

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

A
64

ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΜΠΕΚΙΑΡΗ

Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ
ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2003



ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ ΜΠΕΚΙΑΡΗ

Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΤΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

που υποβλήθηκε στο Τμήμα Νηπ/γών
της Σχολής Επιστημών Αγωγής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Συμβουλευτική Επιτροπή

Ζάχαρης Δημήτριος, Καθηγητής
Πανταζής Σπυρίδων, Αναπληρωτής Καθηγητής
Σακελλαρίου Κίμων, Καθηγητής

Εξεταστική Επιτροπή

Μπεξεβέγκης Ηλίας, Καθηγητής
Γιαννίτσας Νικόλαος, Καθηγητής
Μόττη – Στεφανίδη Ευφροσύνη, Αναπλ. Καθηγήτρια
Παππάς Χρήστος, Επίκ. Καθηγητής



Εγκρίθηκε στη συνεδρία 24/11/2003 του Τμήματος Νηπ/γών

Η έγκριση διδακτορικής διατριβής από το Τμήμα Νηπ/γών, της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα.

(Ν. 5343/32 άρθρο 202 § 2)



Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά σε δείγμα ελλήνων μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την προσλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτικών. Σκοπός της είναι η διερεύνηση της έκτασης και των συνεπειών του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία δισταδιακή δειγματοληψία, και περιέλαβε 80 σχολεία από 18 νομαρχίες της χώρας (με αναλογία δειγματοληψίας 15% στο δεύτερο στάδιο). Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο 42 ερωτήσεων κλειστού τύπου που χορηγήθηκε σε δείγμα 1236 μαθητών (635) αγόρια και (601) κορίτσια της ΣΤ΄ τάξης 6/θέσιων δημοτικών σχολείων.

Κατά τον έλεγχο των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων βρέθηκε ότι το $38,43 \pm 2,71\%$ (με επίπεδο εμπιστοσύνης 95%) των μαθητών ανέφεραν εκδήλωση προσωπικών προσβολών με συχνότητα τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα. Διαπιστώθηκε σημαντική επίπτωση της προσωπικής προσβολής στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών ($p < 0,001$), στις σχέσεις τους με το οικογενειακό περιβάλλον ($p < 0,001$) και στις σχέσεις με τους φίλους τους ($p < 0,001$). Κατά την διερευνητική ανάλυση διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση της έντασης του φαινομένου μεταξύ διαφορετικών σχολείων ($p < 0,001$), νομαρχιών ($p < 0,001$) και επιπέδων αστικότητας ($p = 0,005$). Συγκεκριμένα, για το επίπεδο αστικότητας η μεγαλύτερη συχνότητα προσωπικής προσβολής εντοπίστηκε στις ημιαστικές περιοχές και η χαμηλότερη στις αγροτικές. Επίσης, διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ($p < 0,001$), με τα αγόρια να δηλώνουν υψηλότερη συχνότητα προσωπικής προσβολής από ό,τι τα κορίτσια.

Για την ανάλυση των δομικών χαρακτηριστικών του φαινομένου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων (MFA/EFA) σε εννέα από τα ερωτήματα. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με τη μέθοδο PCA, και εφαρμόστηκε περιστροφή Varimax (με κανονικοποίηση Kaiser). Εξήχθησαν δύο παράγοντες που εξηγούν συνδυαστικά το 60,1% της συνολικής διακύμανσης, και με βάση τις φορτίσεις τους επί των μεταβλητών χαρακτηρίστηκαν ως “Έχθρικότητα, προσβλητικότητα, απειλή” και “Σκληρότητα, ειρωνεία, αγριάδα”.



Abstract

This study examines within a sample of the greek elementary education students the perceived value of verbal aggression from their teachers. The study's purpose is to survey the extent and consequences of the phenomenon teachers' verbal aggressiveness toward students in the sixth grade of elementary education in Greece. The sample was chosen with a two-staged random probability sampling method, and included 80 schools from 18 prefectures of the country with a sampling ratio of 15% during the second stage. For the evaluation a structured questionnaire of 42 closed items was applied on a sample of 1236 male (635) and female (601) students of the sixth grade from 6-position grade schools.

In testing the basic questions of the study, it was found that $38,43 \pm 2,71\%$ (95% C.I.) of the students reported personal insults from their teachers with a frequency of at least once a week. A significant effect of personal insult was found in their school performance ($p < 0,001$), in relations with their family ($p < 0,001$) and their relations with friends ($p < 0,001$). During exploratory research a significant differentiation was found in the frequency of personal insult between different schools ($p < 0,001$), prefectures ($p < 0,001$) and urbanity levels ($p = 0,005$). Specifically for the urbanity level the highest frequency of personal insult appeared in semi-urban areas and the lowest in rural areas. A significant difference was also found between sexes ($p < 0,001$), with boys stating a higher average personal insult frequency than girls.

For the analysis of the phenomenon's structural characteristics, Factor Analysis (MFA/EFA) was applied on nine of the scale's items. Factor extraction was performed by PCA, and a Varimax rotation (with Kaiser normalization) applied to the factor solution. Two factors were extracted, accounting overall for 60,1% of the total variance, and based on factor loadings on variables were identified as "Hostility, offensiveness, threat" and "Sternness, irony, harshness".



Πρόλογος

Κατ' αρχήν θεωρώ χρέος τιμής να ευχαριστήσω τον Καθηγητή κ. Δημήτριο Ζάχαρη για την αποδοχή πραγματοποίησης αυτής της διδακτορικής διατριβής, σε ένα χώρο τόσο δύσκολο και παράλληλα τόσο άγνωστο. Με τις ορθές του παρατηρήσεις, τη συνεχή καθοδήγησή του και την επίβλεψή του, σε όλα τα στάδια της διατριβής μου, υπήρξε πολύτιμος σύμβουλος και βοηθός σε όλες τις δυσκολίες που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της θεωρητικής και ερευνητικής μελέτης του θέματος. Έτσι, χάρη στις καθοριστικές συμβουλές του, στις διορθώσεις του κειμένου και στις αναδιατάξεις των κεφαλαίων η εργασία μου έλαβε την τελική της μορφή.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σπυρίδωνα Πανταζή και τον Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Κίμωνα Σακελλαρίου, μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, που με την πολυετή τους πείρα, το εγνωσμένο τους για την παιδεία ενδιαφέρον και το υψηλό τους διδασκαλικό κύρος έκαναν εύστοχες παρεμβάσεις και παρατηρήσεις, με συμβούλεψαν καίρια σε επίμαχους τομείς και με κατέστησαν ικανή να θεραπεύσω τις όποιες αδυναμίες μου και να ολοκληρώσω τη διατριβή μου. Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τον στατιστικολόγο κ. Απόλλωνα Κουτλίδη, για την πολύτιμη βοήθειά του στον μεθοδολογικό σχεδιασμό και τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της διατριβής.

Η ενασχόλησή μου με αυτή τη διδακτορική διατριβή αποτέλεσε για μένα μια πολύ σημαντική εμπειρία, γιατί στάθηκε αφορμή για τη βελτίωση των γνώσεών μου, τη δημιουργία νέων εμπειριών και συναισθημάτων και την αλλαγή του τρόπου σκέψης. Οι γνώσεις προήλθαν ως φυσική συνέπεια της μελέτης νέων θεμάτων, απαραίτητων για τη διατριβή, με τα οποία στο παρελθόν δεν είχα την ανάλογη επαφή. Οι εμπειρίες και τα συναισθήματα προήλθαν από το ερευνητικό μέρος της διατριβής μέσα από το νέο τρόπο εργασίας και της ανάγκης δημιουργίας κάτι καινούργιου για την ολοκλήρωση της έρευνας, καθώς και με την επαφή με τους ανθρώπους που συμμετείχαν στο ερευνητικό μέρος της διατριβής.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2003

Αλεξάνδρα Μπεκιάρη



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	vi
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vii

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Καθορισμός του προβλήματος.....	1
Σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας.....	2
Διαφορές από προηγούμενες έρευνες.....	3

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Πρώτο

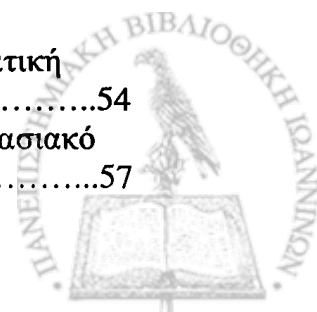
Έννοια της επιθετικότητας.....	6
Επιθετικότητα και προσωπικότητα	12

Κεφάλαιο Δεύτερο

Θεωρίες επιθετικότητας.....	16
1. Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud.....	16
2. Η θεωρία των ορμών και των ενστίκτων.....	17
3. Κοινωνιολογικές-ψυχολογικές θεωρίες επιθετικότητας.....	20
Η θεωρία της ματαίωσης.....	21
4. Θεωρίες μάθησης και επιθετικότητα.....	23
Οι συμπεριφοριστικοί τρόποι μάθησης.....	25
α. Η κλασική εξαρτημένη μάθηση.....	25
β. Η συντελεστική μάθηση.....	27
γ. Η μάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς μέσω παρατήρησης.....	29

Κεφάλαιο Τρίτο

Επιθετική επικοινωνία.....	36
Αξιολόγηση της επιθετικότητας.....	38
Η έννοια της λεκτικής επιθετικότητας.....	43
Λεκτική επιθετικότητα και αυτοαντίληψη.....	45
Ευρύτερη ανάλυση των εννοιών «αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση».....	46
Αιτιολογήσεις της λεκτικής επιθετικότητας.....	47
Συμπεράσματα σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα.....	49
1. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικά αποτελέσματα.....	49
2. Η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται με άλλες επικοινωνιακές προδιαθέσεις.....	50
3. Οι πεποιθήσεις σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα διαφέρουν ανάμεσα στα άτομα.....	51
4. Η λεκτική επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης.....	51
5. Υπάρχουν αποκλίσεις στη λεκτική επιθετικότητα μεταξύ των φύλων	52
6. Υπάρχουν διαφορές στη λεκτική επιθετικότητα σε πολιτισμικό επίπεδο.....	53
7. Η λεκτική επιθετικότητα μειώνει την ευχαρίστηση στις δια-προσωπικές σχέσεις και λειτουργεί ως καταλύτης στη σωματική βία.....	54
8. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικές συνέπειες στον εργασιακό χώρο.....	57



9. Η χαμηλή λεκτική επιθετικότητα συμβάλλει στην επικοινωνία γονέα-παιδιού.....	58
10. Η λεκτική επιθετικότητα οδηγεί σε μειωμένη αξιοπιστία.....	60
11. Η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατό να μειωθεί μέσω προγραμμάτων.....	61
Η διαφορική επίδραση της λεκτικής επιθετικότητας.....	62
Διαφορές λεκτικής επιθετικότητας και στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας.....	63
Η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ως μήνυμα με θετικό-αρνητικό αντίκτυπο.....	65
Συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας του ενήλικα στη συμπεριφορά του παιδιού.....	66
Η λεκτική επιθετικότητα στο σχολείο.....	68

ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Τέταρτο

1. Στόχοι της έρευνας.....	76
2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων.....	76
3. Μέθοδος της έρευνας.....	78
α. Κατασκευή ερωτηματολογίου.....	79
Πρώτη πιλοτική εφαρμογή.....	79
Κωδικοποίηση και ψηφιακή εισαγωγή δεδομένων α' πιλοτικής εφαρμογής.....	80
Τροποποίηση ερωτήσεων.....	80
Αναθεωρημένη μορφή του ερωτηματολογίου.....	82
Δεύτερη πιλοτική εφαρμογή.....	85
Κωδικοποίηση και ψηφιακή εισαγωγή δεδομένων β' πιλοτικής εφαρμογής.....	85
β. Δείγμα	90
Περιγραφή χαρακτηριστικών δείγματος.....	91
γ. Μεθοδολογία τελικής χορήγησης.....	92

Κεφάλαιο Πέμπτο

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	93
Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων	97
Διερευνητική ανάλυση.....	102
Διερεύνηση κατά σχολείο.....	102
Διερεύνηση κατά νομαρχία.....	106
Διερεύνηση κατά επίπεδο αστικότητας.....	108
Διερεύνηση κατά φύλο.....	109
Διερευνητική παραγοντική ανάλυση.....	111

Κεφάλαιο Έκτο

Συζήτηση - συμπεράσματα.....	119
Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	125
Περιορισμοί της έρευνας.....	127

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	129
-------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	147
------------------	-----



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθορισμός του προβλήματος

Η παιδαγωγική μαθητοκεντρική διαδικασία αποτελεί ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων, αλληλεπιδράσεων και εξελίξεων στο πεδίο που λαμβάνει χώρα η μετάδοση και η εμπέδωση της γνώσης, η κοινωνικοποίηση του παιδιού, η ανάπτυξη της προσωπικότητας και της μόρφωσης του παιδιού. Εν γένει, αφορά συνολικά την ψυχοκοινωνική του ωριμότητα και την πνευματική του ανάπτυξη. Κατά τις σύνθετες αυτές διαδικασίες εμφανίζονται τάσεις και προβλήματα στον ανθρωπολογικό διάλογο για τη μάθηση, όπου ο νέος άνθρωπος, ως μαθητής, καλείται να αναδειχθεί σε ολοκληρωμένο άτομο με τα χαρακτηριστικά της πνευματικής καλλιέργειας, της πολιτοκοινωνικής ενσωμάτωσής του και γενικά της ολόπλευρης διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του. Μέσα στο σύστημα αυτών των σχέσεων είναι δυνατό να εμφανιστούν και ανεπιθύμητες συμπεριφορές (για παράδειγμα επιθετικές και γενικά αντικοινωνικές συμπεριφορές), οι οποίες αποτελούν διαρκές πρόβλημα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Τα αρνητικά αυτά φαινόμενα αποτελούν τροχοπέδη στο παιδευτικό έργο και δέον να θεραπευτούν.

Ο Bandura (1977) διαπίστωσε ότι η συμπεριφορά πολλών παιδιών θα μπορούσε να ερμηνευτεί μέσω της μάθησης με παρατήρηση. Θεωρεί, μάλιστα, ότι καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν η ανάπτυξή τους βασίζεται όλο και περισσότερο στη μάθηση μέσω μίμησης προτύπων. Η μάθηση μέσα από τη μίμηση προτύπων συμβαίνει όταν η συμπεριφορά ενός παρατηρητή επηρεάζεται από τη συμπεριφορά ενός «μοντέλου» - προτύπου και από τα αποτελέσματα αυτής της συμπεριφοράς. Οι παρατηρητές είναι τα παιδιά και τα πρότυπα αποτελούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές, οι ήρωες βιβλίων, τα πρόσωπα της τηλεόρασης κ.λπ. Τα πρόσωπα που είναι πιθανό να αποτελέσουν πρότυπα προς μίμηση για τα παιδιά είναι εκείνα που έχουν ελκυστικά χαρακτηριστικά, όπως είναι τα ποικίλα ταλέντα, η ευφυΐα, η σωματική δύναμη, η καλή εμφάνιση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός, ο δάσκαλος είναι πιθανό να αποτελέσει ένα δυναμικό πρότυπο.

«Δε χρειαζόμαστε ζοφερό σαρκασμό στην τάξη.

Δάσκαλε, μην ενοχλείς τα παιδιά! Έι! Δάσκαλε!

Μην ενοχλείς τα παιδιά!» - Πινκ Φλόιντ, 1979.



Από τα τραγούδια μέχρι την τηλεόραση και τα μυθιστορήματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης υπογραμμίζουν (και δραματοποιούν) τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να έχει η λεκτική επιθετικότητα μέσα στην τάξη. Από το *Νίκολας Νικλέμπυ* του Ντίκενς μέχρι την κινηματογραφική ταινία και τηλεοπτική σειρά *Δε Πείπερ Τσέις*, οι λεκτικά επιθετικοί δάσκαλοι φαίνεται να είναι πανταχού παρόντες. Ο *τοίχος*, των Πινκ Φλόιντ, λέει την ιστορία ενός αγοριού που μεγαλώνει μέσα σε ένα απάνθρωπο σχολικό σύστημα στη Βρετανία καταλήγοντας να γίνει ένας βασανισμένος, ψυχολογικά διαταραγμένος σταρ της ροκ (Heisel, 2000).

Αν κάποιος επιχειρήσει να βγάλει συμπεράσματα για την πραγματικότητα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, θα έφτανε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι ορισμένες παρόμοιες καταστάσεις είναι συχνά, αν όχι πάντα, τα αναπόφευκτα αποτελέσματα της χρήσης λεκτικών επιθετικών συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς. Όλοι μας θυμόμαστε τα σχολικά χρόνια και είμαστε σε θέση να θυμηθούμε έναν λεκτικά επιθετικό δάσκαλο. Το ίδιο συμβαίνει και με τους σημερινούς μαθητές. Και αυτοί είναι σε θέση να αναφέρουν ανέκδοτες ιστορίες από τις δικές τους εμπειρίες που να συνηγορούν και να επιβεβαιώνουν ότι τουλάχιστον ένα μέρος από αυτά που παρουσιάζουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι αληθινά.

Η εργασία αυτή προσπαθεί, για πρώτη φορά στη χώρα μας, να διερευνήσει εάν εκδηλώνεται λεκτική επιθετική συμπεριφορά από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, όπως οι μαθητές την αντιλαμβάνονται μέσα στο κοινωνικό υποσύστημα του σχολείου και ιδιαίτερα μέσα στη σχολική τάξη και πόσο αυτή η αρνητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών με δυσάρεστες επιπτώσεις στη μάθηση, στο οικογενειακό περιβάλλον και στον κοινωνικό περίγυρο. Στηριζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (μάθηση μέσω παρατήρησης, Bandura, 1977), θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε και να ερευνήσουμε το πρόβλημα της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις αυτής στη συμπεριφορά των μαθητών, έχοντας υπόψη και τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία την τελευταία εικοσαετία.

Σκοπιμότητα της παρούσας έρευνας

Η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει από την μελέτη του υπάρχοντος ερευνητικού έργου, το οποίο εμφανίζει ένα έλλειμμα γνώσης όσον αφορά



στο θέμα της λεκτικής επιθετικότητας του εκπαιδευτικού προς το μαθητή και τις επιπτώσεις της στη συμπεριφορά του.

Οι συγκεκριμένοι σκοποί της παρούσας έρευνας είναι οι παρακάτω:

1. Να εντοπίσει το βαθμό και την έκταση της λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές μέσα στο δημοτικό σχολείο και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη, όπως την αντιλαμβάνονται οι μαθητές.

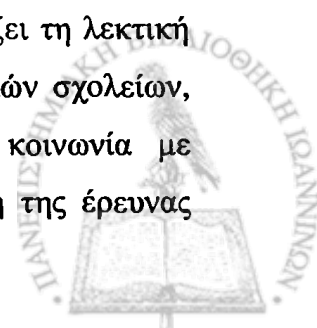
2. Να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό αυτή η απορριπτική και εχθρική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει δυσμενώς τη μάθηση, την εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό περιβάλλον και στον κοινωνικό περίγυρο.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό και την απουσία προηγούμενων ερευνητικών δεδομένων σε αυτή τη γνωστική περιοχή, γίνεται προφανής η αναγκαιότητα της διερεύνησης του φαινομένου – δηλαδή της έκτασης, της μορφής και των συνεπειών της λεκτικής επιθετικότητας, προκειμένου να τεθούν οι βάσεις για την κατανόηση και μακροπρόθεσμα την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Διαφορές από προηγούμενες έρευνες

Αν και το φαινόμενο της λεκτικής επιθετικότητας έχει εξεταστεί σε παλαιότερες έρευνες, ωστόσο αυτές δεν έχουν ασχοληθεί με παιδιά της ηλικίας αυτής, αλλά μελέτησαν την επιθετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού σε ενήλικο πληθυσμό. Η λεκτική επιθετικότητα πιθανόν να έχει σοβαρότερες αρνητικές επιδράσεις στις μικρές ηλικίες, γιατί είναι γνωστό ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας τείνουν να μιμούνται και να αναπαράγουν τη συμπεριφορά του δασκάλου κατά τη διάρκεια διαπροσωπικής σχέσης. Η επιθετική συμπεριφορά την οποία υφίσταται ο μαθητής του δημοτικού σχολείου μπορεί να επιδράσει καταλυτικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, εισάγοντας αρνητικά πρότυπα με βάση τα οποία θα διαμορφώσει την μετέπειτα συμπεριφορά του ως ενήλικας.

Ακόμη, η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε κυρίως στη βόρεια Αμερική. Οι πολιτιστικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των κοινωνιών είναι αναμενόμενο να επηρεάσουν τα αποτελέσματα μιας έρευνας. Η δική μας έρευνα εξετάζει τη λεκτική επιθετικότητα χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από μαθητές των ελληνικών σχολείων, παρέχοντας κατ' αυτό τον τρόπο εμπειρικά δεδομένα από μια κοινωνία με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Παράλληλα, κατά την διεξαγωγή της έρευνας



κατασκευάστηκε κλίμακα για την μέτρηση της λεκτικής επιθετικότητας σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, αλλά και για διαφορετικές ηλικιακές ομάδες από τις προηγούμενες έρευνες. Η κλίμακα αυτή σκοπεύει να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού ερευνητικού υπόβαθρου για την μελέτη του φαινομένου και να προσεγγίσει για πρώτη φορά το ζήτημα της μέτρησης του φαινομένου σε μαθητές μικρής ηλικίας.



ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

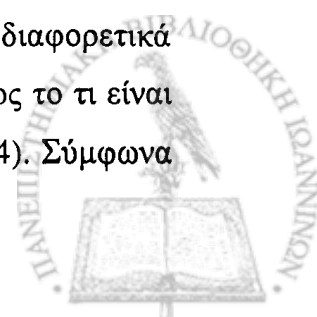
Κεφάλαιο Πρώτο

ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός ενός όρου παρουσιάζει συχνά αρκετές δυσκολίες. Κάτι τέτοιο γίνεται ιδιαίτερα εμφανές όταν αποπειράται κανείς να προσδιορίσει την έννοια της επιθετικότητας. «Η επιθετικότητα είναι ένα συχνό φαινόμενο, τόσο στο ζωικό κόσμο, όσο και στις ανθρώπινες κοινωνίες. Από την οπτική των θυμάτων ερμηνεύεται ως απειλή ή ως κίνδυνος για τη ζωή τους. Δεν υπάρχει ομοφωνία για τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς ούτε κοινή βάση για τον εννοιολογικό προσδιορισμό της. Μερικοί ερευνητές θεωρούν την επιθετικότητα ως ορμή, άλλοι την απορρίπτουν εντελώς ως έννοια και προτείνουν τη χρησιμοποίηση μιας άλλης ακριβέστερης, λειτουργικώς πιο ενιαίας και απαλλαγμένης από αξιολογικό τονισμό» (Mummendey 1983 και Ζάχαρης 1994, σελ.9).

Παρά την πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με την επιθετικότητα η ψυχολογία ακόμη δεν έχει καταλήξει σε οριστικές θέσεις για έναν γενικό ορισμό για το τι ακριβώς είναι επιθετικότητα. «Στην καθημερινή γλώσσα χαρακτηρίζεται ως επιθετικότητα ένας μεγάλος αριθμός ετερογενών τρόπων συμπεριφοράς ή ένα πλήθος πράξεων, οι οποίες μπορούν να προκαλέσουν σ' ένα πρόσωπο το θάνατο ή σωματικούς πόνους και τραυματισμούς ή ψυχικούς πόνους ή ματαίωση στόχων, διαφερόντων, αμοιβών ή και ζημιές σε αγαθά, υλικά ή πνευματικά» (Mummendey 1983, Heckausen 1980, Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994, σελ. 9). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των μορφών συμπεριφοράς είναι, ότι έχουν ως στόχο άτομα του ίδιου είδους και φυσικά δεν έχουν κοινές αιτίες, δηλαδή κοινούς παράγοντες πρόκλησης. (Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994).

Κάτω από αυτή την έννοια, η οποία έχει αντικοινωνική υφή, είναι δυνατόν να υπαχθούν διάφορες μορφές συμπεριφοράς, από την παιδική φιλονικία, την πάλη και τον αγώνα, μέχρι τον πόλεμο, τη μομφή, τη δολοφονία, την ποινή και τη ληστεία. Επίσης ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως επιθετικής είναι σχετικός, γιατί από άλλη οπτική βλέπει την πράξη ο δράστης, από άλλη το θύμα και από άλλη ο παρατηρητής. Ανάλογα με τη θέση που παίρνει ο καθένας θα τονίσει και διαφορετικά σημεία ή πλευρές του φαινομένου. Επίσης δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι είναι συμπεριφορά γενικώς και επιθετική συμπεριφορά ειδικώς (Ζάχαρης 1994). Σύμφωνα



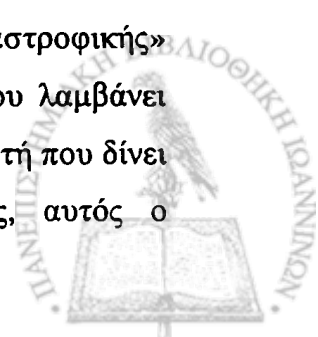
με τον Ballstaedt (1976) ο καθορισμός της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει από τρεις πλευρές: α) από την πλευρά του παρατηρητή, β) του ενεργούντος και γ) του θύματος. Αλλά και στις τρεις περιπτώσεις παρουσιάζονται μεθοδολογικά προβλήματα, ιδιαίτερα δε από τη μεριά του θύματος. Όχι μόνο, γιατί εδώ εξαιρείται η επιθετικότητα εναντίον πραγμάτων, αλλά κυρίως επειδή εδώ δεν θεωρούνται επιθετικές ενέργειες, όσες δε γίνονται (σαν τέτοιες) αντιληπτές από τον ενεργούντα, αλλά και από την άλλη πλευρά, δραστηριότητες που το μεν θύμα τις θεωρεί ως επιθετικές ο δε ενεργών όχι, γιατί δεν έχει την πρόθεση.

Ο Κρασανάκης (1997) θέτει στο επίκεντρο της παρατήρησής του μόνο τον άνθρωπο και αναφέρει ότι επιθετικότητα είναι μια μορφή ανθρώπινης συμπεριφοράς και ένα μέσο που χρησιμοποιούν διάφορα άτομα, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό για να προστατεύσουν τον εαυτό τους ή να εκδικηθούν και να τιμωρήσουν άλλα άτομα.

- Θεωρεί επιθετικότητα κάθε συμπεριφορά που φαίνεται να αποσκοπεί στη μείωση της ευεξίας ενός άλλου ατόμου, είτε καταστρέφοντας τις βιοτικές ή κοινωνικές προϋποθέσεις που την εξασφαλίζουν, είτε αδιαφορώντας γι' αυτές.

Κατά τον Ζάχαρη (1994, σελ. 10) «η επιθετικότητα περιλαμβάνει γενικώς εκείνες τις μορφές της συμπεριφοράς, οι οποίες προκαλούν ζημιές, τραυματισμούς ή δυσάρεστες καταστάσεις σε αντικείμενα ή πρόσωπα του περιβάλλοντος. Η λέξη χρησιμοποιείται σε πολλές μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες εμφανίζονται κάτω από διαφορετικές συνθήκες, έχουν διαφορετικά αποτελέσματα στο περιβάλλον και συνδέονται με διαφορετικά κινητικά πρότυπα συμπεριφοράς. Διαφορετικές μορφές της επιθετικότητας ελέγχονται από διαφορετικές συνθήκες (ματαίωση, κοινωνική μάθηση, βαθμός ψυχικής ενεργοποίησης). Εκτός αυτού πρότυπα συμπεριφοράς κινητικώς όμοια είναι δυνατό να ερμηνευθούν διαφορετικά ως προς τη σημασία τους, ανάλογα με το αιτιώδες πλαίσιο του περιβάλλοντος (για παράδειγμα το λάκτισμα της μπάλας μπορεί να σημαίνει παιχνίδι, αλλά και επιθετικότητα, ανάλογα με το τι το προκάλεσε)».

Μεγάλος αριθμός ερευνητών, ιδιαίτερα από το χώρο της θεωρίας των ορμών και ενστίκτων καθώς και της ψυχανάλυσης, ταυτίζει συγκεκριμένες ενέργειες με την επιθετικότητα (Freud, 1930 - Lorenz, 1963, Eibl-Eibesfeldt, 1963, Nolte, 1971), αν και κάνουν διαχωρισμό μεταξύ «εποικοδομητικής» και «καταστροφικής» επιθετικότητας. Ως εποικοδομητική επιθετικότητα θεωρείται εκείνη, που λαμβάνει χώρα για τη λειτουργία της διατήρησης του είδους, ενώ καταστροφική αυτή που δίνει διέξοδο στις αυθόρμητες, ενδογενείς τάσεις επιθετικότητας. Όμως, αυτός ο

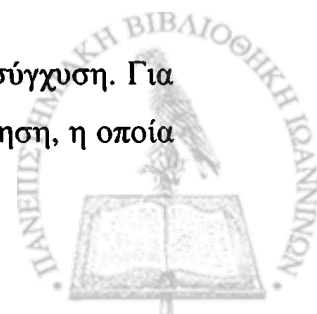


διαχωρισμός οδηγεί σε λανθασμένη αντίληψη το τι είναι επιθετικότητα, αφού υπάρχει φόβος κάποια επιθετική ενέργεια να την υποτιμήσουμε ή να την υπεραξιολογήσουμε (Eyferth, 1972).

Παρά τις προσπάθειες των μελετητών, το φαινόμενο της επιθετικής συμπεριφοράς δεν έχει ακόμη προσδιοριστεί με τρόπο που να μην προκαλεί επιφυλάξεις ως προς την πληρότητά του. Κατά τους Brown-Herrnstein (1984) και Ζάχαρη (1994) η επιθετικότητα έχει τα χαρακτηριστικά της ορμής και είναι μια κατάσταση του κεντρικού νευρικού συστήματος, η οποία ρυθμίζει τη συμπεριφορά. Για παράδειγμα ένας πόνος μέσω ενός ηλεκτρικού κλονισμού ή ενός χτυπήματος μπορεί να προκαλέσει τη μεταβολή της ήρεμης συμπεριφοράς σε επιθετική. Σύμφωνα με τον Wilson (1971) και Ζάχαρη (1994) η επιθετικότητα είναι μια ιδιότητα που χαρακτηρίζει όλα τα ζωικά είδη, όπως και η πρόσληψη της τροφής, ο πολλαπλασιασμός και η απέκκριση. «Οι επιθετικές μορφές συμπεριφοράς μεταξύ των ατόμων του ίδιου είδους συνίστανται σε απειλητικούς μορφασμούς ή σε “τελετουργικές” αψιμαχίες. Μεταξύ των δύο μορφών συμπεριφοράς υπάρχει μια μεταβατική φάση, δηλαδή αρχίζει με ανώδυνη αντιπαράθεση και καταλήγει σε σωματικό τραυματισμό» (Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994, σελ. 11). Και ο Lorenz (1963) περιορίζει την έννοια της επιθετικότητας σε ζημιές που γίνονται σε άτομα του ίδιου είδους.

Οι Brown-Herrnstein (1984) ορίζουν την επιθετικότητα «ως μια συμπεριφορά, που στρέφεται εναντίον ζώων του ίδιου είδους, η οποία κατά κανόνα συνοδεύεται από μια ειδική έκφραση (οργή, θυμό) και παίρνει τη μορφή ενός όχι θανατηφόρου τελετουργικού αγώνα». Αντίθετα η σκόπιμη επιθετικότητα χαρακτηρίζεται ως μια ψυχοπαθολογική ακραία μορφή συμπεριφοράς, η οποία γίνεται με κάποιο σχέδιο και χωρίς εκδήλωση έντονου θυμού. Ο Fromm (1977) ονομάζει τη σκόπιμη και σχεδιασμένη επιθετικότητα “κακοήγη”. Οι Brown-Herrnstein (1984) συμπεραίνουν ότι η επιθετικότητα κατά ατόμων του ίδιου είδους περιορίζεται σε ακίνδυνους τελετουργικούς αγώνες, ενώ η επιθετικότητα κατά τη σύλληψη της λείας ή κατά την υπεράσπιση των μικρών χαρακτηρίζεται από τη χρησιμοποίηση των πιο επικίνδυνων όπλων που διαθέτει το ζώο. Αντίθετα ο άνθρωπος σκοτώνει και άτομα του δικού του είδους (Ζάχαρης, 1994, σελ. 12).

Η μεγάλη ποικιλία των ορισμών της επιθετικότητας προκαλεί σύγχυση. Για το λόγο αυτό οι Hartup και Dewit (1974) προτείνουν μια τριπλή ταξινόμηση, η οποία περιλαμβάνει τους ακόλουθους κύριους ορισμούς:



I. Ορισμούς που αναφέρονται σε κινητικά πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς ειδικά για το κάθε είδος. Οι ηθολόγοι (Lorenz, 1963 και Timbergen, 1953) θεωρούν την έρευνα της επιθετικότητας στο φυσικό περιβάλλον ως την κυριότερη μέθοδο ορισμού της επιθετικότητας (Ζάχαρης, 1994).

Αυτή η μέθοδος αμφισβητείται από τους Barnet (1964) και Knutson (1973) και για την έρευνα της ανθρώπινης επιθετικής συμπεριφοράς η Mummendey (1983) υποστηρίζει ότι η παραπάνω μέθοδος δεν ενδείκνυται για την ανάλυση των επιθετικών μορφών συμπεριφοράς των παιδιών, γιατί αυτά διαθέτουν ουσιαστικά περισσότερα είδη συμπεριφοράς απ' ό,τι τα διάφορα είδη ζώων (Ζάχαρης, 1994).

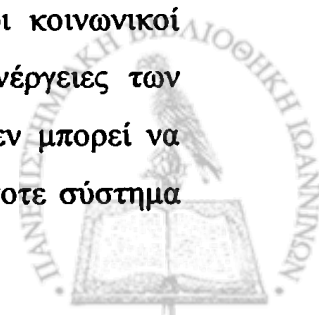
II. Ορισμούς που αναφέρονται στους αιτιώδεις όρους της επιθετικότητας κυριότερος των οποίων είναι η σκοπιμότητα να συμπεριφερθεί κανείς επιθετικά, δηλαδή να προκαλέσει ζημιά σε κάποιον (Dollard, Dood, Miller, Mower και Sears, 1939).

Για μερικούς συγγραφείς η σκοπιμότητα είναι το συστατικό στοιχείο της επιθετικότητας, για άλλους η σκοπιμότητα είναι εσωτερική λειτουργία έμμεσα προσιτή, δηλαδή συμπεριλαμβανόμενη από τις εκδηλώσεις της συμπεριφοράς (Ζάχαρης, 1994). Δεν υπόκειται εύκολα σε έρευνα, γιατί ο ακριβής ορισμός της, η ποσοτική παρουσίαση και η μέτρησή της συναντούν μεγάλες δυσκολίες (Mummendey, 1983).

III. Ορισμούς μέσω των συνεπειών της αντίδρασης.

Μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως επιθετική όταν προκαλεί βλαβερές, τραυματικές ή τουλάχιστον δυσάρεστες συνέπειες στο «θύμα», δηλαδή αντικειμενικά ζημιώνει έναν οργανισμό (Buss, 1961 & 1971, Bandura και Walters, 1963). «Μια επιθετικότητα συνίσταται στους βλαβερούς ερεθισμούς που κατευθύνονται εναντίον ενός οργανισμού ή ενός υποκατάστατου του οργανισμού» (Selg, 1974, p. 159). Η επιθετικότητα ως ενέργεια που προξενεί ένα τραύμα ή γενικώς ζημιά σε κάποιον δεν έγινε δεκτή από άλλους ερευνητές (Feshbach, 1964 & 1970, Werbik, 1971a), γιατί τότε και ο τραυματισμός από αμέλεια θα μπορούσε να θεωρηθεί ως επιθετικότητα και η προγραμματισμένη αλλά ανεπιτυχής προσπάθεια τραυματισμού ως μη επιθετικότητα (Ζάχαρης, 1994).

Ο Ellias (1977), προσπαθεί να δει, τι είναι και τι δεν είναι επιθετικότητα μέσα από τη σκοπιά της ιστορίας της εκάστοτε κοινωνίας, αφού οι κοινωνικοί κανόνες είναι εκείνοι που καθορίζουν τις θετικές και αρνητικές ενέργειες των ανθρώπων. Ο Ellias (1977), συμπεραίνει ότι καμιά δραστηριότητα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιθετική ή βίαιη, χωρίς να ληφθεί υπόψη το εκάστοτε σύστημα



των κοινωνικών αξιών. Αν δεν γίνει αυτό, υπάρχει ο κίνδυνος να υπεισέλθουν οι υποκειμενικές αντιλήψεις του ερευνητή στις κρίσεις και τα συμπεράσματα. Από τα αναφερθέντα γίνεται ίσως κατανοητό ότι ο ορισμός της επιθετικότητας περικλείει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να διευρυνθεί ή να περιορισθεί. Ο Lovel (1964) στο σημείο αυτό, θέλοντας να διαχωρίσει την επιθετικότητα από τις ενέργειες, προτείνει να θεωρείται η επιθετικότητα ως τέτοια, μόνο μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών διαντιδράσεων και ότι πρέπει να δεχθούμε πως η επιθετικότητα εσωκλείει υποχρεωτικά τη βλάβη (injury), άσχετα, αν αυτή είναι ενεργητική ή ρητορική (βερμπαλιστική).

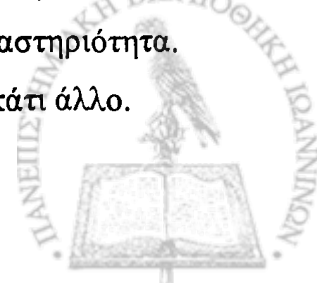
Υπάρχουν ορισμοί που περιλαμβάνουν τόσο τη σκοπιμότητα όσο και τις συνέπειες της επιθετικότητας. Ο Moyer (1968a και 1976) διακρίνει τις εξής κατηγορίες, οι οποίες αναφέρονται στην επιθετική συμπεριφορά των ζώων, που είναι η επιθετικότητα κατά τη σύλληψη της λείας, η επιθετικότητα που προκαλείται από φόβο, η επιθετικότητα από ερεθιστικότητα, η εδαφική επιθετικότητα, η μητρική επιθετικότητα και η συντελεστική επιθετικότητα. Η διαπίστωση αυτών των μορφών συμπεριφοράς στον άνθρωπο είναι δύσκολη. Ο Wilson (1975) διακρίνει τις εξής κατηγορίες επιθετικής συμπεριφοράς: την επιθετικότητα ως κυριαρχία, τη σεξουαλική επιθετικότητα, τον πειθαναγκασμό για προσαρμογή στους κανόνες, την αποσυνήθιση, την ηθική επιθετικότητα, την επιθετικότητα κατά την καταδίωξη και κατά τη σύλληψη της λείας και την εδαφική επιθετικότητα. Κατά το Ζάχαρη (1994, σελ. 15) «στα διάφορα ζωικά είδη καθώς και στον άνθρωπο η επιθετικότητα υπηρετεί πολύ διαφορετικές λειτουργίες και οι διάφορες κατηγορίες της επιθετικότητας εξαρτώνται από περισσότερα από ένα εγκεφαλικά κέντρα ελέγχου».

Ο Buss (1961, 1971) και ο Feshbach (1964, 1970 και 1971) διακρίνουν τρία είδη επιθετικών μορφών συμπεριφοράς, δηλαδή την εκφραστική (τυχαία και άσκοπη), την εχθρική και τη συντελεστική. Εκφραστική επιθετικότητα είναι έκρηξη θυμού ή οργής, η οποία δεν έχει κάποιο στόχο, έχει σύντομη διάρκεια και η πηγή της ενόχλησης δε δέχεται καμιά επίθεση (όπως για παράδειγμα συμβαίνει στην κρίση πείσματος των μικρών παιδιών). Από τη μορφή αυτή της συμπεριφοράς απουσιάζει η σκοπιμότητα του επιτεθέμενου. Ο Berkowitz (1974a) μιλά για παρορμητική επιθετικότητα, όταν η πράξη λαβαίνει χώρα ανεξέλεγκτα, με μορφή ενός αψιθυμικού γίνεσθαι. Η εχθρική επιθετικότητα συμβαίνει με σκοπό να προκαλέσει στο θύμα μια δυσάρεστη συνέπεια, δηλαδή ο στόχος της αντίδρασης είναι η βλάβη του θύματος. Ο Feshbach (1971) υποδιαιρεί τη συντελεστική επιθετικότητα σ' αυτή που υποκινείται

από το πρόσωπο και σ' αυτή που υποκινείται από την κοινωνία (ιδιοτελής ή ανιδιοτελής, αντικοινωνική ή κοινωνική επιθετικότητα). Ο Heckhausen (1980) παρατηρεί ότι και μια εχθρική επιθετικότητα, για παράδειγμα το χτύπημα ενός κλέφτη, από ηθική αγανάκτηση έχει και το στοιχείο της κοινωνικής συντελεστικής επιθετικότητας απέναντι στον παράνομο. Αλλά και η συντελεστική επιθετικότητα εξελίσσει και στοιχεία εχθρικά, όταν το θύμα αμύνεται (Ζάχαρης, 1994).

Ο Rule (1974) διακρίνει τις συντελεστικές επιθετικές μορφές συμπεριφοράς σε τρεις κατηγορίες, που είναι: α) η κοινωνική συντελεστική επιθετικότητα (όταν για παράδειγμα κάποιος επιτίθεται στον κλέφτη για να πάρει το κλεμμένο αντικείμενο και να το παραδώσει στον ιδιοκτήτη), β) η αντικοινωνική συντελεστική επιθετικότητα (όταν δεν επιστρέφει το κλεμμένο, αλλά το κρατά για τον εαυτό του) και γ) στην εχθρική (όταν χτυπά τον κλέφτη από ηθική αγανάκτηση). Ο Kaufmann (1970) ταξινομεί την επιθετικότητα μόνο σε εχθρική και συντελεστική, ο δε Feshbach (1970) βλέπει δυσκολίες στη διάκριση των δύο τάξεων, αφού η εχθρική επιθετικότητα μπορεί να υπηρετεί και μη επιθετικούς σκοπούς, για παράδειγμα την αποκατάσταση του αυτοσυναισθήματος, το οποίο πληγώνεται από κάποια πρόκληση. Ο Berkowitz (1974a) προτείνει την αντικατάσταση των κατηγοριών "άσκοπη" και "εχθρική" επιθετικότητα με την κατηγορία "ορμική" επιθετικότητα. Ο Bandura (1973) θεωρεί, ότι και οι δύο μορφές της επιθετικότητας, εχθρική και συντελεστική, έχουν συντελεστικό χαρακτήρα, αφού η εχθρική παριστάνει ένα μέσο για την επιτυχία ενός σκοπού. Όμως είναι δυνατό να διαφέρουν ως προς το είδος των στόχων. Έτσι ο Zillmann (1979) προτείνει τη διαίρεση σε επιθετικότητα από "ενόχληση" και σε επιθετικότητα από κάποια "ωστική δύναμη", από "κίνητρο". Είναι η παρορμητική επιθετικότητα. Η πρώτη εκδηλώνεται για τον τερματισμό μιας κατάστασης οργής ή δυσαρέσκειας, ενώ η δεύτερη τείνει στην επιτυχία εξωτερικών έλξεων. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό η επιθετικότητα είναι μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία ελέγχεται από τη θετική ή την αρνητική ενίσχυση (Ζάχαρης, 1994).

Συμπληρωματικές θέσεις για τον ορισμό της επιθετικότητας έδωσαν οι Bandura και Walters (1963), οι οποίοι θεωρούν, ότι σχετικά με την επιθετικότητα, ρόλο παίζει και η ένταση, γιατί για παράδειγμα, το σιγανό χτύπημα στην πλάτη του μπροστινού μας στο διάδρομο του λεωφορείου, που κλείνει το πέρασμα, για να του πούμε να κάνει στην άκρη, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως επιθετική δραστηριότητα. Αντίθετα το δυνατό χτύπημα ή το βίαιο σπρώξιμο του συνεπιβάτη είναι κάτι άλλο.



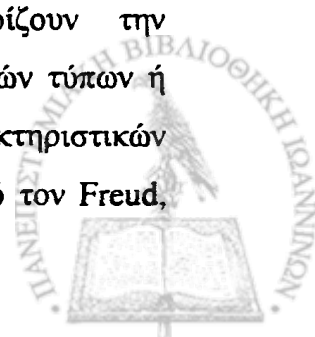
Ο Buss (1961 και 1971) προτείνει την ταξινόμηση επιθετικών μορφών συμπεριφοράς στις εξής διαστάσεις: σωματικές-γλωσσικές, ενεργητικές-παθητικές, άμεσες-έμμεσες. «Η κατηγοριοποίηση αυτή προσφέρει τουλάχιστο ένα πλαίσιο κατάταξης για το δυσθεώρητο πλήθος των μορφών έκφρασης της επιθετικότητας, μολονότι δεν ακυρώνει τις προηγούμενες κατατάξεις, οι οποίες στηρίζονται σε διαφορετικά κριτήρια, για παράδειγμα τη σκοπιμότητα, το αποτέλεσμα κ.τ.λ.» (Ζάχαρης, 1994, σελ. 18).

ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ

Η επιθετικότητα είναι μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία συνδέεται άμεσα με την προσωπικότητα του ατόμου. Στο χώρο της ψυχολογίας έχουν δοθεί κατά καιρούς αρκετοί ορισμοί για την προσωπικότητα. Σε γενικές γραμμές όμως, ως προσωπικότητα ορίζεται το σύνολο των ψυχολογικών και των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών που επιτρέπουν τη σύγκριση και την αντιπαράθεση ενός ατόμου με άλλα μέλη της κοινωνίας (Bernstein, Clarke – Stewart, Roy & Wickens, 1997).

Οι ερευνητές στο χώρο της προσωπικότητας προσπαθούν να ανακαλύψουν και να προσδιορίσουν τους τομείς στους οποίους διαφέρουν τα άτομα. Μελετούν μέχρι ποιο σημείο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα πρότυπα της συμπεριφοράς είναι σταθερά και προβλέψιμα από τη μια κατάσταση στην άλλη. Οι θεωρίες της προσωπικότητας είναι εκτεταμένες αναφορές σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία της προσωπικότητας του ατόμου και συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη των δύο κυριότερων στόχων της ψυχολογίας. Ο πρώτος στόχος αναφέρεται στην κατανόηση της δομής της προσωπικότητας και ο δεύτερος στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς και των γεγονότων της ζωής, που βασίζονται σε ό,τι γνωρίζουν τα άτομα για την προσωπικότητα (Τραυλός, 2000) .

Στο επιστημονικό πεδίο της ψυχολογίας έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς αρκετές θεωρίες της προσωπικότητας. Η κάθε θεωρία μελετά την προσωπικότητα και επεξηγεί τη συμπεριφορά ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο της ψυχολογικής προσέγγισης. Δύο από τις παλιότερες προσεγγίσεις προσδιορίζουν την προσωπικότητα διαχωρίζοντας τους ανθρώπους σε έναν αριθμό ευκρινών τύπων ή κατηγοριών (Jung, 1971 & Sheldon, 1942) και ευδιάκριτων χαρακτηριστικών (Allport, 1966). Η ψυχοδυναμική προσέγγιση, που δημιουργήθηκε από τον Freud,



αποδέχεται ότι η προσωπικότητα είναι ήδη διαμορφωμένη και η συμπεριφορά παρακινείται από «ασχυρές εσωτερικές δυνάμεις» (Jones, 1953). Ο Rogers (1947) εισήγαγε την ανθρωπιστική-φαινομενολογική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η παρακίνηση για τη συμπεριφορά προέρχεται από τις μοναδικές βιολογικές και επίκτητες τάσεις του ανθρώπου για ανάπτυξη και αλλαγή σε θετικές κατευθύνσεις, με στόχο την επίτευξη της αυτο-πραγμάτωσης (self-actualization).

Κοινό γνώρισμα των προηγούμενων θεωρητικών προσεγγίσεων είναι η έμφαση που δίνεται σε «υποθετικούς» εσωτερικούς μηχανισμούς, όπως είναι τα χαρακτηριστικά, τα ένστικτα, οι ορμές και οι τάσεις για αυτο-πραγμάτωση. Οι ψυχολόγοι όμως που προσεγγίζουν την προσωπικότητα από την πλευρά της μάθησης έχουν διαφορετική άποψη. Εστιάζουν την προσοχή τους στις περιβαλλοντικές συγκυρίες και στις περιστάσεις ενίσχυσης-επιβράβευσης και τιμωρίας που ελέγχουν και προσδιορίζουν τη συμπεριφορά. Σύμφωνα με την άποψή τους, η συμπεριφορά και η προσωπικότητα μορφοποιούνται πρωτίστως από το περιβάλλον και βασίζονται στην αξιοπιστία της εφαρμογής και της αποδοχής των επιβραβεύσεων και των τιμωριών (Τραυλός, 2000).

Η κληρονομικότητα καθορίζει τη διαδικασία της μετάδοσης βιολογικά προκαθορισμένων χαρακτηριστικών από προγόνους σε απογόνους, μέσω της λειτουργίας των γονιδίων που βρίσκονται ενσωματωμένα στα χρωματοσώματα του πυρήνα του γεννητικού κυττάρου. Έτσι κατ' αρχήν η προσωπικότητα του ατόμου υπόκειται σε συγκεκριμένες βιο-ψυχολογικές διαθέσεις που είναι ως ένα βαθμό καθοριστικές για την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ακόμη ο άνθρωπος δέχεται την κοινωνική επίδραση, δηλαδή τους παράγοντες του περιβάλλοντός του, που επιδρούν διαμορφωτικά. Οι παράγοντες αυτοί (Kretschmer, 1961) επηρεάζουν αποτελεσματικά τη διάπλαση του χαρακτήρα, κυρίως κατά τη νεότητά του, όταν είναι εύπλαστος. Οι σπουδαιότεροι απ' αυτούς τους παράγοντες είναι:

α. **Η οικογένεια.** Αυτή συμβάλλει αποφασιστικά στην ψυχοπνευματική διάπλαση, αφ' ενός μεν γιατί λόγω της συγκρότησης και της λειτουργίας της «εν έργω» αναδεικνύει στα ασχημάτιστα άτομα τις λανθάνουσες κοινωνικές αρετές, αφ' ετέρου δε γιατί οι γονείς, ως επιδέξιοι και ακαταπόνητοι δάσκαλοι, από ενστικτώδη παρόρμηση, βοηθούν, διαφωτίζουν και καθοδηγούν υπεύθυνα τα παιδιά τους. Συμπερασματικά, στους κόλπους της οικογένειας με την ισχυρή επίδραση της ψυχοδυναμικής της, διαμορφώνεται – σχεδόν οριστικά – ο πυρήνας της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου (Φίλιας, 1983).

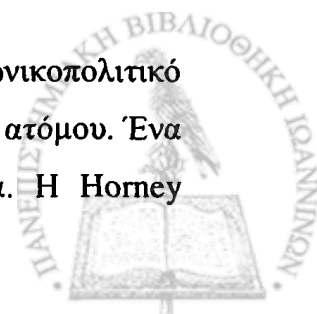


β. **Το σχολείο.** Το σχολείο έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα (Μαρκαντώνης, 1984). Είναι ο σημαντικότερος φορέας συστηματικής αγωγής και μόρφωσης που έχει ως κύριο σκοπό τη γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή. Το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός, που καθιερώθηκε όταν η ασκούμενη κοινωνική αγωγή, ως αλληλεπίδραση, δεν ήταν πλέον σε θέση – λόγω της μεγάλης πολιτιστικής εξέλιξης – να προετοιμάσει ικανά για τη ζωή άτομα (Κρουσταλάκης, 1985). Το σύγχρονο σχολείο – γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης – έχει ως σκοπό την ανάπτυξη της προσωπικότητας και της κοινωνικότητας του νέου ανθρώπου. Γενικά αποβλέπει στην εξέλιξη της όλης ψυχοσωματικής υπόστασης του ατόμου. Το έργο της σχολικής αγωγής τελείται μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, μιας μικρογραφίας της ευρύτερης κοινωνίας, από ειδικευμένους επιστήμονες, τους παιδαγωγούς.

γ. **Η κοινωνία.** Αυτή διαπλάθει κατά τρόπο αόρατο τα άτομα στους κόλπους της με κρίσεις, πράξεις και κοινωνικό έλεγχο. Κάθε άτομο είναι πομπός και δέκτης ερεθισμάτων της κοινωνίας. Η κοινωνία διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ατόμου, ρυθμίζει το χαρακτήρα και την προσωπικότητα, αφού είναι μια κατασκευή ενός κοινωνικού συστήματος, που με τη σειρά του καθορίζει τις επιμέρους σχέσεις των ατόμων και τον τρόπο λειτουργίας τους (Κρουσταλάκης, 1985). Έτσι η κοινωνία τείνει να εξομοιώσει κατά το ήθος της τη φυσιογνωμία και την ψυχική συγκρότηση των μελών της. Πετυχαίνει δε αυτό, γιατί διαχέει τις παιδευτικές δυνάμεις χωρίς σκόπιμη προσπάθεια. Η κοινωνία ως φορέας αγωγής δεν ασκεί πάντοτε στην προσωπικότητα του νέου ανθρώπου θετικές και ωφέλιμες επιδράσεις. Κατά συνέπεια και οι επερχόμενες στη συμπεριφορά του ατόμου μεταβολές δεν είναι πάντοτε οι επιθυμητές και οι αναμενόμενες. Από το πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο μιας κοινωνίας εξαρτάται η ποιότητα των παιδευτικών επιδράσεων που ασκεί στα άτομα.

δ. **Το επάγγελμα.** Με το επάγγελμα το άτομο ικανοποιεί τις έμφυτες παρορμήσεις του, προσπορίζεται τα μέσα ζωής, αναπτύσσει τις ψυχοσωματικές του δυνάμεις και διαμορφώνει πληρέστερη αυτοσυνείδηση. Ακόμη ο άνθρωπος, μέσω του επαγγέλματος, έρχεται σε επαφή διαρκώς και δυναμικά με άλλα άτομα και ομάδες, αποκτά εμπειρίες, διαμορφώνει ή αλλοιώνει την προσωπικότητά του και έτσι κοινωνικοποιείται (Σακελλαρίου, 1985).

ε. **Η πολιτεία.** Η πολιτεία λειτουργεί πάντοτε με κάποιο κοινωνικοπολιτικό σύστημα, το οποίο όπως προαναφέρθηκε, ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Ένα ανταγωνιστικό κοινωνικό σύστημα δημιουργεί ανταγωνιστικά άτομα. Η Homey



διαπιστώνει ότι τα νευρωτικά άτομα είναι απόρροια του κοινωνικού συστήματος. Επανερχόμενοι στην πολιτεία λέμε ότι αυτή είναι ο ρυθμιστής όλων των ζητημάτων και κατά συνέπεια ασκεί βαθιές επιδράσεις στον κάθε πολίτη και ιδιαίτερα στους νέους και προσπαθεί να διαπλάσει το ήθος και να αναπτύξει την εθνική συνείδησή τους (Κρουσταλάκης, 1985).

Τελειώνοντας θα πρέπει να τονιστεί ότι ως συμπληρωματικοί παράγοντες στη διαμόρφωση του χαρακτήρα θεωρούνται τα μαζικά μέσα επικοινωνίας, που βομβαρδίζουν συνεχώς το άτομο με πληροφορίες, και τα ταξίδια που προσφέρουν συγκριτικά στοιχεία και μορφωτικές εικόνες.

Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι ο άνθρωπος βρίσκεται ακατάπαυστα υπό την επήρεια παιδευτικών παραγόντων. Για να θωρακιστεί δε έναντι της ζημιογόνου επίδρασης των επιβλαβών μορφωτικών στοιχείων που συνυπάρχουν με τα αγαθοποιά, - πρέπει να αποκτήσει αξιολογική και διακριτική ικανότητα. Γι' αυτό όπως θα έλεγε ο Πλούταρχος «ει τους πατέρας τω μηδέν αμαρτάνειν, αλλά πάντα οι δει πράττεις εναργές εαυτούς παράδειγμα τοις τέκνοις παρέχειν».

Η επιθετικότητα αποτελεί ένα πρόβλημα παιδαγωγικό και κοινωνικό, δεδομένου ότι οι εκδηλώσεις της δυσκολεύουν τόσο τη διαδικασία της αγωγής όσο και την κοινωνική συνύπαρξη και συνοχή. Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) αποδέχεται ότι η επιθετική δραστηριότητα βασίζεται στη μάθηση. Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης συνδυάζει τις αρχές της μάθησης δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις του ανθρώπου με τα κοινωνικά τεκταινόμενα και δεν αποδέχεται ότι ο άνθρωπος «οδηγείται» από εσωτερικές δυνάμεις και ακόμα ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του επιθετικός. Ο άνθρωπος μαθαίνει την επιθετική συμπεριφορά από την παρακολούθηση και τη μίμηση άλλων επιθετικών συμπεριφορών (Geen & Donnerstein, 1983). Η απόκτηση και η υιοθέτηση της επιθετικής συμπεριφοράς ξεκινά από τη νηπιακή ηλικία και εξαρτάται από τους κανόνες της μάθησης σε συνδυασμό με την επιβράβευση και την τιμωρία των συμπεριφορών.



Κεφάλαιο Δεύτερο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

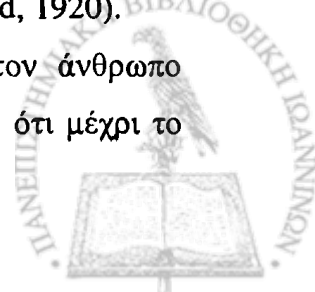
1. Η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud

Από την πλευρά της ψυχανάλυσης, επίσημη αναφορά στην ύπαρξη επιθετικού ενστίκτου γίνεται για πρώτη φορά από τον Adler (1908²). Την ίδια περίπου εποχή ο Freud αρνείται να παραδεχθεί την ύπαρξη ειδικού και αυτόνομου επιθετικού ενστίκτου, παρόλο που θεωρεί σημαντικό το ρόλο των επιθετικών τάσεων και εκδηλώσεων στην έκφραση των νευρωτικών φαινομένων (Freud, 1897). Σύμφωνα με τις απόψεις του Freud η επιθετικότητα αποτελεί πρωτογενή αντίδραση του ατόμου, όταν αντιμετωπίζει εμπόδια στην επιδίωξη της ευχαρίστησης ή στην αποφυγή επώδυνων ερεθισμάτων (Freud, 1905).

Οι βασικές και κυρίαρχες ενστικτώδεις δυνάμεις, που παραδέχονταν αρχικά ο Freud, είναι το ένστικτο της ηδονής (libido) και το ένστικτο της αυτοσυντήρησης (self preservation), τα οποία λειτουργούν ως αντίρροπες τάσεις. Το ζητούμενο είναι η τελική ισορροπία μεταξύ τους, καθώς οι δυνάμεις της αυτοσυντήρησης τροποποιούν ή και αναστέλλουν τη libido βάσει της αρχής της πραγματικότητας (reality testing). Στη συγκεκριμένη φάση εξέλιξης της φροϋδικής σκέψης, η επιθετικότητα θεωρείται αντίδραση στην παρεμπόδιση ικανοποίησης των ενορμήσεων (ορμών) της libido. Μέσα στα όρια αυτού του προβληματισμού κατανοείται και η πατροκτονική διάθεση, που λειτουργεί ασυνείδητα στο περιβάλλον «οιδιπόδειο σύμπλεγμα» (Freud, 1909).

Μετά το 1910 (1910-1930), ο Freud αποδίδει όλο και μεγαλύτερη σημασία στις ασυνείδητες αυτοκαταστροφικές και αυτοτιμωρητικές τάσεις που παρατηρεί στους ασθενείς του και διαμορφώνει την υπόθεση ότι, εκτός από τη libido, υπάρχει και μια έμφυτη, ενστικτώδης επιθετική δύναμη. Σύμφωνα με αυτή την εξέλιξη της θεωρίας, η libido κατανοείται τώρα ως ορμή ζωής, ενώ το επιθετικό ένστικτο έρχεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η επιθετικότητα θεωρείται εκδήλωση αυτού του νεοανακαλυφθέντος συστήματος ενστικτωδών δυνάμεων, δηλαδή της ορμής προς θάνατο, το οποίο κινείται σε αντίθετη φορά προς την ορμή για ζωή (Freud, 1920).

Η ιδέα της ύπαρξης μιας αυτοκαταστροφικής δύναμης μέσα στον άνθρωπο φαίνεται να σκανδαλίζει ακόμα και τον εισηγητή της. Δεν είναι τυχαίο ότι μέχρι το



τέλος της ζωής του ο Freud παραμένει αμφιθυμικός ως προς τον προβληματισμό του γύρω από την ορμή του θανάτου (Jones, 1953).

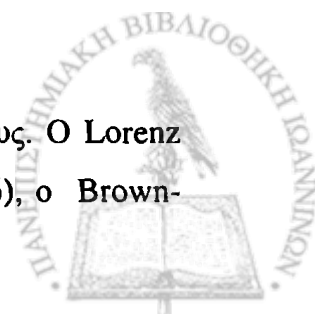
Μετά το 1920 και υπό την επίδραση των πολεμικών εγκλημάτων κατά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο κατάληξε στην άποψη, ότι στον άνθρωπο υπάρχει μια ιδιαίτερη επιθετική ορμή, «η ορμή του θανάτου», αντίθετη του «έρωτα» δηλαδή του αξιώματος της ευχαρίστησης. Η «ορμή του θανάτου» έχει ως στόχο να κατευθύνει τη συμπεριφορά του ανθρώπου στο να θανατώνει τη ζωντανή ύπαρξη, δηλαδή να την οδηγεί στην κατάσταση της ανόργανης ακινησίας. Σύμφωνα με την άποψη αυτή η επιθετικότητα δεν είναι ένα επακόλουθο ή παραπροϊόν της ματαίωσης σεξουαλικών στην ευρεία έννοια επιδιώξεων (ευχαρίστησης γενικώς), αλλά μια ιδιαίτερη, ανεξάρτητη ορμή στο άτομο, η οποία, ανάλογα με τη γενική ορμική κατάσταση, μπορεί να απευθύνεται προς τα έξω εναντίον άλλων προσώπων ή αντικειμένων ή προς το εσωτερικό, εναντίον του ίδιου του προσώπου. Ο πυρήνας της θεωρίας της ορμής της καταστροφής, δηλαδή της ορμής του θανάτου, είναι ότι οι επιθετικές αντιδράσεις είναι αναπόφευκτες, γιατί η ορμική ενέργεια που οδηγεί, αν τύχει, σε αυθόρμητες επιθετικές πράξεις, δηλαδή σ' αυτές που δεν προκαλούνται από συνθήκες του περιβάλλοντος, «φορτώνεται» εκ νέου στον οργανισμό, δηλαδή αναπαράγεται (Ζάχαρης, 1994).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι ο Freud παραδέχεται δύο είδη ορμών, που είναι εκείνες που διατηρούν τη ζωή, τις ερωτικές, κι εκείνες που προσπαθούν να τη σκοτώσουν, τις καταστρεπτικές ή επιθετικές. Και τα δύο αυτά είδη ορμών δρουν αντίθετα και συγχρόνως συνεργάζονται και με αυτό διατηρούν τη ζωή (Freud, 1930). Και τα δύο συνυπάρχουν σε κάθε άτομο και ο θάνατος εμφανίζεται τότε, όταν οι ορμές της ζωής δεν έχουν να αντιτάξουν τίποτε πλέον στις ορμές του θανάτου.

