



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –**

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική Εργασία

**«Οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων μιλούν για το σχολικό κλίμα: Μια μελέτη στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου»**

της

Ειρήνης Ηλία

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

**Εξεταστές:**

1. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, ΠΔΜ

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

## Ευχαριστίες

*Με την κατάθεση της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας επιτυγχάνεται η ολοκλήρωση του σταδίου των Μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια «Κοινωνικής Ψυχολογίας», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.*

*Με πολύ υπομονή, άπειρες συμβουλές, με καθοδήγησε επιστημονικά και μου συμπαραστάθηκε όλον αυτόν τον καιρό μέχρι να ολοκληρωθεί η Μεταπτυχιακή μου εργασία. Ήταν πάντα εκεί για εμένα, ακούραστη και με κατανόηση. Ευχαριστώ λοιπόν θερμά την αγαπητή κα. Κωνσταντινίδου Θάλεια γι' αυτά τα οποία μου έμαθε, αφιερώνοντάς της, την παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία για την οποία η συμβολή της ήταν καθοριστική. Ακολούθως, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την αγαπητή καθηγήτρια κα. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ για τη συμμετοχή της στην εξεταστική επιτροπή και για όλα όσα μας δίδαξε.*

*Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον αξιότιμο κ. Ιορδανίδη Γεώργιο, Διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Φλώρινας, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, διότι αποτελεί έμπνευση για τους φοιτητές του Τμήματος, καταθέτοντας και την ψυχή του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τον ευχαριστώ θερμά για τη στήριξη και τη μετάδοση της νέας γνώσης που απλόχερα μας προσέφερε κατά τη διάρκεια των Σπουδών του παρόντος Μεταπτυχιακού Προγράμματος.*

## Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright © Ειρήνη Ηλία, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

## Υπεύθυνη Δήλωση

**Όνοματεπώνυμο:** Ειρήνη Ηλία

**A.E.M.:** 1002

Ηλεκτρονική διεύθυνση: eirhnh.hlia@yahoo.com

**Έτος εισαγωγής:** 2020

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** «Οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων μιλούν για το σχολικό κλίμα: Μια μελέτη στο πλαίσιο 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 τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 24/ 02 /2023

Η δηλούσα

Ειρήνη Ηλία

## Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	2
Πνευματικά Δικαιώματα.....	3
Υπεύθυνη Δήλωση.....	4
Περίληψη.....	8
ABSTRACT.....	9
Εισαγωγή.....	10
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....</b>	<b>14</b>
<b>Κεφάλαιο 1: Η Κοινωνική Ψυχολογία και ο Λόγος.....</b>	<b>14</b>
1.1 Η Κοινωνική Ψυχολογία και ο Λόγος.....	14
1.2 Η Ανάλυση Λόγου και οι έννοιες: «λειτουργία», «κατασκευή», «μεταβλητότητα»...16	
<b>Κεφάλαιο 2: Το Σχολικό Κλίμα.....</b>	<b>18</b>
2.1 Η παραδοσιακή έρευνα για το σχολικό κλίμα.....	18
2.2 Η έννοια του σχολικού κλίματος.....	19
2.3 Κατηγορίες – Τύποι σχολικού κλίματος.....	20
<b>Κεφάλαιο 3: Το Σχολικό Κλίμα και οι Παράγοντες Διαμόρφωσής του.....</b>	<b>22</b>
3.1 Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος.....	22
3.2 Η ποιοτική έρευνα για το σχολικό κλίμα.....	27
<b>Κεφάλαιο 4: Η Γλώσσα και η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία.....</b>	<b>29</b>
4.1 Η μελέτη της γλώσσας από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας.....	29
4.2 Η «στάση» στο λόγο.....	31
4.3 Δικαιολογίες και Δικαιολογήσεις.....	33
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....</b>	<b>36</b>
<b>Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία.....</b>	<b>36</b>
5.1 Συλλογή Δεδομένων: Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	36

5.2 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων .....	37
5.3 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων .....	40
<b>Κεφάλαιο 6: «Ανάλυση των συνεντεύξεων ως δεδομένων λόγου» .....</b>	<b>42</b>
6.1 Τι ονομάζουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. «σχολικό κλίμα» .....	42
6.2 Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το «σχολικό κλίμα» του σχολείου που εργάζονται.....	45
6.3 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το ρόλο που παίζει το «σχολικό κλίμα» στον τρόπο που σχετίζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο .....	49
6.4 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο .....	53
6.5 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους στο σχολείο.....	57
6.6 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους, θεωρώντας ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο.....	61
6.7 Το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια στο σχολείο.....	65
6.8 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια θεωρώντας ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο.....	69
6.9 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και ο ρόλος που παίζει το «σχολικό κλίμα» στον τρόπο που σχετίζονται με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριές τους στο σχολείο .....	71
6.10 Συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριές τους που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο .....	74
6.11 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και τον ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται με τους γονείς στο σχολείο .....	78
6.12 Συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. με τους γονείς που θεώρησαν ότι	

το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο.....	85
6.13 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και τον τρόπο που σχετίζετε με άλλους φορείς.....	89
6.14 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. αναφέρουν συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλους φορείς που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο.....	93
6.15 Οι εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και για το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα».....	96
6.16 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί.....	100
6.17 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης.....	105
<b>Κεφάλαιο 7: Συζήτηση .....</b>	<b>109</b>
7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων.....	109
<b>Βιβλιογραφία... ..</b>	<b>116</b>
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	111
Ξένη Βιβλιογραφία.....	112
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>116</b>
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών .....	116
Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες .....	118
Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης Εκπαιδευτικών .....	119
Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής.....	122

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) για το σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, γίνεται διερεύνηση για το πώς κατασκευάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων που εργάζονται, μιλώντας για τη δική τους προσωπική εμπειρία. Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί από διάφορα ΕΠΑ.Λ. της Ελλάδας και πιο συγκεκριμένα από τους νομούς: Καστοριάς, Κοζάνης, Φλώρινας, Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ναυπλίου κ.α. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ακολούθως, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές κοινωνικοψυχολογικής ανάλυσης λόγου για την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναδείχτηκε ότι για τους εκπαιδευτικούς των Επαγγελματικών Λυκείων το σχολικό κλίμα παίζει μεγάλο ρόλο καθώς όπως οι ίδιοι δήλωσαν επηρεάζει τη ψυχολογία τους, την εκπαιδευτική τους απόδοση, τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων και τη συνύπαρξή τους. Επίσης, αναδείχτηκε ότι οι ίδιοι θεωρούν πως επηρεάζει τη σχέση με το διευθυντή ή τον υποδιευθυντή, τους γονείς των μαθητών, αλλά και τους φορείς. Θεωρούν ότι αν υπάρχει καλό σχολικό κλίμα αισθάνονται και αποδίδουν καλύτερα στα πλαίσια του πεδίου της γνώσης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στις μεταξύ τους σχέσεις και πως όλα αυτά έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές, στους γονείς και στους φορείς της κοινωνίας. Αντιθέτως, επισήμαιναν πως ένα αρνητικό κλίμα είναι κάτι το οποίο δεν επιθυμούν και το απεύχονται διότι τους χαλάει τη διάθεση, υπάρχει ψυχρότητα μεταξύ των συναδέλφων, τυπικότητα ανάμεσα στις σχέσεις του διευθυντή ή και του υποδιευθυντή, καθώς όλο αυτό έχει αρνητικό αντίκτυπο στη μαθητική κοινότητα, στους γονείς, στο θεσμικό πλαίσιο και στους φορείς.

**Λέξεις Κλειδιά:** Σχολικό Κλίμα, Εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Λ., Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου



## **ABSTRACT**

The purpose of the present study was to investigate the views of Teachers in Vocational Secondary Education (VSE) on the school climate. Specifically, in the context of this Master' s Thesis (M.Sc.), the study investigates how the teachers of VSE schools construct and perceive the school climate of the school units they work in, testifying their own personal experience. The sample consisted of 10 teachers from different VSE in Greece and more specifically from the prefectures: Kastoria, Kozani, Florina, Athens, Thessaloniki, Nafplion, Athens, Thessaloniki, Nafplion, etc. The qualitative approach was chosen as a research method and the semi-structured interview was used as a data collection tool. Subsequently, socio-psychological content analysis techniques were used to process the interviews. It was found that Teachers in Vocational Secondary Education, school climate plays a major role as they stated that it influences their psychology, educational performance, cooperation among colleagues and co-existence. It also emerged that they consider that it influences the relationship with the principal or vice-principal, the parents of the students, and the institutions. They consider that if there is a good school climate they feel and perform better within the field of knowledge, the educational process, in their relationships with each other and that all this has a positive impact on students, parents and stakeholders in society. On the contrary, they pointed out that a negative climate is something that they do not want and are averse to because it spoils their mood, there is coldness between colleagues, formality between the relations of the principal or vice-principal, as all this has a negative impact on the student community, parents, institutional framework and stakeholders.

**Keywords:** School Climate, Teachers in Vocational Secondary Education, Discursive Social Psychology

## Εισαγωγή

Ακολουθώντας την έρευνα σχετικά με το «οργανωσιακό κλίμα», το «σχολικό κλίμα» αποτελεί ένα από τα παραδοσιακά θέματα έρευνας στη διοίκηση της εκπαίδευσης, δείχνοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τρόπο με τον οποίο αυτό προσδιορίζει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και, κατ' επέκταση, για το σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο τη βελτίωσή του (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Thapa et al. (2013), προσπαθώντας η παραδοσιακή έρευνα να μελετήσει το «σχολικό κλίμα» ως κάτι πραγματικό, υιοθέτησε ένα ρεαλιστικό επιστημολογικό σκεπτικό και επικέντρωσε το ενδιαφέρον της τόσο στην υποκειμενική πλευρά του όσο και στην αντικειμενική πλευρά του, χρησιμοποιώντας κυρίως ποσοτικές μεθόδους.

Ακολουθώντας την κοινωνική κονστρουξιονιστική οπτική της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου με επικέντρωση στον κεντρικό ρόλο της γλώσσας για την κατασκευή της πραγματικότητας και λαμβάνοντας υπόψη ότι πλέον ο όρος «σχολικό κλίμα» έχει περάσει στο καθημερινό λεξιλόγιο των εκπαιδευτικών, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει με ποιον τρόπο κατανοούν το «σχολικό κλίμα» οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων ως συμμετέχοντες/ουσες στη σχολική καθημερινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρεται να μελετήσει πώς οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν το «σχολικό κλίμα» ως υποκειμενική και αντικειμενική πραγματικότητα καθώς επιχειρηματολογούν σχετικά με ποικίλες πλευρές του στο πλαίσιο ατομικών ημι-δομημένων συνεντεύξεων, αν οι ίδιοι/ες θεωρούν ότι αυτό συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του έργου του σχολείου και πώς στηρίζουν ρητορικά τις απόψεις τους, καθώς και ποιους τρόπους θα πρότειναν για τη βελτίωσή του και πώς τους τεκμηριώνουν.

Η χρήση της προοπτικής της ανάλυσης λόγου περιλαμβάνει τη διερεύνηση τριών ρόλων της γλώσσας: ο συστατικός (του νοήματος), ο παραγωγικός (της ταυτότητας) και ο ρυθμιστικός (της συμπεριφοράς). Η στροφή στην ανάλυση του λόγου, άρχισε να συγκροτείται στη δεκαετία του 1980 και αποτελεί έκφραση και μέρος ευρύτερων διεργασιών που συχνά περιγράφονται ως Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία (Καβούρη, 1998).

Η Ανάλυση Λόγου συντελεί ένα μεγάλο εύρος από προσεγγίσεις της γλωσσικής μελέτης, όπου αντλούνται από ξεχωριστά πεδία της επιστήμης, με διάφορες επιστημολογικές παραδοχές και ξεχωριστές πρακτικές ανάλυσης. Βασικές πηγές απ' όπου επηρεάστηκε η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία είναι οι θεωρίες των λεκτικών πράξεων με κύριο εκφραστή τον Austin (1957), της εθνομεθοδολογίας και της σημειολογίας, με κύριους εκφραστές τους Saussure και Barthes (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Οι Potter και Wetherell (1987) αναφέρουν ότι η γλώσσα δεν αποτελεί κάποιο ουδέτερο μέσο με τη χρήση του οποίου γίνεται η προσέγγιση της πραγματικότητας αλλά συμβάλει στην κατασκευή εκδοχών αυτής, με τις οποίες τα άτομα πετυχαίνουν στόχους στα πλαίσια της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Επιπλέον, αναφέρεται ο όρος λόγος με μεγαλύτερη έννοια, όπου περιλαμβάνει κάθε μορφής προφορική αλληλεπίδραση, επίσημη ή μη και όλων των ειδών τα γραπτά κείμενα, συνεπώς και την ανάλυσή τους.

Στην Ανάλυση Λόγου, διερευνάται ο λόγος με λειτουργικούς όρους, μεταβλητότητας και κατασκευής. Η γλώσσα εκτελεί λειτουργίες (γενικότερες ή ειδικές), κάνει πράγματα: ζητεί, δίνει διαταγές, αποδίδει κατηγορίες, εκφράζει δικαιολογίες και έχει πειθώ. Συνεπώς, μελετάται σαν κοινωνική δράση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων. Το συγκεκριμένο, συντελεί τη βάση της σκέψης της Ανάλυσης Λόγου στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας/ψυχολογίας, όπως υποστηρίχθηκε από τους Potter και Wetherell, (2009).

Η Λογοψυχολογία -Discursive Psychology- παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου ως κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο των ψυχολόγων (Edwards & Potter, 1992). Είναι μια θεωρητική και μεθοδολογική προοπτική με εκτεταμένες συνέπειες για όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Οι απόψεις των Edwards και Potter σχετίζονται με την κατασκευή μέσω της γλώσσας της γνώσης και της αλήθειας, της φύσης των στάσεων, των πεποιθήσεων, της μνήμης και των αποδόσεων.

Η λογοψυχολογία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στις περιγραφές των γεγονότων και των ατόμων, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν. Οι περιγραφές υποστηρίζονται σαν πραγματικές ή μη και πώς το άτομο οργανώνει την επιχειρηματολογία του. Η ανάλυση του λόγου τονίζει τον επικοινωνιακό χαρακτήρα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, μέσω της γλώσσας και των ειδικών διαθέσιμων εργαλείων της.

Οι Potter και Wetherell (1987), αναφέρουν επίσης ότι οι άνθρωποι δημιουργούν και

κατασκευάζουν το κοινωνικό κόσμο μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης. Τονίζουν δε, πως αυτή είναι μια διαδικασία τριών σταδίων: Πρώτον, οι άνθρωποι δημιουργούν ενεργά λογοδοτήσεις με βάση υπάρχοντες γλωσσικούς πόρους. Δεύτερον, συμμετέχουν συνεχώς και ενεργά στην επιλογή ορισμένων από τον άπειρο αριθμό λέξεων και εννοιών που είναι διαθέσιμες. Τρίτον, ο τρόπος έκφρασης έχει αποτέλεσμα, επηρεάζει ιδέες, δημιουργεί απαντήσεις και ούτω καθεξής.

Σύμφωνα με τους Potter και Wetherell (1987), ο λόγος είναι ένα θέμα προς ανάλυση από μόνο του και όχι αναλυτικό πόρο που αφήνει τους ερευνητές να διατυπώσουν ή να επιβεβαιώσουν υποθέσεις σχετικά με «οντότητες» που βρίσκονται πέρα από αυτόν. Στη χρήση του, εκτελεί λειτουργίες και «κάνει πράγματα» στο τοπικό του πλαίσιο.

Ο λόγος (χρήση γλώσσας) σε διαφορετικούς πολιτισμούς, μπορεί να οδηγήσει σε διαφορετικές υποδοχές και συνεπώς σε έννοιες. Υποδεικνύει συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας, δομώντας ένα κομμάτι του κόσμου σε έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ο λόγος, όταν είναι εξαιρετικά ισχυρός, πλαισιώνει και συνιστά ταυτότητα και στοιχεία στην υποκειμενικότητα μέσω συγκεκριμένων επικοινωνιακών πράξεων. Ο λόγος παράγει, δημιουργεί και παρέχει το μεγαλύτερο μέρος της συστατικής εξουσίας στην αναπαραγωγή και στην κοινωνική πραγματικότητα.

Συνοψίζοντας λοιπόν, αξίζει ν' αναφερθεί πως στο Α' μέρος της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας περιλαμβάνεται το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο υποδιαιρείται σε τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια εκτενή αναφορά στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, καθώς επίσης στην Ανάλυση Λόγου και τις έννοιες: «λειτουργία», «κατασκευή», «μεταβλητότητα». Ακολούθως, το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει την παραδοσιακή έρευνα για το σχολικό κλίμα, την έννοια του σχολικού κλίματος, τις κατηγορίες και τους τύπους του.

Στο κεφάλαιο τρία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις διαστάσεις και στους παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος, καθώς επίσης και στην ποιοτική έρευνα για το σχολικό κλίμα. Τέλος το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται στη γλώσσα και στην ανάλυση λόγου στον τομέα της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη μελέτη της γλώσσας από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας, καθώς επίσης συνοπτική αναφορά στην Εθνομεθοδολογία. Ακολουθούν αναφορές για τη στάση στο λόγο και το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μια τοποθέτηση που αφορά τις δικαιολογίες και τις δικαιολογήσεις.

Το Β' μέρος της παρούσας ΜΔΕ αποτελείται από τρία κεφάλαια και περιλαμβάνει

την Ερευνητική Προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο πέντε παρουσιάζετε με αναλυτικό τρόπο η Μεθοδολογία Έρευνας. Αναλυτικότερα, αναφέρεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων, η διαδικασία και οι τεχνικές/εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η διαδικασία επιλογής και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χρυσών, καθώς επίσης η διαδικασία ανάλυσης δεδομένων.

Επίσης, στο κεφάλαιο έξι παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Εμπειρικής Έρευνας με παράθεση αποσπασμάτων από απαντήσεις στις ερωτήσεις στο πλαίσιο των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων και ανάλυσης λόγου των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ., όπως για παράδειγμα: *«τι ονομάζουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. «σχολικό κλίμα»;»* και *«πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το «σχολικό κλίμα» του σχολείου που εργάζονται;»* και ακολουθούν οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα.

Τέλος, στο κεφάλαιο επτά γίνεται συζήτηση επί των ευρημάτων και ακολουθεί ο επίλογος. Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του παραρτήματος, όπου περιλαμβάνονται ο πίνακας 1 με τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χρυσών, την ενημερωτική επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, το σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης εκπαιδευτικών και τα σύμβολα φωνητικής μεταγραφής.

## **Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

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

#### **1.1 Η Κοινωνική Ψυχολογία και ο Λόγος**

Το θεωρητικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο της εργασίας αυτής βασίστηκε στην Κοινωνική Ψυχολογία με ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη του λόγου. Από το 1970 περίπου υπήρξε σημαντική εξέλιξη στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές. Αμφισβητήθηκαν οι γενικές παραδοχές του γνωστικισμού, της θετικιστικής εμπειριστικής έρευνας και ασκήθηκε κριτική στη λιτή αναπαράσταση της γλωσσικής αντίληψης που σχετίζετε με την κοινωνική πραγματικότητα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η στροφή στην ανάλυση του λόγου ξεκίνησε τη συγκρότησή της περί της δεκαετίας του 1980 και αποτέλεσε έκφραση και τμήμα ευρύτερης διεργασίας όπου συνήθως περιγράφεται ως Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία. Στη στροφή αυτή και στην ακόλουθη ανάπτυξη και διάδοση των θεωριών του λόγου συνέβαλαν με αποφασιστικότητα πλήθος σημαντικών εξελίξεων και αλλαγών σε κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και επιστημονικό-θεωρητικό πλαίσιο, λόγου χάριν το συρρικνωμένο κράτος πρόνοιας, τα ανεπτυγμένα σημαντικά κοινωνικά κινήματα, τα αμφισβητούμενα επιστημονικά παραδείγματα του δομισμού και η μετα-δομιστική κριτική των κλειστών και συγκεντρωτικών δομών κ.ά.

Η Ανάλυση Λόγου είναι ένα ευρύτερο φάσμα προσέγγισης της μελέτης της γλώσσας, το οποίο αντλείται από διάφορα είδη επιστημονικών πεδίων, καθώς έχει διαφορετική επιστημολογική παραδοχή και διαφορετική αναλυτική πρακτική. Η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία επηρεάστηκε βασικά από τις θεωρίες των λεκτικών πράξεων, όπου εξέφρασε ο Austin (1957), καθώς επίσης την εθνομεθοδολογία και τη σημειολογία, όπου εξέφρασαν οι Saussure και Barthes (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η Ανάλυση του Λόγου περιλαμβάνει διαφορετικές εκφάνσεις, οι οποίες πηγάζουν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό εστιάζοντας στις μορφές

ζωής και σε κάθε δραστηριότητα που συγκροτεί τα κοινωνικά επίπεδα (Wetherell, 2005). Σύμφωνα με τους Μποζατζή & Δραγώνα (2011), ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός βασίζεται στο ότι η πραγματικότητα και η ανθρώπινη εμπειρία κατασκευάζονται από την κοινωνία. Η γλώσσα και η κοινωνική πραγματικότητα ανήκουν στα πεδία που μπορούν να οικοδομηθούν, γι' αυτό και οι έρευνες είναι σ

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών αυτού του χώρου επισημαίνουν την ύπαρξη δύο στρατοπέδων για το πώς ορίζεται ο λόγος και συνεπώς τον τρόπο που αναλύεται: η φουκοϊκά εμπνεόμενη προσέγγιση την οποία εκφράζει ο Ian Parker (1989), πηγάζει από την προσέγγιση της εθνομεθοδολογίας όπου εξέφρασαν ο Edwards και ο Potter (1992), καθώς επίσης οι Potter & Wetherell (2007) (αναφέρεται στο Μποζατζής, 2011).

Ο Parker (1989), αναφέρει πως η φουκοϊκή προσέγγιση υποστηρίζει πως τέτοια φαινόμενα είχαν δημιουργηθεί εντός συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία αφού μελέτησε, υποστήριξε την αναπαραγωγή τους εντός του λόγου. Με τη σειρά τους οι Potter και Wetherell υποστήριξαν τη συμβολή της γλώσσας στην κατασκευή εκδοχών για να πετυχαίνει το άτομο τους στόχους του κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συνεπώς, θεωρείται πως το άτομο αποκαλύπτεται και εκφράζεται μέσα από αυτήν.

Σύμφωνα με τους Potter και Wetherell (2009), ο όρος λόγος έχει ευρεία έννοια και καλύπτει την προφορική αλληλεπίδραση όλων των ειδών, ανεπίσημη κι' επίσημη. Επίσης, τα γραπτά κείμενα και η ανάλυσή τους προβαίνουν σε μικροαναλύσεις των φαινομένων που εκτυλίσσονται εντός του λόγου της συνομιλίας τραμμένες στο λόγο ώστε να μπορούν ν' αναδειχθούν οι κοινωνικές δράσεις.

Οι Potter & Wetherell (2009), αναλύουν δύο στάδια. Το πρώτο εκ των δύο μελετά τη λειτουργία, την ποικιλία και την κατασκευή του πλαισίου της χρήσης του λόγου. Ακολούθως, το επόμενο συμπεριλαμβάνει την ανεύρεση των ερμηνευτικών ρεπερτορίων τα οποία ορίζονται ως συχνά επαναλαμβανόμενα μοτίβα συγκεκριμένων υφολογικών και γραμματικών κατασκευών με σκοπό να αξιολογηθούν οι πράξεις και τα κοινωνικά φαινόμενα.

Στον ελλαδικό χώρο η αρχή της ανάπτυξης της θεωρίας του λόγου ήταν περίπου το 2008 – 2009, διότι εκείνη την περίοδο μεταφράστηκαν στην ελληνική γλώσσα σπουδαία βιβλία τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό πλαίσιο της Ανάλυσης του Λόγου (ενδεικτικά αναφέρεται ο «Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά» των Potter και Wetherell.). Επομένως,

σηματοδοτήθηκε η λεγόμενη «στροφή στο λόγο» στον ελληνικό βιβλιογραφικό κόσμο των κοινωνικών και πολιτικών θεωριών, η οποία διαρκώς εμπλουτίζεται (Κυριάκης, 2015).

## **1.2 Η Ανάλυση Λόγου και οι έννοιες: «λειτουργία», «κατασκευή», «μεταβλητότητα»**

Σύμφωνα με τη διατύπωση των Potter και Wetherell (2009), η Ανάλυση Λόγου εξετάζει το λόγο με όρους που αφορούν τη λειτουργία, τη μεταβλητότητα και την κατασκευή. Η γλώσσα πράττει ειδικές ή γενικότερες λειτουργίες και κάνει πράγματα: ζητώντας, διατάζοντας, κατηγορώντας, δικαιολογώντας και πείθοντας. Αναλυτικότερα, εξετάζεται ως κοινωνική δράση σε συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης, κάτι το οποίο αποτελεί το σκεπτικό της βάσης της Ανάλυσης Λόγου στην Κοινωνική Θεωρία – Ψυχολογία.

Επιπρόσθετα, γίνεται προσέγγιση της γλώσσας ως κατασκευαστικό μέσο εκδοχών της πραγματικότητας, γι' αυτό και η ανάλυση λόγου μελετά την αναπαράσταση του αντικειμένου συζήτησης, επικεντρώνοντας την όποια δήλωση στα πλαίσια της αλληλουχίας τα οποία προκύπτουν. Συνεπώς, γίνεται μελέτη του τι προηγήθηκε και τι ακολούθησε μετά από την κάθε δήλωση, ώστε να γίνει κατανοητό το νόημα του πλαισίου των εκάστοτε συνομιλιών. Τέλος, υπάρχει εστίαση στη δράση και ειδικότερα ποιος στόχος αλληλοεπιδρά με επιτυχία εντός των συγκεκριμένων κατασκευών.

Σύμφωνα με τον Wetherell (2005), ο άνθρωπος καθώς μιλάει και γράφει επιτελεί δράσεις, όπου η αποκάλυψη αυτών γίνεται μέσα από την ανάλυση λόγου με λεπτομέρεια. Ο στόχος και ο σκοπός του ανθρώπου είναι αντίστοιχος με αυτούς της κοινωνικής επιστήμης (Potter & Wetherell, 2002). Ως συνέπεια αυτών, προτιμώνται οι έρευνες σε νατουραλιστικό υλικό, παραδείγματος χάριν: ηχογράφηση της συζήτησης σε πλαίσιο καθημερινότητας ή θεσμικής ζωής, εγγράφων, τηλεοπτικών προγραμμάτων, αφηγήσεων κλπ. Στην κατεύθυνση αυτή, οι συνεντεύξεις θεωρούνται σαν μορφές συνομιλίας.

Τέλος, η ρητορική όπου διερευνά τη δόμηση της δήλωσης για να υπάρχει πειθώ και αληθοφάνεια να αντικρούσει ρητά ή άρρητα, πιθανή εναλλακτική εκδοχή,



αναπαριστώντας τον ομιλητή αξιόπιστο, αμερόληπτο και αντικειμενικό (Wetherell, 2005). Επίσης, οι κατασκευές εμφανίζουν σοβαρή μεταβλητότητα, καθώς τα άτομα προσπαθούν να κατανοήσουν και να αλληλοεπιδράσουν.

Από την άλλη πλευρά, οι μελετητές της ανάλυσης του λόγου προσέχουν τυχόν ασυνέπειες στις διάφορες περιγραφές, διότι στοχεύουν να καταδείξουν τα διάφορα και αντιφατικά νοήματα τα οποία κοινώς εμφανίζονται σε οποιοδήποτε ειδικό λόγο. Σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (2009), μελετώντας αυτή τη μεταβλητότητα υπάρχει βοήθεια στην εξέταση της όποιας κατασκευής του συγκεκριμένου και ευρύτερα κοινωνικού πλαισίου αλληλεπίδρασης, καθώς επίσης ερμηνεύετε βάση του αλληλεπιδραστικού πλαισίου.

Προσεγγίζει αντιουσιακρατικά οποιοδήποτε γνωστικό σχήμα, στάση, συναίσθημα κ.α., επαναπροσδιορίζοντάς τα με ορολογίες δράσεων στο λόγο και με αυτόν τον τρόπο εστιάζεται στο πώς κατασκευάζεται η κάθε εκδοχή του κόσμου και με ποιόν τρόπο αυτή ταιριάζει στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης (Wetherell, 2005). Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες διέπονται από αυτή τη θεωρητική και αναλυτική λογική που αντανάκλα την προσέγγιση στη μελέτη του λόγου και της ρητορικής που αναπτύχθηκε πρόσφατα στα πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Potter & Wetherell, 1989).

Με αυτή την προοπτική, ο λόγος θεωρείται ότι έχει απαραίτητο και αναπόφευκτο προσανατολισμό στη δράση (Heritage, 1984, οπ. αναφ. στο Potter & Wetherell, 1989) και ως κοινωνική πρακτική, αλλά όχι ως ουδέτερος πομπός της πληροφορίας. Ο αναλυτής του λόγου λαμβάνοντας υπ' όψη τις παραπάνω θεωρίες δεν επιδιώκει με την έρευνα να δει τι κρύβεται πίσω από τον λόγο. Με αφετηρία την παραδοχή ότι είναι αδύνατο να προσεγγίσουμε την πραγματικότητα έξω από τους λόγους, αντικείμενο μελέτης του γίνεται ο ίδιος ο λόγος.

Επιπλέον, ο ερευνητής που στηρίζεται σε μια κονστρουξιονιστική πλατφόρμα, υποστηρίζει ότι κάθε μορφή γνώσης του κόσμου είναι μια μόνο αναπαράστασή του από τις διάφορες άλλες εκδοχές και ως εκ τούτου και ο ίδιος παίρνει μια συγκεκριμένη θέση, σχετικά με το πεδίο της έρευνάς του και τις θεωρίες που ακολουθεί και αυτή η θέση συγκαθορίζει το τι μπορεί να συλλάβει και να παρουσιάσει ως αποτέλεσμα. Γι' αυτό, σύμφωνα με την αρχή της θεωρητικής συνέπειας, πρέπει να εξετάζει και να διευκρινίζει τη θέση του σχετικά με τους συγκεκριμένους λόγους που μελετά και να εκτιμά τις συνέπειες της δικής του συμβολής στη ρηματική κατασκευή του κόσμου (Phillips & Jorgensen, 2009).

## Κεφάλαιο 2: Το Σχολικό Κλίμα

### 2.1 Η παραδοσιακή έρευνα για το σχολικό κλίμα

Στην παραδοσιακή έρευνα το σχολικό κλίμα φαίνεται να συσχετίζεται συστηματικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Κατά πόσο μια σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική φαίνεται πως ενδιαφέρει πάρα πολύ τις επιστημονικές συζητήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Υφίσταται μεγάλο ενδιαφέρον από τους ερευνητές στον χώρο της εκπαίδευσης σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των παραγόντων που αφορούν τη σχολική διοίκηση, του σχολικού κλίματος, καθώς επίσης και της βελτίωσης της μαθησιακής επίδοσης, η οποία εμμέσως είναι η αυτή που ξεχωρίζει ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Οι Dinham & Scott (2000,) θεωρούν πως το να βελτιωθεί η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών ενδεχομένως να προκύπτει και από την ενδυνάμωση ορισμένων ειδικών παραγόντων εντός των σχολικών μονάδων, για παράδειγμα: το σχολικό κλίμα, ο τρόπος συμπεριφοράς εκ της διεύθυνσεως, οι συμμετοχές στις λήψεις αποφάσεων, η σχολική φήμη και υποδομή. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως το κλίμα του σχολείου επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή επίδοση, καθώς επίσης την ψυχική διάθεση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και το εργασιακό τους ενδιαφέρον. Τα προαναφερθέντα έχουν αλληλουχία επίδρασης στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτές και κατ' επέκταση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Πασιαρδή, 2001).

Σε ένα σχολείο που είναι αποτελεσματικό, το θετικό σχολικό κλίμα προάγει την εκπαίδευση, τη γνώση και τη μάθηση. Ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς επικρατεί συνεργατικό πνεύμα, τόσο στους διδάσκοντες, όσο και στο διδακτικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένης και της διεύθυνσης. Μια εκδοχή για το σχολικό κλίμα η οποία συμπεριλαμβάνει τις συμπεριφορές των διευθυντών, των καθηγητών, καθώς επίσης τη συμμετοχή σε λήψεις αποφάσεων όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας, είναι το σχολικό κλίμα ως μια ιδιαίτερη μορφή οργανωσιακού κλίματος, το οποίο εμπλέκεται σε συμπεριφορές σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης.

## 2.2 Η έννοια του σχολικού κλίματος

Μια σχολική μονάδα είναι ένας θεμελιώδης οργανισμός για όλους. Χαρακτηριστικά της είναι οι άνθρωποι οι οποίοι την αποτελούν και συνεπώς συνθέτουν το κλίμα του με τη συλλογή της εμπειρίας τους, αλλά και όσων πιστεύουν. Επιπρόσθετα, εκφράζονται οι όροι, οι στόχοι, οι μεταξύ τους σχέσεις, η εκπαίδευση αλλά και η μάθηση, καθώς επίσης και οι οργανωτικές δομές που συνθέτουν με αυτόν τον τρόπο τη σχολική καθημερινότητα. Το κλίμα που επικρατεί σε κάποιο σχολείο παρομοιάζεται με τον εισπνεόμενο αέρα: φαίνεται άνευ σημασίας, εκτός και αν υφίσταται κάποιος προβληματισμός επ' αυτού (Freiberg, 2005). Το κλίμα μιας σχολικής μονάδας έχει αυξημένη επιρροή στη μαθησιακή επίδοση, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Zullig, Koorman, Patton & Ubbes, 2010).

Η διάθεση των καθηγητών και το πόσο ενδιαφέρονται για το επάγγελμά τους, επιδρά στην παραγωγή και στην αποτελέσματα του παιδαγωγικού τους έργου (Πασιαρδή, 2001). Επιπρόσθετα, οι Hoy & Miskel (2005), παρομοιάζουν το κλίμα του σχολείου σαν την καρδιά και την ψυχή της σχολικής μονάδας. Ενδιαφέρον έχει η γνώμη ορισμένων μελετητών, λόγου χάριν ο Ζαβλανός (1999), όπου εκφράζει πως το κλίμα ενός σχολείου είναι κάτι το οποίο αποδέχονται τα μέλη του όπως είναι, κι' όχι εκείνο που πραγματικά είναι. Από την άλλη μεριά, το κλίμα μιας σχολικής μονάδας δημιουργείται από το πόσο είναι επαγγελματικά ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός, από τη διδασκαλία και το εκπαιδευτικό τους έργο, την αποτελεσματικότητα και τη συναδελφική συνεργατικότητα (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Το κατά πόσο θετικό είναι το σχολικό κλίμα αποτελεί μια σημαντική διάσταση ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς φαίνεται ότι ενθαρρύνει το όνειρο και τη φιλοδοξία του μαθητή και της οικογένειάς τους, ενεργοποιώντας τη δημιουργία και τη χαρά των καθηγητών, καθώς ανυψώνει τα μέλη του σχολείου στο σύνολό τους (Freiberg, 2005). Με το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «σχολικό κλίμα» ασχολήθηκαν πολλοί ερευνητές. Οι Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral (2009), αναφέρουν ότι το κλίμα του σχολείου είναι η ποιότητα και ο χαρακτήρας του βίου εντός του σχολείου, με τον τρόπο που τον βιώνουν τα μέλη αυτής, αντικατοπτρίζοντας κάθε πρότυπο, στόχο, αξία, διαπροσωπική σχέση, διδακτική-μαθησιακή πρακτική και κάθε οργανωτική δομή.

