθρώπινος παράγοντας, αυτό που λέμε η διαχείριση των ανθρώπων δεν έχει να κάνει μόνο με το τυπικό σκέλος αλλά και με το πόσο ανθρώπινος, το πόσο κατανοητός... το πόσο κατανοείς τα προβλήματα των συναδέλφων σου, αλλά σίγουρα ένας άνθρωπος με ευελιξία και αυτός πρέπει να είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και μετά οι υπόλοιποι οι διδάσκοντες.

Η Σ8 από την αρχή του λόγου της αναφέρει ότι η αντιμετώπιση της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας εξαρτάται από όλους τους εκπαιδευτικούς και κυρίως από τον διευθυντή. Κατασκευάζει δηλαδή την εικόνα της αντιμετώπισης της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας ως ενός στοιχείου που έχει ως απαραίτητη προϋπόθεση τις ικανότητες όλων των εμπλεκόμενων αλλά κυρίως του διευθυντή «Νομίζω καταρχήν είναι ζήτημα όλων όσων συμμετέχουν αλλά καταρχήν του διευθυντή». Ωστόσο με τον «εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος», αποτρέπει την υπονόμευση του ισχυρισμού της, χρησιμοποιώντας φράσεις αβεβαιότητας: «Νομίζω», μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού της (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9). Επιχειρηματολογεί με το γεγονός ότι «ο διευθυντής ως ένας μάνατζερ οφείλει να τηρεί τους κανόνες ενός σχολείου, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τι απαιτεί το διδακτικό ωράριο, τι απαιτεί εργασιακό ωράριο» προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και ενισχύοντας την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της. Επίσης η Σ8 χρησιμοποιεί το

«Έρεισμα»-Footing «, αλλάζει δηλαδή πρόσωπο κατά τη διάρκεια ενός συνομιλιακού αποσπάσματος, βάσει του ρητορικού προσανατολισμού της «αυτό που λέμε η διαχείριση των ανθρώπων δεν έχει να κάνει μόνο με το τυπικό σκέλος αλλά και με το πόσο ανθρώπινος, το πόσο κατανοητός... το πόσο κατανοείς τα προβλήματα των συναδέλφων σου, αλλά σίγουρα ένας άνθρωπος με ευελιξία και αυτός πρέπει να είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και μετά οι υπόλοιποι οι διδάσκοντες» (Goffman, 1979 . Levinson, 1988 . Bozatzis, 2009).

3.15 Διαπιστώσεις –Συμπεράσματα

Η ανάλυση της παρούσας έρευνας προσανατολίστηκε βάσει το θεωρητικού πλαισίου της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, όπως παρουσιάζεται από τους Potter και Wetherell (2009) και τους Potter και Edwards (1992). Συγκεκριμένα η ανάλυση του υλικού επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την έννοια της επικοινωνίας, αποτελεσματικής και μη, στο σχολικό πλαίσιο. Η ανάλυση αυτή έλαβε υπόψη ότι το υλικό προέκυψε κατά την αλληλεπίδραση ερευνήτριας – ερωτώμενων στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, και με βάση την άποψη ότι η εμπειρία και οι «στάσεις» των ερωτώμενων δεν αναπαρίστανται ανεξαρτήτως από τη χρήση ρητορικών τεχνικών-στρατηγικών (Wetherell, 2005), ώστε να θεωρηθούν αντικειμενικές.

Σχεδόν όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες αποδίδουν δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) *«διαχείριση 2 περιστατικών στο σχολείο σε ένα σύλλογο όπου θα καλεστούν όλοι οι συνάδελφοι», «πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας», «βοηθάει πάρα πολύ και το έργο μας ως εκπαιδευτικούς», «πάσχει μια ολόκληρη σχολική μονάδα», «δεν υπάρχει εξέλιξη σε ατομικό επίπεδο» και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις): *«μπορούμε να διατηρήσουμε παρόμοιες ή και αντίθετες απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας», «καλλιεργούμε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αγάπης», «δεν υπάρχει εξέλιξη σε ομαδικό επίπεδο», «δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις»**

Οι ερωτώμενοι/ες προσανατολίζουν το λόγο τους προς τη δράση προκειμένου να φανούν πειστικοί. Και το επιτυγχάνουν με ποικίλες τεχνικές της ανάλυσης λόγου. Συγκεκριμένα όλοι/ες οι ερωτώμενοι/ες κατασκευάζουν την εικόνα της επικοινωνίας

