ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στον λόγο των εκπαιδευτικών

της

Μαρίνας Μάλλιου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ

Εξεταστές:

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

Φλώρινα, Οκτώβριος 2017

Ευχαριστίες

Με την παρούσα διατριβή ολοκληρώνεται το στάδιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική Ηγεσία» του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα. Κωνσταντινίδου Θάλεια, Επίκουρη καθηγήτρια «Κοινωνικής Ψυχολογίας», στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, για την επιστημονική καθοδήγηση και την ηθική συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια της μεταπτυχιακής εργασίας, η οποία…

Με βοήθησε να ξεπεράσω τη γυάλινη οροφή….

Να γνωρίσω νέα ερευνητικά μονοπάτια…

Ήταν πάντα εκεί…

Παράλληλα, επιθυμώ να ευχαριστήσω θερμά την κ. Εύη Παπαλόη, Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ, τον Αναπληρωτή Καθηγητή, κ. Γεώργιο Ιορδανίδη, για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Σε μια πράξη αναγνώρισης της συνεισφοράς τους στην περάτωση της διπλωματικής εργασίας, θέλω να ευχαριστήσω τους εκπαιδευτικούς που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύζυγό μου Μάρκο, για τη συνεχή ενθάρρυνση, στα παιδιά μου Αριστείδη και Ευαγγελία για την κατανόηση, υπομονή και τις αδερφές μου Αγγελική και Γεωργία για τη συμπαράσταση καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών σπουδών.

Πνευματικά Δικαιώματα

Copyright © Μαρίνα Μάλλιου, 2017.
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

Ονοματεπώνυμο: Μαρίνα Μάλλιου

Α.Ε.Μ.: 521

Ηλεκτρονική διεύθυνση: marinaarmalliou@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών δημοτικών σχολείων στο λόγο των εκπαιδευτικών και διευθυντών

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.

Η δηλούσα

Ημερομηνία: …/ 10/2017

Μαρίνα Μάλλιου

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες 2

Πνευματικά Δικαιώματα 3

Υπεύθυνη Δήλωση 4

Περίληψη 8

ABSTRACT 9

Εισαγωγή 10

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ 15

Κεφάλαιο 1: Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία 15

1.1 Περίληψη 15

1.2 Η στροφή στο λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία 15

1.3 Οι έννοιες της «λειτουργίας», , της «κατασκευής» ,της «μεταβλητότητας» στην Ανάλυση Λόγου 18

1.4 Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter 20

Κεφάλαιο 2: Η ταυτότητα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου 23

2.1 Περίληψη 23

2.2 Η ταυτότητα ως λόγος στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και τις Οργανωσιακές Σπουδές 23

2.3 Ταυτότητα και λογοδοτήσεις: Η ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας 28

Κεφάλαιο 3: Η ταυτότητα του διευθυντή του ελληνικού δημοτικού σχολείου 30

3.1 Περίληψη 30

3.2 Το ακαδημαϊκό πλαίσιο ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή 30

3.3 Το επίσημο θεσμικό πλαίσιο ως πεδίο προσδιορισμού της ταυτότητας του διευθυντή 32

3.4 Ο χαρακτήρας και η οργάνωση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας ως πεδίο προσδιορισμού της ταυτότητας του διευθυντή 35

3.5 Το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή: Στόχος και ερωτήματα της έρευνας 36

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 38

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία 38

4.1 Περίληψη 38

4.2. Συλλογή δεδομένων : Διαδικασία και τεχνικές/εργαλεία συλλογής δεδομένων 38

4.3 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων 40

4.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων 43

Κεφάλαιο 5 : Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας 47

5.1 Περίληψη 47

5.2 Ο διευθυντής ως δημόσιος υπάλληλος-διαχειριστής-διεκπεραιωτής 48

5.3 Ο διευθυντής ως δικαστής 53

5.4 Ο διευθυντής ως εκφραστής του κατεστημένου 58

5.5 Ο Διευθυντής ως καθοδηγητής-μέντορας 63

5.6 Η κατασκευή του διευθυντή/της διευθύντριας ως μητέρα-πατέρας 66

5.7 Ο Διευθυντής ως συντονιστής 74

5.8 Ο Διευθυντής ως χαρισματικός ηγέτης-ήρωας 78

6.9 Διαπιστώσεις -Συμπεράσματα 83

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση 90

7.1 Περίληψη 90

7.2 Συζήτηση επί των ευρημάτων 90

7.3 Αντί επιλόγου 96

Προτάσεις –Επέκταση της ανάλυσης 97

Βιβλιογραφικές αναφορές 98

Ελληνόγλωσσες 98

Ξενόγλωσσες 100

Πηγές 109

Νόμοι 110

Προεδρικά Διατάγματα 110

Υπουργικές Αποφάσεις 111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 112

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών 113

Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες 115

ΣΧΕΔΙΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ/ΑΣ 116

Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής 121

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία, προκειμένου να μελετήσει την ταυτότητα των διευθυντών/τριών, αντλεί θεωρητικά και μεθοδολογικά από το πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και των Οργανωσιακών Σπουδών με παρόμοιο προσανατολισμό. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει το ενδιαφέρον της στις ταυτότητες του/της διευθυντή/τριας, όπως αναδεικνύονται καθώς εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου μιλούν για την καθημερινή εμπειρία τους μαζί του/της.

Μέσα από την ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο συνεντεύξεων, η ταυτότητα των διευθυντών/ντριών περιγράφεται και ερμηνεύεται ως κοινωνική κατασκευή, όχι ενοποιημένη και απόλυτη, αλλά πολλαπλή, μεταβλητή, διαρκώς εξελισσόμενη, κατακερματισμένη και αντιφατική, αναδεικνύοντας τη στενή σχέση μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού.

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ποιοτικών ερευνών που σχετίζονται με την κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών σχολείων. Επιπλέον, φαίνεται ότι η σχετική έρευνα εστιάζει στην ταυτότητα των διευθυντών όπως κατασκευάζεται από τους ίδιους και όχι από τους εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του/της διευθυντή/τριας στο λόγο των εκπαιδευτικών είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της ομάδας, μέσω της ανάπτυξης της ενημερότητας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών, με στόχο τη διεξοδική κατανόηση του πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται στον εργασιακό χώρο ως χώρο αλληλεπίδρασης, ώστε οι καθημερινοί συμμετέχοντες να χτίσουν νοήματα και να κάνουν πράγματα.

Λέξεις-κλειδιά: κατασκευή ταυτότητας, διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

ABSTRACT

This dissertation, theoretically and methodologically drawing on Discursive Social Psychology and Organization Studies with a similar orientation for studying identity, is focused on principals' identities as they emerge while teachers in primary education talk about their everyday experiences working with them.

Through the analysis of teachers' discourse in interviews, principals' identities are described and interpreted as socially constructed, not as unitary and rigid, but as multiple, variable, continuously changing, as well as fragmented and contradictory, pointing to the close relationship between personal and professional selves.

Reviewing the Greek literature revealed the scarcity of qualitative research concerning the study of the construction of principals' identities. In addition, it seems that relevant research is focused on the principals' identities as they are constructed by themselves and not by the teachers. Studying the construction of principals' identities in teachers' discourse is important, not only from a theoretical but also from a practical point of view. Its practical contribution may concern strengthening effectiveness in teamwork, through raising awareness in the context of teacher and principal education, aiming at a thorough understanding of how language is used in the workplace as interaction space, so as to everyday participants make sense and do things.

Keywords : identity construction, principals, teachers, Discursive Social Psychology

Εισαγωγή

Αφήνοντας πίσω τον 20ο αιώνα, ο οποίος θεωρείται ως ο αιώνας της εξέλιξης αλλά και του τέλους της βιομηχανικής κοινωνίας της μεταπολεμικής περιόδου, ο 21ος σηματοδοτεί μια καινούργια εποχή, κατά την οποία διαμορφώνεται μια νέα μορφή οικονομικής και κοινωνικής οργάνωσης. Η οργάνωση αυτή σχετίζεται άμεσα με το πέρασμα από τις βιομηχανικές κοινωνίες στις μεταβιομηχανικές (Bonefeld & Holloway, 1991) και τις αλλαγές που εκτυλίσσονται όσον αφορά τις βασικές αξίες, την κοινωνική και πολιτική δομή καθώς και τους βασικούς θεσμούς. Η εισαγωγή της νέας τεχνολογίας στην παραγωγή και η παγκοσμιοποίηση αποτελούν τα κυριότερα στοιχεία που καθορίζουν το νέο πλαίσιο οργάνωσης, λειτουργίας και διοίκησης. Η νέα πραγματικότητα που προκύπτει από το νέο μοντέλο τεχνολογίας, παραγωγής και εργασίας οδηγεί στη μετα-εποχή και διαμορφώνει μια νέα διάσταση στη σχέση ανθρώπου και εργασίας, γνώσης και πληροφορίας (Touraine, 1971) και μια άλλη προσέγγιση στην επικοινωνία οδηγώντας σε ταχύτατες οργανωτικές και παραγωγικές αλλαγές (Δασκαλάκης, 2014).

Στα πλαίσια αυτής της προβληματικής, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση των δημοσιεύσεων σχετικά με την ηγεσία στους οργανισμούς σε όλο τον κόσμο, στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα, ψάχνοντας τρόπους που θα διασφαλίσουν την επιβίωσή τους σ' αυτό το ταχύτατα μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον μιας παγκοσμιοποιημένης οικονομίας.

Οι οργανωτικές και παραγωγικές αλλαγές επηρεάζουν άμεσα τη διαμόρφωση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, και επιτάσσουν την ευελιξία και προσαρμοστικότητά του στις απαιτήσεις των νέων αναγκών συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με θεωρητικούς της οργανωτικής και διοικητικής επιστήμης (Πασιαρδής, 2004· Σαΐτης, 2008 · Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, παρά το γεγονός ότι είναι ο κατώτερος στην ελληνική εκπαιδευτική διοικητική ιεραρχία, είναι καθοριστικός, καθώς καλείται να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις και τις προσδοκίες.

Οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το μοντέλο του διευθυντή- γραφειοκράτη της φορντικής περιόδου (Bonefeld & Holloway, 1991) έχει χρεοκοπήσει. Η μεταφορντική εποχή καλεί τον διευθυντή να αντιμετωπίσει νέους τύπους ευθυνών, ρόλων και αρμοδιοτήτων. Η πρόσφατη βιβλιογραφία σε θέματα ηγεσίας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς κάνει λόγο για την ανάγκη περισσότερων και καταλληλότερων γνώσεων και ικανοτήτων των διευθυντών (Mintzberg, 2009), γιατί μόνο έτσι θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σ' αυτό το δυναμικό πλαίσιο των αυξανόμενων απαιτήσεων της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, καθώς και των υψηλών επιπέδων ευθύνης και λογοδοσίας (Jones, 2008).

Η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000) και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού-διευθυντή τίθεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των συζητήσεων των ερευνητών των Οργανωσιακών Σπουδών, σε μια εποχή κατά την οποία η μέτρηση της απόδοσης και η ευθύνη των διευθυντικών στελεχών βρίσκονται στην πρώτη γραμμή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες και στην Ελλάδα. Σε σχέση με τη θεωρία για την ταυτότητα, πρόσφατες έρευνες έχουν ως αντικείμενο μελέτης την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Beauchamp & Thomas, 2009˙Day & Kington,2008 ˙ Φρυδάκη, 2015), ενώ, όσον αφορά την έρευνα για την ταυτότητα του διευθυντή στο πεδίο έρευνας της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η έρευνα έχει επικεντρωθεί μόνο στη μελέτη του λόγου των ίδιων των διευθυντών, θεωρώντας ότι η έννοια της ταυτότητας συμπίπτει με την ταυτότητα του ατόμου που την υλοποιεί ως θεσμικό ρόλο (Crow, Day & Møller, 2016).

Η μελέτη της ταυτότητας του διευθυντή (Beauchamp & Thomas, 2009) κρίνεται εξαιρετικά σημαντική, για την βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσδιορίσουν τον εαυτό τους και τον εαυτό των άλλων μέσα στο σχολικό οργανισμό και τον ρόλο τους στο πολύπλοκο σύστημα των αλλαγών και των μεταβολών στη σημερινή εποχή.

Τις τελευταίες δεκαετίες μάλιστα, παρατηρείται ένας ολοένα αυξανόμενος αριθμός μελετών, που εστιάζουν στην κοινωνική κατασκευή ταυτοτήτων σε συνομιλίες, κείμενα ή γενικότερα περιστάσεις λόγου κάθε τύπου (Μποζατζής, 2011˙ Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988 ˙ Parker, 1989 ˙ Hollway, 1989 ˙Potter & Wetherell, 2009). Αυτές οι μελέτες εντάσσονται στο ευρύτερο

επιστημολογικό ρεύμα του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (Burr, 1995 ·Gergen, 1985) και στο ρεύμα της «στροφής στο λόγο» στην Κοινωνική Ψυχολογία (Edwards & Potter, 1992 ·Wetherell, 1998 ·Wetherell & Potter, 1992·Wetherell & Edley,1998 ·Wetherell & Potter, 1988).

Αντλώντας από το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της μελέτης της ταυτότητας στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου και των Οργανωσιακών Σπουδών με παρόμοιο προσανατολισμό, η παρούσα εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της στις ταυτότητες του/της διευθυντή/ριας όπως αναδεικνύονται καθώς οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου μιλούν για την καθημερινή εμπειρία τους μαζί του/της, περιγράφουν, ορίζουν, επεξηγούν τη δράση και λογοδοτούν για αυτή. Το ενδιαφέρον για την εμπειρία των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τον διευθυντή ή τη διευθύντρια του σχολείου, προέρχεται από την έμφαση που δίνει η νεότερη Κοινωνική Ψυχολογία των Οργανισμών στον καθοριστικό ρόλο που παίζει στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού ο τρόπος με τον οποίο κατανοούν όλοι οι εμπλεκόμενοι τη συμπεριφορά τους μέσα στον οργανισμό αυτό (Meindl, Ehrlich & Dukerich, 1985).

Παρά το μεγάλο εύρος θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων της έννοιας της ταυτότητας σε διάφορα επιστημονικά πεδία με κυρίαρχο αυτό της Κοινωνικής Ψυχολογίας, σχετικά περιορισμένη ή και ανύπαρκτη στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία είναι η έρευνα που αφορά τη μελέτη της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών δημοτικού σχολείου, όπως αναδεικνύεται στον λόγο των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα ποιοτική έρευνα, υιοθετώντας την προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, επιχειρεί να συμβάλει στο κενό αυτό, καθώς σχεδιάστηκε με σκοπό να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες διαχειρίζονται και κατασκευάζουν μέσα από τον λόγο τους, καθώς μιλούν για την καθημερινή εμπειρία τους με την ερευνήτρια, τις ταυτότητες των διευθυντών/ντριών τους, οικοδομώντας διαφορετικές εκδοχές και ποιες είναι οι συνέπειες αυτών των κατασκευών στα εκάστοτε πλαίσια λόγου (Potter & Wetherell, 2009).

Η σημασία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει υλικό για αναστοχασμό στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές και μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επίγνωσης, όχι μόνο με στόχο την

αποτελεσματικότητα, αλλά κατανοώντας το «τι» το «πώς» και το «γιατί» (Blackmore, 2011) στην ανάπτυξη επινόησης εναλλακτικών πρακτικών, δηλαδή στην ανάπτυξη ενός στοχαζόμενου επαγγελματία - reflective practitioner (Schön,1984)

Η εργασία περιλαμβάνει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της συγκριμένης ερευνητικής μελέτης, όσο και τις πληροφορίες που αφορούν τον μεθοδολογικό της σχεδιασμό και την υλοποίησή της.

Συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός και κατ' επέκταση η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου διαμόρφωσε μια διαφορετική αντίληψη για τη σχέση της γλώσσας με την πραγματικότητα. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα βασικά ρεύματα με προσανατολισμό στην Ανάλυση Λόγου, με εστίαση στην παρουσίαση των βασικών αρχών της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση και επεξήγηση βασικών εννοιών για τη γλώσσα των Potter και Wetherell (2009) και το μοντέλο λογοδράσης των Edwards και Potter (1992), Εξηγείται επίσης η σημασία τους στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, γίνεται εκτενής μελέτη στη θεωρητική προσέγγιση της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου αναφορικά με την ταυτότητα. Αρχικά παρουσιάζεται η προσέγγιση της ταυτότητας ως λόγος στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και τις Οργανωσιακές Σπουδές, και στη συνέχεια αναφέρεται στην ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας στα πλαίσια συνομιλιακών ακολουθιών.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των πεδίων ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Προσδιορίζονται ως πεδία ορισμού της ταυτότητας το ακαδημαϊκό πλαίσιο, το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, ο χαρακτήρας και η οργάνωση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και η καθημερινή εμπειρία. Στη συνέχεια αναφέρεται ο στόχος και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας.

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

στη στρατηγική και τις μεθόδους ανάλυσής τους. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και επισημαίνονται οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

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

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

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

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1: Λόγος και Κοινωνική Ψυχολογία

1.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός και κατ' επέκταση η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου διαμόρφωσε μια διαφορετική αντίληψη για τη γλώσσα σε σχέση με την πραγματικότητα. Στη συνέχεια, γίνεται μια σύντομη αναφορά στα βασικά ρεύματα με προσανατολισμό την Ανάλυση Λόγου, με εστίαση στην παρουσίαση των βασικών αρχών της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου. Ακολουθεί η παρουσίαση και επεξήγηση βασικών εννοιών για τη γλώσσα των Potter και Wetherell (2009) και το μοντέλο λογοδράσης των Edwards και Potter (1992). Εξηγείται επίσης η σημασία τους στην παρούσα μεταπτυχιακή έρευνα.

1.2 Η στροφή στο λόγο στην Κοινωνική Ψυχολογία

Η εργασία αντλεί το θεωρητικό και μεθοδολογικό της προσανατολισμό από την Κοινωνική Ψυχολογία με θέμα μελέτης τον λόγο. Από τη δεκαετία του 1970, σημαντικές εξελίξεις στον χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών αμφισβητούν τις γενικές παραδοχές του γνωστικισμού και της θετικιστικής εμπειριστικής έρευνας και ασκούν κριτική στην απλή αναπαραστασιακή αντίληψη για τη γλώσσα σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011).

Η στροφή στην ανάλυση του λόγου, άρχισε να συγκροτείται στη δεκαετία του 1980 και αποτελεί έκφραση και μέρος ευρύτερων διεργασιών που συχνά περιγράφονται ως Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία. Σε αυτή τη στροφή και στην επακόλουθη ανάπτυξη και διάδοση των θεωριών του λόγου συνέβαλαν αποφασιστικά σημαντικές εξελίξεις και αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτισμικό, πολιτικό και επιστημονικό-θεωρητικό

επίπεδο, όπως για παράδειγμα η συρρίκνωση του κράτους πρόνοιας, η ανάπτυξη σημαντικών κοινωνικών κινημάτων, η αμφισβήτηση του επιστημονικού παραδείγματος του δομισμού και η μετα-δομιστική κριτική των κλειστών και συγκεντρωτικών δομών, διάφορες κ.ά. Η Ανάλυση Λόγου αποτελεί ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων στη μελέτη της γλώσσας, οι οποίες αντλούν από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, έχουν διαφορετικές επιστημολογικές παραδοχές και διαφορετικές αναλυτικές πρακτικές. Ας σημειωθεί ότι και ο ίδιος ο ορισμός του λόγου αποτελεί σημείο τριβής και συνεχόμενων θεωρητικών αντιπαραθέσεων.

Βασικές πηγές απ' όπου επηρεάστηκε η Ανάλυση Λόγου στην Κοινωνική Ψυχολογία είναι οι θεωρίες των λεκτικών πράξεων με κύριο εκφραστή τον Austin (1957), της εθνομεθοδολογίας και της σημειολογίας, με κύριους εκφραστές τους Saussure και Barthes (Μποζατζής & Δραγώνα,2011).

Οι διάφορες εκφάνσεις της Ανάλυσης Λόγου αντλούν θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, ο οποίος εστιάζει στις μορφές ζωής και στις δραστηριότητες οι οποίες συγκροτούν το επίπεδο του κοινωνικού (Wetherell, 2005). Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός βασίζεται στην παραδοχή ότι η πραγματικότητα και η ανθρώπινη εμπειρία είναι κοινωνικά κατασκευασμένες (Μποζατζής & Δραγώνα, 2011). Η γλώσσα είναι πεδίο που οικοδομείται, και μαζί της και η κοινωνική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές στρέφονται στο λόγο, για να αναδείξουν τις κοινωνικές δράσεις.

Οι περισσότεροι ερευνητές στο χώρο αυτό υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δύο στρατόπεδα για το πώς ορίζεται ο λόγος και κατά συνέπεια πώς πραγματοποιείται η ανάλυσή του: η φουκοϊκά εμπνεόμενη προσέγγιση με εκφραστή τον Ian Parker (1989) και η προσέγγιση που πηγάζει από την εθνομεθοδολογία με κύριους εκφραστές τους Edwards και Potter (1992), και τους Potter και Wetherell (2007) (Μποζατζής, 2011) .

Η φουκοϊκή προσέγγιση υποστηρίζει ότι τα φαινόμενα δημιουργήθηκαν εντός συγκεκριμένων κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων και δεν αποτελούν αυθύπαρκτες οντότητες (Foucault,1972, οπ. αναφ. στο Bowker & Tuffin, 2003). Η προσέγγιση αυτή μελετάει πώς τα φαινόμενα αυτά αναπαράγονται μέσα στον λόγο, πώς φυσικοποιούνται και πώς «στέκονται» ως αυθύπαρκτες οντότητες (Parker, 1989).

Η δεύτερη προσέγγιση πρεσβεύει ότι ο λόγος αποτελεί θέμα ανάλυσης και όχι αναλυτικό απόθεμα και προσεγγίζεται ως πρωταρχικό πεδίο της δράσης, της κατανόησης και της διυποκειμενικότητας (Μποζατζής & Δραγώνα,2011). Οι Potter και Wetherell υποστηρίζουν ότι η γλώσσα δεν είναι ένα ουδέτερο μέσο με τη χρήση του οποίου γίνεται η προσέγγιση της πραγματικότητας αλλά συμβάλει στην κατασκευή εκδοχών αυτής, με τις οποίες τα άτομα πετυχαίνουν στόχους στα πλαίσια της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης. Ως συνέπεια αυτού, το αντικείμενο μελέτης είναι η γλώσσα αυτή καθαυτή και όχι τα ψυχικά φαινόμενα, που παραδοσιακά θεωρείται ότι αποκαλύπτονται και εκφράζονται μέσα από αυτή. Οι Potter και Wetherell χρησιμοποιούν τον όρο λόγος με την ευρύτερη σημασία του, η οποία καλύπτει όλες τις μορφές προφορικής αλληλεπίδρασης, επίσημης και ανεπίσημης, και όλα τα είδη γραπτών κειμένων και κατά συνέπεια και της ανάλυσής τους.

Προβαίνουν σε μια μικροανάλυση των φαινομένων που εκτυλίσσονται μέσα στον συνομιλιακό λόγο. Το αναλυτικό τους πλαίσιο των (Potter & Wetherell, 2009, όπ. αναφ. στο Κωνσταντινίδου, 2000) περιλαμβάνει δύο στάδια. Το πρώτο στάδιο αναφέρει τη μελέτη της λειτουργίας, της ποικιλίας και της κατασκευής στο πλαίσιο της χρήσης του λόγου. Το δεύτερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει τον εντοπισμό των ερμηνευτικών ρεπερτορίων τα οποία ορίζονται ως συχνά επαναλαμβανόμενα μοτίβα τα οποία έχουν συγκεκριμένες υφολογικές και γραμματικές κατασκευές με σκοπό την αξιολόγηση πράξεων και κοινωνικών φαινομένων (Potter & Wetherell, 2007, όπ. αναφ. στο Κωνσταντινίδου, 2000).

Στην Ελλάδα «αφετήριον έρμα» για την ανάπτυξη της λογο-θεωρίας αποτελεί το 2008 - 2009 όπου την περίοδο αυτή μεταφράζονται στα ελληνικά σημαντικά βιβλία για τη θεωρία και τη μεθοδολογία της Ανάλυσης Λόγου (π.χ. «Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος» των Phillips & Jørgensen, «Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά» των Potter και Wetherell, κ.ά.), τα οποία σηματοδοτούν τη «στροφή στο λόγο» στην ελληνική βιβλιογραφία της κοινωνικής και πολιτικής θεωρίας (Κυριάκης, 2015). Από τότε η ελληνική βιβλιογραφία της λογο-θεωρίας διαρκώς εμπλουτίζεται με νέες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, κυρίως μεταπτυχιακών και διδακτορικών διατριβών.

1.3 Οι έννοιες της «λειτουργίας», , της «κατασκευής» ,της «μεταβλητότητας» στην Ανάλυση Λόγου

Στην Ανάλυση Λόγου, ο λόγος εξετάζεται με όρους λειτουργίας, μεταβλητότητας και κατασκευής. Η γλώσσα επιτελεί *λειτουργίες* (συγκεκριμένες ή πιο γενικές), *κάνει* πράγματα: ζητάει, διατάζει, κατηγορεί, δικαιολογεί, πείθει, δηλαδή εξετάζεται ως κοινωνική δράση σε συγκεκριμένα πλαίσια αλληλεπίδρασης. Αυτό αποτελεί τη βάση του σκεπτικού της Ανάλυσης Λόγου στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας/ψυχολογίας, όπως αυτό διατυπώθηκε από τους Potter και Wetherell (2009).

Ακόμα η γλώσσα προσεγγίζεται ως μέσο κατασκευής εκδοχών της πραγματικότητας και όχι αντανάκλασης μιας ήδη υπάρχουσας συναινετικής πραγματικότητας. Έτσι σε ένα πρώτο επίπεδο η ανάλυση λόγου εστιάζεται στην κατασκευή, δηλαδή μελετά πώς αναπαρίσταται το αντικείμενο της συζήτησης και η κάθε δήλωση επικεντρώνεται στο πλαίσιο της αλληλουχίας στην οποία προκύπτει. Με άλλα λόγια μελετάται τι προηγείται και τι έπεται από την κάθε δήλωση για να κατανοηθεί το νόημα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης συνομιλίας. Επιπλέον εστιάζεται στη δράση, δηλαδή ποιος αλληλεπιδραστικός στόχος επιτυγχάνεται μέσα από τις συγκεκριμένες κατασκευές. Οι άνθρωποι μιλώντας ή γράφοντας επιτελούν δράσεις και η φύση αυτών των δράσεων μπορεί να αποκαλυφθεί μέσα από μια λεπτομερή ανάλυση λόγου (Wetherell, 2005). Οι στόχοι και οι σκοποί των ανθρώπων είναι αντίστοιχοι με τους στόχους και τους σκοπούς των κοινωνικών επιστημόνων (Potter & Wetherell, 2007). Συνέπεια αυτών, η προτίμηση των ερευνών τους σε νατουραλιστικό υλικό όπως ηχογραφήσεις συζητήσεων στο πλαίσιο της καθημερινής ή θεσμικής ζωής, έγγραφα, τηλεοπτικά προγράμματα, αφηγήσεις κ.α. Σε αυτή την κατεύθυνση η συνέντευξη θεωρείται ως μια μορφή συνομιλίας. Τέλος στη *ρητορική*, στην οποία εξετάζει πώς δομείται μια δήλωση, ώστε να είναι πειστική και αληθοφανής, να αντικρούει ρητά ή άρρητα, πιθανές εναλλακτικές εκδοχές και να αναπαριστάνεται ο ομιλητής ως αξιόπιστος, αμερόληπτος και αντικειμενικός (Wetherell, 2005).

Σημαντική, σε αυτό το επίπεδο, είναι η διαπίστωση ότι οι κατασκευές παρουσιάζουν σημαντική *μεταβλητότητα*. Ανάλογα, δηλαδή, με την περίσταση και τους στόχους που

επιδιώκονται από το ίδιο άτομο με τη χρήση του λόγου, παράγονται και διαφορετικές. κατασκευές, όχι σκοπίμως, αλλά προκύπτουν καθώς το άτομο προσπαθεί να κατανοήσει φαινόμενα και να αλληλεπιδράσει (Potter & Wetherell (2009). Σε αντίθεση με την ερμηνεία των παραδοσιακών θεωριών που αναζητούν ένα και μοναδικό νόημα, οι αναλυτές του λόγου δίνουν προσοχή στην ασυνέπεια και στις διαφορετικές περιγραφές, γιατί έχουν ως στόχο όχι να συλλάβουν τους ανθρώπους να λένε ψέματα, αλλά να καταδείξουν τα διαφορετικά και πολλές φορές αντιφατικά νοήματα που εμφανίζονται από κοινού σε οποιοδήποτε ειδικό λόγο (Fox & Prilleltensky, 2003). Η μελέτη της μεταβλητότητας αυτής βοηθάει να εξεταστεί η κάθε κατασκευή στο συγκεκριμένο και ευρύτερα κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης (Potter & Wetherell ,2009), και η ερμηνεία της γίνεται με βάση το αλληλεπιδραστικό πλαίσιο και όχι σε συνάρτηση με ψυχολογικές ή «εσωτερικές» έννοιες. Πρόκειται για μια προσέγγιση αντιουσιοκρατική και τα φαινόμενα που θεωρούνται παραδοσιακά «ψυχολογικά», π.χ. γνωστικά σχήματα, στάσεις, συναισθήματα κ.λ.π., επαναπροσδιορίζονται με όρους δράσεων στο λόγο. Έτσι αντί να εξετάζονται οι γνωστικές διεργασίες που κρύβονται σε στάσεις, εστιάζεται στο πώς κατασκευάζονται εκδοχές του κόσμου και στο πώς αυτές οι κατασκευές ταιριάζουν στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης (Wetherell, 2005).

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες διέπονται από αυτή τη θεωρητική και αναλυτική λογική που αντανακλά την προσέγγιση στη μελέτη του λόγου και της ρητορικής που αναπτύχθηκε πρόσφατα στα πλαίσια της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Potter & Wetherell, 1989). Με αυτή την προοπτική, ο λόγος θεωρείται ότι έχει απαραίτητο και αναπόφευκτο προσανατολισμό στη δράση (Heritage,1984, οπ. αναφ. στο Potter & Wetherell, 1989) και ως κοινωνική πρακτική. και όχι ως ουδέτερος πομπός της πληροφορίας.

Ο αναλυτής του λόγου λαμβάνοντας υπ’ όψη τις παραπάνω θεωρίες δεν επιδιώκει με την έρευνα να δει τι κρύβεται πίσω από τον λόγο. Με αφετηρία την παραδοχή ότι είναι αδύνατο να προσεγγίσουμε την πραγματικότητα έξω από τους λόγους, αντικείμενο μελέτης του γίνεται ο ίδιος ο λόγος. Επιπλέον, ο ερευνητής που στηρίζεται σε μια κονστρουξιονιστική πλατφόρμα, υποστηρίζει ότι κάθε μορφή γνώσης του κόσμου είναι μια μόνο αναπαράσταση του κόσμου από τις πολλές άλλες εκδοχές και ως εκ τούτου και ο ίδιος παίρνει μια συγκεκριμένη θέση, σε σχέση με το πεδίο της έρευνάς του και τις θεωρίες που ακολουθεί και αυτή η θέση συγκαθορίζει

το τι μπορεί να συλλάβει και να παρουσιάσει ως αποτέλεσμα (Phillips & Jorgensen, 2009). Γι' αυτό, σύμφωνα με την αρχή της θεωρητικής συνέπειας, πρέπει να εξετάζει και να διευκρινίζει τη θέση του σε σχέση με τους συγκεκριμένους λόγους που μελετά, καθώς και να εκτιμά τις συνέπειες της δικής του συμβολής στη ρηματική κατασκευή του κόσμου (Phillips & Jorgensen, 2009).

1.4 Λογοψυχολογία: Το μοντέλο λογο-δράσης των Edwards και Potter

Η Λογοψυχολογία -Discursive Psychology- παρουσιάζει την ανάλυση του λόγου ως κάτι περισσότερο από ένα εργαλείο των ψυχολόγων (Edwards & Potter,1992). Είναι μια θεωρητική και μεθοδολογική προοπτική με εκτεταμένες συνέπειες για όλες τις κοινωνικές επιστήμες.

Οι ψυχολόγοι αυτού του θεωρητικού προσανατολισμού υποστηρίζουν ότι ο λόγος πρέπει να ανυψωθεί σε μια θέση στην οποία να είναι το επίκεντρο της μελέτης και ότι σε όλα τα στάδια του ερευνητικού σχεδιασμού πρέπει να αναγνωρίζεται η συλλογή, ανάλυση και διάδοση των δεδομένων - το καθεστώς και η επιρροή της. Οι Edwards και Potter επικρίνουν τον γνωστικισμό, που αντιπροσωπεύεται από τις έρευνες για τη μνήμη και την απόδοση - αιτιακή εξήγηση. Η μνήμη και η απόδοση θεωρούνται ως γλωσσικές πράξεις (περιγραφές, επεξηγήσεις κ.ά.) που γίνονται μέσα σε ακολουθίες δράσης όπως κατηγορίες, υπερασπίσεις, αρνήσεις, αποδοχές.

Ο λόγος είναι προσανατολισμένος στις πράξεις και κατασκευαστικός: οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα με λόγια και χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιδιώξουν τα συμφέροντά τους. Ακόμη και οι πιο αντικειμενικές ηχητικές περιγραφές γεγονότων επιλέγονται από τους ομιλητές και συγγραφείς από έναν άπειρο αριθμό εναλλακτικών εκδοχών.

Οι απόψεις των Edwards και Potter σχετίζονται με την κατασκευή μέσω της γλώσσας της γνώσης και της αλήθειας, της φύσης των στάσεων, των πεποιθήσεων, της μνήμης και των αποδόσεων (Edwards & Potter, 2012).

Το ενδιαφέρον όμως της λογοψυχολογίας εστιάζεται στις περιγραφές των γεγονότων και των ατόμων, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν: πώς αυτές οι περιγραφές υποστηρίζονται ως αληθινές ή ψεύτικες και πώς τα άτομα οργανώνουν την

επιχειρηματολογία τους (Edwards & Potter, 2011). Εδώ εμπλέκεται το δίλημμα διακύβευσης ή συμφέροντος του ομιλούντα να αναπτύσσει την επιχειρηματολογία του με τέτοιον τρόπο, ώστε η αφήγησή του να φαίνεται ότι δεν έχει κάποια σχέση με προσωπικό συμφέρον (Edwards & Potter, 2012, σ. 158). Ένας τρόπος για να ξεπεραστεί η υπονόμευση του λόγου του είναι ο «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος», όπου το άτομο, με σκοπό να αποτρέψει την υπονόμευση του ισχυρισμού του, χρησιμοποιεί διάφορες ρητορικές τεχνικές, για παράδειγμα φράσεις αβεβαιότητας: «ξέρω γω», ή φράσεις ανησυχίας της μνήμης «θυμάμαι» οι οποίες αποτελούν επίδειξη ανιδιοτέλειας εντός του λόγου, μετριάζοντας την απολυτότητα του ισχυρισμού του (Edwards & Potter, 2012, σ. 158-9).

