



Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας  
Παιδαγωγική Σχολή  
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία*

Διπλωματική εργασία

**«Οι λογοδοτήσεις για τη σχέση με τον/την διευθυντή/-τρια του σχολείου στον λόγο των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών»**

**‘Accounts of the relationship with the school principal in supply teachers talk’**

της Ελευθερίας Κεχαγιά

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

**Εξεταστές:** 1. Παπαλόη Εύη, μέλος Σ.Ε.Π., ΕΑΠ

2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής, Π.Δ.Μ.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2023

## Ευχαριστίες

---

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνεται και ο κύκλος σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Π.Δ.Μ. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία και μαζί με αυτόν ένας κύκλος νέων θεωρητικών κατευθύνσεων και η πρώτη μου εμπειρία στον χώρο της έρευνας. Για το ταξίδι αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Θάλεια Κωνσταντινίδου για την ουσιαστική καθοδήγηση και τη συστηματική της στήριξη. Η βοήθεια της υπήρξε πολύτιμη και ως προς το κομμάτι της οργάνωσης και εκπόνησης της έρευνας αλλά και ως προς τη λεπτομερή και επί της ουσίας ανατροφοδότησή της. Επίσης, ευχαριστώ τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κα Εύη Παπαλόη και τον κο Γεώργιο Ιορδανίδη για τη συμβολή της στη διαδικασία και την ουσιαστική και λεπτομερή τους προσέγγιση. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες της έρευνας που έκαναν την όλη διαδικασία μια ξεχωριστή εμπειρία. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και όλους όσους με έχουν στηρίξει πρακτικά και συναισθηματικά κατά το διάστημα των σπουδών μου.

## Πνευματικά Δικαιώματα

---

Copyright © Ελευθερία Κεχαγιά, 2023.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

## Υπεύθυνη Δήλωση

---

**Όνοματεπώνυμο:** Ελευθερία Κεχαγιά

**A.E.M.:** 1043

**Ηλεκτρονική διεύθυνση:** elerke1@yahoo.gr

**Έτος εισαγωγής:** 2021

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας:** Οι λογοδοτήσεις για τη σχέση με τον/την διευθυντή/-τρια του σχολείου στον λόγο των αναπληρωτών/-τριών εκπαιδευτικών

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

## Περιεχόμενα

---

Ευχαριστίες .....	2
Πνευματικά Δικαιώματα.....	3
Υπεύθυνη Δήλωση .....	4
Περίληψη .....	7
Abstract:.....	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	12
Κεφάλαιο 1: Η σχέση ηγέτη-οπαδών στη Συμπεριφορική-Γνωστική Κοινωνική Ψυχολογία ....	12
Εισαγωγή.....	12
1. Αποτελεσματική και μη-αποτελεσματική ηγεσία.....	13
1.1. Θεωρίες προσωπικότητας .....	14
1.2. Προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κατάσταση.....	15
2. Εκπαιδευτική ηγεσία και σχέση ηγέτη-οπαδών .....	18
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο: Η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου .....	19
Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός ως επιστημολογικό πλαίσιο .....	19
Οι οπτικές στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου.....	21
Ο ρόλος των λογοδοτήσεων .....	22
Κεφάλαιο 3: Το θεσμικό πλαίσιο του έργου των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ριας .....	24
3.1 Το θεσμικό πλαίσιο του έργου των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών .....	24
3.2 Το θεσμικό πλαίσιο του έργου του/της διευθυντή/τριας .....	27
Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	29
4.1 Η έρευνα σχετικά με αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς: Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	29
4.2 Η έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον/τη διευθυντή/ρια: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	34
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	37
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία .....	37
Περίληψη .....	37
5.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	37
5.2 Ποιοτική έρευνα .....	37
5.3 Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων .....	39
5.4 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	41
5.5 Η κοινωνικοψυχολογική ανάλυση λόγου ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων .....	44
Κεφάλαιο 6: Ανάλυση δεδομένων.....	47
6. 1 Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως συνεργασία.....	48

Απόσπασμα 3.....	48
Απόσπασμα 21.....	50
Απόσπασμα 23.....	52
Απόσπασμα 24.....	54
6.2 Η σχέση με τον/τη διευθύντρια σε συνάρτηση με τη σχέση και με άλλους εκπαιδευτικούς.....	55
Απόσπασμα 5.....	56
Απόσπασμα 13.....	57
Απόσπασμα 18.....	58
Απόσπασμα 19.....	60
6.3 Η επίδραση της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στην εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών/ών εκπαιδευτικών.....	63
Απόσπασμα 14.....	63
Απόσπασμα 20.....	64
Απόσπασμα 26.....	65
Απόσπασμα 35.....	67
6.4 Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον μόνιμο διορισμό.....	68
Απόσπασμα 4.....	68
Απόσπασμα 15.....	70
Απόσπασμα 25.....	71
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση.....	73
7.1 Συζήτηση πάνω στα ευρήματα.....	75
7.3 Συμπεράσματα.....	80
7.4 Περιορισμοί.....	81
7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή.....	82
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	87
ΝΟΜΟΙ.....	88
ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ.....	89
ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ.....	89
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	90
Ενημερωτική επιστολή προς συμμετέχοντες και συμμετέχουσες.....	91
Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης.....	92

## Περίληψη

---

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τον λόγο των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια του σχολείου. Όπως θα τεκμηριωθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρακάτω, παρά το γεγονός ότι οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί πλέον σήμερα καλύπτουν πάγιες ανάγκες σε διδακτικό προσωπικό στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, η έρευνα σχετικά με τη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαιδευτικών είναι περιορισμένη. Έτσι, δεν έχει μελετηθεί η επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών αυτών, ιδιαίτερα σε σχέση με τους τρόπους που την κατανοούν οι ίδιοι/ες, ώστε να αναδειχτούν ποικίλες όψεις της συμμετοχής τους στη σχολική πρακτική. Μια από τις όψεις αυτές είναι η σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια του σχολείου, καθώς αποκτούν μεγάλη σχετική εμπειρία, επειδή είναι σύνηθες να εργάζονται αρκετά χρόνια αλλάζοντας κάθε χρόνο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, η εργασία αυτή, αντλώντας θεωρητικά και μεθοδολογικά από την Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, στοχεύει στο να αναδείξει τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι/ες οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ντρια ως γεγονικότητα, καθώς μιλούν για τη σχέση αυτή στο πλαίσιο ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Επομένως, ενδιαφέρεται να μελετήσει τις ποικίλες εκδοχές της σχέσης διευθυντή/ντριας-εκπαιδευτικών που αναμένεται να προκύψουν στον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών ως μια ηθική τάξη πραγμάτων, την οποία επικαλούνται για να περιγράψουν και να αξιολογήσουν οι ίδιοι/ες τις πράξεις του/της διευθυντή/ιας και τις δικές τους στη σχολική καθημερινότητα.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τον εαυτό τους ως επαγγελματική κατηγορία που αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου, κατά κύριο λόγο μειονεκτικό σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς.

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί, στις λογοδοτήσεις τους αυτή συνδέεται με τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ιας του σχολείου είτε άμεσα είτε έμμεσα ως κριτήριο επιλογής της σχολικής μονάδας στην οποία δηλώνουν να τοποθετηθούν. Τέλος, στις λογοδοτήσεις όπου γίνεται σύγκριση

από κάποιους από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μεταξύ της επαγγελματικής τους ταυτότητας ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί και αυτής ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί μετά τον διορισμό τους, οι διαφορές που εντοπίζουν οι ομιλητές/ιες επικεντρώνονται κυρίως σε θεσμικά και γραφειοκρατικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου παρά στη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου.

**Λέξεις-κλειδιά:** αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί, σχέση με τον/τη διευθυντή/ια, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, κατασκευή γεγονικότητας.

## Abstract:

The aim of the current study is to describe supply teachers' relationship with the school principal in their talk. The literature review shows that despite the fact that supply teachers nowadays cover permanent needs as educational staff in the public education of Greece, research on this specific teaching group is limited. Consequently, supply teachers' professional life has not been adequately explored, especially regarding the way they realize it themselves, so that the various perspectives of their participation in school practice become evident. One such perspective is their relationship with the school principal, since working in several and different schools every year provides them with more experience on this issue.

More specifically, the current study, using Discourse Psychology as theory and method, aims to illustrate the way supply teachers themselves construct their relationship with the school principal as factuality, discussing this relationship in the context of semi structured interviews. Consequently, the study is concerned with the various aspects of supply teachers' and school principals' relationship that emerge in their discourse as morally and objectively accepted used to describe and evaluate their principals' actions and theirs in school practice.

The findings of the research indicate that supply teachers construct themselves as a professional group that is treated differently by school principals, mainly as inferior comparing to the professional group of permanent teachers.

Regarding supply teachers' job satisfaction, it is linked in their discourse to their relationship with the school principal either directly or indirectly as a selection criterion of perspective schools of employment. Finally, former supply teachers who



are currently permanent and compare their professional identities as supply and permanent teachers realize differences which are mainly attributed to the way the school functions on an institutional level and not to their relationship with the school principal.

**Key words:** supply teachers, relationship with school principal, Discourse Psychology, construction of factuality.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

---

Το ερευνητικό ερώτημα γύρω στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία είναι το εξής:

Τι λένε οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια και πώς τεκμηριώνουν ρητορικά όσα λένε ως λογοδοτήσεις, καθώς μιλούν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων;

Γύρω από το ερώτημα αυτό διαμορφώνεται η δομή της παρούσας εργασίας συνδέει τη σχέση ηγέτη-οπαδών που αναπτύσσεται μεταξύ διευθυντή/ιας του σχολείου και αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών με την υποκειμενική κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας της σχολικής ζωής που πλαισιώνει τη σχέση αυτή. Μέσα από την ανάλυση των λογοδοτήσεων των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύονται οι διαφορετικές πτυχές αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας, τα προβλήματα που προκύπτουν και ο τρόπος που οι εμπλεκόμενοι αντιδρούν σε αυτά, με απώτερο στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των καταστάσεων αυτών και την εύρεση όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερων προτάσεων αντιμετώπισης.

Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση οπαδών-ηγέτη μέσα στο επιστημονικό πλαίσιο της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας. Η προσέγγιση αυτή κρίνεται απαραίτητη ώστε μέσα από την κριτική της να γίνει πιο ξεκάθαρη η επιλογή της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου ως θεωρητικό πλαίσιο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφιερώνεται στη στροφή της Κοινωνικής Ψυχολογίας στο επιστημολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι αλλαγές που προέκυψαν στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας με τη στροφή στον Κοινωνικό Κονστρουξιονισμό, η δημιουργία του ρεύματος της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι λογοδοτήσεις μέσα στο πλαίσιο αυτό.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά στο έργο των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών και των διευθυντών/ιών του σχολείου. Το πλαίσιο

αυτό κρίνεται απαραίτητο για την κατανόηση του περιεχομένου των λογοδοτήσεων των συμμετεχόντων/ουσών και του τρόπου δικαιολόγησης των αξιολογήσεών τους στο τμήμα της ανάλυσης των δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, και πριν προχωρήσουμε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση της εγχώριας και ξένης βιβλιογραφίας που αναφέρεται στο θέμα των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, καθώς και εργασίες με συμμετέχοντες μόνιμους εκπαιδευτικούς, εφόσον το θέμα τους αφορούσε τις σχέσεις τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου, ώστε να υπάρχει συνολική θεώρηση των θεμάτων που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας. Μέσα από την παρουσίαση και κριτική της υπάρχουσας βιβλιογραφίας θεωρώ ότι θα γίνει πιο κατανοητή η σημασία αυτής της εργασίας για τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Το πέμπτο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο μεθοδολογικό τμήμα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, και μετά την αναδιατύπωση του κεντρικού ερευνητικού ερωτήματος, αιτιολογώ με βάση το ερώτημα αυτό την επιλογή της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης, της ημι-δομημένης συνέντευξης ως εργαλείου συλλογής λεκτικών δεδομένων και της κοινωνικοψυχολογικής ανάλυσης λόγου ως μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων που προέκυψαν. Ταυτόχρονα, παραθέτω τα επιμέρους μεθοδολογικά εργαλεία της κοινωνικοψυχολογικής ανάλυσης λόγου που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, γίνεται παρουσίαση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών με αναφορά στα χαρακτηριστικά τους εκείνα που θεωρώ χρήσιμα για την κατανόηση του περιεχομένου των λογοδοτήσεών τους.

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα αποσπάσματα εκείνα που σχετίζονται με το ερευνητικό ερώτημα με την ανάλυσή τους όπως αυτή προκύπτει με την εφαρμογή του. Κριτήριο επιλογής των αποσπασμάτων ήταν οι συμμετέχοντες/ουσες να χρησιμοποιούν ρητά την κατηγορία «αναπληρωτής», ώστε να είναι σαφές ότι μιλούν από τη θέση αυτή και όχι γενικότερα ως εκπαιδευτικοί. Η παράθεση των αποσπασμάτων χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες: 1) Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως συνεργασία, 2) Η σχέση με τον/τη διευθύντρια σε συνάρτηση με τη σχέση και με άλλους εκπαιδευτικούς, 3) Η επίδραση της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στην εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, 4) Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον μόνιμο διορισμό. Οι κατηγορίες αυτές

διαμορφώθηκαν με βάση την επανάληψη θεματικών μοτίβων που εντόπισα στο σύνολο των συνεντεύξεων.

Το έβδομο κεφάλαιο αφιερώνεται σε συζήτηση γύρω από τα ευρήματα που προκύπτουν μέσα από την ανάλυση των αποσπασμάτων σε συνδυασμό και με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών. Η συζήτηση αυτή οδηγεί σε συμπεράσματα γύρω από τον τρόπο που οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την κατηγορία στην οποία εντάσσονται και το πώς επιδρά η κατασκευή αυτής της γεγονικότητας στη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια. Παράλληλα, και αφού διατυπωθούν οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, γίνεται προσπάθεια να συνδεθούν τα συμπεράσματα αυτά με τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να γίνουν προτάσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων, όπως αυτά αναδεικνύονται μέσα από την έρευνα αυτή.

## Α ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

---

### Κεφάλαιο 1: Η σχέση ηγέτη-οπαδών στη Συμπεριφορική-Γνωστική Κοινωνική Ψυχολογία

#### Εισαγωγή

Η διαφοροποίηση της μελέτης της σχέσης των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών με τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου μέσα από τις λογοδοτήσεις τους, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, γίνεται πιο εμφανής εάν αποσαφηνιστεί ο τρόπος που μελετήθηκε η σχέση αυτή μέσα στα πλαίσια της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας (Hogg & Vaughan, 2010).

Οι διαφορές στον τρόπο διερεύνησης εντοπίζονται ήδη από τους ορισμούς σχετικά με την ηγεσία και τους διάφορους τύπους της. Έτσι, η συγκεκριμένη τάση της Κοινωνικής Ψυχολογίας ορίζει την ηγεσία μέσα από μια θεωρητική σκοπιά, που όμως καταλήγει στην ανάγκη επίτευξης κάποιου συγκεκριμένου πρακτικού σκοπού. Πιο συγκεκριμένα, ως ηγεσία ορίζεται «μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής, μέσω της

οποίας το άτομο επιστρατεύει και κινητοποιεί τη βοήθεια άλλων για την επίτευξη ενός συλλογικού στόχου» (Chemers, 2001, όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010). Ο παραπάνω ορισμός του Chemers αφήνει να εννοηθεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη ηγεσίας είναι μια κοινωνική ομάδα η οποία λειτουργεί ως συντονισμένο και παραγωγικό σύνολο προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο ηγέτης επικρατεί ως το μέλος εκείνο της ομάδας που διατυπώνει τους στόχους και το σχέδιο δράσης που κρίνεται ως κατάλληλο για την πραγματοποίησή τους. Αντίστοιχα, προκύπτει η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον ηγέτη και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, τα οποία αναλαμβάνουν τον ρόλο των «οπαδών», οι οποίοι καλούνται να υλοποιήσουν το εκάστοτε έργο σύμφωνα με την καθοδήγηση του ηγέτη.

Μέσα από μια ιστορική αναδρομή της ηγεσίας διαπιστώνεται ότι τα γεγονότα που κρίνονται άξια καταγραφής και μελέτης είναι κατά κύριο λόγο κατορθώματα ηγετών, και μάλιστα κατορθώματα που σχετίζονται με τους αγώνες των ηγετών αυτών για την εδραίωση ή και την επέκταση της ηγεσίας τους. Η τάση αυτή του κλάδου της Ιστορίας αναδεικνύει το ενδιαφέρον που αναπτύσσεται γύρω από το θέμα της ηγεσίας, το οποίο ενδιαφέρον αποτυπώνεται και στον χώρο της Ψυχολογίας, αρχικά μέσα στα πλαίσια του κλάδου της Οργανωσιακής Ψυχολογίας. Στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, η ηγεσία ως ξεχωριστό θέμα προς έρευνα εμφανίζεται σε μικρότερο βαθμό, ενώ η μετα-ανάλυσή της είναι επηρεασμένη από θεωρίες του κλάδου της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας (Hogg & Vaughan, 2010).

### **1. Αποτελεσματική και μη-αποτελεσματική ηγεσία**

Εκτός από τον ορισμό του τι είναι ηγεσία, ένα άλλο ερώτημα που σχετίζεται με τη θεωρία της ηγεσίας είναι το τι είναι καλή και τι κακή ηγεσία, ή, πιο συγκεκριμένα πώς διαχωρίζεται η αποτελεσματική από τη μη αποτελεσματική ηγεσία. Σε γενικές γραμμές η αποτελεσματική ηγεσία συνδέεται με τις ιδιότητες της ακεραιότητας και της αποφασιστικότητας, αλλά και με την ύπαρξη κάποιου οράματος από την πλευρά του ηγέτη. Αντίθετα, χαρακτηριστικά της μη αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η αδιαφορία προς τις ανάγκες των μελών της ομάδας και η αντίδραση στην κριτική και τη διαφωνία, και ταυτόχρονα η επίδειξη μεγαλομανίας από την πλευρά του ηγέτη όσον αφορά στην επίτευξη του στόχου που έχει θέσει (Leslie & Van Velsor, 1996,

όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010). Ειδικά μέσα από την περιγραφή της μη αποτελεσματικής ηγεσίας, προκύπτει ότι ο ρόλος των οπαδών συντελεί επίσης στην επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος, καθώς αναδεικνύεται η ανάγκη για κατανόηση των αναγκών των οπαδών και για την ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος επικοινωνίας μεταξύ οπαδών και ηγέτη (Hogg & Vaughan, 2010).

### *1.1. Θεωρίες προσωπικότητας*

Η έμφαση που δίνεται διαχρονικά μέσα από την Ιστορία στη φυσιογνωμία του ηγέτη συνάδει με την αντίστοιχη έμφαση που δίνεται από τη Συμπεριφορική-Γνωστική Κοινωνική Ψυχολογία στα στοιχεία της προσωπικότητας που φαίνεται να χαρακτηρίζουν μια ηγετική φυσιογνωμία. Παρά τις αντιρρήσεις που έχουν διατυπωθεί για την υποκειμενικότητα αυτής της θεώρησης της ηγεσίας, που φαίνεται μάλιστα να «εξισώνει» προσωπικότητες όπως ο Γκάντι και ο Στάλιν, οι σχετικές θεωρίες που έχουν διατυπωθεί μέσα στα πλαίσια της Συμπεριφορικής- Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

Η ταύτιση της ικανότητας για ηγεσία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας χρονολογείται ήδη από τον Πλάτωνα. Ωστόσο, μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του σπουδαίου προσώπου, η Συμπεριφορική-Γνωστική Κοινωνική Ψυχολογία δεν θεωρεί την ηγετική ικανότητα ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό, αλλά ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών που αποκτά το άτομο καθώς συγκροτείται η προσωπικότητά του, τα οποία συνθέτουν το χάρισμα του ατόμου να ηγηθεί (House, 1977, όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010). Και ενώ οι έρευνες δείχνουν ότι η συσχέτιση μεταξύ ηγετικής ικανότητας και μόνιμων χαρακτηριστικών είναι αρκετά χαμηλή, της τάξης του 0,30 (Stogdill, 1974, όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010), οι σύγχρονες θεωρίες περί μετασχηματιστικής ηγεσίας συνεχίζουν να συντηρούν την πεποίθηση αυτή.

Μια άλλη θεωρία της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας, τα λεγόμενα big five χαρακτηριστικά, αναφέρονται σε διαστάσεις της προσωπικότητας και όχι μόνιμα χαρακτηριστικά, που σχετίζονται με την επίδειξη ηγετικής ικανότητας. Πρόκειται για την εξωστρέφεια/ορμητικότητα, την προσήνεια, την ευσυνειδησία, τη συναισθηματική σταθερότητα και τη νοητική ικανότητα και δεκτικότητα στην εμπειρία. Μάλιστα, σύμφωνα με τη μετα-ανάλυση αυτών των χαρακτηριστικών που πραγματοποιήθηκε από τους Judge, Bono, Pies και Gerhardt το 2002, η συσχέτισή

τους με την αποτελεσματική ηγεσία ανέρχεται στην τάξη του 0,58 (Hogg & Vaughan, 2010). Είναι εμφανές ότι κάποια από τα πέντε αυτά χαρακτηριστικά δε συνδέονται μόνο με την επίδειξη δυναμισμού ή τις ηθικές αξίες, αλλά αφορούν και στη διαχείριση των οπαδών. Πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε ότι το χαρακτηριστικό της προσήνειας έχει κυρίως ως στόχο τη διαχείριση των διαφωνιών που μπορεί να προκύψουν στην ομάδα είτε μεταξύ ηγέτη και οπαδών είτε και μεταξύ οπαδών, το οποίο πιθανότατα αποτρέπει τις διαφωνίες να εξελιχθούν σε συγκρούσεις που θα εμποδίσουν την επίτευξη του επιθυμητού έργου. Από την άλλη πλευρά, το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής σταθερότητας επίσης μπορεί να συσχετιστεί με το κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου το οποίο ο ηγέτης καταφέρνει να αναπτύξει με τους οπαδούς του ώστε να τους εμπνέει εμπιστοσύνη. Σε παρόμοιες πεποιθήσεις βασίζονται και οι θεωρίες της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας που συνδέουν την αποτελεσματική ηγεσία με τον τρόπο που αυτή εκτελείται ανάλογα την κατάσταση που επικρατεί και σε συνδυασμό με τις θεωρίες περί χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

### *1.2. Προσεγγίσεις που εστιάζουν στην κατάσταση*

Παράλληλα, μέσα στα πλαίσια της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας έχουν διαμορφωθεί και προσεγγίσεις που δε συνδέουν την αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά. Αντίθετα, μέσα από τις προσεγγίσεις αυτές διατυπώνεται ότι ως αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να αναδειχθεί οποιοδήποτε άτομο φέρει χαρακτηριστικά και ακολουθεί σχέδιο δράσης που κρίνονται ως κατάλληλα ανάλογα με την κατάσταση της οποίας πρέπει να ηγηθεί. Στο σύνολό τους, οι προσεγγίσεις αυτές συνδέουν την αποτελεσματική ηγεσία με το κατά πόσο τα αποτελέσματα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκάστοτε έργου και όχι με τα μόνιμα χαρακτηριστικά του εκάστοτε ηγέτη, αν και κάποιες θεωρίες αναγνωρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας έχουν συνδυαστικό ρόλο όταν θεωρούνται ως κατάλληλα για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης κατάστασης (Hogg & Vaughan, 2010).

Μέσα στα πλαίσια της έρευνας των Lippitt και White το 1943 διατυπώνεται η προσέγγιση των υφών ηγεσίας, η οποία κάνει διάκριση μεταξύ τριών βασικών υφών ηγεσίας: του δημοκρατικού, του αυταρχικού και του laissez-faire ηγέτη. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή τα διαφορετικά ύφη ηγεσίας είχαν επιπτώσεις στη λειτουργικότητα αλλά και την παραγωγικότητα της ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι αυταρχικοί ηγέτες

δημιουργούσαν ομάδες με επιθετική και ατομικιστική στάση μεταξύ των μελών, ενώ η παραγωγικότητα της ομάδας ήταν υψηλή με τον ηγέτη παρόντα, αλλά χαμηλή με τον ηγέτη απόντα. Οι δημοκρατικοί ηγέτες, από την άλλη πλευρά, ευνοούσαν τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών και επετύγχαναν προσανατολισμό της ομάδας προς την επίτευξη κοινού έργου, ενώ η παραγωγικότητα παρέμενε σχετικά υψηλή ανεξάρτητα από την παρουσία ή μη του ηγέτη. Τέλος, οι laissez-faire ηγέτες ευνοούσαν επίσης τις φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά δεν ήταν το ίδιο πετυχημένοι όσον αφορά στον προσανατολισμό στον στόχο. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι η παραγωγικότητα της ομάδας ήταν υψηλότερη κατά την απουσία του ηγέτη. Γίνεται εμφανές ότι και τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τα ύφη ηγεσίας και η σύνδεσή τους με την αποτελεσματικότητα της ομάδας επικεντρώνονται ουσιαστικά στη σχέση του ηγέτη με τους οπαδούς και στον τρόπο με τον οποίο οι οπαδοί επηρεάζονται ως προς τη λειτουργικότητα και την παραγωγικότητά τους από τη σχέση αυτή. Ως κριτική αυτής της θεωρίας, ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο το ίδιο άτομο να παρουσιάζει διαφορετικά ύφη ηγεσίας, οπότε τα πορίσματα της έρευνας αυτής καταλήγουν να συνδέονται με τις θεωρίες περί χαρακτηριστικών προσωπικότητας (Hogg & Vaughan, 2010).

Μια ακόμη παρόμοια προσέγγιση είναι το ερωτηματολόγιο περιγραφής συμπεριφοράς ηγέτη (Leader Behavior Description Questionnaire) που δημιουργήθηκε από τον Shartle το 1951 και στηρίζεται στη διάκριση μεταξύ των εννοιών της δημιουργικής δομής και του ενδιαφέροντος. Η δυαδική αυτή κατηγοριοποίηση με κριτήριο τον προσανατολισμό στο έργο (δημιουργική δομή) και τον προσανατολισμό στις σχέσεις εκφράζει μια γενικότερη τάση για διάκριση με γνώμονα το ύφος της ηγεσίας και το αν αυτό δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην επίτευξη αποτελεσμάτων ή στις σχέσεις των μελών της ομάδας μεταξύ τους και με τον ηγέτη. Σε αυτή την περίπτωση η διάσταση που δίνεται στον ρόλο των οπαδών είναι ξεκάθαρη, καθώς η διάκριση μεταξύ των δύο διαφορετικών προσανατολισμών στηρίζεται στο εάν ο ηγέτης ενδιαφέρεται για την ευημερία των οπαδών του ή όχι. Ωστόσο, οι συμπεριφορές εκείνες που θεωρούνται ότι εντάσσονται στο εκάστοτε ύφος ηγεσίας, καθώς και οι συμπεριφορές που προκύπτουν ως αποτελέσματα του ύφους αυτού είναι επιρρεπείς σε πολιτισμικές διαφορές, αφού εντάσσονται στα ευρύτερα πλαίσια της κοινωνικής συμπεριφοράς (Hogg & Vaughan, 2010).



Η θεωρία συγκυρίας του Fiedler (1964), διατυπωμένη μέσα στο θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, επίσης συνδυάζει ύψη ηγεσίας και τον βαθμό αποτελεσματικότητάς τους ανάλογα με τις ανάγκες που υποδεικνύονται από την εκάστοτε κατάσταση. Συγκεκριμένα, η δυαδική διάκριση επικεντρώνεται μεταξύ αυταρχικών ηγετών, που προσανατολίζονται στην επιτυχή επίτευξη του στόχου, και φιλικών ηγετών, που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας τους. Ως εργαλείο μέτρησης χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του λιγότερο επιθυμητού συνεργάτη (Least-preferred co-worker scale, LPC scale) σύμφωνα με την οποία οι ερωτώμενοι αξιολογούν το άτομο που θεωρούν λιγότερο επιθυμητό για συνεργάτη μέσα από μια σειρά διαστάσεων όπως ευχάριστος-δυσάρεστος, φιλικός-μη φιλικός κλπ. Στη συνέχεια, κατά την ταξινόμησή τους οι απαντήσεις συνδέονται με τον παράγοντα «έλεγχος κατάστασης». Πρόκειται και πάλι για μια διάκριση που στηρίζεται στη σχέση του ηγέτη με τους οπαδούς του και με το κατά πόσο είναι προσανατολισμένος και στις δικές τους ανάγκες. Η θεωρία συγκυρίας του Fiedler, ωστόσο, εξακολουθεί να συσχετίζει το εκάστοτε ύψος ηγεσίας με κάποιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που θεωρείται αμετάβλητο στον χρόνο και την κατάσταση. Η θεώρηση αυτή που αγνοεί τη μεταβλητότητα της προσωπικότητας φτάνει στο σημείο να μη λαμβάνει υπόψη σημαντικές κοινωνικές διαδικασίες που συντελούνται μέσα σε μια ομάδα και έτσι δεν καταφέρνει να σκιαγραφήσει τη σύνθετη διάσταση της ηγεσίας (Hogg & Vaughan, 2010).