ως ενός στοιχείου πολύ σημαντικού και επιχειρηματολογούν για τον χαρακτηρισμό τους, με διαφορετικό τρόπο ο καθένας *«χωρίς την επικοινωνία .. δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα»*, *«ότι ρωτάς, μαθαίνεις αν κάτι δεν γνωρίζεις και όλα αυτά είναι βοηθητικά»*, *«μπορούμε να διατηρήσουμε απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας»*, *«τη μισή μας ζωή την περνάμε μέσα στο σχολείο και πρέπει να έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας»* , *«είναι καλύτερο το περιβάλλον και πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας»* , προσδίδοντας μια λογικότητα στα επιχειρήματά τους που τους κάνουν πειστικούς (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

Αρκετοί/ές είναι εκείνοι/ες που προβαίνουν σε «διατυπώσεις ακραίας περίπτωσης» *«είναι ο μόνος τρόπος»*, *«μόνο έτσι μπορούμε να επιλύουμε ή να θέτουμε νέους στόχους ως εκπαιδευτικοί»*, *«μόνο και μόνο επειδή»*, *«Αυτό είναι το μεγάλο πλεονέκτημα που έχει ο διευθυντής»*, *«Αυτό είναι πολύ βασικό να γίνει»* , *«αν δεν υπάρχει καλό κλίμα και συνεργασία δεν θα γίνουν τίποτα απ' όλα τα παραπάνω»*, *«δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα»*, αποκλείοντας οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης και παρουσιάζοντας το γεγονός ως *«κάτι αναμφισβήτητο»*. (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Αρκετοί/ές ερωτώμενοι/ες προκειμένου να ξεπεράσουν την υπονόμηση του λόγου τους χρησιμοποιούν τον *«εμβολιασμό κατά του διακυβεύματος»* (Edwards και Potter, 2012, σ. 158-9), χρησιμοποιώντας λέξεις όπως το *«νομίζω»* οι οποίες μετριάζουν την απολυτότητα του ισχυρισμού τους.

Επίσης αρκετοί/ές είναι εκείνοι/ες που προβαίνουν σε μια *«Ζωντανή περιγραφή»* - Vivid description, δημιουργώντας μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητά τους, η οποία έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161).

Η χρήση μια λίστας με θετικές φράσεις για την επικοινωνία είναι επίσης μια αρκετά συγχή πρακτική των ερωτώμενων που ενισχύει την πειστικότητα των λόγων τους: *«όταν είσαι κοντά με τον άλλον»*, *«όταν η ψυχολογία σου είναι καλή»*, *«όταν έχεις καλή ψυχολογία έχεις και καλύτερη επίδοση στην τάξη με τους μαθητές»*, *«είσαι πιο κοντά με τους συναδέλφους»*, *«είσαι χαρούμενος»*, *«έχεις καλή διάθεση»* και *«βοηθώντας με τους συναδέλφους σου ο ένας βοηθώντας τον άλλον βελτιώνεται»*, *«μπορείς να συνεργαστείς»*, *«να μοιραστείς πράγματα»*, *«να οργανώσεις καλύτερα τη δουλειά σου»*, *«έχοντας τη βοήθεια και άλλων γύρω σου»*.

Μια επίσης τεχνική που παρατηρήθηκε είναι η «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness με την οποία οι ερωτώμενοι προσδίδουν γεγονικότητα στην αφήγηση (Potter & Edwards , 1992, σ. 162): «Να έχω γενικά μια καλή σχέση...», «θα είναι καλύτερο το περιβάλλον πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας», «Δεν γίνεται ο ένας να... ο καθένας να κάνει το δικό του..», «δεν είναι καλή επικοινωνία. Δεν αποβαίνει σε καλό. Δηλαδή δεν φέρει τους καρπούς που θέλουμε στους τομείς που αναφέραμε», «έχει αλλάξει ο τρόπος απέναντι στους μαθητές και απέναντι των μαθητών σε μας», «Τους έχει φερθεί πολύ καλύτερα», «Με τη συμπεριφορά του και με τον τρόπο που τα αντιμετωπίζει», «τους φέρεται σωστά και φέρονται σωστά και τα παιδιά μετά». Σε όλα τα παραπάνω δε δίνονται συγκεκριμένες περιγραφές.

