



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑ»

## **ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΜΑΣΤΕΡ**

**ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ  
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΗΣ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ  
ΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΟ FACEBOOK.  
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ,  
ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ  
ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ  
ΤΩΝ ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥΣ**

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Α. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ  
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ Ν. ΣΑΜΑΡΑΣ**

**ΑΘΗΝΑ, ΑΠΡΙΛΙΟΣ, 2014**



ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΑΣ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΗ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ΚΑΙ ΤΟ FACEBOOK. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΕΝ ΔΥΝΑΜΕΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΟΥΣ

Εργασία που υποβλήθηκε από τον **Κωνσταντίνο Α. Διαμαντόπουλο** ως εκπλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΔΙΠΛΩΜΑΤΟΣ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Συγγραφέας: Κ. Α. ΔΙΑΜΑΝΤΟΠΟΥΛΟΣ

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών:  
«Επικοινωνία και Δημοσιογραφία»

## ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αθανάσιος Ν. Σαμαράς (επιβλέπων): Λέκτορας, Πα.Πει.

---

Jahna Otterbacher (μέλος): Λέκτορας, Ανοικτό Πανεπιστήμιο  
Κύπρου

---

Λήδα Τσενέ (μέλος): Συνεργαζόμενη Διδάσκουσα,  
Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο Κύπρου

---

Σοφία Ιορδανίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Ακ. Υπεύθυνη του ΜΠΣ  
«Επικοινωνία και Δημοσιογραφία»

---

Συντομογραφίες Διατριβής  
(abbreviations used throughout the thesis)

τ. βία= τηλεοπτική βία  
M.M.E.= Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης  
fb= facebook  
IndSc= Independent Self Construal  
IntSc= Interdependent Self Construal  
M.K.Δ.= Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης  
H/Y= Ηλεκτρονικός Υπολογιστής  
επιθ.= επιθετικότητα  
θυμ. = θυματοποίηση  
πιν.= πίνακας  
διαγ.= διάγραμμα

*αφιερώνεται στη σύζυγό μου για την αγόγγυστη υπομονή της...  
στη μητέρα μου, τον αφανή ήρωα κάθε μου προσπάθειας...  
στους μαθητές/τριές μου που η δίψα τους για γνώση με κάνει καλύτερο...*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Είναι ακαδημαϊκά και ηθικά επιβεβλημένο να ευχαριστήσω τον Αθανάσιο Ν. Σαμαρά, Λέκτορα του Πανεπιστημίου Πειραιώς και Διδάσκοντα στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου ως επιβλέποντα της παρούσης Μεταπτυχιακής Διατριβής. Κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της, οι συμβουλές και οι ακαδημαϊκές οδηγίες του σε επιστημονικά πεδία, κυρίως της Επικοινωνίας, της Διδακτικής και της Κοινωνικής Ψυχολογίας αποτέλεσαν χρήσιμα εργαλεία και άβακα αυτής της προσπάθειας. Επιπροσθέτως, οι ευκαιρίες για μάθηση και οι συνεχείς παραινέσεις του όπλισαν και πλούτισαν την ακαδημαϊκή και επιστημονική μας επάρκεια.

Την Σοφία Ιορδανίδου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου και Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επικοινωνίας και Δημοσιογραφία», που πλαισίωσε την προσπάθειά μας με αμέριστη κατανόηση, ευγένεια και απaráμιλλο σεβασμό. Στη διαπραγμάτευση δε της παρούσης θεματικής, αποτέλεσε πολύτιμο σύμβουλο και αρωγό, συνδυάζοντας την Επικοινωνία με το χώρο της Εκπαίδευσης, που αποτελεί και πεδίο της επαγγελματικής ενασχόλησης, καθώς και των επιστημονικών μας ενδιαφερόντων αφήνοντας έναν απόηχο βαθιάς επιστημονικής ικανοποίησης.

Επιπλέον τους: Ελευθεριάδου Δήμητρα - Φιλολόγο και Διευθύντρια του 4ου Γυμνασίου Ιλίου, Μακρή Κωνσταντίνο - Φιλολόγο και Διευθυντή του 4ου Γενικού Λυκείου Πετρούπολης, την Κούρβα - Παππά Αιμιλία - Αγγλικής Φιλολογίας και Διευθύντρια του 3ου Γυμνασίου Πετρούπολης, τον Γιαννακόπουλο Χρήστο - Φυσικό και Διευθυντή του 2ου Γενικού Λυκείου Πετρούπολης, τον Αυγέρη Ιωάννη - Μηχανολόγο και Διευθυντή του 1ου Γενικού Λυκείου Ιλίου και τον Γατσώρη Θεόδωρο - Οικονομολόγο και Διευθυντή του 1ου Επαγγελματικού Λυκείου Ασπροπύργου για την αμέριστη συνεργασία και υποστήριξή τους κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Τέλος, οφείλονται θερμές ευχαριστίες στη Δρόσου Δέσποινα, Πτυχιούχο του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήματος Επικοινωνίας και Marketing και εξαδέλφη μας, για τις πολύ χρήσιμες συμβουλές και κατευθύνσεις της σε θέματα στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων. Απέδειξε εμπράκτως την αγάπη της, αξία σπάνια και δυσεύρετη στους καιρούς τούτους.

*Τους ευχαριστώ όλους θερμά, η έλλειψη δε της συνεισφοράς ενός θα δυσκόλευε την ολοκλήρωση τούτου του εγχειρήματος.*

Κ. Α. Δ.

ΑΠΡΙΛΙΟΣ, 2014

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η θεματική της παρούσας διατριβής αποπειράται να γεφυρώσει δύο πολύ ενδιαφέροντα επιστημονικά πεδία, την Επικοινωνία και την Παιδαγωγική. Πολύ σφαιρικά διαπραγματεύεται τη σχολική βία, μία ακανθώδη προβληματική σε διεθνές επίπεδο. Ωστόσο η ανάλυση που ακολουθεί δεν πραγματώνεται στα συνήθη συμβατικά πλαίσια της παιδαγωγικής αλλά υιοθετεί μία επικοινωνιακή και μιντιακή θέαση του θέματος.

Σε μία εποχή που η τεχνολογική έκρηξη χαρακτηρίζει οποιαδήποτε πηγή πληροφορίας, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης αποτελούν κύριο παράγοντα της κοινωνικής διαμόρφωσης. Το πρόβλημα της σχολικής βίας δεν περιορίζεται μόνο εντός μίας σχολικής μονάδος αλλά συνιστά ευρύτερο φαινόμενο. Τόσο η τηλεόραση όσο και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Social Media) βρίθουν από μηνύματα και ερεθίσματα βίας. Τα τελευταία εκπέμπονται προς το καταναλωτικό κοινό με τη μορφή μηνύματος, το οποίο αποτελεί τη βάση μίας αρχικής δομής ή με άλλα λόγια μιας κατασκευής.

Η μαθητική κοινότητα και κυρίως το σύνολο των παιδιών της Βθμιας Εκπαίδευσης συνιστούν μέρος αυτού του καταναλωτικού κοινού, με συνέπεια να αφομοιώνουν μηνύματα βίας είτε μέσω της τηλεόρασης είτε μέσω του Facebook, με το οποίο και ασχολείται το παρόν πόνημα. Η αφομοίωση αυτή πραγματώνεται με την πρόσληψη αυτών των μιντιακών κατασκευών βίας κατά τρόπο πολύπλοκο και πολύτροπο και ενίοτε εξωτερικεύεται μέσω της συμπεριφοράς των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον. Από αυτό γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντική είναι η μελέτη τέτοιων κατασκευών βίας. Η τελευταία δεν αποτελεί μόνο κοινωνικό απόκτημα αλλά διεισδύει σε κάθε χώρο, άρα και στο χώρο της Εκπαίδευσης.

Ο Marshal McLuhan έλεγε ότι το μέσο είναι το μήνυμα θέλοντας να καταδείξει ότι τα μέσα εκπέμπουν τόσο ισχυρά μηνύματα προς τον κοινωνικό ιστό ως αποδέκτη που η ταυτότητά τους χαρακτηρίζεται από αυτά τα ίδια τα μηνύματα. Ηχηρή απόδειξη του πιο πάνω ισχυρισμού συνιστά η σημερινή δυναμική και επίδραση της τηλεόρασης και του Facebook στη νεολαία αλλά και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Πολλά παιδιά περνούν ώρες ολόκληρες μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης ή του ηλεκτρονικού υπολογιστή, εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται και σε οποιοδήποτε άλλο πεδίο ή επαγγελματικό χώρο. Από αυτό και μόνο γίνεται κατανοητή η μεγάλη επίδραση των μέσων αυτών σήμερα χωρίς να

απαιτείται όποια άλλη διείσδυση στα θέματα μιντιακών επιδράσεων, πράγμα που ούτως ή άλλως διέπει το παρόν πόνημα. Ο σύγχρονος κόσμος επομένως συνιστά ένα είδος διαδικτυακής και τηλεοπτικής γενιάς.

Η συγκεκριμένη διατριβή ασχολείται με την κατασκευή μηνυμάτων - ερεθισμάτων βίας από την τηλεόραση και το Facebook, τη διαδικασία αυτής της κατασκευής, τον τρόπο επίδρασης αυτής στον ψυχονοητικό παράγοντα των εφήβων καθώς και με τις εν δυνάμει επιδράσεις τους. Επιπλέον πυρήνας της παρούσης μελέτης συνιστά η συγκριτική ανάλυση των κατασκευών βίας μεταξύ δύο πολύ ισχυρών media, της τηλεόρασης και του Facebook, η οποία επιτυγχάνεται και σε επίπεδο βιβλιογραφικής αλλά και εμπειρικής έρευνας.

Η συγκριτική ανάλυση προχωρά και σε ένα δεύτερο επίπεδο, στο πώς δηλαδή βλέπουν οι μαθητές/τριες Βθμιας Εκπαίδευσης καθώς και οι εκπαιδευτικοί το ζήτημα της επίδρασης των προαναφερθέντων μέσων στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων.

Σε επιστημονικά πλαίσια και καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της Μεταπτυχιακής Διατριβής έγινε σαφές ότι η μελέτη τόσο της συμπεριφοράς όσο και του ψυχονοητικού παράγοντα των εφήβων απαιτεί τη χρήση εργαστηριακών εργαλείων, πειραμάτων, πολύπλοκων μετρήσεων αλλά και συνεχή παρακολούθηση των υποκειμένων, απαιτήσεις που ξεπερνούν τα χρονικά αλλά και ποιοτικά όρια του παρόντος.

Ωστόσο η παρούσα έλλειψη αναπληρώνεται από το πλήθος των βιβλιογραφικών αναφορών σχετικά με την προβληματική τόσο της κατασκευής της εικόνας όσο και της επίδρασης των μέσων στο κοινωνικό σύνολο άρα και στη μαθητική κοινότητα, από το εμπειρικό μέρος του μελετήματος, το οποίο βασίζεται στη διεξαγωγή έρευνας βάσει αυστηρών επιστημονικών αρχών και εργαλείων καθώς και από την παρουσίαση ενός νέου προτεινόμενου μοντέλου βάσει προγενεστέρων επικοινωνιακών θεωριών, που αποσκοπεί στη κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερη κατανόηση και ανάλυση του φαινομένου της κατασκευής της εικόνας της σχολικής βίας. Σε κάθε περίπτωση η διαπραγμάτευση του ζητήματος είναι ανοιχτή.

Η δομή της παρούσης Μεταπτυχιακής Διατριβής έχει ως εξής:

- Εισαγωγή στη γένεση της βίας τόσο στο κοινωνικό όσο και στο σχολικό περιβάλλον.
- Μορφές και χαρακτηριστικά της βίας.
- Ο μετασχηματισμός της κοινωνικής βίας σε σχολική.
- Ορολογία αναφορικά με έννοιες όπως εικόνα και κατασκευή.
- Ανάπτυξη θεωρητικών εργαλείων: Θεωρία αλληλεπίδρασης McQuail, Σπειροειδούς Γραμμής της Σιωπής της Noelle-Newman και Θεωρίας της Καλλιέργειας του Gerbner.
- Παρουσίαση Σύνθετου (Συνθετικού) Μοντέλου και λειτουργίας του.
- Παρουσίαση ερευνητικής μεθοδολογίας.
- Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας.
- Παρουσίαση τελικών συμπερασμάτων.
- Τελική απεικόνιση του Σύνθετου Μοντέλου βάσει των συμπερασμάτων της έρευνας.

Ύστερα από την παράθεση των παραπάνω και δια της μελέτης του πονήματος ο αναγνώστης προσδοκείται να αποκτήσει συνολικότερη εικόνα της προβληματικής αλλά και να αποκτήσει ερεθίσματα νέου στοχασμού και έρευνας.

Κωνσταντίνος Α. Διαμαντόπουλος

Απρίλιος, 2014



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

A. Εισαγωγικά: Μία οπτική της γένεσης της βίας στο κοινωνικό περιβάλλον και στο σχολικό χώρο.....	σ.5
i. Τοποθέτηση της βίας στη Κοινωνία - Μορφές και Χαρακτηριστικά της.....	σ.5
ii. Η κοινωνική βία μετασχηματίζεται σε σχολική.....	σ.8
B. Το Αντικείμενο μελέτης και η Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγισή του ως πέρασμα από την Παιδαγωγική στην Επικοινωνία.....	σ.12
i. Ορολογία της "Εικόνας" και της "Κατασκευής" της συγκριτικής ανάλυσης.....	σ.12
ii. Θεωρητική Μεθοδολογία .....	σ.17
iii. Το Σύνθετο Μοντέλο.....	σ.25
iv. Στροφή προς τα Ένδον και ολοκλήρωση του Σύνθετου (Συνθετικού) Μοντέλου : Μελέτη της Επίδρασης της εικόνας στον ψυχονοητικό παράγοντα βάσει της δύναμης των απεικονιστικών ροών με αφορμή τη θεωρία της Καλλιέργειας του Gerbner.....	σ.30
v. Διαδικασία Λήψης Απόφασης.....	σ.32
Γ. Εμπειρικό μέρος: Η ερευνητική διαδικασία και η μέσω αυτής αναζήτηση της υποκειμενικής κατασκευής της εικόνας της σχολικής βίας και των επιδράσεων της τηλεόρασης και του facebook στους μαθητές/τριες Βθμιας Εκπ/σης.....	σ.42
i. Εισαγωγικά.....	σ.42
ii. Υποθέσεις εργασίας και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	σ.43
iii. Ανάλυση Μεθοδολογίας.....	σ.46
iv. Τρόπος και Κριτήρια Επιλογής του δείγματος.....	σ.48
v. Αποτελέσματα Έρευνας.....	σ.49
vi. Συσχετίσεις Μεταβλητών.....	σ.77

Δ. Παρουσίαση των Συμπερασμάτων του Θεωρητικού και Εμπειρικού μέρους, που αφορούν στη τελική κατασκευή της εικόνας της σχολικής βίας και τις ενδεχόμενες επιδράσεις της.....σ.95

- i. Εισαγωγικά.....σ.95
- ii. Παράθεση Συμπερασμάτων.....σ.95
- iii. Εποπτικός Πίνακας Συμπερασμάτων (α).....σ.100
- iv. Εποπτικός Πίνακας Συμπερασμάτων (β).....σ.102
- v. Τελική απεικόνιση Σύνθετου (Συνθετικού) Μοντέλου.....σ.103

Βιβλιογραφία.....σ.105

*"Η χρήση βίας είναι πολύ φτωχή λύση για κάθε πρόβλημα. Γενικώς, χρησιμοποιείται μόνο από μικρά παιδιά και μεγάλα έθνη."*

*Friedman D.*

## A. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

### ΜΙΑ ΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΓΕΝΕΣΗΣ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΣΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ

#### i. Τοποθέτηση της Βίας στη κοινωνία - Μορφές και χαρακτηριστικά της

Η κοινωνική διαμόρφωση συνιστά ένα μεγάλο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών και του ερευνητικού προσανατολισμού τους<sup>1</sup>, έχουν δε γραφεί πολλά για πλείστα όσα αντικείμενα από το φύλο και τη σεξουαλική ζωή<sup>2</sup> των ατόμων μέχρι τη μόδα και την εξήγηση των εγκεφαλικών λειτουργιών του<sup>3</sup>. Δεν είναι παράδοξο καθόσον ο άνθρωπος συνιστά οργανισμό με πολυσχιδή χαρακτηριστικά, ο οποίος μάλιστα δεν δημιουργεί μόνο ερεθίσματα αλλά και αντιδρά στα ερεθίσματα των άλλων παράγοντας με αυτό τον τρόπο συμπεριφορές και κοινωνικό υλικό προς μελέτη<sup>4</sup>. Η κοινωνική επιστήμη μελετά λοιπόν την ανθρώπινη συμπεριφορά και προσπαθεί να βρει τα κατάλληλα εργαλεία ώστε να τη προσανατολίζει ανάλογα<sup>5</sup>.

Στα πλαίσια ενός τέτοιου κοινωνικού υλικού εντάσσεται και το φαινόμενο της βίας, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών αρχής γενομένης από τις απόψεις περί την ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας του ανθρώπου στον οικογενειακό χώρο και τις άμεσες ή έμμεσες αρνητικές επιρροές που άντλησε από αυτόν με τη μορφή εμπειριών, όπως της ενάσκησης εναντίον του πάσης φύσεως επιθετικών συμπεριφορών των γονέων ή συγγενών του εκούσια ή ακούσια συστηματικά ή μη<sup>6</sup> μέχρι και τη καλλιέργεια και ανάπτυξη θεωρήσεων, που θέτουν και το εξωτερικό περιβάλλον ως εν δυνάμει γενεσιουργό αίτιο επιθετικών συμπεριφορών<sup>7</sup>.

<sup>1</sup> A. Giddens, Κοινωνιολογία, Μτφ. Δημήτρης Τσαούσης, Εκδ. Gutenberg, <sup>2</sup>2009, σ. 50

<sup>2</sup> ο.π., σ. 51, 54

<sup>3</sup> ο.π., σ. 52

<sup>4</sup> ο.π., σ. 55, βλ. επίσης: M. Finkelstein, "Sociology's Icebergs: Jobs, Workplace Change, and the Applied Imperative", *Journal of Applied Social Science*, Vol. 6 No. 1, (University Edwardsville-U.S.A., 2012 ), p. 33, M. Finkelstein, "Combining the Liberal and Useful Arts: Sociological Skills in the Global Economy", *The American Sociologist*, Vol. 25, No. 3, (1994), pp. 20-36

<sup>5</sup> Anthony Giddens, ο.π., σ. 57, E. Wilson, *Sociobiology - The New Synthesis*, Harvard University Press, <sup>7</sup>1982, p. 548

<sup>6</sup> D. S. Black et al., "A Further Look at the Intergenerational Transmission of Violence: Witnessing Interparental Violence in Emerging Adulthood", *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 25, No. 6, (University of Southern California Keck School of Medicine, 2010), p.1024

<sup>7</sup> Ενδιαφέρουσα θεώρηση αποτελεί και η παράμετρος: Intergenerational Transmission of Violence (IGT), που θέτει τις βάσεις μιας πιο γενικευμένης μεταβίβασης των μορφών βίας. Στο παρόν χρησιμοποιείται ο όρος "μετασηματισμός": David S. Black et al., ο.π., σσ. 1025-27, βλ. επίσης: K.D. O'Leary, "Physical aggression between spouses: A social learning theory perspective" στο V. B. Van Hasselt et. al., *Handbook of family violence*", New York: Plenum, 1988, pp. 31-55

Αργότερα προστέθηκε και άλλη μια παράμετρος που ταυτίστηκε με το μιντιακό πνεύμα της εποχής και οργανώθηκε σε ένα σύστημα εμφανών ή αφανών επιδράσεων δια του ήχου και της εικόνας, που διοχετεύει μηνύματα καθώς και ψυχολογικές ή και εγκεφαλικές εγγραφές προς τον κοινωνικό ιστό<sup>8</sup>. Είναι φυσικό ότι όλα αυτά τα μηνύματα και οι εγγραφές, που στην επικοινωνιακή γλώσσα ονομάζονται κειμενικές επιδράσεις δεν αντικατοπτρίζουν μόνο εποικοδομητικά-δημιουργικά ερεθίσματα μα και βίαιες κειμενικότητες, που εγγράφονται υποδήλως και στο χώρο της συνείδησης του ανθρώπου<sup>9</sup>. Η παράμετρος αυτή θα αναλυθεί διεξοδικά καθόλη τη διάρκεια αυτής της ερευνητικής εργασίας.

Κατά τον J. Habermas η γένεση των κοινωνιών και των τάξεων δίνει αρκετές, όχι όμως μοναδικές, εξηγήσεις και της γένεσης της βίας<sup>10</sup>. Ο εν λόγω διανοητής προσπαθώντας να εξηγήσει το Ευρωπαϊκό γίνεσθαι και τις καθοδόν ευρωκοινωνικές διαμορφώσεις χρησιμοποιεί το μαρξιστικό εργαλείο τη γένεσης και της πάλης των τάξεων<sup>11</sup>. Αναφέρει την ανάγκη του ανθρώπου να οργανώνεται σε μικρές ή μεγάλες κοινωνικές συσσωματώσεις, οι οποίες εξυπηρετούσαν την αλληλοϋποστήριξη των μελών σε όλα τα επίπεδα ακόμα και σε εκείνο της ψυχοκοινωνικής ισχύος των<sup>12</sup>.

Οι συσσωματώσεις αυτές προϊόντος του χρόνου διαμόρφωσαν τις κοινωνικές τάξεις, οι οποίες όμως είχαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αλλά και ιδιαίτερες επιδιώξεις, αντιφατικές πολλές φορές μεταξύ τους, στο κοινωνικό ιστό<sup>13</sup>. Δεν άργησε όμως να επέλθει σύγκρουση στο κοινωνικό πεδίο για τη κατάκτηση της ηγεμονίας, όπου κάθε φορέας αυτής της σύγκρουσης έφερε μέσα του σπερματικά το σχηματισμό του έθνους-κράτους. Έτσι, γεννήθηκε ο κρατικός θεσμός και η Ε.Ε., όπου εντός της δεν λείπουν ακόμα και σήμερα ούτε οι συγκρούσεις ούτε οι συνομιλίες σε επίπεδο διαπραγματεύσεων μεταξύ των κρατών-μελών<sup>14</sup>. Χρησιμοποιώντας το μαρξιστικό στοιχείο της σύγκρουσης από την τοποθέτηση του Habermas<sup>15</sup> συνάγεται ως λογική απόληξη ότι κάθε πάλη ενέχει το χαρακτήρα της

<sup>8</sup> Μ. Σεραφετινίδου, *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας - Ο ρόλος των Μέσων στην Αναπαραγωγή του Σύγχρονου Καπιταλισμού*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1995, σσ. 365-68

<sup>9</sup> *ibid*

<sup>10</sup> J. Habermas, "Democracy, Solidarity and the European Crisis", ημ. δημ. 26-4-2013, <http://www.kuleuven.be/communicatie/evenementen/evenementen/jurgen-habermas/democracy-solidarity-and-the-european-crisis>, ημ. επισκ. 2-9-2013

<sup>11</sup> O. Bakshi, "Marx's Concept of Man: Alienation, Exploitation and Socialism", *International Studies*, Vol. 48, No. 2, (2011), p. 90

<sup>12</sup> Jürgen Habermas, ο.π.

<sup>13</sup> *ibid*

<sup>14</sup> *ibid*

<sup>15</sup> *ibid*

βίας<sup>16</sup>, η οποία εφόσον εξαπλώνεται στις τάξεις και στους κοινωνικούς αγωγούς της είναι επίσης λογικό να διαχέεται και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, που διαμορφώνεται σε κάθε κράτος<sup>17</sup>. Χωρίς να απέχει πολύ της Χαμπερμασιανής λογικής και προοιωνίζοντας τη παρουσία της δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας η βία ως φαινόμενο συνιστά την ενάσκηση σωματικής ή ψυχικής δύναμης του ενός μέλους προς το άλλο με προοπτική την εισβολή, χωρίς τη θέληση του υφιστάμενου αυτήν, στην ιδιωτική σφαίρα του, με κύρια επιδίωξη την ατομική προβολή και κυριαρχία του ασκούντος αυτήν<sup>18</sup>. Η βία είναι δυναμικό και όχι στατικό φαινόμενο και γι' αυτό απαντάται σε πολλούς χώρους του κοινωνικού επιστητού<sup>19</sup>. Στο χώρο της πολιτικής, η βία, με τις ποικίλες της εκφάνσεις, χρησιμοποιείται για να δημιουργεί πολωτικό κλίμα μεταξύ των εκλογικά αντιμαχομένων με σκοπό την πολιτική εξουθένωση του αντιπάλου ενώπιον του εκλογικού σώματος, με κύρια επιδίωξη την κατάκτηση της εξουσίας από τη πλευρά του πιο χειριστικά επιδέξιου στο παιχνίδι των εντυπώσεων<sup>20</sup>. Κλασσικό παράδειγμα συνιστούν οι ποικίλες λεκτικές αντιμαχίες στα τηλεοπτικά πολιτικά debate.

Στο οικογενειακό περιβάλλον η βία παίρνει τη μορφή επιθετικών δράσεων - αντιδράσεων μεταξύ των μελών, ιδιαίτερα έναντι των παιδιών<sup>21</sup>, με κύρια επιδίωξη ανάμεσα σε άλλες την επιβολή της ενήλικης βούλησης (ενίοτε και της ανήλικης)<sup>22</sup>. Κλασσικό παράδειγμα και εδώ οι καβγάδες μεταξύ γονέων και παιδιών. Σε γενικές γραμμές, τα χαρακτηριστικά της βίας ως κοινωνικού φαινομένου<sup>23</sup> είναι: (α) η

<sup>16</sup> Στη συνάφεια αυτή κρίθηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η τοποθέτηση των Adelman - Kil βάσει της σχολικής έρευνας των οποίων διαπιστώθηκε το φαινόμενο της κακής διαχείρισης των σχέσεων απέναντι σε τρίτους διαζευκτικά από τα μέλη ενός ζευγαριού εφήβων, που πραγματοποιούν ραντεβού χαρακτηριζόμενο ως date conflict και δυνάμενο να παράγει date violence στο M. Adelman - S. H. Kil, "Dating Conflicts Rethinking Dating Violence and Youth Conflict", *Violence Against Women*, Vol. 13, No. 12, (Arizona State University, 2007), p. 1297, Κατά τους Feldman - Ridley η σύγκρουση οικείων δύναται να παράγει βία στο οικείο περιβάλλον στο C. M. Feldman - C. A. Ridley, "The Role of Conflict based Communication Responses and Outcomes in Male domestic Violence toward Female Partners", *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 17, No. 4-5, ( University of Arizona, 2000 ), p. 553

<sup>17</sup> M. Akiba et al., " Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations", *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, (Pennsylvania State University, 2002 ), pp. 829-31

<sup>18</sup> E. G. Krug et al., "The world report on violence and health", *Public health*, Vol. 360, ( 2002 ), p. 1084 (Αναφορικά δε με τον ορισμό επεκτείνεται στο παρόν ο όρος "deprivation", ενδιαφέρουσα δε η σχηματική αναπαράσταση των ειδών της βίας).

<sup>19</sup> Etienne G Krug et al., ο.π., σσ. 1085-6

<sup>20</sup> D.A. Hibbs, *Mass Political Violence: A Cross-National Causal Analysis*, John Wiley & Sons publications, Toronto, 1973, p. 11, βλ. επίσης: H.L. Nieburg, *Political Violence - The Behavioral Process*, St Martin's Press, U.S.A., 1969, p. 190

<sup>21</sup> D. Ghate, "Family Violence and Violence Against Children", *Children and Society*, Vol. 14, (2000), pp. 395-97

<sup>22</sup> D. Ghate, ο.π., σ. 398. Κατά την D. Ghates, η επιδίωξη αυτή δεν είναι αποκλειστική.

<sup>23</sup> J. Kilby, "The visual fix: The seductive beauty of images of violence", *European Journal of Social Theory*, Vol. 16, No. 3, (University of Salford, UK, 2013 ), p. 328

επιθετική ενέργεια (β) η διάρκεια (γ) η δυναμικότητα (δ) ο μετασχηματισμός και (ε) η επιδίωξη<sup>24</sup>, ενώ εκτυλίσσεται μεταξύ του θύτη και του θύματος, με κύρια και μοναδική συνθήκη ότι το θύμα την υφίσταται άνευ της θελήσεώς του, διότι διαφορετικά δεν θα πρόκειται περί βίας αλλά περί συνέργειας. Η βία δικαίως λοιπόν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια πολυσχιδής μετασχηματιστική συγκρουσιακή εμπειρία<sup>25</sup>.

ii. Η κοινωνική βία μετασχηματίζεται σε σχολική

Η παραπάνω πλαισίωση αποτελεί ένα από τα πολλά εργαλειακά συστήματα προκειμένου να ιδωθεί με ανάλογο τρόπο και η συγγενής με τη κοινωνική βία, δηλαδή η σχολική βία<sup>26</sup> και μάλιστα ως ενός είδους μετασχηματισμού της (θεωρία ελαστικότητας των μορφών βίας)<sup>27</sup>. Η τελευταία ένεκα και του χαρακτήρα της εντάσσεται στο χώρο της μαθητικής ζωής<sup>28</sup>. Μέλη της κοινωνίας είναι και τα παιδιά - μαθητές/τριες, άρα συνιστούν και αυτά με τη σειρά τους παράγοντες παραγωγής ερεθισμάτων και κοινωνικών διαμορφώσεων στο χώρο τους<sup>29</sup>. Είναι λογικό ότι εκεί που υπάρχει πληθώρα ανθρώπων να υπάρχει και πληθώρα ανθρωπίνων ιδιωμάτων με συνέπεια να σχηματίζεται ένα περιρρέον περιβάλλον ετερότητας<sup>30</sup>.

Ο χώρος της ετερότητας συνιστά μία, αλλά όχι μοναδική και κατ' ανάγκην αρνητική, συνθήκη προκειμένου να αναπτυχθεί επιθετικό περιβάλλον<sup>31</sup> στη σχολική

<sup>24</sup> Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν συμβολή του παρόντος και παράλληλα σφαιρική θεώρηση των βιβλιογραφικών στοιχείων.

<sup>25</sup> J. Kilby, ο.π.

<sup>26</sup> S.L. Johnson, "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature", *Journal of School Health*, Vol. 79, No. 10, ( 2009 ), pp. 452-3

<sup>27</sup> J. P. Lederach - M. Maiese, "Conflict Transformation", <http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Dialogue,%20Conflicts%20%20%20Creativity/Conflict%20Transformation.pdf>, ημ. επισκ. 3-9-2013, βλ. επίσης: S. Henry, "School Violence Beyond Columbine A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis", *American Behavioral Scientist*, Vol. 52, No. 9, ( San Diego State University, 2009 ), p. 1248, G. Barak, *Violence and nonviolence :Pathways to understanding*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2003, p. 39 ( σύμφωνα με τον G. Barak η σχολική βία οφείλεται σε πολυεστιακά κοινωνικά περιστατικά με διαφορετική μορφή το καθένα. Η αναζήτηση των μορφών και η ερμηνευτική ενοποίησή τους θα δημιουργούσε και τη συνολική εικόνα περί σχολικής βίας ( ελαστική θεωρία).

<sup>28</sup> *ibid*

<sup>29</sup> P. McLaren, *An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Longman edition, New York, <sup>4</sup>1998, p. 184

<sup>30</sup> ο.π., σσ. 198-202, βλ. επίσης: Δ.Γ. Μπελέση, *Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση Διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* ( διδακτορική διατριβή), Παν/μιο Αιγαίου, Ρόδος, 2009, σσ. 54-63

<sup>31</sup> Θ. Δραγώνα, *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης - Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα, 2007, σ. 14

κοινότητα, μέλη της οποίας είναι: (α) ο μαθητικός πληθυσμός (β) η διεύθυνση του σχολείου (γ) το διδακτικό προσωπικό ως σύλλογος διδασκόντων (δ) ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων και (ε) η τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία<sup>32</sup>. Τα μέλη αυτά που συνιστούν το σχολικό περιβάλλον βρίσκονται σε συνεχή ώσμωση μεταξύ τους, ακόμα δε και σε περιόδους ησυχίας, εξ' επόψεως ερεθισμάτων, δημιουργούνται βαθμιαία προϋποθέσεις και δυναμικές που θα δημιουργήσουν τις διαμορφώσεις που απαιτούνται αργότερα ως κοινωνικό - ενδοσχολικό υλικό παραγωγής βίαιης συμπεριφοράς των μελών εις βάρος άλλων<sup>33</sup>. Αυτό γίνεται εμφανές από το γεγονός ότι ένα απλό ομαδικό παιχνίδι που απαιτεί συνεργασία και συμμετοχή μπορεί να γίνει η αφορμή ενός τσακωμού ή μιας συμπλοκής. Ειδικότερα η σχολική βία θα μπορούσε να παρασταθεί σχηματικά ως ένας μικρός ή μεγάλος κόμβος στο πεδίο των εξελίξεων της σχολικής ζωής. Αν η τελευταία παρασταθεί με μια ευθεία ή ακόμα και τεθλασμένη γραμμή γεμάτη από ποικίλους και πολυμέγεθους κόμβους, που συνιστούν τα γεγονότα της, έτσι και η σχολική βία και οι διάφορες εκφάνσεις της<sup>34</sup> συνιστούν άλλους κόμβους ανάλογης σπουδαιότητας που χρήζουν της παιδαγωγικής και κοινωνικής προσοχής και επέμβασης καθόσον συνιστούν φαινόμενα που τέμνουν τη γραμμή των εξελίξεων της σχολικής ζωής παρακωλύοντας τη συνολικότερη παιδαγωγική επίτευξη των επιδιώξεων του σχολείου<sup>35</sup>.

Η σχολική βία επομένως αποτελεί μετασηματισμό της κοινωνικής βίας, παράγοντας κατά κάποιον τρόπο (ημι)αυτόνομα περιστατικά<sup>36</sup>, που παρακωλύουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τη συνολική επίτευξη του σχολικού προγράμματος, εάν δεν αντιμετωπιστεί εν τη γενέσει της, προετοιμάζοντας παράλληλα θύλακες συνεχών παθογόνων εκτός σχολικής ζωής κοινωνικών συγκρούσεων<sup>37</sup>.

Όλα τα μέλη εμπλέκονται στα θέματα της σχολικής ζωής στο μέτρο των αρμοδιοτήτων τους και φέρουν το υλικό αντιμετώπισης των βίαιων συγκρούσεων ανάλογα με τη γνώση, το ήθος και τον ρόλο τους στη σχολική ζωή. Εκείνα όμως που βιώνουν κυρίως τη συνεχή ροή των γεγονότων της είναι ο μαθητικός πληθυσμός, η διεύθυνση και ο σύλλογος διδασκόντων ενός σχολείου.

<sup>32</sup> Μ. Γκούσια-Ρίζου, "Η Σχολική Τάξη ως κοινότητα Ενδιαφέροντος", *Επιστημονικό Βήμα*, Τευχ. 3, (2004), σσ. 57-8

<sup>33</sup> S. Henry, ο.π., σ. 1249, Πολύ ενδιαφέρον επίσης: T. Moffit, "Adolescence-limited and life-course persistent anti-social behavior: A developmental taxonomy", στο A. Piquero - P. Mazerolle, *Lifecourse criminology: Contemporary and classic readings*, Belmont, CA: Wadsworth, 2001, pp. 91-145

<sup>34</sup> S. Henry, ο.π., T. Moffit, ο.π.

<sup>35</sup> R. Benbenishty et al., "Monitoring School Violence: Linking National-, District-and School-Level Data Over Time", *Journal of School Violence*, Vol. 2, No. 2, (2003), p. 30

<sup>36</sup> S. Henry, ο.π., T. Moffit, ο.π.

<sup>37</sup> R. Benbenishty et al., ο.π., p. 32

Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της πολύ κοντινής απόστασης των προαναφερθέντων μελών με το πεδίο εμπλοκής (ως τέτοιο θεωρείται ο χώρος που πραγματώνεται μια διένεξη ή βίαιη σύγκρουση, δηλαδή το σχολείο - ο προαύλιος χώρος - ο εγγύς χώρος έξω από το σχολείο)<sup>38</sup> αλλά και της συνεχούς αλληλεπίδρασης μεταξύ τους<sup>39</sup>. Άρα μία ακόμα παράμετρος της μελέτης του φαινομένου της σχολικής βίας είναι ο βαθμός της τοπικής επαφής (σύνδεση με το πεδίο εμπλοκής) καθώς και η ποιότητα αλληλεπίδρασης των μελών<sup>40</sup>.

Στη συνέχεια οι παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση ενός κλίματος βίαιων ενεργειών εντός του σχολικού περιβάλλοντος είναι: (α) η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού ( ηλικία, φυλή, θρησκεία, χρώμα, ντύσιμο, κουλτούρα κ.λπ.)<sup>41</sup> (β) οι επιδράσεις από τον οικογενειακό χώρο<sup>42</sup> (γ) η εικόνα που έχει σχηματίσει μέσα του (ο μαθητής - μαθητικός πληθυσμός) για τον εαυτό του, το σχολείο και τα μέλη της σχολικής κοινότητας<sup>43</sup> (δ) η εικόνα που έχει σχηματίσει μέσα του για τον καθέκαστο φορέα άσκησης θεσμικής ή γονικής εξουσίας (αντίδραση για το κράτος, την αστυνομία ή τους γονείς)<sup>44</sup> (ε) το περιβάλλον των φίλων<sup>45</sup> και (στ) οι εντυπώσεις και οι καλλιέργειες των Μ.Μ.Ε<sup>46</sup> όπως φαίνεται και στο σχήμα (1). Ας τονιστεί ότι η ως άνω παραγοντοποίηση δεν είναι δεσμευτική και απόλυτη απλά συνιστά ένα πρώτο

<sup>38</sup> R. O. Washington - F. L. Avant, "Fighting Violence in and Around Schools: A Challenge for School Social Workers", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, Vol. 4, No. 2-3, ( 2001 ), pp. 188-9

<sup>39</sup> Ενδιαφέρουσα προσέγγιση των Fahsl - Luce βάσει των οποίων η βίαιη συσχέτιση των μαθητών μπορεί να αντιμετωπιστεί με μια κατασκευή φιλειρηνικής συσχέτισης από μέρους άλλων μαθητών (peacemaking schools) στο A.J. Fahsle - A.E. Luce, "Improving Interactions: The Effects of Implementing the Fight-Free Schools Violence Prevention Program", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, Vol. 56, No. 4, ( 2012 ), p. 215

<sup>40</sup> *ibid*

<sup>41</sup> Ε. Σ. Κιαπίδου - Α. Ε. Γκοβότσος, *Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες*, Παν/μιο Ιωαννίνων, 2011, σ. 4

<sup>42</sup> Α. Στογιαννίδης, "Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής", *Synthesis*, Τομ. 2, Τευχ. 1, (2013), σσ. 276-77, βλ. επίσης: Α. Ψάλτη, "Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου" στο: Α. Ψάλτη κ.α. (επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*, Εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, 2012, σελ. 51, C. Salmivalli et al., "Peer networks and bullying in schools", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 38, s.a., pp. 305-12

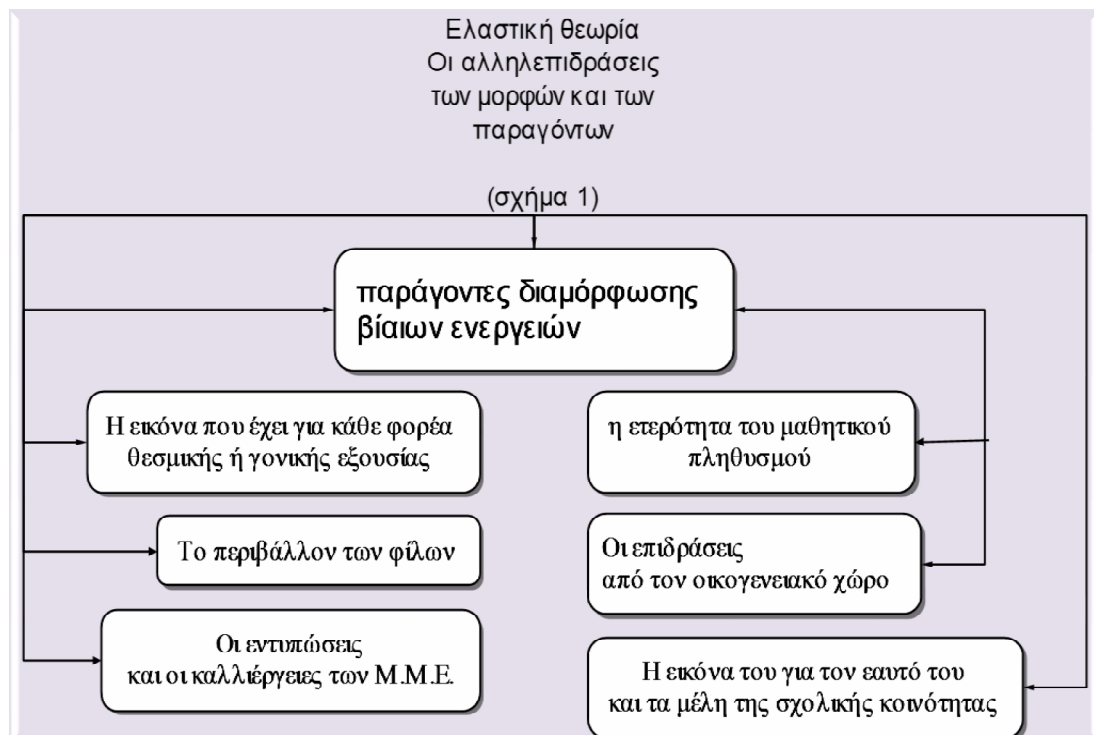
<sup>43</sup> Η εικόνα του παιδιού-εφήβου είναι πολύ σημαντική στη κατανόηση του εαυτού του και των άλλων στο περιβάλλον του. Δομεί με αυτό τον τρόπο ένα σχήμα αυτοκατανόησης (Independent self-construal - indSC) κατά τους Markus και Kitayama, που συνάμα του δίνει τη δυνατότητα και της ετεροκατανόησης (interdependent self-construal - intSC). Τα δύο αυτά μεγέθη ( indSc και intSC ) συνιστούν και τα εργαλεία του εφήβου στο σχηματισμό της εικόνας και της συμπεριφοράς του: στο S. E. Cross et al., "The What, How, Why, and Where of Self-Construal", *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 15, No. 2, ( U.S.A., 2010), p. 143, βλ. επίσης: R.H. Markus - S. Kitayama, "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological Review*, Vol. 98, ( 1991), pp. 224-53

<sup>44</sup> S. Cross et al, ο.π.

<sup>45</sup> *ibid*

<sup>46</sup> Ν. ΜακΚουέλ, *Η Θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας για τον 21ο αιώνα*, Μτφ. Κάτια Μεταξά, Εκδ. Καστανιώτη, 2003, σσ. 531-33, βλ. επίσης: J. Shanahan-M. Morgan, *Television and its Viewers: Cultivation Theory and Research*, Cambridge University Press, U.K., 1999, p. 3

πλάνο αφήγησης κάποιων σπουδαίων παραμέτρων που παίζουν το ρόλο τους στο φαινόμενο.