Παρά το γεγονός πως αυτή η «δυναδική» θεωρία άσκησε μεγάλη επιρροή στο Freud, που τελικά «δεν μπορούσε πια να σκέφτεται διαφορετικά» (Freud, 1930, σελ. 84), όπως ο ίδιος έλεγε, ανέπτυξε αργότερα πλατύτερα τη θεωρία του και υποστήριξε πως η επιθετικότητα προέρχεται από την ορμή του θανάτου (Denker, 1975, σελ. 69).

2. Οι θεωρίες των ορμών ή των ενστίκτων

Η θεωρία των ορμών εκπροσωπείται από πολύ γνωστούς ηθολόγους. Ο Lorenz (1963), ο Eibl-Eiberfeldt (1963, 1970), ο Storr (1968), ο Andrey (1966), ο Brown-

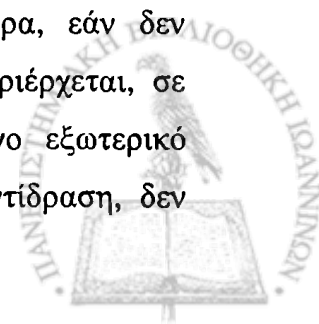


Herrnstein (1984), είναι οι κυριότεροι εκπρόσωποι της ηθολογίας, που προσπάθησαν να ερευνήσουν το πρόβλημα της επιθετικότητας. Βάση των διαπιστώσεών τους αποτέλεσαν οι παρατηρήσεις των τρόπων συμπεριφοράς των ζώων και λαών σε πρωτόγονη κατάσταση (Eibl-Eibesfeld, 1962). Με τη μέθοδο σύγκρισης της συμπεριφοράς μεταξύ των ζώων και των ανθρώπων οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα σχετικά με την ανθρώπινη ηθολογία, τις ενστικτώδεις βάσεις της ανθρώπινης και ιδιαίτερα της επιθετικής συμπεριφοράς. Αυτό όμως το γεγονός έγινε αντικείμενο μεγάλης κριτικής από τη μεριά των πειραματικών ψυχολόγων της μάθησης (Schmidt-Mummendey, 1972).

Σύμφωνα με την άποψη του Lorenz (1963) στον οργανισμό των ανθρώπων και των ζώων πρέπει να παράγεται διαρκώς ένα είδος επιθετικής ενέργειας, η οποία δημιουργεί την ψυχολογική κατάσταση της ορμής και στοιβάζεται μέχρι την εκτόνωσή της, λόγω προκλητικών ερεθισμών. Σε μερικά είδη ζώων εκδηλώνεται, όταν κάποιο ξένο ζώο του ίδιου είδους εισβάλλει στο δικό τους χώρο (Ζάχαρης, 1994). Το ψυχοϋδραυλικό αυτό μοντέλο ενέργειας δέχθηκε κριτική από τον ηθολόγο Hinde (1967) και τον ψυχολόγο Montague (1968), όχι μόνο λόγω της τολμηρής μεταβίβασής του στον άνθρωπο, αλλά και της ανεπαρκούς βάσης από άποψη εμπειρικών ευρημάτων. Η κριτική αφορά την άποψη ότι η συσσώρευση επιθετικότητας στον άνθρωπο των ανεπτυγμένων κοινωνιών μπορεί να μειωθεί μέσω αγώνων και παρόμοιων δραστηριοτήτων (Ζάχαρης, 1994).

Η καταναλισκόμενη επιθετική ενέργεια αναπληρώνεται εκ νέου από τη βιολογική λειτουργία του οργανισμού. Η εξωτερίκευση αυτής της επιθετικής ενέργειας εξαρτάται από εξωτερικούς ερεθισμούς (Lorenz, 1963 & 1965). Ως εκ τούτου οι άνθρωποι γεννιούνται με ένα έμφυτο και αναπόφευκτο ένστικτο επιθετικότητας, το οποίο παράγει ακατάπαυστα επιθετική ενέργεια, που κατά διαστήματα πρέπει να εκφορτίζεται.

Ο Lorenz (1963), περιγράφοντας αυτή τη λειτουργία της επιθετικότητας, αναφέρει ότι υπάρχει μια γενική νομοτέλεια της συμπεριφοράς των ζώων και των ανθρώπων. Δηλαδή, όταν τα επιθετικά πρότυπα για πολύ καιρό δεν χρησιμοποιούνται, παράγουν μια ορμή που επενεργεί κατά διττό τρόπο. Οι ειδικές καταλυτικές καταστάσεις ερεθισμού επενεργούν όλο και ισχυρότερα, εάν δεν δραστηριοποιηθούν για μακρύ χρόνο. Ταυτόχρονα ο οργανισμός περιέρχεται, σε κατάσταση ανησυχίας και αρχίζει ενεργά να αναζητά τον ανάλογο εξωτερικό ερεθισμό. Η ενστικτώδης συμπεριφορά δεν είναι λοιπόν καθαρά αντίδραση, δεν

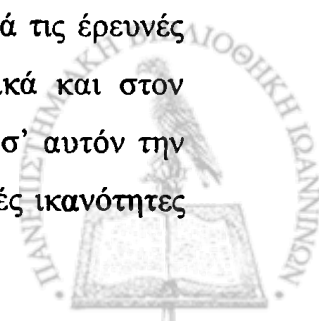


περιμένει δηλαδή όπως μια μηχανή, όπου θα πατήσει κανείς το κουμπί, αλλά κάνει μόνη της γνωστή την ύπαρξή της και ωθεί σε ένα αυθόρμητο ξέσπασμα. Ακριβώς αυτό ονομάζεται ορμή (Lorenz, 1963 & 1965). Επίσης ο Lorenz (1966) τονίζει τη σημασία του επιθετικού ενστίκτου στην προσπάθεια του ατόμου για επιβίωση. Η επιθετικότητα εμφανίζεται ως εσωτερική ετοιμότητα που εκδηλώνεται όχι μόνο σε περιπτώσεις αντίδρασης, δηλαδή όταν απειλείται η ασφάλεια του ατόμου, αλλά και ως ζωτική ανάγκη (Lorenz, 1966).

Η επιθετικότητα είναι, κατά τον Lorenz (1963), αυθόρμητη και γι' αυτό επικίνδυνη. Η αυθορμησία του (επιθετικού) ενστίκτου είναι που το κάνει τόσο επικίνδυνο. Αν ήταν μόνο μια αντίδραση σε ορισμένες εξωτερικές συνθήκες, όπως υποθέτουν πολλοί κοινωνιολόγοι και ψυχολόγοι, τότε δε θα ήταν η κατάσταση της ανθρωπότητας τόσο επικίνδυνη όπως είναι στην πραγματικότητα. Τότε θα μπορούσε κανείς κατ' αρχήν να ερευνήσει και να απομονώσει τους παράγοντες που προκαλούν την αντίδραση. «Ο Lorenz (1963) ταυτίζει την επιθετικότητα με τις ορμές της αποστέρησης, όπως είναι η πείνα, η δίψα και η σεξουαλικότητα. Στην περίπτωση της πείνας, της δίψας και της σεξουαλικότητας συμβαίνει αυτό αναμφίβολα, παρατηρούν οι Brown και Herrnstein (1984) όχι όμως και στην περίπτωση της επιθετικότητας, αφού το πείραμα με τα περιστέρια στο οποίο στηρίζεται ο Lorenz έχει σχέση με τη σεξουαλικότητα και όχι με την επιθετική αποστέρηση» (Ζάχαρης, 1994, σελ. 22-23).

Ο Lorenz (1963) τονίζει περισσότερο τις θετικές λειτουργίες της επιθετικής ορμής για τη διατήρηση του είδους ιδιαίτερα στα ζώα. «Σε αντίθεση προς την ψυχαναλυτική, η θεωρία των ορμών ηθολογικής καταγωγής υποθέτει εντούτοις ότι η επιθετική συμπεριφορά έχει μεγάλη αξία για την προσαρμογή του κάθε είδους, δηλαδή παίζει έναν θετικό και αναγκαίο ρόλο στην εκπλήρωση σημαντικών λειτουργιών για τη διατήρηση του ατόμου και του είδους. Συμβάλλει δηλαδή στην εξέλιξη και βελτίωση του είδους. Πρόκειται για μια εκ γενετής προδιάθεση συμπεριφοράς που προήλθε μέσω φυσικής επιλογής, η οποία αυξάνει την προοπτική για επιβίωση και διατήρηση του είδους. Συγχρόνως η επιθετικότητα εννοείται ως μια μορφή αντιπαράθεσης μεταξύ ατόμων του ίδιου είδους (Lorenz 1963, Eibl-Eibesfeldt 1970 και Ζάχαρης 1994, σελ. 25).

Τα πορίσματα, που έβγαλε ο Lorenz (1963, 1965 και 1966) κατά τις έρευνές του στα ζώα σχετικά με την επιθετικότητα, τα μεταβίβασε αναλογικά και στον άνθρωπο και χωρίς δυσκολίες και προβληματισμούς παραδέχτηκε και σ' αυτόν την ύπαρξη ενός επιθετικού ενστίκτου. Ο άνθρωπος όμως έχει τις μοναδικές ικανότητες

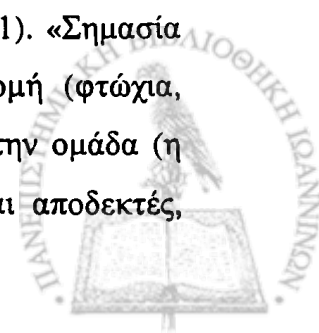


«της εννοιολογικής σκέψης και της ρηματικής ομιλίας, που τον σήκωσαν σ' ένα επίπεδο ψηλότερο απ' όλων των άλλων πλασμάτων» (Kaufmann, 1970, σελ. 157). Χωρίς να αμφισβητήσει κανείς τη συμβολή του Lorenz στην έρευνα της επιθετικότητας πρέπει να παραδεχτεί και το μεγάλο του σφάλμα: Μετέφερε τα συμπεράσματά του σχετικά με την επιθετικότητα από τα ζώα στον άνθρωπο. Μ' αυτό τον τρόπο αγνόησε την εκδοχή ότι ο άνθρωπος δεν προέρχεται από αρπακτικά ανθρωποειδή και πολύ περισσότερο από τα κατώτερα ζώα. Πέρα από τη νεοδαρβινική κοσμοθεωριακή του τοποθέτηση ο Lorenz δεν ασχολήθηκε πολύ με την έρευνα της συμπεριφοράς των ανώτερων ζώων όπως των ανθρωποειδών πιθήκων. Μόνο μετά από τέτοιου είδους έρευνες, θα μπορούσε καλύτερα και πάντα με κάποιο σκεπτικισμό να μεταφέρει τα συμπεράσματά του και να τα συγκρίνει με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Χωρίς να έχει κανείς λόγο ν' αμφισβητήσει την αξιοπιστία των πορισμάτων του μέσα στο χώρο της συμπεριφοράς των κατώτερων ζώων, με πολύ δυσκολία ωστόσο μπορεί να μεταφερθούν στα ανώτερα θηλαστικά και προπάντων στο ανώτερο όλων, τον άνθρωπο (Kaufmann, 1970).

Μετά από την παρουσίαση των θεωριών των σπουδαιότερων εκπροσώπων της Ψυχολογικής Σχολής, που θεωρεί την επιθετικότητα αποτέλεσμα έμφυτων και ενδογενών αιτιών, θα μπορούσε να πει κανείς για τους δύο κυριότερους εκπρόσωπους της ορμικής και της ενστικτικής θεωρίας Freud και Lorenz τα εξής: Και οι δύο ασχολήθηκαν πολύ με το πρόβλημα της επιθετικότητας και πρόσφεραν πολλά. Και οι δύο παραδέχτηκαν στον άνθρωπο την ύπαρξη μιας επιθετικής ορμής ή ενός επιθετικού ενστίκτου, διαφέρουν όμως ως προς το αντικείμενο και τη μεθοδολογία τους. «Ο Freud ήταν μελετητής των ανθρώπων, ένας οξυδερκής παρατηρητής της έκδηλης συμπεριφοράς τους και των διάφορων εκδηλώσεων του ασυνειδήτου τους... Ο Lorenz από την άλλη μεριά είναι παρατηρητής των ζώων, ειδικά των κατώτερων ζώων» (Fromm, 1977, σελ. 50).

3. Κοινωνιολογικές-ψυχολογικές θεωρίες της επιθετικότητας

«Οι απλές καθημερινές ανάγκες παίζουν ένα μικρό ρόλο στην πρόκληση θυμού και επιθετικότητας» (Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994, σελ. 31). «Σημασία δηλαδή για την πρόκληση επιθετικότητας δεν έχει η άνιση κατανομή (φτώχεια, ανεργία κ.λπ.), αλλά αν αυτό φαίνεται δίκαιο ή άδικο στο άτομο ή στην ομάδα (η αποστέρηση είναι σχετική). Υπάρχουν ανισότητες, οι οποίες γίνονται αποδεκτές,

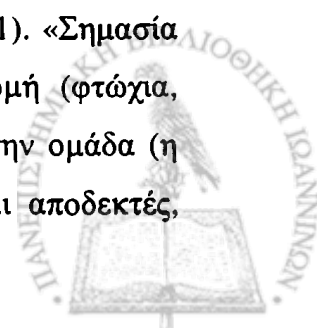


«της εννοιολογικής σκέψης και της ρηματικής ομιλίας, που τον σήκωσαν σ' ένα επίπεδο ψηλότερο απ' όλων των άλλων πλασμάτων» (Kaufmann, 1970, σελ. 157). Χωρίς να αμφισβητήσει κανείς τη συμβολή του Lorenz στην έρευνα της επιθετικότητας πρέπει να παραδεχτεί και το μεγάλο του σφάλμα: Μετέφερε τα συμπεράσματά του σχετικά με την επιθετικότητα από τα ζώα στον άνθρωπο. Μ' αυτό τον τρόπο αγνόησε την εκδοχή ότι ο άνθρωπος δεν προέρχεται από αρπακτικά ανθρωποειδή και πολύ περισσότερο από τα κατώτερα ζώα. Πέρα από τη νεοδαρβινική κοσμοθεωριακή του τοποθέτηση ο Lorenz δεν ασχολήθηκε πολύ με την έρευνα της συμπεριφοράς των ανώτερων ζώων όπως των ανθρωποειδών πιθήκων. Μόνο μετά από τέτοιου είδους έρευνες, θα μπορούσε καλύτερα και πάντα με κάποιο σκεπτικισμό να μεταφέρει τα συμπεράσματά του και να τα συγκρίνει με την ανθρώπινη συμπεριφορά. Χωρίς να έχει κανείς λόγο ν' αμφισβητήσει την αξιοπιστία των πορισμάτων του μέσα στο χώρο της συμπεριφοράς των κατώτερων ζώων, με πολύ δυσκολία ωστόσο μπορεί να μεταφερθούν στα ανώτερα θηλαστικά και προπάντων στο ανώτερο όλων, τον άνθρωπο (Kaufmann, 1970).

Μετά από την παρουσίαση των θεωριών των σπουδαιότερων εκπροσώπων της Ψυχολογικής Σχολής, που θεωρεί την επιθετικότητα αποτέλεσμα έμφυτων και ενδογενών αιτιών, θα μπορούσε να πει κανείς για τους δύο κυριότερους εκπρόσωπους της ορμικής και της ενστικτικής θεωρίας Freud και Lorenz τα εξής: Και οι δύο ασχολήθηκαν πολύ με το πρόβλημα της επιθετικότητας και πρόσφεραν πολλά. Και οι δύο παραδέχτηκαν στον άνθρωπο την ύπαρξη μιας επιθετικής ορμής ή ενός επιθετικού ενστίκτου, διαφέρουν όμως ως προς το αντικείμενο και τη μεθοδολογία τους. «Ο Freud ήταν μελετητής των ανθρώπων, ένας οξυδερκής παρατηρητής της έκδηλης συμπεριφοράς τους και των διάφορων εκδηλώσεων του ασυνειδήτου τους... Ο Lorenz από την άλλη μεριά είναι παρατηρητής των ζώων, ειδικά των κατώτερων ζώων» (Fromm, 1977, σελ. 50).

3. Κοινωνιολογικές-ψυχολογικές θεωρίες της επιθετικότητας

«Οι απλές καθημερινές ανάγκες παίζουν ένα μικρό ρόλο στην πρόκληση θυμού και επιθετικότητας» (Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994, σελ. 31). «Σημασία δηλαδή για την πρόκληση επιθετικότητας δεν έχει η άνιση κατανομή (φτώχεια, ανεργία κ.λπ.), αλλά αν αυτό φαίνεται δίκαιο ή άδικο στο άτομο ή στην ομάδα (η αποστέρηση είναι σχετική). Υπάρχουν ανισότητες, οι οποίες γίνονται αποδεκτές,



γιατί ταιριάζουν στο οικείο πλαίσιο και ανισότητες που αποκλίνουν από το συνηθισμένο, δηλαδή έρχονται σε αντίθεση με τις εκάστοτε προσδοκίες. Στην τελευταία περίπτωση οι ανισότητες προκαλούν θυμό, οργή και επιθετικότητα» (Brown-Herrnstein 1984 και Ζάχαρης 1994, σελ. 31). Έχουν εξελιχθεί διάφορες θεωρίες, οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν γιατί τα άτομα ή οι ομάδες άλλοτε προσαρμόζονται στην ανισότητα και άλλοτε εκδηλώνουν δυσαρέσκεια, θυμό και επιθετικότητα (Ζάχαρης, 1994). Αυτές είναι οι ακόλουθες:

- α. Η θεωρία της αναλογικής δικαιοσύνης
- β. Η θεωρία της κοινωνικής εξίσωσης
- γ. Η θεωρία της ανταλλαγής
- δ. Η θεωρία της κοινωνικής αξιολόγησης
- ε. Η θεωρία της σχετικής αποστέρησης
- ζ. Η θεωρία της ματαίωσης

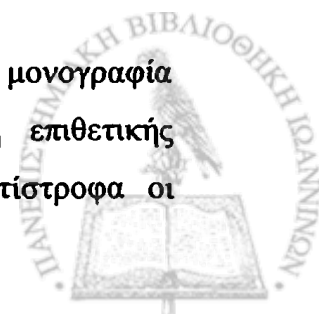
Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά μόνο στη θεωρία της ματαίωσης.

Η θεωρία της ματαίωσης

Η θεωρία της ματαίωσης προέρχεται από την ερευνητική ομάδα του Σικάγου (Dollard, Doob, Miller, Mower, Sears, 1939) και αποτελεί την πιο παλιά προσπάθεια ερμηνείας της επιθετικότητας. «Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η επιθετικότητα δεν είναι μια αυτόματη ορμή που προκύπτει στον οργανισμό, αλλά το επακόλουθο ματαιώσεων, δηλαδή παρεμποδίσεων πράξεων που κατευθύνονται σε κάποιο στόχο ή παρεμπόδισης εμφάνισης καταστάσεων που επιδιώκονται» (Heckhausen 1980 και Ζάχαρης 1994, σελ. 35). «Η επιθετικότητα είναι εδώ μια αντίδραση στη ματαίωση ή σε ειδικές συνθήκες του περιβάλλοντος και στις επιπτώσεις τους στον άνθρωπο (αντιδραστική θεωρία). Η επιθετικότητα θεωρείται ότι προκαλείται βέβαια από μια μοναδική αιτία, ότι ανάγεται σε μια ορμή, αλλά ότι δεν εμφανίζεται αυθόρμητα, όπως ζητούν οι θεωρίες των ορμών» (Ζάχαρης 1994, σελ. 35).

Κατά την άποψη των υποστηρικτών αυτής της θεωρίας η εμφάνιση της επιθετικότητας προϋποθέτει πάντοτε την ύπαρξη μιας ψυχικής ματαίωσης και όταν αυτό συμβαίνει, το άτομο οδηγείται στην επιθετικότητα.

Συγκεκριμένα οι Dollard, Doob, Mowrer και Sears (1939) στη μονογραφία τους (Frustration and Aggression) ισχυρίζονται "ότι η εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς προϋποθέτει πάντα την ύπαρξη ματαιώσεων και αντίστροφα οι



ματαιώσεις οδηγούν πάντα σε κάποια μορφή επιθετικότητας". Η ματαίωση και η επιθετικότητα βρίσκονται μεταξύ τους σε μια "αν-τότε" σχέση. Ματαίωση είναι "η μη πραγματοποίηση μιας επιδιωχθείσας τελικής πράξης σ' ένα ορισμένο σημείο και σε μια διαδοχή συμπεριφοράς, η οποία διαδραματίζεται κατά κανόνα χωρίς διακοπή". Επιθετικότητα είναι "μια πράξη, της οποίας στόχος είναι ο τραυματισμός ενός οργανισμού ή υποκατάστατου του οργανισμού" (Ζάχαρης, 1994, σελ. 35-36).

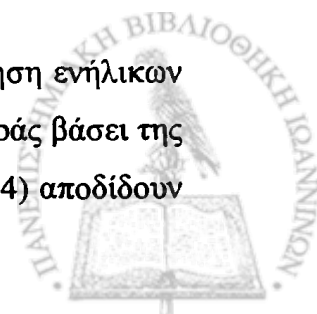
«Η θεωρία της ματαίωσης ή παρεμπόδισης, κατά τον Mummendey (1983), συνίσταται κυρίως από τέσσερις υποθέσεις:

1. Η ματαίωση οδηγεί πάντα σε μια μορφή επιθετικότητας. Η επιθετικότητα είναι συνεχώς το επακόλουθο προηγούμενης ματαίωσης.
2. Η ισχύς της επιθετικότητας είναι κατευθείαν ανάλογη προς την ισχύ της προηγηθείσας ματαίωσης.
3. Μέσω επιθετικών μορφών συμπεριφοράς εκλύεται επιθετική ενέργεια, η οποία μειώνει την ετοιμότητα για περαιτέρω επιθετικότητα (υπόθεση κάθαρσης).
4. Όταν παρεμποδίζεται η εκδήλωση της επιθετικότητας, τότε συμβαίνει μεταβίβαση (υποκατάσταση). Γίνονται δηλαδή αντικείμενο επίθεσης άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα και όχι εκείνα που προκάλεσαν αρχικά τη ματαίωση ή παρουσιάζονται άλλες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. έμμεση επιθετικότητα και υποκατάσταση αντίδρασης).

Στο σημείο αυτό γίνεται προφανής η εγγύτητα των υποθέσεων αυτών προς την ψυχαναλυτική θεωρία, οι δε εμπνευστές της υπόθεσης «ματαίωση – επιθετικότητα» επεδίωξαν σαφώς το στόχο να κάνουν προσιτές ψυχαναλυτικές υποθέσεις για ύπαρξη δυναμικών ψυχικών λειτουργιών στον άνθρωπο» (Ζάχαρης, 1994, σελ. 36).

Κατά τον Sears (1941) μετά από ματαίωση είναι δυνατόν να ακολουθήσουν και μη επιθετικές αντιδράσεις, αφού όμως προηγουμένως έχουν εξουδετερωθεί οι επιθετικότητες μέσω λειτουργιών απόσβεσης. Το ότι επίσης η επιθετικότητα δεν προϋποθέτει πάντοτε τη ματαίωση, το έδειξαν πολυάριθμα πειράματα ερευνητών (Lagerspetz 1964, Lagerspetz και Nurmi 1964, Moyer 1968a, Azrin, Hutchinson και Hake 1966).

Οι Bandura, Ross & Ross (1963 b) διαπίστωσαν ότι η παρατήρηση ενήλικων επιθετικών προτύπων από τα παιδιά οδηγεί στις ίδιες μορφές συμπεριφοράς βάσει της λειτουργίας της μίμησης. Για το λόγο αυτό οι Brown & Herrnstein (1984) αποδίδουν



στη ματαίωση πολύ μικρότερο ρόλο για πρόκληση επιθετικότητας από ό,τι ήθελαν να αποδώσουν αρχικά σ' αυτή οι θεωρητικοί της (Dollard, Doob, Mowrer και Sears, 1939 και Ζάχαρης, 1994).

Δυσκολίες παρουσιάζει επίσης ο ορισμός της ματαίωσης. Ο Bandura (1973) βλέπει κάτω από τον όρο «ματαίωση» ένα τέτοιο πλήθος λειτουργιών και παραγόντων, που δεν είναι επιτρεπτό να αποδώσει κανείς στην έννοια αυτή μια ενιαία σημασία. Έτσι ματαίωση προκύπτει όταν:

1. Παρεμποδίζονται ή παρενοχλούνται πρωτογενείς, κληρονομικές ανάγκες (Sears & Sears, 1940 - Marquis, 1943 - Morse, Mead & Kelleher, 1967).
2. Παρεμποδίζονται ή παρενοχλούνται δευτερογενείς επίκτητες ανάγκες (Barker, Dempo & Lewin, 1941).
3. Προσβάλλονται πρόσωπα, δέχονται γλωσσικές επιθέσεις, απειλούνται δηλαδή στην αυτοεικόνα τους (Doob & Wood, 1972 - Konechi & Doob, 1972 - Schmidt & Mummendey, 1972).
4. Δεν πραγματοποιούνται προσδοκώμενες αμοιβές (Amsel, 1958 - Brown & Elliot 1965).
5. Προκαλείται έντονη ψυχοσωματική επιβάρυνση (stress) από επικίνδυνους ή έντονους ερεθισμούς, όπως είναι ο θόρυβος, η κακοσμία, ο ηλεκτρικός κλονισμός, το ζωηρό φως κ.τ.λ. (Azrin, 1967 - Ulrich, 1966).

Η θεωρία αυτή σήμερα δεν γίνεται γενικά αποδεκτή, γιατί μας λέει, πως μετά από μια αποτυχία, από τη ματαίωση της επίτευξης του στόχου, εξαιτίας κάποιας απογοήτευσης, προκαλούνται επιθετικές τάσεις. Μπορεί βέβαια μετά την ήττα σε ένα παιχνίδι οι παίκτες να δείχνουν επιθετικότητα, αλλά αυτό γίνεται τότε, όταν ο κοινωνικός περίγυρος έχει θέσει κάποιες αξίες στη νίκη και το άτομο αποβλέπει σε συγκεκριμένα οφέλη. Αντίθετα η ήττα μιας μερίδας ανθρώπων που βρέθηκαν σε μια αλάνα και έπαιξαν για να περάσουν την ώρα τους, δεν μπορεί να οδηγήσει σε βίαιη συμπεριφορά. Πιστεύεται δηλαδή, ότι η επιθετικότητα που ακολουθεί την αποτυχία μιας προσπάθειας, εξαρτάται μάλλον από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι για το άτομο είναι σημαντικοί (Ulrich, 1966).

4. Θεωρίες μάθησης και επιθετικότητα

Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές «μάθηση σε επιστημονικό-θεωρητικό επίπεδο ορίζεται ως η μόνιμη (μακροπρόθεσμη) αλλαγή της συμπεριφοράς ενός οργανισμού



σε μια ορισμένη κατάσταση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα άσκησης ή εμπειρίας του οργανισμού σ' αυτή την κατάσταση». Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλλαγή να μην οφείλεται σε διαδικασίες της ωρίμανσης ή σε προσωρινές μεταβολές του οργανισμού λόγω κόπωσης, μέθης, ασθένειας ή έντονων συναισθηματικών καταστάσεων, λήψης χημικών παρασκευασμάτων, ναρκωτικών κ.τ.λ. (Bower/Hilgard 1984, σελ. 31).

Χαρακτηριστικό των θεωριών της μάθησης είναι ότι δεν παραδέχονται την ύπαρξη κληρονομούμενης ή έμφυτης ενστικτώδους τάσης προς εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και προσπαθούν να ερμηνεύσουν τη δόμηση της επιθετικότητας στον άνθρωπο στηριζόμενες στις αρχές της ψυχολογίας της μάθησης. Σύμφωνα με τις βασικές τους αρχές, η επιθετική συμπεριφορά αποτελεί προϊόν κοινωνικής μάθησης και εμπεδώνεται, κυρίως, με τους μηχανισμούς της ενίσχυσης μέσω επιβράβευσης και της μίμησης προτύπου (Παρασκευόπουλος, 1988).

Το ενδιαφέρον των θεωριών της κοινωνικής μάθησης επικεντρώνεται κυρίως στη μελέτη των τρόπων που εκφράζεται η επιθετικότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η εκδήλωση επιθετικότητας κατανοείται ως σύνθετη, καθοριζόμενη από πολυποίκιλους παράγοντες, συμπεριφορά η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με το ποιος την εκδηλώνει, υπό ποιες κοινωνικές συνθήκες εκδηλώνεται και τι νόημα έχει αυτή, τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τους παρατηρούντες (Λιάκος, 1977). Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς θεωρείται ότι βρίσκεται υπό τη ρυθμιστική επίδραση τριών συστημάτων:

α) Των προκλητικών παραγόντων που προηγήθηκαν.

β) Των επανατροφοδοτικών παραγόντων που επιδρούν στην επιθετική απάντηση.

γ) Των γνωστικών επεξεργασιών που κατευθύνουν και οδηγούν την επιθετική συμπεριφορά (Παπαδόπουλος 1992, σελ. 24).

Σύμφωνα με τον κυριότερο εκπρόσωπο των θεωριών της μάθησης Bandura (1973, σελ. 43), μια πλήρης θεωρία για την επιθετικότητα «θα πρέπει να ερμηνεύσει πώς εξελίσσονται τα επιθετικά πρότυπα συμπεριφοράς, ποιοι παράγοντες ωθούν τα άτομα σε επιθετικές πράξεις και για ποιους λόγους η επιθετική συμπεριφορά τείνει στα άτομα αυτά να σταθεροποιείται...». Ο συνδυασμός γενετικών παραγόντων, περιβαλλοντικών επιδράσεων, γνωστικών λειτουργιών και της διαδικασίας αυτορύθμισης της συμπεριφοράς, προσδίδει στη θεωρία της μάθησης ευρύτατες ερμηνευτικές δυνατότητες. Οι γενετικές δομές, για παράδειγμα, θέτουν κάποια όρια ως προς τη μορφή εκδήλωσης των επιθετικών αντιδράσεων και επηρεάζουν το ρυθμό

με τον οποίο συντελείται η μάθηση. Στο ανθρώπινο επίπεδο οι βιολογικές επιδράσεις είναι λιγότερο καθοριστικές απ' ό,τι σε άλλα βιολογικά είδη. Το ατομικό ιστορικό μάθησης και οι προσδοκώμενες συνέπειες είναι κατά τον Bandura (1977) ισχυρότεροι παράγοντες διαμόρφωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι συμπεριφοριστικοί τρόποι μάθησης και η επιθετικότητα

Στα πλαίσια της θεωρίας του συμπεριφορισμού (behaviourism) ερευνήθηκαν τρεις μορφές μάθησης:

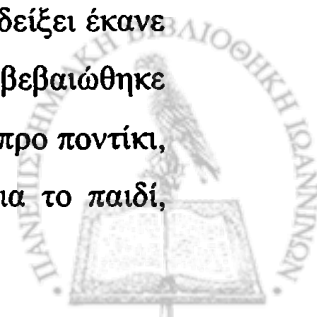
- α) της κλασικής εξαρτημένης μάθησης,
- β) της συντελεστικής μάθησης,
- γ) της μάθησης από το πρότυπο ή της μάθησης με την παρατήρηση, ή της μάθησης με μίμηση, ή της θεωρίας του προτύπου.

α) Η κλασική εξαρτημένη μάθηση

Ο τύπος μάθησης με κλασική εξάρτηση ανακαλύφθηκε τυχαία σχεδόν από τον μεγάλο Ρώσο φυσιολόγο Pavlov (1927) στις αρχές του αιώνα. Οι πειραματικές μελέτες του Pavlov, όπως παραδειγματικά τις περιγράφει στο πασίγνωστο πείραμά του με το σκύλο, δείχνουν πως ο σιελισμός μπορεί να προκληθεί από τον ήχο ενός κουδουνιού και μόνο, μετατρέποντας έτσι ένα ουδέτερο ερέθισμα σε υποκατάστατο του φυσικού.

Σύμφωνα με την κλασική εξαρτημένη μάθηση, ολόκληρη η συμπεριφορά του ανθρώπου, ακόμα και τα συναισθήματα και οι σκέψεις του, μπορούν να ερμηνευτούν ως φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού σε ανεξάρτητα και εξαρτημένα ερεθίσματα που συνδυάζονται συναισθηματικά με την υπόσχεση μιας ανταμοιβής ή την απειλή μιας τιμωρίας. Έχει μάλιστα υποστηριχθεί ότι πολλές από τις στάσεις μας, τις αξίες και τις προκαταλήψεις που έχουμε, διαμορφώνονται μ' αυτό τον τρόπο (Staats, 1968, 1975).

Ο Watson (1924) εντυπωσιάστηκε τόσο πολύ από τις εργασίες του Pavlov, που πίστεψε ότι κάθε συμπεριφορά μπορεί να μαθευτεί και για να το αποδείξει έκανε το πείραμα, που έχει γίνει πασίγνωστο, με τον 11μηνο Άλμπερτ. Αφού βεβαιώθηκε ότι ο μικρός Άλμπερτ δεν φοβόταν ερεθίσματα-αντικείμενα, όπως ένα άσπρο ποντίκι, αφού δηλαδή βεβαιώθηκε ότι το ζώο αυτό ήταν ουδέτερο ερέθισμα για το παιδί,



συνέδεσε την παρουσία του άσπρου ποντικιού μ' ένα δυνατό κρότο, που φυσιολογικά προκαλεί ξάφνιασμα και πανικό. Μετά την επανάληψη μερικές φορές της ίδιας σκηνής, η θέα και μόνο του άσπρου ποντικιού προκαλούσε φόβο και τρόμο στον μικρό Άλμπερτ. Το πείραμα δηλαδή αποδεικνύει ότι το άσπρο ποντίκι μετατρέπεται σε εξαρτημένο ερέθισμα και ο φόβος που ακολουθεί σε εξαρτημένη αντανακλαστική αντίδραση. Με το πείραμα ο Watson (1924) απέδειξε ότι οι φόβοι και τα άγχη των ανθρώπων είναι επίκτητες συμπεριφορές και υποστήριξε ότι η αντιμετώπισή τους θα πρέπει να είναι η αποβολή της λαθεμένης συμπεριφοράς με βάση την ίδια αρχή: την αποβολή της εξάρτησης (deconditioning). Το πείραμα αυτό δείχνει τη σχέση που μπορεί κατά τους συμπεριφοριστές να υπάρχει ανάμεσα σε μια κλασική εξάρτηση (εξαρτημένο αντανακλαστικό) και στην εμφάνιση ορισμένων ψυχικών διαταραχών, όπως είναι οι φοβίες.

Η μάθηση με κλασική εξάρτηση μας βοηθά για να εξηγήσουμε μερικές φορές τη δημιουργία του σαδισμού. Στην περίπτωση ενός σεξουαλικού φόνου για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι η σαδιστική συμπεριφορά του θύτη δημιουργήθηκε, γιατί μια σεξουαλική πράξη στην εφηβεία, συνέπεσε με την παρακολούθηση σφαγής αρνιών. Έκτοτε το αίμα δημιουργούσε στο θύτη τον ερεθισμό για τον οργασμό (Watson, 1924).

Μια άλλη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε την ευχαρίστηση που βρίσκει ένα άτομο στην επιθετικότητα ή στον πόνο του θύματος, βρίσκεται στην ακόλουθη αλυσιδωτή σκέψη: εάν μια επιθετική συμπεριφορά οδηγεί συχνά σ' έναν επιθυμητό στόχο, τότε οι τελικές εμπειρίες από την προσωπική συμπεριφορά δημιουργούν τον ατομικό ερεθισμό που μαζί με τις εντυπώσεις από την ταλαιπωρία του θύματος προκαλούν τα θετικά συναισθήματα της τελικής επιτυχίας (Watson, 1924).

Ο τρόπος μάθησης της «κλασικής εξάρτησης» μας οδηγεί λοιπόν στο να μεταφέρουμε συναισθηματικές αντιδράσεις σε ουδέτερους ερεθισμούς. Κατά τον Buss (1961), μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι δυνατόν να αποκτηθούν και αρνητικές προδιαθέσεις απέναντι σε ορισμένα αντικείμενα. Αυτό όμως δε σημαίνει οπωσδήποτε ότι με την «κλασική εξάρτηση» μπορεί να δημιουργηθεί και μια συμπεριφορά.



β) Η συντελεστική μάθηση

Ενώ ο Pavlov εξέταζε τα ερεθίσματα που προηγούνται και προκαλούν τη συμπεριφορά, αντικείμενο της έρευνάς του ήταν δηλαδή η ακούσια συμπεριφορά, ο σύγχρονός του Thorndike (1922) ενδιαφέρθηκε για τα ερεθίσματα που ενισχύουν τη συμπεριφορά, ερεθίσματα των οποίων η μάθηση δε γίνεται εντελώς ακούσια. Η αρχή στην οποία στηρίζεται αυτή η μάθηση λέγεται νόμος του αποτελέσματος.

Τις συνέπειες, επομένως, που έχει ένα γεγονός πάνω στη συμπεριφορά, ο Thorndike (1922) τις μελέτησε πειραματικά. Παρατήρησε ότι αν κλείσει κανείς σ' ένα κλουβί γάτες μεγαλωμένες ελεύθερα στο δρόμο, ο εγκλεισμός τις αγριεύει και κάνουν απεγνωσμένες προσπάθειες να ξεφύγουν από το κλουβί. Στις προσπάθειές τους αυτές κάποτε πατούν και το μανταλάκι που ανοίγει την πόρτα του κλουβιού.

- Όταν αυτή η ακούσια κίνηση επαναληφθεί μερικές φορές, διαπιστώνεται ότι οι γάτες πατούν πια εκούσια το μανταλάκι της εξόδου. Ο Thorndike (1922) συμπεραίνει ότι η επιθυμητή για τις γάτες έξοδος από το κλουβί είναι το αίτιο για την επανάληψη της κίνησης που τις απελευθερώνει.

Τα συμπεράσματα από το νόμο του αποτελέσματος που επεξεργάστηκε ο Thorndike (1922), εφαρμοσμένα στην ανθρώπινη συμπεριφορά, οδήγησαν στην τάση ελέγχου της συμπεριφοράς με την τεχνική της αμοιβής και της τιμωρίας. Η αμοιβή θεωρείται ότι ενδυναμώνει τη συμπεριφορά, είτε παρουσιάζοντας ένα θετικό ερέθισμα είτε απομακρύνοντας ένα αρνητικό. Η τιμωρία, από την άλλη μεριά, υποτίθεται πως εξασθενεί με την ίδια λογική τη συμπεριφορά: την αποβάλλει ή την τροποποιεί.

Οι ενισχύσεις των προσπαθειών μπορεί να είναι υλικές (χρήματα, παιχνίδια, γλυκά) ή άυλες ικανοποιήσεις (συγκατάβαση, αναγνώριση, ενθάρρυνση, χαμόγελο κ.λ.π.). Κατά συνέπεια μια επιθετική συμπεριφορά επαναλαμβάνεται κάτω από τις εξής προϋποθέσεις:

— Όσο μεγαλύτερη επιτυχία έχουν οι άνθρωποι με τις επιθετικές δραστηριότητες, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα, ότι στο μέλλον θα ενεργήσουν πάλι επιθετικά (Davitz, 1952, Lovaas, 1961a).

— Αποφασιστικό κριτήριο για τη χρησιμοποίηση επιθετικής συμπεριφοράς είναι η προσωπική προσδοκία ότι με αυτή την ενέργεια θα υπάρξει επιτυχία (Lovaas, 1961a).



— Εάν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν επιθετικές δραστηριότητες και σημειώνουν με αυτές επιτυχία, τότε αυτή η συμπεριφορά ενισχύεται, γιατί δημιουργείται κατά κάποιο τρόπο η εντύπωση, ότι πρέπει να ενεργούν επιθετικά (Lovaas, 1961a).

— Εάν η προσδοκία της επιτυχίας δεν επιβεβαιώνεται κάθε φορά και οι σχέσεις ενίσχυσης δεν είναι συνεχείς, δηλαδή επέρχεται και αρνητικό αποτέλεσμα, τότε η μάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται μεν βραδύτερα, αλλά είναι πιο βαθιά και δεν αποβάλλεται εύκολα (Bandura/Walters, 1963).

— Επιτυχίες συγκεκριμένης συμπεριφοράς μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλες περιστάσεις της ζωής, εάν τα ερεθίσματα προσφέρονται για επιθετική συμπεριφορά (γενίκευση του ερεθισμού, Davitz, 1952).

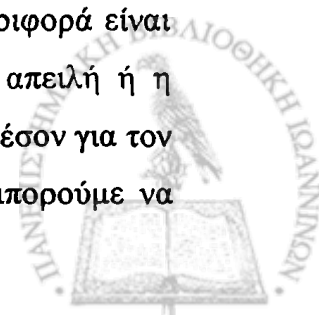
— Όχι μόνο ερεθίσματα, αλλά και αντιδράσεις μπορούν να γενικευθούν (γενίκευση της αντίδρασης, Lovaas, 1961a).

— Ο τρόπος των επιθετικών δραστηριοτήτων στην ίδια περίσταση εξαρτάται κύρια από τις συνθήκες αυτής της περιστασης και τα χαρακτηριστικά του ενεργούντος (Lovaas, 1961a).

— Η προσδοκία για επιτυχία που επενδύεται σε μια επιθετική συμπεριφορά είναι ένα κίνητρο, που πηγάζει από ένα άλλο κίνητρο (π.χ. τάση για κοινωνική δύναμη ή αναγνώριση, απόκτηση περιουσιακών στοιχείων κ.λ.π.), αλλά μπορεί να αυτονομηθεί και να γίνει πηγή επιθετικής συμπεριφοράς για την αυτοεπιβεβαίωση του ενεργούντος (δευτερεύουσα παρακίνηση, Lovaas, 1961a).

Η συντελεστική μάθηση διερευνήθηκε και από τον ψυχολόγο Skinner (1977), με στόχο τη μελέτη διαφόρων πλευρών της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η βασική υπόθεση αυτού του ψυχολόγου ήταν ότι αν αναλυθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά με βάση το κύκλωμα: «ερέθισμα-αντιδράσεις-συνέπειες», είναι δυνατό να προβλεφθούν οι ενδεχόμενες διάφορες «αντιδράσεις». Η άποψη αυτή του Skinner (1977) ονομάστηκε συντελεστική (ενεργητική) προσέγγιση, γιατί σύμφωνα μ' αυτήν, ο ίδιος ο άνθρωπος με τον τρόπο συμπεριφοράς του επιλέγει την αντίδραση στο ερέθισμα εκείνο που θα του προκαλέσει τη μεγαλύτερη ικανοποίηση. Το ίδιο το υποκείμενο συντελεί δηλαδή με την επιλογή του στην υιοθέτηση μιας αντίδρασης. Επιλέγει τη συμπεριφορά που του αποφέρει το μεγαλύτερο όφελος.

Ο καθένας γνωρίζει από τις εμπειρίες του ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι κατάλληλη για να επηρεάσει καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Η απειλή ή η χρησιμοποίηση της βίας είναι για παράδειγμα ένα χρήσιμο και ωφέλιμο μέσον για τον ενεργούντα να επιτύχει ατομικούς και εγωιστικούς στόχους. Γενικά μπορούμε να

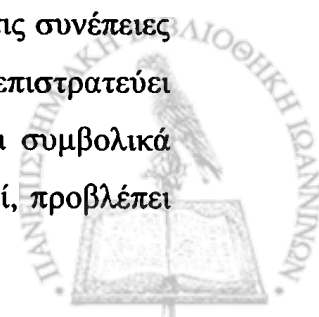


πούμε, ότι η επιθετική συμπεριφορά στην καθημερινή ζωή οδηγεί με τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτιστικές αντιλήψεις περί κοινωνικών κανόνων και αξιών με μεγάλη πιθανότητα στην ικανοποίηση των διαφόρων αναγκών (Lovaas, 1961a).

Αποφασιστικό κριτήριο για τη χρησιμοποίηση της επιθετικής συμπεριφοράς είναι η προσδοκία του ατόμου, ότι με αυτή την ενέργεια θα επιτύχει το σκοπό του. Ως εκ τούτου μπορούμε να πούμε ότι όσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες για επιτυχία, τόσο το άτομο θα τείνει να χρησιμοποιήσει την επιθετική συμπεριφορά και τανάπαλιν. Το συμπέρασμα αυτό όμως μας οδηγεί και σ' ένα άλλο, που λέει, ότι αν ένα άτομο δε σημειώνει επιτυχία με την ήρεμη συμπεριφορά, τότε αυτή θα εγκαταλείπεται σταδιακά και το άτομο θα οδηγηθεί εκ των πραγμάτων στην επιθετική δράση, προσδοκώντας ότι έτσι θα κατορθώσει κάτι. Από τη στιγμή δε που το κατορθώνει, αρχίζει να χρησιμοποιεί, σύμφωνα με τον παραπάνω μηχανισμό, την αυτή συμπεριφορά στις ίδιες ή παρόμοιες περιστάσεις (Lovaas, 1961a).

γ) Η μάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς μέσω παρατήρησης

Ο ερευνητής ο οποίος ασχολήθηκε συστηματικά και διεύρυνε το πρότυπο της μάθησης με παρατήρηση και μίμηση, εμπλουτίζοντάς το με τις κοινωνικές και γνωστικές παραμέτρους του ατόμου, είναι ο Bandura και οι συνεργάτες του. Οι Bandura και Walters (1963) διαπίστωσαν ότι ο άνθρωπος διαμορφώνει ένα μέρος της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τις αρχές και νομοτέλειες της συντελεστικής μάθησης. Όταν δηλαδή ενισχύεται ή τιμωρείται η συμπεριφορά του αντίστοιχα, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να επανεμφανιστεί ή να απαλειφθεί (Dollard, Miller 1941 και Skinner 1977). Το μεγαλύτερο όμως μέρος της συμπεριφοράς των ανθρώπων, και μάλιστα όταν πρόκειται για νέα και πολύπλοκη συμπεριφορά, μαθαίνεται, σύμφωνα με τον Bandura (1971), χωρίς να μεσολαβήσει κάποιο είδος ενίσχυσης ή τιμωρίας της συμπεριφοράς του. Δηλαδή υποστηρίζεται ότι δεν είναι απαραίτητο να εκτελέσει το ίδιο το άτομο την πράξη και να αποκτήσει την εμπειρία της αμοιβής ή της τιμωρίας, αλλά είναι επίσης αρκετό να παρατηρήσει προσεκτικά και να μιμηθεί τη συμπεριφορά και τις συνέπειές της που εκδηλώνει ένα άλλο άτομο (πρότυπο) σε πραγματική, συμβολική ή λεκτική μορφή. Ανάλογα δε με τις συνέπειες της συμπεριφοράς του προτύπου (ευχάριστες ή δυσάρεστες), το άτομο επιστρατεύει τις ψυχοπνευματικές του ικανότητες, δηλαδή σκέπτεται, αναπαριστάνει συμβολικά τις καταστάσεις, μεταφέρεται το ίδιο στη θέση του προτύπου, αξιολογεί, προβλέπει



τις συνέπειες για τον εαυτό του και αποφασίζει σε παρόμοιες καταστάσεις να υιοθετήσει ή ν' αποφύγει τη συμπεριφορά του προτύπου και να διαμορφώσει ανάλογα την παρούσα αλλά και τη μελλοντική συμπεριφορά του.

Σύμφωνα με τον Bandura (1971), τα παιδιά μαθαίνουν μιμούμενα τα πρότυπα της συμπεριφοράς που παρατηρούν. Εκ πρώτης όψεως η διαδικασία της μάθησης μέσω της παρατήρησης προτύπου (μοντέλου) φαίνεται απλοϊκή και άμεση. Αλλά, χρειαζόμαστε ένα μοντέλο και έναν εκπαιδευόμενο. Ο εκπαιδευόμενος μιμείται τη συμπεριφορά του προτύπου. Η συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου εξαρτάται από αρκετούς παράγοντες.

1. Από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευόμενου. Το φύλο του εκπαιδευόμενου μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στο εάν θα ακολουθηθεί ή όχι η συμπεριφορά του προτύπου. Οι Bandura, Ross & Ross (1963α) και οι Bussey & Bandura (1984) έδειξαν ότι τα αγόρια παρουσίασαν πιο επιθετική συμπεριφορά από τα κορίτσια μετά την παρακολούθηση ενός ανδρικού επιθετικού μοντέλου, ενώ τα κορίτσια υπήρξαν πιο επιθετικά από τα αγόρια μετά από την παρακολούθηση ενός γυναικείου επιθετικού μοντέλου.

2. Από τη σχέση που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των χαρακτηριστικών και των προηγούμενων εμπειριών του εκπαιδευόμενου και των χαρακτηριστικών του προτύπου. Οι εκπαιδευόμενοι: (α) επηρεάζονται περισσότερο από πρότυπα που έχουν την ίδια προέλευση και φυσική εμφάνιση (Rosenkrans, 1967), (β) μιμούνται καλύτερα τη συμπεριφορά ενός καλού παρά ενός κακού προτύπου (Rosenbaum & Tucker, 1952), και (γ) αποκομίζουν περισσότερα από τη συμπεριφορά του μοντέλου, όταν αυτή επιβραβεύεται (Grusec & Mischel, 1966).

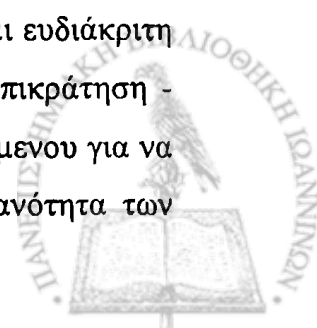
3. Από τον τρόπο ενίσχυσης της συμπεριφοράς του προτύπου. Οι επιβραβεύσεις και οι τιμωρίες που παρέχονται για τη συμπεριφορά του προτύπου επηρεάζουν σημαντικά τη μιμητική συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «μάθηση δια υποκαταστάσεως» (Bandura, 1965). Η μάθηση αυτή δεν συντελείται παθητικά, αλλά βασίζεται στην ενεργητική προσπάθεια του ανθρώπου να κάνει λεπτούς διαχωρισμούς στις περιβαλλοντικές συνθήκες που οδηγούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά καθώς και τις συνέπειες της συμπεριφοράς. Αυτό έχει σαν επακόλουθο, όταν η παρατηρούμενη συμπεριφορά επιβραβεύεται, να μαθαίνεται και να επαναλαμβάνεται, ενώ όταν τιμωρείται να μην μαθαίνεται, αλλά να μην επαναλαμβάνεται.



Για τη μελέτη της «μάθησης δια υποκαταστάσεως» ο Bandura (1965) σχεδίασε το παρακάτω πείραμα. Αφού πήρε παιδιά της προσχολικής ηλικίας τα χώρισε σε τρεις πειραματικές ομάδες (ελέγχου, επιβράβευσης, και τιμωρίας). Όλα τα παιδιά παρακολούθησαν την ίδια πεντάλεπτη ταινία που έδειχνε έναν ενήλικο (πρότυπο) να συμπεριφέρεται επιθετικά σε μία μεγάλη πλαστική κούκλα (Bobo-doll). Οι πειραματικές ομάδες διέφεραν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης του προτύπου. Στην ομάδα ελέγχου, τα παιδιά παρακολούθησαν την ταινία χωρίς να υπάρχει καμιά συνέπεια για τη συμπεριφορά του προτύπου. Στην ομάδα επιβράβευσης, ένας δεύτερος ενήλικος επιβράβευε την επιθετική συμπεριφορά του μοντέλου και του παρείχε σαν επιβράβευση αναψυκτικό και καραμέλα. Στην ομάδα τιμωρίας, ο δεύτερος ενήλικος επέπληττε το πρότυπο για την επιθετική συμπεριφορά και τον κατηγορούσε ότι ήταν δειλός, τον χτυπούσε με μια τυλιγμένη σε ρολό εφημερίδα και τον απειλούσε ότι θα τον χτυπούσε, εάν συλλαμβάνονταν να επιδεικνύει την ίδια επιθετική συμπεριφορά. Στη συνέχεια τα παιδιά μεταφέρθηκαν σε ένα δωμάτιο όπου υπήρχαν παιχνίδια παρόμοια με αυτά της ταινίας που παρακολούθησαν. Η έρευνα έδειξε, ότι τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρότυπο να τιμωρείται για την επιθετική του συμπεριφορά, παρουσίασαν σημαντικά λιγότερη επιθετικότητα σε καταστάσεις ελεύθερου παιχνιδιού από τα παιδιά που παρακολούθησαν το πρότυπο που επιβραβεύονταν για την επιθετική του συμπεριφορά και το πρότυπο που δεν είχε καμιά συνέπεια για την επιθετική του συμπεριφορά.

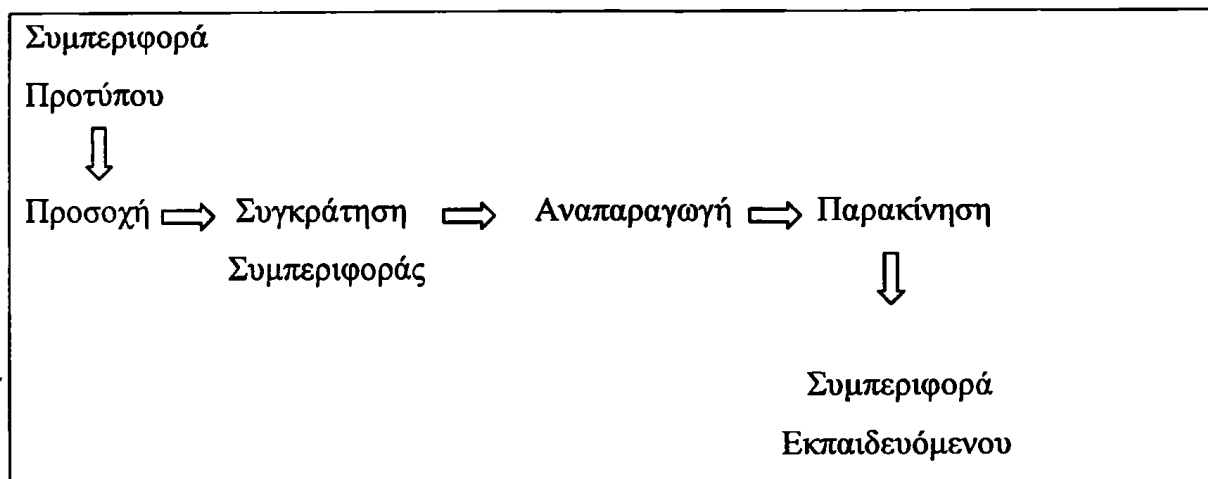
Είναι κοινώς αποδεκτό ότι τα παιδιά δεν μιμούνται πάντα τη συμπεριφορά που παρατηρούν. Οι ερευνητές που είχαν σαν επίκεντρο μελέτης τη γνωστικο-κοινωνική μάθηση εστίασαν την προσοχή τους στο να διαπιστώσουν κάτω από ποιες καταστάσεις τα παιδιά μαθαίνουν από την παρατήρηση προτύπων ή μιμούνται τις συμπεριφορές τους. Ο Bandura (1977) πρότεινε ένα μοντέλο που περιέχει τέσσερις φάσεις - στάδια για τη μάθηση ή μίμηση της συμπεριφοράς του προτύπου.

Η πρώτη φάση αναφέρεται στην προσοχή (attention). Το παιδί πρέπει να προσέχει το πρότυπο και να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια τα σημαντικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του μοντέλου για να έχει αποτελέσματα στη μάθηση της συμπεριφοράς. Η συμπεριφορά του προτύπου πρέπει να είναι ευδιάκριτη και να χαρακτηρίζεται από συναισθηματικό σθένος, πολυπλοκότητα, επικράτηση - υπερίσχυση και λειτουργική αξία. Ωστόσο, η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου για να επεξεργαστεί τις παρεχόμενες πληροφορίες εξαρτάται από: (α) την ικανότητα των



αισθήσεων για τη συλλογή των πληροφοριών, (β) το επίπεδο εγρήγορσης, (γ) τις υπάρχουσες εμπειρίες, (δ) τις απαιτήσεις της κάθε εκτέλεσης και (ε) την επιβράβευση ή την τιμωρία των προηγούμενων συμπεριφορών (Bandura, 1977).

Προτεινόμενες φάσεις που ρυθμίζουν τη μάθηση μέσω παρατήρησης σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης



Η δεύτερη φάση αναφέρεται στη συγκράτηση (retention). Η ικανότητα συγκράτησης, η ερμηνεία της συμπεριφοράς του προτύπου και η αποθήκευση των πληροφοριών εξαρτάται από το γνωστικό επίπεδο και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί με την παρατήρηση μαθαίνει και θυμάται τη συμπεριφορά του προτύπου. Το παιδί όμως μπορεί να μη χρησιμοποιήσει με ακρίβεια αυτά που έχει μάθει. Ανάλογα με τις εμπειρίες του και τη νοητική του ανάπτυξη μπορεί να ερμηνεύσει διαφορετικά την παρατηρούμενη συμπεριφορά και να δημιουργήσει έναν διαφορετικό τρόπο συμπεριφοράς από αυτόν που παρακολούθησε. Τις περισσότερες φορές το παιδί μιμείται την παρατηρούμενη συμπεριφορά ανακαλώντας την από τη μνήμη του, μετά την πάροδο μεγάλου χρονικού διαστήματος. Αυτό υποδηλώνει ότι είναι αρκετά δύσκολο να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τα αποτελέσματα της μάθησης μέσω της παρατήρησης. Για παράδειγμα, ένα επτάχρονο αγόρι παρακολουθεί την άσεμνη ενέργεια ενός ποδοσφαιριστή, η οποία επιβραβεύεται με χειροκρότημα από τους φιλάθλους της αγαπημένης του ομάδας. Μετά από δύο χρόνια το παιδί παίζει ποδόσφαιρο σε κάποια ακαδημία ποδοσφαίρου και μιμείται τη συμπεριφορά του προτύπου.

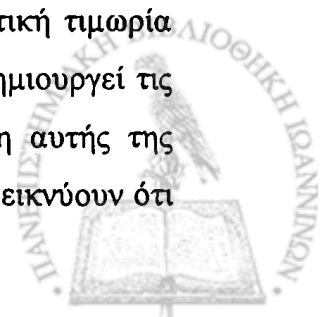
Η τρίτη φάση αναφέρεται στη ικανότητα αναπαραγωγής της συμπεριφοράς. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπαράγει μόνο τις κινήσεις που θυμάται και έχει



επίσης και την ικανότητα να τις εκτελέσει. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανότητα και την ακρίβεια αναπαραγωγής της συμπεριφοράς εξαρτώνται από τις κινητικές και νοητικές δυνατότητες του παιδιού.

Η τέταρτη φάση αφορά την παρακίνηση. Οι συνέπειες για την παρατηρούμενη συμπεριφορά του προτύπου αποτελούν σημαντικό παράγοντα παρακίνησης για τα παιδιά να μιμηθούν τη συμπεριφορά του προτύπου. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως στο πείραμα της Bobo-doll, όταν τα παιδιά βλέπουν πρότυπα να επιβραβεύονται για τη συμπεριφορά τους, τότε μιμούνται τη συμπεριφορά αναμένοντας παρόμοιες συνέπειες για τον εαυτόν τους. Τα παιδιά και γενικά οι άνθρωποι έχουν την τάση να μιμούνται συμπεριφορές που ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα τους και στις αξίες τους καθώς επίσης και συμπεριφορές που εκδηλώνονται από άτομα - πρότυπα που έχουν κύρος και είναι ελκυστικά, ενθουσιώδη και αγαπητά. Όπως αναφέρει και ο Hicks (1971) οι άνθρωποι αποδέχονται και εξωτερικεύουν αυτά που τους παρέχουν αυτο-ικανοποίηση και απορρίπτουν αυτά που προσωπικά δεν εγκρίνουν.

Ποιες είναι όμως οι πρακτικές και οι κοινωνικές εφαρμογές και οι συνέπειες της θεωρίας της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης; Όλοι γνωρίζουν ότι τα παιδιά δεν επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από την ενισχυτική συμπεριφορά του προτύπου. Επίσης, δεν μπορεί να ειπωθεί ότι όλα τα παιδιά αποκτούν και μιμούνται τη συμπεριφορά του προτύπου ανάλογα με την επιβράβευση ή την τιμωρία της συμπεριφοράς του προτύπου. Στη διαπίστωση αυτή θα μπορούσε να οδηγηθεί κάποιος, εάν εστίαζε την προσοχή του στα αποτελέσματα της πρώτης φάσης του πειράματος με την πλαστική κούκλα. Ο Bandura (1977), συνεχίζοντας το πείραμα της Bobo-doll, απέδειξε ότι αυτό δεν είναι σωστό. Αφού τελείωσαν τα παιδιά το πρώτο πείραμα, ο ερευνητής έδωσε σε όλα ελκυστικά κίνητρα. Η εισαγωγή αυτών των κινήτρων εξαφάνισε τις σημαντικές διαφορές που παρατηρήθηκαν στο πρώτο πείραμα. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν ή να αποκτήσουν μια ποικιλία συμπεριφορών και, ανάλογα με την εκτίμηση των συνεπειών, θα αποφασίσουν ενεργά ποια από τις συμπεριφορές θα εκτελέσουν. Ο διαχωρισμός μεταξύ της απόκτησης και εκδήλωσης της συμπεριφοράς κρίνεται αναγκαίος, γιατί δεν είναι λίγοι αυτοί που πιστεύουν ότι η παραδειγματική τιμωρία και δημόσια προβολή μιας ανήθικης και εγκληματικής συμπεριφοράς δημιουργεί τις πιο κατάλληλες προϋποθέσεις για την εξάλειψη και τη μη υιοθέτηση αυτής της συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα των ερευνών του Bandura (1977) υποδεικνύουν ότι



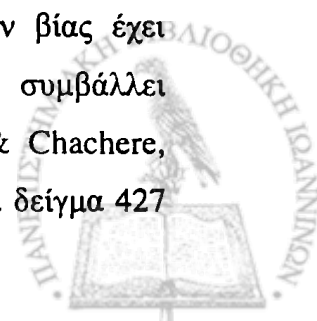
η τιμωρία του προτύπου δεν παρεμποδίζει την απόκτηση της ανήθικης και εγκληματικής συμπεριφοράς, αλλά την εκδήλωσή της. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να εκδηλωθεί στο μέλλον όταν προϋπάρχουν οι απαραίτητες προϋποθέσεις (π.χ. επιβράβευση ατόμου για παρόμοιες περιστάσεις).