Τέλος αυτός που διαπιστώθηκε κατά την ανάλυση είναι πως αρκετοί/ες ερωτώμενοι/ες ενέχουν στο λόγο τους το δίλημμα του συμφέροντος και αναπτύσσουν την επιχειρηματολογία τους με τέτοιο τρόπο, ώστε η αφήγησή τους να φαίνεται ότι έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Οι αναφορές τους δηλαδή αντικατοπτρίζουν υποκειμενικές στάσεις: «Όταν σου ζητάνε κάτι να λες θα το κάνω και να το κάνεις βασικά, να μην προσπαθείς να γλυτώσεις, να ξεφύγεις, να κρυφτείς αλλά όταν πρέπει να κάνεις κάτι να το κάνεις για να βοηθήσεις τον συνάδελφο», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει στο τέλος «είχαμε πάει εκδρομή και ήρθε μια μαμά την άλλη μέρα και κατηγορήσε τους συναδέλφους ότι δεν πρόσεχαν καλά τα παιδιά...Ενωθήκαμε όμως όλοι μαζί οι συνάδελφοι...και έτσι καταφέραμε να μην την αφήσουμε να μας μπλέξει περισσότερο θα μπορούσαμε άνετα να κατηγορούμε ο ένας τον άλλον..», «Να έχουμε συμφωνήσει ως σύλλογος από κοινού σε ένα θέμα και εν τέλει ο καθένας να αποφασίσει μόνος του για την τάξη του χωρίς φυσικά να λάβει υπόψη το συνολικό αποτέλεσμα ή τη συνολική ή την συζήτηση που έχει προηγηθεί», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει στο τέλος «Όταν εργαζόμουνα στην Κατερίνη...οι δάσκαλοι είχανε συνεννοηθεί , να είναι πιο αυστηρή η επιτήρηση στα διαλείμματα ...ωστόσο όμως οι συνάδελφοι δεν το ακολούθησαν όλοι συχνά.», «Πρόεκυψαν πάρα πολλά προβλήματα σε καθημερινή βάση. Ο διευθυντής είναι εκεί, ακούει, φωνάζει τους εμπλεκόμενους είτε είναι οι γονείς είτε...», αλλά και στο παράδειγμα που αναφέρει: «Υπήρχε συμπεριφορά μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό, πάρα πολύ αγενής.. Καλέσαμε τον μαθητή...καλέσαμε τους γονείς...και από εκεί και πέρα υπήρχε βελτίωση στη συμπεριφορά του», αναδεικνύοντας την επικοινωνία και τον

διάλογο ως την πιο πετυχημένη συμπεριφορά διευθυντή», ««την 1η χρονιά που ήρθε στο σχολείο εγώ είχα πάρει ένα τμήμα τετάρτης και την επόμενη χρονιά θα το συνέχιζα» και μέχρι το τέλος » θεώρησα ότι έπρεπε πρώτα με το συνάδελφο να μιλάς και μετά να ρωτάς, οτιδήποτε να αποφασίζεις μόνος σου»».

Κεφάλαιο 4 Συζήτηση

4.1 Περίληψη

Στο πλαίσιο της οπτικής, η οποία υιοθετήθηκε από αυτή την εργασία, «αποδομείται» η μονοσήμαντη θέση της κατασκευής μιας ενιαίας, σταθερής έννοιας για την επικοινωνία. Ο λόγος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν αυτός στον οποίο εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν οι εκδοχές της επικοινωνίας και οι σύνθετες ρητορικές διεργασίες, οι οποίες αναδείχτηκαν, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εξέθεταν τις απόψεις τους, περιγράφοντας και λογοδοτώντας άμεσα και έμμεσα για την έννοια της επικοινωνίας σε μια σχολική μονάδα

4.2 Ευρήματα

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αποδίδουν δύο θετικές «κατασκευές» στην επικοινωνία: την «εργαλειακή» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις).

Το πρώτο μοτίβο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η «εργαλειακή» κατασκευή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία στην καθημερινότητά τους είναι πολύ σημαντική καθώς πρόκειται για το πρώτο βήμα για την επίλυση όλων των προβλημάτων που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Το παραπάνω συμφωνεί με τον Årlestig (2007) βάσει του οποίου η επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα όταν είναι αποτελεσματική εξασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της. Σύμφωνα επίσης με τους Meyer και Rowan (2012) η αποτελεσματική επικοινωνία είναι εκείνη που βοηθά τα μέλη κάθε σχολικής μονάδας να ενημερωθούν για τους σκοπούς της, να την κατανοήσουν και να προτείνουν μέτρα βελτίωσης. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί περιγράφοντας την επικοινωνία και εστιάζοντας στο ρόλο της δομούν εργαλειακές κατασκευές *«χωρίς την επικοινωνία .. δεν θα μπορούσαμε να συνεννοηθούμε για τίποτα», «Θέματα αν θα πάμε εκδρομή. Ποιος θα πάρει μέρος σε κάποια γιορτή. Αν μπορούμε να βοηθήσουμε έναν συνάδελφο σε κάποια γιορτή», «ρωτάς, μαθαίνεις αν κάτι δεν γνωρίζεις και όλα αυτά είναι βοηθητικά», «διαχείριση 2 περιστατικών στο σχολείο σε ένα σύλλογο όπου θα καλεστούν όλοι οι συνάδελφοι», «μπορεί να βοηθήσει τις εργασιακές μας σχέσεις»,*