Ως συνάρτηση των παραπάνω τάσεων, τα αποτελέσματα που προκύπτουν από έρευνες στο πλαίσιο της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας διακρίνονται από διαφορετικές ποιότητες σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες της σύγχρονης τάσης της Κοινωνικής Ψυχολογίας. Αρχικά, υπάρχει πιθανότητα ποσοτικοποίησης αποτελεσμάτων μιας ποιοτικής έρευνας, όταν χρησιμοποιούνται εργαλεία συλλογής δεδομένων όπως κλίμακες, τα οποία δίνουν έναν χαρακτήρα διαβάθμισης των δεδομένων (Hogg & Vaughan, 2010). Επιπλέον, κάποιες έρευνες φαίνεται να είναι βασισμένες σε προϋπάρχουσες αντιλήψεις ερευνητών, όπως η περίπτωση ταξινόμησης καταστάσεων του Fiedler, ο οποίος τοποθετεί τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας των σχέσεων ηγέτη και μελών της ομάδας, της σαφήνειας της δομής του έργου που πρέπει να εκτελεστεί και την εγγενή δύναμη και εξουσία που ασκεί ο ηγέτης σε φθίνουσα διάταξη για να δημιουργήσει τη βάση της έρευνας

του (Hogg & Vaughan, 2010). Επίσης, οι θεωρίες ερμηνείας των δεδομένων παρουσιάζονται στατικές, όπως οι θεωρίες συγκυρίας, που δεν αποτυπώνουν τη σχέση οπαδών-ηγέτη, αλλά απλώς καταγράφουν τα αποτελέσματα που αφορούν σε αυτή (Hogg & Vaughan, 2010). Τέλος, η περιγραφή των τύπων ηγεσίας τείνει να κινείται επιφανειακά, όπως στην περίπτωση των μετασηματιστικών ηγετών, οι οποίοι παρουσιάζονται να εμπνέουν (Judge & Bono, 2000, όπως αναφέρεται στο Hogg & Vaughan, 2010), χωρίς όμως να περιγράφονται διαστάσεις της εν λόγω έμπνευσης.

## **2. Εκπαιδευτική ηγεσία και σχέση ηγέτη-οπαδών**

Μέσα στα πλαίσια των επαγγελματικών συνθηκών που επικρατούν σε μια σχολική μονάδα, οι προσεγγίσεις της ηγεσίας μέσα από την επιστημονική οπτική της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Ψυχολογίας αποδεικνύονται επίσης αναποτελεσματικές. Αρχικά ο ορισμός του Chemers συνδέεται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, και συγκεκριμένα τη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον/στη διευθυντή/ια και τους εκπαιδευτικούς, καθώς ο πρώτος ασκεί την επιρροή που του επιτρέπει η διοικητική του θέση προκειμένου να εξασφαλίσει τη συνεργασία του υπόλοιπου προσωπικού προς την επίτευξη των διδακτικών και κοινωνικών στόχων της σχολικής μονάδας. Η θεώρηση, όμως, της σχέσης αυτής μέσα από συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα δεν είναι ολοκληρωμένη. Έτσι, η θεωρία της προσωπικότητας big-five από τη μία πλευρά αναφέρεται σε το χαρακτηριστικό της προσήνειας που σχετίζεται με τη διαχείριση πιθανών διαφωνιών που προκύπτουν μέσα στη σχολική μονάδα μεταξύ διευθυντή/-ας και εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών μεταξύ τους, και το χαρακτηριστικό της συναισθηματικής σταθερότητας που μπορεί να εξασφαλίσει κλίμα επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ των μελών του προσωπικού. Από την άλλη πλευρά, όμως, η θεωρία αυτή παραμένει στατική όταν χρειάζεται να ερμηνευτεί η συμπεριφορά του/της διευθυντή/ιας σε συνάρτηση με την κατάσταση που οδηγεί στη συμπεριφορά αυτή. Αλλά και οι σχετικές θεωρίες κατάστασης από την πλευρά τους, παρ' όλο που προσανατολίζονται στην ανάγκη ανάπτυξης συνεργατικού και δημοκρατικού κλίματος στον χώρο της σχολικής μονάδας, δε λαμβάνουν υπόψη το γεγονός ότι το κλίμα αυτό καθώς και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται είναι διαφορετικά σε επίπεδο κουλτούρας της σχολικής μονάδας, η οποία κουλτούρα επηρεάζει και το επιθυμητό κλίμα και τη θέση των εκπαιδευτικών στόχων. Τέλος, η θεωρία συγκυρίας του Fiedler δεν κατορθώνει να αποδώσει το πώς μεταβάλλεται η προσωπικότητα και

του ύφους ηγεσίας ενός/μιας διευθυντή/ιας στον χρόνο και σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες, μεταβολή που έχει άμεσες επιπτώσεις και στις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους εκπαιδευτικούς.

Μέσα από τη σύνδεση, λοιπόν, των θεωρητικών μοντέλων της Συμπεριφορικής-Γνωστικής Ψυχολογίας με την εκπαιδευτική ηγεσία προκύπτει ότι τα μοντέλα αυτά δεν επαρκούν για να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν τη σχέση μεταξύ διευθυντή/ιας και εκπαιδευτικών, καθώς δε λαμβάνουν υπόψη τα στοιχεία της διαφορετικής κουλτούρας και της μεταβλητότητας που επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο άσκησης ηγεσίας μέσα σε μια σχολική μονάδα. Επομένως, κρίνεται χρήσιμη η μελέτη της σχέσης μεταξύ του ηγέτη-διευθυντή και των οπαδών-εκπαιδευτικών μέσα από ένα θεωρητικό πρίσμα που συνδυάζει τη διαφορετική οπτική που δημιουργείται για τα συμβάντα ανάλογα με την κατάσταση, τα άτομα και τη κουλτούρα μέσα στην οποία λειτουργούν (λογοδοτήσεις) και τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων που έχουν ισχύ μέσα στην πραγματικότητα που κατασκευάζεται κάθε φορά (γεγονικότητα).

## Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο: Η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

### Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός ως επιστημολογικό πλαίσιο

Οι λογοδοτήσεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου ως κεντρική θεματολογία και η ερευνητική μεθοδολογία που έχουν επιλεγεί για την παρούσα έρευνα διαμορφώνονται θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, και, συγκεκριμένα, τον θεωρητικό προσανατολισμό που εμφανίζεται στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας μέσα από το έργο του Gergen (1973, όπως αναφέρεται στο Burr, 2015) και διατυπώνεται κατά τη δεκαετία 1980, οπότε και παρατηρείται στροφή στις προσεγγίσεις της ψυχολογίας. Σύμφωνα με τη στροφή αυτή, υποστηρίζεται ότι η γνώση που έχουμε για την πραγματικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα αντικειμενικής παρατήρησης της πραγματικότητας αυτής, ακόμη και από την πλευρά της επιστήμης. Αντίθετα, η θεώρηση της πραγματικότητας υπόκειται στην αντίληψη που έχουν για αυτή οι παρατηρητές και επηρεάζεται από το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα. Επομένως, κάθε έκφραση της πραγματικότητας όπως την

αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα δράσης αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή το νόημα της οποίας εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, και όχι την έκφραση μιας αντικειμενικά αποδεκτής αλήθειας (Burr, 2015).

Η αντίληψη, όμως, των γεγονότων, ως γνωστική λειτουργία, προϋποθέτει τη χρήση της γλώσσας. Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, όταν ένα γεγονός παρουσιάζεται στα πλαίσια μιας συνομιλίας, τότε το γεγονός αυτό αναδεικνύεται σε κοινωνική κατασκευή της συγκεκριμένης πραγματικότητας, και όχι απλά περιγραφή αυτής. Στο σημείο αυτό της νέας θεωρητικής τάσης, όπου η χρήση της γλώσσας, δηλαδή ο λόγος, έρχεται στο προσκήνιο ως επιτελεστικό εργαλείο που προωθεί την ανθρώπινη δράση, υποστηρίζεται ότι μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προκύπτουν λογοδοτήσεις κατασκευής των συγκεκριμένων γεγονότων που εμπεριέχονται στις εκάστοτε συνομιλίες. Αυτή η χρήση του λόγου ως εργαλείου προώθησης της ανθρώπινης δράσης μελετάται από τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου (Burr, 2015). Πρόκειται για μια στροφή του ενδιαφέροντος της Κοινωνικής Ψυχολογίας στη γλώσσα, η οποία από εργαλείο αναπαράστασης θεωρείται πλέον ως εργαλείο που επιδρά ενεργητικά στην κοινωνική πραγματικότητα και τη διαμορφώνει. Η θεωρητική αυτή στροφή αποδομεί κοινώς αποδεκτές έννοιες που αποτελούσαν τη βάση της ερμηνείας της ανθρώπινης συμπεριφοράς στα πλαίσια της παραδοσιακής Συμπεριφορικής-Γνωστικής Κοινωνικής Ψυχολογίας και περιορίζει τον περιγραφικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα της παραδοσιακής ποιοτικής έρευνας εξερευνώντας τις διαστάσεις του λόγου (Willig & Rogers, 2017).

Εφόσον, λοιπόν, οι λογοδοτήσεις διερευνώνται ως προς την κοινωνική τους νοηματοδότηση, υπάρχει μια λογική σύνδεση των ερευνών που εντάσσονται στο θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου με τις ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Η έμφαση που δίνεται από τη συγκεκριμένη τάση της ψυχολογίας στη χρησιμότητα συμβολικών συστημάτων έκφρασης, και κυρίως στη χρήση της γλώσσας, οδηγεί στην ανάγκη συλλογής λεκτικών δεδομένων, τα οποία αναλύονται πιο αποτελεσματικά με μεθοδολογικά εργαλεία ανάλυσης γλώσσας, όπως η Ανάλυση Λόγου. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι στο επίκεντρο της μεθόδου της Ανάλυσης Λόγου είναι ο διαδραστικός λόγος και το πώς τα άτομα τον χρησιμοποιούν για να κατασκευάσουν εκδοχές των γεγονότων αλλά και εκφάνσεις του εαυτού τους (Burr, 2015).

## Οι οπτικές στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

Η στροφή στη μελέτη του λόγου απασχόλησε τον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας μέσα από διαφορετικές τάσεις προσέγγισης που προέκυψαν μέσα στο πλαίσιο της ανάγκης κριτικής της παραδοσιακής Γνωστική Ψυχολογίας.

Ως εκπρόσωπος της γνωστικής διάστασης του λόγου, ο Chomsky αναζητά στα συστήματα κανόνων γραμματικής αναπαραστάσεις των γνωστικών συστημάτων των ομιλητών, κάνοντας διάκριση μεταξύ της ικανότητας για παραγωγή λόγου και της επιτέλεσης ομιλίας με συγκεκριμένο σκοπό και περιεχόμενο και εστιάζοντας στη διαίσθηση των ομιλητών ως προς την αναγνώριση των καταστάσεων εκείνων που οδηγούν σε ορθή επιτέλεση και στο εγγενές στοιχείο της δημιουργικότητας του λόγου, που επιτρέπει τη δημιουργία απεριόριστων προτάσεων (Potter & Wetherell, 2009). Η γνωστική όμως, προσέγγιση του λόγου οδηγεί σε ανάγκη συστηματοποίησης των δεδομένων λόγου, τα οποία μετασχηματίζονται και απομακρύνονται από τη φυσική ομιλία. Την απαραίτητη ανανέωση θεωρητικής προσέγγισης δίνει ο Austin, που στηρίζει τον επιτελεστικό χαρακτήρα του λόγου στο ότι κάθε πρόταση έχει συγκεκριμένο νόημα και εκφωνείται με συγκεκριμένη ισχύ, ο συνδυασμός των οποίων επιφέρει συγκεκριμένα αποτελέσματα (Potter & Wetherell, 2009). Πρόκειται για μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, που τοποθετεί τη φυσική ομιλία μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ενώ, λοιπόν, η γνωστική Ψυχολογία ερευνά το πώς η αντίληψη για τον κοινωνικό κόσμο επιδρά στον τρόπο συμπεριφοράς και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων μέσα από εμπειρικές μεθόδους έρευνας, η Λογοψυχολογία στρέφεται στις κατασκευές της πραγματικότητας όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την συνθήκη αλληλεπίδρασης της ομιλίας (Dickerson, 2021).

Επομένως, η στροφή στον λόγο στο πλαίσιο της Κοινωνική Ψυχολογίας προκύπτει ως μια σύνθεση επιρροών των θεωρητικών ρευμάτων του στρουκτουραλισμού, του μετα-στρουκτουραλισμού και της σημειωτικής, τα οποία αμφισβήτησαν τον ρόλο της γλώσσας ως μέσου αναπαράστασης της αντικειμενικής πραγματικότητας. Η κριτική που άσκησαν στον ατομικό χαρακτήρα των δεδομένων και στον τεχνητό τρόπο συλλογής τους, τάσεις που κυριαρχούσαν μέχρι τότε στον τομέα της Κοινωνικής Ψυχολογίας, άνοιξε τον δρόμο για ερευνητικές κατευθύνσεις που προσεγγίζουν την ομιλία ως εργαλείο κοινωνικής δράσης και διάδρασης, ενταγμένης στο ευρύτερο

κοινωνικό πλαίσιο, όπως οφείλει ο χώρος της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Μποζάτζης & Δραγώνα, 2011).

### **Ο ρόλος των λογοδοτήσεων**

Η αποσαφήνιση της έννοιας των λογοδοτήσεων βασίζεται στο γεγονός ότι οι πράξεις μας, λεκτικές και μη, δεν είναι πάντα αυτονόητες και μονοσήμαντες, ειδικά όσον αφορά στους στόχους που θέλουμε να πετύχουμε μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής μας αλληλεπίδρασης. Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο ο/η ομιλητής/ια αξιοποιεί τον λόγο για να γίνει κατανοητός και να εκφράσει τις προθέσεις του αποτελεί τη λογοδότηση (Buttney & Morris, 2001). Από την άλλη πλευρά, το γεγονός ότι οι λογοδοτήσεις αυτές εντάσσονται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, αποτελούν κοινωνική πρακτική, τις μετατρέπει σε εργαλείο κατασκευής και θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Scott, 1993, όπως αναφέρεται στο Buttney & Morris, 2001). Επιπλέον, η έμφαση στην κοινωνική διάσταση των λογοδοτήσεων καθιστά απαραίτητη την προσέγγιση και την ερμηνεία τους ως μέσα διεξαγωγής διαδραστικού λόγου, όπως είναι η ομιλία μέσω διαλόγου (Robinson, 1998, όπως αναφέρεται στο Buttney & Morris, 2001).

Σχετικά με τον επιτελεστικό ρόλο των λογοδοτήσεων, ο Austin αναφέρεται στη διάκρισή τους σε δικαιολογίες και δικαιολογήσεις, μια διάκριση που επηρέασε την επόμενη γενιά ερευνητών. Συγκεκριμένα, οι Scott και Lyman αναφέρουν διάφορα είδη δικαιολογιών (επίκληση ατυχήματος, διανοητικής κατάστασης, φυσικών αναγκών και αποδιοπομπαίων τράγων) και δικαιολογήσεων (άρνηση βλάβης, άρνηση ιδιότητας του θύματος και επίκληση αφοσίωσης), τα οποία θεωρούν τυποποιημένες λογοδοτήσεις που προκύπτουν από προϋπάρχοντες πόρους (Potter & Wetherell, 2009). Στα πλαίσια της κοινωνικής ψυχολογίας οι Semin και Manstead εμπλουτίζουν την ταξινόμηση των Scott και Lyman με νέες κατηγορίες («συγγνώμη», «αίτημα» και «αποποίηση») και συγκεντρώνουν όλα τα είδη σε μια υπερτυπολογία (Potter & Wetherell, 2009). Στις προηγούμενες ταξινομήσεις βασίζεται και η διάκριση που προτείνεται από τον Buttney σε λογοδοτήσεις που εξηγούν την αιτία των πράξεων (accounts for actions), και σε λογοδοτήσεις των ίδιων των πράξεων (accounts of actions) (Buttney, 2015). Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι απολογίες, οι δικαιολογίες και γενικά λογοδοτήσεις που στοχεύουν στην ανάληψη ευθύνης από την πλευρά του/της ομιλητή/ιας και δείχνουν διάθεση επανόρθωσης σε σχέση με την

ευθύνη αυτή (Scott & Lyman, 1968, όπως αναφέρεται στο Buttny, 2015). Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει αφηγήσεις εμπειριών και εξιστόρηση γεγονότων, στις οποίες αποτυπώνεται η κατανόηση των συμβάντων και των προσώπων που συμμετείχαν σε αυτά μέσα από την οπτική του/της ομιλητή/ιας (Buttny, 2015). Βασικός ρόλος των προτεινόμενων ταξινομήσεων που αναφέρθηκαν δεν είναι ο περιορισμός των λογοδοτήσεων σε συγκεκριμένες κατηγορίες, αλλά η αποσαφήνιση της χρήσης και της αποτελεσματικότητας των λογοδοτήσεων αυτών (Potter & Wetherell, 2009).

Ως προς τη νοηματοδότηση των λογοδοτήσεων, το γεγονός ότι αυτές εντάσσονται σε ένα πλαίσιο διάδρασης τουλάχιστον δύο συμμετεχόντων καθιστά απαραίτητη την προσέγγιση τους ως εναλλαγές και αντιδράσεις στον λόγο του συνομιλητή. Σύμφωνα με τον Bilmes δίνεται προτεραιότητα από τους ομιλητές στις πιο «δυνατές» λογοδοτήσεις, όπως είναι οι αρνήσεις, όσον αφορά στην αξιολόγηση του λόγου του άλλου και στη δική τους αντίδραση προς αυτόν (Bilmes, 1993, όπως αναφέρεται στο Buttny & Morris, 2001). Ο Firth από την πλευρά του προσεγγίζει τις αντιδράσεις προς μια λογοδότηση όχι ως θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις της λογοδότησης αυτής, αλλά ως πρόκληση για τον συνομιλητή να αποσαφηνίσει ή να εμπλουτίσει το περιεχόμενο της μέσα από την έκφραση του δικού του λόγου πυροδοτώντας μια σειρά αλληλοσυνδεόμενων λογοδοτήσεων που ξεδιπλώνονται μέσα στα πλαίσια της εκάστοτε κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Firth, 1995, όπως αναφέρεται στο Buttny & Morris, 2001). Σε κάθε περίπτωση γίνεται σαφές ότι οι λογοδοτήσεις αποκτούν νόημα μέσα από τη μελέτη των εργαλείων και σχημάτων λόγου που χρησιμοποιούν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη συγκεκριμένη κοινωνική περίσταση.

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί λογοδοτήσεις της κατηγορίας των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών προσανατολισμένες στη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου. Μέσα από τις λογοδοτήσεις αυτές οι ομιλητές/ιες κατασκευάζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα ως «οπαδοί» του «ηγέτη» διευθυντή, και σε ορισμένες περιπτώσεις την εξέλιξη ή την αλλαγή της ταυτότητας αυτής κατά τη μετάβαση σε καθεστώς μονιμότητας. Οι λογοδοτήσεις αυτές αφορούν σε περιστατικά που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ζωή, τις συνθήκες ανάληψης υπηρεσίας, τις σχέσεις με τον/τη διευθυντή/ια και τους συναδέλφους τους, και οι οποίες λειτουργούν ως δικαιολογίες ή δικαιολογήσεις ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται αλλά και ανάλογα με τον τρόπο που οι ομιλητές/ιες κατασκευάζουν την πραγματικότητα των συμβάντων που αναφέρουν.

### Κεφάλαιο 3: Το θεσμικό πλαίσιο του έργου των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ριας

Εφόσον το ενδιαφέρον της παρούσας έρευνας στρέφεται στη συνεργασία και γενικότερα τη σχέση αναπληρωτών καθηγητών/ιών και διευθυντών/ιών των σχολείων, το επαγγελματικό πλαίσιο που μας αφορά είναι αυτό της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι λογοδοτήσεις των ομιλητών/ιών αξιολογούνται ως δικαιολογίες ή δικαιολογήσεις και λαμβάνουν ολοκληρωμένο νόημα εάν ερμηνευθούν σε σχέση με το θεσμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συνεργάζονται και επικοινωνούν οι δύο διαφορετικές αυτές κατηγορίες. Ειδικά στην περίπτωση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο να αναφερθούν οι διαφορές τους σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους, κάτι που επηρεάζει τη διαμόρφωση των επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, αλλά και την οπτική με την οποία κατασκευάζουν την κοινωνική τους πραγματικότητα στο σχολικό περιβάλλον.

#### 3.1 Το θεσμικό πλαίσιο του έργου των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών

Ο θεσμός του/της αναπληρωτή/ριας εκπαιδευτικού στην Ελλάδα έχει περάσει από διάφορα στάδια όσον αφορά στη δυνατότητα επαγγελματικής αποκατάστασης και προοπτικής για τακτικό διορισμό. Ενώ, λοιπόν, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. καλούνταν να αξιοποιήσει έναν μικρό αριθμό υποψήφιων αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών και για μικρό χρονικό διάστημα μέχρι να προχωρήσει στην πρόσληψή τους ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, μια σειρά κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών οδήγησαν στην ανάγκη κατάργησης της επετηρίδας σύμφωνα με τον Ν. 2525/97 και στην παύση της τοποθέτησης αναπληρωτών/ριών μέσω των περιφερειακών υπηρεσιών του Υπουργείου. Πιο συγκεκριμένα, η αύξηση του αριθμού των υποψήφιων αναπληρωτών/ριών και των ειδικοτήτων που θα απασχολούνταν πλέον στις σχολικές μονάδες κατέστησε αναγκαία τη διαδικασία διαμόρφωσης πινάκων υποψηφίων και στη θέσπιση κριτηρίων μοριοδότησης για την κατάταξή τους σε αυτούς (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Η πρώτη μεταρρύθμιση που υπήρξε καθοριστική για τον θεσμό του αναπληρωτή εκπαιδευτικού στην Ελλάδα ήταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο Ν. 2525/97, ο οποίος



κατήργησε το σύστημα πρόσληψης αναπληρωτών εκπαιδευτικών μέσω της επετηρίδας και εισήγαγε τον γραπτό διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Ακολούθησε ο Ν. 2725/99 που συνδύαζε στοιχεία του Ν. 2525/97 με στοιχεία του παλιότερου συστήματος της επετηρίδας (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002). Η τελευταία σημαντική εξέλιξη που ανατρέπει τα προηγούμενα συστήματα κατάταξης είναι η κατάρτιση, σύμφωνα με το άρθρο 53 του Ν. 4589/2019 ενός προσοντολόγιου μοριοδότησης των υποψηφίων βάσει των ακαδημαϊκών τους προσόντων, της διδακτικής τους προϋπηρεσίας και της οικογενειακής τους κατάστασης (Κωστοπούλου, 2020).

Όσον αφορά στη διαδικασία πρόσληψής τους, η ανακοίνωση της τοποθέτησής τους σε διαφορετική σχολική μονάδα κάθε χρόνο γίνεται με τρόπο αιφνιδιαστικό, καθώς μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα λίγων ημερών καλούνται να αποφασίσουν για την ανάληψη υπηρεσίας, να μεταβούν στον τόπο πρόσληψής τους και να αναλάβουν άμεσα τα επαγγελματικά τους καθήκοντα. Σε περίπτωση μάλιστα που αρνηθούν ή δεν ανταποκριθούν στις παραπάνω απαιτήσεις αντιμετωπίζουν ποινή αποκλεισμού από τους πίνακες πρόσληψης αναπληρωτών για το τρέχον ακαδημαϊκό έτος καθώς και για τα δύο επόμενα. Μέσα στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας καλούνται να καταθέσουν κάθε χρόνο εκ νέου τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την πρόσληψή τους, τα οποία περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων αντίγραφο ποινικού μητρώου και ιατρικές γνωματεύσεις από παθολόγο και ψυχίατρο. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε περίπτωση μετακίνησης και μετεγκατάστασης δεν προβλέπεται η παροχή κανενός σχετικού επιδόματος χρηματικής ενίσχυσης (Κωστοπούλου, 2020).

Μέσα σε αυτό το κλίμα συνεχών αλλαγών και ανακατατάξεων όσον αφορά στον τρόπο πρόσληψης των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών, το εργασιακό τους καθεστώς παραμένει αμετάβλητο και σταθερά κατώτερο από αυτό των μόνιμων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, το καθεστώς αυτό δεν άλλαξε ούτε κατά το διάστημα 2008-2019, κατά το οποίο η μνημονιακή πολιτική που είχε επιβληθεί στην Ελλάδα δεν επέτρεπε στην ελληνικό κράτος να προχωρήσει σε διορισμούς μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού, με αποτέλεσμα οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί να καλύπτουν όχι απλά κενά, αλλά πάγιες ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό.

Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί προσλαμβάνονται με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό συνεπάγεται ότι έχουν τα ίδια διδακτικά και διοικητικά καθήκοντα με τους μόνιμους συναδέλφους τους, αλλά όχι τα ίδια επαγγελματικά προνόμια με αυτούς. Σημαντική διαφορά είναι

το γεγονός ότι η εκπαιδευτική τους προϋπηρεσία δεν αναγνωρίζεται στα μισθολογικά και βαθμολογικά τους κλιμάκια, καθώς επίσης στο ασφαλιστικό και το συνταξιοδοτικό τους πρόγραμμα (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002).

Επιπλέον, οι άδειες νοσήματος ή οι ειδικές άδειες, δηλαδή οι άδειες που αφορούν στην ανάγκη για τακτική μετάγγιση αίματος ή περιοδική νοσηλεία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ή για τον/τη σύζυγο ή τέκνο/α, αποτελούν μια περίπτωση διαφορετικής αντιμετώπισης των αναπληρωτών καθηγητών, καθώς αυτοί δικαιούνται 22 εργάσιμες μέρες επιπλέον από την κανονική άδεια, από τις οποίες, όμως, μόνο οι 11 προβλέπονται με αποδοχές, σε αντίθεση με τους μόνιμους συναδέλφους τους οι οποίοι λαμβάνουν αποδοχές και για τις 22 αυτές μέρες άδειας (άρθρο 21 του Π.Δ. 410/30-08-1988, όπως αναφέρεται στο Πιρίτζαους, 2019).

Τέλος, οι αναπληρώτριες καθηγήτριες έχουν διαφορετικό καθεστώς από τις μόνιμες εκπαιδευτικούς σε ό,τι αφορά στις άδειες μητρότητας, που περιλαμβάνουν τις άδειες κύησης και λοχείας. Συγκεκριμένα, η αναπληρώτρια εκπαιδευτικός δικαιούται ως άδεια μητρότητας 119 ημερολογιακές μέρες και τη δυνατότητα εργασίας με μειωμένο ωράριο για δύο ημερολογιακά έτη μετά το τέλος της άδειας μητρότητας (116333/Δ2/22- 10-2003, εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ, όπως αναφέρεται στο Πιρίτζαους, 2019 ). Αντίθετα, οι μόνιμες εκπαιδευτικοί δικαιούνται άδεια δύο μήνες πριν (άδεια κύησης) και τρεις μήνες μετά τον τοκετό (άδεια λοχείας) (άρθρο 18 του Ν. 3801/2009, όπως αναφέρεται στο Πιρίτζαους, 2019) και ως άδεια ανατροφής δικαιούνται εννέα συνεχόμενους μήνες με πλήρεις αποδοχές έως το τέκνο να συμπληρώσει το τέταρτο έτος της ηλικίας του (παρ. 2 του άρθρου 53 του Υπαλληλικού Κώδικα, όπως αναφέρεται στο Πιρίτζαους, 2019).

Οι παραπάνω διαφορές, που επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική εξέλιξη όσο και το επίπεδο διαβίωσης των εκπαιδευτικών, ευνοούν τη δημιουργία κλίματος ανισότητας και αντιπαραθέσεων μεταξύ συναδέλφων. Η ανάγκη να αντιμετωπιστούν οι πρακτικές και προσωπικές δυσκολίες στρέφει τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ριας, που είναι το πλέον αρμόδιο για καθοδήγηση και υποστήριξη σε αυτό το στάδιο.

### 3.2 Το θεσμικό πλαίσιο του έργου του/της διευθυντή/τριας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι έντονα γραφειοκρατικό (Ιορδανίδης, 2002, όπως αναφέρεται στο Μάλλιου, 2017) και μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο/η διευθυντής/ια βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ο/Η διευθυντής/ια λοιπόν είναι ένας/μία εκπαιδευτικός που τοποθετείται στη διοικητική αυτή θέση με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα κριτήρια αυτά, σύμφωνα με τον νόμο 4327/2015, αφορούν στην επιστημονική του συγκρότηση και παιδαγωγική του κατάρτιση, στη διοικητική του εμπειρία, αλλά και σε στοιχεία που συνδέονται με την προσωπικότητά του, όπως το ήθος, το αίσθημα δικαιοσύνης και η δημοκρατική συμπεριφορά (Μάλλιου, 2017). Ειδικότερα, βέβαια, ορισμοί που αφορούν στο ποιες ιδιότητες διακρίνουν τον αποτελεσματικό διευθυντή κάνουν αναφορά πέρα από τις γνώσεις και την εμπειρία πάνω σε θέματα διοίκησης και στην ικανότητα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Κιρκιγιάννη, 2011, όπως αναφέρεται στο Γκόφη, 2016), στο ενδιαφέρον για τη σχέση του με τον εαυτό του και τους άλλους και στην εξασφάλιση για τους εκπαιδευτικούς συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαλόη, 2012, όπως αναφέρεται στο Γκόφη, 2016).

Ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας όπως περιγράφεται στο καθηκοντολόγιο διευθυντών και υποδιευθυντών (<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathhkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html>, όπως αναφέρεται στο Γκόφη, 2016) είναι βαρύνουσας σημασίας για την προσαρμογή των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη ρύθμιση των σχέσεών τους με τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το άρθρο 27, ο/η διευθυντής/ια της σχολικής μονάδας καθοδηγεί και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο, τους αξιολογεί ως προς τις επιδόσεις τους και την πρόοδό τους σε αυτό, ενώ συνεργάζεται μαζί τους με στόχο να περιορίσει τις πιθανές διαφωνίες μεταξύ τους και να τους παράσχει κίνητρα επαγγελματικής ανάπτυξης (Γκόφη, 2016). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 28, ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό για την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, και τα νέα μέλη, όπως είναι οι νεοδιόριστοι και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Μέσα στα πλαίσια αυτής της ενημέρωσης είναι υπεύθυνος/η για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και την ανάπτυξη καλών σχέσεων ανάμεσα στο προσωπικό (Γκόφη, 2016). Παράλληλα, και σύμφωνα με το άρθρο 29, ηγείται του συλλόγου διδασκόντων μέσα από τον οποίο ενημερώνει το

προσωπικό για τις επίσημες αλλαγές στην εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να εφαρμόζει τις αξίες της δημοκρατίας κατά τη λήψη αποφάσεων, να καθοδηγεί μέσω της παροχής συγκεκριμένων οδηγιών, να απευθύνει συστάσεις και να πειθαρχεί ακολουθώντας την απαραίτητη διαδικασία, με στόχο τη διαμόρφωση θετικού, συνεργατικού και παραγωγικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας (Γκόφη, 2016).

