



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Η έννοια της σιωπής στον Σύλλογο Διδασκόντων: Αντιλήψεις
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας για τον
ρόλο τους στο σύλλογο διδασκόντων

Σοφία Βραδέλη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ευφροσύνη Κωσταρά

Πάτρα, Μάιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Σοφίας Βραδέλη που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



Η έννοια της σιωπής στον Σύλλογο Διδασκόντων: Αντιλήψεις
εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας για τον
ρόλο τους στο Σύλλογο Διδασκόντων

Σοφία Βραδέλη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ευφροσύνη Κωσταρά

Καθηγήτρια – Σύμβουλος

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

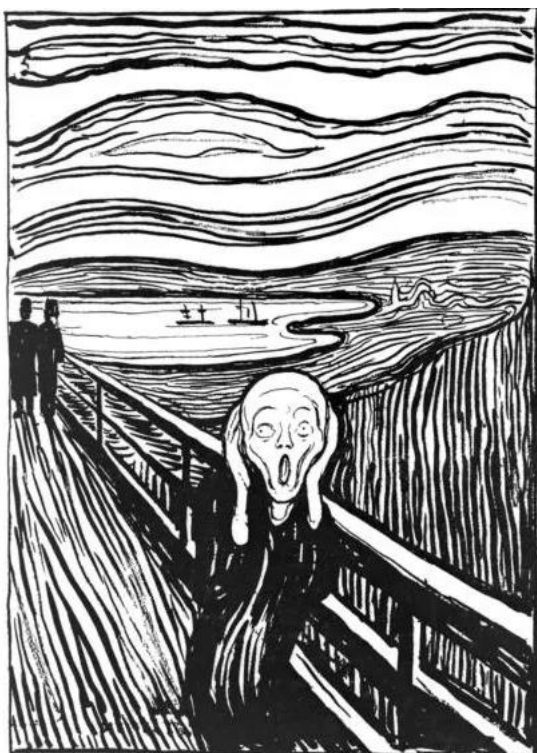
Χρήστου Μαρία

Καθηγήτρια – Σύμβουλος

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ)

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

Πάτρα, Μάιος 2026



Εικόνα 1 : Edvard Munch, *Η Κραυγή*
(λιθογραφία), 1893.

“Human existence cannot be silent, nor can it be nourished by false words, but only by true words, with which men transform the world.” — (Freire, 2000, p. 39)

«Η παρουσία του ανθρώπου στον κόσμο δεν μπορεί να είναι βουβή, ούτε μπορεί να τρέφεται με ψεύτικα λόγια, αλλά μόνο με αληθινά, γιατί με αυτά οι άνθρωποι αλλάζουν τον κόσμο.» — (Freire, 1977, σ. 102)

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στην οικογένειά μου, που με στήριξε και μου έδωσε τον χώρο και τον χρόνο να εργαστώ και να εκφραστώ ελεύθερα.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Ευφροσύνη Κωσταρά, για την καθοδήγησή της σε αυτό το ακαδημαϊκό ταξίδι—μια διαδρομή όπου η γραφή μου αναζήτησε τη δική της, αυθεντική «φωνή».

Η αληθινή φωνή είναι η αρχή της αλλαγής του κόσμου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής εντός του Συλλόγου Διδασκόντων στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λειτουργία του Συλλόγου, τους παράγοντες που αναστέλλουν την ελεύθερη έκφραση («φωνή»), καθώς και τον καταλυτικό ρόλο της ηγεσίας στη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος. Η έρευνα υιοθέτησε την ποιοτική μεθοδολογία, χρησιμοποιώντας ημι-δομημένες συνεντεύξεις από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, η ανάλυση των οποίων αποκάλυψε πέντε κεντρικούς θεματικούς πυλώνες.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι ο Σύλλογος Διδασκόντων συχνά περιορίζεται σε έναν τυπικό, διεκπεραιωτικό ρόλο, όπου η συμμετοχή των μελών υποβαθμίζεται σε απλή επικύρωση προειλημμένων αποφάσεων. Ως κυριότερα εμπόδια στην ελεύθερη έκφραση αναδείχθηκαν οι δομικοί περιορισμοί, όπως η πίεση του χρόνου και η γραφειοκρατία, αλλά και ψυχοκοινωνικοί μηχανισμοί, όπως ο φόβος της στοχοποίησης, η επίδραση άτυπων ομάδων («κλίκες») και η χρήση μη λεκτικών μηνυμάτων επιτήρησης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος ανάλογα με το ηγετικό του στυλ μπορεί είτε να λειτουργήσει ως «εμπνευστής» και «μαέστρος» που διασφαλίζει την ψυχολογική ασφάλεια, είτε να ενισχύσει την τοξικότητα και τη σιωπή μέσω συγκεντρωτικών πρακτικών, με άμεσο αντίκτυπο ακόμη και στην παιδαγωγική διαδικασία εντός της τάξης.

Επιπλέον, η έρευνα ανέδειξε τη σημασία εξωτερικών παραγόντων, όπως η ιστορική κληρονομιά του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, η μετακύλιση ευθυνών από την πολιτεία προς το σχολείο και η εισαγωγή του θεσμού της αξιολόγησης, που λειτουργεί ανασταλτικά στην ειλικρινή επικοινωνία. Συμπερασματικά, η εργασία υπογραμμίζει την ανάγκη για έναν ριζικό μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας. Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών εστιάζουν στη θεσμική ενδυνάμωση μέσω της γνώσης, την υιοθέτηση συμμετοχικών μοντέλων διοίκησης και την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, ώστε ο Σύλλογος να μετεξελιχθεί από ένα όργανο τυπικής επικύρωσης σε μια αυθεντική κοινότητα μάθησης και δημοκρατικού διαλόγου.

Λέξεις – Κλειδιά

Οργανωσιακή Σιωπή/Φωνή

Σύλλογος Διδασκόντων

Εκπαιδευτική Ηγεσία

Σχολική Κουλτούρα

Μετασχηματίζουσα Μάθηση

The concept of silence in the Teachers' Association: Perceptions of Primary Education teachers in Imathia Prefecture regarding their role in the Teachers' Association.

Sofia Vradeli

Abstract

This master's thesis explores the phenomenon of organizational silence within the Teachers' Council in Greek public primary education. The purpose of the research is to highlight teachers' perceptions regarding the functioning of the Council, the factors that inhibit free expression ("voice"), and the catalytic role of leadership in shaping the communicative climate. The study adopted a qualitative methodology, utilizing semi-structured interviews with active teachers, the analysis of which revealed five central thematic pillars.

The findings demonstrate that the Teachers' Council is often restricted to a formal, administrative role, where member participation is marginalized into a mere validation of pre-decided resolutions. Structural constraints, such as time pressure and bureaucracy, emerged as primary barriers to free expression, alongside psychosocial mechanisms like the fear of victimization, the influence of informal groups ("cliques"), and the use of non-verbal surveillance cues. Particular emphasis was placed on the role of the principal, who, depending on their leadership style, can function either as an "inspirer" and "conductor" ensuring psychological safety, or reinforce toxicity and silence through centralized practices, directly impacting even the pedagogical process within the classroom.

Furthermore, the research highlighted the significance of external factors, such as the historical legacy of centralization in the educational system, the shift of responsibilities from the state to the school, and the introduction of the evaluation framework, which acts as a deterrent to honest communication. In conclusion, the thesis underscores the need for a radical transformation of school culture. Teachers' proposals focus on institutional empowerment through knowledge, the adoption of participatory management models, and

the cultivation of a climate of trust, enabling the Teachers' Council to evolve from a formal validation body into an authentic community of learning and democratic dialogue.

Keywords

Organizational Silence/Voice

Teachers' Council

Educational Leadership

School Culture

Transformative Learning

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων	xi
Κατάλογος Πινάκων	xii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
Εισαγωγή.....	1
1. Η Σχολική Μονάδα ως Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Θεσμικό Πλαίσιο Διοίκησης	3
1.1 Το Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός.....	3
1.2 Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	5
1.3 Η Ηγεσία της Σχολικής Μονάδας: Ο Ρόλος του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή 7	
2. Η «Κουλτούρα της Σιωπής» και η Διαλογικότητα στην Εκπαίδευση: Από το Τραπεζικό Μοντέλο στον Μετασχηματισμό της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς.....	9
2.1 Η «Κουλτούρα της Σιωπής» και το Τραπεζικό Μοντέλο Εκπαίδευσης	9
2.2 Η Προβληματίζουσα Εκπαίδευση και η Διαλογικότητα ως Αντίδοτο στη Σιωπή 10	
3. Εννοιολογική Προσέγγιση της Οργανωσιακής Σιωπής και Φωνής.....	13
3.1 Η Εξέλιξη της Θεωρητικής Προσέγγισης της Σιωπής και της Φωνής.....	13
3.2 Η «Σπείρα της Σιωπής» και η «Κουλτούρα της Σιωπής»: Μηχανισμοί Κοινωνικής Συμμόρφωσης	14
3.3 Ορισμός, Μορφές και Κίνητρα της Οργανωσιακής Σιωπής	15
3.4 Ορισμός, Μορφές και Κίνητρα της Οργανωσιακής Φωνής.....	22
4. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Οι εμπειρικές διαστάσεις της σιωπής στον Σύλλογο Διδασκόντων	26
4.1 Αιτίες της Σιωπής	26
4.2 Το Φαινόμενο: Κλίμα, Κουλτούρα και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών.....	27
4.3 Συνέπειες της Σιωπής	28
4.4 Σύνοψη Ανασκόπησης	29
5. Μεθοδολογία της Έρευνας.....	30
5.1 Προβληματική της Έρευνας.....	30
5.2 Ερευνητική Σημασία και συμβολή στην υπάρχουσα γνώση.....	31
5.3 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα	33
5.4 Η ερευνητική προσέγγιση: Ποιοτική μέθοδος	34
5.5 Το ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένες συνεντεύξεις	35
5.6 Συμμετέχοντες και δειγματοληψία	37
5.7 Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης	38
5.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	39
5.9 Δεοντολογία της έρευνας	40
5.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Ποιοτική θεματική ανάλυση	41
6. Παρουσίαση και Ανάλυση Ερευνητικών Ευρημάτων	42

6.1	Ανάλυση Δεδομένων: Οι Συμμετέχοντες	42
6.2	Θεματική Ομαδοποίηση της Αρχικής και Οριζόντιας Κωδικοποίησης	44
6.3	Παρουσίαση και Ανάλυση Ερευνητικών Ευρημάτων ανά Πυλώνα	69
7.	Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις	80
7.1.	Συζήτηση των Ευρημάτων	80
7.2	Συμπεράσματα	83
7.3	Προτάσεις	89
	Ελληνική Βιβλιογραφία	92
	Παράρτημα Α: «Πυλώνες έρευνας και ερωτήσεις συνέντευξης για εκπαιδευτικούς»	105
	Παράρτημα Β: «Συνέντευξη 9»	108
	Παράρτημα Γ: «Αρχική και Οριζόντια Κωδικοποίηση Δεδομένων»	119

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων

Εικόνα 1 : Edvard Munch, *Η Κραυγή* (λιθογραφία), 1893. iv

Σχήμα 1: Το Τρίγωνο της Μάθησης: Κατανόηση της Οργανωσιακής Σιωπής & Ενίσχυση της Φωνής στο Σχολείο 82

Σχήμα 2: Το Τρίγωνο της Μάθησης (Illeris) στην Οργανωσιακή Σιωπή & τη Φωνή των Εκπαιδευτικών 82

Σχήμα 3: Το Πλαίσιο Εμπειρικής Μάθησης κατά Jarvis για την Οργανωσιακή Σιωπή.....83

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία Συμμετεχόντων	43
Πίνακας 2: Θεματική ανάλυση και ομαδοποίηση ευρημάτων ανά Ερευνητικό Πυλώνα...	45
Πίνακας 3: Αρχική και Οριζόντια Κωδικοποίηση Δεδομένων	119

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΕΑΠ: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Π.Ε.: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σ.Δ.: Σύλλογος Διδασκόντων

ΥΠΑΙΘΑ: Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού

Δ.Σ.: Δημοτικό Σχολείο

Π.Μ.Σ.: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Π.Δ.: Προεδρικό Διάταγμα

Φ.Ε.Κ.: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

Σ1, Σ2...: Συνεντευξιαζόμενος 1, Συνεντευξιαζόμενος 2 κ.ο.κ. (Κωδικοποίηση συμμετεχόντων για τη διασφάλιση της ανωνυμίας)

Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν αποτέλεσε μια τυχαία ακαδημαϊκή άσκηση, αλλά υπήρξε το αποτέλεσμα ενός προσωπικού προβληματισμού που γεννήθηκε μέσα από την ίδια μου την εκπαιδευτική διαδρομή. Εργαζόμενη επί χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν ήρθα αντιμέτωπη με μια απόλυτη ή επιβεβλημένη σιωπή, αλλά με μια πιο ύπουλη, «οργανωσιακή» σιωπή: εκείνη την αίσθηση που νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν αντιλαμβάνεται ότι ορισμένα προβλήματα υπονοούνται, αλλά δεν συζητούνται ποτέ ουσιαστικά, ή ότι ζητήματα που χρήζουν άμεσης παρέμβασης παραμένουν στάσιμα. Αυτή η σιωπή δεν πηγάζει από απουσία φωνής, αλλά από την αίσθηση ματαιότητας που νιώθει ο εκπαιδευτικός ότι, τελικά, «τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει» (Morrison & Milliken, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό, ο σκοπός της παρούσας έρευνας εστιάζει στην διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους εντός του Συλλόγου Διδασκόντων και την ανάδειξη των παράγοντών που συντηρούν αυτό το επικοινωνιακό τέλμα. Η εμβάθυνση στη θεωρητική βιβλιογραφία λειτούργησε ως καταλύτης ενθουσιασμού, με κεντρικό άξονα τη διαλογικότητα του Paulo Freire (1977) και τις σύγχρονες προσεγγίσεις περί οργανωσιακής φωνής (Van Dyne et al., 2003), η βιβλιογραφική ανασκόπηση φωτίζει σκοτεινές πτυχές του θέματος. Η θεωρία δίνει δομή στα άναρχα βιώματά μου, μετατρέποντας τις προσωπικές παρατηρήσεις σε επιστημονικά ερωτήματα που έχουν πλέον απόλυτη ανάγκη για διερεύνηση.

Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού, υιοθετείται η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με τη μορφή της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study). Η επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων κρίνεται ως η πλέον εύστοχη, καθώς ο στόχος της εργασίας δεν είναι η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η σε βάθος κατανόηση του «τι» και του «γιατί» συμβαίνει το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο ακολουθώντας τις αρχές μεθοδολογίας για την εκπαίδευση ενηλίκων (Γαλατά κ.ά., 2017). Σε μια εποχή όπου είναι ευρέως αποδεκτό πως η αλλαγή και ο μετασχηματισμός της σχολικής πραγματικότητας μπορούν να επέλθουν μόνο μέσα από την αυθεντική «φωνή» των εκπαιδευτικών, η διερεύνηση των εμποδίων που την αναχαιτίζουν καθίσταται περισσότερο επίκαιρη από ποτέ (Freire, 2000).

Όπως είθισται σε κάθε ακαδημαϊκή εργασία, είναι απαραίτητο να οριοθετηθεί η δομή της, προκειμένου να διευκολυνθεί ο αναγνώστης στην περιήγησή του. Αρχικά, στο 1ο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχολική μονάδα ως εκπαιδευτικός οργανισμός, με έμφαση στον ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων και της ηγεσίας.

Στη συνέχεια, το 2ο κεφάλαιο αναλύει την «κουλτούρα της σιωπής» υπό το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, ενώ έπειτα, το 3ο κεφάλαιο εστιάζει στην εννοιολογική προσέγγιση της οργανωσιακής σιωπής και φωνής, εξετάζοντας τους μηχανισμούς κοινωνικής συμμόρφωσης.

Ακολούθως, το 4ο κεφάλαιο περιλαμβάνει την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, καταγράφοντας τις εμπειρικές διαστάσεις του φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον.

Στη συνέχεια, στο 5ο κεφάλαιο αναπτύσσεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, περιγράφοντας τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα και τη διαδικασία ανάλυσης, ενώ το 6ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων, ομαδοποιημένα σε θεματικούς πυλώνες.

Τέλος, το 7ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, τα τελικά συμπεράσματα και τις προτάσεις για τη βελτίωση του επικοινωνιακού κλίματος στις σχολικές μονάδες.

1. Η Σχολική Μονάδα ως Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Θεσμικό Πλαίσιο Διοίκησης

Η επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής εργασίας δεν αποτέλεσε μια τυχαία ακαδημαϊκή άσκηση, αλλά υπήρξε το αποτέλεσμα ενός προσωπικού προβληματισμού που γεννήθηκε μέσα από την ίδια μου την εκπαιδευτική διαδρομή. Εργαζόμενη επί χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν ήρθα αντιμέτωπη με μια απόλυτη ή επιβεβλημένη σιωπή, αλλά με μια πιο ύπουλη, «οργανωσιακή» σιωπή: εκείνη την αίσθηση που νιώθει ο εκπαιδευτικός όταν αντιλαμβάνεται ότι ορισμένα προβλήματα υπονοούνται, αλλά δεν συζητούνται ποτέ ουσιαστικά, ή ότι ζητήματα που χρήζουν άμεσης παρέμβασης παραμένουν στάσιμα. Αυτή η σιωπή δεν πηγάζει από απουσία φωνής, αλλά από την αίσθηση ματαιότητας που διακατέχει το υποκείμενο ότι, τελικά, «τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει».

Το πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας αποσκοπεί στη θεμελίωση του θεωρητικού πλαισίου, το οποίο είναι απαραίτητο για την κατανόηση των επικοινωνιακών δυναμικών εντός της σχολικής μονάδας. Προκειμένου να αναλυθούν τα φαινόμενα της οργανωσιακής σιωπής και φωνής, κρίνεται σκόπιμο να προηγηθεί η εξέταση του σχολείου ως ενός δυναμικού εκπαιδευτικού οργανισμού. Η δομή, οι ιεραρχικές σχέσεις και η λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελούν το «γήπεδο» μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Έτσι, η ανάλυση ξεκινά από το θεσμικό και οργανωτικό πλαίσιο του δημοτικού σχολείου, προχωρώντας σταδιακά προς τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μάθησης και της επικοινωνίας που καθορίζουν την επαγγελματική ζωή των μελών του.

1.1 Το Δημοτικό Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός

Η έννοια της σχολικής μονάδας αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διοίκησης, καθώς ορίζει το βασικό πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της παιδαγωγικής διαδικασίας (Σαΐτης, 2014). Από διοικητική σκοπιά, η σχολική μονάδα προσδιορίζεται ως η αποκεντρωμένη οργανωτική δομή ενός συστήματος που χαρακτηρίζεται από μια ιδιότυπη ισορροπία μεταξύ κεντρικού ελέγχου και τοπικής αυτονομίας (Γόγολα & Κατσης, 2017).

Στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνεται για τον έντονο συγκεντρωτισμό του σε στρατηγικό επίπεδο, καθώς το Υπουργείο Παιδείας χαράσσει τη γενική πολιτική, θεσπίζει τους νόμους και τα αναλυτικά προγράμματα (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008). Ωστόσο, όπως επισημαίνουν οι Σπυριάδου και Κουτούζης (2021), η λειτουργία της εκπαίδευσης εμπεριέχει ασυμμετρίες, καθώς η νομοθεσία προβλέπει ταυτόχρονα αρμοδιότητες για την καθημερινή λειτουργία και τον προγραμματισμό των δράσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Αυτό το «σχετικά αυστηρό αλλά αποκεντρωμένο» πλαίσιο καθιστά το σχολείο έναν χώρο όπου οι κεντρικές κατευθύνσεις πρέπει να προσαρμοστούν στις πραγματικές συνθήκες της τοπικής κοινότητας, προσδίδοντας στους εκπαιδευτικούς έναν βαθμό επιχειρησιακής αυτονομίας.

Σε μια ευρύτερη κοινωνιολογική και παιδαγωγική προοπτική, η σχολική μονάδα νοείται ως ένας δυναμικός κοινωνικός οργανισμός. Στο εσωτερικό της διαμορφώνονται παιδαγωγικές σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις οι οποίες αναδεικνύουν τον πολύπλευρο χαρακτήρα της (Αθανασούλα-Ρέππα, Ανθοπούλου, Κουτούζης & Μαυρογιώργος, 2008). Ως εκπαιδευτικός οργανισμός, συγκροτείται από άτομα που συνεργάζονται με κοινό σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, αν και ο προσδιορισμός εννοιών όπως «εργαζόμενος» ή «προϊόν» παραμένει σύνθετος, καθώς ο μαθητής αποτελεί ταυτόχρονα το υποκείμενο και το αποτέλεσμα της μορφωτικής διαδικασίας (Κουτούζης, 1999).

Η δομή του προσωπικού ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου αντικατοπτρίζει αυτή την ιεραρχική αλλά και συνεργατική φύση. Περιλαμβάνει τον/την Διευθυντή/Διευθύντρια ως επικεφαλή της σχολικής μονάδας, ο/η οποίος/α επιβλέπει τη λειτουργία και διαχείριση του προσωπικού. Σε μεγαλύτερα σχολεία υπάρχει και Υποδιευθυντής/Υποδιευθύντρια για συμπληρωματικά καθήκοντα (Ελλάδα, 1985). Ο πυρήνας του εκπαιδευτικού έργου αποτελείται από τους/τις Δασκάλους/Δασκάλες Τάξεων, υπεύθυνους για τη διδασκαλία όλων των βασικών μαθημάτων, Εκπαιδευτικούς Ειδικοτήτων και Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό (Ελλάδα, 2016). Στο σύγχρονο θεσμικό πλαίσιο, το δίκτυο αυτό εμπλουτίζεται περαιτέρω με την εισαγωγή των θεσμών του Παιδαγωγικού Συμβούλου-Μέντορα και του Ενδοσχολικού Συντονιστή, οι οποίοι αναλαμβάνουν την υποστήριξη των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών και τον συντονισμό των γνωστικών αντικειμένων αντίστοιχα (Ν. 4823/2021, άρθρο 92, 93). Αυτή η κατανομή ρόλων δημιουργεί ένα

πολυεπίπεδο ανθρώπινο δίκτυο, όπου η επικοινωνία και η συνεργασία είναι απαραίτητες για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Κατσαρός, 2008). Παράλληλα ενισχύει τις προοπτικές για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε μια δυναμική κοινότητα μάθησης (Κόκκος, 2017· Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Καταλήγοντας, η σχολική μονάδα δεν αποτελεί απλώς έναν θεσμικό χώρο, αλλά έναν ζωντανό κοινωνικό οργανισμό και μια δυναμική κοινότητα μάθησης (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018). Η δυναμική των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της καθορίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η ισορροπία μεταξύ της κεντρικής διοίκησης και της τοπικής δράσης δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να εκφράσει τη «φωνή» του ή να καταφύγει στη σιωπή (Morrison & Milliken, 2000).

1.2 Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Ενώ η περιγραφή της δομής και των ρόλων αναδεικνύει το τυπικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το δημοτικό σχολείο, η ουσιαστική κατανόηση της σχολικής μονάδας απαιτεί την εστίαση στον Σύλλογο Διδασκόντων, όπου ο εκπαιδευτικός οργανισμός παύει να είναι μια στατική οντότητα, αλλά ένα ζωντανό σύστημα όπου η τυπική δομή συναντά την άτυπη επικοινωνία και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Όπως υποστηρίζει ο Κατσαρός (2008), η διοίκηση της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τη διαχείριση πόρων και νόμων, αλλά πρωτίστως τη διοίκηση ανθρώπων που φέρουν τις δικές τους αξίες, προσδοκίες και φόβους. Σε αυτό το πλαίσιο, η μετάβαση από την ατομική δράση του εκπαιδευτικού στη συλλογική λειτουργία του οργανισμού επιτελείται μέσα από θεσμοθετημένα όργανα που επιτρέπουν τη λήψη αποφάσεων και τον διάλογο.

Το σημαντικότερο από αυτά τα όργανα, όπου η ιεραρχική δομή του σχολείου μετουσιώνεται σε καθημερινή πράξη και επικοινωνιακή δυναμική, είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων (Σ.Δ.), ο οποίος αποτελεί το βασικό συλλογικό όργανο διοίκησης και παιδαγωγικού σχεδιασμού σε κάθε σχολική μονάδα. Αποτελείται από όλους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο, ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας, και προεδρεύεται από τον Διευθυντή του σχολείου (Ελλάδα, Ν. 1566/1985).

Από θεσμική πλευρά, στο πλαίσιο του «σχετικά αποκεντρωμένου» χαρακτήρα του συστήματος που προαναφέρθηκε, η λειτουργία του καθορίζεται από σχετικές αποφάσεις

του Υπουργείου Παιδείας και το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, ο ρόλος του είναι καθοριστικός για την οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία της σχολικής ζωής, καθώς αποτελεί το πεδίο όπου η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών μετατρέπεται σε συλλογική πράξη (Γόγολα & Κατσή, 2017).

Ο Σ.Δ. έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, τη λήψη παιδαγωγικών και διοικητικών αποφάσεων, την προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τη φροντίδα για την υγεία και ασφάλεια των μαθητών, την καθαριότητα των χώρων, καθώς και την επικοινωνία με κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς. Οι συνεδριάσεις του πραγματοποιούνται τακτικά (τουλάχιστον μία φορά στην αρχή και μία στο τέλος κάθε τριμήνου) και έκτακτα όποτε κρίνεται αναγκαίο, πάντα εντός του εργασιακού ωραρίου και εκτός ωρών διδασκαλίας. Επιπλέον, ο Σ.Δ. δύναται να οργανώνεται σε επιμέρους ομάδες ή τομείς γνώσεων για τον καλύτερο συντονισμό και την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μεθόδων (Ελλάδα, Ν. 1566/1985).

Από διοικητική και παιδαγωγική σκοπιά, ο Σύλλογος Διδασκόντων αποτελεί έναν χώρο δημοκρατικού διαλόγου, όπου η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται άμεσα από το κλίμα εμπιστοσύνης και το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των μελών του (Ιορδανίδης & Περδίκη, 2017). Στον χώρο αυτό, η «φωνή» του εκπαιδευτικού αποκτά θεσμική υπόσταση, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, η λειτουργία του επηρεάζεται συχνά από την ιεραρχική δομή και το στυλ διοίκησης του Διευθυντή, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα «κουλτούρας σιωπής», όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εκφράσουν διαφωνίες για να διατηρήσουν τις ισορροπίες (Vakola & Bouradas, 2005).

Η δυνατότητα του Συλλόγου να λειτουργεί ως «κοινότητα μάθησης» (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018) εξαρτάται από το αν οι συμμετέχοντες αισθάνονται ασφαλείς να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους. Έτσι, ο Σ.Δ. καθίσταται το κεντρικό σημείο αναφοράς για την παρούσα μελέτη, καθώς εκεί συμπυκνώνονται οι δυναμικές που είτε ενθαρρύνουν τη συμμετοχή είτε ενισχύουν τη σιωπή των εκπαιδευτικών.

1.3 Η Ηγεσία της Σχολικής Μονάδας: Ο Ρόλος του Διευθυντή και του Υποδιευθυντή

Η αποτελεσματικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων και η διαμόρφωση ενός κλίματος που ευνοεί την ανοιχτή επικοινωνία εξαρτώνται σε καταλυτικό βαθμό από το πρόσωπο που προΐσταται της σχολικής μονάδας. Ο Διευθυντής αποτελεί την κορυφή της ιεραρχίας στη σχολική μονάδα και έχει κεντρικό ρόλο στη διοίκηση και οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου (Σαΐτης, 2001; Ν. 1566/1985). Στο πλαίσιο των καθηκόντων του σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 79 (2017), συνεργάζεται με το Σύλλογο Διδασκόντων, αναθέτει καθήκοντα στο προσωπικό, εποπτεύει, συντονίζει και υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς, ενώ είναι υπεύθυνος για τη φροντίδα και την προστασία των μαθητών (Νόμος 1566/1985).

Στο πλαίσιο των τυπικών του καθηκόντων, αναθέτει αρμοδιότητες στο προσωπικό, εποπτεύει και συντονίζει το εκπαιδευτικό έργο, διαχειρίζεται την υλικοτεχνική υποδομή και μεριμνά για την υγιεινή και ασφάλεια των χώρων. Παράλληλα, λειτουργεί ως ο επίσημος σύνδεσμος του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα, επικοινωνώντας με γονείς και κοινωνικούς φορείς για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Ελλάδα, 1985).

Ωστόσο, πέρα από τις τυπικές διοικητικές αρμοδιότητες, ο Διευθυντής θεωρείται ο ηγέτης της σχολικής μονάδας. Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι ο ρόλος του υπερβαίνει την απλή γραφειοκρατική διεκπεραίωση, καθώς είναι ο κύριος διαμορφωτής του οργανωσιακού κλίματος (Σαΐτης, 2001; Κατσαρός, 2008). Μέσω του στυλ ηγεσίας που υιοθετεί, έχει τη δύναμη να προάγει τη συνεργασία και τη δημοκρατική λειτουργία, παρέχοντας καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. Αυτή ακριβώς η ηγετική συμπεριφορά είναι που καθορίζει αν οι εκπαιδευτικοί θα αισθανθούν την απαραίτητη ψυχολογική ασφάλεια για να εκφράσουν τη «φωνή» τους ή αν, υπό τον φόβο της κριτικής ή της ιεραρχικής επιβολής, θα οδηγηθούν στην υιοθέτηση της οργανωσιακής σιωπής (Morrison & Milliken, 2000).

Ο Υποδιευθυντής αποτελεί το μεσαίο στέλεχος της σχολικής μονάδας, λειτουργώντας ως ένας ουσιαστικός συνδετικός κρίκος μεταξύ της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η διαδικασία επιλογής του, η οποία πραγματοποιείται από το οικείο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) κατόπιν

πρότασης του Συλλόγου Διδασκόντων, του προσδίδει μια σημαντική βάση συλλογικής αποδοχής και νομιμοποίησης.

Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο (Νόμος 1566/1985, Άρθρο 11), η θητεία του ορίζεται στα τέσσερα διδακτικά έτη. Ο κύριος ρόλος του συνίσταται στην αναπλήρωση του Διευθυντή σε περίπτωση απουσίας και στην υποστήριξη του διοικητικού έργου, επιτρέποντας στον Διευθυντή να επικεντρώνεται περισσότερο στον παιδαγωγικό και ηγετικό του ρόλο. Παράλληλα, ο Υποδιευθυντής λειτουργεί ως ένας κρίσιμος διάυλος επικοινωνίας που μπορεί να αμβλύνει τα φαινόμενα σιωπής εντός του οργανισμού, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά αισθάνονται μεγαλύτερη εγγύτητα και ασφάλεια να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους σε αυτόν παρά στον Διευθυντή. Υπό την ιδιότητα του εκπαιδευτικού και του ενεργού μέλους του Συλλόγου Διδασκόντων, ο Υποδιευθυντής συνδυάζει οργανικά το διδακτικό με το διοικητικό έργο. Με τον τρόπο αυτό, συμβάλλει καθοριστικά στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων και στην καλλιέργεια ενός πνεύματος συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και των μαθητών (Μαρίνος, 2005).

Εν κατακλείδι, η θεσμική οργάνωση του δημοτικού σχολείου και ο κυρίαρχος ρόλος της ηγεσίας διαμορφώνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2008). Ωστόσο, η ηγεσία δεν ασκείται σε κοινωνικό ή ιστορικό κενό. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αυθεντία, η προθυμία τους για συμμετοχή και η επιλογή τους να εκφραστούν ή να αποσιωπήσουν τις απόψεις τους στον Σύλλογο Διδασκόντων, επηρεάζονται βαθιά από τις προγενέστερες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το μοντέλο μάθησης στο οποίο έχουν γαλουθηθεί (Λαλιώτη & Κουτούζης, 2024). Η κατανόηση, επομένως, της οργανωσιακής συμπεριφοράς και των φαινομένων σιωπής ή φωνής (Γιαννιώτη, 2020) απαιτεί τη διερεύνηση των παιδαγωγικών θεμελίων, όπως αυτά αναλύονται μέσα από τη φιλοσοφική προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 2000).

2. Η «Κουλτούρα της Σιωπής» και η Διαλογικότητα στην Εκπαίδευση: Από το Τραπεζικό Μοντέλο στον Μετασχηματισμό της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς

2.1 Η «Κουλτούρα της Σιωπής» και το Τραπεζικό Μοντέλο Εκπαίδευσης

Προκειμένου να κατανοηθούν οι βαθύτερες αιτίες της οργανωσιακής σιωπής στο σύγχρονο σχολείο, είναι απαραίτητο να ανατρέξουμε στη φιλοσοφική προσέγγιση του Paulo Freire. Στο εμβληματικό του έργο «Η αγωγή του καταπιεζομένου», ο Freire (1977) ασκεί δριμυία κριτική στο παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα, υποστηρίζοντας ότι «η εκπαίδευση πάσχει από αφηγηματική ασθένεια» (Freire, 2000, σ. 71). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση μεταδίδεται με τρόπο «τραπεζικό», όπου ο δάσκαλος λειτουργεί ως ο μοναδικός κάτοχος της γνώσης που την καταθέτει σε παθητικούς μαθητές, οι οποίοι μετατρέπονται σε «δοχεία» υποδοχής και την αποστηθίζουν χωρίς κριτική επεξεργασία.

Αυτό το μοντέλο, αντί να ενθαρρύνει τον διάλογο και τη δημιουργικότητα, οδηγεί σε μια «κουλτούρα της σιωπής», όπου οι εκπαιδευόμενοι στερούνται τη φωνή τους και αδυνατούν να κατανοήσουν και να μετασχηματίσουν την πραγματικότητά τους (Freire, 2000). Η σιωπή εδώ δεν ερμηνεύεται ως απουσία θορύβου, αλλά ως μια δομική αδυναμία παρέμβασης στα κοινά. Οι εκπαιδευτικοί, έχοντας βιώσει το σχολείο πρωτίστως ως μαθητές, έχουν διαμορφώσει πρώιμες επαγγελματικές αντιλήψεις παρατηρώντας τους δικούς τους δασκάλους. Όπως επισημαίνουν οι Λαλιώτη & Κουτούζης (2024), οι εκπαιδευτικοί φέρουν ήδη διαμορφωμένες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τον ρόλο τους, οι οποίες εδράζονται σε αυτή ακριβώς την παθητικότητα. Η εμπειρία αυτή του αποταμιευτικού μοντέλου εκπαίδευσης που εκτείνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, μαζί με τις ιεραρχικές δομές της κοινωνίας στην καθημερινή τους ζωή, επηρεάζει καθοριστικά τη συμπεριφορά τους τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, συμπεριλαμβανομένης και της συμμετοχής τους στον Σύλλογο Διδασκόντων. Η μακροχρόνια και επαναλαμβανόμενη εμπειρία της απουσίας διαλόγου ενισχύει την κουλτούρα της σιωπής, η οποία σταδιακά κανονικοποιείται και θεωρείται φυσιολογική, περιορίζοντας τη δυνατότητα κριτικής σκέψης και ενεργής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη σχολική κοινότητα (Freire, 2000; Γιαννιώτη, 2020). Ο εκπαιδευτικός,

εσωτερικεύοντας τον ρόλο του "καλού και πειθαρχημένου μαθητή", τείνει να αναπαράγει την ίδια παθητικότητα και στις διοικητικές διαδικασίες του σχολείου, αποφεύγοντας την έκφραση διαφωνιών που θα μπορούσαν να διαταράξουν τις ιεραρχικές ισορροπίες.

Η φιλοσοφία του Paulo Freire υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην τάξη, αλλά να επηρεάζει συνολικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τόσο στα εκπαιδευτικά, όσο και στα διοικητικά καθήκοντα του σχολείου. Προϋπόθεση για αυτή τη μετάβαση είναι η διαδικασία της «συνειδητοποίησης» (conscientization), δηλαδή η κριτική επίγνωση των καταπιεστικών δομών. Ο Freire δεν διαχωρίζει τη συμπεριφορά εντός ή εκτός τάξης, καθώς θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να διατηρεί μια ενιαία, κριτική και πολιτική στάση. Αυτή η στάση τον θέτει σε θέση συνεχούς αμφισβήτησης των καθιερωμένων νόμων και πρακτικών, με στόχο την προώθηση της εξέλιξης και της απελευθέρωσης από περιοριστικές, εξουσιαστικές κοινωνικές δομές (Freire, 2000). Συνεπώς, η ανάδυση της «φωνής» στον Σύλλογο Διδασκόντων αποτελεί μια πράξη υπέρβασης της «τραπεζικής» κληρονομιάς και μια ουσιαστική διεκδίκηση επαγγελματικής αυτονομίας.

2.2 Η Προβληματίζουσα Εκπαίδευση και η Διαλογικότητα ως Αντίδοτο στη Σιωπή

Η απάντηση του Freire στην «αφηγηματική ασθένεια» και την κουλτούρα της σιωπής δεν είναι η απλή αντικατάσταση των πληροφοριών, αλλά ο ριζικός μετασχηματισμός της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η λύση που προτείνει εδράζεται στην Προβληματίζουσα Εκπαίδευση (Problem-posing education), ένα μοντέλο που καταρρίπτει τα στεγανά μεταξύ «πομπού» και «δέκτη». Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός παύει να είναι ένας παθητικός διεκπεραιωτής εντολών και μετατρέπεται σε συν-ερευνητή που αναζητά τη γνώση μέσα από τον κριτικό διάλογο με τους συναδέλφους του (Freire, 2000).

Κεντρικό πυλώνα αυτής της λύσης αποτελεί η διαλογικότητα (dialogicity). Για τον Freire, ο διάλογος δεν είναι μια τυπική συζήτηση, αλλά μια πράξη δημιουργίας και χειραφέτησης. Προκειμένου ο Σύλλογος Διδασκόντων να ξεπεράσει τη σιωπή, πρέπει να μετεξελιχθεί σε έναν χώρο όπου ο διάλογος βασίζεται στην αγάπη για τον άνθρωπο, την ταπεινοφροσύνη, την πίστη στις δυνατότητες των άλλων και, κυρίως, στην ελπίδα για αλλαγή (Freire, 2000).

Όπως επισημαίνει η Γιαννιώτη (2020), η μετάβαση από τη σιωπή στη «φωνή» (voice) απαιτεί τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ψυχολογικής ασφάλειας. Σε έναν διαλογικό Σύλλογο, η διαφωνία δεν εκλαμβάνεται ως απειλή για την ιεραρχία, αλλά ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση και την εξέλιξη της σχολικής μονάδας (Vakola & Bouradas, 2005). Αυτή η προσέγγιση συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία «απομάθησης» των παθητικών συμπεριφορών, η οποία, σύμφωνα με τον Illeris (2016), απαιτεί μια βαθιά αναδιάρθρωση των προγενέστερων βιωμάτων και σχημάτων μάθησης που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της μαθητικής τους ζωής.

Συνεπώς, η λύση που προτείνει ο Freire μετατρέπει τη συμμετοχή στον Σύλλογο Διδασκόντων από μια γραφειοκρατική υποχρέωση σε μια διαδικασία «συνειδητοποίησης». Η «φωνή» των εκπαιδευτικών αναδύεται όταν οι ίδιοι αντιληφθούν ότι έχουν τη δύναμη να αμφισβητήσουν τις αυταρχικές δομές και να συν-διαμορφώσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα, περνώντας από την κατάσταση του «αντικειμένου» που δέχεται εντολές, στην κατάσταση του «υποκειμένου» που δρα και μετασχηματίζει τον κόσμο του (Freire, 2000).

Συνοψίζοντας, η ανάλυση του Freire αναδεικνύει ότι η σιωπή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν αποτελεί ένα τυχαίο ή μεμονωμένο γεγονός, αλλά το αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης "τραπεζικής" παράδοσης, την οποία οι εκπαιδευτικοί εσωτερικεύουν ήδη από τα μαθητικά τους χρόνια (Steins & Behravan, 2017). Η μετάβαση από αυτή την κουλτούρα της παθητικότητας προς τη διαλογικότητα και τη "φωνή" αποτελεί μια διαδικασία χειραφέτησης που αγγίζει τον πυρήνα της επαγγελματικής τους ταυτότητας και της ικανότητάς τους για κριτικό αναστοχασμό (Freire, 2000).