Το δεύτερο μοτίβο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η «συναισθηματική/ηθική» κατασκευή. Πέραν της επίλυσης όλων των προβλημάτων, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επικοινωνία γιατί ανταλλάσσουν απόψεις για ποικίλα θέματα, εκπαιδευτικά, καθημερινής ζωής. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει θετικό αντίκτυπο και στην ψυχολογία τους, καθώς περνούν αρκετές ώρες της ημέρας στο σχολείο και ως εκ τούτου μια αποτελεσματική επικοινωνία έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να είναι περισσότερο αποδοτικοί και στο έργο τους. Επίσης αναφέρθηκε πως μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, γνώσεων και απόψεων το αποτέλεσμα είναι η σχολική μονάδα να λειτουργεί συλλογικά και πιο αποτελεσματικά. Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί περιγράφοντας την επικοινωνία και εστιάζοντας στο ρόλο της δομούν συναισθηματικές κατασκευές *«όταν είσαι κοντά με τον άλλον», «όταν η ψυχολογία σου είναι καλή», «όταν έχεις καλή ψυχολογία έχεις και καλύτερη επίδοση στην τάξη με τους μαθητές», «είσαι πιο κοντά με τους συναδέλφους», «είσαι χαρούμενος», «έχεις καλή διάθεση» και «βοηθώντας με τους συναδέλφους σου ο ένας βοηθώντας τον άλλον βελτιώνεσαι», «μπορούμε να διατηρήσουμε απόψεις σε ένα κλίμα συνεργασίας», «να εκλείπουν οι εντάσεις», «τη μισή μας ζωή την περνάμε μέσα στο σχολείο και πρέπει να έχουμε καλή σχέση μεταξύ μας», «είναι καλύτερο το περιβάλλον και πιο αποτελεσματικοί θα είμαστε σε πολλά πράγματα στο σχολείο μας», «κάνουμε βήματα για να καταλάβουμε τα προβλήματα που απασχολούν τους απέναντι μας ή τους συναδέλφους μας ή τους μαθητές», » «παραμένουμε δεμένοι και υπάρχει συναδελφική αλληλεγγύη». Οι Cheng και Cheung (2004) διαπίστωσαν ότι η αίσθηση της ευαισθητοποίησης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καλύτερη όταν η αντίληψή τους και η αντίληψη των διευθυντών τους είναι κοινές. Αυτό πρέπει να γνωστοποιείται με σαφήνεια.*

Ένα βασικό στοιχείο που ανέκυψε από την ανάλυση είναι ότι η επικοινωνία κατασκευάζεται ως ένα στοιχείο που έχει απαραίτητη προϋπόθεση τις καλές σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική διαδικασία: *«καλές σχέσεις με τους συναδέλφους, τους μαθητές το διευθυντή»*. Η επικοινωνία λοιπόν εξαρτάται από τη διάθεση των άλλων. Εάν δηλαδή οι άλλοι επιθυμούν να ανταλλάξουν τις σκέψεις τις ιδέες και τις γνώσεις τους. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά: *«η ... επικοινωνία εξαρτάται πάρα πολύ από τη διάθεση μας,, από την παιδεία μας, από την κουλτούρα μας, από το πώς έχουμε μάθει να συνεργαζόμαστε όλα αυτά τα χρόνια και σε άλλες*

σχολικές ενότητες». Ως εκ τούτου η επικοινωνία βασίζεται στις καλές σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία. Το παραπάνω υποστηρίζεται από τους Shockley-Zalabak (2014) βάσει των οποίων όλοι οι εμπλεκόμενοι σε μια σχολική μονάδα, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς των μαθητών είναι σημαντικό να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά για την καλή λειτουργία της σχολικής μονάδας με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου. Σύμφωνα επίσης με τους Mestry και Grobler (2007) η συνεργασία σχολείου οικογένειας επιδρά θετικά τόσο στην επίδοση, όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν οι γονείς επιθυμούν και υλοποιούν τακτική ενημέρωση από το σχολείο για την πρόοδο των παιδιών τους, τότε και τα παιδιά αναπτύσσουν καλή σχέση με το σχολείο, ενώ βελτιώνουν και την επίδοσή τους αλλά και τη συμπεριφορά τους.