## 2.3 Κατηγορίες – Τύποι σχολικού κλίματος

Ο Arthur Perry, όντας διευθυντής σε μια σχολική μονάδα της Νέας Υόρκης, ήταν αυτός ο οποίος πρώτα απ' όλους ενδιαφέρθηκε να ασχοληθεί με το σχολικό κλίμα. Στο βιβλίο του «The Management of a City School» (εκδόθηκε το 1908), επισήμανε τη σημαντική συμβολή που έχει το σχολικό περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία, προσδιορίζοντας πόσο μεγάλη σημασία έχουν οι συγκεντρώσεις ενός σχολείου και οι γιορτές του, οι εκθέσεις των μαθητών, οι συζητήσεις, η εφημερίδα του σχολείου και τα προγράμματα του αθλητισμού για να δημιουργηθεί κοινό πνεύμα ανάμεσα στα μέλη του σχολείου (Ζμπάινος & Γιαννακούρα, 2010).

Η επιστημονική έρευνα για το οργανωσιακό κλίμα άρχισε περί το 1950 με το ξεκίνημα των ερευνών για το κλίμα των οργανισμών (Zullig et al., 2010). Πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις σε πλήθος επιχειρήσεων και οργανισμών, προσπαθώντας να υπάρξει συσχέτιση των περιβαλλοντικών οι επιρροών του οργανισμού και τα αποτελέσματα είχαν μεγάλο ενδιαφέρον με το συσχετισμό των παραμέτρων, λόγω χάριν το ηθικό και το πόσο παραγωγικοί υπήρξαν οι εργαζομένοι, συμβάλλοντας στην επιχειρησιακή κερδοφορία.

Ο Halpin (1967) διέκρινε τις ακόλουθες έξι κατηγοριοποιήσεις για το σχολικό κλίμα, βάση των ερευνητικών αποτελεσμάτων όπου διεξήχθησαν για να προσδιοριστεί η έννοια και η μέτρηση του σχολικού κλίματος σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, μελετήθηκε η αλληλεπίδραση των καθηγητών αναμεταξύ τους, καθώς επίσης και της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας, ως αποτέλεσμα υπήρξε διαφορά μεταξύ των σχολείων.

### 1. Το ανοιχτό κλίμα

Στα σχολεία όπου υπάρχει ανοιχτό κλίμα, η διεύθυνση και οι καθηγητές είναι στενοί συνεργάτες, επικρατεί αρμονία και η σχέση τους είναι ειλικρινής και ελεύθερη. Επιπλέον, οι διευθυντές είναι υψηλόβαθμης υποστήριξης και μειωμένης στάσης κατεύθυνσης και περιορισμού. Στα κύρια χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου σχολικού κλίματος ανήκει η γνησιότητα σε όλα τα μέλη του (Καβούρη, 1998).

### 2. Το αυτόνομο κλίμα

Στα σχολεία όπου επικρατεί αυτόνομο κλίμα, το αυξημένο ομαδικό πνεύμα είναι κυρίαρχο και απορρέει σαν αποτέλεσμα περισσότερης ικανοποίησης της κοινωνικής

ανάγκης στα μέλη της σχολικής μονάδας και ελάχιστα από την αναγκαιότητα να εκτελεστούν τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα, συμπεριλαμβανομένης της άσκησης μικρής ελεγκτικότητας από το διευθυντή στους καθηγητές.

1. Το ελεγχόμενο κλίμα

Με το συγκεκριμένο κλίμα κατευθύνεται η εκπαιδευτική δράση από τη σημασία της εκτέλεσης του εκπαιδευτικού καθήκοντος.

2. Το οικείο κλίμα

Σχετίζεται με σχολικές μονάδες όπου κυριαρχεί η φιλική σχέση ανάμεσα στα μέλη και λίγη σημασία δίδεται στους κοινωνικούς ελέγχους που σχετίζονται με την άσκηση του καθηκοντολογίου τους. Τονίζετε δε πως ο διευθυντής και οι καθηγητές έχουν σχέσεις φιλίας και πράττουν περισσότερο βάση της ικανοποίησης της κοινωνική τους ανάγκης.

3. Το πατερναλιστικό κλίμα

Επικρατεί σε σχολεία στα οποία η διεύθυνση λειτουργεί με εγωκεντρισμό, καθ' ότι «οικειοποιείται» τις πολλαπλές δραστηριότητες του σχολείου επειδή θεωρεί τη σχολική μονάδα προσωπική του υπόθεση. Υπάρχει απουσία του πνεύματος ομαδικότητας και μένουν ανικανοποίητες οι κοινωνικές σχέσεις.

4. Το κλειστό κλίμα

Στη σχολική μονάδα όπου υπάρχει αυτό το είδος κλίματος, η σχέση διευθυντή – καθηγητών και ειδικότερα η επαγγελματική σχέση παραμένει αυστηρή, τυπική και ψυχρή.

## Κεφάλαιο 3: Το Σχολικό Κλίμα και οι Παράγοντες Διαμόρφωσής του

### 3.1 Διαστάσεις και παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος

Μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία, ο Καρατάσιος και Καραμήτρος (2010), συμπεραίνουν ότι ο όρος σχολικό κλίμα αποτελείται από τρεις διαστάσεις:

- α) Την οικολογική
- β) Την κοινωνική
- γ) Τη μαθησιακή

Αν αναλυθούν διαφαίνονται οι παράγοντες διαμόρφωσης των ιδιαίτερων χαρακτήρων των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα:

- α) Η οικολογική διάσταση έχει αναφορά στη φυσικοϋλικοτεχνική σχολική υποδομή, π.χ. των κτηρίων, των αιθουσών, του εξοπλισμού, της θέρμανσης και του φωτισμού.
- β) Η κοινωνική διάσταση έχει αναφορά τυπικών και άτυπων κανονισμών οι οποίοι διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στα μέλη των σχολικών κοινοτήτων. Συγκεκριμένα η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, εκπαιδευτικού – διευθυντή, μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικού προσωπικού – γονέων, συσχετίζονται μεταξύ τους.
- γ) Η μαθησιακή διάσταση έχει αναφορά στα περιβάλλοντα μάθησης και στις εκπαιδευτικές ενέργειες στη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως είναι οι προγραμματισμοί των μαθημάτων, οι αξιολογήσεις, οι ανατροφοδοτήσεις, οι πολλές εργασίες και δραστηριότητες με σκοπό τη μάθηση, το συνεργατικό κλίμα και οι συμμετοχές των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όλοι αυτοί οι παράγοντες έχουν αλληλεπίδραση μεταξύ τους, η οποία όταν είναι θετική βοηθά:
  - Στο να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής.
  - Στην εξασφάλιση της συμμετοχικής και συνεργατικής διαδικασίας.
  - Στην ομαλή λειτουργία του τμήματος.
  - Στο αίσθημα ανάπτυξης ικανοποίησης και ευχαρίστησης.

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης του Daar (2010, αναφέρεται στο Παναγιωτίδου, 2012), απορρέουν έντεκα παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται στο να

διαμορφωθεί το κλίμα του σχολείου και παρουσιάζονται εν συνεχεία βάση της σπουδαιότητάς τους:

#### 1. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών

Οι Deci και Ryan (2002), τονίζουν ότι αν οι καθηγητές αναπτύξουν μια υγιή διαπροσωπική σχέση με τη μαθητική κοινότητα και τους καθοδηγήσουν ορθά για να μάθουν, υποστηρίζοντας μια τέτοια προσπάθεια, αναμφίβολα θα τους οδηγήσουν σε προώθηση και σε αυτορρύθμιση που έχει ως έκβαση την επιτυχημένη μαθησιακή επίδοση. Επιπρόσθετα, τονίζετε ότι η μαθησιακή επίδοση θα βελτιωθεί αν γίνει παρακίνηση μέσω εσωτερικών κινήτρων, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί τους θα στηρίζουν την ικανότητά τους στο ν' αποκτηθεί ένας πιο ενεργός ρόλος στη μαθησιακή τους εκπαίδευση (Reeve, Jang, Carell, Jeon & Barch, 2004).

#### 2. Αίσθημα ασφάλειας

Αποτελείται από μια διπλή διάσταση. Αφενός, γίνεται αναφορά στο αίσθημα ασφάλειας που καλό είναι να αισθάνονται οι μαθητές στο φυσικό τους σχολικό περιβάλλον. Αφετέρου, απαιτούνται προϋποθέσεις μακροπρόθεσμων πρακτικών, συμπεριλαμβανομένων των αποτελεσματικών και παιδαγωγικών, ταυτόχρονα με στρατηγικές πειθαρχίας και συμπεριφορικούς κανόνες οι οποίοι θα αποτρέψουν τη σωματική και ψυχολογική βία, για να νιώσουν οι μαθητές τη συναισθηματική ασφάλεια. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις που οι μαθητές εμφανίζουν μεγάλους φόβους και άγχη σε θεματολογίες που έχουν σχέση με τη σχολική μονάδα (π.χ. εξεταστική περίοδος), η υποστήριξη των συναισθημάτων των μαθητών από το σχολικό περιβάλλον και της οικογένειας, κρίνεται χρήσιμη και αποτελεσματική (Μαριδάκη, 2009).

#### 3. Διοίκηση

Η σύγχρονη διεύθυνση δεν είναι αρκετό μόνο να διεκπεραιώνει τις σχολικές υποθέσεις και να διοικεί μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό, διότι η διεύθυνση του σχολείου θα πρέπει να ηγείται δυναμικά και να βάζει μεγάλους στόχους για τη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να είναι ικανός στο να ενδυναμώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών του σχολείου, παρέχοντάς τους βοήθεια, συνεργασία και τέλος, εμπνυχώνοντάς τους.

#### 4. Προσδοκίες μαθησιακής επίδοσης

Υψίστης σημασίας φαίνεται πως είναι να επικρατεί στα σχολεία, πνεύμα υψηλών προσδοκιών και στόχοι μαθησιακής επίδοσης, καθώς επίσης να δημιουργηθούν σωστές προϋποθέσεις και αλληλεπιδράσεις για την επίτευξη αυτών.

#### 5. Συμπεριφορά μαθητών

Ο συγκεκριμένος παράγοντας εστιάζεται στη μαθησιακή ικανότητα της αυτοπειθαρχίας και της ρύθμισης της συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2002), η τακτική των καθηγητών δύναται να έχουν ως στόχο τη μαθησιακή καθοδήγηση στην αυτορρυθμιστική συμπεριφορά τους και ότι οι καθηγητές έχουν προτίμηση να εργάζονται με μαθητές, οι οποίοι έχουν το σθένος δίχως εξωτερικές ποινές ή αμοιβές να θέτουν συμπεριφορικά όρια.

#### 6. Καθοδήγηση

Αυτή είναι η ποιότητα της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής καθοδήγησης, η οποία προσφέρεται από τους καθηγητές προς τη μαθητική κοινότητα, όπως επίσης και η προσωπική στήριξη και παροχή συμβουλευτικής βοήθειας.

#### 7. Σχέση μεταξύ των μαθητών

Σπουδαίο είναι να υφίσταται υγιή σχέση ανάμεσα στους μαθητές και να υπάρχει αρμονική συνεργασία για να επιτευχθούν κοινοί στόχοι. Ο Li (1985) αναφέρει πως η ακαδημαϊκή επιτυχία μιας μαθησιακής κοινότητας έχει άμεση σύνδεση με τη σχέση η οποία έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους με εκκίνηση το δημοτικό σχολείο.

#### 8. Σχέσεις σχολείων – οικογενειών

Η καλή γονεϊκή συνεργατικότητα με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας παρέχει βοήθεια στο να καλυτερεύσει η μαθησιακή επίδοση. Στην ελληνική επικράτεια, ανάλογες έρευνες έχουν επιδείξει τα εξής παράδοξα: ενώ η ελληνική οικογένεια πιστεύει ότι η σχολική συνεργασία με την οικογένεια έχει ρόλο αποφασιστικότητας στη μαθησιακή και ψυχολογική ανάπτυξη των τέκνων τους, σπανίως αναπτύσσεται ένα ουσιαστικό πλαίσιο συνεργατικότητας με τη σχολική μονάδα, ακόμα κι αν τους δίνεται αυτή η ευκαιρία. Επιπλέον, αναγνωρίζεται, πως η σχολική συνεργατικότητα θα τους παρέχει καλύτερη αντίληψη των παιδικών ψυχολογικών αναγκών, όμως σπανίως ή καθόλου συζητούν για τέτοιου είδους θέματα με τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται φιλικώς διακείμενοι σε εκείνους των εκάστοτε συναντήσεων και γι' αυτό, δεν χρησιμοποιούν το καλό κλίμα ώστε να δομηθεί μια ειλικρινής και ουσιαστικής σχέσης η οποία θα οδηγηθεί στην επιτυχία ενός καλού αποτελέσματος για τα παιδιά (Antonopoulou, Koutrouba, Babalis, 2011).

#### 9. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού

Ο συγκεκριμένος παράγων συνθέτει τις ικανότητες και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στην οργανωτικότητα του τμήματος και της διδασκαλίας, αλλά και της ορθής διαχείρισης του χρόνου. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνεται κάθε γενικό στοιχείο της



εκπαιδευτικής προσωπικότητας, για παράδειγμα: αν είναι κοινωνικός ή ευέλικτος, η προσαρμογή του στις προκείμενες αλλαγές, η συνεργατική ικανότητα με τη διεύθυνση, των άλλων εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών.

#### 10. Μαθησιακές δραστηριότητες

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα πέραν του αυστηρού σχολικού προγράμματος όπου τους δίνεται η δυνατότητα συνεργασίας, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και η συναισθηματική ικανότητα του «ανήκειν» στο σχολικό τους περιβάλλον.

#### 11. Φυσικά και μαθησιακά περιβάλλοντα

Ένα φυσικό περιβάλλον που είναι προσεγμένο έχει θετική επίδραση στα μέλη ενός σχολείου. Όπως ορίζει η Anderson (1982), η κατάσταση των σχολικών κτιρίων και της αίθουσας διδασκαλίας έχει στενή σύνδεση με τη μαθησιακή επίδοση. Ο Handy (1986), τονίζει ότι ο πιο σημαντικός παράγων ο οποίος διαμορφώνει το σχολικό κλίμα είναι η έκταση του περιβάλλοντός του. Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική έρευνα, σε μια μικρή σχολική μονάδα υπάρχει πιο ανοιχτό κλίμα συγκριτικά με εκείνο το οποίο υπάρχει σε πιο μεγάλη (George & Bishop, 1972).

Επιπρόσθετα, είναι άξιο λόγου να αναφερθεί πως σημαντικές επιδράσεις στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει η επιδίωξη του κάθε εκπαιδευτικού, με τον τρόπο που αυτή διαμορφώνεται βάση του φύλου, της ηλικίας, της μόρφωσης, τα έτη που υπηρετεί, ως προς τι ενδιαφέρεται, η φιλοδοξία που έχουν κ.α. Εκ του αποτελέσματος προκύπτει η δημιουργία μιας τέτοιας διάστασης, η οποία έχει επίδραση στο κλίμα του σχολείου. Βάση ερευνών φαίνεται ότι αν η διεύθυνση λάβει υπόψη τις διαφορές του εκπαιδευτικού ως άτομο, επιδεικνύει ενδιαφέρον ώστε να καλυφθούν οι ανάγκες του και τον αφήσει να είναι αυτόνομος, τότε το κλίμα της εργασίας είναι αποδοτικότερο και πιο ευχάριστο (Payne, Pheysey & Pugh, 1971).

Ο διευθυντικός ρόλος στο να διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα και η σχολική κουλτούρα είναι πολύ σπουδαίος και κρίσιμος. Ο ίδιος είναι η κινητήριος δύναμη και έχει την ικανότητα της ατμοσφαιρικής διαμόρφωσης που αυτός θέλει και θεωρεί ποια αρμόζει, καθώς είναι ο ίδιος που λειτουργεί σαν παράδειγμα προς μίμηση (Αθανασούλα, 1999). Μια ακόμη σπουδαία συμβολή στο να διαμορφωθεί το σχολικό κλίμα και η κουλτούρα από τη σχολική διεύθυνση, είναι η ικανότητα να εφαρμόζονται οι αλλαγές και οι καινοτομίες, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα όραμα και η πορεία του σχολείου προς αυτό (Πασιαρδή, 2001).

Αυτό μπορεί να είναι υπαρκτό στην περίπτωση που η διεύθυνση του σχολείου ενημερώνεται για την κάθε τρέχουσα εξέλιξη που έχει σχέση με τα νέα της εκπαίδευσης. Επίσης, θα πρέπει να έχει καθιερωθεί ένα δίκτυο ανταλλαγής πληροφοριών με εκπαιδευτικούς εντός και εκτός σχολείου, καθώς πρέπει να έχει ενεργό συμμετοχή στα εκπαιδευτικά πράγματα (Ιορδανίδης, 2006). Συνεπώς, με αυτούς τους τρόπους συνδιαμορφώνεται ένα θετικό σχολικό κλίμα καθ' ότι οι καθηγητές του σχολείου είναι αυτοί οι οποίοι θα μετουσιώνουν στην πράξη όποια αλλαγή, μεταρρύθμιση και καινοτομία θα βρουν εφαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η επιτυχία είναι ανάλογη της πίστης και της αφοσίωσης της διεκπεραίωσης και υλοποίησης οποιασδήποτε προσπάθειας, αλλά και των ποιοτικών αναβαθμίσεων της εκπαίδευσης που παρέχεται και σε σπουδαίο βαθμό υπάρχει επίτευξη δια μέσου διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, αξιολογήσεων και διαρκών επιμορφώσεων. Για να υλοποιηθούν οι αλλαγές, οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες, προϋπόθεση είναι να υπάρχει εποικοδομητική συνεργασία και καλλιεργήσιμοι κοινωνικοί δεσμοί εντός της ομαδικής και ευχάριστης συνεργασίας όλων, κάτι το οποίο συμβάλλει στο να δημιουργηθεί θετικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001).

Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι το κλίμα ενός σχολείου έχει μεγάλη επιρροή στη μαθησιακή επίδοση, στη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό τους ενδιαφέρον, οι οποίοι εν συνεχεία αλληλεπιδρούν στην παραγωγικότητά τους και στην αποτελεσματικότητά τους στο έργο της εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001). Στην ελληνική επικράτεια η αρχική ερευνητική μελέτη για το σχολικό κλίμα πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά από την Καβούρη (1998,) σε 42 πολυθέσια δημοτικά σχολεία της Αττικής, προνομιούχων και υποβαθμισμένων περιοχών, αλλά και σε υποβαθμισμένες. Κατά τη διερεύνηση έγινε εντοπισμός τεσσάρων διακριτών ειδών σχολικού κλίματος:

- α) Το ανοιχτό
- β) Της απάθειας
- γ) Το σχεδόν κλειστό κλίμα
- δ) Το κλειστό

Πιο επικρατές υπήρξε το ανοιχτό σχολικό κλίμα ή υψηλού βαθμού υποστήριξης και οικειότητας και χαμηλού βαθμού εκπαιδευτικής απάθειας. Συνεπώς, το κλίμα ενός σχολείου καθορίζεται από πολλούς παράγοντες και διαμορφώνει αποτελεσματικά τα σχολεία. Κατ' επέκταση βελτιώνει τη μαθησιακή επίδοση, τη ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών και το επαγγελματικό τους ενδιαφέρον. Εν κατακλείδι, με αυτόν τον

τρόπο υπάρχει αλληλένδετη επίδραση στην παραγωγή και στο αποτέλεσμα του έργου εκπαίδευσης (Πασιαρδή, 2001).

Οι James & Jones (1989), επισημαίνουν ότι η αντικειμενική προσέγγιση καθιστά το κλίμα «συνώνυμο με το οργανωσιακό». Επιπλέον, τονίζεται ότι το κλίμα είναι προϊόν της άμεση εμπειρίας των μελών του οργανισμού και για το λόγο αυτό αποτελεί σημαντική προσθήκη στη θεωρία της οργάνωσης. Παρά το ότι η κοινωνική κονστρουξιονιστική οπτική που εμφανίζεται στην οργανωσιακή θεωρία από το τέλος της δεκαετίας του 1970 (Morgan, 1997), ο προβληματισμός που προκύπτει σε σχέση με το «σχολικό κλίμα» ως μια μεταφορά δε φαίνεται να έχει αξιοποιηθεί για ερευνητικούς σκοπούς με επικέντρωση στη γλωσσική κατασκευή του «σχολικού κλίματος» ως πραγματικότητας (Finlayson, 1987; Maxwell & Thomas, 1991).

### 3.2 Η ποιοτική έρευνα για το σχολικό κλίμα

Διερευνώντας τη βιβλιογραφία δε φάνηκε να υπάρχει έρευνα σχετικά με το σχολικό κλίμα που να χρησιμοποιεί κάποια μορφή ανάλυσης λόγου. Επιπλέον, από την επικέντρωση στην αναζήτηση ποιοτικής έρευνας σχετικά με το σχολικό κλίμα, διαπιστώθηκε ότι έχουν γίνει ελάχιστες έρευνες με ποιοτική ή μικτή μεθοδολογία. Επίσης, φάνηκε ότι και οι έρευνες αυτές υιοθετούν το ρεαλιστικό επιστημολογικό σκεπτικό της παραδοσιακής ποσοτικής έρευνας σχετικά με το σχολικό κλίμα. Σύμφωνα με τους Cafasso, Camie και Rhodes (2002), οι μοναδικές διαστάσεις του σχολείου και η πολυπλοκότητα του κλίματος της μέσης εκπαίδευσης μπορεί να παραπλανάται, αν χρησιμοποιούνται μεμονωμένες ή ποιοτικές μέθοδοι.

Στην έρευνά τους, ως μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων προτάθηκε ένα νέο μοντέλο συνεργασίας. Αυτό είναι, η χρήση της μικτής μεθοδολογίας, ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης, η οποία παρέχει ισχυρές αποδείξεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως συνερευνητές, ο οποίος είναι πλήρως αποδεκτός. Στη μελέτη της πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των 116 συμμετεχόντων με ερευνητικά ερωτήματα όπως: Πώς είναι να είσαι δάσκαλος σε αυτό το σχολείο; Τι θεωρείς επιτυχημένο μαθητή; Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει αυτό το σχολείο και πώς θα τις αντιμετωπίσετε; Σχέσεις εκπαιδευτικών κ.ά. Εν κατακλείδι, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν

θετικά στο νέο τους ρόλο, αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους για το σχολικό κλίμα, με το σχεδιασμό παρεμβάσεων για τη βελτίωσή του.

Ο Gislason (2009), στην ποιοτική του μελέτη περιέγραψε τον αντίκτυπο των σχολικών εγκαταστάσεων στη διδασκαλία και το σχολικό κλίμα, υποστηρίζοντας πως συνδέονται όλα με αμοιβαία υποστηρικτικό τρόπο. Τόνισε, επίσης, τη θετική συμβολή στο κοινωνικό κλίμα του σχολείου. Οι συνεντευξιαζόμενοι μαθητές ως μέρος της μελέτης, εξέφρασαν την προτίμησή τους για ένα ανοικτό περιβάλλον διδασκαλίας αντί για τις συμβατικές αίθουσες, επειδή τους βοηθά να συνδεθούν κοινωνικά με έναν μεγαλύτερο αριθμό συνομηλίκων από όσο θα ήταν δυνατό σε ένα πιο κλειστό περιβάλλον. Τα θετικά αποτελέσματα του σχεδιασμού της έρευνάς του βασίζονται σε διάφορες συνθήκες που είναι συγκεκριμένες για το σχολείο και αν αυτό είναι δυνατό ή όχι να αναπαραχθεί αλλού.

Σύμφωνα με τους De Smul, Heirweg, Devos & Van Keer (2019), οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην εφαρμογή της αυτορρύθμισης της μάθησης. Με την ποιοτική τους μελέτη και τη συγκριτική της ανάλυση μεταξύ δύο επιτυχημένων και δύο λιγότερο επιτυχημένων σχολείων, διερεύνησαν το ρόλο του σχολικού κλίματος. Πραγματοποιήθηκε ένας σχεδιασμός πολλαπλής μελέτης περιπτώσεων με σκόπιμη δειγματοληψία ακραίων περιπτώσεων. Επιπλέον, αυτή η μελέτη χρησιμοποίησε ερευνητικό σχεδιασμό μικτής μεθόδου, αφού έγινε συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών έρευνας.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 15 μέλη του σχολείου και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα επιτυχημένα σχολεία διακρίνονται από ένα κοινό όραμα, επαρκείς ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, τακτικές συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων με αποτέλεσμα το συλλογικό αίσθημα ευθύνης. Τονίζετε δε, ότι η διεύθυνση ενός σχολείου δύναται να παίζει έναν θετικό ρόλο στη διευκόλυνση ενός θετικού σχολικού κλίματος και στο να βελτιωθεί η απόδοση στους εκπαιδευτικούς, που με τη σειρά τους θα μπορούσαν να προωθήσουν τα επιτεύγματα των μαθητών, ωστόσο παραμένει ασαφές πώς οι διευθυντές σχολείων βοηθούν ή παρεμποδίζουν αυτήν τη διαδικασία.

## Κεφάλαιο 4: Η Γλώσσα και η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία

### 4.1 Η μελέτη της γλώσσας από την πλευρά της Κοινωνικής Ψυχολογίας

Σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (2009), η γλώσσα είναι ένας επικοινωνιακός κώδικας και είναι αδύνατο να αποσπαστεί από τη διαδικασία της σκέψης και της λογικής επεξεργασίας. Η κοινωνική ψυχολογία μελετά τη γλώσσα και η σημασία της είναι ζωτική, διότι μέσω αυτής επιτυγχάνεται ένα πλήθος από δραστηριότητες. Όπως υποστηρίζει ο Chomsky στο Potter & Wetherell (2009), βασικότερο χαρακτηριστικό της χρήσης της γλώσσας είναι η δημιουργικότητα και η χρήση της από τα άτομα για να κάνουν πράγματα (διαταγή, ζήτηση, πειθώ, κατηγορώ).

Ο Austin αναγνώρισε τη γλώσσα ως ανθρώπινη πρακτική και γι' αυτό προέβη σε αντικατάσταση μεταξύ της διάκρισης επιτελεστικού (πρόταση που κάνει πράγματα) και διαπιστωτικού (πρόταση που λέει πράγματα) εκφωνήματος με τη «γενική θεωρία των γλωσσικών πράξεων (όλα τα εκφωνήματα δηλώνουν και κάνουν πράγματα, δηλαδή έχουν νόημα και ισχύ)». Στην περίπτωση που η γλώσσα θεωρηθεί μορφή δράσης στο λόγο ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών στόχων, λαμβάνεται υπόψιν το κοινωνικό πλαίσιο (Harre, 1979, αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009).

Σύμφωνα με τους Barnes & Law (1976), μια έκφραση είναι ενδεικτική, όταν αλλάζει το νόημά της ανάλογα με τα συμφραζόμενα. Συνεπώς, με τα εκφωνήματα οι ακροατές καλούνται να συμπληρώσουν το νόημα με τη χρήση σχετικών πληροφοριών λ.χ. ποιοι είναι οι ομιλητές και ποιες οι κοινωνικές τους θέσεις, τι είχε λεχθεί σε προηγούμενη στιγμή και τι πιθανολογείται να γίνει κατόπιν (αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009).

Η ομαλή συνομιλία και η παραγωγή της είναι τέχνη και απαιτείται πληθώρα δεξιοτήτων. Δείχνει κανονική, άνευ βίας λόγω του ότι υπάρχει εξάσκηση πάνω της. Στην εξελικτική πορεία της ανάλυσης του λόγου εκτός από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων και της εθνομεθοδολογίας, συμβάλλει και η σημειολογία, η οποία αναφέρεται σ' ένα σύστημα αντίθεσης και διαφοράς προϋποθέτοντας τη σημασιοδότηση σε

μεμονωμένες λέξεις. Οπότε, πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι λέξεις που χρησιμοποιούνται ή απουσιάζουν.

Επίσης, στη θεωρία των γλωσσικών πράξεων και της εθνομεθοδολογίας η ομιλία τονίζεται ως είδος δράσης. Πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία των γλωσσικών πράξεων, η προαναφερθείσα ιδέα εκφράζει πως οι ίδιες προτάσεις, οι ίδιες σειρές λέξεων, μπορούν να χρησιμοποιηθούν με διάφορους τρόπους, όπως με την ισχύ αιτημάτων, διαταγών, ερωτημάτων κ.α. Ο Wieder τονίζει πως το εκφώνημα δύναται να αλλάξει το χαρακτήρα της πράξης που γίνεται, αλλά και τη σχέση ανάμεσα στα μέρη τα οποία συμπεριλαμβάνονται στη συνομιλία.

Οι Potter & Wetherell (2009), συμπεραίνουν πως η ανάλυση του λόγου είναι πολλά περισσότερα από ένα καινούριο πεδίο έρευνας της κοινωνικής ψυχολογίας και περιλαμβάνει κάποια βασικά συστατικά όπως είναι η λειτουργία, η κατασκευή και η μεταβλητότητα. Όπως επισημαίνει ο Drew (1998), οι πλάγιες εκφράσεις των αιτημάτων ωφελούν τον ομιλητή, διότι δίνεται η δυνατότητα στους συνομιλητές τους να τα απορρίψουν διακριτικά.

Οι Potter & Wetherell (2009), διευκρινίζουν πως ο άνθρωπος χρησιμοποιεί τη γλώσσα για την «κατασκευή» (ποικιλία περιγραφικών γεγονότων, ενεργές επιλογές στο τι θα περιληφθεί ή όχι και ο τονισμός των δραστικών, επιπτώσιακών χαρακτήρων στις εκάστοτε αναφορές) διάφορων εκδοχών στον κοινωνικό κόσμο.

Η ανάλυση λόγου αναφέρει πως όλα τα είδη της γλώσσας, καθώς και η απλούστερη η περιγραφική, κατασκευάζει και έχει επιπτώσεις. Επίσης, ασχολείται με τα λειτουργικά στοιχεία κάθε είδους ομιλίας, εξετάζοντας το περιεχόμενο της γλώσσας. Συγκεκριμένα, εξετάζεται τι λέγεται και γράφεται από τον άνθρωπο, αλλά όχι το πως θα το πει (φωνολογία, επιτονισμός κ.α.).

Συνοπτικά, ο λόγος των αναλυτών υποστηρίζει πως η γλώσσα όχι μόνο κατασκευάζει, αλλά είναι κατασκευασμένη. Τα ίδια φαινόμενα μπορούν να περιγραφούν με πολλαπλούς διάφορους τρόπους, γι' αυτό και υπάρχει μεγάλη σημασία στις αναφορές.

Προς το παρόν, δεν ανευρεθεί ακόμα ορθός τρόπος της μεταβλητότητας, ώστε να μπορούν να διαχωριστεί η κυριολεκτική ή η ακριβής αναφορά από τη ρητορική ή απλά παρατηρητική, δίχως να προκαλείται το πρόβλημα της μεταβλητότητας στον ερευνητή ο οποίος χρησιμοποιεί το «ρεαλιστικό» μοντέλο της γλώσσας (Potter & Wetherell, 2009).

Επιπρόσθετα, ο άνθρωπος πάντα κατασκευάζει εκδοχή και ξαναπεριγράφει κάποιο συμβάν. Η κοινωνική αντίληψη μελετά το πως μιλάει ο άνθρωπος γι' άλλους ανθρώπους και εξετάζει το γλωσσικό ζήτημα και της οπτικής διεργασίας.

Στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου γίνεται διάκριση τριών μεγάλων κατηγοριών στρατηγικής, οι οποίες αποκρύπτουν τις μεταβλητότητες των αναφορών και είναι ο περιορισμός, η χονδρική κωδικοποίηση και η επιλεκτική ανάγνωση. Συγκεκριμένα, η στρατηγική του περιορισμού περιλαμβάνει τεχνικές οι οποίες δεν επιτρέπουν να φανερωθεί η μεταβλητότητα του λόγου σε αυτούς που συμμετέχουν.

Η τεχνική των ψυχολόγων που κατά παράδοση χρησιμοποιούν ώστε να γίνει χειρισμός του ελεύθερου λόγου είναι η ανάλυση περιεχομένου, όπου παράγονται κατηγορίες οι οποίες αξιόπιστα κωδικοποιημένες εφαρμόζονται στα δεδομένα για να ελεγχθούν οι υποθέσεις (Holsti, 1968; Mostyn, 1985 αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009).

## 4.2 Η «στάση» στο λόγο

Η επιλεκτική ανάγνωση διατηρεί το ρεαλιστικό μοντέλο της κοινής λογικής του αναλυτή. Μια από τις μορφές της επιλεκτικής ανάγνωσης είναι όταν οι αναλυτές χειρίζονται τη συνέντευξη ή το κείμενο και ξεχωρίζουν ότι φαίνεται σημαντικό ακούγοντας τις κασέτες ή διαβάζοντας τα κείμενα.

Στην περίπτωση που παρατηρηθεί κάποια μεταβλητότητα μπορεί να γίνει χρήσης μιας άλλης μορφής ανάγνωση, η οποία κατόπιν επιλογής θα πραγματοποιήσει και/ή ειρωνικοποιήσει το λόγο, ο οποίος έχει έναν προσανατολισμό δράσης γενικότερα.

Σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (2009), θεμελιώδη έννοια στην Κοινωνικής Ψυχολογίας είναι η στάση στο λόγο και είναι ξεχωρες από τα αντικείμενα σκέψης τα οποία διαμορφώνονται και κατασκευάζονται στο λόγο στη διάρκεια της αξιολόγησης. Ο τρόπος όπου εκφράζεται η αξιολόγηση είναι η κατασκευή μιας εκδοχής του αντικειμένου.

«Στάση» καλείται μια κατάσταση σταθερή και υποκειμενική, η οποία εκφράζεται μέσω του λόγου και της συμπεριφοράς. Δε θεωρείται απαραίτητο η στάση η οποία εκφράζεται σε μια περίπτωση, να εκφραστεί και σε μια άλλη. Για να έχει όμως νόημα η στάση, τότε θα πρέπει να είναι σταθερή και στατική.