## B. ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΩΣ ΠΕΡΑΣΜΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

- i. Ορολογία της "εικόνας" και της "κατασκευής" στο πλαίσιο της συγκριτικής ανάλυσης

Η σπουδή του παρόντος πονήματος θα επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στο μιντιακό παράγοντα επιρροής του σχολικού περιβάλλοντος<sup>47</sup> με κύρια έμφαση σε δύο σύγχρονα μέσα. Συγκεκριμένα θα καταβληθεί προσπάθεια να προσεγγιστεί ο τρόπος κατασκευής της εικόνας της σχολικής βίας από τη τηλεόραση<sup>48</sup> και το facebook<sup>49</sup>, να παρουσιαστούν οι αναπαραστάσεις αυτής της κατασκευής, να αναλυθούν κατά το δυνατόν και αργότερα να γίνει παρουσίαση των εν δυνάμει επιδράσεων αυτής της κατασκευής. Πιο συγκεκριμένα:

Η κατασκευή της εικόνας της σχολικής βίας<sup>50</sup>, κατά κύριο λόγο, αποτελεί την ουσία της ερευνητικής αυτής προσπάθειας σε ένα συγκριτικό όμως πλαίσιο αναφοράς ανάμεσα στη τηλεόραση και το facebook<sup>51</sup>, ως ένα από τα μεγαλύτερα μέσα

<sup>47</sup> A. Kupchik - N.L. Bracy, "The News Media on School Crime Violence", *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 7, No. 2, (University of Delaware, 2009), pp. 137-8, Βλ. επίσης: W.A. Gamson - A. Modigliani, "Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach", *American Journal of Sociology*, Vol. 95, No. 1, (1989), pp. 1-37, Οι Liska - Baccaglioni δίνουν μια πολύ ενδιαφέρουσα ερμηνεία για το πώς οι ειδήσεις επηρεάζουν το κοινό ( και άρα και το σχολικό περιβάλλον) στο: A. Liska - W. Baccaglioni, "Feeling safe by comparison: Crime in the newspapers", *Social problems*, Vol. 37, (1990), pp. 360-74

<sup>48</sup> J. P. Murray, "Media Violence: The Effects Are Both Real and Strong", *American Behavioral Scientist*, Vol. 51, No. 8, (Kansas State University, 2008), pp. 1212-13, 1222. Στο ίδιο αναφέρεται ότι η μακρά έκθεση στη τηλεοπτική βία (τ.βία) επιδρά σε τρεις χώρους της συμπεριφοράς: στην επιθετικότητα, στην απευαισθητοποίηση και στο φόβο. Στη πρώτη περίπτωση η τ. βία αυξάνει τα κρούσματα βίαιης συμπεριφοράς και οδηγεί στη χρήση της βίας ως μέθοδο επίλυσης των συγκρούσεων· στη δεύτερη η τ.βία διέρχεται σταδιακά στο σημείο της συνήθους πρακτικής του ατόμου νεκρώνοντάς του την οποιαδήποτε ευαισθησία του απέναντί της· και στη τρίτη περίπτωση αυξάνουν οι πιθανότητες θεώρησης του εαυτού ως θύματος (victimization)· περισσότερα στο: J. P. Murray, "The impact of televised violence", *Hofstra Law Review*, Vol. 22, No. 4, (1994), pp. 809-25 και H. Paik - G. Comstock, "The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis.", *Communication Research*, Vol. 21, No. 4, (1994), pp. 516-46

<sup>49</sup> Στο συγκεκριμένο σημείο δίνεται σημασία στη παραβίαση του φωτογραφικού υλικού του χρήστη από τρίτον (ψυχολογική βία) στο: J. Harvey - J. H. Soltren, *Facebook: Threats to privacy*, Massachusetts Institute of Technology, Project MAC: MIT Project on Mathematics and Computing, 2005, pp. 21, 33-34, Ειδικότερα για το cyber bullying: G. C. Kwan - M. M. Scoric, "Facebook bullying: An extension of battles in school", *Computers in Human Behavior*, Vol. 29, (2013), p. 18. Στο συγκεκριμένο αναγράφεται ότι ο σχολικός εκφοβισμός συσχετίζεται θετικά με τον εκφοβισμό στο Facebook και η σχολική θυματοποίηση με εκείνη του facebook), βλ. επίσης σχετικά: M. A. Campbell, "Cyber bullying: An old problem in a new guise?", *Australian Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 15, No.1, (2005), pp. 68-76, S. Shariff, "Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment", *McGill Journal of Education*, Vol. 40, No. 3, (2005), pp. 457-77

<sup>50</sup> J. P. Murray, *ibid*

<sup>51</sup> A. Kupchik -N. L. Bracy, *ibid*

κοινωνικής δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.), με τη παιδαγωγική συνιστώσα να συνεπικουρεί σημαντικά<sup>52</sup>. Σήμερα τα Μ.Μ.Ε. σε όλες τους τις διαστάσεις ασκούν ποικίλες και πολυδιάστατες επιδράσεις σε όλο το κοινωνικό φάσμα άρα και στο φάσμα των μαθητών<sup>53</sup>, ιδιαίτερα της Βθμιας Εκπ/σης που τα παιδιά βρίσκονται σε ένα από τα πολλά μεταβατικά στάδια της διανοητικής και ψυχολογικής τους ωρίμανσης, είτε κατά εμφανή τρόπο είτε αφανώς<sup>54</sup>. Η εικόνα και ο ήχος αλλά και ο συνδυασμός τους σε μια οπτικοακουστική πολυμεσική φόρμα δύνανται να ασκήσουν επιδράσεις τόσο στο μυαλό του παιδιού όσο και στο ψυχικό του χώρο και είναι πολύ ενδιαφέρον να μελετηθεί το πως κατασκευάζεται - δομείται με άλλα λόγια - αυτή η εικόνα και πως περνούν τα ερεθίσματα της βίας στον δέκτη<sup>55</sup> καθώς και ποιο μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης σε μεταγενέστερο χρόνο. Η διαδικασία αυτή είναι μια πολύπλοκη λειτουργία και για να μελετηθεί απαιτείται εργαστηριακή παρακολούθηση του υποκειμένου. Η διερεύνηση όμως της διαδικασίας, σε θεωρητικό πλαίσιο, περιλαμβάνει πολλά και ενδιαφέροντα στοιχεία που αξίζει να σημειωθούν, αν και στο παρόν πόνημα δεν ακολουθήθηκε εργαστηριακή μεθοδολογία αλλά διερεύνηση των επιδράσεων της τηλεόρασης και του facebook στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων βάσει της υποκειμενικής τους εκτίμησης (third person perception)<sup>56</sup>.

Η διαδικασία της επίδρασης τελεσιουργείται σε δύο επίπεδα: στο επίπεδο της τηλεόρασης και στο επίπεδο των Μ.Κ.Δ. και ιδιαίτερα του facebook<sup>57</sup>, που αποτελεί και το αντικείμενο του παρόντος. Το αξιοσημείωτο είναι ότι και τα δύο αυτά μέσα χρησιμοποιούν ως εργαλείο το οπτικοακουστικό ερέθισμα σε συνδυαστικές λογικές

<sup>52</sup> B. Burnstein, *Pedagogy, Symbolic control and Identity-Theory, Research, Critique*, Rowman & Littlefield editions, U.S.A., 2000, pp. 5-7, βλ. επίσης: M. Scardamalia - C. Bereiter, "Knowledge building: Theory, pedagogy and technology", in K. Sawyer (ed), *Cambridge handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York, 2006, pp. 97-118

<sup>53</sup> J. P. Murray, ο.π., σ. 1212

<sup>54</sup> Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο τα παιδιά και οι εφήβοι των βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών παρουσίαζαν έντονες ψυχικές διαταραχές με ποικίλες συνέπειες στο κοινωνικό και μαθησιακό περιβάλλον τους: στο Χ. Γ. Χατζηχρήστου, *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004, σσ. 413-15, βλ. επίσης: M. Rutter - D. J. Smith, *Psychological disorders in young people: Time trends and their causes*, Wiley, 1995

<sup>55</sup> Διακρίνουμε δύο κατηγορίες μελετητών, οι πρώτοι είναι οι αρνητικά διακείμενοι (media pessimists), οι οποίοι θεωρούν ότι η βία ιδιαίτερα μέσω της τηλεόρασης παράγει βίαιη συμπεριφορά και οι σκεπτικιστές (media skeptics), που θεωρούν ότι δεν υπάρχουν σχετικές αποδείξεις προς τούτο. Ωστόσο πολλές έρευνες δεικνύουν διασύνδεση του φαινομένου της μιντιακής βίας με τη βίαιη συμπεριφορά παιδιών και εφήβων στο Κ. D. Brown - C. D. Giachritsis, "The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach", *The Lancet*, Vol. 365, No. 9460, (2005), pp. 702-3, βλ. επίσης: G. Comstock - H. Paik, *Television and the American child*, Academic Press, San Diego, 1991 (όπου μελέτες, που καταδεικνύουν τις επιρροές).

<sup>56</sup> J. Chapin, "Third person perception and school violence", *Communication Research Reports*, Vol. 19, No. 3, (2009), pp. 217-18

<sup>57</sup> J. Harvey-J. H. Soltren, ο.π.

εφόσον και η τηλεόραση κάνει χρήση του facebook και το facebook χρησιμοποιεί μέσα της τηλεόρασης όπως π.χ. βίντεο, κείμενα, συνεντεύξεις κτλ. Αυτό δεν είναι παράδοξο καθόσον η μιντιακή φόρμα έχει περάσει από τα στάδια της παράλληλης ανάπτυξης σε εκείνο της συγκριτικής συνύπαρξης και σύγκλισης των μέσων<sup>58</sup>, καθώς το ένα μέσο πλέον εμφορείται από το άλλο. Στο internet είναι δυνατόν π.χ. να δούμε τηλεόραση αλλά και να ακούσουμε μια ραδιοφωνική εκπομπή. Από αυτή τη συγκριτική συνύπαρξη λοιπόν ενισχύεται και η δύναμη του μέσου. Ο δε M. McLuhan είχε πει σχετικά για το μέσο: "Το μέσο είναι το μήνυμα"<sup>59</sup> θέλοντας να καταδείξει ότι η δύναμη του μέσου αλλά και του εκπεμπόμενου μηνύματος δεν αποτελεί αμελητέα ποσότητα ιδιαίτερα όταν μπροστά στην οθόνη της τηλεόρασης ή του υπολογιστή βρίσκεται ένας μαθητής/τρια και όταν το περιεχόμενο του μηνύματος συνιστά, προοιωνίζει ή εκκολάπτει τη σχολική βία ή πάσης άλλης φύσεως σχολικό εκφοβισμό<sup>60</sup>.

Στο σχετικό με τη θεματική και τη κατασκευή της εικόνας ερώτημα: "τι είναι εικόνα;" η απάντηση δεν είναι εύκολη. Εικόνα σε γενικές γραμμές είναι η διαδικασία της ιστορικής και πολιτιστικής τοποθέτησης ενός προϊόντος δι' ενός μέσου, η οποία εξαρτάται από τις εκάστοτε τεχνολογικές και διαλεκτικές συνθήκες μιας κοινωνίας<sup>61</sup>. Δύναται δε να επιφέρει κειμενικές επιδράσεις. Ως κειμενική επίδραση ακολούθως θεωρείται κάθε οπτικό-ακουστικό ερέθισμα που συνιστά το περιεχόμενο ενός μηνύματος ή μιας πληροφορίας<sup>62</sup>. Κειμενικό ερέθισμα μπορεί να είναι ένα άρθρο, ένα βίντεο ή μια φωτογραφία καθώς και μια ακουστική εγγραφή, μπορεί όμως να είναι και ένας συνδυασμός τους<sup>63</sup>. Επομένως η κειμενικότητα μιας πληροφορίας συνιστά και τη μορφολογική της δομή.

Η μορφολογική αυτή δομή τώρα βρίσκεται άμεσα συνδεδεμένη με την εννοιολόγηση του όρου "κατασκευή". Η κατασκευή μιας εικόνας (με την ευρύτερη έννοια της κειμενικής επίδρασης) εκτός από την εσωτερική της δομή ενδιαφέρει και για το πώς τίθεται το οπτικοακουστικό ερέθισμα από το μέσο προς τον δέκτη και το

<sup>58</sup> Σ. Παπαθανασόπουλος, "Όψεις της Παγκοσμιοποίησης των Μέσων Επικοινωνίας" στο Σ. Παπαθανασόπουλος (επιμ.), ο.π., σ. 78, βλ. επίσης: D. K. Thussu (ed), *Media on the move: Global flow and contra-flow*, Rutledge, London, 2007

<sup>59</sup> M. McLuhan. "Το Μέσο είναι το Μήνυμα", στο Κ. Λιβιεράτος - Τ. Φραγκούλης (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου-Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*, 1991, σσ. 235-36

<sup>60</sup> K. D. Brown - C. D. Giachritsis, ο.π., βλ. επίσης: Ν. ΜακΚουέλ, ο.π., σ. 477

<sup>61</sup> M. Wieser - T. Sluneko, "Images of the invisible: An account of iconic media in the history of psychology", *Theory & Psychology*, Vol. 23, No. 4, (University of Vienna, 2013), p. 437

<sup>62</sup> Ν. ΜακΚουέλ, *ibid*

<sup>63</sup> *ibid*

ποια είναι η δυναμική και η επίδρασή του εν τέλει σε αυτόν<sup>64</sup>. Ζητήματα που συνδέονται με το φαινόμενο της "κατασκευής μιας εικόνας" είναι: (α) η θέση του κειμένου π.χ. μια φωτογραφία σε ένα άρθρο (β) η ανάλυση του κειμένου π.χ. πόσα pixels είναι μια φωτογραφία ή αν ένα video είναι high definition(HD= υψηλής ανάλυσης) και (γ) η προέλευση του κειμένου π.χ. από ποια ηλεκτρονική διεύθυνση ελήφθη το video, αν έχει μεγάλη επισκεψιμότητα κλπ. Όλα αυτά τα στοιχεία σε συνδυασμό με πολλά ακόμα, όπως είναι το ενδιαφέρον του δέκτη για την αναδεικνυόμενη θεματική καθώς και η ψυχολογική του διακύμανση, συνιστούν ζητήματα κατασκευής<sup>65</sup> και συνεξετάζονται άλλοτε ολιστικά και άλλοτε μεμονωμένα ανάλογα τη περίπτωση.

Σε μια ακόμα πιο σχολαστική προσέγγιση θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η μελέτη του περί κατασκευής της εικόνας θέματος έχει δύο ακόμα συνιστώσες: (α) τη ποιοτική, που σχετίζεται με την ερμηνεία του περιεχομένου, της μορφής και της συναισθηματικής εγγύτητας της πληροφορίας προς τον δέκτη<sup>66</sup> και (β) τη ποσοτική-μετρική, που σχετίζεται με τη διάρκεια ενός πολυμέσου, τον αριθμό των καρτέ ή ακόμα και τον αριθμό των πρωταγωνιστούντων προσώπων<sup>67</sup>. Από τα δυο παραπάνω σημεία θα εξετασθεί μόνο το πρώτο καθώς το δεύτερο ενέχει πολυποίκιλα τεχνικά ζητήματα η διερεύνηση των οποίων απαιτεί εργαστηριακό εξοπλισμό και εξειδικευμένα λογισμικά ανάλυσης πολυμέσων, που δεν αποτελούν και αντικείμενο μελέτης του παρόντος. Η ερευνητική προσπάθεια θα ακολουθήσει τις αρχές της ποσοτικής μεθόδου μέσω ερωτηματολογίου σε σχολεία Βθμιας Εκπ/σης ( Γυμνάσια-

<sup>64</sup> Χ. Κωνσταντινίδου, "Τα Μέσα μαζικής Επικοινωνίας και η παραγωγή νόηματος. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προοπτικές", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τ. 108-9, ( Κρήτη, 2002), σ. 140. Στη προηγηθείσα παραπομπή τίθεται το ζήτημα των πανίσχυρων μέσων, τα οποία δια των εκροών τους μπορούν και επηρεάζουν προσχεδιασμένα και κατά τρόπο απόλυτο τον θεατή ( Σχολή της Φραγκφούρτης βλ. παρακάτω). Αν και υπάρχουν και άλλες προσεγγίσεις που θέτουν εν αμφιβόλω αυτή τη θέση ( Χ. Κωνσταντινίδου, ο.π., σ. 142), στη περίπτωση του παιδιού που διαμορφώνει και εξελίσσει το ψυχισμό και τη νοημοσύνη του και που δεν αποτελεί ακόμα ψυχονοητικά ολοκληρωμένο θεατή, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι σπάνιο, να ισχύσει το αντίθετο δεδομένων και των κινδύνων ( βλ. Χ.Γ. Χατζηχρήστου, ο.π.) αλλά και της έλλειψης εμπειρίας για την απόκρουσή τους. Τούτο δεν καθιστά το παιδί/έφηβο άβουλο ον αλλά θέτει στο παιχνίδι τη ποικιλομορφία του μέτρου των εξωτερικών επιρροών και εσωτερικών πιεσεών του.

<sup>65</sup> Α. Μ. Todd, "Media Activism for Global Justice", In Kevin Howley (ed), *Understanding Community Media*, Sage, U.S.A., 2010, p. 373, βλ. επίσης: Τ. Gitlin, *The Whole World is watching*, University of California Press, Berkeley, 1980

<sup>66</sup> J. Fiske, *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Μτφ. Β. Μεσσήνη-Ε. Λουντζή, Εκδ. Αιγόκερως, <sup>2</sup>1992, σ. 155

<sup>67</sup> Έχει προσελκύσει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον η σύγχρονη ανάγκη χρήσης νέων εργαλείων επεξεργασίας των οπτικοακουστικών προϊόντων όπως είναι : η εξαγωγή περίληψης (summarization), η δεικτοδότηση (indexing), η προεπισκόπηση (preview), η πλοήγηση (browsing), η αναζήτηση (search) αλλά και η ανάλυση μεγάλου όγκου διαδοχικών ακολουθιών (καρέ) στο Ι. Σ. Αβρίθης, *Ανάλυση ακολουθιών εικόνων για χαρακτηρισμό, προεπισκόπηση και αναζήτηση με βάση το περιεχόμενο* (διδακτορική διατριβή), Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2001, σ. 1

Λύκεια) της περιφέρειας του νομού Αττικής στη περιοχή της Γ' Αθήνας και της Β' Δυτικής Αττικής, η δε παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει στο οικείο μέρος.

ii. Θεωρητική μεθοδολογία<sup>68</sup>

Στη παρούσα φάση είναι σημαντικό να ερμηνευθεί η σχέση σχολείου - μαθητών και μέσων όχι κατά τρόπο απόλυτο αλλά με προοπτική να ειπωθεί σε ένα πρώτο στάδιο η προβληματική της εικονικής κατασκευής ή κατασκευής της εικονιστικής αναπαράστασης, κατά τον Πλειό<sup>69</sup>, της σχολικής βίας και μέσα από ένα πλέγμα κοινωνικών παραγόντων που επιδρούν τόσο στα τρία πεδία της ανθρώπινης συμπεριφοράς κατά τον Murray, δηλαδή στην επιθετικότητα, στην απευαισθητοποίηση και το φόβο<sup>70</sup> όσο και μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα στη συνέχεια διαχέεται μέσω της τηλεόρασης και του Facebook στη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα<sup>71</sup> ανατροφοδοτώντας νέες στάσεις, που με τη διαδικασία που θα δειχθεί παρακάτω εξελίσσει και μετασχηματίζει το φαινόμενο της σχολικής βίας και των εκροών της στους υφιστάμενους αλλά και μελλοντικούς πολίτες της<sup>72</sup>. Αυτός είναι και ο πυρήνας της υπόθεσης θεωρίας που εξετάζεται σε στη παρούσα διατριβή, ότι δηλαδή οι τηλεοπτικές και διαδικτυακές αναπαραστάσεις επιδρούν στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Η υπόθεση θεωρίας θα γίνει προσπάθεια να μελετηθεί μέσα από τη σύνθεση τριών θεωρητικών εργαλείων: της θεωρίας της αλληλεπίδρασης του D. McQuail, τη θεωρία της σπειροειδούς γραμμής της σιωπής της Noelle-Newman και τη θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner.

Στη λογική των ψηφιακών μέσων μαζικής επικοινωνίας και των διαδικτυακών μέσων πληροφόρησης είναι πολύ χρήσιμο εξίσου να επισημανθεί η διαδρομή του οπτικοακουστικού ερεθίσματος ιδιαίτερα μέσα από το μαθηματικοποιημένο σχήμα

<sup>68</sup> Κατά τον Rudolf Carnap υπάρχουν δύο ειδών γλωσσικές προσεγγίσεις η γλώσσα της παρατήρησης και η γλώσσα της θεωρίας. Η μεν πρώτη έχει να κάνει με την παρατήρηση των υλικών και φυσικών πραγμάτων και επομένως και με τη ποσοτική τους εκτίμηση· αντίθετα η γλώσσα της θεωρίας σχετίζεται με την επισήμανση των μη παρατηρούμενων, ίσως και σε ένα αφαιρετικό επίπεδο, ποιοτικών στοιχείων τους αλλά επί τη βάση του πλαισίου των παρατηρηθέντων αντικειμένων στο R. Carnap, "The methodological character of theoretical concepts", *Minnesota studies in the philosophy of science*, Vol. 1, (1956), pp. 38-76. Το σκεπτικό του Carnap οδήγησε στη διάκριση μεταξύ πράξης και θεωρίας ή θεωρίας και μεθοδολογίας στην επιστήμη. Στη παρούσα μελέτη τα δυο αυτά μεγέθη θα συνεκτιμηθούν· αφού από τη μια πλευρά θα δημιουργηθεί το θεωρητικό υπόβαθρο και από την άλλη (σε άλλο τόπο) θα διενεργηθεί το εμπειρικό, τα αποτελέσματα του οποίου θα απεικονιστούν στη πλατφόρμα του κατασκευασμένου θεωρητικού μοντέλου, που θα παρουσιαστεί εδώ. Το σκεπτικό αυτό αναφέρεται ως "θεωρητική μεθοδολογία" βλ. επίσης: R. Carnap, "Testability and meaning", *Philosophy of Science*, Vol. 3 (1937), pp. 420-68

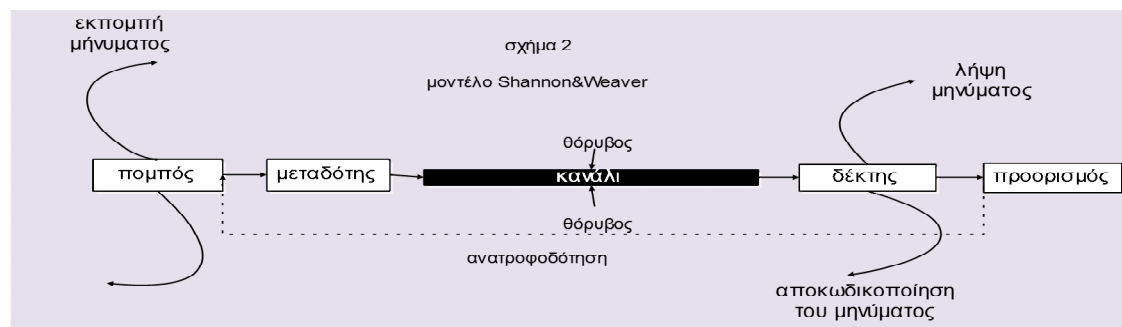
<sup>69</sup> Γ. Πλειός, *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση - Ο Ρόλος της Εικονικής Ιδεολογίας*, Εκδ. Πολύτροπον, Αθήνα, 2005, σσ. 16-7, βλ. επίσης: Του ιδίου, *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και Πολιτική*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2001

<sup>70</sup> J. P. Murray, ο.π.

<sup>71</sup> A. Liska - W. Baccaglini, ο.π.

<sup>72</sup> D. S. Black et al., ο.π.

Shannon-Weaver<sup>73</sup>. Η οπτική αυτή εξηγεί σε γενικές γραμμές πως γίνεται η μεταβίβαση του μηνύματος ακόμα και σήμερα π.χ. συνομιλία μέσω κινητού



τηλεφώνου ή μέσω Skype<sup>74</sup>. Ακολούθως το σχήμα βελτιώνεται με τη βοήθεια της σημειολογίας<sup>75</sup>, η οποία προσθέτει εργαλεία όπως είναι η κωδικοποίηση (ο σχηματισμός του περιεχομένου του μηνύματος) και η αποκωδικοποίηση (η σωστή λήψη του περιεχομένου, που πολλές φορές εμποδίζεται από τη παράμετρο του θορύβου)<sup>76</sup> ή και άλλων νοημάτων πίσω από το μήνυμα<sup>77</sup>. Η νοητά ευθύγραμμη διάταξη του μοντέλου σε συνδυασμό με τη λογική του κυκλώματος, ως προς την πορεία του μηνύματος, εξηγεί ορθολογιστικά και γραμμικά μία επικοινωνιακή ροή πληροφορίας<sup>78</sup>. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε μια μαθητική κοινότητα π.χ. σε ομάδα μαθητών ή σχολική τάξη ή σε μαθητή που παρακολουθεί (ή έχει παρακολουθήσει από το σπίτι) μια τηλεοπτική εκπομπή ή ακόμα και σε μάθημα σε μια τάξη<sup>79</sup>. Αρκεί να αντικατασταθούν τα παραπάνω μεγέθη με τα ανάλογα της περίπτωσης: στη θέση του πομπού έρχεται η τηλεόραση (ο εκφωνητής ή entertainer ευρύτερα), αντί του μηνύματος η τηλεοπτική εκπομπή, το περιεχόμενο και η στάση του/των συμμετέχοντος/όντων σε αυτή, αντί του καναλιού η καλωδιακή σύνδεση της κεραίας και τέλος τίθεται ο/η μαθητής/τρια ως ο προορισμός που λαμβάνει το μήνυμα δια της ακοής του/της και των ματιών του/της. Η δε κωδικοποίηση του μηνύματος της πληροφορίας επαφίεται στη κατασκευαστική δεινότητα της παραγωγής της

<sup>73</sup> J. Fiske, ο.π., σσ. 14-6, βλ. επίσης: Σ. Κ. Γουίτλοκ, *Επικοινωνία: Θεωρία και Πράξη*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2012, σσ. 57-64, W. Severin - J. W. Tankard, *Communication Theories: Origins, Methods and Uses in the Mass Media*, Longman editions, New York, 1992, E. Κούρτη, *Διαπροσωπική Επικοινωνία*, Εκδ. Μάγια, Θεσσαλονίκη, 1995, σ. 36

<sup>74</sup> M. Cevallos, "On the horizon: Holographic Skype", *Science News*, Vol. 178, No. 12, ( 2010 ), p. 8

<sup>75</sup> Πολύ ενδιαφέρον: G. Urban, "Metasignaling and Language Origins", *American Anthropologist*, New Series, Vol. 104, No. 1, (2002), p.233

<sup>76</sup> Σ. Κ. Γουίτλοκ, ο.π., σσ. 59-61

<sup>77</sup> G. Urban, ο.π.

<sup>78</sup> J. Fiske, ο.π.

<sup>79</sup> J. Leyden et al., "Implementing a whole school approach to support speech, language and communication: Perceptions of key staff", *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 27, No. 2, (2011) pp. 203-4, βλ. επίσης: J. Bercow, *The Bercow Report: A review of services for children and young people (0-19) with speech, language and communication needs*, Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008

εκπομπής<sup>80</sup>, ενώ η αποκωδικοποίηση συνιστά θέμα των προσλαμβανουσών του/της μαθητή/τριας. Σε αυτό το παράδειγμα η ανατροφοδότηση είναι δύσκολο έως αδύνατο να επιτευχθεί. Στη περίπτωση όμως της παρουσίασης ενός μαθήματος μέσα σε μια τάξη η ανατροφοδότηση συνιστά οργανικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας<sup>81</sup>.

Τι γίνεται όμως στη περίπτωση της ερμηνείας ενός σύνθετου περιστατικού σχολικής βίας ή bullying, όταν αυτό εκπέμπεται κωδικοποιημένα μέσα από τη τηλεόραση<sup>82</sup> ή ακόμα και το Facebook<sup>83</sup> είτε με τη μορφή κάποιας ταινίας είτε με τη μορφή κάποιου εξευτελιστικού βίντεο εις βάρος κάποιου μαθητού/τριας ή ακόμα και μιας ταινίας ή εκπομπής με βίαιο περιεχόμενο; Στη δε ελληνική τηλεόραση λείπουν ποιοτικά φίλτρα στις προβαλλόμενες εκπομπές και η γονική προστασία στο διαδικτυακό σερφάρισμα είναι ελαττωμένη<sup>84</sup>. Αυτό είναι το πρώτο σκέλος της υπόθεσης θεωρίας και ο μετασχηματισμός της βίαιης απεικόνισης κατ' ακολουθίαν το δεύτερο. Σε αυτή τη περίπτωση το μοντέλο Shannon-Weaver εξηγεί τη διαδρομή του μηνύματος<sup>85</sup>, αδυνατεί όμως να το αναλύσει αλλά και να θέσει στο σύστημα και άλλους παράγοντες σχηματίζοντας ένα πλαίσιο πολλαπλών αλληλο-επιδράσεων (frame of effects)<sup>86</sup>.

Έρχεται λοιπόν ένα άλλο θεωρητικό σύστημα να θέσει κάποιες άλλες παραμέτρους στη ροή της πληροφορίας καθώς και ένα σύνθετο σύμπλεγμα επιδράσεων τόσο στη κατασκευή του μηνύματος ( κωδικοποίηση ) όσο και στη λήψη του ( αποκωδικοποίηση). Πρόκειται για τη θεωρία των αλληλεπιδράσεων του Ντένις ΜακΚουέλ<sup>87</sup>. Η θεωρία των αλληλεπιδράσεων στο φάσμα της παρούσης έρευνας<sup>88</sup>

<sup>80</sup> Το πώς δηλαδή κάθε εκπομπή πλαισιώνει τις δράσεις της και ευρύτερα πως κάθε medium πλαισιώνει και ιεραρχεί τις εκπομπές του προκειμένου, κατά τους Dearing και Rogers, να κερδηθεί η προσοχή του ακροατηρίου και των θεατών στο N. ΜακΚουέλ, ο.π., σ. 520, βλ. επίσης: J. W. Dearing - E.M. Rogers, *Agenda Setting*, Sage publications, California, 1996, pp. 5-6

<sup>81</sup> Κατά τους Kelley-McLaughlin η ανατροφοδότηση παίρνει τη μορφή νέων οδηγιών στο μαθητευόμενο προκειμένου ο τελευταίος να έρθει σε συνάντηση με το νέο πεδίο γνώσης και να το αφομοιώσει με τη λιγότερη δυνατή γνωσιακή επιβάρυνση ( cognitive load theory) στο C. M. Kelley - A. C. McLaughlin, "Individual Differences in the Benefits of Feedback for Learning", *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, Vol. 54, No. 1, (U.S.A., 2012), p. 26, βλ. επίσης: D. C. Wightman - G. Lintern, "Part-task training for tracking and manual control", *Human factors*, Vol. 27, (1985), pp. 267-83

<sup>82</sup> C. A. Cooper, *Violence on Television: Congressional Inquiry, Public Criticism, and Industry Response: a Policy Analysis*, University Press of America, London, 1996, p. 8

<sup>83</sup> S. B. Bogota, "Facebook and violence-Antisocial media", ημ. δημ. 25-8-2010, [http://www.economist.com/blogs/americasview/2010/08/facebook\\_and\\_violence](http://www.economist.com/blogs/americasview/2010/08/facebook_and_violence), ημ. επισκ. 11-10-2013

<sup>84</sup> Λ. Τσαλίκη, "Παιδιά και διαδίκτυο στην Ελλάδα: Η παράμετρος της ιδιωτικότητας στη κοινωνική δικτύωση" στο Σ. Παπαθανασόπουλος (επιμ.), ο.π., σ. 238

<sup>85</sup> J. Fiske, ο.π.

<sup>86</sup> N. ΜακΚουέλ, ο.π., J. W. Dearing - E.M. Rogers, ο.π.

<sup>87</sup> D. McQuail, *Mass communication theory: An introduction*, Thousand Oaks, CA: Sage, <sup>3</sup>1994, p.327, βλ. επίσης: D. A. Scheufele, "Framing as a theory of media effects", *Journal of communication*, Vol. 49, No. 1, (1999), p. 104-6

αντιμετωπίζεται περισσότερο ως μια ομπρέλα θεωρητικής προσέγγισης, που φιλοξενεί και κάποιες άλλες ανεξάρτητες ερευνητικά προσεγγίσεις αλλά πολύ συνδεδεμένες ουσιαστικά με το θέμα της αλληλεπίδρασης<sup>89</sup>. Άλλωστε ο ίδιος ο ΜακΚουέλ είχε πει ότι τα Μ.Μ.Ε. και η πληροφόρηση που αυτά παρέχουν συνιστούν ένα παράθυρο στο κόσμο<sup>90</sup>. Είναι αντιληπτή η σημειολογία αυτού του μηνύματος προοιωνίζοντας μια γενικότερη αλλά και πολυπλοκότερη κατασκευή επιδράσεων στην εξωτερική σφαίρα της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα:

Τα άτομα, ιδιαίτερα σήμερα που το πεδίο δράσης και σκέψης διέπεται από μια πολυπολιτισμικότητα και τεχνολογική έκρηξη, δεν συνιστούν μόνο φορείς πεποιθήσεων αλλά και υποκείμενα επιδράσεων<sup>91</sup>. Οι επιδράσεις αυτές δεν αρύουν τη καταγωγή τους μόνο από το κοινωνικό πεδίο αλλά και από το τεχνολογικό<sup>92</sup>. Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Μ.Μ.Ε.) με ιδιαίτερη έμφαση στη τηλεόραση και το διαδίκτυο αντικατοπτρίζουν πηγές τέτοιων επιδράσεων στο κοινωνικό σώμα<sup>93</sup>. Τα τηλεοπτικά κανάλια στον ελληνικό χώρο λαμβάνοντας υπόψη τη ποιοτική διάκρισή τους σε κεντρικά και περιφερειακά, κάτι που έχει να κάνει με το γεωγραφικό εύρος εκπομπής αλλά και με την μιντιακή δυναμική τους στη κοινή γνώμη βρίθουν σε αριθμό. Το δε διαδίκτυο μέσα από πληθώρα τρόπων επιτυγχάνει ενεργητικότερη παρουσία και διαμέσου των Μ.Κ.Δ<sup>94</sup>. όπως Facebook, Twitter, , My Space κ.α.<sup>95</sup> Αν ληφθεί υπόψη ο ορισμός των Μ.Κ.Δ. βάσει της αρχικής ετικέτας του Facebook ( Fb), παρατηρείται ότι το τελευταίο συνιστά τόπο κοινωνικής δικτύωσης, όπου τα μέλη του μπορούν να

<sup>88</sup> Για το χώρο των Mass Media βλέπε: W. A. Gamson, "The social psychology of collective action" in D. A. Morris - C. McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory*, New Haven, CT: Yale University Press, 1992a, p. 67, για το χώρο της Κοινωνιολογίας βλέπε: J. S. Coleman, "Microfoundations and macrosocial behavior" in J. C. Alexander et al. (Eds), *The micro-macro link*, Berkeley, University of California Press, 1987, pp. 153-73, N. Luhmann, *Social systems*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1995 και για το χώρο της πολιτικής ψυχολογίας: H. Eualau, *Politics, self, and society: A theme and variation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986

<sup>89</sup> Στο ακόλουθο κεφάλαιο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner στα πλαίσια της ολοκλήρωσης της θεωρητικής μεθοδολογίας στο Ν. ΜακΚουέλ, ο.π., σσ. 531-2

<sup>90</sup> Ν. ΜακΚουέλ, ο.π., σ. 516

<sup>91</sup> S. W. LittleJohn - K.A. Foss, *Θεωρίες Ανθρώπινης Επικοινωνίας*, Μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου, Εκδ. Πεδίο, Αθήνα, 2012, σ. 78

<sup>92</sup> Μ. Παναγιωτάκης - Μ. Τσιμιτάκης, "Η τεχνολογική ιστορία του διαδικτύου" στο Σοφία Ιορδανίδου (επιμ.), *Κοινωνικά Μέσα και Επικοινωνία*, Εκδ. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2013, σσ. 12-13

<sup>93</sup> Ν. ΜακΚουέλ, ο.π., σσ. 477-78

<sup>94</sup> Λ. Τσενέ, "Κοινωνικά Μέσα: κοινωνία, επιχειρήσεις, πολιτική" στο: Σ. Ιορδανίδου, ο.π., σ. 25

<sup>95</sup> S. Nah - D. S. Chunk, "When citizens meet both professional and citizen journalists: Social trust, media

credibility, and perceived journalistic roles among online community news readers", *Journalism*, Vol. 13, No. 6, (University of Kentucky, USA, 2012), p. 715, βλ. επίσης: P. Dahlgren, "Computer-mediated communication and the public sphere: A critical analysis", *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 7, No. 1, (2001), J. Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere*, (T. Burger, trans.), MA: MIT Press, Cambridge, 1989

βρουν φίλους, να διασυνδεθούν και να συνομιλήσουν μεταξύ τους<sup>96</sup>. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα δίκτυο ανθρωπολογικής τεχνολογικά σύνδεσης και επικοινωνίας, όπου η δράση και η διάδραση συνιστούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά του<sup>97</sup>. Κάθε Μ.Κ.Δ. έχει τις δικές του προδιαγραφές, όπου η αλληλεπίδραση μεταξύ τους δεν αποκλείεται ούτε και η μεταβίβαση μέσω της τεχνολογικής κατασκοπίας αντίστοιχης τεχνογνωσίας<sup>98</sup>. Δε χρειάζεται δε να γίνει ιδιαίτερη μνεία στο τηλεοπτικό πεδίο, όπου εκεί παρατηρείται ετησίως μεταγραφικό κύμα παρουσιαστών και στελεχών από το ένα κανάλι στο άλλο βεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο την ώσμωση των τηλεοπτικών πολιτικών στο πλαίσιο του τηλεοπτικού ανταγωνισμού. Οι επιδράσεις λοιπόν δεν είναι μόνο κάθετες (από τα media στο κοινωνικό σύνολο)<sup>99</sup> αλλά και οριζόντιες (από medium σε medium)<sup>100</sup>.

Το ζήτημα όμως δεν τελειώνει εδώ· η συνεχής και καταγιστική επίδραση των μέσων συνίσταται και σε ένα πλαίσιο περιεχομένου των προϊόντων προς κατανάλωση, που ερχόμενα σε επαφή με το θεατή/ακροατή του ασκούν πολυεπίπεδη επίδραση τόσο στο σύστημα των πεποιθήσεων όσο και στο σύστημα των δράσεών του είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη έχοντας πολλές μάλιστα μορφολογικές εκφάνσεις (πολυμορφία των επιδράσεων)<sup>101</sup>. Οι επιδράσεις των μέσων δεν είναι όμως οι μοναδικές καθόσον το πεδίο διαβίωσης του ανθρώπου είναι και πολυπολιτισμικό και τεχνολογικό και κοινωνικό. Άρα ο ανθρώπινος παράγοντας βρίσκεται στο κέντρο των επιδράσεων και βάλλεται συνεχώς από πληροφορίες (κειμενικές επιδράσεις) από την οικογένεια<sup>102</sup>, από φίλους, από το σχολικό περιβάλλον (συμμαθητές-καθηγητές-δασκάλους)<sup>103</sup>, από τα media<sup>104</sup>, από το internet<sup>105</sup> και από τη πολιτεία<sup>106</sup> κατά τρόπο τις περισσότερες φορές σφωρευτικό και συνδυαστικό. Στο παιχνίδι των επιδράσεων

<sup>96</sup> "Καλωσορίσατε στο facebook", <https://www.facebook.com/>, ημ. επισκ. 15-10-2013

<sup>97</sup> S. Nah - D. S. Chunk, ο.π.

<sup>98</sup> J. K. Petersen, *Handbook of Surveillance Technologies*, Taylor & Francis Group editions, U.S.A., 2012, pp. 17-8

<sup>99</sup> X. Κωνσταντινίδου, ο.π., σ. 141

<sup>100</sup> ο.π., σ. 142, βλ. επίσης: Π. Δ. Καραγιωργας, *Δημόσια Οικονομική Ι: Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1979. Εκεί ακριβώς αναφέρεται ο διαμελισμός της εξουσίας ανάμεσα στους ισχυρούς οικονομικά οργανισμούς ( άρα και των Μ.Μ.Ε.) στη πλατφόρμα του αμοιβαίου ελέγχου. Ο κάθε οργανισμός επιδρά επηρεάζοντας τον άλλον και ταυτοχρόνως ασκούν πολυεπίπεδες επιδράσεις στο κοινό.

<sup>101</sup> M. J. Carter, "The Hermeneutics of Frames and Framing: An Examination of the Media's Construction of Reality", *Sage Open*, Vol. 3, No. 2, ( 2013 ), pp. 2-3

<sup>102</sup> Α. Στογιαννίδης, ο.π.

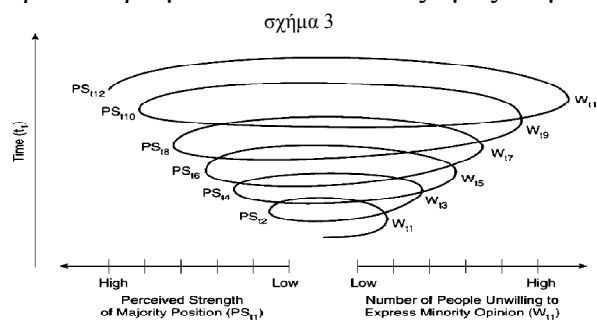
<sup>103</sup> S. E. Cross et al, ο.π.

<sup>104</sup> Ν. ΜακΚουέλ, ο.π., σ. 477

<sup>105</sup> Κ. Πατέλη, *Διαδίκτυο, Κοινωνικά Μέσα, Δημοσιογραφία*, Μ. Παναγιωτάκης (επιμ.), Εκδ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ., σ. 1

<sup>106</sup> Τ. Κάρραν, *Μέσα Επικοινωνίας και Εξουσία*, Μτφ. Κ. Μεταξά, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2005, σ. 345

τοποθετείται και η αντίδραση του ατόμου, που συνεχώς ανατροφοδοτείται και ανατροφοδοτεί τη κοινωνία πλαισιώνοντας και αναπλαισιώνοντας τη συμπεριφορά του. Πορεία που ακολουθεί και η συνολικότερη βιομηχανία των media. Η θεωρητική αυτή τοποθέτηση συνιστά τη θεωρία αλληλεπίδρασης ή πλαισίωσης (frame theory), του McQuail, που συνάμα συνιστά και θεωρητικό εργαλείο του παρόντος, όπως θα διαπιστωθεί κατωτέρω<sup>107</sup> Αυτός ο ακριβώς ο παράλληλος δρόμος του ατόμου και των μέσων, μέσα σε ένα παιχνίδι δράσεων-επιδράσεων-αλληλεπιδράσεων, που κάνει τα άτομα να αλλάζουν τη φόρμα δράσης τους και τα μέσα να προσαρμόζουν κάθε φορά τη δική τους πολιτική σε αυτή δημιούργησε μία κατά πολύ συγγενική με τη θεωρία των αλληλεπιδράσεων υπόθεση θεωρίας. Πρόκειται για τη λεγόμενη σπειροειδή γραμμή της σιωπής της Noelle-Newman<sup>108</sup>. Σύμφωνα με αυτή τέσσερις είναι οι παράγοντες, που διαμορφώνουν την ατομική συνείδηση και έκφραση: (α) τα M.M.E. (β) οι διαπροσωπικές σχέσεις (γ) οι κοινωνικές σχέσεις και (δ) η προσωπική έκφραση γνώμης<sup>109</sup>. Οι παράγοντες αυτοί λειτουργούν συνδυαστικά στην υπόθεση επιρροής των ατόμων· οι εκπομπές του πρωτεύοντα παράγοντα των M.M.E. προβάλλουν συγκεκριμένα πρότυπα ζωής, όπου ομάδες ατόμων δύνανται να εκφράσουν διαφορετική προσωπική στάση (φιλελεύθερη πλουραλιστική θεωρία). Το αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς δύναται να οδηγήσει σε κοινωνική απομόνωση<sup>110</sup> ομάδες ή άτομα, τα οποία στη συνέχεια ενδεχομένως να εκδηλώσουν και φοβικές τάσεις. Ο φόβος όμως ως εσωτερική προδιάθεση λειτουργεί και ως ένα σύστημα εσωτερικής αξιολόγησης (αποφυγή της απειλής, προσεταιρισμό των καλώς προς εμάς κείμενων ατόμων, δημιουργία αμυντικών μηχανισμών κλπ.) που στη συνέχεια δημιουργεί κατά περίπτωση ένα συγκεκριμένο είδος εξωτερικής ατομικής δράσης, της βίας μη αποκλειόμενης ως απάντηση στην απειλητική απομόνωσή τους<sup>111</sup>. Στο σχήμα (3) φαίνεται η λειτουργία του:



<sup>107</sup> D. McQuail, ο.π., D. A. Scheufele, ο.π.

<sup>108</sup> N. ΜακΚουέλ, ο.π., σσ. 527-9

<sup>109</sup> ibid

<sup>110</sup> ibid

<sup>111</sup> C. Lanier - M. O. Maume, "Intimate Partner Violence and Social Isolation Across the Rural/Urban Divide", *Violence Against Women*, Vol. 15, No. 11, (University of North Carolina, 2009), p. 1311, D.E. Tompkins, "School Violence: Gangs and a Culture of Fear", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 567, (Chicago, 2000), p. 57

Στη μονάδα του χρόνου (άξονας t) διαφαίνεται στα αριστερά η εκδίπλωση των ατόμων που επιθυμούν να εκφράσουν την ισχύουσα άποψη, ενώ στα δεξιά εκείνων που δεν επιθυμούν να την εκφράσουν και απομονώνονται επιλέγοντας τη σιωπή. Ο δε αριθμός των ατόμων καθώς και η τάση ( σιωπή-μη σιωπή) διαφαίνεται από τους οριζόντιους άξονες<sup>112</sup>.

Το θεωρητικό σύστημα της Noelle-Newman παρόλη τη ριζοσπαστικότητά του μπορεί να λειτουργήσει και ως συμπλήρωση ή ενίσχυση ακόμα της θεωρίας των αλληλεπιδράσεων του D. McQuail αφού η παραγωγή δράσης μπορεί να αποτελέσει αποτέλεσμα της μιντιακής επίδρασης και να οδηγήσει σε έλλογη ή άλογη απομόνωση ή εσωστρέφεια το άτομο. Άλλωστε εντελώς σχηματικά ο ορισμός της ως σπειροειδούς γραμμής της σιωπής ενέχει και το χαρακτήρα της μεταβλητής (σπειροειδής: είδος επίδρασης-πηγή επίδρασης και ανάλογη δράση με σπειροειδείς ανάλογες ή και μεταβαλλόμενες επαναλήψεις της) και το χαρακτήρα της εσωτερικής διερεύνησης ή εσωστρέφειας (σιωπή).

Η δε κατασκευή μιας βίαιης αναπαράστασης, ανεξάρτητα αν έχει σχέση άμεση ή έμμεση με τη σχολική ζωή ή δεν έχει, λειτουργεί εγκεφαλικά στο παιδί ή τον έφηβο και όταν ο τελευταίος έχει ήδη καταναλώσει ένα βίαιο τηλεοπτικό προϊόν υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να εκδηλώσει βαθμιαία βίαιη συμπεριφορά στο σχολικό χώρο, που αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής του εξαιτίας της ανάγκης να μιμείται πρότυπα<sup>113</sup>, να αντλεί αξία από αυτά αλλά και να πειραματίζεται με τη ταυτότητά του<sup>114</sup>. Έχει δε πολύ ενδιαφέρον η παράθεση των σχετικών πινάκων έρευνας που διεξήχθη το 2004 από τους Σ. Παπαθανασόπουλο και Α. Γιαννακουλόπουλο σχετικά με το σύνολο των σκηνών βίας στην Ελληνική τηλεόραση καθώς και των μορφών της<sup>115</sup>.

Διαπιστώνουμε ότι τη πρώτη θέση ως προς τον συνολικό αριθμό σκηνών βίας κατέχουν τα τρέιλερ ( με 42,9%), ενώ το κανάλι με το μεγαλύτερο ποσοστό βίαιων σκηνών επί του συνόλου είναι το Star (27,05%), το οποίο επίσης κρατά τη πρώτη θέση (πίνακας 2) και ως προς τις καταγραφείσες βίαιες συμπλοκές (139)<sup>116</sup>. Ομοίως

<sup>112</sup> D. A. Scheufele - P. Moy, "Twenty Five years of the Spiral of Silence: A Conceptual Review and Empirical Outlook", *International Journal of Public Opinion Research*, Vol. 12, No. 1, (2000), pp. 11

<sup>113</sup> A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986, βλ. επίσης: H. Paik - G. Comstock, ο.π., σσ. 516-546, J. L. Freedman, "Television Violence and Aggression: A Rejoinder", *Psychological Bulletin*, Vol. 100, (1986), pp. 372-78, W. J. McGuire, "Attitudes and attitude change", in G. Lindzey - E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, New York: Random House, 1985, pp. 233-346

<sup>114</sup> Σ. Παπαθανασόπουλος - Α. Γιαννακουλόπουλος, "Τηλεόραση και Βία: Απεικονίσεις των σκηνών βίας στην Ελληνική Τηλεόραση", *Ζητήματα Επικοινωνίας*, Τομ. 4, (2006), σσ. 8-15

<sup>115</sup> Σ. Παπαθανασόπουλος - Α. Γιαννακουλόπουλος, ο.π., σ. 21

<sup>116</sup> *ibid*

προκύπτει ότι από το σύνολο των 952 περιστατικών ως προς τις μορφές βίας, το 51% αναφέρεται σε συμπλοκές μόνο.