Ο Bandura(1977) διεξήγαγε έναν αριθμό ερευνών για να μελετήσει την επίδραση της βίας που προβάλλεται από τα μέσα ενημέρωσης στη συμπεριφορά των θεατών. Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης, η περιγραφή και η απεικόνιση της βίας από τα μέσα ενημέρωσης μπορεί να έχει σοβαρά και επιβλαβή αποτελέσματα στη συμπεριφορά του ανθρώπου. Αν και πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η προβολή της βίας από τα μέσα ενημέρωσης έχει μηδαμινή επιρροή, ο Bandura (1973) επισημαίνει ότι το ίδιο ερέθισμα (συμπεριφορά προτύπου) μπορεί να έχει αδύνατα ή ισχυρά αποτελέσματα σε διάφορα άτομα, καθώς επίσης και - στο ίδιο άτομο, κάτω από διαφορετικές καταστάσεις, οι οποίες εξαρτώνται από τη συνύπαρξη και άλλων επιθετικών παροτρύνσεων.

Οι Bandura, Ross και Ross (1963α) έδειξαν ότι οι νέοι παρατηρητές που χρησιμοποιήθηκαν ως συμμετέχοντες στο πείραμα, αν και δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε η επιθετική συμπεριφορά ενός προτύπου, ωστόσο μιμήθηκαν το πρότυπο και ήθελαν να του μοιάσουν. Ας φανταστεί ο αναγνώστης παρόμοιες καταστάσεις που προβάλλονται καθημερινά στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Το «κακό άτομο» με την απρεπή και ανήθικη συμπεριφορά διαπρέπει και επιβραβεύεται για τις πράξεις του σε όλη τη διάρκεια της ταινίας και τιμωρείται μια φορά, στο τέλος. Οι θεατές αναγνωρίζουν ότι ο «ήρωας» τιμωρήθηκε, αλλά ίσως να θαυμάζουν τον «ήρώα» τους για όλα τα άλλα κατορθώματα που επιβραβεύτηκαν κατά τη διάρκεια της ταινίας και να θέλουν να τον μιμηθούν σε ορισμένα από αυτά.

Σε ένα άλλο πείραμα που έγινε από τον Berkowitz (1962), διαπιστώθηκε ότι, όταν τα άτομα παρακολουθούν ενέργειες βίας που δικαιώνονται, τότε η επιθετική τους συμπεριφορά διευκολύνεται. Όταν όμως είναι μάρτυρες βίας που χαρακτηρίζεται ως ακατάλληλη, τότε η επιθετική συμπεριφορά εξασθενεί. Ωστόσο, η συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων παραμένει η ίδια ακόμη και όταν παρατηρούν φανταστικά γεγονότα βίας (Meyer, 1972).

Σχετικά με την επιθετικότητα και την παρακολούθηση ταινιών βίας έχει αποδειχθεί, ότι η παρακολούθηση ταινιών βίας στην τηλεόραση συμβάλλει σημαντικά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Wood, Wong & Chachere, 1991). Οι Eron, Huesmann, Lefkowitz και Walder (1972) μελέτησαν ένα δείγμα 427



ατόμων, το οποίο μέτρησαν δυο φορές. Τη μια φορά όταν ήταν μαθητές της τρίτης δημοτικού και τη δεύτερη φορά μετά από δέκα χρόνια. Και στις δύο περιπτώσεις καταγράφηκε α) η προτίμηση των παιδιών σε σειρές (show) της τηλεόρασης και β) η επιθετικότητα των παιδιών. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι η παρακολούθηση ταινιών βίας είναι συνυφασμένη με την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και από την Josephson (1987), η οποία μελέτησε την επίδραση της παρακολούθησης βίαιου φιλμ σε παιχνίδι χόκεϊ δαπέδου.

- Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής συμπεριφοράς έχει άμεση εφαρμογή στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων. Δύο από τους πιο δημοφιλείς τρόπους διδασκαλίας κινητικών δεξιοτήτων αναφέρονται στην επίδειξη της δεξιότητας και στις λεκτικές οδηγίες που επεξηγούν την εκτέλεσή της.
- Σε μια εκτεταμένη ανασκόπηση της επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με το ρόλο της επίδειξης στην απόκτηση και μάθηση των κινητικών δεξιοτήτων, οι McCullagh, Weiss και Ross (1989) συμπέραναν ότι η επίδειξη της δεξιότητας είναι πιο αποδοτική όταν συνυπάρχουν ορισμένες προϋποθέσεις. Ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιεί την επίδειξη μόνο όταν προσδιορίσει ότι οι λεκτικές επεξηγηματικές οδηγίες εγγυώνται τη χρησιμοποίηση της επίδειξης.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να εκτελούν κινητικές δεξιότητες με την παρατήρηση προτύπων. Ακολουθώντας τη σωστή μεθοδολογία, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να μάθει να εκτελεί την κινητική δεξιότητα με ακρίβεια, ανεξάρτητα από το εάν το πρότυπο είναι έμπειρο (Martens, Burwitz & Zuckerman, 1976) ή άπειρο (Weir & Leavitt, 1990). Αυτό μπορεί να συμβεί ακόμα και όταν οι εκπαιδευόμενοι είναι αρχάριοι (Hebert & Landin, 1994).



Κεφάλαιο Τρίτο

ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία είναι δύο επιθετικά είδη επικοινωνίας. Η ειδοποιός διαφορά των δύο αυτών εννοιών έγκειται στο σημείο επίθεσης. Η επιχειρηματολογία περιλαμβάνει επίθεση στις θέσεις που παίρνουν οι άλλοι σε δεδομένα ζητήματα, ενώ η λεκτική επιθετικότητα περιλαμβάνει επίθεση στην αυτό-αντίληψη των άλλων και όχι στις θέσεις τους. Θα εξετάσουμε αρχικά και τα δυο χαρακτηριστικά γνωρίσματα επειδή, παρόλο που είναι στατιστικά ανεξάρτητα, συνδέονται με διάφορους τρόπους. Δεν είναι λίγες οι φορές που το ένα συγχέεται με το άλλο, ενώ είναι δυνατό το ένα να επηρεάσει το άλλο. Και τα δυο είναι επιθετικοί τρόποι επικοινωνίας και αντιπροσωπεύουν τους αντίθετους πόλους μιας συνεχούς σειράς αποτελεσμάτων μιας εποικοδομητικής-καταστρεπτικής επικοινωνίας και είναι πιθανόν δύσκολο να κατανοήσουμε επαρκώς το ένα χωρίς να έχουμε κατανοήσει το άλλο (Infante & Rancer, 1996).

Μια επικοινωνιακή συμπεριφορά είναι «επιθετική όταν γίνεται χρήση βίας...με ελάχιστο σκοπό να κυριαρχήσει και ίσως να ζημιώσει ή με μέγιστο σκοπό να νικήσει ή ακόμα και να καταστρέψει αυτόν που δέχεται την επίθεση» (Infante, 1987a, σελ.158). Υπάρχουν πολλά είδη συμπεριφοράς, εκτός της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας, που είναι εκ' φύσεως επιθετικά. Κάποια από αυτά είναι κακά και κάποια άλλα καλά.

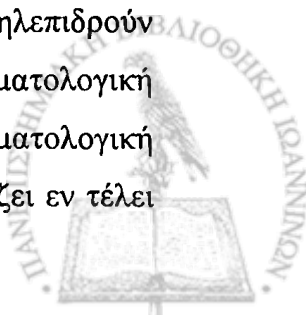
Υπάρχει ένα μοντέλο επιθετικής επικοινωνίας που αποσαφηνίζει αυτό το ζήτημα και παρέχει το σκελετό της έρευνας που εξετάζεται σε αυτό το κεφάλαιο. Το μοντέλο αυτό θεωρεί ως δεδομένο το γεγονός ότι η επιθετική επικοινωνία ελέγχεται κυρίως από μια ομάδα τεσσάρων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων επικοινωνίας που αλληλεπιδρούν με περιβαλλοντικούς παράγοντες για να ενεργοποιήσουν κάποιο είδος «μηνυματικής» συμπεριφοράς. (Infante, 1987a). Δυο από τα γνωρίσματα αυτά είναι θεμελιωδώς εποικοδομητικά (κατηγορηματικότητα και επιχειρηματολογία) και δυο καταστρεπτικά (εχθρότητα και λεκτική επιθετικότητα). Επομένως, η επιθετικότητα μπορεί να είναι καλή ή κακή, ή και τα δυο. Οι παράγοντες του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρούν με αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι παράγοντες που αποθαρρύνουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. η τιμωρία για ορισμένα

είδη επιθετικής συμπεριφοράς) καθώς και παράγοντες που την ενθαρρύνουν (π.χ. η κατανάλωση οινοπνεύματος).

Η «κατηγορηματικότητα» και η «επιχειρηματολογία» είναι τα εποικοδομητικά γνωρίσματα. Η κατηγορηματικότητα είναι η γενικότερη από τις δυο έννοιες και έχει ως χαρακτηριστικά την προσωπική αναρρίχηση, την κυριαρχία και το σθένος, καθώς και τη χρήση κατηγορηματικής συμπεριφοράς που σκοπό έχει την επίτευξη προσωπικών στόχων με την ταυτόχρονη δημιουργία ενός θετικού συναισθήματος από τους αποδέκτες. Σύμφωνα με το μοντέλο προσωπικότητας των Costa και McCrae (1980), η κατηγορηματικότητα είναι μια πλευρά της «εξωστρεφούς διάστασης» της προσωπικότητας.

Το γνώρισμα της «επιχειρηματολογίας» έχει ως χαρακτηριστικά τη συνηγορία και την υπεράσπιση των θέσεων που παίρνει κανείς σε συγκεκριμένα θέματα, και την ταυτόχρονη προσπάθεια για αντίκρουση των θέσεων που παίρνουν οι άλλοι (Infante & Rancer, 1982). Η επιχειρηματολογία είναι ένα υποσύνολο της κατηγορηματικότητας επειδή ναι μεν τα επιχειρήματα είναι όλα κατηγορηματικά, αλλά η κατηγορηματικότητα δεν εμπεριέχει πάντα επιχειρήματα (π.χ. μια παράκληση). Υψηλής επιχειρηματολογίας θεωρείται ένα πρόσωπο που, όταν δραστηριοποιείται, επιθυμεί σε μεγάλο βαθμό την προσέγγιση με τους άλλους και σε μικρό βαθμό την αποφυγή των άλλων. Χαμηλής επιχειρηματολογίας είναι το ακριβώς αντίθετο. Υπάρχουν τουλάχιστον δυο είδη ενδιάμεσων χαρακτήρων. Εκείνοι που χαρακτηρίζονται από «αλληλοσυγκρουόμενα συναισθήματα» επιθυμούν σε μεγάλο βαθμό τόσο την προσέγγιση όσο και την αποφυγή. Επιχειρηματολογούν κυρίως όταν οι πιθανότητες επιτυχίας είναι πολλές και η σημασία της αποτυχίας μικρή. Αντίθετα επιδιώκουν την αποφυγή όταν υπάρχει αβεβαιότητα, που οφείλεται στην πιθανότητα να αντικρουστούν τα επιχειρήματά τους σχετικά με ένα σημαντικό ζήτημα. Και εκείνοι που χαρακτηρίζονται ως «απαθείς» εκδηλώνουν σε χαμηλό βαθμό και την προσέγγιση και την αποφυγή. Επιχειρηματολογούν μόνο όταν τα οφέλη της επιτυχίας είναι πολλά, και το κάνουν καθαρά για ωφελιμιστικούς λόγους (Infante & Rancer, 1982).

Το γνώρισμα της επιχειρηματολογίας συμπεριλαμβάνει ως παράγοντες την πιθανότητα και τη σημασία της επιτυχίας και της αποτυχίας, οι οποίοι αλληλεπιδρούν με το κίνητρο προσέγγισης-αποφυγής, οδηγώντας σε μια επιχειρηματολογική συμπεριφορά κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Η επιχειρηματολογική συμπεριφορά από την αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων εκφράζει εν τέλει



την προσωπικότητα του ατόμου (Epstein, 1979 – Magnusson & Endler, 1977 - Infante, 1987b).

Τα δυο καταστρεπτικά γνωρίσματα του μοντέλου της επιθετικής επικοινωνίας είναι η «εχθρότητα» και η «λεκτική επιθετικότητα». Η «εχθρότητα» είναι η γενικότερη από τις δυο έννοιες και χαρακτηρίζεται από τη χρήση μηνυμάτων για να εκφράσει κάποιος οργή, άρνηση, δυσαρέσκεια και καχυποψία (η περιγραφή αυτή βασίζεται εν μέρη στο μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους Buss & Durkee, 1957). Η εχθρότητα είναι μια πλευρά της «εσωστρεφούς (νευρωτικής) διάστασης» της προσωπικότητας (Costa & McCrae, 1980).

Το γνώρισμα της «λεκτικής επιθετικότητας» συμπεριλαμβάνει την επίθεση στην αντίληψη που έχουν οι άλλοι για τον εαυτό τους με σκοπό την πρόκληση ψυχολογικού πόνου, όπως για παράδειγμα την ταπείνωση, την αμηχανία, την κατάθλιψη, καθώς και άλλα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους (Infante & Wigley, 1986). Όπως η επιχειρηματολογία, έτσι και η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται υποσύνολο μιας πιο γενικής έννοιας, της εχθρότητας. Δηλαδή, ναι μεν η λεκτική επιθετικότητα είναι πάντα εχθρική, αλλά η εχθρότητα δεν περιλαμβάνει πάντα λεκτική επιθετικότητα. Λόγω του γεγονότος ότι η επιχειρηματολογία και η λεκτική επιθετικότητα βρίσκονται σε διαφορετικές, ανεξάρτητες διαστάσεις της προσωπικότητας (στην εξωστρέφεια και τον νευρωτισμό, αντίστοιχα), είναι αναμενόμενο τα δύο αυτά γνωρίσματα να μην έχουν σχέση μεταξύ τους. Επομένως, και όσοι είναι υψηλής, και όσοι είναι ενδιάμεσης, και όσοι είναι χαμηλής επιχειρηματολογίας είναι εξίσου πιθανό να χαρακτηρίζονται από υψηλή λεκτική επιθετικότητα. Η θεωρία αυτή έχει υποστηριχτεί από αρκετές μελέτες (Infante & Rancer, 1982 - Infante & Wigley, 1986). Αυτό είναι πολύ σημαντικό, επειδή το μοντέλο της επιθετικής επικοινωνίας υποστηρίζει ότι, επειδή η επιχειρηματολογία είναι ένα εποικοδομητικό γνώρισμα, δεν θα έπρεπε να μοιράζεται τη μεταβλητότητα μιας ομάδας αρνητικών συμπεριφορών.

Αξιολόγηση της επιθετικότητας

Ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές είναι η αξιολόγηση του μεγέθους των επιθετικών μορφών επικοινωνίας, ιδιαίτερα από την οπτική γωνία του χαρακτηριστικού γνωρίσματος (Infante & Wigley, 1986). Επειδή η επισκόπηση

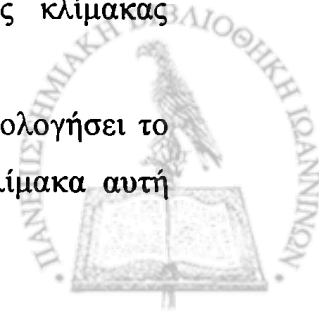


αυτή δεν συμπεριλαμβάνει έρευνες πάνω στην κατηγορηματικότητα και την εχθρότητα, δεν θα συζητήσουμε τις μονάδες μετρήσεως αυτών των γνωρισμάτων.

Η επιχειρηματολογία έχει καταμετρηθεί με τη χρήση της Κλίμακας Επιχειρηματολογίας (Infante & Rancer, 1982), μια κλίμακα 20 μονάδων, με 10 μονάδες για την καταμέτρηση του κινήτρου με σκοπό την προσέγγιση επιχειρηματολογικών καταστάσεων και 10 μονάδες για την καταμέτρηση του κινήτρου με σκοπό την αποφυγή. Η διαφορά ανάμεσα στην προσέγγιση και την αποφυγή είναι το αποτέλεσμα του υπολογισμού του βαθμού του χαρακτηριστικού είδους επιχειρηματολογίας. Υπάρχουν αρκετά στοιχεία που αποδεικνύουν την αξιοπιστία της κλίμακας. Η εγκυρότητά της όσον αφορά τη μελέτη που αξιολογείται μ' αυτή την κλίμακα κυμαίνεται τυπικά από .80 μέχρι .90. Θα πρέπει ακόμα να προστεθεί ότι η μονάδα μέτρησης φαίνεται να μένει ανεπηρέαστη από το χρόνο ($r=.91$ για μια μελέτη που επαναλήφθηκε δυο φορές με ενδιάμεσο χρονικό διάστημα μιας εβδομάδας – Infante & Rancer, 1982) και από τη διαφορά πολιτισμικού πλαισίου (στις διαπολιτισμικές μελέτες που αξιολογούνται πιο κάτω η εγκυρότητα βρίσκεται τυπικά γύρω στο .84).

Οι Dowling και Flint (1990) υποστηρίζουν ότι επειδή δεν προσδιορίζουν όλες οι μονάδες της Κλίμακας Επιχειρηματολογίας την «επιχειρηματολογία που σχετίζεται με επίμαχα θέματα», κάποιοι μπορεί να θεωρήσουν ότι μερικές από τις μονάδες αυτές αφορούν επιχειρηματολογία που αναφέρεται σε διαπροσωπικά θέματα, όπως για παράδειγμα καυγάδες, φιλονικίες και λογομαχίες. Παρόλα αυτά, οι οδηγίες που συνοδεύουν την κλίμακα διευκρινίζουν: «Το ερωτηματολόγιο αυτό περιέχει δηλώσεις που αφορούν την επιχειρηματολογία σχετικά με επίμαχα θέματα», δηλαδή, επίθεση στις θέσεις που παίρνουν οι άλλοι σε δεδομένα ζητήματα (Infante & Rancer, 1982, σ. 76). Οι Dowling και Flint (1990) συνιστούν τη συμπερίληψη της φράσης «επιχειρηματολογία που σχετίζεται με επίμαχα θέματα» σε κάθε μια από τις 20 μονάδες της κλίμακας. Μια εναλλακτική λύση, επειδή ενδέχεται η χρήση της ίδιας φράσης σε όλες τις μονάδες να δημιουργήσει ένα έντονο αίσθημα επανάληψης, θα ήταν να υπογραμμισθούν ή να γραφούν με έντονα γράμματα οι οδηγίες της κλίμακας, για να δοθεί έμφαση στην ιδέα της «επιχειρηματολογίας σχετικά με επίμαχα θέματα». Υπάρχουν αρκετά στοιχεία που αποδεικνύουν την εγκυρότητα της κλίμακας (DeWine, Nicotera & Parry, 1991).

Η Κλίμακα Λεκτικής Επιθετικότητας έχει χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει το μέγεθος της λεκτικής επιθετικότητας (Infante & Wigley, 1986). Η κλίμακα αυτή



περιέχει 20 μονάδες που έχουν γραμμική βαθμονόμηση 5 υποδιαϊρέσεων. Για την αξιολόγηση κοινωνικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς έγινε χρήση των ίδιων μεθόδων που χρησιμοποίησαν οι Buss και Durkee (1957) στο έργο τους «Κατάλογος Εχθρότητας – Ενοχής». Για παράδειγμα, θεωρείται δεδομένη η ύπαρξη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και ρωτάμε πού, πότε, και υπό ποιες συνθήκες, προκαλείται. Η εγκυρότητα της κλίμακας αυτής κυμαίνεται τυπικά από χαμηλά μέχρι τη μέση της δεκάδας του .80 Η Κλίμακα Λεκτικής Επιθετικότητας εμφανίζεται να μένει ανεπηρέαστη από το χρόνο π.χ. $r=.82$ για μια μελέτη που επαναλήφθηκε δυο φορές με ενδιάμεσο χρονικό διάστημα τεσσάρων εβδομάδων (Infante & Wigley, 1986), αλλά και από τη διαφορά πολιτισμικού πλαισίου (στις διαπολιτισμικές μελέτες που αναφέρονται πιο κάτω η εγκυρότητα έχει υπολογιστεί γύρω στο .81).

Σε μεταγενέστερη έρευνα των DeWine, Nicotera και Parry (1991), διαπιστώθηκε - ότι η κλίμακα της λεκτικής επιθετικότητας των Infante και Wigley (1986) μετρά πραγματικά αυτό για το οποίο δημιουργήθηκε. Τα πιο σημαντικά στοιχεία είναι πιθανόν εκείνα που αφορούν την εννοιολογική εγκυρότητα. Μελέτες σχετικά με την εργασιακή και την οικογενειακή επικοινωνία έχουν δείξει την ύπαρξη επιπέδων λεκτικής επιθετικότητας, όπως αυτά έχουν αξιολογηθεί από την κλίμακα, τα οποία είχαν προβλεφθεί από το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Για παράδειγμα, μια μελέτη σχετικά με την ενδο-συζυγική βία απέδειξε ότι στους γάμους που εκδηλώνεται βία οι δύο σύζυγοι είναι περισσότερο λεκτικά επιθετικοί από ότι στους γάμους των συζύγων όπου δεν υπάρχει καμιά τέτοια εκδήλωση (Infante, Chandler & Rudd, 1989).

Η παραγοντική ανάλυση της Κλίμακας Λεκτικής Επιθετικότητας (Infante & Wigley, 1986) απεκάλυψε δυο παράγοντες, τη θετική και αρνητική φρασεολογία. Παρόλα αυτά, η κλίμακα χαρακτηρίστηκε μονοδιάστατη επειδή οι παράγοντες φάνηκε ότι οφείλονταν αποκλειστικά και μόνο στη φρασεολογία της μονάδας μέτρησης. Όλες οι μονάδες με θετική φρασεολογία βάραιναν στον ένα παράγοντα, ενώ όσων μονάδων η φρασεολογία ήταν αρνητική βάραιναν στον άλλο.

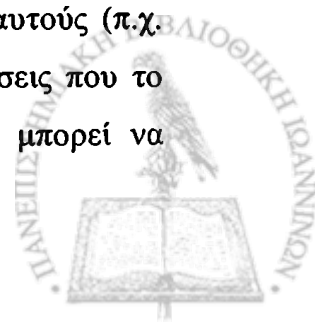
Παρά την προφανή αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας, θα έπρεπε να αναπτυχθούν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης έτσι ώστε η γνώση να μην περιορίζεται από ιδιομορφίες ή και λάθη κατά την αξιολόγηση, που οφείλονται σε ατέλειες των καθιερωμένων κλιμάκων, οι οποίες δεν έχουν ακόμα εντοπιστεί (Infante & Rancer, 1982). Θα ήταν συνετό να μπορούσε να αξιολογηθεί η έννοια της λεκτικής επιθετικότητας με διάφορους τρόπους.



Μια πιθανή εναλλακτική λύση για την αξιολόγηση της λεκτικής επιθετικότητας θα μπορούσε ίσως να αναπτυχθεί από μια διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Infante, Riddle, Horvath & Tumlin, 1992), κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσες φορές είχαν χρησιμοποιήσει 10 διαφορετικά είδη λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων κατά τη διάρκεια των 4 τελευταίων εβδομάδων. Οι τεχνικές αυτές έχουν σημαντική, φαινομενική τουλάχιστον, εγκυρότητα, επειδή οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν ευθέως για τη συχνότητα ακριβώς εκείνου του αντικειμένου που αξιολογούνταν. Όμως, επειδή παράγοντες κοινωνικής αποδοχής μερικές φορές επηρεάζουν τις αναφορές που σχετίζονται με την επιθετική επικοινωνία, θα έπρεπε να ερευνηθεί και η ανάπτυξη έμμεσων μεθόδων αξιολόγησης.

Από την άλλη μεριά, η Κλίμακα Επιχειρηματολογίας σχεδιάστηκε για να καταμετρήσει δυο διαστάσεις του επιχειρηματολογικού κινήτρου, την προσέγγιση και την αποφυγή, και κατασκευάστηκε για να διευκρινίσει αν η θετική – αρνητική φρασεολογία των μονάδων μέτρησης ή το περιεχόμενο προσέγγισης – αποφυγής της ίδιας μονάδας εξηγούσε την υποτιθέμενη πολλαπλή διάσταση. Αυτό έγινε με την αρνητική διατύπωση ορισμένων μονάδων προσέγγισης και την θετική διατύπωση ορισμένων μονάδων αποφυγής. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνουν την άποψη ότι η κλίμακα έχει δυο διαστάσεις, τη μια για την καταμέτρηση της προσέγγισης και την άλλη για την καταμέτρηση της αποφυγής (Infante & Rancer, 1982). Με άλλα λόγια, οι μονάδες μέτρησης προσέγγισης, είτε είχαν θετική είτε αρνητική διατύπωση, βάρυναν στον έναν παράγοντα, ενώ οι μονάδες μέτρησης αποφυγής, είτε είχαν θετική είτε αρνητική διατύπωση, βάρυναν στον άλλο.

Το χαρακτηριστικό είδος επιχειρηματολογίας υπολογίζεται με την αφαίρεση του συνόλου των 10 μονάδων αποφυγής από το σύνολο των 10 μονάδων προσέγγισης. Οι ερευνητές θα πρέπει να εξετάσουν ξεχωριστά τα δυο είδη κινήτρων: α) όταν προσδιορίζουν τα διάφορα είδη ενδιάμεσων χαρακτήρων (π.χ. τον «απαθή μέσο χαρακτήρα» που είναι βαθμολογικά χαμηλός και στην προσέγγιση και στην αποφυγή), β) όταν συνδυάζουν χαρακτηριστικούς και απόλυτους παράγοντες για να προβλέψουν τη συμπεριφορά σε συγκεκριμένες περιπτώσεις (Infante & Rancer, 1982) και γ) όταν υπάρχει συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε καθέναν από αυτούς (π.χ. όταν δυο πολιτισμοί διαφέρουν στο κίνητρο προσέγγισης). Σε περιπτώσεις που το ενδιαφέρον βρίσκεται στον υπολογισμό της λεκτικής επιθετικότητας, μπορεί να

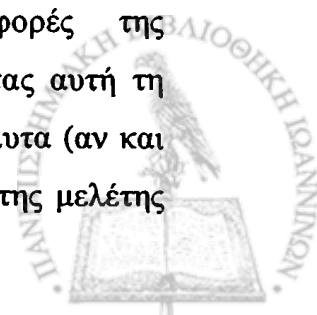


αντιστραφεί ο υπολογισμός των μονάδων αποφυγής και έπειτα να αθροιστούν οι μονάδες προσέγγισης και αποφυγής.

Παρά την προφανή αξιοπιστία και εγκυρότητα των δυο κλιμάκων, θα έπρεπε να αναπτυχθούν εναλλακτικές τεχνικές καταμέτρησης έτσι ώστε η γνώση να μην περιορίζεται από ιδιομορφίες ή και λάθη κατά την καταμέτρηση που οφείλονται σε ατέλειες των καθιερωμένων κλιμάκων οι οποίες δεν έχουν ακόμα εντοπιστεί. Θα ήταν συνετό να μπορούσαν να καταμετρηθούν οι έννοιες της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας με διάφορους τρόπους.

Μια πιθανή εναλλακτική λύση για την καταμέτρηση της επιχειρηματολογίας θα μπορούσε ίσως να αναπτυχθεί από μια διαδικασία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Infante και Rancer (1993) κατά τη διάρκεια της οποίας οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσες φορές κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας είχαν υποστηρίξει μια θέση ή είχαν προσπαθήσει να αντικρούσουν τη θέση κάποιου άλλου προσώπου σε 11 διαφορετικά είδη επιχειρηματολογικών περιπτώσεων. Το ίδιο έγινε και σε μια μελέτη που αφορούσε τη λεκτική επιθετικότητα (Infante, Riddle, Horvath & Tumlin, 1992). Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν πόσες φορές είχαν χρησιμοποιήσει 10 διαφορετικά είδη λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων κατά τη διάρκεια των 4 τελευταίων εβδομάδων. Οι τεχνικές αυτές έχουν σημαντική, φαινομενική τουλάχιστον, εγκυρότητα επειδή οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν ευθέως για τη συχνότητα ακριβώς εκείνου του αντικειμένου που καταμετρούνταν. Όμως, επειδή παράγοντες κοινωνικής αποδοχής μερικές φορές επηρεάζουν τις αναφορές που σχετίζονται με την επιθετική επικοινωνία, θα έπρεπε να ερευνηθεί και η ανάπτυξη έμμεσων μεθόδων καταμέτρησης.

Ορισμένες έρευνες ασχολήθηκαν με το αν υπάρχει στην επιχειρηματολογία κάποια συνιστώσα κοινωνικής αποδοχής. Ο Nicotera (1994), για παράδειγμα, διαπίστωσε τη σχέση επιχειρηματολογίας και κοινωνικής αποδοχής. Υπήρχε η άποψη ότι κάποια άτομα που πιστεύουν ότι η επιχειρηματολογία είναι αρνητική και κοινωνικά ανεπιθύμητη ίσως να ανταποκρίνονταν σε αυτό που θεωρούν ως κοινωνικά αποδεκτό και όχι σε κάποια πραγματική προδιάθεση συμπεριφοράς. Οποιαδήποτε ενδεχόμενη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αποδοχή και την επιχειρηματολογία ίσως να είναι ιδιαίτερα σημαντική στις μελέτες που εξετάζουν τις διαφορές της επιχειρηματολογικής συμπεριφοράς ανάμεσα στα δυο φύλα. Μελετώντας αυτή τη σχέση ο Nicotera (1994) διαπίστωσε ότι η επιχειρηματολογία είναι απόλυτα (αν και όχι στενά) συνδεδεμένη με την κοινωνική αποδοχή. Κατά τη διάρκεια της μελέτης



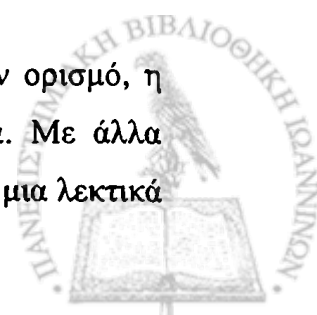
αυτής η κοινωνική αποδοχή εξήγησε περισσότερο από το 94% της διαφοράς των επιχειρηματολογικών αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά επίσης έδειξαν ότι οι άντρες αντιλαμβάνονται την επιχειρηματολογία ως περισσότερο κοινωνικά αποδεκτή απ' ό,τι οι γυναίκες. Μια σχετική έρευνα από τον Chen (1994) έδειξε ότι *άσχετα με το φύλο*, τα άτομα που συγκέντρωναν υψηλή βαθμολογία σε μια κλίμακα κοινωνικής αποδοχής βρίσκονταν χαμηλότερα στην κλίμακα της επιχειρηματολογίας.

Κατά την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες είναι σημαντικό να αναγνωριστεί ότι οι διαπιστώσεις αυτές ίσως να τονίζουν τις εγγενείς διαφορές ανάμεσα σε άτομα που ανήκουν στον πολιτισμό των Ηνωμένων Πολιτειών και να μην υποδεικνύουν πιθανά προβλήματα της Επιχειρηματολογικής Κλίμακας. Με άλλα λόγια, για εκείνους που βρίσκονται χαμηλά στην κλίμακα της επιχειρηματολογίας η επιχειρηματολογία ίσως να μην είναι μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Ο Nicotera (1994) υποστηρίζει ότι η επιχειρηματολογία και η κοινωνική αποδοχή επηρεάζονται από έναν άλλον παράγοντα – τις πεποιθήσεις σχετικά με την επιχειρηματολογία. Οι αντιδράσεις στις δυο κλίμακες (της κοινωνικής αποδοχής και της επιχειρηματολογίας) ίσως να επηρεάζονται από υποκείμενες πεποιθήσεις σχετικά με την επιχειρηματολογία. Οι έρευνες στο χώρο αυτό (Rancer & Baukus, 1987 – Rancer, Baukus & Infante, 1985 – Rancer, Kosberg & Baukus, 1992) δείχνουν ότι οι υποκείμενες πεποιθήσεις σχετικά με την επιχειρηματολογία διαφοροποιούν εκείνους που βρίσκονται υψηλά στην κλίμακα της επιχειρηματολογίας από εκείνους που βρίσκονται χαμηλά, καθώς επίσης και τους άντρες από τις γυναίκες.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι Infante και Wigley (1986) όρισαν τη λεκτική επιθετικότητα ως «μια επίθεση στην αυτοαντίληψη ενός ατόμου χωρίς, ή με, ταυτόχρονη επίθεση στη θέση που παίρνει το άτομο σε ένα επικοινωνιακό ζήτημα». Για να θεωρηθεί ένα μήνυμα λεκτικά επιθετικό πρέπει να επιτίθεται στην αυτοαντίληψη του αποδέκτη. Ένα σημαντικό γνώρισμα αυτού του είδους της επίθεσης είναι ότι είναι ειδικά σχεδιασμένη ώστε να προκαλέσει ψυχολογικό πόνο.

Από τότε που οι Infante και Wigley (1986) κατέληξαν σε αυτόν τον ορισμό, η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται κυρίως ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι ο κάθε άνθρωπος έχει την προδιάθεση να υιοθετήσει μια λεκτικά



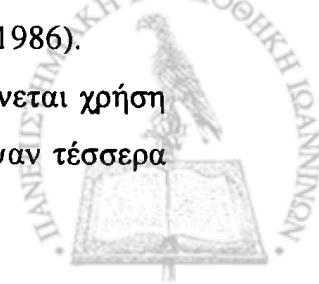
επιθετική συμπεριφορά κάποια στιγμή, υπό ορισμένες συνθήκες. Εκείνοι που έχουν μεγάλο βαθμό λεκτική επιθετικότητα έχουν την τάση να επιτίθενται στην αυτό-αντίληψη των άλλων ανεξάρτητα από τη μεταξύ τους σχέση ή το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαβαίνει χώρα η επικοινωνία. Στην ουσία, οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από έντονη λεκτική επιθετικότητα είναι «προγραμματισμένοι» να κάνουν συνέχεια χρήση αυτού του είδους των μηνυμάτων. Μια πρόσφατη μελέτη από τους Valencic, Beatty, Rudd, Dobos και Heisel (1998) έδειξε την πιθανή ύπαρξη ενός γενετικού παράγοντα που να σχετίζεται με τη λεκτική επιθετικότητα.

Όπως είπαμε, οι Infante και Wigley (1986) αντιλήφθηκαν τη λεκτική επιθετικότητα ως χαρακτηριστικό γνώρισμα. Δηλαδή, θεώρησαν ότι οι άνθρωποι που είναι λεκτικά επιθετικοί έχουν την τάση να παρουσιάζουν μια σχετική συνοχή στη συμπεριφορά τους ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου. Είτε βρίσκονται σε μπαρ είτε βρίσκονται μέσα σε μια αίθουσα διδασκαλίας είναι εξίσου πιθανό να εμπλακούν σε μια λεκτικά επιθετική επικοινωνία. Αυτό μας οδηγεί σε ένα θεμελιώδες ερώτημα: Έχουν στα αλήθεια οι άνθρωποι που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας τον έλεγχο των μηνυμάτων που στέλνουν; Συνήθως, η πιθανότητα που έχει το άτομο με έντονη λεκτική επιθετικότητα να ελέγξει τα μηνύματα που στέλνει είναι μικρή. Με άλλα λόγια, οι πιθανότητες να προβεί σε προσωπικές επιθέσεις είναι αυξημένες.

Αρκετές είναι οι μελέτες που μας οδηγούν στην υπόθεση ότι η λεκτική επιθετικότητα ίσως να είναι το αποτέλεσμα μιας νευροβιολογικής λειτουργίας που δεν είναι απαραίτητα κάτω από συνειδητό έλεγχο. Μελέτες από τους Beatty και McCroskey (1998) και από τους Valencic, Beatty, Rudd, Dobos και Heisel (1998) μας κάνουν να πιστεύουμε ότι η λεκτική επιθετικότητα ενδέχεται να εξαρτάται από κάποια ελάχιστη νευροβιολογική δυσλειτουργία.

Εν τούτοις, θα ήταν υπεραπλούστευση να υποθέσουμε ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι μια αυτόματη αντίδραση. Ακόμα κι αν ένα λεκτικά επιθετικό γεγονός προκαλείται από τον εγκέφαλο, είναι το ίδιο πιθανό ο πομπός να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά αυτή ως μια συνειδητά επιλεγμένη πράξη. Στην πραγματικότητα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι αντιπροσωπευτικό γνώρισμα ανθρώπων που έχουν μάθει να χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα και, σε γενικές γραμμές, την προτιμούν από άλλες διαθέσιμες τακτικές (Infante, Wigley, 1986).

Αρκετές είναι οι μελέτες που ασχολήθηκαν με το πώς και το γιατί γίνεται χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων. Οι Infante και Wigley (1986) περιέγραψαν τέσσερα



συνηθισμένα είδη λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων που συμπεριλαμβάνουν: επίθεση στο χαρακτήρα, στις ικανότητες, στο παρελθόν και στην εξωτερική εμφάνιση, αλλά και κατάρες, πειράγματα, χλευασμούς, βλασφημίες, απειλές και χειρονομίες.

Μια πρόσφατη έρευνα από τον Kinney (1994) υποδεικνύει ότι υπάρχουν τρεις ευρείες περιοχές επίθεσης στην αντίληψη που έχει ο καθένας για τον εαυτό του: η θέση μας ως μέλος κάποιου συνόλου και οι αποτυχίες μας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

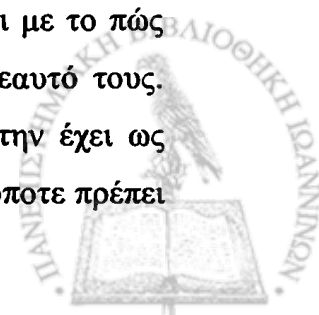
Οι Infante, Riddle, Horvath και Tumlin (1992) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι που είναι έντονοι στη λεκτική επιθετικότητα διαφέρουν σημαντικά από εκείνους που είναι λιγότερο έντονη, όσον αφορά τη χρήση τέτοιων μηνυμάτων. Δηλαδή, επιτίθενται συχνότερα στην ικανότητα, στο παρελθόν και στην εξωτερική εμφάνιση των άλλων και χρησιμοποιούν συχνά πειράγματα, εμπαιγμούς, βλασφημίες και χειρονομίες.

- Ακόμα, αυτή η κατηγορία ανθρώπων φαίνεται να μην επιδεικνύει καμιά ευαισθησία στον πόνο που προκαλεί η λεκτική επιθετικότητα, λόγω του γεγονότος ότι δεν θεωρεί τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα ως βλαβερά, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους ανθρώπους.

Σε μια σχετική έρευνα, οι Martin, Anderson και Horvath (1996) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι δε νιώθουν μεγαλύτερο πόνο από λεκτικά επιθετικά μηνύματα που βασίζονται στη στενότητα της σχέσης. Το αν η πηγή των λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων είναι φίλος ή απλά γνωστός δεν φαίνεται να παίζει κανένα ρόλο.

ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ

Ένα στοιχείο κλειδί για να αντιληφθούμε την έννοια της λεκτικής επιθετικότητας είναι ότι ο πομπός πρέπει να επιτεθεί στην αυτοαντίληψη του αποδέκτη. Παρόλο που οι έρευνες πάνω στην έννοια της αυτοαντίληψης διαρκούν δεκαετίες, δεν έχουν καταφέρει ακόμα να της δώσουν μια ξεκάθαρη μορφή. Ο Purkey (1988) όρισε την αυτοαντίληψη ως «το σύνολο ενός πολύπλοκου, οργανωμένου, δυναμικού συστήματος επίκτητων πεποιθήσεων, συμπεριφορών και γνώμων που το κάθε άτομο πιστεύει ότι αληθεύουν για την προσωπική του ύπαρξη» (σελ.6). Η αυτοαντίληψη διακρίνεται από την αυτοεκτίμηση στο ότι η τελευταία γενικά σχετίζεται με το πώς νιώθουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους ή με το πόσο εκτιμούν τον εαυτό τους. Δεδομένης, λοιπόν, της φύσης της αυτοαντίληψης, κάθε επίθεση που την έχει ως στόχο είναι πιθανό να θεωρηθεί αρνητική. Οι άνθρωποι δυσανασχετούν όποτε πρέπει



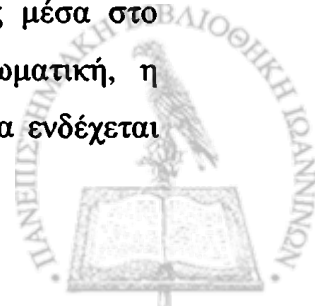
να θέσουν υπό αμφισβήτηση τον εαυτό τους ή την αξία τους. Αν κάποιος τους αποκαλέσει (για οποιοδήποτε λόγο) ανόητους, τη στιγμή που εκείνοι πιστεύουν ότι είναι έξυπνοι, το αποτέλεσμα θα είναι πιθανότατα μια αμυντική αντίδραση εκ μέρους τους. Είναι πολύ λογικό κάποιος να υποστηρίξει ότι αυτό είναι ένα αναπόφευκτο αποτέλεσμα. Από τη στιγμή που κάποιος βρεθεί σε θέση άμυνας είναι πιθανό να δημιουργηθούν αρνητικά εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι επίσης πιθανό ότι αυτό το αρνητικό συναίσθημα θα προεκταθεί στον πομπό της επίθεσης.

ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ «ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ»

Πριν ξεκινήσουμε τη συζήτηση σχετικά με την αυτοαντίληψη και τη σχέση της με τη λεκτική επιθετικότητα, είναι σημαντικό να κάνουμε μια πιο σαφή διάκριση ανάμεσα στους όρους αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση. Η αυτοαντίληψη αποτελείται από εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που κάποιος θεωρεί ότι αληθεύουν για το άτομο του. Για παράδειγμα, η αυτοαντίληψη συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως: «Είμαι αρσενικού γένους», «Έχω γαλανά μάτια», «Είμαι τίμιος», «Είμαι ιδεοληπτικός» κ.τ.λ. Τα στοιχεία που συνθέτουν την αυτοαντίληψη συμπεριλαμβάνουν και τα σωματικά και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά που κάποιος πιστεύει ότι έχει. Επομένως, η αυτοαντίληψη οποιουδήποτε ανθρώπου αποτελείται ουσιαστικά από αναρίθμητες πιθανές συνιστώσες.

Από την άλλη μεριά, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον συναισθηματικό προσανατολισμό που έχει κάποιος ως προς το περιεχόμενο κάθε μιας από τις συνιστώσες της αυτοαντίληψής του. Η αυτοεκτίμηση αντανακλά το τι νιώθουμε ως προς τα χαρακτηριστικά της αυτοαντίληψής μας, όπως και το αν μας αρέσουν ή όχι. Για παράδειγμα, η αυτοεκτίμηση συμπεριλαμβάνει έννοιες όπως: «Το να είσαι αρσενικού γένους είναι καλό», «Τα γαλανά μάτια δεν μου αρέσουν», «Η τιμιότητα είναι αρετή», «Η ιδεοληψία είναι ελάττωμα» κ.τ.λ. (Purkey, 1988).

Παρόλο που η καταμέτρηση της αυτοεκτίμησης υπήρξε επιτυχημένη μέχρι ενός σημείου, η αυτοαντίληψη παραμένει μια ακαθόριστη έννοια που είναι δύσκολο να μελετηθεί. Ο Purkey (1988) προσδιόρισε τέσσερις βασικές διαστάσεις μέσα στο εποικοδόμημα της αυτοαντίληψης. Οι διαστάσεις αυτές είναι η σωματική, η ακαδημαϊκή, η κοινωνική και η δια-προσωπική. Η λεκτική επιθετικότητα ενδέχεται



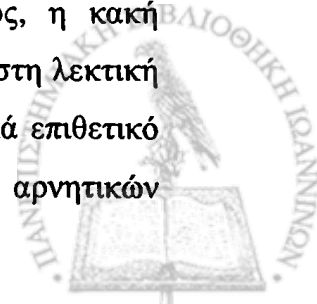
να βάλει κατά οποιασδήποτε από τις τέσσερις κατηγορίες της αυτοαντίληψης (Purkey (1988).

Θα πρέπει επίσης να εξετάσουμε τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη ενός ατόμου και στο κίνητρο του ατόμου αυτού να συμπεριφέρεται με συγκεκριμένους τρόπους. Ο Franken (1994) περιέγραψε αυτήν τη στενή σχέση λέγοντας : «Πολλές είναι οι μελέτες που δείχνουν ότι η αυτοαντίληψη είναι, ίσως, η βάση κάθε είδους συμπεριφοράς που έχει κάποιο κίνητρο. Η αυτοαντίληψη είναι εκείνη που δημιουργεί την ατομική υπόσταση, ενώ η ατομική υπόσταση είναι εκείνη που δημιουργεί το κίνητρο για κάποιο συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς» (σελ. 443). Ο Franken (1994) υποστηρίζει ακόμα ότι «εκείνοι που έχουν θετική αυτοεκτίμηση έχουν μια καθαρά διαφοροποιημένη αυτοαντίληψη . . . Όταν ο άνθρωπος γνωρίζει τον εαυτό του μπορεί να επιτύχει τα μέγιστα, επειδή ξέρει τι μπορεί να κάνει και τι όχι» (σελ. 439).

Είναι αδύνατο να εξετάσουμε τις συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας, χωρίς να εξετάσουμε την αυτοαντίληψη. Δεν είναι ακόμα εντελώς ξεκαθαρισμένο το πώς η αυτοαντίληψη και τα άλλα χαρακτηριστικά του αποδέκτη αλληλεπιδρούν με παράγοντες του πομπού και του μηνύματος για να προκαλέσουν κάποια συγκεκριμένη αντίδραση εκ μέρους του αποδέκτη.

ΑΙΤΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning & Hur (1992) εξέτασαν τις αιτίες χρήσης λεκτικής επιθετικότητας. Πρότειναν δώδεκα λόγους που ευθύνονται για τη λεκτική επιθετικότητα, οι οποίοι είναι οι εξής: η ανταπόδοση (η αντίδραση σε λεκτικά επιθετικά μηνύματα), η περιφρόνηση του στόχου (η γενική αντιπάθεια κατά του στόχου), ο θυμός (συναισθηματική φόρτιση), η ανικανότητα κάποιου να επιχειρηματολογήσει (η αδυναμία να κερδίσει τη διαφωνία με τη λογική, με αποτέλεσμα την προσφυγή σε προσωπικές επιθέσεις), ο εκφυλισμός της συζήτησης (η συζήτηση καταλήγει σε λεκτική διαμάχη), η εκμάθηση χρησιμοποίησης λεκτικής επιθετικότητας από άλλους (π.χ. γονείς, προπονητές, δασκάλους ή συνομηλίκους), η ενθύμηση τραυματικών εμπειριών και καταστάσεων του παρελθόντος, η κακή διάθεση (κάποια περιπτωσιακή μεταβλητή κάνει το άτομο να καταφύγει στη λεκτική επιθετικότητα), η προσπάθεια να φανεί κάποιος πνευματώδης (το λεκτικά επιθετικό μήνυμα δεν είναι ηθελημένα και εκ φύσεως κακόβουλο), η μίμηση αρνητικών

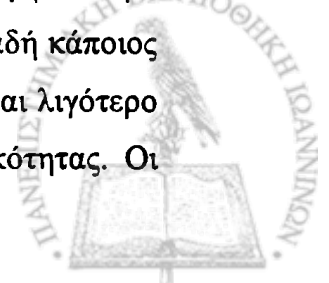


προτύπων συμπεριφοράς της τηλεόρασης, η προσπάθεια να φανεί κάποιος σκληρός (να περάσει την εικόνα κάποιου που δεν δέχεται τίποτα από κανέναν), και η πρόθεση να φανεί κάποιος κακόβουλος.

Οι αιτίες της χρήσης λεκτικών επιθετικών μηνυμάτων διαφοροποιήθηκαν λόγω της λεκτικής επιθετικότητας των ανθρώπων μόνο σε τέσσερις από τις δώδεκα κατηγορίες. Με άλλα λόγια, εκείνοι που έχουν σε μεγάλο βαθμό τη λεκτική επιθετικότητα θεώρησαν δικαιολογημένη τη χρήση λεκτικών επιθετικών μηνυμάτων στις 8 από τις 12 περιπτώσεις, κάτι το οποίο έκαναν και εκείνοι που έχουν σε μικρό βαθμό τη λεκτική επιθετικότητα στον τομέα αυτό. Εκείνοι που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας διέφεραν σημαντικά από εκείνους που χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό σε σχέση με τους ακόλουθους λόγους: την προσπάθεια να φανεί κάποιος σκληρός, τον εκφυλισμό της συζήτησης, την πρόθεση να φανεί κάποιος κακός και την περιφρόνηση για τον άλλον (Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning & Hur, 1992).

Σε μια άλλη μελέτη, οι Infante, Martin και Bruning (1994) προσδιόρισαν έξι αιτίες για τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας, παρόμοιες με εκείνες που έχουμε προαναφέρει. Οι έξι αιτίες που προέκυψαν είναι οι εξής: η επίπληξη, η εκμετάλλευση, η επιχειρηματολογία, η διάθεση για πείραγμα, η αυτοάμυνα και ο θυμός.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο που σχετίζεται με το αν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα είναι δικαιολογημένα ή όχι, αφορά τη λεκτική επιθετικότητα εκείνου που αξιολογεί το λεκτικά επιθετικό μήνυμα. Για παράδειγμα, οι Martin, Anderson και Horvath (1996) διαπίστωσαν ότι όταν ένας άνθρωπος είναι η πηγή ενός λεκτικά επιθετικού μηνύματος είναι πιο πιθανό να πιστεύει ότι η χρήση του μηνύματος αυτού είναι δικαιολογημένη σε σύγκριση με το αν ήταν ο αποδέκτης αυτού. Οι Martin, Anderson και Horvath (1996) μελέτησαν ακόμη αν η λεκτική επιθετικότητα μετριάξει την αντίληψη του πόνου που νιώθει ο αποδέκτης του λεκτικά επιθετικού μηνύματος. Η υπόθεση στην οποία κατέληξαν είναι ότι το άτομο με έντονη λεκτική επιθετικότητα είναι λιγότερο πιθανό να πληγωθεί από τέτοιου είδους μηνύματα, ενώ ενδέχεται να μην αντιληφθεί καν ότι τα μηνύματα αυτά αποσκοπούν να πληγώσουν τον αποδέκτη. Η υπόθεση αυτή βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με αυτό που οι περισσότεροι άνθρωποι πιστεύουν λόγω διαίσθησης, ότι δηλαδή κάποιος που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας πληγώνεται λιγότερο από κάποιον που χαρακτηρίζεται από χαμηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας. Οι



Martin, Anderson και Horvath (1996), όμως, δεν βρήκαν κανένα στοιχείο που να στηρίζει την υπόθεση αυτή.

Ένας λόγος χρήσης λεκτικής επιθετικότητας που διατυπώνεται από τους Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning και Hur (1992), και πιο συγκεκριμένα από μια μελέτη των Infante, Martin και Bruning (1994), είναι η συντελεστική χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού ή αποτελέσματος. Στην περίπτωση που κάποιος επιθυμεί να φανεί κακός χρησιμοποιώντας λεκτική επιθετικότητα, έχει το σαφή σκοπό να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα στον αποδέκτη. Όταν κάποιος χρησιμοποιεί λεκτικά επιθετικά μηνύματα για να φανεί σκληρός, προσπαθεί να αλλάξει την αντίληψη του αποδέκτη, σύμφωνα με τη δική του συμπεριφορά. Είναι φανερό ότι σε μερικές περιπτώσεις η λεκτική επιθετικότητα χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την επίτευξη κάποιου άλλου αποτελέσματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι έρευνες σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα και τα αποτελέσματα αυτών επιτρέπουν την εξαγωγή διαφόρων συμπερασμάτων. Αυτό το «απαύγασμα» των επιστημονικών συμπερασμάτων που παρατίθεται εδώ σκοπό έχει να μας κάνει να αντιληφθούμε ευκολότερα την έννοια της λεκτικής επιθετικότητας. Τα συμπεράσματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικά αποτελέσματα

Το πιο εντυπωσιακό, ίσως, χαρακτηριστικό όλων των ερευνών είναι ότι τα αποτελέσματα της λεκτικής επιθετικότητας είναι όλα αρνητικά. Το γεγονός αυτό ενισχύει το μοντέλο της επιθετικής επικοινωνίας, το οποίο υποστηρίζει ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι ένα καταστρεπτικό γνώρισμα. Ακόμα, ενισχύει μια ηθική στάση που έχει υιοθετηθεί πρόσφατα – ότι η καταστρεπτικότητα της λεκτικής επιθετικότητας δικαιολογεί το γεγονός ότι η επικοινωνιακή πειθαρχία δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην ανάπτυξη μεθόδων ελέγχου της λεκτικής επιθετικότητας (Infante, 1995).



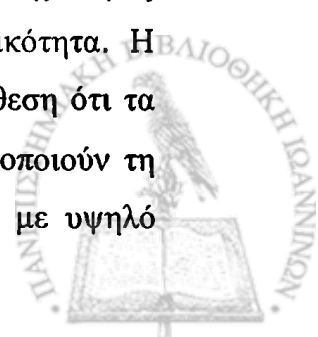
Η λεκτική επιθετικότητα έχει ερευνηθεί σε πλαίσια διαπροσωπικά, μικρών ομάδων, οργανωτικά, οικογενειακά, παιδαγωγικά, διαπολιτισμικά, και πολιτικά. Αν λάβουμε υπόψη τη διαπλαισιακή συνοχή των αποτελεσμάτων, το συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι καταστρεπτική θεωρείται ιδιαίτερα αξιόπιστο.

Έχει βρεθεί ότι η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται με την αντίληψη μειωμένης αξιοπιστίας της πηγής (Infante, 1985 – Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning & Hur, 1992). Επίσης, η εκδήλωση λεκτικής βίας στα πλαίσια ενός γάμου είναι πιο πιθανή όταν οι σύζυγοι είναι χαρακτήρες με υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας (Infante, Chandler & Rudd, 1989). Οι προϊστάμενοι με υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας είναι ιδιαίτερα αντιπαθητικοί (Infante & Gorden, 1991). Μια πρόσφατη μελέτη από τους Martin, Heisel, και Valencic (1999) διαπίστωσε την ύπαρξη μιας αρνητικής σχέσης ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα, την κοινωνική - έλξη και την συμπάθεια για τον εκπαιδευτικό. Άλλες μελέτες διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε σωματική επιθετικότητα (Infante & Wigley, 1986 – Infante, Chandler & Rudd, 1989 – Infante, Sabourin, Rudd & Shannon, 1990 – Sabourin, Infante & Rudd, 1993).

2. Η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται με άλλες επικοινωνιακές προδιαθέσεις

Με δεδομένο το γεγονός ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι μια αρνητική επικοινωνιακή ιδιότητα, έχει υποστηριχθεί ότι θα πρέπει να συσχετιστεί – σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό – με άλλες επικοινωνιακές προδιαθέσεις και χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Υπάρχει, λοιπόν, ένας αριθμός μελετών που έχει ερευνήσει τη σχέση άλλων γνωρισμάτων με τις προδιαθέσεις της λεκτικής επιθετικότητας.

Οι Wigley, Pohl και Watt (1989) μελέτησαν τις σχέσεις ανάμεσα στην ευαισθησία κατά τη συνομιλία, τον εγκωμιασμό (προδιάθεση για λεκτικό έπαινο) και τη λεκτική επιθετικότητα. Μια άμεση αρνητική σχέση παρατηρήθηκε ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τον εγκωμιασμό, ενώ δε διαπιστώθηκε άμεσος συσχετισμός ανάμεσα στην ευαισθησία κατά τη συνομιλία και τη λεκτική επιθετικότητα. Η ανακάλυψη αυτή οδήγησε τους Wigley, Pohl και Watt (1989) στην υπόθεση ότι τα άτομα με χαμηλό βαθμό ευαισθησίας στις συνομιλίες τους ίσως χρησιμοποιούν τη λεκτική επιθετικότητα για να αποφύγουν τη συζήτηση, ενώ τα άτομα με υψηλό



βαθμό ευαισθησίας στις συνομιλίες τους ίσως χρησιμοποιούν τη λεκτική επιθετικότητα ως εργαλείο πειθούς. Τέλος, η ενίσχυση του εγώ για λόγους αυτοάμυνας αποδείχτηκε ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της λεκτικής επιθετικότητας (Rancer, Kosberg & Silvestri, 1992). Τα άτομα με υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας είναι λιγότερο ανοιχτά, περισσότερο αμυντικά, λιγότερο μετριοφρόνα, και έχουν την τάση να μην αναγνωρίζουν τα λάθη τους. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η ηθική αυτοέγκριση και η προσωπική ισχύς που αποτελούν διαστάσεις της αυτοπεποίθησης είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της λεκτικής επιθετικότητας.

3. Οι πεποιθήσεις σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα διαφέρουν ανάμεσα στα άτομα

Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τις διαφορετικές πεποιθήσεις των ανθρώπων σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα, με σκοπό να γίνει κατανοητός ο λόγος που ο καθένας διαφέρει όσον αφορά τις πεποιθήσεις αυτές. Οι Infante, Riddle, Horvath & Tumlin (1992), διαπίστωσαν διαφορές στις πεποιθήσεις σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Συγκεκριμένα, οι έντονα λεκτικοί επιθετικοί χαρακτήρες θεωρούν λιγότερο επιζήμιες τις απειλές και τις επιθέσεις στις ικανότητες και στη φυσική εμφάνιση του άλλου από ό,τι οι χαρακτήρες με χαμηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας.

4. Η λεκτική επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης

Η λεκτική επιθετικότητα είναι μια μορφή προσέγγισης της προσωπικότητας. Έχουν γίνει έρευνες για την εξακρίβωση των παραγόντων που επηρεάζουν τη λεκτική επιθετικότητα, δηλαδή για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου που «αλληλεπιδρούν» ανάλογα με την περίσταση. Η αλληλεπιδραστική προσέγγιση (Andersen, 1987 – Epstein, 1979 – Magnusson & Endler, 1977) λαμβάνει υπόψη τις παραπάνω πηγές διαφοροποίησης της συμπεριφοράς, υποστηρίζοντας ότι και οι δύο είναι ανεπαρκείς, επειδή η κάθε μία ξεχωριστά δε φτάνει για να εξηγήσει τις διαφοροποιήσεις στη συμπεριφορά που εξηγεί η άλλη.

Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν δείξει ότι η λεκτική επιθετικότητα επηρεάζεται από την περίσταση. Η λεκτική επιθετικότητα διαφοροποιείται επειδή είναι μια



λειτουργία που αποφασίζει αν μια σύγκρουση θα είναι βίαιη ή όχι (Infante, Chandler, Sabourin, Rudd & Shannon, 1990). Ο Lim (1990) ανακάλυψε ότι η λεκτική επιθετικότητα σε μια περίπτωση που σκοπό έχει την πειθώ επηρεάζεται από τον τρόπο της αντίστασης στην πειθώ. Σε πλήρη συμφωνία βρίσκονται και οι ανακαλύψεις των Infante, Trebing, Shepherd και Seeds (1984), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η λεκτική επιθετικότητα εξαρτάται από την επιχειρηματολογία του κάθε ατόμου και την ισχυρογνωμοσύνη του αντιπάλου του. Μια άλλη μελέτη που εξέτασε τις απόψεις του αποδέκτη έδειξε ότι αν θα γίνουν οι άνθρωποι αποδέκτες λεκτικής επιθετικότητας ή όχι εξαρτάται από το γένος της πηγής του μηνύματός τους (Infante, Wall, Leap & Danielson, 1984). Μια σχετική μελέτη έδειξε ότι όταν ένα άτομο είναι επιχειρηματολογικό, το αν θα γίνει αποδέκτης λεκτικής επιθετικότητας εξαρτάται όχι μόνο από το φύλο του αντιπάλου, αλλά και από τη στρατηγική των επιθετικών μηνυμάτων και την επιθετική αντίδραση του ίδιου προς τον αντίπαλο (Infante, 1989). Συμπερασματικά, η λεκτική επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης της περίπτωσης και των χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου ατόμου (Andersen, 1987 – Epstein, 1979 – Magnusson & Endler, 1977).

Θεωρούμε λοιπόν ότι, όταν γίνεται προσπάθεια να εξηγηθούν διάφορες μορφές συμπεριφοράς, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι περιστάσεις σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ατόμου (Andersen, 1987).

5. Υπάρχουν αποκλίσεις στη λεκτική επιθετικότητα μεταξύ των φύλων

Το ερώτημα που συχνά προκύπτει είναι εάν το φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης λεκτικής επιθετικότητας, την επικοινωνιακή συμπεριφορά, την αυτοπεποίθηση και ίσως τα αποτελέσματα των αντιπαραθέσεων.

Πράγματι, υπάρχουν στοιχεία που υποδεικνύουν την ύπαρξη αποκλίσεων στη συχνότητα εμφάνισης λεκτικής επιθετικότητας που οφείλεται στη διαφορά φύλου. Οι άντρες συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία από ό,τι οι γυναίκες όσον αφορά τη λεκτική επιθετικότητα και την αυτοπεποίθηση που νιώθουν όταν επιχειρηματολογούν (Infante, Wall, Leap & Danielson, 1984 – Infante & Wigley, 1986 – Nicotera & Rancer, 1994).

