



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Παιδαγωγική Σχολή

Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία

Διπλωματική Εργασία:

**Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφουν της
συναισθηματική πλευρά της εμπειρίας της οργάνωσης και διοίκησης της
σχολικής καθημερινότητας**

Primary school teachers describe the emotional side of the experience of organizing
and managing school routines.

Της

Νέστορα Ιουλίας

Επιβλέπων καθηγητής: Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής ΠΔΜ

Εξεταστές:

1. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια ΠΔΜ
2. Παπαλόη Εύη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ

Φλώρινα, Ιούνιος 2022

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 4 |
| Περίληψη..... | 5 |
| ABSTRACT | 7 |
| Εισαγωγή | 8 |
| Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ | 14 |
| Κεφάλαιο 1 ^ο : Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία | 14 |
| Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία | 14 |
| Στην ανάλυση λόγου, ο λόγος εξετάζεται με όρους λειτουργίας και κατασκευής. | 15 |
| Οι έννοιες της «λειτουργίας», της «κατασκευής», της «μεταβλητότητας», στην ανάλυση λόγου..... | 16 |
| Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter | 18 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Το συναίσθημα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου | 20 |
| Διαλογική Ψυχολογία..... | 20 |
| Συναισθηματική ετυμολογία..... | 24 |
| Αλληγορία και Μονοφωνία στην ψυχολογία των συναισθημάτων 20 ^{ου} αιώνα. | 26 |
| Θεωρία του Foucault..... | 29 |
| Αλληγορία και η τακτική των συναισθημάτων | 30 |
| William James | 32 |
| Συμπεριφορά και η θυσία των συναισθημάτων..... | 32 |
| NEO-Συμπεριφορισμός | 34 |
| Γνωστική Επανάσταση | 36 |
| Κοινωνική οικοδόμηση- αλληγορική κλίση. | 39 |
| Σχολική μεταρρύθμιση..... | 40 |
| Συναισθήματα και εκπαιδευτική ηγεσία | 41 |
| Συναισθηματικές απαιτήσεις..... | 45 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο Μεθοδολογία έρευνας..... | 47 |
| Μεθοδολογία έρευνας..... | 47 |
| Ημιδομημένη Συνέντευξη | 52 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο Ανάλυση Συνεντεύξεων..... | 53 |
| Ανάλυση εμπειρικών συνεντεύξεων..... | 53 |
| Κεφάλαιο 5ο..... | 65 |
| Διαπιστώσεις- Συμπεράσματα | 65 |
| Κεφάλαιο 6ο..... | 69 |

| | |
|--|----|
| Συζήτηση | 69 |
| Αντί επιλόγου | 70 |
| Περιορισμοί της έρευνας-διαπιστώσεις | 70 |
| Βιβλιογραφία | 71 |
| Παράρτημα 1..... | 78 |
| Παράρτημα 2..... | 79 |

Ευχαριστίες

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

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Ιορδανίδη Γεώργιο καθηγητή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτική Εκπαίδευσης και πρόεδρο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, οποίος μου έδωσε την ευκαιρία να συνεργαστούμε και να ασχοληθώ με τη συγκεκριμένη έρευνα, ενθαρρύνοντας με, έχοντας την καθοδήγησή του συνεχώς και ήταν στο πλευρό μου κάθε φορά που το είχα ανάγκη.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την κ. Κωνσταντινίδου Θάλεια Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας για την συνεισφορά της στην ερευνά μου, τη κ. Εύη Παπαλόη για τη συμμετοχή τους στην εξεταστική επιτροπή.

Τέλος, ευχαριστίες ακόμη θα ήθελα να εκφράσω σε όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι δέχτηκαν να συμβάλλουν στην έρευνα με ιδιαίτερη χαρά και ένα θερμό ευχαριστώ επίσης στον διευθυντή του σχολείου ο οποίος μου επέτρεψε να κάνω την έρευνά μου στο σχολείο τους.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως σκοπό τη καταγραφή και την ανάλυση της υποκειμενικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα συναισθήματά τους καθώς αυτοί αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους, τον διευθυντή, με τους μαθητές και με τους γονείς των μαθητών στο πλαίσιο δραστηριοτήτων οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου. Η παρούσα εργασία αντλεί το θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία από το πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του λόγου. Πιο συγκεκριμένα εστιάζει στα συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενασχόληση τους με θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου στην καθημερινότητά τους.

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

Το ζήτημα των συναισθημάτων και της ηγεσίας στα σχολεία είναι επίσης ιδιαίτερα έντονο. Ενώ όλοι οι διευθυντές επηρεάζονται σαφώς συναισθηματικά από πτυχές της σχολικής ζωής, οι τρόποι με τους οποίους οι άντρες και οι γυναίκες ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις και οι τρόποι με τους οποίους διαβάζονται τέτοιες απαντήσεις είναι συχνά πολύ διαφορετικοί. Τα σχολεία έχουν παραδοσιακά κατασκευαστεί μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει δώσει προτεραιότητα στον ορθολογισμό των συναισθημάτων. Στο πλαίσιο αυτό, οι αποτελεσματικές οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, αναμένεται να είναι ορθολογικές οργανώσεις.

Σε προηγούμενες έρευνες, οι μελέτες σχετικά με τα συναισθήματα επίτευξης επικεντρώνονταν συνήθως σε συναισθήματα που σχετίζονταν με τα αποτελέσματα επίτευξης. Η προοπτική που χρησιμοποιείται εδώ υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα που σχετίζονται με τις δραστηριότητες που σχετίζονται με το επίτευγμα θεωρούνται επίσης ως επιτεύγματα συναισθημάτων. Παραδείγματα συναισθημάτων επίτευξης συναφών με το αποτέλεσμα είναι η χαρά και η υπερηφάνεια που βιώνουν οι μαθητές όταν εκπληρούνται οι ακαδημαϊκοί στόχοι και η απογοήτευση και η ντροπή όταν

αποτυγχάνουν οι προσπάθειες. Ο ενθουσιασμός που προκύπτει από τη μάθηση, η πλήξη που βιώνεται στην εκπαίδευση στην τάξη ή ο θυμός για τις απαιτήσεις εργασίας είναι μόνο μερικά παραδείγματα συναισθημάτων που σχετίζονται με τη δραστηριότητα. Τα συναισθήματα της δραστηριότητας παραδοσιακά έχουν παραμεληθεί από την έρευνα για την επίτευξη συναισθημάτων. Η παρούσα προοπτική συνεπάγεται ότι το πεδίο της υπάρχουσας έρευνας θα πρέπει να διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει και αυτή τη σημαντική κατηγορία συναισθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική ψυχολογία του λόγου, εκπαιδευτικοί, συναισθήματα επίτευξης.

ABSTRACT

The purpose of this thesis is to record and analyze the subjective experience of primary school teachers regarding their emotions as they interact with their colleagues, the principal, the students, and the students' parents in the context of organizational and administrative activities. schools. The present work derives the theoretical and methodological elements from the context of the Social Psychology of discourse. More specifically, it focuses on the emotions that teachers experience when dealing with issues related to the organization and administration of the school in their daily lives.

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

The issue of emotions and leadership in schools is also particularly acute. While all principals are clearly affected emotionally by aspects of school life, the ways in which men and women respond to emotional demands and the ways in which such responses are read are often very different. Schools have traditionally been constructed within a framework that has prioritized the rationality of emotions. In this context, effective organizations, including schools, are expected to be rational organizations.

In previous research, studies of achievement emotions have typically focused on emotions related to achievement outcomes. The perspective used here suggests that emotions associated with achievement-related activities are also seen as emotion achievements. Examples of outcome-related achievement emotions are the joy and pride students experience when academic goals are met and the frustration and shame when efforts fail. Excitement resulting from learning, boredom experienced in classroom training, or anger about work demands are just a few examples of activity-related emotions. Activity emotions have traditionally been neglected by emotion achievement research. The present perspective implies that the scope of existing research should be broadened to include this important category of emotions.

Key words: social psychology of speech, teachers, feelings of achievement.

Εισαγωγή

Στη θεωρία της αξίας ελέγχου, τα συναισθήματα επίτευξης ορίζονται ως συναισθήματα που συνδέονται άμεσα με τις δραστηριότητες επίτευξης ή τα αποτελέσματα επίτευξης. Το επίτευγμα μπορεί να οριστεί απλώς ως η ποιότητα των δραστηριοτήτων ή των αποτελεσμάτων τους όπως αξιολογούνται από κάποιο πρότυπο αριστείας (Heckhausen, 1991). Συμπερασματικά, τα περισσότερα συναισθήματα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή μάθηση και την επιτυχία των σπουδαστών θεωρούνται συναισθήματα επίτευξης, καθώς σχετίζονται με συμπεριφορές και αποτελέσματα τα οποία τυπικά θεωρούνται σύμφωνα με τα πρότυπα της ποιότητας ως μαθησιακά αποτελέσματα και από άλλους. Εντούτοις, δεν είναι όλες οι εκπαιδευτικές τοποθετήσεις σε εκπαιδευτικές ρυθμίσεις. Ειδικότερα, οι κοινωνικές δεξιότητες ασχολούνται συχνά με τις ίδιες ρυθμίσεις, όπως για παράδειγμα, όταν ένας φοιτητής φροντίζει έναν φίλο στην τάξη. Τα επιτεύγματα και οι κοινωνικές αντιλήψεις μπορούν να αλληλοεπικαλύπτονται, οι συναντήσεις κατευθύνονται προς την επίτευξη άλλων (π.χ. περιφρόνηση, φθόνος, ενσυναίσθηση ή θαυμασμός που προκαλείται από την επιτυχία ή την αποτυχία των άλλων • βλέπε (Weiner, 2007).

Παραδείγματα συναισθημάτων επίτευξης συναφών με το αποτέλεσμα είναι η χαρά και η υπερηφάνεια που βιώνουν οι μαθητές όταν εκπληρούνται οι ακαδημαϊκοί στόχοι και η απογοήτευση και η ντροπή όταν αποτυγχάνουν οι προσπάθειες. Ο ενθουσιασμός που προκύπτει από τη μάθηση, η πλήξη που βιώνεται στην εκπαίδευση στην τάξη ή ο θυμός για τις απαιτήσεις εργασίας είναι μόνο μερικά παραδείγματα συναισθημάτων που σχετίζονται με τη δραστηριότητα. Τα συναισθήματα της δραστηριότητας παραδοσιακά έχουν παραμεληθεί από την έρευνα για την επίτευξη συναισθημάτων. Η παρούσα προοπτική συνεπάγεται ότι το πεδίο της υπάρχουσας έρευνας θα πρέπει να διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει και αυτή τη σημαντική κατηγορία συναισθημάτων.

Η διαφοροποίηση της συναισθηματικής δραστηριότητας έναντι των αποτελεσμάτων σχετίζεται με την αντικειμενική εστίαση των συναισθημάτων επίτευξης. Επιπλέον, ως συναισθήματα γενικότερα, τα συναισθήματα επίτευξης μπορούν να ομαδοποιηθούν ανάλογα με το σθένος τους (θετικό έναντι αρνητικού ή ευχάριστο εναντίον δυσάρεστου) και με τον βαθμό ενεργοποίησης που υποδηλώνεται (ενεργοποίηση έναντι απενεργοποίησης, βλ. Επίσης (Linnenbrink, 2007).

Χρησιμοποιώντας αυτές τις τρεις διαστάσεις, τα συναισθήματα επίτευξης μπορούν να οργανωθούν σε μια τρισδιάστατη ταξινόμηση (Pekrum, Goetz, Titz, & Perry, 2002).

Τα συναισθήματα προσελκύουν σημαντική προσοχή μέσα στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία της ηγεσίας. Αυτό περιλαμβάνει και τις δύο βιβλιογραφίες για την ηγεσία (Percival & Tranter, 2004), Reeves 2002) και για την ηγεσία (Lingard et al., 2003, (Beatty, B R; Brew, C R, 2004), Blackmore 1999, (Zembylas, M, 2010)). Υπάρχει μια αυξανόμενη αναγνώριση ότι η ηγεσία στα σχολεία, ειδικά σε περιόδους αλλαγής, συνεπάγεται συναισθηματικές απαιτήσεις όλων των (Sachs & Blackmore, 1998) σχολείων, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των σπουδαστών και των γονέων (Blackmore 1996, Sachs and Blackmore 1998, Hargreaves 2004, Little 1996) . Ενώ η εστίαση σε αυτή την εργασία είναι κυρίως σχετικά με τα συναισθήματα του επικεφαλής, αναγνωρίζουμε την ηγεσία των εκπαιδευτικών στα σχολεία ως σημαντική (Lingard et al., 2003 Hayes et al., 2006), μαζί με τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών (Hargreaves 2004; (Leithwood & Beatty, 2007). Σε αυτή την εργασία δουλεύουμε με την κατανόηση των συναισθημάτων όχι μόνο ως ιδιωτικά ατομικά χαρακτηριστικά αλλά μάλλον τόσο ως συνεργατικά όσο και ως δημόσια (Boler και Zembylas 2003, (Harding, J; Pribram, E D, 2002), Zorn and Boler 2007). Η σπουδαιότητα αυτής της εννοιολογικής σκέψης είναι ότι επιτρέπει την εστίαση στη συγκρότηση συναισθημάτων και ηγεσίας σε κοινωνικά και οργανωτικά πλαίσια και να απομακρυνθεί από τις ουσιαστικές προσεγγίσεις στην ηγεσία και τα συναισθήματα.

Το ζήτημα των συναισθημάτων και της ηγεσίας στα σχολεία είναι επίσης ιδιαίτερα έντονο (Blackmore 1999, Sachs and Blackmore 1998). Ενώ όλοι οι διευθυντές επηρεάζονται σαφώς συναισθηματικά από πτυχές της σχολικής ζωής, οι τρόποι με τους οποίους οι άντρες και οι γυναίκες ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις και οι τρόποι με τους οποίους διαβάζονται τέτοιες απαντήσεις είναι συχνά πολύ διαφορετικοί (Sachs and Blackmore 1998). Για παράδειγμα, οι επιδείξεις θυμού μπορούν να γίνουν αντιληπτές πολύ διαφορετικά όταν εκτελούνται από άνδρες και γυναίκες (Boler 1999). Τα σχολεία έχουν παραδοσιακά κατασκευαστεί μέσα σε ένα πλαίσιο που έχει δώσει προτεραιότητα στον ορθολογισμό των συναισθημάτων (Putnam, L L; Mumby, D K, 1993). Στο πλαίσιο αυτό, οι αποτελεσματικές οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, αναμένεται να είναι ορθολογικές οργανώσεις. Αυτές οι ορθολογικές οργανώσεις είναι θεσμοί στις

οποίες λαμβάνονται δύσκολες αποφάσεις, όπου υπάρχουν σαφείς γραμμές εξουσίας, όπου τα ετήσια επιχειρησιακά σχέδια είναι σαφώς προετοιμασμένα και οι στόχοι τους επιτευχθούν συστηματικά και όπου τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αξιολογούνται μέσω των κοινωνικών αποτελεσμάτων. Μέσα σε μια τέτοια οργάνωση πρέπει να ελέγχονται τα συναισθήματα. Μια απίστευτη οργάνωση, σε αντίθεση με την αποτελεσματική οργάνωση, είναι αυτή όπου τα συναισθήματα θεωρούνται απεριόριστα και ανεξέλεγκτα (Lutz 1990).

Η πρώην οργάνωση είναι αυτή που βασίζεται σε χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζονται από ηγεμονικές μορφές αρρενωπότητας: σκληρή, ελεγχόμενη, αυταρχική, αντικειμενική και αποτελεσματική, όπου επιτυγχάνονται οι στόχοι και όχι μόνο «μιλάμε». Οι τελευταίοι χαρακτηρίζονται από χαρακτηριστικά που κατασκευάζονται πιο συχνά ως θηλυκά: μαλακά, πειραματικά, ρομαντισμένα ή ιδεαλιστικά στοιχεία για τα παιδιά και τη μάθηση και όπου υπάρχει περισσότερη ομιλία παρά δράση (βλέπε (Lingard, B; Douglas, P, 1999), Blackmore 2006). Οι νέοι διαχειριστικοί λόγοι έχουν, όπως σημείωσε ο Blackmore (1996), αρχίζουν να υποστηρίζουν διάφορες πρακτικές που χαρακτηρίζονται ως «θηλυκές», για παράδειγμα, συνεργασία, ανταντακλαστικό διάλογο και κοινή ηγεσία. Εντούτοις, μέσα σε αυτές τις ομιλίες, η αξιοποίηση της λογικότητας δεν έχει διαταραχθεί με κανένα σημαντικό τρόπο.

Στη μελέτη του κύκλου εργασιών των εκπαιδευτικών και των κινήσεων μεταξύ των σχολείων, (Smithers & Robinson, 2005) διαπίστωσαν ότι: Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να παραμείνουν σε σχολεία όπου υπάρχει σαφής αίσθηση του σκοπού, όπου οι δάσκαλοι αποτιμώνται και υποστηρίζονται και, έχουν γίνει συναντήσεις. Ο αντίκτυπος της καλής ηγεσίας θα μπορούσε να αντισταθμιστεί, εντούτοις, από παράγοντες που βρίσκονται σε μεγάλο βαθμό έξω από τον έλεγχο ενός σχολείου, όπως η τοποθεσία, το κόστος ζωής, τα δημογραφικά στοιχεία και τα προσωπικά σχέδια των εκπαιδευτικών. Τα σχολεία είναι ο πρωταρχικός χώρος όπου η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι κατασκευασμένη και μετασχηματισμένη. Η διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο των σχολείων διαμορφώνεται και διαμορφώνει ορισμένες οργανωτικές δομές και σχέσεις εξουσίας και εξαρτάται από την άσκηση της υπηρεσίας από τους δασκάλους (Zembylas 2005). Τα συναισθηματικά στοιχεία της ταυτότητας των εκπαιδευτικών δίνουν νόημα στις εμπειρίες τους (Haviland & Kahlaugh, 1993).

Στην περίπτωση της Sadie, η υπερηφάνεια, η χαρά, η απόλαυση και η αφοσίωση που έδωσε από το σχολικό ήθος που δημιούργησε, την πρόοδο και την επίτευξη των μαθητών της και κυρίως την ικανότητά της να συνδέει με επιτυχία τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις δράσεις της το σχολείο της, αποτελούσε τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής της ταυτότητας - τόσο ως δάσκαλο όσο και ως διαχειριστής.

Αυτά τα θετικά συναισθήματα λειτουργούσαν ως η «κόλλα» της ταυτότητάς της (Haviland and Kahlbaugh 1993), η οποία αντικατόπτριζε βασικά χαρακτηριστικά των σχέσεων εξουσίας και της κοινωνικής δομής μέσα στην οργάνωση στην οποία εργάστηκε και την οποία οδήγησε. Η δημιουργία σχολείων ως οργανισμών που φροντίζουν τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές δεν είναι πλέον μια επιλογή, αλλά μια αναγκαιότητα στο σύγχρονο πλαίσιο της διδασκαλίας. Ο (Nias, 1996) μας θυμίζει - τα συναισθήματα των δασκάλων, «αν και μεμονωμένα, είναι θέμα συλλογικής ανησυχίας» και «οι συνέπειές τους επηρεάζουν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία» (1996: 294). Η ηγεσία του σχολείου διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη συγκέντρωση αυτού του "συλλογικού προβληματισμού", στην καθιέρωση σημαντικών σχέσεων και στην ενθάρρυνση, την παροχή και τη δημιουργία μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης και φροντίδας και μιας αίσθησης συμμετοχής στα σχολεία. Οι επαγγελματικές ταυτότητες και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών έχουν επομένως τα χαρακτηριστικά του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Οι εμπειρίες του Stchel και του Abi δείχνουν ότι θα χάνονταν στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού εάν δεν υπήρξαν θετικές αλλαγές στις οργανωτικές κουλτούρες των σχολείων τους.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα υιοθετώντας την προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου θα προσπαθήσει να συμβάλει στην ανάπτυξη των ήδη υπαρχόντων ερευνών, σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους καθώς μιλούν στην ερευνήτρια για την καθημερινή τους εμπειρία με τους συναδέλφους,, το διευθυντή, τους μαθητές και τους γονείς αναδεικνύοντας τα συναισθήματα τους είτε είναι θετικά είτε αρνητικά.

Η εργασία χωρίζεται σε δυο μέρη. Το θεωρητικό πλαίσιο όπου στηρίχθηκε η συγκεκριμένη μελέτη και στο πρακτικό μέρος που στηρίχθηκε και υλοποιήθηκε η έρευνα αυτή.

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

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

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η προσπάθεια προσέγγισης τους συναισθήματος του λόγου και της έννοιας του νου των εκπαιδευτικών και πως τα συναισθήματα συνδέονται με την καθημερινότητά τους και την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Στη συνέχεια αναφέρεται ο στόχος και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας.

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

Στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η περιγραφή της αναλυτικής διαδικασίας καθώς και η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, δηλαδή οι περιπτώσεις και οι δραστηριότητες που είχαν θετικά και αρνητικά συναισθήματα οι εκπαιδευτικοί και που αναδείχθηκαν από την ανάλυση. Η παρουσίαση συνοδεύεται από παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από τα ερευνητικά δεδομένα καθώς και της ανάλυσής τους.

Η εργασία ολοκληρώνεται με το έκτο κεφάλαιο της συζήτησα όπου επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στα πλαίσια του θεωρητικού προσανατολισμού και των ευρημάτων άλλων ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος. Τέλος,

διατυπώνονται αναστοχαστικές σκέψεις, προτάσεις καθώς και εκτιμήσεις για τη συμβολή της έρευνας.

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

Α' ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο : Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία

Η στροφή στο λόγο στην κοινωνική ψυχολογία

Η εργασία αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την κοινωνική ψυχολογία με θέμα μελέτης το λόγο. Η στροφή στην ανάλυση του λόγου όπως αναφέρουν οι (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011), άρχισε να συγκροτείται στη δεκαετία του 1980 και αποτελεί έκφραση και μέρος ευρύτερων διεργασιών που συχνά περιγράφονται ως κριτική κοινωνική ψυχολογία. Η ανάλυση λόγου αποτελεί ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων στη μελέτη της γλώσσας, οι οποίες πηγάζουν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και 18 διαφορετικές αναλυτικές πρακτικές. Ας σημειωθεί ότι και ο ίδιος ο ορισμός του λόγου αποτελεί σημείο τριβής και συνεχόμενων θεωρητικών αντιπαραθέσεων. Οι διάφορες εκφάνσεις της ανάλυσης λόγου αντλούν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, ο οποίος εφιστά την προσοχή στο γεγονός ότι η ανθρώπινη εμπειρία συμπεριλαμβανομένης της αντίληψης, διαμεσολαβείται ιστορικά, πολιτισμικά και γλωσσικά. Άρα ό, τι αντιλαμβανόμαστε και βιώνουμε δεν είναι ποτέ ευθεία αντανάκλαση των συνθηκών του περιβάλλοντος, αλλά πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια συγκεκριμένη ανάγνωση αυτών των συνθηκών.

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

χρησιμοποιούν τα αποθέματα λόγου για να επιτύχουν διαπροσωπικούς στόχους ενώ η φουκωϊκή ανάλυση ασχολείται με το τι είδος αντικείμενα και υποκείμενα κατασκευάζονται στο πλαίσιο διάφορων συστημάτων λόγου.

Στην ανάλυση λόγου, ο λόγος εξετάζεται με όρους λειτουργίας και κατασκευής.

Η γλώσσα επιτελεί λειτουργίες (συγκεκριμένες ή πιο γενικές), κάνει πράγματα: ζητάει, διατάζει, κατηγορεί, δικαιολογεί, πείθει, δηλαδή εξετάζεται ως κοινωνική δράση σε συγκεκριμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Αυτό αποτελεί τη βάση του σκεπτικού της ανάλυσης λόγου στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας/ψυχολογίας, όπως αυτό διατυπώθηκε από τους (Wetherell & Potter, 1989). Ακόμα η γλώσσα προσεγγίζεται ως μέσο κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας και όχι ως αντανάκλαση μιας ήδη υπάρχουσας συναινετικής πραγματικότητας. Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο η ανάλυση λόγου εστιάζει στην κατασκευή δηλαδή μελετά πώς αναπαρίσταται το αντικείμενο της συζήτησης και η κάθε δήλωση επικεντρώνεται στο πλαίσιο της 19 αλληλουχίας στην οποία προκύπτει. Με άλλα λόγια μελετάται τι προηγείται και τι έπεται από την κάθε δήλωση για να κατανοηθεί το νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνομιλίας. Επιπλέον εστιάζει στη δράση και ποιος αλληλεπιδραστικός στόχος επιτυγχάνεται μέσα από τις συγκεκριμένες κατασκευές. Οι άνθρωποι μιλώντας ή γράφοντας επιτελούν δράσεις και η φύση αυτών των δράσεων μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση λόγου (Wetherell, M., 2005). Συνέπεια αυτού η προτίμηση των ερευνών τους σε νατουραλιστικά υλικά όπως ηχογραφήσεις συζητήσεων στο πλαίσιο της καθημερινής ή θεσμικής ζωής, έγγραφα, τηλεοπτικά προγράμματα, αφηγήσεις κ.ά. Σε αυτή την κατεύθυνση η συνέντευξη θεωρείται ως μια μορφή συνομιλίας. Τέλος, στη ρητορική στην οποία εξετάζει τη δομή της δήλωσης, προκειμένου να είναι πειστική και αληθοφανής, δέχεται αλλά και αναλύει, όλες τις πιθανές εναλλακτικές εκδοχές με στόχο να φανεί, ο ομιλητής ως αξιόπιστος, αμερόληπτος και αντικειμενικός (Wetherell M. , 2005).