Οι αναφορές δομούνται και παρουσιάζονται ως γεγονικές κι αυτό επιτυγχάνεται μέσω των ρητορικών τεχνικών δόμησης γεγονικότητας οι οποίες οργανώθηκαν σε έναν οδηγό, το μοντέλο λογο- δράσης (DAM) το οποίο εστιάζει σε τρεις βασικούς άξονες: τη δράση, το γεγονός και το συμφέρον, και την λογοδοσία (Edwards & Potter,1992, σ. 153).

Πρώτη ρητορική τεχνική δόμησης γεγονικότητας είναι η «Επίκληση κατηγορίας» - Category entitlements. Οι ομιλητές με την επίκληση κατηγορίας προβαίνουν στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και τοποθετούν τον εαυτό τους και τους άλλους σε διάφορες κατηγορίες. Πρόκειται για μια ρητορική τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας μιας περιγραφής (Potter & Edwards, 1992, σ.160).

Η «Ζωντανή περιγραφή» - Vivid description, πλούσια σε λεπτομέρειες και περιστατικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει μια εντύπωση για την αντιληπτική ικανότητα του ομιλητή ο οποίος έχει ιδιαίτερες δεξιότητες παρατήρησης (Tannen, 1989,οπ. αναφ. στο Edwards & Potter,1992, σ.161). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική να παρουσιαστεί ο λόγος του αντικειμενικός. Στη «ζωντανή περιγραφή» εντάσσεται και η «ενεργή φωνητικοποίηση»- active voicing (Wooffitt, 1992, οπ. αναφ. στο Edwards & Potter, 1992, σ.161). Στην ενεργή φωνητικοποίηση- χρησιμοποιείται ενεργητική φωνή για να αποδοθεί ρεαλιστικότερα ο λόγος ενός άλλου προσώπου.

Η «Αφήγηση» - Narrative σχετίζεται στενά με τη ζωντανή περιγραφή. Ωστόσο, εδώ η αξιοπιστία μιας έκθεσης μπορεί να αυξηθεί με την ενσωμάτωσή της σε μια συγκεκριμένη αφηγηματική ακολουθία στην οποία το γεγονός αυτό αναμένεται ή και είναι απαραίτητο (Potter & Edwards, 1992, σ.161-2 ˙ Bozatzis, 1999, σ. 171).

Η «Συστηματική αοριστία» - Systematic vagueness είναι ρητορικά αντίστροφη της ζωντανής περιγραφής και της αφήγησης. Προκειμένου να διασφαλιστεί η γεγονικότητα της αφήγησης και να μην αμφισβητηθούν όσα υποστηρίζει ο ομιλητής από τους συνομιλητές του, δεν δίνει συγκεκριμένες λεπτομέρειες (Potter & Edwards , 1992, σ. 162).

Η «Λογοδοσία με όρους εμπειρισμού»- Empiricist accounting συναντάται συχνά ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του επιστημονικού λόγου και των επιστημονικών κειμένων. Τα φαινόμενα παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο σα να λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από την παρουσία του ερευνητή. Στον καθημερινό λόγο το εμπειριστικό ρεπερτόριο χρησιμοποιείται όταν ο ομιλητής περιγράφει ένα γεγονός, του οποίου η εξέλιξη δεν ελέγχεται από τον ομιλητή (Gilbert & Mulkay, 1984 · McKinlay & Potter, 1987 · Mulkay, 1985, οπ. αναφ. στο Potter & Edwards , 1992, σ.162).

Με τη «Ρητορική επιχειρηματολογίας» - Rhetoric of argument μια αφήγηση φαίνεται ρεαλιστική, λογική και αναμενόμενη και θεωρείται ευρέως αποδεκτή και αναγνωρίσιμη (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

Με την «Ακραία διατύπωση περίπτωσης»- extreme case formulation οι ομιλητές αποκλείουν οποιαδήποτε πιθανότητα αντίκρουσης ή παρουσιάζουν για παράδειγμα ένα γεγονός ως «κάτι αναμφισβήτητο». (Pomeranz, 1986 · Edwards & Potter, 1992, σ.162-3).

Η «Ομοφωνία Συναίνεση και επιβεβαίωση»- Consensus και Corroboration είναι άλλη μια ρητορική τεχνική γεγονικότητας. Σύμφωνα μ' αυτή η τοποθέτηση μαρτύρων στο γεγονός, το οποίο αφηγείται ο ομιλητής, οδηγεί τους ακροατές στη μη αμφισβήτησή του. (Edwards & Potter, 1992, σ.163).

Οι «Λίστες και αντιπαραβολές» - Lists και Contrasts χρησιμοποιούνται για την επίτευξη μιας «πειστικής» επιχειρηματολογίας. Ειδικότερα η λίστα τριών μερών δημιουργεί την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992, σ.163).

Η έννοια « Έρεισμα»-Footing αναφέρεται στην ρητορική μεταβλητή θέση των ομιλητών σε σχέση με την αφήγηση που συγκροτούν (Bozatzis,1999). Συνδέεται επίσης με την αλλαγή προσώπου κατά τη διάρκεια ενός συνομιλιακού αποσπάσματος, ανάλογα με τον ρητορικό προσανατολισμό του ομιλητή (Goffman, 1979 · Levinson, 1988 · Bozatzis, 2009).

Κεφάλαιο 2: Η ταυτότητα στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου

2.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτενής μελέτη στη θεωρητική προσέγγιση της Ψυχολογίας του Λόγου αναφορικά με την ταυτότητα. Αρχικά παρουσιάζεται η προσέγγιση της ταυτότητας ως λόγος στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και τις Οργανωσιακές Σπουδές και στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας στα πλαίσια συνομιλιακών ακολουθιών.

2.2 Η ταυτότητα ως λόγος στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου και τις Οργανωσιακές Σπουδές

Η έννοια της «ταυτότητας» είναι πολυδιάστατη και πολύπλευρη. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1998, σ. 1764), ο όρος ταυτότητα, μεταξύ άλλων, αναφέρεται ως «Το σύνολο των διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών, των γνωρισμάτων που καθορίζουν τι είναι κάτι, ποιος είναι κάποιος». Στο αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ορίζεται ως «η ποιότητα ή η κατάσταση του να είναι ίδιο ως προς την ουσία, τη σύνθεση, τη φύση, τις ιδιότητες ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά υπό εξέταση, απόλυτη ή ουσιαστική ομοιότητα, ενότητα». Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς, η έννοια της ταυτότητας θεωρείται μόνιμη και ακίνητη και υποδηλώνει ότι πρέπει να λαμβάνει υπόψη τουλάχιστον δύο πράγματα, τα οποία είναι ίδια όσον αφορά τις ιδιότητές τους. Η έννοια της ολότητας, και της «ενότητας» υποδηλώνει κάτι διαφορετικό: ότι όταν σκεφτόμαστε την ταυτότητα σκεφτόμαστε ένα μόνο πράγμα (McKinlay & McVittie, 2011). Οι ορισμοί αυτοί τονίζουν τα προβλήματα που οι στοχαστές έχουν αντιμετωπίσει με την πάροδο των χρόνων.

Στις κοινωνικές επιστήμες, ο όρος «ταυτότητα» χρησιμοποιείται ευρύτατα με διαφορετικές έννοιες. Στην προσπάθεια μας να παραθέσουμε μία πιο γενική

οριοθέτηση της έννοιας θα μπορούσε να είναι η αναπαράσταση που έχουμε για τον εαυτό (αυτό-εικόνα) και αυτή που έχουν οι άλλοι για μας (Μαντόγλου & Μελετής, 2013).

Στη Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner, 1986, οπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, 2005), η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας, αφορά τις όψεις της «αυτό-εικόνας» (self-consept) ενός ατόμου οι οποίες προέρχονται από την υπαγωγή του σε κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες θεωρεί ότι ανήκει. Η έννοια της προσωπικής ταυτότητας -personal identity- αφορά και βασίζεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στις ιδιαιτερότητες στις προσωπικές σχέσεις κάποιου (Turner, 1982, οπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, 2005). Η κοινωνική ταυτότητα συνδέεται με ομαδική και διομαδική συμπεριφορά, όπως είναι ο εθνοκεντρισμός, η ενδο-ομαδική μεροληψία, η ομαδική αλληλεγγύη, η διομαδική διάκριση, η συμμόρφωση, η κανονιστική συμπεριφορά και η προκατάληψη, ενώ η προσωπική με θετικές και αρνητικές στενές διαπροσωπικές σχέσεις και με ιδιοσυγκρασιακές ατομικές συμπεριφορές. Οι κοινωνικές ταυτότητες είναι τόσες όσες και οι ομάδες στις οποίες νιώθει το άτομο ότι ανήκει, και οι προσωπικές τόσες όσες και οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει εμπλακεί και οι συστοιχίες από ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά που πιστεύει ότι διαθέτει (Hogg &Vaughan, 2010). Επίσης πρέπει να τονιστεί και η έννοια της κοινής ταυτότητας, στη Θεωρία της Αυτό-Κατηγοριοποίησης, η οποία λειτουργεί ως βάση στην οποία τα άτομα δρουν ως μονάδες αντιλαμβανόμενοι τον εαυτό τους με βάση συγκεκριμένα πρότυπα των ομάδων που είναι μέλη τους (Turner, 1975 · Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, οπ. αναφ. στο Κοκκινάκη, 2005).

Στην Κοινωνική Ψυχολογία, η «κοινωνική ταυτότητα» δεν είναι ένα πράγμα, αλλά μια διαδικασία (Turner, 1981, οπ. αναφ. στο Antaki, 1996) και ως εκ τούτου είναι δυναμική και εξελίσσεται συνεχώς. Οι θεωρητικοί της κοινωνικής ταυτότητας διαφέρουν ως προς την έμφαση που δίνουν στην πλαστικότητα των κοινωνικών ταυτοτήτων. Ο Tajfel (1978, οπ. αναφ. στο Antaki, 1996), αναγνωρίζει την ευελιξία των κοινωνικών ταυτοτήτων, ωστόσο, προτιμάει να τονίζει τον σχετικά διαρκή χαρακτήρα τους. Κατ' αυτόν οι κοινωνικές ταυτοποιήσεις αντιπροσωπεύουν σχετικά ανθεκτικές πτυχές της αυτο-αντίληψης εκ μέρους των μεμονωμένων συμμετεχόντων. Έμφαση στην ευελιξία της ταυτότητας, που εξαρτάται από τη φύση της κοινωνικής αναγνώρισης, από την άποψη της αυτο-κατηγοριοποίησης, έχει δοθεί από τον Turner

(Turner et al., 1987, οπ. αναφ. στο Antaki, 1996), ο οποίος προτείνει ότι η ταυτότητα δεν είναι καθόλου στατική, σταθερή, παγκόσμια, πραγματοποιημένη, αλλά είναι δυναμική, σχεσιακή, συγκριτική, ρευστή, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και μεταβλητή.

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, σχετικά με τη ταυτότητα των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών-διευθυντών (Beauchamp & Thomas, 2009), επισημαίνεται και επιβεβαιώνεται η μεταβλητότητα της ταυτότητας, τονίζοντας την πολυπρόσωπη και μεταβλητή φύση της, η οποία εξελίσσεται συνεχώς. Η ταυτότητα δεν είναι κάτι που έχει κάποιος, αλλά κάτι που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ζωής. Ο Mead (1934, οπ. αναφ. στο Beijaard, 2004) χρησιμοποίησε την έννοια της ταυτότητας σε σχέση με την έννοια του εαυτού και περιέγραψε πώς ο εαυτός αναπτύσσεται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο υπάρχει η κοινωνική επικοινωνία, στην οποία μαθαίνουμε να αντιλαμβανόμαστε τους ρόλους των άλλων και να ελέγχουμε τις δράσεις μας. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, ερμηνείας του εαυτού ως ένα ορισμένο είδος υποκειμένου και αναγνωρίζεται ως τέτοια σε ένα δεδομένο πλαίσιο (Gee, 2001, οπ. αναφ. στο Beijaard, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο, τότε, η ταυτότητα μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως απάντηση στο επαναλαμβανόμενο ερώτημα: «Ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;» (Beijaard, 2004).

Στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής κατασκευαστικής προσέγγισης (Burr, 1995), σε αντίθεση με τις παραδοσιακές ουσιοκρατικές απόψεις για την προσωπικότητα, υποστηρίζεται ότι η ταυτότητα δε θεωρείται ως ουσία που κατέχουν τα άτομα και τα κατευθύνει, αλλά ως κατασκευή των κοινωνικών δράσεων. Δηλαδή, χαρακτηρισμοί περιγραφής της προσωπικότητας (π.χ. φιλικός, δίκαιος) δε θεωρούνται ως εσωτερικές οντότητες, αλλά αναφέρονται στη συμπεριφορά του ατόμου προς τους άλλους. Ο Gergen (1997) μάλιστα υποστηρίζει το φαινόμενο του κατακερματισμού της ταυτότητας του σύγχρονου ανθρώπου, εξετάζοντάς το ως προϊόν των άμεσων και ορατών επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων μέσα στα πλαίσια του ευρύτερου πολιτιστικού γίγνεσθαι. Ως προϊόν της ερμηνείας της πραγματικότητας, την προσεγγίζουν και οι Berger και Luckmann (2003), ερμηνείας που υπόκειται σε πολιτισμικούς προσδιορισμούς εντός του ιστορικού πλαισίου. Με άλλα λόγια η διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας διαπλέκεται με τη συλλογική των μελών μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής κοινότητας.

Η εργασία αυτή υιοθετεί αυτή τη βασική ιδέα της απόρριψης του εαυτού ως «απόλυτου», ενιαίου, ενοποιημένου και σταθερού, και υιοθετεί την άποψη ότι ο εαυτός είναι κατακερματισμένος, με μια πιθανότητα πολλών εαυτών οι οποίοι δεν είναι κατ' ανάγκη συνεπείς (Burr, 1995). Ως εκ τούτου οι έννοιες μεροληψία και σφάλματα παίρνουν άλλη διάσταση για την εργασία μας, και η αντιφατικότητα (Potter & Wetherell, 2009) που παρουσιάζεται στο πλαίσιο της ποικιλίας του λόγου αποκτά ενδιαφέρον.

Τα τελευταία χρόνια στο χώρο της Κοινωνικής Ψυχολογίας κυριαρχεί η θεώρηση της ταυτότητας ως λόγος. Στην προσέγγιση αυτή, Ψυχολογία του Λόγου ή Λογοψυχολογία, η ταυτότητα θεωρείται ως απόθεμα λόγου ή εργαλείο που χρησιμοποιούν τα άτομα, στα πλαίσια της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης, για να πετύχουν στόχους. Η ταυτότητα γίνεται ορατή στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα εκμεταλλεύονται της δομές της συνομιλίας (Antaki & Widdicombe, 1998). Ως συνέπεια αυτού η ταυτότητα θεωρείται και διερευνάται ως πόρος σε ομιλητικά πλαίσια, που αναπτύσσεται στις ομολογίες και αποδόσεις των ανθρώπων (Antaki, 1996).

Ο ισχυρισμός ότι οι ταυτότητες κινητοποιούνται ως πόροι στην καθημερινή ζωή πηγάζει από κονστρουξιονιστικές θεωρίες και ιδιαίτερα από την εθνομεθοδολογία. Η Burr (1995) υποστηρίζει ότι η μελέτη της γλώσσας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για να κατανοήσουμε την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία. Ως συνέπεια αυτού δίνει έμφαση στην εξέταση των συζητήσεων και το ρόλο τους στην κατασκευή κοινωνικών φαινομένων, και τη σχέση μεταξύ λόγου και της εξουσίας.

Η χρήση της έννοιας ταυτότητα ως αναλυτικό εργαλείο έχει δεχτεί κριτική γιατί πολλές φορές φορτίζεται ουσιοκρατικά και παραβλέπεται ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι δράστες κατανοούν τον εαυτό τους. Αυτό που κάνουν οι λογο-ψυχολόγοι που υιοθετούν το μοντέλο του εαυτού με βάση το λόγο (Potter &Wetherell, 2009), είναι να μετατοπίζουν την προσοχή τους από τον εαυτό ως οντότητα στον τρόπο και τις μεθόδους που κατασκευάζεται ο εαυτός στο λόγο σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ταυτότητα επιτελείται καθώς οι άνθρωποι μιλούν. Οι μέθοδοι νοηματοδότησης, όπως υποστηρίζουν, αποτελούν το κλειδί για την ερμηνεία του εαυτού, καθώς διαμορφώνουν και καθορίζουν την αίσθηση που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, μέσω της ομιλίας και της θεωρητικής διεργασίας. Επιπλέον τονίζουν ότι δεν

υπάρχει «ένας» εαυτός που περιμένει να τον ανακαλυφθεί, αλλά ένα πλήθος εαυτών, ευρισκόμενων σε διαφορετικά είδη γλωσσικών πρακτικών που συναρθρώνεται στο παρόν, στο παρελθόν, ιστορικά και διαπολιτισμικά. Σε αυτά τα είδη γλωσσικών πρακτικών και στους λόγους που επικρατούν στα διάφορα πλαίσια ζητείται να εστιάσει ο ερευνητής και όχι στη συμπεριφορά του ατόμου μέσα σε ένα περιβάλλον (Harré, 1983, οπ. αναφ. στο Potter & Wetherell, 2009). Και δίνοντας έμφαση στο στοιχείο της λειτουργίας του λόγου δεν αρκεί μόνο να περιγράφουμε το περιεχόμενο των αναπαραστάσεων των ανθρώπων σε διαφορετικά πλαίσια ή των εικόνων του εαυτού που είναι διαθέσιμες στην καθημερινή ομιλία, θα πρέπει επιπλέον να διερευνηθούν πώς χρησιμοποιούνται αυτές οι εικόνες του εαυτού, για ποιο σκοπό και ως συνέπεια, τι επιτυγχάνουν για τον ομιλητή άμεσα σε διαπροσωπικό επίπεδο, αλλά και ευρύτερα σε επίπεδο κοινωνικών συνεπειών.

Στην πρόσφατη βιβλιογραφία, όλο και περισσότερες έρευνες, σχετικά με την ταυτότητα των διευθυντών και εκπαιδευτικών σχολείων, φαίνεται να βασίζονται τόσο στη «γλωσσική στροφή» και στην Κοινωνική Ψυχολογία, στις οποίες η ταυτότητα θεωρείται ως κατασκευή, όχι ενοποιημένη και απόλυτη (Konstantinidou & Iordanidis, 2013), όσο και στις οργανωσιακές μελέτες, τα πορίσματα των οποίων δείχνουν ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ταυτότητα των οργανισμών, οι οποίοι εμφανίζονται ως επαναλαμβανόμενα μοτίβα της ομιλίας και της αλληλεπίδρασης (τυπικής και λιγότερο τυπικής) κατά την τέλεση των δραστηριοτήτων και λειτουργιών τους (McKinley & McVittie, 2011). Το ενδιαφέρον των μελετητών εστιάζεται στους διάφορους τρόπους με τους οποίους οι ταυτότητες των διευθυντών κατασκευάζονται εντός λόγου και παράγονται σε συγκεκριμένες ιστορικές και θεσμικές περιοχές εντός συγκεκριμένων σχηματισμών και πρακτικών λόγου, από συγκεκριμένες στρατηγικές. Επίσης, επικεντρώνονται στο πώς ανταγωνίζονται οι ομιλίες για την ηγεσία στο λόγο των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις σε σχολεία αλλά και εκθέτουν την κατακερματισμένη και αντιφατική φύση της ταυτότητας της ηγεσίας (Ford, 2006).

Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι η αντίληψη του εαυτού πρέπει να γίνει κατανοητή στη στενή σχέση μεταξύ του προσωπικού και του επαγγελματικού εαυτού (Lipka & Brinthaupt, 1999, οπ. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009), του εκπαιδευτικού και του διευθυντή. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν λεπτές και πολύπλοκες διαστάσεις για την ανάπτυξη της ταυτότητας, γεγονός που καθιστά δύσκολο να αρθρωθεί και

εξερευνηθεί. Πολλές είναι οι προσεγγίσεις για την μελέτη των ποικίλων πτυχών της ταυτότητας των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, όπως η χρήση της μεταφοράς (Beauchamp & Thomas, 2009), η αξιοποίηση της λογοδότησης της ζωής των διευθυντών (Ford, 2006), κ.ά.

2.3 Ταυτότητα και λογοδοτήσεις: Η ταυτότητα ως κατασκευή πλαισιωμένης επιχειρηματολογίας

Ο όρος «αναφορά» εκτός από τη γενική έννοια που της προσδίδεται, ως κάθε κομμάτι ομιλίας ή γραπτού λόγου έχει και μια πιο περιορισμένη, τεχνική χρήση όπως αναφέρεται στους Potter και Wetherell (2009) όπου αφορά το λόγο που παράγεται όταν οι άνθρωποι εξηγούν ενέργειες, ασυνήθιστες, παράξενες ή κατά κάποιον τρόπο κατακριτέες με άλλα λόγια λογοδοτούν.

Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες, ιδιαίτερα για τον ρατσισμό (Potter & Wetherell, 1989) εστιάζουν στις λογοδοτήσεις των ατόμων.

Ο Austin (Potter & Wetherell, 2009) υποστηρίζει ότι πρέπει να μελετούνται οι εξηγήσεις, δικαιολογίες για δυο λόγους. Πρώτον, γιατί εμφανίζονται σε καταστάσεις που έχει προηγηθεί κάποια αποτυχία ή κλονισμός της φυσιολογικής διαγωγής, και έτσι η μελέτη τους μπορεί να διαφωτίσει τη φύση του φυσιολογικού. Ο δεύτερος λόγος αναφέρεται στη σημασία τους για την κατανόηση των αιτιών της δράσης. Αντί π.χ. να συζητείται αφηρημένα η έννοια της ελεύθερης βούλησης, καλύτερα να εξετάζονται οι διεργασίες που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι όταν λογοδοτούν περί ελευθερίας. Ο Austin υποστηρίζει δύο είδη λογοδοτήσεων: τις δικαιολογίες (excusses) και τις δικαιολογήσεις (justifications). Οι πρώτες είναι λογοδοτήσεις που παραδέχονται την ακαταλληλότητα της πράξης, αλλά υποστηρίζουν ότι επηρεάστηκε ή προκλήθηκε από εξωτερικό παράγοντα. Με τις δικαιολογήσεις δεν αποποιούνται την ευθύνη της πράξης, αντίθετα την παρουσιάζουν καλή ή τουλάχιστον επιτρεπτή κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες. Τη διάκριση μεταξύ δικαιολογιών και δικαιολογήσεων υιοθέτησαν και άλλοι ερευνητές δημιουργώντας μια τυπολογία λογοδοτήσων και τονίζοντας τον συμβατικό χαρακτήρα τους (Potter &Wetherell, 2009). Η μελέτη των λογοδοτήσεων (Potter & Wetherell,1988, 2009) πρέπει να

γίνεται όπως ακριβώς συμβαίνουν, στο πλαίσιό τους, σε συνομιλιακές ακολουθίες, οι οποίες επιτελούν διαφορετικά είδη πράξεων, όπως μομφές, χαιρετισμούς, δικαιολογίες, και δίνουν έμφαση στη σημασία της κατανόησης κάθε συμβολής στη συνομιλία. Η ανάλυση δίνει έμφαση στον προσανατολισμό των ομιλητών, καθώς αυτοί δομούν την επιχειρηματολογία τους, στις τεχνικές λογοδότησης, αλλά και στο κοινωνικό περιεχόμενο της γλώσσας και τη σύνδεσή της με την ιδεολογία. Όπως αναφέρεται στη θεωρία των Potter και Wetherell (2009) οι γλωσσικές πράξεις, που υλοποιούνται σε μια συνομιλία, είναι μικροαποσπάσματα της κουλτούρας μέσα στην οποία λαμβάνει χώρα.

Την άποψη του κοινωνικού κονστρουξιονισμού η οποία υποστηρίζει ότι τα συμβάντα του κοινωνικού κόσμου ξετυλίγονται μέσα από την αναπαράσταση και την επιχειρηματολογία, υιοθετεί και η Wetherell (2005). Μέσα από τη διαδικασία των επιχειρηματολογιών για να δικαιολογήσουν συμπεριφορές κινητοποιούνται ποικίλες κατασκευές του εαυτού τόσο των άλλων όσο και του δικού μας. Οι ίδιες αναλυτικές αρχές ισχύουν και για τις δυο περιπτώσεις και το ίδιο ενδιαφέρον παρουσιάζουν. Η Wetherell (2005) τονίζει ότι στην πορεία μιας επιχειρηματολογίας ο ομιλητής δε διανέμει και αναδιανέμει απλώς τις ταυτότητες στους άλλους και στον εαυτό του, αλλά, καθώς μιλά, η δική του ταυτότητα κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται συνεχώς.

Κεφάλαιο 3: Η ταυτότητα του διευθυντή του ελληνικού δημοτικού σχολείου

3.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια προσέγγισης των πεδίων ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Προσδιορίζονται ως πεδία ορισμού της ταυτότητας το ακαδημαϊκό πλαίσιο, το επίσημο θεσμικό πλαίσιο, ο χαρακτήρας και η οργάνωση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας και η καθημερινή εμπειρία. Στη συνέχεια αναφέρεται ο στόχος και το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας.

3.2 Το ακαδημαϊκό πλαίσιο ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή

Προκειμένου να αποσαφηνιστούν βασικές έννοιες που συνδέονται με την εργασία αυτή είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν σημαντικοί όροι που χρησιμοποιούνται ευρέως σχετικά με τον διευθυντή. Στη βιβλιογραφία πολύ συχνά εναλλάσσονται οι όροι διεύθυνση, διοίκηση και ηγεσία. Κατά την άποψη του Πασιαρδή (2014, σ. 73-74), ο όρος διοίκηση έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως γραφειοκρατίας και ο όρος διεύθυνση έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού. Ο όρος ηγεσία είναι σαν όρος-ομπρέλα όπου υπάγονται οι δύο όροι. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή, κάτω από τον όρο ηγεσία τοποθετούνται το όραμα και η κατεύθυνση για το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα. Ο ένας όρος λειτουργεί συμπληρωματικά με τον άλλο, αλλά κανένας, σύμφωνα με τον Πασιαρδή, δεν αποδίδει από μόνος του αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης. Παρόμοια άποψη έχει και ο Σαΐτης (2007, σ. 145), ο οποίος μάλιστα επισημαίνει ότι οι δάσκαλοι/ καθηγητές – διευθυντές θα μπορούσαν να είναι ή να μην είναι ηγέτες ανάλογα με τον τρόπο και τον βαθμό, στον οποίο ασκούν την εξουσία που τους παρέχει η θέση τους και προσθέτει ότι η ηγεσία μέσα στο σχολείο

είναι κάτι περισσότερο από μια απλή εφαρμογή των διευθυντικών λειτουργιών, πολλές από τις οποίες σχετίζονται με τη διοίκηση του σχολείου.

Η έρευνα για την διεύθυνση του σχολείου αναπτύχθηκε με γοργούς ρυθμούς από το τέλος της δεκαετίας του ΄70 με αφετηρία τη διαπίστωση ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο για την προώθηση των στόχων της εκπαίδευσης. Από τις οργανωσιακές θεωρίες και έρευνες για την αποτελεσματικότητα οργανώσεων διαπιστώνεται ότι ο κύριος συντελεστής της είναι ο διευθυντής. Στα πλαίσια της διδακτικής έρευνας θεμελιώνεται η άποψη ότι η διεύθυνση του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της εκπαίδευσης (Μυλωνά, 2005) . Η σημασία του ρόλου του έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Θεωρητικά η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτερη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Όμως, παρά το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που σχεδιάζεται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας, «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση για να υλοποιηθεί (Σαΐτης, 2007, σ. 141).

Τα τελευταία χρόνια πολλές θεωρητικές συζητήσεις και έρευνες έχουν γίνει για τα βασικά συστατικά που αφορούν τους διευθυντές ως ηγέτες του σχολείου γιατί η γνώση αυτών κρίνεται πολύτιμη για την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, τη βελτίωση της επίδοσης της ομάδας αλλά και για την εκπαίδευση των διευθυντών.

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη και Στυλιανίδη (2000, οπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2007) τα συστατικά αυτά αφορούν , το όραμα του ηγέτη για το σχολείο, τις ικανότητες μετασχηματισμού, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, τη σταθερότητα και την ενσυνείδητη δράση, τη δημιουργικότητα, την ευαισθησία και την επαγγελματική πληρότητα.

Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, οπ. αναφ. στο Σαΐτης ,2007), οι οργανωσιακές περιστάσεις είναι αυτές που αναδεικνύουν τον ηγέτη.

Έτσι, μολονότι πολλά συμπεράσματα φαίνεται ότι οδηγούν στον εντοπισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των ηγετικών προσώπων, εντούτοις έρευνες

δείχνουν ότι αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι σταθερές οντότητες. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης δεν είναι μια ταυτότητα διαχρονική, παγκόσμια, σταθερή και ενοποιημένη (Robbins & Judge, 2011). Ο καθορισμός καταρχήν εξαρτάται από τις θεωρίες ηγεσίας που υιοθετούνται όπως της χαρισματικής, της μετασχηματιστικής, της αυθεντικής κ.ά., από τον χρόνο, το χώρο και από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο (Robbins & Judge, 2011). Αυτό επιβεβαιώνεται από μια πρόσφατη ανάλυση του ερευνητικού προγράμματος για την παγκόσμια αποτελεσματικότητα της ηγεσίας και της οργανωσιακής συμπεριφοράς GLOBE (Robbins & Judge, 2011), όπου π.χ. στη Βραζιλία δίνεται έμφαση στη συμμετοχικότητα και την φιλεσπλαχνία του ηγέτη, στη Γαλλία υπάρχει μια πιο γραφειοκρατική θεώρηση, στην Αίγυπτο στη συμμετοχικότητα αλλά και στο κύρος, στην Κίνα δίνεται έμφαση στην ευγένεια, τη διακριτικότητα, την ανιδιοτέλεια αλλά και τον έντονο προσανατολισμό στην επίδοση. Μέσα όμως από αυτή την έρευνα αναδείχθηκαν κάποια στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα οποία παρουσιάζονται ως καθολικά, όπως το όραμα, η προβλεπτικότητα, η ενθάρρυνση, η αξιοπιστία, ο δυναμισμός, η θετικότητα και η προδραστικότητα τα οποία όμως ενδέχεται και πάλι να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε κουλτούρα. Σύμφωνα με τους μελετητές της στροφής στο λόγο οι διευθυντές δεν χρειάζονται μεγάλες θεωρίες ηγεσίας, αλλά απαιτείται μια μεγαλύτερη κατανόηση του λόγου ως πόρου που έχουν στη διάθεσή τους, η οποία θα τους επιτρέπει να ηγούνται. Χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Pondy Lou (1978) «η ηγεσία είναι ένα γλωσσικό παιχνίδι» (Banks, 2010, σ. 140).

3.3 Το επίσημο θεσμικό πλαίσιο ως πεδίο προσδιορισμού της ταυτότητας του διευθυντή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στις αρχές της «ιεραρχικής κλίμακας» του Fayol (1950) καθώς και της «ενότητας της διευθύνσεως» (Σαΐτης, 1992 · Ζαβλανός, 1998). Διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Ιορδανίδης, 2002, σ. 59-70). Τα διοικητικά καθήκοντα ακολουθούν ένα γραμμικό διαχωρισμό και παρουσιάζονται με πυραμιδική διάρθρωση (Σαΐτης, 2005, σ. 209) ενώ η διεύθυνση κατανέμεται σε όλη την ιεραρχική πυραμίδα με διαφορετικές αρμοδιότητες σε κάθε βαθμίδα ανάλογα με το βαθμό εξουσίας η οποία δίνει το δικαίωμα σε όποιον την

κατέχει να λαμβάνει αποφάσεις. Κάθε θέση αποκτάται με διορισμό από μια ανώτερη εξουσία (Σαΐτης, 2005, σ. 209 · Κατσαρός, 2008, σ. 32).

Η γραφειοκρατία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται «ιδιόμορφη» από πολλούς θεωρητικούς της εκπαιδευτικής διοίκησης, στο βαθμό που συνδυάζει αυστηρή ιεραρχική δομή, έλεγχο και εξάρτηση από την κεντρική εξουσία με μια τάση για λειτουργική αυτονομία, ενώ εμφανίζει και χαρακτηριστικά όπως ασάφεια και επικάλυψη εντολών, αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων και προσωποποίηση των εργασιακών σχέσεων, τα οποία αποκλίνουν από το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και λειτουργίας (Σαΐτης, 1994, οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008, σ. 27).

Ο διευθυντής του ελληνικού σχολείου είναι ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος καταλαμβάνει τη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας μετά από συγκεκριμένη διαδικασία την οποία ορίζει ο νόμος. Τα προσόντα επιλογής και η διαδικασία καθορίζονταν με το Π.Δ. 25/2002 ΦΕΚ 20 τ.Α΄, τα δε κριτήρια επιλογής των διευθυντών αναφέρονταν στην υπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τη γνώση τους για τα εκπαιδευτικά πράγματα, την ικανότητα τους για ανάληψη διοικητικών καθηκόντων, το εκπαιδευτικό τους έργο, την κοινωνική προσφορά και την προσωπικότητά τους, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, τις μεταπτυχιακές σπουδές, τη μετεκπαίδευση και την επιμόρφωση, καθώς και την αξιόλογη συγγραφική εργασία. Με τον νόμο 4327/ 2015 τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αναφέρονται στην επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, στην υπηρεσιακή κατάσταση, στην καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, στην συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο - προσωπικότητα - γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμάται με μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει. Εκτιμώνται στοιχεία της προσωπικότητας που έχουν αναδειχθεί στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως η προσωπικότητα, το ήθος, η εντιμότητα, το αίσθημα δικαιοσύνης, η δημοκρατική συμπεριφορά, η επαγγελματική ανάπτυξη και συνέπεια, καθώς και οι ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, ανάπτυξης πρωτοβουλιών και επίλυσης προβλημάτων ιδίως διδακτικών, διοικητικών, οργανωτικών και λειτουργικών, καθώς και η ικανότητα δημιουργίας κατάλληλου παιδαγωγικού περιβάλλοντος έμπνευσης των εκπαιδευτικών κατά την άσκηση των καθηκόντων τους.

Ο Διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός –παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (άρθρο 11, Ν1566/1985). Από τις θεσμικές προδιαγραφές προκύπτουν δυο μεγάλες κατηγορίες καθηκόντων του διευθυντή. Η πρώτη σχετίζεται με τις διοικητικές υποθέσεις και η δεύτερη συνδέεται με τον χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα με τη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Συγκεκριμένα οι λειτουργίες του διευθυντή του σχολείου, το οποίο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα, καταλαμβάνουν ένα ευρύ πεδίο, το οποίο μπορεί να διακριθεί σε ευθύνες που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές, την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, με την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, διαχείριση υλικών πόρων (Σαΐτης, 2007).