Επίσης στις αναφορές τους ο διευθυντής/η διευθύντρια κατασκευάζεται ως βασικός παράγοντας της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι ο διευθυντής/η διευθύντρια είναι αυτός/αυτή που εξομαλύνει καταστάσεις και οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός υγιούς σχολικού κλίματος. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν και εδώ την πιο πετυχημένη συμπεριφορά, είτε από την πτυχή της «εργαλειακής» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά), «Ο διευθυντής είναι εκεί, ακούει, φωνάζει τους εμπλεκόμενους επιλύει καταστάσεις προβληματικές», «ο διευθυντής δίνει κατευθυντήριες γραμμές για το πώς πρέπει να εργαστούν, για το πώς πρέπει να οργανωθούν, για το πώς πρέπει να δράσουν, είτε μέσα, είτε έξω από το σχολείο», «αν ο διευθυντής δε δώσει σαφείς οδηγίες δημιουργούνται και προβλήματα και δεν είναι και ικανοποιητική και η επικοινωνία», είτε από την πλευρά της «συναισθηματικής/ηθικής» (δίνει χαρά και δημιουργεί καλές σχέσεις), «στηρίζεται στον διάλογο», «ενθαρρύνει τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων», «ενισχύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών» και «είναι διαμεσολαβητής εντός και εκτός της σχολικής μονάδας», ο διευθυντής «βοηθά», «συμπαράστέκεται» και «δείχνει κατανόηση», έχει πολύ καλή σχέση και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του σχολείου». Όπως υποστηρίζεται από τους Hackman και Johnson (2013) σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας και ως εκ τούτου οφείλει να προάγει την επικοινωνία με τους υφισταμένους του, τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία διευθυντών και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι λαμβάνουν ορθή και άμεση ενημέρωση για τα τεκταινόμενα της σχολικής

μονάδας και τις ενδεχόμενες μεταρρυθμίσεις. Με το παραπάνω συμφωνούν και οι Saitis και Saiti (2017), βάσει των οποίων ο διευθυντής, που βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας, οφείλει να επιδιώκει την ύπαρξη και τη διατήρηση επικοινωνιακού κλίματος, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών, να συνεργάζεται ισότιμα με όλους, καλλιεργώντας πνεύμα αλληλεγγύης, και να εμπνέει με το παράδειγμά του και την παρουσία του, παρέχοντας θετικά κίνητρα.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο του λόγου της επικοινωνίας είναι ότι επικεντρώνεται στις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, συνήθειες και συμπεριφορά. Οι μισοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τους/τις συναδέλφους/συναδέλφισσές τους, τα οποία αντιλαμβάνονται από την εργαλειακή πτυχή και όχι τόσο από τη «συναισθηματική/ηθική». Τα αίτια οφείλονται στην ύπαρξη ανταγωνιστικότητας *««Δεν υπάρχει θέληση να..να.. να διευθετηθούν αυτά τα εμπόδια»*, στον διαφορετικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών (κλειστός χαρακτήρας και προσωποποίηση των προβλημάτων τους με αποτέλεσμα να δημιουργούν εμπόδια στην επικοινωνία), αλλά και στις πολλές ώρες που περνούν στο σχολείο *«απλά κοιτάνε να κάνουν το ωράριό τους, να τελειώσουν και να πάνε στο σπίτι τους»*. Σύμφωνα με τους Porterfield και Carnes (2014) για να υπάρξει αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, αλλά και με όλους όσοι εμπλέκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, απαραίτητα στοιχεία είναι το ήθος, η ειλικρίνεια, η ευαισθησία, αλλά και η αξιοπρέπεια.

Ωστόσο υπάρχουν και εκπαιδευτικοί που θυμούνται συναδέλφους/συναδέλφισσες με τους οποίους επικοινωνούσαν αποτελεσματικά αναφέροντας *«περνά αυτό που θέλει με ήπιο τρόπο χωρίς αντιρρήσεις»*, *«πιο ανοικτός χαρακτήρας»*, *«πιο φιλικός με τους νέους συναδέλφους»*, *«ήτανε δεκτικοί»*, *«συμβουλευάνε τους νεότερους»*, *«όποιες δραστηριότητες ή δράσεις ετοίμαζαν για την τάξη τους, έφερναν το υλικό στους υπόλοιπους και χωρίς να τους ζητηθεί προσπαθούσανε να τους εξηγήσουν πώς το έκαναν και αν θέλουνε να τους βοηθήσουνε, να τους δώσουνε υλικό για να πράξουνε και αυτοί διάφορα στη δικιά τους τάξη»*, *«να βρίσκουμε και διάφορες λύσεις βοηθώντας η μία την άλλη»*. Τέλος οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους συναδέλφους/συναδέλφισσες σε θέματα χαρακτήρα και παιδείας.

