

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΗ ΒΙΑ



ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟΥ

Valentina Leliana Pârvulescu

Zizi Cerasela Merlan

Cristina Stelian

Valentina Dicu

Oana Hanganu

Alina Soltesz

Igor Vitale

Constantinos Michaelides

Nicholas Hadjievangelou

Stancu Iuliana

ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

”ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΗ ΒΙΑ”

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ

‘ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΛΟΓΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ’

Ο Οδηγός αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus +
Στρατηγική Εταιρική Σχέση

Τίτλος έργου: " ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΗ ΒΙΑ "

Αρ. Έργου: 2018-1-RO01-KA202-049149

"Το έργο αυτό (Project No 2018-1-RO01-KA202-049149) χρηματοδοτήθηκε με την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Η δημοσίευση αυτή αντικατοπτρίζει μόνο τις απόψεις του δημιουργού και η Επιτροπή δεν μπορεί να θεωρηθεί υπεύθυνη για οποιαδήποτε χρήση των πληροφοριών που περιέχονται σε αυτήν. "

Κεφάλαιο 1
Συναισθήματα. Αρνητικά και θετικά συναισθήματα. Διαχείριση
αρνητικών συναισθημάτων.

Εισαγωγή

Τα συναισθήματα ασκούν μια ισχυρή δύναμη στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνθρωποι, αλλά ο καθορισμός του όρου συναίσθημα είναι δύσκολος. Είτε πρόκειται για θετικά είτε για αρνητικά συναισθήματα, τα έντονα συναισθήματα μπορούν να προκαλέσουν στα άτομα να αναλάβουν ενέργειες που κανονικά δεν μπορούν να εκτελέσουν ή να τους αναγκάσουν να αποφύγουν καταστάσεις που μπορεί να απολαύσουν. Οι ψυχολόγοι συχνά ορίζουν τα συναισθήματα ως συνδυασμό γνώσης, φυσιολογίας, συναισθημάτων και ενεργειών (Keltner & Shiota, 2003, Plutchik, 1982). Τα συναισθήματα είναι μια σύνθετη κατάσταση αίσθησης που μπορεί να προκαλέσει σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές σε ένα άτομο, ενώ επηρεάζει επίσης τη σκέψη και τη συμπεριφορά. Ο σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι να κατανοήσουμε πώς λειτουργούν τα συναισθήματα, προσφέροντας μια σύντομη εισαγωγή σε συγκεκριμένες θεωρίες του συναισθήματος, καθώς και την κατανόηση του τρόπου συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά.

Σε αυτό το κεφάλαιο η συζήτηση θα περιλαμβάνει επίσης μια περιγραφή των μηχανισμών σχηματισμού των συναισθημάτων και θα εξετάσει επίσης την επιρροή αρνητικά συναισθήματα στη συμπεριφορά, και αν συνδέονται με περιπτώσεις βίας. Ένα μεγάλο μέρος αυτού του κεφαλαίου θα επικεντρωθεί στα αρνητικά συναισθήματα.συγκεκριμένα την προέλευση του θυμού, ένα πρωταρχικό αρνητικό συναίσθημα, και θα προσπαθήσει να δείξει μια σύνδεση μεταξύ της έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων και της εμφάνισης βίαιης συμπεριφοράς.

Θεωρίες γύρω από τα συναισθήματα

Όταν μιλάμε για συναισθήματα, είναι δύσκολο να ορίσουμε τι είναι ένα συναίσθημα, καθώς υπάρχουν ανταγωνιστικές θεωρίες σχετικά με τον μηχανισμό σχηματισμού των συναισθημάτων και τον βαθμό επιρροής τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Επιπλέον, καθίσταται όλο και πιο δύσκολο να μετρηθούν πτυχές του συναισθήματος, συμπεριλαμβανομένης της έντασής του, της σχέσης ή της επίδρασής του στη συμπεριφορά και την προσωπικότητα. Αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθεί σε μερικές από τις κύριες θεωρίες του συναισθήματος όπως έχουν προκύψει στον τομέα της ψυχολογίας. Η συζήτηση ξεκινά εξετάζοντας την κλασική άποψη των συναισθημάτων και την έμπνευσή της από την άποψη του Δαρβίνου, ότι τα συναισθήματα και οι εκφράσεις τους είναι ένα αρχαίο μέρος της καθολικής ανθρώπινης φύσης. Θα εξετάσει επίσης τις θεωρίες που αμφισβητούν τις εγκαταστάσεις αυτής της κλασικής άποψης, λαμβάνοντας υπόψη τις εξελίξεις στη μελέτη της ψυχολογίας και μελέτες που διεξάγονται καθ ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής της, οι οποίες έχουν προτείνει εναλλακτικές θεωρίες για την ανάπτυξη των συναισθημάτων και την επιρροή τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Οι ανταγωνιστικές θεωρίες του συναισθήματος είναι το αποτέλεσμα ενός διευρυμένου πεδίου έρευνας που γίνεται για την κατανόηση των μηχανισμών σχηματισμού τους. Η κλασική άποψη των συναισθημάτων το υποστηρίζει. "Τα συναισθήματά μας [...] είναι αντικείμενα της εξέλιξης, που εδώ και πολύ καιρό ήταν επωφελής για την επιβίωση, και είναι πλέον ένα σταθερό συστατικό της βιολογικής μας φύσης."(Feldman-Barrett, 2017). Αυτή η κλασική άποψη των συναισθημάτων, παίρνει προηγούμενο από τη θεωρία του Καρόλου Δαρβίνου στο βιβλίο του η έκφραση των συναισθημάτων στον άνθρωπο και το ζώο, όπου καθορίζει κάποιες πρώτες ιδέες σχετικά με τη συμπεριφορική γενετική. Ο Δαρβίνος εξετάζει την ζωική προέλευση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών, όπως η ανύψωση των φρυδιών όταν εκπλήσσεται ή η διανοητική σύγχυση που

συμβαίνει όταν κοκκινίζει. Η θεωρία του Δαρβίνου είναι μια βιολογική προσέγγιση στη μελέτη των συναισθημάτων και του πολιτισμού εξυπηρετεί έναν βοηθητικό ρόλο στη διαμόρφωση της έκφρασης.

Η βιολογική έμφαση του Δαρβίνου στη μελέτη των συναισθηματικών εκφράσεων επικεντρώθηκε σε έξι "βασικά" συναισθήματα: ευτυχία, θλίψη, φόβο, θυμό, έκπληξη και αηδία. Κατά την άποψη του Δαρβίνου, αυτά τα "βασικά" συναισθήματα είναι καθολικά: συμβαίνουν και μπορούν να αναγνωριστούν σε όλους τους πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, χωρίς προηγούμενη εκπαίδευση.

Αυτή η καθολική άποψη των συναισθημάτων υποδηλώνει ότι υπάρχει μια ενιαία προέλευση για ολόκληρο το ανθρώπινο είδος. Ο Δαρβίνος τονίζει ότι υπάρχει μια κοινή ανθρώπινη και ζωική καταγωγή στην έκφραση των συναισθημάτων και μια εξελικτική βάση για την ανάπτυξη αυτών των ειδών εκφράσεων του προσώπου. Στη θεωρία του, υπάρχει μια σχέση μεταξύ των ψυχικών καταστάσεων και της νευρολογικής οργάνωσης της κίνησης. Μελετώντας προσεκτικά τις εκφράσεις του προσώπου που παράγονται από ανθρώπους και άλλα πρωτεύοντα, ο Δαρβίνος κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι συναισθηματικές εκφράσεις εξελίσσονται και δεδομένου ότι είναι ένας εξελικτικός μηχανισμός, είναι σκόπιμο να ρωτήσουμε πώς τα συναισθήματα βελτίωσαν τις πιθανότητες επιβίωσης του προγόνου μας.

Ένα πιθανό πλεονέκτημα των συναισθημάτων είναι η συμβολή τους στη γενική διέγερση. Όταν ο εγκέφαλος αντιλαμβάνεται μια κατάσταση που απαιτεί δράση, τα συναισθήματα παρέχουν τη διέγερση που απαιτείται για να προκαλέσει μια απάντηση. Το ανθρώπινο πρόσωπο αποτελείται από σαράντα δύο μικρούς μύες σε κάθε πλευρά. Οι κινήσεις του προσώπου που κάνουμε κάθε μέρα και αναγνωρίζουμε σε άλλους γύρω μας, είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού των μυών του προσώπου μας που συστέλλονται και χαλαρώνουν, προκαλώντας την κίνηση του δέρματος. Οι συνδυασμοί αυτών των μυών που συστέλλονται και χαλαρώνουν, δημιουργούν εκφράσεις του προσώπου, οι οποίες συνδέονται με ένα συγκεκριμένο συναίσθημα.

Στη δεκαετία του 1960, ο ψυχολόγος Silvan s. Tomkins και δύο συνάδελφοι ερευνητές, αποφάσισαν να δοκιμάσουν αυτή τη θεωρία. Δημιούργησαν σύνολα σχολαστικά συλληφθέντων φωτογραφιών, καθένα από τα οποία αντιπροσωπεύει ένα από τα έξι λεγόμενα βασικά συναισθήματα: θυμό, φόβο, αηδία, έκπληξη, θλίψη και ευτυχία. Αυτές οι φωτογραφίες χαρακτήρισαν ηθοποιούς που προπονούνταν προσεκτικά και έπρεπε να αντιπροσωπεύουν σαφώς κάθε συναίσθημα. Οι φωτογραφίες που χρησιμοποίησε ο Tomkins και οι συνάδελφοί του, αντιπροσώπευαν κάθε συναίσθημα σε υπερβολική μορφή, αλλά πίστευαν ότι αυτό θα παρείχε το ισχυρότερο μήνυμα για αυτό το συναίσθημα. Χρησιμοποιώντας αυτές τις φωτογραφίες χρησιμοποίησαν μια πειραματική τεχνική για να μελετήσουν πόσο καλά οι άνθρωποι αναγνωρίζουν τη συναισθηματική έκφραση, αλλά και πόσο καλά αντιλαμβάνονται τις κινήσεις του προσώπου ως εκφράσεις συναισθημάτων.

Αυτή η ερευνητική τεχνική επανάσταση στην επιστημονική μελέτη του τι Tomkins και οι συνεργάτες του που ονομάζεται "αναγνώριση συναισθημάτων." Με τη χρήση αυτής της μεθόδου, οι επιστήμονες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο ήταν σε θέση να ταιριάζουν με συνέπεια τις ίδιες λέξεις συναισθημάτων με τα πρόσωπα. Μια διάσημη μελέτη που διεξήχθη από τον Ekman και τους συναδέλφους του στην Παπούα Νέα Γουινέα, έτρεξε πειράματα με τους ανθρώπους του προσκηνίου, έναν τοπικό πληθυσμό, ο οποίος είχε ελάχιστη επαφή με τον δυτικό κόσμο. Ακόμη και αυτή η απομακρυσμένη φυλή θα μπορούσε να ταιριάζει με συνέπεια τα πρόσωπα με τις αναμενόμενες λέξεις συναισθημάτων. Με βάση αυτά τα ευρήματα, οι επιστήμονες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι καθολική: ανεξάρτητα από το πού γεννιέστε ή πού μεγαλώνετε, είστε σε θέση να ανιχνεύσετε τα συναισθήματα με βάση τις εκφράσεις του προσώπου. Ο συλλογισμός πίσω από τα ευρήματα υποθέτει ότι ο μόνος τρόπος θα μπορούσε να αναγνωριστεί παγκοσμίως, είναι αν παράγονται παγκοσμίως. Επομένως, οι εκφράσεις του προσώπου πρέπει να είναι αξιόπιστες.

Άλλοι επιστήμονες, ωστόσο, άρχισαν να αμφισβητούν αυτή την άποψη της αναγνώρισης συναισθημάτων, υποστηρίζοντας ότι αυτή η μέθοδος ήταν πολύ άμεση και υποκειμενική για να αποκαλύψει ένα αποτύπωμα συναισθημάτων επειδή περιλαμβάνει ανθρώπινη κρίση. Μια πιο αντικειμενική τεχνική, η ηλεκτρομυογραφία προσώπου (EMG), εξαλείφει εντελώς τους ανθρώπινους αντιλήψεις. Οι επιστήμονες που χρησιμοποιούν ηλεκτρομυογραφία προσώπου, τοποθετούν ηλεκτρόδια στην επιφάνεια του δέρματος και είναι σε θέση να ανιχνεύσουν τα ηλεκτρικά σήματα που κάνουν τους μύες του προσώπου να κινούνται. Μπορεί να προσδιορίσει με ακρίβεια τα μέρη του προσώπου καθώς κινούνται, πόσο συχνά και πόσο. Μια τυπική μελέτη αποτελείται από υποκείμενα δοκιμής που φορούν ηλεκτρόδια πάνω από τα φρύδια, το μέτωπο, τα μάγουλα και το σαγόνι τους καθώς βλέπουν φωτογραφίες ή ταινίες ή όπως θυμούνται ή φαντάζονται καταστάσεις, έτσι ώστε να προκαλούν μια ποικιλία συναισθημάτων. Με την καταγραφή των ηλεκτρικών αλλαγών στη μυϊκή δραστηριότητα οι επιστήμονες μπορούν να υπολογίσουν τον βαθμό κίνησης σε κάθε μυ κατά τη διάρκεια κάθε συναισθήματος.

Αυτή η μέθοδος αναγνώρισης έκφρασης αποτελεί μεγάλη πρόκληση για την κλασική άποψη του συναισθήματος. Τα ευρήματα από αυτές τις μελέτες έχουν δείξει ότι οι μυϊκές κινήσεις δεν αποτελούν αξιόπιστη ένδειξη για το πότε κάποιος είναι λυπημένος, θυμωμένος ή φοβισμένος και δεν παρουσιάζει ένα προβλέψιμο δακτυλικό αποτύπωμα για κάθε συναίσθημα. Στην καλύτερη περίπτωση, τα ευρήματα του EMG του προσώπου αποκαλύπτουν ότι αυτές οι κινήσεις διακρίνουν το ευχάριστο από το δυσάρεστο συναίσθημα. Ωστόσο, αυτή η ίδια η μέθοδος παρουσιάζει επίσης περιορισμούς δεδομένου ότι δεν μπορεί να συλλάβει όλες τις ουσιαστικές ενέργειες σε ένα πρόσωπο κατά τη διάρκεια μιας συναισθηματικής εμπειρίας. Ένας από τους περιορισμούς που θέτει αυτή η μέθοδος είναι ότι ένας επιστήμονας μπορεί να τοποθετήσει περίπου έξι ηλεκτρόδια στο πρόσωπο πριν ένα υποκείμενο δοκιμής αρχίσει να αισθάνεται

άβολα, πολύ λίγα για να συλλάβει όλους τους σαράντα δύο μυς του προσώπου με νόημα.

Άλλοι επιστήμονες, συμπεριλαμβανομένων των Camras και Oster, έχουν αποδείξει ότι συναντάμε πολλές πληροφορίες από το περιβάλλον. Τα πρόσωπα κινούνται συνεχώς και ο εγκέφαλός μας βασίζεται σε πολλούς διαφορετικούς παράγοντες ταυτόχρονα, όπως η στάση του σώματος, η φωνή και η συνολική κατάσταση, η εμπειρία της ζωής σας, για να καταλάβουμε ποιες κινήσεις έχουν νόημα και τι σημαίνουν. Όταν πρόκειται για συναισθήματα, ένα πρόσωπο δεν μιλάει για τον εαυτό του. Η βασική μέθοδος συναισθημάτων δεν ανακαλύφθηκε παρατηρώντας πρόσωπα στον πραγματικό κόσμο. Οι επιστήμονες χαρακτήρισαν τις στάσεις του προσώπου, εμπνευσμένες από το βιβλίο του Δαρβίνου και ζήτησαν από τους ηθοποιούς να τις απεικονίσουν, θεωρώντας παράλληλα ότι αυτές οι εκφράσεις συναισθημάτων ήταν καθολικές.

Αλλά αυτές οι εκφράσεις δεν είναι καθολικές. Τα συναισθήματα δεν μπορούν να εκφραστούν απλά με μία έκφραση του προσώπου. Υπάρχει μια παραλλαγή στις κινήσεις του προσώπου με ένα μόνο συναίσθημα. Λαμβάνοντας το φόβο ως παράδειγμα, οι τρόποι με τους οποίους ένα άτομο εκφράζει φόβο όταν παρακολουθεί μια ταινία τρόμου θα διαφέρουν σημαντικά όταν υπάρχει η πιθανότητα κινδύνου. Όταν παρακολουθείτε μια ταινία τρόμου, κάποιος μπορεί να κλείσει τα μάτια τους ή να καλύψει τα μάτια τους με τα χέρια τους. Όταν βρίσκονται σε κίνδυνο, τα μάτια θα διευρυνθούν για να βελτιώσουν την περιφερειακή όραση. Αυτή η παραλλαγή στις εκφράσεις του προσώπου που υπάρχει σε ένα μόνο συναίσθημα καταδεικνύει ότι αυτή η κλασική άποψη των συναισθημάτων είναι απλά μια μορφή στερεοτύπων και απλοποίησης των πολλών παραλλαγών που υπάρχουν μέσα σε ένα μόνο συναίσθημα.

Μια τέτοια μεγάλη συλλογή διαφορετικών πειραμάτων καθιστά δύσκολη τη διατήρηση της συνέπειας στη θεωρία. Ωστόσο, οι επιστήμονες μπόρεσαν να αξιοποιήσουν αυτά τα ποικίλα ευρήματα και να τα αναλύσουν χρησιμοποιώντας μετα-ανάλυση για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η ίδια κατηγορία

συναισθημάτων μπορεί συχνά να οδηγήσει σε διαφορετικές σωματικές απαντήσεις. Αυτό δείχνει ότι η διακύμανση είναι ο κανόνας, όχι η ομοιομορφία. Τα αποτελέσματα από αυτά τα ευρήματα είναι συνεπή με αυτά που οι ψυχολόγοι γνωρίζουν εδώ και χρόνια. οι διαφορετικές συμπεριφορές έχουν διαφορετικά πρότυπα αναπνοής, κίνησης ή καρδιακού ρυθμού. Αυτό δείχνει ότι η έρευνα δεν έχει ακόμη καταφέρει να αποκαλύψει ένα συνεπές σωματικό αποτύπωμα για ένα μόνο συναίσθημα.

Η ανακάλυψη της προσομοίωσης στα τέλη της δεκαετίας του 1990 εισήγαγε μια νέα εποχή στους τομείς της ψυχολογίας και της νευροεπιστήμης. Οι προσομοιώσεις είναι οι εικασίες του εγκεφάλου για το τι συμβαίνει στον κόσμο, καθώς αντιμετωπίζουμε συνεχώς διφορούμενες πληροφορίες από όλα τα αισθητήρια όργανα. Ο εγκέφαλός μας χρησιμοποιεί προηγούμενες εμπειρίες για να κατασκευάσει μια υπόθεση - την προσομοίωση - και συγκρίνει αυτό με τις πληροφορίες που λαμβάνονται από όλα τα αισθητήρια συστατικά του σώματος. Με αυτόν τον τρόπο, η προσομοίωση επιτρέπει στον εγκέφαλο να αποδίδει νόημα στις πληροφορίες που λαμβάνει, να επιλέγει αυτό που είναι σχετικό και να αγνοεί τα υπόλοιπα. Χρησιμοποιώντας έννοιες αυτού που ήδη γνωρίζουμε για τον κόσμο μέσω της εμπειρίας, ο εγκέφαλος μπορεί να ομαδοποιήσει κάποια πράγματα μαζί και να διαχωρίσει άλλα. Οι έννοιες είναι ένα πρωταρχικό εργαλείο που χρησιμοποιείται από τον εγκέφαλο για να μαντέψει την έννοια των εισερχόμενων αισθητήριων εισροών. Οι έννοιες μπορούν να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τη μουσική, τη γλώσσα και ακόμη και τις χημικές ουσίες που δημιουργούν γεύσεις και μυρωδιές. Ο εγκέφαλός μας χρησιμοποιεί έννοιες για να προσομοιώσει τον έξω κόσμο. Με έννοιες ο εγκέφαλός μας μπορεί να προσομοιώνει αυτόματα και σχεδόν αόρατα, έτσι ώστε να φαίνεται ότι η όραση, η ακοή και όλες οι άλλες αισθήσεις είναι αντανakλαστικά και όχι κατασκευές.

Με αυτόν τον τρόπο, ο εγκέφαλος μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει τον ίδιο μηχανισμό για να κατανοήσει τι συμβαίνει μέσα στο σώμα μας. Το σώμα μας είναι απλώς μια άλλη πηγή αισθητηριακής εισόδου για τον εγκέφαλο. Οι

αισθήσεις από την καρδιά και τους πνεύμονες, ο μεταβολισμός μας ή η αλλαγή της θερμοκρασίας, είναι επίσης διαφορούμενες πληροφορίες. Ωστόσο, μόλις οι έννοιες μπαίνουν στο παιχνίδι, Αυτές οι φαινομενικά διαφορούμενες αισθήσεις μπορούν να πάρουν ένα εντελώς διαφορετικό νόημα. Αυτές οι καθαρά φυσικές αισθήσεις μέσα στο σώμα μας, δεν έχουν αντικειμενικό ψυχολογικό νόημα. Εξετάστε την αίσθηση ενός πόνου στο στομάχι σας. Εάν αυτός ο πόνος βιώνεται όταν κάθεστε γύρω από ένα τραπέζι δείπνου, θα μπορούσαμε να το κατανοήσουμε ως πείνα. Εάν η εποχή της γρίπης είναι ακριβώς γύρω από τη γωνία, μπορεί να βιώσουμε τον ίδιο πόνο με τη ναυτία. Σε κάθε δεδομένη στιγμή, ο εγκέφαλός μας χρησιμοποιεί έννοιες για να δώσει νόημα τόσο στις εσωτερικές όσο και στις εξωτερικές αισθήσεις, όλες ταυτόχρονα.

