



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ & ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

***«Αλγεβρική ανάλυση και ερμηνεία έλξης, δύναμης και επιθετικής
συμπεριφοράς στη φυσική αγωγή, σε χώρους άσκησης και σε
εργασιακούς οργανισμούς»***

της

Μαρίας Δ. Αίτσα

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

που υποβάλλεται

στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του διδακτορικού τίτλου του Διδακτορικού κύκλου σπουδών
του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΤΡΙΚΑΛΑ 2023

ΕΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΟ ΚΑΘΗΓΗΤΙΚΟ ΣΩΜΑ

1η Επιβλέπουσα: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ - Π.Θ.

2η Επιβλέπουσα: Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Π.Θ.

3ος Επιβλέπων: Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής Τ.Ο.Δ.Ε. - Π.Θ.

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

1. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ - Π.Θ.
2. Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Π.Θ.
3. Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής Σ.Ο.Δ.Ε. - Π.Θ.
4. Διγγελίδης Νικόλαος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ - Π.Θ.
5. Κοκαρίδας Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΦΑΑ - Π.Θ.
6. Κουθούρης Χαρίλαος, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ - Π.Θ.
7. Ασπρίδης Γεώργιος, Καθηγητής Τμήματος Δ.Ε.ΞΥ.Σ. – Π.Θ.

«Η έγκριση Διδακτορικής Διατριβής από το Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας δεν υποδηλώνει την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα (Ν. 5343/1932, άρθρο 202, παρ. 2)»

«Με ατομική μου ευθύνη και έχοντας επίγνωση της δυνατότητας επιβολής κυρώσεων από τη Συνέλευση του Τμήματος, δηλώνω υπεύθυνα ότι για τη συγγραφή της Διδακτορικής μου Διατριβής δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από εφημερίδα ή περιοδικό, ιστοσελίδα κτλ.). Επιπρόσθετα, δηλώνω ότι έλεγξα την πιθανότητα λογοκλοπής της τελικής έκδοσης της Διδακτορικής Διατριβής μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Turnitin και κατέθεσα τη σχετική ανάλυση και τα αποτελέσματα της σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή στη Γραμματεία του Τμήματος.»

Στο κοινωνικό δίκτυο εσωτερικευμένης δύναμης μου

Περίληψη

Λίτσα Μαρία: Αλγεβρική ανάλυση και ερμηνεία έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς στη φυσική αγωγή, σε χώρους άσκησης και εργασιακούς οργανισμούς.

(Υπό την επίβλεψη της κ. Μπεκιάρη Αλεξάνδρας, Αναπλ. Καθηγήτριας)

Σκοπός της παρούσας διατριβής αποτέλεσε η ποσοτική (αλγεβρική) και ποιοτική διερεύνηση: α) της διαπροσωπικής έλξης, β) της κοινωνικής δύναμης και γ) της επιθετικής συμπεριφοράς (κατά την ειδικότερη διάσταση της λεκτικής επιθετικότητας) καθώς και ο εντοπισμός των παραμέτρων που τις επηρεάζουν, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά και ερμηνεύονται: 1) από τους μαθητές κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής, 2) τους αθλητές σε αθλητικούς οργανισμούς, 3) τους φοιτητές φυσικής αγωγής και αθλητισμού όπως και άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων και 4) τους εργαζόμενους σε εργασιακούς οργανισμούς. Στα πλαίσια αυτά, και προκειμένου να αποτυπωθούν οι δομές ιεραρχίας των μαθητών, αθλητών, φοιτητών και εργαζόμενων αναφορικά με τις ανωτέρω μεταβλητές, να σκιαγραφηθούν τα προφίλ τους, να εξεταστεί η σύγκλιση ή απόκλιση μεταξύ των απόψεών τους, αλλά και να ανιχνευθούν οι αιτίες της έλξης, της δύναμης και της επιθετικότητας, εφαρμόστηκαν στον ερευνητικό σχεδιασμό δύο διαδοχικές μελέτες:

Η 1η μελέτη ήταν ποσοτική δικτυακή ανάλυση και προσέγγισε τις τρεις αυτές μεταβλητές (διαπροσωπική έλξη, κοινωνική δύναμη και λεκτική επιθετικότητα) ως ολιστικά ετεροπροσδιοριζόμενες έννοιες (δομική προσέγγιση). Αναδείχθηκαν δομές ιεραρχίας (ποιοι είναι οι κυριότεροι στόχοι και οι κυριότεροι δράστες, ποιοι δευτερεύοντες κλπ) όσον αφορά τις ανωτέρω σχέσεις (έλξης, δύναμης και επιθετικότητας). Ανιχνεύθηκαν ατομικοί παράγοντες (λ.χ. φύλο, κοινωνικο-οικονομικές παράμετροι) που επηρεάζουν τη θέση του καθενός μέσα στις δομές των σχέσεων αυτών (καθιστώντας τον ισχυρότερα ή ηπιότερα στόχο ή δράστη). Εφαρμόστηκε έτσι πλήρης ανάλυση δικτύων σε μαθητές, αθλητές, φοιτητές, αλλά και εργαζόμενους. Χρησιμοποιήθηκαν τυποποιημένα ερωτηματολόγια και συμμετείχαν συνολικά 765 άτομα (393 = άνδρες, 372 = γυναίκες). Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν 117 μαθητές

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (64 = αγόρια , 53 = κορίτσια), 130 αθλητές σε αθλητικούς οργανισμούς (71 = άνδρες, 59 = γυναίκες), 410 φοιτητές φυσικής αγωγής και άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων (209 = άνδρες, 201 = γυναίκες) και 108 εργαζόμενοι εργασιακών οργανισμών (49 = άνδρες, 59 = γυναίκες). Διενεργήθηκε ανάλυση κοινωνικών δικτύων και ανάλυση Spearman μεταξύ δικτυακών (έλξη, δύναμη, επιθετική συμπεριφορά) και μη δικτυακών μεταβλητών (προσωπικά χαρακτηριστικά), όπως και PCA (ανάλυση κυρίων συνιστωσών). Χρησιμοποιήθηκαν τα λογισμικά Visone 1.1. και SPSS 26 και προκειμένου να γίνει σε συνδυασμό με μια πλειάδα αλγεβρικών αλγορίθμων, όπως indegree/outdegree (περιστασιακή ιεραρχία), Katz status (σωρευτική ιεραρχία), pagerank (διαμεριστική ιεραρχία), authority (δεσπόζουσα θέση) για την ανάλυση των σχηματιζόμενων ιεραρχικών δομών. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα επικεντρώνονται στα εξής καίρια σημεία: Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ελκυστικός θεωρείται ο μαθητής που βασίζει την έλξη του σε εικόνα εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής φύσης, ο οποίος συγκεντρώνει κοινωνική δύναμη και, παράλληλα, προστατεύεται από τη λεκτική επιθετικότητα. Λεκτικά επιθετικοί μαθητές είναι αυτοί που δεν θεωρούνται εργασιακά/επιστημονικά και κοινωνικά ελκυστικοί, και δεν επιχειρηματολογούν. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ελκυστικός παραμένει ο φοιτητής που βασίζεται σε εικόνα εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής φύσης, ο οποίος συγκεντρώνει κοινωνική δύναμη κερδίζοντας την εμπιστοσύνη των άλλων και προστατεύεται από ακραίες μορφές λεκτικής επιθετικότητας (πχ. απειλές). Λεκτικά επιθετικοί θεωρούνται οι φοιτητές που δεν έλκονται από τους άλλους συμφοιτητές τους και δεν επιχειρηματολογούν. Στους αθλητικούς οργανισμούς, οι κορυφαίοι κόμβοι (αθλητές) έλξης και δύναμης προστατεύονται από τη λεκτική επιθετικότητα, ενώ ασκούν λεκτική επιθετικότητα αυτοί που δεν θεωρούνται ελκυστικοί ούτε συγκεντρώνουν δύναμη, αλλά έχουν την τάση να επηρεάζονται από άλλους. Τέλος, οι εργαζόμενοι που είναι κοινωνικά και εργασιακά/ επιστημονικά ελκυστικοί, συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη, αλλά δέχονται λεκτική επιθετικότητα, κυρίως με τη μορφή της προσβολής και της ειρωνείας. Ασκούν λεκτική επιθετικότητα, οι εργαζόμενοι που δεν έλκονται από τους συναδέλφους τους. Οι κύριες μη δικτυακές μεταβλητές που επηρεάζουν την

έλξη, τη δύναμη και την επιθετική συμπεριφορά είναι το φύλο, τα σωματικά χαρακτηριστικά, η αστικότητα (αστική καταγωγή) και η ηλικία. Σε ό,τι αφορά το φύλο, οι μαθήτριες, οι φοιτήτριες, οι αθλήτριες και οι γυναίκες εργαζόμενες γενικά τείνουν να θεωρούνται εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικές περισσότερο συγκριτικά με τα αγόρια ή τους άντρες αντίστοιχα και συγκεντρώνουν περισσότερη κοινωνική δύναμη. Οι άντρες θεωρούνται κοινωνικά ελκυστικοί ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γίνονται στόχοι λεκτικής επιθετικότητας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ασκούν, όμως, λεκτική επιθετικότητα στους αθλητικούς οργανισμούς, ενώ οι γυναίκες φαίνεται να ασκούν λεκτική επιθετικότητα στον εργασιακό χώρο. Αναφορικά με τα σωματικά χαρακτηριστικά, το ύψος και το βάρος, δείχνουν να μην ευνοούν την εργασιακή/επιστημονική έλξη στην δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον εργασιακό χώρο, ενώ επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική έλξη στους αθλητικούς οργανισμούς. Ακόμη, η αστικότητα επηρεάζει την εμφάνιση έλξης και δύναμης. Πιο συγκεκριμένα, όσοι ζουν σε λιγότερο αστικά περιβάλλοντα φαίνεται να έλκουν εργασιακά/επιστημονικά τους άλλους γύρω τους τόσο στην δευτεροβάθμια όσο και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και κοινωνικά τους άλλους στους αθλητικούς οργανισμούς. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και τους αθλητικούς οργανισμούς, η αστικότητα δείχνει να ευνοεί τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Στους εργασιακούς οργανισμούς, συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη όσοι προέρχονται από μη αστικές περιοχές, ενώ στοχοποιούνται λεκτικά όσοι προέρχονται από μη αστικά περιβάλλοντα. Τέλος, η ηλικία παίζει ρόλο κυρίως στο κομμάτι της λεκτικής επιθετικότητας, με τους μεγαλύτερους να ασκούν λεκτική επιθετικότητα στους μικρότερους στην δευτεροβάθμια, την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον εργασιακό χώρο.

Η δεύτερη μελέτη, ποιοτική, είχε μορφή εντατικών και ανοιχτού τύπου συνεντεύξεων επικεντρώθηκε στον προσδιορισμό της αντίληψης των ανωτέρω τριών εννοιών (έλξη, δύναμη, επιθετικότητα) από μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους που κατά την εξαγωγή αποτελεσμάτων της πρώτης, δικτυακής μελέτης αναδείχθηκαν ως κύριοι κόμβοι επιρροής σε ό,τι αφορά τις έννοιες αυτές μέσα από τις αντίστοιχες ιεραρχίες των κοινωνικών δικτύων

προκειμένου να υποστηριχθεί η ερμηνεία των ποσοτικών - αλγεβρικών αποτελεσμάτων που προηγήθηκε. Στην ποιοτική προσέγγιση της έρευνας συμμετείχαν συνολικά 73 άτομα και συγκεκριμένα 12 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (7 = αγόρια, 5 = κορίτσια), 38 φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (20 = άντρες, 18 = γυναίκες), 13 αθλητές αθλητικών οργανισμών (5 = αγόρια, 8 = κορίτσια) και 10 εργαζόμενοι (3 = άντρες, 7 = γυναίκες). Χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ποιοτικής ανάλυσης MaxQDA21 για την επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Τα αποτελέσματα τείνουν να συνηγορούν με την άποψη ότι οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι που βρίσκονται στην κορυφή των ιεραρχιών της διαπροσωπικής έλξης (κυρίως εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής) και της κοινωνικής δύναμης, ενώ, ταυτόχρονα, στα χαμηλότερα επίπεδα στοχοποίησης λεκτικής επιθετικότητας (δηλ. προστατεύονται από αυτήν) αντιλαμβάνονται την έλξη ως μια σύνθεση εμφάνισης, χαρακτήρα και προσωπικότητας. Παράλληλα, επιζητούν τη συνεργασία με τους άλλους και το ομαδικό πνεύμα. Επίσης, δεν χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα, θεωρώντας, ότι αυτοί που την ασκούν, πρωτίστως εξωθούνται σ' αυτό λόγω του οικογενειακού τους περιβάλλοντος ή του αδύναμου χαρακτήρα τους. Οι κόμβοι αυτοί, που βρίσκονται στην κορυφή της έλξης και της δύναμης, αδιαφορούν απέναντι στις επιθετικές συμπεριφορές και πιστεύουν στην ανάγκη συζήτησης για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Τέλος, η κοινωνική δύναμη για αυτούς, σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα επιχειρηματολογίας και πειθούς που γεννά ηγετική ικανότητα και λιγότερο σχετίζεται με τη δημοφιλία.

Αντίθετα, οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας (ασκούν λεκτική επιθετικότητα) και στα χαμηλότερα επίπεδα των ιεραρχιών έλξης και δύναμης (δεν θεωρούνται ελκυστικοί ούτε συγκεντρώνουν δύναμη στο δίκτυο τους) δεν αναγνωρίζουν ότι είναι λεκτικά επιθετικοί ή ισχυρίζονται ότι η συμπεριφορά των άλλων προκάλεσε τη δικαιολογημένη επιθετικότητά τους. Διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους άλλους υψώνοντας τον τόνο της φωνής τους και αποχωρώντας από τη συζήτηση, ενώ πιστεύουν μόνο στην θεσμική διάσταση της κοινωνικής

δύναμης, δηλ. ότι αυτή συγκεντρώνεται από όσους φτάνουν σε ηγετικές θέσεις (πχ. αρχηγός ομάδας, διευθυντής κτλ) και επιδεικνύουν τη δύναμη τους.

Λέξεις κλειδιά: ανάλυση κοινωνικών δικτύων, ποιοτική ανάλυση, διαπροσωπική έλξη, κοινωνική δύναμη, λεκτική επιθετικότητα.

Abstract

Litsa Maria: Algebraic analysis and interpretation of attractiveness, power and aggressive behavior in physical education, in exercise places and labor organizations.

(Under the supervision of Mrs. Bekiari Alexandra, Assoc. Professor)

The purpose of this dissertation was the quantitative - algebraic and qualitative investigation of: a) interpersonal attractiveness, b) social power and c) aggressive behavior as well as the identification of the parameters that affect them, as they are perceived and interpreted by students with emphasis on the subject of physical education, athletes in sports organizations, students of physical education and sports but also of other academic departments and employees in labor organizations. To this aim, and in order to identify the hierarchy structures of pupils, athletes, students and employees regarding the above mentioned variables, to sketch their profiles, to examine the convergence or divergence between their views, but also to establish the causes of attractiveness, power and aggressiveness, two consecutive studies were adopted in the present research design. The 1st study was quantitative network analysis and approached these three variables as other-determined notions (structural approach). Hierarchy structures (what is the main target and the main “perpetrator”) were identified regarding the above relationships. Standard questionnaires were used and a total of 765 people participated (393 = men, 372 = women). More specifically, 117 secondary school students participated (64 = boys , 53 = girls), 130 athletes in sports organizations (71 = men, 59 = women), 410 students of physical education and other academic departments (209 = men, 201 = women) and 108

employees (49 = men, 59 = women). Social network analysis and Spearman analysis were performed between network (attractiveness, power, aggressive behavior) and non-network variables (personal characteristics), as well as PCA (main component analysis). SPSS 26 and Visone 1.1 software were used in combination with a number of algebraic algorithms such as indegree / outdegree (occasional hierarchy), Katz status (cumulative hierarchy), pagerank (division hierarchy), authority (dominant position) for the analysis of the meaning of each hierarchy. In secondary education, the task/scientifically and socially attractive students, who gather social strength and are protected from verbal aggressiveness, are considered attractive. Verbally aggressive students are those who are not considered task/scientifically and socially attractive, and do not argue. In higher education, the students who are task/scientifically and socially attractive, who gather social power by gaining the trust of others and protected from extreme forms of verbal aggressiveness (e.g threats) remain attractive. In sports organizations, the main nodes of attractiveness and power are protected from verbal aggressiveness, while nodes exerting verbal aggressiveness, are not considered attractive nor concentrate power, but rather tend to be influenced by others. Finally, employees who are socially and task/scientifically attractive, gather social power, but receive verbal aggressiveness, mainly in the form of insult and irony. Employees who practice verbal aggressiveness, are not attracted to their colleagues. The main non-network variables that seem to affect attractiveness, power and aggressive behavior are gender, physical characteristics, urbanity and age. In terms of gender, schoolgirls, female students, athletes and female employees are considered task/scientifically attractive more than boys or men respectively and gather more social power. Men are considered socially attractive mainly in higher education, they become targets of verbal aggression in secondary education, but they practice verbal aggressiveness in sports organizations, while women seem to practice verbal aggressiveness in the workplace. Regarding physical characteristics, height and weight do not seem to favor task/scientific attractiveness in secondary, higher education and the workplace, while they negatively affect social attractiveness in sports organizations. More specifically, those who

live in less urban environments seem to attract task/scientifically others around them in both secondary and higher education and socially others in sports organizations. It seems that urbanity favors the use of verbal aggressiveness. In labor organizations, those who come from non-urban areas gather social power, while those who come from non-urban environments are verbally targeted. Finally, age plays a role mainly in the part of verbal aggressiveness, with older people exerting verbal aggressiveness on the younger in secondary, higher education and the workplace.

The second study, the qualitative one, focused on the identification of the perception of the above three concepts by pupils, students, athletes and employees who, after the extraction of the results of the first, network study, emerged as main targets of influence in terms of attractiveness, power and aggressive behavior through the hierarchies of social networks (they were at the top or bottom of the respective hierarchies) in order to support the interpretation of the quantitative - algebraic effects that preceded it. A total of 73 people participated in the qualitative approach of the survey, namely 12 secondary school students (7 = boys, 5 = girls), 38 students of higher education (20 = men, 18 = women), 13 athletes of sports organizations (5 = boys, 8 = girls) and 10 employees (3 = men, 7 = women). MaxQDA 21 software was used for the processing and analysis of qualitative data. The most important results showed that pupils, students, athletes and employees who are at the top of the hierarchies of interpersonal attractiveness (mainly work/scientific and social) and social power and at the same time at the bottom of verbal aggressiveness (protected from verbal targeting) perceive attractiveness as a combination of appearance, character and personality, seek cooperation with others and team spirit, do not use verbal aggressiveness and consider that those who do, primarily have experienced it in their family environment or are weak characters. Finally, the social power for them is mainly related to the ability to argue and persuade that gives rise to leadership and is less related to popularity.

On the contrary, pupils, students, athletes and employees who are at the top of the hierarchy of verbal aggressiveness (they exercise verbal aggressiveness) and at the bottom of

the hierarchies of attractiveness and power (they are not considered attractive or concentrate power in their network) do not recognize that they are verbally aggressive or claim that the others' behaviour caused their justified aggressiveness. They manage conflicts with others by raising their voice and abandoning the discussion, while believing that social power is concentrated by those who reach leadership positions (e.g. team leader, directors, etc.) and demonstrate their power.

Keywords: social network analysis, qualitative analysis, interpersonal attractiveness, social power, verbal aggressiveness.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή ή αλλιώς το βιβλίο της ζωής μου, όπως συχνά το αποκαλούσα χαριτολογώντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που αποτελώντας μέρος του κοινωνικού μου δικτύου συνέβαλαν στην υλοποίηση και ολοκλήρωση του εγχειρήματος αυτού. Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω αμέριστη ευγνωμοσύνη και σεβασμό στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, την Δρ. Αλεξάνδρα Μπεκιάρη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία πίστεψε σε εμένα και μου έδωσε την ευκαιρία να εισέλθω στο χώρο της παιδαγωγικής και κοινωνιολογικής έρευνας. Η στήριξη και η καθοδήγηση που μου παρείχε με το παιδαγωγικό, κοινωνιολογικό και ευρύτερα ακαδημαϊκό της υπόβαθρο αποτέλεσαν αρωγό σε όλα τα στάδια της έρευνας μου μέχρι την τελική ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Εκτός, ωστόσο, από την ακαδημαϊκή και επιστημονική αναγνώριση που της οφείλω, την ευχαριστώ κυρίως για τη δυνατότητα που μου έδωσε να εξελιχθώ σε προσωπικό επίπεδο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνεπιβλέποντα Δρ. Αθανάσιο Κουστέλιο, Καθηγητή Σ.Ο.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για τη συμβουλευτική υποστήριξη του, όπως επίσης και την συνεπιβλέπουσα Δρ. Ελένη Ανδρέου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την συνεισφορά, και τις πολύτιμες συμβουλές της. Ευχαριστώ θερμά τον Δρ. Νικόλαο Χασάναγα που με τις συζητήσεις μας γύρω από τα κοινωνικά δίκτυα συνέβαλε σημαντικά στην σε βάθος κατανόηση του καινοτόμου ερευνητικού πεδίου των κοινωνικών επιστημών, των κοινωνικών δικτύων. Τέλος, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο διοικητικό προσωπικό, στα μέλη ΔΕΠ, στους μαθητές, φοιτητές και εργαζόμενους που συμμετείχαν στην έρευνα μου, στους συνυποψήφιους διδακτορικούς φοιτητές και σημερινούς διδάκτορες του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Κυριακή Σπανού, Δημήτρη Θεοχάρη και Έρη Δεληλίγκα που με τον δικό τους τρόπο ο καθένας ξεχωριστά βοήθησαν στην διαμόρφωση του ερευνητικής μου σκέψης. Ακόμη, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στο δίκτυο της οικογένειάς μου και ιδιαίτερα στην μητέρα μου, Σμαρώ, χωρίς την βοήθεια της οποίας γύρω από πρακτικά θέματα της καθημερινότητας μου, δεν θα είχα καταφέρει ποτέ να ολοκληρώσω αυτό τον κύκλο σπουδών

μου. Τέλος, χρωστάω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην πηγή της έμπνευσης μου, στα δύο παιδιά μου, Κωνσταντίνο και Δήμητρα αλλά και τον σύζυγο μου, Αχιλλέα για το χρόνο που τους στέρησα όλα αυτά τα χρόνια, μέχρι να φτάσω στο τέλος αυτής της διαδρομής.

Μαρία Λίτσα

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη και λέξεις κλειδιά στα Ελληνικά	5
Περίληψη και λέξεις κλειδιά στα Αγγλικά	9
Ευχαριστίες	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1. Εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος	19
1.2. Σκοπός της έρευνας	21
1.2.1. Έρευνα 1: Ποσοτική (αλγεβρική) ανίχνευση	22
1.2.1.1. Σκοπός έρευνας 1	22
1.2.1.2. Οριοθέτηση και περιορισμοί έρευνας 1	23
1.2.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα έρευνας 1	24
1.2.2. Έρευνα 2: Ποιοτική ανίχνευση	24
1.2.2.1. Σκοπός έρευνας 2	24
1.2.2.2. Οριοθέτηση και περιορισμοί έρευνας 2	25
1.2.2.3. Ερευνητικά ερωτήματα έρευνας 2	25
1.3. Σημαντικότητα και καινοτομία της έρευνας	26
1.3.1. Ακαδημαϊκή προστιθέμενη αξία	26
1.3.2. Πρακτική προστιθέμενη αξία	26
1.4. Λειτουργικοί ορισμοί	27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΛΞΗ

2.1. Καθορισμός και θεωρίες ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων	28
2.2. Η διαπροσωπική έλξη και οι διαστάσεις της	35
2.3. Διαπροσωπική έλξη και οικογένεια	45
2.4. Διαπροσωπική έλξη και εργασιακός χώρος	46
2.5. Διαπροσωπική έλξη και εκπαίδευση	48
2.7. Διαπροσωπική έλξη και έρευνα κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Επιθετική συμπεριφορά	56
3.2. Λεκτική επιθετικότητα: αιτίες και συνέπειες	57
3.3. Λεκτική επιθετικότητα και οικογένεια	61
3.4. Λεκτική επιθετικότητα και εργασιακός χώρος	63
3.5. Λεκτική επιθετικότητα και εκπαίδευση	65
3.6. Λεκτική επιθετικότητα και κοινωνικά δίκτυα	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ

4.1. Η έννοια της δύναμης και η εξέλιξη της	72
4.2. Η τυπολογία δύναμης του Popitz	75
4.2.1. Δύναμη δράσης	75

4.2.2. Δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου	76
4.2.3. Δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου	76
4.2.4. Δύναμη δεδομένου	76
4.2.5. Συσσώρευση δύναμης	76
4.3. Δύναμη και κοινωνικά δίκτυα	76

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ

5.1. Εισαγωγή: Από την κοινωνιομετρία του Moreno στο σήμερα	79
5.2. Έννοιες και μετρήσεις των κοινωνικών δικτύων	84
5.2.1. Οι κόμβοι στο κοινωνικό δίκτυο	86
5.2.2. Οι μετρήσεις στο κοινωνικό δίκτυο	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΕΡΕΥΝΑ 1- ΔΙΚΤΥΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

6.1. Μεθοδολογία δικτυακής μελέτης	89
6.1.1. Ανάλυση κοινωνικών δικτύων	89
6.1.2. Συμμετέχοντες/ουσες	91
6.1.3. Ερευνητικά εργαλεία	91
6.1.4. Ανάλυση δεδομένων	92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 1- ΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

7.1. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	94
7.2. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	98
7.3. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	104
7.4. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	106
7.5. Τυπολογία δικτυακών μεταβλητών (sum = indegree, Katz status, pagerank, authority) & outdegree της διαπροσωπικής έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	110
7.6. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	115
7.7. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	120
7.8. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	124

7.9. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	125
7.10. Τυπολογία δικτυακών μεταβλητών (sum = indegree, Katz status, pagerank, authority & outdegree) της διαπροσωπικής έλξης, της δύναμης και της επιθετικής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση	129
7.11. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας σε αθλητικούς οργανισμούς	134
7.12. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε αθλητικούς οργανισμούς.....	139
7.13. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης σε αθλητικούς οργανισμούς	144
7.14. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε αθλητικούς οργανισμούς	146
7.15. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς	153
7.16. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε εργασιακούς οργανισμούς.....	158
7.17. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης σε εργασιακούς οργανισμούς	162
7.18. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς	165
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 1- ΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	169
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΕΡΕΥΝΑ 2 – ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ	
9.1. Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας	177
9.2. Συμμετέχοντες/ουσες	178
9.3. Εργαλεία συνέντευξης	181
9.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	182
9.5. Ανάλυση δεδομένων	182
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 2 – ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	
10.1. Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών των συνεντεύξεων	186
10.1.1. Ορισμός κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων	186
10.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας	187
10.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	187

10.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .	194
10.2.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στους αθλητικούς οργανισμούς	205
10.2.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στους εργασιακούς οργανισμούς	211
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 2- ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	221
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 1^{ΗΣ} ΚΑΙ 2^{ΗΣ} ΕΡΕΥΝΑΣ	
12.1. Συμπεράσματα έρευνών 1 και 2	226
12.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	230
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΣΥΜΒΟΛΗ 1^{ΗΣ} ΚΑΙ 2^{ΗΣ} ΕΡΕΥΝΑΣ	
13.1. Συμβολή στη φυσική αγωγή και την εκπαίδευση.....	230
13.2. Συμπεράσματα στους οργανισμούς	233
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	234
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	289

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1.Εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος

Ο άνθρωπος από την αρχή της ζωής του βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τα άτομα που συναναστρέφεται στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία κινείται, με την επικοινωνία να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο και να λαμβάνει χώρα διαρκώς γύρω μας. Η αλληλεπίδραση αποτελεί βασική κοινωνική συμπεριφορά (Leary, 2010). Το άτομο, επομένως, από τα πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησης του, λειτουργεί μέσα σε διαφορετικά κοινωνικά δίκτυα. Αρχικά, είναι το δίκτυο της οικογένειας, στη συνέχεια το κοινωνικό δίκτυο του σχολείου, αργότερα του πανεπιστημίου και του εργασιακού χώρου. Τα δίκτυα αυτά ξεχωριστά ή/και αλληλένδετα είναι κομβικής σημασίας για την ανάπτυξη του ατόμου, καθώς οι σχέσεις που αναπτύσσει μέσα σε αυτά συμβάλουν στην ολόπλευρη διαμόρφωση του ως αυτόνομης προσωπικότητας και την πραγμάτωση της υπόστασης του. Ο χώρος της εκπαίδευσης, είτε αφορά το σχολείο, είτε το πανεπιστήμιο, δεν αφορά μόνο την μάθηση και επιστημονική κατάρτιση. Είναι ένας χώρος ο οποίος αξίζει να μελετηθεί ως προς το είδος, τη μορφή και την δομή των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στα κοινωνικά δίκτυα των μαθητών και φοιτητών, με αναφορά στις πιθανές συνέπειες που έχουν τα είδη των σχέσεων. Από την άλλη, ο εργασιακός χώρος, ως ο χώρος που κατευθύνονται όλοι μετά το σχολείο ή το πανεπιστήμιο, έχει αξία να μελετηθεί για τα είδη των σχέσεων που καλλιεργεί ή συντηρεί με αντίστοιχες συνέπειες τόσο στους εργαζόμενους όσο και στην επίτευξη του έργου που επιτελείται στο κάθε εργασιακό περιβάλλον.

Η παρούσα διδακτορική διατριβή άρχισε να οργανώνεται σε μια προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα που μπορούν να ερμηνεύσουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε καθένα από τα διαφορετικά δίκτυα σχέσεων μαθητών, φοιτητών, εργαζόμενων σε σχέση με την έλξη, τη δύναμη και την επιθετική συμπεριφορά: «Γιατί συμπαθώ κάποιον συμμαθητή, συμφοιτητή ή συνάδελφο περισσότερο;», «Με ποιον θα ήθελα να συνεργαστώ;», «Ποιος έχει δύναμη στην ομάδα μου;», «Ποιον εμπιστεύομαι;», «Ποιος είναι λεκτικά επιθετικός;». Η έλξη,

η δύναμη και η επιθετικότητα μελετώνται ως συσχετιζόμενες συμπεριφορές που επηρεάζουν και καθορίζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στα εκάστοτε κοινωνικά δίκτυα.

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συνέπεσε χρονικά με την εμφάνιση της πανδημίας του κορονοϊού, οπότε και συντελέστηκαν τεράστιες αλλαγές στα περιβάλλοντα εκπαίδευσης και στους χώρους εργασίας, κυρίως με την αναγκαιότητα μετασχηματισμού τους σε διαδικτυακά ή υβριδικά. Η σπουδαιότερη, ωστόσο, επίδραση της πανδημίας πέρα από την μετεξέλιξη των εκπαιδευτικών και εργασιακών χώρων σε απομακρυσμένους και εικονικούς, είναι η ανάγκη που προέκυψε στους ανθρώπους μετά από ένα διάστημα καραντίνας, αναγκαστικής απομόνωσης και εσωτερικής ανασκόπησης, να μιλήσουν δημοσίως για τις σχέσεις που βίωναν στα περιβάλλοντα που κινούνταν ή αλλιώς στα κοινωνικά τους δίκτυα, προβάλλοντας κυρίως τις αρνητικές και τοξικές σχέσεις. Τα παραδείγματα προέρχονταν τόσο από τον αθλητισμό, όσο και τους εκπαιδευτικούς και εργασιακούς χώρους. Φάνηκε, λοιπόν, μέσα από διαδοχικές καταγγελίες ανθρώπων στα Μ.Μ.Ε και τις δικαστικές αρχές περί ασύμμετρων σχέσεων δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς, πόσο επίκαιρη και αναγκαία είναι η μελέτη των συμπεριφορών της έλξης, της δύναμης και της επιθετικότητας στον εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο.

Πιο αναλυτικά, η *διαπροσωπική έλξη* είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων αλλά και την ποιότητα και την ποσότητα της επικοινωνίας του πομπού και του δέκτη επηρεάζοντας την ανθρώπινη δραστηριότητα σε πολλούς τομείς (McCroskey, Hamilton, & Weiner, 1974). Είναι η τάση ή η προδιάθεση ενός ατόμου να αξιολογεί θετικά ή αρνητικά ένα άλλο άτομο ή τα χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου (Berscheid & Walster, 1978) και αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την κοινωνική, την εργασιακή/επιστημονική και τη φυσική έλξη (McCroskey & McCain, 1974).

Κατά τον Weber, η *δύναμη* είναι η ικανότητα κάποιου μέσα σε μια κοινωνική σχέση να επιβληθεί παρά την αντίσταση που θα συναντήσει (1978, 53). Ο Popitz στηριζόμενος στον Weber, αναπτύσσει μια τυπολογία δύναμης που αποτελείται από τέσσερις τύπους: α) Δύναμη

δράσης β) Δύναμη εξωτερικού ελέγχου γ) δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου δ) δύναμη δεδομένου (2017,10)

Οι Infante και Rancer (1996) αναφέρονται σε δύο είδη επιθετικής επικοινωνίας: α) την *επιχειρηματολογία* που σαν στόχο έχει να κλονίσει τις πεποιθήσεις κάποιου και αποτελεί την εποικοδομητική όψη της επικοινωνίας και β) την *λεκτική επιθετικότητα* που στοχεύει στην αυτοαντίληψη του συνομιλητή και αποτελεί την καταστροφική όψη της. Το βασικό συμπέρασμα των ερευνών γύρω από τη λεκτική επιθετικότητα είναι ότι έχει αρνητικές επιπτώσεις σε όσους τη βιώνουν (Bekiaris & Hasanagas, 2015; Aloia & Solomon, 2016; Samp, 2016).

Οι ανωτέρω συμπεριφορές αναπτύσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση των ατόμων σε ομάδες σε συγκεκριμένα πλαίσια, με άλλα λόγια μέσα σε κοινωνικά δίκτυα. Η *ανάλυση των κοινωνικών δικτύων* συνιστά το ερευνητικό εργαλείο που αποτυπώνει το πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στις ομάδες (Fransen et al., 2015). Αξιοποιώντας την κοινωνική θεωρία, την εμπειρική έρευνα, τα μαθηματικά και τη στατιστική (Scott, 2000; Wasserman & Faust, 1994), η ανάλυση κοινωνικών δικτύων σκιαγραφεί με λεπτομέρεια και ακρίβεια τις σχέσεις των υποκειμένων του κάθε δικτύου, τα οποία ακολουθούν μια διαδικασία ετεροαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον.

Η εν λόγω διατριβή στοχεύει στην ανάδειξη των παραγόντων που είναι υπεύθυνοι για την υιοθέτηση θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, των φοιτητών και των εργαζόμενων, με έμφαση σε αυτούς της φυσικής αγωγής. Η «τομογραφία» των σχέσεων αυτών, πέρα από τη βιβλιογραφική προσθήκη που θα επιχειρήσει, θα δώσει πιθανόν έναυσμα στο σχεδιασμό προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των αρνητικών συμπεριφορών, αφού η πολύπλευρη προσέγγιση που επιχειρείται θα συμβάλει στην βαθύτερη κατανόηση του προβλήματος.

1.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα διδακτορική διατριβή έχει διττό σκοπό: την ποσοτική και ποιοτική *ανίχνευση* τριών συμπεριφορών: της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας στον

εκπαιδευτικό και εργασιακό χώρο με έμφαση στη φυσική αγωγή, και συγκεκριμένα στους μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους. Αρχικά, στοχεύει να αποτυπώσει δομές ιεραρχίας των μαθητών, φοιτητών, αθλητών και εργαζομένων σε σχέση με τις τρεις μεταβλητές που αναφέρθηκαν. Στη συνέχεια, έχει σαν στόχο τον εντοπισμό παραμέτρων, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, εκπαιδευτικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά) και του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στις παραπάνω τρεις μεταβλητές. Τέλος, επιδιώκει να ανιχνευθούν και να ερμηνευθούν οι αιτίες της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας. Στα πλαίσια, επομένως, του ερευνητικού σχεδιασμού της παρούσας διατριβής διενεργήθηκαν δύο αλληλοσχετιζόμενες μελέτες.

1.2.1. Έρευνα 1: Ποσοτική (αλγεβρική) ανίχνευση

1.2.1.1. Σκοπός πρώτης έρευνας

Πιο συγκεκριμένα, στην ποσοτική ανίχνευση, με αλγεβρικούς δείκτες της θεωρίας δικτύων και συμβατική στατιστική, επιχειρείται ανάλυση και διάγνωση δομών α) έλξης, β) δύναμης και γ) επιθετικής συμπεριφοράς με έμφαση στη φυσική αγωγή, καθώς και των παραμέτρων που επηρεάζουν τις άνω δικτυακές μεταβλητές (δομές) όπως αυτές διαμορφώνονται και γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές, τους φοιτητές, αθλητές και τους εργαζόμενους. Αναδεικνύονται δομές ιεραρχίας (κύριοι στόχοι, δευτερεύοντες-διαδοχικοί και τελικοί αποδέκτες) σε ό,τι αφορά: α) την έλξη β) τη δύναμη και γ) την επιθετική συμπεριφορά. Παράλληλα, ανιχνεύονται ατομικοί παράγοντες ως ανεξάρτητες, μη δικτυακές μεταβλητές, όπως η ηλικία, το φύλο, οι κοινωνικοοικονομικές παράμετροι, κλπ. που επηρεάζουν τη θέση του καθενός μέσα στις προαναφερθείσες δομές. Προτείνεται τυπολογία εμπλουτισμένη με δομικά χαρακτηριστικά (δηλ. πόσο ψηλά βρίσκεται κάποιος στην ιεραρχία των δομών και, ως εκ τούτου, πόσο στοχοποιείται), και ανιχνεύεται κατά πόσο συμβαδίζουν οι ιεραρχίες στα διαφορετικά είδη δομών που προαναφέρθηκαν (λχ όποιος γίνεται κύριος πόλος έλξης, είναι ή δεν είναι ταυτόχρονα και κύριος στόχος επιθετικότητας), ενώ ταυτόχρονα, τα καθαρώς ατομικά χαρακτηριστικά, εξετάζεται κατά πόσο εμφανίζονται κι αυτά σε συγκεκριμένους συνδυασμούς (και όχι τυχαία) και σχετίζονται έτσι με διακριτά προφίλ συμπεριφορών. Συνοπτικά, μη

συμβατική ποσοτική έρευνα (αλγεβρική ανάλυση), ήτοι εφαρμογή ανάλυσης κοινωνικών δικτύων γίνεται για την ανάδειξη των δομών, θεωρώντας τους μαθητές, τους φοιτητές και τους εργαζόμενους ως κόμβους (λχ όλοι οι μαθητές μιας τάξης φυσικής αγωγής αποτελούν ένα πλήρες δίκτυο, που έχει ληφθεί ως δείγμα προς εξέταση στις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Με τη χρήση συμβατικής στατιστικής, διερευνάται η συσχέτιση των δικτυακών μεταβλητών με τις μη δικτυακές (ανεξάρτητες μεταβλητές), εντοπίζοντας έτσι τις πιθανές αιτίες και συνθήκες (λχ ηλικία, φύλο, κοινωνικό-οικονομικά χαρακτηριστικά κλπ.) που ευνοούν ή όχι τις ως άνω συμπεριφορές και στάσεις (έλξη, δύναμη, επιθετικότητα), που τείνουν να εμφανίζονται σε εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα φυσικής αγωγής συγκριτικά με άλλα που δεν αφορούν τη φυσική αγωγή.

1.2.1.2. Οριοθέτηση και περιορισμοί

Το δείγμα που συμμετέχει στην πρώτη μελέτη της παρούσας έρευνας είναι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής των Τρικάλων στο μάθημα της φυσικής αγωγής, φοιτητές φυσικής αγωγής και άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και μαθητές και εργαζόμενοι σε αθλητικούς οργανισμούς και άλλους οργανισμούς που δεν σχετίζονται με τη φυσική αγωγή, όπως ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ) της περιφέρειας Θεσσαλίας. Επιδιώχθηκε η ισότιμη συμμετοχή όλων στην έρευνα, ανεξαρτήτως φύλου, διασφαλίζοντας την οικειοθελή και ανώνυμη συμμετοχή τους στην έρευνα

Το δείγμα των μαθητών, φοιτητών, αθλητών και εργαζόμενων προέρχεται από τη γεωγραφική περιοχή της Περιφέρειας Θεσσαλίας με πιθανότητα να δυσκολεύεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο εκπαιδευτικό και εργαζόμενο πληθυσμό. Η δειγματοληψία όντας δικτυακή (network sampling), με στόχο να αναδείξει λανθάνουσες δομές (ιεραρχίες), σύμφωνα με τους στατιστικούς όρους είναι μη τυχαία. Δεν επιτρέπεται, έτσι, να αναδειχθούν γενικεύσιμα, περιγραφικά αποτελέσματα (descriptive statistics). Στόχος της έρευνας, ωστόσο, είναι η εξαγωγή συσχετίσεων μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών. Η επαγωγική

αυτή μέθοδος (inferential statistics) επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων ικανών να γενικευθούν, και επομένως ο περιορισμός δεν αποτελεί αδυναμία της έρευνας.

1.2.1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

α) Κατά πόσο συνδέονται ή όχι μεταξύ τους οι δικτυακές μεταβλητές της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν πρότυπα συμπεριφορών γενικευμένα ή μεμονωμένα;

β) Ποια πλευρά της διαπροσωπικής έλξης (φυσική έλξη, εργασιακή/επιστημονική έλξη, κοινωνική έλξη) φαίνεται να σχετίζεται και πώς με τις άλλες δικτυακές μεταβλητές της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας;

γ) Ποια πλευρά της λεκτικής επιθετικότητας (λχ. ειρωνεία, αγένεια, απειλή) σχετίζεται με την έλξη και τη δύναμη;

δ) Συνδέεται η δικτυακή μεταβλητή της δύναμης (λχ εμπιστοσύνη, συμπάθεια, θεσμική πίεση) με την έλξη και τη λεκτική επιθετικότητα; Υπάρχει σχέση αιτίου και αιτιατού μεταξύ τους ή πρόκειται για ανεξάρτητα φαινόμενα;

ε) Ποιοι δικτυακοί δείκτες (δηλ. είδη δομών, όπως katz, indegree, pagerank κλπ.) θα αποδειχθούν κατά την εφαρμογή τους να έχουν ιδιότητες ή όχι, δηλ. να συνδέονται με άλλες δικτυακές και μη δικτυακές μεταβλητές;

στ) Ποιες δομικές διαφορές παρατηρούνται στα διαφορετικά δίκτυα της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης; Υπάρχουν ή όχι δομικές διαφορές στα δίκτυα των εργασιακών χώρων φυσικής αγωγής και μη;

ζ) Προκύπτουν τυπολογίες συμπεριφορών;

η) Ποιες μη δικτυακές μεταβλητές (λχ ηλικία, φύλο, σωματικά χαρακτηριστικά, ταξικά χαρακτηριστικά) συσχετίζονται με την έλξη, τη δύναμη και την επιθετική συμπεριφορά;

1.2.2. Έρευνα 2: Ποιοτική ανίχνευση

1.2.2.1. Σκοπός της έρευνας

Πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συνεντεύξεις στους κόμβους - μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους με στόχο την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που καθορίζουν τα

ποσοτικά αποτελέσματα της πρώτης μελέτης. Οι συνεντεύξεις έγιναν μετά την εξαγωγή των ποσοτικών αποτελεσμάτων. Επιλέχθηκαν κόμβοι που βρίσκονταν στην κορυφή, τη μέση ή τη βάση των ιεραρχιών της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας ώστε να κατανοηθούν τα κίνητρά τους, το αξιακό τους σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται συμπεριφορές και στάσεις στο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Έχουν, έτσι συμπληρωματική διαφωτιστική άποψη όσον αφορά την έλξη, τη δύναμη και την επιθετική συμπεριφορά καθώς και άλλες παραμέτρους που διερευνώνται στην παρούσα έρευνα.

1.2.2.2. Οριοθέτηση και περιορισμοί

Δείγμα της δεύτερης μελέτης αποτέλεσαν κόμβοι – μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι που συμμετείχαν στην πρώτη μελέτη, ανάλογα με την θέση που απέκτησαν στις δομές (ιεραρχίες) όπως αυτές αποτυπώθηκαν στην πρώτη μελέτη λχ όσοι βρίσκονται στην κορυφή ή στη βάση των ιεραρχιών έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης των φαινομένων της έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς. Δεν υπήρχε, ωστόσο, δυνατότητα συνεχούς παρατήρησης της πραγματικής συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, όπως και ο έλεγχος όλων των μεταβλητών του περιβάλλοντος που πιθανόν να επηρέασαν τη διαδικασία των συνεντεύξεων.

1.2.2.3. Ερευνητικά ερωτήματα

α) πώς ακριβώς επιδρούν ποιοτικά οι ποσοτικά συσχετιζόμενες μεταβλητές μεταξύ τους;
β) αντιλαμβάνονται οι μαθητές φυσικής αγωγής, οι φοιτητές φυσικής αγωγής και μη και οι εργαζόμενοι τη θέση τους στις ιεραρχίες της έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς; (λχ ο κορυφαίος χρήστης λεκτικής επιθετικότητας, αντιλαμβάνεται ότι είναι λεκτικά επιθετικός;) Ποιοι λόγοι τους ωθούν στην εκδήλωση ή μη της εκάστοτε συμπεριφοράς;
γ) πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της α) δύναμης, β) έλξης και γ) επιθετικότητας, άτομα που βρίσκονται: α) στην κορυφή, β) στο μέσο και γ) στη βάση των τριών αυτών ιεραρχιών (δομών);
Μπορούν να σκιαγραφηθούν προφίλ σύμφωνα με τα επίπεδα έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας που ανήκουν;

δ) ποια χαρακτηριστικά θεωρούνται σημαντικά για την εκδήλωση της κάθε μιας από τις τρεις συμπεριφορές ανάλογα με τη θέση του συμμετέχοντα στην ιεραρχία;

ε) τι, πώς και γιατί πιστεύουν ότι παίζει ρόλο (πχ προσωπικά, οικογενειακά, κ.α. χαρακτηριστικά) στην ανάπτυξη ή ελάττωση δύναμης, έλξης και επιθετικότητας;

1.3. Σημαντικότητα και καινοτομία της έρευνας

1.3.1. Ακαδημαϊκή προστιθέμενη αξία

Η κυριότερη ακαδημαϊκή προστιθέμενη αξία της δικτυακής ανάλυσης έγκειται στο ότι θα εξετασθούν παράλληλα και επί ίσοις όροις (σε κοινή ιεραρχία ίδιου είδους σχέσης) μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι όσον αφορά τα τρία είδη σχέσεων (έλξη, δύναμη, επιθετική συμπεριφορά) με έμφαση στη φυσική αγωγή. Συνακόλουθα, θα επιχειρηθεί ανάλυση της δύναμης, πχ κατά πόσο αποτελείται από α) εμπιστοσύνη, β) έμπνευση ενδιαφέροντος-συγκίνησης, γ) θεσμική πίεση και δ) δράση (βία). Θα δοθεί η ευκαιρία να καλυφθεί το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία όσον αφορά: α) την ποιοτική διερεύνηση αυτών των χαρακτηριστικών, ιδίως δε στον ελληνικό χώρο, β) την ολόπλευρη ποσοτική εξέταση βάσει δικτυακών μεταβλητών που περιγράφουν τα αντιλαμβανόμενα χαρακτηριστικά ως σύστημα και γ) τη διαμόρφωση ενδεχόμενης τυπολογίας ή συσχετίσεων των μεταβλητών αυτών που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τύπους (προφίλ) μαθητών, φοιτητών και εργαζόμενων. Παράλληλα, η ποιοτική ανάλυση θα συμβάλλει στην κατανόηση αιτιών και συνθηκών ανάπτυξης έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς.

1.3.2. Πρακτική προστιθέμενη αξία

Ο εντοπισμός των κόμβων κύριας επιρροής σε έλξη και δύναμη και των κύριων εστιών (πρόσωπα) επιθετικής συμπεριφοράς, είναι χρήσιμος για λήψη προληπτικών μέτρων όσον αφορά τα πρόσωπα αυτά. Θα προταθούν καθοριστικοί παράγοντες για τον περιορισμό της επιθετικής συμπεριφοράς.

Ταυτόχρονα, θα προταθεί τυπολογία παραγόντων και δομικών (δικτυακών) μεταβλητών που θα καταστήσει ευκολότερη την αναγνώριση διακριτών τύπων συμπεριφορών που σχετίζονται με έλξη και δύναμη και εμφανίζονται στην εκπαιδευτική και εργασιακή πραγματικότητα. Με

τον τρόπο αυτόν, θα μπορούν να προβλεφθούν μαθητές, φοιτητές και εργαζόμενοι που λειτουργούν ως «αστέρες» παραδειγματισμού (θετικού ή αρνητικού) για τους άλλους και να ληφθούν αντιστοίχως τα απαραίτητα μέτρα.

Η ποιοτική ανάλυση θα συμβάλλει παράλληλα στην κατανόηση της αναγκαιότητας λήψης μέτρων για την αξιοποίηση της έλξης και την αντιμετώπιση και στον εύστοχο σχεδιασμό των μέτρων αυτών.

1.4. Λειτουργικοί ορισμοί

Έλξη: *Τάση ή η προδιάθεση ενός ατόμου να αξιολογεί θετικά ή αρνητικά ένα άλλο άτομο ή τα χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου (Berscheid & Walster, 1978). Η διαπροσωπική έλξη, αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την κοινωνική, την εργασιακή και τη φυσική έλξη (McCroskey & McCain, 1974).*

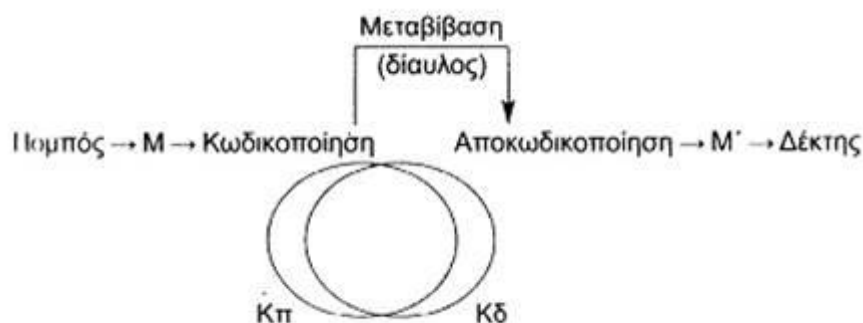
Δύναμη: *Ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τις δραστηριότητες άλλων ατόμων (Popitz, 1992) στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων που στο σύνολο τους, ανεξάρτητα από τη φύση τους, είναι σχέσεις δύναμης (Μπεκιάρη & Χασάναγας, 2016α).*

Λεκτική επιθετικότητα: *Επίθεση στην αυτό-αντίληψη άλλου ατόμου κατά την διαπροσωπική επικοινωνία (Infante & Wingley, 1986) που οδηγεί στη διάβρωση των ανθρώπινων σχέσεων (Rancer & Avtgis, 2014).*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΎΛΞΗ

2.1. Καθορισμός και θεωρίες ανάπτυξης των διαπροσωπικών σχέσεων

Το μοντέλο επικοινωνίας Πηγή - Μήνυμα - Κανάλι - Δέκτης (Source-Message-Channel-Receiver) υποδηλώνει ότι το αποτέλεσμα της επικοινωνίας είναι η μετάδοση του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη (Berlo, 1960; Byron, 2008).



(Μπαμπινιώτης, 1998, 32)

Επικοινωνία σημαίνει ότι γίνομαι κοινωνός της πληροφορίας (Γούτσος, 2012). Σύμφωνα με τον Κομνηνάκη (1998), η επικοινωνία είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία κατά την οποία δύο μέρη ανταλλάσσουν μηνύματα προκειμένου να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος. Κατά την Καζάζη (1995) η επικοινωνία είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης όπου ο πομπός μέσα από την κοινοποίηση ενός μηνύματος στον δέκτη, γίνεται ο ίδιος δέκτης μιας αντίδρασης με μια άλλη συμπεριφορά. Γίνεται, επομένως αντιληπτό ότι η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ οι ίδιες οι διαπροσωπικές σχέσεις συντηρούνται και αναπτύσσονται μέσα από την επικοινωνία. Πρόκειται για μια σχέση αμφίδρομη. Ο άνθρωπος, κατά τον Αριστοτέλη, είναι κοινωνικό ον και ως τέτοιο χρειάζεται κοινωνικές σχέσεις οι οποίες υφίστανται μόνο μέσα από την επικοινωνία. Η αλληλεπίδραση, επομένως, είναι βάση και ακρογωνιαίος λίθος της ανθρώπινης ύπαρξης και του πολιτισμού (Stangor, 2004). Για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων προϋπόθεση αποτελεί η διαπροσωπική επικοινωνία χάρη στην οποία ο πομπός και ο δέκτης συνδιαμορφώνουν ένα

νόημα μέσα από την ανταλλαγή μηνυμάτων και τη σημασία που αποδίδουν σε αυτά εκατέρωθεν (Verderber, 1998).

Συνδεσιμότητα (affiliation) σημαίνει ότι αναζητάς την παρέα των άλλων και την αλληλεπίδραση μαζί τους με θετικό τρόπο. Η φυσική επιλογή έχει δημιουργήσει κίνητρα για τη σχέση ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι Baumeister και Leary (1995, 497) υποστήριξαν ότι οι άνθρωποι έχουν εξελίξει την ανάγκη του ανήκειν, κάτι που αποτελεί θεμελιώδες κίνητρο. Η *υπόθεση της συμμετοχής (belongingness hypothesis)* αναφέρει ότι οι άνθρωποι πρέπει να «διαμορφώνουν και να διατηρούν ισχυρές, σταθερές διαπροσωπικές σχέσεις» και ότι αυτή η ανάγκη «είναι ένα ισχυρό, θεμελιώδες και εξαιρετικά διάχυτο κίνητρο».

Οι διαπροσωπικές σχέσεις χαρακτηρίζονται από τρία στοιχεία:

A. αποτελούν από κοινού δημιουργία. Διαμορφώνονται μέσα από κοινές δραστηριότητες που προκύπτουν στην καθημερινή ροή της ζωής μας και τις αλληλεπιδράσεις που καθημερινά έχουμε με τους άλλους.

B. αναπτύσσονται στον χρόνο. Δεν υπάρχουν στατικές σχέσεις, αλλά εξελίσσονται, αναπτύσσονται και αλλάζουν στην πορεία του χρόνου.

Γ. εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες. Οι σχέσεις δεν είναι ίδιες και ικανοποιούν διαφορετικές ανάγκες των ανθρώπων. Εύκολα καταλαβαίνουμε πώς διαφοροποιείται μια φιλική από μια συζυγική σχέση.

Όταν μιλάμε για διαπροσωπικές σχέσεις, το τρίπτυχο που αποδίδει τον χαρακτηρισμό τους είναι ότι οι σχέσεις αναπτύσσονται ανάμεσα σε ανθρώπους που επικοινωνούν, εξελίσσονται στο χρόνο και δεν είναι μεμονωμένες αλλά προσεγγίζονται οικολογικά ως δίκτυα σχέσεων (Miell & Dallos, 1996, 2-3).

Ο Levinger (1983; 1994) πρότεινε πέντε στάδια εξέλιξης των διαπροσωπικών σχέσεων, λέγοντας πως οι σχέσεις εξελίσσονται στον χρόνο σε στάδια: α) γνωριμία β) αύξηση της αλληλεξάρτησης γ) συνέχιση και ανάπτυξη της σχέσης δ) επιδείνωση της σχέσης εξαιτίας γεγονότων ή εξωτερικών παραγόντων ε) τελικό στάδιο (περισυλλογή και συνέχιση σχέσης ή

τερματισμός και δημιουργία νέων σχέσεων). Η μελέτη του Levinger δέχθηκε κριτική επειδή ερμηνεύει τις διαπροσωπικές σχέσεις μόνο από την οπτική του ατόμου και αγνοεί τον αμφίδρομο χαρακτήρα των διαπροσωπικών σχέσεων.

«*Το πεδίο των επιλέξιμων*» (*the field of eligibles*) είναι όρος που χρησιμοποιήθηκε (Winch, Ktsanes & Ktsanes, 1954; Winch, 1958) για να περιγράψει ότι οι φίλοι που επιλέγει κάποιος, προέρχονται από ομάδες ανθρώπων με τους οποίους ερχόμαστε σε επαφή τακτικά, στο σχολείο, στη δουλειά, στην οικογένεια, ενώ οι Murstein, Cerreto και McDonald (1977) μίλησαν για τη σημασία της *εγγύτητας* στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, χρησιμοποιώντας τον όρο «*κλειστό πεδίο*» (*closed-field*). Το σχολείο, το πανεπιστήμιο, ο χώρος εργασίας είναι τέτοια κλειστά πεδία, όπου οι άνθρωποι περνώντας χρόνο μαζί γνωρίζονται και αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις.

Κατά την *κανονιστική προσέγγιση* (*normative approach*), η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η βάση της διαμόρφωσης των κοινωνικών κανόνων και των κοινών τρόπων αντίληψης και δράσης σε δεδομένες καταστάσεις (Miell & Dallos, 1996, 27). Οι σχέσεις προκύπτουν από την αλληλεπίδραση στις ομάδες, όπως και οι ρόλοι που αποδίδονται μέσα στις ομάδες εξαρτώνται από τις αντιδράσεις των μελών της ομάδας. Η διαφοροποίηση των ρόλων μέσα στην ομάδα διαμορφώνει και τις σχέσεις (Bales, 1950).

Από την άλλη, σύμφωνα με τους Miell και Dallos (1996, 174), οι *ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις* για τις διαπροσωπικές σχέσεις δίνουν έμφαση είτε στις βιολογικές ανάγκες (όπως η θεωρία των ενστίκτων) είτε στη διαμόρφωση σχέσεων με όρους αντικειμενικούς (όπως η επιλογή συντρόφων και η διαπραγμάτευση των διαπροσωπικών σχέσεων). Η θεωρία του δεσμού στις αντικειμενότροπες σχέσεις (*object relations theory*) υποστηρίζει ότι οι εσωτερικές αναπαραστάσεις των άλλων ανθρώπων και σχέσεων, από τα πρώτα χρόνια της ζωής, διαμορφώνουν τους εαυτούς μας και μεταφέρονται στις παρούσες σχέσεις.

Ο George Kelly (1955) αναφέρθηκε στην «*προσωπική θεωρία κατασκευής*» (*personal construct theory*), σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο ερμηνεύει τον κόσμο με βάση τις προσωπικές του κατασκευές που το βοηθούν να συλλέξει και να οργανώσει τις πληροφορίες

γύρω του και στη συνέχεια να εκτιμήσει και να ερμηνεύσει. Μία από τις κύριες ψυχολογικές ανάγκες του ανθρώπου είναι η *επικύρωση* (validation). Έτσι αντιμετωπίζουμε τον κόσμο και τον εαυτό μας, όπως επικυρώνεται από τους άλλους. Επιλέγουμε επομένως να αναπτύξουμε σχέσεις με άλλους *όμοιους* με το σκεπτικό ότι αυτοί θα μας προσφέρουν αυτού του είδους την επικύρωση. Η ιδέα της *ομοιότητας* (similarity) και η σχέση που έχει με την επικύρωση που χρειαζόμαστε από τους άλλους υπήρξε αντικείμενο μελέτης του Byrne (1961). Όσο περισσότερη ομοιότητα νιώθουμε ότι έχουμε με τους άλλους τόσο περισσότερο αισθανόμαστε ότι τους συμπαθούμε. Από την άλλη, ο Winch (1958) μίλησε για «*συμβατότητα*» ή «*συμπληρωματικότητα*» (compatibility or complementarity) για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και αναζήτηση σχέσεων με άτομα που έχουν ιδιότητες που εμείς στερούμαστε.

Οι Kerckhoff και Davis (1962) πρότειναν ότι οι άνθρωποι διαδοχικά περιορίζουν τον αριθμό των ανθρώπων που αναπτύσσουν οικειότητα και διαπροσωπικές σχέσεις, παρομοιάζοντας το με τη διαδικασία τους *φιλτραρίσματος*. Μάλιστα ο Duck (1973) πρότεινε ότι το φιλτράρισμα λαμβάνει χώρα υπό το πρίσμα των υποθέσεων για μελλοντικές αλληλεπιδράσεις. Η κριτική που ασκήθηκε στις *θεωρίες του φίλτρου*, κυρίως από τις προσεγγίσεις της κοινωνικής κατασκευής είναι ότι σε μια σχέση οι άνθρωποι διαμορφώνουν νοήματα από κοινού και τα νοήματα είναι υπό διαπραγμάτευση σε όλα τα στάδια της σχέσης. Η *θεωρία των κοινωνικών ανταλλαγών* αναφέρει ότι οι άνθρωποι σταθμίζουν το κόστος και τα οφέλη μιας σχέσης και συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μεγιστοποιούν τα οφέλη και να ελαχιστοποιούν το κόστος. Ως εκ τούτου, οι πιο ικανοποιητικές σχέσεις είναι εκείνες με τις μεγαλύτερες αμοιβές και το χαμηλότερο κόστος. Οι *κοινωνικές ανταλλαγές* είναι ένα οικονομικό μοντέλο ανθρώπινης συμπεριφοράς με μια πολύ απλή θεμελιώδη προϋπόθεση, ότι μας αρέσει να μεγιστοποιούμε τα οφέλη και να ελαχιστοποιούμε το κόστος. Είναι οικονομικό στο βαθμό που προτείνει ότι οι σχέσεις βασίζονται στην ανταλλαγή αμοιβών και κόστους μεταξύ των ενδιαφερομένων και ότι οι πιο ικανοποιητικές και μακροχρόνιες σχέσεις είναι εκείνες που συνεπάγονται τις μεγαλύτερες αμοιβές με το χαμηλότερο κόστος. Με την πάροδο των χρόνων, οι βασικές ιδέες της κοινωνικής ανταλλαγής έχουν τροποποιηθεί και επεκταθεί έτσι ώστε να

υπάρχουν διάφορες εκδοχές της θεωρίας που εφαρμόζονται στις σχέσεις (Homans, 1961; Walster et al., 1978; Hatfield et al., 1979).

Ο Homans (1961) υποστήριξε ένα μοντέλο «εισροών» - «εκροών» (*exchange model*) για να ερμηνεύσει την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι άνθρωποι υπολογίζουν τα οφέλη και τις ζημίες που είχαν, έχουν και θα έχουν σε μια σχέση, μπαίνοντας σε μια διαδικασία σύγκρισης με τις σχέσεις που είχαν στο παρελθόν ή διατηρούν ακόμη. Η αρχή της ισότητας ορίζει ότι οι άνθρωποι θα θεωρούν μια σχέση «δίκαιη» και ικανοποιητική μόνο εάν αυτό που κερδίζουν από μια σχέση αντικατοπτρίζει αυτό που βάζουν. Ο Homans (1961) πρότεινε ότι πριν ξεκινήσουμε μια σχέση, ζυγίζουμε το παρελθόν, το παρόν και τα πιθανά μελλοντικά κέρδη και ζημίες, και αν το κρίνουμε κερδοφόρο, η σχέση θα προχωρήσει. Εάν, από την άλλη πλευρά, αξιολογήσουμε ότι μπορεί να προκληθεί ζημία, η σχέση είναι πιθανό να μην ξεκινήσει. Η αρχή αυτή ισχύει και για τα δύο μέρη, επομένως η σχέση πρέπει να είναι αμοιβαία επωφελής για να διαμορφωθεί και να επιβιώσει. Όπως και στα οικονομικά, το κέρδος ή η ζημία υπολογίζεται στη βάση της εξίσωσης: κέρδος μείον το κόστος. Ο Homans (1961) όρισε τα κέρδη - οφέλη πολύ γενικά, καθώς οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί πολύτιμο για έναν άνθρωπο και έτσι τα κέρδη μπορεί να περιλαμβάνουν από φιλοφρονήσεις έως υλικά δώρα.

Η θεωρία του Homans αμφισβητήθηκε μεταγενέστερα κυρίως επειδή η αξιολόγηση μια σχέσης γίνεται σε επίπεδο υπολογισμού του κέρδους - οφέλους, ως μοναδικού παράγοντα αξιολόγησης. Η *θεωρία μετοχών*, διατυπωμένη από τους Walster, Walster, και Traupmann (1978), είναι μια συγκεκριμένη εκδοχή του τρόπου με τον οποίο η κοινωνική ανταλλαγή λειτουργεί στις διαπροσωπικές σχέσεις και προέρχεται από την αρχική θεωρία κοινωνικής ανταλλαγής του Homans (1961).

Οι Thibaut και Kelley (1959) πρότειναν ότι ένα σημαντικό στοιχείο για την αξιολόγηση μιας διαπροσωπικής σχέσης ως ικανοποιητικής ή μη είναι η *αίσθηση ανταμοιβής* (*reward*) που αισθάνονται οι εμπλεκόμενοι στη σχέση και εισήγαγαν στη θεωρία τους δύο έννοιες: α) το *επίπεδο σύγκρισης* (*comparison level*) που αφορά το επίπεδο οφέλους που αναμένει κάποιος

να έχει γενικά από τις σχέσεις του και β) το *επίπεδο σύγκρισης* για εναλλακτικές (comparison level for alternatives) που αφορά το ελάχιστο επίπεδο οφέλους σε μία σχέση υπό το πρίσμα εναλλακτικών ευκαιριών. Στην πρώτη περίπτωση, το μέτρο σύγκρισης αποτελεί η οπτική που έχει το άτομο για την προσωπική του αξία και τι αναμένει να κερδίσει από τις σχέσεις του. Στη δεύτερη περίπτωση, το μέτρο σύγκρισης είναι η ύπαρξη ή μη εναλλακτικών ευκαιριών. Επεκτείνοντας την εν λόγω θεωρία οι Rusbult, Johnson, και Morrow (1986), πρόσθεσαν στις ανταμοιβές (rewards) το στοιχείο της *επένδυσης* (investment). Πρόκειται για εγγενή στοιχεία που αφιερώνονται στη σχέση, όπως ο χρόνος, η συναισθηματική ενέργεια, οι εκμυστηρεύσεις ή εξωτερικά στοιχεία που σχετίζονται με τη σχέση, όπως η κατοχή κοινών στοιχείων ή η ύπαρξη αμοιβαίων φίλων. Η διαφορά των επενδύσεων από τις ανταμοιβές είναι ότι αυτές δεν είναι τόσο εύκολο να εκμαιευτούν από μια σχέση και χάνονται ή μειώνονται σε αξία, αν μια σχέση τελειώσει. Οι επενδύσεις αυξάνουν την αφοσίωση στη σχέση και την σταθεροποιούν. Οι Foa και Foa (1974) προσδιορίζουν έξι βασικούς *τύπους ανταμοιβών*: αγάπη, χρήματα, κατάσταση, πληροφορίες, αγαθά και υπηρεσίες. Ορισμένες από αυτές τις ανταμοιβές έχουν αξία ανεξάρτητα από το ποιος τις παρέχει. Άλλες ανταμοιβές, ιδιαίτερα η αγάπη, ποικίλλουν σε αξία ανάλογα με το ποιος τις παρέχει. Όταν λέμε ότι μια σχέση είναι πολύτιμη για εμάς, συχνά εννοούμε ότι παρέχει μοναδικές ανταμοιβές που δεν μπορούν, εξ ορισμού, να επιτευχθούν αλλού. Φυσικά, οι διαφορετικές ανταμοιβές και το κόστος είναι σημαντικά σε διαφορετικές σχέσεις. Για παράδειγμα, στην εργασία ο μισθός και η παραγωγικότητα είναι πιθανό να είναι καθοριστικοί παράγοντες της ικανοποίησης των σχέσεων, ενώ στις στενές σχέσεις είναι η αγάπη και η δέσμευση που είναι απαραίτητα συστατικά της σταθερότητας των σχέσεων.

Η *θεωρία της ισότητας* (equity theory) προτείνει ότι στη διάρκεια μιας κοινωνικής συναναστροφής συγκρίνουμε τα δικά μας οφέλη (outcomes) με αυτά του άλλου συμμετέχοντα με στόχο να επιφέρουμε ισότητα ανάμεσα στους δύο. Αν για παράδειγμα, τα δύο μέλη μιας σχέσης (partners) έχουν το ίδιο όφελος αλλά ο ένας από τους δύο καταβάλει μεγαλύτερη προσπάθεια, τότε η σχέση δεν είναι ισότιμη. Επιπλέον, υπάρχει περίπτωση το ένα μέλος να

νιώσει ενοχή όταν το άλλο μέλος της σχέσης έχει λιγότερο όφελος. Και στις δύο περιπτώσεις, υπάρχει δυσaráσκεια και προσπάθεια αντιστροφής για να αποκατασταθεί η ισότητα είτε μεταβάλλοντας τα δικά μας οφέλη είτε αυτά του έταρου μέλους (Hatfield et al., 1985). Από την άλλη, στις μοιρασμένες σχέσεις (communal relationships), οι εταίροι δίνουν ο ένας στον άλλον από πραγματική αγάπη και ενδιαφέρον και όχι από επιθυμία να παραμείνουν ισότιμοι (Clark & Mills, 1979; Mills and Clark, 1982). Σε αυτές τις σχέσεις οι εταίροι εκπληρώνουν ο ένας τις ανάγκες του άλλου με μη εγωιστικό τρόπο, κάτι που ωστόσο αγνοεί τις ανισότητες δύναμης (power inequalities) μεταξύ τους (Miell & Dallos, 1996).

Επισκόπηση ενότητας

Οι διαπροσωπικές σχέσεις βρίσκονται σε απόλυτη συνάρτηση με την επικοινωνία, με την τελευταία να διαμορφώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να διαμορφώνεται από αυτές. Τα τρία βασικά χαρακτηριστικά των διαπροσωπικών σχέσεων είναι: α) η ανάπτυξη τους ανάμεσα σε άτομα που επικοινωνούν και μοιράζονται κοινές δραστηριότητες β) ο ευμετάβλητος χαρακτήρας τους μιας και εξελίσσονται μέσα στο χρόνο και γ) η ικανοποίηση διαφορετικών αναγκών των ατόμων. Στην κανονιστική προσέγγιση (normative approach), η κοινωνική αλληλεπίδραση βοηθά στη διαμόρφωση κοινωνικών κανόνων, αντιλήψεων και στάσεων στην κοινωνία. Οι ψυχοδυναμικές προσεγγίσεις τονίζουν την ύπαρξη βιολογικών αναγκών για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Στις θεωρίες ανταλλαγής (exchange theories), οι ερευνητές έχουν εστιάσει ιδιαίτερα στις ανταμοιβές (rewards) και τα οφέλη (benefits) που έχουν τα μέλη (partners) στα πλαίσια μιας σχέσης αλλά και κατά πόσο τα άτομα αισθάνονται ισότιμα σε μια σχέση (equity theories). Σε αντίθεση με τις θεωρίες ισότητας (equity theory), αλλά και τις θεωρίες ανταλλαγής (exchange theories), οι μοιρασμένες σχέσεις (communal relationships) είναι αυτές στις οποίες οι εταίροι εκπληρώνουν ο ένας τις ανάγκες του άλλου από ενδιαφέρον και όχι όφελος. Δεν πρέπει να αγνοούνται οι ανισότητες δύναμης εντός των σχέσεων (μεγαλύτερη αναφορά γίνεται στο τέταρτο κεφάλαιο: κοινωνική δύναμη). Η θεωρία των κοινωνικών ανταλλαγών αναφέρει ότι μέσα στις σχέσεις επιδιώκουμε να μεγιστοποιήσουμε τις ανταμοιβές και να ελαχιστοποιήσουμε το κόστος. Για να γίνει αυτό,

εξετάζουμε: α) Τα κέρδη (ανταμοιβές μείον το κόστος) β) εναλλακτικές γ) επενδύσεις που έχουν ήδη γίνει στη σχέση (π.χ. χρόνος, προσπάθεια, θυσίες). Η *θεωρία της ισότητας* δηλώνει ότι οι άνθρωποι θα θεωρήσουν μια σχέση δίκαιη μόνο εάν αυτό που κερδίζουν από αυτήν αντικατοπτρίζει αυτό που δίνουν. Αν δώσουν περισσότερα από όσα παίρνουν, τότε δεν ωφελούνται. εάν λάβουν περισσότερα από όσα βάζουν, υπερ-ωφελούνται. Και στις δύο περιπτώσεις η κατάσταση δεν είναι ικανοποιητική.

2.2. Η διαπροσωπική έλξη και οι διαστάσεις της

Σύμφωνα με την κοινωνική ψυχολογία, η διαπροσωπική συμπεριφορά θεμελιώνεται σε δύο συμπληρωματικές διαδικασίες: οι άνθρωποι από τη μία αναζητούν να σχετιστούν με άλλους ανθρώπους και από την άλλη προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να θέλουν να σχετιστούν μαζί τους (Leary, 2010). Η κοινωνιομετρική μέθοδος του Moreno (1934) σύμφωνα με την οποία κάθε μέλος μιας ομάδας πρέπει να υποδείξει με ποιον προτιμά να συναναστρέφεται, άνοιξε το δρόμο για την έρευνα γύρω από την διαπροσωπική έλξη. Κατά την κοινωνική ψυχολογία, η αξιολόγηση ενός ατόμου και η διαμόρφωση στάσης απέναντι του περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: α) την συμπεριφοριστική που αφορά την τάση προσέγγισης ενός ατόμου, β) την γνωστική που αναφέρεται σε θετικές πεποιθήσεις για το άτομο και γ) την συναισθηματική που αποδίδει θετικά συναισθήματα για το άτομο υπό αξιολόγηση (Aron & Lewadowski, 2001; Σύρμπας & Μπεκιάρη, 2015).

Η *διαπροσωπική έλξη* είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από τρεις διαστάσεις: α) την κοινωνική έλξη, που βασίζεται σε προσωπική αρέσκεια β) την εργασιακή/επιστημονική έλξη, που σχετίζεται με την επιθυμία συνεργασίας με κάποιον και γ) την φυσική έλξη που βασίζεται στην εξωτερική εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά (McCroskey & McCain, 1974).

Σύμφωνα με τις Berscheid και Walster (1969), η διαπροσωπική έλξη σχετίζεται με την διαπροσωπική επικοινωνία, μιας και η ύπαρξη διαπροσωπικής έλξης μεταξύ δύο ατόμων αυξάνει την επικοινωνία μεταξύ τους αλλά και την επίδραση του ενός ατόμου πάνω στο άλλο στα πλαίσια της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Προϋπόθεση της εμφάνισης έλξης είναι μια

ελάχιστη επαφή μεταξύ ατόμων που συναναστρέφονται ή συνυπάρχουν στο ίδιο περιβάλλον (Berscheid & Reis, 1998). Μάλιστα, οι Berscheid, Snyder, και Omoto (2004) εξισώνουν την εγγύτητα μεταξύ δύο ατόμων με το βαθμό της αλληλεξάρτησης τους. Όσο πιο συχνές, ποικίλλες και ισχυρές είναι οι επιδράσεις ενός ατόμου από άποψη σκέψης, συναισθημάτων και συμπεριφοράς πάνω στον άλλο, τόσο πιο στενή και με μεγαλύτερη διάρκεια είναι η σχέση τους.

Η *γεινίαση* , είναι θεμελιώδης για την ανάπτυξη της σχέσης, αφού επιλέγοντας χώρο, επιλέγουμε και ανθρώπους, καθώς δημιουργούνται δεδομένες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που αυξάνουν την επαναληπτική επαφή και εξοικείωση που με την σειρά της αυξάνει την έλξη και έχει επιπτώσεις στην διαμόρφωση σχέσεων (Krause et al, 2014; Reis et al, 2011; Festinger, Schachter, & Back, 1950). Η εγγύτητα είναι μια ισχυρή δύναμη στη διαπροσωπική έλξη. Πράγματι πιθανώς ο καλύτερος προγνωστικός παράγοντας για το αν δύο άνθρωποι θα γίνουν φίλοι είναι πόσο μακριά είναι. Λόγω του πού ζουν οι άνθρωποι ή εργάζονται έχουν στενή επαφή με συγκεκριμένους ανθρώπους, και είναι αυτή η φυσική ρύθμιση που έχει τεράστια επιρροή στον προσδιορισμό των σχέσεων και κατά συνέπεια της φυσικής έλξης. Σε μια κλασική μελέτη των Festinger κ.α. (1950) σε συγκρότημα φοιτητικής εστίας, εκτός από τη φυσική απόσταση, η *λειτουργική απόσταση*, δηλαδή η πιθανότητα δύο άνθρωποι να έρχονται συχνότερα σε επαφή (για παράδειγμα στα ταχυδρομικά κουτιά ή στις σκάλες), φαίνεται να έχει επίσης μεγάλη επιρροή. Έτσι, τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν σημαντικά την ανάπτυξη σχέσεων και έλξης ανάμεσα στους ανθρώπους.

Αρκετές άλλες μελέτες υποστηρίζουν τη σημασία τόσο της φυσικής όσο και της λειτουργικής απόστασης στο σχηματισμό φιλίας και την ανάπτυξη διαπροσωπικής έλξης. Ο Segal (1974) βρήκε ότι οι φιλίες σε μια σχολή δόκιμων αστυνομικών έτειναν να σχηματίζονται μεταξύ ανθρώπων των οποίων τα επώνυμα ήταν κοντά στο αλφάβητο γιατί αυτός ήταν ο τρόπος κατάταξης τους στα οικήματα της σχολής. Οι Hogg και Tindale (2005) απέδειξαν επίσης ότι η ανάθεση στην ίδια μονάδα εργασίας αυξάνει την πιθανότητα ανάπτυξης φιλίας. Οι Yinon, Goldenberg και Neeman (1977) συνέκριναν φιλίες σε ισραηλινούς κοιτώνες και διαπίστωσαν

ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αλληλεπίδρασης, τόσο υψηλότερο είναι το ποσοστό φίλων που επιλέγονται μέσα από τη μονάδα διαβίωσης, αυξάνοντας την εμφάνιση διαπροσωπικής έλξης.