Από τα παραπάνω είναι δυνατόν να αντιληφθεί κανείς πέρα των άλλων ποσοστιαίων μονάδων μορφών βίας ότι το είδος της συμπλοκής (51%) επικρατεί στο τηλεοπτικό ελληνικό μόρφωμα εις τρόπον ώστε να ασκεί άμεση επίδραση στα παιδιά και τους εφήβους τηλεθεατές προκαλώντας υπορρήτως σε ανάλογες συμπεριφορές συμπλοκής<sup>117</sup> τόσο στο κοινωνικό όσο και στο σχολικό πεδίο σε ανάλογο σχετικό εύρος πιθανοτήτων 51%.

Στο δε πεδίο των Μ.Κ.Δ και του Fb ιδιαίτερα βρίσκει ένα δεύτερο (όταν έχει αναπτυγμένη σε κάποιο βαθμό τη φυσική κοινωνικότητα)<sup>118</sup> ή πολλές φορές εναλλακτικό στίβο κοινωνικής δραστηριοποίησης (όταν η ανάπτυξη της φυσικής κοινωνικότητας χωλαίνει προς όφελος μιας εικονικής κοινωνικότητας<sup>119</sup>) και εκεί μέσω της οθόνης και του πληκτρολογίου αποκτά τον έλεγχο της εικονικής του κοινωνικότητας και των διαθέσιμων σε αυτήν τεχνικών, αποκρύπτοντας το ιδιωτικό του προφίλ ή διαμορφώνοντάς το<sup>120</sup>. Το Fb συνιστά το σύνολο εκείνο των εφαρμογών (applications), που στοιχειοθετούν μια πλατφόρμα εικονικής κοινωνικότητας, δικτύωσης και επικοινωνίας με τους άλλους με κυριότερα εργαλεία προς τούτο την εφαρμογή chat, το posting, αλλά και τα web games. Η εικονική δράση των μελών του Fb ενέχει δε και ευκαιρίες αλλά και κινδύνους<sup>121</sup>. Ευκαιρία θα μπορούσε να θεωρηθεί η ανάπτυξη του δείκτη ευφυΐας ή η δημιουργία ενός ατομικού κοινωνικού δικτύου<sup>122</sup> μέσα στη προσπάθεια του παιδιού να διαχειριστεί τη ταυτότητά του· κίνδυνος όμως θα μπορούσε να θεωρηθεί μια ανώνυμη ψυχολογική απειλή<sup>123</sup>, που θα μπορούσε να οδηγήσει τον έφηβο χρήστη ή και το παιδί ακόμα σε μια αρνητική αλλαγή της συνήθους στάσης του, σε εσωστρέφεια και απομόνωση (θεωρία της σπειροειδούς γραμμής της σιωπής) σε κοινωνικό ή σχολικό επίπεδο μετατρέποντας το παιδί

<sup>117</sup> A. Bandura, ο.π.

<sup>118</sup> R. M. Burns, *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*, Wadsworth Cengage Learning, U.S.A., 2013, pp. 7-10

<sup>119</sup> Υπάρχουν ομάδες ερευνητών που δεν αποδέχονται τη δημιουργία μιας εικονικής κοινωνικότητας δεδομένης της υπ' αυτών παραδοχής, ότι η κοινωνικότητα δέον να είναι στενά συνδεδεμένη με τη φυσική παρουσία των προσώπων· από την άλλη υπάρχει και η άλλη ομάδα που δέχεται ότι η εικονική κοινωνικότητα (Virtual community) αποτελεί το μέλλον των ανθρωπίνων σχέσεων χωρίς να αποδέχεται ως αναγκαίο όρο της την άρρηκτη σύνδεσή της με τη φυσική παρουσία, δημιουργώντας έτσι νέο πεδίο επιστημονικού διαλόγου στο F. Henri - B. Pudelko, "Understanding and analyzing activity and learning in virtual communities", *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 19, (2003), p. 474

<sup>120</sup> Λ. Τσαλίκη, ο.π., σσ. 229-30

<sup>121</sup> ο.π., σσ. 224-6

<sup>122</sup> Λ. Τσαλίκη, ο.π., σ. 225

<sup>123</sup> ibid

ενδεχομένως σε θύμα ή θύτη διαμορφώνοντας παράλληλα διαμορφώσεις σε μακροκοινωνικό εύρος<sup>124</sup>.

Μέσα από αυτό το θεωρητικό σχήμα δόθηκε μια πρόταση ερμηνευτικής προσέγγισης στον εξ' αρχής τεθέντα προβληματισμό από καθαρά μιντιακή οπτική. Η διαφοροποίηση στις επιδράσεις μεταξύ της τηλεόρασης και του Fb, κατά την υπόθεση θεωρίας των αλληλεπιδράσεων του D. McQuail<sup>125</sup>, είναι ότι η μεν τηλεοπτική κατάσταση λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο της οιονεί διαμεσολαβούμενης αλληλεπίδρασης<sup>126</sup>, εφόσον εκεί στη πραγματικότητα ο επιδρών παράγοντας είναι μονομερώς ο τηλεοπτικός χωρίς τη δυνατότητα άμεσης επέμβασης του θεατή, ενώ η εικονική δικτύωση είναι απλά διαμεσολαβούμενη, διότι μέσω του υπολογιστή (H/Y) επιτυγχάνεται σύγχρονη ή ασύγχρονη διάδραση<sup>127</sup>. Η θεωρία των αλληλεπιδράσεων του McQuail σε συνδυασμό με την υπόθεση θεωρίας της Noelle-Newman<sup>128</sup> δημιουργεί στη θεματική της κατασκευής της εικόνας της σχολικής βίας ένα ενιαίο θεωρητικό ερμηνευτικό εργαλείο (βλ. σχήμα 3) έχοντας πολλά κοινά και αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία, ενώ οι εγγενείς διαφοροποιήσεις τους συναπαρτίζουν χρήσιμες αλλά λεπτομερειακές, για την εξεταζόμενη περίπτωση, επεμβάσεις. Εδώ προτιμάται μια φιλοσοφία σύγκλισης των εν λόγω θεωρητικών εργαλείων μετατρέποντας τα δυο συστήματα θεωριών σε άμεσα συγκοινωνούντα δοχεία. Το προκύπτον μοντέλο ονομάζεται στο παρόν σύνθετο μοντέλο αλληλεπιδράσεων (βλ. σχήμα 3).

### iii. Το Σύνθετο Μοντέλο

Σύμφωνα με το σύνθετο (ή συνθετικό μοντέλο) και προσαρμοσμένο στη πραγματικότητα των επιρροών του μαθητή/τριας, δημιουργήθηκαν με τυχαία διάταξη τρεις φάσεις που τον/την αφορούν, ώστε ορθολογικά να δειχθεί μια αρχική κατάστασή του και ύστερα από συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις μια συνεπαγόμενη μεταβολή της στάσης του· η μεν πρώτη σχετίζεται με τη διαμόρφωση της

<sup>124</sup> D. McQuail, ο.π., D. A. Scheufele, ο.π., Λ. Τσαλίκη, ο.π., σ. 225

<sup>125</sup> D. McQuail, ο.π., D. A. Scheufele, ο.π.

<sup>126</sup> A. Giddens, ο.π., σσ. 505-6

<sup>127</sup> ibid

<sup>128</sup> N. ΜακΚουέλ, ο.π.

προσωπικής του εικόνας<sup>129</sup>, όπου εκεί κατά κύριο (άλλα όχι απόλυτο) λόγο δέχεται επιρροές από τους παράγοντες, που αναλύθηκαν κατά την ελαστική θεωρία και που φαίνονται και στο σχήμα 1<sup>130</sup>. Η δε δεύτερη σχετίζεται με τις αντιδράσεις του μαθητή (ανάδραση) ως αποτέλεσμα των αρχικών επιρροών<sup>131</sup> και η τρίτη φάση θέτει το μαθητή/τρια ενώπιον των μιντιακών επιδράσεων της τηλεόρασης και του Fb, που συνιστά και το τρίτο συνολικό πόλο επιδράσεων του/της<sup>132</sup>. Οι τρεις αυτές φάσεις δεν αντιμετωπίζονται στη βάση τους ανεξάρτητα· τουναντίον σχετικοποιούνται<sup>133</sup>. Αυτή η σχετικοποίηση διαφαίνεται σχηματικά μέσω της διασύνδεσής τους δια του τριγώνου ABΓ (βλ. σχήμα 3). Δια της τριγωνικής ζεύξεως αποτυπώνεται: (α) η σχέση των τριών αυτών φάσεων αλλά και των παραγόντων επίδρασης<sup>134</sup> και (β) το κανάλι δια των οποίων συγκοινωνούν<sup>135</sup>. Οποιαδήποτε μεταβολή σε μία φάση της ζωής του ανήλικου μαθητή-εφήβου δεν αφήνει ανεπηρέαστη τις υπόλοιπες. Π.χ. Κατά την παρουσιασθείσα έρευνα Παπαθανασόπουλου - Γιαννακουλόπουλου αναφορικά με την Ελληνική περίπτωση των βίαιων επιδράσεων της τηλεόρασης<sup>136</sup> και την ανάλυση των αποτελεσμάτων των δύο μόνων πινάκων της προέκυψε 51% ποσοστό συμπλοκών· τούτο σημαίνει παράλληλα ότι το εύρος πιθανοτήτων αντίδρασης προς τους παράγοντες της ελαστικής θεωρίας ενδεχομένως να είναι ομοίως 51%<sup>137</sup>.

Άρα μελλοντική πιθανή επέμβαση προς διόρθωση του αρνητικού φαινομένου θα ήταν είτε μείωση του ποσοστού βίαιων συμπλοκών (και ενδεχομένως και άλλων επικίνδυνων μορφών βίας με ανάλογα επικίνδυνα ποσοστά) προβαλλομένων από τη

<sup>129</sup> B. E. Asforth - F. Mael, "Social Identity Theory and the Organization", *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 1, (Concordia University, 1989), p. 20, βλ. επίσης: H. Tajfel - J.C. Turner, "The social identity theory of intergroup behavior", in S. Worchel - W. G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago, 1985, pp. 7-24, C. J. Turner, "Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior" in E. J. Lawler (eds.), *Advances in group processes*, CT: JAI Press, Greenwich, 1985, pp. 77-122

<sup>130</sup> J. P. Lederach - M. Maiese, ο.π., G. Barak, ο.π. και S. Henry, ο.π.

<sup>131</sup> S. Ondobaka et al., "Interplay Between Action and Movement Intentions During Social Interaction", *Psychological Science*, Vol. 23, No. 1, (2012), p. 30

<sup>132</sup> A. M. Barry, "Visual Communication and Learning" in N.M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of the Learning*, Springer, U.S.A., 2012, p. 3412

<sup>133</sup> K. S. Cook - E. Rice, "Social Exchange Theory" in J. Delamater (ed), *Handbook of Social Psychology*, Springer, U.S.A., 2006, pp. 53-4, βλ. επίσης: C. G. Homans, *Social behavior and its elementary forms*, Harcourt, Brace and World., New York, 1961, p. 13. Η θεωρία της Κοινωνικής ανταλλαγής στηρίζεται στη βάση της ανταλλαγής των σχέσεων μεταξύ των δρώντων υποκειμένων.

<sup>134</sup> *ibid*

<sup>135</sup> Σ. Κ. Γουίτλοκ, ο.π., σσ. 51-64. Στο συγκεκριμένο σημείο η λέξη "κανάλι" δεν αποτυπώνει κυριολεκτικά τον αγωγό αλλά περισσότερο τη σύνδεση και τη σχέση. Άλλωστε το σπειροειδές σχήμα όπως θα δειχθεί κατωτέρω αντανakλά τις μεταβολές των συμπεριφορών και των σχέσεων, που είναι δύσκολο να αντικατοπτριστούν, ένεκα της διαφορετικότητας των προϋποθέσεων των και της ταχύτητας μεταβολής των, δι' ενός μόνο συγκεκριμένου καναλιού εν αυστηρή εννοία καθώς και με απόλυτη ακρίβεια.

<sup>136</sup> Σ. Παπαθανασόπουλος - Α. Γιαννακουλόπουλος, ο.π., σσ. 8-15

<sup>137</sup> Δηλαδή υπάρχει η πιθανότητα ο μαθητής/τρια κατά 51% να εκφράσει επιθετική συμπεριφορά καθ' όμοιο ή ανάλογο τρόπο των συμπλοκών που προσέλαβε από τα τηλεοπτικά προϊόντα. Φυσικά πρόκειται για εκτίμηση και τάση και όχι για αξιωματική δήλωση.

τηλεόραση με τη θέσπιση φίλτρων και παράλληλα αύξηση των θετικών επιδράσεων από τους περισσότερους τουλάχιστον παράγοντες της ελαστικής θεωρίας (π.χ. σχολείο, οικογένεια κ.λπ. ) σε ποσοστό άνω του 50%.

Το σύνθετο μοντέλο αλληλεπιδράσεων λόγω της προαναφερθείσης σχετικοποίησής του, η οποία αναπαρίσταται παρεμπιπτόντως από ελλειπτικές σπείρες, που υποδηλώνουν τις στιγμιαίες, σε συνεχή βάση και ρυθμό, μεταβολές των αντιδράσεων και συμπεριφορών (βλ. σχήμα 3), δεν δύναται να υποδείξει απόλυτες μαθηματικοποιημένα τιμές των δράσεων και αντιδράσεων, τουλάχιστον στη παρούσα μελέτη. Συνιστά όμως έναν απεικονιστικό δείκτη, που προσανατολίζει το επικοινωνιακό-παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Έτσι, με μια ορθολογική προσέγγιση όσο μεγαλύτερες είναι οι βίαιες αναπαραστάσεις του παιδιού, τόσο περισσότερο απομακρύνεται από τον οικογενειακό ή όποιο άλλον πόλο θετικής επίδρασης<sup>138</sup> (λόγω της διένεξης), με συνέπεια το εμβαστό του τριγώνου ABΓ να μεγαλώνει περισσότερο με φυγόκεντρη φορά (προς την αντίθετη κατεύθυνση) αυτής που βρίσκεται το περιβάλλον αρνητικής (νομιζόμενης ως ούτως) επιρροής. Αντίθετα μικραίνει το εμβαστό του τριγώνου, που στο παρόν ονομάζεται "πεδίο εσωτερικών και εξωτερικών διαμορφώσεων του μαθητή", όταν μειώνονται οι αρνητικές επιδράσεις σε αυτόν/ην με τις φίλιες διαθέσεις αυξανόμενες.

Για παράδειγμα (με βάση το σχήμα 4) εάν οι επιδράσεις από το οικογενειακό περιβάλλον έχουν στη πλειοψηφία τους αρνητικό πρόσημο, τότε η σχέση μαθητή/τριας και σχολείου (ΑΓ) ενδεχομένως να μεγαλώσει, διότι το παιδί ίσως αναπτύξει θυμό και επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον (μισώντας το σχολείο), ενώ παράλληλα ο άξονας AB θα γίνει στενότερος, διότι η ταυτότητα του παιδιού θα τείνει να ταυτιστεί με τη βίαιη συμπεριφορά του.

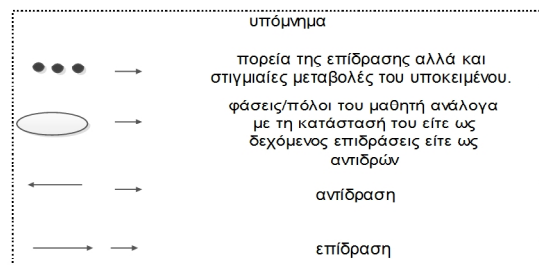
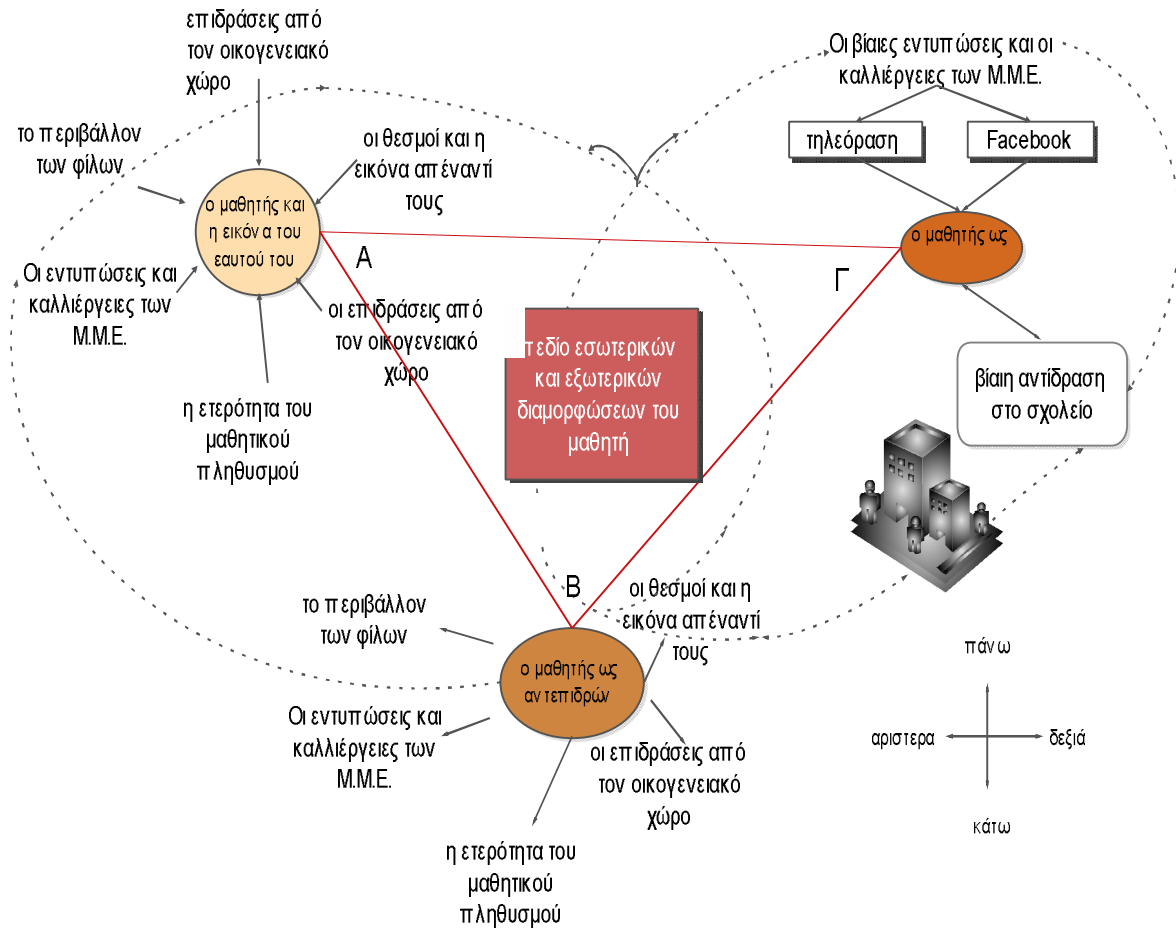
Όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να πάρουν μετρήσιμη υπόσταση μόνο μέσω έρευνας με μοντέλα που μας δίνει η ψυχομετρία, κάτι βέβαια που δεν επιχειρείται στο παρόν πλαίσιο.

---

<sup>138</sup> M. Lynch, "Consequences of Children's Exposure to Community Violence", *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 6, No. 4, (State University of New York, 2003), p. 268, βλ. επίσης: L. Plybon - W. Kliewer, "Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: Tests of direct, mediated, and moderated effects", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 10, No. 4, (2001), pp. 419-437

σχήμα 4

Συνεφαρμογή θεωρήματος D. McQuail και Noelle-  
Newmann- τα συστήματα επικοινωνίας είναι στην ουσία  
επικοινωνούντα δοχεία



Η οπτική του McQuail παρουσιάζει τη παραπάνω αλληλεπίδραση υπό την οπτική της διάχυσης των αποτελεσμάτων της στο κοινωνικό σύνολο βασισμένη στη δύναμη των media. Το προτεινόμενο σύνθετο μοντέλο επιχειρεί να ενσωματώσει την οπτική των McQuail και Noelle-Newman με την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων (ελαστική θεωρία).

Παρακάτω θα ολοκληρωθεί η θεωρητική μεθοδολογία<sup>139</sup> με τη παρουσίαση μιας άλλης υπόθεσης θεωρίας, που έρχεται εγγύτερα στη μιντιακή πηγή μειώνοντας την απόσταση μεταξύ πηγής, επίδρασης και κοινωνίας (και σχολείου), χρησιμοποιώντας την όμως αναλογικά και προσαρμοσμένα στη θεματική της βίαιης σχολικής απεικόνισης, που ενδιαφέρει στην ολοκλήρωση της παρουσίασης του σύνθετου μοντέλου.

---

<sup>139</sup> R. Carnap, ο.π., σσ. 38-76

- iv. Στροφή προς τα ένδον και ολοκλήρωση του συνθετικού μοντέλου: Μελέτη της επίδρασης της εικόνας στον ψυχονοητικό παράγοντα βάσει της δύναμης των απεικονιστικών ροών με αφορμή τη θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner.

Εκτός από τη σχηματική ιδιότητα διαστολής και συστολής της περιοχής των εσωτερικών και εξωτερικών διαμορφώσεων του μαθητή (ΑΒΓ) του συνθετικού υποδείγματος που παρουσιάστηκε ως πρακτικό εργαλείο απεικονιστικής μελέτης του εύρους της σχολικής βίας, η πρακτική του χρησιμότητα συνίσταται στο γεγονός ότι οι τρεις φάσεις του μαθητή (και σε τελική ανάλυση και του οποιουδήποτε ανθρώπου): πρώτη η πριν των επιδράσεων των κοινωνικών παραγόντων, η δεύτερη, η κατόπιν των επιδράσεων αυτών και η τρίτη ως ενδιάμεση δυνάμει των εξεταζόμενων μιντιακών παρεμβολών, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μελέτη της συμπεριφοράς των μαθητών<sup>140</sup>. Αν σε απόλυτα θεωρητικό επίπεδο, που στη πράξη δύσκολο να κατορθωθεί, ο μαθητής βρίσκεται σε κατάσταση ψυχονοητικής ισορροπίας, και εκλαμβάνεται ως τέτοια εκείνη την οποία έχει υποδείξει ο ίδιος με οποιοδήποτε τρόπο αρχικά<sup>141</sup>, τότε έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον η βαθμιαία παρακολούθηση της συμπεριφοράς του με τα εργαλεία της κοινωνικής ψυχολογίας<sup>142</sup> κατόπιν κάποιων κοινωνικών επιδράσεων, ιδιαίτερα όταν οι τελευταίες έχουν αρνητικό πρόσημο. Η δε μελέτη τόσο του βαθμού της ανάδρασης όσο και του βαθμού επιρροής του από τη τηλεόραση και το Fb θα μπορούσαν να απεικονιστούν και το συνθετικό μοντέλο βοηθά σε αυτή τη κατεύθυνση.

Όμως οι επιδράσεις εξεταζόμενες ως ανωτέρω έχουν εξωτερική κατεύθυνση και φυγόκεντρο χαρακτήρα και στη περίπτωση της τηλεόρασης και του facebook<sup>143</sup>. Αυτό που λείπει λοιπόν είναι η εξέταση της δύναμης του βίαιου απεικονιστικού ερεθίσματος καθόσον αυτό φεύγει από τη πηγή του<sup>144</sup>. Προς αυτή τη λογική είναι

<sup>140</sup> M. R. Jackman, "Violence in Social Life", *Annual Review of Sociology*, Vol. 28, (University of California, 2002), pp. 387-88, βλ. επίσης: G. A. Anderson, "The Effects of Media Violence on Society", *Science, New Series*, Vol. 295, No. 5564, (Iowa State University, 2002), p. 2377

<sup>141</sup> L. Ahnert- M.E. Lamb, "Shared Care: Establishing a Balance between Home and Child Care Settings", *Child Development*, Vol. 74, No. 4, (Free University Berlin, 2003), p. 1047

<sup>142</sup> W.G. Secada, "Introduction", *Review of Research in Education*, Vol. 25, (University of Wisconsin, 2000), p. 11

<sup>143</sup> Z. Papacharisi - A. Mendelson, "Toward a new(er) sociability: uses, gratifications and social capital on facebook" in S. Papathanasopoulos (ed), *Media Perspectives for the 21<sup>st</sup> Century*, Rutledge editions, New York, 2011, p. 212

<sup>144</sup> Γ. Πλειός, ο.π., σσ. 57-59. Εκεί περιγράφεται ακριβολογικά η άποψη του Postman κατά την οποία η τηλεόραση ως μέσο επιδρά στην εκπαίδευση κυρίως μέσω της δύναμης που έχει να αποδίδει συμβολικά χαρακτηριστικά στη πληροφορία και έτσι η δύναμη του μέσου στην ουσία να είναι η δύναμη της ερμηνευτικής διαδικασίας του εκπεμπόμενου συμβόλου. Η διαδικασία αυτή δεν ισχύει

προσανατολισμένο ένα διαφορετικό θεωρητικό σχήμα· πρόκειται για τη θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner (cultivation theory)<sup>145</sup>.

Η βάση της θεωρία αυτής βρίσκεται στο χώρο της επικοινωνίας επηρεασμένη από τη σχολή της Φραγκφούρτης<sup>146</sup>. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση η τηλεόραση, που στην περίοδο διαμόρφωσής της ήταν το κυρίαρχο επικοινωνιακό μέσο, είναι πανίσχυρη και μπορεί μεταβιβάζοντας το μήνυμα να ασκήσει άμεση επίδραση στη κοινή γνώμη χωρίς η τελευταία να έχει κάποιο περιθώριο διαφορετικής αντίδρασης ή έστω διαπραγμάτευσης του προτιμώμενου μηνύματος<sup>147</sup>. Αργότερα βέβαια σχηματίστηκε και η κριτική προσέγγιση που εκ του αντιθέτου υποστήριζε τη δυνατότητα της διαπραγμάτευσης του τηλεοπτικού περιεχομένου<sup>148</sup>. Και σε αυτή τη περίπτωση όμως, αν και η τοποθέτηση είναι ορθή και σύμφωνη με τις νεώτερες κατευθύνσεις της ψυχολογίας, το ενδιαφέρον θα μετατοπιζόταν από τη πηγή στη κοινή γνώμη. Κατά τον Gerbner λοιπόν η τηλεόραση αλλά και το κάθε M.M.E. είναι σε θέση να περνά το μήνυμά του και επομένως να καλλιεργεί ολιστικά συνθήκες και προϋποθέσεις κατεύθυνσης της κοινής γνώμης στρέφοντας έτσι το ενδιαφέρον προς το μέσο<sup>149</sup>.

Η θεμελίωση του Gerbner, μολονότι έχει υποστεί δριμεία κριτική<sup>150</sup> και δεν αποτελεί στην έρευνα τη κυρίαρχη κατεύθυνση, δημιουργεί πολύμορφους προβληματισμούς αναφορικά με τη δυναμική που έχει τόσο το τηλεοπτικό όσο και το διαδικτυακό μήνυμα, ιδιαίτερα όταν εμπεριέχουν μηνύματα που διαμορφώνουν συνθήκες σχολικής βίας<sup>151</sup>. Κάθε τεκταινόμενο στη τηλεόραση αλλά και στα social media συζητείται και σχολιάζεται με πολλαπλούς τρόπους στη καθημερινότητα από

---

μόνο στην εκπαίδευση αλλά και σε ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα, καθώς η κάθε δύναμη του συμβόλου είναι καίρια στην επίδρασή της στις κοινωνικές σχέσεις. Βλ. επίσης: N. Postman, *Διασκέδαση μέχρι θανάτου*, Εκδ. Δρομέας, Αθήνα, 1998, σ. 27

<sup>145</sup> N. ΜακΚουέλ, ο.π., σσ. 531-33, βλ. επίσης: J. Sanahan - M. Morgan, *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*, Cambridge University Press, New York, 1999, p. 267

<sup>146</sup> Η σχολή της Φραγκφούρτης πρόεκυψε το 1960 στη Δ. Γερμανία και πρόκειται για ένα διανοητικό ακαδημαϊκό σχήμα που στρέφεται εναντίον των υπόγειων πρακτικών της διοίκησης των πανεπιστημίων της περιόδου και της πολιτικής έναντι του τρίτου κόσμου. Βασικοί αντιπρόσωποι της σχολής είναι οι: Reich, Horkheimer και Adorno και βασικό στοιχείο της ιδεολογικής τους επανάστασης ήταν ότι δεν υπάρχει χάσμα μεταξύ επικοινωνίας και εμπειρίας, τουναντίον σύνδεση και επιρροή στο: O. Neght - L. Adelson, "Mass Media: Tools of Domination or Instruments of Liberation? Aspects of the Frankfurt School's Communications Analysis", *New German Critique*, No. 14, (1978), p. 65

<sup>147</sup> X. Κωνσταντινίδου, ο.π., σ. 165

<sup>148</sup> S. Hall, "Encoding-decoding" in M.G. Durham-D.M. Kellner (ed), *Media and Cultural Studies Keyworks*, Blackwell publishing, Oxford, 2006, pp. 172-3

<sup>149</sup> X. Κωνσταντινίδου, ο.π.

<sup>150</sup> S. Hall, ο.π.

<sup>151</sup> C. A. Anderson et al., "The Influence of Media Violence on Youth", *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 4, No. 3, (Iowa State University, 2003), pp. 81-2, βλ. επίσης: N. L. Carnagey et. al., "Media Violence and Social Neuroscience", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 16, No. 4, (2007), pp. 178-9

τα παιδιά και τους εφήβους ακόμα και στο σχολικό χώρο, κάτι που αποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την ύπαρξη δυναμικής του μηνύματος αλλά και των ίδιων των Μ.Κ.Δ.<sup>152</sup>. Το ποσοτικό μέγεθος αυτής της δυναμικής ενδεχομένως να αποτελεί συνάρτηση της διάρκειας της συζήτησης του θέματος αλλά και της διαμόρφωσης της στάσης μετά από αυτή αλλά και κατά τη διάρκειά της<sup>153</sup>. Μέρος επίσης του ποσοτικού μεγέθους συνιστά και η διάρκεια αυτής καθεαυτής της στάσης του παιδιού ή του εφήβου κατόπιν<sup>154</sup>. Στη ψυχολογία η διαμόρφωση της στάσης στη Βθμια Εκπ/ση αποτελεί ένα σύνολο συνεχών και πολύπλοκων ψυχολογικών διαδικασιών, που συνεχώς τη μεταμορφώνουν και την εξελίσσουν με χαρακτηριστικούς σταθμούς που πολλές φορές διέρχονται απαρατήρητοι από τη προσοχή των ενηλίκων, και οι οποίοι ενυλώνονται μέσα από έμπρακτες αποφάσεις των υποκειμένων<sup>155</sup>. Έτσι, η διαμόρφωση μιας στάσης είναι αποτέλεσμα του ερεθίσματος, του συλλογικού περιβάλλοντος (κοινωνικού, οικογενειακού, σχολικού κ.λπ.) και της διαδικασίας λήψης απόφασης<sup>156</sup>. Εφόσον οι συνιστώσες του συλλογικού περιβάλλοντος καταδείχθηκαν μέσω της ανάπτυξης της ελαστικής θεωρίας, παρακάτω θα αναλυθεί πως το μιντιακό ερέθισμα επηρεάζει εγκεφαλικά τη διαδικασία λήψης απόφασης.

#### v. Διαδικασία λήψης απόφασης

Όταν το παιδί εκτίθεται σε μηνύματα με βίαιο περιεχόμενο, τότε προσλαμβάνει σε επίπεδο οπτικό - με τα μάτια του - το οπτικό μέρος του ερεθίσματος<sup>157</sup> και στο ακουστικό επίπεδο - με τα αυτιά του - το ακουστικό<sup>158</sup>. Και τα δύο μέρη ή ακόμα και ένα από αυτά - στη περίπτωση παιδιών με προβλήματα σε μία από τις δύο αναφερόμενες αισθήσεις - διέρχονται μέσω κατάλληλων νευρώνων στον εγκέφαλό του και διεγείρουν συγκεκριμένα μέρη του<sup>159</sup>.

<sup>152</sup> F. Passy - M. Giugni, "Social Networks and Individual Perceptions: Explaining Differential Participation in Social Movements", *Sociological Forum*, Vol. 16, No. 1, (Spain, 2003), p. 128

<sup>153</sup> L. J. Strahilevitz, "A Social Networks Theory of Privacy", *The University of Chicago Law Review*, Vol. 72, No. 3, (University of Chicago, 2005), pp. 919-20

<sup>154</sup> Σ. Λέκκου κ.α., "Στάσεις ζωής νέων και οικογένεια. Μια διαπολιτισμική μελέτη Ελλήνων και Σουηδών εφήβων και Ελλήνων νέων ενηλίκων", *χ.χ.*, <http://www.encephalos.gr/full/47-2-03g.htm>, ημ. επισκ. 18-11-2013

<sup>155</sup> M. Steketee, "The Lifestyles of Youth and Their Peers" in J. J. Tass et al., *The many faces of youth crime*, Springer, New York, 2012, pp. 237-38

<sup>156</sup> *ibid*

<sup>157</sup> Α. Α. Βλαχοκόστα, *Επεξεργασία οφθαλμολογικών εικόνων για μέτρηση Διαμέτρων αγγείων (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*, Παν/μιο Πατρών, 2006, σ. 11

<sup>158</sup> Η. Αλεβίζου, *Μοντελοποίηση επεξεργασίας σημάτων ομιλίας στο ακουστικό νευρικό σύστημα (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*, Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2008, σ. 23

<sup>159</sup> E. Kohler et al., "Hearing Sounds, Understanding Actions : Action Representation in Mirror Neurons", *Science, New Series*, Vol. 297, No. 5582, (Italy, 2002), p. 848, βλ. επίσης: P. C. Fletcher et

Κατά την έρευνα του Murray<sup>160</sup> σε ομάδα οχτώ παιδιών, τα οποία παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένες ταινίες που περιείχαν βία και που δεν περιείχαν σκηνές βίας διαπιστώθηκε μέσω της λειτουργικής μαγνητικής τομογραφίας (fMRI= functional Magnetic Resonance Imaging) ότι στη προβολή βίαιων απεικονίσεων διεγείρονταν οι δείκτες εντοπισμού της απειλής καθώς και οι μηχανισμοί της μακροχρόνιας μνήμης της<sup>161</sup>.

Στη συνέχεια προβάλλεται στον εγκέφαλο το οπτικό ερεθίσμα που προσλήφθηκε μέσω των οπτικών νευρώνων<sup>162</sup> με τη μορφή εικόνας, ακόμα και όταν ο χρόνος προβολής του ερεθίσματος από την εξωτερική πηγή ήταν ελάχιστος. Διατηρείται όμως η εικόνα του ερεθίσματος στη μνήμη για αρκετό χρόνο<sup>163</sup>. Στις περιπτώσεις δε λειτουργίας της μακροχρόνιας μνήμης ενεργοποιούνται οπτικές μάσκες (= εικόνες χωρίς μορφή, ένα θολό πλαίσιο)<sup>164</sup> προκειμένου τα δεδομένα που έχουν αποθηκευτεί στον ανθρώπινο εγκέφαλο για πολύ μεγάλο χρόνο σιγά-σιγά να αρχίσουν να αποσβήνονται<sup>165</sup>. Όμως η διατήρησή τους μέχρι τότε διεγείρει σε επίπεδο φυσιολογίας τη λειτουργία του οργανισμού και δημιουργεί μιμητικούς ερεθισμούς<sup>166</sup> κατά τα πρότυπα των σκηνών τ. βίας, καθώς ενεργοποιεί τα παραπάνω εγκεφαλικά κέντρα προκαλώντας αντικοινωνική συμπεριφορά και εμποδίζοντας την ομαλή λειτουργία της IntSc<sup>167</sup> για μεγάλο χρονικό διάστημα όσο περίπου παραμένουν αυτές οι απεικονίσεις στα κέντρα της μνήμης του παιδιού προτού λειτουργήσουν οι οπτικές μάσκες.

Ένα επόμενο ζήτημα που ανακύπτει είναι εάν τα οπτικά ερεθίσματα βίας που προσλαμβάνουν τα παιδιά και οι έφηβοι διεγείρουν εκτός από τον νοητικό (εγκεφαλικό) και το ψυχικό παράγοντα της συνείδησης ή/και του υποσυνειδήτου.

---

al., "The Mind's eye-Precuneus Activation in Memory-Related Imagery", *Neuroimage*, Vol. 2, (London, 1995), p. 195, R. J. Maddock et al., "Posterior Cingulate Cortex Activation by Emotional Words: fMRI Evidence From a Valence Decision Task", *Human Brain Mapping*, Vol. 18, No. 1, (University of California, 2003), pp. 30-31, R. J. Maddock - M. H. Buonocore, "Activation of left posterior cingulate gyrus by the auditory presentation of threat-related words: an FMRI study", *Psychiatry Res Neuroimag*, Vol. 75, (1997), pp. 1-14, R. Desimone - J. Duncan, "Neural Mechanisms of Selective Visual Attention", *Annual review of neuroscience*, Vol. 18, No. 1, (England, 1995), p. 209, M. I. Posner - S. E. Petersen, "The attention system of the human brain", *Annual review of neuroscience*, Vol. 13, (1990), pp. 25-42

<sup>160</sup> J.P. Murray, ο.π., pp. 1222-26

<sup>161</sup> *ibid*

<sup>162</sup> Ε. Ι. Τσιανάκα, *Καταγραφή και Επεξεργασία Εγκεφαλικών Προκλητών Δυναμικών σε πειραματικές Συνθήκες με Υποσυνείδητα Ερεθίσματα* (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2009, σ. 15

<sup>163</sup> ο.π., σ. 37

<sup>164</sup> *ibid*

<sup>165</sup> *ibid*

<sup>166</sup> Α. Bandura, ο.π.

<sup>167</sup> S. E. Cross et al., ο.π.

Στο παραπάνω ζήτημα δέον να προσεχθεί ότι υπάρχουν δύο επίπεδα (στρώσεις) στο εκάστοτε προβαλλόμενο μήνυμα: το συνειδητό επίπεδο, το οποίο ταυτίζεται με το περιεχόμενο του προσλαμβανόμενου μηνύματος (δηλαδή αυτό που φαίνεται ή ακούγεται, αυτό και είναι) και το υποσυνείδητο επίπεδο (δηλαδή κάτω από αυτό που φαίνεται ή ακούγεται υπάρχει και κάτι ακόμα)<sup>168</sup>. Δεν είναι τυχαίο ότι σε εμπορικά καταστήματα (Malls), η μουσική που ακούγεται ενεργεί με υπόρρητο τρόπο κατά της κλοπής<sup>169</sup>. Με τον ίδιο τρόπο μεταδίδονται και άλλου είδους υπόρρητα μηνύματα μέσω της μουσικής και της εικόνας από διάφορες πηγές ανάλογα τη περίπτωση<sup>170</sup>.

Το φαινόμενο αυτό εξηγείται ένεκα του γεγονότος ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει το κατώτατο κατώφλι (κάτω του limen). Το κατώτατο κατώφλι διακρίνεται σε: (α) υποκειμενικό και (β) αντικειμενικό<sup>171</sup>. Στη πρώτη περίπτωση ο άνθρωπος μόλις που αντιλαμβάνεται την ένταση του ερεθίσματος· στη δεύτερη όμως περίπτωση δε μπορεί να το αντιληφθεί αντικειμενικά παρά μόνο να το υποθέσει<sup>172</sup>. Το ερέθισμα λοιπόν που βρίσκεται στα όρια του υποκειμενικού κατωφλιού μπορεί να γίνει αντιληπτό, δε συμβαίνει το ίδιο όμως εάν η έντασή του ξεπερνά το κατώτατο όριο του αντικειμενικού, που δε μπορεί να διακριβωθεί. Σε αυτό το πλαίσιο λογικής, η ένταση του ερεθίσματος θα μπορούσε να μετρηθεί εφόσον λειτουργούσε πάνω από το αντικειμενικό κατώφλι (άρα θα γίνονταν λόγος περί μετρήσιμου μεγέθους) αλλά και κάτω του υποκειμενικού (τούτο σημαίνει ότι το μήνυμα θα είχε υποσυνείδητη καταγωγή), εφόσον σε μια τέτοια περίπτωση θα ήταν δυνατόν να γίνει λόγος περί σύνδεσης εγκεφάλου και υποσυνειδήτου<sup>173</sup>.

Στην έρευνα όμως υπάρχει, αν όχι η αντίθετη, μια διαφορετική οπτική θεώρηση· κατά τους Ascoli-Samsonovich πράγματι η εξέταση του υποκειμενικού στοιχείου της υποσυνείδητης επίδρασης, που ανάγεται ενδεχομένως σε ένα

<sup>168</sup> Για το μέρος του συνειδητού αναφέρεται ότι ισχύουν τόσο η θεωρία του δυαλισμού (dualism theory) κατά την οποία το συνειδητό λειτουργεί ανεξάρτητα με τις λειτουργίες του εγκεφάλου όσο και η θεωρία του μονισμού (monism theory) κατά την οποία το συνειδητό είναι άμεσο προϊόν της πραγματικότητας κατευθείαν συνδεδεμένο με τις λειτουργίες του εγκεφάλου. Το δε υποσυνείδητο λειτουργεί ως ένα είδος "πρωτοεαυτού" κατά τους Damasio και Parvizi, το οποίο συνδέεται με το οργανική πλευρά δημιουργώντας ταχυπαλμίες και εφίδρωση στο: A.S. Gibson et al., ο.π., σσ. 168, 171-2

<sup>169</sup> E. I. Τσιανάκα, ο.π., σ. 38

<sup>170</sup> H. Egermann et al., "Is there an effect of subliminal messages in music on choice behavior?", *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, Vol. 4, No. 2, (Hanover University, 2006), p. 30

<sup>171</sup> E. I. Τσιανάκα, ο.π.

<sup>172</sup> ibid

<sup>173</sup> E. I. Τσιανάκα, ο.π., σσ. 38-9

ιδεαλιστικό χώρο δε μπορεί να εξεταστεί ακόμα με εμπειρικές μεθόδους<sup>174</sup>. Το προς εξέταση αντικείμενο δέον να μη θεωρείται ο χώρος και οι επιδράσεις του/στο υποσυνειδήτου/ο αλλά οι πρόδηλες φαινομενικές δυνατότητες που προσφέρει στη κίνηση, στην ανθρώπινη θερμοκρασία ή σε όποια άλλη οργανική μεταβολή<sup>175</sup>. Οι μεταβολές αυτές δεικνύουν ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος κατασκευάζει δομές βασισμένες στην εμπειρία προκειμένου να διευθετεί τις εκάστοτε ανάγκες του. Βάσει της μελέτης των παραπάνω ερευνητών υφίσταται όντως μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία μπορεί να διερευνηθεί μέσω της εξέτασης των εμπειριών και τίθεται όχι με τη μορφή μιας υπόθεσης θεωρίας αλλά ως διαπιστώσιμο εμπειρικό αξίωμα<sup>176</sup>. Το αξίωμα αυτό εκφράζει μια αντικειμενική όντως πραγματικότητα για το υποκείμενο, δεν μπορεί όμως να εκφράσει μια καθολική αλήθεια για όλα τα υποκείμενα, απεναντίας για τους άλλους ισχύουν άλλες αντικειμενικές δομές βασισμένες αντίστοιχα σε μια οικεία τους εμπειρική πραγματικότητα<sup>177</sup>. Τέλος οι ίδιοι σε άλλη μελέτη τους κατόρθωσαν μέσω του σημειολογικού χάρτη της γλώσσας να διακριβώσουν ότι η σχετική θέση της κάθε λέξης στην επικοινωνία μας, ιδιαίτερα των συνωνύμων και των αντωνύμων μπορεί να αντανακλά σε ποιοτικό και ποσοτικό επίπεδο το νόημα της λέξης (υποσυνειδητο ίσως) και μάλιστα σε θερμοδυναμικό επίπεδο μέσω διαδικασίας ηλεκτρονικού υπολογιστή (H/Y)<sup>178</sup>.

Τα προλεχθέντα θα μπορούσε κανείς να τα ανάγει, ιδιαίτερα ακούγοντάς τα για πρώτη φορά, στη σφαίρα της επιστημονικής φαντασίας. Ωστόσο οι διαπιστώσεις Ascoli-Samsonovich ανοίγουν νέους δρόμους στη διερεύνηση των επιρροών των εξωτερικών ερεθισμάτων στο υποσυνειδητο. Διότι αφού μπορεί να μετρηθεί το συναισθηματικό βάρος των λεκτικών σχημάτων του ανθρώπου αρυόμενο εκ του υποσυνειδήτου<sup>179</sup>, τότε υπάρχουν βάσιμες πιθανότητες αυτό το ίδιο βάρος να επηρεάζει και τη κοινωνική συμπεριφορά του. Το βάρος λοιπόν του ερεθίσματος αποτελεί αντικειμενική πραγματικότητα για κάθε άνθρωπο ξεχωριστά δυναμένου να επιδρά και στη συνειδητή ανθρώπινη ζωή<sup>180</sup>. Ακολούθως διαπιστώνουμε ότι το συναισθηματικό βάρος της λέξης προσελήφθη, σε εγκεφαλικό επίπεδο, από κάποιο

<sup>174</sup> G. A. Ascoli - A. V. Samsonovich, "Science of the Conscious Mind", *Biological Bulletin*, Vol. 215, (Virginia, 2008), pp. 206-8

<sup>175</sup> *ibid*

<sup>176</sup> *ibid*

<sup>177</sup> *ibid*

<sup>178</sup> G. A. Ascoli - A. V. Samsonovich, ο.π., σ. 209

<sup>179</sup> *ibid*

<sup>180</sup> G. A. Ascoli - A. V. Samsonovich, ο.π., σσ. 206-8

ερέθισμα και αυτό ακολούθως αποτελεί την εξωτερική εκδήλωση του εκπεμπόμενου μηνύματος της πηγής που ενεργεί ρητά και υπόρρητα<sup>181</sup>.