Έργο του διευθυντή είναι η ομαλή λειτουργία του σχολείου, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών, η εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, η συμμετοχή του στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του. Συγκεκριμένα, μεταξύ άλλων, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι ο διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο, καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς, φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους, διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, ελέγχει την πορεία των εργασιών των εκπαιδευτικών, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο, απευθύνει στους διδάσκοντες συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης (ΦΕΚ 1340/16-10-2002).

Μελετώντας τα άρθρα για το έργο και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολείου, διαπιστώνονται οι χαρακτηρισμοί διοικητικός, επιστημονικός και παιδαγωγικός υπεύθυνος της σχολικής κοινότητας. Έπειτα, ο συντάκτης στην προσπάθεια του να αναλύσει αυτούς τους χαρακτηρισμούς ορίζει αρμοδιότητες που σχετίζονται κυρίως με θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς (βοηθά, φροντίζει, καθοδηγεί, εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, παρέχει κίνητρα, ενθαρρύνει πρωτοβουλίες τους, συνεργάζεται μαζί τους, ρυθμίζει τις μεταξύ τους σχέσεις), θέματα διαδικαστικά και ρυθμιστικά διαδικασιών (ενθαρρύνει, εκπροσωπεί, εφαρμόζει, ενημερώνει, τηρεί, συντάσσει, ορίζει, συγκροτεί, προωθεί). Μέσα από τα

άρθρα ο διευθυντής παρουσιάζεται να έχει ένα μεγάλο ποσοστό αυτονομίας στο να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες έξω από τα στενά πλαίσια της εκπαιδευτικής νομοθεσίας.

3.4 Ο χαρακτήρας και η οργάνωση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας ως πεδίο προσδιορισμού της ταυτότητας του διευθυντή

Οι Θεωρητικοί της οικονομικής επιστήμης, μελετούν το Σχολείο ως εκπαιδευτικό οργανισμό συνδέοντάς την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης με αυτή των επιχειρηματικών - βιομηχανικών μονάδων. Έτσι, από την περίοδο του φορντισμού που ακολουθούσε τις πρακτικές του τεϊλορισμού, όπου η παραγωγική διαδικασία χωρίζεται σε επιμέρους απλές και επαναληπτικές εργασίες, η διοίκηση είναι αυταρχική και άκρως ιεραρχική, η εξουσία εννοιολογείται και ως προσωπικό χάρισμα του ηγέτη, τα προϊόντα είναι ομοιογενή και παράγονται σε μαζική κλίμακα προοριζόμενα για μαζική κατανάλωση, περνάμε στην περίοδο του μεταφορντισμού στα τέλη του 20ου αιώνα, με σταδιακές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης της εργασίας με κατεύθυνση στην αυτοματοποίηση, στις πολλαπλές δεξιότητες, στην ομαδική εργασία, την οριζόντια επικοινωνία και την αυξημένη διαντίδραση των εργαζομένων στο χώρο εργασίας. Αποτέλεσμα το νέο μοντέλο εργασίας και διοίκησης να βασίζεται στη συλλογική εργασία και στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων και εξουσιών στους εργαζομένους, οι επικεφαλής των ομάδων να επιλέγονται όχι μόνο με κριτήριο την τεχνική κατάρτιση και επάρκειά τους, αλλά και την ικανότητά τους στη διαπροσωπική επικοινωνία, στην υποστήριξη των μελών της ομάδας, ο ηγέτης είναι πλέον ένας μέντορας ή ένας δάσκαλος, και όχι μια μορφή εξουσίας, σε ένα ιδανικό επίπεδο οι εργαζόμενοι ταυτίζονται με την «αποστολή και το όραμα» και αφομοιώνουν τις «οργανωτικές αξίες» της επιχείρησης ,το σύστημα των άνωθεν εντολών αντικαθίσταται από ένα σύστημα παροχής κινήτρων και ενθάρρυνσης της συμμετοχής. Οι αλλαγές στον χαρακτήρα και στην οργάνωση του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας οδηγούν σε ευρύτερους κοινωνικούς μετασχηματισμούς που συνδέονται με την κρίση του θετικιστικού αντικειμενισμού και την ευρύτατη διάδοση των θεωριών της κατασκευής στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών κατά την δεκαετία του 1970-1980 (Δαφέρμος, 2008).

Οι παραδοσιακές λειτουργιστικές και στρουκτουραλιστικές προσεγγίσεις των ανθρώπων ως φορέων ρόλων και δομών δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της λεγόμενης «μετανεωτερικής κοινωνίας», στην οποία απαιτούνται πιο εκλεπτυσμένες μορφές χειραγώγησης της εργασιακής δύναμης, στηριγμένες στην ενεργοποίηση των κινήτρων και της νοηματοδότησης της εργασιακής δραστηριότητας των εργαζομένων, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν με πρωτοβουλία και δημιουργικότητα (Αλεξίου, 2002, οπ. αναφ. στο Δαφέρμος,2008). Κάτω από τις έντονες κοινωνικές ανακατατάξεις, τα άτομα παρουσιάζονται ως «δρώντες κατασκευαστές» της βιογραφίας τους, της ταυτότητας και των πεποιθήσεων τους (Beck, 1996 οπ. αναφ. στο Δαφέρμος, 2008).

3.5 Το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας ως πεδίο ορισμού της ταυτότητας του διευθυντή: Στόχος και ερωτήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να αναδείξει τις ποικίλες εκδοχές της ταυτότητας του/της διευθύντριας όπως αυτές κατασκευάζονται όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τις καθημερινές εμπειρίες τους μαζί του/της στο πλαίσιο της ερευνητικής συνέντευξης. Συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί πώς οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και εξηγούν (ή αλλιώς λογοδοτούν σχετικά με) τη συμπεριφορά των διευθυντών και την αποτελεσματικότητά τους, και ποιες ταυτότητες διευθυντή/τριας προκύπτουν στο πλαίσιο αυτής της επιχειρηματολογίας.

Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναλύσει όχι μόνο πώς διαμορφώνονται οι ομιλίες για τον διευθυντή/ηγέτη στο λόγο, αλλά να αναδείξει και να εκθέσει τη κατακερματισμένη (Gergen, 1997), αντιφατική φύση της ταυτότητας του, αποδομώντας τις παραδοχές των ατόμων που σχετίζονται με μια ενιαία αίσθηση ταυτότητας.

Από την επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε έλλειψη ερευνών, που χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου, που σχετίζονται με την κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών εκπαιδευτικών οργανισμών και ειδικότερα σχολείων. Η διερεύνηση της κατασκευής της ταυτότητας του ηγέτη στο λόγο των εκπαιδευτικών και διευθυντών είναι σημαντική, όχι μόνο από θεωρητική

αλλά και από πρακτική άποψη, καθώς συμβάλλει στην βελτίωση της επίδοσης της ομάδας αλλά και στην εκπαίδευση των διευθυντών μέσω της καλύτερης κατανόησης του πώς η γλώσσα χρησιμοποιείται στην εργασιακό χώρο αλληλεπίδρασης για να χτίσει νοήματα και να κάνει πράγματα.

Το ερώτημα της έρευνας αυτής διαμορφώνεται ως εξής:

- Πώς κατασκευάζεται η ταυτότητα των διευθυντών/τριών, όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν, και πιο συγκεκριμένα επιχειρηματολογούν, για την καθημερινή εμπειρία τους μαζί τους;

Βασική αφετηρία είναι η παραδοχή ότι η οργάνωση και το περιεχόμενο της επιχειρηματολογίας αυτής είναι συνδεδεμένα μεταξύ τους για την κατασκευή της ταυτότητας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία

4.1 Περίληψη

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα περιγράφονται λεπτομερώς όλες οι πτυχές της μεθοδολογίας που αφορούν την επιλογή και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών, στη διαδικασία και τις τεχνικές συλλογής των δεδομένων, στη στρατηγική και τις μεθόδους ανάλυσής τους. Επίσης, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μεθοδολογίας και επισημαίνονται οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

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

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2001), στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν στο το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η επιλογή ποιοτικής έρευνας θεωρήθηκε η καταλληλότερη, για τη διερεύνηση του θέματός μας. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2001), οι ποιοτικές μέθοδοι έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση, κατανόηση και την ερμηνεία κοινωνικών διαδικασιών, φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων (εργαλείο έρευνας) που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη και ο τύπος η ημι-δομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), που χαρακτηρίζεται από προκαθορισμένες ερωτήσεις με ευελιξία ως προς τη σειρά τους, ως προς το περιεχόμενο και την τροποποίησή των ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2001) και το αντικείμενό της, σύμφωνα με τον Lofland (1971, οπ. αναφ. στο Mishler, 1996),

είναι η διεξαγωγή μια κατευθυνόμενης συνομιλίας και η απόσπαση ενός πλούσιου υλικού.

Η συνέντευξη θεωρείται σημαντική ερευνητική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Κεντρική άποψη είναι ότι η συνέντευξη είναι μια μορφή συνομιλίας, η οποία έχει οργανωθεί και δομηθεί με ερωτήσεις και απαντήσεις, και εξαρτάται από πολιτισμικά κοινές και συχνά άρρητες υποθέσεις για τον τρόπο έκφρασης και κατανόησης πεποιθήσεων, εμπειριών, συναισθημάτων και προθέσεων (Mishler, 1996).

Στην παρούσα εργασία, υιοθετείται αυτή η προσέγγιση, ότι, δηλαδή, η συνέντευξη είναι μια μορφή λόγου, σύμφωνα με την οποία οι συνεντεύξεις θεωρούνται γλωσσικά συμβάντα (Hymes, 1967, οπ. αναφ. στο Mishler, 1996). Ο λόγος μέσα σ' αυτές δομείται από κοινού με τους συνεντευκτές και τους ερωτώμενους, η ανάλυση και ερμηνεία βασίζονται σε συγκεκριμένη θεωρία για το λόγο και το νόημα, και τα νοήματα των ερωτήσεων και απαντήσεων βασίζονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας (Mishler, 1996).

Ένα ακόμα σημείο που πρέπει να τονιστεί και να ληφθεί υπόψη, είναι ότι οι απαντήσεις εξαρτώνται συχνά από τη μορφή των ερωτήσεων (Beza, 1984,οπ. αναφ. στο Mishler, 1996), το κατά πόσο την κατανοεί ο ερωτώμενος, την ακολουθία των ερωτήσεων και απαντήσεων (Schuman & Presser, 1981, οπ. αναφ. στο Mishler, 1996), και γενικότερα από το πλαίσιο που περιβάλλει την συνέντευξη. Ο Lazarsfeld (1935, οπ. αναφ. στο Mishler, 1996) υποστηρίζει ότι ο συνεντευκτής πρέπει να χειρίζεται το ερωτηματολόγιο χαλαρά και ελεύθερα και να δίνει σημασία στο νόημα της παρά στη διατύπωσή της.

Τέλος, να επισημανθεί ότι, επειδή η ανάλυση λόγου προσεγγίζει τη συνέντευξη ως μια μορφή κοινωνικής διάδρασης, οι συνεντεύξεις μεταγράφηκαν πλήρως με το τροποποιημένο σύστημα συμβόλων Jefferson (βλ. την αναφορά από τους Potter & Wetherell, 2009) και αναλύθηκαν τόσο οι ερωτήσεις όσο και οι απαντήσεις.

Το σχέδιο συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις που οργανώνονταν σε έξι ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε προκαταρκτικές ερωτήσεις γνωριμίας του ερωτώμενου εκπαιδευτικού. Η δεύτερη ενότητα περιείχε ερωτήσεις περιγραφής των διευθυντών/τριών που είχαν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους. Οι ερωτήσεις της

τρίτης ενότητας εστίαζαν στο έργο (διοικητικό, καθοδηγητικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό) των διευθυντών/τριών των εκπαιδευτικών. Οι ερωτήσεις της τέταρτης ενότητας ανίχνευαν τις σχέσεις των διευθυντών/τριών με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, το/τη σχολικό σύμβουλο, τις πιο κεντρικές υπηρεσίες διοίκησης της εκπαίδευσης, τους φορείς του Δήμου, με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες. Επίσης διερευνούσαν πόσο συμβάλλει και πώς ο/η διευθυντής/ντρια στη κλίμα του σχολείου: Πώς επηρέαζε τη λειτουργία του σχολείου και πώς παίρνονταν οι αποφάσεις. Η πέμπτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις αξιολόγησης (πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα) του διευθυντή ή της διευθύντριας με έμφαση στα επιχειρήματα που προβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους. Τέλος, η ερώτηση συνόψισης της τελευταίας ενότητας έδινε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό για αναστοχασμό.

Η συνέντευξη της ΑΓ1 ήταν η πρώτη συνέντευξη που έγινε πιλοτικά, όπου μετά την απομαγνητοφώνηση διαπιστώθηκε ότι οι πληροφορίες δεν ήταν αρκετές και γι' αυτό έγιναν αλλαγές τόσο στη δομή όσο και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων. Σε κάποιες περιπτώσεις ελήφθησαν συμπληρωματικές συνεντεύξεις για διευκρινιστικούς λόγους.

Συνοψίζοντας, οι παρούσες συνεντεύξεις προσανατολισμένες στην ανάλυση λόγου δίνουν έμφαση στη μεταβλητότητα στις απαντήσεις όσο και στη συνέπεια, σε τεχνικές που επιτρέπουν και δεν ελαχιστοποιούν την ποικιλότητα, και τέλος, οι συνεντευκτές θεωρούνται «ενεργοί συμμετέχοντες και όχι ομιλούντα ερωτηματολόγια» (Potter & Wetherell, 2009).

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για όλα τα στοιχεία της έρευνας με ένα γράμμα που τους δόθηκε από την ερευνήτρια. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει των συμμετεχόντων και, όπου κρίθηκε απαραίτητο, πάρθηκαν συμπληρωματικές. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία έγινε χρήση ψευδωνύμων και η συμμετοχή τους επισημάνθηκε ότι είναι εθελοντική. Η διάρκεια της έρευνας υπολογίστηκε ότι ήταν περίπου 12 μήνες (Σεπτέμβριος 2016-Σεπτέμβριος 2017).

4.3 Διαδικασία επιλογής και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί (βλ. πίνακα στο παράρτημα, σ. 113) δημοτικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας και του Πειραιά, εκ των οποίων 4 είναι δάσκαλοι και 11 δασκάλες. Συνολικά περιγράφηκαν 48 διευθυντές/ντριες, εκ των οποίων οι 22 ήταν άντρες και οι 20 γυναίκες. Οι εκπαιδευτικοί που προσεγγίστηκαν ήταν γνωστοί λόγω πολύχρονης συνεργασίας μαζί τους.

- Η ΑΓ1 έχει 24 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία κι έκανε Εξομοίωση. Έχει εργαστεί στην Αίγινα, σε σχολεία του Πειραιά και της Αθήνας. Έχει εμπειρία από 9 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 3 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 39min και 27s και υπήρξε και συμπληρωματική 26min για διευκρινήσεις.

- Η ΜΑΙΡ1 έχει 26 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία κι έκανε Εξομοίωση. Έχει εργαστεί στην Κάλυμνο και σε σχολεία του Πειραιά και της Αθήνας. Έχει εμπειρία από 7 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 75min και 6s και υπήρξε και συμπληρωματική 2min και 56s για διευκρινήσεις.

- Η ΑΓΚΑΣΤ έχει 30 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανε Εξομοίωση, μετεκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή και στο ΤΕΙ Κοινωνικών Λειτουργών. Έχει εργαστεί σε πολλές περιοχές τα τελευταία χρόνια στον Πειραιά. Και έχει τμήματα ένταξης. Έχει εμπειρία από 7 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 45min και 26s.

- Ο ΑΝΤ1 έχει 22 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στο ΦΠΨ, στο Παιδαγωγικό τμήμα της Δημοτικής εκπαίδευσης και έχει Μεταπτυχιακό στις μουσικές σπουδές. Έχει εργαστεί στα Τρίκαλα και σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 14 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 135min και 18s.

- Η ΕΛΠΙ έχει 28 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανε Εξομοίωση, Διδασκαλείο, και έχει Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης .Έχει δουλέψει στην Εύβοια και σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 10 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 65min και 53s.

- Η ΚΑΤ έχει πρόσφατη προϋπηρεσία 8 χρόνια ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία κι έκανε Εξομοίωση. Έχει δουλέψει στη Σαλαμίνα, Θεσπρωτία, Κρήτη και σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 4 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 54min και 54s.

- Η ΛΕΝ έχει 10 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει δουλέψει σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 4 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 1 διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 54min και 36s.

- Η ΜΑΡ έχει 25 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανε Εξομοίωση και Διδασκαλείο. Έχει δουλέψει σε σχολεία του Πειραιά και της Αθήνας. Έχει εμπειρία από αρκετούς διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 58min και 48s.

- Ο ΜΙΧ έχει 14 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανε Εξομοίωση και έχει Μεταπτυχιακό στη Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Έχει δουλέψει κυρίως σε σχολεία Αττικής. Έχει εμπειρία από 6 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές και μία διευθύντρια. Η συνέντευξη διήρκησε 45min και 33 s.

- Ο ΠΑΡΚ1 έχει 28 χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία, έκανε Εξομοίωση, Διδασκαλείο και έχει Μεταπτυχιακό στη Διδακτική των Μαθηματικών. Έχει δουλέψει στη Ρόδο και σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 6 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 4 διευθυντές και 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 64min και 7s. και 59min και 4 s

- Η ΠΟΠ έχει 36 χρόνια στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Έχει δουλέψει σε σχολεία του Πειραιά . Έχει εμπειρία από 5 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές και 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 52 min και 44 s και 4min και 21 s

- Η ΣΑΝΤ έχει 11 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Τελείωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει δουλέψει στη Θήβα

και σε σχολεία της Αττικής. Έχει εμπειρία από 4 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθύντριες. Η συνέντευξη διήρκησε 72min και 50 s

- Η ΣΟΦ έχει 6 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Τελείωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Έχει δουλέψει σε σχολεία του Πειραιά. Έχει εμπειρία από 3 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθύντριες κι 1 διευθυντή. Η συνέντευξη διήρκησε 53min και 39 s.

- Ο ΣΩΤ έχει 23 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία κι έκανε Εξομοίωση. Έχει δουλέψει σε περιοχές όπως Μεσσηνία, Βοιωτία, Αττική. Έχει εμπειρία από 15 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 2 διευθυντές. Η συνέντευξη διήρκησε 28min και 59 s.

- Η ΚΙΚΗ έχει 20 χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση ως εκπαιδευτικός. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Ακαδημία κι έκανε Εξομοίωση. Έχει δουλέψει σε σχολεία της Αθήνας, Πειραιά και Αργοσαρωνικού. Έχει εμπειρία από 4-5 διευθυντές και αναφέρθηκε σε 1 διευθυντή και 1 διευθύντρια.

Οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για όλα τα στοιχεία της έρευνας με ένα γράμμα που τους δόθηκε από την ερευνήτρια. Η συμμετοχή τους επισημάνθηκε ότι ήταν εθελοντική και σε όσους το ζήτησαν τους δόθηκε η συνέντευξη σε μορφή ήχου και κειμένου. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν εν γνώσει των συμμετεχόντων, εκτός σχολικού ωραρίου, σε όποιο χώρο επέλεξαν οι ίδιοι (σχολείο, οικία), και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων μέσω της χρήσης ψευδωνύμων.

Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας των συνεντεύξεων ενημερωνόταν ημερολόγιο με παρατηρήσεις, δυσκολίες και προβλήματα που προέκυψαν, αλλαγές και τροποποιήσεις.

4.4 Διαδικασία ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα υιοθετεί την επιστημολογική θέση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (Burr, 1995 & 2003. Gergen, 2009. Lock & Strong, 2010), όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την οπτική της λογοψυχολογίας (Potter & Wetherell, 2009, Edwards & Potter, 1992).

Συγκεκριμένα, η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου με επιλογές από το μοντέλο των Potter και Weherell (2009), οι οποίοι εντάσσονται εν μέρει στην εθνομεθοδολογική προσέγγιση, προασπίζοντας τη μικροαναλυτική τεκμηρίωση των «πραγμάτων» που γίνονται στο συγκείμενο της συνομιλίας, με έμφαση στη λειτουργία, στην κατασκευή και στη μεταβλητότητα (Μποζατζής, 2011). Η μελέτη των ερμηνευτικών ρεπερτορίων ως επαναλαμβανόμενων συστημάτων όρων, που οργανώνονται γύρω από συγκεκριμένες μεταφορές και σχήματα λόγου , και χρησιμεύουν στον χαρακτηρισμό και την αξιολόγηση δράσεων, συμβάντων και άλλων φαινομένων (Potter &Wetherell, 1987, σ. 207) δεν περιλαμβάνεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Η επιλογή για ποιοτική έρευνα με μεθοδολογικό προσανατολισμό τη μελέτη του λόγου σε σχέση με το ποιες και με ποιο τρόπο κατασκευάζονται οι ταυτότητες των διευθυντών στο λόγο των εκπαιδευτικών, οφείλεται στο ότι αυτού του είδους η ερευνητική προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών μέσα από το λόγο τους, όπως αυτός εκφέρεται. Δεν αρκεί να διαπιστωθούν τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας ενός διευθυντή, όπως προβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά επιθυμία μας είναι να κατανοήσουμε πώς χτίζονται αυτά, με βάση τα όσα λέγονται. Και πιο συγκεκριμένα με βάση τις περιγραφές, τις επεξηγήσεις, τις αξιολογήσεις των εμπειριών τους και τις λογοδοτήσεις τους. Στο νέο αυτό πλαίσιο ο λόγος αντιμετωπίζεται ως ρητορική πράξη χωρίς οικουμενική λογική και εμπειρικές αποδείξεις. Θεωρείται μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που κατασκευάζει ενεργά την υποκειμενικότητα, η οποία είναι διαρκώς διαμορφούμενη μέσα από το λόγο κάθε φορά που τα άτομα μιλούν για τον εαυτό τους ή για τους άλλους σε σχέση με τα ζητήματα τα οποία καλούνται να συζητήσουν (Potter & Wetherell, 2009).

Η επεξεργασία των μεταγραμμένων συνεντεύξεων έγινε με το σκεπτικό ότι οι καταγραφές και τα αντίγραφα που βασίζονται σε αυτές παρέχουν μια εξαιρετικά λεπτομερή και προσπελάσιμη αναπαράσταση της κοινωνικής δράσης (Peräkylä 1997, σ. 203). Η λεπτομέρεια του εμπειρικού υλικού παρουσιάζεται σε μορφή που επιτρέπει στους αναγνώστες και τους συναδέλφους ερευνητές να «κάνουν τους δικούς τους ελέγχους και κρίσεις» (Potter & Edwards, 2001, σ. 108). Οι μεταγραφές φέρνουν την αμεσότητα και τη διαφάνεια στα εξεταζόμενα φαινόμενα και παρέχεται στο κοινό σχεδόν ισότιμη πρόσβαση για να επιθεωρήσει τα δεδομένα στα οποία βασίζεται η

ανάλυση μαζί με τον ερευνητή. Εκτός από την αμεσότητα, η ανάλυση των μεταγραφών, και ιδιαίτερα η ανάλυση των συνομιλιών, είναι «αυστηρή στην απαίτησή της για μια εμπειρική αιτιολογία για να θεωρηθεί έγκυρη οποιαδήποτε περιγραφή» (Peräkylä, 1997, σ. 202).

Πέρα από την εμπειρική τεκμηρίωση, η αναλυτική προσέγγιση της εργασίας έχει δώσει έμφαση στη ρητορική πειστικότητα ή στις πειστικές ιδιότητες της ερευνητικής έκθεσης καθώς και στην ενεργητική κρίση του αναγνώστη σχετικά με την εγκυρότητά του. Με βάση αυτή την παραδοχή, τα δεδομένα που προέκυψαν από αυτή την έρευνα δεν κρίνονται ως προς την συνέπεια και εγκυρότητά τους, αλλά αντιμετωπίζονται ως αποτελέσματα των διαλόγων που αναπτύχθηκαν από τους συνεντευκτές και τους συμμετέχοντες σε συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά πλαίσια (μικρο-επίπεδο). Στην αναλυτική διαδικασία που επιλέχθηκε για την εργασία: το μικρο-επίπεδο στο λόγο, αναφέρεται στην κοινωνική πρακτική που δομεί οντότητες στους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δομούν τις ποικίλες ταυτότητες.

Η ανάλυση περιλάμβανε προσεκτικό και επαναλαμβανόμενο διάβασμα. Μετά την πρώτη επεξεργασία, αποσπάσματα των συνεντεύξεων οργανώθηκαν ανάλογα με τους άξονες του σχεδίου συνέντευξης και κωδικοποιήθηκαν δίνοντας έμφαση στις λεπτομέρειες. Κατά την ανάλυση επιδιώχθηκε η αποφυγή εξέτασης του υλικού έχοντας ήδη προσχεδιασμένες αναλυτικές κατηγορίες και επιπλέον υπήρξε εστίαση μόνο σε όσα οι συμμετέχοντες έκαναν σχετικά στο λόγο τους. Αποδόθηκαν σχόλια στο σύνολο του υλικού ανάλογα με τις κατασκευές της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών, με την ταυτόχρονη ομαδοποίηση με ταξινομικό κριτήριο τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης, για όλους τους διευθυντές ($1^{η}$ επεξεργασία) και ανεξαρτήτως θεματικών αξόνων για κάθε διευθυντή ($2^{η}$ επεξεργασία). Ακολούθησε συνοπτική παρουσίαση αυτών με μια κωδικοποίηση που δε λειτούργησε ως μηχανισμός περιορισμού ή και απόκρυψης (Potter & Mulkay, 1984), της ανάδειξης της ποικιλίας και της μεταβλητότητας στις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Potter & Wetherell, 2009, σ. 227). Αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής η δημιουργία ενός σώματος περιστάσεων ομιλίας. Η ανάλυση της παρούσας φάσης ασχολείται με τις λεπτομέρειες στα αποσπάσματα λόγου, όσο κατακερματισμένες και αντικρουόμενες κι αν είναι και με αυτό που λέγεται ή γράφεται στην πραγματικότητα, όχι με κάποια γενική ιδέα που φαίνεται ότι υπονοείται, και διαρθρώνεται σε δύο στενά

συνδεδεμένες φάσεις: στην αναζήτηση μοτίβων στα δεδομένα και στη λειτουργία και τις συνέπειες (Potter & Wetherell, 2009, σ. 233).

Η ανάλυση εστιάζει την προσοχή της στις κατασκευαστικές και λειτουργικές διαστάσεις του λόγου και τον εντοπισμό συστηματικών μοτίβων. Τα μοτίβα αυτά μπορεί να εμφανίζονται με την μορφή τόσο της μεταβλητότητας, δηλαδή τις διαφορές στο περιεχόμενο ή την μορφή των αναφορών, όσο και με την μορφή της συνέπειας, που έχει να κάνει με τον εντοπισμό κοινών χαρακτηριστικών στον τρόπο με τον οποίο γίνονται οι αναφορές. Αφού εντοπίστηκαν αυτά τα μοτίβα, το ενδιαφέρον μετατέθηκε στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάστηκαν μέσα από ρητορικές στρατηγικές, και στην λειτουργία ή τις συνέπειες που απορρέουν από αυτές τις κατασκευές (Potter & Wetherell, 2009). Με βασικό άξονα την παραπάνω θέση, δηλαδή όχι μόνο τι λέγεται αλλά πώς κατασκευάζεται και γιατί με αυτόν τον τρόπο κι όχι με κάποιον άλλο, έγινε η ανάγνωση των δεδομένων και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα.

Κεφάλαιο 5 : Αποτελέσματα Εμπειρικής Έρευνας

5.1 Περίληψη

Η ανάλυση ανέδειξε μια σειρά από κατασκευές του διευθυντή/της διευθύντριας που παραπέμπουν σε κατασκευές προσωπικής αλλά και κοινωνικής ταυτότητας των διευθυντών/ντριών, όπως είναι: «Ο εκφραστής του κατεστημένου», «Ο Χαρισματικός Ηγέτης - Ήρωας», «Ο Δικαστής», Ο Συντονιστής», «Ο Δημόσιος Υπάλληλος - Διεκπεραιωτής», « Μητέρα-Πατέρας», «Μέντορας», «Ο Ηγεμονικός - Αυταρχικός», «Ανθρωπιστής», «Ο Μεροληπτικός», «Ο φίλος», «Ο Παιδαγωγός», «Ο Παθιασμένος», «Ο Δια βίου Μαθητής», «Ο Παλιός Εμπειρικός Διευθυντής», «Ο Διπλωμάτης», «Έμφυλες Κατασκευές Διευθυντή».

Επιλέχθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων όχι για όλες τις εκδοχές ταυτότητας των διευθυντών/ντριών που παρουσιάστηκαν στις συνεντεύξεις αλλά για τις εξής: « Ο εκφραστής του κατεστημένου», « Ο Χαρισματικός Ηγέτης - Ήρωας», «Ο Δικαστής», «Ο Συντονιστής», «Ο Δημόσιος Υπάλληλος - Διεκπεραιωτής», « Μητέρα-Πατέρας», «Ο Μέντορας», λόγω της μεγάλης έκτασης της εργασίας και ακολούθησε λεπτομερής, μικρο-ανάλυση λόγου γραμμή προς γραμμή προσανατολισμένη στις αρχές του Discursive Action Model - DAM (Edwards & Potter, 1992). Στις περιπτώσεις που υπάρχουν διαφορετικές δομήσεις της ίδιας εκδοχής ταυτότητας ανάμεσα στα διάφορα πλαίσια όπως π.χ. της ταυτότητας της «μητέρας» ως πηγή αυταρχισμού και της «μητέρας» ως πηγή φροντίδας και προστασίας, παρατίθενται αποσπάσματα κι από τα δύο πλαίσια λόγου.

Η έρευνα συμφωνεί με ευρήματα γύρω από την κατασκευή της ταυτότητας στα πλαίσια ερευνών προσανατολισμένων στη λογοψυχολογία , συνεισφέροντας ωστόσο με ερμηνευτικές προτάσεις σχετικά με τη δόμηση της ταυτότητας του διευθυντών/ντριών σχολικών μονάδων. Στις επόμενες ενότητες αναλύονται οι επιμέρους δομήσεις των ταυτοτήτων με παράθεση των αποσπασμάτων λόγου, όπου οι συμμετέχοντες τις επικαλούνται. Τα ακόλουθα αποσπάσματα επιλέχθηκαν ως

καταλληλότερα για την παρακολούθηση από τον αναγνώστη των αναλυτικών ισχυρισμών.

5.2 Ο διευθυντής ως δημόσιος υπάλληλος-διαχειριστής-διεκπεραιωτής

Στα αποσπάσματα ΜΑΡ.1, ΜΑΡ.2 η συμμετέχουσα κατασκευάζει την περιγραφή του διευθυντή ως δημόσιου υπάλληλου-διεκπεραιωτή που ενδιαφέρεται μόνο για την εκτέλεση των οδηγιών του υπουργείου, χωρίς φιλοδοξίες και επιθυμία για αλλαγές και καινοτομίες και δομεί τη δική της εκδοχή για τη δημοκρατικότητα του συγκεκριμένου.

Απόσπασμα 1

(ΜΑΡ.1)

Ε: Πώς θα χαρακτηρίζατε τον Κ σε σχέση με τον τρόπο που διοικούσε το σχολείο;

ΜΑΡ: Εεεε,(2,5) ήταν ένας απλός δημόσιος υπάλληλος (.) όπως σας είπα, εε, εκτελούσε τις οδηγίες του υπουργείου και τίποτε άλλο. Ήταν καλός άνθρωπος (.) έτσι φαινόταν (.) ευγενικό:ς (.) δε τον άκουσα να φωνάζει ποτέ(.) ούτε σε εκπαιδευτικό:: ούτε σε μαθητή. Ήταν δημοκρατικός, ααα , άκουγε τη γνώμη των τω:ν συναδέλφων.

Ε: Τι εννοείτε δημόσιος υπάλληλος;

(.)

ΜΑΡ: Εεεε, εννοώ ότι το μόνο που τον ένοιαζε ήταν να έρθει στην ώρα του, εε, να κάνει το ωράριό του, εε, να πάρει τον μισθουδάκο του, εε, να τα' χει καλά με όλους κι αυτό όλο. Ούτε φιλοδοξίες (.) στόχους (.) ούτε όραμα για το σχολείο (.)εξέλιξη τίποτε. Να::: (.) να τσουλάν οι ημέρες.

Ε: Γιατί τον χαρακτηρίζετε δημοκρατικό;=

ΜΑΡ: =Δημοκρατικό, εεε, <u>σπουδαία κουβέντα.</u> Δημοκρατία σημαίνει αποφασίζει (.) εξουσιάζει ο::: λαός. Εδώ δημοκρατικός σημαίνει άκουγε τις γνώμες των άλλων(.) πολλές φορές <u>αποφάσιζαν</u> οι άλλοι αλλά (.) <u>πρόσεξε</u> (.) για να αποφύγει την ευθύνη.

Ε: Τι εννοείτε;

ΜΑΡ: Απλά (.) αν συμβεί, εε, αν συνέβαινε κάτι το:: το πετάει στο Σύλλογο Διδασκόντων και αποποιείται την ευθύνη. Αυτό.