Τα παραπάνω σημεία που εντάσσονται στο καθηκοντολόγιο διευθυντών και υποδιευθυντών αφήνουν ανοιχτό το περιθώριο αυτονομίας ως προς την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά διευθυντών και υποδιευθυντών έξω από το στενό πλαίσιο της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Μάλλιου, 2017). Ταυτόχρονα, αναδεικνύουν την ανάγκη να συνδυαστούν οι διοικητικές και οργανωτικές ικανότητες με δεξιότητες που αφορούν στη διαχείριση των σχέσεων των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τον/την διευθυντή/ια με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

## Κεφάλαιο 4: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι η εγχώρια βιβλιογραφία που σχετίζεται με αναπληρωτές εκπαιδευτικούς είναι μικρή σε έκταση και περιορίζεται σε έρευνες που διενεργήθηκαν μέσα στα πλαίσια μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών. Επιπλέον, η ξενόγλωσση βιβλιογραφία προσεγγίζει τον θεσμό του αναπληρωτή εκπαιδευτικού μέσα σε διαφορετικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ακολουθεί η ανασκόπηση ερευνών των οποίων η θεματολογία θεωρείται ότι συνάδει με αυτή της παρούσας έρευνας.

### 4.1 Η έρευνα σχετικά με αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αρχικά, η διερεύνηση στρέφεται σε ποιοτικές εργασίες που σχετίζονται με την παρούσα εργασία ως προς το θέμα και τη μεθοδολογία.

Η διπλωματική εργασία της Βασιλικής Γκόφη (2016) ερευνά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αναπληρωτές δάσκαλοι ως προς τη διδασκαλία των μαθημάτων, κατά πόσο επενδύουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη σε επίπεδο διδακτικής και ποια είναι η συμβολή του/της διευθυντή/ριας στην προώθηση της εξέλιξης αυτής. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω προσωπικών συνεντεύξεων και η ανάλυσή τους πραγματοποιήθηκε με την ποιοτική μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Όσον αφορά στα αποτελέσματα που συνδέονται με τη σχέση με τον/την διευθυντή/ρια, οι συμμετέχοντες αποδίδουν τη διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας και διαλόγου σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του/της. Η θεματολογία (συνεργασία μόνο σε επίπεδο διδακτικής) και η επιλογή των συμμετεχόντων (μόνο δάσκαλοι) αποτελούν περιορισμούς ως προς την ευρύτητα των δεδομένων, τους οποίους η παρούσα έρευνα θα αποπειραθεί να ξεπεράσει στρεφόμενη σε περισσότερες πτυχές της σχέσης αναπληρωτών εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων με τον/την διευθυντή/-τρια.

Στα πλαίσια της διπλωματικής εργασίας της Μαρίας Μετοχιανάκη (2017) τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αφορούν στο εάν το εκπαιδευτικό έργο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επηρεάζεται από α) τις εργασιακές τους συνθήκες, β) τον τρόπο επιλογής και τοποθέτησής τους, γ) τη σχέση τους με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τον/την διευθυντή/-τρια της σχολικής μονάδας, δ) τη σχέση τους με τους μαθητές και τους γονείς τους, και ε)

ποιες μεσοπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες λύσεις προτείνουν μέσα από την εμπειρία τους. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, τόσο προσωπικών όσο και σε ομάδες εστίασης, με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, και για την ανάλυση των δεδομένων αυτών επελέγη η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Στα ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγονται διάφορα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι συμμετέχοντες κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη συνεργασία τους με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και τον/την διευθυντή/ρια της σχολικής μονάδας, ενώ ως χρήσιμη στρατηγική της αποτελεσματικότερης εκτέλεσης του εκπαιδευτικού τους έργου παρουσιάζεται η αναγκαιότητα καλύτερου προγραμματισμού. Το θετικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι οι αντίξοες συνθήκες που αντιμετώπιζαν οι συμμετέχοντες δεν φαίνεται να επηρέασαν τις σχέσεις τους με μαθητές και γονείς. Η συγκεκριμένη εργασία άπτεται του θέματος της σχέσης διευθυντών/-τριών και αναπληρωτών εκπαιδευτικών ως προς το παρεχόμενο από τον αναπληρωτή εκπαιδευτικό έργο και δεν καλύπτει άλλες πτυχές, προσωπικές ή/και κοινωνικές. Τέλος, η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου διαφωτίζει το «τι» αλλά όχι και το «πώς» περιγράφουν οι συμμετέχοντες τις εμπειρίες τους, στοιχείο που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα της διπλωματικής εργασίας της Κυριακής Πιρίτζαους (2019) διατυπώνεται ως εξής: « Πώς κατασκευάζεται η επαγγελματική ταυτότητα στον λόγο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή ανασφάλεια που βιώνουν στην εποχή της κρίσης;». Η ερευνήτρια χρησιμοποίησε ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή δεδομένων και την ποιοτική μέθοδο της ανάλυσης λόγου για την ανάλυσή τους. Οι λογοδοτήσεις των συμμετεχόντων κατέδειξαν την κινητικότητα, την οικονομική, επαγγελματική και κοινωνική ανασφάλεια σε κεντρικούς άξονες των εμπειριών τους ως αναπληρωτών/-τριών εκπαιδευτικών. Η έρευνα αυτή χρησιμοποιεί το εργαλείο της ανάλυσης λόγου για να ρίξει φως στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες περιγράφουν και αξιολογούν τις εμπειρίες που περιγράφουν. Ωστόσο, η επικέντρωση του κεντρικού της θέματος στην έννοια της ανασφάλειας ίσως οδηγεί έμμεσα τους συμμετέχοντες να λογοδοτήσουν κυρίως ως προς τις αρνητικές πλευρές της επαγγελματικής τους ιδιότητας. Έτσι, ίσως παραμερίζονται δεδομένα που θα μπορούσαν να χαρτογραφήσουν μια ευρύτερη εικόνα της κατάστασής τους, κάτι που επιχειρεί να αναπληρώσει η παρούσα έρευνα.

Η διπλωματική εργασία της Όλγας Κωστοπούλου (2020) πραγματεύεται τις απόψεις νέων αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών απέναντι στον θεσμό του/της μέντορα, τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν, την ανάγκη τους για καθοδήγηση, τα προσόντα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να κατέχει και τους τρόπους με τους οποίους πιστεύουν ότι συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξή τους. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένων προσωπικών συνεντεύξεων και η ανάλυσή τους μέσω της ποιοτικής μεθόδου της θεματικής ανάλυσης. Σύμφωνα με την έρευνα η στάση των συμμετεχόντων προς τη μεντορεία είναι θετική και η θέσπισή της κρίνεται απαραίτητη. Η συγκεκριμένη εργασία δεν αναφέρεται άμεσα στη σχέση αναπληρωτών εκπαιδευτικών και διευθυντών/ριών, αλλά στις απόψεις τους για έναν νέο θεσμό οι εκπρόσωποι του οποίου θα κληθούν να έχουν διαφορετικούς ρόλους από αυτούς των διευθυντών/ριών. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες/ουσες περιορίζονται σε αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στα πρώτα βήματα της σταδιοδρομίας τους.

Η σχέση αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών και διευθυντών/ριών έχει γίνει αντικείμενο και ποσοτικών ερευνών όπως προκύπτει από τη διερεύνηση της εγχώριας βιβλιογραφίας.

Η διπλωματική εργασία της Σωτηρίας Μιχοπούλου (2018) ερευνά από τη μια πλευρά τη συχνότητα και τον τύπο μεντορικής υποστήριξης που λαμβάνουν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους και τον/την διευθυντή/ρια, και από την άλλη τον βαθμό υποστήριξης και τον βαθμό ηγετικής συμπεριφοράς και οργανωτικού κλίματος καθώς και τον συσχετισμό αυτών των δύο παραγόντων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων με κλίμακες αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου και η ανάλυσή τους με τις ποσοτικές μεθόδους της Περιγραφικής και της Επαγωγικής Στατιστικής. Οι στατιστικές συσχετίσεις συνδέουν την ηγετική συμπεριφορά με την υποστήριξη και τις σχέσεις συνεργασίας με συναδέλφους και διευθυντή/ρια. Ο τρόπος, όμως, με τον οποίο είναι διατυπωμένο το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου (π.χ. απαντήσεις με κλίμακα ΠΟΤΕ, ΣΠΑΝΙΑ, ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ, ΣΥΧΝΑ κλπ) αφήνει περιθώρια ασάφειας ως προς την κατανόηση και απάντηση του ερωτήματος από τον συμμετέχοντα και οδηγεί σε «ποσοτικοποίηση απόψεων», κατεύθυνση που θέλει να αποφύγει η παρούσα έρευνα.

Η διπλωματική εργασία της Ανδρονίκης Πτωχοπούλου (2019) πραγματεύεται την κατάσταση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην περιοχή της Μαγνησίας και τα

ερευνητικά της ερωτήματα στρέφονται προς ποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και ποιοι άλλοι παράγοντες επηρέασαν την επαγγελματική κατάσταση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και το πώς διαγράφεται το μέλλον τους στη δημόσια εκπαίδευση. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων κλειστού τύπου και η ανάλυσή τους έγινε με τις ποσοτικές μεθόδους της Περιγραφικής και της Επαγωγικής Στατιστικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνδέονται με προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, ενώ η πλειοψηφία συγκλίνει σε ό,τι αφορά τα προβλήματα που συναντούν. Επίσης, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου δεν αφήνουν περιθώρια ελεύθερης έκφρασης που μπορεί να οδηγήσουν σε νέες κατευθύνσεις, χαρακτηριστικό που εμπεριέχεται σε μια ποιοτική έρευνα. Τέλος, το δείγμα των συμμετεχόντων περιορίζεται γεωγραφικά, ενώ η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ποικιλία ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, φαίνεται ότι ο θεσμός του/της αναπληρωτή/τριας και τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσα στα οποία εντάσσεται διαφοροποιούνται σημαντικά εξαιτίας ευρύτερων θεσμικών διαφοροποιήσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί άλλων χωρών δεν καλύπτουν κενές θέσεις στις σχολικές μονάδες, αλλά αντικαθιστούν εκπαιδευτικούς πλήρους ωραρίου που για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα αδυνατούν να εργαστούν.

Η παρουσίαση της υπό διερεύνηση σχετικής βιβλιογραφίας αρχίζει με ποιοτικές μεθόδους, οι οποίες παρουσιάζουν μεθοδολογικά μεγαλύτερη συνάφεια με την παρούσα έρευνα.

Η έρευνα της Weems (2003) επιχειρεί τη μελέτη εικόνων των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών, όπως αυτοί/ές παρουσιάζονται μέσα από διάφορες μορφές λόγου. Τα δεδομένα που προκύπτουν μέσα από αυτή τη μορφή Ανάλυσης Λόγου αναλύονται με τις ποιοτικές μεθόδους της εθνογραφίας και της ιστοριογραφίας. Οι αναπαραστάσεις που προκύπτουν αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα στα διάφορα είδη λόγου και κάτω από την επιρροή ιστορικών εξελίξεων. Η ερευνήτρια, με αυτόν τον τρόπο, καταλήγει σε μια παρουσίαση της εικόνας που έχουν «οι άλλοι» για τους/τις αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς, ενώ η παρούσα έρευνα θα επιχειρήσει να χαρτογραφήσει τις απόψεις των ίδιων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών μέσα από τον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών.



Η έρευνα των Coverdill και Oulevey (2007) στρέφεται στον τρόπο με τον οποίο οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την πρόσληψή τους μέσω του συστήματος της αυτόματης κλήσης με τη χρήση ενός πληροφοριακού συστήματος με βάσεις δεδομένων, από τις οποίες καλούνται αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί για να καλύψουν άμεσα κάποια θέση εργασίας σε σχολική μονάδα. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικούς από μια συγκεκριμένη περιφέρεια των ΗΠΑ και τα δεδομένα αναλύθηκαν με την ποιοτική μέθοδο της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας. Τα δεδομένα, βέβαια, που προκύπτουν, αφορούν σε ένα σύστημα πρόσληψης ξένο προς την ελληνική πραγματικότητα, οπότε θεωρείται ότι δεν μπορούν να συνδεθούν άμεσα με τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

Το άρθρο των Uusiautti, Pietilä και Määttä (2014) πραγματεύεται την κατασκευή αφηγήσεων αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους εξέλιξη σε διάφορες επαγγελματικές περιόδους. Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω των αφηγήσεων των συμμετεχόντων/ουσών και αναλύθηκαν μέσω της ποιοτικής μεθόδου της αφηγηματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα σχετίζονται με το κατά πόσο η επιλογή του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού ήταν συνειδητή εξ αρχής, σε ποιο στάδιο έγινε συνειδητή αυτή η επιλογή, καθώς και οι πηγές που τους προκαλούν ανασφάλεια. Η συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιεί μεθόδους που συγκλίνουν με αυτές που έχουν επιλεγεί για την παρούσα, αλλά αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας, σύμφωνα με το οποίο οι αναπληρωτές/τριες περνούν από μια περίοδο πρακτικής εκπαίδευσης, η οποία και κατέχει κεντρικό ρόλο στο θέμα της έρευνας και στις αφηγήσεις των συμμετεχόντων/ουσών. Εφόσον είναι ένας θεσμός που απουσιάζει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρείται ότι το στοιχείο αυτό διαφοροποιεί σημαντικά τις δύο έρευνες.

Η διδακτορική διατριβή της Facchin (2016) ερευνά ταυτότητες αναπληρωτών εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα, πώς οι ίδιοι κατασκευάζουν το επαγγελματικό τους προφίλ, πώς αυτό οικοδομείται μέσα από την επίδραση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής και μέσα από την οπτική «των άλλων», ο εντοπισμός κάποιου είδους παραδοσιακού ρόλου στην εκπαίδευση και πώς αυτός τείνει να περιθωριοποιηθεί, και το αν οι ταυτότητες που προκύπτουν μπορούν να χαρακτηριστούν ως σταθερές. Μέσω προσωπικών ημιδομημένων συνεντεύξεων προέκυψαν δεδομένα που στη συνέχεια οργανώθηκαν και αναλύθηκαν με γνώμονα μεταδομικές θεωρίες υπό την οπτική της Φουκοϊκής σκέψης. Η έρευνα σκιαγράφησε

βασικά προβλήματα των συμμετεχόντων/ουσών στην εκπαιδευτική πράξη, τον τρόπο με τον οποίο βίωναν περιθωριοποίηση και τον τρόπο αλληλεπίδρασής τους στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος της Αγγλίας, όπου ο θεσμικός ρόλος των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών είναι διαφορετικός. Έτσι, δεν περιλαμβάνονται στοιχεία όπως το πλήρες ωράριο και τα διοικητικά καθήκοντα με τα οποία επιφορτίζονται οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, καθώς και η τοποθέτησή τους μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Αυτές οι πτυχές της επαγγελματικής ζωής των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών θεωρούμε ότι θα αναδειχθούν σε κεντρικό θέμα στην παρούσα έρευνα.

Από την άλλη πλευρά, στον χώρο των ποσοτικών ερευνών, η έρευνα του Gershenson (2012) πραγματεύεται πτυχές της επαγγελματικής ζωής αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών, αλλά επίσης συνδέεται με το σύστημα της αυτόματης κλήσης, το οποίο περιγράφεται παραπάνω. Η συλλογή των δεδομένων γίνεται μέσω των αρχείων του συστήματος αυτού και η ανάλυσή τους μέσω της ποσοτικής μεθόδου της Περιγραφικής Στατιστικής. Τα δεδομένα που προκύπτουν συνδέονται στενά με το σύστημα αυτόματης κλήσης, τόσο ως προς το θέμα της έρευνας όσο και ως προς τη μέθοδο συλλογής τους, οπότε δεν θεωρείται ότι συνάδουν με τα ενδιαφέροντα της παρούσας έρευνας.

#### **4.2 Η έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον/τη διευθυντή/ρια: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Καθώς η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη του λόγου των αναπληρωτών εκπαιδευτικών όσον αφορά στη σχέση τους με τους/τις διευθυντές/ριες, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκε έρευνα σχετική προς το θέμα αλλά με συμμετέχοντες/ουσες μόνιμους εκπαιδευτικούς.

Η διπλωματική εργασία της Μαρίνας Μάλλιου (2017) διατυπώνει το εξής ερευνητικό ερώτημα: «Πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα των διευθυντών/-ριών, όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν, και πιο συγκεκριμένα επιχειρηματολογούν, για την καθημερινή εμπειρία τους μαζί τους». Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις και για την ανάλυσή τους η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης λόγου. Τα δεδομένα που προκύπτουν χαρτογραφούν μια ποικιλία

ταυτοτήτων διευθυντών/-τριών, στοιχείο που συνηγορεί στην αποδόμηση της μονοσήμαντης και σταθερής ταυτότητας που αποδίδονταν στους/στις διευθυντές/-τριες. Οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας έχουν κοινά με την παρούσα, αλλά θα επιχειρηθεί να ληφθούν δεδομένα από ευρύτερο δείγμα συμμετεχόντων, αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της Γενικής και της Ειδικής.

Πληροφορίες γύρω από τον ρόλο των διευθυντών/ριών προκύπτουν από διάφορες ποσοτικές έρευνες που έχουν εντοπιστεί. Πιο συγκεκριμένα, οι Bige και Sarpkaya (2015) ερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών σε σχέση με την επίβλεψη μαθημάτων από διευθυντές/ριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη, ο Genç εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών για τις δημοκρατικές αξίες όπως αυτές εφαρμόζονται από διευθυντές/ριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Τουρκία, οι Grissom και Loeb (2011) εφαρμόζουν την αρχή της τριγωνοποίησης για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα διευθυντών/ριών από την οπτική γονέων, εκπαιδευτικών και υποδιευθυντών/τριών μέσα από τη μετα-ανάλυση άλλων εμπειρικών ερευνών, οι Kırp και Gunduz (2011) διερευνούν τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την ηγεσία σε σύνθετα συστήματα από διευθυντές/ριες δημοτικών σχολείων της Κωνσταντινούπολης, και οι Tajasom και Ahmad (2011) εξετάζουν τις απόψεις εκπαιδευτικών πάνω στη σύνδεση στυλ ηγεσίας διευθυντών/ριών και σχολικού κλίματος στη Μαλαισία. Όλες αυτές οι έρευνες εξετάζουν πρακτικές διευθυντών/ριών μέσα από την οπτική μόνιμων εκπαιδευτικών και μέσα στα πλαίσια εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικών από το ελληνικό.

Η έρευνα των Αναστασίου και Παπακωνσταντίνου (2015) πραγματεύεται τις απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα καθήκοντα, τις ενέργειες και τις ικανότητες που χαρακτηρίζουν έναν/μία αποτελεσματικό/ή διευθυντή/ρια. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων και η ανάλυσή τους μέσω του συστήματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από το σύγχρονο σύστημα επιλογής διευθυντών/ριών, θεωρούν ότι αυτοί που έχουν τις απαραίτητες ικανότητες για να αναλάβουν τον ρόλο δεν έχουν ισχυρά κίνητρα, και, συγκλίνουν ότι ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας πρέπει να ενισχυθεί με την ανάπτυξη διοικητικών, οργανωτικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και με μεγαλύτερη εμπλοκή με την τοπική κοινωνία, θεωρώντας ότι η ενίσχυση αυτή επηρεάζει έμμεσα και τις

σχολικές επιδόσεις των μαθητών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες σε αυτή την έρευνα είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί που λειτουργούν μέσα σε διαφορετικό θεσμικό και επαγγελματικό πλαίσιο, ενώ η παρούσα έρευνα ενδιαφέρεται να αναδείξει εμπειρίες του κλάδου των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών.

### Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία

#### Περίληψη

Προχωρώντας από τη μελέτη του θεωρητικού μέρους προς τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, το συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζει τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων και αναφέρεται στα μεθοδολογικά βήματα που ακολουθήθηκαν. Αρχικά, γίνεται αναφορά στους λόγους επιλογής της ποιοτικής έρευνας και της μεθοδολογίας της Ανάλυσης Λόγου και στα κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τα χαρακτηριστικά τους. Επιπλέον, περιγράφεται το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε, καθώς και η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων αυτών. Τέλος, μέσα στα πλαίσια της αξιοπιστίας των δεδομένων της έρευνας αναφέρονται οι περιορισμοί που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία, αλλά και οι επιμέρους δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

#### 5.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Υιοθετώντας την οπτική της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας διαμορφώνονται ως εξής:

*Τι λένε οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια και πώς τεκμηριώνουν ρητορικά όσα λένε ως λογοδοτήσεις, καθώς μιλούν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων;*

Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αναδειχτεί τόσο ο ενεργητικός τρόπος που οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια, περιγράφοντας και αξιολογώντας τόσο τις πράξεις του/της διευθυντή/ριας όσο και τις δικές τους, επικαλούμενοι/ες τους κανόνες που ρυθμίζουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο.

#### 5.2 Ποιοτική έρευνα

Η ερευνητική προσέγγιση που επιλέγεται για τη διεξαγωγή μιας έρευνας θα πρέπει να συμφωνεί με τους σκοπούς της έρευνας αυτής. Η ποιοτική προσέγγιση είναι πιο ανοιχτή ως προς τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε σχέση με την ποσοτική, καθώς δε στηρίζεται στην επιβεβαίωση ή την απόρριψη μιας συγκεκριμένης υπόθεσης. Βέβαια, η σαφήνεια στη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι απαραίτητη, ώστε να εξασφαλιστεί η συνάφεια των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Τα ερευνητικά ερωτήματα μιας ποιοτικής έρευνας εστιάζουν συνήθως στην άσκηση κριτικής ή στην αξιολόγηση μιας επικρατούσας θεωρίας και στοχεύουν στην ενδυνάμωση μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Denscombe, 2012).

Ειδικά όσον αφορά στον χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, η ποιοτική έρευνα θεωρείται η πλέον ενδεδειγμένη επιλογή. Ο κυριότερος λόγος είναι ότι τα ψυχολογικά φαινόμενα όπως η μνήμη ή η ταυτότητα που τίθενται στο επίκεντρο του επιστημονικού αυτού χώρου προσεγγίζονται πιο ολοκληρωμένα μέσα σε συνθήκες φυσικής ομιλίας, τις οποίες συνθήκες προσφέρουν τα μεθοδολογικά εργαλεία της και συγκεκριμένα η συνέντευξη (Willig, 2013).

Και ενώ ο υποκειμενικός χαρακτήρας και η ετερογένεια μεταξύ των ειδών της ποιοτικής έρευνας οδηγούν στη διατύπωση διάφορων ορισμών, που δεν καλύπτουν, όμως, το ευρύ φάσμα της, υπάρχουν συγκεκριμένα στοιχεία που διαγράφουν τη γενικότερη εικόνα μιας ποιοτικής έρευνας. Στο σημείο αυτό παρατίθεται η λίστα των 5 χαρακτηριστικών της ποιοτικής έρευνας των Denzin & Lincoln (2000, όπως αναφέρεται στο Howitt, 2019), σύμφωνα με την οποία μια ποιοτική έρευνα 1) ενδιαφέρεται για πλούσια περιγραφή, κάτι που οδηγεί σε λεπτομερή δεδομένα, 2) εκφράζει την υποκειμενική οπτική του εκάστοτε ατόμου, 3) απορρίπτει τον θετικισμό, που υποστηρίζει την αντικειμενικότητα της πραγματικότητας, αλλά και τις μεταμοντέρνες του προσεγγίσεις, οι οποίες στρέφονται στη δημιουργία γενικεύσιμης γνώσης, 4) δείχνει προσήλωση στη μεταμοντέρνα ευαισθητοποίηση (postmodern sensibility) που επικεντρώνεται στην πραγματική εμπειρία ζωής, 5) εξετάζει τους περιορισμούς που προκύπτουν σε επίπεδο καθημερινής ζωής, κάτι που την τοποθετεί μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας.

Από τα παραπάνω προκύπτει η σύνδεση της ποιοτικής προσέγγισης με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Το αντικείμενο της έρευνας εστιάζει στην αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ αναπληρωτών εκπαιδευτικών και διευθυντή/ιας του σχολείου από τους αναπληρωτές. Λόγω διαφορών στο θεσμικό πλαίσιο που αφορά σε μόνιμους και

αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, θεωρείται ότι οι δεύτεροι αποτελούν μια επιμέρους κοινωνική ομάδα μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής πραγματικότητας του σχολικού περιβάλλοντος. Η κατασκευή της ταυτότητάς τους ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται με τον/τη διευθύντρια στηρίζεται στη μνήμη τους, και συγκεκριμένα σε εμπειρίες καθημερινής ζωής που σχετίζονται με τα ερωτήματα αυτά. Εφόσον τα δεδομένα προκύπτουν μέσα από τις λογοδοτήσεις τους, για να είναι αξιόπιστα πρέπει να είναι λεπτομερή και συναφή, αλλά από την άλλη πλευρά να εκφράζουν την προσωπική άποψη του/της εκάστοτε ομιλητή/ιας. Επιπλέον, τα επιθυμητά αποτελέσματα δεν υπόκεινται σε γενίκευση, αλλά αφορούν στην αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ αναπληρωτών εκπαιδευτικών και διευθυντή/ιας μέσα από τη ματιά συμμετεχόντων που εντάσσουν τον εαυτό τους στη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, ως μέλη της οποίας βιώνουν ενεργητικά ή παθητικά μια κοινωνική πραγματικότητα. Γίνεται, λοιπόν, εμφανές ότι τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται μεθοδολογικά με την ποιοτική προσέγγιση διεξαγωγής έρευνας.

### **5.3 Η ημι-δομημένη συνέντευξη ως μέσο συλλογής δεδομένων**

Ένας από τους πλέον ενδεδειγμένους τρόπους συλλογής δεδομένων λόγου αποτελεί το εργαλείο της συνέντευξης. Ως συνέντευξη ορίζεται μια μορφή συνομιλίας δομημένης με ερωτήσεις και απαντήσεις μεταξύ ενός τουλάχιστον συνεντευκτή και ενός τουλάχιστον ερωτώμενου. Ο λόγος δομείται από κοινού μεταξύ των συμμετεχόντων στη συνομιλία, κάτι που καθιστά τη συνέντευξη ενεργητική μορφή παραγωγής λόγου (Mishler, 1996). Επομένως, η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν συνδέεται με τη θεωρία της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, σύμφωνα με την οποία ο λόγος λαμβάνει νόημα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας στο οποίο διαμορφώνεται.

Η σύνδεση της παρούσας έρευνας με το παραπάνω θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο έγκειται στο ότι στοχεύει στη χαρτογράφηση εκδοχών προσωπικών εμπειριών και στην ανάλυση των λογοδοτήσεων γύρω από τη σχέση αναπληρωτών/-τριών εκπαιδευτικών και των διευθυντών/-τριών τους, όπως αυτές ξεδιπλώνονται στον λόγο των συμμετεχόντων/-ουσών, ώστε να αναδειχθεί η οπτική των ίδιων ως συμμετεχόντων/-ουσών.

Οι προσωπικές συνεντεύξεις επιτρέπουν τη διαμόρφωση συνομιλιών με συγκεκριμένο, κάθε φορά, επικοινωνιακό χαρακτήρα. Αυτό σημαίνει ότι η χρήση του

λόγου του συνεντευκτή/-ριας επηρεάζει αντίστοιχα τον λόγο του ερωτώμενου. Επομένως, θεωρείται σημαντική κατά την έρευνα η καταγραφή όχι μόνο της απάντησης, αλλά και της ερώτησης που έχει οδηγήσει στην απάντηση αυτή, όχι μόνο σε σχέση με το περιεχόμενο, αλλά και με τον λόγο που χρησιμοποιείται. Η τεχνική αυτή αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη σε περιπτώσεις όπου απαιτούνται διευκρινίσεις, είτε επειδή ο ερωτώμενος δεν αντιλαμβάνεται την ερώτηση, είτε επειδή δεν απαντά επαρκώς. Ο τύπος, λοιπόν, της ημιδομημένης συνέντευξης θεωρείται ο καταλληλότερος ώστε να υπάρχει το περιθώριο να εφαρμοστεί ένας σκελετός ερωτήσεων που σχετίζονται με το ερευνητικό θέμα, χωρίς, όμως, να περιορίζει τη συνομιλία και τις διαφορετικές κατευθύνσεις που μπορεί να προκύψουν (Edwards & Holland, 2013).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι συνεντεύξεις που θα υλοποιηθούν να κινούνται μέσα στο νοηματικό πλαίσιο των προφορικών ιστοριών. Τέτοιου τύπου συνεντεύξεις προτιμώνται όταν οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφερθούν εμπειρίες του παρελθόντος (Edwards & Holland, 2013), ενώ η χρήση του λόγου όπως προκύπτει σε συνδυασμό με τη μνήμη παρουσιάζει μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στο μεθοδολογικό πλαίσιο της Ανάλυσης Λόγου, καθώς το «πώς» έχει μεγαλύτερη βαρύτητα από το «τι» λέγεται .