Ωστόσο, για να κατανοηθεί πώς αυτή η φιλοσοφική "κουλτούρα της σιωπής" μετουσιώνεται σε συγκεκριμένες εργασιακές συμπεριφορές εντός των σύγχρονων εκπαιδευτικών οργανισμών, είναι απαραίτητο να εξεταστεί το φαινόμενο μέσα από το πρίσμα της οργανωσιακής θεωρίας. Όπως επισημαίνουν οι Vakola και Bouradas (2005), το κλίμα σιωπής σε έναν οργανισμό δεν είναι παρά η θεσμική αποτύπωση των ατομικών επιλογών των μελών του να απέχουν από τον διάλογο. Στο επόμενο κεφάλαιο, οι έννοιες του Freire συναντούν το διοικητικό πλαίσιο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής, αναλύοντας τους ψυχολογικούς και οργανωσιακούς μηχανισμούς που είτε φιμώνουν είτε ενθαρρύνουν την έκφραση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

3. Εννοιολογική Προσέγγιση της Οργανωσιακής Σιωπής και Φωνής

3.1 Η Εξέλιξη της Θεωρητικής Προσέγγισης της Σιωπής και της Φωνής

Η παρούσα ενότητα αποσκοπεί στην αποσαφήνιση των εννοιών της οργανωσιακής σιωπής και φωνής, αναδεικνύοντας τη διαδρομή τους από την πρώιμη οικονομική θεώρηση στη σύγχρονη οργανωσιακή ψυχολογία. Όπως προαναφέρθηκε, ενώ ο Freire (2000) ανέλυσε τη σιωπή ως κοινωνικο-παιδαγωγικό φαινόμενο, η διοικητική επιστήμη την προσέγγισε σταδιακά ως μια δυναμική εργασιακή συμπεριφορά.

Αρχικά, προσεγγίζεται ο ορισμός της σιωπής ιστορικά. Έπειτα ορίζεται η έννοια της φωνής και αναλύονται οι επιμέρους εκφάνσεις της. Στη συνέχεια, γίνεται διάκριση μεταξύ οργανωσιακής σιωπής και σιωπής σε επίπεδο εργαζομένου. Όπως έχουν επισημάνει οι Morrison και Milliken (2000), οι Pinder και Harlos (2001), αλλά και οι Van Dyne, Ang και Botero (2003), η σχετική βιβλιογραφία αναπτύσσεται σε δύο κύριες κατευθύνσεις: η πρώτη εστιάζει στο οργανωσιακό επίπεδο, ενώ η δεύτερη εξετάζει την ατομική διάσταση της σιωπής.

Η έννοια της οργανωσιακής σιωπής διαμορφώθηκε ιστορικά μέσα από μια σειρά σημαντικών ερευνητικών προσεγγίσεων που ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970. Ο Hirschman (1970) ήταν από τους πρώτους που ανέδειξε το φαινόμενο, μελετώντας πώς τα μέλη ενός οργανισμού (εν προκειμένω οι πελάτες) αντιμετωπίζουν την έλλειψη ικανοποίησης και πώς αυτή επηρεάζει την επικοινωνία και τη συμπεριφορά τους απέναντι στον οργανισμό.

Η «φωνή» ορίζεται ως ενεργητική και δημιουργική προσπάθεια βελτίωσης συνθηκών, μέσω συζητήσεων με προϊσταμένους ή συναδέλφους, προτάσεων λύσεων ή ακόμα και εξωτερικών παρεμβάσεων, όπως από συνδικάτα. Η έκφραση φωνής συνδέεται με αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση (Lehner, 2022).

Στη δεκαετία του 2000, η έρευνα για την οργανωσιακή σιωπή εισήγαγε μια πιο συγκεκριμένη συστημική και συλλογική προοπτική της σιωπής μέσα στους οργανισμούς. Συγκεκριμένα, οι Morrison και Milliken (2000) όρισαν την οργανωσιακή σιωπή ως το φαινόμενο όπου πολλοί εργαζόμενοι γνωρίζουν σημαντικά προβλήματα στους

οργανισμούς αλλά επιλέγουν να μην τα εκφράζουν προς τη διεύθυνση, δημιουργώντας ένα κλίμα όπου η έκφραση προβλημάτων θεωρείται επικίνδυνη ή μάταιη. Αυτό το φαινόμενο δεν αποδίδεται μόνο σε ατομικούς λόγους όπως φόβος ή αβεβαιότητα, αλλά και σε οργανωσιακές δομές και πολιτικές που αποθαρρύνουν την ανατροφοδότηση. Αυτή η προσέγγιση ταυτίζεται νοηματικά με την «κουλτούρα της σιωπής», καθώς αναδεικνύει ότι η σιωπή δεν οφείλεται μόνο σε ατομικό φόβο, αλλά σε οργανωσιακές δομές που την κανονικοποιούν (Freire, 2000).

Επιπλέον, οι Pinder και Harlos (2001) διέκριναν την οργανωσιακή σιωπή σε συλλογικό επίπεδο από την ατομική σιωπή του εργαζομένου, εστιάζοντας στις ατομικές αιτίες που οδηγούν τα μέλη να μην εκφράζονται. Η οργανωσιακή σιωπή έτσι εξελίχθηκε σε μια έννοια που καλύπτει τόσο τις κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες των οργανισμών όσο και τις ατομικές ψυχολογικές αντιδράσεις.

Ενώ οι Van Dyne, Ang και Botero (2003) ανέδειξαν μια διαφορετική ερευνητική προσέγγιση σχετικά με το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής, η οποία εστιάζει στα στυλ και τους μηχανισμούς επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, αναγνώρισαν ότι η οργανωσιακή σιωπή δεν είναι μονοδιάστατη αλλά αποτελείται από πολλαπλές διαστάσεις που σχετίζονται με τα κίνητρα και τα συναισθήματα του εργαζόμενου.

Η έρευνα της Zipparo (1999), όπως παρουσιάστηκε από τη De Maria (2006), αφορούσε την επίδραση δημογραφικών παραγόντων –όπως το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα και η θέση ευθύνης– στην εμφάνιση σιωπηλών συμπεριφορών. Διαπιστώθηκε ότι οι νεότερες γυναίκες και οι εργαζόμενοι χωρίς εποπτικό ρόλο ήταν πιο πιθανό να παραμένουν σιωπηλοί, ιδιαίτερα όταν δεν υπήρχε δυνατότητα ανώνυμης έκφρασης. Ο φόβος αρνητικών συνεπειών στην εργασία, η χαμηλή αυτοπεποίθηση και η στάση των προϊσταμένων αναδείχθηκαν ως βασικοί λόγοι που ενισχύουν τη σιωπή.

3.2 Η «Σπείρα της Σιωπής» και η «Κουλτούρα της Σιωπής»: Μηχανισμοί Κοινωνικής Συμμόρφωσης

Η κατανόηση της οργανωσιακής σιωπής στον Σύλλογο Διδασκόντων απαιτεί την εξέταση των μηχανισμών που καθιστούν τη σιωπή μια συλλογική και όχι μόνο ατομική στάση. Η «κουλτούρα της σιωπής» που περιγράφει ο Freire (2000) βρίσκει το κοινωνιολογικό της

αντίστοιχο στη θεωρία της «σπείρας της σιωπής» της Noelle-Neumann (1974). Ενώ ο Freire επικεντρώνεται στο πώς το «τραπεζικό» εκπαιδευτικό σύστημα αφαιρεί τη «φωνή» από το υποκείμενο, η Noelle-Neumann εξηγεί τον ψυχολογικό μηχανισμό με τον οποίο αυτή η σιωπή συντηρείται και ενισχύεται μέσα σε μια ομάδα.

Παρόλο που οι σύγχρονες έρευνες εστιάζουν στις οργανωσιακές δομές, η κατανόηση του φαινομένου ολοκληρώνεται με τη θεωρία της Noelle-Neumann (1974) για τη «σπείρα της σιωπής» τονίζει ότι η αυτοπεποίθηση είναι κρίσιμος παράγοντας για την εκδήλωση φωνής, καθώς οι κυρίαρχες απόψεις τείνουν να καταπνίγουν τις αντίθετες, δημιουργώντας έναν κύκλο σιωπής. Αυτή η δυναμική συμπληρώνει την ανάλυση του Freire: ο εκπαιδευτικός που έχει γαλουχηθεί σε ένα σύστημα παθητικότητας είναι πολύ πιο ευάλωτος στην πίεση για συμμόρφωση.

Η «σπείρα» ενεργοποιείται στον Σύλλογο Διδασκόντων όταν η έλλειψη διαλογικότητας —την οποία ο Freire (2000) θεωρεί απαραίτητη για τη χειραφέτηση— αντικαθίσταται από την τυπική συναίνεση. Όπως επισημαίνουν οι Bowen και Blackmon (2003), όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η «φωνή» τους θα προκαλέσει σύγκρουση ή θα τους απομονώσει κοινωνικά, επιλέγουν τη σιωπή. Έτσι, η σιωπή κανονικοποιείται και μετατρέπεται σε έναν αυτοτροφοδοτούμενο κύκλο, όπου ο φόβος της απομόνωσης (Noelle-Neumann) συναντά την εσωτερικευμένη αδράνεια του αποταμιευτικού μοντέλου (Freire).

Συνεπώς, η σιωπή στον εκπαιδευτικό οργανισμό δεν είναι απλώς η απουσία λόγου, αλλά μια ενεργητική διαδικασία προστασίας της κοινωνικής αποδοχής. Η θραύση αυτής της σπείρας απαιτεί αυτό που ο Freire (200) ονομάζει «συνειδητοποίηση», δηλαδή την κριτική επίγνωση των μελών του Συλλόγου ότι η «φωνή» τους είναι το μοναδικό μέσο για τον μετασχηματισμό της σχολικής πραγματικότητας.

3.3 Ορισμός, Μορφές και Κίνητρα της Οργανωσιακής Σιωπής

Η σιωπή των εργαζομένων αναφέρεται σε ατομικό επίπεδο και συνδέεται με τα προσωπικά κίνητρα που οδηγούν κάποιον να μην εκφράσει ιδέες, απόψεις ή ανησυχίες, συνήθως λόγω φόβου ή ανασφάλειας (Pinder & Harlos, 2001· van Dyne, Ang & Botero, 2003). Σε αντίθεση, η σιωπή σε επίπεδο οργανισμού περιγράφεται ως ένα συλλογικό και

συστημικό φαινόμενο, όπου οι οργανωσιακές δομές και κουλτούρες δημιουργούν και συντηρούν κλίμα αποσιώπησης (Morrison & Milliken, 2000). Έτσι, η διαφορά ανάμεσα στις δύο μορφές σιωπής έγκειται στο επίπεδο εκδήλωσης: η πρώτη αφορά ατομικές επιλογές και φόβους, ενώ η δεύτερη θεμελιώνεται σε ευρύτερους οργανωσιακούς μηχανισμούς. Ο Freire, μέσα από την έννοια της κουλτούρας της σιωπής και τα στάδια συνειδητότητας, δείχνει πως οι άνθρωποι κινούνται από την παθητική αποδοχή προς την κριτική επίγνωση και τη δράση. Η προσέγγισή του βοηθά να κατανοηθεί ότι, παρότι η σιωπή διαφοροποιείται σε ατομικό και οργανωσιακό επίπεδο, στην πραγματικότητα τα δύο επίπεδα αλληλεπιδρούν: η ατομική σιωπή ενισχύει τη συλλογική και αντίστροφα, δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο που περιορίζει τη φωνή και την αλλαγή. (Βαϊκούση, 2019).

Η οργανωσιακή σιωπή είναι ένα ισχυρό φαινόμενο που δεν έχει μελετηθεί όσο θα έπρεπε. Πρόκειται για μια κατάσταση όπου η έλλειψη ελεύθερης έκφρασης αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την αλλαγή και την ανάπτυξη του οργανισμού, στη δική μας περίπτωση του δημοτικού σχολείου, με σοβαρές επιπτώσεις. Σε μια προσέγγιση, η οργανωσιακή σιωπή χαρακτηρίζεται ως η συνειδητή επιλογή των εργαζομένων να συγκρατούν πληροφορίες, επειδή θεωρούν ότι η ειλικρινής έκφραση μπορεί να βλάψει τον οργανισμό. Αυτή η απόφαση γίνεται συνειδητά από τα μέλη του οργανισμού (van Dyne, Ang & Botero, 2003). Επίσης η οργανωσιακή σιωπή αποδίδεται σε πολλούς παράγοντες, με κυριότερο τον φόβο για πιθανές αρνητικές συνέπειες, οι οποίες λειτουργούν αποτρεπτικά ώστε οι εργαζόμενοι να εκφράσουν τις απόψεις τους (Dillon, Rogers, Oberhettinger & Tinsley, 2016). Τέλος η σιωπή των εργαζομένων θεωρείται σημαντική, καθώς εμποδίζει τη διοίκηση να λάβει πληροφορίες που θα βελτίωναν τη δουλειά ή θα απέτρεπαν προβλήματα. Παράλληλα, η κατανόηση των λόγων πίσω από τη σιωπή έχει αυξηθεί, καθιστώντας την αντικείμενο σοβαρής μελέτης. (Donaghey, Culinane, Dundon & Wilkinson, 2011).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι ταξινόμησης της οργανωσιακής σιωπής στη βιβλιογραφία, καθώς πρόκειται για μια πολυσύνθετη συμπεριφορά (Van Dyne et al., 2003). Στην συνέχεια περιγράφεται η κατηγοριοποίηση των Van Dyne et al. (2003), σύμφωνα με την οποία διακρίνονται τρία είδη οργανωσιακής σιωπής, στενά συνδεδεμένα με τα κίνητρα του ατόμου.

3.3.1 Συγκαταβατική-Συναινετική σιωπή (Acquiescent Silence)

Η συγκαταβατική σιωπή θα μπορούσαμε να πούμε πως διακρίνεται σε δύο υποκατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα στη (quiescent) σιωπή που χαρακτηρίζεται από ενεργητική και συνειδητή παράλειψη έκφρασης γνώμης ή πληροφορίας λόγω φόβου αρνητικών συνεπειών, όπως η απώλεια θέσης, ο κοινωνικός αποκλεισμός ή η μη προαγωγή. Οι εργαζόμενοι που υιοθετούν αυτή τη μορφή σιωπής επιδιώκουν αυτοπροστασία και αποφυγή κινδύνων, και η σιωπή αυτή συνδέεται με συναισθήματα όπως φόβος, θυμός ή έλλειψη ψυχολογικής ασφάλειας. Από την άλλη στη (acquiescent) σιωπή που προκύπτει από παθητική αποδοχή της κατάστασης ή αίσθημα αδυναμίας να επηρεάσει κανείς τα γεγονότα. Σε αυτή την περίπτωση, ο εργαζόμενος δεν εκφράζεται είτε επειδή θεωρεί ότι η φωνή του δεν θα έχει αποτέλεσμα είτε για να αποφύγει ενδεχόμενο κίνδυνο, συνδέοντας τη σιωπή με αίσθηση αδυναμίας ή αδρανειακής αποδοχής της κατάστασης (Pinder & Harlos, 2001· Van Dyne et al., 2003).

Με βάση τις ιδέες των Pinder και Harlos (2001), οι Van Dyne, Ang και Botero (2003) προχώρησαν σε περαιτέρω διερεύνηση της σιωπής των εργαζομένων, εισάγοντας δύο επιπλέον μορφές, οι οποίες αποτελούν παραλλαγές της acquiescent σιωπής: τη αμυντική (defensive) σιωπή και την συνεργατική (pro-social) σιωπή (Lehner, 2022).

3.3.2 Αμυντική σιωπή (Defensive Silence)

Η αμυντική σιωπή (defensive silence) αναφέρεται στην εκούσια αποφυγή έκφρασης πληροφοριών ή απόψεων από τους εργαζομένους, προκειμένου να προστατευτούν από πιθανές αρνητικές συνέπειες, όπως απώλεια εργασίας, μη προαγωγή, αύξηση των εργασιακών ωρών ή κοινωνικό αποκλεισμό. Προκειται λοιπόν για ένα συνειδητό και προληπτικό φαινόμενο. Οι εργαζόμενοι αξιολογούν τις πιθανές συνέπειες πριν αποφασίσουν να μιλήσουν ή να κρατήσουν σιωπή, και συχνά καταλήγουν ότι η σιωπή είναι η ασφαλέστερη επιλογή (Van Dyne, Ang & Botero, 2003· Milliken et al., 2003).

3.3.3 Συνεργατική σιωπή (Pro-social Silence)

Η συνεργατική σιωπή βασίζεται στη θεωρία της Οργανωσιακής Αλτρουιστικής Συμπεριφοράς και αναφέρεται στην συνειδητή απόφαση των εργαζομένων να αποσιωπούν εμπιστευτικές πληροφορίες με σκοπό να προστατεύσουν τον οργανισμό ή τους συναδέλφους τους, χωρίς να αποσκοπούν σε προσωπικό όφελος. Αυτό το είδος σιωπής είναι ενεργητικό και χαρακτηρίζεται από συνεργασία και αλtruισμό. Σε αντίθεση με άλλες μορφές σιωπής, η συνεργατική σιωπή δεν βλάπτει τον οργανισμό και πολλές φορές πηγάζει από εσωτερικευμένες αξίες προσοχής για το καλό του συνόλου. Παραδείγματα περιλαμβάνουν την προστασία εμπιστευτικών πληροφοριών, την αποφυγή αποκάλυψης ιδιωτικών δεδομένων ή την αποφυγή συζήτησης απόψεων που δεν πρέπει να μοιραστούν ευρέως (Van Dyne et al., 2003).

3.3.4 Ευκαιριακή / καιροσκοπική σιωπή (Opportunistic Silence)

Η ευκαιριακή σιωπή αφορά στην σκόπιμη απόκρυψη πληροφοριών, ιδεών ή απόψεων από τους εργαζόμενους με στόχο την προσωπική τους ωφέλεια, ακόμη και αν αυτό προκαλεί ζημία σε άλλους. Η έννοια βασίζεται στην επιδίωξη ατομικού οφέλους μέσω παραπλάνησης ή απόκρυψης στοιχείων. Αυτή η μορφή σιωπής διαφέρει από άλλες, καθώς δεν καθοδηγείται από αλτρουιστικά ή αμυντικά κίνητρα. Οι εργαζόμενοι επιλέγουν τη σιωπή για να διατηρήσουν την εξουσία ή την κοινωνική τους θέση, να αποφύγουν πρόσθετα καθήκοντα ή να αποκτήσουν πλεονέκτημα εις βάρος άλλων (Knoll & van Dick, 2012).

Σύμφωνα με τη μελέτη του Brinsfield (2012), η σιωπή των εργαζομένων δεν αποτελεί ένα ομοιογενές φαινόμενο, αλλά εμφανίζεται σε διάφορες μορφές, καθεμία με διαφορετικά κίνητρα και ψυχολογικά υπόβαθρα. Μέσα από εμπειρική έρευνα, ο Brinsfield διακρίνει έξι βασικές κατηγορίες σιωπής: την αποκλίνουσα (deviant), τη σιωπή σχέσεων / σχεσιακή (relational), την αμυντική (defensive), την επιφυλακτική/διστακτική (diffident), την αναποτελεσματική (ineffectual) και την αποσυνδεδεμένη σιωπή (disengaged). Κάθε μία από αυτές τις μορφές αντιπροσωπεύει διαφορετικούς λόγους για τους οποίους οι εργαζόμενοι επιλέγουν να μην εκφράσουν τις απόψεις ή τις πληροφορίες τους, από φόβο αρνητικών συνεπειών και προσωπική ανασφάλεια μέχρι την προστασία σχέσεων ή την

αίσθηση αναποτελεσματικότητας. Η ανάλυση αυτών των τύπων σιωπής επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση των σύνθετων μηχανισμών επικοινωνίας και αδράνειας εντός των οργανισμών (Lehner, 2022).

3.3.5 Αποκλίνουσα σιωπή (Deviant Silence)

Η αποκλίνουσα σιωπή αναφέρεται στην σκόπιμη και συνειδητή απόκρυψη σημαντικών πληροφοριών από εργαζόμενους με σκοπό να βλάψουν ή να παραπλανήσουν τον οργανισμό ή τους συναδέλφους. Παρά το περιορισμένο ενδιαφέρον στη βιβλιογραφία, η πρακτική της μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες, όπως ψυχολογική βλάβη ή οικονομική ζημία, και φαίνεται ότι είναι πιθανόν πιο διαδεδομένη από ό,τι καταγράφεται σε έρευνες (Brinsfield, 2012). Η σκόπιμη, συνειδητή απόκρυψη πληροφοριών μπορεί να θεωρηθεί αντίστοιχη με την ευκαιριακή σιωπή, καθώς και οι δύο μορφές αφορούν την εκούσια συγκράτηση πληροφοριών από τον εργαζόμενο με σκοπό την εξυπηρέτηση προσωπικών συμφερόντων ή την αποφυγή αρνητικών συνεπειών, ακόμα κι αν αυτό βλάπτει άλλους (Knoll & van Dick, 2013).

3.3.6 Σιωπή σχέσεων /σχεσιακή (Relational Silence)

Η σιωπή στις σχέσεις εμφανίζεται όταν οι άνθρωποι δεν μιλούν γιατί φοβούνται να βλάψουν τις σχέσεις τους στη δουλειά (Brinsfield, 2012). Στην ίδια φιλοσοφία οι Milliken και συν. (2003) επισημαίνουν ότι πολλοί εργαζόμενοι επιλέγουν να μένουν σιωπηλοί επειδή φοβούνται ότι η έκφραση της γνώμης τους μπορεί να βλάψει τις σχέσεις τους με συναδέλφους ή προϊσταμένους, ιδιαίτερα όταν θεωρούν πως η φωνή τους δεν ακουμπά ή αγνοείται από τη διοίκηση. Αυτή η σιωπή συχνά προκύπτει από τον φόβο της απομόνωσης ή την πεποίθηση ότι δεν θα υπάρξει θετική ανταπόκριση στην έκφρασή τους.

Η σιωπή στις σχέσεις μοιάζει εν μέρει με τη συνεργατική σιωπή, που γίνεται για να ωφεληθεί ο οργανισμός μέσω αλτρουισμού και συνεργασίας. Επίσης στοχεύει στην προστασία γνώσης για το όφελος του οργανισμού, κάτι που διαφέρει από τη σιωπή στις σχέσεις (Van Dyne et al., 2003). Όμως, η σιωπή στις σχέσεις δεν χρειάζεται να είναι

αλτρουιστική· μπορεί απλώς να βασίζεται στην προσωπική επιθυμία να αποφευχθούν συγκρούσεις (Brinsfield, 2012).

3.3.7 Αμυντική Σιωπή (Defensive Silence)

Η αμυντική σιωπή εμφανίζεται όταν οι εργαζόμενοι αποφεύγουν να μιλήσουν από φόβο για πιθανές αρνητικές συνέπειες. Η βιβλιογραφία δείχνει σταθερά ότι ο φόβος αποτελεί βασικό κίνητρο της οργανωσιακής σιωπής. Για παράδειγμα, οι Pinder και Harlos (2001) μίλησαν για «σιωπή λόγω φόβου συνεπειών», ενώ οι Morrison και Milliken (2000) τόνισαν τον ρόλο του φόβου ως κύριο παράγοντα. Αντίστοιχα, έρευνες έδειξαν πως εργαζόμενοι συχνά μένουν σιωπηλοί για λόγους αυτοπροστασίας (Milliken και συν., 2003). Στο ίδιο πνεύμα, οι Van Dyne και συν. (2003) όρισαν την αμυντική σιωπή ως την απόκρυψη ιδεών ή πληροφοριών με σκοπό την αυτοπροστασία, βασισμένη στον φόβο. Τέλος, η έρευνα έχει δείξει ότι αυτή η μορφή σιωπής αφορά κυρίως φόβους για εξωτερικές συνέπειες/αντίποινα, κάτι που την ξεχωρίζει από πιο εσωτερικά κίνητρα άλλων ειδών σιωπής.

3.3.8 Επιφυλακτική/διστακτική σιωπή (Diffident Silence)

Η επιφυλακτική σιωπή αναφέρεται σε καταστάσεις όπου οι εργαζόμενοι αποφεύγουν να μιλήσουν επειδή νιώθουν ανασφάλεια, διστάζουν ή δεν έχουν αρκετή αυτοπεποίθηση. Συνήθως σχετίζεται με φόβο μήπως εκτεθούν, ντροπιαστούν ή πουν κάτι λάθος. Παρόλο που η επιφυλακτική σιωπή μοιάζει σε κάποιο βαθμό με την αμυντική σιωπή, υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά. Στην επιφυλακτική σιωπή, ο φόβος προέρχεται κυρίως από το εσωτερικό του ατόμου· συνδέεται με την προσωπική του ανασφάλεια, την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή τον φόβο μήπως εκτεθεί, ντροπιαστεί ή φανεί ανεπαρκής (Brinsfield, 2012). Αντίθετα, στην αμυντική σιωπή ο φόβος είναι περισσότερο εξωτερικός και αφορά τις πιθανές συνέπειες από το περιβάλλον, όπως ο φόβος της τιμωρίας, των αντιποίνων ή ακόμη και της απώλειας της εργασίας (Pinder & Harlos, 2001; Morrison & Milliken, 2000; Milliken et al., 2003; Van Dyne et al., 2003).

3.3.9 Αναποτελεσματική σιωπή (Ineffectual Silence)

Η αναποτελεσματική σιωπή συμβαίνει όταν οι εργαζόμενοι δεν εκφράζονται γιατί πιστεύουν ότι η φωνή τους δεν θα φέρει καμία αλλαγή ή αποτέλεσμα. Θεωρούν πως η έκφρασή τους είναι μάταιη, κάτι που δημιουργεί απογοήτευση και μειώνει την εμπλοκή και απόδοσή τους. Αντίστοιχα στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί παρόμοιες έννοιες σχετικά με τη σιωπή στους οργανισμούς. Οι Morrison και Milliken (2000) περιγράφουν τη σιωπή ως μια κοινή πεποίθηση ότι η έκφραση προβλημάτων δεν αξίζει τον κόπο. Οι Pinder και Harlos (2001) αναφέρονται στη σιωπή, η οποία συνδέεται με συναισθήματα παραίτησης, απογοήτευσης και την αντίληψη ότι δεν υπάρχουν εναλλακτικές λύσεις. Αντίστοιχα, οι Van Dyne και συνεργάτες (2003) ορίζουν τη σιωπή (acquiescent silence) ως την αποσιώπηση ιδεών ή πληροφοριών που προκύπτει από παραίτηση και αποδοχή της κατάστασης. Η διαφορά έγκειται στο ότι η σιωπή από παραίτηση εστιάζει κυρίως σε συναισθήματα μοιρολατρίας ή άθελης συμφωνίας με την κατάσταση, ενώ η αναποτελεσματική σιωπή βασίζεται στην πεποίθηση ότι η φωνή των εργαζομένων δεν έχει καμία απολύτως επίδραση ή αποτέλεσμα. Με άλλα λόγια, στην πρώτη περίπτωση υπάρχει αποδοχή της κατάστασης ως αναπόφευκτης, ενώ στη δεύτερη η σιωπή προκύπτει από την πεποίθηση ότι η έκφραση της γνώμης δεν θα αλλάξει τίποτα (Lehner, 2022).

3.3.10 Αποσυνδεδεμένη Σιωπή (Disengaged Silence)

Η αποσυνδεδεμένη σιωπή βασίζεται στην έννοια της αποστασιοποίησης από το ρόλο της εργασίας. Συγκεκριμένα, πρόκειται για περιπτώσεις όπου οι εργαζόμενοι δεν εκφράζονται επειδή έχουν αποσυνδεθεί συναισθηματικά και ψυχολογικά από τη δουλειά τους (Brinsfield, 2012). Η αποσυνδεδεμένη σιωπή σχετίζεται με τη σιωπή από παραίτηση (acquiescent silence) που πρότειναν οι Van Dyne, Ang και Botero (2003). Ωστόσο, η σιωπή από παραίτηση περιλαμβάνει συναισθήματα μειωμένης αποτελεσματικότητας, ενώ η αποσυνδεδεμένη σιωπή σχετίζεται κυρίως με την αποστασιοποίηση από τη δουλειά. Η έρευνα δείχνει ότι αυτές οι δύο μορφές σιωπής είναι διακριτές: η πρώτη αφορά την

παραίτηση και την ακούσια συμφωνία, ενώ η δεύτερη την αίσθηση ανικανότητας να επηρεάσει κάποιος καταστάσεις και την αποστασιοποίηση (Lehner, 2022).

3.4 Ορισμός, Μορφές και Κίνητρα της Οργανωσιακής Φωνής

Η οργανωσιακή φωνή έχει μελετηθεί εκτενώς και έχει οριστεί μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις. Η έρευνα των Van Dyne και LePine (1998) ανέδειξε ότι οι συμπεριφορές πέρα από τα τυπικά καθήκοντα, όπως η βοήθεια προς συναδέλφους και η διατύπωση προτάσεων - φωνή, αποτελούν διακριτό στοιχείο από την απλή εκτέλεση της εργασίας, παραμένουν σταθερές στον χρόνο και συμβάλλουν θετικά στην αξιολόγηση της απόδοσης. Σύμφωνα με τους Van Dyne, Ang και Botero (2003), διακρίνονται δύο βασικές οπτικές: η φωνή ως διαδικασία προληπτικών προτάσεων αλλαγής και η φωνή ως συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, συνδεδεμένη με δικαιοσύνη και συνεργασία (Farrell & Rusbult, 1992; Frese et al., 1999; van Dyne et al., 1995; Zhou & George, 2001).

Η ιδέα έχει τις ρίζες της στο έργο του Hirschman (1970), όπου η φωνή νοείται ως έκφραση δυσαρέσκειας, ενώ μεταγενέστερα διευρύνθηκε ώστε να περιλαμβάνει δημιουργική συμβολή και θετική αλλαγή (Farrell & Rusbult, 1992 Knoll, 2021). Τη δεκαετία του '90, ορίστηκε ως συμπεριφορά πέρα από τα καθήκοντα, με στόχο την προώθηση βελτιώσεων (Van Dyne et al., 2003). Επίσης συνδέθηκε με υψηλότερη παραγωγικότητα, ιδιαίτερα σε οργανισμούς με ισχυρή συνδικαλιστική οργάνωση (Freeman & Medoff, 1984), όσο και με ατομική ή συνεργατική έκφραση (LePine & Van Dyne, 1998).

Η οργανωσιακή φωνή είναι η διακριτική επικοινωνία ιδεών, προτάσεων και ανησυχιών από τους εργαζομένους, η οποία περιλαμβάνει την αναφορά προβλημάτων προς τους προϊστάμενους, την αποκάλυψη σοβαρών παραβιάσεων και την προώθηση θεμάτων, ενώ ταυτόχρονα ενέχει τον κίνδυνο παρεξηγήσεων ή αρνητικών αντιδράσεων (Morrison & Milliken, 2000). Τέλος, αν και η φωνή συχνά συνδέεται με εποικοδομητική συμμετοχή και βελτίωση, η βιβλιογραφία δείχνει ότι δεν έχει πάντοτε θετική διάσταση. Σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να αξιοποιείται στρατηγικά για προσωπικά ή ομαδικά οφέλη και ακόμη να στοχεύει σε παραπλάνηση ή διαστρέβλωση της πληροφορίας (Banerjee &

Somanathan, 2001; Knoll, 2021), καθιστώντας την ένα σύνθετο φαινόμενο με επιθυμητές και ανεπιθύμητες μορφές έκφρασης (LePine & Van Dyne, 1998).

3.4.1 Η συγκαταβατική φωνή

Η συγκαταβατική φωνή συσχετίζεται με χαμηλή αυτόεκτίμηση και την μειωμένη αποτελεσματικότητα, καθώς τα άτομα που τη χρησιμοποιούν νιώθουν ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν τις καταστάσεις. Ως εκ τούτου, αποφεύγουν να εκφράζουν ανοιχτά τη γνώμη τους και συχνά συμφωνούν ή υποστηρίζουν αλλαγές που προτείνονται από άλλους, ακόμη και όταν αμφιβάλλουν για την επιτυχία τους. Σε σύγκριση με την προκοινωνική και την αμυντική φωνή, αυτή η μορφή φωνής είναι λιγότερο ενεργητική και δημιουργική. Ένας εργαζόμενος με συγκαταβατική φωνή μπορεί να στηρίζει ένα έργο παρά τις επιφυλάξεις του, συχνά λόγω αρνητικών εμπειριών, όπως η απόρριψη προηγούμενων ιδεών του. Γενικά, τα άτομα που υιοθετούν αυτή τη στάση τείνουν να αποδέχονται χωρίς κριτική τις προτάσεις της διοίκησης (van Dyne, Ang & Botero, 2003).

3.4.2 Η αμυντική φωνή

Η αμυντική φωνή χαρακτηρίζεται από την ανάγκη του εργαζομένου να προστατεύσει τον εαυτό του από πιθανούς κινδύνους ή αρνητικές συνέπειες. Σύμφωνα με τους van Dyne, Ang και Botero (2003), πρόκειται για μια μορφή αυτοπροστασίας που συνδέεται με την προτίμηση «ασφαλών» επιλογών/αποφάσεων και την αποφυγή ανάληψης ευθυνών. Επομένως η αμυντική φωνή των εργαζομένων μπορεί να συσχετιστεί άμεσα με το εργασιακό κλίμα, όπως περιγράφεται στο έργο των Schneider, Wheeler και Cox (1992). Συγκεκριμένα, το εργασιακό κλίμα περιλαμβάνει τις κοινές αντιλήψεις των εργαζομένων σχετικά με τις πολιτικές, τις πρακτικές, τις διαδικασίες και τις ανταμοιβές που υποστηρίζονται και αναμένονται από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι που φοβούνται επιπτώσεις ή κατηγορίες σχετικά με την εργασία τους υιοθετούν συχνά αυτή τη στάση. Η αμυντική φωνή εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, όπως η μεταφορά ευθυνών σε συναδέλφους, η υπερβολική ανάδειξη των θετικών στοιχείων μιας κατάστασης ή μιας επιλογής για να κρυφτούν προβλήματα, ή η παρουσίαση μη ρεαλιστικών χρονοδιαγραμμάτων ώστε τυχόν καθυστερήσεις να αποδοθούν σε εξωτερικούς

παράγοντες. Συχνά συνοδεύεται από εξηγήσεις που αποδίδουν τις επιτυχίες στον ίδιο τον εργαζόμενο, ενώ τις αποτυχίες τις αναθέτουν σε άλλους. Έτσι, η αμυντική φωνή λειτουργεί ως μηχανισμός αυτοπροστασίας, που όμως μπορεί να υπονομεύσει την ειλικρίνεια και τη διαφάνεια μέσα στον οργανισμό (van Dyne, Ang & Botero, 2003).

3.4.3 Η συνεργατική φωνή

Η φωνή σε ομάδες εργασίας ορίζεται ως μια κατασκευαστική πρόκληση της υπάρχουσας κατάστασης με σκοπό τη βελτίωσή της και όχι απλή κριτική. Η έκφραση αυτής της συμπεριφοράς επηρεάζεται τόσο από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η ικανοποίηση από την ομάδα και η αυτοεκτίμηση, όσο και από τις συνθήκες της ομάδας, όπως το μέγεθος και το είδος διοίκησης. Αυτή η θετική και ενεργητική μορφή φωνής θεωρείται κρίσιμη για την προώθηση της συνεργασίας και της προόδου (LePine & Van Dyne, 1998). Ωστόσο στην προσπάθεια κατανόησης των κινήτρων και της λειτουργίας της φωνής των εργαζομένων, γίνεται διάκριση σε δύο βασικούς τύπους: την προωθητική φωνή, που εστιάζει στην έκφραση ιδεών και προτάσεων για τη βελτίωση και ανάπτυξη του οργανισμού, και την αποτρεπτική φωνή, που αφορά την έκφραση ανησυχιών ή προβλημάτων για την αποφυγή κινδύνων και αρνητικών συνεπειών (Liang, Farh & Farh, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η συνεργατική φωνή χαρακτηρίζεται από τη διάθεση συνεργασίας και την πρόθεση συμβολής στο συλλογικό καλό, με τους εργαζόμενους να μοιράζονται πληροφορίες και απόψεις με στόχο τη βελτίωση των διαδικασιών και την υποστήριξη των συναδέλφων τους. Πρόκειται για μια ενεργητική, εποικοδομητική συμπεριφορά με αλτρουιστικά κίνητρα, που ενισχύει τη συλλογικότητα και την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα μέσω της προαγωγής κουλτούρας ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας στον χώρο εργασίας (van Dyne, Ang & Botero, 2003).

3.4.4 Η φωνή διαφωνίας

Η φωνή διαφωνίας αποτελεί μια ουσιαστική μορφή έκφρασης των εργαζομένων, καθώς αναφέρεται στη διατύπωση διαφορετικής άποψης ή αντίθεσης. Σε αντίθεση με άλλες

μορφές φωνής έχει προσελκύσει περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον. Οι τέσσερις βασικές στρατηγικές έκφρασης διαφωνίας περιλαμβάνουν τη σιωπή, την υπόγεια αμφισβήτηση, την ανοιχτή επικοινωνία και την έντονη αντίδραση. Παράλληλα, οι εργαζόμενοι που εκφράζουν φωνή διαφωνίας συχνά εκλαμβάνονται ως αρνητικοί και όχι κριτικά σκεπτόμενοι, γεγονός που καθιστά αυτή τη μορφή φωνής πιο ευαίσθητη και δύσκολη στη διαχείριση εντός των οργανισμών (Edmondson & Munchos, 2007).

4. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Οι εμπειρικές διαστάσεις της σιωπής στον Σύλλογο Διδασκόντων

Η παρούσα ανασκόπηση επικεντρώνεται σε μια κριτική ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων από την ελληνική πραγματικότητα σχετικά με τα σημεία προειδοποίησης, τις μορφές και τις συνέπειες της οργανωσιακής σιωπής και φωνής στο σχολικό περιβάλλον, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο του Συλλόγου Διδασκόντων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων ακολουθεί θεματική ομαδοποίηση.

4.1 Αιτίες της Σιωπής

4.1.1 Ο Καταλυτικός Ρόλος του Διευθυντή

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει την εμφάνιση σιωπής ή φωνής στον Σύλλογο Διδασκόντων. Η ποιότητα και το στυλ της εκπαιδευτικής ηγεσίας λειτουργούν είτε ως παράγοντας ενδυνάμωσης είτε ως αιτία αποσιώπησης των εκπαιδευτικών.

Η εμπειρική έρευνα των Koutouzis και Magou (2023), διερευνώντας τη «σκοτεινή πλευρά» της σχολικής ηγεσίας, ανέδειξε ότι οι αρνητικές και δυνητικά τοξικές συμπεριφορές των διευθυντών αποτελούν άμεση αιτία για την ανάπτυξη της αμυντικής σιωπής των εκπαιδευτικών. Η αμυντική σιωπή, η οποία προέρχεται από τον φόβο για αρνητικές συνέπειες, παρακωλύει την κριτική σκέψη και τη διατύπωση χρήσιμων προτάσεων.

Ενισχυτικά σε αυτό το εύρημα, η μελέτη της Τριάντη (2021) εστιάζοντας στη διαχείριση των συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια, έδειξε ότι οι στρατηγικές που υιοθετούν οι Διευθυντές στη διαχείριση των διαφωνιών επηρεάζουν άμεσα την προθυμία των εκπαιδευτικών να εκφράσουν τη φωνή τους. Όταν οι συγκρούσεις αποφεύγονται ή επιλύονται αυταρχικά, ενισχύεται η σιωπή. Επιπλέον, οι αξίες του ηγέτη (Στραβάκου, 2019) διαμορφώνουν τη φιλοσοφία του σχολείου, καθορίζοντας αν η διαφωνία θεωρείται απειλή ή ευκαιρία για μάθηση.

4.1.2 Διοικητικοί και Θεσμικοί Περιορισμοί

Εκτός από το ατομικό στυλ ηγεσίας, το ευρύτερο πολιτικό και διοικητικό πλαίσιο του ελληνικού δημόσιου σχολείου, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συμβάλλει στη σιωπή. Η έρευνα των Σπυριάδου και Κουτούζη (2021) επιβεβαιώνει ότι το συγκεντρωτικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από ασυμμετρίες και ανισότητες, περιορίζοντας την αυτονομία και τη συμμετοχική λειτουργία. Ως αποτέλεσμα, η σιωπή επιβάλλεται υποδόρια σαν μια κανονικότητα (Παπαδόπουλος, 2017), καθιστώντας την έκφραση της φωνής ως ρίσκο.

4.2 Το Φαινόμενο: Κλίμα, Κουλτούρα και Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών

Η εμφάνιση σιωπής ή φωνής διαμορφώνεται από το οργανωσιακό κλίμα και την κουλτούρα του σχολείου, ταυτόχρονα δε επηρεάζεται από τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

4.2.1 Σχολικό Κλίμα, Κουλτούρα και Ελεύθερη Έκφραση

Η σχολική κουλτούρα αποτελεί το θεμέλιο που καθορίζει ποιες συμπεριφορές (φωνή ή σιωπή) θεωρούνται αποδεκτές στον Σύλλογο Διδασκόντων. Οι Λαλιώτη και Κουτούζης (2024, 2023) διερεύνησαν εμπειρικά την κουλτούρα του ελληνικού σχολείου, τονίζοντας ότι ένα συνεργατικό περιβάλλον είναι προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία του συλλογικού οργάνου.