Στην ίδια λογική ο V. Strasburger διακρίβώνει ότι ύστερα από μια σειρά πειραμάτων έκθεσης παιδιών σε σκηνές τηλεοπτικής βίας, αυτές λειτουργούν ως ενισχυτές μιας επιθετικής ή επί το επιεικέστερον αντικοινωνικής συμπεριφοράς<sup>182</sup>. Μερικά χρήσιμα συμπεράσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας είναι τα εξής: (α) η επιθετική συμπεριφορά ενισχύεται όταν στο τηλεοπτικό ερέθισμα επιβραβεύεται ή δεν τιμωρείται ο θύτης (β) όταν η βία παρουσιάζεται δικαιολογημένη (γ) όταν τα προβαλλόμενα βίαια περιστατικά έχουν άμεση διασύνδεση με τη πραγματική ζωή με απώτερη συνέπεια να ενισχύονται οι ταυτίσεις (δ) όταν η βία δεν κριτικάρεται ή δεν αξιολογείται (ε) όταν η προβαλλόμενη βία δεν συνδέεται με ανάλογο τηλεοπτικό χιούμορ - οπότε δε θα μιλούσαμε για βία αλλά για "γκάφες" μιας φαρσοκωμωδίας (στ) όταν η βία συνδέεται με σεξουαλικά εγκλήματα π.χ. βιασμούς γυναικών και (ζ) όταν οι σκηνές τ. βίας επέρχονται υστερόχρονα, του ατόμου ήδη όντος εν καταστάσει θυμού ή υπερέντασης, οπότε και θα ενισχύονταν αρνητικά το αντικοινωνικό του προφίλ<sup>183</sup>.

Ο Gerbner στη θεωρία της καλλιέργειας (cultivation theory)<sup>184</sup> δεν έκανε ανάλυση των ανθρώπινων εγκεφαλικών λειτουργιών<sup>185</sup> ούτε ερμηνεία της ψυχοσύνθεσης του ανθρώπου<sup>186</sup>. Προέβη σε μια διαπιστωτική κρίση με βάση τη δύναμη της τηλεόρασης στη κοινή γνώμη<sup>187</sup>. Διαπίστωσε ότι το μήνυμα ανεξάρτητα αν περιέχεται σε μια είδηση, σε μια διαφήμιση ή σε ένα πολιτικό λόγο περνάει στη ζωή των ανθρώπων κατευθύνοντας σε ένα σημαντικό μέτρο τη βούλησή τους ή απλά συμβάλλοντας στη μεταβολή των επιλογών τους<sup>188</sup>. Η σχετική συμφωνία μεταξύ σκοπού του μηνύματος και κοινωνικής δράσης της μάζας αντικατόπτρισε και το μέτρο της τηλεοπτικής επιρροής<sup>189</sup>, που στη συνέχεια έγινε εργαλείο μιντιακής ή

<sup>181</sup> J. A. Castronovo, *Reading hidden messages through deciphered manual alphabets on classic artwork* ( PhD Dissertation), A Bell & Howell Information Company, Arizona, 1998, p. 48

<sup>182</sup> V. C. Strasburger, "Media Violence", *Symposium: Behavioral Pediatrics*, Vol. 66, (University of New Mexico, 1999), pp. 607-9

<sup>183</sup> V. C. Strasburger, ο.π., σ. 608

<sup>184</sup> N. ΜακΚουέιλ, ο.π., σσ. 531-33

<sup>185</sup> C. M. Michel et al., "Electric source imaging of human brain functions", *Brain Research Reviews*, Vol. 36, (University Hospital Geneva, 2001), pp. 108-9

<sup>186</sup> D. Whitmore, *Psychosynthesis counseling in action*, Sage, London, 2004, p. 3

<sup>187</sup> M. G. Elasmr (ed), *The impact of international television: A paradigm shift*, Rutledge, U.K. 2008, p. 43

<sup>188</sup> C. M. Samaniego- A. C. Pascual, "The Teaching and Learning of Values through Television", *International Review of Education*, Vol. 53, No. 1, (2007), p. 7

<sup>189</sup> *ibid*

πολιτικής προπαγάνδας<sup>190</sup>. Η συνάρτηση αυτή (σκοπός του μηνύματος-κοινωνική δράση) λίγο ή πολύ συνιστά ένα δίαυλο που ενώνει τα εκ πρώτης όψεως διεστότα μέρη, το μέσο με τη κοινωνία, την εικόνα με τον άνθρωπο<sup>191</sup>. Στο σημείο αυτό εκλαμβάνεται πως ο Gerbner επεσήμανε τη δύναμη της εικόνας όχι όμως ως απλής αναπαράστασης αλλά ως πολύπλοκης δομής, ενός οργανισμού δηλαδή που ενέχει πληθώρα στοιχείων<sup>192</sup>, που το κάθε ένα από αυτά έχει μια συγκεκριμένη δυναμική και η οποία ενοποιούμενη με τη δυναμική των υπολοίπων δημιουργεί μια τελική απορροή, ένα περιεχόμενο που συνιστά και τη τελική έκφανση του μηνύματος, το οποίο κατά πολύπλοκο τρόπο δεν είναι απλά ένα άθροισμα δυναμικών μερών αλλά η συνολική δύναμή τους<sup>193</sup>. Αυτή ακολούθως προσλαμβάνεται από τον ανθρώπινο εγκέφαλο και μετατρέπει τη πληροφορία σε φυσιολογία<sup>194</sup> και ψυχολογική συνέπεια με ατομικά ή κοινωνικά αποτελέσματα.

Εάν λοιπόν η βία ως ερέθισμα εισχωρήσει στη δομή μιας απεικονιστικής πληροφορίας και μεταδοθεί πλέον όχι μόνο μέσω της τηλεόρασης αλλά και μέσω του facebook<sup>195</sup>, ως ένα νέο γλωσσικά μιντιακό εργαλείο, στο σύνολο των παιδιών και των εφήβων είναι βέβαιο ότι σε κάποιο βαθμό θα προσληφθεί και θα μετασηματιστεί σε μια άλλου είδους απεικόνιση περισσότερο προσωπική ή ακόμα και κοινωνική με ψυχονοητικές διαστάσεις<sup>196</sup> στο κοινωνικό πεδίο. Το μήνυμα ως περιεχόμενο και ουσία δεν έχει απεικόνιση αλλά δομή και στη συνέχεια διερχόμενο από το μέσο αποκτά απεικόνιση, η οποία και έχει τη δική της πολύπλοκη δομή<sup>197</sup>. Η συνολική σύνθεση των δομών αυτών (περιεχομένου και εικόνας) δε μεταβάλλει το μήνυμα από άποψη περιεχομένου αλλά το ενισχύει<sup>198</sup> με εξαίρεση τη δράση διαφορετικής βούλησης. Η τελική δύναμη του απεικονιστικού μηνύματος λοιπόν

<sup>190</sup> J. Paley, "Toward an Anthropology of Democracy", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31, (University of Pennsylvania, 2002), p. 477, βλ. επίσης: S. Tambiah, *Leveling Crowds: Ethno nationalist*

*Conflicts and Collective Violence in South Asia*, Univ. California Press, Berkeley, 1996

<sup>191</sup> N.ΜακΚουέλ, ο.π., σ. 112

<sup>192</sup> B. L. Nacos, "Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research by James Shanahan and Michael Morgan", *Political Science Quarterly*, Vol. 115, No. 2 (Columbia University, 2000), p. 318

<sup>193</sup> Για τη κατανόηση αυτής της δυναμικής ο Frosh εξηγεί ότι οφείλεται: α. στη κατά μέτωπον εκφορά του τηλεοπτικού προσώπου προς το θεατή και β. στη τοποθέτηση της τηλεόρασης σε όμοιο ύψος προς τον τελευταίο. Τα δύο αυτά στοιχεία δημιουργούν μια εξοικείωση και επαφή του δέκτη με την τηλεοπτική εικόνα και αντίστροφα ως δυναμική στο: P. Frosh, "The Face of Television", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 625, (University of Jerusalem, 2009), p. 90

<sup>194</sup> Η. Αλεβίζου, ο.π., E. Kohler et al, ο.π.

<sup>195</sup> T. Bertolotti - L. Magnani, "A philosophical and evolutionary approach to cyber-bullying: social networks and the disruption of sub-moralities", *Ethics Information Technology*, (2013), p. 15

<sup>196</sup> C. A. Anderson et al, ο.π., σ. 83

<sup>197</sup> G. Kress - T. Van Leeuwen, *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, επιμ. Φ. Παπαδημητρίου, Εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα, 2010, σ. 67

<sup>198</sup> ο.π., σσ. 66-67

αποτελεί μια περίτεχνη σύνθεση της αρχικής δομής του περιεχομένου και της επερχόμενης δομής της εικόνας στη συνέχεια για να εισχωρήσει στη κοινωνία<sup>199</sup>.

Αυτό ακριβώς είναι και το περιεχόμενο της θεωρίας της καλλιέργειας<sup>200</sup>, όπως αναπτύσσεται και πλαισιώνεται εδώ ανεξαρτήτως της παράλληλης αδυναμίας διαπραγμάτευσης της κοινής γνώμης που ο Gerbner<sup>201</sup> τόνιζε ιδιαίτερα και στεντόρεια ως ο κύριος θεωρητικός κορμός του, καταδεικνύοντας συνάμα ότι εκτός από το μέγεθος της απεικονιστικής επιρροής των μέσων υπάρχει και το μέγεθος της εσωτερικής δομικής δύναμης τους<sup>202</sup>. Άλλωστε η βία πρωταρχικά είναι κάτι αόριστο, μια είδηση όμως ενός ξυλοδαρμού μαθητών είναι κάτι πολύ συγκεκριμένο. Το μέσο διαπιστώνεται ότι μορφοποιεί τις έννοιες και τις καθιστά απεικονίσεις της κοινωνικής πραγματικότητας<sup>203</sup> απτές και συγκεκριμένες με επίσης συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η βία επομένως δεν είναι μόνο ουσιοκρατικό γεγονός μόνο αλλά και μιντιακή εικόνα με προεκτάσεις στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Μια σκηνή σωματικής βίας σε μια ταινία δεν είναι απλά μήνυμα κατακερματισμού της σωματικής ακεραιότητας αλλά ενισχυτής μιας τυραννικής στάσης του ισχυρού προς τον ανίσχυρο<sup>204</sup> που γενικεύεται ως ήθος και εισχωρεί και στα σχολεία ως σχολικό ήθος<sup>205</sup>. Μια προσβλητική εικόνα στο Facebook εις βάρος ενός προσώπου δεν καταδεικνύει μόνο τη πασιφανή διαδικτυακή ύβρη αλλά γενικεύει τη προσβολή και ως προς τη σχολική πραγματικότητα τη καθιστά σχολικό διαδικτυακό ήθος αντίστοιχα στο βαθμό της επέκτασής της (bridging)<sup>206</sup>.

Άρα επειδή από τα παραπάνω υπονοείται μια αιτοκρατία, είναι δυνατόν το μοντέλο McQuail και Noelle-Newman<sup>207</sup> να απλοποιήσει τη πολύπλοκοτητά του μέσω μιας επίσης αιτοκρατικής σχέσης και κατανόησης των μεγεθών ως μεταβλητών.

<sup>199</sup> W. Mazzarella, " Culture, Globalization, Mediation", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 33 (University of Chicago, 2004), p. 346

<sup>200</sup> N. ΜακΚουέιλ, ο.π., σσ. 531-33

<sup>201</sup> ibid

<sup>202</sup> M. Federman, "What is the meaning of the medium is the message?", 2004, <http://individual.utoronto.ca/markfederman/MeaningTheMediumistheMessage.pdf>, ημ. επισκ. 1-12-2013

<sup>203</sup> D. J. Boorstin, *The Image: A Guide to Pseudo-events in America*, Vintage Books Editions, New York, <sup>50</sup>2012, p. 188

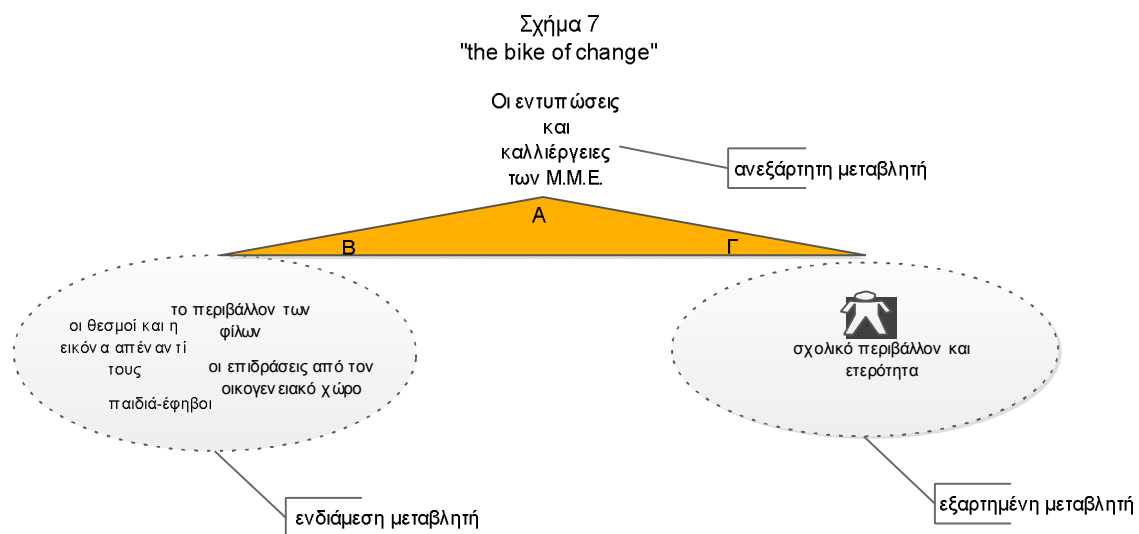
<sup>204</sup> S. Henry, "What Is School Violence? *An Integrated Definition*", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 567, (Wayne State University, 2000), pp. 17-18

<sup>205</sup> S. Henry, ο.π., σσ. 19-21

<sup>206</sup> J. D. Miller -S. M. Hufstедler, "Cyberbullying knows no borders", *Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*, Australian Teacher Education Association, 2009, pp. 1-2

<sup>207</sup> N. ΜακΚουέιλ, ο.π., σσ. 527-9

Καθιστώντας πιο συγκεκριμένα τη τηλεόραση και το fb<sup>208</sup> στη θέση της ανεξάρτητης μεταβλητής καθόσον τα μεγέθη αυτά εξετάζονται στα πλαίσια της παραγωγής βίαιων επιδράσεων, τους παράγοντες της ελαστικής θεωρίας (οικογενειακό περιβάλλον, φιλικό περιβάλλον, θεσμούς κ.λπ.)<sup>209</sup> στη θέση της ενδιάμεσης μεταβλητής, εφόσον βρίσκονται σε μια κατάσταση ενδιάμεσης επίδρασης των εφήβων, όπως κατεδείχθη στην αναλυτική παρουσίαση του σύνθετου μοντέλου και τέλος τη σχολική κοινότητα και την ηθικοπλαστική διαμόρφωσή της<sup>210</sup> στη θέση της εξαρτημένης μεταβλητής ως ζητούμενο όπως διαφαίνεται από το παρακάτω σχήμα (7):



Και πάλι είναι δυνατόν να μεταβληθεί η θέση των παραγόντων ως μεταβλητών ανάλογα με το ρόλο που καλούνται να παίξουν κάθε φορά (εδώ ετέθησαν οι εντυπώσεις και οι καλλιέργειες της τηλεόρασης και του fb στη θέση του επιδρώντος, ενώ το σύνθετο μοντέλο προηγουμένως έλαβε ως αφητηρία το μαθητή και την εικόνα του εαυτού του) . Το τρίγωνο ΑΒΓ ως πεδίο εσωτερικών και εξωτερικών διαμορφώσεων μεταβάλλεται και αυτό ανάλογα με τη θέση των μεταβλητών και του σχολικού περιβάλλοντος<sup>211</sup> που είναι και το ζητούμενο, καθορίζεται δε κάθε φορά από τις μεταβολές της ανεξάρτητης και ενδιάμεσης μεταβλητής. Οι εντυπώσεις και οι καλλιέργειες βίαιων απεικονίσεων των Μ.Μ.Ε. μπορούν να επηρεάζουν άμεσα το μαθητή και τη σχολική κοινότητα (όπως δείχνει ο άξονας ΑΓ) εφόσον και οι μαθητές συνιστούν μέρος του τηλεοπτικού και

<sup>208</sup> A. Moravcsik, "Theory Synthesis in International Relations: real not metaphysical", *International Studies Review*, Vol. 5, No. 1, (2003), p. 134

<sup>209</sup> G. Barak, ο.π., σ. 39

<sup>210</sup> S. Ranson, "Schools and civil society: corporate or community governance", *Critical Studies in Education*, Vol. 53, No. 1, (Warwick University, 2011), p. 29

<sup>211</sup> *ibid*

διαδικτυακού κοινού<sup>212</sup>, είναι δυνατόν όμως να επηρεάζουν το μαθητή και διαμέσου του ευρύτερου περιβάλλοντός του, που συνιστούν οι παράγοντες της ελαστικής θεωρίας (όπως δείχνει ο άξονας ΒΓ) και μάλιστα όταν οι μαθητές γίνονται δέκτες βίαιων συμπεριφορών από τους φορείς αυτών των περιβαλλόντων (όπως δείχνει ο άξονας ΑΒ) μεταφραζόμενης της προσλήψεως παντοιοτρόπως<sup>213</sup>. Μάλιστα πολύ ενδιαφέρον είναι όταν τα Μ.Μ.Ε αντλούν και αυτά επιρροές από τα ευρύτερα συστήματα εξουσίας<sup>214</sup>, οπότε τότε καθίστανται αυτόματα ένα είδος ενδιάμεσης ή εξαρτημένης μεταβλητής ανάλογα με τη θέση τους στη κοινωνική πυραμίδα.

Στην ουσία αυτό που έγινε ήταν να μεταφραστεί το σύνθετο μοντέλο τόσο υπό το πρίσμα της θεωρίας των αλληλεπιδράσεων (προηγούμενως) όσο και υπό το πρίσμα των παραγωγικών αιτίων (τόρα) καταδεικνύοντας ότι όπως και να μεταφραστεί οι παράγοντες επίδρασης παίζουν ενεργό ρόλο και μεταβάλλονται αναλόγως των συνθηκών<sup>215</sup>. Επαναλαμβάνεται ότι στη παρούσα διαπραγμάτευση το σύνθετο μοντέλο έχει απεικονιστικό και όχι υπολογιστικό χαρακτήρα. Η θεωρητική θεμελίωση του Gerbner αποτέλεσε και αποτελεί την αφετηρία πολλών ανάλογων συζητήσεων στην επιστήμη της επικοινωνίας<sup>216</sup> και στο παρόν συνετέλεσε για να δείξει ότι μέσω των επιδράσεων των media ο μαθητής/τρια μεταβάλλει και μεταβάλλεται<sup>217</sup> στο πλαίσιο μιας γενικότερης θεώρησης της κοινωνικής ανταλλαγής<sup>218</sup>.

Ανακεφαλαιωτικά λοιπόν, ετέθη το συνολικότερο ιστορικό της βίας και ακολούθως η υπόθεση θεωρίας που συνίσταται στο κατά πόσο δύνανται η τηλεόραση και το fb να επιδρούν στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Σε θεωρητικό επίπεδο υποστηρίζεται ότι είναι δυνατόν να υφίσταται ένας μετασχηματισμός της κοινωνικής βίας σε σχολική και ακολούθως προτείνεται μια πορεία μετάβασης από κλασσικά γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας (αφού οι μαθητικές σχέσεις όπως και οι σχέσεις γενικότερα είναι υπόθεση επικοινωνίας) σε πιο σύνθετα θεωρητικά σχήματα επικοινωνιακών επιδράσεων, όπως αυτό το McQuail και της

<sup>212</sup> J. Groebel, "Media Violence and Children", *Educational Media International*, Vol. 35, No. 3, (The Netherlands, 2006), pp. 217-20

<sup>213</sup> J. Groebel, ο.π., σ. 220

<sup>214</sup> Τ. Κάρραν, "Μαζικά Μέσα και Δημοκρατία" στο J. Curran - M. Gurevitch, *Μ.Μ.Ε. και Κοινωνία*, Μτφ. Δ. Κίκιζας, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2011, σ. 126, βλ. επίσης: D. Kelley - R. Donway, "Liberalism and Free Speech" in J. Lichtenberg (ed.), *Mass Media and Democracy*, Cambridge University Press, New York, 1990, p. 97

<sup>215</sup> J. Harkness, "Measuring the effectiveness of change -The role of internal communication in change management", *Journal of Change Management*, Vol. 1, No. 1, (2010), p. 66

<sup>216</sup> Π. Γκόλτινγκ - Γ. Μέρντοκ, "Κουλτούρα, Επικοινωνίες και Πολιτική Οικονομία" στο J. Curran - M. Gurevitch, ο.π., σ. 25

<sup>217</sup> S. Henry, ο.π.

<sup>218</sup> K. S. Cook - E. Rice, ο.π.

Noelle-Newman προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των σχέσεων και των επιρροών. Η πορεία κατέδειξε μια δημιουργική σύνθεση των δύο παραπάνω που εξηγεί την επίδραση πολλών αλληλοσυνδεόμενων παραγόντων στη προσωπικότητα του μαθητή (και του κάθε ανθρώπου) από διαφορετική θέση και ιδιαίτερα της τηλεόρασης και του fb που ενδιαφέρει στο παρόν ερμηνεύοντας και σε απεικονιστικό και σε κοινωνικό επίπεδο τη σχολική βία. Κατόπιν το σύνθετο μοντέλο που προέκυψε διαπιστώθηκε να δίνει έμφαση στην εξωτερική επιρροή των μιντιακών επιδράσεων, ενώ για την ανάδειξη της εσωτερικής δομής και δύναμης της βίαιης απεικόνισης στον ανθρώπινο εγκέφαλο (που ενδιαφέρει ωσαύτως) χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner πλην όμως με προσαρμοσμένο τρόπο. Εκεί καταδείχθηκε η σύνθετη δομή του βίαιου απεικονιστικού μοντέλου και το πώς επηρεάζει το νου αλλά και το ψυχισμό του ανθρώπου. Το συνθετικό μοντέλο στη τελευταία φάση επεξεργασίας εξορθολογικοποιήθηκε με τη βοήθεια των σχέσεων ανεξάρτητης, ενδιάμεσης και εξαρτημένης μεταβλητής θέτοντας τις προαναφερθείσες παραμέτρους σε σχέσεις αιτίου και αιτιατού και θεωρητικά και σχηματικά. Καταλήγοντας συμπερασματικά ότι η τελική δύναμη του απεικονιστικού μηνύματος αποτελεί μια περίτεχνη σύνθεση της αρχικής δομής του περιεχομένου και της επερχόμενης δομής της εικόνας που προσλαμβάνει στη συνέχεια για να εισχωρήσει στη κοινωνία. Όπως μάλιστα καταδεικνύει ο Postman το συμβολικό περιεχόμενο του μηνύματος συνιστά και τη δύναμη του μέσου, που τελικά το εκπέμπει<sup>219</sup>. Και αν το τελευταίο συμπέρασμα μεταφρασθεί σε όρους σχολικής βίας, τότε όσο μεγαλύτερη είναι η δυναμική των προσλαμβανουσών των παιδιών από τα media κατ' ανάλογο τρόπο μεγαλώνει και η πιθανότητα εξωτερίκευσης βίαιων επιλογών στο εν γένει σχολικό χώρο ύστερα από εσωτερικές ψυχικές διεργασίες στο παιδί, μορφοποιώντας έτσι την επίδραση σε πράξη και μετασχηματίζοντας τη βιολογία του κοινωνικού φαινομένου της βίας σε παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος.

---

<sup>219</sup> Γ. Πλειός, ο.π

## Γ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΜΕΣΩ ΑΥΤΗΣ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗΣ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΠΙΔΡΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ FACEBOOK ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΒΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ

#### ι. Εισαγωγικά

Μέσα από τη παράθεση του θεωρητικού υποβάθρου αναδείχτηκε η σπουδαιότητα της δυναμικής αλλά και των επιδράσεων που ασκεί τόσο η τηλεόραση<sup>220</sup> όσο και τα Μ.Κ.Δ.<sup>221</sup> στη κοινωνία αλλά και στο σχολικό περιβάλλον<sup>222</sup>. Η παρουσίαση του συνθετικού μοντέλου στη παρούσα εργασία στοχεύει περισσότερο στην ανάδειξη των σχέσεων των παραγόντων της ελαστικής θεωρίας<sup>223</sup>, στη σχηματική απεικόνιση της θέσης τους αλλά και στη συνεργατική χρήση των χρησιμοποιούμενων θεωριών, όπου καθ' έκαστη βλέπει το φαινόμενο της κατασκευής της εικόνας της σχολικής βίας μέσα από τη δική της σκοπιά. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης του D. McQuail μέσα από τις σχέσεις της αλληλεπίδρασης<sup>224</sup>, η θεωρία της σπειροειδούς γραμμής της σιωπής της Noelle-Newman μέσα από τη μεταβολή<sup>225</sup> και η θεωρία της καλλιέργειας του Gerbner μέσα από τη μιντιακή ισχύ των εν λόγω μέσων<sup>226</sup>. Η παραπάνω θεωρητική προσέγγιση ακολουθείται από την αναφορά στις υποθέσεις εργασίας και των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς και τη μεθοδολογία του εμπειρικού μέρους<sup>227</sup>.

<sup>220</sup> R. A. Vural, "How Rural Schoolchildren and Teachers Read TV Dramas: A Case Study on Critical Media Literacy in Turkey", *Urban Education*, Vol. 45, No. 5, (University, Aydin, Turkey, 2010), p. 741

<sup>221</sup> Y. Wang, "Social Media in Schools: A Treasure Trove or Hot Potato?", *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol. 16, No. 1, (University of Cincinnati, 2013), p. 60

<sup>222</sup> R. A. Vural, ο.π.

<sup>223</sup> I. E. Watts - N. Erevelles, "These Deadly Times: Reconceptualizing School Violence by Using Critical Race Theory and Disability Studies", *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 2, (2004), p. 272

<sup>224</sup> A. Appadurai, "Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy" in M. G. Durham - D. M. Kellner (ed), *Media and Cultural Studies: Key Works*, Blackwell Publishing Ltd, U.S.A., 2006, p. 584, βλ. επίσης: P. Ross, "Were Producers and Audiences Ever Separate? Conceptualizing Media Production as Social Situation", *Television & New Media*, Vol. 15, No. 2, (University of Ottawa, 2012), p. 170, D. McQuail, ο.π.

<sup>225</sup> D. A. Scheufele - P. Moy, ο.π., σσ. 4, 11

<sup>226</sup> M. Morgan, "George Gerbner: A Critical Introduction to Media and Communication Theory", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 89, No. 4, (2012), p. 750

<sup>227</sup> D. Kaplan (ed), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, Sage Publications, California, 2004, p. 9

ii. Υποθέσεις εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Το προτεινόμενο σύνθετο μοντέλο εκτός από τη σύζευξη των τριών θεωριών επιχειρεί να καταδείξει αν όντως υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες σχέσεις που επιδρούν. Αν δηλαδή ο μαθητής/τρια παρακολουθεί τηλεόραση ή ασχολείται με το facebook, τότε υφίσταται και η ανάλογη σχέση μεταξύ του μέσου και του υποκειμένου και είναι πολύ ενδιαφέρον να αναπαρασταθεί η εγγύτητα ή η απομάκρυνση του από αυτό. Ένας τρόπος λοιπόν για να διερευνηθεί σε πραγματικό επίπεδο αυτή η εγγύτητα ή απομάκρυνση είναι η διεξαγωγή έρευνας μέσω ερωτηματολογίων απευθυνόμενα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς. Δύο είναι οι υποθέσεις εργασίας που εξετάζονται: (α) οι βίαιες αναπαραστάσεις μέσω της ενασχόλησης με το facebook δύνανται να επιδράσουν αρνητικά στην εξωτερική συμπεριφορά των παιδιών οδηγώντας τα βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα σε βίαιες αντίστοιχα εκδηλώσεις εντός του σχολικού χώρου και (β) οι βίαιες αναπαραστάσεις των τηλεοπτικών προβολών δύνανται να επιδράσουν αρνητικά στην εξωτερική συμπεριφορά των παιδιών οδηγώντας τα βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα σε βίαιες αντίστοιχα πρακτικές στο σχολικό τους περιβάλλον.

Οι υποθέσεις εργασίας ελέγχονται βάσει συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων διακρινόμενα σε δύο τομείς ανά ερωτηματολόγιο, τον τομέα του facebook και της τηλεόρασης. Στο πρώτο τομέα για παράδειγμα συνάγονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Διατηρείς λογαριασμό Facebook;
2. Πόσες ώρες ασχολείσαι με το Facebook την ημέρα;

Με τις ερωτήσεις αυτές ελέγχεται αν υφίσταται απλά σχέση του υποκειμένου με το μέσο και σε ποιο βαθμό ανεξαρτήτως αν το υποκείμενο αναρτά ενεργά ή παθητικά παρακολουθεί τις αναρτήσεις των άλλων. Η επαφή με το μέσο και δια του μέσου με την εικονική πραγματικότητα είναι αυτό που προέχει στο παρόν. Στη συνέχεια ακολουθούν τα εξής:

3. Υπήρξες ποτέ δέκτης επιθετικής συμπεριφοράς μέσω Facebook;
4. Τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπέστης μέσω Facebook;
5. Υπήρξες ποτέ αίτιος/α (ή ήθελες να γίνεις αίτιος/α) οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον συμμαθητή σου μέσω Facebook;
6. Σε τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπήρξες αίτιος/α μέσω Facebook απέναντι σε συμμαθητή/τρια σου;

Στο σημείο αυτό ελέγχεται ποια ήταν η θέση του υποκειμένου (ως θύτου ή θύματος) κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το facebook και έτσι είναι δυνατόν με τα

ακολουθούμενα ερωτήματα να συναχθεί και το είδος της προβαλλόμενης βίαιης συμπεριφοράς, εφόσον παρέχονται αντίστοιχες επιλογές συμπλήρωσης, αλλά και το είδος της επίθεσης που δέχεται το θύμα εφόσον πάλι το ερώτημα τίθεται με τους ίδιους όρους.

Στο δε τομέα της τηλεόρασης τίθενται αρχικά:

1. *Πόσες ώρες βλέπεις τηλεόραση την ημέρα;*
2. *Τι ακριβώς σου αρέσει να βλέπεις στη τηλεόραση;*

Με τα παραπάνω ελέγχεται ο βαθμός της σχέσης του υποκειμένου με το μέσο δίνοντας συνάμα και ποιοτική διάσταση στην ζητούμενη απάντηση. Ακολουθεί δε το εξής ερευνητικό ερώτημα:

3. *Ποιες πλευρές της προσωπικότητάς σου νομίζεις ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν από τα παραπάνω είδη τηλεοπτικής βίας που ανέφερες;*

Αφού έχει προηγηθεί ερώτημα σχετικό με το είδος βίας σε συγκεκριμένα τηλεοπτικά προϊόντα στη συνέχεια διερευνάται το ποιες πτυχές της σχολικής ζωής του μαθητή/τριας δύνανται να επηρεάσουν οι αναπαραστάσεις βίας που δηλώθηκαν προηγουμένως.

Η ίδια ακριβώς λογική ακολουθείται και στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών με τη διαφορά ότι εκεί η επιδιωκόμενη πληροφόρηση δεν αφορά στον ίδιο αλλά στον έφηβο λόγω της θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετείται<sup>228</sup> στη συγκρότηση των ερωτηματολογίων όπως θα δειχθεί κατωτέρω. Ειδικότερα:

1. *Πόσες ώρες νομίζετε ότι οι μαθητές σας απασχολούνται με το Facebook ημερησίως;*
2. *Έχετε συναντήσει κρούσματα διαδικτυακής βίας στο σχολείο σας μέσω facebook;*
3. *Τι είδους κρούσματα διαδικτυακής βίας έχετε συναντήσει στο σχολικό σας περιβάλλον;*

Με τα ερωτήματα αυτά ελέγχεται η υποκειμενική εκτίμηση των εκπαιδευτικών του βαθμού με τον οποίο σχετίζονται οι μαθητές/τριες τους με το διαδίκτυο (Facebook) αλλά και της ποιότητας των κρουσμάτων διαδικτυακής βίας που έχουν συναντήσει. Η ουσία της ερώτησης (2) και (3) στηρίζεται περισσότερο σε πληροφόρηση που αποκόμισαν από μαθητή/τρια παρά από προσωπική τους διαπίστωση ένεκα του γεγονότος ότι η ενασχόληση με τα κοινωνικά δίκτυα σε επίπεδο μαθητού/τριας κατά

<sup>228</sup> J. Chapin, "Third person perception and school violence", *Communication Research Reports*, Vol. 19, No. 3, (2009), pp. 217-18

τη διάρκεια του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, σύμφωνα με τους εσωτερικούς κανονισμούς των σχολείων, απαγορεύεται καθιστώντας έτσι πολύ δύσκολη την επ' αυτοφώρω επισήμανση ανάλογου περιστατικού. Η δε διαδικτυακή βία ωστόσο ως πολυδιάστατο φαινόμενο εκδιπλώνεται και πέραν του ωρολογίου προγράμματος επηρεάζοντας πολυδιάστατα τη πράξη και την εξωτερική σχολική συμπεριφορά των εφήβων, την οποία αποπειράται να εξετάσει η παρούσα εργασία. Στη συνέχεια ακολουθούν τα εξής:

4. *Έχετε παρατηρήσει περιπτώσεις όπου να επηρεάζεται η εξωτερική συμπεριφορά του μαθητή/τριας στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας προηγθέντος περιστατικού διαδικτυακής βίας (με έμφαση στο facebook), που τον/την αφορά;*
5. *Αν όντως έχετε παρατηρήσει κάποια αλλαγή στην εξωτερική συμπεριφορά του μαθητή/τριας ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το αποτέλεσμα;*

Εδώ είναι εμφανές ότι γίνεται προσπάθεια να προσδιοριστεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν διαπιστώσει αλλαγή στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών/τριών ένεκα του διαδικτύου και τη κατεύθυνση αυτής της αλλαγής.

Τέλος αναφορικά με τον τομέα της τηλεόρασης κρίνεται σημαντικό να σημειωθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Κατά τη γνώμη σας είναι δυνατόν η τηλεοπτική βία στις εκφάνσεις που δηλώσατε προηγουμένως να αποτελέσει σε κάποιο βαθμό έναν από τους παράγοντες πρόκλησης ή ενίσχυσης φαινομένων σχολικής βίας;*
2. *Κατά τη γνώμη σας η αντιμετώπιση του φαινομένου και των τυχόν αρνητικών συνεπειών στη σχολική ζωή των μαθητών/τριών της τηλεοπτικής αλλά και διαδικτυακής βίας επαφίεται περισσότερο...(:)*

Στο σημείο αυτό και εφόσον έχει προηγηθεί απάντηση των εκπαιδευτικών σε προγενέστερο ερώτημα που ζητούσε την άποψή τους για το τι είδους βία περιέχεται σε συγκεκριμένα τηλεοπτικά προϊόντα ακολουθώντας ερευνάται αν η έκθεση των μαθητών/τριών στα είδη αυτά δύναται να προκαλέσει φαινόμενα σχολικής βίας. Επειδή δε η διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων δεν αποτελούσε ουσιώδες αντικείμενο αυτής της εργασίας εν τούτοις στο ερώτημα που ακολουθεί εμμέσως διερευνάται η θέση κάποιων φορέων (π.χ. της σχολικής κοινότητας, της ευρύτερης κοινωνίας ή του κράτους) σε θέματα αντιμετώπισής της.

### iii. Ανάλυση Μεθοδολογίας

Τα ερωτηματολόγια<sup>229</sup> (στα οποία περιλαμβάνονται και τα άνωθεν) απευθύνονται στο μαθητή/τρια της Βθμιας Εκπ/σης (σε όλο της το φάσμα: από το ΓΥΜ/ΣΙΟ μέχρι και το Λύκειο είτε ΓΕ.Λ είτε ΕΠΑ.Λ.) και το άλλο στον εκπαιδευτικό της ίδιας βαθμίδας στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Γ' Αθήνας και της Β' Δυτικής Αττικής. Τα ερευνητικά ερωτήματα βασίστηκαν εξ' ολοκλήρου στις υποκειμενικές εκτιμήσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών στα υπό εξέταση ζητήματα τηλεοπτικής και διαδικτυακής βίας (third person perception)<sup>230</sup> τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη σχολική ζωή<sup>231</sup>, ενώ δεν εξετάζονται οι άλλες παράμετροι της ελαστικής θεωρίας κρινόμενες ως μη άμεσα σχετικές με τη θεματική του πονήματος.

Η κατασκευή των ερωτηματολογίων τόσο ως προς το περιεχόμενο των ερωτήσεων όσο και ως προς τις χρησιμοποιούμενες κλίμακες βασίστηκε κατά πρώτον σε σχετικό ερωτηματολόγιο του ΥΠΕΠΘ (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων)<sup>232</sup> που εξέταζε συνολικότερα το φαινόμενο της σχολικής βίας από παιδαγωγικής άποψης<sup>233</sup> και δεύτερον σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια του C. Anderson<sup>234</sup> βασισμένα και αυτά σε ζητήματα σχολικής βίας σε σχολεία των Η.Π.Α. Αξίζει να σημειωθεί ότι το ερευνητικό υλικό, κυρίως ξενόγλωσσο, σε θέματα σχολικής βίας είναι τεράστιο και δίνει πάρα πολλές ιδέες και κατευθύνσεις<sup>235</sup> σε πλήθος άλλων ερευνητικών προσπαθειών. Επειδή όμως η θεματική της παρούσας διατριβής και έρευνας, στο μεγαλύτερο μέρος της τουλάχιστον, βασίζεται σε επικοινωνιακά γνωστικά πεδία<sup>236</sup>, λόγω δε του ότι τα παραπάνω ερωτηματολόγια δεν αναφέρονται σε μεγάλο βαθμό στο ρόλο των Μ.Μ.Ε. παρά μόνο σποραδικά και γενικά και χωρίς συγκεκριμενοποίηση για κάθε μέσο (και εδώ υπάρχει συγκεκριμένος

<sup>229</sup> Στη διαμόρφωση των ερωτηματολογίων λήφθηκε υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο: J. Aldridge - K. Ala'I, "Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire", *Improving Schools*, Vol. 16, No. 1, (Curtin University, Australia, 2013), p.48

<sup>230</sup> J. Chapin, ο.π., R. M. Percoff, "The Third Person Effect" in J. Bryant - D. Zillmann (ed), *Media Effects: Advances in Theory and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002, p. 489

<sup>231</sup> ο.π., σ. 4

<sup>232</sup> "Ερωτηματολόγιο του Υπουργείου Παιδείας για τη σχολική βία", ημ.δημ. 12-4-2013, <http://www.esos.gr/article/parembatikes-symperifores/erotimatologio-yπουργείο-paideias-mathites-scholiki-bia>, ημ. επίσκ. 4-12-2013

<sup>233</sup> ibid

<sup>234</sup> C. A. Anderson, "Iowa State University-Department of Psychology", 12 May 2013, <http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/index.html>, (accessed 4 December 2013)

<sup>235</sup> ibid

<sup>236</sup> L. Leydesdorff, *A Sociological Theory of Communication: The Self-Organization of the Knowledge-Based Society*, Universals Publishers/uPublish.com, U.S.A., 2001, p. 3

μιντιακός προσανατολισμός προς τη τηλεόραση και το fb<sup>237</sup>) και επειδή τέλος δεν προσανατολίζονται στις εννοιολογικές συντεταγμένες της θεματικής της έρευνας βάσει της σκοποθεσίας της, που συνίσταται στη διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων των μαθητών και της υποκειμενικής τους εικόνας σε θέματα διαδικτυακής βίας προς εξαγωγή συμπερασμάτων για το αν τελικά οι έφηβοι διαμορφώνουν υποκειμενική εικόνα για τη σχολική βία και αν την εκφράζουν έμπρακτα<sup>238</sup>, γι' αυτούς τους λόγους το εν λόγω υλικό χρησιμοποιήθηκε με φειδώ, κάποιες από τις ερωτήσεις τροποποιήθηκαν, ενώ παράλληλα δόθηκαν ενδιαφέρουσες ιδέες από το υλικό αυτό, όπως εκείνη της βίας που περιλαμβάνεται στα διαδικτυακά παιχνίδια (games), εφόσον το περιβάλλον του facebook βρίθει από υπερσυνδέσμους (links) τέτοιων παιχνιδιών (games)<sup>239</sup>. Το ενδιαφέρον εστιάζεται λοιπόν στο μέγεθος του αριθμού των εφήβων που απασχολούνται με αυτά καθώς και τι είδους βία κατά τη γνώμη τους περιέχουν.

Συμπερασματικά τα ερωτήματα κατασκευάστηκαν από τον ερευνητή όχι όμως αυθαίρετα αλλά βάσει των παραπάνω ερευνητικών προδιαγραφών των ερωτημάτων του ΥΠΕΠΘ<sup>240</sup> και του C. Anderson<sup>241</sup> (δηλαδή παρατηρήθηκαν και αξιοποιήθηκαν σε σημαντικό βαθμό αρκετές θεματικές των ερωτηματολογίων αυτών είτε με τροποποιήσεις είτε και χωρίς) εξυπηρετώντας τις ανάγκες της έρευνας χωρίς να μεταφερθούν αυτούσια.

Ειδικότερα η έρευνα βασίστηκε στα πλαίσια των αρχών της ποσοτικής μεθόδου προς εξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων<sup>242</sup>. Το μεν πρώτο ερωτηματολόγιο (του μαθητή) απαρτίζεται από 27 ερωτήσεις, το δε δεύτερο (του εκπαιδευτικού) από 24 ερωτήσεις, κλειστού τύπου και στα δύο, γιατί και η αποκωδικοποίηση των απαντήσεων στο SPSS είναι ευκολότερη και γρηγορότερη και γιατί τα εξαγόμενα αποτελέσματα είναι περισσότερο συγκεκριμένα και ακριβή. Η κατασκευή τους στηρίχθηκε κατά κύριο λόγο στη κλίμακα Likert<sup>243</sup>.

<sup>237</sup> W. Yerger - C. Gehret, "Understanding and Dealing With Bullying in Schools", *The Educational Forum*, Vol. 75, (2011), p. 315

<sup>238</sup> J. Chapin, ο.π., R. M. Percoff, ο.π.

<sup>239</sup> K. D. Brown - C. H. Giachritsis, ο.π., σ. 1137

<sup>240</sup> "Ερωτηματολόγιο του Υπουργείου Παιδείας για τη σχολική βία", ο.π.

<sup>241</sup> Craig A. Anderson, ο.π.

<sup>242</sup> Π. Γαλάνης, "Στατιστικές Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων", *Athens Medical Society*, Τομ. 26, Τευχ. 5, (2008), σ. 702

<sup>243</sup> R. Johns, "Likert items and scales", *Survey Question Bank: Methods Fact Sheet*, Vol. 1, (2010), pp. 1-11, βλ. επίσης: I. E. Allen - C. A. Seaman, "Likert Scales and Data Analyses", July, 2007, <http://mail.asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>, date of visit: 6-3-2014

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν τόσο στους μαθητές και των τριών τάξεων των αναφερόμενων σχολείων όσο και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τα συμπλήρωσαν προαιρετικά εντός του ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδος. Αναφορικά με τη συμπλήρωσή των από τη πλευρά των μαθητών, αυτή υλοποιήθηκε, αφού πρώτα προσκομίστηκαν τα σχετικά έντυπα γονικής συναίνεσης που είχαν δοθεί στους μαθητές/τριες από τον ερευνητή. Η συμπλήρωσή τους έλαβε χώρα σε προγραμματισμένη από το/τη Διευθυντή/τρια της σχολική μονάδας ημέρα και ώρα. Ο δε εκτιμώμενος χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε ατομικό επίπεδο κυμάνθηκε από 25 έως 45 λεπτά της ώρας, ενώ στη περίπτωση των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών ο απαιτούμενος χρόνος ήταν ακόμα μικρότερος. Επιπροσθέτως η συμπλήρωσή τους πληρεί τις προϋποθέσεις διαφύλαξης των προσωπικών δεδομένων των παιδιών και είναι ανώνυμη.

Τα ερωτηματολόγια συνολικότερα στοχεύουν στο να συλλέξουν πληροφορίες σε ζητήματα τηλεοπτικής αλλά και διαδικτυακής επιρροής των ερεθισμάτων βίας στους μαθητές/τριες της περιφέρειας της Γ΄ Αθήνας και Β΄ Δυτικής Αττικής βάσει της προσωπικής τους εκτίμησης αλλά και να διακριβωθεί το μέγεθος της ευαισθητοποίησης της σχολικής εκπαιδευτικής κοινότητας (των συμμετεχόντων στην έρευνα σχολείων) ως προς τη παράμετρο της τηλεοπτικής και διαδικτυακής ( ως προς του facebook συγκεκριμένα ) βίας<sup>244</sup>.