Ο διαφορετικός τόπος κατοικίας της γράφουσας και ορισμένων από τους συμμετέχοντες έθεσε το πρόβλημα του τόπου διεξαγωγής της συνέντευξης. Ως πιο κατάλληλη λύση θεωρήθηκε αυτή της συνέντευξης μέσω διαδικτύου, η οποία διασφαλίζει ότι και ο/η συνεντευκτής/ρια και ο/η ερωτώμενος/η νιώθουν άνεση μέσα στον ιδιωτικό τους χώρο, ενώ ταυτόχρονα είναι εφικτή η προσωπική επικοινωνία που επιτρέπει παρατήρηση στοιχείων όπως η γλώσσα του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου (Edwards & Holland, 2013). Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες που διαμένουν στον ίδιο τόπο κατοικίας με τη γράφουσα έλαβαν χώρα επίσης διαδικτυακά, καθώς θεωρήθηκε ως πιο εύκολος και πρακτικός τρόπος από τους/τις συγκεκριμένους/ες συμμετέχοντες/ουσες. Όσον αφορά στην ηθική πλευρά της οργάνωσης της έρευνας, πραγματοποιήθηκε η αποστολή στους συμμετέχοντες επιστολής η οποία τους ενημέρωνε σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα και τις επιμέρους ερωτήσεις της συνέντευξης και οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν εφόσον οι συμμετέχοντες/ουσες συναίνεσαν σε αυτές (Edwards & Holland, 2013).



#### 5.4 Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Ως προς την επιλογή των συμμετεχόντων, η παρούσα έρευνα ακολουθεί την αρχή της εγγύτητας και της προσβασιμότητας (Edwards & Holland, 2013) . Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που έχουν επιλεγεί προέρχονται από το στενό περιβάλλον της γράφουσας, στοιχείο που θεωρείται ότι θα ευνοήσει συνομιλίες χαρακτηρισμένες από οικειότητα, διάθεση για ειλικρινή επικοινωνία και πλούσια παραγωγή λόγου, ο οποίος είναι και στο επίκεντρο της ανάλυσης των δεδομένων. Ταυτόχρονα, στόχος είναι η ποικιλία συμμετεχόντων, ώστε οι λογοδοτήσεις τους να παρουσιάζουν όσο το δυνατόν περισσότερες πτυχές του έργου του αναπληρωτή εκπαιδευτικού και της σχέσης με τον/την διευθυντή/ρια. Οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν εργαστεί στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια, στη Γενική στην Ειδική Εκπαίδευση, ενώ κάποιοι/ες έχουν υπηρετήσει παραπάνω από μια βαθμίδες και τύπους εκπαίδευσης. Αξιίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι/ες συμμετέχοντες/ουσες, ύστερα από χρόνια εργασίας υπό το καθεστώς του/της αναπληρωτή/τριας εκπαιδευτικού, έχουν διοριστεί ως μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί κατά την τελευταία διετία, στοιχείο που θα αξιοποιηθεί κατά τη διενέργεια των συνεντεύξεων, προκειμένου να δοθεί μια εικόνα από το πέρασμα από τη μία επαγγελματική ιδιότητα στην άλλη. Επίσης, οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και έχουν εργαστεί σε διαφορετικά μέρη από τον τόπο κατοικίας τους, γεγονός που πιθανόν να συμβάλει στη χαρτογράφηση διαφορετικών επαγγελματικών και κοινωνικών συνθηκών, οι οποίες με τη σειρά τους ίσως να επηρέασαν ποικιλοτρόπως τη σχέση τους με τους/τις διευθυντές/ριες. Υλοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις διάρκειας κατά μέσο όρο 30 λεπτών, που θεωρείται ότι αποτελούν ικανοποιητικό δείγμα για τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας. Από το σύνολο των συμμετεχόντων οι 3 ήταν άντρες και οι 7 γυναίκες, αναλογία που προέκυψε τυχαία. Πιο αναλυτικά:

- ο Η Σ1 είναι καθηγήτρια Αγγλικών (ΠΕ06) και εργάστηκε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός επί 14 έτη, στα οποία, όμως, αντιστοιχούν 8 διδακτικά έτη. Υπηρέτησε συνολικά σε 14 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας και του νομού Βοιωτίας καθώς και σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στις φυλακές Δομοκού. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πάνω στην Τεχνολογία στην εκπαίδευση. Κατά το τρέχον έτος διορίστηκε ως μόνιμη. Η συνέντευξη διάρκησε 27:46 λεπτά κατά τα οποία η συνεντευξιαζόμενη απαντούσε

αναλυτικά και αβίαστα με αποτέλεσμα να εξασφαλίσω πλούσιο υλικό προς ανάλυση.

- Η Σ2 είναι φιλόλογος ειδικής αγωγής (ΠΕ02.50) και εργάστηκε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός επί 7 έτη με μια διακοπή 4 ετών σε 4 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Κρήτη, τον Πειραιά, την Κομοτηνή και την Καλαμάτα, καθώς και σε ένα κέντρο αξιολόγησης (ΚΕΔΑΣΥ). Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πάνω στην ειδική αγωγή. Τα τελευταία δύο έτη τοποθετήθηκε ως μόνιμη εκπαιδευτικός στη Σαντορίνη. Η συνεντευξιαζόμενη είχε διαβάσει διεξοδικά την επιστολή ενημέρωσης που είχα στείλει προηγουμένως σχετικά με τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και είχε ενημερωθεί με δική της πρωτοβουλία πάνω σε κάποιες γενικές αρχές της Ανάλυσης Λόγου αλλά και των διαφόρων μορφών ηγεσίας. Το αποτέλεσμα ήταν να δώσει εκτενείς λογοδοτήσεις χωρίς ιδιαίτερη προτροπή από την πλευρά μου. Η συνέντευξη διήρκησε 46:25 λεπτά.
- Η Σ3 είναι μαθηματικός γενικής αγωγής (ΠΕ03) και εργάστηκε ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός επί 4 έτη σε 6 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πάνω στη Διδακτική των Μαθηματικών. Τα τελευταία 2 έτη έχει μονιμοποιηθεί στην εκπαίδευση. Οι απαντήσεις της Σ3 ήταν σαφείς και συναφείς με τις ερωτήσεις της συνέντευξης, με αποτέλεσμα να εξασφαλιστεί υλικό κατάλληλο για ανάλυση. Η συνέντευξη διήρκησε 26:01 λεπτά.
- Η Σ4 είναι νηπιαγωγός ειδικής αγωγής (ΠΕ61) και έχει εργαστεί σε ένα νηπιαγωγείο του νομού Ρόδου ως παράλληλη στήριξη για διάστημα 5 μηνών. Έχει ολοκληρώσει σεμινάριο πάνω στην ειδική αγωγή. Η Σ4 πρότεινε από μόνη της να συμμετέχει στη διεξαγωγή της έρευνας όταν πληροφορήθηκε το περιεχόμενό της. Η λογοδότηση της ήταν εκτενής και λεπτομερής σε σχέση με την περιορισμένη εμπειρία της. Η συνέντευξη διήρκησε 16:29 λεπτά. Είχε προγραμματιστεί να πραγματοποιηθεί και δεύτερο μέρος, καθώς η συμμετέχουσα περίμενε να προσληφθεί ως αναπληρώτρια κατά το τρέχον έτος, και έτσι να συμπληρώσει με νέα δεδομένα, κάτι που τελικά δε συνέβη.
- Η Σ5 είναι μαθηματικός (ΠΕ03) και έχει εργαστεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση 3 χρόνια με μειωμένο και 2 χρόνια με πλήρες ωράριο. Στο χρονικό αυτό διάστημα των 3 πρώτων χρόνων υπηρετούσε σε πάνω από μια σχολική μονάδα ανά διδακτικό έτος. Είναι

κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πάνω στη Στατιστική. Τα τελευταία 2 χρόνια διορίστηκε ως μόνιμη εκπαιδευτικός. Η Σ5 έλαβε μέρος στην έρευνα με μεγάλο ζήλο. Οι απαντήσεις της ήταν συγκεκριμένες και περιγραφικές ταυτόχρονα, γεγονός που διευκόλυνε την ανάλυση των δεδομένων. Η συνέντευξη διήρκησε 27:14 λεπτά.

- Ο Σ6 είναι καθηγητής πληροφορικής (ΠΕ86) και έχει εργαστεί ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός για 3 χρόνια σε 12 διαφορετικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει εργαστεί επίσης σε ΙΕΚ, ΚΕΚ και ΣΔΕ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου. Ο Σ6 παρουσίασε περιορισμένο ενδιαφέρον για συμμετοχή κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, γεγονός το οποίο δεν επηρέασε την έκταση των απαντήσεών του. Ωστόσο, η λογοδότησή του δε συνδέθηκε άμεσα με τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος της ο ομιλητής δεν δείχνει να αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως μέλος της κοινωνικής ομάδας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η συνέντευξη διήρκησε 27 λεπτά.
- Η Σ7 είναι δασκάλα (ΠΕ70) και έχει εργαστεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός 2 χρόνια, τον πρώτο στο νησί της Καλύμνου και τον δεύτερο στον νομό Καστοριάς. Τα τελευταία χρόνια έχει διοριστεί μόνιμη στον νομό Καστοριάς. Αν και η περίοδος που εργάστηκε ως αναπληρώτρια ήταν σύντομη και ουσιαστικά ήρθε σε επαφή μόνο με 2 διευθυντές/ιες, οι ερωτήσεις της συνέντευξης φάνηκαν να δίνουν στη Σ7 την αφορμή για ένα ταξίδι μνήμης, το οποίο οδήγησε σε εκτενείς αφηγήσεις με πλούσιες περιγραφές και, επομένως, πλούσια λεκτικά δεδομένα. Η συνέντευξη διήρκησε 27:07 λεπτά.
- Η Σ8 είναι δασκάλα ειδικής αγωγής (ΠΕ71) και έχει εργαστεί ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός 15 χρόνια σε 6 σχολεία. Τα τελευταία 2 χρόνια έχει διοριστεί μόνιμη στον τόπο καταγωγής της. Η μακρά περίοδος υπηρεσίας της ως αναπληρώτριας εξασφάλισε πλούσια λεκτικά δεδομένα. Η συνέντευξη διήρκησε 35:25 λεπτά.
- Ο Σ9 είναι καθηγητής πληροφορικής γενικής και ειδικής αγωγής (ΠΕ86, ΠΕ86.50) και έχει εργαστεί ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός επί 8 χρόνια σε 20 σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πάνω στην Τεχνολογία στην εκπαίδευση και έχει ολοκληρώσει ένα σεμινάριο πάνω στην Ειδική Αγωγή.

Παρά τη μακρόχρονη εμπειρία του και την επαφή του με πολλούς/ές διευθυντές/ιες, ο Σ9 ήταν φειδωλός στις απαντήσεις του, για τις οποίες χρειαζόταν πολλές προτροπές από την πλευρά μου, με αποτέλεσμα να μη συλλεχθούν δεδομένα σχετικά με τη σχέση του με τους/τις διευθυντές/ιες. Η συνέντευξη διήρκησε 24:19 λεπτά.

- ο Σ10 είναι καθηγητής φυσικής (ΠΕ04.01) και έχει εργαστεί ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός επί 12 χρόνια σε περισσότερα από 10 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και σε φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης. Ο Σ10 χρειαζόταν κάποια προτροπή προκειμένου να δώσει πιο αναλυτικές απαντήσεις, αλλά συνολικά έδωσε ικανοποιητικά δεδομένα γύρω από τη σχέση του με διευθυντές/ιες. Η συνέντευξη διήρκησε 27:22 λεπτά.

### **5.5 Η κοινωνικοψυχολογική ανάλυση λόγου ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων**

Σχετικά με την ανάλυση των δεδομένων λόγου η παρούσα έρευνα σκοπεύει να στηριχτεί στις προσεγγίσεις που βασίζονται στη βασική διάκριση του Austin μεταξύ δικαιολογήσεων και δικαιολογιών. Η διάκριση αυτή, εμπλουτισμένη με την τυπολογία των Semin και Manstead (1983), (όπως αναφέρεται στο Potter & Wetherell, 2009), δημιουργεί ένα είδος τυπολογίας λογοδοτήσεων που καλύπτει όλες τις πιθανές περιπτώσεις δικαιολογήσεων και δικαιολογιών. Ως κριτήρια οργάνωσης και ανάλυσης των δεδομένων τίθενται ο χαρακτήρας του λόγου μέσα στα πλαίσια της συγκεκριμένης συνομιλίας, η επικέντρωση του ενδιαφέροντος των ομιλητών όπως προκύπτει από το περιεχόμενο και τη ροή της συνομιλίας (Edwards & Potter, 1992) και ο τρόπος με τον οποίο παράγεται δράση μέσω της συνομιλίας (Wiggins, 2017).

Η ανάλυση λόγου των αποσπασμάτων από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις βασίστηκε στο μοντέλο λογοδράσης (DAM/Discursive Action Model) που διατύπωσαν οι Edwards και Potter (1992). Τα μεθοδολογικά εργαλεία ρητορικής ανάλυσης που αξιοποιούνται στρέφονται στον τρόπο κατασκευής της πραγματικότητας από τους ομιλητές, αλλά και στην κατασκευή της ταυτότητάς τους ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί ως ενεργητική ή παθητική. Συγκεκριμένα, ως εργαλεία ανάλυσης λόγου προτείνονται 1) οι αξιώσεις που προκύπτουν από την ένταξη των ομιλητών/ιών σε κατηγορίες,

και, κατά συνέπεια, οι προσδοκίες που δημιουργούνται από την ένταξη στην κατηγορία αυτή, 2) η ζωηρή περιγραφή, που αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο/η ομιλητής/ια τα γεγονότα μέσα από την αναβίωσή τους, 3) η αφήγηση, η οποία σε σχέση με τη ζωηρή περιγραφή εστιάζει κυρίως στη χρονική ακολουθία γεγονότων και όχι απαραίτητα σε λεπτομέρειες γύρω από αυτά, 4) η συστηματική ασάφεια, που φαίνεται να χρησιμεύει για την εξαγωγή συγκεκριμένων συμπερασμάτων που ενδιαφέρουν τον/την ομιλητή/ια, 5) η εμπειριστική επεξήγηση, με την οποία κεντρικό ρόλο προώθησης δράσης έχουν τα συμβάντα, 6) ρητορική του επιχειρήματος, με στόχο την παρουσίαση μιας εκδοχής ως ορθολογιστικής, έξω από τον/την ομιλητή/ια, 7) ακραίες διατυπώσεις, που πραγματοποιούνται με τη χρήση ακραίων αξιολογικών κρίσεων όπως, «πάντα», «ποτέ», «όλοι», «κανείς», 8) η συναίνεση και επιβεβαίωση, με την οποία επικαλείται η συμφωνία μεταξύ μαρτύρων ή η συγκατάθεση ανεξάρτητων παρατηρητών (Smith, 1978), 9) οι λίστες και αντιπαραβολές, που παρουσιάζουν μια εκδοχή ως πλήρη. (Κωνσταντινίδου, 2000, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992).

Το παραπάνω μοντέλο εμπλουτίζεται με επιπλέον εργαλεία κατασκευής ψυχολογικής και κοινωνικής δράσης. Αυτά που δεν αναφέρονται από τους Edwards και Potter (1992) είναι τα εξής: 1) αλλαγές στη χρήση της αντωνυμίας (footing shifts) από τους/τις ομιλητές/ιες όταν αναφέρονται στον εαυτό τους ή σε άλλους, 2) αξιολογήσεις και δεύτερες αξιολογήσεις που ακολουθούν και ενισχύουν τις αρχικές αξιολογήσεις, 3) η αντιστάθμιση (hedging) όταν μειώνεται η ένταση στη διατύπωση μιας εκδοχής, 4) η ελαχιστοποίηση (minimization), όπου με τη χρήση λέξεων όπως «μόνο», «μόλις» ο/η ομιλητής/ια παρουσιάζει το συγκεκριμένο τμήμα της εκδοχής ως ασήμαντο, 5) η αποποίηση ευθύνης (disclaimer), με τη χρήση φράσεων όπως «δεν είμαι ρατσιστής αλλά...», που εμποδίζουν την εξαγωγή αρνητικών συμπερασμάτων για την ταυτότητα του/της ομιλητή/ιας, 6) μεταφορές, 7) εναλλαγές μεταξύ πλαγίου και ευθέως λόγου (active voicing), 8) κατηγορίες συναισθήματος, όταν ο/η ομιλητής/ια αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις του παρελθόντος, 9) επίκληση διακυβέυματος (stake

inoculation), όπου ο/η ομιλητής/ια με έμμεσο τρόπο προσπαθεί να αποφύγει να εκφράσει προκατάληψη ή υποκειμενικότητα (Wiggins, 2017).

Τα παραπάνω μεθοδολογικά εργαλεία δεν χρησιμοποιήθηκαν για να αποδείξουν κάποια υπόθεση, ούτε για να αξιολογήσουν τις λογοδοτήσεις των συμμετεχόντων. Μέσα στα πλαίσια της Ανάλυσης Λόγου αξιοποιήθηκαν για την αποτύπωση και ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι ομιλητές/ιες βιώνουν τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου μέσα στα πλαίσια κατασκευής της κοινωνικής τους πραγματικότητας.

## Κεφάλαιο 6: Ανάλυση δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης ήταν σχεδιασμένο έτσι ώστε να εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας Ανάλυσης Λόγου. Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε να ενθαρρύνουν εκτενείς απαντήσεις που να αποτυπώνουν την υποκειμενική οπτική των ομιλητών/ιών. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια αναπτύσσεται και μεταβάλλεται μέσα από διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας, οι ερωτήσεις οργανώθηκαν ως εξής: 1) προσωπικές ερωτήσεις σχετικά με την ειδικότητα, τις σπουδές και την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων/ουσών, ώστε να εγκλιματιστούν και να συντονιστούν με τη θεματολογία της συνέντευξης που αφορά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, 2) ερωτήσεις γύρω από τις συνθήκες τοποθέτησής τους, καθώς κατά τη φάση αυτή του διδακτικού έτους έρχονται σε πρώτη επαφή με τον/τη διευθυντή/ια, 3) ερωτήσεις σχετικές με διάφορες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι η κατανομή των μαθημάτων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, το διδακτικό έργο, μέσα από τις οποίες δημιουργούνται συνθήκες πιθανών συγκρούσεων ή ευκαιρίες για στενότερες σχέσεις, 4) οι ερωτήσεις σχετικά με αλλαγές στη σχέση με διευθυντές/ιες μετά τον διορισμό τους ως μόνιμων εκπαιδευτικών, τις οποίες απεύθυνα μόνο στους/στις συμμετέχοντες/ουσες που έχουν διοριστεί, και πιθανόν να είδαν μεταβολή στις σχέσεις τους μετά την αλλαγή του επαγγελματικού τους καθεστώτος, 5) ερωτήσεις που να ζητούν από τους/τις ομιλήτριες να αναφερθούν άμεσα στο πρόσωπο διευθυντών/ιών τους/τις οποίους/ες έχουν ξεχωρίσει μέσα από την εμπειρία τους, ώστε να διασφαλίσω λογοδοτήσεις που να συνδέονται ξεκάθαρα με τα ερευνητικά μου ερωτήματα.

Η διάρθρωση της συνέντευξης σε ενότητες, αν και δεν τηρήθηκε αυστηρότητα ως προς τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων, ευνόησε τη δημιουργία θεματικών μοτίβων ως προς το νοηματικό περιεχόμενο των απαντήσεων. Με βάση τα μοτίβα αυτά τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις εμπίπτουν σε συγκεκριμένες θεματικές κατηγορίες, οι οποίες είναι οι εξής: 1) Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως συνεργασία, 2) Η σχέση με τον/τη διευθύντρια σε συνάρτηση με τη σχέση και με άλλους εκπαιδευτικούς, 3) Η επίδραση της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στην εργασιακή ικανοποίηση των

αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, 4) Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον μόνιμο διορισμό.

Στις παρακάτω ενότητες διαχωρίζω τα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που έχω αναλύσει για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σύμφωνα με τις θεματικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν. Η επιλογή των αποσπασμάτων για πλήρη ανάλυση έγινε με κριτήριο οι συμμετέχοντες/ουσες να χρησιμοποιούν ρητά την κατηγορία «αναπληρωτής», ώστε να είναι σαφές ότι μιλούν από τη θέση αυτή και όχι γενικότερα ως εκπαιδευτικοί.

### 6. 1 Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως συνεργασία

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν η Σ1 και η Σ7 κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τον/τη διευθυντή/ια.

#### Απόσπασμα 3

- 244 Ε: Στην αντίθετη πλευρά τώρα, ξεχωρίζετε κάποιον διευθυντή ή διευθύντρια με  
245 αρνητικό όμως πρόσημο;
- 246 Σ1: Ναι ήταν ένας διευθυντής που είχα σε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας  
247 εκπαίδευσης ο οποίος προσπαθούσε με κάθε τρόπο να φέρει δυσκολίες εεε και στο  
248 εκπαιδευτικό έργο αλλά και στη σε προσωπικό επίπεδο εμμμ δημιουργούσε συνεχώς  
249 προβλήματα εεε και λόγω της μετακίνησης αλλά και μέσα στα πλαίσια της  
250 συνεργασίας μας ως εκπαιδευτικός με τον διευθυντή του εεε οπότε μου άφησε την πιο  
251 άσχημη εντύπωση.
- 252 Ε: Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας κάποιο περιστατικό μαζί του;
- 253 Σ1: Εμμμ, ναι. Εεε δεν ήταν υποστηρικτικός εεε όσον αφορά τη στάση του απέναντί  
254 μας προς τους μαθητές θέλω να πω όταν γινότανε διάφορα περιστατικά άσχημα με  
255 τους μαθητές προτιμούσε να πάρει την πλευρά των μαθητών ε να είναι προς την  
256 πλευρά των μαθητών με τη μόνη του δικαιολογία ότι έτσι θα έχει περισσότερο κοινό  
257 και θα κρατήσει τη θέση του στο σχολείο. Αυτό ήταν συνέχεια αυτό που μας τόνιζε.  
258 Εεε ότι μου έλεγε συνέχεια ότι εσύ είσαι μια αναπληρώτρια και του χρόνου δεν θα  
259 είσαι στο σχολείο μας οπότε εμμέσως πλην σαφώς μου έλεγε ότι δεν χρειάζεται να σε  
260 υποστηρίξω και να είμαι φιλικός απέναντί σου γιατί στην ουσία υπάρχει περίπτωση  
261 να μη σε ξαναδώ. Και προτιμούσε να μας υποβιβάζει να μας προσβάλει μπροστά  
262 στους μαθητές και για να φαίνεται αυτός καλός στα μάτια των μαθητών.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Ε. ζητά από τη Σ1 να αναφερθεί σε περιπτώσεις αρνητικών σχέσεων με τον/την διευθυντή/ια του σχολείου, και συγκεκριμένα με τη



χρήση του ρήματος «ξεχωρίζετε» (244) να αξιολογήσει κάποια εμπειρία ως πιο αρνητική σε σχέση με άλλες. Στην απάντησή της η Σ1 αναφέρεται σε μια περίπτωση έλλειψης συνεργασίας με τον διευθυντή της («μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας μας», 249-250) χρησιμοποιώντας εκτεταμένα ακραίες διατυπώσεις (extreme case formulation) (Pomerantz, 1986, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) με τη χρήση φράσεων και λέξεων όπως «με κάθε τρόπο» (247), «συνεχώς» (248) καθώς και με τη χρήση της υπερθετικής σύνταξης «την πιο άσχημη εντύπωση» (250-251), χρησιμοποιώντας έναν όρο αντίληψης. Στο σημείο αυτό η ομιλήτρια αξιολογεί τη συμπεριφορά χρησιμοποιώντας δύο κριτήρια («...λόγω της μετακίνησης αλλά και μέσα... της συνεργασίας μας..., 249-250) και διατυπώνει την αρνητική αυτή αξιολόγηση με τη φράση «την πιο άσχημη εντύπωση» (250-251). Στη συνέχεια, με την ερώτηση «Θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας κάποιο περιστατικό μαζί του;» (252) η Ε προσανατολίζει τη συζήτηση σε αφήγηση γεγονότων (narrative) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 161). Στην αφήγηση που ακολουθεί (253-257) η Σ1 αιτιολογεί την αρνητική αξιολόγησή της αναμειγνύοντας μνήμες για να αιτιολογήσει την έλλειψη συνεργασίας με τον διευθυντή («Εεε δεν ήταν υποστηρικτικός... προτιμούσε να παίρνει την πλευρά των μαθητών... αυτό που μας τόνιζε.»), μετατρέποντας την εκδοχή της για την έλλειψη συνεργασίας σε γεγονικότητα. Στην πορεία της αφήγησής της η Σ1 με την αλλαγή της χρήσης της αντωνυμίας από το α' πληθυντικό «μας» (254, 257) στο α' ενικό πρόσωπο «μου» (258, 259) φαίνεται να περνάει από μια κοινή σε μια προσωπική εμπειρία (footing shift) (Wiggins, 2017, σελ. 147). Όσον αφορά στην αξιολόγηση της σχέσης με τον συγκεκριμένο διευθυντή, η Σ1 χρησιμοποιεί την ακραία διατύπωση (extreme case formulation) «συνέχεια» (257) για να αναφερθεί στη συμπεριφορά του, καθώς και μείωση της σημασίας (minimisation) της άποψής του περί αναπληρωτών (Wiggins, 2017, σελ. 155) με τη χρήση της φράσης «μόνη του δικαιολογία» (256). Η αφήγηση της Σ1 εξελίσσεται σε ζωνρή περιγραφή (245-248) καθώς η ομιλήτρια χρησιμοποιεί τον ευθύ λόγο (active voicing) (Wiggins, 2017, σελ. 166) για να κάνει ανάκληση επί λέξει των όσων ειπώθηκαν («Εεε ότι μου έλεγε συνέχεια ότι εσύ είσαι μια αναπληρώτρια... να μη σε ξαναδώ», 258-261) και να γενικεύσει έτσι την αρνητική συμπεριφορά του διευθυντή ως ευρύτερη στάση απέναντι στην κατηγορία στην οποία η ίδια εντάσσεται. Χρησιμοποιώντας το σχήμα της αντιπαραβολής «Και προτιμούσε να μας υποβιβάζει... για να φαίνεται αυτός καλός στα μάτια των μαθητών» (261-262) επανέρχεται στη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου για να εντάξει τον εαυτό της στην κατηγορία αυτή (category

entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) κάνοντας αντιπαραβολή (contrast) (Edward & Potter, 1992, σελ. 163) με την κατηγορία των μαθητών. Στο σύνολο του αποσπάσματος η Σ1 μέσα από τον λόγο της κατασκευάζει μια γεγονικότητα που αφορά στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών, η οποία παρουσιάζεται να αξιολογείται ως κατώτερη σε σχέση με την κατηγορία των μαθητών από τον διευθυντή μέσα από το σχήμα της κατηγοριοποίησης/σχηματοποίησης (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157).

### *Απόσπασμα 21*

- 33 E: Ναι. Ως προς την ανάληψη υπηρεσίας όσο ήσουν ακόμη αναπληρώτρια.  
34 Αναλάμβανες υπηρεσία κάτω από κάποιες δύσκολες συνθήκες; Υπήρχαν εμπόδια;  
35 Σ7: Ναι υπήρχαν εμπόδια. Την πρώτη μου χρονιά ήμουν κατάγομαι από Καστοριά  
36 οπότε διορίστηκα στην Κάλυμνο και υπήρχαν σίγουρα εμπόδια για το πώς θα μεταβώ  
37 στον τόπο που διορίστηκα που υπηρετούσα υπήρχανε σίγουρα εμπόδια ως προς τη  
38 διαχείριση της τάξης και γενικά τη λειτουργία του σχολείου γιατί δεν ήξερα σχεδόν  
39 τίποτα.  
40 E: Ναι.  
41 Σ7: Πώς λειτουργεί ένα σχολείο εμ. Και η εύρεση σπιτιού ήταν ένα εμπόδιο. Την  
42 πρώτη χρονιά. Μετά τη δεύτερη χρονιά ήτανε όλα πιο ομαλά.  
43 E: Αυτή την πρω πρώτη χρονιά. Ας ξεκινήσουμε πρώτα απ' όλα απ' τη μετάβασή  
44 σου. Το να φτάσεις από Καστοριά σε Κάλυμνο. Εκεί δημιουργήθηκε υπήρχε κάποιο  
45 χρονικό περιθώριο δύσκολο;  
46 Σ7: Ε φυσικά και υπήρχε γιατί απ' ότι θυμάμαι έπρεπε να μεταβώ μέσα σε λιγότερο  
47 από μία βδομάδα και αρχικά δεν πήγα Κάλυμνο έπρεπε να παρουσιαστώ στη Ρόδο  
48 οπότε έπρεπε να βρω αεροπορικά εισιτήρια και να μαζέψω τα πράγματά μου να βρω  
49 αεροπορικά εισιτήρια να βρω ξενοδοχείο στη Ρόδο οπότε εκεί μετά έμεινα κάποιες  
50 μέρες για να με για να παρακολουθήσω κάποια σεμινάρια κι από κει μετά πήγα στην  
51 Κάλυμνο.  
52 E: Σε αυτή την εμπειρία. Χρειάστηκες κάποια ξεχωριστή μεταχείριση από τον  
53 διευθυντή σου;  
54 Σ7: Ναι σίγουρα χρειάστηκα γιατί ήδη είχα αναλάβει ήδη είχα τοποθετηθεί σ' ένα  
55 σχολείο οπότε έπρεπε να τις πρώτες μέρες που κάνουμε τους αρχικούς τους μεγάλους  
56 συλλόγους εγώ απουσίαζα. Ουσιαστικά απουσίαζα ουσιαστικά γιατί ήμουν στα  
57 σεμινάρια. Οπότε και για το για το μοίρασμα της τάξης το μοίρασμα των τάξεων τα  
58 πρώτα τέλος πάντων πράγματα και τα λοιπά απουσίαζα. Οπότε ο διευθυντής έπρεπε  
59 να λάβει υπόψη του κι εμάς τους αναπληρωτές που δε μπορούσαμε να παρευρεθούμε  
60 οπότε να πήγαινε αργότερα ο μεγάλος σύλλογος.  
61 E: Θεωρείς ότι στο συγκεκριμένο αυτό κομμάτι υπήρξε κατανόηση; Υπήρξε στήριξη;  
62 Τι επικοινωνία είχατε τότε;  
63 Σ7: Μμμ ναι υπήρχε κατανόηση και υπήρχε στήριξη γιατί πήρα τότε τηλέφωνο τη  
64 διευθύντριά μου και μου μου είπε ότι θα γίνουν σε λίγες μέρες μόλις τελειώσουν τα  
65 σεμινάρια εεε θα γίνουν όλα όλες οι διαδικασίες που έπρεπε να γίνουμε στην αρχή  
66 της χρονιάς. Οπότε ναι μας υποστήριξαν.