Τα συναισθήματα δεν είναι απλώς αντιδράσεις στον κόσμο. Δεν είμαστε παθητικοί δέκτες αισθητηριακής εισόδου, αλλά ενεργοί κατασκευαστές των συναισθημάτων μας. Χρησιμοποιώντας αισθητηριακή εισροή και εμπειρία, ο εγκέφαλός μας μπορεί να κατασκευάσει νόημα και να συνταγογραφήσει συναίσθημα. Αν δεν είχαμε έννοιες που να αντιπροσωπεύουν τις προηγούμενες εμπειρίες μας, τότε όλες οι αισθητηριακές εισροές θα ήταν απλός θόρυβος. Δεν θα μπορούσαμε να γνωρίζουμε ποιες είναι οι αισθήσεις, τι τους προκαλεί ή πώς να συμπεριφέρονται και να τις αντιμετωπίζουν. Χρησιμοποιώντας έννοιες, ο εγκέφαλός μας μπορεί να δημιουργήσει νόημα από αυτές τις αισθήσεις που λαμβάνει και μερικές φορές το νόημα που δημιουργείται είναι ένα συναίσθημα.

Η κλασική άποψη του συναισθήματος και η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος λένε πολύ διαφορετικές ιστορίες σχετικά με το πώς βιώνουμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο. Από τη μία πλευρά, η κλασική άποψη είναι διαισθητική και υποστηρίζει ότι τα γεγονότα στον κόσμο προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις μέσα μας και ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα ζουν σε ξεχωριστές περιοχές του εγκεφάλου. Από την άλλη πλευρά, η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος ισχυρίζεται ότι μέσω εννοιών και

προσομοιώσεων, ο εγκέφαλός μας κατασκευάζει όλα όσα βιώνουμε, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων.

Από τις βασικές ιδέες στη θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος, είναι ότι τα συναισθήματα που βιώνουμε και αντιλαμβανόμαστε δεν είναι απαραίτητη συνέπεια των γονιδίων μας. Αυτό που είναι αναπόφευκτο στη θεωρία των δομημένων συναισθημάτων, είναι ότι έχουμε κάποια είδη εννοιών για την αίσθηση της αισθητηριακής εισόδου από το σώμα μας στον κόσμο, επειδή ο εγκέφαλός μας είναι καλωδιωμένος για το σκοπό αυτό. Ο εγκέφαλός μας μπορεί να έχει νόημα για τις αλλαγές στο περιβάλλον μας. Ωστόσο, έννοιες όπως ο θυμός και η αηδία, δεν είναι γενετικά προκαθορισμένες. Είμαστε εξοικειωμένοι με αυτές τις έννοιες, λόγω του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο μεγαλώσαμε, όπου αυτές οι έννοιες είναι σημαντικές και χρήσιμες. Άλλοι πολιτισμοί, ωστόσο, μπορούν και έχουν νόημα από άλλες έννοιες από την ίδια αισθητηριακή εισροή.

Η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος υπερισχύει από διάφορες ιδέες κατασκευής και ειδικότερα από την κοινωνική κατασκευή, η οποία μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές αξίες και τα συμφέροντα διαμορφώνουν και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και ενεργούμε στον κόσμο. Ο καθένας από εμάς κατανοεί τον κόσμο με έναν τρόπο που είναι χρήσιμος, αλλά η ατομική μας κατανόηση δεν είναι απαραίτητως αληθινή ή θεμελιωμένη σε κάποια απόλυτη, αντικειμενική έννοια. Όσον αφορά το συναίσθημα, οι θεωρίες κοινωνικής κατασκευής διερευνούν ερωτήματα σχετικά με το πώς τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις επηρεάζονται από τους κοινωνικούς μας ρόλους και πεποιθήσεις. Ωστόσο, πρέπει να δηλωθεί ότι η κοινωνική κατασκευή τείνει να αγνοεί τη βιολογία ως άσχετη με το συναίσθημα. Αντ' αυτού, υποδηλώνει ότι τα συναισθήματα ενεργοποιούνται διαφορετικά ανάλογα με τον κοινωνικό σας ρόλο. Οι θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής, στην πραγματικότητα, ασχολούνται κυρίως με τις κοινωνικές συνθήκες στον κόσμο έξω από εμάς, χωρίς να εξετάζουν πώς αυτές οι συνθήκες επηρεάζουν την καλωδίωση του εγκεφάλου.

Θα ήταν κακό να υποθέσουμε ότι κάθε θεωρία συμφωνεί σε κάθε υπόθεση, αλλά μαζί υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα γίνονται, δεν ενεργοποιούνται. Με βάση αυτή την προϋπόθεση, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα συναισθήματα είναι εξαιρετικά μεταβλητά χωρίς δακτυλικά αποτυπώματα και τα συναισθήματα δεν είναι, κατ' αρχήν, ξεχωριστά από τις γνώσεις και τις αντιλήψεις. Η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος διανέμει την ιδέα των δακτυλικών αποτυπωμάτων όχι μόνο στο σώμα αλλά και στον εγκέφαλο. Αποφεύγει να θέτει ερωτήσεις που υποδηλώνουν ότι υπάρχει ένα νευρικό δακτυλικό αποτύπωμα, όπως " Πού είναι οι νευρώνες που προκαλούν φόβο;" επειδή η λέξη "όπου" υποδηλώνει μια ενσωματωμένη υπόθεση ότι ένα συγκεκριμένο σύνολο νευρώνων ενεργοποιείται κάθε φορά που αισθανόμαστε φοβισμένοι. Αντίθετα, η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος υποδηλώνει ότι μια κατηγορία συναισθημάτων όπως ο φόβος, ο θυμός ή η θλίψη δεν έχει μια ξεχωριστή θέση του εγκεφάλου. Αντίθετα, κάθε περίπτωση συγκίνησης είναι μια κατάσταση όπου ολόκληρος ο εγκέφαλος πρέπει να μελετηθεί και να κατανοηθεί. Ως εκ τούτου, είναι πιο σκόπιμο να ρωτήσετε "πώς ο εγκέφαλος δημιουργεί ένα παράδειγμα φόβου;" δεδομένου ότι αυτό δεν υποθέτει ότι υπάρχει ένα νευρικό δακτυλικό αποτύπωμα πίσω από τις σκηνές. Αυτό σημαίνει ότι οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις του φόβου είναι πραγματικές και αξίζουν να διερευνηθούν.

Με τον ίδιο τρόπο που η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος υποδηλώνει ότι δεν μπορούμε να εκχωρήσουμε ένα δακτυλικό αποτύπωμα σε ένα μόνο συναίσθημα, υποδηλώνει επίσης ότι οι διασυνδέσεις του εγκεφάλου δεν είναι απλώς οι αναπόφευκτες συνέπειες των γονιδίων μας. Αντίθετα, γνωρίζουμε σήμερα ότι η εμπειρία είναι επίσης ένας παράγοντας που συμβάλλει και ότι τα γονίδια μπορούν να ενεργοποιηθούν και να απενεργοποιηθούν σε διαφορετικά πλαίσια και ότι τα γονίδια διαμορφώνουν την καλωδίωση του εγκεφάλου. Αυτό το φαινόμενο της πλαστικότητας υποδηλώνει ότι μερικές από τις συνάψεις στον εγκέφαλό μας έρχονται σε ύπαρξη εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι μιλούν ή μας αντιμετωπίζουν. Με άλλα λόγια, αυτή η θεωρία της κατασκευής

εκτείνεται μέχρι το κυτταρικό επίπεδο του βιολογικού, ψυχολογικού και νευρολογικού μας μακιγιάζ.

Η θεωρία του κατασκευασμένου συναισθήματος περιλαμβάνει στοιχεία και από τις τρεις σχολές της θεωρίας των κατασκευών. Από την κοινωνική κατασκευή, αν και η μακροδομή του εγκεφάλου μας είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένη, το φούρνο μικροκυμάτων δεν είναι. Κατά συνέπεια, οι εμπειρίες του παρελθόντος μπορούν να βοηθήσουν στον προσδιορισμό και τη διαμόρφωση των μελλοντικών εμπειριών και αντιλήψεων μας. Η νευροδιαμόρφωση μπορεί να εξηγήσει πώς τα βρέφη γεννιούνται χωρίς την ικανότητα να αναγνωρίζουν ένα πρόσωπο, αλλά μπορούν να αναπτύξουν αυτή την ικανότητα μέσα στις πρώτες ημέρες μετά τη γέννησή τους. Μπορεί επίσης να εξηγήσει πόσο πρώιμες πολιτιστικές εμπειρίες - για παράδειγμα πόσο συχνά οι φροντιστές βρίσκονται σε φυσική επαφή με το βρέφος, είτε κοιμούνται μόνοι τους σε ένα παχνί είτε σε ένα οικογενειακό κρεβάτι - διαμορφώνουν διαφορεικά την καλωδίωση του εγκεφάλου.

Ποια Είναι Τα Βασικά Συναισθήματα

Η διαμάχη για τα βασικά συναισθήματα έχει μακρά ιστορία. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η κλασική άποψη των συναισθημάτων αντλεί έμπνευση από τη θεωρία του Δαρβίνου για τους εξελικτικούς μηχανισμούς που είναι υπεύθυνοι για τις συναισθηματικές εκφράσεις και τις επιπτώσεις της ότι ορισμένα συναισθήματα είναι καθολικά και μπορούν να διακριθούν από ανθρώπους σε όλο τον κόσμο, σε πολιτισμούς. Τα τελευταία χρόνια, ορισμένοι ψυχολόγοι έχουν προτείνει μια σύντομη λίστα των "βασικών" συναισθήματα που περιλαμβάνουν την ευτυχία, θλίψη, θυμός, φόβος, αηδία και έκπληξη, μια λίστα που έρχεται επίσης στην έρευνα του Δαρβίνου της συναισθηματικής έκφρασης. Ωστόσο, άλλοι ψυχολόγοι έχουν προσθέσει περισσότερους υποψηφίους σε αυτόν τον κατάλογο, όπως περιφρόνηση, ντροπή, ενοχή, ενδιαφέρον, ελπίδα,

υπερηφάνεια, ανακούφιση, απογοήτευση, αγάπη, δέος, πλήξη, ζήλια, λύπη ή αμηχανία (Keltner & Buswell, 1997).



Φυσικά, άλλοι ψυχολόγοι, συμπεριλαμβανομένης της Lisa Feldman Barret, διαφωνούν με αυτόν τον ισχυρισμό, υποστηρίζοντας ότι ένα μόνο συναίσθημα δεν μπορεί να περιοριστεί σε ένα μόνο δακτυλικό αποτύπωμα που προσδιορίζει αυτό το συγκεκριμένο συναίσθημα. Δεδομένης αυτής της διακύμανσης στις θεωρίες του συναισθήματος μέσα στην ψυχολογία, υπάρχει κάτι τέτοιο ως βασικό συναίσθημα; Και αν υπάρχει, πώς μπορούμε να αποφασίσουμε τι είναι ένα βασικό συναίσθημα; Στην προσπάθειά τους να περιορίσουν τον κατάλογο και να προτείνουν μια ταξινόμηση για τα "βασικά" συναισθήματα, οι ψυχολόγοι έχουν συχνά προτείνει τα ακόλουθα κριτήρια για να ταξινομήσουν ορισμένες συναισθηματικές κατηγορίες ως "βασικές" ή καθολικές. Αρχικά, προτείνουν ότι εάν ένα συναίσθημα πρέπει να κατηγοριοποιηθεί ως βασικό συναίσθημα, θα πρέπει να προκύψει νωρίς στη ζωή και δεν θα πρέπει να απαιτεί μεγάλη εμπειρία. Για παράδειγμα, η νοσταλγία και η υπερηφάνεια αναδύονται σταδιακά και φαίνονται λιγότερο βασικές από το φόβο, τον θυμό ή τη χαρά. Ωστόσο, το πρόβλημα με αυτό το κριτήριο είναι ότι όλες οι συναισθηματικές εκφράσεις εμφανίζονται σταδιακά στη ζωή. Όπως υποστηρίζει ο Messinger, οι εκφράσεις

των βρεφών κατά τα πρώτα στάδια της ζωής τους δεν κάνουν διάκριση μεταξύ σκοτισμών, θυμού και φόβου (Messinger, 2002).

Ένα περαιτέρω κριτήριο που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό ενός συναισθήματος ως βασικού συναισθήματος είναι η υπόθεση ότι πρέπει να έχει μια ξεχωριστή φυσιολογία. Ωστόσο, αν λάβουμε σοβαρά υπόψη αυτό το κριτήριο, τότε η ιδέα των βασικών συναισθημάτων θα πρέπει να εγκαταλειφθεί, δεδομένης της εξέχουσας θέσης της θεωρίας της κατασκευής και των ελλείψεων της κλασικής άποψης των συναισθημάτων όταν τεθεί σε εφαρμογή, καθώς πολλές παραλλαγές υπάρχουν μέσα σε μια ενιαία συναισθηματική Κατηγορία. Παρ' όλα αυτά, παρόλο που οι φυσιολογικές αντιδράσεις όπως ο καρδιακός ρυθμός και ο ρυθμός αναπνοής δεν διακρίνουν έντονα μεταξύ ενός συναισθήματος ή του άλλου, μπορεί να υποδηλώνουν την ένταση ενός συναισθήματος. Οι μετρήσεις του εγκεφάλου είναι επίσης ανεπαρκείς για να προσδιορίσουν ποιο συναίσθημα αισθάνεται κάποιος.

Ωστόσο, ένα σημαντικό πράγμα που πρέπει να σημειωθεί σχετικά με την έρευνα που γίνεται σε σχέση με τα βασικά συναισθήματα, είναι ότι η βάση στηρίζεται στην ιδέα ότι κάθε βασικό συναίσθημα μπορεί να έχει τη δική του ξεχωριστή έκφραση του προσώπου. Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που διεξήχθη επικεντρώθηκε σε αυτό το κριτήριο. Αν και ορισμένες ομοιότητες στις εκφράσεις του προσώπου μεταξύ των πολιτισμών υποδηλώνουν ότι δεν έχουν μάθει, αυτό δεν σημαίνει ότι έχουν πάντα το ίδιο νόημα. Τουλάχιστον, οι εκφράσεις του προσώπου μπορούν να περιγραφούν ως έχουσες περιφερειακές "προεκτάσεις" σε ξεχωριστές κουλτούρες. Παρόμοια με το πώς μπορούμε να κατανοήσουμε την ομιλία από τη δική μας περιοχή καλύτερα από ό, τι από κάπου αλλού, το ίδιο ισχύει και για την ικανότητά μας να αναγνωρίζουμε τις εκφράσεις του προσώπου με μεγαλύτερη ακρίβεια μεταξύ των ανθρώπων από τον δικό μας πολιτισμό (Elfenbein, Beaupré, Lévesque, & Hess, 2007).

Ένας από τους κορυφαίους υποστηρικτές για μια θεωρία των βασικών συναισθημάτων είναι ο Paul Ekman, ο οποίος πρότεινε έναν κατάλογο εννέα

χαρακτηριστικών για να διακρίνει τα βασικά συναισθήματα (Ekman, 1992). Ωστόσο, παρόλο που ο Ekman συμφωνεί ότι υπάρχουν οικογένειες συναισθημάτων και υπάρχει διακύμανση εντός των συναισθηματικών κατηγοριών, δεν προτείνει ότι τα όρια μεταξύ των βασικών κατηγοριών συναισθημάτων είναι θολά. Τα ευρήματά του στηρίζονται στην ερευνητική του υπόθεση ότι υπάρχει μεγάλη συμφωνία μεταξύ των εκφράσεων του προσώπου και της σχετικής συναισθηματικής κατηγορίας του, μια συμφωνία που μπορεί να βρεθεί ακόμη και σε όλους τους πολιτισμούς. Ο Ekman υποστηρίζει ότι τα στοιχεία για την καθολικότητα είναι ταυτόχρονα με την πεποίθηση του Δαρβίνου ότι τέτοιες "καθολικές" εκφράσεις και τα συναισθήματα που σηματοδοτούν είναι το προϊόν της εξέλιξης.

Ωστόσο, το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν την ικανότητα να ταξινομούν τις εκφράσεις του προσώπου των έξι "βασικών" συναισθημάτων σε όλο τον κόσμο, δεν αποτελεί συγκεκριμένη απόδειξη της οικουμενικότητάς τους (Barrett, Mesquita, & Gendron, 2011). Ο ίδιος ο Ekman αναφέρει ότι τα στοιχεία για μια μοναδική έκφραση του προσώπου για συναισθήματα όπως η έκπληξη και η περιφρόνηση δεν είναι σταθερά. Αν και οι βασικές συναισθηματικές μας απαντήσεις μπορεί να φαίνονται σε μεγάλο βαθμό έμφυτες, η κουλτούρα και η μάθηση είναι καθοριστικές για την τροποποίηση των συναισθηματικών εκφράσεων (Jack, Caldara, & Schyns, 2012; Για παράδειγμα, πολλοί επαγγελματίες υγείας υποβάλλονται σε εκπαίδευση για να παρακρατούν συναισθηματικές εκφράσεις όπως αηδία όταν χειρίζονται ασθενείς. Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η παρουσία άλλων ανθρώπων επηρεάζει επίσης την ένταση της συναισθηματικής έκφρασης. Τα ευρήματα των Jancke και Kaufmann δείχνουν ότι οι άνθρωποι θα υπερβάλλουν τις εκφράσεις του προσώπου ως απάντηση στις οσμές όταν βρίσκονται σε μια ομάδα σε αντίθεση με όταν είναι μόνοι (Jancke & Kaufmann, 1994).

Η σημασία του πολιτισμού σε επιδείξεις συναισθηματικής έκφρασης δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Οι πολιτισμοί έχουν συνήθως διαφορετικούς κανόνες ή

κανόνες που καθορίζουν πότε, πού και πώς ένα άτομο πρέπει να εκφράζει συγκίνηση (Matsumoto, Willingham, & Ollide, 2009). Η έρευνα που διεξήχθη για να υποστηρίξει αυτούς τους ισχυρισμούς έδειξε ότι οι Ιάπωνες φοιτητές που παρακολουθούσαν μόνο μια συναισθηματική ταινία βρέθηκαν να είναι πιο εκφραστικοί από ό, τι όταν παρακολούθησαν μια ταινία σε μια ομάδα άγνωστων συνομηλίκων. Σε αντίθεση με αυτό, ο βαθμός έντασης της έκφρασης συναισθημάτων που παρουσίασαν οι Αμερικανοί φοιτητές δεν διέφερε σημαντικά κατά την προβολή της ταινίας μόνο ή σε μια ομάδα (Ekman, Friesen, & Ellsworth, 1972).

Ακόμα κι έτσι, τα άτομα είναι διαφορετικά μεταξύ τους όταν πρόκειται για τη συνολική ένταση της έκφρασης συναισθημάτων καθώς και για τις ικανότητές τους να εντοπίζουν σωστά τα συναισθήματα των άλλων. Τα άτομα παρουσιάζουν επίσης διακύμανση στο συναισθηματικό τους στυλ, καθώς και θετικές ή αρνητικές συναισθηματικές τάσεις (Davidson & Irwin, 1999). Μια μελέτη που διεξήχθη από τον Jerome Kagan το 1997, διαπίστωσε ότι τα νεογέννητα βρέφη έδειξαν σταθερά επίπεδα συνειδητοποίησης και ευαισθησίας σε μια δυσάρεστη οσμή. Η μελέτη του Kagan ισχυρίστηκε ότι τα βρέφη που είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για διαταραχές άγχους και διάθεσης αργότερα στη ζωή. Από την άλλη πλευρά, τα εξαιρετικά χαμηλής αντίδρασης βρέφη έχουν μεγαλύτερη τάση προς αντικοινωνική συμπεριφορά αργότερα στη ζωή.

Η σημασία του να είναι σε θέση να προσδιορίσει σωστά τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου έκφραση είναι κρίσιμη για την αρμόδια κοινωνική λειτουργία. Μελέτες έχουν δείξει ότι οι ψυχοπαθείς που φυλακίστηκαν για δολοφονία ανταποκρίθηκαν πολύ λιγότερο συναισθηματικά από τους συμμετέχοντες ελέγχου σε ευχάριστες, ουδέτερες και δυσάρεστες καταστάσεις (Herpertz et al., 2001). Δίδυμες μελέτες έχουν επίσης προτείνει ότι η ικανότητα ερμηνείας συναισθηματικών εκφράσεων από άλλους γύρω τους επηρεάζεται σε μεγάλο

βαθμό από τη γενετική (Anokhin, Golosheykin, & Heath, 2010). Η ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων παραμορφώνεται από διάφορες ψυχολογικές διαταραχές. Ένα άτομο με σχιζοφρένεια θα επεξεργαστεί τα χαρακτηριστικά του προσώπου κανονικά, αλλά σε σύγκριση με τα υγιή άτομα ελέγχου, θα εκτελέσει χειρότερα σε καθήκοντα που απαιτούν από αυτούς να διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών εκφράσεων του προσώπου (Kohler et al., 2003; Schneider et al., 2006). Οι ασθενείς με σχιζοφρένεια είναι πιο πιθανό να παρερμηνεύσουν τα συναισθηματικά ερεθίσματα, όπως οι εκφράσεις του προσώπου, ως απειλητικά, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αυταπάτες δίωξης και παράνοιας (Phillips, Drevets, Rauch, & Lane, 2003). Όπως θα συζητηθεί αργότερα, οι άνθρωποι που πάσχουν από διαταραχή του φάσματος του αυτισμού και αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας έχουν δυσκολίες στην αναγνώριση εκφράσεων φόβου (Jones et al., 2011; Marsh & Blair, 2008).

Πώς Σχηματίζονται Τα Συναισθήματα

Μετά τη συζήτηση για τις θεωρίες των συναισθηματικών εκφράσεων στο πρώτο κεφάλαιο και την πρόταση για βασικά συναισθήματα στο δεύτερο κεφάλαιο, αξίζει να εξετάσουμε τους μηχανισμούς του συναισθηματικού σχηματισμού σε σχέση με τον εγκέφαλο. Οι ψυχολόγοι προτείνουν ότι ένα συναίσθημα αρχίζει με την εκτίμηση ενός ατόμου για ένα προσωπικό νόημα που συνδέεται με ένα προηγούμενο γεγονός. Η διαδικασία αξιολόγησης που συμβαίνει μπορεί να είναι είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη και οδηγεί σε έναν καταρράκτη τάσεων απόκρισης που εκδηλώνονται σε συστήματα συνιστωσών, όπως η γνωστική επεξεργασία, οι φυσιολογικές αλλαγές, οι υποκειμενικές εμπειρίες και οι εκφράσεις του προσώπου. Συχνά, τα συναισθήματα θεωρούνται ότι αποτελούν μέρος ξεχωριστών κατηγοριών οικογενειών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, ο θυμός, η χαρά και το ενδιαφέρον.