#### iv. Τρόπος και κριτήρια επιλογής του δείγματος

Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα είναι Γυμνάσια καθώς και Γενικά Λύκεια εκτός από ένα που είναι Επαγγελματικό Λύκειο. Βρίσκονται στη περιοχή της Πετρούπολης και του Ιλίου και προκειμένου για το Επαγγελματικό Λύκειο, αυτό βρίσκεται στη περιοχή του Ασπροπύργου. Κατάλογος των συμμετεχόντων σχολείων παρατίθεται ευθύς αμέσως:

πίνακας 5

1. 4ο Γ/σιο Ιλίου
2. 4ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης
3. 3ο Γ/σιο Πετρούπολης
4. 2ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης
5. 1ο ΓΕ.Λ. Ιλίου
6. 1ο ΕΠΑ.Λ. Ασπροπύργου

<sup>244</sup> C. A. Anderson et al, ο.π., σ. 85

Τα μεν σχολεία των περιοχών Πετρούπολης και Ιλίου βρίσκονται στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Γ' Αθήνας, ενώ το ΕΠΑ.Λ βρίσκεται στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Β' Δυτικής Αττικής. Το πρώτο κριτήριο επιλογής του δείγματος υπαγορεύτηκε από το ότι και στις δυο αυτές εκπαιδευτικές περιφέρειες τα φαινόμενα σχολικής βίας απασχολούν και τον ίδιο τον μαθητικό πληθυσμό αλλά και τις διοικήσεις των σχολικών μονάδων τους. Μάλιστα λόγω της αυξανόμενης χρήσης του διαδικτύου αλλά και των Μ.Κ.Δ. τα φαινόμενα σχολικής βίας ή και εκφοβισμού ενδεχομένως να επεκταθούν ακόμα περισσότερο στη σχολική ζωή. Μαζί με τα Μ.Κ.Δ. με ιδιαίτερη έμφαση στο facebook, εντάσσεται και το κυριότερο σήμερα μέσο, που είναι η τηλεόραση, το ενδεχόμενο επίδρασης της οποίας επίσης δεν πρέπει να παραθεωρείται.

Το δεύτερο κριτήριο που έπαιξε ρόλο στην επιλογή των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων είναι και η παράμετρος της εύκολης και κατά το δυνατόν γρήγορης προσβασιμότητας σε αυτές.

Στη συνέχεια επιλέχθησαν ένα ή δύο τμήματα κάθε τάξης (ανάλογα με τις συνθήκες του εκείνη την ημέρα διαμορφωθέντος ωρολογίου προγράμματος έκαστης σχολικής μονάδας) προκειμένου το δείγμα να αντιπροσωπεύει σε κάποιο βαθμό παιδιά και των τριών τάξεων είτε Γυμνασίου είτε Λυκείου. Ας σημειωθεί ότι στην εν λόγω έρευνα η τυχαία επιλογή των τμημάτων παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο ως προς τον τρόπο επιλογής του δείγματος. Ευθύς αμέσως ακολουθούν τα αποτελέσματα.

#### v. Αποτελέσματα Έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, που άρχισε στις 10/3/2014 και ολοκληρώθηκε στις 31/3/2014 (συνολική διάρκεια: 16 εργάσιμες ημέρες) διανεμήθηκαν 489 ερωτηματολόγια διαμορφωμένα για τους μαθητές και ελήφθησαν 144 (29,44%) και 145 ερωτηματολόγια ειδικά διαμορφωμένα για τους εκπαιδευτικούς και ελήφθησαν 85 (58,62%). Το τελευταίο ποσοστό δικαιολογείται ένεκα του γεγονότος ότι κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας δεν ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί παρόντες λόγω του διαφορετικού ωρολογίου προγράμματος εκάστου.

Σε δημογραφικό επίπεδο αναφορικά με τη σχολική μονάδα και το φύλο των συμμετεχόντων μαθητών/τριών προέκυψε ότι η πρώτη σε συμμετοχή σχολική μονάδα

είναι το 1ο ΕΠΑ.Λ. Ασπροπύργου (36,8%) , η δεύτερη το 1ο ΓΕ.Λ. Ιλίου (25,7%) και η τρίτη το 3ο Γυμνάσιο Πετρούπολης (16,0%)<sup>245</sup>

Βάσει δε του παρακάτω διαγράμματος διαφαίνεται ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών/τριών στην ερευνητική διαδικασία με βάση το φύλο είχε περίπου το ίδιο μέγεθος:

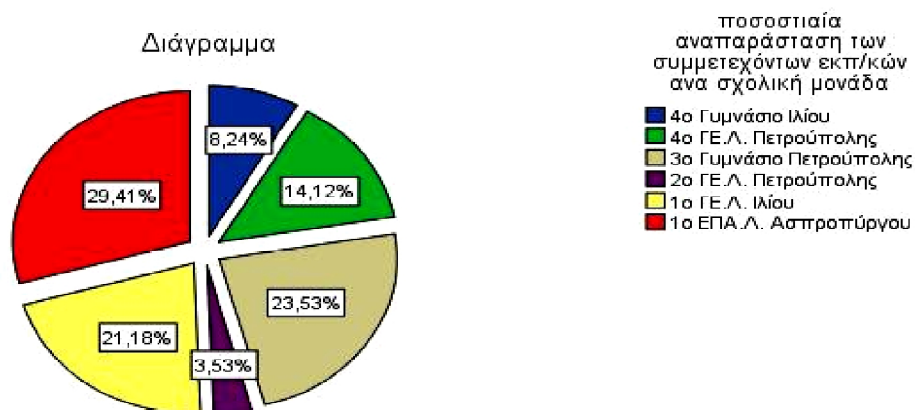


Αναφορικά δε με το πλήθος των εκπαιδευτικών, τις συμμετέχοντες ειδικότητες και το φύλο, οι πληροφορίες που συλήχθησαν σε επίπεδο δημογραφικών στοιχείων παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες:

πίνακας 1: Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα

Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανά σχολική μονάδα	N	%
4ο Γυμνάσιο Ιλίου	7	8,2%
4ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης	12	14,1%
3ο Γυμνάσιο Πετρούπολης	20	23,5%
2ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης	3	3,5%
1ο ΓΕ.Λ. Ιλίου	18	21,2%
1ο ΕΠΑ.Λ. Ασπροπύργου	25	29,4%
Σύνολο	85	100%

<sup>245</sup> Κάτω δε από τα διαγράμματα-γραφήματα, όπου κρίνεται απαραίτητο, παρουσιάζονται και οι θεματικές του αντίστοιχου ερωτηματολογίου.



πίνακας 2: Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Φύλο συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην ερευνητική διαδικασία	N	%
άρρεν	31	36,5%
θήλυ	53	62,45%
Σύνολο	84	98,8%
ελλείπουσες τιμές	1	1,2%
Σύνολο	85	100%

πίνακας 3: Συμμετέχοντες ειδικότητες

Συμμετέχοντες ειδικότητες στην ερευνητική διαδικασία	N	%
ΠΕ01 - Θεολόγοι	4	4,7%
ΠΕ02 - Φιλολόγοι	23	27,1%
ΠΕ03 - Μαθηματικοί	6	7,1%
ΠΕ04 - Φυσικοί	6	7,1%
ΠΕ4.02 - Χημικοί	2	2,4%
ΠΕ4.04 - Βιολόγοι	6	7,1%
ΠΕ06 - Αγγλικής	3	3,5%
ΠΕ11 - Φυσικής Αγωγής	2	2,4%
ΠΕ19 - Πληροφορικής	11	12,9%
ΠΕ17.01 - Τεχνολόγος/Πολιτικός Μηχανικός	2	2,4%
ΠΕ4.05 - Γεωλόγος	2	2,4%
ΠΕ10 - Κοινωνιολόγος	2	2,4%
ΠΕ18.23 - Ναυτικών Μαθημάτων	2	2,4%
ΠΕ13 - Νομικών και Πολιτικών Επιστημών	1	1,2%
ΠΕ18.35 - Τουριστικών Επιχειρήσεων	1	1,2%

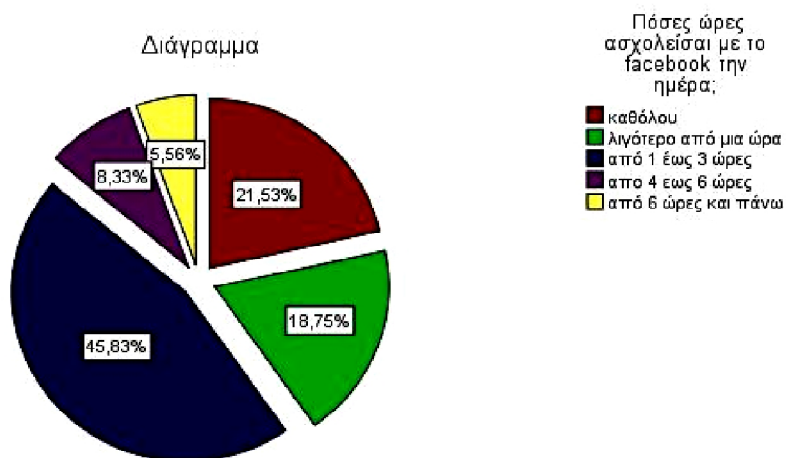
ΠΕ12.04 - Μηχανολόγων	1	1,2%
ΠΕ18.03 - Λογιστικής	1	1,2%
ΠΕ18.02 - Διοίκησης Επιχειρήσεων	2	2,4%
ΠΕ09 - Οικονομολόγων	2	2,4%
Σύνολο	79	92,9%
Ελλείπουσες τιμές	6	7,1%
Σύνολο	85	100%

Σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής σε επίπεδο μαθητών/τριών (36,81%) και εκπαιδευτικών (29,41%) κατέχει το 1<sup>ο</sup> ΕΠΑ.Λ Ασπροπύργου (πίνακας 1). Σε επίπεδο όμως έμφυλης εκτίμησης η συμμετοχή των παιδιών εκτιμάται με πολύ μικρή διαφοροποίηση σε ίσα επίπεδα.

Στο πεδίο δε των εκπαιδευτικών τη κυριαρχία με κριτήριο το φύλο κατέχουν οι γυναίκες με ποσοστό 63,10% σε σχέση με τους άντρες των οποίων η συμμετοχή αγγίζει το 36,90%. (πίνακας 2). Η δε ηλικία των συμμετεχόντων μαθητών ξεκινά από το δωδέκατο έτος μέχρι και το δέκατο ένατο, ενώ για τους εκπαιδευτικούς αφετηρία είναι το τριακοστό έτος με κατάληξη το εξηκοστό τρίτο. Οι ειδικότητες μάλιστα που παρουσιάζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής είναι οι φιλόλογοι (27,10%) και οι καθηγητές πληροφορικής (12,9%) (πίνακας 3). Στη συνέχεια ακολουθεί συγκριτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων μεταξύ τηλεόρασης και facebook με βάση το ερωτηματολόγιο των μαθητών:

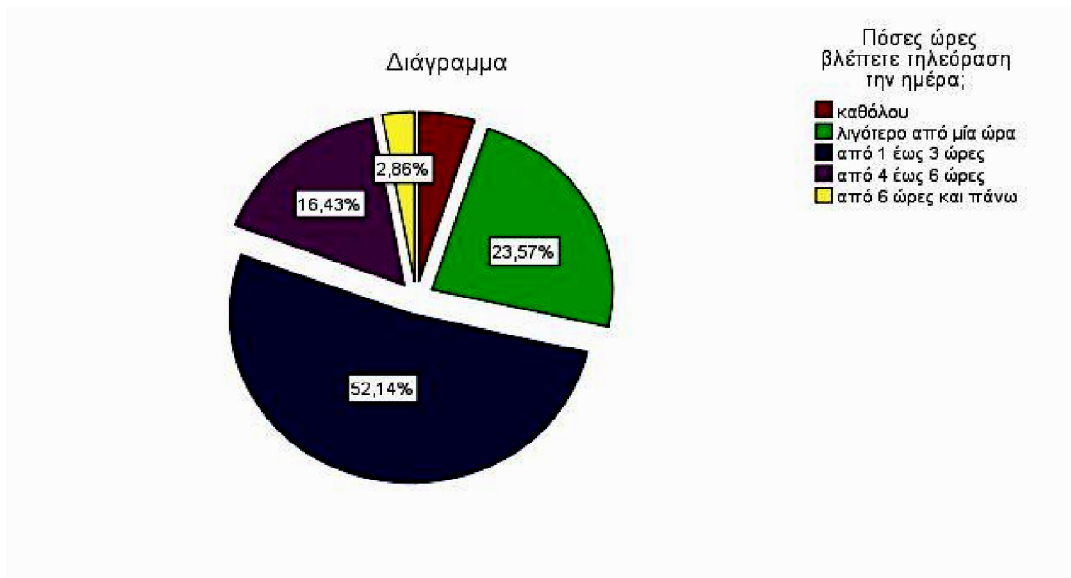
πίνακας 4: Χρόνος ενασχόλησης με το Facebook ημερησίως - ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

Πόσες ώρες ασχολείσαι με το facebook την ημέρα;	N	%
καθόλου	31	21,5%
λιγότερο από μια ώρα	27	18,8%
από 1 έως 3 ώρες	66	45,8%
από 4 έως 6 ώρες	12	8,3%
από 6 ώρες και πάνω	8	5,6%
Σύνολο	144	100%



πίνακας 5: Χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης ημερησίως - ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

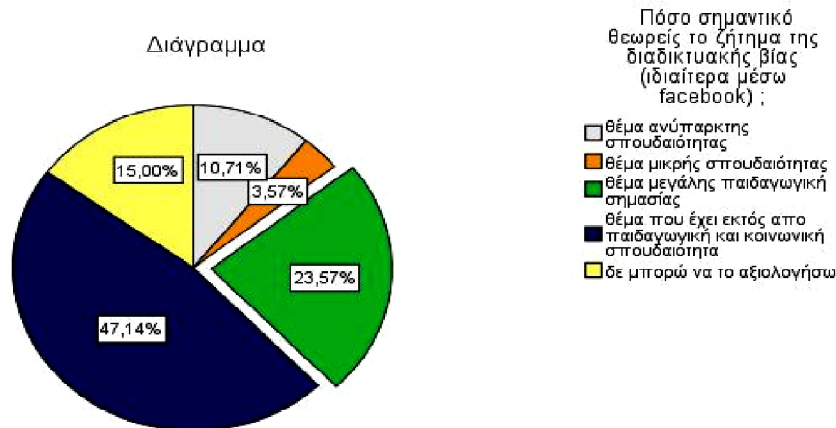
Πόσες ώρες βλέπετε τηλεόραση την ημέρα;	N	%
καθόλου	7	4,90%
λιγότερο από μια ώρα	33	23,57%
από 1 έως 3 ώρες	73	52,14%
από 4 έως 6 ώρες	23	16,43%
από 6 ώρες και πάνω	4	2,80%
Σύνολο	140	97,2%
ελλείπουσες τιμές	4	2,86%
Σύνολο	144	100%



Παρατηρείται ότι και στη περίπτωση του Facebook και της προκρίνεται από τους μαθητές/τριες η χρονική ζώνη από 1-3 ώρες ημερησίως τηλεόρασης (πίνακας 4 και 5). Ακολούθως οι μαθητές/τριες καλούνται να δώσουν απάντηση στο θέμα της σπουδαιότητας της διαδικτυακής βίας με έμφαση στο facebook καθώς και της τηλεόρασης (πίνακες 6 και 7):

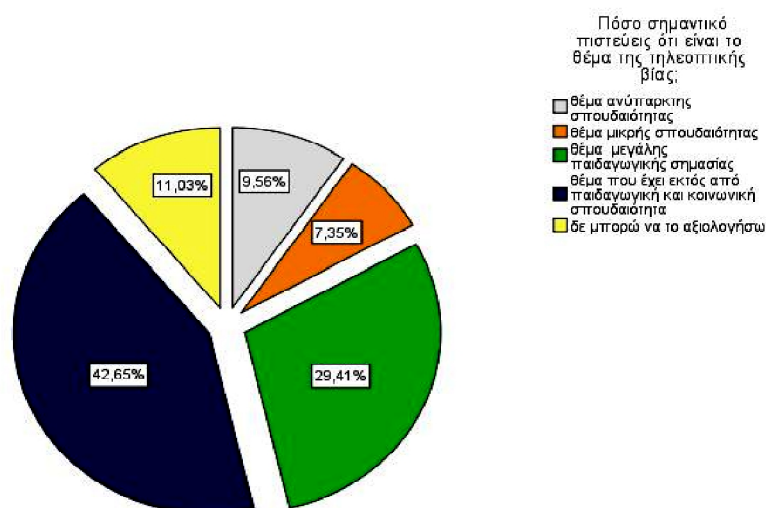
πίνακας 6: Αξιολόγηση της διαδικτυακής βίας - ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικό θεωρείς το ζήτημα της διαδικτυακής βίας (ιδιαίτερα μέσω facebook);	N	%
θέμα ανύπαρκτης σπουδαιότητας	15	10,4%
θέμα μικρής σπουδαιότητας	5	3,5%
θέμα μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας	33	22,9%
θέμα που έχει εκτός από παιδαγωγική και κοινωνική σπουδαιότητα	66	45,8%
δε μπορώ να το αξιολογήσω	21	14,6%
Σύνολο	140	97,2%
ελλείπουσες τιμές	4	2,8%
Σύνολο	144	100%



πίνακας 7: Αξιολόγηση της τηλεοπτικής βίας - ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

Πόσο σημαντικό θεωρείς το ζήτημα της τηλεοπτικής βίας;	N	%
θέμα ανύπαρκτης σπουδαιότητας	13	9,0%
θέμα μικρής σπουδαιότητας	10	6,9%
θέμα μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας	40	27,8%
θέμα που έχει εκτός από παιδαγωγική και κοινωνική σπουδαιότητα	58	40,3%
δε μπορώ να το αξιολογήσω	15	10,4%
Σύνολο	136	94,4%
ελλείπουσες τιμές	8	5,6%
Σύνολο	144	100%

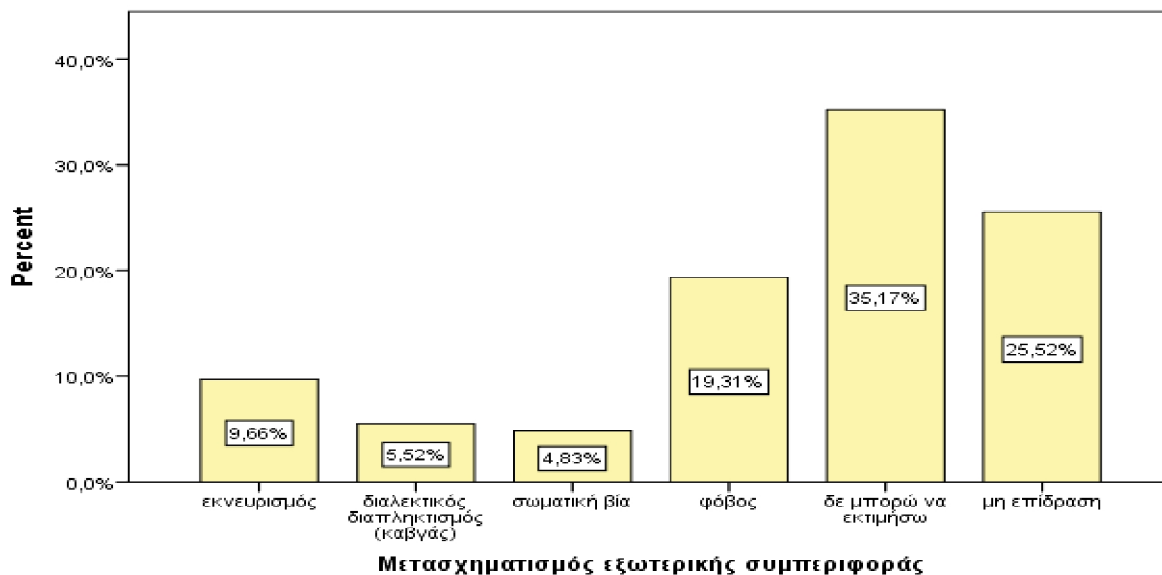


Η σκυτάλη περνάει στο ζήτημα της ενδεχόμενης επίδρασης των δύο μέσων στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών/τριών (πίνακας 8) όπου φαίνεται ότι οι μαθητές/τριες στην αντίστοιχη πολλαπλών επιλογών ερώτηση προέκριναν ότι ο

εκνευρισμός (9,7%) με το διαλεκτικό διαπληκτισμό (5,6%) αποτελούν τις κύριες υποκειμενικές συνιστώσες μετασχηματισμού της εξωτερικής συμπεριφοράς των βάσει του παρακάτω πίνακα<sup>246</sup>. Όμως σε γενικότερες γραμμές η μη δυνατότητα εκτίμησης (35,4%) όπως και η αντίστοιχη επιλογή της μη επίδρασης στην εξωτερική συμπεριφορά (25,7%) συνιστούν τις βασικές συνιστώσες απόκρισης στη σχετική ερώτηση. Η μεν πρώτη ενδέχεται να οφείλεται σε έναν τύπο αφηνδιασμού του ερωτώμενου, ενώ η άλλη αποτελεί βασικό φαινόμενο του third person effect.

πίνακας 8: Μορφές ενδεχόμενου μετασχηματισμού της εξωτερικής συμπεριφοράς των εφήβων- ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

<b>Αν είχες μια εμπειρία διαδικτυακής βίας μέσω facebook προς ποια κατεύθυνση πιστεύεις ότι μπορεί να οδηγηθεί η εξωτερική σου συμπεριφορά;</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
να εκνευρίζομαι συχνότερα	14	9,7%
να καβγαδίζω συχνότερα	8	5,6%
να χρησιμοποιώ σωματική βία	7	4,9%
δεν επηρεάζεται η εξωτερική μου συμπεριφορά	35	25,7%
δε μπορώ να εκτιμήσω	51	35,4%

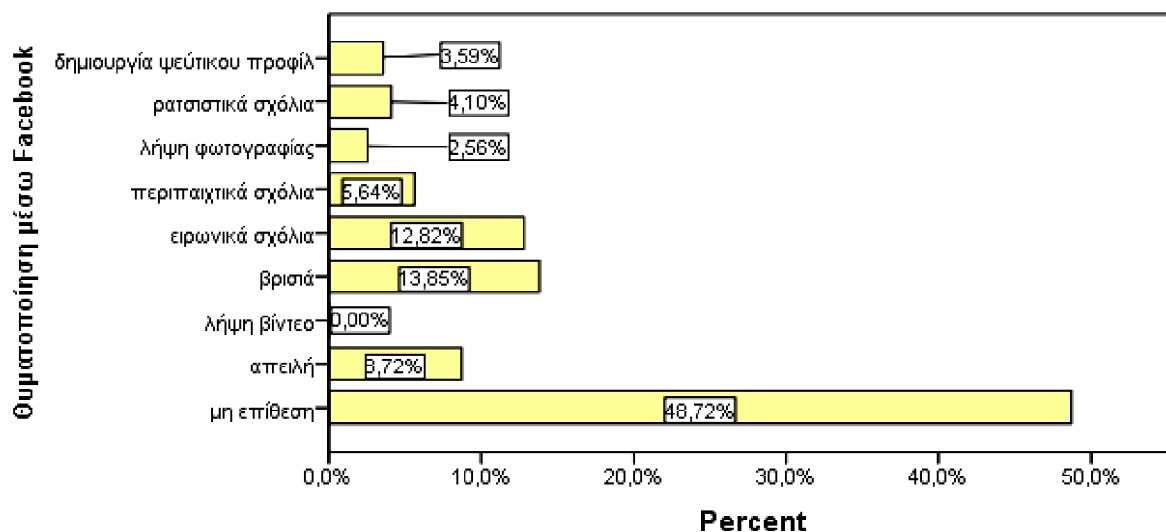


<sup>246</sup> Στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών κρίθηκε σκόπιμο κάτω από τα ποσοστά να αναφέρεται και ο αριθμός των προτιμήσεων έκαστης επιλογής.

Η διαδικτυακή βία αναλύεται με άλλες δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχοντας δύο κατευθύνσεις: την επιθετικότητα και τη θυματοποίηση<sup>247</sup>. Οι παρακάτω πίνακες (9 και 10) με τις αντίστοιχες ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών<sup>248</sup> έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον:

Πίνακας 9: Παρουσίαση μαθητικής θυματοποίησης μέσω Facebook-ερωτηματολόγιο μαθητών

Τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπέστης μέσω facebook;	N	%
απειλή	17	9,72%
περιπαιχτικό σχόλιο	11	5,64%
ειρωνεία	25	12,82%
ρατσιστικό σχόλιο	8	4,10%
βρισιά	27	13,85%
λήψη προσβλητικής φωτογραφίας	5	2,56%
λήψη προσβλητικού βίντεο	140	0%
δημιουργία ψεύτικου προφίλ	7	3,59%
δεν έχω υποστεί επιθετική συμπεριφορά	95	48,72%
σύνολο επιλογών	335	100%
σύνολο δείγματος	144	100%



<sup>247</sup> Γενικότερα για τα δύο αυτά μεγέθη βλ.: A. M. Popp - A. A. Pequero, "Social Bonds and the Role of School-Based Victimization", *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 27, No. 17, p. 3367

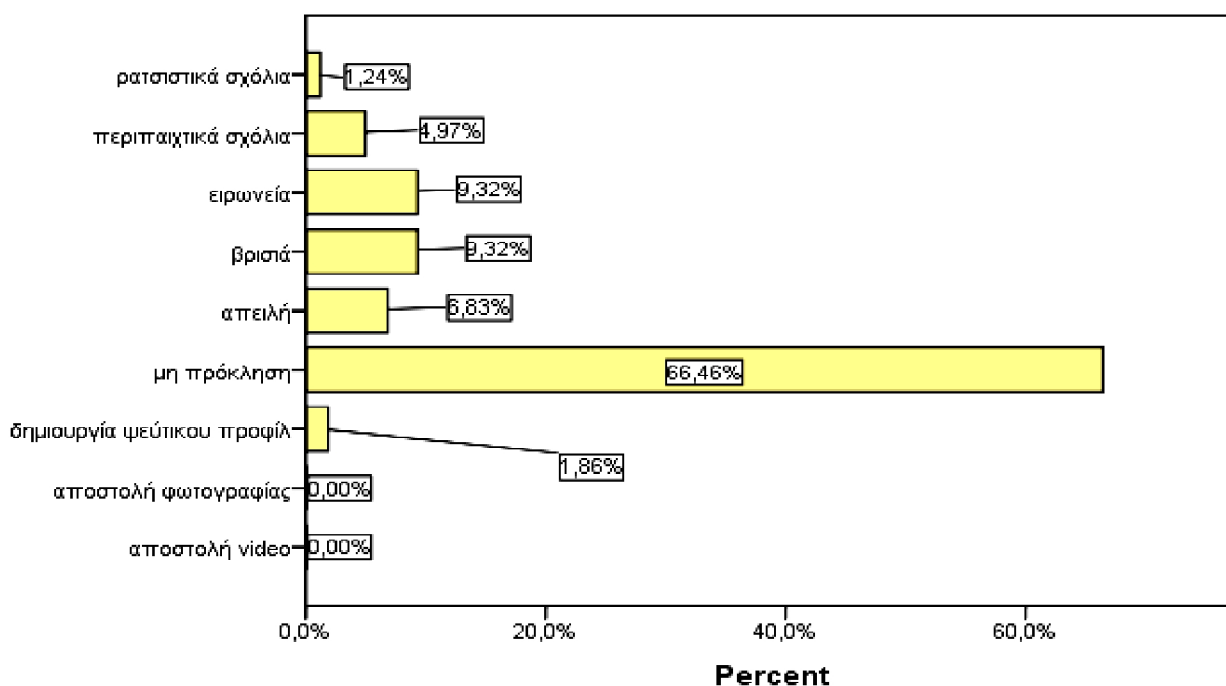
<sup>248</sup> Στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών ακολουθείται η διάταξη: πίνακας-διάγραμμα, όπως και σε κάθε άλλη ερώτηση· τα δε ποσοστά που χρησιμοποιούνται στα σχόλια είναι εκείνα των διαγραμμάτων και μόνο, που δείχνουν τη ποσοστιαία δύναμη της κάθε επιλογής βάσει του γενικού αθροίσματος των επιλογών π.χ. η επιλογή "να φοβάμαι..." συγκεντρώνει 260 επιλογές των μαθητών/τριών (λόγω του πολλαπλού χαρακτήρος της ερώτησης) του συνόλου (1583 στο συγκεκριμένο ερώτημα) μεταφραζόμενο σε 16,42%. Ο δε πίνακας αντιπροσωπεύει το ποσοστό των ατόμων που έκαναν τις επιλογές και παρατίθεται για λόγους επιστημονικής ακρίβειας και δεοντολογίας.

Βάσει του παραπάνω πίνακα η θυματοποίηση αναλύεται κυρίως μέσω της βρισιάς μεταξύ μαθητών/τριών (13,85%), των ειρωνικών σχολίων (12,82%) και της απειλής (9,72%). Πλην όμως και όλες οι άλλες μορφές με μικρές αυξομειώσεις παίζουν ρόλο στο μετασχηματισμό της εξωτερικής συμπεριφοράς (IntSC)<sup>249</sup>. Η προτίμηση στη λεκτική και συναισθηματική εκφορά της επίθεσης δεν είναι κάτι ασύνηθες στην εφηβική ηλικία, ιδιαίτερα μέσω Facebook όπου η άμεση λεκτική διεπαφή (σύγχρονη/ασύγχρονη) προσφέρεται και στη προκειμένη περίπτωση παρουσιάζεται αντίστροφα μέσω της θυματοποίησης. Το δε μεγάλο ποσοστό του ισχυρισμού της μη επίθεσης (48,72%) συνιστά αναμενόμενη στατιστική απάντηση, αν και αναμένεται να υποκρύπτει και μέρος υποκειμενικής αναλήθειας. Αναφορικά με το ζήτημα της επιθετικότητας μέσω facebook παρατηρείται:

πίνακας 10: Παρουσίαση επιθετικής συμπεριφοράς μέσω Facebook - ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών

Σε τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπήρξε αιτία/α μέσω facebook απέναντι σε συμμαθητή/τρια σου;	N	%
απειλή	11	6,83%
περιπαιχτικό σχόλιο	8	4,97%
ειρωνεία	15	9,32%
ρατσιστικό σχόλιο	2	1,24%
βρισιά	15	9,32%
αποστολή προσβλητικής φωτογραφίας	138	0%
αποστολή προσβλητικού βίντεο	138	0%
δημιουργία ψεύτικου προφίλ	3	1,86%
δεν έχω υπάρξει αιτίος επιθετικής συμπεριφοράς	107	66,46%
σύνολο επιλογών	437	100%
σύνολο δείγματος	144	100%

<sup>249</sup> S. E. Cross et al., ο.π.



Βάσει των παραπάνω η επιθετικότητα μέσω facebook, βάσει των εκτιμήσεων των μαθητών/τριών όπως αναπαρίστανται στο πιο πάνω διάγραμμα σε αντίστοιχη ερώτηση πολλαπλών επιλογών, αναλύεται στις τέσσερις πιο σπουδαίες υποκειμενικές συνιστώσες: της βρισιάς (9,32%), στην ειρωνεία (9,32%) και στην απειλή (6,83%). Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν τόσο με τη λεκτική όσο και με τη συναισθηματική εκφορά της επίθεσης στην εφηβική ηλικία μέσω των διεπαφών του Facebook. Το δε ποσοστό 66,46% αναμένεται σε ένα ερωτηματολόγιο που ρωτά ευθέως για την επιθετικότητα μέσω Facebook αλλά αξιολογείται σε συνδυασμό και με τα άλλα ποσοστιαία μεγέθη καθώς και με τη θεωρητική θεμελίωση της Third perception theory.

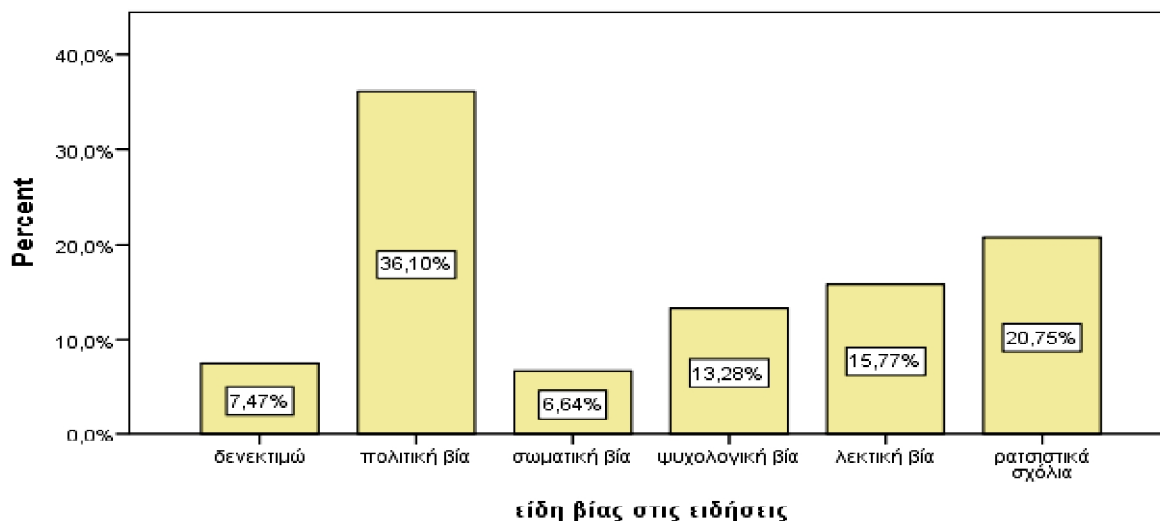
Αναφορικά με το μέσο της τηλεόρασης κρίνεται σκόπιμο να προταθεί το φάσμα της τηλεοπτικής βίας στις ειδήσεις, στα reality show, στις ταινίες περιπέτειας και τα video games (που συνδέονται με την τηλεόραση) ως προϊόντα περισσότερο οικεία στο ευρύ καταναλωτικό κοινό (άρα και στο μαθητικό πληθυσμό) με εξαρτημένες μεταβλητές τη λεκτική βία, τα ρατσιστικά σχόλια, τη πολιτική βία, τη

ψυχολογική βία, τη σωματική βία και τη μη δυνατότητα εκτίμησης (πίνακας 11), και έπειτα να παρουσιαστεί η επίδραση του φάσματος στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων (πίνακας 13). Παρατίθενται λοιπόν τα αποτελέσματα κατωτέρω σε σχετική ερώτηση πολλαπλών επιλογών<sup>250</sup>:

Πίνακας 11: Η βία στο τηλεοπτικό φάσμα - ερωτηματολόγιο μαθητών

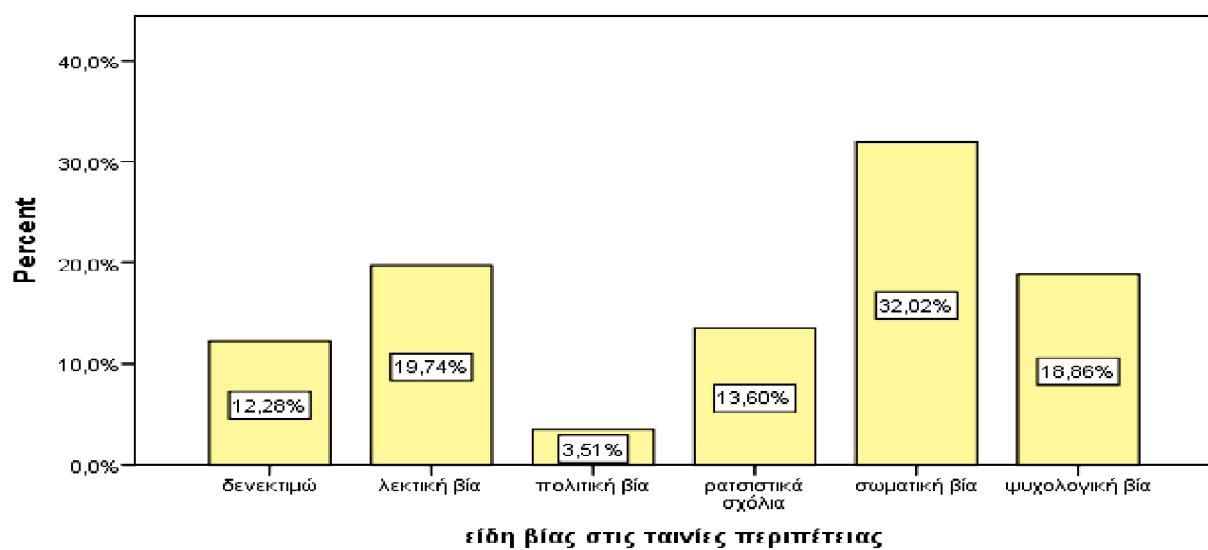
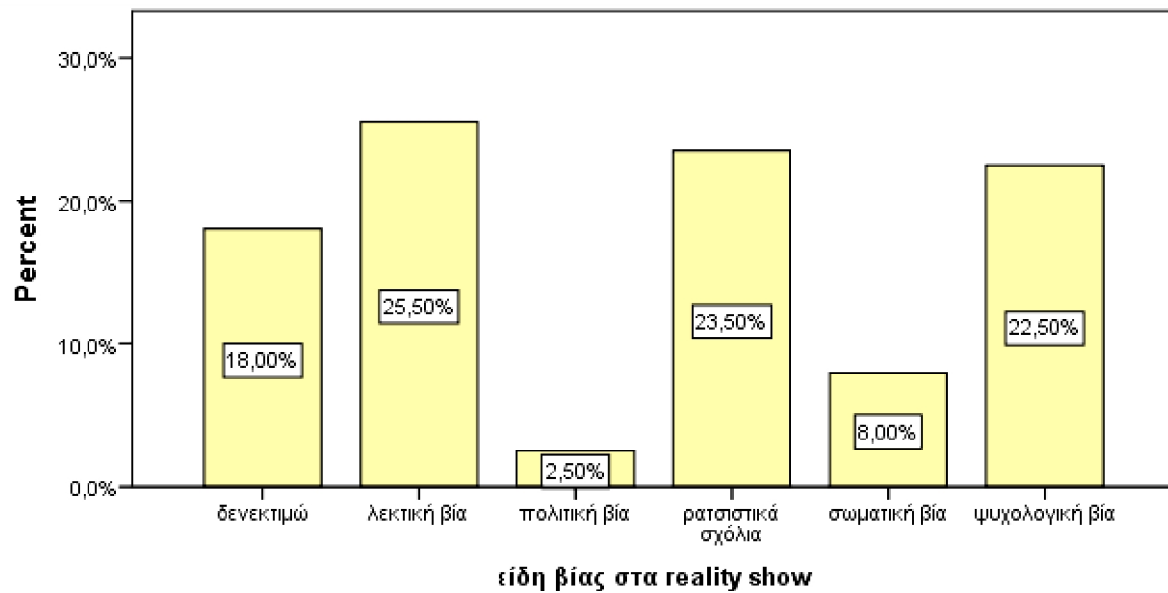
Κατά τη γνώμη σου τι είδους βία περιέχουν οι ειδήσεις, τα reality show, οι ταινίες περιπέτειας και τα video games (Xbox, Play Station κλπ.);	ειδήσεις (N - %)	reality show (N - %)	ταινίες περιπέτειας (N - %)	video games (N - %)
λεκτική βία	38 - 15,77%	51 - 25,50%	45 - 19,74%	46 - 31,9%
ρατσιστικά σχόλια	50 - 20,75%	47 - 23,50%	31 - 13,60%	29 - 20,1%
πολιτική βία	87 - 36,10%	5 - 2,50%	8 - 3,51%	10 - 6,9%
ψυχολογική βία	32 - 13,28%	45 - 22,50%	43 - 22,50%	72 - 50%
σωματική βία	16 - 6,64%	16 - 8,0%	73 - 32,02%	67 - 46,5%
δε μπορώ να εκτιμήσω	18 - 7,47%	36 - 18,0%	28 - 12,28%	22 - 15,3%
Σύνολο επιλογών	241 - 100%	200 - 100%	228 - 100%	246 - 100%
σύνολο δείγματος	144 - 100%			

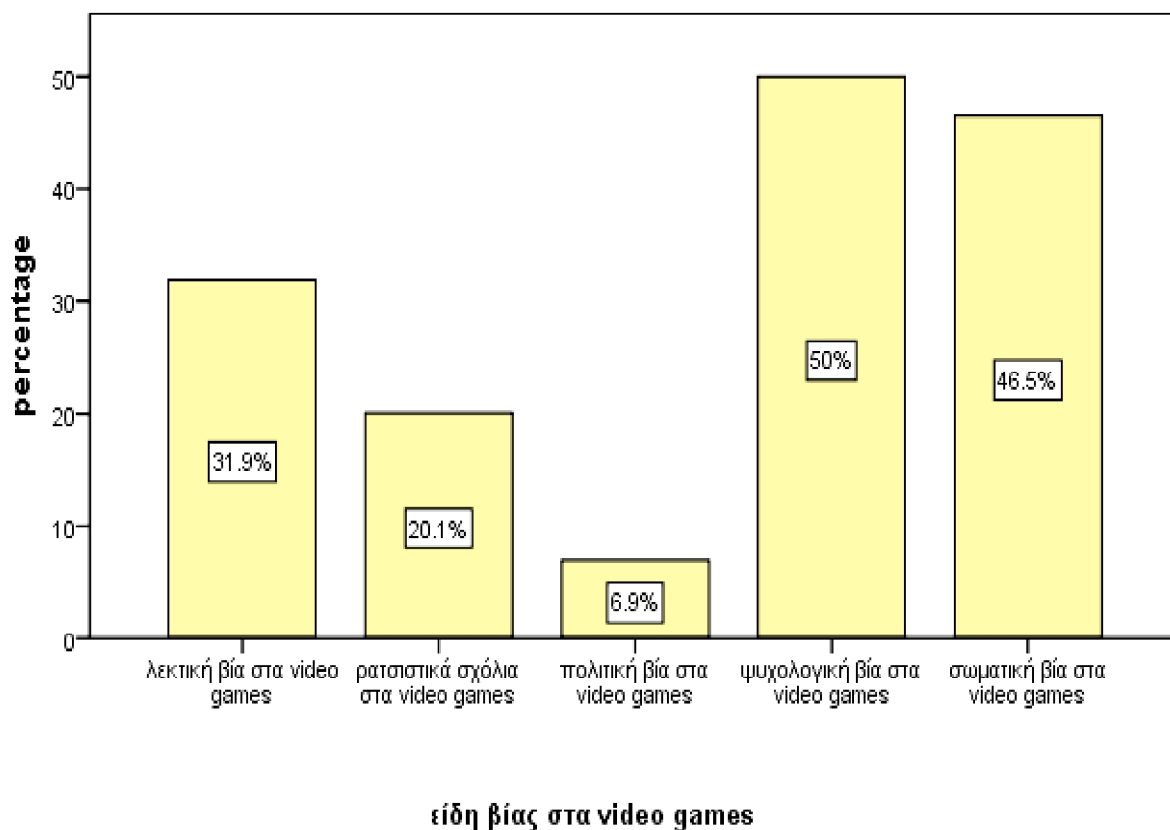
Με βάση τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν τα εξής γραφήματα για τα είδη βίας, κατά την υποκειμενική εκτίμηση των μαθητών/τριών, ανά τηλεοπτικό προϊόν<sup>251</sup>:



<sup>250</sup> Στις ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών προκρίνονται τα αποτελέσματα των γραφημάτων για τις συμπερασματικές προτάσεις και κρίσεις.

<sup>251</sup> Ως πολιτική βία θεωρείται η άσκηση κυριαρχικής δύναμης από το θεσμό του κράτους (στενά) ή από τα υποκείμενα του πολιτικού συστήματος (ευρύτερα), ως σωματική βία εκλαμβάνεται η πρόκληση σωματικής βλάβης, τα ρατσιστικά σχόλια ως λεκτικές αναφορές σε προσωπικά δεδομένα σχετιζόμενα με τη φυλή, το θρήσκευμα, τη καταγωγή, το έθνος κλπ. και ως ψυχολογική βία εκλαμβάνεται η πρόκληση άμεσης ή έμμεσης πίεσης προς το υποκείμενο με αποτέλεσμα τη διατάραξη της ψυχικής του ισορροπίας και ηρεμίας.





Στα παραπάνω γραφήματα προκρίνεται η πολιτική βία στις ειδήσεις ως ιδίωμα βίας με το υψηλότερο ποσοστό (36,10%) και ακολουθεί η εκφορά ρατσιστικών σχολίων (20,75%) και η λεκτική βία (15,77%). Το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών προκρίνει τη λεκτική βία ως πρώτη στα reality show (25,50%), την εκφορά ρατσιστικών σχολίων (23,50%) και τη ψυχολογική βία (22,50%). Στις ταινίες περιπέτειας παρατηρείται ως πρώτη η σωματική βία (32,02%) και ακολουθεί η ψυχολογική βία ((22,50%) και η λεκτική βία (19,74%). Στα δε video games προκρίνεται η ψυχολογική βία (50,00%) και ακολουθεί η σωματική βία (46,50%)

καθώς και η λεκτική βία (31,90%). Το γεγονός ότι στα video games προκρίνεται η ψυχολογική βία έναντι της σωματικής χρήζει ερμηνευτικής προσέγγισης που θα γίνει προσπάθεια να δοθεί στα τελικά συμπεράσματα.

Παράλληλα δημιουργήθηκε ένας πίνακας στον οποίο οι πρώτες τέσσερις στήλες περιλαμβάνουν τα τηλεοπτικά προϊόντα που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, η πέμπτη στήλη περιλαμβάνει το άθροισμα των απόλυτων τιμών των θέσεων και η έκτη στήλη υπολογίζει το μέσο όρο των απόλυτων τιμών των θέσεων. Σε κάθε κουτί του πίνακα, κάτω από καθ' έναστο τηλεοπτικό προϊόν και δίπλα από κάθε είδους βίας τοποθετείται η σειρά προτεραιότητας<sup>252</sup> από το 1 έως το 6 (ιεραρχικά) βάσει του ποσοστιαίου μεγέθους των διαγραμμάτων που αναλογούσε σε κάθε είδους βίας. Π.χ. στις ειδήσεις πρώτη σε επιλογή από τους μαθητές/τριες με το μεγαλύτερο ποσοστιαίο μέγεθος προέκυψε η πολιτική βία, στο κουτάκι δεξιά δίπλα από το είδος της πολιτικής βίας και κάτω από το είδος "ειδήσεις" αναγράφτηκε ο αριθμός ένα (1), που αντιπροσωπεύει και τη πρώτη θέση της αλλά και την απόλυτη τιμή της μονάδος που δηλώνει (δηλ. 1). Με την ίδια μεθοδολογία συμπληρώθηκαν όλα τα κουτάκια και στη συνέχεια αθροίστηκαν οι απόλυτες τιμές των θέσεων κάθε είδους βίας (συμπεριλαμβανομένης και της επιλογής "δε μπορώ να εκτιμήσω"). Τέλος στη τελευταία στήλη υπολογίστηκε ο μέσος όρος θέσης κάθε είδους βίας σε όλο το τηλεοπτικό φάσμα, που αποτελείται εν προκειμένω από τα τέσσερα τηλεοπτικά προϊόντα. Η φιλοσοφία είναι ότι όσο μικρότερη είναι η τιμή του M.O. του τηλεοπτικού φάσματος τόσο πιο σπουδαίο προκρίνεται το συγκεκριμένο είδος βίας εντός του φάσματος (=φασματική ισχύς), που περιλαμβάνει τις ειδήσεις, τα reality show, τις ταινίες περιπέτειας και τα video games. Έτσι, με βάση το πίνακα που ακολουθεί από τους μαθητές/τριες προκρίθηκε σπουδαιότερο το είδος η λεκτική (2,50) και η σωματική βία (2,50).