Σήμερα, ενώ η έλευση του διαδικτύου και των τεχνολογιών, έχει προφανώς επίδραση στις σχέσεις, ο σχηματισμός φιλικών σχέσεων φαίνεται να εξαρτάται πολύ από τη φυσική απόσταση μεταξύ των ατόμων. Οι Lenhart και Madden (2007) διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι διαδικτυακοί φίλοι εξακολουθούν να είναι φίλοι από τον περίγυρο και τα κοινωνικά δίκτυα χρησιμοποιούνται για την ενίσχυση των υφιστάμενων σχέσεων αντί να τις διαμορφώνουν. Ακόμη και σε διαδικτυακές ανταλλαγές, με την εξαίρεση του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η συχνότητα των επαφών σχετίζεται έντονα με την απόσταση (Mok & Wellman, 2007). Όπως οι Mok, Wellman και Carrasco (2008) σχολιάζουν «η συχνότητα των πρόσωπο με πρόσωπο επαφών μεταξύ των κοινωνικών φίλων και συγγενών δεν έχει σχεδόν καθόλου αλλάξει μεταξύ της δεκαετία του 1970 και του 2000, καθώς η απόσταση εξακολουθεί να έχει σημασία.»

Από την άλλη, οι Ebbesen, Kjoss και Konečni (1976) μιλούν για την «*περιβαλλοντική αλλοίωση*», (environmental spoiling), όπου παρά την εγγύτητα, δημιουργούνται αντιπάθειες εξαιτίας της γειτνίασης και φυσικής εγγύτητας που έχουν να κάνουν με τη συμβίωση (π.χ. δυνατή μουσική σε ώρα κοινής ησυχίας). Αυτή η υπόθεση περιβαλλοντικής αλλοίωσης υποδηλώνει ότι η αντιπάθεια μπορεί να μην απαιτεί πρόσωπο με πρόσωπο επαφή, αλλά απαιτεί κοντινή απόσταση. Παραδόξως, ο σχηματισμός εχθρικών σχέσεων είναι ακόμη πιο εξαρτημένος από τη φυσική εγγύτητα από ό, τι είναι ο σχηματισμός φιλικών σχέσεων. Ένας δεύτερος περιορισμός στον γενικό κανόνα είναι ότι η συχνότητα της επαφής μπορεί να επιφέρει τέλμα στη σχέση (Bornstein, Kale, & Cornell, 1990; Norton, Frost & Ariely, 2007). Άλλοι παράγοντες που προβλέπουν την ανάπτυξη σχέσεων και διαπροσωπικής έλξης είναι η *εξοικείωση* και η *ελάχιστη προσπάθεια* (low cost). Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι ο λόγος που μας αρέσουν εκείνοι οι άνθρωποι που βλέπουμε πιο συχνά είναι επειδή είμαστε εξοικειωμένοι μαζί τους (Zajonc, 1968, 2001; Harmon- Jones & Allen, 2001) Οι εξελικτικοί ψυχολόγοι

υποθέτουν ότι έχει εξελικτικό νόημα το ότι είμαστε έμφυτα επιφυλακτικοί με τους άγνωστους επειδή είναι ξένοι και άγνωστοι και μπορεί να αποτελούν απειλή, ενώ οι γνωστοί άνθρωποι δημιουργούν καθησυχασμό. Μια άλλη πρόταση είναι ότι η οικειότητα αυξάνει την προβλεψιμότητα. Επιπλέον, όσο περισσότερο εξοικειωμένοι είμαστε με κάποιον, τόσο πιο όμοιοι αντιλαμβανόμαστε ότι είμαστε μαζί του. Όσον αφορά την ελάχιστη προσπάθεια, χρειάζεται λίγος χρόνος ή προσπάθεια για να αλληλεπιδράσεις με κάποιον που συναντάς σε τακτική βάση και αυτό γεννά περισσότερες ευκαιρίες για να ανακαλύψεις αμοιβαία ενδιαφέροντα. Αντίθετα, οι σχέσεις από απόσταση απαιτούν μεγάλη προσπάθεια όσον αφορά το χρόνο, τα χρήματα και τον προγραμματισμό. Πολλοί στενοί φίλοι ορκίζονται να μείνουν σε επαφή όταν απομακρύνονται, αλλά αυτές οι σχέσεις συχνά μειώνονται σε περιστασιακά τηλεφωνήματα ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, επειδή είναι δύσκολο να διατηρηθούν από την άποψη προσπάθειας.

Η *ομοιότητα* στη συμπεριφορά φαίνεται να είναι, επίσης, μια από τις μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης. Ο Newcomb (1961) μίλησε για τη διαπροσωπική έλξη που προκύπτει ανάμεσα σε δύο πρόσωπα όταν αυτά αισθάνονται ότι κατά την αλληλεπίδραση τους υπάρχουν αμοιβαίες ανταμοιβές των οποίων η ύπαρξη καθορίζει την θετική ή αρνητική σχέση μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, η ομοιότητα απόψεων ανάμεσα σε δύο άτομα αποτελεί βάση για αλληλεπίδραση που προσφέρει επιβράβευση και ικανοποίηση. Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και από τον Byrne (1961) που διαπίστωσε ότι ένα άγνωστο άτομο που φέρει παρόμοιες απόψεις με ένα άλλο, είναι πιο αρεστό σε σχέση με έναν άγνωστο άτομο με διαφορετικές απόψεις, καταλήγοντας ότι η ομοιότητα απόψεων σχετίζεται θετικά με την διαπροσωπική έλξη, ενώ στο έργο του *The Attraction Paradigm*, αναφέρει ότι η αντιλαμβανόμενη έλξη μεταξύ δύο ατόμων επιφέρει έλξη. Οι McCroskey, Richmond και Dally (1975) μίλησαν για την *ομοφιλία*, δηλαδή την ομοιότητα μεταξύ του πομπού και του δέκτη, καταλήγοντας ότι όσο πιο όμοια είναι μεταξύ τους δυο άτομα, τόσο περισσότερο οι προσπάθειες επικοινωνίας αυξάνονται και μαζί με αυτές αυξάνονται και οι πιθανότητες η επικοινωνία να είναι αποτελεσματική. Σύμφωνα μάλιστα με τον Malloy (2018), η *αρχή της ομοιότητας – έλξης*

(similarity – attraction principle) τίθεται σε ισχύ ανάμεσα στους ανθρώπους με υψηλή συχνότητα συναναστροφής. Διαφορετικές ή παρόμοιες στάσεις και συμπεριφορές λειτουργούν ως κριτήρια για την αρνητική ή θετική αξιολόγηση αντίστοιχα ενός ξένου. Η γνωστική αξιολόγηση με βάση μια θετική ή αρνητική αξιολόγηση διαπερνά το δεσμό ομοιότητας - έλξης. Οι Burleson, Samter και Lucchetti (1992) αναφέρουν ότι τα άτομα που αντιλαμβάνονται ότι μοιράζονται παρόμοιες επικοινωνιακές αξίες, είναι πολύ πιθανότερο να επιλέξουν το ένα το άλλο για φίλο. Η ομοιότητα στις συμπεριφορές και τις απόψεις αποτελεί πηγή θετικής αντίδρασης εκ μέρους των άλλων (Sannafrank & Ramirez, 2004). Η διαπροσωπική έλξη αυξάνεται με την ομοιότητα στην συμπεριφορά (Singh et al., 2007). Την ομοιότητα ως μεταβλητή στην διαπροσωπική έλξη μελέτησε και η Fiske (2010), επιβεβαιώνοντας ότι οι άνθρωποι έλκονται από αυτούς που γίνονται αντιληπτοί ως όμοιοι.

Ενδιαφέρον για την αρχή της ομοιότητας- έλξης παρουσιάζει και το *μοντέλο του φακού* (lens model) του Brunswick (1956) που υποστηρίζει ότι τα άτομα βασίζονται σε παρατηρήσιμα, συμπεριφορικά σήματα (behaviour cues) για να βγάλουν συμπεράσματα για τους άλλους, και ιδιαίτερα όταν οι πληροφορίες δεν είναι διακριτές, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη δική τους προσωπικότητα ως σημείο αναφοράς. Σύμφωνα μάλιστα με τους Watson, Hubbard, και Wiese (2000), οι άνθρωποι προβάλλουν την δική τους προσωπικότητα στους άλλους, θεωρώντας ότι τα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρούν είναι παρόμοια με τον εαυτό τους. Πρόκειται για την αντιλαμβανόμενη ομοιότητα της οποίας η επίδραση στην διαπροσωπική έλξη είναι πιο ισχυρή από την πραγματική ομοιότητα (Selfhout et al, 2009; van Zalk & Denissen, 2015). Οι Berscheid και Reis (1998) υποστηρίζουν ότι η ομοιότητα είναι ένα από τα πιο εδραιωμένα ευρήματα στη μελέτη της διαπροσωπικής έλξης. Η πρόιμη έρευνα, αν και μάλλον τεχνητή, επιβεβαίωσε τη σημασία της ομοιότητας. Από τα αποτελέσματα αυτών των λεγόμενων μελετών "ψεύτικων ξένων" (bogus stranger), ο Byrne (1971) διατύπωσε το *νόμο της έλξης*, ο οποίος ορίζει ότι υπάρχει άμεση γραμμική σχέση μεταξύ του επιπέδου έλξης και της αναλογίας παρόμοιων στάσεων. Οι μελέτες πεδίου επιβεβαιώνουν τη σημασία της ομοιότητας από την άποψη της ηλικίας, της θρησκείας, της εθνοτικής ομάδας, του οικογενειακού εισοδήματος και

της αναψυχής (Kandel, 1978). Οι Kupersmidt, DeRosier, και Patterson (1995) βρήκαν ότι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι φίλοι ήταν παρόμοιοι στην ηλικία και στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα αλλά και στα πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς και κοινωνική απόσυρσης. Η ομοιότητα των στάσεων, των συμφερόντων και των αξιών, καθώς και η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και το εθνικό υπόβαθρο, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη φιλίας και διαπροσωπικής έλξης (AhYun, 2002). Οι Batool και Malik (2010) διαπίστωσαν ότι η ομοιότητα αποτελεί κύριο παράγοντα της διαπροσωπικής έλξης και είναι εξίσου σημαντικός για άνδρες και γυναίκες. Αυτοί οι ερευνητές εξέτασαν επίσης τη σχετική επίδραση της εγγύτητας και της ομοιότητας. Επισημαίνουν ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η εγγύτητα μπορεί να οδηγήσει σε αντιπάθεια ενός ατόμου, αλλά όσο η εγγύτητα κάνει τους ανθρώπους να συνειδητοποιήσουν την ομοιότητά τους, η αυξημένη εγγύτητα ενισχύει την έλξη. Στην ουσία, μόλις οι άνθρωποι διαπιστώσουν ότι είναι παρόμοιοι, η εγγύτητα αυξάνει αυτή την έλξη. Οι βαθύτερες φιλίες είναι μεταξύ παρόμοιων ανθρώπων που ζουν κοντά ο ένας στον άλλο. Τα αποτελέσματα ομοιότητας δεν είναι μόνο για θετικά χαρακτηριστικά: τα αντικοινωνικά άτομα τείνουν να έλκονται το ένα από το άλλο (Krueger et al., 1998) όπως και τα καταθλιπτικά (Locke & Horowitz 1990). Σύμφωνα με τους Kenny και Malloy (1988), η συμπεριφορά ενός ατόμου καθορίζει την έλξη απέναντι του σε ένα δεδομένο πλαίσιο. Οι άνθρωποι πιστεύουν ότι μέλη διαφορετικών ομάδων, τους κρίνουν με παρόμοιο τρόπο και επομένως, η έλξη που ασκούν σε διαφορετικές ομάδες παρουσιάζει συνέπεια (Malloy et al. , 1997; 2004) ενώ στην πραγματικότητα διαφορετικές δυαδικές συνδέσεις παράγουν διαφορετικές μορφές έλξης (Malloy, 2017) και επομένως οι τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης έχουν νόημα όταν εξετάζονται σε διαφορετικά πλαίσια εμφάνισης της καθώς όπως έχει ήδη υποστηριχτεί η διαπροσωπική έλξη ποικίλλει για διαφορετικούς τύπους και στάδια της δυαδικής σχέσης (Finkel et al. , 2015).

Η ομοιότητα επηρεάζει τον σχηματισμό σχέσεων και υπήρξε πηγή ενδιαφέροντος στην κοινωνική ψυχολογία. Αν και η έρευνα δείχνει μια συσχέτιση μεταξύ ομοιότητας και φιλίας, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι προσελκυόμαστε από άλλα άτομα επειδή είναι παρόμοια με

εμάς. Ο Rosenbaum (1986) υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοί ψυχολόγοι έχουν υπερεκτιμήσει τον ρόλο της ομοιότητας των στάσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στην *υπόθεση απώθησης*, υποστηρίζει ότι δεν μας αρέσουν απαραίτητα οι άνθρωποι που μοιράζονται τη δική μας στάση, αλλά σίγουρα αντιπαθούμε εκείνους των οποίων η στάση διαφέρει πολύ από τη δική μας. Επομένως πρόκειται περισσότερο για ένα σχήμα ανομοιότητας- απώθησης και λιγότερο για ένα σχήμα ομοιότητας – έλξης.

Εκτός της ομοιότητας, υπάρχουν ενδείξεις της *συμπληρωματικότητας* ως παράγοντα ανάπτυξης της διαπροσωπικής έλξης όσον αφορά την κυριαρχία και επιβολή. Οι Markey και Markey (2007), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε ζευγάρια, διαπίστωσαν ότι εκείνοι που ανέφεραν μεγαλύτερη ικανοποίηση ήταν εκείνοι που ήταν παρόμοιοι σε επίπεδο συναισθημάτων αλλά ανόμοιοι όσον αφορά την κυριαρχία: σε αυτή τη διάσταση υπάρχουν πιθανώς περισσότερες ενδείξεις συμπληρωματικότητας από την ομοιότητα. Αυτό υποστηρίζει το διαπροσωπικό μοντέλο συμπληρωματικότητας (Carson, 1969) σύμφωνα με το οποίο τα πιο συμβατά ρομαντικά ζευγάρια είναι εκείνα που είναι παρόμοια σε συναισθήματα αλλά αντίθετα στην κυριαρχία. Η *εκπλήρωση αναγκών* είναι μια άλλη από τις μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης. Οι Winch κ.α. (1954) ανέπτυξαν τη θεωρία της *επιλεκτικής αλληλεπίδρασης* που στηρίζεται στη βασική υπόθεση της θεωρίας των συμπληρωματικών αναγκών, σύμφωνα με την οποία, κατά την επιλογή φίλου ή συντρόφου το κάθε άτομο βασίζεται στο προσωπικό πεδίο επιλέξιμων ατόμων, αναζητώντας αυτό που θεωρεί ότι θα ικανοποιήσει περισσότερο τις ανάγκες του. Επομένως, αυτός που επιλέγεται ως φίλος ή σύντροφος, δεν είναι ο όμοιος αλλά ο συμπληρωματικός. Στην ίδια λογική, οι Aron και Aron (1997) αναφέρουν ότι οι άνθρωποι έλκονται από άλλους που μέσα από την προοπτική τους, θα τους βοηθούν στην προσωπική τους ανάπτυξη (self-expansion). Η θεωρία της *επέκτασης του εαυτού* υποστηρίζει ότι αντί να αναζητά κανείς τον παρόμοιο, οι άνθρωποι αναπτύσσουν σχέσεις με μη όμοιους τους που πιθανόν να βελτιώνουν ή να συμπληρώνουν τον εαυτό τους (Aron et al., 2006).

Σε αντίθεση με τις μελέτες που έχουν εστιάσει στον τρόπο με τον οποίο κάποιος ασκεί διαπροσωπική έλξη, άλλες μελέτες έχουν εστιάσει στα *χαρακτηριστικά της προσωπικότητας*

που σχετίζονται με την διαπροσωπική αντίληψη και έλξη (Brunson, Øverup, & Mehta, 2016; Wrzus & Mehl, 2015 ; Lössch & Rentzsch, 2018) αφού η αντίληψη που διαμορφώνουν τα άτομα για τους άλλους επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Back et al. , 2011) Η εξωστρέφεια και η δεκτικότητα συσχετίζονται θετικά με την δημοτικότητα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού οι μεν εξωστρεφείς λόγω ενεργητικής διάθεσης και του χρόνου που αφιερώνουν στην κοινωνικοποίηση είναι περισσότερο αρεστοί και οι δεκτικοί θεωρούνται λιγότερο εκνευριστικοί. (Selfhout et al., 2010; van der Linden et al., 2010; Cemalcilar et al., 2018). Η εξωστρέφεια θεωρείται διαπροσωπικά προσανατολισμένο χαρακτηριστικό που οδηγεί σε δημοτικότητα στη σχολική τάξη (Jensen-Campbell et al., 2002). Σε άλλες μελέτες, η εργασιακή ευσυνειδησία σχετίζεται με την κοινωνική προτίμηση και τα αποτελέσματα διαπροσωπικής έλξης (Nezlek et al., 2011). Οι Lössch και Rentzsch (2018) μάλιστα διέκριναν ότι στα πλαίσια της τάξης, η διαπροσωπική αντίληψη κινείται σε δύο άξονες: α) τον κοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα που περιλαμβάνουν την κοινωνική δημοτικότητα, τον βαθμό κατά τον οποίο ένας μαθητής εκτιμάται από τους συμμαθητές του ως κατάλληλος για σύντροφος στον ελεύθερο χρόνο αλλά και την ακαδημαϊκή δημοτικότητα, τον βαθμό κατά τον οποίο ένας μαθητής εκτιμάται ως κατάλληλος για κοινή σχολική εργασία και β) τον διαπροσωπικό ρόλο που αφορά την κοινωνική προτίμηση, τον βαθμό στον οποίο ένας μαθητής αξιολογεί άλλους ως κατάλληλους συντρόφους για τον ελεύθερο χρόνο και την ακαδημαϊκή προτίμηση που αφορά τον βαθμό κατά τον οποίο ένας μαθητής αξιολογεί άλλους ως κατάλληλους για σχολική εργασία. Συμπεραίνουν έτσι ότι η προτίμηση που εκφράζεται μέσα από την διαπροσωπική έλξη, εκπροσωπεί την τάση εδραίωσης κοινωνικών σχέσεων και την ανάγκη του ανήκειν. Οι Berscheid και Reis (1998) αναγνώρισαν ως βασικούς περιστασιακούς παράγοντες έλξης τους ακόλουθους: α) την επαφή με το αντικείμενο της έλξης λόγω του ίδιου περιβάλλοντος, παρόμοιου υπόβαθρου και παρόμοιων εμπειριών β) την συχνότητα της αλληλεπίδρασης γ) την συμβατότητα ως προς την ηλικία ή την κοινωνική τάξη. Μεγάλο κομμάτι έρευνας έχει ασχοληθεί με την διάσταση της φυσικής έλξης. Πολλές έρευνες σε πολλούς πολιτισμούς έχουν επιβεβαιώσει με συνέπεια ότι η ομορφιά ενισχύει την κοινωνική

ζωή (Langlois et al., 2000; Eastwick & Finkel, 2008). Οι όμορφοι άνθρωποι θεωρούνται επίσης ότι έχουν άλλα θετικά χαρακτηριστικά, το αποκαλούμενο *φαινόμενο του φωτοστέφανου* (hallo effect), ότι κρίνονται θετικά σε ένα χαρακτηριστικό και κατά συνέπεια θετικά σε άλλα. Τα σωματικά ελκυστικά άτομα θεωρούνται πιο ικανά κοινωνικά από εκείνους που είναι σωματικά μη ελκυστικοί· θεωρούνται επίσης πιο ευφυείς, καλά προσαρμοσμένοι, και με αυτοπεποίθηση (Eagly et al., 1991) καθώς και πιο ικανά (Jackson, Hunter, & Hodge, 1995). Σε σύγκριση με τα ελκυστικά άτομα, τα μη ελκυστικά άτομα θεωρούνται μη υγιή, μη δημοφιλή και με χαμηλή νοημοσύνη (Lundberg & Sheehan, 1994). Σε 11 μετα-αναλύσεις, οι Langlois κ.α. (2000) διαπίστωσαν ότι ελκυστικά παιδιά και ενήλικες κρίνονται και αντιμετωπίζονται πιο θετικά σε σχέση με τα μη ελκυστικά παιδιά και ενήλικες ακόμα και από αυτούς που τα γνωρίζουν. Ο φυσικά ελκυστικός εκτιμάται θετικότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους (Buunk & Dijkstra, 2011). Η φυσική έλξη επίσης σχετίζεται θετικά με την πρόβλεψη του κοινωνικού status (Brumbaugh, Baren, & Agishtein, 2014), την πρόβλεψη της κοινωνικής θέσης (Korobov & Bamberg, 2004) αλλά και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Pepping et al., 2017), ενώ σύμφωνα με τον Matey (2016), η καλή εμφάνιση έχει την επίδραση του φωτοστέφανου, όπως επιβεβαιώνεται και από τον Kim (2018), ότι δηλαδή λειτουργεί θετικά στην εκτίμηση ενός ελκυστικού και επηρεάζει την διαπροσωπική αντίληψη και τις προσδοκίες των άλλων.

Ο Gouldner (1960) ήταν ένας από τους πρώτους που πρότεινε ότι μας αρέσουν οι άνθρωποι που μας συμπαθούν. Αυτή η αμοιβαία έλξη, γνωστή ως *το αποτέλεσμα της αμοιβαιότητας* έχει καταδειχθεί σε πολλές μελέτες (Wilson & Henzlik, 1986; Sperling & Borgaro, 1995) και είναι ένα από τα πιο ισχυρά ευρήματα στην έρευνα για την διαπροσωπική έλξη. Για παράδειγμα, οι Backman και Secord (1959) διαπίστωσαν ότι εάν οι συμμετέχοντες σε μια συζήτηση οδηγήθηκαν να πιστεύουν ότι ορισμένα μέλη της ομάδας τους συμπαθούσαν, ήταν πιθανό να επιλέξουν αυτούς τους ανθρώπους για να σχηματίσουν μια μικρότερη ομάδα μαζί τους σε μια μεταγενέστερη συνεδρία. Η πεποίθηση ότι κάποιος σε συμπαθεί μπορεί να λειτουργήσει ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, μετατρέποντας την πίστη σε πραγματικότητα. Οι Stinson κ.α. (2009) διαπίστωσαν ότι οι άνθρωποι που λειτουργούν πιο θερμά στη διάρκεια συζητήσεων,

έχουν περισσότερες πιθανότητες να δεχθούν θετικότερες αλληλεπιδράσεις στο μέλλον. Η αμοιβαία συμπάθεια είναι σημαντική γιατί μας ανταμείβει και ενισχύει την αυτοπεποίθησή μας.

Τέλος, *η ικανότητα* αποτελεί έναν παράγοντα ανάπτυξης διαπροσωπικής έλξης. Σε γενικές γραμμές, προτιμούμε ανθρώπους που είναι κοινωνικά εξειδικευμένοι, έξυπνοι και είναι ικανοί παρά εκείνους που δεν είναι. Αν και η καλή εμφάνιση μπορεί να είναι ο μαγνήτης που μας προσελκύει εξ αρχής, μόλις ξεκινήσει μια σχέση, η ευφυΐα μπορεί να είναι πιο σημαντική. Πράγματι, αν κάποιος είναι έξυπνος μπορεί να αξιολογηθεί ως σωματικά ελκυστικός λόγω του φωτοστέφανου. Μερικοί άνθρωποι είναι ελκυστικοί επειδή είναι διορατικοί και άλλοι επειδή είναι καλοί συνομιλητές και παρουσιάζουν ικανότητες έναντι των άλλων (Hagen & Kahn, 1975).

Επισκόπηση ενότητας

Η *διαπροσωπική έλξη* είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αποτελείται από τρεις διαστάσεις: α) την κοινωνική έλξη, που βασίζεται σε προσωπική αρέσκεια β) την εργασιακή/επιστημονική έλξη, που σχετίζεται με την επιθυμία συνεργασίας με κάποιον και γ) την φυσική έλξη που βασίζεται στην εξωτερική εμφάνιση και τα σωματικά χαρακτηριστικά. Έρευνες έχουν γίνει σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το σχηματισμό μιας σχέσης και την ανάπτυξη διαπροσωπικής έλξης. Τέτοιοι παράγοντες φάνηκε να είναι: α) *η εγγύτητα*: πόσο μακριά ζει ή εργάζεται ένα άτομο από εμάς. Ο λόγος για τους οποίους ασκεί επιρροή περιλαμβάνουν το γεγονός ότι, υπάρχει μικρή προσπάθεια (κόστος) στην αλληλεπίδραση μαζί τους. β) *η ομοιότητα*: οι άνθρωποι τείνουν να κάνουν φίλους με τους ανθρώπους της ίδιας ηλικίας, εθνικότητας, κοινωνικοοικονομικής τάξης, τη σωματικής ελκυστικότητας και φύλου, με τα οποία μοιράζονται κοινά συμφέροντα και αξίες. Οι άνθρωποι επίσης τείνουν να παντρεύονται ανθρώπους που είναι παρόμοιοι με τον εαυτό τους. Όσον αφορά την συμπληρωματικότητα, τα αντίθετα προσελκύονται κυρίως όσον αφορά τα επίπεδα δύναμης και την κυριαρχία. γ) *η φυσική έλξη*: οι πιο δημοφιλείς άνθρωποι είναι εκείνοι που είναι οι πιο ελκυστικοί σωματικά.

Οι όμορφοι άνθρωποι θεωρείται ότι έχουν άλλα θετικά χαρακτηριστικά, όπως ευγενική και

στοργική προσωπικότητα, ευφυΐα και υψηλή αυτοεκτίμηση (φωτοστέφανο). δ) *αμοιβαία συμπάθεια*: μας αρέσουν εκείνοι που μας συμπαθούν. Το να είσαι αρεστός ενισχύει την αυτοεκτίμησή μας και μας κάνει να νιώθουμε πολύτιμοι. ε) *ικανότητα*: μας αρέσουν οι κοινωνικά εξειδικευμένοι, έξυπνοι και ικανοί

2.3. Διαπροσωπική έλξη και οικογένεια

Σύμφωνα με την προσέγγιση της αλληλεπίδρασης, η οικογένεια είναι μια ενότητα από προσωπικότητες που αλληλεπιδρούν (Burgess & Locke, 1953). Είναι το συναισθηματικό καταφύγιο σε ένα γραφειοκρατικό περιβάλλον (Parsons & Bale, 1955) όπου η οικογένεια σταδιακά απομακρύνεται από τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο και περιορίζεται στον ψυχοσυναισθηματικό με την επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας να έρχεται στο προσκήνιο (Lasch, 1977). Η φυσική έλξη εμπλέκεται σε μεγάλο βαθμό στο θέμα του γάμου και της οικογένειας. Εξετάζοντας τις επιθυμίες των ατόμων να ξεκινήσουν μια στενή σχέση, η φυσική ελκυστικότητα ενός δυνητικού συντρόφου είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα (Dion, Berscheid & Walster 1972). Επιπλέον, ευνοϊκά χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως η ευφυΐα και η καλοσύνη αποδίδονται τόσο στους άνδρες που είναι σωματικά ελκυστικοί (Gallucci 1984) όσο και στις γυναίκες που είναι σωματικά ελκυστικές (Gallucci & Meyer 1984). Τα ευνοϊκά χαρακτηριστικά αποδίδονται επίσης στους άνδρες και στις γυναίκες - ιδιαίτερα στους άνδρες με βάση την ελκυστικότητα των συντρόφων τους (Sigall & Landy 1973). Ως αποτέλεσμα, οι σωματικά ελκυστικοί άνθρωποι θεωρούνται πολύ πιο επιθυμητοί δυνητικοί σύντροφοι (Byrne, Ervin, & Lambreth 1970). Το κίνητρο τόσο των ανδρών όσο και των γυναικών για την απόκτηση ενός ελκυστικού συντρόφου τείνει να εξισώνει τα επίπεδα φυσικής ελκυστικότητας μεταξύ των εταίρων. Ο Murstein (1972) έδειξε ότι τα παντρεμένα ζευγάρια ήταν πιθανότερο να ταιριάζουν σε επίπεδα φυσικής έλξης. Οι Shepherd και Ellis (1972), χρησιμοποιώντας ένα σύνολο 50 φωτογραφιών γάμου, απέδειξαν μια σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ελκυστικότητας των ζευγών. Οι άνδρες, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να τονίζουν τη σωματική εμφάνιση πιο έντονα από ό, τι οι γυναίκες όταν σκέφτονται το ενδεχόμενο των μελλοντικών συζύγων (Nevid 1984 ; Sprecher 1988). Επιπλέον, η φυσική

έλξη φαίνεται να αφορά περισσότερο τους άνδρες συζύγους (Murstein & Christy 1976). Χρησιμοποιώντας ένα εξελικτικό πλαίσιο, ο Buss (1988) υποστηρίζει ότι η ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν οι άνδρες στη σωματική ελκυστικότητα των γυναικών αντικατοπτρίζει την ανάγκη των ανδρών να επιλέξουν ρομαντικούς συντρόφους με βάση παράγοντες που σηματοδοτούν την αναπαραγωγική ικανότητα. Σύμφωνα με τους Stevens, Owens και Schaefer (1990), οι ελκυστικοί άνθρωποι τείνουν να έχουν ελκυστικούς συζύγους, ενώ οι υψηλά μορφωμένοι άνθρωποι τείνουν να έχουν υψηλά μορφωμένους συζύγους. Δεύτερον, υπάρχουν λίγα στοιχεία για την δυνατότητα υποκατάστασης της ελκυστικότητας από την εκπαίδευση στο ζήτημα του γάμου. Λίγες μελέτες αφορούν το θέμα της έλξης ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά ή τα αδέρφια μιας οικογένειας. Οι Arluke και Levine (1983) μελέτησαν 83 ζεύγη μητέρας - παιδιού με σκοπό να καταλήξουν σε συμπεράσματα για τη σχέση ανάμεσα στην ομοιότητα συμπεριφοράς και την έλξη μεταξύ παιδιών και γονιών. Φαίνεται πως όταν οι μητέρες αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά τους έχουν παρόμοια στάση με αυτές, δείχνουν μεγαλύτερη δεκτικότητα και έλξη απέναντι τους, μιας και αυτό επιβεβαιώνει την επιτυχία τους στον κοινωνικοποιητικό ρόλο που έχουν αναλάβει εντός οικογένειας. Σε έρευνα των Principe κ.α. (2012), σε ζευγάρια από δίδυμα αδέρφια, ο πιο ελκυστικός δίδυμος έκρινε τα λιγότερο ελκυστικά αδέρφια του ως λιγότερο ελκυστικά, αθλητικά, κοινωνικά ικανά και συναισθηματικά σταθερά. Το λιγότερο ελκυστικό δίδυμο έκανε το αντίθετο.

Επισκόπηση κεφαλαίου

Οι περισσότερες μελέτες γύρω από την διαπροσωπική έλξη στα πλαίσια της οικογένειας, αφορούν τον ρόλο της έλξης στα ζευγάρια, στα πλαίσια του γάμου. Λίγες έρευνες εξετάζουν την έλξη ανάμεσα στους γονείς και στα παιδιά ή ανάμεσα στα αδέρφια της οικογένειας, ενώ η πλειονοψηφία των ερευνών εστιάζουν κυρίως στη διάσταση της φυσικής έλξης.

2.4. Διαπροσωπική έλξη και εργασιακός χώρος

Μέχρι τώρα, η έρευνα της έλξης στον εργασιακό χώρο έχει εστιάσει κυρίως στο θέμα της φυσικής έλξης (Berscheid & Walster, 1978; Eagly et al., 1991; Jackson et al., 1995). Μεγάλο

κομμάτι της έρευνας ασχολήθηκε με τη σχέση της φυσικής έλξης και της επιλογής προσωπικού σε οργανισμούς και επιχειρήσεις. . Από τις πιο παλιές μελέτες είναι αυτή των Dipboye, Fromkin, και Wiback (1975), όπου οι ελκυστικοί υποψήφιοι προτιμούνταν έναντι των λιγότερο ελκυστικών. Σε έρευνα των Quereshi και Kay (1986), η φυσική έλξη φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη επιλογή υποψηφίων σε θέσεις εργασίας. Παρόμοια αποτελέσματα βλέπουμε και σε έρευνα των Shannon και Stark (2003) όπου το επίπεδο της φυσικής έλξης δείχνει να επηρεάζει την αξιολόγηση υποψηφίων σε θέσεις εργασίας, πράγμα που επιβεβαιώθηκε και σε μελέτη των Brecher, Bragger, και Kutcher (2006). Σε έρευνα των Pingitore κ.α. (1994) φάνηκε ότι υπάρχει προκατάληψη ενάντια στους υπέρβαρους υποψήφιους για εργασία, ιδιαίτερα για τις γυναίκες υποψήφιες ενώ σε έρευνα των Grant και Mizzi (2014) οι υπέρβαροι υποψήφιοι επιλέχθηκαν σε μικρότερο βαθμό μέσα από μια υποθετική διαδικασία επιλογής βιογραφικών με ενσωματωμένη φωτογραφία. Σε έρευνα των Amhorst και Reed (1986) ,οι εκφράσεις του προσώπου φαίνεται να παίζουν ρόλο στην αξιολόγηση άλλων χαρακτηριστικών που αφορούν την κοινωνικότητα και τον χαρακτήρα. Σε έρευνα των Watkins και Johnston (2002) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ελκυστικότητα δεν επιδρούσε σημαντικά όταν η ποιότητα του βιογραφικού ήταν υψηλή αλλά αποτελούσε πλεονέκτημα όταν η υποψηφιότητα ήταν μέτρια. Σε έρευνα της η Louvet (2007) εξέτασε άτομα με ή χωρίς αναπηρία υποψήφια για θέσεις εργασίας. Οι υποψήφιοι με αναπηρία αξιολογούνταν αρνητικά συγκριτικά με αυτούς χωρίς αναπηρία, κυρίως σε δουλειές που εμπεριείχαν διαπροσωπική επαφή και η υποτίμηση αφορούσε κυρίως τις ικανότητες του ατόμου. Σε άλλες έρευνες η φυσική έλξη δείχνει να επηρεάζει την επαγγελματική εξέλιξη στον εργασιακό χώρο (Quereshi & Kay, 1986) αλλά και την οικονομική εξέλιξη των υπαλλήλων (Spencer & Taylor, 1988; Morrow et al., 1990; Frieze, Olson, & Russell, 1991; Parrett, 2015; Shtudiner & Klein, 2019). άλλες φορές λειτουργεί σαν προπομπός του κύρους (status) στον εργασιακό χώρο (Wolbring and Riordan, 2016). Ενώ η φυσική έλξη έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας για τον χώρο εργασίας και τους οργανισμούς, οι διαστάσεις της κοινωνικής και εργασιακής έλξης που συμπληρώνουν το τρίπτυχο της διαπροσωπικής έλξης (McCroskey & McCain, 1974) έχουν ερευνηθεί σε πολύ

μικρότερο βαθμό. Σε έρευνα των Litsa, Bekiari, and Koustelios (in press) με εφαρμογή ανάλυσης κοινωνικών δικτύων σε δημόσιο εργασιακό οργανισμό, φάνηκε ότι οι εργασιακά και κοινωνικά ελκτικοί υπάλληλοι κερδίζουν την εμπιστοσύνη των συναδέλφων τους και αποκτούν κύρος μέντορα πρωτίστως για εργασιακά και δευτερευόντως για προσωπικά θέματα, καταδεικνύοντας το ρόλο των πτυχών της κοινωνικής και εργασιακής έλξης στους οργανισμούς. Τέλος, σε πρόσφατη έρευνα των Λίτσα, Μπεκιάρη, και Σπανού (2022) όπου εφαρμόστηκε σε δημόσιο εργασιακό οργανισμό ανάλυση κοινωνικών δικτύων για τη σύγκριση της θέσης των προϊσταμένων και των υπαλλήλων, φάνηκε ότι οι προϊστάμενοι θεωρούνται μέτρια ή καθόλου εργασιακά και κοινωνικά ελκτικοί σε αντίθεση με υπαλλήλους που βρίσκονται στην κορυφή της εργασιακής και κοινωνικής έλξης. Μπορούμε να πούμε, επομένως ότι η εργασιακή και κοινωνική έλξη παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων που αναπτύσσονται εντός των οργανισμών με αποτελέσματα στη διαμόρφωση εργασιακής κουλτούρας και απόδοσης.

Επισκόπηση κεφαλαίου

Στον εργασιακό χώρο, η φυσική έλξη έχει μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό και έχει συσχετιστεί με το ρόλο που παίζει στη διαδικασία πρόσληψης, την επαγγελματική εξέλιξη, τις οικονομικές απολαβές των υπαλλήλων και τη διαμόρφωση status. Πρόσφατες μελέτες φανερώνουν το ρόλο της εργασιακής και κοινωνικής έλξης στους οργανισμούς, δείχνοντας ότι υπάρχει συσχέτιση με την ανάπτυξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους υπαλλήλους και την οργανωσιακή κουλτούρα και συμπεριφορά. Πολύ λιγότερο έχει αναδειχθεί ο ρόλος της φυσικής έλξης ως παράγοντα διαμόρφωσης έλξης στον εργασιακό χώρο.

2.5. Διαπροσωπική έλξη και εκπαίδευση

Η διαπροσωπική έλξη έχει αποτελέσει κομμάτι έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι Johnson και Johnson (1985) συγκρίνοντας συνεργατικές και ατομικές μαθησιακές εμπειρίες όσον αφορά τις επιπτώσεις τους στην αλληλεπίδραση και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με και χωρίς προβλήματα ακοής, διαπίστωσαν οι συνεργατικές μαθησιακές εμπειρίες βοηθούν στην αλληλεπίδραση και τη διαπροσωπική έλξη μεταξύ των μαθητών με και χωρίς προβλήματα

ακοής συγκριτικά με τις ατομικές μαθησιακές εμπειρίες. Οι Lösch και Rentzsch (2018) μελέτησαν τη σχέση ανάμεσα στη διαπροσωπική αντίληψη στην τάξη και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Big Five Personality traits) δείχνοντας ότι η εξωστρέφεια συνδέεται με την διαπροσωπική αντίληψη και έλξη και η ευσυνειδησία σχετίζεται με την βαθμολογία και τους ακαδημαϊκούς τομείς. Οι Sortheix και Lönnqvist (2015) έδειξαν ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνονται με την ανταλλαγή αξιών παρόμοιων με εκείνες των συμμαθητών και η προσωπική ευημερία φαίνεται να ευνοείται από αξίες που εντάσσονται στο κοινωνικό πλαίσιο, προτάσσοντας το ρόλο της κοινωνικής έλξης στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Από την άλλη, έρευνα των Yavuzer και Karatas (2019) διαπιστώνει την αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοιμωνιομετρικής δημοτικότητας εφήβων μαθητών και της επιθετικότητας, ενώ σε έρευνα των Savolainen, Brauerb, και Ellonen (2020) σε εφήβους φαίνεται ότι η φυσική ελκυστικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον κίνδυνο διαπροσωπικής θυματοποίησης.

Αρκετές έρευνες εστίασαν στο ρόλο που μπορεί να παίζει η διαπροσωπική έλξη στη διαμόρφωση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Σε έρευνα των Salvia, Algozzine, και Sheare (1977) φάνηκε ότι τα ελκυστικά παιδιά λαμβάνουν σημαντικά υψηλότερους βαθμούς από τους μη ελκυστικούς συνομηλίκους τους. Σε έρευνα των Ubersen και Hughes (1987) φάνηκε η θετική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στη φυσική έλξη, την ψυχική υγεία, τη νοημοσύνη, την ικανότητα και την απόδοση. Οι DeMeis και Turner (1978) σχεδίασαν μια μελέτη για να ερευνήσουν τις επιπτώσεις της φυλής, της διάλεκτου και της φυσικής ελκυστικότητας ενός μαθητή στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές ήταν δύο φυλών (λευκοί – μαύροι), τριών επιπέδων φυσικής ελκυστικότητας (υψηλή, μεσαία και χαμηλή) και μιλούσαν μία από τις δύο διάλεκτους (Black English, Standard English). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαύροι μαθητές, οι μαύροι αγγλόφωνοι μαθητές και οι χαμηλόβαθμοι ελκυστικοί μαθητές βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν επίσης ότι οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών στους διάφορους τομείς ήταν ιδιαίτερα συνεπείς μεταξύ τους. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στις επιπτώσεις των

αποτελεσμάτων για τον προσδιορισμό της αιτίας ή των αιτίων της αποτυχίας των μαύρων παιδιών στο σχολείο. Τα αποτελέσματα παρέχουν κάποια υποστήριξη για την απόδοση των ακαδημαϊκών αποτυχιών αυτών των παιδιών στη φυλή και τη διάλεκτό τους και όχι στην πραγματική τους απόδοση. Σε έρευνα των Parks και Kennedy (2007) διαπιστώθηκε ότι η στερεοτυπική σκέψη και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική απόδοση των μαθητών. Διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της φυλής, της φυσικής ελκυστικότητας, του φύλου και της αντιληπτής ακαδημαϊκής και κοινωνικής ικανότητας από τους καθηγητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι χαμηλότερες βαθμολογίες αφορούσαν μαύρα, μη ελκυστικά αγόρια. Σε έρευνα των Kenealy, Frude, και Shaw (1988) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της φυσικής ελκυστικότητας και των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών για τα παιδιά αυτά. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ελκυστικότητα των μαθητών συσχετίστηκαν σημαντικά με τις κρίσεις τους για την κοινωνικότητα, τη δημοτικότητα, την ακαδημαϊκή φωτεινότητα, την εμπιστοσύνη και τις ιδιότητες της ηγεσίας των παιδιών. Ο Rich (1975) επίσης, μελέτησε τις επιπτώσεις της φυσικής ελκυστικότητας των παιδιών στις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ οι Marwit, Marwit, και Walker (1978) εξέτασαν το τρόπο με τον οποίο επηρεάζονται οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την κακή συμπεριφορά των μαθητών από την φυσική έλξη και τη φυλή (race) και διαπίστωσαν επίσης ότι η φυσική ελκυστικότητα επηρεάζει την εικόνα που σχηματίζουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπεριφορά των μαθητών. Τέλος, ο Alhajri (2021) μελέτησε την επίδραση της ελκυστικότητας και της περιποιημένης εμφάνισης των μαθητών στην ανάπτυξη προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών - συμμαθητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλο το δείγμα μαθητών-εκπαιδευτικών τείνει να δημιουργεί προσδοκίες για τους διαφορετικούς μαθητές της τάξης με βάση το επίπεδο ελκυστικότητάς τους.

Ένα άλλο μεγάλο κομμάτι της έρευνας αφορά την διαπροσωπική έλξη και πώς αυτή επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους. Σε έρευνα των Buck και Tiene (1989) φάνηκε ότι η φυσική έλξη από μόνη της δεν μπορεί να επηρεάσει την εικόνα που

διαμορφώνουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς τους, όταν δεν εξετάζεται από μόνη της αλλά συσχετίζεται με το στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Έτσι ελκυστικοί αλλά αυταρχικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν χαμηλότερα από τους μαθητές σε σχέση με εκπαιδευτικούς λιγότερο ελκυστικούς που όμως χαρακτηρίζονταν από ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία. Σε έρευνα των Ambady και Rosenthal (1993) σχετικά με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών από τους εκπαιδευόμενους τους, φάνηκε ότι η φυσική ελκυστικότητα και η μη λεκτική επικοινωνία επηρεάζει την κρίση των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη διαμόρφωση απόψεων για τις ικανότητες του εκπαιδευτικού. Η εικόνα που παρουσιάζει ένας δάσκαλος στην τάξη είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για τον προσδιορισμό του πόσο αποτελεσματικά θεωρείται ότι είναι σε θέση να διδάξει. Οι Chaikin et al. (1978) διαπίστωσαν ότι οι αντιδράσεις των μαθητών επηρεάζονται από την φυσική ελκυστικότητα και την μη λεκτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Οι Goebel και Cashen (1979) εξέτασαν την ηλικία, το φύλο και την φυσική ελκυστικότητα ως παράγοντες που επηρεάζουν την αντίδραση των μαθητών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν ότι η ελκυστικότητα επηρεάζει τη στάση των μαθητών στο τρόπο που οι μαθητές αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Hunsbenger και Cavanagh (1988) μαθητές πρώτης και έκτης δημοτικού εξέφρασαν προτίμηση βασισμένοι σε φωτογραφίες ελκυστικών και μη ελκυστικών δασκάλων. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια ισχυρή τάση για αυτά τα παιδιά να επιλέγουν ελκυστικές φωτογραφίες ως απεικονίσεις των πιο ευτυχισμένων και ωραιότερων δασκάλων, των δασκάλων από τους οποίους ένιωθαν ότι θα μάθαιναν περισσότερα και αυτών που θα προτιμούσαν να έχουν ως δάσκαλο. Από την άλλη, επέλεξαν τις μη ελκυστικές φωτογραφίες ως αντιπροσωπευτικές των εκπαιδευτικών που θα τιμωρούσαν περισσότερο τους συμμαθητές τους όταν δεν συμπεριφέρονταν σωστά. Συνολικά, τα ευρήματα αυτά επιβεβαίωσαν την ύπαρξη ενός ισχυρού στερεότυπου «η ομορφιά είναι καλή» σε νεαρή ηλικία σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η έρευνα των Gumelar και Gilipanda (2019) διερεύνησε κατά πόσον η επίδραση της φωνής του δασκάλου επηρέασε την αντίληψη της διαπροσωπικής έλξης του μαθητή προς τον δάσκαλό και το αποτέλεσμα της μελέτης έδειξε ότι η φωνή των εκπαιδευτικών σχετίζεται

με τη διαπροσωπική ελκυστικότητα τους. Οι Abdul-Sattar και Al-Samarraie, (2021) μελέτησαν την επίδραση της διαπροσωπικής έλξης του προπονητή (κοινωνική, φυσική και εργασιακή) και της ομοφιλίας (homophily) σε στάση και υπόβαθρο στα κίνητρα των νέων ποδοσφαιριστών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα κοινωνικά, φυσικά και υλικά αξιόθεατα του προπονητή επηρέασαν σημαντικά τα κίνητρα των παικτών. Διαπιστώσαμε επίσης ότι η στάση του προπονητή συνέβαλε θετικά στα κίνητρα των παικτών. Τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης προσφέρουν νέες γνώσεις σχετικά με την ανάπτυξη της ποιότητας των σχέσεων προπόνησης και των κινήτρων των παικτών. Εμπλουτίζει επίσης την τρέχουσα θεωρητική κατανόηση για το πώς ορισμένες διαπροσωπικές συμπεριφορές ενός προπονητή μπορεί να επηρεάσουν τα κίνητρα των ατόμων σε ένα αθλητικό πλαίσιο. Οι Weis και Houser (2007) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των κινήτρων των μαθητών για επικοινωνία με τους εκπαιδευτές και της διαπροσωπικής έλξης προς αυτούς. Τα επίπεδα φυσικής, κοινωνικής και εργασιακής έλξης των μαθητών σχετίζονταν θετικά με το κίνητρό τους να αναπτύξουν σχέση και ο μεγαλύτερος προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής και φυσικής έλξης ήταν το κίνητρο για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Η μελέτη των Rocca και McCroskey (1999) διερεύνησε τις σχέσεις αμεσότητας και λεκτικής επιθετικότητας με τη διαπροσωπική έλξη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αμεσότητα σχετιζόταν αρνητικά με τη λεκτική επιθετικότητα και συσχετιζόταν θετικά με όλες τις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης. Η λεκτική επιθετικότητα διαπιστώθηκε επίσης ότι σχετίζεται αρνητικά με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης. Οι Colak και Kobak (2011) έδειξαν ότι η φυσική, κοινωνική και εργασιακή έλξη του εκπαιδευτή συμβάλλουν στο κλίμα παρακίνησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του πανεπιστημίου.

Οι Σύρμπας και Μπεκιάρη (2015) έδειξαν μια πολύ σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επιχειρηματολογίας και των τριών διαστάσεων της διαπροσωπικής έλξης, αλλά και μια σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και των τριών διαστάσεων διαπροσωπικής έλξης και επιχειρηματολογίας. Επιπλέον, Οι Bekiari και Petanidis (2016) μελέτησαν τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών,

της διαπροσωπικής έλξης και των εγγενών κινήτρων των μαθητών. Διερεύνησαν την επίδραση της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών στη διαπροσωπική έλξη και τα εγγενή κίνητρα των μαθητών στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής προτείνοντας τυπολογία μαθητών και εκπαιδευτικών. Η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτών συσχετίστηκε αρνητικά με την κοινωνική, την εργασιακή, τη φυσική έλξη, τη σημασία, την προσπάθεια, το ενδιαφέρον και την ικανότητα, ενώ φάνηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της πίεσης / έντασης. Τα αποτελέσματα, ακόμη, αποκάλυψαν ότι η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτών θα μπορούσε να προβλέψει σημαντικά τις μεταβλητές της κοινωνικής, φυσικής έλξης και της προσπάθειας/ενδιαφέροντος των μαθητών, της ικανότητας και της πίεσης/έντασης.

Επισκόπηση κεφαλαίου

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι διαπροσωπικές σχέσεις των συμμαθητών διευκολύνονται με την ανταλλαγή παρόμοιων αξιών και διαπιστώνεται η αρνητική συσχέτιση μεταξύ της κοιμωνιομετρικής δημοτικότητας εφήβων μαθητών και της επιθετικότητας. Η φυσική έλξη ως ατομικό χαρακτηριστικό φάνηκε ότι μπορεί να αυξήσει σημαντικά τον κίνδυνο διαπροσωπικής θυματοποίησης. Από την άλλη, η διαπροσωπική έλξη συμβάλει στη διαμόρφωση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους. Οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έλξη των μαθητών συσχετίστηκαν σημαντικά με τις κρίσεις τους για την κοινωνικότητα, τη δημοτικότητα, την ακαδημαϊκή φωτεινότητα, την εμπιστοσύνη και τις ιδιότητες της ηγεσίας των παιδιών. Αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να δημιουργούν προσδοκίες για τους διαφορετικούς μαθητές της τάξης με βάση το επίπεδο έλξης τους. Ένα άλλο κομμάτι της έρευνας αφορά την διαπροσωπική έλξη και πώς αυτή επηρεάζει την αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους. Φάνηκε ότι η φυσική έλξη από μόνη της δεν μπορεί να επηρεάσει την εικόνα που διαμορφώνουν οι μαθητές για τους εκπαιδευτικούς τους. Ελκυστικοί αλλά αυταρχικοί εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν χαμηλότερα από τους μαθητές σε σχέση με εκπαιδευτικούς λιγότερο ελκυστικούς που όμως χαρακτηρίζονταν από ανθρωπιστική προσέγγιση στη διδασκαλία. Τα επίπεδα φυσικής, κοινωνικής και εργασιακής έλξης των

μαθητών φάνηκε να σχετίζονται θετικά με το κίνητρό τους να αναπτύσσουν σχέσεις και ο μεγαλύτερος προγνωστικός παράγοντας της κοινωνικής και φυσικής έλξης ήταν το κίνητρο για ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ μια πολύ σημαντική θετική σχέση μεταξύ της επιχειρηματολογίας και των τριών διαστάσεων της διαπροσωπικής έλξης έχει φανεί σε έρευνες.

2.6. Διαπροσωπική έλξη και έρευνα κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση

Κάποιες μελέτες έχουν εξετάσει το ζήτημα της διαπροσωπικής έλξης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα από τη μεθοδολογία της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων. Σε έρευνα των Bekiari και Spyropoulou (2016) μέσα από ένα δικτυακό δείγμα φοιτητών και καθηγητών φυσικής αγωγής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι η εκτίμηση στο πρόσωπο κάποιου σχετίζεται με την κοινωνική και φυσική έλξη, ενώ η εργασιακή έλξη φαίνεται να συσχετίζεται σημαντικά με τον αριθμό των φίλων. Η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη διαπροσωπικής έλξης. Όσον αφορά την έλξη, προτάθηκαν οι ακόλουθοι τύποι: α) η "τέλεια εικόνα": αυτός που είναι κοινωνικά και σωματικά ελκυστικός τείνει επίσης να είναι ελκυστικός και β) ο "όμορφος" που είναι κοινωνικά ελκυστικός. Όσον αφορά τη λεκτική επιθετικότητα σε συνδυασμό με την ελκυστικότητα, προέκυψαν δύο τύποι στόχων: α) το "ανοσοποιημένο αστέρι", δηλαδή ένα άτομο που ασκεί κοινωνική, σωματική και εργασιακή έλξη, χωρίς να είναι στόχος, και β) το "στοχευμένο αστέρι", το οποίο γίνεται στόχος.

Επίσης, η έρευνα των Hasanagas και Bekiari (2015) προτείνει καθοριστικούς παράγοντες και επιπτώσεις της οικειότητας και της διαπροσωπικής έλξης, καθώς και αναλύει τις σχέσεις μεταξύ έλξης και λεκτικής επιθετικότητας. Με πλήρη ανάλυση κοινωνικού δικτύου που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές του Τμήματος Φυσικής Αγωγής του Πανεπιστημίου φάνηκε ότι η ελκυστικότητα συνδέεται κυρίως με άνδρες φοιτητές. Οι νεότεροι φοιτητές τείνουν να είναι πιο ελκυστικοί στη φυσική εμφάνιση και το ντύσιμο. Η ελκυστικότητα φαίνεται να οδηγεί σε λεκτική επιθετικότητα (στοχοποίηση). Εντοπίζονται επίσης διακριτοί τύποι ελκυστικότητας, που αντιστοιχούν στα ακόλουθα πρότυπα: γενική κοινωνικότητα («φίλος») που συνδέεται επίσης με ήπια (ναρκισσιστική) εκμετάλλευση, ερωτική σχέση («ερωτική») που

είναι ένα αυτόνομο σύστημα αξιών που βασίζεται σε επιφανειακά κριτήρια που σχετίζονται με την εμφάνιση, εστιάζοντας στην επικοινωνία («μακρινή μεταδοτική»), όντας ένα είδωλο («πλήρως ναρκισσιστικά εκμεταλλεύσιμο») χωρίς καμία βάση πραγματικότητας και ισόβια κατοχή ενός ατόμου («εκμεταλλεύσιμο για όλη τη ζωή»).

Σε έρευνα των Litsa, Bekiari, και Spanou (2021) με εφαρμογή ανάλυσης κοινωνικών δικτύων σε μαθητές φυσικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι η εργασιακή έλξη σχετίζεται θετικά με την κοινωνική και φυσική έλξη. Φαίνεται να προστατεύει από το να γίνει κανείς στόχος λεκτικής επιθετικότητας. Η κοινωνική έλξη φαίνεται να προστατεύει λιγότερο σε σχέση με την επιστημονική έλξη από το να γίνει κανείς στόχος λεκτικής επιθετικότητας, ενώ η σωματική έλξη ενθαρρύνει τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Οι συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς που προτείνονται είναι ο «ο ισχυρός και ελκυστικός μέντορας» που αποτελείται από επιστημονική, κοινωνική και φυσική έλξη, αναγνωρίζεται ως μέντορας, προσελκύει τη συμπάθεια των άλλων και ταυτόχρονα προστατεύεται από κάθε μορφή λεκτικής επιθετικότητας και «ο κοινωνικά μη ελκυστικός στόχος» που είναι σωματικά ελκυστικός και ταυτόχρονα στόχος όλων των μορφών λεκτικής επιθετικότητας. Επίσης σε έρευνα των Litsa και Bekiari (2022α) που εφαρμόστηκε ανάλυση κοινωνικών δικτύων σε συνδυασμό με ποιοτική ανάλυση σε δείγμα φοιτητών φυσικής αγωγής του πανεπιστημίου Θεσσαλίας φάνηκε ότι η επιστημονική έλξη σχετίζεται με την κοινωνική δύναμη και αντίστροφα, ενώ προστατεύει από την λεκτική επιθετικότητα η οποία σχετίζεται αρνητικά τόσο με την έλξη όσο και με την κοινωνική δύναμη. Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε δείγμα μαθητών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής έρευνα των Litsa και Bekiari (2022β, 2022γ). Τέλος, σε έρευνα των Litsa και Bekiari (2022δ) που εξετάζει τη σχέση της διαπροσωπικής έλξης με τη δύναμη μέσα από ανάλυση κοινωνικών δικτύων δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης η εργασιακή/επιστημονική έλξη συμβάλει στην ανάπτυξη δύναμης εσωτερικευμένου ελέγχου και ταυτόχρονα προστατεύει από την λεκτική επιθετικότητα.

Επισκόπηση ενότητας

Η διαπροσωπική έλξη στην εκπαίδευση υπό την οπτική των κοινωνικών δικτύων έχει ερευνηθεί με στόχο να φανεί πώς αυτή επηρεάζει τη στάση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαπροσωπική έλξη στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί σε σχέση με την επιθετικότητα αλλά και την επιχειρηματολογία. Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων έχει αξιοποιηθεί από μελέτες αποτυπώνοντας σχέσεις διαπροσωπικής έλξης στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και τη συσχέτισή τους με την κοινωνική δύναμη αλλά και τη λεκτική επιθετικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ

3.1. Επιθετική συμπεριφορά

Η επιθετικότητα είναι ένα από τα πιο σοβαρά ζητήματα που πλήττουν τη σύγχρονη κοινωνία (Santos et al., 2019) με διαστάσεις ανάλογες μιας μεταδοτικής ασθένειας (Jung, Busching, & Krahé, 2019). Γίνεται αντιληπτή ως ανησυχητικά αποκλίνουσα (Onulwufor, 2013), αντικοινωνική (Efrati -Virtzer & Margalit, 2009) και διαταραγμένη συμπεριφορά (Horan, Chory & Goodboy, 2010).

Η επιθετικότητα ορίζεται ως μια συμπεριφορά που στοχεύει να βλάψει τους άλλους (Bushman et al., 2016) και αποτελείται από δύο διαφορετικές μορφές: α. σωματική επιθετικότητα που στοχεύει στη σωματική βλάβη μέσω της χρήσης ή της απειλής χρήσης σωματικής βίας και β. της σχεσιακής επιθετικότητας που σκοπεύει να βλάψει μέσω της διαχείρισης των κοινωνικών σχέσεων (Crick, Ostrov, & Werner, 2006). Αυτές οι δύο μορφές μπορεί να συνυπάρχουν καθώς και οι δύο χαρακτηρίζονται από το υποκείμενο κίνητρο για βλάβη (Krahé & Busching, 2014) είτε σωματική είτε συναισθηματική (Myers et al., 2007; Ermer et al., 2021). Ο Infante (1987) όρισε την επιθετική συμπεριφορά ως την τάση του ατόμου να επιβάλει τη δύναμη του σε άλλους είτε πληγώνοντας τους σωματικά είτε επικοινωνιακά, στοχεύοντας στην προσβολή της αυτοεκτίμησής τους που μπορεί να περιλαμβάνει και μη λεκτική συμπεριφορά. Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η επιθετικότητα μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές, όπως εχθρική επιθετικότητα λόγω θυμού (Onukworf, 2012), συναισθηματική που συμβαίνει σε περιπτώσεις

ανεξέλεγκτης συναισθηματικής έξαρσης, αλλά και σχεσιακή που στοχεύει στις κοινωνικές σχέσεις ή την κοινωνική θέση ενός ατόμου (Brehm et al., 2005).

Η επιθετική συμπεριφορά εξετάστηκε σε σχέση με την επιθετική νόηση (Quan et al., 2019), με την προσωπικότητα και τις προσωπικές διαφορές που θα μπορούσαν ενδεχομένως να την προβλέψουν (Santos et al., 2019), με το περιβάλλον των συνομηλίκων και τον τρόπο με τον οποίο συμβάλλει στην ανάπτυξη αποκλινουσών συμπεριφορών στην εφηβεία (Busching & Krahé, 2017) και τις κοινωνικές διαδικασίες του περιβάλλοντος που αυξάνουν τον κίνδυνο ανάπτυξης επιθετικότητας (Miller & Tolan, 2019). Η επιθετική συμπεριφορά επιχειρήθηκε επίσης να συσχετιστεί με την επιθετικότητα στην τηλεόραση (Coyne et al., 2019) και τη βία των μέσων ενημέρωσης (Khurana et al., 2019). Αρκετές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στον ρόλο της εκπαίδευσης και της ακαδημαϊκής αποτυχίας στην εμφάνιση επιθετικότητας (Jung, Busching, & Krahé, 2016) καθώς και στον ρόλο του πλαισίου της τάξης στην ανάπτυξη ή τον μετριασμό της ατομικής επιθετικότητας με την πάροδο του χρόνου (Rohlf, Krahé & Busching, 2016; Busching, & Krahé, 2018).

Η επιθετικότητα στις μέρες μας αποτελεί μείζον κοινωνικό ζήτημα με σοβαρές συνέπειες τόσο στην ψυχοσωματική κατάσταση των ατόμων όσο και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων (Thomas, 2019; Freire, Rogel, & Hidalgo, 2014)

Επισκόπηση ενότητας

Η επιθετικότητα αποτελεί ζήτημα που πλήττει τη σύγχρονη κοινωνία. Πρόκειται για συμπεριφορά που σαν στόχο έχει να βλάψει τους άλλους. Μελέτες διακρίνουν σε σωματική (σωματική βλάβη) και σχεσιακή επιθετικότητα (βλάβη στη διαχείριση κοινωνικών σχέσεων). Η επιθετικότητα έχει μελετηθεί σε διαφορετικά πλαίσια και αποτελεί μείζον κοινωνικό ζήτημα με σοβαρές συνέπειες τόσο στην ψυχοσωματική κατάσταση των ατόμων όσο και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων.

3.2. Λεκτική επιθετικότητα: αίτια και συνέπειες

Η επιχειρηματολογία και η λεκτική επιθετικότητα είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, καθώς η επιχειρηματολογία στοχεύει στις θέσεις του συνομιλητή, ενώ η λεκτική επιθετικότητα στοχεύει στην αυτοαντίληψη του συνομιλητή (Infante, Rancer, & Wingley III, 2011; Guerrero & Gross, 2014; Mumford et al., 2019). Μια επιθετική συμπεριφορά μπορεί να διακριθεί σε: (α) επιθετικότητα και (β) επιχειρηματολογία. Η λεκτική επιθετικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό της καταστροφικής επικοινωνίας που οδηγεί σε διάβρωση των ανθρώπινων σχέσεων (Rancer & Avtgis, 2014; Mikhaleva, Dyakonova, & Ivanova, 2015). Εκδηλώνεται ως επίθεση στην αυτοαντίληψη των άλλων με σκοπό τον ψυχολογικό πόνο (ταπείνωση, ντροπή, κατάθλιψη) και τη ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων (Infante, 1987; Infante & Rancer, 1982; Infante & Wingley, 1986; Rancer & Avtgis, 2006). Από την άλλη, η επιχειρηματολογία είναι εποικοδομητική μορφή επικοινωνίας, με βάση την τάση υποστήριξης της άποψης κάποιου (Infante et al., 2011). Οι δύο μορφές, επομένως, αντιπροσωπεύουν το συνεχές της επικοινωνίας από την εποικοδομητική έως την καταστροφική επικοινωνία (Infante et al. 2011; Guerrero & Gross 2014, Mumford et al., 2019) και συνήθως συνυπάρχουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Bekiari & Hasanagas, 2016; Deliligka, Bekiari, A., & Sympas, 2017).

Κατά τους Rocca, και McCroskey (1999) η λεκτική επιθετικότητα αποτελεί «συμβολική» επιθετικότητα αφού στοχεύει στην αυτοαντίληψη του άλλου προκαλώντας ντροπή, ταπείνωση, κατάθλιψη, αισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας που εντείνουν τον ψυχολογικό πόνο (Infante et al., 1984; Infante & Rancer, 1982; Infante, 1987; Infante, Myers & Buerkel, 1994; Rancer et al., 2000; Rancer & Avtgis, 2006). Η λεκτική επιθετικότητα είναι η τάση ενός ατόμου να επιτίθεται στην αυτογνωσία του συνομιλητή (Infante & Wigley, 1986) και μπορεί να συνυπάρχει με τη σωματική επίθεση σε όλα τα πλαίσια σχέσεων (Mumford et al., 2019). Οι Myers, Brann & Martin (2013) έχουν εντοπίσει εννέα τύπους λεκτικά επιθετικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο: επιθέσεις στις ικανότητες, επιθέσεις στην ηθική, βρισιές, απειλές, επιθέσεις στον χαρακτήρα, μη λεκτικές συμπεριφορές, πειράγματα, επιθέσεις που αφορούν την καταγωγή και την φυσική εμφάνιση. Η επιθετικότητα, επομένως,

έχει συγκεκριμένη πρόθεση (Hamilton & Tafoya, 2012) και επικοινωνιακά χαρακτηρίζεται ανεπαρκής και καταστροφική συμπεριφορά (Rocca & Vogl-Bauer, 1999).

Εκείνοι που κάνουν χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων θεωρούν ως επί το πλείστον τη συμπεριφορά τους λογική, ακόμη και δικαιολογημένη (Infante, Bruning, & Martin, 1994; Martin, Anderson, & Hovarth, 1996). Τέσσερις κύριοι λόγοι λεκτικής επιθετικότητας εντοπίστηκαν από τους Infante & Rancer (1996): ψυχοπαθολογία, περιφρόνηση, κοινωνική μάθηση και επιχειρηματολογία, ενώ άλλες μελέτες δείχνουν τον διαδραστικό χαρακτήρα της λεκτικής επιθετικότητας, υποδηλώνοντας ότι η λεκτική επιθετικότητα προκύπτει σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, υπό ορισμένες συνθήκες που αλληλεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κάποιου (Infante & Görden, 1989). Η ηλικία έχει μελετηθεί ως παράγοντας που επηρεάζει τα επίπεδα της λεκτικής επιθετικότητας (Zsolnai, Lesznyák, & Kasik, 2009, 2012; Englert, Bertrams, & Dickhäuser, 2011) που φτάνει στο αποκορύφωμά της κατά την εφηβεία. Το φύλο μελετήθηκε ως ένας άλλος παράγοντας για την εμφάνιση της λεκτικής επιθετικότητας, με τους άντρες να εμφανίζονται πιο λεκτικά επιθετικοί από τις γυναίκες (Nicotera & Rancer, 1994; Johnson et al., 2007; Jordan, Jackson et al., 2008). Η λεκτική επιθετικότητα έχει μελετηθεί και στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, εντοπίζοντας διαφορές μεταξύ των πολιτισμών (Sanders et al., 1992; Bresnahan et al., 2002; Santibáñez & Hample, 2015; Pratama & Ertina, 2019) και αυτό το τοπικό στοιχείο στην κουλτούρα μπορεί να εξηγήσει διαφορετικές μορφές επικοινωνιακής συμπεριφοράς (Fishman, 1965).

Όσον αφορά τις συνέπειες, η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και προκαλεί την εμφάνιση άγχους, ενώ εξετάστηκε σε αθλητικό πλαίσιο μέσα από μια αντίθεση της λεκτικής επιθετικότητας των προπονητών μπάσκετ και βόλεϊ, όσον αφορά την επικοινωνία στην τάξη (Bekiari, Digelidis, & Sakellariou, 2006β), ενώ φαίνεται να επηρεάζει τα εγγενή κίνητρα, την ικανοποίηση από τα μαθήματα και την πειθαρχία των μαθητών (Bekiari, Kokaridas & Sakellariou, 2005, 2006) καθώς και την αντίληψη των φοιτητών για την ικανοποίηση από το μάθημα και τη συμπεριφορά τους προς τον καθηγητή

(Bekiari, 2012). Αρκετές μελέτες έδειξαν μια συσχέτιση της λεκτικής επιθετικότητας με την εξωτερική ρύθμιση και την ματαίωση (Bekiari, Perkios & Gerodimos, 2015) και τις επιζήμιες επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών στην εργασία και τον προσανατολισμό των μαθητών καθώς και στην πειθαρχία (Bekiari & Tsiana, 2016). Οι Bekiari, Deliligka, και Hasanagas (2017) ανέλυσαν τους καθοριστικούς παράγοντες του κινήτρου και της λεκτικής επιθετικότητας, ενώ οι επιθετικές παράμετροι επικοινωνίας εξετάστηκαν στο Bekiari, Deliligka και Koustelios (2017) αποκαλύπτοντας μια σύνδεση του κλίματος κινήτρων με τη λεκτική επιθετικότητα και επιχειρηματολογία (Bekiari, Nikolaidou & Hasanagas, 2017). Η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε επίσης σε σχέση με τον εκφοβισμό (Bekiari & Hasanagas, 2016; Bekiari & Pachi, 2017) αναδεικνύοντας την σε κύριο συντελεστή. Οι Σύρμπας και Μπεκιάρη (2015), αλλά και οι Bekiari και Spyropoulou (2016) διερεύνησαν την αλληλεπίδραση μεταξύ λεκτικής επιθετικότητας και διαπροσωπικής έλξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διαπιστώνοντας ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση, ενώ οι Bekiari και Petanidis (2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών, της διαπροσωπικής έλξης και των εγγενών κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής, προτείνοντας διακριτούς τύπους σχέσεων μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτών. Η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε σε σχέση με την επιχειρηματολογία τόσο της άποψης των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι η έλλειψη επιχειρημάτων ενισχύει την παρουσία λεκτικής επιθετικότητας (Deliligka, Bekiari and Sympas, 2017). Διερευνήθηκε επίσης το ζήτημα της επιχειρηματολογίας των εκπαιδευτών, του κοινωνικο-επικοινωνιακού ύφους των μαθητών (Bekiari & Pylarinou, 2017) Η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτών και μια συσχέτιση με το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας και τον μακιαβελισμό των μαθητών στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής αποκαλύφθηκε στο Bekiari (2016) όπως και με τη σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτών, του κοινωνικο-επικοινωνιακού στυλ και των μακιαβελιακών τακτικών των μαθητών (Bekiari, 2017). Η λεκτική επιθετικότητα μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία κάποιου, ειδικά όταν ο ρόλος του βασίζεται στην αποτελεσματική χρήση της επιχειρηματολογίας (Infante et al., 1992;

Wrench & Punyanunt-Carte, 2005). Επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις (Segrin & Fitzpatrick, 1992; Rancer & Avtgis, 2006)

Το κύριο συμπέρασμα της έρευνας για τη λεκτική επιθετικότητα είναι ότι έχει αρνητικές, καταστροφικές και όχι εποικοδομητικές επιπτώσεις (Bekiari & Hasanagas, 2015). Οι επιζήμιες επιπτώσεις αναφέρονται για όσους βιώνουν λεκτική επιθετικότητα (Infante, 1995; Aloia & Solomon, 2016; Samp, 2016) και μπορεί να οδηγήσει και στην εμφάνιση σωματικής βίας (Infante et al., 1990; Sabourin, Infante, & Rudd, 1993; Schumacher & Leonard, 2005).

Επισκόπηση ενότητας

Μια επιθετική συμπεριφορά μπορεί να διακριθεί σε: (α) επιθετικότητα και (β) επιχειρηματολογία. Η λεκτική επιθετικότητα στοχεύει στην αυτοαντίληψη του άλλου και αποτελεί μείζον κοινωνικό ζήτημα με σοβαρές συνέπειες τόσο στην ψυχοσωματική κατάσταση των ατόμων όσο και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων. Τύποι λεκτικά επιθετικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει αποδειχθεί ότι είναι: επιθέσεις στις ικανότητες, επιθέσεις στην ηθική, βρισιές, απειλές, επιθέσεις στον χαρακτήρα, μη λεκτικές συμπεριφορές, πειράγματα, επιθέσεις που αφορούν την καταγωγή και την φυσική εμφάνιση. Όσον αφορά τις συνέπειες, η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητική επίδραση στην αυτοπεποίθηση και προκαλεί την εμφάνιση άγχους, ενώ φαίνεται να επηρεάζει τα εγγενή κίνητρα, την ικανοποίηση από τα μαθήματα. Η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε σε σχέση με την επιχειρηματολογία τόσο της άποψης των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι η έλλειψη επιχειρημάτων ενισχύει την παρουσία λεκτικής επιθετικότητας.

3.3. Λεκτική επιθετικότητα και οικογένεια

Η οικογένεια και ο γάμος αποτέλεσαν κατά καιρούς πεδία για την μελέτη της λεκτικής επιθετικότητας και των επιπτώσεών της. Ένας/μία σύζυγος με επιχειρήματα είναι πιο πιθανό να γίνει αποδεκτός και να προκαλέσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στον/στην σύντροφό του (Rancer, Baukus, & Amato, 1986). Οι Hample και Cionea (2016) προτείνουν ότι ο προσανατολισμός των επιχειρημάτων των συντρόφων καθορίζει το επίπεδο ικανοποίησης των

μακροχρόνιων σχέσεων και γάμων. Τα χαμηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίησης σε παντρεμένα ζευγάρια (Payne & Sabourin, 1990). Η έλλειψη χρόνου για συζήτηση σχετίζεται θετικά με την εμφάνιση ενδοοικογενειακής βίας (Laeheem, 2016). Η λεκτική επιθετικότητα στις τρέχουσες ρομαντικές σχέσεις μπορεί να διαμεσολαβείται από ένα ιστορικό οικογενειακής λεκτικής επιθετικότητας (Aloia, 2018), ενώ το τελευταίο μπορεί να σχετίζεται θετικά και με αρνητικές σχεσιακές επιδράσεις (Aloia & Worley, 2019). Η λεκτική επιθετικότητα έχει αναφερθεί ως το πρώτο στάδιο πριν από την αργή εμφάνιση κακοποίησης σε γάμους με συζύγους στρατιωτικούς (Kern, 2017) επιβεβαιώνοντας το μοντέλο ανεπάρκειας επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων (Infante, Chandler, & Rudd, 1989) που υποδηλώνει μια στενή σχέση μεταξύ θυμού, λεκτικής επιθετικότητας και σωματικής βίας.

Η δυναμική και χαμηλή σε λεκτική επιθετικότητα μορφή επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει μια εποικοδομητική σχέση επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών (Infante, 2000). Οι αυταρχικοί γονείς που σπάνια χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα και δεν ενθαρρύνουν τη λεκτική έκφραση των παιδιών τους, είναι λιγότερο επιχειρηματολογικοί και πιο λεκτικά επιθετικοί (Bayer & Cegala, 1992). Η ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών που καθορίζεται από χαμηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας μπορεί να προβλέψει την υγιή ανάπτυξη των παιδιών (Appel et al., 2014). Η προηγούμενη σωματική επιθετικότητα των γονέων μπορεί να προβλέψει την χρήση λεκτικής επιθετικότητας (Margolin & Baucom, 2014) και ακόμη και η μικτή χρήση λεκτικής επιθετικότητας και στοργής από τον ίδιο γονέα δεν μπορεί να αντισταθμίσει τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει η λεκτική επιθετικότητα (Polcari et al., 2014). Οι γονείς που εφαρμόζουν σκληρή λεκτική πειθαρχία επηρεάζουν αρνητικά την ανάπτυξη των παιδιών τους συμπεριφορικά και συναισθηματικά (Wang & Kenny, 2014). Σε περίπτωση συγκρούσεων μέσα στην οικογένεια και έκθεση των παιδιών στη λεκτική επιθετικότητα, οι πιθανότητες να εμφανίσουν αντίστοιχες συγκρουσιακές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους αυξάνονται (Aloia & Solomon, 2013, 2015, 2017). Οι Kiewitz et al. (2012) δηλώνουν την πιθανή σχέση μεταξύ της έκθεσης σε οικογενειακή υπονόμευση και της καταχρηστικής εποπτικής συμπεριφοράς αργότερα στη ζωή τους. Η

λεκτική βία ήταν ένας προγνωστικός παράγοντας προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με τη σωματική τιμωρία (Evans et al., 2019). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδωσε και η μελέτη των Valido κ.α (2021) που εντόπισε σύνδεση ανάμεσα στην ενδοοικογενειακή βία και την λεκτική επιθετικότητα. Η βίωση της ντροπής / απογοήτευσης, της ακανόνιστης συναισθηματικής συμπεριφοράς και της απόσυρσης της αγάπης ως διαστάσεις του ψυχολογικού ελέγχου είναι πολύ πιθανό να σχετίζεται με τη σωματική παρά με τη σχεσιακή επιθετικότητα στα παιδιά (Nelson et al., 2013). Αντίθετα, η πρόωρη έκθεση σε λεκτική επιθετικότητα στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας φαίνεται να συμβάλει στην περιορισμένη ικανότητα εμπάθειας και ενσυναίσθησης κατά την ενήλικη ζωή (Ornduff, Kesley & O'Leary, 2001).

Οι επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας μακροπρόθεσμα στην εφηβική και ενήλικη ζωή φαίνεται επομένως να σχετίζεται με την πρόωρη έκθεση σε αυτήν κατά την παιδική ηλικία με πιθανή σύνοδη εμφάνιση σωματικής επιθετικότητας (Muris et al., 2004).

Επισκόπηση ενότητας

Τα χαμηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίησης σε παντρεμένα ζευγάρια. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αναφερθεί ως το πρώτο στάδιο πριν από την αργή εμφάνιση κακοποίησης σε γάμους. Η δυναμική και χαμηλή σε λεκτική επιθετικότητα μορφή επικοινωνίας μπορεί να δημιουργήσει μια εποικοδομητική σχέση επικοινωνίας μεταξύ γονέων και παιδιών. Η προηγούμενη σωματική επιθετικότητα των γονέων μπορεί να προβλέψει την χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Οι επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας μακροπρόθεσμα στην εφηβική και ενήλικη ζωή φαίνεται επομένως να σχετίζεται με την πρόωρη έκθεση σε αυτήν κατά την παιδική ηλικία με πιθανή σύνοδη εμφάνιση σωματικής επιθετικότητας

3.4. Λεκτική επιθετικότητα και εργασιακός χώρος

Η «επιθετικότητα στην εργασία» μπορεί να οριστεί ως μια συμπεριφορά που περιλαμβάνει λεκτικές απειλές, γελοιοποιήσεις, βωμολοχίες, υποτίμηση, σκόπιμες αλλά λανθασμένες κατηγορίες, διάδοση κακόβουλων σχολίων που προορίζονται να βλάψουν άλλους στο χώρο εργασίας (Neuman & Baron, 1998, 393). Όσον αφορά τη λεκτική επιθετικότητα, η οποία

βρίσκεται ευρέως στο χώρο εργασίας (Neuman & Baron, 1998), εκφράζεται μέσω συγκεκριμένου λεξιλογίου, τόνου και τρόπου με στόχο να βλάψει τους συναδέλφους στο χώρο εργασίας λόγω φύλου, φυλής, ηλικίας ή άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών (Chamberlain et al., 2008). Οι Infante, Martin, και Bruning (1994) εξέτασαν εβδομήντα τέσσερις συγκεκριμένες διαφωνίες σε εταιρείες και ανακάλυψαν ότι οι διαφωνίες που είχαν καταστροφικά αποτελέσματα χαρακτηρίζονταν από λεκτική επιθετικότητα. Η πλειονότητα των μελετών σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα στο χώρο εργασίας ασχολείται με τις επιπτώσεις που έχει η λεκτική επιθετικότητα των διευθυντών στο προσωπικό των οργανισμών (Infante & Gorden, 1987; Gorden et al., 1988; Infante & Gorden 1987; 1989; 1991; Heisel, 2000; Infante, 1987; Madlock & Kennedy-Lightsey, 2009).