67 E: Υπήρξε κάποιο παράπονο ή έμμεση πίεση σε σχέση με την καθυστέρησή σου;  
68 Σ7: Παράπονο δεν θα το έλεγα εεε πίεση ίσως ναι από την άποψη ότι και η  
69 διευθύντρια ήθελε να μμμ να τελειώνει ας πούμε μ' αυτά τα πράγματα τα  
70 διαδικαστικά οπότε πίεζε για το πότε θα γυρίσουμε πότε τελικά θα θα τελειώσουν τα  
71 σεμινάρια και πότε θα φτάσουμε πίεζε λίγο δηλαδή η επικοινωνία μας ήταν πολύ  
72 συχνή εκείνες εκείνο το διάστημα.  
73 E: Πώς κρίνεις εσύ αυτή τη στάση της; Με θετικό με αρνητικό με ουδέτερο τρόπο;  
74 Σ7: εεμ με τα τώρα δεδομένα που έχουν περάσει ο καιρός ας πούμε και το κρίνω  
75 ουδέτερα.  
76 E: Εκείνη την εποχή; ||  
77 Σ7: ||Με τα τότε τα δεδομένα||  
78 E: Ναι.  
79 Σ7: Εκείνη την εποχή αρνητικά γιατί ήμουν σ' ένα καινούριο μέρος ήμουν  
80 νεοδιοριζόμενη εεεμ δεν ήξερα τίποτα ουσιαστικά δεν είχα σπίτι δεν ήξερα τίποτα κι  
81 είχα και μια διευθύντρια να με παίρνει τηλέφωνο πότε θα' ρθεις πότε θα' ρθεις.  
82 E: Χμ||  
83 Σ7: Οπότε ήτανε πειστικό όλο αυτό και το είδα αρνητικά γιατί εντάξει δεν ήταν και  
84 κάτι το οποίο ευθυνόμουν εγώ. Ήταν η διαδικασία που έπρεπε να ακολουθηθεί.  
85 E: Επηρέασε αυτό το περιστατικό τη σχέση σας;  
86 Σ7: Ναι. Την επηρέασε. Γιατί εμ από τη μεριά μου ε ήθελα μια περισσότερο  
87 υποστηρικτική και πιο θετική στάση υποστήριξη ενώ αυτή δεν ήρθε οπότε από την  
88 αρχή ήμουν πιο επιφυλακτική ίσως και πιο αρνητική σ' αυτό που θα ακολουθούσε  
89 δεν ήτανε το ίδιο πάντως.

Στο απόσπασμα 21 η E κατευθύνει τη Σ7 να αναφερθεί σε δύσκολες καταστάσεις κατά την πρόσληψή της ως αναπληρώτρια και τελειώνει τη διατύπωσή της με τη λέξη «εμπόδια» (34). Η απάντηση της Σ7 διαρθρώνεται γύρω από τη λέξη αυτή, την οποία μάλιστα επαναλαμβάνει τρεις φορές (35,36,37) και αιτιολογώντας την με τη χρήση της τριμερούς λίστας «...και υπήρχαν σίγουρα εμπόδια για το πώς θα μεταβώ... υπήρχαν σίγουρα εμπόδια ως προς τη διαχείριση... και γενικά τη λειτουργία του σχολείου...» (36-38) (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edward & Potter, 1992, σελ. 163) συμβάλλει στην κατασκευή των εμποδίων αυτών ως γεγονικότητα. Στη συνέχεια η E στρέφει τη συζήτηση στη σύνδεση της συμπεριφοράς του διευθυντή με τα προαναφερθέντα εμπόδια. Οι απαντήσεις της Σ7 περιέχουν και αντιφάσεις. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται έντονα στο γεγονός ότι απουσίαζε κατά τους πρώτους συλλόγους με την επανάληψη της λέξης «απουσίαζα» (56), ενώ στη φράση «Έπρεπε ο διευθυντής... κι εμάς τους αναπληρωτές... αργότερα ο μεγάλος σύλλογος.» (58-60) εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) κάνοντας έμμεση αντιπαραβολή (contrast) (Edward & Potter, 1992, σελ. 163) με την κατηγορία των μόνιμων εκπαιδευτικών («κι εμάς τους αναπληρωτές», 59). Ωστόσο, κατά τη γενικότερη

αξιολόγηση του κατά πόσο ήταν υποστηρικτική ή όχι η συμπεριφορά της διευθύντριας, η Σ7 δείχνει να αντιφάσκει, αφού από τη μία εκφράζεται θετικά με επανάληψη φράσεων όπως «ναι υπήρχε κατανόηση και υπήρχε υποστήριξη» (63) και «Οπότε ναι μας υποστήριξαν.» (66), και από την άλλη αρνητικά με την επανάληψη των λέξεων «πίεση» (68) και «πίεζε» (70, 71). Σε αυτό το σημείο η Ε θέλοντας να ξεκαθαρίσει το νόημα των απαντήσεων, και θεωρώντας ότι ίσως η διατύπωση των ερωτήσεων από την πλευρά της είχαν επηρεάσει ως προς την επιλογή ορισμένων λέξεων, επαναδιατύπωσε πιο γενικά με αποτέλεσμα η Σ7 να επικαλείται το πέρασμα του χρόνου («εεμ με τα τώρα δεδομένα... ουδέτερα», 74-75). Ωστόσο, η ενότητα που αφορά στο συγκεκριμένο κομμάτι συνεργασίας μεταξύ διευθύντριας και Σ7 κλείνει με αρνητική αξιολόγηση που τονίζεται με τη χρήση της μακροσκελούς λίστας (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 163) «γιατί ήμουν σ' ένα καινούριο μέρος ήμουν νεοδιοριζόμενη εεμ δεν ήξερα τίποτα ουσιαστικά δεν είχα σπίτι δεν ήξερα τίποτα» (79-80) και χρησιμοποιεί τον ευθύ λόγο (active voicing) (Wiggins, 2017, σελ. 166) για να κάνει ανάκληση επί λέξει των όσων ειπώθηκαν («πότε θα 'ρθεις πότε θα 'ρθεις», 81). Επιπλέον, δείχνει την τάση να υποτιμήσει τον ρόλο της διευθύντριας σε αυτή την αλληλεπίδραση (minimisation) (Wiggins, 2017, σελ. 155) με τη χρήση του αόριστου άρθρου «μια διευθύντρια» (81). Στο σύνολο του αποσπάσματος η Σ7 μέσα από τον λόγο της εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών μέσα από το σχήμα της κατηγοριοποίησης/σχηματοποίησης (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157). Ωστόσο, ως προς την αξιολόγηση της συνεργασίας της με τη διευθύντρια εστιάζει κυρίως σε προσωπικές εμπειρίες κατασκευάζοντας μια γεγονικότητα που αφορά την αλληλεπίδραση της συγκεκριμένης διευθύντριας με τη συγκεκριμένη αναπληρώτρια καθηγήτρια (Edwards & Potter, 1992, σελ. 156).

### *Απόσπασμα 23*

- 110 Ε: Ε κάπως έτσι πάει ναι. Είπες ότι έλειπες και στους πρώτους συλλόγους που έγινε η  
111 κατανομή τμημάτων. Σ' αυτό το κομμάτι με κατανομή τμημάτων είχες κάποιο  
112 πρόβλημα; Κατά την πρόσληψή σου;

113 Σ7: εεε είχα κάποιο πρόβλημα διότι ως αναπληρωτές το γνωστό πρόβλημα των  
114 αναπληρωτών που πήραμε τις τάξεις ότι περισσέψει επειδή είχαμε πάει πόσοι 1 2 4  
115 αναπληρωτές στο συγκεκριμένο σχολείο εεε κανένας δεν ήθελε το ολοήμερο οπότε  
116 εκεί υπήρχε πρόβλημα στο ποιος θα το πάρει. Ποιος θα πάει τελικά στο ολοήμερο. Εν  
117 τω μεταξύ δεν είχε κανένας από τους 4 προϋπηρεσία για να το βασιστείς για να το να  
118 πούμε ότι ο πιο παλιός θα διαλέξει πρώτος κι η διευθύντρια εεε ήταν αμέτοχη από την  
119 άποψη ότι βρείτε τα μόνοι σας εεε δεν αναλαμβάνω κάτι δεν μπορώ να πω τίποτα.  
120 Ε: Ναι. Αυτή η στάση της πώς σ' έκανε να νιώσεις;  
121 Σ7: Οργή. Θυμό. Αγανάκτηση κι απογοήτευση.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Σ7 αναφέρεται από μόνη της στην κατηγορία των αναπληρωτών χωρίς να υπάρχει άμεση αναφορά της κατηγορίας αυτής στη συγκεκριμένη ερώτηση της Ε. Πιο συγκεκριμένα, η Σ7 επαναλαμβάνει τη λέξη «ως αναπληρωτές»(113) και «των αναπληρωτών»(113-114) και εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) με τη χρήση του α' πληθυντικού προσώπου στη φράση «που πήραμε τις τάξεις... επειδή είχαμε πάει ... αναπληρωτές...»(114-115) μέσα στο πλαίσιο της κατανομής μαθημάτων. Στο σημείο αυτό η Σ7 παρουσιάζει την κατάσταση μέσα από το σχήμα της εμπειριστικής επεξήγησης (empiristic accounting) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) στη φράση «το γνωστό πρόβλημα των αναπληρωτών» (113-114), καθώς δίνοντας στο περιεχόμενο του λόγου της χαρακτήρα κοινής παραδοχής ενισχύει τη σύνδεση του συγκεκριμένου προβλήματος με την κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Και πάλι από μόνη της η Σ7 συμπεριλαμβάνει στη λογοδότησή της τη διευθύντρια και τη συμπεριφορά της πάνω στο θέμα της κατανομής μαθημάτων αξιολογώντας την αρνητικά («η διευθύντρια εεε ήταν αμέτοχη», 118) και τονίζει την απουσία συνεργασίας από την πλευρά της με τη φράση σε ευθύ λόγο «βρείτε τα μόνοι σας... δεν μπορώ να πω τίποτα»(119) (active voicing) (Wiggins, 2017, σελ. 166) για να κάνει ανάκληση επί λέξει των όσων ειπώθηκαν ενισχύοντας την κατασκευή μιας αρνητικής εικόνας της στάσης της διευθύντριας προς την κατηγορία των αναπληρωτών. Προς το τέλος του αποσπάσματος, η ερώτηση της Ε «πώς σ' έκανε να νιώσεις;» οδηγεί στην κατασκευή από την πλευρά της Σ7 μιας κατηγορίας συναισθημάτων (emotion categories), που αποτυπώνεται στη φράση «Οργή. Θυμό. Αγανάκτηση κι απογοήτευση.» (121). Ωστόσο, μέσα στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του λόγου, οι λέξεις αυτές δεν αντιμετωπίζονται ως τρόπος έκφρασης της συγκεκριμένης συναισθηματικής κατάστασης της ομιλήτριας, αλλά ως κοινωνικές πράξεις (Wiggins, 2017, σελ. 171) ,

οι οποίες σε αυτή την περίπτωση ενισχύουν τη γεγονικότητα της άδικης μεταχείρισης της κατηγορίας των αναπληρωτών από τη διευθύντρια του σχολείου μέσα από το σχήμα της κατηγοριοποίησης/σχηματοποίησης (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157).

#### *Απόσπασμα 24*

- 126 E: Στο διδακτικό σου έργο μια και ήσουν πρώτη χρονιά μόλις είχες τελειώσει τη  
127 σχολή. Ένωσες ότι χρειαζόσαι κάποια καθοδήγηση ή στήριξη;  
128 Σ7: Φυσικά και το ένιωσα. Φυσικότητα. Ναι.  
129 E: Είχες υποστήριξη σ' αυτό το κομμάτι από τη διευθύντρια;  
130 Σ7: Όχι. Δεν είχα από τη διευθύντρια.  
131 E: Εεε δεν είχες υποστήριξη; Ήταν πάλι αμέτοχη όπως λες; Ήταν αρνητική με ποιον  
132 τρόπο ακριβώς εκδηλώθηκε η έλλειψη υποστήριξης;  
133 Σ7: Ήταν αμέτοχη και μμ όποτε χρειάστηκα κάτι με παρέπεμπε σ' έναν άλλον  
134 συνάδελφο που είχε περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό.  
135 E: Πώς ||  
136 Σ7: || Δεν ||  
137 E: ||Ναι;  
138 Σ7: Ναι.  
139 E: Πώς σε επηρέασε αυτό; Πώς σ' επηρέασε αυτό; Τη σχέση σου μαζί της από την  
140 πλευρά σου;  
141 Σ7: Επηρεάστηκε. Ουσιαστικά δεν χτίστηκε εμπιστοσύνη. Εεε δηλαδή δεν την  
142 εμπιστευόμουν και μμ είχα ανασφάλεια. Οπότε η σχέση μου μαζί της ήταν κάπως  
143 απόμακρη και τυπική γενικά δεν είχαμε καθόλου καλή σχέση. Διότι είχε αυτή τη  
144 νοοτροπία ότι οι αναπληρωτές είναι κάτι αναλώσιμο.  
145 E: μμμ  
146 Σ7: Και δεν δεν υποστήριζε ποτέ κανέναν ακόμα και στις σε μικροπροβλήματα με  
147 γονείς και τέτοια δεν θα σε δεν υποστήριζε ποτέ τους αναπληρωτές πάντα θα  
148 υποστήριζε τους γονείς. Κι αυτό δημιουργούσε θέματα εννοείται.

Στο παραπάνω απόσπασμα η E στρέφει τη συζήτηση σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικού και συγκεκριμένα στο αν η ομιλήτρια χρειάστηκε κάποιου είδους βοήθεια στο διδακτικό της έργο. Η Σ7 απαντάει θετικά με τη χρήση τριών διαφορετικών λέξεων, «Φυσικά, Φυσικότητα, Ναι» (128) ενισχύοντας την ανάγκη που ένιωσε για στήριξη και μετατρέποντας τη λογοδότηση της αυτή σε γεγονικότητα. Στην προσπάθεια της E να συνδέσει άμεσα το περιεχόμενο της λογοδότησης με τη σχέση της ομιλήτριας με τη διευθύντρια η απάντηση της Σ7 είναι ασαφής («Όχι. Δεν είχα από τη διευθύντρια.», 130), κάτι που οδηγεί την E στη διατύπωση ερωτήσεων για περισσότερες λεπτομέρειες. Και πάλι, ωστόσο, η Σ7 περιορίζεται σε επανάληψη λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διατύπωση της ερώτησης («αμέτοχη», 133) και ασαφής ως προς τις λεπτομέρειες της απουσίας

συνεργασίας σε αυτή την περίπτωση («... με παρέπεμπε σε έναν άλλον συνάδελφο...», 133, «Αυτό.», 134). Με το σχήμα αυτό της συστηματικής ασάφειας (systematic vagueness) η ομιλήτρια καταφέρνει να αποδώσει την έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά της διευθύντριας χωρίς αναφορά σε λεπτομέρειες, οι οποίες μπορεί και να έδιναν διαφορετικό περιεχόμενο στη λογοδότηση, αλλά δημιουργώντας υπόνοια σχετικά με την απουσία συνεργασίας (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Στη συνέχεια του αποσπάσματος η Σ7 συνεχίζει να αναφέρεται στη σχέση της με τη διευθύντρια με τη φράση «Ουσιαστικά δε χτίστηκε εμπιστοσύνη... είχα ανασφάλεια.» (141-142), όπου δίνει αρνητική αξιολόγηση της σχέσης αυτής (assessment), ενώ ακολουθεί δεύτερη αρνητική αξιολόγηση (second assessment) με τη φράση «Οπότε η σχέση μου μαζί της... δεν είχαμε καθόλου καλή σχέση.» (142-143), όπου η ομιλήτρια ενισχύει την αρχική της διατύπωση (Pomerantz, 1984, όπως αναφέρεται στο Wiggins, 2017, σελ. 149). Ως αιτιολόγηση της αξιολόγησής της αυτής η Σ7 αναφέρει την κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών προβάλλοντας την εμπειριστική επεξήγηση «... νοοτροπία ότι οι αναπληρωτές είναι κάτι αναλώσιμο» (144), αποδίδοντας την απουσία συνεργασίας από την πλευρά της διευθύντριας στη γενικότερη στάση της απέναντι στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (empiristic accounting) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162), και ολοκληρώνει την αιτιολόγησή της κάνοντας αντιπαραβολή (contrast) (Edward & Potter, 1992, σελ. 163) στη φράση «... δεν υποστήριζε ποτέ τους αναπληρωτές... τους γονείς.» (146-148) ανάμεσα στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών και της κατηγορίας των γονέων. Μέσα από αυτή την αντιπαραβολή, η ομιλήτρια κατασκευάζει μια γεγονικότητα που αφορά στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών, η οποία κατηγορία παρουσιάζεται να αντιμετωπίζεται ως κατώτερη σε σχέση με την κατηγορία των γονέων από τη διευθύντρια μέσα από το σχήμα της κατηγοριοποίησης/σχηματοποίησης (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157).

## **6.2 Η σχέση με τον/τη διευθύντρια σε συνάρτηση με τη σχέση και με άλλους εκπαιδευτικούς**

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι Σ2, Σ3 και Σ5 κατασκευάζουν την ταυτότητά σου ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί κατασκευάζοντας τη σχέση τους με τον/τη

διευθυντή/ια σε συνάρτηση με τη σχέση των διευθυντών και των ίδιων και με άλλους εκπαιδευτικούς.

### Απόσπασμα 5

E: Σε σχέση που είπες με το γεγονός ότι κρατούσες τμήματα φαντάζομαι δεν προβλεπόταν.

Σ2: Όχι αλλά επειδή εκείνες τις ώρες είχα τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος ας πούμε μπορεί να είχα πέντε παιδιά γιατί είχα αρκετά εντάξει τώρα το να έκανα και στα υπόλοιπα έξι μάθημα εντάξει δεν έγινε κάτι ήταν μικρά τμήματα στην Κέρκυρα. Ήταν μικρά τα τμήματά τους. Δεν είχαν πολλούς μαθητές μέσα.

E: Αυτό σχολιάστηκε; Αναγνωρίστηκε; Έπαιξε κάποιο ρόλο στη σχέση σου με τη διευθύντρια;

Σ2: Εεε τώρα να πω την αλήθεια αυτό δεν το γνωρίζω. Δεν το γνωρίζω αυτό.

E: Δεν έτυχε ποτέ ||

Σ2: || Είχα μια ομαλή πιστεύω ότι είχα μια ομαλή σχέση λόγω αυτής της εεε σε εισαγωγικά εξυπηρέτησης.

E: Ε πολλές φορές ακούγονται σχόλια σε έναν σύλλογο μικρή κοινωνία. Να ακούσεις κάτι||

Σ2: ||Δεν υπήρχε κάποιο σχόλιο δεν ακούστηκε σχόλιο. Το μόνο θέμα που είχα την τρίτη χρονιά που άλλαξε η διευθύντρια η οποία ναι μου είπε ότι ήθελε ήταν πάρα πολύ αυστηρή γιατί δεν ήθελε να χάνονται ώρες ηη το θεωρούσε δεδομένο ότι εμείς θα κάναμε τα τμήματα ότι ως συνήθως στα τμήματα ένταξης θα αναλαμβάνουμε ένα τμήμα σε περίπτωση που λείπει ένας φιλόλογος ή μαθηματικός. Η μαθηματικός η κοπέλα η αντίστοιχη που ήταν σε τμήματα ένταξης ήταν και μέσα στην τάξη γιατί αυτή συμπλήρωνε ώρες εεε ήταν με ένα ιδιαίτερο καθεστώς μπορούσε να κάνει σε τμήματα ένταξης επειδή είχε εξειδίκευση τέλος πάντων ήταν με ώρες. Δεν δεχόταν να το κάνει γιατί θεωρούσε ότι χάνει το κενό της. Αυτή όμως ήταν μόνιμη εκπαιδευτικός γενικής αγωγής κι είχε μια άλλη εντελώς διαφορετική στάση απέναντι σ' αυτό το θέμα. Και μια συνάδελφος μου είχε ζητήσει να μην το κάνω γιατί τσακωνόταν συνεχώς με τη διευθύντρια όμως είχαν οικειότητα και τσακωνόνταν γιατί ήταν από χρόνια μαζί φίλες κι ούτω καθεξής. Και δημιουργήθηκε ένα θέμα εκεί. Τρίτη χρονιά με την καινούρια διευθύντρια.



Στο παραπάνω απόσπασμα η συζήτηση είναι αρχικά προσανατολισμένη στη σχέση της ομιλήτριας με τη διευθύντρια του σχολείου ως προς την ανάληψη καθηκόντων που δεν προβλεπόταν («Όχι αλλά επειδή εκείνες τις ώρες είχα τα παιδιά... λόγω αυτής της εεε σε εισαγωγικά εξυπηρέτησης.», 114-123). Ωστόσο, στην πορεία της συνέντευξης, στο περιστατικό αυτό εμπλέκονται και άλλοι συνάδελφοι της Σ2. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ζωηρής περιγραφής (vivid description), η ομιλήτρια αναφέρεται στη διαφορετική αντίδραση δύο συναδέρφων της στο αίτημα της διευθύντριας οι καθηγητές ειδικής αγωγής να κρατάνε τμήματα γενικής στην περίπτωση απουσίας του εκπαιδευτικού. Η διευθύντρια με το σχήμα της ακραίας διατύπωσης (extreme case formulation) (Pomerantz, 1986, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) παρουσιάζεται ως «πάρα πολύ αυστηρή» (127-128), χαρακτηρισμός που ενισχύει τη γεγονικότητα των αντιδράσεων των συναδέρφων που ακολουθούν. Η πρώτη αντίδραση διαγράφει ταυτόχρονα το διαφορετικό επαγγελματικό καθεστώς της συγκεκριμένης εκπαιδευτικού σε σχέση με την ομιλήτρια με το σχήμα της αντιπαραβολής (contrast) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 163) με τη φράση «Αυτή όμως ήταν μόνιμη εκπαιδευτικός... απέναντι σ' αυτό το θέμα.» (134-136), με την οποία παρατήρηση η ομιλήτρια εντάσσει τον εαυτό της σε μια διαφορετική κατηγορία (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160). Με τα ίδια σχήματα διαγράφεται και η αντίδραση της δεύτερης συναδέρφου «... όμως είχαν οικειότητα... μαζί φίλες...» (137-138). Συνολικά στο απόσπασμα η ομιλήτρια μέσω της ζωηρής περιγραφής (vivid description) δημιουργεί την εντύπωση της αντιληπτικής αναβίωσης των συμβάντων (Edwards & Potter, 1992, σελ. 161) έτσι ώστε με την κατασκευή αυτής της γεγονικότητας να αιτιολογήσει τη διαφορετική στάση της ίδιας ως αναπληρώτριας με αυτή των συναδέρφων της μόνιμων εκπαιδευτικών σε σχέση με τις απαιτήσεις της διευθύντριας από αυτούς (stake inoculation) (Wiggins, 2017, σελ. 175).

### *Απόσπασμα 13*

- 266 Ε: Στο πρώτο περιστατικό λίγο. Η κυρία που είπες ότι θεωρούνταν αυταρχική αλλά  
267 σε σένα είχε μια διαφορετική συμπεριφορά.  
268 Σ3: Ναι.  
269 Ε: Μπορείς να το εξηγήσεις αυτό; Έχεις κάποια στοιχεία να το εξηγήσεις;  
270 Σ3: Ναι. Εεε οι άλλοι οι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν μόνιμοι και δουλεύαν χρόνια σ'  
271 αυτό το σχολείο ίσως είχαν κάποια προηγούμενα να πω; Είχαν τις ίντριγκες; Γιατί  
272 δουλεύαν και πριν και σαν συνάδελφοι; Πριν γίνει αυτή διευθύντρια; Και σαν  
273 διευθύντρια έπρεπε να αναλάβει κάποιες τέτοιες κάποιες να όχι να αναλάβει έπρεπε

274 να θέσει κάποιους περιορισμούς και όρους μετά. Και εγώ καινούρια ήμουνα εκεί  
275 δούλευα έκανα ό,τι μου' λεγε δεν δημιουργούσα προβλήματα οπότε είχα μια πάρα  
276 πολύ καλή σχέση και συνεργασία. Και επικοινωνούμε ακόμη και τώρα για ευχές για  
277 διάφορα. Έχει συνεχιστεί η επικοινωνία.

Το συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζει τη διαφορετική σχέση που είχε αναπτύξει η ομιλήτρια με τη διευθύντρια του σχολείου σχέση με άλλους συναδέλφους. Πιο συγκεκριμένα, και ενώ η Σ3 καλείται να αιτιολογήσει κάτι που παρουσίασε ήδη ως γεγονός, χρησιμοποιεί το σχήμα της αντιπαραβολής (contrast) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 163) με τη φράση «... οι άλλοι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν μόνιμοι...» (270) κατατάσσοντας τον εαυτό της στη κατηγορία των μη μόνιμων, δηλαδή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) και τονίζοντας ταυτόχρονα τη διαφορετική σχέση που είχαν με τη διευθύντρια οι δύο διαφορετικές αυτές κατηγορίες. Η κακή σε αυτή την περίπτωση σχέση των μόνιμων εκπαιδευτικών με τη διευθύντριά τους αιτιολογείται μέσα από μια λίστα επιχειρημάτων που μετατρέπει τις αντιλήψεις της ομιλήτριας σε γεγονότα (lists) (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 163), τα οποία, όμως, διατυπώνονται με τη μορφή ερωτήσεων, κάτι που αποδυναμώνει την ισχύ τους μέσα στα πλαίσια της λογοδότησης («... ίσως είχαν κάποια προηγούμενα να πω; ... Πριν γίνει αυτή διευθύντρια;», 271-272). Χρησιμοποιώντας το σχήμα αυτό της αντιστάθμισης (hedging) η ομιλήτρια επιτυγχάνει να αιτιολογήσει με επιχειρήματα την κακή σχέση μεταξύ της διευθύντριας του σχολείου και των μόνιμων εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την καλή σχέση που είχε αναπτύξει η ίδια ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός, αλλά ταυτόχρονα να μειώσει την ισχύ της λογοδότησής της έτσι ώστε να αναφερθεί σε ένα θέμα που θεωρεί ότι πρέπει να διαχειριστεί με λεπτότητα (Wiggins, 2017, σελ. 152).