Η δημιουργία ενός θετικού κλίματος αναγνωρίζεται ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της μονάδας (Κατσαρού κ.ά., 2016) και αποτελεί άμεση προϋπόθεση για την ελεύθερη έκφραση και την αίσθηση ασφάλειας των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η απουσία θετικού κλίματος συνδέεται εμπειρικά με τη χαμηλή κινητοποίηση στην εργασία (Ιορδανίδης & Περδίκη, 2017). Η έλλειψη κινήτρων και η χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία (Κολέρδα, 2015) οδηγούν στην σιωπή συγκατάθεσης δηλαδή συχνά στην αποχή συμμετοχής ενεργά στις συζητήσεις και τις αποφάσεις του σχολείου, παραμένοντας σιωπηλοί και αποφεύγοντας να εκφράσουν τη γνώμη τους.

4.2.2 Αντιλήψεις για την Ηγεσία και τη Λήψη Αποφάσεων

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο του διευθυντή έχουν κεντρική θέση στην κατανόηση της σιωπής/φωνής. Οι έρευνες των Σαγρή και Βουρνούκα (2015), μαζί με τις μελέτες των Saitis και Menon (2004), παρέχουν δεδομένα για το πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας.

Η εμπειρική έρευνα των Koutouzis και Malliara (2017) έδειξε ότι το στυλ λήψης αποφάσεων του διευθυντή είναι κρίσιμο: όταν ο διευθυντής υιοθετεί ένα συμμετοχικό ύφος, ενθαρρύνει τη φωνή και αυξάνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, μειώνοντας την ανάγκη για σιωπή.

4.3 Συνέπειες της Σιωπής

Η σιωπή στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν είναι ατομικό ζήτημα, αλλά έχει σοβαρές οργανωσιακές συνέπειες, επηρεάζοντας την αποτελεσματικότητα και τη δυνατότητα ανάπτυξης του σχολείου.

4.3.1 Παρεμπόδιση της Οργανωσιακής Μάθησης (SLO)

Η σημαντικότερη συνέπεια της σιωπής είναι η παρεμπόδιση της λειτουργίας του σχολείου ως Μανθάνοντος Οργανισμού (School as a Learning Organization - SLO). Οι έρευνες των Κανατά κ.ά. (2017) και Papazoglou & Koutouzis (2022) τονίζουν εμπειρικά ότι η σιωπή είναι το κύριο εμπόδιο στην οργανωσιακή μάθηση και την καινοτομία στο ελληνικό πλαίσιο. Η σιωπή εμποδίζει την αναγνώριση προβλημάτων, τη διατύπωση δημιουργικών λύσεων και την υιοθέτηση νέων πρακτικών, εμποδίζοντας τον οργανισμό να μετασχηματιστεί.

4.3.2 Θετικός Αντίκτυπος της Φωνής

Αντίστροφα, η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί την ουσία της οργανωσιακής φωνής, έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην ποιότητα της εκπαίδευσης όσο και στην προσωπική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Η ενίσχυση της φωνής οδηγεί σε βελτίωση της λειτουργίας του Συλλόγου Διδασκόντων και ενισχύει την αίσθηση του ανήκειν.

Τα ανωτέρω δεδομένα καταδεικνύουν ότι η σιωπή και η φωνή δεν είναι στατικές έννοιες, αλλά δυναμικά φαινόμενα που αναδιαμορφώνονται συνεχώς μέσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

4.4 Σύνοψη Ανασκόπησης

Η επισκόπηση των εμπειρικών μελετών υπογραμμίζει ότι η σιωπή και η φωνή στον σχολικό οργανισμό, δημοτικό σχολείο, είναι πολύπλοκα φαινόμενα, τα οποία καθορίζονται κυρίως από τον ρόλο του διευθυντή, που λειτουργεί ως καθοδηγητικός παράγοντας, και από το σχολικό κλίμα και την κουλτούρα, που μεσολαβούν στη διαμόρφωσή τους, με σημαντικές επιπτώσεις στη μάθηση και στην αποτελεσματικότητα του σχολείου.

5. Μεθοδολογία της Έρευνας

5.1 Προβληματική της Έρευνας

Στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, η αντίληψη ότι ένας οργανισμός μπορεί να επιλύει τα προβλήματά του αποκλειστικά μέσα από τη συνδρομή των ανώτερων διοικητικών στελεχών θεωρείται απαρχαιωμένη. Σήμερα οι εργαζόμενοι αποτελούν τον κυριότερο πνευματικό πόρο και τη θεμελιώδη δύναμη ανάπτυξης ενός οργανισμού —στη δική μας περίπτωση οι εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου (Han, Chiang & Chang, 2010; Hatch, 2011). Ενώ κατά τον 20ό αιώνα ο πολυτιμότερος εξοπλισμός συνδεόταν με τα μηχανήματα παραγωγής, στον 21ο αιώνα το σημαντικότερο περιουσιακό στοιχείο αναγνωρίζονται οι εργαζόμενοι που μαθαίνουν συνεχώς και η παραγωγικότητά τους (Drucker, 1999).

Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς ένας «εργαζόμενος», αλλά ένας επιστήμονας που εξελίσσεται μέσα από τον αναστοχασμό και τον διάλογο. Η σιωπή, επομένως, δεν αποτελεί μόνο διοικητικό πρόβλημα, αλλά εμπόδιο στην επαγγελματική μάθηση και στην ανάπτυξη του σχολείου ως «κοινότητας πρακτικής» (Wenger, 2000). Υπό αυτό το πρίσμα, η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό δεν αποτελεί μια απλή λειτουργική δαπάνη, αλλά μια ουσιαστική διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαρκής καλλιέργεια και αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στη διοικητική ευστάθεια, αλλά κυρίως στην οργανωσιακή μάθηση και στην ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Dash & Agrawal, 2012). Οι οργανισμοί έχουν ανάγκη από τη «φωνή» των μελών τους — τις ιδέες και τις παρατηρήσεις τους— καθώς αυτή αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας (Botero & Van Dyne, 2009).

Η ενεργός συμμετοχή μέσω της έκφρασης πληροφοριών και κριτικής είναι αναγκαία, καθώς μπορεί να ενισχύσει την καινοτομία και τη συνολική απόδοση, ενώ η αδράνεια ή η σιωπή περιορίζει την αποτελεσματικότητα και αναστέλλει τις αναπτυξιακές διαδικασίες (Knoll, Wegge, Unterrainer, Silva & Jönsson, 2016). Ωστόσο, η οργανωσιακή σιωπή αποτελεί συχνή συνθήκη στα σχολεία, καθώς οι εκπαιδευτικοί συχνά διστάζουν να

εκφράσουν ανησυχίες λόγω φόβου συνεπειών, έλλειψης εμπιστοσύνης στη διοίκηση ή αίσθησης αδυναμίας να επηρεάσουν τις αποφάσεις (Atalay, 2018).

Η δυνατότητα των εργαζομένων να εκφράζονται ελεύθερα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις συμπεριφορές των ηγετών, οι οποίοι μπορούν είτε να ενθαρρύνουν είτε να καταπνίξουν τη φωνή των μελών μέσω της στάσης τους και της αντίδρασής τους στην κριτική (Detert & Burris, 2007). Παράλληλα, η διάθεση για έκφραση επηρεάζεται από ανεπίσημους κανόνες και αντιλήψεις για το τι θεωρείται αποδεκτό να ειπωθεί, οδηγώντας συχνά σε αυτο λογοκρίνα (Detert & Edmonds, 2011). Επομένως, η ενεργή συμμετοχή στην έκφραση προτάσεων καθίσταται κρίσιμη, καθώς συνδέεται με τη μείωση της επαγγελματικής αδιαφορίας και την ενίσχυση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών (Travis, Gomez & Mor Barak, 2010).

5.2 Ερευνητική Σημασία και συμβολή στην υπάρχουσα γνώση

Η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να συμβάλει ουσιαστικά στον ακαδημαϊκό διάλογο αναφορικά με τις επικοινωνιακές δυναμικές των εκπαιδευτικών οργανισμών, αναδεικνύοντας πτυχές που συχνά παραμένουν στο περιθώριο της ερευνητικής δραστηριότητας στην Ελλάδα. Η βασική συμβολή της έγκειται αρχικά στο γεγονός ότι επιχειρεί να γεφυρώσει την έννοια της οργανωσιακής σιωπής με τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, χρησιμοποιώντας το θεωρητικό πρίσμα του Wenger (2000). Με τον τρόπο αυτό, η σιωπή των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ένα διοικητικό δυσλειτουργικό φαινόμενο, αλλά ως ένας κρίσιμος ανασταλτικός παράγοντας που εμποδίζει τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων ως «κοινότητας πρακτικής» και, κατ' επέκταση, παρεμποδίζει την οργανωσιακή μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των μελών του (Γιαννιώτη, 2020).

Παράλληλα, η εργασία έρχεται να καλύψει ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στον ελληνικό χώρο, όπου οι εμπειρικές μελέτες για την οργανωσιακή σιωπή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παραμένουν περιορισμένες σε σύγκριση με τη διεθνή βιβλιογραφία (Morrison & Milliken, 2000; Alqarni, 2020). Μέσα από τη διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, η μελέτη προσφέρει μια επίκαιρη αποτύπωση της ελληνικής σχολικής κουλτούρας, η οποία, όπως επισημαίνουν οι Λαλιώτη και Κουτούζης

(2024), χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες δυναμικές λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα της διοίκησης. Το ερευνητικό ενδιαφέρον εστιάζεται στην ανάγκη κατανόησης των παραγόντων που αναστέλλουν την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών εντός του Συλλόγου Διδασκόντων, ο οποίος αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο λήψης αποφάσεων και συλλογικής μάθησης. Η διερεύνηση αυτή παρέχει πολύτιμα στοιχεία για την ανάπτυξη στρατηγικών που ενθαρρύνουν την οργανωσιακή φωνή και περιορίζουν τη σιωπή (Travis, Gomez & Mor Barak, 2011; Detert & Burris, 2007).

Σε αντίθεση με τον ελληνικό χώρο, διεθνώς έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την οργανωσιακή σιωπή στην εκπαίδευση, επισημαίνοντας ότι αποτελεί μια έννοια με συχνά συγκαλυμμένες συμπεριφορές που επηρεάζουν την επικοινωνία στα σχολεία (Morrison & Milliken, 2000; Alenezi, 2020). Αντίθετα, οι μελέτες για την οργανωσιακή φωνή επικεντρώνονται κυρίως στη θετική της διάσταση, ενώ η έκτασή της παραμένει περιορισμένη (Demirtaş, 2019). Παράλληλα, μελέτες δείχνουν ότι οι διευθυντές συχνά ερμηνεύουν τη σιωπή των εκπαιδευτικών ως συναίνεση, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά το επικοινωνιακό κλίμα του σχολείου τους (Veletić, Price & Olsen, 2023; Köse & Köse, 2017).

Η επιλογή του Νομού Ημαθίας ως πεδίου έρευνας προσδίδει μια συγκεκριμένη τοπική διάσταση, επιτρέποντας την ανάδειξη των ιδιαίτερων δυναμικών που αναπτύσσονται σε σχολεία της περιφέρειας, όπου οι διαπροσωπικές σχέσεις και οι ανεπίσημοι κανόνες επικοινωνίας μπορεί να διαφέρουν από τα μεγάλα αστικά κέντρα. Η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ σιωπής, φωνής και σχολικού κλίματος θεωρείται αναγκαία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση των συμπεριφορών διευθυντών και εκπαιδευτικών που είτε ενισχύουν είτε περιορίζουν την ανάπτυξη θετικών επικοινωνιακών συνθηκών. Μέσω της μελέτης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύονται κρίσιμες πτυχές, όπως η συνεργασία και ο τρόπος διοίκησης, οι οποίες καθορίζουν εάν ο σχολικός οργανισμός θα λειτουργήσει ως ένα ανοικτό σύστημα κοινωνικής μάθησης ή ως ένας χώρος αναπαραγωγής της σιωπής.

Σε πρακτικό επίπεδο, η συμβολή της έρευνας επεκτείνεται στην ανάδειξη της ανάγκης για έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου της σχολικής ηγεσίας. Τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να αντιληφθούν ότι η σιωπή δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τη συναίνεση ή την αφοσίωση (Köse & Köse,

2017), αλλά συχνά υποκρύπτει αισθήματα ματαιότητας ή φόβου. Έτσι, η εργασία προτείνει μια στροφή προς συμμετοχικά στυλ διοίκησης που ενισχύουν την «φωνή» και την αυθεντική επικοινωνία, στοιχεία απαραίτητα για την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού (Travis, Gomez & Mor Barak, 2011).

5.3 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό κενό που περιγράφηκαν παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ημαθίας σχετικά με το φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και τον ρόλο τους εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Η έρευνα επιδιώκει να αναδείξει τις δυναμικές που αναπτύσσονται κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τον βαθμό στον οποίο το σχολικό κλίμα ενθαρρύνει ή αναστέλλει την αυθεντική έκφραση.

Ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της έννοιας της σιωπής/φωνής και των μορφών με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται στον Σύλλογο Διδασκόντων, καθώς και του επιπέδου συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτόν. Παράλληλα, εξετάζεται η σημασία της μετασχηματίζουσας μάθησης (σε άτυπα πλαίσια κατά Coombs & Ahmed, 1974), δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ως ενεργά μέλη του συλλογικού αυτού οργάνου, συνδιαμορφώνοντας τον εκπαιδευτικό οργανισμό στον οποίο εργάζονται. Η έρευνα επιχειρεί να απαντήσει τα παρακάτω εξής ερωτήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων και με ποιους τρόπους θεωρούν ότι τον εκπληρώνουν;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκειμένου να εκφράζονται ελεύθερα στον Σύλλογο Διδασκόντων;

3. Ποιος είναι, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της κουλτούρας σιωπής ή έκφρασης;
4. Πώς θα επιθυμούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαμορφωθεί ο ρόλος τους, καθώς και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, ώστε να ενισχύεται η συμμετοχή, η συνεργασία και η «φωνή» τους στον Σύλλογο Διδασκόντων;

5.4 Η ερευνητική προσέγγιση: Ποιοτική μέθοδος

Σε άμεση ευθυγράμμιση με τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, η παρούσα μελέτη υιοθετεί την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, η οποία κρίθηκε ως η πλέον ενδεδειγμένη για τη διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων και των βιωμένων εμπειριών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη λειτουργία του Συλλόγου Διδασκόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου εδράζεται στην ανάγκη για μια εις βάθος κατανόηση σύνθετων κοινωνικών και επαγγελματικών φαινομένων εντός του φυσικού τους πλαισίου, επιτρέποντας στον ερευνητή την εστίαση στο «πώς» και το «γιατί» των στάσεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των συμμετεχόντων. Μέσα από αυτή την προσέγγιση, η έρευνα στοχεύει στην ανάδειξη του νοήματος που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στον ρόλο τους, δίνοντας έμφαση στη «φωνή» τους και αναδεικνύοντας πτυχές που συχνά παραμένουν αόρατες στις ποσοτικές μετρήσεις, όπως ο φόβος της κριτικής, η επίδραση της ιεραρχίας και το κλίμα συνεργασίας.

Για τους σκοπούς της παρούσας διπλωματικής εργασίας, η ποιοτική προσέγγιση εξειδικεύεται μέσω του μεθοδολογικού σχεδιασμού της Μελέτης Περίπτωσης (Case Study). Η επιλογή μίας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως πεδίου έρευνας επιτρέπει την εις βάθος, ολιστική και εντατική διερεύνηση των επικοινωνιακών δυναμικών εντός του συγκεκριμένου Συλλόγου Διδασκόντων. Το δείγμα των δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων, αν και προέρχεται από έναν οργανισμό, αντιπροσωπεύει τη συντριπτική πλειοψηφία του προσωπικού της μονάδας, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό μια σφαιρική και πολυφωνική αποτύπωση του φαινομένου της σιωπής στο φυσικό του πλαίσιο (Γαλατά κ.ά., 2017, σ. 82).

Δεδομένου ότι η έρευνα διεξάγεται σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα του Νομού Ημαθίας, η ποιοτική προσέγγιση εξετάζει τα δεδομένα σε άμεση συνάρτηση με το ιδιαίτερο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον της μονάδας αυτής. Με αυτόν τον τρόπο, η μελέτη δεν επιδιώκει τη στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, αλλά την ουσιαστική κατανόηση των παραγόντων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη συλλογική έκφραση και τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα. Η μεθοδολογική αυτή επιλογή ευθυγραμμίζεται πλήρως με τον ημιδομημένο χαρακτήρα του οδηγού συνέντευξης, ο οποίος σχεδιάστηκε για να προκαλέσει πλούσιο, περιγραφικό και αναστοχαστικό λόγο, επιτρέποντας την ανάδυση της υποκειμενικής πραγματικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από τους τέσσερις κεντρικούς ερευνητικούς πυλώνες της έρευνας.

Ο οδηγός της ημιδομημένης συνέντευξης σχεδιάστηκε αρχικά γύρω από τέσσερις (4) κεντρικούς ερευνητικούς άξονες, οι οποίοι αποτύπωναν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκκίνησης της έρευνας. Ωστόσο, κατά τη διαδικασία της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης των δεδομένων και σε ευθυγράμμιση με τον αναδυόμενο χαρακτήρα της ποιοτικής μεθοδολογίας, αναδύθηκε οργανικά ένας πέμπτος (5ος) Πυλώνας («Εξωτερικοί Παράγοντες & Ιστορικότητα»). Ο πυλώνας αυτός ενσωματώθηκε στην τελική θεματική ομαδοποίηση, καθώς οι συμμετέχοντες έθεσαν αυθόρμητα και με μεγάλη συχνότητα συστημικές παραμέτρους που επηρεάζουν τη σιωπή τους.

5.5 Το ερευνητικό εργαλείο: Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Προκειμένου να υλοποιηθεί η ποιοτική αυτή προσέγγιση, για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένας λεπτομερής οδηγός ημιδομημένης συνέντευξης, ο οποίος σχεδιάστηκε με γνώμονα τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίστηκε σε έναν λεπτομερή οδηγό δομημένο σε τέσσερις (4) κεντρικούς ερευνητικούς πυλώνες. Το εργαλείο αυτό επιλέχθηκε επειδή επιτρέπει τη διατήρηση μιας σταθερής ροής στη συζήτηση, ενώ παράλληλα παρέχει την απαραίτητη ευελιξία για την ανάδυση βιωματικών αναφορών και προσωπικών παραδειγμάτων (Γαλατά κ.ά., 2017, σ. 149).

Ο οδηγός συνέντευξης, πέραν των δημογραφικών στοιχείων (φύλο, σπουδές, προϋπηρεσία, ειδικότητα), οργανώθηκε γύρω από τους εξής άξονες:

Ερευνητικός Πυλώνας 1: Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο Διδασκόντων (Σ.Δ.)

Ο πρώτος άξονας διερευνά τον σκοπό ύπαρξης του Σ.Δ., τη διάκριση μεταξύ τυπικής και ουσιαστικής λειτουργίας του οργάνου, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και εκπληρώνουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως μέλη του.

Ερευνητικός Πυλώνας 2: Εμπόδια και δυσκολίες στην ελεύθερη έκφραση

Στον δεύτερο άξονα εξετάζονται οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη «φωνή» των εκπαιδευτικών. Δίνεται έμφαση στις σχέσεις μεταξύ των μελών, στον φόβο της κριτικής, στην επίδραση της ιεραρχίας και στο κατά πόσο η σιωπή εντός του Σ.Δ. επηρεάζει και άλλους τομείς της σχολικής ζωής.

Ερευνητικός Πυλώνας 3: Ο ρόλος της ηγεσίας (Διευθυντής/ντρια)

Ο τρίτος άξονας επικεντρώνεται στην επίδραση του τρόπου διοίκησης στη διαμόρφωση του κλίματος. Εξετάζεται αν η ηγεσία λειτουργεί ενισχυτικά προς τη συνεργασία και την έκφραση των μελών ή αν θέτει περιορισμούς στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων.

Ερευνητικός Πυλώνας 4: Ενίσχυση της συμμετοχής και προτάσεις βελτίωσης

Ο τελευταίος άξονας έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα. Οι συμμετέχοντες καλούνται να περιγράψουν το ιδανικό μοντέλο εκπαιδευτικού-μέλους και διευθυντή, προτείνοντας συγκεκριμένες προσαρμογές στους ρόλους και τις υποχρεώσεις που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη συνεργασία και τη συλλογική φωνή.

Για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του εργαλείου, οι ερωτήσεις οπτικοποιήθηκαν μέσω παρουσίασης PowerPoint, διευκολύνοντας τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Επιπλέον, η εκ των προτέρων κοινοποίηση του οδηγού εξασφάλισε ότι οι απαντήσεις που συλλέχθηκαν ήταν προϊόν ώριμου αναστοχασμού, διασφαλίζοντας την ποιότητα και το βάθος της έρευνας.

5.6 Συμμετέχοντες και δειγματοληψία

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσω του εργαλείου που περιγράφηκε, επιλέχθηκε ένα δείγμα 15 εκπαιδευτικών από την ίδια σχολική μονάδα του Νομού Ημαθίας. Η επιλογή μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας ως πεδίο έρευνας επιτρέπει την εις βάθος μελέτη των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών εντός ενός ενιαίου εργασιακού και κοινωνικού πλαισίου. Για την επιλογή των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας σκοπιμότητας (purposive sampling), προκειμένου να εκπροσωπηθούν διαφορετικές ειδικότητες και επίπεδα εμπειρίας εντός του συγκεκριμένου σχολείου.

Όσον αφορά τη σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο, συμμετείχαν 12 γυναίκες και 3 άνδρες εκπαιδευτικοί. Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων παρουσιάζει σημαντικό εύρος, καθώς περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς από την ηλικία των 23 ετών έως και την ηλικία των 60 ετών, καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα των ηλικιακών ομάδων που στελεχώνουν τη μονάδα.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο και την επιστημονική κατάρτιση, το δείγμα χαρακτηρίζεται από υψηλό επίπεδο σπουδών, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες είναι πτυχιούχοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ 6 εξ αυτών (ποσοστό 40%) διαθέτουν επιπλέον μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης. Σχετικά με τις ειδικότητες, η πλειονότητα (10 άτομα) φέρει την ειδικότητα ΠΕ70 (Δάσκαλοι), ενώ το δείγμα συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71), Πληροφορικής, Εικαστικών και Φυσικής Αγωγής, προσφέροντας μια σφαιρική εικόνα των απόψεων του εκπαιδευτικού προσωπικού της μονάδας.

Τέλος, η επαγγελματική εμπειρία των συμμετεχόντων εντός και εκτός της συγκεκριμένης μονάδας κυμαίνεται από λιγότερο του ενός έτους (νεοδιόριστοι/αναπληρωτές) έως και 32 έτη προϋπηρεσίας. Η συνύπαρξη νέων εκπαιδευτικών με πρόσφατη ακαδημαϊκή κατάρτιση και έμπειρων στελεχών με μακρόχρονη θητεία στην εκπαίδευση, προσδίδει στην έρευνα τη δυνατότητα να καταγράψει μια πολυδιάστατη οπτική του υπό μελέτη ζητήματος στο πλαίσιο της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας του Νομού Ημαθίας.

5.7 Περιγραφή διαδικασίας συνέντευξης

Η πρακτική εφαρμογή της έρευνας υλοποιήθηκε μέσω 15 προσωπικών συνεντεύξεων, η διάρκεια των οποίων κυμάνθηκε μεταξύ 30 έως 50 λεπτών, ανάλογα με την έκταση των απαντήσεων και τη ροή της συζήτησης. Για τη διεξαγωγή τους ακολουθήθηκε ένα ευέλικτο μοντέλο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των συμμετεχόντων, με την πλειονότητα αυτών (12 συνεντεύξεις) να πραγματοποιείται εξ αποστάσεως μέσω της πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων Zoom. Η επιλογή της απομακρυσμένης συνέντευξης κρίθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς επέτρεψε στους συμμετέχοντες να εξοικονομήσουν πολύτιμο χρόνο και να αισθανθούν μεγαλύτερη άνεση παραμένοντας στον προσωπικό τους χώρο. Παράλληλα, η απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον λειτούργησε θετικά στην ψυχολογία τους, καθώς εξάλειψε το άγχος της πιθανής έκθεσης ή της ακρόασης των απόψεών τους από τρίτα πρόσωπα εντός της εργασιακής μονάδας, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα της ιδιωτικότητας (Παύλη-Κορρέ, 2020).

Σε τρεις περιπτώσεις, οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν δια ζώσης, λόγω τεχνικών δυσκολιών ή έλλειψης εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τις ψηφιακές πλατφόρμες και τη σχετική τεχνογνωσία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η μεθοδολογική ομοιογένεια και η ορθή αρχειοθέτηση, οι δια ζώσης συναντήσεις ηχογραφήθηκαν επίσης μέσω της εφαρμογής Zoom, ώστε να παραχθεί το απαραίτητο ψηφιακό υλικό για την επακόλουθη απομαγνητοφώνηση και ανάλυση. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, επιδιώχθηκε η δημιουργία ενός χαλαρού και φιλικού κλίματος, ώστε οι συμμετέχοντες να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφραστούν χωρίς το φόβο της κριτικής (Λευτεριώτου, 2020).

Στο πλαίσιο της προετοιμασίας και της διευκόλυνσης των συνεντευξιαζόμενων, ο οδηγός συνέντευξης είχε κοινοποιηθεί εκ των προτέρων σε ψηφιακή ή έντυπη μορφή, δίνοντας τη δυνατότητα για μια πρώτη μελέτη των ερωτημάτων. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, γινόταν προβολή παρουσίασης PowerPoint με τις ερωτήσεις, ώστε η οπτικοποίηση του λόγου να βοηθά τον συμμετέχοντα να παρακολουθεί τη ροή της συζήτησης με μεγαλύτερη ευκολία. Τέλος, τηρήθηκαν αυστηρά όλες οι δεοντολογικές αρχές της έρευνας, με τη λήψη ρητής συγκατάθεσης για την ηχογράφηση και τη διαβεβαίωση για την πλήρη ανωνυμία και την προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων (Λευτεριώτου & Παύλη-Κορρέ, 2020).

5.8 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί θεμελιώδη επιδίωξη της παρούσας μελέτης, προκειμένου τα ευρήματα να ανταποκρίνονται στην αντικειμενική πραγματικότητα και να είναι επιστημονικά τεκμηριωμένα. Η εγκυρότητα ενισχύθηκε σημαντικά μέσω της χρήσης ημιδομημένου οδηγού συνέντευξης, ο οποίος εξασφάλισε ότι όλοι οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν πάνω στους ίδιους κεντρικούς άξονες, επιτρέποντας παράλληλα την εμβάθυνση σε προσωπικές εμπειρίες.

Επιπλέον, η εγκυρότητα των συμπερασμάτων ενισχύεται μέσω της θεωρητικής τριγωνοποίησης (theory triangulation). Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις συνεντεύξεις δεν ερμηνεύονται μονοσήμαντα, αλλά αναλύονται μέσα από τη σύνθεση διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιείται ο συνδυασμός της θεωρίας της οργανωσιακής συμπεριφοράς για τη σιωπή και τη φωνή, με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η διασταύρωση αυτή επιτρέπει μια βαθύτερη και πολυεπίπεδη κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διασφαλίζοντας ότι η ερμηνεία των ευρημάτων υπερβαίνει την υποκειμενική ματιά και εδράζεται σε ένα στέρεο επιστημονικό υπόβαθρο (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο προδιαμοιρασμός του οδηγού συνέντευξης σε ψηφιακή και έντυπη μορφή πρόσφερε στους συμμετέχοντες τον απαραίτητο χρόνο αναστοχασμού, διασφαλίζοντας ότι οι αποκρίσεις τους ήταν προϊόν ώριμης σκέψης. Επιπλέον, η οπτικοποίηση των ερωτήσεων μέσω παρουσίασης PowerPoint κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων λειτούργησε ως δικλείδα ασφαλείας για την εγκυρότητα του περιεχομένου, καθώς απέτρεψε τυχόν παρερμηνείες και βοήθησε τους συμμετέχοντες να παραμείνουν εστιασμένοι στα υπό εξέταση ζητήματα.

Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε μέσα από τη μεθοδολογική συνέπεια και τη διαφάνεια σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Η συστηματική ηχογράφηση και η πιστή απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων επέτρεψαν τη διατήρηση των αυτούσιων λεγομένων, περιορίζοντας την υποκειμενική παρέμβαση του ερευνητή. Παράλληλα, η επιλογή της πλατφόρμας Zoom συνέβαλε στην αξιοπιστία, καθώς η δημιουργία ενός ασφαλούς και ιδιωτικού περιβάλλοντος μακριά από τον εργασιακό χώρο περιόρισε το

φαινόμενο της κοινωνικής επιθυμητότητας. Οι συμμετέχοντες, νιώθοντας ψυχολογική ασφάλεια, παρείχαν αυθεντικές πληροφορίες, γεγονός που θωρακίζει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Τέλος, η λεπτομερής περιγραφή της ερευνητικής πορείας και η χρήση κοινών εργαλείων ηχογράφησης, ακόμη και στις διά ζώσης συναντήσεις, διασφαλίζουν ότι τα συμπεράσματα προκύπτουν μέσα από μια συστηματική και ελέγξιμη ανάλυση (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Λευτεριώτου & Παύλη-Κορρέ, 2020).

5.9 Δεοντολογία της έρευνας

Παράλληλα με τη μεθοδολογική εγκυρότητα, η έρευνα διέπεται από τις αρχές της ηθικής των κοινωνικών επιστημών, με πρωταρχικό μέλημα τη διασφάλιση της αρχής της «μη βλάβης» των συμμετεχόντων. Κεντρικό άξονα αποτέλεσε η ενήμερη συγκατάθεση (informed consent), βάσει της οποίας οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για τον σκοπό της μελέτης και το δικαίωμα οικειοθελούς αποχώρησης σε οποιοδήποτε στάδιο (Λευτεριώτου & Παύλη-Κορρέ, 2020).

Η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα διασφαλίστηκαν μέσω της συστηματικής κωδικοποίησης των δεδομένων και της χρήσης ψευδωνύμων κατά την απομαγνητοφώνηση. Η προσέγγιση αυτή κρίθηκε απαραίτητη για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας και την προστασία των συμμετεχόντων από πιθανές ιεραρχικές παρεμβάσεις εντός του εργασιακού τους χώρου (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιπλέον, η ψηφιακή διαμεσολάβηση λειτούργησε ενισχυτικά στην προστασία της ιδιωτικότητας, εξασφαλίζοντας ένα ασφαλές περιβάλλον ελεύθερης έκφρασης (Παύλη-Κορρέ, 2020).

Τέλος, ακολουθήθηκαν αυστηρά πρωτόκολλα για τη διαχείριση των δεδομένων, με το ψηφιακό υλικό να αποθηκεύεται σε περιβάλλον περιορισμένης πρόσβασης. Η διαβεβαίωση των συμμετεχόντων για την αποκλειστική χρήση του υλικού για τους σκοπούς της διπλωματικής εργασίας και την καταστροφή του μετά την ολοκλήρωσή της, διασφάλισε την ηθική θωράκιση της διαδικασίας (Λευτεριώτου, 2020). Η συνολική δεοντολογική στάση απέβλεπε στη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, το οποίο είναι καθοριστικό για την ποιότητα των ποιοτικών δεδομένων (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

5.10 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων: Ποιοτική θεματική ανάλυση

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων υπό τις παραπάνω συνθήκες, ακολούθησε η επεξεργασία και η ερμηνεία του πρωτογενούς υλικού που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις, επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής θεματικής ανάλυσης (thematic analysis). Η συγκεκριμένη προσέγγιση κρίνεται ως η πλέον ενδεδειγμένη, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να εντοπίσει, να αναλύσει και να αναφέρει επαναλαμβανόμενα πρότυπα (θέματα) μέσα στα δεδομένα, αναδεικνύοντας τις υποκειμενικές αντιλήψεις και τα νοήματα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις εμπειρίες τους (Γαλατά κ.ά., 2017, σ. 184).

Η διαδικασία της ανάλυσης εκκινεί με το στάδιο της εξοικείωσης με τα δεδομένα, το οποίο περιλαμβάνει την πλήρη απομαγνητοφώνηση των 15 συνεντεύξεων και την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των κειμένων, προκειμένου να επιτευχθεί η εμβάθυνση στο περιεχόμενο (Braun & Clarke, 2006, όπως αναφέρεται στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Στη συνέχεια, μέσω της παραγωγής αρχικών κωδίκων (coding), εντοπίζονται συστηματικά τα αποσπάσματα εκείνα που σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Η κωδικοποίηση αυτή αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα οργάνωση του υλικού σε νοηματικές ενότητες (Λευτεριώτου & Παύλη-Κορρέ, 2020).

Ακολούθως, οι κώδικες αυτοί ομαδοποιούνται με στόχο τον εντοπισμό ευρύτερων θεμάτων, τα οποία αντιστοιχούν στους τέσσερις κεντρικούς ερευνητικούς πυλώνες της έρευνας. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την τελική σύνθεση και ερμηνεία, όπου τα αναδυόμενα θέματα συσχετίζονται με τη θεωρητική ανασκόπηση, οδηγώντας στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, ο λόγος των εκπαιδευτικών συνδέεται οργανικά με το κοινωνικό και εργασιακό τους πλαίσιο, προσφέροντας μια σφαιρική κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου, διασφαλίζοντας παράλληλα τη μεθοδολογική αυστηρότητα της μελέτης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

6. Παρουσίαση και Ανάλυση Ερευνητικών Ευρημάτων

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική θεματική ανάλυση των 15 συνεντεύξεων. Η παρουσίαση των ευρημάτων οργανώνεται γύρω από πέντε (5) κεντρικούς άξονες. Επισημαίνεται ότι, ενώ το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε αρχικά με βάση τους τέσσερις (4) άξονες της μεθοδολογίας, κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αναδύθηκε οργανικά ένας επιπλέον θεματικός πυλώνας που αφορά τους εξωτερικούς και συστημικούς παράγοντες, ο οποίος κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί αυτοτελώς λόγω της συχνότητας εμφάνισής του στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Για την προστασία της ανωνυμίας, χρησιμοποιούνται αλφαριθμητικοί κωδικοί (π.χ. Σ1, Σ2) για την ταυτοποίηση των αποσπασμάτων κάθε εκπαιδευτικού.

6.1 Ανάλυση Δεδομένων: Οι Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν όλοι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στο ίδιο Δημοτικό Σχολείο. Η επιλογή του δείγματος εξασφαλίζει μια πολυφωνία ως προς τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά, επιτρέποντας την πολύπλευρη διερεύνηση του υπό μελέτη θέματος.

Αναφορικά με το φύλο των συμμετεχόντων, το δείγμα αποτελείται στη συντριπτική του πλειοψηφία από γυναίκες, καθώς συμμετείχαν δώδεκα (12) γυναίκες εκπαιδευτικοί και τρεις (3) άνδρες. Η ηλικία των ερωτηθέντων παρουσιάζει ευρεία διασπορά, καλύπτοντας ένα ηλικιακό φάσμα από 23 έως 60 ετών.

Ως προς το μορφωτικό τους επίπεδο, όλοι οι συμμετέχοντες είναι κάτοχοι ανώτατου τίτλου σπουδών (πτυχίο πανεπιστημίου), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό, και συγκεκριμένα έξι (6) εκπαιδευτικοί, κατέχουν επιπλέον και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Εξετάζοντας την επαγγελματική τους ιδιότητα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (10 άτομα) ανήκει στον κλάδο ΠΕ70 (Δάσκαλοι Γενικής Αγωγής). Ωστόσο, για την πληρέστερη αποτύπωση του σχολικού πλαισίου, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν δύο (2) εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής (ΠΕ71), καθώς και τρεις (3) εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (Πληροφορικής, Εικαστικών και Φυσικής Αγωγής).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διδακτική προϋπηρεσία των συμμετεχόντων, η οποία ποικίλλει από λιγότερο του ενός έτους έως και 32 έτη. Ειδικότερα, στο δείγμα

περιλαμβάνονται τρεις (3) νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί (με εμπειρία μικρότερη του 1 έτους), τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί με εμπειρία 4 έως 9 ετών, τρεις (3) εκπαιδευτικοί με εμπειρία 15 έως 22 ετών και πέντε (5) εκπαιδευτικοί με εκτεταμένη προϋπηρεσία που ξεπερνά τα 25 έτη. Αυτή η διακύμανση επιτρέπει την καταγραφή απόψεων τόσο από εκπαιδευτικούς που κάνουν τα πρώτα τους βήματα στο επάγγελμα όσο και από πολύ έμπειρα στελέχη της εκπαίδευσης.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των δεκαπέντε (15) συμμετεχόντων, ταξινομημένα βάσει του κωδικού που τους αποδόθηκε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους κατά την ερευνητική διαδικασία.

Πίνακας 1: Δημογραφικά και Επαγγελματικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Κωδικός	Φύλο	Ηλικία	Ανώτατος τίτλος σπουδών	Έτη υπηρεσίας	Ειδικότητα	Τύπος σχολείου
Σ1	Γυναίκα	32	Μεταπτυχιακό	8	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ2	Γυναίκα	25	Μεταπτυχιακό	<1	ΠΕ71 Ειδική Αγωγή	Δ.Σ.
Σ3	Άνδρας	56	Πτυχίο панεπιστημίου	27	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ4	Γυναίκα	38	Πτυχίο панεπιστημίου	15	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ5	Γυναίκα	23	Πτυχίο панεπιστημίου	<1	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ6	Άνδρας	47	Μεταπτυχιακό	7	ΠΕ86 Πληροφορικ ής	Δ.Σ.
Σ7	Γυναίκα	25	Μεταπτυχιακό	<1	ΠΕ71 Ειδική	Δ.Σ.

					Αγωγή	
Σ8	Γυναίκα	56	Πτυχίο πανεπιστημίου	25	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ9	Γυναίκα	49	Πτυχίο πανεπιστημίου	9	ΠΕ08 Εικαστικών	Δ.Σ.
Σ10	Γυναίκα	57	Πτυχίο πανεπιστημίου	17	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ11	Γυναίκα	29	Μεταπτυχιακό	4	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ12	Ανδρας	58	Πτυχίο πανεπιστημίου	32	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ13	Γυναίκα	59	Μεταπτυχιακό	32	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ14	Γυναίκα	48	Πτυχίο πανεπιστημίου	22	ΠΕ70 Δάσκαλος/α	Δ.Σ.
Σ15	Γυναίκα	60	Πτυχίο πανεπιστημίου	30	ΠΕ11 Γυμνάστρια	Δ.Σ.

6.2 Θεματική Ομαδοποίηση της Αρχικής και Οριζόντιας Κωδικοποίησης

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων και την πλήρη απομαγνητοφώνηση του υλικού, ακολούθησε η φάση της ανάλυσης των δεδομένων. Η αρχική και οριζόντια κωδικοποίηση, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των αποσπασμάτων και των αναλυτικών σημειώσεων για κάθε συμμετέχοντα, παρατίθεται αναλυτικά στο Παράρτημα Γ. Η διαδικασία αυτή αποτέλεσε το πρώτο επίπεδο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων, περιλαμβάνοντας την κατάτμηση των κειμένων των συνεντεύξεων σε

μικρότερες μονάδες νοήματος και την απόδοση περιγραφικών κωδικών, οι οποίοι αναδεικνύουν τις αυτούσιες αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Στην παρούσα ενότητα κρίνεται απαραίτητο να παρουσιαστεί ο συγκεντρωτικός πίνακας της θεματικής ομαδοποίησης, καθώς αυτός αποτελεί τον κεντρικό κορμό της ερευνητικής μας διαδικασίας. Η οργάνωση των δεδομένων σε θεματικές ενότητες δεν αποτελεί μια απλή ταξινόμηση, αλλά μια ουσιαστική διεργασία αναζήτησης νοήματος. Μέσα από τον συγκεκριμένο πίνακα, επιτυγχάνεται η σύγκλιση των υποκειμενικών εμπειριών των δεκαπέντε εκπαιδευτικών σε κοινούς άξονες ανάλυσης, επιτρέποντας την ανάδειξη των κυρίαρχων τάσεων σχετικά με τη σιωπή/φωνή, την ηγεσία και την οργανωσιακή κουλτούρα. Ο πίνακας που ακολουθεί χρησιμεύει ως ο επικοινωνιακός «χάρτης» της έρευνας, συνδέοντας τις αυθεντικές μαρτυρίες με τους ερευνητικούς πυλώνες και προετοιμάζοντας το έδαφος για την κριτική ερμηνεία που θα ακολουθήσει στο κεφάλαιο της συζήτησης.