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

Ένα από τα ζητήματα που έθεσαν με επιμονή τόσο η θεωρία των γλωσσικών πράξεων όσο και η εθνομεθοδολογία είναι ότι οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα, για να κάνουν πράγματα, να διατάξουν, να ζητήσουν, να πείσουν, εξετάζεται δηλαδή η κοινωνική επίδραση της γλώσσας σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αλληλεπίδρασης. Η έννοια της κατασκευής, της λειτουργίας και της μεταβλητότητας, αποτελούν βασικά 20 συστατικά της Ανάλυσης του λόγου, έτσι όπως παρουσιάζουν οι (Wetherell, M; Edley, N, 2009).

Οι Potter και Wetherell (2009), χρησιμοποιούν τον όρο «λόγος», με την ευρύτερη σημασία του, ο οποίος καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής αλληλεπίδρασης, επίσημης και ανεπίσημης και όλα τα είδη γραπτών κειμένων. Έτσι ο όρος «ανάλυση λόγου» για αυτούς υπονοεί την «ανάλυση οποιασδήποτε μορφής από τις παραπάνω μορφές λόγου» (Potter & Wetherell, 2009). Για τους Potter και Wetherell, ο λόγος αποτελεί θέμα της ανάλυσης αυτό καθαυτό και όχι αναλυτικό απόθεμα που επιτρέπει στους ερευνητές να διατυπώσουν ή να επιβεβαιώσουν υποθέσεις για «οντότητες» που κείνται πέρα από αυτόν. Ο λόγος κατά τη χρήση του επιτελεί λειτουργίες και «κάνει πράγματα» στο τοπικό συγκείμενό του (π.χ δικαιολογίες, δικαιολογήσεις, κατηγοριοποιήσεις, μομφές, επαίνους κτλ). Αυτή την εννοιολόγηση της επιτελεστικότητας της γλώσσας οι Potter και Wetherell την δανείζονται από τη θεωρία των γλωσσικών πράξεων (Austin, 1962) αλλά και πρωτίστως από την ανάλυση συνομιλίας (Heritage & Atkinson, 1984) & (Schelgoff, Jefferson, & Sacks, 1977) για μια συγκριτική αποτίμηση της ανάλυσης της συνομιλίας και της ανάλυσης λόγου.

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

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

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

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

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες διέπονται από αυτή τη θεωρητική και αναλυτική λογική που αντανακλά την προσέγγιση στη μελέτη του λόγου και της ρητορικής που αναπτύχθηκε πρόσφατα στα πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Wetherell & Potter, 1989). Με αυτή την προοπτική, ο λόγος θεωρείται ότι είναι προσανατολισμένος στη δράση (Heritage, 1984) οπ. αναφ. στο (Wetherell & Potter,

1989), δηλαδή κάνει πράγματα προκειμένου να εκπληρώσει αυτό που επιθυμεί ο πομπός, είναι κοινωνική πρακτική και όχι ουδέτερος πομπός της πληροφορίας.

Οι αναλυτές λόγου λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρίες, δίνουν προσοχή στην ασυνέπεια και στις διαφορετικές περιγραφές των λόγων, γιατί έχουν ως στόχο όχι να συλλάβουν τους ανθρώπους να λένε ψέματα αλλά να καταδείξουν τα διαφορετικά και πολλές φορές αντιφατικά νοήματα που εμφανίζονται από κοινού σε οποιοδήποτε λόγο (Prilleltensky & Fox, 2007). Επιπλέον ο ερευνητής που βασίζεται στην κονστρουξιονιστική θεωρία, τον απασχολεί η κοινωνική κατασκευή της ίδιας της «γνώσης» και ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι κατασκευάζουν εκδοχές της πραγματικότητας με τη χρήση της γλώσσας. Ο ερευνητής υποθέτει ότι οι συμμετέχοντες θα κατασκευάσουν διαφορετικές εκδοχές των συμβάντων, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται καθώς και ο ίδιος παίρνει μια συγκεκριμένη θέση, σε σχέση με το πεδίο της έρευνάς του και τις θεωρίες που ακολουθεί και αυτή η θέση λίγο – πολύ μπορεί να δείξει από την αρχή το τι μπορεί να συλλάβει και να παρουσιάσει ως αποτέλεσμα (Jorgensen & Phillips, 2002).

Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter

Η Λογοψυχολογία -Discursive Psychology- παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου ως κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο των ψυχολόγων (Edwards & Potter, 1992). Είναι ένα βασικό εγχειρίδιο που μπορεί μέσω της θεωρητικής και μεθοδολογικής του βάση να συνεισφέρει σε όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Οι ψυχολόγοι αυτού του θεωρητικού προσανατολισμού υποστηρίζουν ότι ο λόγος πρέπει να βρίσκεται στο 23 επίκεντρο της μελέτης και ότι σε όλα τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού και της ανάλυσης θα πρέπει να αναγνωρίζονται η συλλογή των δεδομένων και έπειτα ανάλυση και η διεξαγωγή συμπερασμάτων όπου στην προκειμένη έρευνα είναι η κατασκευή ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Οι Edwards και Potter επικρίνουν τον γνωστικισμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει τη μνήμη και την απόδοση - αιτιακή εξήγηση. Η μνήμη και η απόδοση θεωρούνται ως γλωσσικές πράξεις (περιγραφές, επεξηγήσεις κ.ά.) που γίνονται μέσα σε ακολουθίες δράσης όπως κατηγορίες, υπερασπίσεις, αρνήσεις, αποδοχές. Ο λόγος είναι προσανατολισμένος στις πράξεις και κατασκευαστικός: οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα με τα λόγια και χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιδιώξουν διάφορους σκοπούς και συμφέροντα, ανάλογα με την περίπτωση κάθε φορά. Οι απόψεις των Edwards και Potter σχετίζονται με την κατασκευή, μέσω της γλώσσας της γνώσης και της αλήθειας, της φύσης των στάσεων,

των πεποιθήσεων, της μνήμης και των αποδόσεων (Edwards & Potter, 2012). Ενώ το ενδιαφέρον της λογοψυχολογίας εστιάζει στις περιγραφές των γεγονότων και των ατόμων όταν τα άτομα αλληλεπιδρούν ενώ ο σκοπός των λογοψυχολόγων είναι να δουν πώς αυτές οι περιγραφές υποστηρίζονται ως αληθινές ή ψεύτικες και πώς τα άτομα οργανώνουν την επιχειρηματολογία τους (Edwards & Potter, Discursive psychology, 1992) κάτω από διαφορετικές περιπτώσεις. Εδώ εμπλέκεται το δίλημμα διακύβευσης ή συμφέροντος του ομιλούντα να αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards, J L; Potter, A J, 2012). Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμηση του λόγου του είναι ο «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος», όπου το άτομο, με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμηση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές, για παράδειγμα φράσεις αβεβαιότητας: «ξέρω γω», ή φράσεις ανησυχίας της μνήμης «θυμάμαι» οι οποίες αποτελούν επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012). Οι αναφορές δομούνται και παρουσιάζονται ως γεγονικές κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ρητορικών τεχνικών δόμησης γεγονικότητας οι οποίες οργανώθηκαν σε έναν οδηγό, το μοντέλο λογο- δράσης (DAM) το οποίο εστιάζει σε τρεις βασικούς άξονες: τη δράση, το γεγονός και το συμφέρον, και την λογοδοσία (Edwards, D; Potter, J, 1992). Πρώτη ρητορική τεχνική δόμησης γεγονικότητας είναι η «Επίκληση κατηγορίας» - Category entitlements. Οι ομιλητές με την επίκληση κατηγορίας προβαίνουν στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε διάφορες κατηγορίες. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Edwards & Potter, 1992). Η «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει εντύπωση, στην αντιληπτική ικανότητα του ομιλητή ο οποίος έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Edward & Potter, 1992). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική να παρουσιαστεί ο λόγος του αντικειμενικός, αλλά και πλούσιος από διάφορα στοιχεία και πληροφορίες. Στη «ζωντανή περιγραφή» εντάσσεται και η «ενεργή φωνητικοποίηση»- active voicing, (Edwards & Potter, 1992). Στην ενεργή φωνητικοποίηση- χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή, όπου ο ομιλητής κάνει πιο ρεαλιστικό το λόγο του. Η «Αφήγηση» - Narrative σχετίζεται στενά με τη ζωντανή περιγραφή. Η «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness είναι ρητορικά αντίστροφη της ζωντανής περιγραφής και της αφήγησης. Προκειμένου να

διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής αποφεύγει να δώσει λεπτομέρειες (Edwards & Potter, 1992).

Η «Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού»- Empiricist accounting συναντάται συχνά ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου και των επιστημονικών κειμένων. Τα φαινόμενα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο σα να λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από την παρουσία του ερευνητή. Με τη «Ρητορική επιχειρηματολογίας» - Rhetoric of argument μια αφήγηση φαίνεται ρεαλιστική και λογική και θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη (Edward & Potter, 1992). Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation οι ομιλητές παρουσιάζουν ένα γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Edward & Potter, 1992). Η «Ομοφωνία Συναίνεση και επιβεβαίωση»- Consensus και Corroboration είναι άλλη μια ρητορική τεχνική γεγονικότητας. Σύμφωνα μ' αυτή η τοποθέτηση μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται ο ομιλητής, οδηγεί τους ακροατές στη μη αμφισβήτησή του. (Edwards & Potter, 1992). Οι «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts χρησιμοποιούνται για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Ειδικότερα η λίστα τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου αλλά και του πιο πειστικού επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992). Η έννοια «Έρεισμα»-Footing αναφέρεται στην ρητορική θέση των ομιλητών, η οποία μεταβάλλεται και αλλάζει θέση κάθε φορά με αυτό που θέλει να παρουσιάσει ο ομιλητής σε σχέση με την αφήγηση που δομεί. (Goffman, 1979).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο : Το συναίσθημα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

Διαλογική Ψυχολογία

Η διαλογική ψυχολογία εφαρμόζει τη θεωρία και τις μεθόδους της ανάλυσης λόγου σε ψυχολογικά θέματα. Το είδος της ανάλυσης λόγου που χρησιμοποιείται εδώ προέρχεται από την έθνο-μεθοδολογία και την ανάλυση των συνομιλιών, τη γλωσσική φιλοσοφία, τη ρητορική και την κοινωνιολογία της γνώσης (Billing, 1987)· (Edwards, D, 1997)· Edwards & Potter, 1992 · (Potter, 1996)· (Potter, J; Wetherell, M, 1987) . Έχει εφαρμοστεί ως επί το πλείστον στον τρόπο με τον οποίο οι εκδοχές της πραγματικότητας και της γνώσης συγκεντρώνονται σε κάθε είδους

συζήτηση, από τις επίσημες επιστημονικές εργασίες έως τις καθημερινές συνομιλίες. Αυτός ο προβληματισμός σχετικά με τη γνώση και την πραγματικότητα έχει πάρει τη μορφή κριτικών και αναθεωρήσεων, ως είδη πρακτικών λόγου, με διάφορα πρότυπα ψυχολογικά θέματα, συμπεριλαμβανόμενων των στάσεων, της μνήμης, του εαυτού, της αιτιώδους κατανομής, της θεωρίας γραφημάτων, των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, της κατηγοριοποίησης, της προκατάληψης και της γνωστικής ανάπτυξης .

Η διαλογική ψυχολογία λαμβάνει δύο είδη προσέγγισης σε τέτοια θέματα.

Η μια προσέγγιση εξετάζει πώς οι άνθρωποι μιλούν ή γράφουν για ψυχολογικά ζητήματα. Επομένως, εξετάζουμε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αναφέρουν και λαμβάνουν υπόψη τα γεγονότα στα οποία έχουν συμμετάσχει, έχουν ακούσει ή έχουν γίνει μάρτυρες. Αυτό παρέχει μια αντιληπτική «κατοχύρωση» σχετικά με τα είδη των θεμάτων που έχουν εξετάσει οι παραδοσιακές ψυχολογικές μελέτες, θέματα όπως η μνήμη συμβάντων και η αιτιώδης απόδοση. Ωστόσο η επικάλυψη είναι μερική. Για παράδειγμα, η ψυχολογία της μνήμης δεν ασχολείται με την αναφορά γεγονότων, αν και δεν υπάρχουν και πολλά στην ψυχολογία της μνήμης, δεδομένου ότι τα επιστημονικά κείμενα είναι επίσης εντός του πεδίου εφαρμογής της, στην οποία η ανάλυση λόγου δεν μπορεί κατ' αρχήν να εφαρμοστεί (Edwards, D; Potter, J; Middleton, D, 1992).

Ταυτόχρονα, η μελέτη της αναφοράς των καθημερινών γεγονότων περικόπτει τις συμβατικές ψυχολογικές κατηγορίες, συνδυάζοντας παράλληλα παραδοσιακά ποικίλους τομείς, όπως η μνήμη και η αιτιώδης απόδοση, και εισάγοντας ζητήματα που συνήθως δεν αντιμετωπίζονται σε αυτούς τους τομείς, όπως η λογοδοσία, η μεταβλητότητα σε διάφορες εκδοχές, η ενεργητική-εκτελεστική φύση των καθημερινών θεωρήσεων και οι τρόποι με τους οποίους συγκεντρώνονται και χρησιμοποιούνται οι πραγματικές περιγραφές όλων των ειδών για τις περιόδους παραγωγής τους.

Η άλλη προσέγγιση που λαμβάνει η διαλογική ψυχολογία είναι να εξετάσει πώς χρησιμοποιούνται πραγματικά οι «λαϊκές» ψυχολογικές έννοιες. Οι χρήστες της συνηθισμένης γλώσσας διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο ψυχολογικών εννοιών που αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του καθημερινού λόγου. Αντί να αντιμετωπίζουν αυτές τις έννοιες ως ανεπαρκείς, αντιφατικές, προ-επιστημονικές ιδέες που πρέπει να αντικατασταθούν από τις σωστές μελέτες του μυαλού ή του εγκεφάλου (Stanovich, 1990), η διαλογική ψυχολογία διερευνά τη φύση

και τις χρήσεις τους. Αυτό συνδέει την διαλογική ψυχολογία με άλλες προσεγγίσεις στη χρήση της γλώσσας, συμπεριλαμβανομένης της εννοιολογικής ανάλυσης ή της συνηθισμένης γλωσσικής φιλοσοφίας (Button, Coulter, Lee, & Sharrock, 1995), Coulter, 1990, Harre & Gillett, 1994, Wittgenstein, 1958), τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής εθνογραφίας (Schwartz, Whote, & Lutz, 1992) την ιστορική και τη σύγχρονη πολιτιστική ψυχολογία (Gergen, 1994; (Harre, R; Parrott, W G, 1996); (Stearns & Stearns, 1988), και την ανάλυση συνομιλίας (Edwards J. R., 1995) (Sacks, 1992). Η προσέγγιση που ακολουθείται στις καθημερινές ψυχολογικές αντιλήψεις είναι ότι αυτές είναι οι βάσεις πάνω στις οποίες οι άνθρωποι, για καλύτερα ή χειρότερα, περιγράφουν και αξιολογούν πραγματικά τα πράγματα. Δεν είναι έννοιες που πρέπει να εξεταστεί κατά πόσο συνιστούν ακριβείς αναπαραστάσεις της πραγματικής ζωής του νου. Η εμπειρική τους βάση είναι διαλογική. Οι χρήσεις τους μπορούν να ανακτηθούν και να μεταγραφούν και μπορούμε να τις αναλύσουμε. Αν οι άνθρωποι τις χρησιμοποιούν με ασυνεπή, δεικτικό, ρητορικό τρόπο, τότε ακριβώς αυτό που πρέπει να μελετήσουμε. Είναι μια από τις θεμελιώδεις αρχές της ανάλυσης του λόγου ότι οι παραλλαγές στον τρόπο παραγωγής των εννοιών και των εκδοχών, σε συγκεκριμένες περιπτώσεις και για συγκεκριμένες περιπτώσεις, είναι ακριβώς η βάση πάνω στην οποία ο λόγος εκτελεί ενέργειες.

Τα συναισθήματα συχνά καθορίζονται, τόσο στην επαγγελματική όσο και στη γενική ψυχολογία, σε αντίθεση με τη γνωστική και τη λογική σκέψη. Θεωρούνται φυσικές σωματικές εμπειρίες και εκφράσεις, παλαιότερες από τη γλώσσα, άλογες και υποκειμενικές, ασυνείδητες και όχι σκόπιμες, γνήσιες παρά τεχνητές, συναισθήματα και όχι σκέψεις. Ωστόσο, αντί να υιοθετήσει και να χρησιμοποιήσει τέτοιες κατηγορίες και αντιθέσεις, η διαλογική ψυχολογία εξετάζει εμπειρικά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η επίκλησή τους και ποια είδη αντιληπτικών ενεργειών επιτελούν τέτοιες επικλήσεις. Ο λόγος του νου και του συναισθήματος είναι πρώτα απ' όλα ο λόγος των συμμετεχόντων, είναι πλούσιος και ποικίλος, γεμάτος αντιθέσεις και εναλλακτικές, είναι επίσης αξιοθαύμαστα χρήσιμος στην επεξεργασία των περιγραφών των ανθρώπινων ενεργειών, των διαπροσωπικών σχέσεων και στην διαχείριση των ευθυνών.

Ένα βασικό χαρακτηριστικό του συναισθηματικού λόγου είναι η ανάπτυξη του στην *αφήγηση* και τη *ρητορική*. Οι συναισθηματικοί όροι δεν προκύπτουν απλώς ως μεμονωμένες περιγραφές συγκεκριμένων πράξεων ή αντιδράσεων, αλλά ως τμήματα

αλληλένδετων συνόλων όρων που εμπλέκονται μεταξύ τους (συνθετικά) σε αφηγηματικές ακολουθίες και επίσης (παραδειγματικά) σε ρητορικά ισχυρές αντιθέσεις μεταξύ εναλλακτικών περιγραφών. Η αφηγηματική αλληλουχία και η ρητορική αντίθεση είναι *τρόποι να μιλάμε για τα πράγματα*, τρόποι κατασκευής της αίσθησης των γεγονότων και προσανατολισμός προς τις κανονιστικές και ηθικές τάξεις, προς την ευθύνη και την ενοχή, την πρόθεση και την κοινωνική αξιολόγηση. Οι *κατηγορίες* συναισθημάτων δεν μπορούν να γίνουν αντιληπτές απλώς ως ατομικά συναισθήματα ή εκφράσεις, ούτε και η κατανοητή ανάπτυξή τους μπορεί να περιοριστεί σε ένα είδος αποσπασματικής, γνωστικής κατασκευής νοήματος. Είναι φαινόμενα διαλογής και μπορούν να μελετηθούν ως τέτοια, ως μέρος του τρόπου με τον οποίο η ομιλία εκτελεί κοινωνικές ενέργειες.

Τα συναισθήματα συχνά καθορίζονται σε αντίθεση με τη λογική σκέψη. Θεωρούνται φυσικές σωματικές εμπειρίες και εκφράσεις, παλαιότερες από τη γλώσσα, α-λογες και υποκειμενικές, ασυνείδητες και όχι εσκεμμένες, γνήσιες και όχι τεχνητές, συναισθήματα και όχι σκέψεις, όντως οτιδήποτε παρά κεντρικά θέματα για ένα βιβλίο σχετικά με τον «λόγο και τη γνώση». Ωστόσο, αυτές οι κατηγορίες και οι αντιθέσεις είναι ακριβώς αυτό που σηματοδοτούν τη σημασία τους για την διαλογική ψυχολογία. Η σημασία τους εδράζεται στον τρόπο με τον οποίο κατανοούνται, πώς μπορούν να οριστούν και ειδικά στο πώς οι διαφορετικές συναισθηματικές κατηγορίες αντιπαρατίθενται με εναλλακτικά συναισθήματα, με μη συναισθηματικές καταστάσεις, με ορθολογική συμπεριφορά, και ούτω καθεξής, μέσα στην διαλογική κατασκευή της πραγματικότητας και του νου.

Ο συναισθηματικός λόγος είναι πλούσιος και ποικίλος, γεμάτος αντιθέσεις και εναλλακτικές λύσεις, και θαυμάσια χρήσιμος στην επεξεργασία των περιγραφών των ανθρώπινων πράξεων, των διαπροσωπικών σχέσεων και στην διαχείριση των ευθυνών. Η διαλογική ψυχολογία του συναισθήματος ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι μιλάνε για συναισθήματα, είτε μέσα από την δική τους «ομολογία» είτε «αποδίδοντας» τα σε άλλους ανθρώπους. Η διαλογική ψυχολογία ασχολείται επίσης με το πώς οι άνθρωποι χρησιμοποιούν συναισθηματικές κατηγορίες όταν μιλάνε για άλλα πράγματα. Ο συναισθηματικός λόγος είναι ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ομιλίας για τα γεγονότα, τις ψυχικές καταστάσεις, το μυαλό και το σώμα, τις προσωπικές διαθέσεις και τις κοινωνικές σχέσεις. Χρησιμοποιείται για να κατασκευάσει τις ενέργειες και τις δράσεις ως άλογες, αλλά, εναλλακτικά, τα ίδια τα συναισθήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν ως γνωστικά και με ορθολογική βάση.

Οι συναισθηματικές κατηγορίες χρησιμοποιούνται στην ανάθεση αιτιών και κινήτρων σε ενέργειες, σε κρίσεις (κριτικές), σε δικαιολογίες και στην απόδοση ευθυνών. Οι συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να μορφοποιηθούν τα πράγματα στα οποία αποδίδονται αιτίες και ευθύνες (από την άποψη της ύπαρξης πρότερων αιτιακών συμβάντων ή προδιαθέσεων, τάσεων, κτλ), όπως οι ευθύνες (μετέπειτα δράσεων και εκδηλώσεων), καθώς επίσης και ως απόδειξη για το τι είδους γεγονότα ή ενέργειες προηγούνται ή ακολουθούν. Για παράδειγμα, ο θυμός ή ο κατευνασμός, είτε εκτελείται σωματικά είτε προκαλείται γλωσσικά, μπορεί να χρησιμοποιηθούν / ληφθούν για να σηματοδοτήσουν ότι κάτι είναι λάθος ή προβληματικό σε οτιδήποτε απευθύνονται, λειτουργώντας ως «συντομογραφικές διατυπώσεις του γεγονότος» (Buttny, 1993)

Τα συναισθήματα δεν αντιπαραβάλλονται μόνο με τις γνωστικές γνώσεις (τόσο λογικές όσο και μη) τόσο στο «λαϊκή» όσο και στην επαγγελματική ψυχολογία, αλλά υπάρχουν και γνωσιακές θεωρίες των συναισθημάτων και μάλιστα γνωστικά μοντέλα που ουσιαστικά καταργούν ή εξηγούν απόλυτα τις συναισθηματικές κατηγορίες. Υπάρχουν όμως και εξηγήσεις της γνώσης με βάση το συναίσθημα, πάνω σε αυτά που σκέφτονται οι άνθρωποι, και γιατί σκέφτονται ένα πράγμα παρά ένα άλλο (ζήλια, κακία, εμμονή, προκατάληψη, κλπ). Αυτό που διακυβεύεται τόσο στην γενική όσο και στην επαγγελματική διαλογική ψυχολογία, δεν μόνο οι διακριτές χρήσεις των συναισθηματικών όρων, αλλά και το καθεστώς των συναισθημάτων ως υπερέχουσα και επεξηγηματική κατηγορία. Ένα σημαντικό θέμα αυτού του κεφαλαίου είναι ο ρητορικός σχεδιασμός και η χρήση των κατηγοριών συναισθημάτων. Το θέμα αυτό αναπτύσσεται εμπειρικά, μέσω της ανάλυσης διάφορων υλικών συνομιλίας και κειμένου, αλλά και κριτικά, μέσω της εξέτασης των σημασιολογικών και γνωστικών προσεγγίσεων του λόγου των συναισθημάτων, σε συνδυασμό με διάφορες ιστορικές και ανθρωπολογικές προοπτικές.

Συναισθηματική ετυμολογία

Οι κοινωνικές κονστρουκτιβιστικές μελέτες του συναισθήματος μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρία σχετικά είδη: ιστορικά, ανθρωπολογικά και διαλογικά. Κάθε ένα από αυτά ασχολείται με την διερεύνηση της «οντολογικής, εννοιολογικής και χρονικής προτεραιότητας του δημόσιου χώρου» (Harre, 1983: 114). Δεν γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ του συναισθηματικού «λόγου» και των ίδιων των «συναισθημάτων», δεδομένου ότι τα συναισθήματα είναι ισοδύναμα με τα συναισθήματα που θεωρούνται,

πως δηλαδή ερμηνεύονται και συνιστούν αντικείμενο συζήτησης ως κατανοητές κοινωνικές παραστάσεις: «προσέξτε πώς χρησιμοποιείται το ψυχολογικό λεξιλόγιο - τότε θα ξέρουμε τι χρησιμοποιείται!» (Harre, 1983: 115, βλέπε Coulter, 1979, 1986). Αμφότερες η «λαϊκή» ψυχολογία και η επαγγελματική ομολογός της είναι προσπελάσιμες ως σύνολο πρακτικών, περιγραφών και εξηγήσεων που έχουν την πολιτισμική και ιστορική τους τροχιά, διαθέσιμες σε μια κονστρουκτιβιστική ανάλυση (Gergen, 1995).

Ο Rom Harre σημειώνει ότι ενώ μερικά συναισθήματα στην τρέχουσα χρήση μπορούν ιστορικά να χρονολογούνται σε πρόσφατες περιόδους (η ρομαντική αγάπη για παράδειγμα, (Repetto & Gillis, 1988), «κάποια συναισθήματα και διαθέσεις που κάποτε είχαν μεγάλη σημασία για έχουν εξαφανιστεί ή έγιναν παρωχημένες. . . [για παράδειγμα] το εξαφανισμένο αίσθημα “accidie” και η απαρχαιωμένη διάθεση της μελαγχολίας» (1983: 126). Συνεχίζει, κάνοντας λόγο για μια σύγκριση και αντίθεση μεταξύ μελαγχολίας και μιας από τις σύγχρονες απογόνους της, την κλινική κατάθλιψη (1983: 126). Το επιχείρημα του Harre είναι ότι η προέλευση και η εξαφάνιση των συναισθημάτων και των συναισθηματικών όρων είναι ταυτόχρονα αναδιαρθρώσεις της μορφοποίησης των ηθικών τάξεων, των κοινωνικών σχέσεων και της ευθύνης. Αυτές δεν είναι απλώς και μόνο αλλαγές του λεξιλογίου, ενώ η εσωτερική (ή εξωτερική) συναισθηματική ζωή μας παραμένει η ίδια. Τα ίδια τα συναισθήματα είναι κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένα.

