

Λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

*Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, Αθανάσιος Κουστέλιος
Δημήτρης Κοκαρίδας, Κίμων Σακελαρίου*

Εισαγωγή

Είναι φυσικό πως όταν το παιδί βλέπει στους ενηλίκους 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 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. Ύστερα 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 μας ικανοποιητικής συμβίωσης, αλλά περισσότερο πετυχαίνει μια «αναγκαστική προσαρμογή» (Βουϊδάκης, 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 αποστρέφηση, 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 Montessori υποστηρίζει ότι το παιδί όταν πληγωθεί, η στενοχώρια 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 ως σοβαρή συνέπεια ηθική κατάρπτωση 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, πράγματα 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.

Είναι γνωστό λοιπόν 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 να 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 περιφρονητικότητα, την απλή ειρωνεία μέχρι την προσωπική προσβολή και τις ύβρες. Αρταρχικός 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 προσφέρουν 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. 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 το μαθητή, για παράδειγμα, επιθετικό και τεμπέλη κι έτσι διαφοροποιεί τις προϋποθέσεις 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 το μαθητή, που τον κάνουν «να σηκώνεται και να διατυπώνει με θάρρος προς κάθε κατεύθυνση τις απορίες, τις αντιρροήσεις

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 προϊσταμένου, η αντιζηλία, οι φιλονικίες και οι ανταγωνιστικές τάσεις μέσα στον 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). Οι Infante, Martin, και Bruning (1994) αναγνώρισαν έξι αιτίες για τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Οι έξι τύποι αιτιολόγησης αυτής της μελέτης περιλάμβαναν: την επίπληξη, το χειρισμό, τη διαφωνία, το πείραγμα, την αυτο-άμυνα και το θυμό.

Το πρόσφατο ενδιαφέρον για τις συνέπειες της λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση 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 καθηγητή συνδέεται με την αρνητική αντίληψη των φοιτητών για εκείνον. Μια περαιτέρω έρευνα από τους Rocca και McCroskey (1999) έδειξε ότι η χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή συνδέεται αρνητικά με τη γνώμη και τη συμπάθεια των φοιτητών για το πρόσωπό του. Επίσης, μια έρευνα από τους Myers και Rocca (2000) έδειξε ότι η χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή συνδέεται αρνητικά με το κίνητρο του φοιτητή 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 φοιτητές 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 γίνεται από τον εκπαιδευτικό με την παρώθηση για μάθηση και την ικανοποίηση του φοιτητή 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 φοιτητές 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) χαρακτηριζε εκπαιδευτικούς που οδηγούν τους φοιτητές να σχηματίσουν για αυτούς την εικόνα του απρόσιτου, του εγωκεντρικού, του εγωιστή, του υπερόπτη, του δύστροπου κι εκείνου που αρέσκεται να τους προσβάλλει.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει γίνει αντικείμενο έρευνας στο εξωτερικό και ιδιαίτερα στην Αμερική. Ωστόσο, δεν έχουν παρατηρηθεί ανάλογες έρευνες που να έχουν διεξαχθεί στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε έχει γίνει προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα εργαλείο μέτρησης της λεκτικής επιθετικότητας προσαρμοσμένο στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξετάσει το βαθμό χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας από τους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ελληνικών Πανεπιστημίων. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να αποτελέσει την πρώτη προσπάθεια μέτρησης της λεκτικής επιθετικότητας και των συνεπειών της, προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα αποτελείτο από 327 προπτυχιακούς φοιτητές (144 άντρες, 183 γυναίκες) του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από τα 18 έως τα 25 έτη ($M=22.4$, $SD=2.8$).

Εργαλείο Μέτρησης

Με σκοπό τη μέτρηση της λεκτικής επιθετικότητας αναπτύχθηκε ένα νέο εργαλείο μέτρησης (ερωτηματολόγιο). Η ανάπτυξή του περιλάμβανε τις εξής διαδικασίες: α) μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, β) ανεπίσημες συνεντεύξεις με πέντε διευθυντές γυμναστηρίων, γ) μία επιτροπή ειδικών, και δ) δοκιμή του εργαλείου μέτρησης.