Η επιθετικότητα στο χώρο εργασίας μπορεί να οριστεί ως συμπεριφορά σε ένα εργασιακό πλαίσιο που στοχεύει να βλάψει τους εργαζόμενους σωματικά ή ψυχολογικά (Schat & Kelloway, 2005). Οι Infante & Gorden (1991) δηλώνουν ότι, στην πραγματικότητα, ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία σε ένα χώρο εργασίας είναι η λεκτική επιθετικότητα. Η λεκτική επιθετικότητα των διευθυντών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εργαζομένων σε μια εταιρεία, ενώ τα χαμηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας των διευθυντών επιβεβαιώνουν την αυτοαντίληψη των εργαζομένων (Gorden, Infante, & Graham, 1988; Anderson & Martin, 1996; Martin, Anderson & Horvath, 1997; Madlock & Kennedy-Lightsey, 2010; Madlock & Dillow, 2012). Η καταχρηστική επίβλεψη συσχετίζεται με το αρνητικό κλίμα στον χώρο εργασίας και τις αποκλίνουσες σχέσεις που αναπτύσσονται στο εργασιακό πλαίσιο ή ακόμη και με την εμφάνιση επιθετικότητας που βασίζεται στην οργάνωση (Michel, Newness, & Duniewicz 2016). Οι λεκτικά επιθετικοί υπάλληλοι, ακόμη και εκείνοι που εκδηλώνουν λεκτική επιθετικότητα έμμεσα, εξοικειώνονται λιγότερο με τους συναδέλφους και εμφανίζουν δυσκολίες στις διαπραγματεύσεις ρόλων (Sollitto & Cranmer, 2019). Οι διαφωνίες στο χώρο εργασίας που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας έχουν καταστροφικές συνέπειες (Infante et al., 1994) με τη λεκτική επιθετικότητα να αυξάνει άμεσα

την πρόθεση παραίτησης των εργαζομένων (Song et al., 2015). Οι εργαζόμενοι εκτιμούν τους διευθυντές που σέβονται την αυτοαντίληψή τους (Gorden & Infante, 1987) και αυτό καθιστά προφανή τον ρόλο της επιχειρηματολογίας και της εποικοδομητικής επικοινωνίας στο χώρο εργασίας. Οι διευθυντές με ικανότητα επιχειρηματολογίας αντιμετωπίζονται θετικά από τους υπαλλήλους τους (Gorden et al., 1988) σε αντίθεση με εκείνους που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα επιχειρηματολογίας (Infante & Gorden, 1991). Η επιχειρηματολογία σχετίζεται με την αξιοπιστία (Lybarger, Rancer, & Lin, 2017; Cole & McCroskey, 2003) που επηρεάζει την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ διευθυντικών στελεχών και εργαζομένων (Teven, 2007). Ως εκ τούτου, η κατάρτιση των εργαζομένων σε δεξιότητες επικοινωνίας μπορεί να προωθήσει την υγεία των εργαζομένων αποφεύγοντας τους παράγοντες κινδύνου στον χώρο εργασίας (Moler Jurado et al., 2018), όπως ο «τοξικός» εργασιακός χώρος (Frost, 2003) που αυξάνει την τάση «συμπεριφοριστικής επιθετικότητας» με τάσεις μεταδοτικότητας (Glomb & Liao, 2003).

Επισκόπηση ενότητας

Η επιθετικότητα στο χώρο εργασίας μπορεί να οριστεί ως συμπεριφορά σε ένα εργασιακό πλαίσιο που στοχεύει να βλάψει τους εργαζόμενους σωματικά ή ψυχολογικά. Η λεκτική επιθετικότητα των διευθυντών σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εργαζομένων σε μια εταιρεία, ενώ τα χαμηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας των διευθυντών επιβεβαιώνουν την αυτοαντίληψη των εργαζομένων. Υψηλά επίπεδα λεκτικής επιθετικότητας έχουν καταστροφικές συνέπειες στον εργασιακό χώρο. Οι διευθυντές με ικανότητα επιχειρηματολογίας αντιμετωπίζονται θετικά από τους υπαλλήλους τους. Η κατάρτιση των εργαζομένων σε δεξιότητες επικοινωνίας μπορεί να προωθήσει την υγεία των εργαζομένων

3.6. Λεκτική επιθετικότητα και εκπαίδευση

Μελέτες έχουν εντοπίσει έντονη χρήση της λεκτικής επιθετικότητας σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Bekiari et al., 2006) αναφέροντας κυρίως τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει στην αυτοπεποίθηση και την εμφάνιση άγχους στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να

προσβάλουν τον χαρακτήρα, τις δεξιότητες, το υπόβαθρο ή / και τη φυσική εμφάνιση των μαθητών (Rocca, 2002; Myers et al., 2013). Η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την παρακολούθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών στην τάξη (Rocca 2002; 2004). Επίσης, δεν φαίνεται να παρέχει ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον που μπορεί να συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Bekiari, 2012). Ένα τέτοιο πλαίσιο δεν παρακινεί τους μαθητές (Bekiari & Sakellariou, 2003; Bekiari et al., 2006) που χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και επικεντρώνονται λιγότερο στη μαθησιακή διαδικασία (Bekiari, 2014; Bekiari et al., 2017; Manoli & Bekiari, 2015; Snyder, Forbus, & Cistulli, 2012).

Η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε μη ελκυστικές επικοινωνιακές σχέσεις με τους μαθητές (Avtgis & Rancer, 2008; Myers & Knox, 1999; Myers & Rocca, 2000; Rancer & Avtgis, 2006). Αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η ανταλλαγή ιδεών δεν ενθαρρύνεται σε μια τέτοια τάξη που βρίσκεται σε αμυντική κατάσταση (Myers & Rocca, 2001) και ότι η λεκτική επιθετικότητα στην τάξη επηρεάζει άμεσα τα επίπεδα κινήτρων και το άγχος που σχετίζεται με το μάθημα (Myers & Rocca, 2001; Lin, Durbin, & Rancer, 2016). Η αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτές τους επηρεάζεται επίσης (Bekiari, 2012; Bekiari & Tsaggoroulou, 2016; Bekiari & Tsiana, 2016; Sympas & Bekiari, 2015; Wrench & Punyanunt-Carter, 2005) καθώς η επιθυμία για αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς και η ακαδημαϊκή αφοσίωση μειώνονται (Martin, Weber, & Burant, 1997; Bekiari et al., 2006; Myers et al., 2007). Οι λεκτικά επιθετικοί δάσκαλοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θεωρούνται μη υποστηρικτικοί (Mazer & Stowe, 2015; Myers et al., 2009) αφήνοντας συναισθήματα δυσαρέσκειας στους φοιτητές (Goodboy, 2011; Madlock & Kennedy-Lightsey, 2010) που μπορεί να επιτύχουν χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Uludag, 2013), ενώ η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται και με συναισθηματική εξουθένωση (Yaratan & Uludag, 2012). Η σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτών, του κοινωνικο-επικοινωνιακού στυλ και των μακιαβελικών τακτικών των μαθητών ήταν επίσης αντικείμενο μελέτης (Bekiari, 2017; Bekiari & Spanou, 2018). Η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε σε σχέση με την

επιχειρηματολογία τόσο από την άποψη των μαθητών όσο και από την άποψη των εκπαιδευτικών, υποδεικνύοντας ότι η έλλειψη επιχειρημάτων ενισχύει την παρουσία λεκτικής επιθετικότητας (Deliligka et al, 2017).

Πολλές άλλες μελέτες επικεντρώνονται στις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Μερικοί από αυτούς εξέτασαν τη σχέση μεταξύ του είδους του αθλήματος και της χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας, τονίζοντας τη σημασία της σωματικής επαφής στην εμφάνιση της (Lemieux et al., 2002; Bekiari, Digelidis, & Sakellariou, 2006). Εντοπίστηκαν οι αρνητικές επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών στην εργασία και τον προσανατολισμό του εγώ των μαθητών καθώς και στην πειθαρχία στα μαθήματα φυσικής αγωγής (Bekiari & Tsiana, 2016). Η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε σε αθλητικό πλαίσιο μέσω της αντίθεσης της λεκτικής επιθετικότητας των προπονητών μπάσκετ και βόλεϊ, όσον αφορά την επικοινωνία στην τάξη (Bekiari, Kokaridas, & Sakellariou, 2006), και φαίνεται να επηρεάζει τα εγγενή κίνητρα των μαθητών, την ικανοποίηση και την πειθαρχία στο μάθημα (Bekiari, Kokaridas, & Sakellariou, 2005) καθώς και την αντίληψη των μαθητών για την ικανοποίηση από το μάθημα και τη συμπεριφορά τους προς τον εκπαιδευτή (Bekiari, 2012). Αρκετές μελέτες έδειξαν τη θετική συσχέτιση που έχει η λεκτική επιθετικότητα με την εξωτερική ρύθμιση και την ματαιώση (Bekiari et al., 2015) και την εμφάνιση του σωματικού και γνωστικού στρες (Bekiari et al., 2006). Υπήρξε μια συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτών αθλημάτων και του αυταρχικού στυλ διδασκαλίας και του μη δημοκρατικού κλίματος στην τάξη (Hassandra et al., 2007; Bekiari, 2014) ενώ οι Bekiari και Petanidis (2016) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας των εκπαιδευτικών, της διαπροσωπικής έλξης και των εγγενών κινήτρων των μαθητών στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής, προτείνοντας διακριτούς τύπους σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών. Η αξιοπιστία των εκπαιδευτών φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από τη λεκτική επιθετικότητα (Mazer et al., 2013). Το ζήτημα της επιχειρηματολογίας των εκπαιδευτών, του κοινωνικο-επικοινωνιακού στυλ και της πειθαρχίας των μαθητών διερευνήθηκε επίσης από τους Bekiari και Pylarinou (2017).

Επισκόπηση ενότητας

Η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την παρακολούθηση και την αλληλεπίδραση των μαθητών στην τάξη. Η λεκτική επιθετικότητα στην τάξη επηρεάζει άμεσα τα επίπεδα κινήτρων και το άγχος που σχετίζεται με το μάθημα. Η έλλειψη επιχειρημάτων ενισχύει την παρουσία λεκτικής επιθετικότητας και επηρεάζει την πειθαρχία στα μαθήματα φυσικής αγωγής, τα εγγενή κίνητρα των μαθητών και την πειθαρχία στο μάθημα, ενώ η αξιοπιστία των εκπαιδευτών φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από τη λεκτική επιθετικότητα.

3.6. Λεκτική επιθετικότητα και κοινωνικά δίκτυα

Η λεκτική επιθετικότητα σε εκπαιδευτικά πλαίσια έχει μελετηθεί όσον αφορά την ανάλυση κοινωνικών δικτύων μέσω της εξέτασης δικτύων λεκτικής επιθετικότητας, της εφαρμογής αλγορίθμων κεντρικότητας και της ανίχνευσης συσχετίσεων σε αυτές τις δομές.

Οι Bekiari και Hasanagas (2015) μελέτησαν δίκτυα κατευθυνόμενης λεκτικής επιθετικότητας φοιτητών φυσικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αποδεικνύοντας ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι ένα καταστροφικό επικοινωνιακό χαρακτηριστικό. Η μελέτη έχει επίσης προτείνει πέντε διαφορετικούς τύπους θυμάτων λεκτικής επιθετικότητας: α) «μαύρα πρόβατα» που δέχονται επίθεση σχεδόν για κάθε λόγο β) «περιφρονητικός τύπος» που δέχεται την ειρωνεία των άλλων γ) «τύπος bagger» που δέχεται επίθεση λόγω της καταγωγής του, δ) «θύμα κοροϊδευτικών» που στοχεύεται κυρίως με εξευτελιστικά σχόλια και ε) «θύμα κατά συρροή επικριτών» που είναι το θύμα εκείνων που χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα σε κάθε πτυχή της επικοινωνίας τους.

Στη μελέτη των Bekiari και Hasanagas (2016), μέσω της εφαρμογής της ανάλυσης κοινωνικών δικτύων, προτάθηκαν δείκτες τριών διαφορετικών τύπων επιθετικότητας (επιφανειακή, ιδιοσυγκρασιακή και στρατηγική επιθετικότητα) που δείχνουν τόσο το βαθμό χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας αλλά και το κίνητρο πίσω από την χρήση.

Στα κοινωνικά δίκτυα μαθητών-κρατουμένων σχολείου δεύτερης ευκαιρίας φυλακών, εξετάστηκε η πιθανή σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς στα ζώα και της λεκτικής επιθετικότητας, αποδεικνύοντας ότι τα καταπιεσμένα συναισθήματα μπορεί να οδηγήσουν σε λεκτικά επιθετικά προφίλ κρατουμένων (Hasanagas, Bekiari, & Vasilos, 2017).

Επιπλέον, δύο τύποι επιθετικής συμπεριφοράς: η «προσωπική επίθεση» που στοχεύει στην προσωπικότητα του θύματος και ο «κοινωνικός αποκλεισμός» που ισοδυναμεί με τον αποκλεισμό του θύματος από το κοινωνικό του περιβάλλον επισημάνθηκαν στην τυπολογία που προτείνουν οι Theocharis και Bekiari (2017).

Οι Bekiari και Spyropoulou (2016) έχουν μελετήσει τη λεκτική επιθετικότητα και τη διαπροσωπική έλξης σε δίκτυα φοιτητών φυσικής αγωγής πανεπιστημίου, καταδεικνύοντας την αρνητική συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τη διαπροσωπική έλξη.

Οι Theocharis, Bekiari, και Koustelios (2017) έχουν αναλύσει τα κοινωνικά δίκτυα λεκτικής επιθετικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν εντοπιστεί πέντε τύποι άσκησης λεκτικής επιθετικότητας: α) «ο κοροϊδευτής», που κάνει αρνητικά σχόλια, β) «ο περιφρονητής» που αποκλείει τον στόχο τους – θύμα από το κοινωνικό περιβάλλον, γ) «ο προσβάλλον» που απειλεί και προσβάλλει, δ) «ο πειράγματος» που του αρέσει να πειράζει και να επικρίνει ε) «ο γελοιοποιός» που χρησιμοποιεί σκληρά σχόλια για να ταλαιπωρήσει τον αντίπαλό του.

Οι Theocharis και Bekiari (2018), σε μια δυναμική ανάλυση των κοινωνικών δικτύων λεκτικής επιθετικότητας δείχνουν τη σταδιακή αύξηση της λεκτικής επιθετικότητας στο πέρασμα του χρόνου.

Οι Bekiari κ.α. (2017) ανέλυσαν τους καθοριστικούς παράγοντες των κινήτρων και της λεκτικής επιθετικότητας μέσω της ανάλυσης δικτύου, ενώ οι επιθετικές παράμετροι επικοινωνίας εξετάστηκαν από τους Bekiari κ.α. (2016). Μια σύνδεση του κλίματος κινήτρων με τη λεκτική επιθετικότητα και τα δίκτυα επιχειρηματολογίας αποκαλύφθηκε σε πρόσφατες μελέτες (Bekiari et al., 2017; Vasilou, Bekiari, & Hasanagas, 2020).

Ακόμη, η λεκτική επιθετικότητα εξετάστηκε σε σχέση με τα δίκτυα εκφοβισμού (Bekiari, Pachi, & Hasanagas 2017; Bekiari & Pachi 2017; Spanou, Bekiari, & Theocharis, 2020; Spanou, Bekiari, & Hasanagas, 2021). Επιπλέον, η λεκτική επιθετικότητα των εκπαιδευτών και η θετική συσχέτιση με το αυταρχικό στυλ διδασκαλίας και τον μακιαβελισμό των φοιτητών στα πανεπιστημιακά δίκτυα φυσικής αγωγής αποκαλύφθηκε από τους Bekiari και Spanou (2018). Παράγοντες όπως τα ταξίδια στο εξωτερικό και η καταγωγή από αγροτικές περιοχές δείχνουν να επιτείνουν την χρήση λεκτικής επιθετικότητας (Bekiari, Deliligka & Hasanagas, 2017) ενώ οι καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις προστατεύουν από τη λεκτική επιθετικότητα (Bekiari, Deliligka & Koustelios, 2017; Bekiari et al., 2019α; Bekiari et al., 2019β).

Σε πρόσφατη μελέτη σε μαθητές γυμνασίου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Litsa, Bekiari και Spanou (2021) δεν φαίνεται να στοχοποιούνται λεκτικά μαθητές που θεωρούνται εργασιακά ελκτικοί, ενώ στόχοι λεκτικής επιθετικότητας φαίνεται να είναι οι φυσικά ελκυστικοί μαθητές. Σε μια άλλη μελέτη των Litsa και Bekiari (2022α) η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την διαπροσωπική έλξη και τη δύναμη. Η εργασιακή έλξη μπορεί να προστατεύσει από το να γίνει κανείς στόχος λεκτικής επιθετικότητας. Προτείνονται οι τύποι στόχων έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας που είναι: «ο διαπροσωπικά ελκυστικός μέντορας» που είναι σωματικά, κοινωνικά και εργασιακά ελκυστικός, επιχειρηματολογεί και προστατεύεται από τη λεκτική επιθετικότητα και «ο σωματικά ελκυστικός στόχος» που είναι μόνο σωματικά ελκυστικός και στοχοποιείται λεκτικά. Οι τύποι αυτών που ασκούν λεκτική επιθετικότητα είναι: «ο κοινωνικοποιημένος ταραχοποιός» που μπορεί να είναι λεκτικά επιθετικός κατά καιρούς, αλλά τείνει να έλκεται και να καθοδηγείται από άλλους και «ο μοναχικός εξαναγκαστής» που περιθωριοποιείται, χρησιμοποιεί λεκτική επιθετικότητα και τείνει να μην καθοδηγείται ούτε να έλκεται από άλλους.

Σε μελέτη των Litsa και Bekiari (2022γ) που ακολούθησε μικτή μεθοδολογία συνδυάζοντας ανάλυση κοινωνικών δικτύων και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε δίκτυα μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Οι στόχοι της λεκτικής επιθετικότητας δέχονται επιθετικότητα

που αποτελείται από προσβολές, ειρωνεία, αγένεια και απειλή. Ο γενικός βαθμός και η τάση των μαθητών για διάκριση σχετίζονται αρνητικά με τη λεκτική επιθετικότητα. Προτείνονται τύποι στόχων διαπροσωπικής ελκυστικότητας και επιθετικότητας : «ο μη στοχευμένος ισχυρός» που χάρη στην φυσική, κοινωνική και εργασιακή έλξη που ασκεί στους άλλους, προστατεύεται από τη στοχοποίηση και «ο στοχευμένος ισχυρός» που παρά την κοινωνική και εργασιακή έλξη που ασκεί, δέχεται λεκτική επιθετικότητα.

Τέλος, σε μελέτη των Litsa και Bekiari (2022α) που ακολούθησε, επίσης, μικτή μεθοδολογία συνδυάζοντας ανάλυση κοινωνικών δικτύων και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου σε δίκτυα φοιτητών του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, φάνηκε ότι η επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την διαπροσωπική έλξη και την κοινωνική δύναμη. Η επιχειρηματολογία είναι σημαντική για τη θέση που κατέχει κανείς στο δίκτυό του και η επιχειρηματολογία μπορεί να οδηγήσει σε περιθωριοποίηση. Το φύλο, τα χαρακτηριστικά του σώματος και η ακαδημαϊκή διάκριση επηρεάζουν την έλξη και την εμφάνιση επιθετικότητας.

Επισκόπηση ενότητας

Η λεκτική επιθετικότητα έχει μελετηθεί μέσω της εξέτασης δικτύων λεκτικής επιθετικότητας. Σε δίκτυα φοιτητών φυσικής αγωγής, φάνηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και τη διαπροσωπική έλξη . Άλλη δυναμική ανάλυση των κοινωνικών δικτύων λεκτικής επιθετικότητας δείχνουν τη σταδιακή αύξηση της λεκτικής επιθετικότητας. Παρατηρήθηκε σύνδεση του κλίματος κινήτρων με τη λεκτική επιθετικότητα και τα δίκτυα επιχειρηματολογίας. Σε μελέτες δικτύων διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας δεν φαίνεται να στοχοποιούνται λεκτικά μαθητές και φοιτητές που θεωρούνται εργασιακά ελκυστικοί, ενώ στόχοι λεκτικής επιθετικότητας φαίνεται να είναι οι φυσικά ελκυστικοί μαθητές. Η εργασιακή έλξη μπορεί να προστατεύσει από το να γίνει κανείς στόχος λεκτικής επιθετικότητας, ενώ η λεκτική επιθετικότητα φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την διαπροσωπική έλξη και τη δύναμη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΔΥΝΑΜΗ

4.1. Η έννοια της δύναμης και η εξέλιξή της

Η δύναμη θεωρείται θεμελιώδης διάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων (Peplau, 1979; Falbo & Peplau, 1980; Burgoon & Hale, 1984; Dunbar, 2004; Dunbar & Burgoon, 2005). Στις κοινωνικές επιστήμες, ο Russell (1938) επισήμανε ότι η δύναμη στην κοινωνιολογία είναι ανάλογη με την έννοια της ενέργειας στη φυσική. Όπως όλα τα φυσικά φαινόμενα ερμηνεύονται μέσω της ενέργειας, έτσι και τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να ερμηνευθούν μέσω της δύναμης. Η δύναμη αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις ή τη συμπεριφορά των άλλων ενώ αυτό παραμένει ανεπηρέαστο (Huston, 1983; Simpson et al., 2015). Εκτός από την έννοια της δύναμης ως επιρροής πάνω σε άλλους (French & Raven, 1959), η δύναμη έχει επίσης θεωρηθεί ως ικανότητα ελέγχου ή κυριαρχίας των άλλων (Operario & Fiske, 2001). Η δύναμη μπορεί να μην είναι πάντα σκόπιμη (Huston, 1983) και, αν και συνδέεται με την κυριαρχία, διαφοροποιείται από αυτήν στο ότι η δύναμη γίνεται αντιληπτή και η κυριαρχία πραγματώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις (Rogers-Millar & Millar, 1979; Burgoon & Dunbar, 2000; Dunbar, 2004).

Ο Weber (1978) αντιλαμβανόταν την δύναμη ως την δυνατότητα να επιβάλει κανείς τη θέλησή του, ακόμη και με τη βία ενάντια στη βούληση ενός άλλου, θεωρώντας ότι στα πλαίσια μιας κοινωνικής σχέσης, η επιθυμία του ατόμου διατηρείται πέρα από τυχόν αντιστάσεις. Η κυριαρχία, ως εναλλακτικός όρος για τη δύναμη και η συμμόρφωση – υπακοή αποτελούν κεντρικές ιδέες της θεωρίας του Weber, με την κυριαρχία να επιφέρει συμμόρφωση και τη μακροπρόθεσμη κυριαρχία να αποκτά διαστάσεις δομημένου φαινομένου που διαμορφώνει τις κοινωνικές δομές. Αυτή η προσέγγιση επηρέασε μετέπειτα πολλούς κοινωνιολόγους στη δική τους ερμηνεία του όρου της δύναμης. Ο Weber (1978) στο έργο του «Οικονομία και Κοινωνία» έδωσε μεγάλη σημασία στον όρο της οικονομικής δύναμης που διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στον έλεγχο, την διάθεση και την διατήρηση της τάξης.

Ο Parsons (1964) και ο Luhmann (1969) επεξεργάστηκαν περαιτέρω την έννοια της δύναμης στην εξουσία, αναλύοντας την εξουσία ως μέσο ανταλλαγής και επικοινωνίας στην πολιτική.

Σημαντική είναι η άποψη των Bachrach και Baratz (1962,1963) που ακολουθώντας την αντίληψη του Weber, διέκριναν μεταξύ της δύναμης που βασίζεται στην απειλή και της δύναμης που βασίζεται στην εμπιστοσύνη.

Ο Foucault (1991) έχει επιχειρήσει μια ανάλυση της δύναμης που βασίζεται στη συνοχή του δικτύου. Έχει ισχυριστεί ότι η συνοχή ενός δικτύου συγκρατείται βασισμένη σε σχέσεις, οι οποίες μπορεί να ποικίλουν από επιρροή (βασισμένη στην επιχειρηματολογία) έως την αποκάλυπτη βία. Μέσα στο δίκτυο, οι κοινά αποδεκτοί στόχοι θέτουν το γενικό πλαίσιο και τους κανόνες για την δράση. Με αυτή την έννοια, όλοι παραμένουν στο δίκτυο και το δίκτυο φαίνεται να διατηρείται από μια ξεχωριστή δύναμη. Η κύρια ουσία της παραπάνω προσέγγισης για την έρευνά μας είναι ότι δεν υπάρχει δύναμη ως ξεχωριστή μορφή εξουσίας. Η δύναμη είναι το αποτέλεσμα πολλών σχέσεων πάνω στις (ανταγωνιστικές) σχέσεις που αλληλοεπιδρούν. Συγκεκριμένα, στο δίκτυο όλοι είναι διασυνδεδεμένοι και αλληλοεπιδρούν, και έτσι παράγουν μια αποτελεσματική «δύναμη» που διατηρεί όλες τις αλληλεπιδράσεις μαζί σε ένα δίκτυο.

Οι διαφορές στη δύναμη προκύπτουν από το κοινωνικό περιεχόμενο των σχέσεων και επηρεάζουν την εμπειρία των προσωπικών σχέσεων. Επιπλέον, μπορεί να υπάρχει πιθανή σύγκρουση συμφερόντων στις διαπροσωπικές σχέσεις που αντικατοπτρίζει τις διαφορές στη δύναμη των μελών μιας σχέσης αλλά και τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, όπως η κοινωνική τάξη, η φυλή και το φύλο. Αυτές οι διαφορές δύναμης που εντοπίζονται σε δομές έξω από τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι πιθανόν να έχουν επίδραση στην εσωτερική δυναμική των σχέσεων. Είναι αδύνατον να κατανοήσουμε το πλέγμα των σχέσεων, χωρίς να μελετήσουμε τη δύναμη που έχουν τα μέλη μιας σχέσης και τον τρόπο που οι πιθανές ανισότητες δύναμης επηρεάζουν τη σχέση αλλά και την ικανότητα των μελών της να διαπραγματευτεί αποτελεσματικά για αυτό που θέλει. Η δύναμη στις σχέσεις συνδέεται στενά με παράγοντες όπως η τάξη, η φυλή, το φύλο που δεν οδηγούν απλά τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις αλλά που επηρεάζει το είδος των σχέσεων που είναι διαθέσιμες σε αυτούς και τον τρόπο που οι σχέσεις αυτές οργανώνονται. (Miell & Dallos,

1996). Ο Allan (1998) μελέτησε τους παράγοντες της κοινωνικής τάξης και του φύλου ως παραγόντων που επηρεάζουν την θέση των ανθρώπων μέσα στις κοινωνικές ιεραρχίες και την ποιότητα των σχέσεων και έδειξε πως το κοινωνικό περικείμενο μπορεί να επηρεάσει τις προσωπικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις, δείχνοντας ότι το κοινωνικό status και η κοινωνική διαστρωμάτωση σχετίζεται με τον σεβασμό που δείχνουμε στους άλλους και ενσαρκώνεται στις σχέσεις ανάμεσα σε άτομα με διαφορετικό κοινωνικό status. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη του Goffman (1962) ότι οι κοινωνικοί ρόλοι και οι κανόνες δομούν τις σχέσεις και αυτές με τη σειρά τους συνδέονται με το κοινωνικό πλαίσιο. Ο ίδιος υποστήριζει ότι το κοινωνικό status και η ικανότητα διαχείρισης των πόρων είναι βασικά στοιχεία οργάνωσης της κοινωνικής ζωής και των σχέσεων και για τον λόγο αυτό οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κινούνται γύρω από τη διαπραγμάτευση και την επαναδιαπραγμάτευση του «κοινωνικού» εαυτού μας.

Τέλος, ο Popitz (1992) βασισμένος στην έννοια του Weber για τη δύναμη περιέγραψε ένα μοντέλο δύναμης, που η βασική του συνεισφορά έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει τη δύναμη ως αποτέλεσμα συσσώρευσης. Ο Popitz περιγράφει ένα μοντέλο που αποτελείται από τέσσερις τύπους δύναμης:

1. δύναμη δράσης: σωματική ανωτερότητα ή βία βασισμένη στην πιθανή αδυναμία των ανθρώπων.
2. δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου: ικανότητα να δίνεις και να παίρνεις (πόροι, στοργή, γνώση κ.λπ.) και τη δυνατότητα να δίνεις ικανοποίηση ή τιμωρία.
3. δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου, συμφωνία των άλλων λόγω της εμπιστοσύνης που δείχνουν στο πρόσωπο κάποιου.
4. δύναμη δεδομένου, δυνατότητα ελέγχου λόγω δεδομένων (Popitz 1992: 24–33; Teymoori, 2020).

Αυτό το μοντέλο δύναμης αφομοιώνεται στην καθημερινή ζωή (Dreher & Lopez, 2015). Οι δομές δύναμης είναι ένα ανθρώπινο προϊόν με τους ανθρώπους να διαμορφώνονται κοινωνικά σε σχέση με την δύναμη (Dreher, 2016).

Επισκόπηση ενότητας

Η δύναμη στην κοινωνιολογία είναι ανάλογη με την έννοια της ενέργειας στη φυσική. Όπως όλα τα φυσικά φαινόμενα ερμηνεύονται μέσω της ενέργειας, έτσι και τα κοινωνικά φαινόμενα μπορούν να ερμηνευθούν μέσω της δύναμης. Εκτός από την έννοια της δύναμης ως επιρροής πάνω σε άλλους, η δύναμη έχει επίσης θεωρηθεί ως ικανότητα ελέγχου ή κυριαρχίας των άλλων. Ο Weber αντιλαμβανόταν την δύναμη ως την δυνατότητα να επιβάλει κανείς τη θέλησή του. Οι Bachrach και Baratz που ακολουθώντας την αντίληψη του Weber, διέκριναν μεταξύ της δύναμης που βασίζεται στην απειλή και της δύναμης που βασίζεται στην εμπιστοσύνη. Ο Foucault έχει επιχειρήσει μια ανάλυση της δύναμης που βασίζεται στη συνοχή του δικτύου. Είναι αδύνατον να κατανοήσουμε το πλέγμα των σχέσεων, χωρίς να μελετήσουμε τη δύναμη που έχουν τα μέλη που απαρτίζουν τη σχέση αυτή. Ο Popitz βασισμένος στην έννοια του Weber για τη δύναμη περιέγραψε ένα μοντέλο δύναμης, που η βασική του συνεισφορά έγκειται στο γεγονός ότι προσεγγίζει τη δύναμη ως αποτέλεσμα συσσώρευσης και περιγράφει ένα μοντέλο που αποτελείται από τέσσερις τύπους δύναμης.

4.2. Η τυπολογία δύναμης του Popitz

4.2.1. Δύναμη δράσης (power of action)

Η δύναμη δράσης βασίζεται στην φυσική αδυναμία που πιθανόν παρουσιάζει ο άνθρωπος και διακρίνεται σε τρεις επιμέρους κατηγορίες: α) τον φυσικό πόνο που προκαλείται από χειροδικία ή σωματική βλάβη, β) την στέρηση πόρων, όπως η κλοπή αντικειμένων, γ) την απομόνωση που αφορά στον αποκλεισμό συμμετοχής στην ομάδα ή στον περιορισμό (Μπεκίάρη & Χασάναγας, 2016β). Η δύναμη δράσης δρα επιλεκτικά στο άτομο αποδέκτη της δύναμης.

4.2.2. Δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου (instrumental power)

Η δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου αναφέρεται στην δύναμη δράσης που απειλείται ότι θα εφαρμοστεί αλλά δεν εφαρμόζεται, ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο τον αποδέκτη της επαπειλούμενης αλλά μη εφαρμόσιμης δύναμης δράσης. Η πειθώ της συγκεκριμένης απειλής

και η εξάρτηση του ατόμου που απειλείται από ενδεχόμενη εφαρμογή της απειλής χαρακτηρίζει τη συγκεκριμένη δύναμη. Οι θεσμοί της σύγχρονης κοινωνίας συνδέονται με τη δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου, αφού η πιθανότητα εφαρμογής μιας ενδεχόμενης τιμωρίας που επισύρει μια πράξη, αποτρέπει πολλές αποκλίνουσες συμπεριφορές (Μπεκιάρη & Χασάναγας, 2016β)

4.2.3. Δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου (authoritative power)

Η δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου αφορά στην συμμόρφωση κάποιου λόγω της εμπιστοσύνης που δείχνει σε κάποιον ή των συναισθημάτων που τρέφει για τον άλλον. Η δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου μπορεί να βασίζεται: α) στην εμπιστοσύνη που δείχνει κάποιος στον άλλο λόγω άγνοιας ή ανεπαρκούς μη αμφισβητώντας την αυθεντία του και β) στη συναισθηματική εξάρτηση που παίρνει διάφορε μορφές όπως αγάπη, συμπάθεια, ντροπή. Η πρώτη θεωρείται γνωσιακή, ενώ η δεύτερη υπαρξιακή.

4.2.4. Δύναμη δεδομένου (power of data constitution)

Η δύναμη δεδομένου αφορά δεδομένους περιορισμούς όπως η ύπαρξη τοίχου, φράχτη, συνοριακής γραμμής που αναγκάζουν την συμμόρφωση του ατόμου λόγω μη εναλλακτικής επιλογής, επηρεάζοντας έτσι την καθημερινότητα του. Οι διαχωριστικοί τοίχοι, οι αυλόπορτες, οι γραμμές που συμβολίζουν όρια είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα δύναμης δεδομένου. Η δύναμη δεδομένου καθιερώνει πάγιες καταστάσεις που αφορούν το κοινωνικό σύνολο. Μέσω της χωρικής διάταξης καθορίζονται οι δομές και οι ενέργειες των ανθρώπων μέσα στις δομές.

4.2.5. Συσσώρευση δύναμης

Η εσωτερική συσσώρευση δύναμης ορίζει ότι από μια μορφή δύναμης προκύπτει μια πιο ενισχυμένη μορφή δύναμης της ίδιας μορφής. Αυτό μπορεί να συμβεί κάποιος εκμεταλλευόμενος τη δύναμη που έχει αποκτήσει, την αξιοποιεί για να κερδίσει ακόμα μεγαλύτερη. Για παράδειγμα κάποιος μαθητής που οι συμμαθητές του τον εμπιστεύονται πολύ λόγω των γνώσεων του, καθορίζει τη μορφή ενός ομαδικού project χωρίς τα άλλα μέλη της ομάδας να απορρίπτουν ή να κρίνουν την άποψη του, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο την εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του.

Εξωτερική συσσώρευση δύναμης υπάρχει στην περίπτωση όπου από μια μορφή δύναμης προκύπτει μια άλλη μορφή δύναμης. Τέτοιο παράδειγμα, αποτελεί η επιλογή ενός μαθητή που οι συμμαθητές τον εμπιστεύονται (δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου) ως εκπροσώπου του τμήματος τους (δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου) λόγω της θεσμικής θέσης που απέκτησε.

Οι Μπεκιάρη και Χασάναγας (2016β) αναφέρουν ότι η δύναμη μπορεί μετατραπεί σε κυριαρχία μόνο εφόσον οργανωθεί σε έναν χώρο ή σε μια δραστηριότητα, καθιερώνοντας ένα αυτόνομο σύστημα. Η διαδικασία μετάβασης από την δύναμη στην κυριαρχία αποτυπώνεται στην ακόλουθη διαδικασία που προτάθηκε αρχικά από τον Weber και κατόπιν από τον Popitz (1992). Αρχικά διαπιστώνεται περιστασιακή δύναμη κάποιου. Στη συνέχεια, ακολουθεί θέσπιση κανόνων και μετάβαση από το προσωπικό στο απρόσωπο, τυποποίηση και ολοκλήρωση. Στη συνέχεια κατανέμονται ρόλοι και έπεται η δόμηση και η διεύρυνση που αποτελεί και το σύστημα διαχείρισης.

Επισκόπηση ενότητας

Η δύναμη δράσης βασίζεται στην φυσική αδυναμία που πιθανόν παρουσιάζει ο άνθρωπος. Η δύναμη εξωτερικευμένου ελέγχου αναφέρεται στην δύναμη δράσης που απειλείται ότι θα εφαρμοστεί αλλά δεν εφαρμόζεται, ελέγχοντας με αυτόν τον τρόπο τον αποδέκτη της επαιτιλόμενης αλλά μη εφαρμόσιμης δύναμης δράσης. Η δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου αφορά στην συμμόρφωση κάποιου λόγω της εμπιστοσύνης που δείχνει σε κάποιον ή των συναισθημάτων που τρέφει για τον άλλον. Η δύναμη δεδομένου αφορά δεδομένους περιορισμούς όπως η ύπαρξη τοίχου, φράχτη, συνοριακής γραμμής που αναγκάζουν την συμμόρφωση του ατόμου λόγω μη εναλλακτικής επιλογής, επηρεάζοντας έτσι την καθημερινότητα του. Η εσωτερική συσσώρευση δύναμης ορίζει ότι από μια μορφή δύναμης προκύπτει μια πιο ενισχυμένη μορφή δύναμης της ίδιας μορφής. Εξωτερική συσσώρευση δύναμης υπάρχει στην περίπτωση όπου από μια μορφή δύναμης προκύπτει μια άλλη μορφή δύναμης.

4.3. Δύναμη και κοινωνικά δίκτυα

Η δύναμη είναι πανταχού παρούσα και διατρέχει κάθε κοινωνική σχέση, αποτελώντας μια καθολική συνιστώσα στη λειτουργία των ανθρώπινων κοινωνιών (Popitz, 1992). Μέχρι στιγμής, η έρευνα στα δίκτυα οδήγησε στην έννοια της κοινωνικής δύναμης/δυναμικής των δικτύων. Αυτό μπορεί να οριστεί ως η δύναμη που προέρχεται από την ικανότητα πρόσβασης στη δύναμη των άλλων μέσω των κοινωνικών σχέσεων. Οι άνθρωποι με κοινωνική / δικτυακή δύναμη θα είχαν περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας ζητώντας από ένα άτομο με δύναμη να δανείσει τη δύναμή του. Ως εκ τούτου, οι παράγοντες που δημιουργούν κοινωνικό κεφάλαιο θα μπορούσαν επίσης να δημιουργήσουν ατομική κοινωνική/ δικτυακή δύναμη. Ένας σημαντικός παράγοντας που χρησιμοποιείται είναι το μέγεθος της σχέσης. Αυτός ο παράγοντας είναι σημαντικός για τον καθορισμό της εμπιστοσύνης κατά την οικοδόμηση μιας σχέσης. Ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη είναι η συχνότητα και η συνέπεια των προηγούμενων επιτυχημένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων (McAllister, 1995; Zucker, 1986; Cook & Wall 1980; Granovetter, 2011). Αυτό συμβαίνει επειδή η προσωπική φύση της αλληλεπίδρασης επιτρέπει στους ανθρώπους να παρακολουθούν ιστορικά τις συμπεριφορές του παρελθόντος. Ένας άλλος παράγοντας είναι αν το άτομο βλέπει τη σχέση με το άλλο άτομο ως θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Η στάση της σχέσης θα επηρεάζει το κοινωνικό κεφάλαιο, καθώς οι άνθρωποι θα μπορούσαν να παρακολουθούν τη συμπεριφορά τους ο ένας στον άλλο και θα ακολουθούσαν με συνέπεια την αρχή της δικαιοσύνης και της αμοιβαιότητας (Lindskold, 1978; McAllister, 1995; Stack, 1988). Σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου συνυπάρχουν άτομα με σημαντικά υψηλή δύναμη και άτομα με ανεπάρκεια δύναμης, η πιθανότητα δυσλειτουργίας της κοινωνικής δυναμικής είναι υψηλότερη από ό,τι στα κοινωνικά συστήματα όπου σχεδόν όλοι έχουν παρόμοια κοινωνική δύναμη (Lamertz & Aquino, 2004). Η κοινωνική/δικτυακή δύναμη υπήρξε ζήτημα έρευνας σε οργανισμούς (Lamertz & Aquino, 2004; Pierro et al., 2013; Salehudin, 2009) αλλά ελάχιστα σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Bolletta, 2021; Litsa, Bekiari & Spanou, 2021; Spanou, Bekiari &

Litsa, 2022; Vasilou, Bekiari & Hasanagas, 2020; Bekiari & Spanou, 2018; Bekiari, Nikolaidou & Hasanagas, 2017).

Επισκόπηση ενότητας

Μέχρι στιγμής, η έρευνα στα δίκτυα οδήγησε στην έννοια της κοινωνικής δύναμης/δύναμης των δικτύων. Αυτό μπορεί να οριστεί ως η δύναμη που προέρχεται από την ικανότητα πρόσβασης στη δύναμη των άλλων μέσω των κοινωνικών σχέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ

5.1.Εισαγωγή: Από την κοινωνιομετρία του Moreno στο σήμερα

Η ομάδα ορίζεται ως «*σύνολο προσώπων τα οποία συνδέει κάτι κοινό και εκλαμβάνονται ως ενιαίο σύνολο*» (Μπαμπινιώτης, 2002, 1250). Η ετυμολογία του όρου αποκαλύπτει ότι η ομάδα δεν αποτελεί απλή συνάθροιση ατόμων. Υπάρχει η προϋπόθεση κάποιων στοιχείων που καθιστούν το σύνολο αυτών των ατόμων ως ενιαίο. Με άλλα λόγια, στην ομάδα τα άτομα δεν βρίσκονται απλά στον ίδιο χώρο, αλλά αλληλεπιδρούν έχοντας κοινά σημεία. Το χαρακτηριστικό, επομένως που διαφοροποιεί ένα άθροισμα ατόμων από μια ομάδα είναι το «κοινωνικό». Στην παρούσα εργασία, ως ομάδα εννοείται η κοινωνική ομάδα που ορίζεται ως σύνολο ατόμων που αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται αντιλαμβανόμενα το ένα την ύπαρξη και συμμετοχή του άλλου στην ομάδα έχοντας κάποιον κοινό σκοπό (Κοκκινάκη, 2006, 168), ικανοποιώντας ταυτόχρονα την ανάγκη του ανήκειν (Brooks, 2009, 112). Η έννοια της ομάδας, επομένως καθορίζεται από δύο στοιχεία: α) τα μέλη της ομάδας αλληλεπιδρούν, β) αποδέχονται την έννοια του μέλους της ομάδας για τους ίδιους και τα υπόλοιπα μέλη.

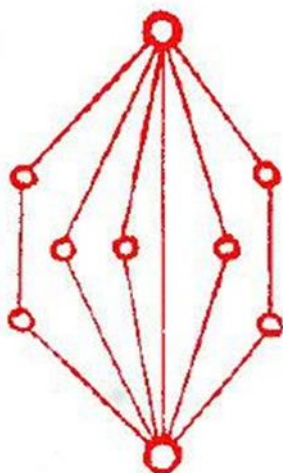
Οι ομάδες αποτέλεσαν από νωρίς αντικείμενο μελέτης για τους ερευνητές της ψυχολογίας. Ο Gustave Le Bon μελετώντας την ψυχολογία των μαζών στο έργο του «The Crowd» αναφέρει ότι αυτό που μετατρέπει ένα πλήθος ατόμων από απλή συνάθροιση σε οργανωμένο πλήθος είναι η πνευματική του ενότητα (2002,4), τονίζοντας τη δύναμη της ομάδας και το φαινόμενο της «ομαδικής ψυχής».

Κατά τον Kurt Lewin, η ομαδική συμπεριφορά είναι συνδυασμός της λειτουργίας του ατόμου και της κοινωνικής κατάστασης. Ούτε η ατομική προσωπικότητα ούτε η φύση της κοινωνικής κατάστασης επαρκούν για να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά της ομάδας. Ήταν αυτός που το 1939 μίλησε για τη «δυναμική των ομάδων» (group dynamics) που την όρισε ως το σύνολο των δυνάμεων που επιτελούν λειτουργία εντός της ομάδας, καταλήγοντας ότι η ομάδα τροποποιεί τη συμπεριφορά των ατόμων (Marrow, 1969, 168).

Τα κοινωνικά δίκτυα είναι διαδεδομένα στην κοινωνία μας. Η μελέτη των δομών των κοινωνικών δικτύων ξεκίνησε πριν από σχεδόν έναν αιώνα, με τις πρώτες μελέτες από άτομα που εργάζονται στην εκπαιδευτική και αναπτυξιακή ψυχολογία (Freeman, 1978, 1996) η οποία εξακολουθεί να αποτελεί σημερινό τομέα της έρευνας (Leung & Silberling, 2006). Ο Jacob Moreno (1932, 1934) έκανε μία από τις πρώτες μελέτες που σχετίζονται με την ανάλυση κοινωνικών δικτύων κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930. Επινόησε τον όρο κοινωνιομετρία, μια ποσοτική μέθοδο για την ανάλυση των ενδο-προσωπικών συναισθηματικών σχέσεων μέσα σε μια ομάδα. Οι μέθοδοί του έχουν χρησιμοποιηθεί για τον εντοπισμό άτυπων ηγετών, κοινωνικών κατατάξεων και απομονωμένων ατόμων. Έτσι, η κοινωνιομετρία μελετά τον βαθμό συσχέτισης των ανθρώπων και βασίζεται στο γεγονός ότι οι άνθρωποι κάνουν επιλογές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Όταν οι άνθρωποι βρίσκονται μαζί, κάνουν επιλογές ως προς το πού θα καθίσουν ή θα σταθούν. επιλογές σχετικά με το ποιος θεωρείται φίλος και ποιος όχι, ποιος είναι κεντρικός στην ομάδα, ποιος απορρίπτεται, ποιος είναι απομονωμένος. Ο Moreno μελέτησε τις διαπροσωπικές σχέσεις ως δομές όπου τα άτομα αναπαρίστανται ως σημεία και οι σχέσεις μεταξύ τους χαράσσονται ως συνδετικές γραμμές: αυτό είναι που γνωρίζουμε σήμερα ως κοινωνιόγραμμα.

Το σχήμα 1 δείχνει ένα από τα πρώτα κοινωνιογράμματα του Moreno (1934) και απεικονίζει μια ομάδα όπου δύο άτομα είναι κυρίαρχα και έντονα ενωμένα τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσω άλλων ατόμων.

Σχήμα 1. Το πρώτο κοινωνιόγραμμα του Moreno (Moreno, 1934)

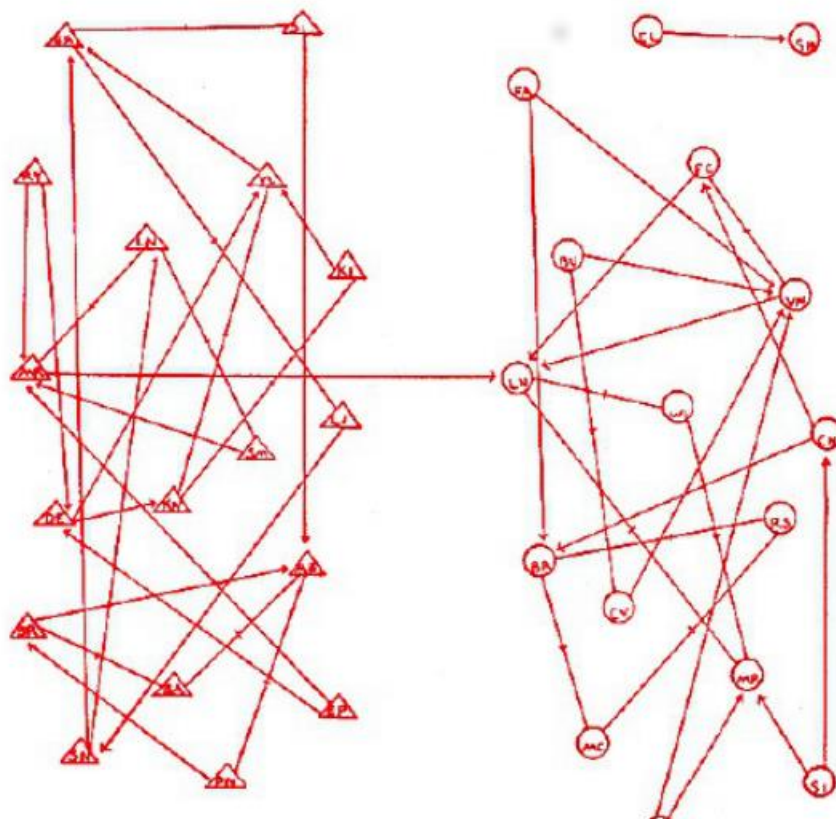


Ο Μορένο θεωρούσε ότι αυτό το κοινωνιόγραμμα επιδεικνύει τόσο τη συνοχή της ομάδας όσο και τους κοινωνικούς ρόλους (κυρίαρχα άτομα). Σε επόμενο έργο του (Moreno, 1946) αναφέρει πέντε όρους ή παράγοντες που σχετίζονται με την ποσοτική εκτίμηση του ρόλου του ατόμου σε μια ομάδα ή κοινότητα.

- ο παράγοντας *τήλε*, ή η απόσταση μεταξύ δύο ανθρώπων που αισθάνονται έλξη ή απόρριψη μεταξύ τους.
- ο *αυθορμητισμός*, ή πώς θα αντιδρούσε ένας άνθρωπος σε μια νέα κατάσταση, ξεκινώντας από τη στιγμή της γέννησής του. Αυτός ο βαθμός αυθορμητισμού σηματοδοτεί το επίπεδο δημιουργικότητας κάθε ατόμου .
- το *κοινωνικό άτομο*, ή το άθροισμα των σχέσεων που δημιουργούνται από τα συναισθήματα της συμπάθειας και της αντιπάθειας.
- τους *σχηματισμούς ομάδων* ή τις *ομάδες*, ή τα πρότυπα των σχέσεων έλξης και απόρριψης που σχηματίζονται σε ένα γεωγραφικό περιβάλλον (όπως μια κοινότητα, ένα σχολείο ή ένα ίδρυμα). Μελετώντας αυτά τα μοτίβα μπορούμε να εντοπίσουμε απομονωμένες ομάδες, κλίκες ή απομονωμένα άτομα, αλλά μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε άτομα που φέρουν διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ατόμων.

- τα *ψυχολογικά δίκτυα*, ή πώς αυτές οι διασυνδέσεις προκαλούν αλυσιδωτούς σχηματισμούς, μετατρέποντας κάθε άτομο της αλυσίδας σε ένα ενδεχόμενο κόμβο που επηρεάζει την υπόλοιπη ομάδα.

Ένα από τα πρώτα του έργα μελέτησε τις σχέσεις φιλίας μεταξύ των μαθητών της τέταρτης τάξης. Χρησιμοποίησε τρίγωνα για να αναπαραστήσει αγόρια και κύκλους για κορίτσια. Χρησιμοποίησε επίσης κατευθυνόμενες γραμμές με αιχμές βέλους για να δείξει ποιο παιδί ήταν αυτό που επέλεγε και ποιο ήταν το επιλεγμένο. Στόχος του ήταν να καταδείξει ότι οι διακυμάνσεις στη θέση των σημείων θα μπορούσαν να είναι χρήσιμες για να τονιστούν σημαντικά διαρθρωτικά πρότυπα των δεδομένων (Freeman, 2000). Το ενδιαφέρον είναι ότι ο Moreno αποφάσισε να διαχωρίσει γεωγραφικά τους κύκλους και τα τρίγωνα, αναμένοντας ότι οι περισσότερες από τις σχέσεις θα ήταν του ίδιου φύλου (όπως είναι φυσιολογικό σε αυτή την ηλικία). Το αποτέλεσμα απεικονίζεται στο σχήμα 2 παρακάτω όπου ξεχωρίζουμε τα δύο φύλα, τις ομάδες και τις υποομάδες αλλά και ότι κάποια αγόρια και κορίτσια συνδέονται καλύτερα μεταξύ τους από τους υπόλοιπους.



Σχήμα 2. Κοινωνιόγραμμα φιλίας του Moreno σε μαθητές Τετάρτης δημοτικού.

Αυτή ήταν και η πρώτη προσέγγιση στις αναλύσεις κοινωνικών δικτύων και θεωρείται ως βάση στη βιβλιογραφία.

Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων ερευνητικά ταυτίζεται με τον κοινωνιολόγο Emile Durkheim και την άποψη του ότι το κοινωνικό περιβάλλον προκαλεί κοινωνική δράση που με τη σειρά της επηρεάζει την ατομική δράση, μια άποψη που απομακρύνθηκε από την οπτική του ντετερμινισμού διευρύνοντας τα περιθώρια της ατομικής δράσης (Granovetter, 2011). Η έρευνα των κοινωνικών δικτύων θεραπεύει την μελέτη της κοινωνικής ζωής σε μικρο-επίπεδο και μακρο-επίπεδο και αποτελεί εργαλείο έρευνας που μπορεί να μας δώσει συμπεράσματα για τη δυναμική των ομάδων στην εκπαίδευση αλλά και τους οργανισμούς. Κατά τους Wasserman και Faust (1994), τα κοινωνικά δίκτυα πρέπει να γίνονται αντιληπτά ως δομές που αποτελούνται από κόμβους-δράστες που σχηματίζουν σχέσεις μεταξύ τους. Οι δομές αυτές αυξάνουν ή περιορίζουν τη δράση των κόμβων – δραστών (Brass & Burkhardt, 1993). Οι Whittington, Owen-Smith, & Powell, 2009) αναφέρουν για τα δίκτυα ότι είναι άτυπες σχέσεις στο χώρο που διαμορφώνουν την οργάνωση της ομάδας. Πρόκειται δηλαδή για δίκτυα σχέσεων που αλληλεπιδρούν δημιουργώντας αλληλεξαρτήσεις και ιεραρχίες, αποκαλύπτοντας πώς η δύναμη είναι διαμοιρασμένη. Σταδιακά τα κοινωνικά δίκτυα από άτυπες δομές μετατράπηκαν σε εργαλεία (White, Boorman, & Breiger, 1976; Granovetter, 1985). Οι ερευνητές των κοινωνικών δικτύων προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο η δομή και οι ιδιότητες του δικτύου μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά και την αλληλεξάρτηση των σχέσεων. Σύμφωνα με τους Mehra et al. (2002) το δίκτυο μπορεί να επηρεαστεί θετικά από το δίκτυο του ηγέτη και τους δεσμούς που αυτός δημιουργεί, ενώ ο Uzzi (1996) σε έρευνα του για την οργανωτική δομή του δικτύου μιλούν για τη χρήση ισχυρών και ασθενών δεσμών εντός του δικτύου, καθιστώντας σημαντική την μελέτη των σχέσεων (εμπιστοσύνη, αντίληψη, ποιότητα επικοινωνίας) μέσα από την οπτική των δικτύων .

Επισκόπηση ενότητας

Η ομαδική συμπεριφορά είναι συνδυασμός της λειτουργίας του ατόμου και της κοινωνικής κατάστασης. Ο Moreno επινόησε τον όρο κοινωνιομετρία, μια ποσοτική μέθοδο για την

ανάλυση των ενδο-προσωπικών συναισθηματικών σχέσεων μέσα σε μια ομάδα. Ο Moreno μελέτησε τις διαπροσωπικές σχέσεις ως δομές όπου τα άτομα αναπαρίστανται ως σημεία και οι σχέσεις μεταξύ τους χαράσσονται ως συνδετικές γραμμές: αυτό είναι που γνωρίζουμε σήμερα ως κοινωνιόγραμμα. Οι ερευνητές των κοινωνικών δικτύων προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο η δομή και οι ιδιότητες του δικτύου μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά και την αλληλεξάρτηση των σχέσεων.

5.2. Έννοιες και μετρήσεις των κοινωνικών δικτύων

Τα κοινωνικά δίκτυα είναι χρήσιμα στην κοινωνική επιστήμη για τη μελέτη των σχέσεων μεταξύ μεμονωμένων ατόμων, ομάδων, οργανισμών ή ολόκληρων κοινωνιών . Η μελέτη αυτών των δομών χρησιμοποιεί μεθόδους που ονομάζονται ανάλυση κοινωνικών δικτύων (SNA) και καλύπτει ένα σύνολο διεπιστημονικών ακαδημαϊκών τομέων που προέκυψαν από την κοινωνική ψυχολογία, την κοινωνιολογία, τη στατιστική και τη θεωρία γράφων, αλλά σήμερα εφαρμόζεται σε άλλους τομείς όπως η επιστήμη των υπολογιστών, η επικοινωνία, τα οικονομικά ή η βιολογία. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μελέτη των τοπολογικών χαρακτηριστικών του δικτύου, καθώς οι δομές που μπορεί να έχουμε στα πραγματικά δίκτυα είναι μη τετριμμένες. Η κύρια ιδέα εδώ είναι ότι η τοπολογία ενός δικτύου μπορεί να επηρεάσει το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, καθιστώντας τις περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές κατά την επικοινωνία. Για μια πλήρη ανάλυση, είναι σημαντικό να μελετηθεί η δομή του δικτύου στο σύνολό του, αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Αυτό γίνεται συνήθως εφαρμόζοντας τη θεωρία γράφων, λόγω της ικανότητας αναπαράστασης και της απλότητας της. Βασικά, το γράφημα αποτελείται από κόμβους n και συνδέσεις, ή συνδέσμους, (l) που συνδέουν τους κόμβους. Στην αναπαράσταση γραφήματος αντιστοιχούν σε κορυφές και ακμές αντίστοιχα. Στα κοινωνικά δίκτυα, η αναπαράσταση με γραφήματα ονομάζεται επίσης κοινωνιογράφημα, όπου οι κόμβοι είναι οι δράστες και οι γραμμές σύνδεσης δημιουργούν το σύνολο των σχέσεων σε ένα πολυδιάστατο σχέδιο. Η σχέση μεταξύ δύο κόμβων μπορεί να είναι είτε αμοιβαία, όπως η φιλία, είτε μη κατευθυντική, πράγμα που σημαίνει ότι η σχέση δεν

είναι αναγκαστικά αμοιβαία. Σε αυτή την περίπτωση μια σύνδεση πηγαινέει από έναν κόμβο – δράστη (προέλευση) και τελειώνει σε άλλο (προορισμός).

Ένα παράδειγμα μη κατευθυντικών συνδέσεων είναι ένα δίκτυο που αντιπροσωπεύει τις πωλήσεις και τις αγορές μεταξύ διαφορετικών εταιρειών. Τα γραφήματα παρέχουν ορισμένα εργαλεία για την ανάλυση και την οπτικοποίηση ορισμένων ζητημάτων του δικτύου

Η χρήση γραφημάτων είναι απαραίτητη για τη δημιουργία μοντέλων, ή απλουστευμένων αναπαραστάσεων, δικτύων σχέσεων. Ωστόσο, δεν αρκεί να αντιπροσωπεύουμε το σύνολο των χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του δικτύου, καθώς έχουμε μόνο μέχρι τώρα πληροφορίες σχετικά με το αν υπάρχει σχέση ή όχι. Για να ολοκληρώσουμε την ανάλυση πρέπει να πάμε βαθύτερα και να μελετήσουμε τη δομή του δικτύου από την ατομική άποψη και στο σύνολό του.

Επισκόπηση ενότητας

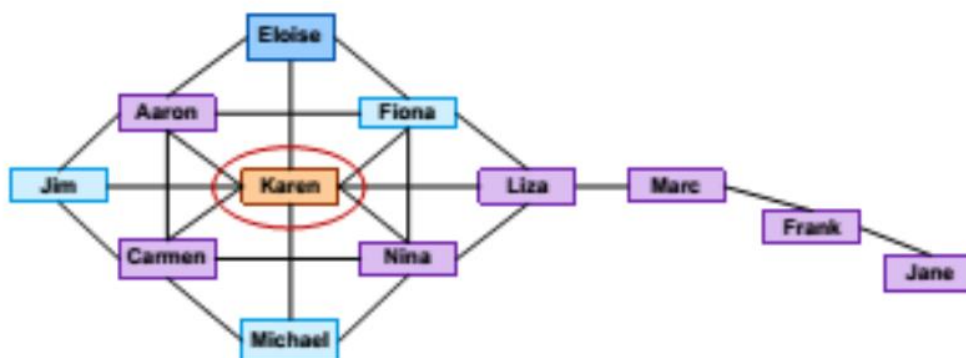
Η κύρια ιδέα εδώ είναι ότι η τοπολογία ενός δικτύου μπορεί να επηρεάσει το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων, καθιστώντας τις περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές κατά την επικοινωνία. Για μια πλήρη ανάλυση, είναι σημαντικό να μελετηθεί η δομή του δικτύου στο σύνολό του, αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Το γράφημα αποτελείται από κόμβους n και συνδέσεις, ή συνδέσμους, (l) που συνδέουν τους κόμβους. Στην αναπαράσταση γραφήματος αντιστοιχούν σε κορυφές και ακμές αντίστοιχα. Η σχέση μεταξύ δύο κόμβων μπορεί να είναι είτε αμοιβαία, όπως η φιλία, είτε μη κατευθυντική, πράγμα που σημαίνει ότι η σχέση δεν είναι αναγκαστικά αμοιβαία. Σε αυτή την περίπτωση μια σύνδεση πηγαινέει από έναν κόμβο – δράστη (προέλευση) και τελειώνει σε άλλο (προορισμός).

5.2.1. Οι κόμβοι στο κοινωνικό δίκτυο

Κατά τους Allen(1976) και Stephenson (1999), οι βασικοί ρόλοι στα δίκτυα είναι οι ακόλουθοι:

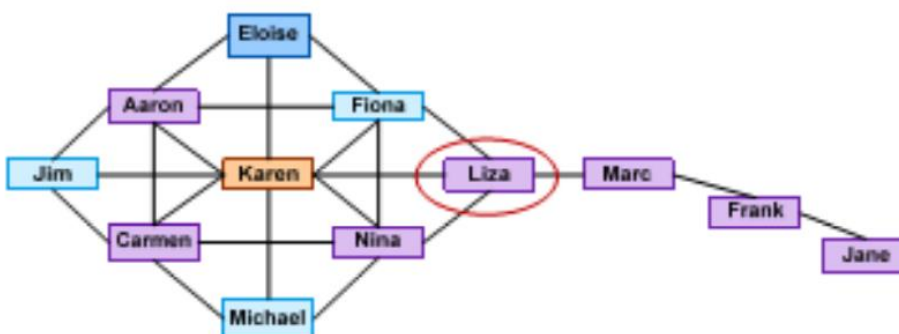
α) κεντρικός δράστης (hub), γεφυρωτής (bridge), φύλακας πύλης (Gatekeeper), Αφανής ήρωας (Pulse taker) και περιφερειακός δράστης (Boundary spanner).

Κεντρικός δράστης (hub). Χαρακτηρίζεται από μεγάλο αριθμό συνδέσεων, δημοφιλία και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το δίκτυο ή την ομάδα του γιατί διαχέει εύκολα την πληροφορία μεταξύ διαφορετικών ομάδων.



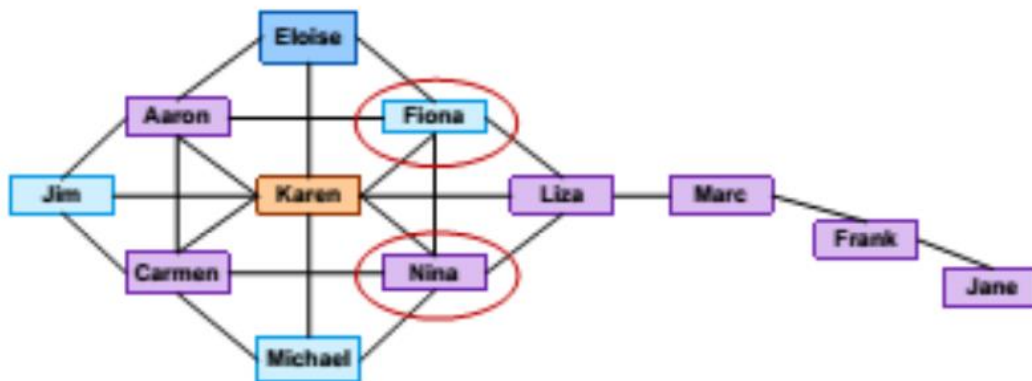
Πηγή: Krackhardt, D. (1988)

Γεφυρωτής (Bridge). Πρόκειται για τον κόμβο του οποίου οι δεσμοί καλύπτουν κενά (δομικές τρύπες) παρέχοντας σύνδεση μεταξύ ατόμων ή ομάδων. Λειτουργεί σαν μεσάζοντας, μεταφέροντας πληροφορίες ή γνώσεις (Burt, 2004).



Πηγή: Krackhardt, D. (1988)

Αφανείς ήρωες (pulse takers). Οι κόμβοι αυτοί μπορεί να χρησιμοποιούν ελάχιστο αριθμό επαφών αλλά έχουν μεγάλη επιρροή, κυρίως στη μετάδοση της πληροφορίας και φαίνεται να παίζουν κεντρικότερο ρόλο από αυτόν που φαίνεται αρχικά.



Πηγή: Krackhardt, D. (1988)

Περιφερειακός δράστης (boundary spanner). Πρόκειται για κόμβους που είναι χαλαρά συνδεδεμένοι ή ακόμα και απομονωμένοι στο δίκτυο. Μέσα στο δίκτυο αυτοί οι κόμβοι δεν ανταλλάσσουν πόρους.

5.2.2. Οι μετρήσεις στο κοινωνικό δίκτυο

Η έρευνα των κοινωνικών δικτύων εστιάζει στις σχέσεις και όχι στα χαρακτηριστικά του ατόμου. Η εξέταση των σχέσεων γίνεται με βάση τις σχέσεις του δικτύου (Wellman & Frank, 2001). Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων επικεντρώνει στην επικοινωνία και τη δράση που σχετίζεται με αυτήν. Η ελάχιστη μονάδα ανάλυσης είναι η δυάδα, έναν δεσμό που δημιουργείται ανάμεσα σε δυο κόμβους. Σημαντική μέτρηση των κοινωνικών δικτύων είναι η *πυκνότητα (density)* που ορίζεται ως η αναλογία των ενώσεων μεταξύ των δεσμών του δικτύου σε σχέση με το συνολικό δυνατό αριθμό ενώσεων. Οι υψηλές τιμές πυκνότητας δείχνουν πυκνά συνδεδεμένα δίκτυα και χαμηλές τιμές αραιά συνδεδεμένα δίκτυα (Scott, 1988; Tabassum et al., 2018; Wasserman & Faust, 1994).

Ο όρος *κεντρικότητα (Centrality)* χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει μεμονωμένους κόμβους στο δίκτυο και αντανακλά πόσο σημαντικός και πόση επιρροή ασκεί ένας συγκεκριμένος κόμβος στο δίκτυο.

Η *Κεντρικότητα Βαθμού (Degree Centrality)*. Πρόκειται για μέτρηση που στηρίζεται στο ότι όσο περισσότερους δεσμούς με άλλους κόμβους έχει ένας κόμβος, τόσο πιο πλεονεκτική είναι η θέση

του. Η κεντρικότητα Βαθμού εστιάζει στον αριθμό των σχέσεων και αποκαλύπτει την «ηγεσία» μέσα στο δίκτυο. Σ' ένα δίκτυο με κατευθυνόμενες συνδέσεις, υπάρχει η κεντρικότητα λόγω του αριθμού των εισερχομένων σχέσεων (*in-degree*) και η κεντρικότητα λόγω του αριθμού των εξερχόμενων σχέσεων (*out-degree*) (Srinivas & Velusamy, 2015).

Κεντρικότητα Katz status (σωρευτική επιρροή) νοείται η επιρροή που ασκείται από ένα άτομο μέσω μιας διαδοχικής διαδικασίας, δηλαδή ο αριθμός και το μέγεθος των αλυσιδωτών επαφών που οδηγούν από κάθε κόμβο στον επόμενο διαδοχικά. Με αυτόν τον τρόπο, υπάρχει μια βαθύτερη, μακρά αλυσιδωτή σχέση και όχι μια περιστασιακή.

Κεντρικότητα Pagerank (διαμεριστική επιρροή) είναι παρόμοιο με την κατάσταση Katz, αλλά περιορίζει τα άκρα επειδή βασίζεται στη μεταφερόμενη τιμή από έναν κόμβο σε έναν άλλο, δηλαδή μετρά τον αριθμό των κόμβων που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους και όχι το μήκος των σχέσεων αλυσίδας.

Κεντρικότητα authority (ειδική ανταγωνιστικότητα ή δεσπόζουσα θέση) δείχνει τους κόμβους που προσελκύουν τους περισσότερους δεσμούς από τους άλλους κόμβους, μεταξύ εκείνων που επιδιώκουν εντατικά να διατηρήσουν σχέσεις. Σε αυτή την περίπτωση, αποκαλύπτει μια σαφή τάση να γίνει στόχος. Για παράδειγμα, η υψηλή εξουσία σε περίπτωση ελκυστικότητας χαρακτηρίζει έναν φοιτητή που έχει προσελκύσει δεσμούς από πολλούς άλλους φοιτητές που αναζητούν εντατικά ελκυστικούς μαθητές.

Επισκόπηση ενότητας

Η πυκνότητα (*density*) ορίζεται ως η αναλογία των ενώσεων μεταξύ των δεσμών του δικτύου σε σχέση με το συνολικό δυνατό αριθμό ενώσεων. Οι υψηλές τιμές πυκνότητας δείχνουν πυκνά συνδεδεμένα δίκτυα και χαμηλές τιμές αραιά συνδεδεμένα δίκτυα. Ο όρος κεντρικότητα (*Centrality*) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει μεμονωμένους κόμβους στο δίκτυο και αντανakλά πόσο σημαντικός και πόση επιρροή ασκεί ένας συγκεκριμένος κόμβος στο δίκτυο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΕΡΕΥΝΑ 1 - ΔΙΚΤΥΑΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

6.1 Μεθοδολογία δικτυακής μελέτης

6.1.1 Ανάλυση κοινωνικών δικτύων

Στην μελέτη εφαρμόστηκε πλήρης ανάλυση κοινωνικών δικτύων σε μαθητές/ριες του μαθήματος της φυσικής αγωγής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φοιτητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων φοιτητών του τμήματος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού και άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων Π.Θ.), αθλητές αθλητικών οργανισμών, εργαζόμενων σε οργανισμούς. Ο χώρος της εκπαίδευσης, του αθλητισμού και των οργανισμών επιτρέπει την πρόσβαση σε πολυπληθείς ομάδες που αποδίδουν πλήρες δικτυακό δείγμα και αποτελούν κατάλληλα πεδία ανάλυσης κοινωνικών δικτύων (Heidler et al., 2014). Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «κλειστού τύπου», τυποποιημένα με δικτυακό σκέλος για τις δικτυακές μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς και με μη δικτυακό σκέλος για τις μη δικτυακές μεταβλητές, όπως η ηλικία, η αστικότητα, η οικογενειακή οικονομική κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας κ.α. Κάθε κοινότητα μαθητών/τριών, αθλητών/τριων και εργαζόμενων αποτελεί δίκτυο σχέσεων έλξης (McCroskey & McCain, 1974), εμπιστοσύνης, εξάρτησης (Popitz, 1992) και επιθετικότητας (Infante & Wingley, 1986; Infante & Rancer, 1982). Βασισμένοι σε αλγεβρικούς δείκτες που βοηθούν στο να ανιχνεύσουμε και να ποσοτικοποιήσουμε τις ιεραρχίες σχέσεων, η ανάλυση κοινωνικών δικτύων αποτυπώνει κάθε ιεραρχία ως ένα πολύγωνο. Οι κορυφές (κόμβοι) αποτελούν τα μέλη του δικτύου που εξετάζονται κάθε φορά (μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, εργαζόμενοι). Οι διαγώνιες αναπαριστούν τις υπαρκτές σχέσεις ανάμεσα στους κόμβους (κορυφές) που είναι τα μέλη του δικτύου. Η Θεωρία συστημάτων ορίζει ότι κάθε κόμβος

(μέλος του δικτύου) αποκτά τις ιδιότητες του (ελκυστικότητα, δύναμη) μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που πραγματώνει εντός του δικτύου του με τους άλλους κόμβους. Η δύναμη που αποκτά κάποιος κόμβος δεν ενυπάρχει στα ατομικά (μη δικτυακά) του χαρακτηριστικά (π.χ. φύλο, κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο) απαραίτητα, αλλά είναι αποτέλεσμα της δύναμης (π.χ. εμπιστοσύνης) που του δίνουν οι άλλοι μέσα στο δίκτυο. Η μέτρηση των δικτυακών σχέσεων γίνεται με το λογισμικό Visone 1.1 που συνδυάζει την κοινωνική πληροφορία με την πληροφορική ώστε οι αλγεβρικοί δείκτες του να αποτυπώσουν δομική και κοινωνική ερμηνεία των σχέσεων υπό εξέταση. Οι αλγεβρικοί δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθοι:

α) In-degree και Out-degree «περιστασιακή επιρροή», πρόκειται για την άμεση επαφή (επίδραση - επιρροή) που δέχεται κάποιος/α από τους υπόλοιπους κόμβους (in-degree) και την επίδραση - επιρροή που δημιουργεί ένας κόμβος προς τους υπόλοιπους με τους οποίους έρχεται σε επαφή (out – degree).

β) Katz status «σωρευτική επιρροή». Η επιρροή αντιμετωπίζεται ως μια σωρευτική διαδικασία κατά την οποία δημιουργεί «αλυσίδες» σχέσεων. Ο αριθμός και το μέγεθος των «αλυσίδων» που οδηγούν σε κάποιον κόμβο καθορίζουν και την επιρροή του που δεν είναι απλά περιστασιακή αλλά αλυσιδωτή, άρα και έχει μεγαλύτερο βάθος.

γ) Pagerank «διαμεριστική επιρροή». Αν και παρόμοια με το Katz status, παρακολουθεί την επιρροή που μεταφέρεται από κόμβο σε κόμβο, μετρώντας τον αριθμό των κόμβων που έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, παραβλέποντας το μέγεθος – μήκος της αλυσίδας-σχέσης.

δ) Authority «ειδική ανταγωνιστικότητα ή δεσπόζουσα θέση». Δείχνει στην κορυφή εκείνους τους κόμβους που προσελκύουν τους περισσότερους κόμβους από τους άλλους κόμβους, αναφορικά με μια συγκεκριμένη σχέση. Για παράδειγμα, όταν ένας κόμβος (μαθητής/τρια) βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχίας της ειδικής ανταγωνιστικότητας για

την εργασιακή έλξη, έχει προσελκύσει άλλους κόμβους (μαθητές/τριες) που επιδιώκουν σταθερά και όχι περιστασιακά την εργασιακή έλξη. Ο συγκεκριμένος δείκτης δείχνει μια γενικότερη τάση να γίνεται στόχος στα πλαίσια μιας σχέσης εντός του δικτύου του.

6.1.2 Συμμετέχοντες/ουσες

Συνολικά ελήφθησαν 21 δικτυακά δείγματα με **765 συμμετέχοντες** (393 = άνδρες, 372 = γυναίκες). Πιο συγκεκριμένα, ελήφθησαν 5 δικτυακά δείγματα από μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (α, β, γ γυμνασίου) της περιοχής των Τρικάλων (Σύνολο = **117 μαθητές**, 64 = αγόρια, 53 = κορίτσια), 7 δικτυακά δείγματα από φοιτητές των τμημάτων Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού αλλά και Διατροφής και Διαιτολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Σύνολο = **410 φοιτητές**, 209 = άνδρες, 201 = γυναίκες), 5 δικτυακά δείγματα αθλητών σε αθλητικούς οργανισμούς της περιοχής των Τρικάλων και της Λάρισας (Σύνολο = **130 αθλητές**, 71 = άνδρες 59 = γυναίκες και συγκεκριμένα 46 αθλητές/τριες κολύμβησης, 42 αθλητές/τριες στίβου και 42 αθλητές/τριες βόλεϊ ηλικίας 14-17) και 4 δικτυακά δείγματα από εργαζόμενους στον Οργανισμό Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) της περιφέρειας Θεσσαλίας (Σύνολο = **108 εργαζόμενοι**, 49 = άνδρες, 59 = γυναίκες).

Όλοι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες γνωρίζονταν καλά μεταξύ τους. Καθένας/μία απάντησε για σχέσεις έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς που αναπτύχθηκαν με κάθε έναν/μία από τους/ις υπόλοιπους/ες συμμετέχοντες του δικτύου τους. Τα ερωτηματολόγια ήταν κωδικοποιημένα, προκειμένου οι συμμετέχοντες/ουσες να επιλέγουν τα συγκεκριμένα άτομα που επιθυμούσαν και έτσι οι κόμβοι να ήταν αναγνωρίσιμοι. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη νομιμότητα της έρευνας και επισημάνθηκε, επίσης, ότι τα ονόματα θα παρέμεναν γνωστά μόνο στην ερευνήτρια.