Το accidie ήταν ένα μεσαιωνικό συναίσθημα, που σχετίζονται με τη θρησκευτική αμαρτία της οκνηρίας. Συνδέεται με την αδράνεια και τη δυστυχία (ή κάτι που προσεγγίζει με ότι σημαίνουν αυτές οι λέξεις σήμερα), όσον αφορά την παραμέληση των καθηκόντων προς τον Θεό. Η συσχέτιση ανάμεσα στην αδράνεια και τη δυστυχία ήταν μέρος της ιδέας ότι η εκτέλεση των καθηκόντων προς τον Θεό θα έπρεπε να είναι ένα ευχάριστο ζήτημα και όχι μια απρόθυμη υποχρέωση. Το να σηκωθούμε και να κάνουμε πράγματα και να μην είμαστε συμπεριφορικά χαλαροί δεν αρκούσε. Η ανάπτυξη, η αλλαγή και η παρακμή του συναισθήματος ήταν εγγενώς συνδεδεμένη με τα κοινωνικά πρότυπα και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις (Wenzel, 1960) και καθορίστηκε σε σχέση με μια μεταβαλλόμενη θρησκευτική ηθική τάξη. Έτσι, η αδράνεια και η αναβολή παραμένουν ακόμα ανάμεσα στις αποτυχίες μας, αλλά τα συναισθηματά μας εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο, καθορίζονται με αντιπαραβολή στο πλαίσιο μιας διαφορετικής ηθικής τάξης, η οποία χονδρικά μοιάζει με την ηθική της υλικής παραγωγής» (Harre, 1983: 129). Και πάλι,

δεν είναι απλώς ότι νιώθουμε τα ίδια πράγματα, αλλά μαθαίνουμε να τα αποκαλούμε με διαφορετικά ονόματα. Είναι ότι τα συναισθήματα και τα ονόματα που τα ονομάζουμε είναι εγγενώς συνδεδεμένα με τις κοινωνικές συνθήκες, τα δικαιώματα και τις ευθύνες, οι οποίες αλλάζουν ιστορικά και διαφέρουν μεταξύ των πολιτισμών .

Οι ιστορικές μελέτες των αλλαγών στις έννοιες των συναισθημάτων στα αγγλικά (Stearns & Lewis, 1998) είναι σημαντικές για την εδραίωση της πολιτιστικής σχετικότητας και της εξειδίκευσης όχι μόνο των σημερινών συνόλων των συναισθηματικών όρων αλλά και της γενικής «συναισθησιολογίας» (emotionology) που είναι ενσωματωμένη στα πιο σύγχρονα τεχνικά μοντέλα της ψυχολογίας (Gergen, 1995). Για παράδειγμα, υπάρχει μια έννοια κοινής λογικής, η οποία μπορεί να εντοπιστεί ετυμολογικά, από τα συναισθήματα ως ιδιωτικά, υποκειμενικά συναισθήματα που εκφράζονται εξωτερικά (και κάπως ασαφή και υποκείμενα στην «μεταμφίεση») στη συμπεριφορά.

Μια παρατήρηση του θαυμάσιου πληροφοριακού λεξικού της Οξφόρδης (1994) αποκαλύπτει ότι πριν από τις υποκειμενικές έννοιες της λέξης «συναίσθημα» (από τη λατινική *emovere* «να μετακινηθούν») προηγήθηκαν φυσικές, σωματικές και γεωγραφικές σημασίες.

Η αρχική αίσθηση του συναισθήματος είναι αυτή της σωματικής κίνησης (Harre & Gillet, 1994), έτσι ώστε ο τρόπος που η λέξη έχει συσχετιστεί με τα εσωτερικά συναισθήματα φαίνεται να είναι σχεδόν μια ιστορική ανακεφαλαίωση του Wittgenstein: τα αισθητά συναισθήματα είναι τα είδη υποκειμενικών εμπειριών που έχουν συνδεθεί περιγραφικά με δραστηριότητες που περιγράφονται δημόσια. Η έννοια μιας γενικής τάξης «συναισθημάτων» ως «ακούσιων λειτουργιών» μιας εσωτερικής πνευματικής ζωής, η οποία διακρίνεται διανοητικά από τις γνωστικές και τις εθελοντικές καταστάσεις και «αποτυπώνεται στις αντιθέσεις τους», συμπίπτει με την προέλευση της ψυχολογίας τον δέκατο ένατο αιώνα ως εργαστηριακός γνωστικός τομέας που βασίζεται σε φιλοσοφικές κατηγορίες και σε κοινές λογικές υποθέσεις της σύγχρονης γλωσσικής χρήσης.

Αλληγορία και Μονοφωνία στην ψυχολογία των συναισθημάτων 20^{ου} αιώνα.

Πολλές προσπάθειες για να προσδιοριστούν τα συναισθήματα και να διευκρινιστούν τα χαρακτηριστικά τους έχουν κοσμήσει το διανοητικό τοπίο για πάνω

από 2000 χρόνια. Ιδιαίτερος αξίζει να σημειωθούν 2 χαρακτηριστικά αυτής της συνεχούς συνομιλίας: πρώτον η υπόθεση του ψηλαφητού και δεύτερον η συνέχεια της δημόσιας συζήτησης. Στην προηγούμενη περίπτωση μέχρι τον παρόντα αιώνα έχει υπάρξει μικρή αμφισβήτηση άκαμπτης ύπαρξης των συναισθημάτων.

Ταυτόχρονα αυτές οι βαθιά οντολογικές δεσμεύσεις αντιστοιχίζονται επίσης με μια οπτική κακοφωνία ανταγωνιστικών απόψεων πάνω στον χαρακτήρα των συναισθημάτων- στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους, την προέλευσή, τις εκδηλώσεις και την σημασία στις ανθρώπινες σχέσεις. Για τον Αριστοτέλη τα συναισθήματα συνίστανται «ως κινήσεις της ψυχής». Για τον Aquinas τα συναισθήματα βιώνονται από την ψυχή αλλά ήταν προϊόντα των αισθητήριων ορμών. Ο Descartes απομόνωσε συγκεκριμένα «πάθη της ψυχής» που λόγω των κινήσεων του ζωτικού πνεύματος (φυσική ζωντανία) αναδύουν στον εγκέφαλο. Έναν αιώνα μετά και ο Spencer στο βιβλίο του «Οι εκφράσεις των συναισθημάτων στον άνθρωπο και στα Ζώα» προσπάθησαν να τοποθετήσουν τα συναισθήματα σε μια φαινομενικά πιο βέβαιη βιολογική βάση.

Αυτή η διαχρονικότητα των συζητήσεων απεικονίζουν πιο αποτελεσματικά με το να ληφθούν υπόψη τα ίδια τα «αντικείμενα μελέτης» αυτά που αναγνωρίζονται ως ένα συναίσθημα. Για παράδειγμα ο Αριστοτέλης αναγνώρισε την συνδιαλλακτικότητα, την αυτοπεποίθηση, την φιλανθρωπία, την τραχύτητα, την μνησικακία, την άμυλα, την λαχτάρα και τον ενθουσιασμό ως συναισθηματικές καταστάσεις όχι λιγότερο διαφανείς (ολοφάνερες) από τον θυμό ή την χαρά. Κι όμως στις εξηγήσεις τους στον 20ο αιώνα, ούτε ο (Tomkins, 1962) ούτε ο (Izard, C E., 1977) δεν αναγνωρίζουν αυτές τις καταστάσεις ως συστατικά του συναισθηματικού τομέα.

Ο Aquinas πιστεύει ότι η αγάπη, η επιθυμία, η ελπίδα, και το κουράγιο ήταν όλα κεντρικά συναισθήματα και ενώ ο Αριστοτέλης συμφωνούσε στην περίπτωση της, αγάπης, όλες αυτού του είδους οι καταστάσεις φτάνουν να είναι σχεδόν κατ' ουσία μη αναγνωρισμένες από τον Tomkins και Izard. Ο Hobbes αναγνώρισε ως συναισθηματικές καταστάσεις την απληστία, την πολυτέλεια, την περιέργεια, την φιλοδοξία, την καλοσύνη, την δεισιδαιμονία και την βούληση, καμία εκ των οποίων δεν πληρή της προϋποθέσεις ως τέτοια κατάσταση στην σύγχρονη ψυχολογία.

Οι Tomkins και Izard συμφωνούν στο ότι η έκπληξη είναι ένα συναίσθημα, μια πίστη που όντως θα μπερδεύε τους περισσότερους προκατόχους τους. Ωστόσο, εκεί

όπου ο Izard πιστεύει ότι η θλίψη και η ενοχή είναι τα μείζοντα συναισθήματα, αποτυγχάνουν να τα χαρακτηρίσουν στην ανάλυση του Tomkins, ενώ ταυτόχρονα ο Tomkins βλέπει τη θλίψη (δυστυχία) ως ένα κεντρικό συναίσθημα, ενώ ο Izard όχι.

Υπάρχει μια κάποια ειρωνεία που βρίσκεται εντός αυτών των δύο χαρακτηριστικών της συναισθηματικής συζήτησης- το χειροπιαστό και η διαχρονικότητα. Αν τα συναισθήματα απλώς υπάρχουν ως ολοφάνερα, διαφανή χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ύπαρξης τότε γιατί είναι τόσο δύσκολο να επιτευχθεί μια μονοδυναμία; Υπάρχει ευρεία συμφωνία μέσα στις επιστημονικές κοινότητες σχετικά με, για παράδειγμα, τους χημικούς πίνακες, την γενετική σύσταση και την κίνηση των πλανητών- και εκεί όπου έχουν αναπτυχθεί διαφωνίες, έχουν επίσης γίνει διαβήματα για την πίεση της ονοματολογίας προς μια μεγαλύτερη ομοιομορφία. Τότε γιατί η επιστημονική σύγκλιση στην περίπτωση των συναισθημάτων είναι τόσο ακαθόριστη και απατηλή;

Ένας τουλάχιστον σημαντικός λόγος για τον αδιάκοπο ισχυρισμό απορρέει από μία πιθανή πλάνη, δηλαδή την πλάνη της άστοχης ακρίβειας του Whitehead. Θα μπορούσε κανείς να υποπτευθεί ότι εργαζόμαστε μέσα σε μια παράδοση όπου λανθασμένα μεταχειριζόμαστε τα θεωρητικά αντικείμενα του νοερού μας λεξιλογίου ως χειροπιαστά και όπου οι ίδιες ονομασίες είναι που θέτουν περισσότερες αμφίβολες ιδιότητες. Λόγω του ότι υπάρχουν λέξεις όπως «αγάπη», «θυμός» και «ενοχή», υποθέτουμε ότι θα πρέπει να υπάρχουν συγκεκριμένες καταστάσεις στις οποίες αναφέρονται. Και αν αυτό συμβαίνει, υποθέτουμε ότι συνεχόμενες μελέτες θα τακτοποιήσουν το ζήτημα σωστά. 2000 χρόνια δεν υπήρξε επαρκής χρόνος για να επιτευχθεί αυτό ο στόχος και η τελευταία χιλιετία είναι αυτή που οδήγησε αναπόφευκτα στη υπόθεση ότι δεν υπάρχουν τέτοιες απομονώσιμες συνθήκες μέσα στα άτομα που να αναφέρονται τέτοιοι όροι (ή στο ελάχιστο, οι όροι δεν είναι καθοριστικοί δείκτες τέτοιων καταστάσεων).

Αυτή η τελευταία πιθανότητα έχει γίνει πολύ πιο λογική μέσα στα τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα μέσα στην ανάπτυξη μιας συνηθισμένης και κοινής γλωσσικής φιλοσοφίας. Οι «Φιλοσοφικές Έρευνες» του Wittgenstein (1953) υπήρξαν το μεγαλύτερο κίνητρο σε αυτήν την περίπτωση και με το να αμφισβητεί την αναφερόμενη βάση του διανοητικού κατηγορούμενου και με το να προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο για απολογισμό σε τέτοιες συζητήσεις.

Η διανοητική γλώσσα καθίσταται σημαντική όχι από την υπεροχή της ικανότητάς της να αποκαλύπτει, να επισημαίνει ή να περιγράφει νοητικές καταστάσεις αλλά από τη λειτουργία της στην κοινωνική συναλλαγή. Η πρόκληση που τέθηκε από τις ιδέες των παραδοσιακών δυαδικών θεωριών της γνώσης, επεκτάθηκαν αποτελεσματικά στα έργα των (Ryle, 1949) και (Austin J. L., 1962). Άλλοι λόγοι όπως ο (Kenny, 1963) κι (Anscombe, 1976) συνέχισαν την εξερεύνηση διαφόρων λειτουργιών, προβλημάτων και φιλοσοφικών προκλήσεων των όρων των διανοητικών καταστάσεων στην καθημερινή τους χρήση.

Καθώς επεκτείνεται η άποψη του Wittgenstein, η πιθανότητα να παραποιηθούν οι επιστημονικές προτάσεις για τις συναισθηματικές καταστάσεις γίνεται όλο και περισσότερο προβληματική (Βλέπε Gergen, 1994). Αυτός ο προβληματισμός οχυρώνεται από ουσιαστικές συλλογές γραφής και στην ιστορία της επιστήμης και στην κοινωνιολογία της γνώσης, επιδεικνύοντας τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαδικασίες στην εργασία αποδίδοντας διάφορους επιστημονικούς ισχυρισμούς καταληπτούς και αποδεκτούς.

Το σημαντικό σημείο της παρούσας προσφοράς είναι ότι αυτά τα ποικίλα επιχειρήματα μαζί ενθαρρύνουν την θεώρηση των θέσεων της πραγματικότητας της επιστημονικής ψυχολογίας, ανεξάρτητα από τις μεθόδους και τα ευρήματα που χρησιμοποιούνται τυπικά ως δικαιολογητικές βάσεις μέσα στο πεδίο.

Θεωρία του Foucault

Τα συγγράμματα του Foucault (1978-1979) πάνω στην γνώση και την εξουσία είναι αποδοτική καταχώρηση στην παρούσα ανάλυση. Για τον Foucault, η γλώσσα αποτελεί ως ένα μέγιστο μέσο για την διεξαγωγή των σχέσεων. Επειδή η γλώσσα απαρτίζει αυτό που εμείς λαμβάνουμε ως τον «κόσμο» και λογικοποιεί την μορφή της πραγματικότητας που δημιουργήθηκε έτσι, επίσης εξυπηρετεί ως μια κοινωνική δύναμη δεσμών. Δρώντας μέσα στη γλώσσα, οι σχέσεις εξουσίας και προνομίων υποστηρίζονται. Και με την ενασχόληση με την περαιτέρω κυκλοφορία της μιας μορφής γλώσσας, επεκτείνεται η παράταξη των σχέσεων εξουσίας.

Έτσι καθώς εξελίσσονται οι κλάδοι όπως η ψυχολογία, η ψυχιατρική και η κοινωνιολογία λειτουργούν ως παρεκβατικά καθεστώτα. Προσδιορίζουν έναν κόσμο και έναν κανονιστικό τομέα δράσης. Όσο αυτές οι γλώσσες επεξεργάζονται και διασπείρονται, τόσο επεκτείνεται και η διαμόρφωση της εξουσίας. Με αυτήν τη

λογική, οι σχέσεις εξουσίας κατέχουν μια αποδοτική-παραγωγική ιδιότητα, Η σχετικότητα αυτής της οπτικής για την ψυχολογία έχει παρουσιαστεί αποτελεσματικά στην ανάλυση της Rose (1985-1990) για την θεωρία της ψυχολογίας καθώς και τις μετρήσεις της ως μορφές πολιτισμικού ελέγχου.

Κι όμως, υπάρχει μια ισχυρή τάση στην δουλειά του Foucault να διαχειρίζεται τα παρεκβατικά καθεστώτα ως ενιαίες μορφές. Δηλαδή αυτό σημαίνει ότι τα καθεστώτα τείνουν να αντιμετωπίζονται ως συνάφειες εσωτερικά και επιτυχημένα ηγεμονικά. Η διαμόρφωση της γνώσης και η αύξηση της εξουσίας τακτικά ενισχύουν το ένα το άλλο σε μια κυκλική διαδικασία. Είναι ένας πολλαπλασιασμός των επιδράσεων της εξουσίας μέσω της διαμόρφωσης και συσσώρευσης νέων μορφών γνώσης. Αυτές οι γραμμές επιχειρημάτων έχουν επίσης οχυρωθεί από την θεωρία του Marxist ειδικά εμπνέεται από τον Althusser για μια ενοποιημένη, ηγεμονική τάξη.

Αλληγορία και η τακτική των συναισθημάτων

Η κατάσταση της ψυχολογικής έρευνας στην αλλαγή του αιώνα ήταν λεπτή. Οι λόγιοι και στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες αγωνίζονταν να επιτύχουν την αναγνώριση σε μια μονοδική ψυχολογική επιστήμη, ανεξάρτητα από τους φιλοσοφικούς της προγόνους και επίσης ανεξάρτητη από παρακείμενες και ήδη καθιερωμένες επιστήμες(ιδιαίτερα από την ιατρική- φαρμακολογία και την βιολογία). Ταυτόχρονα, αν ένας τέτοιος κλάδος επικυρωνόταν μέσα στην ακαδημία η λογική του θα έπρεπε να κατορθώσει για γίνει καταληπτή μέσα στον ίδιο τον κλάδο όπως και στους άλλους κλάδους. Επιπλέον, ένας τέτοιος κλάδος θα έπρεπε ιδανικά να απολαμβάνει την επιβεβαίωση ενός ευρύτερου, μορφωμένου κοινού. Αυτό συνέβαινε ιδίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, με ιδιαίτερη έμφαση στα πραγματικά αποτελέσματα πολυμαθών εργασιών (Manicas, 1991). Από την άποψη της παρούσας ανάλυσης, η κεντρική πρόκληση για την ψυχολογία ήταν να παράξει μορφές αυτό-αντιπροσώπευσης που ταυτόχρονα θα μπορούσαν να είναι ελκυστικά σε ακροατήρια μέσα στην ακαδημία μεταξύ μορφωμένου κοινού- επιπρόσθετα στην ίδια την συναδελφότητα.

Εξαιτίας των μακροχρόνιων πεποιθήσεων στα συναισθήματα γενικότερα μέσα στην κουλτούρα ένα κλάδος που θα μπορούσε εν τέλει να δια φωτίσει τον χαρακτήρα και την λειτουργία τους θα αποκτούσε την υπόσχεση της χορήγησης πληροφοριών και υπηρεσιών προς την κοινωνία.

Ταυτόχρονα, η προσάρτηση της ομιλίας των συναισθημάτων δεν έγινε χωρίς κινδύνους. Ισχυρές διεκδικήσεις στην ακεραιότητα των ζητημάτων για τα συναισθήματα μπορούσαν να απειλήσουν τις επενδύσεις ακόμη και των εδραιωμένων κλάδων, περιθάλποντας έτσι την πολιτική εχθρότητα. Επιπλέον, για την ψυχολογία το να μεταχειριστεί της εδραιώμενες μορφές περιγραφής και αιτιολόγησης θα μπορούσε ταυτόχρονα να απειλήσει τις αξιώσεις της να είναι ένας ξεχωριστός και ανεξάρτητος κλάδος. Επιπρόσθετα σε αυτά τα προβλήματα, η ομιλία των συναισθημάτων υπηρέτησε επίσης ο στυλοβάτης για τον πολιτικό ρομαντισμό.

Υπήρχε ένα πλούσιο και συναρπαστικό λεξιλόγιο πάνω στο οποίο θα μπορούσε να προχωρήσει η ψυχολογική έρευνα. Είναι ιδιαίτερης σημασίας ότι ο Averill(1990) διαχωρίζει ανάμεσα από πέντε μέγιστες αλληγορίες που είναι διαθέσιμες στη ψυχολογική επιστήμη από διαλόγους προηγούμενων αιώνων: τα συναισθήματα της ανθρώπινης φύσης ως 1) εσωτερικά αισθήματα(εμπειρίες) 2) ψυχολογικοί αντίλογοι 3) ζώδης παρορμήσεις 4)νοήματα του νου και 5) κινητήριες δυνάμεις (ζωτική ενέργεια).

Για παράδειγμα μια θεωρία που αξιώνει ότι τα συναισθήματα είναι θεμελιωδώς εσωτερικές αισθήσεις μπορεί να θέσει την φυσιολογία σε δεύτερη θέση (απλά ως συνοδεία ή αναγωγιστική παράλληλα) και μπορεί να λειτουργήσει χωρίς προβλήματα δίχως αναφορά σε παρορμήσεις, νοσήματα ή κινητήριες δυνάμεις. Παρομοίως, με την πλήρη επέκταση της αλληγορίας της φυσιολογίας «τα συναισθήματα» γίνονται είτε ένα δευτερεύον συμβάν είτε απολύτως ύποπτα.

Οι θεωρητικοί που ασχολούνται με τη κινητήρια δύναμη μπορούν να μειώσουν τα αισθήματα και τη φυσιολογία σε μια κατάσταση συμβάντος των κινητήριων δυνάμεων μπορούν να ισχυριστούν ότι τέτοιες ομιλίες είναι αναγωγικές περιγραφές (και σε μεγάλο βαθμό άσχετες) και μπορούν να ισχυριστούν να πλήρως δυναμική επεξήγηση χωρίς αναφορά στις ζώδεις παρορμήσεις.

Η αλληγορία των εσωτερικών αισθημάτων έχει υπάρξει ιδιαίτερα ελκυστική στην εδραίωση της ψυχολογίας ως ένας ανεξάρτητος κλάδος στο Γερμανικό περιβάλλον. Ωστόσο μια τέτοια αλληγορία μειώνει την ψυχολογία στην μελέτη των ενσυνείδητων καταστάσεων και έτσι στο Αμερικανικό περιβάλλον, δεν κατάφερε να ανταποκριθεί στα μέτρα της πραγματιστικής χρησιμότητας. Αν το πεδίο προσπαθεί να ελκύεται σε άλλους κλάδους χωρίς να παρεισδύει στους αυτό-προσδιορισμούς τους και να προσπαθεί να αποκτήσει αξιοπιστία και εντός και εκτός της ακαδημίας, τότε η

ευνοϊκή επιλογή φαίνεται να είναι η πολυφωνία. Που σημαίνει ότι οι πιο ρητορικά ισχυρές ομιλίες θα πρέπει να είναι αυτές που υποκρύπτουν πολλαπλές αλληγορίες.

William James

Μέσα στις δεκαετίες που ακολούθησαν οι Lotze & Fechner στην Γερμανία και ο Lange στη Δανία προσπάθησαν να ενσωματώσουν το νου και το σώμα σε μια μοναδική θεωρία συναισθημάτων. Για το κάθε ένα υπήρχε μία διαχρονική σχέση ανάμεσα στο νου ως το κέντρο των αισθήσεων και σε καθοριστικά συνδεδεμένες διαδικασίες φυσιολογίας. Για κάθε ένα η ψυχολογική και η βιολογική έρευνα ήταν αλληλοεξαρτώμενες. Για την Αμερικανική ψυχολογία το έργο του William James ήταν ζωτικής σημασίας λαμβάνοντας υπόψιν:

«Οι σωματικές μεταβολές ακολουθούν κατευθείαν την αντίληψη του υπάρχοντος γεγονότος και..Τα συναισθήματά μας για τις ίδιες μεταβολές όπως αυτές συμβαίνουν IS του συναισθήματος. Η κοινή λογική λέει ότι χάνοντας την περιουσία μας, λυπούμαστε και θρηνούμε, όταν συναντάμε μια αρκούδα τρομοκρατούμαστε και τρέχουμε.. Η υπόθεση που πρέπει να υπερασπιστεί εδώ λέει ότι αυτή η σειρά αλληλουχιών είναι εσφαλμένη... (Μάλλον) λυπόμαστε επειδή κλαίμε, φοβόμαστε επειδή τρέμουμε» (James, 1890).

Όπως είναι φανερό, τα συναισθήματα είναι το υποπροϊόν 2 αλληλεπιδραστικών συνθηκών, ένα βιολογικό γεγονός από τη μία μεριά και ένα πρότυπο αισθήσεων από την άλλη. Επί της ουσίας ο James συνέδεσε τις ομιλίες της φυσικής και της αισθητήριας πραγματικότητας με τέτοιο τρόπο ώστε η συναισθηματική ζωή δεν μπορούσε να γίνει κατανοητή από έναν πιο αναγωγικό κλάδο. Χρειαζόταν και τα δύο. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να μαντέψει τη πιθανότητα μιας ενιαίας ψυχολογίας, ενός κλάδου που απαιτεί τη δική του ταυτότητα έξω από τη βιολογία, αλλά να είναι με ασφάλεια συνδεδεμένος με αυτήν την πιο εδραιωμένη παράδοση.

Τέλος η έμφαση του James στις αισθήσεις ήταν δύσκολο να εξαργυρωθεί από την άποψη ευρύτερων δογματικών απαιτήσεων. Τότε η πρόκληση για πολυφωνία ήταν ανεπαρκής στο να παρακωλύσει την άπληστη συνδιάλεξη του συμπεριφορισμού.