Επιπροσθέτως, έστω και μια μικρή πληροφορία που έχει σχέση με το συγκεκριμένο, δύναται να αμφισβητήσει με την πρώτη ματιά αυτό το οποίο δηλώνει το άτομο. Η ανάλυση λόγου δίνει έμφαση στο λόγο, στην οργάνωσή του και στο τι επιτελεί. Η εκδοχή του ομιλητή φαίνεται αν απορρέει λογικά και φυσικά από τα συμφραζόμενα. Επίσης, ανάλογα το πλαίσιο, μπορεί κάποιος να προσαρμόσει τις απαντήσεις του στα θέματα.

Η βασική ηθογονική υπόθεση αναφέρει πως ο άνθρωπος κατέχει αποθέματα κοινωνικών γνώσεων, επιτρέποντάς του να ενεργεί και να δίνει αναφορές, όπως: να εξηγεί ή να δικαιολογεί την πράξη του. Συνεπώς, με τις αναλύσεις των αναφορών γίνεται αποκάλυψη των χαρακτηριστικών της κοινωνικής ικανότητας του ατόμου και ακολούθως αποκαλύπτεται η έννοια της πράξης του (Harre, 1979 αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009).

Σύμφωνα με τους Swartz & Lacey (1982), οι πράξεις έχουν σημειολογικό χαρακτήρα (αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009). Ειδικότερα, η σύνδεση ανάμεσα στην κίνηση και στο νόημα είναι αφύσικη και εξαρτώμενη από υφιστάμενα δίκτυα κοινωνικής σύμβασης, με τα οποία συγκεκριμένη κίνηση λαμβάνεται σαν επιτέλεση συγκεκριμένης πράξης. Συνεπώς, κύριος στόχος της ηθογονικής έρευνας είναι να αποσαφηνιστούν οι κανόνες με τους οποίους συνιστώνται οι κοινωνικές και συμβατικές γνώσεις των ατόμων, των κοινωνιών ή κάποιας κουλτούρας.

Οι συγκεκριμένοι κανόνες κατηγοριοποιούνται είτε σε ρυθμιστικούς, των οποίων η χρήση είναι για την κατεύθυνση της συμπεριφοράς στο κατάλληλο μονοπάτι και μοιάζουν με τους απλούς κανόνες της καθημερινότητας (π.χ. μη μιλάτε στο κινητό όταν οδηγείτε), είτε σε ερμηνευτικούς, όπου οι άνθρωποι επιτρέπεται να ερμηνεύουν το νόημα σύμφωνα με την κίνηση ή το συμβάν (π.χ. κανόνες αθλητισμού).

Συνοψίζοντας, ο Harre (1979) ισχυρίζεται ότι ο άνθρωπος αντλεί από τους γνωστικούς του πόρους για την παραγωγή αποτελεσματικών και θεμιτών κοινωνικών δραστηριοτήτων, εναρμονίζοντας τις δραστηριότητές του με τις πράξεις από άλλους ανθρώπους (αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009).

Όπως έχει αναφερθεί, η χρήση της γλώσσας εξηγεί, δικαιολογεί, κολακεύει, πείθει και παρουσιάζει τους εαυτούς μας ως άξιους και ικανούς ή ακόμα και για να κατηγορηθεί κάποιος άλλος. Επιπρόσθετα, οι αναφορές κατασκευάζονται για να μη φανερώσουν τους σκοπούς. Για να φανερωθεί όμως ποια αναφορά είναι κυριολεκτική, οι ερευνητές προτείνουν ως λύση την παρατήρηση ή την τριγωνοποίηση. Ουσιαστικά, η παρατήρηση ελέγχει αν η αναφορά είναι ακριβής, συγκρίνοντάς την με την



παρατήρηση του ερευνητή. Συνεπώς, ορθή είναι η αναφορά η οποία συμβαδίζει με τη σύγκριση της παρατήρησης του ερευνητή. Αντιθέτως, η τριγωνοποίηση (χρήση πολλαπλών επιμέρους δεικτών) τονίζει πως θα πρέπει να γίνεται συλλογή διαφόρων αναφορών από διάφορες πηγές για να μπορεί ο ερευνητής να κατευθυνθεί στον ορθό προσδιορισμό του γεγονότος.

Η απλή παρατήρηση μιας πράξης σε κάποιο συμβάν που διαδραματίζεται, δεν είναι από μόνη της αρκετή, γι' αυτό και είναι απαραίτητη η διαδικασία συλλογής του λόγου από τους συμμετέχοντες. Στον άνθρωπο η ερμηνεία της κίνησης μπορεί να διαφέρει από έναν άλλον άνθρωπο, καθώς επίσης μπορεί να γίνει εκτίμηση ή επανερμηνεία σε διάφορες χρονικές στιγμές. Η ελεγχιμότητα έχει μεγάλη σημασία και είναι ουσιαστική. Για να σημειωθεί πρόοδος θα πρέπει να ελέγχονται οι εξηγήσεις και να απορρίπτονται αυτές που σημειώνουν αποτυχία.

Σύμφωνα με τον Austin (1961), με τις δικαιολογίες μπορούμε να ξεσκεπάσουμε το πέπλο του προφανούς και του αυτονόητου, το οποίο εμποδίζει την εμφάνιση των μηχανισμών των φυσιολογικών, επιτυχημένων πράξεων (αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009). Επίσης, θα πρέπει να γίνουν κατανοητές οι αιτίες της δράσης. Στην Κοινωνική Ψυχολογία ο Austin (1961), άφησε ως παρακαταθήκη τη σαφή διάκριση ανάμεσα σε δύο κύρια είδη λογοδοσίας: τις δικαιολογίες και τις δικαιολογήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η δικαιολογία είναι λογοδότηση που παραδέχεται πως οι συγκεκριμένες πράξεις ήταν κατά κάποιον τρόπο άσχημες ή ακατάλληλες που όμως υποστηρίζουν ότι επηρεάστηκαν ή προκλήθηκαν από κάποιον εξωτερικό παράγοντα (π.χ. αργοπώρησε να πάει στη δουλειά της γιατί χάλασε το ξυπνητήρι της).

### 4.3 Δικαιολογίες και δικαιολογήσεις

Οι Scott & Lyman (1968), αναφέρθηκαν σε διάφορα είδη δικαιολογιών. Μερικά παραδείγματα είναι οι επικλήσεις ορισμένων ατυχημάτων (παραπάτησα κι' έπεσα), διανοητικές καταστάσεις («αφαιρέθηκα τελείως»), φυσικές ανάγκες (διψούσα απίστευτα) και τέλος ο αποδιοπομπαίος τράγος («Εκείνη μ' έβαλε να τα κάνω όλ' αυτά»). Επίσης, βρήκαν διάφορες τεχνικές δικαιολόγησης όπως: η μη αποδοχή βλαβών

(«Σιγά τι έγινε, είναι μόνο δυο μικρές γρατζουνιές»), μη αποδοχή της ιδιότητας του θύματος («Καλά να πάθει») και επίκληση αφοσίωσης («Το όφειλα στη Μαρία»).

Επιπρόσθετα, οι Semin & Manstead (1983), ανέφεραν την προσθήκη τριών νέων κατηγοριών στις δικαιολογίες και τις δικαιολογήσεις: τη συγνώμη (αναγνωρίζει την ύπαρξη προσβολής, υπονοώντας πως δε θα ξαναγίνει), το αίτημα (είναι λογοδότηση που διατυπώνεται πριν την πράξη για την εξασφάλιση έγκρισης προς αποφυγή παρασπονδίας), την αποποίηση (είναι προ-λογοδότηση που επιχειρεί να επιτρέψει αναμενόμενη αρνητική απόδοση προτού κάποια πράξη ή δήλωση).

Η ανάλυση συνομιλίας είναι καινούριος κλάδος της επιστήμης, ο οποίος μελετάει την ανθρώπινη ομιλία. Συγκεκριμένα, ερευνά πως οι διάφοροι ομιλητές εμπλέκονται στη συνομιλία και τους τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος παράγει και διαχειρίζεται διαφόρων τύπων πράξεων, μομφών, χαιρετισμών και δικαιολογιών.

Οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει πως τα πιο πολλά κενά είναι μέσα στη συμβολή του ίδιου του ομιλητή παρά ανάμεσα σε σύμβολα διαφόρων ομιλητών. Παρατηρήθηκε επίσης το δομικό χαρακτηριστικό των ζευγών γεινίασης. Αυτά, αποτελούνται από το αρχικό μέρος που παράγει ο ένας ομιλητής, καθώς επίσης κι' από ένα δεύτερο μέρος που παράγει κάποιος άλλος. Συνήθως είναι τυποποιημένα (ερώτηση - απάντηση), ενώ συχνά μπορεί να εμφανιστούν ανάμεσά τους παρεμβαλόμενες ακολουθίες (επιπλέον ερώτηση ή απάντηση).

Για να αποσαφηνιστεί το παραπάνω, παρατίθεται ένα παράδειγμα. Αν ο ομιλητής επαναλάβει την ερώτηση, σημαίνει πως περιμένει μια απάντηση, έστω κι απρόθυμη. Επίσης, αν η μορφή της επαναλαμβανόμενης ερώτησης είναι κοφτή (τύπου ναι ή όχι), αυτό σημαίνει πως ο ομιλητής γνωρίζει πως είναι απίθανο να μην άκουσε ο συνομιλητής. Αυτό, είναι ένα φαινόμενο το οποίο δείχνει την υπό όρους συνάφεια των ζευγών γεινίασης, υποδεικνύοντας τη βασική οργανωτική αρχή της συνομιλίας.

Διευκρινίζεται, πως αν το πρώτο μέρος του ζευγαριού είναι ερώτηση, τότε το δεύτερο μέρος μπορεί να είναι εκτός από απάντηση και έκφραση άγνοιας, παραπομπής, άρνησης ή αμφισβήτησης των προϋποθέσεων. Συνεπώς, φαίνεται πως το συγκεκριμένο ζεύγος γεινίασης είναι προφανώς μια δομή πιο χαλαρή. Έτσι λοιπόν, η ταξινόμηση αυτών των διαφορετικών δυνατοτήτων θα γίνει με τη λεγόμενη δομή προτίμησης.

Αναφορικά με τη δομή προτίμησης, το δεύτερο μέρος του ζεύγους γεινίασης μπορεί να ταξινομηθεί σε προτιμώμενη απόκριση (αναμενόμενη απάντηση που δεν περιγράφει επιθυμία ή διάθεση) ή μη προτιμώμενη απόκριση (μη αναμενόμενη

απάντηση ή έλλειψη αυτής). Διαφορετικά είναι τα στοιχεία των τρόπων όπου δίνονται οι απαντήσεις, αποτελώντας το χαρακτηριστικό της προτιμώμενης απάντησης.

Αρχικά, οι αποκρίσεις συμβαίνουν μ' ελάχιστες καθυστερήσεις, επικαλύπτοντας ελαφρώς τις ερωτήσεις. Επιπρόσθετα, έχουν σύντομη διάρκεια και δεν λέει κάτι άσχετο από τη μεριά του ο ομιλητής. Τέλος, δεν υπάρχει επιφύλαξη ή υπεκφυγή στις απαντήσεις, παρά μόνο είναι ξεκάθαρες και θετικές. Όσων αφορά τις μη προτιμώμενες αποκρίσεις περιέχουν κάθε φορά μια λογοδότηση, στοιχείο συνηθισμένο και επαναλαμβανόμενο σε τέτοιου είδους περιπτώσεις.

## Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

#### 5.1 Συλλογή δεδομένων: Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) για το σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, γίνεται διερεύνηση για το πώς κατασκευάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων που εργάζονται, μιλώντας για τη δική τους προσωπική εμπειρία. Στην παρούσα διπλωματική εργασία για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο έρευνας η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης. Αποτελείται ουσιαστικά από προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες είναι ευέλικτες, για παράδειγμα ως προς το περιεχόμενο και με κατευθυνόμενη ομιλία αποσπάται πλούσιο υλικό (Mishler, 1996).

Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο συλλογής ποιοτικών δεδομένων και απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό για την ομαλή διεξαγωγή και ορθή ανάλυσή της. Σύμφωνα με τον King (1999), η συνέντευξη έχει ευρεία χρήση διότι ο συνεντευξιαζόμενος έχει την αίσθηση της εξοικείωσης και της αμεσότητας. Από τη μεριά του συνεντευκτή, συλλέγονται πληροφορίες σε βάθος και υπάρχει μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων (Bryman, 2004).

Ο Mishler (1996), τονίζει πως η ερευνητική μέθοδος της συνέντευξης, η οποία είναι μια μορφή λόγου ως γλωσσικό συμβάν, θεωρείται σπουδαία στο πεδίο των συμπεριφορικών και κοινωνικών επιστημών. Επίσης, έχει οργάνωση, δομή, ερωτήσεις, από τις οποίες εξαρτώνται οι απαντήσεις, όπου όλα αυτά είναι κύρια στοιχεία της συνομιλίας. Τέλος, σημαντικό είναι να γίνετε σε χαλαρό κι' ελεύθερο πλαίσιο με ιδιαίτερη έμφαση στο νόημά της.

Όσον αφορά τον οδηγό της ημι-δομημένης συνέντευξης, περιείχε επτά ενότητες και ορισμένες ερωτήσεις προσωπικών πληροφοριών με τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με την περιγραφή του σχολικού κλίματος. Ακολούθως, η δεύτερη ενότητα εστίασε στο σχολικό κλίμα και τη σχέση με τους

μαθητές και μαθήτριες.

Έπειτα, η τρίτη ενότητα διερευνούσε το σχολικό κλίμα και τη σχέση με τους και τις συναδέλφους. Εν συνεχεία, η τέταρτη ενότητα και οι ερωτήσεις της αφορούν στο σχολικό κλίμα και τις σχέσεις με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια. Η πέμπτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις που σχετίζονται με το σχολικό κλίμα και τη σχέση με τους γονείς. Επιπρόσθετα, η έκτη ενότητα αναφέρεται στο σχολικό κλίμα και τους φορείς και τέλος η έβδομη ενότητα αφορά το σχολικό κλίμα και το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου, καθώς επίσης και την αποτελεσματικότητά της.

Η συνέντευξη της ΜΓΡ ήταν η πρώτη δοκιμαστική συνέντευξη, όπου πήγε καλά και αυτό διαπιστώθηκε και από την απομαγνητοφώνηση. Οι πληροφορίες ήταν αρκετές και δε χρειάστηκαν περαιτέρω αλλαγές στο περιεχόμενο και τη δομή των ερωτήσεων, ούτε συμπληρωματικές συνεντεύξεις. Σύμφωνα με τους Potter & Wetherell (2009), τέτοιου είδους συνεντεύξεις έχουν προσανατολισμό στην ανάλυση λόγου, έμφαση στη μεταβλητότητα των απαντήσεων, ποικίλες τεχνικές και ενεργούς συμμετέχοντες.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η οποία διήρκησε ένα έτος (Οκτώβριος 2021- Οκτώβριος 2022) έλαβαν μέρος 10 εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων, οι οποίοι ενημερώθηκαν για όλο το περιεχόμενό της με ειδική επιστολή από την ερευνήτρια. Κάθε συνέντευξη μαγνητοφωνήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους, χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά γράμματα από το ονοματεπώνυμό τους. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως έγινε χρήση του τροποποιημένου συστήματος συμβόλων Jefferson και αναλύθηκαν οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις (Potter & Wetherell, 2009).

## **5.2 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) για το σχολικό κλίμα. Ειδικότερα, γίνεται διερεύνηση για το πώς κατασκευάζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το σχολικό κλίμα των σχολικών μονάδων που εργάζονται, μιλώντας για τη δική τους προσωπική εμπειρία. Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος 10 εκπαιδευτικοί (βλ. πίνακα στο παράρτημα, σ. 116) Επαγγελματικών Λυκείων της ευρύτερης περιοχής της Βορειοδυτικής Μακεδονίας, οι περισσότεροι εκ των οποίων δίδαξαν και στην υπόλοιπη

ελληνική επικράτεια. Από τα δέκα αυτά άτομα, τα τέσσερα ήταν άντρες και τα έξι γυναίκες εκπαιδευτικοί και ανταποκρίθηκαν με χαρά, λόγω και μιας μικρής χρονικά συνεργασίας μας η οποία είχε προηγηθεί σε προηγούμενα έτη.

- Η ΜΓΡ έχει 3 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε δύο σχολεία του Πειραιά και της Πελοποννήσου. Σπούδασε στο Α.Τ.Ε.Ι. Μαιευτικής κι' έκανε Μεταπτυχιακό συναφούς αντικειμένου, καθώς επίσης έκανε το πρόγραμμα Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και παρακολούθησε σεμινάριο Ειδικής Αγωγής. Έχει εμπειρία από δύο διευθυντές, στους οποίους και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 47min και 20s, έγινε εξ αποστάσεως μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Ο ΦΕΥ ήταν η δεύτερη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε δια ζώσης. Έχει 13 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολεία της Πρέβεζας και της Καστοριάς. Σπούδασε Μηχανολόγος Μηχανικός στη ΣΕΛΕΤΕ, με Μεταπτυχιακό του εξωτερικού στο αντικείμενό του. Είναι επίσης και Μουσικός. Έχει εμπειρία από επτά διευθυντές, και αναφέρθηκε στους τρεις. Η συνέντευξη διήρκησε 37min και 00s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Ο ΝΛΕ ήταν η τρίτη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε και αυτή δια ζώσης. Έχει 4 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολεία της Σιάτιστας και της Καστοριάς. Σπούδασε Α.Τ.Ε.Ι. Νοσηλευτικής και Θεολογική. Έχει τρία Μεταπτυχιακά: Στο αντικείμενο της Νοσηλευτικής, στη Βιοηθική, Ψηφιακών Μέσων κι' Επικοινωνίας. Έχει εμπειρία από δύο διευθυντές, στους οποίους και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 47min και 32s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Η ΕΜΟ ήταν η τέταρτη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε δια ζώσης. Έχει 7 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός εκ των οποίων τα δύο ήταν σε Επαγγελματικό Λύκειο της Καστοριάς. Σπούδασε Α.Τ.Ε.Ι. Φυσικοθεραπείας και στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει Μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή. Έχει εμπειρία από τέσσερις διευθυντές, έναν εκ των οποίων και αναφέρθηκε στο ΕΠΑ.Λ. Η συνέντευξη διήρκησε 29min και 07s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.

- Ο ΙΚΟ ήταν η πέμπτη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως λόγω της πανδημίας, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας. Έχει 2 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολεία του Άργους Ορεστικού και της Καστοριάς. Σπούδασε Ηλεκτρολόγος Μηχανικός κι' έκανε το πρόγραμμα Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Έχει επίσης Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Έχει εμπειρία από τέσσερις διευθυντές και αναφέρθηκε στους δύο. Η συνέντευξη διήρκησε 41min και 24s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Η ΝΠΙΑ ήταν η έκτη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, λόγω χιλιομετρικής απόστασης. Χρησιμοποιήθηκε γνωστή ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας. Έχει 1 χρόνο προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολείο της Καστοριάς. Σπούδασε Ιατρική και έχει δύο Ειδικότητες, Πυρηνικής και Γενικής Ιατρικής. Έχει επίσης τρία Μεταπτυχιακά: Ερευνητική Μεθοδολογία, Νανοτεχνολογίες και Νανοεπιστήμες, Ιατρική Ακριβείας και Μεταφραστική Θεραπευτική. Έχει εμπειρία από δύο διευθυντές, στους οποίους και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 43min και 17s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Η ΑΣΟ ήταν η έβδομη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως λόγω χιλιομετρικής απόστασης και χρησιμοποιήθηκε γνωστή ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας. Έχει τέσσερα χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολεία του Αμυνταίου, της Πτολεμαΐδας, της Ναύπακτου, των Γρεβενών και των Σερβίων. Σπούδασε Φιλοσοφική και Μαιευτική. Έχει εμπειρία από οκτώ διευθυντές, 7 άντρες και μια γυναίκα, στην οποία και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 25min και 50s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν περαιτέρω διευκρινήσεις.
- Ο ΙΕΥ ήταν η όγδοη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, λόγω χιλιομετρικής απόστασης. Χρησιμοποιήθηκε γνωστή ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας. Έχει 18 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων. Εργάστηκε σε σχολεία της Εάνθης, της Φλώρινας, της Κρήτης και της Κέρκυρας. Σπούδασε Μηχανολόγος στην ΑΣΕΤΕΜ – ΣΕΛΕΤΕ κι' έχει Μεταπτυχιακό στην Οργάνωση και Διοίκηση

της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία. Έχει εμπειρία από έξι διευθυντές, πέντε άντρες και μια γυναίκα στους οποίους και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 47min και 04s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.

- Η ΙΒΕ ήταν η ένατη συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, λόγω χιλιομετρικής απόστασης. Χρησιμοποιήθηκε γνωστή ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας. Έχει 23 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων. Εργάστηκε σε σχολεία της Σύρου, της Κρήτης, της Κοζάνης, των Σερβίων, του Αμυνταίου, των Γρεβενών, της Χαλκίδας και τέλος των Τρικάλων. Σπούδασε Βρεφονηπιοκόμος κι' έχει Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Μονάδων Υγείας. Έχει εμπειρία από δέκα διευθυντές και αναφέρθηκε σε δύο από αυτούς. Η συνέντευξη διήρκησε 30min και 05s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.
- Η ΔΧΡ ήταν η δέκατη και τελευταία συνέντευξη, η οποία πραγματοποιήθηκε εξ' αποστάσεως, λόγω μεγάλης χιλιομετρικής απόστασης. Χρησιμοποιήθηκε γνωστή ηλεκτρονική πλατφόρμα επικοινωνίας. Έχει 2 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός των Επαγγελματικών Λυκείων κι' εργάστηκε σε σχολεία της Αττικής. Σπούδασε Φιλοσοφική και Μαιευτική κι' έχει Μεταπτυχιακό στην Προηγμένη και Τεκμηριωμένη Μαιευτική Φροντίδα & Ειδική Αγωγή. Έχει εμπειρία από τρεις διευθυντές, δύο άντρες και μια γυναίκα στους οποίους και αναφέρθηκε. Η συνέντευξη διήρκησε 25min και 49s και δεν υπήρξε συμπληρωματική, διότι δε χρειάστηκαν διευκρινήσεις.

### 5.3 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην υιοθέτηση της επιστημονικής θέσης του κοινωνικού κοντρουξιοτισμού της οποίας η έκφραση αποτυπώνεται μέσω της οπτικής της λογοψυχολογίας (Potter & Wetherell, 2009). Ειδικότερα, για την ανάλυση λόγου έγινε χρήση του μοντέλου των Potter & Wetherell, (2009), το οποίο προσεγγίζει την Εθνομεθοδολογία και προασπίζει τις μικροαναλυτικές τεκμηριώσεις των «πραγμάτων» που πραγματοποιούνται στα συγκείμενα των συνομιλιών με ιδιαίτερη έμφαση στη λειτουργία, κατασκευή και μεταβλητότητα (Μποζατζής, 2011).

Η επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού προσανατολισμού της μελέτης του



λόγου σε σχέση με το πως κατασκευάζουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το σχολικό κλίμα πραγματοποιήθηκε λόγω του ότι αυτό το είδος της ερευνητικής προσέγγισης προτεραιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσω της εκφοράς του λόγου τους. Επιπλέον, μέσα από αυτήν τη διαδικασία θα γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια του σχολικού κλίματος, τι ακριβώς σημαίνει για τους εκπαιδευτικούς σχολικό κλίμα και πώς οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται και το δομούν.

Ειδικότερα, σχηματίζεται ένα νέο πλαίσιο βάση των περιγραφών, των εμπειρικών τους αξιολογήσεων και των λογοδοτήσεων στο οποίο ο λόγος αποτελεί ρητορική πράξη. Είναι δηλαδή μια κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία δομεί με ενεργητικό τρόπο την υποκειμενικότητα, αν και αυτή διαμορφώνεται διαρκώς μέσα από το λόγο όταν κάποιο άτομο ομιλεί για τον ίδιο ή για κάποιον άλλο σχετικά με κάποιο ζήτημα το οποίο καλείται να συζητήσει (Potter & Wetherell, 2009).

Η διαδικασία της επεξεργασία κάθε μεταγραμμένης συνέντευξης πραγματοποιήθηκε με τη σκέψη πως η καταγραφή και το αντίγραφο που βασίζεται σε αυτήν παρέχει μια λεπτομερέστατη και βαθιά αναπαράσταση των κοινωνικών δράσεων. Η μορφή της λεπτομέρειας από το εμπειρικό υλικό καθιστά ικανό τον αναγνώστη και οποιονδήποτε ερευνητή να προβεί στο δικό του έλεγχο ή κρίση (Potter & Edwards, 2001).

Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με μεγάλη προσοχή η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης. Κατόπιν, επιλέχθηκαν τα αποσπάσματα και ακολούθησε η ανάλυση του λόγου.

Τέλος και όσον αφορά την ανάλυση, πραγματοποιήθηκαν με μεγάλη προσοχή επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις. Ένα μέρος από τα αποσπάσματα κάθε συνέντευξης οργανώθηκε βάση των αξόνων του σχεδίου της και κωδικοποιήθηκε με ιδιαίτερη έμφαση σε λεπτομέρειες. Έπειτα, έγινε η απόδοση σχολίων και η παρουσίαση αυτών, καθώς επίσης η συγγραφή των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων.

## **Κεφάλαιο 6: «Ανάλυση των συνεντεύξεων ως δεδομένων λόγου»**

Η ανάλυση ανέδειξε μια σειρά από κατασκευές των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό κλίμα που είναι προσωπικές και αληθινές, όπως είναι: «αυτό που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός», «η πρώτη ένδειξη», «η πρώτη εικόνα», «η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα (θετική ή αρνητική)».

Επιλέχθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων για όλους αυτούς οι οποίοι εμπλέκονται με το σχολικό κλίμα, όπως είναι πρωτίστως τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας: οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής. Ακολούθησε η άποψη των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό κλίμα και τη σχέση με τους γονείς, με άλλους φορείς και το θεσμικό πλαίσιο, την οργάνωση και ολοκληρώθηκε με τη μια πολύ σημαντική αναφορά στον αν και κατά πόσο το σχολικό κλίμα επηρεάζει την εκπαιδευτική τους απόδοση.

Λόγω της μεγάλης έκτασης της εργασίας, ακολούθησε μια λεπτομερή, μικρο-ανάλυση λόγου γραμμή προς γραμμή προσανατολισμένη στις αρχές του Discursive Action Model - DAM (Edwards & Potter, 1992). Στις ακόλουθες υποενότητες παρατίθεται η ανάλυση των επιμέρους δομήσεων για το σχολικό κλίμα παραθέτοντας τα πιο αντιπροσωπευτικά αποσπάσματα λόγου από τις συνεντεύξεις.

### **6.1 Τι ονομάζουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. «σχολικό κλίμα»**

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

#### **Απόσπασμα 1**

**(ΙΕΥ.1)**

- 99 E: *Εμ, τι θα ονομάζατε εσείς σχολικό κλίμα;*
- 100 IEY: *Λοιπόν! Σχολικό κλίμα τώρα: (.), θεωρώ ότι είναι κάτι δύσκολο να ορισθεί.*
- 101 E: *Χμ.*
- 102 IEY: *Εεε, ίσως γιατί δεν είναι (.) μονοδιάστατο (.).*
- 103 E: *Χμ.*
- 104 IEY: *Θα:: (.) δηλαδή, νομίζω ότι είναι ένα (.) το αποτέλεσμα μιας (.) πληθώρας(.)*
- 105 *παραγόντων. Δηλαδή (.), εε: σε γενικές γραμμές έτσι πολύ.. πολύ γενικά θα 'λεγα ότι*
- 106 *είναι (.) αυτό που.. που εισπράττει κάποιος (.) όταν μπαίνει μέσα σ' ένα σχολείο, σε*
- 107 *μια.. σ' ένα σχολικό κτίριο. (.) Δηλαδή, αυτή η αίσθηση που: που αισθάνεται. Μι..*
- 108 *μιλάμε για κάποιον επισκέπτη (.), έτσι; Ή για κάποιον εκπαιδευτικό που μπαίνει για*
- 109 *πρώτη φορά σ' ένα σχολείο. Αυτό που: αισθάνεται, αυτό που: η πρώτη ένδειξη, η*
- 110 *πρώτη εικόνα που έχει. Νομίζω ότι αυτό.. αυτό αντανακλά σε μεγάλο βαθμό το*
- 111 *σχολικό κλίμα.*
- 112 E: *Πάρα πολύ ωραία! =*
- 113 IEY: *= Από 'κει και πέρα =*
- 114 E: *= Ναι! Ναι! =*
- 115 IEY: *= Εε: Τώρα(.) δε ξέρω αν κάποιος πιο: [γέλια] πιο συγκεκριμένο ορισμό αν θα*
- 116 *θέλετε.. αν θα θέλατε ν' ακούσετε, αλλά παρόλα αυτά (.) έτσι αισθάνομαι εγώ. Αυτό:*
- 117 *αυτό αντιλαμβάνομαι εγώ ως.. ως σχολικό κλίμα.[...].*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «τι θα ονομάζατε εσείς σχολικό κλίμα;», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί να απαντήσει με τον ισχυρισμό «θεωρώ ότι είναι κάτι δύσκολο να ορισθεί», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «ίσως γιατί δεν είναι (.) μονοδιάστατο» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «νομίζω ότι είναι ένα (.) το αποτέλεσμα μιας (.) πληθώρας (.) παραγόντων». Έπειτα, χρησιμοποιείται ρήμα «νομίζω», μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού αυτού (104). Στις γραμμές 105-109 περιγράφει πως μπορεί να αισθάνεται το σχολικό κλίμα ένα τρίτο πρόσωπο και όχι ο ίδιος ακριβώς. Συνεχίζει δηλαδή να μιλάει σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης και όχι κάποιος που διατυπώνει μια προσωπική γνώμη. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το σχολικό κλίμα ως «αυτό που.. που εισπράττει κάποιος (.) όταν μπαίνει μέσα σ' ένα σχολείο, σε μια.. σ' ένα σχολικό κτίριο», ως «αυτή η αίσθηση που: που αισθάνεται» και ως «Αυτό που: αισθάνεται, αυτό που: η πρώτη ένδειξη, η πρώτη εικόνα που έχει». Στις γραμμές 115-116 με το γέλιο και τη διατύπωση της πλάγιας ερώτησης «δε ξέρω αν κάποιος πιο: [γέλια] πιο συγκεκριμένο

ορισμό αν θα θέλετε.. αν θα θέλατε ν' ακούσετε» ζητάει επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Στη συνέχεια, στις γραμμές 115-116 ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «χμ» (101, 103), με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «Αυτό που: αισθάνεται, αυτό που: η πρώτη ένδειξη, η πρώτη εικόνα που έχει».

Στο απόσπασμα IBE.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 2**

### **(IBE.2)**

123 E: *Εε: γενικά μιλώντας τώρα. Τι θα ονομάζατε εσείς σχολικό κλίμα; Όταν ακούτε*  
124 *δηλαδή: την έννοια σχολικό κλίμα τι σας έρχεται στο μυαλό; Που σας παραπέμπει*  
125 *όλο αυτό;*  
126 IBE: *Μάλιστα! (.)Λοιπόν! (.) Θα έλεγα.: ότι (.) είναι η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα: εμ που*  
127 *υπάρχει σ' ένα σχολείο και διαμορφώνεται από τις σχέσεις και τη συμπεριφορά*  
128*μεταξύ της διεύθυνσης αρχικά, των καθηγητών και φυσικά των α.:των μαθητών. Εε:*  
129 *μπορεί να είναι: θετική ή αρνητική αυτή η ατμόσφαιρα νομίζω: και εε: μια θετική*  
130 *ατμόσφαιρα: εε.. σε μια σ' ένα κλίμα έτσι θετικό, θα υπάρχουνε φαντάζομαι εε: καλές*  
131 *σχέσεις, εε: ύπαρξη σεβασμού:, συνεργασί:α μεταξύ όλων αυτών. Γίνεται καλύτερο*  
132 *μάθημα, υπάρχει καλύτερη κατανόηση, ίσως κι' οι επιδόσεις των παιδιών μπορεί να*  
133 *είναι καλύτερες. (.) Αυτά!*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «τι θα ονομάζατε εσείς σχολικό κλίμα;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί ελαφρώς να απαντήσει χρησιμοποιώντας το επίρρημα

«μάλιστα». Έπειτα, κάνει χρήση του συμπερασματικού συνδέσμου «λοιπόν». Η ΙΒΕ εισάγει την περιγραφή της με τη φράση «θα έλεγα» που δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο της. Επιπλέον, ιεραρχεί με τον ισχυρισμό της «και διαμορφώνεται από τις σχέσεις και τη συμπεριφορά μεταξύ της διεύθυνσης αρχικά, των καθηγητών και φυσικά των α.: των μαθητών», τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «Εε: μπορεί να είναι: θετική ή αρνητική αυτή η ατμόσφαιρα νομίζω: και εε: μια θετική ατμόσφαιρα: εε.. σε μια σ' ένα κλίμα έτσι θετικό». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «θετική»-«αρνητική» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Έπειτα, χρησιμοποιείται ρήμα «νομίζω», μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού αυτού (129), γεγονός που ενισχύεται με τη χρήση επίσης των λέξεων «ίσως» και «μπορεί» στις γραμμές 132 και 133, αντίστοιχα. Επίσης, στη γραμμή 130 χρησιμοποιεί τη λέξη «φαντάζομαι». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από την συμμετέχουσα ως ένα σύνολο κανόνων συμπεριφοράς. Ο θετικός ορισμός του σχολικού κλίματος με τους όρους «μια θετική ατμόσφαιρα: εε.. σε μια σ' ένα κλίμα έτσι θετικό [...] καλές σχέσεις [...] εε: καλύτερο μάθημα, υπάρχει καλύτερη κατανόηση, ίσως κι' οι επιδόσεις των παιδιών μπορεί να είναι καλύτερες.», τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από θετικά αποτελέσματα.