6.1.3 Ερευνητικά εργαλεία

Με τη χρήση παλαιότερων δοκιμασμένων ερωτηματολογίων ως προτύπων (Επιχειρηματολογία: Myers & Rocca, 2000, Λεκτικής επιθετικότητας: Infante & Wigley, 1986, Διαπροσωπικής έλξης: McCroskey, McCroskey & Richmond, 2006) διαμορφώθηκαν τυποποιημένα ερωτηματολόγια πλήρους δικτυακής ανάλυσης. Η μετατροπή πραγματοποιήθηκε με διεργασία κατά το δυνατόν περιορισμού των ερωτήσεων που περιείχαν τα ανωτέρω ψυχομετρικά ερωτηματολόγια αυτά σε λιγότερες ερωτήσεις, καθώς η ερευνητική, αλλά και καθημερινή εμπειρία έχει δείξει ότι είναι αδύνατον να απαντούν οι ερωτώμενοι σε υπερβολικά μεγάλο αριθμό ερωτήσεων. Επιπρόσθετα δε, στα δικτυακά ερωτηματολόγια απαιτείται πολύ περισσότερος χρόνος και εντατικοποίηση της προσοχής απ' την πλευρά του ερωτώμενου, προκειμένου να απαντήσει σε κάθε ερώτηση για πληθώρα άλλων κόμβων (προσώπων) με τα οποία έρχεται σε επαφή. Συνεπώς, οι προς απάντηση ερωτήσεις ουσιαστικά πολλαπλασιάζονται με τον αριθμό των κόμβων του εκάστοτε δικτύου (οι οποίοι συχνά ανέρχονται σε δεκάδες). Ο περιορισμός των ερωτήσεων των ψυχομετρικών τεστ πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τον βαθμό ανταπόκρισής τους στις προς μέτρηση μεταβλητές, οι οποίες αντιστοιχούσαν στα ανωτέρω μοντέλα (διαπροσωπικής έλξης, υποδιαιρούμενης σε επιστημονική/εργασιακή, κοινωνική και φυσική, λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας), καθώς και στο μοντέλο (κοινωνικής) δύναμης του Poritz (1992) (εκ των οποίων εδώ χρησιμοποιήθηκαν η δύναμη δράσης, εξωτερικού ελέγχου και εσωτερικευμένου ελέγχου, δηλ. εμπιστοσύνης και συναισθηματικής επιρροής). Ο βαθμός ανταπόκρισης σαφώς κρίνεται με βάση την εννοιολογική αντίληψη του ερευνητή επί των υπό εξέταση μεταβλητών. Αυτή η αντίληψη κατ' αρχήν διαμορφώνεται από την εμβάθυνση στη θεωρία μέσω βιβλιογραφίας, αλλά αναπόφευκτα και από την καθημερινή γνώση και εμπειρία, καθώς και από την προσωπική του πρόσληψη της πραγματικότητας και του τρόπου που έχει προσεγγίσει και ορίσει ο ίδιος τελικώς την κάθε έννοια. Άλλωστε, είναι αυτονόητο σε κάθε αποστασιοποιημένο

παρατηρητή ότι οι έννοιες επιβάλλονται, ενώ οι ιδιότητες ανακαλύπτονται, και ότι οι κοινωνικές έρευνες έχουν να διανύσουν ακόμη μεγάλη επιστημολογική διαδρομή μέχρι να φτάσουν στο επίπεδο των φυσικών επιστημών (δηλ. να διαμορφώσουν έννοιες με πραγματικά χρήσιμες ιδιότητες, που θα υπερβαίνουν την κοινή γνώση της καθημερινότητας). Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι διαφορετικοί ερευνητές μπορεί να καταλήγουν σε διαμόρφωση διαφορετικών ερωτηματολογίων, τα οποία πάλι δεν αποκλείεται μέσα από διαφορετικές διατυπώσεις και ορισμούς εννοιών να καταλήξουν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτό αποτελεί άλλωστε το κλασσικότερο επιχείρημα των φαινομενολόγων κατά της ποσοτικής κοινωνικής έρευνας που βασίζεται σε ερωτηματολόγια και γενικότερα του θετικισμού στις κοινωνικές επιστήμες. Φυσικά, η υπέρβαση αυτής της υποκειμενικότητας δεν αποτελεί και ούτε θα μπορούσε να αποτελεί στόχο μιας διδακτορικής διατριβής. Το μόνο που θα είχε νόημα να τονιστεί είναι ότι για την ορθή κατανόηση των ποσοτικών αποτελεσμάτων στις κοινωνικές έρευνες, πρέπει να λαμβάνει κανείς υπόψη κατ' αρχήν το πώς είναι διατυπωμένες οι εκάστοτε ερωτήσεις που μέτρησαν τις υπό εξέταση έννοιες.

Για την τελική διαμόρφωση των δικτυακών ερωτηματολογίων, οι ερωτήσεις αναδιατυπώθηκαν ώστε να εκφράζουν όχι κατάσταση επηρεασμού γενικά του κάθε ερωτώμενου, αλλά συγκεκριμένης κατεύθυνσης ενέργειας (με διακριτά πρόσωπα στη θέση αυτού που ενεργεί και αυτού που δέχεται την ενέργεια), ώστε να προκύψουν τα δίκτυα (δηλ. οι κόμβοι και οι σχέσεις τους). Έτσι, από τις ατομικές ψυχικές καταστάσεις που μετράνε τα ψυχομετρικά ερωτηματολόγια στην ψυχολογική έρευνα, έγινε η μετάβαση στις κοινωνικές ιεραρχίες που μετράνε τα κοινωνιολογικής φύσης ερωτηματολόγια.

Περιλήφθηκαν δικτυακές σχέσεις διαπροσωπικής έλξης, δύναμης, λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας και μη δικτυακές μεταβλητές οι οποίες περιείχαν παραμέτρους που αφορούσαν προσωπικά χαρακτηριστικά (ηλικία – φύλο), κοινωνικο – οικονομικά

χαρακτηριστικά (οικονομική κατάσταση οικογένειας), χωροταξικά χαρακτηριστικά (τόπος γέννησης, τόπος διαμονής), οικογενειακά χαρακτηριστικά (μορφωτικό επίπεδο γονιών), κοσμοπολιτισμός (ταξίδια στο εξωτερικό), συχνότητα χρήσης του διαδικτύου, έμπνευση από άλλους σε επίπεδο μαθημάτων, αθλητισμού, εργασίας ή προσωπικό επίπεδο. Παρόλο που στην εφαρμοσμένη έρευνα κοινωνικών δικτύων δεν τίθεται θέμα αξιοπιστίας, καθώς κάθε ερώτηση θεωρείται αυτοτελής μεταβλητή, αφού εκφράζει την αυτόνομη οντότητα μιας ιεραρχίας και όχι συνιστώσες συναισθημάτων και άλλων ψυχολογικών παραμέτρων (όπως τα ψυχομετρικά τεστ), και αν αυτές προστίθεντο (πράγμα το οποίο στην κοινωνιολογική έρευνα δεν αποτελεί θέσφατο), μπορεί να προέκυπτε απώλεια πολύτιμης εμπειρικής πληροφορίας προς χάρη μιας αμφίβολης εννοιολογικής δόμησης ή αυθαίρετης θεωρητικοποίησης, αποφασίστηκε να γίνει μια επιπρόσθετη επέκταση σε έρευνα βασικού χαρακτήρα, δοκιμάζοντας ένα τεστ όπως το Cronbach (α). Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε αυτό το τεστ ανάμεσα σε ιεραρχίες διαπροσωπικής έλξης (π.χ. βοήθεια στα μαθήματα, βοήθεια σε προσωπικά ζητήματα, φιλική σχέση), δηλαδή μεταξύ των αντίστοιχων indegree (.920), outdegree (.925), Katz status (.920), pagerank (.922) και authority (.921). Ακόμη, πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε ιεραρχίες κοινωνικής δύναμης (π.χ. εμπιστοσύνη, συμπάθεια) δηλαδή μεταξύ των αντίστοιχων indegree (.883), outdegree (.899), Katz status (.883), pagerank (.891), authority (.886). Τέλος, πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε ιεραρχίες λεκτικής επιθετικότητας (π.χ. αγένεια, ειρωνεία, απειλή) δηλαδή μεταξύ των αντίστοιχων indegree (.911), outdegree (.925), Katz status (.911), pagerank (.918), authority (.913). Οι τιμές θεωρούνται ικανοποιητικές (Kline, 2000; Devellis, 2012). (παραρτήματα 5,6,7).

6.1.4 Ανάλυση δεδομένων

Τα λογισμικά Visone 1.1 και SPSS 26.0 χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δεδομένων. Το λογισμικό Visone 1.1. αφορά την ανάλυση κοινωνικών δικτύων και

βοηθάει στην οπτικοποίηση των σχέσεων - δομών. Οι πυραμίδες – ιεραρχίες που προκύπτουν δείχνουν ποιος βρίσκεται στην κορυφή (πρώτος), στη μέση ή στη βάση (τελευταίος) σε αυτές. Στη συνέχεια και αφού χρησιμοποιήθηκε Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov για τον έλεγχο κανονικότητας, διενεργήθηκαν τα στατιστικά τεστ Spearman test ($p \leq 0.01$ (*) και $p \leq 0.05$ (**)) ώστε να εντοπιστούν συσχετίσεις και παράγοντες που επηρεάζουν, ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τη θέση των κόμβων στις ιεραρχίες της έλξης της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας. Επίσης διενεργήθηκε ανάλυση κυρίων συνιστωσών (PCA) για να επιχειρηθεί η μορφοποίηση τυπολογίας δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών.

Χρησιμοποιήθηκαν αλγόριθμοι κεντρικότητας (centrality). Οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι ακόλουθοι: in-degree (περιστασιακή ιεραρχία), Katz status (σωρευτική ιεραρχία), pagerank (διαμεριστική ιεραρχία), authority (δεσπόζουσα θέση) και απέδωσαν δομές έλξης (φυσικής, κοινωνικής και εργασιακής), δύναμης (εμπιστοσύνη – εξάρτηση) και στοχοποίησης λεκτικής επιθετικότητας με διαφορετική σημασία για κάθε ιεραρχία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 1 - ΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

7.1. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης , λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

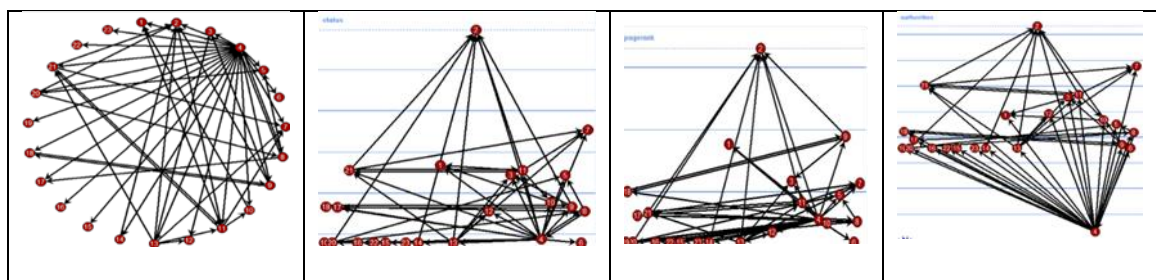
Στα διαγράμματα 1-6 παρουσιάζεται η κυκλική μορφή δικτύου μαζί με διάφορες δομές (ιεραρχίες Katz status, pagerank και authority) διαπροσωπικής έλξης, δύναμης, λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας μαθητών γυμνασίου.

Μεταξύ των δικτύων παρατηρούνται διαφορές πυκνότητας. Στα διαγράμματα 1-3, τα δίκτυα έλξης (9,48%, 12,64%, 50,39%), είναι πυκνότερα από αυτό της λεκτικής επιθετικότητας, διάγραμμα 5 (2,56%) Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές που παρουσιάζουν αρνητικές, επιβλαβείς συμπεριφορές συνήθως δεν υπερτερούν αριθμητικά εκείνων που επιδεικνύουν θετικές συμπεριφορές και το σχολείο είναι ένας τόπος κοινωνικοποίησης και όχι ανάπτυξης συγκρούσεων.

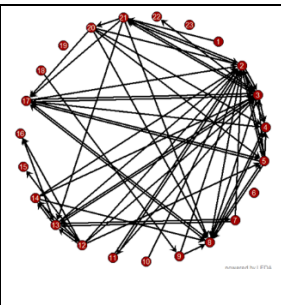
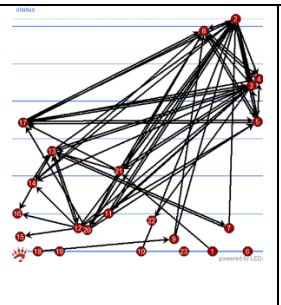
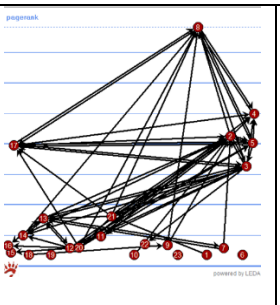
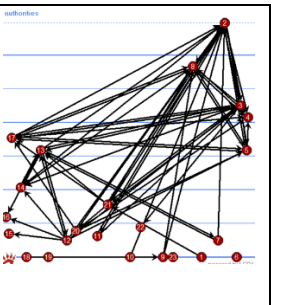
Όσον αφορά τις ιεραρχικές μορφές, στα διαγράμματα 1-3, οι μαθητές στην κορυφή της φυσικής έλξης βρίσκονται ταυτόχρονα στην κορυφή της εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής έλξης. Φυσικά ελκυστικοί κόμβοι επιλέγονται σε πιο οικείο επίπεδο ως φίλοι ή ως συνεργάτες στον αθλητισμό ή για την ολοκλήρωση των εργασιών στο σχολείο. Αυτό δείχνει μια συσχέτιση μεταξύ φυσικής, κοινωνικής και εργασιακής/επιστημονικής έλξης, καθώς η φιλικότητα, η βοήθεια στο σχολείο και η φυσική έλξη αντιπροσωπεύονται από τους ίδιους κόμβους στην κορυφή των ιεραρχιών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων φυσικής αγωγής. Επιπλέον, οι κόμβοι που φαίνεται να είναι συνεργάτες για θέματα μελέτης λόγω της υψηλής επιστημονικής έλξης τους, εμφανίζουν επίσης άλλα χαρακτηριστικά της φυσικής ή κοινωνικής έλξης. Επιπλέον, όλες οι μορφές έλξης φαίνεται να σχετίζονται με την κοινωνική δύναμη με τη μορφή εμπιστοσύνης. Οι κόμβοι - μαθητές που βρίσκονται ψηλά στην ιεραρχία των συμβουλών στο διάγραμμα 4, είναι επίσης κορυφαίοι κόμβοι στη φυσική, κοινωνική και εργασιακή/επιστημονική έλξη.

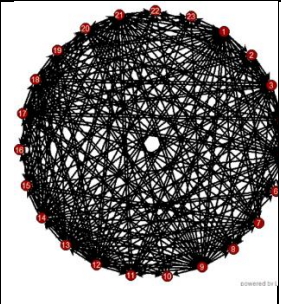
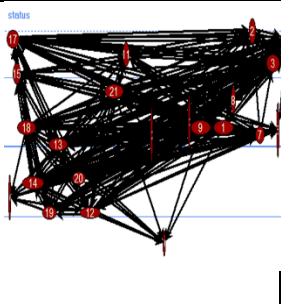
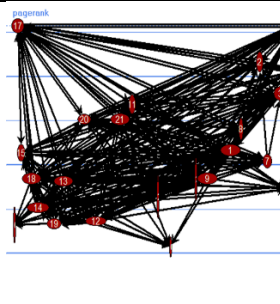
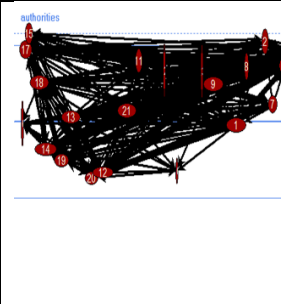
Ωστόσο, οι κόμβοι στην κορυφή της λεκτικής επιθετικότητας στο διάγραμμα 5 δεν εμφανίζονται στην κορυφή άλλων ιεραρχιών έλξης των διαγραμμάτων 1-3. Το προφίλ του λεκτικά επιθετικού μαθητή αποτελείται από ένα συνδυασμό συμπεριφορών όπως η

προσβολή, η ειρωνεία, η αγένεια και η απειλή. Οι λεκτικά επιθετικοί μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων φυσικής αγωγής δεν είναι ούτε φυσικά ούτε κοινωνικά ελκυστικοί ή μια επιλογή για συμβουλές, και αυτό εξηγείται εν μέρει από το γεγονός ότι οι λεκτικά επιθετικοί κόμβοι βρίσκονται επίσης στην κορυφή των ιεραρχιών διαφωνίας. Στο διάγραμμα 6, κόμβοι υψηλά στην ιεραρχία της διαφωνίας κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης απουσιάζουν από οποιοδήποτε άλλο είδος ιεραρχίας έλξης (διαγράμματα 1-3). Φαίνεται ότι η έλλειψη επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης μπορεί να οδηγήσει τους διαφωνούντες στη διάρκεια των μαθημάτων φυσικής αγωγής στον αποκλεισμό από την κοινωνικοποίηση και, κατά συνέπεια από την έλξη που ασκεί στους συμμαθητές του. Η επιχειρηματολογία μπορεί να προσθέσει στο προφίλ των μαθητών, καθιστώντας τους ελκυστικούς, αλλά η έλλειψη της φαίνεται να συνεισφέρει σε ένα επιθετικό προφίλ (διάγραμμα 5). Η φυσική, κοινωνική, εργασιακή/επιστημονική έλξη και η δύναμη φαίνεται να μοιράζονται τους ίδιους κόμβους στην κορυφή της ιεραρχίας τους, υποδεικνύοντας ότι οι διαφορετικές μορφές έλξης μπορούν να συσχετιστούν με τις ιεραρχίες της δύναμης, αλλά όχι με τις ιεραρχίες της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας (έλλειψη αυτής) των οποίων οι κορυφαίοι κόμβοι δεν εμφανίζονται ταυτόχρονα ψηλά και στις ιεραρχίες της έλξης. Οι μαθητές που αισθάνονται μη ελκυστικοί φυσικοί, κοινωνικά ή ακαδημαϊκά μπορούν να καταφύγουν σε διαφορετικές μορφές λεκτικής επιθετικότητας ή να γίνουν αμφισβητίες προκειμένου να αντισταθμίσουν την αδυναμία τους.



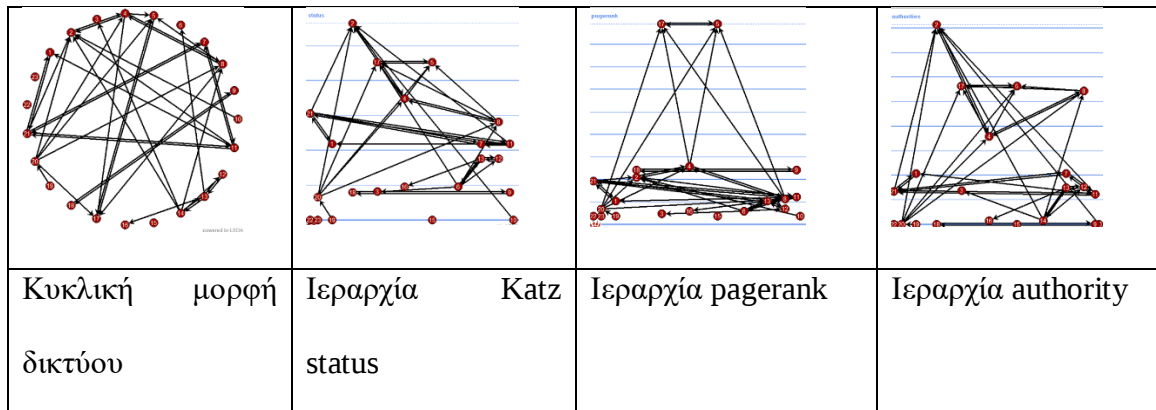
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Φυσική έλξη (ελκυστικός για τους άλλους). <i>Κόμβοι</i> = 23, <i>Συνδέσεις</i> = 48, <i>Πυκνότητα</i> : 9,48%			
Διάγραμμα 1. Παράδειγμα δικτύου φυσικής έλξης μαθητών γυμνασίου (ελκυστικός για τους άλλους)			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Εργασιακή/ επιστημονική έλξη (βοήθεια/συνεργασία στα μαθήματα). <i>Κόμβοι</i> = 23, <i>Συνδέσεις</i> =64 <i>Πυκνότητα</i> = 12,64%			
Διάγραμμα 2. Παράδειγμα δικτύου εργασιακής/επιστημονικής έλξης μαθητών γυμνασίου (βοήθεια/συνεργασία στα μαθήματα)			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority

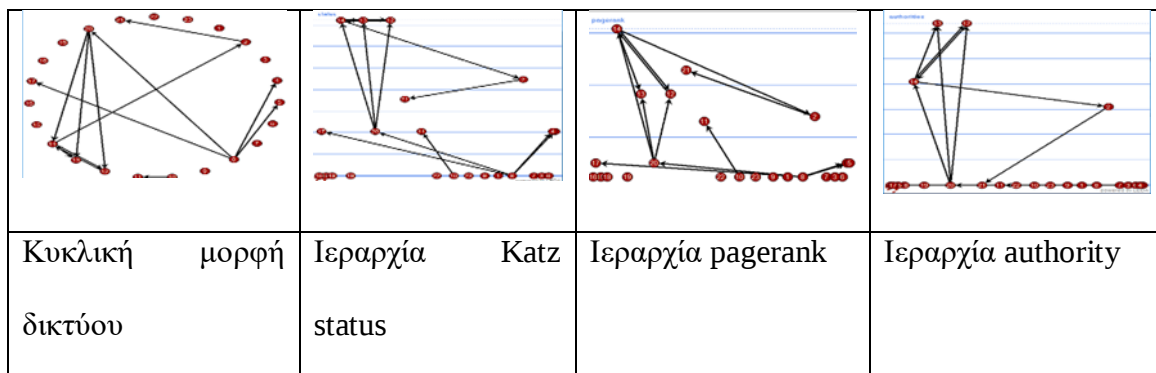
Σχέση: Κοινωνική έλξη (φιλικός μαζί σου). $Κόμβοι = 23$, $Συνδέσεις = 255$ $Πυκνότητα = 50,39\%$

Διάγραμμα 3. Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής έλξης μαθητών γυμνασίου (φιλικός μαζί σου)



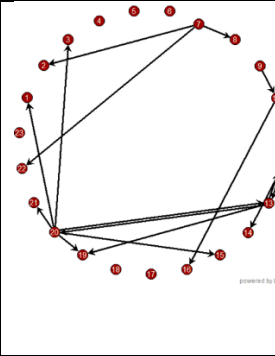
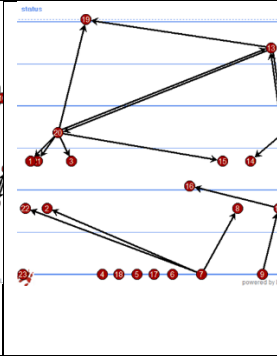
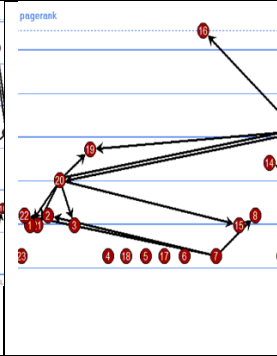
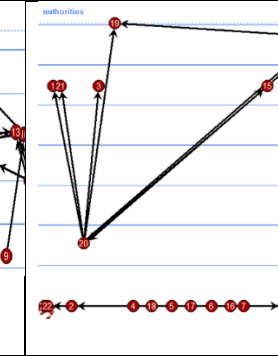
Σχέση: Κοινωνική δύναμη (συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο) $Κόμβοι = 23$, $Συνδέσεις = 40$ $Πυκνότητα = 7,90\%$

Διάγραμμα 4. Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής δύναμης μαθητών γυμνασίου (συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο)



Σχέση: Λεκτική επιθετικότητα (σε έχει προσβάλει, πληγώσει με τα λόγια του) $Κόμβοι = 23$, $Συνδέσεις = 13$ $Πυκνότητα = 2,56\%$

Διάγραμμα 5. Παράδειγμα δικτύου λεκτικής επιθετικότητας μαθητών γυμνασίου (σε έχει προσβάλει, πληγώσει με τα λόγια του)

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Επιχειρηματολογία (διαφωνία στη διάρκεια της συζήτησης) <i>Κόμβοι</i> = 23, <i>Συνδέσεις</i> =16 <i>Πυκνότητα</i> =3,16%			
Διάγραμμα 6. Παράδειγμα δικτύου επιχειρηματολογίας μαθητών γυμνασίου (διαφωνία στη διάρκεια της συζήτησης)			

7.2. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) και *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 1, η εργασιακή/επιστημονική έλξη σχετίζεται θετικά με τον γενικό βαθμό επίδοσης (.701, .513), με την τάση για διάκριση στα μαθήματα (.411, .214), σε επαγγελματικό (.387, .234), σε επιστημονικό επίπεδο (.375, .256) και γενικότερα στη ζωή (.385, .323). Το ενδιαφέρον να επηρεάζει κανείς τους άλλους γύρω του σε επίπεδο ακαδημαϊκό (.310, .296), συμπεριφοράς (.253) και εμφάνισης (.323, .265) σχετίζονται θετικά με την εμφάνιση εργασιακής/επιστημονικής έλξης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (-.226) φαίνεται να έλκουν εργασιακά τους συμμαθητές τους, ενώ το βάρος (-.247, -.349) δείχνει να αποθαρρύνει την εργασιακή/επιστημονική έλξη. Οι κοινωνικά ελκτικοί μαθητές, αυτοί που θεωρούνται φιλικοί τείνουν να έχουν καλές σχολικές επιδόσεις (.369, .520), να

μην απουσιάζουν από το σχολείο (-. 223) και να έχουν τάση διάκρισης σχολικής (.222, .276) και μελλοντικά επαγγελματικής (.261, .341). Επιπλέον, η φυσική έλξη σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (.228), την τάση για διάκριση στο σχολείο (.209) και τη ζωή (.283). Τέλος, η διαμονή στην πόλη σχετίζεται με την φυσική έλξη (-. 211).

		Διαπροσωπική έλξη					
		Εργασιακή/επιστημονική έλξη		Κοινωνική έλξη		Φυσική έλξη	
		Βοήθεια στα μαθήματα	Βοήθεια στα μαθήματα (άλλοι)	Φιλικός σε εμένα	Φιλικός στους άλλους	Ελκυστικός για εμένα	Ελκυστικός για τους άλλους
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο	0,179	0,150	-0,062	0,050	,221*	0,054
	(1=άντρας 2=γυναίκα)	0,054	0,108	0,505	0,592	0,017	0,567
	Χρονολογία	-0,040	-,226*	-0,111	-0,130	-0,032	-0,118
	γέννησης	0,711	0,035	0,307	0,229	0,767	0,274
	Βάρος	-,247*	-,349**	-0,137	-0,094	-0,158	-0,185
		0,029	0,002	0,230	0,411	0,167	0,105
	Τόπος διαμονής	-0,182	-0,028	-0,073	-0,058	-0,101	-,211*
	(1=πόλη 2 = χωριό)	0,088	0,792	0,499	0,587	0,348	0,047
		,701**	,513**	,369**	,520**	0,145	,228*

Γενικός βαθμός	0,000	0,000	0,001	0,000	0,202	0,043
Απουσία από σχολείο	-0,097	-0,126	-0,051	-,223*	0,050	-0,052
	0,366	0,242	0,635	0,037	0,645	0,631
Πλοήγηση στο διαδίκτυο	0,193	,301**	0,059	0,166	0,106	0,106
	0,072	0,004	0,588	0,123	0,324	0,323
Εμπνέω θετικά με την συμπεριφορά μου	,253*	0,124	0,101	0,015	0,118	-0,010
	0,019	0,255	0,356	0,889	0,281	0,926
Εμπνέω θετικά σε επίπεδο μαθημάτων	,310**	,296**	0,121	,246*	0,106	0,000
	0,004	0,006	0,273	0,024	0,339	0,999
Εμπνέω θετικά με την εμφάνιση μου	,323**	,265*	0,017	0,053	,268*	0,100
	0,003	0,015	0,881	0,632	0,014	0,367
Διαπρέπω ως μαθητής	,411**	,214*	,222*	,276**	0,075	,209*
	0,000	0,044	0,036	0,009	0,485	0,049
Διαπρέπω ως επαγγελματίας στο μέλλον	,387**	,234*	,261*	,341**	0,082	0,138
	0,000	0,028	0,014	0,001	0,447	0,200
Διαπρέπω ως επιστήμονας	,375**	,256*	0,175	0,161	0,165	0,117
	0,000	0,016	0,103	0,135	0,125	0,280
	,385**	,323*	0,083	0,153	,283*	0,116

	Διαπρέπω στη ζωή	0,005	0,021	0,562	0,284	0,044	0,416
	Επιλέγω φίλους με καλή εμφάνιση	-0,110	-0,120	-0,163	-,224*	-0,207	-0,195
		0,312	0,271	0,134	0,038	0,055	0,072

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 1. Συσχέτιση *Spearman* των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 2, οι μαθητές δείχνουν να έλκονται από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εργασιακά (.360, .319), κοινωνικά (.327, .288) και φυσικά (.362, .352). Οι μαθητές τείνουν να έλκονται εργασιακά από συμμαθητές που μένουν σε λιγότερο αστικό περιβάλλον (.263), εμπνέονται με τη συμπεριφορά των άλλων (.264) ή την εμφάνιση τους (.243) και ενδιαφέρονται να διαπρέψουν στη ζωή τους (.306)

		Διαπροσωπική έλξη					
		εργασιακή/επιστημονική έλξη		κοινωνική έλξη		φυσική έλξη	
		βοήθεια στα μαθήματα μαθήματα	βοήθεια στα μαθήματα (άλλοι)	φιλικός με εμένα	φιλικός με τους άλλους	ελκυστικός σε εμένα	ελκυστικός στους άλλους
μη δικτυακές	Χρονολογία	,360**	,319**	,327**	,288**	,362**	,352**
	γέννησης	0,001	0,003	0,002	0,007	0,001	0,001

Βάρος	0,024	-0,038	-0,072	-0,043	0,090	,246*
	0,837	0,740	0,531	0,707	0,433	0,030
Τόπος	0,117	,262*	0,021	0,175	0,157	0,141
διαμονής (1= πόλη 2= χωριό)	0,273	0,013	0,847	0,102	0,141	0,188
Τόπος	0,194	,263*	0,122	0,179	,218*	0,163
γέννησης (1 = πόλη 2 = χωριό)	0,071	0,013	0,258	0,095	0,041	0,128
Πλοήγηση	,253*	0,016	0,128	0,056	0,110	0,170
στο διαδίκτυο	0,018	0,884	0,236	0,602	0,306	0,113
Εμπνέομαι	,264*	0,130	0,184	0,155	,267*	,212*
από την συμπεριφορά άλλων	0,014	0,233	0,090	0,155	0,013	0,050
Εμπνέομαι	,243*	0,014	0,154	0,112	,222*	0,120
από την εμφάνιση άλλων	0,024	0,895	0,157	0,304	0,040	0,270
εμπνέω με τη συμπεριφορά μου	,314**	,231*	,262*	0,196	0,169	0,125
	0,003	0,032	0,015	0,070	0,119	0,250
	,289**	0,127	,252*	0,067	0,102	0,145

εμπνέω με τη συμπεριφορά μου	0,008	0,252	0,022	0,544	0,358	0,190
διαπρέπω ως επαγγελματίας	-0,028	-0,035	-0,017	-,212*	-0,097	-0,006
διαπρέπω στη ζωή	0,798	0,743	0,876	0,048	0,368	0,953
φίλοι που επιδιώκουν οικειότητα	,306*	-0,002	0,262	0,150	0,200	0,186
φίλοι που κάνουν θυσίες	0,029	0,990	0,064	0,295	0,160	0,191
φίλοι που επιδιώκουν οικειότητα	0,096	0,090	-0,022	-0,014	0,103	,237*
φίλοι που κάνουν θυσίες	0,375	0,407	0,843	0,896	0,341	0,027
φίλοι που κάνουν θυσίες	0,084	0,120	0,099	0,035	-,272*	-0,154
φίλοι που κάνουν θυσίες	0,441	0,267	0,361	0,747	0,011	0,155

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 2. Συσχέτιση Spearman της κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

7.3. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 3, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται να συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη τα κορίτσια (.208), όσοι δεν είναι σωματώδεις (-.238), οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση (.680, .386, .258) και όσοι δείχνουν ενδιαφέρον για διάκριση σχολική (.319, .230), επαγγελματική (.311, .266), επιστημονική (.360) και γενικότερη στη ζωή (.330, .358).

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλές για τα μαθήματα	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο	,208*	0,158	0,023
	(1=άντρας 2=γυνάικα)	0,025	0,090	0,806
	Βάρος	-0,205	-,238*	-0,135
		0,072	0,036	0,237
	Γενικός βαθμός	,680**	,386**	,258*
		0,000	0,000	0,022
	Ταξίδια στο εξωτερικό	-0,074	-,239*	-0,009
		0,492	0,024	0,936
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο	,250*	0,175	0,069
		0,019	0,103	0,524
	Εμπνέω σε θέματα εμφάνισης	,289**	0,050	0,200
		0,008	0,656	0,070
	Διαπρέπω ως μαθητής	,319**	,230*	0,157
		0,002	0,030	0,143
	Διαπρέπω ως επαγγελματίας	,311**	,266*	0,208
		0,003	0,012	0,052
		,360**	0,101	0,129

	Διαπρέπω ως επιστήμονας	0,001	0,347	0,230
	Διαπρέπω στη ζωή	,330*	0,138	,358**
		0,018	0,336	0,010

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 3. Συσχέτιση Spearman των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της κοινωνικής δύναμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 4, επιθυμία, σεβασμό στις συμβουλές και επιθυμία για συμπάθεια δείχνουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (.380, .326, .386). Επιθυμία και σεβασμό για συμβουλές σε ακαδημαϊκό επίπεδο δείχνουν όσοι εμπνέονται από την συμπεριφορά άλλων (.258) και επιλέγουν φίλους με γνώσεις (.254). Επίσης, επιθυμία και σεβασμό για συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο και συμπάθεια δείχνουν όσοι εμπνέονται από την εμφάνιση των άλλων (.262, .236) ή επιδιώκουν την οικειότητα (.245).

		Κοινωνική δύναμη		
μη δικτυακές μεταβλητές		Συμβουλές για τα μαθήματα	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
	Χρονολογία	,380**	,326**	,386**
	γέννησης	0,000	0,002	0,000
	εμπνέομαι	,258*	0,173	0,098
	από τη	0,017	0,112	0,369

συμπεριφορά άλλων			
εμπνέομαι	0,181	,262*	,236*
από την εμφάνιση άλλων	0,095	0,015	0,029
επιλέγω	,254*	0,030	0,184
φίλους με γνώσεις	0,018	0,784	0,087
επιδιώκω	-0,020	,245*	-0,053
οικειότητα	0,856	0,022	0,628

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 4. Συσχέτιση Spearman της κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της κοινωνικής δύναμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

7.4. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικοτήτων indegree, Katz status, pagerank, authority ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 5, βλέπουμε ότι στόχοι λεκτικής επιθετικότητας γίνονται κυρίως τα αγόρια μαθητές (-.246), οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές (-.240), οι ψηλότεροι μαθητές (.337), όσοι διαμένουν σε αστικό περιβάλλον (-.337, -.281) αλλά και γεννήθηκαν σε αστικό περιβάλλον (-.301, -.330, -.272). Στόχοι λεκτικής επιθετικότητας γίνονται επίσης μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση (-.275) που δεν εμπνέονται (-.246) και δεν εμπνέουν (-.270, -.224) σε επίπεδο μαθημάτων, ενώ προτιμούν φίλους που επιδιώκουν την οικειότητα μαζί τους (.282, .280, .212) αλλά όχι έξυπνους φίλους (-.227, -.251, -.211).

		Λεκτική επιθετικότητα			
		Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν	Ειρωνεία	Αγένεια	Απειλές
Μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1=άντρας 2=γυναίκα)	0,046	-0,022	-0,029	-,246**
		0,626	0,817	0,761	0,008
	Χρονολογία γέννησης	-0,168	-0,187	-,242*	-,240*
		0,121	0,084	0,024	0,025
	Υψος	0,193	0,119	0,203	,337**
		0,084	0,291	0,069	0,002
	Τόπος διαμονής (1=πόλη 2 = χωριό)	-,337**	-0,150	-,281**	-0,167
		0,001	0,159	0,008	0,118
	Τόπος γέννησης (1=πόλη 2=χωριό)	-,301**	-0,164	-,330**	-,272*
		0,004	0,126	0,002	0,010
	Γενικός βαθμός	-0,031	-0,096	-0,189	-,275*
		0,784	0,401	0,095	0,014
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο	0,104	0,090	,262*	,224*
		0,360	0,426	0,019	0,046
	εμπνέομαι σε επίπεδο μαθημάτων	-0,089	-0,169	-,246*	-0,203
		0,413	0,120	0,022	0,061
	εμπνέω σε επίπεδο μαθημάτων	-0,201	-0,167	-,270*	-,224*
		0,067	0,129	0,013	0,041
		-0,192	-,227*	-,251*	-,211*

επιλέγω	έξυπνους	0,075	0,035	0,019	0,050
φίλους					
επιλέγω	ευγενικούς	-0,098	-0,108	-0,103	-0,033
φίλους		0,367	0,318	0,344	0,763
επιλέγω	φίλους που	,282**	,280**	,212*	0,051
επιδιώκουν		0,008	0,009	0,049	0,638
οικειότητα					

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 5. Συσχέτιση *Spearman* των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 6, βλέπουμε τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ασκούν λεκτική επιθετικότητα. Λεκτικά επιθετικοί μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (.310, .312, .390, .462). Η αστικότητα φαίνεται να παίζει ρόλο μόνο στη χρήση αγένειας (.240). Η λιγότερο καλή οικογενειακή οικονομική κατάσταση δείχνει να επηρεάζει τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας (-.283, -.302, -.320). Λεκτική επιθετικότητα φαίνεται να ασκούν μαθητές που εμπνέονται από τη συμπεριφορά των άλλων (.213, .270, .231), από την εμφάνιση των άλλων (.339, .295, .244, .359) αλλά και που νιώθουν ότι εμπνέουν τους άλλους σε επίπεδο μαθημάτων (.278, .222) και εμφάνισης (.337), ενώ επιλέγουν φίλους με γνώσεις (.309) και ομορφη εμφάνιση (.225)

		Λεκτική επιθετικότητα			
		Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν	ειρωνεία	αγένεια	απειλές

μη δικτυואκές μεταβλητές	χρονολογία γέννησης	,310**	,312**	,390**	,462**
		0,004	0,003	0,000	0,000
	Τόπος γέννησης	0,145	-0,008	,240*	0,118
		0,177	0,945	0,024	0,273
	οικονομική κατάσταση	-,283*	-,302**	-,320**	-0,190
	οικογένειας (1 = κακή 4 =πολύ καλή)	0,012	0,007	0,004	0,096
	Γενικός βαθμός	0,052	-0,043	0,069	-,374**
		0,648	0,704	0,546	0,001
	εμπνέομαι από τη συμπεριφορά άλλων	,213*	0,101	,270*	,231*
		0,049	0,356	0,012	0,032
	εμπνέομαι σε επίπεδο μαθημάτων	0,172	0,139	,316**	,280**
		0,112	0,202	0,003	0,009
	εμπνέομαι σε επίπεδο εμφάνισης	,339**	,295**	,244*	,359**
		0,001	0,006	0,023	0,001
	εμπνέω σε επίπεδο συμπεριφοράς	0,193	0,208	,356**	,234*
		0,075	0,055	0,001	0,030
	εμπνέω σε επίπεδο μαθημάτων	,278*	0,063	,222*	0,190
		0,010	0,570	0,042	0,083
	εμπνέω σε επίπεδο εμφάνισης	0,187	0,155	,337**	0,163
		0,091	0,161	0,002	0,140
	επιλέγω φίλους με γνώσεις	0,146	0,039	0,158	,309**
		0,179	0,721	0,144	0,004

επιλέγω φίλους με	0,203	0,151	0,155	,225*
ωραία εμφάνιση	0,061	0,166	0,153	0,037

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 6. Συσχέτιση *Spearman* κεντρικότητας *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

7.5. *Τυπολογία δικτυακών μεταβλητών (sum = indegree, Katz status, pagerank, authority) και outdegree της διαπροσωπικής έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Στον πίνακα 7, δύο τύποι στόχων έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας παρουσιάζονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο πρώτος είναι ο «διαπροσωπικά ελκτικός μέντορας» και ο δεύτερος είναι ο «φυσικά ελκυστικός στόχος». Ο «διαπροσωπικά ελκτικός μέντορας» συγκεντρώνει όλα τα είδη διαπροσωπικής έλξης: εργασιακή/επιστημονική έλξη (.786, .517), κοινωνική έλξη (.796, .710) και φυσική έλξη (.452, .492), θεωρείται επομένως ελκτικός μαθητής. Επιπλέον, συγκεντρώνει κοινωνική δύναμη ως σύμβουλος στα μαθήματα (.702), σε προσωπικά θέματα (.703) και σε συμπάθεια (.679). ενώ επιχειρηματολογικά, δείχνει τάση για συμφωνία (.820). Ο «διαπροσωπικά ελκτικός μέντορας» φαίνεται να μην στοχοποιείται λεκτικά από τους συμμαθητές του. Από την άλλη, ο «φυσικά ελκτικός στόχος» εκτός από φυσική έλξη (.566) δεν φαίνεται να συγκεντρώνει άλλη μορφή διαπροσωπικής έλξης ούτε κοινωνικής δύναμης. Γίνεται, όμως, στόχος λεκτικής επιθετικότητας, είτε με λόγια που προσβάλουν ή πληγώνουν (.736), είτε με ειρωνικά σχόλια (.702), είτε με αγένεια (.685), είτε με απειλές (.532), ενώ συνήθως διαφωνεί στις συζητήσεις με τους άλλους (.362).

		Διαπροσωπικά ελκτικός μέντορας	Φυσικά ελκτικός στόχος
Εργασιακή/επιστημονική έλξη	<i>Βοήθεια στα μαθήματα</i>	.786	.138
	<i>Βοήθεια στα μαθήματα (άλλοι)</i>	.517	-.096
Κοινωνική έλξη	<i>Φιλικός με εμένα</i>	.796	-.029
	<i>φιλικός με τους άλλους</i>	.710	-.041
Φυσική έλξη	<i>Ελκυστικός για εσένα</i>	.452	.566
	<i>Ελκυστικός για τους άλλους</i>	.492	.498
Λεκτική επιθετικότητα	<i>Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν</i>	-.309	.736
	<i>Ειρωνεία</i>	-.265	.702
	<i>Αγένεια</i>	-.428	.685
	<i>Απειλές</i>	-.289	.532
Επιχειρηματολογία	<i>Διαφωνία</i>	-.587	.362
	<i>Συμφωνία</i>	.820	.145
	<i>Αδυναμία στη συζήτηση</i>	-.510	-.165
Κοινωνική δύναμη	<i>Συμβουλές σε επίπεδο μαθημάτων</i>	.702	.069

	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	.703	.258
	Συμπάθεια	.679	.195

Μέθοδος Ανάλυσης: Παραγοντική Ανάλυση κύριων συνιστωσών με 2 συνιστώσες

Πίνακας 7. Τυπολογία στόχων διαπροσωπικής έλξης, λεκτικής επιθετικότητας, επιχειρηματολογίας και κοινωνικής δύναμης (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority)

Στον πίνακα 8, βλέπουμε τους δύο τύπους χρήστη λεκτικής επιθετικότητας για τους μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ο πρώτος είναι ο «κοινωνικοποιημένος ταραξίας» και ο δεύτερος ο «μοναχικός εκφοβιστής». Ο «κοινωνικοποιημένος ταραξίας» κάνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας με λόγια που πληγώνουν (.518) ειρωνικά σχόλια (.545) και αγένεια (.468) αλλά όχι απειλές και δείχνει να έλκεται διαπροσωπικά από τους συμμαθητές του (.801, .409, .617, .593, .417), να δείχνει σεβασμό στις συμβουλές των άλλων (.772, .753, .605) και επιχειρηματολογικά να θεωρείται εν μέρει αδύναμος (.656) αλλά να δείχνει τάση για συμφωνία στη συζήτηση (.585). Από την άλλη, ο «μοναχικός εκφοβιστής» δεν έλκεται από τους συμμαθητές του ούτε δείχνει σεβασμό στις συμβουλές των άλλων. Χαρακτηρίζεται μόνο από λεκτική επιθετικότητα (.556, .418, .597, .511) και αδυναμία επιχειρηματολογίας στη διάρκεια της συζήτησης (.469).

		Κοινωνικοποιημένος ταραξίας	Μοναχικός εκφοβιστής
Επιχειρηματολογία	Διαφωνία στη συζήτηση	.433	.469
	Συμφωνία στη συζήτηση	.585	-.418
	Αδυναμία στη συζήτηση	.656	.288

Κοινωνική δύναμη	<i>Συμβουλές σε επίπεδο μαθημάτων</i>	.772	-.125
	<i>Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο</i>	.753	.070
	<i>Συμπάθεια</i>	.605	-.388
Λεκτική επιθετικότητα	<i>Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλλουν</i>	.518	.556
	<i>Ειρωνεία</i>	.545	.418
	<i>Αγένεια</i>	.468	.597
	<i>Απειλές</i>	.108	.511
Εργασιακή/επιστημονική έλξη	<i>Βοήθεια στα μαθήματα</i>	.801	-.066
	<i>Βοήθεια στα μαθήματα άλλοι</i>	.409	.121
Κοινωνική έλξη	<i>Φιλικός με εσένα</i>	.617	-.404
	<i>Φιλικός με τους άλλους</i>	.593	-.409
Φυσική έλξη	<i>Ελκυστικός για εσένα</i>	.417	-.312

	Ελκυστικός για τους άλλους	.227	-.414
--	----------------------------------	------	-------

Μέθοδος Ανάλυσης: Παραγοντική Ανάλυση κύριων συνιστωσών με 2 συνιστώσες

Πίνακας 8. Τυπολογία δράστη – χρήστη λεκτικής επιθετικότητας, διαπροσωπικής έλξης, επιχειρηματολογίας και κοινωνικής δύναμης (outdegree) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Επισκόπηση έρευνας 1 - δικτυακής μελέτης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έδειξαν ότι όλες οι μορφές έλξης σχετίζονται μεταξύ τους. Ο ελκυστικός μαθητής δεν δέχεται λεκτική επιθετικότητα αλλά συγκεντρώνει κοινωνική δύναμη. Όλες οι μορφές διαπροσωπικής έλξης σχετίζονται με την καλή ακαδημαϊκή επίδοση στο σχολείο και την τάση για ακαδημαϊκή και μελλοντικά επαγγελματική επιτυχία. Η αστικότητα σχετίζεται με την φυσική έλξη μόνο. Η εργασιακή έλξη προκύπτει από μαθητές που ζουν σε λιγότερο αστικά περιβάλλοντα. Κοινωνική δύναμη συγκεντρώνουν περισσότερο τα κορίτσια και όσοι έχουν τάση για ακαδημαϊκή διάκριση. Αποδέχονται την κοινωνική δύναμη των άλλων όσοι εμπνέονται από τη στάση και στη συμπεριφορά τους. Στόχοι λεκτικής επιθετικότητας είναι αγόρια σε μικρότερη ηλικία από αστικό περιβάλλον που δεν εμφανίζουν καλή σχολική επίδοση και δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθήματα. Λεκτικά επιθετικοί μαθητές είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία με μέτρια προς κακή οικονομική κατάσταση οικογένειας. Προτείνονται δύο τύποι στόχων λεκτικής επιθετικότητας: α) ο διαπροσωπικά ελκυστικός μέντορας που συγκεντρώνει όλα τα είδη διαπροσωπικής έλξης και δύναμης και δεν στοχοποιείται λεκτικά β) ο φυσικά ελκυστικός στόχος που χαρακτηρίζεται από φυσική έλξη και στοχοποιείται. Επίσης, προτείνονται δύο τύποι λεκτικά επιθετικών μαθητών: α) ο κοινωνικοποιημένος ταραξίας που είναι αγενής, προσβλητικός αλλά δεν απειλεί, έλκεται από τους άλλους και είναι επιχειρηματολογικά αδύναμος και β) ο μοναχικός εκφοβιστής

που δεν έλκεται, δεν δέχεται συμβουλές, είναι αδύναμος επιχειρηματολογικά και κάνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας.

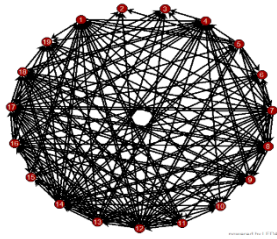
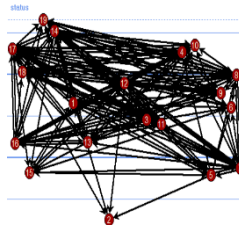
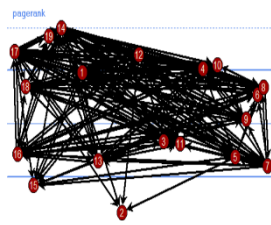
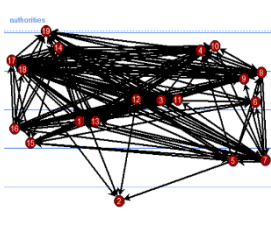
7.6. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

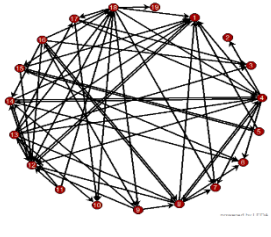
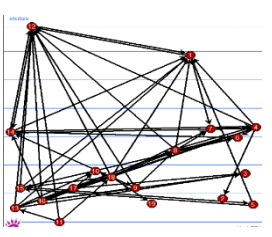
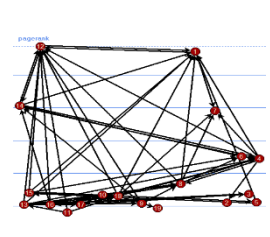
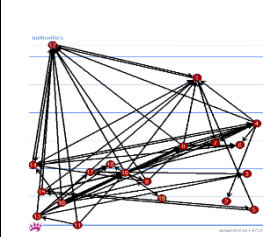
Η πυκνότητα είναι ένας γενικός δείκτης που δείχνει πόσο εκτεταμένα ή όχι είναι συνδεδεμένα τα άτομα σε ένα δίκτυο. Αυτό δείχνει πόσο έντονη είναι η αντίστοιχη σχέση και κατά πόσον έχουν εξαντληθεί όλα τα περιθώρια ανάπτυξης αυτής της σχέσης εντός του δικτύου. Στο διάγραμμα 7, το δίκτυο κοινωνικής έλξης είναι το πυκνότερο μεταξύ των παραδειγμάτων δικτύων φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ. (48,54%), ενώ το δίκτυο της λεκτικής επιθετικότητας στο διάγραμμα 11 είναι το πιο αραιό (2,04%). Αυτό δείχνει ότι οι αρνητικές σχέσεις παρά το γεγονός ότι υπάρχουν μεταξύ των φοιτητών πανεπιστημίου, υπολείπονται των θετικών, με το πανεπιστήμιο να είναι ένας τόπος κοινωνικοποίησης. Στο διάγραμμα 8, το δίκτυο εργασιακής/επιστημονικής έλξης (17,25%) και στο διάγραμμα 10, το δίκτυο κοινωνικής δύναμης που αντιπροσωπεύεται από την έννοια του ακαδημαϊκού μέντορα (17,25%) παρουσιάζουν την ίδια πυκνότητα. Αυτό δείχνει ισοδύναμη ισχύ της διαπροσωπικής έλξης και της κοινωνικής δύναμης που μπορεί να συσσωρεύσει ένας ακαδημαϊκός μέντορας. Στο διάγραμμα 9, το δίκτυο φυσικής έλξης (15,49%), είναι το πιο αραιό μεταξύ των τριών δικτύων διαπροσωπικής έλξης, με την κοινωνική και την εργασιακή/επιστημονική έλξη να υπερτερούν έναντι της φυσικής έλξης μεταξύ των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι φοιτητές αθλητισμού, λόγω της φύσης των σπουδών τους και των μακροχρόνιων ετών αθλητικής πρακτικής, έχουν επιτύχει ελκυστική εμφάνιση (π.χ. σπάνια είναι υπέρβαροι) και δεν θεωρούν την εμφάνιση τόσο σημαντική όσο άλλες πτυχές της διαπροσωπικής έλξης όπως η κοινωνική και η εργασιακή/επιστημονική έλξη.

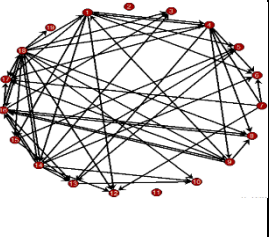
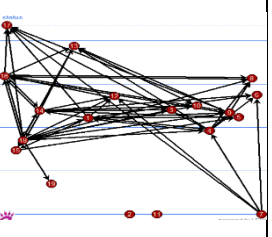
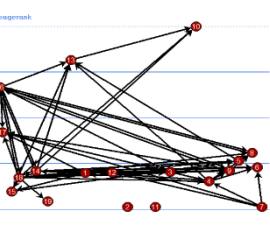
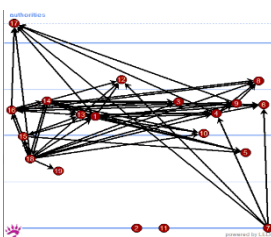
Μια άλλη σημαντική μέτρηση είναι η κεντρικότητα. Η κεντρικότητα βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάλυσης κοινωνικών δικτύων και αναφέρεται στο γεγονός ότι στα περισσότερα δίκτυα ορισμένοι κόμβοι είναι πιο κεντρικοί από άλλους. Ο δείκτης in-degree θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως η επιρροή που δέχεται κανείς μόνο από τους κόμβους με τους οποίους έχει άμεση επαφή. Η κεντρική θέση σε ένα δίκτυο έλξης / δύναμης / λεκτικής επιθετικότητας υπολογίζει το βαθμό στον οποίο άλλοι άνθρωποι στο δίκτυο αντιλαμβάνονται αυτό το άτομο ως στόχο για έλξη, δύναμη (μέντορα) ή λεκτική επιθετικότητα μέσω άμεσης επαφής. Η ιεραρχία Katz status δεν δημιουργεί μια επιφανειακή σχέση, αλλά μια βαθύτερη, αλυσιδωτή ιεραρχία. Παρουσιάζει την αθροιστική θέση κάθε κόμβου, δηλαδή πόσες και πόσο μεγάλες «αλυσίδες» σχέσεων οδηγούν σε κάθε κόμβο. Ταυτόχρονα, διατηρεί τα χαρακτηριστικά του In degree. Η κεντρική θέση katz status σε ένα δίκτυο έλξης / δύναμης / λεκτικής επιθετικότητας υπολογίζει το βαθμό στον οποίο άλλοι άνθρωποι στο δίκτυο αντιλαμβάνονται αυτό το άτομο ως στόχο έλξης, δύναμης (μέντορα) ή λεκτικής επιθετικότητας όχι μόνο με άμεση σύνδεση αλλά και με αλυσίδες επέκτασης ισχύος. Στα δίκτυα που παρουσιάζονται παραπάνω, βλέπουμε ότι οι κορυφαίοι κόμβοι κοινωνικής δύναμης (ακαδημαϊκή καθοδήγηση) είναι ταυτόχρονα κορυφαίοι κόμβοι στα δίκτυα της εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής έλξης. Αυτό δείχνει μια συσχέτιση μεταξύ της επιστημονικής αποδοχής και της ιδιότητας του ακαδημαϊκού συμβούλου που ασκεί δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου, καθώς άλλοι τον/την εμπιστεύονται. Φαίνεται ότι το να είσαι εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικός σε κάνει και κοινωνικά ελκυστικό.

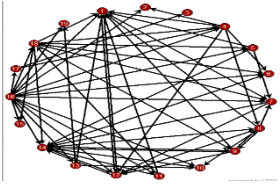
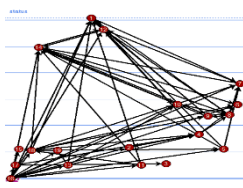
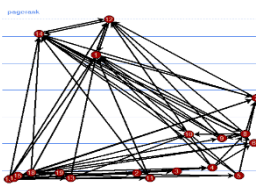
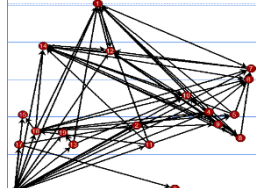
Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που προκύπτει είναι ότι οι κορυφαίοι κόμβοι όσον αφορά την έλξη και την κοινωνική δύναμη (μέντορες) είναι κατώτατοι κόμβοι στα δίκτυα λεκτικής επιθετικότητας. Αυτό δείχνει ότι το επιστημονικό και καθοδηγητικό προφίλ λειτουργεί σαν μια προστατευτική ασπίδα κατά του να γίνει κανείς στόχος λεκτικής

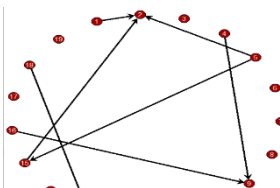
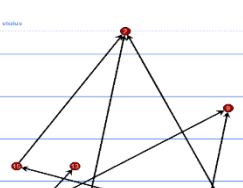
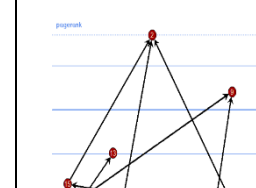
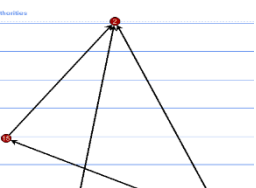
επιθετικότητας. Επίσης, οι κόμβοι στην κορυφή της εργασιακή/επιστημονικής, κοινωνικής έλξης και κοινωνικής δύναμης δεν θεωρούνται αδύναμοι επιχειρηματολογικά κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, καθώς εμφανίζονται στο κάτω μέρος της ιεραρχίας. Επιπλέον, οι κόμβοι στην κορυφή του δικτύου λεκτικής επιθετικότητας βρίσκονται ταυτόχρονα στην κορυφή του κοινωνικού δικτύου επιχειρηματολογίας (αδυναμία στη συζήτηση) υποδεικνύοντας ότι η έλλειψη επιχειρηματολογίας, η οποία βοηθά κάποιον να υποστηρίξει τον εαυτό του, μπορεί να οδηγήσει στο να γίνει στόχος λεκτικής επιθετικότητας. Τέλος, οι κατώτατοι κόμβοι στα δίκτυα της φυσικής έλξης εμφανίζονται επίσης στο κάτω μέρος της κοινωνικής έλξης, υποδηλώνοντας ενδεχομένως ότι τα φυσικά μη ελκυστικά άτομα μπορεί να είναι μη δημοφιλή κοινωνικά στο πανεπιστημιακό περιβάλλον των φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.

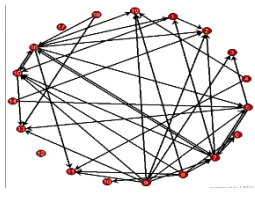
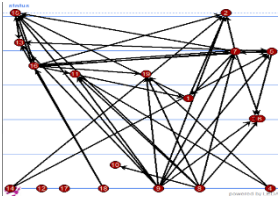
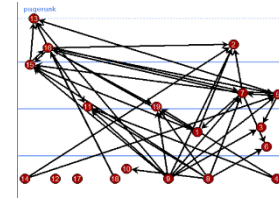
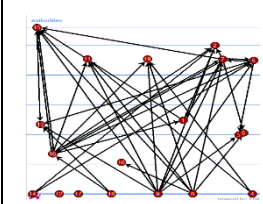
			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Κοινωνική έλξη (φιλικός μαζί μου) Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 166 Πυκνότητα: 48,54%			
Διάγραμμα 7. Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής έλξης φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Εργασιακή/ επιστημονική έλξη (βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο) Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 59 Πυκνότητα: 17,25%			
Διάγραμμα 8. Παράδειγμα δικτύου εργασιακής/επιστημονικής έλξης φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Φυσική έλξη (ελκυστικός για εσένα) Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 53 Πυκνότητα: 15,49%			
Διάγραμμα 9. Παράδειγμα δικτύου φυσικής έλξης φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Κοινωνική δύναμη (ακαδημαϊκές συμβουλές - μέντορας)Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 59 Πυκνότητα: 17,25%			
Διάγραμμα 10. Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής δύναμης φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Λεκτική επιθετικότητα (σας έχει πληγώσει/προσβάλει με τα λόγια του/της)Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 7 Πυκνότητα: 2,04%			
Διάγραμμα 11. Παράδειγμα δικτύου λεκτικής επιθετικότητας φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.			

			
Κυκλική μορφή δικτύου	Ιεραρχία Katz status	Ιεραρχία pagerank	Ιεραρχία authority
Σχέση: Επιχειρηματολογία (αδυναμία στη συζήτηση) Κόμβοι = 19 Συνδέσεις = 40 Πυκνότητα: 11,69%			
Διάγραμμα 12. Παράδειγμα δικτύου επιχειρηματολογίας φοιτητών Τ.Ε.Φ.Α.Α Π.Θ.			

7.7. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης *Spearman* των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) και *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της **διαπροσωπικής έλξης** στην **τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Στον πίνακα 9, βλέπουμε ότι οι φοιτητές που έλκουν εργασιακά/επιστημονικά τους συμφοιτητές τους είναι κυρίως γυναίκες (.225, .296), λιγότερο ψηλοί (-.276) και σωματώδεις (-.272, -.238) με καλό βαθμό επίδοσης (.330). Επίσης εργασιακά/επιστημονικά έλκουν τους συμφοιτητές τους άτομα που δεν ταξιδεύουν συχνά στο εξωτερικό (-.309), δεν ασχολούνται με το διαδίκτυο και δεν ασχολούνται με την εξωτερική εμφάνιση των άλλων (-.252) ή τη δική τους (-.279). Κοινωνικά ελκτικοί φοιτητές είναι περισσότερο οι άντρες (.177) που επιθυμούν να διαπρέψουν επιστημονικά (.337) και δεν επιλέγουν φυσικά ελκυστικούς φίλους (-.261). Φυσικά ελκτικές φαίνεται να θεωρούνται περισσότερο οι γυναίκες (.149, .193) και οι φοιτητές μεγαλύτερων ετών (.225, .290) και τείνουν να απουσιάζουν συχνά από τα μαθήματα (.234).

		εργασιακή/επιστημο νική έλξη		κοινωνική έλξη		φυσική έλξη	
		<i>Βοήθεια σε ακαδημαϊ κό επίπεδο</i>	<i>Βοήθεια σε ακαδημαϊ κό επίπεδο (άλλοι)</i>	<i>φιλικό ς μαζί μου</i>	<i>φιλικό ς με τους άλλου ς</i>	<i>ελκυστικ ός</i>	<i>ελκυστικ ός για τους άλλους</i>
Μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο	,225**	,296**	0,061	,177*	,149*	,193**
	(1=άντρας 2=γυναίκα)	0,007	0,000	0,378	0,011	0,044	0,007
	Χρονολογία	0,201	-0,041	-0,039	0,020	,225*	,290**
	γέννησης	0,090	0,726	0,700	0,845	0,032	0,006
	Ύψος	-,276*	-0,226	0,039	0,012	-0,040	-0,052
		0,018	0,052	0,696	0,902	0,706	0,629
	Βάρος	-,272*	-,238*	0,073	-0,056	-0,108	-0,118
		0,021	0,040	0,469	0,580	0,309	0,276
	Γενικός	,330*	0,073	0,076	0,054	0,000	0,069
	βαθμός	0,011	0,579	0,486	0,623	0,998	0,554
	Απουσία από	-0,153	-0,124	0,047	-0,078	,234*	0,162
	μαθήματα	0,207	0,292	0,640	0,440	0,027	0,133
	Ταξίδια στο	-,309*	-0,242	-0,201	-0,137	0,030	-0,039
	εξωτερικό	0,017	0,063	0,066	0,220	0,792	0,744
		-,267*	-0,158	-0,043	-0,083	-0,106	-0,082

	πλοήγηση στο διαδίκτυο	0,030	0,199	0,677	0,428	0,331	0,462
	Εμπνέομαι	-,252*	0,005	-0,010	-0,116	0,081	0,084
	θετικά_εμφάνιση	0,034	0,966	0,918	0,254	0,444	0,438
	Εμπνέω	-,279*	0,145	0,078	-0,057	0,090	0,121
	θετικά_εμφάνιση	0,018	0,216	0,437	0,573	0,395	0,258
	Διαπρέπω ως επιστήμονας	-0,140	-0,174	-0,097	- ,337**	-0,122	-0,165
		0,260	0,146	0,345	0,001	0,262	0,136
	Επιλέγω	0,032	-0,040	0,078	-0,052	,305**	0,025
	ευγενικούς φίλους	0,789	0,738	0,435	0,612	0,003	0,821
	Επιλέγω φυσικά	0,139	0,175	- ,261**	-0,150	-0,130	-0,165
	ελκυστικούς φίλους	0,260	0,147	0,010	0,148	0,230	0,131

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 9. Συσχέτιση *Spearman* των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 10, βλέπουμε ότι τάση έλξης προς τους συμφοιτητές τους εργασιακά/επιστημονικά αλλά και κοινωνικά τείνουν να έχουν οι γυναίκες φοιτήτριες (.174, .218), ενώ τάση φυσικής έλξης δείχνουν να έχουν οι γυναίκες φοιτήτριες (.178) και

οι φοιτητές/τριες που δεν εμπνέονται από την συμπεριφορά των άλλων (-.265) ή ακαδημαϊκά (-.220).

		Εργασιακή/επιστημονική έλξη		Κοινωνική έλξη		Φυσική έλξη	
		Βοήθεια ακαδημαϊκή	Βοήθεια ακαδημαϊκή (άλλοι)	Φιλικός μαζί μου	φιλικός με τους άλλους	φυσικά ελκυστικός	φυσικά ελκυστικός για τους άλλους
μη δικτυακές μεταβλητές	φύλο	,174*	,218**	,208*	,201*	0,151	,178*
	(1=άντρας 2 = γυναίκα)	0,038	0,009	0,012	0,016	0,072	0,040
	χρονολογία	,214*	,224*	0,135	,230*	0,176	,244*
	γέννησης	0,028	0,022	0,163	0,018	0,076	0,016
	Εμπνέομαι	-0,044	0,046	-0,124	-0,092	-,265**	-0,153
	από τη συμπεριφορά των άλλων	0,659	0,648	0,201	0,353	0,007	0,136
	εμπνέομαι	-0,001	0,113	-0,134	-0,097	-,220*	-,231*
	από άλλους ακαδημαϊκά	0,989	0,251	0,163	0,318	0,025	0,022
	εμπνέομαι	-0,060	-0,102	-0,028	-0,125	-,294**	-,279**
	από την εμφάνιση άλλων	0,542	0,306	0,775	0,204	0,003	0,006

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 10. Συσχέτιση Spearman κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών διαπροσωπικής έλξης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

7.8. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 11, βλέπουμε ότι κοινωνική δύναμη φαίνεται να συσσωρεύουν κυρίως οι γυναίκες φοιτήτριες (.210) με λιγότερο έντονα σωματικά χαρακτηριστικά όπως το ύψος (-.248) και το βάρος (-.325), με καλό βαθμό επίδοσης στα μαθήματα (.250) που δεν απουσιάζουν από το σχολείο (-.301) και εμπνέουν τους άλλους ακαδημαϊκά.

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλές σε ακαδημαϊκό επίπεδο	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1 = άντρας 2= γυναίκα)	.210**	0,016	-0,029
		0,008	0,851	0,701
	Ύψος	-.248*	-0,017	0,059
		0,029	0,889	0,598
	Βάρος	-.325**	-0,109	0,040
		0,004	0,366	0,723
	Γενικός βαθμός	0,225	0,158	.250*
		0,070	0,237	0,039

	Απουσία	-,301**	-0,011	-0,036
	από σχολείο	0,008	0,929	0,749
	Εμπνέω	,253*	-0,044	-0,008
	θετικά ακαδημαϊκά	0,026	0,717	0,940

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 11. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της κοινωνικής δύναμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 12, βλέπουμε πως σεβασμό και τάση προς την κοινωνική δύναμη (με την ακαδημαϊκή της μορφή) των συμφοιτητών τους δείχνουν οι φοιτητές μικρότερων ετών (-.332) ενώ σε προσωπικό επίπεδο συμβουλές επιδιώκουν οι γυναίκες (.221) και οι μεγαλύτερες σε έτος φοιτητές (.205).

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλές σε ακαδημαϊκό επίπεδο	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
Μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1 =	0,047	,221**	0,155
	άντρας 2 =	0,487	0,006	0,068
	γυναίκα)			
	Χρονολογία	-,332**	,205*	,293**
	γέννησης	0,000	0,029	0,003

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 12. Συσχέτιση Spearman κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών κοινωνικής δύναμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

7.9. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης *Spearman* των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) και *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 13, βλέπουμε ότι η ηλικία είναι παράγοντας διαφοροποιητικός για τη μορφή της λεκτικής στοχοποίησης. Φαίνεται δηλαδή ότι ενώ οι φοιτητές μεγαλύτερων ετών δέχονται πιο εύκολα ειρωνικά σχόλια (.503), οι φοιτητές μικρότερων ετών δέχονται απειλές (-.339). Αυτό δείχνει ότι υπάρχει μια κλιμάκωση στον τρόπο άσκησης της λεκτικής επιθετικότητας ανάλογα με την ηλικία των φοιτητών/τριών. Από εκεί και πέρα, φαίνεται να γίνονται στόχοι λεκτικής επιθετικότητας φοιτητές/τριες με καλή επίδοση (.336) που ταξιδεύουν συχνά στο εξωτερικό (.463), δεν κάνουν πολύωρη χρήση του διαδικτύου (-.388, -.299, -.375, -.260), φοιτητές/τριες που επιλέγουν έξυπνους φίλους (.291, .282, .260).

		Λεκτική επιθετικότητα			
		Λόγια που πληγώνουν/προσβάλουν	Ειρωνεία	Αγένεια	Απειλές
μη δικτυακές μεταβλητές	Χρονολογία γέννησης	0,198	,503**	0,191	-,339**
		0,134	0,000	0,128	0,001
	Γενικός βαθμός	0,170	0,216	,336**	0,193
		0,223	0,145	0,009	0,123
	Ταξίδια στο εξωτερικό	0,293	,463**	0,226	-0,030
		0,054	0,003	0,110	0,798
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο	-,388**	-,299*	-,375**	-,260*
		0,003	0,039	0,003	0,015
		,291*	,282*	,260*	0,026

	Επιλέγω έξυπνους φίλους	0,028	0,047	0,038	0,805
	Επιλέγω ευγενικούς φίλους	0,055	0,078	-0,061	-,234*
		0,684	0,589	0,632	0,026
	Επιλέγω ελκυστικούς φίλους	-0,158	-0,025	-0,162	-,251*
		0,255	0,866	0,208	0,020

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 13. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον πίνακα 14, βλέπουμε τα χαρακτηριστικά όσων φοιτητών/τριών ασκούν λεκτική επιθετικότητα. Παρατηρούνται διαφορές στην κλιμάκωση χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας. Έτσι, για παράδειγμα οι γυναίκες φοιτήτριες που ασκούν λεκτική επιθετικότητα, φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως προσβλητικά (.206) και ειρωνικά (.203) λόγια, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τους μεγαλύτερους σε έτος φοιτητές (.383, .391). Από την άλλη απειλές φαίνεται να εφαρμόζουν φοιτητές που ζουν σε αστικό περιβάλλον (-.218), δεν πλοηγούνται στο διαδίκτυο για ακαδημαϊκούς λόγους (-.345, -.394, -.261, -.311), δεν εμπνέονται από τη συμπεριφορά των άλλων (-.190) ούτε εμπνέουν με τη συμπεριφορά τους τους άλλους (-.238).

		λεκτική επιθετικότητα			

		Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν	Ειρωνεία	Αγένεια	Απειλές
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1=άντρας 2=γυναίκα)	,206*	,203*	0,172	0,007
		0,019	0,050	0,058	0,916
	Χρονολογία γέννησης	,383**	,391**	0,208	-0,103
		0,001	0,003	0,110	0,287
	τόπος διαμονής (1 = πόλη 2 = χωριό)	-0,176	-0,081	-0,139	-,218*
		0,155	0,552	0,287	0,023
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο για ακαδημαϊκούς λόγους	-,345**	-,394**	-,261*	-,311**
		0,005	0,003	0,044	0,001
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο για διασκέδαση	-,276*	-,332*	-0,209	-,278**
		0,025	0,013	0,108	0,004
	Πολύωρη πλοήγηση στο διαδίκτυο	0,011	-0,038	-0,028	-,208*
		0,932	0,784	0,831	0,031
	Εμπνέομαι από την συμπεριφορά των άλλων	0,010	-0,094	-0,050	-,190*
		0,938	0,492	0,704	0,049
	Εμπνέω με τη συμπεριφορά μου	0,080	-0,034	0,040	-,238*
		0,533	0,808	0,766	0,015

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 14. Συσχέτιση *Spearman* κεντρικότητας *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών λεκτικής επιθετικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

7.10. Τυπολογία δικτυακών μεταβλητών (*sum = indegree, Katz status, pagerank, authority & outdegree*) της διαπροσωπικής έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς και μη δικτυακών μεταβλητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 15, βλέπουμε τους δύο τύπους φοιτητών που γίνονται στόχοι έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας στο πανεπιστήμιο: α) τον «ελκυστικό στόχο» και β) τον «επιχειρηματολογικά αδύναμο στόχο». Ο «ελκυστικός στόχος» έλκει τους άλλους γύρω του εργασιακά/επιστημονικά (.531, .653), κοινωνικά (.656, .820) και φυσικά (.717, .695). Λειτουργούν σαν μέντορες σε προσωπικό επίπεδο (.653), σε ακαδημαϊκό επίπεδο (.531), θεωρούνται συμπαθητικοί (.800) αλλά στοχοποιούνται λεκτικά (.387, .357, .405, .369). Από την άλλη, ο «επιχειρηματολογικά αδύναμος στόχος» παρουσιάζεται αδύναμος στη συζήτηση (.236) με τάσεις διαφωνίας στη συζήτηση (.122), δεν συγκεντρώνει καμία μορφή έλξης ή κοινωνικής δύναμης και γίνεται δέκτης λεκτικής επιθετικότητας (.864, .847, .835, .803).

		Ελκυστικός στόχος	Επιχειρηματολογικά αδύναμος στόχος
Κοινωνική έλξη	φιλικός για τους άλλους	0,656	-0,095
	φιλικός μαζί μου	0,820	-0,120

Φυσική έλξη	<i>Ελκυστικός για τους άλλους</i>	0,717	-0,224
	<i>Ελκυστικός για εμένα</i>	0,695	-0,372
Εργασιακή/επιστημονική ή έλξη	<i>Βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο για τους άλλους</i>	0,531	-0,030
Κοινωνική δύναμη	<i>Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο</i>	0,653	-0,058
	<i>Συμβουλές σε ακαδημαϊκό επίπεδο</i>	0,635	-0,253
	<i>Συμπάθεια</i>	0,800	-0,177
Λεκτική επιθετικότητα	<i>Λόγια που πληγώνουν/ προσβάλλουν</i>	0,387	0,864
	<i>Αγένεια</i>	0,357	0,847
	<i>Ειρωνεία</i>	0,405	0,835
	<i>Απειλές</i>	0,369	0,803
Επιχειρηματολογία	<i>Αδυναμία στη συζήτηση</i>	0,235	0,236

	Διαφωνία στη συζήτηση	0,447	0,122
	Συμφωνία σε συζήτηση	0,860	-0,294

Μέθοδος Ανάλυσης: Παραγοντική Ανάλυση κύριων συνιστωσών με 2 συνιστώσες

Πίνακας 15. Τυπολογία στόχων διαπροσωπικής έλξης, λεκτικής επιθετικότητας, επιχειρηματολογίας και κοινωνικής δύναμης ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Στον πίνακα 16, βλέπουμε δύο τύπους φοιτητών/τριών που ασκούν λεκτική επιθετικότητα:

α) τον «επιθετικό φοιτητή της έλξης» και β) τον αμιγώς «επιθετικό φοιτητή». Ο πρώτος τύπος φαίνεται να ασκεί μεν λεκτική επιθετικότητα (.663,.618,.551,) αλλά δείχνει να έλκεται από τους συμφοιτητές του κοινωνικά (.881,.769,), φυσικά (.857,.845) και εργασιακά (.880) αλλά και να δέχεται επιρροή από την δύναμη των άλλων σε επίπεδο ακαδημαϊκό (.847), προσωπικό (.838) και συμπάθειας (.848). Από την άλλη ο «αμιγώς επιθετικός φοιτητής» είναι εκείνος που δεν δείχνει τάση έλξης ή επιρροής από τη δύναμη των συμφοιτητών/τριών του και παρουσιάζεται επιχειρηματολογικά αδύναμος (.367) και με τάσεις λεκτικής επιθετικότητας (.641, .482,.342,.432).