Ε: Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο διευθυντής σας ήταν καθοδηγητικός; Σε:: σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους(.) που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα:: και σε σχέση:: με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που έρχονται στο σχολείο σας;

ΜΑΡ: Εεεε, σε σχέση::: με τους εκπαιδευτικούς στόχους ήτα::ν, εε, αδιάφορος (.) με την έννοια ότι δεν ασχολούνταν καθόλου ,εεε, μια και πίστευε ότι δεν τον αφορούσαν(.) ήταν δουλειά των δασκάλων, εεε, σε σχέση με τους νεότερους(.) όπως ήμουν εγώ(.) ήταν συμβουλευτικός. Θυμάμαι (.) ότι:::: με συμβούλευε πώς να συμπεριφέρομαι στους γονείς και στους μαθητές

Στην ερώτηση της ερευνήτριας για το πώς θα χαρακτήριζε τον Κ σε σχέση με τον τρόπο που διοικούσε το σχολείο, η συμμετέχουσα ΜΑΡ κατασκευάζει την εικόνα του διευθυντή ως απλού δημόσιου υπάλληλου και ρητορικά- Rhetoric of argument επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της συνδέοντάς το με το γεγονός « εκτελούσε τις οδηγίες του υπουργείου και τίποτε άλλο», προσδίδοντας μια λογικότητα που την κάνει πειστική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Οι φράσεις «απλός» και «τίποτε άλλο» προσδίδουν αρνητική σημασία στο χαρακτηρισμό «δημόσιος υπάλληλος». Στη συνέχεια τον περιγράφει ως «καλό άνθρωπο», που λειτουργεί ως αντιστάθμισμα στην παραπάνω αρνητική αξιολόγηση, αλλά μετριάζει- mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159) τη θετική της άποψη με τη χρήση της φράσης «έτσι φαινόταν», για να συνεχίσει χαρακτηρίζοντάς τον «ευγενικό» , επειδή δεν τον άκουσε να φωνάζει ποτέ, ούτε σε εκπαιδευτικό ούτε σε μαθητή. Ύστερα από ερώτηση (65) της Ε, η ΜΑΡ συνεχίζει να επιχειρηματολογεί για τον χαρακτηρισμό της «δημόσιος υπάλληλος». Με μια λίστα (Atkinson, 1984. Heritage & Greatbatch, 1986. Edwards& Potter, 1992, σ. 163) τεσσάρων μερών (67-68), «το μόνο που τον ένοιαζε ήταν να έρθει στην ώρα του, εε, να κάνει το ωράριό του, εε, να πάρει τον μισθουδάκο του, εε, να τα' χει καλά με όλους κι αυτό όλο», ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της (Edwards & Potter, 1992, σ. 163). Επιπλέον η χρήση άλλης μια λίστας τεσσάρων μερών με αρνητικές φράσεις (69) για το τι δεν έχει ο διευθυντής και της επανάληψης του συνδέσμου «ούτε» , «ούτε φιλοδοξίες, στόχους, ούτε όραμα για το σχολείο, εξέλιξη τίποτε», ενισχύει την πειστικότητα και προσδίδει δραματικότητα. Η χρήση της μεταφορικής φράσης να

«τσουλάν οι μέρες», εκφράζει την υπερβολική κατάσταση και την συναισθηματική επίδραση που έχει αυτή στην συμμετέχουσα. Συνεχίζει να οικοδομεί την εικόνα του διευθυντή ως «αδιάφορο», μετά από ερώτηση της Ε για το κατά πόσο ήταν καθοδηγητικός σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα, και ενισχύει την εικόνα αυτή, συνθέτοντας και τη «δικαιολόγηση» (Austin, 1957, σ. 3) του διευθυντή: «πίστευε ότι δεν τον αφορούσαν, ήταν δουλειά των δασκάλων», που νομιμοποιεί την συμπεριφορά του (Potter & Wetherell, 2009, σ. 113). Απέναντι στους νεότερους όπως ήταν αυτή (83-84), τον περιγράφει ως συμβουλευτικό. Η αλλαγή του ερείσματος - footing (83-84) στην αφήγησή από μακρινό της σε κοντινό (Goffman, 1979. Levinson, 1988. βλ. επίσης Bozatzis, 2009), κάνοντας αναφορά όχι στους δασκάλους αλλά στον εαυτό της «όπως ήμουν εγώ», «με συμβούλευε» καθιστά την ομιλήτρια υπόλογη, επειδή στηρίζεται στην προσωπική της μαρτυρία (Edwards & Potter, 1992, σ. 38 & 168).

Η συμμετέχουσα συνεχίζει την κατασκευή της αναφέροντας ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής ήταν δημοκρατικός και όταν η Ε τη ρωτάει γιατί τον χαρακτήριζε δημοκρατικό, αυτή οικοδομεί μια εκδοχή του τι σημαίνει δημοκρατία, κάνοντας μια εισαγωγή με τη φράση «σπουδαία κουβέντα». Εδώ κάνει μια αντιπαραβολή (Wooffitt, 1991, σ. 270) ανάμεσα σε δύο αντικρουόμενες αλλά όχι αντιφατικές εκδοχές της δημοκρατίας (Wooffitt, 1990, σ. 315). Την πρώτη «δημοκρατία σημαίνει αποφασίζει, εξουσιάζει ο::: λαός», που φαίνεται ότι πρεσβεύει και η ΜΑΡ και την παρουσιάζει ως αντικειμενική- construction and objectifying of versions (Edwards & Potter, 1992, σ. 174), προβάλλοντάς την ως αδιαμφισβήτητη. Σ' αυτό το σημείο αλλάζει το πρόσωπο, ο λόγος της γίνεται υποκειμενικός καθώς αναφέρεται στον διευθυντή: «Εδώ δημοκρατικός σημαίνει άκουγε τις γνώμες των άλλων, πολλές φορές αποφάσιζαν οι άλλοι αλλά, πρόσεξε, για να αποφύγει την ευθύνη». Το δίλημμα που παρουσιάζεται είναι η συμμετοχή στις αποφάσεις για να εξουσιάζει ο λαός ή για να αποφεύγεται η ευθύνη; Ο διευθυντής παρουσιάζεται από τη ΜΑΡ να ενστερνίζεται τη δεύτερη εκδοχή. Οι εναλλαγές των χρόνων αόριστος και ενεστώτας δηλώνουν την έκφραση της διαχρονικότητας της άποψής της για την αποποίηση των ευθυνών. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την ίδια συνέντευξη. Η Ε ρωτάει τη συμμετέχουσα πόσο συνέβαλε ο διευθυντής στη διαμόρφωση του κλίματος στο σχολείο. Η ΜΑΡ συνθέτει μια περιγραφή του διευθυντή ως διεκπεραιωτή, επιχειρηματολογώντας γιατί δε συμμετείχε στη διαμόρφωση του κλίματος.

Απόσπασμα 2

(ΜΑΡ.2)

180 *Ε: Γενικά (.) σε σχέση με το κλίμα του σχολείου; (.) Πόσο συνέβαλε στη*
181 *διαμόρφωση αυτού;*
182 *ΜΑΡ: Κοιτάξτε, εεε, υπήρχαν στο σχολείο(.) αυτό(.) δάσκαλοι με πολύ ισχυρή*
183 *προσωπικότητα και:: με σπουδές(.) και κάλυπταν την προσωπικότητα του*
184 *διευθυντή. Αυτός ήταν μόνο ένας διεκπεραιωτής(.) ας πούμε (.) των εντολών*
185 *του υπουργείου. Είχε::: το δικό του γραφείο, εεεε, πολλές επαφές δεν είχε με*
186 *τους δασκά:λους (.) δεν τον θυμάμαι:(.) δηλαδή ταχτικά να έρχεται στο*
187 *γραφείο των δασκάλων(.) μάλλον το κλίμα [γέλια] το διαμόρφωνε με την*
188 *απουσία του.*

Η ΜΑΡ στην αρχή του λόγου της αναφέρει ότι στο σχολείο υπήρχαν δάσκαλοι με πολύ ισχυρή προσωπικότητα και με σπουδές, και κάλυπταν την προσωπικότητα του διευθυντή. Η ισχυρή προσωπικότητα που επικαλείται η ΜΑΡ παρέχει ένα μοντέλο αποποίησης - model of motivation (Edwards & Potter, 1992, σ. 177) των ευθυνών του διευθυντή.

Στη συνέχεια τον περιγράφει ως διεκπεραιωτή των εντολών του υπουργείου. Η ΜΑΡ παίρνει αρνητική θέση με τη χρήση του επιρρήματος «μόνο» μπροστά από το διεκπεραιωτή, το οποίο δηλώνει πόσο λίγο είναι αυτό. Μετριάζει την αρνητική της αξιολόγηση με τη χρήση των φράσεων «ας πούμε», «δεν τον θυμάμαι, δηλαδή» (Edwards & Potter, 1992, σ. 158) που λειτουργούν ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992) να χαρακτηριστεί μεροληπτική.

Στις γραμμές 185-186, η περιγραφή- Vivid description με αρκετές λεπτομέρειες «είχε το δικό του γραφείο, πολλές επαφές δεν είχε με τους δασκάλους , δεν τον θυμάμαι, δηλαδή ταχτικά να έρχεται στο γραφείο των δασκάλων», δίνει αντικειμενικότητα στα λόγια της (Edwards & Potter, 1992) και δικαιολογεί την άποψή της ότι το κλίμα «το διαμόρφωνε με την απουσία του». Η φράση αυτή εκφράζει ειρωνεία που εισάγεται με γέλιο της συμμετέχουσας και δηλώνει τη μετάβαση στο ειρωνικό σχόλιο (Jefferson, 1985). Με αυτή τη φράση η ΜΑΡ ολοκληρώνει την κατασκευή της για τον διευθυντή στο απόσπασμα αυτό.

Η ΜΑΡ καθώς κατασκευάζει την εικόνα του διευθυντή της χτίζει και τη δική της. Στο απόσπασμα παρουσιάζεται ως νέα δασκάλα η οποία δε συμφωνεί με την εικόνα

του διευθυντή ως δημόσιου υπάλληλου-διεκπεραιωτή. Στις φράσεις της «ούτε φιλοδοξίες, στόχους, ούτε όραμα για το σχολείο, εξέλιξη τίποτε» εμπεριέχονται όροι που προέρχονται από τις θεωρίες για έναν διευθυντή-ηγέτη (Morgan, 1996). Επιπλέον η κατασκευή της νοηματοδότησης της δημοκρατίας έχει τις ρίζες της στις φιλελεύθερες πολιτικές ιδεολογίες (Wolin, 2007).

5.3 Ο διευθυντής ως δικαστής

Δικαστές και εισαγγελείς. Οι άνθρωποι που κρατούν τη ζυγαριά της Θέμιδος και μας δικάζουν! Κρίνουν τις παραβάσεις μας, λύνουν τις διαφορές μας. Στους δικαστές αναθέτει το ελληνικό Σύνταγμα (άρθρο 87 του Συντάγματος) την αποστολή απονομής της δικαιοσύνης μέσω της οργανωμένης διαδικασίας της δίκης. Ο περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης Κανονισμός του 2008 (Κ.Δ.Π. 225/2008) αναφέρει ότι ο διδασκαλικός σύλλογος διαμορφώνει κώδικα καλής συμπεριφοράς του σχολείου, ο οποίος κοινοποιείται στους γονείς και στους κηδεμόνες των μαθητών και σε περίπτωση που το παιδί παραβιάζει έναν από τους κανόνες του κώδικα καλής συμπεριφοράς, ο δάσκαλος, αφού εξαντλήσει όλα τα μέσα που στηρίζονται στην πειθώ και χρησιμοποιήσει και τα κατάλληλα μέτρα που προβλέπονται από τον Κ.Δ.Π και το παιδί συνεχίζει την παραβίαση κανόνα ή κανόνων του κώδικα καλής συμπεριφοράς, παραπέμπεται στη διεύθυνση του σχολείου.

Στα παρακάτω αποσπάσματα ο ΠΑΡΚ1 και η ΜΑΙΡ κατασκευάζουν εκδοχές του διευθυντή/της διευθύντριας ως δικαστή που κρίνει και επιβάλλει ποινή, καθώς ρωτούνται από τον Ε ποιες ήταν οι σχέσεις του με τους μαθητές και εστιάζοντας στον χαρακτηρισμό τους «αυστηρός - αυστηρή». Ο ΠΑΡΚ κατασκευάζει αρνητικά την εκδοχή του διευθυντή ως δικαστή ενώ η ΜΑΙΡ θετικά της διευθύντριάς της.

Απόσπασμα 3

811 *Ε: Μάλιστα. Ποιες ήταν οι σχέσεις με τους μαθητές; Είπατε προηγουμένως ότι*
812 *ήταν αυστηρός. Θέλετε να μου δώσετε περισσότερες πληροφορίες;=*
813 *ΠΑΡΚ1: =Βεβαίως (.) οι κανόνες ήταν συγκεκριμένοι (.) και όπως σας είπα*
814 *ενημερωνόντουσαν και οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πάνω στους*
815 *συγκεκριμένους κανόνες. Εεε, η αυστηρότητα σχετίζεται με την παραβίαση*
816 *αυτών των κανόνων, εε, χωρίς πολλή πολλή συζήτηση επιβαλλόταν και ποινή.*

Ο συμμετέχων ΠΑΡΚ1 επιχειρηματολογεί (813-816) για την αξιολόγηση του διευθυντή του ως «αυστηρό» με τους μαθητές, δομώντας ρητορικά την

επιχειρηματολογία του -Rhetoric of argument- με τρόπο που δείχνει ότι γνωρίζει τι συμβαίνει (Edwards & Potter, 1992, σ. 162) και κατασκευάζει τον εαυτό του ως αντικειμενικό παρατηρητή μια και δεν τον συμπεριλαμβάνει στους εκπαιδευτικούς που ενημερώνονταν. Χρησιμοποιώντας παθητική σύνταξη διαμορφώνεται ένα ύφος τυπικό και ουδέτερο, δίνοντας έμφαση στην ενέργεια και στο αποτέλεσμα , ενημέρωση-παραβίαση-επιβολή ποινής, χωρίς να αναφέρει από ποιον ενημερώνονταν για τους κανόνες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ή ποιος επέβαλλε ποινή. Έμμεσα εννοείται ο διευθυντής. Γίνεται λόγος εδώ για την «επιστημική τροπικότητα», η οποία ενισχύει την αίσθηση ότι η αφήγηση είναι ρεαλιστική και λογική (Edwards & Potter, 1992, σ. 162). Η αρνητική θέση του συμμετέχοντα εντοπίζεται στη φράση *«χωρίς πολλή πολλή συζήτηση επιβαλλόταν και ποινή» με την επανάληψη του επιθέτου πολλή.* Στο παρακάτω απόσπασμα, όταν η ερευνήτρια τον ρωτάει ποια είναι τα μειονεκτήματά του διευθυντή του, αναφέρει την αυστηρότητά του απέναντι και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς του, γιατί πιστεύει ότι ειδικά σε αυτές τις κατηγορίες πρέπει να δίνεται και δεύτερη ευκαιρία και ο συγκεκριμένος διευθυντής δεν το κάνει.

Απόσπασμα 4

Ε: Μάλιστα . Ποια ήταν τα μειονεκτήματά του ως διευθυντής;

ΠΑΡΚ1: Εε, νομίζω(.) ήταν λίγο αυστηρός, ε, και απέναντι στους εκπαιδευτικούς του (.) και απέναντι στους μαθητές. Μάλλον ήταν λίγο πιο αυστηρός απ' ότι έπρεπε κατά την ταπεινή μου άποψη. Δηλαδή μετά την παραβίαση κάποιων συγκεκριμένων κανόνων τους οποίους έπρεπε να τηρούν (.) στη πρώτη του παραβίαση (.) υπήρχε αμέσως ποινή.=

Ε: =Γιατί αυτό το θεωρείτε μειονέκτημα;

ΠΑΡΚ1: Γιατί:: νομίζω ότι ειδικά σε επίπεδο παιδιών (.)αλλά και δασκάλων (.) πρέπει να δίνεις και μια δεύτερη ευκαιρία.

Ε: Μάλιστα. Πού νομίζετε ότι οφείλετε αυτό το μειονέκτημα που είχε;

Θεωρώ::(.) ότι και με τον εαυτό του ήταν αυστηρός (.) οπό::τε:(.) ακολουθούσε αυτή την ιδεολογία αυτή τη:::… (.) είχε αυτό… (.) ήτανε χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του.

Ενώ στο πρώτο απόσπασμα ο λόγος του ήταν κατηγορηματικός -κατηγορική τροπικότητα (Phillips & Jorgensen (2009), σ. 156) , στο δεύτερο απόσπασμα ξεκινάει (899) με το ρήμα «νομίζω» που μειώνει την απολυτότητά του, γεγονός που ενισχύεται και με τη χρήση του «μάλλον» και της φράσης «κατά την ταπεινή μου άποψη» (900-901) που λειτουργεί ως «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος» (Edwards & Potter, 1992) να θεωρηθεί ότι μιλάει με προκατάληψη. Με τη φράση του «*ήταν λίγο πιο αυστηρός απ' ότι έπρεπε*» φαίνεται σ' αυτό το σημείο ότι θεωρεί ότι ένας διευθυντής πρέπει να είναι αυστηρός αλλά παρουσιάζει τον συγκεκριμένο ότι ήταν λίγο πιο αυστηρός από ότι θεωρεί ότι έπρεπε. Ο λόγος του διέπεται από μεταβλητότητα (Potter & Wetherell, 2009, σ. 84-6) καθώς εντοπίζεται μια προοδευτική τροποποίηση (Edwards & Potter, 1992, σ. 106) της εκδοχής του αυστηρού διευθυντή: «*η αυστηρότητα σχετίζεται*», «*ήταν λίγο αυστηρός*», «*λίγο πιο αυστηρός απ' ότι έπρεπε*» . Συνεχίζει να μιλάει σα να είναι παρατηρητής της κατάστασης (899), σα να μην ανήκει ο ίδιος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του συγκεκριμένου διευθυντή. Επαναλαμβάνει για την ποινή που επέρχεται μετά την παραβίαση κάποιων συγκεκριμένων κανόνων, γεγονός που προσδίδει στο επιχείρημα έντονη πειστικότητα.. Με το β΄ ενικό πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται (905) για να επιχειρηματολογήσει γιατί ο ΠΑΡΚ1 το θεωρεί μειονέκτημα, επιτυγχάνει αποστασιοποίηση, πειστικότητα ως κάτι που δεν αμφισβητείται εύκολα (Edwards & Potter, 1992) κάνοντας μέτοχο και τον ακροατή της κατάστασης και δίνοντας μια καθολικότητα (Sacks, 1992) ότι όλοι θα έδιναν μια δεύτερη ευκαιρία. Σύμφωνα με τη θέση του ΠΑΡΚ1 η αυστηρότητα κατασκευάζεται ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του και με αυτή την αιτιολογία ερμηνεύει το μειονέκτημα αυτό.

Στο παρακάτω απόσπασμα κατασκευάζεται μια άλλη περιγραφή γύρω από την «αυστηρή εικόνα» της διευθύντριας, της συμμετέχουσας ΜΑΙΡ, η οποία χαρακτηρίζεται «ακριβοδίκαια αυστηρή», καθώς η ΜΑΙΡ θεωρεί ότι οι ποινές που αποφασίζει για τους μαθητές που δε συμμορφώνονταν είναι «ουσιώδεις και όχι άχρηστες».

Απόσπασμα 5

179 *Ε: Όταν λέτε «αυστηρή της εικόνα» τι εννοείτε;*

180 *ΜΑΙΡ: (.) Αααααα, παράδειγμα τα παιδιά μεγαλωμένα σε μία επαρχία είναι*

181 *(.) όπως φαίνεται, πιο:; σκληρά πιο::: άγρια εύκολα πιάνονταν στα χέρια (.)*
182 *εύκολα δέρνονταν (.) σε κάτι(.) σε μία τέτοια περίπτωση πάντα ήταν αυστηρή(.)*
183 *αλλά ακριβοδίκαια αυστηρή (.) δεν χειροδίκησε <u>ποτέ</u> σε κανέναν και οι*
184 *ποινές(.) εντός εισαγωγικών (.) που αποφάσιζε να βάλει στα παιδιά που δεν*
185 *συμμορφώνονταν στους κανόνες συμπεριφοράς του σχολείου(.) ήταν πάντα::*
186 *ουσιώδεις (.) όχι άχρηστες.*
187 *Ε: Όταν λέτε ουσιώδεις;*
188 *ΜΑΙΡ(1,5) Ουσιώ::δεις, εεεεε, τους έπαιρνε κάποιες ευθύνες (.)κάποιες*
189 *αρμοδιότητες που είχανε κερδίσει για ένα διάστημα ή τους αφαιρούσε τη::ν (.)*
190 *το δώρο να κάνουνε το διάλλειμα τους στην αυλή των μεγάλων και όχι των*
191 *μικρών (.) είναι κάτι που τους ενοχλούσε άμεσα(.) τα παιδιά εννοώ (.) και το*
192 *έλυναν πάραυτα και δεν το ξανάκαναν ποτέ.*

Η συμμετέχουσα ΜΑΙΡ χτίζει την «αυστηρή εικόνα» της διευθύντριας. Δεν τη χαρακτηρίζει «αυστηρή», όπως έγινε στο προηγούμενο απόσπασμα με τον ΠΑΡΚ1. Η χρήση της λέξης «εικόνα» δείχνει ότι η αυστηρότητα δε θεωρείται από την ΜΑΙΡ ως ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς της αλλά ως εικόνα που δείχνει προς τα έξω.

Η επιχειρηματολογία είναι μια βασική διαδικασία για να περιγράψουν και να κατασκευάσουν τα άτομα τον κοινωνικό τους κόσμο. Η ΜΑΙΡ χρησιμοποιεί την τεχνική της ρητορικής επιχειρηματολογίας (Edwards & Potter, 1992, σ. 162), κατασκευάζει την πραγματικότητα των παιδιών που είναι μεγαλωμένα στην επαρχία, ως πιο «σκληρά» και «άγρια», και αυτή την πραγματικότητα την χρησιμοποιεί ως επιχείρημα για να δικαιολογήσει την αυστηρότητα της διευθύντριάς της. Με τη φράση «ακριβοδίκαια αυστηρή» χτίζει με όρους φιλελεύθερης ιδεολογίας (Morgan, 1996, σ. 32-37) την ταυτότητα της διευθύντριάς της, αλλά παράλληλα παίρνει θέση κι αυτή. Με τη ρητορική και ιδεολογική αναφορά της αξίας της δικαιοσύνης δείχνει ότι συμφωνεί με τη συμπεριφορά της διευθύντριας και ενισχύει την άποψή της με την αρνητική διατύπωση ακραίας περίπτωσης -extreme case formulation- που χρησιμοποιεί «δεν χειροδίκησε ποτέ σε κανέναν» ενισχύοντας τον ισχυρισμό της ότι ήταν ακριβοδίκαια αυστηρή και κάνοντάς τον αδιαμφισβήτητο (Pomeranz, 1986). Βάζοντας προφορικά τη λέξη «ποινές» σε εισαγωγικά (183), φαίνεται να είναι επιφυλακτική με τη χρήση του όρου, ενώ στη συνέχεια τις χαρακτηρίζει *«ουσιώδεις,*

όχι άχρηστες». Στις γραμμές 187- 190 νοηματοδοτεί τον όρο «ουσιώδεις» με ρητορικό τρόπο (Edwards & Potter, 1992), αναφέροντας μια λίστα τριών ποινών (Jefferson, 1990) που επιβάλλει η διευθύντρια , τις αντιδράσεις των παιδιών «είναι κάτι που τους ενοχλούσε άμεσα» και τέλος την αποτελεσματικότητα αυτών των ποινών «δεν το ξανάκαναν ποτέ», ώστε να φαίνεται λογική και αναμενόμενη η επιχειρηματολογία που χρησιμοποιεί.

5.4 Ο διευθυντής ως εκφραστής του κατεστημένου

Η πρώτη κατασκευή του διευθυντή/της διευθύντριας στον λόγο των εκπαιδευτικών περιγράφηκε ως εκφραστής του κατεστημένου. Αρχικά η συμμετέχουσα ΑΓ1 χαρακτηρίζει στον αυθόρμητο λόγο της, την διευθύντριά της ως αυστηρή και αφηγείται την εμπειρία της από τη διευθύντρια την πρώτη χρονιά που δούλεψε ως αναπληρώτρια στα Κάτω Πατήσια το 1990.

Απόσπασμα 6

"...την πρώτη χρονιά που δούλεψα αναπληρώτρια στα Κάτω Πατήσια (1,5) και είχα μια διευθύντρια μεγάλη σε ηλικία (.) η οποία ήταν αρκετά αυστηρή, εεε ,χαρακτηριστικό παράδειγμα ότι στο τέλος της χρονιάς (.) αφού είχα συμπληρώσει τα:: απολυτήρια των παιδιών, εεεε, τα είχα γράψει λάθος (.)και: αντί να μου παραγγείλει καινούρια για να τα ξαναγράψω, εεε, κείνη αυστηρά μου απάντησε (.) «πάρτα και δώστα έτσι».

Το παράδειγμα που αναφέρει λειτουργεί ως επιχειρηματολογία για τον χαρακτηρισμό της «αρκετά αυστηρή». Η αφήγηση (Bozatzis, 1999, σ. 171) αυτή εμπεριέχει μια ιστορική ροή και είναι παραστατική. Επιπλέον, η συμμετέχουσα μεταφέροντας αυτολεξεί - («ενεργή φωνητικοποίηση» -active voicing) (Wooffitt, 1992)- τα λόγια της διευθύντριας επιτυγχάνει ρεαλιστικότερη απόδοση του γεγονότος καθώς και σε συνδυασμό με την προστακτική «πόρτα και δώστα έτσι», κατασκευάζει μια δραματοποιημένη εκδοχή για την ταυτότητάς της. Η ηλικία αναφέρεται όπως και παρακάτω ο χρόνος που εντάσσεται η ιστορία, ως ένας έμμεσος τρόπος για να αναδείξει την παλιά νοοτροπία που εκφράζει η συγκεκριμένη διευθύντρια. Η «μεγάλη ηλικία» αναφέρεται συχνά στις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας ως αιτία του κατεστημένου που εκφράζει ο διευθυντής/διευθύντρια. Το επόμενο απόσπασμα είναι συνέχεια αυτού καθώς ζητείται από την ΑΓ1 περισσότερα στοιχεία που να αιτιολογούν τον χαρακτηρισμό που έδωσε «αρκετά αυστηρή».

Απόσπασμα 7

Ε: ...Είπατε ότι την πρώτη χρονιά είχατε μια διευθύντρια (.) που τη χαρακτηρίσατε, εε, «αρκετά αυστηρή». Μπορείτε να μου δώσετε περισσότερα στοιχεία (.) που να αιτιολογούν τον χαρακτηρισμό αυτό;

ΑΓ1: Εε, μιλάμε για το 1990(.) όπου οι εκπαιδευτικές συνθήκες ήταν διαφορετικές από τις σημερινές(.) και οι σχέσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό που βρήκα(.) ήταν απρόσωπες απέναντι σε μια νέα δασκάλα που ήμουν εγώ. Εγώ(.) βέβαια(.) πήγα στα μέσα της σχολικής χρονιάς(.) βρήκα μεγαλύτερους σε ηλικία από μένα εκπαιδευτικούς(.) που στα διαλείμματα κουβέντιαζαν για τις οικογένειές τους και τα παιδιά τους , εεεε ,τι φαγητό θα φτιάξουν(.) και θυμάμαι μια διευθύντρια κλεισμένη στο δικό της γραφείο(.) ατσαλάκωτη(.) με το ταγιεράκι της και το ξανθό κρεπαρισμένο από το κομμωτήριο μαλλί της(.) να συντονίζει το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο του σχολείου από την καρέκλα της. Εεε, θυμάμαι μάλιστα ήταν απόφοιτη Παιδαγωγικής Ακαδημίας χωρίς άλλες σπουδές. Εε, λοιπόν(.) δεν είχα πολλές κουβέντες με τους άλλους συναδέλφους παρά μόνο με μια νεαρότερη από κείνους, εεεεε, που αν θυμάμαι καλά (.) είχε αντίθετη άποψη από την διευθύντρια σε εκπαιδευτικά θέματα (.) και την υποστήριζε την άποψή της. Οι άλλοι συνάδελφοι ακολουθούσαν τη γραμμή της διευθύντριας.

Ε: Μάλιστα. Τι εννοείτε ακολουθούσαν τη γραμμή της;

ΑΓ1: Εεε, εννοώ(.) σύμφωνα με αυτά που θυμάμαι(.) σε θέματα του σχολείου στις συνελεύσεις που γίνονταν(.) αυτοί οι συνάδελφοι υιοθετούσαν τις προτάσεις της διευθύντριας (.) ενώ(.) η διαφορετική άποψη (.)ακούγονταν από τη νεαρή συνάδελφο που είχα τότε.

Ε: Γιατί πιστεύετε ότι γίνονταν αυτό;

ΑΓ1: Εεε, γιατί:(.) φαντάζομαι είτε λόγω ηλικίας(.) είτε λόγω όμοιων πολιτικών πεποιθήσεων(.) είτε όμοιων σπουδών συμφωνούσαν με την εκπαιδευτική της πολιτική. Άλλωστε:: η διευθύντρια μαζί με τους παλαιούς συναδέλφους (.) αποτελούσαν το κατεστημένο του συγκεκριμένου σχολείου. Αυτή την εντύπωση τουλάχιστον μου έδωσαν. Από την άλλη (.) η νεαρή δασκάλα (.) λόγω της ηλικίας της(.) και με μετεκπαίδευση και μόρφωση που ακολουθούσε τις τελευταίες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης θεωρούσε αναχρονιστικά (.) αντιδημοκρατικά (.) και αντιπαιδαγωγικά αυτά που πρέσβευε (.) γενικά (.) η παλιά γενιά των εκπαιδευτικών του σχολείου.(.)

Ήταν μάλιστα οργανωμένη και συνδικαλιστικά.(.) θυμάμαι την επόμενη χρονιά μας έλεγε(.) ότι θα δούλευε στο Πειραματικό Σχολείο της Πλάκας.

Σ' αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η «αρκετά αυστηρή» συμπεριφορά της διευθύντριας. Αυτό το δίπολο του τότε και τώρα λειτουργεί και σε άλλες συνεντεύξεις δασκάλων για να αιτιολογήσει διαφορές στις κατασκευές των διευθυντών. Για να ενισχύσει αυτή τη θέση αναφέρει τις σχέσεις (350-351) ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό που βρήκε, οι οποίες ήταν απρόσωπες απέναντι σε μια «νέα δασκάλα» (352), όπως ήταν η ίδια. Με την αναφορά της ως νέα δασκάλα. εντάσσει τον εαυτό της σε μία κατηγορία, αυτή των νέων δασκάλων και στη δημιουργία κατηγοριοποίησης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τοποθετώντας τους άλλους δασκάλους που βρήκε, σε αυτή με μεγαλύτερη ηλικία στην οποία άνηκε και η διευθύντρια. Η επίκληση κατηγορίας-Category entitlements (Pomerantz, 1984) είναι μια τεχνική προάσπισης της γεγονικότητας της περιγραφής της (Edwards & Potter, 1992, βλ. Bozatzis, 1999).

Η θέση της αυτή φαίνεται να μην είναι απόλυτη μια και στις γραμμές 351-351 μετριάζει την αρνητική εικόνα που περιγράφει, αναφέροντας ότι δεν πήγε στην αρχή της χρονιάς και αυτό δικαιολογεί (Edwards & Potter, 1992) την όλη κατάσταση που επικρατούσε. Αυτή τη διαφοροποίηση την τονίζει η έκφραση «εγώ, βέβαια,..», με την οποία διαχειρίζεται το δίλημμα διακυβεύματος (Edwards & Potter, 1992), ώστε να μην ακουστεί προκατειλημμένη και υπονομευτεί η εγκυρότητα της εκδοχής που κατασκευάζει για τη διευθύντριά της, καθώς αναφέρει και την άλλη όψη του νομίσματος.

Την κατασκευή για διαφορετικές συνθήκες την ενισχύει η ζωντανή περιγραφή - Vivid description (Edwards & Potter, 1992) που ακολουθεί (354) για τις ασχολίες και τα ενδιαφέροντα των δασκάλων, « κουβέντιαζαν για τις οικογένειές τους και τα παιδιά τους , εεεε ,τι φαγητό θα φτιάξουν» στα διαλλείματα καθώς και στην λεπτομερειακή εξωτερική περιγραφή (355) της διευθύντριας. Η παραστατική παρουσίαση της εξωτερικής εμφάνισης, με την στερεότυπη απεικόνιση της

θηλυκότητας της, «μια διευθύντρια κλεισμένη στο δικό της γραφείο, ατσαλάκωτη, με το ταγιεράκι της και το ξανθό κρεπαρισμένο από το κομμωτήριο μαλλί της», προοικονομεί τον αυταρχικό τρόπο που διοικεί ως διευθύντρια, «να συντονίζει το εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο του σχολείου από την καρέκλα της». Πρόκειται για μια αυθαίρετη σύνδεση, από τη συμμετέχουσα, της θηλυκότητας της διευθύντριας με τον τρόπο που διοικεί. Το φύλο εδώ αποκτά συμβολική διάσταση, καθώς η θηλυκότητα συνδέεται με συγκεκριμένες διοικητικές δράσεις, προσδιορίζοντας κοινωνικές αναπαραστάσεις της ταυτότητας του φύλου. Η συμμετέχουσα, φαίνεται ότι είναι παρατηρητική και μεταφέρει την αντικειμενική πραγματικότητα στο λόγο της, καθώς δίνει πολλές λεπτομέρειες οι οποίες λειτουργούν ως «εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος», (Edwards & Potter, 1992). Συμπληρώνεται η κατασκευή αναφερόμενη στις σπουδές της οι οποίες περιορίζονταν στην Παιδαγωγική Ακαδημία τονίζοντας «χωρίς άλλες σπουδές».

Η ΑΓ1 συνεχίζει την αφήγησή της λέγοντας ότι δεν είχε πολλές κουβέντες με τους άλλους συναδέλφους παρά μόνο με μια νεώτερη λειτουργώντας το δίπολο νέος-παλιός. Οι όροι «παλιός»-«νέος» είναι δύο αντιθετικές κατηγορίες (categories) που η ομιλήτρια χρησιμοποιεί σε μια αντιπαραβολή (Edwards & Potter, 1992) ενώ η αναφορά σε ένα από τα δύο μέρη του αντιθετικού ζεύγους κινητοποιεί και το αντίθετό του άμεσα ή έμμεσα. Οι παλιοί συνάδελφοι ακολουθούσαν τη γραμμή της διευθύντριας οι οποίοι αποτελούσαν μαζί με τη συγκεκριμένη το παλιό κατεστημένο του συγκεκριμένου σχολείου. Η απολυτότητα της άποψης αυτής μετριάζεται με την φράση (373-4) «αυτή την εντύπωση τουλάχιστον μου έδωσαν». Όταν της ζητείται να δώσει τη δική της εξήγηση γιατί συμφωνούσαν με την εκπαιδευτική της πολιτική αναφέρει (369-370) τρεις παράγοντες -τεχνική της λίστας των τριών μερών (Edwards & Potter, 1992), της ηλικίας, των όμοιων πολιτικών πεποιθήσεων και των όμοιων σπουδών.

Στη συνέχεια προβαίνει σε μια μετατόπιση ερείσματος (Goffman, 1979), για να ενισχύσει την αξιοπιστία όσων λέει. Αναφέρει ότι μόνο η νεώτερη δασκάλα διαφωνούσε (375) με τη διευθύντρια η οποία θεωρούσε αναχρονιστικά, αντιδημοκρατικά και αντιπαιδαγωγικά αυτά που πρέσβευε, γενικά, η παλιά γενιά των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ΑΓ1 καταθέτει την κριτική της συναδέλφισσες

εφαρμόζοντας έτσι την τεχνική της Συναίνεσης και Επιβεβαίωσης, η οποία είναι μια τεχνική δόμησης γεγονικότητας της περιγραφής της καθώς κινητοποιούνται και άλλοι χαρακτήρες, εδώ η νεώτερη συνάδελφος, η οποία συμφωνεί και συναινεί με την τοποθέτηση της ομιλήτριας. Επιχειρώντας να εξηγήσει τη διαφορετική άποψη που ακούγονταν από τη νεαρή συνάδελφο αναφέρει (374-376) πάλι τους τρεις παράγοντες της ηλικίας, της μόρφωσης που ακολουθούσε τις τελευταίες εξελίξεις της παιδαγωγικής επιστήμης και της συνδικαλιστικής της δράσης. Έτσι, αυτοί οι παράγοντες λειτουργούν ως ευέλικτος πόρος. Από τη μια ενοποιούν τους παλιούς εκπαιδευτικούς και ταυτόχρονα τους διαφοροποιούν από τους νέους.