Ωστόσο, η έρευνα μπορεί συχνά να είναι περιορισμένη, καθώς η πρόοδος στη μελέτη των συναισθημάτων απαιτεί επίσης καλή μέτρηση, η οποία μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί λόγω πολλών παραγόντων. Οι ψυχολόγοι μπόρεσαν να μετρήσουν τα συναισθήματα χρησιμοποιώντας διαφορετικές προσεγγίσεις, συμπεριλαμβανομένων των αυτοαναφορών, των παρατηρήσεων συμπεριφοράς και των φυσιολογικών μέτρων. Κάθε μέθοδος φυσικά, έχει τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της. Η ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιάσει μια σύντομη περίληψη μερικών από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των συναισθημάτων και θα συζητήσει επίσης τους περιορισμούς που θέτει κάθε μέθοδος. Μετά από αυτό, θα προχωρήσει στη συνέχεια για να συζητήσει πώς σχηματίζονται τα συναισθήματα εξετάζοντας τον μηχανισμό που εμπλέκεται στις συναισθηματικές απαντήσεις.

Θετικά και Αρνητικά Συναισθήματα

Οι ορισμοί εργασίας των συναισθημάτων και της επιρροής ποικίλλουν κάπως μεταξύ των ερευνητών. Ωστόσο, παρά τη συνεχιζόμενη συζήτηση (π.χ. Diener, 1999, Ekman & Davidson, 1994), προκύπτει συναίνεση ότι τα συναισθήματα δεν είναι παρά ένα υποσύνολο της ευρύτερης τάξης των συναισθηματικών φαινομένων. Τα συναισθήματα, Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, είναι καλύτερα αντιληπτά ως πολυσύνθετες τάσεις απόκρισης που ξεδιπλώνονται σε σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα. Συνήθως, ένα συναίσθημα αρχίζει με την εκτίμηση ενός ατόμου για την προσωπική έννοια κάποιου προηγούμενου γεγονότος. Αυτή η διαδικασία αξιολόγησης μπορεί να είναι είτε συνειδητή είτε ασυνείδητη και προκαλεί έναν καταρράκτη τάσεων απόκρισης που εκδηλώνονται σε χαλαρά συζευγμένα συστήματα συνιστωσών, όπως η υποκειμενική εμπειρία, η έκφραση του προσώπου, η γνωστική επεξεργασία και οι φυσιολογικές αλλαγές.

Η επίδραση, μια γενικότερη έννοια, αναφέρεται σε συνειδητά προσβάσιμα συναισθήματα. Αν και η επίδραση είναι παρούσα μέσα στα συναισθήματα (ως

συστατικό της υποκειμενικής εμπειρίας), είναι επίσης παρούσα μέσα σε πολλά άλλα συναισθηματικά φαινόμενα, συμπεριλαμβανομένων των σωματικών αισθήσεων, των στάσεων, των διαθέσεων και ακόμη και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Έτσι, τα συναισθήματα είναι διαφορετικά από επηρεάζουν με πολλούς τρόπους. Πρώτον, τα συναισθήματα είναι συνήθως για κάποια προσωπικά σημαντική περίσταση (δηλαδή, έχουν ένα αντικείμενο), ενώ η επίδραση είναι συχνά ελεύθερη-κυμαινόμενη ή αντικειμενική (Oatley & Jenkins, 1996, Russell & Feldman Barrett, 1999, Ryff & Singer, στον τύπο). Επιπλέον, τα συναισθήματα είναι συνήθως σύντομα και εμπλέκουν τα συστήματα πολλαπλών συστατικών που περιγράφονται παραπάνω, ενώ η επίδραση είναι συχνά πιο μακροχρόνια και μπορεί να είναι εμφανής μόνο στο επίπεδο της υποκειμενικής εμπειρίας (Ekman, 1994, Rosenberg, 1998, Russell & Feldman Barrett, 1999). Τέλος, τα συναισθήματα είναι συχνά αντιληπτά ως τοποθέτηση σε διακριτές κατηγορίες οικογενειών συναισθημάτων, όπως ο φόβος, ο θυμός, η χαρά και το ενδιαφέρον. Η επίδραση, αντίθετα, συχνά αντιλαμβάνεται ότι ποικίλλει κατά μήκος δύο διαστάσεων, είτε ευχάριστη και ενεργοποίηση (Russell & Feldman Barrett, 1999) είτε θετική και αρνητική συναισθηματική ενεργοποίηση (Teilegen, Walson, & Clark, 1999).

Η θετική επίδραση, σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς, διευκολύνει τη συμπεριφορά προσέγγισης (Cacioppo, Gardner, & Berntson, 1999; Davidson, 1993; Watson, Wiese, Vaidya, & Teilegen, 1999) ή συνεχιζόμενη δράση (Carver & Scheier, 1990; Clore, 1994). Από αυτή την άποψη, οι εμπειρίες θετικών επηρεάζουν τα άτομα να εμπλακούν με το περιβάλλον τους και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες είναι προσαρμοστικές για το άτομο, το είδος του ή και τα δύο. Αυτή η σχέση μεταξύ θετικής επίδρασης και εμπλοκής δραστηριότητας παρέχει μια εξήγηση για την συχνά τεκμηριωμένη αντιστάθμιση θετικότητας ή την τάση των ατόμων να βιώνουν ήπια θετική επίδραση συχνά, ακόμη και σε ουδέτερα πλαίσια (Diener & Diener, 1996, Ito & Cacioppo, 1999). Χωρίς μια τέτοια αντιστάθμιση, τα άτομα συνήθως δεν θα είχαν κίνητρα να

ασχοληθούν με το περιβάλλον τους. Ωστόσο, με μια τέτοια μετατόπιση, τα άτομα παρουσιάζουν την προσαρμοστική προκατάληψη για να προσεγγίσουν και να εξερευνήσουν νέα αντικείμενα, ανθρώπους ή καταστάσεις. (Βλέπε Watson et al., 1999, για μια σχετική εξήγηση για τα ημερήσια πρότυπα θετικής συναισθηματικής ενεργοποίησης.)

Επειδή τα θετικά συναισθήματα περιλαμβάνουν μια συνιστώσα θετικής επίδρασης, λειτουργούν επίσης ως εσωτερικά σήματα για να προσεγγίσουν ή να συνεχίσουν. Ακόμα κι έτσι, τα θετικά συναισθήματα μοιράζονται αυτή τη λειτουργία με μια σειρά άλλων θετικών συναισθηματικών καταστάσεων. Η αισθητηριακή ευχαρίστηση, για παράδειγμα, παρακινεί τους ανθρώπους να προσεγγίσουν και να συνεχίσουν να καταναλώνουν ό, τι ερέθισμα είναι βιολογικά χρήσιμο γι ' αυτούς αυτή τη στιγμή (Cabanac, 1971). Ομοίως, οι ελεύθερες-κυμαινόμενες θετικές διαθέσεις παρακινούν τους ανθρώπους να συνεχίσουν κατά μήκος οποιασδήποτε γραμμής σκέψης ή δράσης που έχουν ξεκινήσει (Clore, 1994). Ως τέτοια, λειτουργική λογαριασμούς των θετικών συναισθημάτων που τονίζουν τάσεις προσέγγιση ή να συνεχίσουν μπορεί να συλλάβει μόνο τον ελάχιστο κοινό παρονομαστή σε όλες τις συναισθηματικές καταστάσεις που μοιράζονται μια ευχάριστη υποκειμενική αίσθηση, αφήνοντας πρόσθετες λειτουργίες μοναδικό σε συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα uncharted.

Διακριτά συναισθήματα θεωρητικοί συχνά link η λειτουργία των συγκεκριμένων συναισθημάτων με την έννοια της ειδικής δράσης τάσεις (Frijda, 1986; Frijda, Kuipers, & Schure, 1989; Λαζάρου, 1991; Levenson, 1994; Οατλει & Jenkins, 1996; Tooby & Κοσμίδη, 1990). Ο φόβος, για παράδειγμα, συνδέεται με την επιθυμία να ξεφύγει, ο θυμός με την επιθυμία να επιτεθεί, η αηδία με την επιθυμία να εκδιωχθεί και ούτω καθεξής. Δεν είναι ότι οι άνθρωποι πάντοτε ενεργούν έξω αυτές τις προτροπές όταν αισθάνονται συγκεκριμένα συναισθήματα. Αντίθετα, οι ιδέες των ανθρώπων σχετικά με πιθανά μαθήματα δράσης περιορίζονται σε ένα συγκεκριμένο σύνολο επιλογών συμπεριφοράς. Μια βασική ιδέα από αυτή την προοπτική είναι ότι μια συγκεκριμένη τάση δράσης

είναι αυτό που κάνει ένα συναίσθημα εξελικτικά προσαρμοστικό: αυτές είναι μεταξύ των ενεργειών που πιθανώς λειτουργούσαν καλύτερα βοηθώντας τους ανθρώπινους προγόνους να επιβιώσουν σε καταστάσεις ζωής ή θανάτου (Tooby & Cosmides, 1990). Μια άλλη βασική ιδέα από την άποψη των συγκεκριμένων συναισθημάτων είναι ότι οι συγκεκριμένες τάσεις δράσης και οι φυσιολογικές αλλαγές συμβαδίζουν. Έτσι, για παράδειγμα, όταν κάποιος βιώνει μια ώθηση να ξεφύγει όταν αισθάνεται φόβο, το σώμα αυτού του ατόμου αντιδρά κινητοποιώντας την κατάλληλη αυτόνομη υποστήριξη για τη δυνατότητα λειτουργίας (Levenson, 1994).

Παρόλο που έχουν γίνει επίκληση συγκεκριμένων τάσεων δράσης για να περιγραφεί και η λειτουργία συγκεκριμένων θετικών συναισθημάτων, οι τάσεις δράσης που εντοπίστηκαν για θετικά συναισθήματα είναι ιδιαίτερα ασαφείς και υποτιμημένες (Fredrickson & Levenson, 1998). Για παράδειγμα, η Χαρά έχει συνδεθεί με την άσκοπη ενεργοποίηση, το ενδιαφέρον με την παρακολούθηση και την ικανοποίηση με την αδράνεια (Frijda, 1986). Αυτές οι τάσεις είναι υπερβολικά Γενικές για να ονομάζονται συγκεκριμένες (Fredrickson, 1998). Μοιάζουν με γενικές προτροπές να κάνουν τίποτα ή να μην κάνουν τίποτα περισσότερο από ό, τι προτρέπει να κάνει κάτι αρκετά συγκεκριμένο, όπως φυγή, επίθεση ή σούβλα. Αυτό είναι ενοχλητικό: εάν οι τάσεις δράσης που προκαλούνται από θετικά συναισθήματα είναι ασαφείς, οι επιπτώσεις τους στην επιβίωση μπορεί να είναι ασήμαντες. Έτσι, όπως και η άποψη που επικεντρώνεται στις γενικές τάσεις προσέγγισης, η άποψη που επικεντρώνεται στις συγκεκριμένες τάσεις δράσης αποδίδει μια ελλιπή ανάλυση της λειτουργίας των θετικών συναισθημάτων.



Αν και τα θετικά συναισθήματα μπορούν να εμφανιστούν σε αντίξοες συνθήκες, το τυπικό πλαίσιο των θετικών συναισθημάτων δεν είναι μια απειλητική για τη ζωή κατάσταση. Ως εκ τούτου, μπορεί να μην χρειαστεί μια ψυχολογική διαδικασία που περιορίζει το στιγμιαίο ρεπερτόριο σκέψης-δράσης ενός ατόμου για την προώθηση γρήγορης και αποφασιστικής δράσης. Αντίθετα, τα θετικά συναισθήματα της χαράς, του ενδιαφέροντος, της ικανοποίησης, της υπερηφάνειας και της αγάπης φαίνεται να έχουν ένα συμπληρωματικό αποτέλεσμα: διευρύνουν τα στιγμιαία ρεπερτόρια σκέψης-δράσης των ανθρώπων, διευρύνοντας το φάσμα των σκέψεων και των ενεργειών που έρχονται στο μυαλό (Fredrickson, 1998, Fredrickson & Branigan, 2001). Οι εννοιολογικές αναλύσεις μιας σειράς θετικών συναισθημάτων υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό. Χαρά, για παράδειγμα, διευρύνει δημιουργώντας την παρόρμηση να παίζει, ωθήσει τα όρια, και να είναι δημιουργικοί. Αυτές οι παρορμήσεις είναι εμφανείς όχι μόνο στην κοινωνική και σωματική συμπεριφορά, αλλά και στην πνευματική και καλλιτεχνική συμπεριφορά (Ellsworth & Smith, 1988, Frijda, 1986). Το ενδιαφέρον, ένα φαινομενολογικά ξεχωριστό θετικό συναίσθημα, διευρύνεται δημιουργώντας την επιθυμία να εξερευνήσουμε, να πάρουμε νέες πληροφορίες και εμπειρίες και να επεκτείνουμε τον εαυτό μας στη διαδικασία (Csikszentmihalyi, 1990, Izard, 1977, Ryan & Deci, 2000, Tomkins, 1962). Η

ικανοποίηση, ένα τρίτο ξεχωριστό θετικό συναίσθημα, διευρύνεται δημιουργώντας την επιθυμία να απολαύσετε τις τρέχουσες συνθήκες ζωής και να ενσωματώσετε αυτές τις συνθήκες σε νέες απόψεις του εαυτού και του κόσμου (Izard, 1977). Η υπερηφάνεια, ένα τέταρτο ξεχωριστό θετικό συναίσθημα που ακολουθεί τα προσωπικά επιτεύγματα, διευρύνεται δημιουργώντας την επιθυμία να μοιραστούν τα νέα του επιτεύγματος με άλλους και να οραματιστούν ακόμα μεγαλύτερα επιτεύγματα στο μέλλον (Lewis, 1993). Η αγάπη, αντιληπτή ως ένα αμάλγαμα διακριτών θετικών συναισθημάτων (π.χ. χαρά, ενδιαφέρον, ικανοποίηση) που βιώνεται μέσα σε πλαίσια ασφαλών, στενών σχέσεων (Izard, 1977), διευρύνεται δημιουργώντας επαναλαμβανόμενους κύκλους παροτρύνσεων για να παίζετε, να εξερευνείτε και να απολαμβάνετε εμπειρίες με τους αγαπημένους σας. Αυτές οι διάφορες τάσεις σκέψης-δράσης—να παίζουν, να εξερευνήσουν, να απολαύσουν και να ενσωματώσουν ή να οραματιστούν μελλοντικά επιτεύγματα-αντιπροσωπεύουν το καθένα τρόπους με τους οποίους τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τους συνήθεις τρόπους σκέψης ή δράσης (Fredrickson, 1998,2000 a, Fredrickson & Branigan, 2001).

Σε αντίθεση με τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία φέρουν άμεσα και άμεσα προσαρμοστικά οφέλη σε καταστάσεις που απειλούν την επιβίωση, τα διευρυμένα ρεπερτόρια σκέψης-δράσης που προκαλούνται από θετικά συναισθήματα είναι ευεργετικά με άλλους τρόπους. Συγκεκριμένα, αυτές οι διευρυμένες νοοτροπίες φέρουν έμμεσα και μακροπρόθεσμα προσαρμοστικά οφέλη, διότι η διεύρυνση δημιουργεί διαρκείς προσωπικούς πόρους, οι οποίοι λειτουργούν ως αποθέματα που θα αντληθούν αργότερα για τη διαχείριση μελλοντικών απειλών. Πάρτε το παιχνίδι, την ώθηση που σχετίζεται με τη χαρά, ως παράδειγμα. Η έρευνα σε ζώα έχει διαπιστώσει ότι συγκεκριμένες μορφές κυνηγιού που είναι εμφανείς στους νεαρούς ενός είδους, όπως το τρέξιμο σε ένα εύκαμπτο δενδρύλλιο ή κλαδί και η εκτόξευση σε μια απροσδόκητη κατεύθυνση, παρατηρούνται σε ενήλικες αυτού του είδους αποκλειστικά κατά τη διάρκεια της αποφυγής αρπακτικών (Dolhinow, 1987). Τέτοιες αντιστοιχίες υποδηλώνουν ότι

το νεανικό παιχνίδι χτίζει διαρκείς φυσικούς πόρους (Boulton & Smith, 1992, Caro, 1988). Το παιχνίδι χτίζει επίσης διαρκείς κοινωνικούς πόρους: το κοινωνικό παιχνίδι, με την κοινή διασκέδαση, τον ενθουσιασμό και τα χαμόγελά του, χτίζει διαρκείς κοινωνικούς δεσμούς και συνημμένα (Aron, Norman, Aron, McKenna, & Heyman, 2000, Lee, 1983, Simons, McCluskey-Fawcett, & Papini, 1986), που μπορεί να γίνει ο τόπος της επακόλουθης κοινωνικής υποστήριξης. Το παιδικό παιχνίδι δημιουργεί επίσης διαρκείς πνευματικούς πόρους αυξάνοντας τα επίπεδα δημιουργικότητας (Sherrod & Singer, 1989), δημιουργώντας τη θεωρία του νου (Leslie, 1987) και τροφοδοτώντας την ανάπτυξη του εγκεφάλου (Panksepp, 1998). Άλλα θετικά συναισθήματα, όπως το ενδιαφέρον, η ικανοποίηση, η υπερηφάνεια και η αγάπη, αυξάνουν ομοίως τους προσωπικούς πόρους των ατόμων, που κυμαίνονται από φυσικούς και κοινωνικούς πόρους έως πνευματικούς και ψυχολογικούς πόρους. (Οι πληρέστερες περιγραφές της θεωρίας διευρύνουν-και-οικοδόμησης είναι διαθέσιμες στο Fredrickson, 1998, 2000a, στον τύπο Fredrickson & Branigan, 2001.)

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι προσωπικοί πόροι που συσσωρεύονται κατά τη διάρκεια καταστάσεων θετικών συναισθημάτων θεωρούνται ανθεκτικοί. Ξεπερνούν τις παροδικές συναισθηματικές καταστάσεις που οδήγησαν στην απόκτηση τους. Κατά συνέπεια, λοιπόν, το συχνά παρεπόμενο αποτέλεσμα της εμπειρίας ενός θετικού συναισθήματος είναι η αύξηση των προσωπικών πόρων κάποιου. Αυτοί οι πόροι λειτουργούν ως αποθέματα που μπορούν να αντληθούν σε επόμενες στιγμές και σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις.



Τα θεμελιώδη στοιχεία για την πρόταση ότι τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τα στιγμιαία ρεπερτόρια σκέψης-δράσης των ανθρώπων προέρχονται από δύο δεκαετίες πειραμάτων που διεξάγονται από τον Isen και τους συναδέλφους του (για ανασκόπηση, βλέπε Isen, 2000). Έχουν τεκμηριωθεί ότι τα άτομα που βιώνουν θετικά επηρεάζουν την εμφάνιση μοτίβα της σκέψης που είναι ιδιαίτερα ασυνήθιστο (Isen, Johnson, Mertz, & Robinson, 1985), ευέλικτο (Isen & Daubman, 1984), creative (Isen, Daubman, & Nowicki, 1987), περιεκτικό (Isen, Rosenzweig, & Young, 1991), ανοικτή σε πληροφορίες (Estrada, Isen, & Young, 1997) και αποτελεσματική (Isen & Σημαίνει, 1983; Isen et al., 1991). Έχουν επίσης δείξει ότι όσοι βιώνουν θετική επίδραση δείχνουν αυξημένη προτίμηση για ποικιλία και αποδέχονται μια ευρύτερη σειρά επιλογών συμπεριφοράς (Kahn & Isen, 1993). Σε γενικές γραμμές, το Isen έχει προτείνει ότι η θετική επίδραση παράγει μια "ευρεία, ευέλικτη γνωστική οργάνωση και ικανότητα ενσωμάτωσης ποικίλου υλικού" (Isen, 1990, p. 89), αποτελέσματα που συνδέονται πρόσφατα με αυξήσεις στα επίπεδα ντοπαμίνης του εγκεφάλου (Ashby, Isen, & Turken, 1999). Έτσι, αν και το έργο του Isen δεν στοχεύει συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα ή τάσεις σκέψης-δράσης per se, παρέχει τις ισχυρότερες ενδείξεις ότι η θετική επίδραση διευρύνει τη γνωστική λειτουργία.

Ενώ τα αρνητικά συναισθήματα είναι γνωστό από καιρό ότι περιορίζουν την προσοχή των ανθρώπων, κάνοντάς τους να χάσουν το δάσος για τα δέντρα (ή το στυλ φόρεμα του ύποπτου για το όπλο), πρόσφατες εργασίες δείχνουν ότι η θετική επίδραση μπορεί να επεκτείνει την προσοχή (Derryberry & Tucker, 1994). Τα στοιχεία προέρχονται από μελέτες που χρησιμοποιούν παγκόσμια-τοπικά παραδείγματα οπτικής επεξεργασίας για να αξιολογήσουν τις προκαταλήψεις στην εστίαση της προσοχής. Αρνητική μέλη—όπως άγχος, κατάθλιψη, και την αποτυχία—να προβλέψει τις τοπικές αποκλίσεις που συνάδουν με στένωση προσοχή, ενώ θετική μέλη—σαν υποκειμενική ευημερία, αισιοδοξία, και την επιτυχία—πρόβλεψη για το παγκόσμιο αποκλίσεις που συνάδουν με διευρυνθεί προσοχή (Basso, Schefft, Ris, & Dember, 1996; Derryberry & Tucker, 1994).

Τα δεδομένα παρέχουν προκαταρκτικές αποδείξεις ότι δύο ξεχωριστοί τύποι θετικού συναισθήματος—μια κατάσταση υψηλής ενεργοποίησης χαράς και μια κατάσταση χαμηλής ενεργοποίησης ικανοποίησης—παράγουν το καθένα ένα ευρύτερο ρεπερτόριο σκέψης-δράσης από ό, τι μια ουδέτερη κατάσταση. Ομοίως, δύο ξεχωριστοί τύποι αρνητικών συναισθημάτων—ο φόβος και ο θυμός—παράγουν το καθένα ένα στενότερο ρεπερτόριο σκέψης-δράσης από ό, τι μια ουδέτερη κατάσταση. Αυτό το πρότυπο αποτελεσμάτων υποστηρίζει μια βασική πρόταση της θεωρίας: ότι τα ξεχωριστά θετικά συναισθήματα διευρύνουν τη σειρά των σκέψεων και των ενεργειών που έρχονται στο μυαλό. Αντίθετα, τα ξεχωριστά αρνητικά συναισθήματα, όπως θα πρότειναν τα μοντέλα που βασίζονται σε συγκεκριμένες τάσεις δράσης, συρρικνώνουν τον ίδιο πίνακα.