		επιθετικός φοιτητής της έλξης	Αμιγώς επιθετικός φοιτητής
Κοινωνική έλξη	Φιλικός με τους άλλους	0,881	-0,239
	Φιλικός για εσένα	0,769	-0,091
Φυσική έλξη	Ελκυστικός για εμένα	0,857	-0,249
	ελκυστικός για τους άλλους	0,845	-0,331

Εργασιακή/Επιστημονική ή έλξη	<i>Βοήθεια σε ακαδημαϊκό επίπεδο</i>	0,880	-0,234
Κοινωνική δύναμη	<i>Συμβουλές_μαθήματα</i>	0,847	-0,333
	<i>Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο</i>	0,838	-0,223
	<i>Συμπάθεια</i>	0,848	-0,284
Επιχειρηματολογία	<i>Αδυναμία στη συζήτηση</i>	0,765	0,367
	<i>Διαφωνία</i>	0,428	0,329
	<i>Συμφωνία</i>	0,537	0,020
Λεκτική επιθετικότητα	<i>Λόγια που πληγώνουν/προσβάλλουν</i>	0,663	0,641
	<i>Ειρωνεία</i>	0,618	0,482
	<i>Απειλές</i>	0,551	0,342
	<i>Αγένεια</i>	0,797	0,432

Μέθοδος Ανάλυσης: Παραγοντική Ανάλυση κύριων συνιστωσών με 2 συνιστώσες

Πίνακας 16. *Τυπολογία δράστη – χρήση λεκτικής επιθετικότητας, διαπροσωπικής έλξης, επιχειρηματολογίας και κοινωνικής δύναμης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (outdegree).*

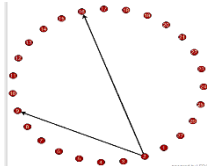
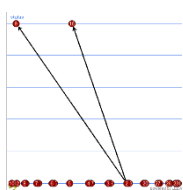
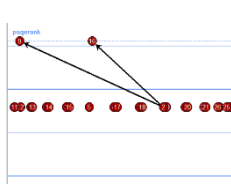
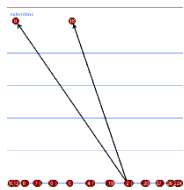
Επισκόπηση έρευνας 1 - δικτυακής μελέτης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

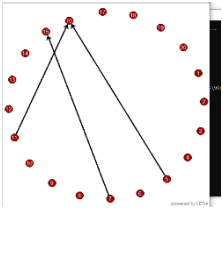
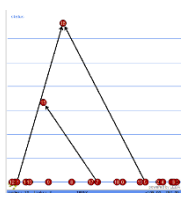
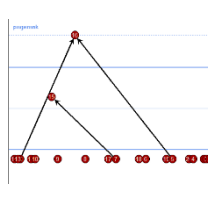
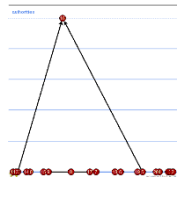
Ο εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικός φοιτητής είναι και κοινωνικά δυνατός στο δίκτυο του, προστατεύεται εν μέρει από τη λεκτική επιθετικότητα και θεωρείται επιχειρηματολογικά δυνατός. Τα φυσικά μη ελκυστικά άτομα δεν θεωρούνται κοινωνικά ελκυστικά. Σε ό,τι αφορά την έλξη, εργασιακά/ επιστημονικά ελκυστικοί τείνουν να είναι οι γυναίκες με καλό βαθμό επίδοσης, κοινωνικά ελκυστικοί τείνουν να είναι οι άντρες με επιθυμία για επιστημονική διάκριση, φυσικά ελκυστικές θεωρούνται περισσότερο οι γυναίκες. Τα σωματικά χαρακτηριστικά (ύψος, βάρος) δεν ευνοούν την εργασιακή/

επιστημονική. Τάση προς την εργασιακή/επιστημονική έλξη έχουν κυρίως οι γυναίκες. Κοινωνική δύναμη συσσωρεύουν κυρίως οι γυναίκες χωρίς έντονα σωματικά χαρακτηριστικά, αλλά καλό βαθμό επίδοσης. Τάση για επιρροή από την κοινωνική δύναμη (ακαδημαϊκή μορφή) δείχνουν οι μικρότεροι σε έτος φοιτητές ενώ σε προσωπικό επίπεδο κοινωνική δύναμη συγκεντρώνουν οι μεγαλύτεροι σε έτος. Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει την τάση προς την μορφή κοινωνικής δύναμης, οι μικρότεροι σε ηλικία φοιτητές δείχνουν τάση προς ακαδημαϊκή συμβουλή, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και έτος φοιτητές δείχνουν τάση για συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο. Κλιμάκωση στην ηλικία παρουσιάζεται και για τη λεκτική επιθετικότητα. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δέχονται ειρωνεία, ενώ οι μικρότεροι δέχονται απειλές. Τα ταξίδια στο εξωτερικό και η συναναστροφή με έξυπνους φίλους φαίνεται να αποτελεί αιτία λεκτικής στοχοποίησης. Το φύλο επηρεάζει τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας με τις γυναίκες να κάνουν περισσότερο χρήση προσβλητικών και ειρωνικών σχολίων. Η αστικότητα ευνοεί τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Λεκτική επιθετικότητα ασκούν όσοι δεν εμπνέονται από τη συμπεριφορά των άλλων. Προτείνονται δύο τύποι στόχων λεκτικής επιθετικότητας για τους φοιτητές: α) ο ελκυστικός στόχος που ασκεί όλες τις μορφές διαπροσωπικής έλξης και στοχοποιείται λεκτικά και β) ο επιχειρηματολογικά αδύναμος στόχος που είναι αδύναμος επιχειρηματολογικά, δεν ασκεί καμία μορφή διαπροσωπικής έλξης, δεν συγκεντρώνει κοινωνική δύναμη και δέχεται λεκτική επιθετικότητα. Προτείνονται δύο τύποι που ασκούν λεκτική επιθετικότητα: α) ο επιθετικός που ασκεί λεκτική επιθετικότητα μεν αλλά δείχνει να έλκεται κιόλας και δέχεται την δύναμη των άλλων και β) ο αμιγώς επιθετικός που δεν δείχνει καμία τάση έλξης ή επιρροής από τη δύναμη των άλλων και ασκεί λεκτική επιθετικότητα.

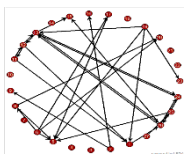
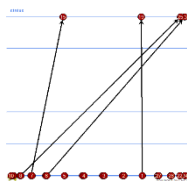
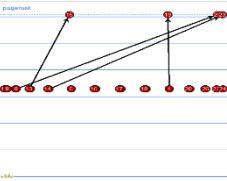
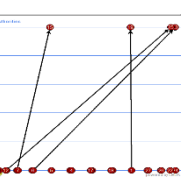
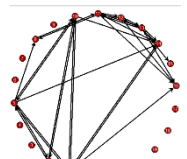
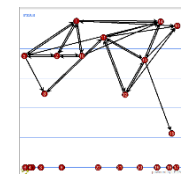
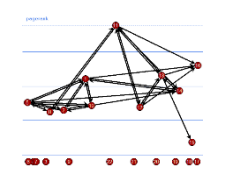
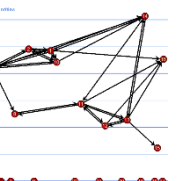
7.11. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας σε αθλητικούς οργανισμούς

Στο διάγραμμα 13, βλέπουμε παραδείγματα δικτύων λεκτικής επιθετικότητας για αθλητές/τριες της κολύμβησης και αθλητές/τριες του βόλεϊ. Το δίκτυο ειρωνείας για τους αθλητές/τριες του βόλεϊ (0,79%) φαίνεται να είναι ελαφρά πυκνότερο σε σχέση με το δίκτυο ειρωνείας για τους αθλητές/τριες της κολύμβησης (0,28%). Η χαμηλή πυκνότητα των δύο δικτύων δείχνει ότι οι σχέσεις λεκτικής επιθετικότητας αν και υπαρκτές, παρουσιάζονται περιορισμένες, φανερώνοντας ότι ο αθλητισμός εξευγενίζει. Η μεγαλύτερη πυκνότητα του δικτύου ειρωνείας των αθλητών/τριών βόλεϊ μπορεί να ερμηνευθεί ως αποτέλεσμα της ομαδικής φύσης του αγωνίσματος έναντι του ατομικού αγωνίσματος της κολύμβησης. Με άλλα λόγια στα πλαίσια της ατομικής προπόνησης και του ατομικού αγωνίσματος της κολύμβησης προκύπτουν λιγότερα περιστατικά σύγκρουσης και έκφρασης λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με το ομαδικό αγώνισμα του βόλεϊ όπου στα πλαίσια της ομάδας, δημιουργούνται συχνότερα εντάσεις που ευνοούν την εκφορά λεκτικής επιθετικότητας.

			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρρευτική ιεραρχία)	Pagerank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου ειρωνείας _δίκτυο αθλητών κολύμβησης (κόμβοι = 27, πυκνότητα = 0,28%)			

			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρευτική ιεραρχία)	PageRank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου ειρωνείας _δίκτυο αθλητών βόλεϊ (κόμβοι = 20, πυκνότητα = 0,79%)			
Διάγραμμα 13. Παραδείγματα δικτύων λεκτικής επιθετικότητας αθλητών σε αθλητικούς οργανισμούς.			

Στο διάγραμμα 14, βλέπουμε παραδείγματα δικτύων εργασιακής έλξης για αθλητές/τριες της κολύμβησης και αθλητές/τριες του βόλεϊ. Το δίκτυο εργασιακής έλξης για τους αθλητές/τριες του βόλεϊ (10,26%) φαίνεται να είναι πολύ πυκνότερο σε σχέση με το δίκτυο εργασιακής έλξης για τους αθλητές/τριες της κολύμβησης (4,27%). Η πυκνότητα των δύο δικτύων δείχνει ότι οι σχέσεις διαπροσωπικής έλξης υπερτερούν έναντι αυτών της λεκτικής επιθετικότητας (πίνακας 1) φανερώνοντας ότι ο αθλητισμός δημιουργεί πνεύμα συνεργασίας ανάμεσα στους αθλητές. Η μεγαλύτερη πυκνότητα του δικτύου εργασιακής έλξης των αθλητών/τριών βόλεϊ μπορεί να ερμηνευθεί και πάλι ως αποτέλεσμα της ομαδικής φύσης του αγωνίσματος έναντι του ατομικού αγωνίσματος της κολύμβησης. Με άλλα λόγια στα πλαίσια της ομάδας με στόχο την καλύτερη απόδοση, οι αθλητές επιδιώκουν τη συνεργασία και έλκονται από συναθλητές τους που μπορούν να τους βοηθήσουν στο άθλημα τους περισσότερο από ό,τι στην κολύμβηση που είναι ατομικό άθλημα και η επίδοση είναι κυρίως αποτέλεσμα ατομικής προσπάθειας.

			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρευτική ιεραρχία)	Pagerank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου εργασιακής έλξης (βοήθεια στο άθλημα) _δίκτυο αθλητών κολύμβησης (κόμβοι = 27, πυκνότητα = 4,27%)			
			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρευτική ιεραρχία)	Pagerank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου εργασιακής έλξης (βοήθεια στο άθλημα) _δίκτυο αθλητών βόλεϊ (κόμβοι = 20, πυκνότητα = 10,26%)			
Διάγραμμα 14. Παραδείγματα δικτύων εργασιακής έλξης αθλητών σε αθλητικούς οργανισμούς			

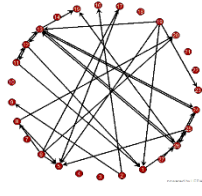
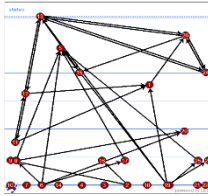
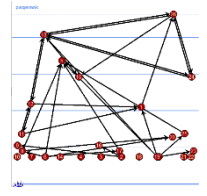
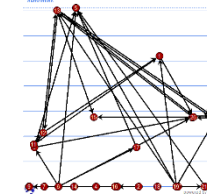
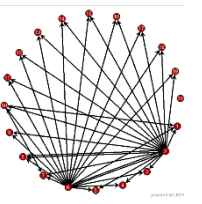
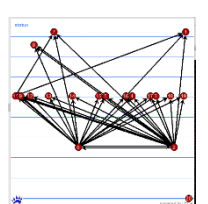
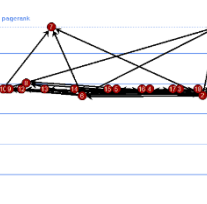
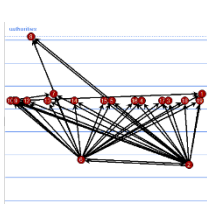
Παρατηρώντας, τις ιεραρχίες στα δίκτυα εργασιακής έλξης και των δύο αθλημάτων, βλέπουμε ότι οι κόμβοι που παρουσιάζονται στην κορυφή, βρίσκονται στη βάση των αντίστοιχων ιεραρχιών της λεκτικής επιθετικότητας. Αυτό σημαίνει ότι οι εργασιακά

ελκτικοί αθλητές και στο άθλημα της κολύμβησης και στο άθλημα του βόλεϊ, δεν στοχοποιούνται λεκτικά με ειρωνικά σχόλια αλλά προστατεύονται από επιθέσεις λεκτικής επιθετικότητας. Φαίνεται δηλαδή ότι οι αθλητές που έλκουν τους συναθλητές τους που θα ήθελαν την βοήθεια τους, τη συνεργασία τους στο άθλημα, αποκτούν κύρος που τους απομακρύνει από περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας.

Στο διάγραμμα 15 , βλέπουμε παραδείγματα δικτύων κοινωνικής δύναμης για αθλητές/τριες της κολύμβησης και αθλητές/τριες βόλεϊ. Η πυκνότητα του δικτύου κοινωνικής δύναμης για τους αθλητές/τριες της κολύμβησης (4,27%) είναι μικρότερη από εκείνη του αντίστοιχου δικτύου για τους αθλητές/τριες του βόλεϊ (10,26%). Αυτή η διαφορά μπορεί να αποδοθεί στη φύση των δύο αθλημάτων (ατομικό – ομαδικό) που δημιουργεί διαφορετικό πλέγμα σχέσεων και ανάδειξη λιγότερης κοινωνικής δύναμης για τους αθλητές που προπονούνται σε ατομικά αθλήματα. Συγκριτικά με την πυκνότητα των αντίστοιχων δικτύων λεκτικής επιθετικότητας και εργασιακής έλξης, παρατηρείται ότι τα δίκτυα με τη χαμηλότερη πυκνότητα είναι εκείνα της λεκτικής επιθετικότητας, ενώ τα δίκτυα εργασιακής έλξης και κοινωνικής δύναμης παρουσιάζουν παραπλήσια ποσοστά πυκνότητας. Αυτό δείχνει ότι οι αντικοινωνικές συμπεριφορές εντός αθλητικών οργανισμών είναι περιορισμένες, αν και υπαρκτές και ότι σχέσεις έλξης και δύναμης υπερτερούν έναντι των αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Ακόμη, φαίνεται ότι η ανάπτυξη κοινωνικής δύναμης εντός δικτύων αθλητικών οργανισμών σχετίζεται με την ανάπτυξη της διαπροσωπικής έλξης και δει της εργασιακής/επιστημονικής. Το γεγονός ότι στην κορυφή των δικτύων κοινωνικής δύναμης υπάρχουν κόμβοι που βρίσκονται αντίστοιχα στις κορυφές των δικτύων της εργασιακής/επιστημονικής έλξης δείχνει ότι η εργασιακή έλξη και η κοινωνική δύναμη σχετίζονται μεταξύ τους. Οι κορυφαίοι εργασιακά ελκτικοί και κοινωνικά δυνατοί κόμβοι

αυτών των δικτύων δεν φαίνεται να στοχοποιούνται λεκτικά, μιας και βρίσκονται χαμηλά στις ιεραρχίες δικτύων της λεκτικής επιθετικότητας.

			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρευτική ιεραρχία)	Pagerank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής δύναμης (συμβουλές για το άθλημα) _δίκτυο αθλητών κολύμβησης (κόμβοι = 27, πυκνότητα = 4,27 %)			
			
Κυκλική μορφή δικτύου – βαθμός εισόδου indegree	Katz status (σωρευτική ιεραρχία)	Pagerank (διαμεριστική ιεραρχία)	Authority (δεσπόζουσα θέση)
Παράδειγμα δικτύου κοινωνικής δύναμης (συμβουλή στο άθλημα) _δίκτυο αθλητών βόλεϊ (κόμβοι = 20, πυκνότητα = 10,26%)			
Διάγραμμα 15. Παραδείγματα δικτύων κοινωνικής δύναμης αθλητών σε αθλητικούς οργανισμούς			

7.12. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης *Spearman* των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) και *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε αθλητικούς οργανισμούς

Στον πίνακα 17, οι αθλητές από τα δίκτυα της κολύμβησης φαίνεται να συγκεντρώνουν περισσότερη εργασιακή (-.882) και κοινωνική (-.756) έλξη ενώ οι αθλητές του βόλεϊ περισσότερη φυσική έλξη (.912). Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αθλητές συγκεντρώνουν εργασιακή (.983) και κοινωνική (.933) έλξη. Η αστικότητα δείχνει να σχετίζεται με την εργασιακή έλξη, αφού όσοι διαμένουν στην πόλη φαίνεται να επιλέγονται ως κοινωνικά ελκτικοί (-.656, -.492). Η πολύωρη πλοήγηση στο διαδίκτυο σχετίζεται θετικά με την εργασιακή έλξη (.772) αλλά αρνητικά με την φυσική έλξη (-.885). Η έμπνευση από την συμπεριφορά των άλλων σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη εργασιακής έλξης (.721), κοινωνικής έλξης (.406) και φυσικής έλξης (.833). Η έμπνευση από την εμφάνιση των άλλων δεν σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη εργασιακής (-.741) και κοινωνικής (-.525) έλξης.

		Διαπροσωπική έλξη (δικτυακές μεταβλητές)				
		Εργασιακή	Κοινωνική		Φυσική	
		Βοήθεια στο άθλημα	Φιλικός με εμένα	Φιλικός με τους άλλους	Ελκυστικός για εμένα	Ελκυστικός με τους άλλους
Μη δικτυακές μεταβλητές	Δίκτυο (1 = κολύμβηση 2 = στίβος 3 = βόλεϊ)	-.882**	0,189	-,756**	.,912**	0,683
		0,000	0,518	0,000	0,000	0,091
		.,983**	-0,222	.,933**	-0,217	0,529

Χρονολογία γέννησης	0,000	0,446	0,000	0,547	0,222
Τόπος διαμονής (1= πόλη 2 = χωριό)	-0,235	-,656*	-,492*	0,749	0,783
Τόπος γέννησης (1 = πόλη 2 = χωριό)	0,440	0,028	0,012	0,053	0,066
Τόπος γέννησης (1 = πόλη 2 = χωριό)	-,667*	0,367	-,561**	,899**	0,783
Πλοήγηση στο διαδίκτυο (ώρες)	0,013	0,267	0,003	0,006	0,066
Πλοήγηση στο διαδίκτυο (ώρες)	,772**	-0,556	0,255	-0,277	-,885*
Εμπνέομαι από τη συμπεριφορά κάποιου)	0,003	0,120	0,240	0,595	0,019
Εμπνέομαι από τη συμπεριφορά κάποιου)	,721**	0,216	,406*	0,466	,833*
Εμπνέομαι από τη συμπεριφορά κάποιου)	0,005	0,524	0,044	0,292	0,039
Εμπνέομαι στο άθλημα μου από συμπαίκτες μου	-0,385	0,279	-0,351	0,571	,820*
Εμπνέομαι στο άθλημα μου από συμπαίκτες μου	0,195	0,405	0,086	0,180	0,046
Εμπνέομαι θετικά από την εμφάνιση άλλων	-,741**	0,283	-,525**	0,434	0,365
Εμπνέομαι θετικά από την εμφάνιση άλλων	0,004	0,399	0,007	0,330	0,477

	Εμπνέω θετικά	-,616*	0,198	-,563**	0,360	0,730
	την	0,025	0,559	0,003	0,427	0,099
	συμπεριφορά					
	των άλλων					

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 17. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε χώρους άσκησης

Στον πίνακα 18, τείνουν να έλκονται εργασιακά (-.782) και κοινωνικά (-.768) οι αθλητές των δικτύων της κολύμβησης, ενώ φυσικά (.811, .826) τείνουν να έλκονται οι αθλητές των δικτύων της κολύμβησης. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία αθλητές τείνουν να έλκονται εργασιακά (.948) και κοινωνικά (.935). Σωματικά χαρακτηριστικά αθλητών όπως το βάρος φαίνεται να σχετίζονται αρνητικά με την τάση για κοινωνική έλξη (-.463), όπως και η αστικότητα (-.670, -.560). Η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας φαίνεται να σχετίζεται θετικά με την τάση κοινωνικής έλξης (.402). Η έμπνευση από την συμπεριφορά των άλλων σχετίζεται με την τάση για εργασιακή έλξη (.764), ενώ η έμπνευση από την εμφάνιση των άλλων σχετίζεται αρνητικά με την τάση για κοινωνική έλξη (-.600). Η επιθυμία για αθλητική διάκριση δείχνει να συνδέεται με την τάση για εργασιακή (.562) και κοινωνική έλξη (.463). Τέλος η τάση για επιστημονική διάκριση σχετίζεται θετικά με την τάση για φυσική έλξη (.620).

		Διαπροσωπική έλξη (δικτυακές μεταβλητές)		
		Εργασιακή	Κοινωνική	Φυσική

		Βοήθεια στο άθλημα για εμένα	Βοήθεια στο άθλημα για τους άλλους	Φιλικός για τους άλλους	Ελκυστικός για εμένα	Ελκυστικός για τους άλλους
μη δικτυακές μεταβλητές	Δίκτυο (1 =	0,368	-782**	-768**	,811**	,826**
	Κολύμβηση 2	0,216	0,000	0,000	0,000	0,006
	= Στίβος 3 =					
	βόλει)					
	Χρονολογία	0,069	,948**	,935**	-0,320	-0,188
	γέννησης	0,823	0,000	0,000	0,265	0,628
	Βάρος	0,630	-0,225	-,463*	0,178	0,257
		0,129	0,439	0,020	0,601	0,578
	Τόπος	-0,109	-0,448	-,670**	0,295	0,351
	διαμονής (1 =	0,764	0,072	0,000	0,327	0,394
	πόλη 2 =					
	χωριό)					
	Τόπος	0,397	-0,181	-,560**	0,437	0,458
	γέννησης (1 =	0,256	0,486	0,003	0,135	0,254
	πόλη 2 =					
	χωριό)					
	Οικονομική	0,000	0,193	,402*	-0,036	0,133
	κατάσταση	1,000	0,508	0,047	0,912	0,776
	οικογένειας (1					

= κακή 4 = (πολύ καλή)					
Γενικός	-0,485	0,093	0,276	0,533	,789*
βαθμός	0,186	0,743	0,192	0,074	0,020
σχολικής					
επίδοσης					
Εμπνέομαι	,764*	-0,173	-,470*	0,440	0,378
θετικά από τη	0,010	0,507	0,015	0,133	0,356
συμπεριφορά					
άλλων					
Εμπνέομαι	,811**	0,042	-,600**	0,496	0,474
θετικά από	0,004	0,873	0,001	0,084	0,236
την εμφάνιση					
άλλων					
Εμπνέω	0,499	-0,048	-,432*	0,301	0,570
θετικά τη	0,142	0,853	0,027	0,318	0,140
συμπεριφορά					
άλλων					
Εμπνέω	0,487	-0,066	-,481*	0,235	0,239
θετικά με την	0,154	0,802	0,013	0,440	0,569
εμφάνιση μου					
Επιθυμία να	-0,425	,562*	,463*	-0,013	0,000
διακριθώ ως	0,254	0,023	0,017	0,965	1,000
επαγγελματίας					
αθλητής					

	Επιθυμία να	0,154	0,426	-0,018	,620*	0,365
	διακριθώ ως	0,692	0,100	0,930	0,024	0,373
	επιστήμονας					

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 18. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε χώρους άσκησης

7.13. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης αυτών σε αθλητικούς οργανισμούς

Στον πίνακα 19, οι αθλητές του βόλεϊ δείχνουν να συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη ως σύμβουλοι σχετικά με το άθλημα τους (.296). Οι μικρότεροι σε ηλικία δεν φαίνεται να επιλέγονται ως σύμβουλοι για το άθλημα τους (-.473) ενώ όσοι αθλητές διαμένουν σε αστικό περιβάλλον φαίνεται να μην επιλέγονται ως σύμβουλοι σε ατομικό επίπεδο (-.398). Φαίνεται ότι κοινωνική δύναμη συγκεντρώνουν κυρίως αθλητές ομαδικών αθλημάτων που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και άρα θεωρούνται πιο έμπειροι, ενώ για προσωπικά ζητήματα δεν φαίνεται να κερδίζουν την εμπιστοσύνη των άλλων αθλητές που μένουν σε αστικό περιβάλλον.

		Κοινωνική δύναμη	
		Συμβουλές για το άθλημα	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο

μη δικτυακές μεταβλητές	Δίκτυο (1 =	,296*	-0,276
	Κολύμβηση 2 =	0,012	0,067
	Στίβος 3 = Βόλει)		
	Χρονολογία	-,473**	-0,095
	γέννησης	0,000	0,536
	Τόπος γέννησης (1 = Πόλη 2 = Χωριό)	0,082	-,398*
		0,575	0,040

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 19. Συσχέτιση *Spearman* των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της κοινωνικής δύναμης σε χώρους άσκησης

Στον πίνακα 20, φαίνεται να δείχνουν σεβασμό για συμβουλές στο άθλημα τους οι μικρότεροι σε ηλικία (-.256), ενώ δείχνει να σέβονται ως μέντορες για συμβουλές στο άθλημα (.386) συναθλητές που μένουν σε μη αστικό περιβάλλον, ενώ δείχνουν εμπιστοσύνη σε προσωπικό επίπεδο σε αθλητές που χαρακτηρίζονται από καλή επίδοση (.334), έχουν επιθυμία να διακριθούν στο άθλημα τους (.425) αλλά και άτομα που δεν περνούν πολλές ώρες στο διαδίκτυο (-.312). Αντίστοιχα τη συμπάθεια των άλλων κερδίζεται από αθλητές που δεν ασχολούνται ιδιαίτερα με το διαδίκτυο (-.357) και επιλέγουν έξυπνους φίλους (.354).

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλές στο άθλημα	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
μη δικτυακές	Χρονολογία	-,256*	-0,029	-0,130
	γέννησης	0,048	0,824	0,355

Τόπος διαμονής	,386**	0,164	0,210
(1 = Πόλη 2 = Χωριό)	0,007	0,277	0,182
Γενικός βαθμός	0,015	,334*	0,154
σχολικής	0,923	0,035	0,363
επίδοσης			
Πλοήγηση στο	-0,216	-,312*	-,357*
διαδίκτυο_ ώρες	0,165	0,047	0,028
Επιθυμία να	0,152	,425**	0,179
διακριθώ ως	0,304	0,003	0,258
αθλητής			
Επιλέγω	0,147	0,215	,354*
έξυπνους φίλους	0,325	0,162	0,023

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 20. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της κοινωνικής δύναμης σε χώρους άσκησης

7.14. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority ($\text{sum} = \text{indegree} + \text{Katz status} + \text{pagerank} + \text{authority}$) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε αθλητικούς οργανισμούς.

Στον πίνακα 21, βλέπουμε συσχέτιση των στόχων λεκτικής επιθετικότητας με μη δικτυακές μεταβλητές. Σε επίπεδο δικτύου (-,845), τα ατομικά αθλήματα σχετίζονται λιγότερο με την λεκτική στοχοποίηση. Οι νεαρότεροι αθλητές σε ηλικία (-,650) και οι γεννημένοι σε λιγότερο αστικές περιοχές (-,760) παρουσιάζονται λιγότερο σαν στόχοι λεκτικής επιθετικότητας. Η καλή οικονομική κατάσταση της οικογένειας (,668) και η πολύωρη πλοήγηση στο διαδίκτυο (,623) φαίνεται να ευνοούν την στοχοποίηση με απειλές, ενώ

παρουσιάζεται αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην τάση για έμπνευση από τη συμπεριφορά συναθλητών (-,573), από την επίδοση συναθλητών (-,609) και την εμφάνιση συναθλητών με την λεκτική επιθετικότητα. Η τάση για αθλητική διάκριση (,561) δείχνει να προκαλεί λεκτική στοχοποίηση, όπως και η συναναστροφή με φίλους που έχουν γνώσεις (1,00), εξυπνάδα (1,00) και ευγένεια (1,00).

		Λεκτική επιθετικότητα			
		λόγια που πληγώνουν ή προσβάλλουν	ειρωνικά σχόλια	αγένεια	απειλές
μη δικτυακές μεταβλητές	Δίκτυο (1 = Κολύμβηση	0,015	0,145	0,072	-,845**
	2 = στίβος 3 = βόλει)	0,960	0,591	0,843	0,000
	χρονολογία γέννησης	-0,308	-0,248	-,650*	0,214
		0,284	0,355	0,042	0,257
	τόπος γέννησης	0,529	0,029		-,760**
		0,116	0,925		0,000
	οικονομική κατάσταση	-0,466	0,131	-0,155	,668**
	οικογένειας	0,174	0,671	0,714	0,002
	σερφάρισμα στο	0,130	-0,348	0,472	,623**
	διαδίκτυο	0,739	0,294	0,285	0,008
	έμπνευση από	0,034	0,179	0,314	-,573*
	συμπεριφορά	0,925	0,559	0,449	0,013
	συναθλητών				
	έμπνευση από άλλους	0,115	-0,426	0,028	-,609**
	καλούς συναθλητές	0,751	0,147	0,947	0,007

	έμπνευση από την	-0,159	-0,188	-,761*	-0,112
	εμφάνιση συναθλητών	0,660	0,539	0,028	0,658
	τάση να εμπνέω με τη	-0,368	-,724**	-,761*	-0,112
	συμπεριφορά μου	0,296	0,005	0,028	0,658
	τάση να εμπνέω με τις	0,307	-0,391		-,758**
	επιδόσεις μου	0,422	0,187		0,000
	τάση να εμπνέω με την	,693*	0,313	0,173	-0,316
	εμφάνιση	0,038	0,297	0,682	0,202
	τάση να διαπρέπω ως	-0,395	-0,128	0,058	,561*
	αθλητής	0,293	0,676	0,892	0,015
	επιλέγω φίλους με		1,000	1,000**	0,395
	γνώσεις				0,293
	επιλέγω έξυπνους	-0,889	1,000**	1,000	1,000**
	φίλους	0,111			
	επιλέγω ευγενικούς	-0,949	0,395	1,000**	1,000
	φίλους				

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 21. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε χώρους άσκησης

Από τον πίνακα 22, σε ό,τι αφορά την επιχειρηματολογία, αθλητές που δέχονται την αμφισβήτηση των άλλων φαίνεται να είναι αθλητές ομαδικών αθλημάτων (.795), μικρότεροι σε ηλικία (-.889) και όσοι δεν εμπνέουν τους συναθλητές τους αγωνιστικά (-.800). Επιρρέπεια στη συμφωνία φαίνεται να δείχνουν οι αθλητές ατομικών κυρίως αθλημάτων (-.764), οι λιγότερο ψηλοί (-.637) και σωματώδεις (-.627), όσοι κατοικούν σε αστικό περιβάλλον (-.547) με οικογένειες σε καλή οικονομική κατάσταση (.502) που

παρουσιάζουν καλή σχολική επίδοση (.502) αλλά δεν δείχνουν να εμπνέονται από τους άλλους (-.483) ούτε να τους εμπνέουν (-.700). Επιρρεπείς σε αδυναμία κατά τη διάρκεια της συζήτησης φαίνεται να είναι οι άνδρες αθλητές (-.642) που ασχολούνται αρκετά με το διαδίκτυο (.702) και έχουν επιθυμία αθλητικής διάκρισης (.690).

Σε ό,τι αφορά τη λεκτική επιθετικότητα, φαίνεται να ασκούν λεκτική επιθετικότητα περισσότερο οι αθλητές των ομαδικών αθλημάτων (.841), οι μικρότεροι σε ηλικία (-.722), οι λιγότερο σωματώδεις (-.638), οι προερχόμενοι από αστικό περιβάλλον (-.793. -.909) και οικογένειες με καλή οικονομική κατάσταση (.640) που όμως δεν εμπνέονται από την συμπεριφορά των συναθλητών τους (-.793) ούτε από τις επιδόσεις τους (-.513) και δεν δείχνουν ενδιαφέρον να εμπνεύσουν οι ίδιοι είτε με τη συμπεριφορά τους (-.793) είτε με τις αθλητικές τους διακρίσεις (-.749).

		Δικτυακές μεταβλητές						
		Επιχειρηματολογία			Λεκτική επιθετικότητα			
		Διαφωνία στη συζήτηση	Συμφωνία στη συζήτηση	Αδυναμία στη συζήτηση	Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλλουν	Ειρωνεσία	Αγένετεια	Απειλή
μη δικτυακές μεταβλητές	Δίκτυο (1 = Κολύμβηση 2 = Στίβος 3 = Βόλεϊ)	.795*	-.764**	0,181	-0,036	0,189	0,464	-
		0,010	0,000	0,595	0,900	0,467	0,177	.841* *
								0,00 0

	<i>Φύλο (1 = άντρας 2 = γυναίκα)</i>	-0,267	0,025	-,642*	-0,132	-0,234	0,218	-
								0,071
		0,488	0,884	0,033	0,638	0,365	0,545	0,712
	<i>Χρονολογία γέννησης</i>	-,889**	0,321	-0,360	0,017	-0,180	-,722*	0,340
								0
		0,001	0,052	0,277	0,951	0,489	0,018	0,072
	<i>Ύψος</i>	0,340	-,637**	0,345	0,356	0,142	-	-
							0,526	0,468
		0,456	0,001	0,363	0,348	0,696	0,362	0,092
	<i>Βάρος</i>	0,111	-,627**	-0,068	0,020	0,415	0,037	-
								,638*
		0,793	0,002	0,861	0,954	0,179	0,937	0,008
	<i>Τόπος διαμονής (1=Πόλη 2 = Χωριό)</i>	0,585	-,547**	0,281	0,031	-0,125	-	-
							0,223	,793*
		0,128	0,006	0,464	0,928	0,684	0,631	0,000

	Τόπος γέννησης (1= Πόλη 2 = Χωριό)	0,595	-,612**	0,562	0,209	0,321	- 0,525	- ,909* *
		0,119	0,001	0,115	0,538	0,285	0,227	0,00 0
	Οικονομική κατάσταση οικογένειας (1 = κακή 4 = πολύ καλή)	-0,605	,502*	-0,459	0,228	-,663*	- 0,481	,640* *
		0,112	0,020	0,214	0,501	0,014	0,275	0,00 8
	Γενικός βαθμός σχολικής επίδοσης	-0,642	,502*	-0,069	-0,102	-0,239	- 0,761	0,38 0
		0,086	0,017	0,861	0,779	0,455	0,079	0,16 2
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο_ώ ρες	-0,425	-0,256	,702*	0,391	,672*	0,406	- ,651* *
		0,294	0,228	0,035	0,234	0,012	0,366	0,00 6
	Εμπνέομαι θετικά από τη συμπεριφορ ά των άλλων	-0,225	-,483*	-0,102	-0,069	0,253	- 0,674	- ,793* *
		0,592	0,017	0,794	0,840	0,404	0,097	0,00 0

	<i>Εμπνέομαι θετικά από τους συναθλητές μου αγωνιστικά</i>	-0,242	-0,284	-0,227	0,141	0,134	-	-
							0,278	,513*
		0,564	0,179	0,556	0,679	0,663	0,547	0,04
	<i>Εμπνέομαι θετικά από την εμφάνιση των άλλων</i>							2
		0,065	-,458*	0,422	0,151	,711**	0,184	-
								,668*
	<i>Εμπνέω θετικά την συμπεριφορά ά των άλλων</i>							*
		0,879	0,025	0,258	0,658	0,006	0,692	0,00
								5
	<i>Εμπνέω τους συναθλητές μου αγωνιστικά</i>	-0,225	-,522**	0,150	0,121	0,318	-	-
							0,525	,826*
								*
	<i>εμπνέω με την εμφάνιση μου</i>	0,592	0,009	0,700	0,723	0,290	0,227	0,00
								0
		-,800*	-0,208	-0,089	,672*	0,380	-	-
	<i>εμπνέω με την εμφάνιση μου</i>						0,435	0,37
		0,017	0,330	0,820	0,024	0,201	0,329	0,15
								5
	<i>εμπνέω με την εμφάνιση μου</i>	-0,262	-,434*	0,213	0,091	0,198	0,522	-
								,605*
		0,530	0,034	0,582	0,790	0,516	0,229	0,01
								3

	<i>Επιθυμώ να διαπρέπω ως αθλητής</i>	-0,506	,569**	-0,159	0,104	0,029	- 0,315	0,36 2
		0,200	0,004	0,682	0,760	0,926	0,492	0,16 8
	<i>Επιθυμώ να διαπρέπω ως αθλητής</i>	0,585	-,700**	,690*	0,209	0,519		- ,749* *
		0,128	0,000	0,040	0,538	0,069		0,00 1
	<i>Επιλέγω φίλους που επιδιώκουν οικειότητα</i>	-0,232	,507*	-0,267	-0,387	-0,021	0,519	,707* *
		0,580	0,011	0,488	0,240	0,946	0,232	0,00 2

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 22. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε χώρους άσκησης

Επισκόπηση έρευνας 1 – δικτυακής μελέτης σε αθλητικούς οργανισμούς

Η φύση του αθλήματος (ατομικό – ομαδικό) φαίνεται να επηρεάζει την πυκνότητα των κοινωνικών δικτύων. Τα δίκτυα εργασιακής/ επιστημονικής έλξης και κοινωνικής δύναμης για τους αθλητές/τριες του βόλεϊ παρουσιάζονται πυκνότερα συγκριτικά με εκείνα των αθλητών/τριών κολύμβησης. Οι κορυφαίοι κόμβοι έλξης και δύναμης προστατεύονται από λεκτική στοχοποίηση. Η αστικότητα φαίνεται να επηρεάζει την κοινωνική έλξη. Η διαπροσωπική έλξη επηρεάζεται από την τάση για εμπνευση από την συμπεριφορά των άλλων και για αθλητικές διακρίσεις. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία έλκονται εργασιακά και κοινωνικά. Δύναμη συγκεντρώνουν αθλητές ομαδικών αθλημάτων, οι αθλητές με καλές επιδόσεις και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία που μένουν σε αστικό περιβάλλον. Λεκτική

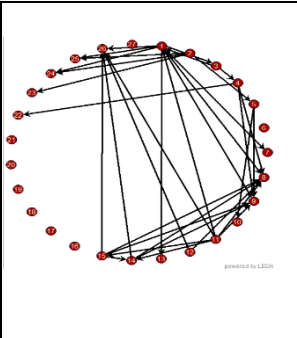
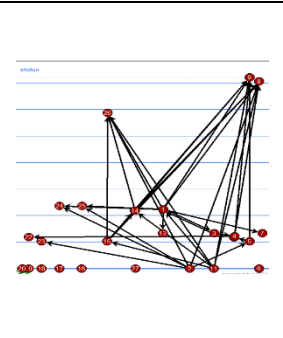
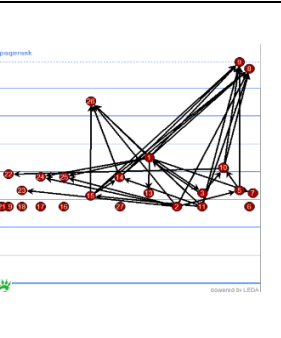
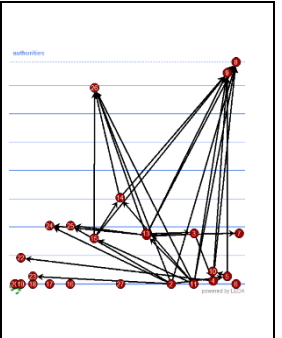
επιθετικότητα δέχονται λιγότερο οι αθλητές των ατομικών αθλημάτων και όσοι διαμένουν σε λιγότερο αστικές περιοχές. Η τάση για διάκριση προκαλεί λεκτική επιθετικότητα. Ασκούν λεκτική επιθετικότητα οι μικρότεροι σε ηλικία, όσοι κατοικούν σε αστικό περιβάλλον που έχουν τάση να εμπνέονται από τους άλλους.

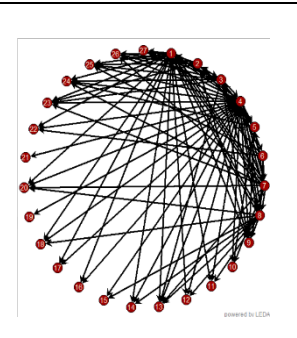
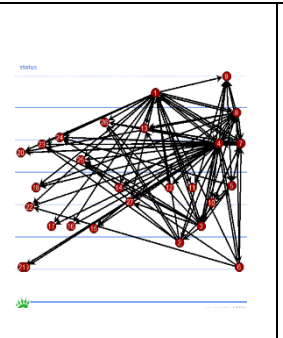
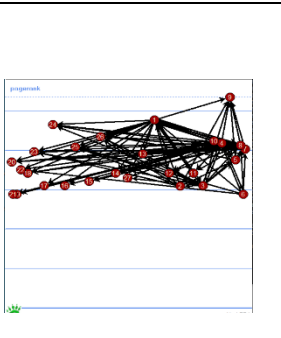
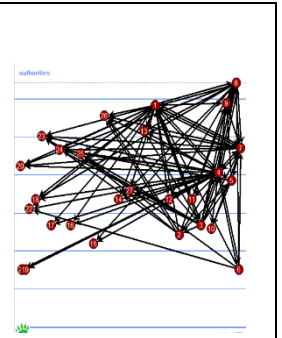
7.15. Απεικονίσεις μετρικών κεντρικότητας σε δίκτυα διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς

Στα διαγράμματα 15, 16 και 17 απεικονίζονται δίκτυα διαπροσωπικής έλξης στον εργασιακό οργανισμό. Το διάγραμμα 18 απεικονίζει δίκτυο κοινωνικής δύναμης και τα διαγράμματα 19 και 20 απεικονίζουν δίκτυα λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ των εργαζομένων. Η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να προσεγγιστεί ως «κοινοτική» ανάλυση, η οποία πρωταρχικά απεικονίζει την *πυκνότητα του δικτύου* και αντιπροσωπεύεται από έναν γενικό δείκτη που δείχνει πόσο εκτεταμένα ή όχι συνδέονται τα άτομα του δικτύου μεταξύ τους, δηλαδή η αναλογία των άμεσων συνδέσεων σε σχέση με τον συνολικό πιθανό αριθμό συνδέσεων, απόδειξη της έντασης ή μη της παρουσίας συγκεκριμένης δραστηριότητας εντός του δικτύου. Ως εκ τούτου, οι τιμές υψηλής πυκνότητας αντικατοπτρίζουν τα πυκνά συνδεδεμένα δίκτυα και οι χαμηλές τιμές τα αραιά συνδεδεμένα δίκτυα (Scott, 1987; Wasserman & Faust, 1994; Tanbassum, 2018). Στη μελέτη μας, το πυκνότερο δίκτυο είναι αυτό της κοινωνικής έλξης (13,96%). Αυτό δείχνει ότι οι εργαζόμενοι αναζητούν φιλικές σχέσεις και στοχεύουν στην ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων στον χώρο εργασίας. Το πιο αραιό δίκτυο είναι το δίκτυο της λεκτικής επιθετικότητας με τη μορφή ειρωνείας (2,14%). Αυτό υποδηλώνει ότι περιστατικά λεκτικής επιθετικότητας παρά την ύπαρξη, σπάνια συμβαίνουν στον χώρο εργασίας. Το δεύτερο πυκνότερο δίκτυο είναι αυτό της κοινωνικής δύναμης που εκφράζεται με τη μορφή συμβουλών στην εργασία (είναι δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου με τη μορφή

εμπιστοσύνης). Φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι τείνουν να αναζητούν συμβουλές συναδέλφων και αυτό εκτιμάται ιδιαίτερα. Μεταξύ των τριών δικτύων διαπροσωπικής έλξης, το πυκνότερο είναι το δίκτυο κοινωνικής έλξης (13,96%), ενώ το πιο αραιό είναι αυτό της φυσικής έλξης (2,84%). Προφανώς, η φυσική εμφάνιση είναι λιγότερο πολύτιμη στο χώρο εργασίας μεταξύ των συναδέλφων και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων φαίνεται να θεωρείται κρίσιμη. Το δίκτυο της εργασιακής/επιστημονικής έλξης χαρακτηρίζεται από μεσαία πυκνότητα (4,84%), και μπορεί να είναι η περίπτωση που οι εργαζόμενοι πρωτίστως προσελκύονται από έναν φιλικό συνάδελφο και δευτερευόντως από έναν συνάδελφο που μπορεί να είναι πρόθυμος να τους βοηθήσει. Η φυσική έλξη φαίνεται να έχει μικρή σημασία στον χώρο εργασίας. Επίσης, μεταξύ των δύο δικτύων λεκτικής επιθετικότητας, και τα δύο είναι χαμηλής πυκνότητας. Ωστόσο, υπερτερεί το δίκτυο της προσβολής στην εργασία (2,84%). Ο όρος "*κεντρικότητα*" αντικατοπτρίζει τον κεντρικό ρόλο κάθε μεμονωμένου κόμβου αποκαλύπτοντας το νόημα ή την επιρροή του στο δίκτυο. Ως εκ τούτου, η επιρροή αντιπροσωπεύει τον πυρήνα της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων, καθώς υπάρχει πιθανή διάλυση ενός δικτύου εάν αποχωρήσει ένας εξαιρετικά κεντρικός κόμβος (Barnes, 1954; Bergman & Glass, 2000). Κορυφαίοι κόμβοι κοινωνικής και εργασιακής έλξης εμφανίζονται επίσης στην κορυφή των ιεραρχιών κοινωνικής δύναμης. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι κάποιος εργαζόμενος αποκτά κοινωνική δύναμη στον χώρο εργασίας εάν θεωρηθεί κοινωνικά ελκυστικός και επιλέγεται για την ολοκλήρωση των εργασιών από τους συναδέλφους του. Αυτοί οι κόμβοι εμφανίζονται στη μέση της ιεραρχίας της φυσικής έλξης, υποδηλώνοντας ότι η φυσική έλξη μπορεί να μην διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικής δύναμης. Η κοινωνική και η εργασιακή έλξη των φαίνεται να συσχετίζονται και μπορεί να είναι οι δύο κύριες συνιστώσες της κοινωνικής δύναμης. Έτσι, ο κοινωνικά και εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικός συνάδελφος διαμορφώνει ένα προφίλ μέντορα. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο

που πρέπει να αναφέρουμε είναι ότι ο κοινωνικά ελκυστικός μέντορας που συσσωρεύει κοινωνική δύναμη στον χώρο εργασίας βρίσκεται στην κορυφή των δικτύων λεκτικής επιθετικότητας με τη μορφή των προσβολών και φαίνεται να αποδέχεται ειρωνικά σχόλια. Φαίνεται ότι ο συνάδελφος στον οποίο απευθύνονται οι εργαζόμενοι για να ολοκληρώσουν μια εργασία και να επωφεληθούν από τη βοήθειά του, μπορεί να είναι στόχος προσβλητικών ή ειρωνικών σχολίων κατά καιρούς.

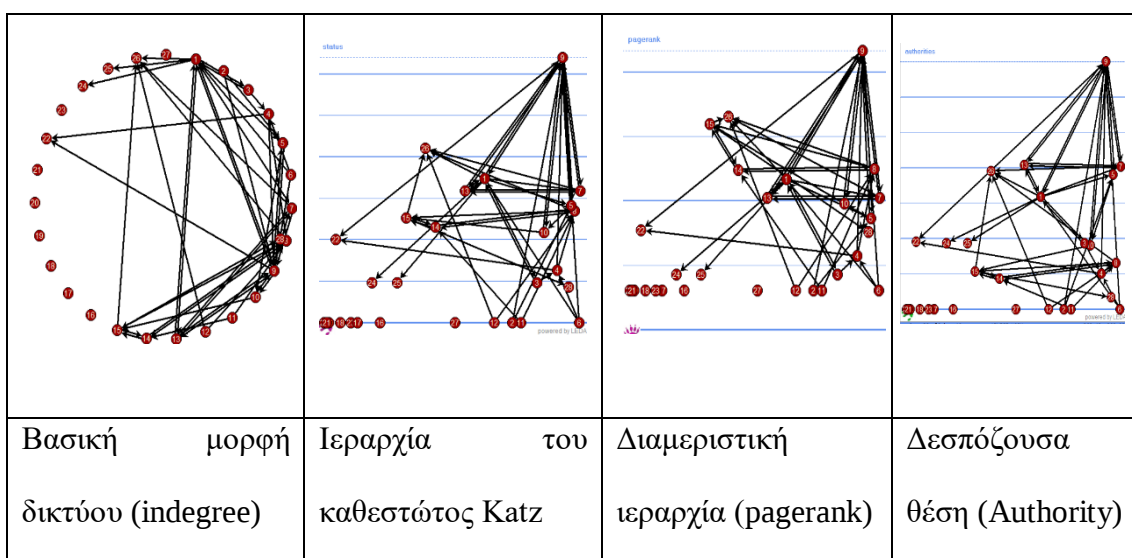
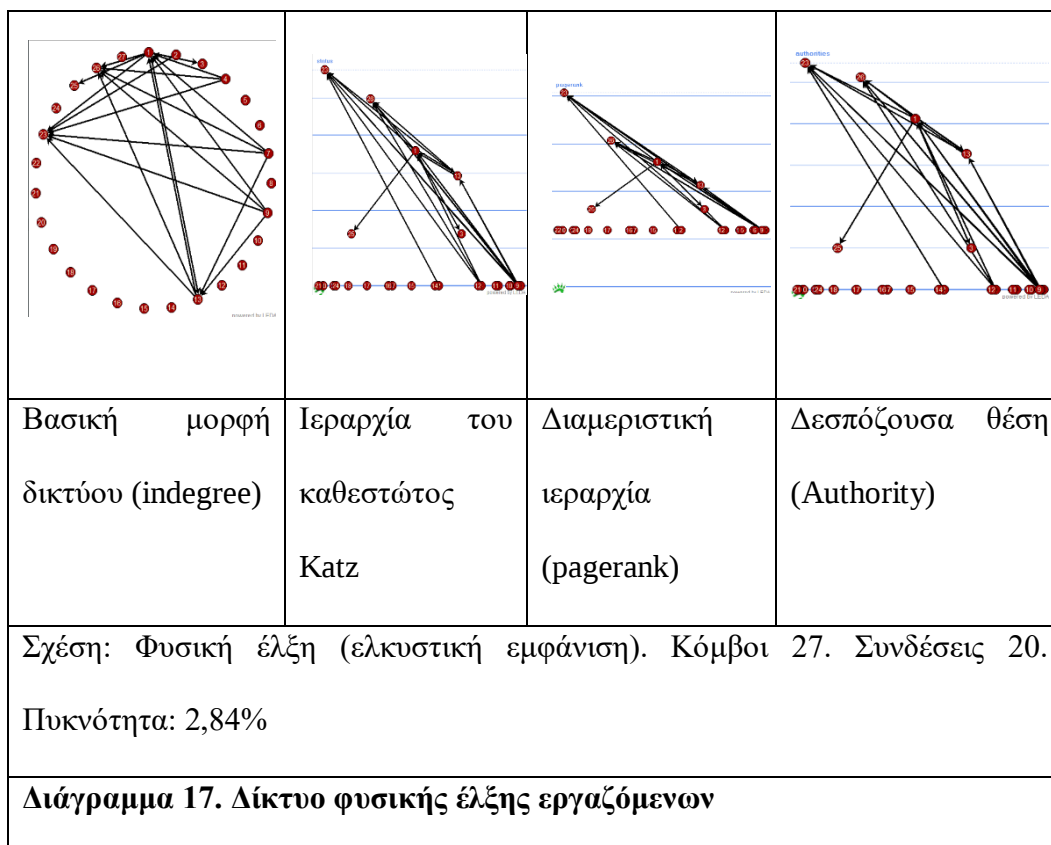
			
Βασική μορφή δικτύου (indegree)	Ιεραρχία του καθεστώτος Katz	Διαμεριστική ιεραρχία (pagerank)	Δεσπόζουσα θέση (Authority)
Σχέση: Εργασιακή/επιστημονική έλξη (βοήθεια στην εργασία) Κόμβοι 27. Σύνδεσμοι 51. Πυκνότητα: 4,84 %			
Διάγραμμα 15. Δίκτυο εργασιακής/επιστημονικής έλξης εργαζόμενων			

			
Βασική μορφή δικτύου (indegree)	Ιεραρχία του καθεστώτος Katz	Διαμεριστική ιεραρχία (pagerank)	Δεσπόζουσα θέση (Authority)

Σχέση: Κοινωνική έλξη (φιλικόι απέναντι σας στην εργασία). Κόμβοι 27. Συνδέσεις 139.

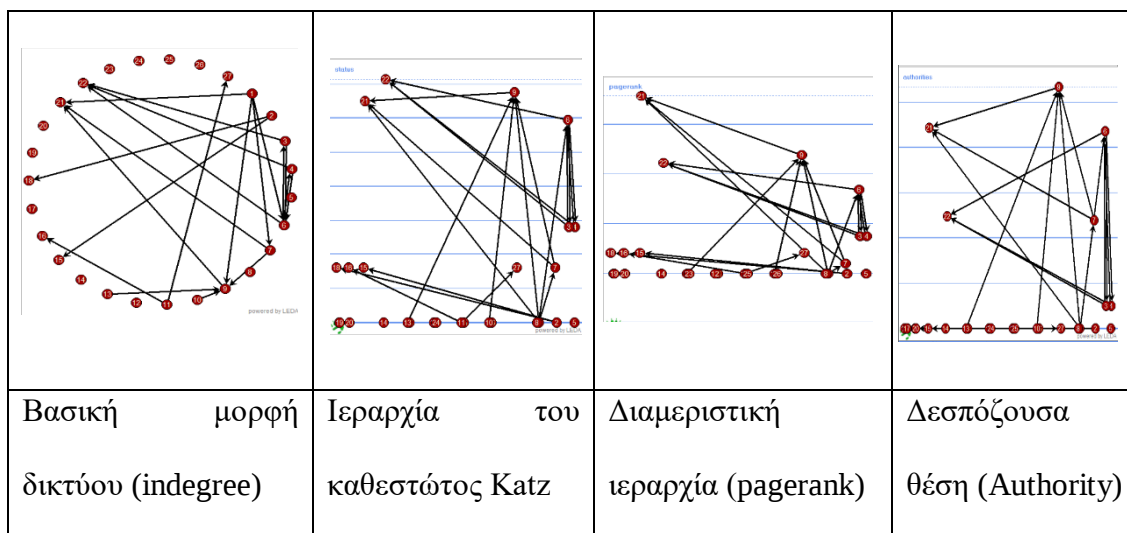
Πυκνότητα: 13,96%

Διάγραμμα 16. Δίκτυο κοινωνικής έλξης εργαζόμενων



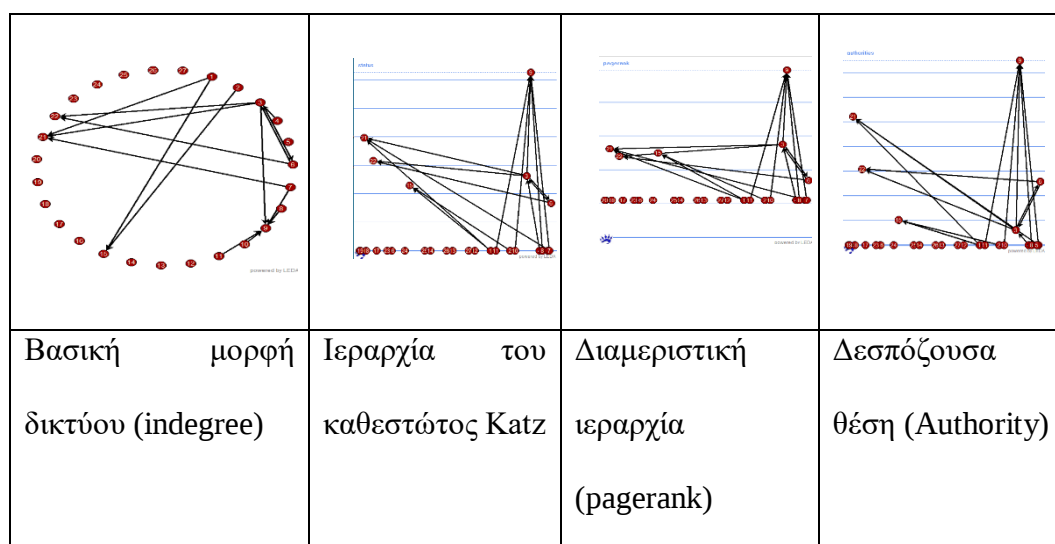
Σχέση: Δίκτυο κοινωνικής δύναμης (συμβουλές στην εργασία). Κόμβοι: 27. Συνδέσεις 45. Πυκνότητα: 6,08%

Διάγραμμα 18. Δίκτυο κοινωνικής δύναμης εργαζόμενων



Σχέση: Δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας (λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν στην εργασία). Κόμβοι: 27. Σύνδεσεις 20. Πυκνότητα: 2,84%

Διάγραμμα 19. Δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας εργαζόμενων (α)



Σχέση: Δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας (ειρωνεία στην εργασία). Κόμβοι: 27. Συνδέσεις 15. Πυκνότητα: 2,14%

Διάγραμμα 20. Δίκτυο λεκτικής επιθετικότητας εργαζόμενων (β)

7.16. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 23, βλέπουμε τη σχέση μεταξύ των καθοριστικών παραγόντων του δικτύου της διαπροσωπικής έλξης, και των καθοριστικών μη δικτυακών παραγόντων. Η εργασιακή έλξη φαίνεται να επηρεάζεται από την αστικότητα και πιο συγκεκριμένα τον τόπο γέννησης. Εργασιακά ελκυστικοί φαίνεται να είναι οι εργαζόμενοι που προέρχονται από αγροτικές περιοχές. Οι εργασιακά ελκυστικοί εργαζόμενοι, έχουν νιώσει λεκτική επιθετικότητα με προσβλητικά λόγια (.853) με ειρωνικά σχόλια (.853), με αγένεια (.504, .853) και απειλές (.726). Η αστικότητα δείχνει να επηρεάζει και την κοινωνική έλξη, με όσους κατάγονται από αγροτικές περιοχές να θεωρούνται πιο κοινωνικοί (-.451). Πολύ ενδιαφέρουσα είναι η συσχέτιση που προκύπτει ανάμεσα στην κατεύθυνση σπουδών των εργαζόμενων και την κοινωνική έλξη, με όσους προέρχονται από θετικές/οικονομικές επιστήμες να είναι λιγότερο κοινωνικά ελκυστικοί (-.451, -.451). Οι εργαζόμενοι με υπόβαθρο ανθρωπιστικών επιστημών φαίνεται να είναι περισσότερο κοινωνικά ελκυστικοί.

		Εργασιακή έλξη		Κοινωνική έλξη	
Τύπος δικτύου		Βοήθεια στην εργασία	Βοήθεια στην εργασία (άλλοι)	φιλικοί μαζί μου	φιλικοί με τους άλλους
		0,240	,853*	,451*	,451*
Τύπος	Τόπος γέννησης (1 = πόλη 2 = χωριό)	0,240	,853*	,451*	,451*

		0,337	0,031	0,021	0,021
Εκπαίδευση_κατεύθυνση σπουδών (1=	-0,328			-,423*	-,423*
θετικές/ οικονομικές 2 = ανθρωπιστικές)	0,199			0,035	0,035
be_inspired_positively_behavior	-0,366	-,905*		-0,247	-0,247
	0,135	0,013		0,224	0,224
επιλέγω έξυπνους/ εύστοφους φίλους	-0,185	0,302		-,412*	-,412*
	0,464	0,561		0,036	0,036
επιλέγω ευγενικούς φίλους	-,542*	-0,426		-,601**	-,601**
	0,020	0,399		0,001	0,001
επιλέγω φίλους που κάνουν θυσίες	-0,221	-,905*		0,010	0,010
	0,378	0,013		0,960	0,960
συμβουλευόμαι συναδέλφους	-,520*	-0,302		-0,077	-0,077
	0,027	0,561		0,710	0,710
οι συνάδελφοι μου με έχουν	0,420	,853*		-0,022	-0,022
πληγώσει/προσβάλει με τα λόγια τους	0,083	0,031		0,916	0,916
οι συνάδελφοι μου με έχουν ειρωνεθθεί	,504*	,853*		0,311	0,311
	0,033	0,031		0,122	0,122
οι συνάδελφοι μου είναι αγενείς απέναντι	0,321	,853*		0,185	0,185
μου	0,194	0,031		0,365	0,365
οι συνάδελφοι μου με έχουν απειλήσει	,726**	0,426		0,367	0,367
	0,001	0,399		0,065	0,065

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 23. Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 24 , παρατηρούμε ότι εργασιακά/ επιστημονικά έλκονται λιγότερο οι άντρες (-.350) σε σχέση με τις γυναίκες. Τα σωματικά χαρακτηριστικά όπως το ύψος και το βάρος δεν σχετίζονται θετικά με την ανάπτυξη εργασιακής έλξης στον χώρο εργασίας (-.512, -432). Δεν έλκονται εργασιακά από συναδέλφους με αστική καταγωγή (-.547, -.541). Τα ταξίδια στο εξωτερικό (.490) και η τάση για αριστεία στον χώρο εργασίας (.646, .489) ευνοούν την ανάπτυξη εργασιακής έλξης (.646,.489).

		Διαπροσωπική έλξη (δικτυακή μεταβλητή)				
		εργασιακή		κοινωνική		φυσική
		Βοήθεια στην εργασία	Βοήθεια στην εργασία για άλλους	Φιλικός με εμένα	Φιλικός με τους άλλους	Με ελκυστική εμφάνιση
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1= άντρας 2= γυναίκα)	0,463	-,305*	,612**	0,338	
		0,083	0,030	0,009	0,237	
	Υψος	-0,203	-,512*	-0,384	-0,370	0,624
		0,467	0,010	0,128	0,193	0,098
	Βάρος	-,542*	-,432*	-0,391	-0,421	0,600
		0,037	0,035	0,120	0,134	0,116
	Τόπος γέννησης (1= πόλη, 2 = χωριό)	-,547*	-,541**	0,379	0,436	0,293
		0,035	0,006	0,133	0,120	0,482
	Εκπαίδευση_Κατεύθυνση σπουδών (1 = θετικές/οικονομικές 2 = ανθρωπιστικές επιστήμες)	0,490	-0,110	,544*	0,239	,725*
		0,075	0,618	0,029	0,411	0,042

	<i>Ταξίδια στο εξωτερικό</i>	0,330	,490*	-0,222	-0,352	0,000
		0,229	0,015	0,392	0,217	1,000
	<i>Πλοήγηση στο διαδίκτυο για διασκέδαση</i>	0,117	-,516**	-0,057	0,384	0,000
		0,677	0,010	0,829	0,176	1,000
	<i>εμπνέομαι από τη συμπεριφορά των άλλων</i>	0,340	0,054	0,186	,610*	0,557
		0,215	0,803	0,474	0,020	0,152
	<i>διαπρέπω στον εργασιακό χώρο</i>	,646**	,489*	-,497*	-,871**	-0,293
		0,009	0,015	0,042	0,000	0,482
	<i>επιλέγω φίλους με γνώσεις</i>	-,645**	0,229	-0,423	-0,112	0,000
		0,009	0,282	0,091	0,702	1,000
	<i>επιλέγω έξυπνους φίλους</i>	-0,144	-0,201	-0,159	-0,219	-,811*
		0,610	0,346	0,542	0,453	0,015
	<i>επιλέγω φίλους που κάνουν θυσίες</i>	-0,235	,555**	-0,367	-0,431	-0,302
		0,399	0,005	0,147	0,124	0,467
	<i>διαφωνώ στον εργασιακό χώρο</i>	,576*	-0,044	0,449	0,091	-0,487
		0,025	0,838	0,071	0,758	0,221

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 24 . Συσχέτιση Spearman της κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της διαπροσωπικής έλξης σε εργασιακούς οργανισμούς

7.17. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 25, βλέπουμε ότι κοινωνική δύναμη συγκεντρώνουν οι υπάλληλοι που προέρχονται από μη αστικά περιβάλλοντα (.645), έχουν εργασιακή εμπειρία (.574), το

υπόβαθρο σπουδών τους είναι ανθρωπιστικό (-.618, -.889), και ταξιδεύουν συχνά στο εξωτερικό (.496). Φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής δύναμης και βάρους (-.895) αλλά και κοινωνικής δύναμης και ειρωνείας (-.800).

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλευ- σε εργασιακό επίπεδο	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθει- α
μη δικτυωκές μεταβλητές	Βάρος	-0,048	-,895*	0,013
		0,861	0,040	0,957
	Τόπος γέννησης (1=Πόλη 2 = χωριό)	,645**	0,296	0,423
		0,007	0,628	0,071
	Εκπαίδευση_κατεύθυνση σπουδών (1 = θετικές/οικονομικές επιστήμες 2 = θεωρητικές επιστήμες)	-,618*	-,889*	-0,260
		0,011	0,044	0,283
	Εργασιακή εμπειρία σε έτη	,574*	0,579	0,166
		0,020	0,306	0,497
	Ταξίδια στο εξωτερικό	0,057		,496*
		0,835		0,031
	Πλοήγηση στο διαδίκτυο για διασκέδαση	0,480	,889*	-0,328
		0,060	0,044	0,170
	Επιλέγω ευγενικούς φίλους	-,506*	-0,296	-,479*
		0,046	0,628	0,038
	Διαφωνίες στο χώρο εργασίας	-0,098		,620**

		0,718		0,005
	Συμβουλές από συναδέλφους στη δουλειά	-,504*	-,889*	-0,180
		0,047	0,044	0,461
	Ειρωνεία από συναδέλφους	,800**	0,296	0,395
		0,000	0,628	0,094

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 25. Συσχέτιση *Spearman* των κεντρικοτήτων *indegree*, *Katz status*, *pagerank*, *authority* ($sum = indegree + Katz\ status + pagerank + authority$) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της **δύναμης** σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 26, φαίνεται ότι δέχονται την κοινωνική δύναμη των συναδέλφων τους υπάλληλοι που κατάγονται από λιγότερο αστικά περιβάλλοντα (.559, .463) και οι γυναίκες (.586). Φαίνεται να υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αποδοχή της κοινωνικής δύναμης και τα σωματικά χαρακτηριστικά, όπως το βάρος (-.609) και η φιλία με άτομα που έχουν γνώσεις (-.547) ή είναι πρόθυμα να κάνουν θυσίες (-.430, -.674). Επίσης, δείχνει να υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη λεκτική επιθετικότητα και την αποδοχή της κοινωνικής δύναμης στον εργασιακό χώρο (-.570, -.544).

		Κοινωνική δύναμη		
		Συμβουλές σε εργασιακό επίπεδο	Συμβουλές σε προσωπικό επίπεδο	Συμπάθεια
μη δικτυακές μεταβλητές	Φύλο (1=άντρας 2= γυναίκα)	0,204	,586*	-0,040
		0,317	0,028	0,857
	Βάρος	-0,258	-,609*	0,054
		0,204	0,021	0,808

Τόπος γέννησης	,559**	0,182	,463*
(1= πόλη 2 = χωριό)	0,003	0,533	0,026
Επιλέγω φίλους με γνώσεις	-0,305	-,547*	-0,152
	0,130	0,043	0,490
Επιλέγω φίλους που κάνουν θυσίες	-,430*	-,674**	-0,171
	0,028	0,008	0,434
Αγένεια από τους συναδέλφους	-0,180	-,570*	-0,179
	0,380	0,033	0,414
Απειλή από τους συναδέλφους	0,036	-,544*	0,199
	0,860	0,044	0,362
Βοήθεια στον εργασιακό χώρο	-0,180	-0,303	-,587**
	0,380	0,293	0,003

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 26 . Συσχέτιση Spearman της κεντρικότητας outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της δύναμης σε εργασιακούς οργανισμούς

7.18. Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) και outdegree μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 27, βλέπουμε ότι στόχοι λεκτικής επιθετικότητας γίνονται οι νεότεροι υπάλληλοι (-.795) , άτομα που διαμένουν σε μη αστικό περιβάλλον (.775, .853), υπάλληλοι που δεν εμπνέονται από άλλους συναδέλφους (-.775, -.853) ούτε θα δέχονταν τη συμβουλή τους (-.949), δεν επιδιώκουν οικειότητα (-.853) ούτε ευγενικούς φίλους (-.853) και συχνά εκφράζουν διαφωνίες στο χώρο εργασίας (.853).

		λεκτική επιθετικότητα	
		Λογια που πληγώνουν ή προσβάλουν	Ειρωνεία
μη δικτυακές μεταβλητές	Χρονολογία γέννησης	-,795*	-0,636
		0,018	0,174
	Τοπος διαμονής (1= πόλη 2 = χωριό)	,775*	0,509
		0,024	0,303
	Τόπος γέννησης (1= πόλη 2 = χωριό)	,775*	,853*
		0,024	0,031
	Χρόνια υπηρεσίας	,709*	0,636
		0,049	0,174
	Ταξίδια στο εξωτερικό	0,258	-,853*
		0,537	0,031
	εμπνέομαι θετικά από άλλους σε εργασιακά θέματα	-,775*	-,853*
		0,024	0,031
	επιλέγω ευγενικούς φίλους	-0,447	-,853*
		0,267	0,031
	επιλέγω άτομα που επιδιώκουν οικειότητα	0,000	-,853*
		1,000	0,031
		0,000	,853*

διαφωνία στον εργασιακό χώρο	1,000	0,031
συμβουλευόμαι	-,949**	-0,509
συναδέλφους για θέματα δουλειάς	0,000	0,303
συμβουλευόμαι	-0,346	-,953**
συναδέλφους σε θέματα προσωπικά	0,401	0,003
οι συνάδελφοι μου με έχουν πληγώσει	,845**	,853*
	0,008	0,031
οι συνάδελφοι μου με έχουν ειρωνευθεί	,845**	,853*
	0,008	0,031
οι συνάδελφοί μου είναι αγενείς απέναντι μου	,775*	,853*
	0,024	0,031
οι συνάδελφοι μου με έχουν απειλήσει	,775*	,853*
	0,024	0,031

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 27 . Συσχέτιση Spearman των κεντρικότητων indegree, Katz status, pagerank, authority (sum = indegree + Katz status + pagerank + authority) μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς

Στον πίνακα 28, βλέπουμε ότι λεκτική επιθετικότητα στον εργασιακό χώρο ασκούν κυρίως οι γυναίκες με τη μορφή ειρωνείας (.624), οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (.605), άτομα χωρίς έντονα σωματικά χαρακτηριστικά, όπως το βάρος (-.592) και το ύψος (-.779), υπάλληλοι που δεν εμπνέονται από τους συναδέλφους τους σε επίπεδο συμπεριφοράς (-.775), ή εμφάνισης (-.742) ούτε ενδιαφέρονται να εμπνεύσουν με τη συμπεριφορά τους τους άλλους (-.636) ή να διακριθούν στον χώρο εργασίας τους (-.713).

		Λεκτική επιθετικότητα		
		Λόγια που πληγώνουν ή προσβάλουν	Ειρωνεία	Αγένεια
μη δικτυωτές μεταβλητές	Φύλο (1=άντρας 2=γυναίκα)	0,088	0,353	,624*
		0,747	0,216	0,030
	Ημερομηνία γέννησης	,605*	-0,079	0,461
		0,013	0,789	0,131
	Υψος	-0,293	-0,386	-,779**
		0,271	0,172	0,003
	Βάρος	-0,484	-0,502	-,592*
		0,058	0,067	0,043
	Εμπνέομαι από τη συμπεριφορά των άλλων	-0,465	-,775**	0,310
		0,069	0,001	0,327
	εμπνέομαι από την εμφάνιση των άλλων	-0,445	-,742**	0,302
		0,084	0,002	0,339
	εμπνέω θετικά με τη συμπεριφορά μου	-0,347	-,636*	0,051
		0,188	0,014	0,874
	εμπνέω θετικά με την εμφάνιση μου	-,588*	-0,487	0,234
		0,017	0,078	0,464
	διαπρέπεω στο χώρο εργασίας	-0,073	-0,166	-,713**
		0,790	0,570	0,009
		-0,314	-,863**	-0,148

επιλέγω φίλους που θα έκαναν θυσίες για εμένα	0,237	0,000	0,645
--	-------	-------	-------

** Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.01$ (διπλής κατεύθυνσης).

* Συσχέτιση σημαντική στο επίπεδο $\alpha=0.05$ (διπλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 28. Συσχέτιση *Spearman* της κεντρικότητας *outdegree* μεταξύ δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών της λεκτικής επιθετικότητας σε εργασιακούς οργανισμούς

Επισκόπηση έρευνας 1 – δικτυακής μελέτης σε εργασιακούς οργανισμούς

Κοινωνικά και εργασιακά ελκυστικοί εργαζόμενοι συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη αλλά δέχονται λεκτική επιθετικότητα με τη μορφή κυρίως της προσβολής και της ειρωνείας. Εργασιακά ελκυστικοί φαίνεται να είναι οι προερχόμενοι από αγροτικές περιοχές και οι γυναίκες. Η κατεύθυνση των σπουδών φαίνεται να παίζει ρόλο στην ανάδειξη της εργασιακής/επιστημονικής έλξης. Οι υπάλληλοι με υπόβαθρο ανθρωπιστικών σπουδών τείνουν να είναι πιο εκλυστικοί σε σχέση με εκείνους των οικονομικών/θετικών επιστημών. Τα σωματικά χαρακτηριστικά δεν ευνοούν την εμφάνιση και ανάπτυξη εργασιακής/επιστημονικής έλξης. Κοινωνική δύναμη συγκεντρώνουν όσοι κατάγονται από μη αστικές περιοχές και προέρχονται από ανθρωπιστικές επιστήμες. Στοχοποιούνται λεκτικά οι μικρότεροι σε ηλικία, από αγροτικές περιοχές με αρκετά χρόνια υπηρεσίας. Ασκούν λεκτική επιθετικότητα οι γυναίκες, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία που δεν εμπνέονται από τους άλλους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 1 - ΔΙΚΤΥΑΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Στόχος της έρευνας 1 ήταν η διερεύνηση της διαπροσωπικής έλξης, της κοινωνικής δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας μεταξύ μαθητών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής, φοιτητών φυσικής αγωγής και άλλων ακαδημαϊκών τμημάτων, αθλητών αθλητικών οργανισμών και εργαζόμενων σε εργασιακούς οργανισμούς. Η ανάλυση αυτών των συμπεριφορών ως δομικών φαινομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ανάλυσης κοινωνικών δικτύων και ανιχνεύθηκαν οι καθοριστικοί τους παράγοντες.

Η ένταση των διαφορετικών σχέσεων είναι προφανής σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι σχέσεις έλξης και δύναμης φαίνονται πυκνότερες από εκείνες της λεκτικής επιθετικότητας. Άλλες παρόμοιες μελέτες (Bekiari & Spyropoulou, 2016; Bekiari et al. 2019; Litsa et al., 2021; Litsa & Bekiari, 2022α, 2022β, 2022γ, 2022δ) δείχνουν επίσης παρόμοια αποτελέσματα που υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές συμπεριφορές αν και υπάρχουν, δεν έχουν υπερκεράσει τις θετικές, αποδεικνύοντας ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ενθαρρύνουν την κοινωνικοποίηση, τη γνώση και τη συνεργασία, περιορίζοντας καταστάσεις σύγκρουσης.

Οι μαθητές, φοιτητές και αθλητές που είναι εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικοί καθώς και οι κοινωνικά ελκυστικοί μαθητές δεν εμφανίζονται στην κορυφή των ιεραρχιών μορφών λεκτικής επιθετικότητας, όπως έχει ήδη αποδειχθεί σε προηγούμενες μελέτες (Montoya et al. 2008). Με άλλα λόγια δεν στοχοποιούνται λεκτικά, αλλά προστατεύονται από τη λεκτική επιθετικότητα. Η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικές συνέπειες, όπως φαίνεται και σε παλιότερες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Hasanagas & Bekiari 2015, Bekiari & Hasanagas 2016, Bekiari & Spyropoulou 2016; Spanou et al., 2021) και δεν ευνοεί τη φοιτητική ιδιότητα που εξαρτάται κυρίως από την έλξη, τη δημοτικότητα και τις ικανότητες (Brock et al., 2009).

Αξίζει να αναφερθεί η συσχέτιση εργασιακής/επιστημονικής έλξης και της δύναμης σε όλα τα εκπαιδευτικά και αθλητικά πλαίσια. Η ομάδα και το συνεργατικό πνεύμα των μαθητών, φοιτητών και αθλητών που κερδίζουν την εμπιστοσύνη των άλλων ως μέντορες φαίνεται να αποδίδουν δύναμη στον εργασιακό/επιστημονικό ελκυστικό που προστατεύεται από τη λεκτική επιθετικότητα. Οι Singh κ.α (2007) έχουν δηλώσει ότι η επίδειξη εμπιστοσύνης στους άλλους οδηγεί σε αύξηση της διαπροσωπικής ελκυστικότητας, ενώ οι Losch και Rentzsch (2018) διαπίστωσαν ότι η επιστημονική/επαγγελματική ελκυστικότητα ενισχύει τη συνεργασία. Η καλή ακαδημαϊκή απόδοση έχει βρεθεί ότι μετριάζει τη λεκτική

επιθετικότητα (Gerlinger & Wo, 2015), ένα εύρημα που ευθυγραμμίζεται με τα αποτελέσματα των Atkin et al. (2002) που υποστήριξαν ότι οι μαθητές με χαμηλότερους βαθμούς τείνουν να είναι λεκτικά επιθετικοί σε μεγαλύτερο βαθμό αλλά σε αντίθεση με τους Morrow, Hubbard, & Swift, (2014) που δεν βρήκαν σχέση μεταξύ λεκτικής επιθετικότητας και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων. Επίσης, σε μελέτη των Spanou κ.α. (2021) η λεκτική επιθετικότητα μπορεί να ενισχυθεί από την επιθυμία των μαθητών για επαγγελματική διάκριση, κάτι που διαπιστώθηκε και σε έρευνα των Rentzsch, Schütz, και Schröder-Abé (2011).

Η έλλειψη επιχειρηματολογίας φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με τις ιεραρχίες της έλξης και να σχετίζεται μόνο με τις ιεραρχίες της λεκτικής επιθετικότητας, καθώς οι ιεραρχίες της επιχειρηματολογίας (έλλειψη επιχειρηματολογίας) και της λεκτικής επιθετικότητας μοιράζονται κοινούς κόμβους. Σε προηγούμενες μελέτες, η έλξη φαίνεται να επηρεάζεται από χαρακτηριστικά επικοινωνίας όπως η ευχέρεια και η ικανότητα συνομιλίας (Riggio et al., 1991; Riggio et al., 2014). Μια πρόσφατη μελέτη των Sympas και Bekiari (2015) έχει επίσης επισημάνει τη θετική σχέση της επιχειρηματολογίας με την έλξη και την αρνητική της συσχέτιση με τη λεκτική επιθετικότητα. Επιπλέον, η έλλειψη επιχειρηματολογίας μπορεί να μετατρέψει κάποιον σε στόχο λεκτικής επιθετικότητας. Οι Kendrick et al. (2012) δηλώνουν ότι οι κοινωνικο-συναισθηματικές ικανότητες όπως η επίλυση συγκρούσεων, η βεβαιότητα και η επίλυση προβλημάτων μπορεί να βοηθήσουν τους μαθητές και φοιτητές να αποφύγουν τη λεκτική επιθετικότητα. Σύμφωνα με τους Lybarger κ.α. (2017) και Cole και McCroskey (2003) η επιχειρηματολογία σχετίζεται με την αξιοπιστία. Η ανεπάρκεια σε επιχειρήματα έχει αποδειχθεί ότι είναι παράγοντας που ενθαρρύνει τη λεκτική επιθετικότητα στις μελέτες ανάλυσης κοινωνικών δικτύων (Bekiari et al., 2017; Vasilou κ.ά., 2020; Litsa & Bekiari, 2022^α, 2022^β, 2022^γ, 2022^δ).