Οι τιμές αυτές παράλληλα δηλώνουν ότι η πολιτική βία έχει τη τάση για παράδειγμα να τοποθετείται προς τη πέμπτη θέση και η σωματική βία μεταξύ τρίτης και τέταρτης σε ολόκληρο όμως το τηλεοπτικό φάσμα όπως αυτό ορίστηκε ερευνητικά. Η τάση οπτικά εκλαμβάνεται ως σημείο σε άξονα τιμών όπου το μέσο μεταξύ δύο διαδοχικών απόλυτων τιμών και κάθε άλλης αυξανομένης πέραν αυτού θεωρείται ότι κείται προς το μέρος της ανώτερης απόλυτης τιμής. Ο πίνακας ακολουθεί ευθύς αμέσως:

<sup>252</sup> Γ. Ι. Σιώμοκος - Δ. Α. Μαύρος, *Έρευνα Αγοράς*, Εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα, 2008, σ. 296

Πίνακας 12: Θέση ειδών βίας ανά τηλεοπτικό προϊόν και φασματική ισχύς των

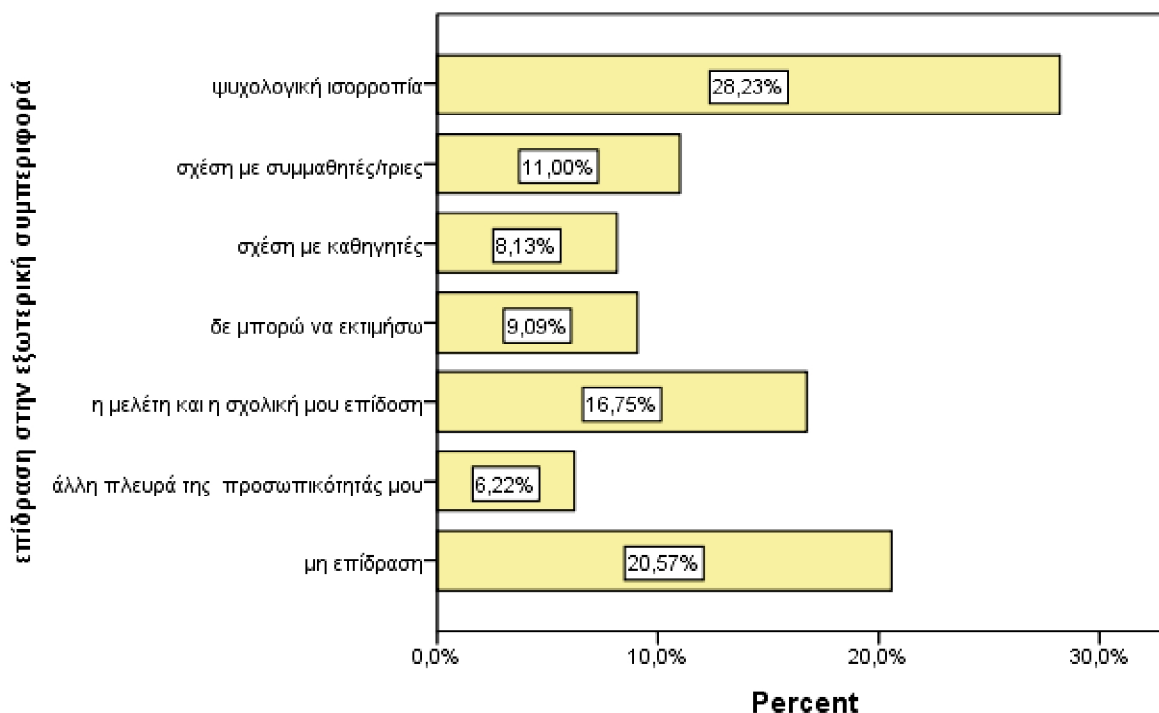
	ειδήσεις	reality show	ταινίες περιπέτειας	video games	άθροισμα απόλυτων τιμών θέσεων	M.O. *
λεκτική βία	3	1	3	3	10	2,50
ρατσιστικά σχόλια	2	2	4	4	12	3,00
πολιτική βία	1	6	6	6	19	4,75
ψυχολογική βία	4	3	2	1	10	2,50
σωματική βία	6	5	1	2	14	3,50
δε μπορώ να εκτιμήσω	5	4	5	5	19	4,75

\*επεξήγηση: τάση θέσης στο τηλεοπτικό φάσμα βάσει του M.O. των απόλυτων τιμών (φασματική ισχύς)

Ως προς την επίδραση αυτών των μορφών βίας στη προσωπικότητα ακολουθεί ο σχετικός πίνακας (πίνακας 13) που παρουσιάζει τις ενδεχόμενες επιπτώσεις από τις αναπαραστάσεις βίας σε συγκεκριμένα τηλεοπτικά προϊόντα:

Πίνακας 13: Ενδεχόμενη επίδραση της τηλεοπτικής βίας στη προσωπικότητα του εφήβου

Ποιες πλευρές της προσωπικότητάς σου νομίζεις ότι θα μπορούσαν να επηρεαστούν από τα παραπάνω είδη τηλεοπτικής βίας που ανέφερες;	(N - %)
η ψυχολογική μου ισορροπία και ηρεμία	59 - 28,23%
η σχέση με τους συμμαθητές μου (να γίνω αγενής, δύστροπος, επιθετικός)	23 - 11,00%
η σχέση με τους καθηγητές μου (να γίνω αγενής, δύστροπος, επιθετικός)	17 - 8,13%
η μελέτη και η σχολική μου επίδοση	35 - 16,75%
άλλη πλευρά της προσωπικότητάς μου	13 - 6,22%
δε μπορώ να εκτιμήσω	19 - 9,09%
μη επίδραση	43 - 20,57%
σύνολο επιλογών	209 - 100%
σύνολο δείγματος:	144 - 100%

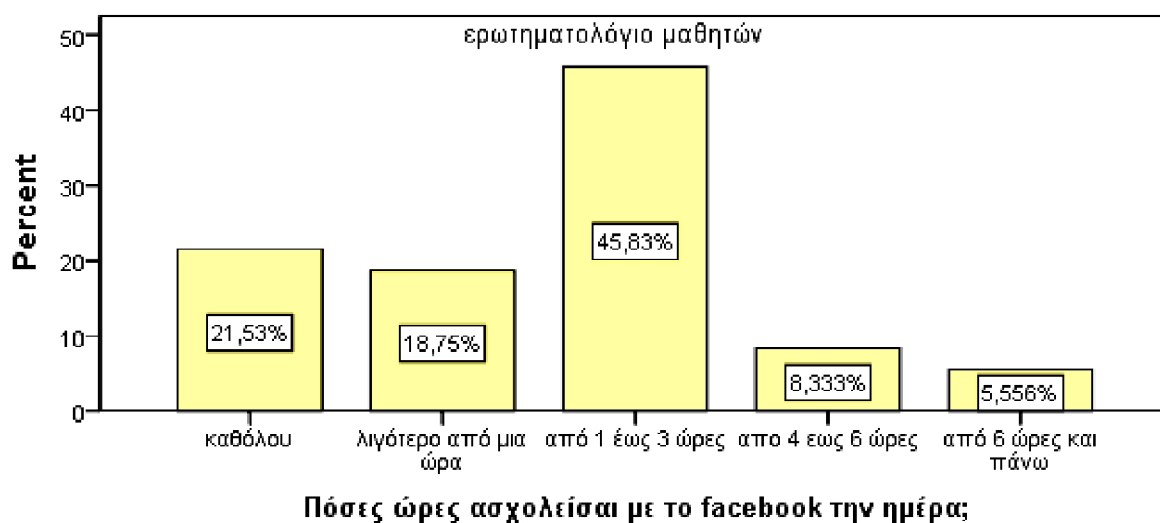


Οι ερωτώμενοι μαθητές εκτιμούν ότι η τηλεοπτική βία επιδρά πρωτίστως στη ψυχολογική τους ισορροπία (28,23%) και ακολούθως στη μελέτη και στη σχολική τους επίδοση (16,75%) όπως επίσης και στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές/τριές τους. Το δε μεγαλύτερο ποσοστιαίο μέγεθος της αρνητικής επίδρασης στη ψυχολογική τους ισορροπία ενδέχεται σε κάποιο βαθμό να καλύπτει και το σημαντικό ποσοστό της εκτίμησης της μη επίδρασης (20,57%), δεδομένου του γεγονότος ότι ο ερωτώμενος όταν αντιλαμβάνεται ότι η ερώτηση απευθύνεται στον εαυτό του έχει τη τάση να προσάπτει υποσυνείδητα αρνητικά υπόρρητα μηνύματα στον τρίτον παρά στον εαυτό του (third person effect)<sup>253</sup>.

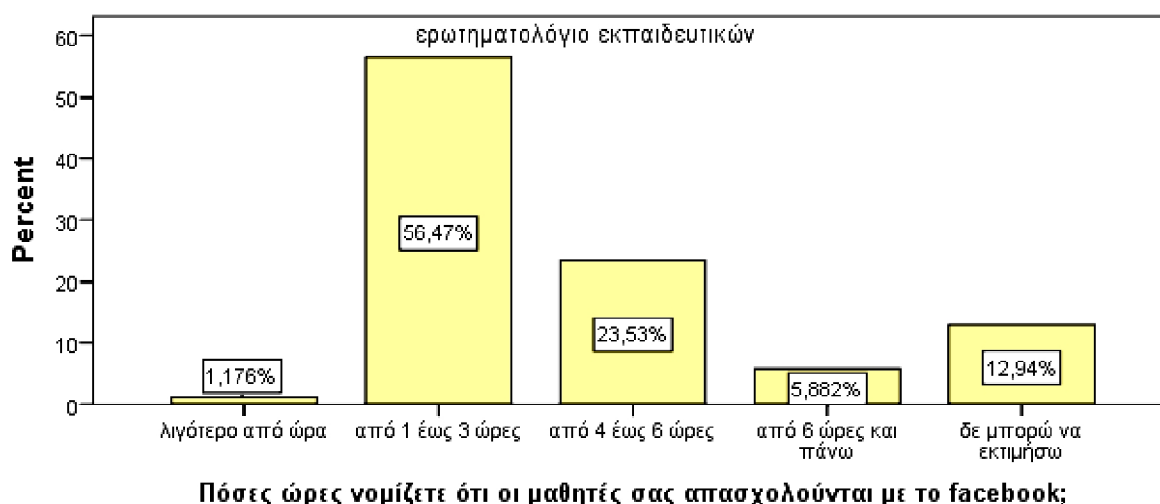
<sup>253</sup> J. Chappin, ο.π.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συγκριτικά διαγράμματα και μόνο (χάρην συντομίας) μεταξύ ερωτηματολογίου μαθητών και ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών. Μολονότι τα σχετικά διαγράμματα στη συγκριτική τους σχέση δεν συνιστούν άμεσα ουσιολογικά μέρη της θεματικής της παρούσης εργασίας, εντούτοις ολοκληρώνουν την εικόνα της συγκριτικής μελέτης του παρόντος και γι' αυτό το λόγο παρατίθενται αριθμημένα. Το παρακάτω ερώτημα (διαγ.1 και 2) αφορά στην ενασχόληση των μαθητών/τριών με το facebook (ώρες/ημέρα) και στην αντίστοιχη εκτίμηση των εκπαιδευτικών:

διάγραμμα 1



διάγραμμα 2

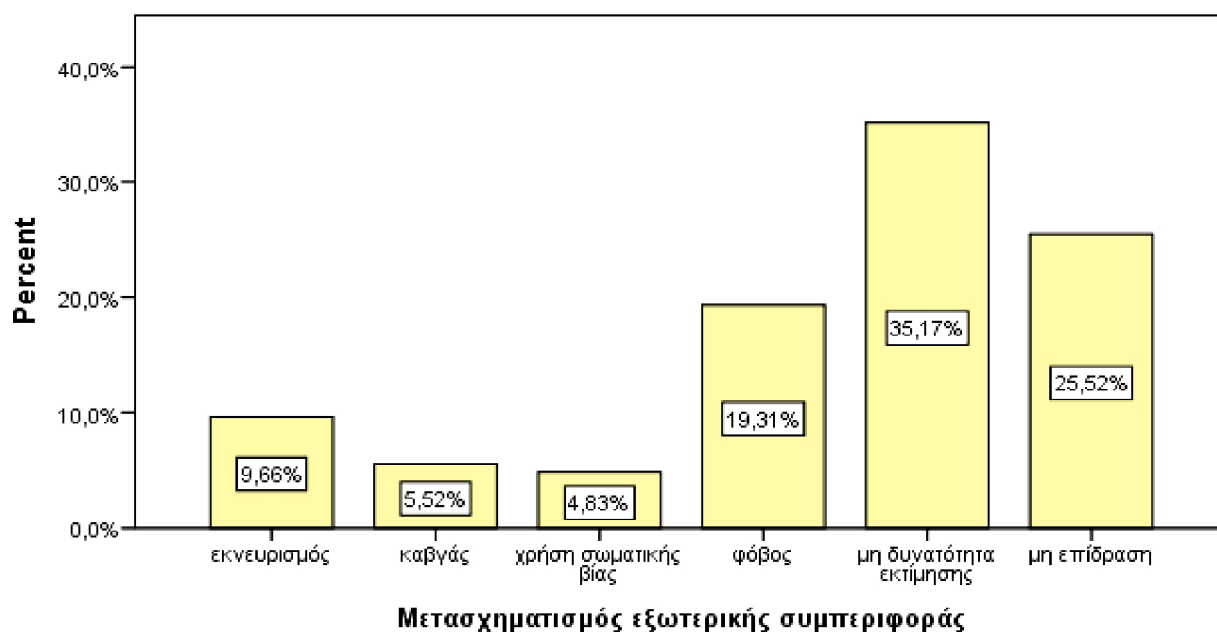


Στην ερώτηση ενασχόλησης με το facebook και η ερωτηθείσα μαθητική κοινότητα (45,83%) και οι εκπαιδευτικοί (56,47%) συμφωνούν σε ένα πολύ μεγάλο μέρος ότι ο μαθητικός πληθυσμός ασχολείται με το facebook από μια 1-3 ώρες (βλ. παραπάνω διαγράμματα). Παρουσιάζονται όμως και διαφοροποιήσεις όπως στη παράμετρο από

4-6 ώρες όπου εκεί η θεώρηση των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν τριπλάσια (23,53%) από τη παραδεδομένη εκ των μαθητών (8,33%).

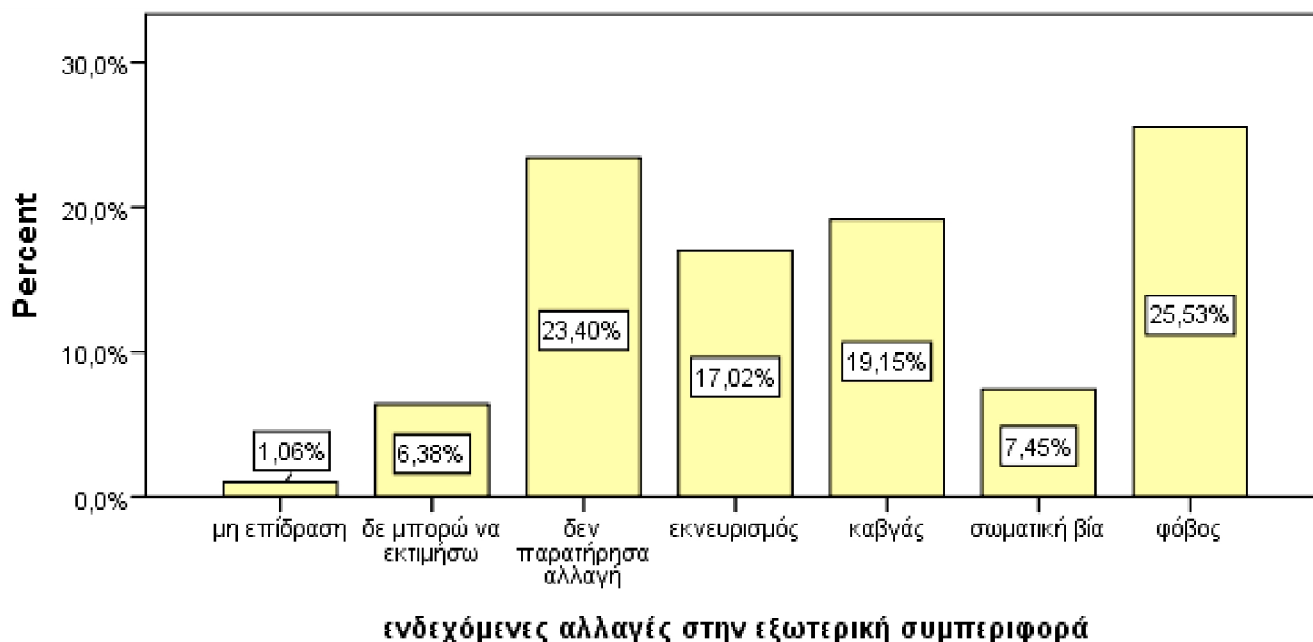
Στο ζήτημα εκτίμησης μετασχηματισμού της εξωτερικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών ένεκα της εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο (facebook) (διαγ.3), στο ερωτηματολόγιο των μαθητών προκρίθηκε ως πιθανότερο ενδεχόμενο η κυριαρχία του αισθήματος του φόβου (19,31%) και κατόπιν του εκνευρισμού (9,66%), ενώ το 35,17% δε μπορούσε να εκτιμήσει σχετικά. με βάση το παρακάτω διάγραμμα:

διάγραμμα 3



Στο ίδιο ζήτημα η ερωτηθείσα κοινότητα των εκπαιδευτικών αποκρίθηκε βάσει των στοιχείων του παρακάτω διαγράμματος:

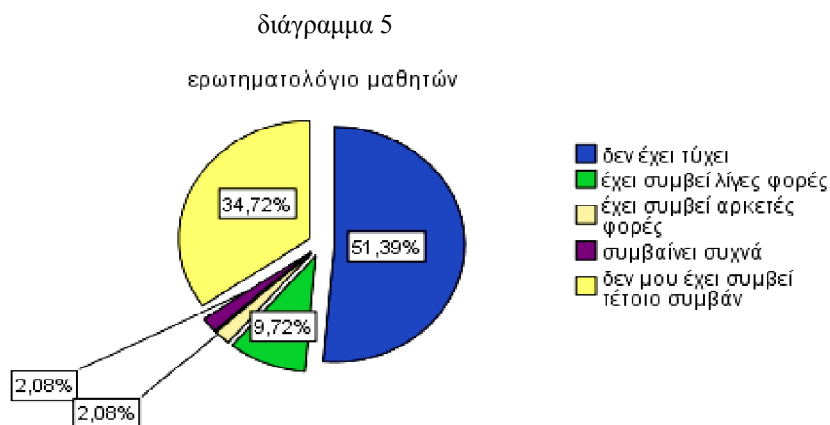
διάγραμμα 4



Συγκρίνοντας τα δύο διαγράμματα (3,4) παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες (μαθητών/τριών - εκπαιδευτικών) συμφωνούν ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς μέσω Facebook μπορεί να επιδράσει στην εξωτερική συμπεριφορά των μαθητών/τριών· οι μεν μαθητές/τριες εκτιμούν ότι η αλλαγή αυτή κατευθύνεται στη δημιουργία φόβου (19,31%) και εκνευρισμού (9,66%), οι δε εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη κατεύθυνση το φόβου (25,53%), προκρίνουν όμως ως επόμενο ενδεχόμενο τον διαλεκτικό διαπληκτισμό (καβγά) (19,15%).

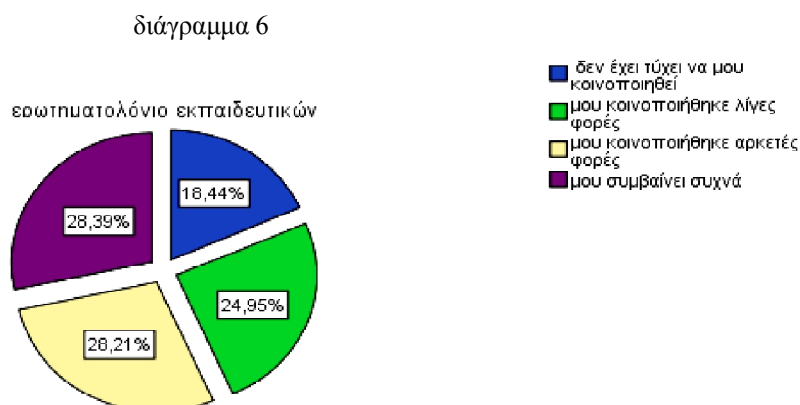
Στο ζήτημα της συχνότητας και της ταυτότητας του προσώπου που παρέχει βοήθεια σε περίπτωση συμβάντος διαδικτυακής βίας μέσω facebook, όπου να εμπλέκονται μαθητές/τριες της σχολικής μονάδας παρατηρείται:

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται παρακάτω αναπαράσταση της συχνότητας αναζήτησης βοήθειας (διαγ.5), που ακολούθως αναλύεται σε δύο συνιστώσες: α. σε εκείνη της κοινοποίησης του περιστατικού διαδικτυακής βίας προς τον εκπαιδευτικό και β. σε εκείνη της αναζήτησης συμβουλής από αυτόν:



**Ζητάς καθόλου βοήθεια για να αντιμετωπίσεις ένα περιστατικό διαδικτυακής βίας από συμμαθητές/τριές σου, που βίωσες μέσα από τη χρήση του Facebook;**

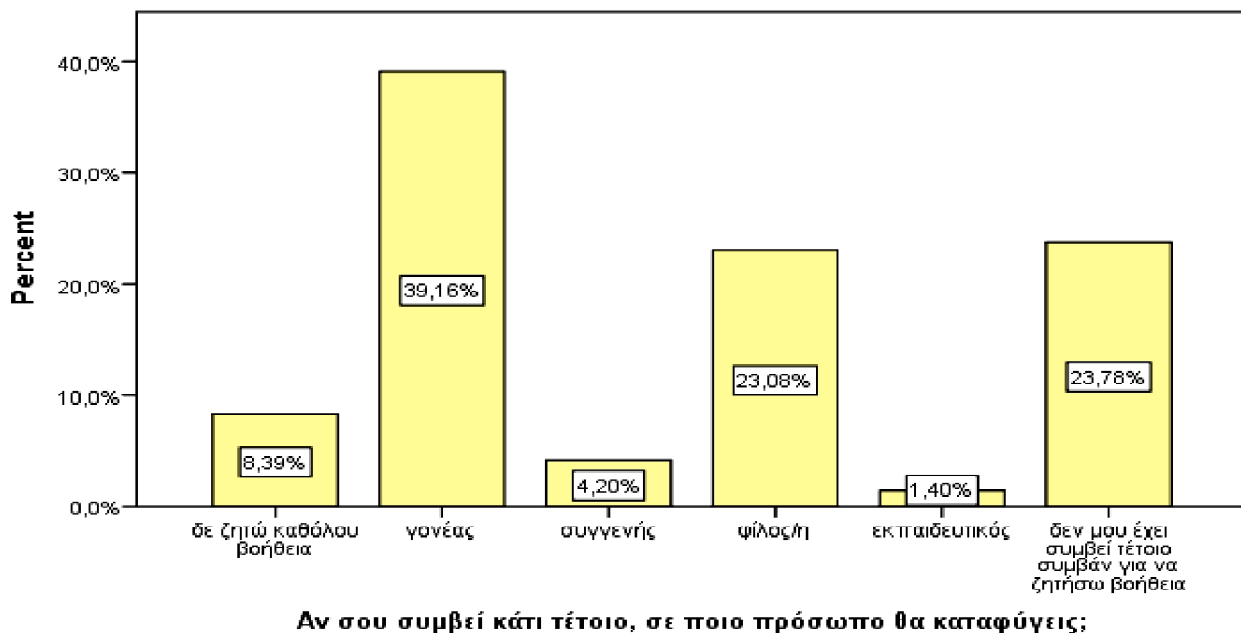
Η εικόνα που προκύπτει μέσω των δύο αναπαράστασεων (διαγ.5 και 6) είναι αντιφατική, στη περίπτωση των μαθητών οι δύο κυρίαρχες επιλογές προτιμήσεων είναι ότι δεν έχει τύχει να ζητήσουν βοήθεια σε περίπτωση περιστατικού διαδικτυακής βίας (51,39%) και ότι δεν έχει συμβεί τέτοιο συμβάν σε προσωπικό επίπεδο (34,72%) .



**Έχει τύχει μαθητής/τρια να σας κοινοποιήσει περιστατικό διαδικτυακής βίας μέσω Facebook που βίωσε ο/η ίδιος/α ως θύμα;**

Στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (διαγ.6) όμως τα αποτελέσματα προκρίνουν τη συχνή κοινοποίηση του συμβάντος (28,39%), την αρκετές φορές κοινοποίηση (28,21%) και την λίγες φορές κοινοποίηση του συμβάντος προς τον εκπαιδευτικό (24,95%). Προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου παρατίθεται στα συμπεράσματα του πονήματος. Σε συνάρτηση δε με το συγκεκριμένο θέμα ενδιαφέρον έχει και η αναζήτηση της ταυτότητας του βοηθούτος σε ενδεχόμενο περιστατικό διαδικτυακής βίας (διαγ.7):

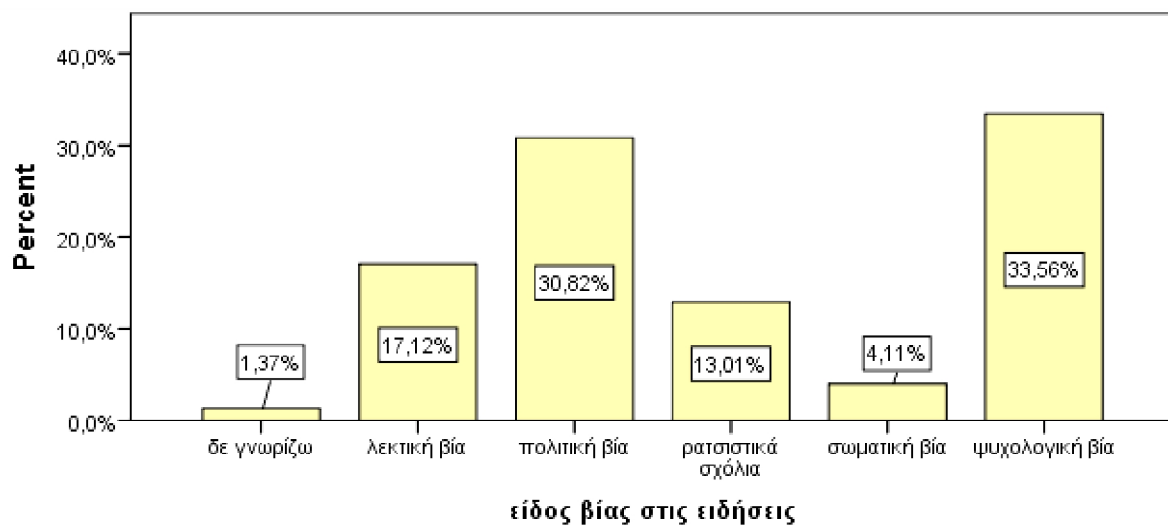
διάγραμμα 7  
ερωτηματολόγιο μαθητών/τριών



Από το ως άνω διάγραμμα διαφαίνεται ότι ο γονέας είναι το προτιμώμενο πρόσωπο (36,19%), ενώ κατόπιν ακολουθεί ο φίλος/η (23,08%). Ο/Η εκπαιδευτικός βρίσκεται στη τελευταία θέση (1,40%) και αυτό έχει τη σημασία του, που θα δειχθεί παρακάτω. Στο δε χώρο της τηλεοπτικής βίας παρατηρείται η εξής ποσόστωση ανά είδος βίας (διαγ.8,9,10):

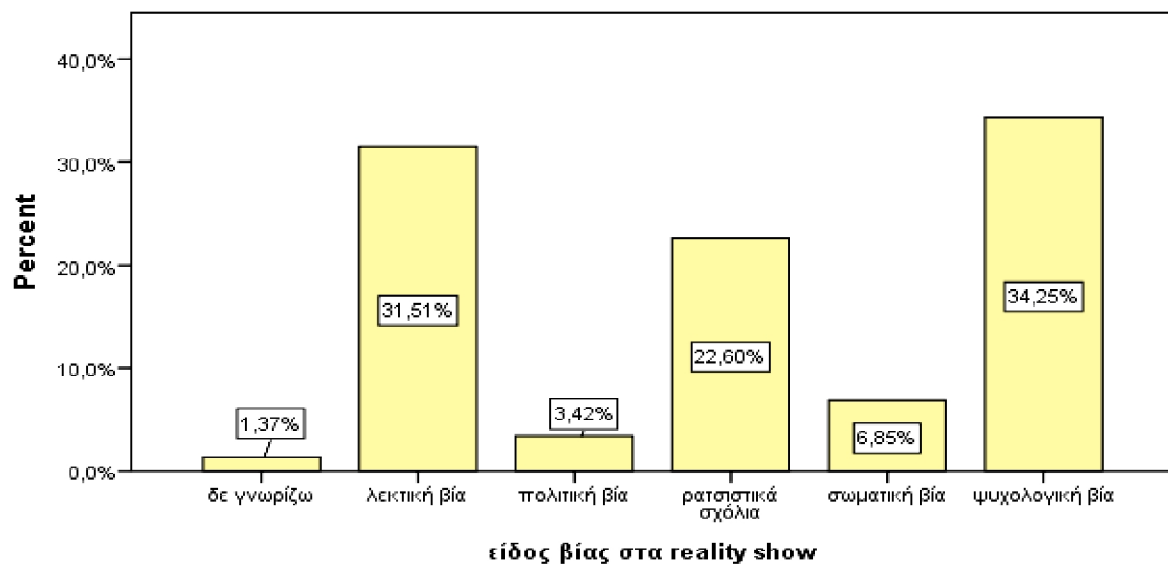
διάγραμμα 8

ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



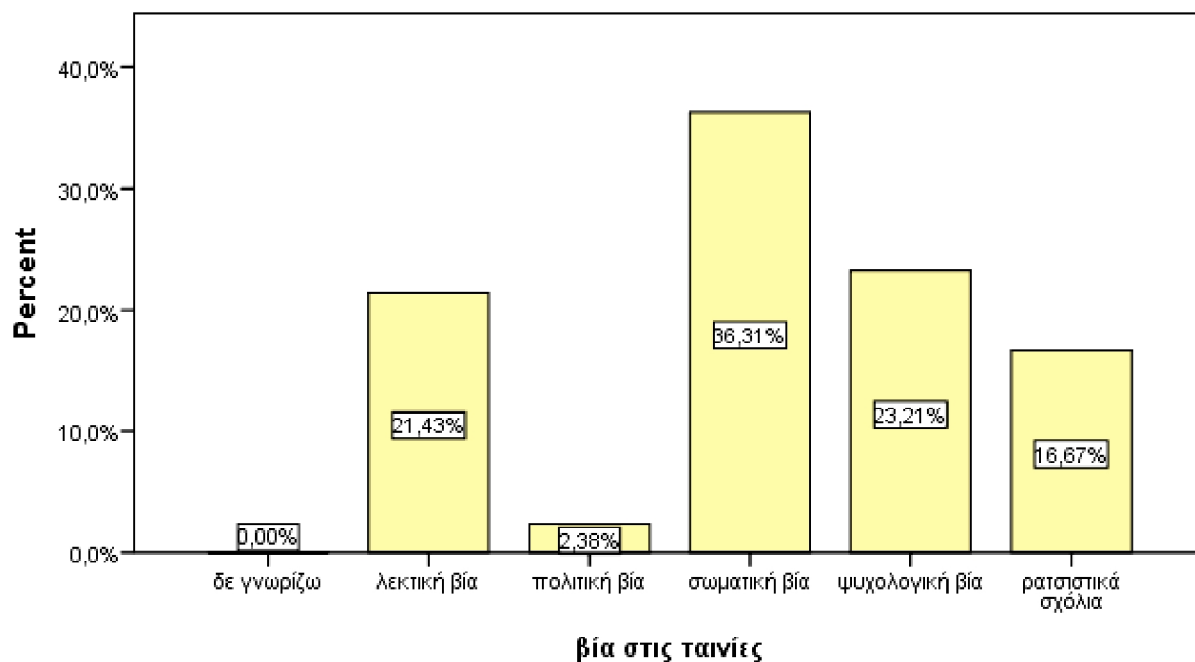
διάγραμμα 9

ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



διάγραμμα 10

ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



Κατόπιν της παράθεσης των στατιστικών στοιχείων παρατηρείται ότι η ερωτηθείσα κοινότητα των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι τα τηλεοπτικά προϊόντα βρίθουν από στοιχεία βίας. Παρατηρείται ωσαύτως και μια ποικιλομορφία στην εκτίμηση ανά τηλεοπτικό προϊόν. Έτσι, στις μεν ειδήσεις παρατηρείται ψυχολογική βία (33,56%), πολιτική βία (30,82%) και λεκτική βία (17,12%); στα δε reality show διαπιστώνεται ψυχολογική βία (34,25%), λεκτική βία (31,51%) και εκφορά ρατσιστικών σχολίων (22,60%). Τέλος στις ταινίες περιπέτειας με τον ίδιο τρόπο διαπιστώνεται σωματική βία (36,31%), ψυχολογική βία (23,21%) και λεκτική βία (21,43%). Συμπερασματικά, χωρίς να λάβει υπόψη κανείς το ποσοστιαίο μέγεθος, στα τηλεοπτικά αυτά προϊόντα κυριαρχούν κυρίως η ψυχολογική, η σωματική, η λεκτική και η πολιτική βία (όσον αφορά στα δελτία ειδήσεων).

Κατά τη παραπάνω εκτεθείσα μέθοδο παρατίθεται ο σχετικός πίνακας θέσης ειδών βίας ανά τηλεοπτικό προϊόν και η φασματική ισχύς των:

Πίνακας 14: Θέση ειδών βίας ανά τηλεοπτικό προϊόν και φασματική ισχύς των κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών

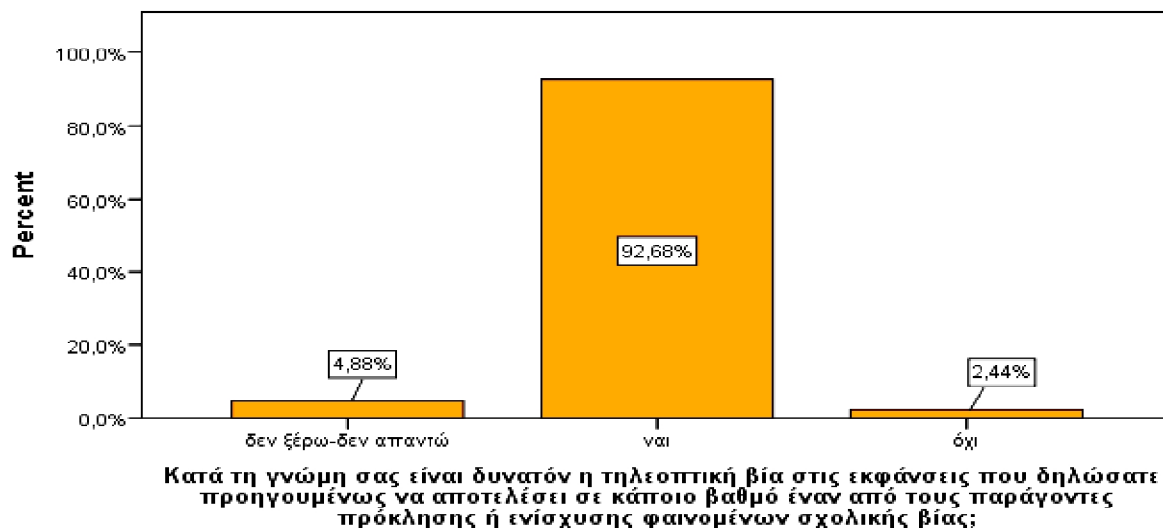
	ειδήσεις	reality show	ταινίες περιπέτειας	άθροισμα απόλυτων τιμών θέσεων	M.O*.
λεκτική βία	3	2	3	8	2,66
ρατσιστικά σχόλια	4	3	4	11	3,66
πολιτική βία	2	5	5	12	4,00
ψυχολογική βία	1	1	2	4	1,33
σωματική βία	5	4	1	10	3,33
δε γνωρίζω	6	6	6	18	6,00

\*επεξήγηση: τάση θέσης στο τηλεοπτικό φάσμα βάσει του M.O. των απόλυτων τιμών (φασματική ισχύς)

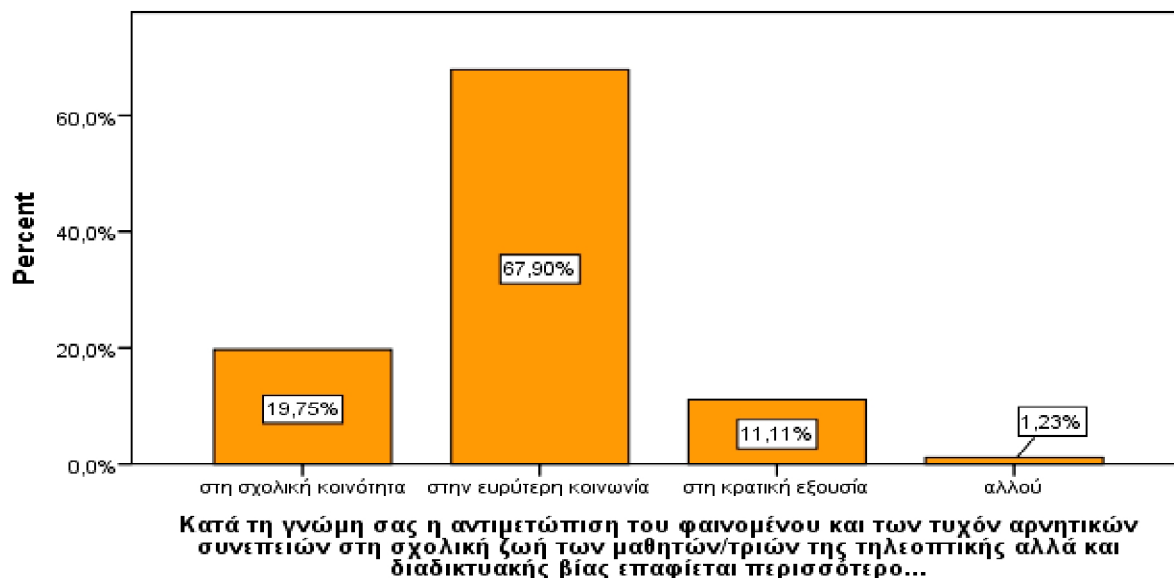
Παρατηρείται ότι στο οριζόμενο τηλεοπτικό φάσμα 9 (πίνακας 14) η ψυχολογική βία κινείται προς τη πρώτη θέση ιεραρχικά (1,33) και στη συνέχεια ακολουθεί η λεκτική βία τοποθετούμενη προς τη τρίτη θέση (2,66) και η σωματική βία κινούμενη ωσαύτως προς τη τρίτη θέση (3,33). Συγκρίνοντας του δύο πίνακες παρατηρείται ότι οι ερωτώμενες ομάδες εκφράζουν συμφωνία στη λειτουργία της λεκτικής βίας στο τηλεοπτικό φάσμα, που τοποθετείται στη πρώτη θέση καθώς και στη λειτουργία της σωματικής βίας που τοποθετείται στη τρίτη θέση. Η δε διαφοροποίηση επισημαίνεται στη δεύτερη θέση, όπου στη μεν ομάδα των μαθητών/τριών προκρίνεται η χρήση της εκφοράς των ρατσιστικών σχολίων, ενώ στην ομάδα των εκπαιδευτικών η χρήση της λεκτικής βίας. Η διαφοροποίηση αυτή ποιοτικά δε δημιουργεί αποστάσεις, αν κριθεί ότι η χρήση ρατσιστικών σχολίων συνιστά μέρος της λειτουργίας της λεκτικής βίας. Συνάγεται επομένως όχι κατηγορική διαφοροποίηση αλλά διαφοροποίηση στην εκτίμηση του είδους.

Ακολουθως παρατίθενται δύο διαγράμματα όπου το ένα έχει να κάνει με το αν μπορεί η τηλεοπτική βία να αποτελέσει παράγοντα αύξησης ή ενίσχυσης του ευρύτερου φαινομένου της σχολικής βίας και το άλλο στο που ακριβώς κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών επαφίεται η αντιμετώπιση του φαινομένου της διαδικτυακής και τηλεοπτικής βίας (διαγ.11 και 12).

διάγραμμα 11  
ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



διάγραμμα 12  
ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



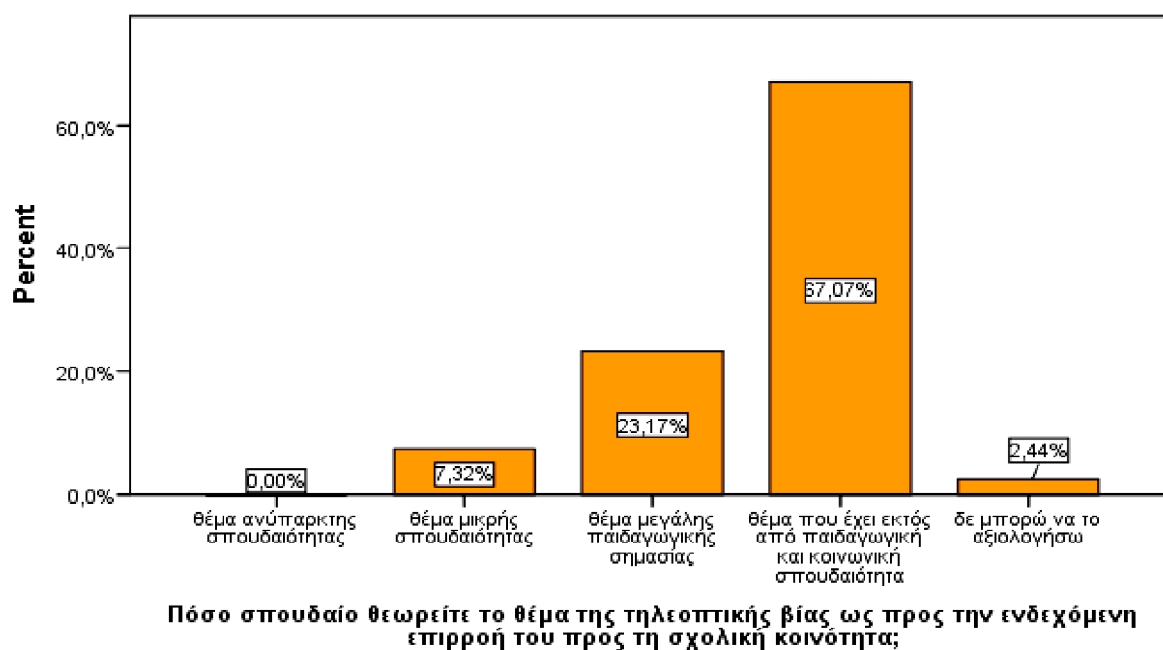
Διακρίνεται στο παραπάνω γράφημα ότι το σύνολο σχεδόν των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (92,68%) εκτίμησαν ότι η τηλεοπτική βία είναι πολύ κρίσιμη στο

βαθμό που ενδεχομένως να αποτελέσει και παράγοντα πρόκλησης ή ενίσχυσης του φαινομένου της (ενδο)σχολικής βίας.

Στο ζήτημα αυτό η αντιμετώπιση του φαινομένου της τηλεοπτικής αλλά και διαδικτυακής βίας δεν συνιστά μόνο αντικείμενο παιδαγωγικής ευθύνης (19,75%) αλλά και ευρύτερα κοινωνικής (67,90%) συμφωνώντας ποιοτικά με τις εκτιμήσεις των μαθητών σε ανάλογη ερώτηση (για μεν τη διαδικτυακή βία μέσω facebook προκρίθηκε και η κοινωνική ευθύνη κατά 47,17%, για δε τη τηλεοπτική κατά 42,65%), ενώ το κράτος βλέπουμε συγκριτικά με το παιδαγωγικό και κοινωνικό κομμάτι να κατέχει το μικρότερο ποσοστό (11,11%). Τέλος παρατίθεται διάγραμμα εκτίμησης από τους εκπαιδευτικούς του βαθμού σπουδαιότητας της τηλεοπτικής βίας (διαγ. 13):

διάγραμμα 13

ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών



Λειτουργώντας ως επιβεβαίωση (verification) επικεντρωμένη όμως στο ζήτημα της τηλεοπτικής βίας οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί τοποθετούν τη κοινωνία για ακόμη μια φορά ενώπιον των ευθυνών της, τουλάχιστον έμμεσα στο παρόν

ερώτημα, δίνοντας στη τηλεοπτική βία και στην ενδεχόμενη επιρροή που ασκεί στη σχολική κοινότητα εκτός από παιδαγωγική και κοινωνική σπουδαιότητα (67,07%), που ποσοστιαία σχεδόν ταυτίζεται με το παραπάνω ζήτημα της κοινωνικής αντιμετώπισής της (67,90%). Ακολουθούν δε αποτελέσματα συσχετίσεων μεταβλητών βάσει των ερωτηματολογίων.