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί, αποτυπώνεται η θεματική οργάνωση της αρχικής και οριζόντιας κωδικοποίησης για τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες. Η παρουσίαση αυτή κρίνεται απαραίτητη, καθώς συνδέει τα πρωτογενή δεδομένα του Παραρτήματος Γ με τις τελικές θεματικές κατηγορίες της έρευνας, διασφαλίζοντας την ιχνηλασιμότητα της αναλυτικής διαδικασίας.

Πίνακας 2: Θεματική ανάλυση και ομαδοποίηση ευρημάτων ανά Ερευνητικό Πυλώνα

Συμμετέχων	Απόσπασμα (Verbatim)	Συνέντευξης	Αρχικός Κωδικός (Περιγραφικός Αυτολεξεί)	Θεματική /Ενότητα (Πυλώνας)
Ερευνητικός πυλώνας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων				
Σ1	«Θεωρώ ότι άλλες φορές λειτουργεί τυπικά... όταν δηλαδή είναι κάτι το οποίο για να παρθεί»		Τυπική συμμετοχή «Διεκπεραίωση»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	«...μία απόφαση μπαίνει η κοινή λογική μπροστά.»		
Σ1	«Είμαι υποχρεωμένη να ακολουθήσω τη διαδικασία... να διαβάσω κάποιο ΦΕΚ, κάποια εγκύκλιο.»	Θεσμική υποχρέωση / Συμμόρφωση σε εγκυκλίους	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ2	«...μόνο μέσω του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να επιλυθούν τα προβλήματα... απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών που να θέλουν να εισακουστούν.»	Επίλυση προβλημάτων / Ανάγκη να εισακουστούν	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
Σ2	«...η λήψη των αποφάσεων θεωρώ ότι γίνεται τυπικά από τη διευθύντρια ή ίσως από κάποια μέλη τα οποία έχουν οι μεγαλύτεροι ισχύους...»	Τυπική λήψη αποφάσεων / «Μεγαλύτερη ισχύς»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
Σ3	«Οι από πάνω ρίχνουν το μπαλάκι στο σχολείο... να λύνει όλα τα προβλήματα ο Σύλλογος... χωρίς να υπάρχουν οι συνθήκες που πρέπει.»	Μετακύλιση ευθύνης / «Το μπαλάκι στο σχολείο»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ3	«Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός... Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι απαραίτητος... για να μπορέσεις να λειτουργήσεις σωστά.»	Σχολείο ως «Ζωντανός οργανισμός» / Αναγκαιότητα Συλλόγου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ3	«Οι αποφάσεις που έχουν παρθεί είναι... οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις είναι από μόνες τους.»	Προαπαντημένες αποφάσεις / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.

	Προαπαντημένες. Κάπως έτσι θα έλεγα.»		
Σ3	«Αν δεν υπάρχει σεβασμός στην προϋπηρεσία και στην εμπειρία, ο διάλογος γίνεται επιφανειακός.»	Ανάγκη αναγνώρισης εμπειρίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ3	«Πολλές συνεδριάσεις γίνονται απλώς για να "βγουν" τα πρακτικά. Δεν υπάρχει χρόνος για παιδαγωγική συζήτηση.»	Τυπικότητα συνεδριάσεων / «Για τα πρακτικά»	Αντιλήψεις για τον ρόλο
Σ4	«...πολλές φορές... κάποιες συνεδριάσεις να είναι εντελώς τυπικές. Ας πούμε για ανακοίνωση αποφάσεων που έχουν ήδη προαποφασιστεί.»	Προαποφασισμένες αποφάσεις / Τυπική επικύρωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ4	«Προσπαθώ να είμαι πάντα ενήμερη... σχετικά με τους νόμους, τα ΦΕΚ... έτσι ώστε οι απόψεις μου να βασίζονται σε κάτι το οποίο είναι επικειροποιημένο.»	Ενημέρωση μέσω ΦΕΚ & Νόμων / Επιστημονική τεκμηρίωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ5	«Πιστεύω πως υπάρχει [ο Σύλλογος] για να λύνει τυχόν θέματα του σχολείου που προκύπτουν... για να λύνει θέματα.»	Επίλυση θεμάτων / Λειτουργική αναγκαιότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
Σ6	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα απαραίτητο εσωτερικό όργανο... είναι και ένας επίσημος τρόπος να συζητούν και οι	Σύλλογος ως δημοκρατικό όργανο / «Ανώτατο όργανο» / Επίσημος διάυλος	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	εκπαιδευτικοί και μεταξύ τους.»	επικοινωνίας / Αναγκαιότητα οργάνου	
Σ6	«Το ουσιαστικό κομμάτι το φτιάχνουμε εμείς οι ίδιοι. Δηλαδή, αν η λειτουργία του φέρνει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα, εξαρτάται από εμάς τους ίδιους.»	Προσωπική ευθύνη μελών / Ουσιαστική λειτουργία	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ7	«...σε κάποια θέματα μπορεί να έρχονται πιο έτοιμες οι τελεσίδικες αποφάσεις για να πάρουν απλά έγκριση, ίσως.»	Τυπική έγκριση / Τελεσίδικες αποφάσεις	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ8	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων νομίζω ότι έχει έναν παιδαγωγικό ρόλο... Χωρίς αυτό, νομίζω, δεν μπορεί να προχωρεί στο σχολείο.»	Παιδαγωγικός ρόλος / Προϋπόθεση λειτουργίας σχολείου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ8	«Νομίζω ότι λειτουργεί ουσιαστικά όταν όλοι συμμετέχουν και συνεργάζονται... Θεωρώ ότι λειτουργεί ουσιαστικά, όχι τυπικά.»	Ουσιαστική λειτουργία μέσω συνεργασίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ9	«...είναι το ίδιο σημαντικό η θέση μας, το κλίμα, η στάση μας μέσα στο Σύλλογο με αυτό που συμβαίνει στην τάξη. Για μένα είναι 50-50.»	Ισοτιμία κλίματος Συλλόγου-τάξης / «50-50»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ9	«...να μην κάθομαι καν στο ίδιο τραπέζι με τους μόνιμους... να καθόμαστε πίσω από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς... να	Διαχωρισμός μόνιμων-αναπληρωτών / Χωρική απομόνωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	μην μας βάζουνε καν στο ίδιο τραπέζι.»		
Σ10	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι απαραίτητος... βοηθάει στο... συντονισμό... πώς θα ρυθμίσουμε τις κινήσεις μας.»	Σύλλογος ως «Σώμα»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ10	«Λειτουργεί αρκετά καλά, στο βαθμό που μπορεί ο κάθε σύλλογος στο κάθε σχολείο... κάνει ο κάθε σύλλογος ότι καλύτερο γίνεται.»	Σχετικότητα λειτουργίας / Καλή πρόθεση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ10	«Όχι πάντα [δίνονται ευκαιρίες], δεν φτάνει και ο χρόνος... συζητήθηκε πολύ κάποια άποψη και δεν βόλεψε ίσως να συζητηθεί άποψη κάποιου άλλου.»	Έλλειψη χρόνου / Κυριαρχία συγκεκριμένων απόψεων	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ11	«...συχνά λειτουργεί τυπικά. Γιατί πολλές φορές θέματα που απασχολούν τη σχολική καθημερινότητα έχουν ήδη προαποφασιστεί.»	Προαποφασισμένα θέματα / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ11	«Αν δηλαδή γίνει κάποιο περιστατικό το οποίο δεν έχω εικόνα... δεν θα μιλήσω, θα σιωπήσω.»	Σιωπή λόγω έλλειψης «εικόνας»/γνώσης	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ12	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων υπάρχει για να υποστηρίξει την εύκολη λειτουργία του σχολείου... η ύπαρξή του είναι απαραίτητη	Υποστήριξη λειτουργίας / Αναγκαίο όργανο	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	και αναγκαία.»		
Σ12	«Όταν ο διευθυντής... λειτουργεί παραδοσιακά και με έναν τρόπο καταναγκαστικό, τότε ο σύλλογος μάλλον έχει μια τυπική λειτουργία.»	«Καταναγκαστική» ηγεσία / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ13	«...πιστεύω πως η [λειτουργία] λειτουργεί περισσότερο τυπικά παρά ουσιαστικά. Η απόφαση είναι... αποφασισμένη εκ των προτέρων... ο σύλλογος απλώς τις επικυρώνει.»	Τυπική επικύρωση / Προειλημμένες αποφάσεις	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ13	«...εξυπηρετεί την αναγνώριση απόψεων και εμπειρίας... για να μην πας στη σχολική ζωή [μόνος].»	Αναγνώριση εμπειρίας / Συλλογική στήριξη	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ14	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το πιο συλλογικό όργανο... και το πιο απαραίτητο... Είναι ο κυριότερος τρόπος για να μπορούν να επικοινωνούν οι συνάδελφοι.»	Συλλογικότητα / Κύριος τρόπος επικοινωνίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ14	«Όταν ένα σύλλογος είναι δεμένος και ενωμένος... βγαίνει προς τα έξω η ομόνοια και η σύμπνοια... Γίνεται πιο δυνατός ο σύλλογος.»	«Ομόνοια & Σύμπνοια» / Συλλογική ισχύς	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ15	«[Ο Σύλλογος] χρειάζεται για να διαμορφώνονται [αποφάσεις] για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο.»	Διαμόρφωση αποφάσεων / Συλλογικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

Σ15	«[Λειτουργεί] ουσιαστικά, γιατί στηρίζει την καλή εικόνα του σχολείου... και χρειάζεται να υπάρξει.»	Στήριξη «καλής εικόνας» σχολείου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Σ15	«Όταν οι αποφάσεις είναι προειλημμένες, ο Σύλλογος υποβαθμίζεται σε ένα όργανο που απλά υπογράφει.»	Υποβάθμιση σε όργανο υπογραφών	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
Ερευνητικός πυλώνας 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια και τις δυσκολίες ελεύθερης έκφρασης στον Σύλλογο Διδασκόντων			
Σ1	«Πολλές φορές να κρατήσω αυτό που θέλω να πω έτσι ώστε να μην δημιουργηθεί ένταση.»	Αποφυγή έντασης / «Κρατάω αυτό που θέλω να πω»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ2	«...παίρνονται αποφάσεις οι οποίες βολεύουν εισαγωγικά συγκεκριμένα άτομα και όχι το πλήθος των διδασκόντων.»	«Βολή» συγκεκριμένων ατόμων	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ2	«...δεν θα ήθελα να εκφέρω τη γνώμη μου για να μην φανώ ενδεχομένως κακός στον διευθυντή ή να φοβάμαι το πώς θα ακουστεί στους υπόλοιπους.»	Φόβος αρνητικής εικόνας / «Να μην φανώ κακός»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ2	«Θα ήθελα να μπορώ να εκφράζομαι χωρίς να φιλτράρω τόσο πολύ τις σκέψεις μου.»	Αυτολογοκρισία / «Φιλτράρισμα σκέψης»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ3	«Η σιωπή είναι κάποιες φορές... επειδή ξέρω τις αντιλήψεις των συναδέλφων... και να το έλεγα το επιχείρημά μου, δεν υπήρχε	Ματαιώση / «Δεν θα άλλαζαν γνώμη»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	περίπτωση να τους αλλάξω γνώμη. Εκεί δεν θα μιλούσα.»		
Σ3	«Με πειράζει ο τοίχος. Έχω τοίχο μπροστά μου, δεν θα αλλάξει τίποτα. Γιατί να τα πω, γιατί να χαλαστώ.»	Σιωπή λόγω «Τοίχου» / Προστασία προσωπικής ηρεμίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ3	«Υπάρχει μια κόπωση. Πολλοί συνάδελφοι σιωπούν γιατί νιώθουν ότι ό,τι και να πούμε, η απόφαση είναι προειλημμένη.»	Σιωπή λόγω ματαίωσης «Κόπωση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ3	«Η σιωπή είναι κάποιες φορές στάση άμυνας απέναντι σε μια αυταρχική αντιμετώπιση.»	Σιωπή ως άμυνα	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ4	«Πολλοί αποφεύγουν να εκφραστούν... Ίσως γιατί φοβούνται τη σύγκρουση, φοβούνται να μην χαλάσει το καλό κλίμα ή να μην στοχοποιηθούν.»	Φόβος σύγκρουσης / Αποφυγή «στοχοποίησης»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ4	«...αποφεύγω να έρθω σε ρήξη... για να μην θεωρηθώ, ας πούμε, η αντιδραστική που δημιουργεί κολλήματα και προβλήματα.»	Φόβος ετικετοποίησης «Αντιδραστική»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ4	«...ουσιαστικά να μην αλλάξει κάτι. Να υπερισχύσει αυτό που... είχε προποφασιστεί. Από την διεύθυνση κυρίως, ναι.»	Ματαιότητα λόγου / Υπερίσχυση διεύθυνσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ4	«Χρειαζόμαστε χρόνο για ουσιαστική συζήτηση, όχι να	Έλλειψη χρόνου / «Πίεση	Εμπόδια στην έκφραση

	τρέχουμε να προλάβουμε το χρόνο» σχόλασμα.»		(Σιωπή)
Σ5	«...επειδή, όπως είπα, δεν έχω ακόμα μεγάλη εμπειρία σε συλλόγους... με κάλυψαν οι περισσότεροι, οπότε ένιωθα ότι δεν χρειαζόταν να μιλήσω από τη στόμα μου.»	Αυτοπεριορισμός λόγω απειρίας / «Δικαίωμα λόγου»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ5	«Ίσως το ότι είμαι λίγο ντροπαλή σε κάποια θέματα. Ίσως κάτι να έπνιξα μέσα μου που... εν μέρει με ενόχλησε, αλλά δεν το θεώρησα και τόσο σημαντικό.»	Ντροπαλότητα / «Έπνιξα κάτι μέσα μου»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ5	«Πιστεύω θα εκφραστήω χωρίς άγχος. Γιατί όλα τα μέλη του μου είναι πολύ οικεία. Καθώς είναι το δημοτικό μου σχολείο.»	Απουσία άγχους / «Οικεία πρόσωπα»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ6	«Αυτό έχει να κάνει λίγο και με την προσωπικότητα του καθενός... Συγκεκριμένα για μένα είμαι περισσότερο της ακρόασης.»	Προσωπικότητα & Ιδιοσυγκρασία «Άνθρωπος της ακρόασης»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ6	«Η σιωπή κάποιων συναδέλφων είναι συχνά αποτέλεσμα απογοήτευσης... νιώθουν ότι η γνώμη τους δεν θα αλλάξει κάτι.»	Σιωπή λόγω ματαίωσης / «Απογοήτευση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ6	«Κάτι το οποίο δεν το γνωρίζω και δεν έχω βίωμα, θα σωπάσω.»	Σιωπή λόγω έλλειψης βιώματος/γνώσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

Σ6	«Αισθάνομαι έτσι [ξελαφρωμένος] γιατί νιώθω ότι κάποιος μου ακούει... αυτό με κάνει να νιώθω καλά με τον εαυτό μου.»	Αίσθημα αποδοχής & σεβασμού / έκφραση «Ξελάφρωμα» (Σιωπή)
Σ6	«Υπάρχει ο φόβος της σύγκρουσης. Πολλοί προτιμούν να σιωπούν για να μη χαλάσουν τις καρδιές τους με τη διεύθυνση ή τους συναδέλφους.»	Αποφυγή σύγκρουσης / έκφραση «Να μη χαλάσουν οι καρδιές» (Σιωπή)
Σ7	«Νομίζω ότι [οι απόψεις] δεν λαμβάνονται όλα τα... όσοι συζητούν στο Σύλλογο, υπόψη... Πολλές φορές δεν λαμβάνονται υπόψη.»	Ματαιότητα λόγου / Μη λήψη υπόψη έκφραση (Σιωπή)
Σ7	«Η σιωπή μου δεν σημαίνει ότι συμφωνώ πάντα, αλλά ότι προτιμώ να μην δημιουργώ εντάσεις.»	Αποφυγή εντάσεων / έκφραση «Σιωπή χωρίς συμφωνία» (Σιωπή)
Σ7	«...θα έλεγα σπάνια [εκφράζομαι]. Δεν αισθανομαι τόσο άνετα να μιλήσω και να πάρω το λόγο.»	Χαμηλή συχνότητα έκφρασης / Έλλειψη άνεσης έκφραση (Σιωπή)
Σ7	«Αν πιστεύω ότι αυτό που σκέφτομαι ή θέλω να πω ότι δεν θα ακουστεί ή δεν θα το λάβουν υπόψη, ενδεχομένως θα μην το πω.»	Προληπτική σιωπή / Φόβος αδιαφορίας έκφραση (Σιωπή)
Σ7	«Λόγω της διαφοράς ηλικίας... Πιστεύω ότι δεν θα με λάβουν	Φόβος απαξίωσης λόγω ηλικίας (νέα) έκφραση

	σοβαρά υπόψη σε αυτό που θα πω.»		(Σιωπή)
Σ7	«Το να είναι, ας πούμε, επικριτική ή ειρωνική σε απόψεις άλλων εκπαιδευτικών... Το να μην αφήνει τα θέματα να ολοκληρωθούν.»	Επικριτική-Ειρωνική ηγεσία / Διακοπή διαλόγου	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ8	«Αν υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σύλλογο, σαφώς και θα εκφραστώ. Αν όμως υπάρχει αδιαφορία, θα σιωπήσω.»	Σιωπή λόγω αδιαφορίας / Εξάρτηση από το κλίμα	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ8	«Ίσως ο φόβος της απόρριψης, ότι δεν θα λάβουν υπόψη αυτά που έχω να πω ή ότι θα έρθω σε σύγκρουση.»	Φόβος απόρριψης / Αποφυγή σύγκρουσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ9	«...νιώθω από πάνω μου λίγο τον μπαμπούλα της αξιολόγησης... Λειτουργεί λίγο ανασταλτικά αυτό σε σχέση με κάποια πράγματα.»	«Μπαμπούλας της αξιολόγησης» / Ανασταλτικός παράγοντας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ9	«...εφόσον, ας πούμε, παίρνω το μέρος της τάδε δασκάλας, ότι η άλλη αυτομάτως με είχε ως απέναντί της... άλλαξαν όλες οι προσωπικές σχέσεις.»	Φόβος στοχοποίησης / «Κλίκες» και προσωπικές διαμάχες	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ9	«...όταν ένας διευθυντής, εκ των προτέρων... η θέση του είναι ότι "μη μου φέρετε παιδιά στο γραφείο"... σαφώς καλλιεργείται	Άρνηση στήριξης ηγεσίας / Καλλιέργεια σιωπής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	και η σιωπή μου.»		
Σ9	«Πολλές φορές δεν μιλάμε γιατί ξέρουμε ότι ο διευθυντής έχει ήδη πάρει την απόφαση και η συζήτηση είναι προσχηματική.»	Προσχηματικός διάλογος	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ10	«Αν νιώθω ότι δεν θα ακουστεί καθόλου, μπορώ και να μην το πω... ή αν έχει ακουστεί ήδη, δεν θα το...»	Σιωπή λόγω ματαιότητας ή επανάληψης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ10	«Αν είμαι θετική στο να αναλάβω προγράμματα... αυτό καλλιεργεί τη σχέση κιόλας. Αν όμως έχω μια άρνηση αποφεύγω να συνεργαστώ.»	Σχέση συμμετοχής & συνεργασίας / «Άρνηση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ10	«Η σιωπή μου είναι μια στάση αναμονής. Περιμένω να δω πού θα πάει το πράγμα πριν εκτεθώ.»	Σιωπή ως στάση αναμονής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ11	«Όταν είσαι νέος στο επάγγελμα, φοβάσαι μήπως η γνώμη σου θεωρηθεί άσχετη ή χωρίς βαρύτητα.»	Φόβος απαξίωσης λόγου / «Άσχετη γνώμη»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ11	«Βασικός ρόλος πιστεύω έχει να κάνει με τον χαρακτήρα και τη δυναμικότητα που έχει ο κάθε άνθρωπος.»	Προσωπικότητα & Δυναμικότητα μέλους	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ12	«Υποχρεώσεις είναι να παρευρίσκεσαι στη συνεδρίαση και να λες τη γνώμη σου με παρρησία... χωρίς να προσπαθώ	Έκφραση με «παρρησία» / Όχι τήρηση ισορροπιών	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	να τηρώ ισορροπίες και να είμαι ευχάριστος σε όλους.»		
Σ12	«Η μόνη περίπτωση... που θα σιωπήσω είναι όταν πιστεύω ότι η έκφρασή μου θα επιδεινώσει ένα δυσμενές κλίμα... θα προτιμήσω να χρησιμοποιήσω τη σιωπή.»	Σιωπή για προστασία κλίματος	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ12	«Αν ο διευθυντής έχει... μια στάση που θα πρέπει καταναγκαστικά να υπηρετήσει ο μέλων Σύλλογος... θέλει να κάμει την τυπική έννοια του Συλλόγου, όποιος δεν θα μιλήσει.»	Καταναγκαστική υπηρεσία / Φίμωση ομιλών	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ13	««Η σιωπή συνήθως καλλιεργείται... όταν υπάρχει πίεση στον χρόνο και ανάλογα με τις διαθέσεις... της διεύθυνσης.»	Πίεση χρόνου / Εξάρτηση από διαθέσεις ηγεσίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ13	««[Εμπόδιο είναι] η κριτική που θα ασκηθεί στην άποψή μου, αν παρεξηγηθεί ή όχι.»	Φόβος κριτικής & παρεξήγησης / Φόβος στοχοποίησης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ13	«Σωπαίνω όταν βλέπω ότι η ιεραρχία χρησιμοποιείται για να επιβληθούν απόψεις χωρίς διάλογο.»	Αντίδραση στην επιβολή ιεραρχίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ14	«Σιωπή μπορεί να δείχνει είτε ότι είμαι σύμφωνη... να έχει δηλαδή θετικό πρόσημο η σιωπή μου.»	Σιωπή με «θετικό πρόσημο»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ14	«Σε εμένα έχει συμβεί να είμαι πάρα πολύ τυπική... να μην	Τυπικότητα / Μη εξωτερίκευση	Εμπόδια στην έκφραση

	εξωτερικεύω τα θέματα που έχω μέσα στην τάξη [λόγω διευθυντή].»	προβλημάτων	(Σιωπή)
Σ15	«Όταν βλέπω ότι υπάρχει μια έντονη αντίδραση, υπάρχει... ένας ανταγωνισμός κάποιες φορές και προσπαθώ να μη μιλήσω.»	Σιωπή λόγω ανταγωνισμού / Αποφυγή αντίδρασης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ15	«Ίσως είναι και τα χρόνια εμπειρίας κάποιες φορές [που βοηθούν να ακουστώ].»	Εμπειρία ως ενισχυτής «φωνής»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ15	«Πολλοί νέοι συνάδελφοι σιωπούν γιατί νιώθουν ανασφάλεια ή φοβούνται μην κριθούν από εμάς τους παλιότερους.»	Ανασφάλεια νέων / Φόβος κριτικής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Ερευνητικός πυλώνας 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση κουλτούρας σιωπής ή έκφρασης			
Σ1	«[Εμπόδιο είναι] το να είναι επικριτικός ο διευθυντής... να μην απαξιώνει την άποψη κανενός.»	Φόβος επίκρισης / Απαξίωση άποψης	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ1	«Ο διευθυντής... να είναι ο συνδετικός κρίκος, να έχει τη διάθεση να ακούσει.»	Ηγέτης ως «Συνδετικός κρίκος» / Διάθεση ακρόασης	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ1	«Ο διευθυντής παίζει ρόλο... αν σε κοιτάζει περίεργα όταν μιλάς, την επόμενη φορά θα το σκεφτείς.»	Μη λεκτική αποδοκιμασία ηγεσίας	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ2	«Θεωρώ πως όταν ο διευθυντής	«Προκατειλημμένη»	Ο ρόλος της

	είναι προκατελημένος σε κάποια ζητήματα... όλα αυτά δυσχεραίνουν το κομμάτι της ενεργής συμμετοχής.»	ηγεσία	Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ2	«Όταν η διευθύντρια είναι ανοιχτή, νιώθω ότι μπορώ να προτείνω πράγματα για την τάξη μου.»	Ενθαρρυντική ηγεσία / «Ανοιχτότητα»	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ3	«Αυταρχισμός. Το είπα, το έκανα. Κλίκες. Βοηθάω αυτούς, κάνω καλύτερο πρόγραμμα σε αυτούς γιατί είναι αρεστοί.»	Αυταρχισμός / «Κλίκες» και ευνοιοκρατία ηγεσίας	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ3	«[Ο Διευθυντής] να είναι ηγέτης... να έχει όραμα, να έχει τρόπο να μιλήσει... να τους εμπνεύσει. Αυτή είναι η μαγιά, αυτή είναι η βάση.»	Ηγέτης με όραμα / «Η μαγιά του σχολείου»	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ3	«Η διεύθυνση πολλές φορές λειτουργεί ως ιμάντας μεταβίβασης εντολών και όχι ως ηγεσία.»	Διεκπεραιωτική ηγεσία / «Ιμάντας εντολών»	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ4	«...να μην καλλιεργεί το αίσθημα ότι είμαι ο απόλυτος κυρίαρχος... να μην το χρησιμοποιεί [την απευθείας ανάθεση] σαν όπλο... σαν απειλή.»	Ηγέτης ως «Απόλυτος κυρίαρχος» / Απειλή ανάθεσης	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ4	«Στην ουσία για μένα ο διευθυντής πρέπει να είναι ο μαέστρος. Πρέπει να έχει τόσο	Μετασχηματιστική ηγεσία / «Ορχηστρώτης» Ηγέτης ως «Μαέστρος» /	Ο ρόλος της ηγεσίας

	καλές ηγετικές ικανότητες, ο οποίος θα πρέπει να τα συντονίζει και να εναρμονίζει όλα αυτά.»	Συντονιστικός ρόλος	
Σ5	«...να μην νιώθει κανένα μέλος ότι η διευθύντρια ή ο διευθυντής του σχολείου παίρνει το μέρος σε κάποιου. Αδικίες.»	Αποφυγή διακρίσεων & αδικίας	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ5	«[Ο Διευθυντής] να κατευνάξει τις εντάσεις, αν δημιουργηθούν... Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, φιλικό κλίμα, ζεστό.»	Ηγέτης ως εγγυητής ηρεμίας / «Ζεστό κλίμα	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ6	«[Ο Διευθυντής] είναι αυτός ο οποίος θα δημιουργήσει το πλαίσιο... θα ιεραρχήσει με σωστό τρόπο τη σημαντικότητα του καθενός.»	Ηγέτης ως καθοδηγητής & συντονιστής	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ6	«Δεν θα επικροτούσα την αυταρχική στάση... Το πιο καλό είναι το πιο δημοκρατικό.»	Απόρριψη αυταρχισμού / Δημοκρατικό μοντέλο	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ7	«[Ο Διευθυντής] να ενθαρρύνει όλη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να δίνει... ίδιες ευκαιρίες και ίσες για να μιλήσουν όλοι.»	Ηγεσία ως ενθάρρυνση / Ισότητα ευκαιριών	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ7	«Το να είναι, ας πούμε, επικριτική ή ειρωνική σε απόψεις άλλων εκπαιδευτικών... Το να μην αφήνει τα θέματα να ολοκληρωθούν.»	Επικριτική-Ειρωνική ηγεσία / Διακοπή διαλόγου	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)

Σ8	«[Ο Διευθυντής] να μην λειτουργεί δηλαδή με αυταρχικό τρόπο... να δείχνει σεβασμό δηλαδή στους εκπαιδευτικούς.»	Όχι αυταρχισμός / Σεβασμός στον εκπαιδευτικό	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ8	«Όταν δεν είναι δημοκρατικός ο Διευθυντής και επιβάλλει με αυταρχικό τρόπο τις δικές του αποφάσεις... αυτό δυσχεραίνει τη συμμετοχή.»	Επιβολή αποφάσεων / Δυσχέρεια συμμετοχής	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
Σ9	«Ο ιδανικός διευθυντής δεν πρέπει να δημιουργεί στρατόπεδα. Πρέπει να είναι δίκαιος και να ακούει όλες τις πλευρές.»	Δίκαιη ηγεσία / «Αποφυγή στρατοπέδων»	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ9	«Έχω βρεθεί σε σύλλογο που ο διευθυντής δημιουργούσε πάρα πολλά προβλήματα... αυτό διαλύει την ψυχολογία του εκπαιδευτικού.»	Ψυχολογική φθορά από ηγεσία	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ10	«[Ο Διευθυντής] να μην λειτουργεί δηλαδή με αυταρχικό τρόπο... να δείχνει σεβασμό... να παρεμβαίνει με ψυχραιμία να λυθεί το θέμα.»	Όχι αυταρχισμός / Ψυχραιμία & Σεβασμός	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ10	«Όταν ο διευθυντής είναι κάπως αυταρχικός... θα σιωπούν τα μέλη. Δεν θα λένε την άποψή τους ή θα τη λένε μερικώς.»	Φίμωση λόγω αυταρχισμού / Μερική έκφραση	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ10	«[Ιδανικά] να είναι έτσι	Ανθρωποκεντρική ηγεσία	Ο ρόλος της

	χαρούμενος... να καλημερίζει/ τους συναδέλφους... να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης.»	«Να καλημερίζει»	ηγεσίας
Σ11	«Όταν ένας διευθυντής είναι αυταρχικός, απόμακρος... μπορεί να φέρεται και με ειρωνικό τρόπο... Συνήθως μπορεί να γίνει αυτό στους αναπληρωτές.»	Αυταρχισμός & Ειρωνεία προς αναπληρωτές	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ11	«[Ο Διευθυντής] να είναι ανοιχτός προς συζήτηση, να δέχεται όλες τις απόψεις, να είναι δημοκρατικός.»	Ανοιχτότητα ηγεσίας / Δημοκρατικότητα	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ12	«Αν ο διευθυντής έχει... μια στάση που θα πρέπει καταναγκαστικά να υπηρετήσει ο μέλων Σύλλογος... θέλει να κάμει την τυπική έννοια του Συλλόγου, όποιος δεν θα μιλήσει.»	Καταναγκαστική υπηρεσία / Φίμωση	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ12	«Ο ρόλος του Διευθυντή είναι αποφασιστικός. Ο πιο αποφασιστικός ρόλος σε ένα σύλλογο διδασκόντων είναι ο ρόλος του Διευθυντή.»	Ηγέτης ως «Αποφασιστικός» παράγοντας	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ12	«[Ιδανικά ο Διευθυντής] αναλύει τις απόψεις του... να είναι ανοιχτός σε διορθώσεις, σε αλλαγές, στα πλάνα τα οποία έχει καταστρώσει.»	Δεκτικότητα σε διορθώσεις & αλλαγές	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ13	«Όταν ο διευθυντής... λειτουργεί»	Καταναγκαστική-	Ο ρόλος της

	παραδοσιακά και με έναν τρόπο καταναγκαστικό τότε ο σύλλογος μάλλον έχει μια τυπική λειτουργία.»	Παραδοσιακή ηγεσία	ηγεσίας
Σ14	«Όταν ο διευθυντής... χρησιμοποιεί τη θέση του σαν μέσο δύναμης και πίεσης... όταν μπορεί με τη γλώσσα του σώματος να στοχοποιήσει συναδέλφους.»	Θεσμική πίεση / Στοχοποίηση μέσω γλώσσας σώματος	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ14	«Για μένα ο ιδανικός διευθυντής είναι... διπλωμάτης ώστε να κρατά τις ισορροπίες.»	Ηγέτης ως «Διπλωμάτης»	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ15	«Όταν ο διευθυντής είναι συνεργάσιμος... ο σύλλογος μπορεί να το εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις.»	Συνεργάσιμη ηγεσία / Ελεύθερη έκφραση	Ο ρόλος της ηγεσίας
Σ15	«Όταν όμως υπάρχει μία αυταρχικότητα... δεν είναι κοντά να συναδέλφους... οδηγεί στη σιωπή.»	Αυταρχισμός / Πρόκληση σιωπής	Ο ρόλος της ηγεσίας
Ερευνητικός πυλώνας 4: Η ενίσχυση της συνεργασίας, της συμμετοχής και της «φωνής» στον Σύλλογο Διδασκόντων μέσα από προσαρμογές στους ρόλους των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας			
Σ1	«Με μια τέτοια κατάσταση [βελτίωσης] σίγουρα θα νιώθω την ηρεμία που χρειάζομαι για να λειτουργήσω.»	Αίσθημα ηρεμίας / Λειτουργία χωρίς πίεση	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»

Σ2	«...για να αυξηθεί ουσιαστικά ο ρόλος όλων των μελών θα πρέπει να ερωτάται ο καθένας ξεχωριστά για τις απόψεις που έχει.»	Εξατομικευμένη ερώτηση / «Ερώτηση ξεχωριστά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ3	«Ένα ιδανικό μέλος... δεν βάζει το προσωπικό του όφελος... θέλω δικαιοσύνη, να μοιραστούν σωστά οι υποχρεώσεις.»	Αναζήτηση δικαιοσύνης / Συλλογικό έναντι προσωπικού οφέλους	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ4	«Θα ήθελα τα πιο έμπειρα μέλη... να είναι υποστηρικτικοί και να είναι κυρίως εψυχωτές και όχι ελεγκτές ή κατακριτές.»	Έμπειρα μέλη ως «Εμψυχωτές» / «Κατακριτές»	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ4	«...να μην εστιάζουν [στην επιλογή διευθυντών] στα τυπικά προσόντα και στα πτυχία... αλλά τόσο και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στην ηγεσία, στην ψυχολογία.»	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού / Όχι μόνο τυπικά προσόντα	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ4	«Αν ένιωθα ότι η γνώμη μου μετράει, θα ερχόμουν στο σχολείο με άλλη διάθεση, με χαρά.»	Συναισθηματική επένδυση / «Χαρά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ5	Επειδή είμαστε η πλειοψηφία... και ο διευθυντής είναι ένας... θεωρώ αν τα μέλη τα βρίσκουν μεταξύ τους... θεωρώ πως ο σύλλογος λειτουργεί εξίσου πολύ καλά.»	Ισχύς πλειοψηφίας / Οριζόντια συνεργασία μελών	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ5	«Σίγουρα χαρά. Μου αρέσει να είμαι ένα ενεργό μέλος και να τα	Επαγγελματική ικανοποίηση / Επιθυμία	Προτάσεις για ενίσχυση της

	έχω με όσους μπορώ καλύτερα... για το «ανήκειν» αυτό με κάνει να νιώθω να θέλω να πάω στη δουλειά μου.»	«Φωνής»
Σ5	«Θα ήθελα να είμαι ένα ενεργό μέλος και να τα έχω καλά με όλους... να νιώθω ότι ανήκω στην ομάδα.»	Ανάγκη για το "ανήκειν" / «Ενεργό μέλος» Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ6	«Χρειάζεται και ένας διάλογος μετά [τη συνεδρίαση] στο να δικαιολογηθεί σωστά στον εκπαιδευτικό για ποιο λόγο πάρθηκαν κάποιες αποφάσεις.»	Ανάγκη για "follow-up" διάλογο / Αιτιολόγηση αποφάσεων Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ6	«Ένα συναίσθημα το οποίο σίγουρα θα μου προκαλούσε είναι μια βαθιά ικανοποίηση, γιατί τα πιστεύω πολύ αυτά και σαν άνθρωπος.»	Βαθιά ικανοποίηση / Συμφωνία με προσωπικές αξίες Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ7	«[Ιδανικά] να είναι ανοιχτός το διάλογο. Να λειτουργεί περισσότερο σαν συντονιστής, να μην αποφασίζει αυτός χωρίς να ακούει τις απόψεις των υπολοίπων.»	Ηγέτης ως «Συντονιστής» / Συμμετοχική λήψη Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ7	«Μια τέτοια βελτίωση θα μου προκαλούσε περισσότερη άνεση για να εκφράζομαι, να είμαι πιο ο εαυτός μου.»	Αυθεντικότητα στην έκφραση / «Περισσότερη άνεση» / ενίσχυση συμμετρικότητας Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ8	«[Ιδανικά] ο Διευθυντής... να συνδυάζει ένα όραμα, μια	Ηγέτης με «Ανθρώπινη προσέγγιση» & Όραμα Προτάσεις για ενίσχυση της

	οργανωτικότητα, ανθρώπινη προσέγγιση... να έχει σεβασμό προς τους δασκάλους.»		Φωνής
Σ8	«Θα με έκανε να νιώθω ότι και εγώ ανήκω σε μια ομάδα που με στηρίζει και με ακούει... θα ένιωθα πιο ασφαλής, πιο ήρεμη.»	Ανάγκη για το «Ανήκειν»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ9	«Ο Σύλλογος, σε περιπτώσεις όπου έχει λειτουργήσει σαν μία ομάδα, έχει ανατρέψει καταστάσεις... έχει αντισταθεί απέναντι σε μια αυταρχική συμπεριφορά.»	Συλλογική αντίσταση / «Ανατροπή καταστάσεων»	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ9	«Όταν τυχαίνει να βρισκόμαστε σε ένα σύλλογο που να λειτουργεί έτσι πολύ καλά, Αυτό μας δίνει φτερά κατά κάποιον τρόπο.»	Συναισθηματική ενίσχυση / «Μας δίνει φτερά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ10	«Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερος χρόνος για παιδαγωγική συζήτηση και λιγότερη γραφειοκρατία.»	Προτεραιότητα στο παιδαγωγικό έργο	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ10	«Υπάρχει ένας ενθουσιασμός. Δηλαδή, αν είναι καλό το κλίμα, υπάρχει ένας ενθουσιασμός... να χαίρεται που θα συμμετέχει, να μην βαριέται.»	Ενθουσιασμός / Χαρά συμμετοχής	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ11	««[Ιδανικά] τα άτομα που δεν έχουν το θάρρος... θα πρέπει να καλλιεργήσουν και το θάρρος	Καλλιέργεια θάρρους για έκφραση	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής

	τους, ώστε να πούνε την γνώμη τους.»		
Σ11	«[Ένας καλός σύλλογος] σίγουρα με κάνει να αισθάνομαι ασφάλεια... και σεβασμό, αλλά και εμπιστοσύνη... να πω την άποψή μου χωρίς να με κρίνουνε.»	Αίσθημα ασφάλειας / Εκφραση χωρίς κριτική	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ12	«[Ιδανικά ο Διευθυντής] να αναλύει τις απόψεις του... να είναι ανοιχτός σε διορθώσεις, σε αλλαγές, στα πλάνα τα οποία έχει καταστρώσει.»	Δεκτικότητα σε διορθώσεις & αλλαγές	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ12	«Μια τέτοια βελτίωση θα μου έδινε ένα αίσθημα ικανοποίησης, ότι η δουλειά μας πιάνει τόπο.»	Αίσθημα ικανοποίησης / «Πιάνει τόπο»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ13	«[Ιδανικά] να υπάρχει σεβασμός... να μην έχουμε πρόσβαση στις πληροφορίες πριν τη συνεδρίαση [ως εμπόδιο]... να θεωρείται με ίσο κύρος ο λόγος μας.»	Ισοτιμία λόγου / Διαφάνεια πληροφορίας	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ13	«Η πιο σημαντική αλλαγή είναι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης. Όλα τα μέλη να μάθουν ότι οι απόψεις τους δεν αξιολογούνται ως σωστές ή λάθος, αλλά ως χρήσιμες.»	Περιβάλλον εμπιστοσύνης Χρησιμότητα απόψεων	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ13	«...να νιώθουμε ότι η άποψή μας	Ψυχολογική ασφάλεια	Προτάσεις για

	είναι χρήσιμη, όχι σωστή ή λάθος... αυτό σου δίνει επαγγελματικά φτερά.»	«Επαγγελματικά φτερά»	ενίσχυση της «Φωνής»
Σ14	[Ιδανικά] να υπάρχει δεκτικότητα και αμεσότητα... το να καταθέτονται οι απόψεις με ειλικρίνεια, χωρίς δεύτερες σκέψεις.»	Εκφραση «χωρίς δεύτερες σκέψεις» / Ειλικρίνεια	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ14	«Νιώθω μεγάλη ασφάλεια που είμαι μέσα σε ένα τέτοιο σύλλογο που επικοινωνεί και σε μια διευθύντρια που μοιράζεται τα προβλήματα.»	Ψυχολογική ασφάλεια / Συμμετοχικό μοίρασμα	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ15	«Με όμορφο τρόπο μπορεί να καθοδηγεί [ο διευθυντής]... χωρίς ένταση και φωνές.»	Καθοδήγηση χωρίς ένταση & φωνές	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ15	«Όταν είναι κάποιος... πολλά χρόνια σε ένα σχολείο... έχω αγαπήσει το σχολείο... βοηθάει στην ανάδειξη του σχολείου.»	Συναισθηματικό δέσιμο / Προφορά λόγω παλαιότητας	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
5. ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ			
Σ12	«Στις δεκαετίες του 80 και του 90... ο σύλλογος καθοδηγείτο από τον διευθυντή. Αυτός έπαιρνε τις αποφάσεις... και οι άλλοι επικύρωναν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό.»	Ιστορική εξέλιξη Συλλόγου / Από την καθοδήγηση στη συμμετοχή	Εξωτερικοί παράγοντες & Προτάσεις
Σ3	«Οι από πάνω ρίχνουν το μπαλάκι στο σχολείο... να λύνει όλα τα»	Μετακύλιση ευθύνης / «Το μπαλάκι στο	Εξωτερικοί παράγοντες &

	προβλήματα ο Σύλλογος... χωρίς σχολείο» να υπάρχουν οι συνθήκες που Συστημικές πιέσεις πρέπει.»	Προτάσεις
Σ9	«...νιώθω από πάνω μου λίγο τον μπαμπούλα της αξιολόγησης... Λειτουργεί λίγο ανασταλτικά αυτό σε σχέση με κάποια πράγματα.»	Εξωτερικοί παράγοντες & Προτάσεις

6.3 Παρουσίαση και Ανάλυση Ερευνητικών Ευρημάτων ανά Πυλώνα

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η συστηματική παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων που προέκυψαν από τη διαδικασία της κωδικοποίησης, με στόχο την ανάδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της «φωνής» και της «σιωπής» εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Η ανάλυση ακολουθεί τη μεθοδολογική προσέγγιση της ανάδειξης των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, καθώς αυτές διαμορφώνουν την οργανωσιακή κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τα ευρήματα δεν παρατίθενται απλώς ως αποσπάσματα (verbatim), αλλά ερμηνεύονται υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου της εκπαιδευτικής διοίκησης, αναζητώντας τα αίτια που μετατρέπουν τον Σύλλογο από έναν «ζωντανό οργανισμό» σε έναν τυπικό μηχανισμό επικύρωσης (Γιαννιώτη, 2020). Σύμφωνα με τους Morrison και Milliken (2000), η κατανόηση των μηχανισμών της σιωπής είναι απαραίτητη για την κατανόηση των εμποδίων στην εξέλιξη του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό, η διερεύνηση διαρθρώνεται γύρω από πέντε (5) ερευνητικούς πυλώνες, εξετάζοντας πώς η ηγεσία και οι δομικοί περιορισμοί επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση και τη διάθεση των μελών για ουσιαστική συμμετοχή (Koutouzis & Malliara, 2017· Vakola & Bouradas, 2005).