Ένα από τα ενδιαφέροντα σημεία του παραπάνω αποσπάσματος είναι ο τρόπος με τον οποίο η ΑΓ1. δομεί ρητορικά την απάντησή της. Οργανώνει έτσι το λόγο της, ώστε να είναι μην είναι ξεκάθαρο ότι εκφράζει μόνο την προσωπική της άποψη.

5.5 Ο Διευθυντής ως καθοδηγητής-μέντορας

Παραδοσιακά, Μέντορες ορίζονται άτομα με μεγάλη εμπειρία και γνώσεις, που δεσμεύονται να παρέχουν στον προστατευόμενο ανοδική κινητικότητα στην επαγγελματική του σταδιοδρομία (Bozeman & Feeney, 2007, σ. 723). Περιγράφονται μέσα από την εικόνα του βετεράνου δασκάλου, ο οποίος μέσω των συμπεριφορών και των δραστηριοτήτων του, επιχειρεί να συμβουλεύει, να ενθαρρύνει και να γίνεται φίλος με το λιγότερο έμπειρο πρόσωπο (Orland, 2001, σ. 75). Στον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό χώρο αντιπροσωπεύει τον έμπειρο εκπαιδευτικό που δέχεται είτε έναν υποψήφιο εκπαιδευτικό είτε έναν πρωτοετή νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Iancu-Haddad et al., 2009, σ. 45-46). Ο ρόλος του μέντορα μπορεί να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, στοχαστικός, ανατροφοδοτικός, φιλικός ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική (Langdon, 2011), αλλά και στην προσωπική ανάπτυξή του (Στραβάκου, 2007). Ο νόμος σχετικά με το ρόλο του μέντορα ψηφίστηκε για πρώτη φορά και αναφέρεται στον νόμο 3848/2010 (άρθρο 4, παρ. 6), με θέμα «Διορισμός και τοποθέτηση των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Σύμφωνα με το νόμο αυτό, για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του. Ο μέντορας πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων. Ο νόμος αυτός είναι ανενεργός για τον λόγο αυτό ο Διευθυντής, που είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος, Φ/3531/3/324/105657/Δ1/8-10-2002 ΥΠΕΠΘ & ΦΕΚ 1340 τ. β΄16-10-2002 στο χώρο αυτό, μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως μέντορας (Στραβάκου, 2007), για τους νεότερους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.

Στο παρακάτω απόσπασμα η συμμετέχουσα καλείται να απαντήσει κατά πόσο θεωρεί ότι ο διευθυντής είναι καθοδηγητικός Η ΣΟΦ διαχωρίζει τις έννοιες καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και χτίζει το λόγο της για τον διευθυντή πάνω στην κατασκευή «συμβουλευτικός», ο οποίος ενθαρρύνει, παρακινεί, καθησυχάζει και βρίσκεται πάντα δίπλα στο δάσκαλο, όταν έχει ανάγκη.

Απόσπασμα 8

347

348 *Ε: Κατά πόσο θεωρείτε είναι καθοδηγητικός;*

349 *ΣΟΦ: Καθοδηγητικός όχι(.) αλλά συμβουλευτικός (.) κι αυτό αν υπάρχει*
350 *ανάγκη. Εμένα που ήμουν καινούρια στο σχολείο (.) θυμάμαι (.) μου είπε «ό,τι*
351 *χρειάζεσαι θα είμαι δίπλα σου (.) μη διστάσεις να ζητήσεις τη βοήθειά μου»(.)*
352 *αλλά:: πάντα ήταν με τον(.) με τον καλό τον λόγο(.) να με ενθαρρύνει(.) να με*
353 *παρακινεί(.) να με καθησυχάζει όταν αγχωνόμουν (.) στη γιορτή που είχα*
354 *αναλάβει(.) με βοήθησε πάρα πολύ(.) λες και δεν ήταν διευθυντής(.) έκανε τα*
355 *πάντα, μέχρι κουβαλούσε καρέκλες, ησύχαζε τα παιδιά, (.)όλα. Αισθανόμουν*
356 *αυτό ακριβώς που μου είπε (.) «δίπλα σου»(.) κι όχι για να με εποπτεύει αλλά*
357 *να με βοηθήσει. Τέτοια(.) τέτοια καθοδήγηση διευθυντή είναι απαραίτητη.*

358 *Ε: Τι εννοείτε;*

359 *ΣΟΦ: Αυτό ακριβώς (.) ότι πρόσφερε αυτό που είχαμε ανάγκη.*

Η ΣΟΦ διαχωρίζοντας τις έννοιες καθοδηγητικός και συμβουλευτικός αναφέρει ότι ο διευθυντής ήταν συμβουλευτικός και «αυτό όταν υπάρχει ανάγκη», χρησιμοποιώντας ενεστωτικό χρόνο που δίνει διαχρονικότητα στον λόγο. Στις γραμμές 349-353 η ζωντανή περιγραφή (Edwards & Potter, 1992, σ. 161) των αναμνήσεών της που σχετίζονται με τον διευθυντή (Edwards & Potter, 1992, σ. 161-2) λειτουργεί ως επιχειρηματολογία για να δικαιολογήσει τον χαρακτηρισμό «συμβουλευτικός» , στηρίζεται δε στην προσωπική της μαρτυρία, παρέχοντας ένα «κοντινό έρεισμα» -Close Footing (Goffman, 1979). Levinson, 1988. βλ. επίσης Bozatzis, 2009) που την καθιστά υπόλογη. Εισάγει την αφήγησή της με το ρήμα θυμάμαι (350), ενώ χρησιμοποιεί ενεργητική φωνή - ενεργή φωνητικοποίηση (Wooffitt, 1992), για να αποδώσει ρεαλιστικότερα τα συμβουλευτικά λόγια του διευθυντή «ό,τι χρειάζεσαι, θα είμαι δίπλα σου, μη διστάσεις να ζητήσεις τη βοήθειά μου».

Ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της με μια λίστα τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986 ·Jefferson, 1991 ·Edwards & Potter, 1992), αναφέροντας ότι πάντα με τον καλό λόγο την ενθάρρυνε, την παρακινούσε, την καθησύχαζε όταν αγχωνόταν, δημιουργώντας και την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος (Edwards & Potter, 1992, σ. 163). Για να ξεπεραστεί το δίλημμα διακυβεύματος -Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992)- και να μην αμφισβητηθούν τα λόγια της ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος ή υπερβολής, η ΣΟΦ αφηγείται στη συνέχεια (354-5), τοποθετώντας μια σειρά από παραστατικές εικόνες που διαδέχονται η μια την άλλη, τι έκανε ο διευθυντής στη γιορτή που ανέλαβε, «έκανε τα πάντα, μέχρι κουβαλούσε καρέκλες, ησύχαζε τα παιδιά, όλα», εξασφαλίζοντας τη γεγονικότητα της περιγραφής της. Με την αντιπαραβολή-Contrast (Jefferson, 1991) των ρημάτων «εποπτεύει – βοηθάει» παρουσιάζει δύο εκδοχές της καθοδήγησης ενός διευθυντή και αποσαφηνίζει (Edwards & Potter, 1992, σ. 163) ποια καθοδήγηση διευθυντή θεωρεί απαραίτητη, αυτή που βοηθάει και όχι αυτή που επιβλέπει. Η επανάληψη του επιθέτου «τέτοια» δίνει έμφαση στο είδος της καθοδήγησης που θεωρεί ότι είναι απαραίτητη. Επιπλέον, η συμμετέχουσα με τη βοήθεια κατηγορικής τροπικότητας παρουσιάζει με απόλυτο τρόπο (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156) την πρόταση *«τέτοια, τέτοια καθοδήγηση διευθυντή είναι απαραίτητη»*, γεγονός που την κάνει αδιαμφισβήτητη. Όταν η Ε τη ρωτάει τι εννοεί (356) απαντάει με παρελθοντικό χρόνο ότι προσέφερε αυτό που είχανε ανάγκη. Η μετατόπιση ερείσματος (Goffman, 1979) στη φράση: *«αυτό που είχαμε ανάγκη»* (358) με τη χρήση του α΄ πληθυντικού δείχνει ότι δεν πρόκειται απλώς για μια υποκειμενική άποψή της, αλλά κάτι που και άλλοι το ενστερνίζονταν, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο της ΣΟΦ.

Η συμμετέχουσα στο απόσπασμα αυτό παρουσιάζεται ως νέα δασκάλα στο σχολείο του συγκεκριμένου διευθυντή και περιγράφει με τη βοήθεια υποκειμενικής τροπικότητας μια θετική εκδοχή της εικόνας του διευθυντή ως καθοδηγητή-μέντορα χτίζοντας την επιχειρηματολογία της σε περιγραφές αναμνήσεών της. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας κατηγορική τροπικότατα (355) παρουσιάζει την άποψή της ως κάτι αντικειμενικό και αδιαμφισβήτητο και στο τέλος χρησιμοποιώντας α΄ πληθυντικό πρόσωπο παρουσιάζεται σα να μιλάει ως εκπρόσωπος των δασκάλων του σχολείου «*πρόσφερε αυτό που είχαμε ανάγκη»* (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 156).

5.6 Η κατασκευή του διευθυντή/της διευθύντριας ως μητέρα-πατέρας

Η παρακάτω ανάλυση δεν επικεντρώνεται μόνο στα αποσπάσματα των συνεντεύξεων που χρησιμοποιούνται ρητά οι όροι όπως «μητέρα», «μητρική», «πατέρας» ή «πατρική», μάλλον διερευνάται η «έννοια» τους καθώς κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται οι εκδοχές της ταυτότητας του διευθυντή και της διευθύντριας ως μητέρα ή πατέρα. Έννοιες όπως αγάπη, νοικοκυρά, ανθρωπιστικό στυλ, φροντίδα, συναισθηματική ασφάλεια, ενδιαφέρον κινητοποιούνται για να χτίσουν από τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες την εικόνα της διευθύντριας ως μητέρας, καθώς επίσης και έννοιες όπως αυτές της αυταρχικότητας, του ελέγχου και της απαγόρευσης πρωτοβουλιών. Επίσης έννοιες όπως δημιουργικός, εργατικός, δίκαιος, ειλικρινής, καθοδηγητικός, τίμιος, υπόδειγμα, ασφάλεια συνδέονται με την κατασκευή της εικόνας του διευθυντή ως πατέρα. Στην ανάλυση αναδεικνύονται έμφυλες κατασκευές ταυτότητας (Wetherall, 2002) των διευθυντών και διευθυντριών από τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες οι οποίες κινητοποιούνται στις περιγραφές και στη λογοδοσία των συμμετεχόντων

Στο παρακάτω απόσπασμα η ΑΓ1 χτίζει την εικόνα της διευθύντριας ως αυταρχικής η οποία ήθελε τα πράγματα να γίνονται όπως τα είχε στο μυαλό της και δεν επέτρεπε οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν πρωτοβουλίες. Η ΑΓ1 απαντάει, όταν της ζητείται από την Ε να δώσει περισσότερες πληροφορίες για τη συγκεκριμένη διευθύντρια.

Απόσπασμα 9

ΑΓ1 : Εεεε, ήταν απρόβλεπτη(.) εκεί που ήταν ήρεμη και συζητούσε(.) μπορεί ξαφνικά (.) να άλλαζε διάθεση (.) και να φώναζε για ασήμαντο λόγο. Ήθελε τα πράγματα να γίνονται όπως τα είχε στο μυαλό της και με τον τρόπο που εκείνη ήθελε (.) και το άλλο (.) Οτιδήποτε, εεεε, κάναμε στο σχολείο ακόμα και να πάρουμε ένα χάρτη από την αποθήκη έπρεπε να τη ρωτήσουμε. Οποιοσδήποτε κι αν ήταν (.) δεν ξεχώριζε συναδέλφους. Μου θύμιζε τη μητέρα μου που αν μετακινούσα κάτι στο σπίτι χωρίς να τη ρωτήσω έτρωγα κατσάδα. Δε με άφηνε να πάρω πρωτοβουλίες (.) το ίδιο και η Χ.

453 *Ε: Αυτό δημιουργούσε προβλήματα;*

454 *ΑΓ1: Εεε, ναι (.) χαλούσε το συναδελφικό κλίμα και μας απέτρεπε πολλές φορές*

455 *να υλοποιήσουμε κάποιες ιδέες μας (.) ως δάσκαλοι (.) επειδή πιστεύαμε ότι δε*

456 *θα συμφωνούσε.*

Η ΑΓ1 παρουσιάζει την διευθύντριά της ως απρόβλεπτη και για να υποστηρίξει τον χαρακτηρισμό της χρησιμοποιεί την τεχνική της ζωντανής περιγραφής- Vivid description (Edwards & Potter, 1992, σ. 161)- όπου περιγράφει μια σκηνή με τη διευθύντρια να είναι ήρεμη και να συζητάει και ξαφνικά να αλλάζει διάθεση και να φωνάζει για ασήμαντο λόγο. Το επίθετο απρόβλεπτη παίρνει αρνητική σημασία με την περιγραφή της σκηνής που ακολουθεί και ιδιαίτερα με τη χρήση των φράσεων «*ξαφνικά»* και «*για ασήμαντο λόγο*». Συνεχίζει την περιγραφή της αναφέροντας ότι ήθελε τα πράγματα να γίνονται όπως τα είχε στο μυαλό της και με τον τρόπο που εκείνη ήθελε και προσθέτει χρησιμοποιώντας την τεχνική της διατύπωσης ακραίας περίπτωσης - extreme case formulation (Pomeranz, 1986· Edwards & Potter, 1992, σ. 162-3), «οτιδήποτε, εεεε, κάναμε στο σχολείο ακόμα και να πάρουμε ένα χάρτη από την αποθήκη έπρεπε να τη ρωτήσουμε» η οποία προσδίδει γεγονικότητα στην αφήγησή της. Η χρήση του α΄ πληθυντικού δηλώνει τη θέση της μέσα στην αφήγηση καθώς και ότι αυτό συνέβαινε σε όλους τους, κάτι που το επιβεβαιώνει και η παρακάτω φράση ακραίας περίπτωσης, *«Οποιοσδήποτε κι αν ήταν, δεν ξεχώριζε συναδέλφους».* Εδώ με τη φράση «*δεν ξεχώριζε συναδέλφους»* παραπέμποντας σε έννοιες αντικειμενικότητας, ισοτιμίας, δικαιοσύνης μετριάζει -mitigation (Edwards & Potter, 1992: 159) την αρνητική αξιολόγησή τηςη οποία λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992)- να φανούν τα λόγια της ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος ή μεροληψίας. Στη γραμμή 450 κάνει επίκληση της ανάμνησης της μητέρας της «Μου θύμιζε τη μητέρα μου που αν μετακινούσα κάτι στο σπίτι χωρίς να τη ρωτήσω έτρωγα κατσάδα», για να την παρομοιάσει με εκείνη υπάγοντάς την στη συγκεκριμένη κατηγορία «μητέρα» με κύριο χαρακτηριστικό την αυταρχικότητα λειτουργώντας το σχήμα: ανυπακοή - επιβολή ποινής. Η αλλαγή του ερείσματος στην αφήγηση σε κοντινό-Close Footing (Goffman, 1979· Levinson, 1988. βλ. επίσης Bozatzis, 2009), με τη χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε α΄ ενικό, της φράσης «μου θύμιζε» και στη συνέχεια με τη φράση «δε με άφηνε να πάρω πρωτοβουλίες, το ίδιο και η Χ» καθιστά τη συμμετέχουσα υπόλογη για την κατασκευή της διευθύντριας ως αυταρχική που δεν

την άφηνε να παίρνει πρωτοβουλίες, επειδή στηρίζεται στην προσωπική της μαρτυρία (Edwards & Potter, 1992, σ. 38 & 168). Όταν τη ρωτάει η Ε αν αυτό δημιουργούσε προβλήματα απαντάει ρητά «ναι» και το επιχειρηματολογεί με αλλαγή του ερείσματος χρησιμοποιώντας α΄ πληθυντικό, «μας», για να περιγράψει ότι χαλούσε το συναδελφικό κλίμα και τους απέτρεπε πολλές φορές να υλοποιήσουν κάποιες ιδέες τους ως δάσκαλοι, επειδή πιστεύανε ότι δε θα συμφωνούσε, τεχνική που δηλώνει το στίγμα της γεγονικότητας. Η επίκληση της ΑΓ1 «ως δάσκαλοι» χρησιμοποιείται -Category entitlements (Pomerantz, 1984) - για να τεκμηριώσει το επιστημονικό κύρος και τη γνώση της συμμετέχουσας και των άλλων δασκάλων (Bozatzis, 1999), δίνοντας γεγονικότητα στην περιγραφή της, ενώ παράλληλα ενισχύει την αρνητική της κριτική για τη συμπεριφορά της διευθύντριας.

Το παρακάτω είναι ένα απόσπασμα από την συνέντευξη της ΣΟΦ, η οποία κατασκευάζει με θετικό τρόπο την εικόνα της διευθύντριάς της ως μιας γυναίκας που διοικεί με ανθρωπιστικό στυλ το σχολείο, το νοικοκυρεύει όπως το σπίτι της και καθοδηγεί μητρικά όλους, δίνοντας έμφαση στη φροντίδα, τη συναισθηματική και σωματική ασφάλεια των παιδιών και γενικά την στήριξη των παιδιών και των συναδέλφων.

Απόσπασμα 10

ΣΟΦ: Η Ψ θα έλεγα ότι το διοικούσε σαν μια γυναίκα που διοικεί (.) νοικοκυρεύει το σπίτι της με το :: (.) με ό,τι συνεπάγεται αυτό.

Ε: Γιατί το λέτε αυτό;

ΣΟΦ: Εφάρμοζε ένα ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης. Έκανε το γραφειοκρατικό κομμάτι που αναλογούσε στη θέση της (.) αλλά έδινε βάση στους ανθρώπους, εε, είτε αυτοί ήταν οι εκπαιδευτικοί (.) οι μαθητές ακόμα και οι γονείς. Έδινε <u>έμφαση</u> στη φροντίδα των παιδι<u>ών</u>, στο να είναι ασφαλές το περιβάλλον του σχολ<u>είου</u>, στη σωματική::: και συναισθηματική ασφάλεια των παιδι<u>ών</u>, στην εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης με τα παιδιά, και γενικά προσπαθούσε να στηρίξει τα παιδιά. Το ίδιο συμπεριφερόταν και με τους συναδέλφους

Ε: Κατά πόσο θεωρείτε ότι ήταν καθοδηγητική;

ΣΟΦ: Ήταν αρκετά καθοδηγητική (.) αλλά με έναν τρόπο συμβουλευτικό (.) σχεδόν μητρικό, εεε, δε σε πρόσβαλε. Εγώ είχα μόνο ένα χρόνο εμπειρία (.) όταν πήγα στο σχολείο της (.) με καλοδέχτηκε και όλο με συμβούλευε πώς να

171 *φροντίζω τα παιδιά (.) ποια να είναι η στάση μου απέναντι στους γονείς (.) με*
172 *παρότρυνε να αναλαμβάνω προγράμματα*
173 *Ε: Ποια είναι η γνώμη σας για την καθοδήγηση της; Είναι απαραίτητη;*
174 *ΣΟΦ: Σε μένα ήταν απαραίτητη (.) όχι γιατί δεν ήξερα (.) αλλά γιατί με αυτό*
175 *έδειχνε το ενδιαφέρον της για μένα και ότι με θεωρούσε σημαντική για να*
176 *ασχολείται μαζί μου.*

Η ΣΟΦ εισάγει την περιγραφή της με τη φράση « θα έλεγα» που δίνει υποκειμενικότητα στο λόγο της. Παρομοιάζει τη διευθύντρια και τον τρόπο που διοικεί το σχολείο σαν μια γυναίκα που νοικοκυρεύει το σπίτι της και η χρήση της διατύπωσης ακραίας περίπτωσης «με ό,τι συνεπάγεται αυτό» επιτρέπει ρητορικά στην ΣΟΦ να κάνει οικονομία στην περιγραφή της, χωρίς να χρειάζεται να δώσει περισσότερες λεπτομέρειες (Drew & Holt, 1988).

Ο έμφυλος προσδιορισμός του τρόπου διοίκησης της διευθύντριας παραπέμπει στο στερεότυπο γυναίκα- νοικοκυρά και αιτιολογείται από την ΑΓ1, όταν τη ρωτάει η Ε, το γεγονός ότι εφάρμοζε ένα ανθρωπιστικό στυλ διοίκησης. Έκανε το γραφειοκρατικό κομμάτι που αναλογούσε στη θέση της αλλά έδινε βάση, όπως υποστηρίζει η συμμετέχουσα, στους ανθρώπους, είτε αυτοί ήταν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ακόμα και οι γονείς. Η λίστα των τριών μερών (Atkinson, 1984· Heritage & Greatbatch, 1986. Jefferson, 1991 Edwards & Potter, 1992) που χρησιμοποιεί εκπαιδευτικοί-μαθητές-γονείς ενισχύει την πειστικότητα της επιχειρηματολογίας της ΑΓ1 δημιουργώντας την αίσθηση του ολοκληρωμένου επιχειρήματος. Παραθέτοντας μια λίστα συμπεριφορών της διευθύντριας (162-166), «*έδινε έμφαση στη φροντίδα των παιδιών, ... Το ίδιο συμπεριφερόταν και με τους συναδέλφους»* κάνει την επιχειρηματολογία της αδιαμφισβήτητη. Στην εστιασμένη ερώτηση της Ε, «Κατά πόσο θεωρείτε ότι ήταν καθοδηγητική;» κατασκευάζει τον συμβουλευτικό χαρακτήρα της καθοδήγησης της διευθύντριας το «σχεδόν μητρικό», επιχειρηματολογώντας, προβάλλοντας και τη δική της θετική στάση, ότι αυτή η καθοδήγηση δεν προσβάλλει. Η χρήση των φράσεων (168) «αρκετά» και «σχεδόν» μετριάζει- mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159)- την αξιολόγηση της ΑΓ1 και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992)- να χαρακτηριστεί υπερβολική ή μεροληπτική. Η χρήση της προσωπικής αντωνυμίας β΄ προσώπου ως αντικειμένου στο ενεργητικό ρήμα προσβάλλει «*δε σε προσβάλλει»* κάνει μέτοχο και τον ακροατή της κατάστασης

δίνοντας μια καθολικότητα (Sacks, 1992) και πειστικότητα της «μητρικής» καθοδήγησης ως κάτι που δεν αμφισβητείται εύκολα (Edwards & Potter, 1992). Για τον ίδιο λόγο στη συνέχεια (169-172) αφηγείται (Edwards & Potter, 1992, σ. 161-2) πως την καλοδέχτηκε στο σχολείο όταν πρωτοπήγε έχοντας ένα χρόνο προϋπηρεσίας, την συμβούλεψε να φροντίζει τα παιδιά, να αντιμετωπίζει τους γονείς και τέλος την παρότρυνε να κάνει προγράμματα. Η μεταφορά της διευθύντριας ως «μητέρας» (Hopfl & Kostera, 2002) που μητρικά καθοδηγεί είναι διαδικασία που εκφράζει , αντανακλά και δημιουργεί συναισθηματικές πραγματικότητες. Δείχνει πώς απεικονίζονται οι εικόνες της φροντίδας και της έκφρασης της φροντίδας στην εμπειρία της οργανωτικής ζωής. Την καθοδήγηση την συνδέει, όχι με την έλλειψη γνώσης κι εμπειρίας, όπως έμμεσα άφησε να εννοηθεί παραπάνω (169), αλλά με την συναισθηματική ενίσχυση, την έκφραση του ενδιαφέροντος και την επιβεβαίωση της σημαντικότητας από τη διευθύντρια. Γι' αυτό τη θεωρεί απαραίτητη. «όχι γιατί δεν ήξερα, αλλά …». Η παραπάνω αφήγηση καθώς και η επιχειρηματολογία της για την καθοδήγηση, περιέχουν ένα «κοντινό έρεισμα» - Close Footing- *«Εγώ είχα μόνο…», «Σε μένα ήταν απαραίτητη…»* που καθιστά την ΑΓ1 υπόλογη, επειδή στηρίζεται στην προσωπική της μαρτυρία (Goffman,1979 · Levinson, 1988. βλ. επίσης Bozatzis, 2009) και στις προσωπικές της απόψεις και ανάγκες τις οποίες αναγνωρίζει και καλύπτει η διευθύντρια..

Στο παρακάτω απόσπασμα ο ΠΑΡΚ δομεί μια δική του εκδοχή για την πρώτη διευθύντρια της καριέρας του. Την περιγράφει ως μαμά η οποία λειτουργούσε εμπειρικά, επειδή δεν είχε ιδιαίτερες γνώσεις σε σχέση με το παιδαγωγικό της καθήκον, αλλά φρόντιζε οι εκπαιδευτικοί να είναι άνετοι απέναντι στα παιδιά.

Απόσπασμα 11

Ε: Για το επιστημονικό-παιδαγωγικό της έργο;

ΠΑΡΚ1: Εεε, αυτό που μπορώ να χαρακτηρίσω είναι:: ότι ήταν μια διευθύντρια (.) η οποία θα την χαρακτήριζα ως μαμά (.) δεν μπορώ να πω ότι είχε τις ιδιαίτερες γνώσεις σε σχέση με το παιδαγωγικό της, μέσα σε εισαγωγικά καθήκον, όσο περισσότερο λειτουργούσε εμπειρικά (.) και το καταλαβαίνω αυτό (.) γιατί αργότερα (.) συγκρίνοντάς την με τους σημερινούς διευθυντές (.) καταλαβαίνω ότι είχε πολύ μεγάλη απόσταση. Παρ' όλα αυτά όμως, εεε, φρόντιζε και ο κάθε συνάδελφος (.) και εγώ μαζί (.) ένιωθα άνετα απέναντι στα παιδιά.

Όταν η Ε ρωτάει τον ΠΑΡΚ για το επιστημονικό-παιδαγωγικό έργο της διευθύντριας αποφεύγει να δώσει άμεσα απάντηση *«αυτό που μπορώ να χαρακτηρίσω»* και, χρησιμοποιώντας ένα κοντινό έρεισμα - Close Footing-, καταθέτει την προσωπική του άποψη ότι θα την χαρακτήριζε *«ως μαμά»* Έπειτα συνδέει την έννοια με μια αρνητική κριτική ότι δεν είχε τις ιδιαίτερες γνώσεις σε σχέση με το παιδαγωγικό της καθήκον και ότι περισσότερο λειτουργούσε εμπειρικά. Η αρνητική του θέση μετριάζεται – mitigation- με τη χρήση των φράσεων «δεν μπορώ να πω» και «μέσα σε εισαγωγικά καθήκον». Η λογοδότησή του για την αρνητική του αξιολόγηση, ότι η διευθύντρια δεν είχε ιδιαίτερες γνώσεις, κατασκευάζεται με τη χρήση της ρητορικής επιχειρηματολογίας- Rhetoric of argument (Edwards & Potter, 1992, σ. 162)-, συγκεκριμένα αναφέρει ότι αργότερα συγκρίνοντάς την με τους «σημερινούς» διευθυντές είχε πολύ μεγάλη απόσταση. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζει την αξιολόγησή του ως συμπέρασμα σε μια διαδικασία σύγκρισης κι όχι ως αυθαίρετη προσωπική εκτίμηση. Η χρήση της μεταφοράς της «απόστασης» σε συνδυασμό με τον υπερθετικό βαθμό του «μεγάλη» δηλώνει πόσο λιγοστές είναι οι γνώσεις της και την αρνητική θέση του συμμετέχοντα ΠΑΡΚ σε αυτό το θέμα. Η χρήση του ρήματος «*κατάλαβα»* δηλώνει ότι το συμπέρασμα είναι προσωπικό. Η μεταβολή- μετριασμός της αρνητικής εικόνας της διευθύντριας με «χωρίς γνώσεις» πραγματοποιείται από τον ΠΑΡΚ με τη φράση «*Παρ' όλα αυτά όμως*» για να εισάγει τη θετικό στοιχείο της διευθύντριας, ότι «*φρόντιζε και ο κάθε συνάδελφος και ίδιος να νιώθει άνετα απέναντι στα παιδιά. Η χρήση* των φράσεων «ο κάθε συνάδελφος», και «εγώ μαζί», δηλώνει ότι δεν είναι υποκειμενικό, ισχύει για όλους τους συναδέλφους.

Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την συνέντευξη, της ΠΟΠ η οποία κατασκευάζει την ταυτότητα του διευθυντή ως πατέρα. Παρουσιάζει θετική την εικόνα του και τον περιγράφει πολύ δημιουργικό, εργατικό, δίκαιο, ειλικρινή, τίμιο, υπόδειγμα για την ίδια.

Απόσπασμα 12

478 *Ε: [...]Ας εστιάσουμε πάλι στο έργο του ως διευθυντή. πώς θα τον*
479 *χαρακτηρίζατε;*
480 *ΠΟΠ: Εεεε, Αυτός ήταν πολύ δημιουργικός και πολύ εργατικός άνθρωπος.*
481 *Παράλληλα είχε (.) . Έβλεπε το πρόσωπο πιο ήτανε, έβλεπε τις ικανότητες*

482 *του καθενός, και στον καθένα μας ανέθετε κάτι που ήξερε ότι θα το*
483 *διεκπεραιώσει.*
484 *Ε: Μάλιστα. Εε, (.) κατά πόσο τον θεωρείτε ότι ήτανε καθοδηγητικός;*
485 *ΠΟΠ: Πολύ καθοδηγητικός (.) σαν πατέρας μας. Μπορούσαμε να του πούμε*
486 *ακόμη και τα προσωπικά μας. Και να μας συμβουλέψει σαν μεγάλος*
487 *άνθρωπος (.) τίμιος ειλικρινής (.) <u>άψογος</u> (.) άψογος.*
488 *Ε: Μάλιστα. Άψογος (.) τι εννοείτε;*
489 *ΠΟΠ: Δηλαδή ήτανε υπόδειγμα για μένα (1,5) υπόδειγμα.*
490 *Ε: Υπόδειγμα;*
491 *ΠΟΠ: Διευθυντή.*

Η ΠΟΠ για να περιγράψει την εικόνα του διευθυντή χρησιμοποιεί επίθετα πολύ δημιουργικός, πολύ εργατικός άνθρωπος, πολύ καθοδηγητικός, δίκαιος, τίμιος, ειλικρινής, <u>άψογος</u>, στον θετικό, και υπερθετικό βαθμό, με σκοπό να δηλώσει η συμμετέχουσα ΠΟΠ ότι ο συγκεκριμένος διευθυντής είναι υποδειγματικός στην εργασία του και παράδειγμα διευθυντή προς μίμηση για την ίδια. Στις γραμμές 228-231 όταν της ζητείται από την Ε να δώσει διευκρινήσεις για το τι εννοεί άψογος, δηλώνει «υπόδειγμα» για την ίδια για να το συγκεκριμενοποιήσει περισσότερο στη συνέχεια υπόδειγμα «διευθυντή». Επίσης ως επιχειρηματολογία της περιγραφής « *δίκαιος και ειλικρινής*» αναφέρει ότι είχε την ικανότητα να βλέπει τις ικανότητες του καθενός και ανάλογα να του αναθέτει εργασίες που μπορεί να τις κάνει. Είναι σημαντικό να αναφερθεί η εναλλαγή των προσώπων που χρησιμοποιεί στον λόγο της. Στην αρχή κάνει χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε β΄ πρόσωπο ενικού *απέναντί «σου»* για να κάνει μέτοχο και τον ακροατή της κατάστασης, κι έπειτα κάνει χρήση της προσωπικής αντωνυμίας σε α΄ πληθυντικό ως αντικειμένου «*μας ανέθετε*» για να κάνει πιο πειστικό το επιχείρημά της.

Ένα άλλο στοιχείο που συνθέτει την ταυτότητα του διευθυντή είναι η καθοδήγησή του. Η ΠΟΠ τον περιγράφει πολύ καθοδηγητικό και τον παρομοιάζει σαν «πατέρα μας». Η χρήση της κτητικής αντωνυμίας «μας» δηλώνει ότι δεν ήταν κάτι προσωπικό αλλά για όλους τους συναδέλφους ήταν πατέρας. Με την παρομοίωση «να μας συμβουλέψει σαν μεγάλος άνθρωπος» δικαιολογεί την πατρική καθοδήγηση που προβάλλει. Η παρομοίωση εδώ δημιουργεί στον συνομιλητή μία παραστατική εικόνα, αυτής του πατέρα που έχει μεγάλη ηλικία, ένδειξη εμπειρίας

και σοφίας λειτουργώντας ως έκφραση της έννοιας, ιδέας «πατέρα» που έχει η ΠΟΠ.

Τα δύο επόμενα αποσπάσματα είναι από τη συνέντευξη της ΜΑΙΡ, η οποία περιγράφει τον πατρικό τρόπο με τον οποίο συμπεριφερόταν ο διευθυντής όπου χωρίς να καθοδηγήσει ή να ζητήσει κάτι οι δάσκαλοι το έκαναν. Επιπλέον δίνει έμφαση στην ασφάλεια που παρείχε χρησιμοποιώντας τη μεταφορά του ίσκιου.

Απόσπασμα 13

ΜΑΙΡ. (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ1)

478 *Ε: Μάλιστα. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ήτανε καθοδηγητικός;*

479 *ΜΑΙΡ: Πάντα με πολύ καλό τρόπο (.) καθοδηγητικός όχι. (.) Δεν θα το*

480 *έλεγα (.) είχε έναν τρόπο τόσο, εεεεεεεε, (.) τόσο ,εεεεε, πατρικό (.) που*

481 *χωρίς να ζητάει κάτι (.) χωρίς να καθοδηγεί τους δασκάλους σε κάτι (.)*

482 *εκείνοι το έκαναν χωρίς να το ζητήσει.*

Απόσπασμα 14

ΜΑΙΡ. (ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ2)

663 *Εεε, (.) και για τον τρίτο θα πω (2) τον ίσκιο του.*

664 *Ε: Τον;*

665 *ΜΑΙΡ: Τον ίσκιο του. Δεν ξέρω (.) δημιουργούσε μία ασφάλεια από όπου*

666 *περνούσε.(2) Ένα καλό σήμα.*

Η ΜΑΙΡ αρχίζει (478) την περιγραφή της με τη χρήση της τεχνικής της διατύπωσης ακραίας περίπτωσης -extreme case formulation- «Πάντα με πολύ καλό τρόπο» η οποία προσδίδει γεγονικότητα στην αφήγηση (Pomeranz, 1986 ·Edwards & Potter, 1992, σ. 162-3) για να δηλώσει στη συνέχεια ρητά ότι δεν ήταν καθοδηγητικός, Η χρήση της φράσης «*Δεν θα το έλεγα*» μετριάζει- mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159) την προηγούμενη θετική στάση της και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992)- να χαρακτηριστεί απόλυτη και υπερβολική. Στις γραμμές 480-482 η επανάληψη του επιρρήματος «χωρίς», το οποίο δηλώνει απουσία, δίνει έμφαση στον τρόπο που έκανε του άλλους να πράττουν. Να τονιστεί ότι η παρατεταμένη εκφώνηση του επιφωνήματος «ε» δηλώνει τη δυσκολία να περιγράψει τον τρόπο αυτό. Η χρήση της δεικτικής

αντωνυμίας «εκείνος» στην ονομαστική πληθυντικού «εκείνοι το έκαναν» στην περιγραφή της παρέχει ένα μακρινό έρεισμα (Goffman, 1979· Levinson, 1988. βλ. επίσης Bozatzis, 2009), που δίνει αντικειμενικότητα στο λόγο της και πειστικότητα στην περιγραφή της.