## vi. Συσχετίσεις Μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται συσχετίσεις μεταβλητών (correlations) της έρευνας, επεξεργαζόμενες με το SPSS, τόσο ως προς τα ερωτηματολόγια των μαθητών/τριών όσο και των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της επεξεργασίας έχουν ως εξής αρχής γενομένης από το ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών (πιν. 1):

Πίνακας 1: Συσχέτιση φύλου με επιθετικότητα

Συσχέτιση φύλου με πρόκληση επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών	Υπήρξε ποτέ αίτιος/α οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον/α συμμαθητή/τρια σου μέσω fb;		Σύνολο
	ναι	όχι	
φύλο	N - %		
αγόρι	5 - 7,2%	64 - 92,8%	69 - 100%
κορίτσι	5 - 6,8%	68 - 93,2%	73 - 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,926		

Στο παραπάνω πίνακα στο ζήτημα της επιθετικότητας μέσω fb παρατηρείται ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια (50%) έχουν εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά μέσω social media στο ίδιο μέγεθος. Το συμπέρασμα είναι πολύ ενδιαφέρον παρά τη μικρή στατιστική διαφοροποίηση των φύλων ( $p > 0,05$  όπου  $p = 0,926$ ).

Ο ακόλουθος πίνακας (2) παρουσιάζει τη παράμετρο της θυματοποίησης σε σχέση με τη τάξη, με μεγαλύτερη συχνότητα στις τάξεις της Α' Λυκείου (36,5%) και ακολούθως της Β' Λυκείου (13,8%).

Πίνακας 2: Συσχέτιση θυματοποίησης με τάξη

Συσχέτιση τάξης με τη σχολική θυματοποίηση μέσω facebook	Υπήρξε ποτέ δέκτης οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς από άλλο παιδί από το σχολείο σου μέσω facebook;		Σύνολο
	ναι	όχι	
	N - %		
A' Γυμνασίου	0 - 0%	15 - 100%	15 - 100%
B' Γυμνασίου	0 - 0%	7 - 100%	7 - 100%
Γ' Γυμνασίου	0 - 0%	9 - 100%	9 - 100%
A' Λυκείου	19 - 36,5%	33 - 63,5%	52 - 100%
B' Λυκείου	4 - 13,8%	25 - 86,2%	29 - 100%
Γ' Λυκείου	2 - 6,2%	30 - 93,8%	32 - 100%
Σύνολο	25 - 17,4%	119 - 82,6%	144 - 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	~ 0		

Ο πίνακας είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0$ )<sup>254</sup>. Τούτο σημαίνει παρατηρώντας τα στατιστικά δεδομένα ότι μεγάλο ποσοστό διαδικτυακής θυματοποίησης παρουσιάζει η Α' Λυκείου (36,5%) και κατόπιν η Β' Λυκείου (13,8%), ενώ λόγω του νεαρότερου της ηλικίας μεγαλύτερα ποσοστά θα αναμένονταν στο Γυμνάσιο. Το μεγάλο ποσοστό του 39,16% αναφορικά με την εμπιστοσύνη των παιδιών προς το γονέα (παραπάνω διάγραμμα) επιδρά καταλυτικά στις μικρότερες τάξεις, που στο παρόν παρουσιάζουν μηδενικά ποσοστά θυματοποίησης. Παρακάτω δε ακολουθεί πίνακας όπου παρουσιάζει κατ' ανάλογο τρόπο τη σχέση επιθετικότητας μέσω fb και τάξης:

Πίνακας 3: Διερεύνηση σχέσης τάξης και επιθετικότητας

Συσχέτιση τάξης με τη σχολική επιθετικότητα μέσω facebook	Υπήρξε ποτέ ο/η αίτιος/α οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον συμμαθητή/τρια σου μέσω facebook;		Σύνολο
	ναι	όχι	
τάξεις	N - %		
A' Γυμνασίου	0 - 0%	15 - 100%	15 - 100%
B' Γυμνασίου	0 - 0%	7 - 100%	7 - 100%
Γ' Γυμνασίου	1 - 11,1%	8 - 88,9%	9 - 100%
A' Λυκείου	9 - 18,0%	41 - 82%	50 - 100%
B' Λυκείου	0 - 0%	29 - 100%	29 - 100%
Γ' Λυκείου	0 - 0%	32 - 100%	32 - 100%
Σύνολο	10 - 7%	132 - 93,0%	142 - 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,008		

<sup>254</sup> Ο δείκτης στη πραγματικότητα προσεγγίζει το μηδέν (0).

Από τα δεδομένα του πίνακα (3) είναι προφανές ότι μεγαλύτερη συχνότητα επιθετικότητας παρουσιάζεται στην Α' Λυκείου (18,0%), ενώ στο Γυμνάσιο διακρίνεται η Γ' τάξη (11,1%). Εξαιτίας δε του μικρού σχετικά μεγέθους του δείγματος δεν είναι δυνατόν να βγουν ασφαλή συμπεράσματα και για τις υπόλοιπες τάξεις του Γυμνασίου. Ο δε πίνακας παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0,008$ ).

Ακολουθεί δε πίνακας που παρουσιάζει το παράγοντα θυματοποίησης μέσω facebook συσχετισμένο με τις ώρες ενασχόλησης των μαθητών/τριών στο fb:

Πίνακας 4: Διερεύνηση πιθανής σχέσης ωρών απασχόλησης με θυματοποίηση

Συσχέτιση ωρών απασχόλησης των μαθητών/τριών στο facebook με τη σχολική θυματοποίηση	Υπήρξε ποτέ δέκτης οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς από άλλο παιδί από το σχολείο σου μέσω facebook;		Σύνολο
	ναι	όχι	
Πόσες ώρες ασχολείσαι με το facebook την ημέρα;			
	N - %		
καθόλου	0 - 0%	31 - 100%	31 - 100%
λιγότερο από μια ώρα	5 - 18,5%	22 - 81,5%	27 - 100%
από 1-3 ώρες	8 - 12,1%	58 - 87,9%	66 - 100%
από 4-6 ώρες	6 - 50,0%	6 - 50,0%	12 - 100%
από 6 ώρες και πάνω	6 - 75,0%	2 - 25,0%	8 - 100%
Σύνολο	25 - 17,4%	119 - 82,6%	144 - 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	~ 0		

Στο παραπάνω πίνακα (4) το 12,1% αποτέλεσε θύμα διαδικτυακής επίθεσης μέσω fb ασχολούμενο από 1-3 ώρες ημερησίως (σε δείγμα 66 ατόμων) και το 75% ασχολούμενο ημερησίως από 6 ώρες και πάνω (σε δείγμα 8 ατόμων). Άρα ο βαθμός ενασχόλησης (σε ώρες ημερησίως) δημιουργεί προϋποθέσεις θυματοποίησης,

ιδιαίτερα δε λαμβανομένης υπόψη και της στατιστικής σημαντικότητας των δεδομένων ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0$ ).

Με την ίδια λογική παρατίθεται ο παρακάτω πίνακας (5) παρουσιάζοντας συσχέτιση της επιθετικότητας μέσω facebook με τις ώρες ενασχόλησης:

Πίνακας 5: Διερεύνηση σχέσης ωρών απασχόλησης στο Facebook με τη διαδικτυακή επιθετικότητα

Συσχέτιση ωρών απασχόλησης των μαθητών/τριών στο facebook με τη σχολική επιθετικότητα	Υπήρξε ποτέ ο/η αίτιος/α οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον συμμαθητή/τρια σου μέσω facebook;		Σύνολο
	ναι	όχι	
Πόσες ώρες ασχολείσαι με το facebook την ημέρα;			
	N - %		
καθόλου	0 - 0%	31 - 100%	31 - 100%
λιγότερο από μια ώρα	1 - 3,8%	25 - 96,2%	26 - 100%
από 1-3 ώρες	4 - 6,2%	61 - 93,8%	65 - 100%
από 4-6 ώρες	2 - 16,7%	10 - 83,3%	12 - 100%
από 6 ώρες και πάνω	3 - 37,5%	5 - 62,5%	8 - 100%
Σύνολο	10 - 7,0%	132 - 93,0%	142 - 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,003		

Πάλι παρατηρείται ανάλογος συσχετισμός ιδιαίτερα στη ζώνη ενασχόλησης 1-3 ώρες όπου το 6,2% εκδήλωσε επιθετική συμπεριφορά αλλά και στη ζώνη 4-6 ώρες όπου το ποσοστό επιθετικότητας ανέρχεται στο 16,7%. Ο πίνακας παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0,003$ ).

Ακολούθως παρουσιάζεται συσχέτιση μεταξύ των μεγεθών της επιθετικότητας και της θυματοποίησης μέσω fb (πιν. 6):

Πίνακας 6: Διερεύνηση σχέσης μεταξύ διαδικτυακής επιθετικότητας και θυματοποίησης

Συσχέτιση επιθετικότητας και θυματοποίησης μέσω facebook	Υπήρξε ποτέ ο/η αίτιος/α οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον συμμαθητή/τρια σου μέσω facebook;		Σύνολο
Υπήρξε ποτέ δέκτης οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς από άλλο παιδί από το σχολείο σου μέσω facebook;	ναι	όχι	
	N - %		
ναι	7 28,0% 70,0%	18 72,0% 13,6%	25 100% 17,6%
όχι	3 2,6% 30,0%	114 97,4% 86,4%	117 100% 82,4%
Σύνολο	10 7,0% 100%	132 93% 100%	142 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	~ 0		

Έχει πολύ ενδιαφέρον στο πίνακα (6) το γεγονός ότι το 70% που παρουσίασε επιθετική συμπεριφορά υπέστη και διαδικτυακή βία μέσω fb, ενώ το 30% παρουσίασε αμιγώς επιθετική συμπεριφορά χωρίς να θυματοποιηθεί. Ο πίνακας είναι στατιστικά σημαντικός ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0$ ).

Ακολουθεί συσχέτιση είδους επιθετικότητας με το φύλο των μαθητών/τριών λαμβάνοντας υπόψη τις θετικές απαντήσεις κατά τη κωδικοποίηση:

Πίνακας 7: Διερεύνηση ειδών διαδικτυακής επιθετικότητας μαθητικού πληθυσμού με φύλο

Συσχέτιση είδους επιθετικότητας μέσω facebook και φύλου	Φύλο		Σύνολο	Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)
	αγόρι	κορίτσι		
Σε τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπήρξε αιτίος/α μέσω facebook απέναντι σε συμμαθητή/τρια σου;				
	N - %			
περιτταϊκό σχόλιο	6 - 8,8%	2 - 2,9%	8 - 5,8%	0,134
ειρωνεία	9 - 13,2%	6 - 8,6%	15 - 10,9%	0,379
ρατσιστικό σχόλιο	2 - 2,9%	0 - 0%	2 - 1,4%	0,148
βρισιά	12 - 17,6%	3 - 4,3%	15 - 10,9%	0,023
απειλή	8 - 11,8%	3 - 4,3%	11 - 8,0%	0,105
αποστολή προσβλητικής φωτογραφίας	68 - 49,3%	70 - 50,7%	138 - 100%	No Statistics are computed because is a constant <sup>255</sup>
αποστολή προσβλητικού βίντεο	68 - 49,3%	70 - 50,7%	138 - 100%	No Statistics are computed because is a constant <sup>256</sup>
δημιουργία ψεύτικου προφίλ	3 - 4,4%	0 - 0%	3 - 2,2%	0,076
δεν έχω υπάρξει αιτίος/α επιθετικής συμπεριφοράς	47 - 69,1%	60 - 85,7%	107 - 77,5%	0,020

Στο σημείο αυτό (πίνακας 7) παρατηρείται ότι στις περιπτώσεις της ειρωνείας, του ρατσιστικού σχολίου, της βρισιάς, της απειλής και της δημιουργίας ψεύτικου προφίλ πρωτοστατούν τα αγόρια, ενώ αντίθετα στην αποστολή προσβλητικής φωτογραφίας και βίντεο τα κορίτσια με μικρή διαφορά (50,7%).

<sup>255</sup> Η ένδειξη του SPSS κατά πάσα πιθανότητα οφείλεται σε μεγάλη τιμή του δείκτη Pearson.

<sup>256</sup> *ibid*

Ο δε παρακάτω πίνακας παρουσιάζει συσχέτιση μεταξύ θυματοποίησης μέσω fb και φύλου:

Πίνακας 8: Διερεύνηση μορφών θυματοποίησης με φύλο

Συσχέτιση μορφής θυματοποίησης μέσω facebook και φύλου	Φύλο		Σύνολο	Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)
	αγόρι	κορίτσι		
Τι είδους επιθετική συμπεριφορά υπέστης μέσω facebook;				
	N - %			
περιπαιχτικό σχόλιο	8 - 72,7%	3 - 27,3%	11 - 100%	0,090
ειρωνεία	13 - 52,0%	12 - 48,0%	25- 100%	0,705
ρατσιστικό σχόλιο	4 - 50,0%	4 - 50,0%	8- 100%	0,934
βρισιά	14 - 51,9%	13 - 48,1%	27- 100%	0,704
απειλή	10 - 58,8%	7 - 41,2%	17- 100%	0,367
αποστολή προσβλητικής φωτογραφίας	3 - 60,0%	2 - 40,0%	5- 100%	0,603
αποστολή προσβλητικού βίντεο	68 - 48,6%	72 - 58,4%	140- 100%	0,462
δημιουργία ψεύτικου προφίλ	4 - 57,1%	3 - 42,9%	7- 100%	0,642
δεν έχω υποστεί επιθετική συμπεριφορά	43 - 45,3%	52 - 54,7%	95- 100%	0,255

Ο παραπάνω πίνακας (8) παρουσιάζει γενικότερα στατιστική σημαντικότητα παρέχοντας μεγαλύτερη εικόνα θυματοποίησης στα αγόρια με ελαφρά εξαίρεση τη περίπτωση της λήψης προσβλητικού βίντεο, όπου εκεί τα κορίτσια ξεπερνούν τα αγόρια κατά περίπου 10%.

Παρακάτω ακολουθεί πίνακας όπου εκεί παρουσιάζεται συσχέτιση του φύλου με το ζήτημα της επίβλεψης από ενήλικα:

Πίνακας 9: Διερεύνηση σχέσης επίβλεψης και φύλου

Συσχέτιση επίβλεψης και φύλου	Φύλο		Σύνολο
	αγόρι	κορίτσι	
Κατά τη διάρκεια της χρήσης του διαδικτύου ή του facebook σε επιβλέπει κάποιος γονέας σου ή ενήλικος;			
	N - %		
ναι	8 36,4% 11,4%	14 63,6% 18,9%	22 100% 15,3%
όχι	62 50,8% 88,6%	60 49,2% 81,1%	122 100% 84,7%
Σύνολο	70 48,6% 100%	74 51,4% 100%	144 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,212		

Αν και ο πίνακας (9) δεν έχει στατιστική σημαντικότητα ( $p > 0,05$ , όπου  $p = 0,212$ ), εν τούτοις δείχνει με σαφήνεια ότι το μεγαλύτερο μέρος και των αγοριών και των κοριτσιών δεν επιβλέπεται κατά τη διάρκεια της χρήσης του fb.

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει συσχετισμό της θυματοποίησης των μαθητών/τριών με την επίδραση του fb στην εξωτερική συμπεριφορά τους:

Συσχέτιση δυνατότητας μετασχηματισμού της εξωτερικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών με θυματοποίηση μέσω facebook	Υπήρξε ποτέ δέκτης οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς από άλλο παιδί από το σχολείο σου μέσω facebook;		Σύνολο
Κατά την εκτίμησή σου μπορεί να επηρεαστεί στο μέλλον η εξωτερική σου συμπεριφορά εντός του σχολείου εξαιτίας μιας εμπειρίας διαδικτυακής βίας (μέσω facebook) που είχες;	ναι	όχι	
	N - %		
δεν έχω βιώσει περιστατικό διαδικτυακής βίας μέσω facebook	2 3,6% 8,0%	53 96,4% 44,5%	55 100% 38,2%
ναι	8 28,6% 32,0%	20 71,4% 16,8%	28 100% 19,4%
όχι	7 16,7% 28,0%	35 83,3% 29,4%	42 100% 29,2%
δε μπορώ να εκτιμήσω	8 42,1% 32,0%	11 57,9% 9,2%	19 100% 13,2%
Σύνολο	25 14,7% 100%	119 82,6% 100%	144 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	~0		

Παρατηρείται (πιν.10) ότι το 32,0% που θυματοποιήθηκαν παραδέχονται ότι το fb μπορεί να επιδράσει στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων, σε αντίθεση με το 28,0% που αν και θυματοποιήθηκε δεν παραδέχεται το fb ως τέτοιο παράγοντα επίδρασης. Με την ίδια λογική παρουσιάζεται και συσχέτιση της επιθετικότητας στο fb με το ζήτημα της αξιολόγησής του (πιν. 11):

Πίνακας 11: Διερεύνηση δυνατότητας αλλαγής εξωτερικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας

Συσχέτιση δυνατότητας μετασχηματισμού της εξωτερικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών με επιθετικότητα μέσω facebook	Υπήρξε ποτέ ο/η αίτιος/α οποιασδήποτε μορφής επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι σε κάποιον συμμαθητή/τρια σου μέσω facebook;		Σύνολο
Κατά την εκτίμησή σου μπορεί να επηρεαστεί στο μέλλον η εξωτερική σου συμπεριφορά εντός του σχολείου εξαιτίας μιας εμπειρίας διαδικτυακής βίας (μέσω facebook) που είχες;	ναι	όχι	
	N - %		
δεν έχω βιώσει περιστατικό διαδικτυακής βίας μέσω facebook	1 1,8% 10,0%	54 98,2% 40,9%	55 100% 38,7%
ναι	4 15,4% 40,0%	22 84,6% 16,7%	26 100% 18,3%
όχι	4 9,5% 40,0%	38 90,5% 28,8%	42 100% 29,6%
δε μπορώ να εκτιμήσω	1 5,3% 10,0%	18 94,7% 13,6%	19 100% 13,4%
Σύνολο	10 7,0% 100%	132 93,0% 100%	142 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,136		

Εδώ δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα μεταξύ των δύο υπό συσχέτιση μεγεθών καθόσον και το μέγεθος των προκαλεσάντων επίθεση μέσω fb (40,0%) και εκείνων που δεν προκάλεσαν (40,0%) είναι ίσο και επομένως κατά ανάλογο τρόπο κρίνεται και το fb ως χώρος επιθετικότητας. Επιπροσθέτως ο πίνακας δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p > 0,05$ , όπου  $p = 0,136$ ).

Στο χώρο των εκπαιδευτικών εξετάζεται κατά πρώτον η σχέση φύλου με το ζήτημα της διατήρησης λογαριασμού fb (πιν. 12):

Πίνακας 12: Διερεύνηση σχέσης φύλου και διατήρησης λογαριασμού Facebook

Συσχέτιση φύλου με διατήρηση λογαριασμού στο facebook	Διατηρείτε λογαριασμό facebook;			Σύνολο
	δεν έχω άλλα σκοπεύω να δημιουργήσω	ναι	όχι	
Φύλο				
	N - %			
άρρεν	0 0% 0%	11 35,5% 34,4%	20 64,5% 39,2%	31 100% 36,9%
θήλυ	1 1,9% 100%	21 39,6% 65,6%	31 58,5% 60,8%	53 100% 63,1%
Σύνολο	1 1,2% 100%	32 38,1% 100%	51 60,7% 100%	84 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,674			

Αν και ο πίνακας δεν έχει στατιστική σημαντικότητα ( $p > 0,05$ , όπου  $p = 0,674$ ), εν τούτοις παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν σχεδόν διπλάσια εξοικείωση με το fb (65,6%) από τους άντρες συναδέλφους των (34,4%).

Μεταξύ των εκπαιδευτικών που τους απασχολεί το φαινόμενο της διαδικτυακής βίας μέσω fb παρακάτω εξετάζεται η συχνότητα διακρίβωσης συγκεκριμένων κρουσμάτων βίας (πιν. 13). Αν και το δείγμα είναι μικρό (65 άτομα), εν τούτοις παρατηρείται ότι τα ειρωνικά σχόλια (24,6%), τα υβριστικά σχόλια (21,5%) και τα απειλητικά σχόλια (21,5%) ξεχωρίζουν περισσότερο από τις άλλες μορφές βίας κατά τη κρίση των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 13: Διερεύνηση σχέσης απαντώμενων ειδών βίας με τον αριθμό των εκπαιδευτικών

Συσχέτιση απαντώμενου είδους βίας με συχνότητα εκπαιδευτικών	Συχνότητα εκπαιδευτικών		Σύνολο	Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)
	ναι	όχι		
	N - %			
περιπαιχτικό σχόλιο	17 26,2%	48 73,8%	65 100%	0,798
ειρωνεία	16 24,6%	49 75,4%		0,750
ρατσιστικό σχόλιο	4 6,2%	61 93,6%		0,420
βρισιά	14 21,5%	51 78,5%		0,396
απειλή	14 21,5%	51 78,5%		0,104
αποστολή προσβλητικής φωτογραφίας	2 3,1%	63 96,3%		0
αποστολή προσβλητικού βίντεο	1 1,5%	64 98,5%		0,693
δεν έχω συναντήσει κρούσματα βίας στο σχολικό μου περιβάλλον	21 32,3%	44 67,7%		0,884

Ο επόμενος πίνακας (14) παρουσιάζει συσχέτιση μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και του είδους της δράσης των που εφαρμόστηκε για την αντιμετώπιση του φαινομένου της διαδικτυακής βίας:

Πίνακας 14: Διερεύνηση σχέσης σχολικών δράσεων αντιμετώπισης των κρουσμάτων βίας με το φύλο των εκπαιδευτικών

Συσχέτιση σχολικής δράσης με φύλο	φύλο		Σύνολο	Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)
	άρρεν	θήλυ		
σχολικές δράσεις				
	N - %			
καμία δράση	10 50,0%	10 50%	20 100%	0,143
ενημερωτική ομιλία από Διευθυντή και καθηγητές	10 41,7%	14 58,3%	24 100%	0,528
ενημερωτική ομιλία από κάποιον ειδικό	10 29,4%	24 70,6%	34 100%	0,227
κλήση και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων	4 23,5%	13 76,5%	17 100%	0,199
επιβολή ποινών και αποβολών	1 14,3%	6 85,7%	7 100%	0,196
εμπλοκή υπηρεσίας διαδικτυακού εγκλήματος	0 0%	2 100%	2 100%	0,276

Αν και ο πίνακας δε παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα, ωστόσο φαίνεται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στο θέμα της δράσης είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στο μέτρο που αφορά την ενημέρωση από κάποιον ειδικό (70,6%), την ενημέρωση από τον Διευθυντή και τους καθηγητές (58,3%) και τη κλήση και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων (76,5%). Η δε ευαισθητοποίηση αυτή επαληθεύεται και στο συσχετισμό φύλου με το γενικότερο ενδιαφέρον περί διαδικτυακής βίας (μέσω fb) στο παρακάτω πίνακα (15):

Πίνακας 15: Διερεύνηση σχέσης φύλου των εκπαιδευτικών με το ενδιαφέρον τους για ζητήματα διαδικτυακής βίας

Συσχέτιση φύλου με το ενδιαφέρον για το φαινόμενο της διαδικτυακής βίας μέσω facebook	Σας απασχολεί το φαινόμενο της διαδικτυακής βίας μεταξύ των μαθητών ιδιαίτερα μέσω facebook;		Σύνολο
	ναι	όχι	
φύλο			
άρρεν	25 80,6% 34,2%	6 19,4% 54,5%	31 100% 36,9%
θήλυ	48 90,6% 65,8%	5 9,4% 45,5%	53 100% 63,1%
Σύνολο	73 86,9% 100%	11 13,1% 100%	84 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,193		

όπου και παρατηρείται ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (65,8%) πάλι υπερέχουν έναντι των ανδρών (34,2%), ο δε πίνακας δε παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p > 0,05$ , όπου  $p = 0,193$ ) Στη συνέχεια παρουσιάζεται συσχέτιση των μέτρων αντιμετώπισης ανά σχολική μονάδα:

Πίνακας 16: Διερεύνηση σχέσης σχολικών μονάδων με δράσεις αντιμετώπισης κρουσμάτων διαδικτυακής βίας

Συσχέτιση σχολικών μονάδων με δράσεις αντιμετώπισης της διαδικτυακής βίας	Δράσεις					
	καμία δράση	ενημερωτική ομιλία από Διευθυντή/καθηγητές	ενημερωτική ομιλία από κάποιον ειδικό	κλήση και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων	επιβολή ποινών/αποβολών	εμπλοκή υπηρεσίας διαδικτυακού εγκλήματος
Σχολικές μονάδες						
4ο Γ/σιο Ιλίου	1 5,0%	4 16,0%	5 14,7%	2 11,8%	2 28,6%	1 50,0%
4ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης	1 5,0%	3 12,0%	8 23,5%	3 17,6%	2 28,6%	0 0%
3ο Γ/σιο Πετρούπολης	1 5,0%	6 24,0%	10 29,4%	10 58,8%	2 28,6%	1 50,0%
2ο ΓΕ.Λ. Πετρούπολης	1 5,0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%	0 0%
1ο ΓΕ.Λ. Ιλίου	7 35,0%	3 12,0%	6 17,6%	1 5,9%	1 14,3%	0 0%
1ο ΕΠΑ.Λ. Ασπροπύργου	9 45,0%	9 36,0%	5 14,7%	1 5,9%	0 0%	0 0%
Σύνολο	20 100%	25 100%	34 100%	17 100%	7 100%	2 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,009	0,462	0,045	0,008	0,263	0,394

Παρατηρείται εμφανώς (πίν. 16) ότι περισσότερο ευαισθητοποιημένη σχολική μονάδα σε σχέση με τα μέτρα δράσης κρίνεται το 3ο Γ/ΣΙΟ Πετρούπολης ως προς την ενημερωτική ομιλία με κάποιον ειδικό (29,4%) και την κλήση και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων (58,8%), μέτρα που συμβαδίζουν από τα προτεινόμενα εκ των γυναικών-εκπαιδευτικών παραπάνω, ενώ ταυτόχρονα δεικνύεται και μια ιεραρχία ως προς τη σπουδαιότητα των μέτρων.

Στη συνέχεια είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί η συχνότητα των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το fb σε συνδυασμό με το πόσες ώρες πιστεύουν ότι ασχολούνται οι μαθητές τους:

Πίνακας 17: Διερεύνηση σχέσης διατήρησης λογαριασμού Facebook και ωρών απασχόλησης των μαθητών/τριών ημερησίως

Συσχέτιση διατήρησης λογαριασμού facebook με ώρες απασχόλησης των μαθητών/τριών κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών	Πόσες ώρες νομίζετε ότι απασχολούνται οι μαθητές/τριές σας απασχολούνται με το facebook ημερησίως;						
	Διατηρείς λογαριασμό facebook;	λιγότερο από 1 ώρα	από 1 έως 3 ώρες	από 4 έως 6 ώρες	από 6 ώρες και πάνω	δε μπορώ να εκτιμήσω	Σύνολο
δεν έχω άλλα σκοπεύω να δημιουργήσω	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	1 100% 9,1%	1 100% 1,2%
ναι διατηρώ	0 0% 0%	17 53,1% 35,4%	12 37,5% 63,2%	2 6,2% 40,0%	1 3,1% 9,1%	32 100% 38,1%	
όχι δεν διατηρώ	1 2,0% 100%	31 60,8% 64,6%	7 13,7% 36,8%	3 5,9% 60,0%	9 17,6% 81,8%	51 100% 60,7%	
Σύνολο	1 1,2% 100%	48 57,1% 100%	19 22,6% 100%	5 6,0% 100%	11 13,1% 100%	84 100% 100%	
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,048						

Ο παραπάνω πίνακας (17) παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0,048$ ) και διαφαίνεται ότι από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών που διατηρούν λογαριασμό fb, το 35,4% εκτιμά ότι οι μαθητές/τριες ασχολούνται από 1-3 ώρες καθώς και από το σύνολο το 51 εκπαιδευτικών που δεν διατηρούν λογαριασμό, το 64,6% πιστεύουν ακριβώς το ίδιο. Επίσης από όσους διατηρούν λογαριασμό το 37,5% δηλώνει ότι οι μαθητές/τριες ασχολούνται από 4-6 ώρες μέγεθος σχεδόν τετραπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών/τριών (8,3%).

Πολύ ενδιαφέρον δε παρουσιάζει και σε τι συχνότητα το fb μπορεί να αναχθεί σε χώρο διαδικτυακής βίας (πιν. 18). Είναι προφανές ότι κατά τη κρίση των εκπαιδευτικών ο χώρος του fb μπορεί να αποτελέσει χώρο εκδήλωσης διαδικτυακής βίας αρκετές φορές (54,4%), ο δε πίνακας παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ( $p < 0,05$ , όπου  $p = 0$ ).

Πίνακας 18: Το Facebook ως χώρος διαδικτυακής βίας κατά των εκτίμηση των εκπαιδευτικών

Συσχέτιση facebook ως χώρου διαδικτυακής βίας με την αντίστοιχη συχνότητα	Σε τι συχνότητα κατά τη γνώμη σας;				
	σπάνια	περιστασιακά	αρκετές φορές	πολύ συχνά	Σύνολο
Κατά τη εκτίμησή σας το facebook μπορεί να αποτελέσει χώρο εκδήλωσης διαδικτυακής βίας μεταξύ μαθητών γενικότερα;					
ναι	1 1,3% 33,3%	31 39,2% 93,9%	43 54,4% 100%	4 5,1% 100%	79 100% 95,2%
όχι	1 100% 33,3%	0 0% 0%	0 0% 0%	0 0% 0%	1 100% 1,2%
δε μπορώ να εκτιμήσω	1 33,3% 33,3%	2 66,7% 6,1%	0 0% 0%	0 0% 0%	3 100% 3,6%
Σύνολο	3 3,6 100%	33 39,8% 100%	43 51,8% 100%	4 4,8% 100%	83 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0				

Τέλος παρακάτω καταδεικνύεται πόσο σπουδαίο είναι το φαινόμενο της τηλεοπτικής βίας ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών:

Πίνακας 19: Αξιολόγηση τηλεοπτικής βίας σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών

Συσχέτιση φύλου και αξιολόγησης τηλεοπτικής βίας	Πόσο σπουδαίο θεωρείτε το θέμα της τηλεοπτικής βίας ως προς την ενδεχόμενη επιρροή του προς τη σχολική κοινότητα;				
	Θέμα μικρής σπουδαιότητας	Θέμα μεγάλης παιδαγωγικής σημασίας	Θέμα που έχει εκτός από παιδαγωγική και κοινωνική σπουδαιότητα	δε μπορώ να το αξιολογήσω	Σύνολο
άρρεν	4 13,3% 80,0%	8 26,7% 42,1%	17 56,7% 30,9%	1 3,3% 50,0%	30 100% 37,0%
θήλυ	1 2,0% 20%	11 21,6% 57,9%	38 74,5% 69,1%	1 100% 63,0%	51 100% 63,0%
Σύνολο	5 6,2% 100%	19 23,5% 100%	55 67,9% 100%	2 2,5% 100%	81 100% 100%
Pearson Chi Square (Asymp. Sig. 2-sided)	0,158				

όπου αν και ο πίνακας (19) δεν έχει στατιστική σημαντικότητα ( $p > 0,05$ , όπου  $p = 0,158$ ), εν τούτοις καταδεικνύει τη παιδαγωγική αλλά και κοινωνική σπουδαιότητα της τηλεοπτικής βίας.

## Δ. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΗ ΤΕΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΕΣ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ

### i. Εισαγωγικά

Μέσα από τη πορεία αυτής της μελέτης διαπιστώθηκε η δυσκολία να τιθασεύει κανείς ένα παιδαγωγικό και συνάμα όπως καταδείχθηκε επικοινωνιακό φαινόμενο όπως αυτό της σχολικής βίας μέσα από τις μιντιακές απεικονίσεις της δια της τηλεόρασης και του facebook<sup>257</sup>. Ταυτόχρονα όμως καταδείχθηκε σα μια γενική συμπερασματική εικόνα η υποκειμενική διάκριση του φαινομένου από τους δέκτες (μαθητές-εκπαιδευτικούς) ανάλογα τη περίπτωση του υποβληθέντος ερευνητικού ερωτήματος. Έτσι, και τα αποτελέσματα αλλά και τα συμπεράσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρουσα ποικιλομορφία και διάκριση.

Παρακάτω παρατίθενται ένα προς ένα τα συμπεράσματα της έρευνας και ακολούθως διακρίνονται σε σχετικό πίνακα με ποιοτικό κριτήριο σχετικότητας είτε με θέματα κατασκευής της εικόνας<sup>258</sup> είτε με θέματα επιδράσεων<sup>259</sup>. Αυτά διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: α. γενικά συμπεράσματα και β. συμπεράσματα συσχετίσεων (των μεταβλητών). Η μελέτη καταλήγει σε σχεδιαγραμματική απεικόνιση του συνθετικού μοντέλου βάσει των πρώτων.

### ii. Παράθεση συμπερασμάτων

1) Μεταξύ των μαθητών/τριών του δείγματος παρατηρήθηκε ότι η τηλεόραση ως μέσο είναι η πρώτη επιλογή τους σε σχέση με το facebook ως προς το χρόνο παρακολούθησης (52,14%). Ωστόσο το ποσοστιαίο μέγεθος του δείγματος που ασχολείται με το facebook ημερησίως (21,5%) είναι τετραπλάσιο από το μέγεθος του δείγματος των μαθητών/τριών που δήλωσαν ότι δε βλέπουν καθόλου τηλεόραση

<sup>257</sup> N. L. Carnagey et al., "Media Violence and Social Neuroscience", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 16, No. 4, (Wake Forest University, 2007), p. 178

<sup>258</sup> J. Lechte, "Some Fallacies and Truths Concerning the Image in Old and New Media", *Journal of Visual Culture*, Vol. 10, No.3, (2011), p. 364, πολύ ενδιαφέρον επίσης: O. Grau, *From Illusion to Immersion*, M.A. and London MIT Press, 2003, pp. 25-33

<sup>259</sup> *ibid*

(5,0%), σηματοδοτώντας έτσι μια ανοδική δυναμικότητα του συγκεκριμένου social medium ως προς το χρόνο ενασχόλησης.

2) Μεταξύ των ερωτηθέντων μαθητών/τριών η σπουδαιότητα της τηλεοπτικής αλλά και διαδικτυακής βίας (μέσω facebook) βάσει του υποκειμενικού κριτηρίου αναδύεται ισχυρή<sup>260</sup>. Η διαδικτυακή βία έρχεται πρώτη αξιολογικά (47,14%), ενώ η τηλεοπτική δεύτερη (42,65%). Τούτο πιο συγκεκριμένα σημαίνει ότι και τα δύο μεγέθη βίας δεν έχουν μόνο παιδαγωγική σπουδαιότητα ακόμα και αν αντιμετωπίζονται στενά παιδαγωγικά και υπό το πρίσμα της εκπαίδευσης ιδωμένα αλλά και κοινωνική<sup>261</sup>. Επομένως σε περίπτωση λήψης μέτρων αντιμετώπισης των δύο φαινομένων, τα τελευταία πρέπει να αναζητήσουν και κοινωνικούς συμμάχους. Ανησυχητική δε παρουσιάζεται η τάση της απαξίωσης της σπουδαιότητας και των δύο ειδών βίας από το δείγμα. Η μεν απαξίωση της τηλεοπτικής βίας (7,35%) είναι διπλάσια της διαδικτυακής (3,57%), φαινόμενο μικρής μεν ποσοστιαίας κλίμακας αλλά ανησυχητικής ως προς τη καλλιέργειας ενός εν δυνάμει ανοδικού κλίματος επιτόλαιης αποσόβησης των σχετικών κινδύνων, που συνοδεύουν τις βίαιες μιντιακές αναπαραστάσεις<sup>262</sup>.

3) Η διαδικτυακή βία μπορεί να οδηγήσει βάσει της υποκειμενικής εκτίμησης των μαθητών/τριών στη καλλιέργεια φόβου (19,31%) αλλά και εκνευρισμού (9,66%).

4) Στα τηλεοπτικά προϊόντα που παρατέθηκαν στην ερευνητική διαδικασία παρατηρήθηκε το εξής παράδοξο ή καλύτερο διεισδυτικό για την ηλικία των μαθητών/τριών. Ενώ στο τηλεοπτικό προϊόν των ειδήσεων, των reality show και των ταινιών περιπέτειας η αξιολόγηση των ειδών βίας ανταποκρίνεται με την κοινωνικώς περιρρέουσα αντίληψη συγκεκριμένων μορφών βίας σε αυτά (π.χ σωματική βία στις ταινίες περιπέτειας), στα video games προκρίνεται ως πρώτη η επίδραση της ψυχολογικής βίας. Σε μια προσπάθεια ερμηνείας, το φαινόμενο αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά έχουν οξυμένη ψυχολογική ευαισθησία και αντιλαμβάνονται συναισθηματικά (συναισθηματική νοημοσύνη) αλλά και αποκωδικοποιούν ανάλογα τα εξωτερικά ερεθίσματα<sup>263</sup>. Το θέμα αφήνεται ανοιχτό ερευνητικά.

<sup>260</sup> N. L. Carnagey et al., ο.π.

<sup>261</sup> S. Henry, ο.π., σ.1248

<sup>262</sup> J. A. Anderson, "The Production of Media Violence and Aggression Research", *American Behavioral Scientist*, Vol. 51, No. 8, (University of Utah, 2008), p. 1261

<sup>263</sup> P. Salovey - D. Grewal, "The Science of Emotional Intelligence", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14, No. 6, (Yale University, 2005), p. 281

5) Το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών θεωρεί ότι η τηλεοπτική βία επιδρά κατ' αρχάς αρνητικά στη ψυχολογική ισορροπία και ηρεμία των παιδιών (28,23%) και ακολούθως στη μελέτη και στη σχολική τους επίδοση (16,75%). Σε δεύτερο πλάνο διευκρινίζεται η επίδραση αυτή είτε μέσω της δυστροπίας προς τους εκπαιδευτικούς<sup>264</sup> (8,13%) είτε μέσω της δυστροπίας προς τους συμμαθητές/τριες (11,00%)<sup>265</sup>.

6) Και οι δυο κατηγορίες ερωτώμενων (μαθητές κατά 45,83% - εκπαιδευτικοί κατά 56,47%) συμφωνούν ότι ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών με το facebook κυμαίνεται από 1-3 ώρες. Υπάρχει όμως μια διαφοροποίηση αναφορικά με τη παράμετρο ενασχόλησης των μαθητών/τριών αναφερόμενη στις 4-6 ώρες μεταξύ των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, το ποσοστιαίο μέγεθος των απαντήσεων των πρώτων είναι τριπλάσιο σχεδόν (23,53%) από το αντίστοιχο των μαθητών (8,30%). Αυτό πιθανότατα να αποτελεί ερμηνευτική ένδειξη ότι τα social media (facebook) έχουν δημιουργήσει μια ισχυρή εικόνα επιρροής στο κύκλο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών<sup>266</sup> με αντίστοιχο αποτέλεσμα το ζήτημα της χρήσης του συγκεκριμένου από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς να κατοπτρίζεται ισχυρότερο από τη χρήση του από το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών ( επειδή ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιούν πράγματι περισσότερο). Υπάρχει βεβαίως και το αντίρροπο ενδεχόμενο κατά το οποίο οι ερωτώμενοι μαθητές/τριες να μην υποκειμενικοποιούν (εξωτερική έκφραση της υποκειμενικότητας) το σύνολο της πραγματικότητας στη συγκεκριμένη παράμετρο της ερώτησης αλλά να εκφράζουν μέρος της χωρίς να αποκλείεται και το ενδεχόμενο ψεύδους σε κάποιο βαθμό<sup>267</sup>, κάτι το οποίο ούτως ή άλλως αναμένεται στο ερευνητικό πλαίσιο των ερωτηματολογίων γενικότερα.

7) Σχετικά με την υπόθεση θεωρίας του πονήματος και αναφορικά με το ζήτημα της διαδικτυακής βίας μέσω facebook<sup>268</sup> το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών δεν την επιβεβαιώνει (25,70%) δηλώνοντας ότι δεν επιδρά αρνητικά στην εξωτερική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά το 35,4% των μαθητών δεν μπορεί αν εκτιμήσει την

<sup>264</sup> V. Gillies, "Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behavior management", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, No. 2, (2011), p. 187, βλ. επίσης: D. Goleman, *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantum, New York, 1997

<sup>265</sup> *ibid*

<sup>266</sup> E. Schoon - C. L. Cain, "Facebook's boundaries", *Culture Reviews*, Vol. 10, No. 2, (2011), p. 70

<sup>267</sup> H. J. Oh et al., "Finding more trustworthy answers: Various trustworthiness factors in question answering", *Journal of Information Science*, Vol. 39, No. 4, (Korea, 2013), p. 510

<sup>268</sup> T. Bertolloti - L. Magnani, ο.π.

κατάσταση, ενώ το 9,7% δήλωσε ότι η εκδήλωση βίας στο fb δύναται να προκαλέσει το αίσθημα του εκνευρισμού. Επομένως το τυπικό έστω συμπέρασμα περί μη επιβεβαίωσης της υπόθεσης θεωρίας δεν στέκει ασφαλώς. Στο ζήτημα της τηλεοπτικής βίας οι μαθητές/τριες προκρίνουν την επίδραση των τηλεοπτικών σκηνών βίας με αρνητικό τρόπο στη ψυχολογική τους ισορροπία και ηρεμία (28,23%) επαληθεύοντας την υπόθεση θεωρίας καθώς και τη μελέτη και τη σχολική επίδοση (16,75%) επιβεβαιώνοντας την υπόθεση θεωρίας. Ως προς τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς η υπόθεση θεωρίας επιβεβαιώνεται καθώς η εκδήλωση διαδικτυακής βίας δύναται να προκαλέσει καταστάσεις φόβου (25,23%), διαλεκτικού διαπληκτισμού (19,15%) και εκνευρισμού (17,02%). Στη δε υπόθεση της τηλεόρασης το 92,68% των εκπαιδευτικών του δείγματος δηλώνει ότι υφίσταται γενικά επίδραση της τηλεοπτικής βίας στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων.

8) Στο θέμα της κοινοποίησης περιστατικού διαδικτυακής βίας μέσω facebook από μαθητή/τρια προς εκπαιδευτικό, οι μεν μαθητές/τριες στη σχετική γραφική αναπαράσταση διατείνονται ότι δεν έχει τύχει να ζητήσουν βοήθεια (και επομένως να κοινοποιήσουν και το σχετικό συμβάν) (51,39%)· οι δε ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί σε ανάλογο ερώτημα προκρίνουν τις συχνότητες: "συχνά" (28,39%), "αρκετές φορές" (28,21%) και "λίγες φορές" (24,95%). Η μεγάλη αυτή διαφοροποίηση ερμηνευτικά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδεχόμενο του κινδύνου της διαδικτυακής βίας μέσω facebook από τους ερωτηθέντες μαθητές/τριες και άρα ως προς αυτό θεωρούν ότι έχουν ή μπορούν να έχουν μεγαλύτερη ανάμειξη στο φαινόμενο πιστεύοντας ότι με αυτό το τρόπο μπορούν να έλξουν την αναζήτηση βοήθειας από τους μαθητές/τριες, όταν οι τελευταίοι/ες τη χρειαστούν προσάπτοντάς τους την εικόνα ενός εν δυνάμει web proτέγέ. Αντίρροπα το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών έχουν μικρότερη συναίσθηση του διαδικτυακού κινδύνου μέσω facebook (π.χ. τη παράμετρο "λίγες φορές" του σχετικού ερωτήματος περί της συχνότητας αναζήτησης βοήθειας σε ενδεχόμενο περιστατικό διαδικτυακής βίας μέσω facebook επέλεξε το 9,72%) και άρα θεωρεί ότι δεν χρειάζεται να ζητήσουν κάποια βοήθεια κατασκευάζοντας έτσι μια εικόνα ενός εν δυνάμει web mentor.

Στο σημείο αυτό έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον τα αποτελέσματα που ελήφθησαν από το ερωτηματολόγιο των μαθητών/τριών περί της ταυτότητας του βοηθούντος σε ενδεχόμενο περιστατικό διαδικτυακής βίας μέσω facebook. Η κατηγορία των εκπαιδευτικών, ως επιλογή στο σχετικό ερώτημα, βρίσκεται στη

τελευταία θέση (1,40%), ενώ στη πρώτη θέση ο γονέας (39,16%)<sup>269</sup>. Το γεγονός αυτό εκτός από τη σχετική ανησυχία που εμπνέει σε πολλά επίπεδα, όπως εκείνο της εμπιστοσύνης, καταδεικνύει και έναν τύπο φαινομενολογίας της δυνατότητας εκπαιδευτικής επεμβάσεως (ο εκπαιδευτικός νομίζει ότι αυτός μπορεί να επεμβαίνει συμβουλευτικά σε θέματα διαδικτύου, όταν αυτά προβληματίζουν μέρος της μαθητικής κοινότητας, ενώ στη πραγματικότητα δεν αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός ως "καταφύγιο" από τους μαθητές/τριες του)<sup>270</sup>, η οποία έρχεται σε αντίθεση με το ρεαλισμό της υποκειμενικής εκτίμησης των μαθητών/τριών στο σχετικό ζήτημα. Άρα η ανάγκη αναπλαισίωσης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, όταν το διακύβευμα είναι ο διαδικτυακός κίνδυνος, συνιστά έστω και στη μικροκλίμακα της παρούσης εργασίας ένα ερώτημα.