Ο σκοπός των συνεντεύξεων ήταν να παράγει στοιχεία που σχετίζονται με την ελληνική κουλτούρα. Οι διαδικασίες αυτές είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη μίας «δεξαμενής» δεκαεννέα (19) προτάσεων. Οι ειδικοί είχαν λάβει οδηγίες να αξιολογήσουν καθεμία από τις προτάσεις και να τις ομα-

δοποιήσουν σε υποκατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο, η αρχική δεξαμενή των 19 ερωτήσεων μειώθηκε στις δεκατέσσερις (14). Οι 14 επιλεγμένες προτάσεις χωρίστηκαν από τους ειδικούς σε δύο υποκατηγορίες: τη θετική συμπεριφορά (8 προτάσεις) και τη λεκτική επιθετικότητα (6 προτάσεις).

Η επιλογή των προτάσεων για ενσωμάτωση στις τελικές υποκατηγορίες έγινε σύμφωνα με τις εξής διαδικασίες: 1) Η σχέση της κάθε πρότασης με το ολικό σκορ της υποκατηγορίας του έπρεπε να είναι αποδεκτά υψηλή ($r \geq .40$). 2) Οι προτάσεις σε κάθε υποκατηγορία έπρεπε να είναι διαφορετικές με σκοπό να εξασφαλιστεί η «άντληση» ενός μεγάλου εύρους εφικτού περιεχομένου. Οι συμμετέχοντες ζητήθηκαν να αναφέρουν τη συχνότητα με την οποία ο καθηγητής τους χρησιμοποιούσε και κατεύθυνε κάθε μήνυμά του σε προσωπικό επίπεδο και/ή σε επίπεδο τάξης. Οι απαντήσεις για καθεμία από τις 14 προτάσεις βαθμολογούνταν σε 5βάθμια κλίμακα, από πάρα πολύ (1) έως καθόλου (5).

Στατιστική ανάλυση

Η επιλεγόμενη μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν αυτή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια είχαν διανεμηθεί στους σπουδαστές κατά τη διάρκεια συναντήσεων στο πανεπιστήμιο. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες μετά τις προαπορισμένες συναντήσεις. Οι ερευνητές ενημέρωσαν όλους τους σπουδαστές ότι η συμμετοχή τους ήταν απολύτως εθελοντική και ότι θα τηρούνταν πλήρης εχεμύθεια για τις ατομικές απαντήσεις τους.

Τα ποσοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο των κοινωνικών επιστημών (SPSS 10.0). Παραγοντική ανάλυση και περιγραφική στατιστική επιλέχθηκαν ως οι πιο κατάλληλες μέθοδοι πρόβλεψης του σκοπού της έρευνας.

Αποτελέσματα

Κύριες συνιστώσες παραγοντικής ανάλυσης μαζί με varimax περιστροφή χρησιμοποιήθηκαν για τις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Για να καθοριστεί εάν ο συσχετισμός των δεκατεσσάρων (14) ερωτήσεων ήταν κατάλληλος για παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν τα εξής δύο τεστ: το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, που έδειξε ότι οι μεταβλητές ήταν ανεξάρτητες ($X^2 = 622$, $p < .001$), και την Kaiser-Meyer-Olkin μέτρηση επάρκειας του δείγματος, η οποία έδωσε σημαντικό συντελεστή ($KMO = .81$).

Τα αποτελέσματα σύμφωνα με τη varimax περιστροφή φαίνονται στον παρακάτω Πίνακα 1. Καθεμία από τις τελικές υποκατηγορίες ικανοποιούσε

τα εξής κριτήρια: (α) ήταν βασισμένη σε παράγοντες με αξία > 1.0 , (β) κάθε επιμέρους πρόταση σχετιζόταν με τον αντίστοιχο παράγοντα σε επίπεδο $\geq .50$, (γ) κάθε πρόταση δεν σχετιζόταν σημαντικά με άλλον παράγοντα, (δ) μόνο οι προτάσεις με κοινότητα $> .50$ επιλέχθηκαν. Δύο παράγοντες προέκυψαν που συναντούσαν αυτά τα κριτήρια με συμβολή στο 51% της διακύμανσης. Οι παράγοντες, αριθμούμενοι με 1 και 2 με σκοπό την εξαγωγή τους, μπορούν να αναγνωριστούν ως θετική συμπεριφορά (6 ερωτήσεις) και λεκτική επιθετικότητα (3 ερωτήσεις).