Στην ίδια συνέντευξη πιο κάτω, όταν ρωτήθηκε ποια θεωρεί την πιο πετυχημένη συμπεριφορά του, απάντησε (483) «τον ίσκιο του». Και την επανέλαβε καθώς η Ε ρώτησε «τον;». Στη συνέχεια αρχίζει την επιχειρηματολογία της για την απάντησή της με τη φράση «Δεν ξέρω» που μετριάζει -mitigation (Edwards & Potter, 1992: 159)- τη θετική της αξιολόγηση και λειτουργεί ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992)- να χαρακτηριστεί η κρίση της μεροληπτική. Η επιχειρηματολογία της οργανώνεται με μια αφήγηση- narrative (Bozatzis, 1999, σ. 171): ο διευθυντής *«από όπου περνούσε δημιουργούσε μία ασφάλεια. Ένα καλό σήμα»*. Η χρήση της μεταφοράς « ο ίσκιος του διευθυντή» σε συνδυασμό με την αφήγηση, δίνουν με δραματικό σχεδόν λογοτεχνικό τρόπο την κατασκευή της ασφάλειας που προσφέρει ο διευθυντής –πατέρας. Επίσης η χρήση της διατύπωσης «*από όπου περνούσε*» ακραίας περίπτωσης- extreme case formulation κάνει την εκδοχή της αδιαμφισβήτητη.

5.7 Ο Διευθυντής ως συντονιστής

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (Άρθρο 27, ΦΕΚ 1340/2002 - Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002), ανάμεσα στα άλλα καθήκοντά του, προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, καθώς επίσης διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. Με τον όρο «συντονισμό» εννοούμε τη μέθοδο, με την οποία ο επικεφαλής μιας Οργάνωσης ή ομάδας εξασφαλίζει την ενότητα των προσπαθειών κατά την εκτέλεση μιας συλλογικής εργασίας. Δηλαδή, ο διευθυντής του σχολείου με τον συντονισμό επιτυγχάνει την ενοποίηση την επιμέρους ενεργειών του σχολείου σε μια ολότητα (Σαΐτης, 2008, σ. 38) με σκοπό την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

Στα παρακάτω αποσπάσματα επιχειρείται από το συμμετέχοντα εκπαιδευτικό Μ μια κατασκευή εκδοχής του διευθυντή ως συντονιστή του έργου και των δράσεων των

δασκάλων. Στα παρακάτω αποσπάσματα εμπεριέχονται αναφορές σε θέματα ιδεολογίας που σχετίζονται με την άσκηση εξουσίας, «ασκούσε διακριτικά την εξουσία», « όσο πιο διακριτική είναι η άσκηση της εξουσίας, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα βγαίνουν».

Στο πρώτο απόσπασμα επιχειρείται να απαντήσει στην ερώτηση πώς θα χαρακτήριζε τον διευθυντή σε σχέση με τον τρόπο που διοικούσε το σχολείο. Ο συμμετέχων θεωρεί ικανότητα να διοικεί το σχολείο με όσο το δυνατόν λιγότερη παρέμβαση και εξουσία.

Απόσπασμα 15

40 *Μ: Εεεεεεεεε, βασικά είχε την ικανότητα να διοικεί το σχολείο με όσο το*
41 *δυνατόν λιγότερη:: παρέμβαση και παρουσία. Αυτό ήταν ίσως το μεγαλύτερο*
42 *ταλέντο του. Δηλαδή (.) διαχειριζότανε προβλήματα και δυσκολί:ες με ένα*
43 *τρόπο πολύ ήπιος (.) χωρίς να φαίνεται ότι επιβάλλεται στους συναδέλφους.*
44 *Αυτό ήτανε ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που είχε.*

Εδώ διαφαίνεται η παρουσία των στοιχείων του επαίνου και της δικαιολογίας (40-43). Στην αρχή ο Μ παρουσιάζει τον τρόπο διοίκησης του σχολείου από τον διευθυντή με θετικό τρόπο «ικανότητα να διοικεί». Στη συνέχεια την ικανότητα αυτή την παρουσιάζει ως το «μεγαλύτερο ταλέντο του» (41) και πιο κάτω ως «χαρακτηριστικό του» (44) που παραπέμπει στις θεωρίες των χαρακτηριστικών προσωπικότητας - Trait theories- (βλ. Cervone & Pervin, 2013) και επιχειρηματολογεί λέγοντας ότι διαχειριζότανε προβλήματα και δυσκολίες με ένα τρόπο πολύ ήπιο, χωρίς να φαίνεται ότι επιβάλλεται στους συναδέλφους. Η χρήση της φράσης « χωρίς να φαίνεται ότι επιβάλλεται», από την εναλλακτική «χωρίς να επιβάλλεται» μετριάζει- mitigation- (Edwards & Potter, 1992, σ. 159) τη θετική του άποψη για την όσο το δυνατόν λιγότερη παρέμβαση στην άσκηση εξουσίας. Το παρακάτω απόσπασμα είναι από την ίδια συνέντευξη για τον ίδιο διευθυντή και παρουσιάζεται ο τρόπος που κατασκευάζεται η ταυτότητα του διευθυντή ως συντονιστής από τον Μ καθώς περιγράφει πώς παίρνονται οι αποφάσεις στο σχολείο και τα πλεονεκτήματα αυτού.

Απόσπασμα 16

Ε: Μάλιστα. Πώς παίρνονταν οι αποφάσεις;

Μ: Φυσικά, υπήρχε ενημέρωση για κάποια θέματα και κατόπιν ψηφοφορία. Εεεεεεε, σχεδόν ποτέ δεν υπήρχε επιβολή μίας απόφασης.

Ε: Μάλιστα . Ποια θεωρείτε πλεονεκτήματα του διευθυντή;

Μ: Του συγκεκριμένου;

Ε: Ναι.

Μ: Ναι, (.) την υπομονή που είχε (.) την κατανόηση που έδειχνε (.) το γεγονός ότι:: ήταν διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή για να:: βοηθήσει σε οποιοδήποτε πρόβλημα (.) ήταν οικείος και όπως είπα ασκούσε διακριτικά την εξουσία. Λειτουργούσε περισσότερα σαν συντονιστής παρά σαν διευθυντής. Δεν ήθελε να επιβάλει ουσιαστικά κάποια θέματα, απλά:::, εεεε, ήθελε να γίνουν πράξεις (.) ενέργειες και επεμβάσεις (.) μέσα από ομαδικές συνεργασίες (.) και: μέσα από συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων.

Ε: Γιατί θεωρείτε αυτά πλεονεκτήματα για έναν διευθυντή;

Μ: Ε, μέσα από την εμπειρία μου (.) και τη γνώση που έχω αποκομίσει από την παρουσία μου στην εκπαίδευση (.) θεωρώ ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία αποτελούν πλεονέκτημα (.) κυρίως το γεγονός ότι όσο πιο διακριτική είναι η άσκηση της εξουσίας (.) τόσο πιο θετικά αποτελέσματα βγαίνουν.

Στις γραμμές 149-190 ο συμμετέχων περιγράφει τον τρόπο λήψεων αποφάσεων που εφαρμόζεται στο σχολείο, η περιγραφή του οποίου εισάγεται με το προτασιακό επίρρημα «φυσικά» (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005), με το οποίο ο Μ εκφράζει όχι μόνο την προσωπική του εκδοχή για τον τρόπο με τον οποίο παίρνονται οι αποφάσεις, αλλά και τη θετική στάση του απέναντι σ' αυτόν. Η έλλειψη υποκειμένου «υπήρχε ενημέρωση …και κατόπιν ψηφοφορία» δίνει έμφαση στην ενέργεια και στο αποτέλεσμα.

Στην συνέχεια αναφέρει ότι σχεδόν ποτέ δεν υπήρχε επιβολή μίας απόφασης. Η χρήση του επιρρήματος «σχεδόν» (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005) μειώνει τη σημασία του χρονικού επιρρήματος «ποτέ» που μόνο του θα ήταν ακραία διατύπωση -extreme case formulation- γεγονός που θα παρουσίαζε το γεγονός της μη επιβολής μιας απόφασης κάτι αδιαμφισβήτητο (Pomeranz, 1986), με κίνδυνο η κατασκευή του Μ να φανεί μεροληπτική. Έτσι η χρήση του «σχεδόν» λειτουργεί

ως εμβόλιο κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter, 1992) να χαρακτηριστεί υπερβολική. Στην ερώτηση «Ποια θεωρείτε πλεονεκτήματα του διευθυντή;» ο Μ αναφέρει την υπομονή που είχε, την κατανόηση που έδειχνε, το γεγονός ότι ήταν διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή για να βοηθήσει σε οποιοδήποτε πρόβλημα, ότι ήταν οικείος και τέλος ότι ασκούσε διακριτικά την εξουσία

Στις γραμμές 156 και 157, ο Μ ρητορικά παρουσιάζει την άποψή του ως συμπέρασμα ότι λειτουργούσε περισσότερο σαν συντονιστής παρά σαν διευθυντής κάνοντας μια αντιπαραβολή - contrast (Wooffitt, 1991, σ. 270) ανάμεσα σε δύο εκδοχές, αυτού που λειτουργεί ως συντονιστής και αυτή ως διευθυντής και επιλέγει για τον διευθυντή του την πρώτη. Στις επόμενες γραμμές συνεχίζει να επιχειρηματολογεί υπέρ του, αντιπαραβάλλοντας -contrast στο τι δεν ήθελε ο διευθυντής, *«να επιβάλει ουσιαστικά κάποια θέματα»* τι ήθελε, κάνοντας χρήση της λίστας των τριών μερών (Jefferson, 1990) *« απλά να γίνουν πράξεις, ενέργειες και επεμβάσεις»*, με συγκεκριμένες διαδικασίες, *« μέσα από ομαδικές συνεργασίες και μέσα από συζήτηση με το σύλλογο διδασκόντων»*. Με αυτό τον τρόπο κάνει το λόγο του πλήρες και πειστικό. Όταν του ζητείται να επιχειρηματολογήσει γιατί θεωρεί ότι αυτά είναι πλεονεκτήματα , ο συμμετέχων δομεί ρητορικά την απάντησή του επικαλούμενος την εμπειρία του και τη γνώση που έχει αποκομίσει από την παρουσία του στην εκπαίδευση, παρουσιάζει τον εαυτό του ως ειδικό δίνοντας αξιοπιστία στο λόγο του, αναφέροντας «*θεωρώ ότι τα συγκεκριμένα στοιχεία αποτελούν πλεονέκτημα»*. Η χρήση του ρήματος «θεωρώ» δηλώνει την προσωπική του άποψη. Στη συνέχεια υποστηρίζει ότι όσο πιο διακριτική είναι η άσκηση της εξουσίας, τόσο πιο θετικά αποτελέσματα βγαίνουν.
Με αυτή τη φράση οργανώνει ρητορικά- Rhetoric of argument- την επιχειρηματολογία του, σχέση αιτίου – αιτιατού, ώστε να μην παρουσιάζεται ως προσωπική του άποψη αλλά ως κάτι λογικό, αντικειμενικό και αναμενόμενο (Edwards & Potter, 1992, σ. 162).

5.8 Ο Διευθυντής ως χαρισματικός ηγέτης-ήρωας

Τα παρακάτω αποσπάσματα προέρχονται από μία συνέντευξη για τον ίδιο διευθυντή ενός πειραματικού ολοήμερου σχολείου, το οποίο δημιουργήθηκε μεταξύ 1999 – 2000, στα πλαίσια ενός πρωτοπόρου προγράμματος, το οποίο δεν προχώρησε. Σύμφωνα με τον συμμετέχοντα ΑΝΤ η δομή και η λειτουργία του σχολείου ήταν συγκεκριμένη και η διεύθυνση του σχολείου έπρεπε να ανταποκριθεί σε αυτή.

Ο ΑΝΤ παρουσιάζει την εκδοχή ενός διευθυντή ηγέτη, αρχετυπικού διευθυντή με όραμα, και αφοσίωση, καινοτόμο που στήριζε τους δασκάλους ο οποίος έστησε ένα σχολείο από την αρχή.

Στο πρώτο απόσπασμα γίνεται αναφορά σε δύο διευθυντές για τους οποίους αναφέρεται αναλυτικά στην συνέντευξη του. Στον πρώτο ο οποίος είναι ο κεντρικός ήρωας και των δύο αποσπασμάτων και στον δεύτερο ο οποίος ήταν η διάδοχη κατάσταση του πρώτου. Η σύγκριση που γίνεται από τον ΑΝΤ παρουσιάζει να υπερτερεί ο πρώτος.

Απόσπασμα 17

ΑΝΤ: Εεε, τώρα για να μιλήσω για αυτούς που θα αναφέρομαι περισσότερο εδώ πέ::ρα, ο ένας είναι άνθρωπος τον οποίο τον θεωρώ, εε, πάρα πολύ αξιόλογο διευθυντή (.) δηλαδή αρχετυπικό διευθυντή (.) διευθυντή ηγέτη (.) και:: ο ά:λλος είναι ένας
άνθρωπος ο οποίος, εεε, έχει μία ιδιαίτερη ικανότητα στην διπλωματία και μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις (.) αλλά είναι ο διάδοχος του προηγούμενου διευθυντή (.) βρήκε δηλαδή μία κατάσταση στρωμένη (.) όχι ότι του λείπει το προσωπικό στυλ (.) αλλά οπωσδήποτε η περίπτωση του πρώτου διευθυντή είναι ιδιαίτερη (.) διότι έστησε ένα σχολείο από την αρχή (.) θα λέγαμε ήταν οραματιστής, εε, και το μυαλό του πήγαινε πολλά χρόνια μπροστά.

Ο συμμετέχων εισάγει τη θετική του αξιολόγηση για τον πρώτο διευθυντή με το ρήμα «θεωρώ», παρέχοντας ένα «κοντινό έρεισμα» Close Footing (Goffman, 1979· Levinson, 1988. Βλ. επίσης Bozatzis, 2009)- δείχνοντας εξαρχής ότι είναι η προσωπική του άποψη και καθιστώντας τον εαυτό του υπόλογο. Τον θεωρεί αξιόλογο και επεξηγεί τον χαρακτηρισμό του με τις φράσεις «*αρχετυπικό διευθυντή» και «διευθυντή ηγέτη»* που τον κατατάσσουν σε συγκεκριμένες κατηγορίες με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι αξιοσημείωτο να τονιστεί εδώ η χρήση του ρήματος «είναι», που παραπέμπει σε κάτι μόνιμο από το «λειτουργεί» που παραπέμπει σε κάτι περιστασιακό, ενδεχομενικό. Στον άλλο διευθυντή προσδίδει μία ιδιαίτερη ικανότητα στην διπλωματία ώστε να μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις. Η αναφορά ότι είναι διάδοχος του προηγούμενου δεν είναι απλώς μια πληροφορία, εισάγεται με το αντιθετικό «αλλά» (Κλαίρης & Μπαμπινιώτης, 2005) για να δηλώσει ότι η πρόταση που ακολουθεί έχει αντίθετο περιεχόμενο με την πρώτη, μετριάζοντας -mitigation (Edwards & Potter, 1992, σ. 159)- την αρχική θετική του αξιολόγηση, «

βρήκε δηλαδή μία κατάσταση στρωμένη». Στη συνέχεια μεταβάλλει την αξιολόγησή του με τη φράση «όχι ότι του λείπει το προσωπικό στυλ», ανασκευάζοντας την προηγούμενη αρνητική του αξιολόγηση, για να έρθει για τρίτη φορά να την μεταβάλλει «αλλά οπωσδήποτε η περίπτωση του πρώτου διευθυντή είναι ιδιαίτερη», συγκρίνοντάς τον με τον πρώτο διευθυντή που η περίπτωσή του είναι ιδιαίτερη διότι όπως αναφέρει μεταφορικά «έστησε ένα σχολείο από την αρχή». Η μεταβλητότητα (43-46) στις εκδοχές της αξιολόγησής του ΑΝΤ σε σχέση με το δεύτερο διευθυντή επιτελεί διαφορετικές σκοπιμότητες του συμμετέχοντα (Potter & Wetherell ,2009, σ. 22), θετική παρουσίαση του πρώτου διευθυντή, εξήγηση γιατί υπερτερεί ο πρώτος διευθυντής, αλλά και λειτουργία ως εμβολίου κατά του διακυβεύματος - Dilemma of stake (Edwards & Potter,1992)-, ώστε να μην αμφισβητηθούν τα λόγια του ως προϊόντα προσωπικού συμφέροντος ή μεροληψίας. Στις γραμμές 47 και 48 η μετατόπιση ερείσματος (Goffman, 1979) στη φράση: «θα λέγαμε ήταν οραματιστής» με τη χρήση του α΄ πληθυντικού, εκφράζει ότι δεν πρόκειται απλώς για μια υποκειμενική άποψή του, όπως έγινε στην αρχή του αποσπάσματος αλλά κάτι που και άλλοι το ενστερνίζονταν, προσδίδοντας γεγονικότητα στο λόγο του. Τέλος, η χρήση του μεταφορικού λόγου από τον ΑΝΤ «έστησε ένα σχολείο από την αρχή» και «το μυαλό του πήγαινε πολλά χρόνια μπροστά» δεν δίνει μόνο πληροφορίες για την αξιοσύνη του διευθυντή με δραματικό τρόπο αλλά παράλληλα μεταφέρει τις ιδέες του συμμετέχοντα ΑΝΤ για την έννοια του διευθυντή - ηγέτη (Lakoff & Johnson, 1980/1983, σ. 3) καθώς και τις πολιτιστικές αξίες του.

Στο παρακάτω απόσπασμα απαντώντας στην ερώτηση της Ε πώς θα χαρακτήριζε τον πρώτο διευθυντή ως προς τον τρόπο που διοικούσε το σχολείο, ο ΑΝΤ χτίζει την εικόνα του διευθυντή ως οραματιστή και καινοτόμο, ιδιότητες που τις συνδέει με τον χαρακτήρα του, διευκολυντικό γιατί, όπως υποστηρίζει, τους στήριζε και διεκπεραίωνε πολύ γρήγορα ό,τι του ζητούσαν και στην επικοινωνία του με τις διάφορες υπηρεσίες. Αξιοσημείωτο είναι ο τρόπος που χτίζει την δημοκρατικότητα του και η σύνδεσή της με τον ταχύ βηματισμό της σκέψης του.

Απόσπασμα 18

95 *Ε: Μάλιστα, πώς θα τον χαρακτηρίζατε ως προς τον <u>τρόπο</u> που διοικούσε το*
96 *σχολείο;*

97 *ΑΝΤ: Εεεεε, θα τον χαρακτήριζα (.) οραματιστή και καινοτόμο, εε, πράγμα που*
98 *σχετίζεται, βέβαια, περισσότερο με τον χαρακτήρα του (.) ως προς το τρόπο που*
99 *διοικούσε ήταν δημοκρατικός (.) ήθελε να είναι δημοκρατικός, αλλά επειδή:: ήτανε αρκετά μπροστά από όλους, εεεεεε, οι άλλοι ακολουθούσαμε [γέλια], δηλαδή, εεεεε, (.) ήτανε λίγο δύσκολο να μπορέσουμε να έχουμε ένα τόσο ταχύ βηματισμό ως προς την σκέψη. Το μυαλό:: του σκεφτόταν πάρα πολλά δεδομέ:να (.) και τρόπους υλοποίησης πάρα πολύ άμεσα (.) θα τον χαρακτήριζα διευκολυντικό (.) διότι οποτεδήποτε υπήρχανε κάποιες δράσεις (.) να οργανώσουμε πρόγραμμα κ.τ.λ. πάντα μας στήριζε, εε, και ό,τι του ζητάγαμε τα διεκπεραίωνε πολύ γρήγορα (.) δηλαδή ήταν πολύ ταχύς και στην επικοινωνία του με τις διάφορες υπηρεσίες.*

Ο ΑΝΤ απατώντας με τον ίδιο τρόπο που ρωτάται από την Ε, ξεκινάει την περιγραφή του χρησιμοποιώντας «κοντινό έρεισμα» καθώς εισάγει την περιγραφή του με τη ρηματική φράση «θα τον χαρακτήριζα» και τη χρήση του α΄ ενικού προσώπου. Τον παρουσιάζει ως οραματιστή και καινοτόμο, όροι που έχουν τις ρίζες τους στις θεωρίες περί ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004), και τους συσχετίζει με τον χαρακτήρα του, που παραπέμπει στις θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας - Trait theories (βλ. Cervone & Pervin, 2013). Στη γραμμή 98 αναφέρει στην αρχή ρητά ότι ήταν δημοκρατικός κι έπειτα μεταβάλλει την αξιολόγησή του λέγοντας «ήθελε να είναι δημοκρατικός». Η χρήση της υποτακτικής έγκλισης μετριάζει την θετική αξιολόγησή του ότι ήταν δημοκρατικός, «ήθελε να είναι», αλλά δεν ήταν, και ως «δικαιολόγηση» (Austin, 1957, σ. 3) για το γεγονός αυτό αναφέρει ότι «ήτανε αρκετά μπροστά από όλους, οι άλλοι ακολουθούσαμε» . Ο ΑΝΤ με αυτή τη διατύπωση (99-100) της ακραίας περίπτωσης (Pomeranz, 1986 ˙Edwards & Potter, 1992, σ. 162-3), νομιμοποιεί (Potter & Wetherell, 2009, σ. 113) το γεγονός ότι δεν ήταν τελικά δημοκρατικός, ενώ η μετατόπιση του ερείσματος με τη χρήση α΄ πληθυντικού σε όλο το υπόλοιπο απόσπασμα δίνει γεγονικότητα στην επιχειρηματολογία του και μειώνει την ευθύνη για όσα υποστηρίζει. Ταυτόχρονα δομεί και τη δική του θέση και εντάσσει και τον εαυτό του στην κατηγορία των δασκάλων με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Πρέπει να τονιστεί ότι με την παραπάνω φράση (99-100) ο ΑΝΤ περιγράφει μια παραστατική εικόνα, αυτή που μπροστά πάει ο διευθυντής-ηγέτης με ταχύ βήμα κι από πίσω ακολουθούν με δυσκολία οι εκπαιδευτικοί δημιουργώντας στον ακροατή και στον εαυτό του την εντύπωση ότι το αντικείμενο που περιγράφεται είναι μπροστά

τους. Με την περιγραφή αυτής της εικόνας, εκφράζονται οι θέσεις και απόψεις του συμμετέχοντα για την έννοια του διευθυντή χτίζοντας και τη δική του ταυτότητα. Η παρουσίαση της εκδοχής του διευθυντή ως ηγέτη-ήρωα που πηγαίνει μπροστά ανοίγοντας τον δρόμο κι από πίσω, λόγω αδυναμίας γρήγορου πνευματικού βηματισμού, να τον ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί του, παραπέμπουν σε ηρωικές αφηγήσεις- hero narratives (Burns, 1978). Ο ANT ολοκληρώνει (99-100) τη συγκεκριμένη περιγραφή (Jefferson, 1985) με γέλια ειρωνείας (σύμφωνα με τις σημειώσεις του ημερολογίου των συνεντεύξεων). Στη συνέχεια προσπαθώντας να μετριάσει την αρνητική εκδοχή που έχει κατασκευάσει για τους εκπαιδευτικούς, προχωράει σε μια επιπλέον επεξήγηση, τοποθετώντας το επίρρημα «λίγο», «δηλαδή, ήτανε λίγο δύσκολο να μπορέσουμε να έχουμε ένα τόσο ταχύ βηματισμό ως προς την σκέψη», για να ξεπεραστεί το διακύβευμα να χαρακτηριστεί υπερβολικός ή και μεροληπτικός και να αμφισβητηθούν τα λεγόμενά του. Οι εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου του ANT, δεν μπορούσαν να τον ακολουθήσουν, όχι γιατί έφταιγαν οι ίδιοι, αλλά γιατί ο διευθυντής είχε ένα «τόσο» ταχύ βηματισμό στη σκέψη. Στη συνέχεια δίνει διευκρινήσεις (ποιότητα- ποσότητα -χρόνο) τι εννοεί «σκεφτόταν πάρα πολλά δεδομένα και τρόπους υλοποίησης πάρα πολύ άμεσα». Η μεταβλητότητα στις κατασκευές του ANT ερμηνεύονται από τις διαφορετικές σκοπιμότητες του: θετική παρουσίαση του διευθυντή, εξήγηση, δικαιολόγηση, εμβολιασμός κατά του διακυβεύματος . Στις γραμμές 101-102 συνεχίζει να εξυμνεί το μυαλό και τον τρόπο σκέψης του διευθυντή ενώ στη συνέχεια τον παρουσιάζει διευκολυντικό και δικαιολογεί τον χαρακτηρισμό του με μία λίστα τριών φράσεων (Atkinson, 1984 ˙Heritage & Greatbatch, 1986 ˙Jefferson, 1991 ˙ Edwards & Potter, 1992) διατύπωσης ακραίας περίπτωσης -extreme case formulation (Pomeranz, 1986 . Edwards & Potter, 1992, σ. 162-3)- «οποτεδήποτε υπήρχανε κάποιες δράσεις», «πάντα μας στήριζε», «ό,τι του ζητάγαμε τα διεκπεραίωνε πολύ γρήγορα» για να φανεί η επιχειρηματολογία του πλήρης και αναμφισβήτητη. Η φράση «πάντα μας στήριζε» δημιουργεί μια θετική εικόνα για την προσωπικότητα του διευθυντή. Είναι ουσιαστικά ένας τρόπος, για να πει ότι είναι ήρωας, είναι σωτήρας. Είναι η ιδιότητα εκείνη, που τον καθιστά έναν ηγέτη με ανθρώπινο πρόσωπο και όχι έναν ψυχρό γραφειοκράτη. Η επεξήγηση που ακολουθεί (105-106) «δηλαδή ήταν πολύ ταχύς και στην επικοινωνία του με τις διάφορες υπηρεσίες», η οποία αναφέρεται στη φράση «τα διεκπεραίωνε πολύ γρήγορα» δηλώνει και την άποψή του ANT για τη σχέση του διευθυντή αλλά και

την αποτελεσματικότητά του με τις υπηρεσίες, προβάλλοντάς τον κι ως μεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και στις υπηρεσίες.

Επίσης, η χρήση του επιθετικού προσδιορισμού «πολύ ταχύς» είναι ένα στοιχείο, το οποίο εκφράζει την έννοια της δυναμικότητας του ανθρώπου. Είναι μια εικόνα που δηλώνει την ικανότητά του διευθυντή να επικοινωνεί πολύ γρήγορα και να διεκπεραιώνει τις υποθέσεις του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ούτως ώστε να θυμίζει τον αθλητή που τρέχει πολύ γρήγορα και κατακτά την πρώτη θέση. Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να τονιστεί είναι τα επίθετα που χρησιμοποιούνται στο απόσπασμα αυτό (αξιόλογος, αρχετυπικός, οραματιστής, καινοτόμος, δημοκρατικός, διευκολυντικός, πολύ ταχύς), τα οποία ανάγονται σε θεωρίες περί ηγεσίας, παρατίθενται στον θετικό, τον συγκριτικό και υπερθετικό βαθμό, και σκιαγραφούν από τον συμμετέχοντα τον υποδειγματικό στην εργασία του και πρότυπο του σχολικού διευθυντή – ηγέτη – ήρωα. Επίσης εκφράζουν έννοιες κλειδιά, που μπορούν να δείξουν το πώς αποτυπώνεται η κουλτούρα/κοινή λογική στον λόγο του συμμετέχοντα, καθώς επιλέγει τα συγκεκριμένα επίθετα- γλωσσικά αποθέματα, παραβλέποντας άλλα (Wetherell & Potter, 1992 ˙ Billig, 1987 & 1991). Αυτό όμως αναφέρεται σε ένα μακρο -επίπεδο ανάλυσης που δεν περιλαμβάνεται στους σκοπούς της παρούσας εργασίας.

6.9 Διαπιστώσεις -Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία, προσανατολισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας του Λόγου, σύμφωνα με τους Potter και Wetherell (2009) και τους Potter και Edwards (1992), επικεντρώνεται κατά την ανάλυση του υλικού της στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν εκδοχές της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών, κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους με την ερευνήτρια, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι εκδοχές αυτές παρουσιάζονται από τον ομιλητή ως σταθερές, πραγματικές και ανεξάρτητες από αυτόν με τη χρήση ρητορικών τεχνικών-στρατηγικών (Wetherell, 2005). Οι τεχνικές αυτές προσδίδουν «γεγονικότητα» και αντικειμενικότητα στις κατασκευές που δομούνται στο λόγο.

Αναλύονται τα είδη των δηλώσεων των εκπαιδευτικών ως δραστηριότητες που εκτυλίσσονται και συγκροτούνται μέσα στην αλληλεπίδραση. και όχι ως κατ’

αντιπαράθεση στάσεις ή σχήματα που βρίσκονται σταθεροποιημένα στο νου τους. Οι ταυτοτικές κατηγορίες (διευθυντές –ηγέτες, διευθυντές –διαχειριστές) που αναδεικνύονται, παραπέμπουν σε δομήσεις κοινωνικών ταυτοτήτων, σε συμφωνία με τις μέχρι σήμερα παρατηρήσεις των ερευνητών στις οργανωσιακές μελέτες ενώ παράλληλα, η ανάλυση ανέδειξε και δομήσεις προσωπικής ταυτότητας όπως ο διευθυντής ως «Φίλος», ο «Μεροληπτικός», ο «Διπλωμάτης». Οι κατηγοριοποιήσεις και οι περιγραφές (Sacks, 1992) των διευθυντών/ντριών αντιμετωπίζονται ως ρητορικές και επικοινωνιακές πράξεις, παρά ως κατεξοχήν αντιληπτικά ή γνωστικά φαινόμενα (Wetherell, 2005, σ. 312). Μελετώνται κατασκευές κατηγοριοποιήσεων που προσωρινά στηρίζουν και παραπέρα ενισχύουν την επιχειρηματολογία τους. Σε άλλες στιγμές μέσα στο λόγο των εκπαιδευτικών οι διευθυντές κατηγοριοποιούνται ως δημόσιοι υπάλληλοι- διαχειριστές που ενδιαφέρονται μόνο για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας «*οι έννοιες επιστημονικό παιδαγωγικό έργο (.) δεν ήταν της μόδας τότε απλώς ένας διοικητικός υπάλληλος», «ήτανε γραφειοκράτης ως προς την διοίκηση», και υποστηρίζονται με κατασκευές* -χαρακτηριστικά, γνωρίσματα, συμπεριφορές κ.ά. (Sacks, 1992,˙ Schegloff, 2007), *όπως «η ίδια δεν έπαιρνε πραγματικά ευθύνες, ούτε αναλάμβανε αρμοδιότητες», «Δεν αναλάμβανε κάποιες πρωτοβουλίες ούτε επιστημονικού, ούτε παιδαγωγικού χαρακτήρα ούτε είχε κάποια ιδιαίτερη μέριμνα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες» , «η διευθύντρια απλά μας φέρνει την εγκύκλιο», «ήθελε να είμαστε στην ώρα μας να δουλεύουμε πολύ», «τεχνοκράτισσα, καθαρά γραφειοκράτισσα… έκανε τη δουλειά της», «δεν ήταν ούτε συμβουλευτική ούτε καθοδηγητική ως προς το έργο μας, δεν υπήρχε κάποια επαφή να διαθέσει κάποιο χρόνο για τα προβλήματά μας να μας ενθαρρύνει, να μας επαινέσει, να μας υποστηρίξει ποικιλοτρόπως και να το αισθανθούμε ότι είμαστε αξιόλογοι και πολύτιμοι» , «… να έρθει στην ώρα του, εε, να κάνει το ωράριό του, εε, να πάρει τον μισθουδάκο του, εε, να τα' χει καλά με όλους… εκτελούσε τις οδηγίες του υπουργείου και τίποτε άλλο»*. Σε άλλες στιγμές, κατηγοριοποιούνται ως ηγέτες που ασκούν επιρροή, η οποία συνδέεται με δραστηριότητες που συμβάλλουν στην αλλαγή του οργανισμού και την ανάπτυξή του (Harris, 2004), ενώ προωθούνται διαδικασίες αμοιβαίας μάθησης, με κατεύθυνση στην επίτευξη κοινών στόχων (Harris & Spillane, 2008), *«αρχετυπικό διευθυντή» «ήταν και διοικητικοί και εκπαιδευτικοί ηγέτες αποτελούσαν παράδειγμα για τους μαθητές», «Δεν είναι μόνο διευθυντής είναι και δάσκαλος», «τον θεωρούνε αρχέτυπο, σύμβολο της διοίκησης στο σχολείο της ηγεσίας», και υποστηρίζονται με κατασκευές όπως: «με ισχυρή προσωπικότητα, αα, πείσμα, φιλοδοξία και θέληση να εξελίξει το*

σχολείο», «πολλές φορές παίρνει πρωτοβουλίες ο ίδιος κι άλλες φορές ενθαρρύνει και στηρίζει πρωτοβουλίες των συναδέλφων», «είναι δίκαιος, και αντικειμενικός με όλους , με όλους, δεν κάνει εξαιρέσεις, όλους τους αντιμετωπίζει αξιοκρατικά, με δικαιοσύνη, ακούει τις γνώμες όλων και τις αξιολογούμε όλοι μαζί», «ομαδικότητα την οποία την καλλιεργεί έντεχνα», «το κλίμα του σχολείου ήταν συναδελφικό κλίμα συνεργασίας», «καινοτόμος, του αρέσουν οι πρωτότυπες ιδέες, τις στηρίζει με προσωπική δουλειά και με οικονομικούς πόρους», «ήταν οραματιστής, εε, και το μυαλό του πήγαινε πολλά χρόνια μπροστά ήτανε ένας άνθρωπος πάρα πολύ προοδευτικός και του άρεσε να εμπλέκει το σχολείο σε ό,τι καινοτόμο», «είναι άνθρωπος φτιαγμένος για να στήνει σχολεία από το μηδέν», «είχε αφιερωθεί πραγματικά με απίστευτη αφοσίωση», «προσπαθούσε να μας κάνει συμμέτοχους στα οράματά του», «έβαζε τον σπινθήρα», «όσοι άνθρωποι είχανε πρωτοβουλίες τους ενίσχυε και τους βοηθούσε έδινε πάντα την ελευθερία να τολμήσει, να δοκιμάσει», «δε φοβόταν τον πειραματισμό ακόμα και αν ήταν υψηλού ρίσκου».