Επίσης στις αναφορές τους οι γονείς των μαθητών/τριών κατασκευάζονται ως σημαντικό αίτιο της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Όλοι οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών/τριών είναι πολύ σημαντική καθώς βοηθά το έργο τους. Η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην πρόοδο όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Όλοι/όλες οι συμμετέχοντες/ουσες κατασκευάζουν την έννοια της επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/τριών ως ένα πολύ σημαντικό στοιχείο του παιδαγωγικού έργου. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς από την πτυχή της «εργαλειακής» (αποτελεσματικότητα στη δουλειά), «στην εκπαίδευση υπάρχει ένα τρίγωνο. Στις δύο κρυφές είμαστε εμείς και οι γονείς και στην άλλη είναι το παιδί», ««στο 99% των περιπτώσεων πίσω από κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς ελλοχεύουνε οικογενειακά προβλήματα»».

Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η αποτελεσματική επικοινωνία στο σχολείο κατασκευάζεται τόσο από την πτυχή της «εργαλειακής», «*Θα κυλάνε όλα ρολόι*», *άριστη συνεργασία*» «*άριστη σχέση*», όσο και της «συναισθηματικής/ηθικής», «*θα είμαστε όλοι τέλεια*», «*θα ήταν όλα ρόδινα*».

Τέλος από την ανάλυση ανέκυψε και η έννοια της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας και οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες συμφωνούν πως η μη αποτελεσματική επικοινωνία είναι η μη ύπαρξης κατανόησης, συνεργασίας αλληλεγγύης και ως εκ τούτου η μη επίλυση των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Όπως και στην περίπτωση της επικοινωνίας έτσι και εδώ οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες αποδίδουν δύο θετικές «κατασκευές» στην μη αποτελεσματική επικοινωνία: την «εργαλειακή» (μη αποτελεσματικότητα στη δουλειά) και τη «συναισθηματική/ηθική» (δημιουργεί αρνητικές σχέσεις).

Το πρώτο μοτίβο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η «εργαλειακή» κατασκευή. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν «*πάσχει μια ολόκληρη σχολική μονάδα*», «*δεν υπάρχει κοινή διάθεση για επίλυση προβλημάτων*», «*δεν υπάρχει συνεννόηση, ούτε σύγκλιση απόψεων και ο καθένας λειτουργεί σε πολύ μεμονωμένο επίπεδο και κάνει ό,τι θέλει κοινώς*».

Το δεύτερο μοτίβο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν η «συναισθηματική/ηθική» κατασκευή. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκαν «καθένας ασχολείται με τον εαυτό του», «δεν υπάρχει εξέλιξη σε ομαδικό επίπεδο».

Στις αναφορές τους ο διευθυντής/η διευθύντρια κατασκευάζεται ως αιτία της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, που οδηγεί στην εγκαθίδρυση ενός κακού σχολικού κλίματος. Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί, κατασκευάζουν την πιο αποτυχημένη συμπεριφορά, κυρίως από την πτυχή της «εργαλειακής» (μη αποτελεσματικότητα στη δουλειά), «μένει μόνος του στο γραφείο», «παίρνει τις αποφάσεις μόνος του» και «δε λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του συλλόγου των διδασκόντων», «Όταν σε μια συνεδρίαση δεν μπορούμε να καταλήξουμε για ένα θέμα ακόμα και απλό, εκεί όλους μας βαρύνει σίγουρα το αποτέλεσμα, πιστεύω λίγο περισσότερο του διευθυντή», και σπάνια από την πλευρά της «συναισθηματικής/ηθικής» (δε δίνει χαρά και δημιουργεί κακές σχέσεις), «με είχε πληγώσει».

Και οι γονείς θεωρούνται σύμφωνα με τους/τις συμμετέχοντες/ουσες σημαντική αιτία της μη αποτελεσματικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα. Οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας τα αντιλαμβάνονται από την εργαλειακή πτυχή και όχι τόσο από τη «συναισθηματική/ηθική», «οι γονείς αρνούνται να έρθουν στο σχολείο να ακούσουνε το δάσκαλο», «δεν πιστεύουνε ότι το παιδί τους δεν είναι τέλειο».

4.3 Αντί Επιλόγου

Η επικοινωνία εντάσσεται στο πεδίο της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς για την αποτελεσματική διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποτελεσματική επικοινωνία. Ένας οργανισμός, όπως είναι το σχολείο, για να θεωρηθεί ότι διαχειρίζεται αποτελεσματικά το ανθρώπινο δυναμικό του, τους εκπαιδευτικούς, οφείλει να διασφαλίζει την αποτελεσματική επικοινωνία στο εσωτερικό του (Σαϊτης, 2005).