Πίνακας 1.

Παραγοντική ανάλυση με varimax περιστροφή

Παράγοντες	Ονομασία	Αξία	Ποσοστό %	Αθροιστικό Ποσοστό %
1	Θετική συμπεριφορά	3.22	30.4	30.4
2	Λεκτική επιθετικότητα	1.37	20.6	51.0

Η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε με τη χρησιμοποίηση του συντελεστή Cronbach alpha: Θετική συμπεριφορά ($\alpha = .76$), λεκτική επιθετικότητα ($\alpha = .67$).

Οι περιγραφικές στατιστικές και η αξιοπιστία των παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις ελήφθησαν για καθένα από τους δύο παράγοντες.

Πίνακας 2.

Περιγραφικές στατιστικές και αξιοπιστία

Παράγοντες	M	SD	α
Θετική συμπεριφορά	2.33	.66	.76
Λεκτική επιθετικότητα	3.23	.56	.67

Συζήτηση

Η έρευνα αυτή ήταν «εξερευνητικής» φύσης. Ο σκοπός της ήταν: α) να αναπτύξει ένα εργαλείο μέτρησης της λεκτικής επιθετικότητας προσαρμομένο στο ελληνικό πολιτιστικό περιεχόμενο, β) να εξετάσει το επίπεδο της λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα

αποτελέσματα της έρευνας βοήθησαν στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Το εργαλείο μέτρησης που αναπτύχθηκε μέσα από την αναδρομή στη βιβλιογραφία, την επικοινωνία με τους φοιτητές και τις αξιολογήσεις από τους ειδικούς αποδείχθηκε ένα πολύ απλό και χρήσιμο εργαλείο για τους ερευνητές που επιθυμούν να εξετάσουν τη λεκτική επιθετικότητα και επέδειξε ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία.

Ως προς τον πρώτο παράγοντα της θετικής συμπεριφοράς οι καθηγητές επέδειξαν σε ικανοποιητικό βαθμό σεβασμό στις αντιλήψεις και την ατομική ελευθερία των φοιτητών, πίστη στις ικανότητές τους, διαλλακτικότητα και συνεργασία. Ωστόσο, σε περιπτώσεις έντασης επέδειξαν μικρότερα περιθώρια ανοχής εκδηλώνοντας λεκτική επιθετικότητα σύμφωνα με την αντίληψη των φοιτητών. Συγκεκριμένα, σε πιθανά λάθη των φοιτητών από άποψη συμπεριφοράς ή απόδοσης, οι καθηγητές χρησιμοποίησαν μειωτικές εκφράσεις, ειρωνικά σχόλια, φωνές, χειρονομίες και απειλές τιμωρίας.

Τα ευρήματα της έρευνας φανερώνουν την ύπαρξη λεκτικής επιθετικότητας στους καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε περιπτώσεις διάστασης απόψεων και αντιλήψεων με τους φοιτητές και απρεπούς συμπεριφοράς ή αδιαφορίας των φοιτητών ως προς το γνωστικό αντικείμενο.

Ο υπερβολικός φόρτος του καθηγητή, οι δυσκολίες εκπλήρωσης του διδακτικού προγράμματος εξαιτίας ίσως της έλλειψης διδακτικών μέσων, η αδυναμία του καθηγητή στην ικανότητα επιχειρηματολογίας, η πιθανή δική του ελλιπής επιστημονική κατάρτιση και η εριστική συμπεριφορά των φοιτητών είναι μερικά από τα αίτια της επιθετικής συμπεριφοράς που αναδείχθηκαν από την έρευνα και που έρχονται σε συμφωνία με τον Αραβανή (1977).