Επισημαίνεται ότι, ενώ το ερευνητικό εργαλείο σχεδιάστηκε αρχικά με βάση τους τέσσερις (4) κεντρικούς άξονες της μεθοδολογίας, κατά τη διαδικασία της θεματικής ανάλυσης αναδύθηκε οργανικά ένας επιπλέον θεματικός πυλώνας που αφορά τους

εξωτερικούς και συστημικούς παράγοντες, ο οποίος κρίθηκε σκόπιμο να αναλυθεί αυτοτελώς λόγω της συχνότητας εμφάνισής του στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

6.3.1. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων: Μεταξύ θεσμικής τυπικότητας και παιδαγωγικής ουσίας

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων αποκαλύπτει μια σύνθετη και συχνά αντιφατική πραγματικότητα, η οποία ταλαντεύεται ανάμεσα στη θεσμική αναγκαιότητα και την πρακτική υποβάθμιση της συμμετοχής. Ξεκινώντας από την οντολογική διάσταση του οργάνου, οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναγνωρίζουν ομόφωνα τον Σύλλογο ως τη θεμελιώδη δομή της σχολικής μονάδας. Η περιγραφή του ως έναν «ζωντανό οργανισμό» (Σ3) ή έναν «δυναμικό οργανισμό» (Σ10) υπογραμμίζει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συλλογικότητα. Η αντίληψη αυτή αναδεικνύει τον Σύλλογο ως ένα προνομιακό πεδίο όπου η μάθηση δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια πολυδιάστατη εμπειρία που περιλαμβάνει τη γνωστική, τη συναισθηματική και την κοινωνική διάσταση (Ileris, 2016). Αυτή η προσέγγιση υποδηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός βιώνει μια εν δυνάμει σύγκρουση ρόλων: ενώ η επαγγελματική του ηθική τον καλεί να λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής (Σ3), η οργανωσιακή δομή συχνά τον εξαναγκάζει σε μια «λειτουργική απάθεια». Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, ο Σύλλογος μπορεί να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018), «ρυθμίζοντας τις κινήσεις» της ομάδας (Σ10).

Ωστόσο, η θεωρητική αυτή παραδοχή προσκρούει στη βιωμένη καθημερινότητα, όπου η λειτουργία του οργάνου προσλαμβάνεται ως προσχηματική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Σ1, ο ρόλος του εκπαιδευτικού καταλήγει να είναι «περισσότερο τυπικός», με τη συμμετοχή να εξαντλείται στην υπογραφή αποφάσεων που «έχουν ήδη παρθεί». Η αίσθηση αυτή αναδεικνύει μια σοβαρή παθογένεια, καθώς η συνεδρίαση μετατρέπεται από πεδίο διαλόγου σε μηχανισμό «επικύρωσης ειλημμένων αναθέσεων» (Σ13). Την άποψη αυτή ενισχύει και η Σ15, σημειώνοντας πως ο Σύλλογος συχνά υποβαθμίζεται σε ένα «όργανο που απλά υπογράφει». Η μετατόπιση από τον ρόλο του «δημοκρατικού κυττάρου» σε αυτόν του «ακροατή» (Σ6) δεν αποτελεί απλώς μια διοικητική αστοχία, αλλά μια μορφή επαγγελματικής αορατότητας, όπου η γνώση και η εμπειρία του

υποκειμένου ακυρώνονται μπροστά στη γραφειοκρατική επιταγή. Αυτή η διαπίστωση αναδεικνύει την ανάγκη για Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Transformative Learning), καθώς η τυπική συμμετοχή στερεί από τον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να επανεξετάσει κριτικά τις πεποιθήσεις του και να μετασχηματίσει τις οπτικές του γωνίες (Mezirow, όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 2019). Όταν η φωνή φιμώνεται, η δυνατότητα για «χειραφετική μάθηση» (Freire, 2000) ακυρώνεται, περιορίζοντας τον εκπαιδευτικό σε έναν ρόλο παθητικής συμμόρφωσης.

Παράλληλα, η αίσθηση του «απλού θεατή» (Σ5) ή του «ακροατή» (Σ6) έρχεται σε σύγκρουση με τη θεωρία του Jarvis (2004) για τη διά βίου μάθηση, η οποία προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή και την κοινωνική αλληλεπίδραση ως βάση για τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Η υποβάθμιση αυτή αντανακλάται στην ευρύτερη επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ο οποίος, όπως σημειώνει η Σ9, αντιλαμβάνεται τη στάση εντός του Συλλόγου ως ισότιμης βαρύτητας («50-50») με το διδακτικό έργο στην τάξη. Όπως επισημαίνουν οι Koutouzis και Magou (2023), η κυριαρχία της τυπικότητας αποτελεί μία από τις «σκοτεινές πλευρές» της ηγεσίας που εμποδίζει το σχολείο να εξελιχθεί σε οργανισμό μάθησης (Κανατά κ.ά., 2017).

Στο επίπεδο της αίσθησης συνεισφοράς, τα δεδομένα παρουσιάζουν πόλωση. Ενώ η Σ14 δηλώνει ότι «η φωνή μου έχει βαρύτητα», η ικανότητα άρθρωσης «φωνής» φαίνεται να συνδέεται με την επαγγελματική ωριμότητα. Η Σ15 επισημαίνει ότι τα «χρόνια εμπειρίας» αποτελούν τον καθοριστικό παράγοντα, αναδεικνύοντας ότι αναδεικνύοντας ότι η φωνή στον Σύλλογο δεν είναι μόνο ζήτημα θάρρους, αλλά και κοινωνικού κύρους. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί συχνά καταφεύγουν στη σιωπή ως στρατηγική κοινωνικής συμμόρφωσης, περιμένοντας τη σειρά τους να «νομιμοποιηθούν» από τον χρόνο και την προϋπηρεσία. Η μάθηση στον εργασιακό χώρο είναι μια συνεχή διαδικασία εξέλιξης που επηρεάζεται από την ιεραρχία και την κουλτούρα της μονάδας (Jarvis, 2004). Στην περίπτωση που αυτή η εξέλιξη αναχαιτίζεται, ο εκπαιδευτικός οδηγείται στην «αμυντική σιωπή» (Van Dyne et al., 2003), αντιλαμβανόμενος τον Σύλλογο ως ένα πεδίο όπου η άποψή του δεν έχει ισχύ. Η αίσθηση ματαίωσης επιβεβαιώνει τη θεωρία των Morrison και Milliken (2000) ότι η οργανωσιακή σιωπή ριζώνει εκεί όπου η φωνή νιώθει ότι δεν έχει αντίκτυπο, μετατρέποντας τη συμμετοχή σε μια τυπική διαδικασία χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα για τη σχολική κουλτούρα (Λαλιώτη & Κουτούζης, 2024).

6.3.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια και τις δυσκολίες ελεύθερης έκφρασης: Οι μηχανισμοί της οργανωσιακής σιωπής

Η ανάλυση του δεύτερου ερευνητικού πυλώνα εστιάζει στους πολυδιάστατους παράγοντες που αναστέλλουν την οργανωσιακή φωνή, μετατρέποντας τη δυνητική συμμετοχή σε σιωπή. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι η σιωπή των εκπαιδευτικών στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν αποτελεί μια τυχαία ή παθητική επιλογή, αλλά μια σύνθετη αντίδραση που πηγάζει από δομικούς, ψυχοκοινωνικούς και συναισθηματικούς φραγμούς (Morrison & Milliken, 2000).

Στο πρώτο επίπεδο, τα διαδικαστικά εμπόδια αναδεικνύονται ως καθοριστικά. Η «πίεση του χρόνου» και η «γραφειοκρατία» αποτελούν τις συχνότερα αναφερόμενες αιτίες που στραγγαλίζουν τον διάλογο. Η Σ4 δηλώνει χαρακτηριστικά πως η σιωπή επιβάλλεται συχνά «λόγω χρόνου πιο πολύ», ενώ η Σ10 συμπληρώνει πως οι συνεδριάσεις γίνονται βιαστικά, γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέση των Koutouzis και Magou (2023) /Koutouzis και Malliara (2017) ότι οι εξαντλητικοί ρυθμοί θυσιάζουν την επικοινωνία. Σύμφωνα με τον Καραλή (2013), η έλλειψη χρόνου αποτελεί ένα από τα κυριότερα «εξωτερικά εμπόδια» στη συμμετοχή των ενηλίκων, καθώς η πιεστική καθημερινότητα στερεί από το άτομο τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως ενεργό μέλος μιας κοινότητας. Αυτή η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική αλληλεπίδραση εμποδίζει τη συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς η μάθηση στον εργασιακό χώρο απαιτεί κοινωνικό χώρο και χρόνο για να μετουσιωθεί η εμπειρία σε γνώση (Jarvis, 2004). Παράλληλα, η έλλειψη πληροφόρησης λειτουργεί αποτρεπτικά. Η παραδοχή της Σ11 ότι σιωπά όταν πρόκειται για ένα «θέμα στο οποίο δεν έχω καλή γνώση», υπογραμμίζει πως η απουσία ενημέρωσης οδηγεί σε αυτολογοκρισία, καθώς το άτομο φοβάται μήπως η παρέμβασή του θεωρηθεί άστοχη (Detert & Edmondson, 2011).

Πέρα από τα δομικά ζητήματα, η εσωτερική δυναμική των σχέσεων αναδεικνύεται ως ισχυρός μηχανισμός αποσιώπησης. Η «μονοπώληση χρόνου από παλαιότερους» που περιγράφει ο Σ12 και η επιρροή που ασκούν οι «κλίκες», σύμφωνα με τον Σ3, δημιουργούν ένα ασφυκτικό περιβάλλον. Το φαινόμενο αυτό παραπέμπει στη «σπείρα της σιωπής» (Noelle-Neumann, 1974), όπου οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εκφράσουν διαφοροποιημένες απόψεις υπό τον φόβο της κοινωνικής απομόνωσης. Σε αυτό το

πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εκφράσουν διαφοροποιημένες απόψεις υπό τον φόβο της κοινωνικής απομόνωσης ή της ρήξης των ισορροπιών. Επιπλέον, η σιωπή δεν επιβάλλεται μόνο μέσω του λόγου, αλλά και μέσω ισχυρών μη λεκτικών μηνυμάτων που λειτουργούν ως μηχανισμοί επιτήρησης. Η αναφορά των εκπαιδευτικών σε φαινόμενα όπως η «γλώσσα του σώματος» ή το «περίεργο κοίταγμα» (Σ3 & Σ12) όταν κάποιος διαφοροποιείται, υποδηλώνει την ύπαρξη ενός άτυπου κοινωνικού ελέγχου εντός του Συλλόγου. Σύμφωνα με τους Detert και Edmondson (2011), τέτοιου είδους έμμεσες κοινωνικές κυρώσεις καλλιεργούν ένα αίσθημα ψυχολογικής ανασφάλειας, όπου το υποκείμενο αντιλαμβάνεται ότι η έκφραση «φωνής» μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση ή αμφισβήτηση της επαγγελματικής του αποδοχής από την ομάδα.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η σύνδεση της σιωπής με τον «μπαμπούλα της αξιολόγησης» (Σ9). Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν την αμυντική σιωπή (defensive silence) ως στρατηγική αυτοπροστασίας απέναντι σε ενδεχόμενες κυρώσεις ή στοχοποίηση (Vakola & Bouradas, 2005). Όπως επισημαίνει ο Illeris (2015), η συναισθηματική διάσταση της μάθησης επηρεάζεται αρνητικά. Οι αρνητικές συναισθηματικές φορτίσεις, όπως το άγχος και ο φόβος της κριτικής, λειτουργούν ως ανασχετικοί παράγοντες στη μάθηση και την έκφραση, μπλοκάροντας τη διάθεση του εκπαιδευτικού να εκτεθεί και να εμπλακεί σε διαδικασίες μετασχηματισμού των απόψεών του. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν έτσι την «αμυντική σιωπή» ως στρατηγική αυτοπροστασίας απέναντι σε ενδεχόμενες κυρώσεις ή στοχοποίηση (Vakola & Bouradas, 2005).

Το τρίτο επίπεδο εμποδίων αφορά τη συναισθηματική αναστολή και τη ματαίωση. Η περιγραφή της προσπάθειας έκφρασης από τον Σ3 ως μια πρόσκρουση σε «τοίχο» και η πεποίθηση ότι «δεν θα αλλάξει τίποτα», καταδεικνύουν μια βαθιά παραίτηση. Η στάση αυτή συνδέεται άμεσα με αυτό που ο Κουλαουζίδης (2013) περιγράφει ως «εκπαιδευτικά τραύματα» ή αποπροσανατολιστικά βιώματα: παλαιότερες αρνητικές εμπειρίες στον εργασιακό χώρο που έχουν «παγώσει» τη φωνή του εκπαιδευτικού. Επιπρόσθετα ταυτίζεται με την (απαθή) συγκαταβατική σιωπή (acquiescent silence), η οποία συνδέεται με τη χαμηλή οργανωσιακή δέσμευση (Pinder & Harlos, 2001· Van Dyne et al., 2003). Η παγίωση αυτού του «τοίχου» ακυρώνει κάθε δυνατότητα για Μετασχηματίζουσα Μάθηση, καθώς ο εκπαιδευτικός σταματά να επανεξετάζει κριτικά τις παραδοχές του, θεωρώντας τον διάλογο μάταιο (Mezirow, όπως αναφέρεται στο Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά.,

2019). Επιπλέον, η συναισθηματική πίεση εκδηλώνεται ως «αίσθημα καταπίεσης», οδηγώντας σε μια «διστακτική» στάση (Σ11). Η υιοθέτηση της επιφυλακτικής σιωπής αποτελεί έναν μηχανισμό αποφυγής της έκθεσης, όπου ο φόβος της προσωπικής στοχοποίησης υπερτερεί της ανάγκης για παρέμβαση (Knoll & van Dick, 2012).

Συμπερασματικά, ο Πυλώνας 2 αναδεικνύει ότι η σιωπή στον Σύλλογο Διδασκόντων αποτελεί μια πολυπαραγοντική κατασκευή. Η απουσία ενός πλαισίου που να προάγει τη «χειραφέτηση» (Κόκκος, 2017) και η έλλειψη εμπιστοσύνης στη συλλογική διαδικασία μετατρέπουν τον Σύλλογο από πεδίο δημοκρατικού διαλόγου σε έναν χώρο σιωπηλής αποδοχής. Η ύπαρξη του επικοινωνιακού «τοιχού», σε συνδυασμό με την πίεση του χρόνου και τον φόβο της αξιολόγησης, μετατρέπουν τον Σύλλογο από πεδίο δημοκρατικού διαλόγου σε έναν χώρο σιωπηλής αποδοχής. Η διαπίστωση ότι η «φωνή» θεωρείται συχνά ριψοκίνδυνη ή μάταιη, υπογραμμίζει την ανάγκη για μια νέα οργανωσιακή κουλτούρα (Warrick, 2017), που θα διασφαλίζει την ψυχολογική ασφάλεια των εκπαιδευτικών και θα σπάσει την «κουλτούρα της σιωπής» που περιέγραψε ο Freire (1977), επιτρέποντας την ανάκτηση της εμπιστοσύνης στη συλλογική διαδικασία (Λαλιώτη & Κουτούζης, 2023).

6.3.3. Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαμόρφωση κλίματος φωνής ή σιωπής: Η ηγεσία ως καταλύτης οργανωσιακής συμπεριφοράς

Η ανάλυση του τρίτου ερευνητικού πυλώνα αναδεικνύει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως τον κεντρικό δρώντα και ρυθμιστή της επικοινωνιακής κουλτούρας του Συλλόγου Διδασκόντων. Μέσα από τις συνεντεύξεις, η ηγεσία προσλαμβάνεται ως ένας καταλυτικός παράγοντας που μπορεί είτε να απελευθερώσει τη «φωνή» των μελών είτε να εδραιώσει μια βαθιά και παρατεταμένη οργανωσιακή σιωπή. Όπως επισημαίνουν οι Peterson και Deal (1998), οι ηγέτες είναι αυτοί που «πλάθουν» την κουλτούρα του σχολείου, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας τις αξίες της συνεργασίας. Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ισχυρούς συμβολισμούς, με την Σ4 να παρομοιάζει τον διευθυντή με «μαέστρο» και τον Σ6 με «ηγέτη» που δίνει τον παλμό. Αυτή η ανάγκη για έναν «εμπνευστή» ηγέτη ταυτίζεται με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπου ο διευθυντής δεν περιορίζεται στη διοικητική διεκπεραίωση, αλλά επιδιώκει τον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (Ανάγνου, 2018).

Στις περιπτώσεις όπου η ηγεσία υιοθετεί ένα συμμετοχικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το κλίμα ως «δημοκρατικό». Η ικανότητα του διευθυντή να «αφουγκράζεται τις ανάγκες» (Σ4) και να «δίνει βήμα σε όλους» (Σ9), δημιουργεί ένα περιβάλλον ψυχολογικής ασφάλειας. Η πρακτική αυτή αποτελεί τη βάση για τη μετατροπή της σχολικής μονάδας σε «οργανισμό μάθησης», όπου η γνώση διαχέεται ελεύθερα (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018). Όπως τεκμηριώνουν οι Koutouzis και Malliara (2017), το συμμετοχικό στυλ λήψης αποφάσεων συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς μειώνει το αίσθημα του φόβου και της αποξένωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο διευθυντής λειτουργεί ως διευκολυντής της «χειραφέτησης» των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους να αμφισβητήσουν στερεότυπα και να εκφραστούν αυθεντικά (Κόκκος, 2017).

Στον αντίποδα, η έρευνα έφερε στο φως αυταρχικές συμπεριφορές που λειτουργούν ως μηχανισμοί αποσιώπησης. Η χρήση εκφράσεων όπως «αποφασίζω και διατάζω» (Σ15) ή η αναφορά του Σ13 σε έναν έντονο «συγκεντρωτισμό», περιγράφουν διευθυντές που επιβάλλουν τη βούλησή τους, υποβαθμίζοντας τον Σύλλογο σε μια τυπική, γραφειοκρατική διαδικασία. Αυτού του είδους η ηγεσία ενισχύει αυτό που ο Warrick (2017) ονομάζει «τοξική κουλτούρα», όπου η ιεραρχία καταπνίγει την καινοτομία και κάθε διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η διαπίστωση ότι η τοξικότητα που απορρέει από μια αυταρχική ηγεσία δεν περιορίζεται στα όρια του γραφείου, αλλά συχνά οδηγεί σε «μεταφορά νευρικότητας στην τάξη» (Σ12). Η σύνδεση αυτή αναδεικνύει ότι η οργανωσιακή σιωπή και η ένταση στον Σύλλογο έχουν άμεσο αντίκτυπο στην παιδαγωγική διαδικασία, επηρεάζοντας τελικά το κλίμα μάθησης και την ψυχολογία των μαθητών. Επιπλέον, η εμφάνιση φαινομένων «μεροληψίας» (Σ1) και η δημιουργία «κλικών» εντείνουν το αίσθημα της οργανωσιακής αδικίας. Η βιωμένη αυτή αδικία οδηγεί στη «συγκαταβατική σιωπή» (acquiescent silence), όπου οι εκπαιδευτικοί αποσύρονται παθητικά, θεωρώντας ότι οποιαδήποτε παρέμβαση είναι μάταιη απέναντι σε μια ηγεσία που δεν εγγυάται την ισοτιμία (Mezirow, 2022).

Η επίδραση του διευθυντή διαχέεται σε ολόκληρη τη σχολική ζωή, επηρεάζοντας τη δυναμική της ομάδας (Τσιμπουκλή, 2012). Ένας διευθυντής που καλλιεργεί τον φόβο προκαλεί «εντάσεις» και «διχασμό», οδηγώντας στην αποξένωση (Σ12). Αντίθετα, η «ενσυναίσθηση» και ο «διάλογος» αναδεικνύονται ως προϋποθέσεις για τη λειτουργία του

σχολείου ως κοινότητας. Όπως υποστηρίζουν οι Everard et al. (2004), η αποτελεσματική διοίκηση προϋποθέτει την ικανότητα του ηγέτη να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις με αντικειμενικότητα, αποτρέποντας τη δημιουργία εσωστρεφών ομάδων. Η επικοινωνιακή ικανότητα του ηγέτη καθορίζει αν η μονάδα θα λειτουργεί ως μια «καλοκουρδισμένη μηχανή» (Σ10) ή ως ένα περιβάλλον όπου κυριαρχεί η «αμυντική σιωπή» λόγω του φόβου της στοχοποίησης (Vakola & Bouradas, 2005).

Συμπερασματικά, τα ευρήματα του τρίτου πυλώνα καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής κρατά το «κλειδί» για τη μετάβαση από την κουλτούρα της σιωπής στην κουλτούρα της έκφρασης. Η υπέρβαση των εμποδίων απαιτεί έναν ηγέτη που προάγει τη «μετασχηματίζουσα μάθηση» μέσα από τη συλλογική δράση (Mezirow, 2007). Η ανάγκη για έναν ηγέτη-εμπνευστή που διασφαλίζει την ψυχολογική ασφάλεια και την ισότιμη συμμετοχή αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ευημερία των μελών και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου, σπάζοντας οριστικά τους δεσμούς της «αγωγής του καταπιεζομένου» (Freire, 1977) μέσα στο σύγχρονο σχολείο.

6.3.4. Η ενίσχυση της συνεργασίας και της «φωνής» στον Σύλλογο Διδασκόντων: Στρατηγικές μετασχηματισμού και προσδοκώμενα οφέλη

Ο τέταρτος και τελευταίος πυλώνας της έρευνας επικεντρώνεται στις προϋποθέσεις εκείνες που θα επιτρέψουν την υπέρβαση της οργανωσιακής σιωπής και την ανάδυση ενός αυθεντικού επικοινωνιακού κλίματος. Η μετάβαση από τη σιωπή στη φωνή δεν προσλαμβάνεται ως μια απλή διοικητική μεταβολή, αλλά ως μια βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Λαλιώτη & Κουτούζης, 2023). Κεντρικό άξονα αυτού του μετασχηματισμού αποτελεί η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού μέσω της γνώσης. Οι συμμετέχοντες υπογραμμίζουν την ανάγκη για «ενημερωμένους εκπαιδευτικούς» (Σ10), προτείνοντας τη συστηματική «μελέτη των ΦΕΚ» (Σ4) και την πλήρη εξοικείωση με το νομικό πλαίσιο. Η θεσμική αυτή γνώση λειτουργεί ως εργαλείο «ενδυνάμωσης» (empowerment), επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να απεκδυθεί τον ρόλο του παθητικού «ακροατή» (Σ6) και να αναλάβει τον ρόλο του ενεργού διαμορφωτή της σχολικής πραγματικότητας (Κόκκος, 2017).

Παράλληλα με την ατομική ενδυνάμωση, οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν έναν επαναπροσδιορισμό του ηγετικού ρόλου, ζητώντας από τον διευθυντή να λειτουργεί πρωτίστως ως «εμπυχωτής». Η ηγεσία οφείλει να μετατοπιστεί σε ένα πρότυπο που δρα ως «εμπνευστής και όχι ελεγκτής» (Σ4), καλλιεργώντας την «ειλικρίνεια χωρίς δεύτερες σκέψεις» (Σ14). Η δημιουργία αυτού του περιβάλλοντος ψυχολογικής ασφάλειας είναι κρίσιμη, καθώς η «φωνή» αναγνωρίζεται πλέον ως πολύτιμος πόρος που επιτρέπει στον οργανισμό να εξελιχθεί μέσα από τον «αυθεντικό διάλογο» (Mezirow, 2007). Προς αυτή την κατεύθυνση, οι συμμετέχοντες προτείνουν συγκεκριμένες επικοινωνιακές πρακτικές, όπως το να «ερωτάται ο καθένας ξεχωριστά» (Σ12) και την καθιέρωση ενός «follow-up διαλόγου μετά τη συνεδρίαση» (Σ14). Οι προτάσεις αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη για έναν διευθυντή που αναγνωρίζει ότι η «φωνή» δεν αναδύεται πάντα στο δημόσιο πλαίσιο της συνεδρίασης, αλλά απαιτεί τη διασφάλιση εξατομικευμένων και ασφαλών χώρων επικοινωνίας. Όπως σημειώνει ο Παυλάκης (2013), ο ηγέτης οφείλει να αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά εκείνα που προάγουν τη συλλογικότητα και την έμπνευση, υπερβαίνοντας τον στείρο συγκεντρωτισμό.

Η ενίσχυση της συμμετοχής συνδέεται άρρηκτα με την επαγγελματική ανάπτυξη και την προσωπική ευημερία. Η υπέρβαση της σιωπής περιγράφεται από τους συμμετέχοντες με όρους συναισθηματικής πλήρωσης, προσφέροντας ένα «αίσθημα πληρότητας και δικαίωσης» (Σ5) καθώς ένα τέτοιο υποστηρικτικό κλίμα «μας δίνει φτερά κατά κάποιον τρόπο» (Σ9) για την επαγγελματική μας εξέλιξη. Αυτή η συναισθηματική ανάταση επιβεβαιώνει τη θεωρία του Illeris (2015), σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η επαγγελματική ταυτότητα ολοκληρώνονται μόνο όταν το άτομο νιώθει συναισθηματικά ασφαλές και κοινωνικά ενταγμένο στην ομάδα. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση (Koutouzis & Malliara, 2017), μετατρέποντας τη σχολική μονάδα σε μια «καλοκουρδισμένη μηχανή» (Σ10).

Σε ένα βαθύτερο επίπεδο, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών εδράζονται στις αρχές της ηθικής και της δημοκρατικής δεοντολογίας. Η ανάγκη για «δημοκρατική στάση» και «ισοτιμία» εντός του Συλλόγου αναδεικνύεται ως το κλειδί για τον δομικό μετασχηματισμό του οργάνου. Η διαδικασία αυτή απαιτεί την καλλιέργεια μιας «κριτικής συνειδητοποίησης» (critical consciousness), η οποία θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τη σιωπή του όχι ως φυσική κατάσταση, αλλά ως αποτέλεσμα κοινωνικών και

οργανωσιακών κατασκευών που πρέπει να ανατραπούν (Freire, 1977). Η μετάβαση αυτή προϋποθέτει τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και διαλόγου, που ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας και την επικοινωνία (Τσιμπουκλή, 2012).

Συνοψίζοντας, η ανάλυση του τέταρτου πυλώνα καταδεικνύει ότι η ενίσχυση της φωνής στον Σύλλογο Διδασκόντων αποτελεί μια ολιστική πρόκληση. Προϋποθέτει τον συνδυασμό της έγκυρης γνώσης του θεσμικού πλαισίου, την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και την υιοθέτηση ενός υποστηρικτικού ηγετικού προτύπου (Warrick, 2017). Η εφαρμογή αυτών των στρατηγικών υπόσχεται τη μετάβαση από έναν Σύλλογο τυπικής επικύρωσης σε έναν χώρο «κοινότητας μάθησης» (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018), με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών.

6.3.5. Η επίδραση των εξωτερικών παραγόντων και της ιστορικότητας του θεσμού στη συντήρηση της σιωπής

Πέραν των εσωτερικών δυναμικών, η έρευνα ανέδειξε αυθόρμητα μια σειρά από εξωτερικούς και συστημικούς παράγοντες που λειτουργούν ως υπόβαθρο για την καλλιέργεια της οργανωσιακής σιωπής. Η ανάλυση αυτού του πυλώνα καταδεικνύει ότι η σιωπή δεν είναι μόνο προϊόν της τρέχουσας διοίκησης, αλλά και αποτέλεσμα μιας μακράς ιστορικής διαδρομής και εξωτερικών πιέσεων που δέχεται η σχολική κοινότητα.

Κεντρικό εύρημα αποτελεί η ιστορική εξέλιξη του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων. Ο Σ12 αναφέρεται στη διαδρομή του οργάνου από τις δεκαετίες του '80 και του '90, περιγράφοντας μια εποχή όπου ο διευθυντής ασκούσε απόλυτο έλεγχο και τα μέλη περιορίζονταν στην τυπική επικύρωση αποφάσεων. Αυτή η ιστορική αναδρομή εξηγεί γιατί η «κουλτούρα της σιωπής» είναι τόσο βαθιά ριζωμένη, ειδικά στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κοινωνικοποιήθηκαν επαγγελματικά σε ένα περιβάλλον αυστηρής ιεραρχίας. Όπως σημειώνουν οι Λαλιώτη και Κουτούζης (2023), η μετάβαση σε ένα συμμετοχικό μοντέλο απαιτεί μια βαθιά πολιτισμική αλλαγή, καθώς οι παλαιές δομές εξουσίας εξακολουθούν να επηρεάζουν τις σύγχρονες συμπεριφορές.

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ανέδειξαν την πίεση που ασκείται από το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Σ3 επισημαίνει χαρακτηριστικά ότι η πολιτεία συχνά «ρίχνει το μπαλάκι στο σχολείο», αναθέτοντας στους εκπαιδευτικούς την επίλυση σύνθετων κοινωνικών προβλημάτων (π.χ. σχολικός εκφοβισμός) χωρίς την παροχή των κατάλληλων συνθηκών ή πόρων. Αυτή η εξωτερική πίεση προκαλεί αίσθημα ματαίωσης και κόπωσης, οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην απόσυρση και τη σιωπή ως μηχανισμό άμυνας απέναντι σε ένα σύστημα που απαιτεί πολλά αλλά προσφέρει λίγα (Koutouzis & Magou, 2023). Η κατάσταση αυτή συνδέεται με τη θεωρία του Jarvis (2004), καθώς η αποσπασματική και πιεστική φύση των εξωτερικών εντολών εμποδίζει την ουσιαστική μάθηση και τον αναστοχασμό εντός του Συλλόγου.

Τέλος, ο θεσμός της αξιολόγησης αναδύεται ως ένας καθοριστικός εξωτερικός παράγοντας που επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις εξουσίας. Η Σ9 αναφέρεται χαρακτηριστικά στον «μπαμπούλα της αξιολόγησης», περιγράφοντας ένα κλίμα αβεβαιότητας που ενισχύει τον δισταγμό των εκπαιδευτικών να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους, φοβούμενοι πιθανές επιπτώσεις στην υπηρεσιακή τους εικόνα. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει τη θέση των Vakola και Bouradas (2005) για την «αμυντική σιωπή», όπου το άτομο επιλέγει να μην μιλήσει για να προστατευθεί από ενδεχόμενες κυρώσεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η «φωνή» παύει να θεωρείται δικαίωμα και αντιμετωπίζεται ως ρίσκο, υπονομεύοντας κάθε προσπάθεια για τη δημιουργία μιας «κοινότητας μάθησης» (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Συνοψίζοντας, ο πέμπτος πυλώνας αποδεικνύει ότι η οργανωσιακή σιωπή είναι ένα φαινόμενο πολυεπίπεδο. Η ιστορική κληρονομιά του συγκεντρωτισμού, η μετατόπιση κοινωνικών ευθυνών στο σχολείο και το άγχος της αξιολόγησης συνθέτουν ένα πλαίσιο που ευνοεί την παθητικότητα. Η κατανόηση αυτών των εξωτερικών παραμέτρων είναι απαραίτητη για κάθε απόπειρα μετασχηματισμού της σχολικής κουλτούρας (Warrick, 2017), καθώς αναδεικνύει ότι η «φωνή» του εκπαιδευτικού δεν καταστέλλεται μόνο από τον εκάστοτε διευθυντή, αλλά και από τις δομικές αγκυλώσεις του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος.

7. Συζήτηση, Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η ανάλυση των τεσσάρων πυλώνων που προηγήθηκε, έδωσε μια καθαρή εικόνα για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη «φωνή» και τη «σιωπή» μέσα στον Σύλλογο Διδασκόντων. Οι απόψεις αυτές, βασισμένες στις καθημερινές εμπειρίες των συμμετεχόντων, αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της οργανωσιακής κουλτούρας που επικρατεί στις σχολικές μονάδες.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, τα στοιχεία αυτά εξετάζονται κριτικά σε σχέση με τη βιβλιογραφία και τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την οργανωσιακή σιωπή (Morrison & Milliken, 2000· Γιαννιώτη, 2020· Vakola & Bouradas, 2005), αλλά και τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 2007· Jarvis, 2020). Σκοπός είναι να διερευνηθεί αν οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών στην Ημαθία συγκλίνουν ή αποκλίνουν από τα διεθνή και εγχώρια ερευνητικά δεδομένα, αναζητώντας ταυτόχρονα τις βαθύτερες αιτίες πίσω από το παράδοξο της ύπαρξης μιας στέρεης θεωρητικής γνώσης, η οποία όμως δυσκολεύεται να μετουσιωθεί σε χειραφετική πράξη. Η συνθετική αυτή προσέγγιση θα επιτρέψει τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση συγκεκριμένων προτάσεων, οι οποίες απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και στοχεύουν στην ενδυνάμωση του επικοινωνιακού κλίματος και στην ανασυγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

7.1. Συζήτηση των Ευρημάτων

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η κριτική σύνδεση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συζήτηση δεν στοχεύει σε μια γραμμική αναπαραγωγή των δεδομένων, αλλά επιδιώκει να εισχωρήσει στην «καρδιά» των ευρημάτων, αναζητώντας τις αιτίες πίσω από τα φαινόμενα της οργανωσιακής σιωπής και της ανασχετικής μάθησης.

Ο προβληματισμός μας διαρθρώνεται γύρω από τρεις κεντρικούς άξονες-προβληματισμούς, οι οποίοι αποτελούν τη σπονδυλική στήλη της ερμηνείας μας, ξεκινώντας από την έντονη διάσταση μεταξύ γνώσης και συνειδητοποίησης. Στο πλαίσιο

αυτό, εξετάζεται το παράδοξο της ύπαρξης ενός στέρεου θεωρητικού υπόβαθρου που αναγνωρίζει τον Σύλλογο ως «ζωντανό οργανισμό», το οποίο όμως στην πράξη αποτυγχάνει να μεταβολιστεί σε χειραφετική πράξη (Freire, 1977), παραμένοντας εγκλωβισμένο σε μια στεία θεσμική τυπικότητα. Αυτή η δυσλειτουργία μετατοπίζει το ενδιαφέρον στη σχολική μονάδα ως πεδίο άτυπης και μετασχηματίζουσας μάθησης, αναλύοντας πώς οι δομικοί και ψυχοκοινωνικοί φραγμοί ακυρώνουν τη δυνατότητα του Συλλόγου να λειτουργήσει ως κοινότητα μάθησης (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018). Η ακύρωση αυτή μετατρέπει τον ζωτικό κοινωνικό χώρο σε πεδίο αμυντικής απόσυρσης και απαθούς σιωπής (Morrison & Milliken, 2000), αναδεικνύοντας την ηγεσία ως τον κρίσιμο καταλύτη για την οργανωσιακή αλλαγή. Διερευνάται, έτσι, ο ρόλος του Διευθυντή ως «ρυθμιστή» του επικοινωνιακού κλίματος, ο οποίος κρατά το «κλειδί» για τη μετάβαση από το αυταρχικό-συγκεντρωτικό μοντέλο σε μια μετασχηματιστική ηγεσία (Ανάγνου, 2018) που προάγει την ψυχολογική ασφάλεια και την αυθεντική «φωνή». Μέσα από αυτόν τον θεωρητικό και ερευνητικό «διάλογο», επιδιώκουμε να αναδείξουμε ότι η σιωπή στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν αποτελεί μια απλή απουσία λόγου, αλλά μια συνειδητή οργανωσιακή στάση που καθρεφτίζει την επιτακτική ανάγκη για έναν ριζικό επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού και της ευρύτερης κουλτούρας του ελληνικού σχολείου.

Η ολοκλήρωση της ανάλυσης των ευρημάτων μάς φέρνει αντιμέτωπους με μια αποκαλυπτική, αν και εν μέρει οδυνηρή, πραγματικότητα για το ελληνικό δημόσιο σχολείο. Ξεκινώντας αυτή την περιήγηση στον κόσμο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οφείλουμε να εστιάσουμε στην έννοια της μάθησης, όχι ως μια τυπική μεταφορά πληροφοριών, αλλά ως μια βαθιά υπαρξιακή και κοινωνική διαδικασία. Ο Σύλλογος Διδασκόντων, ως ο κατεξοχήν χώρος συνάντησης επαγγελματιών, αποτελεί ένα δυναμικό εργαστήριο άτυπης μάθησης. Σύμφωνα με τον Jarvis (2020), η μάθηση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την καθημερινή εμπειρία και την κοινωνική αλληλεπίδραση, όπου το άτομο μετουσιώνει τα βιώματά του σε γνώση, είτε ατομικά μέσα από τον αναστοχασμό, είτε ομαδικά μέσα από τον διάλογο.

Ωστόσο, το ερώτημα που αναδύεται αμείλικτο από την έρευνα είναι: Τι πραγματικά μάθαμε; Αυτό που προκαλεί τη μεγαλύτερη εντύπωση και πρέπει να μας προβληματίσει βαθύτατα δεν είναι η έλλειψη γνώσης, αλλά η απουσία της συνειδητοποίησης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατέδειξαν ότι γνωρίζουν το «δέον γενέσθαι». Αναγνωρίζουν τον Σύλλογο ως «ζωντανό οργανισμό» (Σ3) και αντιλαμβάνονται τη δημοκρατική συμμετοχή ως αξία. Το γεγονός όμως ότι τα ευρήματα της έρευνας —η κυριαρχία της σιωπής, ο φόβος της αξιολόγησης, η ματαιώση— έρχονται να επιβεβαιώσουν πλήρως τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Morrison & Milliken, 2000· Καραλής, 2013), είναι αυτό που καθιστά το ζήτημα ακόμα πιο ανησυχητικό.

Είναι απροσδόκητο και ταυτόχρονα προκλητικό το πώς η «γνώση» για τη σημασία της φωνής συνυπάρχει με μια παγιωμένη κουλτούρα σιωπής. Πώς είναι δυνατόν, ενώ υπάρχουν τα θεσμικά εργαλεία και η θεωρητική κατάρτιση, η χειραφέτηση (Freire, 1977) να φαντάζει τόσο μακρινή; Εδώ εντοπίζεται το παράδοξο: η μάθηση στον εργασιακό χώρο φαίνεται να έχει αναχαιτιστεί από αυτό που ο Illeris (2015) ονομάζει «εμπόδια μάθησης» ή «αμυντικές στρατηγικές». Οι εκπαιδευτικοί στην Ημαθία δεν στερούνται πληροφοριών· στερούνται του «κοινωνικού χώρου» και της «ψυχολογικής ασφάλειας» για να μετατρέψουν αυτή τη γνώση σε Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Mezirow, 2007).