Σε μια σχολική μονάδα ο διευθυντής, βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας και ως εκ τούτου οφείλει να προάγει την επικοινωνία με τους υφισταμένους του, τους εκπαιδευτικούς. Μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία διευθυντών και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι λαμβάνουν ορθή και άμεση ενημέρωση για τα

τεκταινόμενα της σχολικής μονάδας και τις ενδεχόμενες μεταρρυθμίσεις (Hackman & Johnson, 2013). Σύμφωνα εξάλλου με τους Meyer και Rowan (2012) η αποτελεσματική επικοινωνία είναι εκείνη που βοηθά τα μέλη κάθε σχολικής μονάδας να ενημερωθούν για τους σκοπούς της, να την κατανοήσουν και να προτείνουν μέτρα βελτίωσης.

Παράλληλα μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αυτοί έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν μεθόδους διδασκαλίας και ως εκ τούτου να γίνουν περισσότερο αποδοτικοί, βοηθώντας στην καλή σχολική επίδοση των μαθητών τους και αμβλύνοντας τυχόν συγκρούσεις εντός της σχολικής τάξης (Hughes, Matt & O'Reilly, 2015). Από την άλλη πλευρά, η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών βοηθά τους τελευταίους στην βελτίωση της απόδοσής τους μέσα από την άμεση και σαφή ανατροφοδότηση που δέχονται (Danielson, 2013).

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ γονιών των μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και του διευθυντή του σχολείου, βοηθά επίσης στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Προτάσεις –Επέκταση της ανάλυσης

Η παρούσα ανάλυση επεκτάθηκε στα ερμηνευτικά ρεπερτόρια του λόγου των εκπαιδευτικών καθώς εστίασε στις στρατηγικές λογοδότησης, κυρίως λόγω του περιορισμένου αριθμού των συνεντεύξεων. Ως εκ τούτου μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί και προς αυτή την αναλυτική κατεύθυνση, ώστε να μελετηθούν οι «θεωρίες» των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία μέσα σε μια σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία

- Ankrum, R. J. (2016). Socioeconomic Status and Its Effect on Teacher/Parental Communication in Schools. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 167-175.
- Ärlestig, H. (2007). Principals' Communication Inside Schools: A Contribution to School Improvement?. *The Educational Forum*, 71(3), 262-273
- Brock, B., & Grady, M. (2007). From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Bromfield, C. (2006). PGCE secondary trainee teachers & effective behaviour management: An evaluation and commentary. *Support for Learning*, 21, 188–193.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. *International handbook of research on teachers' beliefs*, 66-84.
- Campbell, P. F., Nishio, M., Smith, T. M., Clark, L. M., Conant, D. L., Rust, A. H., ... & Choi, Y. (2014). The relationship between teachers' mathematical content and pedagogical knowledge, teachers' perceptions, and student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(4), 419-459.
- Canale, M. (2014). From communicative competence to communicative language pedagogy. In *Language and communication* (pp. 14-40). Routledge.
- Castro-Villarreal, F., Rodriguez, B. J., & Moore, S. (2014). Teachers' perceptions and attitudes about Response to Intervention (RTI) in their schools: A qualitative analysis. *Teaching and Teacher Education*, 40, 104-112.
- Cheng, M.M., & Cheung, W.M. (2004). Comparing perceptions: The competence of novice teachers and expectations of school principals. *Asia Pacific Education Review*, 5, 188–199
- Cook, J. W. (2014). Sustainable School Leadership: The Teachers' Perspective. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 9(1), 121-131
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Princeton, NJ: Danielson Group.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage Publications.

- Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning (Routledge revivals)*. Routledge.
- Fokides, E. (2016). Using Autobiographical Digital Storytelling for the Integration of a Foreign Student in the School Environment. A Case Study. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 15, 99-115.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Vartelatou, S. (2017). A case study of interventions that aim at changing the school culture. *European Journal of Education Studies*.
- Gestwicki, C. (2015). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.
- Gimbert, B., & Fultz, D. (2009). Effective principal leadership for beginning teachers' development. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(2), 1-5
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Hackman, M. Z., & Johnson, C. E. (2013). *Leadership: A communication perspective*. Illinois: Waveland Press.
- Harun, A., & Ahmad, H. (2016). Effects of Communication Practices of a School Principal on Teaching Efficacy of Teachers. *Pemimpin (The Leader)*, 10(1).
- Hughes, A. L., Matt, J. J., & O'Reilly, F. L. (2015). Principal support is imperative to the retention of teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Education and Training Studies*, 3(1), 129-134.
- Jablin, F. M., & Putnam, L. L. (2000). *The new handbook of organizational communication: Advances in theory, research, and methods*. London: Sage Publications.
- Kaufman, D., Johnson, S., Kardos, S.M., Liu, E., & Peske, H.G. (2002). "Lost at sea": New teachers' experiences with curriculum and assessment. *Teachers College Record*, 104, 273-300.
- Koutsoumi, E. (2014). *Η μη λεκτική επικοινωνία και η γλώσσα του σώματος στον εργασιακό χώρο* (Doctoral dissertation, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ιονίων Νήσων).