Οι Nicotera και Rancer (1994) παρατήρησαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με τις υποκειμενικές αλλά και τις στερεότυπες αντιλήψεις για τη λεκτική επιθετικότητα. Οι άντρες εκδήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις γυναίκες

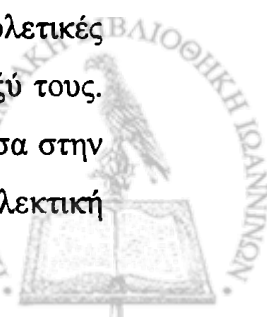


τη λεκτική επιθετικότητα, ενώ αρκετά στερεότυπα επιθετικής επικοινωνίας που βασίζονται στο φύλο ήρθαν στην επιφάνεια. Συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερο βαθμό επιχειρηματολογίας εκδήλωσαν οι γυναίκες, τόσο υψηλότερα βρίσκονταν στην κλίμακα της λεκτικής επιθετικότητας, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επικοινωνιακή τους συμπεριφορά. Η ίδια ακριβώς σχέση φάνηκε ότι ισχύει για τις αντιλήψεις των γυναικών σχετικά με τα «γενικευμένα» χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αντρών. Η τάση να θεωρούνται τα υψηλά επιχειρηματολογικά άτομα του αντίθετου φύλου ως επίσης υψηλά στην κλίμακα της λεκτικής επιθετικότητας ίσως έχει αρνητικές συνέπειες κατά τη διάρκεια διαπροσωπικών και κοινωνικών αντιπαράθεσεων (Infante, Wall, Leap & Danielson, 1984). Αυτές οι τεκμηριωμένες διαφορές ανάμεσα στα φύλα σε σχέση με τις υποκειμενικές και τις στερεότυπες αντιλήψεις για τη συμπεριφορά που είναι επικοινωνιακά επιθετική υπογραμμίζουν την ανάγκη για εκπαίδευση. Έτσι, τα δύο φύλα μπορούν να ευαισθητοποιηθούν όσον αφορά την επιθετική επικοινωνία, να αυξηθεί το κίνητρο και η δεξιότητα στην επιχειρηματολογία καθώς επίσης και να μειωθεί η λεκτική επιθετικότητα (Infante & Wigley, 1986).

6. Υπάρχουν διαφορές στη λεκτική επιθετικότητα σε πολιτισμικό επίπεδο

Το ενδιαφέρον για επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς δημιουργήθηκε λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος για τις πολιτισμικές διαφορές, το διεθνές εμπόριο, τη διεθνή συνεργασία, τις διεθνείς μετακινήσεις και τους πολυεθνικούς οργανισμούς. Στη διαπολιτισμική επικοινωνία η δημιουργία αντιπαράθεσης μπορεί να οφείλεται στις διαφορετικές αξίες και στην αλληλεπίδραση των κοινωνιών. Η διαπροσωπική επικοινωνία μπορεί να καταλήξει σε διαπροσωπική αντιπαράθεση λόγω πραγματικών ή υποτιθέμενων διαφορών (Harman, Klorf & Ishii, 1990). Γι' αυτό το λόγο, η λεκτική επιθετικότητα έχει εξεταστεί και μέσα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Οι έρευνες σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια διαπίστωσαν τις διαφορές στους τρόπους αντιπαράθεσης ανάμεσα στους πολιτισμούς.

Υπάρχουν έρευνες που εξέτασαν τις διαφορές ανάμεσα σε εθνικές και φυλετικές ομάδες όσον αφορά τη διάθεση που υπάρχει για επιθετική επικοινωνία μεταξύ τους. Οι Sanders, Gass, Wiseman και Bruschke (1992) ερεύνησαν τη σχέση ανάμεσα στην εθνικότητα των ατόμων ως προς την επιχειρηματολογία και τη διάθεση για λεκτική

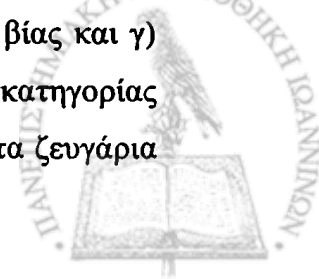


επιθετικότητα. Όσον αφορά την επιχειρηματολογία, δεν παρατηρήθηκε καμιά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους Ασιάτες-Αμερικανούς, τους Ευρωπαίους-Αμερικανούς και τους Ισπανόφωνους. Ωστόσο, βρέθηκε ότι οι Ασιάτες-Αμερικάνοι βρίσκονταν σε σημαντικά υψηλότερη θέση στην Κλίμακα Λεκτικής Επιθετικότητας από τους Ευρωπαίους-Αμερικανούς και τους Ισπανόφωνους. Όμοια, οι Nicotera, Rancer και Sullivan (1991) διαπίστωσαν ότι οι Αφρο-Αμερικανοί και οι Ευρω-Αμερικανοί δεν είχαν μεν διαφορές στην επιχειρηματολογία, όμως οι Αφρο-Αμερικανοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας. Ο Kochman (1981) ενίσχυσε περαιτέρω την παραπάνω διαπίστωση, βρίσκοντας ότι τα υψηλότερα επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας των Αφρο-Αμερικανών οφείλονταν στο γεγονός ότι οι Αφρο-Αμερικανοί δεν μπορούσαν να διαχωρίσουν το θέμα από το πρόσωπο κατά τη διάρκεια αντιπαράθεσης.

7. Η λεκτική επιθετικότητα μειώνει την ευχαρίστηση στις διαπροσωπικές σχέσεις και λειτουργεί ως καταλύτης σε σχέση με τη σωματική βία

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν καταδείξει τις αρνητικές συνέπειες της χρήσης λεκτικής επιθετικότητας στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα σε αδέρφια, ζευγάρια, συζύγους κ.λ.π. (Infante & Rancer, 1996 – Martin, Anderson, Burant & Weber, 1997 – Martin, Anderson & Horvath, 1996 – Rudd, Beatty, Vogl-Bauer & Dobos, 1997 – Rudd, Vogl-Bauer, Dobos, Beatty & Valencic, 1998 – Venable & Martin, 1997). Οι Venable και Martin (1997), διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και την ευχαρίστηση που κάποιος αντλεί από μια σχέση. Οι Rudd, Beatty, Vogl-Bauer και Dobos, (1997) διαπίστωσαν ότι υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τα αισθήματα θυμού, εχθρότητας και απογοήτευσης μεταξύ των συζύγων. Άλλες μελέτες διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα μειώνει τη συζυγική ευχαρίστηση (Sabourin, Infante & Rudd, 1993) και αυξάνει την πιθανότητα βίας κατά τη διάρκεια συζυγικών διαφωνιών (Infante, Sabourin, Rudd & Shannon, 1990).

Οι Sabourin, Infante και Rudd (1993), μελέτησαν την ευχαρίστηση που αντλείται μέσα στο γάμο μεταξύ ζευγαριών όπου: α) εκδηλώνονται λεκτική επιθετικότητα και σωματική βία, β) εκδηλώνεται λεκτική επιθετικότητα χωρίς περιστατικά βίας και γ) δεν εκδηλώνεται τίποτα από τα παραπάνω. Τα ζευγάρια της τρίτης κατηγορίας έδειξαν να απολαμβάνουν περισσότερη ευχαρίστηση στο γάμο τους από τα ζευγάρια



που εκδηλώνουν λεκτική επιθετικότητα με ή χωρίς τη χρήση σωματικής βίας. Η διαπίστωση αυτή συμφωνεί πλήρως με το μοντέλο επιθετικής επικοινωνίας των (Infante & Wigley, 1986).

Επιπλέον, οι Sabourin, Infante και Rudd (1993) διαπίστωσαν ότι σε βίαια ζευγάρια, οι άντρες σύζυγοι αντλούσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από το γάμο τους από ό,τι οι γυναίκες τους και έδωσαν έμφαση στις σχέσεις ανάμεσα στην ευχαρίστηση, την κυριαρχία και τον διαπροσωπικό έλεγχο. Οι Millar και Rogers (1987) διαπίστωσαν ότι οι αυταρχικοί άντρες που είχαν επιτύχει κυριαρχία και διαπροσωπικό έλεγχο στο γάμο τους, αντλούσαν μεγαλύτερη ευχαρίστηση από εκείνους που ήταν παντρεμένοι με αυταρχικές γυναίκες. Οι αυταρχικές σύζυγοι παρείχαν λιγότερα μηνύματα υποστήριξης στους συζύγους τους. Η αυταρχικότητα των γυναικών συνδέθηκε αρνητικά με την ευχαρίστηση που αντλούσαν από το γάμο τους, καθώς επίσης και από την επικοινωνία με το σύζυγό τους. Και οι δύο έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική σχέση ανάμεσα στην ευχαρίστηση στο γάμο και τη λεκτική επιθετικότητα που προκύπτει από την προσπάθεια κυριαρχίας του ενός συζύγου στον άλλον.

Οι Segrin και Fitzpatrick (1992) διαπίστωσαν ότι η τάση για κατάθλιψη και η λεκτική επιθετικότητα ήταν χαμηλότερες στους γάμους όπου οι αρμοδιότητες μεταξύ των δύο συζύγων ήταν σαφείς (παραδοσιακή οικογένεια). Οι Payne και Sabourin (1990) παρατήρησαν επίσης ότι η ευχαρίστηση από το γάμο ήταν υψηλότερη όταν η λεκτική επιθετικότητα που οι σύζυγοι αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχε στο γάμο ήταν χαμηλότερη. Οι Segrin και Fitzpatrick (1992) διαπίστωσαν ότι οι σύζυγοι που ήταν καταθλιπτικοί σε μεγάλο βαθμό ήταν επίσης και λεκτικά επιθετικοί σε μεγάλο βαθμό στη μηνυματική τους συμπεριφορά. Όσο περισσότερο λεκτικά επιθετικές ήταν οι γυναίκες, τόσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο κατάθλιψης των συζύγων τους. Παρόλα αυτά, η κατάθλιψη των γυναικών συζύγων δε συνδέθηκε με τη λεκτική επιθετικότητα των αντρών τους.

Έρευνες που επικεντρώθηκαν στη συζυγική σχέση και την οικογένεια, διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται και με τη σωματική βία που λειτουργεί ως καταλύτης (Infante, Sabourin, Rudd & Shannon, 1990 - Sabourin, Infante & Rudd, 1993). Οι έρευνες αυτές αναπτύχθηκαν με σκοπό να επεκταθούν και σε άλλους τομείς όπως η σωματική τιμωρία, η κακοποίηση και ο βιασμός.

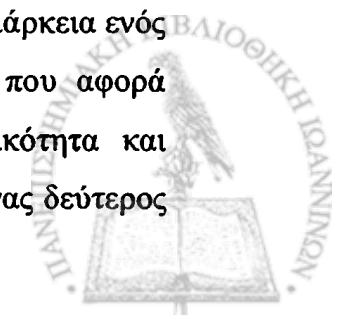
Το βασικό σκεπτικό για την έρευνα σχετικά με την οικογενειακή βία είναι ότι η λεκτική επιθετικότητα στα πλαίσια ενός γάμου λειτουργεί ως καταλύτης βίας υπό



ορισμένες συνθήκες. Αυτό συμβαίνει π.χ. όταν ο ένας ή και οι σύζυγοι έχουν μια λανθάνουσα εχθρική στάση, λόγω συσσωρευμένου θυμού, που οφείλεται σε κοινωνικούς, προσωπικούς, και περιστασιακούς παράγοντες και όταν δεν γνωρίζουν πώς να επιχειρηματολογήσουν. Υπό αυτές τις συνθήκες οι οικογενειακές διαμάχες για σχετικά ασήμαντα θέματα μπορεί να καταλήξουν στη χρήση βίας, επειδή οι ανεπάρκειες όσον αφορά την επιχειρηματολογική ικανότητα κάνουν τις λεκτικές επιθέσεις να έχουν ως στόχο όχι τη θέση που παίρνει κάποιος σε ένα συγκεκριμένο θέμα αλλά την αυτοαντίληψή του. Ο θυμός που προκαλείται από τη λεκτική επιθετικότητα προξενεί την ενεργοποίηση του συσσωρευμένου θυμού και οδηγεί στη σωματική βία. Οι Infante, Chandler και Rudd (1989) ονομάζουν αυτή τη σχέση μεταξύ του θυμού, της λεκτικής επιθετικότητας και της σωματικής βίας ως μοντέλο ανεπάρκειας της επιχειρηματολογικής ικανότητας των συζύγων. Συγκεκριμένα, οι Infante, Chandler και Rudd (1989) μελέτησαν τις αναφορές του ενός συζύγου από το κάθε ζευγάρι. Τα αποτελέσματα της μελέτης στήριξαν το μοντέλο αυτό κι έδειξαν ότι στους γάμους όπου υπάρχει σωματική βία υπάρχει υψηλή λεκτική επιθετικότητα και χαμηλή επιχειρηματολογία, σε σύγκριση με τους γάμους όπου δεν εκδηλώνονται τέτοια φαινόμενα.

Οι Sabourin, Infante και Rudd (1993), μελέτησαν τις αναφορές και των δυο συζύγων των ζευγαριών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής ήρθαν να στηρίζουν τις παλαιότερες διαπιστώσεις των Infante, Chandler και Rudd, (1989) και διεύρυναν την κατανόηση για το ρόλο της αμοιβαίας λεκτικής επιθετικότητας. Σε μια άλλη μελέτη οι Infante, Sabourin, Rudd και Shannon, (1990) αποσαφήνισαν ότι οι επιθέσεις στο χαρακτήρα και στις ικανότητες κάποιου, είναι σημαντικός παράγοντας διάκρισης των διαφωνιών των βίαιων από τους μη-βίαιους συζύγους. Οι Rudd, Burant και Beatty (1994) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες που έχουν πέσει θύματα βίας χρησιμοποιούν έμμεσες εναλλαγές οπισθοχώρησης-επίθεσης κατά τη διάρκεια έντονων διαφωνιών με το σύζυγό τους.

Αυτή η μέθοδος μελέτης της ενδοσυζυγικής βίας ίσως να εκτείνεται και σε άλλες διαπροσωπικές σχέσεις. Οι Andonian και Droge (1992) έχουν κάνει την υπόθεση ότι οι επιθετικές μορφές επικοινωνίας ίσως να εξηγούν και άλλες μορφές επιθετικής διαπροσωπικής συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα το βιασμό κατά τη διάρκεια ενός ραντεβού. Το σκεπτικό τους είναι ότι η αποδοχή των μυθευμάτων που αφορά βιασμούς άλλων γυναικών συνδέεται θετικά με τη λεκτική επιθετικότητα και αρνητικά με την επιχειρηματολογία της συζύγου με το σύντροφό της. Ένας δεύτερος



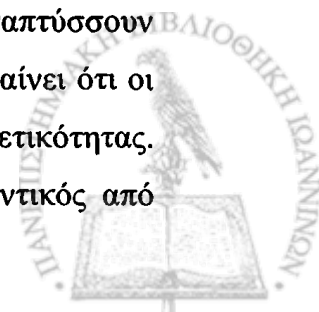
τομέας για αυτήν τη μέθοδο έρευνας αφορά στη σωματική τιμωρία των παιδιών. Ένα επικοινωνιακό μοντέλο σωματικής τιμωρίας (Infante, 2000) θέτει ως προϋπόθεση ότι η σωματική τιμωρία είναι μια συμπεριφορά που υιοθετείται από γονείς που είναι λιγότερο ικανοί στην επικοινωνία, έχουν χαμηλό βαθμό επιχειρηματολογίας και υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας.

8. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικά αποτελέσματα στον εργασιακό χώρο

Αρκετές είναι οι μελέτες που περιγράφουν λεπτομερώς τις αρνητικές συνέπειες της χρήσης λεκτικής επιθετικότητας από τους προϊστάμενους (Infante, Anderson, Martin, Herington & Kim, 1993 – Infante & Gorden, 1985a, 1985b – Wheelless, - Wheelless & Howard, 1984). Οι μελέτες αυτές διαπίστωσαν ότι η ευχαρίστηση των υφισταμένων όσον αφορά στην επικοινωνία τους με τους προϊσταμένους έχει άμεση σχέση με την ευχαρίστηση που αντλούν από την εργασία τους. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι η ευχαρίστηση των υφισταμένων σχετικά με τη συμπεριφορά των προϊσταμένων μειώνεται όταν ο προϊστάμενος κάνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Το πιο σημαντικό, είναι ότι η ευχαρίστηση που αντλεί ο υφιστάμενος από την εργασία του σχετίζεται αρνητικά με τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας εκ μέρους του προϊσταμένου.

Σε μια σχετική μελέτη, οι Richmond, McCroskey, Davis, και Koontz (1980) διαπίστωσαν ότι η ευχαρίστηση που αντλεί το άτομο από τη εργασία του συνδέεται θετικά με τη χρήση της συμπεριφοράς που φανερώνει γνώση και σύσταση (συμβουλές) εκ μέρους του προϊσταμένου και αρνητικά με τη χρήση συμπεριφοράς καταναγκασμού και υπενθύμισης της νομιμότητας από τον προϊστάμενο.

Η σημασία της λεκτικής επιθετικότητας στο χώρο εργασίας γίνεται φανερή από το γεγονός ότι οι άνθρωποι ζητούν την αποδοχή της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους από τις εταιρίες που εργάζονται (Gorden & Infante, 1987). Οι υφιστάμενοι εκτιμούν τους προϊσταμένους τους όταν αυτοί δείχνουν ευαισθησία στην αυτοαντίληψη των πρώτων. Εκείνοι που απασχολούνται σε εργασίες οι οποίες κάνουν τους υπαλλήλους τους να νιώθουν καλά με τους εαυτούς τους, αναπτύσσουν αισθήματα αφοσίωσης και δέσμευσης προς τις εργασίες αυτές. Αυτό σημαίνει ότι οι υφιστάμενοι θέλουν προϊστάμενους που έχουν μικρό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας. Στην πραγματικότητα, η λεκτική επιθετικότητα ίσως είναι ο πιο σημαντικός από



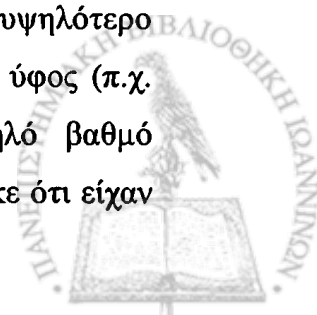
πολλούς άλλους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ προϊστάμενων και υφιστάμενων (Infante & Gorden, 1991). Η μικρού βαθμού λεκτική επιθετικότητα εκ μέρους των προϊστάμενων δείχνει την αποδοχή της εικόνας που έχει ο υφιστάμενος για τον εαυτό του. Έρευνες έχουν ακόμα δείξει ότι μια συμπεριφορά που είναι ήρεμη, φιλική και φανερώνει πραγματικό ενδιαφέρον όταν συνδυαστεί με χαμηλή λεκτική επιθετικότητα αποτελεί ένα «ύφος επιβεβαίωσης» (Gorden, Infante & Izzo, 1988 – Infante & Gorden, 1987, 1989, 1991). Το ύφος επιβεβαίωσης (αποδοχής) είναι ζωτικής σημασίας για να αντιληφθούμε την επιχειρηματολογία ως μια εποικοδομητική εργασιακή συμπεριφορά. Μια σημαντική συνέπεια των διαπιστώσεων αυτών είναι ότι προϊστάμενοι και υφιστάμενοι πρέπει να διδαχτούν την τέχνη της επιχειρηματολογίας επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τις αυτοαντιλήψεις των άλλων ανθρώπων.

- Συμπερασματικά, οι διαφωνίες στον εργασιακό χώρο που διακρίνονται από λεκτική επιθετικότητα έχουν καταστρεπτικά αποτελέσματα (Infante, Myers & Burkel, 1994).

9. Η χαμηλή λεκτική επιθετικότητα συμβάλλει στην επικοινωνία γονέα-παιδιού

Οι μελέτες που σχετίζονται με το περιβάλλον της εργασίας, διαπιστώνουν τα οφέλη που αποκομίζουν οι προϊστάμενοι και οι υφιστάμενοι από ένα επιχειρηματολογικό ύφος που είναι επιβεβαιωτικό και ταυτόχρονα χαμηλό σε λεκτική επιθετικότητα. Το ύφος αυτό θα πρέπει να γενικευτεί και να συμπεριλάβει τη δυάδα γονέας – παιδί, επειδή αυτή αποτελεί άλλη μια σχέση προϊστάμενου – υφιστάμενου. Έχουν γίνει έρευνες που εξέτασαν το πώς η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά επηρεάζεται από τη λεκτική επιθετικότητα (Infante, 2000 – Beatty, Zelle, Dodos & Rudd, 1994 – Bayer & Cegala, 1992).

Οι Bayer και Cegala (1992) ερεύνησαν το ύφος γονέων που είχαν παιδιά από 5 μέχρι 12 χρονών. Οι γονείς που είχαν «αυθεντικό» ύφος (π.χ. χρησιμοποιούσαν λογικά επιχειρήματα με τα παιδιά τους, ενθάρρυναν το δούνα και λαβείν) διαπιστώθηκε ότι είχαν χαμηλότερο βαθμό λεκτικής επιθετικότητας και υψηλότερο βαθμό επιχειρηματολογίας. Αντιθέτως, οι γονείς που είχαν «αυταρχικό» ύφος (π.χ. χρησιμοποιούσαν μονόπλευρα μηνύματα ελέγχου, επιδείκνυαν χαμηλό βαθμό στοργής, αποθάρρυναν τις λεκτικές απαντήσεις των παιδιών) διαπιστώθηκε ότι είχαν



μεγαλύτερο βαθμό λεκτικής επιθετικότητας και μικρότερο βαθμό επιχειρηματολογίας. Η ανακάλυψη αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική επειδή η ανάπτυξη θετικών αυτό-αντιλήψεων στα παιδιά έχει συνδεθεί αρνητικά με την επίδραση που δέχονται από αυταρχικούς γονείς (Bayer & Cegala, 1992). Σε μια μελέτη που επικεντρώθηκε ειδικά στη δυάδα πατέρα – γιος, οι Beatty, Zelley, Dodos και Rudd (1994) εξέτασαν τις σχέσεις ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και την επιχειρηματολογία ενός πατέρα και τις αναφορές του γιου του σχετικά με το σαρκασμό, την άσκηση κριτικής και τη λεκτική επιθετικότητα του πρώτου. Τα αποτελέσματα δείχνουν μια στενή σχέση ανάμεσα στην αντίληψη που έχει ένας γιος για την ικανότητα επικοινωνίας του πατέρα του και την αυτό-αναφερόμενη επιχειρηματολογία του τελευταίου. Ακόμα, αποδείχτηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα του πατέρα παίζει το μεγαλύτερο ρόλο στην ύπαρξη διαφοροποιήσεων (Beatty, Zelley, Dodos & Rudd, 1994). Έτσι, η αντίληψη που έχει ένας άντρας για τη λεκτική επιθετικότητα, το σαρκασμό και την άσκηση κριτικής «βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη λεκτική επιθετικότητα του πατέρα του» (Beatty, Zelley, Dodos & Rudd, 1994, σ.413). Η μελέτη αυτή υπογραμμίζει την επιρροή της επικοινωνιακής συμπεριφοράς του πατέρα στην ανάπτυξη του γιου του και επιβεβαιώνει τη σχέση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και το γονικό αυταρχικό ύφος που αναφέρθηκε από τους Bayer και Cegala (1992). Οι αντιλήψεις σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα του πατέρα φαίνεται ότι αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της κοινωνικής ανάπτυξης του γιού.

Οι Bayer και Cegala (1992) αναφέρουν ότι η λεκτική επιθετικότητα που κατευθύνεται από τους γονείς στα παιδιά θεωρείται σήμερα ένα είδος παιδικής κακοποίησης. Ο Infante (2000) εξετάζει από την οπτική γωνία της επιθετικής επικοινωνίας τη σωματική τιμωρία του παιδιού. Για τον Infante (2000) η σωματική τιμωρία είναι ένα από τα μηνύματα μιας σειράς αποτυχημένων προσπαθειών επικοινωνίας με σκοπό να επηρεαστεί η συμπεριφορά του παιδιού. Λόγω του γεγονότος ότι η σωματική τιμωρία θεωρείται ένα είδος μηνύματος, είμαστε σε θέση να αξιολογήσουμε την αποτελεσματικότητα του ως τέτοιο. Ο Infante (2000) υποστηρίζει ότι η πιθανότητα της σωματικής τιμωρίας μεγαλώνει όταν οι γονείς χαρακτηρίζονται από ανεπάρκεια στις επιχειρηματολογικές τους ικανότητες (π.χ. έλλειψη ικανότητας να παραθέσουν επιχειρήματα που θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού ώστε αυτό να συμμορφωθεί με τις επιθυμίες τους).



Έτσι λοιπόν, η πιο εποικοδομητική μορφή επικοινωνίας γονέα – παιδιού είναι αυτή που είναι επιβεβαιωτική και χαμηλή σε λεκτική επιθετικότητα. Επειδή το παιδί μαθαίνει πολλά από την συμπεριφορά των γονιών του, το ιδανικό θα ήταν το παιδί να υιοθετήσει την εποικοδομητική αυτή μορφή επικοινωνίας κατά τη διάρκεια διαπροσωπικών αντιπαραθέσεων. Επομένως, είναι αναγκαίο και οι γονείς και τα παιδιά να ξέρουν πώς να επιχειρηματολογούν εποικοδομητικά (Infante, 2000).

10. Η λεκτική επιθετικότητα οδηγεί σε μειωμένη αξιοπιστία

Υπάρχουν έρευνες στον τομέα της λεκτικής επιθετικότητας που έχουν θέμα τους το πώς το χαρακτηριστικό αυτό γνώρισμα επηρεάζει την αξιοπιστία του ατόμου που την εκδηλώνει (Infante, 1985 – Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning & Hur, 1992). Από τις έρευνες αυτές διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μια θετική σχέση ανάμεσα στην επιχειρηματολογία και την αξιοπιστία. Η ύπαρξη όμως μιας αρνητικής σχέσης διαφαίνεται ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και την αξιοπιστία. Το σκεπτικό εδώ είναι ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι μια καταστρεπτική μορφή επικοινωνίας, υπό την έννοια ότι γίνεται μια επίθεση στην αυτοαντίληψη ενός ατόμου που σκοπό έχει πλήξει το άτομο ψυχολογικά. Αυτή η μορφή μηνυματικής συμπεριφοράς σχετίζεται με το πρόσωπο και όχι με το θέμα που υποτίθεται ότι βρίσκεται υπό συζήτηση. Ακόμα, η πράξη της επίθεσης σε ανθρώπους με σκοπό την πρόκληση πόνου θα πρέπει να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοπιστία, καθώς μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη ανεπιθύμητων γνωρισμάτων του χαρακτήρα. Οι Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning και Hur, (1992), έδειξαν ότι σε περίπτωση που κάποιος εκδηλώσει πρώτος λεκτική επιθετικότητα κατά τη διάρκεια μιας διαφωνίας η αξιοπιστία του μειώνεται κατά πολύ. Παρόλα αυτά, όταν κάποιος που αποτελεί το στόχο μιας λεκτικής επίθεσης αντεπιτεθεί με τον ίδιο τρόπο, οι παρατηρητές εμφανίζονται πιο επεικείς ως προς την αξιοπιστία του, με την προϋπόθεση ότι δε χρησιμοποιεί υψηλού επιπέδου λεκτική επιθετικότητα. Οι Downs, Kaid και Ragan (1990) κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα ερευνώντας τις αντιλήψεις των τηλεθεατών που είχαν παρακολουθήσει έναν υψηλών τόνων διάλογο ανάμεσα στον τότε αντιπρόεδρο George Bush και το δημοσιογράφο του CBS Dan Rather. Ο Bush, που θεωρήθηκε ότι έκανε πρώτος χρήση λεκτικής επιθετικότητας, είδε την αξιοπιστία του να μειώνεται από τους τηλεθεατές, ενώ ο Rather, που στη συνέχεια

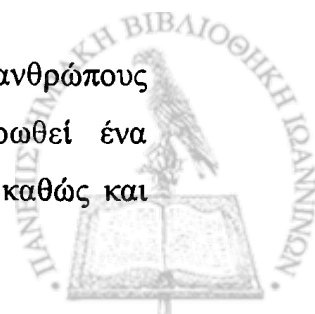
έκανε κι αυτός χρήση λεκτικής επιθετικότητας, είδε την αξιοπιστία του να μειώνεται σε σημαντικά μικρότερο βαθμό.

11. Η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να μειωθεί μέσω προγραμμάτων

Η άποψη ότι η λεκτική επιθετικότητα έχει πολύ αρνητικά αποτελέσματα φαίνεται να στηρίζεται από όλες τις έρευνες που αξιολογήθηκαν μέχρι τώρα. Θα πρέπει να θεωρηθούν ως λογικές οι αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με τη λεκτική επιθετικότητα, την ύπαρξη των οποίων έχει καταδείξει μια σειρά ερευνών. Επιγραμματικά, οι αρνητικές αυτές συνέπειες είναι: χαμηλότερος βαθμός αξιοπιστίας (Downs, Kaid, & Ragan, 1990 – Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning & Hur, 1992), μεγαλύτερος αριθμός αρνητικών εργασιακών αποτελεσμάτων (Infante & Gorden, 1985α, 1985β, 1987, 1989, 1991), λιγότερη ευχαρίστηση από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Payne & Sabourin, 1990 – Rancer, Baukus, & Amato, 1986 – Segrin & Fitzpatrick, 1992), μεγαλύτερη κλίση προς τη σωματική επιθετικότητα και βία (Infante, Chandler & Rudd, 1989), καθώς και αρνητικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Martin, Weber & Burant, 1997 – Rocca & McCroskey, 1999 – Myers & Knox, 1999). Όλες αυτές οι έρευνες έρχονται να στηρίξουν τις υποθέσεις της θεωρίας της επιθετικής επικοινωνίας (Infante, 1987α). Η σημασία που υπογραμμίζεται από τους σκοπούς της επικοινωνιακής πειθαρχίας, είναι η αντίκρουση μιας παράλογης συνομιλίας, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη για εκπαίδευση για μείωση της λεκτικής επιθετικότητας.

Επομένως, «το επόμενο μέλημα, όπως υποστηρίζουν οι Infante και Rancer (1996) είναι το πώς θα μπορούσαν να τροποποιήσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας και τις επικοινωνιακές προδιαθέσεις του πομπού. Έχει διαπιστωθεί ότι ορισμένες επικοινωνιακές προδιαθέσεις, όπως για παράδειγμα ο επικοινωνιακός φόβος, ανταποκρίνονται θετικά σε προγράμματα που επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση της λεκτικής επιθετικότητας. Για να μπορέσουν να επηρεάσουν ορισμένα από τα γνωρίσματα αυτά (π.χ. αύξηση της αυτοπεποίθησης του αποδέκτη) ίσως είναι απαραίτητο να ακολουθηθούν θεραπευτικές οδοί (π.χ. παροχή συμβουλών, προγράμματα)» σύμφωνα με τους Infante και Rancer (1996, p. 344).

Ο Infante (1995) κάνει αρκετές συστάσεις με σκοπό να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν και να ελέγξουν τη λεκτική επιθετικότητα. Προωθεί ένα προγραμματικό σχέδιο για την κατανόηση της λεκτικής επιθετικότητας, καθώς και



την ανάπτυξη τακτικών ελέγχου αυτής. Ακόμα, παρέχει παιδαγωγικές δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό την αφομοίωση αυτών των τακτικών και γνώσεων από τους μαθητές. Τέλος, το προγραμματικό αυτό σχέδιο συμπεριλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό προσεγγίσεων για την πρόληψη της εμφάνισης και της κλιμάκωσης λεκτικής επιθετικότητας.

Η ΔΙΑΦΟΡΙΚΗ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Οι Infante, Martin και Bruning (1994) εξέτασαν τις συνθήκες υπό τις οποίες οι εμπειρίες που περιέχουν λεκτικά επιθετικά μηνύματα θεωρούνται θετικές ή αρνητικές. Ο Infante και οι συνάδελφοί του βρήκαν έξι κατηγορίες λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων που αντανακλούν θετικές εμπειρίες παρά την ύπαρξη λεκτικής επιθετικότητας, και έξι κατηγορίες που αντανακλούν αρνητικές εμπειρίες με τη λεκτική επιθετικότητα πάλι παρούσα. Οι κατηγορίες στις οποίες ανακαλύφθηκε ότι τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα θεωρούνταν θετικά είναι: ο συναγωνισμός, το πείραγμα, η παρώθηση, η αμφισβήτηση της αυθεντίας, ο επιδέξιος χειρισμός, και η στενή σχέση με κάποιον άλλο. Οι κατηγορίες που ορίστηκαν ως αρνητικές περιλαμβάνουν: τον τερματισμό μιας σχέσης, το να είσαι ο στόχος πειραγμάτων, την αντιπαράθεση, την εμπλοκή σε κάποια διένεξη και το να είσαι ο στόχος κάποιας κριτικής. Η μελέτη αυτή φαίνεται να δείχνει την ύπαρξη κάποιου θετικού αποτελέσματος από τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Οι Infante, Martin και Bruning (1994) δηλώνουν τα εξής : «Παρόλο που οι παλαιότερες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι μια πολύ αρνητική μορφή επικοινωνίας, σχεδόν το 85% όσων πήραν μέρος στην έρευνα μας ήταν σε θέση να θυμηθεί μια θετική εμπειρία» (σελ. 14).

Ακόμα, θα ήταν χρήσιμο να τονίσουμε το γεγονός ότι στις κατηγορίες θετικών μηνυμάτων συμπεριλαμβάνεται και η παρώθηση. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα θετικά όταν αυτά τους κάνουν να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη σχέση με τη θεώρηση της λεκτικής επιθετικότητας ως μια πράξη στρατηγικής από το δάσκαλο, με την προϋπόθεση ότι ο μαθητής αντιλαμβάνεται το μήνυμα ως θετικό (Heisel, 2000).



Από τα μέχρι τώρα συμπεράσματα φαίνεται ότι οι συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας είναι αρνητικές. Αυτό αναπόφευκτα οδηγεί στο εξής ερώτημα: Γιατί να εξεταστεί η πιθανή ύπαρξη ενός θετικού επακόλουθου της λεκτικής επιθετικότητας; Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει παρόλα αυτά, να γίνει σαφές ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών δείχνει ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι κάτι υπαρκτό. Όμως, αν δεν ληφθούν υπόψη οι περιστασιακές ιδιαιτερότητες της λεκτικής επιθετικότητας, δε θα μπορέσει να αναδειχθεί η λεκτική επιθετικότητα ως μία πράξη στρατηγικής που εναλλάσσεται με την οπισθοχώρηση (Boster, Levine & Kazoleas, 1993).

Οι Beatty, Burant, Dodos και Rudd (1996) διαπίστωσαν μια αντίστροφη σχέση ανάμεσα στη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ενός πατέρα και στις αντιλήψεις του γιου του σχετικά με την ορθότητα και την αποτελεσματικότητα των μηνυμάτων του πατέρα του. Προέβλεψαν ότι εφόσον ο πατέρας που χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας δεν υφίσταται τους ίδιους περιορισμούς (λόγω της σχέσης ισχύος σε σχέση με το παιδί του), πρέπει να έχει στη διάθεση του ένα ευρύτερο φάσμα στρατηγικών. Παρόλα αυτά, η υπόθεση αυτή δεν αποδείχτηκε. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι εκείνοι που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας χρησιμοποιούν μικρότερο αριθμό τακτικών οπισθοχώρησης-λεκτικής επίθεσης από εκείνους που χαρακτηρίζονται από χαμηλό βαθμό. Αντίθετα, οι Boster, Levine και Kazoleas (1993) έκαναν την υπόθεση ότι η υψηλή λεκτική επιθετικότητα σχετίζονταν με την ύπαρξη ενός ευρύτερου πεδίου στρατηγικής οπισθοχώρησης – λεκτικής επίθεσης.

Εάν πρόκειται να γίνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας ως πράξη στρατηγικής, θα πρέπει να εξεταστεί πολύ προσεκτικά. Για να επεκταθεί κανείς στην έννοια της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας είναι απαραίτητο να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στο τι γενικά θεωρείται λεκτική επιθετικότητα και τι μελετημένη και στρατηγική χρήση της λεκτικής επιθετικότητας.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα διαφέρει από τη λεκτική επιθετικότητα σε τρία πολύ σημαντικά σημεία (Heisel, 2000):



α. Ο πομπός της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας επιλέγει συνειδητά ένα μήνυμα που επιτίθεται στην αυτοαντίληψη του αποδέκτη. Όσοι διακρίνονται από λεκτική επιθετικότητα ενδέχεται επίσης να επιλέξουν συνειδητά τον ίδιο τύπο μηνύματος. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να γίνει λόγος για στρατηγική λεκτική επιθετικότητα χωρίς συνειδητή πρόθεση. Δηλαδή, η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα περιλαμβάνει τη συνειδητή και επιλεκτική χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και σκοπών του πομπού.

β. Η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα κατευθύνεται πάντα από το σκοπό της επίθεσης. Όσοι χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας ενδέχεται εξίσου να έχουν και να μην έχουν ένα συνειδητό στόχο όταν εμπλέκονται σε μια επιθετική επικοινωνία, σε αντίθεση με όσους κάνουν χρήση στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας που πάντα έχουν ένα πολύ συγκεκριμένο στόχο στο μυαλό.

γ. Η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα προϋποθέτει μια λογική διεργασία, την εξέταση δηλαδή πολλών τακτικών που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην επίτευξη του στόχου του πομπού, και την επιλογή ενός λεκτικά επιθετικού μηνύματος ως μια τακτική που συγκεντρώνει τις περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας (Heisel, 2000).

Κατά τον Heisel (2000), ένα επιπλέον σημείο που διαχωρίζει τη λεκτική επιθετικότητα από τη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ίσως είναι ότι στη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ο πομπός δεν έχει πρόθεση να προκαλέσει ψυχολογικό πόνο στον αποδέκτη, όπως συμβαίνει με τη λεκτική επιθετικότητα. Εάν αυτό συμβεί είναι καθαρά συμπτωματικό. Ο ψυχολογικός πόνος που πιθανόν να προκαλέσει ένα λεκτικά επιθετικό μήνυμα στη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα είναι δευτερευούσης σημασίας σε σχέση με το σκοπό στον οποίο ο πομπός αποβλέπει, δηλαδή στο ότι θα επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη στάση του αποδέκτη.

Εύκολα θα μπορούσαμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι όσοι χρησιμοποιούν στρατηγική λεκτική επιθετικότητα υπεραμύνονται των πολιτικών πεποιθήσεων που περιέγραψε τον δέκατο έκτο αιώνα ο Niccolo Machiavelli στο έργο του *The Prince*, σύμφωνα με τις οποίες «ο σκοπός αγιάζει τα μέσα». Αυτό συμβαίνει επειδή ο πομπός ενδιαφέρεται λιγότερο για την ηθική ενός συγκεκριμένου είδους στρατηγικής οπισθοχώρησης-λεκτικής επίθεσης, και περισσότερο για το αποτέλεσμα. Στη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα η επίθεση στην αυτοαντίληψη του αποδέκτη δικαιολογείται από τον πομπό χάριν του σκοπού που έχει.



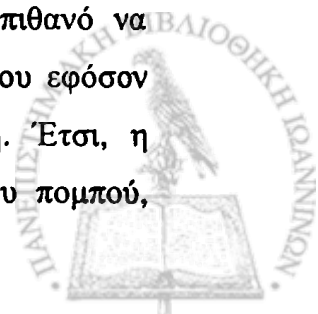
Ο Heisel (2000) εξέτασε τον αντίκτυπο της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και κατέληξε ότι για να θεωρηθεί στρατηγική μια λεκτικά επιθετική πράξη, θα πρέπει η επιλογή της να γίνει με τη μέθοδο της απαλοιφής των εναλλακτικών λύσεων που θεωρητικά έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες αποτυχίας. Δεν υπάρχει μόνο μία τακτική στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας που μπορεί να οδηγήσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα για όλες τις περιστάσεις. Όταν ο εκπαιδευτικός (πομπός) χρησιμοποιεί στρατηγική λεκτική επιθετικότητα, το κάνει επειδή πιστεύει ότι έτσι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας.

Ένα σημαντικό στοιχείο της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας είναι η πρόθεση του εκπαιδευτικού (Heisel, 2000). Η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα είναι εκ φύσεως ρητορική και επομένως εξαρτάται πάντα από το σκοπό. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ίσως χρησιμοποιηθεί με σκοπό την απομάκρυνση ενός μαθητή που εκνευρίζει. Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις, η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από έναν εκπαιδευτικό με σκοπό να ωθήσει το μαθητή να αλλάξει τη συμπεριφορά του και τη στάση του. Οι πιθανές προθέσεις του πομπού της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας είναι αναρίθμητες. Παρόλα αυτά, οι πιθανές συνέπειες είναι δυο: επιτυχία ή αποτυχία επίτευξης του στόχου.

Η βασική διάκριση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα είναι ότι στη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα ο συγκεκριμένος σκοπός του μηνύματος είναι συνειδητά γνωστός στον πομπό. Η λεκτική επιθετικότητα ίσως εκδηλωθεί λόγω συνήθειας ή χωρίς ο πομπός να εξετάσει άλλες πιθανές τακτικές για την επίτευξη του στόχου, κάτι που αποκλείεται να συμβεί με τη στρατηγική λεκτική επιθετικότητα.

Η ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΩΣ ΜΗΝΥΜΑ ΜΕ ΘΕΤΙΚΟ Η ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΤΥΠΟ

Το αν η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα θεωρείται ότι έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο μπορεί να εξεταστεί από την οπτική γωνία του πομπού αλλά και του αποδέκτη. Ο πομπός της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας είναι πιθανό να θεωρήσει το λεκτικά επιθετικό μήνυμα θετικό ως προς τον αντίκτυπό του εφόσον επιτυγχάνεται ο στόχος του και αρνητικό στην αντίθετη περίπτωση. Έτσι, η στρατηγική λεκτική επιθετικότητα, όταν εξετάζεται από τη σκοπιά του πομπού,



βασίζεται στον τρόπο που ο αποδέκτης ανταποκρίνεται στο μήνυμα και στο αν αυτή η ανταπόκριση είναι εκείνη που ο πομπός επιθυμεί.

Από την άλλη μεριά, ο αποδέκτης της στρατηγικής λεκτικής επιθετικότητας είναι πιθανό να διακρίνεται από μια πολύ ισχυρή τάση να θεωρήσει το μήνυμα ότι έχει αρνητικό αντίκτυπο. Παρόλα αυτά, οι αποδέκτες λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων είναι δυνατό να θεωρήσουν ότι τα μηνύματα αυτά έχουν θετικό αποτέλεσμα κάτω από ορισμένες συνθήκες. Ο τρόπος με τον οποίο οι αποδέκτες αντιλαμβάνονται ότι τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα έχουν θετικά αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα περίπλοκος. Πολύ λίγα είναι τα διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με την ακριβή φύση της γνωστικής λειτουργίας του αποδέκτη που έχει ως αποτέλεσμα την αντίληψη ενός επιθετικού μηνύματος. Εν τούτοις, μπορούν να γίνουν μερικές εικασίες. Για παράδειγμα, στην περίπτωση που ο αποδέκτης πιστεύει ότι το λεκτικά επιθετικό μήνυμα είναι δικαιολογημένο, είναι πιθανό να θεωρήσει ότι έχει θετικό αντίκτυπο ή τουλάχιστον ουδέτερο. Αν ο αποδέκτης του λεκτικά επιθετικού μηνύματος συμμορφωθεί με το στόχο της πηγής και καταλήξει στο συμπέρασμα ότι βγήκε κερδισμένος από αυτή του την ενέργεια, τότε εκ των υστέρων το μήνυμα αποκτά θετική διάσταση. Φαίνεται ότι εκείνο που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο για τον αν ο αποδέκτης της λεκτικής επιθετικότητας θα τη θεωρήσει θετική ή αρνητική ως προς τον αντίκτυπό της είναι το περιεχόμενο του μηνύματος, εξαιρουμένων των λεκτικά επιθετικών στοιχείων του (Heisel, 2000).

ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΝΗΛΙΚΑ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Είναι φυσικό πως όταν το παιδί βλέπει στους ενήλικες και στα μεγαλύτερα παιδιά φιλική και ανθρώπινη συμπεριφορά τη μιμείται και αποκτά συγχρόνως κοινωνική συμπεριφορά κατά το παρατηρούμενο πρότυπο. Αυτό ισχύει και για το καλό όσο και για το κακό (Hassenstein, 1975). Έχει διαπιστωθεί, ότι η λεκτική επιθετικότητα των παιδαγωγών (εκπαιδευτικών και γονέων), επιδρά πολλές φορές έτσι ώστε να γίνεται επιθετική η συμπεριφορά του παιδιού. Ο Bandura (1969) προσπάθησε να αποδείξει ότι η παρατήρηση επιθετικής ή / και αντικοινωνικής συμπεριφοράς οδηγεί, με μεγάλη πιθανότητα, σε μεγαλύτερη συχνότητα επιθετικής συμπεριφοράς από τον παρατηρητή. Μετά από μακροχρόνια έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα



παιδιά έχουν μεγάλη ικανότητα να μιμούνται την κοινωνική συμπεριφορά των δασκάλων τους και των άλλων προτύπων του περιβάλλοντός τους. Όμοια, η θεωρία της ψυχανάλυσης επισημαίνει τη σημασία της ταύτισης των παιδιών με τους παιδαγωγούς τους, δασκάλους και γονείς. Το παιδί υιοθετεί και οικειοποιείται πολλά χαρακτηριστικά και την ίδια τη συμπεριφορά που παρατηρεί στους παιδαγωγούς του (Konrad, 1974).

Μια άλλη συνέπεια της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδαγωγών είναι η απώλεια της αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκείνων και του παιδιού. Αυτή η επιθετική στάση δεν ξυπνά το ενδιαφέρον του για την παρατήρηση των σωστών συνθηκών μιας ικανοποιητικής συμβίωσης, αλλά περισσότερο πετυχαίνει μια «αναγκαστική προσαρμογή» (Βουϊδάσκης, 1987). Όταν ο παιδαγωγός προσβάλλει το παιδί, καταστρέφεται το συναισθηματικό κλίμα της συνεργασίας και δημιουργούνται παράλογες εντάσεις, εναντιώσεις και συγκρούσεις μεταξύ τους. Ακόμη, μπορεί να παραχθούν αισθήματα μίσους, τα οποία οδηγούν σε μια εχθρική διάθεση. Παιδιά τα οποία αντιμετωπίζονται από τους παιδαγωγούς τους με αποστροφή, υποτίμηση, ψυχρότητα ή επιθετικότητα, μιμούνται το παράδειγμά τους. Κατά τον Neill (1969) όταν οι δάσκαλοι είναι επιθετικοί, οι μαθητές τους μιμούνται.

Εκπρόσωποι της ψυχανάλυσης επισημαίνουν ότι με την επιθετική συμπεριφορά των παιδαγωγών καταπιέζονται σημαντικά οι παρωθήσεις του παιδιού (Mantel, 1972). Εξαιτίας της καταπίεσης αυτών των παρωθήσεων προκαλούνται στο παιδί εσωτερικές εντάσεις και διαμάχες και αυτό που καταπιέζεται εκδηλώνεται και πάλι αργότερα με οποιαδήποτε μορφή διαστροφής. Η δυνατότητα όμως να επιτευχθεί η κατευθείαν ή η πρωταρχική ικανοποίηση της ορμής, θα παραμείνει για πάντα απραγματοποίητη. Με αυτό τον τρόπο παρεμποδίζεται μόνο η ικανοποίηση της ορμής, ωστόσο ο ερεθισμός της δεν εξουδετερώνεται. Έτσι το παιδί περιέρχεται σε ενδοψυχικές εντάσεις, οι οποίες τελικά θα βρουν την έκφρασή τους σε νευρωτικά συμπτώματα. Η Montessori υποστηρίζει ότι το παιδί όταν πληγωθεί, η στεναχώρια του μπορεί να μείνει θαμμένη βαθιά μέσα του ή να εκφραστεί με μια εκρηκτική και θυμωμένη συμπεριφορά (Μάλλου, 1980). Επιπλέον, οι Stevens και Freeman (1975) υποστηρίζουν ότι μερικά παιδιά αποκρύπτουν με επιτυχία το θυμό τους εναντίον των παιδαγωγών τους, αλλά τον αφήνουν να ξεσπάσει ελεύθερα, διαπράττοντας ποινικά αδικήματα ή παίρνοντας ναρκωτικά για να τους εκδικηθούν.

Επίσης, η παραμέληση ή η αυστηρή ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών (από γονείς ή δασκάλους) μπορεί να έχει σαν σοβαρή συνέπεια την ηθική κατάπτωση



του παιδιού. Η κριτική, η ειρωνεία, η απειλή και η προσβλητική συμπεριφορά μπορεί να προκαλέσουν στο παιδί απογοήτευση, ελλιπή αυτοπεποίθηση ή φαντασιώσεις βίας. Όλα αυτά οδηγούν στην απώλεια της θετικής εικόνας του εαυτού του και των μελλοντικών οραματισμών του για τη ζωή, πράγμα που σύμφωνα με πολλές έρευνες έχει μεγάλη σημασία για το παιδί (Canfield & Wells, 1976). Το χειρότερο όμως είναι πως αυτά τα παιδιά, που βιώνουν συνεχώς απογοητεύσεις και απόρριψη από τους παιδαγωγούς τους, νιώθουν ελλιπή αυτοπεποίθηση και αναπτύσσουν την επιθετική τους συμπεριφορά στο σχολείο, στην οικογένεια, στον κοινωνικό τους περίγυρο και μεγαλώνοντας μεταφέρουν την επιθετική συμπεριφορά στην ίδια την κοινωνία. Ο Dreikurs (1980) έχει διαπιστώσει ότι όσο καιρό τα παιδιά είναι μικρά, ο πόλεμος με τους μεγάλους διεξάγεται μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο, ενώ στην εφηβεία ο πόλεμος στρέφεται εναντίον του συνόλου της κοινωνίας (Canfield & Wells, 1976).

- Αυτά τα παιδιά θα επανδρώσουν τις υπηρεσίες και θα πάρουν στα χέρια τους την εξουσία του τόπου ως ενήλικες. Είναι λοιπόν φυσικό πως αυτά τα παιδιά θα δώσουν στην κοινότητα ό,τι πήραν από τους άλλους, δηλαδή μίσος, επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά. Από αυτούς θα προέλθουν οι αυριανοί ατίθασοι υφιστάμενοι και οι αυταρχικοί προϊστάμενοι, οι μικροί ή μεγάλοι τύραννοι μιας μικρής ή μεγάλης ομάδας ή και ολόκληρης της ανθρωπότητας. Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει το γεγονός πως οι πολιτικοί, οι κυβερνήτες και οι δυνατοί ήσαν κάποτε παιδιά που μεγάλωσαν σε κάποια οικογένεια και φοίτησαν σε κάποιο σχολείο. Η ιδιομορφία μιας κοινωνίας, οι θεσμοί της και η ίδια η δομή του κοινωνικού της συστήματος είναι αποτέλεσμα τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου. Ασφαλώς με τέτοιους ηγέτες και πολιτικούς που φέρουν μαζί τους από την οικογένεια και το σχολείο μίσος και επιθετικότητα, δεν μπορεί να κοιμάται ήσυχη η ανθρωπότητα. Ιδιαίτερα σήμερα, που το παιχνίδι της ισορροπίας των δυνάμεων παίζεται «επί ξυρού ακμής», τέτοιοι ηγέτες μπορεί να γίνουν εχθροί της ειρήνης και αίτιοι μιας παγκόσμιας αυτοκαταστροφής (Βουϊδάσκη, 1987).

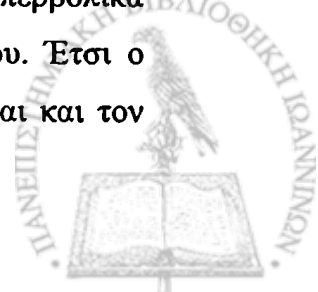
Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι γνωστό ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου παίζουν αποφασιστικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Γι' αυτό ακριβώς η συμπεριφορά του δασκάλου έχει μεγάλη σημασία για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού. Ιδιαίτερα



όταν η θέση υπεροχής του δασκάλου και η σχέση εξάρτησης του παιδιού καθιστά ικανούς τους εκπαιδευτικούς ν' αναπτύσσουν πολλές μορφές λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς. Η λεκτική επιθετικότητα των δασκάλων μπορεί να εκδηλωθεί στα παιδιά με πολλές μορφές, που είναι δυνατόν να ιεραρχηθούν από την απλή περιφρονητική ματιά, την απλή ειρωνεία μέχρι την προσωπική προσβολή και τις ύβρεις. Αυταρχικός τρόπος, διαταγές, αγένεια, απειλές τιμωρίας, αυστηρός έλεγχος για αυθόρμητη και πηγαία έκφραση, περιορισμός και πειθαρχία ή ακόμη και καταναγκασμοί διαφόρων ειδών χαρακτηρίζουν την επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου (Lukesch, 1975). Η εκδήλωση επιθετικής και εχθρικής συμπεριφοράς στους μαθητές και η τάση επίδειξης ισχύος με απειλητικές χειρονομίες και φωνές σε κάθε προσφερόμενη ευκαιρία, δεν προσφέρει καμιά ευκαιρία στους μαθητές να ταυτιστούν μαζί του, για τη δημιουργία της προσωπικότητάς τους. Όλες αυτές οι μορφές επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων ως μέσα αγωγής του παιδιού, από την πιο ήπια μέχρι την πιο σκληρή, ευθύνονται για τη συσσώρευση επιθετικού δυναμικού στο άτομο και στην κοινωνία (Βουϊδάσκης, 1987).

Το σχολείο ως κοινωνική ομάδα δέχεται στο χώρο του δασκάλους χωρίς κοινωνικές διακρίσεις από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, με διαφορετικές κοινωνικές τοποθετήσεις και διαφορετικό πνευματικό επίπεδο. Ο δάσκαλος παίζει, μετά τους γονείς, έναν πολύ καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού (Σακελλαρίου, 1985). Έχει τεράστια επίδραση πάνω στο παιδί επειδή είναι ώριμος άνθρωπος, έχει διαμορφωμένη προσωπικότητα με ξεκαθαρισμένες πεποιθήσεις κι ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Σ' αυτή του ακριβώς την προσπάθεια, να συντελέσει στην κοινωνικοποίηση του νέου ανθρώπου, είναι δυνατόν να αντικρίσει την άρνηση, την απογοήτευση και άλλες δυσκολίες, που μπορεί να τον οδηγήσουν στην επιθετική συμπεριφορά (Παπανούτσος, 1971). Η αδιαφορία, ίσως και η αδυναμία, ενός μαθητή για μάθηση, παρά το σφοδρό ενδιαφέρον του δασκάλου, ή η επιμονή του σε μια απαράδεκτη συμπεριφορά, παρά τις επανειλημμένες συστάσεις, οδηγούν μερικές φορές το δάσκαλο στο «στιγματισμό» του μαθητή και σε επιθετικές ενέργειες. Ο δάσκαλος θεωρεί τον μαθητή, για παράδειγμα, επιθετικό και τεμπέλη κι έτσι διαφοροποιεί τις προσδοκίες του απ' αυτόν, ανάλογα μ' αυτή την εξέλιξη. Εκτός όμως απ' αυτό πολλές φορές ο δάσκαλος αρέσκεται να υπερηφανεύεται υπερβολικά για τις δικές του γνώσεις και περιφρονεί τον έφηβο για την άγνοιά του. Έτσι ο μαθητής, που βλέπει πως ο δάσκαλός του τον απορρίπτει, τον ειρωνεύεται και τον



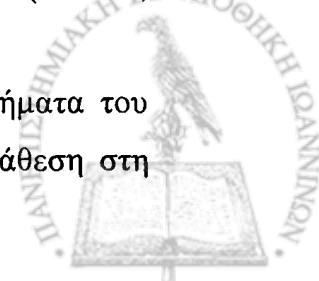
προσβάλλει, κλείνεται στον εαυτό του απογοητευμένος ή ενισχύει την προκλητική του συμπεριφορά με επιθετικότητα (Αραβανής, 1977).

Ο υπερβολικός φόρτος του δασκάλου, οι δυσκολίες εκπλήρωσης του διδακτικού προγράμματος εξαιτίας ίσως της έλλειψης διδακτικών μέσων ή ακόμη η δική του ελλιπής επιστημονική κατάρτιση είναι μερικά από τα αίτια της επιθετικής του συμπεριφοράς. Ιδιαίτερα σήμερα με την εύκολη και πληθωρική απόκτηση γνώσεων αλλά και με την απόρριψη της αυθεντικότητας του δασκάλου από τον μαθητή, που τον κάνουν «να σηκώνεται και να διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρρήσεις και τις δικές του γνώμες», κάνουν τη θέση του δασκάλου περισσότερο προβληματική και τον οδηγούν σε λεκτική επιθετική συμπεριφορά (Αραβανής, 1977).

Άλλοι παράγοντες μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη μπορεί να εμφανιστούν σαν εξωγενή αίτια της γένεσης της λεκτικής επιθετικότητας του δασκάλου. Αυτοί είναι δυνατόν να είναι κοινωνικο-πολιτιστικοί, που καθορίζονται από το σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον. Ο ίδιος ο «θεσμός» του σχολείου μπορεί, για παράδειγμα, να επιδράσει αρνητικά στο διδακτικό προσωπικό με την ιεραρχική του δομή. Η υπερβολική αυστηρότητα του προϊστάμενου, η αντιζηλία, οι φιλονικίες και οι ανταγωνιστικές τάσεις μέσα στο σχολικό σύλλογο, είναι αίτια για επιθετικότητα προς τους μαθητές. Όταν ο δάσκαλος δεν έχει την αμέριστη συμπαράσταση του προϊσταμένου του και των συνεργατών του στο έργο του, γίνεται αυταρχικός και λεκτικά επιθετικός μέσα στην τάξη, στην προσπάθειά του να ξεπεράσει μόνος του τις δυσκολίες, γνωρίζοντας ότι επικρατεί παντού η άποψη, ότι ο επιτυχημένος δάσκαλος δεν έχει προβλήματα (Wellendorf, 1973).

Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων και της λεκτικής επιθετικότητας των δασκάλων και του διευθυντή εναντίον ενός δασκάλου, οι οποίες αντανakλούν στα ίδια τα παιδιά της τάξης του. Είναι φυσικό πως και οι δάσκαλοι είναι άνθρωποι και γι' αυτό θα πρέπει κανείς να υπολογίζει πως οι εντάσεις και οι διαφορές δεν αντιμετωπίζονται πάντα σε ορθολογική βάση, αλλά και με επιθετικό τρόπο συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά πάλι ο δάσκαλος εμποδίζεται να εκδηλώσει τη λεκτική επιθετικότητά του εναντίον του προϊσταμένου του πράγμα που τον οδηγεί να την εκδηλώσει προς τα κάτω, δηλαδή προς τους μαθητές του (Heinelt, 1982).

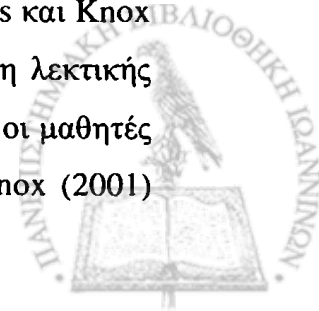
Εξωσχολικά αίτια, όπως κοινωνικά, οικονομικά, οικογενειακά προβλήματα του δασκάλου και κοινωνικές αποτυχίες του μεταφράζονται σε επιθετική διάθεση στη



σχολική τάξη και σε συναισθήματα απογοήτευσης. Η λεκτική επιθετικότητα των δασκάλων μπορεί να προέλθει από «αρνητικά μεταβατικά συμβάντα» (Horf, 1976). Συναισθήματα απογοήτευσης του δασκάλου μεταβιβάζονται στο μαθητή, ο οποίος αντιπροσωπευτικά για έναν άλλο «παράγει αντί εκείνου κίνητρα για εκδίκηση» (Horf, 1976). Το συναίσθημα του δασκάλου ότι μειονεκτεί κοινωνικά σε σύγκριση με άλλα ακαδημαϊκά επαγγέλματα μπορεί να οδηγήσει τον δάσκαλο σε λεκτική επιθετική συμπεριφορά. Έχει αποδειχθεί, σύμφωνα με τον Kob (1976), ότι το συναίσθημα που έχει εξαπλωθεί και μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, πως ο εκπαιδευτικός δε χαίρει πολύ μεγάλης υπόληψης στην κοινωνία, όπως θα του άξιζε, παραμένει ένα σημαντικό κοινωνιολογικό και επαγγελματικό φαινόμενο. Κοντά στο κοινωνικά μειωμένο γόητρο, ο χαμηλός μισθός του δασκάλου και ίσως ο λανθασμένος επαγγελματικός προσανατολισμός του είναι δυνατό να προκαλέσουν τη λεκτική επιθετική συμπεριφορά του εναντίον των μαθητών. Σύμφωνα με τον Κυριακίδη (1976), πολλές φορές γίνονται δάσκαλοι άνθρωποι που δεν έχουν καμιά κλίση και δεν τρέφουν καμιά αγάπη για το παιδί. Όχι σπάνια είναι άτομα που δεν βρίσκουν αλλού επαγγελματική διέξοδο.