#### *Απόσπασμα 18*

202 Ε: ||Σ' αυτό το κομμάτι ως αναπληρώτρια θεωρείς ότι κάποια στιγμή ίσως σε ρίξανε;  
203 Επειδή ήσουν αναπληρώτρια;  
204 Σ5: Ε σίγουρα οι αναπληρωτές δεν ξέρω είναι απ' τον νόμο; Έχουνε δεύτερο λόγο.  
205 Πρώτα θα πάρουνε τα μαθήματα που θέλουν οι μόνιμοι και μετά οι αναπληρωτές.  
206 Ό,τι περισσέψει.  
207 Ε: Ήταν αυτή κι η στάση του διευθυντή; Ή έμπαινες σ' ένα σχολείο και το βρισκες  
208 και σαν πραγματικότητα και δεν άλλαζε ποτέ;

209 Σ5: Ε ήτανε κι η στάση του διευθυντή. Κι ο διευθυντής το θεωρούσε δεδομένο ότι  
210 ό,τι μείνει θα πάρει ο αναπληρωτής. Θα πάρουν πρώτα οι άλλοι οι πιο παλιοί και μετά  
211 ο αναπληρωτής θα πάρει τα τμήματα που είναι τα πιο ζωηρά αυτά που δεν θέλουν οι  
212 άλλοι αυτά που συνήθως αυτά θ' αφήσουνε. Τα πιο δύσκολα. Κατά κάποιον τρόπο  
213 τμήματα όπως τα λέμε. Αυτά που είναι οι ζωηροί μαθητές και τ' αφήνουνε οι οι  
214 μόνιμοι και τα παίρνουν οι αναπληρωτές.  
215 Ε: εσένα τέτοιο έχεις κάποιο τέτοιο περιστατικό που ο διευθυντής κατά κάποιον  
216 τρόπο να σε ρίξει σε εισαγωγικά για να βοηθήσει τον μόνιμο;  
217 Σ5: Όχι. Προσωπικά δεν έχω. Αλλά αυτό είναι ένα γενικό φαινόμενο που υπάρχει σ'  
218 όλα τα σχολεία.  
219 Ε: Εσύ ||  
220 Σ5: ||Οτι δηλαδή συμβαίνει γενικά.  
221 Ε: Εσένα έτυχε ποτέ να επηρεαστεί η σχέση σου με κάποιον διευθυντή για τέτοιους  
222 λόγους; Για δέυτε για δεύτερη ανάθεση για ανάθεση ζωηρών τμημάτων να έρθεις σε  
223 κάποιου είδους σύγκρουση; Ή ψυχρότητα με κάποιον διευθυντή; Γι' αυτό το θέμα;  
224 Σ5: ε όχι δεν ήρθαμε ποτέ σε ψυχρότητα γιατί πήραμε τηλέφωνο στη δευτεροβάθμια  
225 και μας είπε ότι η δευτερο ήτανε ανάθεση της δευτεροβάθμιας όλα αυτά. Οπότε ||  
226 Ε: ||μμμ||  
227 Σ5: ||σου λέει από τη στιγμή που έρχεται μετά ως αναπληρωτής δεν υπάρχει κάτι που  
228 εκείνη τη στιγμή διαλέγουν όλοι. Δε δεν υπάρχει λόγος να διαμαρτύρεσαι. Ούτε για  
229 τα μαθήματα που θ' αναλάβεις ούτε για το τμήμα που θ' αναλάβεις. Αλλά ||  
230 Ε: ||οπότε ||  
231 Σ5: ||{}  
232 Ε: οπότε η κατάσταση ήταν ήδη έτοιμη αυτό. Δεν πηγαίνατε δεν τη δημιουργούσε ο  
233 διευθυντής.  
234 Σ5: Ναι. Όχι όχι. Ο διευθυντής είναι μια κατάσταση που δεν παίζει ρόλο ο ίδιος το ότι  
235 έχει δημιουργηθεί. Δε φταίει αυτός ούτε παίρνει αποφάσεις που ρίχνουνε τον  
236 καθηγητή. Είναι η κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια αναφέρεται σε διαφορές στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών από τον διευθυντή του σχολείου ανάλογα με το αν είναι μόνιμοι ή αναπληρωτές. Έτσι, και ενώ η ερώτηση που της απευθύνεται είναι προσωπική με τη χρήση του β' ενικού προσώπου («Επειδή ήσουν αναπληρώτρια;», 203), στις απαντήσεις της υπάρχει αλλαγή με τη χρήση του γ' προσώπου («Οι αναπληρωτές... έχουν δεύτερο λόγο.», 204) (footing shift) (Wiggins, 2017, σελ. 147), μια αλλαγή που διατηρείται στο σύνολο του αποσπάσματος και που δείχνει ότι η ομιλήτρια εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160). Ως προς την κατηγορία αυτή η Σ5 παραθέτει ένα σχήμα ρητορικής του επιχειρήματος (rhetoric of argument) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) επικαλούμενη τον νόμο στη φράση «... δεν ξέρω είναι απ' τον νόμο;» (204), αλλά την ίδια στιγμή υποβιβάζει τη γεγονικότητα που υποστηρίζεται μέσω του επιχειρήματος με τη χρήση ενός ερωτηματικού προκειμένου να αμφισβητήσει τη γενική ισχύ της λογοδότησής της (hedging) (Wiggins, 2017, σελ. 152). Παρακάτω

πραγματοποιείται σύνδεση του συγκεκριμένου προβλήματος των αναπληρωτών με τη στάση του διευθυντή στη φράση «Κι ο διευθυντής το θεωρούσε δεδομένο... και τα παίρνουν οι αναπληρωτές.» (209-214) με τη χρήση μιας σειράς αντιθέσεων (contrast) μεταξύ των κατηγοριών των μόνιμων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών («... πρώτα οι άλλοι... και μετά ο αναπληρωτής...», 210-211, «... αυτά που δεν θέλουν οι άλλοι...», 211-212, «... και τ' αφήνουν οι μόνιμοι και τα παίρνουν οι αναπληρωτές.» 213-214), οι οποίες τονίζουν τις διαφορετικές επαγγελματικές συνθήκες που επικρατούν για αυτές τις δυο ομάδες (Edward & Potter, 1992, σελ. 163). Ωστόσο, στη συνέχεια του αποσπάσματος, η Σ5 δείχνει να απαλλάσσει τον διευθυντή του σχολείου από την ευθύνη της αδικίας που υποστηρίζει ότι επικρατεί, πάλι με τη χρήση της ρητορικής του επιχειρήματος (rhetoric of argument) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) στα σημεία «... αυτό είναι ένα γενικό φαινόμενο...» (217), «Ότι δηλαδή συμβαίνει γενικά» (220), «... ήταν ανάθεση της δευτεροβάθμιας όλα αυτά.» (225), «Δεν παίζει ρόλο ο ίδιος...», 234, «Δε φταίει αυτός...», 235, αλλά και πάλι τονίζει την άδικη μεταχείριση των αναπληρωτών όπως αντικατοπτρίζεται και στη στάση του διευθυντή χρησιμοποιώντας ευθύ λόγο («σου λέει από τη στιγμή που έρχεται μετά ο αναπληρωτής... ούτε για το τμήμα που θα αναλάβεις.» 227-229) (active voicing) (Wiggins, 2017, σελ. 166). Με τον τρόπο αυτό η ομιλήτρια κατασκευάζει μια ταυτότητα για τον διευθυντή που είναι ενεργητική ως προς τη συμπεριφορά του απέναντι στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αλλά παθητική ως προς τις αδικίες του συστήματος πρόσληψης και κατανομής μαθημάτων, ενισχύοντας τη διαφορετική αντιμετώπιση που επικρατεί μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αλλά μειώνοντας τον ρόλο του διευθυντή στο κομμάτι αυτό (Edwards & Potter, 1992, σελ. 168).

### *Απόσπασμα 19*

- 118 E: Είπες ως μέντορας. Κι είπες βασικά μίλησες για τον καθηγητή τον διευθυντή τώρα  
 119 που διορίστηκες. Ως αναπληρώτρια είχες την ίδια αντιμετώπιση όμως;  
 120 Σ5: Όχι. Ως αναπληρώτρια είχαμε την αντιμετώπιση του ότι ήρθε ένας καθηγητής και  
 121 θα φύγει. Δε σ' έβλεπαν τόσο σοβαρά ώστε να σου αναθέσουν πιο σοβαρές δουλειές  
 122 του σχολείου διοικητικές ακόμα και μία γιορτή να κάνεις; Κι οτιδήποτε; Έλεγαν  
 123 αυτός είναι ο αναπληρωτής θα φύγει. Ή δεν ξέρει ή. Ούτε καθόντουσαν να σου  
 124 δείξουν στον βαθμό τώρα που διορίστηκα.  
 125 E: Έχεις κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό ||  
 126 Σ5: ||Τα περισσότερα||  
 127 E: || με διευθυντή; Να μας πεις θυμάσαι κάτι;

128 Σ5: Όχι απλά όλες τις χρονιές που δούλεψα αναπληρώτρια ήτανε μεμονω ήτανε το  
129 μόνο μάθημα ήταν διδακτικό το αντικείμενο πιο πολύ. Η αντιμετώπιση ήτανε καλή  
130 αλλά δεν σε αντιμετώπιζαν όπως τους μόνιμους. Τους μόνιμους τους θεωρούν πιο  
131 βασικούς ίσως επειδή θα μείνουν στο σχολείο έχουν και πιο πολλές ώρες θα είναι και  
132 την επόμενη χρονιά. Σου δίνουν περισσότερη σημασία. Ενώ.  
133 E: {}  
134 Σ5: Καλώς κακώς ναι.  
135 E: Πότε; Εσύ πώς εξηγείς αυτή την αλλαγή όπως λες; Το ότι έχεις άλλη αντιμετώπιση  
136 τώρα; Απ' ότι ως αναπληρώτρια;  
137 Σ5: Άδικο. Όλοι πρέπει να 'χουν την ίδια αντιμετώπιση. Είτε είναι αναπληρωτές είτε  
138 είναι οι μόνιμοι. Γιατί πρέπει να υπάρχει εεε όλοι πλη κάνουν την ίδια δουλειά έχουν  
139 σπουδάσει το ίδιο αντικείμενο δεν έχει καμία διαφορά το αν είσαι μόνιμος ή αν είσαι  
140 αναπληρωτής. Για μένα προσωπικά.  
141 E: Και έτυχε κάποιο περιστατικό που να νιώσεις ας πούμε πιο έντονα αδικημένη;  
142 Εκτός από το καθεστώς. Που το είχες πάρει απόφαση. Κάτι να σου συμβεί και να  
143 νιώσεις έτσι ριγμένη; Σε σχέση με κάποιον μόνιμο;  
144 Σ5: Ε μου έχει τύχει περιστατικό εεε να έχω νιώσει έτσι απογοητευμένη ή εμ  
145 αδικημένη. Αυτό δεν το έχω νιώσει σε κάποιο σχολείο. Μια φορά το έχω νιώσει όχι  
146 μια φορά. Το έχω νιώσει σ' ένα συγκεκριμένο σχολείο εεε που υπήρχανε κλίκες.  
147 Δηλαδή υπήρχανε κάποιοι οι οποίοι ήταν οι γνωστοί μεταξύ τους κι έπρεπε πρώτα  
148 αυτοί να τακτοποιηθούν και μετά οι υπόλοιποι. Όσον αφορά το πρόγραμμα πιο πολύ  
149 αναφέρομαι ||  
150 E: ||Χμ||  
151 Σ5: ||Να μην πάρω όλα τα πράγματα. Το πρόγραμμα ||  
152 E: ||Ναι||  
153 Σ5: || ήταν το θέμα των καθηγητών. Να είναι ένα πρόγραμμα το ίδιο καταμετρημένο  
154 για όλους. Δηλαδή να μην έρχεται κάποιος κάθε μέρα την πρώτη ώρα κι ο άλλος να  
155 'ρχεται όποτε θέλει κι όποιες ώρες θέλει και να ναι συνεχόμενες οι ώρες τους. Και να  
156 υπάρχει αδικία. Γιατί πρέπει να όταν ζητάει ο κάθε ένας κάτι για να το ζητάει έχει  
157 κάποιο λόγο. Οπότε θα πρέπει αυτός που κάνει το πρόγραμμα που περνάει κι απ' τον  
158 διευθυντή ||  
159 E: ||Χμ||  
160 Σ5: || θα πρέπει να είναι δίκαιος για όλους τους καθηγητές. Αυτό το 'χω ζήσει.  
161 E: Ναι. Ενώ δείχνεις πιο πολύ ας πούμε ριγμένη από τους συναδέλφους όπως πολύ  
162 σωστά είπες παίζει ρόλο κι ο διευθυντής. Θεωρείς ότι σ' αυτό το σημείο ||  
163 Σ5: ||Ετσι||  
164 E: || τήρησε σωστή στάση απέναντί σου;  
165 Σ5: Στο πρόγραμμα;  
166 E: Σ' αυτά σ' αυτή την αδικία που εσύ νιώθεις ότι βίωσες. Σ' εκείνο το σχολείο. Που  
167 υπήρχαν και κλίκες άμα θέλεις όχι μόνο το πρόγραμμα. ||  
168 Σ5: ||κλίκες||  
169 E: ||Κι ότι υπήρχαν κλίκες ίσως.  
170 Σ5: Ναι. Η αλήθεια είναι ότι εμ ο διευθυντής παίζει ρόλο γιατί απ' αυτόν περνάει το  
171 πρόγραμμα και μετά το εγκρίνει και άρα για να το εγκρίνει άρα σημαίνει ότι κι αυτός  
172 μετέχει στην αδικία.  
173 E: Χμ. ναι. Εσύ όμως το βίωσες; Δηλαδή απέναντί σου την καταλάβαινες αυτή τη  
174 διαφορά; Ή τη βγάζεις ως συμπέρασμα μόνη σου τώρα;||  
175 Σ5: ||Όχι μόνο απέναντί μου μόνο σε μένα ήταν και κάποιοι άλλοι που ήταν της  
176 κλίκας και κάποιοι που δεν είναι της κλίκας. ||  
177 E: ||Μμμ||

178 Σ5: ||Ήταν ήταν αυτό το φαινόμενο που επικρατούσε. Δηλαδή αυτοί που ήταν οι  
179 γνωστοί και αυτοί που ήταν τα πολλά χρόνια στο σχολείο κι ίσως να παίζει ρόλο κι  
180 αυτό που ‘ πα και πριν ότι πολλές φορές τους μόνιμους κι αυτούς που ‘ναι πολλά  
181 χρόνια τους έχουνε άλλη αντιμετώπιση. Που λες που λένε ότι είναι ο άγραφος  
182 κανόνας. Που δεν υπάρχει άγραφος κανόνας δηλαδή ο άλλος είναι αναπληρωτής ο  
183 άλλος είναι νεοδιοριζόμενος ο άλλος πολλά χρόνια και θα κάνουμε τα χατίρια του  
184 στα πολλά χρόνια; Ίση αντιμετώπιση πρέπει να υπάρχει για όλους. Κατά την άποψή  
185 μου.  
186 Ε: οπότε σ’ αυτό το συγκεκριμένο σχολείο η σχέση σου με τον διευθυντή  
187 επηρεάστηκε; Αυτό το άγραφο αυτός ο άγραφος νόμος επηρέασε τη σχέση σου;  
188 Σ5: όχι. Δεν την επηρέασε γιατί γιατί και πάλι σε άλλες υποθέσεις πάλι με στήριξε ο  
189 διευθυντής δηλαδή όταν εγώ χρειάστηκα να πάρω άδεια ή οτιδήποτε δε μου ‘πε ποτέ  
190 όχι. Ή κάτι που χρειάστηκα δε μου ‘πε σε κάτι άλλο όχι μόνο στο πρόγραμμα υπήρχε  
191 μεταξύ μας αυτή η σύγχυση που έβλεπες ότι υπάρχει μία εεε διαφορετική  
192 αντιμετώπιση. Οι κλίκες υπήρχαν.

Από την αρχή του αποσπάσματος, η ομιλήτρια αναφέρεται στη διαφορετική αντιμετώπιση που βιώνουν οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί στα σχολεία όπου εργάζονται. Πιο συγκεκριμένα, η επανάληψη της φράσης «θα φύγει» (121, 123), και η χρήση της τριμερούς λίστας «... αυτός είναι ο αναπληρωτής... να σου δείξουν...» (122-124) εστιάζουν στην άνιση μεταχείριση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών εξαιτίας της προσωρινότητας του επαγγελματικού τους καθεστώ, ενώ η φράση «... στον βαθμό τώρα που διορίστηκα.» (124) δημιουργεί αντιπαραβολή (contrast) με τις συνθήκες που επικρατούν για το επαγγελματικό καθεστώς των μόνιμων εκπαιδευτικών παρουσιάζοντας τη λογοδότηση περί ανισότητας ως γεγονός (Edwards & Potter, 1992, σελ. 163). Όταν η Ε επιχειρεί σύνδεση της συζήτησης με τη σχέση με τον διευθυντή του σχολείου, η Σ5 χρησιμοποιεί το σχήμα της αποποίησης (disclaimer) στη φράση «Η αντιμετώπιση ήτανε καλή αλλά ... όπως τους μόνιμους.» (129-130), όπου η ομιλήτρια μειώνει την ισχύ της αρνητικής αξιολόγησης της στάσης των διευθυντών απέναντι στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς (Wiggins, 2017, σελ. 163). Η αρνητική αυτή αξιολόγηση (assessment) συναντάται σε διάφορα σημεία του αποσπάσματος με την επανάληψη λέξεων και φράσεων όπως «Άδικο.» (137), «... αδικία...» (156,172), «... κλίκες...»(146, 192) «... της κλίκας...» (176), μέσα στα πλαίσια της περιγραφής της εμπειρίας της Σ5 σε ένα από τα σχολεία όπου εργάστηκε, ενισχύοντας τη γεγονικότητα της άνισης συμπεριφοράς προς τους αναπληρωτές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς μέσα στα πλαίσια της λογοδότησής της (Wiggins, 2017, σελ. 149). Ωστόσο, η αρνητική αυτή αξιολόγηση δε συνδέεται συστηματικά ούτε έντονα με τον διευθυντή, γιατί ναι μεν στη φράση «Η αλήθεια

είναι ότι ... κι αυτός μετέχει στην αδικία» (170-172) η ομιλήτρια αξιολογεί αρνητικά τη συμπεριφορά του διευθυντή με το σχήμα της ρητορικής του επιχειρήματος (rhetoric of argument) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162), αλλά καταλήγει να μειώνει την ισχύ (minimisation) (Wiggins, 2017, σελ. 155) της αξιολόγησης αυτής στη φράση «... μόνο στο πρόγραμμα...» (190). Με τον τρόπο αυτό η ομιλήτρια κατασκευάζει μια ταυτότητα για τον διευθυντή που είναι ενεργητική ως προς τη συμπεριφορά του απέναντι στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αλλά παθητική ως προς τις άδικες συνθήκες της οργάνωσης του ωρολογίου προγράμματος, ενισχύοντας τη διαφορετική αντιμετώπιση που επικρατεί μεταξύ μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αλλά αναγνωρίζοντας στον διευθυντή μερική ευθύνη στο κομμάτι αυτό (Edwards & Potter, 1992, σελ. 168).

### **6.3 Η επίδραση της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στην εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών**

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι Σ3, Σ5, Σ7 και Σ10 κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί μέσα στα πλαίσια της εργασιακής ικανοποίησης που βιώνουν εξαιτίας της σχέσης τους με τον/τη διευθυντή/ια.

#### *Απόσπασμα 14*

- 294 E: Θεωρείς ότι επηρέασε και την απόφασή σου να συνεχίσεις να εργάζεσαι ως  
295 αναπληρώτρια;  
296 Σ3: Όχι||  
297 E: ||Δηλαδή σ' αυτό το κομμάτι ήσουν αποφασισμένη ανεπηρέαστη.  
298 Σ3: Σ' αυτό το κομμάτι ήμουν αποφασισμένη. Ωστόσο πάλι όταν με παίρνανε στην  
299 ίδα στην ίδια διεύθυνση ως αναπληρώτρια εκεί επιδίωκα να πάω στο σχολείο ξανά  
300 σαν αναπληρώτρια.  
301 E: Μμμ. Επηρέαζε τις προτιμήσεις δηλαδή.  
302 Σ3: Ναι. Άσχετα αν το πετύχαινα ή όχι επιδίωκα να πάω στο σχολείο που ήταν ο η  
303 καλή διευθύντρια.

Το παραπάνω απόσπασμα συνδέει μια παρελθοντική θετική εμπειρία με διευθύντρια σχολείου της ομιλήτριας με την εργασιακή της ικανοποίηση. Στη σχετική ερώτηση της E η Σ3 απαντά σύντομα και περιεκτικά («Όχι», 296), αλλά συνεχίζει αντιπαραβάλλοντας (contrast) την εργασιακή ικανοποίηση με τα κριτήρια επιλογής σχολικών μονάδων («Ωστόσο...», 298) και με τον τρόπο αυτό κατασκευάζει μια

γεγονικότητα των κριτηρίων αυτών έναντι του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης (Edward & Potter, 1992, σελ. 163). Ταυτόχρονα εντάσσει τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (category entitlement) με την επανάληψη της φράσης «...ως αναπληρώτρια...» (299, 300), επιτρέποντας την εξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων που συνδέονται με την ευρύτερη κατηγορία των αναπληρωτών καθηγητών (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160). Στη λογοδότηση αυτή σχετικά με τα κριτήρια επιλογής σχολικών μονάδων επαναλαμβάνει το ρήμα «επιδίωκα» (299, 302) κατασκευάζοντας για τον εαυτό της ενεργητική ταυτότητα ως αναπληρώτρια καθηγήτρια στο θέμα αυτό. Στο σύνολο του αποσπάσματος η Σ3 συνδέει ενεργητικά την επιλογή σχολικής μονάδας με κριτήριο τη σχέση της με τον/τη διευθυντή/ια εντάσσοντας τον εαυτό της στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157).

#### *Απόσπασμα 20*

- 311 E: ||Ναι. Στο σύνολό της η εργασιακή ικανοποίηση που ένιωθες όσο ήσουν  
312 αναπληρώτρια. Επηρεαζόταν με τη σχέση σου που είχες με τους διευθυντές σου;  
313 Σ5: Εεεμ αναπληρώτρια. Επηρεαζόταν ναι. Γιατί όταν από τη στιγμή που εγώ είχα  
314 καλή σχέση με τους διευθυντές ήθελα να έχω κι εγώ καλή δηλαδή απ' τη στιγμή που  
315 μου φέρονταν σωστά και δεν είχα κάποιο πρόβλημα μαζί τους ήθελα κι εγώ να είμαι  
316 σωστή στη δουλειά μου κι αυτοί να βλέπουν και να είναι ευχαριστημένοι από το έργο  
317 μου το διδακτικό έργο μου και από τη συμπεριφορά μου.  
318 E: Ένιωθες δηλαδή κάποια ικανοποίηση; Το 'κανες το 'βλεπες ως αναγνώριση όταν  
319 είχες τέτοια αντιμετώπιση απ' αυτούς;  
320 Σ5: Ναι το ένιωθα. Έτσι ακριβώς.  
321 E: Πιστεύεις ότι αυτές οι θετικές σου εμπειρίες γιατί κακά τα ψέματα. Κυρίως θετικές  
322 εμπειρίες μας λες. Πιστεύεις ότι αυτές οι θετικές εμπειρίες σου επηρέασαν την  
323 απόφασή σου να συνεχίσεις να εργάζεσαι ως αναπληρώτρια;  
324 Σ5: Ναι σίγουρα την επηρέασαν γιατί δεν μου δημιουργήθηκε κανένα άσχημο  
325 περιστατικό για να θέλω να αλλάξω επάγγελμα ή να σκεφτώ να πορευτώ κάπου  
326 αλλού και πιστεύω ότι πρέπει οι διευθυντές να βοηθάν τους καθηγητές και ειδικά  
327 τους αναπληρωτές που ξεκινάνε τα πρώτα τους χρόνια να έχουν τη διάθεση και να  
328 προσφέρουν και να συνεχίσουν στο αντικείμενο και να είναι και οι ίδιοι πιο καλοί και  
329 στα παιδιά και η διάθεσή τους να ναι ευχάριστη στην να μη συγχύζονται να μη  
330 θυμώνουν να μη μαλώνουν.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια καλείται να συνδέσει την εργασιακή ικανοποίηση που βίωνε ως αναπληρώτρια με τη σχέση που είχε με τον/τη



διευθυντή/ια του σχολείου. Η Σ5 δίνει άμεσα καταφατικές απαντήσεις σε τρία σημεία του αποσπάσματος («Επηρεαζόταν ναι.», 313, «Ναι το ένιωθα. Έτσι ακριβώς.», 320, «Ναι σίγουρα...», 324). Η πρώτη καταφατική απάντηση αιτιολογείται μέσα από την τριμερή λίστα (lists) «... ήθελα κι εγώ να είμαι σωστή ...και να είναι ευχαριστημένοι από ...διδασκτικό έργο μου και από τη συμπεριφορά μου.» (315-317) η οποία συμβάλλει στην κατασκευή της επιρροής της συμπεριφοράς των διευθυντών/ιών στην εργασία της ως γεγονός (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edward & Potter, 1992, σελ. 163). Στη συνέχεια η ομιλήτρια καλείται να συνδέσει την απόφασή της να συνεχίσει να εργάζεται ως αναπληρώτρια πάλι με τη σχέση που είχε με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου και απαντάει πάλι καταφατικά χρησιμοποιώντας το σχήμα της ακραίας διατύπωσης (extreme case formulation) στο σημείο «...κανένα άσχημο περιστατικό...» (324-325) με το οποίο τονίζει ότι η θετική αυτή σύνδεση δεν ήταν εξαίρεση (Pomerantz, 1986, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Στο σημείο αυτό «...ειδικά τους αναπληρωτές...» (326-327) η Σ5 κάνει συγκεκριμένη αναφορά στην κατηγορία των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (category entitlement) τονίζοντας τις αξιώσεις που συνδέονται με την κατηγορία αυτή (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) και αιτιολογεί τη διατύπωσή της με τη μακροσκελή λίστα (lists) «...να έχουν τη διάθεση και να προσφέρουν και να συνεχίσουν στο αντικείμενο και να είναι... πιο καλοί και στα παιδιά και η διάθεση ... ευχάριστη ... να μη συγκύζονται να μη θυμώνουν να μη μαλώνουν.» (327-330) παρουσιάζει τη σύνδεση της καλής επαγγελματικής επίδοσης των αναπληρωτών με τη σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως αντιπροσωπευτική εκδοχή της πραγματικότητας (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edward & Potter, 1992, σελ. 163). Στο απόσπασμα η ομιλήτρια με την κατασκευή της γεγονότικότητας χειρίζεται το δίλημμα διακυβεύματος (dilemma of stake) θέτοντας την καλή σχέση με τον διευθυντή ως απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή επαγγελματική συμπεριφορά από την πλευρά των αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Edwards & Potter, 1992, σελ. 158).

259 Ε: Οπότε μπορείς να μας δώσεις μια απάντηση κατά πόσο αυτές οι σχέσεις και η μία  
260 και η άλλη και αν επηρέασαν την εργασιακή σου ικανοποίηση; Όσο ήσουν  
261 αναπληρώτρια;  
262 Σ7: ε φυσικά και την επηρέασαν. Γιατί στο πρώτο σχολείο που είχα που ένιωθα τα  
263 αρνητικά συναισθήματα την αρνητική σχέση εν πάση περιπτώσει φυσικά δεν ήμουν  
264 ικανοποιημένη δεν ένιωθα καμία δέσμευση με το σχολείο εεε όπως με  
265 αντιμετώπιζαν αυτό έβγαινε και στη δουλειά μου δηλαδή άντε να φύγουμε να  
266 τελειώνουμε. Αυτό. Ενώ τη δεύτερη χρονιά ήμουν πολύ ήμουν πολύ πιο  
267 χαρούμενη πολύ πιο ικανοποιημένη μ' αυτό που ζούσα δέθηκα πολύ περισσότερο και  
268 με τους μαθητές μου και με τους συναδέλφους έτσι ήταν πολύ ωραίο το κλίμα. Και  
269 πήγαινα χαρούμενη στη δουλειά μου ικανοποιημένη ναί. Θα πάω θα διδάξω έκανα  
270 εκεί και περισσότερα πράγματα. Ενώ την πρώτη χρονιά απλά πήγαινα για να πάω.  
271 Έκανα τα βασικά ας πούμε.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια καλείται να συνδέσει την εργασιακή ικανοποίηση που βίωνε ως αναπληρώτρια με τη σχέση που είχε με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου. Η Σ7 απαντά καταφατικά με την επανάληψη της λέξης «φυσικά» (262, 263) και αιτιολογεί τη λογοδότησή της με το σχήμα ακραίας διατύπωσης (extreme case formulation) στο σημείο «... καμία δέσμευση...» τονίζοντας την έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Η εκδοχή αυτή τονίζεται με το σχήμα της συστηματικής ασάφειας (systematic vagueness) στο σημείο «... άντε να φύγουμε να τελειώνουμε.» (265-266) καθώς με την έλλειψη λεπτομερειών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα η Σ7 δεν αφήνει περιθώρια να αντικρουστεί η εκδοχή της (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Στη συνέχεια του αποσπάσματος η ομιλήτρια χρησιμοποιεί την αντιπαραβολή (contrast) με κάποιο άλλο σχολικό περιβάλλον («Ενώ τη δεύτερη χρονιά...», 266) εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της προηγούμενης εκδοχής (Edward & Potter, 1992, σελ. 163), η οποία ενισχύεται με τη λίστα (lists) «... ήμουν πολύ πιο χαρούμενη... ικανοποιημένη... δέθηκα.. με τους μαθητές μου και με τους συναδέλφους...» (266-268) και με την επανάληψη των λέξεων «χαρούμενη» (269) και «ικανοποιημένη» (269). Η αντιπαραβολή (contrast) επαναλαμβάνεται στο σημείο «Ενώ την πρώτη χρονιά...» (270) όπως και η συστηματική ασάφεια (systematic vagueness) («Έκανα τα βασικά...», 271) όπου η ομιλήτρια τονίζει τη διαφορετική συμπεριφορά της ίδιας ως αναπληρώτριας εκπαιδευτικού όπως αυτή προέκυπτε εξαιτίας της διαφορετικής της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στα δύο διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα. Στο απόσπασμα αυτό η ομιλήτρια με την κατασκευή της γεγονικότητας χειρίζεται το

δίλημμα διακυβεύματος (dilemma of stake) συνδέοντας τη σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως απαραίτητη προϋπόθεση με την επαγγελματική συμπεριφορά της ίδιας ως αναπληρώτριας εκπαιδευτικού αιτιολογώντας έτσι τη χαμηλότερη επαγγελματική της επίδοση (Edwards & Potter, 1992, σελ. 158)..