Παρά τα ενθαρρυντικά αρχικά στοιχεία, προκύπτουν πολλά ερωτήματα: άλλα θετικά και αρνητικά συναισθήματα (π. χ. ενδιαφέρον, υπερηφάνεια, αγάπη και θλίψη, αηδία) συμμορφώνονται με αυτά τα αποτελέσματα; Τα αποτελέσματα γενικεύονται σε άλλα μέτρα διευρυμένης γνώσης; Εάν ναι, ποιες βασικές γνωστικές διαδικασίες αποτελούν τη βάση αυτού του φαινομένου; Τα ξεχωριστά θετικά συναισθήματα διευρύνουν (και τα ξεχωριστά αρνητικά συναισθήματα

περιορίζουν) το πεδίο της προσοχής ή το πεδίο της μνήμης εργασίας; Ποιες είναι οι νευρολογικές βάσεις; Αυτά τα αποτελέσματα διαμεσολαβούνται από την αλλαγή των επιπέδων της κυκλοφορούσας ντοπαμίνης του εγκεφάλου, όπως πρότειναν οι Ashby και οι συνεργάτες του (1999); Ποιες δομές εγκεφάλου, κυκλώματα και διαδικασίες εμπλέκονται; Τέλος, πώς μεταφράζονται τα ευρύτερα ρεπερτόρια σκέψης-δράσης σε αποφάσεις και δράση; Αυτές και άλλες ερωτήσεις παρέχουν οδηγίες για μελλοντικές εργασίες.

Θετικά Συναισθήματα Αναίρουν Παρατεταμένα Αρνητικά Συναισθήματα

Τα αποδεικτικά στοιχεία για την υπόθεση διεύρυνσης έχουν σαφείς επιπτώσεις στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ρυθμίσουν τις εμπειρίες τους από αρνητικά συναισθήματα. Εάν τα αρνητικά συναισθήματα περιορίσουν το στιγμιαίο ρεπερτόριο σκέψης-δράσης και τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν αυτό το ίδιο ρεπερτόριο, τότε τα θετικά συναισθήματα θα πρέπει να λειτουργούν ως αποτελεσματικά αντίδοτα για τις παρατεταμένες επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων. Με άλλα λόγια, τα θετικά συναισθήματα μπορεί να διορθώσουν ή να αναιρέσουν τα επακόλουθα των αρνητικών συναισθημάτων. οι συνάδελφοί μου και εγώ ονομάζουμε αυτή την υπόθεση αναίρεσης (Fredrickson & Levenson, 1998; Fredrickson, Mancuso, Branigan, & Tugade, στον τύπο). Η βασική παρατήρηση ότι τα θετικά συναισθήματα (ή βασικά συστατικά τους) είναι κατά κάποιο τρόπο ασυμβίβαστο με τα αρνητικά συναισθήματα δεν είναι κάτι νέο, και αυτό έχει καταδειχθεί σε παλαιότερες εργασίες σχετικά με αγχώδεις διαταραχές (π. χ., η συστηματική απευαισθητοποίηση; Wolpe, 1958), τα κίνητρα (π. χ. αντίπαλος-διαδικασία με τη θεωρία, Solomon & Corbit, 1974) και την επιθετικότητα (π. χ., αρχή της ασυμβίβαστης απαντήσεως * Baron, 1976). Ακόμα κι έτσι, ο ακριβής μηχανισμός που τελικά ευθύνεται για αυτή την ασυμβατότητα δεν έχει εντοπιστεί επαρκώς. Η λειτουργία διεύρυνσης των θετικών συναισθημάτων μπορεί να διαδραματίσει

κάποιο ρόλο. Με τη διεύρυνση στιγμιαία ρεπερτόριο σκέψης-δράσης ενός ατόμου, ένα θετικό συναίσθημα μπορεί να χαλαρώσει τη λαβή ότι ένα αρνητικό συναίσθημα έχει κερδίσει στο μυαλό και το σώμα αυτού του ατόμου με την αποσυναρμολόγηση ή αναίρεση προετοιμασία για συγκεκριμένη δράση.

Ένας δείκτης της συγκεκριμένης δράσης που σχετίζεται με τα αρνητικά συναισθήματα είναι η αυξημένη καρδιαγγειακή δραστηριότητα, η οποία ανακατανέμει τη ροή του αίματος στους σχετικούς σκελετικούς μύες. Στο πλαίσιο των αρνητικών συναισθημάτων, τότε, τα θετικά συναισθήματα θα πρέπει να επιταχύνουν την ανάκαμψη από ή να ανατρέψουν αυτή την καρδιαγγειακή αντιδραστικότητα, επιστρέφοντας το σώμα σε πιο μεσαία επίπεδα ενεργοποίησης. Με την επιτάχυνση της καρδιαγγειακής ανάκαμψης, τα θετικά συναισθήματα δημιουργούν το σωματικό πλαίσιο κατάλληλο για την επιδίωξη της ευρύτερης σειράς σκέψεων και ενεργειών που καλούνται.

Οι συνεργάτες μου και εγώ δοκιμάσαμε αυτή την υπόθεση ανατροπής προκαλώντας πρώτα ένα αρνητικό συναίσθημα υψηλής ενεργοποίησης σε όλους τους συμμετέχοντες (Fredrickson & Levenson, 1998; , στον τύπο). Σε μία μελέτη (Fredrickson et al., στον τύπο), χρησιμοποιήσαμε μια εργασία προετοιμασίας ομιλίας με πίεση χρόνου. Σε μόλις ένα λεπτό, οι συμμετέχοντες προετοίμασαν μια ομιλία με θέμα "Γιατί είσαι καλός φίλος", πιστεύοντας ότι η ομιλία τους θα βιντεοσκοπηθεί και θα αξιολογηθεί από τους συνομηλίκους τους. Αυτή η εργασία ομιλίας προκάλεσε την υποκειμενική εμπειρία του άγχους μαζί με τις αυξήσεις του καρδιακού ρυθμού, της περιφερικής αγγειοσυστολής και της συστολικής και διαστολικής αρτηριακής πίεσης. Σε αυτό το πλαίσιο συμπαθητικής διέγερσης που σχετίζεται με το άγχος, αναθέσαμε τυχαία στους συμμετέχοντες να δουν μία από τις τέσσερις ταινίες. Δύο ταινίες προκάλεσαν ήπια θετικά συναισθήματα (χαρά και ικανοποίηση) και ένα τρίτο χρησίμευσε ως ουδέτερη κατάσταση ελέγχου. Συγκεκριμένα, αυτές οι τρεις ταινίες, όταν παρατηρούνται μετά από μια βασική γραμμή ηρεμίας, δεν προκαλούν ουσιαστικά καμία καρδιαγγειακή αντιδραστικότητα (Fredrickson et al., στον τύπο). Έτσι, οι δύο ταινίες θετικού

συναισθήματος που χρησιμοποιούνται σε αυτή τη μελέτη δεν διακρίνονται από την ουδετερότητα σε σχέση με τις καρδιαγγειακές αλλαγές. Η τέταρτη ταινία μας προκάλεσε θλίψη. Επιλέξαμε τη θλίψη ως πρόσθετη σύγκριση επειδή, μεταξύ των αρνητικών συναισθημάτων, δεν έχει συνδεθεί οριστικά με μια τάση δράσης υψηλής ενέργειας και έτσι θα μπορούσε να είναι ένας υποψήφιος για την επιτάχυνση της καρδιαγγειακής ανάκαμψης.

Η υπόθεση ανατροπής προβλέπει ότι όσοι βιώνουν θετικά συναισθήματα στα τακούνια ενός αρνητικού συναισθήματος υψηλής ενεργοποίησης θα δείξουν την ταχύτερη καρδιαγγειακή ανάκαμψη. Οι συνάδελφοί μου και εγώ το δοκιμάσαμε μετρώντας το χρόνο που πέρασε από την έναρξη της τυχαίας ταινίας έως ότου οι καρδιαγγειακές αντιδράσεις που προκλήθηκαν από το αρνητικό συναίσθημα επέστρεψαν στα βασικά επίπεδα. Σε τρία ανεξάρτητα δείγματα, οι συμμετέχοντες στις δύο θετικές συνθήκες συγκίνησης (χαρά και ικανοποίηση) εμφάνισαν ταχύτερη καρδιαγγειακή ανάκαμψη από ό, τι εκείνοι στην ουδέτερη κατάσταση ελέγχου. Οι συμμετέχοντες στην κατάσταση θλίψης εμφάνισαν την πιο παρατεταμένη ανάκαμψη (Fredrickson & Levenson, 1998;, στον τύπο).

Αν και οι δύο ταινίες θετικού συναισθήματος και η ουδέτερη ταινία δεν διέφεραν σε αυτό που κάνουν στο καρδιαγγειακό σύστημα, αυτά τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι διαφέρουν σε αυτό που μπορούν να αναιρέσουν μέσα σε αυτό το σύστημα. Δύο διαφορετικοί τύποι θετικών συναισθημάτων—ήπια χαρά και ικανοποίηση-μοιράζονται την ικανότητα να αναιρέσουν τις παρατεταμένες καρδιαγγειακές επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων. Αν και οι ακριβείς γνωστικοί και φυσιολογικοί μηχανισμοί του αποτελέσματος ανατροπής παραμένουν άγνωστοι, η θεωρία της διεύρυνσης και της οικοδόμησης υποδηλώνει ότι η διεύρυνση στο γνωστικό επίπεδο μεσολαβεί στην ανατροπή στο καρδιαγγειακό επίπεδο. Φαινομενολογικά, τα θετικά συναισθήματα μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να τοποθετήσουν τα γεγονότα στη ζωή τους σε ευρύτερο πλαίσιο, μειώνοντας την απήχηση οποιουδήποτε Συγκεκριμένου αρνητικού γεγονότος. Ίσως να δείχνουν φυσιολογικές δείκτες διεύρυνση

αποτελέσματα, μερικοί έχουν προτείνει ότι παρασυμπαθητικού καρδιακή ελέγχου (μετρούμενο ως μεταβλητότητα του καρδιακού ρυθμού ή αναπνευστική φλεβοκομβική αρρυθμία) κρύβεται πίσω από θετικά συναισθήματα, καθώς και την ικανότητα να ρυθμίζουν αρνητικά συναισθήματα (Fox, 1989; McCraty, Atkinson, Τιμόνι, Rein, & Watkins, 1995; Porges, 1995). Η δοκιμή αυτών των προτάσεων και η επέκταση του έργου σε άλλα συναισθήματα και άλλα πλαίσια παρέχουν έναν οδικό χάρτη για μελλοντική έρευνα.

Τα αποδεικτικά στοιχεία για την ανασταλτική επίδραση των θετικών συναισθημάτων υποδηλώνουν ότι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να βελτιώσουν την ψυχολογική τους ευεξία και ίσως και τη σωματική τους υγεία, καλλιεργώντας εμπειρίες θετικών συναισθημάτων σε κατάλληλες στιγμές για να αντιμετωπίσουν αρνητικά συναισθήματα (Fredrickson, 2000a). Ο Folkman και οι συνεργάτες του έχουν κάνει παρόμοιους ισχυρισμούς ότι οι εμπειρίες θετικής επίδρασης κατά τη διάρκεια του χρόνιου στρες βοηθούν τους ανθρώπους να αντιμετωπίσουν (Folkman, 1997, Folkman & Moskowitz, 2000, Lazarus, Kanner, & Folkman, 1980). Τα αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν αυτόν τον ισχυρισμό μπορούν να αντληθούν από πειράματα που δείχνουν ότι η θετική επίδραση διευκολύνει την προσοχή σε αρνητικές, αυτο-σχετικές πληροφορίες (Reed & Aspinwall, 1998; Trope & Neter, 1994; Trope & Pomerantz, 1998; για ανασκόπηση, βλέπε Aspinwall, 1998). Με βάση αυτά τα ευρήματα, ο Aspinwall (2001) περιέγραψε πώς η θετική επίδραση και οι θετικές πεποιθήσεις χρησιμεύουν ως πόροι για τους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν τις αντιξοότητες (βλέπε επίσης Aspinwall & Taylor, 1997, Taylor, Kemeny, Reed, Bower, & Gruenewald, 2000).

Φαίνεται εύλογο ότι ορισμένα άτομα, περισσότερο από άλλα, θα μπορούσαν διαισθητικά να κατανοήσουν και να χρησιμοποιήσουν τα οφέλη των θετικών συναισθημάτων προς όφελός τους. Μια υποψήφια ατομική διαφορά είναι η ψυχολογική ανθεκτικότητα. Τα ανθεκτικά άτομα λέγεται ότι αναπηδούν πίσω από τις αγχωτικές εμπειρίες γρήγορα και αποτελεσματικά, ακριβώς όπως τα ανθεκτικά μέταλλα λυγίζουν αλλά δεν σπάνε (Carver, 1998, Lazarus, 1993).

Αυτός ο θεωρητικός ορισμός της ανθεκτικότητας υποδηλώνει ότι, σε σχέση με τους λιγότερο ανθεκτικούς συνομηλίκους τους, τα ανθεκτικά άτομα θα εμφάνιζαν ταχύτερη καρδιαγγειακή ανάκαμψη μετά από ένα αρνητικό συναίσθημα υψηλής ενεργοποίησης. Επιπλέον, η θεωρία της συσσώρευσης υποδηλώνει ότι αυτή η ικανότητα να αναπηδήσει πίσω στην καρδιαγγειακή γραμμή βάσης μπορεί να τροφοδοτηθεί από εμπειρίες θετικού συναισθήματος.

Προκαταρκτικά στοιχεία δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα μπορεί να τροφοδοτήσουν μεμονωμένες διαφορές στην ανθεκτικότητα. Σημειώνοντας ότι η ψυχολογική ανθεκτικότητα είναι ένας διαρκής προσωπικός Πόρος, η θεωρία της διεύρυνσης και της οικοδόμησης κάνει την πιο τολμηρή πρόβλεψη ότι οι εμπειρίες θετικών συναισθημάτων θα μπορούσαν επίσης, με την πάροδο του χρόνου, να οικοδομήσουν ψυχολογική ανθεκτικότητα, όχι μόνο να την αντανακλούν. Δηλαδή, στο βαθμό που τα θετικά συναισθήματα διευρύνουν τα πεδία της προσοχής και της γνώσης, επιτρέποντας την ευέλικτη και δημιουργική σκέψη, θα πρέπει επίσης να αυξήσουν τους διαρκείς πόρους αντιμετώπισης των ανθρώπων (Aspinwall, 1998, 2001, Isen, 1990). Με τη σειρά του, με την οικοδόμηση αυτού του ψυχολογικού πόρου, τα θετικά συναισθήματα θα πρέπει να ενισχύσουν την επακόλουθη συναισθηματική ευημερία των ανθρώπων. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, μελέτες έχουν δείξει ότι οι άνθρωποι που βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του πένθους είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν μακροπρόθεσμα σχέδια και στόχους. Μαζί με τα θετικά συναισθήματα, τα σχέδια και οι στόχοι προβλέπουν μεγαλύτερη ψυχολογική ευημερία 12 μήνες μετά το θάνατο (Stein, Folkman, Trabasso, & Richards, 1997; για σχετικές εργασίες, βλέπε Bonanno & Keltner, 1997; Keltner & Bonanno, 1997). Ένας τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βιώνουν θετικά συναισθήματα ενόψει των αντιξοοτήτων είναι η εύρεση θετικού νοήματος σε συνηθισμένα γεγονότα και μέσα στις ίδιες τις αντιξοότητες (Affleck & Tennen, 1996, Folkman & Moskowitz, 2000, Fredrickson, 2000a). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η

σχέση μεταξύ θετικού νοήματος και θετικών συναισθημάτων θεωρείται αμοιβαία: όχι μόνο η εύρεση θετικού νοήματος προκαλεί θετικό συναίσθημα, αλλά και θετικά συναισθήματα, επειδή διευρύνουν τη σκέψη, θα πρέπει να αυξήσουν την πιθανότητα εύρεσης θετικού νοήματος σε επόμενα γεγονότα (Fredrickson, 2000a).

Τι είναι τα αρνητικά συναισθήματα;

Είναι σημαντικό να γίνει διάκριση μεταξύ του τι είναι ένα συναίσθημα και τι είναι ένα συναίσθημα. Ενώ τα δύο είναι διασυνδεδεμένα, υπάρχει μεγαλύτερη διαφορά από ό, τι μπορεί να συνειδητοποιήσετε. Είναι σίγουρα κάτι που με εξέπληξε όταν άρχισα με την έρευνά μου.

Συναισθήματα-τα συναισθήματα θεωρούνται ως απαντήσεις "χαμηλότερου επιπέδου". Εμφανίζονται πρώτα στις υποφλοιώδεις περιοχές του εγκεφάλου όπως η αμυγδαλή και οι κοιλιακοί προμετωπικοί φλοιοί. Αυτές οι περιοχές είναι υπεύθυνες για την παραγωγή βιοχημικών αντιδράσεων που έχουν άμεσο αντίκτυπο στη φυσική σας κατάσταση.

Τα συναισθήματα κωδικοποιούνται στο DNA μας και πιστεύεται ότι έχουν αναπτυχθεί ως ένας τρόπος για να μας βοηθήσουν να ανταποκριθούμε γρήγορα σε διαφορετικές περιβαλλοντικές απειλές, όπως και η απάντησή μας "αγώνα ή πτήσης". Η αμυγδαλή έχει επίσης αποδειχθεί ότι παίζει ρόλο στην απελευθέρωση νευροδιαβιβαστών που είναι απαραίτητα για τη μνήμη, γι ' αυτό και οι συναισθηματικές μνήμες είναι συχνά ισχυρότερες και ευκολότερες στην ανάκληση.

Τα συναισθήματα έχουν ισχυρότερη φυσική γείωση από τα συναισθήματα που σημαίνει ότι οι ερευνητές τους βρίσκουν ευκολότερο να μετρήσουν αντικειμενικά μέσω φυσικών ενδείξεων όπως η ροή του αίματος, ο καρδιακός ρυθμός, η εγκεφαλική δραστηριότητα, οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος.

Συναισθήματα – Τα συναισθήματα θεωρούνται ως προηγούμενα συναισθήματα, τα οποία τείνουν να είναι οι αντιδράσεις μας στα διαφορετικά συναισθήματα που βιώνουμε. Όπου τα συναισθήματα μπορούν να έχουν μια πιο γενικευμένη εμπειρία σε όλους τους ανθρώπους, τα συναισθήματα είναι πιο υποκειμενικά και επηρεάζονται από τις προσωπικές μας εμπειρίες και ερμηνείες του κόσμου μας με βάση αυτές τις εμπειρίες. Τα συναισθήματα εμφανίζονται στις νεοφλοιώδεις περιοχές του εγκεφάλου και είναι το επόμενο βήμα στον τρόπο με τον οποίο ανταποκρινόμαστε στα συναισθήματά μας ως άτομο. Επειδή είναι τόσο υποκειμενικοί, δεν μπορούν να μετρηθούν με τον τρόπο που τα συναισθήματα μπορούν.

Οι ψυχολόγοι έχουν διερευνήσει εδώ και καιρό το φάσμα των ανθρώπινων συναισθημάτων και τους ορισμούς τους. Ο Eckman (1999) εντόπισε έξι αρχικά βασικά συναισθήματα:

- Θυμός
- Αηδία
- Φόβος
- Ευτυχία
- Θλίψη
- Έκπληξη

Αργότερα επεκτάθηκε σε αυτό για να συμπεριλάβει περαιτέρω έντεκα βασικά συναισθήματα:

- Διασκέδαση
- Περιφρόνηση
- Ικανοποίηση
- Αμηχανία
- Ενθουσιασμός
- Ενοχή
- Υπερηφάνια
- Ανακούφιση
- Ικανοποίηση
- Αισθητηριακή ευχαρίστηση
- Ντροπή

Pam (2013) ορίζει τα αρνητικά συναισθήματα "ως ένα δυσάρεστο ή δυστυχισμένο συναίσθημα που προκαλείται στα άτομα για να εκφράσει μια αρνητική επίδραση προς ένα γεγονός ή ένα άτομο." Διαβάζοντας τον κατάλογο των βασικών συναισθημάτων του Eckman, είναι αρκετά εύκολο να προσδιορίσετε αυτά που μπορεί να αναφέρονται ως "αρνητικά" συναισθήματα. Ενώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ετικέτα αρνητική, με αυτό που γνωρίζουμε για τα συναισθήματα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι όλα τα συναισθήματα είναι απολύτως φυσιολογικά να βιώσουμε. Είναι μέρος του ριζωμένου DNA μας. Αυτό που είναι πιο σημαντικό, είναι η κατανόηση του πότε και γιατί μπορεί να προκύψουν αρνητικά συναισθήματα και η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών για την αντιμετώπισή τους.

Τι προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και γιατί τα έχουμε;

Όταν αρχίσετε να εξερευνείτε τα αρνητικά συναισθήματα λίγο περισσότερο, μπορείτε πραγματικά να αρχίσετε να βλέπετε τι μπορεί να τα προκαλέσει ή να τα προκαλέσει και γιατί τα έχουμε στην πρώτη θέση.

Από την άποψη των αιτιών, θα μπορούσε να είναι μια σειρά από πράγματα, για παράδειγμα:

- Το άγχος που αισθάνθηκε γύρω από την παρακολούθηση μιας συνέντευξης για μια νέα δουλειά
- Θυμός στο να παγιδευτεί στην κυκλοφορία
- Θλίψη στο βιώνει μια διάλυση
- Ενόχληση ότι ένας συνάδελφος δεν έχει κάνει τη δουλειά για ένα μεγάλο έργο
- Απελπισία στο να μην είναι σε θέση να κολλήσει σε ένα νέο καθεστώς προπόνηση

Τα συναισθήματα είναι μια πηγή πληροφοριών (Schwarz and Clore, 1996) που σας βοηθούν να καταλάβετε τι συμβαίνει γύρω σας. Τα αρνητικά συναισθήματα, ειδικότερα, μπορούν να σας βοηθήσουν να αναγνωρίσετε τις απειλές (Zein, Wyatt και Grezes, 2015) και να αισθανθείτε έτοιμοι να χειριστείτε θετικά τους πιθανούς κινδύνους (Biswas-Diener και Kashdan, 2014).