Η λεκτική επιθετικότητα έχει τύχει πολύ λιγότερης προσοχής σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, από ό,τι αλλού. Παρόλα αυτά, οι λίγες μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνεται να συμφωνούν απόλυτα με μελέτες που διεξήχθησαν σε άλλα πλαίσια όσον αφορά τις αρνητικές συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας και της χρήσης της.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τις συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας μέσα στην τάξη έχει σαν αποτέλεσμα έναν αριθμό από ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Για παράδειγμα, οι Martin, Weber και Burant (1997) διαπίστωσαν ότι η χρήση απρεπών λέξεων ή εκφράσεων και λεκτικής επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό συνδέεται με την αρνητική αντίληψη των μαθητών για εκείνον. Μια περαιτέρω έρευνα από τους Rocca και McCroskey (1999) έδειξε ότι η χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό συνδέεται αρνητικά με τη γνώμη και τη συμπάθεια των μαθητών για το πρόσωπό του. Επίσης, μια έρευνα από τους Myers και Rocca (2000) έδειξε ότι η χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό συνδέεται αρνητικά με το κίνητρο του μαθητή για συμμετοχή και απόδοση μέσα στην τάξη. Οι Myers και Knox (1999) διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση ανάμεσα στη χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον εκπαιδευτικό και στα συναισθήματα που τρέφουν οι μαθητές για αυτόν και το μάθημά του. Μια άλλη έρευνα από τους Myers και Knox (2001)



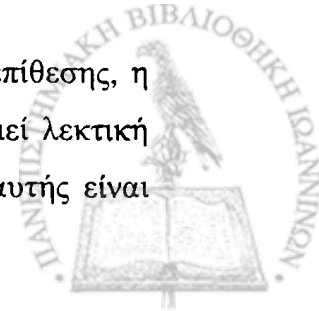
έδειξε ότι υπάρχει μια αρνητική σχέση ανάμεσα στη χρήση λεκτικής επιθετικότητας που οι μαθητές θεωρούν ότι γίνεται από τον εκπαιδευτικό με την παρώθηση για μάθηση και την ικανοποίηση του μαθητή μέσα στην τάξη.

Κάποιες άλλες μελέτες έχουν διαπιστώσει, αν και έμμεσα, ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι ένας παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην παρώθηση για μάθηση μέσα στην τάξη. Οι Gorham και Christophel (1992) ανακάλυψαν ότι το 43% των παραγόντων που οι μαθητές κατονόμασαν ως αποθαρρυντικούς μέσα στην τάξη εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Στη μελέτη των Gorham και Christophel (1992) η πιο αποθαρρυντική συμπεριφορά (σε μια κλίμακα από 1 – 20) χαρακτήριζε εκπαιδευτικούς που οδηγούν τους μαθητές να σχηματίσουν για αυτούς την εικόνα του απρόσιτου, του εγωκεντρικού, του εγωιστή, του υπερόπτη, του δύστροπου κι εκείνου που αρέσκεται να τους προσβάλει.

Οι μελέτες αυτές βοηθούν στην κατανόηση των συνεπειών της λεκτικής επιθετικότητας μέσα στην τάξη, αλλά δυστυχώς δεν σχετίζονται με την αντίληψη της εξουσίας που είναι φανερό ότι ενυπάρχει μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δεν θα πρέπει να διαφεύγει ότι η έννοια της εξουσίας είναι στενά συνδεδεμένη με τη λεκτική επιθετικότητα, όταν αυτή εναλλάσσεται με τάσεις οπισθοχώρησης. Η αποτελεσματικότητα των εναλλαγών αυτών εξαρτώνται από την εξουσία που ασκεί ο εκπαιδευτικός (Gorham & Christophel, 1992).

Οι French και Raven (1960) προσδιόρισαν πέντε διαφορετικές βάσεις εξουσίας οι οποίες περιλαμβάνουν: ανταμοιβή, καταναγκασμό, νομιμότητα, γνώση, και σύσταση. Η βάση εξουσίας που χρησιμοποιεί κάποιος όταν προσπαθεί να αλλάξει τη συμπεριφορά του αποδέκτη παίζει αποφασιστικό ρόλο για την αποτελεσματικότητα οποιασδήποτε στρατηγικής οπισθοχώρησης-επίθεσης που μπορεί ένας εκπαιδευτικός να υιοθετήσει. Δυστυχώς, η σχέση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τις βάσεις εξουσίας δεν έχει προσδιοριστεί απόλυτα. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι η λεκτική επιθετικότητα βασίζεται στην καταναγκαστική εξουσία (π.χ. θα σε κάνω να νιώσεις άσχημα με τον εαυτό σου ξανά αν δεν κάνεις αυτό που θέλω εγώ να κάνεις). Τι γίνεται όμως με τις υπόλοιπες βάσεις εξουσίας; Μπορεί να χρησιμοποιηθεί λεκτική επιθετικότητα με βάση την εξουσία της σύστασης;

Όποτε κι αν χρησιμοποιηθούν στρατηγικές οπισθοχώρησης-λεκτικής επίθεσης, η έννοια της εξουσίας είναι παρούσα. Όταν κάποιος άνθρωπος χρησιμοποιεί λεκτική επιθετικότητα, χρησιμοποιεί επίσης και εξουσία. Η φύση της εξουσίας αυτής είναι

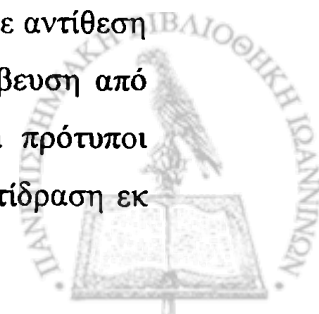


πιθανό να παίζει αποφασιστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της τακτικής. Ενώ ορισμένες τακτικές συνδέονται με διαφορετικές βάσεις εξουσίας, ορισμένες στρατηγικές ίσως να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με πολλαπλές βάσεις εξουσίας. Ένας εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει λεκτική επιθετικότητα βασιζόμενος:

- α) Στην εξουσία της γνώσης («Είσαι ηλίθιος που δοκιμάζεις κάτι τέτοιο! Ο λόγος που σου λέω να το κάνεις με αυτόν τον τρόπο είναι επειδή το έχω κάνει εκατοντάδες φορές στο παρελθόν και ξέρω ότι έτσι πρέπει να γίνει. Μην κάνεις, λοιπόν, βλακείες»).
- β) Στην εξουσία της σύστασης («Παίρνεις ηλίθιες αποφάσεις. Αν δε σε συμπαθούσα, δεν θα έμπαινα στον κόπο να σου δείξω. Μην είσαι ξεροκέφαλος»).
- γ) Στην καταναγκαστική εξουσία («Θα κάνεις ό,τι σου λέω!»).
- δ) Στην εξουσία της ανταμοιβής («Θα πάρεις καλό βαθμό, μόνο αν κάνεις αυτό που θέλω εγώ!», και ε)
- Στην εξουσία της νομιμότητας («Εάν δεν κάνετε αυτό που πρέπει, θα σας τιμωρήσω!»).

Η σημασία αυτών των παραδειγμάτων είναι ότι η αντίληψη του αποδέκτη για τη βάση εξουσίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός μπορεί κάλλιστα να προβλέψει τον τρόπο αντίδρασής του (French & Raven, 1960). Όπως επισήμαναν οι Barraclough και Stewart (1992) «η άσκηση εξουσίας από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται απόλυτα από την αντίληψη του μαθητή για το δικαίωμα και την ικανότητα που έχει ο εκπαιδευτικός να την εξασκήσει» (σελ. 9). Έτσι, οι συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας μετριάζονται από την αντίληψη που έχει ο μαθητής για το δικαίωμα του εκπαιδευτικού να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή στρατηγική.

Οι πρώτες έρευνες σχετικά με την άσκηση εξουσίας μέσα στην τάξη έδειξαν ότι η άμεση σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή επηρεάζει πιο αποφασιστικά τη δημιουργία αισθημάτων συμπάθειας από ένα μαθητή προς τον δάσκαλό του από ότι οι τεχνικές εναλλαγής συμπεριφοράς που ενδέχεται να χρησιμοποιήσει ο τελευταίος (Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986). Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός για να επιτύχει πειθαρχία και συμμόρφωση μέσα στην τάξη παίζουν μικρότερο ρόλο στη δημιουργία αισθημάτων συμπάθειας προς το πρόσωπό του από ό,τι άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του. Σε μια ακόλουθη έρευνα, οι Richmond, McCroskey, Kearney και Plax (1987) διαπίστωσαν ότι οι αντικοινωνικές τακτικές, όπως για παράδειγμα η τιμωρία και η πρόκληση συναισθήματος ενοχής στο μαθητή, έχουν αρνητική σχέση με τη μάθηση σε αντίθεση με τις φιλικές τακτικές, π.χ. η επιβράβευση από το δάσκαλο, η επιβράβευση από άλλους (γονείς, συμμαθητές), η υπευθυνότητα απέναντι στην τάξη, οι πρότυποι κανόνες, η μίμηση των συνομηλίκων, η μίμηση των δασκάλων και η αντίδραση εκ



μέρους του δασκάλου, που έχουν θετική σχέση με τα αποτελέσματα της μάθησης. Η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας είναι μια αντικοινωνική τακτική στα πλαίσια του σχολείου (Richmond, McCroskey, Kearney & Plax, 1987).

Η λεκτική επιθετικότητα έχει σοβαρά αρνητικές επιδράσεις στις μικρές ηλικίες, δεδομένου ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας τείνουν να μιμούνται και να αναπαράγουν τη συμπεριφορά του δασκάλου κατά τη διάρκεια διαπροσωπικής σχέσης. Ωστόσο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι φανερό ότι η λεκτική επιθετικότητα του εκπαιδευτικού προς το μαθητή εξετάστηκε μόνο σε ενήλικους πληθυσμούς (φοιτητές), και μόνο στη Βόρεια Αμερική. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να αποτελέσει την πρώτη προσπάθεια μέτρησης της λεκτικής επιθετικότητας και των συνεπειών της στις μικρές ηλικίες, προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα.



ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο Τέταρτο

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Στόχοι της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση της έκτασης και των συνεπειών του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές της έκτης τάξης των εξαθέσιων δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα. Επιλέχθηκαν τα εξαθέσια σχολεία γιατί στο σύνολο των δημοτικών σχολείων το εξαθέσιο σχολείο θεωρείται πλήρες σχολείο, δηλαδή οι μαθητές σε κάθε τάξη αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο και όλοι οι μαθητές στην ίδια τάξη έχουν τον ίδιο δάσκαλο.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας είναι δυνατόν να συνοψιστούν στα παρακάτω σημεία:

- Διερεύνηση με ποσοτική προσέγγιση της έκτασης και της φύσης του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας
- Κατασκευή, έλεγχος και τελειοποίηση ερωτηματολογίου για την ποσοτική μέτρηση του φαινομένου και των συνεπειών του.
- Ο στατιστικός έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων με τη χρήση των συγκεντρωμένων ποσοτικών δεδομένων.
- Η αξιοποίηση των μετρήσεων και των επαληθευτικών προσεγγίσεων ώστε να διαμορφωθούν κατευθύνσεις, με βάση τις ενδείξεις που προκύπτουν από την ερευνητική διαδικασία, για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ανωτέρω στόχοι, είναι αναγκαίο να επιλεχθούν ερευνητικές μέθοδοι κατάλληλες για το υπό διερεύνηση αντικείμενο, καθώς και κριτήρια ανάλυσης και ελέγχου υποθέσεων με επαρκή δύναμη και αξιοπιστία.

2. Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Υπόθεση πρώτη:

Ερώτημα: “Ποιες είναι οι επιδράσεις της λεκτικής επιθετικότητας στις επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα;”



Μηδενική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Εναλλακτική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Υπόθεση δεύτερη:

Ερώτημα: “Ποιες είναι οι επιδράσεις της λεκτικής επιθετικότητας στην συμπεριφορά των μαθητών στην οικογένειά τους;”

Μηδενική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Εναλλακτική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

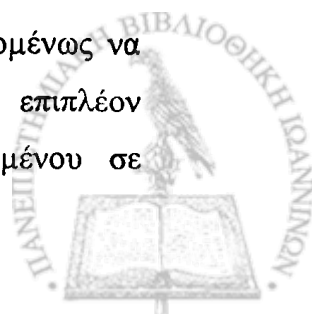
Υπόθεση τρίτη:

Ερώτημα: “Ποιες είναι οι επιδράσεις της λεκτικής επιθετικότητας στη συμπεριφορά των μαθητών προς τους φίλους τους;”

Μηδενική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους προς τους φίλους τους, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Εναλλακτική Υπόθεση: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους προς τους φίλους τους, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η φύση του φαινομένου και ενδεχομένως να φανούν και πιθανές κατευθύνσεις αντιμετώπισής του, διατυπώνονται επιπλέον ερωτήματα σχετικά με την διαφοροποίηση της έντασης του φαινομένου σε



διαφορετικές ομάδες πληθυσμού. Συγκεκριμένα, διαφοροποιείται η έκταση και οι συνέπειες του φαινομένου ανάλογα με το φύλο του μαθητή, την αστικότητα της περιοχής, την κοινωνική τάξη προέλευσης του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

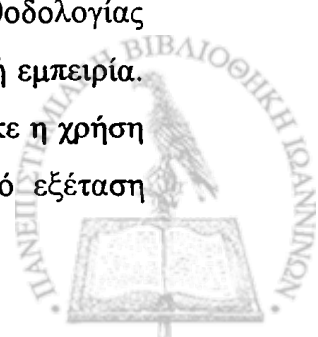
Μεγάλη σημασία έχει εξ' άλλου και η εξέταση της ομοιογένειας του φαινομένου, καθώς μπορεί να καταδείξει παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη διαμόρφωση της συχνότητας και έντασης του φαινομένου, είτε αυτοί αφορούν σε περιβαλλοντικές μεταβλητές, είτε στις εκπαιδευτικές συνθήκες. Δηλαδή:

- α. Διαφοροποιείται η εμφάνιση της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ διαφορετικών σχολείων;
- β. Διαφοροποιείται η εμφάνιση της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ διαφορετικών επιπέδων αστικότητας;
- γ. Διαφοροποιείται η εμφάνιση της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών;

Τέλος, σημαντική είναι και η ανάλυση της δομής του φαινομένου με βάση τις εμφανιζόμενες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοηθεί η φύση του υπό διερεύνηση αντικειμένου.

3. Μέθοδος της έρευνας

Ως μέθοδος αξιολόγησης της έκτασης, της μορφής και των συνεπειών του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο (test) με σκοπό την συμπλήρωσή του από τους μαθητές. Η επιλογή της μεθόδου στηρίχτηκε στην ανάγκη συλλογής ποσοτικών στοιχείων, με βάση τα οποία μπορεί να εφαρμοστεί η μεθοδολογία της επαγωγικής στατιστικής για τον έλεγχο υποθέσεων (Nunnally, 1975). Για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας τηρήθηκαν οι κανόνες κατασκευής δομημένων ερωτηματολογίων με στόχο τον συγκεκριμένο πληθυσμό, όπως αυτοί προκύπτουν από τους αντίστοιχους κανόνες ερευνητικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας των ανθρωπιστικών επιστημών και από την εκπαιδευτική εμπειρία. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλειστού τύπου, και επιδιώχθηκε η χρήση συμμετρικών τακτικών κλιμάκων όπου ήταν δυνατόν, εφ' όσον το υπό εξέταση



φαινόμενο έχει κοινωνικά χαρακτηριστικά και η χρήση διαβαθμίσεων αυτού του τύπου θεωρείται ενδεδειγμένη για μελέτες αυτού του είδους (Mcgraw & Harbison-Briggs, 1989).

α) Κατασκευή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε αρχικά με βάση στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από σχετική βιβλιογραφία (Infante και Wigley, 1986), ώστε να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα του περιεχομένου. Με βάση την κλίμακα των Infante και Wigley (1986) εμφανίζονται τέσσερις τομείς διερεύνησης της λεκτικής επιθετικότητας: η προσβολή (11 ερωτήματα, δηλαδή 1-3, 7, 12, 14-17, 19, 20), η ειρωνεία (3 ερωτήματα, δηλαδή 6, 8, 13), ο θυμός ή εκνευρισμός (4 ερωτήματα, δηλαδή 4, 5, 9, 18) και η επιθετική αντίδραση (2 ερωτήματα, δηλαδή 10, 11). Το δικό μας ερωτηματολόγιο είναι διαφορετικό διότι απευθύνεται σε παιδιά μικρής ηλικίας με περιορισμένο λεξιλόγιο και μια ευαίσθητη σχέση με τον δάσκαλο, ο οποίος εμπνέει κάποιο συναίσθημα δέους σε αντίθεση με τη σχέση φοιτητή-καθηγητή που διερεύνησαν οι Infante και Wigley (1986). Στο ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε, το αντικείμενο της προσβολής αντιπροσωπεύεται από 8 ερωτήματα (1, 2, 5, 6, 10, 13-15), το θέμα της ειρωνείας από 2 ερωτήματα (7, 18), το θέμα του θυμού ή εκνευρισμού από 5 ερωτήματα (3, 8, 9, 16, 17), ενώ το θέμα της επιθετικής αντίδρασης δεν διερευνήθηκε λόγω της ιδιομορφίας της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Επιπλέον, λόγω και πάλι της ανωτέρω σχέσης που θέτει το δάσκαλο σε θέση ισχύος, διερευνήθηκε κι ένα πρόσθετο θέμα, της απειλής του δασκάλου προς το μαθητή με 4 ερωτήματα (2, 4, 11, 12). Στη συνέχεια υποβλήθηκε σε μία πιλοτική εφαρμογή ώστε να εντοπιστούν πιθανές αστοχίες κατά τον σχεδιασμό και να γίνουν όλες οι δυνατές βελτιώσεις τόσο στο ερωτηματολόγιο, όσο και στη μεθοδολογία, ενώ μία δεύτερη πιλοτική εφαρμογή έγινε πριν την τελική ώστε να επιβεβαιωθεί ότι η τελική κλίμακα αξιολόγησης διαθέτει τα επιθυμητά χαρακτηριστικά (Oppenheim, 1992).

Πρώτη πιλοτική εφαρμογή

Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε μία σειρά ερωτήσεων σχετικών με την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές, την αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς, την εικόνα των μαθητών για τον ρόλο των



εκπαιδευτικών όπως και την στάση που τηρούν οι μαθητές απέναντι σε τέτοιες συμπεριφορές (παράρτημα 1^ο, σελ. 148).

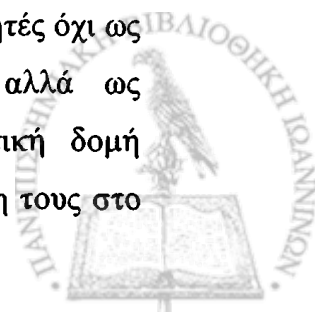
Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε 102 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης τεσσάρων εξαθέσιων δημοτικών σχολείων στον δήμο Τρικάλων. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε ομαδικά, στην αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικού, προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους.

Κωδικοποίηση και ψηφιακή εισαγωγή δεδομένων πρώτης πιλοτικής εφαρμογής

Μετά την ολοκλήρωση του αρχικού σταδίου συλλογής δεδομένων (πρώτη πιλοτική φάση), τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά προκειμένου να γίνει δυνατή η εισαγωγή τους σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και η στατιστική τους επεξεργασία.

Τροποποίηση ερωτήσεων

Χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα των αρχικών αναλύσεων ώστε να βελτιστοποιηθεί η αντικειμενικότητά του, η αξιοπιστία του και η συνολική του δομή. Στη μορφή που προέκυψε δεν συμπεριλήφθηκε καμία από τις αρχικές ερωτήσεις στην αρχική της μορφή, και όσες από αυτές δεν απορρίφθηκαν εντελώς, τροποποιήθηκαν. Κατά την ποιοτική εξέταση των αποτελεσμάτων της πρώτης πιλοτικής χορήγησης διαπιστώθηκαν σημαντικά προβλήματα στα περισσότερα ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι η κλίμακα “Ποτέ / Λίγες Φορές / Αρκετές Φορές / Συχνά / Πολύ Συχνά” που χρησιμοποιήθηκε σε 8 από τα ερωτήματα δεν γίνεται επαρκώς αντιληπτή από τους μαθητές με αποτέλεσμα να τείνουν να δίνουν απαντήσεις στα άκρα της κλίμακας, με πολύ μικρή διασπορά. Επιπλέον, διαπιστώθηκε έντονα όμοια απαντητική συμπεριφορά στα ερωτήματα που περιλάμβαναν λεκτικά παραδείγματα συμπεριφοράς (τα 4, 5, 6, 7 και 10, 11, 13, 15), γεγονός που δείχνει ότι τα παραδείγματα γίνονται αντιληπτά από τους μαθητές όχι ως βοηθήματα για αντιστοίχιση με άλλες παρόμοιες συμπεριφορές, αλλά ως συγκεκριμένες αναφορές. Παράλληλα διαπιστώθηκε έντονα διαφορετική δομή απαντήσεων σε ερωτήματα με παρόμοιο περιεχόμενο, ανάλογα με τη θέση τους στο



ερωτηματολόγιο (κοντά στην αρχή ή το τέλος του), γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές χρειάζονται βοηθητικά ερεθίσματα και κάποιον χρόνο επεξεργασίας μέχρι να καταλήξουν σε μία συνεπή και αξιόπιστη απαντητική συμπεριφορά. Το τελευταίο συμπέρασμα ενισχύεται και από την ευαίσθητη φύση του περιεχομένου των ερωτημάτων, που είναι πολύ πιθανόν να δημιουργήσουν ανασφάλειες στον μαθητή, επηρεάζοντας τις απαντήσεις του.

Με βάση τα παραπάνω αποφασίστηκε ότι η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου δεν ήταν κατάλληλη για αξιόπιστη ερευνητική μέτρηση και εξαγωγή συμπερασμάτων, και ως εκ τούτου χρήζει αναθεώρησης. Προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που παρατηρήθηκαν, έγιναν οι εξής ενέργειες:

α) Αναθεωρήθηκε η χρησιμοποιούμενη κλίμακα συχνότητας, ώστε από γενική (Ποτέ / Λίγες Φορές / Συχνά ...) να γίνει όσο γίνεται πιο συγκεκριμένη (Ποτέ / Μερικές φορές την εβδομάδα / Μερικές φορές το μήνα ...). Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αποκτά συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο αναφοράς και ταυτόχρονα ενθαρρύνεται να προσπαθήσει περισσότερο κατά την ανάκληση, ώστε οι απαντήσεις να είναι περισσότερο αντικειμενικές.

β) Αφαιρέθηκαν τα λεκτικά παραδείγματα από όλα τα ερωτήματα, ώστε το κέντρο βάρους να μετατεθεί στην λέξη που περιγράφει γενικά την προσλαμβανόμενη από τον μαθητή συμπεριφορά (απειλή, προσβολή κλπ.) και όχι σε συγκεκριμένες λεκτικές εκδηλώσεις.

γ) Αναδιατάχθηκαν τα ερωτήματα ώστε να βρίσκονται σε προοδευτική διάταξη από το γενικότερο προς το πιο συγκεκριμένο, και από τις αναφορές σε ηπιότερες συμπεριφορές και πιο συχνά φαινόμενα, προς τις αναφορές σε πιο έντονες συμπεριφορές και πιο σπάνια φαινόμενα.

δ) Συμπληρώθηκαν ερωτήματα ώστε η πρόοδος του ερωτηματολογίου να δίνει στον μαθητή χρόνο για να εγκλιματιστεί στο περιεχόμενό του.

ε) Προστέθηκαν εισαγωγικά ερωτήματα ώστε η εισαγωγή στη θεματολογία του ερωτηματολογίου να γίνει πιο ομαλή.

ς) Προστέθηκαν στις οδηγίες για την διεξαγωγή του ερωτηματολογίου συμπληρωματικές παρατηρήσεις για την εξασφάλιση της σωστής αντιμετώπισης από τους μαθητές.

Στην νέα μορφή του ερωτηματολογίου που προέκυψε μετά τις παραπάνω τροποποιήσεις δεν συμπεριλαμβάνεται καμία από τις αρχικές ερωτήσεις στην αρχική της μορφή. Ως εκ τούτου δεν είναι δυνατή η σύγκριση αποτελεσμάτων, ούτε η χρήση



των αρχικών μετρήσεων με οποιοδήποτε τρόπο. Ως εκ τούτου γίνεται αναγκαία η απόρριψη των αποτελεσμάτων της πρώτης πιλοτικής χορήγησης, και η διεξαγωγή νέας πιλοτικής χορήγησης για την αξιολόγηση των χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου που προέκυψε.

Αναθεωρημένη μορφή του ερωτηματολογίου

Πίνακας 1: Περιγραφή του ερωτηματολογίου

α/α	ΤΑΞΗ	Αγόρι	Κορίτσι
1.	Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο;		
	Πάρα πολύ		
	Πολύ		
	Όχι και τόσο		
	Καθόλου		
2.	Το πρωί που ξεκινάς για το σχολείο, πώς αισθάνεσαι;		
	Ενθουσιασμένος		
	Χαρούμενος		
	Στεναχωρημένος		
	Αγχωμένος		
	Άλλο:		
3.	Γενικά, θα έλεγες ότι οι δάσκαλοί σου μέσα στην τάξη είναι:		
	Φιλικοί		
	Σκληροί		
	Ειρωνικοί		
	Εχθρικοί		
4.	Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου:		
	Δε σου δίνουν καθόλου σημασία		
	Σε επιβραβεύουν		
	Σε επαινούν		
	Σε συμβουλεύουν		
5.	Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου:		
	Σε συμβουλεύουν		
	Δε σου δίνουν σημασία		
	Σε μαλώνουν		
	Σε απειλούν		
	Σε βρίζουν		
6.	Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου τι κάνουν;		
	Συνήθως χάνουν την ψυχραιμία τους και συμπεριφέρονται άσχημα		
	Κάποιες φορές χάνουν την ψυχραιμία τους και φέρονται άσχημα		
	Άλλες φορές χάνουν κι άλλες φορές δε τη χάνουν την ψυχραιμία τους		
	Κάποιες φορές διατηρούν τη ψυχραιμία τους κι επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο		
	Συνήθως διατηρούν την ψυχραιμία τους και επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο		
7.	Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές;		
	Συνήθως με ευγενικές εκφράσεις		
	Κάποιες φορές με ευγενικές εκφράσεις		
	Ούτε ευγενικά ούτε προσβλητικά		
	Κάποιες φορές με προσβλητικές εκφράσεις		
	Συνήθως με προσβλητικές εκφράσεις		
8.	Όταν οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προσβλητικά προς τους μαθητές, εσύ πώς αντιδράς;		
	Δε λέω τίποτα		
	Θέλω να φύγω από το σχολείο		

	Κλαίω
	Μου έρχεται να κλάνω
	Οι δάσκαλοί μου δεν εκφράζονται προσβλ.ητικά
9.	Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου;
	Ποτέ
	Μερικές φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς
	Μερικές φορές τον μήνα
	Μερικές φορές την εβδομάδα
	Καθημερινά
10.	Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου, τότε εσύ πώς αντιδράς;
	Δε λέω τίποτα
	Θέλω να φύγω από το σχολείο
	Μου έρχεται να κλάνω
	Κλαίω
	Δε με προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί μου
11.	Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά:
	Την επίδοσή σου στα μαθήματα
	Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια
	Την συμπεριφορά σου στους φίλους
	Δεν σε προσβάλλουν ποτέ προσωπικά οι δάσκαλοί σου
12.	Η προσβλ.ητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι:
	Ηρεμος
	Ανήσυχος
	Αγχωμένος
	Φοβισμένος
	Τρομαγμένος
	Δεν με προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί μου
13.	Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη:
	Καθημερινά
	Μερικές φορές την εβδομάδα
	Μερικές φορές τον μήνα
	Μερικές φορές τον χρόνο
	Ποτέ
14.	Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, εσύ πώς αντιδράς;
	Δε λέω τίποτα
	Θέλω να φύγω από το σχολείο
	Μου έρχεται να κλάνω
	Κλαίω
	Δεν με απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί μου
15.	Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:
	Την επίδοσή σου στα μαθήματα
	Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια
	Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους
	Δεν σε απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί σου
16.	Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;
	Για λίγες ημέρες
	Για λίγες εβδομάδες
	Για λίγους μήνες
	Για περισσότερο από ένα χρόνο
	Δεν με απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί μου
17.	Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη:
	Καθημερινά
	Μερικές φορές την εβδομάδα
	Μερικές φορές τον μήνα
	Μερικές φορές τον χρόνο
	Ποτέ
18.	Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, εσύ πώς αντιδράς;
	Δε λέω τίποτα

	Θέλω να φύγω από το σχολείο
	Μου έρχεται να κλάψω
	Κλαίω
	Δεν με ειρωνεύονται ποτέ οι δάσκαλοί μου
19.	Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:
	Την επίδοσή σου στα μαθήματα
	Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια
	Την συμπεριφορά σου στους φίλους
	Δεν σε ειρωνεύονται ποτέ οι δάσκαλοί σου
20.	Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:
	Ηρεμος
	Ανήσυχος
	Αγχωμένος
	Φοβισμένος
	Τρομαγμένος
	Δεν θυμώνουν ούτε εκνευρίζονται ποτέ οι δάσκαλοί μου
21.	Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:
	Την επίδοσή σου στα μαθήματα
	Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια
	Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους
	Δεν θυμώνουν ούτε εκνευρίζονται ποτέ οι δάσκαλοί σου
22.	Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;
	Καθημερινά
	Μερικές φορές την εβδομάδα
	Μερικές φορές τον μήνα
	Μερικές φορές τον χρόνο
	Ποτέ
23.	Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:
	Ηρεμος
	Ανήσυχος
	Αγχωμένος
	Φοβισμένος
	Τρομαγμένος
	Δεν αγριεύουν ποτέ οι δάσκαλοί μου
24.	Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:
	Την επίδοσή σου στα μαθήματα
	Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια
	Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους
	Δεν αγριεύουν ποτέ οι δάσκαλοί σου
25.	Όταν οι δάσκαλοί σου σε συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη (σε προσβάλλουν, σε ειρωνεύονται, σε απειλούν...), τότε οι συμμαθητές σου πώς αντιδρούν;
	Παίρνουν το μέρος σου
	Λυπούνται
	Γελούν
	Σε κοροϊδεύουν
	Αδιαφορούν
	Οι δάσκαλοί σου δεν συμπεριφέρονται ποτέ άσχημα στην τάξη

Οι παραπάνω ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν στις τέσσερις (4) κύριες μεταβλητές του ερωτηματολογίου (προσβολή, ειρωνεία, εκνευρισμός-θυμός, απειλή) σύμφωνα με τον πίνακα 1^α που ακολουθεί:



Πίνακας 1α: Κύριες μεταβλητές του ερωτηματολογίου.

Μεταβλητές	Ερωτήσεις
Προσβολή	9, 10, 11, 12
Ειρωνεία	17, 18, 19
Εκνευρισμός - Θυμός	20, 21, 22, 23, 24
Απειλή	13, 14, 15, 16

Δεύτερη πιλοτική εφαρμογή

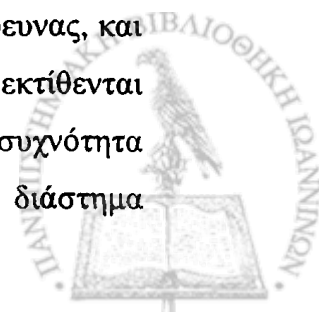
Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε από τις τροποποιήσεις που ακολούθησαν την πρώτη πιλοτική εφαρμογή χορηγήθηκε σε νέο δείγμα, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι αλλαγές ήταν στην σωστή κατεύθυνση και να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητά του πριν την τελική εφαρμογή. Οι τελικοί έλεγχοι έγιναν τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας (έλεγχος για την ευκολία συμπλήρωσης, αξιολόγηση χρόνου συμπλήρωσης, εντοπισμός σημείων που χρήζουν διευκρίνισης κ.ο.κ.) όσο και σε αριθμητικό επίπεδο, ώστε να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα του εργαλείου για χρήση με τα κριτήρια της επαγωγικής στατιστικής.

Το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε σε 102 παιδιά της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου σε τέσσερα εξαθέσια σχολεία στον δήμο Τρικάλων. Η χορήγηση του ερωτηματολογίου έγινε ομαδικά, στην αίθουσα διδασκαλίας, χωρίς την παρουσία εκπαιδευτικού προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους.

Κωδικοποίηση και ψηφιακή εισαγωγή δεδομένων δεύτερης πιλοτικής εφαρμογής

Μετά την ολοκλήρωση του ενδιαμέσου σταδίου συλλογής δεδομένων (δεύτερη πιλοτική φάση), τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά προκειμένου να γίνει δυνατή η εισαγωγή τους σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και η στατιστική τους επεξεργασία.

Επίσης, έγινε δοκιμαστικός έλεγχος των βασικών υποθέσεων της έρευνας, και διαπιστώθηκε η ευστάθειά τους. Ο αριθμός των παιδιών που δήλωσαν ότι εκτίθενται σε προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά από τους δασκάλους τους με συχνότητα τουλάχιστον μία φορά τον μήνα υπολογίστηκε σε $29,13\% \pm 8,78$. Το διάστημα



υπολογίστηκε για επίπεδο εμπιστοσύνης 95% ($\alpha=0,05$) ως διάστημα εμπιστοσύνης διωνυμικής αναλογίας (Wilcox, 1996). Τα αποτελέσματα της συλλογής στοιχείων της δεύτερης πιλοτικής εφαρμογής, ως συχνότητες απαντήσεων και εκατοστιαία ποσοστά στο σύνολο του δείγματος για κάθε ερώτημα, παρατίθενται στο παράρτημα 2, σελ. 151.

Τα αποτελέσματα των βασικών ερωτήσεων για τη δεύτερη πιλοτική εφαρμογή εμφανίζονται ως εξής:

Φύλο

Αγόρι	Συχνότητα %	49
		48,04%
Κορίτσι	Συχνότητα %	53
		51,96%

Πως αισθάνεσαι το πρωί που φεύγεις για το σχολείο;

Αγχωμένος	Συχνότητα %	13
		12,75%
Ενθουσιασμένος	Συχνότητα %	17
		16,67%
Στεναχωρημένος	Συχνότητα %	10
		9,80%
Χαρούμενος	Συχνότητα %	62
		60,78%

Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι φιλικοί;

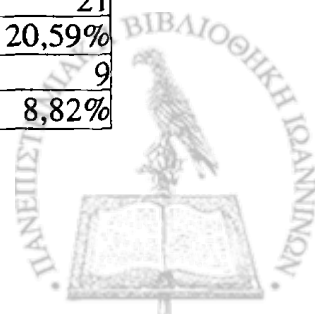
Μάλλον	Συχνότητα %	61
		59,80%
Ναι	Συχνότητα %	30
		29,41%
Όχι	Συχνότητα %	11
		10,78%

Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι σκληροί;

Μάλλον	Συχνότητα %	63
		61,76%
Ναι	Συχνότητα %	10
		9,80%
Όχι	Συχνότητα %	29
		28,43%

Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι ειρωνικοί;

Μάλλον	Συχνότητα %	72
		70,59%
Ναι	Συχνότητα %	21
		20,59%
Όχι	Συχνότητα %	9
		8,82%



Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι εχθρικοί;

Μάλλον	Συχνότητα	54
	%	52,94%
Ναι	Συχνότητα	7
	%	6,86%
Όχι	Συχνότητα	41
	%	40,20%

Όταν η συμπεριφορά σου είναι καλή, οι δάσκαλοι...

Δε δίνουν σημασία	Συχνότητα	79
	%	77,45%
Επαινούν	Συχνότητα	9
	%	8,82%
Επιβραβεύουν	Συχνότητα	9
	%	8,82%
Συμβουλεύουν	Συχνότητα	5
	%	4,90%

Όταν η συμπεριφορά σου δεν είναι καλή, οι δάσκαλοι...

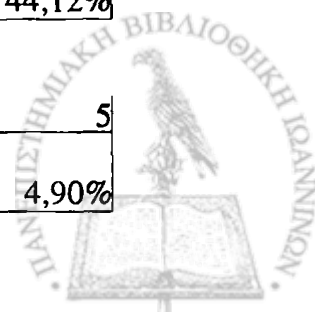
Απειλούν	Συχνότητα	26
	%	25,49%
Βρίζουν	Συχνότητα	5
	%	4,90%
Δε δίνουν σημασία	Συχνότητα	26
	%	25,49%
Μαλώνουν	Συχνότητα	33
	%	32,35%
Συμβουλεύουν	Συχνότητα	12
	%	11,76%

Όταν υπάρχει απειθαρχία, οι δάσκαλοι...

Άλλες φορές συμπεριφέρονται άσχημα άλλες όχι	Συχνότητα	27
	%	26,47%
Κάποιες φορές επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	Συχνότητα	8
	%	7,84%
Κάποιες φορές συμπεριφέρονται Άσχημα	Συχνότητα	18
	%	17,65%
Συνήθως επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	Συχνότητα	4
	%	3,92%
Συνήθως συμπεριφέρονται άσχημα	Συχνότητα	45
	%	44,12%

Οι δάσκαλοι εκφράζονται προς τους μαθητές...

Κάποιες φορές με ευγενικές εκφράσεις	Συχνότητα	5
	%	4,90%



Κάποιες φορές	Συχνότητα	45
προσβλητικά	%	44,12%
Ούτε ευγενικά	Συχνότητα	25
ούτε προσβλητικά	%	24,51%
Συνήθως με	Συχνότητα	6
ευγενικές	%	5,88%
εκφράσεις	Συχνότητα	21
Συνήθως	%	20,59%
προσβλητικά		

Όταν οι δάσκαλοι εκφράζονται προσβλητικά...

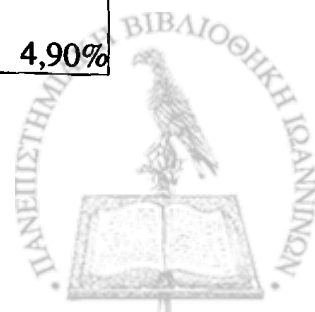
Δε λέω τίποτα	Συχνότητα	51
	%	50,00%
Θέλω να φύγω από το	Συχνότητα	26
σχολείο	%	25,49%
Κλαίω	Συχνότητα	4
	%	3,92%
Μου έρχεται να	Συχνότητα	19
κλάψω	%	18,63%
Οι δάσκαλοί μου δεν	Συχνότητα	2
εκφράζονται	%	1,96%
προσβλητικά		

Εσένα σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;

Καθημερινά	Συχνότητα	9
	%	8,82%
Μερικές φορές τη	Συχνότητα	21
βδομάδα	%	20,59%
Μερικές φορές το	Συχνότητα	55
μήνα	%	53,92%
Μερικές φορές το	Συχνότητα	11
χρόνο	%	10,78%
Ποτέ	Συχνότητα	6
	%	5,88%

Όταν σε προβάλλουν οι δάσκαλοί σου...

Δε λέω τίποτα	Συχνότητα	29
	%	28,43%
Θέλω να φύγω από	Συχνότητα	28
το σχολείο	%	27,45%
Κλαίω	Συχνότητα	9
	%	8,82%
Μου έρχεται να	Συχνότητα	31
κλάψω	%	30,39%
Οι δάσκαλοί μου δε	Συχνότητα	5
με προσβάλλουν	%	4,90%
ποτέ		



Η προσωπική προσβολή επηρεάζει την επίδοση σου στα μαθήματα;

Μάλλον	Συχνότητα	7
	%	6,86%
Ναι	Συχνότητα	90
	%	88,24%
#Δ/Υ	Συχνότητα	5
	%	4,90%

Η προσωπική προσβολή επηρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;

Μάλλον	Συχνότητα	39
	%	38,24%
Ναι	Συχνότητα	55
	%	53,92%
Όχι	Συχνότητα	3
	%	2,94%
#Δ/Υ	Συχνότητα	5
	%	4,90%

Η προσωπική προσβολή επηρεάζει την συμπεριφορά σου στους φίλους;

Μάλλον	Συχνότητα	22
	%	21,57%
Ναι	Συχνότητα	47
	%	46,08%
Όχι	Συχνότητα	28
	%	27,45%
#Δ/Υ	Συχνότητα	5
	%	4,90%

Πως σε κάνει να αισθάνεσαι η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου;

Αγχωμένος	Συχνότητα	42
	%	41,18%
Ανήσυχος	Συχνότητα	6
	%	5,88%
Δε με προσβάλλουν ποτέ	Συχνότητα	5
	%	4,90%
Τρομαγμένος	Συχνότητα	14
	%	13,73%
Φοβισμένος	Συχνότητα	35
	%	34,31%

Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου (ερωτηματολόγιο έρευνας) παρατίθεται στο παράρτημα 4, σελ. 158.



β) Δείγμα

Για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας και την συλλογή αξιόπιστων και αντιπροσωπευτικών για τον εξεταζόμενο πληθυσμό δεδομένων, πρέπει να καλύπτονται συγκεκριμένες απαιτήσεις όσον αφορά στην δομή και το μέγεθος του δείγματος, προκειμένου να απαλειφθούν κατά το δυνατόν παράγοντες μεροληψίας. Η σημαντικότερη μέριμνα του ερευνητή είναι η διασφάλιση της τυχαιότητας κατά την επιλογή του δείγματος, η χρήση της κατάλληλης κατά περίπτωση μεθοδολογίας και η συστηματική εφαρμογή των δειγματοληπτικών κανόνων κατά την διαδικασία της συλλογής των δεδομένων.

Η δειγματοληπτική προσέγγιση καθίσταται αναγκαία καθώς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι είτε ανέφικτο (για πρακτικούς λόγους) είτε οικονομικά ασύμφορο να μελετηθεί το σύνολο ενός πληθυσμού. Η χρήση της στατιστικής επιστήμης μας δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουμε τα χαρακτηριστικά μεγάλων πληθυσμών εξετάζοντας ένα μέρος τους μόνον, εντός δεδομένων διαστημάτων εμπιστοσύνης. Προϋπόθεση για την εφαρμογή σχεδόν οποιασδήποτε στατιστικής μεθόδου είναι η εξάλειψη της μεροληψίας. Διατυπώνοντας την αναγκαιότητα της εξάλειψης της μεροληψίας με όρους πιθανοτήτων, κάθε άτομο πρέπει να έχει ίσες πιθανότητες με κάθε άλλο να επιλεγεί στο τελικό δείγμα (William, 2000).

Μετά την εξέταση διάφορων πιθανών περιοριστικών προσεγγίσεων, αποφασίστηκε τελικά – λόγω της κρισιμότητας και της σημαντικότητας του διερευνώμενου αντικειμένου – το φάσμα της έρευνας να είναι πανελλαδικό, παρά τον υψηλό βαθμό δυσκολίας στην υλοποίηση και το μεγάλο κόστος μιας τέτοιας έκτασης έρευνας.

Σε έρευνες αυτής της έκτασης, ενδείκνυνται πολυσταδιακές δειγματοληπτικές προσεγγίσεις προκειμένου να περιοριστεί κατά το δυνατόν το συνολικό κόστος, χωρίς να υπάρξει ουσιαστική επιβάρυνση της αξιοπιστίας των συλλεγόμενων δεδομένων. Οι πολυσταδιακές δειγματοληπτικές προσεγγίσεις επιτρέπουν την μείωση της γεωγραφικής διασποράς του δείγματος καθιστώντας έτσι την συλλογή των στοιχείων απλούστερη και ταχύτερη. (Galloway, 2001)

Για την έρευνα αυτή εφαρμόστηκε δισταδιακή τυχαία δειγματοληψία, με μονάδα δειγματοληψίας στο πρώτο στάδιο την νομαρχία, και στο δεύτερο στάδιο το σχολείο (πρωτεύουσα μονάδα δειγματοληψίας).



Κατά το πρώτο στάδιο επελέγησαν τυχαία με κλήρωση 18 νομαρχίες από το σύνολο των νομαρχιών της ηπειρωτικής Ελλάδας και της Κρήτης, προκειμένου να περιοριστεί σε ένα βαθμό η γεωγραφική διασπορά του δείγματος. Στη συνέχεια κατασκευάστηκε το πλαίσιο δειγματοληψίας με βάση στοιχεία που συλλέχθηκαν για τα σχολεία των επιλεγμένων νομαρχιών.

Στο δεύτερο στάδιο επελέγησαν από το πλαίσιο δειγματοληψίας 80 σχολεία των επιλεγμένων νομαρχιών, με κλάσμα δειγματοληψίας 3 προς 20 (15%), ώστε η πιθανότητα επιλογής κάποιου σχολείου να είναι ανάλογη του μαθητικού πληθυσμού του (Hesterberg, 1998).

Οι 18 νομαρχίες που επελέγησαν κατά το πρώτο στάδιο είχαν δυναμικό 8203 μαθητές, και κατά την τελική εφαρμογή συλλέχθηκαν από τα 80 επιλεγμένα κατά το δεύτερο στάδιο σχολεία 1236 ερωτηματολόγια (15,06% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο δειγματοληψίας).

Περιγραφή χαρακτηριστικών δείγματος

Τα 1236 ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από 80 σχολεία σε 18 νομαρχίες. Η κατανομή του πληθυσμού και του δείγματος εμφανίζεται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Κατανομή πληθυσμού και δείγματος τελικής εφαρμογής κατά νομαρχία.

Νομαρχία	Πληθυσμός (Σύνολο)	Πληθυσμός (Αγόρια)	Πληθυσμός (Κορίτσια)	Δείγμα (Σύνολο)	Δείγμα (Αγόρια)	Δείγμα (Κορίτσια)	Αριθμός σχολείων
Λάρισα	610	305	305	93	49	44	6
Τρικάλων	214	106	108	34	20	14	3
Καρδίτσα	451	235	216	68	30	38	6
Μαγνησία	537	283	254	81	34	47	5
Δράμας	311	158	153	47	21	26	3
Κιλκίς	137	65	72	21	10	11	1
Ιωαννίνων	500	262	238	75	36	39	5
Πειραιά	767	393	374	116	60	56	6
Αχαΐας	550	250	300	82	40	42	5



Γρεβενών	82	43	39	17	9	8	1
Καστοριά	143	74	69	23	14	9	2
Εάνθης	199	105	94	30	15	15	4
Καβάλας	470	234	236	71	34	37	6
Κοζάνης	480	249	231	72	38	34	5
Β' Θεσ/κης	1067	550	517	160	87	73	8
Ηρακλείο υ	573	308	265	82	47	35	5
Α' Αθηνών	700	352	348	99	55	44	5
Β' Αθηνών	412	202	210	65	36	29	4

γ) Μεθοδολογία τελικής χορήγησης

Κατά την τελική χορήγηση τα ερωτηματολόγια παραδόθηκαν σε 25 σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι ανέλαβαν την εκτέλεση της συλλογής των δεδομένων. Στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν όλοι οι μαθητές της ΣΤ΄ δημοτικού κάθε επιλεγμένου σχολείου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ομαδικά από τους μαθητές στην αίθουσα διδασκαλίας, με παρουσία του σχολικού συμβούλου και κανενός άλλου εκπαιδευτικού, ώστε να διευκολύνονται οι μαθητές να απαντήσουν ελεύθερα. Οι σύμβουλοι είχαν στη διάθεσή τους αναλυτικές γραπτές οδηγίες για την επεξήγηση της διαδικασίας συμπλήρωσης και την απάντηση ερωτημάτων από τους μαθητές (παράρτημα 3, σελ. 156-157).

Η μέση διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 30 λεπτά της ώρας. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, ώστε να διασφαλιστεί το απόρρητο των απαντήσεων των μαθητών. Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε μεταξύ Μαρτίου και Απριλίου του 2002.

Κατά τον έλεγχο των συγκεντρωμένων ερωτηματολογίων, ήταν πλήρως συμπληρωμένα όλα τα ερωτηματολόγια και δεν αναφέρθηκαν προβλήματα από τους συμβούλους κατά τη συγκέντρωση των στοιχείων.



Κεφάλαιο Πέμπτο

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

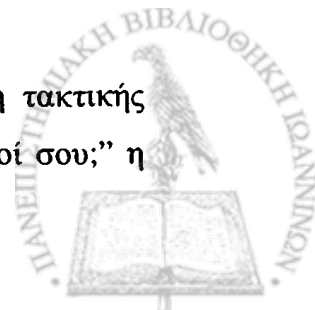
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων – έλεγχος υποθέσεων

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων χρησιμοποιήθηκαν κατάλληλα κατά περίπτωση στατιστικά κριτήρια προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι διαφορές των μετρούμενων μεγεθών καλύπτουν το προκαθορισμένο κριτήριο σημαντικότητας του 95% ($\alpha=0,05$). Η επιλογή του κατάλληλου κριτηρίου (και κυρίως της κατηγορίας του κριτηρίου – παραμετρικό ή μη) για κάθε περίπτωση είναι εξαιρετικά σημαντική γιατί διασφαλίζει την χρήση επαρκούς στατιστικής ισχύος ελαττώνοντας ταυτόχρονα τα περιθώρια εξαγωγής εσφαλμένου συμπεράσματος (στατιστικό σφάλμα τύπου I ή II).

Βασικό βήμα πριν από την επιλογή των κριτηρίων είναι η εξέταση των βασικών μεταβλητών προκειμένου να διαπιστωθεί η φύση τους, και αν αυτές πληρούν τα παραμετρικά κριτήρια. Το σχετικά μεγάλο μέγεθος του δείγματος επιτρέπει μια σχετική ευελιξία στην εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων σε μη συνεχείς μεταβλητές και υπό την προϋπόθεση ότι δεν θα εξεταστούν μικρά τμήματα του συνόλου (με πληθυσμό μικρότερο από 30 παρατηρήσεις), ωστόσο οι τακτικές κλίμακες του ερωτηματολογίου που εφαρμόστηκε δεν ακολουθούν κατ' ανάγκη την κανονική κατανομή σε όλες τις περιπτώσεις. Η εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων με μεγάλη στατιστική ισχύ διευκολύνεται επίσης από τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, καθώς κατά τον σχεδιασμό του λήφθηκαν υπ' όψη οι στατιστικές παράμετροι που θα έπρεπε να καλυφθούν. (Nunnally, 1975)

Για την ανάλυση των συλλεχθέντων στοιχείων οι απαντήσεις κάθε μαθητή / μαθήτριας στα ερωτήματα του τεστ κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά και εισήχθησαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ώστε να διευκολυνθεί το έργο της ανάλυσης και να εξασφαλισθεί η μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια στην αριθμητική επεξεργασία. Σε διάφορα στάδια της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν τα πακέτα λογισμικού Microsoft Excel, SPSS και R.

Μια από τις σημαντικότερες για την έρευνα μεταβλητές είναι η τακτικής κλίμακας ερώτηση: “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;” η



οποία έχει ποσοτικοποιηθεί με τη μορφή προσλαμβανόμενης από τον μαθητή ή την μαθήτρια συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου. Τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μεγέθη της μεταβλητής εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 4: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για το ερώτημα “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”

Πλήθος	1236
Μέσος Όρος	3,11
Τυπική απόκλιση	,990
Διακύμανση	,980
Ασυμμετρία	-,105
Κύρτωση	-,685

Αναλυτικά, οι συχνότητες για κάθε σημείο της κλίμακας είναι οι ακόλουθες:

Πίνακας 5: Συχνότητες απαντήσεων στο ερώτημα “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”

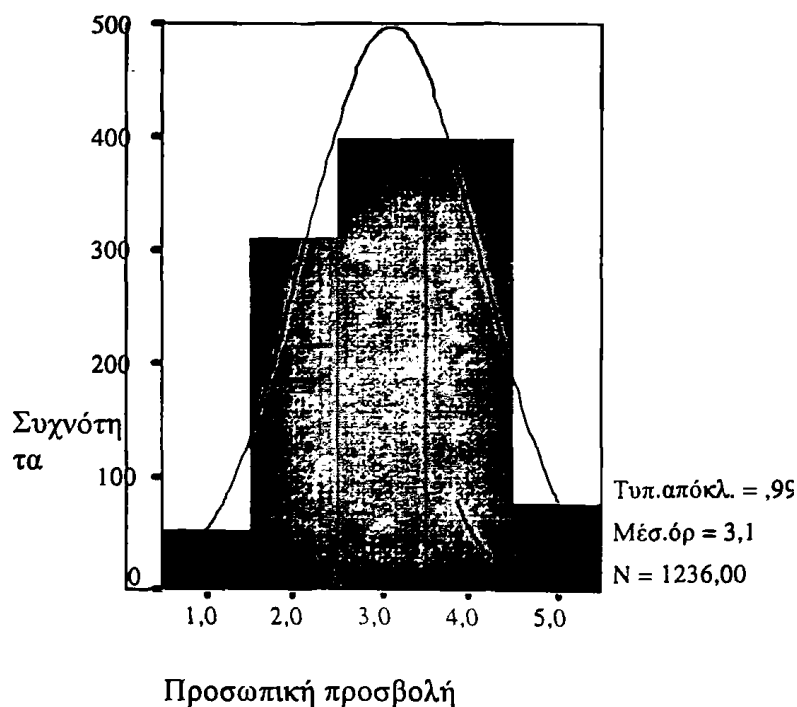
	Συχνότητα	Ποσοστό%	Αθροιστικό ποσοστό %
Ποτέ	53	4,3	4,3
Μερικές φορές το χρόνο	310	25,1	29,4
Μερικές φορές το μήνα	398	32,2	61,6
Μερικές φορές την εβδομάδα	399	32,3	93,9
Καθημερινά	76	6,1	100,0
Σύνολο	1236	100,0	



Τόσο στα αριθμητικά στοιχεία της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης όσο και στο γράφημα των συχνοτήτων που ακολουθεί (πίνακας 4 και 5, διάγραμμα 1), φαίνεται ότι η κατανομή της μεταβλητής εντάσσεται ικανοποιητικά στα πλαίσια της κανονικής κατανομής. (Wilcox, 1996)

Αντιστοίχως, για το ερώτημα “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;” η μέθοδος συλλογής στοιχείων και η κωδικοποίηση ακολουθούν το ίδιο τακτικό πρότυπο, και τα μεγέθη των περιγραφικών στατιστικών της μεταβλητής είναι παρόμοια:

Διάγραμμα 1: Ιστόγραμμα συχνοτήτων και καμπύλη κανονικής κατανομής για το ερώτημα “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”



Πίνακας 6: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για το ερώτημα “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;”

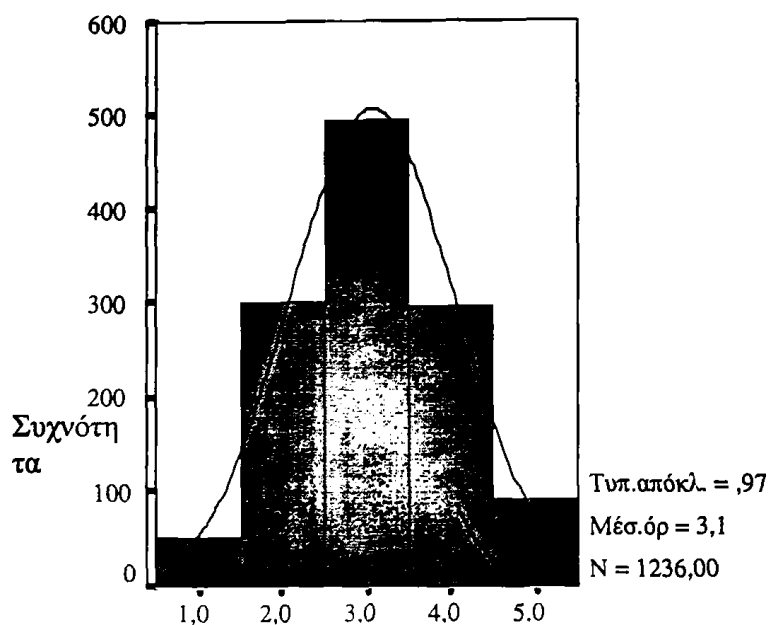
Πλήθος	1236
Μέσος όρος	3,06
Τυπική απόκλιση	,973
Διακύμανση	,946
Ασυμμετρία	,092
Κύρτωση	-,422

Πίνακας 7: Συχνότητες απαντήσεων στο ερώτημα “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;”

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Αθροιστικό ποσοστό %
Καθημερινά	51	4,1	4,1
Μερικές φορές την εβδομάδα	301	24,4	28,5
Μερικές φορές τον μήνα	494	40	68,4
Μερικές φορές τον χρόνο	297	24,0	92,5
Ποτέ	93	7,5	100,0
Σύνολο	1236	100,0	



Διάγραμμα 2: Ιστόγραμμα συχνοτήτων και καμπύλη κανονικής κατανομής για το



Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;

ερώτημα "Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;"

Έλεγχος ερευνητικών υποθέσεων

Ερώτημα πρώτο: Ποια είναι η έκταση του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας;

Προκειμένου να υπολογιστεί η έκταση του φαινομένου επιλέχθηκε το ερώτημα της συχνότητας προσωπικής προσβολής. Συγκεκριμένα, ορίστηκε ως εκτιθέμενος σε λεκτική επιθετικότητα ο μαθητής που δήλωσε ότι δέχεται προσωπικές προσβολές με συχνότητα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (απαντήσεις «μερικές φορές τη βδομάδα» και «καθημερινά» στην ερώτηση «εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου»). Οι μαθητές που ανέφεραν εκδήλωση προσωπικών προσβολών με συχνότητα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα ήταν 475 συνολικά μαθητές (πίνακας 5), ποσοστό $38,43 \pm 2,71\%$ ($p=0,05$). Στο δείγμα περιλαμβάνονταν και 53 μαθητές, ποσοστό 4,29% (πίνακας 5), που ανέφεραν ότι δεν υπόκεινται σε προσωπικές προσβολές ποτέ.



Με γνώμονα τον παραπάνω διαχωρισμό και κριτήριο την εκδήλωση προσωπικών προσβολών σε βάρος τους, ορίστηκαν δύο ομάδες στο δείγμα: Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους μαθητές που δήλωσαν ότι δέχονται προσωπικές προσβολές τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα και αριθμεί 475 άτομα, ενώ η δεύτερη αποτελείται από όσους μαθητές δήλωσαν ότι δέχονται προσωπικές προσβολές αλλά με μικρότερη συχνότητα και έχει πληθυσμό 708 άτομα.

Υπόθεση πρώτη: Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης (Huitson, 1966). Οι επιτρεπόμενες απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα εάν η προσωπική προσβολή επιδρά στις επιδόσεις τους στα μαθήματα ήταν σε τριβάθμια κλίμακα (ναι, μάλλον, όχι). Οι απαντήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά με τα ψηφία 1, 2 και 3 αντίστοιχα. Το ερευνητικό ερώτημα αναδιατυπώνεται προκειμένου να μπορεί να ελεγχθεί με στατιστική μέθοδο: Τα παιδιά που υπόκεινται σε εκδηλώσεις λεκτικής επιθετικότητας τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα αντιμετωπίζουν σημαντικά μεγαλύτερες επιπτώσεις στις επιδόσεις τους από τους μαθητές που υπόκεινται σε αντίστοιχες εκδηλώσεις με μικρότερη συχνότητα.

Η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται (Nunnally, 1975) με βάση τα παραπάνω ως εξής:

H_0 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Η εναλλακτική υπόθεση ακολουθεί την αντίθετη διατύπωση:

H_1 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.



Πίνακας 8: Ανάλυση διακύμανσης για τον στατιστικό έλεγχο της πρώτης υπόθεσης.

Ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα: Επίδραση στα μαθήματα

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ομάδες	Πλήθος	Άθροισμα τετραγώνων	Μέσος όρος	Διακύμανση
Με επιθετικότητα	475	612	1,29	0,26
Χωρίς επιθετικότητα	708	1028	1,45	0,41

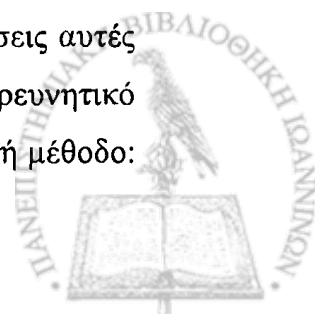
ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Προέλευση διακύμανσης	SS	βαθμοί ελευθερίας	MS	F	τιμή-P
Μεταξύ ομάδων	7,6	1	7,6	21,75	0,000004
Μέσα στις ομάδες	412,85	1181	0,35		
Σύνολο	420,46	1182			

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει επαρκή σημαντικότητα για τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p < 0,01$). Ως εκ τούτου, η μηδενική υπόθεση ($\mu_1 = \mu_2$) απορρίπτεται, και υιοθετείται η εναλλακτική. Δηλαδή, ότι η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Υπόθεση δεύτερη: Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης. Οι επιτρεπόμενες απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα εάν η προσωπική προσβολή επιδρά στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια ήταν σε τριβάθμια κλίμακα (ναι, μάλλον, όχι). Οι απαντήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά με τα ψηφία 1, 2 και 3 αντίστοιχα. Το ερευνητικό ερώτημα αναδιατυπώνεται προκειμένου να μπορεί να ελεγχθεί με στατιστική μέθοδο:



Τα παιδιά που υπόκεινται σε εκδηλώσεις λεκτικής επιθετικότητας τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα αντιμετωπίζουν σημαντικά μεγαλύτερες επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια από τους μαθητές που υπόκεινται σε αντίστοιχες εκδηλώσεις με μικρότερη συχνότητα.

Η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται με βάση τα παραπάνω ως εξής:

H_0 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Η εναλλακτική υπόθεση ακολουθεί την αντίθετη διατύπωση:

H_1 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Πίνακας 9: Ανάλυση διακύμανσης για τον στατιστικό έλεγχο της δεύτερης υπόθεσης.

Ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα: Επίδραση στη συμπεριφορά στην οικογένεια

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ομάδες	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
Με επιθετικότητα	475	697	1,47	0,37
Χωρίς επιθετικότητα	708	1177	1,66	0,56

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

Προέλευση διακύμανσης	SS	βαθμοί ελευθερίας	MS	F	τιμή-P
Μεταξύ ομάδων	10,82	1	10,82	22,39	0,000003
Μέσα στις ομάδες	570,56	1181	0,48		
Σύνολο	581,38	1182			

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει επαρκή σημαντικότητα για τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p < 0,01$). Ως εκ τούτου, η μηδενική υπόθεση ($\mu_1 = \mu_2$) απορρίπτεται,



και υιοθετείται η εναλλακτική. Δηλαδή, ότι η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Υπόθεση τρίτη: Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην συμπεριφορά των μαθητών στο φιλικό τους περιβάλλον.