Η έρευνα αυτή, λοιπόν, δεν ήρθε απλώς να προσθέσει δεδομένα, αλλά να αναδείξει ένα δομικό έλλειμμα: τη διαδρομή από τη θεωρητική παραδοχή στη βιωμένη πράξη. Η



Σχήμα 1: Το Τρίγωνο της Μάθησης: Κατανόηση της Οργανωσιακής Σιωπής & Ενίσχυση της Φωνής στο Σχολείο

Σχήμα 2: Το Τρίγωνο της Μάθησης (Illeris) στην Οργανωσιακή Σιωπή & τη Φωνή των Εκπαιδευτικών



συνειδητοποίηση ότι ο Σύλλογος λειτουργεί ως ένας μηχανισμός «τυπικής επικύρωσης» (Σ13) και όχι ως πεδίο αυθεντικού διαλόγου, μας αναγκάζει να επανεξετάσουμε τη σχολική διοίκηση μέσα από τα μάτια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αν η γνώση υπάρχει αλλά η συμπεριφορά δεν αλλάζει, τότε βρισκόμαστε μπροστά σε μια οργανωσιακή αδράνεια που πηγάζει από την εσωτερικευμένη αίσθηση ότι «τίποτα δεν θα αλλάξει».

Αυτή ακριβώς η «γνωστή» αλλά «μη

μεταβολισμένη» πραγματικότητα αποτελεί το κεντρικό αντικείμενο της κριτικής μας ερμηνείας. Η συζήτηση που ακολουθεί επιδιώκει να αναδείξει πώς οι δομικοί και ψυχοκοινωνικοί φραγμοί, σε συνδυασμό με το ηγετικό πρότυπο, διαμορφώνουν τους μηχανισμούς της σιωπής, εμποδίζοντας τη μετατροπή της εμπειρίας σε γνώση (Jarvis, 2020). Διερευνάται, έτσι, αν η ηγεσία θα

λειτουργήσει ως τροχοπέδη ή ως επιταχυντής για την πολυπόθητη ρήξη με το κατεστημένο. Η συνθετική αυτή προσέγγιση είναι καθοριστική, καθώς θα μας επιτρέψει να αποκρυσταλλώσουμε τα τελικά συμπεράσματα και να καταθέσουμε ρεαλιστικές προτάσεις για τον επαναπροσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 3: Το Πλαίσιο Εμπειρικής Μάθησης κατά Jarvis για την Οργανωσιακή Σιωπή



7.2 Συμπεράσματα

Η κριτική ερμηνεία των ευρημάτων, όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη συζήτηση, επιτρέπει πλέον τη μετάβαση από το επίπεδο του θεωρητικού διαλόγου στο επίπεδο της συμπερασματικής σύνθεσης. Στην παρούσα ενότητα, η έρευνα απομακρύνεται από την περιγραφική παράθεση των δεδομένων και εστιάζει στην αποκρυστάλλωση των τελικών απαντήσεων που δίνονται στα ερευνητικά ερωτήματα.

Τα συμπεράσματα που ακολουθούν δεν αποτελούν απλές διαπιστώσεις, αλλά τη συνθετική αποτύπωση μιας πραγματικότητας όπου η οργανωσιακή σιωπή, η ηγεσία και η

επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αλληλεπιδρούν δυναμικά. Μέσα από αυτή την αποκωδικοποίηση, επιδιώκεται να αναδειχθεί η «ουσία» της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας, θέτοντας τα θεμέλια για τον επαναπροσδιορισμό του Συλλόγου Διδασκόντων ως ενός αυθεντικού πεδίου μάθησης και δημοκρατικής έκφρασης.

7.2.1. Συμπεράσματα επί του 1ου Ε.Ε.: Η Δυναμική Αναντιστοιχία μεταξύ Ιδεατής Ταυτότητας και Γραφειοκρατικής Πραγματικότητας

Το πρώτο και πλέον ουσιαστικό εύρημα της έρευνας αναδεικνύει μια χαοτική αναντιστοιχία στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, η οποία δεν αποτελεί μια στάσιμη κατάσταση, αλλά μια διαρκή και δυναμική ένταση. Διαπιστώνεται ότι οι συμμετέχοντες προσλαμβάνουν τον Σύλλογο Διδασκόντων μέσα από δύο εκ διαμέτρου αντίθετα και συγκρουόμενα πρίσματα, τα οποία συνθέτουν μια ιδιαιτέρως εύθραυστη οργανωσιακή ισορροπία. Από τη μία πλευρά, κυριαρχεί μια ιδεατή και οντολογική διάσταση, όπου υπάρχει μια καθολική θεωρητική αναγνώριση του Συλλόγου ως «ζωντανού οργανισμού» και «δημοκρατικού κυττάρου». Η αντίληψη αυτή ταυτίζεται απόλυτα με τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης που ορίζουν τη σχολική μονάδα ως έναν «Μανθάνοντα Οργανισμό» (Senge, 2006), υποδηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν το γνωστικό υπόβαθρο και την εσωτερική παρώθηση για συλλογικότητα, αναγνωρίζοντας τη «φωνή» (voice) ως στοιχείο σύμφυτο με την επαγγελματική τους υπόσταση.

Ωστόσο, στην αντίπερα όχθη, η βιωμένη γραφειοκρατική διάσταση έρχεται να ανατρέψει αυτή την εικόνα, καθώς στην καθημερινή πρακτική η ταυτότητα αυτή συνθλίβεται από την εμπειρία της τυπικότητας. Ο εκπαιδευτικός στον Σύλλογο της Ημαθίας αισθάνεται πρωτίστως ως «διεκπεραιωτής» και «παθητικός ακροατής», γεγονός που επιβεβαιώνει τη θέση των Morrison και Milliken (2000) ότι η οργανωσιακή δομή μπορεί να εγκλωβίσει τη συμμετοχή σε μια προσχηματική διαδικασία, οδηγώντας σε αυτό που ο Freire (1977) περιγράφει ως απώλεια της χειραφετικής δράσης. Το κεντρικό συμπέρασμα είναι ότι η απόσταση αυτή δεν είναι στατική αλλά μεταβαλλόμενη, καθώς εξαρτάται από πλήθος παραγόντων όπως το κλίμα, η ηγεσία και οι σχέσεις εξουσίας. Παρά τη θετική ανατροφοδότηση που μπορεί να καταγράφεται σε ορισμένες περιπτώσεις, η αναντιστοιχία παραμένει αισθητή και τεράστια, καθώς η έλλειψη ουσιαστικού κοινωνικού χώρου για

άτυπη μάθηση (Jarvis, 2020) εμποδίζει τη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της θεωρητικής παραδοχής και της εργασιακής δράσης.

Αυτή η δυναμική αναντιστοιχία αποτελεί το ουσιαστικό εύρημα της μελέτης, καθώς αποδεικνύει ότι η σιωπή στον Σύλλογο δεν πηγάζει από έλλειψη γνώσης ή ικανότητας, αλλά από την αδυναμία του συστήματος να μεταβολίσει το ιδεατό σε πράξη. Όπως επισημαίνει η Γιαννιώτη (2020), το οργανωτικό κλίμα είναι ο ρυθμιστής που καθορίζει αν αυτή η απόσταση θα παραμείνει μια μόνιμη πηγή ματαιώσης ή αν θα αποτελέσει το έναυσμα για μια ριζική αλλαγή κουλτούρας. Στην παρούσα έρευνα, η απόσταση αυτή παραμένει ενεργή και προκλητική, τροφοδοτώντας την οργανωσιακή σιωπή και καθιστώντας τον Σύλλογο έναν μηχανισμό τυπικής επικύρωσης αντί για ένα πεδίο αυθεντικού κριτικού αναστοχασμού (Mezirow, 2007). Η συνειδητοποίηση αυτής της απόστασης είναι το πρώτο βήμα για την κατανόηση των μηχανισμών που ακολουθούν, καθώς η σιωπή ριζώνει ακριβώς στο κενό που αφήνει η ανεκπλήρωτη επαγγελματική προσδοκία.

7.2.2. Συμπεράσματα επί του 2ου Ε.Ε.: Η Ανακυκλωτική Δυναμική της Σιωπής και η Επαναληπτικότητα του Βιώματος

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιβεβαίωση της θεωρίας της «σπείρας της σιωπής» (Noelle-Neumann, 1974), καθώς διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αποσιωπούν την άποψή τους για να αποφύγουν τη ρήξη με «κλίκες» ή παλαιότερα μέλη του Συλλόγου. Αυτή η κοινωνική πίεση για συμμόρφωση, σε συνδυασμό με το αίσθημα της ματαιότητας —την πεποίθηση δηλαδή ότι «τίποτα δεν πρόκειται να αλλάξει»— οδηγεί σε αυτό που οι Pinder και Harlos (2001) ονομάζουν «αναποτελεσματική σιωπή». Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει ότι η σιωπή δεν αποτελεί έλλειψη άποψης, αλλά μια συνειδητή παραίτηση μπροστά σε ένα σύστημα που φαντάζει αμετάβλητο. Η δυναμική αυτή ερμηνεύεται πληρέστερα μέσα από τη θεωρία του Jarvis (2020), όπου η σιωπή μετατρέπεται σε ένα επαναλαμβανόμενο βίωμα· ο εκπαιδευτικός, μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση, «μαθαίνει» ότι η απόσυρση είναι η ασφαλέστερη στρατηγική επιβίωσης. Πρόκειται για μια ανακυκλωτική δύναμη, όπου η εμπειρία της ματαιώσης τροφοδοτεί τον αναστοχασμό της απογοήτευσης, οδηγώντας σε μια παγιωμένη άρνηση συμμετοχής.

Η διαδικασία αυτή εμπλέκει το σύνολο των διαστάσεων της μάθησης, όπως αυτές ορίζονται από τον Illeris (2015). Γνωστικά, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τους

άγραφους κανόνες της σιωπής, συναισθηματικά καταβάλλεται από το άγχος της στοχοποίησης, και κοινωνικά συμμορφώνεται με τις κυρίαρχες ομάδες εξουσίας. Ωστόσο, η έρευνα αποκαλύπτει ότι αυτή η επαναληπτικότητα των κύκλων της σιωπής είναι μόνο φαινομενικά στάσιμη. Παρά την αίσθηση του «αμετάβλητου», διαπιστώθηκε μια μικρή, ανεπαίσθητη για ορισμένους, αλλά υπαρκτή μεταβολή, η οποία εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, με την ηλικία και την προϋπηρεσία να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο. Ο κάθε εκπαιδευτικός συγκρίνει το «τώρα» με βάση τα δικά του υποκειμενικά βιώματα, όμως η ιστορική πορεία του θεσμού του Συλλόγου Διδασκόντων φαίνεται να ξεπερνά τις ατομικές βιογραφίες.

Αν και θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι συνθήκες θα έπρεπε να είναι θεαματικά καλύτερες, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι υπάρχει βελτίωση σε σύγκριση με το παρελθόν. Η σιωπή σήμερα δεν είναι απόλυτη, αλλά διαπραγματεύσιμη. Η ιστορία του θεσμού δείχνει μια αργή αλλά σταθερή ωρίμανση, όπου η «φωνή» διεκδικεί έστω και μικρές ρωγμές στο τείχος της οργανωσιακής αδράνειας. Το συμπέρασμα αυτό υπογραμμίζει ότι η σιωπή στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν είναι μια καταδικαστική μοίρα, αλλά μια μεταβαλλόμενη κατάσταση που, παρά την ανακυκλωτική της ισχύ, εμπεριέχει σπέρματα εξέλιξης. Η αναγνώριση αυτής της προόδου, όσο ανεπαίσθητη κι αν φαντάζει, είναι καθοριστική για την αποφυγή της καθολικής ματαίωσης και τη διατήρηση της ελπίδας για μια μελλοντική χειραφέτηση των μελών της σχολικής κοινότητας.

7.2.3. Συμπεράσματα επί του 3ου Ε.Ε.: Η Ηγεσία ως Καταλύτης και ο Διευθυντής ως «Ρυθμιστής» της Φωνής

Το πλέον καθοριστικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας αφορά τον κεντρικό ρόλο του Διευθυντή, ο οποίος αναδείχθηκε ως ο απόλυτος ρυθμιστής του επικοινωνιακού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας. Η περιγραφή του από τους εκπαιδευτικούς ως «μαέστρου», ο οποίος διαθέτει τη δύναμη είτε να εμπνεύσει τη συμμετοχή είτε να επιβάλει την καταπίεση, συμφωνεί απόλυτα με τις μελέτες των Κατσαρού, Πιτσιάβα και Κάκκου (2016) και του Σαϊτή (2008), που παρουσιάζουν την ηγεσία ως το «κλειδί» για τη διαμόρφωση της οργανωσιακής κουλτούρας. Διαπιστώνεται ότι, αν και ο Διευθυντής δεν αποτελεί τη μοναδική μεταβλητή του συστήματος, η επίδρασή του είναι τόσο ισχυρή ώστε

να μπορεί να αναμετρηθεί με παγιωμένες παθογένειες και, σε πολλές περιπτώσεις, να τις υπερνικήσει (Koutouzis & Malliara, 2017).

Η ανάγκη για έναν «εμψυχωτή» ηγέτη, ο οποίος προάγει τη δημοκρατική δεοντολογία και την ισοτιμία, συνδέεται άρρηκτα με το όραμα του Freire (2000) για την καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης. Όπως προέκυψε από τις μαρτυρίες των συμμετεχόντων, η ύπαρξη ενός υποστηρικτικού Διευθυντή λειτουργεί ως η απαραίτητη συνθήκη προκειμένου ο εκπαιδευτικός να πάψει να είναι ένας παθητικός ακροατής και να μετατραπεί σε ενεργό συμμετοχο στη λήψη αποφάσεων. Αυτή η μετατόπιση απαιτεί μια ηγεσία που δεν εστιάζει στη γραφειοκρατική συμμόρφωση, αλλά στην παροχή ψυχολογικής ασφάλειας (Edmondson, 1999), επιτρέποντας στα μέλη του Συλλόγου να εκφράζουν τη διαφωνία τους χωρίς τον φόβο της στοχοποίησης ή των αρνητικών οργανωσιακών επιπτώσεων (Vakola & Bouradas, 2005).

Επιπλέον, το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει ότι η ηγετική αποτελεσματικότητα κρίνεται στην ικανότητα του Διευθυντή να υπερβαίνει τη στείρα γραφειοκρατική διαχείριση και να λειτουργεί ως προστατευτική ασπίδα απέναντι στις ανασφάλειες του Συλλόγου. Μέσα από την καλλιέργεια ενός κλίματος βαθιάς αλληλοεκτίμησης και τη διασφάλιση της θεσμικής διαφάνειας, ο ηγέτης μετασχηματίζει τον φόβο της κριτικής σε κίνητρο για δημιουργική συνεισφορά (Bush, 2011). Η έμφαση στην πρόληψη των συγκρούσεων και η παρότρυνση για συλλογική λήψη αποφάσεων δεν αποτελούν απλώς διοικητικές τεχνικές, αλλά συνιστούν μια ηθική στάση που αποκαθιστά την αξιοπρέπεια του εκπαιδευτικού. Εν τέλει, ο Διευθυντής-εμψυχωτής είναι εκείνος που κατορθώνει να μεταβολίσει την ατομική απομόνωση σε συλλογική ευθύνη, αποδεικνύοντας ότι η ηγεσία είναι η μόνη δύναμη ικανή να διαρρήξει τον κύκλο της σιωπής (Morrison & Milliken, 2000) και να προσφέρει στον Σύλλογο την απαραίτητη ψυχολογική ασφάλεια για μια αυθεντική οργανωσιακή εξέλιξη.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ηγεσία αποκτά μια σχεδόν «χειραφετική» διάσταση. Μπορεί οι δομικοί φραγμοί, όπως ο φόρτος εργασίας ή οι πιέσεις της κεντρικής διοίκησης, να παραμένουν ενεργοί, όμως ένας Διευθυντής που υιοθετεί το μοντέλο της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Ανάγνου, 2018) έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει έναν «ασφαλή λιμένα» διαλόγου. Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει ότι ο Διευθυντής κρατά το «κλειδί» για τη ρήξη με την οργανωσιακή σιωπή: αν επιλέξει να λειτουργήσει ως

συνεργάτης και όχι ως ελεγκτής, μπορεί να μετατρέψει τον Σύλλογο από έναν μηχανισμό τυπικής επικύρωσης σε έναν ζωντανό χώρο Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007). Η δύναμη της ηγεσίας, λοιπόν, δεν έγκειται στην επιβολή, αλλά στην ικανότητά της να αναμετρηθεί με την κουλτούρα της σιωπής (Pinder & Harlos, 2001) και να αναδείξει τη «φωνή» ως την υπέρτατη αξία της σχολικής κοινότητας.

7.2.4. Συμπεράσματα επί του 4ου Ε.Ε.: Από τη Συνειδητοποίηση στη Δράση – Η Ριζική Αλλαγή Κουλτούρας

Τέλος, η έρευνα καταλήγει στο θεμελιώδες συμπέρασμα ότι η ενίσχυση της «φωνής» στον Σύλλογο Διδασκόντων δεν είναι μια τεχνική ρύθμιση, αλλά απαιτεί μια ριζική αλλαγή οργανωσιακής κουλτούρας. Η μετάβαση από τον ρόλο του παθητικού διεκπεραιωτή στον ρόλο του ενεργού μέλους προϋποθέτει την ουσιαστική ενδυνάμωση (empowerment) των εκπαιδευτικών, η οποία εδράζεται στη βαθιά γνώση του θεσμικού πλαισίου και στην καλλιέργεια της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 2000). Διαπιστώνεται ότι η προσωπική εξέλιξη τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του διευθυντή προς μια κοινή κατεύθυνση αποτελεί τον μοναδικό «μονόδρομο» για τη σχολική επιτυχία. Χωρίς την ειλικρινή αναγνώριση της υφιστάμενης κατάστασης, η γνώση παραμένει μια στείρα πληροφορία· η έρευνα καταδεικνύει ότι αν η συνειδητοποίηση δεν μετουσιωθεί σε συλλογική δράση, η αλλαγή θα παραμείνει μετέωρη και ο Σύλλογος θα συνεχίσει να αιωρείται σε επαναλαμβανόμενους κύκλους σιωπής και φόβου.

Η απάντηση στην οργανωσιακή αδράνεια δεν βρίσκεται στην απλή κατανόηση του προβλήματος, αλλά στην επιλογή της δράσης, η οποία είναι η μόνη ικανή να διαρρήξει τον φαύλο κύκλο της αποστασιοποίησης. Μόνο μέσω της εξάλειψης των επικοινωνιακών φραγμών και της ενεργητικής συμμετοχής μπορεί η σχολική μονάδα να λειτουργήσει ως ένας «ζωντανός οργανισμός» που εξελίσσεται και καινοτομεί (Παπαζόγλου & Κουτούζης, 2022). Όταν τα μέλη του Συλλόγου επιλέξουν συνειδητά να αντικαταστήσουν τον κύκλο της σιωπής με τον «κύκλο της φωνής», η οργανωσιακή αλλαγή παύει να είναι αναιμική και αποκτά ραγδαία δυναμική.

Υπό αυτό το πρίσμα, η μάθηση στον χώρο εργασίας αποκτά τη διάσταση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007), όπου η αναθεώρηση των παραδοχών οδηγεί αναπόφευκτα σε νέα κοινωνική πρακτική. Το τελικό συμπέρασμα υπογραμμίζει ότι η σχολική μονάδα στην Ημαθία (και κατ' επέκταση στην Ελλάδα) βρίσκεται μπροστά σε

μια ιστορική πρόκληση: να μετατρέψει τη σιωπή από στρατηγική επιβίωσης σε αφορμή για διάλογο. Η σύγκλιση των βιογραφιών του διευθυντή και των εκπαιδευτικών σε ένα κοινό όραμα χειραφέτησης είναι η μόνη εγγύηση ότι η γνώση θα γίνει πράξη, προσφέροντας στο σχολείο τη δυνατότητα να αναπνεύσει ξανά μέσα από την αυθεντική, δημοκρατική έκφραση των μελών του.

7.3 Προτάσεις

Η ολοκλήρωση της συμπερασματικής σύνθεσης αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη για τη μετάβαση από τη διαπίστωση των δυσλειτουργιών στον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν δεν αποτελούν απλώς μια καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Ημαθίας, αλλά συνιστούν έναν «οδικό χάρτη» για την ανασυγκρότηση του Συλλόγου Διδασκόντων. Η γνώση που παρήχθη από την έρευνα αποκτά το πλήρες νόημά της μόνο όταν μετουσιωθεί σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που στοχεύουν στη ρήξη με την κουλτούρα της σιωπής και στην ενίσχυση της επαγγελματικής φωνής.

7.3.1. Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη: Προς μια Θεραπευτική Προσέγγιση της Οργανωσιακής Σιωπής

Η διαπίστωση ότι η οργανωσιακή σιωπή αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που ριζώνει στις δομές και τις σχέσεις εξουσίας της σχολικής μονάδας, καθιστά επιτακτική τη διατύπωση προτάσεων που θα επιτρέψουν τη μετάβαση προς ένα πιο ανοιχτό και συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης. Με γνώμονα τα ευρήματα της έρευνας, οι προτάσεις που ακολουθούν δεν φιλοδοξούν να αποτελέσουν μια άκαμπτη πανάκεια, αλλά έναν δυναμικό «οδικό χάρτη» θεραπείας των παθογενειών, ο οποίος απαιτεί από τους εμπλεκόμενους να αφουγκράζονται διαρκώς τη μεταβαλλόμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, η ηγεσία οφείλει να αποτελέσει τον κύριο μοχλό αλλαγής, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους από τη διοικητική διεκπεραίωση στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ψυχολογικής ασφάλειας. Είναι απαραίτητο ο διευθυντής να υιοθετήσει πρακτικές συμμετοχικής και διαμοιρασμένης ηγεσίας, οι οποίες ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και μειώνουν το αίσθημα της ματαιότητας που συχνά οδηγεί στη σιωπή (Koutouzis & Malliara, 2017). Η καλλιέργεια εμπιστοσύνης και η διασφάλιση ότι η έκφραση διαφορετικών απόψεων

αντιμετωπίζεται ως πηγή μάθησης και όχι ως απειλή, αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την ενίσχυση της οργανωσιακής φωνής (Vakola & Bouradas, 2005). Επιπλέον, η ανάδειξη των «ήπιων δεξιοτήτων» στη διαχείριση των συγκρούσεων μπορεί να εξαλείψει το κλίμα εσωστρέφειας και να μετατρέψει τον Σύλλογο Διδασκόντων σε έναν χώρο αυθεντικής συνεργασίας και παιδαγωγικής δημιουργικότητας (Κατσαρού κ.ά., 2016).

Παράλληλα, η Πολιτεία και το Υπουργείο Παιδείας οφείλουν να στηρίζουν θεσμικά τον εκπαιδευτικό ρόλο, επενδύοντας στη συστηματική επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα επικοινωνιακής δεοντολογίας και συναισθηματικής νοημοσύνης (Σαϊτης, 2008). Μια ουσιαστική παρέμβαση θα ήταν η δραστική μείωση του γραφειοκρατικού φόρτου, η οποία θα απελευθέρωνε τον αναγκαίο χρόνο για την ανάπτυξη παιδαγωγικού διαλόγου εντός των συνεδριάσεων, αποτρέποντας τη μετατροπή τους σε τυπικές διαδικασίες επικύρωσης (Koutouzis & Magou, 2023). Ταυτόχρονα, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω της γνώσης του θεσμικού πλαισίου και η καλλιέργεια μιας κριτικής συνειδητοποίησης, όπως την οραματίστηκε ο Freire (2000), κρίνονται απαραίτητες προκειμένου τα μέλη του Συλλόγου να διεκδικούν τον ρόλο τους ως ενεργοί συνδιαμορφωτές της σχολικής πραγματικότητας (Λάζου-Μπαλά & Παπαροϊδάμη, 2018).

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα αυτών των προτάσεων εξαρτάται από την ετοιμότητα των υποκειμένων για συνεχή αναστοχασμό και προσαρμογή. Η «θεραπεία» της οργανωσιακής σιωπής δεν είναι μια εφάπαξ πράξη, αλλά μια διαρκής διαδικασία Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007). Απαιτείται η δημιουργία άτυπων δικτύων υποστήριξης και κοινοτήτων πρακτικής, όπου ο διάλογος θα ρέει απρόσκοπτα, μακριά από ιεραρχικές ακαμψίες. Σε έναν κόσμο που απαιτεί συνεχείς αλλαγές, η σχολική ηγεσία και το εκπαιδευτικό σώμα οφείλουν να αναπτύξουν την ικανότητα να «διαβάζουν» τις σιωπές και να τις μετατρέπουν σε γόνιμη δράση. Μόνο μέσα από αυτή την ευέλικτη και ανθρωποκεντρική προσέγγιση μπορεί το σχολείο να πάψει να είναι ένας χώρος «εκπαιδευτικών τραυμάτων» και να αναδειχθεί σε έναν ζωντανό οργανισμό που αναπνέει μέσα από την ελευθερία της έκφρασης και τη συλλογική δημιουργία.

7.3.2. Προοπτικές για Μελλοντική Έρευνα: Η Έρευνα ως Διαρκής Διάλογος με την Πραγματικότητα

Η παρούσα μελέτη, παρά τον εστιασμένο χαρακτήρα της, ανοίγει νέους ερευνητικούς ορίζοντες για την περαιτέρω διερεύνηση της οργανωσιακής σιωπής στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Προτείνεται αρχικά η διεξαγωγή μιας ευρείας κλίμακας ποσοτικής έρευνας σε πανελλήνιο επίπεδο, η οποία θα επέτρεπε τη γενίκευση των συμπερασμάτων και την ανάδειξη των κυρίαρχων τάσεων στο σύνολο της επικράτειας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε, επίσης, μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ή ανάμεσα σε αστικές και επαρχιακές σχολικές μονάδες, ώστε να εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις που οφείλονται στο τοπικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ή στις ιδιαιτερότητες της κάθε βαθμίδας (Παπαζόγλου & Κουτούζης, 2022).

Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική έρευνα οφείλει να αποσυνδεθεί από την αντίληψη μιας στείρας, εφάπαξ πράξης που καταλήγει σε απολιθωμένα πορίσματα. Τα συμπεράσματα κάθε μελέτης δεν αποτελούν το οριστικό «τέλος» μιας διαδρομής, αλλά μια στιγμιαία φωτογραφία μιας ρευστής και πολυεπίπεδης χωροχρονικής πραγματικότητας. Σε μια εποχή όπου το εκπαιδευτικό τοπίο μετασχηματίζεται με καταγιστικούς ρυθμούς, η επιστημονική γνώση οφείλει να διατηρεί μια οργανική ελαστικότητα.

Η ανάγκη για επανεξέταση του ίδιου φαινομένου δεν υποδηλώνει στασιμότητα, αλλά μια σπειροειδή εξέλιξη της κατανόησής μας: κάθε νέα «βουτιά» στα ίδια νερά αποκαλύπτει διαφορετικά ρεύματα, καθώς οι πρωταγωνιστές, οι κοινωνικές πιέσεις και οι θεσμικές ισορροπίες αναδιατάσσονται διαρκώς. Σε ένα περιβάλλον όπως το ελληνικό, όπου οι έρευνες γύρω από τη μικροδιοίκηση και την ψυχολογία του Συλλόγου Διδασκόντων παραμένουν συγκριτικά περιορισμένες, η ανάγκη για διαμήκεις μελέτες (longitudinal studies) καθίσταται επιτακτική. Έτσι, η έρευνα μετατρέπεται από μια απλή καταγραφή σε έναν ζωντανό διάλογο με το «εδώ και τώρα», προκαλώντας μας να ανακαλύπτουμε εκ νέου την αλήθεια πίσω από τη σιωπή, κάθε φορά που η πραγματικότητα αλλάζει πρόσωπο.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Ι. (2016). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή: Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 125–140. <https://doi.org/10.12681/edusc.126>
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., & Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη Θεωρία Μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 61-78). Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Διακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τόμος Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., & Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τόμος Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανάγνου, Ε. (2018). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων / Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βαϊκούση, Δ. (2019). Freire και Mezirow: Βίοι παράλληλοι, ιδέες επάλληλες. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών* (σσ. 43-60). Μεταίχμιο.
- Γαλατά, Π. - Β., Βεργίδης, Γ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, □., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (2017). *Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας* (Α. Κόκκος, Επιμ.). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Γιαννιώτη, Β. (2020). *Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του οργανωτικού κλίματος του σχολείου στο φαινόμενο της οργανωσιακής σιωπής και φωνής* [Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. Apothesis. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154574>
- Γόγολα, Α., & Κατσης, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 237-254.
- Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (Α. Κόκκος, Επιμ.). Μεταίχμιο.
- Ιορδανίδης, Γ., & Περδίκη, Ε. (2017). Σχολικό κλίμα και κινητοποίηση στην εργασία των εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 72–80.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. <http://hdl.handle.net/11419/5845>
- Κανατά, Β., Δάρρα, Μ., Σοφός, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2017). Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης: αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Education Sciences*, 2017(3), 7–36.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κατσαρού, Ε., Πιτσιάβας, Δ., & Κάκκος, Γ. (2016). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 4(3), 169–186.

- Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Τόμος Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κολέρδα, Σ. (2015). Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 653–661.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λάζου-Μπαλτά, Κ., & Παπαροϊδάμη, Ε. (2018). Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης: Ο ρόλος της ηγεσίας. *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας* (σ. 463).
- Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2023). Η κουλτούρα του Ελληνικού δημόσιου σχολείου: προσπάθεια τυπολογικής κατάταξης με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 12(1), 118-146.
- Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2024). Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: θεωρητική προσέγγιση και ερευνητική στοιχειοθέτηση. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 13(1), 169-189.
- Λευτεριώτου, Π. (2020). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Μ. Παύλη-Κορρέ & Π. Λευτεριώτου (Επιμ.), *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων: Διά ζώσης εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση* (σσ. 25-123). Ύψιλον / Βιβλία.
- Λευτεριώτου, Π., & Παύλη-Κορρέ, Μ. (2020). Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας στον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Μ. Παύλη-Κορρέ & Π. Λευτεριώτου (Επιμ.), *Σχεδιασμός προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης*

ενηλίκων: Διά ζώσης εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση (σσ. 207-227). Ύψιλον / Βιβλία.

Μαρίνος, Ε. (2005). Τα «μεσαία στελέχη» στη διοίκηση των σχολικών μονάδων: Ο
ξεχασμένος «κρίκος» της ιεραρχίας.

http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_ΔΙΟΙΚΗΣΗ_ΣΧΟΛΙΚΩΝ_ΜΟΝΑΔΩΝ.pdf

Mezirow, J. (2022). Θεωρία μετασχηματισμού (Γ. Κουλαουζίδης, Μτφρ.). Επιστημονική
Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Νόμος υπ' αριθμ. 1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167/Α/30-09-1985.

Νόμος υπ' αριθμ. 4002/2011. Καθαρισμός σχολικών μονάδων (Άρθρο 69). ΦΕΚ
180/Α/08-08-2011.

Νόμος υπ' αριθμ. 4823/2021. Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών
και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 136/Α/03-08-2021.

Παπαδόπουλος, Α. Γ. (2017). Διερευνώντας τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην
Ελλάδα της κρίσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2016(2), 1020–
1035.

Παυλάκης, Μ. (2013). Επιχειρηματική ηγεσία: Ανάδειξη των χαρακτηριστικών του ρόλου
του ηγέτη μέσα από έργα τέχνης. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 28, 3-13.

Πάυλη-Κορρέ, Μ. (2020). Σχεδιασμός προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης για
ενηλίκους. Στο Μ. Πάυλη-Κορρέ & Π. Λευτεριώτου (Επιμ.), Σχεδιασμός
προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων: Διά ζώσης εκπαίδευση και
ηλεκτρονική μάθηση (σσ. 129-190). Ύψιλον / Βιβλία.

- Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 79/2017. *Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων*. ΦΕΚ 109/Α/01-08-2017.
- Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι. (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. *Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 1179–1191.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf
- Σπυριάδου, Κ., & Κουτούζης, Μ. (2021). Πολιτική και εκπαιδευτική διοίκηση: Ασυμμετρίες και ανισότητες στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 9(1), 32-55.
- Στραβάκου, Π. (2019). Αξιακοί προσανατολισμοί Διευθυντών σχολικής μονάδας–Έρευνα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 65.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και διά βίου μάθηση: Θεωρία και πράξη* (Επιμ. Μ. Κουτούζης). Μεταίχμιο.
- Τριάντη, Π. Δ. (2021). Διαχείριση συγκρούσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Οι στρατηγικές των Διευθυντών–Έρευνα. *Κείμενα Παιδείας*, (1).
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική ομάδας και επικοινωνία στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Υπουργική Απόφαση υπ' αριθμ. 116424/Δ3/14-07-2016. *Καθορισμός καθηκόντων εκπαιδευτικών*. ΦΕΚ 2217/Β/18-07-2016.
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου* (Γ. Κρητικός, Μετφ.). Ράππα. (Πρωτότυπη έκδοση 1970).

Ξένη Βιβλιογραφία

- Akar, H. (2019). Organizational silence in educational organizations: A meta-analysis study. *International Journal of Leadership in Education*, 22(4), 451–468.
- Alenezi, O. Y. (2020). Organizational silence among teachers and its relationship to leadership styles in high schools in Arar City. *Journal of Education and Practice*, 11(6), 114–125.
- Alqarni, S. A. Y. (2020). How school climate predicts teachers' organizational silence. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 12(1), 1-9.
- Altinkurt, Y., & Türkkaş Anasız, B. (2018). The relationships between structural and psychological empowerment of teachers and their organizational citizenship behaviors. *Researchgate*.
- Atalay, D. (2018). Organizational silence in education. In Ş. Koca (Ed.), *Research & Reviews in Educational Sciences - II* (pp. 43–78). Gece Publishing.
- Bağ, D., & Ekinci, C. E. (2018). Organizational silence behaviors of faculty members, their causes and consequences. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 567–580.
<https://doi.org/10.14687/JHS.V15I1.5281>
- Banerjee, A., & Somanathan, R. (2001). A simple model of voice. *The Quarterly Journal of Economics*, 116(1), 189–227. <https://doi.org/10.1162/003355301556383>
- Botero, I. C., & Van Dyne, L. (2009). Employee voice behavior: Interactive effects of LMX and power distance in the United States and Colombia. *Management*

Communication Quarterly, 23(1), 84-104.

<https://doi.org/10.1177/0893318909335415>

Bowen, F., & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic relation between subgroups and formal councils. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1393-1417.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brinsfield, C. T. (2013). Employee silence motives: Investigation of dimensionality and development of measures. *Journal of Organizational Behavior*, 34(5), 671-697.

Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. Oxford University Press.

Dash, S. P., & Agrawal, V. (2012). Role of human capital management in economic value addition of large scale organizations: A literature review. *Indian Journal of Finance and Management Research*, 1(1), 62-74.

De Maria, W. (2006). Brother secret, sister silence: Sibling conspiracies against managerial integrity. *Journal of Business Ethics*, 65(3), 219-234.

<https://doi.org/10.1007/s10551-005-4710-3>

Demirtaş, Z. (2019). The relationships between organizational values, job satisfaction, organizational silence and affective commitment. *European Journal of Education Studies*.

- Detert, J. R., & Burris, E. R. (2007). Leadership behavior and employee voice: Is the door really open? *Academy of Management Journal*, 50(4), 869–884.
<https://doi.org/10.5465/amj.2007.26279183>
- Detert, J. R., & Edmondson, A. C. (2011). Implicit voice theories: Taken-for-granted rules of self-censorship at work. *Academy of Management Journal*, 54(3), 461-488.
- Dillon, R. L., Rogers, E. W., Oberhettinger, D. J., & Tinsley, C. H. (2016). A different kind of organizational silence: When individuals fail to recognize a problem exists. *2016 IEEE Aerospace Conference*, 1-9. doi: 10.1109/AERO.2016.7500505.
- Donaghey, J., Cullinane, N., Dundon, T., & Wilkinson, A. (2011). Re-conceptualizing employee silence: Problems and prognosis. *Work, Employment and Society*, 25(1), 51-67.
- Drucker, P. F. (1999). *Management challenges for the 21st century*. HarperBusiness.
- Edmondson, V. C., & Munchus, G. (2007). Managing the unwanted truth: A framework for dissent strategy. *Journal of Organizational Change Management*, 20(6), 747-760. <https://doi.org/10.1108/09534810710830993>
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management* (4th ed.). Paul Chapman Publishing.
- Farrell, D., & Rusbult, C. E. (1992). Exploring the exit, voice, loyalty, and neglect typology: The influence of job satisfaction, quality of alternatives, and investment size. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 5(3), 201-218.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). Continuum.

- Frese, M., Teng, E., & Wijnen, C. J. (1999). Helping to improve suggestion systems: Predictors of making suggestions in companies. *Journal of Organizational Behavior*, 20(7), 1139-1155.
- Güvenç, G. (2020). Investigation of teachers' organizational silence levels. *Researchgate*.
- Han, T. S., Chiang, H. H., & Chang, A. (2010). Employee participation in decision making, psychological ownership and knowledge sharing: Mediating role of organizational commitment in Taiwanese high-tech organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(12), 2218-2233.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2010.509625>
- Hatch, M. J. (2011). *Organizations: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states*. Harvard University Press.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Klein, J. (2017). Steps to promote open and authentic dialogue between teachers and school management. *School Leadership & Management*, 37(4), 391-412.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1325353>
- Knoll, M. (2021). Silence in organizations—what we need to know, what we know, and what we don't know. In S. Starystach & K. Höly (Eds.), *Silence of organizations: How organizations cover up wrongdoings* (pp. 17-42).

- Knoll, M., & van Dick, R. (2012). Do I hear the whistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlations. *Journal of Business Ethics*, 113(2), 349-362.
- Knoll, M., Wegge, J., Unterrainer, C., Silva, S., & Jonsson, T. (2016). Is our knowledge of voice and silence in organizations growing? Building bridges and rediscovering opportunities. *Researchgate*.
- Koutouzis, M., & Magou, A. (2023). The dark side of school leadership: The perspective of primary and secondary school teachers. In S-G. Soulis, M. Liakopoulou, & A. Galani (Eds.), *Challenges and concerns in 21st century education* (pp. 137–149). Cambridge Scholars Publishing.
- Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal's leadership and decision-making style. *International Journal of Education*, 9(4), 71–89.
- Köse, A., & Köse, F. (2017). An analysis of teachers' perception of organizational silence in terms of various demographic variables. *Journal of Education and Practice*.
- Lehner, C. (2022). *The phenomenon of organizational silence: A literature review* [Master's thesis, University of Linz].
- LePine, J. A., & Van Dyne, L. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 853–868.
- Liang, J., Farh, C. I., & Farh, J. L. (2012). Psychological antecedents of promotive and prohibitive voice: A two-wave examination. *Academy of Management Journal*, 55(1), 71-92. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0176>

- Lin, T.-H. (2016). A review of Lortie's Schoolteacher. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 1–5.
- Morrison, E. W., & Milliken, F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *Academy of Management Review*, 25(4), 706–725. <https://doi.org/10.5465/amr.2000.3707697>
- Munch, E. (1893). *Η Κραυγή* [Λιθογραφία].
- Noelle-Neumann, E. (1974). The spiral of silence: A theory of public opinion. *Journal of Communication*, 24(2), 43–51.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2022). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 25(4), 634–646.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30
- Pinder, C. C., & Harlos, K. P. (2001). Employee silence: Quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331–370.
- Saitis, C., & Menon, M. E. (2004). Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: evidence from Greece. *Leadership and Policy in Schools*, 3(2), 135–157.
- Sarafidou, J. O., & Chatziioannidis, G. (2013). Teacher participation in decision making and its impact on school and teachers. *International Journal of Educational Management*, 27(2), 170–183.

- Schneider, B., Wheeler, J. K., & Cox, J. F. (1992). A passion for service: Using content analysis to explicate service climate themes. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 705-716. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.705>
- Slevin, A., Elliott, R., Graves, R., Peticrew, C., & Popoff, A. (2020). Lessons from Freire: Towards a pedagogy for socio-ecological transformation. *The Adult Learner*, 73-95.
- Smylie, M. A. (1995). Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*.
- Steins, G., & Behravan, B. (2017). Teacher-student relationships in teacher education: Exploring three projects of knowledge transfer into action. *Psychology*, 8(5), 746–770. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.85048>
- Stake, R. E. (1983). Program evaluation, particularly responsive evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 343-363). Springer.
- Travis, D. J., Gomez, R. J., & Mor Barak, M. E. (2011). Speaking up and stepping back: Examining the link between employee voice and job neglect. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1831-1841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.05.008>
- Vakola, M., & Bouradas, D. (2005). Antecedents and consequences of organizational silence: An empirical investigation. *Employee Relations*, 27(5), 441-458.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Botero, I. C. (2003). Conceptualizing employee silence and employee voice as multidimensional constructs. *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.

- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management Journal*, 41(1), 108–119. <https://doi.org/10.5465/256902>
- Veletić, J., Price, H. E., & Olsen, R. V. (2023). Teachers’ and principals’ perceptions of school climate: The role of principals’ leadership style in organizational quality. *Teaching and Teacher Education*.
- Warrick, D. D. (2017). What leaders need to know about organizational culture. *Business Horizons*, 60(3), 395-404.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Zhou, J., & George, J. M. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44(4), 682-696.