Πολλές διαφορετικές εμπειρίες στη ζωή μας θα υποκινήσουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, σε διαφορετικούς βαθμούς έντασης. Ως άνθρωπος, θα αντιμετωπίσετε ένα πλήρες φάσμα συναισθημάτων καθ ' όλη τη διάρκεια της ζωής σας ως απάντηση σε ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις.

Ξεπεράστε και σταματήστε τα αρνητικά συναισθήματα

Είναι φυσιολογικό να θέλουμε να απομακρυνθούμε από τα συναισθήματα που μας κάνουν να νιώθουμε άσχημα. Ως εξελικτική απάντηση, τα αρνητικά συναισθήματα στον σύγχρονο κόσμο δεν αποτελούν πραγματικά ένδειξη σοβαρής απειλής εναντίον μας, αλλά η υπέρβαση και η διακοπή τους εντελώς θα ήταν εξαιρετικά επιζήμια για εμάς. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι ένα απίστευτα φυσιολογικό, υγιές και χρήσιμο μέρος της ζωής. Νομίζω ότι είναι πραγματικά σημαντικό να μην πέσουμε στην "παγίδα ευτυχίας" της πίστης ότι αυτά τα συναισθήματα είναι ένα σημάδι αδυναμίας ή χαμηλής συναισθηματικής νοημοσύνης. Ξέρω από την προσωπική εμπειρία ότι προσπαθεί να κρύψει μακριά από τα αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω συναισθηματικό πόνο.

Ως άνθρωπος, θα αντιμετωπίσετε ένα πλήρες φάσμα συναισθημάτων καθ ' όλη τη διάρκεια της ζωής σας ως απάντηση σε ταχέως μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Κανένα συναίσθημα δεν είναι χωρίς σκοπό. Είναι όταν αρχίζουμε να διερευνήσει περαιτέρω και να κατανοήσουν το σκοπό πίσω από κάθε συναίσθημα, ότι μαθαίνουμε νέους τρόπους για να ανταποκριθεί η οποία υποστηρίζει τη συναισθηματική ανάπτυξη και την αίσθηση της ευημερίας μας.

Όταν διερευνάτε αρνητικά συναισθήματα, είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζετε ότι δεν είναι η μόνη πηγή πληροφοριών στην οποία έχετε πρόσβαση. Πριν ενεργήσετε επάνω σε οποιοδήποτε συναίσθημα θα πρέπει επίσης να

επιδιώξετε να εξερευνήσετε τις προηγούμενες εμπειρίες σας, τις αποθηκευμένες γνώσεις και μνήμες, τις προσωπικές αξίες και τα επιθυμητά αποτελέσματα για οποιοδήποτε δεδομένο σενάριο (Shrancer, 2010). Θυμηθείτε-τα συναισθήματα είναι μια αντίδραση χαμηλού επιπέδου, ώστε να μπορείτε να αποφασίσετε πώς θα ανταποκριθεί σε αυτά και να μην τους αφήσουμε να επισκιάσουν τη συμπεριφορά σας.

Ποιες είναι οι επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων;

Ενώ η κατανόηση ότι τα αρνητικά συναισθήματα είναι ένα υγιές μέρος της ζωής είναι σημαντικό, υπάρχει ένα μειονέκτημα για να τους δώσουμε πάρα πολύ ελεύθερία.

Είναι η τάση να συνεχίσουμε να σκεφτόμαστε, να επαναλαμβάνουμε ή να εμμονή σε αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις και εμπειρίες (Nolen-Hoeksema, 1991). Σε αυτή τη σπείρα αρνητικής σκέψης, μπορείτε να καταλήξετε να αισθάνεστε χειρότερα και χειρότερα για την κατάσταση και τον εαυτό σας, το αποτέλεσμα της οποίας θα μπορούσε να είναι μια σειρά από επιζήμιες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική σας ευεξία.

Το πρόβλημα με το rumination είναι ότι αυξάνει το κύκλωμα απόκρισης στρες του εγκεφάλου σας, που σημαίνει ότι το σώμα σας παίρνει άσκοπα πλημμυρισμένο με την κορτιζόλη της ορμόνης του στρες. Υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι αυτό είναι ένας οδηγός για την κλινική κατάθλιψη (Izard, 2009).

Περαιτέρω έρευνα έχει συνδέσει την τάση να μηρυκάζει σε μια σειρά επιβλαβών συμπεριφορών αντιμετώπισης, όπως η υπερκατανάλωση τροφής, το κάπνισμα και η κατανάλωση αλκοόλ, παράλληλα με τις φυσικές συνέπειες για την υγεία, όπως η αϋπνία, η υψηλή αρτηριακή πίεση, οι καρδιαγγειακές παθήσεις και το κλινικό άγχος και κατάθλιψη (Gerin et al, 2012, Dimsdale, 2008, Everson et al, 1998).

Μια άλλη μελέτη διαπίστωσε ότι οι άνθρωποι που απολάμβαναν παρατεταμένη μηρυκασμό μετά από μια αρνητική συναισθηματική εμπειρία

χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να ανακάμψουν από τις φυσιολογικές επιπτώσεις της εμπειρίας (Szabo et al, 2017).

Μπορεί να είναι ένα δύσκολο κενό για να βγούμε, ειδικά καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι δεν συνειδητοποιούν ότι είναι κολλημένοι στο ruminating rut και αντ' αυτού πιστεύουν ότι είναι ενεργά επίλυση προβλημάτων (Yapko, 2015). Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω συνέπειες για την ψυχική και σωματική ευεξία.

Πώς μπορούν να επηρεάσουν την υγεία και την ευημερία μας;

Δεν είναι αρνητικά συναισθήματα που επηρεάζουν άμεσα την υγεία και την ευημερία μας, αλλά πώς αντιδρούμε και τα επεξεργαζόμαστε όταν τα βιώνουμε που πραγματικά μετράει.

Η παραμονή κολλημένη στα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να αυξήσει την παραγωγή του σώματός μας της ορμόνης του στρες, της κορτιζόλης, η οποία με τη σειρά της εξαντλεί τη γνωστική μας ικανότητα να επιλύουμε προβλήματα προληπτικά και μπορεί επίσης να βλάψει την ανοσολογική μας άμυνα, καθιστώντας μας πιο επιρρεπείς σε άλλες ασθένειες (Iliard, 2009). Το χρόνιο στρες έχει επίσης συνδεθεί με μικρότερη διάρκεια ζωής (Epel et al, 2004).

Ο θυμός είναι το αρνητικό συναίσθημα που έχει αποδειχθεί ότι έχει τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην υγεία και την ευημερία μας, ιδιαίτερα όταν αυτό είναι κακή διαχείριση. Μελέτες έχουν συνδέσει τον θυμό με διάφορες ανησυχίες για την υγεία, συμπεριλαμβανομένης της υψηλής αρτηριακής πίεσης, των καρδιαγγειακών παθήσεων και των πεπτικών διαταραχών (Hendricks et al, 2013).

Η Boerma (2007) συνέδεσε τις ανθυγιεινές ποσότητες θυμού με αυξημένα επίπεδα κορτιζόλης, τα οποία εμπλέκονταν σε μειωμένη αποτελεσματικότητα του ανοσοποιητικού συστήματος. Η έρευνα του Boerma διαπίστωσε ότι οι χρόνιοι θυμωμένοι άνθρωποι ήταν πιο πιθανό να έχουν κρύο, γρίπη, ασθματικά συμπτώματα και δερματικές παθήσεις όπως εξανθήματα σε σύγκριση με τους μη χρόνιους θυμωμένους ανθρώπους.

Ένας νεότερος τομέας έρευνας έχει διερευνήσει τον αντίκτυπο των αρνητικών συναισθημάτων στις αισθητηριακές μας αντιλήψεις και εμπειρίες. Οι Kelley και Schmeichel (2014) διερεύνησαν τον αντίκτυπο του φόβου και του θυμού στην αίσθηση της αφής μας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να ανακαλέσουν, να ξαναζήσουν και να γράψουν μια προσωπική εμπειρία που προκάλεσε μια απάντηση φόβου ή μια θυμωμένη απάντηση.

Οι ερευνητές στη συνέχεια χορήγησαν μια διαδικασία διάκρισης δύο σημείων-βασικά, το χέρι του συμμετέχοντα ήταν κρυμμένο από την άποψή τους και σπρώχτηκαν στο δείκτη τους είτε με ένα σημείο είτε με δύο σημεία.

Οι συμμετέχοντες στη συνέχεια έπρεπε να αποφασίσουν εάν είχαν τρυπηθεί από ένα ή δύο όργανα. Η υψηλότερη ανακρίβεια υποδηλώνει μειωμένη αίσθηση αφής. Οι συμμετέχοντες που κλήθηκαν να ανακαλέσουν μια απάντηση φόβου επέδειξαν σταθερά μειωμένη αίσθηση αφής όταν διακρίνουν μεταξύ ενός ή δύο σημείων επαφής.

Η έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις των αρνητικών συναισθημάτων στις αισθητηριακές αντιλήψεις μας εξακολουθεί να αναδύεται, αλλά θα μπορούσε να προσφέρει μερικές μεγάλες ιδέες για το γιατί θα μπορούσαμε να κρατήσουμε τα αρνητικά συναισθήματα και πώς επηρεάζουν τη μνήμη μας για αρνητικές καταστάσεις.

Μέτρηση Συναισθημάτων

Αυτοαναφορές:

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι ψυχολόγοι μετρούν τα συναισθήματα ζητώντας από τα άτομα πόσο ευτυχισμένοι είναι, πόσο νευρικοί και ούτω καθεξής. Οι αυτοαναφορές έχουν το πλεονέκτημα ότι είναι γρήγορες και εύκολες, ωστόσο η ακρίβειά τους είναι περιορισμένη. Η μέτρηση της ευτυχίας, του θυμού ή της νευρικότητάς μας είναι δύσκολη και μεταβλητή. Εάν αξιολογούμε την ευτυχία μας ως 7 σήμερα και ένας φίλος βαθμολογεί την ευτυχία τους ως 6, αυτό σημαίνει ότι είμαστε πιο ευτυχισμένοι σε σύγκριση; Αξιολογούμε την ευτυχία

μας και άλλα συναισθήματα σε σύγκριση με το πώς αισθάνονται συνήθως, όχι σε σύγκριση με το πώς αισθάνονται οι άλλοι. Τα τελευταία χρόνια, ψυχολόγοι όπως η Linda Bartoshuk (2014) έχουν προτείνει μια πιο ελπιδοφόρα μέθοδο διεξαγωγής αυτοαναφορών. Αντί να ζητούν από ένα άτομο να εκχωρήσει μια αριθμητική βαθμολογία για ένα συναίσθημα, υποστηρίζουν μια μέθοδο που προσφέρει τόνους που ποικίλλουν σε ένταση και ρωτούν ποιος όγκος έντασης αντιστοιχεί στο τρέχον επίπεδο ευτυχίας, θλίψης, θυμού ή οποιασδήποτε άλλης συναισθηματικής κατηγορίας.

Παρατηρήσεις Συμπεριφοράς:

Η συμπεριφορική παρατήρηση υποστηρίζει ότι συμπεραίνουμε το συναίσθημα από τη συμπεριφορά των ανθρώπων και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα το συναίσθημα. Αν ακούσουμε κάποιον να ουρλιάζει και να τρέχει μακριά, τότε συμπεραίνουμε φόβο. Η παρατήρηση συμπεριφοράς μπορεί επίσης να παρατηρηθεί σε γονείς με βρέφη. Πρέπει να συνάγουν τα συναισθήματα του βρέφους, αφού δεν μπορούν να τα αναφέρουν προφορικά. Στη συμπεριφορική παρατήρηση, προσέχουμε ιδιαίτερα τις εκφράσεις του προσώπου. Μερικές φορές ελέγχουμε τις εκφράσεις μας οικειοθελώς. Ωστόσο, υπάρχουν πολύ σύντομες περιπτώσεις ξαφνικών συναισθηματικών εκφράσεων, που ονομάζονται μικροεκφράσεις που είναι πιο δύσκολο να ελεγχθούν οικειοθελώς. Για παράδειγμα, κάποιος που προσποιείται ότι είναι ήρεμος ή ευτυχισμένος μπορεί να παρουσιάσει περιστασιακά και σύντομα σημάδια θυμού, φόβου ή θλίψης (Ekman, 2001). Με την πρακτική ή με μια ηχογράφηση που παίζεται αργά, οι ψυχολόγοι μπορούν να συμπεράνουν συναισθήματα που οι άνθρωποι θα κρύψουν. Ωστόσο, οι μικροεκφράσεις είναι σπάνιες και επομένως δεν μπορούν να αποτελέσουν σημαντική πηγή πληροφοριών.

Φυσιολογικά Μέτρα:

Οποιοδήποτε ερέθισμα που προκαλεί συγκίνηση μεταβάλλει τη δραστηριότητα του αυτόνομου νευρικού μας συστήματος. Το αυτόνομο νευρικό

σύστημα είναι το τμήμα του νευρικού μας συστήματος που ελέγχει τα όργανα, όπως η καρδιά και τα έντερα. Αν και κάποτε πίστευε ότι το αυτόνομο νευρικό σύστημα ήταν ανεξάρτητο από τον εγκέφαλο και το νωτιαίο μυελό, γνωρίζουμε τώρα ότι ο εγκέφαλος και ο νωτιαίος μυελός ρυθμίζουν το αυτόνομο νευρικό σύστημα. Το αυτόνομο νευρικό μας σύστημα αποτελείται από το συμπαθητικό και παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα.

Το συμπαθητικό νευρικό σύστημα αποτελείται από αλυσίδες συστάδων νευρώνων προς τα αριστερά και δεξιά του νωτιαίου μυελού και διεγείρει το σώμα για έντονη δράση. Στην επιστήμη αυτό ονομάζεται συχνά το σύστημα "πάλης-ή-πτήσης" επειδή αυξάνει την καρδιά μας και το ρυθμό αναπνοής, την εφίδρωση και τη ροή της επινεφρίνης στο σώμα, ουσιαστικά μας προετοιμάζει για έντονη δραστηριότητα. Διαφορετικές καταστάσεις μπορούν να ενεργοποιήσουν διαφορετικά μέρη του συμπαθητικού νευρικού συστήματος έτσι ώστε να διευκολύνουν με διαφορετικά είδη δραστηριότητας. Από την άλλη πλευρά, το παρασυμπαθητικό νευρικό σύστημα αποτελείται από νευρώνες με άξονες που εκτείνονται από το μυελό και το κάτω μέρος του νωτιαίου μυελού σε συστάδες νευρώνων που βρίσκονται κοντά στα όργανα. Αυτή η διαίρεση του αυτόνομου νευρικού συστήματος, μειώνει τον καρδιακό ρυθμό και προάγει την πέψη και τις λειτουργίες μη έκτακτης ανάγκης, συνήθως αυτές που συμβαίνουν όταν το σώμα είναι σε ηρεμία. Και τα δύο συστήματα, ωστόσο, στέλνουν άξονες στην καρδιά, το πεπτικό σύστημα και τα περισσότερα άλλα όργανα. Παρόλο που και τα δύο συστήματα είναι συνεχώς ενεργά, μπορεί κανείς να κυριαρχήσει προσωρινά στο άλλο. Ωστόσο, πολλές καταστάσεις μπορούν να ενεργοποιήσουν μέρη και από τα δύο συστήματα (Berntson, Cacioppo & Quigley, 1993).

Μέτρηση Συναισθημάτων: Πώς Οι Ψυχολόγοι Μπορούν Να Μετρήσουν Τις Συναισθηματικές Εκφράσεις

Για να μετρήσουν το συναίσθημα, οι ερευνητές μπορούν να μετρήσουν τη διέγερση του συμπαθητικού νευρικού συστήματος παρακολουθώντας τον καρδιακό ρυθμό, τον ρυθμό αναπνοής και τις στιγμιαίες αλλαγές στην ηλεκτρική αγωγιμότητα σε όλο το δέρμα. Δεδομένου ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις συνοδεύονται από πολύπλοκες, αλληλεπιδρώντες φυσικές αποκρίσεις που συνήθως συνδυάζουν το αυτόνομο νευρικό σύστημα, την αμυγδαλή, την νησίδα, τον φλοιό του προσαγωγίου, τα βασικά γάγγλια και τον εγκεφαλικό φλοιό, η έρευνα μπορεί να διεξαχθεί μετρώντας τη διέγερσή τους στην εμφάνιση συναισθηματικών οθονών. Ορισμένα μέτρα αυτόνομης λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένου του καρδιακού ρυθμού, της θερμοκρασίας των δακτύλων, της αγωγιμότητας του δέρματος και της μυϊκής δραστηριότητας, μπορούν να παράγουν ξεχωριστά μοτίβα κατά τη διάρκεια διαφορετικών συναισθηματικών καταστάσεων (Levenson et al., 1990). Ωστόσο, ο βαθμός αξιοπιστίας τους παραμένει αμφισβητούμενος, καθώς αυτές οι μετρήσεις δεν μπορούν να καθορίσουν ποιο συναίσθημα αισθάνεται ένα άτομο.

Σε μια μετα-ανάλυση που διεξήχθη από τους Cacioppo, Berntson, Larsen, Poehlmann και Ito (2000) διαπίστωσαν ότι οι προσπάθειες σύνδεσης των αυτόνομων μέτρων με συγκεκριμένα συναισθήματα ήταν ασαφείς. Ωστόσο, οι γενικές διαφορές, συμπεριλαμβανομένης της συσχέτισης των αυτόνομων μέτρων και των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, είναι σαφείς. Με αυτά τα ευρήματα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αυτόνομες απαντήσεις που σχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα ήταν ισχυρότερες σε σύγκριση με εκείνες που σχετίζονται με θετικά συναισθήματα (Cacioppo, Berntson, Norris, & Gollan, 2011). Παρ' όλα αυτά, οι προσπάθειες εντοπισμού των διαφορών στις αυτόνομες συσχετίσεις μεταξύ δύο θετικών καταστάσεων αίσθησης, όπως η ευτυχία και η ελπίδα, ή μεταξύ δύο αρνητικών καταστάσεων, όπως ο φόβος και ο θυμός, ήταν πολύ πιο δύσκολες. Αυτό, ωστόσο, έχει επιρροή στην επιβεβαίωση της ιδέας ότι οι συναισθηματικές καταστάσεις ανήκουν σε μια οικογένεια και μπορούν να

εντοπιστούν με βάση ορισμένα θέματα και ότι υπάρχει διακύμανση μεταξύ δύο συναισθημάτων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια ή συναισθηματική Κατηγορία.

Σε μια προσπάθεια να αξιολογηθεί η δραστηριότητα του εγκεφάλου όταν προκύπτουν ή συμβαίνουν συναισθηματικές αντιδράσεις, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν σαρώσεις PET και fMRI για να μετρήσουν τη δραστηριότητα του εγκεφάλου όταν προκλήθηκαν διάφορα συναισθήματα. Χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο οι επιστήμονες μπόρεσαν να δείξουν ότι οι περιοχές που προκαλούνται από ένα συναίσθημα αλληλεπικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό με περιοχές που διεγείρονται από άλλα συναισθήματα (Phan, et, Taylor, & Liberzon, 2002). Μια διεξοδική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οδήγησε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει ενιαία περιοχή στον εγκέφαλο αφιερωμένη αποκλειστικά στο συναίσθημα, σε αντίθεση με τη γνώση, τα κίνητρα ή άλλες διαδικασίες και ότι καμία περιοχή του εγκεφάλου δεν συμβάλλει σε ένα μόνο είδος συναισθήματος. Μια περιοχή του εγκεφάλου μπορεί να είναι εν μέρει υπεύθυνη κυρίως για την ευχαρίστηση έναντι της δυσαρέσκειας, την προσέγγιση έναντι της αποφυγής ή την έντονη αίσθηση έναντι της αδύναμης αίσθησης, αλλά δεν συνδέεται ειδικά με το θυμό, τη θλίψη ή οποιοδήποτε άλλο ονομασμένο συναίσθημα (Wilson-Mendenhall, Barrett, & Barsalou, 2013).

Η αμυγδαλή και νησίδα: δομές του εγκεφάλου και σχηματισμός συναισθημάτων

Η αμυγδαλή είναι μια δομή στον κροταφικό λοβό και ανταποκρίνεται έντονα σε συναισθηματικές καταστάσεις. Μια πρώιμη ένδειξη της σημασίας της αμυγδαλής σε σχέση με το συναίσθημα ήταν τα αποτελέσματα της απομάκρυνσης και των δύο κροταφικών λοβών, τα οποία περιλαμβάνουν την αμυγδαλή σε πιθήκους rhesus (Klüver & Bucy, 1939). Μετά την ανάκαμψη, οι πίθηκοι που ήταν προηγουμένως δύσκολο να χειριστούν, ήταν θηριοδαμαστές και εμφάνισαν λιγότερο έντονα συναισθήματα, ειδικά σε ερεθίσματα που παράγουν φόβο. Οι πίθηκοι προσέγγισαν τα φίδια επανειλημμένα, ακόμα και μετά την επίθεση και

επέτρεψαν στους ερευνητές να τα πάρουν και να τα χτυπήσουν, κάτι που οι κανονικοί ενήλικοι πίθηκοι rhesus δεν θα επέτρεπαν. Έκαναν επίσης λιγότερες εκφράσεις και φωνητικές εκφράσεις που σχετίζονται με το φόβο. Αυτό το σύνολο συμπτωμάτων, είτε παρατηρείται σε πιθήκους είτε σε ανθρώπους, έχει συλλογικά γίνει γνωστό ως σύνδρομο Klüver-Bucy.

Πειραματικές μελέτες τα τελευταία χρόνια έχουν επεκτείνει τα ευρήματα των Klüver και Bucy. Δεδομένα από αυτές τις μελέτες, όπου η αμυγδαλή είναι αλλοιωμένη, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος αυτής της δομής στον κροταφικό λοβό βοηθά τόσο στην ταυτοποίηση όσο και στην έκφραση του συναισθήματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι η διμερής βλάβη στην αμυγδαλή παράγει μειωμένη συναισθηματικότητα. Συγκεκριμένα, ο φόβος, το άγχος και οι επιθέσεις μειώνονται ιδιαίτερα. Μελέτες που διεξήχθησαν με τους πιθήκους rhesus, όπου οι βλάβες ήταν παρούσες και στις δύο αμυγδαλές, έδειξαν ότι οι πίθηκοι είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με άγνωστα μέλη του είδους τους, κάτι που είναι συνήθως επικίνδυνο στην αυστηρά επιβαλλόμενη κοινωνική ιεραρχία που χαρακτηρίζει τις ομάδες rhesus (Emery et al., 2001). Ενώ οι κανονικοί πίθηκοι με άθικτη αμυγδαλή είναι απρόθυμοι να φτάσουν σε ένα ψεύτικο φίδι για να ανακτήσουν μια ανταμοιβή τροφής, οι πίθηκοι με αλλοιωμένες αμυγδαλές θα το κάνουν πρόθυμα (Izquierdo, Suda, & Murray, 2005, Murray & Izquierdo, 2007).