Από την άλλη, κόμβοι που ασκούν λεκτική επιθετικότητα, δεν εμφανίζονται στις ιεραρχίες της διαπροσωπικής έλξης στην ανάλυση κοινωνικών δικτύων. Οι Yavuzer και Karatas (2019) δείχνουν την αρνητική σχέση μεταξύ δημοτικότητας και επιθετικότητας. Οι μελέτες των Hasanagas και Bekiari (2015), Bekiari και Hasanagas (2016), Bekiari και Spyropoulou (2016) έχουν προτείνει ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την έλξη, αποτρέποντας την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Οι Litsa κ.α. (2021) και οι Litsa και Bekiari (2022α, 2022β, 2022γ, 2022δ) παρείχαν επίσης υποστηρικτικά αποτελέσματα.

Η κοινωνική έλξη προσθέτει στην ανάπτυξη της δύναμης τόσο στο εκπαιδευτικό και αθλητικό όσο και στο εργασιακό περιβάλλον, γεγονός που υποδηλώνει την ύπαρξη δύναμης εσωτερικευμένου ελέγχου και χωρίζεται σε δύο υποκατηγορίες: (α) την εμπιστοσύνη που πραγματοποιείται αβίαστα λόγω άγνοιας ή ανεπαρκούς γνώσης, όπως η τυφλή εμπιστοσύνη που δείχνει κάποιος στο γιατρό του και λαμβάνει το φάρμακο που συνταγογραφεί χωρίς να αμφισβητεί την αποτελεσματικότητά του και (β) συναισθηματική εξάρτηση που παρουσιάζει διάφορες μορφές συναισθημάτων όπως «αγάπη, " "συμπάθεια" και "ντροπή" προς τους δασκάλους, τους φίλους, τους συγγενείς ή τους συναδέλφους (Popitz, 1992; Bekiari & Hasanagas, 2016). Στη μελέτη μας, οι μαθητές γυμνασίου και οι εργαζόμενοι αποδίδουν δύναμη στους συμμαθητές τους, με βάση και τις δύο υποκατηγορίες της δύναμης εσωτερικευμένου ελέγχου, δηλαδή τους εμπιστεύονται λόγω των γνώσεων και των ικανοτήτων που επιδεικνύουν, αλλά και δείχνουν κάποιο είδος συναισθηματικής εξάρτησης λόγω της επιλογής κοινωνικά ελκυστικών συμμαθητών ως ισχυρών. Στο πανεπιστήμιο και τον αθλητισμό, η εμπιστοσύνη στη γνώση φαίνεται να καθορίζει τους ισχυρούς σε ένα δίκτυο. Οι ισχυροί λειτουργούν ως πρότυπα που άλλοι στο δίκτυο θαυμάζουν και σέβονται. Ασκούν επιρροή λόγω της αντιληπτής επιστημονικής/εργασιακής έλξης και φήμης. Εδώ, ο ηγέτης είναι σε θέση να ασκήσει

δύναμη πάνω τους επειδή εμπνέουν σεβασμό ή εκτίμηση. Είναι παρόμοιο με την εξουσία των εμπειρογνομόνων, ένα είδος έγκυρης εξουσίας που βασίζεται στην αξιοπιστία και τη σαφή απόδειξη της γνώσης ή της εμπειρίας (French & Raven, 1959; Raven, 1959). Αυτό το είδος εσωτερικευμένης δύναμης αναφέρεται και στον Foucault που αναγνώρισε ότι η δύναμη δεν είναι μόνο ένα αρνητικό, ψυχαναγκαστικό ή καταπιεστικό «πράγμα» που μας αναγκάζει να δράσουμε ενάντια στις επιθυμίες μας, αλλά μπορεί επίσης να είναι μια απαραίτητη, παραγωγική και θετική δύναμη στην κοινωνία (Gaventa, 2003) τονίζοντας τη γνώση και την ενέργεια που μπορούν να παραχθούν και να αποκτηθούν από άτομα στη διαδικασία παραγωγής ενέργειας (Foucault, 1991). Η δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου που συγκεντρώνουν οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι στα δίκτυά τους είναι συνεπής με τη θεωρία αλληλεξάρτησης όπου η δύναμη θεωρείται ως η αντίστροφη της εξάρτησης (Kelley and Thibaut, 1978; Rusbult et al., 2012; Thibaut & Kelley, 1959). Σύμφωνα με την Fiske (1993), δύναμη σημαίνει μεγαλύτερη πρόσβαση σε πόρους. Οι κοινωνικοί άνθρωποι, βλέπουν τους κοινωνικούς δεσμούς ως πόρους και αναμένουν (και λαμβάνουν) θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις χωρίς την ανάγκη να καταφύγουν σε εξαναγκασμό (Hawley et al., 2009).

Οι τυπολογίες που προτείνονται στη παρούσα έρευνα δείχνουν αφενός ότι οι μαθητές/αθλητές συγκεντρώνουν την κοινωνική δύναμη με όρους εμπιστοσύνης από τους άλλους και έτσι προστατεύονται από τη λεκτική επιθετικότητα και αφετέρου, οι λεκτικά επιθετικοί μαθητές και αθλητές είναι εκείνοι που δεν αισθάνονται έλξη και δεν τείνουν να δείχνουν εμπιστοσύνη στους άλλους. Οι Nezlek κ.α. (2011) διαπίστωσαν ότι η εργασιακή συνείδηση επηρεάζει τη διαπροσωπική έλξη. Κάποιος μπορεί να επιλεγεί ως συνεργάτης σε ένα εκπαιδευτικό ή αθλητικό πλαίσιο όταν στοχεύει στα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα επαγγελματικά, ακαδημαϊκά ή εμπνέει με τη στάση του στη ζωή ή τον επαγγελματισμό του. Αυτό, σύμφωνα με τους Losch και Rentsch (2018) δημιουργεί ένα

είδος εξωστρέφειας που επηρεάζει τη διαπροσωπική έλξη. Οι λεκτικά επιθετικοί μαθητές, φοιτητές, αθλητές που δεν αισθάνονται κανενός είδους έλξη για τους άλλους στο δίκτυό τους είτε επιδεικνύουν επιφανειακή επιθετικότητα είτε ιδιοσυγκρασιακή (Bekiari & Hasanagas, 2016; Theocharis & Bekiari, 2017; Theocharis et al., 2017).

Όσον αφορά τους μη δικτυακούς καθοριστικούς παράγοντες, το φύλο είναι σημαντικό. Οι γυναίκες φαίνεται να επιλέγονται ως μέντορες για προσωπικά και ακαδημαϊκά θέματα και φαίνεται να είναι πιο ελκυστικές εργασιακά/επιστημονικά σε σύγκριση με τους άνδρες. Οι Brunson κ.α (2016) διαπίστωσαν ότι τα κορίτσια δείχνουν μια τάση προς θέματα ευθύνης. Οι μαθήτριες, φοιτήτριες και αθλήτριες παρά το γεγονός ότι επιλέγονται ως μέντορες συχνότερα από το αντίθετο φύλο, γίνονται στόχοι λεκτικής επιθετικότητας πιο συχνά. Σε μια μελέτη των Litsa κ.α. (2021) οι μαθήτριες επιλέγονται ως ακαδημαϊκοί μέντορες, αλλά δέχονται απειλητικά σχόλια πιο συχνά από τους άνδρες μαθητές. Ωστόσο, οι Bradshaw κ.α. (2013) ανέφεραν ότι αγόρια μαθητές γυμνασίου δέχονταν απειλητικά σχόλια πιο συχνά από τις γυναίκες και παρόμοια αποτελέσματα δόθηκαν από τους Donoghue και Raia-Hawtylak (2015).

Οι ακαδημαϊκές επιδόσεις στο σχολείο αποτελούν δείκτη για τους μαθητές που εμπιστεύονται οι άλλοι και είναι τόσο επιστημονικά όσο και κοινωνικά ελκυστικοί. Ο στόχος της μελλοντικής διάκρισης ακαδημαϊκά ή επαγγελματικά σχετίζεται με την απόκτηση της εμπιστοσύνης των άλλων και την συγκέντρωση εργασιακής/επιστημονικής έλξης, όπως αναφέρεται και σε άλλες μελέτες (Krause et al., 2014).

Όσον αφορά τα φυσικά χαρακτηριστικά, το βάρος και το ύψος φαίνεται να σχετίζονται με την έλξη και τη λεκτική επιθετικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το υπερβολικό βάρος μπορεί να κάνει τους μαθητές μη ελκυστικούς φυσικά και εργασιακά/επιστημονικά, ενώ οι ψηλοί μαθητές γίνονται στόχοι λεκτικής επιθετικότητας, όπως έχει ήδη βρεθεί στο Bekiari κ.α. (2017).

Οι μαθητές που ζουν στην πόλη είναι στόχοι λεκτικής επιθετικότητας πιο εύκολα από εκείνους που ζουν στο χωριό. Ο αστικός χώρος ενθαρρύνει τη λεκτική επιθετικότητα σε σύγκριση με το αγροτικό περιβάλλον (Deliligka et al., 2017). Τέλος, οι χρήστες της λεκτικής επιθετικότητας φαίνεται να προσελκύονται από την εμφάνιση και δεν θα επέλεγαν φίλους πρόθυμους να κάνουν θυσίες για αυτούς, στοιχείο που διαφαίνεται και σε άλλες μελέτες (Spanou & Bekiari 2020; Litsa et al., 2021. Ltsa & Bekiari 2022α).

Σε ό,τι αφορά τους οργανισμούς, το πρώτο εύρημα αυτής της μελέτης αφορά την πυκνότητα των δικτύων. Τα δίκτυα έλξης και δύναμης υπερσχύουν των δικτύων λεκτικής επιθετικότητας. Αυτό μπορεί να δείξει ότι αναπτύσσονται θετικές σχέσεις εντός των οργανισμών, παρά τη σπάνια εμφάνιση περιστατικών λεκτικής επιθετικότητας που έρχονται με τη μορφή ειρωνείας και αρνητικών σχολίων που σαν στόχο έχουν να πληγώσουν τους άλλους. Μελέτες κοινωνικών δικτύων δείχνουν ότι οι επίσημες δομές στους οργανισμούς ενισχύονται από προσωπικά δίκτυα και ότι η άτυπη επαφή μεταξύ των μελών της οργάνωσης ενισχύει τη διαδικασία ταυτοποίησης (Gruenfeld & Tiedens, 2010). Το δεύτερο συμπέρασμα προέρχεται από τις ιεραρχικές θέσεις των κόμβων δικτύου. Φαίνεται ότι κοινωνικά και οι εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικοί κόμβοι συγκεντρώνουν δύναμη μέσα στον οργανισμό και αναπτύσσουν ένα προφίλ μέντορα που τους καθιστά επιρρεπείς στην αποδοχή της λεκτικής επιθετικότητας κατά καιρούς, κυρίως με τη μορφή ειρωνείας και σχολίων που πληγώνουν. Οι Gruenfeld, Mannix, και Williams (1996) δηλώνουν ότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται ένα ορισμένο βαθμό ψυχολογικής ασφάλειας όταν βρίσκονται σε ομάδες με γνωστούς άλλους, γεγονός που επηρεάζει τη δυναμική του ανήκειν. Έτσι, οι ισχυροί εργαζόμενοι στη μελέτη μας είναι κοινωνικά και εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικοί. Είναι οι κόμβοι που προσελκύουν άλλους κοινωνικά, δηλαδή έχουν αναπτύξει οικειότητα με άλλους και αποδεικνύονται μια ασφαλής επιλογή για την ολοκλήρωση των εργασιών λόγω της προηγούμενης φήμης που έχουν για

ικανότητα συνεργασίας. Η δύναμή τους αντλείται από την ασφάλεια που επιτυγχάνουν να εμπνεύσουν σε άλλα μέλη της ομάδας λόγω της οικειότητας που έχουν αναπτύξει μαζί τους και χάρη στις συνεργατικές τους δεξιότητες. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με τον ορισμό του Hogg (1992) για την κοινωνική έλξη ως κοινή ιδιότητα μέλους της ομάδας κάποιου. Οι Hogg και Terry (2000) έχουν επίσης δηλώσει ότι η συμπεριφορά στο χώρο εργασίας υποστηρίζεται από αυτό το είδος κοινωνικής έλξης, το οποίο συμφωνεί επίσης με τη συσχέτιση των καθοριστικών παραγόντων δικτύου της μελέτης μας, υποδηλώνοντας ότι οι μέντορες αντλούν τη δύναμή τους από κάθε είδους έλξη (εργασιακή/επιστημονική, κοινωνική και φυσική έλξη), με την εργασιακή/επιστημονική έλξη να είναι ο κύριος καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της δύναμης στον οργανισμό. Οι συμπαθείς εργαζόμενοι φαίνεται να έχουν θετικά προσωπικά χαρακτηριστικά που τους καθιστούν προσωπικά ελκυστικούς, όπως αναφέρεται επίσης στη μελέτη των Bown και Abrams (2003).

Όσον αφορά την κοινωνική δύναμη, ενώ όπως ήδη φάνηκε στον εκπαιδευτικό και αθλητικό τομέα φαίνεται οι κοινωνικά δυνατοί μαθητές, φοιτητές και αθλητές να προστατεύονται από τη λεκτική επιθετικότητα, στον εργασιακό χώρο, ωστόσο, η δύναμη που συσσωρεύει κάποιος χάρη στην εργασιακή/επιστημονική και κοινωνική έλξη φαίνεται να προκαλεί λεκτική επιθετικότητα και στοχοποίηση. Οι Ridgeway και Correl (2006) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά που αφορούν το κύρος (status) είναι εκείνα που συμβολίζουν το εύρος της δύναμης που μπορεί να έχει κάποιος σε σύγκριση με τα άλλα μέλη της ομάδας του. Στη μελέτη μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η κοινωνική έλξη και η εργασιακή/επιστημονική έλξη είναι χαρακτηριστικά που αποδίδουν κύρος στο πλαίσιο ενός οργανισμού ικανά να πυροδοτήσουν τη λεκτική επιθετικότητα. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι ο κοινωνικά και εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικός μέντορας αντλεί τη δύναμή του από την δύναμη της πληροφορίας (Kalpoukas & Radivojevic 2021), που

ενδυναμώνει τους άλλους παρέχοντας πληροφορίες και πιθανώς αυτό είναι μια κατάσταση που στοχεύεται λεκτικά κατά καιρούς.

Η μελέτη μας δείχνει ότι οι κόμβοι μπορούν να γίνουν στόχοι για λεκτική επιθετικότητα όταν είναι φιλικοί (κοινωνικά ελκυστικοί), επιλέγονται από συναδέλφους για να ολοκληρώσουν μια εργασία (εργασιακή/επιστημονική έλξη) και εκθέτουν τις απόψεις τους μέσω επιχειρημάτων (σε διαφωνίες), δηλαδή οι κόμβοι που αναπτύσσουν ένα προφίλ μέντορα μπορεί να είναι στόχοι για λεκτική επιθετικότητα. Αυτό έχει επίσης επαληθευτεί σε παρόμοιες μελέτες ανάλυσης κοινωνικών δικτύων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Litsa et al., 2021; Spanou et al., 2021) αλλά και στους οργανισμούς (Litsa, Bekiari, & Koustelios, 2022). Όπως έχουν δηλώσει οι Ridgeway και Correl (2006), τα χαρακτηριστικά σε μια δεδομένη κατάσταση είναι εκείνα που συμβολίζουν το ποσοστό της δύναμης που μπορεί να κατέχει οποιοδήποτε μέλος σε σύγκριση με άλλα μέλη της ίδιας ομάδας. Στη μελέτη μας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η κοινωνική και η εργασιακή/επιστημονική έλξη είναι τα χαρακτηριστικά στον οργανισμό που ενεργοποιούν τη λεκτική επιθετικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο: ΕΡΕΥΝΑ 2 – ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

9.1. Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας

Μετά την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της δικτυακής μελέτης και αφού σε κάθε δίκτυο εντοπίστηκαν οι κύριοι κόμβοι επιρροής σε ό,τι αφορά την διαπροσωπική έλξη, τη δύναμη και την λεκτική επιθετικότητα μέσα από τις ιεραρχίες των κοινωνικών δικτύων, πραγματοποιήθηκαν διερευνητικές συνεντεύξεις στους μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους που βρίσκονται στην κορυφή ή τη βάση των ιεραρχιών έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς με στόχο την κατανόηση των βαθύτερων αιτιών που καθορίζουν τα ποσοτικά αποτελέσματα της έρευνας. Οι συνεντεύξεις αυτές έγιναν ώστε να κατανοηθούν τα κίνητρά, το αξιακό σύστημα, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και νοοτροπία, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσονται συμπεριφορές και στάσεις που έχουν

σχέση με την έλξη, τη δύναμη και την επιθετικότητα στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στη φυσική αγωγή, αλλά και σε αθλητικούς και εργασιακούς οργανισμούς. Η ποιοτική έρευνα δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα παρατήρησης, περιγραφής και ερμηνείας φαινομένων όπως ακριβώς έχουν γίνει. Με την ποιοτική έρευνα, ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να εντοπίσει τι είναι σημαντικό για τα υποκείμενα που εξετάζει και να ψάξει σε βάθος αφού χαρακτηριστικό των ποιοτικών μεθόδων είναι να δίνουν «φωνή» στο υποκείμενο και τις εκφράσεις του. Εκτός από τις αφηγήσεις όμως των υποκειμένων, το σύνολο των δεδομένων που συλλέγονται από τον ερευνητή ερμηνεύονται και οδηγούν σε συμπεράσματα (Eisner, 1991, 217; Erzberger & Prein, 1997). Με αυτόν τον τρόπο, οι κοινωνικοί δρώντες προσδίδουν νόημα στη δική τους συμπεριφορά και αυτή των άλλων (Ιωσηφίδης, 2003, 33).

Επιπρόσθετα, η μικτή μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα δίνει τη δυνατότητα να περιοριστούν οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη διεξαγωγή έρευνας με μόνο μία ερευνητική μέθοδο (Creswell, 2003; Bryman, 2004; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Ο τριγωνισμός στην παρούσα έρευνα βοηθάει στην ανάδειξη πληροφοριών αλλά και την ολοκληρωμένη εξαγωγή συμπερασμάτων γύρω από την έλξη, τη δύναμη και την επιθετική συμπεριφορά σε χώρους εκπαίδευσης, άσκησης και εργασίας.

9.2. Συμμετέχοντες/ουσες

Συνολικά πραγματοποιήθηκαν **73 συνεντεύξεις**. Πιο συγκεκριμένα, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους 117 μαθητές που συμμετείχαν στη δικτυακή μελέτη, συνέντευξη έδωσαν **12 μαθητές** (7=αγόρια 5=κορίτσια). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, από τους συνολικά 410 φοιτητές της δικτυακής μελέτης, συνέντευξη έδωσαν **38 φοιτητές** (20 = άντρες, 18 = γυναίκες). Από τους **130 αθλητές** αθλητικών οργανισμών που συμμετείχαν στη δικτυακή μελέτη, 13 έδωσαν συνέντευξη (5 = άντρες και 8 = γυναίκες). Τέλος, από τους 108 εργαζόμενους σε εργασιακούς οργανισμούς που πήραν μέρος στην

δικτυακή μελέτη, **10** έδωσαν συνέντευξη (3= άντρες 7 = γυναίκες). Η επιλογή των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις έγινε με βάση τη θέση που εμφάνισαν στις ιεραρχίες της έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς στην πρώτη – δικτυακή μελέτη, λ.χ. ένας φοιτητής ή μια φοιτήτρια που εμφανίστηκε στις κορυφαίες θέσεις της ιεραρχίας της έλξης και της κοινωνικής δύναμης ή της επιθετικότητας κατά την εξαγωγή των δικτυακών αποτελεσμάτων, συμμετείχε -εθελοντικά πάντα- στη συνέντευξη.

	<i>Σύνολο συμμετεχόντων στη δικτυακή μελέτη</i>	<i>Συνολικός αριθμός συνεντεύξεων</i>	<i>Συνεντεύξεις σε άντρες</i>	<i>Συνεντεύξεις σε γυναίκες</i>
<i>Δευτεροβάθμια εκπαίδευση</i>	117	12	7	5
<i>Τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>	410	38	20	18
<i>Χώροι άσκησης/αθλητικοί οργανισμοί</i>	130	13	5	8
<i>Εργασιακοί οργανισμοί</i>	108	10	3	7
Σύνολο	765	73	35	38

Πίνακας 29. Αριθμητικά στοιχεία συνεντεύξεων

9.2. Συλλογή δεδομένων: διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων ποιοτικής ανάλυσης, τηρήθηκαν όλα τα πρωτόκολλα δεοντολογίας που επίσημα απαιτούνται. Έτσι, για την διεξαγωγή έρευνας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από το Ινστιτούτο εκπαιδευτικής

πολιτικής (ΙΕΠ) με αριθμό πρωτοκόλλου 69410/Δ2/06-05-2019. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από την εσωτερική επιτροπή δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με αριθμό πρωτοκόλλου 1759/17-04-2021, ενώ για τον Ο.Α.Ε.Δ. ζητήθηκε και δόθηκε άδεια από τη γραμματεία του γραφείου διοίκησης του Ο.Α.Ε.Δ. με αριθμό πρωτοκόλλου 527/30-03-2021. Από την ερευνήτρια δόθηκαν σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους και όλες τις συνεντευξιαζόμενες πληροφορίες για τον σκοπό της έρευνας και όλοι οι συμμετέχοντες υπέγραψαν έντυπο συγκατάθεσης για την εθελοντική τους συμμετοχή στην έρευνα, ενώ διευκρινίστηκε ότι είχαν τη δυνατότητα να σταματήσουν και να αποχωρήσουν ή τελικά να μη συμμετέχουν στη διαδικασία της συνέντευξης εάν δεν το επιθυμούσαν. Τονίστηκε, επιπλέον, η ανωνυμία της συμμετοχής τους και η εμπιστευτικότητα γύρω από την έρευνα, καθώς και ότι όλα τα δεδομένα που η ερευνήτρια συγκέντρωνε, δεν θα χρησιμοποιούνταν παρά μόνο για επιστημονικούς σκοπούς στο πλαίσιο του πανεπιστημίου. Οι εβδομήντα τρεις (73) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ως ακολούθως: Οι δώδεκα (12) συνεντεύξεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον, σε χώρο όπου οι συμμετέχοντες/ουσες ένιωθαν άνεση, όπως το γυμναστήριο ή το προαύλιο του σχολείου. Οι τριάντα οχτώ (38) συνεντεύξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκαν είτε στο χώρο των πανεπιστημιακών τμημάτων της Σχολής Φυσικής Αγωγής και Διαιτολογίας είτε τηλεφωνικά λόγω των αυστηρών πρωτοκόλλων που εφαρμόζονταν εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων ενάντια στη διασπορά του ιού COVID-19. Οι δεκατρείς (13) συνεντεύξεις σε χώρους άσκησης/αθλητικούς οργανισμούς/συλλόγους, πραγματοποιήθηκαν εντός των εγκαταστάσεών τους. Τέλος, οι δέκα (10) συνεντεύξεις με εργαζόμενους οργανισμών, πραγματοποιήθηκαν είτε στο χώρο εργασίας τους είτε τηλεφωνικά λόγω της φυσικής απόστασης. Η συνέντευξη ήταν ατομική και διήρκεσε περίπου 25-35 λεπτά. Μετά την κάθε συνέντευξη, η ερευνήτρια κράτησε σημειώσεις

πεδίου έτσι ώστε σημαντικά σημεία και γεγονότα να επισημανθούν. Οι εβδομήντα τρεις (73) συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν ψηφιακά και μετά το πέρας τους αυτολεξεί αποδόθηκαν σε επεξεργαστή κειμένου. Κατά την καταγραφή, τα ονόματα όσων συμμετείχαν κωδικοποιήθηκαν με γράμματα και αριθμούς. Έτσι το γράμμα Μ αφορά μαθητή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το γράμμα Φ αφορά φοιτητή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το γράμμα Α αθλητή συλλόγου/οργανισμού και το γράμμα Ε αφορά εργαζόμενο σε εργασιακό οργανισμό. Έτσι, προέκυψε μια κωδικοποίηση όπως η παρακάτω: Μ1, Φ2, Α3, Ε4 κτλ. Οποιαδήποτε πληροφορία θα μπορούσε να οδηγήσει σε ταυτοποίηση των συμμετεχόντων αφαιρέθηκε με στόχο την απόλυτη ανωνυμία των συμμετεχόντων/ουσών (Denzin & Lincoln, 1995; Creswell, 2007).

9.3. Εργαλεία συνέντευξης

Όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την έλξη, τη δύναμη και την λεκτική επιθετικότητα εκμαιεύθηκαν από τους συμμετέχοντες/ουσες μέσα από ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Υπήρχε ένας οδηγός ερωτήσεων και υπο-ερωτημάτων που ακολουθήθηκε σε όλες τις συνεντεύξεις με στόχο την ύπαρξη συγκρίσιμων αποτελεσμάτων, ωστόσο η σειρά των ερωτήσεων και η χρήση επιπρόσθετων ερωτήσεων τροποποιούνταν ανάλογα με την ανάγκη για διευκρινήσεις και εμβάθυνση ή αποσαφήνιση. (Gubrium & Holstein, 2002; Bell, 2005a; Luft & Roehrig, 2007; Patton, 2002). Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, ο συνεντευκτής έχει την ελευθερία να τροποποιήσει τη σειρά των ερωτήσεων, να αλλάξει ή να προσθέσει ερωτήματα, αν το κρίνει απαραίτητο. Χάρη στην ευελιξία της ημιδομημένης συνέντευξης, αυτή καθίσταται συχνή στην ποιοτική κοινωνική έρευνα γιατί επιτρέπει την σε βάθος άντληση πληροφορίας ή την ανάδειξη δεδομένων που δεν είχαν εκ προπομίου καθοριστεί από τον ερευνητή (Ιωσηφίδης, 2003, 40). Η βιβλιογραφία και τα ποσοτικά ερωτηματολόγια της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας βοήθησαν στη διαμόρφωση του οδηγού των ερωτήσεων της ημι-δομημένης συνέντευξης. Αρχικά, οι

ερωτήσεις ήταν δημογραφικού χαρακτήρα (π.χ. ηλικία, τάξη για τους μαθητές, έτος φοίτησης για τους φοιτητές, χρόνια άθλησης στο σύλλογο/οργανισμό για τους αθλητές, έτη υπηρεσίας για τους εργαζόμενους). Στη συνέχεια, οι ερωτήσεις είχαν σκοπό να εμβαθύνουν σε απόψεις, πεποιθήσεις, συμπεριφορές, συναισθήματα σχετικά με την έλξη, τη δύναμη και τη λεκτική επιθετικότητα – επιχειρηματολογία. Είχαν σαν στόχο να αναδείξουν κατά πόσο οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται τη θέση τους μέσα στο δίκτυο τους (π.χ. ως ελκτικοί κόμβοι ή ως επιθετικοί κόμβοι), σε ποιες αιτίες αποδίδουν αυτή τους τη θέση, αν αντιλαμβάνονται τις συνέπειες της θέσης τους στο κοινωνικό τους δίκτυο, ώστε να κατανοηθούν τα κίνητρά τους, το αξιακό τους σύστημα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και νοοτροπία, στα πλαίσια των οποίων αναπτύσσουν συμπεριφορές και στάσεις που έχουν σχέση με έλξη, δύναμη και επιθετικότητα. Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις – σενάρια (Patton, 2002) βασισμένα στη βιβλιογραφία στα οποία καλούνταν οι συμμετέχοντες να απαντήσουν για το πώς θα αντιδρούσαν ή θα λειτουργούσαν στην αντίστοιχη υποθετική κατάσταση (π.χ. *Λέτε ότι δεν έχετε νιώσει να δέχετε λεκτική επιθετικότητα στο χώρο του πανεπιστημίου. Αν στη διάρκεια μιας συζήτησης με συμφοιτητές σας, νιώσετε ότι κάποιος προσπαθήσει να σας ειρωνευτεί ή να σας προσβάλει με τα λόγια του, ποια θα ήταν η αντίδραση σας;*). Η αξιοποίηση τέτοιων σεναρίων βοηθάει στη διερεύνηση των επικοινωνιακών συμπεριφορών που ερευνώνται (Creswell et al., 2007) γιατί τα περιστατικά και οι καταστάσεις προσαρμόζονται στην καθημερινότητα, κάτι που συμβάλει στην μελέτη τους με φυσικό τρόπο και ομαλότητα (Patton, 2000).

9.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Κατά τους Denzin and Lincoln (2003,8) η ποιοτική έρευνα πολύ περισσότερο από την ποσοτική έχει κατηγορηθεί ότι ακολουθεί ερευνητικές διαδικασίες που δεν είναι ξεκάθαρες και ότι τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας δεν είναι και τόσο αξιόπιστα. Ωστόσο, η

ποιοτική έρευνα ακολουθεί μεθοδολογικές στρατηγικές κατά τη διεξαγωγή της (Eisenhart & Howe, 1992, 2) με στόχο να τηρηθεί η ερευνητική συνέπεια (Denzin & Lincoln, 2003; Guba & Lincoln, 2005). Πιο συγκεκριμένα, έγινε καταγραφή του υπόβαθρου όσων συμμετείχαν στην έρευνα, πραγματοποιήθηκε συζήτηση και γνωριμία της ερευνήτριας με τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες πριν την έναρξη της συνέντευξης, ώστε να υπάρχει ένα θετικό κλίμα που θα ευνοήσει την ελεύθερη έκφραση και ειλικρίνεια των υποκειμένων της συνέντευξης (Shenton, 2004). Για την εξωτερική αξιοπιστία, η πραγματοποίηση της συνέντευξης και η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε σε προκαθορισμένη συνάντηση έπειτα από συνεννόηση με κάθε συμμετέχοντα/ουσα (LeCompte & Goetz, 1982). Επίσης, η τριγωνοποίηση (triangulation) μεθόδων και δεδομένων, συνδυασμός διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων για το υπό διερεύνηση ζήτημα θεωρείται απαραίτητη στρατηγική πρώτιστης σημασίας για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της ποιοτικής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2003). Στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, τα δεδομένα των συνεντεύξεων συγκρίθηκαν και τριγωνοποιήθηκαν με τα δεδομένα της ποσοτικής και δικτυακής πρώτης μελέτης. Τα ευρήματα, επομένως της ποιοτικής μελέτης και η ερμηνεία τους προκύπτει μετά και από επιβεβαίωση άλλων πηγών δεδομένων. Για την εξασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας, οι συμμετέχοντες πήραν τα δεδομένα των συνεντεύξεων ώστε να αξιολογήσουν κατά πόσο οι αναφορές αποτύπωσαν τις αντιλήψεις τους (Creswell, 2003; Brenner, 2006; Creswell, 2007; Fives & Buehl, 2012). Έτσι, επιβεβαιώθηκαν τα ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation).

9.5. Ανάλυση δεδομένων

Βασικό εργαλείο ανάγνωσης και επεξεργασίας των ευρημάτων της έρευνας, δηλαδή των συνεντεύξεων είναι η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (Content analysis).

Η ανάλυση περιεχομένου ως τεχνική έρευνας εξελίχτηκε τον 20^ο αιώνα από κοινωνιολόγους και κοινωνικούς ψυχολόγους, με στόχο τη διερεύνηση του περιεχομένου

της επικοινωνίας (Μπονίδης, 1998, 114). Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) είναι μέθοδος ανάλυσης ποιοτικού υλικού, όπως κείμενα, συνεντεύξεις, ταινίες και εφαρμόζοταν σε υλικό των μέσων μαζικής ενημέρωσης (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά). Ωστόσο, σύμφωνα με την Κυριαζή (1999) εφαρμόζεται και στην ανάλυση άλλων τύπων κειμένων και ποιοτικού υλικού γενικότερα, όπως οι συνεντεύξεις. Ακολουθώντας τεχνικές και συγκεκριμένα πρότυπα ανάλυσης, η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει στην αντικειμενικότητα και με συστηματοποιημένο τρόπο στην ποσοτική περιγραφή του ποιοτικού περιεχομένου που έχει επικοινωνηθεί (Berelson, 1952, 18). Το ζητούμενο ήταν το υπό ανάλυση περιεχόμενο να μετατραπεί σε μετρήσιμα δεδομένα, τα οποία θα μπορούσαν να συνοψισθούν και εν τέλει να συγκριθούν μεταξύ τους προκειμένου να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα.

Επομένως η ανάλυση περιεχομένου ως μέθοδος ενδείκνυται για την παρούσα μελέτη, διότι δε μελετά τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού μόνο αλλά αντίθετα, εστιάζει και στο άδηλο περιεχόμενο του υπό έρευνα υλικού (Μπονίδης, 1998, 114 – 115). Έτσι, μελετάται όχι μόνο το δηλούμενο περιεχόμενο του υλικού αλλά και το άδηλο κάτι που βοηθά στην ανάδειξη του προσανατολισμού του υπό έρευνα περιεχομένου και οδηγεί στη διατύπωση αξιοποιήσιμων προτάσεων σχετικά με αυτό.

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου εντοπίζονται συγκεκριμένες ενότητες εννοιών και τα θέματα που περιλαμβάνονται σε αυτές (Λαμπίρη-Δημάκη, 1990). Η ανάλυση του περιεχομένου μπορεί να επιτύχει την *«αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων, που εμπεριέχουν τα τεκμήρια»* (Βάμβουκας, 2002). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται για να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου της επικοινωνίας όπως αποδόθηκαν από τον πομπό της επικοινωνίας και των επιπτώσεών που έχει στους δέκτες. Σκοπός είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων που χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα (Βάμβουκας, 2002).

Η αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που αποτελούν το υλικό της ανάλυσης περιλαμβάνει τις ακόλουθες φάσεις. Αρχικά, ορίζονται οι έννοιες ή τα θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με τη μελέτη και συγκεντρώνονται πληροφορίες που δείχνουν την αντίληψη των ατόμων (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες) για τα θέματα αυτά. Ειδικότερα διακρίνονται τρεις κατηγορίες (Cartwright, 1953):

α) ενότητα καταγραφής, το τμήμα της συνέντευξης που καθορίζει την ένταξη του σε μια κατηγορία

β) ενότητα συγκεκριμένου, οτιδήποτε χρησιμοποιείται γύρω από μία λέξη – κλειδί

γ) ενότητα μέτρησης, που αναφέρεται στο λόγο κάθε υποκείμενο που αναλύεται.

Σύμφωνα με τους Tzani και Kehagias (2005), η κάθε φράση είναι τμήμα με εννοιολογικό περιεχόμενο που αντιστοιχεί σε μια ιδέα και χρησιμοποιείται με σκοπό μ την επιλογή και την οργάνωση κατηγοριών που συμπυκνώνουν το ουσιώδες περιεχόμενο ενός κειμένου. Το περιεχόμενο με τη σειρά του χωρίζεται σε ενότητες ανάλυσης. Αυτές επιτρέπουν την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων με στόχο την περαιτέρω σύγκριση. Στη συνέχεια, δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών που απαιτεί αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου. Ο όρος «κατηγορία» αφορά την ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων ή καταστάσεων, που έχουν κοινά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες τα οποία την διαφοροποιούν ποιοτικά από τις άλλες ομάδες. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την βάση της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του υλικού (Βάμβουκας, 2002). Με τις ταξινομικές κατηγορίες προσδίδεται εγκυρότητα στην έρευνα.

Ειδικότερα, ακολουθήθηκε η εξής πορεία: κατ' αρχάς έγινε αποδελτίωση των αναφορών από τα κείμενά των συνεντεύξεων σχετικών με την έρευνα και συγκροτήθηκε το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Το σύστημα κατηγοριών συγκροτήθηκε προκειμένου να καλύψει τους σκοπούς της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, που είχαν τεθεί στην

αρχή της έρευνας. Έτσι κάθε αναφορά εντάσσεται σε μία κατηγορία ή υποκατηγορία. Οι κατηγορίες συχνά διαιρούνται σε υποκατηγορίες, βοηθώντας στην αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση της γενικής κατηγορίας, ώστε αυτή να είναι σαφέστερη και πληρέστερη. Για την επεξεργασία των κατηγοριών και των υποκατηγοριών (Μπονίδης, 2004, 128-134) αξιοποιήθηκε α. η τεχνική της δόμησης περιεχομένου, σύμφωνα με την οποία το υλικό περιγράφεται με τη μέθοδο της παράφρασης κατά κατηγορία και υποκατηγορία και β. η τεχνική της πρότυπης δόμησης, κατά την οποία τεκμηριώνονται οι παραφράσεις βάσει των χαρακτηριστικότερων αναφορών που χαρακτηρίζονται πρότυπα παραδείγματα ανάλογα με τη διατύπωση, το θεωρητικό ενδιαφέρον και τη μεγάλη συχνότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10º: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

10.1. Το επαγωγικό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών των συνεντεύξεων

Κατηγορία 1: Διαπροσωπική έλξη

Υποκατηγορίες

- 10. Χαρακτηριστικά των ελκυστικών ανθρώπων
- 11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη

Κατηγορία 2: Λεκτική επιθετικότητα

Υποκατηγορίες

- 20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας
- 21. Χαρακτηριστικά λεκτικής επιθετικότητας
- 22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας
- 23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά
- 24. Διαχείριση συγκρούσεων
- 25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων

Κατηγορία 3: Δύναμη

Υποκατηγορίες

30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης

10.1.1. Ορισμός κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων

Κατηγορία 1: Διαπροσωπική έλξη

10: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των ελκυστικών ανθρώπων

11: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με την εργασιακή/ επιστημονική έλξη.

Κατηγορία 2: Λεκτική επιθετικότητα

20: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με τη χρήση λεκτικής επιθετικότητας

21: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με χαρακτηριστικά λεκτικής επιθετικότητας

22: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με αιτίες λεκτικής επιθετικότητας

23: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά

24: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με διαχείριση συγκρούσεων

25: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με τη διαχείριση της αδυναμίας των άλλων.

Κατηγορία 3: Δύναμη

30: οποιαδήποτε αξιολογική κρίση που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της δύναμης

10.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας

10.2.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Τα προφίλ των μαθητών που προέκυψαν από τη δικτυακή και ποσοτική μελέτη με βάση τα οποία έγιναν οι συνεντεύξεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τα ακόλουθα δύο: α) οι μαθητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της έλξης, κυρίως κοινωνικής και

εργασιακής, και της κοινωνικής δύναμης αλλά στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας (indegree) και β) οι μαθητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας και στη βάση της ιεραρχίας της έλξης και της κοινωνικής δύναμης (oudegree).

Στον πίνακα 30, παρουσιάζεται περίληψη των κύριων σημείων των συνεντεύξεων με κορυφαίους κόμβους της διαπροσωπικής έλξης και δύναμης (indegree) που βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας, κόμβοι δηλαδή που έλκουν τους άλλους γύρω τους εργασιακά και κοινωνικά και δεν στοχοποιούνται λεκτικά. Οι μαθητές αυτοί δίνουν μεγάλη σημασία στην ικανότητα των συμμαθητών τους για συνεργασία: *«Μου αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά που μπορούμε να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Να θέλει να μου δείξει μια άσκηση, ας πούμε...ή αν μας βάλουν μια εργασία ομαδική, να θέλει να συνεργαστεί. Όχι να κάθεται σε μια άκρη και να τα κάνουν όλα οι άλλοι ούτε να θέλει να τα κάνει όλα αυτός, ξέρετε...κι αυτό συμβαίνει! Να λέει και καμιά χαζομάρα για να γελάμε [γέλια]. (M_A_3).* Οι μαθητές δηλαδή που θεωρούνται ελκτικοί εργασιακά και κοινωνικά είναι άτομα που και τα ίδια επιζητούν τα ίδια πράγματα και αυτός είναι και ο λόγος που τα ίδια συγκεντρώνουν δύναμη πάνω τους. Δεν θεωρούν την εμφάνιση σημαντικό στοιχείο για να νιώσουν έλξη: *«Ούτε καν...καλά...ίσως λίγο πριν μιλήσεις με τον άλλον και περισσότερο για τα αγόρια να ισχύει αυτό. Εμένα, δεν με νοιάζει [η εμφάνιση]. Αν ο άλλος σκέφτεται σωστά, μιλάει καλά και μου φέρεται όμορφα, τι με νοιάζει πώς είναι;» (M_A_7).* Για τους μαθητές αυτούς η δύναμη δεν είναι κάτι που επιδεικνύεται αλλά κάτι που κερδίζεται: *«Καλά, οι περισσότεροι, αν ρωτήσεις, θα σου πουν ότι ο άλλος πρέπει να είναι ψηλός, θηρίο και να ρίχνει μπουνιές. Να τον φοβάσαι! [γέλια]. Εγώ δεν το πιστεύω αυτό! Δυνατός είσαι άμα καταφέρνεις πράγματα, αν οι άλλοι σε ακούνε. Να σε σέβονται γιατί κάτι κάνεις, όχι γιατί σε φοβούνται.» (M_A_4).* Αντιλαμβάνονται τη δύναμη ως τρόπο ηγεσίας: *«Δυνατός είναι όποιος οι άλλοι τον ακούν. Θα παίζουμε μπάσκετ, θα πει να αλλάξουμε*

σύστημα και οι άλλοι θα τον ακούσουν...Αυτό συμβαίνει επειδή τον εμπιστεύονται, έχει δείξει ότι σκέφτεται σωστά και οι άλλοι τον ακούν γιατί η γνώμη του μετράει.» (M_A_2) Στην ερώτηση αν έχουν δεχθεί λεκτική επιθετικότητα αυτά τα χρόνια στο σχολείο, ενδιαφέρονσα είναι η αιτιολογία που έδωσαν ως προς το λόγο που νιώθουν ότι τους προστατεύει από τη στοχοποίηση: «Όχι, δεν έχω δεχθεί. Δεν έχω νιώσει ότι οι άλλοι με πείραζαν. Να νιώσω άσχημα, όχι. Αλλά παίζει ρόλο η παρέα. Αν είσαι με άλλους, δεν χρειάζεται να φοβάσαι! Εννοώ να μην κάνεις παρέα μόνο με ένα-δυο παιδιά, να είστε στην παρέα πιο πολλοί και όχι μόνο από το ίδιο τμήμα. Έτσι δύσκολα σε βάζουν στο μάτι...» (M_A_1). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις αυτής της κατηγορίας των μαθητών σχετικά με τις αιτίες της λεκτικής επιθετικότητας, αναφέροντας ότι οι μαθητές που οδηγούνται στη λεκτική επιθετικότητα, πιθανόν οδηγούνται σε αυτή λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος για το ακαδημαϊκό πλαίσιο του σχολείου: «Ε, δεν είναι μαθητές καλοί αυτοί που είναι επιθετικοί. Εγώ δεν έχω δει καλό μαθητή, μαθητή που βγάζει βαθμό, ας πούμε, που μαθαίνει γλώσσες, που πάει άθλημα μετά το σχολείο, που πάει μουσική για παράδειγμα, να είναι επιθετικός στο διάλειμμα, στο προαύλιο. Συνήθως, τα παιδιά αυτά, δεν έχουν καλό βαθμό. Κάποια κοντεύουν να μείνουν, δεν μπορούν να παρακολουθήσουν στο μάθημα, δεν καταλαβαίνουν και πολλά.»(M_A_7).

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συνδυασμός ωραίας εμφάνισης, χαρακτήρα, προσωπικότητας και συμπεριφοράς	57,14%
2	Αμοιβαία έλξη	28,57%
3	Εμπιστοσύνη	14,2%

Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συνεργάσιμος με καλή διάθεση	57,89%
2	Να αγαπάει την ομάδα	36,84%
3	Να μη φωνάζει	5,27%
	2. ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ποτέ	77,7%
2	Μπορεί αλλά άθελα μου	33,3%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Λόγια που πληγώνουν τον άλλον	55,5%
2	Εξευτελισμός του άλλου	44,5%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Κανένα ενδιαφέρον για τα μαθήματα και τις δραστηριότητες στο σχολείο	55,5%
2	Οικογένεια	27,7%
3	Θέλουν να νιώσουν δυνατοί μειώνοντας τους άλλους	16,6%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Δείχνουν περιφρόνηση-αγνοούν	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Απευθύνομαι στον καθηγητή/διευθυντή	47,36%
2	Συζήτηση για να βρεθεί λύση	36,84%

Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	βοηθώντας τους άλλους	52,63%
	3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Πείθουν τους άλλους να τους ακολουθήσουν	66,6%
2	Αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στο παιχνίδι και τα projects	22,2%
3	Είναι δημοφιλείς, τους ξέρει όλο το σχολείο, έχουν πολλές παρέες	11,1%

Πίνακας 30. Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους μαθητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή από τις ιεραρχίες της δύναμης και της διαπροσωπικής έλξης και στη βάση από την ιεραρχία της λεκτικής επιθετικότητας.

Στον πίνακα 31, παρουσιάζεται περίληψη των κύριων σημείων των συνεντεύξεων με κορυφαίους κόμβους της λεκτικής επιθετικότητας που βρίσκονται στη βάση των ιεραρχιών της έλξης και της δύναμης (outdegree), κόμβοι δηλαδή που ασκούν λεκτική επιθετικότητα στους συμμαθητές τους, αλλά δεν θεωρούνται ελκτικοί ούτε ότι συγκεντρώνουν κοινωνική δύναμη. Οι μαθητές αυτοί έλκονται φυσικά και κοινωνικά από συμμαθητές τους: «*Να έχει κουλ εμφάνιση, ντύσιμο, να ακούμε ίδια μουσική...ραπ – τραπ και να μας αρέσουν τα ίδια πράγματα, να κάνουμε πλάκες για να γελάμε...*» (M_B_1), ενώ σαν δύναμη αντιλαμβάνονται την ικανότητα του άλλου να επιβάλλεται στους άλλους και να κερδίζει τον θαυμασμό των άλλων μέσω της τάσης επιβολής του: «*Να είναι δυνατός, να τον φοβούνται και λίγο οι άλλοι...να μην του μιλάνε και πολύ γιατί είναι δυνατός*» (M_B_3). Στην ερώτηση αν είναι λεκτικά επιθετικοί, οι περισσότεροι ισχυρίστηκαν ότι δεν είναι και όταν το κάνουν, είναι για λόγους αστεϊσμού στην παρέα: «*Να φωνάζω δηλαδή;*»

-«Όχι, μόνο. Να προσβάλεις τον άλλο για την εμφάνιση ή τις ικανότητες του, να είσαι ειρωνικός, να είσαι αγενής, να τον απειλήσεις.»

-«Α, κατάλαβα. Όχι...Καλά, ναι..[γέλια]. Εντάξει, το κάνουμε καμιά φορά σαν παρέα, στα πιο μικρά, ας πούμε στο διάλειμμα, αλλά για πλάκα, για να γελάσουμε. Όχι πολύ...έτσι για πλάκα.»

-«Τι κάνετε δηλαδή;»

-«Ε, να μπορεί να κοροϊδέσουμε κανένα πρωτάκι για τα μαλλιά, για τα γυαλιά. Αν παίζουν στην αυλή κανένα παιχνίδι μπάσκετ, να τον φωνάζουμε άμπαλο και τέτοια. Καμιά φορά μπορεί να φοβίσουμε και κανέναν έτσι για πλάκα όμως.»

-«Όταν λες, να φοβίσουμε»

-«Να του κάνουμε πλάκα...για πλάκα...να του πούμε ...μη σε ξαναδούμε στο κυλικείο πρώτο, αλλά για πλάκα, να γελάσουμε»

-«Σκέφτηκες ότι μπορεί το παιδάκι που κάνετε πλάκα να φοβηθεί πραγματικά και να νιώσει άσχημα;»

-«Αφού είναι για πλάκα, δεν πειράζουμε κανέναν.» (M_B_2).

Συνειδητοποιούν ότι είναι λεκτικοί επιθετικοί αλλά αιτιολογούν τη συμπεριφορά τους, βλέποντας την σαν διασκέδαση την ώρα του διαλείμματος, χωρίς να σκέφτονται αν αυτή η πράξη έχει συνέπειες για τους συμμαθητές τους.

Στην ερώτηση με ποιον τρόπο διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στο σχολείο, η βασική απάντηση κινείται γύρω από τον τρόπο με τον οποίο προστατεύουν τους εαυτούς τους που δεν σχετίζεται με επιχειρηματολογία και συζήτηση:

-«Εγώ φωνάζω, δεν μου αρέσει να μου την λέει ο άλλος. Θα φωνάζω»

-«Έτσι υπερασπίζεσαι τον εαυτό σου;»

-«Ναι, αλλιώς πώς θα με ακούσει ο άλλος και δεν θα με πειράξει ξανά» (M_B_5)

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Κουλ εμφάνιση, ρούχα	60%
2	Κοινά ενδιαφέροντα	40%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
	<i>Δεν αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά εργασιακής/επιστημονικής έλξης</i>	
	2. ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συχνά και για πλάκα	100%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Λόγια που πληγώνουν τον άλλον	50%
2	Εξευτελισμός του άλλου	40%
3	Εκφοβισμός του άλλου	10%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Για πλάκα	100%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνάζουν, αντιδρούν	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης

1	Φωνάζουν, αντιδρούν	100%
Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	ειρωνεία	100%
	3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φυσικά δυνατός	60%
2	Να τον φοβούνται	40%

***Πίνακας 31.** Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους μαθητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας και στη βάση των ιεραρχιών της έλξης και της δύναμης.*

10.2.2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα προφίλ των φοιτητών που προέκυψαν από τη δικτυακή και την ποσοτική μελέτη με βάση τα οποία έγιναν οι συνεντεύξεις στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα ακόλουθα τρία: α) οι φοιτητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της έλξης και της κοινωνικής δύναμης αλλά στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας (indegree) β) οι φοιτητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας και στη βάση της ιεραρχίας της έλξης (outdegree) γ) οι φοιτητές που βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας της έλξης και της λεκτικής επιθετικότητας (outdegree).

Στον πίνακα 32, παρουσιάζεται περίληψη των κύριων σημείων των συνεντεύξεων με τους κορυφαίους κόμβους της κοινωνικής δύναμης (indegree). Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων με κορυφαίους κόμβους κοινωνικής δύναμης (indegree) που εμφανίζονται ταυτόχρονα και στην κορυφή της εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής έλξης και στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας αποκαλύπτει συγκεκριμένες πτυχές σχετικά με την έλξη και την επιθετικότητα. Πρώτα απ' όλα, οι φοιτητές αισθάνονται ότι προσελκύονται επιστημονικά από συνεργάσιμους συμφοιτητές τους που είναι "ομαδικοί

παίκτες" ή κοινωνικά ελκυστικούς συμφοιτητές που δεν καταφεύγουν σε λεκτική επιθετικότητα.

"Είναι άνθρωποι, πρώτα απ' όλα, που γνωρίζω λίγο περισσότερο, δηλαδή, όχι μόνο από το πανεπιστήμιο, έχουμε επίσης μια σχέση έξω από το πανεπιστήμιο. Είναι άνθρωποι που υποστηρίζουν την ομάδα, συνεργάσιμοι. Αν σε ένα άθλημα, για παράδειγμα, έχω μια δύσκολη στιγμή, ποδόσφαιρο ή κάτι παρόμοιο που δεν γνωρίζω, θα με βοηθήσουν. Αν κάνω λάθος, δεν θα με μαλώσουν, θα μου πουν ότι είναι εντάξει και θα μου δείξουν τον σωστό τρόπο. Ταιριάζουμε σαν χαρακτήρες, οπότε μπορώ να τα πάω καλύτερα μαζί τους σε οποιοδήποτε θέμα (Φ_A_10)

Αισθάνονται επίσης ότι έλκονται από εξωστρεφείς, κοινωνικούς, ευχάριστους συμφοιτητές που είναι ηθικοί και ειλικρινείς ή δεκτικοί σε συμβουλές.

"Εκ πρώτης όψεως, πιστεύω ότι η εμφάνιση έχει σημασία, εάν χαμογελούν, εάν είναι ανοιχτοί με άλλους. Τώρα, όταν μπαίνουν σε μια παρέα, η συμπεριφορά τους παίζει ρόλο, αν είναι ειλικρινείς, αν είναι ηθικοί γενικά, αν είναι ήρεμοι, υπάρχουν πολλά πράγματα. Έχει σημασία αν ένα άτομο είναι ευχάριστο και κοινωνικό επειδή δεν τον γνωρίζεις καλά στην αρχή. Κάποιος που είναι εσωστρεφής, στην αρχή, θα φανεί παράξενος. Αργότερα, αυτό μπορεί να μην έχει σημασία, εντάξει, αλλά στην αρχή..." (Φ_A_1)

Δεν θα καταφύγουν σε λεκτική επιθετικότητα εκτός αν αισθάνονται αδικημένοι ή σε περίπτωση που γνωρίζουν καλά τους άλλους.

"Έκανες αρνητικά σχόλια στους συμφοιτητές σου;"

"Ναι".

"Έχεις συνηθίσει να το κάνεις αυτό ή συμβαίνει σε συγκεκριμένες περιπτώσεις;"

"Σε συγκεκριμένες περιπτώσεις"

"Δηλαδή;"

"Δηλαδή, κάτι πρέπει να με ενοχλεί, όπως αν κάποιος μου λέει ψέματα ή με κοροϊδεύει."

"Δηλαδή, θα κάνεις σχόλια αφού σε ενοχλήσουν. Αυτό θέλεις να μου πεις;"

"Ναι, ή γενικά ας πούμε, ίσως σε έναν από τους συμφοιτητές μου που είναι ένας από τους φίλους μου, θα πω τη γνώμη μου και θα έχουν ένα αρνητικό σχόλιο από μένα. Αλλά πρέπει να ξέρω τον άλλο, αν δεν τους ξέρω καθόλου, δεν θα πω κάτι αρνητικό. Αν έχω αρνητική γνώμη, δεν θα τους την πω, δεν θα πω τη γνώμη μου ακόμα και αν μπορεί να είναι αρνητική".

(Φ_A_4)

Αντίθετα, εκτιμούν ιδιαίτερα την επιχειρηματολογία, θεωρώντας την ως τον κύριο τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων με τους συμφοιτητές τους. Δεν αισθάνονται υπερευαίσθητοι στην περιφρονητική συμπεριφορά και ανέχονται τις αδυναμίες των άλλων.

"Θα προσπαθούσα να τους ενσωματώσω ακόμα περισσότερο στο παιχνίδι, επειδή γνωρίζοντας ότι είναι αδύναμοι, ίσως είναι αγχωμένοι και ίσως προσπαθήσουν να παραμείνουν στο περιθώριο, και επειδή έχω υποφέρει ως άτομο στο παρελθόν, νομίζω ότι θα τους ενσωμάτωνα περισσότερο και θα τους έκανα να αισθάνονται άνετα και μέρος της ομάδας" (Φ_A_3)

Τέλος, αισθάνονται ότι κάποιος μπορεί να πάρει την εξουσία εάν επηρεάζει τους άλλους πείθοντάς τους, κάτι που θεωρείται επίσης χαρακτηριστικό της ηγεσίας.

"Σε γενικές γραμμές, πιστεύω ότι κατά κάποιο τρόπο θα είναι σε θέση να επηρεάσουν τις αποφάσεις της ομάδας τους, όχι απαραίτητα να το κάνουν σκόπιμα, επειδή θέλουν να αποφασίσουν μόνοι τους, αντίθετα έχουν επιχειρήματα. Γιατί αν ξέρεις στην ομάδα ότι κάποιος έχει μια συγκεκριμένη γνώμη και συμφωνείς μαζί του, αυτοί οι άνθρωποι διαμορφώνουν τις αποφάσεις έμμεσα. Δεν είναι ότι οι άλλοι τους φοβούνται, αλλά τους ακούνε. Σίγουρα τους εκτιμούν. Επειδή ξέρεις ότι αυτός που έχει αυτά τα χαρακτηριστικά είναι δυνατός. Έχει κάποιες αρχές ως άνθρωπος και αυτό γενικά επηρεάζει τους άλλους".

(Φ_A_8)

Αυτοί οι φοιτητές τελικά παραδέχθηκαν ότι ποτέ δεν αισθάνθηκαν στόχοι λεκτικής επιθετικότητας στο πανεπιστήμιο και οι συγκρούσεις ήταν σπάνιες. Αυτό απεικονίζεται και στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων, καθώς οι κόμβοι στην κορυφή της επιστημονικής και κοινωνικής ελξης, φαίνεται να προστατεύονται από τη λεκτική επιθετικότητα, που εμφανίζεται στο κάτω μέρος των δικτύων λεκτικής επιθετικότητας. Επίσης, τονίζουν τη σημασία της εξουσίας ως εσωτερικευμένο έλεγχο εμπνέοντας εμπιστοσύνη στους άλλους.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	ωραία εμφάνιση, χαμογελαστή, κοινωνικά, ηθική, ειλικρινής, ήρεμη, ευχάριστη προσωπικότητα	63,15%
2	εξωστρεφής, κοινωνικός, σωματικά ελκυστικός	26,31%
3	κοινά ενδιαφέροντα, χιουμοριστικά, εξωστρεφής, συνεργατικά άτομα	10,54%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συνεργάσιμος, όχι αλαζόνας, καλός ακροατής, όχι γκρινιάρης	57,89%
2	εξοικείωση, ομαδικός παίκτης, συνεργατικός, εξυπηρετικός, φιλικός	36,84%
3	όχι επιθετικό μέλος ομάδας	5,27%
	2. ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης

1	μόνο σε περίπτωση που αισθάνονται αδικημένοι ή όταν γνωρίζουν κάποιον καλά	77,7%
2	μόνο σε περίπτωση που προσβλήθηκαν	33,3%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	φωνάζει και μιλάει δυνατά σε όλα	55,5%
2	πληγώνει τους άλλους με λέξεις, προσβάλλοντας την εμφάνιση και τις δεξιότητες	44,5%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Οικογένεια και όλα τα περιβάλλοντα που ζει και ενεργεί κανείς, έλλειψη κοινωνικής μάθησης	55,5%
2	Αδυναμία χαρακτήρα	27,7%
3	Νιώθει ανασφάλεια και προσπαθεί να δείξει την ανωτερότητα του σε σχέση με τους άλλους	16,6%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Δείχνουν περιφρόνηση-αγνοούν	65,75%
2	Δείχνουν υπομονή	21,05%
3	Συζητούν μαζί τους για να δουν τους λόγους πίσω από τη συμπεριφορά	13,2%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Χρήση επιχειρημάτων	47,36%
2	Συζήτηση για να βρεθεί λύση	36,84%
3	Χρήση λεκτικής επιθετικότητας σε περίπτωση σωματικής βλάβης	15,8%

Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	βοηθώντας τους άλλους	52,63%
2	βοηθώντας αλλά σε περίπτωση σημαντικού γεγονότος (π.χ. τελικού), πιθανώς να τους ζητήσουν να εγκαταλείψουν το παιχνίδι	26,31%
3	δίνοντας οδηγίες	13,1%
4	να ενσωματώσουν αδύναμους μαθητές, να τους κάνουν μέρος της ομάδας	7,89%
	3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Επηρεάζουν τις αποφάσεις, πείθοντας τους άλλους, οι άλλοι τους εκτιμούν	66,6%
2	πολύ καλός στα μαθήματα, ενεργός στην ακαδημαϊκή ζωή	22,2%
3	Επίδειξη, χρήση της σωματικής δύναμης	11,2%

***Πίνακας 32.** Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους φοιτητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή από τις ιεραρχίες της δύναμης και της διαπροσωπικής έλξης και στη βάση από την ιεραρχία της λεκτικής επιθετικότητας.*

Στον πίνακα 33, παρουσιάζεται μια σύνοψη των κύριων σημείων των συνεντεύξεων με κορυφαίους κόμβους επιθετικότητας (outdegree), δηλαδή φοιτητές που φαίνεται από τη δικτυακή μελέτη να ασκούν λεκτική επιθετικότητα. Οι λεκτικά επιθετικοί μαθητές δεν παραδέχονται εύκολα ότι είναι επιθετικοί. Στην περίπτωση μας, μόνο δύο από τους δέκα ερωτώμενους ισχυρίζεται ότι στρέφεται συχνά σε λεκτική επιθετικότητα προκειμένου να προστατευθεί από άλλους που είναι επιθετικοί απέναντί του/της.

«Συμβαίνει... συμβαίνει συχνά όταν νιώθω ότι πρέπει να προστατεύσω τον εαυτό μου.

Ξέρεις, όταν οι άλλοι επιτίθενται, πρέπει να προστατεύεις τον εαυτό σου. Δεν είναι ότι

ξαφνικά γίνομαι επιθετικός χωρίς λόγο. Κάποιος ήταν επιθετικός και πρέπει να στηρίξω τον εαυτό μου. Μπορεί να είμαι κι εγώ επιθετικός και να πω κάτι. Δεν κάνω κακό. Ποτέ δεν κάνω κακό, αλλά μπορεί κάτι να τους πληγώσει.» (Φ_B_2).

Η λεκτική επιθετικότητα αποδίδεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αντιμετωπίζεται ως ιδιοσυγκρασιακό χαρακτηριστικό:

«Είναι μέρος του χαρακτήρα τους. Έτσι είναι. Είναι έτσι και συμπεριφέρονται επιθετικά.» (Φ_B_4)

Φαίνεται να ανέχονται τις αδυναμίες των άλλων. Αυτοί οι κορυφαίοι κόμβοι λεκτικής επιθετικότητας, στην ανάλυση του κοινωνικού δικτύου, δεν φαίνεται να έχουν την τάση να προσελκύονται από άλλους επιστημονικά ή κοινωνικά. Ωστόσο, στην ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων φαίνεται να εκτιμούν τους ευγενικούς, καταρτισμένους και επιδέξιους συμφοιτητές τους.

«Πώς ένας φοιτητής προσελκύει άλλους;»

"Γενικά με τον καλό τρόπο ή την καλοσύνη τους. Επίσης, με το να μπορείς να μιλήσεις, να πεις μια καλή κουβέντα. Όλα αυτά νομίζω ότι είναι σημαντικά, αλλά και οι δεξιότητες που έχουν.» (Ερωτώμενος Φ_B_10)

Επίσης, όσον αφορά την έννοια της κοινωνικής δύναμης, αυτή εκπροσωπείται από ηγέτες του αθλητισμού ή από εκείνους που τους αρέσει να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους:

"Στο παιχνίδι, σίγουρα θα το δείξουν [τη δύναμή τους] όντας καλοί παίκτες, γενικά θα μπορούσαν επίσης να το δείξουν όντας αρχηγοί που δείχνουν τη δύναμή τους μέσω της ηγεσίας και άλλοι τους ακούνε". (Φ_B_1)

«με επίδειξη σε άλλους» (Φ_B_2)

Αυτή η έννοια της κοινωνικής δύναμης που συνδέεται μόνο με την ηγεσία, συνδέεται με την δύναμη εξωτερικού ελέγχου που εκφράζεται ως εξάρτηση από τους άλλους. Υποθέτουμε ότι οι λεκτικά επιθετικοί φοιτητές θα ήθελαν να ακολουθούνται από άλλους

που δεν τους αμφισβητούν. Αυτό είναι εμφανές από το γεγονός ότι αυτοί οι φοιτητές δεν έκαναν καμία αναφορά στην επιχειρηματολογία.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Καλός φίλος	60%
2	ευγένεια	40%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ικανότητες, δεξιότητες	70%
2	Καλή συνεργασία	30%
	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Δε θυμούνται να έχουν χρησιμοποιήσει λεκτική επιθετικότητα στο πανεπιστήμιο	80%
2	μόνο σε περίπτωση που οι άλλοι τους προκάλεσαν	20%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	φωνάζει και μιλάει δυνατά σε όλα	55,5%
2	πληγώνοντας τους άλλους με λέξεις, προσβάλλοντας την εμφάνιση και τις δεξιότητες	44,5%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Έλλειψη αυτοπεποίθησης	60%
2	Ιδιοσυγκρασία	40%

Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Χρήση επιθετικότητας επειδή τους προκάλεσαν	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνές	60%
2	Αποχώρηση	40%
Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	βοηθώντας τους άλλους	50%
2	Δείχνοντας τους αυτό που δεν ξέρουν	50%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Αρχηγός στα αθλήματα	70%
2	Επίδειξη	30%

Πίνακας 33. Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους φοιτητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας.

Οι συνεντεύξεις με τους «αποτραβηγμένους» κόμβους που βρίσκονται στο κάτω μέρος όλων των δικτύων έλξης αλλά και επιθετικότητας είναι διαφωτιστικές. Ο πίνακας 34 συνοψίζει τα κύρια σημεία αυτών των συνεντεύξεων και αποδίδει τους πιθανούς λόγους για τους οποίους οι κόμβοι αυτοί μπορούν να θεωρηθούν «αποτραβηγμένοι». Πρώτον, δεν χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα ή χρησιμοποιούν μη λεκτική επιθετικότητα:

«Όταν γνώρισα τη φίλη μου στο τμήμα, επειδή ξεκίνησα το πανεπιστήμιο τον Νοέμβριο και όχι τον Σεπτέμβριο λόγω της μεταγραφής, μου είπε μετά από πολύ καιρό ότι στην αρχή όταν

την πρωτογνώρισα, την είχα κοιτάζει σαν να ήταν εχθρός μου και γελάσαμε. Ναι... Το ξέρω, μερικές φορές χρησιμοποιώ εκφράσεις" (Φ_Γ_1)

Ποτέ δεν αντιδρούν αν δεχθούν λεκτική επιθετικότητα:

"Δεν παίζω βόλει. Το σταμάτησα εδώ και ένα χρόνο. Εντάξει... Ξέρω τι παίκτης ήμουν, ξέρω τι θα μπορούσα να κάνω... αυτή [ο επιτιθέμενος] δεν ήξερε τι έκανε. Και πάλι, δεν της έδειξαν το θυμό μου. Θυμώνω μόνο μέσα μου." (Φ_Γ_4).

Σε περίπτωση σύγκρουσης, αποφεύγουν να επιχειρηματολογούν:

"Μόνο αυτό... αν έβλεπα μια σύγκρουση, θα την απέφευγα." (Φ_Γ_6)

Σε περίπτωση που αντιμετωπίσουν περιφρονητική συμπεριφορά, αντιδρούν αδιάφορα χωρίς να δείχνουν την ενόχλησή τους:

"Δεν θα δείξω την ενόχλησή μου... Όχι, έκανα πως αδιαφορώ..." (Ερωτώμενος Φ_Γ_5)

Οι συνεντεύξεις με τους «αποτραβηγμένους» κόμβους αποκαλύπτουν ότι η ανοχή τους στην επιθετική και περιφρονητική συμπεριφορά και το γεγονός ότι δεν θα αντιδράσουν ανοιχτά όταν αντιμετωπίζονται επιθετικά, τους καθιστά αόρατους στο δίκτυό τους. Ωστόσο, αυτοί οι αποσυρμένοι κόμβοι, οι οποίοι δεν δείχνουν εύκολα τον εκνευρισμό τους σε περίπτωση που δεχτούν λεκτική επιθετικότητα και αποφεύγουν τις συγκρούσεις, φαίνεται να έχουν αισθανθεί ότι πλήττονται από λεκτική επιθετικότητα και πιστεύουν ότι η δύναμη συνδέεται με το «να παίζεις σκληρά και να κάνεις επίδειξη» (Φ_Γ_8). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτοί οι κόμβοι παραμένουν στο περιθώριο του δικτύου τους επειδή παραμένουν παθητικοί μπροστά στις συγκρούσεις και την επιθετικότητα.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Προσωπικότητα, σεβασμός	60%

2	ευγένεια	40%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Αναγνωρισμένη ικανότητα	70%
2	Καλή συνεργασία	30%
	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Χρήση μη λεκτικής επιθετικότητας (βλέμμα)	80%
2	Απάθεια, απόσυρση	20%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Εκνευρισμός, παρόρμηση	70%
2	Αγένεια	30%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Θέλουν να αισθανθούν ανώτεροι	60%
2	Έλλειψη επιχειρηματολογίας	40%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Καμία αντίδραση, αγνόηση	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Χρήση επιχειρημάτων, συζήτηση	60%
2	Αποχώρηση	40%

Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	βοηθώντας τους άλλους	100%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Επίδειξη	70%
2	Σκληροί στον αγώνα	30%

Πίνακας 34. Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους «αποτραβηγμένους» φοιτητές - κόμβους που βρίσκονται στην βάση των ιεραρχιών έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας.

10.2.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στους αθλητικούς οργανισμούς

Τα προφίλ των αθλητών που προέκυψαν από τη δικτυακή και ποσοτική μελέτη με βάση τα οποία έγιναν οι συνεντεύξεις στους αθλητικούς οργανισμούς είναι τα ακόλουθα δύο: α) οι μαθητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της έλξης, κυρίως κοινωνικής και εργασιακής, και της κοινωνικής δύναμης αλλά στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας (indegree) και β) οι αθλητές που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας και στη βάση της ιεραρχίας της έλξης και της κοινωνικής δύναμης (oudegree).

Στον πίνακα 35, παρουσιάζεται περίληψη των κύριων σημείων των συνεντεύξεων με κορυφαίους κόμβους της διαπροσωπικής έλξης και δύναμης (indegree) που βρίσκονται στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας, κόμβοι δηλαδή που έλκουν τους άλλους γύρω τους εργασιακά και κοινωνικά και δεν στοχοποιούνται λεκτικά. Σε ό,τι αφορά την έλξη, οι αθλητές αυτοί δίνουν έμφαση στην αναγνωρισμένη αθλητική ικανότητα των συναθλητών τους, τον χαρακτήρα τους και όχι στην εμφάνιση: «Μου αρέσει να συναναστρέφομαι με συναθλητές που έχουν στόχο και έχουν πετύχει πράγματα μέχρι τώρα

στο άθλημα. Μπορώ και συζητάω μαζί τους για τους αγώνες, έχουμε κοινή σκέψη. Μαθαίνω κιόλας από αυτούς. Τώρα το να είναι ο άλλος όμορφος απλά, δεν μου λέει τίποτα. Σημασία έχει να είναι καλό παιδί και να του αρέσει το άθλημα εδώ για να μπορούμε να επικοινωνούμε.» (A_A_5). Ενδιαφέρουσες, είναι οι απαντήσεις αυτών των αθλητών γύρω από την ερμηνεία της κοινωνικής δύναμης που κινούνται γύρω από δύο άξονες: α) την αθλητική επίδοση – διάκριση και β) την ικανότητα συνεργασίας. Πολύ χαρακτηριστικά μια φοιτήτρια αναφέρθηκε στη διπλή αυτή διάσταση με το ακόλουθο παράδειγμα: «Προσωπικά, θεωρώ στην ομάδα μου ότι η MVP που σκοράρει και σώζει το παιχνίδι, είναι η πιο δυνατή. Την αναγνωρίζουμε όλοι στην ομάδα, την αναγνωρίζει ο προπονητής. Αλλά δεν είναι μόνο αυτό, σημασία εδώ έχει ο χαρακτήρας. Θα σου δώσω ένα παράδειγμα από την ομάδα, παλιότερα ήταν μια αθλήτρια που ενώ ήταν πολύ καλή και σκόραρε και έφερνε νίκες, σαν παίκτρια την παραδεχόμασταν, ήταν πολύ καλή...και προχώρησε, έφυγε από την ομάδα αλλά σαν χαρακτήρας ήταν ... την ένοιαζε μόνο ο εαυτός της και η προβολή της, δεν την ένοιαζε η ομάδα, ήθελε να το παίρνει πάνω της για να φανεί αυτή, όχι για να βοηθήσει εμένα ή την άλλη συμπαίκτρια να βγάλουμε καλό αποτέλεσμα. Αυτό δεν είναι σωστό... εδώ δεν είναι στίβος να δούμε ποιος θα τρέξει πιο γρήγορα, είναι ομάδα. Και συνήθως τέτοια άτομα, μπορεί να προχωράνε πιο γρήγορα αλλά όχι για πολύ. Μαθαίνω τώρα στην νέα ομάδα που παίζει, είναι πιο πάνω κατηγορία τώρα, ε...όλο θέματα έχουν...οι άλλες την έχουν απομονώσει. Εμείς εδώ την ανεχόμασταν, ξέρεις...παίζει ρόλο και ο προπονητής πόσο αφήνει τέτοια θέματα στην ομάδα, σε εμάς περνούσε...εκεί φαίνεται, δεν περνάει το ύφος...Εγώ τη βλέπω εκτός σε λίγο καιρό...δεν προχωράς έτσι...εγώ θέλω διάρκεια στο άθλημα γιατί το αγαπάω και ας μη φτάσω και πολύ ψηλά.» (A_A_6).

Ακόμα και στα ατομικά αθλήματα, η ικανότητα του συναθλητή που βοηθάει στην προπόνηση με κάποια συμβουλή ή που στηρίζει με τα λόγια του είναι βασικό στοιχείο διαπροσωπικής έλξης: «Ξέρετε κάτι; Πολλοί θα πουν ότι δυνατός είναι ο τέλειος αθλητής

μα τα μετάλλια...[γέλια]...πολύ σχετικό...εγώ εδώ μιλώντας...θα σας πω πως με νοιάζει ο άλλος να μπορεί να με βοηθήσει, να μου δώσει μια συμβουλή, να μου χτυπήσει την πλάτη πριν τον αγώνα μου, να έχουμε και μια συνεργασία στην πισίνα. Αυτό δείχνει δύναμη. Αν είσαι δυνατός, οι άλλοι σε δέχονται και κυρίως σε σέβονται για αυτό που λες ή δείχνεις»(A_A_1).

Για τους αθλητές αυτούς η λεκτική επιθετικότητα, αν και υπάρχει ανάμεσα στους αθλητές, δεν τους έχει αγγίξει στα χρόνια που ασχολούνται με τον αθλητισμό. «Δεν νομίζω, όχι. Να μου πεις για λεκτική επιθετικότητα από προπονητές, θα σου πω, ναι, υπάρχει, ξέρω παραδείγματα...όχι εδώ μέσα αλλά αλλού, μου έχουν πει παιδιά. Τώρα, ανάμεσα στους αθλητές...καμιά φορά, αλλά δεν έχω νιώσει εγώ κάτι τέτοιο, δεν με μείωσε ποτέ κανένας στην πισίνα, την ώρα της προπόνησης ή στα αποδυτήρια μετά.»(A_A_4). Ενώ ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις με τους συναθλητές τους: «Καλά, κακές στιγμές υπάρχουν. Ομάδα είμαστε. Αλλά εγώ πιστεύω ότι και σε αυτόν που θα ξεσπάσει, αν πας να ξεσπάσεις κι εσύ, το χάσατε σαν ομάδα. Θέλει κουβέντα, συζήτηση, να μην του γυρίσεις του άλλου την κουβέντα που θα σου πει πάνω στα νεύρα. Θέλει επιχείρημα...ξέρεις είναι έτσι για τον λόγο αυτό. Όταν ηρεμήσεις, θα το καταλάβεις...έτσι δηλαδή, αλλιώς θα γίνουμε μύλος...πώς να ξαναπαίζεις αγώνα..»(A_A_8). Η επιχειρηματολογία και ο ήρεμος τρόπος αντίδρασης αποτελούν τον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στην ομάδα σύμφωνα με τους αθλητές που συγκεντρώνουν έλξη, κοινωνική δύναμη στο δίκτυο τους και δεν στοχοποιούνται λεκτικά.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συνεργασία, συνομιλία και συμβουλή	60%
2	ευγένεια	40%

Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Αναγνωρισμένη ικανότητα	70%
2	Καλή συνεργασία	30%
	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Σπάνια	100%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνές, εκνευρισμός, σκληρά λόγια	70%
2	Αγένεια	30%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Θέλουν να νιώσουν ανώτεροι	60%
2	Έλλειψη επιχειρηματολογίας	40%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Επιχειρήματα	80%
2	Δεν προκαλείς τον άλλο την ώρα που είναι εκνευρισμένος, συζητάς αργότερα	20%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Χρήση επιχειρημάτων, συζήτηση	100%
Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης

1	βοηθώντας τους άλλους	100%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Καλή επίδοση σε συνδυασμό με συνεργατικότητα	70%
2	Συνεργατικότητα και καλός χαρακτήρας	30%

Πίνακας 35 . Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους αθλητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή από τις ιεραρχίες της δύναμης και της διαπροσωπικής έλξης και στη βάση από την ιεραρχία της λεκτικής επιθετικότητας.