## **6.2 Πώς περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. το «σχολικό κλίμα» του σχολείου που εργάζονται**

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει μέσω της περιγραφής, τη δική του εκδοχή για το «σχολικό κλίμα». Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 3**

#### **(ΦΕΥ.1)**

73 Ε: Εε: μπορείτε να μου περιγράψετε το σχολικό κλίμα του σχολείου που εργάζεστε;  
74 ΦΕΥ: (.) Το σχολείο που εργάζομαι τώρα: είναι από τα καλύτερα που: έχω εργαστεί  
75 ποτέ το κλίμα: ε: και όσον αφορά τις σχέσεις που έχουμε: οι: εκπαιδευτικοί με του:ς  
76 με το:ν διευθυντή: μας και οι.. μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί, είμαστε αρκετά δεμένοι.  
77 Ίσως να φταίει ότι είμαστε και κοντά σε ηλικίες, τυχαία τώρα, αυτό:.(.) παίζει καμιά  
78 φορά ρόλο κι' αυτό. Εε.: αλλά και με τους εε.: μαθητές μας (.), που βέβαια τώρα  
79στη σχολή που είμαι εγώ: είναι ενήλικοι οι μαθητές. Οπότε: (.), είναι λίγο πιο εύκολο  
80 ίσως να κρατήσουμε το: το καλό κλίμα μεταξύ μας, κάποιες φορές, γιατί μπορούμε  
81 να συνεννοηθούμε (.) πιο εύκολα.: με τους μαθητές. Παιρν.. είναι οι πιο  
82συνειδητοποιημένοι, έρχονται για συγκεκριμένους λόγους. Οπό:τε, (.) τυχαία αυτή τη  
83 στιγμή είναι: είναι απ' τις καλύτερες περιπτώσεις που έχω, απ' τα σχολεία που έχω  
84 εργαστεί, το κλίμα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας: «Μπορείτε να μου περιγράψετε το σχολικό κλίμα του σχολείου που εργάζεστε;», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί θετικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «είναι από τα καλύτερα που: έχω εργαστεί ποτέ» (γραμμή 74), καθώς επίσης ακραία διατύπωση εκφράζει στη γραμμή στη γραμμή 83, λέγοντας πως: «είναι από τις καλύτερες περιπτώσεις που έχω, απ' τα σχολεία που έχω εργαστεί». Στη συνέχεια, αναφέρει πως ενδεχομένως να παίζει ρόλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών. Ότι δηλαδή, δεν υπάρχουν ηλικιακά άκρα και ίσως όταν οι ηλικίες ταυτίζονται να είναι ένας λόγος, αλλά μετά κάνει μια παύση. Επιπρόσθετα, ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η περιγραφή του σχολικού κλίματος του σχολείου που εργάζεται, κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα θετικά και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο διευθυντής – εκπαιδευτικοί – μαθητές και εντοπίζεται στις γραμμές 75-78: «αφορά τις σχέσεις που έχουμε: οι: εκπαιδευτικοί με του:ς με το:ν διευθυντή: μας και οι.. μεταξύ μας οι εκπαιδευτικοί, είμαστε αρκετά δεμένοι. Ίσως να φταίει ότι είμαστε και κοντά σε ηλικίες, τυχαία τώρα, αυτό:.(.) παίζει καμιά φορά ρόλο κι' αυτό. Εε.: αλλά και με τους εε.: μαθητές μας.». Επιπλέον, στη γραμμή 76 με τη φράση: «είμαστε αρκετά δεμένοι», δίνει τη δική του εξήγηση κάνοντας

επίκληση στο συναίσθημα, ενώ χρησιμοποιεί αρκετές φορές μέσα στο κείμενο τη λέξη «ίσως», θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να μετριάσει τον ισχυρισμό του. Τέλος, στη γραμμή 82 εξηγεί το θετικό κλίμα ως τυχαίο αποτέλεσμα που προέκυψε από την ηλικία των συμμετεχόντων στη σχολική καθημερινότητα και τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προκύπτουν: «είναι πιο συνειδητοποιημένοι».

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.2 ο συμμετέχων κατασκευάζει μέσω της περιγραφής τη δική του εκδοχή για το «σχολικό κλίμα» του σχολείου που εργάζεται. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

#### **Απόσπασμα 4**

##### **(ΙΕΥ.2)**

124 E: *Εμ μπορείτε να μου περιγράψετε το κλίμα του σχολείου που εργάζεστε;*

125 ΙΕΥ: (.) *Ναι!* (.) *Λοιπόν! Εε: (.) το κλίμα εε θα 'λεγα ότι είναι (.) είναι καλό (.)!*=

126 E: =Χμ

127 ΙΕΥ: =*Είναι αρκετά καλό (.)! Θα::: (.) ουσιαστικά (.) υπάρχουν:ν οι σχέ.. οι σχέσεις*

128 *ανάμεσα των στους συναδέλφους είναι (.) φιλικές.*=

129 E: =Χμ

130 ΙΕΥ: (.) *Δηλαδή, είναι ένα πολύ σημαντικό: στοιχείο. Νομίζω ότι είναι αυτό και*

131*γενικότερα στα σχολεία που έχω δουλέψει (.) εε: η πλειοψηφία (.), η συντριπτική*

132*πλειοψηφία (.) των εε: των σχέσεων ήταν (.) πολύ φιλικές (.). Εε: υπήρχε (.)*

133*οικειότητα (.) μεγάλη (.) και:: και θα 'λεγα ότι (.) ειδικά στο σχολείο το δικό μου, εε:*

134 *ο έλεγχος που:: που είχαμε από τη πλευρά της διεύθυνσης ήταν εε:: (.) μικρός (.)*

135*στοιχειώδης (.). Είχαμε πολύ μεγάλη ελευθερία (.) και γενικότερα ήμα.. ήμασταν (.),*

136 *ας μου επιτραπεί η έκφραση, σε εισαγωγικά χαλαρά». Μια χαλαρότητα (.),*

137*υπήρχε. Τώρα βέβαια (.), επειδή άλλαξε η διεύθυνση του σχολείου (.) την τελευταία*

138 *σχολική χρονιά (.), αυτό άλλαξε. Αυτό άλλαξε και: αυξήθηκε σημαντικά ο έλεγχος*

139 (.), *από πλευράς της διεύθυνσης. Εννοώ του του διευθυντή, έτσι;*

141 Ε: *Ναι! Ναι!*

142 ΙΕΥ: *Εε: αυτό! Δηλαδή, από: από αρκετά: από εκεί που δεν υπήρχε σχεδόν*  
143*καθόλου έλεγχος (.), περάσαμε σ' ένα: επίπεδο που υπάρχει ένας (.) σημαντικός*  
144*έλεγχος. Αυτό (.) είχε μια επίπτωση: Θα έλεγα ότι επιδεινώσε κάπως το σχολικό*  
145*κλίμα(.). Εε: εντάξει (.)! Γι' αυτό μπορεί: μπορεί να έχει διάφορες ερμηνείες*  
146*βέβαια (.), αλλά.. αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου περιγράψετε το σχολικό κλίμα του σχολείου που εργάζεστε;», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Στην πραγματικότητα όμως, αρχίζει να αποκρίνεται μετά από παύση περίπου ενός δευτερολέπτου. Κατόπιν, η απάντηση εισάγεται με τη λέξη «λοιπόν», συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την απάντηση με το ερώτημα. Ακολουθεί το εκφώνημα «εε» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος επίσης), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Λέει πως: «το κλίμα είναι αρκετά καλό, οι σχέσεις ανάμεσα στους συναδέλφους είναι φιλικές». Στη συνέχεια, από τη γραμμή 134 και μέχρι τέλος του αποσπάσματος, συγκρίνει πως ήταν το σχολικό κλίμα με τον παλιό διευθυντή και πως με τον καινούριο, το οποίο είναι μια αντιπαραβολή που ενισχύει την κατασκευή γεγονικότητας. Και αυτό φαίνεται στη γραμμή 133-137 που λέει για την παλαιά διοίκηση του σχολείου πώς «και θα 'λεγα ότι ειδικά στο σχολείο το δικό μου, εε: ο έλεγχος που:: που είχαμε από τη πλευρά της διεύθυνσης ήταν εε:: (.) μικρός (.), στοιχειώδης (.). Είχαμε πολύ μεγάλη ελευθερία (.) και γενικότερα ήμασταν (.), ας μου επιτραπεί η έκφραση, σε εισαγωγικά χαλαρά. Μια χαλαρότητα (.), υπήρχε.». Φαίνεται πως επαναλαμβάνει αμέσως τη λέξη «χαλαρά». Ακολουθώντας, στις γραμμές 137-144 αναφέρει για την καινούρια διεύθυνση ότι: «τώρα βέβαια (.), επειδή άλλαξε η διεύθυνση του σχολείου (.) την τελευταία σχολική χρονιά (.), αυτό άλλαξε. Αυτό άλλαξε και: αυξήθηκε σημαντικά ο έλεγχος (.), από πλευράς της διεύθυνσης. Εννοώ του του διευθυντή, έτσι; Δηλαδή, από: από αρκετά: από εκεί που δεν υπήρχε σχεδόν καθόλου έλεγχος (.), περάσαμε σ' ένα: επίπεδο που υπάρχει ένας (.) σημαντικός έλεγχος.» Και το δικαιολογεί, λέγοντας πως: «Αυτό (.) είχε μια επίπτωση: Θα έλεγα ότι επιδεινώσε κάπως το σχολικό κλίμα (.).εντάξει (.)!». Ουσιαστικά, εξηγεί το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα του ύφους ηγεσίας του διευθυντή. Η ερευνήτρια με το «χμ» και το «ναι, ναι» τον



παρακινεί να συνεχίσει να ομιλεί. Και μάλιστα ο συνεντευξιαζόμενος στη γραμμή 140 ρωτάει με τη λέξη «έτσι», που σημαίνει πως καλεί την ερευνήτρια να συμφωνήσει. Επιπρόσθετα, ο συνεντευξιαζόμενος στις γραμμές 145 – 146 αναφέρει πως: «Γι' αυτό μπορεί: μπορεί να έχει διάφορες ερμηνείες βέβαια (.), αλλά.. αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα», κάνοντας με αυτόν τον τρόπο μια ασαφή διατύπωση με την οποία αποφεύγει να δώσει περαιτέρω εξηγήσεις. Ο συμμετέχων χρησιμοποιεί δύο φορές τη λέξη «αλλά». Τέλος, ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η περιγραφή του σχολικού κλίματος του σχολείου που εργάζεται, κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα θετικά και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή.

### **6.3 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το ρόλο που παίζει το «σχολικό κλίμα» στον τρόπο που σχετίζονται με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο**

Στο απόσπασμα ΝΛΕ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει θετικά τον ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στον τρόπο που σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

#### **Απόσπασμα 5**

##### **(ΝΛΕ.1)**

145 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με  
146 τους μαθητές και τις μαθήτριές σας στο σχολείο;

147 ΝΛΕ: Εμ (.) κοιτάζετε! Στο σχολικό κλίμα σίγουρα παίζει ρό:λο:. Εε βέβαια: σ' αυτό

148 βοηθάει πάρα πολύ:: ο διευθυντής. Ο διευθυντής είναι πάντα πάρα πολύ (.)

149συγκαταβατικός, μας βοηθάει σ' οτιδήποτε πρόβλημα έχουμε. Εμ: τα προβλήματα  
150 που έχουμε κυρίως στο σχολικό μας το χώρο, περιβάλλον είναι περισσότερο  
151χώρων, κτηριακό, γιατί δεν χωράμε. Δεν έχουμε τα δικά μας εργαστήρια και  
152φιλοξενούμαστε. Ε παρ' όλ' αυτά όμως και το εργαστηριακό κέντρο μας έδωσε  
153υλικά φέτος. Πήραμε υλικά, οργανώσαμε τα εργαστήριά μας και: το.. το κλίμα ήταν  
154 ιδιαίτερα καλό και ότι και οι μαθητές το εκτίμησαν. Είδαν, μάθαν πράγματα, είδαν  
155 πράγματα και δεν είναι ότι απλά κάθονταν και βλέπαν μια οθόνη ή ένα βιντεάκι,  
156απλά (.) κι' οι ίδιοι τους συμμετείχαν ενεργά και πιάνανε να κάνουν πράγματα.  
157Οπότε, θεωρώ ότι αυτό ήταν πάρα πολύ καλό, δημιούργησε ένα (.) αξιόπιστο:  
158κλίμα, σχολικό κλίμα, με αποτέλεσμα (.) οι άνθρωποι που ήρθανε να το  
159εκτιμήσουνε και να θέλουν να 'ρχονται δηλαδή και να (.) και να παρακολουθήσουν  
160 και ν' ασχοληθούνε και να μπορέσουν να.: να εντυφλήσουν σε αυτό περισσότερο  
161 σ' αυτό το οποίο θα κάνουν.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας στο σχολείο;*», ο συμμετέχων καθυστερεί ελάχιστα να απαντήσει κι' έπειτα κάνει χρήση του εκφωνήματος «εε». Επίσης, επικαλείται με τη λέξη «*κοιτάζτε*» την προσοχή μας και ακολούθως χρησιμοποιεί τον ισχυρισμό «*σίγουρα παίζει ρόλο*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*σε αυτό βοηθάει πάρα πολύ ο διευθυντής*» και ενισχύει την άποψή του λέγοντας πως: «*είναι πάντα πολύ συγκαταβατικός, βοηθάει σε οποιοδήποτε πρόβλημα έχουμε*». Έπειτα, συνεχίζει να περιγράφει με θετικά στοιχεία το καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζεται λέγοντας ότι «*ήταν ιδιαίτερα καλό*», «*αξιόπιστο*» και «*οι μαθητές το εκτίμησαν*». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το σχολικό κλίμα ως «*πάρα πολύ καλό, αξιόπιστο και ότι εξαιτίας αυτού οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι θέλουν να έρχονται στο σχολείο γιατί περνάνε καλά και μαθαίνουν πράγματα*». Επίσης, ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Επιπρόσθετα, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερες παύσεις. Η λίστα των τριών μερών που χρησιμοποιεί: εκπαιδευτικοί-διευθυντής-μαθητές, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Στις γραμμές 149-154 η μεταβολή - μετριασμός της

αρνητικής εικόνας της έλλειψης των δομών και κτηριακών εγκαταστάσεων πραγματοποιείται από τον ΝΛΕ με τη φράση: «Παρ' όλα αυτά όμως» για να εισάγει το θετικό στοιχείο της οργάνωσης, το οποίο έπαιξε σημαντικό ρόλο στο σχολικό κλίμα. Σε σχέση με το περιεχόμενο της απάντησής του, ο ομιλητής εξηγεί το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα εξασφάλισης υλικών πόρων (χώρου και υλικών εργαστηρίων), πρακτικό πρόβλημα τη λύση του οποίου αποδίδει στον διευθυντή, και αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης μέσω της πρακτικής εξάσκησης.

Στο απόσπασμα ΕΜΟ.2 η συμμετέχουσα χρησιμοποιώντας τη ρητορική του επιχειρήματος κατασκευάζει τη δική της εκδοχή για το σχολικό κλίμα και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 6**

### **(ΕΜΟ.2)**

76 E: *Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με*  
77 *τους μαθητές και τις μαθήτριές σας στο σχολείο.;*

78 ΕΜΟ: (.) *Ναι.::!=*

79 E: *=Χμ*

80 ΕΜΟ: *=Εγώ πιστεύω ότι (.) εε παίζει μεγάλο ρόλο γιατί (.) αν εε (.) ένας (.) ένα*  
81 *κλίμα το οποίο δεν εί:ναι(.) εε συνεργά:σιμο, κατανοητό (.) εε και εε από τους εε*  
82 *μαθητές αλλά και απ' τους εκπαιδευτικούς, δε θα είχε καλή απόδοση, δε θα είναι*  
83 *ευχαριστημένοι ούτε οι μαθητές, ούτε θα είναι (,) εε θα έχουν όρεξη να έρχονται (.),*  
84 *ούτε (.) θα θέλουνε να συνεχίσουνε εε.. τις σπουδές. Γιατί μιλάμε για ενήλικες έτσι;*  
85 *Θα μπορούσανε να τα παρατήσουνε, γιατί (.) δεν τους αρέσει ή γιατί: εε δε τους*  
86 *αρέσει το μάθημα, δε τους αρέσει οι σχέσεις που έ:χεις ή:: ο εκπαιδευτικό:ς. (.) Εε*

87θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό (.), όσον αφορά τους μαθητές. [...] Εε το βασικό  
88είναι.: (.) να: εε μπο μπορούνε να παρακολουθούνε (.) εε το μάθημα, γιατί: είναι  
89ενήλικες. Έχουνε: τις δουλειές τους, έχουνε: εε. τις υποχρεώσεις τους, οπότε  
90έρχονται εδώ και για να μάθουνε κάποια πράγματα αλλά και να περάσουν λίγο  
91ευχάριστα. Οπότε (.), αν ο.: εκπαιδευτικός δεν είναι εε συνεργάσιμος μαζί τους, εε να  
92 κατανοεί και είναι αυστηρά να ακολουθεί το ωρολόγιο πρόγραμμαε τότε δε θα έχει  
93καλά αποτελέσματα και θα θέλουνε να σταματήσουνε (.). Θα θέλουνε να  
94ασχοληθούν με κάτι άλλο, δε θα είναι ευχαριστημένοι. Μπορεί και να μη  
95παρακολουθούν και το μάθημα καν. (.) Οπότε, θεωρώ ότι.: παίξει μεγάλο ρόλο εε στο  
96 πώς θα κρατήσεις το ενδιαφέρον (.), ειδικά των ενηλίκων.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας στο σχολείο;*», η συμμετέχουσα καθυστερεί ελάχιστα να απαντήσει. Απαντάει θετικά με ένα «ναι» κι' έπειτα κάνει χρήση της λέξης «πιστεύω», δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο και θέλοντας να ενισχύσει τον ισχυρισμό της. Ακολουθως, στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος χρησιμοποιεί αρνητική διατύπωση. Αρχικά, χρησιμοποιεί α' πρόσωπο ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Έπειτα, κάνει χρήση σε τρίτο πρόσωπο (ενικού και πληθυντικού), προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Ίσως το χρησιμοποιεί για γενίκευση σκεπτικού, προκειμένου να προκύψουν συμπεράσματα με ευρύτερη ισχύ και αποδοχή, αφήνοντας ενδεχόμενος και κάποιον υπαινιγμό. Συνεχίζει να μιλάει σαν να είναι παρατηρήτρια μιας κατάστασης και όχι σαν να διατυπώνει μια προσωπική γνώμη. Στη γραμμή 84 με τη διατύπωση της ερώτησης «*Γιατί μιλάμε για ενήλικες έτσι;*», ζητάει επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Σε πολλά σημεία του συγκεκριμένου αποσπάσματος υπάρχουν παύσεις και ακολουθεί το εκφώνημα «εε», το οποίο εκφράζει δισταγμό. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Επίσης, η παρατεταμένη εκφώνησή του δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει καλά. Η λίστα των δύο μερών που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικούς-μαθητές, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας. Τέλος, είναι άξιο αναφοράς πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί πολλές φορές τις λέξεις «δεν» και «ούτε», θέλοντας ενδεχομένως με ανεστραμμένο αρνητικό σχόλιο να τονίσει το τι θα συμβεί για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στην περίπτωση που το σχολικό κλίμα δεν είναι θετικό. Από την άποψη του περιεχομένου

της απάντησης, η ομιλήτρια εξηγεί το σχολικό κλίμα ως αποτέλεσμα παιδαγωγικού χειρισμού με κέντρο το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση των ενηλίκων μαθητών.

#### **6.4 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεώρησαν ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο**

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων αναφέρει συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεώρησαν ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με χρονικές ακολουθίες για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

##### **Απόσπασμα 7**

##### **(ΦΕΥ.1)**

103 Ε: Εεε μήπως μπορείτε να μου αναφέρετε και κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με  
104 τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε  
105 σημαντικό ρόλο; Έτσι από τη:ν προσωπική σας εμπειρία όλα αυτά τα χρόνια.  
106 ΦΕΥ: Εε πριν αρκετά χρόνια σ' ένα ΕΠΑ.Λ. που υπηρετούσα: (.), εε υπή:ρχανε  
107 αρκετά: θέ:ματα μεταξύ των μαθητών (.) που: είχαν να κάνουν με την καταγωγή.  
108 Αυτοί που ήτανε:: αλβανικής καταγωγής παράδειγμα και αυτοί που ήτανε ελληνικής  
109 καταγωγής (.). Επειδή είχαμε ένα σχετικά καλό κλίμα μεταξύ μας ο σύλλογος και το  
110 αντιμετώπισαμε με τον ίδιο τρόπο ό:λοι (.), καταφέραμε αυτό: το ζήτημα που  
111 ξεκίνησε στις αρχές της σχολικής χρονιάς (.), με πολύ: εχθρικές σχέσεις ανάμεσα  
112 στους μαθητές μας (.), κάπου προς τα μέσα της χρονιάς να αμβλυνθούν όλα αυτά (.),

113 βάζοντάς τους να δουλεύουνε σε διάφορα.: project μαζί (.) και.: κάνοντας βέβαια  
114 και αρκετές εε συναντήσεις και ομιλίες με τους με τα παιδιά είχαμε κάνει (.) εκείνη  
115 την περίοδο. Τους είχαμε δείξει κάποιες ταινίες, τους είχαμε: δείξει κάποια  
116 ντοκιμαντέ:ρ (.), έτσι ώστε να τα βάλουμε να σκεφτού:νε το τι βλέπουν μεταξύ τους  
117 (.) και τελικά: προς το τέλος της χρονιά:ς (.) αισθανόμαστα:ν ότι: είχαμε κάτι  
118 καταφέ:ρει ας πούμε να τους βάλουμε εντάξει όχι να γίνουν (.) φίλοι (.), αλλά: να  
119 ξεπεράσουν αυτό το: κακό κλίμα που υπήρχε μεταξύ τους, γιατί ήταν πολύ έντονο.  
120 Δηλαδή θυμάμαι χαρακτηριστικά: ήταν πολύ έντονο απ' την αρχή αρχή αυτό το  
121 πράγμα. [...] Εε άλλη περίπτωση: (.), υπήρχε περί:πτωση στην οποία.: εε εκπαι:  
122 εκπαιδευτρια: πρόσβαλε μαθητές μέσα (.) και: δημιουργήθηκε: (.) αρκετά: έντονη  
123 κατάσταση στο σχολείο (.). Ευτυχώς βέβαια εί: (. ) είχαμε ένα σύλλογο πολύ δεμέ:νο  
124 εκείνη την περίοδο (.) και.: κάνοντας μια έκτακτη συνεδρί:αση και μαζεύοντας (.)  
125 και τους μαθητές με τους οποίους δημιουργήθηκε το ζήτημα και την αα εκπαιδευτρια  
126 τη συγκεκριμένη (.), η οποία ήταν έξαλλη, σε μια έξαλλη κατάσταση (.), ενώ η ίδια  
127 είχε δημιουργήσει το θέμα. Καταφέραμε να το: λύσουμε:., όχι εύκολα όμως, εε  
128 αρκετά δύσκολα. Δηλαδή, ο σύλλογος ή:τανε: (.), στάθηκε πολύ δεμένος ο υπόλοιπος  
129 σύλλογος μεταξύ του, έτσι ώστε να κλείσει αυτό το ζήτημα: χωρίς να (.) εε υπάρχουν  
130 παρα περαιτέρω: αντιδρά:σεις (.) και να δημιουργηθεί στο τέλος ας πούμε: (.) μετά  
131 από κανα μήνα, να καταφέρουμε να δημιουργηθεί και ένα καλό κλίμα ξανά στο  
132 σχολείο, γιατί ήταν πολύ δύσκολη περίπτωση η συγκεκριμένη: . Το να προσβληθεί:  
133 μαθητής ενήλικος (.), ήταν πάλι σε ενήλικους, εε.. από καθηγήτρια μες στη τάξη εε  
134 ήτανε πολύ δύσκολο να το ξαναδιαχειριστείς αυτό το πράγμα όλο και ευτυχώς ο  
135 διευθυντής που είχαμε τότε ήταν εξαιρετικός στις διπλωματικές σχέσεις που είχε (.)  
136 και με τους μαθητές του (.) και με τον υπόλοιπο σύλλογο. Οπότε (.), κατάφερε και  
137 το.: το συμάζεψε αρκετά, όντως.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*μήπως μπορείτε να μου αναφέρετε και κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;*», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως και κάνει χρήση της τεχνικής της αφήγησης. Ανατρέχει σε γεγονότα της μνήμης του και αρχίζει να αφηγείται λέγοντας ότι «*Εε πριν αρκετά χρόνια σ' ένα ΕΠΑ.Λ. [...]. Συνεχίζει, δίνοντας παραδείγματα από πραγματικά γεγονότα, για να δικαιολογήσει τον ισχυρισμό του. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί θετικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Επιπλέον, στη γραμμή 128 με τη φράση: «στάθηκε πολύ δεμένος ο υπόλοιπος σύλλογος μεταξύ του», δίνει τη δική του εξήγηση κάνοντας επίκληση στο συναίσθημα. Έπειτα, συνεχίζει να περιγράφει με θετικά στοιχεία το καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζεται λέγοντας ότι «είχαμε ένα σχετικά καλό κλίμα μεταξύ μας, και ευτυχώς ο διευθυντής που είχαμε τότε ήταν εξαιρετικός στις διπλωματικές σχέσεις» και «είχαμε ένα σύλλογο πολύ δεμένο». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το σχολικό κλίμα ως «καλό, ενωμένο» και ότι εξαιτίας αυτού μπόρεσαν και αντιμετώπισαν τις δύσκολες καταστάσεις που προέκυψαν με τους μαθητές και τις μαθήτριες στο σχολείο. Επίσης, ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Επιπρόσθετα, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερες παύσεις. Τέλος, από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από θετικά αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο διευθυντής – εκπαιδευτικοί – μαθητές και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή. Η λίστα των τριών μερών που χρησιμοποιεί: διευθυντής-εκπαιδευτικοί-μαθητές, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος.*

Στο απόσπασμα ΜΓΡ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της ζωηρής περιγραφής, πλούσια σε λεπτομέρειες, δημιουργώντας έτσι την εντύπωση μιας αντιληπτικής αναβίωσης, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο το πόσο παρατηρητική είναι. Με την περιγραφή της και την ανάκληση επί λέξει όσων ειπώθηκαν σε προηγούμενες περιστάσεις επικοινωνίας, γίνεται αναφορά στα συμβάντα και τεκμηριώνει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## Απόσπασμα 8

### (ΜΓΡ.2)

127 Ε: Εε μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους μαθητές και τις  
128 μαθήτριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;  
129 ΜΓΡ: Αα.: (.) Να φέρω μια εμπειρία (.) (γέλια)! Εε.: (.) μαλώνεις έναν (.) μαθητή γιατί  
130καπνίζει (.) και του λες: «αγόρι μου δεν επιτρέπεται το κάπνισμα» ή δεν επιτρέπεται το  
131κινητό γιατί τραβάνε «selfie» και τ' ανεβάζουνε στο «Instagram» και.: βγάζουνε: (.) εικόνες  
132 και: βίντεο τα οποία: ανήκουν πράγματα μέσα στο σχολείο και δεν επιτρέπεται και του λες  
133 ή κλείσε το.: το κινητό σου ή απενεργοποίησέ το ή σβήσε το τσιγάρο και γυρνάει και σε  
134βρίζει (.) Άσχημα! Αναγκάζεσαι λοιπό:ν (.) να τον πας (.) στη διεύθυνση (.) για να (.)  
135επακολουθήσει η τιμωρία του, που συνήθως είναι οι αποβολές. Βέβαια, δε θέλεις να το  
136κάνεις αυτό (.) αλλά όταν του κάνεις μια, δύο, τρεις φορές την παρατήρηση κι αυτός εε σε  
137 βρίζει άσχημα! Άσχημα! Δε μιλάμε.: (.) αισχρόλογα (.) δηλαδή να σου λέει. Οπότε,  
138αναγκάζεσαι (.) να πράξεις ανάλογα (.). [...] Προς συμμόρφωσή του (.) αα: ή προς  
139συμμόρφωση των συμμαθητών του. [...] Αα.: Κι' εκεί, κι' όταν (.) παίρνεις τον μαθητή για  
140 να τον πας στον διευθυντή (.), ο ο μαθητής έχει τέτοιο θράσος που γυρνάει και σου λέει.:  
141 «όχι δεν πάω» ή «και να πάω και τι έγινε»; Και αν θα τιμωρηθείς ας πούμε «ε και τι έγινε»  
142 λέει και χειροκροτάνε οι άλλοι που τιμωρείται ο μαθητής. Δηλαδή, μια κατάσταση τραγική  
143 από τους μαθητές. Οι: συνά:δελφοι:, οι εκπαιδευτικοί εε: συναινούνε όμως. Δεν υπάρχει  
144 πρόβλημα. Υπάρχει κοινή πορεία απ' τους συναδέλφους.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί να απαντήσει. Στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου χρησιμοποιεί β' ενικό πρόσωπο, προσδίδοντας αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, περνώντας με τον πιο άμεσο τρόπο το μήνυμά της. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεώρησε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, τονίζοντας πώς: «Οι: συνά:δελφοι:, οι εκπαιδευτικοί εε: συναινούνε όμως. Δεν υπάρχει πρόβλημα. Υπάρχει κοινή πορεία απ' τους συναδέλφους». Επίσης, αρκετές είναι οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει. Ακολουθεί το εκφώνημα



«εε» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «αναγκάζεσαι»-«δε θέλεις να το κάνεις» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Επιπρόσθετα, η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί πολλές φορές τις λέξεις «δεν», θέλοντας ενδεχομένως με ανεστραμμένο αρνητικό σχόλιο να τονίσει το τι θα συμβεί για τους ανήλικους εκπαιδευόμενους στην περίπτωση που δε συμμορφώνονται. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «Δηλαδή, μια κατάσταση τραγική από τους μαθητές». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η περιγραφή της εμπειρίας με τους μαθητές και τον ρόλο που παίζει στο σχολικό κλίμα που εργάζεται, κατασκευάζεται από την συμμετέχουσα αρνητικά, αλλά με θετική έκβαση λόγω συνεργασίας διευθυντή – εκπαιδευτικών και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή.

## **6.5 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους στο σχολείο**

Στο απόσπασμα ΝΛΕ.1 ο συμμετέχων μιλάει για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές του στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να ενισχύσει την αληθοφάνεια της περιγραφής και να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 9**

**(ΝΛΕ.1)**

204 Ε: *Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους*  
205*συναδέλφους σας στο σχολείο;*

206 ΝΛΕ: *(.) Εμ (.) εε: περισσότερο θεωρώ ότι είναι (.) εμ.. η ιδιοσυγκρασία των*  
207*συναδέλφων (.) εε παρά τόσο πολύ το σχολικό κλίμα. Δηλαδή, θεωρώ ότι όλοι οι*  
208*συνάδελφοι ήταν εξαιρετικοί:, με (.) πολύ καλή διάθεση, με αποτέλεσμα το σχολικό κλίμα*  
209*δημιουργήθηκε άψογο χάρη στην ιδιοσυγκρασία περισσότερο των συναδέλφων. Οπότε, δε*  
210*θεωρώ ότι το σχολικό κλίμα.. το σχολικό κλίμα δημιουργείται δηλαδή απ' τους συναδέλφους,*  
211*παρά είναι κάτι μετέωρο και αόριστο που: θα επηρεάσει τους συναδέλφους. Εμ: γι' αυτό*  
212*θεωρώ ότι ήτανε πραγματικά οι.. άριστες οι σχέσεις μας, η συνεργασία μας άψογη, εε παρόλο*  
213*που: ο γιατρός μας ήτανε το πρώτο εξάμηνο μετά έφυγε, ήρθε άλλη γιατρός, αλλά και οι*  
214*δυο (2) οι γιατροί μας ήταν εξαιρετικοί! Πάρα πολύ καλοί, συνεργάσιμοι! Δηλαδή, οι γιατροί*  
215*ήτανε συνάδελφοι εκπαιδευτικοί γιατροί, αλλά είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία και*  
216*ήτανε εε ιδιαίτερα ευχάριστο το ότι ήταν μια τόσο ωραία χρονιά, τόσο γεμάτη χρονιά με..*  
217*δυστυχώς κάποιοι από αυτούς θα φύγουνε, δε θα τους έχουμε του χρόνου (.), εε κι' ελπίζουμε*  
218*οι καινούργιοι οι συνάδελφοι που θα έρθουνε να συμβάλουν στη δημιουργία ίδιου (.)*  
219*κλίματος. Εε γιατί το κλίμα είναι αυτό το οποίο δημιουργούμε εμείς, όχι υπάρχει κι' από μόνο*  
220*του. [...] Εε σίγουρα κι' εξακολουθούμε και το συντηρούμε κι' όχι μονάχα το συντηρούμε.*  
221*Μπορούμε και να το.. να το αναβαθμίζουμε συνεχώς (.), να δημιουργούμε και καινούργιες*  
222*συνθήκες, να βοηθάμε και τους συναδέλφους, να μας βοηθάν και αυτοί. Εε θεωρώ ότι (.)*  
223*όταν έχουμε καλές σχέσεις μπορούν να μας δώσουν κάποιες συμβουλές να βελτιωθούμε*  
224*ακόμα και στη σχέση μας και στο μάθημα και σ' οτιδήποτε άλλο. Είναι να δημιουργηθεί ένα*  
225*ακόμα καλύτερο κλίμα και να είμαστε και εμείς ακόμα πιο ευχαριστημένοι. Δηλαδή, όταν*  
226*έχεις ένα τόσο ωραίο περιβάλλον πραγματικά χαίρεσαι που θα πας στη δουλειά σου εε*  
227*θεωρώ ότι αυτό είναι επιτυχία. Είναι σαν να ακούς τους ηθοποιούς που λένε ότι οι ηθοποιοί*  
228*ότι είναι πολύ πολύ ευχαριστημένοι, διότι κάνουνε σαν χόμπι τη δουλειά τους. Ναι! Για εμάς*  
229*φέτος νομίζω ότι ήταν η δουλειά μας, ήταν κι' ένα χόμπι, διότι πραγματικά περνούσαμε*  
230*πάρα πολύ ωραία κι' αυτό το κλίμα το οποίο δημιουργήθηκε, συντηρήθηκε και μακάρι να*  
231*συνεχίσει και ν' αναβαθμιστεί κιόλας εε ήτανε κάτι το μοναδικό.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές σας στο σχολείο;*», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί να απαντήσει. Έπειτα, τοποθετείται με τον ισχυρισμό: «*περισσότερο θεωρώ ότι είναι (.) εμ.. η ιδιοσυγκρασία των συναδέλφων (.) εε παρά τόσο πολύ το σχολικό κλίμα.*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό και την προσθήκη θετικών στοιχείων

*«Δηλαδή, θεωρώ ότι όλοι οι συνάδελφοι ήταν εξαιρετικοί, με (.) πολύ καλή διάθεση, με αποτέλεσμα το σχολικό κλίμα δημιουργήθηκε άψογο χάρη στην ιδιοσυγκρασία περισσότερο των συναδέλφων.»* Συνεχίζει την περιγραφή με θετική αξιολόγηση, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Επιπλέον, χρησιμοποιεί πολλαπλώς το ρήμα «θεωρώ», ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού του και δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο του. Επίσης, κάνει ακραίες διατυπώσεις λέγοντας πως: *«το σχολικό κλίμα δημιουργήθηκε άψογο»* και *«η συνεργασία μας άψογη»*. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στον τρόπο που σχετίζετε με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές του στο σχολείο ως *«το σχολικό κλίμα δημιουργείται δηλαδή απ' τους συναδέλφους»* και *«είχαμε πάρα πολύ καλή συνεργασία και ήτανε εε ιδιαίτερα ευχάριστο»*. Επιπρόσθετα, ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού προσώπου, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη, αλλά στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Γενικά, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερα μεγάλες παύσεις. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, ο συμμετέχων κατασκευάζει με θετικά στοιχεία το σχολικό κλίμα και το ρόλο που παίζει στις συναδελφικές σχέσεις. Τονίζει δε, πως το σχολικό κλίμα το κατασκευάζουν, το συντηρούν και το αναβαθμίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με την ιδιοσυγκρασία τους, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του.