Συμπεριφορά και η θυσία των συναισθημάτων

Όπως αναγνωρίζεται ευρέως, υπήρχε ένας στενός σύνδεσμος ανάμεσα στην άνοδο της ψυχολογίας της συμπεριφοράς τη δεκαετία ου 1930 και των τολμηρών

κινήσεων των φιλοσόφων της επιστήμης προς τα θεμέλια για μια ενιαία επιστήμη. (King & Koch, 1963)

Για να εκτιμήσουμε τη μοίρα των συναισθημάτων αυτής της εποχής θα πρέπει επιπλέον να λάβουμε υπόψη το επιστημονικό μοντέλο το οποίο οι ψυχολόγοι σφετερίστηκαν από την φιλοσοφία της επιστήμης. Κεντρικές συνιστώσες από αυτήν την ληφθείσα άποψη ήταν συγκεκριμένες αντιλήψεις για την παρατήρηση και την αιτιότητα και τη μεθοδολογία. Αυτό που πιο ξεκάθαρα ευθυγράμμιζε την καινούρια ψυχολογία με τις φυσικές επιστήμες ήταν το να δοθεί έμφαση στους παρατηρητές της. Καθεμιά από τις θεωρητικές της αντιλήψεις, στο μέτρο του δυνατού, ήταν να συνδεθεί μέσω μιας σειράς «λειτουργικών ορισμών» στη παρατηρήσιμη συμπεριφορά του οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο ο κλάδος θα μπορούσε να αντικαταστήσει την ατελεύτητη και ντροπιαστική περιπλοκή πάνω από τη φύση του «έσω κόσμου» με δεδομένα ανοιχτά στην κοινή παρατήρηση και με αξιόπιστη παραγωγή.

Η κεντρικότητα της παρατήρησης ήταν πολύ συνδεδεμένη με μια μηχανική άποψη τη αιτιότητας (Hollis, 1977) Αν ο σκοπός της επιστήμης είναι να προβλέψει την συμπεριφορά του οργανισμού και η δέσμευση στην παρατήρηση διαπρεπής, τότε το ευνοούμενο επεξηγηματικό μοντέλο είναι αυτό της αιτιότητας του Humean: η συμπεριφορά ως συνέπεια των παρατηρούμενων προγόνων. Η τελεολογία και η πρόθεση, ως εναλλακτικές επεξηγηματικές μορφές, καθίστανται ύποπτοι λόγω της αναγκαίας τους αναφοράς στις εσωτερικές(μη παρατηρήσιμες) παρορμήσεις. Ακόμη με την μηχανική αιτιότητα ως την ισχυρή προτίμηση για την νέα επιστήμη, η άριστη μέθοδος έρευνας είναι ο πειραματισμός.

Με αυτές τις δεσμεύσεις επί τόπου η μοίρα των συναισθημάτων είναι ουσιαστικά και πρακτικά σφραγισμένη. Αρχικά αν η πρώτη εστίαση της επιστήμης είναι η δημόσια παρατηρήσιμη συμπεριφορά, τότε οι νοητικές καταστάσεις και συνθήκες παρεκκλίνουν στο περιθώριο του κλάδου, στην καλύτερη περίπτωση στις «υποθετικές» και στην χειρότερη στις συσκοτισμένες λαϊκές παραδόσεις. Εξαιτίας του ότι τα συναισθήματα εμφανίζονται συνήθως ως συστατικά μέρη του υποκειμενικού κόσμου (η αλληγορία της εσωτερικής αίσθησης) η κατάστασή τους ως αντικείμενα μελέτης απειλείται.

Οι θεωρητικοί ωστόσο υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα «πυροδοτούνται» από περιβαλλοντολογικά ερεθίσματα αλλά σε πιο παραδοσιακές εκθέσεις τα ίδια τα

συναισθήματα είναι έμφυτα ή ενστικτώδη. Για τους ριζοσπαστικούς συμπεριφοριστές όπως ο B.F. Skinner(1938) όλοι οι όροι της ψυχικής κατάστασης μπορούν να ξεριζωθούν κατάλληλα από τον κλάδο. Για τους πιο φιλελεύθερους συμπεριφοριστές τα συναισθήματα έκαναν μια είσοδο που ήταν φευγαλέα στην επαγγελματική συνείδηση.

Επιπλέον η μεταχείριση διατυπώνεται από άποψη βιολογικών αλληγοριών. Όσο για την προέλευση των «αισθημάτων» ο Allport προτείνει: Το τμήμα του κρανίου-ιερού οστού του αυτόνομου νευρικού συστήματος συμπληρωμένο κάτω από ορισμένες συνθήκες από το εγκεφαλονωτιαίο σύστημα, νευρώνει αυτές τις αποκρίσεις των οποίων η επιστροφή των προσαγωγικών ωθήσεων συσχετίζεται με την ενσυνείδητη ιδιότητα της τερπνότητας. Το τμήμα του συμπαθητικού συστήματος παράγει αποκρίσεις από τα σπλάχνα που παριστάνονται στην συνείδηση ως δυσαρέσκεια (1924).

Την ίδια περίπου άποψη έχει και ο Myerson στον τόμο του «Κοινωνική ψυχολογία» που δημοσιεύθηκε 10 χρόνια μετά. Η άποψή του είναι οικοδομημένη γύρω από το ότι «η έκφραση των συναισθημάτων με την έννοια των τεράστιων αλλαγών που συμβαίνουν και γίνονται ορατές ως οργή, φόβο κτλπ και οι οποίες φτάνουν στη συνείδησή ως επιδράσεις εγείρονται σε μεγάλο βαθμό μέσω του υποθαλάμου».(1934)

NEO-Συμπεριφορισμός

Οι λόγοι για την πιο μαλακή αντίληψη του ριζοσπαστικού συμπεριφορισμού στην ψυχολογική επιστήμη είναι πολλοί και πολύπλοκοι. Ωστόσο, όπως αποτυπώνει την περίπτωση ο Koch (1963) οι ίδιοι οι ψυχολόγοι βρήκαν απαιτήσεις βρήκαν τις απαιτήσεις ενός αυστηρού θετικισμού πολύ περιοριστικούς.

Ευρείες δημόσιες συζητήσεις πάνω στα προβλήματα που ενυπάρχουν σε μια απόλυτη λειτουργικότητα, για παράδειγμα, οδήγησε σε μια απελευθέρωση των απόψεων. Δημιούργησε πολλές υποθέσεις που ευνοούσαν μια οικογένεια «υποθετικών υποδομών», όροι οι οποίοι αντικαθιστούν πιθανές ψυχολογικές διαδικασίες οι οποίες όμως δεν έπρεπε να μπερδεύονται με τις ίδιες τις διαδικασίες. Η πρωταρχική λειτουργία αυτών των όρων ήταν να συνδέσουν ανεξάρτητες και εξαρτώμενες μεταβλητές σε έναν συστηματικό τρόπο. Αυτή η απελευθέρωση του συμπεριφορισμού –ή η εμφάνιση του νέο- συμπεριφορισμού άνοιξε έναν αξιοσέβαστο τρόπο για την ψυχολογία ώστε να παραδεχτεί πάλι τον ψυχολογικό εσωτερικό στην επιστήμη.

Ο (Hull, 1943) διατύπωσε μία έννοια μιας βασικής ορμής. Απαίτησε μια επεξήγηση για την κατάσταση του οργανισμού βασικών δραστηριοποιήσεων. Αυτό μπόρεσε να ολοκληρωθεί και να επιτύχει με τον δανεισμό της έννοιας των αναγκών των ιστών του ανθρώπου που είναι απαραίτητες για την επιβίωση, από την βιολογική αλληγορία. Η επιλογή μιας μελέτης «αναγκών» είναι ιδιαίτερα ευοίωνη, σε αυτή την περίπτωση, επειδή οι ανάγκες σε αντίθεση για παράδειγμα με τα ένστικτα μπορούν να συνδεθούν με τις περιβαλλοντικές συνθήκες(η ανάγκη της πείνας μπορεί να ικανοποιηθεί) και έτσι το μοντέλο διατήρησε μια υποταγή στην μηχανική μετα-θεωρία.

Ταυτόχρονα, ωστόσο ο Hull ξεκίνησε να προσπαθεί να εδραιωθεί μια εντελώς ψυχολογική θεωρία. Έτσι οι ανάγκες στο βιολογικό επίπεδο επαναγράφηκαν ως ορμές στο ψυχολογικό επίπεδο. Οι βασικές ορμές λοιπόν, βασίστηκαν πάνω σε μερικές απλές οργανικές ανάγκες (πείνα, δίψα, αποφυγή πόνου κλπ), αλλά από τη στιγμή που τέθηκαν σε θεωρητική τροχιά, λειτούργησαν με επεξηγηματική αποτελεσματικότητα χωρίς περαιτέρω αναφορά σε βιολογικές συνθήκες.

Ωστόσο με την χορήγηση στην έννοια της ορμής ενός επιστημονικού σεβασμού, η πόρτα είχε ανοίξει για την επιστημονική ψυχολογία που μπορούσε όχι μόνο να επανορθώσει τις ομιλίες για τα συναισθήματα αλλά και να σφετεριστεί ψυχοαναλυτικές διατυπώσεις- επιδεικνύοντας ότι τα βασικά δόγματα της ψυχοαναλυτικής θεωρίας ήταν σταθερά με τις πιο επιστημονικά βάσιμες θεωρίες του νέο-συμπεριφορισμού.

Με το άνοιγμα προς τη εξέλιξη τέτοιων συναισθηματικών δομών στην επιστημονική ψυχολογία η αλληγορία των συναισθημάτων ως κινητήρια δύναμη επαναγράφηκε σε ντουζίνες τόμων. Κι όμως ο μονοφωνικός ισχυρισμός για την υπεροχή στεκόταν επίσης ως πρόκληση για αυτούς που επένδυσαν στις εναλλακτικές συζητήσεις.

Η Duffy το 1943 υποστήριξε ότι όροι όπως «συναίσθημα» έχουν σκιαγραφήσει την χρησιμότητά τους. Έχει, λοιπόν, την αίσθηση ότι θα πρέπει να τα αφήσουμε και να αναγνωρίσουμε ότι όλες οι συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένης και της «συναισθηματικής» συμπεριφοράς, έχουν και μια «κατευθυντική» πλευρά καθώς και μια «ενέργεια-κοινοποίηση» (ή για να χρησιμοποιήσουμε νεότερη ορολογία «ενεργοποίηση» ή «διερεύνηση») πλευρά με ευδιάκριτους καθοριστικούς παράγοντες.

Ο Berlyne συναινεί με αυτή την άποψη αλλά δείχνει τον δρόμο για την αντικατάσταση της αλληγορίας της κινητήριας δύναμης σε μια φυσιολογική ομιλία(φυσιολογίας) μέσω μιας σειράς ευφών παρεμβολών.

Όπως αιτιολογεί ο Berlyne αν τα συναισθήματα είναι ουσιαστικά εσωτερικές ορμές και οι ορμές είναι θεμελιακά βιολογικές τότε η νευρολογική έρευνα για το ερέθισμα του νου συνιστά μια συνεισφορά στην δική μας κατανόηση για τα συναισθήματα. Μέχρι τότε το να γίνεται κριτική έρευνα πάνω στο δικτυωτό σχηματισμό, το μεταιχμιακό σύστημα και τον πλευρικό υποθάλαμο που «διεγείρουν» τον οργανισμό, ήδη ο δρόμος είχε ανοίξει ξανά για να αντικατασταθεί ο όρος «ορμή» με την φυσιολογία. Και όταν πλέον η φυσιολογία γίνεται βάση της γνώσης τότε η ψυχολογική θεωρητική πάνω στην γνώση είναι περιττή. Η θεωρία των συμπεριφοριστών βρίσκεται σε κίνδυνο. Αναζωογονείται η αλληγορία της φυσιολογίας. Ωστόσο, επιπλέον διαμάχες θα αναβληθούν έως ότου το γνωστικό κίνημα να ωριμάσει.

Γνωστική Επανάσταση

Αν και υπάρχουν πολλοί λόγοι για αυτό που έγινε γνωστό ως «αντιληπτική επανάσταση» στην ψυχολογία όπως ακριβώς στην περίπτωση του συμπεριφορισμού, αυτή η επένδυση μπορεί να ιχνηλατηθεί μερικώς στην εξάρτηση της ψυχολογίας σε μια φιλοσοφία επιστήμης με τις μεγαλύτερες ρίζες της στον Διαφωτισμό. Τα δίδυμα φιλοσοφικά κινήματα στα οποία αναπαύεται σε μεγάλο βαθμό η διαφώτιση της επιστημολογίας είναι αυτά των εμπειριστών και των ορθολογιστών.

Η φιλοσοφία της επιστήμης των εμπειριστών (που αντλείται από τους Locke, Hume, και τους Mills) δίνει μια πρωταρχική φωνή στο προηγούμενο (κατ' εξοχήν ρόλος της παρατήρησης) ενώ η ορθολογιστική παράδοση (που αντλείται από τους Descartes, Leibniz και Kant) τοποθετείται σε μια δευτερεύουσα αλλά όμως ουσιώδης θέση (π.χ. ο ρόλος της επαγωγής και του συμπεράσματος).

Από την άποψη της έρευνας των συναισθημάτων ωστόσο, η πρωταρχική επίδραση του γνωστικού κινήματος ήταν σε πλήρη κατάπνιξη. Για να κατακτήσει την οντολογία της «γνωστικής λειτουργίας» και καταληπτή και συναρπαστική θα πρέπει

να ευνοήσει μια οικογένεια αλληγοριών που είτε είναι δυσνόητες είτε αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν έναν τομέα συναισθημάτων.

Μάλλον, οι θεωρητικοί της γνωστικότητας ζητούσαν νέες αλληγορίες- και ιδιαίτερα αυτές οι οποίες μπορούσαν να πιάσουν την φαντασία της επιστημονικής κοινότητας. Έτσι η γνωστική θεωρία ενσωμάτωσε τόσο πολύ την αλληγορία του νου ως στατιστική διαδικασία.

Κι όμως η ψυχολογία χωρίς συναισθήματα δεν θα αποτύγχανε απλώς να αντλήσει το δημόσιο πλεονέκτημα από αυτή την συμβολική αποθήκη-ταμείο. Τότε η μέγιστη πρόκληση να αναπτυχθεί μια θεωρία που θα επιτρέπει στα συναισθήματα να διατεθούν από την γνωστική θεωρία. Αυτό θωρακίστηκε από την θεωρία των δύο παραγόντων των συναισθημάτων του Stanley Schachter (Schachter, 1964),- Schachter & Singer 1962).

Η διατύπωση του Schachter κουβαλούσε ίχνη των διατυπώσεων και του James και του Hull. Όπως και ο James, ξεχώρισε καθαρά την βιολογία από την ψυχολογία. Ταυτόχρονα μπόρεσε με επιτυχία να ανακατασκευάσει την αισθητήρια αλληγορία. Από το να θεωρείται η συνειδητή εμπειρία ως παθητική εγγραφή, χορηγήθηκε στην ψυχή μια κατάσταση ως ένας ενεργός διερμηνέας του κόσμου και του εαυτού. Η γνωστική διαδικασία δεν αντανάκλούσε τόσο, όσο καθόριζε την φύση των συναισθηματικών βιωμάτων.

Παρομοίως με τον Hull, ο Schachter κατέφυγε σε μια άμορφη έννοια της αδιαφοροποίητης διέγερσης. Επί της ουσίας, το βιολογικό σύστημα θωράκισε την ενέργεια με την μορφή γενικευμένης δραστηριοποίησης και το γνωστικό σύστημα λειτούργησε με έναν τρόπο από πάνω προς τα κάτω ώστε να προσδιορίσει τον χαρακτήρα του. Για τον Schachter, η γνωστική λειτουργία 'αρκεί μια κατευθυντική λειτουργία' ...και είναι η γνωστική λειτουργία αυτή που θα καθορίσει εάν η κατάσταση της εξέγερσης της φυσιολογίας θα σημειωθεί με την ένδειξη «θυμός» «χαρά» ή οτιδήποτε (1962).

Από πολλές απόψεις, η θεωρία του Schachter έκανε το ίδιο με αυτή του Williams James στην αλλαγή του αιώνα για να παράξει ένα όραμα ενοποίησης ανάμεσα στους ψυχολόγους, τους βιολόγους και τους επαγγελματίες της ιατρικής για την ψυχική υγεία- όμως με την ψυχολογία σταθερά στο πηδάλιο. Το κεφάλαιο των (Leventhal &

Tomarken, 1986) «Συναίσθημα: Το πρόβλημα του σήμερα» στην Ετήσια Κριτική Ψυχολογίας είναι διευκρινιστικό: «Μεγάλο μέρος της διαμάχης και της σύγχυσης που επικρατεί σε αυτή την περιοχή, προέρχεται από την απροθυμία να παραχωρηθεί μία ανεξάρτητη αντιληπτική κατάσταση στο συναίσθημα. Αυτή η ‘φθονερή’ στάση έχει τρία συστατικά: α) την συμπεριφοριστική κληρονομιά και την δυσπιστία στις υποκειμενικές έννοιες, β)η παραδοσιακή γνωστική λειτουργία που κρατιέται στην σκέψη κατά την οποία το συναίσθημα είναι ένας συνδυασμός διέγερσης και γνωστικής λειτουργίας και γ) η απροθυμία των επιστημόνων που προσανατολίζονται γνωστικών να δουν ένα συναίσθημα ως κάτι πιο πολύπλοκο από μια ‘παύση’ ή κανόνα διακοπής στην προσομοίωση των νοερών λειτουργιών... Η παραδοχή μιας πλουσιότερης έννοιας των συναισθημάτων μέσα στο λεξικό θα παρήγαγε τεράστιες αναταραχές στην γνωστική θεωρία καθώς η θεωρία των συναισθημάτων απευθύνεται στην αυξανόμενη θεωρητική και εμπειρική γνώση στην νευροεπιστήμη και στην μοριακή βιολογία.(1986).

Με αυτήν την συμπερασματική πρόταση η βιολογική αλληγορία αναπηδάει, ξανά στην ζωή. Σε αυτήν την περίπτωση η υποστήριξη είναι αποθηκευμένη από μια ποικιλία μελετών στην πλευροποίηση του εγκεφάλου. Η έρευνα χρησιμοποιείται για να υποστηρίξει ότι το δεξί φλοιώδες ημισφαίριο παίζει έναν βασικό ρόλο στον έλεγχο και στην έκφραση διαθέσεων και στην αναγνώριση των συναισθημάτων στους άλλους. Λέγεται ότι το αριστερό ημισφαίριο είναι «μη συναισθηματικό» (Tucker, 1981).

Σημειώθηκε νωρίτερα ότι η βιολογική αλληγορία θα μπορούσε να διατμηθεί σε ένα μέρος που να θεωρεί τα συναισθήματα ως γεγονότα φυσιολογίας και σε δεύτερο μέρος που να τα θεωρεί ως ζώδεις συμπεριφορές. Οπλισμένοι με τη δεύτερη αλληγορία άλλη μία φάλαγγα ερευνητών προσπάθησε να αναγνωρίσει τα συναισθήματα ως εσωτερικά πρότυπα της έκφρασης του οργανισμού.

Για παράδειγμα στην ευρεία επισκόπηση του (Frijda, 1986) τα συναισθήματα μεταχειρίζονται ως μορφές δυναμικών δράσεων (με ίχνη απελευθερωμένων ορμών). Γράφει , λοιπόν, ότι «τα συναισθήματα να καθοριστούν ως τρόπου σχετικής δράσης της ετοιμότητας είτε με την μορφή τάσεων για εγκαθίδρυση, διατήρηση ή αναστάτωση μια σχέσης με το περιβάλλον είτε με την μορφή τρόπων σχετικής ετοιμότητας» Παρομοίως ο (Lazarus, 1991) στην περίπλοκη και λεπτομερή του ενσωμάτωση της φιλοσοφίας δεν τονίζει μόνο την έννοια των συναισθημάτων ως κίνητρο αλλά και

τοποθετεί μια αχανή σειρά έμφυτων «τάσεων δράσης» που καθορίζουν την πορεία του θυμού, του φθόνου, της αγάπης, της θλίψης και ούτω καθεξής.

Κοινωνική οικοδόμηση- αλληγορική κλίση.

Μέχρι τώρα έχουμε βρει ότι καθώς ποικίλα κινήματα στην ψυχολογία έχουν κερδίσει την άνοδο- ανάμεσα στους κλάδους, γενικότερα μέσα στην ακαδημία ή μέσα σε ευρύτερα πολιτισμικά και οικονομικά περιβάλλοντα της πρακτικής της ψυχικής υγείας- η συναισθηματική δημόσια ομιλία έχει πάρει κάποιο σχήμα ή έχει κατασταλαεί αναλόγως. Οι ποικίλες αλληγορίες των συναισθημάτων έχουν υπηρετήσει ποικιλοτρόπως ώστε να δικαιολογήσουν να επαινέσουν, να χτίσουν συμμαχίες, να υποβαστάξουν αποδοτικές σχέσεις και να διασφαλίσουν την εργασία μιας ευρείας σειράς κλαδικών υποκοουλτούρων. Παραμένουν άφθονα ίχνη από προηγούμενους διαγωνισμούς καθώς το παρεκβατικό καθεστώς αυξάνει και παρακαμάζει σε ισχύ. Όπως πολλοί τώρα αναγνωρίζουν, ίσως ο μεγαλύτερος αντίπαλος για μια διάδοχη εργασία για την λογική εμπειρική ιατρική είναι ένα είδος κοινωνικής οικοδόμησης. Προερχόμενη κυρίως από αναδυόμενες εξελίξεις περισσότερο εμφανώς στην ιστορία της επιστήμης, την κοινωνιολογία της γνώσης, την εθνολογία, τις ρητορικές μελέτες της επιστήμης, την συμβολική ανθρωπολογία, την θεωρία των φεμινιστών και την θεωρία της μετασηματιστικής φιλολογίας η κοινωνική θεμελίωση δεν είναι τόσο μια θεμελιώδης θεωρία γνώσης όσο ένας αντι-θεμελιώδης διάλογος.

Οι προηγούμενες αλληγορίες, που εκδηλώθηκαν στο θεωρητικό επίπεδο άμβλυναν την ορμή προς την αλλαγή στο επίπεδο της μεταθεωρίας. Οι πιο διακεκριμένες αποτυχίες ίσως μπορούν να απαριθμηθούν ως ακολούθως:

1)Κάθε μια από τις παραδοσιακές αλληγορίες ευαισθητοποιεί τα συναισθήματα που είναι στη φύση- μεταχειρίζοντάς τα ως βιολογικά, αισθητήρια-γνωστικά ή ενεργητικά δεδομένα – ώστε να επερωτηθούν από την επιστήμη. Ουσιαστικά, οι αλληγορίες προμηνύουν την ύπαρξη ενός άκαμπτου τομέα έξω από τη χώρα της κοινωνικής δομής.

2)Κάθε αλληγορία αιτιολογεί και προέρχεται από μια δυαδική αντίληψη της ανθρώπινης λειτουργίας. Και η δυαδική υπόταση δεν είναι μόνο ένας πρωταρχικός ψηφοφόρος για την άποψη των εμπειριών ως προς την γνώση (με την νοητή αντιπροσώπευση των ατόμων να εξυπηρετεί ως τόπος γνώσης), αλλά επίσης ευνοεί τις

ψυχολογικές επεξηγήσεις της ανθρώπινης δράσης σε αντίθεση με τις μικρο-κοινωνικές επεξηγήσεις που είναι κεντρικές στον κατασκευασισμό.

3) Κατά την εστίασή τους στην ατομική διαδικασία, κάθε μια από τις αλληγορίες εννοεί μια ιδεολογία του αυτοδύναμου(επαρκή) ατόμου, μια δέσμευση την οποία οι περισσότεροι που ανήκουν στον κίνημα του κατασκευασισμού βλέπουν ως εχθρική προς την πολιτισμική ευημερία. Οι φεμινιστές κριτικοί έχουν υπάρξει ιδιαίτερα ομιλητικοί στις κριτικές τους για την βιολογική αλληγορία και τη συνεισφορά της στο σύμπλεγμα των ανδροκεντρικών δυαδικών σχημάτων που αξιολογούν τον λόγο, την κουλτούρα και τον ανδρισμό, εις βάρος του συναισθήματος, την φύση και την θηλυκότητα.

Τέλος, καθεμιά από αυτές τις αλληγορίες ανοίγει τον δρόμο στην κοινωνική κριτική. Οι αλληγορίες της οικογένειας των εμπειριστών αποτελούνται όλες από τον κόσμο της αιτιότητας των Χιουμανιστών. Η ατομική συμπεριφορά είναι απλώς ένα αιτιώδες υποπροϊόν προηγούμενων συνθηκών(φυσιολογία, ερέθισμα, σωματικός οργανισμός ανθρώπου). Τα ίδια τα άτομα δεν έχουν ευθύνη των πράξεων τους. Για τους οπαδούς του κατασκευασισμού, μια τέτοια άποψη για την ανθρώπινη δράση, δεν ευνοεί απλώς το καθεστώς («οι άνθρωποι απλώς κάνουν αυτό που πρέπει να κάνουν»), αλλά οδηγεί στον μυωπικό ισχυρισμό για την ηθική ουδετερότητα. Κι όμως οι εναλλακτικές αλληγορίες της σκηνης του παιχνιδιού του κειμένου και της φυλής δίνουν όλες έμφαση στην προαιρετική φύση των δράσεων που είναι υπό αμφισβήτηση. Σπανίως απαιτούνται σύγχρονα πρότυπα δράσης και μπορούν να είναι αλλιώς (Lutz, Abu-Lughod 1990). Επιπλέον, μια εκ των ευθυνών των λόγων είναι να προκαλέσει προβληματικά πρότυπα δράσης, ώστε να εμπλακούν σε μορφές κοινωνικής κριτικής.

Σχολική μεταρρύθμιση

Το ζήτημα των συναισθημάτων και της ηγεσίας στα σχολεία έχει λάβει σημαντική προσοχή στην φιλοσοφία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, ενώ υπάρχει αύξουσα αναγνώριση στις κοινωνικές οργανωτικές διαστάσεις των συναισθημάτων, η ηγεσία ακόμη θεωρείται σε μεγάλο βαθμό, κατά την φιλοσοφία της ηγεσίας, ένα ατομικό χαρακτηριστικό ή μια ατομική συμπεριφορά και πρακτική (Blackmore, 1999), (Zorn & Boler, 2007).