Η δεύτερη κατηγορία αθλητών που δεν συγκεντρώνουν στο δίκτυο τους έλξη και κοινωνική δύναμη αλλά φαίνεται να εκδηλώνουν λεκτική επιθετικότητα, αντιλαμβάνονται την έλξη κυρίως ως αποτέλεσμα φυσικής και κοινωνικής έλξης. «κυρίως μου αρέσουν τα άτομα που ξέρω καλά και κάνουμε παρέα...τώρα και η ομορφιά παίζει ρόλο...κακά τα ψέματα...τουλάχιστον στις αρχές, δεν μπορώ να πω.»(A_B_3), ενώ για τη δύναμη δηλώνουν ότι έχει να κάνει μόνο με την αθλητική επίδοση και την προσωπική διάκριση. «Ε...αυτός που φέρνει νίκες, ποιος άλλος...αυτός είναι δυνατός» (A_B_1). «Δυνατός...δυνατός είναι σίγουρα ο αθλητής με τις καλύτερες επιδόσεις, που κατεβαίνει σε αγώνες και σαρώνει μετάλλια. Αυτός είναι. Οι νίκες σε κάνουν δυνατό. Κερδίζεις αναγνώριση, κάνεις όνομα στο σύλλογο.» (A_B_4). Στην ερώτηση αν θεωρούν τον εαυτό τους λεκτικά επιθετικό απαντούν: «Κοίτα, πάνω στο παιχνίδι, πάνω στα νεύρα, θα πω και μια κουβέντα. Τώρα αν βλέπεις στον αγώνα τον άλλο να κάνει χαζομάρες, δεν θα του το πεις; Παιχνίδι είναι...νίκη θες.» (A_B_2). «Δεν νομίζω. Με το αποτέλεσμα μπορεί καμιά φορά να τα πάρω...Αν θεωρώ ότι με αδίκησαν οι κριτές...και να εκνευριστώ και να φωνάξω. Τώρα να ξεσπάω και σε συναθλητή μου...μπορεί να έχει γίνει...καμιά φορά» (A_B_5). Αναγνωρίζουν την τάση τους για λεκτική επιθετικότητα αλλά την ερμηνεύουν ως αποτέλεσμα συνθηκών και κυρίως της

επιθυμίας και του στόχου τους για νίκη. Δεν βλέπουν κάποια βαθύτερη αιτία στη συμπεριφορά τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις τους γύρω από τον τρόπο που διαχειρίζονται τις συγκρούσεις στον σύλλογο που ανήκουν: *«Κοίτα, θα τσακωθούμε και θα μαλώσουμε και θα πούμε και μια κουβέντα όταν διαφωνούμε. Εγώ δεν μπορώ να βλέπω πράγματα και να μην μιλάω. Τι; να νομίζει ο άλλος ότι τα κάνει καλά όλα; Θα του το πω. Θα φωνάξω, πρέπει να ξυπνήσει...»*(A_B_2). Η διαχείριση των συγκρούσεων δεν περιλαμβάνει για τους αθλητές αυτούς συζήτηση και επιχειρήματα αλλά επιθετικότητα και σύγκρουση. Και πάλι, η αιτία βρίσκεται στον άλλον που «πρέπει να ξυπνήσει» και να καταλάβει το λάθος του. Δεν υπάρχει περιθώριο για άλλη προσέγγιση. Το ίδιο ισχύει και για τον τρόπο διαχείρισης της αδυναμίας του άλλου: *«Καλά, όταν μιλάμε για πρωταθλητισμό, δεν υπάρχουν και πολλά περιθώρια να ανεχτείς τον άλλον που δεν τα καταφέρνει καλά, δεν είναι αγώνας στο προαύλιο του σχολείου, την ώρα του διαλείμματος. Εκεί, πρέπει να αναλάβει και ο προπονητής, να του πει ότι δεν κάνει.»* (A_B_3). Και πάλι ο στόχος είναι υψηλός και από αυτόν καθορίζεται και η συμπεριφορά των αθλητών που δεν αφορά την συμπερίληψη στην ομάδα. Αυτό που προκύπτει σαν βασικό συμπέρασμα από τις συνεντεύξεις με τους αθλητές των οργανισμών – συλλόγων που δεν έλκουν τους συναθλητές τους, δεν αναδεικνύονται ως κοινωνικά ελκτικοί αλλά υποδεικνύονται ως λεκτικά επιθετικοί στο δίκτυο τους, είναι ότι αυτοί οι αθλητές αν και αναγνωρίζουν ότι ασκούν λεκτική επιθετικότητα, αιτιολογούν την συμπεριφορά τους ως αποτέλεσμα της προσήλωσης που έχουν στην νίκη που απαιτεί θυσίες, όπως ο αποκλεισμός των άλλων αθλητών από την ομάδα και η επίπληξη τους προκειμένου να βελτιωθούν. Στον πίνακα 36 συνοψίζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης

1	Παρέα, κοινά ενδιαφέροντα	60%
2	Δυνατός αθλητής	40%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Δυνατός αθλητής	100%
	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ναι, λόγω της έντασης του παιχνιδιού και της επιθυμίας για νίκη	100%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνές, εκνευρισμός, σκληρά λόγια	70%
2	Αγένεια	30%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ο στόχος είναι η νίκη	60%
2	Προκειμένου να βελτιωθεί ο άλλος	40%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	επιθετικότητα	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Λεκτική επίθεση	100%
Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης

1	Λεκτική επίθεση	100%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Αθλητική διάκριση και μετάλλια	100%

Πίνακας 36. Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους αθλητές - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας.

10.2.4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ποιοτικής έρευνας στους εργασιακούς οργανισμούς

Τα προφίλ των εργαζόμενων που προέκυψαν από τη δικτυακή και ποσοτική μελέτη με βάση τα οποία έγιναν οι συνεντεύξεις στους εργασιακούς οργανισμούς είναι τα ακόλουθα δύο: α) οι εργαζόμενοι που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της έλξης, κυρίως κοινωνικής και εργασιακής, και της κοινωνικής δύναμης αλλά στη βάση της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας (indegree) και β) οι εργαζόμενοι που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της λεκτικής επιθετικότητας και στη βάση της ιεραρχίας της έλξης και της κοινωνικής δύναμης (oudegree).

Οι εργαζόμενοι της πρώτης κατηγορίας αντιλαμβάνονται την έλξη στο χώρο εργασίας, κυρίως ως εργασιακή/επιστημονική έλξη και σε μικρότερο βαθμό ως κοινωνική.

«Να έχει γνώσεις, αν και αυτό κάποιες φορές τους απωθεί, δεν είναι ενθαρρυντικό στοιχείο. Να γνωρίζει το αντικείμενο, να μπορεί να δίνει λύσεις, να είναι ανοιχτός, φιλικός, ανοιχτός με την έννοια το να δέχεται να συνεργαστεί. Να μην είναι απότομος, να μοιράζει τις γνώσεις του όταν κάποιος τον ρωτάει, να μπορεί να μεταδίδει τη γνώση του και να είναι ανοιχτός σε μια αντίθετη άποψη ενδεχομένως, οπότε να συζητιέται για να καταλήξουν σε κάτι αμοιβαία, κοινά αποδεκτό, να μην είναι εριστικός, εννοείται βιαιοπραγίες και τέτοια δεν...δεν συνηθίζονται, φιλικός, ευγενικός, αυτά νομίζω.» (E_A_2). Η φυσική έλξη μάλιστα δεν θεωρείται απαραίτητο και σημαντικό στοιχείο στοιχείο, αυτό που προτάσσεται είναι η συνεργασία, η εργασιακή, δηλαδή, διάσταση της έλξης:

-«Η εμφάνιση πιστεύεις ότι παίζει ρόλο;»

-«Δεν θα έπρεπε να παίζει ρόλο, δεν το θεωρώ ότι θα έπρεπε να είναι απαραίτητο στοιχείο για τη συνεργασία. Ενδεχομένως υποκειμενικά ή ασυναίσθητα, να μας βγαίνει σαν άνθρωποι που είμαστε, ένα κλικ, ασυναίσθητα πάλι, ότι μπορεί αυτός να μου ταιριάζει ή δεν μου ταιριάζει, με απωθεί, δεν με έλκει, όχι ερωτικά, πέρα από το να πούμε ότι ο άλλος πρέπει να έχει μια εμφάνιση κόσμια, να μην μυρίζει ενδεχομένως άσχημα, έτσι ευπρεπή. Θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να παίζει ρόλο, αλλά ίσως παίζει, έτσι ένα ποσοστό, υποκειμενικό.» (E_A_1)

Η κοινωνική έλξη, αν και σημαντική ως βοηθητικό στοιχείο της εργασιακής έλξης, συναντάται πιο δύσκολα στον εργασιακό χώρο:

«Είναι δύσκολη η φιλία στον εργασιακό χώρο, ειδικά στον ιδιωτικό τον τομέα, από ό,τι φαίνεται και στο δημόσιο, αν και δεν το περίμενα. Δεν θα έπρεπε στο δημόσιο να είναι έτσι, γιατί κανείς δεν έχει να φοβηθεί τίποτα. Στο δημόσιο, έρχεσαι, κάνεις τη δουλειά σου και φεύγεις. Πρέπει να είσαι τυπικός, να έρχεσαι, να κάνεις τη δουλειά σου, να φεύγεις. Ο φίλος, ίσως, με την πιο ευρεία έννοια ίσως να έχει να κάνει με τη συνεργασία. Έτσι αν έχεις μια παραπάνω φιλική σχέση με κάποιον, ενδεχομένως να έχεις μια καλή συνεργασία. Τώρα επιμένω εγώ, φίλοι, φίλοι από τον εργασιακό τομέα, είναι δύσκολο να...επιτευχθεί, ίσως σε πιο μικρές ηλικίες, ίσως σε πρώτα βήματα στον εργασιακό χώρο, όπου δεν έχουν διαμορφωθεί έτσι κάποιες πιο ολοκληρωμένες εμπειρίες, ίσως μεταξύ ατόμων σε διαφορετικά τμήματα, όπου το αντικείμενο δεν είναι το ίδιο. Παρόλα αυτά, ναι μπορεί να υπάρξει. Και να κάνουμε λίγο το διαχωρισμό, ναι είμαστε φίλοι, στο κομμάτι της δουλειάς, μπορεί να πούμε και μια κουβέντα παραπάνω, όχι να προσβάλουμε τον άλλον, έτσι να πούμε μια κουβέντα παραπάνω όπως το λέμε λαϊκά. Στα πλαίσια της δουλειάς πάντα, όπου μπορεί να βγαίνει και ένα νεύρο παραπάνω, σε λογικά πλαίσια και μετά να είσαι φίλος έξω. Το θεωρώ δύσκολο κομμάτι, τη φιλία στη δουλειά.» (E_A_5).

Η δύναμη στον εργασιακό χώρο παίρνει αφενός τη μορφή της δύναμης που προκύπτει από την ιεραρχία και αφετέρου από τη δύναμη που συσσωρεύει κάποιος στο δίκτυο του:

-«Με το κλασικό, ο προϊστάμενος προς τον υφιστάμενο.»

-«Με την ιεραρχία δηλαδή;»

-«Ναι, ο παλιός προς τον νέο, ιδίως σε έναν καινούργιο εργασιακό χώρο, άσχετα αν ο παλιός μπορεί να έχει πέντε χρόνια προϋπηρεσία, και ο νέος τριάντα από αλλού, οι διαφορετικές γνώσεις, μορφωτικό υπόβαθρο, κοινωνικό, όχι, κοινωνικό μην το βάλεις, δεν είναι σωστό, δεν υφίσταται εντάξει, Άτομα στην ίδια κλίκα, που μπορεί κάποιος να έχει κολλητό τον προϊστάμενο σε σχέση με κάποιον άλλον.» (E_A_3).

Η δύναμη που συσσωρεύει κάποιος στο δίκτυο του αλλά και οι προσβάσεις που έχει αποτελούν επίσης στοιχεία δύναμης:

-«Θέλω να φέρεις στο μυαλό σου κάποιον που έχει δύναμη μέσα στην υπηρεσία και να μου πεις τι χαρακτηριστικά έχει και συσσωρεύει τη δύναμη του».

-«Μπορεί να είναι χρόνια σε κάποια θέση, μπορεί και όχι, η θέση, το να είσαι προϊστάμενος. Είναι διευθυντής, έχει μια θέση εξουσίας. Ιεραρχικά. Αν και στο δημόσιο, δεν τηρείται και τόσο πολύ η ιεραρχία.»

-«Υπάρχουν δηλαδή άτομα που άτυπα έχουν μεγαλύτερη δύναμη από αυτούς που ιεραρχικά την κατοχυρώνουν έτσι κι αλλιώς;»

-«Αυτό για μένα μπορεί να συμβαίνει για δύο ή τρεις λόγους, Ο πρώτος είναι αυτό που λέμε μπορεί να είναι στο παρασκήνιο, να είναι το δεξί χέρι ενός ατόμου που έχει την εξουσία, να κινεί αυτός τα νήματα, συμβαίνει, που μπορεί να είναι και αυτός προϊστάμενος ή να μην είναι. Ο άλλος για μένα, είναι να έχει πολλούς φίλους, πολύ καλές σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους, έτσι ή και ενδεχομένως γνώσεις, μπορεί να είναι σε μια θέση που εκτελεί μόνο αυτός ένα αντικείμενο, άρα οι άλλοι κρέμονται από αυτόν εντός εισαγωγικών να δώσει λύση ή να εκτελέσει την εργασία που πρέπει. Και το άλλο, το τρίτο, τέταρτο [γέλια], δεν ξέρω τώρα

πόσα είπα, αν το πάμε στο δημόσιο τομέα, στον ιδιωτικό δεν ξέρω αν υφίσταται, να πούμε για τη συνδικαλιστική δύναμη; Κάποιος συνδικαλιστής, κάποιος που μπορεί να έχει προσβάσεις, να είναι στο απυρόβλητο ενδεχομένως, ή κάποιος που να έχει μια συμπεριφορά, να είναι εντελώς αδιάφορός που ό,τι και να του πεις, ότι και να του κάνεις, δεν χαλιέται.»(E_A_4).

Η διαχείριση των συγκρούσεων φαίνεται να ποικίλλει σε τρόπους αντιμετώπισης:

«Υπάρχουν υποτιμήματα που ασχολούνται με ένα αντικείμενο, το συζητούνε και καταλήγουν σε μια απόφαση ορθή και υπάρχουν και άλλα υποτιμήματα που επειδή κάποιος έχει γνώσεις, θα γίνει ό,τι πει αυτός. Και υπάρχουν και διαφωνίες, φωνές, και αν προκύψει κάποιο λάθος, φταίει αυτός που το έκανε και μόνο αυτός.»(E_A_1).

Οι εργαζόμενοι αυτής της πρώτης κατηγορίας έχουν γίνει δέκτες λεκτικής επιθετικότητας στον εργασιακό τους χώρο.

-«Έχεις δεχθεί λεκτική επιθετικότητα; Τι μορφή λεκτικής επιθετικότητας;»

-«Ναι, και λεκτική επίθεση, ήταν ειρωνικοί, και μη λεκτικές συμπεριφορές και αμφισβήτηση»

-«Γιατί;»

-«[Γέλια] Μπορεί να το έκανε γιατί αισθάνεται μειονεκτικά, να είναι αρνητικός να είναι τοξικός σαν άνθρωπος ή να θεωρεί ότι είναι γκουρού των γνώσεων και ότι δεν αμφισβητείται, σαν παλιός σε έναν χώρο που μπορεί να τον βλέπει [τον νέο] και σαν αντίπαλο.»

-«Νιώθει ότι απειλείται δηλαδή;»

-«Ναι, τα κεκτημένα του.» (E_A_3).

Κάποιοι μιλούν ακόμα και για εκφοβισμό στο χώρο εργασίας:

«Αχ, τι να σου πω τώρα, αλήθεια δεν θέλω να το θυμάμαι. Τέλος πάντων. Αυτά συνέβησαν όταν πρωτοήρθα με μετάθεση εδώ σε αυτή την υπηρεσία πριν μερικά χρόνια. Στην προηγούμενη υπηρεσία μου, δεν είχα κανένα θέμα. Εδώ, βρήκα ένα κλίμα περίεργο, εχθρικό.

Ήταν απόμακροι, εριστικοί. Στο μεταξύ με είχαν βάλει σε ένα τμήμα που το αντικείμενο δεν το γνώριζα καθόλου και δεν μου έλεγε και κανένας τι να κάνω. Έπρεπε μόνη μου να βρω την άκρη. Θυμάμαι να μου πετάνε μπροστά μου με ύφος τους φακέλους στο γραφείο ως ελλιπείς αλλά να μην μου εξηγούν τι λάθος έκανα για να το διορθώσω. Τέλος πάντων, για να μη λέω πολλά, ένιωθα απόβλητη εκείνο το διάστημα, ανίκανη και ήθελα να μην πάω το πρωί στη δουλειά. Μετά το είδα διαφορετικά γιατί έπρεπε να επιβιώσω [αναστεναγμός]. Άρχισα και εγώ να πετάω πίσω τους φακέλους και να μιλάω. Αν δεν μου εξηγήσεις, ο φάκελος θα μείνει στο δικό σου γραφείο και δεν θα προχωρήσει τίποτα. Δεν με νοιάζει κιόλας. Με τον καιρό διορθώθηκαν τα πράγματα, μετά έφυγα από εκείνο το τμήμα και ηρέμησα αλλά εκείνο το πρώτο διάστημα, αλήθεια σου λέω, δεν θέλω να το θυμάμαι. Όσο νέος και να είναι ο άλλος, δεν κάνεις έτσι. Ποια συναδελφικότητα μου λες;» (E_A_2)

Ερμηνεύουν δε τέτοιες συμπεριφορές ως αποτέλεσμα συναισθημάτων κατωτερότητας που νιώθουν τα άτομα που ασκούν λεκτική επιθετικότητα:

«Πού αποδίδεις τέτοιες συμπεριφορές;»

«Όλα είναι θέμα ανθρώπου – ανθρώπων. Εγώ αυτό που συμπεραίνω είναι ότι ή το κλίμα θα είναι θετικό από όλους ή θα είναι στραβό από όλους. Τώρα αυτοί που συμπεριφέρονται έτσι, νομίζω ότι δεν έχουν άλλο τρόπο να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη τους εκτός δουλειάς. Περιμένουν να έρθουν στη δουλειά για να φουσκώσουν το εγώ τους. Δεν παίρνουν ικανοποίηση ούτε στο σπίτι στους, στην οικογένεια τους ούτε έχουν ενδιαφέροντα άλλα ούτε και φίλους, νομίζω. Είναι μονόχνοτοι, μονοδιάστατοι άνθρωποι που δεν αποδέχονται ούτε τον εαυτό τους καλά - καλά, όχι τους άλλους.» (E_A_2)

Η χρήση, μάλιστα της επιχειρηματολογίας συνδέεται αφενός με τις γνώσεις που έχει ο εργαζόμενος αλλά και με την ιδιοσυγκρασία του και την ανεκτικότητα του στις απόψεις των άλλων:

-«Όσον αφορά τη χρήση της επιχειρηματολογίας, γίνεται χρήση επιχειρημάτων σε μια διαφωνία;»

«Πάλι για μένα είναι κομμάτι που έχει να κάνει με τη γνώση του αντικειμένου. Αν ξέρει το αντικείμενο του καλά μπορεί και να επιχειρηματολογήσει. Υπάρχουν όμως και άνθρωποι που λόγω ιδιοσυγκρασίας, δεν ξέρω πώς να το πω, δεν δέχονται εύκολα τη γνώμη του άλλου ή να βάζουν και μέσα εκεί την αντιπάθεια τους ή μη συμπάθεια τους στο συνομιλητή.» (E_A_3)

Τέλος, τα άτομα αυτής της κατηγορίας, αποφεύγουν την άμεση σύγκρουση συνήθως, αδιαφορώντας για την λεκτική επιθετικότητα που δέχονται ή τηρώντας στάση αναμονής:

-«Όταν έγινες δέκτης λεκτικής επιθετικότητας πώς αντέδρασες;»

-«Εντάξει, συνήθως, στην αρχή δεν αντιδρώ, προσπαθώ να μην αντιδράσω, γιατί μπορεί να θέλω να δω τους συσχετισμούς, πώς να αντιδράσω σε ενδεχόμενη άλλη φορά. Και ο λόγος είναι ότι επειδή δεν αντιδρώ καλά, δεν θέλω να δημιουργηθεί κλίμα έντασης επειδή με ξέρω ότι δεν αντιδρώ καλά.»

-«Το ελέγχεις όμως...τον ξέρεις τον εαυτό σου.»

-«Ναι, δίνω λίγο πιο πολύ περιθώρια στον άλλον για να μη δημιουργηθεί μια άσχημη κατάσταση. Αυτό, επειδή με ξέρω ότι δεν αντιδρώ καλά.» (E_A_3)

Ο πίνακας 37 συνοψίζει τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων μαζί τους.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Εργασιακή και κοινωνική έλξη	100%
Κατάταξη	11. Εργασιακή/επιστημονική έλξη	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συνεργατικός που θέλει να μοιραστεί τη γνώση του	1000%

	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ποτέ	100%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνές, εκνευρισμός, σκληρά λόγια	60%
2	Αγένεια, εριστικότητα	20%
3	Εκφοβισμός	20%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Αισθήματα κατωτερότητας	100%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Στάση αναμονής και αδιαφορία	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Συζήτηση και επιχειρήματα	100%
Κατάταξη	25. Διαχείριση αδυναμίας των άλλων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Βοήθεια	100%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ιεραρχία	60%
2	Δίκτυο, κλίκες	30%

	Συνδικαλισμός, προσβάσεις	10%
--	---------------------------	-----

Πίνακας 37. Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους εργαζόμενους - κόμβους που βρίσκονται στην κορυφή της ιεραρχίας της διαπροσωπικής έλξης και της κοινωνικής δύναμης

Οι εργαζόμενοι της δεύτερης κατηγορίας που δεν θεωρούνται ελκτικοί, κυρίως εργασιακά και κοινωνικά αλλά εμφανίζονται ως οι κατεξοχήν λεκτικά επιθετικοί κόμβοι στο δίκτυο τους, αντιλαμβάνονται την έλξη κυρίως ως κοινωνική και δεν αναφέρονται καθόλου στην εργασιακή ή φυσική έλξη:

«Εμένα μου αρέσουν συνάδελφοι που θα κάνουμε παρέα έξω από εδώ, θα πάμε και για έναν καφέ, θα πιούμε και ένα τσίπουρο μετά τη δουλειά [γέλια]. Αυτό, να έχουμε κοινά ενδιαφέροντα έξω από τη δουλειά.» (E_B_1)

Η δύναμη για τους εργαζόμενους αυτής της κατηγορίας γίνεται αντιληπτή ως αποτέλεσμα της ιεραρχίας και του ρόλου που παίζει ο ιεραρχικά ανώτερος στην επιβολή της:

«Δύναμη έχουν οι προϊστάμενοι, αυτοί που έχουν θέση. Πώς να το κάνουμε, άμα είσαι σε θέση ευθύνης και παίρνεις αποφάσεις, οι άλλοι, θέλουν, δεν θέλουν, υπακούν. Άρα, έχεις δύναμη. Εσύ κινείς την υπηρεσία. Εσύ καθορίζεις τι θα κάνει ο καθένας, άρα η δύναμη είναι δική σου. Δεν μιλάμε τώρα να ξεπερνάς και τα όρια, αλλά για το προσωπικό σου, είσαι η κεφαλή, πώς να το κάνουμε.» (E_B_4)

«Η δύναμη είναι στον προϊστάμενο και μετά τους υπεύθυνους των τμημάτων. Ό,τι και να γίνει αυτοί θα λογοδοτήσουν. Οι άλλοι εντολές εκτελούν. Σίγουρα η θέση σου δίνει και δύναμη γιατί παίρνεις αποφάσεις και μοιράζεις καθήκοντα.» (E_B_5)

Οι εργαζόμενοι αυτής της κατηγορίας είτε δεν αντιλαμβάνονται ότι είναι λεκτικά επιθετικοί είτε αναγνωρίζουν την ροπή τους προς τη λεκτική επιθετικότητα αλλά την αιτιολογούν απόλυτα ως αποτέλεσμα της συμπεριφοράς των άλλων που την προκαλούν και διαφωνούν με την επιστημονική χρήση του όρου:

«Λεκτικά επιθετικός, όχι δεν είμαι, εγώ είμαι τόσα χρόνια υπάλληλος, κάνω τη δουλειά μου σωστά και φεύγω, δεν έχω και πολλά – πολλά εδώ μέσα, τώρα κοντεύω και στη σύνταξη, τι να πω και τι να φωνάζω;» (E_B_2)

«Τι εννοείς λεκτικά επιθετικός, αν φωνάζω; [γέλια]. Ε, αν ρωτήσεις εδώ μέσα ποιος είναι φωνακλάς, εμένα θα δείξουν. Το ξέρω. Εσείς οι επιστήμονες βάζετε κάτι ταμπελάκια. Λεκτικά επιθετικός... Φωνάζω γιατί βλέπω πράγματα που δεν μου αρέσουν. Τώρα, στον τεμπέλη που δεν κάνει τη δουλειά του, δεν θα πω και μια κουβέντα; Πώς θα καταλάβει αλλιώς; Μάθαμε τώρα, επιθετικός, bullying και τέτοια. Να μην μιλάμε δηλαδή; Πώς θα λειτουργήσουμε εδώ μέσα.» (E_B_1).

Σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων, αναφέρουν ότι συγκρούσεις προκύπτουν πάνω στην ένταση της δουλειάς, θεωρούν όμως ότι σε τέτοιες περιπτώσεις πρέπει να εισακούγεται ο μεγαλύτερος και πιο έμπειρος υπάλληλος για να δοθεί λύση:

«Συγκρούσεις, πολλές, υπάρχει πίεση στη δουλειά, να βγουν αποφάσεις, να λογοδοτήσουμε στην περιφερειακή, αυτά είναι άγχος. Τώρα, όταν προκύπτουν θέματα, μιλάνε όλοι, πρέπει, όμως να ακούγεται ο πιο έμπειρος, να μάθουν και οι άλλοι οι πιο μικροί. Όχι ότι δεν θα ακούσω τι θα μου πει κάποιος αλλά πώς να γίνει; είναι η εμπειρία, ξέρω, έχουν δει τα μάτια μου τόσα χρόνια. Ξέρω πώς να χειριστώ πράγματα. Για αυτό λέω ότι οι πιο έμπειροι πρέπει να ακούγονται και να τους αφήνουν να χειρίζονται πράγματα.» (E_B_1).

Αντίστοιχη προσέγγιση υπάρχει και για τη χρήση επιχειρημάτων. Εμπλέκεται η επιχειρηματολογία με την εμπειρία που πρέπει να εισακούγεται:

«Επιχειρήματα, ναι, χρησιμοποιώ. Και είναι σημαντικό να χρησιμοποιούμε επιχειρήματα. Ειδικά αν έχεις γνώσεις και εμπειρία, πρέπει να μιλάς για να μαθαίνουν οι υπόλοιποι. Και σίγουρα, αν έχεις επιχειρήματα, οι άλλοι θα σε ακούσουν, αν καταλάβουν πόσα ξέρεις.» (E_B_3). Ο πίνακας 38 συνοψίζει τα αποτελέσματα.

	1. ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ	
Κατάταξη	10. Χαρακτηριστικά ελκυστικών ανθρώπων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	κοινωνική έλξη	100%
	ΛΕΚΤΙΚΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑ	
Κατάταξη	20. Χρήση λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ναι αλλά αιτιολογημένα	100%
Κατάταξη	21. Χαρακτηριστικά της λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Φωνές	60%
2	Να μειώνει τον άλλο	40%
Κατάταξη	22. Αιτίες λεκτικής επιθετικότητας	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Η ένταση της δουλειάς	100%
Κατάταξη	23. Αντίδραση σε επιθετική συμπεριφορά	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Ανταπάντηση	100%
Κατάταξη	24. Διαχείριση συγκρούσεων	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	Να εισακούγεται ο εμπειρότερος	100%
	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΥΝΑΜΗ	
Κατάταξη	30. Χαρακτηριστικά κοινωνικής δύναμης	Ποσοστό εμφάνισης απάντησης
1	ιεραρχία	100%

***Πίνακας 38.** Συνοπτική περιγραφή κατηγοριών και υποκατηγοριών συνεντεύξεων με τους εργαζόμενους - κόμβους που βρίσκονται στην βάση των ιεραρχιών της έλξης και της δύναμης.*

11. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΡΕΥΝΑΣ 2 - ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Ένα από τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει αυτή η ποιοτική μελέτη είναι η επιβεβαίωση της στενής σχέσης που υπάρχει μεταξύ της εργασιακής/επιστημονικής και κοινωνικής έλξης με την επακόλουθη εμφάνιση δύναμης για τους μαθητές, φοιτητές και αθλητές που συνδυάζουν αυτές τις δύο μορφές έλξης. Αυτό που απεικονίζεται στις ιεραρχικές μορφές κοινωνικής και εργασιακής/επιστημονικής έλξης του κοινωνικού δικτύου που μοιράζονται τους ίδιους κόμβους στην κορυφή τους επιβεβαιώνεται από την ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων σχετικά με την έλξη που αποκαλύπτουν ότι άλλα χαρακτηριστικά εκτός από τη φυσική έλξη έρχονται στο προσκήνιο. Ένας συνδυασμός προσωπικότητας και συμπεριφοράς φαίνεται να αντιπροσωπεύει την έλξη που υποδηλώνει μια άμεση σχέση μεταξύ της κοινωνικής και επιστημονικής έλξης και της κοινωνικής δύναμης, καθώς η εμπιστευτικότητα φαίνεται να εξασφαλίζει σημαντικό αριθμό απαντήσεων σχετικά με την έλξη. Η φυσική έλξη παραμένει μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της έλξης, αλλά η ανάλυση περιεχομένου δείχνει ότι υστερεί από έναν συνδυασμό των δύο άλλων διαστάσεων της, της κοινωνικής και της εργασιακής. Η φυσική έλξη απουσιάζει από τα κύρια επιθυμητά χαρακτηριστικά και οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι έχουν επικεντρωθεί στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με τη συμπεριφορά, τον χαρακτήρα και την εμπιστευτικότητα να βρίσκονται ψηλά στη λίστα, αν και σε άλλες μελέτες ανάλυσης περιεχομένου η φυσική έλξη φαίνεται να είναι η πιο συχνά εκφρασμένη μορφή διαπροσωπικής έλξης (Bevan et al., 2016). Οι Nezlek κ.α. (2011) διαπίστωσαν ότι η ευσυνειδησία που ορίζεται ως αξιοπιστία, οργάνωση και εκπλήρωση σχεδίων σχετίζεται στενά με την επιβράβευση των κοινωνικών διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων. Οι Lösch και Rentzsch (2018) δηλώνουν ότι οι

κοινωνικοί και ακαδημαϊκοί τομείς μοιράζονται κοινό έδαφος σε περίπτωση διαπροσωπικής αντίληψης στην τάξη με την ευσυνειδησία να σχετίζεται στενά με την ακαδημαϊκή δημοτικότητα. Οι Singh κ.α. (2007) επεσήμαναν τη σημασία της εμπιστοσύνης για τη διαπροσωπική έλξη. Ένας μέντορας βοηθά στην ταύτιση στις διαπροσωπικές σχέσεις (van Veelen et al., 2016), ενώ ένας εξωστρεφής και κοινωνικά ελκυστικός κρίνεται πιο ευνοϊκά σε μια αλληλεπίδραση που σχετίζεται με την εργασία (Salminen et al., 2016).

Είναι προφανές ότι η ανάλυση περιεχομένου όχι μόνο επιβεβαιώνει τη δικτυακή και στατιστική ανάλυση αλλά προχωρά σε βάθος απεικονίζοντας τις εσωτερικές σκέψεις των μαθητών, φοιτητών, αθλητών και εργαζόμενων και διευκρινίζοντας τους λόγους για τους οποίους αυτές οι σχέσεις εμφανίζονται με αυτόν τον συγκεκριμένο τρόπο.

Το δεύτερο βασικό συμπέρασμα που καταλήγει η ποιοτική μελέτη είναι ότι το να γίνεις στόχος λεκτικής επιθετικότητας μπορεί να περιλαμβάνει οποιεσδήποτε μορφές λεκτικής επιθετικότητας όπως τα κακόβουλα σχόλια, την ειρωνεία, την αγένεια και την απειλή. Αυτό ήταν εμφανές στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων και στην ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών δικτύου, όπου όλες οι μορφές λεκτικής επιθετικότητας είναι αλληλένδετες. Οι Myers κ.α. (2013) έχουν εντοπίσει εννέα τύπους λεκτικά επιθετικής επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως επιθέσεις ικανοτήτων, επιθέσεις εργασιακής ηθικής, βρισιές, απειλές, επιθέσεις χαρακτήρων, μη λεκτικές συμπεριφορές, πειράγματα, επιθέσεις στο παρασκήνιο και επιθέσεις φυσικής εμφάνισης. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τη μελέτη των Bekiari και Hasanagas (2015) σχετικά με τα δίκτυα λεκτικής επιθετικότητας φοιτητών φυσικής αγωγής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας που προτείνουν πέντε διαφορετικούς τύπους θυμάτων λεκτικής επιθετικότητας: α) «γενικά μαύρα πρόβατα» που δέχονται επίθεση σχεδόν για κάθε λόγο, β) «περιφρονητικός τύπος» που παίρνει την ειρωνεία των άλλων, γ) «τύπος bagger» που

δέχονται επίθεση λόγω του ιστορικού τους, δ) «θύμα κοροϊδίας» που στοχοποιούνται κυρίως με εξευτελιστικά σχόλια και ε) «θύμα κατά συρροή επικριτών» που είναι θύματα εκείνων που χρησιμοποιούν λεκτική επιθετικότητα σε κάθε πτυχή της επικοινωνίας τους. Η ανάλυση περιεχομένου της των συνεντεύξεων αναφορικά με τη λεκτική επιθετικότητα επικύρωσε ότι αυτές είναι οι πιο συνηθισμένες μορφές εκδηλώσεων λεκτικής επιθετικότητας, αλλά αποκάλυψαν και άλλες σημαντικές πτυχές. Πρώτον, αποκάλυψε τον μηχανισμό που χρησιμοποιεί η λεκτική επιθετικότητα και έχει να κάνει με τη χειραγώγηση του στόχου μέσω παρέκκλισης και ταπείνωσης, ο οποίος βρίσκεται ψηλά στη λίστα κατάταξης και συχνότητας της λεκτικής επιθετικότητας καθώς και τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται για τα θύματα της λεκτικής επιθετικότητας όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η βία και τον εκφοβισμό. Αυτό δείχνει ότι όχι μόνο γίνεται κατανοητό τι σημαίνει λεκτική επιθετικότητα, αλλά μπορούν να υποθέσουν το αποτέλεσμα για τα θύματα και πώς μπορούν να ταλαιπωρηθούν (Litsa & Bekiari, 2022γ). Οι απαντήσεις σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα επίσης τους λόγους για τους οποίους κάποιος μπορεί να θυματοποιηθεί λεκτικά και αυτό είναι *«εμφάνιση ή αδεξιότητα»* αλλά και η αριστεία: *«μπορεί να είναι καλύτερος από μένα»*. Αυτό συνάδει με το εύρημα της ανάλυσης συσχέτισης μεταξύ των δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών που αποκάλυψαν αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ύψους και του βάρους ως φυσικού χαρακτηριστικού και της στοχοποίησης με λεκτική επιθετικότητα. Τα φυσικά χαρακτηριστικά όπως το βάρος και το ύψος που μπορεί να μετατρέψουν κάποιον σε στόχο για λεκτική επιθετικότητα έχουν επισημανθεί και από τους Bekiari και Pachi (2017). Οι Savoleinen κ.α. (2020) δηλώνουν ότι τα φυσικά χαρακτηριστικά αυξάνουν τον κίνδυνο διαπροσωπικής θυματοποίησης. Επιπλέον, στη μελέτη μας, η επιχειρηματολογία αποδεικνύεται λανθάνουσα συνιστώσα της έλξης και της λεκτικής επιθετικότητας που συμβάλλει στην εξήγηση του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσονται. Η επιχειρηματολογία σχετίζεται με την αξιοπιστία

(Lybarger et al., 2017; Cole & McCroskey, 2003). Το να είσαι αμφισβητίας είναι στενά συνδεδεμένο με τις περισσότερες μορφές λεκτικής επιθετικότητας και σχετίζεται αρνητικά με την επιστημονική και κοινωνική έλξη στη μελέτη μας. Η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων δείχνει σαφώς ότι η πειθώ και η υποστήριξη μιας άποψης βρίσκεται ψηλά στον κατάλογο των απαντήσεων των . Η επιχειρηματολογία, επομένως, οδηγεί στην αποδοχή κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης και αυξάνει τη δημοτικότητα του επιστημονικά και κοινωνικά ελκυστικού καθώς και την δύναμη σε ακαδημαϊκό, εργασιακό και προσωπικό επίπεδο. Αντίθετα, η έλλειψη πειθούς μειώνει την ελκυστικότητα ή το προφίλ καθοδήγησης κάποιου. Οι Infante και Rancer (1996) ανέφεραν επίσης την επιχειρηματολογία ως λόγο λεκτικής επιθετικότητας και έχει υποστηριχθεί ότι η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία μέσω της ανάλυσης δικτύου είχαν παρόμοια αποτελέσματα (Bekiari et al., 2017; Vasilou et al., 2020; Litsa et al., 2021; Litsa & Bekiari, 2022^a, 2022^β). Οι Sympas και Bekiari (2015) μελέτησαν τη θετική σχέση μεταξύ επιχειρηματολογίας και διαπροσωπικής έλξης και του αρνητικού μεταξύ επιχειρηματολογίας και επιθετικότητας, όπως και η μελέτη των ενώ οι Bekiari και Balla (2017) τόνισαν ότι η επιχειρηματολογία διευκολύνει τη μάθηση.

Τέλος, η ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων αποσαφηνίζει τη συσχέτιση δικτυακών και μη δικτυακών μεταβλητών. Για παράδειγμα, ο γενικός βαθμός, η επιθυμία να εμπνεύσουμε ακαδημαϊκά και επαγγελματικά και με τη συμπεριφορά, η τάση για διάκριση ακαδημαϊκή και επαγγελματική ή η επιλογή έξυπνων φίλων συνδέονται στενά με την κοινωνική και εργασιακή/επιστημονική έλξη, αλλά δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη φυσική έλξη και τη λεκτική επιθετικότητα. Οι Muñoz Reyes κ.α (2019) αναφέρθηκαν στην αρνητική σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής απόδοσης και κοινωνικότητας, ενώ οι Yavuzer και Karatas (2019) δηλώνουν ότι η δημοτικότητα μειώνεται σε περιπτώσεις λεκτικής επιθετικότητας. Το γεγονός ότι οι συνεντευξιαζόμενοι δηλώνουν στις απαντήσεις τους ότι

προσελκύονται κυρίως από την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, την εξυπνάδα, τις ικανότητες και δευτερευόντως από την εμφάνισή των άλλων ή ότι κατ' αρχάς εκτιμούν τον χαρακτήρα, τη συμπεριφορά, το χιούμορ, τη δικαιοσύνη, τον σεβασμό των φίλων τους με το να μην αναφέρουν τη φυσική τους εμφάνιση δείχνει συνέπεια μεταξύ των αποτελεσμάτων με την ανάλυση περιεχομένου να βοηθά στην επεξηγηματική απεικόνιση των παραπάνω σχέσεων.

12. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 1^{Ης} ΚΑΙ 2^{ΗΣ} ΕΡΕΥΝΑΣ

12.1. Συμπεράσματα έρευνας

Η παρούσα διατριβή κατέληξε, αρχικά, στο συμπέρασμα ότι από τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, τη φυσική, την εργασιακή/επιστημονική και την κοινωνική, δύο είναι οι διαστάσεις που προκρίνονται ως καθοριστικές για την ανάδειξη της σε εκπαιδευτικό, αθλητικό αλλά και εργασιακό περιβάλλον: πρωτίστως, η εργασιακή/επιστημονική και συνακόλουθα η κοινωνική. Φάνηκε ότι με συνέπεια σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση) αλλά και αθλητικά και εργασιακά περιβάλλοντα, ελκυστικοί είναι οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι που έλκουν τους άλλους χάρη στην επιστημοσύνη τους και στην ικανότητα τους να συνεργάζονται, να οργανώνουν και να εκτελούν εργασίες, αλλά και να επιδιώκουν οικειότητα με τους άλλους, διατηρώντας ένα κοινωνικό προφίλ. Η φυσική έλξη δεν θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική ως διάσταση.

Το δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η παρούσα διατριβή, είναι ότι με συνέπεια σε όλα τα εκπαιδευτικά, αθλητικά και εργασιακά περιβάλλοντα, υπάρχει συσχέτιση της εργασιακής/επιστημονικής έλξης με την ανάδειξη της κοινωνικής δύναμης. Στο κοινωνικό τους δίκτυο, δυνατοί φαίνεται να θεωρούνται οι μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι που έλκουν τους άλλους με τις επιστημονικές τους γνώσεις και την

ικανότητα για συνεργασία. Φαίνεται οι εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικοί κόμβοι να αποκτούν ένα προφίλ μέντορα που οι άλλοι σέβονται και εκτιμούν, αποδίδοντας τους δύναμη, δύναμη που βασίζεται στην πειθώ και την εμπιστοσύνη, δύναμη εσωτερικευμένου ελέγχου. Αποδεικνύεται ότι δεν είναι δυνατός αυτός που είναι φυσικά ελκυστικός και μόνο. Η γνώση και η ικανότητα για συνεργασία αναδεικνύονται σε βασικές συνιστώσες ανάπτυξης δύναμης μέσα σε ένα κοινωνικό δίκτυο και αυτό παρουσιάζεται με συνέπεια σε όλα τα εκπαιδευτικά, αθλητικά αλλά και εργασιακά περιβάλλοντα που εξετάστηκαν στα πλαίσια της παρούσας διατριβής.

Σε ό,τι αφορά τη λεκτική επιθετικότητα, το συμπέρασμα είναι διττό: βρίσκεται στον αντίποδα α) της διαπροσωπική έλξης και β) της επιχειρηματολογίας. Λεκτικά επιθετικοί κόμβοι δεν παρουσιάζονται σε κανένα δίκτυο εκπαιδευτικό, αθλητικό ή εργασιακό ως ελκυστικοί είτε εργασιακά/επιστημονικά είτε κοινωνικά. Από την άλλη, οι λεκτικά επιθετικοί κόμβοι, φαίνεται να θεωρούνται επιχειρηματολογικά αδύναμοι στη διάρκεια μιας συζήτησης και με τάσεις διαφωνίας. Αυτό δείχνει ότι η αδυναμία υποστήριξης μιας θέσης με επιχειρήματα, μπορεί να στρέφει κάποιον σε χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Επιπλέον, η χρήση λεκτικής επιθετικότητας αποτρέπει την ανάπτυξη διαπροσωπικής έλξης, αφού δεν φαίνεται να επιλέγει κανείς να συνεργαστεί με κάποιον που έχει τάση να επιτίθεται φραστικά στους άλλους. Ακόμη, στόχοι λεκτικής επιθετικότητας δεν φαίνεται να γίνονται οι εργασιακά/επιστημονικοί ελκυστικοί κόμβοι οι οποίοι προστατεύονται από λεκτικές επιθέσεις στον εκπαιδευτικό και αθλητικό χώρο. Ωστόσο, η εργασιακή/επιστημονική έλξη φαίνεται να προκαλεί λεκτική στοχοποίηση στον εργασιακό χώρο. Η διαφορά αυτή, πιθανόν, να μπορεί να αποδοθεί σε έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον που αναπτύσσεται εντός του εργασιακού οργανισμού.

Το επόμενο συμπέρασμα που προκύπτει από την παρούσα διδακτορική διατριβή σχετίζεται με τα δύο βασικά προφίλ που αναδεικνύονται τόσο για τους μαθητές, φοιτητές,

αθλητές, όσο και για τους εργαζόμενους. Από τη μία ο εργασιακά/επιστημονικά και κοινωνικά ελκυστικός κόμβος που συγκεντρώνει δύναμη, επιχειρηματολογεί και δεν κάνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας και από την άλλη, ο μη ελκυστικός και λεκτικά επιθετικός κόμβος που δεν συγκεντρώνει δύναμη στο δίκτυο του και επιχειρηματολογικά είναι αδύναμος.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων έδειξε ότι για το πρώτο προφίλ μαθητών, φοιτητών, αθλητών και εργαζόμενων, η διαπροσωπική έλξη αποτελεί ένα συνδυασμό χαρακτήρα, προσωπικότητας, συμπεριφοράς, κοινωνικότητας, ευγένειας και συνεργασίας. Στην εμφάνιση γίνεται αναφορά μόνο από τους μαθητές και φοιτητές και καθόλου από τους αθλητές και εργαζόμενους. Προκρίνεται μάλιστα από όλους η εργασιακή/επιστημονική και στη συνέχεια η κοινωνική έλξη. Σε ό,τι αφορά την κοινωνική δύναμη, για τους μαθητές, φοιτητές και αθλητές του πρώτου προφίλ, αυτή προκύπτει για τα άτομα που έχουν την ικανότητα να συνεργάζονται και να πείθουν τους άλλους. Διαφοροποιημένη είναι η άποψη των εργαζόμενων αυτού του πρώτου προφίλ που εξισώνουν την δύναμη με την ιεραρχία που υφίσταται μέσα στον οργανισμό τους και αυτό ερμηνεύει καλύτερα το γεγονός ότι αν και αυτοί οι κόμβοι είναι εργασιακά/επιστημονικά και κοινωνικά ελκυστικοί και δυνατοί, δέχονται λεκτική επιθετικότητα σύμφωνα με την δικτυακή ανάλυση. Η ύπαρξη ιεραρχίας εντός του οργανισμού ίσως εξηγεί γιατί οι εργαζόμενοι αυτοί αν και άτυπα λειτουργούν σαν μέντορες μέσα στο δίκτυο τους, στοχοποιούνται για την άτυπη δύναμη που συσσωρεύουν και η οποία πιθανόν έρχεται σε σύγκρουση με την ιεραρχική δομή του οργανισμού τους.

Επιπλέον, μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι αυτού του πρώτου προφίλ υποστηρίζουν ότι δεν έχουν κάνει ή σπάνια έχουν κάνει χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Πιστεύουν στη χρήση επιχειρημάτων, στη συζήτηση και τις διαπραγματεύσεις κατά την επίλυση συγκρούσεων και προκρίνουν ως βασικούς λόγους χρήσης λεκτικής

επιθετικότητας, το οικογενειακό περιβάλλον, αποδίδοντας την επιθετικότητα σε κοινωνική μάθηση ή σε ψυχολογικούς παράγοντες, όπως το αίσθημα μειονεξίας και κατωτερότητας που μπορεί να αισθάνεται κανείς. Συνδέουν επίσης την λεκτική επιθετικότητα με την έλλειψη επιχειρηματολογίας. Επιπλέον, οι συνεντεύξεις με άτομα αυτού του πρώτου προφίλ, δείχνει μια σύνδεση της απόρριψης της λεκτικής επιθετικότητας και της ταυτόχρονης αποδοχής των ατόμων με αδυναμίες, τα οποία θα επέλεγαν να εντάξουν στην ομάδα τους ή να τα βοηθήσουν με κάποιον τρόπο. Τέλος, όσον αφορά την αντίδραση τους στη λεκτική επιθετικότητα, μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενοι αυτής της πρώτης κατηγορίας φαίνεται να διατηρούν μια στάση αδιαφορίας ή/ και απαξίωσης της λεκτικής επιθετικότητας που θα δεχθούν και αποφυγή της οποιασδήποτε σύγκρουσης με όσους τους στοχοποιούν χωρίς επιχειρήματα.

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων με μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους που ανήκουν στο δεύτερο προφίλ, οδήγησε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Σε ό, τι αφορά την διαπροσωπική έλξη, οι μαθητές προκρίνουν την εξωτερική εμφάνιση, οι φοιτητές και οι εργαζόμενοι την κοινωνικότητα, ενώ οι αθλητές τα κοινά ενδιαφέροντα και την αθλητική επίδοση. Σε αντίθεση με τους μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους του πρώτου προφίλ δεν κάνουν καμία αναφορά στην εργασιακή/επιστημονική έλξη ως χαρακτηριστικό των ελκυστικών ατόμων. Η κοινωνική δύναμη γίνεται αντιληπτή ως φυσική δύναμη που μπορεί να προκαλεί φόβο για τους μαθητές, τάσης επίδειξης και ηγεσίας για τους φοιτητές, αθλητικές διακρίσεις και μετάλλια για τους αθλητές, και ηγεσία βασισμένη σε υψηλή θέση ιεραρχίας για τους εργαζόμενους. Πρόκειται, επομένως, για τελείως διαφορετική προσέγγιση της δύναμης σε σχέση με το πρώτο προφίλ, αφού έχει να κάνει είτε με τη φυσική δύναμη είτε με τη δύναμη που συνοδεύεται από το κύρος μια ιεραρχικής θέσης και όχι τη δύναμη ηγεσίας που βασίζεται στην πειθώ και την εμπιστοσύνη που τρέφουν οι άλλοι για το πρόσωπό κάποιου. Τέλος,

για τη λεκτική επιθετικότητα, κοινό χαρακτηριστικό όλων των συνεντεύξεων με μαθητές, φοιτητές, αθλητές και εργαζόμενους του δεύτερου προφίλ είναι ότι είτε δεν αναγνωρίζουν ότι είναι λεκτικά επιθετικοί είτε ότι θεωρούν πως η λεκτική επιθετικότητα τους είναι απόλυτα αιτιολογημένη γιατί τους προκάλεσαν οι άλλοι. Εντυπωσιακό, μάλιστα, είναι ότι οι μαθητές του δεύτερου προφίλ ισχυρίζονται πως κάνουν χρήση λεκτικής επιθετικότητας για λόγους αστεϊσμού, «για πλάκα» και ότι οι αθλητές αυτού του δεύτερου προφίλ αιτιολογούν απόλυτα την επιθετική τους στάση, προκρίνοντας την ανάγκη για νίκη ή πρόοδο της ομάδας και οι εργαζόμενοι αναφερόμενοι στην ένταση της δουλειάς. Οι απαντήσεις που έδωσαν, ακόμη, για τη διαχείριση των συγκρούσεων διαφωτίζει ακόμη περισσότερο. Δεν περιλαμβάνει τη χρήση επιχειρημάτων, όπως είδαμε στις συνεντεύξεις με μαθητές, φοιτητές, αθλητές του πρώτου προφίλ αλλά περισσότερη χρήση λεκτικής επιθετικότητας με φωνές, εκνευρισμό, παρόρμηση, αγένεια. Σημαντικό στοιχείο που εξηγεί ακόμα περισσότερο γιατί οι εργασιακά/επιστημονικά ελκυστικοί και κοινωνικά εργαζόμενοι δεν προστατεύονται αλλά δέχονται λεκτική επιθετικότητα είναι το γεγονός ότι οι εργαζόμενοι του δεύτερου προφίλ, θεωρούν ότι οι συγκρούσεις στο χώρο εργασίας πρέπει να λύνονται με το να εισακούγεται ο «παλιότερος υπάλληλος».

12.2. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν σε μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω παρατήρησης αλλά και ομαδικών συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ώστε να διερευνηθούν οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, φοιτητών και αθλητών. Θα μπορούσαν να εξεταστούν περισσότερες μη δικτυακές μεταβλητές αλλά και να εφαρμοστούν διαφορετικοί αλγεβρικοί αλγόριθμοι με σκοπό να προκύψει βαθύτερη και πολύπλευρη ενδοσκόπηση στο πώς λειτουργεί η σχέση μεταξύ της έλξης, της δύναμης και της λεκτικής επιθετικότητας, ενώ θα μπορούσε επιχειρηθεί σύγκριση των αποτελεσμάτων και μεταξύ διαφορετικών κουλтурών ώστε να δημιουργηθεί ένα μοντέλο που θα

βασίζεται στην γενίκευση των αποτελεσμάτων. Τέλος, δεδομένου ότι τα δεδομένα της παρούσας διατριβής συλλέχθηκαν σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, μια διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να παρέχει περαιτέρω επεξήγηση και προβληματισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ 1^{ΗΣ} ΚΑΙ 2^{ΗΣ} ΕΡΕΥΝΑΣ

13.1. Συμβολή στη φυσική αγωγή και την εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της διατριβής ευαισθητοποιούν αναφορικά με την διαπροσωπική έλξη και τη δύναμη στη φυσική αγωγή. Οι πληροφορίες και οι βαθύτερες γνώσεις που παρέχονται σχετικά με τη σχέση των δύο εννοιών, παρέχουν ένα νέο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προπονητές αθλητικών συλλόγων μπορούν να εκμεταλλευτούν τον τύπο του μαθητή, φοιτητή και εκπαιδευτικού προς όφελος όλης της ομάδας. Πρακτικά, ο εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής ή ο προπονητής έχοντας μπροστά του μια τέτοια αποτύπωση των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην ομάδα του μπορεί να παρέμβει εκμεταλλευόμενος τις σχέσεις ροής πληροφορίας. Για παράδειγμα, ο διαπροσωπικά ελκυστικός μέντορας που τυγχάνει της εμπιστοσύνης των συμμαθητών του μπορεί να αποτελέσει τον μαθητή, φοιτητή ή αθλητή που θα λειτουργεί με ρόλο συμβουλευτικό μέσα στην ομάδα διαχέοντας πληροφορία και παρέχοντας βοήθεια στους υπόλοιπους. Γνωρίζοντας ότι η έλλειψη επιχειρηματολογίας επηρεάζει αρνητικά την δημοτικότητα των μαθητών, φοιτητών και αθλητών αλλά και αποτελεί παράγοντα λεκτικής στοχοποίησης, ο εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής μπορεί να προβεί σε όλες εκείνες τις ενέργειες που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επιχειρηματολογίας, και ιδίως να προσπαθεί με έντεχνο τρόπο να μην αφήνει να καθιερωθούν ιδιαίτερα κέντρα δύναμης μεταξύ των μαθητών που θα οδηγήσουν σε ανάπτυξη αλαζονείας, τόσο με τους χειρισμούς του μέσα στην τάξη και -όσο είναι δυνατό- με την εποπτεία του ακόμη και στα διαλείμματα. Ο εκπαιδευτικός της φυσικής αγωγής μπορεί να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας εμπλέκοντας, για

παράδειγμα, τους μαθητές σε ανάλυση και σχολιασμό της τακτικής που αξιοποιήθηκε σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου ή μπάσκετ. Μπορεί να δημιουργήσει σκόπιμες καταστάσεις διδασκαλίας που μπορούν να ενισχύσουν τη μάθηση και απόδοση στις τάξεις φυσικής αγωγής. Με αυτόν τον τρόπο η ομαλή κοινωνικοποίηση μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής επιτυγχάνεται ευκολότερα, καθώς η κατανόηση του πλέγματος των σχέσεων στην φυσική αγωγή βοηθάει στην καλύτερη πρακτική. Ιδιαίτερα δε, οι προπονητές φυσικής αγωγής που δραστηριοποιούνται σε αθλητικούς οργανισμούς, γνωρίζοντας ότι λεκτικά επιθετικοί αθλητές αιτιολογούν την χρήση λεκτικής επιθετικότητας από μέρους τους προτάσσοντας την ανάγκη για νίκη και πρόκριση σε αθλητικούς αγώνες και διοργανώσεις, μπορούν να διαχειριστούν καλύτερα τις ομάδες τους στη διάρκεια των προπονήσεων έτσι ώστε να διαμορφώσουν ένα κλίμα ομαδικό, μη ανταγωνιστικό που δεν θα έχει αυτοσκοπό την αποκλειστική νίκη και συλλογή μεταλλίων, αλλά θα προωθεί ομαδικό αθλητικό πνεύμα.

Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η γνώση της σχέσης των τριών εννοιών, της έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να διαμορφώσει το επικοινωνιακό περιβάλλον της τάξης, την αλληλεπίδραση όλων των μαθητών και εκπαιδευτικών και την διαπροσωπική τους επικοινωνία. Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι η επιθετική συμπεριφορά έχει αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές και φοιτητές και συμβάλει αρνητικά στην έλξη και την κοινωνική δύναμη. Η επίγνωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση των τριών εννοιών και των δύο βασικών προφίλ που προέκυψαν (από τη μία οι διαπροσωπικά ελκυστικοί, κοινωνικά δυνατοί που δεν κάνουν χρήση λεκτικής επιθετικότητας και από την άλλη οι μη διαπροσωπικά ελκυστικοί, μη κοινωνικά δυνατοί που κάνουν χρήση λεκτικής επιθετικότητας) δύναται να βελτιώσει τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις με επίδραση στην επίτευξη των διδακτικών στόχων μέσα από τη δημιουργία κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών. Εφίσταται, λοιπόν η προσοχή μέσω της παρούσας διατριβής για προαγωγή

κατάλληλων συνθηκών που θα ενισχύουν την διαπροσωπική έλξη και κοινωνική δύναμη και θα ελαχιστοποιούν την λεκτική επιθετικότητα. Η αξιοποίηση του διαπροσωπικά ελκυστικού μέντορα στην τάξη μπορεί να αποδειχθεί ένας τρόπος ενθάρρυνσης και υποστήριξης όλων των μαθητών και φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι μέσα από ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης θα επιτευχθεί και αποτελεσματική διδασκαλία.

12.3. Συμβολή στους οργανισμούς

Η παρούσα μελέτη διευρύνει την αντίληψη μας σχετικά με την οργανωσιακή συμπεριφορά και κουλτούρα εξετάζοντας τις ιεραρχίες της έλξης, της δύναμης και της επιθετικής συμπεριφοράς όπως αυτές αναπτύσσονται ανάμεσα σε εργαζόμενους. Η ανάλυση κοινωνικών δικτύων διευκόλυνε την οπτικοποίηση των σχέσεων και των αλληλεξαρτήσεων που προκύπτουν. Τα αποτελέσματα δύνανται να βοηθήσουν τους εργασιακούς οργανισμούς να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους εργαζόμενους και να εκμεταλλευτούν τον τύπο του «εργαζόμενου-μέντορα», δηλαδή του εργασιακά/επιστημονικά και κοινωνικά ελκυστικού εργαζόμενου που έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη στο δίκτυο του, βοηθώντας στη βελτίωση λειτουργίας και απόδοσης του οργανισμού. Οι επαγγελματίες διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού θα μπορούσαν να αντλήσουν από μια δεξαμενή τέτοιων υπαλλήλων προκειμένου να χτίσουν ένα δίκτυο υποστήριξης που μπορεί να συντηρήσει την εκπαίδευση στον οργανισμό σε μακρο-επίπεδο. Επίσης, γνωρίζοντας ότι ο συγκεκριμένος τύπος εργαζόμενου συχνά στοχοποιείται λεκτικά, μπορούν να προβλέψουν και να πάρουν όλα εκείνα τα μέτρα που θα εξασφαλίσουν ένα εργασιακά ασφαλές περιβάλλον για όλους, περιορίζοντας τους λεκτικά επιθετικούς εργαζόμενους που αιτιολογούν την χρήση λεκτικής επιθετικότητας ως μέσου ενεργοποίησης των λιγότερο ικανών ή πρόθυμων υπαλλήλων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abdul-Sattar, M., & Al-Samarraie, H. (2021). Influence of coach's interpersonal attraction and homophily on youth soccer players' motivation. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 51(1), 63-70. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12662-020-00689-0>
- AhYun, K. (2002). Similarity and Attraction. In M. Allen, R. W. Preiss, B. Mae Gayle, & N. Burrell (Eds.), *Interpersonal communication research: advances through meta-analysis*. (pp. 145-167). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Alhajri, A. (2021). Effect of Students' Attractiveness and Tidiness on the Development of Student-Teachers' Expectations of Their Intellectuality. *Journal of Educational and Social Research*, 11(4), 26-26. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0074>
- Allan, G. (1998). Friendship, sociology and social structure. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(5), 685-702. <https://doi.org/10.1177%2F0265407598155007>
- Allen, T. H. (1976). Communication Networks - The Hidden Organizational Chart. *The Personnel Administrator*, 21(6), 31-35. Retrieved: <https://eric.ed.gov/?id=EJ153589>
- Aloia, L. S. (2018). Verbal aggression in romantic relationships: the influence of family history, destructive beliefs about conflict, and conflict goals. *Communication Quarterly*, 66(3), 308-324. <https://doi.org/10.1080/01463373.2017.1381626>
- Aloia, L. S., & Solomon, D. H. (2013). Perceptions of verbal aggression in romantic relationships: The role of family history and motivational systems. *Western Journal of Communication*, 77(4), 411-423. <https://doi.org/10.1080/10570314.2013.776098>
- Aloia, L. S., & Solomon, D. H. (2015). Conflict intensity, family history, and physiological stress reactions to conflict within romantic relationships. *Human Communication Research*, 41(3), 367-389. <https://doi.org/10.1111/hcre.12049>

- Aloia, L. S., & Solomon, D. H. (2016). Emotions Associated with Verbal Aggression Expression and Suppression. *Western Journal of Communication*, 80(1), 3-20. <https://doi.org/10.1080/10570314.2014.943428>
- Aloia, L. S., & Solomon, D. H. (2017). Cognitive and physiological systems linking childhood exposure to family verbal aggression and reactions to conflict in adulthood. In Samp, J. A. (ed.), *Communicating interpersonal conflict in close relationships: Contexts, challenges, and opportunities*, (pp. 11-27). NY: Routledge
- Aloia, L. S., & Worley, T. (2019). The role of family verbal aggression and taking conflict personally in romantic relationship complaint avoidance. *Communication Studies*, 70(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/10510974.2018.1524777>
- Alves, H. (2018) ‘‘Sharing Rare Attitudes Attracts’’. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-14. <https://doi.org/10.1177%2F0146167218766861>
- Arluke, A., & Levin, J. (1984). Another stereotype: Old age as a second childhood. *Aging*, 346, 7–11.
- Ambady, N., & Rosenthal, R. (1993). Half a minute: Predicting teacher evaluations from thin slices of nonverbal behavior and physical attractiveness. *Journal of personality and social psychology*, 64(3), 431- 441. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.3.431>
- Amhorst, M. L. D., & Reed, J. (1986). Clothing color value and facial expression: Effects on evaluations of female job applicants. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 14(1), 89-98. <https://doi.org/10.2224/sbp.1986.14.1.89>
- Anderson, C. M., & Martin, M. M. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior & Personality*, 11(3), 547-555.
- Appel, M., Stiglbauer, B., Batinic, B., & Holtz, P. (2014). Internet use and verbal aggression: The moderating role of parents and peers. *Computers in human behavior*, 33, 235-241. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.007>

- Aron, A., Steele, J. L., Kashdan, T. B., & Perez, M. (2006). When similars do not attract: Tests of a prediction from the self-expansion model. *Personal Relationships*, 13(4), 387-396. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00125.x>
- Aron, A., & Aron, E. N. (1997). Self-expansion motivation and including other in the self. In D. S (Ed.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and intervention* (pp. 251-270). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Aron, A., & Lewandowski, G. (2001). Psychology of interpersonal attraction. In N.J.. Smelser & P.B. Baltes (Eds.) *International Encyclopedia of Social Behavior Sciences* (pp.7860-7862). USA: Elsevier.
- Atkin, C., Smith, S., Roberto, A., Fediuk, T., & Wagner, T. (2002). Correlates of verbally aggressive communication in adolescents. *Journal of Applied Communication Research*, 30(3), 251–268. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00909880216585>.
- Avtgis, T. A., & Rancer, A. S. (2008). The Relationship between Trait Verbal Aggressiveness and Teacher Burnout Syndrome in K–12 Teachers. *Communication Research Reports*, 25(1), 86-89. <https://doi.org/10.1080/08824090701831875>
- Avtgis, T. A., & Rancer, A. S. (2010). *Arguments, aggression, and conflict: New directions in theory and research*. New York: Routledge.
- Aydin, I. E. (2012). Relationship between Affective Learning, Instructor Attractiveness and Instructor Evaluation in Videoconference-Based Distance Education Courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 247-252. <https://eric.ed.gov/?id=EJ989274>
- Back, M. D., Baumert, A., Denissen, J. J., Hartung, F. M., Penke, L., Schmukle, S. C., ... & Wrzus, C. (2011). PERSOC: A unified framework for understanding the dynamic interplay of personality and social relationships. *European Journal of Personality*, 25(2), 90-107. <https://doi.org/10.1002%2Fper.811>

- Backman, C. W., & Secord, P. F. (1959). The effect of perceived liking on interpersonal attraction. *Human Relations*, 12(4), 379-384.
<https://doi.org/10.1177%2F001872675901200407>
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1962). Two faces of power. *American Political Science Review*, 56, 947-952.
- Bachrach, P., & Baratz, M. S. (1963). Decisions and non-decisions: An analytical framework. *American Political Science Review*, 57, 641-651.
- Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. New York: Addison-Wesley
- Barnes, J. A. (1954). Class and committees in a Norwegian island parish. *Human relations*, 7(1), 39-58. <https://doi.org/10.1177/001872675400700102>
- Batool, S., & Malik, N. I. (2010). Role of attitude similarity and proximity in interpersonal attraction among friends (C 310). *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(2), 142-146. <https://doi.org/10.7763/IJIMT.2010.V1.26>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bayer, C. L., & Cegala, D. J. (1992). Trait verbal aggressiveness and argumentativeness: Relations with parenting style. *Western Journal of Communication*, 56, 301-310.
<https://doi.org/10.1080/10570319209374418>
- Bekiari, A. (2012). Perceptions of instructor's verbal aggressiveness and physical education students' affective learning. *Perceptual and Motor Skills*, 115(1), 325-335.
<https://doi.org/10.2466%2F06.11.16.PMS.115.4.325-335>

- Bekiari, A. (2014). Verbal Aggressiveness and Leadership Style of Sports Instructors and Their Relationship with Athletes' Intrinsic Motivation. *Creative Education*, 05(02), 114-121. <https://doi.org/10.4236/ce.2014.52018>
- Bekiari, A. (2016). Insights into instructors' verbal aggressiveness and students' Machiavellianism through leadership style and motivational climate. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(25), 90 – 110. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2016.v12n25p90>
- Bekiari, A. (2017). Verbally Aggressive Instructors and Machiavellian Students: Is the Socio-Communicative Style an Over-Bridging? *Psychology*, 8(10), 1437-1454. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.810095>
- Bekiari, A., & Balla, K. (2017). Instructors and Students Relations: Argumentativeness, Leadership and Goal Orientations. *Open Journal of Social Sciences*, 5(7), 128-143. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2017.57009>
- Bekiari, A., Deliligka, S., & Hasanagas, N. (2017). Analysing Networks of Verbal Aggressiveness and Motivation. *Psychology*, 8(3), 495-515. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.83031>
- Bekiari, A., Deliligka, S., & Koustelios, A. (2016). Examining Relations of Aggressive Communication in Social Networks. *Social Networking*, 6(01), 38 – 52. <http://dx.doi.org/10.4236/sn.2017.61003>
- Bekiari, A., Deliligka, S., Vasilou, A. and Hasanagas, N. (2019a). Socio-educational Determinants of “Bad Behavior” of Students: A Comparative Analysis among Primary, Secondary, and High School.’ *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, 26 (1), 1-19. <http://doi.org/10.18848/2327-0128/CGP/v26i01/1-19>
- Bekiari, A., Deliligka, S., Vasilou, A., & Hasanagas, N. (2019b). Examining pedagogic parameters and verbal aggressiveness through social network analysis: Comparing primary,

secondary and high school. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(1), 1-17. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i01/1-17>

Bekiari, A. & Digelidis, N. (2015) ‘Measuring verbal aggressiveness in sport and education.’ *International Journal of Physical Education*, 52(4), 112-121.

Bekiari, A., Digelidis, N., & Sakellariou, K. (2006). Perceived verbal aggressiveness of coaches in volleyball and basketball: A preliminary study. *Perceptual and motor skills*, 103(2), 526-530. <https://doi.org/10.2466%2Fpms.103.2.526-530>

Bekiari, A., & Hasanagas, N. (2015). Verbal aggressiveness exploration through complete social network analysis: Using physical education students’ class as an illustration. *International Journal of Social Science Studies*, 3(3), 30-49. <https://doi:10.11114/jsss.v3i3.729>

Bekiari, A., & Hasanagas, N. (2016). Suggesting indicators of superficiality and purity in verbal aggressiveness: An application in adult education class networks of prison inmates. *Open Journal of Social Sciences*, 4(03), 279-292. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.43035>

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2005). Verbal aggressiveness of physical education teachers and students’ self-reports of behaviour. *Psychological Reports*, 96(2), 493-498. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.2.493-498>

Bekiari, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Associations of students' self-reports of their teachers' verbal aggression, intrinsic motivation, and perceptions of reasons for discipline in Greek physical education classes. *Psychological reports*, 98(2), 451-461. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.98.2.451-461>

Bekiari, A., Nikolaidou, Z. A., & Hasanagas, N. (2017). Typology of Motivation and Aggression on the Basis of Social Network Variables: Examples of Complementary and

- Nested Behavioral Types through Conventional Statistics. *Social Networking*, 6(02), 135-147. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/sn.2017.62008>
- Bekiari, A., & Pachi, V. (2017). Insights into Bullying and Verbal Aggressiveness through Social Network Analysis. *Journal of Computer and Communications*, 5(09), 79-101. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/jcc.2017.59006>
- Bekiari, A., Pachi, V., & Hasanagas, N. (2017). Investigating bullying determinants and typologies with social network analysis. *Journal of Computer and Communications*, 5(7), 11-27. <https://doi.org/10.4236/jcc.2017.57002>
- Bekiari, A., Patsiaouras, A., Kokaridas, D., & Sakellariou, K. (2006). Verbal aggressiveness and state anxiety of volleyball players and coaches. *Psychological reports*, 99(2), 630-634. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.99.2.630-634>
- Bekiari, A., Perkios, S., & Gerodimos, V. (2015). Verbal aggression in basketball: perceived coach use and athlete intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(1), 96 – 102. <https://doi.org/10.7752/jpes.2015.01016>
- Bekiari, A., & Petanidis, D. (2016). Exploring teachers' verbal aggressiveness through interpersonal attraction and students' intrinsic motivation. *Open Journal of Social Sciences*, 4(12), 72-85. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.412007>
- Bekiari, A., & Pylarinou, M. (2017). Instructor argumentativeness and socio-communicative style and student discipline: using physical education students' class as an illustration. *Open Journal of Social Sciences*, 5(03), 122 – 136. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.53011>
- Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2003). Perceived instructor verbal aggressiveness and student state learning in physical education. *Italian Journal of Sport Sciences*, 1, 251-256.

- Bekiari, A., & Spanou, K. (2018). Machiavellianism in Universities: Perceiving Exploitation in Student Networks. *Social Networking*, 7, 19-31. <https://doi.org/10.4236/sn.2018.71002>
- Bekiari, A., & Spyropoulou, S. (2016). Exploration of Verbal Aggressiveness and Interpersonal Attraction through Social Network Analysis: Using University Physical Education Class as an Illustration. *Open Journal of Social Sciences*, 4(06), 145-155. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.46016>
- Bekiari, A., & Tsaggopoulou, T. (2016). Verbal Aggressiveness and Affective Learning. *Physical Education*. 6, 406-412. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.64041>
- Bekiari, A., & Tsiana, I. (2016). Exploring Instructors' Verbal Aggressiveness and Students' Personal Orientations and Reasons of Discipline in Physical Education Class. *Advances in Physical Education*, 6(03), 158 – 168. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2016.63018>
- Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project* (4th ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Berkman, L. F., & Glass, T. (2000). Social integration, social networks, social support, and health. *Social epidemiology*, 1(6), 137-173.
- Berlo, D. K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Berscheid, E., & Reis, H. T. (1998). Attraction and close relationships. In D. T. Gilbert (Ed.), *Handbook of social psychology (4th edition)* (pp. 193-281). New York: Oxford University Press.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A. M. (2004). Measuring closeness: The relationship closeness inventory (RCI) revisited. In D. J. Mashek & A. P. Aron (Eds.), *Handbook of*

closeness and intimacy (pp. 81–101). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Berscheid, E. & Walster, E.H. (1969). *Interpersonal Attraction*. Reading: Addison – Wesley Publishing Company.

Berscheid, E., & Walster, E. H. (1978). *Interpersonal Attraction* (2nd ed.). Reading, MA: Addison - Wesley.

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication research*. New York: Haffner Press

Bevan, J. L., Galvan, J., Villasenor, J., & Henkin, J. (2016) “You've been on my mind ever since”: A content analysis of expressions of interpersonal attraction in Craigslist. org's Missed Connections posts. *Computers in Human Behavior*, 54, 18-24.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.050>

Bolletta, U. (2021). A model of peer effects in school. *Mathematical Social Sciences* 114, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.mathsocsci.2021.09.003>

Bornstein, R. F., Kale, A. R., & Cornell, K. R. (1990). Boredom as a limiting condition on the mere exposure effect. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 791-800.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.58.5.791>

Bown, N.J. & Abrams, D. (2003). Despicability in the Workplace: Effects of Behavioral Deviance and Unlikeability on the Evaluation of In-Group and Out-Group Members. *Journal of Applied Social Psychology* 33(1): 2413-2426.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2003.tb01892.x>

Brass, D.J. & Burkhardt, M.E. (1993). Potential power and power use: An investigation of structure and behavior. *Academy of Management Journal*, 36, 441-470.
<https://doi.org/10.5465/256588>

- Buck, S., & Tien, D. (1989). The impact of physical attractiveness, gender, and teaching philosophy on teacher evaluations. *The Journal of Educational Research*, 82(3), 172-177. <https://doi.org/10.1080/00220671.1989.10885887>
- Burgoon, J. K., & Dunbar, N. E. (2000). Interpersonal dominance as a situationally, interactionally, and relationally contingent social skill. *Communication Monographs*, 67, 96-121. <https://doi.org/10.1080/036377500009376497>
- Burgoon, J. K., & Hale, J. L. (1984). The fundamental topoi of relational communication. *Communication Monographs*, 51, 193-214. <https://doi.org/10.1080/03637758409390195>
- Busching, R., & Krahé, B. (2018). The Contagious Effect of Deviant Behavior in Adolescence: A Longitudinal Multilevel Study. *Social Psychological and Personality Science*, 9(7), 815-824. <https://doi.org/10.1177/1948550617725151>
- Buss, D. M. (1988). The evolution of human intrasexual competition: Tactics of mate attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 616-628. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.4.616>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & O'Brennan, L. M. (2013). A latent class approach to examining forms of peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 105, 839-849. <https://doi.org/10.1037/a0032091>
- Brecher, E., Bragger, J., & Kutcher, E. (2006). The structured interview: Reducing biases toward job applicants with physical disabilities. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 18(3), 155-170. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10672-006-9014-y>
- Brenner, M. E. (2006). *Interviewing in Educational Research*. In J.C. Green, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (p. 357-370). American Educational Research Association.