Στον λόγο των εκπαιδευτικών αναδύονται ταυτότητες όπως «Ο εκφραστής του κατεστημένου», «Ο Χαρισματικός Ηγέτης – Ήρωας», «Ο Δικαστής», «Ο Συντονιστής», «Ο Δημόσιος Υπάλληλος – Διεκπεραιωτής», « Μητέρα-Πατέρας», «Μέντορας», «Ο Ηγεμονικός –Αυταρχικός», «Ανθρωπιστής», «Ο Μεροληπτικός», «Ο φίλος», «Ο Παιδαγωγός», «Ο Παθιασμένος», « Ο Δια βίου Μαθητής», «Ο Παλιός Εμπειρικός Διευθυντής», «Ο Διπλωμάτης», «Έμφυλες Κατασκευές ταυτότητας Διευθυντή», «Κομματική ταυτότητα του διευθυντή». Επιλέχτηκαν κάποιες, λόγω μεγάλης έκτασης της εργασίας, και παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν αποσπάσματα συνεντεύξεων γραμμή προς γραμμή (Edwards & Potter, 1992).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν και με την επισήμανση των Potter και Wetherell (2009) αναφορικά με τη μεταβλητότητα στην κατασκευή των ταυτοτήτων. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι η κατασκευή της ταυτότητας «Μητέρα/Πατέρα» από τις εκπαιδευτικούς ΑΓ1 και ΣΟΦ και της ταυτότητας του «Δικαστή» από τους ΠΑΡΚ και ΜΑΙΡ. Συγκεκριμένα αναλύονται οι διαφορετικές εκδοχές της ταυτότητας ως «μητέρας» στα αποσπάσματα 9 και 10. Η ΑΓ1 στο απόσπασμα 9 κατασκευάζει την εκδοχή της ταυτότητας της διευθύντριας ως ένα πρόσωπο που άλλαζε διάθεση ξαφνικά και φώναζε για ασήμαντο λόγο.

Αυταρχική, δεν άφηνε καμιά ελευθερία για πρωτοβουλίες στους δασκάλους ,ήθελε τα πράγματα να γίνονται όπως εκείνη ήθελε και οτιδήποτε έκαναν έπρεπε να πάρουν την άδειά της. Κάνει αναφορά στη μητέρα της, που η διευθύντρια της τη θυμίζει ανακαλώντας περιστατικό από τη μνήμη της , *«όταν μετακινούσα κάτι από το σπίτι χωρίς να τη ρωτήσω έτρωγα κατσάδα»*. Ως συνέπεια αυτού, αναφέρεται το άσχημο συναδελφικό κλίμα που δημιουργούταν που απέτρεπε την υλοποίηση οποιασδήποτε ιδέας από τους εκπαιδευτικούς. Η ΣΟΦ στο απόσπασμα 10 κατασκευάζει με θετικό τρόπο την εικόνα της διευθύντριας ως « μητέρας». Ως μια γυναίκα που διοικεί το σχολείο με ανθρωπιστικό στυλ, το νοικοκυρεύει, καθοδηγεί μητρικά όλους μ' έναν τρόπο συμβουλευτικό χωρίς να προσβάλλει , δίνοντας έμφαση στη φροντίδα, στην παρακίνηση να γίνουν πράγματα, τη συναισθηματική και σωματική ασφάλεια των παιδιών και γενικά στη στήριξη παιδιών και εκπαιδευτικών. Την καθοδήγησή της τη θεωρούσε απαραίτητη όχι γιατί, όπως αναφέρει δε γνώριζε, αλλά γιατί την έκανε να νιώθει σημαντική. Ένα ακόμα παράδειγμα της ποικιλίας των εκδοχών (Potter & Wetherell, 2009) είναι η ταυτότητα του «Δικαστή» όπως παρουσιάζεται στο απόσπασμα 3 και στο απόσπασμα 4. Ο ΠΑΡΚ κατασκευάζει αρνητικά την εκδοχή του διευθυντή ως δικαστή, ενώ η ΜΑΙΡ θετικά της διευθύντριάς της χτίζοντας και οι δύο πάνω στην έννοια αυστηρός-αυστηρή. Ο ΠΑΡΚ παρουσιάζει τον διευθυντή του ως αυστηρό κριτή που χωρίς *«πολλή πολλή συζήτηση»* επέβαλε ποινές όταν παραβιάζονταν οι υπάρχοντες κανόνες. Τον παρουσιάζει πιο αυστηρό από ότι θεωρούσε ότι έπρεπε να είναι και στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς. Κατ' αυτόν η αυστηρότητα, την οποία θεωρεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του, είναι μειονέκτημα, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο, *«ειδικά σε επίπεδο γονιών και δασκάλων πρέπει να δίνεις και μια δεύτερη ευκαιρία»*. Από την άλλη μεριά η ΜΑΙΡ στο απόσπασμα 4 κατασκευάζει μια άλλη εκδοχή γύρω από την «αυστηρή εικόνα» της διευθύντριας η οποία χαρακτηρίζεται *«ακριβοδίκαια αυστηρή» καθώς θεωρεί ότι οι ποινές που αποφασίζει για τα παιδιά στην επαρχία που δε συμμορφώνονταν είναι «ουσιώδεις και όχι άχρηστες»*. Στη συνέντευξη όταν της ζητείται από την ερευνήτρια να επιχειρηματολογήσει για την κατασκευή «αυστηρή εικόνα» που προσδίδει στη διευθύντρια, διακρίνεται η άποψή της ότι η αυστηρότητα της διευθύντριάς της δεν είναι μειονέκτημα ούτε στοιχείο της προσωπικότητάς της, είναι κάτι που είναι αναγκαίο στο περιβάλλον της επαρχίας όπου τα παιδιά εκεί είναι «*πιο σκληρά και πιο άγρια»*.

Όσον αφορά τη μεταβλητότητα στις αναφορές για τον ίδιο διευθυντή από το ίδιο υποκείμενο –εκπαιδευτικό, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό στο απόσπασμα 18. όπου ο ΑΝΤ κατασκευάζει τον διευθυντή ως αρχετυπικό ηγέτη, χαρισματικό ηγέτη-ήρωα με όραμα και αφοσίωση, καινοτόμο που στήριζε τους δασκάλους. Ενώ στην αρχή μαζί με όλα τα θετικά που αναφέρει για τον διευθυντή αναφέρει ότι ο τρόπος που διοικούσε το σχολείο ήταν δημοκρατικός, γιατί αυτό αρμόζει σ' ένα ηγέτη, στη συνέχεια μεταβάλει την κατασκευή του λέγοντας ότι ήθελε να είναι δημοκρατικός αλλά δε γινόταν, *«Ως προς τον τρόπο που διοικούσε ήταν δημοκρατικός (.) ήθελε να είναι δημοκρατικός (.) αλλά επειδή ήταν αρκετά μπροστά απ' όλους , εεεεεε, οι άλλοι ακολουθούσαμε (.) δηλαδή, εεεεεε, (.) ήτανε λίγο δύσκολο να έχουμε ένα τόσο ταχύ βηματισμό ως προς την σκέψη»*. Αναλύοντας το παραπάνω απόσπασμα, στην αρχή ρητά αναφέρει ότι ήταν δημοκρατικός, έπειτα όμως μεταβάλλει την αξιολόγησή του λέγοντας ότι «ήθελε να είναι δημοκρατικός» και ως δικαιολόγηση (Austin, 1957: 3) για το γεγονός αυτό κατασκευάζει το σενάριο ότι ήταν αρκετά μπροστά από όλους και οι άλλοι ακολουθούσαν. Η μεταβλητότητα που παρουσιάζει ο λόγος του ΑΝΤ και των άλλων συμμετεχόντων εντοπίζεται, αναδεικνύεται και μελετάται εφόσον η παρούσα εργασία υιοθετεί τη θεωρητική οπτική όπου η γλώσσα θεωρείται ένα ουσιαστικά λειτουργικό μέσο, όπου η σημασία των όρων σχετίζεται στενά με το συγκεκριμένο πλαίσιο χρήσης τους. Ο ΑΝΤ χρησιμοποιεί «κατασκευαστικά» τη γλώσσα του για να παράγει διαφορετικά αποτελέσματα (Potter & Wetherell, 1987, σ. 69), να παρουσιάσει τον διευθυντή ως αρχετυπικό ηγέτη, να πείσει ότι δεν είναι ο ίδιος μεροληπτικός στην αξιολόγησή του για τον διευθυντή, να εξηγήσει γιατί οι εκπαιδευτικοί τον ακολουθούσανε. Έτσι παρουσιάζεται «δημοκρατικός» όπως οφείλει να είναι ένας ηγέτης, αλλά και όχι δημοκρατικός αφού η σκέψη του ήταν πιο μπροστά από τους άλλους οι οποίοι εξ' αιτίας αυτού ακολουθούσαν.

Τα ευρήματα της εργασίας στηρίζουν τις θεωρητικές υποθέσεις ότι οι αναφορές δεν αντικατοπτρίζουν υποκείμενες στάσεις ή διαθέσεις, επομένως δεν αναμένεται ο λόγος των εκπαιδευτικών να είναι συνεπής και συνεκτικός. Στην ανάλυση δίνεται έμφαση στον λόγο: Πώς οργανώνεται και τι κάνει. Η τάξη στον λόγο θεωρείται προϊόν της ευταξίας των λειτουργιών τις οποίες επιτελεί ο λόγος (Potter & Wetherell, 2009, σ. 79).

Επομένως εξετάζοντας λεπτομερώς την ακολουθία του λόγου της εκπαιδευτικού ΜΑΡ στο απόσπασμα 1, αποκαλύπτεται ότι οι αναφορές της για τον διευθυντή οργανώνονται σε μια σύνθετη γλωσσική δομή με αντιθετικά σχήματα. Συγκεκριμένα στην αρχή αναφέρει ότι ήταν *«δημοκρατικός, άκουγε τις γνώμες των συναδέλφων»*. Στη συνέχεια, όταν της ζητείται από την ερευνήτρια να επιχειρηματολογήσει γι' αυτό τον χαρακτηρισμό αναδεικνύεται ο δυσδιάκριτος ,στην αρχή, ειρωνικός τρόπος με τον οποίο αναφέρεται στον διευθυντή (Mulkay, 1981 ˙ Mulkay et al., 1982, ˙Potter & Litton, 1985˙Potter et al., 1984, οπ. αναφ. στο Potter &Wetherell, 2009, σ. 71). Αφού δηλώνει τη σημαντικότητα της δημοκρατίας και παρουσιάζει τη δική της εκδοχή για το νόημά της, *«Δημοκρατικό, εεε, σπουδαία κουβέντα. Δημοκρατία σημαίνει αποφασίζει, εξουσιάζει ο::: λαός»*, έπειτα καταθέτει πώς νοηματοδοτεί τον χαρακτηρισμό «δημοκρατικό» για τον διευθυντή, *« Εδώ δημοκρατικός σημαίνει άκουγε τις γνώμες των άλλων (.) πολλές φορές αποφάσιζαν οι άλλοι (.) αλλά (.) πρόσεξε (.) για να αποφύγει την ευθύνη»*. Και συνεχίζει όταν ρωτάται τι εννοεί «*Απλά, αν συμβεί, εε, αν συνέβαινε κάτι (.) το:: (.) το πετάει στο Σύλλογο Διδασκόντων και αποποιείται την ευθύνη»*. Εδώ φαίνεται η σημασία της μελέτης των συμφραζόμενων του πλαισίου στην κατανόηση της περίτεχνης οργάνωσης των αναφορών της ΜΑΡ η οποία διασαφηνίζει τον προσανατολισμό της ομιλίας προς τη δράση και στην προκειμένη περίπτωση στην απόδοση μομφής προς τον διευθυντή (Potter & Wetherell, 2009, σ. 85).

Ένα ακόμα παράδειγμα προσανατολισμού του λόγου προς τη δράση είναι η μέριμνα του συμμετέχοντα-ομιλητή να φανεί ο λόγος του πειστικός. Έτσι ο προσανατολισμός του λόγου της ΑΓ1 στο απόσπασμα 7 στην πειθώ αντλείται από αυτό που ονομάζει η Pomerantz (1986) ακραία διατύπωση. Η ΑΓ1 για να πείσει για τον ισχυρισμό της για την αυταρχικότητα της διευθύντριας αναφέρει *«οτιδήποτε, εεε, κάναμε στο σχολείο (.) ακόμα και να πάρουμε έναν χάρτη από την αποθήκη (.) έπρεπε να τη ρωτήσουμε»* και *«Οποιοσδήποτε κι αν ήταν (.) δε ξεχώριζε συναδέλφους»*. Οι ακραίες διατυπώσεις φέρνουν οποιαδήποτε αξιολογική διάσταση υιοθετείται στα ακραία όριά της. Με παρόμοιο προσανατολισμό στο απόσπασμα 2, η φράση *«...υπήρχαν δάσκαλοι, εεεε, στο σχολείο αυτό (.) δάσκαλοι με πολύ ισχυρή προσωπικότητα και:: με σπουδές (.) και κάλυπταν την προσωπικότητα του διευθυντή»* λειτουργεί ως μοντέλο αποποίησης των ευθυνών (Edwards & Potter, 1992, σ. 177) του διευθυντή τον οποίο παρουσιάζει ως διεκπεραιωτή, επιχειρηματολογώντας σχετικά με το γιατί δε συμμετείχε στη

διαμόρφωση του κλίματος της σχολικής μονάδας, δηλώνοντάς το με ειρωνικό τρόπο, «*Αυτός ήταν μόνο ένας διεκπεραιωτής (.) ας πούμε, των εντολών του υπουργείου… μάλλον το κλίμα [γέλια] το διαμόρφωνε με την απουσία του*».

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αξιοποιούν την κονστρουξιονιστική οπτική, όπου η ταυτότητα των διευθυντών/ διευθυντριών αποτελεί μια ευέλικτη, ενδεχομενική και περιπτωσιακή κατασκευή. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια (Antaki & Widdicombe, 1998˙ Potter & Wetherell, 2009 ˙ Shotter & Gergen, 1989 ˙ Wetherell, 2005˙ Widdicombe & Wooffitt, 1995) κατασκευάζουν και επανακατασκευάζουν τις ταυτότητές των διευθυντών/ντριών, καθώς προσανατολίζουν τη δράση του λόγου τους με διαφορετικό τρόπο.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

7.1 Περίληψη

Στο πλαίσιο της οπτικής, η οποία υιοθετήθηκε από αυτή την εργασία , «αποδομείται» η μονοσήμαντη θέση της κατασκευής μιας ενιαίας, σταθερής ταυτότητας για τους διευθυντές. Ο λόγος των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν αυτός στον οποίο εντοπίστηκαν και αναλύθηκαν οι εκδοχές του διευθυντή/της διευθύντριας και οι σύνθετες ρητορικές διεργασίες, οι οποίες αναδείχτηκαν, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες εξέθεταν τις απόψεις τους, περιγράφοντας και λογοδοτώντας άμεσα και έμμεσα για τον διευθυντή ή την διευθύντριά τους.

7.2 Συζήτηση επί των ευρημάτων

Η έρευνα των ταυτοτήτων των διευθυντών - ηγετών δε φαίνεται να είναι ακόμη οργανωμένη γύρω από ένα συνεκτικά θεωρητικό και αναλυτικό πλαίσιο. Αρκετοί μελετητές προτείνουν διαφορετικά πλαίσια για να κατανοήσουμε πώς κατασκευάζονται (και ανακατασκευάζονται) οι ταυτότητες, επισημαίνοντας διαφορετικές γραμμές έρευνας και διαφορετικές διαστάσεις (π.χ. Blackmore, 2004, 2011 · Boler, 1999· Bradbury & Gunter, 2006 · Day & Lee, 2011 · Eacott, 2015 · Gunter, 2001 · Hargreaves, 1998, 2005 · Leithwood & Beatty, 2008 · Lingard, Hayes, Mills, & Christie, 2003 · Sugrue, 2005 · Thomson, 2009, 2011, οπ. αναφ. στο Crow, Day& Møller, 2016).

Οι προηγούμενες έρευνες είτε πρότειναν ότι η ταυτότητα είναι σταθερή (Nias, 1989, οπ. αναφ. στο Crow, Day & Møller, 2016), επηρεασμένη από τα εργασιακά πλαίσια (Beijaard, 1995) ή κατακερματισμένη (Maclure, 1993).

Η παρούσα εργασία προσανατολίζεται σε προηγούμενες μελέτες που έχουν δείξει ότι οι ταυτότητες των διευθυντών και των ηγετών είναι πολλαπλές, υποκειμενικές,

κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται και μπορούν να αλλάξουν μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσώπων, δράσεων, πολιτικών και του γενικού πλαισίου. (Bradbury & Gunter, 2006· Dayetal., 2007 ·Sugrue, 2005 ·Sugrue & Furlong, 2002). Οι ταυτότητες μπορούν να είναι αντιφατικές σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια και αποτελούν αντικείμενο συνεχούς διαπραγμάτευσης, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με διάφορα περιβάλλοντα (Ryan, 2007, σ. 345).

Στη διεθνή αρθρογραφία αναφέρονται μελέτες για τον τρόπο που οι ίδιοι οι διευθυντές κατασκευάζουν την ταυτότητά τους (Scribner & Crow, 2011 · Crow et al, 2017 · Moller & Spindler, 2002), θεωρώντας ότι η έννοια της ταυτότητας συμπίπτει με την ταυτότητα του ατόμου που την υλοποιεί ως θεσμικό ρόλο. Η κοινωνική ψυχολογία του λόγου θεωρώντας ότι η ταυτότητα είναι κατασκευή του λόγου δε δεσμεύεται σε αυτήν την «κτητική» κατανόηση της ταυτότητας, ότι δηλαδή η ταυτότητα του διευθυντή είτε ως προσωπικότητα/εαυτός είτε ως κοινωνικός ρόλος ανήκει στα συγκεκριμένα άτομα. Είναι δημόσιος λόγος όπου μπορούν να πάρουν μέρος όλοι. Σ' αυτή τη δημόσια συζήτηση συμμετέχουν με ιδιαίτερο κύρος και οι σχετικές θεωρίες οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και την προσδιορίζουν, λειτουργώντας κανονιστικά. Από τον τρόπο που συμμετέχουν προκύπτουν κυρίαρχες ταυτότητες των διευθυντών/ντριών.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη προσέγγισε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατασκευάζουν στον λόγο τους τις ταυτότητες των διευθυντών/ντριών και οι διαπιστώσεις της συμφωνούν με τις θεωρητικές υποθέσεις που υιοθετήθηκαν οι ταυτότητες δεν είναι εγγενώς σταθερές αλλά μεταβάλλονται σε διάφορα ανταγωνιστικά σενάρια. Οι λόγοι που εκφέρονται από τους/τις εκπαιδευτικούς για τους διευθυντές/ντριές διαφοροποιούνται ανά περίπτωση, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις εκφέρουν λόγους για τον ίδιο διευθυντή ή διευθύντρια που ενέχουν αντιφάσεις. Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις που συναντώνται στον λόγο τους εντοπίζονται δύο κυρίαρχα μοτίβα.

Οι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες κατασκευάζουν την ταυτότητα των διευθυντών/ντριών με όρους ηρωικής ηγεσίας και με όρους μετα-ηρωικής ηγεσίας.

Το πρώτο μοτίβο που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων ήταν ο λόγος της ηρωικής ηγεσίας -heroic ηγεσίας αναδεικνύοντας κατασκευές του διευθυντή/της διευθύντριας ως «Χαρισματικό Ηγέτη-Ήρωα», «Δικαστή», «Μητέρα/Πατέρα», «Ηγεμονικό – Αυταρχικό». Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί περιγράφοντας

τους διευθυντές/ντριές τους και εστιάζοντας στο έργο τους (διοικητικό, καθοδηγητικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό) δομούν ηρωικές κατασκευές, «αρχετυπικό διευθυντή», *«έστησε ένα σχολείο από την αρχή», «ήταν οραματιστής, εεε, και το μυαλό του πήγαινε πολλά χρόνια μπροστά», «σήκωνε το σχολείο στις πλάτες του», «χαρισματικός ηγέτης», «την έκανε πιο ηγεμονική», «με ισχυρή προσωπικότητα, αα, πείσμα, φιλοδοξία και θέληση να εξελίξει το σχολείο», ήτανε αρκετά μπροστά από όλους, εεεεεε, οι άλλοι ακολουθούσαμε», «χειριζόταν άψογα τον ανθρώπινο παράγοντα», «έβλεπε τις ικανότητες του καθενός, και στον καθένα μας ανέθετε κάτι που ήξερε ότι θα το διεκπεραιώσει», «ήτανε πάντοτε ένα βήμα πιο μπροστά από μας στο να καλύψει κάποια πράγματα, πολύ δοσμένος στο έργο του, πλασμένος για διευθυντής… είχε όλα τα απαραίτητα προσόντα, και ως προσωπικότητα και ως οργανωτικότητα», «πήρε την ευθύνη επάνω του», «Ήταν σα μαμά για όλους», «ο διευθυντής είναι η κεφαλή ενός σχολείου», «κάποιοι άνθρωποι το έχουνε», , «είχε αφιερωθεί πραγματικά με απίστευτη αφοσίωση», «με ένα πνεύμα, εε, οράματος με ένα πνεύμα ηγεσίας καθοδηγητικής, δημοκρατικής,», «ένας άνθρωπος κοφτός, σωστός μεν αλλά δεν μπορούσε να να δεν δεν είχε υιοθετημένη παιδαγωγική και επιστημονική στάση», «δεν είχε κάποια οράματα, δεν είχε κάποιους στόχους», «έβαζε τον σπινθήρα», «είχε την γενική αποδοχή», , «Όταν ένας διευθυντής δε κινεί [ξεροβήχει] το καράβι … δε μπορεί ο καθένας μεμονωμένα να κάνει ό,τι, κάτι», «ξέρω ότι έχει κοινωνικέ:ς ευαισθησί:ες, κατά καιρούς βοηθάει οικογένειες», «Πρωτοστατούσε σε διεκδικήσεις για τα προβλήματα της γειτονιάς».* Παρόμοια δομούν τον λόγο τους όταν εστιάζουν στις σχέσεις των διευθυντών/ντριών με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γενικά με όλους όσους συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία *«ο διευθυντής ήταν πάντα δίπλα γιατί ήταν γνώστης και του αντικειμένου»,« είναι πρότυπο και για εκπαιδευτικούς και για μαθητές και για γονείς».*

Επίσης στις αναφορές τους ο διευθυντής/η διευθύντρια κατασκευάζεται ως αιτία της οργανωτικής επιτυχίας ή αποτυχίας της σχολικής μονάδας, *«σε μια ομάδα όπου υπάρχει ένας αρχηγός …κατευθύνει την κουβέντα… εξελίσσονται ομαλά τα πράγματα», «αυταρχική συμπεριφορά πολύ μεγάλο ποσοστό ευθύνης», «οι αποφάσεις υποτίθεται ότι παίρνονταν δημοκρατικά η επιρροή της ήταν πολύ δυνατή», «επιβάλλει στην ουσία τη γνώμη της, αλλά με ωραίο τρόπο», «μας παρακινούσε εμάς τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουμε πρωτοβουλίες κατάφερε να μας κάνει να αισθανόμαστε αξιόλογοι», «δεν υπήρχε αυτή η σύμπνοια μεταξύ των εκπαιδευτικών, …αυτό είναι έργο ενός διευθυντή*

…την επηρέαζε άμεσα γιατί δεν υπήρχε καλό ψυχολογικό κλίμα», «την επηρέαζε γιατί το σχολείο δεν ανοίχτηκε στην κοινωνία. Ό,τι μας έλεγε κάναμε…», «Ανέβασε πάρα πολύ το σχολείο στα μάτια της σχολικής επιτροπής και της κοινωνίας», «να δημιουργεί ένα οικείο κλίμα… ήταν καταλυτική η παρουσία του», θα έλεγα το γεγονός ότι έκανε όλες τις απαραίτητες κινητοποιήσεις για να μην κλείσει το σχολείο, δηλαδή, εε, από να το κηρύξει διαπολιτισμικό, μέχρι να κλείσουμε τους δρόμους, να πηγαίνει στους διευθυντές, να έχουμε τον κόσμο μαζί και μάλιστα σε εποχές δύσκολες, μπόρεσε και κράτησε ένα σχολείο με εξήντα μαθητές ανοιχτό, επί πέντε χρόνια». Οι εμπειρικές έρευνες του Meindl et al. (1985) έδειξαν ότι οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν τα οργανωσιακά αποτελέσματα στην ηγεσία, και ότι αυτή η τάση αυξάνεται με το μέγεθος αυτών των αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, οι Meindl et al. (1985) διαπίστωσαν ότι, όταν παρουσιάστηκαν εξαιρετικά θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα ενός οργανωτικού γεγονότος, οι παρατηρητές σε τρία πειράματα, ήταν πιο πιθανό να αποδώσουν την αιτιώδη συνάφεια στον επικεφαλής του οργανισμού παρά σε εξίσου πιθανές εναλλακτικές πηγές.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο του λόγου της ηρωικής ηγεσίας είναι ότι επικεντρώνεται στις προσωπικότητες των ηγετών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά, συνήθειες και συμπεριφορά. Έτσι εντοπίζονται αναφορές όπως *«τα ψυχικά του χαρίσματα», «τον χαρακτήρα του, τη καλοσύνη», «…τα είχε όλα αυτά. Εκ φύσεως…», «επιβλητικός άνθρωπος», «άψογος, λειτουργούσε δίκαια ανάμεσα στους υφισταμένους του», «δυναμικός εκρηκτικός χαρακτήρας», «Η ηρεμία του», «φιλότιμος», «δημοκρατικός», «η ίδια της η σωματοδομή… μια γυναίκα ψηλή θεαματικιά», «αξιοπρεπής», «περίσσια:: χαρίσματα», «Εξαιρετικά δίκαιος», «ειλικρινής» «α-ν-ι-δ-ι-οτελής», «περήφανος», «πολύ διαβασμένος», « σεμνός», «ταπεινός», «Δεν ήταν υπερόπτης», «εργασιομανής», «τίμιος», «επικοινωνιακό χάρισμα», «Εγκάρδιος», «ανοιχτόκαρδος», «καλός άνθρωπος», «τολμηρός».* Αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρούνται από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες ότι είναι εκ φύσεως *«ήταν του χαρακτήρα του», «θέμα προσωπικότητας», «τι κληρονόμησες από τους γονείς σου», «είναι κάτι έμφυτο»* με κάποιες αναφορές σε άλλους παράγοντες όπως *«πώς γαλουχήθηκε ο χαρακτήρας του στην παιδική ηλικία», «από τη προσωπική τους ζωή», «καλή οικογένεια», «επαγγελματική τους κατάρτιση», «επιστημονική τους κατάρτιση», «στη γενικότερη παιδεία, τη μόρφωσή τους».*

Σε αρκετά σημεία των συνεντεύξεων, παράλληλα με τις κατασκευές της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών, χτίζονται και ταυτότητες των εκπαιδευτικών. Κατασκευάζονται σε αντίθεση με τους διευθυντές –ηγέτες ως οπαδοί παθητικοί και πολλές φορές εξαρτημένοι «*ήτανε αρκετά μπροστά από όλους, εεεεεε, οι άλλοι ακολουθούσαμε», «κατά ανάγκην καθοδηγητικός, γιατί εμείς δεν μπορούσαμε από μόνοι μας».* Παρόμοια συμπεράσματα υπογραμμίζονται και στο «ειδύλλιο της ηγεσίας» του Meindl, υποστηρίζοντας ότι με αυτό τον τρόπο ενισχύεται συνεχώς η έννοια του "παντοδύναμου" ηγέτη (Meindl et al., 1985).

Σε κάποιες άλλες αναφορές οι διευθυντές/ντριες ως ήρωες ή εμπνευστές κατασκευάζονται να αλληλεπιδρούν με τους υφισταμένους τους, ενισχύοντας τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978), «*Για να ξυπνάει τα πλήθη», «να να να να δείχνει έναν δρό… , να δείχνει έναν δρόμο από κάποιον διευθυντή που να να προωθεί, να να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν δράσεις, για να για να υπάρχει εξέλιξη στο σχολείο και στους ίδιους*» , *«χειριζόταν άψογα τον ανθρώπινο παράγοντα», «διοικητικοί και εκπαιδευτικοί ηγέτες, αποτελούσαν παράδειγμα για τους μαθητές, γονείς τους εκπαιδευτικούς», «προσπαθούσε να μας κάνει συμμέτοχους στα οράματά του. Ήθελε να είναι ένα σχολείο διαφορετικό», «του άρεσαν πάρα πολύ οι καινοτομίες», «η έγνοια του:: στο κομμάτι στο πολιτιστικό υπήρχε πάντα ο ρόλος της έμπνευσης».* Παρόμοια συμπεράσματα προέκυψαν από έρευνες με προσανατολισμό στην κανονιστική έννοια της μετασχηματιστικής / χαρισματικής ηγεσίας (Al-Dmour & Awamleh, 2002 ˙Awamleh, 2003 ˙Meindl, 1990, Shamir, 1992 ˙ Conger, 1999).

Ο δεύτερος λόγος που προέκυψε από την ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ήταν ο λόγος της μετα-ηρωικής -Postheroic- ηγεσίας, που παρουσιάζεται να συμφωνεί με την κανονιστική έννοια της συλλογικής - κατανεμημένης ηγεσίας, που προϋποθέτει μια πιο σχεσιακή, τοπική και μοιρασμένη κατανόηση της ηγεσίας και της οργάνωσης (Harris & Spillane, 2008). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις θέσεις της μετα-ηρωικής ηγεσίας, οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις της ηγεσίας που προβάλλουν μεμονωμένους άνδρες ηγέτες.

Η μετα-ηρωική ηγεσία είναι συνδεδεμένη και επικεντρωμένη στην ταυτότητα, στην οποία ο ηγέτης υποστηρίζει τη σημασία της δημιουργίας δεσμών με το προσωπικό και την εκδήλωση ενός πραγματικού ενδιαφέροντος για το τι κάνουν. Έτσι αναδύονται κατασκευές όπως: «Ο συντονιστής», «Ο Μέντορας», «Ο φίλος».

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των εκπαιδευτικών *«είχε την ικανότητα να διοικεί το σχολείο με όσο το δυνατόν λιγότερη:: παρέμβαση και παρουσία»*, *«Λειτουργούσε περισσότερα σαν συντονιστής παρά σαν διευθυντής», «Πάντα συλλογικά παίρνονταν οι αποφάσεις και κατόπιν ενημέρωσης για κάποιο ζήτημα», «είχε κατανόηση, υπομονή… μία δίκαια στάση απέναντι σε όλους», «ήταν ηγέτες χωρίς να χρειάζεται να βρίσκονταν μπροστά», «ήταν ο ενωτικός κρίκος του σχολείου», «γνώριζε τις ανάγκες του καθενός», «οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι και ευχαριστημένοι εκτελούσαν με πολύ καλή διάθεση το έ:ργο τους», «ευέλικτος, επικοινωνιακός, άμεσος, εε, να μπορεί να μπει, να έχει ενσυναίσθηση, να μπει σε καταστάσεις και να μπορέσει να τις λύσει», «σχέσεις φροντίδας».* Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται και σε πρόσφατες έρευνες (Ford, 2006).

Σταματώντας αλλά όχι τερματίζοντας τη συζήτηση με την εμπειρική περιγραφή της κατασκευής των ταυτοτήτων, η ανάλυση περιλαμβάνει και μια στιγμή αναστοχασμού. Στα πλαίσια λοιπόν ενός προσωπικού αναστοχασμού, η επεξεργασία των δεδομένων, σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, αφορά ερμηνευτικές αποδόσεις, οι οποίες δεν αντικατοπτρίζουν μια και μοναδική πραγματικότητα, αλλά θεωρείται επόμενο να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εστίαση, τις επιλογές, το ιστορικό και τα επιστημονικά ενδιαφέροντα του εκάστοτε ερευνητή (Willig, 2008). Με αυτό το σκεπτικό η ερευνήτρια – εκπαιδευτικός κι αυτή, συνέβαλε στην κατασκευή των ερμηνευτικών ευρημάτων, αλλά και στην μορφοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας καθώς εκείνη σχεδίασε τους άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης και συνδιαμόρφωσε μαζί με τους συμμετέχοντες το πλαίσιο της δυναμικής της αλληλεπίδρασης των συνεντεύξεων. Έτσι απ' αυτήν την οπτική αντί να διερευνηθεί απλώς ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί μιλούν για τους διευθυντές/τις διευθύντριές τους, έγινε προσπάθεια να εμπλακούν σ' ένα διάλογο για τις δράσεις τους. Τι εννοούν, τι προσπαθούν να πετύχουν, τι αποφεύγουν κ.ά. Αυτή η ενσυναισθητική διερευνητική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει την έρευνα σε μια πιο συνεργατική διαδικασία (Gergen, 2009), η οποία μπορεί να δώσει τη δυνατότητα για πολλαπλές ερμηνείες, μεγαλύτερη διαύγεια και δημιουργικό διάλογο.

Επίσης πρέπει να επισημανθεί ότι η ερευνήτρια είναι συνάδελφος και φίλη με τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες και αυτό συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός οικείου πλαισίου και στην κατασκευή της ψευδαίσθησης μιας φυσικής συνομιλίας.

7.3 Αντί επιλόγου

Όλο και περισσότερο, ο δημόσιος διάλογος αναγνωρίζει τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς που οδηγούνται από πολλά άτομα και όχι από ένα χαρισματικό άτομο, έναν "Μεγάλο Άνδρα" (Reicher, Haslam, & Hopkins, 2005, σ. 550).Το μοντέλο ηγεσίας του «ηγέτη-ήρωα» (Timperley, 2005) τίθεται υπό αμφισβήτηση και νέες μορφές συλλογικής άσκησης της ηγεσίας αναδύονται (Bush, 2004· Gronn, 2010· Harris, 2010).

Ο κόσμος της εκπαίδευσης, ακολουθώντας τις παγκόσμιες εξελίξεις, γίνεται συνεχώς πιο περίπλοκος, με συνέπεια να απαιτούνται και σε αυτό το χώρο διαφορετικοί τύποι ηγεσίας αρκετά ευέλικτοι ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις (Harris, 2008).

Ενώ αμφισβητούνται τα μοντέλα ενιαίας διοίκησης και προωθείται ενεργά η προοπτική ότι η ηγεσία είναι κάτι που δημιουργείται από κοινού, ο εκπαιδευτικός κόσμος δεν είναι ακόμα σε θέση να απορρίψει στον λόγο του τις παραδοσιακές κατασκευές της ηρωικής ηγεσίας. Ένα εντυπωσιακό χαρακτηριστικό εύρημα ήταν η αναφορά των εκπαιδευτικών στη χαρισματική προσωπικότητα των διευθυντών ως βασικό στοιχείο για έναν επιτυχημένο διευθυντή – ηγέτη. Η οικογένεια, οι σπουδές, το σχολικό περιβάλλον, όπου αναφέρονται, αποτελούν δευτερογενείς παράγοντες.