Η αμείλικτη κατεύθυνση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε χώρες όπως οι ΗΠΑ, η Αγγλία και η Αυστραλία έχει τεράστιες συνέπειες στους ηγέτες των σχολείων και η οικοδόμηση της ηγεσίας ως μια λύση στα προβλήματα τα εκπαίδευσης στην έρευνα και την τακτική έχει ακόμη ως κέντρο τους διευθυντές των σχολείων ως ένα απαραίτητο συστατικό για μια επιτυχημένη σχολική μεταβολή (Gunter, 2012), (Garland- Thomson, 2009). Έτσι, πολλές μελέτες για την ηγεσία και τα συναισθήματα έχουν εστιάσει σε αυτές τις εξατομικευμένες εκθέσεις των συναισθημάτων.

Επιπλέον, η ηγεσία της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως αντιτίθεται σε άλλες μορφές ηγεσίας, συνεπάγεται μια σημαντική συναισθηματική επένδυση στα είδη δουλειάς που απαιτείται ώστε να απευθύνει ζητήματα δικαιοσύνης, αμεροληψίας και μειονεκτικής θέσης. Με μια ανανεωμένη εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Κανένα παιδί να μην μένει πίσω, κάθε παιδί μετράει, η Διακήρυξη της Μελβούρνης) αυτό που απαιτείται είναι μια πιο εμπειρική εστίαση στους ηγέτες και στις σχολικές κοινότητες που αγωνίζονται για κοινωνική δικαιοσύνη καθώς και τα συναισθήματα που συνεπάγονται σε τέτοιες ηγετικές πρακτικές (Zembylas, 2010). Για τους ηγέτες που εργάζονται σε μειονεκτικής θέσης σχολεία, η ηγεσία έχει κυρίως την μορφή συναισθηματικού μόχθου (Blackmore C. , 2010). Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία για κοινωνική δικαιοσύνη είναι αναμφίβολα μια απαιτητική εργασία που μπορεί να προκαλέσει μια γκάμα συναισθημάτων όπως αγωνία, ενοχή, θυμό, πάθος, ενθουσιασμό και αγανάκτηση κατά τις άδικες συμπεριφορές προς τους μαθητές και τις κοινότητές τους. (Zembylas 2010, Blackmore 2010).Κι έτσι είναι αναγκαίο να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα και τις προκλήσεις αυτών των συναισθηματικών επενδύσεων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι ηγέτες διαπραγματεύονται αυτά τα ζητήματα κατά την υλοποίηση των μεταβολών στα σχολεία (Sachs and Blackmore 1998).

Συναισθήματα και εκπαιδευτική ηγεσία

Τα συναισθήματα έχουν προσελκύσει σημαντική προσοχή μέσα στην φιλολογία της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Αυτό περιλαμβάνει την φιλολογία σχετικά με την ηγεσία (Percival and Tranter 2002, (Reeves, 2002) και για την ηγεσία ((Lingard & Christie, 2003), (Bretty & Brew, 2004), (Blackmore J. , 1999), Zembylas 2010). Υπάρχει μια αύξουσα αναγνώριση στο ότι η ηγεσία μέσα στα σχολεία, ιδίως σε καιρούς αλλαγών, περιλαμβάνει συναισθηματικές απαιτήσεις εκ μέρους όλων μέσα στα σχολεία συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, δασκάλων, μαθητών και γονέων

(Blackmore, J, 1996), (Sachs & Blackmore, 1998), (Hargeaves, 2004), (Little & Joshi, 1996). Σε αυτή την εργασία εργαζόμαστε με την κατανόηση των συναισθημάτων όχι απλώς ως ιδιωτικά ατομικά χαρακτηριστικά αλλά μάλλον ως χαρακτηριστικά που διαμορφώθηκαν συνεργατικά και δημοσίως. (Boler & Zembylas, 2003), (Harding & Pribram, 2002), (Zom & Boler, 2007). Η σημασία αυτής της εννοιοποίησης είναι ότι επιτρέπει την εστίαση στην συγκρότηση των συναισθημάτων και της ηγεσίας σε κοινωνικά και οργανωτικά περιβάλλοντα και την απομάκρυνση από αναγκαίες προσεγγίσεις στην ηγεσία και στα συναισθήματα.

Το ζήτημα των συναισθημάτων και της ηγεσίας στα σχολεία έχει υψηλή σχέση με το φύλο. (Blackmore 1999, Sachs and Blackmore 1998) Ενώ είναι ξεκάθαρο ότι όλοι οι διευθυντές επηρεάζονται συναισθηματικά από πτυχές της σχολικής ζωής, ο τρόπος με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές απαιτήσεις και οι τρόποι με τους οποίους τέτοιες αποκρίσεις ερμηνεύονται είναι συχνά πολύ διαφορετικοί. (Sachs and Blackmore 1998). Για παράδειγμα επιδείξεις θυμού μπορεί να γίνουν αντιληπτές διαφορετικά όταν εκτελούνται από άντρες και γυναίκες (Boler S. , 1999). Τα σχολεία έχουν οικοδομηθεί παραδοσιακά μέσα σε πλαίσια που έχουν ως προτεραιότητα τη λογική πάνω από τα συναισθήματα (Putnam & Mumby, 1993).

Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, αποτελεσματικοί οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων αναμένεται να είναι λογικοί οργανισμοί. Αυτοί οι λογικοί οργανισμοί είναι ιδρύματα όπου λαμβάνονται δύσκολες αποφάσεις, όπου υπάρχουν ξεκάθαρες γραμμές εξουσίας, όπου ετοιμάζονται σαφή ετήσια σχέδια λειτουργίας και των οποίων οι σκοποί κατορθώνονται συστηματικά και όπου τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα αξιολογούνται πάνω από τα κοινωνικά. Μέσα σε έναν τέτοιο οργανισμό τα συναισθήματα πρέπει να ελέγχονται.

Ένας ανυπότακτος οργανισμός, σε αντίθεση με τον αποτελεσματικό οργανισμό όπου τα συναισθήματα θεωρούνται αδέσμευτα και ανεξέλεγκτα (Lutz 1990). Ο πρώτος οργανισμός είναι που βασίζεται σε γνωρίσματα σε γνωρίσματα που χαρακτηρίζονται από ηγεμονικές μορφές ανδρισμού: σκληρός, συγκρατημένος, απολυταρχικός, αμερόληπτος και αποτελεσματικός, όπου οι στόχοι κατορθώνονται παρά απλώς συζητούνται. Ο τελευταίος οργανισμός χαρακτηρίζεται από γνωρίσματα που συχνότερα αντιλαμβάνονται ως θηλυκά: ήπιος, επιπόλαιος, ρομαντικοποιημένες ή

ιδεαλιστικές έννοιες για τα παιδιά και την μάθηση και όπου υπάρχει περισσότερη συζήτηση παρά δράση. Οι συνδιαλέξεις νέων διευθυντών όπως σημειώθηκε από το Blackmore 1996 έχουν ξεκινήσει να υποστηρίζουν διάφορες πρακτικές που αναγνωρίζονται ως «θηλυκές» για παράδειγμα, συνεργασία, στοχαστικοί διάλογοι και μοιρασμένη ηγεσία. Ωστόσο, μέσα σε αυτές τις συνδιαλέξεις η αξιολόγηση της λογικής δεν έχει αναστατωθεί με κανέναν σημαντικό τρόπο.

Το δυαδικό σχήμα λογική/ συναίσθημα είναι μια σημαντική ανησυχία στους φεμινιστές οι οποίοι υποστηρίζουν ότι αυτό το σχήμα γίνεται αντιληπτό μέσα σε τρόπους που έχουν ιδιαίτερη σχέση με το φύλο ώστε να κάνουν διακρίσεις ανάμεσα σε ιδιωτικό και σε δημόσιο (Paechter, 2003). Για παράδειγμα, μέσα στην εκπαίδευση η (Beatty, 2000) κριτικάροντας αυτό το δυαδικό σχήμα έχει υποστήριξε ότι «Οι ερευνητές της εκπαιδευτικής διαχείρισης δεν έχουν πλέον την δυνατότητα να μεταχειριστούν τα συναισθήματα ως υποδεέστερα, ασήμαντα ή περιθωριακά αν πρόκειται να εξερευνήσουμε πλήρως τον τρόπο που υπάρχουν οι ηγέτες καθώς και τους τρόπους που οι ηγέτες μπορούν να γίνουν». Η Blackmore έχει κριτικάρει τους τρόπους με τους οποίους οι νέες μορφές διοίκησης και οι σχετικές ευθύνες δημιουργούν νέες συναισθηματικές οικονομίες πρόνοιας με επιζήμιες επιδράσεις στην κοινωνική δικαιοσύνη και στις διευθύντριες γένους θηλυκού (Blackmore 1996, 1999, 2004). Υποστήριξε ότι μέσα σε αυτές τις οικονομίες αναμένεται από τους διευθυντές να χειριστούν τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις των δασκάλων (και των μαθητών) στις νέες επιθετικές κουλτούρες που δίνουν προτεραιότητα σε αποτελέσματα τυποποιημένων δοκιμών σε ουσιαστικές και πλούσιες μορφές παιδαγωγίας.

Ισχυρίζεται λοιπόν, ότι μια τέτοια διαχείριση μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματική παραφωνία για τους διευθυντές οι οποίοι απ' την μια μεριά πιέζονται λόγω των δικών τους ευθυνών απέναντι στο σύστημα αλλά από την άλλη μεριά είναι πολιτικά ευθυγραμμισμένοι με τις απόψεις των δασκάλων. Αυτές οι επιθετικές προσδοκίες και ευθύνες μπορεί επίσης να οδηγήσουν σε κατάρρευση της εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντών και δασκάλων (Blackmore 2004). Επίσης η Blackmore(1999) υποστηρίζει ότι μια τέτοια παραφωνία είναι μεγαλύτερη για διευθυντές γένους θηλυκού των οποίων ο προτιμώμενος (που τον προτιμούν) τρόπος ηγεσίας συχνά συνεπιλέγεται από νέους διαχειριστικούς διαλόγους

Οι εκπαιδευτές γένους θηλυκού δεν είναι οι μόνοι που προσπαθούν να εγείρουν την σημασία της κατανόησης του αντίκτυπου των συναισθημάτων στις πρακτικές της εκπαίδευσης. Συνοδευτικά, οι κριτικοί της γραφειοκρατίας και διαχειριστών διαλόγων που είναι γένους θηλυκού έχουν υπάρξει το κύριο ρεύμα προσέγγισης στα συναισθήματα μέσα στην εκπαίδευση. Πολλές από αυτές τις προσεγγίσεις έχουν πλησιάσει την δουλειά του Goleman (1995) και την έννοιά του για την «συναισθηματική νοημοσύνη».

Ο (Hartley, 2004) για παράδειγμα, σημειώνει ότι «Μέσα στα πλαίσια της θεωρίας για την διοίκηση, αναδύονται, αναμφισβήτητα κάποιοι μη-λογικοί όροι». Μέσα στην όλη φιλοσοφία αναφέρει την χρήση κάποιων εκφράσεων όπως «όραμα», «πάθος» και «απόλαυση». Ωστόσο, αντί για μια ανησυχία για την ευημερία των άλλων, υποστηρίζει ότι αυτό που είναι αναμενόμενο από τους διευθυντές τώρα είναι η ικανότητά τους να διασφαλίσουν ότι οι εργαζόμενοι για τους οποίους είναι υπεύθυνοι, είναι και παραγωγικοί και συναισθηματικά συνδεδεμένοι με την δουλειά και το εργασιακό τους περιβάλλον.

Έτσι υποστηρίζει ότι το πεδίο της ηγεσίας βρίσκεται μέσα σε ένα νεωτεριστικό πλαίσιο που δίνει το προνόμιο σε ένα λογικό- μη –συναισθηματικό- γραφειοκρατικό μοντέλο. Έτσι, ενώ στην εκπαίδευση υπάρχει μια επακόλουθη αναγνώριση ότι τα σχολεία είναι μέρη όπου τα συναισθήματα είναι συνεχώς στο προσκήνιο με σημαντικές επιδράσεις για όλους εκείνους που εργάζονται (και μαθαίνουν) μέσα στα σχολεία, κάποιοι ηγετικοί διάλογοι προάγουν την διαχείριση των ατομικών καθώς και των συναισθημάτων των άλλων με σκοπό να αυξήσουν τα αποτελέσματα στον ανώτατο βαθμό(Blackmore 1999, Sachs and Blackmore 1998).

Για παράδειγμα, μέσα στην Πολιτεία της Αυστραλίας ένα ηγετικό πλαίσιο αναπτύχθηκε το 2006 που δίνει έμφαση σε 5 «επιδεξιότητες» ενός «αποτελεσματικού ηγέτη» για «αποτελεσματική σχολική ηγεσία» (State of Queensland 2006). Υπό τον τίτλο Προσωπική Ηγετική Επιδεξιότητα υποδεικνύεται ότι οι διευθυντές που υποδεικνύουν αυτή την επιδεξιότητα είναι «συναισθηματικά ώριμοι» και «παραμένουν ατάραχοι σε προκλητικές και πολύπλοκες καταστάσεις». Επιπλέον υπάρχει η λίστα των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την «καλή ηγεσία» για παράδειγμα «κουράγιο», «σκληρή νοοτροπία», «διαίσθηση», «πάθος», «αυτοπεποίθηση», «αισιοδοξία» και «σύνεση- σοφία». Αυτή η έννοια της «συναισθηματικής ωριμότητας» εδώ, έχει και

επιπτώσεις στο φύλο. Όπως δηλώνει ο Hartley (2004) σχετικά με τις νέες ομιλίες των συναισθηματικών ηγεσιών- «αφήνουν άθικτες ήδη υπάρχουσες ιεραρχίες και σχέσεις εξουσίας».

Αυτές οι σχέσεις εξουσίας είναι εμφανείς στις σχέσεις εξουσίας των φύλων. Η νέα εστίαση στα συναισθήματα ακόμη κατανοεί τα συναισθήματα πρωτίστως ως ατομικές παρά ως προσωπικές και πολιτικές δομές (Blackmore 2004, Boler 1999, Beatty 2000). Όπως δηλώθηκε νωρίτερα, η φεμινιστική φιλολογία των συναισθημάτων και της ηγεσίας υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα είναι συνεργατικά δομημένα μέσα στο περιβάλλον του σχολείου και σε σχέση με άλλους ανθρώπους κι έτσι δεν είναι ούτε ιδιωτικά ούτε ατομικά (Zorn and Boler 2007). Έτσι , όπως ο Zorn και ο Boler δηλώνουν:

Μέσα στην εκπαίδευση όπως και στην ευρύτερη κουλτούρα, τα συναισθήματα είναι ένας χώρος έλεγχου και ένας τρόπος πολιτικής αντίστασης. Τα συναισθήματα έχουν σημασία στην εκπαιδευτική ηγεσία επειδή οι ηγέτες, οι δάσκαλοι και οι μαθητές κατανοούν και εκτελούν τους ρόλους τους, της υποταγής και της κυριαρχίας σημαντικά μέσω συναισθηματικών εκφράσεων και σιωπών που έχουν μάθει. Επιπλέον, τα συναισθήματα είναι μια βάση συλλογικών και ατομικών κοινωνικών αντιστάσεων στις αδικίες.

Πολλά μέρη της μεταρρύθμισης μέσα στο σχολείο γεννήθηκαν σε κρίση. Η Blackmore (1999) έχει σημειώσει ότι υπάρχει η τάση, οι γυναίκες διευθύντριες να τοποθετούνται σε σχολεία που απειλούνται περισσότερο, σε σχολεία μειονεκτικής θέσης, σε μικρά αγροτικά σχολεία και σε σχολεία με πολύ-πολιτισμικό πληθυσμό μαθητών. Υποστηρίζει ότι ως αποτέλεσμα «οι γυναίκες διευθύντριες είναι πολύ πιο ευπαθείς στο να κριθούν ως αποτυχίες σύμφωνα με τους κανόνες της αγοράς».

Συναισθηματικές απαιτήσεις

Μια τέτοια προσέγγιση για μεταρρύθμιση έρχεται σε απόλυτη αντίθεση με τις συμβουλές για τους διευθυντές που συχνά παρέχονται στα βιβλία ηγεσίας. Για παράδειγμα ο Reeves (2002) προσπαθώντας να δώσει έμφαση στη σημασία των ηγετών τα σχολεία που πρέπει να δημιουργήσουν μια δήλωση αποστολής ή ένα όραμα για το σχολείο, κάνει την ακόλουθη αναφορά: Ένα πράγμα που μοιράζονται οι επιχειρήσεις, οι μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί και τα σχολικά συστήματα είναι η εξής αλήθεια: «πληρώστε επιταγές μην εμπλέκετε συναισθήματα». Ο ηγέτης εξαρτάται από την

καρδιά και το νου , όχι απλώς από τα χέρια και τις θέσεις των υπαλλήλων και έτσι μια δήλωση αποστολής βρίσκεται στην καρδιά αυτής της θεμελιώδους οργανωτικής ανάγκης.

«Μια αποτελεσματική δήλωση αποστολής είναι αναγκαστική. Εμπλέκει τα συναισθήματα των ανθρώπων» (Reeves, 2002). Η πρόταση που έγινε από τον Reeves είναι ότι ένας αποτελεσματικός ηγέτης σχολείου έχει τη ικανότητα να προσδέσει την συναισθηματική επένδυση των δασκάλων στις προσπάθειες της μεταρρύθμισης με το να τους συμπεριλαμβάνει στην κατασκευή του εγγράφου της δήλωσης αποστολής.

Μέσα από τέτοιες προσπάθειες μεταρρύθμισης οι διευθυντές οικοδομούν τους εαυτούς τους και οικοδομούνται μέσα από ηρωικές αφηγήσεις δια των οποίων θα οδηγήσουν το σχολείο έξω την κρίση. Οι αποτυχίες είναι απαραίτητες ώστε να αξιοποιηθούν οι επιτυχίες. Αυτές οι προσπάθειες να γίνει κανείς εκπαιδευτικός ήρωας έχουν σημαντικές συναισθηματικές επιπτώσεις και για τον διευθυντή αλλά και για τους άλλους που συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο, δασκάλους, μαθητές και συχνά γονείς. Το συναίσθημα που υποστηρίζει τις περισσότερες αντιδράσεις μέσα σε τέτοια σχολεία είναι ο φόβος. (Thomson 2009).

Υπάρχει ένας φόβος που σχετίζεται με τις μετρήσεις ευθυνών που είναι σε εφαρμογή. Για τον διευθυντή υπάρχει ο φόβος ότι τα κεντρικά (ή περιφερειακά) γραφεία θα βάλουν σε εφαρμογή ειδικά μέτρα που μπορούν ενδεχομένως να καταστρέψουν την καριέρα του διευθυντή για τους δασκάλους υπάρχει ο φόβος να πειθαρχήσουν μέσω ποικίλων μέτρων αν οι μαθητές τους δεν καταφέρνουν να φτάσουν στις προσδοκίες της σχολικής διοίκησης ή αν οι μαθητές τους δεν συμμορφωθούν με τους πολιτικές συμπεριφοράς και στολών του σχολείου.

Για τους μαθητές υπάρχει ο φόβος που επέρχεται με τις συνεχείς απειλές για τιμωρία λόγω μη συμμόρφωσης. Για τους γονείς υπάρχει ο φόβος ότι μη υποστηρίζοντας τις πολιτικές του σχολείου ή η ύπαρξη προσπαθειών υπονόμησης των πολιτικών του σχολείου από τα δικά τους ή άλλα παιδιά αυτό θα καταστρέψει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των παιδιών τους. Μέσα σε τέτοιους φόβους συχνά οι μεταρρυθμίσεις γίνονται μάλλον επιθετικές παρά ουσιαστικές.

Πολλοί διευθυντές δέχονται αυτήν τη θέση με σκοπό να κάνουν την διαφορά στην μάθηση των μαθητών, αλλά μαζί με την θέση έρχονται και οι ευθύνες για την

εκπλήρωση των προσδοκιών ως προς την πολιτική καθώς και την διαχείριση του προσωπικού που ίσως είναι δύσκολο ως προς τα συναισθήματα (Schmitt 2010). Η σημασία της τελευταίας δοκιμασίας για τους διευθυντές είναι εμφανής από την έκταση που λαμβάνει σε ποικίλα κείμενα για την διοίκηση.

Παρά το αυξημένο ενδιαφέρον για τις συναισθηματικές ικανότητες των διευθυντών, τα σχολεία ακόμη αντιμετωπίζονται ως ορθολογιστικοί οργανισμοί. Μέσα σ τέτοιους οργανισμούς εκείνοι οι διευθυντές οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν ξεκομμένοι συναισθηματικά είναι εταιρικοί παίκτες και μπορούν να προχωρήσουν σε ένα γραμμικό τρόπο διαμόρφωσης προς τις στρατηγικές προτεραιότητες κι έχουν πολλές πιθανότητες να είναι εξωτερικά επιτυχημένοι μέσα σε ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Κατά παράδοση, οι άντρες (όχι όμως όλοι οι άντρες) είναι αυτοί οι οποίοι είναι περισσότερο ειδικά στο να φτάνουν και να ανταποκρίνονται σε αυτές τις προσδοκίες του συστήματος εξαιτίας της ευθυγράμμισής τους με συμπεριφορές που σχετίζονται με ηγεμονικές μορφές ανδρισμού. Κάποιες γυναίκες διευθύντριες έχουν επίσης επιτύχει μέσα σε εκπαιδευτικά συστήματα . Οι ανδρικές συμπεριφορές δεν αποτελούν την διατήρηση των ανδρών (Halberstam, 1998).

Τα πλαίσια της εκπαιδευτικής τακτικής που αφορούν στην ηγεσία όπως αυτά στο Queensland τα οποία δηλώνουν ότι οι καλοί διευθυντές είναι συναισθηματικά ώριμοι, πρέπει να αναγνωρίσουν ότι τα συναισθήματα (όχι οι έμφυτες συμπεριφορές) παρουσιάζονται ώστε να ενημερώσουν για τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα παράγονται σε σχέση με τα σχολικά περιβάλλοντα και τις εκπαιδευτικές τακτικές και μεταρρυθμίσεις και να αναγνωρίσουν ότι η παραγωγή συναισθημάτων έχει διαστάσεις που αναφέρονται στα δύο φύλα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο Μεθοδολογία έρευνας

Μεθοδολογία έρευνας

Με την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που έχουν παραχθεί στο πλαίσιο μιας εμπειρικής μελέτης (π.χ. μετεγγραμμένα κείμενα συνέντευξης), επιχειρείται η απόδοση νοήματος στα δεδομένα αυτά, προκειμένου να δοθεί απάντηση στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας. Στο πλαίσιο της ερμηνευτικής επιστημολογικής παράδοσης, υπάρχουν πολλές, διαφορετικές προσεγγίσεις ποιοτικής έρευνας, οι οποίες διαφέρουν

ως προς τις επιστημολογικές τους παραδοχές, τον τρόπο διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων αλλά και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων. Διαφορετικές μέθοδοι ανάλυσης που έχουν προταθεί είναι, για παράδειγμα, η θεματική ανάλυση, η ανάλυση σύμφωνα με τις αρχές της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας, η αφηγηματική ανάλυση, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, η ανάλυση λόγου κ.λπ. (για μια επισκόπηση, βλ. (Willig, 2015)). Παρά τις επιμέρους διαφορές, οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων, που ακολουθεί τις αρχές της θεματικής ανάλυσης.

Τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται έντονο ενδιαφέρον σχετικά με την ποιοτική έρευνα και έχουν πραγματοποιηθεί πολλαπλές και ποικίλες εφαρμογές των ποιοτικών μεθόδων έρευνας σε ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών επιστημών. Όμως, μια προσεκτικότερη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας φανερώνει την ασάφεια και τη σύγχυση σχετικά με το τι σημαίνει ποιοτική έρευνα (βλ. σημείωση 2) και την ύπαρξη αντικρουόμενων προσεγγίσεων σχετικά με τον χαρακτήρα της και τα γνωρίσματά της. Μάλιστα, σε μερικά σημαντικά βιβλία που εισάγουν στην ποιοτική έρευνα δεν παρουσιάζεται κάποιος συγκεκριμένος ορισμός της. Έτσι, διαφαίνεται η πολυπλοκότητα του ζητήματος (π.χ. (Richards & Morse, 2002)· (Miller & Richards, 2007) (Weis & Fine, 2000)). Επίσης, οι εκπρόσωποι διαφορετικών θεωρητικών κατευθύνσεων υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις και ορισμούς της ποιοτικής έρευνας. Είναι ενδιαφέρον να παρακολουθήσει κανείς την εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας που προτείνεται από τους (Denzin, Lincoln, & Smith, 2008). Η εξέλιξη του ορισμού της ποιοτικής έρευνας απεικονίζει τις συνεχώς μεταβαλλόμενες αντιλήψεις για τη φύση της ποιοτικής έρευνας στη βάση ενός ευρύτερου φάσματος προσεγγίσεων (κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, ερμηνευτικές προσεγγίσεις, εστίαση στην κοινωνική δικαιοσύνη, κ.ά.)

Ο (Hayers, 1997) διακρίνει πολλαπλές σημασίες της έννοιας της «ποιοτικής έρευνας». Σε αντιστοιχία με μια πρώτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών. Παρόμοια προσέγγιση υιοθετούν οι (Strauss & Corbin, 1990) Όμως, ποσοτικές συγκρίσεις πιθανόν υπάρχουν ακόμα και στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας. Επίσης, σε μια ποσοτική έρευνα μπορούν να ενσωματωθούν ερωτήσεις ανοικτού τύπου και συλλογή «ποιοτικών» δεδομένων.