Παράρτημα Α: «Πυλώνες έρευνας και ερωτήσεις συνέντευξης για εκπαιδευτικούς»

Δημογραφικά στοιχεία

Σημείωση: Τα περισσότερα στοιχεία μπορούν να συλλεχθούν χωρίς να ερωτηθούν άμεσα οι συμμετέχοντες. Εάν χρειαστεί να ζητήσετε συγκεκριμένες πληροφορίες, παρακαλούμε να το κάνετε με τον κατάλληλο τρόπο και να αποφύγετε ερωτήσεις για ευαίσθητα θέματα όπως το φύλο. Οι πληροφορίες αυτές είναι χρήσιμες για σκοπούς αναφοράς και μεταγενέστερης ανάλυσης.

1. Φύλο
2. Ανώτατος τίτλος σπουδών (προπτυχιακό / μεταπτυχιακό / διδακτορικό)
3. Έτη διδακτικής εμπειρίας
4. Αντικείμενο(-α) διδασκαλίας
5. Τύπος σχολείου (π.χ. δημόσιο, ιδιωτικό)

Ερευνητικός πυλώνας 1: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων

Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον ρόλο τους στον Σύλλογο Διδασκόντων και με ποιους τρόπους θεωρούν ότι τον εκπληρώνουν;

1. Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι υπάρχει ο Σ.Δ.; Σε τι εξυπηρετεί η ύπαρξή του;
2. Θεωρείς πως ο Σ.Δ. λειτουργεί ουσιαστικά ή τυπικά ως προς τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων; Γιατί το λες αυτό, πού το στηρίζεις; Θα ήθελες να αναφέρεις ένα συγκεκριμένο παράδειγμα;
3. Ποιες θεωρείς ότι είναι οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματά σου ως μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων; (δώσε παραδείγματα)
4. Πώς πιστεύεις πως εκπληρώνεις αυτόν τον ρόλο; (ενδεικτικά βιώματα)
5. Θεωρείς πως ο ρόλος σου και η φωνή σου συνεισφέρουν στις αποφάσεις που λαμβάνονται, απλά τις επικυρώνουν ή τυχαίνει να έχεις αντίθετη άποψη που να μην εισακούεται ποτέ; (ενδεικτικά βιώματα)

Ερευνητικός πυλώνας 2: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τα εμπόδια και τις δυσκολίες ελεύθερης έκφρασης στον Σύλλογο Διδασκόντων

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκειμένου να εκφράζονται ελεύθερα στον Σύλλογο Διδασκόντων;

6. Πιστεύεις πως δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες και ο χρόνος σε όλα τα μέλη του Σ.Δ. για να εκφραστούν κατά τις συνεδριάσεις; Από τι εξαρτάται αυτό;
7. Εκφράζεσαι (ποτέ/σπάνια/συχνά/πάντα) σε συνεδριάσεις του Σ.Δ.; Ποιοι παράγοντες καθορίζουν το βαθμό της συμμετοχής σου; (ανέφερε μερικούς)
8. Πώς αισθάνεσαι όταν/αν εκφράζεσαι σε συνεδρίαση του Σ.Δ.;
9. Ποιοι πιστεύεις είναι οι λόγοι που αισθάνεσαι κατ' αυτόν τον τρόπο;
10. Θεωρείς πως η φωνή σου ακούγεται από τα μέλη και τον/τη διευθυντή/ντρια; Τι πιστεύεις ότι προκαλεί/καλλιεργεί τη σιωπή σου; (παράδειγμα – βίωμα)
11. Θεωρείς πως αυτά τα συναισθήματα και οι λόγοι/αιτίες που τα προκαλούν, επηρεάζουν τις σχέσεις σου με τα άλλα μέλη, τον/τη διευθυντή/ντρια και τη λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, πώς;

Ερευνητικός πυλώνας 3: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον ρόλο του/της διευθυντή/ντριας στη διαμόρφωση κουλτούρας σιωπής ή έκφρασης

Ποιος είναι, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση της κουλτούρας σιωπής ή έκφρασης;

12. Ποιες είναι οι υποχρεώσεις/τα δικαιώματα του/της διευθυντή/ντριας στη συνεδρίαση ενός Σ.Δ.;
13. Ποιες στάσεις/συμπεριφορές του/της διευθυντή/ντριας διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνία στις συνεδριάσεις; (παράδειγματα – βίωμα ή υπόθεση)
14. Ποιες στάσεις/συμπεριφορές του/της διευθυντή/ντριας δυσχεραίνουν την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνία στις συνεδριάσεις; (παράδειγματα – βίωμα ή υπόθεση)

15. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας σε κάθε περίπτωση –είτε προωθεί την επικοινωνία είτε καλλιεργεί τη σιωπή στις συνεδριάσεις του Σ.Δ.– πιστεύεις ότι επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργεί ο Σ.Δ. και τα μέλη του; Πώς συμβαίνει αυτό σε κάθε περίπτωση;
16. Σε προέκταση του παραπάνω ερωτήματος, πιστεύεις πως αυτό έχει επιπτώσεις στην έκφραση/σιωπή σε άλλους τομείς της ζωής/εργασίας στο σχολείο; Αν ναι, σε ποιους; Θα μπορούσες να δώσεις παραδείγματα;

Ερευνητικός πυλώνας 4: Η ενίσχυση της συνεργασίας, της συμμετοχής και της «φωνής» στον Σύλλογο Διδασκόντων μέσα από προσαρμογές στους ρόλους των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/ντριας

Πώς θα επιθυμούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διαμορφωθούν ο ρόλος τους και ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, ώστε να ενισχύεται η συμμετοχή, η συνεργασία και η «φωνή» τους στον Σύλλογο Διδασκόντων;

17. Πώς θα διαμορφώνονταν οι υποχρεώσεις/δικαιώματά σου στον Σ.Δ. έτσι ώστε να υπάρχει ή να συντηρηθεί η συμμετοχή, η έκφραση και η συνεργασία στον Σ.Δ.; (περιγραφή ιδανικού εκπαιδευτικού – μέλους του Σ.Δ.)
18. Πώς θα διαμορφώνονταν οι υποχρεώσεις/δικαιώματα του/της διευθυντή/ντριας έτσι ώστε να υπάρχει ή να συντηρηθεί η συμμετοχή, η έκφραση και η συνεργασία στον Σ.Δ.; (περιγραφή ιδανικού/ής διευθυντή/ντριας)
19. Ποιος ρόλος από τους παραπάνω (των μελών-εκπαιδευτικών ή του/της διευθυντή/ντριας) θεωρείς ότι είναι πιο καθοριστικός έτσι ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή, η έκφραση και η συνεργασία; Γιατί το πιστεύεις αυτό;
20. Πώς πιστεύεις ότι θα επηρέαζε μια τέτοια αλλαγή/βελτίωση (ή συντήρηση) στη λειτουργία του Σ.Δ. ως προς τη συμμετοχή, την έκφραση και τη συνεργασία, τους άλλους τομείς της ζωής/εργασίας στο σχολείο;
21. Πώς θα σε έκανε να νιώσεις μια τέτοια αλλαγή/βελτίωση (ή συντήρηση) στη λειτουργία του Σ.Δ. ως προς τη συμμετοχή, την έκφραση και τη συνεργασία;
22. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να προσθέσεις και δεν σου δόθηκε η αφορμή από τις ερωτήσεις που προηγήθηκαν;

Παράρτημα Β: «Συνέντευξη 9»

Συνεντευκτής: Καλησπέρα, Σ9.

Σ9: Καλησπέρα.

Συνεντευκτής: Τώρα θα μοιραστώ την οθόνη. Σ9, πόσο χρονών είσαι?

Σ9: Είμαι 49.

Συνεντευκτής: Πόσα χρόνια έχεις διδακτικής εμπειρίας?

Σ9: Αυτός είναι ο ένατος χρόνος. Οκτώ ας πούμε.

Συνεντευκτής: Ναι. Ανώτατος τίτλος σπουδών?

Σ9: Έχω τελειώσει την Καλών Τεχνών. Δεν έχω κάνει μεταπτυχιακό. Είμαι πανεπιστημιακής.

Συνεντευκτής: Πανεπιστημιακής. Και τύπο σχολείου δημοτικό, έτσι?

Σ9: Δημοτικό φέτος. Έχω δουλέψει και στη δευτεροβάθμια.

Συνεντευκτής: Ωραία. Για ποιο λόγο πιστεύεις ότι υπάρχει ο Σύλλογος Διδασκόντων και σε τι εξυπηρετεί?

Σ9: Ο Σύλλογος Διδασκόντων πιστεύω ότι υπάρχει για την καλή λειτουργία του σχολείου, για να συζητάμε όλα τα προβλήματα, το τι μας απασχολεί, να συνεργαζόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί και να φροντίζουμε για να εξυπηρετήσουμε κάθε ανάγκη που τυχόν υπάρχει στη διάρκεια της χρονιάς.

Συνεντευκτής: Θεωρείς πως ο Σ.Δ. λειτουργεί ουσιαστικά ή τυπικά ως προς τη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων. Γιατί το λες αυτό και πού το στηρίζεις?

Σ9: Αναλόγως, κάποιες φορές λειτουργεί ουσιαστικά και κάποιες φορές λειτουργεί τυπικά. Εξαρτάται από τη σύνθεση της ομάδας των εκπαιδευτικών, από τον ίδιο το διευθυντή ή τη διευθύντρια, και το πώς σε κάθε σχολείο. Σε κάθε σχολείο, ο σύλλογος δημιουργεί έτσι μία συνθήκη εργασίας κάθε χρονιά. και δεν είναι μία συγκεκριμένη κατάσταση, μία συγκεκριμένη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε χρονιά. Αλλάζει από σχολείο σε σχολείο και από χρονιά σε χρονιά. Έχει τύχη να βρεθώ σε σχολείο που πραγματικά να γίνεται ένας σύλλογος και να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη του κάθε

εκπαιδευτικού και να λύνεται έτσι ένα πρόβλημα και να υπάρχει οικοδομητικός διάλογος και έχω βρεθεί πολλές φορές σε συλλόγους που απλά υπάρχουν διαφωνίες και δεν καταλήγουμε σε κανένα συμπέρασμα.

Συνεντευκτής: Ποιες θεωρείς πως είναι υποχρεώσεις και τα δικαιώματά σου ως μέλος του συλλόγου?

Σ9: Η υποχρέωση μου είναι να σαφώς αντηρώ τις επαγγελματικές μου υποχρεώσεις σε ό,τι αφορά τη δουλειά μου, το ίδιο το σχολείο, τη λειτουργία του σχολείου, να σέβομαι τους συναδέλφους, τα παιδιά, τον διευθυντή. Να προσπαθώ να συνεισφέρω με την γνώμη μου και με την εμπειρία μου σε οποιοδήποτε θέμα του σχολείου, σε οποιοδήποτε πρόβλημα ή και να, δεν είναι απαραίτητα σε πρόβλημα, και να συνεισφέρω με την γνώμη μου και σε κάτι που μπορούμε να κάνουμε για το σχολείο από μία δράση ή μία επίσκεψη ή να συνεισφέρω, δηλαδή, στην καλή λειτουργία και στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας. Τα δικαιώματά μου τώρα θεωρώ ότι είναι το να ακούγομαι, η γνώμη μου να είναι εισαξία με τους παλιότερους συναδέλφους. με αυτούς που βρίσκω σε κάθε σχολείο γιατί εγώ ακόμα δεν έχω δουλέψει σε ένα σχολείο για πολλά χρόνια συνήθως κάθε χρόνο αλλάζω σχολείο και να ακούγομαι εισαξία, να υπάρχει ο ίδιος σεβασμός και από αυτούς, για μένα προσωπικά και για το μάθημα το οποίο κάνω, να μην υπάρχουν παρερμηνίες σε σχέση με το τι κάνω και σε ένα σύλλογο να μπορώ και εγώ να... να έχω μια θέση το ίδιο με όλους τους άλλους. Τώρα ένα παράδειγμα μπορώ να δώσω που ένα καλό παράδειγμα μιας χρονιάς ήταν όταν είχα πρόβλημα με την συμπεριφορά ενός παιδιού το ότι η διευθύντρια θέλησε αμέσως να καλέσει σύλλογο για να πω, να μοιραστώ αυτό το πρόβλημα που είχα και πραγματικά οι συνάδελφοι έτσι με βοήθησαν με τις προτάσεις τους και τις στάσεις τους. Σε αντίθετη περίπτωση, μου έχει τύχει να παρευρεθώ σε συλλόγους και να μην κάθομαι καν στο ίδιο τραπέζι με τους μόνιμους τους συναδέλφους και να καθόμαστε, ας πούμε, εγώ και οι άλλοι αναπληρωτές που τύχαινε να είμαστε και ειδικότητες, όπως αποκαλούμαστε, να καθόμαστε πίσω από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, δηλαδή να μην μας βάζουνε καν στο ίδιο τραπέζι, να μην είμαστε δίπλα τους. Αυτό συνεχίστηκε όλη τη χρονιά. Μόνο από αυτό... καταλάβαινε στη θέση που είχες μέσα σε αυτό το χώρο και το ότι ουσιαστικά δεν ήσουν το ίδιο με όλους τους άλλους.

Συνεντευκτής: Πώς πιστεύεις πως εκπληρώνεις εσύ αυτό το ρόλο, το ρόλο σου ως μέλος του συλλογού?

Σ9: Τον εκπληρώνω με το να μοιράζομαι τις ανησυχίες μου, αυτά που παρατηρώ στην τάξη, όταν είναι κάτι το οποίο είναι πολύ σημαντικό και θεωρώ ότι πρέπει να υποθεί σε ένα σύλλογο, να το λέω, που συνήθως έχει να κάνει με την συμπεριφορά, με τη στάση ενός παιδιού, με κάτι που με προβληματίζει ή με οτιδήποτε άλλο παρατηρώ στο σχολείο, που θεωρώ ότι είναι δυσλειτουργικό ή ότι πρέπει να το γνωρίζουμε όλοι οι συνάδελφοι. Αυτά σε σχέση με τους κινδύνους που μπορεί να ελοχεύουν ή με τα πιο ανησυχητικά, ας πούμε, πιο το κομμάτι της δουλειάς μας που στοχεύει στην παρατήρηση των παιδιών. Από την άλλη, ένας άλλος τρόπος να συνεισφέρω και να εκπληρώνω το ρόλο μου στο Σύλλογο Διδασκόντων, είναι να δίνω τις ιδέες μου, τις προτάσεις μου σε οτιδήποτε κάνει το σχολείο. Μπορεί να είναι ένα πρόγραμμα που ακολουθεί το σχολείο, ένα πρόγραμμα εράσμων ή μια δράση για μια γιορτή, για μια παγκόσμια ημέρα, οτιδήποτε, το να συνεισφέρω με τις δικές μου ιδέες και με το ρόλο μου σαν εικαστικός.

Συνεντευκτής: Ωραία. Θεωρείς πως ο ρόλος σου και η φωνή σου συνεισφέρουν στις αποφάσεις που λαμβάνονται, απλά τις επικυρώνουν, ή τυχαίνει να έχεις αντίθετη άποψη που να μην εισακούεται ποτέ. Δεν χρειάζεται να είναι ένα από τα τρία, μπορούν να είναι και τα τρία, μπορούν να είναι δύο από τα τρία, έτσι. Απλά να μου εξηγήσεις το λόγο, ας πούμε.

Σ9: Έχω βιώματα και από τα τρία που αναφέρονται εδώ. Και έχει ακουστεί η φωνή μου και η στάση μου, αυτό που βιώνω μέσα στο χώρο εργασίας, αυτό που παρατηρώ σε μία τάξη, σε σχέση με μία τάξη ή με ένα παιδί συγκεκριμένα. και έχει τύχει και να μην ακουστεί καθόλου. Αυτά όλα εξαρτώνται από την στάση του Διευθυντή Πρωτίστως, από το τι κλίμα δημιουργεί σε ένα σύλλογο. Εάν σου δίνει τον ανάλογο... την ανάλογη έτσι... τον ανάλογο χώρο να νιώσεις ότι πραγματικά εισακούεσαι και λαμβάνει υπόψη αυτό που λες. Ανάλογα με τη στάση του Διευθυντή, έχει εισακουστεί ή δεν έχει εισακουστεί η άποψή μου.

Συνεντευκτής: Ωραία. Σε ποιες περιπτώσεις επικύρωσες απλά Τις αποφάσεις.

Σ9: Όταν απλά συμφωνούσα με την πλειοψηφία, όταν με έβρισκε σύμφωνο, απλά, ας πούμε, επικοινωνόταν και οι δικοί μου.

Συνεντευκτής: Πιστεύεις πως δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες και ο χρόνος σε όλα τα μέλη του συλλόγου για να εκφραστούν κατά τις συνεδριάσεις. Από τι εξαρτάται αυτό.

Σ9: Και πάλι θα πω ότι δεν είναι κάτι στάνταρ σε κάθε σχολείο. Εξαρτάται καθαρά από το κλίμα που δημιουργεί ο ίδιος ο διευθυντής, από το πώς χειρίζεται, πώς επικοινωνεί, πώς μιλάει, πώς θέτει τα πράγματα του σχολείου σε ένα σύλλογο. Αν ο ίδιος ο Διευθυντής αναλώνεται σε διαμάχες ή δίνει προτεραιότητα στους φίλους του, στους παλιούς συναδέλφους που τους ξέρει πάρα πολλά χρόνια σε αντίθεση με κάποιον που έχει έρθει μόλις τώρα στο σχολείο, σαφώς και δεν νιώθω ότι μου δίνεται τότε η ίδια ευκαιρία και ο χρόνος. Τα έχουμε ζήσει όλα αυτά, δηλαδή μου έχει συμβεί να πάω καινούργια σε ένα σχολείο και να νιώσω από την πρώτη στιγμή ότι σε ένα σύλλογο είμαι καλοδεχούμενη, ότι μου δίνεται η ίδια ευκαιρία και ο χρόνος και είναι σεβαστό αυτό που λέω από την αρχή παρόλο που δεν με γνώριζαν και έχω νιώσει και το ακριβώς αντίθετο και ήταν καθαρά θεωρώ θέμα του Διευθυντή, κατά πόσο άφηνε τέτοιες καταστάσεις, ας πούμε, κατά πόσο μεροληπούσε ή κατά πόσο ήταν έτσι αντικειμενικός και ακέραιος σε σχέση με όλους.

Συνεντευκτής: Εκφράζεσαι σε συνεδριά στους λόγους. Πόσο εκφράζεσαι ποτέ, σπάνις, συχνά, πάντα και ποιοι παράγοντες καθορίζουν τον βαθμό της συμμετοχής σου. Αν και αυτό νομίζω εν μέρει το απάντησες, αλλά ήσαν να πεις το.

Σ9: Δεν εκφράζομαι πάντα. Έχει τύχει να... Να διαφωνώ με κάτι αλλά συνειδητά να μην εκφραστώ. Κάποιες φορές είναι επειδή έχω σχηματίσει την άποψη ότι δεν θα αλλάξει τίποτα το να εκφραστώ στο συγκεκριμένο σύλλογο. Άλλες φορές είναι από φόβο για την... για τη στάση μετέπειτα του διευθυντή ή του κάποιου αδελφού απέναντί μου. Τώρα σε εμάς έχει προσταθεί. Μέχρι τώρα είχαμε εμείς αναπληρωτές, γιατί εγώ διορίστηκα είναι ο δεύτερος χρόνος που δουλεύω ως μόνιμη. Μέχρι τώρα είχαμε την συνθήκη εργασίας αυτή των αναπληρωτών, λίγο μας έβαζε σε ένα άλλο πλαίσιο. Όχι ότι δεν μπορούσε φυσικά να σταθεί ο Διευθυντής ή ο Σύλλογος αιτία για να χάσουμε τη δουλειά, αλλά σαφώς νιώθαμε ότι είμαστε στον αέρα. Τώρα ως μόνιμη νιώθω από πάνω μου λίγο τον μπαμπούλα της αξιολόγησης, ο οποίος δεν έχει τελειώσει ακόμα για μας. Λειτουργεί λίγο ανασταλτικά αυτό σε σχέση με κάποια πράγματα. Άλλες φορές έχω εκφραστεί, δηλαδή όταν νιώθω ότι...

Συνεντευκτής: Θέλεις να μου πεις λίγο εδώ πέρα, βαμπούλα της αξιολόγησης, ως προς, πώς το συσχετίζεις με την έκφρασή σου, δηλαδή, υπάρχει φόβος?

Σ9: Ναι, σαφώς. Περνάει από το μυαλό μου. Δεν λέω ότι δεν θα πω τίποτα, αλλά σαφώς περνάει από το μυαλό μου ότι δεν έχω τελειώσει ακόμα την αξιολόγηση και ότι αν, ας πούμε, εκφράσω μια γνώμη απέναντι στον διευθυντή, απέναντι σε μια κατάσταση στο σχολείο που με βρίσκεται πλήρως αντίθετη, Δεν μπορώ να ξέρω κατά πόσο αυτό θα επηρεάσει μετά την ίδια την αξιολόγηση. Κατά πόσο, αν είναι κάτι εναντίον μου ή όχι. Μπορεί αυτό να είναι ένας προσωπικός μου δισταγμός. Δεν λέω ότι είναι ευθύνονται διευθυντές γι' αυτό, αλλά είναι η ίδια η συνθήκη αυτή της αβεβαιότητας που νιώθουμε ακόμα ότι ακόμα δεν έχουμε το χαρτί της μονιμότητας. και ότι νιώθουμε ότι θέλουμε να πάνε όλα καλά και να τελειώνει όλη αυτή η αβεβαιότητα. Τώρα σε σχέση άλλες χρονιές όμως και ως αναπληρώτρια ακόμα και τις πρώτες χρονιές που είχα δουλέψει σε σχολεία, έχει τύχει να λειτουργεί έτσι ο σύλλογος και ο διευθυντής, που από την πρώτη στιγμή να νιώθω ότι μπορώ να εκφραστώ απολύτως έτσι ελεύθερα, χωρίς κανένα άλλο... να έχω κάποια άλλη, ας πούμε, συνέπεια.

Σ9: Εξαρτάται πάλι από το ίδιο το σχολείο. Άλλες φορές αισθάνομαι απολύτως ασφαλής και ότι ακόμα κι αν διαφωνήσω με κάτι δεν σημαίνει κάτι, ότι είναι σεβαστό, ότι θα πάρουν υπόψη και τη γνώμη μου, παρόλο που μπορεί κάποιος συνάδελφος να διαφωνεί. Άλλες φορές έχει τύχει να πω τη γνώμη μου και να εμπλακώ σε διαμάχες και καταστάσεις που προϋπήρχαν στο σχολείο πριν από μένα, που είχαν, ας πούμε, τα προσωπικά τους θέματα οι δάσκαλοι, τα οποία δεν μπορούσα να τα γνωρίζω καθότι καινούργια. Και απλά να νιώθω ότι ό,τι και να πω, εφόσον ας πούμε παίρνω το μέρος της τάδε δασκάλας, η άλλη αυτομάτως με είχε ως απέναντί της. Μου έχει τύχει να είμαι σε σχολείο όπου υπήρχαν δύο «κλίκες» κατά κάποιο τρόπο, να μην μιλάνε οι μεν με τους δε, και επειδή δεν πήρα θέση σε ένα θέμα υπέρ της μιας ομάδας, μετά μέχρι το τέλος της χρονιάς να αλλάξουν όλες οι προσωπικές σχέσεις, επειδή ακριβώς εκφράστηκα σε μία συνεδρίαση, σε έναν σύλλογο, μη γνωρίζοντας όλα τα προσωπικά θέματα που είχαν.

Συνεντευκτής: Ωραία. Τι πιστεύεις ότι είναι οι λόγοι που αισθάνεσαι κατά αυτόν τον τρόπο;

Σ9: Οι λόγοι που αισθάνομαι κατά αυτόν τον τρόπο, καταρχήν, είναι ένας πρακτικός λόγος: είναι το γεγονός των ίδιων των συνθηκών της εργασίας, το ότι αλλάζω σχολείο κάθε χρονιά. Αυτό δυσχεραίνει την προσαρμογή μου σε ένα σχολείο, δυσχεραίνει γενικά όλη την επαγγελματική μου ζωή και την καθημερινότητα. Σαφώς, αν ήμουν σε ένα

σχολείο μετά από ένα-δύο χρόνια, πιστεύω ότι θα αισθανόμουν πιο άνετα και πιο σίγουρη για τη θέση μου μέσα σε αυτό το σχολείο, για το πώς είναι η κατάσταση κλπ. Η συνθήκη του αναπληρωτή το καθιστά αυτό αδύνατον, αλλά ακόμα και τώρα που διορίστηκα, προς το παρόν τουλάχιστον, συνεχίζεται η ίδια κατάσταση. Πιστεύω ότι είναι ένας πρακτικός λόγος καταρχήν, και δεύτερον είναι από τη σύνθεση του ίδιου του συλλόγου, δηλαδή και από τη στάση του Διευθυντή, αυτό που έλεγα προηγουμένως.

Συνεντευκτής: Ωραία. Θεωρείς πως η φωνή σου ακούγεται από τα μέλη και τη διευθύντρια; Τι πιστεύεις ότι προκαλεί ή καλλιεργεί τη σιωπή σου;

Σ9: Όπως είπα και πριν, κάποιες φορές ακούγεται η φωνή μου και αυτό εξαρτάται καθαρά από τον σεβασμό και τη στάση του Διευθυντή ή της Διευθύντριας, την ακεραιότητά του και το ότι θεωρεί πραγματικά όλα τα μέλη άξια. Από την άλλη, τη σιωπή μου την προκαλεί και την καλλιεργεί κάποιου είδους εκφοβιστική συμπεριφορά που τυχόν έχω αντιμετωπίσει από διευθυντές ή μια συμπεριφορά που δείχνει ότι δεν θέλει ο άλλος να πάρει θέση. Τι εννοώ: όταν ένας διευθυντής, εκ των προτέρων, πριν ειπωθούν κάποια προβλήματα, π.χ. με τα παιδιά, η θέση του είναι «μη μου φέρετε παιδιά στο γραφείο, αυτό δεν είναι δική μου δουλειά, είναι δική σας δουλειά». Όταν παίρνει μια τέτοια θέση και βάζει αυτό το όριο.

Συνεντευκτής: Θεωρείς πως αυτά τα συναισθήματα και οι λόγοι που τα προκαλούν επηρεάζουν τη σχέση σου με τα άλλα μέλη, τον διευθυντή/τη διευθύντρια και τη λειτουργία του σχολείου; Αν ναι, πώς;

Σ9: Τη λειτουργία την επηρεάζουν ολοκληρωτικά. Το πώς νιώθει ένας εκπαιδευτικός μέσα στο σχολείο και στον σύλλογο επηρεάζει τη λειτουργία όλου του σχολείου και τις σχέσεις στο 100%. Όταν νιώθω ότι δεν έχω νόημα να μιλήσω, ότι δεν έχω στήριξη ή ότι δεν είμαι ισάξια —όπως έλεγα πριν, που καθόμασταν πίσω από τους άλλους συναδέλφους— σαφώς δεν μπορώ να αποδώσω το ίδιο. Νιώθω ότι στην πραγματικότητα δεν ανήκω στο σχολείο, ότι δεν είμαι το ίδιο με τον συνάδελφο που μπορεί να είναι εκεί 20 και 30 χρόνια. Όλα μπαίνουν κάτω από ένα άλλο πρίσμα και σαφώς επηρεάζεται η ίδια η δουλειά, με την έννοια ότι δεν θα έχω τη διάθεση να κάνω το κάτι παραπάνω σε ένα σχολείο όπου νιώθω ανεπιθύμητη ή ότι δεν έχω τη στήριξη του διευθυντή σε ό,τι προκύψει. Το αντίθετο συμβαίνει στην άλλη περίπτωση: όταν νιώθω μέλος μιας ομάδας,

θα προσφέρω παραπάνω πράγματα χωρίς να υπολογίσω τον κόπο, ακριβώς επειδή θα νιώθω ισάξιο μέλος.

Συνεντευκτής: Ποιες θεωρείς ότι είναι οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του Διευθυντή στη συνεδρίαση ενός συλλόγου;

Σ9: Ως υποχρεώσεις του διευθυντή θεωρώ το να μας ενημερώνει αμερόληπτα για τις ανάγκες, τα προβλήματα ή τις ελλείψεις του σχολείου, να προτείνει ο ίδιος λύσεις και πράγματα που θα μπορούσαμε να κάνουμε. Θεωρώ τεράστια υποχρέωση το να είναι αντικειμενικός, αμερόληπτος και πάνω από όλα ευγενικός στον τρόπο που χειρίζεται τον λόγο προς όλους τους συναδέλφους, χωρίς να έχει «δύο μέτρα και δύο σταθμά» για τον καθένα μας. Όσο για τα δικαιώματά του, σαφώς είναι δικαίωμά του να χαρακτηρίσει μια κατάσταση ή να μιλήσει σε έναν συνάδελφο όταν καταστρατηγείται κάτι βασικό, όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα, η στάση μας στις εφημερίες κ.λπ. Έχει δικαίωμα να εφιστά την προσοχή σε κάποιον που μπορεί να είναι επιπόλαιος ή σε μια λάθος κίνηση ενός συναδέλφου (π.χ. αν κάποιος μίλησε υπερβολικά αυστηρά). Θεωρώ ότι έχει έναν λόγο παραπάνω στον σύλλογο για κάτι που βλέπει ότι δυσχεραίνει τη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, σε μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης, είναι δικαίωμά του να ορίσει ποιος θα κάνει τι, ώστε να υπάρχει μια αρχή και μια θέση που θα διευκολύνει την έκβαση της ημέρας.

Συνεντευκτής: Ποιες στάσεις και συμπεριφορές του Διευθυντή διευκολύνουν την ενεργή συμμετοχή και την επικοινωνία στις συνεδριάσεις;

Σ9: Νομίζω θα πω πάλι αυτά που ανέφερα παραπάνω: η ίδια η συμπεριφορά του διευθυντή, δηλαδή αν μιλάει ευγενικά, αν δίνει τον λόγο σε όλους και αν δημιουργεί ένα κλίμα ευχάριστο, φιλικό και φιλόξενο. Όταν λέω «να δίνει τον λόγο», εννοώ ότι όταν υπάρχει ένα πρόβλημα, π.χ. με ένα παιδί, ο ίδιος ο διευθυντής να δείχνει ότι δίνει σημασία και στη δική μου γνώμη —που μπορεί να μπαίνω στην τάξη μόνο μία φορά την εβδομάδα— ή στη γνώμη της γυμνάστριας που βλέπει το παιδί σε ένα διαφορετικό πλαίσιο. Όταν δείχνει ότι θεωρεί τη γνώμη μας εξίσου σημαντική με του δασκάλου, αμέσως νιώθεις ότι ο ρόλος σου και η παρατήρησή σου έχουν αξία. Μπορεί εγώ, με την εμπειρία μου, να πω κάτι που θα βοηθήσει να λυθεί ένα πρόβλημα το οποίο ο δάσκαλος, επειδή είναι πολύ απορροφημένος από την κατάσταση, να μην το έχει σκεφτεί. Η στάση του διευθυντή απέναντι σε όλο τον σύλλογο είναι αυτή που διευκολύνει ή δυσχεραίνει την

ενεργή συμμετοχή. Όπως είπα και προηγουμένως, όταν είχα έναν διευθυντή ο οποίος εκ των προτέρων έβαζε τείχη και όρια.

Συνεντευκτής: Αντίστοιχα, ποιες συμπεριφορές και στάσεις του διευθυντή δυσχεραίνουν την ενεργή συμμετοχή;

Σ9: Είναι ουσιαστικά το αντίθετο. Οι στάσεις που δυσχεραίνουν είναι το να είναι κάποιος αγενής, το να μην σέβεται όλους το ίδιο και το να μεροληπτεί. Όπως είπα και προηγουμένως, όταν είχα έναν διευθυντή ο οποίος εκ των προτέρων έβαζε τείχη και όρια, δεν μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε ή να πούμε κάτι παραπάνω. Δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικός διάλογος στον σύλλογο όταν δεν υπάρχει διάθεση για επικοινωνία. Δηλαδή, αν ο διευθυντής θεωρεί ότι η δουλειά του είναι μόνο να βρίσκεται μέσα στο γραφείο και να βάζει σφραγίδες, και ότι όλα τα θέματα της τάξης θα πρέπει να τα λύνουμε μόνοι μας, τότε η συμμετοχή εκμηδενίζεται.

Συνεντευκτής: Ο ρόλος του διευθυντή σε κάθε περίπτωση, είτε προωθεί την επικοινωνία είτε την καλλιεργεί, πιστεύεις ότι επηρεάζει τον τρόπο που λειτουργεί ο σύλλογος και τα μέλη του; Και πώς συμβαίνει αυτό;

Σ9: Τον επηρεάζει πάρα πολύ, θεωρώ κατά 100%. Το σχολείο γενικότερα, αλλά και ο ίδιος ο σύλλογος, είναι μια ενεργή κατάσταση, μια ενεργή ομάδα, όπου ο τρόπος λειτουργίας κάθε χρονιά και σε κάθε σχολείο είναι κάτι ξεχωριστό και μεταβαλλόμενο. Μπορεί αρχικά να υπάρχει ένταση και στην πορεία η κατάσταση να βελτιωθεί και τα μέλη να έρθουν πιο κοντά. Αυτό ρυθμίζεται κυρίως στην αρχή της χρονιάς και καθορίζει το πώς νιώθεις μέσα στο σχολείο. Αν από την αρχή νιώσεις ότι ο διευθυντής είναι αυταρχικός ή ότι μεροληπτεί υπέρ των συναδέλφων με τους οποίους κάνει παρέα εκτός σχολείου, τότε εγώ προσωπικά δεν νιώθω καλοδεχούμενη.

Συνεντευκτής: Αυτό έχει επιπτώσεις στην έκφραση ή τη σιωπή σε άλλους τομείς της ζωής στο σχολείο;

Σ9: Ναι, έχει επίπτωση καταρχήν στην ψυχολογική μου διάθεση. Μου έχει τύχει περίπτωση όπου ο διευθυντής μου μίλησε άσχημα, προσπαθώντας να με υποβιβάσει ή να επιβάλει κάτι παράτυπο στο πρόγραμμα. Μετά από αυτό, μπήκα στην τάξη και δεν μπορούσα να κάνω μάθημα· ήμουν πάρα πολύ νευριασμένη και έπρεπε να καταβάλω τεράστια προσπάθεια για να αντέξω και να διδάξω τα παιδιά. Ειδικά με τη δική μου

ειδικότητα, που αλλάζω τμήμα σχεδόν κάθε ώρα και πρέπει να προσαρμόζομαι σε διαφορετικές ηλικίες και χημείες τάξεων, αν στο διάλειμμα έχω βιώσει μια σύγκρουση με τον διευθυντή που οφείλεται στον χαρακτήρα του και όχι σε κάποιο δικό μου λάθος, το μάθημά μου επηρεάζεται άμεσα. Επηρεάζεται η στάση μου προς τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί στόχοι που βάζω. Σε μια χρονιά μπορεί να θέλω να προσφέρω πολύ παραπάνω, αφιερώνοντας 100 ώρες προσωπικού χρόνου στο σπίτι, ενώ σε ένα άλλο σχολείο, την επόμενη χρονιά, να περιορίζομαι μόνο στα τυπικά και νόμιμα επειδή το κλίμα είναι αρνητικό.

Συνεντευκτής: Πώς θα διαμορφώνονταν οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματά σου στον σύλλογο έτσι ώστε να υπάρχει, ή εφόσον υπάρχει να συντηρηθεί, η συμμετοχή, η έκφραση και η συνεργασία; Τι θα έπρεπε να κάνεις ως ιδανικό μέλος του συλλόγου;

Συνεντευκτής: Σαν να περιγράψεις τον ιδανικό διευθυντή, αυτό που λέει παρακάτω, ή εσύ να αλλάξεις;

Σ9: Όχι, πρώτα το ιδανικό μέλος και μετά τον ιδανικό διευθυντή. Ή, αν θες, μπορείς και τα δύο ταυτόχρονα.

Συνεντευκτής: Ιδανικά θα έπρεπε να μην επηρεάζομαι από κανέναν φόβο, από κανέναν χαρακτήρα, από κανένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του διευθυντή και να λέω τη γνώμη μου χωρίς δεύτερες σκέψεις, είτε εισακούεται είτε όχι, και με οποιοδήποτε κόστος. Από την άλλη, ιδανικά, ένας διευθυντής θα έπρεπε αυτά τα πράγματα να τα παρέχει ούτως ή άλλως· δηλαδή η ίδια η στάση του να είναι τέτοια ώστε να ενώνει μια ομάδα παρά να τη χωρίζει, να λύνει καταστάσεις παρά να τις δημιουργεί, να λύνει προβλήματα. Θεωρώ ότι θα έπρεπε όλοι μας, και εγώ προσωπικά και ο διευθυντής, να βελτιώσουμε τον εαυτό μας προς ένα ιδανικό.

Συνεντευκτής: Ποιος από τους δύο ρόλους είναι πιο καθοριστικός ώστε να ενισχυθεί η συμμετοχή, η έκφραση και η συνεργασία, κατά τη γνώμη σου;

Σ9: Θεωρώ ότι ο πιο καθοριστικός ρόλος μέσα σε ένα σχολείο είναι αυτός του διευθυντή, ξεκάθαρα. Είναι αυτός ο οποίος κινεί τα νήματα και δημιουργεί μια κατάσταση, ένα κλίμα, μια εργασιακή συνθήκη. Αυτό δεν σημαίνει ότι με έναν διευθυντή ο οποίος δυσχεραίνει τη λειτουργία του σχολείου, ένας σύλλογος δεν έχει τη δύναμη να κάνει πράγματα ή να αλλάξει μια κατάσταση. Σαφώς έχει τη δύναμη, αλλά θα το κάνει μέσα σε

ένα κλίμα άσχημο, για το οποίο θα ευθύνεται καθαρά ο διευθυντής. Δηλαδή, τον πρώτο ρόλο θεωρώ ότι τον έχει ο διευθυντής.

Συνεντευκτής: Αν συνέβαινε μια τέτοια αλλαγή ή βελτίωση στη λειτουργία ενός συλλόγου ως προς τη συμμετοχή και τη συνεργασία, πώς πιστεύεις ότι θα επηρέαζε τους άλλους τομείς του σχολείου;

Σ9: Αν συνέβαινε μια θετική αλλαγή από τον σύλλογο, μια βελτίωση, σαφώς θα τους επηρέαζε όλους θετικά. Έχω βρεθεί σε σύλλογο όπου ο διευθυντής δημιουργούσε πάρα πολλά προβλήματα, ήταν πολύ αυταρχικός και ήθελε να επιβάλει τη γνώμη του. Εκεί ο σύλλογος ενώθηκε σαν μια γροθιά και, με τη δύναμη της ψηφοφορίας, αντέδρασε. Έτσι έγιναν κάποια πράγματα για το καλό του σχολείου και δεν πέρασε αυτό που ήθελε «σώνει και καλά» να κάνει ο διευθυντής. Τα καταφέραμε πραγματικά και νιώθαμε όλοι ότι είχαμε έναν σύμμαχο ο ένας στο πρόσωπο του άλλου, ότι ήμασταν μέλη μιας ομάδας. Νιώθαμε, δηλαδή, μια συμμετοχή στην κοινότητα μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο.

Διακοπή σύνδεσης

Συνεντευκτής: Βλέπεις έτσι.

Σ9: Ναι. Ωραία. Και μου έλεγες ότι... Έλεγα ότι ο Σύλλογος, σε περιπτώσεις όπου έχει λειτουργήσει σαν μία ομάδα, έχει ανατρέψει καταστάσεις ενός σχολείου, έχει αντισταθεί απέναντι σε μια αυταρχική συμπεριφορά. Ήταν πολύ ευχάριστο και νιώθαμε ότι υπάρχει μια αλληλοστήριξη μεταξύ μας μέσα σε έναν τέτοιο σύλλογο. Απλά όλο αυτό γινόταν μέσα σε ένα προϋπάρχον αρνητικό κλίμα, το οποίο είχε δημιουργηθεί από τη στάση του Διευθυντή. Θέλω να πω ότι... δυστυχώς ή ευτυχώς, η στάση του Διευθυντή είναι καθοριστική και λόγω της θέσης του σε ένα σχολείο. Μπορεί ο Σύλλογος να παρακάμψει και να ψηφίσει κάποιες αποφάσεις ακόμα κι αν αυτές είναι ενάντια στη θέση του Διευθυντή, αλλά δυστυχώς είναι πολύ σημαντική η στάση του απέναντι στο γενικότερο κλίμα.

Συνεντευκτής: Πώς θα σε έκανε να νιώσεις μια τέτοια αλλαγή, βελτίωση ή συντήρηση — στην περίπτωση που ήδη υπάρχει— της συμμετοχής, της έκφρασης και της συνεργασίας; Πώς θα σε έκανε να νιώσεις, τι συναισθήματα; Μια αλλαγή, μια βελτίωση στη λειτουργία του συλλόγου ως προς τη συμμετοχή, την έκφραση και τη συνεργασία.