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.2 ο συμμετέχων μιλάει για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές του στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να ενισχύσει την αληθοφάνεια της περιγραφής και να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 10**

### **(ΙΕΥ.2)**

195 Ε: «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους*  
196 *συναδέλφους σας στο σχολείο;*».

197 ΙΕΥ: *Ναι! Ναι! Ναι! Νομίζω ότι έχουνε να κάνουν όλα με τη διάθεση. Είναι θέμα διάθεσης.*  
198 [...] *Δηλαδή, εε: είδα φέτος (.) αυτό που α (.) αυτό που ανέφερα ως εε: ως επιδείνωση (.)*  
199 [...] *στο σχολικό κλίμα (.) εε: θεωρώ ότι (.) για παράδειγμα εκεί που ήταν (.), που*  
200 *εξακολουθούν να είναι (.) φιλικές οι σχέσεις με τους υπόλοιπους συναδέλφους (.), ωστόσο*  
201 *(.) εε: διαπίστωσα ότι.: δεν επιζητούμε (.) εε: ας πούμε αν έχει.. έχει επιδράσεις στο ότι..*  
202 *στο κομμάτι δεν επιδιώκουμε τόσο πολύ την εμ.: έχει χαλάσει αυτό το παρεϊστικό (.) κλίμα*  
203 *(.) που υπήρχε. [...] Αυτό θα 'λεγα! Δηλαδή, (.) εε: καμιά.. αυτά που λέμε καμιά φορά,*  
204 *ξέρεις: «μετά το μάθημα πάμε για.. πάμε να φάμε κάτι, πάμε να πιούμε ένα ποτό, πάμε..» και*  
205 *τα λοιπά. (.) Αυτό νομίζω ότι ήτανε: ένα κομμάτι στο οποίο: (.) εε: είχαμε: (.) είχαμε (.)*  
206 *χάσαμε! Επιδεινώθηκε σ' αυτό το κομμάτι, ενώ εί.. ενώ είχαμε μια εξαιρετική.. κάναμε*  
207 *εξαιρετική παρέα! Τώρα, (.) σ' ότι αφορά τη συνεργασία μας μέσα στο σχολείο εε: νομίζω*  
208 *ότι επειδή ήμασταν όλοι πολύ έμπειροι (.), δεν υπήρξε κάποιο άλλο πρόβλημα (.). Έτσι,*  
209 *νομίζω ότι στις.. στις κοινωνικές εκδηλώσεις πιο πολύ φάνηκε (.) και σ' ένα άλλο.. και σ'*  
210 *ένα άλλο περιστατικό.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους συναδέλφους σας στο σχολείο;*», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως, χωρίς κάποια καθυστέρηση. Απαντάει θετικά με τρία «*ναι*» κι' έπειτα κάνει χρήση της λέξης «*νομίζω*», μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού του. Επίσης, χρησιμοποιεί το ρήμα «*θεωρώ*» αρκετές φορές μέσα στο κείμενο, δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο και θέλοντας να ενισχύσει τον ισχυρισμό του. Ακολούθως, στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος χρησιμοποιεί αρνητική διατύπωση. Ωστόσο, κάνει ακραίες διατυπώσεις λέγοντας πως: «*κάναμε εξαιρετική παρέα*» και «*ήμασταν όλοι πολύ έμπειροι*». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στον τρόπο που σχετίζεστε με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές του στο σχολείο λέγοντας πως: «*είναι θέμα διάθεσης*». Ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού προσώπου, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Επίσης, κάνει χρήση και α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Γενικά, ο λόγος του έχει κάποια μικρή δυσκολία στη ροή και ορισμένες παύσεις. Υπάρχει το εκφώνημα «*εε*» σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος, το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «*σχολικό*

κλίμα» φαίνεται πως παίζει ρόλο στον τρόπο που σχετίζετε με τους συναδέλφους στο σχολείο και κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους: «*Νομίζω ότι έχουνε να κάνουν όλα με τη διάθεση. Είναι θέμα διάθεσης.*». Επιπλέον, με τη φράση: «*χάσαμε! Επιδεινώθηκε σ' αυτό το κομμάτι, ενώ εί.. ενώ είχαμε μια εξαιρετική.. κάναμε εξαιρετική παρέα!*», δίνει τη δική του εξήγηση κάνοντας επίκληση στο συναίσθημα. Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί αρνητικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Λέει πως: «*ωστόσο (.) εε: διαπίστωσα ότι.: δεν επιζητούμε*» και «*έχει επιδράσεις στο ότι.. στο κομμάτι δεν επιδιώκουμε τόσο πολύ την εμ.: έχει χαλάσει αυτό το παρεϊστικό (.) κλίμα (.) που υπήρχε*», καθώς επίσης και «*στις κοινωνικές εκδηλώσεις πιο πολύ φάνηκε*». Επιπρόσθετα, ο συμμετέχων χρησιμοποιεί πολλές φορές τη λέξη «δεν», λέγοντας: «*δεν επιζητούμε*» και «*δεν επιδιώκουμε*» θέλοντας ενδεχομένως με ανεστραμμένο αρνητικό σχόλιο να τονίσει τι συμβαίνει στις σχέσεις των εκπαιδευτικών.

## **6.6 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές τους, θεωρώντας ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο**

Στο απόσπασμα ΝΠΑ.1 η συμμετέχουσα αφηγείται τη δική της συγκεκριμένη εμπειρία με τους συναδέλφους της που θεωρεί πως το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 11**

#### **(ΝΠΑ.1)**

187 Ε: «*Μήπως έχετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία με τους συναδέλφους σας που 188θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;*»,

189 ΝΠΑ: (.) Μία πα.. ένα παράδειγμα [...] που μου 'ρχεται στο μυαλό (.) είναι (.) εε: ενώ  
190είθισται: στα: μαθήματα: τα: εργαστηριακά να μην δίνονται εξετάσεις, (.) εγώ (.) είχα την  
191 άποψη ότι πρέπει να δοθεί στο δικό μου (.). Εε: μ' άφησαν ελεύθερη! Μου 'παν (.) «ναι  
192μπορείς!»! Αν και ζόρισα τους μαθητές παραπάνω, γιατί θα 'πρεπε να διαβάσουν (.) και για  
193 το δικό μου μάθημα και να βρουν χρόνο (.), μ' άφησαν ελεύθερη. Δεν είπαν «εε.. όχι αυτό  
194 δε συνηθίζεται, δε θα το κάνεις»!

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «μήπως έχετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία με τους συναδέλφους σας που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί να απαντήσει με τον ισχυρισμό «ένα παράδειγμα που μου 'ρχεται στο μυαλό (.) είναι», τον οποίο αναλύει παρακάτω. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει τη δική της εμπειρία με τους συναδέλφους της τονίζοντας την ελευθερία που είχε, καθώς και τη στήριξη των συναδέλφων της στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από ένα θετικό «σχολικό κλίμα». Συγκεκριμένα, αναφέρει πως: «είχα την άποψη ότι πρέπει να δοθεί στο δικό μου (.) Εε: μ' άφησαν ελεύθερη! Μου 'παν (.) «ναι μπορείς!»». Επιπλέον, με τη φράση: «μ' άφησαν ελεύθερη», δίνει τη δική της εξήγηση κάνοντας επίκληση στο συναίσθημα. Στο απόσπασμα κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Επίσης, χρησιμοποιεί β' ενικό πρόσωπο, προσδίδοντας αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, περνώντας με τον πιο άμεσο τρόπο το μήνυμά της. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα και ο ρόλος που έπαιξε μεταξύ συναδέλφων» κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα με ψυχολογικούς όρους όπως: «μ' άφησαν ελεύθερη!». Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Τέλος, η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί πολλές φορές τις λέξεις «δεν» σε φράση όπως: «Δεν είπαν «εε.. όχι αυτό δε συνηθίζεται, δε θα το κάνεις», θέλοντας ενδεχομένως με αυτό το ανεστραμμένο αρνητικό σχόλιο να τονίσει ποια θα ήταν η συνηθέστερη απάντηση σε μια τέτοια περίπτωση.

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.2 ο συμμετέχων αφηγείται τις δικές του συγκεκριμένες εμπειρίες που είχε με τους συναδέλφους του και το σημαντικό ρόλο που έπαιξε το «σχολικό κλίμα», δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## Απόσπασμα 12

### (IEY.2)

218 E: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους και τις  
219 συναδέλφους σας που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;  
220 IEY: Στο κομμάτι του τι (.) εε: σταματήσαμε (.), μειώθηκε μάλλον αυτή η: η τάση που είχαμε  
221 να: για παράδειγμα πηγαίναμε νωρίτερα, αρκετά νωρίτερα. Ξεκινούσαμε για παράδειγμα  
222 στις εφτά (.); Εε: το μάθημα; Πηγαίναμε: (.) απ' τις έξι, γιατί καθόμαστε να πούμε και: για  
223 να πιούμε ένα καφέ μαζί τέλος πάντων, για: για λίγη κουβέντα. (.) Αυτό είναι κάτι που::  
224 πλέον εε: (.) άλλαξε! Δηλαδή, μετά τον εε: την αλλαγή του κλίματος του σχολείου (.) εε: ο  
225 καθένας (.) ερχόταν (.) τελευταία στιγμή για το μάθημά του. (.) Κάπως έτσι! [...] Η: η:  
226 έφευγε.. ή έφευγε αμέσως μόλις τελείωνε το μάθημα. (.) Δεν είχε διάθεση δηλαδή να κάτσει  
227 περισσότερο (.) στο σχολείο. Έτσι για: για: για κουβέντα, για χαβαλέ. [...] Εε: ήτανε: είναι  
228 ένα χαρά: χαρακτηριστικό. Δηλαδή και μου: και μου 'κανε μεγάλη εντύπωση, γιατί για μένα  
229 είναι πάρα πολύ σημαντικό, το να καθίσεις (.) εε: το να πας νωρίτερα στη δουλειά, να  
230 μιλήσεις με τους συναδέλφους (.) εε: με το διευθυντή. (.) Να: ενδεχομένως να σ' ενημερώσει  
231 για τα: για τα τρέχοντα ζητήματα. Εε: (.) οτιδήποτε! Αυτή η: για μένα είναι πολύ σημαντικό  
232 αυτό το πράγμα. Χρειάζεται χρόνος! (.) Ένα τέταρτο, είκοσι (20) λεπτά πριν την εε: πριν την  
233 έναρξη των μαθημάτων (.) εε:: μέσα στο σύλλογο διδασκόντων, εκεί είναι πολύ: πολύ  
234 σημαντικός εκείνος ο χρόνος, κατά τη γνώμη μου! [...] Κι' αυτό απηχεί: απηχεί το:: το: το  
235 κλίμα, το επίπεδο του: του σχολικού κλίματος (.) σ' ένα βαθμό, τουλάχιστον.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους και τις συναδέλφους σας που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Επίσης, κάνει χρήση και του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «μου 'κανε μεγάλη εντύπωση». Αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» φαίνεται πως έπαιξε σημαντικό ρόλο ανάμεσα στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, τις οποίες επηρέασε αρνητικά η απότομη αλλαγή του. κατασκευάζεται από τον συμμετέχων συγκριτικά, το πριν και το τώρα, αλλά με αρνητική

έκβαση λόγω αλλαγής της διεύθυνσης και επηρεασμό των εκπαιδευτικών και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή. Η λίστα των δύο μερών που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικοί-διευθυντής, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας. Ο συμμετέχων κατασκευάζει την άποψή του με ψυχολογικούς όρους: *«Δεν είχε διάθεση δηλαδή να κάτσει περισσότερο»*. Τέλος, ο ΙΕΥ κλείνει την περιγραφή του με τη φράση *«για μένα είναι πολύ σημαντικό αυτό το πράγμα»*, δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο του. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί πως ένα θετικό κλίμα με την αλλαγή διεύθυνσης στο σχολείο, έγινε αρνητικό για όλους τους συναδέλφους, χαλώντας αυτό το ωραίο *«παρεϊστικό»* κλίμα που χρόνια είχαν χτίσει μεταξύ τους λέγοντας πως: *«για παράδειγμα πηγαίναμε νωρίτερα, καθόμαστε να πούμε και: για να πιούμε ένα καφέ μαζί»*, κι' έπειτα λέει: *«Αυτό είναι κάτι που:: πλέον εε: (.) άλλαξε! Δηλαδή, μετά τον εε: την αλλαγή του κλίματος του σχολείου (.) εε: ο καθένας (.) ερχόταν (.) τελευταία στιγμή για το μάθημά του.»*, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων.



## 6.7 Το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια στο σχολείο

Στο απόσπασμα ΝΛΕ.1, ο συμμετέχων κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με χρονικές ακολουθίες για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 13

#### (ΝΛΕ.1)

255 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
256 με τον διευθυντή στο σχολείο;

257 ΝΛΕ: Κοιτάζτε! Η διοίκηση θεωρώ ότι δημιουργεί ένα (.) δημιουργεί είναι (.) από  
258 τους βασικούς παράγοντες που δημιουργείται ένα καλό σχολικό κλίμα. Εε: όταν  
259 έχεις ένα διευθυντή που θα σε βοηθήσει σ' οποιαδήποτε δυσκολία έχεις, ότι θα  
260 του ζητήσεις πράγματα και θα ενδιαφερθεί: ο είτε είναι ο διευθυντής είτε  
261 υποδιευθυντής, ότι έχεις την άνεση να του ζητήσεις τ' οτιδήποτε και πραγματικά  
262 θα σε βοηθήσει (.),εμ: εε μ' ένα μοντέλο πραγματικά (.) συνεργασίας, διότι το  
263 αυταρχικό μοντέλο, το μοντέλο δηλαδή που όπου πήγαινε από πάνω προς τα κάτω  
264 με αποτέλεσμα να επιβληθεί και όχι το κυκλικό μοντέλο που υπάρχει συνεργασία,  
265 δίνω και παίρνω με το διευθυντή, συναλλάζομαι, βοηθάω και με βοηθά:ει. Εε:  
266 θεωρώ ότι είχαμε αυτή την επιτυχία, ότι τελικά το μοντέλο της συνεργασίας μας  
267 ήταν ένα κυκλικό μοντέλο, δίναμε και παίρναμε απ' το διευθυντή, διότι ήταν κι'  
268 αυτός ένας, μέλος της ομάδας. Δεν ήταν δηλαδή ένας (.) παράγοντας, ένα (.) πιο  
269 πάνω σκαλοπάτι με αποτέλεσμα να δίνει πληροφορίες, εντολές κι' εμείς να  
270 εκτελούμε. Το αντίθετο, ήταν κι' αυτός ένα μέλος της ομάδας που κι' αυτός  
271 προσπαθούσε να εκτελέσει πράγματα και προσπαθούσαμε μαζί, όλοι μαζί, να  
272 βρούμε λύσεις. Εμ: θεωρώ ότι πραγματικά: (.) αυτό που δημιουργήθηκε φέτος και

273 *πέρυσι που είχαμε βέβαια και τον ίδιο διευθυντή, ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο*  
274*περιβάλλον, ένα πάρα πολύ αξιόπιστο κλίμα εε: και κλίμα συνεργασίας και μακάρι*  
275 *δε να τον έχουμε και του χρόνου τον ίδιο διευθυντή και τον υποδιευθυντή και τα*  
276 *επόμενα χρόνια. Μακά:ρι!*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τον διευθυντή στο σχολείο;*», αρχικά, ο συμμετέχων επικαλείται με τη λέξη «*κοιτάζτε*» την προσοχή μας και ακολούθως χρησιμοποιεί τον ισχυρισμό «*Η διοίκηση θεωρώ είναι (.) από τους βασικούς παρά:γοντες που δημιουργείται ένα καλό σχολικό κλίμα.*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*όταν έχεις ένα διευθυντή που θα σε βοηθήσει σ' οποιαδήποτε δυσκολία έ:χεις, ότι θα του ζητήσεις πράγματα και θα ενδιαφερθεί*» και ενισχύει την άποψή του λέγοντας πως: «*ότι έχεις την άνεση να του ζητήσεις τ' οτιδή:ποτε και πραγματικά θα σε βοηθήσει (.), εμ: εε μ' ένα μοντέλο πραγματικά (.) συνεργασίας*». Έπειτα, συνεχίζει να περιγράφει με θετικά στοιχεία το καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζεται, τονίζοντας πως σε αυτό συμβάλλει ο διευθυντής. Κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη, αλλά και α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Αναφέρεται επίσης και με τρίτο πρόσωπο ενικού, δηλαδή συνεχίζει να μιλάει σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης. Επιπρόσθετα, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερες παύσεις. Ο ΝΛΕ στην περιγραφή του επαναλαμβάνει τη λέξη «*θεωρώ*», που δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο του. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί θετικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων, κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα θετικά και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή. Επίσης, εξηγεί το θετικό κλίμα ως αποτέλεσμα που προέκυψε από την ιδιοσυγκρασία, το χαρακτήρα και τη συνεργασία του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στη σχολική καθημερινότητα, τονίζοντας τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που προκύπτουν: «*όταν έχεις ένα διευθυντή που θα σε βοηθήσει σ' οποιαδήποτε δυσκολία έ:χεις, ότι θα του ζητήσεις πράγματα και θα ενδιαφερθεί:*» και «*ήταν κι' αυτός ένας, μέλος της ομά:δας*». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «*σχολικό κλίμα*» και ο ρόλος που παίζει μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντή κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους π.χ. «*μακάρι*», το οποίο επαναλαμβάνει. Τέλος, κλείνει την

περιγραφή του εκφράζοντας μια ακραία διατύπωση: «ήταν ένα πάρα πολύ ωραίο περιβάλλον, ένα πάρα πολύ αξιόπιστο κλίμα».

Στο απόσπασμα ΕΜΟ.2, η συμμετέχουσα κατασκευάζει τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό κλίμα παίζει ρόλο στη σχέση των εκπαιδευτικών του ΕΠΑ.Λ. με το διευθυντή, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την ρητορική του επιχειρήματος σε συνδυασμό με την αφήγηση για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

#### **Απόσπασμα 14**

#### **(ΕΜΟ.2)**

151 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
152 με τον διευθυντή στο σχολείο;  
153 ΕΜΟ: Ναι! Εε: είναι πολύ σημαντικό! (.) Εε: αν ο:: διευθυντής δεν συνεργάζεται  
154 με τους εκπαιδευτικούς, δεν υπολογίζει την γνώμη τους, εε: την εε τις ιδέες τους  
155 και ό:τι έχει σχέση με τη λειτουργία του σχολείου, (.) φυσικά αυτό θα έχει αντίκτυπο  
156 στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου. Ένας (.) διευθυντής, ο οποίος  
157 είναι απόλυτος, έχει αυταρχικό (.) στυλ, εε:: εε θεωρεί ότι: αυτός είναι ο: αρχηγός  
158 (.) και μόνο αυτός, χωρίς να συνεργάζεται με τους άλλους. Ναι! (.) Εε: δε θα: εε:  
159 δε θα αποδίδουν ούτε οι εκπαιδευτικοί και φυσικά (.) θα θέλουν να μην έρχονται  
160 καν στο σχολείο ή θα ζητάνε να φύγουν απ' το σχολείο (.). Εε: το ίδιο είναι και με  
161 τον υποδιευθυντή. Εε:: η: συνεργασία είναι πάρα πολύ σημαντική, (.) εε: η: το: και  
162 ιδιαίτερα είναι όταν ο:: διευθυντής (.) και υποδιευθυντής αντιμετωπίζουν τους  
163 συναδέλφους (.) σαν συναδέλφους και όχι ανώτερος ο προϊστάμενος με τους  
164 υφιστάμενους, ας πούμε. Εε: οπότε, όταν υπάρχει: καλό κλίμα, (.) συνεργασίας,  
165 κατανόησης, εε: ηγετικό, γιατί (.) θεωρώ ότι ένας διευθυντής πρέπει να έχει ηγετικά  
166 χαρακτηριστικά. Εε: αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί και πολύ ωραίο  
167 κλίμα, (.) εε: όσον αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου. (.) Ένας  
168 διευθυντής, ο οποίος δε συνεργάζεται, (.) εε: δεν εμπνέει εμπιστοσύνη στους

169εκπαιδευτικούς,(.) εε: είναι απόλυτος ή: φοβούνται οι εκπαιδευτικοί (.) να  
170μιλήσουνε μαζί: του:, να του ζητήσουνε κάτι, εε: έχει σαν αποτέλεσμα να μην  
171αποδίδουν σωστά εκπαιδευτικοί. Βέβαια υπάρχει και το: αντίθετο (.), όπου ένας εε:  
172 εε: διευθυντής μπορεί να είναι πολύ υποχωρητικός (.), πολύ διαλλακτικός (.) εε:  
173 και με αποτέλεσμα να: εε: το εκμεταλλεύονται οι εκπαιδευτικοί και να γίνει το  
174τελείως αντίθετο. Άρα, θεωρώ ότι πρέπει να υπάρχει μια μέση λύση (.), μια μέση  
175 οδό.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τον διευθυντή στο σχολείο;», αρχικά, η συμμετέχουσα απαντά ευθύς αμέσως με ένα «ναι». Ακολούθως, συμπληρώνει με τον ισχυρισμό «αν ο: διευθυντής δεν συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς, δεν υπολογίζει την γνώμη τους, εε: την εε τις ιδέες τους και ό:τι έχει σχέση με τη λειτουργία του σχολείου», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «φυσικά αυτό θα έχει αντίκτυπο στην οργάνωση και στη λειτουργία του σχολείου», με αρνητική διατύπωση, τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «οπότε, όταν υπάρχει: καλό κλίμα, (.) συνεργασίας, κατανόησης, εε: ηγετικό, γιατί (.) θεωρώ ότι ένας διευθυντής πρέπει να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά. Εε: αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθεί και πολύ ωραίο κλίμα». Με τον τρόπο αυτό, δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο της. Γενικά, περιγράφει σε τρίτο πρόσωπο σαν να είναι παρατηρήτρια μιας κατάστασης, προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Επίσης, διατυπώνει την προσωπική της γνώμη κάνοντας σε μερικά σημεία χρήση του α' ενικού και του ρήματος «θεωρώ». Αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει, επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Ακολουθεί το εκφώνημα «εε» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος επίσης), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τον διευθυντή, κατασκευάζεται από την συμμετέχουσα με ψυχολογικούς όρους, όπως: «εμπνέει εμπιστοσύνη» ή «φοβούνται οι εκπαιδευτικοί». Επιπρόσθετα, τεκμηριώνει μια διμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το δίπτυχο διευθυντής – εκπαιδευτικοί που εντοπίζεται στις γραμμές 156-160: «Ένας (.) διευθυντής, ο οποίος είναι απόλυτος, έχει αυταρχικό (.) στυλ, εε:: εε θεωρεί ότι: αυτός είναι ο: αρχηγός (.) και μόνο αυτός, χωρίς να συνεργάζεται με τους

άλλους. Ναι! (.) Εε: δε θα: εε: δε θα αποδίδουν ούτε οι εκπαιδευτικοί και φυσικά (.) θα θέλουν να μην έρχονται καν στο σχολείο ή θα ζητάνε να φύγουν απ' το σχολείο (.)». Με τον τρόπο αυτό ενισχύει την επιχειρηματολογία της. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «είναι απόλυτος»-«πολύ υποχωρητικός» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «Ένας (.) διευθυντής, ο οποίος είναι απόλυτος, έχει αυταρχικό (.) στυλ». Ειδικότερα, συγκρίνει δύο διαφορετικούς τύπους διευθυντών, αντίθετων άκρων και καταλήγει στο πως θα είναι το σχολικό κλίμα με τον έναν ή τον άλλον, καθώς επίσης τονίζει τι αντίκτυπο θα είχε αυτό στους εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα του ύφους ηγεσίας του διευθυντή. Τέλος, είναι άξιο αναφοράς πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί πολλές φορές τις λέξεις «δεν», θέλοντας με αναστραμμένο αρνητικό σχόλιο να τονίσει το τι θα συμβεί σε κάθε περίπτωση.

## **6.8 Συγκεκριμένες εμπειρίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια θεωρώντας ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο**

Στο απόσπασμα ΜΓΡ.1 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την εμπειρία της και το ρόλο που έπαιξε το «σχολικό κλίμα» στη σχέση της με το διευθυντή ή τη διευθύντρια της, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με ακραίες διατυπώσεις για να γίνει η εκδοχή της πιο πειστική και να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 15**

#### **(ΜΓΡ.1)**

293 Ε: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τον διευθυντή  
294 ή τη διευθύντρια που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;

295 ΜΓΡ: (.) *Ναι! Σ' αυτό το σχολείο που θυμάμαι, που λέω ότι δε θέλω να*  
296*ζαναπατήσω το πόδι μου (γέλια) εκεί πέρα, [...] να το πω έτσι. Εε: ο διευθυντής*  
297*συνήθως στις εε: στους αναπληρωτές, ειδικά στις γυναίκες, εε: φερόταν σαν*  
298*μισογύνης. Δηλαδή:, εε: τους εε: ταλαιπωρούσε πάρα πολύ, πάρα πολύ. Τους έκανε*  
299*τη ζωή δύσκολη. Έχω: ακούσει όμως και διευθυντή ας πούμε που ήτανε σε: σε:*  
300*εσπερινό σχολείο μάλιστα, που είχε σεξουαλική παρενόχληση στους στις*  
301*αναπληρώ:τριες.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;*», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Απαντά τελικά με ένα «*ναι*», δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο και θέλοντας να ενισχύσει τον ισχυρισμό της. Ακολούθως, στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος χρησιμοποιεί αρνητική διατύπωση, όπως στον ακόλουθο ισχυρισμό της: «*Σ' αυτό το σχολείο που θυμάμαι*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*που λέω ότι δε θέλω να ζαναπατήσω το πόδι μου (γέλια) εκεί πέρα, [...] να το πω έτσι.*» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο διατυπώνει με ακραία διατύπωση παρακάτω «*ο διευθυντής συνήθως στις εε: στους αναπληρωτές, ειδικά στις γυναίκες, εε: φερόταν σαν μισογύνης*». Στη γραμμή 298 περιγράφει πως σε τρίτο πρόσωπο ενικού λέγοντας πώς: «*τους εε: ταλαιπωρούσε πάρα πολύ, πάρα πολύ. Τους έκανε τη ζωή δύσκολη.*». Συνεχίζει δηλαδή να μιλάει σαν να είναι παρατηρήτρια μιας κατάστασης προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Βέβαια, κάνει και χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει τις συγκεκριμένες εμπειρίες με τον διευθυντή που θεώρησε ότι το «*σχολικό κλίμα*» έπαιξε σημαντικό ρόλο με πολύ ακραία συμβάντα, όπως: «*Έχω: ακούσει όμως και διευθυντή ας πούμε που ήτανε σε: σε: εσπερινό σχολείο μάλιστα, που είχε σεξουαλική παρενόχληση στους στις αναπληρώ:τριες.*». Το εκφώνημα «*εε*» ακολουθεί σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος, το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η συγκεκριμένη εμπειρία αναφορικά με το διευθυντή και το ρόλο που έπαιξε στο «*σχολικό κλίμα*», κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα αρνητικά με ψυχολογικούς όρους «*Τους έκανε τη ζωή δύσκολη.*» και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή.

## 6.9 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. και ο ρόλος που παίζει το «σχολικό κλίμα» στον τρόπο που σχετίζονται με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριές τους στο σχολείο

Στο απόσπασμα ΝΛΕ.1 ο συμμετέχων μιλάει για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζεται με τον υποδιευθυντή του στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 16

#### (ΝΛΕ.1)

294 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
295 με τον υποδιευθυντή, για παράδειγμα στο σχολείο;  
296 ΝΛΕ: Κοιτάζετε! Κι ο υποδιευθυντής έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο (.),  
297 διοικητικό:, διότι και σ' αυτόν έχουν έ:χουν ανατεθεί πολλές αρμοδιότητες:  
298 βαθμολογίες να περά:σει, του στέλνουνε βαθμολογίες, απουσίες κλπ (.), με  
299 αποτέλεσμα κι' αυτός ν' αναλαμβάνει ένα μεγάλο μέ:ρος, έχει μεγάλη μεγά:λη  
300 ευθύνη (.) και πολλές φορές να πρέπει να:: εε: να πετύχει χρονοδιαγράμματα. Εε::  
301 πραγματικά η:: συνεργασία ήταν εξαιρετική, διότι κι' αυτός πάντα έδειχνε  
302 κατανόηση από νω.. νωρίς, από πριν μας ενημέρωνε, μας έστελνε και e-mail είτε  
303 ακόμα και μας ενημέρωνε (.) προφορικά ότι πρέπει αυτό να το κάνουμε μέχρι τότε  
304 και πάντοτε ήταν κι' αυτός που στο τέλος και μας βοηθούσε να το κά:νουμε, διότι  
305 μας έδινε οτιδήποτε χρειαζόμασταν, μας το παρείχε ή ακόμα και: πηγαίναμε εμείς  
306 να το κάνουμε και μαζί του να κάνουμε κάτι είτε με τις βαθμολογίες είτε με τις  
307 απουσίες ή οτιδήποτε άλλο έπρεπε να περαστεί ή ακόμα και: το ότι ανέλαβε να  
308 κάνει το:: Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ., αυτό το πρόγραμμα. Εε:: ζόδεψε πάρα πολύ  
309 απ' το προσωπικό του χρόνο και να φέρει εις πέρας μια πάρα πολύ μεγάλη  
310 προσπάθεια, πολύ καλή προσπάθεια που 'κάναν οι ηλεκτρολόγοι, τουλάχιστον (.)  
311 σ' αυτό το τομέα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τον υποδιευθυντή στο σχολείο;*», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως. Επικαλείται με τη λέξη «*κοιτάζτε*» την προσοχή μας και ακολούθως χρησιμοποιεί τον ισχυρισμό «*Κι ο υποδιευθυντής έχει ένα πολύ σημαντικό ρόλο (.), διοικητικό*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*διότι και σ' αυτόν έχουν έ:χουν ανατεθεί πολλές αρμοδιότητες*». Έπειτα, συνεχίζει να περιγράφει με θετικά στοιχεία το καλό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο όπου εργάζεται λέγοντας ότι «*ήταν κι' αυτός που στο τέλος και μας βοηθούσε να το κά:νουμε*», θέλοντας να δείξει πως και ο υποδιευθυντής βοηθάει πολύ από όλες τις πλευρές. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει τον υποδιευθυντή ως υπεύθυνο, συνεργατικό, βοηθητικό, ενημερωτικό και άνθρωπο με κατανόηση. Επίσης, ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, δείχνοντας πως υπάρχει μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας, καθώς επίσης γ' πρόσωπο ενικού θέλοντας να περιγράψει τον υποδιευθυντή του. Επιπρόσθετα, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερες παύσεις. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, ο συμμετέχων αποδεικνύει πως το «σχολικό κλίμα» παίζει ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τον υποδιευθυντή στο σχολείο, κατασκευάζοντάς το με ψυχολογικούς όρους «*αυτός πάντα έδειχνε κατανόηση*». Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί θετικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Έπειτα, εκφράζει ακραίες διατυπώσεις, λέγοντας πως: «*ζόδεψε πάρα πολύ απ' το προσωπικό του χρόνο και να φέρει εις πέρας μια πάρα πολύ μεγάλη προσπάθεια*». Τέλος, με τις φράσεις: «*πάντα έδειχνε κατανόηση*» και «*μας βοηθούσε να το κά:νουμε*» ή «*μας έδινε οτιδήποτε χρειαζόμασταν*», δίνει τη δική του εξήγηση κάνοντας επίκληση στο συναίσθημα. Η λίστα των δύο μερών που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικοί-υποδιευθυντής, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του.

Στο απόσπασμα ΝΠΑ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει το ρόλο που παίζει το «σχολικό κλίμα» στον τρόπο που σχετίζεται με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριές της στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης και της ζωνιάς περιγραφής για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε



υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 17**

#### **(ΝΠΑ.2)**

292 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
293 με τους υποδιευθυντές στο σχολείο;  
294 ΝΠΑ: (.) Εε: εντάξει! Ναι:! Εννοείται:! Εε: είναι ζέρεις πάλι από αυτές τις  
295ερωτήσεις τις ρητορικές που λέω εγώ. Ναι! Εννοείται! Εε: (.) α(.)πλά: δεν έχω στο  
296 μυαλό μου πάρα πολύ: εε.: ζεκάθαρα την εικόνα του υποδιευθυντή, με ποια έννοια.  
297 (.) Εε: τον είχαμε δυστυχώς τον καημένο το Διαμ. εε: το.: τον κύριο Διαμ.. Τον Κ.,  
298 τον Κ.. Διαμ.. [...] Που τον λέμε όλοι Διαμ.. (γέλια). Τέλος πάντων! Εε::: τον  
299είχαμε λίγο στο μυαλό μας για τα: διαδικαστικά. Δηλαδή:, εε:: πως θα.: περαστούν  
300 οι: βαθμοί:, πως θα.: κάνουμε τα χαρτιά:. Δεν τον είχαμε σε πιο.: (.) εμ.: (.)  
301ελεύθερους ρόλους. Πώς να το πω; Δηλαδή, σε ποιο.: (.) ε: σε θέματα άλλα  
302διοίκησης. Τον είχαμε περισσότερο καταντήσει γραφιά: (γέλια), δυστυχώς. (.) Και  
303 πάλι όμως ο: άνθρωπος ακόμα και τό:ρα: με διευκόλυνε γιατί.: εε: τις προάλλες  
304 ζήτησα μια: βεβαί:ωση και αμέσως «σκίστηκε:» εε.. να μου τη δώ:σει:, που  
305μπορούσε να μου πει: «Τώρα ανήκεις σε άλλη: ομάδα! Ζητά: από 'κει, για να τη  
306 ζητήσει σε μας» και να πά:ει εντελώς (.) διαδικαστικά το θέμα.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους υποδιευθυντές στο σχολείο;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Κατόπιν, απαντάει θετικά με ένα «ναι» και κάνει χρήση της λέξης «εννοείται», δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο και θέλοντας να ενισχύσει τον ισχυρισμό της. Χρησιμοποιεί πολλά πρόσωπα στο μικρό αυτό απόσπασμα. Πρώτα μιλάει σε α' πρόσωπο ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Έπειτα, κάνει χρήση σε τρίτο πρόσωπο ενικού, προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία και ουδετερότητα. Τέλος, κλείνει την αφήγησή της με β' πρόσωπο ενικού, λέγοντας: «Τώρα ανήκεις σε άλλη: ομάδα! Ζητά: από 'κει, για να τη ζητήσει σε μας», προσδίδοντας αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, περνώντας με πιο άμεσο τρόπο το μήνυμά της. Ακολούθως, στο μεγαλύτερο μέρος

του αποσπάσματος χρησιμοποιεί θετική διατύπωση με ανεστραμμένα αρνητικά σχόλια. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει τον υποδιευθυντή ως «γραφιά» και «διεκπεραιωτή», πρόθυμο να προσφέρει βοήθεια. Στη γραμμή 301 διατυπώνει την πλάγια ερώτηση «Πώς να το πω;», ζητώντας επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «χμ» (το οποίο παραλείπεται στο απόσπασμα για να μην κουράζει), με το οποίο καλεί την συμμετέχουσα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε η συμμετέχουσα με τον υποδιευθυντή της στο σχολείο κατασκευάζεται με ψυχολογικούς όρους «Εννοείται:!» και «με διευκόλυνε» ή «σκίστηκε:». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «θετική»-«αρνητική» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα, λέγοντας πως: «τις προάλλες ζήτησα μια: βεβαίωση και αμέσως «σκίστηκε:» εε.. να μου τη δώ:σει:, που μπορούσε να μου πει: «Τώρα ανήκεις σε άλλη ομάδα! Ζητά: από 'κει». Η φράση αυτή επίσης περιλαμβάνει και μια ακραία διατύπωση από τη συμμετέχουσα, λέγοντας πως: «αμέσως «σκίστηκε:» εε.. να μου τη δώ:σει:,. Τέλος, η λίστα των δύο μερών που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικούς-υποδιευθυντή, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας.