Επιπλέον, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο ορισμός της ποιοτικής έρευνας απλώς και μόνο ως απουσία αριθμών και μαθηματικών υπολογισμών σημαίνει ότι η ποιοτική έρευνα απλώς ετεροκαθορίζεται αρνητικά, αποφατικά σε σχέση με την ποσοτική έρευνα. Σε αντιστοιχία με μια δεύτερη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες. Ο (Parker, 1995) ισχυρίζεται ότι οι ποσοτικές προσεγγίσεις είναι κατάλληλες για την πραγματοποίηση ερευνών σε ελεγχόμενες, πειραματικές εργαστηριακές συνθήκες, ενώ οι ποιοτικές προσεγγίσεις ταιριάζουν για τη μελέτη των ανθρώπων στον «πραγματικό κόσμο». Όμως, είναι δυνατή η πραγματοποίηση εργαστηριακής έρευνας που εδράζεται στη συλλογή ποιοτικών δεδομένων (Hayes, 1997).

Επίσης, δεν αποκλείεται η δυνατότητα πραγματοποίησης έρευνας σε πραγματικές, μη εργαστηριακές συνθήκες, όπου χρησιμοποιούνται ποσοτικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με μια τρίτη προσέγγιση, ποιοτική έρευνα είναι η έρευνα που δίνει έμφαση και εστιάζεται στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Οι ποιοτικοί ερευνητές, σύμφωνα με την (Wiling, 2001) ενδιαφέρονται για το νόημα, για τον τρόπο που οι άνθρωποι βιώνουν τα γεγονότα. Όμως, υπάρχουν ποιοτικές προσεγγίσεις που εστιάζονται στην περιγραφή της συμπεριφοράς (Hayes, 1997).

Επίσης, υπάρχουν ποσοτικές έρευνες που δεν εστιάζονται τόσο στη συμπεριφορά, όσο σε κάποιες εσωτερικές δομές (Lund, 2005). Σύμφωνα με μια τέταρτη προσέγγιση, χαρακτηριστικό γνώρισμα της ποιοτικής έρευνας είναι η απόρριψη της φυσικής επιστήμης ως μοντέλου έρευνας (Hayes, 1997). Σε αντιδιαστολή προς το θετικιστικό μοντέλο επιστήμης που εδράζεται στις φυσικές επιστήμες, οι υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας εστιάζονται στη μελέτη του κοινωνικο-ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου. Οι υποστηρικτές της ποιοτικής έρευνας επιχειρούν να διερευνήσουν τον κοινωνικό κόσμο υπό το πρίσμα της εμπειρίας των υποκειμένων, των συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα. Η ποιοτική έρευνα είναι νατουραλιστική, συγκειμενική (contextual), πλαισιοθετημένη (situated), ερμηνευτική (Henwood & Pidgeon, 1994).

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται έντονη κριτική της διχοτομικής παρουσίας της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας και του μεθοδολογικού δυϊσμού, που αυτή αναπαράγει (Lund, 2005). Επίσης, έχει διαμορφωθεί μια «τρίτη κατεύθυνση»

(σε σχέση με την ποιοτική και ποσοτική έρευνα), οι εκπρόσωποι της οποίας υποστηρίζουν την ανάγκη εφαρμογής «μεικτών» μεθόδων κοινωνικής έρευνας (Morse, Tashakkori, & Teddie, 2003)· βλ. επίσης, (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Στο πλαίσιο της ίδιας κατεύθυνσης τίθεται, επίσης, το ζήτημα του «τριγωνισμού» της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (Flick, 2007). Κατά την άποψή μας, η διάκριση διαφορετικών επιπέδων ανάλυσης του χαρακτήρα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας μπορεί να συμβάλει στη σαφέστερη οριοθέτηση του προβλήματος της μεταξύ τους σχέσης.

Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στην επιστημολογία της έρευνας (θετικισμός, φαινομενολογία, κ.λπ.), ενώ το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις επιμέρους μεθόδους και τεχνικές έρευνας (συμμετοχική παρατήρηση, χρήση ερωτηματολογίων, κ.λπ.). Συνήθως διαπιστώνεται η συμμετρία και αναλογία μεταξύ της επιστημολογίας και μεθοδολογίας αφενός και των επιμέρους ερευνητικών τεχνικών που υιοθετούνται στην ερευνητική διαδικασία αφετέρου. Η Willig (2001) παρατηρεί ότι δεν είναι όλες οι μέθοδοι έρευνας συμβατές με όλες τις μεθοδολογίες.

Για παράδειγμα, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δεν είναι συμβατός με τις μεθόδους που σχεδιάζονται για τη μέτρηση παραμέτρων σε κάποιους πληθυσμούς. Υπό αυτό το πρίσμα, οι επιμέρους μέθοδοι δεν έχουν «ουδέτερο» χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχουν ως επιμέρους στιγμές τους κάποιες ευρύτερες επιστημολογικές παραδοχές. Βέβαια, ορισμένοι ερευνητές παρατηρούν ότι δεν υπάρχει πλήρης συμμετρία και αντιστοιχία μεταξύ της επιστημολογίας και των επιμέρους ερευνητικών μεθόδων και τεχνικών. Δεν μπορεί να γίνει άμεση προεκβολή των επιστημολογικών προϋποθέσεων του ερευνητή στις επιμέρους ερευνητικές τεχνικές τις οποίες αυτός χρησιμοποιεί.

Επίσης, ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι η χρησιμοποίηση στατιστικών μεθόδων δεν αποτελεί συνώνυμο του θετικισμού, αλλά εξαρτάται από το μεθοδολογικό και επιστημολογικό πλαίσιο στο οποίο αυτές εντάσσονται. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Lund (2005), η ποσοτική έρευνα και η ποιοτική έρευνα μπορεί να γίνουν στη βάση του κριτικού ρεαλισμού.

Υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου (ας σημειωθεί όμως εδώ ότι η Wetherell 2001 εντοπίζει ούτε πολύ ούτε λίγο έξι διαφορετικούς τρόπους για να κάνει κανείς ανάλυση λόγου). Παρόλο που και οι δύο προσεγγίσεις ασχολούνται με

τον ρόλο της γλώσσας στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας ασκώντας κριτική στον γνωστικισμό είναι κατάλληλες για διαφορετικά είδη ερευνητικών ερωτημάτων και ανήκουν σε διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις. Η λογοψυχολογία εμπνέεται από την εθνολογία και την ανάλυση συνομιλίας καθώς και από το ενδιαφέρον αυτών των δύο προσεγγίσεων για τη διαπραγμάτευση του νοήματος σε τοπικά εντοπισμένες αλληλεπιδράσεις εντός καθημερινών πλαισίων. Ασχολείται με τις πρακτικές του λόγου, μελετά, δηλαδή, τι κάνουν οι άνθρωποι με τη γλώσσα και δίνει έμφαση στα επιτελεστικά χαρακτηριστικά του λόγου.

Η λογοψυχολογία επικεντρώνεται κυρίως στον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα αποθέματα λόγου για να επιτύχουν διαπροσωπικούς στόχους στην κοινωνική αλληλεπίδραση.

Το σχέδιο συνέντευξης περιείχε ερωτήσεις που ήταν χωρισμένες σε έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε προσωπικές ερωτήσεις γνωριμίας για τους συμμετέχοντες. Η δεύτερη ενότητα περιείχε την περιγραφή θετικών και αρνητικών συναισθημάτων από την διοικητική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους. Η τρίτη ενότητα περιείχε ερωτήσεις που περιέγραφαν τα θετικά και τα αρνητικά τους συναισθήματα από την διοικητική δραστηριότητα με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια που είχαν στο σχολείο όπου εργαζόταν. Οι ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας, ζητούσαν από τον εκπαιδευτικό να περιγράψει τα αρνητικά και τα θετικά του συναισθήματα των εκπαιδευτικών από την διοικητική δραστηριότητα με τους γονείς και τη συνεργασία μεταξύ τους. Η πέμπτη και προ τελευταία ενότητα αναφέρεται στα θετικά και αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διοικητική δραστηριότητα με τους μαθητές και τις μαθήτριες ενώ στην έκτη ενότητα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν διαδικασίες και καταστάσεις, όσο και συναισθήματα τα οποία δεν είχαν ειπωθεί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

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

Συνοψίζοντας οι παρούσες συνεντεύξεις είναι προσανατολισμένες στην ανάλυση λόγου, εστιάζουν τόσο στη μεταβλητότητα όσο και στη συνέπεια των απαντήσεων δίνοντας έμφαση σε τεχνικές που επιτρέπουν την ποικιλότητα των

απαντήσεων καταλήγοντας έτσι καθ' αυτόν τον τρόπο σε συνομιλιακά κείμενα τα οποία θα χρησιμοποιήσει για ανάλυση ο ερευνητής και τέλος για τους αναλυτές λόγου, οι συνεντευκτές θεωρούνται «ενεργοί συμμετέχοντες και όχι ομιλούντα ερωτηματολόγια», αφήνοντας έτσι στον ερευνητή χώρο για ενεργή παρέμβαση. (Potter & Wetherell, 2009)

Στην έρευνα συμμετείχαν 10 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για όλα τα στοιχεία της έρευνας, από το σχετικό παραχωρητήριο που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια και τους το έδωσε πριν την συνέντευξη. Πληροφορήθηκαν επίσης πως η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικό σκοπό. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα, ενώ οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει τους. Η διάρκεια της έρευνας υπολογίστηκε ότι χρειάστηκαν περίπου 5 μήνες (Οκτώβριος 2021-Μάρτιος 2022).

Ημιδομημένη Συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί ένα μίγμα των δυο ως άνω τύπων συνεντεύξεων. Βασίζεται σε προκαθορισμένες ερωτήσεις των οποίων η διάταξη μπορεί να τροποποιηθεί κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, σε σχέση με το τι κρίνεται καταλληλότερο. Παράλληλα, υποβάλλονται και ανοικτού τύπου ερωτήσεις για την ακριβέστερη κατανόηση και παροχή εξηγήσεων των θεμάτων που συζητούνται. Επισημαίνεται δε ότι στην πράξη, οι περισσότερες συνεντεύξεις είναι ημιδομημένου τύπου. Με βάση το είδος του ελέγχου, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε διοικητικές και ερευνητικές τύπου. Με βάση το είδος του ελέγχου, οι συνεντεύξεις διακρίνονται σε διοικητικές και ερευνητικές.

Σε μια ημιδομημένη συνέντευξη, τα σχετικά με κάποιο ερευνητικό ερώτημα αποσπάσματα βρίσκονται κατά κανόνα στα σημεία εκείνα που ο ερευνητής/συνεντευκτής έθεσε τις σχετικές ερωτήσεις. Αυτό όμως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο να εντοπιστούν σχετικά αποσπάσματα και σε άλλα σημεία της συνέντευξης. Είναι, συνεπώς, σημαντικό να διαβάσουμε προσεκτικά το σύνολο του υλικού και να προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε όλες τις πληροφορίες που αντιστοιχούν σε κάθε μας ερώτημα ή/και υποερώτημα.

Η παραπάνω διαδικασία απομειώνει την πολυπλοκότητα του υλικού που έχει να διαχειριστεί ο ερευνητής, για να απαντήσει σε κάθε του ερώτημα/υποερώτημα:

Αντί, δηλαδή, να πρέπει να επεξεργαστεί το σύνολο του υλικού που έχει συγκεντρώσει (π.χ. 80-100 σελίδες απομαγνητοφωνημένου κειμένου), μπορεί να εστιάσει την αναλυτική του ματιά στα επιλεγμένα (ανά ερώτημα/υποερώτημα) αποσπάσματα που μπορεί να μην υπερβαίνουν συνολικά τις 2-4 σελίδες. Η συγκέντρωση ομοειδών, ως προς το περιεχόμενο, αποσπασμάτων παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή να τα αντιπαραβάλει και να αναγνωρίσει, με τον τρόπο αυτόν, εντός τους κοινά νοηματικά μοτίβα ή διαφοροποιήσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο Ανάλυση Συνεντεύξεων

Ανάλυση εμπειρικών συνεντεύξεων

1^ο απόσπασμα:

E: Ποιες διοικητικές εργασίες μοιράζεστε με τους/τις συναδέλφους σας; Με ποιον τρόπο της μοιράζεστε;

Kυ: .. Οι εργασίες που μοιραζόμαστε με τους συναδέλφους είναι κατά κύριο λόγο η ενημέρωση του μητρώου και η ισομερή κατανομή των εργασιών.

E: Ο τρόπος με τον οποίο της μοιράζεστε;

Kυ: Μμμ!... ο τρόπος εε;.. είναι αυτός της αλληλοβοήθειας... δηλαδή προσπαθούμε όλοι μαζί και μας βοηθάει βέβαια έτσι και το γεγονός ότι γνωριζόμαστε χρόνια και καταλαβαίνει ο ένας τον άλλον....

E: Πάρα πολύ ωραία:.. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες; Για ποιο λόγο ήταν θετικά;

Kυ: Μμμ... θετικά συναισθήματα είχα κατά τη διάρκεια συνεργασίας με συναδέλφους που είχαν θετική διάθεση για συνεργασία..

E: Δηλαδή πως εννοείται εσείς τη θετική διάθεση για συνεργασία;

K. (παύση) εννοώ ότι ο καθένας μας ξέρει ότι υπάρχουν και κάποιες υποχρεώσεις στο σχολείο και είναι πρόθυμος να αναλάβει και κάτι... κάτι βέβαια το οποίο μπορεί έτσι..

E:Σωστά!... Περιγράψτε μου τώρα περιπτώσεις όπου είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες και για πιο λόγο ήταν αρνητικά;

Κυ: Αρνητικά συναισθήματα δημιουργούνται όταν γίνεται κάποιο λάθος το οποίο δεν διορθώνεται εύκολα. Αλλά συμβαίνει σπάνια κάτι τέτοιο.

Ανάλυση:

Η Κυ. στο παραπάνω απόσπασμα αναφέρεται έντονα στην οργανωσιακή δέσμευση. Πολύ μεγάλο ρόλο όπως φαίνεται από τα συμφραζόμενα παίζει η πολυετής συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι (Lee, Allen, Meyer, & Rhee, 2001) ανέπτυξαν το μοντέλο των τριών συνιστωσών σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις τύποι δέσμευσης: α) συναισθηματική δέσμευση β) η δέσμευση της συνέχειας και γ) η κανονιστική δέσμευση. Από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά προκύπτει ότι (Mayer & Allen, 1997) η δέσμευση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζομένου με τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι συνεχίζουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτή την περίπτωση επειδή το θέλουν (Mayer & Allen 1991) συγκλίνουν στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού (Beck & Wilson, 2000) εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τον οργανισμό (Morrow 1983). Το συναισθηματικό δέσιμο εξαρτάται από τις ανάγκες και προσδοκίες του ατόμου κατά πόσο ταιριάζουν με τις πραγματικές εμπειρίες (Stoney, 1995). Ο εργαζόμενος ο οποίος είναι συναισθηματικά δεμένος με τον οργανισμό εναρμονίζει τους προσωπικούς με τους προσωπικούς στόχους και εύχεται να παραμείνει στην εργασία. Δένεται με τον οργανισμό γιατί το θέλει ο ίδιος. Η συναισθηματική δέσμευση πηγάζει από τις εργασιακές συνθήκες και από τις προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος από τον οργανισμό.

Ενώ το «εεε» που αναφέρει ήδη από την πρώτη κιόλας απάντησή της στην ερώτησή μου, πριν ακόμα μου δώσει τον τρόπο της αλληλοβοήθειας, σηματοδοτεί μια απόρριψη, απλώς και μόνο επειδή δεν αποτελεί μέρος μιας αναμενόμενης άμεσης απάντησης αποδοχής

2^ο απόσπασμα:

Ε: Ποιες σχολικές εκδηλώσεις οργανώνεται με τους/τις συναδέλφους σας κατά την διάρκεια της χρονιάς; Με ποιον τρόπο;

Α:.. Κοίτα λόγω τώρα του κορονοϊού οι εκδηλώσεις στο σχολείο έχουν σταματήσει.

E: Μπορείτε να μου πείτε κάτι από τις προηγούμενες χρονιές προ-κορονοϊού.

A: Ναι, μπορώ να σου πω. Υπήρχε η ανάληψη ορισμένων υποχρεώσεων με τους συναδέλφους. Οι σχολικές γιορτές χωριζόντουσαν από την αρχή της χρονιάς, 28^{ης} Οκτωβρίου, Χριστουγέννων, 25^{ης} Μαρτίου... και κάποιες φορές τύχαινε να κάνουμε και κάποιες εκδηλώσεις σε συνεργασία με την άλλη τάξη εντός των τμημάτων μας.

E: Σε ποιες υποχρεώσεις αναφέρεστε;

A: Αναφέρομαι στο στολισμό του σχολείου και της αίθουσας εκδηλώσεων.

E: Πολύ ωραία.

E: Ο τρόπος τώρα, με τον οποίο γινόταν αυτός ο χωρισμός ποιος ήταν; Υπήρχε ψηφοφορία, αναλάμβανε ο Διευθυντής να ορίσει;

A: Ως συνήθως επειδή το ξέρουμε και από τις προηγούμενες χρονιές κάνουμε το ίδιο. Δηλαδή την γιορτή των Χριστουγέννων και της 28^{ης} Οκτωβρίου την αναλαμβάνουν οι μικρότερες τάξεις ενώ της 25^{ης} οι μεγαλύτερες. Δεν κάνουμε ψηφοφορία ούτε μας τις ορίζει ο Διευθυντής... μμμ... και τώρα που το σκέφτομαι πρέπει να έρχεται και εγκύκλιος για αυτό το θέμα στην αρχή της χρονιάς.

E: Ωραία! Περιγράψτε μου περιπτώσεις όπου είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες και για ποιο λόγο ήταν θετικά;

A: Κάθε φορά είναι θετικά τα συναισθήματα, προσπαθούμε πάντα να συνεργαστούμε με τους συναδέλφους γιατί υπάρχει κοινός στόχος... θέλουμε να βγει ένα ωραίο αποτέλεσμα... και για εμάς και για τα παιδιά και στις περιπτώσεις που είχαμε και τους γονείς θεατές... να παρουσιάσουμε κάτι όμορφο.

E: ...Και περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα;

A: Βεβαίως όταν κάποιοι δάσκαλοι δεν θέλουν ή αποφεύγουν να αναλάβουν υποχρεώσεις και τα αναλαμβάνει όλα κάποιος άλλος συνάδελφος. Τότε σίγουρα υπάρχει και γκρίνια, αναστάτωση και αρνητικά συναισθήματα.

Ανάλυση:

Σε αυτό το απόσπασμα η Α. παρουσιάζει τον τρόπο και την κατάσταση που επικρατεί κατά τη διάρκεια της δημιουργίας μιας σχολικής γιορτής στα πλαίσια του σχολικού

έτους. Ως θετικό συναίσθημα αναφέρεται στο γεγονός του καλού αποτελέσματος μετά τη προετοιμασία από τους μαθητές και τους δασκάλους και αυτό αυτομάτως δίνει και την επιβράβευση τόσο στους δασκάλους όσο και στους μαθητές για τον κόπο και την δουλειά τους. Ως αρνητικό συναίσθημα αναφέρεται στο γεγονός της αναστάτωσης και της γκρίνιας από την έλλειψη κάποιων συναδέλφων. Η λέξη «αναστάτωση» παρέχει έναν κατάλληλο χρόνο και τόπο αλλά και τις προδιαγραφές των συναισθημάτων όταν αυτή αναφέρεται σε άλλους συναδέλφους. Τα συναισθήματα επεξεργάζονται περιγραφικά παρά συνδέονται με μια παρουσίαση της κατάστασης όπως ήταν πριν από την περιγραφή.

3^ο απόσπασμα

E: Συμμετέχει ο/η διευθυντής στην κατανομή των διοικητικών καθηκόντων; Με ποιον τρόπο;

An: εεεε... Ο διευθυντής θέτει τα θέματα στο σύλλογο διδασκόντων, ενδεχομένως να συντονίζει κάποιες φορές τη συζήτηση αλλά τις αποφάσεις τις παίρνουμε εμείς.

E: Σε ποιες περιπτώσεις ο διευθυντής μοιράζει αρμοδιότητες και με ποιον τρόπο;

An: Δεν έχει τύχει να μας επιβάλλει ποτέ τίποτα, γιατί από τη στιγμή που σου είπα θέτει ένα θέμα εκεί ποια α βρίσκουμε μεταξύ μας εεε συζητάμε, αποφασίσουμε και μοιράζουμε ανάλογα ο καθένας τι θέλει να κάνει.

E: Δηλαδή χρησιμοποιείται έναν δημοκρατικό τρόπο στις αποφάσεις;

An: Ακριβώς!

E: Άρα αυτό σας δημιουργεί και κάποια θετικά συναισθήματα;

An: Προφανώς!... Εάν δεν υπάρχουν αντιπαραθέσεις εεεεμμ οι συνάδελφοι βοηθούμε ο ένας τον άλλον Όταν υπάρχει κάποιο θέμα με κάποιο συνάδελφο για κάποιο λόγο δεν μπορεί να κάνει κάτι π.χ πέρυσι είχα σπάσει το δάχτυλο του ποδιού μου, είχα απαλλαχτεί από τις εφημερίες, εεε για ενάμιση μήνα πριν κλείσουμε στην καραντίνα και εννοείται όλοι οι συνάδελφοι δέχτηκαν να κάνουν επιπλέον εφημερίες για να βοηθήσουν την κατάσταση.

E: Κάποιο αρνητικό συναίσθημα που μπορείτε να θυμηθείτε αν υπάρχει;

Αν: Όχι δεν... αρνητικό συναίσθημα; Κάποιες φορές στην αρχή της χρονιάς μπορεί να διαφωνούμε για την κατανομή των τάξεων αλλά ξεπερνιέται, δεν κρατάμε μεταξύ μας ούτε κακία ούτεεεεεε άσχημη διάθεση μεταξύ μας είναι όλα πολύ θετικά.

Ανάλυση αποσπάσματος:

Η Αν. σε αυτό το κομμάτι της συνέντευξης κάνει αναφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή του σχολείου. Αναφέρει ότι υπάρχουν περισσότερα θετικά συναισθήματα καθώς ο τρόπος που εξελίσσονται τα πράγματα αποτελεί την αρχή του δημοκρατικού θεσμού ενώ τα αρνητικά συναισθήματα είναι ελάχιστα και ανύπαρκτα αν θα μπορούσαμε να πούμε καθώς ο εκπαιδευτικός παίρνει μερικά δευτερόλεπτα μέχρι να αναφέρει κάτι και ο λόγος για τον οποίο είναι αρνητικά είναι ο διαμοιρασμός των τάξεων στην αρχή της χρονιάς. Ακόμη επίσης αναφέρει ότι δεν υπάρχουν κακίες μεταξύ τους αλλά σχέσης καλής συνεργασίας. Η λέξη «προφανώς» που χρησιμοποιείται δηλώνει κάτι το οποίο θεωρεί αναμενόμενο.

4^ο απόσπασμα

E: Με ποιον τρόπο οι γονείς συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου; Για ποια θέματα;

M: Συνήθως συμμετέχουν με το σύλλογο γονέων, τώρα που έγιναν και εκλογές στο σύλλογο γονέων και ο δεύτερος τρόπος είναι συμμετέχουν ενεργά θεωρώ όταν έχουν κάποιο παράπονο, ότι θα βρουν το διευθυντή και θα του κάνουν τα παράπονά τους, δηλαδή με εξαίρεση γονέων που θα κάνουν κάτι για το σχολείο, κάποιοι γονείς όχι όλοι το σχολείο το θυμούνται μόνο όταν θα χτυπήσει την πόρτα τους ένα πρόβλημα.

E: Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις περιπτώσεις;

M: Πέρυσι πάντα είχα θετικά συναισθήματα όπως και φέτος με τους συγκεκριμένους γονείς μιλάμε πάντα έτσι, είναι εξαιρετικοί είναι πάρα πολύ κοντά στα παιδιά τους και νοιάζονται.

E: Άρα ήταν θετικά γιατί υπήρχε καλή επικοινωνία;

M: Υπήρχε πάρα πολύ καλή συνεργασία και από την μεριά τους εξαιρετικοί.. τι να πω..

E: και κάποια περίπτωση που ήταν αρνητικά;

Μ: Ναι υπήρχε μια περίπτωση που είχε θέματα με το webex και δεν έφερνε και το παιδάκι της στο σχολείο όταν ήταν και ούτε έμπαινε στο webex είχαμε θέμα να συνεννοηθούμε, το οποίο το γνώριζε ο διευθυντής είχαμε μιλήσει όλοι μαζί για να δούμε πως μπορούμε να το λύσουμε, δεν ήταν πολύ εύκολη η συνεργασία, δηλ. είχαμε μιλήσει και εν μέσω καραντίνας, δεν ακολουθούμε ακριβώς τις οδηγίες που της είχε δώσει ούτε ο διευθυντής ούτε εγώ.

Ανάλυση αποσπάσματος:

Σε αυτό το απόσπασμα αναφερόμαστε στην συνεργασία της εκπαιδευτικού με τους γονείς και τον σύλλογο γονέων. Η εκπαιδευτικός αναφέρει ότι έχει εξαιρετική συνεργασία με τους γονείς και κατά τη διάρκεια της πανδημίας ενώ δεν παραλείπει να αναφέρει και την μειονότητα από την πλευρά των γονέων μιας μαθήτριας που δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν μαζί τους, ενώ το θέμα είχε αναλάβει και ο διευθυντής του σχολείου προσπαθώντας να κατευθύνει τους γονείς

5^ο απόσπασμα:

Ε: Ποιες διοικητικές εργασίες αφορούν τους/ τις μαθητές/ μαθήτριες σας;

Μα: Διοικητικές; Όπως γιατί δεν ξέρω αν τα παιδιά μπαίνουν της διοικητικής διαδικασίας;

Ε: Κάτι το οποίο μπορεί να αφορά τους μαθητές αλλά να μην γίνεται από τους μαθητές;

Μα: Διοικητικό το οποίο να αφορά τους μαθητές; Αν θα λέγαμε τις εκδρομές, το κομμάτι των επισκέψεων γιατί αποφασίζουμε εμείς και δεν ρωτάμε απαραίτητα την γνώμη των παιδιών. Ίσως θα μπορούσαμε να το πούμε αυτό, βέβαια δεν ξέρω κατά πόσο θα μπορούσαμε να πάρουμε τη γνώμη των παιδιών, αλλά νομίζω τους αφορά το τι θα δούνε ή το που θα πάμε. Ναι, ίσως θα μπορούσαμε να τους ρωτάμε ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους και τι θα θέλανε να δούνε σε μια επίσκεψη.