Σ9: Θα με έκανε να νιώθω πολύ καλύτερα, θα ήθελα να συμμετέχω περισσότερο, να εκφράζομαι και να συνεργαστώ με συναδέλφους σε ένα καλό κλίμα. Όταν νιώθω ένα καλό κλίμα στο σχολείο και στον ίδιο τον σύλλογο, σαφώς αυτό είναι μια κινητήριος δύναμη για να γίνεις ακόμα καλύτερος και σαν εκπαιδευτικός, να προσφέρεις ακόμα περισσότερα, να εκφραστείς ελεύθερα. Θα ένιωθα πολύ μεγαλύτερη χαρά από αυτήν που νιώθω στην καθημερινότητά μου στο σχολείο. Γιατί πάντοτε παίρνουμε μια χαρά από το ίδιο το έργο μας, από την ίδια την τάξη και τα παιδιά. Όταν τυχαίνει να βρισκόμαστε σε έναν σύλλογο που να λειτουργεί πολύ καλά, αυτό μας δίνει φτερά κατά κάποιον τρόπο· μας χαροποιεί και μας κάνει καλύτερους εκπαιδευτικούς. Θα πρόσφερα πολύ περισσότερα, θα ένιωθα πολύ πιο χαρούμενη και θεωρώ ότι η κούραση θα μειωνόταν.

Συνεντευκτής: Υπάρχει κάτι άλλο που θα ήθελες να προσθέσεις και δεν σου δόθηκε αφορμή από τις ερωτήσεις που προηγήθηκαν;

Σ9: Θα ήθελα να προσθέσω ότι θα ήθελα να λειτουργεί καλύτερα ο σύλλογος διδασκόντων και να συνειδητοποιήσουμε όλοι εμείς οι συνάδελφοι ότι —κατά την προσωπική μου γνώμη— το 50% αυτού που βιώνουμε στην εργασία μας είναι αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και το υπόλοιπο 50% είναι αυτό που συμβαίνει στο σχολείο. Εγώ νιώθω ότι είναι έτσι, δεν ξέρω αν το νιώθουν όλοι οι συνάδελφοι. Αυτό θα ήθελα να δω: τις απαντήσεις σε μια τέτοια ερώτηση. Δηλαδή, εάν νιώθουμε ότι είναι το ίδιο σημαντικό το κλίμα και η στάση μας μέσα στον Σύλλογο με αυτό που συμβαίνει στην τάξη. Για μένα είναι 50-50 και το θεωρώ αλληλένδετο. Η γενική πορεία μιας σχολικής χρονιάς, το τι πράγματα γίνονται και το πώς νιώθουν οι συνάδελφοι είναι αλληλένδετα με την κατάσταση του συλλόγου.

Συνεντευκτής: Δεν πειράζει, μια χαρά. Ευχαριστώ πάρα πολύ, Σ9.

Σ9: Παρακαλώ, Σοφία.

Παράρτημα Γ: «Αρχική και Οριζόντια Κωδικοποίηση Δεδομένων»

Πίνακας 3: Αρχική και Οριζόντια Κωδικοποίηση Δεδομένων

Συμμετέχων	Απόσπασμα Συνέντευξης (Verbatim)	Αρχικός Κωδικός (Περιγραφικός / Αυτολεξεί)	Θεματική Ενότητα (Πυλώνας)
Σ1	«Θεωρώ ότι άλλες φορές λειτουργεί τυπικά... όταν δηλαδή είναι κάτι το οποίο για να παρθεί μια απόφαση μπαίνει η κοινή λογική μπροστά.»	Τυπική συμμετοχή / «Διεκπεραίωση»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Είμαι υποχρεωμένη να ακολουθήσω τη διαδικασία... να διαβάσω κάποιο ΦΕΚ, κάποια εγκύκλιο.»	Θεσμική υποχρέωση / Συμμόρφωση σε εγκυκλίους	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Πολλές φορές να κρατήσω αυτό που θέλω να πω έτσι ώστε να μην δημιουργηθεί ένταση.»	Αποφυγή έντασης / «Κρατάω αυτό που θέλω να πω»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«[Εμπόδιο είναι] το να είναι επικριτικός ο διευθυντής... να μην απαξιώνει την άποψη κανενός.»	Φόβος επίκρισης / Απαξίωση άποψης	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Ο διευθυντής... να είναι ο συνδετικός κρίκος, να έχει τη διάθεση να ακούσει.»	Ηγέτης ως «Συνδετικός κρίκος» / Διάθεση ακρόασης	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Ο διευθυντής παίζει ρόλο... αν σε κοιτάζει περίεργα όταν μιλάς, την επόμενη φορά θα το σκεφτείς.»	Μη λεκτική αποδοκιμασία ηγεσίας	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Με μια τέτοια κατάσταση [βελτίωσης] σίγουρα θα νιώθω την ηρεμία που χρειάζομαι για να λειτουργήσω.»	Αίσθημα ηρεμίας / Λειτουργία χωρίς πίεση	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
Σ2	«...μόνο μέσω του συλλόγου διδασκόντων μπορούν να επιλυθούν τα προβλήματα... απόψεις κάποιων εκπαιδευτικών που να θέλουν να εισακουστούν.»	Επίλυση προβλημάτων / Ανάγκη να εισακουστούν	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
	«...η λήψη των αποφάσεων θεωρώ ότι γίνεται τυπικά από τη διευθύντρια ή ίσως από κάποια μέλη τα οποία έχουν οι	Τυπική λήψη αποφάσεων / «Μεγαλύτερη ισχύς»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.

	μεγαλύτεροι ισχύους...»		
	«...παίρνονται αποφάσεις οι οποίες βολεύουν εισαγωγικά συγκεκριμένα άτομα και όχι το πλήθος των διδασκόντων.»	«Βολή» συγκεκριμένων ατόμων	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...δεν θα ήθελα να εκφέρω τη γνώμη μου για να μην φανώ ενδεχομένως κακός στον διευθυντή ή να φοβάμαι το πώς θα ακουστεί στους υπόλοιπους.»	Φόβος αρνητικής εικόνας / «Να μην φανώ κακός»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Θεωρώ πως όταν ο διευθυντής είναι προκατειλημμένος σε κάποια ζητήματα... όλα αυτά δυσχεραίνουν το κομμάτι της ενεργής συμμετοχής.»	«Προκατειλημμένη» ηγεσία	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Όταν η διευθύντρια είναι ανοιχτή, νιώθω ότι μπορώ να προτείνω πράγματα για την τάξη μου.»	Ενθαρρυντική ηγεσία / «Ανοιχτότητα»	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Θα ήθελα να μπορώ να εκφράζομαι χωρίς να φιλτράρω τόσο πολύ τις σκέψεις μου.»	Αυτολογοκρισία / «Φιλτράρισμα σκέψης»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...για να αυξηθεί ουσιαστικά ο ρόλος όλων των μελών θα πρέπει να ερωτάται ο καθένας ξεχωριστά για τις απόψεις που έχει.»	Εξατομικευμένη ερώτηση / «Ερώτηση ξεχωριστά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ3	«Οι από πάνω ρίχνουν το μπαλάκι στο σχολείο... να λύνει όλα τα προβλήματα ο Σύλλογος... χωρίς να υπάρχουν οι συνθήκες που πρέπει.»	Μετακύλιση ευθύνης / «Το μπαλάκι στο σχολείο»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός... Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι απαραίτητος... για να μπορέσεις να λειτουργήσεις σωστά.»	Σχολείο ως «Ζωντανός οργανισμός» / Αναγκαιότητα Συλλόγου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Η σιωπή είναι κάποιες φορές... επειδή ξέρω τις αντιλήψεις των συναδέλφων... και να το έλεγα το επιχείρημά μου, δεν υπήρχε περίπτωση να τους αλλάξω γνώμη. Εκεί δεν θα μιλούσα.»	Ματαιώση / «Δεν θα άλλαζαν γνώμη»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Με πειράζει ο τοίχος. Έχω τοίχο μπροστά μου, δεν θα αλλάξει τίποτα. Γιατί να τα πω, γιατί να χαλαστώ.»	Σιωπή λόγω «Τοίχου» / Προστασία προσωπικής ηρεμίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	«Αυταρχισμός. Το είπα, το έκανα. Κλίκες. Βοηθάω αυτούς, κάνω καλύτερο πρόγραμμα σε αυτούς γιατί είναι αρεστοί.»	Αυταρχισμός / «Κλίκες» και ευνοιοκρατία ηγεσίας	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Οι αποφάσεις που έχουν παρθεί είναι... οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις είναι από μόνες τους. Προαπαντημένες. Κάπως έτσι θα έλεγα.»	Προαπαντημένες αποφάσεις / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
	«[Ο Διευθυντής] να είναι ηγέτης... να έχει όραμα, να έχει τρόπο να μιλήσει... να τους εμπνεύσει. Αυτή είναι η μαγιά, αυτή είναι η βάση.»	Ηγέτης με όραμα / «Η μαγιά του σχολείου»	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Ένα ιδανικό μέλος... δεν βάζει το προσωπικό του όφελος... θέλω δικαιοσύνη, να μοιραστούν σωστά οι υποχρεώσεις.»	Αναζήτηση δικαιοσύνης / Συλλογικό έναντι προσωπικού οφέλους	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Υπάρχει μια κόπωση. Πολλοί συνάδελφοι σιωπούν γιατί νιώθουν ότι ό,τι και να πούμε, η απόφαση είναι προεπιλεγμένη.»	Σιωπή λόγω ματαιώσης / «Κόπωση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Η διεύθυνση πολλές φορές λειτουργεί ως ιμάντας μεταβίβασης εντολών και όχι ως ηγεσία.»	Διεκπεραιωτική ηγεσία / «Ιμάντας εντολών»	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Αν δεν υπάρχει σεβασμός στην προϋπηρεσία και στην εμπειρία, ο διάλογος γίνεται επιφανειακός.»	Ανάγκη αναγνώρισης εμπειρίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Πολλές συνεδριάσεις γίνονται απλώς για να "βγουν" τα πρακτικά. Δεν υπάρχει χρόνος για παιδαγωγική συζήτηση.»	Τυπικότητα συνεδριάσεων / «Για τα πρακτικά»	Αντιλήψεις για τον ρόλο
	«Η σιωπή είναι κάποιες φορές στάση άμυνας απέναντι σε μια αυταρχική αντιμετώπιση.»	Σιωπή ως άμυνα	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ4	«...πολλές φορές... κάποιες συνεδριάσεις να είναι εντελώς τυπικές. Ας πούμε για ανακοίνωση αποφάσεων που έχουν ήδη προαποφασιστεί.»	Προαποφασισμένες αποφάσεις / Τυπική επικύρωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Προσπαθώ να είμαι πάντα ενήμερη... σχετικά με τους νόμους, τα ΦΕΚ... έτσι ώστε οι απόψεις μου να βασίζονται σε κάτι το οποίο είναι επικειροποιημένο.»	Ενημέρωση μέσω ΦΕΚ & Νόμων / Επιστημονική τεκμηρίωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Πολλοί αποφεύγουν να εκφραστούν... Ίσως γιατί φοβούνται τη	Φόβος σύγκρουσης / Αποφυγή	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	σύγκρουση, φοβούνται να μην χαλάσει το καλό κλίμα ή να μην στοχοποιηθούν.»	«στοχοποίησης»	
	«...αποφεύγω να έρθω σε ρήξη... για να μην θεωρηθώ, ας πούμε, η αντιδραστική που δημιουργεί κολλήματα και προβλήματα.»	Φόβος ετικετοποίησης / «Αντιδραστική»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...ουσιαστικά να μην αλλάξει κάτι. Να υπερισχύσει αυτό που... είχε προποφασιστεί. Από την διεύθυνση κυρίως, ναι.»	Ματαιότητα λόγου / Υπερίσχυση διεύθυνσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...να μην καλλιεργεί το αίσθημα ότι είμαι ο απόλυτος κυρίαρχος... να μην το χρησιμοποιεί [την απευθείας ανάθεση] σαν όπλο... σαν απειλή.»	Ηγέτης ως «Απόλυτος κυρίαρχος» / Απειλή ανάθεσης	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Στην ουσία για μένα ο διευθυντής πρέπει να είναι ο μαέστρος. Πρέπει να έχει τόσο καλές ηγετικές ικανότητες, ο οποίος θα πρέπει να τα συντονίζει και να εναρμονίζει όλα αυτά.»	Μετασχηματιστική ηγεσία / «Ορχηστρώτης» Ηγέτης ως «Μαέστρος» / Συντονιστικός ρόλος	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Θα ήθελα τα πιο έμπειρα μέλη... να είναι υποστηρικτικοί και να είναι κυρίως εψυχωτές και όχι ελεγκτές ή κατακριτές.»	Έμπειρα μέλη ως «Εμψυχωτές» / Όχι «Κατακριτές»	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«...να μην εστιάζουν [στην επιλογή διευθυντών] στα τυπικά προσόντα και στα πτυχία... αλλά τόσο και στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, στην ηγεσία, στην ψυχολογία.»	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού / Όχι μόνο τυπικά προσόντα	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Χρειαζόμαστε χρόνο για ουσιαστική συζήτηση, όχι να τρέχουμε να προλάβουμε το σχόλασμα.»	Έλλειψη χρόνου / «Πίεση χρόνου»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Αν ένιωθα ότι η γνώμη μου μετράει, θα ερχόμουν στο σχολείο με άλλη διάθεση, με χαρά.»	Συναισθηματική επένδυση / «Χαρά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ5	«Πιστεύω πως υπάρχει [ο Σύλλογος] για να λύνει τυχόν θέματα του σχολείου που προκύπτουν... για να λύνει θέματα.»	Επίλυση θεμάτων / Λειτουργική αναγκαιότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σ.Δ.
	«...επειδή, όπως είπα, δεν έχω ακόμα μεγάλη εμπειρία σε συλλόγους... με κάλυψαν οι περισσότεροι, οπότε ένιωθα ότι δεν	Αυτοπεριορισμός λόγω απειρίας / «Δικαίωμα λόγου»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	χρησιμοποιούσαν να μιλήσω από τη στόμα μου.»		
	«Ίσως το ότι είμαι λίγο ντροπαλή σε κάποια θέματα. Ίσως κάτι να έπνιξα μέσα μου που... εν μέρει με ενόχλησε, αλλά δεν το θεώρησα και τόσο σημαντικό.»	Ντροπαλότητα / «Έπνιξα κάτι μέσα μου»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Πιστεύω θα εκφραστώ χωρίς άγχος. Γιατί όλα τα μέλη του μου είναι πολύ οικεία. Καθώς είναι το δημοτικό μου σχολείο.»	Απουσία άγχους / «Οικεία πρόσωπα»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...να μην νιώθει κανένα μέλος ότι η διευθύντρια ή ο διευθυντής του σχολείου παίρνει το μέρος σε κάποιου. Αδικίες.»	Αποφυγή διακρίσεων & αδικίας	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«[Ο Διευθυντής] να κατευνάζει τις εντάσεις, αν δημιουργηθούν... Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, φιλικό κλίμα, ζεστό.»	Ηγέτης ως εγγυητής ηρεμίας / «Ζεστό κλίμα	Ο ρόλος της ηγεσίας
	Επειδή είμαστε η πλειοψηφία... και ο διευθυντής είναι ένας... θεωρώ αν τα μέλη τα βρίσκουν μεταξύ τους... θεωρώ πως ο σύλλογος λειτουργεί εξίσου πολύ καλά.»	Ισχύς πλειοψηφίας / Οριζόντια συνεργασία μελών	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Σίγουρα χαρά. Μου αρέσει να είμαι ένα ενεργό μέλος και να τα έχω με όσους μπορώ καλύτερα... αυτό με κάνει να νιώθω να θέλω να πάω στη δουλειά μου.»	Επαγγελματική ικανοποίηση / Επιθυμία για το «ανήκειν»	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Θα ήθελα να είμαι ένα ενεργό μέλος και να τα έχω καλά με όλους... να νιώθω ότι ανήκω στην ομάδα.»	Ανάγκη για το "ανήκειν" / «Ενεργό μέλος»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνή
Σ6	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι ένα απαραίτητο εσωτερικό όργανο... είναι και ένας επίσημος τρόπος να συζητούν και οι εκπαιδευτικοί και μεταξύ τους.»	Σύλλογος ως δημοκρατικό όργανο / «Ανώτατο όργανο»/ Επίσημος διάυλος επικοινωνίας / Αναγκαιότητα οργάνου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Το ουσιαστικό κομμάτι το φτιάχνουμε εμείς οι ίδιοι. Δηλαδή, αν η λειτουργία του φέρνει κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα, εξαρτάται από εμάς τους ίδιους.»	Προσωπική ευθύνη μελών / Ουσιαστική λειτουργία	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	«Αυτό έχει να κάνει λίγο και με την προσωπικότητα του καθενός... Συγκεκριμένα για μένα είμαι περισσότερο της ακρόασης.»	Προσωπικότητα & Ιδιοσυγκρασία / «Άνθρωπος της ακρόασης»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Η σιωπή κάποιων συναδέλφων είναι συχνά αποτέλεσμα απογοήτευσης... νιώθουν ότι η γνώμη τους δεν θα αλλάξει κάτι.»	Σιωπή λόγω ματαιώσης / «Απογοήτευση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«[Ο Διευθυντής] είναι αυτός ο οποίος θα δημιουργήσει το πλαίσιο... θα ιεραρχήσει με σωστό τρόπο τη σημαντικότητα του καθενός.»	Ηγέτης ως καθοδηγητής & συντονιστής	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Δεν θα επικροτούσα την αυταρχική στάση... Το πιο καλό είναι το πιο δημοκρατικό.»	Απόρριψη αυταρχισμού / Δημοκρατικό μοντέλο	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Χρειάζεται και ένας διάλογος μετά [τη συνεδρίαση] στο να δικαιολογηθεί σωστά στον εκπαιδευτικό για ποιο λόγο πάρθηκαν κάποιες αποφάσεις.»	Ανάγκη για "follow-up" διάλογο / Αιτιολόγηση αποφάσεων	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Ένα συναίσθημα το οποίο σίγουρα θα μου προκαλούσε είναι μια βαθιά ικανοποίηση, γιατί τα πιστεύω πολύ αυτά και σαν άνθρωπος.»	Βαθιά ικανοποίηση / Συμφωνία με προσωπικές αξίες	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Κάτι το οποίο δεν το γνωρίζω και δεν έχω βίωμα, θα σωπάσω.»	Σιωπή λόγω έλλειψης βιώματος/γνώσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Αισθάνομαι έτσι [ξελαφρωμένος] γιατί νιώθω ότι κάποιος μου ακούει... αυτό με κάνει να νιώθω καλά με τον εαυτό μου.»	Αίσθημα αποδοχής & σεβασμού / «Ξελάφρωμα»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Υπάρχει ο φόβος της σύγκρουσης. Πολλοί προτιμούν να σιωπούν για να μη χαλάσουν τις καρδιές τους με τη διεύθυνση ή τους συναδέλφους.»	Αποφυγή σύγκρουσης / «Να μη χαλάσουν οι καρδιές»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ7	«...σε κάποια θέματα μπορεί να έρχονται πιο έτοιμες οι τελεσίδικες αποφάσεις για να πάρουν απλά έγκριση, ίσως.»	Τυπική έγκριση / Τελεσίδικες αποφάσεις	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Νομίζω ότι [οι απόψεις] δεν λαμβάνονται όλα τα... όσοι συζητούν στο Σύλλογο, υπόψη... Πολλές φορές δεν	Ματαιότητα λόγου / Μη λήψη υπόψη	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	λαμβάνονται υπόψη.»		
	«Η σιωπή μου δεν σημαίνει ότι συμφωνώ πάντα, αλλά ότι προτιμώ να μην δημιουργώ εντάσεις.»	Αποφυγή εντάσεων / «Σιωπή χωρίς συμφωνία»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...θα έλεγα σπάνια [εκφράζομαι]. Δεν αισθανομαι τόσο άνετα να μιλήσω και να πάρω το λόγο.»	Χαμηλή συχνότητα έκφρασης / Έλλειψη άνεσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Αν πιστεύω ότι αυτό που σκέφτομαι ή θέλω να πω ότι δεν θα ακουστεί ή δεν θα το λάβουν υπόψη, ενδεχομένως θα μην το πω.»	Προληπτική σιωπή / Φόβος αδιαφορίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Λόγω της διαφοράς ηλικίας... Πιστεύω ότι δεν θα με λάβουν σοβαρά υπόψη σε αυτό που θα πω.»	Φόβος απαξίωσης λόγω ηλικίας (νέα)	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«[Ο Διευθυντής] να ενθαρρύνει όλη τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και να δίνει... ίδιες ευκαιρίες και ίσες για να μιλήσουν όλοι.»	Ηγεσία ως ενθάρρυνση / Ισότητα ευκαιριών	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«Το να είναι, ας πούμε, επικριτική ή ειρωνική σε απόψεις άλλων εκπαιδευτικών... Το να μην αφήνει τα θέματα να ολοκληρωθούν.»	Επικριτική-Ειρωνική ηγεσία / Διακοπή διαλόγου	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής) Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«[Ιδανικά] να είναι ανοιχτός το διάλογο. Να λειτουργεί περισσότερο σαν συντονιστής, να μην αποφασίζει αυτός χωρίς να ακούει τις απόψεις των υπολοίπων.»	Ηγέτης ως «Συντονιστής» / Συμμετοχική λήψη	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Μια τέτοια βελτίωση θα μου προκαλούσε περισσότερη άνεση για να εκφράζομαι, να είμαι πιο ο εαυτός μου.»	Αυθεντικότητα στην έκφραση / «Περισσότερη άνεση» / ενίσχυση συμμετρικότητας	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ8	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων νομίζω ότι έχει έναν παιδαγωγικό ρόλο... Χωρίς αυτό, νομίζω, δεν μπορεί να προχωρεί στο σχολείο.»	Παιδαγωγικός ρόλος / Προϋπόθεση λειτουργίας σχολείου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Νομίζω ότι λειτουργεί ουσιαστικά όταν όλοι συμμετέχουν και συνεργάζονται... Θεωρώ ότι λειτουργεί ουσιαστικά, όχι τυπικά.»	Ουσιαστική λειτουργία μέσω συνεργασίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	«Αν υπάρχει ένα καλό κλίμα στο σύλλογο, σαφώς και θα εκφραστώ. Αν όμως υπάρχει αδιαφορία, θα σιωπήσω.»	Σιωπή λόγω αδιαφορίας / Εξάρτηση από το κλίμα	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Ίσως ο φόβος της απόρριψης, ότι δεν θα λάβουν υπόψη αυτά που έχω να πω ή ότι θα έρθω σε σύγκρουση.»	Φόβος απόρριψης / Αποφυγή σύγκρουσης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«[Ο Διευθυντής] να μην λειτουργεί δηλαδή με αυταρχικό τρόπο... να δείχνει σεβασμό δηλαδή στους εκπαιδευτικούς.»	Όχι αυταρχισμός / Σεβασμός στον εκπαιδευτικό	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Όταν δεν είναι δημοκρατικός ο Διευθυντής και επιβάλλει με αυταρχικό τρόπο τις δικές του τις αποφάσεις... αυτό δυσχεραίνει τη συμμετοχή.»	Επιβολή αποφάσεων / Δυσχέρεια συμμετοχής	Ο ρόλος της Ηγεσίας (Διευθυντής)
	«[Ιδανικά] ο Διευθυντής... να συνδυάζει ένα όραμα, μια οργανωτικότητα, ανθρώπινη προσέγγιση... να έχει σεβασμό προς τους δασκάλους.»	Ηγέτης με «Ανθρώπινη προσέγγιση» & Όραμα	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Θα με έκανε να νιώθω ότι και εγώ ανήκω σε μια ομάδα που με στηρίζει και με ακούει... θα ένιωθα πιο ασφαλής, πιο ήρεμη.»	Ανάγκη για το «Ανήκειν»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ9	«...είναι το ίδιο σημαντικό η θέση μας, το κλίμα, η στάση μας μέσα στο Σύλλογο με αυτό που συμβαίνει στην τάξη. Για μένα είναι 50-50.»	Ισοτιμία κλίματος Συλλόγου-τάξης / «50-50»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«...να μην κάθομαι καν στο ίδιο τραπέζι με τους μόνιμους... να καθόμαστε πίσω από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς... να μην μας βάζουνε καν στο ίδιο τραπέζι.»	Διαχωρισμός μόνιμων-αναπληρωτών / Χωρική απομόνωση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«...νιώθω από πάνω μου λίγο τον μπαμπούλα της αξιολόγησης... Λειτουργεί λίγο ανασταλτικά αυτό σε σχέση με κάποια πράγματα.»	«Μπαμπούλας της αξιολόγησης» / Ανασταλτικός παράγοντας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...εφόσον, ας πούμε, παίρνω το μέρος της τάδε δασκάλας, ότι η άλλη αυτομάτως με είχε ως απέναντί της... άλλαξαν όλες οι προσωπικές σχέσεις.»	Φόβος στοχοποίησης / «Κλίκες» και προσωπικές διαμάχες	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«...όταν ένας διευθυντής, εκ των προτέρων... η θέση του είναι ότι "μη μου φέρετε παιδιά στο γραφείο"... σαφώς καλλιεργείται	Άρνηση στήριξης ηγεσίας / Καλλιέργεια σιωπής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	και η σιωπή μου.»		
	«Πολλές φορές δεν μιλάμε γιατί ξέρουμε ότι ο διευθυντής έχει ήδη πάρει την απόφαση και η συζήτηση είναι προσχηματική.»	Προσχηματικός διάλογος	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Ο ιδανικός διευθυντής δεν πρέπει να δημιουργεί στρατόπεδα. Πρέπει να είναι δίκαιος και να ακούει όλες τις πλευρές.»	Δίκαιη ηγεσία / «Αποφυγή στρατοπέδων»	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Έχω βρεθεί σε σύλλογο που ο διευθυντής δημιουργούσε πάρα πολλά προβλήματα... αυτό διαλύει την ψυχολογία του εκπαιδευτικού.»	Ψυχολογική φθορά από ηγεσία	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Ο Σύλλογος, σε περιπτώσεις όπου έχει λειτουργήσει σαν μία ομάδα, έχει ανατρέψει καταστάσεις... έχει αντισταθεί απέναντι σε μια αυταρχική συμπεριφορά.»	Συλλογική αντίσταση / «Ανατροπή καταστάσεων»	Προτάσεις για ενίσχυση της «Φωνής»
	«Όταν τυχαίνει να βρισκόμαστε σε ένα σύλλογο που να λειτουργεί έτσι πολύ καλά, Αυτό μας δίνει φτερά κατά κάποιον τρόπο.»	Συναισθηματική ενίσχυση / «Μας δίνει φτερά»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ10	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι απαραίτητος... βοηθάει στο... συντονισμό... πώς θα ρυθμίσουμε τις κινήσεις μας.»	Σύλλογος ως «Σώμα»	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Λειτουργεί αρκετά καλά, στο βαθμό που μπορεί ο κάθε σύλλογος στο κάθε σχολείο... κάνει ο κάθε σύλλογος ότι καλύτερο γίνεται.»	Σχετικότητα λειτουργίας / Καλή πρόθεση	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Όχι πάντα [δίνονται ευκαιρίες], δεν φτάνει και ο χρόνος... συζητήθηκε πολύ κάποια άποψη και δεν βόλεψε ίσως να συζητηθεί άποψη κάποιου άλλου.»	Έλλειψη χρόνου / Κυριαρχία συγκεκριμένων απόψεων	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Αν νιώθω ότι δεν θα ακουστεί καθόλου, μπορώ και να μην το πω... ή αν έχει ακουστεί ήδη, δεν θα το...»	Σιωπή λόγω ματαιότητας ή επανάληψης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Αν είμαι θετική στο να αναλάβω προγράμματα... αυτό καλλιεργεί τη σχέση κιόλας. Αν όμως έχω μια άρνηση αποφεύγω να συνεργαστώ.»	Σχέση συμμετοχής & συνεργασίας / «Άρνηση»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Η σιωπή μου είναι μια στάση αναμονής. Περιμένω να δω πού	Σιωπή ως στάση αναμονής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	θα πάει το πράγμα πριν εκτεθώ.»		
	«[Ο Διευθυντής] να μην λειτουργεί δηλαδή με αυταρχικό τρόπο... να δείχνει σεβασμό... να παρεμβαίνει με ψυχραιμία να λυθεί το θέμα.»	Όχι αυταρχισμός / Ψυχραιμία & Σεβασμός	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Όταν ο διευθυντής είναι κάπως αυταρχικός... θα σιωπούν τα μέλη. Δεν θα λένε την άποψή τους ή θα τη λένε μερικώς.»	Φίμωση λόγω αυταρχισμού / Μερική έκφραση	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Θα ήθελα να υπάρχει περισσότερος χρόνος για παιδαγωγική συζήτηση και λιγότερη γραφειοκρατία.»	Προτεραιότητα στο παιδαγωγικό έργο	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«[Ιδανικά] να είναι έτσι χαρούμενος... να καλημερίζει τους συναδέλφους... να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης.»	Ανθρωποκεντρική ηγεσία / «Να καλημερίζει»	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Υπάρχει ένας ενθουσιασμός. Δηλαδή, αν είναι καλό το κλίμα, υπάρχει ένας ενθουσιασμός... να χαίρεται που θα συμμετέχει, να μην βαριέται.»	Ενθουσιασμός / Χαρά συμμετοχής	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ11	«...συχνά λειτουργεί τυπικά. Γιατί πολλές φορές θέματα που απασχολούν τη σχολική καθημερινότητα έχουν ήδη προαποφασιστεί.»	Προαποφασισμένα θέματα / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Αν δηλαδή γίνει κάποιο περιστατικό το οποίο δεν έχω εικόνα... δεν θα μιλήσω, θα σιωπήσω.»	Σιωπή λόγω έλλειψης «εικόνας»/γνώσης	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Όταν είσαι νέος στο επάγγελμα, φοβάσαι μήπως η γνώμη σου θεωρηθεί άσχετη ή χωρίς βαρύτητα.»	Φόβος απαξίωσης λόγου / «Άσχετη γνώμη»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Βασικός ρόλος πιστεύω έχει να κάνει με τον χαρακτήρα και τη δυναμικότητα που έχει ο κάθε άνθρωπος.»	Προσωπικότητα & Δυναμικότητα μέλους	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Όταν ένας διευθυντής είναι αυταρχικός, απόμακρος... μπορεί να φέρεται και με ειρωνικό τρόπο... Συνήθως μπορεί να γίνει αυτό στους αναπληρωτές.»	Αυταρχισμός & Ειρωνεία προς αναπληρωτές	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«[Ο Διευθυντής] να είναι ανοιχτός προς συζήτηση, να δέχεται όλες τις απόψεις, να είναι δημοκρατικός.»	Ανοιχτότητα ηγεσίας / Δημοκρατικότητα	Ο ρόλος της ηγεσίας
	««[Ιδανικά] τα άτομα που δεν έχουν το θάρρος... θα πρέπει να	Καλλιέργεια θάρρους για	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής

	καλλιεργήσουν και το θάρρος τους, ώστε να πούνε την γνώμη τους.»	έκφραση	
	«[Ένας καλός σύλλογος] σίγουρα με κάνει να αισθάνομαι ασφάλεια... και σεβασμό, αλλά και εμπιστοσύνη... να πω την άποψή μου χωρίς να με κρίνουνε.»	Αίσθημα ασφάλειας / Έκφραση χωρίς κριτική	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ12	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων υπάρχει για να υποστηρίξει την εύκολη λειτουργία του σχολείου... η ύπαρξή του είναι απαραίτητη και αναγκαία.»	Υποστήριξη λειτουργίας / Αναγκαίο όργανο	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Όταν ο διευθυντής... λειτουργεί παραδοσιακά και με έναν τρόπο καταναγκαστικό, τότε ο σύλλογος μάλλον έχει μια τυπική λειτουργία.»	«Καταναγκαστική» ηγεσία / Τυπικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Υποχρεώσεις είναι να παρευρίσκεσαι στη συνεδρίαση και να λες τη γνώμη σου με παρρησία... χωρίς να προσπαθώ να τηρώ ισορροπίες και να είμαι ευχάριστος σε όλους.»	Έκφραση με «παρρησία» / Όχι τήρηση ισορροπιών	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Η μόνη περίπτωση... που θα σιωπήσω είναι όταν πιστεύω ότι η έκφρασή μου θα επιδεινώσει ένα δυσμενές κλίμα... θα προτιμήσω να χρησιμοποιήσω τη σιωπή.»	Σιωπή για προστασία κλίματος	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Αν ο διευθυντής έχει... μια στάση που θα πρέπει καταναγκαστικά να υπηρετήσει ο Σύλλογος... θέλει να κάμει την τυπική έννοια του Συλλόγου, όποιος δεν θα μιλήσει.»	Καταναγκαστική υπηρεσία / Φίμωση μελών	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή) Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Ο ρόλος του Διευθυντή είναι αποφασιστικός. Ο πιο αποφασιστικός ρόλος σε ένα σύλλογο διδασκόντων είναι ο ρόλος του Διευθυντή.»	Ηγέτης ως «Αποφασιστικός» παράγοντας	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«[Ιδανικά ο Διευθυντής] να αναλύει τις απόψεις του... να είναι ανοιχτός σε διορθώσεις, σε αλλαγές, στα πλάνα τα οποία έχει καταστρώσει.»	Δεκτικότητα σε διορθώσεις & αλλαγές	Ο ρόλος της ηγεσίας Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Στις δεκαετίες του 80 και του 90... ο σύλλογος καθοδηγείτο από τον διευθυντή. Αυτός έπαιρνε τις αποφάσεις... και οι άλλοι	Ιστορική εξέλιξη Συλλόγου / Από την καθοδήγηση στη	Εξωτερικοί παράγοντες & Προτάσεις

	επικύρωναν σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό.»	συμμετοχή	
	«Μια τέτοια βελτίωση θα μου έδινε ένα αίσθημα ικανοποίησης, ότι η δουλειά μας πιάνει τόπο.»	Αίσθημα ικανοποίησης / «Πιάνει τόπο»	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ13	«...πιστεύω πως η [λειτουργία] λειτουργεί περισσότερο τυπικά παρά ουσιαστικά. Η απόφαση είναι... αποφασισμένη εκ των προτέρων... ο σύλλογος απλώς τις επικυρώνει.»	Τυπική επικύρωση / Προειλημμένες αποφάσεις	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«...εξυπηρετεί την αναγνώριση απόψεων και εμπειρίας... για να μην πας στη σχολική ζωή [μόνος].»	Αναγνώριση εμπειρίας / Συλλογική στήριξη	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	««Η σιωπή συνήθως καλλιεργείται... όταν υπάρχει πίεση στον χρόνο και ανάλογα με τις διαθέσεις... της διεύθυνσης.»	Πίεση χρόνου / Εξάρτηση από διαθέσεις ηγεσίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	««[Εμπόδιο είναι] η κριτική που θα ασκηθεί στην άποψή μου, αν παρεξηγηθεί ή όχι.»	Φόβος κριτικής & παρεξήγησης / Φόβος στοχοποίησης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Όταν ο διευθυντής... λειτουργεί παραδοσιακά και με έναν τρόπο καταναγκαστικό τότε ο σύλλογος μάλλον έχει μια τυπική λειτουργία.»	Καταναγκαστική-Παραδοσιακή ηγεσία	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«[Ιδανικά] να υπάρχει σεβασμός... να μην έχουμε πρόσβαση στις πληροφορίες πριν τη συνεδρίαση [ως εμπόδιο]... να θεωρείται με ίσο κύρος ο λόγος μας.»	Ισοτιμία λόγου / Διαφάνεια πληροφορίας	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Η πιο σημαντική αλλαγή είναι η καλλιέργεια ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης. Όλα τα μέλη να μάθουν ότι οι απόψεις τους δεν αξιολογούνται ως σωστές ή λάθος, αλλά ως χρήσιμες.»	Περιβάλλον εμπιστοσύνης / Χρησιμότητα απόψεων	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Σωπαίνω όταν βλέπω ότι η ιεραρχία χρησιμοποιείται για να επιβληθούν απόψεις χωρίς διάλογο.»	Αντίδραση στην επιβολή ιεραρχίας	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
Σ14	«Ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι το πιο συλλογικό όργανο... και το πιο απαραίτητο... Είναι ο κυριότερος τρόπος για να μπορούν να επικοινωνούν οι συνάδελφοι.»	Συλλογικότητα / Κύριος τρόπος επικοινωνίας	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο

	«Όταν ένα σύλλογος είναι δεμένος και ενωμένος... βγαίνει προς τα έξω η ομόνοια και η σύμπνοια... Γίνεται πιο δυνατός ο σύλλογος.»	«Ομόνοια & Σύμπνοια» / Συλλογική ισχύς	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Σιωπή μπορεί να δείχνει είτε ότι είμαι σύμφωνη... να έχει δηλαδή θετικό πρόσημο η σιωπή μου.»	Σιωπή με «θετικό πρόσημο»	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Σε εμένα έχει συμβεί να είμαι πάρα πολύ τυπική... να μην εξωτερικεύω τα θέματα που έχω μέσα στην τάξη [λόγω διευθυντή].»	Τυπικότητα / Μη εξωτερίκευση προβλημάτων	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Όταν ο διευθυντής... χρησιμοποιεί τη θέση του σαν μέσο δύναμης και πίεσης... όταν μπορεί με τη γλώσσα του σώματος να στοχοποιήσει συναδέλφους.»	Θεσμική πίεση / Στοχοποίηση μέσω γλώσσας σώματος	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Για μένα ο ιδανικός διευθυντής είναι... διπλωμάτης ώστε να κρατά τις ισορροπίες.»	Ηγέτης ως «Διπλωμάτης»	Ο ρόλος της ηγεσίας
	[Ιδανικά] να υπάρχει δεκτικότητα και αμεσότητα... το να καταθέτονται οι απόψεις με ειλικρίνεια, χωρίς δευτερες σκέψεις.»	Έκφραση «χωρίς δευτερες σκέψεις» / Ειλικρίνεια	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Νιώθω μεγάλη ασφάλεια που είμαι μέσα σε ένα τέτοιο σύλλογο που επικοινωνεί και σε μια διευθύντρια που μοιράζεται τα προβλήματα.»	Ψυχολογική ασφάλεια / Συμμετοχικό μοίρασμα	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Σ15	«[Ο Σύλλογος] χρειάζεται για να διαμορφώνονται [αποφάσεις] για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο.»	Διαμόρφωση αποφάσεων / Συλλογικότητα	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«[Λειτουργεί] ουσιαστικά, γιατί στηρίζει την καλή εικόνα του σχολείου... και χρειάζεται να υπάρξει.»	Στήριξη «καλής εικόνας» σχολείου	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Όταν οι αποφάσεις είναι προεπιλημμένες, ο Σύλλογος υποβαθμίζεται σε ένα όργανο που απλά υπογράφει.»	Υποβάθμιση σε όργανο υπογραφών	Αντιλήψεις για τον ρόλο στον Σύλλογο
	«Όταν βλέπω ότι υπάρχει μια έντονη αντίδραση, υπάρχει... ένας ανταγωνισμός κάποιες φορές και προσπαθώ να μη μιλήσω.»	Σιωπή λόγω ανταγωνισμού / Αποφυγή αντίδρασης	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Ίσως είναι και τα χρόνια εμπειρίας κάποιες φορές [που	Εμπειρία ως ενισχυτής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)

	βοηθούν να ακουστώ].»	«φωνής»	
	«Πολλοί νέοι συνάδελφοι σιωπούν γιατί νιώθουν ανασφάλεια ή φοβούνται μην κριθούν από εμάς τους παλιότερους.»	Ανασφάλεια νέων / Φόβος κριτικής	Εμπόδια στην έκφραση (Σιωπή)
	«Όταν ο διευθυντής είναι συνεργάσιμος... ο σύλλογος μπορεί να το εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις.»	Συνεργάσιμη ηγεσία / Ελεύθερη έκφραση	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Όταν όμως υπάρχει μία αυταρχικότητα... δεν είναι κοντά να συναδέλφους... οδηγεί στη σιωπή.»	Αυταρχισμός / Πρόκληση σιωπής	Ο ρόλος της ηγεσίας
	«Με όμορφο τρόπο μπορεί να καθοδηγεί [ο διευθυντής]... χωρίς ένταση και φωνές.»	Καθοδήγηση χωρίς ένταση & φωνές	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
	«Όταν είναι κάποιος... πολλά χρόνια σε ένα σχολείο... έχω αγαπήσει το σχολείο... βοηθάει στην ανάδειξη του σχολείου.»	Συναισθηματικό δέσιμο / Προφορά λόγω παλαιότητας	Προτάσεις για ενίσχυση της Φωνής
Η ανωτέρω κωδικοποίηση αποτέλεσε τη βάση για τη θεματική οργάνωση που ακολουθεί στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.			

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.