Για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης. Οι επιτρεπόμενες απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα εάν η προσωπική προσβολή επιδρά στην συμπεριφορά τους στους φίλους ήταν σε τριβάθμια κλίμακα (ναι, μάλλον, όχι). Οι απαντήσεις αυτές κωδικοποιήθηκαν αριθμητικά με τα ψηφία 1, 2 και 3 αντίστοιχα. Το ερευνητικό ερώτημα αναδιατυπώνεται προκειμένου να μπορεί να ελεγχθεί με στατιστική μέθοδο: Τα παιδιά που υπόκεινται σε εκδηλώσεις λεκτικής επιθετικότητας από το δάσκαλο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, αντιμετωπίζουν σημαντικά μεγαλύτερες επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους προς τους φίλους από τους μαθητές που υπόκεινται σε αντίστοιχες εκδηλώσεις με μικρότερη συχνότητα;

Η μηδενική υπόθεση διατυπώνεται με βάση τα παραπάνω ως εξής:

H_0 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές δεν έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους προς τους φίλους, και οι μέσοι όροι των δύο ομάδων είναι ίσοι ($\mu_1 = \mu_2$).

Η εναλλακτική υπόθεση ακολουθεί την αντίθετη διατύπωση:

H_1 : Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στους φίλους, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Πίνακας 10: Ανάλυση διακύμανσης για τον στατιστικό έλεγχο της τρίτης υπόθεσης.

Ανάλυση διακύμανσης κατά ένα παράγοντα: Επίδραση στη συμπεριφορά στους φίλους

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Ομάδες	Πλήθος	Άθροισμα	Μέσος όρος	Διακύμανση
Με επιθετικότητα	475	715	1,51	0,43
Χωρίς επιθετικότητα	708	1166	1,65	0,54



ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ

<i>Προέλευση διακύμανσης</i>	<i>SS</i>	<i>βαθμοί ελευθερίας</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>τιμή-P</i>
Μεταξύ ομάδων	5,7	1	5,7	11,52	0,000710
Μέσα στις ομάδες	584,46	1181	0,49		
Σύνολο	590,16	1182			

Το αποτέλεσμα της ανάλυσης δείχνει επαρκή σημαντικότητα για τη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ($p < 0,01$). Ως εκ τούτου, η μηδενική υπόθεση ($\mu_1 = \mu_2$) απορρίπτεται, και υιοθετείται η εναλλακτική. Δηλαδή, ότι η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στους φίλους, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Διερευνητική ανάλυση

Μετά τον έλεγχο των κύριων ερευνητικών υποθέσεων, και προκειμένου να εξεταστεί η φύση του φαινομένου, οι αιτίες του καθώς και πιθανές του συσχετίσεις με εξωτερικούς παράγοντες, διεξήχθησαν περαιτέρω αναλύσεις τόσο με τη μορφή ελέγχου υποθέσεων, όσο και με τη μορφή πολυμεταβλητών αναλύσεων (Factor Analysis).

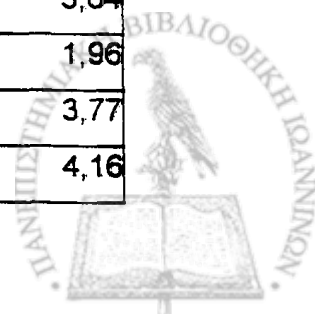
ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελέγχθηκε η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου σε σχέση με το σχολείο, ώστε να εξεταστεί η πιθανότητα το φαινόμενο να εξαρτάται από το σχολικό περιβάλλον και τη συγκεκριμένη στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ή εάν αντίθετα το φαινόμενο είναι γενικό, άρα οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους σχολείων είναι ασήμαντες. Στον πίνακα 11 φαίνεται ο μέσος όρος και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου σε κάθε σχολείο.

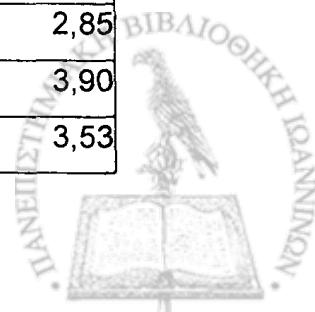


Πίνακας 11: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την μεταβλητή “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά σχολείο.

Κωδ. Σχολ.	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Ο.	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
1	10	2,90	,876	,277	2,27	3,53
2	10	3,50	1,080	,342	2,73	4,27
3	5	3,60	1,140	,510	2,18	5,02
4	5	3,80	,837	,374	2,76	4,84
5	12	3,58	1,240	,358	2,80	4,37
6	11	3,36	1,120	,338	2,61	4,12
7	20	2,75	,786	,176	2,38	3,12
8	15	2,40	,910	,235	1,90	2,90
9	10	2,60	1,350	,427	1,63	3,57
10	15	3,93	,799	,206	3,49	4,38
11	24	3,96	,751	,153	3,64	4,28
12	9	3,89	,333	,111	3,63	4,15
13	10	2,90	1,370	,433	1,92	3,88
14	11	2,45	,934	,282	1,83	3,08
15	10	2,90	,876	,277	2,27	3,53
16	5	2,40	,548	,245	1,72	3,08
17	25	3,84	,943	,189	3,45	4,23
18	10	4,10	,568	,180	3,69	4,51
19	6	1,17	,408	,167	,74	1,60
20	17	2,71	1,047	,254	2,17	3,24
21	17	2,59	,712	,173	2,22	2,95
22	15	3,93	,594	,153	3,60	4,26
23	17	4,06	,556	,135	3,77	4,34
24	17	2,82	,636	,154	2,50	3,15
25	21	3,29	,784	,171	2,93	3,64
26	21	1,62	,740	,161	1,28	1,96
27	9	3,00	1,000	,333	2,23	3,77
28	17	3,94	,429	,104	3,72	4,16



29	18	3,61	,608	,143	3,31	3,91
30	11	3,91	,302	,091	3,71	4,11
31	5	4,20	,447	,200	3,64	4,76
32	8	2,38	,518	,183	1,94	2,81
33	8	2,88	1,126	,398	1,93	3,82
34	9	3,89	,333	,111	3,63	4,15
35	17	3,88	,600	,146	3,57	4,19
36	18	3,17	,857	,202	2,74	3,59
37	8	4,13	,835	,295	3,43	4,82
38	8	3,88	,354	,125	3,58	4,17
39	13	3,31	,855	,237	2,79	3,82
40	20	3,35	,671	,150	3,04	3,66
41	20	3,95	1,050	,235	3,46	4,44
42	20	3,75	,786	,176	3,38	4,12
43	14	3,93	,475	,127	3,65	4,20
44	22	3,95	,722	,154	3,63	4,27
45	15	2,33	,488	,126	2,06	2,60
46	22	2,23	,528	,113	1,99	2,46
47	24	2,71	1,122	,229	2,23	3,18
48	19	1,89	,567	,130	1,62	2,17
49	12	2,92	,793	,229	2,41	3,42
50	10	3,00	,667	,211	2,52	3,48
51	14	2,43	,514	,137	2,13	2,73
52	21	3,86	,910	,199	3,44	4,27
53	25	2,88	1,092	,218	2,43	3,33
54	15	2,00	1,000	,258	1,45	2,55
55	15	2,80	,775	,200	2,37	3,23
56	20	2,75	,716	,160	2,41	3,09
57	15	2,80	,862	,223	2,32	3,28
58	10	3,10	,568	,180	2,69	3,51
59	23	3,04	1,186	,247	2,53	3,56
60	13	2,54	,519	,144	2,22	2,85
61	15	3,40	,910	,235	2,90	3,90
62	14	3,14	,663	,177	2,76	3,53



63	17	2,71	,985	,239	2,20	3,21
64	15	3,33	,900	,232	2,84	3,83
65	20	3,35	,745	,167	3,00	3,70
66	20	2,55	,759	,170	2,19	2,91
67	25	3,16	,943	,189	2,77	3,55
68	25	2,76	,831	,166	2,42	3,10
69	15	3,13	,640	,165	2,78	3,49
70	20	3,30	,733	,164	2,96	3,64
71	20	3,00	1,124	,251	2,47	3,53
72	20	2,95	,686	,153	2,63	3,27
73	15	2,87	,743	,192	2,46	3,28
74	25	3,24	,831	,166	2,90	3,58
75	20	2,90	,852	,191	2,50	3,30
76	19	3,05	,705	,162	2,71	3,39
77	15	3,00	,756	,195	2,58	3,42
78	15	2,67	,617	,159	2,32	3,01
79	20	2,85	,745	,167	2,50	3,20
80	15	2,80	,862	,223	2,32	3,28
Σύνολο	1236	3,11	,990	,028	3,05	3,16

Κατά την εξέταση των περιγραφικών στατιστικών μεγεθών παρατηρείται σημαντική διακύμανση μεταξύ των επιμέρους σχολείων όσον αφορά τον μέσο όρο της τακτικής κλίμακας συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν αυτή η διακύμανση οφείλεται σε τυχαίους παράγοντες ή είναι συστηματική, εφαρμόστηκε ως καταλληλότερο το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης (Eisenhart, 1947):

Πίνακας 12: Ανάλυση διακύμανσης για την μεταβλητή “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά σχολείο.

	Αθρ. Τετραγώνων	β.ε.	Μέσο Τέτράγωνο	F	Σημ.
Μεταξύ Ομάδων	433,384	79	5,486	8,163	,000
Εντός Ομάδων	776,871	1156	,672		
Σύνολο	1210,255	1235			



Η σημαντικότητα που απέδωσε το κριτήριο στην διαφορά μεταξύ των ομάδων είναι σαφώς μικρότερη του 5%, άρα η διαφορά είναι συστηματική. Το σχολικό περιβάλλον και η στάση του εκάστοτε εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του φαινομένου, το οποίο δεν είναι γενικό αλλά παρουσιάζει εξειδίκευση κατά σχολείο και ενδεχομένως κατά εκπαιδευτικό.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΤΑ ΝΟΜΑΡΧΙΑ

Στο επόμενο στάδιο ο έλεγχος της έκτασης του φαινομένου μετατοπίστηκε μία κλίμακα σε βαθμό γενικότητας, και εξετάστηκε η σχέση του φαινομένου σε επίπεδο νομαρχίας. Στην εξέταση των περιγραφικών στατιστικών στοιχείων παρατηρούνται αξιόλογες διαφοροποιήσεις μεταξύ των νομαρχιών. Στον πίνακα 13 φαίνεται ο μέσος όρος και τα 95% διαστήματα εμπιστοσύνης για τη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου σε κάθε νομαρχία.

Πίνακας 13: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την μεταβλητή “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά νομαρχία.

	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Ο.	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Ξάνθης	30	3,37	,999	,182	2,99	3,74
Καστοριάς	23	3,48	1,163	,242	2,98	3,98
Λάρισας	93	3,29	1,069	,111	3,07	3,51
Καβάλας	71	3,30	1,113	,132	3,03	3,56
Κοζάνης	72	3,13	1,138	,134	2,86	3,39
Γρεβενών	17	2,82	,636	,154	2,50	3,15
Κιλκίς	21	3,29	,784	,171	2,93	3,64

Δράμας	47	2,72	1,263	,184	2,35	3,09
Τρικάλων	34	3,79	,538	,092	3,61	3,98
Καρδίτσας	68	3,43	,919	,111	3,20	3,65
Μαγνησίας	81	3,64	,841	,093	3,46	3,83
Πειραιά	116	2,82	1,068	,099	2,62	3,02
Αχαΐας	82	3,07	,991	,109	2,86	3,29
Ιωαννίνων	75	2,67	,859	,099	2,47	2,86
Ηρακλείου	82	2,98	,955	,106	2,77	3,19
Β' Θεσ/κης	160	3,06	,878	,069	2,92	3,19
Α' Αθηνών	99	3,02	,769	,077	2,87	3,17
Β' Αθηνών	65	2,83	,741	,092	2,65	3,01
Σύνολο	1236	3,11	,990	,028	3,05	3,16

Πίνακας 14: Έλεγχος ομοιογένειας διακύμανσης για την μεταβλητή “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά νομαρχία.

Στατιστική Levene	β.ε. 1	β.ε. 2	Σημ.
7,100	17	1218	,000

Η διακύμανση των μέσων όρων είναι εμφανώς μικρότερη από την αντίστοιχη διακύμανση σε επίπεδο σχολείου, ωστόσο προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσον η διαφορά των μέσων όρων είναι συστηματική και υπάρχει διαφοροποίηση στην συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου σε επίπεδο νομαρχίας, εφαρμόστηκε και πάλι το παραμετρικό κριτήριο της απλής ανάλυσης της διακύμανσης. Ωστόσο, πρώτα εφαρμόστηκε το κριτήριο του Levene (1960) για τον έλεγχο της υπόθεσης της ομοιογενούς διακύμανσης μεταξύ των ομάδων, που αποτελεί προϋπόθεση για την χρήση του κριτηρίου ανάλυσης της διακύμανσης. Το κριτήριο έδωσε βαθμό βεβαιότητας μεγαλύτερο του 99,9% για την υπόθεση αυτή ($p < 0,01$). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης είναι τα εξής (πίνακας 15).



Πίνακας 15: Ανάλυση διακύμανσης για την μεταβλητή “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά νομαρχία.

	<i>Αθρ. Τετραγώνων</i>	<i>β.ε.</i>	<i>Μέσο Τέτράγωνο</i>	<i>F</i>	<i>Σημ.</i>
<i>Μεταξύ Ομάδων</i>	97,786	17	5,752	6,298	,000
<i>Εντός Ομάδων</i>	1112,469	1218	,913		
<i>Σύνολο</i>	1210,255	1235			

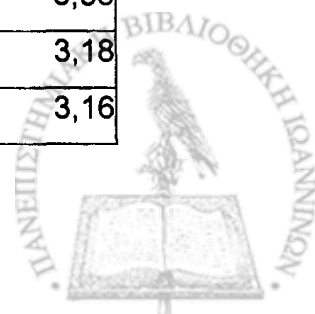
Η σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων είναι και μικρότερη του κρίσιμου ορίου του 5%, άρα η διαφορά είναι συστηματική και δεν οφείλεται σε τυχαία διακύμανση. Η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου διαφέρει σημαντικά μεταξύ των νομαρχιών.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΤΑ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΣΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Η παραπάνω διακύμανση στη συχνότητα εμφάνισης μπορεί, ωστόσο, να είναι δυνατόν να αποδοθεί μερικώς και στην αστικότητα του σχολείου – γεγονός που μπορεί να δίνει μερική ερμηνεία και στην διαφοροποίηση σε επίπεδο νομαρχιών, καθώς η κατανομή αστικότητας των σχολείων διαφέρει μεταξύ των νομαρχιών. Η εξέταση σε επίπεδο αστικότητας αποδίδει μη αμελητέες διαφορές στον μέσο όρο προσλαμβανόμενης συχνότητας εμφάνισης του φαινομένου (πίνακας 16).

Πίνακας 16: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την μεταβλητή “Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά επίπεδο αστικότητας.

	<i>Πλήθος</i>	<i>Μέσος Όρος</i>	<i>Τυπική Απόκλιση</i>	<i>Τυπικό Σφάλμα</i>	<i>95% Διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Ο.</i>	
					<i>Κάτω Όριο</i>	<i>Ανω Όριο</i>
<i>Αγροτικό</i>	124	2,87	1,104	,099	2,67	3,07
<i>Ημιαστικό</i>	272	3,22	,957	,058	3,10	3,33
<i>Αστικό</i>	840	3,11	,978	,034	3,04	3,18
<i>Σύνολο</i>	1236	3,11	,990	,028	3,05	3,16



Το κριτήριο της απλής ανάλυσης της διακύμανσης εφαρμόστηκε ώστε να ελεγχθεί η συστηματικότητα της διαφοροποίησης:

Πίνακας 17: Ανάλυση διακύμανσης για την μεταβλητή "Έσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;", κατά επίπεδο αστικότητας.

	Αθρ. Τετραγώνων	β.ε.	Μέσο Τέτράγωνο	F	Σημ.
Μεταξύ Ομάδων	10,193	2	5,097	5,237	,005
Εντός Ομάδων	1200,061	1233	,973		
Σύνολο	1210,255	1235			

Με το αποτέλεσμα της ανάλυσης να καταδεικνύει σημαντικότητα μικρότερη του κρίσιμου 5% για την διαφορά των μέσων όρων, συμπεραίνουμε ότι η διαφορά είναι συστηματική για το επίπεδο αστικότητας, με τις ημιαστικές περιοχές να εμφανίζουν την μεγαλύτερη ένταση του φαινομένου και τις αγροτικές τη μικρότερη (πίνακας 17).

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΚΑΤΑ ΦΥΛΟ

Μία επιπλέον διάσταση του υπό μελέτη αντικειμένου σχετίζεται με την ομοιομορφία ή μη της εκδήλωσης του φαινομένου σε βάρος διαφορετικών ομάδων μαθητών. Ο πλέον εμφανής διαχωρισμός που μπορεί να γίνει σε αυτό το πεδίο είναι αυτός του φύλου. Έτσι, προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανότητα διαφοροποίησης στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ των δύο φύλων, εξετάστηκε ο μέσος όρος της τακτικής μεταβλητής συχνότητας έκθεσης σε προσωπική προσβολή για αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα, και παρατηρήθηκε διαφορά μεταξύ των ομάδων της τάξης του ενός τρίτου της μονάδας της κλίμακας ($\mu_2 - \mu_1 = 0,3$), όπως δείχνει ο πίνακας 18.



Πίνακας 18: Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής για την μεταβλητή “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά φύλο μαθητή.

	Πλήθος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα	95% Διάστημα εμπιστοσύνης Μ.Ο.	
					Άνω Όριο	Κάτω Όριο
ΑΓΟΡΙ	635	3,26	,997	,040	3,18	3,33
ΚΟΡΙΤΣΙ	601	2,96	,959	,039	2,88	3,03
Σύνολο	1236	3,11	,990	,028	3,05	3,16

Εφαρμόστηκε και πάλι το κριτήριο του Levene για τον έλεγχο της υπόθεσης της ομοιογενούς διακύμανσης μεταξύ των ομάδων. Το κριτήριο έδωσε βαθμό βεβαιότητας μεγαλύτερο του 98% για την ισχύ της παραπάνω υπόθεσης ($p < 0,02$), σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 19.

Πίνακας 19: Έλεγχος ομοιογένειας διακύμανσης για την μεταβλητή “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά νομαρχία.

Στατιστική Levene	β.ε. 1	β.ε. 2	Σημ.
5,519	1	1234	,019

Η εφαρμογή του κριτηρίου απλής ανάλυσης της διακύμανσης επιβεβαιώνει την στατιστική σημαντικότητα της παρατηρηθείσας διαφοράς με βεβαιότητα μεγαλύτερη του 99,9% ($p < 0,001$), όπως φαίνεται στον πίνακα 20.

Πίνακας 20: Ανάλυση διακύμανσης για την μεταβλητή “Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί σου;”, κατά επίπεδο αστικότητας.

	Αθρ. Τετραγώνων	β.ε.	Μέσο Τέτράγωνο	F	Σημ.
Μεταξύ Ομάδων	27,797	1	27,797	29,009	,000
Εντός Ομάδων	1182,458	1234	,958		
Σύνολο	1210,255	1235			

ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Για την κατανόηση του εξεταζόμενου φαινομένου δεν αρκεί ο έλεγχος των διαφοροποιήσεων στην συχνότητα του φαινομένου μεταξύ διαφορετικών ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Είναι αναγκαίο και να διερευνηθεί η ίδια η δομή του φαινομένου, ώστε να διαπιστωθούν πιθανές σχέσεις του με πτυχές της εκπαιδευτικής πρακτικής ή και χαρακτηριστικές πτυχές του, που ενδεχομένως να καταδείξουν κατευθύνσεις για την διαχείριση και αντιμετώπιση του προβλήματος.

Για τις ερευνητικές ανάγκες που αναφέρθηκαν, επιλέχθηκε η χρήση της στατιστικής μεθόδου της ανάλυσης παραγόντων. Η μέθοδος αυτή βασίζεται στο μοντέλο που περιέγραψαν αρχικά ο Spearman (1904) και αργότερα ο Hotelling (1933). Το μοντέλο περιγράφει έναν αριθμό “εξωτερικών” μεταβλητών, που επηρεάζονται από έναν μικρότερο, κατά κανόνα, αριθμό “υποκείμενων” μεταβλητών που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες. (Kendall & Lawley, 1952)

Η μέθοδος εφαρμόζεται σε δύο στάδια: Το πρώτο είναι το στάδιο εξαγωγής και επιλογής των “παραγόντων” (Zwick & Velicer, 1986), και το δεύτερο είναι το στάδιο της “περιστροφής” της αρχικής λύσης σε ένα νέο σύστημα αξόνων μέσα στον γεωμετρικό χώρο των πιθανών λύσεων, που διευκολύνει την ερμηνεία (Thurstone, 1947). Η διερευνητική παραλλαγή της μεθόδου συνήθως χρησιμοποιεί την περιστροφή “Varimax” (Kaiser, 1958).

Η μέθοδος στηρίζεται στην ανάλυση του πίνακα συνδιακύμανσης ή συσχέτισης των υπό εξέταση μεταβλητών. Ως εκ τούτου, από το πρώτο κιόλας στάδιο της μεθόδου είναι κρίσιμη η επιλογή των μεταβλητών που θα υποβληθούν στην ανάλυση, καθώς και το αν θα επιλεγθεί η χρήση του μέτρου της συσχέτισης ή αυτού της συνδιακύμανσης. Μετά από διαδοχικούς ελέγχους με τη χρήση του κριτηρίου του Bartlett (1950, 1951) επιλέχθηκε η χρήση της συσχέτισης ως μέτρο, και εννέα μεταβλητών της κλίμακας ως νοηματικά και στατιστικά συναφείς. Ο πίνακας που ακολουθεί απεικονίζει το μέτρο της συσχέτισης γινομένου ροπών του Pearson (1901) για όλα τα πιθανά μοναδικά ζεύγη των εννέα αυτών μεταβλητών (πίνακας 21).



Πίνακας 21: Διασυνάφειες (συσχέτιση γινομένου ροπών Pearson) των 9 επιλεγμένων μεταβλητών στις οποίες βασίστηκε η παραγοντική ανάλυση.

Τίτλος ερώτησης	Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί	Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί	Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί	Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί	Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές
Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί	1,000				
Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί	-,128	1,000			
Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί	-,153	,568	1,000		
Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί	-,425	,195	,107	1,000	
Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές	,443	-,278	-,330	-,376	1,000
Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;	,451	-,226	-,327	-,385	,568
Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;	-,400	,245	,314	,336	-,518
Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;	-,340	,364	,482	,247	-,510
Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;	-,283	,410	,386	,128	-,382



	<i>Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;</i>	<i>Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;</i>	<i>Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;</i>	<i>Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;</i>
Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;	1,000			
Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;	-,723	1,000		
Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;	-,617	,629	1,000	
Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;	-,380	,395	,554	1,000

Η εφαρμογή του κριτηρίου των Keiser-Meyer-Olkin (Zillmer & Vuz, 1995) για τον προσδιορισμό της δειγματοληπτικής επάρκειας αποδίδει μια χαρακτηριστικά υψηλή τιμή. Το τεστ του Bartlett (1950) επιβεβαιώνει την καταλληλότητα των δεδομένων για την εφαρμογή της μεθόδου, με τιμή $p < 0,001$. Οι παραπάνω έλεγχοι διασφαλίζουν την εγκυρότητα της χρήσης της μεθόδου, αν και δεν καλύπτουν την πιθανότητα η παρατηρούμενη δομή των στοιχείων να μην είναι ερμηνεύσιμη (πίνακας 22).



Πίνακας 22: Έλεγχοι επάρκειας δείγματος και σφαιρικότητας πριν την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης.

Kaiser-Meyer-Olkin Δείκτης Επάρκειας Δείγματος		,848
Τεστ σφαιρικότητας Bartlett	Κατά προσέγγιση χ^2	4410,912
	β.ε.	36
	Σημ.	,000

Το επόμενο στάδιο είναι αυτό της εξαγωγής παραγόντων. Και εδώ υπάρχουν περιθώρια επιλογής, και στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος των κυρίων συνιστωσών (Principal Components) ως αντικειμενικότερη, καθώς βασίζεται σε ένα καθαρά μαθηματικό μοντέλο και δεν εισάγει πρόσθετες υποθέσεις ή περιπλοκές, ενώ παράλληλα έχει δείξει στην πράξη ότι είναι σε θέση να εξαγει ερμηνεύσιμες μεταβλητές μετά το στάδιο της περιστροφής (πίνακας 23).

Πίνακας 23: Κοινή διακύμανση πριν και μετά την εξαγωγή των παραγόντων.

Τίτλος ερώτησης	Αρχική	Εξαγωγή
Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί	1,000	,548
Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί	1,000	,632
Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί	1,000	,686
Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί	1,000	,461
Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές	1,000	,583
Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;	1,000	,709
Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;	1,000	,653
Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;	1,000	,675
Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;	1,000	,528
Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.		

Ο υπολογισμός των ιδιοτιμών των εξαχθέντων συνιστωσών ή παραγόντων είναι σημαντικό στάδιο στην επιλογή του πλήθους των συνιστωσών που θα διατηρηθούν στη συνέχεια. Σε αυτή την έρευνα χρησιμοποιήθηκε το πλέον σύνηθες κριτήριο

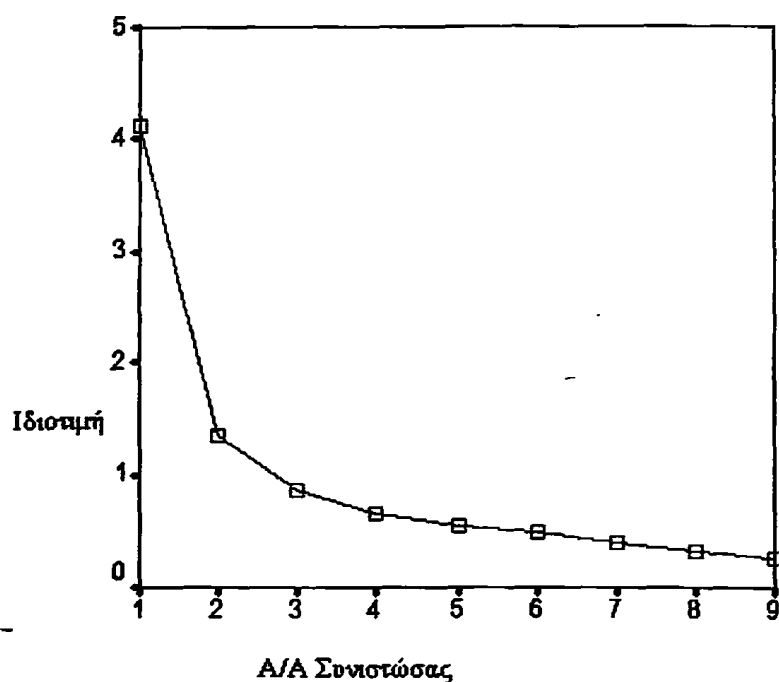


επιλογής του Kaiser (Zwick & Velicer, 1986) και διατηρήθηκαν οι συνιστώσες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (πίνακας 24).

Πίνακας 24: Μερίδιο της επεξηγούμενης από τους εξαχθέντες παράγοντες διακύμανσης.

Συνιστώσα	Αρχικές Ιδιοτιμές			Άθροισμα τετραγώνων των φορτίσεων μετά την περιστροφή		
	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %	Σύνολο	% Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	4,118	45,758	45,758	2,995	33,276	33,276
2	1,357	15,083	60,842	2,481	27,566	60,842
3	,865	9,608	70,450			
4	,652	7,240	77,690			
5	,536	5,960	83,650			
6	,491	5,452	89,102			
7	,400	4,444	93,546			
8	,313	3,480	97,026			
9	,268	2,974	100,000			
Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών						



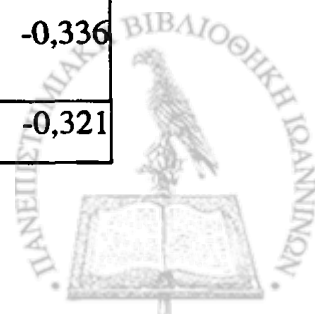


Διάγραμμα 3: Γράφημα σταθμών ιδιοτιμών των εξαχθέντων παραγόντων.

Τέλος, πραγματοποιήθηκε η περιστροφή του πίνακα των συνιστωσών στον χώρο των πιθανών λύσεων με τη μέθοδο Varimax, και προέκυψαν οι τελικές “φορτίσεις” των αρχικών μεταβλητών σε κάθε έναν από τους δύο επιλεγμένους παράγοντες:

Πίνακας 25: Φορτίσεις των μεταβλητών επί των παραγόντων μετά την περιστροφή:

	Συνιστώσα	
	1	2
Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί	-0,740	-0,029
Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί	0,029	0,794
Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί	0,084	0,824
Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί	0,678	-0,037
Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές	-0,686	-0,336
Εσένα προσωπικά σε	-0,778	-0,321



προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;		
Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;	0,726	0,356
Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;	0,541	0,619
Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;	0,292	0,665
Μέθοδος εξαγωγής: Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών		
Μέθοδος Περιστροφής: Varimax με κανονικοποίηση Kaiser.		
Η περιστροφή συνέκλινε μετά από τρεις επαναλήψεις		

Ο πρώτος παράγοντας “ελκύει” τις παρακάτω μεταβλητές, με βάση το απόλυτο μέτρο των φορτίσεων:

1. Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί; (με αρνητικό πρόσημο, αντιστροφή του νοήματος: μη φιλικοί)
2. Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί;
3. Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές... (με αρνητικό πρόσημο, προσανατολισμός του άξονα στην προσβλητική συμπεριφορά)
4. Εσένα προσωπικά σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου; (με αρνητικό πρόσημο, αναμενόμενη αντιστροφή της κλίμακας)
5. Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;

Οι μεταβλητές (1) και (2) είναι κατ' ουσίαν ταυτόσημες μετά την αντιστροφή της πρώτης λόγω προσήμου και ο κοινός τους συντελεστής είναι η εχθρική στάση του δασκάλου. Αντίστοιχα και για τις μεταβλητές (3) και (4) που προσδιορίζουν την προσβλητική συμπεριφορά. Τέλος, η μεταβλητή (5) δίνει έναν τρίτο συντελεστή που είναι η απειλητική συμπεριφορά.

Άρα, ο πρώτος παράγοντας είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με τις λέξεις “Εχθρικότητα, προσβλητικότητα, απειλή”.



Ο δεύτερος παράγοντας “ελκύει” τις ακόλουθες μεταβλητές:

1. Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί;
2. Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί;
3. Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται μέσα στην τάξη;
4. Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;

Η μεταβλητή (1) είναι σαφώς νοηματικά, και περιγράφει τη σκληρότητα στη στάση του εκπαιδευτικού. Οι μεταβλητές (2) και (3) είναι πρακτικά ταυτόσημες, και περιγράφουν την ειρωνική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Η μεταβλητή (4) εισάγει στον παράγοντα τον συντελεστή της άγριας συμπεριφοράς του δασκάλου.

Άρα, ο δεύτερος παράγοντας είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με τις λέξεις “Σκληρότητα, ειρωνεία, αγριάδα”.

Το αποτέλεσμα της παραγοντικής ανάλυσης είναι εξαιρετικά σαφές και ερμηνεύσιμο, και τα στατιστικά μεγέθη επιτρέπουν αρκετά μεγάλη βεβαιότητα κατά τη χρήση των αποτελεσμάτων αυτών για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Λόγω των επιλογών κατά την εφαρμογή της μεθόδου, οι δύο εξαχθέντες παράγοντες είναι μη συσχετισμένοι και ως εκ τούτου μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητοι μεταξύ τους κατά την ερμηνεία. Περιγράφουν δηλαδή δύο διαφορετικές συνιστώσες επιθετικής συμπεριφοράς, που μπορεί να συνυπάρχουν ή όχι στο προφίλ της συμπεριφοράς ενός εκπαιδευτικού. Οι δύο παράγοντες εξηγούν σχεδόν ίσα ποσοστά της συνολικής διακύμανσης, με τον δεύτερο να υπολείπεται του πρώτου κατά 5 περίπου ποσοστιαίες μονάδες. Οι δύο παράγοντες μαζί εξηγούν περισσότερο από 60% της συνολικής διακύμανσης των εννέα αρχικών μεταβλητών.



Κεφάλαιο Έκτο

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συζήτηση - Συμπεράσματα

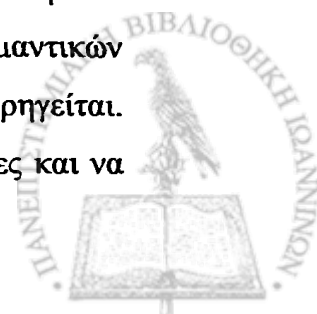
Πριν προχωρήσουμε στην ερμηνεία των ευρημάτων και σε συμπεράσματα από τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας, είναι σκόπιμο να αναφερθούν εν συντομία στα όσα μέχρι τώρα παρουσιάστηκαν.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση της έκτασης και των συνεπειών του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές. Εξ' αρχής η έρευνα εστιάστηκε σε μικρές τάξεις μεν, λόγω της ευαισθησίας που παρουσιάζεται σε αυτές σε αντίστοιχα φαινόμενα, ωστόσο επαρκώς μεγάλης ηλικίας ώστε να είναι σε θέση να αξιολογήσουν κατά το δυνατόν αντικειμενικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών τους, και να μπορούν να συνεργαστούν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Έτσι επιλέχθηκαν οι μαθητές της έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, και ειδικότερα των εξαθέσιων σχολείων.

Προκειμένου να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος κατασκευάστηκε εργαλείο ποσοτικής μέτρησης των παραμέτρων του φαινομένου, βασισμένο στην θεωρητική μελέτη του φαινομένου και σε προηγούμενες αντίστοιχες έρευνες που έγιναν σε άλλες χώρες, με τις απαραίτητες προσαρμογές ωστόσο για την ηλικιακή ομάδα που έγινε η έρευνα.

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό της κλίμακας κατασκευάστηκε μια σειρά ερωτήσεων με βάση την προηγούμενη ερευνητική εμπειρία σε παραπλήσιες έρευνες, το διαθέσιμο θεωρητικό υπόβαθρο στα θέματα που αφορούν στη λεκτική επιθετικότητα και τις σχετικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές παραμέτρους.

Εν συνεχεία έγινε η πρώτη πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας σε 102 παιδιά της έκτης τάξης εξαθέσιων δημοτικών σχολείων στον δήμο Τρικάλων. Τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν και έγινε η εισαγωγή τους σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και η αρχική στατιστική τους επεξεργασία. Η ποιοτική εξέταση των αποτελεσμάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η κλίμακα χρήζει σημαντικών τροποποιήσεων, κυρίως λόγω ιδιαιτεροτήτων του πληθυσμού στον οποίο χορηγείται. Τροποποιήθηκαν οι κλίμακες συχνότητας ώστε να γίνουν πιο συγκεκριμένες και να



προαχθεί η αντικειμενική απαντητική συμπεριφορά, αναδιατάχθηκαν τα ερωτήματα από το γενικότερο προς το πιο συγκεκριμένο και από το ηπιότερο στο πιο ευαίσθητο, συμπληρώθηκαν ερωτήματα ώστε να γίνει πιο ομαλή η πρόοδος του ερωτηματολογίου και να βοηθηθούν οι μαθητές να ανακαλέσουν τα εξεταζόμενα θέματα μεθοδικότερα και σε μεγαλύτερο βάθος και συμπληρώθηκαν οδηγίες χορήγησης για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν τα θέματα της κλίμακας με τον σωστό τρόπο και χωρίς άγχος ή ενοχές. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε μετά από αυτές τις τροποποιήσεις περιλάμβανε 37 κύριες ερωτήσεις και 5 συμπληρωματικές.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η δεύτερη πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε 102 παιδιά της έκτης τάξης από τέσσερα εξαθέσια δημοτικά σχολεία στον δήμο Τρικάλων. Τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν και εισήχθησαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή για επεξεργασία.

Έγινε δοκιμαστικός έλεγχος των βασικών υποθέσεων της έρευνας, και διαπιστώθηκε η ευστάθειά τους. Η προσωπική προσβλητική συμπεριφορά από τους δασκάλους τουλάχιστον μία φορά τον μήνα εμφανίστηκε σε $29,13\% \pm 8,78$ του δείγματος.

Για το τελικό δείγμα της έρευνας εφαρμόστηκε δισταδιακή τυχαία δειγματοληψία. Κατά το πρώτο στάδιο επελέγησαν τυχαία 18 νομαρχίες από το σύνολο της χώρας και κατασκευάστηκε το πλαίσιο δειγματοληψίας. Στο δεύτερο στάδιο επελέγησαν 80 σχολεία από τις επιλεγμένες νομαρχίες από τα οποία τελικά συλλέχθηκαν 1236 ερωτηματολόγια με τη βοήθεια 25 σχολικών συμβούλων.

Οι μεταβλητές του τεστ αναλύθηκαν ως προς τα βασικά περιγραφικά στατιστικά τους μεγέθη, και εντοπίστηκαν οι μεταβλητές με χαρακτηριστικά κατάλληλα για την εφαρμογή επαρκώς ισχυρών στατιστικών κριτηρίων. Με βάση τις μεταβλητές αυτές ελέγχθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις με την εφαρμογή κατάλληλων κατά περίπτωση στατιστικών κριτηρίων σε επίπεδο σημαντικότητας $p=0,95$.

•Ερώτημα: Ποια είναι η έκταση του φαινομένου της λεκτικής επιθετικότητας;

Οι μαθητές που ανέφεραν προσωπικές προσβολές με συχνότητα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα εκπροσωπούν ποσοστό $38,43 \pm 2,71\%$.



Το ποσοστό αυτό αντιπροσωπεύει ένα μέρος μεγαλύτερο του ενός τρίτου του μαθητικού πληθυσμού, ακόμα και με την πιο αισιόδοξη προσέγγιση, και μεγαλύτερο από τα δύο πέμπτα με την πιο απαισιόδοξη προσέγγιση.

Η διαφαινόμενη από τα στοιχεία της έρευνας έκταση της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς των δασκάλων προς τους μαθητές δείχνει ως εκ τούτου κρίσιμη, και η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση και διαχείριση του προβλήματος επιτακτική.

•Υπόθεση πρώτη: Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης. Η στατιστική F της μεθόδου καταδεικνύει αντίστοιχη τιμή $p=0,000004$. Η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε και υιοθετήθηκε η εναλλακτική: *Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στις σχολικές τους επιδόσεις, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.*

Οι συνέπειες της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς στις επιδόσεις των μαθητών είναι προβλέψιμες, και επιβεβαιώνονται και από τα ερευνητικά δεδομένα. Η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου αποδυναμώνει την εμπιστοσύνη του μαθητή στο εκπαιδευτικό σύστημα και διαταράσσει την μαθησιακή διαδικασία.

•Υπόθεση δεύτερη: Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην συμπεριφορά των μαθητών στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης. Η στατιστική F της μεθόδου καταδεικνύει αντίστοιχη τιμή $p=0,000003$. Η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε και υιοθετήθηκε η εναλλακτική: *Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στην οικογένεια, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.*

Πέρα από την επίπτωση στη σχολική επίδοση, η επιθετική συμπεριφορά του δασκάλου στο σχολείο φαίνεται ότι πιθανώς επεκτείνεται πέρα από τα πλαίσια της σχολικής τάξης διαταράσσοντας τις σχέσεις του μαθητή με το οικογενειακό του



περιβάλλον και εισάγοντας προβλήματα στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του και την κοινωνικοποίησή του. Το εύρημα δείχνει ότι το υπό μελέτη πρόβλημα εκφεύγει ενδεχομένως από το καθαρά εκπαιδευτικό πλαίσιο και αποκτά και μία σοβαρή κοινωνική διάσταση.

- **Υπόθεση τρίτη:** Η εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας από τους εκπαιδευτικούς επιδρά στην συμπεριφορά των μαθητών στο φιλικό τους περιβάλλον.

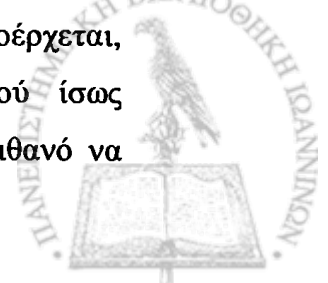
Εφαρμόστηκε το κριτήριο απλής ανάλυσης της διακύμανσης για κάθε κατηγορία επίδρασης. Η στατιστική F της μεθόδου καταδεικνύει αντίστοιχη τιμή $p=0,000710$. Η μηδενική υπόθεση απορρίφθηκε και υιοθετήθηκε η εναλλακτική: Η προσωπικά προσβλητική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές έχει σημαντική επίδραση στην συμπεριφορά τους στους φίλους, και οι μέσοι όροι για τις δύο ομάδες δεν είναι ίσοι.

Και αυτό το εύρημα όπως και το αμέσως παραπάνω, δίνουν την επίφαση στην πιθανή – και σοβαρότατη – κοινωνική διάσταση του υπό μελέτη φαινομένου.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία του ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων, ακολουθήθηκε διαδικασία διερευνητικής ανάλυσης με σκοπό τον εντοπισμό επιπλέον στοιχείων σχετικά με τα αίτια και τη δομή του φαινομένου. Η διερευνητική ανάλυση που ακολούθησε, στο πρώτο της επίπεδο κατέδειξε τα εξής:

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου μεταξύ διαφορετικών σχολείων (από σχολείο σε σχολείο).

Πέρα από τη γενίκευση, είναι αναμενόμενος ένας βαθμός διακύμανσης λόγω των πρακτικών διαφοροποιήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η λεκτική επιθετικότητα γίνεται προφανές ότι δεν είναι ανεξάρτητη από τον εκπαιδευτικό του εκάστοτε σχολείου. Ο εκπαιδευτικός και τα ψυχικά και μορφωτικά του αποθέματα (ή η έλλειψή τους), η ηλικία του, το διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, τα διαφορετικά αποθέματα υπομονής και παιδαγωγικού ενθουσιασμού ίσως προσδιορίζουν το πρόβλημα. Οι διαφορές μεταξύ των σχολείων είναι πιθανό να



μπορούν να αποδοθούν και σε τοπικές διαφοροποιήσεις, κάποιες από τις διαστάσεις των οποίων μελετήθηκαν στη συνέχεια της διερευνητικής ανάλυσης. Το εύρημα αυτό ανοίγει πιθανούς δρόμους για την αντιμετώπιση του προβλήματος, μέσω των μεθόδων εκπαίδευσης, επιμόρφωσης, επιλογής, αξιολόγησης και στήριξης των εκπαιδευτικών στο παιδαγωγικό έργο που ασκούν στο σχολείο στο οποίο διδάσκουν.

- Υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά στη συχνότητα εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ διαφορετικών νομαρχιών (από νομαρχία σε νομαρχία).

Οι διαφορές μεταξύ των νομαρχιών είναι πιθανόν να αντιπροσωπεύουν σε ένα βαθμό διαφορετικές τοπικές αντιλήψεις. Η κοινωνική και πολιτισμική διαφοροποίηση μεταξύ περιοχών είναι δεδομένη, ως εκ τούτου κάποια διακύμανση είναι αναμενόμενη και αναπόφευκτη. Περαιτέρω έρευνες στο θέμα ενδεχομένως να μπορέσουν να διαχωρίσουν και ταξινομήσουν τα αίτια αυτής της διαφοροποίησης και να δώσουν ενδείξεις για πιθανές προσεγγίσεις αντιμετώπισης.

- Η συχνότητα εμφάνισης της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς ποικίλλει ανάλογα με το επίπεδο αστικότητας, και είναι υψηλότερη για τις ημιαστικές περιοχές, χαμηλότερη για τις αγροτικές και μέση για τις αστικές περιοχές. Ωστόσο, το μέγεθος των διαφορών αυτών δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο σε σύγκριση με τα μεγέθη των δύο πρώτων παρατηρήσεων της διερευνητικής ανάλυσης.

Πρόκειται για μια εξειδίκευση και προέκταση του αμέσως προηγούμενου ευρήματος, μόνο που σε αυτή την περίπτωση τα δεδομένα είναι λιγότερα και πιο συγκεκριμένα. Εκ πρώτης όψης προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι ημιαστικές περιοχές, παρόλο που βρίσκονται στη μέση της κλίμακας αστικότητας, δεν παρουσιάζονται και στη μέση της κλίμακας επιθετικότητας αλλά στο ανώτερό της άκρο. Η μειωμένη έκταση του φαινομένου στις αγροτικές περιοχές μπορεί ίσως να αποδοθεί στην μεγαλύτερη συνοχή του κοινωνικού ιστού, που έχει σαν αποτέλεσμα μια στενότερη επαφή του δάσκαλου με τον μαθητή αλλά και το οικογενειακό του περιβάλλον. Εξάλλου, στις αγροτικές περιοχές οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ότι



κατέχουν και πιθανώς απολαμβάνουν μεγαλύτερο σεβασμό από τους μαθητές σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στις αστικές και ημιαστικές περιοχές, ώστε να χρειάζεται σπανιότερα να καταφεύγουν σε επιθετικές συμπεριφορές. Μια τέτοια θεώρηση αφήνει τις ημιαστικές περιοχές με πολλά από τα προβλήματα των αγροτικών και αστικών περιοχών, αλλά χωρίς τα περισσότερα από τα πλεονεκτήματά τους.

- Η συχνότητα εμφάνισης της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς διαφοροποιείται στα δύο φύλα, με τα αγόρια να υπόκεινται σε λεκτικά επιθετική συμπεριφορά συχνότερα από τα κορίτσια. Ωστόσο, το μέγεθος αυτής της διαφοράς είναι σχετικά μικρό.

Η διαφορά μεταξύ των δύο φύλων είναι επίσης αναμενόμενη, καθώς είναι περισσότερο πιθανή η μεγαλύτερη επιθετικότητα των αγοριών προς τους δασκάλους – η οποίοι, με τη σειρά τους, καταφεύγουν συχνότερα σε επιθετικές συμπεριφορές απέναντί τους για να διατηρήσουν τον έλεγχο.

Στο δεύτερο επίπεδο της διερευνητικής ανάλυσης εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης παραγόντων (Multiple Factor Analysis) και εξήχθησαν δύο παράγοντες:

❶ ΠΡΩΤΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: “Εχθρικήτητα, προσβλητικότητα, απειλή”. (33,3% της συνολικής διακύμανσης)

❷ ΔΕΥΤΕΡΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ: “Σκληρότητα, ειρωνεία, αγριάδα”. (27,6% της συνολικής διακύμανσης)

Οι δύο παράγοντες αποτελούν δύο κάθετους άξονες, στο επίπεδο που σχηματίζουν στους οποίους μπορούν να χαρτογραφηθούν οι πιθανές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών ως προς την επιθετικότητα. Ο κάθε ένας από τους άξονες αντιπροσωπεύει μία ιδιότητα / τάση, με βάση την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός είναι δυνατόν να αξιολογηθεί θετικά (“έχει” την ιδιότητα), αρνητικά (“δεν έχει” την ιδιότητα) ή κοντά στο κέντρο του άξονα (“ουδέτερος” ως προς την ιδιότητα – βρίσκεται κοντά στον μέσο όρο του πληθυσμού ως προς αυτήν).



Για την αιτιακή φύση αυτών των αξόνων μπορούμε μόνο υποθέσεις να κάνουμε, οι οποίες ίσως βοηθήσουν πιθανή μελλοντική περαιτέρω έρευνα σε αυτό το πεδίο. Πιθανώς οι δύο άξονες αντιπροσωπεύουν δύο διαφορετικά είδη επιθετικότητας, με τον ένα παράγοντα στην κατεύθυνση της υποκινούμενης από ανασφάλεια του εκπαιδευτικού επιθετικότητας και τον άλλο παράγοντα να δείχνει την τυπική αυταρχική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού της “παλιάς σχολής”. Με αυτή την χαρτογράφηση, ο πρώτος παράγοντας πιθανότατα αντιπροσωπεύει την επιθετικότητα του ανασφαλούς δασκάλου και ο δεύτερος αυτήν του αυταρχικού.

Μία δεύτερη – αν και λιγότερο πιθανή – ενδεχόμενη χαρτογράφηση των αξόνων τοποθετεί στον ένα άξονα την “αμυντική” επιθετικότητα, τη συμπεριφορά δηλαδή του δασκάλου που υποκαθιστά το κύρος με την επιθετικότητα, και στον άλλο άξονα την “παιδαγωγική” επιθετικότητα, το δεύτερο σκέλος του “επαίνους τε και ψόγοις”, την στρατολογημένη στο εκπαιδευτικό έργο επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτή την εκδοχή είναι μάλλον παρακινδυνευμένο να γίνουν οποιεσδήποτε αντιστοιχίσεις των παραγόντων στους θεωρούμενους άξονες.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η έρευνα κατέδειξε την εμφάνιση λεκτικής επιθετικότητας με τη μορφή προσωπικής προσβολής με συχνότητα τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα για τουλάχιστον έναν στους τρεις μαθητές του δημοτικού σχολείου στην χώρα μας. Η μεγάλη έκταση του φαινομένου καθιστά αναγκαία την διαμόρφωση προσεγγίσεων για τον έλεγχο και την αντιμετώπισή του. Τα στοιχεία της έρευνας επιτρέπουν μία αρχική – αν και υπό έλεγχο μέχρι την ερευνητική διασταύρωση – διατύπωση βασικών προτάσεων.

Η λεκτική επιθετικότητα στον χώρο διδασκαλίας έχει δύο βασικούς πόλους, που αλληλοεπηρεάζονται: Τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Έτσι, κάθε βασική πρόταση ελέγχου ή αντιμετώπισης πρέπει να στηρίζεται σε αυτούς τους δύο άξονες.

Η πλευρά του εκπαιδευτικού είναι η πλέον άμεσα προσεγγίσιμη, αλλά ενδεχομένως και δυσκολότερη από τις δύο στην αντιμετώπιση. Οποιαδήποτε στρατηγική αντιμετώπισης και ελέγχου του φαινομένου θα πρέπει να ενσωματωθεί σταδιακά στο εκπαιδευτικό σύστημα, και να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της συνειδητότητας του εκπαιδευτικού για τις επιπτώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς



στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, όσο και την ενδυνάμωσή του στην αντιμετώπιση της αντίστοιχης συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Μια τέτοια παρέμβαση προς αυτή την κατεύθυνση είναι αυτός της επιμόρφωσης. Η επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να ευαισθητοποιήσει αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου που άπτονται του ζητήματος και να συντελέσει αποτελεσματικά στην ενδυνάμωσή του.

Παρ' ότι η επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα, από μόνη της δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση του φαινομένου για διάφορους λόγους – βασικότερος εκ των οποίων είναι η έλλειψη καθολικότητας και περιοδικότητας αυτής της επιμόρφωσης. Επικουρικά, η ενσωμάτωση στρατηγικών αντιμετώπισης στους μηχανισμούς επιτήρησης και παροχής συμβουλών στο εκπαιδευτικό έργο θα μπορούσαν να επιτύχουν αξιόλογα αποτελέσματα.

Επιπλέον, η ενσωμάτωση παραμέτρων που άπτονται της λεκτικής επιθετικότητας στους μηχανισμούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να επηρεάσει θετικά την αντιμετώπιση του προβλήματος, ασκώντας πρόσθετη βαρύτητα στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες του δασκάλου. Εκτός αυτού, είναι δυνατόν να συντελέσει στη συλλογή εκτενούς και διαχρονικής πληροφόρησης για το φαινόμενο της λεκτικής επιθετικότητας, παρέχοντας έτσι πολύτιμα στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση των διάφορων παρεμβάσεων.

Κατά την ανασκόπηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων εξάλλου προκύπτει ένας αριθμός πιθανών κατευθύνσεων για περαιτέρω διερευνητική εξέταση. Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που θα μπορούσε να προσεγγιστεί σε μελλοντικές ερευνητικές εργασίες είναι η ανεύρεση και στάθμιση εξωτερικών κριτηρίων για την ενίσχυση της εγκυρότητας της κλίμακας μέτρησης της λεκτικής επιθετικότητας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα (για παράδειγμα, με την εφαρμογή του ερωτηματολογίου σε παραπλήσια δείγματα για να διαπιστωθεί εάν το ερωτηματολόγιο συνεχίζει να δείχνει την ίδια εγκυρότητα και αξιοπιστία).

Στα αποτελέσματα της διερευνητικής ανάλυσης περιλαμβάνονται σημαντικές παρατηρήσεις για τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται μεταξύ διαφορετικών περιοχών της χώρας στην συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου. Το συμπέρασμα αυτό χρήζει περαιτέρω ανάλυσης προκειμένου να διαπιστωθούν με σαφήνεια και βεβαιότητα τα αίτια αυτών των διαφοροποιήσεων και να γίνει εφικτή η διαμόρφωση προτάσεων για την αντιμετώπιση της συγκεκριμένης πτυχής της λεκτικής επιθετικότητας.



Ιδιαίτερα σημαντικός συντελεστής για τη διαμόρφωση προτάσεων αντιμετώπισης είναι και η συγκέντρωση και διασταύρωση στοιχείων που αφορούν στον εκπαιδευτικό. Κατά τη διερευνητική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές στη συχνότητα της προσωπικής προσβολής μεταξύ διαφορετικών σχολείων, γεγονός που δείχνει ότι ένα σημαντικό τμήμα της εμφάνισης ή μη της λεκτικής επιθετικότητας εξαρτάται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, και δεν αποτελεί ένα κατ' ανάγκην γενικότερο φαινόμενο. Μία εργασία που θα μελετούσε κατ' αντιπαράβολή την εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας και το προφίλ του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ενδεχομένως μέσω προσωπικών συνεντεύξεων (ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, εκπαίδευση, επιμόρφωση, εκπαιδευτική μέθοδος κ.ο.κ.), θα συντελούσε σημαντικά στην κατανόηση των παραγόντων που συντελούν στην εκδήλωση ή μη επιθετικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό.

- Η διερευνητική ανάλυση έδειξε επίσης στατιστικά σημαντική επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου στη συχνότητα εμφάνισης προσωπικής προσβολής. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με την παρατήρηση της αντίστοιχης διαφοράς μεταξύ αγοριών και κοριτσιών εισάγει και ένα δεύτερο παράγοντα – αυτόν του ίδιου του μαθητή – στη διαμόρφωση του φαινομένου. Μελλοντικές μελέτες σε μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο θα μπορούσαν να εξετάσουν την επίδραση των εισοδηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών μαθητών και εκπαιδευτικών και τους τρόπους που αυτοί επηρεάζουν την έκταση και ένταση της εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας με τις δυναμικές που μεταφέρονται από το κοινωνικό περιβάλλον στο χώρο διδασκαλίας.

Περιορισμοί της έρευνας

Ως περιορισμός της έρευνας θα μπορούσε να αναφερθεί το γεγονός ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, όπως δηλώνεται από τα παιδιά του δείγματος (μαθητές), μπορεί να εμπεριέχει τον κίνδυνο να διαφέρει από αυτή που στην πραγματικότητα είναι. Επίσης, θα μπορούσε να είχαν ληφθεί υπόψη κι άλλες μεταβλητές, οι οποίες και θα έδιναν σαφέστερες ερμηνείες για ορισμένα αποτελέσματα, αν είχαμε π.χ. περισσότερα στοιχεία για τον εκπαιδευτικό όπως το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικό και μορφωτικό υπόβαθρο – ή και κάποιο εξωτερικό κριτήριο με το οποίο να αντιπαράβληθούν τα στοιχεία της επιθετικής συμπεριφοράς που συγκεντρώσαμε από τους μαθητές. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να είναι οι



αξιολογήσεις από προσωπικές συνεντεύξεις με τους ίδιους ή με συναδέλφους τους. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα αποφεύχθηκε μια τέτοια προσέγγιση για πρακτικούς λόγους (όπως π.χ. οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών) που πιθανότατα θα προέκυπταν από μια απόπειρα παράλληλης άμεσης διερεύνησης του φαινομένου. Ακόμη, και με τη συνεχή παρουσία των σχολικών συμβούλων κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ίσως να είχαμε ως επακόλουθο τον μερικό επηρεασμό της απαντητικής συμπεριφοράς των μαθητών. Τέλος, δεν συμπεριλήφθηκαν στη διατριβή μεταβλητές όπως αυτή που αναφέρεται στην αυτοαντίληψη του μαθητή. Η παράλειψη της μεταβλητής αυτής έγινε με σκοπό να μη δυσκολευτεί ο μαθητής με αφηρημένες έννοιες (π.χ. αυτοαντίληψη) διευκολύνοντας έτσι τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και προσαρμόστηκε βάσει του γνωστικού επιπέδου των παιδιών της ηλικίας αυτής.



ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, A. (1908²). *Der Aggressionstrieb im Leben und in der Neurose*. Fortschritte der Med., Leipzig.
- Allport, G. W. (1966). Traits revisited. *American Psychologist*, 21, 1-10.
- Amsel, A. (1958). The role of frustrative nonreward in noncontinuous reward situations. *Psychological Bulletin*, 102-119.
- Andonian, K. K., & Droge, D. (1992, October). *Verbal aggressiveness and sexual violence in dating relationships: An exploratory study of antecedents of date rape*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Chicago.
- Andersen, P. A. (1987). The trait debate: A critical examination of the individual differences paradigm in interpersonal communication. In B. Dervin & M. J. Voigt (Eds.), *Progress in communication sciences* (Vol. 7, pp. 47-52). Norwood, NJ: Ablex.
- Ardrey, R. (1966). *The territorial imperative. A personal inquiry into animal origins of property and nations*. Atheneum, New York.
- Azrin, N. H., Hutchinson, R. R. & Hake, D. F. (1963). Pain-induced fighting in the squirrel monkey. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 620-621.
- Azrin, N. H., Hutchinson, R. R. & Hake, D. F. (1966). Extinction induced aggression. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 9, 191-204.
- Azrin, N. H. (1967). Pain and aggression. *Psychology today*, 1, 27-33.
- Ballstaedt, S. P. (1976). *Spiel als zentrierte Interektion*. Kohlhemmer, Stuttgart.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963a). Imitation of filmmediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 601-607.
- Bandura, A. & Walters, R. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 589-595.



- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*, New York.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barker, R. G., Dempo, T. & Lewin, K. (1941). Frustration and regression: An experiment with young children. University of OWA. Studies in Child Welfare, 18, No 1.
- Barnet, S. A. (1964). Instinct, from *A Few Ideas*. London, B.B.C. Publications.
- Barraclough, R. A., & Stewart, R. A. (1992). Power and control: Social science perspectives. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.). *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bartlett, M.S. (1950). *Tests of significance in factor analysis*. British Journal of Psychology, 3.
- Bartlett, M.S. (1951). *A further note on tests of significance in factor analysis*. British Journal of Psychology, 4.
- Bayer, C. L., & Cegala, D. J. (1992). Trait verbal aggressiveness and argumentativeness: Relations with parenting style. *Western Journal of Communication*, 56, 301-310.
- Beatty, M. J., Zelley, J. R., Dodos, J. A., & Rudd, J. E. (1994). Fathers' trait verbal aggressiveness and argumentativeness as predictors of adult sons' perceptions of fathers' sarcasm, criticism, and verbal aggressiveness. *Communication Quarterly*, 42, 407-415.
- Beatty, M. J., Burant, P. A., Dobos, J. A., & Rudd, J. E. (1996). Trait verbal aggressiveness and the appropriateness and effectiveness of fathers' interaction plans. *Communication Quarterly*, 44, 1-15.
- Beatty, M. J., & McCroskey, J. C. (1998). It's in our nature: Verbal aggression as temperamental expression. *Communication Quarterly*, 45, 446-460.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression. A social psychological analysis*. New York: McGraw-Hill.
- Berkowitz, L. (1974). Some determinants of impulsive aggression : The role of mediated associations with reinforcements for aggression. *Psychological Review*, 81, 165-176.



- Berstein, D. A., Clarke-Stewart, A., Roy, E. J., & Wickens, C. D. (1997). *Psychology* (4th ed.), NY: Houghton Mifflin Company.
- Boster, F. J., Levine, T., & Kazoleas, D. (1993). The impact of argumentativeness and verbal aggressiveness on strategic diversity and persistence in compliance-gaining behavior. *Communication Quarterly*, 41, 405-414.
- Bower, G. H. & Hilgard, E. R. (1984). *Theorien des Lernens*, II, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brown, P. & Elliot, R. (1965). Control of aggression in a nursery school class. *Journal Exp. Child Psychol.*, 2, 103-107.
- Brown, R. & Herrnstein, R. J. (1984). *Grundriss der Psychologie*. Springer, Berlin, New York.
- Buss, A. H., & Durkee, A. (1957). An inventory for Assessing different kinds of hostility. *Journal of Consulting Psychology*, 21, 343-349.
- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. New York.
- Buss, A. H. (1971). Aggression pays. In Singer, J. L.: *The control of aggression and violence*. New York: Academic press.
- Bussey, K., & Bandura, A. (1984). Gender consistency, social power and sex-linked modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1292-1302.
- Canfield, J. & Wells, H. (1976). *100 Ways to enhance Self-Concept in the Classrooms*. A Handbook for Teachers and Parents, Englewood Cliffs N. T.: Prentice Hall, inc.
- Chen, G. M. (1994). Social desirability as a predictor of argumentativeness and communication apprehension. *Journal of Psychology*, 128, 433-438.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3. pp. 65-102). New York: Academic Press.
- Davitz, J. R. (1952). The effects of previous training on post frustration behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 309-315.
- Denker, R. (1975). *Aufklärung über Aggression*, Stuttgart.
- DeWine, S., Nicotera, A. M., & Parry, D. (1991). Argumentativeness and aggressiveness: The flip side of gentle persuasion. *Management Communication Quarterly*, 4, 386-411.



- Dollard, J., Dood, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University.
- Dollard, C. & Miller, N. E. (1941). *Social learning and imitation*. N. Haven: University Press.
- Doob, A. N. & Wood, L. E. (1972). Catharsis and aggression: Effects of annoyance and retaliation on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 156-162.
- Dowling, R. E. & Flint, L. J. (1990). The Argumentativeness Scale: Problems and promise. *Communication Studies*, 41, 183-198.
- Downs, V. C., Kaid, L. L., & Ragan, S. (1990). The impact of argumentativeness and verbal aggression on communicator image: The exchange between George Bush and Dan Rather. *Western Journal of Speech Communication*, 54, 99-112.
- Eibl-Eibesfeld, I. (1962). Die Kos-Buschmann-Gesellschaft, Munchen.
- Eibl-Eibesfeld, I. (1963). Aggressive Behavior and Ritualized Fighting in Animals. In Massermann, J. H.: *Science and Psychoanalysis*. Grune & Stratton, New York.
- Eibl-Eibesfeld, I. (1970). *Liebe und Hass. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltenweisen*, Munchen.
- Eisenhart, C. (1947). The assumptions underlying the analysis of variance. *Biometrics*, 7.
- Ellias, N. (1977). *Über den Prozess der Zivilisation*. Limbert, Frankfurt.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: 1. On predicting most of the people much of the Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1097-1126.
- Eron, L. D. (1980). Prescription for reduction of aggression. *American Psychology*, 35(3), 244-252.
- Eron, L. D., Huesmann, L. R., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1972). Does television violence cause aggression? *American Psychologist*, 27, 253-263.
- Eyferth, K. (1972). Tragt die Psychologie der Aggression zur Friedensforschung bei. *Bildung und Erziehung*, 5.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological Review*, 71, 257-272.
- Feshbach, S. (1970). Aggression. In Mussen, P. H.: *Carmichael's manual of child psychology*. New York, 159-259.