### Απόσπασμα 35

- 315 E: Ναι. Αρχικά ανέφερες ότι πλέον ως αναπληρωτής νοιώθεις έτσι κι έτσι. Η  
316 εργασιακή σου ικανοποίηση επηρεάζεται από τη σχέση σου με τον διευθυντή σου;  
317 Σ10: Ε προφανώς ναι.  
318 E: Μας μίλησες ήδη για μία παραίτηση. ||  
319 Σ10: || Εάν ||  
320 E: || Κάτι αντίστοιχο άλλο;  
321 Σ10: Εάν είσαι σε κάποιο σχολείο με διευθυντή ο οποίος κατά τη γνώμη μου πάντα  
322 έτσι; Γιατί μπορεί να κάνω και λάθος κι εγώ. Κατά τη γνώμη μου με βοηθάει και  
323 προσπαθεί να με διευκολύνει φυσικά κι επηρεάζει θετικά.  
324 E: Σε αντίθετη περίπτωση; Έχεις έτσι κλονιστεί πολύ;||  
325 Σ10: ||Σε αντίθετη περίπτωση προφανώς. Το ακριβώς το αντίστροφο. Δηλαδή έως και  
326 χαίρεσαι όταν δεν πηγαίνεις στο δικό του σχολείο. Είτε λόγω αργίας είτε οτιδήποτε.  
327 Λες καλύτερα.  
328 E: Δηλαδή την επιλογή σου σε σχολική μονάδα; Την επηρεάζει αυτός ο παράγοντας.  
329 Σ10: Προφανώς βέβαια. Αν ξέρω τον τον άνθρωπο που θα συναντήσω ως διευθυντή  
330 εκεί από πριν αλλά τους περισσότερους δεν τους ξέρω. Αυτούς που τους ξέρω ναι  
331 επιδιώκω να είμαι στο δικό τους αν και μένα με βολεύει. Φυσικά. Το 'χω κάνει αυτό  
332 ναι. Δηλαδή πολλές φορές όχι αρκετές φορές κάνεις αποφασίζεις να κάνεις  
333 ημερησίως έως και 100 χιλιόμετρα προκειμένου οι συνθήκες δουλειάς σου στο  
334 σχολείο να είναι καλύτερες να είναι πολύ καλές σε σχέση με το να μην κάνεις  
335 καθόλου χιλιόμετρα.  
336 E: (.) Ωραία. ||  
337 Σ10: || Μπορεί και λόγω του σχολείου έτσι;

Στο παραπάνω απόσπασμα ο ομιλητής καλείται να συνδέσει την εργασιακή ικανοποίηση που βίωνε ως αναπληρωτής με τη σχέση που είχε με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου. Ο Σ10 απαντά καταφατικά με την επανάληψη της λέξης «προφανώς» (317, 325, 329) και αιτιολογεί την απάντησή του χρησιμοποιώντας το σχήμα της αντιστάθμισης (hedging) στη φράση «... κατά τη γνώμη μου... μπορεί να κάνω λάθος... κατά τη γνώμη μου...» (321, 322) αφήνοντας έτσι ανοιχτό το ενδεχόμενο η εκδοχή του να αντικρουστεί (Wiggins, 2017, σελ. 152). Επίσης, κατά τη λογοδότησή του, και παραθέτοντας εναλλαγές μεταξύ θετικών και αρνητικών καταστάσεων, ο Σ10 εναλλάσσει το πρόσωπο αναφοράς μεταξύ του α' ενικού όταν αναφέρεται σε καταστάσεις που επηρεάζουν θετικά την εργασιακή του ικανοποίηση («... με βοηθάει και ... με διευκολύνει...», 322,323) και του β' ενικού όταν αναφέρεται σε

καταστάσεις που την επηρεάζουν αρνητικά («... χαίρεσαι... δεν πηγαίνεις... Λες καλύτερα.», 326-327) (footing shift). Το ίδιο σχήμα επαναλαμβάνεται και στο σημείο όπου ο ομιλητής συνδέει την επιλογή σχολικής μονάδας με τη σχέση του με τον/τη διευθυντή/ια («... επιδιώκω να είμαι... και μένα με βολεύει... Το 'χω κάνει.», 331-332, «... αποφασίζεις να κάνεις... οι συνθήκες δουλειάς σου... σε σχέση με το να μην κάνεις καθόλου χιλιόμετρα.», 332-335). Η εναλλαγή αυτή προσώπου δείχνει τάση αποστασιοποίησης του ομιλητή σε περιπτώσεις κακής σχέσης και, αντίστροφα, κατασκευή γεγονικότητας σε περιπτώσεις καλής σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου (Wiggins, 2017, σελ. 147), καθώς και την κατασκευή παθητικής ταυτότητας στην πρώτη περίπτωση και ενεργητικής στη δεύτερη (Edwards & Potter, 1992, σελ. 168).

#### **6.4 Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον μόνιμο διορισμό.**

Στα αποσπάσματα που ακολουθούν οι Σ1, Σ3 και Σ7 κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί αξιολογώντας την αλλαγή στη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον διορισμό τους ως μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό.

##### *Απόσπασμα 4*

- 205 Ε: Ωραία. Τώρα, πολύ πρόσφατα το επαγγελματικό σας καθεστώς άλλαξε από  
206 αναπληρώτρια σε μόνιμη εκπαιδευτικός.  
207 Σ1: Ναι.  
208 Ε: Πολύ πρόσφατα, ωστόσο έστω και σε αυτό το διάστημα έχετε δει αλλαγές στις  
209 επαγγελματικές σας συνθήκες;  
210 Σ1: Ε όχι όχι δεν υπάρχει καμία διαφορά.  
211 Ε: Γιατί πιστεύετε δεν υπάρχει διαφορά; Παρόλο που το καθεστώς είναι διαφορετικό.  
212 Σ1: Γιατί πάλι υπάρχει το θέμα της μετακίνησης και δεν αλλάζει κάτι νομίζω εεε  
213 μόνο ο τίτλος τίποτε άλλο.  
214 Ε: Χμ. Έχετε δει αλλαγές από τη στάση του διευθυντή ή της διευθύντριας; Μέχρι  
215 στιγμής;  
216 Σ1: Ναι. Η αλήθεια είναι ότι όταν είσαι μόνιμο προσωπικό σε ένα σχολείο οι  
217 διευθυντές δίνουν σου δίνουν περισσότερες αρμοδιότητες και δίνουν περισσότερο  
218 βάση στις σχέσεις που θα αποκτήσουν μαζί σου γιατί θεωρείσαι ότι είσαι ένας  
219 άνθρωπος ο οποίος θα είσαι από την αρχή μέχρι το τέλος στο σχολείο ε και δεν θα  
220 αλλάξει κάτι εεε οπότε θέλουν οι διευθυντές να αποκτούν περισσότερες σχέσεις εε  
221 και να σου δίνουν περισσότερες αρμοδιότητες. Το θεωρώ φυσικό αυτό.||

222 E: ||Έχετε βιώσει κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά πάνω σ' αυτό το κομμάτι που  
223 λέτε; Έχετε κάποιο περιστατικό να μας αναφέρετε;  
224 Σ1: Έεε συγκεκριμένο περιστατικό δεν έχω απλά βλέπω ότι οι διευθυντές σε  
225 προσεγγίζουν περισσότερο ως μόνιμο προσωπικό και σου ζητούν να αναλάβεις  
226 κάποιες ευθύνες τις οποίες δεν μπορούν να τις αναλάβουν οι αναπληρωτές.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια καλείται να αναφερθεί στο αν παρατηρεί αλλαγές στο επαγγελματικό της καθεστώς μετά τον διορισμό της ως μόνιμη εκπαιδευτικός. Αρχικά, λοιπόν, απαντά αρνητικά χρησιμοποιώντας το σχήμα της ακραίας διατύπωσης (extreme case formulation) (Pomerantz, 1986, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) στη φράση «Ε όχι όχι δεν υπάρχει καμία διαφορά.» (210) και αιτιολογεί την απάντησή τους μειώνοντας τη σπουδαιότητα του καθεστώτος της μονιμότητας (minimisation) (Wiggins, 2017, σελ. 155) στο σημείο «... πάλι υπάρχει το θέμα της μετακίνησης και δεν αλλάζει κάτι νομίζω εεε μόνο ο τίτλος τίποτε άλλο.» (212-213). Η στάση αυτή όμως αλλάζει όταν η E ρωτάει πιο συγκεκριμένα για αλλαγές που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του διευθυντή. Σε αυτό το σημείο η Σ1 χρησιμοποιεί την εμπειριστική επεξήγηση (empiristic accounting) στη φράση «Η αλήθεια είναι ότι...» (216) για να τονίσει την ορθολογικότητα της άποψης που πρόκειται να διατυπώσει και να την παρουσιάσει ως γεγονικότητα ανεξάρτητη από την ομιλήτρια (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Μετά το σχήμα αυτό η Σ1 στη φράση «... όταν είσαι μόνιμο προσωπικό...» (216) υιοθετεί το β' ενικό πρόσωπο (footing shift) (Wiggins, 2017, σελ. 147) εντάσσοντας τον εαυτό της στην κατηγορία των μόνιμων εκπαιδευτικών (category entitlement) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 160) και διαγράφει τις αλλαγές που προκύπτουν από την αλλαγή αυτή καθεστώτος με την επανάληψη των φράσεων «... περισσότερες αρμοδιότητες...» (217, 221) και «... περισσότερο βάση στις σχέσεις...» (217-218) και «... περισσότερες σχέσεις...» (220) ενισχύοντας τη γεγονικότητα των αλλαγών αυτών μέσω της αξιολόγησης «Το θεωρώ φυσικό αυτό.» (221) (assessment) (Wiggins, 2017, σελ. 149). Στο τέλος του αποσπάσματος «... σου ζητούν να αναλάβεις... δεν μπορούν να τις αναλάβουν οι αναπληρωτές.» (225-226) η Σ1 κάνει αντιπαραβολή (contrast) της κατηγορίας στην οποία εντάσσει τον εαυτό της με τη χρήση του β' προσώπου και την αναφορά στην κατηγορία των αναπληρωτών τονίζοντας τις διαφορετικές επαγγελματικές συνθήκες που επικρατούν για αυτές τις δυο ομάδες (Edward & Potter, 1992, σελ. 163). Με τον τρόπο αυτό, καθώς και με τη χρήση της ρητορικής του επιχειρήματος που αναφέρθηκε παραπάνω, η ομιλήτρια

χειρίζεται την ταυτότητά της ως παθητική και στηρίζει τα συμπεράσματά της γύρω από τις διαφορές ανάμεσα στα δύο επαγγελματικά καθεστώτα στα ίδια τα συμβάντα (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162).

#### *Απόσπασμα 15*

- 240 E: Και αντίστροφα από τη δική της την πλευρά θεωρείς το είσαι το ότι είσαι μόνιμη  
241 παίζει ρόλο στην καλή της συμπεριφορά;  
242 Σ3: Όχι νομίζω. Το ότι είμαι μόνιμη και εκεί πέρα ίσως τη διευκολύνει στο εργασιακό  
243 κομμάτι αλλά όχι στο να παίζει ρόλο στη συμπεριφορά της δηλαδή και σ' έναν  
244 αναπληρωτή εεε συμπεριφέρεται με τον ίδιο τρόπο. Βάσει κάνει τα νόμιμα.  
245 E: Ωραία.  
246 Σ3: Έτσι έχω ναι.  
247 E: Ναι ναι;  
248 Σ3: Έτσι έχω δει δηλαδή αυτό έχω δει κι έχω διαπιστώσει δεν έχω δει δηλαδή  
249 διαπιστώσει κάποια διαφορά.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια καλείται να λογοδοτήσει ως προς πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ιας του σχολείου μετά τον διορισμό της ως μόνιμη. Η απάντηση της Σ3 είναι αρνητική, αλλά με τη χρήση σχημάτων αντιστάθμισης (hedging) στις φράσεις «Όχι νομίζω.» (242) και «... ίσως τη διευκολύνει...» (242) μειώνει την ισχύ της λογοδότησής της αποτυπώνοντας τη σχέση της με τη συγκεκριμένη διευθύντρια ως ένα θέμα που θέλει να διαχειριστεί με λεπτότητα (Wiggins, 2017, σελ. 152). Η λογοδότηση περί ίσης μεταχείρισης μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών διατυπώνεται με το σχήμα της συστηματικής ασάφειας (systematic vagueness) στη φράση «... κάνει τα νόμιμα.» (244) και έτσι η Σ3 αποφεύγει να προβεί σε λεπτομέρειες που μπορεί και να αμφισβητήσουν την αρχική της διατύπωση (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Η ομιλήτρια επιμένει στη διατύπωση αυτή μέσω της ρητορικής του επιχειρήματος (rhetoric of argument) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162) ολοκληρώνοντας με τη φράση «Έτσι έχω δει... αυτό έχω δει κι έχω διαπιστώσει δεν έχω δει... κάποια διαφορά.» (248-249) όπου κατασκευάζει τη γεγονικότητα της ίσης μεταχείρισης των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών. Με τα σχήματα αυτά, η ομιλήτρια χειρίζεται την ταυτότητά της ως παθητική και στηρίζει τα συμπεράσματά της γύρω από το συμβάν της ίσης μεταχείρισης των δύο κατηγοριών εκπαιδευτικών (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162).

## Απόσπασμα 25

- 205 E: Στην αλλαγή αυτή από καθεστώς αναπληρώτριας σε καθεστώς μόνιμης είδες  
206 κάποιες αλλαγές στις επαγγελματικές σου συνθήκες;
- 207 Σ7: Ναι είδα αλλαγές στις επαγγελματικές μου συνθήκες διότι πηγαίνοντας σ' ένα  
208 σχολείο ως μόνιμη αλλάζουν η στάση πολλών. Αλλάζουν η στάση των συναδέλφων  
209 αλλάζει η στάση του διευθυντή εμ αλλάζουν όλα.
- 210 E: Κάποιο περιστατικό; Που σου 'κανε ιδιαίτερη εντύπωση; Κυρίως από την πλευρά  
211 του διευθυντή όμως αν έχεις να αναφέρεις;
- 212 Σ7: μμμ δεν μπορώ να πω κάποιο έτσι έντονο περιστατικό απλά μπορώ να σου πω ότι  
213 σαν γενικότερη στάση όντας μόνιμη ο διευθυντής θα σου αναθε θα σου αναθέσει έτσι  
214 και πιο σημαντικές δουλειές να κάνεις μέσα στο διοικητικά μέσα στο σχολείο θα  
215 ρωτήσει τη γνώμη σου θα ενδιαφερθεί παραπάνω για τις ανάγκες σου και θα φαίνεται  
216 και φαίνεται ότι αυτό που θα πεις θα μετρήσει. Ενώ όντας ως αναπληρωτής δεν το  
217 ένιωσα αυτό.
- 218 E: Και από τον καλό διευθυντή που μας είπες δεν το ένιωσες αυτό;
- 219 Σ7: Όχι απ' τον καλό διευθυντή το ένιωσα αυτό. Ναι.
- 220 E: Να φανταστώ ότι τον έχεις ξεχω ||
- 221 Σ7: || Γιατί ||
- 222 E: ||ρίσει γενικά.
- 223 Σ7: Τον έχω ξεχωρίσει γενικά τον έχω ξεχωρίσει για τον εξής πολύ απλό λόγο. Ότι  
224 δεν είχε τη νοοτροπία αυτή που σου περιγράφω τόσην ώρα δηλαδή τη νοοτροπία  
225 μόνιμου και αναπληρωτή. Ήταν όλοι το ίδιο. Ήταν ένας διευθυντής ο οποίος είχε  
226 έντονο το αίσθημα της δικαιοσύνης. Δηλαδή δε μ' έκανε ποτέ να νιώσω εμ  
227 μειονεκτικά ως αναπληρώτρια ήμουν ισότιμο μέλος του συλλόγου. Ενώ κάτι που την  
228 πρώτη χρονιά δεν το είχα νιώσει.
- 229 E: Το συναίσθημα αυτό επηρέασε τη σχέση σας γενικότερα σ' όλη τη διάρκεια της  
230 χρονιάς;
- 231 Σ7: Για τον δεύτερο διευθυντή μιλάμε τώρα.
- 232 E: Ναι ναι.
- 233 Σ7: Ε φυσικά εννοείται επηρέασε τη σχέση μας γιατί ήτανε πολύ καλύτερη  
234 δημιούργησε ένα καλύτερο κλίμα με καλύτερη επικοινωνία ήξερα ότι είχα έναν  
235 άνθρωπο τον οποίο μπορώ να βασιστώ πάνω του. Μου δημιουργούσε αίσθημα  
236 ασφάλειας. Κι ήτανε πολύ θετικό αυτό για μένα.
- 237 E: Από την πώς εξηγείς τη συμπεριφορά του; Γιατί πιστεύεις ότι δεν έκανε αυτές τις  
238 διακρίσεις; Που το αποδίδεις;
- 239 Σ7: Λοιπόν το αποδίδω πρώτον στο ότι μιλάμε για έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ε είχε  
240 περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ε απ' ότι η πρώτη μου διευθύντρια ήταν  
241 περισσότερα χρόνια διευθυντής απ' ότι η πρώτη μου διευθύντρια κι επίσης  
242 συνετέλεσε και διευθυντής εκπαίδευσης. Διευθυντής δηλαδή στην πρωτοβάθμια  
243 εκπαίδευση. και νομίζω ότι αυτή του η εμπειρία (.)
- 244 E: Χμ
- 245 Σ7: Τον ε τον βοήθησε στο να διαχειρίζεται καλύτερα τη σχέση με τους συναδέλφους  
246 του με το ανθρώπινο δυναμικό που έχει μέσα στο σχολείο.

Στο παραπάνω απόσπασμα η ομιλήτρια καλείται να αναφερθεί στις αλλαγές που παρατήρησε μετά τον διορισμό της ως μόνιμη εκπαιδευτικός. Η απάντησή της παρουσιάζεται με μια τριμερή «... ως μόνιμη... αλλάζουν η στάση των

συναδέλφων... του διευθυντή... όλα.» (208-209) και μια πολυμερή λίστα «... όντας μόνιμη ο διευθυντής... θα σου αναθέσει... σημαντικές δουλειές... θα ρωτήσει τη γνώμη σου θα ενδιαφερθεί παραπάνω για τις ανάγκες σου... αυτό που θα πεις θα μετρήσει.» (lists), οι οποίες συντελούν στην κατασκευή της ταυτότητας του μόνιμου εκπαιδευτικού (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 163), η γεγονικότητα της οποίας τονίζεται με την αντιπαραβολή (contrast) (Edwards & Potter, 1992, σελ. 163) στη φράση «Ενώ όντας ως αναπληρωτής...». Η αντιπαραβολή εκφράζεται πιο εκτεταμένα μέσα από την παράθεση της Σ7 της εμπειρίας της με έναν συγκεκριμένο διευθυντή, ο οποίος σύμφωνα με το σχήμα της τη ρητορική του επιχειρήματος (rhetoric of argument) «... δεν είχε.. τη νοοτροπία μόνιμου και αναπληρωτή.» (224-225). Έτσι η ομιλήτρια δίνει στη διάκριση μεταξύ αναπληρωτών και μόνιμων χαρακτήρα γεγονικότητας, αφού την παρουσιάζει ως ορθολογιστική εκδοχή (Edwards & Potter, 1992, σελ. 162). Η θετική συμπεριφορά του διευθυντή ενισχύεται από τη λίστα (list) «... δημιούργησε ένα καλύτερο κλίμα με καλύτερη επικοινωνία ... να βασιστώ πάνω του... αίσθημα ασφάλειας.» (234-236), η οποία ολοκληρώνεται με τη θετική αξιολόγηση (assessment) «Κι ήτανε πολύ θετικό αυτό για μένα.» (236). Η αιτιολόγηση της συμπεριφοράς αυτής γίνεται με την παράθεση μιας τριμερούς λίστας («... είχε περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας... περισσότερα χρόνια διευθυντής... και διευθυντής εκπαίδευσης.», 239-242) με την οποία η Σ7 παρουσιάζει τη θετική του συμπεριφορά ως γεγονικότητα (Jefferson, 1990, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 163). Η αντιπαραβολή του συγκεκριμένου διευθυντή με μια νοοτροπία που παρουσιάζεται ως κοινή παραδοχή ενισχύει τη διάκριση μεταξύ των δύο διαφορετικών κατηγοριών εκπαιδευτικών μέσα από το σχήμα της κατηγοριοποίησης/σχηματοποίησης (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157).



## Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να διερευνήσει τον λόγο των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια του σχολείου. Η σχέση τους αυτή κατέχει κεντρικό ρόλο στην επαγγελματική τους ζωή, καθώς είναι σύνηθες να εργάζονται σε διαφορετικά σχολεία κάθε χρόνο και, επομένως, να αλλάζουν συχνά και διευθυντές/ιες. Η πλούσια εμπειρία που αποκτούν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με πολλούς/ες διαφορετικούς/ές διευθυντές/ιες θεωρείται ότι αποτυπώθηκε και στις λογοδοτήσεις τους γύρω από το θέμα αυτό. Στο σημείο αυτό, παρατίθεται ξανά το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας που είναι το εξής: «Τι λένε οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια και πώς τεκμηριώνουν ρητορικά όσα λένε ως λογοδοτήσεις, καθώς μιλούν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως μέλη της συγκεκριμένης επαγγελματικής ομάδας, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή ως μέλη της ομάδας αυτής. Το γεγονός ότι η έρευνα διενεργήθηκε αφού πραγματοποιήθηκαν μόνιμοι διορισμοί το 2019, και χάρη στην επιλογή των κατάλληλων συμμετεχόντων/ουσών, έδωσε τη δυνατότητα να γίνει σύγκριση μέσω της επαναξιολόγησης της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια των ίδιων ομιλητών/ιών από την κατηγορία των μόνιμων εκπαιδευτικών αυτή τη φορά. Μέσα από τον τρόπο, λοιπόν, που οι συγκεκριμένοι/ες ομιλητές/ιες εντάσσουν τον εαυτό τους στην κατηγορία των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, και μέσα από τις δικαιολογήσεις που χρησιμοποιούν για να αιτιολογήσουν την αξιολόγηση της σχέσης τους με τον/τη διευθυντή/ια, προκύπτουν τα λεκτικά εκείνα δεδομένα που η παρούσα έρευνα καλείται να αξιοποιήσει για να απαντήσει στο ερευνητικό ερώτημα «Τι λένε οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια και πώς τεκμηριώνουν ρητορικά όσα λένε ως λογοδοτήσεις, καθώς μιλούν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων;».

Οι λογοδοτήσεις ως μέθοδος συλλογής δεδομένων συνδέονται θεωρητικά με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, σύμφωνα με τον οποίο η πραγματικότητα είναι μια κοινωνική κατασκευή το νόημα της οποίας εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικό και επικοινωνιακό πλαίσιο, και όχι μια αντικειμενικά αποδεκτή αλήθεια (Burr, 2015). Μέσα σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο, ο λόγος έρχεται στο προσκήνιο ως επιτελεστικό εργαλείο που προωθεί την ανθρώπινη δράση, επομένως οι παραπάνω λογοδοτήσεις λειτουργούν ως κατασκευές των συγκεκριμένων γεγονότων που εμπεριέχονται στις εκάστοτε συνομιλίες (Burr, 2015). Ειδικά σε επίπεδο συνεντεύξεων που χρησιμοποιεί η παρούσα έρευνα, ο διαδραστικός λόγος που προκύπτει μέσα από αυτές η μεθοδολογική προσέγγιση της Λογοψυχολογίας στρέφει την προσοχή της έρευνας στις κατασκευές της πραγματικότητας όπως αυτές προκύπτουν μέσα από την συνθήκη αλληλεπίδρασης της ομιλίας (Dickerson, 2021).

Τέλος, οι θεματικές ενότητες που κάλυψε η παρούσα έρευνα και η επιλογή των συμμετεχόντων διευρύνουν την εγχώρια βιβλιογραφία, η οποία είναι ήδη περιορισμένη. Συγκεκριμένα, ο διαχωρισμός της συνέντευξης σε επιμέρους θεματικές ενότητες, ώστε να καλύπτονται διαφορετικές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, καθώς και η διατύπωση των ερωτήσεων με τρόπο ώστε οι ομιλητές/ιες να μπορούν να αξιολογούν και θετικά και αρνητικά τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου, εμπλούτισε τα λεκτικά δεδομένα ως προς το περιεχόμενό τους. Επίσης, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και ανήκουν σε διάφορες ειδικότητες, τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής αγωγής, δίνει στις λογοδοτήσεις που προέκυψαν μεγαλύτερη ευρύτητα ως προς την υποκειμενική οπτική μέσα από την οποία κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναπληρωτές. Στην ευρύτητα αυτή προστίθεται και η σύγκριση που έκαναν κάποιοι από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες μετά τον μόνιμο διορισμό τους, κάτι που αποτέλεσε ξεχωριστή κατηγορία δεδομένων. Στο σύνολό της, η παρούσα έρευνα κατάφερε να εστιάσει όχι απλά στην αξιολόγηση της σχέσης αναπληρωτών/ιών και διευθυντών/ιών, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο οι ομιλητές/ιες κατασκευάζουν την πραγματικότητα που οδήγησε στην αξιολόγηση αυτή.

## 7.1 Συζήτηση πάνω στα ευρήματα

Τα ευρήματα της πρώτης κατηγορίας **Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια ως συνεργασία**, παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου μέσα από τη συνεργασία τους με τον/τη διευθυντή/ια. Οι συμμετέχουσες, μέσα από διάφορα σχήματα όπως οι ακραίες διατυπώσεις («με κάθε τρόπο», «συνεχώς») και η τριμερής λίστα («... πώς θα μεταβώ... τη διαχείριση... τη λειτουργία του σχολείου.»), κατασκευάζουν την έλλειψη συνεργασίας με τον/τη διευθυντή/ια ως γεγονός, παρουσιάζοντας τον/τη διευθυντή/ια να αξιολογεί την κατηγορία των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών ως κατώτερη από αυτή των μαθητών, των μόνιμων εκπαιδευτικών και των γονέων. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι στο απόσπασμα 21 τη γεγονόττητα της έλλειψης συνεργασίας με τη διευθύντρια κατασκευάζεται με τρόπο που να αφορά μόνο τη συγκεκριμένη αλληλεπίδραση αναπληρώτριας εκπαιδευτικού και διευθύντριας.

Τα παραπάνω ευρήματα περί αρνητικής σχέσης με τον/τη διευθύντρια μέσα στα πλαίσια της επαγγελματικής τους συνεργασίας με μια πρώτη ματιά δε συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών. Έτσι, στην έρευνα της Γκόφφ (2016) παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών είναι συγκρατημένα ικανοποιημένοι/ες από τη συνεργασία τους με τους/τις διευθυντές/ιες ως προς την ανάγκη τους για στήριξη στο διδακτικό τους έργο, ενώ σύμφωνα με την έρευνα της Μετοχιανάκη (2017) οι αναπληρωτές/ιες που συμμετείχαν δηλώνουν ότι η παροχή συνεργασίας και στήριξης από την πλευρά των διευθυντών/ιών έχει βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα της Κωστοπούλου (2020), σύμφωνα με τα οποία οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί είναι θετικοί/ές προς τον θεσμό του μέντορα, μέσα από τη στήριξη του οποίου φαίνεται να αντιμετωπίσαν με μεγαλύτερη ευκολία προβλήματα που σχετίζονται με το διδακτικό τους έργο, τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και διαχείρισης άγχους, προβλήματα τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν με το γεγονός ότι είναι συμβασιούχοι και όχι μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι η σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στα προβλήματα που βιώνουν οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατά την ανάληψη υπηρεσίας σε δημόσια σχολεία, καθώς δείχνουν να μην είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι/ες για τη σχολική πραγματικότητα (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000), κάτι που όπως φαίνεται από τα ευρήματα των σχετικών ερευνών τους στρέφει

στο πρόσωπο του/της διευθυντή/ιας για στήριξη και δημιουργούνται προσδοκίες γύρω από τη συνεργασία αυτή. Όσον αφορά σε αυτό το γεγονός, η έρευνα της Κωστοπούλου (2020) λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες/ουσες ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί, καθώς και το γεγονός ότι αυτοπροσδιορίζονται ως διαφορετική κατηγορία σε σχέση με τους/τις μόνιμους/ες εκπαιδευτικούς, κάτι που συνδέει την έρευνα αυτή περισσότερο με την παρούσα. Επομένως, αν και οι συμμετέχουσες της συγκεκριμένης κατηγορίας αξιολογούν τη συνεργασία τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου αρνητικά, κατασκευάζουν τη γεγονικότητα της συνεργασίας τους αυτής με βάση τα ίδια κριτήρια που αναφέρονται και στην έρευνα της Κωστοπούλου (2020). Στην κατασκευή αυτή ο ρόλος τους φαίνεται παθητικός, καθώς σύμφωνα με τις λογοδοτήσεις τους οι αρνητικές τους αξιολογήσεις σχετίζονται με μια κοινωνική πραγματικότητα μέσα στα πλαίσια της οποίας η κατηγορία των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται ως κατώτερη σε σχέση με τις άλλες κατηγορίες που περιλαμβάνει το περιβάλλον του σχολείου (Edwards & Potter, 1992, σελ. 168).

Τα ευρήματα της δεύτερης κατηγορίας **Η σχέση με τον/τη διευθύντρια σε συνάρτηση με τη σχέση και με άλλους εκπαιδευτικούς** παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί κατασκευάζοντας τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια σε συνάρτηση με τη σχέση των διευθυντών και των ίδιων και με άλλους εκπαιδευτικούς. Τα σχήματα που εντοπίζονται για τη σύγκριση μεταξύ των κατηγοριών των αναπληρωτών και των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι αυτά της αντιπαραβολής («Αυτή όμως ήταν μόνιμη εκπαιδευτικός...», «... οι άλλοι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν μόνιμοι...», «... πρώτα οι άλλοι... και μετά ο αναπληρωτής...»), που κατασκευάζει τη γεγονικότητα της διαφορετικής αντιμετώπισης των δύο επαγγελματικών ομάδων από τον/τη διευθυντή/ια, η οποία αιτιολογείται με λίστες επιχειρημάτων («... ίσως είχαν κάποια προηγούμενα να πω; ... Πριν γίνει αυτή διευθύντρια;»). Στα δύο πρώτα αποσπάσματα της θεματικής αυτής κατηγορίας οι συμμετέχουσες αξιολογούν αρνητικά τη σχέση του/της διευθυντή/ιας του σχολείου με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/ιες, την οποία αιτιολογούν με το επιχείρημα ότι η σχέση αυτή είχε διαμορφωθεί έτσι εξαιτίας των διαφορετικών προσδοκιών που είχαν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί από τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου

(stake inoculation) (Wiggins, 2017, σελ. 175) ή/και από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες, κάτι που δε συνέβαινε με την καινούρια αναπληρώτρια εκπαιδευτικό («Αυτή όμως ήταν μόνιμη εκπαιδευτικός... απέναντι σ' αυτό το θέμα.», «... όμως είχαν οικειότητα... μαζί φίλες...», «... ίσως είχαν κάποια προηγούμενα να πω; ... Πριν γίνει αυτή διευθύντρια;»). Στα επόμενα δύο αποσπάσματα η ομιλήτρια, αντίθετα, αξιολογεί τη σχέση μεταξύ διευθυντή/ιας και μόνιμων εκπαιδευτικών ως καλύτερη σε σχέση με τους/τις αναπληρωτές/ιες, με τη ρητορική του επιχειρήματος ότι η άνιση μεταχείριση των δύο αυτών επαγγελματικών κατηγοριών είναι εγγενής στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολείου («... δεν ξέρω είναι απ' τον νόμο;», «... αυτό είναι ένα γενικό φαινόμενο...», «... ήταν ανάθεση της δευτεροβάθμιας όλα αυτά.», «Δεν παίζει ρόλο ο ίδιος...», «Δε φταίει αυτός...»). Με τον τρόπο αυτό η σχέση του/της διευθυντή/ιας με τους/τις αναπληρώτριες εκπαιδευτικούς κατασκευάζεται ως παθητική από την πλευρά του/της διευθυντή/ιας που φαίνεται να μην έχει ευθύνη στο θέμα αυτό.