Αυτές οι μελέτες επεκτάθηκαν επίσης στους ανθρώπινους συμμετέχοντες προκειμένου να προσδιοριστεί η εγκυρότητά τους και η δυνατότητα εφαρμογής τους σε ανθρώπινα υποκείμενα. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι άνθρωποι συμμετέχοντες με βλάβη αμυγδαλής παραλληλίζουν τα ευρήματα από τις μελέτες που διεξήχθησαν σε ζώα. Ένας ασθενής του οποίου οι αμυγδαλές καταστράφηκαν από μια κατάσταση γνωστή ως ασθένεια Urbach-Wiethe, κλήθηκε να σχεδιάσει εικόνες που αντιπροσωπεύουν τα πρωταρχικά συναισθήματα. Τα σχέδια του ασθενούς έδειξαν ότι ήταν σε θέση να αντιπροσωπεύουν αποτελεσματικά όλα τα συναισθήματα εκτός από το φόβο. Ο ασθενής παραπονέθηκε στους ερευνητές ότι

δεν ήξερε τι έμοιαζε ένα φοβισμένο πρόσωπο και επομένως δεν μπορούσε να αντιπροσωπεύσει την έκφραση σε ένα σχέδιο (Adolphs, Tranel, Damasio, & Damasio, 1995, σ. 5887). Όταν ένας ασθενής έδειξε μια σειρά από πρόσωπα σε φωτογραφίες, ήταν σε θέση να καταγράψει και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα της ευτυχίας, της θλίψης και της αηδισμού, αλλά αντιμετώπισε δυσκολία στον εντοπισμό του θυμού και του φόβου σωστά.

Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αδυναμία του ατόμου να αναγνωρίσει σωστά τον φόβο και τον θυμό, προέκυψε από την αποτυχία να κοιτάξει την περιοχή των ματιών των προσώπων που του ζητήθηκε να αξιολογήσει (Adolphs, 2007). Ο φόβος μπορεί να διακριθεί αποτελεσματικά από άλλα συναισθήματα στο πρόσωπο ενός άλλου παρατηρώντας τα μάτια. Όταν ο ασθενής είχε ρητά την εντολή να δώσει προσοχή στα μάτια των προσώπων στις φωτογραφίες, ήταν σε θέση να αξιολογήσει το φόβο. Αυτά τα ευρήματα ήταν επίσης συνεπή με μεμονωμένα διαγνωσμένα με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ASD), καθώς έχουν επίσης σοβαρές δυσκολίες στην αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, ιδιαίτερα του φόβου. Όχι μόνο τα άτομα που διαγιγνώσκονται με ASD δεν μπορούν να κάνουν οπτική επαφή με άλλους ξεκινώντας από τα πρώτα στάδια της ζωής τους, αλλά και ένας από τους συνεπείς φυσικούς συσχετισμούς της ASD είναι η ανωμαλία της αμυγδαλής (Amaral, Schumann, & Nordahl, 2008). Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η αμυγδαλή είναι σημαντική στην ενεργό εξερεύνηση του κοινωνικού περιβάλλοντος καθώς και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών των εξερευνήσεων (Adolphs, 2007).

Αν και ο ρόλος της αμυγδαλής έχει τονιστεί στο φόβο και σε άλλες αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, υπάρχουν στοιχεία που υποστηρίζουν τη συμμετοχή της στην ανταμοιβή και τις θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (Murray, 2007). Η καταγραφή μεμονωμένων κυττάρων στην ανθρώπινη αμυγδαλή δείχνει ότι αυτή η δομή κωδικοποιεί την ένταση των συναισθηματικών εκφράσεων του προσώπου και συμμετέχει στην αξιολόγηση της ασάφειας των

συναισθηματικών προσώπων (Wang et al., 2017). Επιπλέον, αρκετές μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι η αμυγδαλή ανταποκρίνεται επίσης σε ερεθίσματα που δεν έχουν ιδιαίτερη συναισθηματική αξία αλλά είναι απλά ασυνήθιστα ερεθίσματα (Blackford, Buckholz, Avery, & Zald, 2010; , 2008). Από αυτά τα ευρήματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο πρωταρχικός ρόλος της αμυγδαλής είναι η επεξεργασία απροσδόκητων και ασυνήθιστων ερεθισμάτων, ιδιαίτερα εκείνων που μπορεί να είναι πρωταρχικής σημασίας για την ασφάλεια και την επιβίωση (Armony, 2013).

Η αμυγδαλή είναι μέρος ενός στενά συνδεδεμένου κυκλώματος που περιλαμβάνει επίσης τους μετωπικούς λοβούς του φλοιού, τον φλοιό του προσαγωγίου και την νησίδα. Τα άτομα με βλάβη στην νησίδα, παρουσιάζουν συμπεριφορές που υποδηλώνουν ότι αυτή η περιοχή είναι επίσης ενεργός συμμετέχων στη διάκριση μεταξύ θετικών και αρνητικών ερεθισμάτων (Berntson et al., 2011). Κατά την αξιολόγηση των επιπτώσεων των θετικών και αρνητικών ερεθισμάτων στην νησίδα, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα θετικά συναισθήματα συνδέονται με τη δραστηριότητα στις περιοχές του βήματος ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συνδέονται με τις ουραίες περιοχές. Αρχικά, η νησίδα έδειξε μια ιδιαίτερα ισχυρή αντίδραση όταν προκλήθηκαν αισθήματα αηδιασμού (Papagno et al., 2016). Αυξανόμενα στοιχεία σε πρόσφατες μελέτες, δείχνουν ότι αυτή η δομή του εγκεφάλου έχει ευρύτερο ρόλο όταν πρόκειται για την επεξεργασία συναισθημάτων. Σε μια μελέτη που διεξήχθη από τους Stein, Simmons, Feinstein και Paulus, προτείνουν ότι η ενεργοποίηση insula εμπλέκεται επίσης στη διαφορική επεξεργασία θετικών έναντι αρνητικών συναισθημάτων (Stein, Simmons, Feinstein, Paulus, 2007).

Λήψη αποφάσεων από άτομα με μειωμένα συναισθήματα

Για δεκαετίες, οι βιολόγοι απέρριψαν τα συναισθήματα και τα συναισθήματα ως αδιάφορα. Ο Antonio Damasio, νευροεπιστήμονας, έχει αποδείξει τη σημασία τους στις διαδικασίες ρύθμισης της ζωής σε όλα σχεδόν τα ζωντανά πλάσματα. Η βασική διορατικότητα του Damasio είναι ότι τα συναισθήματα είναι το ισοδύναμο των ψυχικών εμπειριών των καταστάσεων του σώματος, οι οποίες δημιουργούνται καθώς ο εγκέφαλος ερμηνεύει τα συναισθήματα, τα οποία είναι οι ίδιες φυσικές καταστάσεις που προκύπτουν από την ανταπόκριση του σώματος σε εξωτερικά ερεθίσματα. Ο Damasio έχει περιγράψει ασθενείς που υπέστησαν φτωχά και ακατάλληλα συναισθήματα μετά από εγκεφαλική βλάβη.

Μία από τις περιπτώσεις που πυροδότησε το ενδιαφέρον του Δαμασίου ήταν αυτή του Phineas Gage,, ο οποίος το 1848 επέζησε από ένα ατύχημα όπου μια σιδερένια ράβδος πυροβόλησε στο κεφάλι του. Πάνω από έναν αιώνα και μισό αργότερα, οι ερευνητές εξέτασαν το κρανίο του για να ανακατασκευάσουν τη διαδρομή που πρέπει να έχει πάρει η ράβδος μέσω του εγκεφάλου του κατά την πρόσκρουση (Ratiu & Talos, 2004). Το ατύχημα κατέστρεψε μέρος του προμετωπιαίου φλοιού του γκέιτζ. Κατά τους πρώτους μήνες της ανάκαμψης μετά το ατύχημά του, ο Gage έδειξε συχνά λίγη συγκίνηση και έκανε κακές αποφάσεις με ώθηση. Ωστόσο, οι εκθέσεις σχετικά με τη ζωή του Gage δεν διαθέτουν επαρκείς λεπτομέρειες για οριστική ανάλυση. Τα τελευταία χρόνια, ένας ασθενής γνωστός ως "Elliot" παρέχει ένα πιο πρόσφατο παράδειγμα που μπορεί να εξεταστεί λεπτομερώς (Damasio, 1994).

Κατά τη διάρκεια χειρουργικής επέμβασης για την αφαίρεση όγκου στον εγκέφαλο. Ο Έλιοτ υπέστη βλάβη στον προμετωπιαίο φλοιό του. Μετά την επέμβαση, δεν έδειξε σχεδόν καμία συναισθηματική έκφραση, ανυπομονησία, απογοήτευση, θυμό ή χαρά από τη μουσική και την τέχνη. Περιέγραψε τόσο τη χειρουργική επέμβαση στον εγκέφαλο όσο και την επακόλουθη επιδείνωση της ζωής του με ήρεμη απόσπαση. Εκτός από τα μειωμένα συναισθήματά του, είχε

πρόβλημα να κάνει ή να ακολουθήσει λογικά σχέδια. Ήταν σε θέση να συζητήσει το πιθανό αποτέλεσμα κάθε επιλογής, αλλά είχε δυσκολία να αποφασίσει. Το αποτέλεσμα αυτού ήταν ότι δεν ήταν σε θέση να διατηρήσει μια δουλειά, να επενδύσει χρήματα έξυπνα ή να διατηρήσει κανονικές φιλίες. Από αυτά τα παραδείγματα, οι επιστήμονες μπόρεσαν να διαπιστώσουν ότι τα άτομα με βλάβη σε ένα μέρος του προμετωπιαίου φλοιού (ο κοιλιακός προμετωπιαίος φλοιός, για να είμαστε ακριβείς) έχουν πρόβλημα στη λήψη αποφάσεων και φαίνεται να είναι μειωμένα σε αυτό που θεωρούμε ηθική κρίση. Η βλάβη στον προμετωπιαίο φλοιό στα άτομα σημαίνει ότι είναι σε θέση να λάβουν αποφάσεις που κανονικά δεν θα θεωρούσαμε εντάξει με λίγο δισταγμό (Ciaramelli, Muccioli, Làdavas, & diPellegrino, 2007; Thomas, Croft, & Tranel, 2011).

Εάν η εγκεφαλική βλάβη εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας ή της πρώιμης εφηβείας, τότε τα αποτελέσματα είναι ακόμη μεγαλύτερα. Το άτομο δεν είναι σε θέση να μάθει τους κανόνες του σωστού και του λάθους που οι περισσότεροι από εμάς θεωρούμε δεδομένους ως μέλη μιας πολιτισμένης κοινωνίας. Με άλλα λόγια, ένα άτομο με βλάβη του μετωπιαίου λοβού δεν μπορεί να διατυπώσει πιθανά συναισθηματικά αποτελέσματα κατά τη λήψη αποφάσεων. Δεδομένου ότι η αμυγδαλή ελέγχει τις αυτόνομες αποκρίσεις που σχετίζονται με το φόβο, τη διέγερση και τη συναισθηματική διέγερση, είναι υπεύθυνες για τη διατροφή του κοιλιακού προμετωπιαίου φλοιού με αυτές τις πληροφορίες όπου κατευθύνει τα ερεθίσματα στη λήψη απόφασης. Όταν η σύνδεση μεταξύ της αμυγδαλής και του φλοιού σπάσει, αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη λήψη αποφάσεων που αγνοεί τα πιθανά συναισθήματα θλίψης ή ενοχής (Shenhav & Greene, 2014). Όπως ισχυρίζεται ο Δαμάσιο (1999, σ.55) "τα συναισθήματα είναι αδιαχώριστα από την ιδέα του καλού και του κακού." Αν κάποιος δεν μπορεί να φανταστεί ότι αισθάνεται κακός ή καλός, ένοχος ή περήφανος, τότε θα κάνουν κακές αποφάσεις.

Η επιθετικότητα συσχετίζεται με πρότυπα δραστηριότητας σε λίγες δομές του εγκεφάλου που περιλαμβάνουν τον υποθάλαμο, την αμυγδαλή, τον πρόσθιο

φλοιό του προσαγωγίου και τον προμετωπιαίο φλοιό. Οι πρώιμοι ψυχολόγοι ανακάλυψαν ότι η αφαίρεση των εγκεφαλικών φλοιών παρήγαγε βίαιη οργή σε προηγούμενες γάτες και σκύλους. Αυτές οι περιπτώσεις παραβιάσεων προκλήθηκαν από συνηθισμένες περιστάσεις, όπως το ελαφρύ κτύπημα στο κεφάλι, και αναφέρθηκε ως ψεύτικη οργή. Περαιτέρω έρευνα συνέχισε να καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι φλοιοί ενήργησαν για να εμποδίσουν τις δράσεις του υποθαλάμου και άλλων υποκριτικών δομών. Όταν ο υποθάλαμος στις γάτες διεγείρεται ηλεκτρικά, πολλές συμπεριφορές που συμβαίνουν στο sham rage αντιγράφονται (Hess, 1928, Flynn, 1967). Όταν σταματήσει η ηλεκτρική διέγερση, η οργή σταματά και η γάτα συχνά καμπυλώνει και πηγαίνει για ύπνο. Ανωμαλίες της λειτουργίας του υποθαλάμου έχουν παρατηρηθεί σε αντικοινωνικούς, βίαιους ανθρώπους (Raine et al., 2004).

Η αμυγδαλή, κυρίως μέσω των συνδέσεών της με τον υποθάλαμο, παίζει επίσης ρόλο στην επιθετικότητα. Εάν η αμυγδαλή επεξεργάζεται μια κατάσταση ως φοβισμένη και απειλητική, ένα άτομο μπορεί να ανταποκριθεί επιθετικά. Εξάλλου, η απάντηση αγώνα ή πτήσης στην αντίληψη μιας απειλής περιλαμβάνει την επιλογή μάχης. Πολλές περιπτώσεις παρορμητικής επιθετικότητας φαίνεται να είναι αμυντικές και οι ασυνήθιστα βίαιοι άνθρωποι μπορεί να είναι πιο πιθανό να αντιληφθούν απειλή σε καταστάσεις όπου άλλοι δεν το κάνουν, προκαλώντας τους να αντιδράσουν υπερβολικά (Siever, 2008). Οι άνδρες με μειωμένο όγκο αμυγδαλής είχαν ιστορικό επιθετικότητας και ψυχοπαθητικών χαρακτηριστικών στην παιδική ηλικία και βρέθηκαν να ασκούν περισσότερη βία σε ένα τριετές σημείο παρακολούθησης (Pardini, Raine, Erickson, & Loeber, 2014). Η αφαίρεση των αμυγδαλών των αρσενικών πιθήκων rhesus μείωσε την επιθετικότητα (Rosvold, Mirsky, & Pribram, 1954). Σε πολύ μικρό αριθμό ανθρώπινων ασθενών, οι βλάβες της αμυγδαλής μείωσαν τη βία που σχετίζεται με επιληπτικές κρίσεις του κροταφικού λοβού (Mark & Ervin, 1970).

Μαζί, ο πρόσθιος φλοιός του προσαγωγίου και ο τροχιακός φλοιός αναστέλλουν την επιθετική συμπεριφορά (Siever, 2008). Όπως παρατηρήσαμε

στο Κεφάλαιο 13, αυτοί οι τομείς συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αξιολογώντας τις αναμενόμενες συνέπειες, τόσο θετικές όσο και αρνητικές, των συμπεριφορών. Τα άτομα με βλάβη στον τροχιακό φλοιό ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν φυσικό εκφοβισμό και λεκτικές απειλές σε αντιπαραθέσεις (Grafrnan et al., 1996). Τα πρότυπα της μετωπικής δραστηριότητας διαφέρουν μεταξύ της παρορμητικής και της προμελετημένης, αρπακτικής επιθετικότητας. Οι παρορμητικοί δολοφόνοι παρουσιάζουν μειωμένη μετωπική ενεργοποίηση, ενώ οι προμελετημένοι δολοφόνοι δεν το κάνουν (Raine et al., 1998). Οι ασθενείς με σχιζοφρένεια που είχαν εμπλακεί σε προμελετημένες βίαιες πράξεις είχαν χαμηλότερο όγκο στον κατώτερο κροταφικό λοβό, την νησίδα και τον οπίσθιο φλοιό του προσαγωγίου, σε σύγκριση με τους ασθενείς με σχιζοφρένεια και χωρίς ιστορικό βίας (Kuroki et al., 2017). Οι ασθενείς με σχιζοφρένεια που είχαν διαπράξει παρορμητικές βίαιες πράξεις μοιράστηκαν τον χαμηλότερο όγκο του κατώτερου κροταφικού λοβού με εκείνους που διέπραξαν προμελετημένη βία. Ωστόσο, δεν έδειξαν μειωμένο όγκο στον νησιωτικό και οπίσθιο φλοιό του προσαγωγίου.

Ρύθμιση του συναισθήματος

Είναι προφανές από πάνω, ότι οι εκτεταμένες περιοχές του εγκεφάλου μας συνδέονται με κάθε συγκεκριμένο συναίσθημα. Ο Antonio Damasio και οι συνάδελφοί του (2000) παρατήρησαν σαρώσεις PET από 41 συμμετέχοντες καθώς βίωσαν θυμό, θλίψη, φόβο και ευτυχία. Για να δημιουργήσουν τη συναισθηματική ανταπόκριση, οι συμμετέχοντες έλαβαν οδηγίες να ανακαλέσουν ένα συγκεκριμένο γεγονός από το παρελθόν τους που σχετίζεται με κάθε συναίσθημα, προκειμένου να αναδημιουργήσουν τα συναισθήματά τους. Τα αποτελέσματα από τη μελέτη τους έδειξαν ότι πολύπλοκα πρότυπα δραστηριότητας που περιλαμβάνουν πολλαπλές περιοχές του εγκεφάλου χαρακτήριζαν κάθε συναίσθημα. Αν και τα πρότυπα για κάθε ένα από τα τέσσερα

συναισθήματα ήταν διακριτά, οι μεμονωμένες περιοχές του εγκεφάλου συμμετείχαν σε περισσότερες από μία συναισθηματικές καταστάσεις.

Ένα από τα πλεονεκτήματα του συναισθήματος είναι ότι έχει την τάση να μας διεγείρει. Σε αντίθεση με τα κίνητρα, το συναίσθημα δεν μας κατευθύνει κατά μήκος ενός συγκεκριμένου μονοπατιού. Η εμπειρία της δίψας παρέχει το κίνητρο για να αναζητήσετε κάτι για να πιείτε. Ο θυμός από την άλλη πλευρά, μπορεί να μας στείλει σε μια σειρά από άλλες κατευθύνσεις. Για να ελέγξουμε την εμπειρία μας και την έκφραση του συναισθήματος, ασκούμε τη ρύθμιση των συναισθημάτων (Gross, 2002, Gross & Thompson, 2007). Οι άνθρωποι ασκούν τόσο συνειδητό όσο και ασυνείδητο έλεγχο της συναισθηματικής τους κατάστασης με τη χρήση διαφόρων στρατηγικών. Για παράδειγμα, γνωρίζοντας ότι μια κατάσταση προκαλεί αρνητικά συναισθήματα, έχουμε την επιλογή να την αποφύγουμε εξ ολοκλήρου ή να την αφήσουμε όταν προκύψει δυσάρεστη κατάσταση.

Μια άλλη στρατηγική για τη ρύθμιση του συναισθήματος περιλαμβάνει την προσοχή. Οι άνθρωποι μπορούν να χρησιμοποιήσουν επιλεκτική προσοχή για να επικεντρωθούν μακριά από ένα συναισθηματικό ερέθισμα. Για παράδειγμα, αν επρόκειτο να παρακολουθήσουν μια κοινωνική συγκέντρωση όπου ένας πρώην ρομαντικό σύντροφο ήταν παρούσα, θα μπορούσε να κατευθύνει την προσοχή σε ένα νέο φίλο. Χρησιμοποιώντας την απόσπαση της προσοχής, μπορούμε επίσης να αλλάξουμε την εστίασή μας από το συναισθηματικό ερέθισμα στις εσωτερικές σκέψεις μας, εστιάζοντας στα μελλοντικά σχέδια. Χρησιμοποιώντας την εκτίμηση για να ρυθμίσουμε τα συναισθήματά μας, αλλάζει η έννοια του ερεθίσματος. Για να αποφύγετε να πληγωθεί από την παρουσία ενός πρώην ρομαντικό σύντροφο, θα μπορούσαμε να πούμε στους εαυτούς μας ότι η σχέση δεν ήταν θετική ούτε για έναν από εσάς και ότι είστε σε καλύτερη θέση που έληξε τη σχέση. Τέλος, μπορούμε να καταστείλουμε την εμφάνιση του συναισθήματος. Η θεωρία James-Lange υποστηρίζει ότι η αποφυγή

της εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων όταν βλέπετε τον πρώην συνεργάτη σας θα σας κάνει να αισθάνεστε καλύτερα.

Όσον αφορά τη στρατηγική αξιολόγησης, είναι σημαντικό να στραφούμε στη νευροεπιστήμη. Είναι με τη νευροεπιστήμη ότι η έρευνα ήταν σε θέση να καθορίσει ότι ο προμετωπιαίος φλοιός και ο φλοιός του προσαγωγίου εμπλέκονται στη διαδικασία γνωστικής επανεκτίμησης. Αυτές οι περιοχές του εγκεφάλου ασκούν έλεγχο στις δομές που συμμετέχουν στη δημιουργία συναισθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της αμυγδαλής και του κοιλιακού ραβδωτού σώματος (Ochsner, Silvers, & Buhle, 2012). Η ρύθμιση του συναισθήματος δεν είναι στατική κατά τη διάρκεια της ζωής μας. Μελέτες έχουν δείξει ότι σε σύγκριση με τους νεότερους ενήλικες, οι ηλικιωμένοι ενήλικες παρουσιάζουν ισχυρότερη προτίμηση για τη συμμετοχή σε θετικές πληροφορίες έναντι αρνητικών πληροφοριών (Mather & Carstensen, 2005), οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν σε χαμηλότερα ποσοστά μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής με την ηλικία.