## **6.10 Συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριές τους που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο**

Στο απόσπασμα ΕΜΟ.1 η συμμετέχουσα αφηγείται τις δικές της συγκεκριμένες εμπειρίες ως εκπαιδευτικός του ΕΠΑ.Λ. με τον υποδιευθυντή της που θεώρησε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, παρουσιάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## Απόσπασμα 18

### (EMO.1)

213 E: Eε: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία ή εμπειρίες που  
214 έχετε έτσι με τους υποδιευθυντές που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε  
215σημαντικό ρόλο; [...]

216 EMO: (.) A:! Όχι:! Δεν έχει τύχει: (.) εε: κάτι συγκεκριμένο! Eε:: ήταν ο  
217συγκεκριμένος υποδιευθυντής φέτος ήτανε πολύ καλός! Eε: συνεργάσιμος και με  
218 τους εε:: εκπαιδευτικούς και με τον διευθυντή: (.) εε:: οργανωτικός, (.) πάρα πολύ!  
219Eε: που βοήθησε στο:: (.) εε: στη διάρκεια του: (.) εε: σχολικού έτους με τις  
220βαθμολογίες, με τα: με τα e-mail, τις ενημερώσεις, τις εε:: εξετάσεις. Eε::  
221οργανωτικός όσον αφορά: εε: το (.) πώς θα μας κατευθύνει, οδηγίες που μας έδινε,  
222 ήταν πάρα πολύ καλές, αναλυτικές, ούτως ώστε να βοηθάει στους εκπαιδευτικούς:  
223 (.) εε: να μπορέσουν να: κάνουν καλύτερα τη δουλειά: τους. Eε υπήρχαν  
224περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι: (.) αυτό το εκμεταλλεύτηκαν (.) εε: και  
225θεωρήσαν ότι οκέ:ι: εε: ας το κάνει (.) ο υποδιευθυντής (.) αφού μπορεί: (.) κι' εγώ  
226 δεν θα κάνω τίποτα. Ήτανε: (.) εκπαιδευτικοί της παλιάς γενιάς (.), εε: με πολλά  
227χρόνια προϋπηρεσίας. Οπότε, εε:: υπήρχε και το άλλο άκρο δηλαδή, αλλά όσον  
228αφορά τον υποδιευθυντή είναι πάρα πολύ οργανωτικός.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποια συγκεκριμένη εμπειρία ή εμπειρίες που έχετε με τους υποδιευθυντές που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Έπειτα, απαντά με άρνηση λέγοντας «όχι», ισχυρίζοντας πως «Δεν έχει τύχει: (.) εε: κάτι συγκεκριμένο!», το οποίο δικαιολογεί με τον ακόλουθο ισχυρισμό «ο συγκεκριμένος υποδιευθυντής φέτος ήτανε πολύ καλός!». Με τον τρόπο αυτό δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο της και ενισχύει τον ισχυρισμό της. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει, επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Ακολούθως χρησιμοποιεί συχνά το εκφώνημα «εε», το οποίο εκφράζει δισταγμό. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση ή η παρατεταμένη εκφώνησή του δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει καλά. Κάνει χρήση κυρίως του τρίτου προσώπου (ενικού), προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και

ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Συνεχίζει να μιλάει σαν να είναι παρατηρήτρια μιας κατάστασης και όχι σαν να διατυπώνει μια προσωπική γνώμη. Η λίστα των τριών μερών που χρησιμοποιεί: εκπαιδευτικοί-υποδιευθυντής-διευθυντής, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της και κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα θετικά κυρίως. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, προκύπτει πως το «σχολικό κλίμα» παίζει ρόλο στη σχέση εκπαιδευτικού-υποδιευθυντή, διότι όπως ισχυρίζεστε ήταν συνεργάσιμος, βοηθητικός, κατευθυντικός, οργανωτικός κλπ, χαρακτηρίζοντάς τον ως «πολύ καλός». Τέλος, δεν παραλείπει να εκφράσει και μια ακραία διατύπωση λέγοντας πως: «κάποιοι αυτό το εκμεταλλεύτηκαν» και «ήταν κυρίως εκπαιδευτικοί παλαιάς γενιάς».

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.2 ο συμμετέχων αφηγείται τις εμπειρίες του με τον υποδιευθυντή που θεώρησε ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 19**

### **(ΙΕΥ.2)**

222 Ε: *Μήπως μπορείτε να μου αναφέρετε και κάποια συγκεκριμένη εμπειρία με τους*  
223 *εε: υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριες που: θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα*  
224*έπαιξε σημαντικό ρόλο; [...]=*  
225 ΙΕΥ: *=Ναι! Νομίζω ότι:: νομίζω ότι: εε: ο υποδιευθυντής που:: έχουμε στο*  
226*σχολείο (.) είναι: αρκετά χρόνια εκεί (.) και: η στάση του (.) άλλαξε (.) με την*  
227*αλλαγή της διεύθυνσης (.) . Δηλαδή:, από 'κει που ήτα:ν απ' όπου ήταν πολύ φιλική*  
228 *(.) έγινε λίγο πιο αυταρχική (.) και θεωρώ ότι (.) επηρεάστηκε ακριβώς απ' την*  
229 *αλλαγή του κλίματος (.) κι' από την αλλαγή της διεύθυνσης (.) και αυτό: (.) έχει*  
230 *απήχηση σ' όλους. Δηλαδή, αυξήθηκαν οι εντάσεις, αυξήθηκε η δυσαρέσκεια,*  
231*αυξήθηκε το:: (.) ε::μ (.) όχι, η δυσαρέσκεια η: η γκρίνια (.) αν ανάμεσα σε στους*

232 εε: στο σύλλογο διδασκόντων (.), απέναντι στη απέναντι στη διεύθυνση εννοώ.  
233 Στην διεύθυνση και την υποδιεύθυνση. Εε.: και νομίζω αυτό είναι: αυτό είναι κάτι  
234 χαρακτηριστικό, έτσι; Διότι μιλάμε για το ίδιο άτομο (.). [...] Το ίδιο άτομο τ'  
235 οποίο (.) άλλαξε (.). εε: άλλαξε τάση (.). ή τουλάχιστον (.). βρήκε πρόσφορο έδαφος  
236 για να: (.). εκδηλωθεί.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μήπως μπορείτε να μου αναφέρετε και κάποια συγκεκριμένη εμπειρία με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριες που: θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως. Απαντά θετικά με ένα «ναι» κι' έπειτα κάνει χρήση της λέξης «νομίζω», την οποία επαναλαμβάνει αρκετές φορές στο απόσπασμα, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού του. Δικαιολογεί όμως παρακάτω τον ισχυρισμό του λέγοντας πως: «ο υποδιευθυντής που: έχουμε στο σχολείο (.). είναι: αρκετά χρόνια εκεί (.). και: η στάση του (.). άλλαξε (.). με την αλλαγή της διεύθυνσης (.).». Ενισχύει αυτόν τον ισχυρισμό με ανεστραμμένο σχόλιο κάνοντας μια θετική διατύπωση: «Δηλαδή:, από 'κει που ήτα:ν απ' όπου ήταν πολύ φιλική (.).» κι' αμέσως μετά μια αρνητική, λέγοντας: «έγινε λίγο πιο αυταρχική (.).». Επίσης, χρησιμοποιεί α' πρόσωπο ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Γενικά, στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος χρησιμοποιεί αρνητική διατύπωση. Σε πολλά σημεία του συγκεκριμένου αποσπάσματος υπάρχουν παύσεις και ακολουθεί το εκφώνημα «εε», το οποίο εκφράζει δισταγμό και η παρατεταμένη εκφώνησή του δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει καλά. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η περιγραφή της εμπειρίας του με τον υποδιευθυντή, επηρέασε αρνητικά και ανέτρεψε το καλό «σχολικό κλίμα» που υπήρχε μέχρι τότε, με συνυπεύθυνη και τη διεύθυνση, κάτι το οποίο τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο υποδιευθυντής – εκπαιδευτικοί -διευθυντής. Τέλος, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «αυξήθηκαν οι εντάσεις, αυξήθηκε η δυσαρέσκεια, αυξήθηκε το: (.). ε:μ (.). όχι, η δυσαρέσκεια η: η γκρί:νια». Χρησιμοποιεί επίσης ψυχολογικούς όρους λέγοντας πως: «Το ίδιο άτομο τ' οποίο (.). άλλαξε (.). τάση (.). ή τουλάχιστον (.). βρήκε πρόσφορο έδαφος για να: (.). εκδηλωθεί.».

## 6.11 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και τον ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζονται με τους γονείς στο σχολείο

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει τη δική του εκδοχή για το ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στον τρόπο που σχετίζεται με τους γονείς στο σχολείο, τη δομεί και τεκμηριώνει τα λεγόμενά του με την αφήγησή του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 20

#### (ΦΕΥ.1)

356 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε:  
357 με τους γονείς στο σχολείο;  
358 ΦΕΥ: Παίζει ρόλο, ναι! Εε: βέβαια (.) σε πολλά από αυτές τις βαθμίδες που  
359 ανέφερα εγώ είναι ενήλικοι, οπότε εκεί δεν έχουμε να κάνουμε με τους γονείς. Σε  
360 κάποιες απ' τις περιπτώσεις όμως εε:μ (.) αν και στα ΕΠΑ.Λ. τώρα οι γονείς οι  
361 περισσότεροι (.) δεν (.) έρχονται, δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα με το:: για το πως  
362 πάει το σχολείο ή και τα παιδιά τους ακόμα. (.) Υπάρχουν όμως κάποιοι γονείς  
363 που ενδιαφέρονται. Έχω παρατηρήσει ότι σε χρονιές που το: σχολικό κλίμα είναι  
364 καλύτερο, εε:: έχουμε και καλύτερη επαφή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων,  
365 (.) σχετικά. (.) Βέβαια, αυτό εξαρτάται (.) και πά:λι κι απ' το ποιοι είναι στο  
366 σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κάθε φορά και κατά πόσο θέλουν ν' ασχοληθούν  
367 ή δε θέλουν ν' ασχοληθούν. Όμως, εε: αυτό παρατηρούσα στο ίδιο σχολείο, (.)  
368 δηλαδή στο ένα σχολείο εγώ έκατσα: οκτώ χρόνια περίπου. (.) Όταν είχαμε σύλλογο  
369 γονέων και κηδεμόνων που ασχολούνταν και που είχε καλό κλίμα (.) ο σύλλογος  
370 μεταξύ του, (.) έφθανε να έχει ένα καλύτερο κλίμα και: σε σχέση με τους καθηγητές  
371 και τους μαθητές του σχολείου. (.) Καλλιεργούνταν μια σχέση (.) και από τις δύο  
372 πλευρές. (.) Όταν δεν ενδιαφερόταν (.) ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων (.), όσο  
373 και να (.) προσπαθού:σαμε κά:ποιοι ας πούμε από τους καθηγητές να: έρθουμε σε  
374 επαφή:, δε:ν δεν εμφανίζονται. Δε μπορούσαμε να καλλιεργήσουμε κλίμα. (.) Όχι

375 να: καλλιεργήσουμε καλό κλίμα. (.). Να μην υπάρχει καν κλίμα, τίποτα. Να μην  
376 υπάρχει επαφή. (.) Εε: παίζει ρόλο. Παίζει όμως πολύ ρόλο, γιατί όταν είχαμε καλή  
377 επαφή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, γινόταν περισσότερα πράγματα. [...]  
378 Σε σχέση με τους γονείς εε:: που παίζει ρόλο ας πούμε (.) [...] Ας (.) πούμε (.)  
379 όταν (.) γιατί ξαναλέμε. Εντάξει, δυσκολεύομαι σε αυτό το κομμάτι, γιατί δεν είχαμε  
380 (.) ε: συλλόγους γονέων και κηδεμόνων που να είναι πολύ ενεργοί. Όταν είχαμε  
381 όμως, ας πούμε, όλους τους συλλόγους αυτούς, (.) το σχολικό κλίμα έπαιξε ρόλο  
382 ως προς ποια κατάσταση; (.). Εε: μπορούσε ας πούμε να ανοιχτεί το σχολείο και  
383 προς την τοπική κοινωνία περισσότερο. (.) Πράγμα το οποίο όταν δεν υπάρχει  
384 καλό κλίμα ανάμεσα στο σύλλογο και: εκπαιδευτικών και: σύλλογο γονέων και  
385 κηδεμόνων (.) δεν είναι εύκολο να γίνει. Δε μπορεί το σχολείο να: ανοιχτεί προς  
386 την τοπική κοινωνία και να επικοινωνήσει προς τα έξω το τι κάνει, τι δουλειές  
387 κάνει, τι, τι μαθαίνει στα παιδιά, τι: πρόσωπο μπορεί να βγάλει. Ενώ όταν υπάρχει  
388 καλό κλίμα ανάμεσα σε γονείς και καθηγητές (.) και γονείς και διευθυντή. Όλα!  
389 Όλο το σχολείο εδώ, όταν υπάρχει κάποιο τέτοιο καλό κλίμα μπορεί εύκολα να:  
390 ανοιχτεί προς τα έξω. Να βγει: να μιλήσει:, να μιλήσουν τα παιδιά:, να κάνει  
391 εκδηλώσεις (.) που σε άλλες περιπτώσεις δεν μπορεί τόσο εύκολα να τις κάνει.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους γονείς στο σχολείο;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως με αντιστροφή της ερώτησης σε θετική απάντηση, λέγοντας: «Παίζει ρόλο, ναι!». Ακολούθως, ενισχύει την άποψή του με τον ισχυρισμό «Έχω παρατηρήσει ότι σε χρονιές που το: σχολικό κλίμα είναι καλύτερο, εε:: έχουμε και καλύτερη επαφή με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, (.) σχετικά.». Περιγράφει με συνδυασμό α' πρόσωπο ενικού ως κάποιος που διατυπώνει μια προσωπική γνώμη και α' πληθυντικού, δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Ακολούθως, χρησιμοποιεί εν μέρει πρόσωπο γ' ενικού σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης, προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζεστε με τους γονείς στο σχολείο μέσα από διάφορα παραδείγματα. Το εκφώνημα «εε» υπάρχει σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος, το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Επίσης, αρκετές είναι και

οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «*χμ*», με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «*σχολικό κλίμα*» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «*Καλλιεργούνταν μια σχέση*» και «*Δε μπορούσαμε να καλλιεργήσουμε κλίμα.*», καθώς επίσης και «*να: ανοιχτεί προς τα έξω.*» ή «*τι πρόσωπο μπορεί να βγάλει*». Επιπλέον, ιεραρχεί με τον ισχυρισμό του ο οποίος διαμορφώνεται από τις σχέσεις και τη συμπεριφορά μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών, του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, των μαθητών και της διεύθυνσης. Συνεπώς, βάση της εμπειρίας του, θεωρεί πως πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον και αλληλοσυνεργασία από πολλές πλευρές για να επιτευχθεί ότι καλύτερο. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «*στα ΕΠΑ.Α. τώρα οι γονείς οι περισσότεροι (.) δεν (.) έρχονται, δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα με το: για το πως πάει το σχολείο.*» και «*(.) Όταν δεν ενδιαφερόταν (.) ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων [...] Όχι να: καλλιεργήσουμε καλό κλίμα. (.) Να μην υπάρχει καν κλίμα, τίποτα. Να μην υπάρχει επαφή.*». Τέλος, η λίστα των μερών που χρησιμοποιεί: εκπαιδευτικοί-διευθυντής-μαθητές-γονείς- σύλλογος, ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας του δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί περισσότερο θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων.

Στο απόσπασμα ΝΠΑ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει το «*σχολικό κλίμα*» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε με τους γονείς στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί τη ρητορική του επιχειρήματος και ακραίες διατυπώσεις για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Επειδή είναι νεοδιόριστη, επισήμανε πως δεν έχει ακόμη αυτήν την εμπειρία και εξέφρασε το άγχος και τις ανησυχίες της για τη μελλοντική της επικοινωνία και επαφή με τους γονείς. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «*αντικειμενική*» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «*υποκειμενική*» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 21**

**(ΝΠΑ.2)**



353 Ε: *Νομίζετε: ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε*  
354 *με τους γονείς στο σχολείο;*  
355 ΝΠΑ: *Ε, σίγουρα! [...] Θα:: να πω την αλήθεια:! Με τρομάζει η επαφή με τους*  
356 *γονείς. Εε: δεν είχα: (.), εε: (.) όπως προ είπα:, επειδή προέρχομαι από άλλο πεδίο.*  
357 *(.) Δεν έχω τόσο ά:νεση: (.) να μιλά:ω: (.) σε τρίτους (.). Δηλαδή (.), νιώθω πιο:*  
358 *(.) αν (.) ότι (.) εε μ' άρεσε: το: εσπερινό ΕΠΑ.Λ. που ήταν ενήλικες, γιατί: είχα να*  
359 *μιλήσω (.) στον ίδιο τον εκπαιδευόμενο (.) εε και μπορούσα να του πω: ότι: ξέρεις*  
360 *(.) εδώ υστερείς, εκεί: (.) προχώρα, εδώ: είσαι καλό:ς. Το::: δεν ξέ:: κι' κι' δεν*  
361 *ξέρω και φοβάμαι! Με φοβίζει πάρα πολύ (.) πώς θα (.) συναναστραφώ με γονείς,*  
362 *γιατί πολλές φορές εε μπορεί να πω κάτι που εγώ το θεωρώ: εε εποικοδομητικό:,*  
363 *αλλά ν' ακουστεί στα:: αυ:τιά του: του γονέ:α: αρνητικό σχόλιο (.) και να:: ή: να*  
364 *το παρεξηγήσει (.) εε: ή: ακόμα να παρεξηγήσει το παιδί κα (.) ένα (.), δήθεν αθώ:ο*  
365 *για 'μένα (.) εε: αστείο που μπορεί να του κάνω (.) και να το: εκλάβει σα:ν*  
366 *προσβολή (.) και να το:: μεγαλοποιήσει (.). Εκεί::: εί:ναι οι φό:βοι μου: (.) και (.)*  
367 *δεν ξέ:ρω. Δηλαδή, η αλήθεια είναι ότι θα: 'θελα: να έ:χω διδαχτεί: (.) να διδαχτεί.*  
368 *Να να 'χω κάνει ένα σεμινά:ριο (.) του νεοδιόριστου (.), που αυτό καλό είναι να*  
369 *το: σημειώ:σετε ότι (.) αν και (.) οι νεοδιόριστοι (.) εε δεν έχουμε κάνει (.).*  
370 *Περιμένουν ακόμα τους αναπληρωτές και τους νέ:ους νεοδιόριστους.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε: ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους γονείς στο σχολείο;*», αρχικά, η συμμετέχουσα απαντά με τον ισχυρισμό «*σίγουρα*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*να πω την αλήθεια:! Με τρομάζει η επαφή με τους γονείς.*» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο επεξηγεί παρακάτω «*επειδή προέρχομαι από άλλο πεδίο. (.) Δεν έχω τόσο ά:νεση: (.) να μιλά:ω: (.) σε τρίτους (.)*». Κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Σε πολλά σημεία του συγκεκριμένου αποσπάσματος υπάρχουν παύσεις και ακολουθεί το εκφώνημα «εε», το οποίο εκφράζει δισταγμό. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Επίσης, η παρατεταμένη εκφώνησή του δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει καλά. Αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «*χμ*», με το οποίο καλεί τη συμμετέχουσα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το

«σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στον τρόπο που σχετίζεται με τους γονείς στο σχολείο, κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα με ψυχολογικούς όρους: «και φοβάμαι! Με φοβίζει πάρα πολύ (.)» και «Εκεί::: εί:ναι οι φό:βοι μου:», αρνητικά και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο γονείς – εκπαιδευτικοί – μαθητές καθώς επίσης με την αφήγηση και την αντιπαραβολή.

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.3 ο συμμετέχων κατασκευάζει το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε με τους γονείς στο σχολείο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 22**

### **(ΙΕΥ.3)**

405 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
406 με τους γονείς στο σχολείο;  
407 ΙΕΥ: Ναι! Ναι! Ναι! Εε: (.) νομίζω ότι: (.) εε: νομι εκεί πέρα (.) εκεί (.) τερά:στιες  
408 (.) ευθύ:νες κι ' εκεί κι ' εκεί φαίνεται το έργο (.) της διεύθυνσης. (.) Νομίζω ότι: (.)  
409 στο θα μιλήσω για το (.) σχολεί:ο, για το ΕΠΑ.Α. της Κέρκυρας. (.) Εκεί λοιπόν  
410 το:: η επικοινωνία με τους γονείς (.) εε:: ή:ταν ή:ταν συστηματική. [...] Ήταν  
411 συστηματική με:: (.) και και κι ' αυτό: κι ' αυτό: ήταν κάτι το οποίο είχε: (.) την εε:  
412 την ευθύ:νη τουλάχιστον (.) την είχε (.) η η διευθύντρια (.), η οποία έλεγε ότι με  
413 τους γονείς, τέλος πάντων, θα πρέπει να επικοινωνούμε συστηματικά (.) για: για  
414 οτιδήποτε: (.), τους καλούμε στο σχολεί:ο. Όχι μόνο για να 'ρθουν να πάρουν  
415 βαθμού:ς (.), έτσι; Αλλά (.) και: και: για να συζητήσουμε οποιοδήποτε πρόβλημα  
416 (.) παρατηρούμε και για τα εε: στα παιδιά (.) και:: και: κι ' εντοπίστηκαν πάρα  
417 πολλά (.), ζητήματα. (.) Είχαν πάρα πολλά ζητήματα. (.) Αυτό: (.), αυτό λοιπό:ν (.)  
418 είχε (.) φοβερό: αντίκτυπο στη συμπεριφορά: τους. (.) Δηλαδή, εε:: είδα: ότι: (.) σ'

419 αντίθεση με άλλα σχολεία που δε θέλω ν' αναφέρω. Όπου: οι γονείς (.) εε: ήταν  
420 (.) άκρως επιθετικοί (.) απέναντι στους εε.: εκπαιδευτικούς, γιατί: έρι: έδωσαν  
421 έριζαν μια αποβολή στο: στο παιδί: ή γιατί (.) εε: έχει το παιδί: έκανε πάρα πολλές  
422 απουσίες και γι' αυτό φταιν οι εκπαιδευτικοί που δεν μπόρεσαν να το κρατήσουν  
423 στο σχολεί:ο. Εμ: γιατί έβαλαν πολύ χα. γιατί έβαλαν πολύ χαμηλή βαθμολογί:α,  
424 ενώ το παιδί: εε: είναι καλό, τα ζέρει! Εε.: εκεί πέρα λοιπόν οι γονείς έδειξαν πολύ  
425 μεγάλη (.) κατανό:ηση, ίσως γιατί ήταν πολύ καλά προετοιμασμένοι. Ήξεραν ότι:  
426 (.) το σχολείο (.) κάνει αυτό που πρέπει (.) και.: και πάντοτε με: (.) ο (.) ο τρόπος  
427 ομιλίας, προφανώς είμασταν ήπιοι απέναντι στους γονείς. Εντάξει δεν εε: (.) δε  
428 κουνούσαμε το δάχτυλο ποτέ, (.) αλλά: νομίζω ότι (.) και η συμπεριφορά τους ήταν  
429 (.) ήταν ανάλογη (.). Είναι είναι αυτό που λέμε: «είναι δράση και αντίδραση».  
430 Δηλαδή: (.), εε.: εμείς (.) συμπεριφερόμασταν με: είμασταν πολύ (.) επ  
431 επαγγελματίες απέναντί τους, έτσι; Ας πούμε αναγνώρισαν αυτό, τον  
432 επαγγελματισμό. Έτσι; Δουλεύαμε πολύ επαγγελματικά (.) απέναντι τους (.), το ίδιο  
433 (.) και: οπότε κι' η συμπεριφορά τους ήταν αντίστοιχη, έτσι; Το αναγνώριζαν αυτό  
434 το πράγμα και γι' αυτό το λόγο οι σχέσεις μας εε: ήταν πάρα πολύ καλές. Παρό:λο,  
435 που κατά κανό:να οι: (.) οι γονείς εε: των μαθητών (.) εε: μάλλον τα: οι μαθητές  
436 προέρχονται από οικογένειες από: χαμηλότερα: εε: κοινωνικά στρώματα, έτσι;  
437 Χαμηλότερου μορφωτικού επιπέ:δου, οικονομικού επιπέ:δου και τα λοιπά.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους γονείς στο σχολείο;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως με μια τριπλή θετική απάντηση, λέγοντας: «Ναι! Ναι! Ναι!». Έπειτα, χρησιμοποιεί το ρήμα «νομίζω», μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του επικείμενου ισχυρισμού του. Κατόπιν, η απάντηση εισάγεται με τη λέξη «λοιπόν», συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την απάντηση με το ερώτημα «Εκεί λοιπόν το: η επικοινωνία με τους γονείς (.) εε.: ή:ταν ή:ταν συστηματική.». Σε μεγάλο μέρος του αποσπάσματος περιγράφει σε τρίτο πρόσωπο, σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης και όχι κάποιος που διατυπώνει μια προσωπική γνώμη, προσδίδοντας αντικειμενικότητα, αμεροληψία, ουδετερότητα και ενδεχομένως αποστασιοποιείται λίγο. Επίσης, κάνει χρήση και του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση

από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «*χμ*», με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Ακολουθεί το εκφώνημα «*εε*» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος επίσης), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια με το «*χμ*» και το «*ναι, ναι*» τον παρακινεί να συνεχίσει να ομιλεί και μάλιστα ο συνεντευξιαζόμενος τη ρωτάει με τη λέξη «*έτσι*», που σημαίνει πως καλεί την ερευνήτρια να συμφωνήσει. Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Λέει πως: «*Ας πούμε αναγνώρισαν αυτό, τον επαγγελματισμό. Έτσι; Δουλεύαμε πολύ επαγγελματικά (.) απέναντι τους (.), το ίδιο (.) και: οπότε κι' η συμπεριφορά τους ήταν αντίστοιχη, έτσι; Το αναγνώριζαν αυτό το πράγμα και γι' αυτό το λόγο οι σχέσεις μας εε: ήταν πάρα πολύ καλές.*». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «*σχολικό κλίμα*» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «*το σχολείο κάνει αυτό που πρέπει*» και «*είναι δράση και αντίδραση*» και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο γονείς – εκπαιδευτικοί – μαθητές. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως ο συμμετέχων χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «*πολύ χαμηλή βαθμολογία:*» - «*ενώ το παιδί: εε: είναι καλό, τα ξέρει!*» που είναι δύο αντίθετα συμβάντα. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Τέλος, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως «*Ας πούμε αναγνώρισαν αυτό, τον επαγγελματισμό. Έτσι; Δουλεύαμε πολύ επαγγελματικά (.) απέναντι τους (.), το ίδιο (.) και: οπότε κι' η συμπεριφορά τους ήταν αντίστοιχη, έτσι;*» και «*οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες από: χαμηλότερα: εε: κοινωνικά στρώματα, έτσι; Χαμηλότερου μορφωτικού επιπέ:δου, οικονομικού επιπέ:δου και τα λοιπά.*».

## 6.12 Συγκεκριμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. με τους γονείς που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει τις δικές του εμπειρίες αναφορικά με τους γονείς που θεώρησε πως το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με χρονική ακολουθία και ζωνρή περιγραφή για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 23

#### (ΦΕΥ.1)

402 Ε: Εε: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους γονείς  
403 που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;  
404 ΦΕΥ: Σε χρονιά που είχαμε καλό κλίμα., α:ς πούμε ανάμεσα: (.) σε σχολείο και  
405 γονείς (.), εε: καταφέραμε να κάνουμε: (.) από διάφορους τομείς του σχολείου  
406 που: δούλενα τότε, έκθεση: (.) σ' ένα χωριό του Άη Βασίλη που γινό:τανε τό:τε (.).  
407 Έκθεση με: έργα των παιδιών (.). Και το είχαν διασκεδάσει: (.) πάρα πολύ τα  
408 παιδιά: (.), γιατί το παίρνανε ότι: αυτό που κάνουμε μέ:σα στο μά:θημα (.), αφού  
409 θα εκτεθεί (.) κάπου αλλού μέσω του (.) και θα πηγαίνουν κι' οι γονείς τους να το  
410 δού:νε και ο: έξω κό:σμος (.), το ευχαριστηθήκαν πά:ρα πολύ: και χαρήκανε:.  
411 Αισθανθήκαν ότι (.) αυτό που κάνουνε είναι παραγωγικό (.) και μάλιστα θυμάμαι  
412 ότι ενώ: σχολάσαμε για Χριστούγεννα τό:τε (.), είχαν κανονίσει μεταξύ τους μόνα  
413 τους τα παιδιά και κάνανε βάρδιες (.) στην έκθεση: την τότε (.) και πηγαίνανε ανά  
414 δύο ή τρία παιδιά και δείχνανε τα έργα που είχαν κάνει (.) και 'λέγαν και για των  
415 υπολοίπων τα έργα ας πούμε (.), δε λέγαν μόνο για τα δικά τους. Κι' ήταν (.) έβλεπα  
416 και τους γονείς ας πούμε ότι κατεβαίνανε, βλέπαν τι γίνεται: στο σχολεί:ο (.) και  
417 ήτανε (.) οι δύο τρεις χρονιές εκείνες ας πούμε, που ήταν αυτά τα παιδιά:, εε: που

418 είχανε, είχαν και καλύτερες σχέσεις μεταξύ γονέων, κηδεμόνων και:: και  
419 εκπαιδευτικών σχολείου (.). Εκεί το 'ζησα αυτό πιο πολύ. Εκείνη τη χρονιά.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους γονείς που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως με τον ισχυρισμό «Σε χρονιά που είχαμε καλό κλίμα:, α:ς πούμε ανάμεσα: (.) σε σχολείο και γονείς (.), εε: καταφέραμε να κάνουμε:», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «σ' ένα χωριό του Άη Βασίλη που γινό:τανε τό:τε (.) Έκθεση με: έργα των παιδιών (.)», τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «Και το είχανε διασκεδάσει: (.) πάρα πολύ τα παιδιά:». Ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του απόσπασματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Περιγράφει επίσης, κάποιες φορές σε τρίτο πρόσωπο σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το σχολικό κλίμα και το ρόλο που έπαιξε στην εμπειρία του με τους γονείς ως αλληλοσυνεργατικό, διότι λέει πως «Σε χρονιά που είχαμε καλό κλίμα:, α:ς πούμε ανάμεσα: (.) σε σχολείο και γονείς (.), εε: καταφέραμε να κάνουμε». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «Εκεί το 'ζησα αυτό πιο πολύ. Εκείνη τη χρονιά.» Τέλος, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «είχαν και καλύτερες σχέσεις μεταξύ γονέων, κηδεμόνων και:: και εκπαιδευτικών σχολείου» και τεκμηριώνεται με την αφήγηση.

Στο απόσπασμα ΝΛΕ.2 ο συμμετέχων αφηγείται τη δική του εμπειρία με τους γονείς που θεώρησε πως το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί τη ρητορική του επιχειρήματος για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## Απόσπασμα 24

### (ΝΛΕ.2)

337 Ε: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους γονείς που  
338 θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;

339 ΝΛΕ: (.) Εμ (.) εντάξει: ήτανε (.) [...] Ναι! Ήταν κάποιες φορές και στη Σιά:τισα  
340 που 'ρθαν οι γονείς και: (.) ζητούσαν τα παιδιά: του:ς να: κάπου είχαν πολλές  
341 απουσίες, να μην τους μετρηθούν και τα λοιπά: (.) Εε: το οποίο τους είπαμε ότι  
342 αυτό δε γί:νεται: (.), διό:τι: όταν λείπει: όταν κάποιος κάνει κά:τι υπάρχουν και  
343 συνέ:πειες και τα παιδιά ωριμάζουν μέσα από τις συνέπειες αυτές: Δε μπορεί ένα  
344 παιδί να βγαίνει στην κοινωνί:α δεκαοκτώ (18) χρονών και να γνωρίζει ότι δεν  
345 υπάρχει συνέπειες για τί:ποτα: Δυστυχώς, αυτό καλλιεργείται πολλές φορές.  
346 Δηλαδή, στο κύκλο των μαθητών κυκλοφορεί αυτό: ότι «δεν μένει κανέ:νας, δεν  
347 κόβεται κανέ:νας, όλοι: θα πάρουν ένα απολυτήριο, ένα πτυχίο ή όλοι θα πάρουν  
348 καλούς βαθμούς» και τέ:τοια. Εε πρέπει αυτό να το συνειδητοποιήσουν κι' οι  
349 γονείς και τα παιδιά ότι δεν είναι έ:τσι (.) και ότι αυτό: ακό:μα και αν γί:νεται  
350 στην εκπαίδευση, ακόμα κι' αν ό:λοι πάρουν πτυχία, αν ό:λοι πάρουν είκοσι (20),  
351 αν ό:λοι πάρουν τ' στιδήποτε ά:λλο, όταν θα βγουν έξω στην κοινωνία τα πράγματα  
352 είναι διαφορετικά: Εκεί (.) δε θα πάρουν ό:λοι το ίδιο πρά:γμα! Εκεί: (.) εε: θα  
353 πάρουνε: διαφορετικά πρά:γματα ο καθέ:νας και: τα πράγματα: (.) αλλά:ζουν  
354 τελεί:ως πλέ:ον. Ε όλοι νομίζουν ότι: όλα τα πράγματα είναι: ηλεκτρονικός  
355 υπολογιστής κι' ένα παιχνίδι που πατάμε το "restart" και ξεκινάμε απ' την αρχή,  
356 αλλά δεν είναι έτσι ακριβώς (.), διότι υπάρχουν και σοβαρές συνέπειες πολλές  
357 φορές, ακόμα και την ίδια μας τη ζωή που (.) δεν υπά:ρχει "resta:rt" ή το "restart"  
358 μετά είναι διαφορετικού εί:δους (.). Οπό:τε, πρέπει να προσέχουμε και να είμαστε  
359 προσεκτικοί και να κατά και αυτό (.) το λέμε στους γονείς και το συνειδητοποιούν  
360 κι' οι ί:διοι και καταλαβαίνουν ότι: ναι (.), εφό:σον ήτανε και κάτι που μας λέγανε  
361 παλιά: «η μαγκιά πληρώνεται». Ε (.)! Πρέπει να καταλάβουν ότι ναι μεν το  
362 αποδεχόμαστε, είναι μάγκες, αλλά: (.) θα πρέπει να πληρώσουν!