Τα ευρήματα που αφορούν στη θετικότερη αντιμετώπιση των μόνιμων εκπαιδευτικών από τον/τη διευθυντή/ια σε σχέση με τους αναπληρωτές συμφωνούν με αυτά της έρευνας της Μετοχιανάκη (2017), σύμφωνα με τα οποία οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί φαίνονται να ευνοούνται, κυρίως ως προς την κατανομή μαθημάτων και την ανάθεση εργασιών. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Facchin (2016), που αναφέρει διαφορετική αντιμετώπιση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών από τους μόνιμους συναδέλφους τους. Βέβαια, και στις δύο έρευνες η διαφορετική αυτή μεταχείριση αποδίδεται κυρίως σε θεσμικούς και γραφειοκρατικούς παράγοντες, όπως η διαφορετική νομοθεσία που αφορά στο επαγγελματικό καθεστώς μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών (Ανδρέου & Κουτούζης, 2002), και το γεγονός της πρόσληψης των αναπληρωτών/ιών αργότερα από την έναρξη του διδακτικού έτους. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν την κατασκευή του παθητικού ρόλου του/της διευθυντή/ιας όσον αφορά στην άνιση αντιμετώπιση των δύο διαφορετικών επαγγελματικών κατηγοριών, η ευθύνη για την οποία αποδίδεται στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Όσον αφορά στην αρνητική αντιμετώπιση των μόνιμων από τον/τη διευθυντή/ια σε σχέση με τους αναπληρωτές/ιες, δεν υπάρχουν άλλα παρόμοια ερευνητικά ευρήματα.

Τα ευρήματα της τρίτης κατηγορίας **Η επίδραση της σχέσης με τον/τη διευθυντή/ια στην εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών** αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια φαίνεται να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών μέσα στις λογοδοτήσεις τους. Το σχήμα με το οποίο εκφράζονται όλοι/ες οι ομιλητές/ιες είναι η επανάληψη των λέξεων που περιγράφουν την εργασιακή τους ικανοποίηση («επιδίωκα», «Επηρεαζόταν ναι. Ναι το ένιωθα. Έτσι ακριβώς.», «χαρούμενη», «ικανοποιημένη») είτε αναφέρονται σε θετική είτε σε αρνητική επίδραση του/της διευθυντή/ιας. Στο σημείο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον το απόσπασμα 35 στο οποίο ο ομιλητής εναλλάσσεται μεταξύ του β' προσώπου όταν αναφέρεται σε περιπτώσεις αρνητικής επίδρασης («...χαίρεσαι... δεν πηγαίνεις... Λες καλύτερα...») και του α' προσώπου σε περιπτώσεις θετικής επίδρασης («... με βοηθάει... και με διευκολύνει...»), κάτι που αντανακλά την εναλλαγή του ομιλητή από την κατασκευή παθητικής ταυτότητας σε καταστάσεις αρνητικών εμπειριών με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου, και, αντίστροφα, την κατασκευή ενεργητικής ταυτότητας σε καταστάσεις θετικών εμπειριών. Όσον αφορά στην άμεση σύνδεση της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ιας του σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης των συμμετεχόντων/ουσών αυτή αποτυπώνεται με δύο τρόπους. Στη μία περίπτωση οι συμμετέχοντες/ουσες συνδέουν την εργασιακή ικανοποίηση που βιώνουν εξαιτίας της σχέσης τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου με την επιλογή σχολικής μονάδας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση οι ομιλήτριες συνδέουν την καλή ή κακή σχέση με τον/τη διευθυντή/ια και με τη δική τους καλή ή όχι τόσο καλή επαγγελματική συμπεριφορά αντίστοιχα, κατασκευάζοντας ενεργητική ταυτότητα ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί μέσα στο περιβάλλον του σχολείου μέσα από το δίλημμα διακυβεύματος ((dilemma of stake, Edwards & Potter, 1992, σελ. 158).

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με ευρήματα άλλων ερευνών με θέμα τις εργασιακές συνθήκες των αναπληρωτών/ιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την Κωστοπούλου (2020) η συμβουλευτική και η καθοδήγηση από τον/τη διευθυντή/ια-μέντορα και, επομένως, η καλή σχέση συνεργασίας που διαμορφωνόταν σε αυτό το πλαίσιο, είχε θετικό αντίκτυπο και στην αυτοπεποίθηση και την καλή ψυχολογία των αναπληρωτών/ιών, στοιχεία που συνδέονται με το αίσθημα εργασιακής ικανοποίησης. Με το θεσμό του/της διευθυντή/ιας μέντορα συνδέονται και τα ευρήματα της Μιχοπούλου (2018), σύμφωνα με τα οποία το θετικό κλίμα συνεργασίας που

διαμορφώνεται στη σχολική μονάδα αυξάνει το κίνητρο παραμονής στο σχολείο αυτό από την πλευρά των αναπληρωτών/ιών, ενώ παράλληλα οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, κάτι που στηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (Σαΐτη, Γκούμας & Σταυρόπουλος, 2017, όπως αναφέρεται στο Μιχοπούλου, 2018). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη σύνδεση του αισθήματος εργασιακής ικανοποίησης, αλλά και της επιλογής σχολικής μονάδας από τους/τις αναπληρωτές/ιες με κριτήριο τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου.

Τα ευρήματα της τέταρτης κατηγορίας **Η σχέση με τον/τη διευθυντή/ια μετά τον μόνιμο διορισμό** παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες κατασκευάζουν την ταυτότητά τους ως εκπαιδευτικοί μετά τον διορισμό τους ως μόνιμοι. Τα σχήματα που χρησιμοποιούν οι ομιλήτριες είναι η εμπειριστική επεξήγηση («Η αλήθεια είναι ότι...») και η ρητορική του επιχειρήματος («... δεν είχε... τη νοοτροπία μόνιμου και αναπληρωτή...») με τα οποία κατασκευάζουν τη γεγονικότητα της διαφορετικής μεταχείρισης αναπληρωτών/ιών και μόνιμων εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη από τους/τις διευθυντές/ιες και τη συνδέουν με θεσμικές διαφορές και διαφορετική κουλτούρα όσον αφορά στα δύο διαφορετικά επαγγελματικά καθεστάτα. Έτσι, μέσω της αναφοράς στις αλλαγές μετά τον διορισμό τους ως μόνιμες εκπαιδευτικοί και κάνοντας αντιπαραβολή με την προηγούμενη επαγγελματική τους κατάσταση, οι ομιλήτριες κατασκευάζουν για τον εαυτό τους παθητική ταυτότητα ως προς τον ρόλο τους στην αλλαγή της σχέσης τους με τον/τη διευθυντή/ια του σχολείου διατυπώνοντας μια διάκριση μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων που αιτιολογείται ως αποτέλεσμα κοινής παραδοχής (categorization/schematization) (Potter & Wetherell, 1987, όπως αναφέρεται στο Edwards & Potter, 1992, σελ. 157). Ωστόσο, στο απόσπασμα 15 η ομιλήτρια χρησιμοποιεί επίσης το σχήμα της ρητορικής επιχειρήματος («Έτσι έχω δει...») και της αντιπαραβολής μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων, αλλά για να καταλήξει στο συμπέρασμα της ίσης μεταχείρισης των ομάδων αυτών. Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι το συμβάν της ίσης μεταχείρισης παρουσιάζεται με συστηματική ασάφεια («...κάνει τα νόμιμα.») και ότι αναφέρεται στη σχέση της συμμετέχουσας με μια συγκεκριμένη διευθύντρια. Έτσι, κατασκευάζει την ταυτότητά της ως παθητική, αλλά και τη γεγονικότητα της ίσης μεταχείρισης με τρόπο που δεν μπορεί να αντικρουστεί, αλλά ταυτόχρονα περιορίζει το συμπέρασμά της με την αναφορά της στη σχέση της με τη συγκεκριμένη διευθύντρια.

Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας της Μετοχιανάκη (2017), σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αντιμετωπίζονται ως προσωρινοί από τους/τις διευθυντές/ιες, στους οποίους η σχολική μονάδα δεν μπορεί να στηριχθεί, ενώ από την άλλη τους αναθέτουν το δυσκολότερο κομμάτι δουλειάς, αυτό το οποίο προτιμούν να μην αναλάβουν οι νόμιμοι. Παρόμοια ευρήματα παρατηρούνται και στην έρευνα της Κωστοπούλου (2020), σύμφωνα με τα οποία οι συμμετέχοντες/ουσες αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως εκπαιδευτικοί «δεύτερης» κατηγορίας σε σχέση με τους μόνιμους συναδέλφους τους ως προς τη συνεργασία τους με τους/τις διευθυντές/ιες. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες/ουσες αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί των δύο παραπάνω ερευνών κάνουν σύγκριση μεταξύ των δύο διαφορετικών επαγγελματικών καθεστώτων χωρίς να έχουν προσωπική εμπειρία από αυτά, επομένως δεν είναι σε θέση να αναφερθούν στις αλλαγές που βίωσαν οι ίδιοι/ιες μετά τον μόνιμο διορισμό τους. Όσον αφορά αυτό το σημείο της παρούσας έρευνας, δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη έρευνα της οποίας οι συμμετέχοντες/ουσες να αναφέρονται στη μετάβασή τους από το επαγγελματικό καθεστώς του/της αναπληρωτή/ιας σε αυτό του/της μόνιμου/ης εκπαιδευτικού και στις αλλαγές που βίωσαν στη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ια.

### 7.3 Συμπεράσματα

Με μια συνολική θεώρηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και σε συνδυασμό με το ερευνητικό ερώτημα «Τι λένε οι αναπληρωτές/ριες εκπαιδευτικοί σχετικά με τη σχέση τους με τον/τη διευθυντή/ρια και πώς τεκμηριώνουν ρητορικά όσα λένε ως λογοδοτήσεις, καθώς μιλούν στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων;» καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί αναφέρουν έλλειψη συνεργασίας από την πλευρά του/της διευθυντή/ιας του σχολείου μέσα από αιτιολογήσεις που κατασκευάζουν ενεργητικό ρόλο του/της διευθυντή/ιας.
2. Ως προς τη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ιας σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην



έρευνα αναφέρουν και καλύτερη αλλά και χειρότερη συμπεριφορά προς αυτούς, σε όλες, όμως, τις περιπτώσεις κατασκευάζουν παθητική ταυτότητα του/της διευθυντή/ιας αναφορικά με τη στάση του/της αυτή.

3. Οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συνδέουν την εργασιακή τους ικανοποίηση με το πόσο καλή είναι η σχέση τους με τον/τη διευθυντή, η οποία αιτιολογείται είτε μέσα από την επιλογή σχολικής μονάδας είτε με την επίδειξη καλύτερης επαγγελματικής συμπεριφοράς από την πλευρά τους. Και στις δύο περιπτώσεις οι συμμετέχοντες/ουσες κατασκευάζουν για τον εαυτό τους ενεργητική ταυτότητα.
4. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα που πλέον είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε βελτίωση αλλά και στη διατήρηση της ίδιας σχέσης με τον/τη διευθυντή του σχολείου. Και στις δύο περιπτώσεις κατασκευάζουν μια παθητική ταυτότητα για τον/τη διευθυντή/ια, καθώς αποδίδουν τις αλλαγές ή την απουσία αυτών στη σχέση τους σε εξωτερικούς παράγοντες.

#### 7.4 Περιορισμοί

Η παρούσα εργασία, αν και διενεργήθηκε μέσα στα πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου που εστιάζει σε νατουραλιστικές συνομιλίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, περιορίστηκε στο μικρο-επίπεδο της συνέντευξης μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων/ουσών. Επομένως, τα ευρήματα προέρχονται από τοπικές συνομιλίες μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενων έξω από το κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται οι ομιλητές και μέσα από το οποίο διαμορφώθηκαν οι λογοδοτήσεις τους (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα δεν καταφέρνει να αναλύσει τα ευρήματα με βάση το μακρο-επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος και των θεσμικών και κοινωνικών σχέσεων μεταξύ αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών και διευθυντών/ιών.

Όσον αφορά στους συμμετέχοντες/ουσες, η επιλογή τους έγινε με βάση την ποικιλία ως προς τον τόπο καταγωγής και την ειδικότητα με την οποία εργάζονται ως αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί, ωστόσο είναι άτομα που προέρχονται από το στενό περιβάλλον της ερευνήτριας. Το γεγονός αυτό συνιστά περιορισμό ως προς την

ευρύτητα του δείγματος των ευρυμάτων, εφόσον δεν υπήρξε δυνατότητα πρόσβασης σε άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες.

Όσον αφορά στη διενέργεια της έρευνας, η διεξαγωγή μιας συνέντευξης δεν οδηγεί πάντα στα αναμενόμενα αποτελέσματα. Έτσι και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας παρατήρησα μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ότι δεν γινόταν άμεση αναφορά από όλους τους/τις ομιλητές/ιες στην κατηγορία των αναπληρωτών/ιών με αποτέλεσμα τα αποσπάσματα προς ανάλυση να μην προέρχονται από το σύνολο των 10 συμμετεχόντων/ουσών. Επομένως, αν και δεν περιορίστηκε η ποσότητα των δεδομένων προς ανάλυση περιορίστηκε ο πραγματικός αριθμός των συνεντευξιαζομένων από τους οποίους προέκυψαν τα δεδομένα αυτά.

### **7.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα και πρακτική εφαρμογή**

Η σχέση διευθυντή/ιας του σχολείου και αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών τέθηκε στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας και μελετήθηκε σε επίπεδο δικαιολογήσεων της αξιολόγησης της σχέσης αυτής και μέσα από τις ενεργητικές ή παθητικές κατασκευές των δύο αυτών κατηγοριών και του ρόλου τους μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων/ουσών που επιβάλλει η διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας και των περιορισμό σχετικά με τον τελικό αριθμό αποσπασμάτων που αξιοποιήθηκαν τελικά, όπως προαναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, θα ήταν χρήσιμη η διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας που θα εστίαζε στις ίδιες πτυχές της σχέσης διευθυντή/ιας του σχολείου και αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, αλλά που θα επέτρεπε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων/ουσών.

Ένα άλλο σημείο της παρούσας έρευνας το οποίο ξεχώρισε μέσα από τις λογοδοτήσεις των ομιλητών/ιών είναι αυτό της διαφορετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/ιών απέναντι στην κατηγορία των αναπληρωτών/ιών και σε αυτή των μόνιμων εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από τον τρόπο κατασκευής και αξιολόγησης της συμπεριφοράς αυτής, οι συμμετέχοντες/ουσες φαίνεται να κάνουν διάκριση μεταξύ των δύο επαγγελματικών ομάδων μέσα από τις λογοδοτήσεις τους. Ειδικά, όμως, αυτή η έρευνα κάνει αναφορά στην κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας από εκπαιδευτικούς που πέρασαν από το ένα επαγγελματικό καθεστώς στο άλλο, επομένως συγκρίνουν και αξιολογούν τις δυο διαφορετικές καταστάσεις εκ των έσω

και όχι ως εξωτερικοί παρατηρητές. Για αυτόν τον λόγο θα ήταν χρήσιμη περαιτέρω έρευνα που να αφορά αυτή τη μερίδα εκπαιδευτικών, εφόσον πλέον γίνονται συστηματικά μόνιμοι διορισμοί που επιτρέπουν σε μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών να βιώσουν αυτή την επαγγελματική αλλαγή.

Τέλος, και επιστρέφοντας στη σχέση διευθυντή/ιας του σχολείου και αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών, στο επίκεντρο της σχέσης αυτής τέθηκε η σπουδαιότητα της παρεχόμενης ή μη στήριξης και καθοδήγησης προς τους/τις νεοεισερχόμενους/ες αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό η παρούσα έρευνα φαίνεται να συνδέεται με την έρευνα της Κωστοπούλου (*Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη, 2020*) σχετικά με τις απόψεις αναπληρωτών/ιών εκπαιδευτικών για τον θεσμό του μέντορα, μέσα από τον οποίο το ΥΠΕΠΘ φιλοδοξεί να αντιμετωπίσει προβλήματα που προκύπτουν από την ανάγκη των νέων εκπαιδευτικών για στήριξη και καθοδήγηση. Ίσως, λοιπόν, η σχετική έρευνα να πρέπει να στραφεί στην αποτελεσματικότητα ή μη της μεντορείας και υπό ποιες προϋποθέσεις επιτυγχάνεται αυτή, καθώς τη θέση του μέντορα αναλαμβάνει κάποιο πρόσωπο που επιφορτίζεται τον ρόλο του υποστηρικτή και του καθοδηγητή, σε αντίθεση με το πρόσωπο του/της διευθυντή/ιας, που επιφορτίζεται με περισσότερες και διαφορετικής φύσεως αρμοδιότητες.

Η τελευταία πρόταση για έρευνα που παρουσιάζεται στην προηγούμενη παράγραφο δίνει το έναυσμα και για πιθανή πρακτική εφαρμογή της παρούσας έρευνας στην καλύτερη οργάνωση και στελέχωσης του θεσμού της μεντορείας. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν αναφέρει απλά θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις της συμπεριφοράς του/της διευθυντή/ιας του σχολείου προς τους/τις αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικούς σε διάφορες εκφάνσεις της επαγγελματικής ζωής στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά αποτυπώνει τον τρόπο με τον οποίο οι αναπληρωτές/ιες εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν τη συμπεριφορά αυτή ως κοινωνική πραγματικότητα, σκιαγραφώντας ταυτόχρονα τη συμπεριφορά την οποία θα αξιολογούσαν πιθανόν ως επιθυμητή.

## ΕΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*, 9(3), 340-358.
- Bigge, E. F., & Sarpkaya, P. Y. (2015). Teachers' views about the course supervision of primary school principals. *The Anthropologist*, 19(1), 193-204.
- Bilmes, J. (1993). Ethnomethodology, culture and implicature: Towards an empirical pragmatics. *Pragmatics*, 3, 387-409.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Buttny, R. (2015). Accounting research. *The International Encyclopedia of Communication*.
- Buttny, R., & Morris, G. H. (2001). Accounting. In W. P. Robinson & H. Giles (eds.), *The new handbook of language and social psychology*. New York, NY: John Wiley, pp. 285–301.
- Chemers, M. M. (2001). Leadership effectiveness: An integrative review. *Blackwell handbook of social psychology: Group processes*, 376-399.
- Coverdill, J. E., & Oulevey, P. (2007). Getting contingent work: Insights into on-call work, matching processes, and staffing technology from a study of substitute teachers. *The Sociological Quarterly*, 48(3), 533-557.
- Denscombe, M. (2012). *Research proposals: A practical guide: A practical guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. E. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. E. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 1–28). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dickerson, P. (2021). *Κοινωνική Ψυχολογία: Παραδοσιακές και κριτικές προσεγγίσεις* (Τ. Μιχαλά, Μετ.). Αθήνα: Κριτική.
- Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?*. A&C Black.

- Facchin, T. A. (2016). *How is the professionalism of supply teachers constructed in contemporary times?* (Doctoral dissertation). Manchester Metropolitan University.
- Firth, A. (1995). Talking for a change: Commodity negotiations by telephone. In A. Firth (Ed.), *The discourse of negotiation* (pp. 183-222). New York: Pergamon.
- Genc, S. Z. (2008). An evaluation of teachers' views of primary school principals' practice of democratic values. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 36(4), 483-492.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of personality and social psychology*, 26(2), 309.
- Gershenson, S. (2012). How do substitute teachers substitute? An empirical study of substitute-teacher labor supply. *Economics of Education Review*, 31(4), 410-430.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091-1123.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία* (Ε. Βασιλικός, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Howitt, D. (2019). *Introduction to qualitative research methods in psychology: Putting theory into practice*. Pearson UK.
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85, 751–765.
- Kip, Ş. Y., & Gündüz, H. B. (2014). Teachers' views on school principals' leadership initiatives in complex systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 306-312.
- Leslie, J. B., & Van Velsor, E. (1996). *A look at derailment today*. Greensboro, NC: Centre for Creative Leadership.

- Mishler, E. G., (1996). *Συνέντευξη έρευνας: Νοηματικό πλαίσιο και αφήγημα* (N. Ρώντα, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Potter, J., & Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά* (Ε. Αυγήτα, Α. Τσονίδης, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robinson, W.P. (1998). Language and social psychology: Opportunities and significance. *Journal of Language and Social Psychology*, 17, 276-301.
- Scott, M.L. (1993). Foreword. In R. Buttny (Ed.), *Social accountability in communication* (pp. ix-x). London: Sage.
- Scott, M. B., & Lyman, S. M. (1968). Accounts. *American sociological review*, 46-62.
- Semin, G. R., & Manstead, A. S. R. (1983). *The accountability of conduct: A social psychological analysis*. London: Academic Press.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Tajasom, A., & Ahmad, Z. A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*.
- Uusiautti, S., Pietila, J., & Maatta, K. (2014). Substitute teachers' narratives of professional development. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 14(4), 254-264.
- Weems, L. (2003). Representations of substitute teachers and the paradoxes of professionalism. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 254-265.
- Willig, C. (2013). *EBOOK: introducing qualitative research in psychology*. McGraw-hill education (UK).
- Willig, C., & Rogers, W. S. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. Sage.

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

---

- Ανδρέου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. *Ενημέρωση*, 87, 5-23.
- Γκότοβος, Ε. Α. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο: Α. Ε. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, 4η έκδοση. (105-116). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόφη, Β. (2016). Ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των αναπληρωτών δασκάλων (ΠΕ 70) σε επίπεδο διδακτικής(μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Κιρκιγιάννη, Φ. Π. (2011). Ο Αποτελεσματικός Διευθυντής του Σχολείου. *Τα Εκπαιδευτικά*, 99-100, 96-113.
- Κωστοπούλου, Ό. (2020). Ο θεσμός του μέντορα: απόψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με προϋπηρεσία 0-5 έτη (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μάλλιου, Μ. (2017). Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στον λόγο των εκπαιδευτικών (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Μετοχιανάκη, Μ. (2017). Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μιχοπούλου, Σ. (2018). Οι απόψεις των νεοεισερχόμενων στο σχολείο αναπληρωτών εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή και του οργανωτικού κλίματος της σχολικής μονάδας στη μεντορική υποστήριξη και καθοδήγησή τους (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μποζατζής, Ν., & Δραγώνα, Θ. (2011). *Κοινωνική Ψυχολογία: Η στρόφη στον λόγο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαλόη, Ε. (2012). Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων – Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 167-182).

Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Πιρίτζαους, Κ. (2019). Η κατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας στον λόγο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών σχετικά με την εργασιακή ανασφάλεια (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πτωχοπούλου, Α. Α. (2019). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το μέλλον των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: η περίπτωση της Μαγνησίας (Master's thesis) (μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σαΐτη, Ε., Γκούμας, Ε., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), Τα Πρακτικά του 4 ου Συνεδρίου: «*Νέος Παιδαγωγός*», Αθήνα 1 και 2 Απριλίου 2017 (σελ. 436-445). Αθήνα. ISBN: 978-618-82301-2-5 (e-book/pdf).

## NOMOI

Νόμος 1566/1985, (ΦΕΚ Α' 167/30.9.1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2525/1997, (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Νόμος 2725/1999, (ΦΕΚ Α' 121/17.6.1999). Ερασιτεχνικός και επαγγελματικός αθλητισμός και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3801/2009, (ΦΕΚ Α-163/4/9/2009). Ρυθμίσεις θεμάτων προσωπικού με σύμβαση εργασίας ιδιωτικού αορίστου χρόνου και άλλες διατάξεις οργάνωσης και λειτουργίας της Δημόσιας Διοίκησης.



Νόμος 4327/2015, (ΦΕΚ Α' 50/14/5/2015). Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 4589/2019, (ΦΕΚ/Α/29-1-2019). Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.

## ΠΡΟΕΔΡΙΚΑ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Προεδρικό Διάταγμα 410/1988, (ΦΕΚ 191/Α/30-8-1988). *«Κωδικοποίηση σε ενιαίο κείμενο των διατάξεων της κείμενης νομοθεσίας, που αφορούν το προσωπικό με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου του Δημοσίου, των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης και των λοιπών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου».*

## ΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

<http://edu.klimaka.gr/nomothesia/kathkontologio/542-nomothesia-kathikontologio-dieyuhntes-ypodieyuhntes.html>



Ενημερωτική επιστολή προς συμμετέχοντες και συμμετέχουσες

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ-  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευθαλία Κωνσταντινίδου – Επίκουρη καθηγήτρια,  
ΠΔΜ**

Αγαπητοί/ές συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στο πλαίσιο της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «**Οι λογοδοτήσεις για τη σχέση με τον/την διευθυντή/-τρια του σχολείου στον λόγο των αναπληρωτών/-τριών εκπαιδευτικών**». Η έρευνα αυτή πραγματεύεται τη σχέση των αναπληρωτών/ριών εκπαιδευτικών με τους/τις διευθυντές/ριες του σχολείου, όπως αυτές σκιαγραφούνται μέσα από τον λόγο τους γύρω από τις εμπειρίες τους. Έχοντας υπηρετήσει με το καθεστώς αυτό, η περιγραφή των εμπειριών σας μπαίνει στο επίκεντρο αυτής της εργασίας.

Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα τόσο για τους/τις συμμετέχοντες/ουσες, όσο και για τα υπόλοιπα πρόσωπα που εμπλέκονται στις λογοδοτήσεις τους. Μπορείτε να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της, ενώ θα έχετε πρόσβαση στα αποτελέσματα της έρευνας οποιαδήποτε στιγμή.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας,

Ελευθερία Κεχαγιά

## Σχέδιο ημιδομημένης συνέντευξης

### Ενότητα 1 - Προσωπικές πληροφορίες

1. α) Σε ποια ηλικία ξεκινήσατε να εργάζεστε ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός;  
β) Πόσα χρόνια εργάζεστε/εργαστήκατε ως αναπληρωτής εκπαιδευτικός;  
γ) Σε πόσα σχολεία έχετε υπηρετήσει ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός και για πόσο χρονικό διάστημα στο καθένα;
2. α) Ποια είναι η ειδικότητά σας;  
β) Έχετε επιπλέον σπουδές; Θα επιδιώξετε/ Επιδιώξατε επιπλέον σπουδές με στόχο να εργαστείτε ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός ή/και να πετύχετε μόνιμο διορισμό;
3. α) Ήταν συνειδητή η επιλογή σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του/της αναπληρωτή/ριας εκπαιδευτικού;  
β) Πώς θα χαρακτηρίζατε αυτή σας την επιλογή σήμερα;

### Ενότητα 2 – Συνθήκες τοποθέτησης

1. α) Έχετε αναγκαστεί να αναλάβετε υπηρεσία πολύ σύντομα αμέσως μετά την πρόσληψή σας ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός;  
β) Ποια πρακτικά ή/και προσωπικά προβλήματα έπρεπε να αντιμετωπίσετε;  
γ) Ποια ήταν η στάση του/της διευθυντή/ριας; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια περιστατικά;
2. α) Έχετε προσληφθεί ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός σε απομακρυσμένες/δυσπρόσιτες περιοχές;  
β) Πώς βιώσατε τη συγκεκριμένη εμπειρία;  
γ) Πώς επηρέασε την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίσατε η στάση του/της διευθυντή/ριας του σχολείου;

### Ενότητα 3 – Συνθήκες εργασίας

1. α) Ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός αντιμετωπίσατε ποτέ δυσκολίες σχετικά με την κατανομή των μαθημάτων; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια περιστατικά; Ποια ήταν η στάση του/της διευθυντή/ριας;

2. β) Ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός αντιμετωπίσατε ποτέ δυσκολίες σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια περιστατικά; Ποια ήταν η στάση του/της διευθυντή/ριας;  
γ) Ως αναπληρωτής/ρια εκπαιδευτικός χρειαστήκατε καθοδήγηση/υποστήριξη στο διδακτικό σας έργο; Μπορείτε να αναφέρετε κάποια περιστατικά; Ποια ήταν η στάση του/της διευθυντή/ριας;

**Ενότητα 4 – (για συμμετέχοντες/ουσες που έχουν διοριστεί ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί κατά τη διενέργεια της συνέντευξης)**

1. Έχετε δει αλλαγές στις επαγγελματικές σας συνθήκες μετά τη μονιμοποίησή σας;
2. Έχετε δει αλλαγές στη στάση του/της διευθυντή/ριας απέναντί σας μετά τη μονιμοποίησή σας;

**Ενότητα 5 – Συναισθήματα/Στάσεις συμμετεχόντων/ουσών για τη σχέση τους με τον/την διευθυντή/ρια**

1. α) Ξεχωρίζετε κάποιον/α από τους/τις διευθυντές/ριες που συνεργαστήκατε θετικά; Που αποδίδετε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά;  
β) Ξεχωρίζετε κάποιον/α από τους/τις διευθυντές/ριες που συνεργαστήκατε αρνητικά; Που αποδίδετε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά;
2. Σε γενικές γραμμές θεωρείτε ότι ο βαθμός εργασιακής ικανοποίησης επηρεάζεται από τη σχέση σας με τον/την διευθυντή/ρια του σχολείου;
3. Θα θέλατε να προσθέσετε κάποια εμπειρία σας που θεωρείτε σημαντική για την έρευνα;

(απενεργοποίηση μαγνητοφώνου, ευχαριστίες για τη συμμετοχή)