Δομές και συμπεριφορά του εγκεφάλου

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, διάφορες δομές του εγκεφάλου εμπλέκονται στην κοινωνική γνώση και στην ικανότητά μας να κατανοούμε τις προθέσεις και τη συμπεριφορά των γύρω μας. Αν θέλουμε να ενισχύσουμε την κατανόησή μας για ψυχολογικές διαταραχές όπως η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού, τότε πρέπει να προσδιορίσουμε πώς ο εγκέφαλος επεξεργάζεται την κοινωνική γνώση.

Με απλά λόγια, η κοινωνική γνώση περιλαμβάνει την αντίληψη και την ερμηνεία μιας ευρείας ποικιλίας ερεθισμάτων. Η ικανότητά μας να αντιλαμβανόμαστε πτυχές της βιολογικής κίνησης και των εκφράσεων του προσώπου, όπως η κίνηση του βλέμματος και του στόματος, βασίζεται στη δραστηριότητα στον ανώτερο κροταφικό φλοιό (Goddard, Swaab, Rombouts, & van Rijn, 2016). Από την άλλη πλευρά, η ικανότητά μας να κατανοούμε τους στόχους και τις προθέσεις των ανθρώπων συνδέεται με τη δραστηριότητα στη

διασταύρωση των χρονικών και βρεγματικών λοβών του εγκεφάλου (Van Overwalle, 2009). Η αμυγδαλή συμμετέχει σε μια πιο σύνθετη ανάλυση των εκφράσεων του προσώπου και επικεντρώνεται στην ανίχνευση απειλών. Η κοινωνική μας λήψη αποφάσεων και η ικανότητά μας να κατανοούμε την άποψη ενός άλλου ατόμου περιλαμβάνει δραστηριότητα στον τροχιακό φλοιό του εγκεφάλου. Το OFC είναι σημαντικό στις αποφάσεις που πρέπει να λαμβάνονται με τη ζύγιση της σχετικής αξίας πολλών επιλογών, ενώ αποφασίζει ποια είναι προτιμότερη. Η έρευνα που διεξήχθη με ασθενείς με βλάβη στον τροχιακό φλοιό έδειξε ότι αυτά τα άτομα εμφανίζουν ελλείμματα στα καθήκοντα τυχερών παιχνιδιών που απαιτούν από αυτούς να λάβουν υπόψη τη χρησιμότητα διαφορετικών στρατηγικών για τη μεγιστοποίηση της δυνατότητας απόκτησης χρημάτων.

Ο τροχιακός φλοιός παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στο συναίσθημα, μέσω της διασύνδεσής του με τις περιοριστικές δομές όπως η αμυγδαλή, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές στον τρόπο που βιώνουμε συναισθήματα. Έχει προταθεί ότι ο τροχιακός φλοιός εμπλέκεται ειδικά στην εξισορρόπηση των σωματικών αλλαγών που σχετίζονται με τα συναισθήματα, όπως το νευρικό συναίσθημα που εμφανίζεται στο στομάχι που συνδέεται με το άγχος. Αυτή η υπόθεση έχει υποστηριχθεί με τη διεξαγωγή πειραμάτων με ασθενείς που έχουν βλάβη του τροχιακού φλοιού. Στο παράδειγμα που αναφέρθηκε παραπάνω, με άτομα που έκαναν επικίνδυνες επιλογές σε εργασίες τυχερών παιχνιδιών, δεν εμφάνισαν σημάδια άγχους ως μέτρο από την αγωγιμότητα του δέρματος. Τα υγιή άτομα ελέγχου έκαναν λιγότερες επικίνδυνες επιλογές όταν αντιμετώπιζαν την επιλογή να κάνουν μια επικίνδυνη επιλογή και εμφάνισαν αύξηση της αγωγιμότητας του δέρματος. Το σημαντικό πράγμα που πρέπει να σημειωθεί εδώ είναι ότι τα άτομα με βλάβη του τροχιακού φλοιού γνωρίζουν ποιες επιλογές είναι επικίνδυνες, αλλά συνεχίζουν να τις κάνουν ούτως ή άλλως.

Αυτό που είναι σημαντικό να σημειωθεί σχετικά με τον τροχιακό φλοιό είναι ότι εμπλέκεται στον έλεγχο των παρορμήσεων και την καθυστερημένη

ικανοποίηση. Μελέτες έχουν δείξει ότι η βλάβη σε αυτόν τον τομέα μπορεί να προκαλέσει αντικοινωνική συμπεριφορά. Όπως και στην περίπτωση του Phineas Gage που αναφέρθηκε παραπάνω, ο οποίος υπέστη ατύχημα στον μετωπιαίο λοβό, η περίπτωση του απεικονίζει τον εντοπισμό γνωστικών λειτουργιών υψηλότερης τάξης στον μετωπιαίο λοβό. Τα αποτελέσματα από την περίπτωση του Gage είναι συνεπή με τα σύγχρονα ευρήματα της έρευνας που έχει αναληφθεί σχετικά με τη βλάβη του μετωπιαίου λοβού. Τα άτομα με βλάβη στον ραχιαίο προμετωπιαίο φλοιό βιώνουν απάθεια, αλλαγή προσωπικότητας και έλλειψη ικανότητας σχεδιασμού. Τα άτομα με βλάβη στον τροχιακό φλοιό εμφανίζουν συναισθηματικές διαταραχές και παρορμητικότητα. Η σημασία αυτών των ευρημάτων θα συζητηθεί επίσης στο επόμενο κεφάλαιο, όπου ο θυμός και τα αρνητικά συναισθήματα θα εξεταστούν λεπτομερώς και θα συζητηθούν κατά μήκος του παραδείγματος της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας, οι άνθρωποι που παρουσιάζουν ακραία αντικοινωνική συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένων των σειριακών δολοφόνων, εμφανίζουν συχνά βλάβη στον τροχιακό φλοιό.

Επιθετικότητα και Βία

Γενετική, περιβάλλον και επιθετικότητα:

Ο όρος επιθέσεις αναφέρεται στην εκ προθέσεως έναρξη εχθρικών ή καταστροφικών πράξεων εναντίον άλλου ατόμου. Υπάρχουν δύο ξεχωριστές μορφές επιθετικότητας και μπορούν να αναγνωριστούν ως εξής. Η επιθετική ή ψυχρή επιθετικότητα είναι προμελετημένη ή προγραμματισμένη εκ των προτέρων, είναι στοχοθετημένη και σχετικά απαθής. Σε αντίθεση με αυτό, η παρορμητική ή θερμή επιθετικότητα, εμφανίζεται αμέσως ως απάντηση σε κάποιο προκλητικό ερέθισμα που παράγει θυμό ή φόβο σε ένα άτομο (Siever, 2008). Η έρευνα δείχνει ότι έχουν εντοπιστεί διαφορετικά πρότυπα

δραστηριότητας στον εγκέφαλο σε σχέση με αυτούς τους δύο τύπους επιθετικότητας (Mobbs, Lau, Jones, & Frith, 2007).

Ενώ η μάθηση, ο πολιτισμός και άλλες περιβαλλοντικές επιρροές θεωρούνται σημαντικοί συνεισφέροντες στην επιθετικότητα, μπορούμε να εντοπίσουμε πολλούς βιολογικούς συσχετισμούς παρορμητικής επιθετικής συμπεριφοράς. Η παρορμητική βία συμβαίνει όταν οι υποκριτικές δομές, ειδικά η αμυγδαλή, ανταποκρίνονται έντονα σε προκλητικά ερεθίσματα χωρίς επαρκή αναστολή από τον προμετωπιαίο και τον πρόσθιο φλοιό του προσαγωγίου (ACC; Siever, 2008). Με άλλα λόγια, η επιθετική συμπεριφορά, δεν συμβαίνει όσο η "κίνηση" που προέρχεται από υποκριτικές περιοχές βιώνει έναν έλεγχο από την κορυφή προς τα κάτω από τις μετωπικές φλοιώδεις περιοχές. Εάν αυτή η αναστολή από την κορυφή προς τα κάτω είναι ανεπαρκής, θα προκύψει βία.

Είναι πιθανό ότι η επιθετικότητα εντός των ειδών ενσωματώθηκε στη γενετική μας κληρονομιά, σε άτομα που ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την επικράτεια των τροφίμων και τους συντρόφους. Εάν τα πιο επιθετικά άτομα επιβίωσαν, οι απόγονοί τους θα κληρονομούσαν επίσης αυτές τις επιθετικές τάσεις. Μελέτες έχουν δείξει ότι η επιθετικότητα μπορεί να εκτραφεί επιλεκτικά σε ζώα, όπως εκτίθεται από την εκτροφή ταύρων μάχης στην Ισπανία. Άλλα πειράματα με ποντίκια (Lagerspetz & Lagerspetz, 1983) και μύγες φρούτων (Diereck & Greenspan, 2006) έχουν δείξει ότι μπορούν να εκτραφούν επιλεκτικά για επιθετικότητα, γεγονός που επέτρεψε στους ερευνητές να εντοπίσουν πιθανά γονίδια. Ανθρώπινες δίδυμες μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι υπάρχουν σημαντικές γενετικές επιρροές όταν πρόκειται για επιθετικότητα (Diereck & Greenspan, 2006). Οι μελέτες αυτές έχουν δείξει ότι η κληρονομικότητα των παρορμητική επιθετικότητα είναι ιδιαίτερα υψηλή, μεταξύ 44 και 72 τοις εκατό (Coccaro, Bergeman, Καβούσι, & Seroczynski, 1997; Seroczynski, Bergeman, & Coccaro, 1999). Ωστόσο, είναι παραπλανητικό να δηλώσουμε ότι έχουμε "γονίδια για" επιθετικότητα, καθώς οποιαδήποτε γενετική προδιάθεση αλληλεπιδρά με

πολύπλοκους τρόπους με διάφορες άλλες περιβαλλοντικές επιρροές (Pappa et al. Salvatore & Dick, 2016).

Βιοχημεία: η επίδραση εξωτερικών και εσωτερικών πηγών στην επιθετική συμπεριφορά

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι δομές του εγκεφάλου αποτελούν επίσης αναπόσπαστο στοιχείο στη διερεύνηση της επιθετικότητας. Εκτός από τα στοιχεία από μελέτες που διερευνούν τη διασύνδεση των δομών του εγκεφάλου που αντιδρούν και ανταποκρίνονται σε ερεθίσματα που προκαλούν επιθετικότητα, είναι επίσης σημαντικό να συζητηθεί η συνάφεια της βιοχημείας στην επιθετικότητα. Ένας αριθμός ουσιών, τόσο φυσικώς απαντώμενων, όπως ορμόνες, ή που προέρχονται από εξωτερικές πηγές μπορεί δυνητικά να αυξήσει την πιθανότητα επιθετικής συμπεριφοράς. Μια ουσία που έχει συνδεθεί έντονα με τη βία είναι το αλκοόλ. Τόσο οι εκθέσεις της αστυνομίας όσο και οι μελέτες των φυλακών έδειξαν ότι η χρήση αλκοόλ αφορούσε το 39-45% των δολοφονιών, το 32-40% των σεξουαλικών επιθέσεων, το 63% της κακοποίησης των συντρόφων και το 45-46% των σωματικών επιθέσεων (Giancola, 2013). Το αλκοόλ συμβάλλει στη βία επειδή αναστέλλει την ικανότητα του προσαγωγίου και των μετωπιαίων φλοιών να διαχειρίζονται την επιθετικότητα.

Οι φυσικά απαντώμενες ορμόνες, όπως η τεστοστερόνη, αποδεικνύουν επίσης μια ισχυρή συσχέτιση με την επιθετική συμπεριφορά. Η τεστοστερόνη μπορεί να επηρεάσει την επιθετικότητα αυξάνοντας την αντιδραστικότητα σε απειλητικά ερεθίσματα. Οι γυναίκες που έλαβαν τεστοστερόνη έδειξαν ισχυρότερες υποκριτικές αντιδράσεις σε εικόνες θυμωμένων προσώπων (Hermans, Ramsey, & van Honk, 2008). Για άλλη μια φορά, εάν οι υποκριτικές αντιδράσεις συντρίψουν την φλοιώδη αναστολή, η επιθετικότητα γίνεται πιο πιθανή. Όπως και η τεστοστερόνη, τα επίπεδα σεροτονίνης κυμαίνονται με τις συνθήκες ζωής και προβλέπουν επιθετικότητα. Η δραστηριότητα της

σεροτονίνης επηρεάζει το μεταιχμιακό μας σύστημα για να επεξεργαστεί τα αποτρεπτικά ερεθίσματα (Heinz et al., 2011). Τα μειωμένα επίπεδα σεροτονίνης στην αμυγδαλή συσχετίστηκαν με αυξήσεις στην επιθετική συμπεριφορά σε αρσενικούς αρουραίους (Toot, Dunphy, Turner, & Ely, 2004). Η σεροτονίνη διευκολύνει τη δραστηριότητα των προμετωπιαίων φλοιωδών περιοχών, συμπεριλαμβανομένου του φλοιού του προσαγωγίου και του τροχιακού φλοιού (Heinz et al., 2011).

Σύμφωνα με την υπόθεση απογοήτευσης-επιθετικότητας, η κύρια αιτία του θυμού και της επιθετικότητας είναι η απογοήτευση—ένα εμπόδιο που εμποδίζει να κάνει κάτι ή να αποκτήσει κάτι (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears, 1939). Ωστόσο, η απογοήτευση σας κάνει να θυμώνεστε μόνο όταν πιστεύετε ότι το άλλο πρόσωπο ενήργησε σκόπιμα. Μπορεί να αισθάνεστε θυμωμένος αν κάποιος έτρεξε κάτω από την αίθουσα και χτύπησε σε σας, αλλά πιθανώς όχι αν κάποιος γλίστρησε σε ένα υγρό σημείο και έπεσε σε σας. Ο Leonard Berkowitz (1983, 1989) πρότεινε μια πιο ολοκληρωμένη θεωρία: κάθε δυσάρεστο γεγονός—απογοήτευση, πόνο, θερμότητα, άσχημες οσμές, κακά νέα, οτιδήποτε — διεγείρει τόσο την ώθηση να πολεμήσει όσο και την ώθηση να φύγει. Δηλαδή, διεγείρει το συμπαθητικό νευρικό σύστημα και την ανταπόκριση του αγώνα ή της πτήσης. Η επιλογή σας να πολεμήσετε ή να φύγετε εξαρτάται από τις περιστάσεις. Αν κάποιος που μόλις σας ενοχλούσε φαίνεται αδύναμος, εκφράζετε το θυμό σας. Αν αυτό το άτομο φαίνεται εκφοβιστικό, καταπνίγετε το θυμό σας. Και αν αυτός που ανεβαίνει σε σας είναι ο υπάλληλος δανείου και Υποτροφιών στο κολέγιο σας, χαμογελάτε και ζητάτε συγγνώμη για να μπείτε στο δρόμο.

Ατομικές διαφορές στην επιθετικότητα

Γιατί μερικοί άνθρωποι είναι επιθετικοί πιο συχνά από άλλους; Μια υπόθεση που έχει προταθεί, υποδηλώνει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγεί σε Βία. Σύμφωνα με αυτή την ιδέα, οι άνθρωποι που σκέφτονται ελάχιστα για τον εαυτό τους προσπαθούν να οικοδομήσουν τον εαυτό τους με το σχίσσιμο κάποιου

άλλου κάτω. Μερικές μελέτες έχουν βρει μια μικρή σχέση μεταξύ της χαμηλής αυτοεκτίμησης και της επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ άλλες μελέτες δεν έχουν βρει καμία σχέση μεταξύ των δύο (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003, Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005). Κανένα στοιχείο δεν δείχνει ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση προκαλεί επιθετικότητα. Πιθανότατα, όποια και αν είναι τα γεγονότα της ζωής που οδήγησαν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση οδήγησαν επίσης σε επιθετικότητα.

Μια άλλη υπόθεση προτείνει ότι οι άνθρωποι που είναι συνηθισμένοι να αισθάνονται ισχυροί γίνονται επιθετικοί όταν απειλείται η αυτοπεποίθησή τους ή όταν τραυματίζεται η αυτοεκτίμησή τους (Fast & Chen, 2009, Zeigler-Hill, Enjaian, Holden, & Southard, 2014). Είναι οι ψυχικά ασθενείς πιο επιρρεπείς σε πράξεις βίας; Οι ερευνητές στη Σουηδία εξέτασαν το ιατρικό και ποινικό μητρώο ολόκληρης της χώρας μόνο για να διαπιστώσουν ότι τα άτομα με σοβαρές ψυχικές ασθένειες - που αποτελούν περίπου το 1,4% του πληθυσμού - διέπραξαν περίπου το 5% των βίαιων εγκλημάτων στη χώρα (Fazel & Grann, 2006). Ωστόσο, ο αυξημένος κίνδυνος συνδέεται μόνο με άτομα που είναι επίσης χρήστες αλκοόλ ή ουσιών (Elbogen & Johnson, 2009). Οι ψυχικά ασθενείς χωρίς κατάχρηση ναρκωτικών ή αλκοόλ δεν είναι πιο επικίνδυνοι από οποιονδήποτε άλλο (Hodgins, Mednick, Brennan, Schulsinger, & Engberg, 1996).

Εάν η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η ψυχική ασθένεια δεν προβλέπουν βία, Τι κάνει; Η έρευνα για τα δίδυμα και τα υιοθετημένα παιδιά δείχνει μια γενετική προδιάθεση, αλλά κανένα γονίδιο ή μικρό σύνολο γονιδίων δεν αντιπροσωπεύει πολλά. Μια επιρροή μελέτη έδειξε μια αλληλεπίδραση μεταξύ γονιδίων και περιβάλλοντος: μία μορφή του γονιδίου MAOA (η οποία ρυθμίζει τα επίπεδα της σεροτονίνης του πομπού στον εγκέφαλο) συσχετίζεται με αυξημένη βίαιη συμπεριφορά, αλλά μόνο σε άτομα με ιστορικό κακοποίησης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας (Caspi et al., 2002). Από τότε, οι περισσότερες προσπάθειες αναπαραγωγής αυτού του ευρήματος ήταν επιτυχείς, αν και όχι όλες (π.χ.

McDermott, Dawes, Prom-Wormley, Eaves, & Hatemi, 2013). Είναι προφανώς ένα πραγματικό, αλλά μικρό αποτέλεσμα.

Αρκετοί άλλοι παράγοντες συμβάλλουν στην τάση προς βίαιη συμπεριφορά (Bushman & Anderson, 2009; Davidson, Putnam, & Larson, 2000; Glenn & Raine, 2014; Hay et al., 2011; D. O. Lewis et al., 1985, Lynam, 1996, Osofsky, 1995). Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι όλη αυτή η έρευνα παρέχει στοιχεία για συσχέτιση και δεν πρέπει να ερμηνεύεται ως σχέση αιτίας-αποτελέσματος. Τέτοιοι παράγοντες περιλαμβάνουν, μεγαλώνουν σε μια βίαιη γειτονιά, με τους γονείς με μια ιστορία προς αντικοινωνική συμπεριφορά, ιστορικό τραυματισμού στο κεφάλι, δεν αισθάνονται ένοχοι, αφού βλάψει κάποιον, ασθενέστερη από την κανονική συμπαθητικό νευρικό σύστημα απαντήσεις, υψηλότερα επίπεδα τεστοστερόνης, και μια ιστορία της απόπειρας αυτοκτονίας. Ο πολιτισμός είναι επίσης μια ισχυρή επιρροή. Μελέτες έχουν δείξει τη συναρπαστική επίδραση του πολιτισμού στην επιθετική συμπεριφορά, ακόμη και σε πρωτεύοντα πλην του ανθρώπου.

Θυμός και Βία



Ο θυμός συνδέεται συχνά με την επιθυμία να προκαλέσει βλάβη στους ανθρώπους ή να τους οδηγήσει μακριά, και είναι συνήθως μια απάντηση σε μια πεποίθηση που έχει κάποιος σας έχει βλάψει. Οι συμμετέχοντες σε μια μελέτη κλήθηκαν να κρατήσουν ένα "ημερολόγιο θυμού" για μια εβδομάδα (Averill, 1983). Η έρευνα σε όλους τους πολιτισμούς έχει διαπιστώσει ότι ο θυμός βιώνεται συχνά από τους ανθρώπους, αλλά σπάνια θεωρούν ότι καταφεύγουν στη βία ή ενεργούν με βάση το συναίσθημα που αισθάνονται (Ramirez, Santisteban, Fujihara & Van Goozen, 2002). Ο θυμός, η αηδία και η περιφρόνηση είναι αρνητικά συναισθήματα και αντιδράσεις σε διαφορετικούς τύπους αδικήματος. Ο θυμός συνήθως συμβαίνει όταν κάποιος παρεμβαίνει στα δικαιώματα και τις προσδοκίες σας. Σύμφωνα με την υπόθεση απογοήτευσης-επιθετικότητας που πρότειναν οι Dollard et al. (1939), η κύρια αιτία του θυμού και της επιθετικότητας είναι η απογοήτευση που αποτελεί εμπόδιο που εμποδίζει να κάνει ή να αποκτήσει κάτι.