9) Τέλος στο εμμέσως τιθέμενο ζήτημα μέσω της ερώτησης περί σπουδαιότητας της τηλεοπτικής (42,65%) και διαδικτυακής βίας (47,14%) από τους μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς (67,90%) για το ποιος θα βαρύνονταν με την ευθύνη της αντιμετώπισης του φαινομένου, παρατηρείται επαλήθευση της ελαστικής θεωρίας, εφόσον η αντιμετώπιση του φαινομένου δεν είναι μόνο δουλειά του σχολείου αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών παραγόντων και άρα η κοινωνία βάσει των σχετικών απαντήσεων έχει το πρώτο λόγο<sup>271</sup> παράγοντας έτσι μια εικόνα κοινωνικής ευαισθησίας. Εντύπωση κάνει η ποσοστιαία θέση της παραμέτρου του κράτους βάσει του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που βρίσκεται αρκετά κάτω (11,11%) και αυτό γιατί η κρατική αμέλεια και αδιαφορία<sup>272</sup> τις περισσότερες φορές θεωρείται ως η πρωτεύουσα αιτία φαινομένων κοινωνικής παθογένειας, οδηγώντας έτσι όχι σε μια θεσμική αλλά περισσότερο κοινωνικοποιητική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Στη παράθεση των παραπάνω συμπερασμάτων λήφθηκε υπόψη ένα μέρος της ερευνητικής εργασίας και όχι το σύνολό της, ο όγκος της οποίας δεν ήταν δυνατόν να παρατεθεί στο παρόν παρά μόνο τα αποτελέσματα των κύριων ερωτημάτων που είναι αμέσως και μόνο συνδεδεμένα με την υπόθεση θεωρίας της εργασίας. Μικρό μέρος μόνο χρησιμοποιήθηκε επιπλέον, ως υποβοηθητικό, για την εξαγωγή ερμηνευτικών

<sup>269</sup> L. Leung - P. S. Lee, "The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks", *New media & society*, Vol. 14, No. 1, (Chinese University of Hong Kong, 2011), p. 121

<sup>270</sup> Y. B. Yablon, "Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence", *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 27, No. 8, (Israel, 2010), p. 1112

<sup>271</sup> J. Hernn, "The sociological significance of domestic violence: Tensions, paradoxes and implications", *Current Sociology*, Vol. 61, No. 2, (2012), p. 153

<sup>272</sup> J. Auyero et al., "Violence and the State at the Urban Margins", *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 43, No. 1, p. 94

συμπερασμάτων. Επίσης τα συμπεράσματα αυτά δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν καθόσον το μέγεθος του δείγματος δεν είναι ικανό για να έχει η ερευνητική αυτή προσπάθεια καθολική και αντιπροσωπευτική εγκυρότητα και ισχύ. Ωστόσο στα μέτρα της τοπικής εκπαιδευτικής κλίμακας, όπου και διενεργήθηκε η έρευνα, δημιουργεί γόνιμους προβληματισμούς που δεν αγγίζουν μόνο αλλά και απασχολούν εκ βάθέων την επιστημονική σκέψη. Αυτός ήταν και ο επιθυμητός στόχος μαζί με τη πρόθεση συμβολής στην επιστήμη. Με βάση λοιπόν τη γενική συμπερασματολογία παρατίθεται σχετικός εποπτικός πίνακας που διευκολύνει τη μελέτη και την εύρεσή των στο παρόν πόνημα.

iii. α. Εποπτικός πίνακας γενικών συμπερασμάτων

<b>Επιδράσεις</b>	<b>κατασκευή της εικόνας</b>
<b>1. Η τηλεόραση ως μέσο κυριαρχεί στην επιρροή της προς το μαθητικό πληθυσμό ως προς το χρόνο παρακολούθησης σε σχέση με το facebook (social media). Ωστόσο το facebook ανέρχεται θεαματικά με ποσοστό τετραπλάσιο εκείνου των μη παρακολουθούστων τηλεόραση (συμπέρασμα 1).</b>	1. Στο νου του ερωτώμενου μαθητικού πληθυσμού οι αναπαραστάσεις βίας μέσω facebook είναι ισχυρότερες από τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις βίας και επίσης σε ενδεχόμενο περιστατικό αντιμετώπισης κάποιου τέτοιου κρούσματος <sup>273</sup> κυριότερος παράγοντας δράσης μετά το σχολείο προκρίνεται η κοινωνία ( συμπέρασμα 2).
<b>2. Η διαδικτυακή βία κατά την υποκειμενική εκτίμηση των μαθητών/τριών ενδέχεται να οδηγήσει στη καλλιέργεια φόβου και εκνευρισμού(συμπέρασμα 3).</b>	2. Οι ερωτηθέντες μαθητές/τριες κριτικάρουν και αξιολογούν, διαδικασία πολύ σημαντική στη κατασκευή της εικόνας οποιουδήποτε πράγματος. Στο πλαίσιο αυτό η εκτίμηση της σπουδαιότητας της τηλεοπτικής βίας ως μηδενικής είναι διπλάσια της απαξίωσης της διαδικτυακής (συμπέρασμα 2).
<b>3. Σε πρώτο πλάνο οι ερωτηθέντες μαθητές/τριες εκτιμούν ότι η τηλεοπτική βία επιδρά στη μελέτη και τη σχολική επίδοση, ενώ σε δεύτερο πλάνο ένεκα της επίδρασης της οι μαθητές/τριες δύνανται να εκδηλώσουν δυστροπία προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές τους ( συμπέρασμα 5).</b>	3. Οι ερωτώμενοι μαθητές/τριες προκρίνουν στις ειδήσεις τη πολιτική βία ως το βασικότερο ιδίωμα βίας, στα reality show προκρίνουν τη λεκτική βία, ενώ στα video games τη ψυχολογική βία διεισδύοντας στη φύση των μέσων και σε ψυχολογικό επίπεδο ( συμπέρασμα 4).
<b>4. Ως προς το χρόνο ενασχόλησης το facebook είναι ισχυρό στη παράμετρο από 1-3 ώρες μεταξύ των ερωτηθέντων μαθητών/τριών. Στη παράμετρο από 4-6 ώρες όμως του σχετικού ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς η εκτίμηση των τελευταίων (εκπαιδευτικών) για</b>	4. Το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών δεν έχει ζητήσει βοήθεια σε περίπτωση διαδικτυακού κινδύνου μέσω facebook διαμορφώνοντας μια εικόνα ενός μαθητού/τριας ως web mentor. Οι δε ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές/τριες το κάνουν σε

<sup>273</sup> Προφανώς γίνεται λόγος για κρούσμα σχολικής βίας ή εκφοβισμού, του οποίου η αφόρμηση δόθηκε μέσω κάποιας ενδεχόμενης επιθετικότητας ή θυματοποίησης μέσω Facebook (Social Media). Τότε η αντιμετώπιση του φαινομένου δύναται να πάρει και κοινωνικές διαστάσεις, εάν αυτό επεκταθεί ανεξέλεγκτα και η αντιμετώπισή του απαιτήσει την επέμβαση εξωγενών κοινωνικών φορέων (επέμβαση συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, υπηρεσίας διαδικτυακού εγκλήματος, αστυνομίας κ.λπ.).

το χρόνο ενασχόλησης των πρώτων (μαθητών/τριών) είναι τριπλάσια (συμπέρασμα 6).

5. Το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών δεν επαληθεύουν την υπόθεση θεωρίας, ότι δηλαδή αναπαραστάσεις διαδικτυακής βίας μέσω facebook μπορούν να επιδράσουν στην εξωτερική συμπεριφορά των εφήβων. Ωστόσο ένα πολύ μεγάλο μέρος τους δεν είναι σε θέση να εκτιμήσει τη κατάσταση, ενώ ένα άλλο προκρίνει ως εν δυνάμει εξωτερική συμπεριφορική συνέπεια τον εκνευρισμό. Ως εκ τούτου η υπόθεση θεωρίας δε μπορεί να απορριφθεί ασφαλώς. Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί όμως την επαληθεύουν σε μεγάλο βαθμό προκρίνοντας ως εν δυνάμει εξωτερικές συμπεριφορικές συνέπειες των μαθητών/τριών το φόβο, τον εκνευρισμό και το διαλεκτικό διαπληκτισμό (καβγά).

Στο δε ζήτημα της τηλεοπτικής βίας, το σύνολο των ερωτηθέντων μαθητών/τριών επαληθεύουν την υπόθεση θεωρίας τοποθετώντας την ενδεχόμενη επίδραση στη ψυχολογική τους ισορροπία και ηρεμία και στη σχολική τους επίδοση. Οι δε ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι ενδέχεται να προκαλέσει και ευρύτερα φαινόμενα σχολικής βίας τονίζοντας σε αυτό το σημείο την επαλήθευσή της για μία ακόμη φορά (συμπέρασμα 7).

σχετικά συχνή βάση διαμορφώνοντας γι' αυτούς (τους μαθητές/τριες) την εικόνα ενός εν δυνάμει web protégé ( συμπέρασμα 8).

5. Η δε απουσία του εκπαιδευτικού στην αλυσίδα εμπιστοσύνης βάσει των απαντήσεων των μαθητών/τριών είναι αισθητή ( συμπέρασμα 8).

Επίσης παρατηρείται ότι και οι ερωτηθέντες μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με το ποιο τηλεοπτικό προϊόν έχει ισχυρότερη θέση στο τηλεοπτικό φάσμα τοποθετούνται θετικά στην επίδραση της ψυχολογικής και της σωματικής βίας όπως επίσης και της λεκτικής και της εκφοράς ρατσιστικών σχολίων.

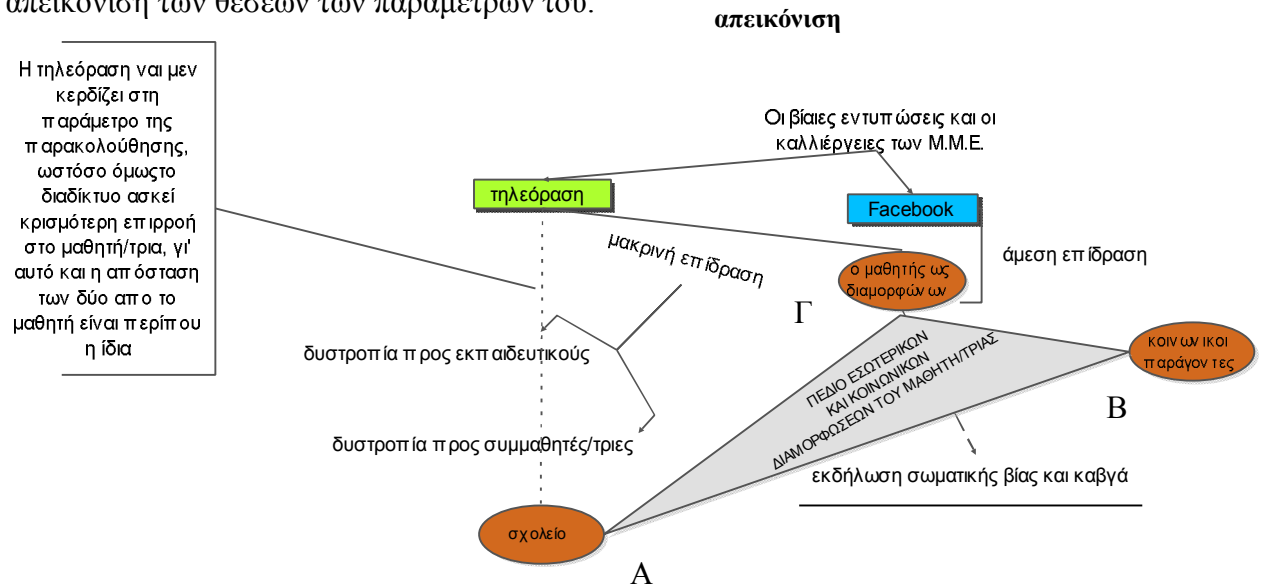
6. Το δε ζήτημα της αντιμετώπισης του φαινομένου της τηλεοπτικής και διαδικτυακής βίας μέσω facebook δεν είναι μόνο υπόθεση του σχολείου αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα επαληθεύοντας την ελαστική θεωρία και κατασκευάζοντας μια εικόνα κοινωνικής ευαισθησίας (συμπέρασμα 9).

## β. Εποπτικός πίνακας συμπερασμάτων συσχετίσεων μεταβλητών

επιδράσεις	κατασκευή της εικόνας
<p><b>1. Και τα δύο φύλα (ως προς τους μαθητές/τριες) έχουν εκδηλώσει επιθετική συμπεριφορά και μάλιστα ισομερώς (κατά 50%).</b></p>	<p>Όσο μεγαλώνει ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών στο fb τόσο μεγαλώνει και η πιθανότητα θυματοποίησης (1-3ώρες: θυμ:12,1% / 6 ώρες και πάνω:θυμ: 75,0%)</p>
<p><b>2. Η θυματοποίηση μέσω fb είναι μεγαλύτερη κυρίως στις τάξεις της Α' Λυκείου (36,5%) και της Β' Λυκείου (13,8%).</b></p>	<p>Όσο μεγαλώνει ο χρόνος ενασχόλησης των μαθητών/τριών στο fb τόσο μεγαλώνει και η πιθανότητα επιθετικότητας (1-3 ώρες:επιθ.: 6,2% / 4-6 ώρες και πάνω:επιθ.: 16,7%)</p>
<p><b>3. Μεγαλύτερη επιθετικότητα μέσω fb παρουσιάζεται στην Α Λυκείου (18,0%) και στη Γ' Γυμνασίου (11,1%), όπου και αποτελεί μεταίχμιο μετάβασης στο Λύκειο.</b></p>	<p>Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν σχεδόν διπλάσια εξοικείωση με το fb (65,6%) απ' ότι οι άνδρες (34,4%).</p>
<p><b>4. Στο μεγαλύτερο μέρος παιδιά που παρουσίασαν επιθετική συμπεριφορά υπήρξαν και θύματα (70%), ενώ μόνο το 30% παρουσίασε αμιγώς επιθετική συμπεριφορά.</b></p>	<p>Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση από τους άνδρες εκπαιδευτικούς ως προς τη λήψη μέτρων αντιμετώπισης του διαδικτυακού κινδύνου μέσω fb. Προκρίνεται δε η ενημέρωση από κάποιον ειδικό (70,6%), η ενημέρωση από το Διευθυντή και τους καθηγητές (58,3%) και η κλήση και ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων (76,5).</p>
<p><b>5. Κατά δε τη κρίση των εκπαιδευτικών το fb μπορεί να αποτελέσει χώρο εκδήλωσης διαδικτυακής βίας και μάλιστα αρκετές φορές (54,4%).</b></p>	<p>Η δε τηλεοπτική όσο και η διαδικτυακή βία έχει μεγάλη παιδαγωγική και κοινωνική σπουδαιότητα.</p>

iv. Τελική απεικόνιση σύνθετου (συνθετικού) μοντέλου

Με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα αλλά και το όλο θεωρητικό υπόβαθρο που προηγήθηκε σχετικά με το συνθετικό μοντέλο κρίνεται απαραίτητο να γίνει απεικόνιση των θέσεων των παραμέτρων του.



Παρατηρείται με τη παραπάνω απλή σχηματική απεικόνιση η παρουσία τριών βασικών παραγόντων: του μαθητή/τριας που έχει την εξωτερική του συμπεριφορά υπό διαμόρφωση και αποτελεί ένα από τα βασικά επίκεντρα μελέτης, τους κοινωνικούς παράγοντες, που συνιστούν της συνιστώσες της ελαστικής θεωρίας όπως αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος<sup>274</sup> και το σχολείο<sup>275</sup> ως φορέα και αντικείμενο επιδράσεων. Επιπλέον παρουσιάζονται με διαφορετική απόχρωση οι κυριότεροι εξεταζόμενοι μιντιακοί παράγοντες επίδρασης, δηλαδή η τηλεόραση και το facebook.

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας η τηλεόραση ναι μεν έχει μεγαλύτερη ποσοστιαία επίδραση στο χρονικό πλαίσιο παρακολούθησης από τους μαθητές/τριες (συμπέρασμα 1), ωστόσο οι αναπαραστάσεις βίας μέσω facebook είναι ισχυρότερες από τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις ( συμπέρασμα 2) και έτσι σχηματικά οι πρώτες πρέπει να βρίσκονται εγγύτερα στο μαθητή/τρια. Τα δε αποτελέσματα της απεικόνισης τηλεοπτικών σκηνών βίας παρουσιάζονται σε δεύτερο πλάνο στη σχέση του μαθητή/τριας με το συμμαθητή/τρια και τον εκπαιδευτικό ως δυστροπία.

Ακολούθως οι κοινωνικοί παράγοντες τοποθετούνται το ίδιο εγγύτερα στο μαθητή/τρια λόγω του ότι καλούνται άμεσα να αναλάβουν δράση εφόσον απαιτηθεί ρυθμιστική των επέμβαση προς επίλυση ανάλογων προβλημάτων διαδικτυακής βίας (με επικέντρωση στο facebook - συμπέρασμα 9). Αναλόγως το σχολείο

<sup>274</sup> G. Barak, ο.π.

<sup>275</sup> Μ. Γκούσια - Ρίζου, ο.π.

απομακρύνεται από το μαθητή/τρια και λόγω του ότι εντός του πιθανότατα να εκδηλωθεί σωματική βία και διαλεκτικός διαπληκτισμός (συμπέρασμα 3) άρα για τον μαθητή αυτό έχει αρνητικό πρόσημο και εξαιτίας του ότι οι κοινωνικοί παράγοντες<sup>276</sup> προκρίνονται σε σπουδαιότητα έναντι της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Το εμβαδό του τριγώνου ΑΒΓ που προκύπτει βάσει του θεωρητικού υποβάθρου είναι το προκύπτον πεδίο των εσωτερικών και εξωτερικών διαμορφώσεων του μαθητή/τριας βάσει της υποκειμενικής του εκτίμησης<sup>277</sup>. Η δε παρουσίαση του συνθετικού μοντέλου στο παρόν δεν έχει υπολογιστικό αλλά απεικονιστικό χαρακτήρα και βασίζεται στα συμπεράσματα της έρευνας, τα οποία απεικονίστηκαν επιτυχώς. Άρα το συγκεκριμένο μοντέλο βοηθά προς αυτή τη κατεύθυνση και κρίνεται λειτουργικό, αν και θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη απεικονιστική ακρίβεια αν είχαν ερευνηθεί ενδελεχώς και οι κοινωνικοί παράγοντες διαμόρφωσης κλίματος ενίσχυσης της τηλεοπτικής και διαδικτυακής βίας.

---

<sup>276</sup> J. Hernn, ο.π.

<sup>277</sup> J. Chapin, ο.π.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΞΕΝΗ)**

A. Bandura, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986

A. M. Barry, "Visual Communication and Learning" in N.M. Seel (ed.), *Encyclopedia of the Sciences of the Learning*, Springer, U.S.A., 2012

A. A. Βλαχοκόστα, *Επεξεργασία οφθαλμολογικών εικόνων για μέτρηση Διαμέτρων αγγείων* (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Παν/μιο Πατρών, 2006

A.J. Fahsle - A.E. Luce, "Improving Interactions: The Effects of Implementing the Fight-Free Schools Violence Prevention Program", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, Vol. 56, No. 4, ( 2012 )

A. Giddens, *Κοινωνιολογία*, Μτφ. Δημήτρης Τσαούσης, Εκδ. Gutenberg, <sup>2</sup>2009

A. Kupchik - N.L. Bracy, "The News Media on School Crime Violence", *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 7, No. 2, (University of Delaware, 2009)

A. Liska - W. Baccaglini, "Feeling safe by comparison: Crime in the newspapers", *Social problems*, Vol. 37, (1990)

A. Moravcsik, "Theory Synthesis in International Relations: real not metaphysical", *International Studies Review*, Vol. 5, No. 1, (2003)

A. Στογιαννίδης, "Σχολικός Εκφοβισμός: Μια σύγχρονη αυτοκριτική για την απουσία αναζήτησης ενός βαθύτερου νοήματος ζωής", *Synthesis*, Τομ. 2, Τευχ. 1, (2013)

A. Piquero - P. Mazerolle, *Lifecourse criminology: Contemporary and classic readings*, Belmont, CA: Wadsworth, 2001

A. M. Popp - A. A. Pequero, "Social Bonds and the Role of School-Based Victimization", *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 27, No. 17

A. M. Todd, "Media Activism for Global justice", In Kevin Howley (ed), *Understanding Community Media*, Sage, U.S.A., 2010

A. Ψάλτη κ.α. (επιμ.), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*, Εκδ. Δαρδανός, Αθήνα, 2012

B. E. Asforth - F. Mael, "Social Identity Theory and the Organization", *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 1, (Concordia University, 1989)

B. Burnstein, *Pedagogy, Symbolic control and Identity-Theory, Research, Critique*, Rowman & Littlefield editions, U.S.A, 2000

B. L. Nacos, "Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research by James Shanahan and Michael Morgan", *Political Science Quarterly*, Vol. 115, No. 2 (Columbia University, 2000)

C. A. Anderson et al., "The Influence of Media Violence on Youth", *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 4, No. 3, (Iowa State University, 2003)

C. A. Cooper, *Violence on Television: Congressional Inquiry, Public Criticism, and Industry Response: a Policy Analysis*, University Press of America, London, 1996

C. G. Homans, *Social behavior and its elementary forms*, Harcourt, Brace and World., New York, 1961

C. M. Kelley - A. C. McLaughlin, "Individual Differences in the Benefits of Feedback for Learning", *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, Vol. 54, No. 1, (U.S.A., 2012)

C. M. Feldman - C. A. Ridley, "The Role of Conflict based Communication Responses and Outcomes in Male domestic Violence toward Female Partners", *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 17, No. 4-5, ( University of Arizona, 2000 )

C. Lanier - M. O. Maume, "Intimate Partner Violence and Social Isolation Across the Rural/Urban Divide", *Violence Against Women*, Vol. 15, No. 11, (University of North Carolina, 2009)

C. M. Michel et al., "Electric source imaging of human brain functions", *Brain Research Reviews*, Vol. 36, (University Hospital Geneva, 2001)

Γ. Πλειός, *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση - Ο Ρόλος της Εικονικής Ιδεολογίας*, Εκδ. Πολύτροπον, Αθήνα, 2005

Γ. Πλειός, *Ο λόγος της εικόνας. Ιδεολογία και Πολιτική*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2001

C. Salmivalli et al., "Peer networks and bullying in schools", *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 38, s.a.

Γ. Ι. Σιώμκος - Δ. Α. Μαύρος, *Έρευνα Αγοράς*, Εκδ. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα, 2008

C. M. Samaniego- A. C. Pascual, "The Teaching and Learning of Values through Television", *International Review of Education*, Vol. 53, No. 1, (2007)

D. S. Black et al., "A Further Look at the Intergenerational Transmission of Violence: Witnessing Interparental Violence in Emerging Adulthood", *Journal of Interpersonal Violence*, Vol. 25, No. 6, ( University of Southern California Keck School of Medicine, 2010)

D. J. Boorstin, *The Image: A Guide to Pseudo-events in America*, Vintage Books Editions, New York, <sup>50</sup>2012

D. Ghate, "Family Violence and Violence Against Children", *Children and Society*, Vol. 14, (2000)

D. Goleman, *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, Bantam, New York, 1997

D. A. Hibbs, *Mass Political Violence: A Cross-National Causal Analysis*, John Wiley & Sons publications, Toronto, 1973

D. Kaplan (ed), *The Sage Handbook of Quantitative Methodology for the Social Sciences*, Sage Publications, California, 2004

D. McQuail, *Mass communication theory: An introduction*, Thousand Oaks, CA: Sage, <sup>3</sup>1994

D. A. Morris - C. McClurg Mueller (Eds.), *Frontiers in social movement theory*, New Haven, CT: Yale University Press, 1992a

Δ. Γ. Μπελέση, *Πολιτισμική Ετερότητα και Διαπολιτισμική μάθηση στο σχολείο. Μια πρόταση Διαπολιτισμικής διδακτικής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ( διδακτορική διατριβή)*, Παν/μιο Αιγαίου, Ρόδος, 2009

D. A. Scheufele, "Framing as a theory of media effects", *Journal of communication*, Vol. 49, No. 1, (1999)

D. K. Thussu (ed), *Media on the move: Global flow and contra-flow*, London, 2007

D. C. Wightman - G. Lintern, "Part-task training for tracking and manual control", *Human factors*, Vol. 27, (1985)

- D. Whitmore, *Psychosynthesis counseling in action*, Sage, London, <sup>3</sup>2004
- E. Σ. Κιαπίδου - Α. Ε. Γκοβότσος, *Ταυτότητα τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες*, Παν/μιο Ιωαννίνων, 2011
- E. Kohler et al., "Hearing Sounds, Understanding Actions : Action Representation in Mirror Neurons", *Science, New Series*, Vol. 297, No. 5582, (Italy, 2002)
- E. Κούρτη, *Διαπροσωπική Επικοινωνία*, Εκδ. Μάγια, Θεσσαλονίκη, 1995
- E. G. Krug et al., "The world report on violence and health", *Public health*, Vol. 360, (2002)
- E. J. Lawler (eds.), *Advances in group processes*, CT: JAI Press, Greenwich, 1985
- E. Schoon - C. L. Cain, "Facebook's boundaries", *Culture Reviews*, Vol. 10, No. 2, (2011)
- E. Wilson, *Sociobiology - The New Synthesis*, Harvard University Press, <sup>7</sup>1982
- E. Ι. Τσιανάκα, *Καταγραφή και Επεξεργασία Εγκεφαλικών Προκλητών Δυναμικών σε πειραματικές Συνθήκες με Υποσυνείδητα Ερεθίσματα* (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2009
- F. Henri - B. Pudelko, "Understanding and analyzing activity and learning in virtual communities", *Journal of Computer Assisted Learning*, Vol. 19, (2003)

F. Passy - M. Giugni, "Social Networks and Individual Perceptions: Explaining Differential Participation in Social Movements", *Sociological Forum*, Vol. 16, No. 1,

(Spain, 2003)

G. A. Anderson, "The Effects of Media Violence on Society", *Science, New Series*,

Vol. 295, No. 5564, (Iowa State University, 2002)

G. A. Ascoli - A. V. Samsonovich, "Science of the Conscious Mind", *Biological*

*Bulletin*, Vol. 215, (Virginia, 2008)

G. Barak, *Violence and nonviolence :Pathways to understanding*, Thousand Oaks,

CA: Sage, 2003

G. Comstock - H. Paik, *Television and the American child*, Academic Press, San

Diego, 1991

G. Kress - T. Van Leeuwen, *Η Ανάγνωση των Εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού*

*Σχεδιασμού*, επιμ. Φ. Παπαδημητρίου, Εκδ. Επίκεντρο, Αθήνα, 2010

G. C. Kwan - M. M. Scoric, "Facebook bullying: An extension of battles in school",

*Computers in Human Behavior*, Vol. 29, (2013)

G. Lindzey - E. Aronson (eds), *Handbook of Social Psychology*, New York: Random

House, 1985

G. S. O'Keeffe et al., "The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families", *Official Journal of American Academy of Pediatrics*, Vol. 127, No. 4, (2011)

G. Urban, "Metasignaling and Language Origins", *American Anthropologist*, New Series, Vol. 104, No. 1, (2002)

H. Αλεβίζου, *Μοντελοποίηση επεξεργασίας σημάτων ομιλίας στο ακουστικό νευρικό σύστημα* (Μεταπτυχιακή Διατριβή), Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2008

H. Eualau, *Politics, self, and society: A theme and variation*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986

H. Egermann et al., "Is there an effect of subliminal messages in music on choice behavior?", *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, Vol. 4, No. 2, (Hanover University, 2006)

H. L. Nieburg, *Political Violence - The Behavioral Process*, St Martin's Press, U.S.A., 1969

H. J. Oh et al., "Finding more trustworthy answers: Various trustworthiness factors in question answering", *Journal of Information Science*, Vol. 39, No. 4, (Korea, 2013)

H. Paik - G. Comstock, "The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis.", *Communication Research*, Vol. 21, No. 4, (1994)

I. E. Watts - N. Erevelles, "These Deadly Times: Reconceptualizing School Violence by Using Critical Race Theory and Disability Studies", *American Educational Research Journal*, Vol. 41, No. 2, (2004)

Θ. Δραγώνα, *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης - Στερεότυπα και προκαταλήψεις*, Παν/μιο Αθηνών, Αθήνα, 2007

Ι. Σ. Αβρίθης, *Ανάλυση ακολουθιών εικόνων για χαρακτηρισμό, προεπισκόπηση και αναζήτηση με βάση το περιεχόμενο* (διδακτορική διατριβή), Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2001

J. Aldridge - K. Ala'I, "Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire", *Improving Schools*, Vol. 16, No. 1, (Curtin University, Australia, 2013)

J. C. Alexander et al. (Eds), *The micro-macro link*, Berkeley, University of California Press, 1987

J. A. Anderson, "The Production of Media Violence and Aggression Research", *American Behavioral Scientist*, Vol. 51, No. 8, (University of Utah, 2008)

J. Auyero et al., "Violence and the State at the Urban Margins", *Journal of Contemporary Ethnography*, Vol. 43, No. 1

- J. Bercow, *The Bercow Report: A review of services for children and young people (0–19) with speech, language and communication needs*, Nottingham: Department for Children, Schools and Families, 2008
- J. A. Castronovo, *Reading hidden messages through deciphered manual alphabets on classic artwork* ( PhD Dissertation), A Bell & Howell Information Company, Arizona, 1998
- J. Chapin, "Third person perception and school violence", *Communication Research Reports*, Vol. 19, No. 3, (2009)
- J. Curran - M. Gurevitch, *M.M.E. και Κοινωνία*, Μτφ. Δ. Κίκιζας, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, <sup>7</sup>2011
- J. W. Dearing - E.M. Rogers, *Agenda Setting*, Sage publications, California, 1996
- J. Delamater (ed), *Handbook of Social Psychology*, Springer, U.S.A., 2006
- J. Fiske, *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Μτφ. Β. Μεσσήνη-Ε. Λουντζή, Εκδ. Αιγόκερως, <sup>2</sup>1992
- J. L. Freedman, "Television Violence and Aggression: A Rejoinder", *Psychological Bulletin*, Vol. 100, (1986)
- J. Groebel, "Media Violence and Children", *Educational Media International*, Vol. 35, No. 3, (The Netherlands, 2006)

J. Habermas, *The Structural Transformation of the Public Sphere*, (T. Burger, trans.),

MA: MIT Press, Cambridge, <sup>3</sup>1989

J. Harkness, "Measuring the effectiveness of change -The role of internal communication in change management", *Journal of Change Management*, Vol. 1, No.

1, (2010)

J. Harvey - J. H. Soltren, *Facebook: Threats to privacy*, Massachusetts Institute of Technology, Project MAC: MIT Project on Mathematics and Computing, 2005

J. Hernn, "The sociological significance of domestic violence: Tensions, paradoxes and implications", *Current Sociology*, Vol. 61, No. 2, (2012)

J. Kilby, "The visual fix: The seductive beauty of images of violence", *European Journal of Social Theory*, Vol. 16, No. 3, (University of Salford, UK, 2013 )

J. Leyden et al., "Implementing a whole school approach to support speech, language and communication: Perceptions of key staff", *Child Language Teaching and Therapy*, Vol. 27, No. 2, (2011)

J. Lechte, "Some Fallacies and Truths Concerning the Image in Old and New Media", *Journal of Visual Culture*, Vol. 10, No.3, (2011)

J. Lichtenberg (ed.), *Mass Media and Democracy*, Cambridge University Press, New York, 1990

J. D. Miller - S. M. Hufstedler, "Cyberbullying knows no borders", *Refereed paper presented at 'Teacher education crossing borders: Cultures, contexts, communities and curriculum' the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA)*, Australian Teacher Education Association, 2009

J. P. Murray, "Media Violence: The Effects Are Both Real and Strong", *American Behavioral Scientist*, Vol. 51, No. 8, (Kansas State University, 2008)

J. P. Murray, "The impact of televised violence", *Hofstra Law Review*, Vol. 22, No. 4, (1994)

J. Paley, "Toward an Anthropology of Democracy", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31, (University of Pennsylvania, 2002)

J. K. Petersen, *Handbook of Surveillance Technologies*, Taylor & Francis Group editions, U.S.A., 2012

J. Shanahan - M. Morgan, *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*, Cambridge University Press, New York, 1999

J. J. Tass et al., *The many faces of youth crime*, Springer, New York, 2012

K. D. Brown - C. D. Giachritsis, "The influence of violent media on children and adolescents: a public-health approach", *The Lancet*, Vol. 365, No. 9460

Κ. Λιβιεράτος - Τ. Φραγκούλης (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου-Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*, <sup>4</sup>1991

Κ. Πατέλη, *Διαδίκτυο, Κοινωνικά Μέσα, Δημοσιογραφία*, Μ. Παναγιωτάκης (επιμ.), Εκδ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, χ.χ

Κ. Sawyers (ed), *Cambridge handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, New York, 2006

L. Ahnert- M.E. Lamb, "Shared Care: Establishing a Balance between Home and Child Care Settings", *Child Development*, Vol. 74, No. 4, (Free University Berlin, 2003)

L. Leydesdorff, *A Sociological Theory of Communication: The Self -Organization of the Knowledge-Based Society*, Universals Publishers/uPublish.com, U.S.A., 2001

L. Leung - P. S. Lee, "The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks", *New media & society*, Vol. 14, No. 1, (Chinese University of Hong Kong, 2011)

L. J. Strahilevitz, "A Social Networks Theory of Privacy", *The University of Chicago Law Review*, Vol. 72, No. 3, (University of Chicago, 2005)

L. Plybon - W. Klierer, "Neighborhood types and externalizing behavior in urban school-age children: Tests of direct, mediated, and moderated effects", *Journal of Child and Family Studies*, Vol. 10, No. 4, (2001)

M. Adelman - S. H. Kil, "Dating Conflicts Rethinking Dating Violence and Youth Conflict", *Violence Against Women*, Vol. 13, No. 12, (Arizona State University, 2007)

M. Akiba et al., " Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations", *American Educational Research Journal*, Vol. 39, No. 4, (Pennsylvania State University, 2002 )

M. A. Campbell, "Cyber bullying: An old problem in a new guise?", *Australian Journal of Guidance and Counseling*, Vol. 15, No.1, (2005)

M. Cevallos, "On the horizon: Holographic Skype", *Science News*, Vol. 178, No. 12, ( 2010 )

M. Γκούσια - Ρίζου, "Η Σχολική Τάξη ως κοινότητα Ενδιαφέροντος", *Επιστημονικό Βήμα*, Τευχ. 3, ( 2004 )

M. J. Carter, "The Hermeneutics of Frames and Framing: An Examination of the Media's Construction of Reality", *Sage Open*, Vol. 3, No. 2, ( 2013 )

M. G. Durham -D. M. Kellner (ed), *Media and Cultural Studies Keywords*, Blackwell publishing, Oxford, 2006

M. Finkelstein, "Combining the Liberal and Useful Arts: Sociological Skills in the Global Economy", *The American Sociologist*, Vol. 25, No. 3, (1994)

M. Finkelstein, "Sociology's Icebergs: Jobs, Workplace Change, and the Applied Imperative", *Journal of Applied Social Science*, Vol. 6 No. 1, (University of Edwardsville- U.S.A., 2012 )

M. R. Jackman, "Violence in Social Life", *Annual Review of Sociology*, Vol. 28, (University of California, 2002)

M. Lynch, "Consequences of Children's Exposure to Community Violence", *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 6, No. 4, (State University of New York, 2003)

M. Morgan, "George Gerbner: A Critical Introduction to Media and Communication Theory", *Journalism & Mass Communication Quarterly*, Vol. 89, No. 4, (2012)

M. Παναγιωτάκης - Μ. Τσιμιτάκης, "Η τεχνολογική ιστορία του διαδικτύου" στο Σοφία Ιορδανίδου (επιμ.), *Κοινωνικά Μέσα και Επικοινωνία*, Εκδ. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2013

M. I. Posner - S. E. Petersen, "The attention system of the human brain", *Annual review of neuroscience*, Vol. 13, (1990)

M. Rutter - D. J. Smith, *Psychological disorders in young people: Time trends and their causes*, Wiley, 1995

M. Wieser - T. Slunecko, "Images of the invisible: An account of iconic media in the history of psychology", *Theory & Psychology*, Vol. 23, No. 4, (University of Vienna, 2013)

Μ. Σεραφετινίδου, *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας - Ο ρόλος των Μέσων στην Αναπαραγωγή του Σύγχρονου Καπιταλισμού*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1995

N. L. Carnagey et al., "Media Violence and Social Neuroscience", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 16, No. 4, (Wake Forest University, 2007)

M. G. Elasmr (ed), *The impact of international television: A paradigm shift*, Rutledge, U.K. 2008

N. Luhmann, *Social systems*, Stanford, CA: Stanford University Press, 1995

Ν. ΜακΚουέλ, *Η Θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας για τον 21ο αιώνα*, Μτφ. Κάτια Μεταξιά, Εκδ. Καστανιώτη, 42003

N. Postman, *Διασκέδαση μέχρι θανάτου*, Μτφ. Φ. Ρουγκούνη - Α. Τζαμουράνη, Εκδ. Δρομέας, Αθήνα, 1998

O. Bakshi, "Marx's Concept of Man: Alienation, Exploitation and Socialism",

*International Studies*, Vol. 48, No. 2, ( 2011 )

O. Grau, *From Illusion to Immersion*, M.A. and London MIT Press, 2003

O. Neght - L. Adelson, "Mass Media: Tools of Domination or Instruments of

Liberation? Aspects of the Frankfurt School's Communications Analysis", *New*

*German Critique*, No. 14, (1978)

Π. Γαλάνης, "Στατιστικές Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων", *Athens Medical Society*,

Τομ. 26, Τευχ. 5, (2008)

P. Dahlgren, "Computer-mediated communication and the public sphere: A critical

analysis", *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 7, No. 1, (2001)

P. C. Fletcher et al., "The Mind's eye-Precuneus Activation in Memory-Related

Imagery", *Neuroimage*, Vol. 2, (London, 1995)

Π. Δ. Καράγιωργας, *Δημόσια Οικονομική Ι: Οι οικονομικές λειτουργίες του κράτους*,

Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 1979

P. McLaren, *An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*,

Longman edition, New York, <sup>4</sup>1998

P. Ross, "Were Producers and Audiences Ever Separate? Conceptualizing Media Production as Social Situation", *Television & New Media*, Vol. 15, No. 2, (University of Ottawa, 2012)

P. Salovey - D. Grewal, "The Science of Emotional Intelligence", *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 14, No. 6, (Yale University, 2005)

R. Benbenishty et al., "Monitoring School Violence: Linking National-, District-and School-Level Data Over Time", *Journal of School Violence*, Vol. 2, No. 2, (2003)

R. M. Burns, *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*, Wadsworth Cengage Learning, U.S.A., 2013

R. Carnap, "The methodological character of theoretical concepts", *Minnesota studies in the philosophy of science*, Vol. 1, (1956)

R. Carnap, "Testability and meaning", *Philosophy of Science*, Vol. 3 (1937)

R. Johns, "Likert items and scales", *Survey Question Bank: Methods Fact Sheet*, Vol. 1, (2010)

R. Desimone - J. Duncan, "Neural Mechanisms of Selective Visual Attention", *Annual review of neuroscience*, Vol. 18, No. 1, (England, 1995)

R. J. Maddock et al., "Posterior Cingulate Cortex Activation by Emotional Words: fMRI Evidence From a Valence Decision Task", *Human Brain Mapping*, Vol. 18, No. 1, (University of California, 2003)

R. J. Maddock - M. H. Buonocore, "Activation of left posterior cingulate gyrus by the auditory presentation of threat-related words: an FMRI study", *Psychiatry Res Neuroimag*, Vol. 75, (1997)

R. H. Markus - S. Kytagama, "Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological Review*, Vol. 98, ( 1991)

R. M. Percoff, "The Third Person Effect" in J. Bryant - D. Zillmann (ed), *Media Effects: Advances in Theory and Research*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002

R. A. Vural, "How Rural Schoolchildren and Teachers Read TV Dramas: A Case Study on Critical Media Literacy in Turkey", *Urban Education*, Vol. 45, No. 5, (University, Aydin, Turkey, 2010)

R. Wallis - D. Buckingham, "Arming the citizen- consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy", *European Journal of Communication*, Vol. 28, No. 5, (2013)

- R. O. Washington - F. L. Avant, "Fighting Violence in and Around Schools: A Challenge for School Social Workers", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, Vol. 4, No. 2-3, ( 2001 )
- S. E. Cross et al., "The What, How, Why, and Where of Self-Construal", *Personality and Social Psychology Review*, Vol. 15, No. 2, ( U.S.A., 2010)
- Σ. Κ. Γουίτλοκ, *Επικοινωνία: Θεωρία και Πράξη*, Εκδ. Λιβάνη, Αθήνα, 2012
- S. Henry, "School Violence Beyond Columbine A Complex Problem in Need of an Interdisciplinary Analysis", *American Behavioral Scientist*, Vol. 52, No. 9, ( San Diego State University, 2009 )
- S. Henry, "What Is School Violence? An Integrated Definition", *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 567, (Wayne State University, 2000)
- S. L. Johnson, "Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature", *Journal of School Health*, Vol. 79, No. 10, ( 2009 )
- S. W. LittleJohn - K.A. Foss, *Θεωρίες Ανθρώπινης Επικοινωνίας*, Μτφ. Χ. Λυμπεροπούλου, Εκδ. Πεδίο, Αθήνα, 2012

S. Nah - D.S. Chunk, "When citizens meet both professional and citizen journalists: Social trust, media credibility, and perceived journalistic roles among online community news readers", *Journalism*, Vol. 13, No. 6, (University of Kentucky, USA, 2012)

S. Ondobaka et al., "Interplay Between Action and Movement Intentions During Social Interaction", *Psychological Science*, Vol. 23, No. 1, (2012)

Σ. Παπαθανασόπουλος - Α. Γιαννακουλόπουλος, "Τηλεόραση και Βία: Απεικονίσεις των σκηνών βίας στην Ελληνική Τηλεόραση", *Ζητήματα Επικοινωνίας*, Τομ. 4, (2006)

Σ. Παπαθανασόπουλος (επιμ.), *Τα Μέσα Επικοινωνίας στον 21ο αιώνα*, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2011

S. Parathanasopoulos (ed), *Media Perspectives for the 21<sup>st</sup> Century*, Rutledge editions, New York, 2011

S. Ranson, "Schools and civil society: corporate or community governance", *Critical Studies in Education*, Vol. 53, No. 1, (Warwick University, 2011)

S. Shariff, "Cyber-dilemmas in the new millennium: School obligations to provide student safety in a virtual school environment", *McGill Journal of Education*, Vol. 40, No. 3, (2005)

S. Tambiah, *Leveling Crowds: Ethno nationalist Conflicts and Collective Violence in South Asia*, Univ. California Press, Berkeley, 1996

S. Worchel - W. G. Austin (eds), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago, <sup>2</sup>1985

T. Bertolotti - L. Magnani, "A philosophical and evolutionary approach to cyber-bullying: social networks and the disruption of sub-moralities", *Ethics Information Technology*, (2013)

T. Gitlin, *The Whole World is watching*, University of California Press, Berkeley, 1980

T. Κάρραν, *Μέσα Επικοινωνίας και Εξουσία*, Μπφ. Κ. Μεταξά, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, 2005

V. Gillies, "Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behavior management", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 32, No. 2, (2011)

V. B. Van Hasselt et. al., *Handbook of family violence*", New York: Plenum, 1988

V. C. Strasburger, "Media Violence", *Symposium: Behavioral Pediatrics*, Vol. 66, (University of New Mexico, 1999)

W. A. Gamson - A. Modigliani, "Media discourse and public opinion on nuclear power: A constructionist approach", *American Journal of Sociology*, Vol. 95, No. 1, (1989)

W. Mazzarella, " Culture, Globalization, Mediation", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 33 (University of Chicago, 2004)

W.G. Secada, "Introduction", *Review of Research in Education*, Vol. 25, (University of Wisconsin, 2000)

W. Severin - J. W. Tankard, *Communication Theories: Origins, Methods and Uses in the Mass Media*, Longman editions, New York, 1992

W. Yerger - C. Gehret, "Understanding and Dealing With Bullying in Schools", *The Educational Forum*, Vol. 75, (2011)

X. Κωνσταντινίδου, "Τα Μέσα μαζικής Επικοινωνίας και η παραγωγή νοήματος. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Προοπτικές", *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Τ. 108-9, ( Κρήτη, 2002)

X. Γ. Χατζηχρήστου, *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004

Y. Wang, "Social Media in Schools: A Treasure Trove or Hot Potato?", *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol. 16, No. 1, (University of Cincinnati, 2013)

Y. B. Yablon, "Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence", *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 27, No. 8, (Israel, 2010)

### ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

C. A. Anderson, "Iowa State University-Department of Psychology", 12 May 2013,  
<http://www.psychology.iastate.edu/faculty/caa/index.html>

"Ερωτηματολόγιο του Υπουργείου Παιδείας για τη σχολική βία", ημ.δημ. 12-4-2013,  
<http://www.esos.gr/article/parembatikes-symperifores/erotimatologio-yπουργείο-paideias-mathites-sxoliki-bia>

I. E. Allen - C. A. Seaman, "Likert Scales and Data Analyses", July, 2007,  
<http://mail.asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>

J. Habermas, "Democracy, Solidarity and the European Crisis", ημ. δημ. 26-4-2013,  
<http://www.kuleuven.be/communicatie/evenementen/evenementen/jurgen-habermas/democracy-solidarity-and-the-european-crisis>

J. P. Lederach - M. Maiese, "Conflict Transformation", <http://www.tetras-consult.gr/resources/Resources/Dialogue,%20Conflicts%20%20%20Creativity/Conflict%20Transformation.pdf>

"Καλωσορίσατε στο facebook", <https://www.facebook.com/>

M. Federman, "What is the meaning of the medium is the message?", 2004, <http://individual.utoronto.ca/markfederman/MeaningTheMediumistheMessage.pdf>

S. B. Bogota, "Facebook and violence-Antisocial media", ημ. δημ. 25-8-2010, [http://www.economist.com/blogs/americasview/2010/08/facebook\\_and\\_violence](http://www.economist.com/blogs/americasview/2010/08/facebook_and_violence)

Σ. Λέκκου κ.α., "Στάσεις ζωής νέων και οικογένεια. Μια διαπολιτισμική μελέτη Ελλήνων και Σουηδών εφήβων και Ελλήνων νέων ενηλίκων", χ.χ., <http://www.encephalos.gr/full/47-2-03g.htm>