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους γονείς που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί να απαντήσει με τον ισχυρισμό «(.) Εμ (.) εντάξει:

ήτανε (.) [...] Ναι!», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «Ήταν κάποιες φορές και στη Σιά:τιστα που 'ρθαν οι γονείς και: (.) ζητούσαν τα παιδιά: του:ς να: κάπου είχαν πολλές απουσίες, να μην τους μετρηθούν και τα λοιπά:» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο αναδιατυπώνει παρακάτω «Εε: το οποίο τους είπαμε ότι αυτό δε γί:νεται: (.), διό:τι: όταν λείπει: όταν κάποιος κάνει κά:τι υπάρχουν και συνέ:πειες και τα παιδιά ωριμάζουν μέσα από τις συνέπειες αυτέ:ς». Γενικότερα, περιγράφει σε όλο το απόσπασμα σε τρίτο πρόσωπο και μιλάει σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης και όχι κάποιος που διατυπώνει μια προσωπική γνώμη. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «χμ», με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί με ζωηρή περιγραφή ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Στο πλαίσιο αυτό, περιγράφει τις εμπειρίες με τους γονείς που θεώρησε ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο με αρνητικό πρόσημο και πως οι ίδιοι οι γονείς πολλές φορές έχουν παράλογες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους, ενώ δε θα 'πρεπε σε αυτό το επίπεδο. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκε πώς: «Δε μπορεί ένα παιδί να βγαίνει στην κοινωνί:α δεκαοκτώ (18) χρονών και να γνωρίζει ότι δεν υπάρχει συνέπειες για τί:ποτα:.. Δυστυχώς, αυτό καλλιεργείται πολλές φορές.» και δικαιολόγησε το συγκεκριμένο ισχυρισμό, με έναν νέο, λέγοντας πώς: «Δηλαδή, στο κύκλο των μαθητών κυκλοφορεί αυτό: ότι «δεν μένει κανέ:νας, δεν κόβεται κανέ:νας, όλοι: θα πάρουν ένα απολυτήριο, ένα πτυχίο ή όλοι θα πάρουν καλούς βαθμούς» και τέ:τοια. Εε πρέπει αυτό να το συνειδητοποιήσουν κι' οι γονείς και τα παιδιά ότι δεν είναι έ:τσι (.)». Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «ακόμα κι' αν ό:λοι πάρουν πτυχία, αν ό:λοι πάρουν είκοσι (20), αν ό:λοι πάρουν τ' οτιδήποτε ά:λλο, όταν θα βγουν έξω στην κοινωνία τα πράγματα είναι διαφορετικά:..». Χρησιμοποιεί επίσης και την τεχνική της συστηματικής ασάφειας με ιδιωματικές εκφράσεις όπως: «και κάτι που μας λέγανε παλιά: «η μαγκιά πληρώνεται». Ε (.)! Πρέπει να καταλάβουν ότι ναι μεν το αποδεχόμαστε, είναι μάγκες, αλλά: (.) θα πρέπει να πληρώσουν!». Τέλος, από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «τα παιδιά ωριμάζουν μέσα από τις συνέπειες αυτέ:ς.» και «υπάρχουν και σοβαρές συνέπειες πολλές φορές, ακόμα και την ίδια μας τη ζωή που (.) δεν υπά:ρχει “resta:rt” ή το “restart” μετά είναι διαφορετικού



εί:δους (.).». Τεκμηριώνεται επίσης, με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο γονείς – εκπαιδευτικοί – μαθητές.

### **6.13 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και τον τρόπο που σχετίζετε με άλλους φορείς**

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων μιλάει για το «σχολικό κλίμα», δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με στοιχεία ζωηρής περιγραφής για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

#### **Απόσπασμα 25**

##### **(ΦΕΥ.1)**

424 Ε: Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε  
425 με άλλους φορείς στο σχολεί:ο:;  
426 ΦΕΥ: (.) Δεδομένου ότι: εε:: (.) όταν θέλουμε να (.), αυτό που λέγαμε πριν ότι  
427θέλουμε να εκθέσουμε προς τα έξω κάποιες καταστάσεις που υπάρχουν στο  
428σχολεί:ο, κάποια πράγματα που μαθαίνουν τα παιδιά: . Εε: (.) όταν έχουμε καλό  
429 σχολικό κλίμα είναι πιο εύκολο να πλησιάσουμε φορείς που να μας δώσουν χώρους  
430 για να κάνουμε κάποιες (.) κινήσεις τέτοιου τύπου (.) . Εε: είναι πιο εύκολο:: να  
431 πλησιάσεις ας πούμε: Περιφέ:ρεια:., Δή:μο: και να μπορέσεις να πάρεις ένα  
432χώ:ρο: εκθεσιακό και να μπορέσουν τα παιδιά να εκθέσουν τα έργα τους. Εμείς  
433 που δουλεύουμε στα ΕΠΑ.Λ. τουλάχιστον (.) . Εε: όταν (.), αν δεν υπάρχει καλό  
434 κλίμα στο: σχολείο (.) δε θα σου δώσει σημασία κανένας φορέας (.) . Αυτό είναι  
435 το μόνο σίγουρο. Εε: (.) επειδή: (.) ξαναπάμε πάλι και στα: ΕΠΑ.Λ. που δούλεμα,  
436 αλλά και στα Ι.Ε.Κ. που δούλεμα. Απ' τη (.) στη μια θέση: εκπαιδευτικού, στην  
437άλλη θέση υποδιευθυντή (.), τις χρονιές που υπήρχε καλό κλίμα στο σχολεί:ο  
438μπορούσαμε να (.) εύκολα μεταξύ μας να συνεννοηθούμε, να φτιάζουμε κάποια

439 πράγματα (.) και να έρθουμε και σε επαφή, εφ' όσων υπήρχε καλό κλίμα με το  
440 διευθυντή (.), να έρθει σε επαφή με φορείς έξω και να (.) όλα αυτά να βγούνε προς  
441 τα έξω και να πάρουμε (.) ακόμα και χρηματοδότηση σε κάποιες περιπτώσεις,  
442 μικρή βέβαια (.), αλλά ακόμη και χρηματοδότηση (.). Σε περιπτώσεις που δεν  
443 υπήρχε καλό σχολικό κλίμα (.), δε μπορούσαμε να πλησιάσουμε κανένα φορέα προς  
444 τα έξω (.). Με τίποτα! (.) Δε μας 'δίναν σημασία (.). Γιατί; Γιατί απ' τη στιγμή που  
445 δεν είσαι (.) δεν είμαστε εμείς μεταξύ μας (.) σε καλή κατάσταση. Δεν είμαστε εμείς  
446 μεταξύ μας δεμένοι (.), δε θα σου δώσει σημασία κάποιος άλλος.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με άλλους φορείς στο σχολείο;*», αρχικά, ο συμμετέχων καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Απαντά όμως εισάγοντας τη φράση: «*(.) Δεδομένου ότι:*», δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο του. Ακολουθώντας, ενισχύει την πειστικότητα του ισχυρισμού του λέγοντας: «*εε:: όταν θέλουμε να (.), αυτό που λέγαμε πριν ότι θέλουμε να εκθέσουμε προς τα έξω κάποιες καταστάσεις που υπάρχουν στο σχολείο: ο, κάποια πράγματα που μαθαίνουν τα παιδιά:.*», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*Εε: (.) όταν έχουμε καλό σχολικό κλίμα είναι πιο εύκολο να πλησιάσουμε φορείς που να μας δώσουν χώρους για να κάνουμε κάποιες (.) κινήσεις τέτοιου τύπου (.)*», που αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «*Εε: είναι πιο εύκολο:: να πλησιάσεις ως πούμε: Περιφέ:ρεια:., Δή:μο: και να μπορέσεις να πάρεις ένα χώ:ρο: εκθεσιακό και να μπορέσουν τα παιδιά να εκθέσουν τα έργα τους*». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως ο συμμετέχων χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «*καλό σχολικό κλίμα*»-«*δεν υπήρχε καλό σχολικό κλίμα*» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το «*σχολικό κλίμα*» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζεστε με άλλους φορείς στο σχολείο με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι ένας θετικός τρόπος συνεργασίας τριών μερών: εκπαιδευτικών-μαθητών-φορέων, όπου το συγκεκριμένο «*σχολικό κλίμα*» έχει θετική έκβαση και ανταπόκριση στους διάφορους φορείς. Ο άλλος τρόπος εκδοχής είναι, σύμφωνα με τον συμμετέχοντα, ένα αρνητικό κλίμα λόγω ανεπαρκούς σύνδεσης και συνεργασίας του συλλόγου των εκπαιδευτικών, το οποίο επιστρέφεται σε αυτούς με την αδιαφορία των φορέων και αυτό επισημαίνεται στις τελευταίες γραμμές του αποσπάσματος (442 – 446) «*Σε περιπτώσεις που δεν υπήρχε καλό σχολικό κλίμα (.), δε μπορούσαμε να πλησιάσουμε κανένα φορέα προς τα*

έξω (.). Με τίποτα! (.). Δε μας 'δίναν σημασία (.). Γιατί; Γιατί απ' τη στιγμή που δεν είσαι (.). δεν είμαστε εμείς μεταξύ μας (.). σε καλή κατάσταση. Δεν είμαστε εμείς μεταξύ μας δεμένοι (.), δε θα σου δώσει σημασία κάποιος άλλος.». Αυτή η τελευταία φράση του συμμετέχοντα είναι και μια επίκληση στο συναίσθημα. Επιπρόσθετα, στις γραμμές 444-446 με τη διατύπωση της πλάγιας ερώτησης «Δε μας 'δίναν σημασία (.). Γιατί; Γιατί απ' τη στιγμή που δεν είσαι (.). δεν είμαστε εμείς μεταξύ μας (.). σε καλή κατάσταση. Δεν είμαστε εμείς μεταξύ μας δεμένοι (.), δε θα σου δώσει σημασία κάποιος άλλος.», ζητάει επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Ακολουθεί το εκφώνημα «εε», το οποίο εκφράζει δισταγμό. Με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Επίσης, η παρατεταμένη εκφώνησή του δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει καλά. Η περιγραφή του σε όλο σχεδόν το απόσπασμα είναι σε α' πληθυντικό πρόσωπο, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό, αμεσότητα, ομαδικότητα, συλλογικότητα και συνεργατικότητα. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει κάποιο στον τρόπο που σχετίζετε με άλλους φορείς στο σχολείο κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους: «τις χρονιές που υπήρχε καλό κλίμα στο σχολείο:ο μπορούσαμε να (.). εύκολα μεταξύ μας να συνεννοηθούμε, να φτιάξουμε κάποια πράγματα (.). και να έρθουμε και σε επαφή, εφ' όσων υπήρχε καλό κλίμα με το διευθυντή (.), να έρθει σε επαφή με φορείς έξω και να (.). όλα αυτά να βγούνε προς τα έξω και να πάρουμε (.). ακόμα και χρηματοδότηση σε κάποιες περιπτώσεις, μικρή βέβαια (.), αλλά ακόμη και χρηματοδότηση (.).». Τέλος, κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα θετικά και τεκμηριώνεται με την αφήγηση και την αντιπαραβολή.

Στο απόσπασμα ΝΠΑ.2 η συμμετέχουσα περιγράφει το σχολικό κλίμα και το ρόλο, που παίζει στον τρόπο που σχετίζετε με άλλους φορείς, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## Απόσπασμα 26

### (ΝΠΑ.2)

407 Ε: *Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε*  
408 *με άλλους φορείς στο σχολείο;:*  
409 ΝΠΑ: (.) *Εε: ναι! Σίγουρα! Τώρα: εε: εμένα μου άρεσαν κάποιες δράσεις. Βέβαια*  
410 *(.), εγώ (.) πε (.) πέρυσι ήμουν μόνο τη μισή χρονιά. Επομένως, δε πέτυχα όλες*  
411 *τις δράσεις. Εε: έχει πέσει και covid κι' επομένως δεν υπήρχαν (.) πολύ:: εε:*  
412 *δραστηριότητα (.) γενικά. Εε:: η μια δράση που πέτυχα, που: κάναμε: μαζί με το:*  
413 *Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Δηλαδή, πήγαμε και ακούσαμε! Εμένα μου άρεσε!*  
414 *Η:: με το:ν δή:μο: που:: πήγαμε:: στην έκθεση με τα καρφιά:. Επίσης, αυτό: μου*  
415 *άρεσε! Δηλαδή (.), εε: και: ένιωσα ότι: (.) εγώ είμαι (.) ήμουν ξένη, δεν ήμουν απ'*  
416 *την Καστοριά. Ένιωσα ότι: (.) οι μαθητές μου (.) εε: ήθελαν να μου δείξουν ότι (.)*  
417 *«η πόλη μας κάνει πράγματα (.), ελάτε από 'δω, να μείνετε εδώ στην Καστοριά, να*  
418 *τη δείτε!».* Δηλαδή (.), εε: είχαμε κι' αυτή τη χαρά:, ότι να δείξουν (.) τη πόλη τους  
419 (.) ή το:: το σχολείο, γιατί πολλοί απ' τους μαθητές μου ήτανε:: απ' το γυμνάσιο  
420 δεύτερης ευκαιρίας (.). Εε: χάρηκαν που: ήδη οι καινούργιοι καθηγητές του:ς (.),  
421 είδαν τους παλιούς (.) καθηγητές και μιλήσαμε.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με άλλους φορείς στο σχολείο;*», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Ακολούθως, απαντά θετικά λέγοντας «*Εε: ναι!*», το οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*Σίγουρα:!*», δίνοντας υποκειμενικότητα στο λόγο της και τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «*Τώρα: εε: εμένα μου άρεσαν κάποιες δράσεις.*». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στον τρόπο που σχετίζεστε με άλλους φορείς στο σχολείο ως αλληλοσυνδεόμενα, διότι όπως λέει «*Εε:: η μια δράση που πέτυχα, που: κάναμε: μαζί με το: Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Δηλαδή, πήγαμε και ακούσαμε! Εμένα μου άρεσε! Η:: με το:ν δή:μο: που:: πήγαμε:: στην έκθεση με τα καρφιά:. Επίσης, αυτό: μου άρεσε!*». Σε όλο το απόσπασμα η συμμετέχουσα κάνει χρήση κυρίως του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι

την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «χμ», με το οποίο καλεί τη συμμετέχουσα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί ζωνρή περιγραφή και παραδείγματα για να δείξει πως το «σχολικό κλίμα» παίζει ρόλο στον τρόπο που σχετίζετε με άλλους φορείς στο σχολείο που εργάζεται και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο εκπαιδευτικοί-μαθητές-φορείς. Κατασκευάζει επίσης, τη δική της εκδοχή με ψυχολογικούς όρους «*Εμένα μου άρεσε*» και «*Εε: χάρηκαν που: ήδη οι καινούργιοι καθηγητές του:ς (.), είδαν τους παλιούς (.) καθηγητές και μιλήσαμε.*». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποίησε στην προηγούμενη φράση σε μια αντιπαράβολή τους όρους «*καινούριοι*»-«*παλιοί*» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Τέλος, η συμμετέχουσα εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «*ένιωσα ότι: (.) εγώ είμαι (.) ήμουν ξένη, δεν ήμουν απ' την Καστοριά. Ένιωσα ότι: (.) οι μαθητές μου (.) εε: ήθελαν να μου δείξουν ότι (.) «η πόλη μας κάνει πράγματα (.), ελάτε από 'δω, να μείνετε εδώ στην Καστοριά, να τη δείτε!*», ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων.

#### **6.14 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. αναφέρουν συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλους φορείς που θεώρησαν ότι το «σχολικό κλίμα» έπαιξε σημαντικό ρόλο**

Στο απόσπασμα ΙΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει τη δική του εμπειρία με άλλους φορείς που θεώρησε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με ζωνρή περιγραφή για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

##### **Απόσπασμα 27**

**(ΙΕΥ.1)**

465 Ε: Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλους φορείς  
466 που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;  
467 ΙΕΥ: Εε:: στα σχολεία που υπάρχει καλό κλίμα (.) όλοι οι συνάδελφοι είναι  
468 πρόθυμοι (.) να χρησιμοποιήσουν ενδεχομένως προσωπικές γνωριμίες (.) που  
469 έχουν, προκειμένου να επιλυθούν ζητήματα – θέματα του σχολείου (.), έτσι; Δηλαδή  
470 (.), για παράδειγμα τώρα (.) εε: ένας συνάδελφος έχει (.) συγγενική σχέση (.) με τον  
471 δήμαρχο (.) της Φλώρινας (.), οπότε (.) προσφέρθηκε (.) χωρίς δεύτερη: κουβέντα  
472 (.) να μεσολαβήσει προκειμένου να τρέξει ένα ζήτημα για τον εε: για τον εε:  
473 φωτισμό (.) εε:: του προαυλίου (.), γιατί το βράδυ εε: χρειάζεται φως [...] και το  
474 το: ενώ το πρωινό σχολείο που: (.) που συστεγαζόμαστε (.) δεν είχε, δεν δε:  
475 χρειάζεται φωτισμό στην αυλή (.) και ήταν κι' ήταν κάτι που δεν είχε (.) προκύψει  
476 όλα όλα τα προηγούμενα χρόνια (.). Εε: λοιπόν, μπήκαμε στη διαδικασία (.) εε: να  
477 κινήσουμε διαδικασίες, να πιέσουμε: τους δή το Δήμο προκειμένου να επιλυθεί (.)  
478 το ταχύτερο δυνατόν το συγκεκριμένο ζήτημα. Όπως και κάποια: ζητήματα που:  
479 που είχαν να κάνουν με τη:ν ε: βελτίωση του: του χώ:ρου. Δηλαδή (.), πολλές  
480 φορές κάποιοι: εε: κάλεσαν (.), κάποιοι συνάδελφοι κάλεσαν άλλους (.) τεχνίτες (.)  
481 από έξω (.), οι οποίοι εθελοντικά πήγαν, ήρθαν να βοηθήσουν προκειμένου να: (.)  
482 εε: να επισκευαστούν κάποια κάποια κομμά:τια. Κάποια εε: κάποια: κάποιες  
483 βλάβες που είχαν προκύψει (.) εε: προκειμένου να: να γλιτώσουμε την εε: τη  
484 γραφειοκρατία και την εε: κι' όλες αυτές τις χρονοβόρες διαδικασίες. Νομίζω ότι  
485 αυτό (.) δείχνει (.) δείχνει κά:τι, έτσι;

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλους φορείς που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως με τον ισχυρισμό «Εε:: στα σχολεία που υπάρχει καλό κλίμα (.) όλοι οι συνάδελφοι είναι πρόθυμοι (.) να χρησιμοποιήσουν ενδεχομένως προσωπικές γνωριμίες (.) που έχουν», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «προκειμένου να επιλυθούν ζητήματα – θέματα του σχολείου (.), έτσι;». Ακολούθως αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω δίνοντας ένα παράδειγμα «Δηλαδή (.), για παράδειγμα τώρα (.) εε: ένας συνάδελφος έχει (.) συγγενική σχέση (.) με τον δήμαρχο (.) της Φλώρινας (.), οπότε (.) προσφέρθηκε (.) χωρίς δεύτερη: κουβέντα (.)». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως ο συμμετέχων χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «προσφέρθηκε»-«χωρίς

δεύτερη κουβέντα» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «*χμ*» με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως *«προκειμένου να: να γλιτώσουμε την εε: τη γραφειοκρατία και την εε: κι' όλες αυτές τις χρονοβόρες διαδικασίες»*. Στο τέλος του αποσπάσματος όμως, χρησιμοποιείτο ρήμα *«νομίζω»*, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού του, λέγοντας πως *«Νομίζω ότι αυτό (.) δείχνει (.) δείχνει κά:τι, έτσι;»*, ξαναρωτώντας με τη λέξη *«έτσι»* την ερευνήτρια, δείχνοντας πως περιμένει να συμφωνήσει μαζί του ή ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Επιπρόσθετα, με τις λέξεις: *«προσφέρθηκε»*, *«βοήθησε»* και *«πρόθυμος»*, επιτυγχάνει επίκληση στο συναίσθημα. Τέλος, από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που έπαιξε με άλλους φορείς κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους *«να κινήσουμε διαδικασίες, να πιέσουμε: τους δή το Δήμο προκειμένου να επιλυθεί»* και *«εθελοντικά πήγαν, ήρθαν να βοηθήσουν»* και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από θετικά αποτελέσματα εκπαιδευτικοί-φορείς-τεχνίτες, ενισχύοντας την αληθοφάνεια της περιγραφής.

## 6.15 Οι εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και για το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα»

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων μιλάει για το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και για το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης μέσα από παραδείγματα και τη ρητορική του επιχειρήματος για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 28

#### (ΦΕΥ.1)

492 Ε: Νομίζετε ότι το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου παίζει κάποιο  
493 ρόλο στο σχολικό κλίμα;  
494 ΦΕΥ: Ναι! Το θεσμικό πλαίσιο παίζει ρόλο (.). Εε: όσων αφορά: (.), κάθε φορά  
495 που αλλάζει οτιδήποτε (.). στο θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή (.), αυτή τη στιγμή  
496 προσπαθούν να το κάνουν: (.). πιο αυστηρό (.), πιο σφιχτό όσων αφορά τους  
497 καθηγητές (.). και: αφήνουν συνεχώς εε: πιο ελεύθερους τους μαθητές (.). Αυτό το  
498 πράγμα (.), εε.: όσο τραβάμε στα δύο άκρα (.). εε: κάνει το σχολικό κλίμα (.). χει  
499 πιστεύω εγώ δηλαδή χειρότερο. Το κάνει πιο δύσκολο (.), γιατί δε μπορούν να  
500 κρατηθούν οι ισορροπίες ανάμεσα σε συναδέλφους (.). και μαθητές. Εε: το χάσμα  
501 που μπορεί να υπάρχει από την ηλικία ή: το χάσμα που μπορεί να υπάρχει από:  
502 εμπειρίες, από γνώσεις, από οτιδήποτε (.). Το κάνουμε μεγαλύτερο, γιατί; Γιατί  
503 πιέζουμε τον έναν συνεχώς (.). κι' αφήνουμε τον άλλον ελεύθερο συνεχώς. Δεν  
504 γίνεται: (.). όσο αλλάζει αυτό το θεσμικό με αυτόν τον τρόπο (.), το σχολικό κλίμα  
505 θα: γίνετε όλο και χειρότερο (.). Τουλάχιστον εγώ αυτό βλέπω όσο: πιέζονται και  
506 οι συνάδελφοι κι' όσο: εε: απελευθερώνουν να πω. Όχι απελευθερώνεται:.  
507 Αφήνονται οι μαθητές να μην έχουν ευθύνες (.), καθόλου. Πρέπει να μάθουν ότι θα  
508 έχουν κι' ευθύνες σε κάποια πράγματα (.). και: (.). βλέπω τη χρονιά με τη χρονιά,



509 αυτό περνάει (.) και σε όλο το κλίμα του σχολείου. Αν αρχίσουν λοιπόν να: αυτό  
510 το θεσμικό πλαίσιο να τ' αλλάζουνε (.) και να το αναμορφώνουν συνεχώς, χω (.)  
511 χωρίς να μας παίρνουν υπόψιν (.), γιατί: η αλήθεια είναι, αυτό που παρατηρώ εγώ  
512 είναι ότι (.) εε: η κεντρική: κάτω: ηγεσία δεν παίρνει υπόψιν (.) το τι λέμε εμείς  
513 που είμαστε (.) μέσα σε αυτό το θεσμό στο σχολείο, που δουλεύουμε τόσα χρόνια  
514 μέσα (.). Εε, αφού: δεν παίρνουν υπόψιν εμάς που είμαστε τόσα χρόνια μέσα, πώς  
515 μπορούν αυτοί: να: (.) βγάλουν κάτι που θα βοηθήσει στο σχολικό κλίμα; Δε ξέρω  
516 (!) Εε: έχουν κολλήσει σε κάποιες απόψεις, δε δέχονται τις δικές μας, αλλά  
517 βλέπω ότι αυτό εντείνει τις σχέσεις και μεταξύ: (.) διευθυντών συναδέλφων και  
518 μεταξύ συναδέλφων μεταξύ τους (.) και μεταξύ συναδέλφων-μαθητών. Όλο αυτό το  
519 πράγμα συνεχώς και εντείνεται (.) και όσο εντείνεται: χαλάει το κλίμα. Όταν (.)  
520 προσπαθείς να πετάξεις το μπαλάκι της ευθύνης απ' τον έναν στον άλλον, χωρίς  
521 να παίρνει ο καθένας την ευθύνη που του αναλογεί, αλλά μόνο να πετάς το:  
522 μπαλάκι (.), αυτό: δε διευκολύνει τις σχέσεις που υπάρχουν στο: ανάμεσα σε: στο  
523 σύλλογο:, στο διευθυντή:, στους μαθητές, σε όλους (.). Δε ξέρω που (.) θα  
524 καταλήξει, πως θα προχωρήσει, αλλά: (.) η άποψή μου είναι αυτή ότι: (.) το θεσμικό  
525 πλαίσιο να μεν ήταν σε μια καλή κατάσταση. Πάντα παίρνει (.) κάτι καλύτερο να  
526 κά:νουμε, αλλά εγώ δε βλέπω να το κάνουμε καλύτερο, βλέπω να το κάνουμε  
527 χειρότερο όσο πάει. Τώρα: (.); Καθένας (.) δεν είμαι ο ειδικός να κρίνω, αλλά: (.)

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Νομίζετε ότι το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου παίζει κάποιο ρόλο στο σχολικό κλίμα;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως λέγοντας «ναι». Ακολούθως, ισχυρίζεται πως «Ναι! Το θεσμικό πλαίσιο παίζει ρόλο (.)», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «Εε: όσων αφορά: (.), κάθε φορά που αλλάζει οτιδήποτε (.) στο θεσμικό πλαίσιο. Δηλαδή (.), αυτή τη στιγμή προσπαθούν να το κάνουν: (.) πιο αυστηρό (.), πιο σφιχτό όσων αφορά τους καθηγητές (.) και: αφήνουν συνεχώς εε: πιο ελεύθερους τους μαθητές (.)» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο επανααναδιατυπώνει εκ νέου αρνητικά παρακάτω «Αυτό το πράγμα (.), εε.: όσο τραβάμε στα δύο άκρα (.) εε: κάνει το σχολικό κλίμα (.) χει πιστεύω εγώ δηλαδή χειρότερο.». Με το ρήμα πιστεύω στην παραπάνω φράση ενισχύει την απολυτότητα του ισχυρισμού του. Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το θεσμικό πλαίσιο και το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα» ως αλληλένδετα, επισημαίνοντας πως «όσο αλλάζει αυτό το θεσμικό με αυτόν τον τρόπο (.), το σχολικό κλίμα θα: γίνετε όλο και χειρότερο (.)». Σημειωτέον πως περιγράφει λιγότερο σε

πρώτο πρόσωπο, ενώ στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος σε τρίτο. Μιλάει δηλαδή, σαν να είναι ένας παρατηρητής μιας κατάστασης και όχι κάποιος που διατυπώνει μια προσωπική γνώμη. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Ακολουθεί το εκφώνημα «εε» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος επίσης), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το θεσμικό πλαίσιο και ο ρόλος που παίζει στο «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «*Εε: έχουν κολλήσει σε κάποιες απόψεις,*» και «*Δε ξέρω που (.) θα καταλήξει, πως θα προχωρήσει,*». Κατασκευάζεται δε, από τον συμμετέχοντα τόσο θετικά όσο και αρνητικά και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο θεσμικό πλαίσιο–εκπαιδευτικοί–μαθητές. Επίσης, ο συμμετέχων διατυπώνει και μια πλάγια, ρητορική ερώτηση «*Εε, αφού: δεν παίρνουν υπόψιν εμάς που είμαστε τόσα χρόνια μέσα, πώς μπορούν αυτοί: να: (.) βγάλουν κάτι που θα βοηθήσει στο σχολικό κλίμα;*». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως ο συμμετέχων χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «*καλύτερο*»-«*χειρότερο*» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Το παραπάνω, εντοπίζεται στη φράση «*Πάντα παίρνει (.) κάτι καλύτερο να κά:νουμε, αλλά εγώ δε βλέπω να το κάνουμε καλύτερο, βλέπω να το κάνουμε χειρότερο όσο πάει.*» στις γραμμές 525-527.

Στο απόσπασμα IBE.2 η συμμετέχουσα μιλάει για το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα», δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της ρητορικής του επιχειρήματος και της περιγραφής για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

## **Απόσπασμα 29**

### **(IBE.2)**

471 E: *Νομίζετε ότι το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου παίζει κάποιο*  
472 *ρόλο στο σχολικό κλίμα;*

473 IBE: *(.) Μμμ.: εγώ θα έλεγα εδώ: ότι: (.) παί:ζει:, αλλά προς (.) την αρνητική*  
474 *κατεύθυνση (.). [...] Λοιπό:ν, να εξηγήσω τι εννοώ! E:ννοώ ότι σήμερα το σχολείο*  
475 *(.) εε: δυστυχώς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς πέρα από το διδακτικό τους έργο,*  
476 *ν' αναλαμβάνουν πάρα πολλές εξωδιδακτικές εργασίες. Έτσι δημιουργούνται*  
477 *δυσσρέ:σκειες, κού:ραση, ά:γχος και απομά:κρυνση φυσικά απ' το πραγματικό*  
478 *έργο των εκπαιδευτικών, που είναι μέσα στην τάξη (.) και όχι (.) έξω (.) από αυτή*  
479 *(.). Αυτό φυσικά όπως καταλαβαίνετε, θα μπορούσε να διαταράξει εε: το καλό*  
480 *σχολικό κλίμα.*

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «*Νομίζετε ότι το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου παίζει κάποιο ρόλο στο σχολικό κλίμα;*», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί να απαντήσει και χρησιμοποιεί το επιφώνημα «*μμμ*», όπου δείχνει πως το σκέφτεται αρκετά. Ακολούθως, εισάγει την απάντησή της «*εγώ θα έλεγα εδώ: ότι: (.) παί:ζει:.*», η οποία δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο της και ενισχύει την απολυτότητα του ισχυρισμού της, τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «*αλλά προς (.) την αρνητική κατεύθυνση*» (με αρνητική και ακραία διατύπωση), τον οποίο αναλύει παρακάτω «*Λοιπό:ν, να εξηγήσω τι εννοώ! E:ννοώ ότι σήμερα το σχολείο (.) εε: δυστυχώς απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς πέρα από το διδακτικό τους έργο, ν' αναλαμβάνουν πάρα πολλές εξωδιδακτικές εργασίες.*». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το θεσμικό πλαίσιο και το ρόλο που παίζει στο «σχολικό κλίμα» ως αυστηρό, απαιτητικό και εξοντωτικό για τους εκπαιδευτικούς, καθώς διαταράσσει το «σχολικό κλίμα». Τέλος, κλείνει την τοποθέτησή της με τη διατύπωση της πλάγιας ερώτησης «*Αυτό φυσικά όπως καταλαβαίνετε, θα μπορούσε να διαταράξει εε: το καλό σχολικό κλίμα.*», όπου ενδεχομένως ζητάει επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Γενικά, η συμμετέχουσα στο απόσπασμα κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια, η οποία αρκετές φορές τη δίνει με ένα «*χμ*», με το οποίο καλεί τον συμμετέχοντα να συνεχίσει. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «*δυσσρέ:σκειες, κού:ραση, ά:γχος και*

απομάκρυνση». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «μέσα»-«έξω» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα και βρίσκεται στη γραμμή 478 «που είναι μέσα στην τάξη (.) και όχι (.) έξω (.) από αυτή (.)». Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, η περιγραφή του θεσμικού πλαισίου και ο ρόλος που παίζει στο σχολικό κλίμα του σχολείου που εργάζεται, κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα αρνητικά και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο θεσμικό πλαίσιο – εκπαιδευτικοί – σχολικό κλίμα.

## **6.16 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί**

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων τοποθετείται ως προς το σχολικό κλίμα και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με ζωνρή περιγραφή και ακραίες διατυπώσεις, καθώς επίσης και τη ρητορική του επιχειρήματος για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 30**

#### **(ΦΕΥ.1)**

527 Ε: Γενικά μιλώ:ντα:ς, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην  
528αποτελεσματικότητά: σας ως ε:κπαιδευτικός;

529 ΦΕΥ: Πάντα! Εε: το είπα και πιο πριν ότι εε:.. Όταν (.) είμαι σ' ένα σχολείο που  
530 έχει καλό: κλίμα, μπορώ να αποδώσω πολύ καλύτερα (.) και εγώ: (.) και στο: και

531 στο μάθημα (.) και στα.: στο τι άλλο μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου, αλλά  
532 και να πάρω από τους μαθητές μου περισσότερα πράγματα (.) και από τους  
533 συναδέλφους μου (.). Όταν υπάρχει καλό σχολικό κλίμα δε (.), εε: μπορώ εύκολα  
534 να ζητήσω μια συμβουλή (.), να μάθω πράγματα (.), γιατί πάντα μαθαίνουμε(.).  
535 Πάντα μπορούμε να μάθουμε κάτι απ' τους άλλους, όση εμπειρία και να 'χουμε (.),  
536 όσες γνώσεις και να 'χουμε, ενώ: (.) και αντίστοιχα πιστεύω ότι αν έχουμε ένα  
537 καλό σχολικό κλίμα δε θα ντραπεί κάποιος να μου ζητήσει εμένα: μια: συμβουλή ή  
538 να το συζητήσουμε έστω: (.) κά:τι (.). Αν δεν έχει καλό σχολικό κλίμα (.), είμαστε  
539 πιο απομακρυσμένοι (.), οπό:τε: κολλάμε σ' αυτό που ζέ:ρουμε:, κολλάμε σε κάτι  
540 στατικό:, κάνουμε (.) απλά το μάθημα που έχουμε να κάνουμε και τίποτα  
541 παραπάνω. Το σχολείο δεν είναι αυτό! Το σχολείο δεν είναι (.). Εγώ πιστεύω ότι  
542 δεν είναι μόνο το μάθημα που θα πρέπει να δώσω και οι γνώσεις που θα πρέπει  
543 να δώσω. Είναι (.) πολύ περισσότερα πράγματα (.)! Μπορεί εε: είναι: θέμα:  
544 αξιό:ν, είναι θέ:μα: γνώσεων, είναι θέμα συμπεριφορών και δικές μου και των  
545 μαθητών και των υπόλοιπων συναδέλφων και μπορούμε ο ένας να (.) να  
546 σπρώχνουμε τον άλλον (.) προς το καλύτερο. Ενώ:, όταν δεν έχουμε καλό σχολικό  
547 κλίμα (.), δε θα σπρώξουμε ποτέ ο ένας τον άλλον προς το καλύτερο. Ίσα, ίσα που  
548 μπορεί να το πάμε και προς το χειρότερο!