Η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς στην Ελλάδα, παρά τις αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει στην εκπαίδευση. Μελλοντικές έρευνες σε πανελλαδική κλίμακα χρειάζονται προκειμένου να εξεταστεί η έννοια της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ των Ελλήνων καθηγητών. Πρόσθετες έρευνες επιβάλλεται να ερευνηθούν και τις απόψεις των καθηγητών ως προς το βαθμό λεκτικής επιθετικότητας που πιστεύουν οι ίδιοι ότι επιδεικνύουν μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να γίνει αντιπαράβολή απόψεων με τους φοιτητές και να διεξαχθούν ολοκληρωμένα συμπεράσματα.

Τέλος, ένα θέμα που θα μπορούσε να προσεγγιστεί σε μελλοντικές εργασίες είναι η ενίσχυση της εγκυρότητας της κλίμακας μέτρησης της λεκτι-

κής 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).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αρσβανής, Γ. (1977). *Οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή από ψυχολογική και κοινωνιολογική άποψη*. Αθήνα.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*, New York.
- Βουιδάσκης, Β. (1987). *Η επιθετικότητα σαν κοινωνικό πρόβλημα στην οικογένεια και στο σχολείο (Συμβολή στην κοινωνιολογία της παιδείας)*: Αθήνα: Γρηγόρης.
- Canfield, J. & Wells, H. (1976). *100 Ways to enhance Self-Concept in the Classrooms*. A Handbook for Teachers and Parents, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1992). "Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and de-motivating factors in college classes". *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Hassenstein, B. (1975)., "Verhaltensbiologische Grundlagen der Sozialentwicklung", in Hellbrugge Th. (Hrsg.) *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung*, Munchen, Berlin, Wien.
- Infante, D. A., Martin, M. M. & Bruning, S. D. (1994). *Circumstances for favorable and unfavorable experiences with verbal aggression*. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans.
- Konrad, H. J. (1974). "Einflüsse der Erziehung auf die Aggressionsgenese", in Hermann Th. (Hrsg.) *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen.
- Lukesch, H. (1975). *Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile*, Göttingen.
- Μάλλου, Τ. (1980). *Η Μοντεσσόρι και το παιδί σας*. Μετάφραση από το αγγλικό "Montessori and your child" της Μ. Λώμη. Αθήνα.
- Mantell, D. M. (1972). *Familie und Aggression*. Frankfurt.
- 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.
- 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. & Knox, R. L. (2001). "Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness and student outcomes", *Communication Research Reports*.
- Myers, S. A. & Rocca, K. A. (2000). "Students' state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages", *Psychological Reports*, 87, 291-294.
- Neill, A. S. (1969). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung*. Das Beispiel Summerhill, Hamburg.
- Παπανούτσος, Ε. (1971). *Πολιτεία και Παιδεία, στο Μαρωνίτη, Ν.Δ. (επιμ.) Ο φόβος της ελευθερίας: Δοκιμές ανθρωπισμού*. Αθήνα.
- Rocca, K. A. & McCroskey, J. C. (1999). "The interrelationship of student ratings of
- Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 39/2005

instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction", *Communication Education*, 4, 308-316.

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.

Wellendorf, F. (1973). *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim.

Abstract

The purpose of this study was to examine teachers' use of verbal aggressiveness in Universities as perceived by the students. The sample constituted of 327 undergraduate students (144 men and 183 women) from the University of Athens, Greece. Verbal aggressive behavior was examined in terms of attacks on competence, character or background, teasing, ridicule, threats, swearing, profanity and nonverbal emblems. The findings of the study revealed an increased level of verbal aggression that exists among teachers in Greek Universities. Future research in nationwide sample is needed in order to explain better the concept of verbal aggression among Greek University teachers.

Κίμων Σακελαρίου

Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καρυές, 42100 Τρίκαλα

e-mail: ksakelar@pe.uth.gr