- Bresnahan, M. J., Shearman, S. M., Lee, S. Y., Ohashi, R., & Mosher, D. (2002). Personal and cultural differences in responding to criticism in three countries. *Asian Journal of Social Psychology*, 5(2), 93-105. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00097>
- Brock, L. L., Rimm-Kaufman, S. E., Nathanson, L., & Grimm, K. J. (2009). The contributions of 'hot' and 'cool' executive function to children's academic achievement, learning-related behaviors, and engagement in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 337-349. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.06.001>
- Brooks, I. (2009). *Organisational Behaviour. Individuals, groups and organisation* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Brumbaugh, C. C., Baren, A., & Agishtein, P. (2014). Attraction to attachment insecurity: Flattery, appearance, and status's role in mate preferences. *Personal Relationships*, 21(2), 288-308. <https://doi.org/10.1111/pere.12032>
- Brunson, J. A., Øverup, C. S., & Mehta, P. D. (2016). A social relations examination of neuroticism and emotional support. *Journal of Research in Personality*, 63, 67-71. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2016.05.012>
- Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments*. Berkeley CA: University California Press
- Bryman, A. (2004). *Social research methods* (2nd ed.). Oxford: University Press.
- Buunk, A. P., & Dijkstra, P. (2011). Does attractiveness sell? Women's attitude toward a product as a function of model attractiveness, gender priming, and social comparison orientation. *Psychology & Marketing*, 28(9), 958-973. <https://doi.org/10.1002/mar.20421>
- Burgess, E. W., & Locke, H. J. (1945). *The family: from institution to companionship*. American Book Co..
- Burgoon, J. K., & Dunbar, N. E. (2000). An interactionist perspective on dominance-submission: Interpersonal dominance as a dynamic, situationally contingent social

- skill. *Communications Monographs*, 67(1), 96-121.
<https://doi.org/10.1080/03637750009376497>
- Burgoon, J. K., & Hale, J. L. (1984). The fundamental topoi of relational communication. *Communication Monographs*, 51(3), 193-214.
<https://doi.org/10.1080/03637758409390195>
- Burleson, B. R., Samter, W., & Lucchetti, A. E. (1992). Similarity in communication values as a predictor of friendship choices: Studies of friends and best friends. *Southern Journal of Communication*, 57(4), 260-276. <https://doi.org/10.1080/10417949209372873>
- Burt, R. S. (2004). Structural Holes and Good Ideas. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349–399. <https://doi.org/10.1086/421787>
- Bushman, B. J., Newman, K., Calvert, S. L., Downey, G., Dredze, M., Gottfredson, M., ... & Romer, D. (2016). Youth violence: What we know and what we need to know. *American Psychologist*, 71(1), 17 – 39. <https://doi.org/10.1037/a0039687>
- Byrne, D. (1961). Interpersonal attraction and attitude similarity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(3), 713 – 715. <https://doi.org/10.1037/h0044721>
- Byrne, D. (1971). *The Attraction Paradigm*. New York: Academic Press.
- Byrne, D., Ervin, C. R., & Lamberth, J. (1970). Continuity between the experimental study of attraction and real-life computer dating. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16(1), 157–165. <https://doi.org/10.1037/h0029836>
- Byron, K. (2008). Carrying too heavy a load? The communication and miscommunication of emotion by email. *Academy of Management Review*, 33(2), 309-327.
<https://doi.org/10.5465/amr.2008.31193163>
- Carson, R. (1969). *Interaction concepts of personality*. Chicago, IL: Aldine.
- Cartwright, D.P. (1953). Analysis of qualitative material. In: L. Festinger & D. Katz(Eds.), *Research Methods in the behavioural sciences*(pp. 421 – 470). New York: Holt

- Cemalcilar, Z., Baruh, L., Kezer, M., Kamiloglu, R. G., & Nigdeli, B. (2018). Role of personality traits in first impressions: An investigation of actual and perceived personality similarity effects on interpersonal attraction across communication modalities. *Journal of Research in Personality*, 76, 139-149. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.07.009>
- Chaikin, A. L., Gillen, B., Derlega, V. J., Heinen, J. R., & Wilson, M. (1978). Students' reactions to teachers' physical attractiveness and nonverbal behavior: Two exploratory studies. *Psychology in the Schools*, 15(4), 588-595. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197810\)15:4%3C588::AID-PITS2310150425%3E3.0.CO;2-%23](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197810)15:4%3C588::AID-PITS2310150425%3E3.0.CO;2-%23)
- Chamberlain, L. J., Crowley, M., Tope, D., & Hodson, R. (2008). Sexual harassment in organizational context. *Work and occupations*, 35(3), 262-295. <https://doi.org/10.1177%2F0730888408322008>
- Clark, M. S., & Mills, J. (1979). Interpersonal attraction in exchange and communal relationships. *Journal of personality and social psychology*, 37(1), 12-24. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.12>
- Çolak, F. Ü., & Kobak, K. (2011). Determining interpersonal attraction in educational environment and the relation with motivation. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2(1), 47-56. <https://arastirmax.com/en/publication/international-journal-new-trends-education-and-their-implications/2/1/determining-interpersonal-attraction-educational-environment-and-relation-motivation/arid/c185e400>
- Cole, J. C., & McCroskey, J. C. (2003). The association of perceived communication apprehension, shyness, and verbal aggression with perceptions of source credibility and affect in organizational and interpersonal contexts. *Communication Quarterly*, 51(1), 101-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01463370309370143>

- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1980.tb00005.x>
- Coyne, S. M., Ehrenreich, S. E., Holmgren, H. G., & Underwood, M. K. (2019). “We're not gonna be friends anymore”: Associations between viewing relational aggression on television and relational aggression in text messaging during adolescence. *Aggressive behavior*, 1-8. <https://doi.org/10.1002/ab.21821>
- Creswell, J. C. (2003). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J.C. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social–psychological adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 34(2), 127-138. <https://doi.org/10.1007/s10802-005-9009-4>
- Deliligka, S., Bekiari, A., & Sympas, I. (2017). Verbal aggressiveness and argumentativeness in physical education: Perceptions of teachers and students in qualitative and quantitative exploration. *Psychology*, 8(11), 1693 – 1717. <https://doi.org/10.4236/psych.2017.811112>
- DeMeis, D. K., & Turner, R. R. (1978). Effects of students' race, physical attractiveness, and dialect on teachers' evaluations. *Contemporary Educational Psychology*, 3(1), 77-86. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(78\)90012-7](https://doi.org/10.1016/0361-476X(78)90012-7)
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). Strategies of qualitative inquiry (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dion, K., Berscheid, E., & Walster, E. (1972). What is beautiful is good. *Journal of Personality and Social Psychology*, 24(3), 285–290. <https://doi.org/10.1037/h0033731>

- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications*. Los Angeles: Sage.
- Dipboye, R. L., Fromkin, H. L., & Wiback, K. (1975). Relative importance of applicant sex, attractiveness, and scholastic standing in evaluation of job applicant resumes. *Journal of Applied Psychology*, 60(1), 39–43. <https://doi.org/10.1037/h0076352>
- Donoghue, C., & Raia-Hawrylak, A. (2015). Moving beyond the emphasis on bullying: A generalized approach to peer aggression in high school. *Children & Schools*, 38(1), 30–39. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/cs/cdv042>.
- Dreher, J. (2016). The Social Construction of Power: Reflections Beyond Berger/Luckmann and Bourdieu. *Cultural Sociology*, 10(1) 53–68. <https://doi.org/10.1177/1749975515615623>
- Dreher, J., & López, D. G. (2015). Subjectivity and power. *Human Studies*, 38(2), 197–222. <https://doi.org/10.1007/s10746-014-9338-9>
- Duck, S. W. (1973). *Personal relationships and personal constructs: A study of friendship formation*. New York: John Wiley & Sons.
- Dunbar, N. E. (2004). Theory in progress: Dyadic power theory: Constructing a communication-based theory of relational power. *Journal of Family Communication*, 4(3–4), 235–248. <https://doi.org/10.1080/15267431.2004.9670133>
- Dunbar, N. E., & Burgoon, J. K. (2005). Perceptions of power and interactional dominance in interpersonal relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22, 207–233. <https://doi.org/10.1177/0265407505050944>
- Eagly, A. H., Ashmore, R. D., Makhijani, M. G., & Longo, L. C. (1991). What is beautiful is good, but...: A meta-analytic review of research on the physical attractiveness stereotype. *Psychological bulletin*, 110(1), 109–128. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.109>

- Eastwick, P. W., & Finkel, E. J. (2008). Sex differences in mate preferences revisited: Do people know what they initially desire in a romantic partner?. *Journal of personality and social psychology*, 94(2), 245- 264. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.2.245>
- Ebbesen, E. B., Kjos, G. L., & Konečni, V. J. (1976). Spatial ecology: Its effects on the choice of friends and enemies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 12(6), 505-518. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(76\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0022-1031(76)90030-5)
- Efrati-Virtzer, M., & Margalit, M. (2009). Students' behavior difficulties, sense of coherence and adjustment at school: Risk and protective factors. *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 59-73. <https://doi.org/10.1080/08856250802596758>
- Eisenhart, M. A., & Howe, K. R. (1992). Validity in educational research. *The handbook of qualitative research in education*, 643-680.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. NY: Macmillan Publishing Company.
- Englert, C., Bertrams, A., & Dickhäuser, O. (2011). Dispositional self-control capacity and trait anxiety as relates to coping styles. *Psychology*, 2(6), 598-604. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.26092>
- Ermer, A. E., Roach, A. L., Coleman, M., & Ganong, L. (2021). Deconstructing attitudes about intimate partner violence and bystander intervention: The roles of perpetrator gender and severity of aggression. *Journal of interpersonal violence*, 36(1-2), 896-919. <https://doi.org/10.1177%2F0886260517737556>
- Erzberger, C., & Prein, G. (1997). Triangulation: Validity and empirically-based hypothesis construction. *Quality and quantity*, 31(2), 141-154. <https://doi.org/10.1023/A:1004249313062>
- Evans, C. B. R., Smokowski, P. R., Rose, R. A., Mercado, M. C. & Marshall, K. J. (2019). Cumulative bullying experiences, adolescent behavioral and mental health, and academic

achievement: An integrative model of perpetration, victimization, and bystander behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2415-2428. <https://doi.org/10.1007/s.10826-018-1078-4>

Falbo, T., & Peplau, L. A. (1980). Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 618–628. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.38.4.618>

Festinger, L., Schachter, S., & Back, K. (1950). *Social pressures in informal groups; a study of human factors in housing*. New York: Harper

Finkel, E. J., Norton, M. I., Reis, H. T., Ariely, D., Caprariello, P. A., Eastwick, P. W., ... & Maniaci, M. R. (2015). When does familiarity promote versus undermine interpersonal attraction? A proposed integrative model from erstwhile adversaries. *Perspectives on Psychological Science*, 10(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/1745691614561682>

Fishman, J. A. (1965). Bilingualism, intelligence and language learning. *The Modern Language Journal*, 49(4), 227-237. <https://doi.org/10.2307/323298>

Fiske, S. T. (2010). Interpersonal stratification: Status, power, and subordination. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 941–982). John Wiley & Sons, Inc.

Fives, H., & Buehl, M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? *APA Educational Psychology Handbook* 2, 471-499. <https://doi.org/10.1037/13274-019>

Foa, U. G., & Foa, E. B. (1974). *Societal structures of the mind*. Springfield III: Charles C. Thomas.

Foucault, M. (1991). Discipline and Punish: the birth of a prison. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader: An introduction to Foucault's thought*. London: Penguin.

- Fransen, K., Vanbeselaere, N., Exadaktylos, V., Vande Broek, G., De Cuyper, B., Berckmans, D., & Boen, F. (2012). "Yes, we can!": Perceptions of collective efficacy sources in volleyball. *Journal of Sports Sciences*, 30(7), 641-649. [doi:10.1080/02640414.2011.653579](https://doi.org/10.1080/02640414.2011.653579)
- Freeman, L. C. (1978). Centrality in social networks: conceptual clarification. *Social networks*, 1(3), 215-239. Retrieved: <https://www.behr.ufl.edu/sites/default/files/Centrality%20in%20Social%20Networks.pdf>
- Freeman, L. C. (1996). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Connections*, 19. 36–42.
- Freeman, L.C. (2000). Visualizing Social Networks. *Connections*, 1.1-15
- Freire, F. C., Rogel, D. E. R., & Hidalgo, C. V. R. (2014). La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales. *Revista latina de comunicación social*, (69), 571-592. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813839>
- French, J. R. P., Jr., & Raven, B. (1959). The bases of social power. In D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power* (pp. 150–167). Ann Arbor, MI: Institute for Social Research.
- Frieze, I. H., Olson, J. E., & Russell, J. (1991). Attractiveness and income for men and women in management 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(13), 1039-1057. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1991.tb00458.x>
- Frost, P. J. (2003). *Toxic Emotions at Work*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gallucci, N. T. (1984). Effects of men's physical attractiveness on interpersonal attraction. *Psychological reports*, 55(3), 935-938. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1984.55.3.935>

- Gallucci, N. T., & Meyer, R. G. (1984). People can be too perfect: Effects of subjects' and targets' attractiveness on interpersonal attraction. *Psychological Reports*, 55(2), 351–360. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.2.351>
- Gaventa, J. (2003). Power after Lukes: An Overview of Theories of Power since Lukes and Their Application to Development. Brighton: Participation Group, Institute of Development Studies. https://www.powercube.net/wp-content/uploads/2009/11/power_after_lukes.pdf
- Gerlinger, J., & Wo, J. C. (2015). Preventing school bullying: Should schools prioritize an authoritative school discipline approach over security measures? *Journal of School Violence*, 15(2), 133-157. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/15388220.2014.956321>.
- Glomb, T. M. & Liao, H. (2003). Interpersonal aggression in work groups: social influence, reciprocal and individual effects. *Academy of Management Journal* 46(4), 486-96. <https://doi.org/10.5465/30040640>.
- Goebel, B. L., & Cashen, V. M. (1979). Age, sex, and attractiveness as factors in student ratings of teachers: A developmental study. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 646- 653. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.71.5.646>
- Goffman, I. J. (1962). Local Subsidies for Industry: Comment. *Southern Economic Journal*, 111-114. <https://doi.org/10.2307/1054932>
- Goodboy, A. K. (2011). The development and validation of the instructional dissent scale. *Communication Education*, 60, 422-440. [doi:10.1177/0893318998122002](https://doi.org/10.1177/0893318998122002)
- Gorden, W. I., & Infante, D. A. (1987). Employee rights: content, argumentativeness, verbal aggressiveness and career satisfaction. *Communicating employee responsibilities and rights: A modern management mandate*, 149-163.

- Gorden, W. I., Infante, D. A., & Graham, E. E. (1988). Corporate conditions conducive to employee voice: A subordinate perspective. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1(2), 101-111. <https://doi.org/10.1007/BF01385039>
- Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178. <https://doi:10.2307/2092623>
- Grant, S., & Mizzi, T. (2014). Body weight bias in hiring decisions: Identifying explanatory mechanisms. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 42(3), 353-370. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.3.353>
- Granovetter, M. (2011). Economic action and social structure: The problem of embeddedness. In M. Granovetter & R. Swedberg (Eds.) *The Sociology of Economic Life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494338>
- Gruenfeld, D.H., Mannix, E.A., Williams, K.Y. (1996) Group composition and decision making: How member familiarity and information distribution affect process and performance. *Organizational behavior and human decision processes* 67(1): 1-15. <https://doi.org/10.1006/obhd.1996.0061>
- Gruenfeld, D.H. & Tiedens, L.Z. (2010). Organizational preferences and their consequences. In: S.T. Fiske, D.T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of social psychology*. (pp.1252–1287). John Wiley & Sons, Inc.
- Guba, E. G., & Y. S. Lincoln (2005). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, in N.K. Denzin, & Y.S. Lincoln (eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (3rd ed), London: Sage Publications
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2002). *Handbook of interview research: Context and method*. Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Guerrero, L. K., & Gross, M. A. (2014). Argumentativeness, avoidance, verbal aggressiveness, and verbal benevolence as predictors of partner perceptions of an

individual's conflict style. *Negotiation and Conflict Management Research*, 7(2), 99-120.

<https://doi.org/10.1111/ncmr.12029>

Gumelar, G., & Gilipanda, E. K. (2019). Teacher's Voice And Student Interpersonal Attractiveness. *WMA*, 1, 1-6, <https://doi.org/10.4108/eai.20-1-2018.2281907>

Hamilton, M. A., & Tafoya, M. A. (2012). Toward a collective framework on verbal aggression: Hierarchical and antagonistic processes. *Journal of Language and Social Psychology*, 31(1), 112-130. <https://doi.org/10.1177%2F0261927X11425038>

Hagen, R. L., & Kahn, A. (1975). Discrimination against competent women. *Journal of Applied Social Psychology*, 5(4), 362–376. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1975.tb00688.x>

Hample, D., & Cionea, I. A. (2016). Couples' dialogue orientations. *Paper presented in the Ontario Society for the Study of Argumentation Conference*, University of Windsor, May 18-21, 2016.

<https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA11/papersandcommentaries/125/>

Harmon-Jones, E., & Allen, J. J. (2001). The role of affect in the mere exposure effect: Evidence from psychophysiological and individual differences approaches. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 889-898.

<https://doi.org/10.1177%2F0146167201277011>

Hasanagas, N., & Bekiari, A. (2015). Depicting Determinants and Effects of Intimacy and Verbal Aggressiveness Target through Social Network Analysis. *Sociology Mind*, 5(03). <https://doi.org/10.4236/sm.2015.53015>

Hasanagas, N., Bekiari, A., & Vasilos, P. (2017). Friendliness to Animals and Verbal Aggressiveness to People: Using Prison Inmates Education Networks as an Illustration. *Social Networking*, 6(224-238). <https://doi:10.4236/sn.2017.630>

- Hassandra, M., Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical Education Teacher's Verbal Aggression and Student's Fair Play Behaviors. *Physical Educator*, 64(2), 94-101.
- Hatfield, E., Traupmann, J., Sprecher, S., Utne, M., & Hay, J. (1985). Equity and intimate relations: Recent research. In W. Ickes (Ed.). *Compatible and incompatible relationships*, (pp. 91-117). New York: Springer – Verlag.
- Hawley, P. H., Shorey, H. S., & Alderman, P. M. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(8), 1097-1118.
<https://doi.org/10.1177/0265407509347939>
- Heidler, Richard, Gamper, M., Herz, A., & Eßer, F. (2014). Relationship patterns in the 19th century: The friendship network in a German boys' school class from 1880 to 1881 revisited. *Social Networks*, 37, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.socnet.2013.11.001>
- Heisel, A (2000) Strategic verbal aggression: Attacking the self-concept to enhance motivation in the classroom. PhD Thesis. West Virginia University Libraries, USA.
- Homans, G.C. (1961) *Social Behavior: Its Elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Hogan, R. J., & Roberts, B. W. (2000). *A socioanalytic perspective on person-environment*. *Person-environment psychology: New directions and perspectives*. 2nd ed. (pp. 1-24). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hogg, M.A. (1992) *The social psychology of group cohesiveness: From attraction to social identity*. UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hogg, M.A., & Terry, D.J. (2000). The dynamic, diverse, and variable faces of organizational identity. *Academy of Management Review* 25(1): 150-152.
<https://doi.org/10.5465/amr.2000.27711645>

Hogg, M. A., & Tindale, R. S. (2005). Social identity, influence, and communication in small groups. In J. Harwood & G. Howard (Eds.) *Intergroup communication: Multiple perspectives*, (pp. 141-164). New York: Peter Lang.

Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453-474. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010487282>

Hunsberger, B., & Cavanagh, B. (1988). Physical attractiveness and children's expectations of potential teachers. *Psychology in the Schools*, 25(1), 70-74. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(198801\)25:1%3C70::AID-PITS2310250112%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(198801)25:1%3C70::AID-PITS2310250112%3E3.0.CO;2-X)

Huston, T. (1983). Power. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. Christensen, J. Harvey, T. Huston, G. Levinger, E. McClintock, A. Peplau, & D. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp. 169–219). New York: W. H. Freeman.

Infante, D., A. (1987). Aggressiveness and Interpersonal Communication. In J. C. McCroskey and J. A. Daly (Eds.) *Personality and Interpersonal Communication*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51-63. <https://doi.org/10.1080/03634529509378997>

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.

Infante, D. A., Bruning, S., & Martin, M. M. (1994). The verbally aggressive individual: Experiences with verbal aggression and reasons for use. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans.

- 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. <https://doi.org/10.1080/03637758909390257>
- Infante, D. A., & Görden, W. I. (1987). Superior and subordinate communication profiles: Implications for independent-mindedness and upward effectiveness. *Communication Studies*, 38(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/10510978709368232>
- Infante, D. A., & Görden, W. I. (1989). Argumentativeness and affirming communicator style as predictors of satisfaction/dissatisfaction with subordinates. *Communication Quarterly*, 37, 81-90. <https://doi.org/10.1080/01463378909385529>
- Infante, D. A., & Görden, W. I. (1991). How employees see the boss: Test of an argumentative and affirming model of supervisors' communicative behavior. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 294-304. <https://doi.org/10.1080/10570319109374386>
- Infante, D. A., Martin, M. M., & Bruning, S. D. (1994). Circumstances for favorable and unfavorable experiences with verbal aggression. In *annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans*.
- Infante D.A., Myers S.A., & Buerkel R.A. (1994). Argument and verbal aggression in constructive and destructive family and organizational disagreements. *Western Journal of Communication (Includes Communication Reports)* 58(2): 73-84. <https://doi.org/10.1080/10570319409374488>
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 46(1), 72-80. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4601_13

- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 319-352. <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678934>
- Infante, D. A., Rancer, S., A., & Wigley III, C. J. (2011). In defense of the argumentativeness and verbal aggressiveness scales. *Communication Quarterly*, 59(2), 145-154. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01463373.2011.563439>
- Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L., and Tumlin, S. A. (1992). Verbal aggressiveness: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40, 116-126. <https://doi.org/10.1080/01463379209369827>
- 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. <https://doi.org/10.1080/01463379009369773>
- 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(1), 67-77. <https://doi.org/10.1080/10417948409372622>
- Infante, D. A., & Wigley III, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communications Monographs*, 53(1), 61-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03637758609376126>
- Jackson, L. A., Hunter, J. E., & Hodge, C. N. (1995). Physical attractiveness and intellectual competence: A meta-analytic review. *Social Psychology Quarterly*, 108-122. <https://doi.org/10.2307/2787149>
- Jensen-Campbell, L. A., Adams, R., Perry, D. G., Workman, K. A., Furdella, J. Q., & Egan, S. K. (2002). Agreeableness, extraversion, and peer relations in early adolescence: Winning friends and deflecting aggression. *Journal of Research in Personality*, 36(3), 224-251. <https://doi.org/10.1006/jrpe.2002.2348>

- Johnson, A. J., Becker, J. A. H., Wigley, S., Haigh, M. M., & Craig, E. A. (2007). Reported Argumentativeness and Verbal Aggressiveness Levels: The Influence of Type of Argument. *Communication Studies*, 58(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/10510970701341154>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of teacher education*, 36(4), 22-26. <https://doi.org/10.1177%2F002248718503600406>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Jordan-Jackson, F. F., Lin, Y., Rancer, A. S., & Infante, D. A. (2008). Perceptions of Males and Females' Use of Aggressive Affirming and Nonaffirming Messages in an Interpersonal Dispute: You've Come a Long Way Baby? *Western Journal of Communication*, 72(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/10570310802210122>
- Jung, J., Busching, R., & Krahé, B. (2019). Catching aggression from one's peers: A longitudinal and multilevel analysis. *Social and Personality Psychology Compass*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.1111/spc3.12433>
- Krackhardt, D. (1988). Predicting with Networks: A Multiple Regression Approach to Analyzing Dyadic Data. *Social Networks*, 10, 359-381. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(88\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0378-8733(88)90004-4)
- Krause, S., Back, M. D., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2014). Implicit interpersonal attraction in small groups: Automatically activated evaluations predict actual behavior toward social partners. *Social Psychological and Personality Science*, 5(6), 671-679. <https://doi.org/10.1177/1948550613517723>

- Kandel, D. B. (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(3), 306–312. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.3.306>
- Kelley, H. H., & Thibaut, J. W. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. New York: Wiley.
- Kelly, G. (1955). *Personal construct psychology*. New York: Norton.
- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence*, 35, 1069-1080. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.02.014>.
- Kenealy, P., Frude, N., & Shaw, W. (1988). Influence of children's physical attractiveness on teacher expectations. *The Journal of Social Psychology*, 128(3), 373-383. <https://doi.org/10.1080/00224545.1988.9713754>
- Kenny, D. A., & Malloy, T. E. (1988). Partner effects in social interaction. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12(1), 34-57. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00987351>
- Kerckhoff, A. C., & Davis, K. E. (1962). Value consensus and need complementarity in mate selection. *American sociological review*, 27(3) 295-303. <https://doi.org/10.2307/2089791>
- Kern, E. (2017). Identity transformations of women who left abusive military marriages: A narrative study. *Journal of Feminist Family Therapy*, 29(3), 127-148. <https://doi.org/10.1080/08952833.2017.1298381>
- Khurana, A., Bleakley, A., Ellithorpe, M. E., Hennessy, M., Jamieson, P. E., & Weitz, I. (2019). Media violence exposure and aggression in adolescents: A risk and resilience perspective. *Aggressive behavior*, 45(1), 70-81. <https://doi.org/10.1002/ab.21798>
- Kiewitz, C., Restubog, S. L. D., Zagenczyk, T. J., Scott, K. D., Garcia, P. R. J. M., & Tang, R. L. (2012). Sins of the parents: Self-control as a buffer between supervisors' previous

experience of family undermining and subordinates' perceptions of abusive supervision. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 869-882. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.05.005>

Kim, K. S. (2018). The effects of interpersonal attraction on service justice. *Journal of Services Marketing*, 32(6), 728-738. <https://doi.org/10.1108/JSM-06-2017-0200>

Kline, P. (2000). *The handbook of psychological testing* (2nd ed.). London: Routledge.

Korobov, N., & Bamberg, M. (2004). Positioning a 'mature' self in interactive practices: How adolescent males negotiate 'physical attraction in group talk. *British journal of developmental psychology*, 22(4), 471-492. <https://doi.org/10.1348/0261510042378281>

Krahé, B., & Busching, R. (2014). Interplay of normative beliefs and behavior in developmental patterns of physical and relational aggression in adolescence: a four-wave longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 5, 1 – 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01146>

Krause, S., Back, M. D., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2014). Implicit interpersonal attraction in small groups: Automatically activated evaluations predict actual behavior toward social partners. *Social Psychological and Personality Science*, 5(6), 671-679. <https://doi.org/10.1177/1948550613517723>

Krueger, R. F., Moffitt, T. E., Caspi, A., Bleske, A., & Silva, P. A. (1998). Assortative mating for antisocial behavior: Developmental and methodological implications. *Behavior genetics*, 28(3), 173-186. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1021419013124>

Kupersmidt, J. B., DeRosier, M. E., & Patterson, C. P. (1995). Similarity as the basis for children's friendships: The roles of sociometric status, aggressive and withdrawn behavior, academic achievement and demographic characteristics. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(3), 439-452. <https://doi.org/10.1177/0265407595123007>

- Laeheem, K. (2016). Factors affecting domestic violence risk behaviors among Thai Muslim married couples in Satun province. *Kasetsart journal of social sciences*, 37(3), 182-189. <http://dx.doi.org/10.1016/j.kjss.2016.08.008>
- Lamertz, K., & Aquino, K. (2004). Social Power, Social Status and Perceptual Similarity of Workplace Victimization: A Social Network Analysis of Stratification. *Human Relations*, 57(7), 795-822. <https://doi.org/doi:10.1177/0018726704045766>
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological bulletin*, 126(3), 390-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.390>
- Lasch, C. (1977). *Haven in a heartless world: The family besieged*. New York: Basic Books.
- le Bon, G. (2002). *The Crowd. A study of the popular mind*. In. Mineola, New York: Dover Publications Inc.
- Leung, B. P., & Silberling, J. (2006). Using sociograms to identify social status in the classroom. *The California School Psychologist*, 11(1), 57-61. <https://doi.org/10.1007/BF03341115>
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
- Lindskold, S. (1978). Trust development, the GRIT proposal, and the effects of conciliatory acts on conflict and cooperation. *Psychological bulletin*, 85, 772-793. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.772>
- Leary, M. (2010). Affiliation, Acceptance and Belonging: The pursuit of interpersonal connection. In S. T. Fiske, T. D. Gilbert & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2, pp. 864 – 897). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543052001031>.
- Lemieux, P., McKelvie, S. J., & Stout, D. (2002). Self-reported hostile aggression in contact athletes, no contact athletes and non-athletes. *Athletic Insight*, 4(3), 42-56. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.519.503&rep=rep1&type=pdf>
- Lenhart, A. & Madden, M. (2007). *Social networking websites and teens: an overview*, Washington DC: Pew Internet & American Life Project, διαθέσιμο στο: www.pewinternet.org/7pdfs7PIP_SNS_Data_Memo_Jan_2007.pdf.
- Levinger, G. (1983). *Development and change*. In H. H. Kelley, E. Berscheid, A. C. Christensen, J. H. Harvey, T. L. Huston, G. Levinger, E. McClintock, A. P. Peplau, & D. Peterson (Eds.), *Close relationships* (pp.360-396). New York: Freeman.
- Levinger, G. (1994). Attachment theory as a paradigm for studying close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 45-47. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_8
- Lin, Y., Durbin, J. M., & Rancer, A. S. (2016). Perceived instructor argumentativeness, verbal aggressiveness, and classroom communication climate in relation to student state motivation and math anxiety. *Communication Education*, 66(3), 330-349. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1245427>
- Litsa, M., & Bekiari A. (2022α). The attractive, the aggressive and the withdrawn student in the university: Social network and content analysis. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 151-184. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.9110>
- Litsa, M., & Bekiari, A. (2022β). Attractiveness and aggressiveness: implementing social network analysis 3 in physical education classes. *Journal of Physical Education and Sport*. 22(4), 988-1001. <https://doi.org/10.7752/jpes.2022.04126>

- Litsa M. & Bekiari, A. (2022γ). Mixed Methods in Analysis of Aggressiveness and Attractiveness: Understanding PE Class Social Networks with Content Analysis. *Education Sciences*. 12, 348-370. <https://doi.org/10.3390/educsci12050348>
- Litsa, M., & Bekiari, A. (2022δ). The powerful, the powerless and the empowered: visualisations of power in high school and university through social network analysis. *Power and Education*. 0(0): 1-20. <https://doi.org/10.1177%2F17577438221114431>
- Litsa, M., Bekiari, A., & Koustelios, A. (2022). Informal employee hierarchy structures: tracking attractiveness, aggressiveness and power in Greek Manpower Employment Organization through social network analysis. *Organizational cultures*. (in press)
- Litsa, M., Bekiari, A., & Spanou, K. (2021). Social Network Analysis in Physical Education Classes: Attractiveness of Individuals and Targets of Verbal Aggressiveness. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 16(1), 151-162. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v16i01/151-162>
- Locke, K. D., & Horowitz, L. M. (1990). Satisfaction in interpersonal interactions as a function of similarity in level of dysphoria. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 823- 831. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.5.823>
- Lösch, T., & Rentzsch, K. (2018). Linking personality with interpersonal perception in the classroom: Distinct associations with the social and academic sides of popularity. *Journal of Research in Personality*, 75, 83-93. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.06.003>
- Louvet, E. (2007). Social judgment toward job applicants with disabilities: Perception of personal qualities and competences. *Rehabilitation Psychology*, 52(3), 297–303. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.52.3.297>

Luft, J. A. & Roehrig, G. H. (2007). Capturing Science Teachers' Epistemological Beliefs: The Development of the Teacher Beliefs Interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.

Luhmann, N. (1969). Klassische Theorie der Macht. *Zeitschrift für Politik*, 16(2), 149- 170.

Lundberg, J. K., & Sheehan, E. P. (1994). The effects of glasses and weight on perceptions of attractiveness and intelligence. *Journal of Social Behavior and Personality*, 9(4), 753-760.

<https://www.proquest.com/docview/1292263440/fulltextPDF/F4C79236527C4438PQ/1?accountid=164385>

Lybarger, J. E., Rancer, A. S., & Lin, Y. (2017). Superior–Subordinate Communication in the Workplace: Verbal Aggression, Nonverbal Immediacy, and Their Joint Effects on Perceived Superior Credibility. *Communication Research Reports*, 34(2), 124-133. <https://doi.org/https://doi:10.1080/08824096.2016.1252909>

Madlock, P. E., & Dillow, M. R. (2012). The consequences of verbal aggression in the workplace: An application of the investment model. *Communication Studies*, 63(5), 593-607. <https://doi.org/10.1080/10510974.2011.642456>

Madlock, P. E., & Kennedy-Lightsey, C. (2010). The effects of supervisors' verbal aggressiveness and mentoring on their subordinates. *The Journal of Business Communication* (1973), 47(1), 42-62. <https://doi.org/10.1177%2F0021943609353511>

Malloy, T. E., Albright, L., Kenny, D. A., Agatstein, F., & Winkquist, L. (1997). Interpersonal perception and metaperception in nonoverlapping social groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 390-398. <https://psycnet.apa.org/buy/1997-03015-011>

Malloy, T. E., Albright, L., Diaz-Loving, R., Dong, Q., & Lee, Y. T. (2004). Agreement in personality judgments within and between nonoverlapping social groups in collectivist

cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(1), 106-117.

<https://doi.org/10.1177%2F0146167203258863>

Malloy, T. E. (2018). Interpersonal attraction in dyads and groups: Effects of the hearts of the beholder and the beheld. *European journal of social psychology*, 48(3), 285-302.

<https://doi.org/10.1002/ejsp.2324>

Manoli, P., & Bekiari, A. (2015). EFL Teacher Verbal Aggressiveness and Student Intrinsic Motivation and Social-Affective Strategy Use: Investigating Possible Relations. *Advances in Research*, 5(6), 1-13. <https://doi.org/10.9734/AIR/2015/19692>

Margolin, G., & Baucom, B. R. (2014). Adolescents' aggression to parents: Longitudinal links with parents' physical aggression. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 645-651.

<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.05.008>

Markey, P. M., & Markey, C. N. (2007). Romantic ideals, romantic obtainment, and relationship experiences: The complementarity of interpersonal traits among romantic partners. *Journal of social and Personal Relationships*, 24(4), 517-533.

<https://doi.org/10.1177%2F0265407507079241>

Marrow, A. J. (1969). *The Practical Theorist. The life and work of Kurt Lewin*. Basic Books Inc.

Martin, M. M., Anderson, C., & Horvath, C. (1996). Feelings about verbal aggression: Justifications for sending and hurt from receiving verbally aggressive messages.

Communication Research Reports, 13, 19-26.

<https://doi.org/10.1080/08824099609362066>

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, MD, April 10-13, 1997).

- Marwit, K. L., Marwit, S. J., & Walker, E. F. (1978). Effects of student race and physical attractiveness on teachers' judgments of transgressions. *Journal of Educational Psychology*, 70(6), 911- 915. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.70.6.911>
- Matey, J. (2016), Good looking, *Philosophical Issues*, 26 (1), pp. 297-313. <https://doi.10.1111/phis.12083>
- Mazer, J. P., Barnes, K., Greivous, A., & Boger, C. (2013). Coach Verbal Aggression: A Case Study Examining Effects on Athlete Motivation and Perceptions of Coach Credibility. *International Journal of Sport Communication*, 6(2), 203-213. <https://doi.org/10.1123/ijsc.6.2.203>
- Mazer, J. P., & Stowe, S. A. (2015). Can Teacher Immediacy Reduce the Impact of Verbal Aggressiveness? Examining Effects on Student Outcomes and Perceptions of Teacher Credibility. *Western Journal of Communication*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10570314.2014.943421>
- McAllister, D. J. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of management journal*, 38(1), 24-59. <https://doi.org/10.5465/256727>
- McCroskey, J. C., Hamilton, P. R., & Weiner, A. N. (1974). The effect of interaction behavior on source credibility, homophily, and interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 1(1), 42-52. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1974.tb00252.x>
- McCroskey, J. C., & McCain, T. A. (1974). The measurement of interpersonal attraction. *Speech Monograph*, 41(3), 261-266. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03637757409375845>
- McCroskey, L. L., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). Analysis and Improvement of the Measurement of Interpersonal Attraction and

31. <https://doi.org/10.1080/01463370500270322>

McCroskey, J. C., Richmond, V. P., & Daly, J. A. (1975). The development of a measure of perceived homophily in interpersonal communication. *Human Communication Research*, 1(4), 323 - 332. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1975.tb00281.x>

Mehra, A., Dixon, A. L., Robertson, B., & Brass, D. J. (2002). *The external and internal social capital of unit leaders: Implications for performance in multiunit organizations*. University of Cincinnati: Cincinnati, OH.

Michel, J. S., Newness, K., & Duniewicz, K. (2016). How abusive supervision affects workplace deviance: A moderated-mediation examination of aggressiveness and work-related negative affect. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9400-2>

Miell, D., & Dallos, R. (Eds.). (1996). *Social interaction and personal relationships* (Vol. 2). Thousand Oaks: Sage.

Mikhaleva, A. B., Dyakonova, N. A., & Ivanova, N. A. (2015). PSYCHOLOGY OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR AND WILL. *SWorldJournal*, 8(1), 120-125. <https://elibrary.ru/item.asp?id=23556807>

Miller, G. M., & Tolan, P. H. (2019). The influence of parenting practices and neighborhood characteristics on the development of childhood aggression. *Journal of community psychology*, 47(1), 135-146. <https://doi.org/10.1002/jcop.22105>

Mills, J., & Clark, M. S. (1982). Exchange and communal relationships. In L. Wheeler (Ed.). *Review of personality and social psychology* (Vol. 3) (pp. 121-144). Beverly Hills, CA: Sage.

Mok, D., & Wellman, B. (2007). Did distance matter before the Internet?: Interpersonal contact and support in the 1970s. *Social networks*, 29(3), 430-461. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2007.01.009>

Mok, D., Wellman, B., & Carrasco, J. A. (2008, July). *Does Distance Matter in the Age of the Internet: Are Cities Losing Their Comparative Advantage?*. In American Sociological Association Annual Meeting, Sheraton Boston and the Boston Marriott Copley Place, Boston, MA (Vol. 30).

Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Barragán Martín, A. B., Márquez, S., Del Mar, M., Martos Martínez, Á., & Gázquez Linares, J. J. (2018). Personality and the moderating effect of mood on a verbal aggressiveness risk factor from work activities. *Journal of clinical medicine*, 7(12), 525. <https://doi.org/10.3390/jcm7120525>

Montoya, R. M., Horton, R. S. & Kirchner, J. (2008). Is actual similarity necessary for attraction? A meta-analysis of actual and perceived similarity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 25(6), 889-922. <https://doi.org/10.1177/0265407508096700>

Moreno, J. L. (1932). *Application of the group method to classification*. National committee on prisons and prison labor.

Moreno, J.L. (1934). *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*. Washington, D.C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

Morrow, M. T., Hubbard, J. A., & Swift, L. E. (2014). Relations among multiple types of peer victimization, reactivity to peer victimization, and academic achievement in fifth-grade boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 302-327. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.60.3.0302>.

Morrow, P. C., McElroy, J. C., Stamper, B. G., & Wilson, M. A. (1990). The effects of physical attractiveness and other demographic characteristics on promotion

decisions. *Journal of Management*, 16(4), 723-736.

<https://doi.org/10.1177%2F014920639001600405>

Mumford, E. A., Taylor, B. G., Berg, M., Liu, W., & Miesfeld, N. (2019). The social anatomy of adverse childhood experiences and aggression in a representative sample of young adults in the US. *Child abuse & neglect*, 88, 15-27.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.10.016>

Muñoz Reyes, J. A., Guerra, R., Polo, P., Cavieres, E., Pita, M., & Turiégano, E. (2019). Using an evolutionary perspective to understand the relationship between physical aggression and academic performance in late adolescents. *Journal of school violence*, 18(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368397>

Murstein, B. I. (1972). Physical attractiveness and marital choice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22(1), 8-12. <https://doi.org/10.1037/h0032394>

Murstein, B. I., Cerreto, M., & Mac Donald, M. G. (1977). A theory and investigation of the effect of exchange-orientation on marriage and friendship. *Journal of Marriage and the Family*, 39(3), 543-548. <https://doi.org/350908>

Murstein, B. I., & Christy, P. (1976). Physical attractiveness and marriage adjustment in middle-aged couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 537-542. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.4.537>

Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., & Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.

<https://doi.org/10.1080/03634520701466398>

Myers, S. A., Horan, S. M., Kennedy-Lightsey, C. D., Madlock, P. E., Sidelinger, R. J., Byrnes, K., ... & Mansson, D. H. (2009). The relationship between college students' self-

reports of class participation and perceived instructor impressions. *Communication Research Reports*, 26(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/08824090902861580>

Myers, S. A., Brann, M., & Martin, M. M. (2013). Identifying the content and topics of instructor use of verbally aggressive messages. *Communication Research Reports*, 30(3), 252-258. <https://doi.org/10.1080/08824096.2013.806260>

Myers, S. A., & Bryant, L. E. (2008). Emerging adult siblings' use of verbally aggressive messages as hurtful messages. *Communication Quarterly*, 56(3), 268-283. <https://doi.org/10.1080/01463370802240981>

Myers, S. A., & Knox, R. L. (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 33. <https://doi.org/10.1080/01463379909370122>

Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports*, 17, 1-12. <https://doi.org/10.1080/08824090009388745>

Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and state motivation. *Western Journal of Communication*, 65, 113-137. <https://doi.org/10.1080/10570310109374696>

Nezlek, J. B., Schütz, A., Schröder-Abé, M., & Smith, C. V. (2011). A cross-cultural study of relationships between daily social interaction and the Five-Factor Model of personality. *Journal of personality*, 79(4), 811-840. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00706.x>

Nelson, D. A., Yang, C., Coyne, S. M., Olsen, J. A., & Hart, C. H. (2013). Parental psychological control dimensions: Connections with Russian preschoolers' physical and

relational aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(1), 1-8.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.003>

Neuman, J. H., & Baron, R. A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes, and preferred targets. *Journal of management*, 24(3), 391-419. <https://doi.org/10.1177%2F014920639802400305>

Nevid, J. S. (1984). Sex differences in factors of romantic attraction. *Sex Roles: A Journal of Research*, 11(5-6), 401–411. <https://doi.org/10.1007/BF00287468>

Newcomb, T. M. (1961). The acquaintance process as a prototype of human interaction. In T. M. Newcomb (Ed.), *The acquaintance process* (pp. 259–261). Holt, Rinehart & Winston.

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* (includes Communication Reports), 58(4), 283-307. <https://doi.org/10.1080/10570319409374501>

Norton, M. I., Frost, J. H., & Ariely, D. (2007). Less is more: the lure of ambiguity, or why familiarity breeds contempt. *Journal of personality and social psychology*, 92(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.1.97>

Onukwufor, J. N. (2013). Physical and verbal aggression among adolescent secondary school students in rivers state of Nigeria. *British Journal of Education*, 1(2), 62-73. <http://www.ea-journals.org/>

Operario, D., & Fiske, S. T. (2001). Effects of trait dominance on powerholders' judgments of subordinates. *Social Cognition*, 19, 161-180. <https://doi.org/10.1521/soco.19.2.161.20704>

Ornduff, S. R., Kelsey, R. M., & O'Leary, K. D. (2001). Childhood physical abuse, personality, and adult relationship violence: A model of vulnerability to victimization.

American Journal of Orthopsychiatry, 71(3), 322-331. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.71.3.322>

Parks, F. R., & Kennedy, J. H. (2007). The impact of race, physical attractiveness, and gender on education majors' and teachers' perceptions of student competence. *Journal of Black Studies*, 37(6), 936-943. <https://doi.org/10.1177/0021934705285955>

Parrett, M. (2015). Beauty and the feast: Examining the effect of beauty on earnings using restaurant tipping data. *Journal of Economic Psychology*, 49, 34-46. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2015.04.002>

Parsons, T. (1964). *Essays in Sociological Theory*. New York: Free Press of Glencoe.

Parsons, T., & Bales, R. F. (Eds.) (1955). *Family, socialization and interaction process*. New York: Free Press.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage

Payne, M. J., & Sabourin, T. C. (1990). Argumentative skill deficiency and its relationship to quality of marriage. *Communication Research Reports*, 7(2), 121-124. <https://doi.org/10.1080/08824099009359865>

Peplau, L. A. (1979). Power in dating relationships. In J. Freeman (Ed.), *Women: A feminist perspective*, 2nd Ed. (pp. 106-121). CA: Mayfield Publishing

Pepping, C. A., Taylor, R., Koh, K., & Halford, W. K. (2017). Attachment, culture and initial romantic attraction: A speed-dating study. *Personality and Individual Differences*, 108, 79-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.056>

Pierro, A., Raven, B. H., Amato, C., & Bélanger, J. J. (2013). Bases of social power, leadership styles, and organizational commitment. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1122-1134. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.733398>

- Pingitore, R., Dugoni, B. L., Tindale, R. S., & Spring, B. (1994). Bias against overweight job applicants in a simulated employment interview. *Journal of applied psychology*, 79(6), 909-917. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.6.909>
- Polcari, A., Rabi, K., Bolger, E., & Teicher, M. H. (2014). Parental verbal affection and verbal aggression in childhood differentially influence psychiatric symptoms and wellbeing in young adulthood. *Child abuse & neglect*, 38(1), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.10.003>
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der macht*. Tübingen, Germany: Mohr Siebeck.
- Popitz, H. (2017). *Phenomena of Power: Authority, Domination, and Violence*. New York: Columbia University Press.
- Quan, F., Yang, R., Zhu, W., Wang, Y., Gong, X., Chen, Y., ... & Xia, L. X. (2019). The relationship between hostile attribution bias and aggression and the mediating effect of anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 139, 228-234. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.029>
- Quereschi, M. Y., & Kay, J. P. (1986). Physical attractiveness, age, and sex as determinants of reactions to resumes. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 14(1), 103–112. <https://doi.org/10.2224/sbp.1986.14.1.103>
- Radiker, S., & Kuckartz, U. (2020). *Focused Analysis of Qualitative Interviews with MAXQDA: Step by Step*. MAXQDA Press
- Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2006). *Argumentative and aggressive communication: Theory, research, and application*. Sage.
- Rancer, A. S., & Avtgis, T. A. (2014). *Argumentative and Aggressive Communication: Theory, research and application* (2nd ed.). New York: Peter Lang.
- Rancer, A. S., Avtgis, T. A., Kosberg, R. L., & Whitecap, V. G. (2000). A longitudinal assessment of trait argumentativeness and verbal aggressiveness between seventh and

eighth grades. *Communication education*, 49(1), 114-119.

<https://doi.org/10.1080/03634520009379197>

Raven, B. H. (1959). Social influence on opinions and the communication of related content. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58(1), 119.

<https://doi.org/10.1037/h0048251>

Reis, H. T., Maniaci, M. R., Caprariello, P. A., Eastwick, P. W., & Finkel, E. J. (2011). Familiarity does indeed promote attraction in live interaction. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 557-570. <http://dx.doi.org/10.1037/a0022885>

Rentzsch, K., Schütz, A., & Schröder-Abé, M. (2011). Being labeled nerd: Factors that influence the social acceptance of high-achieving students. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 143–168. <https://doi.org/10.1080/00220970903292900>.

Rich, J. M. (1975). *Innovations in Education Reformers and Their Critics*. Boston : Allyn and Bacon

Ridgeway, C.L. & Correll, S.J. (2006) Consensus and the creation of status beliefs. *Social Forces*, 85(1): 431-453. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0139>

Riggio, R. E., Widaman, K. F., Tucker, J. S., & Salinas, C. (1991). Beauty is more than skin deep: Components of attractiveness. *Basic and applied social psychology*, 12(4), 423-439. https://doi.org/10.1207/s15324834basp1204_4

Riggio, H. R., Lui, P. P., Garcia, A. L., Matthies, B. K., Culbert, G., & Bailey, J. (2015). Initial validation of a self-report measure of perceptions of interpersonal attraction. *Personality and Individual Differences*, 74, 292-296. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.10.030>

Rocca, K. A. (2002). Verbal aggression in the classroom. *Communication Teacher*, 3, 15.

- Rocca, K. A. (2004). College student attendance: impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Communication Education*, 53, 185-195. <https://doi.org/10.1080/03634520410001682447>
- Rocca, K. A., & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication education*, 48(4), 308-316. <https://doi.org/10.1080/03634529909379181>
- Rocca, K. A., & Vogl-Bauer, S. (1999). Trait verbal aggression, sports fan identification, and perceptions of appropriate sports fan communication. *Communication Research Reports*, 16(3), 239-248. <https://doi.org/10.1080/08824099909388723>
- Rogers-Millar, E. L., & Millar, F. E. (1979). Domineeringness and dominance: A transactional view. *Human Communication Research*, 5, 238–246. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1979.tb00637.x>
- Rohlf, H., Krahé, B., & Busching, R. (2016). The socializing effect of classroom aggression on the development of aggression and social rejection: A two-wave multilevel analysis. *Journal of school psychology*, 58, 57-72. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.002>
- Pratama, Y. A., & Ertina, S. (2019, March). Aggressiveness among Sasak Tribe Adolescent and Java Tribe Adolescent. In *4th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2018)* (pp. 335-337). Atlantis Press.
- Principe, C. P., Rosen, L. H., Taylor-Partridge, T., & Langlois, J. H. (2013). Attractiveness differences between twins predicts evaluations of self and co-twin. *Self and Identity*, 12(2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/15298868.2012.655895>
- Rancer, A., S., & Avtgis, T., A. (2006). *Argumentative and aggressive communication: Theory, research and application*. Thousand Oaks. CA: Sage.

- Rancer, A. S., Baukus, R. A., & Amato, P. P. (1986). Argumentativeness, verbal aggressiveness and marital satisfaction. *Communication Research Reports*, 3(1), 28-32.
- Rosenbaum, M. E. (1986). The repulsion hypothesis: On the nondevelopment of relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1156-1166. <https://psycnet.apa.org/buy/1987-13096-001>
- Rusbult, C. E., Johnson, D. J., & Morrow, G. D. (1986). Predicting satisfaction and commitment in adult romantic involvements: An assessment of the generalizability of the investment model. *Social Psychology Quarterly*, 49(1), 81-89. <https://doi.org/10.2307/2786859>
- Rusbult, C. E., Agnew, C. R., & Arriaga, X. B. (2012). The investment model of commitment processes. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 2, pp. 218 –231). Los Angeles, CA: Sage.
- Russell, B. (1938). *Power: A new social analysis*. New York: W. W. Norton.
- 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(2), 245-267. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1993.tb00323.x>
- Salehudin, I. (2009, November). Social/Network Power: Applying Social Capital Concept to Explain the Behavioral Tendency of Individuals in Granting Favors within the Organizational Context. In *Proceedings of 4th International Conference on Business and Management Research*. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1682343
- Salvia, J., Algozzine, R., & Sheare, J. (1977). Attractiveness and school achievement. *Journal of School Psychology*, 15(1), 60-67. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(77\)90062-0](https://doi.org/10.1016/0022-4405(77)90062-0)

- Samp, J. A. (2016). *Communicating interpersonal conflict in close relationships: contexts, challenges, and opportunities*. New York: Routledge.
- Sanders, J., Gass, R., Wiseman, R., & Bruschke, J. (1992). Ethnic comparison and measurement of argumentativeness, verbal aggressiveness, and need for cognition. *Communication Reports*, 5(1), 50-56. <https://doi.org/10.1080/08934219209367543>
- Santibáñez, C., & Hample, D. (2015). Orientations toward interpersonal arguing in Chile. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)*, 25(3), 453-476. <https://doi.org/10.1075/prag.25.3.06san>
- Santos, D., Briñol, P., Petty, R. E., Gandarillas, B., & Mateos, R. (2019). Trait aggressiveness predicting aggressive behavior: The moderating role of meta-cognitive certainty. *Aggressive behavior*, 1-10, <https://doi.org/10.1002/ab.21815>
- Savolainen, J., Brauer, J. R., & Ellonen, N. (2020). Beauty is in the eye of the offender: Physical attractiveness and adolescent victimization. *Journal of criminal justice*, 66, 1-11. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2019.101652>
- Scott, J. (1988). Social network analysis. *Sociology*, 22(1), 109-127. <https://doi.org/10.1177%2F0038038588022001007>
- Scott, J. (2000). *Social network analysis: a handbook*. (2nd ed.). London: SAGE Publications
- Schumacher, J. A., & Leonard, K. E. (2005). Husbands' and wives' marital adjustment, verbal aggression, and physical aggression as longitudinal predictors of physical aggression in early marriage. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(1), 28-37. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.1.28>
- Segal, M. W. (1974). Alphabet and attraction: An unobtrusive measure of the effect of propinquity in a field setting. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(5), 654-657. <https://doi.org/10.1037/h0037446>.

- Segrin, C., & Fitzpatrick, M. A. (1992). Depression and verbal aggressiveness in different marital couple types. *Communication Studies*, 43(2), 79-91. <https://doi.org/10.1080/10510979209368362>
- Selfhout, M., Burk, W., Branje, S., Denissen, J., Van Aken, M., & Meeus, W. (2010). Emerging late adolescent friendship networks and Big Five personality traits: A social network approach. *Journal of personality*, 78(2), 509-538. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00625.x>.
- Shannon, M. L., & Stark, C. P. (2003). The influence of physical appearance on personnel selection. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 31(6), 613-623. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.6.613>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Schat, A. C., Kelloway, E. K., & Desmarais, S. (2005). The Physical Health Questionnaire (PHQ): construct validation of a self-report scale of somatic symptoms. *Journal of occupational health psychology*, 10(4), 363- 381. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.4.363>
- Shepherd, J. W., & Ellis, H. D. (1972). Physical attractiveness and selection of marriage partners. *Psychological Reports*, 30(3), 1004-1004. <https://doi.org/10.2466/pr0.1972.30.3.1004>
- Shtudiner, Z. E., & Klein, G. (2019). The Impact of Gender and Attractiveness on Judgment of Accountants' Misbehaviors. *SSRN*, 1-27. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3391257>
- Sigall, H., & Landy, D. (1973). Radiating beauty: Effects of having a physically attractive partner on person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(2), 218–224. <https://doi.org/10.1037/h0035740>

Singh, R., Jen Ho, L., Tan, H. L., & Bell, P. A. (2007). Attitudes, personal evaluations, cognitive evaluation and interpersonal attraction: On the direct, indirect and reverse-causal effects. *British Journal of Social Psychology*, 46(1), 19-42.

<https://doi.org/10.1348/014466606X104417>

Simpson, J. A., Farrell, A. K., Orin~a, M. M., & Rothman, A. J. (2015). Power and social influence in relationships. In M. Mikulincer, P. R. Shaver, J. A. Simpson, & J. F. Dovidio (Eds.), *APA handbook of personality and social psychology, Vol. 3: Interpersonal relations* (pp. 393–420). Washington, DC: American Psychological Association

Singh, R., Ho, L. J., Tan, H. L., & Bell P. A. (2007). Attitudes, personal evaluations, cognitive evaluation and interpersonal attraction: On the direct, indirect and reverse-causal effects. *British Journal of Social Psychology* 46(1), 19-

42. <https://doi.org/https://doi.org/10.1348/014466606X104417>

Snyder, J., Forbus, R., & Cistulli, M. (2012). Attendance policies, student attendance, and instructor verbal aggressiveness. *Journal of Education for Business*, 87(3), 145-151.

<https://doi.org/10.1080/08832323.2011.582192>

Sollitto, M., & Cranmer, G. A. (2019). The relationship between aggressive communication traits and organizational assimilation. *International Journal of Business Communication*, 56(2), 278-296. <https://doi.org/10.1177%2F2329488415613339>

Sortheix, F. M., & Lönnqvist, J. E. (2015). Person-group value congruence and subjective well-being in students from Argentina, Bulgaria and Finland: The role of interpersonal relationships. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(1), 34-48.

<https://doi.org/10.1002/casp.2193>

Spanou, K., & Bekiari, A. (2020). Analyzing Social Networks of Destructive Behaviours in Universities/Analizando las redes sociales de comportamientos destructivos en las

- universidades. *International Journal of Sociology of Education*, 9(1), 60-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.17583/rise.2020.4642>
- Spanou, K., Bekiari, A., & Hasanagas, N. (2021). Diachronic Analysis of Verbal Aggressiveness, Machiavellianism and Bullying through Social Network Analysis. *Revista de Educacion*, 394, 149-180. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-504>
- Spanou, K., Bekiari, A., & Litsa, M. (2021). Unveiling Negative Behaviors in the Academic Arena. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(2), 29-43. <https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i02/29-43>
- Spanou, K., Bekiari, A., & Theocharis, D. (2020). Bullying and Machiavellianism in university through social network analysis. *International Journal of Sociology*, 78(1), 151. <https://dx.doi:10.3989/ris.2020.78.1.18.096>
- Spencer, B. A., & Stephen Taylor, G. (1988). Effects of facial attractiveness and gender on causal attributions of managerial performance. *Sex Roles*, 19(5), 273-285. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00289838>
- Sperling, M. B., & Borgaro, S. (1995). Attachment anxiety and reciprocity as moderators of interpersonal attraction. *Psychological Reports*, 76(1), 323–335. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.1.323>
- Sprecher, S. (1988). Investment model, equity, and social support determinants of relationship commitment. *Social Psychology Quarterly*, 51(4), 318–328. <https://doi.org/10.2307/2786759>
- Srinivas, A., & Velusamy, R. L. (2015, June). Identification of influential nodes from social networks based on Enhanced Degree Centrality Measure. In *2015 IEEE International Advance Computing Conference (IACC)* (pp. 1179-1184). IEEE.
- Stack, L. C. (1988). Trust. In H. London & J. E. Exner (Eds.), *Dimensionality of personality* (pp. 561-579). New York: Wiley.

- Stephenson, K. (1999). Networks. CRC Handbook of Technology Management, Boca Raton, FL: CRC Press
- Stevens, G., Owens, D., & Schaefer, E. C. (1990). Education and attractiveness in marriage choices. *Social Psychology Quarterly*, 53(1), 62–70. <https://doi.org/10.2307/2786870>
- Stinson, D. A., Cameron, J. J., Wood, J., Gaucher, D., & Holmes, J. G. (2009). Deconstructing the “reign of error:” A risk-regulation account of the self-fulfilling prophecy of acceptance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35, 1165-1178. <https://doi.org/10.1177/0146167209338629>
- Sunnafrank, M., & Ramirez Jr, A. (2004). At first sight: Persistent relational effects of get-acquainted conversations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 21(3), 361-379. <https://doi.org/10.1177/0265407504042837>
- Stack, L. C. (1988). Trust. In H. London & J. E. Exner (Eds.), *Dimensionality of personality* (pp. 561-579). New York: Wiley.
- Stangor, C. (2004). *Social Groups in Action and Interaction*. New York: Psychology Press.
- Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2015). The Relationship between Perceived Physical Education Teacher’s Verbal Aggressiveness and Argumentativeness with Students’ Interpersonal Attraction. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 13(2).
- Syrmpas, I., & Bekiari, A. (2018). Differences between leadership style and verbal aggressiveness profile of coaches and the satisfaction and goal orientation of young athletes. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(2), 1008-1015. <https://dx.doi.org/10.7752/jpes.2018.s2149>
- Tabassum, S., Pereira, F. S., Fernandes, S., & Gama, J. (2018). Social network analysis: An overview. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery*, 8(5), e1256. <https://doi.org/10.1002/widm.1256>

- Teymoori, A. (2020). Heinrich Popitz, Phenomena of Power: Authority, Domination, and Violence. *International Sociology Reviews*, 35(2), 170–177. <https://doi.org/10.1177/0268580920906705>
- Teven, J. J. (2007). Effects of Supervisor Social Influence, Nonverbal Immediacy, and Biological Sex on Subordinates' Perceptions of Job Satisfaction, Liking, and Supervisor Credibility. *Communication Quarterly*, 55(2), 155-177. <https://doi.org/10.1080/01463370601036036>
- Theocharis, D., & Bekiari, A. (2017). Applying Social Network Indicators in the Analysis of Verbal Aggressiveness at the School. *Journal of Computer and Communications*, 5(07), 169-181. <https://doi.org/10.4236/jcc.2017.57015>
- Theocharis, D., & Bekiari, A. (2018). Dynamic Analysis of Verbal Aggressiveness Networks in School. *Open Journal of Social Sciences*, 6(01), 14-28. <https://doi.org/10.4236/jss.2018.61002>
- Theoharis, D., Bekiari, A., Koustelios, A. (2017). Exploration of Determinants of Verbal Aggressiveness and Leadership through Network Analysis and Conventional Statistics. Using School Class as an Illustration. *Sociology Mind*, 7(02), 27-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.4236/sm.2017.72003>
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley
- Thomas, R. (2019). College student peer aggression: A review with applications for colleges and universities. *Aggression and violent behavior*, 48, 218-229. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.08.013>
- Uludag, O. (2013). The Influence of Aggression on Students' Achievement: Evidence from Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 954-958. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.963>

- Uzzi, B. (1996). The sources and consequences of embeddedness for the economic performance of organizations: The network effect. *American Sociological Review*, 61, 674–98. <https://doi.org/10.2307/2096399>
- Valido, A., Ingram, K., Espelage, D. L., Torgal, C., Merrin, G. J., & Davis, J. P. (2021). Intra-familial violence and peer aggression among early adolescents: Moderating role of school sense of belonging. *Journal of family violence*, 36(1), 87-98. <https://doi.org/10.1007/s.10896-020-00142-8>
- Van der Linden, D., Scholte, R. H., Cillessen, A. H., te Nijenhuis, J., & Segers, E. (2010). Classroom ratings of likeability and popularity are related to the Big Five and the general factor of personality. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 669-672. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2010.08.007>
- van Veelen, R., Eisenbeiss, K. K., & Otten, S. (2016). Newcomers to social categories: Longitudinal predictors and consequences of ingroup identification. *Personality and social psychology bulletin*, 42(6), 811-825. <https://doi.org/10.1177/0146167216643937>
- van Zalk, M., & Denissen, J. (2015). Idiosyncratic versus social consensus approaches to personality: Self-view, perceived, and peer-view similarity. *Journal of personality and social psychology*, 109(1), 121-141. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pspp0000035>
- Vasilou, A., Bekiari, A., & Hasanagas, N. (2020). Aggressiveness networks at school classes: Dynamic analysis and comparison of structures. *The International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 15(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v15i02/1-22>
- Walster, E., Walster, G. W., & Traupmann, J. (1978). Equity and premarital sex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(1), 82-92. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.36.1.82>

- Wang, M. T., & Kenny, S. (2014). Longitudinal links between fathers' and mothers' harsh verbal discipline and adolescents' conduct problems and depressive symptoms. *Child development*, 85(3), 908-923. <https://doi.org/10.1111/cdev.12143>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University press
- Watkins, L.M. and Johnston, L. (2002) Screening Job Applicants: The Impact of Physical Attractiveness and Application Quality. *International Journal of Selection and Assessment*, 8, 76-84. <http://dx.doi.org/10.1111/1468-2389.00135>
- Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000). Self–other agreement in personality and affectivity: The role of acquaintanceship, trait visibility, and assumed similarity. *Journal of personality and social psychology*, 78(3), 546. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.3.546>
- Weber, M. (1978). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Weiss, S. D., & Houser, M. L. (2007). Student communication motives and interpersonal attraction toward instructor. *Communication Research Reports*, 24(3), 215-224. <https://doi.org/10.1080/08824090701439091>
- Wellman, B. & Frank, K. (2001) Network Capital in a Multilevel World: Getting Support from Personal Communities. In: N. Lin, K. Cook, & R.S. Burt (Eds.). *Social Capital: Theory and Research* (pp.233-273). New York: Aldine de Gruyter.
- White, H.C., Boorman, S.A. and Breiger, R.L. (1976). Social structures from multiple networks: Blockmodels of roles and positions. *American Journal of Sociology*, 81, 730–779.

- Whittington, K. B., Owen-Smith, J., & Powell, W. W. (2009). Networks, propinquity, and innovation in knowledge-intensive industries. *Administrative science quarterly*, 54(1), 90-122. <https://doi.org/10.2189%2Fasqu.2009.54.1.90>
- Wilson, W., & Henzlik, W. (1986). Reciprocity of liking following face-to-face encounters with attractive and unattractive others. *Psychological Reports*, 59(2, Pt 1), 599–609. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.599>
- Winch, R. F. (1958). *Mate-selection; a study of complementary needs*. New York: Harper.
- Winch, R. F., Ktsanes, T., & Ktsanes, V. (1954). The theory of complementary needs in mate-selection: An analytic and descriptive study. *American Sociological Review*, 19(3), 241-249. <https://www.jstor.org/stable/2087753>
- Wolbring, T., & Riordan, P. (2016). How beauty works. Theoretical mechanisms and two empirical applications on students' evaluation of teaching. *Social science research*, 57, 253-272. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2015.12.009>
- Wrench, J. S., & Punyanunt-Carter, N. M. (2005). Advisor-Advisee Communication Two: The Influence of Verbal Aggression and Humor Assessment on Advisee Perceptions of Advisor Credibility and Affective Learning. *Communication research Reports*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1080/0003681105000317599>
- Wrzus, C., & Mehl, M. R. (2015). Lab and/or field? Measuring personality processes and their social consequences. *European Journal of Personality*, 29(2), 250-271. <https://doi.org/10.1002/per.1986>.
- Yaratan, H., & Uludag, O. (2012). The Impact of Verbal Aggression on Burnout: An Empirical Study on University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 41-46. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.064>

- Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2019). Associations between popularity and aggression in Turkish early adolescents. *Current Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00515-3>
- Yinon, Y., Goldenberg, J. and Neeman, R. (1977) On the relationship structure of residence and formation of friendship, *Psychological Reports*, (40),761-762. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1977.40.3.761>
- Zajonc, R. B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9(2), 1-27. <https://doi.org/10.1037/h0025848>
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2009). Preschool childrens' aggressive and prosocial behavior. Results of a longitudinal study. Paper presented at the XIV European Conference on Developmental Psychology, Vilnius, August.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M., & Kasik, L. (2012). Pre-school children's aggressive and prosocial behaviours in stressful situations. *Early Child Development and Care*, 182(11), 1503-1522. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.623779>
- Zucker, L. G. (1986). Production of trust: Institutional sources of economic structure, 1840-1920. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*, Vol. 8, (pp. 53-111). Greenwich, CT: JAI Press.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γούτσος, Δ. (2012). *Γλώσσα: κείμενο, ποικιλία, σύστημα*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζάζη Μ. (1995). *Ανθρώπινες Σχέσεις και Επικοινωνία*. Αθήνα: Έλλην.

- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Κομνηνάκης, Μ. (1998). *Η Γλώσσα Του Σώματος Και Πώς Να Τη Μιλήσετε Καλύτερα*. Αθήνα: Έλλην.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (1990), *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της: παραδείγματα, μέθοδοι έρευνας και επιστημολογικά προβλήματα*, Αθήνα Κομοτηνή: Εκδόσεις Σακκουλά
- Λίτσα, Μ., Μπεκιάρη, Α., & Σπανού Κ. (2022). Εφαρμογή ανάλυσης κοινωνικών δικτύων σε οργανισμούς: εντοπίζοντας τη θέση των διευθυντικών στελεχών. 18ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής έρευνας, Πάντειον Πανεπιστήμιο 5-9 Οκτωβρίου 2022
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Αθήνα: Επίκεντρο
- Μπεκιάρη, Α. & Χασάναγας, Ν. (2016α). *Κοινωνιολογική τομή στο εκπαιδευτικό σύστημα: «Ξεκλειδώνοντας τις σχέσεις δύναμης»*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Μπεκιάρη, Α. & Χασάναγας, Ν. (2016β). *“Άγοντας” στη φυσική αγωγή- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικοί προβληματισμοί*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Μπονίδης, Κ. Θ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της παιδαγωγικής της ειρήνης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ

Σύρμπας, Ι., & Μπεκιάρη, Α. (2015). The Relationship between Perceived Physical Education Teacher's Verbal Aggressiveness and Argumentativeness with Students' Interpersonal Attraction. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 13(2).

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Έγκριση έρευνας από την Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας



Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας

Τρίκαλα: 7/4/2021
Αριθμ. Πρωτ.:1759

Βεβαίωση έγκρισης της πρότασης για διεξαγωγή Έρευνας με τίτλο : Αλγεβρική ανάλυση και ερμηνεία έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς στη φυσική αγωγή: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση

Επιστημονικά υπεύθυνη - επιβλέπουσα: Αλεξάνδρα Μπεκιάρη

Ιδιότητα: Επίκουρη Καθηγήτρια

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Επιστημονικά υπεύθυνη – επιβλέπουσα (μέλος τριμελούς): Ελένη Ανδρέου

Ιδιότητα: Καθηγήτρια

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: Παιδαγωγικό

Επιστημονικά υπεύθυνος – επιβλέπων (μέλος τριμελούς): Αθανάσιος Κουστέλιος

Ιδιότητα: Καθηγητής

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: Διοίκησης Επιχειρήσεων

Κύριος ερευνητής-τρια / φοιτητής-τρια: Λίτσα Μαρία

Πρόγραμμα Σπουδών: Διδακτορικό Πρόγραμμα Σπουδών

Ίδρυμα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τμήμα: Τ.Ε.Φ.Α.Α.

Η προτεινόμενη έρευνα θα είναι: Διδακτορική διατριβή

Τηλ. επικοινωνίας: 6976690421

Email επικοινωνίας: : maria.litsa@hotmail.gr marialitsa@uth.gr

Η Εσωτερική Επιτροπή Δεοντολογίας του Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μετά την υπ. Αριθμ. 3-6/7-4-2021 συνεδρίασή της εγκρίνει τη διεξαγωγή της προτεινόμενης έρευνας.

Ο Πρόεδρος της
Εσωτερικής Επιτροπής
Δεοντολογίας – ΤΕΦΑΑ

Τσιόκανος Αθανάσιος
Καθηγητής

Παράρτημα 2. Έγκριση έρευνας από Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π)/
Υπουργεί Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ
ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΜΗΜΑΤΑ Α΄

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθμ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 06-05-2019 Αρ.
Πρωτ. 69410/Δ2

Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Ελ. Ζήκου
Τηλέφωνο: 210-3442240

ΠΡΟΣ:

κ. Μαρία Λίτσα
maria.litsa@hotmail.gr
Διεύθυνση Δ/θμιας
Εκπ/σης Τρικάλων

ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας

Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 58926/Δ2/15-04-2019 έγγραφο

Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (**πράξη 14/2019 του Δ.Σ**), σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπει** τη διεξαγωγή της έρευνας από την κ. **Λίτσα Μαρία** κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019 με τις εξής προϋποθέσεις:

α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων των σχολικών μονάδων Δ/θμιας Εκπ/σης, οι οποίες θα συμμετάσχουν στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.

β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.

γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από την ερευνήτρια και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.

δ) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια και να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις **ανώνυμα** και εφόσον το επιθυμούν.

ε) Οι μαθητές να απασχοληθούν μία (01) διδακτική ώρα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων παρουσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής των σχολείων.

στ) Οι συνεντεύξεις να διεξαχθούν εκτός σχολικού ωραρίου χωρίς την χρήση μέσων μαγνητοφώνησης ή βιντεοσκόπησης των μαθητών.

ζ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Αλγεβρική ανάλυση και ερμηνεία έλξης, δύναμης και επιθετικής συμπεριφοράς στη Φυσική Αγωγή: Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση»**

και απευθύνεται στους μαθητές του 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου}, 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου}, 9^{ου} και Μουσικού Γυμνασίου Τρικάλων, του 1^{ου} και 2^{ου} Γυμνασίου Καλαμπάκας, του 1^{ου} Γυμνασίου Πύλης, του Γυμνασίου Φαρκαδόνας, του Γυμνασίου Οιχαλίας, του Γυμνασίου Βαλτινού, του Γυμνασίου Πρίνου, του Γυμνασίου Μεγαλοχωρίου, του Γυμνασίου Αμπελιών, του 1^{ου} Γυμνασίου Οξύνειας, του Γυμνασίου Μεγάλων Καλυβίων, του 1^{ου}, 2^{ου} ΕΠΑ.Λ. Τρικάλων, του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Καλαμπάκας, του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Φαρκαδόνας, του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Πύλης, του 1^{ου}, 2^{ου}, 3^{ου}, 4^{ου}, 5^{ου}, 6^{ου}, 7^{ου} και 8^{ου} ΓΕ.Λ. Τρικάλων, του ΓΕ.Λ. Καλαμπάκας, του ΓΕ.Λ. Πύλης, του 1^{ου} ΓΕ.Λ. Φαρκαδόνας, του ΓΕ.Λ. Οιχαλίας και του ΓΕ.Λ. Βαλτινού.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών του σχολείου, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Μετά την ολοκλήρωση της έρευνας να κατατεθεί ηλεκτρονικό αντίτυπο της ερευνητικής εργασίας σε ψηφιακό δίσκο στο πρωτόκολλο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 115 21 Αθήνα), καθώς επίσης και ενυπόγραφη, σύμφωνη ή όχι γνώμη της ερευνήτριας για το εάν επιτρέπει στο Ι.Ε.Π. να προβεί σε ηλεκτρονική ανάρτηση της ερευνητικής εργασίας. Το αντίτυπο, αφού κατατεθεί στο πρωτόκολλο, θα διαβιβαστεί αρμοδίως στη βιβλιοθήκη του Ι.Ε.Π..

3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης Τρικάλων να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των ανωτέρω σχολικών μονάδων, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Εσωτ. Διανομή

Γρ. Υπουργού

Γρ. Γενικού Γραμματέα

Δ/ση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε., Τμ. Α΄

Δνση Επαγγελματικής Εκπ/σης, Τμ. Α΄

**Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΓΑΒΡΟΓΛΟΥ

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ

Η Προϊσταμένη του Τμ. Α΄

της Δ/σης Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε.

του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Αναστασία Πασχαλίδου

Παράρτημα 3. Μη δικτυακές ερωτήσεις ερωτηματολογίου

Απαντήστε απλά, ειλικρινά κι αβίαστα. Τα αποτελέσματα θα μείνουν **ΑΝΩΝΥΜΑ**.

(απευθύνεται μόνο σε μαθητές)

Κωδικός μαθητή: _____

Φύλο: ☐ Αγόρι ☐ Κορίτσι

Έτος γέννησης: _ _ _ _

Ύψος: _____

Βάρος: _____

Τόπος μόνιμης κατοικίας: Χώρα: _____, Νομός: _____, πόλη: _____ ή χωριό: _____

Τόπος που ζήσατε τα παιδικά σας χρόνια: Χώρα: _____, Νομός: _____, πόλη: _____ ή χωριό: _____

Τόπος γέννησης: Χώρα: _____, Νομός: _____, πόλη: _____ ή χωριό: _____

Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα: ☐ Μεταπτυχιακό/διδασκτορικό τίτλο ☐ Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ ☐ Λύκειο
☐ Γυμνάσιο ☐ Δημοτικό ☐ Δεν τελείωσε δημοτικό

Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας: ☐ Μεταπτυχιακό/διδασκτορικό τίτλο ☐ Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ ☐ Λύκειο
☐ Γυμνάσιο ☐ Δημοτικό ☐ Δεν τελείωσε δημοτικό

Πως θα χαρακτηρίζατε την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς σας

☐ Κακή ☐ Μέτρια ☐ Καλή ☐ Πολύ καλή ☐ Δεν απαντώ

Ποιος είναι ο γενικός σας βαθμός μέχρι τώρα (έστω και περίπου); _____

Απουσιάζετε από το σχολείο κρυφά από τους γονείς σας:

☐ ποτέ ή σχεδόν ποτέ ☐ περιστασιακά ☐ αρκετά συστηματικά

Άλλες γλώσσες που μαθαίνετε ή μπορείτε να συνεννοηθείτε: _____

Πόσες φορές έχετε ταξιδέψει με αεροπλάνο στο εξωτερικό τα τελευταία 5 χρόνια (όχι για λόγους υγείας): _____

Πόσο συχνά σερφάρετε στο Internet για λόγους:

A) Σχολικούς/ μαθημάτων: ☐ κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα ☐ 1-2 φορές την εβδομάδα ☐ πιο σπάνια

B) Ψυχαγωγίας: ☐ κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα ☐ 1-2 φορές την εβδομάδα ☐ πιο σπάνια

Αν σερφάρετε στο Internet κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα, πόσες ώρες ημερησίως (κατά μέσο όρο): _____

Εμπνέετε/ παραδειγματίζετε από κάποιους συμμαθητές σας:

A) σε θέματα συμπεριφοράς ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου

B) σε θέματα μαθημάτων ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου

Γ) σε θέματα εμφάνισης ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου

Πιστεύετε ότι εσείς εμπνέετε/ παραδειγματίζετε τους συμμαθητές σας:

A) σε θέματα συμπεριφοράς ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου

- Β) σε θέματα μαθημάτων** ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου
Γ) σε θέματα εμφάνισης ☐ πολύ συχνά ☐ συχνά ☐ σπανίως ☐ καθόλου

Ενδιαφέρεστε να διαπρέψετε:

Α) ως μαθητής στο σχολείο

- ☐ πολύ ☐ λίγο ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου

Β) ως επαγγελματίας στο μέλλον

- ☐ πολύ ☐ λίγο ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου

Γ) ως επιστήμων/ ερευνητής στο μέλλον

- ☐ πολύ ☐ λίγο ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου

Δ) ως κάτι άλλο/ σε κάτι άλλο (τι;.....)

- ☐ πολύ ☐ λίγο ☐ ελάχιστα ☐ καθόλου

Για να κερδίσει τη φιλία σας/ συμπάθειά σας ένα συμμαθητής/τρια σας πρέπει κυρίως να: (μέχρι 3 επιλογές)	
☐ Έχει πολλές γνώσεις	
☐ Είναι έξυπνος/ εύστοχος	
☐ Είναι ευγενής/ φιλικός	
☐ Επιδιώκει οικειότητα μαζί σας	
☐ Είναι έτοιμος να σας βοηθήσει, κάνοντας θυσίες	
☐ Έχει ελκυστική εμφάνιση	
Άλλο (Επιλογή πρώτη. Συμπληρώστε τι;)	
Άλλο (Επιλογή δεύτερη. Συμπληρώστε τι;)	

Τι αντιλαμβάνεστε ως «λεκτική επιθετικότητα»; (δώστε ή μια πλήρη πρόταση ως ορισμό, ή μερικές λέξεις-κλειδιά):

Τι αντιλαμβάνεστε ως «ισχυρή επιχειρηματολογία»; (δώστε ή μια πλήρη πρόταση ως ορισμό, ή μερικές λέξεις-κλειδιά):

Τι αντιλαμβάνεστε ως «ελκυστικότητα»; (δώστε ή μια πλήρη πρόταση ως ορισμό, ή μερικές λέξεις-κλειδιά):

Παράρτημα 4. Δικτυακές ερωτήσεις ερωτηματολογίου (διαπροσωπικής έλξης, δύναμης και λεκτικής επιθετικότητας)

Ποια είναι τα άτομα, που...																	
		... διαφωνείτε ενθουσιωδώς μαζί τους, όταν συζητάτε	... χαίρεστε να συμφωνείτε μαζί τους, όταν συζητάτε	... πιστεύετε ότι είναι αδύναμα στη συζήτηση, όταν διαφωνούν μαζί σας	... θα συμβουλευόσασταν αν σε θέματα μαθημάτων;	... θα συμβουλευόσασταν αν σε προσωπικά σας θέματα, πέρα από τα μαθήματα;	... αισθάνεστε ότι συμπαθείτε ιδιαίτερα;	... σας έχουν πληγώσει από τα προσβλητικά και άσχημα λόγια τους;	... σας έχουν ειρωνευθεί;	... έχουν απευθυνθεί σε εσας με αγενεια;	... σας έχουν απειλήσει;	... θα στηρίζονταν στη βοήθειά τους για να ολοκληρώσετε μια σχολική εργασία;	... θεωρείτε ότι οι άλλοι στηρίζονται στη βοήθειά τους σε σχολικές εργασίες;	... είναι φιλικά μαζί σας;	... είναι φιλικά με τους άλλους;	... βρίσκετε την εμφάνισή τους ελκυστική;	... θεωρείτε ότι έχουν ελκυστική εμφάνιση για τους άλλους;
Κωδικοί																	
	1	1	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Ποια είναι τα άτομα, που....

1. διαφωνείτε ενθουσιωδώς μαζί τους, όταν συζητάτε
2. χαίρεστε να συμφωνείτε μαζί τους, όταν συζητάτε
3. πιστεύετε ότι είναι αδύναμα στη συζήτηση, όταν διαφωνούν μαζί σας
4. θα συμβουλευόσασταν σε θέματα μαθημάτων;
5. θα συμβουλευόσασταν σε προσωπικά σας θέματα, πέρα από τα μαθήματα;
6. αισθάνεστε ότι συμπαθείτε ιδιαίτερα;
7. σας έχουν πληγώσει από τα προσβλητικά και άσχημα λόγια τους;
8. σας έχουν ειρωνευθεί;
9. έχουν απευθυνθεί σε εσας με αγενεια;
10. σας έχουν απειλήσει;
11. θα στηρίζονταν στη βοήθειά τους για να ολοκληρώσετε μια σχολική εργασία;
12. θεωρείτε ότι οι άλλοι στηρίζονται στη βοήθειά τους σε σχολικές εργασίες;
13. είναι φιλικά μαζί σας;
14. είναι φιλικά με τους άλλους;
15. βρίσκετε την εμφάνισή τους ελκυστική;
16. θεωρείτε ότι έχουν ελκυστική εμφάνιση για τους άλλους;

Παράρτημα 5. Έλεγχος αξιοπιστίας άλφα του Cronbach των δικτύων δύναμης.	
Κεντρικότητες δικτύων δύναμης	άλφα του Cronbach
1. Indegree	.883
2. Outdegree	.899
3. Katz status	.883
4. Pagerank	.891
5. Authority	.886

Παράρτημα 6. Έλεγχος αξιοπιστίας άλφα του Cronbach των δικτύων λεκτικής επιθετικότητας.	
Κεντρικότητες δικτύων λεκτικής επιθετικότητας	άλφα του Cronbach
1. Indegree	.911
2. Outdegree	.925
3. Katz status	.911
4. Pagerank	.918
5. Authority	.913

Παράρτημα 7. Έλεγχος αξιοπιστίας άλφα του Cronbach των δικτύων διαπροσωπικής έλξης.	
Κεντρικότητες δικτύων εκφοβισμού	άλφα του Cronbach
1. Indegree	.920
2. Outdegree	.925
3. Katz status	.920
4. Pagerank	.922
5. Authority	.921