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Γενικά μιλώνοντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά ευθύς αμέσως με μια ακραία διατύπωση, λέγοντας «πάντα!» και κάνει την εισαγωγή του με πλάγια διατύπωση «Εε: το είπα και πιο πριν ότι εε:..». Ακολουθώντας, εισάγει τον ισχυρισμό «Όταν (.) είμαι σ' ένα σχολείο που έχει καλό: κλίμα, μπορώ να αποδώσω πολύ καλύτερα (.) και εγώ: (.) και στο: και στο μάθημα (.) και στα.: στο τι άλλο μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου, αλλά και να πάρω από τους μαθητές μου περισσότερα πράγματα (.) και από τους συναδέλφους μου (.).». Αυτό, το δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «Όταν υπάρχει καλό σχολικό κλίμα δε (.), εε: μπορώ εύκολα να ζητήσω μια συμβουλή (.), να μάθω πράγματα (.), γιατί πάντα μαθαίνουμε(.).», τον οποίο αναδιατυπώνει ακόμη πιο θετικά παρακάτω «Πάντα μπορούμε να μάθουμε κάτι απ' τους άλλους, όση εμπειρία και να 'χουμε (.), όσες γνώσεις και να 'χουμε». Έπειτα, στις γραμμές 536 και 541 χρησιμοποιεί το ρήμα «πιστεύω», ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού αυτού. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρει για το σχολικό κλίμα και το ρόλο που παίζει στην

αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός πως είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν, διότι αποδίδει καλύτερα στην εργασία του και στις εργασιακές του σχέσεις. Γενικά, στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος, ο συμμετέχων κάνει χρήση του α' ενικού, δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική του άποψη. Επιπρόσθετα χρησιμοποιεί και α πληθυντικό, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο τη συλλογικότητα της προσπάθειας και το πνεύμα ομαδικότητας που τον περιβάλλει. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι ενδεχομένως την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Ακολουθεί το εκφώνημα «εε» (σε αρκετές γραμμές του αποσπάσματος επίσης), το οποίο εκφράζει δισταγμό και με αυτόν τον τρόπο ενδεχομένως αναμένεται μια μη προτιμώμενη απάντηση. Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το σχολικό κλίμα και ο ρόλος που παίζει στην αποτελεσματικότητά του ως εκπαιδευτικός κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «να αποδώσω πολύ καλύτερα» και «μπορώ να προσφέρω στους μαθητές μου, αλλά και να πάρω». Κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα θετικά και τεκμηριώνεται με μια τριμερή λίστα από αποτελέσματα τα οποία έχουν σχέση με το τρίπτυχο καλό σχολικό κλίμα – εκπαιδευτικοί – μαθητές. Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως ο συμμετέχων χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «καλύτερο»-«χειρότερο» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Η φράση αυτή η οποία περιλαμβάνει τις παραπάνω λέξεις βρίσκεται στις τελευταίες γραμμές του αποσπάσματος 546-547 «*Ενώ:, όταν δεν έχουμε καλό σχολικό κλίμα (.), δε θα σπρώξουμε ποτέ ο ένας τον άλλον προς το καλύτερο. Ίσα, ίσα που μπορεί να το πάμε και προς το χειρότερο!*». Τέλος, με τον τρόπο κλείνει τη συζήτηση και δίνει τη δική του εξήγηση κάνοντας επίκληση στο συναίσθημα.

Στο απόσπασμα ΝΠΑ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει και δομεί τη δική της εκδοχή για το ρόλο που παίζει το σχολικό κλίμα στην αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικός. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης με ακραίες διατυπώσεις για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 31

#### (ΝΠΑ.2)

494 Ε: Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην  
495 αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός;  
496 ΝΠΑ: (.) Εε: ναι:!  
497 Εε: εννοείτε: ό:ταν ε: (.) την αποτε (.) την αποτελεσματικότητά μου. Πρώ:τον από  
498 το (.) από ψυχολογικής άποψης! Άμα εί:ναι να πας σε μι:α δουλειά, την οποί:α  
499 λες: «γιατί: ή:ρθα και γιατί θα συναντήσω αυτούς του:ς ανθρώπου:ς με τα  
500 ξινισμένα μούτρα; Ξεκινάς με αρνητική ψυχολογία! Εε: και: αν και δε τα πίστευα  
501 (.) εε: η ψυχολογία στον εε: εκπαιδευτικό είναι πάρα πολύ μεγά έ:χει (.) πολύ  
502 μεγάλη σημασία. Έχω μά:θει: (.) στο: νοσοκομείο την ψυχολογία μου να τη:ν  
503 κρατάω απ' έξω. Εε:: δε ξέρω τα καταφέρουμε οι εκπαιδευτικοί! Δεν μπορώ να πω  
504 ότι: μου είναι εύκολο:!  
505 Εε είναι (.) ε πανεύκολα:, ένα νευριασμένο διάλειμμα, θα  
506 μεταφερθεί: τα νεύρα μου (.) στην τάξη (.) Δε ξέρω αν επειδή είμαι καινούργια:  
507 (.) ή είναι: η: φύση της δουλειάς αυτής! Δεν μπορώ: εί: α:ν (.) δεν είχα καλό κλίμα  
508 δουλειά (.) και στο: και στην αίθουσα: (.), δε θα: απέδιδα καλά! Δε:ν (.) θα έδινα  
509 τα μισά απ' ό:τι ή:θελα!

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικός;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει. Ακολούθως, απαντάει θετικά λέγοντας «Εε: ναι:!» με τον ισχυρισμό «Δηλαδή:, Εννοείται! αυτό: εε:: δεν έπρεπε να είναι ερώτηση.», ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την απολυτότητα του ισχυρισμού του, τον οποίο δικαιολογεί παρακάτω με τον ισχυρισμό «Εε: εννοείτε: ό:ταν ε: (.) την αποτε (.) την αποτελεσματικότητά μου. Πρώ:τον από το (.) από ψυχολογικής άποψης! Άμα εί:ναι να πας σε μι:α δουλειά, την οποί:α λες: «γιατί: ή:ρθα και γιατί θα συναντήσω αυτούς του:ς ανθρώπου:ς με τα ξινισμένα μούτρα; Ξεκινάς με αρνητική ψυχολογία!» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «Εε: και: αν και δε τα πίστευα (.) εε: η ψυχολογία στον εε: εκπαιδευτικό είναι πάρα πολύ μεγά έ:χει (.) πολύ μεγάλη σημασία.». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το ρόλο που παίζει το

«σχολικό κλίμα» στην αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικός ως αναγκαίο για τη ψυχολογία του εκπαιδευτικού, καθώς την κάνει να είναι περισσότερο αποδοτική στη δουλειά της γιατί νιώθει χαρούμενη *«Δεν μπορώ: εί: α:ν (.) δεν είχα καλό κλίμα (.) εε: μεταξύ συναδέλφων και του διευθυντή (.), ε: για να πάω με χαρά (.) και στη δουλειά (.) και στο: και στην αίθουσα: (.), δε θα: απέδιδα καλά! Δε:ν (.) θα έδινα τα μισά απ' ό:τι ή:θελα!»*. Επίσης, η συμμετέχουσα διατυπώνει και πλάγιες ερωτήσεις όπως: *«δε ξέρω τα καταφέρουμε οι εκπαιδευτικοί! Δεν μπορώ να πω ότι: μου είναι εύκολο:! [...] Δε ξέρω αν επειδή είμαι καινούργια»*. Με τον τρόπο αυτό, ζητάει επιβεβαίωση από την ερευνήτρια ότι της έδωσε μια αποδεκτή απάντηση. Γενικά, μέσα στο απόσπασμα κάνει χρήση του α' ενικού δείχνοντας ότι πρόκειται για την προσωπική της άποψη, καθώς επίσης και β' ενικό προσδίδοντας αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, περνώντας με τον πιο άμεσο τρόπο το μήνυμά της. Αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας έτσι την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, ο ρόλος που παίζει το «σχολικό κλίμα» στην αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικός κατασκευάζεται από τη συμμετέχουσα με ψυχολογικούς όρους *«για να πάω με χαρά»*. Δίνει βαρύνουσα σημασία στη ψυχολογία της και κατ' επέκταση στη ψυχολογία του εκπαιδευτικού, διότι τονίζει το εξής: *«Πρώ:τον από το (.) από ψυχολογικής άποψης! Άμα εί:ναι να πας σε μι:α δουλειά, την οποί:α λες: «γιατί: ή:ρθα και γιατί θα συναντήσω αυτούς του:ς ανθρώπου:ς με τα ζινισμένα μούτρα; Ξεκινάς με αρνητική ψυχολογία! Εε: και: αν και δε τα πίστευα (.) εε: η ψυχολογία στον εε: εκπαιδευτικό είναι πάρα πολύ μεγά έ:χει (.) πολύ μεγάλη σημασία.»*. Ειδικότερα, περιγράφει και αξιολογεί θετικά ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Έπειτα, εκφράζει ακραίες διατυπώσεις όπως: *«ζινισμένα μούτρα»* και *«νευριασμένο διάλειμμα»*.



## 6.17 Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. μιλούν για το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης

Στο απόσπασμα ΦΕΥ.1 ο συμμετέχων κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά του. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### Απόσπασμα 32

#### (ΦΕΥ.1)

551 Ε: Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην  
552 αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης;

553 ΦΕΥ: Φυσικά., όταν έχουμε καλό κλίμα η οργάνωση είναι πολύ πιο εύκολη (.). Ε:  
554 μπορούμε να συνεννοηθούμε πολύ: εύκολα μεταξύ μας ό:λοι και να οργανώσουμε  
555 οτιδήποτε θέλουμε πολύ πιο εύκολα. Δηλαδή (.), από: απλές υπηρεσί:ες, από το  
556 ποιος θ' αναλάβει τι:, από το: (.) μάθημα.:, από το πρό:γραμμα. Τα πάντα γίνονται  
557 πολύ πιο εύκολα, όταν υπάρχει καλό κλίμα! Τώρα αν δεν υπάρχει καλό κλίμα (.),  
558 δεν συμφωνούμε ποτέ. Άρα (.), όλα είναι πιο δύσκολα στην οργάνωσή τους.

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης;», αρχικά, ο συμμετέχων απαντά αμέσως λέγοντας «Φυσικά., όταν έχουμε καλό κλίμα η οργάνωση είναι πολύ πιο εύκολη (.).», ενισχύοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού του. Ακολούθως, εισάγει τον ισχυρισμό «μπορούμε να συνεννοηθούμε πολύ: εύκολα μεταξύ μας ό:λοι και να οργανώσουμε οτιδήποτε θέλουμε πολύ πιο εύκολα.», τον οποίο δικαιολογεί θετικά με τον ισχυρισμό «Δηλαδή (.), από: απλές υπηρεσί:ες, από το ποιος θ' αναλάβει τι:, από το: (.) μάθημα.:, από το πρό:γραμμα. Τα πάντα γίνονται πολύ πιο

*εύκολα, όταν υπάρχει καλό κλίμα!».* Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το «σχολικό κλίμα» και το ρόλο που παίζει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης ως αναγκαίο, τόσο για την επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων, όσο και για τη συνεργασία. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το «σχολικό κλίμα» κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «μπορούμε να συνεννοηθούμε». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «υπάρχει»-«δεν υπάρχει» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Έπειτα, εκφράζει μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: «*Τώρα αν δεν υπάρχει καλό κλίμα (.), δεν συμφωνούμε ποτέ.*». Ειδικότερα, αφηγείται και αξιολογεί θετικά, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την αληθοφάνεια της περιγραφής των συμβάντων. Ο συμμετέχων στο μεγαλύτερο μέρος του αποσπάσματος κάνει χρήση κυρίως του α' πληθυντικού δηλώνοντας τη θέση του μέσα στην αφήγηση, ότι αυτό συνέβαινε σε όλους, δείχνοντας ότι δημιουργείται μια αίσθηση οικειότητας και συλλογικότητας. Επιπρόσθετα, ο λόγος του έχει φυσική και ομαλή ροή, χωρίς ιδιαίτερες παύσεις.

Στο απόσπασμα ΜΓΡ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την έννοια του σχολικού κλίματος, δομώντας με αυτόν τον τρόπο τη δική της εκδοχή. Χρησιμοποιεί την τεχνική της αφήγησης για να τεκμηριώσει τα λεγόμενά της. Όπως φαίνεται από το απόσπασμα παρακάτω άλλοτε υιοθετεί μια «αντικειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα και άλλοτε μια «υποκειμενική» τοποθέτηση ή έρεισμα.

### **Απόσπασμα 33**

#### **(ΜΓΡ.2)**

554 Ε: *Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην*  
555*αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης;*

556 ΜΓΡ: *(.) Ναι, γιατί πρέπει να υπά:ρχει (.) κοινή (.) γραμμή από ό:λους (.). Να είναι*  
557 *το ίδιο (.). Να μην υπάρχει διαχωρισμ (.) να μην υπάρχει διαχωρισμό:ς (.) αν έχεις*  
558 *οργανική θέ:ση, αν είσαι αναπληρωτή:ς εε:: τι παραπάνω έχεις εσύ:, τι παραπάνω*

559 ώρες έχει ο άλλος. Όχι! Να μην υφίσταται (!) Θα πρέπει όλα να είναι από  
560 κοινού:, να μοιράζονται και να υπάρχει ίση, κοινή (.) γραμμή για όλους. [...] Ε,  
561 γιατί όταν (.) για ποιο λόγο; Γιατί δε θα πάει καλά: η μάθηση (.), γιατί δε θα  
562 υπάρχουνε: δραστηριότητες. Δηλαδή:, αν θες να κάνεις μια δραστηριότητα και:  
563 σου πει ο συνάδελφος «Α! Εγώ βαριέμαι να ασχοληθώ, καν' το μόνος σου!», ε,  
564 σαφώς και είναι πάρα πολύ δύσκολα. Δεν υπάρχει συνεργασία! Σε μια γιορτή: (.)  
565 ε: σε μια εκπαιδευτική εκδρομή, γιατί όλα αυτά θέλουνε μια οργάνωση. Εάν δεν  
566 έχεις τη συναδελφικότητα και την υποστήριξη και τη βοήθεια από (.) από μέσα  
567 απ' τη σχολική μονάδα, πώς θα μπορέσεις ν' ανταπεξέλθεις να τα κάνεις όλα αυτά  
568 μόνος σου; Δε γίνεται (!) Άρα, επηρεάσει και όλη την κατάσταση μετά!

Στην ερώτηση της ερευνήτριας «Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης;», αρχικά, η συμμετέχουσα καθυστερεί λίγο να απαντήσει με τον ισχυρισμό «(.) Ναι, γιατί πρέπει να υπάρχει (.) κοινή (.) γραμμή από όλους (.). Να είναι το ίδιο (.).», τον οποίο δικαιολογεί με τον ισχυρισμό «Να μην υπάρχει διαχωρισμός (.) να μην υπάρχει διαχωρισμός (.) αν έχεις οργανική θέση, αν είσαι αναπληρωτής εε:: τι παραπάνω έχεις εσύ:, τι παραπάνω ώρες έχει ο άλλος. Όχι! Να μην υφίσταται (!)» (με αρνητική διατύπωση), τον οποίο αναδιατυπώνει θετικά παρακάτω «Θα πρέπει όλα να είναι από κοινού:, να μοιράζονται και να υπάρχει ίση, κοινή (.) γραμμή για όλους.». Στο πλαίσιο αυτό περιγράφει το ρόλο που παίζει το «σχολικό κλίμα» στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης ως υποστηρικτικό και βοηθητικό για τον εκπαιδευτικό και πως σε περιπτώσεις που δεν υφίσταται αυτό και δεν υπάρχει κοινή πορεία, τα πράγματα δυσκολεύουν για όλους και κυρίως για την οργάνωση. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως «Εάν δεν έχεις τη συναδελφικότητα και την υποστήριξη και τη βοήθεια από (.) από μέσα απ' τη σχολική μονάδα, πώς θα μπορέσεις ν' ανταπεξέλθεις να τα κάνεις όλα αυτά μόνος σου; Δε γίνεται (!) Άρα, επηρεάσει και όλη την κατάσταση μετά!». Με την παραπάνω φράση διατυπώνει και μια πλάγια ερώτηση. Επίσης, αρκετές είναι και οι μικρές παύσεις που κάνει με τις οποίες καθυστερεί να απαντήσει επιδιώκοντας ενδεχομένως την ανατροφοδότηση από την ερευνήτρια. Στο μεγαλύτερο μέρος του κειμένου χρησιμοποιεί β' ενικό πρόσωπο, προσδίδοντας αμεσότητα και οικειότητα στο λόγο, περνώντας με τον πιο άμεσο τρόπο το μήνυμά της. Από την άποψη του περιεχομένου της απάντησης, το

«σχολικό κλίμα» και ο ρόλος που παίζει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης κατασκευάζεται από τον συμμετέχοντα με ψυχολογικούς όρους «υποστήριξη» και «βοήθεια». Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί πως η συμμετέχουσα χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή τους όρους «ίδιο»-«διαχωρισμός» που είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Τέλος, εκφράζει και μια ακραία διατύπωση, λέγοντας πως: *«Δηλαδή, αν θες να κάνεις μια δραστηριότητα και σου πει ο συνάδελφος «Α! Εγώ βαριέμαι να ασχοληθώ, καν' το μόνος σου!», ε, σαφώς και είναι πάρα πολύ δύσκολα.»*

## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

### 7.1 Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και είχε ως στόχο τη μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό κλίμα. Ακολούθως, με τη συγγραφή της ολοκληρώθηκε η διερεύνηση του εν λόγω θέματος, το οποίο ανταποκρίνεται άμεσα στα ενδιαφέροντά μου ως φοιτήτρια του παρόντος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία».

Όπως φαίνεται στη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Thapa et al. (2013), προσπαθώντας η παραδοσιακή έρευνα να μελετήσει το «σχολικό κλίμα» ως κάτι πραγματικό, υιοθέτησε ένα ρεαλιστικό επιστημολογικό σκεπτικό και επικέντρωσε το ενδιαφέρον της τόσο στην υποκειμενική πλευρά του όσο και στην αντικειμενική πλευρά του, χρησιμοποιώντας κυρίως ποσοτικές μεθόδους. Η συγκεκριμένη εργασία κινήθηκε σε ένα διαφορετικό θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, επιδιώκοντας να αναδείξει την προοπτική των ίδιων των ομιλητών.

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη προσέγγισε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. στον ελλαδικό χώρο δομούν το σχολικό κλίμα, καθώς επίσης τον ρόλο που έχει γι' αυτούς. Όλοι τόνισαν το πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει ένα καλό σχολικό κλίμα, διότι αισθάνονται ασφάλεια και έχει θετική επιρροή στην ψυχολογία τους, στις μεταξύ τους σχέσεις ή στις σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και τους φορείς, παραδεχόμενοι ταυτόχρονα το καλό που κάνει στην επαγγελματική τους απόδοση.

Για να γίνει καλύτερα αντιληπτό, έδωσαν τη δική τους εκδοχή μέσα από τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους βιώματα. Εξιστόρησαν προσωπικές ιστορίες και έδωσαν πολλά και διάφορα παραδείγματα για να υποστηρίξουν την άποψή τους. Όλοι τους είχαν ένα κοινό σημείο και αυτό δεν είναι άλλο από την επιθυμία τους να υπάρχει καλό σχολικό κλίμα σε όποια σχολική μονάδα και αν τοποθετούνται, διότι αυτό τους βοηθάει σε πολλά πράγματα και καταστάσεις. Για παράδειγμα, από το να πηγαίνουν στην εργασία τους χαρούμενοι και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, μέχρι και να κάνουν καλύτερο μάθημα.

Οι απόψεις όλων σύγκλιναν προς την πλευρά του θετικού σχολικού κλίματος,

παραθέτοντας και ορισμένα παραδείγματα από περιπτώσεις που υπήρχε για κάποιους λόγους το αντίθετο. Τόνισαν δε, πως το σχολικό κλίμα έχει άμεση σχέση με τον διευθυντή του σχολείου και ότι σε πολλές περιπτώσεις εξαρτάται από αυτόν ή τον αμέσως επόμενο στην ιεραρχία του σχολείου, τον υποδιευθυντή. Ακολούθως, είναι άξιο λόγου και αναφοράς ότι συνεργάζονται καλύτερα μεταξύ τους και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο σε όλους (στους μαθητές, στους γονείς, στους φορείς κλπ.).

Επιπρόσθετα, ανέφεραν πως το σχολικό κλίμα ενός σχολείου τους επηρεάζει και στην απόφαση για το αν θα δηλώσουν κάποιο σχολείο για να εργαστούν. Ένα σχολείο δηλαδή με έντονη τη φήμη για το αρνητικό σχολικό κλίμα δε θα το συμπεριλάβουν στη δήλωση προτίμησής τους ή στην περίπτωση που βρεθούν μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα θα παραμείνουν τυπικοί, ψυχροί και αμέτοχοι για να μην τους επηρεάσει και να προστατευθούν.

Συνοψίζοντας και ολοκληρώνοντας τη συζήτηση επι των ευρημάτων, η εμπειρική περιγραφή της κατασκευής του σχολικού κλίματος από δέκα εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. συνάδελφους και φίλους, ήταν μια πολύ σπουδαία για εμένα εμπειρία στο πλαίσιο εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής μου Εργασίας. Όντας και η ίδια εκπαιδευτικός σε ΕΠΑ.Λ. ήταν σαν να έβλεπα την καθημερινότητα του επαγγέλματός μου να διαδραματίζεται μέσα από τα δικά τους μάτια και πολλές φορές ταυτίστηκα με αυτά τα οποία δήλωναν στις συνεντεύξεις τους.

Τέλος, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο να γίνουν στο μέλλον περαιτέρω ποιοτικές μελέτες σχετικά το σχολικό κλίμα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες της Ελλάδας (δημόσιες και ιδιωτικές) και με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων/χουσων, διότι είναι κάτι το οποίο τους ενδιαφέρει και έχουν πολλά να πουν.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό περιβάλλον. ΕΑΠ, Πάτρα, 3, 99-144.
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα, Ελλάδα: Έλλην.
- Ζμπάνιος, Δ., Γιαννακούρα Α. (2010). Η αξιολόγηση του σχολικού κλίματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μια διερεύνηση σε Γυμνάσια της Αττικής. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 43-60.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση της αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα, Ελλάδα: Μεταίχμιο.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181- 201.
- Καρατάσιος, Γ., Καραμήτρου Α. (2010). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: *Πρακτικά διημερίδων*, (48-52), Αθήνα, Ελλάδα: Ίδρυμα Ευγενίδου.
- Κυριάκης, Σ. (2015). *Προστασία της ιδιωτικότητας στα κοινωνικά δίκτυα*. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Αθήνα, Ελλάδα.
- Μαριδάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα, Ελλάδα: Ατραπός.
- Μποζατζής, Ν., Δραγώνα Θ. (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία. Η στροφή στον λόγο*. Αθήνα, Ελλάδα: Μεταίχμιο.
- Παναγιωτίδου, Α. (2012). *Ο ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού-διευθυντή στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος*. Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα, Ελλάδα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 27-46.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvesson, M., Kärreman, D. (2011). Decolonializing discourse: Critical reflections on organizational discourse analysis. *Human Relations*, 64(9), 1121-1146.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (3), 368-420.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37 (3), 333-344.
- Austin, W. M. (1957). Criteria for phonetic similarity. *Language*, 33(4), 538-544.
- Barak, N. (2002). The impact of the assessment of practice teaching on beginning teaching: Learning to ask different questions. *Teacher Education Quarterly*, 99-122.
- Barnes, B., & Law, J. (1976). Whatever should be done with indexical expressions?. *Theory and society*, 3(2), 223-237.
- Berger, P., Luckmann, T. (2003). *The social construction of reality*. England: Penguin Books.
- Berti, M. (2017). *The power of metaphors*. In: M. Berti (Ed), *Elgar Introduction to Organizational Discourse Analysis* (pp. 51-72). UK: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Bozatzis, N., Dragonas, T. (2014). *The discursive turn in social psychology*. Chagrin Falls, Ohio, USA: Taos Institute Publications.
- Bryman, A. (2004). Qualitative research on leadership: A critical but appreciative review. *The leadership quarterly*, 15(6), 729-769.
- Cafasso, L., Camic, P. & Rhodes, J. (2002). Middle school climate examined and altered by teacher-directed intervention assessed through qualitative and quantitative methodologies. *Research in Middle Level Education Annual*, 25(2), 1-14.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111 (1), 180-193.
- Daar, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*. Unpublished Ph.D. Thesis. Terre Haute, Indiana.
- Deci, E., Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- De Smul, M., Heirweg, S., Devos, G. & Van Keer, H. (2019). School and teacher determinants underlying teachers' implementation of self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education*, 34(6), 701-724.
- Dinham, S., Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction.



*Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.

Drew, P., & Holt, E. (1998). Figures of speech: Figurative expressions and the management of topic transition in conversation. *Language in society*, 27(4), 495-522.

Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage Publications.

Finlayson, D. (1987). School climate: an outmoded metaphor? *Journal of Curriculum Studies*, 19 (2), 163-173.

Freiberg, J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.

Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*, 11.

Freiberg, J. (2005). *School climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. Routledge.

George, T., Bishop, L. (1972). Relationship of Organizational Structure and Teacher Personality Characteristics to Organizational Climate. *Administrative Science Quarterly*, 16, 467-476.

Gislason, N. (2009). Mapping school design: A qualitative study of the relations among facilities design, curriculum delivery, and school climate. *The Journal of Environmental Education*, 40(4), 17-34.

Grant, D., Hardy, C., Oswick, C., Putnam, L. (2004). *The Sage handbook of organizational discourse*. London: SAGE Publications Ltd.

Halpin, A. (1967). Theory and research in administration. *Journal of Educational Administration*, 5 (1), 5-25.

Handy, C. (1986). *Understanding Organizations*. Harmondsworth: Penguin.

Heritage, J. (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 299-345.

Holsti, O. R. (1968). Content analysis. *The handbook of social psychology*, 2, 596-692.

Hoy, W., Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw- Hill.

James, A., Jones, R. (1989). Integrating work perceptions: explorations into the measurement of meaning. *Journal of Applied Psychology*, 74 (5), 739-751.

King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 87-115). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Li, A. (1985). Early rejected status and later social adjustment: A three year follow up. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13 (4), 567-577.
- Maxwell, A., Thomas, R. (1991). School climate and School culture. *Journal of Educational Administration*, 29 (2), 72-82.
- Mishler, E. G. (1996). Missing persons: Recovering developmental stories/histories. *Ethnography and human development: Context and meaning in social inquiry*, 73-99.
- Morgan, G. (1997) *Όψεις της οργάνωσης: Εισαγωγή στη θεωρία των οργανώσεων*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Mostyn, B. (1985). The content analysis of qualitative research data, a dynamic approach. *The Research Interview, Users and Approaches*, 115-145.
- Parker, I. (1989). Discourse and power. In J. Shotter & K. J. Gergen (Eds.), *Texts of identity* (pp. 56–69). Sage Publications, Inc.
- Payne, L., Pheysey, C., Pugh, S. (1971). Organization structure, organizational climate, and group structure: An exploratory study of their relationships in two British manufacturing companies. *Occupational Psychology*, 45(1), 45–55.
- Perie, M., Baker, P., Whitener, S. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Department of Education. Washington: U.S.
- Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. New York: Macmillan.
- Potter, J., Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage Publications.
- Phillips, L., & Jorgensen, M., (2009). *Discourse Analysis as Theory And Method*. Sage Publications Ltd.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1989). Fragmented ideologies: Accounts of educational failure and positive discrimination. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 9(2), 175-190.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2002). Analyzing discourse. In *Analyzing qualitative data* (pp. 47-66). Routledge.
- Potter, J., Wetherell, M. (2009). *Reason and social psychology*. London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Schwartz, B., Lacey, H., (1982). "Behaviorism, Science And Human Nature". *Behaviorism, Science And Human Nature*. W. W. Norton & Company.

- Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American Sociological Review*, 46-62.
- Semin, G. & Manstead, A. (1983). *The accountability of conduct: A social psychological analysis*. Academic Press.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Wetherell, M. (2005). Unconscious conflict or everyday accountability?. *British Journal of Social Psychology*, 44(2), 169-175.
- Zullig, J., Koopman, M., Patton, M., Ubbes, A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28 (2).

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών**

ΠΙΝΑΚΑΣ 1					
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ					
Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών					
ΕΚΠ/ΤΙΚΟΣ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ
ΦΕΥ (Α)	Μηχανολόγος Μουσικός  Μεταπτυχιακό: Engineer & Manual Functional Management	13	37m 00s	7	(7Α)
ΝΛΕ (Α)	Νοσηλευτική Θεολογική  Μεταπτυχιακά: Στη Νοσηλευτική Στη Βιοηθική Στο Τ.Ψ.Μ.Ε.	4	42m 32s	2	(2Α)
ΕΜΟ (Γ)	Φυσικοθεραπεία Παιδ. Τμ. Δημ. Εκπ.  Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	7	29m 07s	4	(4Α)
ΜΓΡ (Γ)	Μαιευτική  Μεταπτυχιακό στη Μαιευτική	3	47m 20s	2	(2Α)

ΙΚΟ (Α)	Ηλεκτρολόγος Μηχανικός  Μεταπτυχιακό στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία	2	41m 24s	4	(4Α)
ΝΠΙΑ (Γ)	Ιατρική (Ειδ. Πυρηνική & Γενική)  Μεταπτυχιακά: Ερευνητική Μεθοδολογία, Νανοτεχνολογίες και Νανοεπιστήμες  Ιατρική Ακριβείας και Μεταφραστική Θεραπευτική	1	43m 17s	1	(1Α)
ΑΣΟ (Γ)	Φιλοσοφική και Μαιευτική	4	25m 50s	8	(7Α, 1Γ)
ΙΕΥ (Α)	Μηχανολόγος  Μεταπτυχιακό στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία	18	47m 04s	5	(5Α, 1Γ)
ΙΒΕ (Γ)	Βρεφονηπιοκόμος  Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση Μονάδων Υγείας	23	30m 05s	10	(10Α)
ΔΧΡ (Γ)	Φιλοσοφική και Μαιευτική  Μεταπτυχιακό στην: Προηγμένη και Τεκμηριωμένη Μαιευτική Φροντίδα & Ειδική Αγωγή.	2	25m 49s	3	(2Α, 1Γ)
ΣΥΝΟΛΟ					47 (44Α, 3Γ)

## Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευθαλία Κωνσταντινίδου – Επ. καθηγήτρια, ΠΔΜ**

*Αγαπητοί/τες συμμετέχοντες/ουσες,*

*Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Οι Εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων μιλούν για το σχολικό κλίμα: Μια μελέτη στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου» με επιβλέπουσα την κ. Ευθαλία Κωνσταντινίδου (Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας). Η έρευνα αποσκοπεί να καταγράψει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ κατανοούν το σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα ενδιαφέρεται να μελετήσει τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ περιγράφουν και εξηγούν το ρόλο του σχολικού κλίματος στην καθημερινότητα του σχολείου ως σημαντικού παράγοντα της λειτουργίας του σχολείου ως οργάνωσης. Για τον λόγο αυτό η συμβολή σας στην έρευνα είναι ιδιαίτερα σημαντική.*

*Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Στις συνεντεύξεις θα τηρηθεί ανωνυμία και για το λόγο αυτό θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Ακόμη, μπορείτε να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε.*

*Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία*

*Ειρήνη Ηλία*

# ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΕΠΑ.Λ.

## **Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες**

- 1.1 Ποιες είναι οι σπουδές σας;
- 1.2 Έχετε κάνει κάποια επιμόρφωση;
- 1.3 Πόσα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας έχετε;
- 1.4 Σε ποια σχολεία έχετε εργαστεί μέχρι σήμερα;
- 1.5 Σε ποιες τάξεις έχετε εργαστεί;
- 1.6 Ποια αντικείμενα έχετε διδάξει;

## **Ενότητα 2. Γενικές ερωτήσεις σχετικά με την περιγραφή του σχολικού κλίματος**

- 2.1 Γενικά μιλώντας, τι θα ονομάζατε «σχολικό κλίμα»;
- 2.2 Μπορείτε να μου περιγράψετε το σχολικό κλίμα του σχολείου που εργάζεστε;

## **Ενότητα 3. Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη σχέση με τους μαθητές και τις μαθήτριες**

- 3.1 Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους μαθητές και τις μαθήτριές σας στο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 3.2 Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους μαθητές και τις μαθήτριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;

**Ενότητα 4. Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη σχέση με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια και τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριες**

- 4.1 Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια στο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 4.2 Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;
- 4.3 Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριες στο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 4.4 Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους υποδιευθυντές ή τις υποδιευθύντριες που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;

**Ενότητα 5: Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και σχέση με τους γονείς**

- 5.1 Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με τους γονείς στο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 5.2 Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με τους γονείς που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;



## **Ενότητα 6: Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη σχέση με άλλους φορείς**

- 6.1 Νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στον τρόπο που σχετίζεστε με άλλους φορείς στο σχολείο; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 6.2 Μπορείτε να μου αναφέρετε κάποιες συγκεκριμένες εμπειρίες με άλλους φορείς που θεωρήσατε ότι το σχολικό κλίμα έπαιξε σημαντικό ρόλο;

## **Ενότητα 7: Ερωτήσεις σχετικά με το σχολικό κλίμα, το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου και την αποτελεσματικότητα**

- 7.1 Νομίζετε ότι το θεσμικό πλαίσιο της λειτουργίας του σχολείου παίζει κάποιο ρόλο στο σχολικό κλίμα; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια σχετικά παραδείγματα; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 7.2 Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητά σας ως εκπαιδευτικού; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια σχετικά παραδείγματα; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 7.3 Γενικά μιλώντας, νομίζετε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του σχολείου ως οργάνωσης; Αν ναι, για ποιους λόγους θεωρείτε ότι το σχολικό κλίμα παίζει κάποιο ρόλο; Μπορείτε να μου δώσετε κάποια σχετικά παραδείγματα; Αν όχι, για ποιους λόγους;
- 7.4 Έχετε να προσθέσετε κάτι σε σχέση με το σχολικό κλίμα που το θεωρείτε σημαντικό και δεν έχει αναφερθεί;

## Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής

[ Επικάλυψη εκφωνημάτων.

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

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

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

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

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

// Οι δύο πλάγιες παράλληλες γραμμές δηλώνουν ότι η φράση που ακολουθεί ακούγεται ταυτόχρονα με τη φράση του επόμενου ομιλητή.

Κείμενο Η υπογράμμιση σημαίνει ότι οι λέξεις εκφωνούνται με επιπλέον έμφαση.

KEIMENO Οι λέξεις με κεφαλαίο εκφωνούνται δυνατώτερα από τις άλλες.

(κείμενο) Το υλικό εντός τους δεν ακούγεται καλά.

[...] σκόπιμη παράληψη.

(Potter & Wetherell, 2009, σ. 261)