Στα πλαίσια ενός διαλόγου των ακαδημαϊκών τοποθετήσεων προσδιορισμού της ταυτότητας του διευθυντή/της διευθύντριας και του επίσημου θεσμικού πλαισίου, προβάλλεται η αναζήτηση καινοτόμων και δημιουργικών διευθυντών-ηγετών με όραμα, ενώ ταυτόχρονα απαιτείται από τους διευθυντές να εξασφαλίσουν ότι το σχολείο θα εφαρμόσει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Με άλλα λόγια, όπως αναφέρει και ο Thomson (2009), απαιτούνται ταυτόχρονα εξαιρετικοί ηγέτες και πιστοί γραφειοκράτες. Αυτό αναδεικνύεται και στις κατασκευές της ταυτότητας των διευθυντών/ντριών των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Οι εμπειρικές μας περιπτώσεις δείχνουν τις αμφισημίες που ενυπάρχουν στο φαινόμενο αυτό.

Η παρούσα έρευνα παρέχει υλικό για αναστοχασμό στους εκπαιδευτικούς/ διευθυντές και μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής επίγνωσης, όχι μόνο με στόχο την αποτελεσματικότητα (σε αυτό το πλαίσιο κινείται κυρίως η παραδοσιακή βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής διοίκησης), αλλά και στην ανάπτυξη επινόησης εναλλακτικών πρακτικών. Η προσωπική εξέλιξη και η επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων/διευθυντών θεωρούνται διαδικασίες πραγματικά περίπλοκα περιπλεγμένες (Schön, 1984). Ένας στοχαζόμενος δάσκαλος/διευθυντής εκτιμάται ως ένα πολυμήχανο άτομο παρά ως κάποιο που λειτουργεί συνήθως σε έναν προκαθορισμένο ρόλο. Η συνειδητοποίηση των διαδικασιών της αντανακλαστικής πρακτικής και άλλων εναλλακτικών πρακτικών, είναι το πρώτο βήμα στην πρακτική συμβολή για την ανάπτυξη ενός στοχαζόμενου επαγγελματία -reflective practitioner (Schön, 1984).

Προτάσεις –Επέκταση της ανάλυσης

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή εργασία, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, η οποία αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής, βλέπει κυρίως τα άτομα ως ομιλητές-φορείς δράσης που διαμορφώνουν ρητορικά το δημόσιο πεδίο όπου συμμετέχουν αλλά και αντίθετα προσδιορίζονται από τους κανόνες αυτής της συμμετοχής και τα διαθέσιμα «ερμηνευτικά ρεπερτόρια» ή ιδεολογικά αποθέματα στο δημόσιο πεδίο όπου συμμετέχουν.

Προκειμένου να αναλύσουν τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι νοηματοδοτούν τον εαυτό τους, τους άλλους και τα κοινωνικά φαινόμενα, οι Potter και Wetherell (2009) προτείνουν τη χρήση της έννοιας των ερμηνευτικών ρεπερτορίων. Τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια περιλαμβάνουν οικείες εικόνες, οι οποίες είναι αναγνωρίσιμες σε μια κοινή πολιτισμική κοινότητα (Potter &Wetherell, 2009 ˙ Potter, 1996), και αποτελούν «τα οικοδομικά υλικά της συνομιλίας» (Edley, 2001).

Οι Potter και Wetherell (1987) προτείνουν ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο στη λογοανάλυση, το οποίο εστιάζει στον εντοπισμό και στην ανάλυση των ρεπερτορίων με στόχο να «φωτιστούν» οι ιδεολογικές πρακτικές της εποχής για το υπό εξέταση φαινόμενο. Όπως υποστηρίζουν οι Potter και Wetherell (1987, οπ. αναφ.

στο Μποζατζής, 2011) τα ερμηνευτικά ρεπερτόρια είναι έννοιες, που μπορούν να δείξουν το πώς αποτυπώνεται η κουλτούρα/κοινή λογική στον λόγο των ομιλητών, καθώς αυτοί επιλέγουν κάποια γλωσσικά αποθέματα, παραβλέποντας άλλα. Η εργασία αυτή επικεντρώθηκε στο πρώτο (μικρο-επίπεδο) και προτείνεται το δεύτερο (μακρο-επίπεδο) ως μελλοντική επέκταση της ανάλυσης αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

.

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2η έκδ., Τόμος Α΄) (σσ. 71-118). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Αλεξίου, Θ. (2002). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνική τάξη. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Γεωργογιάννης, Π. (1996). *Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Βιομηχανική Κοινωνιολογία και βιομηχανικές σχέσεις*.Papazisis, Αθήνα.
- Δαφέρμος, Μ. (2008). Κοινωνικός κονστρουκτσιονισμός και ανάλυση λόγου. *Ελεύθερνα*, 4, 67-90.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Έλλην.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα* : Κριτική.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κλαίρης, Χρ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005) *Γραμματική της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Κυριάκης, Κ. (2015). Ένα δοκίμιο για τη Θεωρία του Λόγου. *Fract-all. Η Γεωμετρία των ιδεών.*http://fractalart.gr/kostas-kyriakis/
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000) Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση, Διδακτορική διατριβή, ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ,ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
- Μαντόγλου, Α., και Μελετής, Κ. (2013). *Επιστημονικός Λόγος Περί Κοινωνικών Αναπαραστάσεων και Ιδεολογιών*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* - Επανεκτύπωση. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, σ. 1764.
- Μποζατζής, Ν. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (2011) *Κοινωνική ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μποζατζής, Ν. (2011) Η στροφή στο Λόγο στην κοινωνική ψυχολογία: Τέσσερις κομβικές διαμάχες. Στο «*Κοινωνική Ψυχολογία: Η στροφή στο λόγο*», σε επιμέλεια Μποζατζή Ν. και Δραγώνας, Θ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη α.ε.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα:Αδελφοί Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ., (2008α), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.
- Σαΐτης, Χ. (2008β). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στραβάκου, Π. (2007). *«Μέντορας»*. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.) Λεξικό της Παιδαγωγικής, 440-442. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας.* Αθήνα: Κριτική.
- Χατζηδήμου, Δ. & Βιτσιλάκη, Χ. (επιμ.) (2006). *Το σχολείο στην κοινωνία της γνώσης, της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Ξενόγλωσσες

- Antaki, C. (1996). Social identities in talk: Speakers' own orientations. *British Journal of Social Psychology*, 35, 473-492.
- Antaki, C., &Widdicombe, S. (eds.) (1998). *Identities in Talk.* London: Sage.
- Atkinson, J.M. (1984) Our Masters' Voices: The language and body language of politics. London: Methuen.
- Austin, J. L, (1957). "A Plea for Excuses: The Presidential Address", *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, Vol. 57 (1956 - 1957), pp. 1-30 https://sites.ualberta.ca/~francisp/NewPhil448/AustinPlea56.pdf
- Austin, J. L. (2003). *Πώς να κάνουμε πράγματα με τις λέξεις*. Αθήνα: Εστία. (το πρωτότυπο εκδόθηκε 1962)
- Banks, S. (2010) *Dissent and the Failure of Leadership*. Northampton, MA, USA: Edward Elgar.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.

- Beck, U. (1996). *Επινόηση του πολιτικού. Για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1, 281 - 294.
- Beijaard, D., Meijer, C. P., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *TeachingandTeacherEducation*, 20, 107–128.
- Beijaard, D., Verloop N., Vermunt J.D., (2000). Teacher's perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας.* Αθήνα: Νήσος. (το πρωτότυπο εκδόθηκε 1966)
- Billig, M. (1987) *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (1991) *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. London : Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D., & Radley, R. (1988). *Ideological dilemmas*. London: Sage.
- Blackmore, J. (2004). Leading as emotional management work in high risk times: The counterintuitive impulses of performativity and passion. *School Leadership and Management, 24*, 439–459.
- Blackmore, J. (2011). Lost in translation? Emotional intelligence, affective economies, leadership and organizational change. *Journal of Educational Administration and History, 43*, 207–225.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions in education*. New York, NY: Routledge..
- Bonefeld, W. & Holloway, J. (1991). (επιμ.), *Μεταφορντισμός & κοινωνική μορφή. Μια μαρξιστική συζήτηση για το μεταφορντιστικό κράτος*. Εξάντας, Αθήνα. (το πρωτότυπο εκδόθηκε 1985)
- Bowker, N., & Tuffin, K. (2003). Dicing with deception: People with disabilities' strategies for managing safety and identity online. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *8*(2), 0-0.

- Bozatzis, N. (2009). “Occidentalism and Accountability: Constructing Culture and Cultural Difference in Majority Greek Talk About the Minority in Western Thrace”. *Discourse and Society*, 20 (4): 431453.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). “Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique”. Administration & Society, 39 (6), 719-739. Available online at:
- Bradbury, L., & Gunter, H. (2006). Dialogic identities: The experiences of women who are headteachers and mothers in English primary schools. *School Leadership and Management*, *26*(5), 489-504.
- Burns, J. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*, London: Routledge.
- Bush, T. (2004). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: SAGE
- Cervone, D. & Pervin, L.A. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας: Έρευνα και εφαρμογές.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Conger, J. A. (1999) Charismatic and transformational leadership in organizations: An insider’s perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly*, 10(2), 145- 169.
- Crow, G. , Day, C. & Møller, J. (2017). Framing research on school principals’ identities. *International Journal of Leadership in Education,* 20:3, 265-277
- Crow, G. M., & Scribner, S. P. (2014). Professional identities of urban school principals. In H. Milner & K. Lomotey
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, *20*(1), 43-63.
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 1-23.
- Day, C., & Lee, J. C. K. (2011). *New understandings of teacher's work: emotions and educational change*. Dordecht: Springer.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change: A multiperspective study of effective headteachers*. Buckingham: Open University Press.

- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., &Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting variations in teachers' work, lives and effectiveness*. Buckingham: Open University Press. DOI: 10.1080/13632430601007956
- Drew, P. and Holt, E. (1988) ` Complainable Matters: The Use of Idiomatic Expressions in Making Complaints ', *Social Problems* 35(4): 398- 417.
- Eacott, S. (2015). The principalship, autonomy, and after. *Journal of Educational Administration and History, 47*, 414–431.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Edwards, D. and Potter J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Fayol, H. (1950). *Industrial and General Management*. London: Pitman.
- Ford, J. (1010). Studying Leadership Critically: A Psychosocial Lens on Leadership Identities. 6: 47–65. DOI: 10.1177/1742715009354235
- Ford, J. (2006). *Discourses of Leadership: Gender, Identity and Contradiction in a UK Public Sector Organization*, SAGE 2: 77–99. DOI: 10.1177/1742715006060654
- Foucault, M. (1972). *The Arcaeology of Knowledge and the Discourse on Language*. New York: Pantheon.
- Fox, D., & Prilleltensky, I. (επιμ.) (2003). *Κριτική ψυχολογία: Εισαγωγή.* Μτφ. Χρ. Ξενάκη & Π. Χονδρός. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education*, Vol. 25 (pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Gergen, K. J. (1997). *Ο κορεσμένος εαυτός*. Μτφ. Ζώτος, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1991)
- Gilbert, G.N. & Mulkay, M. (1984) *Opening Pandora's box: A sociological analysis of scientists' discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1979) Footing. *Semiotica*, 25, 1-29.
- Grant, D., Hardy, C., Putnam, L. L. (2011). *The SAGE Handbook of Organizational Discourse.* London: Sage.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly, 13*, 423-451.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Thousand Oaks, CA: Paul Chapman Publishing.

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*, 835–854.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*. 22(1), 31-34. Ανακλήθηκεαπόhttp://www.mie.sagepub.com.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement/Leading or Misleading. *Educational Management Administration & Leadership 32 (1),* 11-24.
- Harris, A. (2010). Distributed Leadership: Evidence and Implications, in T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds), *The Principles of Educational Leadership and Management* (2nd ed). London: SAGE, pp. 55-69.
- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education, 22(1),* 33-34.
- Harris, A. (2008) "Distributed leadership: according to the evidence", *Journal of Educational Administration*, Vol. 46 Issue: 2, pp.172-188.
- Heritage, J. and Greatbatch, D. (1986) Generating applause: a study of rhetoric and response in party political conferences. *American Sociological Review*, 92: 110-57.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο εκδόθηκε 2009)
- Holloway, G. J. (1989) Distribution of research gains in multistage production systems: further results. *American Journal of Agricultural Economics*, 71 (2). pp. 338-343. ISSN 0002-9092 doi: 10.2307/1241591
- Hopfl, H. & Kostera, M. (2003). *Interpreting the Maternal Organization.* London-New York: Routledge, second edition.

http://aas.sagepub.com/content/39/6/719.full.pdf+htmlRetrieved 24/10/2014.

- Hymes, D.H. (1967). Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 23(2), 8-38.
- Jefferson, G. (1985). An exercise in the transcription and analysis of laughter. In T. A. van Dijk (ed.), Handbook of discourse analysis. *Discourse and dialogue* Volume 3. (pp. 25–34). London: Academic Press.

- Jefferson, G. (1985). *An exercise in the transcription and analysis of laughter*. In T. A.
- Jefferson, G. (1990) *List construction as a task and interactional resource.* In G. Psathas (ed.), Interactional Competence. Washington DC: University Press of America.
- Jones, D. (2008). Constructing identities: perceptions and experiences of male primary Headteachers. *Early Child Development and Care, Vol 178* (No 7&8), 689-702.
- Kenneth J. Gergen. (1985). "The Social Constructionist Movement In Modern Psychology". *American Psychologist*. 40 (3): 266–275
- Konstantinidou, E. & Iordanidis, G., (2013) Studying educational leadership for social justice as identity: Towards a critical-reflexive discourse analysis of academic research texts. *Journal Of Educational Research, 2a,122-134*
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980/1983) *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago.
- Langdon, F.J., (2011) Shifting perception and practice: New Zealand beginning teacher induction and mentoring as a pathway to expertise. *Journal of Professional Development in Education.* 37, (2), April, pp 241-258, London: Taylor and Francis.
- Leithwood, K., & Beatty, B. (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Thousand Oaks, CA: Corwin and Sage.
- Levinson, S. (1988) Putting linguistics on a proper footing: Explorations in Goffman's concepts of participation. Στο P. Drew & A. Wooton (επιμ.) *Erving Goffman: Exploring the interactional order.*Boston: Northwestern University Press.
- Lingard, B., Hayes, D., Mills, M., & Christie, P. (2003). *Leading learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lock, A. and Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Lock, A. & Strong, T. (2010). *Social Constructionism: Sources and Stirrings in Theory and Practice.* Cambridge University Press.
- Lofland, J. (1971*). Analyzing social settings: A guide to qualitative observation an analysis*. Belmont, CA: Wadsworth.

- Maclure, M. (1993). Arguing for yourself: Identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*, 311–322.
- McKinlay, A., & McVittie, C. (2008). *Social psychology and discourse. Chichester*, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- McKinlay, A.,& McVittie, C.(2011). *Identities in context.* Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Mead, G. J. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University
- Meindl, J. R. (1995). The romance of leadership as a follower-centric theory. *Leadership Quarterly*, 6(3), 329-341.
- Meindl, J. R., Ehrlich, S. B., & Dukerich, J. M. (1985). The romance of leadership. *Administative Science Quarterly*, 30: 78-102.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing.* San Francisco CA. : Berrett-Koehler Publishers
- Mishler, E. (1996). *Συνέντευξη έρευνας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 1995)
- Moller, J., & Spindler, J. (2002). Language games played in the process of co-construction. Change. transformations in postmodern. *International Journal of Leadership in Education, 5*, 189–210.
- Morgan, G. (1996). *Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), Human Resource Management in Education* (pp. 32-37). London: The Open University.
- Mulkay, M. (1985). *The word and the world: explorations in the form of sociological analysis.* London Boston: Allen & Unwin.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledgeof Chicago Press.
- Orbuch, T. (1997). PEOPLE'S ACCOUNTS COUNT: The Sociology of Accounts. *Annu. Rev. Social.* 23:455–78.
- Orland, L. (2001). "Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor". *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 75-88. Retrieved on 17/09/2014. Oxford: Blackwell.
- Parker, I. (1989). *The Crisis in Modern Social Psychology, and how to end it.* London and New York: Routledge.

- Peräkylä, A. (1997). Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In D. Silverman (Ed.): *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 201-220). London: Sage.
- Phillips,L. &Jorgensen, M. (2009) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002)
- Pomerantz, A. (1986). Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human studies*, *9*(2-3), 219-229.
- Pomerantz, A. M. (1984) "Giving a Source or Basis: The Practice in Conversation of Telling "How I Know". *Journal of Pragmatics*, 8: 607625.
- Potter, J. & Edwards, D. (2001). *Discursive social psychology. In W.P. Robinson and H. Giles (Eds.) The new handbook of language and social psychology* (pp. 103-118). Chichester, UK: Wiley & Sons Ltd.
- Potter, J. and Wetherell, M. (1988). Accomplishing attitudes: Fact and evaluation in racist discourse. Text - Interdiciplinary *Journal for the Study of Discourse*, 8(1-2) pp. 51–68.
- Potter, J. & Wetherell, M. (2009) *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία: Πέρα από τις στάσεις και τη συμπεριφορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1987).
- Potter, J. & Wetherell, M. (1989). Fragmented ideologies: Accounts of educational failure and positive discrimination. *Text- Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 9(2) pp. 175–190.
- Reicher, S., Haslam, S. A., & Hopkins, N. (2005). Social identity and the dynamics of leadership: Leaders and followers as collaborative agents in the transformation of social reality. *Leadership Quarterly, 16*, 547-568.
- Robbins, S. & Judge, T.A. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά-Βασικές και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα: Κριτική. (το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2007)
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership, 17*, 340–369.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*, vols I and II, ed. Jefferson G. Oxford: Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of pragmatics*, *39*(3), 462-482.

- Schon, D. (1984) *The Reflective Practitioner_ How Professionals Think In Action*. United States of America: Basic Books.
- Schuman, H. and Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys. New York*: Academic Press.
- Scribner, S. P., & Crow, G. M. (2012). Employing professional identities: Case study of a high school principal in a reform setting. *Leadership and Policy in Schools, 11*(3), 243–274.
- Wolin, S. (2007) *Politics and Vision: Continuity and Innovation in Western Political Thought*. Princeton University Press. Ανακτήθηκε στις 2007-12-31.
- Sugrue, C. (Ed.). (2005). *Passionate principalship. Learning from the life histories of school leaders*. London: Routledge.
- Sugrue, C., & Furlong, C. (2002). The cosmologies of Irish primary principals' identities: Between the modern and the modern and the postmodern*?*. *International Journal of Leadership in Education,* 5(3),pp. 189-210.
- Tajfel, H. (1 981). *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, L., & Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27, 762-769.
- Thomson, P. (2009). *School leadership. Heads on the block?* London: Routledge.
- Thomson, P. (2011). Deconstructing educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*
- Timperley, H. (2005) Distributed leadership: developing theory from practice. *Curriculum Studies*, VOL. 00, NO. 0, 1–26.
- Touraine, A. (1971). *The Post-Industrial Society. Tomorrow's Social History: Classes, Conflicts and Culture in the Programmed Society*. New York: Random House.
- Turner, J. C. (1981). Social categorisation and the self-concept. *Advances in Group Processes*, 2, 77-12 1.
- Turner, J. C., & Tajfel, H. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of intergroup relations*, 5, 7-24.

- Turner, J. C., Oakes, P., Haslam, S. A. & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454-463.
- Turner, J.C. (1975) Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner, J.C., Hogg, M.A., Oakes, P.J., Reicher, S.D. & Wetherell, M.S. (1987) *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwell.
- Van Dijk (ed.), Handbook of discourse analysis; Volume 3: Discourse and dialogue (pp. 25–34). London: Academic Press.
- Weatherall, Ann (2002).Gender, Language and Discourse. Hove, England. Routledge.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992) *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimization of exploitation*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. (1998). "Positioning and interpreting repertoires: Conversation analysis and post –structuralism". *Discourse & Society*, 9(3): 387–412.
- Wetherell, M. (2005). "Unconscious conflict or everyday accountability?" *British Journal of Social Psychology*, 44 (2): 169-173.
- Wetherell, M. and Edley, N. (1998) `Gender Practices: Steps in the Analysis of Men and Masculinities', in K. Henwood, C. Griffin and A. Phoenix (eds) *Standpoints and Differences: Essays in the Practice of Feminist Psychology*. London: Sage.
- Wetherell, M., & Mohanty (επιμ.) (2010). Handbook of identities. London: Sage.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1988). "Discourse Analysis and the identification of interpretative repertoires", στο C. Antaki (Επιμ.), *Analysing everyday explanation: a casebook of methods*. London: Sage.
- Wooffitt, R.C. (1991) 'I was just doing X...when Y': some inferential properties of a device in accounts of paranormal experiences. *Text*, 11: 267-88.

Πηγές

- ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η΄ Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1

Νόμοι

- Νόμος 309/1976. Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, ΦΕΚ 100/τ. Α΄/30-4-1976.
- Νόμος 1566/1985. Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 167/τ. Α΄/30-9-1985.
- Νόμος 1824/1988. Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 296/τ. Α΄/30-12-1988.
- Νόμος 2043/1992. Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 79/τ. Α΄/19-5-1992.
- Νόμος 2188/1994. Ρύθμιση θεμάτων διοίκησης της εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 18/ τ. Α΄/16-2-1994.
- Νόμος 3467/2006. Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, ΦΕΚ 128/τ. Α΄/21-6-2006.

Προεδρικά Διατάγματα

- Προεδρικό Διάταγμα 398/1995. Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΦΕΚ 223/τ. Α΄/31-10-1995.
- Προεδρικό Διάταγμα 25/2002. Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασία επιλογής αυτών, ΦΕΚ 20/τ. Α΄/7-2-2002.

Υπουργικές Αποφάσεις

- ΥΠΕΠΘ, ΥΑ Φ/353/1/324/105657/Δ1/8-10-2002, «Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων Διδασκόντων», άρθ. 27-32

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών

ΠΙΝΑΚΑΣ 1					
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ					
Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων/χουσών					
ΕΚΠ/ΤΙΚΟΣ	**ΣΠΟΥΔΕΣ**	**ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΗ-ΡΕΣΙΑΣ**	**ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΣΥΝΕ-ΝΤΕΥΞΗΣ**	**ΣΥΝΟΛ. ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥ-ΝΤΩΝ**	**ΑΡΙΘΜΟΣ ΔΙΕΥΘΥ-ΝΤΩΝ**
ΜΑΙΡ1 (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	20	75m 06s & 2m 56s	7	3 (1Α,2Γ)
ΑΓ1 (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	24	39m 27s & 26m	9	4 (1Α,3Γ)
ΑΓΚΑΣΤ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Μετεκπαιδ. Ειδικ. Αγωγή ΤΕΙ Κοινων. Λειτουργών	30	45m 26s	7	2 (2Γ)
ΑΝΤ (Α)	ΦΠΨ Παιδ. Τμ. Δημ. Εκπ. Μεταπτυχιακό στις Μουσικές Σπουδές	22	135m 18s	14	2 (2Α)
ΕΛΠΙ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση της εκπαίδευσης	28	65m 53s	10	2 (1Α,1Γ)
ΚΑΤ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	8	54m 54s	4	2 (1Α,1Γ)
ΛΕΝ (Γ)	Παιδ. Τμ. Δημ. Εκπ.	10	54m 36s	4	2 (1Α,1Γ)
ΜΑΡ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Διδασκαλείο	25	68m 48s	Αρκετοί	3 (1Α,2Γ)
ΜΙΧ (Α)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση Μεταπτυχιακό στη Δημιουργική γραφή	14	45m 33s	6	3 (2Α,1Γ)
Π.ΑΡΚ (Α)	Παιδαγωγική Ακαδημία	28	64m 7s &	6	6 (4Α,2Γ)

	Εξομοίωση Μεταπτυχιακό στη Διδακτική των Μαθηματικών		59m 04s		
ΠΟΠ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	36	4m 21s & 52m 44s	5	4 (2Α,2Γ)
ΣΑΝΤ (Γ)	Παιδ. Τμ. Δημ. Εκπ.	11	72m 50s	4	2 (1Α,1Γ)
ΣΟΦ (Γ)	Παιδ. Τμ. Δημ. Εκπ.	6	53m 39s	3	3 (2Α,1Γ)
ΣΩΤ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	23	28:59	15	2 (2Α)
ΚΙΚΗ (Γ)	Παιδαγωγική Ακαδημία Εξομοίωση	20	49m 12s	4-5	2 (1Α,1Γ)
ΣΥΝΟΛΟ					42 (22Α,20Γ}

Ενημερωτική Επιστολή προς τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ευθαλία Κωνσταντινίδου - Επίκουρη καθηγήτρια, ΠΔΜ

Αγαπητοί/τες συμμετέχοντες/ουσες,

Θα ήθελα να σας καλέσω να πάρετε μέρος στην έρευνα που πραγματοποιώ στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο ***"Η κατασκευή της ταυτότητας των διευθυντών στο λόγο των δασκάλων"****. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να καταγράψει την εμπειρία των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους διευθυντές τους και ως εκ τούτου η συμβολή σας είναι ιδιαίτερα σημαντική σ' αυτή την προσπάθεια.*

Η έρευνα θα διεξαχθεί με τη μορφή συνεντεύξεων, οι οποίες θα μαγνητοφωνηθούν και θα απομαγνητοφωνηθούν. Οι συνεντεύξεις θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα. Ακόμη, μπορείτε, να λάβετε τις ερωτήσεις της συνέντευξης πριν από τη διεξαγωγή της. Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας θα είναι στη διάθεσή σας οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμήσετε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Μαρίνα Μάλλιου

ΣΧΕΔΙΟ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΔΑΣΚΑΛΟΥ/ΑΣ

Ενότητα 1. Προσωπικές πληροφορίες

1.1. Πόσα χρόνια υπηρεσίας έχετε στην εκπαίδευση;

1.2. Σε ποια σχολεία έχετε δουλέψει μέχρι σήμερα;

1.3. Πόσα χρόνια στο καθένα; Σε ποιες τάξεις στο καθένα;

Ενότητα 2. Γενικές ερωτήσεις σχετικά με το διευθυντή/ τη διευθύντρια

2.1. Από πόσους/ες διευθυντές/ντριες έχετε εμπειρία μέχρι σήμερα;

2.2. Πώς ήταν ο καθένας/ η καθεμιά ως διευθυντής/ντρια; Μπορείτε να τους περιγράψετε; Τους αφήνουμε να μας τους περιγράψουν αυθόρμητα και μετά εστιάζουμε στους παρακάτω άξονες.

Ενότητα 3. Ερωτήσεις σχετικά με το έργο του διευθυντή/ της διευθύντριας

3.1. Θα ήθελα να εστιάσουμε στο έργο του καθενός διευθυντή ή καθεμιάς διευθύντριας σας. Πώς θα τον/την χαρακτηρίζατε σε σχέση με τον τρόπο που διοικεί το σχολείο; [π.χ. διεκπεραιωτή/γραφειοκράτη ή κάπως αλλιώς;] Γιατί;

3.2. Κατά πόσο θεωρείτε ότι ο/η διευθυντής/ντρια σας είναι καθοδηγητικός/ή;

α) Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει το αναλυτικό πρόγραμμα;

β) Σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς που έρχονται στο σχολείο σας; (θα ανιχνεύσουμε τον τρόπο καθοδήγησης π.χ. αυταρχικός ή παρακινητικός). Ποια είναι η γνώμη σας για την καθοδήγηση του/της διευθυντή/ντριας; Είναι απαραίτητη;

3.3. Για το επιστημονικό-παιδαγωγικό του/της έργο; [Αν χρειαστούν διευκρινήσεις: αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέριμνα για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες]

3.4. Για το πολιτιστικό έργο του/της στο σχολείο; [Αν χρειαστούν διευκρινήσεις: Γίνεται πολιτιστικό έργο στο σχολείο; δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος, όπως εκθέσεις βιβλίου, λειτουργία βιβλιοθήκης, καλλιτεχνικές ή αθλητικές εκδηλώσεις, καινοτόμα προγράμματα , δράσεις, επισκέψεις κ.λ.π.] . Πώς συμβάλλει ο/η διευθυντής/ντρια σε αυτά; Εμπλέκει το Σύλλογο Γονέων; Άλλους φορείς;

3.5. Τι θα λέγατε για το κοινωνικό έργο του/της [Αν χρειαστούν διευκρινήσεις: Πώς αντιμετωπίζει κοινωνικά προβλήματα στο σχολείο (π.χ. εκφοβισμός, , οικονομικές δυσκολίες μαθητών, βοήθεια σε εργαζόμενους γονείς, μονογονεϊκές οικογένειες, κακοποίηση παιδιών, αμέλεια γονιών];

3.6. Ποια είναι η πολιτική του/της σε θέματα δικαιοσύνης και ισότητας; [Αν χρειαστούν διευκρινήσεις: π.χ. πώς αντιμετωπίζει θέματα δικαιοσύνης και ισότητας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές; Ζητήματα που σχετίζονται με προβλήματα της γειτονιάς (μεταναστευτικό/ προσφυγικό, φτώχεια) και γενικότερα της ευρύτερης περιοχής;]

Ενότητα 4. Ερωτήσεις σχετικά με τις σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας

4.1.Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας με τους εκπαιδευτικούς,

4.2.Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας τους μαθητές,

4.3.Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας τους γονείς,

4.4. Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων,

4.5.Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας το/τη σχολικό σύμβουλο,

4.6.Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας τις πιο κεντρικές υπηρεσίες διοίκησης της εκπαίδευσης,

4.7. Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας με τους φορείς του Δήμου,

4.8. Ποιες είναι οι σχέσεις του διευθυντή/ της διευθύντριας με άλλες κοινωνικές υπηρεσίες (π.χ. ΚΔΑΥ).

4.9.Γενικά, σε σχέση με το κλίμα του σχολείου: Πόσο συμβάλλει και πώς ο/η διευθυντής/ντρια σε αυτό; Πώς επηρεάζει τη λειτουργία του σχολείου; Πώς παίρνονται οι αποφάσεις;

Ενότητα 5. Ερωτήσεις αξιολόγησης του διευθυντή/ της διευθύντριας

5.1. Πλεονεκτήματα

5.1.1.Ποια είναι τα πλεονεκτήματα του καθένα/ της καθεμιάς ως διευθυντή/τριας;

5.1.2.Γιατί τα θεωρείτε αυτά πλεονεκτήματα;

5.1.3.Υπήρξε κάποιος διευθυντής/ κάποια διευθύντρια που τον ξεχωρίζετε από τους άλλους σε σχέση με τα πλεονεκτήματα αυτά;

5.1.4.Τι σας κάνει να τον/την ξεχωρίζετε; [ή Γιατί τον/την ξεχωρίζετε;] (Θα τον/την παροτρύνω να αφηγηθεί περιστατικά, με λεπτομέρειες,) .Πότε συνέβη; Τι έγινε; Τι έκανε η ο διευθυντής/ντρια σας; Γιατί νομίζετε ότι ενήργησε έτσι ; Ποια η συμμετοχή των άλλων; Συνέπειες; Τι είπαν οι χ…; Τι έκαναν; Υπήρχαν κάποιοι που διαφώνησαν; Συμφωνείτε με τις ενέργειές του/της; Εσείς θα ενεργούσατε το ίδιο;

5.1.5.Από που προέρχονται αυτά τα πλεονεκτήματα; π.χ. είναι του χαρακτήρα; είναι έμφυτα; είναι ανατροφή; είναι ευρύτερη εκπαίδευση; είναι στοχευμένη εκπαίδευση (π.χ. επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης; σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης;) Μπορεί να το ρωτήσω μαζί με την προέλευση των μειονεκτημάτων, γιατί είναι παρόμοιες.

5.2. Μειονεκτήματα

5.2.1.Ποια είναι τα μειονεκτήματα του καθένα/ της καθεμιάς ως διευθυντή/τριας;

5.2.2.Γιατί τα θεωρείτε αυτά μειονεκτήματα;

5.2.3.Υπήρξε κάποιος διευθυντής/ κάποια διευθύντρια που τον ξεχωρίζετε από τους άλλους σε σχέση με τα μειονεκτήματα αυτά;

5.2.4.Τι σας κάνει να τον/την ξεχωρίζετε; [ή Γιατί τον/την ξεχωρίζετε;] (Θα τον/την παροτρύνω να αφηγηθεί περιστατικά, με λεπτομέρειες,) Πότε συνέβη; Τι έγινε; Τι έκανε η ο διευθυντής/ντρια σας; Γιατί νομίζετε ότι ενήργησε έτσι ; Ποια η συμμετοχή των άλλων; Συνέπειες; Τι είπαν οι χ…; Τι έκαναν; Υπήρχαν κάποιοι που διαφώνησαν; Συμφωνείτε με τις ενέργειές του /της; Εσείς πώς θα ενεργούσατε;

5.2.5.Από που προέρχονται αυτά τα μειονεκτήματα; π.χ. είναι του χαρακτήρα; Είναι έμφυτα; Είναι αποτέλεσμα ανατροφής; Συνθηκών στις οποίες ζει, εργάζεται; Είναι έλλειψη ευρύτερης εκπαίδευσης; Είναι έλλειψη στοχευμένης εκπαίδευσης (π.χ. επιμόρφωση στη διοίκηση της εκπαίδευσης, σπουδές στη διοίκηση της εκπαίδευσης);

5.3. Πετυχημένη/αποτυχημένη συμπεριφορά

5.3.1.Ποια θεωρείτε την πιο πετυχημένη συμπεριφορά του/της καθεμιάς ως διευθυντή/τριας; Γιατί;

5.3.2.Ποια θεωρείτε την πιο αποτυχημένη συμπεριφορά του/της καθεμιάς ως διευθυντή/τριας; Γιατί;

5.4. Δυνατότητες βελτίωσης

5.4.1. Νομίζετε ότι ο διευθυντής/ η διευθύντρια έχει δυνατότητες να γίνει καλύτερος/ καλύτερη; Πώς νομίζετε ότι ο διευθυντής/ η διευθύντρια θα μπορούσε να γίνει καλύτερος;

5.5. Ηγεσία

5.5.1.Θα χαρακτηρίζατε τον καθένα/την καθεμιά από τους/τις διευθυντές/ντριες ως ηγέτη; Ποιους/ποιες; Γιατί;

5.5.2.Θεωρείτε ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός παράγοντας για τη λειτουργία του σχολείου; Γιατί, ναι/όχι;

5.5.3.Θεωρείτε ότι ο διευθυντής/ η διευθύντρια είναι απαραίτητος για την λειτουργία της σχολικής μονάδας; Γιατί, ναι/όχι;

Ενότητα 6. Ερωτήσεις συνόψισης/κλεισίματος

Έχετε να προσθέσετε κάτι που το θεωρείτε σημαντικό σε σχέση με τους/τις διευθυντές/ντριες αλλά δεν αναφέρθηκε μέχρι τώρα;

Σύμβολα Φωνητικής Μεταγραφής

[επικάλυψη εκφωνημάτων

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

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

κείμενο.

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

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

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

(χρονομετρούνται οι παύσεις και ο χρόνος γράφεται σε παρένθεση, με αριθμούς μέχρι το πλησιέστερο δέκατο του δευτερολέπτου,

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

κείμενο Η υπογράμμιση σημαίνει ότι οι λέξεις εκφωνούνται με επιπλέον έμφαση

ΚΕΙΜΕΝΟ Οι λέξεις με κεφαλαίο εκφωνούνται δυνατότερα από τις άλλες

(κείμενο) Το υλικό εντός τους δεν ακούγεται καλά

[…] σκόπιμη παράληψη

(Potter & Wetherell,2009, σ. 261)