Ε:Να έχουν δηλαδή μια μικρή βούληση...

Μα: Ναι, αν η πλειοψηφία αποφασίσει κάτι και να δούμε αν μπορούμε να βρούμε κάτι αντίστοιχα να μπορούσαμε να τους κάνουμε ας πούμε εεεε να μπορούσαμε να τα πάμε προς αυτό το κομμάτι.

E: Αν γινόταν κάτι τέτοιο απ ότι καταλαβαίνω τα συναισθήματά σας θα ήταν θετικά.

Μα: Προφανώς!

E: Σε ποια περίπτωση θα ήταν αρνητικά; Αν ας πούμε έβγαινε ο προορισμός που θέλατε να πάτε, αν υπήρχε το κόστος και τελικά δεν πηγαίνατε, θα ήταν αρνητικά τα συναισθήματά σας, Θα προσπαθούσατε να κάνετε κάτι για να το αλλάξετε;

Μα: Θα προσπαθούσα να ρίξω το κόστος ή θα προσπαθούσα να ζητήσω αν μπορούσε να μας καλύψει ο σύλλογος γονέων, έχει τύχει να μας έχει καλύψει εκδρομή επειδή θεωρούσα ότι ήταν πάρα πολύ καλή εκδρομή επειδή θεωρούσα ότι δεν θα μπορούσαν να πάνε με τους γονείς τους μαζί, και εκεί μας βοήθησε ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και μας έδωσε τα χρήματα να πάμε, δηλαδή έβαλε ένα κομμάτι των χρημάτων και μπορέσαμε και πήγαμε.\

Ανάλυση αποσπάσματος:

Στο κομμάτι αυτό γίνεται αναφορά στις διοικητικές εργασίες που αφορούν τους μαθητές. Η παρούσα ερώτηση ήταν λίγο δύσκολη στην απάντησή της καθώς αυτό που ερχόταν αμέσως στο μυαλό των εκπαιδευτικών ήταν το γεγονός ότι δεν οι μαθητές δεν ασχολούνται με διοικητικές διαδικασίες. Μετά από διευκόλυνση δική μας ανέφεραν το κομμάτι των εκδρομών και την ελεύθερη βούληση να επιλέξουν μόνοι τους τον προορισμό τους. Επίσης, έγινε αναφορά στις κινήσεις του εκπαιδευτικού για την οργάνωση μιας τέτοιας ή παρόμοιας επίσκεψης.

6^ο απόσπασμα

E: Συζητάτε με άλλα άτομα τα συναισθήματά σας σε σχέση με την καθημερινότητάς σας στο σχολείο; Αν ναι, με ποια πρόσωπα το κάνετε αυτό; Σε ποιες περιπτώσεις το κάνετε; Για ποιους λόγους το κάνετε; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν το κάνετε;

Eu: Πάντα προτιμώ να τα συζητάω με ανθρώπους που νιώθω πιο κοντά μου. εεεε συνήθως τυχαίνει να είναι με αντίστοιχα άλλους αναπληρωτές μιας και έχουμε πιο κοινή ηλικία και πιο κοινά ενδιαφέροντα.

E: Ωραία! Σε ποιες περιπτώσεις τα συζητάτε; Και για πιο λόγο;

Eu: Κυρίως αν κάποια κατάσταση με έχει στρεσάρει πάρα πολύ και νιώθω ότι θέλω να μοιραστώ αυτό το πράγμα με έναν άνθρωπο που είναι κοντά μου και εεεε μπορεί να με

απασχολεί και στα δουλειά, οπότε αν με πλησιάσει και με ρωτήσει τι συμβαίνει; Αν εγώ νιώθω πολύ μεγάλη πίεση τότε θα το μοιραστώ με αυτόν τον άνθρωπο, θα ανοιχτώ δηλαδή.

E: Συζητάτε με συναδέλφους- φίλους που τους νιώθετε δηλαδή κάτι παραπάνω; Ή και με μίας συνάδελφο ας πούμε την οποία δεν τυχαίνει να την έχετε δει; Βέβαια να μην έχετε μιλήσει και πάρα πολύ;

Eu: εεεε Γενικά δεν έχει τύχει ποτέ να έχω φίλους συναδέλφους, φίλους, φίλους, εεε. Ωστόσο θα συζητήσω πιο προσωπικά μου θέματα σε άτομα που νιώθω πιο κοντά. Εεε. Δηλαδή σε συναδέλφους που δεν νιώθω τόσο κοντά μου δεν θα ανοιχτώ.

E: Ωραία!

Ανάλυση αποσπάσματος:

Σε αυτό το απόσπασμα ζητήσαμε από την εκπαιδευτικό να απαντήσει στην εισαγωγική ερώτησή μας για το πώς διαχειρίζεται τα συναισθήματα και με ποιον τρόπο το κάνει αλλά και με ποιον μοιράζεται μια δύσκολη κατάσταση. Πρέπει να αναφέρουμε σε αυτό το απόσπασμα ότι η κοπέλα είναι αναπληρώτρια ΕΣΠΑ δηλαδή κάθε χρόνο βρίσκεται και σε άλλο σχολείο ενώ όπως αναφέρει και η ίδια είναι δύσκολο να κάνει φίλους συναδέλφους αλλά μοιράζεται τα συναισθήματά της με όποιον θεωρεί ότι θα έρθει πιο κοντά. Εδώ βλέπουμε την εκπαιδευτικό να αναφέρει πολύ συχνά το «εε» δείχνοντάς μας ότι θέλει λίγο παραπάνω χρόνο να σκεφτεί πριν απαντήσει.

7^ο απόσπασμα:

E: Συζητάτε με άλλα άτομα τα συναισθήματά σας σε σχέση με την καθημερινότητάς σας στο σχολείο; Αν ναι, με ποια πρόσωπα το κάνετε αυτό; Σε ποιες περιπτώσεις το κάνετε; Για ποιους λόγους το κάνετε; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν το κάνετε;

K: Αυτό όταν γίνεται ειδικά τα πρώτα χρόνια της εμπειρίας μου έτσι ήταν πρωτόγνωρη και έτσι υπήρχαν αρκετά πράγματα που με πίεζαν και με στεναχωρούσαν και άλλα που με έκαναν να είμαι χαρούμενη εεε τα συζητούσα με τον στενό, πολύ στενό οικογενειακό μου κύκλο, ας πούμε με τον άντρα μου εεεμμμ μπορεί να τύχαινε να πούμε και κάποια πράγματα με συναδέλφους που είτε ήμασταν μαζί στο σχολείο είτε ήμασταν πολύ και χωρίς να συνεργαζόμασταν στο σχολείο μιλούσαμε για αυτά. Όσο περνάνε τα χρόνια όμως εεε κρατάω μια απόσταση, δεν μεταφέρω πολύ εύκολα τα

συναισθήματά μου από το σχολείο στο σπίτι, ούτε το αντίστροφο εεε μόνο αν γίνει κάτι ακραίο, αν γίνει κάτι ακραία αρνητικό κάποιες φορές μοιράζομαι τα συναισθήματά μου όταν με ρωτάει η κόρη μου για το σχολείο, αν έγινε κάτι ωραίο, κάτι άσχημο και μπορεί να της πω κάτι. Αλλά γενικώς το αποφεύγω τα τελευταία χρόνια.

E: Με φίλους- συναδέλφους έχετε συνεχίσει να κρατάτε αυτή την επαφή;

K: Κάποιες φορές ναι! Αλλά πρέπει να γίνει κάτι ιδιαίτερο, που γίνονται βέβαια επειδή το σχολείο είναι μια διαρκής έκπληξη αλλά μμμμ.. δεν το υπεραναλύω δηλαδή πρέπει να γίνει κάτι ιδιαίτερο ή να μου πει να μου περιγράψει κάποιος συνάδελφος κάτι που είχε συμβεί και σε εμένα κάτι παρόμοιο και να το μοιραστούμε έτσι επειδή έχει συμβεί και σε εκείνον να πάει λέγοντας και επειδή έχουμε και τα ίδια παιδιά λέμε πόσο μας στεναχώρησε ένα παιδί, ένα περιστατικό ή πως θα το διαχειριστούμε, αυτό

E:Ωραία!

Ανάλυση αποσπάσματος:

Σε αυτό το απόσπασμα η εκπαιδευτικός αναφέρεται στο γεγονός ότι υπάρχει μία αλλαγή στην εξωτερικευση των συναισθημάτων. Η εκπαιδευτικός αναφέρει πλέον ότι «κρατά μια απόσταση» καθώς δεν μεταφέρει συναισθήματα και καταστάσεις από το σχολείο στο σπίτι κάτι που στη αρχή της καριέρας της το έκανε πιο εύκολα. Επίσης, το ίδιο αναφέρει και στα συναισθήματα που μοιράζεται με τους συναδέλφους. Πλέον, όπως φαίνεται για λόγους δικούς της ή και για την καλύτερη λειτουργία του σχολείου ενώ το κάνει μόνο όταν είναι πολύ απαραίτητο.

8^ο απόσπασμα:

E: Οργανώνετε άλλες δραστηριότητες με τους/τις συναδέλφους; Με ποιον τρόπο;

Φλ: Δραστηριότητες μπορεί στα εργαστήρια δεξιοτήτων τώρα ή παλιότερα στα προγράμματα να συνεργαζόμασταν ή οι συνάδελφοι αντίστοιχων τάξεων ή ο δάσκαλος της τάξης με δασκάλους των ειδικοτήτων εεεε να κάνουμε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα κάναμε τα λαϊκά παιχνίδια α' τάξη σε συνεργασία με τη συνάδελφο εεε γυμνάστρια και στο τέλος της χρονιάς τα παρουσιάσαμε, παρουσίασαν και τα παιδιά κανόνες ζωγραφικής κτλ, βγάλαμε φωτογραφίες, φτιάξαμε ένα DVD, δηλαδή έγινε μια τέτοια δουλειά πιο οργανωμένη.

E: Περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες;

Φλ: Πάντα έχουμε θετικά συναισθήματα γιατί στο τέλος λήγουν καλά και τα παιδιά ενδιαφέρονται, ασχολούνται. Εεε μέχρι να γίνει αυτό βέβαια έχουμε μεγάλο άγχος, μας πιέζει πάρα πολύ η ύλη δηλ. πρέπει να πάνε κάποια πράγματα πίσω για να γίνουν τέτοια πράγματα και τώρα με τα εργαστήρια δεξιοτήτων δεν έχουμε και τη δυνατότητα επιλογών, οπότε δυσκολευόμαστε.

E: Δηλαδή τα εργαστήρια δεξιοτήτων ένα κομμάτι το οποίο δεν σας αφήνει να δημιουργήσετε ότι εσείς θέλετε; Κάτι πιο ελεύθερο..

Φλ. Ναι ακριβώς! Να είναι κάτι το οποίο να το αποφασίσουμε εμείς με τα παιδιά οπότε να μουν και τα παιδιά πολύ πιο άνετα σε αυτή τη διαδικασία

Ανάλυση αποσπάσματος:

Στο παραπάνω απόσπασμα επισημάνουμε τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και με ποιον τρόπο και ποια είναι τα συναισθήματα τους. Η εκπαιδευτικός αναφέρεται στις ελεύθερες δραστηριότητες που διοργάνωναν στο σχολείο, στο άγχος για την ορθή υλοποίηση τους, στην ευχαρίστηση του αποτελέσματος από εκπαιδευτικούς και μαθητές και τον περιορισμό τώρα με τα εργαστήρια δεξιοτήτων όπου προβλέπονται οι δραστηριότητες αλλά δεν υπάρχει η ελευθερία στην επιλογή του θέματος καθώς ακολουθούν δραστηριότητες από της θεματικές των εργαστηρίων κάτι το οποίο δεν είναι τόσο ευχάριστο από τους ίδιους και τους μαθητές περισσότερο.

9^ο απόσπασμα:

E: Με ποιον τρόπο γίνονται οι σχολικές συνεδριάσεις; Για ποια θέματα;

T: Μετά το πέρας του ωραρίου, πάρα πολλές φορές έχουμε συνεδριάσει και πέραν του εργασιακού μας ωραρίου, συνήθως αυτό συμβαίνει γιατί μέσα στη μισή ώρα που απομένει μέχρι της 2 η ώρα εννοείται ότι δεν μπορούμε να λύνουμε προβλήματα και εισηγείται ο διευθυντής κάνουμε ερωτήσεις, τοποθετούμαστε ως συνήθως μας έρχονται στο μείλ τα έγγραφα από πιο νωρίς οπότε ήμαστε προετοιμασμένοι ή γνωρίζουμε τα θέματα από πιο νωρίς, πάντα τα γνωρίζουμε μάλλον οπότε είμαστε πάλι προετοιμασμένοι εεε και λύνονται εύκολα και γρήγορα.

E: Περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα;

T: Το γεγονός ότι μπορούμε και τα λύνουμε χωρίς προστριβές και όταν υπάρξουν θα δοθεί η δυνατότητα να το σκεφτούμε καλύτερα να το συζητήσουμε μεταξύ μας εκτός συνεδρίασης και έτσι να μπορέσουμε να το λύσουμε.

E: Η συμβολή του διευθυντή σε αυτό το κομμάτι ποια είναι;

T: Είναι καθοριστική. Επεμβαίνει και μας βοηθάει.

E: Περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα;

T: Πολλές φορές βέβαια γιατί έχω περάσει από έξι σχολεία έχω υπάρξει αναπληρώτρια έχω υπάρξει ως πρωτοδιόριστη πάρα πολλές φορές οι διευθυντές αποφάσιζαν μόνοι τους ή επέβαλαν μόνοι τους κάποια πράγματα ή δεν στήριζαν το συνάδελφο ούτε εεεε στο παιδαγωγικό του έργο ούτε στο διοικητικό του έργο ή δεν ενημέρωναν ειδικά τους πρωτοδιόριστους και τους αναπληρωτές ποια είναι τα καθήκοντά τους ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους

Ανάλυση αποσπάσματος:

Αναφέρεται σε εμπειρίες δικές του. Στις σχολικές συνεδριάσεις, στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις που πρέπει να εξηγούνται από την αρχή για να κατατοπίζονται πλήρως οι εκπαιδευτικοί είτε είναι στην αρχή της καριέρας τους είτε όχι. Από αυτά που αναφέρει ο εκπαιδευτικός όλα γίνονται βάση κανόνων και του πρωτόκολλο του σχολείου. Ο κάθε εκπαιδευτικός τοποθετούνταν, του δινόταν η ευκαιρία για να «εκφράσει την γνώμη του» πάνω σε κάποιο θέμα έτσι ώστε να παρθεί η καλύτερη δυνατή απόφαση για το καλό του σχολείου και των μελών της.

10^ο απόσπασμα:

E: Υπάρχουν περιπτώσεις όπου επιβραβεύονται οι μαθητές/τριες; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;

Σ: Υπάρχουν περιπτώσεις που επιβραβεύονται ατομικά ή από το σύλλογο των διδασκόντων;

E: και από τα δύο. Και από το σχολείο και ατομικά από εσάς τα παιδιά της τάξης σας;

Σ: Από το σχολείο είναι ότι βγαίνουν σημαιοφόροι και τα παιδιά επιβραβεύονται, επιβραβεύονται όταν παίρνουν μέρος σε διαγωνισμούς όπως έχει γίνει διαγωνισμός ζωγραφικής που είχε συμμετέχει η τάξη μας και πήρε βραβείο πέρυσι για τη χριστουγεννιάτικη ζωγραφιά του από το δήμο Περιστερίου. Υπάρχει όταν παίρνουν μέρος στη, στο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρείας και κάποια παιδιά βραβεύονται και ατομικά στην τάξη εννοείται ότι όταν θα κάνουμε κάποιες εεε δράσεις που έχουν να κάνουν είτε με τα εργαστήρια αξιολόγησης είτε πριν που κάναμε την ευέλικτη ζώνη τα παιδάκια θα πάρουν το βραβείο συμμετοχής σε όλο αυτό το κομμάτι.

Ε: Περιγράψτε μου περιπτώσεις όπου τα συναισθήματα σας ήταν θετικά;

Σ: Όταν τα επιβραβεύεις θεωρώ ότι είναι θετικά και νιώθεις και εσύ πολύ καλά

Ε: Περιγράψτε μου μια περίπτωση που ήταν αρνητικά;

Σ: Αρνητικά είναι όταν θέλουμε να επιβραβεύσουμε κάποια παιδιά και κάποια άλλα παιδάκια μπορεί να αρχίσουν μέσα στην τάξη να γελάνε, αν και δεν έχει συμβεί σε αυτό το τμήμα που είμαι γιατί γενικά, σχετικά έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους τα παιδιά. Έχει τύχει σε τμήμα το οποίο να είναι πάρα πολύ δύσκολο και ήταν πολύ ανταγωνιστικά τα παιδιά, εκεί λοιπόν ότι προσπάθειες κάναμε για να έρθουν τα παιδιά λίγο πιο κοντά έτσι ώστε να μην απομονώνονται είχα βρει κάποιες στιγμές εμπόδια από τα παιδιά

Ανάλυση αποσπάσματος:

Η επιβράβευση και η τιμωρία αντίστοιχα των παιδιών είναι κάτι το οποίο απασχολεί και θα πρέπει να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Όλοι εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουμε θετικά συναισθήματα όταν επιβραβεύουμε έναν μαθητή. Έτσι δένουμε και την ομάδα της τάξης. Χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει ότι είναι εύκολο, καθώς υπάρχει και το ανταγωνιστικό κλίμα μεταξύ των παιδιών μέσα στην τάξη. Αυτό από μόνο του αποτελεί ένα αρνητικό συναίσθημα.

Προφίλ Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 10 σε αριθμό. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε προσωπικές ερωτήσεις όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας τους και σε πόσα σχολεία έχουν εργαστεί μέχρι τώρα. Να διευκρινίσουμε ότι οι 9 στους 10 εκπαιδευτικούς ήταν γυναίκες, 8 μόνιμες και 1 αναπληρώτρια ΕΣΠΑ, ενώ ο άντρας

ήταν και αυτός μόνιμος. Επίσης να αναφέρω ότι το σχολείο δεν το γνώριζα, ούτε το διδακτικό προσωπικό δούλεψα με αυτούς οι οποίοι δέχτηκαν πρόθυμα να με βοηθήσουν. (Στο σχολείο αυτό κλήθηκα να υπηρετήσω και εγώ ως αναπληρώτρια ΕΣΠΑ μία σχολική χρονιά)

- Η Φλ. έχει 29 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει δουλέψει σε 6 διαφορετικά σχολεία.
- Η Μα. έχει 20 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει δουλέψει σε 6 διαφορετικά σχολεία
- Η Α. έχει 28 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει δουλέψει σε 3 διαφορετικά σχολεία
- Η Κ. έχει 19 χρόνια εμπειρίας ως δασκάλα ειδικότητας θεατρικής αγωγής. Έχει δουλέψει σε 25 διαφορετικά σχολεία. Ενώ ως μόνιμη τώρα εργάζεται σε 3 διαφορετικά.
- Η Ευ. έχει 3 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 4 διαφορετικά σχολεία.
- Η Αν. έχει 27 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 5 διαφορετικά σχολεία.
- Η Μ. έχει 20 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 6 διαφορετικά σχολεία.
- Ο Τ. έχει 30 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 6 διαφορετικά σχολεία
- Η Σ. έχει 18 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 2 διαφορετικά σχολεία.
- Η Κυ. έχει 30 χρόνια εμπειρίας ως εκπαιδευτικός. Έχει εργαστεί σε 6 διαφορετικά σχολεία.

Κεφάλαιο 5ο

Διαπιστώσεις- Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την κοινωνική ψυχολογία με θέμα μελέτης τον λόγο (Potter & Wetherell 2009) (Edward & Potter 1992). Στόχος της έρευνας είναι η ανάδειξη των συναισθημάτων αρνητικών και θετικών στα πλαίσια της καθημερινότητάς τους στο

σχολικό περιβάλλον των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της συνέντευξης έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την διοικητική δραστηριότητα σχετικά με τις προσωπικές τους σχέσεις με του συνάδελφους, τον διευθυντή του κάθε σχολείου, τους μαθητές και τους γονείς των παιδιών στο πλαίσιο της επιχειρηματολογίας.

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

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

Αυτό το οποίο αξίζει να σημειωθεί πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε οποιαδήποτε περίπτωση, είτε θετικά είτε αρνητικά σε οποιαδήποτε διοικητική δραστηριότητα κλήθηκαν να απαντήσουν. Στα συναισθήματα από τη διοικητική δραστηριότητα με τους εκπαιδευτικούς ανέφεραν ότι πλέον λόγω παλαιότητας έχουν χωρίσει τια αρμοδιότητες και πλέον δουλεύουν με συγκεκριμένα καθήκοντα ο καθένας ενώ έχουν έντονο το αίσθημα της συνεργασίας μεταξύ τους και σπεύδουν να βοηθήσουν σε οτιδήποτε χρειαστεί. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός Κ. αναφέρει *«Θετικά συναισθήματα έχω όταν συνεργάζομαι ευχάριστα με τους συναδέλφους μου και όταν βλέπω ότι και από την μεριά τους υπάρχει διάθεση για συνεργασία. Είμαστε όλοι πρόθυμοι να συνεργαστούμε ακόμα και με τους αναπληρωτές που έρχονται στο σχολείο μας, αλλά και μεταξύ μας καθώς υπάρχει εμπιστοσύνη και ξέρουμε πως δουλεύει ο καθένας»* Ενώ ως αρνητικό υπέδειξε το γεγονός ότι *«νιώθω αρνητικά συναισθήματα όταν γίνει κάποιο λάθος το οποίο δεν διορθώνεται εύκολο, κάτι το οποίο είναι σπάνιο»*.

Στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή/ διευθύντρια ανέφεραν ότι η λήψη των αποφάσεων γίνεται με δημοκρατικό τρόπο καθώς συνεδριάζουν μεταξύ τους και λαμβάνουν και έπειτα αποφασίζουν. Η Φλ. εκπαιδευτικός αναφέρει *«Τα πάντα γίνονται σε συνεννόηση με τον διευθυντή. Υπάρχει δημοκρατικό πνεύμα συνεργασία. Μας ενημερώνει από πριν για τα θέματα που θα συζητήσουμε στο σύλλογο και συλλογικά αποφασίσουμε για το τι θα γίνει. Εκφράζει ο καθένας την γνώμη του και παίρνουμε από κοινού τις αποφάσεις. Ακόμα και αν υπάρξει κάποια διαφωνία ή αντίλογος δεν κρατάμε κακία μεταξύ μας αλλά το συζητάμε ήρεμα».*

Όσον αφορά τη διοικητική δραστηριότητα σε σχέση με τους γονείς σε σχέση με τη διοικητική δραστηριότητα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σημείο ανέφεραν ότι ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων του σχολείου στήριζε τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους και αναγνώριζε την προσφορά τους και αυτό τους δημιουργούσε θετικά συναισθήματα. Αναφορικά με τους γονείς και το κομμάτι της επίδοσής τους η Κν. εκπαιδευτικός αναφέρει *«Αρνητικά ήταν τα συναισθήματά μου όταν κάποιος γονιός έκρινε ότι το παιδί του έχει αδικηθεί και αξίζει υψηλότερη βαθμολογία κι αυτό δεν το εξέφραζε ευγενικά αλλά με αγένεια. Θεωρούσα ότι δεν αναγνώριζαν την καλή μου θέληση και την προσπάθεια της αντικειμενικής μου βαθμολογίας»*

Έπειτα αναφερόμαστε στη διοικητική δραστηριότητα με τους μαθητές. Σαφώς και ο κάθε εκπαιδευτικός προσπαθεί για τα καλύτερο με τους μαθητές της τάξης του. Όλοι οι εκπαιδευτικοί χαρακτήρισαν τον όρο τιμωρία ως *«συνέπεια των πράξεών τους»* και όχι ως τιμωρία και αυτό προσπαθούν να μεταδώσουν και στους μαθητές τους. Ο Τ. εκπαιδευτικός αναφέρει *«Καθημερινά επιβραβεύονται με τον λόγο μας δηλαδή με θετικά σχόλια και επαίνους, με χειροκρότημα από το σύνολο της τάξης, με αυτοκόλλητα στο τετράδιο. Επιβραβεύονται τόσο για την προσπάθεια τους, όσο για το αποτέλεσμα όσο και για το αποτέλεσμα αλλά και για τα δείγματα καλής συμπεριφοράς, ευγένειας, κατανόησης και αλληλοβοήθειας»* Ωστόσο ο ίδιος εκπαιδευτικός αναφέρει *«Μόνο θετικά συναισθήματα δημιουργούνται όταν κάποιος επιβραβεύονται οι μαθητές γιατί βλέπεις τη χαρά στο πρόσωπό τους, το χαμόγελό τους, την ικανοποίησή τους».*

Στην έκτη ενότητα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν προβλήματα και ελλείψεις στην σχολική μονάδα αλλά και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Έκριναν αναγκαία την ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο από την αρχή της χρονιάς και τη βοήθεια κοινωνικής λειτουργού στο σχολείο όσο και τη βοήθεια με

φυσική παρουσία του συμβούλου, για κατευθύνσεις και συμβουλές. Επίσης αναφέρθηκε και η υλικοτεχνικής υποδομής σε αίθουσες του σχολείου αλλά και έλλειψη οικονομικών πόρων για αγορά υλικών που σχολείου.