- Leithwood, K.(2006). *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*. Toronto, Canada: Elementary Teachers Federation of Ontario.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Riehl (Eds.). *A new agenda: directions for research on educational leadership*, (pp. 22-47). New York, NY: Teachers College.
- Martin, M. N., Hoyos, C. H., & Thurber, H. (2015). Leadership as Ownership: One School's Story of Commitment, Communication, and Transformation An Abeo White Paper on Leadership.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- McEwan, E. K. (2003). Ten traits of highly effective principals: From good to great performance. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Melton, A.A. (2007). An exploratory study of the dyadic relationship of the beginning teacher and the administrator (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, East Lansing, MI.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430-445.
- Mestry, R., & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational Research and Reviews*, 2(7), 176-186
- Meyer, H. D., & Rowan, H. D. M. B. (2012). *The new institutionalism in education*. New York: SUNY Press.
- Nwogbaga, D. M., Nwankwo, O. U., & Onwa, D. O. (2015). Avoiding School Management Conflicts and Crisis through Formal Communication. *Journal of Education and Practice*, 6(4), 33-36.
- Öztürk, M. (2013). Barriers to parental involvement for diverse families in early childhood education. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 13-18
- Parrott, R. L., Worthington, A. K., Smith, R. A., & Chadwick, A. E. (2016). Oxford Research Encyclopedia of Communication.

- Peltier-Glaze, B.M. (2005). Teachers' perceptions of the role of the principal regarding teacher retention in an urban school district. (Unpublished doctoral dissertation). Sam Houston State University, Huntsville, TX.
- Porterfield, K., & Carnes, M. (2014). *Why school communication matters: Strategies from PR professionals*. Rowman & Littlefield.
- Porterfield, K., & Carnes, M. (2014). *Why school communication matters: Strategies from PR professionals*. Rowman & Littlefield.
- Potter, J. (1998). Discursive social psychology: From attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology*, 9(1), 233-266.
- Potter, J. (2003). Discourse analysis and discursive psychology. *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design*, 2(1), 73-94.
- Potter, J., & Edwards, D. (2001). Discursive social psychology. In P. Robinson and H. Giles (eds). *The new handbook of language and social psychology*. New York: John Wiley
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Protheroe, N. (2006) The principal's role in supporting new teachers. *Principal*, 86 (2), 34-38
- Raptou, E., Stamatis, P. J., & Raptis, N. (2017). Communication as an Educational Skill in School Units of the 21st Century: A Survey Research. *Asian Education Studies*, 2(2), 1.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609.
- Saitis, C., & Saiti, A. (2017). Communication in the Field of Education. In *Initiation of Educators into Educational Management Secrets* (pp. 109-127). Springer, Cham.
- Shapiro, J. P., & Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Routledge.

- Shockley-Zalabak, P. (2014). *Fundamentals of organizational communication*. United States: Pearson Education
- Skeat, J., Wake, M., Ukoumunne, O. C., Eadie, P., Bretherton, L., & Reilly, S. (2014). Who gets help for pre-school communication problems? Data from a prospective community study. *Child: care, health and development*, 40(2), 215-222.
- Stacks, D. W., & Salwen, M. B. (2014). *An integrated approach to communication theory and research*. Routledge.
- Stansbury, K. (2001). What new teachers need. *Leadership*, 30(3), 18–21.
- Terek, E., Glušac, D., Nikolic, M., Tasic, I., & Gligorovic, B. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 73-84.
- Torre, D., & Murphy, J. (2016). Communities of parental engagement: new foundations for school leaders' work. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 203-223.
- Valois, R. F., Lewallen, T. C., Slade, S., & Tasco, A. N. (2015). The ASCD Healthy School Communities project: formative evaluation results. *Health Education*, 115(3/4), 269-284.
- Walker, A., C. Dimmock, C., Chan, A., Chan, W,K. Cheung, M.B. & Wong, Y.H., (2000). *Key qualities of the principalship in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong Centre for the Development of Educational Leadership.
- Wang, L. H., Gurr, D., & Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270-287.
- West, R., & Turner, L. H. (2013). *Introducing Communication Theory: Analysis and Application*. Marquette University Faculty : Mc Graw Hill
- Whitaker, T. (2003). What great principals do differently: Fifteen things that matter most. Larchmont, NY: Eye on Education
- Wiggins, S., & Potter, J. (2008). Discursive psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers, (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research in psychology*. London: Sage Publications.

- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών - οικογένειας*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Μυλωνά, Ζ. Δ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα: Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Μυλωνάκου Κεκέ, Η. (1999). *Σχολείο και Οικογένεια: Από την απομόνωση στην αλληλεπίδραση: Επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2005). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.