- Feshbach, S. (1971). Dynamics and morality of violence and aggression: Some psychological considerations. *American Psychologist*, 26, 281-292.
- Franken, R. (1994). *Human motivation* (3rd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1960). The bases of social power. In D. Cartwright & A. Zander (Eds.), *Group dynamics* (pp. 259-269). New York: Harper and Row.
- Freud, S. (1897). Draft N in Extracts from the Fliess Papers, S. E., Hogarth Press, London.
- Freud, S. (1905). Three essays on the theory of sexuality, S. E., Hogarth Press, London.
- Freud, S. (1909). *Analyse der Phobie eines funfjahrigen Knaben*. Ges. Werke, Bd. VII.
- Freud, S. (1920). Triebe und Tribschicksale. Ges. Werke, Bd. XIII.
- Freud, S. (1930). *Unbehagen in der Kultur*. Ges. Werke, Bd. XIV.
- Fromm, E. (1977). *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Hamburg.
- Gabler, H. (1976). *Aggressive Handlungen im Sport*. Hofmann, Schorndorf.
- Galloway, A. *Multi stage sampling* [WWW]
<http://hospiweb.qmuc.ac.uk/qmss/sampling/multi-stage.htm>, 2001 (Nov. 22 2002)
- Geen, R. G. & Donnerstein, E. J. (1983). *Aggression. Theoretical and empirical reviews*. New York.
- Gorden, W. I., & Infante, D. A. (1987). Employee rights: context, argumentativeness, verbal aggressiveness, and career satisfaction. In C. A. B. Osgueh (Ed.), *Communicating employee responsibilities and rights* (pp. 149-163). Westport, CT: Quorum.
- Gorden, W. I., Infante, D. A., & Izzo, J. (1988). Variations in voice pertaining to dissatisfaction/satisfaction with subordinates. *Management Communication Quarterly*, 2, 6-22.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Grusec, J., & Mischel, W. (1966). Model's characteristics as determinants of social learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 211-215.



- Harman, C. M., Klopff, D. W., & Ishii, S. (1990). Verbal aggression among Japanese and American students. *Perceptual and Motor Skills*, 70, 1130.
- Hartup, W. W. & Dewit, J. (1974). *Determinants and origins of aggression*. The Hague: Mouton.
- Hassenstein, B. (1975). Verhaltensbiologische Grundlagen der Sozialentwicklung, in: Hellbrugge Th. (Hrsg.), *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung*, Munchen, Berlin, Wien.
- Hebert, E. P., & Landin, D. (1994). Effects of a learning model and augmented feedback on tennis skill acquisition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 250-257.
- Heckhausen, H. (1980). *Motivation und Handle*. Berlin.
- Heinelt, G. (1982). *Umgang mit aggressiven Schülern*, Herderbucherei, 3. Auflage, Freiburg, Basel, Wien.
- Heisel, A. (2000). *Strategic verbal aggression: Attacking the self-concept to enhance motivation in the classroom*. Dissertation. West Virginia University. Morgantown, West Virginia.
- Hesterberg, T. C. (1998). Discussion of D. Firth and K. E. Bennett: "Robust Models in Probability Sampling". *Journal Research Statistics Soc B*, 60(1), 49-50.
- Hicks, D. J. (1971). Girls' attitudes toward modeled behaviors and the content of imitative private play. *Child Development*, 42, 139-147.
- Hinde, R. A. (1967). The nature of aggression. *New Society*, 302-304.
- Horf, H. H. (1976). Ursachen negativer Lehrer-Schüler - Beziehungen, in: Westermanns Padagogische Beitrage.
- Hotelling, H. (1933). *Analysis of a complex of statistical variables into principal components*. Journal of Educational Psychology, 24.
- Huitson, A. (1966). *The analysis of variance*. Griffin London.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46, 72-80.
- Infante, D. A., Trebing, J. D., Shepherd, P. E., & Seeds, D. E. (1984). The relationship of argumentativeness to verbal aggression. *Southern Speech Communication Journal*, 50, 67-77.
- Infante, D. A., Wall, C. H., Leap, C. J., & Danielson, K. (1984). Verbal aggression as a function of the receiver's argumentativeness. *Communication Research Reports*, 1, 33-37.



- Infante, D. A. (1985). Inducing women to be more argumentative: Source credibility effects. *Journal of Applied Communication Research*, 13, 33-44.
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1985a). Benefits versus bias: An investigation of argumentativeness, gender, and organizational communication outcomes. *Communication Research Reports*, 2, 196-201.
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1985b). Superior's argumentativeness and verbal aggressiveness as predictors of subordinates' satisfaction. *Human Communication Research*, 12, 117-125.
- Infante, D. A., & Wigley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69.
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1987). Superior and subordinate communication profiles: Implications for independent-mindedness and upward effectiveness. *Central States Speech Journal*, 38, 73-80.
- Infante, D. A. (1987a). Aggressiveness. In J.C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 157-192). Newbury Park, CA: Sage.
- Infante, D. A. (1987b). Enhancing the prediction of response to a communication situation from communication traits. *Communication Quarterly*, 35, 308-316.
- Infante, D. A. (1989). Response to high argumentatives: Message and sex differences. *Southern Communication Journal*, 54, 159-170.
- Infante, D. A., Chandler, T. A., & Rudd, J. E. (1989). Test of an argumentative skill deficiency model of interspousal violence. *Communication Monographs*, 56, 163-177.
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1989). Argumentativeness and affirming communicator style as predictors of satisfaction / dissatisfaction with subordinates. *Communication Quarterly*, 37, 81-90.
- Infante, D. A., Chandler, T. A., Sabourin, T., Rudd, J. E., & Shannon, E. A. (1990). Verbal aggression in violent and nonviolent marital disputes. *Communication Quarterly*, 38, 361-371.
- Infante, D. A., Sabourin, T. C., Rudd, J. E., & Shannon, E. A. (1990). Verbal aggression in violent and nonviolent marital disputes. *Communication Quarterly*, 38, 361-371.



- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1991). How employees see the boss: Test of an argumentative and affirming model of superiors' communicative behavior. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 294-304.
- Infante, D. A., Hartley, K. C., Martin, M. M., Higgins, M. A., Bruning, S. D., & Hur, G. (1992). Initiating and reciprocating verbal aggression: Effects on credibility and credited valid arguments. *Communication Studies*, 43, 182-190.
- Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L., and Tumlin, S. A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40, 116-126.
- Infante, D. A., Anderson, C. M., Martin, M. M., & Herington, A. D., & Kim, J. (1993). Subordinates' satisfaction and perceptions of superior's compliance-gaining tactics, argumentativeness, verbal aggressiveness, and style. *Management Communication Quarterly*, 6, 307-326.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1993). Relations between argumentative motivation and advocacy and refutation on controversial issues. *Communication Quarterly*, 41, 415-426.
- Infante, D. A., Martin, M. M., & Bruning, S. D. (Nov., 1994). *Circumstances for favorable and unfavorable experiences with verbal aggression*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans.
- Infante, D. A., Myers, S. A., & Burkel, R. A. (1994). Argument and verbal aggression in constructive and destructive family and organizational disagreements. *Western Journal of Communication*, 58, 73-84.
- Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51-63.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. In B. Burleson (Ed.), *Communication yearbook 19* (pp. 319-351). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Infante, D. A. (2000). Corporal punishment of children: A communication theory perspective. In M. A. Straus & M. Donnelly (Eds.), *Corporal punishment of children in theoretical perspective*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Jones, E. (1953). *The life and works of Sigmund Freud*, NY: Basic Books.



- Josephson, W. L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script, and disinhibition predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 882-890.
- Jung, C. G. (1971). Psychological types (Bollingen Series XX). *The collective works of C. G. Jung*, Vol. 6, Princeton: Princeton University Press (Original work published 1923).
- Kahn, M. W. (1951). The effect of severe defeat at various age levels on the aggressive behaviour of mice. *Journal Genetic Psychology*, 79, 117-130.
- Kaiser, H. F. (1958). *The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. Psychometrika*, 23.
- Kaufmann, H. (1970). *Aggression and Altruism*. New York.
- Kearney, P., Plax, T. G., Hays, E. R., & Ivey, M. J. (1991). College teacher - misbehaviors: What students don't like about what teachers say and do. *Communication Quarterly*, 39, 309-324.
- Kendall, M. G. and Lawley, D. N. (1952). *The principles of factor analysis. Journal of the Royal Statistical Society A*, 5.
- Keupp, H. (1972). *Der Krankheitsmythos in der Psychologie*. Munchen.
- Kinney, T. A. (1994). An inductively derived typology of verbal aggression and its association to distress. *Human Communication Research*, 21, 183-222.
- Knutson, J. F. (1973). *The control of aggression*. Aldine, Chicago.
- Kob, J. (1976). *Soziologische Theorie der Erziehung*, Stuttgart – Köln – Berlin – Mainz.
- Kochman, T. (1981). *Black and white styles in conflict*. Chicago: University of Chicago Press.
- Konecni, V. J. & Dood, A. N. (1972). Catharsis through displacement of aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 379-387.
- Konrad, H. J. (1974). Einflüsse der Erziehung auf die Aggressionsgenese, in: Hermann Th. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen.
- Kretschmer, E. (1961). *Körperbau und Charakter*. Berlin.
- Laeng, M. (1970). *Aggressione umana*. La Scuola, Brescia.
- Lagerspetz, K. (1964). *Studies on the aggressive behavior of mice*. Suomalainen Tiedeakatemia, Helsinki.
- Lagerspetz, K. & Nurmi, R. (1964). *An experiment on the frustration-aggression hypothesis*. Reports from the Institute of Psychology, University of Turku.



- Levene, H. (1960). *In Contributions to Probability and Statistics: Essays in Honor of Harold Hotelling, I. Olkin et al.*, Stanford University Press.
- Lim, T. (1990). The influence of receivers' resistance on persuaders' verbal aggressiveness. *Communication Quarterly*, 38, 170-188.
- Lorenz, K. (1963). *Das sogenannte Böse. Zur Naturgeschichte der Aggression*. Wien, Borotha-Schoeler.
- Lorenz, K. (1965). *Evaluation and modification of behavior*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lorenz, K. (1966). *On Aggression*. Methuen, London.
- Lorenz, K. (1967). *Über tierisches und menschliches Verhalten*. Frankfurt, Wien, Zürich.
- Lovaas, I. D. (1961a). Effect of exposure to symbolic aggression on aggressive behavior. *Child Development*, 32, 37-44.
- Lovel, A. (1964). *Aggressive Behavior*. R. McNally, Chicago.
- Lukesch, H. (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*, Gottigen.
- Magill, R. A. (1998). *Motor learning: Concepts and applications*. WBC Mc Graw-Hill, Boston.
- Magnusson, D., & Endler, N. S. (1977). Interactional psychology: Present status and future prospects. In D. Magnusson & N. S. Endler (Eds.), *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology* (pp. 3-35). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Mantell, D. M. (1972). *Familie und Aggression*. Frankfurt.
- Marquis, D. P. (1943). A study of frustration in newborn infants. *Journal of Experimental Psychology*, 32, 123-138.
- Martens, R., Burwitz, L., & Zuckerman, J. (1976). Modeling effects on motor performance. *Research Quarterly*, 47, 277-291.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M., (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 547-554.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Horvath, C. L. (1996). Feelings about verbal aggression: Justifications for sending and hurt from receiving verbally aggressive messages. *Communication Research Reports*, 13, 19-26.
- Martin, M. M., Anderson, C. M. Burant, P. A., & Weber, K. (1997). Verbal aggression in sibling relationships. *Communication Quarterly*, 45, 304-317.



- Martin, M. M., Weber, K., & Burant, P. A. (1997). *Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Baltimore.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 531-540.
- Martin, M., Heisel, A. D., & Valencic, K. M. (November, 1999). *Verbal aggression in computer-mediated decision-making*. Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, Chicago.
- McCullagh, P., Weiss, M. R., & Ross, D. (1989). Modeling considerations in motor skill acquisition and performance: An integrated approach. In Pandoff (ed.): *Exercise and sport science reviews*, Vol. 17, 475-513. Williams and Wilkins, Baltimore.
- McGraw, K.L., Harbison-Briggs, K. (1989). *Knowledge acquisition, principles and guidelines*. Prentice-Hall International Editions.
- Meyer, T. P. (1972). Effects of viewing justified and unjustified real film violence on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 21-29.
- Millar, F. E., & Rogers, L. E. (1987). Relational dimensions of interpersonal dynamics. In M. E. Roloff & G. Miller (Eds.). *Interpersonal processes* (pp. 117-139). Newbury Park, CA: Sage.
- Montagu, A. (1968). *Man and aggression*. New York.
- Morse, W. H., Mead, R. N. & Kelleher, R. T. (1967). Modulation of elicited behaviour by a fixed interval schedule of electric shock presentation. *Science*, 157, 215-217.
- Moyer, K. E. (1968a). Kinds of aggression and their psychological basis. *Communications in Behavioural Biology*, 2, 65-87.
- Moyer, K. E. (1976). *The psychobiology of aggression*. New York: Harper & Row.
- Mummendey, A. (1983). Aggressives Verhalten. In Thormae, H.: *Enzyklopädie der Psychologie*. Göttingen.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student affective learning. *Communication Quarterly*, 47, 33-45.



- Myers, S. A. & Rocca, K. A. (2000). Students' state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages. *Psychological Reports*, 87, 291-294.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes. *Communication Research Reports* (in press).
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill, Hamburg.
- Nicotera, A. M. (1994). *An assessment of the Argumentativeness Scale for social desirability bias*. Unpublished manuscript, Howard University.
- Nicotera, A. M., & Rancer, A. S. (1994). The influence of sex on self-perceptions and social stereotyping of aggressive communication predispositions. *Western Journal of Communication*, 58, 283-307.
- Nicotera, A. M., Rancer, A. S., & Sullivan, R. G. (1991, November). *Race as a factor in argumentativeness, verbal aggressiveness, and beliefs about arguing*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, Atlanta, GA.
- Nolting, H. P. (1997). *Lernfall Aggression*. Reinbech: Ro-ro-ro.
- Nolte, H. (1971). Über gesellschaftstheoretische Implikationen des Aggressionsbegriffs. In Lepenies, W. & Nolte, H.: *Kritik der Anthropologie*. Munchen.
- Nunnally, J.C. (1975). *Introduction to statistics for psychology and education*. New York: McGraw-Hill.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. Pinter Publishers.
- Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes*. London: Oxford University Press.
- Payne, M. J., & Sabourin, T. C. (1990). Argumentative skill deficiency and its relationship to quality of marriage. *Communication Research Reports*, 7, 121-124.
- Pearson, K. (1901). *On lines and planes of closest fit to systems of points in space*. Philosophical Magazine, ser. 6, 2.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy, and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.



- Purkey, W. W. (1988). *An overview of self-concept theory for counselors*. ERIC Clearinghouse on Counseling and Personnel Services, Ann Arbor, Mich. ED304630.
- Rancer, A. S., Baukus, R. A., & Infante, D. A. (1985). Relations between argumentativeness and belief structures about arguing. *Communication Education*, 34, 37-47.
- Rancer, A. S., Baukus, R. A., & Amato, P. P. (1986). Argumentativeness, verbal aggressiveness, and marital satisfaction. *Communication Research Reports*, 3, 28-32.
- Rancer, A. S. & Baukus, R. A. (1987). Discriminating males and females on belief structures about arguing. In L. B. Nadler, M. K. Nadler & W. R. Todd-Mancillas (Eds.), *Advances in gender and communication research* (pp. 155-173). Lanham, MD: University Press of America.
- Rancer, A. S., Kosberg, R. L., & Baukus, R. A. (1992). Beliefs about arguing as predictors of trait argumentativeness: Implications for training in argument and conflict management. *Communication Education*, 41, 375-387.
- Rancer, A. S., Kosberg, R. L., & Silvestri, V. N. (1992). The relationship between self-esteem and aggressive communication predispositions. *Communication Research Reports*, 9, 23-32.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Davis, L. M., & Koontz, K. A. (1980). Perceived power as a mediator of management communication style and employee satisfaction: A preliminary investigation. *Communication Quarterly*, 28, 37-46.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Kearney, P., & Plax, T. G. (1987). Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36, 1-12.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1992). *Power in the classroom: Communication, control, and concern*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (2000). The impact of supervisor and subordinate immediacy on relational and organizational outcomes. *Communication Monographs*, 67, 85-95.
- Rocca, K. A., & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 4, 308-316.



- Rogers, C. R. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2, 358-368.
- Rosenbaum, M. E., & Tucker, I. F. (1952). Competence of the model and the learning of imitation and no imitation. *Journal of Experimental Psychology*, 63, 183-190.
- Rosenkrans, M. A. (1967). Imitation in children as a function of perceived similarity to a social model and vicarious reinforcement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 307-355.
- Rudd, J. E., Burant, P. A., & Beatty, M. J. (1994). Battered women's compliance-gaining strategies as a function of argumentativeness and verbal aggression. *Communication Research Reports*, 11, 13-22.
- Rudd, J. E., Beatty, M. J., Vogl-Bauer, S., & Dobos, J. A. (1997). Trait verbal aggressiveness and the appropriateness and effectiveness of fathers' interaction plans II: Fathers' self-assessments. *Communication Quarterly*, 45, 379-392.
- Rudd, J. E., Vogl-Bauer, S., Dobos, J. A., Beatty, M. J., & Valencic, K. M. (1998). Interactive effects of parents' trait verbal aggressiveness and situational frustration on parents' self-reported anger. *Communication Quarterly*, 46, 1-11.
- Rule, B. G. (1974). *The hostile and instrumental function of human aggression*. In: Dewit, J. & Hartup, W. W. (Ed.), *Determinants and origins of aggressive behaviour*. Den Haag: Mouton, 125-145.
- Sabourin, T. C., Infante, D. A., & Rudd, J. E. (1993). Verbal aggression in marriages: A comparison of violent, distressed but nonviolent, and nondistressed couples. *Human Communication Research*, 20, 245-267.
- Sanders, J. A., Gass, R. H., Wiseman, R. L., & Bruschke, J. C. (1992). Ethnic comparison and measurement of argumentativeness, verbal aggressiveness, and need for cognition. *Communication Reports*, 5, 50-56.
- Schmidt-Mummendey, A. (1972). *Bedingungen aggressiven Verhaltens*. Bern.
- Sears, R. R. & Sears, P. S. (1940). Minor studies of aggression: V. Strength of frustration reaction as a function of strength of drive. *Journal of Psychology*, 9, 297-300.
- Sears, R. R. (1941). Non-aggressive reactions to frustration. *Psychological Review*, 48, 343-346.



- Segrin, C., & Fitzpatrick, M. A. (1992). Depression and verbal aggressiveness in different marital couple types. *Communication Monographs*, 43, 79-91.
- Sheldon, W. (1942). *The varieties of temperament: A psychology of constitutional differences*. NY: Harper.
- Selg, H. (1974). *Menschliche Aggressivität*. Göttingen.
- Skinner, B. F. (1977). Why I am not a cognitive behaviorist. *Behaviorism*, 5, 1-10.
- Spearman, C. (1904). *General intelligence objectively determined and measured*. American Journal of Psychology, 15.
- Staats, A. W. (1968, 1975). *Learning, Language and Cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stevens, A. & Freeman, L. (1975). *Ich hasse meine Eltern. Die bewussten und unbewussten Ursachen für das rebellische Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Freiburg, Basel, Wien.
- Teven, J. J., & McCroskey, J. C. (1997). The relationship of perceived teacher caring with student learning and teacher evaluation. *Communication Education*, 46, 1-9.
- Thorndike, E. L. (1922). *Psychologie der Erziehung*. Jena: G. Fischer.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1996). Teacher nonimmediacy and misbehavior: Unintentional negative communication. *Communication Research Reports*, 13, 198-204.
- Thweatt, K. S., & McCroskey, J. C. (1998). The impact of teacher immediacy and misbehaviors on teacher credibility. *Communication Education*, 47, 348-358.
- Timbergen, N. (1953). *Social behavior in animals*. Methuen, London.
- Ulrich, R. E. (1966). Pain as a cause of aggression. *American Zoologist*, 6, 634-662.
- Valencic, K. M., Beatty, M. J., Rudd, J. E., Dobos, J. A., & Heisel, A. D. (1998). An empirical test of a communibiological model of trait verbal aggressiveness. *Communication Quarterly*, 46, 327-341.
- Venable, K. V., & Martin, M. M. (1997). Argumentativeness and verbal aggressiveness in dating relationships. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 955-964.
- Watson, J. B. (1924). *Behaviourism*. Chicago: University of Chicago Press.



- Weir, P. L., & Leavitt, J. L. (1990). The effects of model's skill level and model's knowledge of results on the acquisition of an aiming task. *Human Movement Science*, 9, 369-383.
- Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*, Weinheim.
- Werbik, H. (1971a). Das Problem der Definition "aggressiver" Verhaltensweisen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 2, 233-247.
- Wheless, L. R., Wheless, V. E., & Howard, R. D. (1984). The relationships of communication with supervisor and decision-participation to employee job satisfaction. *Communication Quarterly*, 32, 222-232.
- Wigley, C. J., Pohl, G. H., & Watt, M. G. S. (1989). Conversational sensitivity as a correlate of trait verbal aggressiveness and the predisposition to verbally praise others. *Communication Reports*, 2, 92-95.
- Wilcox, R. (1996). *Statistics for the social sciences*. Academic Press.
- William, M.K. *Probability sampling* [WWW]
<http://trochim.human.cornell.edu/kb/sampprob.htm>, 2000 (Nov. 18 2002)
- Wilson, E. O. (1971). *Competitive and aggressive behaviour*. In: Eisenberg, J. F. & Dilon, W. (Ed.): *Man and beast: Comparative social behaviour*. Washington D. C.: Smithsonian Institution Press, 183-217.
- Wilson, E. O. (1975). *Sociology. The new synthesis*. Cambridge, Mass.: the Belknap Presse of Harvard University Press.
- Wood, W., Wong, F. Y., & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.
- Zillmann, D. (1979). *Hostility and aggression*. Hillsdale.
- Zillmer, E. A., & Vuz, J. (1995). *Factor analysis with Rorschach data*. In J. E. Exner, Jr. (Ed.), *Methods and issues in Rorschach research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zwick, W. R., & Velicer, W. F. (1986). *Comparison of five rules for determining the number of components to retain*. *Psychological Bulletin*, 99.



ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραβανής, Γ. (1977). *Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή από ψυχολογική και κοινωνιολογική άποψη*. Αθήνα.
- Βουϊδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (Συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Ζάχαρης, Δ. (1994). *Επιθετικότητα και Αγωγή*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Η τιμωρία ως μορφή επιθετικής συμπεριφοράς των ελλήνων πατέρων προς τα παιδιά τους. Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ. (1985). *Η παιδαγωγική σήμερα*. Λύχνος, Αθήνα.
- Κυριακίδης, Π. Α. (1976). *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του διδασκάλου της επαρχίας*, Ιωάννινα.
- Λιάκος, Α. (1977). *Σχέσεις άγχους και επιθετικότητα εις την ψυχωσικήν μελαγχολίαν (διατριβή επί υφηγεσία)*, Αθήναι.
- Lorenz, K. (1978). *Επιθετικότητα*. Μετάφραση από το γερμανικό: *Das sogenannte Bose. Zur Naturgeschichte der Aggression*, από τη Χατζηνικολή Ι., Αθήνα.
- Μάλλου, Τ. (1980). *Η Μοντεσσόρι και το παιδί σας*. Μετάφραση από το αγγλικό "Montessori and your child" της Μ. Λώμη, Αθήνα.
- Μαρκαντώνης, Ι. Μ. (1984). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα.
- Ντράϊκωρς Ρ. (1980). *Κοινωνική Ισοτιμία. Το πρόβλημα της εποχής μας*. Μετάφραση από το αγγλικό: "Social Equality, The Challenge of Today" της Πανταζή Τ., Τρίτη έκδοση, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1992). *Επιθετικότητα: Κλασικές θεωρίες και πειραματικές διαπιστώσεις στο: Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*. Επιμέλεια Ι. Ν. Νέστορος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 23-36.
- Παπανούτσος, Ε. (1971). *Πολιτεία και Παιδεία*, στο: Μαρωνίτη Ν.Δ., *Ο φόβος της ελευθερίας: Δοκιμές ανθρωπισμού*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική Ψυχολογία*, Τόμ. 2. Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1988). *Κλινική Ψυχολογία*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Κ. (1985). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Καρανάσης, Αθήνα.
- Στορ, Α. (1968). *Ανθρώπινη επιθετικότητα*. Μετάφραση από τη Λώμη, Μ., Γλάρος, Αθήνα.



Τραυλός, Α. (2000). Η θεωρία της γνωστικο-κοινωνικής μάθησης. *Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία*, 97-110.

Φύλιας, Β. (1983). *Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1^ο

Ερωτηματολόγιο 1^{ης} Πιλοτικής Εφαρμογής

Το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσεις είναι ΑΥΣΤΗΡΑ ΑΝΩΝΥΜΟ.

Δεν πρέπει να γράφεις το όνομά σου και κανείς δεν θα γνωρίζει τις δικές σου απαντήσεις.

Παρακαλούμε να απαντήσεις ειλικρινά για να μας βοηθήσεις σε αυτά που θέλουμε να μάθουμε.

ΤΑΞΗ.....

Αγόρι ☐

Κορίτσι ☐

1. Οι δάσκαλοί σου χρησιμοποιούν στην τάξη προσβλητικές εκφράσεις για τους μαθητές (όπως *βλάκα, ανόητε, ηλίθιε, ξεροκέφαλε*);

Ποτέ	☐
Λίγες φορές	☐
Αρκετές φορές	☐
Συχνά	☐
Πολύ συχνά	☐

2. Όταν κάνεις λάθος, οι δάσκαλοί σου

Δε σου δίνουν σημασία	☐
-----------------------	--------------------------

Σε συμβουλεύουν	☐
Σε μαλώνουν	☐
Σε απειλούν	☐
Σε βρίζουν	☐

3. Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου χάνουν την υπομονή τους και φέρονται άσχημα;

Ποτέ	☐
Λίγες φορές	☐
Αρκετές φορές	☐
Συχνά	☐
Πολύ συχνά	☐

4. Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη λέγοντας ότι: *θα σε διώξω από το σχολείο, θα ειδοποιήσω τους γονείς σου, θα σου βάλω κακό βαθμό, όταν καμιά φορά δεν είσαι διαβασμένος ή κάνεις κάποια αταξία*;

Ποτέ	☐
Λίγες φορές	☐
Αρκετές φορές	☐
Συχνά	☐
Πολύ συχνά	☐

5. Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου με λόγια (όπως *βλάκα, ηλίθιε, ζών, τεμπέλη, ξεροκέφαλε*);

Ποτέ	☐
Λίγες φορές	☐
Αρκετές φορές	☐
Συχνά	☐
Πολύ συχνά	☐

6. Οι δάσκαλοί σου επιβάλλονται μέσα στην τάξη, με λόγια άσχημα (όπως *βλάκες, ηλίθιοι...*);

Ποτέ	☐
Λίγες φορές	☐
Αρκετές φορές	☐
Συχνά	☐
Πολύ συχνά	☐



7. Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται (γελούν μαζί σου, σε κοροϊδεύουν) μέσα στην τάξη;
 Ποτέ ☐
 Λίγες φορές ☐
 Αρκετές φορές ☐
 Συχνά ☐
 Πολύ συχνά ☐
8. Οι δάσκαλοί σου θυμώνουν και εκνευρίζονται μέσα στην τάξη;
 Ποτέ ☐
 Λίγες φορές ☐
 Αρκετές φορές ☐
 Συχνά ☐
 Πολύ συχνά ☐
9. Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;
 Ποτέ ☐
 Λίγες φορές ☐
 Αρκετές φορές ☐
 Συχνά ☐
 Πολύ συχνά ☐
10. Όταν οι δάσκαλοί σου μέσα στην τάξη χρησιμοποιούν προσβλητικές εκφράσεις (όπως βλάκα, ηλίθιε, τεμπέλη, ξεροκέφαλε) εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Φεύγω από το σχολείο ☐
11. Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη επειδή καμιά φορά δεν είσαι διαβασμένος ή κάνεις κάποια αταξία, λέγοντας θα σε διώξω από το σχολείο, θα ειδοποιήσω τους γονείς σου, θα σου βάλω κακό βαθμό, εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Φεύγω από το σχολείο ☐
12. Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;
 Καθόλου ☐
 Σχεδόν καθόλου ☐
 Για λίγο καιρό ☐
 Για πολύ καιρό ☐
 Πάντα ☐
13. Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου (με λόγια όπως βλάκα, ηλίθιε, ζώον, τεμπέλη, ξεροκέφαλε), εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Φεύγω από το σχολείο ☐
14. Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι:
 Ήρεμος ☐
 Ανήσυχος ☐
 Αγχωμένος ☐
 Φοβισμένος ☐
 Τρομαγμένος ☐
15. Όταν οι δάσκαλοί σου σε μαλώνουν ή σε βρίζουν στο σχολείο (λέγοντάς σε ηλίθιε, βλάκα...) οι συμμαθητές σου:
 Παίρνουν το μέρος σου ☐
 Λυπούνται ☐
 Αδιαφορούν ☐



- Γελούν
Σε κοροϊδεύουν
16. Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:

Ήρεμος
Ανήσυχος
Αγχωμένος
Φοβισμένος
Τρομαγμένος

17. Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:

Ήρεμος
Ανήσυχος
Αγχωμένος
Φοβισμένος
Τρομαγμένος

18. Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, τότε εσύ πώς αντιδράς:

Δε λέω τίποτα
Μου έρχεται να κλάψω
Κλαίω
Θέλω να φύγω από το σχολείο
Φεύγω από το σχολείο

Γραμματικές γνώσεις πατέρα: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ Παν/μιο ☐

Γραμματικές γνώσεις μητέρα: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ Παν/μιο ☐

Επάγγελμα πατέρα.....

Επάγγελμα μητέρα.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.

ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕΣ ΘΑ ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ, ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΥΤΟΥ ΤΟΥ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.



Παράρτημα 2^ο

Αποτελέσματα συλλογής στοιχείων δεύτερης πιλοτικής εφαρμογής

Στον παρακάτω πίνακα συνοψίζονται τα αποτελέσματα της συλλογής στοιχείων της δεύτερης πιλοτικής εφαρμογής, ως συχνότητες απαντήσεων και εκατοστιαία ποσοστά στο σύνολο του δείγματος για κάθε ερώτημα.

Φύλο	Αγόρι	49	48,0 %	Κορίτσι	53	52,0 %												
Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο;	Πάρα πολύ	19	18,6 %	Πολύ	65	63,7 %	Όχι και τόσο	14	13,7 %	Καθόλου	4	3,9 %						
Πως αισθάνεσαι το πρωί που φεύγεις για το σχολείο;	Ενθουσιασμένος	17	16,7 %	Χαρούμενος	62	60,8 %	Στεναχωρημένος	10	9,8 %	Αγχωμένος	13	12,7 %	Άλλο	0	0,0 %			
Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι φιλικοί;	Ναι	30	29,4 %	Μάλλον	61	59,8 %	Όχι	11	10,8 %									
Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι σκληροί;	Ναι	10	9,8 %	Μάλλον	63	61,8 %	Όχι	29	28,4 %									
Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι ειρωνικοί;	Ναι	21	20,6 %	Μάλλον	72	70,6 %	Όχι	9	8,8 %									
Οι δάσκαλοι στην τάξη είναι εχθρικοί;	Ναι	7	6,9 %	Μάλλον	54	52,9 %	Όχι	41	40,2 %									
Όταν η συμπεριφορά σου είναι καλή, οι δάσκαλοι...	Δε δίνουν σημασία	79	77,5 %	Επιβραβεύουν	9	8,8 %	Επαινούν	9	8,8 %	Συμβουλεύουν	5	4,9 %						
Όταν η συμπεριφορά σου δεν είναι καλή, οι δάσκαλοι...	Συμβουλεύουν	12	11,8 %	Δε δίνουν σημασία	26	25,5 %	Μαλώνουν	33	32,4 %	Απειλούν	26	25,5 %	Βρίζουν	5	4,9 %			
Όταν υπάρχει απειθαρχία, οι δάσκαλοι...	Συνήθως συμπεριφέρονται άσχημα	45	44,1 %	Κάποιες φορές συμπεριφέρονται άσχημα	18	17,6 %	Άλλες φορές συμπεριφέρονται άσχημα άλλες όχι	27	26,5 %	Κάποιες φορές επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	8	7,8 %	Συνήθως επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	4	3,9 %			
Οι δάσκαλοι εκφράζονται προς τους μαθητές...	Συνήθως με ευγενικές εκφράσεις	6	5,9 %	Κάποιες φορές με ευγενικές εκφράσεις	5	4,9 %	Ούτε ευγενικά ούτε προσβλητικά	25	24,5 %	Κάποιες φορές προσβλητικά	45	44,1 %	Συνήθως προσβλητικά	21	20,6 %			
Όταν οι	Δε λέω	51	50,0 %	Θέλω να	26	25,5 %	Και	4	3,9 %	Μου έρχεται	18	18,6 %	Οι	2	2,0 %			



Δάσκαλοι εκφράζονται προσβλητικά ...	τίποτα		% φύγω από το σχολείο		%			να κλάψω		% δάσκαλοί μου δεν εκφράζον ται προσβλη τικά								
Εσένα σε προσβάλλουν οι δάσκαλοί σου;	Ποτέ	6	5,9%	Μερικές φορές το χρόνο	11	10,8%	Μερικές φορές %το μήνα	55	53,9%	Μερικές φορές %τη βδομάδα	21	20,6%	Καθημερι %νά	9	8,8%			
Όταν σε προβάλλουν οι δάσκαλοί σου...	Δε λέω τίποτα	29	28,4%	Θέλω να φύγω από το σχολείο	28	27,5%	Μου έρχεται %να κλάψω	31	30,4%	Κλαίω	9	8,8%	Οι δάσκαλοί μου δε με προσβάλ λουν ποτέ	5	4,9%			
Η προσωπική προσβολή επιρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;	Ναι	90	88,2%	Μάλλον	7	6,9%	Όχι	0	,0%									
Η προσωπική προσβολή επιρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;	Ναι	55	53,9%	Μάλλον	39	38,2%	Όχι	3	2,9%									
Η προσωπική προσβολή επιρεάζει την συμπεριφορά σου στους φίλους;	Ναι	47	46,1%	Μάλλον	22	21,6%	Όχι	28	27,5%									
Πως σε κάνει να αισθάνεσαι η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου;	Ήρεμος	0	,0%	Ανήσυχος	6	5,9%	Αγχωμένος	42	41,2%	Φοβισμένος	35	34,3%	Τρομαγμέ %νος	14	13,7%	Δε με προσβάλλο υν ποτέ	5	4,9%
Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;	Καθημερι νά	7	6,9%	Μερικές φορές τη βδομάδα	24	23,5%	Μερικές φορές %το μήνα	58	56,9%	Μερικές φορές %το χρόνο	8	7,8%	Ποτέ	5	4,9%			
Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν, πως αντιδράς;	Δε λέω τίποτα	32	31,4%	Θέλω να φύγω από το σχολείο	29	28,4%	Μου έρχεται %να κλάψω	29	28,4%	Κλαίω	7	6,9%	Οι δάσκαλοί μου δε με απειλούν ποτέ	5	4,9%			
Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν, επιπηρεάζεται η επίδοσή σου στα μαθήματα;	Ναι	91	89,2%	Μάλλον	6	5,9%	Όχι	0	,0%									
Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν,	Ναι	53	52,0%	Μάλλον	41	40,2%	Όχι	3	2,9%									

Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοι, αυτό επηρεάζει την απόδοσή σου στα μαθήματα;	Ναι	95	93,1 %	Μάλλον	2	2,0 %	Όχι	0	0,0 %										
Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοι, αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;	Ναι	57	55,9 %	Μάλλον	39	38,2 %	Όχι	1	1,0 %										
Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοι, αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά σου στους φίλους;	Ναι	50	49,0 %	Μάλλον	15	14,7 %	Όχι	32	31,4 %										
Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;	Καθημερινά	11	10,8 %	Μερικές φορές τη βδομάδα	16	15,7 %	Μερικές φορές το μήνα	63	61,8 %	Μερικές φορές το χρόνο	7	6,9 %	Ποτέ	5	4,9 %				
Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, αισθάνεσαι...	Ήρεμος	0	0,0 %	Ανήσυχος	0	0,0 %	Αγχωμένος	37	36,3 %	Φοβισμένος	42	41,2 %	Τρομαγμένος	18	17,6 %	Δεν αγριεύουν ποτέ	5	4,9 %	
Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, αυτό επηρεάζει την απόδοσή σου στα μαθήματα;	Ναι	93	91,2 %	Μάλλον	4	3,9 %	Όχι	0	0,0 %										
Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;	Ναι	71	69,6 %	Μάλλον	25	24,5 %	Όχι	1	1,0 %										
Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, αυτό επηρεάζει την συμπεριφορά σου στους φίλους;	Ναι	64	62,7 %	Μάλλον	15	14,7 %	Όχι	18	17,6 %										



Όταν οι δάσκαλοί σου συμπεριφέρονται όπως στην τάξη, οι συμμαθητές σου...	Παίρνουν το μέρος σου	9	8,8%	Λυπούνται	16	15,7%	Γελούν	41	40,2%	Σε κοιτούν	23	22,5%	Αδιαφορούν	8	7,8%	Οι δάσκαλοι δεν συμπεριφέρονται ποτέ όπως στην τάξη	5	4,9%
Μορφωτικό επίπεδο Πατέρα	Δημοτικό	0	0,0%	Γυμνάσιο	8	7,8%	Λύκειο	51	50,0%	Πανεπιστήμιο	43	42,2%						
Μορφωτικό επίπεδο Μητέρας	Δημοτικό	1	1,0%	Γυμνάσιο	18	17,6%	Λύκειο	58	56,9%	Πανεπιστήμιο	25	24,5%						



Παράρτημα 3^ο

Οδηγίες για τους σχολικούς συμβούλους

Όπως ασφαλώς γνωρίζετε οι διαπροσωπικές σχέσεις δασκάλων και μαθητών είναι επίκαιρο παιδαγωγικό πρόβλημα που εξετάζεται διεθνώς και απασχολεί τη σύγχρονη παιδαγωγική και την καθημερινή διδακτική πρακτική.

Για τη διερεύνηση του αναφερόμενου ζητήματος γίνονται ειδικές ανακοινώσεις σε διεθνή συνέδρια και υλοποιούνται ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα.

Η εκπόνηση της δικής μας έρευνας απαιτεί τη συμπλήρωση του συνημμένου ερωτηματολογίου από τους μαθητές-τριες της ΣΤ΄ τάξης των οργανικά εξαθέσεων δημοτικών σχολείων της χώρας.

Για το σκοπό αυτό έχουμε λάβει την έγκριση του ΥΠΕΠΘ και έχουμε επιλέξει τα οργανικά εξαθέσια δημοτικά σχολεία του νομού σας. Σας παρακαλούμε ιδιαίτερα να συμμετάσχετε στην ερευνητική διαδικασία με την προσωπική σας επίδοση των ερωτηματολογίων στους μαθητές-τριες της ΣΤ΄ τάξης των οργανικά εξαθέσιων δημοτικών σχολείων της περιφέρειάς σας, σύμφωνα με τις συνημμένες οδηγίες και να τα επιστρέψετε μέχρι τέλη Μαΐου 2002.

Βέβαιοι ότι θα ανταποκριθείτε στη συναδελφική πρόταση συνεργασίας για την ερευνητική αυτή προσπάθεια, σας ευχαριστούμε θερμά.

Τρίκαλα 5 Μαρτίου 2002

Η υπεύθυνη της έρευνας

Αλεξάνδρα Μπεκιάρη



Οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης των οργανικά εξαθέσιων δημοτικών σχολείων.

Συμπληρώνεται από κάθε μαθητή-τρια αφού επιδοθεί από το σχολικό σύμβουλο της περιφέρειας ή σε αδυναμία αυτού από το διευθυντή του σχολείου.

Κατά το χρόνο συμπλήρωσης δεν πρέπει να παρευρίσκεται άλλος εκπαιδευτικός στην τάξη για να μην ασκείται κάποια επιρροή στους μαθητές-τριες.

Το ερωτηματολόγιο εξηγείται στους μαθητές ως εξής:

1. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο.
2. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται σύμφωνα με τη γνώμη που έχετε για τους δασκάλους της τάξης σας.
3. Σε κάθε ερώτηση σημειώνεται η απάντηση που συμφωνεί περισσότερο με την άποψή σας.

Η υπεύθυνη της έρευνας



Παράρτημα 4°

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσεις είναι ΑΥΣΤΗΡΑ ΑΝΩΝΥΜΟ.

Δεν πρέπει να γράψεις το όνομά σου και κανείς δεν θα γνωρίζει τις δικές σου απαντήσεις.

Παρακαλούμε να απαντήσεις ειλικρινά για να μας βοηθήσεις σε αυτά που θέλουμε να μάθουμε.

ΤΑΞΗ.....

Αγόρι ☐

Κορίτσι ☐

1. Σου αρέσει να πηγαίνεις στο σχολείο;

Πάρα πολύ	☐
Πολύ	☐
Όχι και τόσο	☐
Καθόλου	☐
2. Το πρωί που ξεκινάς για το σχολείο, πώς αισθάνεσαι;

Ενθουσιασμένος	☐
Χαρούμενος	☐
Στεναχωρημένος	☐
Αγχωμένος	☐
Άλλο (γράψε τι:	
3. Γενικά, θα έλεγες ότι οι δάσκαλοί σου μέσα στην τάξη είναι:

Φίλικοί	(Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
Σκληροί	(Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
Ειρωνικοί	(Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
Εχθρικοί	(Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
4. Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου:

Δε σου δίνουν καθόλου σημασία	☐
Σε επιβραβεύουν	☐
Σε επαινούν	☐
Σε συμβουλεύουν	☐
5. Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου:

Σε συμβουλεύουν	☐
Δε σου δίνουν σημασία	☐
Σε μαλώνουν	☐
Σε απειλούν	☐
Σε βρίζουν	☐
6. Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου τι κάνουν;

Συνήθως χάνουν την ψυχραιμία τους και συμπεριφέρονται άσχημα	☐
Κάποιες φορές χάνουν την ψυχραιμία τους και φέρονται άσχημα	☐
Άλλες φορές χάνουν κι άλλες φορές δε τη χάνουν την ψυχραιμία τους	☐
Κάποιες φορές διατηρούν τη ψυχραιμία τους κι επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	☐
Συνήθως διατηρούν την ψυχραιμία τους και επιβάλλουν την τάξη με καλό τρόπο	☐
7. Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές;

Συνήθως με ευγενικές εκφράσεις	☐
Κάποιες φορές με ευγενικές εκφράσεις	☐
Ούτε ευγενικά ούτε προσβλητικά	☐
Κάποιες φορές με προσβλητικές εκφράσεις	☐
Συνήθως με προσβλητικές εκφράσεις	☐
8. Όταν οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προσβλητικά προς τους μαθητές, εσύ πώς αντιδράς;

Δε λέω τίποτα	☐
Θέλω να φύγω από το σχολείο	☐
Κλαίω	☐
Μου έρχεται να κλάψω	☐
Οι δάσκαλοί μου δεν εκφράζονται προσβλητικά	☐



9. Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου;
 Ποτέ ☐
 Μερικές φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ☐
 Μερικές φορές τον μήνα ☐
 Μερικές φορές την εβδομάδα ☐
 Καθημερινά ☐
10. Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου, τότε εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Δε με προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐
11. Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά:
 Την επίδοσή σου στα μαθήματα (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στους φίλους (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Δεν σε προσβάλλουν ποτέ προσωπικά οι δάσκαλοί σου ☐
12. Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι:
 Ήρεμος ☐
 Ανήσυχος ☐
 Αγχωμένος ☐
 Φοβισμένος ☐
 Τρομαγμένος ☐
 Δεν με προσβάλλουν ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐
13. Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη:
 Καθημερινά ☐
 Μερικές φορές την εβδομάδα ☐
 Μερικές φορές τον μήνα ☐
 Μερικές φορές τον χρόνο ☐
 Ποτέ ☐
14. Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Δεν με απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐
15. Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:
 Την επίδοσή σου στα μαθήματα (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Δεν σε απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί σου ☐
16. Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;
 Για λίγες ημέρες ☐
 Για λίγες εβδομάδες ☐
 Για λίγους μήνες ☐
 Για περισσότερο από ένα χρόνο ☐
 Δεν με απειλούν ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐
17. Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη:
 Καθημερινά ☐
 Μερικές φορές την εβδομάδα ☐
 Μερικές φορές τον μήνα ☐
 Μερικές φορές τον χρόνο ☐
 Ποτέ ☐
18. Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, εσύ πώς αντιδράς;
 Δε λέω τίποτα ☐
 Θέλω να φύγω από το σχολείο ☐
 Μου έρχεται να κλάψω ☐
 Κλαίω ☐
 Δεν με ειρωνεύονται ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐
19. Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:



Την επίδοσή σου στα μαθήματα (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στους φίλους (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Δεν σε ειρωνεύονται ποτέ οι δάσκαλοί σου ☐

20. Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:

Ήρεμος ☐
 Ανήσυχος ☐
 Αγχωμένος ☐
 Φοβισμένος ☐
 Τρομαγμένος ☐

Δεν θυμώνουν ούτε εκνευρίζονται ποτέ οι δάσκαλοί μου

21. Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:

Την επίδοσή σου στα μαθήματα (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Δεν θυμώνουν ούτε εκνευρίζονται ποτέ οι δάσκαλοί σου ☐

22. Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;

Καθημερινά ☐
 Μερικές φορές την εβδομάδα ☐
 Μερικές φορές τον μήνα ☐
 Μερικές φορές τον χρόνο ☐
 Ποτέ ☐

23. Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:

Ήρεμος ☐
 Ανήσυχος ☐
 Αγχωμένος ☐
 Φοβισμένος ☐
 Τρομαγμένος ☐
 Δεν αγριεύουν ποτέ οι δάσκαλοί μου ☐

24. Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά:

Την επίδοσή σου στα μαθήματα (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Την συμπεριφορά σου προς τους φίλους (Ναι ☐ Μάλλον ☐ Όχι ☐
 Δεν αγριεύουν ποτέ οι δάσκαλοί σου ☐

25. Όταν οι δάσκαλοί σου σε συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη (σε προσβάλλουν, σε ειρωνεύονται, σε απειλούν...), τότε οι συμμαθητές σου πώς αντιδρούν;

Παίρνουν το μέρος σου ☐
 Λυπούνται ☐
 Γελούν ☐
 Σε κοροϊδεύουν ☐
 Αδιαφορούν ☐
 Οι δάσκαλοί σου δεν συμπεριφέρονται ποτέ άσχημα στην τάξη ☐

Γραμματικές γνώσεις πατέρα: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ Παν/μιο ☐

Γραμματικές γνώσεις μητέρας: Δημοτικό ☐ Γυμνάσιο ☐ Λύκειο ☐ Παν/μιο ☐

Επάγγελμα πατέρα.....

Επάγγελμα μητέρας.....

Κωδικός σχολείου.....

Ημερομηνία.....

Επόπτης.....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.

ΟΙ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΕΔΩΣΕΣ ΘΑ ΜΑΣ ΒΟΗΘΗΣΟΥΝ, ΑΝ ΕΙΝΑΙ ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΑΥΤΟΥ ΤΟΥ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ.



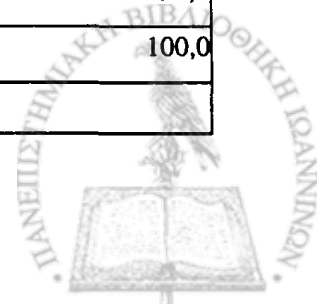
Παράρτημα 5^ο

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική - “Νομαρχία”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		11,05
Διάμεσος		12,00
Τυπική Απόκλιση		5,046
Διακύμανση		25,467
Ασυμμετρία		-,454
Κύρτωση		-1,073
Έκταση		17

Πίνακας 2: Συχνότητες απαντήσεων - “Νομαρχία”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ξάνθης	30	2,4	2,4	2,4
	Καστοριάς	23	1,9	1,9	4,3
	Λάρισας	93	7,5	7,5	11,8
	Καβάλας	71	5,7	5,7	17,6
	Κοζάνης	72	5,8	5,8	23,4
	Γρεβενών	17	1,4	1,4	24,8
	Κιλκίς	21	1,7	1,7	26,5
	Δράμας	47	3,8	3,8	30,3
	Τρικάλων	34	2,8	2,8	33,0
	Καρδίτσας	68	5,5	5,5	38,5
	Μαγνησίας	81	6,6	6,6	45,1
	Πειραιά	116	9,4	9,4	54,4
	Αχαΐας	82	6,6	6,6	61,1
	Ιωαννίνων	75	6,1	6,1	67,2
	Ηρακλείου	82	6,6	6,6	73,8
	Β' Θεσ/κης	160	12,9	12,9	86,7
	Α' Αθηνών	99	8,0	8,0	94,7
	Β' Αθηνών	65	5,3	5,3	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	100,0	



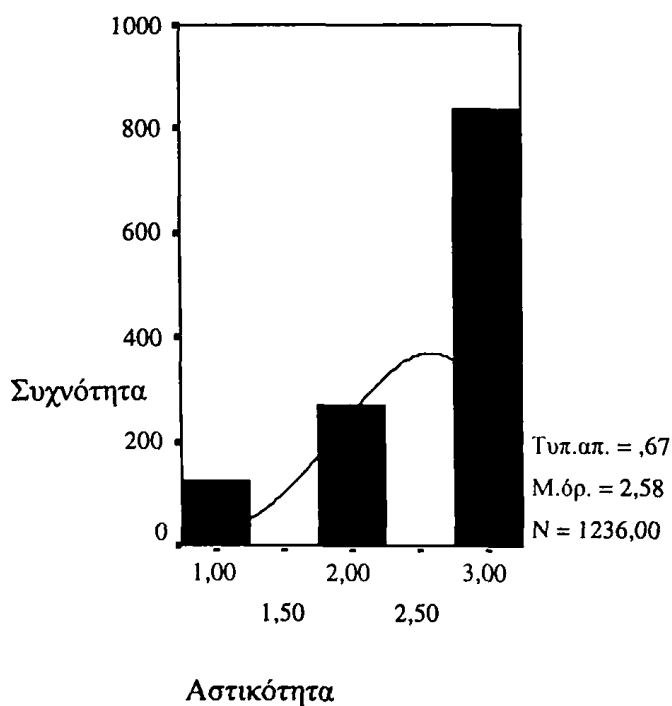
Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική – “Αστικότητα”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,58
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,667
Διακύμανση		,445
Ασυμμετρία		-1,309
Κύρτωση		,400
Εκταση		2

Πίνακας 4: Συχνότητες απαντήσεων – “Αστικότητα”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Αγροτικό	124	10,0	10,0	10,0
	Ημιαστικό	272	22,0	22,0	32,0
	Αστικό	840	68,0	68,0	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	100,0	

Γράφημα 1: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Αστικότητα”



Πίνακας 5: Περιγραφική Στατιστική - “Φύλο”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,49
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,500
Διακύμανση		,250
Ασυμμετρία		,055
Κύρτωση		-2,000
Εκταση		1

Πίνακας 6: Συχνότητες Απαντήσεων - “Φύλο”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΑΓΟΡΙ	635	51,4	51,4
	ΚΟΡΙΤΣΙ	601	48,6	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

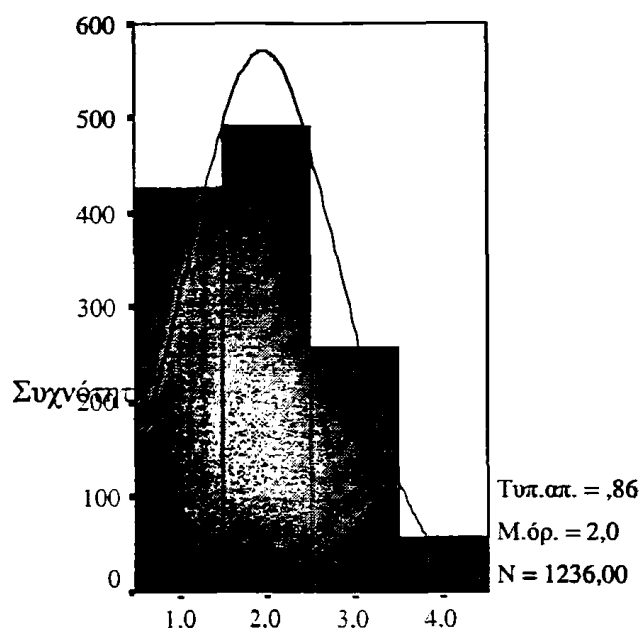
Πίνακας 7: Περιγραφική στατιστική - “Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,96
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,862
Διακύμανση		,743
Ασυμμετρία		,526
Κύρτωση		-,524
Εκταση		3

Πίνακας 8: Συχνότητες απαντήσεων - “Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	426	34,5	34,5
	ΠΟΛΥ	493	39,9	74,4
	ΟΧΙ ΚΑΙ ΤΟΣΟ	258	20,9	95,2
	ΚΑΘΟΛΟΥ	59	4,8	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 2: Ιστογράμμο Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;”



Σου αρέσει να πηγαίνεις σχολείο;

Πίνακας 9: Περιγραφική στατιστική - “Το πρωί που ξεκινάς για το σχολείο, πώς αισθάνεσαι;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,81
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		1,063
Διακύμανση		1,131
Ασυμμετρία		-,069
Κύρτωση		-1,478
Εκταση		3

Πίνακας 10: Συχνότητες απαντήσεων - “Το πρωί που ξεκινάς για το σχολείο, πώς αισθάνεσαι;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ενθουσιασμένος	112	9,1	9,1
	Χαρούμενος	502	40,6	49,7
	Στεναχωρημένος	131	10,6	60,3
	Αγχωμένος	491	39,7	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

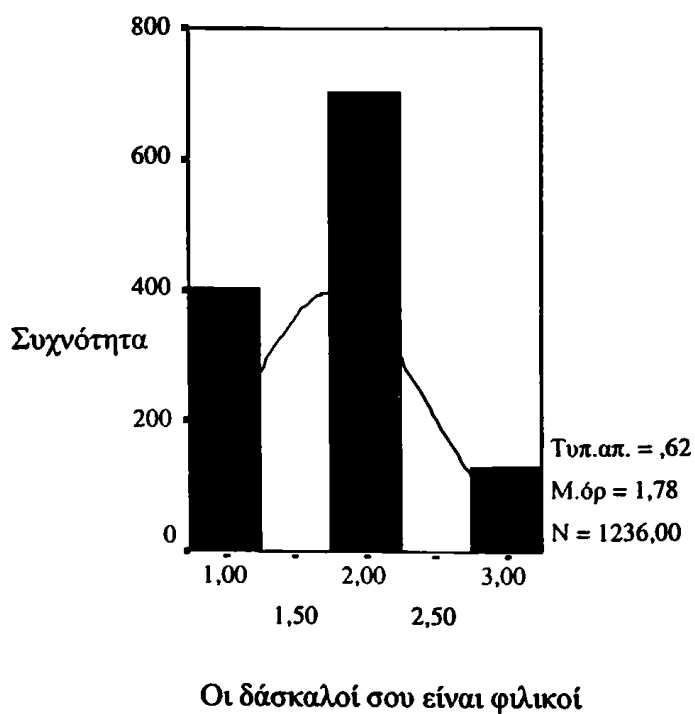
Πίνακας 11: Περιγραφική στατιστική - “Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,78
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,619
Διακύμανση		,383
Ασυμμετρία		,183
Κύρτωση		-,570
Εκταση		2

Πίνακας 12: Συχνότητες απαντήσεων - “Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	402	32,5	32,5
	ΜΑΛΛΟΝ	703	56,9	89,4
	ΟΧΙ	131	10,6	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 3: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Οι δάσκαλοί σου είναι φιλικοί;”



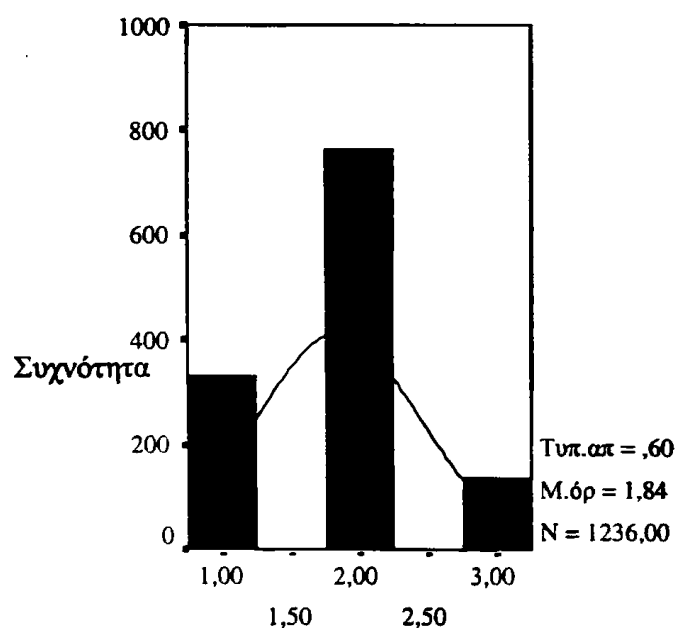
Πίνακας 13: Περιγραφική στατιστική - "Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,84
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,597
Διακύμανση		,356
Ασυμμετρία		,068
Κύρτωση		-,339
Εκταση		2

Πίνακας 14: Συχνότητες απαντήσεων - "Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	332	26,9	26,9
	ΜΑΛΛΟΝ	766	62,0	88,8
	ΟΧΙ	138	11,2	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 4: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί;"



Οι δάσκαλοί σου είναι σκληροί



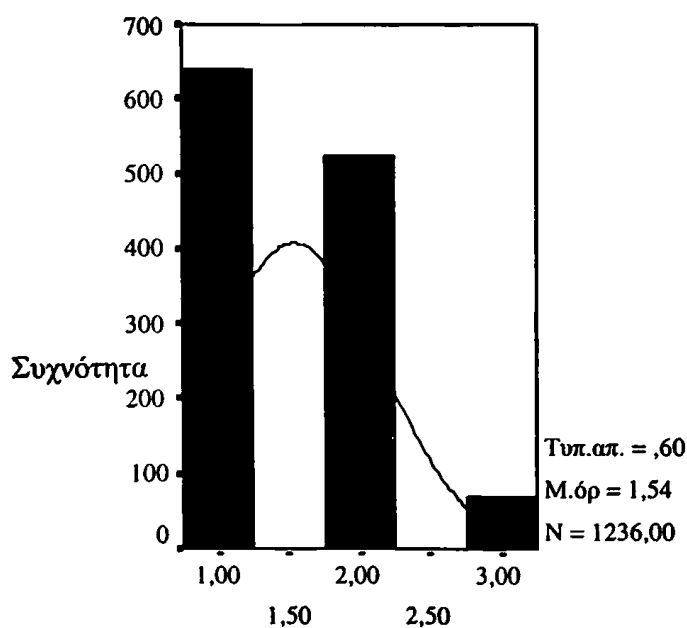
Πίνακας 15: Περιγραφική στατιστική - “Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,54
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,604
Διακύμανση		,365
Ασυμμετρία		,641
Κύρτωση		-,535
Εκταση		2

Πίνακας 16: Συχνότητες απαντήσεων - “Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	641	51,9	51,9
	ΜΑΛΛΟΝ	523	42,3	94,2
	ΟΧΙ	72	5,8	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 5: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί;”



Οι δάσκαλοί σου είναι ειρωνικοί



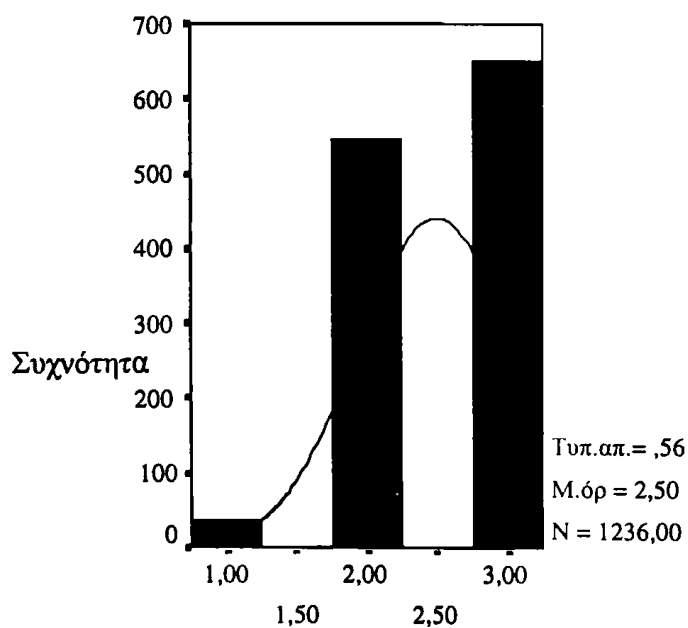
Πίνακας 17: Περιγραφική στατιστική - "Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,50
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,558
Διακύμανση		,312
Ασυμμετρία		-,518
Κύρτωση		-,782
Εκταση		2

Πίνακας 18: Συχνότητες απαντήσεων - "Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	38	3,1	3,1
	ΜΑΛΛΟΝ	546	44,2	47,2
	ΟΧΙ	652	52,8	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 6: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί;"



Οι δάσκαλοί σου είναι εχθρικοί



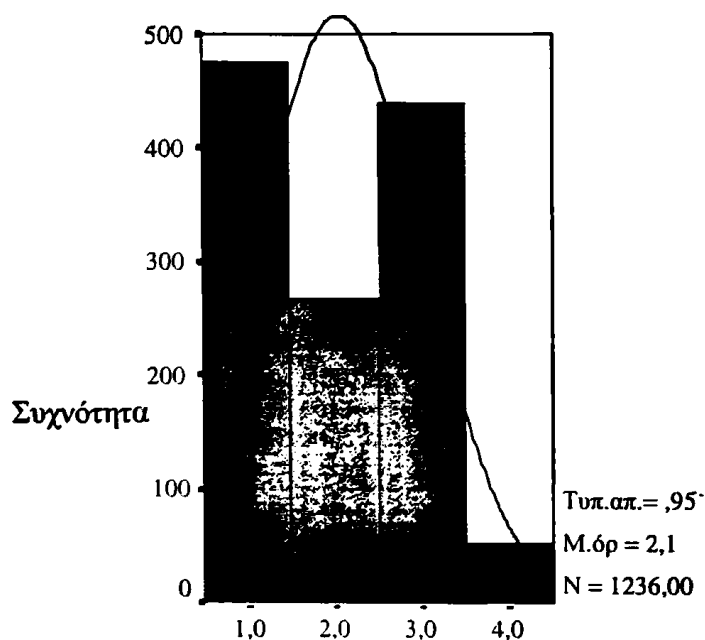
Πίνακας 19: Περιγραφική στατιστική - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,06
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,954
Διακύμανση		,909
Ασυμμετρία		,183
Κύρτωση		-1,338
Έκταση		3

Πίνακας 20: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Καθόλου	475	38,4	38,4
	Σε επιβραβεύουν	268	21,7	60,1
	Σε επαινούν	440	35,6	95,7
	Σε συμβουλεύουν	53	4,3	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 7: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."



Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη είναι καλή, οι δάσκαλοί σου...



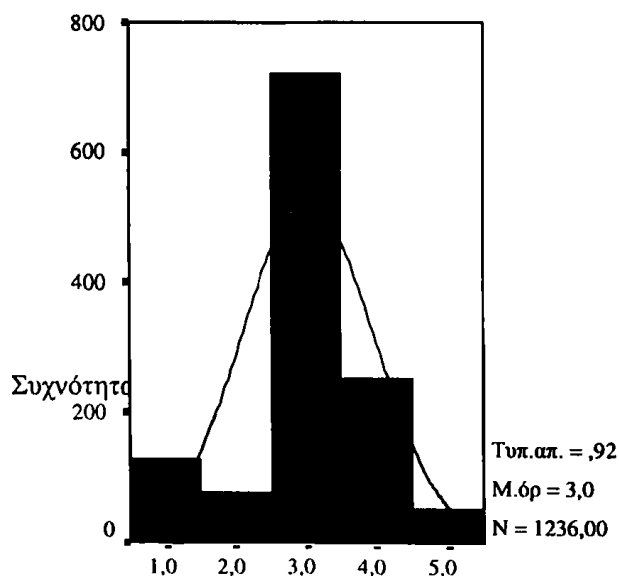
Πίνακας 21: Περιγραφική στατιστική - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,02
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,925
Διακύμανση		,855
Ασυμμετρία		-,505
Κύρτωση		,628
Εκταση		4

Πίνακας 22: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."

-		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Σε Συμβουλευουν	128	10,4	10,4
	Δε σου λένε τίποτα	78	6,3	16,7
	Σε μαλώνουν	722	58,4	75,1
	Σε απειλούν	255	20,6	95,7
	Σε βρίζουν	53	4,3	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 8: Ιστογράμμο Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου..."



Όταν η συμπεριφορά σου μέσα στην τάξη δεν είναι καλή, οι δάσκαλοί σου...



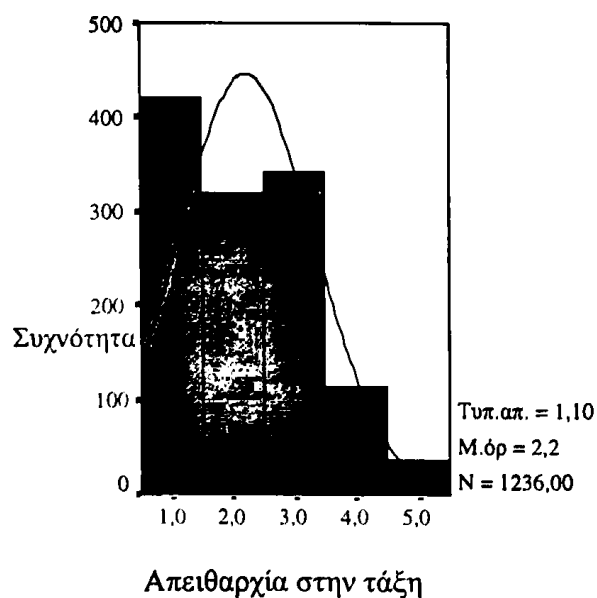
Πίνακας 23: Περιγραφική στατιστική - "Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου τι κάνουν;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,21
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		1,102
Διακύμανση		1,215
Ασυμμετρία		,527
Κύρτωση		-,557
Εκταση		4

Πίνακας 24: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου τι κάνουν;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Συνήθως χάνουν την ψυχραιμία τους	421	34,1	34,1
	Κάποιες φορές χάνουν την ψυχραιμία τους	320	25,9	60,0
	Άλλες φορές χάνουν και άλλες διατηρούν την ψυχραιμία τους	343	27,8	87,7
	Κάποιες φορές χάνουν την ψυχραιμία τους	115	9,3	97,0
	Συνήθως διατηρούν την ψυχραιμία τους	37	3,0	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 9: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν υπάρχει απειθαρχία στην τάξη, οι δάσκαλοί σου τι κάνουν;"



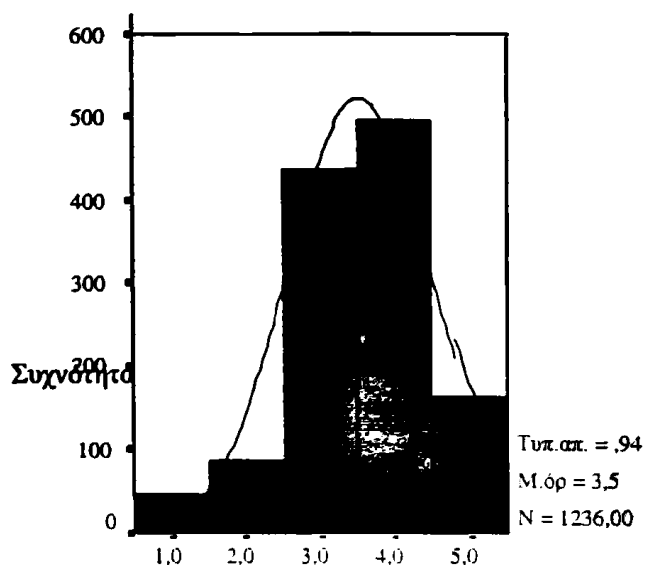
Πίνακας 25: Περιγραφική στατιστική - “Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές:”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,52
Διάμεσος		4,00
Τυπική Απόκλιση		,942
Διακύμανση		,888
Ασυμμετρία		-,523
Κύρτωση		,316
Εκταση		4

Πίνακας 26: Συχνότητες απαντήσεων - “Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές:”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Συνήθως ευγενικά	47	3,8	3,8
	Κάποιες φορές ευγενικά	88	7,1	10,9
	Ούτε ευγενικά ούτε προσβλητικά	439	35,5	46,4
	Κάποιες φορές προσβλητικά	497	40,2	86,7
	Συνήθως προσβλητικά	165	13,3	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 10: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προς τους μαθητές:”



Οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται
προς τους μαθητές



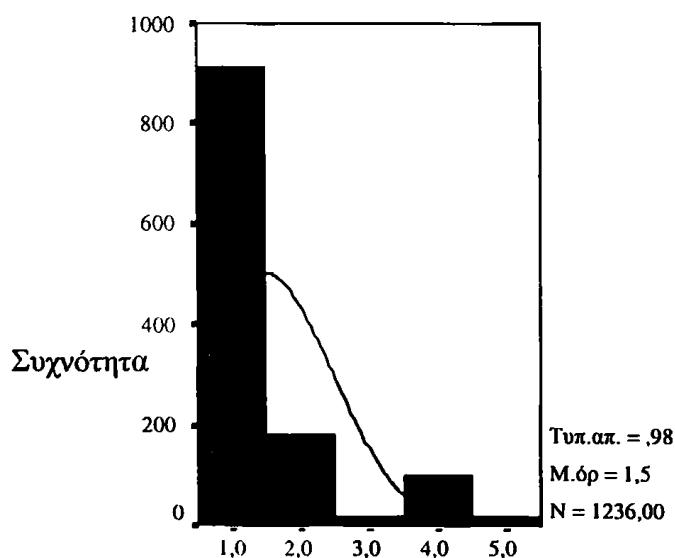
Πίνακας 27: Περιγραφική στατιστική - “Όταν οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προσβλητικά προς τους μαθητές, εσύ πως αντιδράς;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,48
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,979
Διακύμανση		,958
Ασυμμετρία		2,102
Κύρτωση		3,325
Εκταση		4

Πίνακας 28: Συχνότητες απαντήσεων - “Όταν οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προσβλητικά προς τους μαθητές, εσύ πως αντιδράς;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Δε λέω τίποτα	915	74,0	74,0
	Θέλω να φύγω από το σχολείο	183	14,8	88,8
	Κλαίω	17	1,4	90,2
	Μου έρχεται να κλάψω	102	8,3	98,5
	Οι δάσκαλοί μου δεν εκφράζονται ποτέ προσβλητικά	19	1,5	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 11: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν οι δάσκαλοί σου στην τάξη εκφράζονται προσβλητικά προς τους μαθητές, εσύ πως αντιδράς;”



Όταν οι δάσκαλοί εκφράζονται προσβλητικά
πώς αντιδράς;



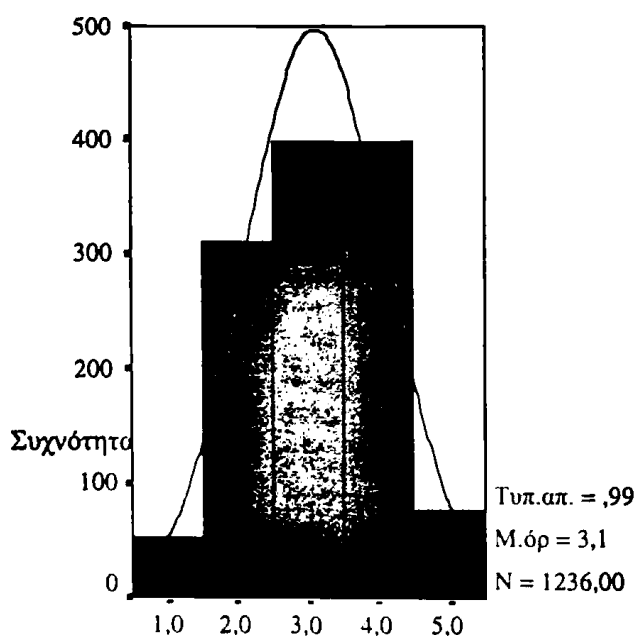
Πίνακας 29: Περιγραφική στατιστική - "Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,11
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,990
Διακύμανση		,980
Ασυμμετρία		-,105
Κύρτωση		-,685
Εκταση		4

Πίνακας 30: Συχνότητες απαντήσεων - "Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ποτέ	53	4,3	4,3
	Μερικές φορές το χρόνο	310	25,1	29,4
	Μερικές φορές το μήνα	398	32,2	61,6
	Μερικές φορές την εβδομάδα	399	32,3	93,9
	Καθημερινά	76	6,1	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 12: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου;"



Εσένα σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοι;



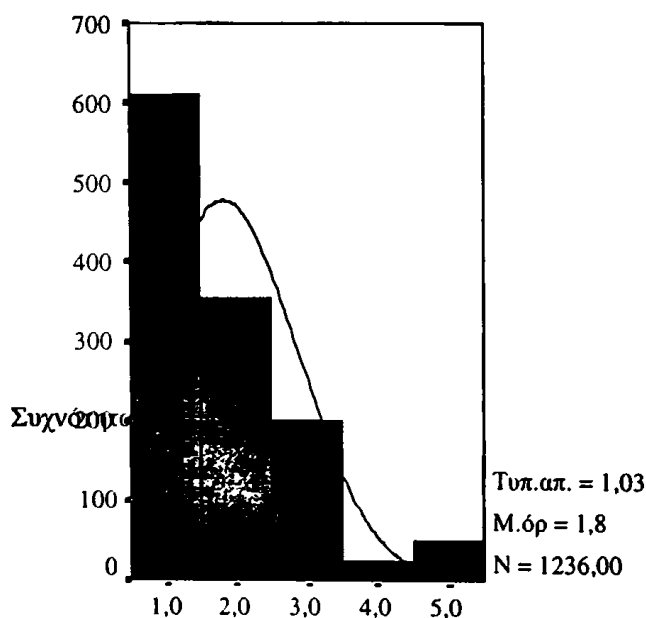
Πίνακας 31: Περιγραφική στατιστική - “Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου, τότε εσύ πως αντιδράς;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,83
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		1,033
Διακύμανση		1,067
Ασυμμετρία		1,338
Κύρτωση		1,463
Εκταση		4

Πίνακας 32: Συχνότητες απαντήσεων - “Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου, τότε εσύ πως αντιδράς;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Δε λέω τίποτα	610	49,4	49,4
	Θέλω να φύγω από το σχολείο	353	28,6	77,9
	Κλαίω	199	16,1	94,0
	Μου έρχεται να κλάψω	24	1,9	96,0
	Οι δάσκαλοί μου δεν με προσβάλλουν ποτέ	50	4,0	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 13: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοί σου, τότε εσύ πως αντιδράς;”



Όταν σε προσβάλλουν προσωπικά οι δάσκαλοι σου,
εσύ πως αντιδράς;



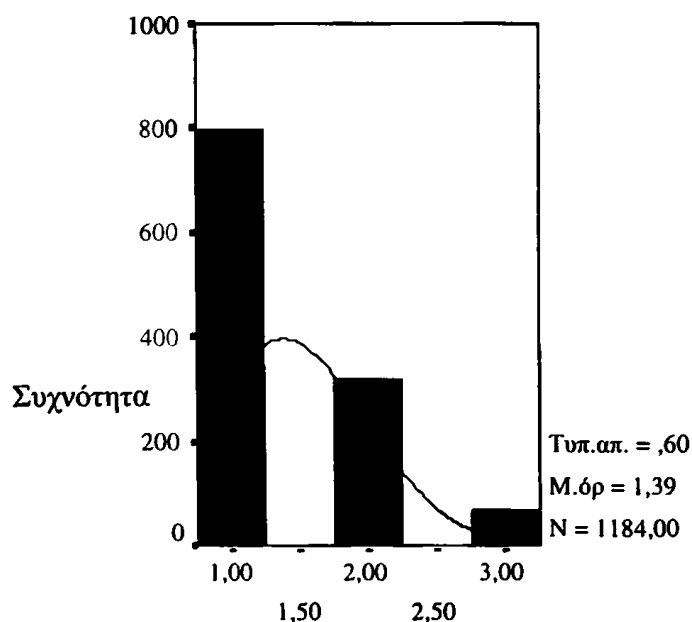
Πίνακας 33: Περιγραφική στατιστική - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1184
	Χωρίς Απάντηση	52
Μέσος Όρος		1,39
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,596
Διακύμανση		,356
Ασυμμετρία		1,281
Κύρτωση		,596
Εκταση		2

Πίνακας 34: Συχνότητες απαντήσεων - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	796	64,4	67,2	67,2
	ΜΑΛΛΟΝ	318	25,7	26,9	94,1
	ΟΧΙ	70	5,7	5,9	100,0
	Σύνολο	1184	95,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		52	4,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 14: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”



Η προσβολή επηρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;



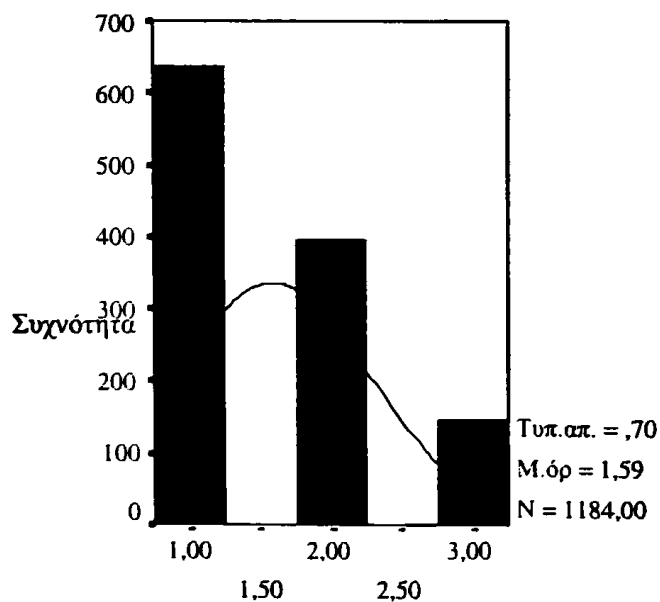
Πίνακας 35: Περιγραφική στατιστική - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1184
	Χωρίς Απάντηση	52
Μέσος Όρος		1,59
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,702
Διακύμανση		,493
Ασυμμετρία		,781
Κύρτωση		-,634
Έκταση		2

Πίνακας 36: Συχνότητες απαντήσεων - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	639	51,7	54,0	54,0
	ΜΑΛΛΟΝ	397	32,1	33,5	87,5
	ΟΧΙ	148	12,0	12,5	100,0
	Σύνολο	1184	95,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		52	4,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 15: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”



Η προσβολή επηρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;



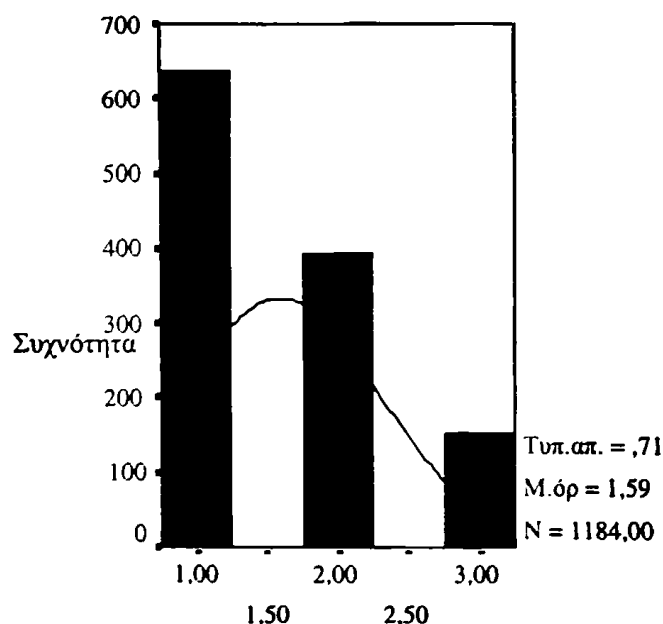
Πίνακας 37: Περιγραφική στατιστική - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1184
	Χωρίς Απάντηση	52
Μέσος Όρος		1,59
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,707
Διακύμανση		,501
Ασυμμετρία		,772
Κύρτωση		-,663
Εκταση		2

Πίνακας 38: Συχνότητες απαντήσεων - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	637	51,5	53,8	53,8
	ΜΑΛΛΟΝ	394	31,9	33,3	87,1
	ΟΧΙ	153	12,4	12,9	100,0
	Σύνολο	1184	95,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		52	4,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 16: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Η προσωπική προσβολή των δασκάλων σου επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”



Η προσβολή επηρεάζει την συμπεριφορά σου προς τους φίλους;



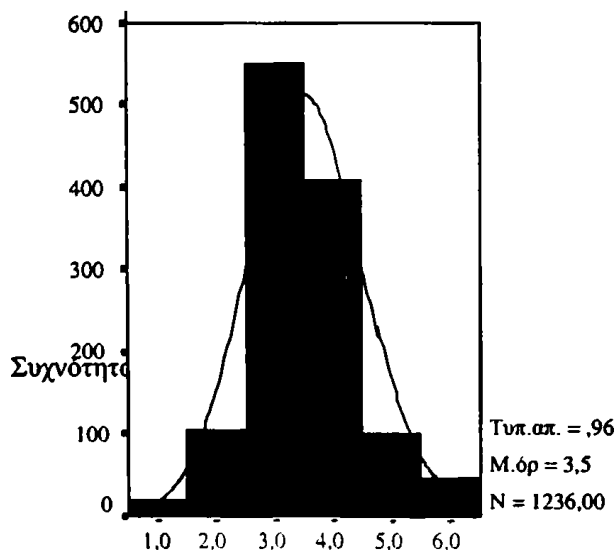
Πίνακας 39: Περιγραφική στατιστική - “Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι...”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,49
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,959
Διακύμανση		,921
Ασυμμετρία		,380
Κύρτωση		,653
Εκταση		5

Πίνακας 40: Συχνότητες απαντήσεων - “Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι...”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ηρεμος	21	1,7	1,7
	Ανήσυχος	105	8,5	10,2
	Αγχωμένος	550	44,5	54,7
	Φοβισμένος	410	33,2	87,9
	Τρομαγμένος	102	8,3	96,1
	Δε με προσβάλλουν ποτέ	48	3,9	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 17: Ιστογράμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων σου προς εσένα, σε κάνει να αισθάνεσαι...”



Η προσβλητική συμπεριφορά των δασκάλων προς εσένα σε κάνει να αισθάνεσαι



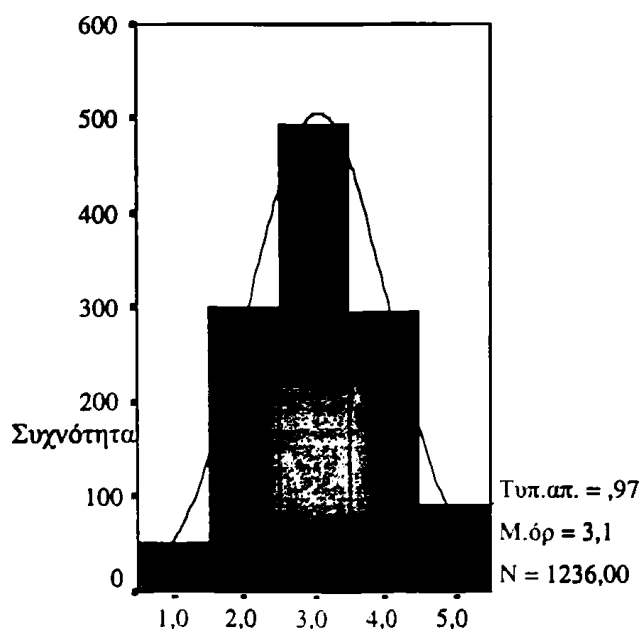
Πίνακας 41: Περιγραφική στατιστική - “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,06
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,973
Διακύμανση		,946
Ασυμμετρία		,092
Κύρτωση		-,422
Εκταση		4

Πίνακας 42: Συχνότητες απαντήσεων - “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;”

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Καθημερινά	51	4,1	4,1
	Μερικές φορές την εβδομάδα	301	24,4	28,5
	Μερικές φορές τον μήνα	494	40,0	68,4
	Μερικές φορές τον χρόνο	297	24,0	92,5
	Ποτέ	93	7,5	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 18: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;”



Οι δάσκαλοί σου σε απειλούν μέσα στην τάξη;



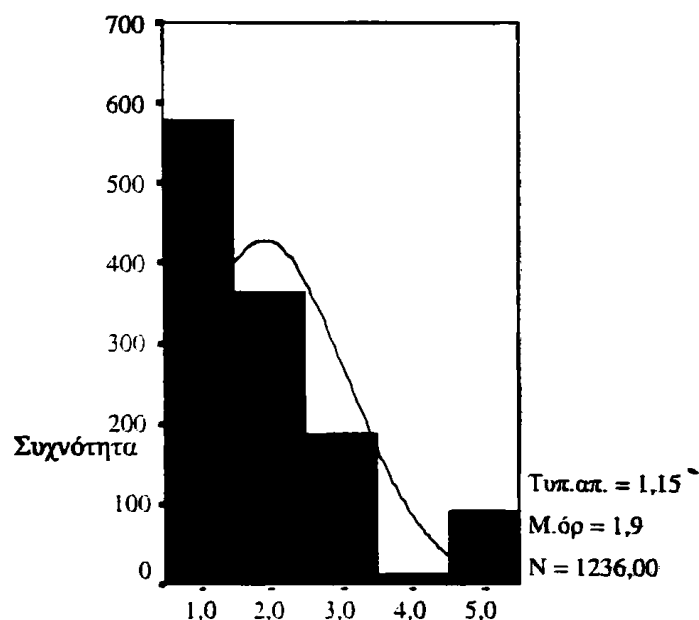
Πίνακας 43: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, εσύ πως αντιδράς;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,93
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		1,149
Διακύμανση		1,319
Ασυμμετρία		1,353
Κύρτωση		1,215
Εκταση		4

Πίνακας 44: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, εσύ πως αντιδράς;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Δεν λέω τίποτα	579	46,8	46,8
	Θέλω να φύγω απο το σχολείο	364	29,4	76,3
	Μου έρχεται να κλάψω	190	15,4	91,7
	Κλαίω	12	1,0	92,6
	Δεν με απειλούν ποτέ οι δασκαλοί μου	91	7,4	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 19: Ιστογράμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, εσύ πως αντιδράς;"



Όταν σε απειλούν πώς αντιδράς;



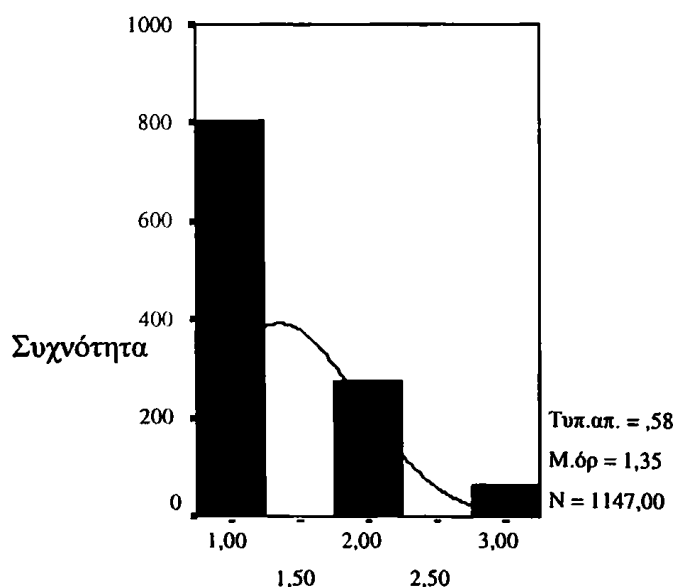
Πίνακας 45: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1147
	Χωρίς Απάντηση	89
Μέσος Όρος		1,35
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,583
Διακύμανση		,340
Ασυμμετρία		1,433
Κύρτωση		1,021
Εκταση		2

Πίνακας 46: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	806	65,2	70,3	70,3
	ΜΑΛΛΟΝ	277	22,4	24,1	94,4
	ΟΧΙ	64	5,2	5,6	100,0
	Σύνολο	1147	92,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		89	7,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 20: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"



Η απειλή επηρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;



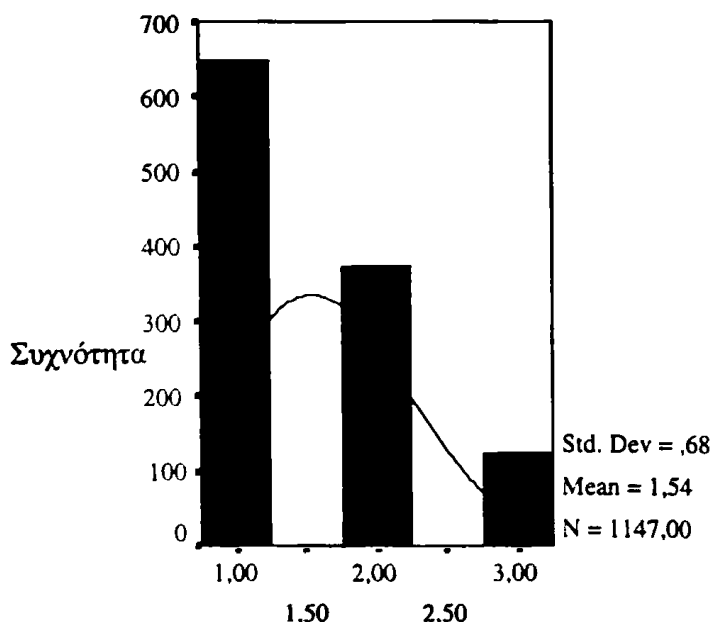
Πίνακας 47: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1147
	Χωρίς Απάντηση	89
Μέσος Όρος		1,54
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,683
Διακύμανση		,467
Ασυμμετρία		,873
Κύρτωση		-,445
Εκταση		2

Πίνακας 48: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	649	52,5	56,6	56,6
	ΜΑΛΛΟΝ	373	30,2	32,5	89,1
	ΟΧΙ	125	10,1	10,9	100,0
	Σύνολο	1147	92,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		89	7,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 21: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"



Η απειλή επηρεάζει την συμπεριφορά σου



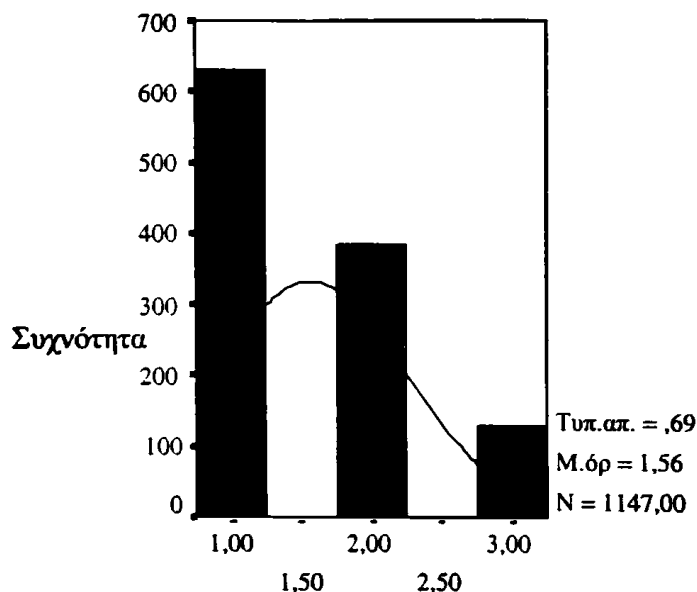
Πίνακας 49: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1147
	Χωρίς Απάντηση	89
Μέσος Όρος		1,56
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,687
Διακύμανση		,472
Ασυμμετρία		,825
Κύρτωση		-,521
Εκταση		2

Πίνακας 50: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	633	51,2	55,2	55,2
	ΜΑΛΛΟΝ	385	31,1	33,6	88,8
	ΟΧΙ	129	10,4	11,2	100,0
	Σύνολο	1147	92,8	100,0	
Χωρίς Απάντηση		89	7,2		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 22: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε απειλούν στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"



Η απειλή επηρεάζει την συμπεριφορά σου προς τους φίλους;



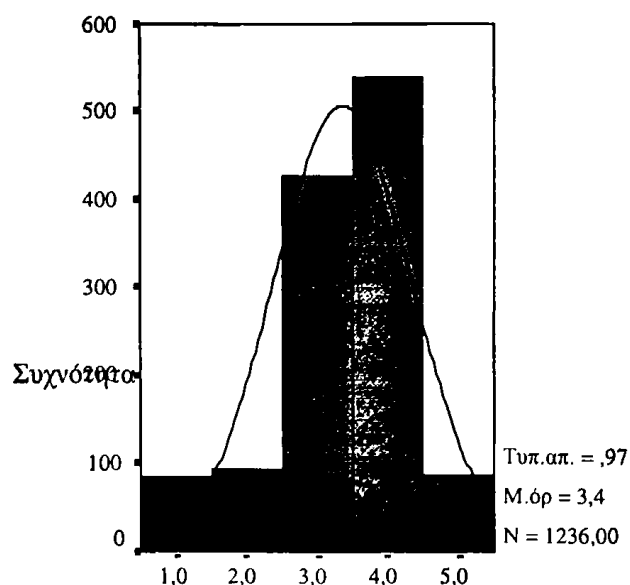
Πίνακας 51: Περιγραφική στατιστική - "Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,36
Διάμεσος		4,00
Τυπική Απόκλιση		,972
Διακύμανση		,945
Ασυμμετρία		-,766
Κύρτωση		,393
Εκταση		4

Πίνακας 52: Συχνότητες απαντήσεων - "Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Για λίγες ημέρες	86	7,0	7,0
	Για λίγες εβδομάδες	95	7,7	14,6
	Για λίγους μήνες	428	34,6	49,3
	Για περισσότερο απο ένα χρόνο	539	43,6	92,9
	Δεν με απειλούν ποτέ οι δασκαλοί μου	88	7,1	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 23: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;"



Πόσο καιρό θυμάσαι αυτές τις απειλητικές εκφράσεις;



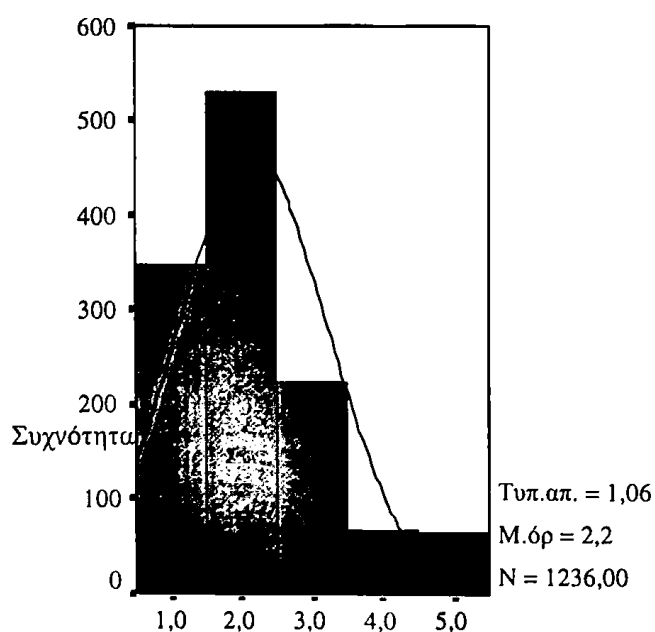
Πίνακας 53: Περιγραφική στατιστική - "Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		2,17
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		1,062
Διακύμανση		1,128
Ασυμμετρία		,994
Κύρτωση		,642
Εκταση		4

Πίνακας 54: Συχνότητες απαντήσεων - "Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Καθημερινά	349	28,2	28,2
	Μερικές φορές την εβδομάδα	530	42,9	71,1
	Μερικές φορές τον μήνα	225	18,2	89,3
	Μερικές φορές τον χρόνο	67	5,4	94,7
	Ποτέ	65	5,3	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 24: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη;"



Οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη;



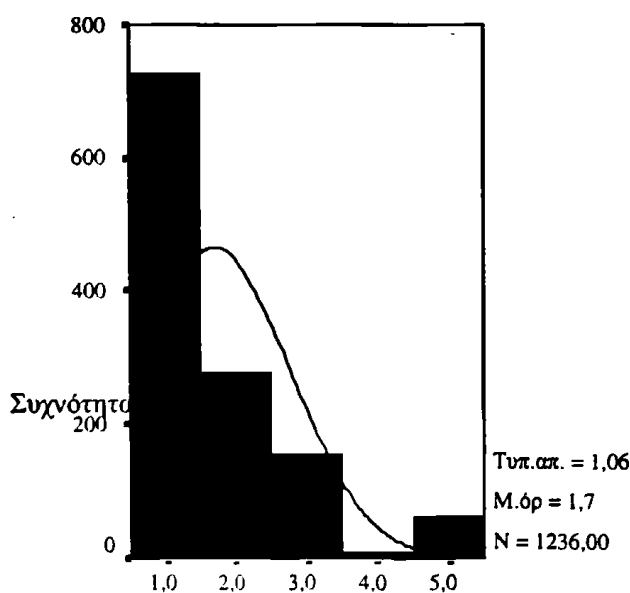
Πίνακας 55: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, εσύ πως αντιδράς;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,71
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		1,057
Διακύμανση		1,118
Ασυμμετρία		1,682
Κύρτωση		2,389
Έκταση		4

Πίνακας 56: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, εσύ πως αντιδράς;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Δε λέω τίποτα	727	58,8	58,8
	Θέλω να φύγω από το σχολείο	280	22,7	81,5
	Κλαίω	157	12,7	94,2
	Μου έρχεται να κλάψω	9	,7	94,9
	Οι δάσκαλοί μου δε με ειρωνεύονται ποτέ	63	5,1	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 25: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται, εσύ πως αντιδράς;"



Όταν σε ειρωνεύονται πώς αντιδράς;



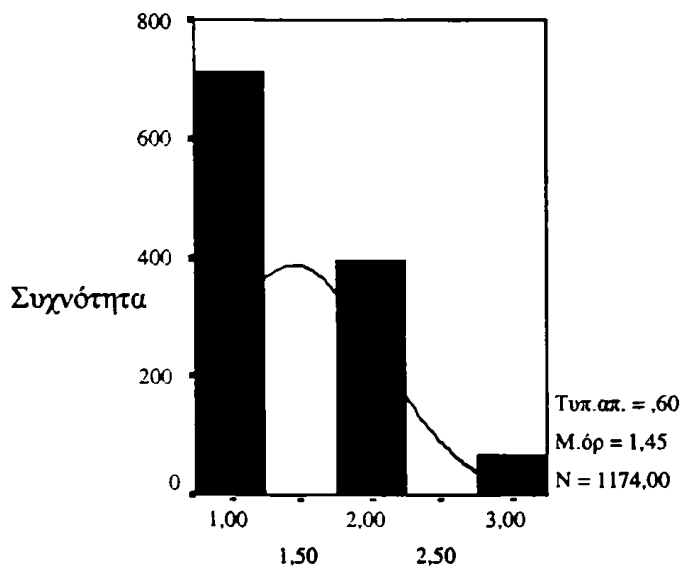
Πίνακας 57: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1174
	Χωρίς Απάντηση	62
Μέσος Όρος		1,45
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,605
Διακύμανση		,366
Ασυμμετρία		,980
Κύρτωση		-,058
Εκταση		2

Πίνακας 58: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	711	57,5	60,6	60,6
	ΜΑΛΛΟΝ	394	31,9	33,6	94,1
	ΟΧΙ	69	5,6	5,9	100,0
	Σύνολο	1174	95,0	100,0	
Χωρίς Απάντηση		62	5,0		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 26: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"



Η ειρωνεία επηρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;



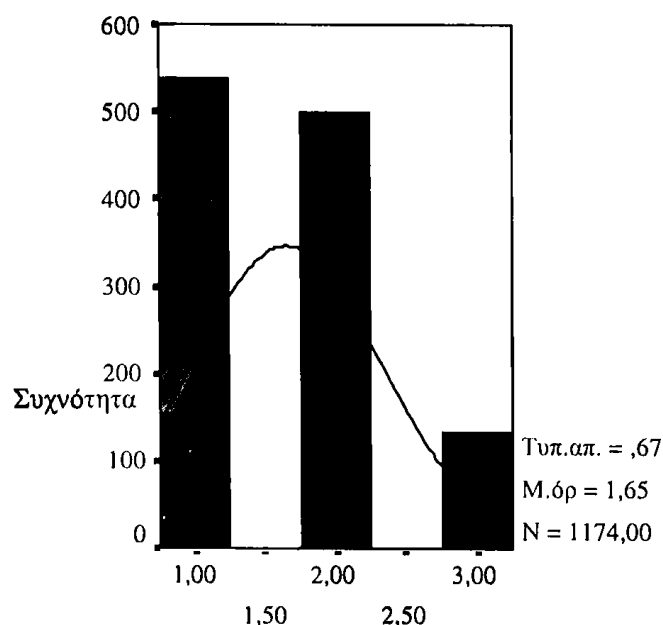
Πίνακας 59: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1174
	Χωρίς Απάντηση	62
Μέσος Όρος		1,65
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,674
Διακύμανση		,455
Ασυμμετρία		,546
Κύρτωση		-,748
Εκταση		2

Πίνακας 60: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	540	43,7	46,0	46,0
	ΜΑΛΛΟΝ	500	40,5	42,6	88,6
	ΟΧΙ	134	10,8	11,4	100,0
	Σύνολο	1174	95,0	100,0	
Χωρίς Απάντηση		62	5,0		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 27: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"



Η ειρωνεία επηρεάζει την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;



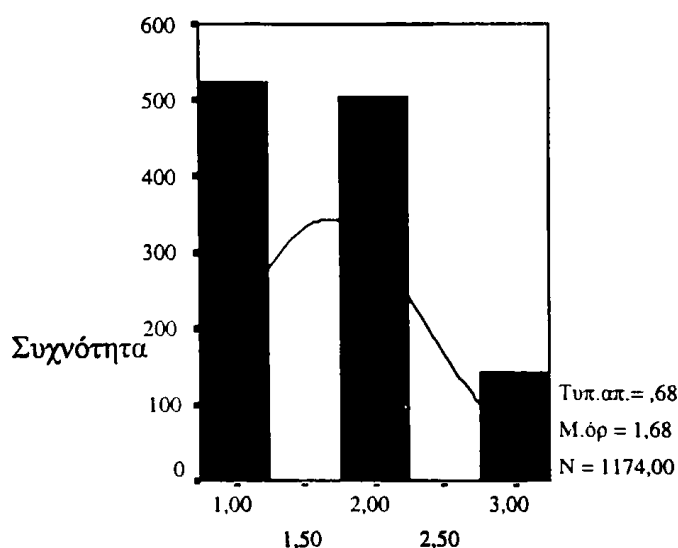
Πίνακας 61: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1174
	Χωρίς Απάντηση	62
Μέσος Όρος		1,68
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,682
Διακύμανση		,465
Ασυμμετρία		,510
Κύρτωση		-,796
Εκταση		2

Πίνακας 62: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	524	42,4	44,6	44,6
	ΜΑΛΛΟΝ	506	40,9	43,1	87,7
	ΟΧΙ	144	11,7	12,3	100,0
	Σύνολο	1174	95,0	100,0	
Χωρίς Απάντηση		62	5,0		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 28: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου σε ειρωνεύονται στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;"



Η ειρωνεία επηρεάζει τη συμπεριφορά σου προς τους φίλους;



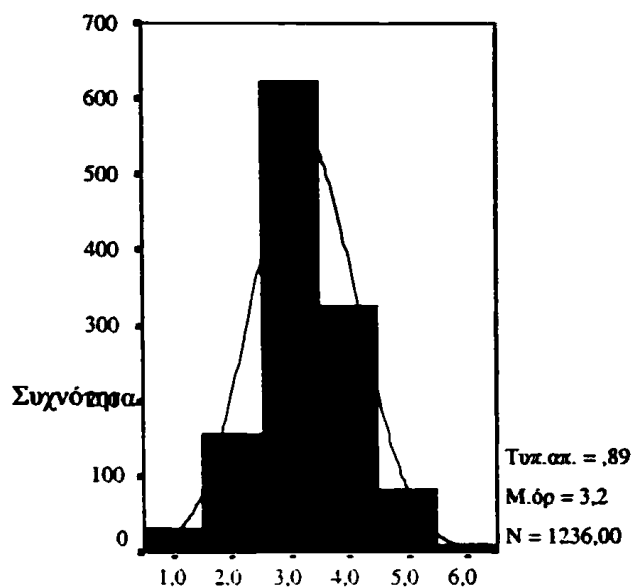
Πίνακας 63: Περιγραφική στατιστική - "Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,25
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,886
Διακύμανση		,786
Ασυμμετρία		,159
Κύρτωση		,580
Εκταση		5

Πίνακας 64: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ηρεμος	32	2,6	2,6
	Ανήσυχος	158	12,8	15,4
	Αγχωμένος	623	50,4	65,8
	Φοβισμένος	329	26,6	92,4
	Τρομαγμένος	83	6,7	99,1
	Δε θυμώνουν ούτε εκνευρίζονται ποτέ	11	,9	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 29: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι:"



Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου, εσύ αισθάνεσαι...



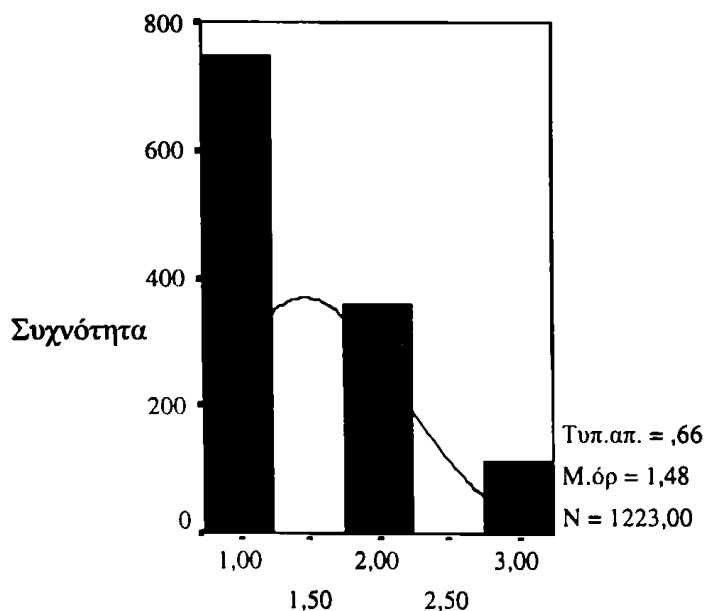
Πίνακας 65: Περιγραφική στατιστική - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1223
	Χωρίς Απάντηση	13
Μέσος Όρος		1,48
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,661
Διακύμανση		,436
Ασυμμετρία		1,043
Κύρτωση		-,100
Εκταση		2

Πίνακας 66: Συχνότητες απαντήσεων - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	749	60,6	61,2	61,2
	ΜΑΛΛΟΝ	360	29,1	29,4	90,7
	ΟΧΙ	114	9,2	9,3	100,0
	Σύνολο	1223	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		13	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 30: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;”



Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται επηρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;



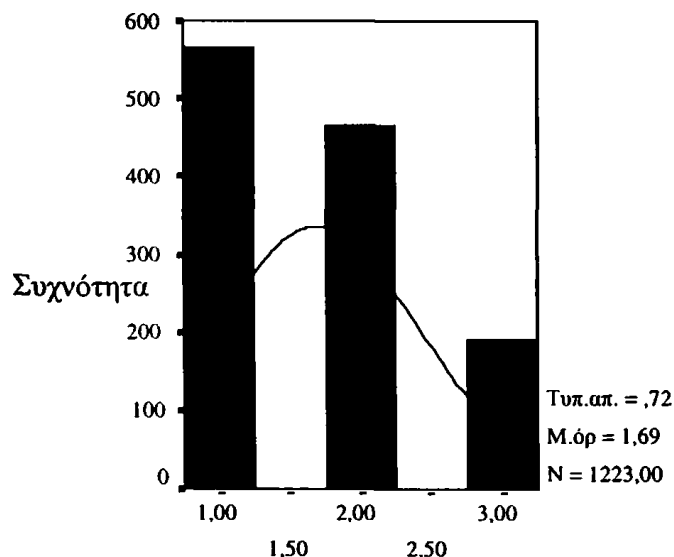
Πίνακας 67: Περιγραφική στατιστική - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1223
	Χωρίς Απάντηση	13
Μέσος Όρος		1,69
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,725
Διακύμανση		,525
Ασυμμετρία		,540
Κύρτωση		-,947
Εκταση		2

Πίνακας 68: Συχνότητες απαντήσεων - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	566	45,8	46,3	46,3
	ΜΑΛΛΟΝ	466	37,7	38,1	84,4
	ΟΧΙ	191	15,5	15,6	100,0
	Σύνολο	1223	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		13	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 31: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;”



Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται επηρεάζει τη συμπεριφορά σου στην οικογένεια



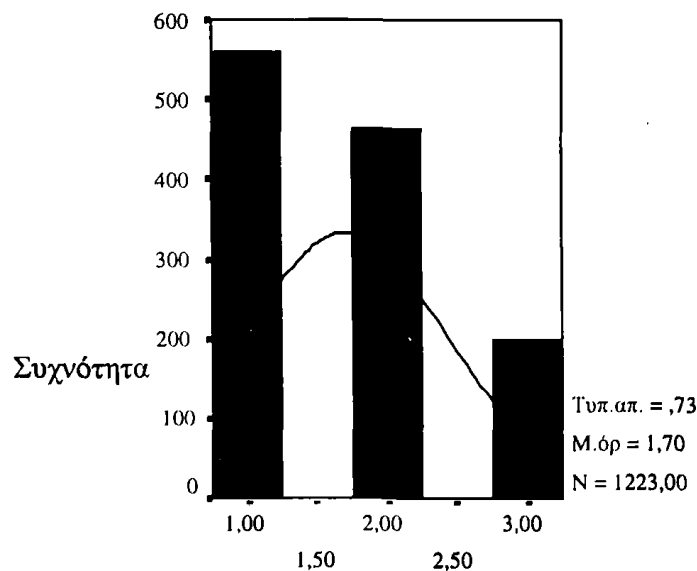
Πίνακας 69: Περιγραφική στατιστική - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1223
	Χωρίς Απάντηση	13
Μέσος Όρος		1,70
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,730
Διακύμανση		,533
Ασυμμετρία		,524
Κύρτωση		-,978
Εκταση		2

Πίνακας 70: Περιγραφική στατιστική - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	561	45,4	45,9	45,9
	ΜΑΛΛΟΝ	464	37,5	37,9	83,8
	ΟΧΙ	198	16,0	16,2	100,0
	Σύνολο	1223	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		13	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 32: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την



Όταν θυμώνουν ή εκνευρίζονται επηρεάζει τη συμπεριφορά σου στους φίλους



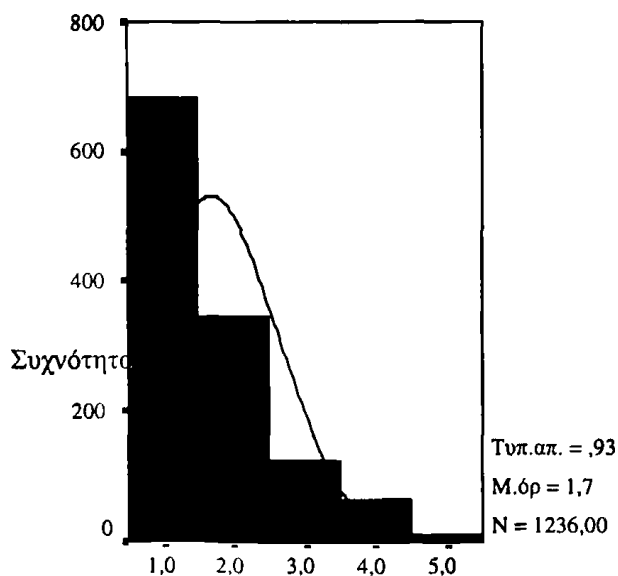
Πίνακας 71: Περιγραφική στατιστική - "Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		1,68
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,926
Διακύμανση		,857
Ασυμμετρία		1,364
Κύρτωση		1,285
Εκταση		4

Πίνακας 72: Συχνότητες απαντήσεων - "Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Καθημερινά	684	55,3	55,3
	Μερικές φορές την εβδομάδα	348	28,2	83,5
	Μερικές φορές τον μήνα	126	10,2	93,7
	Μερικές φορές τον χρόνο	66	5,3	99,0
	Ποτέ	12	1,0	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 33: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;"



Οι δάσκαλοί σου αγριεύουν μέσα στην τάξη;



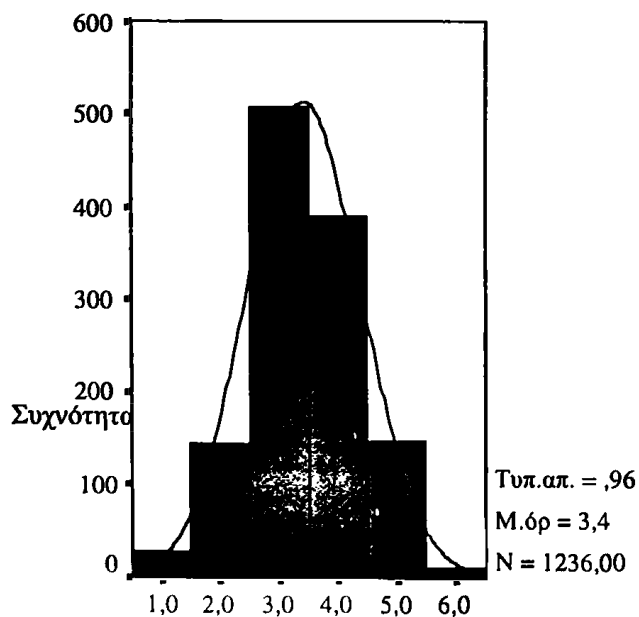
Πίνακας 73: Περιγραφική στατιστική - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ πως αισθάνεσαι;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,42
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		,960
Διακύμανση		,921
Ασυμμετρία		-,004
Κύρτωση		-,026
Εκταση		5

Πίνακας 74: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ πως αισθάνεσαι;"

		Συχνότητα	%	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	Ηρεμος	29	2,3	2,3
	Ανήσυχος	146	11,8	14,2
	Αγχωμένος	508	41,1	55,3
	Φοβισμένος	392	31,7	87,0
	Τρομαγμένος	149	12,1	99,0
	Δεν αγριεύουν ποτέ	12	1,0	100,0
	Σύνολο	1236	100,0	

Γράφημα 34: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου, εσύ πως αισθάνεσαι;"



Όταν αγριεύουν πώς αισθάνεσαι;



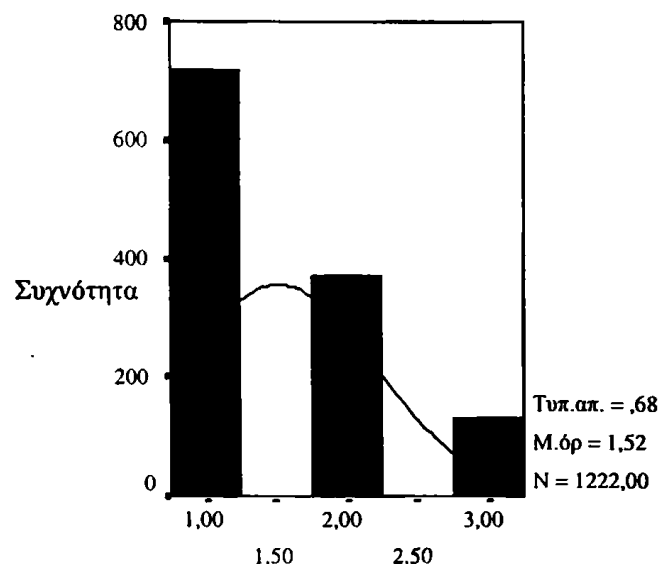
Πίνακας 75: Περιγραφική στατιστική - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1222
	Χωρίς Απάντηση	14
Μέσος Όρος		1,52
Διάμεσος		1,00
Τυπική Απόκλιση		,683
Διακύμανση		,466
Ασυμμετρία		,947
Κύρτωση		-,336
Εκταση		2

Πίνακας 76: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	718	58,1	58,8	58,8
	ΜΑΛΛΟΝ	372	30,1	30,4	89,2
	ΟΧΙ	132	10,7	10,8	100,0
	Σύνολο	1222	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		14	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 35: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την επίδοσή σου στα μαθήματα;"



Όταν αγριεύουν επηρεάζει την επίδοσή σου στα μαθήματα;



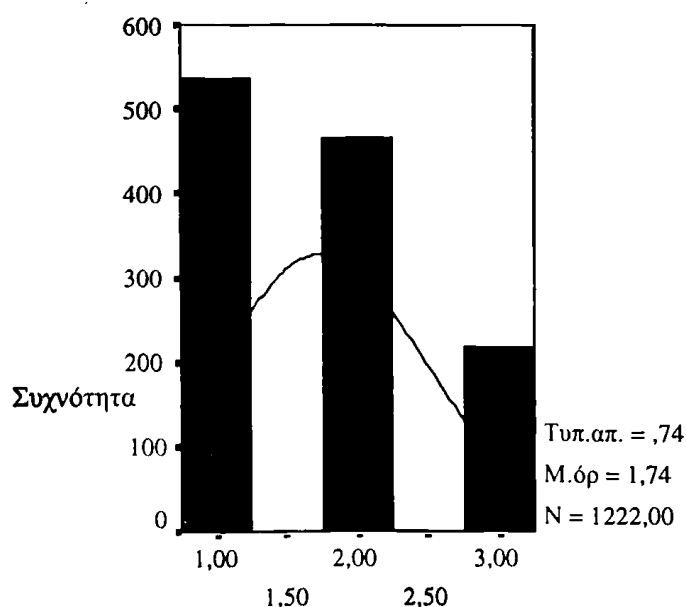
Πίνακας 77: Περιγραφική στατιστική - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1222
	Χωρίς Απάντηση	14
Μέσος Όρος		1,74
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,743
Διακύμανση		,551
Ασυμμετρία		,459
Κύρτωση		-1,071
Εκταση		2

Πίνακας 78: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	537	43,4	43,9	43,9
	ΜΑΛΛΟΝ	466	37,7	38,1	82,1
	ΟΧΙ	219	17,7	17,9	100,0
	Σύνολο	1222	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		14	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 36: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - "Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στην οικογένεια;"



Όταν αγριεύουν επηρεάζει τη συμπεριφορά σου στην οικογένεια;



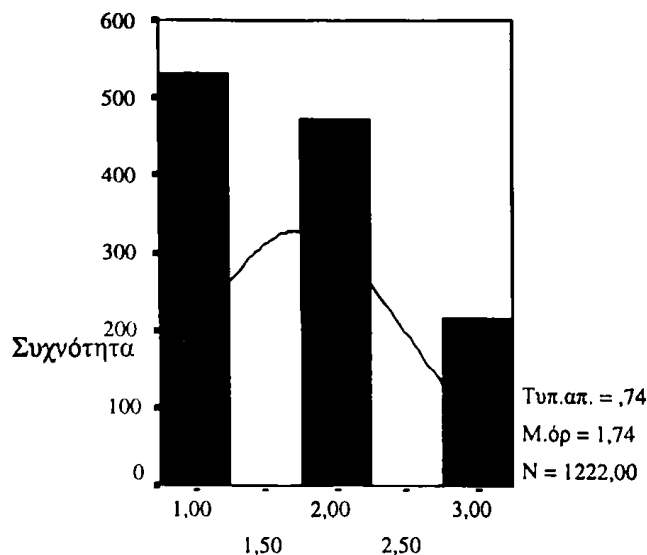
Πίνακας 79: Περιγραφική στατιστική - “Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

Πλήθος	Απαντήσεις	1222
	Χωρίς Απάντηση	14
Μέσος Όρος		1,74
Διάμεσος		2,00
Τυπική Απόκλιση		,740
Διακύμανση		,547
Ασυμμετρία		,451
Κύρτωση		-1,063
Εκταση		2

Πίνακας 80: Συχνότητες απαντήσεων - “Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”

		Συχνότητα	%	Απαντήσεις %	Αθροιστικό %
Απαντήσεις	ΝΑΙ	532	43	43,5	43,5
	ΜΑΛΛΟΝ	473	38,3	38,7	82,2
	ΟΧΙ	217	17,6	17,8	100,0
	Σύνολο	1222	98,9	100,0	
Χωρίς Απάντηση		14	1,1		
Σύνολο		1236	100,0		

Γράφημα 37: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κατανομής - “Όταν αγριεύουν οι δάσκαλοί σου στην τάξη, αυτό το γεγονός επηρεάζει αρνητικά: Την συμπεριφορά σου στους φίλους;”



Όταν αγριεύουν επηρεάζει τη συμπεριφορά σου προς τους φίλους;



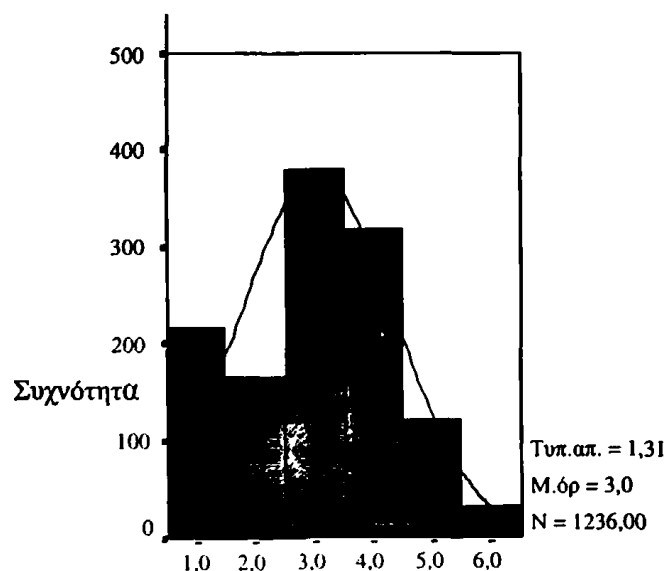
Πίνακας 81: Περιγραφική στατιστική - "Όταν οι δάσκαλοί σου συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη, τότε οι συμμαθητές σου πως αντιδρούν;"

Πλήθος	Απαντήσεις	1236
	Χωρίς Απάντηση	0
Μέσος Όρος		3,04
Διάμεσος		3,00
Τυπική Απόκλιση		1,310
Διακύμανση		1,717
Ασυμμετρία		-,019
Κύρτωση		-,684
Εκταση		5

Πίνακας 82: Συχνότητες απαντήσεων - "Όταν οι δάσκαλοί σου συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη, τότε οι συμμαθητές σου πως αντιδρούν;"

		Συχνότητα	%
Απαντήσεις	Παίρνουν το μέρος σου	218	17,6
	Λυπούνται	166	13,4
	Γελούν	381	30,8
	Σε κοροϊδεύουν	318	25,7
	Αδιαφορούν	122	9,9
	Οι δασκαλοί σου δεν συμπεριφέρονται ποτέ άσχημα	31	2,5
	Σύνολο	1236	100,0

Γράφημα 38: Ιστόγραμμα Συχνοτήτων και διάγραμμα κανονικής κάτανομής - "Όταν οι δάσκαλοί σου συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη, τότε οι συμμαθητές σου πως αντιδρούν;"



Όταν οι δάσκαλοί σου συμπεριφέρονται άσχημα στην τάξη, οι συμμαθητές σου...