Αυτό που διαπιστώθηκε στο σύνολο των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

Μεγάλο ρόλο για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών είναι τα πολλά χρόνια εμπειρίας και τα πολλά χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Πλέον όλα γίνονται θα λέγαμε «αυτόματα». Γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του καθενός ενώ πολύ σημαντικό ρόλο παίζει και η καλή σχέση τους με τον διευθυντή του σχολείου. Δεν κρατάει κανένας κακία μεταξύ τους και όλα τα προβλήματα λύνονται και αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό τρόπο. Ο δημοκρατικός τρόπος που προάγει ο διευθυντής είναι αποδεκτή από όλους και τη θεωρούν και τη καλύτερη μέθοδο. Δεν υπερέχει κανένας και υπάρχει σεβασμός.

Ο χειρισμός των γονέων και των μαθητών γίνεται από τους δασκάλους της τάξης και ο διευθυντής επεμβαίνει μόνο όταν είναι κάτι πολύ απαραίτητο ή κάποια δύσκολη περίπτωση όπου έχει γίνει συνάντηση και προσπάθειας επίλυση από τον εκπαιδευτικό αλλά δεν μπόρεσε να διευθετηθεί και αυτό θα γίνει με διακριτικό τρόπο. Τα συναισθήματά τους είναι ως επί το πλείστον θετικά σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής καθημερινότητας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και εντάσεις μεταξύ τους. Το σχολείο είναι ζωντανός οργανισμός όπου αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Δύσκολα θα αναφερθούν σε αρνητικά συναισθήματα καθώς δυσκολεύονται να τα ανακαλέσουν στην μνήμη τους.

Στο κομμάτι των μαθητών και στις διοικητικές μου εργασίες με την ώρα προσέλευσης των μαθητών, για την εγγραφή τους στο μητρώο, απουσιολόγια καθώς και εκδηλώσεις στα πλαίσια της χρονιάς, ο διαμερισμός γίνεται από την αρχή της χρονιάς οπότε και εκεί οι αρμοδιότητες είναι μοιρασμένες. Στις επιπλέον δραστηριότητες που διοργανώνουν οι τάξεις μεταξύ τους κατά τη διάρκεια της χρονιάς και αυτές γίνονται με συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Κεφάλαιο 6ο

Συζήτηση

Όσον αφορά το λόγο των συναισθημάτων δεν έχει διερευνηθεί περαιτέρω καθώς τις περισσότερες φορές μιλάμε για συναισθηματική νοημοσύνη εκπαιδευτικών και διαχείριση καταστάσεων μέσα στο σχολείο και η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Επίσης αυτό το οποίο έχει ξεκινήσει να ερευνάται εδώ και μια πενταετία είναι η ταυτότητα διευθυντών των δημοτικών σχολείων στο λόγο των εκπαιδευτικών.

Αυτό το οποίο θέλαμε εμείς να πετύχουμε με την παρούσα έρευνα είναι να «εμπιστευτεί» ο εκπαιδευτικός το ερευνητή και να του περιγράψει να του εξηγήσει την εμπειρία του από τη διοίκηση του σχολείου στην καθημερινότητα εστιάζοντας στα συναισθήματά τους σε σχέση με την εμπειρία αυτή. Όσον αφορά διοίκηση και δραστηριότητες ως προς τη διοίκηση του σχολείου αναφερόμαστε σε συνεργασία με τους συναδέλφους για τη οργάνωση εκδρομών και σχολικών εκδηλώσεων, για θέματα διαχείρισης του σχολείου σε σχολικές συνεδριάσεις με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή κλπ.

Ακόμη οι εκπαιδευτικοί μας περιέγραψαν και μας εξήγησαν συμπεριφορές που τους προκαλούν αρνητικά και θετικά συναισθήματα και με ποιον τρόπο τα αντιμετωπίζουν και τα διαχειρίζονται. Ο καθένας τους κατέθεσε την προσωπική του εμπειρία και πως αυτός τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στη σχολική καθημερινότητα.

Αυτό το οποίο προσμέναμε ως αποτέλεσμα τελικά αποδόθηκε. Από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε η δική τους οπτική σε σχέση με τη συναισθηματική πλευρά της συμμετοχής τους στις οργανωτικές-διοικητικές δραστηριότητες της σχολικής καθημερινότητας, που, σύμφωνα με τη σχετική έρευνα, αποτελεί μια σημαντική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλους του συμμετέχοντες και διαμορφώνει τόσο της απόδοσή τους στο έργο του σχολείου αλλά και την ταυτότητά τους ως μελών της σχολικής κοινότητας.

Όσον αφορά την ταυτότητα των διευθυντών στο λόγο έρευνες έχουν δείξει ότι στην ελληνική βιβλιογραφία το έργο του εκπαιδευτικού ερευνάται εμπειρικά από το τέλος της δεκαετίας του 1970, με διαφορετικούς προσανατολισμούς και θεματικούς άξονες. Ενδεικτικά οι ερευνητές προτείνουν τη μελέτη όλων των συντελεστών του αποτελεσματικού διδακτικού έργου δηλαδή όλων των παραγόντων, εξωτερικών και

εσωτερικών που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας και του ευρύτερου διδακτικού έργου, χωρίς να έχουν μελετήσει την επιρροή που ασκεί η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό έργο (Παπαναούμ, 2003).

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

Αντί επιλόγου

Σύμφωνα με τους (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016), τα συναισθήματα είναι μία από τις τρεις θεμελιώδεις ομάδες νοητικών λειτουργιών των ανθρώπων, οι οποίες περιλαμβάνουν επίσης το κίνητρο και τη γνώση. Η σημασία του συναισθήματος και των συναισθηματικών δεξιοτήτων έχει τονιστεί τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα στα κοινωνικά επαγγέλματα, όπως είναι και αυτό του εκπαιδευτικού (Valente, Monteiro, & Lourenco, 2019). Οι δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ένας εκπαιδευτικός είναι απαραίτητες όχι μόνο για τη δική του ευημερία, αλλά και για την ευημερία και την απόδοση των μαθητών του (Ahmad & Alam, 2018). Ωστόσο η σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών και των μαθησιακών επιτευγμάτων δεν έχει μελετηθεί σε παρελθούσες έρευνες στην Ελλάδα μέχρι σήμερα.

Περιορισμοί της έρευνας-διαπιστώσεις.

Οι περισσότερες έρευνες έχουν και κάποιους περιορισμούς όπως και η παρούσα έρευνα. Ο πρώτος αφορά το θεωρητικό πλαίσιο στη μεθοδολογία και στην ανάλυση των συμπερασμάτων στο οποίο λογοδότησαν οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν καμία προηγούμενη σχέση με τους συμμετέχοντες και δεν τους γνώριζε μεγάλο χρονικό διάστημα ούτε και προσωπικά εκτός από την επαγγελματική τους συνεργασία. Υπήρχε άνεση ωστόσο μεταξύ μας και επειδή οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου το περιβάλλον ήταν οικείο για όλους κάτι που τους έκανε να νιώθουν άνετα. Επιπλέον η έρευνα

πραγματοποιήθηκε εν όψει της πανδημίας Covid-19 όπου πολλές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον δεν πραγματοποιούνταν λόγω των μέτρων προστασίας.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ότι στην έρευνα δεν θέλησαν οικειοθελώς να συμμετέχουν άντρες. Ενώ και ο ένας που συμμετείχε ήταν γιατί είχε βιώσει τον ρόλο του ερευνητή για αυτό θέλησε πρόθυμα να με βοηθήσει. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν κάτοικοι Αθήνας και με χρόνια προϋπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Τέλος θα είχε ενδιαφέρον να ερευνηθεί είναι οι διοικητική δραστηριότητα σε σχέση με τις ταυτότητες των διευθυντών έτσι ώστε να έχουμε ξεχωριστά ταξινομημένες τις σχέσεις μεταξύ τους, ίσως αυτό βέβαια να φαινόταν καλύτερα στη Β/θμια εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Ahmad, S., & Alam, O. (2018). Pyrrole: An insight into recent pharmacological advances with structure activity relationship. *European journal of medicinal chemistry*, 527-561.
- Anscombe, G. E. (1976). On frustration of the majority by fulfilment of the majority's will. *Analysis*, 161-168.
- Argyle, M. (1990). The biological basis of rapport . *Psychological Inquiry* , 297-300.
- Austin, J. L. (1962). *Speech acts*.
- Austin, N. (1962). *How to do things with words: The William James lectures delivered at Harvard University in 1955*.
- Averill Jr, L. H. (1991). An eclectic History and Analysis of the 1990 Uniform Probate Code .
- Beadford, N. M., & Baladouni, V. (1962). A communication theory approach to accountancy. *The Accounting Review*, 37, 650.
- Beatty, B R; Brew, C R. (2004). Trusting relationships and emotion; epistemologies: A foundation leadership issue. *School Leadership & Management*, 329-356.
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence . *International Journal of Leadership in education* , 331-357.
- Beck, K., & Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment: cross-sequential examination of change with tenure. *Journal of vocational behavior* , 114-136.
- Billing, M. (1987). Anti-semitic themes and the British far left: Some social- psychological observations on indirect aspects of the conspiracy tradition . *In changing conceptions of conspiracy* , 115-136.

- Blackmore, C. (2010). *Social learning systems and communities of practice* . London : Springer.
- Blackmore, J. (1996). Doing "emotional labour " in education market place: Storiew from field women in management. *Discourse: studies in the culturak politics of education*, 337-349.
- Blackmore, J. (1999). Troubling women feminism, leadership and eductional change.
- Blackmore, S. (1999). Remedial correction of yield map data . *Precision agriculture* , 53-66.
- Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. *In Pedagogies of difference* , 115-138.
- Boler, S. (1999). Mitral regurgitation after atrioventricular node catheter ablation for atrial fibrillation and heart failure: acute hemodynamic features. *American Heart Journal*, 1166-1175.
- Bretty, B. R., & Brew, C. R. (2004). Trusting relayionships and emotional epistemologies:A foudational issue. *School Leadership & Management* , 329-356.
- Buttny, R. (1993). *Social accountability in communication* . Sage.
- Button, G., Coulter, J., Lee, J., & Sharrock, W. (1995). *Computera, minds and conduct*.
- Butty, R. (1993). *Social accountability in communication*. Sage.
- Coulter, R. L. (1990). A case study of turbulence in the stable nocturnal boundary layer. *Boundary -Layer Meteorology*, 52, 75-91.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Smith, L. T. (2008). *Handbook of critical and indigenou methodologies* . Sage.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology* . Sage.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Sage.
- Edwards, D; Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. Sage.
- Edwards, D; Potter, J; Middleton, D. (1992). Toward a discursive psychology of remembering. *The psychologist*, 5, 441-446.
- Edwards, J L; Potter, A J. (2012). Phenotypic characterization of a copA mutant of Neisseria gonorrhoeae identifies a link between copper and nitrosative stress. *Infection and immunity*, 1065-1071.
- Edwards, J. L., & Potter, A. J. (2012). Phenotypic characterization of a copa mutant of Neisseria gonorrhoeae identities a link between copper and nitrosative stress. *Infection and immunity*, 83, 1065-1071.

- Edwards, J. R. (1995). Alternative to difference scores as dependent variables in the study of congruence in organizational research. *Organizational behavior and human decision processes*, 307-324.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1993). Voluntary smiling changes regional brain activity. *Psychological Science*, 4, 342-345.
- Flavell, J. H. (2004). Theory of mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 274-290.
- Flick, U. (2007). What is qualitative research. *Designing qualitative research*, 2-16.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Garland-Thomson, R. (2009). *Staring: How we look*. Oxford University Press.
- Gergen, K. J. (1994). Exploring the postmodern: Perils or potentials? *American psychologist*, 49, 412.
- Goddard, C., & Wierzbicka, A. (1994). *Semantic and lexical universals: Theory and empirical findings*.
- Goffman, E. (1979). *Gender advertisements*. Macmillan International Higher Education.
- Gunter, P. (2012). *Nonlinear effects and materials*. Springer.
- Halberstam, J. (1998). An Introduction to Female Masculinity: Masculinity without Men. *In Female masculinity*, 1-44.
- Harding, J., & Pribram, E. D. (2002). The power of feeling: Locating emotions in culture. *European journal of cultural studies*, 407-426.
- Harding, J.; Pribram, E. D. (2002). The power of feeling: Locating emotions in culture. *European journal of cultural studies*, 407-426.
- Hargeaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications of leadership. *School leadership & management*, 287-309.
- Harre, R., & Gillet, G. (1994). *The discursive mind*. Sage.
- Harre, R.; Parrott, W. G. (1996). *The emotions: Social cultural and biological dimensions*. Sage.
- Hartley, D. (2004). Rural health disparities, population health and rural culture. *American journal of public health*, 1675-1678.
- Haviland, J., & Kahlbaugh, P. (1993). *Emotion and intentionality*.
- Hayers, D. (1997). Helping teachers to cope with large classes. *ELT Journal*, 106-116.
- Heckhausen, J. (1991). Adult development, control and adaptive functioning. *Journal of social issues*, 177-196.

- Hekman, S. (1990). Comment on Hawkesworth's Knowers, Knowing, Known: Feminist Theory and Claims of Truth . *Sings Journal of Women in Culture and Society* , 417-419.
- Henwood, K., & Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm:A framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community & Applied Social Psychology* , 225-238.
- Heritage, J., & Atkinson, J. M. (1984). *Structures of social action. Studies in Conversation Analysis* .
- Hollis, R. C. (1977). Singlet oxygen in nature waters . *Nature* , 421-423.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*.
- Izard , C E;. (1977). Differential emotions theory. Στο *In Human emotions* (σσ. 43-66). Springer, Boston, MA.
- James, W. (1890). The perception of reality. *Principles of psychology* , 283-324.
- Jorgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Discourse analysis as theory and method* . Sage.
- Kenny, L. M. (1963). Sati'al- Husri's views on Arab nationalism . *Middle asdt Journal*, 231.
- King, R. C., & Koch, E. A. (1963). Studies on the ovarian follicle cells of Drosophila. *Journal of Cell Science* , 297-320.
- Lakoff, G. (1987). The death of dead metaphor . *Metaphor and symbol* , 143-147.
- Lazarus, R. S. (1991). Cognition and motivation in emotion . *American psychologist* , 532.
- Lee, K., Allen, N. J., Meyer, J. P., & Rhee, K. Y. (2001). The three-component model of organisational commitment: an application to South Korea. *Applied Psychology* , 596-614.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2007). *Leading with teacher emotions in mind* . Corw in Press.
- Leventhal, H., & Tomarken, A. J. (1986). Emotion: Today's problems . *Annual review of psychology* , 565-610.
- Lingard, B., & Christie, P. (2003). Leading theory: Bourdieu and field of educational leadership. An introduction and overview to this special issue. *Int. Leadership in education* , 317-333.
- Lingard, B; Douglas, P. (1999). *Men engaging feminism: Pro-Feminism backlashes and schooling*.
- Linnenbrink, E. A. (2007). The role of affect in student learning: A multi- dimensional approach to considering thw interaction of affect, motivation and engagement. *In emotion in education* , 107-124.
- Little, I. D., & Joshi, V. (1996). *India's economic reform 1991-2001*. Clarendon Press.

- Lund, B. (2005). Social booking tools. *Magazine*, 1082-9873.
- Lutz, C. A., & Abu-Lughod, L. E. (1990). *Language and the politics of emotion*. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Manicas, P. T. (1991). *History and philosophy of social science*.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion review*, 290-300.
- Mayer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage publications.
- Miller, M. D., & Richards, V. (2007). A model for modifying interpersonal psychotherapy for depressed elders with cognitive impairment. *Clinical Gerontologist*, 79-101.
- Morse, J. M., Tashakkori, A., & Teddie, C. (2003). *Handbook Mixed Methods in social and behavior Research*. CA: Thousand Oaks.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 293-306.
- Paechter, C. (2003). Masculinities and feminities as communities of practice. *In Women's studies international forum*.
- Parker, R. M. (1995). The test functional health literacy in adults. *Journal of internal medicine*, 537-541.
- Pekrum, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students self regulates learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 91-105.
- Percival, A., & Tranter, S. (2004). *How to run your school successfully*. A&C Black.
- Potter, J. (1996). *Discourse analysis and constructionist approaches: Theoretical background*. British Psychological Society.
- Potter, J; Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Prilleltensky, I., & Fox, D. R. (2007). Psychopolitical literacy for wellness and justice. *Journal of Community Psychology*, 35, 793-805.
- Pringle, C. R. (1998). Virus taxonomy- San Diego 1998. *Archives of virology*, 143, 1449.
- Putnam, L L; Mumby, D K. (1993). Organizations, emotion and the myth of rationality. *Emotion in organizations*, 36-57.
- Putnam, L. L., & Mumby, D. K. (1993). Organizations emotion and the myth of rationality. *Emotion in organizations*, 36-57.

- Reeves, T. C. (2002). *Authentic activities and online learning* .
- Repetto, R., & Gillis, M. (1988). *Public policies and the misure of forest resources* . Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Morse, T. E. (2002). One Preservice Teacher's Experiences teaching literacy regular and special education students . *Reading Online* , 10.
- Russell, A. P., & Slone, D. E. (1994). Performance analysis after prosthetic laryngoplast and bilateral ventriculectomy for laryngeal hemiplegia in horses . *Journal of the American Veterinary Medical Association* , 1235-1241.
- Ryle, G. (1949). Meaning and Necessity. *Philosophy* , 69-76.
- Sachs, J., & Blackmore, J. (1998). You never show ypu can't cope: Women in school leaderships roles managing their emotions. *Gender and education* , 265-279.
- Sacks, H. (1992). Lecture on conversation: Volume I. *Malden Massachusetts : Blackwell*.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state . *In Advances experimental social psychology* , 49-80.
- Schelgoff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in thw organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Schwartz, T., Whote, G. M., & Lutz, C. A. (1992). *New directions in psychological anthropology*. Cambrige University Press.
- Shotter, J. (1993). *Cultural politics of everyday life: Social constructionism, rheotoric and knowing ofthw third kind*. University of Toronto Press.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2005). *Teacher tumover, wastage and movements between schools*. London : DfES.
- Stanovich, K. E. (1990). Concepts in developmentan theories of reading skill: Cognitive resources automaticity and modularity . *Development review*, 72-100.
- Stearns, C. Z., & Stearns, P. N. (1988). *Emotion and social change*. New York.
- Stearns, P. N., & Lewis, J. (1998). *An emotional history of United States* . NYU Press.
- Stenner, P. (1993). Discoursing jealousy . *Discourse analytic research: Repertoires and readings of texts in a action.*, 94-132.
- Stoney, B. C. (1995). The role of mantle plumes continental breakup: case histories from Gondwanaland . *Nature* , 301-308.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* . Sage publications.
- Tomkins, S. (1962). *Affect imagery consiousness:Volume I: The positive affects*. Springer publishing company .

- Tucker, D. M. (1981). Lateral brain function, motion and conceptualization . *Psychological bulletin* , 19.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenco, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management . *Psychology in the Schools*, 741-750.
- Weiner, L. (2007). A lethal threat to US teacher education . *Journal of Teacher Education* , 274-286.
- Weis, L., & Fine, M. (2000). *Speed: A student- friendly guide to qualitative research* . Teachers College Press.
- Wenzel, J. M. (1960). *Dr. Grace Paymind Hebard as Western Historian* . University of Wyoming .
- Wetherell, M. (2005). Unconscious conflict or everyday accountability? *British Journal of Social Psychology*, 42, 169-175.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1989). *Narrative characters and accounting for violence*.
- Wetherell, M; Edley, N. (2009). *Masculinity manoeuvres: Critical discourse psychology and the analysis of identity strategies*. Palgrave Macmillan.
- White, G. M. (2010). Moral discourse and the rhetoric of emotion. *Psychological antropology: A reader on self in culture* , 68-82.
- Wierzbicka, A. (1995). Emotion and Facial expression: A semantic perspective . *Culture & Psychology* , 227-258.
- Wierzbicka, A. (1994). Emotion, Language and cultural scripts.
- Wiling, A. (2001). Lubricants based on renewable resources-an environmentally compatible alternative to mineral oil products. *Chemosphere* , 89-98.
- Willig, K. I. (2015). Lens-based fluorescence nanoscopy . *Quarterly of biophysics* , 178-243.
- Wittgenstein, L. (1958). *Preliminary Studies for the "Philosophical Investigations"* . General Know as the Blue and Brown Books.
- Zembylas, M. (2010). Teachers emotional experiences of growing diversity and multiculturalism in schools and the prospects of an ethic of discomfort. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 703-716.
- Zembylas, M. (2010). Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools. *Childhood*, σσ. 312-328.
- Zom, D., & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational leadership . *International Journal of Leadership in Education* , 137-151.

Zorn, D., & Boler, M. (2007). Rethinking emotions and educational Leadership. *International Journal of Leadership in Education* , 137-151.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική Μεθοδολογία έρευνας* .

Μποζατζής, Ν., & Δραγώνα, Θ. (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο* . Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παράρτημα 1

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία»

Ενημερωτική επιστολή

Αθήνα , Οκτώβριος 2021

Αγαπητές συμμετέχουσες και αγαπητοί συμμετέχοντες,

Σας καλώ να πάρετε μέρος στην έρευνα που εκπονώ στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας μου με θέμα «Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιγράφουν της συναισθηματική πλευρά της εμπειρίας της οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής καθημερινότητας». Η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς με βοηθάτε με την συμβολή σας στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου εργασίας

Η έρευνα διεξάγεται με ατομική συνέντευξη που διαρκεί 45-60 λεπτά, με διασφάλιση της ανωνυμίας σας. Οι συνεντεύξεις θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν πλήρως. Το υλικό που θα προκύψει θα χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ

Νέστορα Ιουλία

Παράρτημα 2

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες

1. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην εκπαίδευση;
2. Σε πόσα σχολεία έχετε εργαστεί μέχρι σήμερα;
3. Συζητάτε με άλλα πρόσωπα τα συναισθήματά σας σε σχέση με την καθημερινότητά σας στο σχολείο; Αν ναι, με ποια πρόσωπα το κάνετε αυτό; Σε ποιες περιπτώσεις το κάνετε; Για ποιους λόγους το κάνετε; Αν όχι, για ποιους λόγους δεν το κάνετε;

Ενότητα 2. Συναισθήματα από τη διοικητική δραστηριότητα με τους/τις συναδέλφους

1. Ποιες διοικητικές εργασίες μοιράζεστε με τους/τις συναδέλφους σας; Με ποιον τρόπο τις μοιράζεστε;
2. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
3. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
4. Ποιες σχολικές εκδηλώσεις οργανώνετε με τους/τις συναδέλφους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; Με ποιον τρόπο;
5. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
6. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
7. Οργανώνετε άλλες δραστηριότητες με τους/τις συναδέλφους; Με ποιον τρόπο;

8. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
9. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;

Ενότητα 3. Συναισθήματα από την διοικητική δραστηριότητα με τον/τη διευθυντή/ρια

1. Συμμετέχει ο/η διευθυντής/ρια στην κατανομή των διοικητικών καθηκόντων; Με ποιον τρόπο;
2. Σε ποιες περιπτώσεις σας μοιράζει ο/η διευθυντής/ρια διοικητικές αρμοδιότητες; Με ποιον τρόπο;
3. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
4. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
5. Με ποιον τρόπο συμμετέχει ο/η διευθυντής/ρια στη λήψη αποφάσεων σχετικά με διοικητικά θέματα;
6. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
7. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
8. Με ποιον τρόπο γίνονται οι σχολικές συνεδριάσεις; Για ποια θέματα;
9. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα (σε σχέση με το/τη διευθυντή/ρια και τους/τις συναδέλφους) σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
10. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα (σε σχέση με το/τη διευθυντή/ρια και τους/τις συναδέλφους) σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
11. Υπάρχουν περιπτώσεις που συνεργάζεστε προσωπικά με το/τη διευθυντή/ρια σχετικά με διοικητικά θέματα; Αν ναι, ποια είναι τα θέματα αυτά; Με ποιον τρόπο;
12. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;

13. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;

Ενότητα 4. Συναισθήματα από την διοικητική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών με τους γονείς

1. Με ποιον τρόπο συμμετέχουν οι γονείς στη λειτουργία του σχολείου; Για ποια θέματα;
2. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
3. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
4. Με ποιον τρόπο δίνετε τους βαθμούς στους γονείς των μαθητών/τριών;
5. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
6. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
7. Ζητάτε τη γνώμη των γονιών για κάποια θέματα; Αν ναι, για ποια θέματα; Με ποιους τρόπους;
8. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
9. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
10. Συνεργάζεται ο σύλλογος των διδασκόντων με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;
11. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
12. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
13. Οργανώνει ο σύλλογος των διδασκόντων δραστηριότητες με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;
14. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
15. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;

Ενότητα 5: Διοικητική δραστηριότητα με τους/τις μαθητές/τριες

1. Ποιες διοικητικές διαδικασίες αφορούν τους/τις μαθητές/μαθήτριές σας;
2. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
3. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
4. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου επιβραβεύονται οι μαθητές/ριες; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;
5. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
6. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
7. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου τιμωρούνται οι μαθητές/ριες; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;
8. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
9. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;
10. Διαχειρίζεστε πρακτικά ζητήματα με τους/τις μαθητές/ριες είτε μέσα στην τάξη είτε έξω από αυτή; Για ποια θέματα; Με ποιον τρόπο;
11. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτή τη διαδικασία. Για ποιο λόγο ήταν θετικά;
12. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για ποιο λόγο ήταν αρνητικά;
13. Έρχεστε σε επαφή με άλλες υπηρεσίες που σχετίζονται με τους/τις μαθητές/ριες; Με ποιες υπηρεσίες γίνεται αυτό; Σε ποιες περιπτώσεις γίνεται αυτό; Με ποιο τρόπο γίνεται αυτό;
14. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε θετικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν θετικά;
15. Περιγράψτε μου περιπτώσεις που είχατε αρνητικά συναισθήματα σε αυτές τις διαδικασίες. Για πιο λόγο ήταν αρνητικά;

Ενότητα 6. Συνόψιση

Θέλετε να προσθέσετε κάτι σε σχέση με όσα συζητήσαμε παραπάνω που θεωρείτε σημαντικό και δεν έχει αναφερθεί μέχρι τώρα;

Σας ευχαριστώ