Ο θυμός έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει περισσότερη βλάβη από οποιοδήποτε άλλο συναίσθημα. Πρώτον, είναι ένα πολύ κοινό συναίσθημα και δεύτερον, αναστατώνει τουλάχιστον δύο ανθρώπους, τον επιτιθέμενο και τον επιτιθέμενο εναντίον. Υπάρχουν δύο ζητήματα στο χέρι: πώς να αποτρέψουμε ή να ελέγξουμε ή να κατέχουμε θυμό και πώς να χειριστούμε τις επιθέσεις κάποιου άλλου προς εμάς. Οι συνολικές επιπτώσεις του θυμού είναι πολύπλοκες και έχουν πολλές διαφορετικές διαστάσεις (Nay, 1996). Η βία έρχεται σε πολλές διαφορετικές μορφές και προκύπτει σε πολλές περιπτώσεις. Στο ακραίο τέλος της κλίμακας, υπάρχουν μαζικοί δολοφόνοι, σειριακοί δολοφόνοι, τρομοκρατία, πόλεμος, βιασμός και σεξουαλική βία, ενδοοικογενειακή βία και πολλές άλλες περιπτώσεις που θα μπορούσαν να ονομαστούν. Φυσικά, ο θυμός δεν εκφράζεται μόνο σε φρικτά γεγονότα, όπως αυτά που αναφέρονται παραπάνω. Είναι επίσης ένα αναμφισβήτητο μέρος της καθημερινής ζωής. Μια έρευνα 6.000 οικογενειών που διεξήχθη και δημοσιεύθηκε από τη βρετανική κυβέρνηση, διαπίστωσε ότι το 89% των παιδιών που γεννήθηκαν το 1958 ήταν "ποτέ" ή μόνο "μερικές φορές

ευερέθιστα."Τα περισσότερα από τα παιδιά που ερωτήθηκαν ήταν "ήπια", αλλά τα αγόρια βαθμολογούνταν συχνότερα από τις μητέρες τους ως "συχνά ευερέθιστα" σε σύγκριση με τα κορίτσια ηλικίας μεταξύ 5 και 12 ετών. Τα μέτρια θυμωμένα παιδιά δεν γίνονται απαραίτητως θυμωμένοι, νέοι ενήλικες.

Τα αποτελέσματα από αυτές τις μελέτες έχουν δείξει ότι ο θυμός φαίνεται να φθίνει με την ηλικία. Όταν αυτά τα παιδιά μετακινούνται στη δεκαετία του '20 και του '30, οι θυμωμένες γυναίκες ξεπερνούν ελαφρώς τα θυμωμένα αρσενικά. Οι θυμωμένοι νεαροί ενήλικες έχουν συνήθως περισσότερα προβλήματα υγείας από τους μη θυμωμένους συνομηλίκους και είναι λιγότερο πιθανό να έχουν παντρευτεί. Μεταξύ των πιο ακραίων και "σταθερά θυμωμένων" παιδιών, μελέτες έχουν δείξει ότι παραμένουν πιο θυμωμένοι και δυσαρεστημένοι με τη ζωή τους στα 30 τους σε σύγκριση με τους λιγότερο θυμωμένους συνομηλίκους τους. Οι επιστήμονες έχουν βάλει χρόνο και προσπάθεια για να προσπαθήσουν να μετρήσουν και να προβλέψουν τη βία, αλλά το μεγαλύτερο μέρος αυτής της προσπάθειας έχει γίνει σε ιδρύματα μέγιστης ασφάλειας και Ψυχιατρικής. Ωστόσο, οι ελλείψεις αυτών των μελετών αποδεικνύουν ότι απαιτούνται καλύτερα μέτρα και τρόποι πρόβλεψης της βίας.

Ο θυμός μπορεί να είναι το αποτέλεσμα πολλών λόγων, συμπεριλαμβανομένης της πληγωμένης υπερηφάνειας, των παράλογων προσδοκιών ή των επαναλαμβανόμενων εχθρικών φαντασιώσεων. Ως άτομα, μπορούμε επίσης να χρησιμοποιήσουμε ασυνείδητα θυμό για να κατηγορήσουμε άλλους για τις δικές μας αδυναμίες, να δικαιολογήσουμε την καταπίεση άλλων, να ενισχύσουμε το δικό μας εγώ, να καλύψουμε άλλα συναισθήματα και να προσπαθήσουμε να πάρουμε μια καλύτερη λαβή σε άλλα συναισθήματα. Κάθε κατάσταση που προκαλεί απογοήτευση, ειδικά όταν πιστεύουμε ότι κάποιος άλλος φταίει για την απώλειά μας, είναι δυνητικά μια σκανδάλη για θυμό και επιθετικότητα. Αν θέλουμε να ορίσουμε την απογοήτευση, τότε μπορεί να απλοποιηθεί ως το συναίσθημα που παίρνουμε όταν δεν παίρνουμε αυτό που θέλουμε, όταν οι προσδοκίες μας δεν πληρούνται ή όταν κάτι ή κάποιος

παρεμβαίνει στην απόκτηση ενός επιθυμητού ή αναμενόμενου αποτελέσματος. Ο θυμός επομένως, αισθάνεται τρελός ως απάντηση στην απογοήτευση. Ο θυμός είναι μια συναισθηματική, φυσιολογική και γνωστική εσωτερική κατάσταση και είναι ξεχωριστή από τη συμπεριφορά που μπορεί να προκαλέσει σε κάποιον.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, τα θυμωμένα συναισθήματα μπορεί να είναι ευεργετικά. Για παράδειγμα, αν κάποιος μας εκμεταλλεύεται, ο θυμός θα μας παρακινήσει να αναλάβουμε δράση - όχι απαραίτητα επιθετικά μέτρα - για να διορθώσουμε την κατάσταση. Η επιθετικότητα, ωστόσο, είναι δράση. Προορίζεται να βλάψει κάποιον και μπορεί να είναι οτιδήποτε από μια λεκτική επίθεση, όπως προσβολές, απειλές, σαρκασμό ή στην πιο βίαιη μορφή του, μπορεί να είναι σωματική τιμωρία ή περιορισμός. Ένας σημαντικός νέος όρος έχει τεθεί σε χρήση και είναι αυτός της έμμεσης επιθετικότητας (Heim, Murphy, & Golant, 2003). Η έμμεση επιθετικότητα περιλαμβάνει πράξεις όπως το κουτσομπολιό ή η εξάπλωση φημών, κάποιος που μένει έξω από μια ομάδα, αποφεύγει ή επιπλήττει. Αυτή η συμπεριφορά έχει παρατηρηθεί πιο εύκολα μεταξύ των κοριτσιών, επειδή είναι γενικά πιο πρόθυμοι να γίνουν δεκτοί στην κοινωνική τους ομάδα και φαίνονται να έχουν στενές προσωπικές σχέσεις.

Ενώ η επιθετικότητα είναι συνήθως αποτέλεσμα θυμού, μπορεί να είναι κρύο και υπολογισμένο. Για να διευκρινιστεί η επιθετικότητα, οι επιστήμονες προσπάθησαν συχνά να το ταξινομήσουν σύμφωνα με το σκοπό που εξυπηρετεί. Για παράδειγμα, η οργανική επιθετικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιθετικότητα που συμβαίνει λόγω της ανάγκης να πάρει κάποια ανταμοιβή. Η εχθρική επιθετικότητα, από την άλλη πλευρά, συμβαίνει όταν θέλετε να βλάψετε σκόπιμα κάποιον ή να εκδικηθείτε. Όταν η επιθετικότητα γίνεται Ακραία στο σημείο να χάσει τον έλεγχο, λέγεται ότι το άτομο βιώνει οργή. Ωστόσο, ο θυμός πρέπει να διακρίνεται από την εχθρότητα, καθώς η εχθρότητα είναι μια χρόνια κατάσταση θυμού. Ο θυμός είναι μια προσωρινή απάντηση που όλα τα άτομα βιώνουν ως απάντηση σε μια ιδιαίτερα απογοητευτική κατάσταση. Η εχθρότητα,

από την άλλη πλευρά, είναι ένα μόνιμο χαρακτηριστικό προσωπικότητας που υπάρχει σε ορισμένα άτομα.

Πώς ο θυμός αλληλεπιδρά με άλλα συναισθήματα και παράγοντες

Δεδομένου ότι ο θυμός μπορεί να είναι ένα τόσο ισχυρό συναίσθημα, ο αντίκτυπός του μπορεί να γίνει αισθητός με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Είναι σημαντικό να επανεξετάσουμε τις πολύπλοκες σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ θυμού και άλλων συναισθημάτων, καθώς και μεταξύ θυμού και άλλων συμπεριφορών ή παραγόντων, όπως οι αξίες.

Για αρχή, αν ένα άτομο είναι ισχυρογνώμων, το ηθικό και τις αξίες που καθοδηγούν τη ζωή τους μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην θυμωμένος συναισθήματα και επιθετικές συμπεριφορές τους. Εάν ο θυμός είναι ένα ιδιαίτερα έντονο συναίσθημα, τότε μπορεί να δοκιμάσει σοβαρά ή να συντρίψει τα ιδανικά κάποιου για το πώς συμπεριφέρονται. Σε κάθε περίπτωση, τα άτομα πρέπει να βρουν έναν τρόπο να συμβιβάσουν τον θυμό με την αίσθηση συμπεριφοράς και τη φιλοσοφία της ζωής τους. Συνέπειες του θυμού, όπως είναι απερίσκεπτη, μέση ή βία είναι συμπεριφορές. Ως εκ τούτου, κάποιος πρέπει να έχει μια εμπεριστατωμένη γνώση για το πώς να αποφύγει τις παγίδες του θυμού και να είναι σε θέση να ελέγξει και να περιορίσει την υπερβολική επιθετικότητα και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Οι περισσότεροι από εμάς θα αισθάνονται λίγο τεταμένη όταν θυμώνουμε, γιατί αναγνωρίζουμε τους κινδύνους που εμπλέκονται όταν αυτή η συναισθηματική αντίδραση είναι προκάλεσε.

Τα πράγματα που κάνουμε ενώ θυμώνουμε είναι μια πρωταρχική πηγή ενοχής και ντροπής. Ο θυμός που στρέφεται προς τα μέσα στον εαυτό είναι μια κλασική δυναμική που μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη. Ψυχολόγοι όπως ο Schirtzinger, έχουν προτείνει ότι τα άτομα με κατάθλιψη ασχολούνται με το θυμό αλλά δεν είναι σε θέση να το παραδεχτούν ή ακόμα και να το εκφράσουν. Αυτοί οι θεραπευτές συνιστούν τη μείωση της κατάθλιψης διδάσκοντας τους ασθενείς τους να εκφράζουν κατηγορηματικά τον θυμό και την απογοήτευσή τους.

Εκφράζοντας τα συναισθήματά τους και να είναι πιο δυναμική για τα πράγματα που θέλουν στη ζωή, πιστεύουν ότι η κατάθλιψή τους μπορεί να μειωθεί. Άλλοι θεραπευτές, ωστόσο, πιστεύουν ότι ο πόνος του να πληγεί με κατάθλιψη προκαλεί θυμό για να χτίσει εσωτερικά. Το σημείο για να πάρει μακριά από εδώ όμως, είναι ότι ο θυμός συνδέεται με διάφορα άλλα συναισθήματα και συμπεριφορές.

Ο θυμός συνήθως κατευθύνεται προς τους ανθρώπους και τα περισσότερα άτομα που είναι στόχοι θυμού θυμώνουν επίσης σε αντάλλαγμα. Πολλές εμπειρίες μας κάνουν περισσότερο ή λιγότερο ασταθείς, συμπεριλαμβανομένων των γονιδίων μας, της προσωπικότητάς μας, της κουλτούρας μας, της κοινότητας ή της κοινωνικής μας ομάδας, των απογοητεύσεων μας ή ακόμα και της κατάχρησης ναρκωτικών ή αλκοόλ. Τα προβλήματα με τον θυμό και την επιθετικότητα επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες και μπορούν να κατανοηθούν μέσα σε ένα συμφραζόμενο κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο (Lochman & Wells, 2002). Στην επόμενη ενότητα θα εξεταστούν οι ρόλοι των συναισθηματικών, φυσιολογικών και κοινωνικο-γνωστικών παραγόντων και η συμβολή τους στην ανάπτυξη και διατήρηση του θυμού και της επιθετικότητας.

Σύμφωνα με μελέτες, οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία και τη συναισθηματική διέγερση παίζουν ρόλο στην έκφραση θυμωμένων και επιθετικών συμπεριφορών (Russell, Hart, Robinson, & Olsen, 2003). Περαιτέρω έρευνα προτείνει ότι μπορεί επίσης να διακριθεί μια πιο συγκεκριμένη σχέση μεταξύ θυμωμένης συναισθηματικής διέγερσης και επιθετικότητας (Arsenio, Cooperman, & Lover, 2000). Ωστόσο, άλλες μελέτες υποδεικνύουν ότι η σχέση μεταξύ θυμού και επιθετικότητας δεν έχει τεκμηριωθεί. Για παράδειγμα, ο Χάμπαρντ (2001) δεν βρήκε διαφορές στην έκφραση θυμού μεταξύ επιθετικών και μη επιθετικών παιδιών. Προτείνει ότι η έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων για μια σημαντική σχέση μεταξύ των δύο, μπορεί να έχει προκύψει από την εστίαση της μελέτης στον προληπτικό και όχι στον αντιδραστικό τύπο επιθετικότητας. Η κατανόηση των φυσιολογικών διεργασιών που εμπλέκονται μπορεί να διασαφηνίσει τη σχέση μεταξύ θυμωμένης διέγερσης και επιθετικότητας και

μπορεί να βοηθήσει στη διάκριση της προληπτικής και αντιδραστικής επιθετικότητας.

Βιβλιογραφία:

Anokhin, A. P., Golosheykin, S., & Heath, A. C. (2010). Heritability of individual differences in cortical processing of facial affect Behavior Genetics, 40(2), 178-185

Barrett, L. F. (2017). How emotions are made: The secret life of the brain.

Barrett, L. F., Mesquita, B., & Gendron, M. (2011). Context in emotion perception. Current Directions in Psychological Science, 20, 286–290. (12)

Bartoshuk, L. (2014). The measurement of pleasure and pain. Perspectives on Psychological Science, 9, 91–93. (12)

Berntson, G. G., Cacioppo, J. T., & Quigley, K.S. (1993). Cardiac psychophysiology and autonomic space in humans: Empirical perspectives and conceptual implications. Psychological Bulletin, 114, 296–322. (12)

B. Stein, Murray & Simmons, Alan & S Feinstein, Justin & Paulus, Martin. (2007). Increased Amygdala and Insula Activation During Emotion Processing in Anxiety-Prone Subjects. The American journal of psychiatry. 164. 318-27. 10.1176/appi.ajp.164.2.318.

Cacioppo, T., Berntson, G. G., Larsen, J. T., Poehlmann, K. M., & Ito, T. A. (2000). The psychophysiology of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), Handbook of emotions (pp.173-191). New York: Guilford Press.

Camras, Linda A., Harriet Oster, Tatsuo Ujiie, Joseph J. Campos, Roger Bakeman, and Zhaolan Meng. 2007. “Do Infants Show Distinct Negative Facial Expressions for Fear and Anger? Emotional Expression in 11-Month-Old European American, Chinese, and Japanese Infants.” Infancy 11 (2): 131–155.

- Darwin, C. (2018). *The expression of the emotions in man and animals*.
- Davidson, R. J., & Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(1), 11-21.
- Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: New findings, new questions. *Psychological Science*, 3, 34–38. (12)
- Ekman, P. (2001). *Telling lies* (3rd ed.). New York: W. W. Norton. (12)
- Ekman, P., Friesen, W. V, & Ellsworth, P. C. (1972). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. London, UK: Pergamon Press.
- Elfenbein, H. A., Beaupré, M., Lévesque, M., & Hess, U. (2007). Toward a dialect theory: Cultural differences in the expression and recognition of posed facial expressions. *Emotion*, 7, 131–146. (12)
- Freberg, L. (2019). *Discovering behavioral neuroscience: An introduction to biological psychology*.
- Herpertz, S. C., Werth, U., Lukas, G., Qunaibi, M., Schuerkens, A., Kunert, H.), et al. (2001). Emotion in criminal offenders with psychopathy and borderline personality disorder. *Archives of General Psychiatry*, 58(8), 737-745.
- Jack, R. E., Caldara, R., & Schyns, P. G. (2012). Internal representations reveal cultural diversity in expectations of facial expressions of emotion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 19-25. doi: 10.1037/a0023463
- Jancke, L., & Kaufmann, N. (1994). Facial EMG esponses to odors in solitude and with an audience. *Chemical Senses*, 19(2), 99-111.
- Kalat, J. W. (2017). *Introduction to psychology*.

- Keltner, D., & Buswell, B. N. (1997). Embarrassment: Its distinct form and appeasement functions. *Psychological Bulletin*, 122, 250–270. (12)
- Keltner, D., & Shiota, M. N. (2003). New displays and new emotions: A commentary on Rozin and Cohen (2003). *Emotion*, 3, 86–91. (12)
- Kohler, C. G., Turner, T. H., Bilker, W. B., Brensinger, C. M., Siegel, S. J., Kanes, S. J., et al. (2003). Facial emotion recognition in schizophrenia: Intensity effects and error pattern. *The American Journal of Psychiatry*. 160(10). 1768-1774. doi: 10.1176/appi.ajp.160.10.1768
- Levenson, R W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*. 27 (4), 363-384.
- Marsh, A. A., & Blair, R. J. R. (2008). Deficits in facial affect recognition among antisocial populations: A meta-analysis. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 32(3), 454-465.
- Matsumoto, D., Willingham, B., & Oride, A. (2009). Sequential dynamics of culturally moderated facial expressions of emotion. *Psychological Science*, 20(10), 1269-1274. doi:10.1111/j.1467- 9280.2009.02438.x
- Matsumoto, D., Yoo, S., & Chung, J. (2010). The expression of anger across cultures. In M. Potegal, G. Stemmler & C. Spielberger (Eds.), *International handbook of anger* (pp. 125-137). New York:Springer
- Messinger, D. S. (2002). Positive and negative: Infant facial expressions and emotions. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 1–6. (12)
- Phan, K. L., Wager, T., Taylor, S. F., & Liberzon, I. (2002). Functional neuroanatomy of emotion: A meta-analysis of emotion activation studies in PET and fMRI. *Neuroimage*, 16(2), 331-348.

Phillips, M. L., Drevets, W. C., Rauch, S. L., & Lane, R. (2003). Neurobiology of emotion perception II: Implications for major psychiatric disorders. *Biological Psychiatry*. 54(5), 515-528.

Schneider, F., Gur, R. C., Koch, K., Backes, V., Amunts, K., Shah, N. J., et al. (2006). Impairment in the specificity of emotion processing in schizophrenia. *The American Journal of Psychiatry*, 163(3), 442-447. doi: 10.1176/appi.ajp.163.3.442

Tomkins, Silvan S., and Robert McCarter. 1964. "What and Where Are the Primary Affects? Some Evidence for a Theory." *Perceptual and Motor Skills* 18 (1): 119–158.

Wilson-Mendenhall, Christine D., Lisa Feldman Barrett, and Lawrence W. Barsalou. 2013. "Situating Emotional Experience." *Frontiers in Human Neuroscience* 7: 1–16. ———. 2015. "Variety in Emotional Life: Within-Category Typicality of Emotional Experiences Is Associated with Neural Activity in Large-Scale Brain Networks." *Social Cognitive and Affective Neuroscience* 10 (1): 62–71.

<https://positivepsychology.com/negative-emotions/>

Κεφάλαιο 2

Τι είναι η βία, τι είναι η βίατη συμπεριφορά;

Συζητώντας τη βία

Ο επιπολασμός και τα βαθύτερα αίτια που οδηγούν στη βία είναι πολύπλοκα με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη παραπληροφόρηση και σύγχυση που αντανακλάται στα μάτια του κοινού. Ενώ δεν υπάρχουν εύκολες απαντήσεις, το παρόν έγγραφο παρέχει πληροφορίες σε απλοποιημένη μορφή σχετικά με θέματα που αφορούν την ενδοοικογενειακή βία και μερικούς από τους βασικούς τρόπους πρόληψής τους.

Η πρωταρχική έννοια του όρου βία αναφέρεται στη χρήση ταχείας, ακραίας σωματικής δύναμης με αποτέλεσμα τραυματισμό και παραβίαση προσώπου ή περιουσίας. Έχει επίσης μια ευρύτερη έννοια που εκτείνεται σε συγκεκριμένη, ψυχολογική και θεσμική βία. Δεδομένης αυτής της ευρύτερης ερμηνείας, οι διάφορες μορφές διακρίσεων, η οικονομική εκμετάλλευση, οι εθντικές και θρησκευτικές διώξεις μπορούν να θεωρηθούν ως παραδείγματα βίας. Η βία μπορεί να ταξινομηθεί σε τρεις κατηγορίες: προσωπική, συλλογική ή θεσμική. Η προσωπική βία εκτελείται σε μικροεπίπεδο, πράγμα που σημαίνει ότι οι βίαιες πράξεις εκτελούνται από άτομα και απευθύνονται σε αντικείμενα, ζώα ή ανθρώπους. Αυτή η κατηγορία μπορεί επίσης να περιλαμβάνει αυτοτραυματισμό. Ορισμένες από τις μορφές αυτού του είδους βίας είναι επιτρεπτές και δεν τιμωρούνται από νόμους. Οι πιο σοβαρές μορφές βίας, όπως η διακεκριμένη επίθεση, ο βιασμός και η ανθρωποκτονία, συνήθως ποινικοποιούνται. Για να κατανοήσουν τα αίτια της ατομικής βίας, οι εγκληματολόγοι και οι ψυχολόγοι έχουν μελετήσει τους τύπους προσωπικότητας, το οικογενειακό ιστορικό και τις πιθανές φυσιολογικές αποκλίσεις.

Η συλλογική βία συμβαίνει όταν ομάδες ατόμων συμμετέχουν σε βίαιες ενέργειες, συμπεριλαμβανομένων των ταραχών, των επαναστάσεων και του πολέμου των συμμοριών. Οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι αυτός ο τύπος βίας

μπορεί να οδηγήσει σε πιο σοβαρές συνέπειες από την προσωπική βία. Τα μέλη τέτοιων ομάδων βιώνουν "αποδιατομικοποίηση" και μπορούν να χάσουν την αίσθηση της προσωπικής τους ευθύνης για το τι κάνουν και είναι πιο πιθανό να διαπράξουν μεγαλύτερες βίαιες πράξεις.

Η θεσμική βία καλύπτει βίαιες πράξεις που εξυπηρετούν θεσμικούς σκοπούς. Περιλαμβάνει ακραία φαινόμενα όπως πολέμους, δολοφονίες και βασανιστήρια σε στρατόπεδα συγκέντρωσης ή δολοφονίες που διαπράττονται από ολοκληρωτικές κυβερνήσεις. Οι βίαιες πράξεις που διαπράχθηκαν κατά τη διάρκεια των Σταυροφοριών (1095-1272) μπορούν επίσης να ταξινομηθούν ως μορφές θεσμικής βίας. Μια συγκεκριμένη μορφή βίας είναι η τρομοκρατία, καθώς συνδυάζει τα χαρακτηριστικά και των τριών τύπων βίας που αναφέρθηκαν προηγουμένως.



Η βία μπορεί επίσης να ταξινομηθεί σε διαφορετικούς τύπους, ανάλογα με τον τόπο της ή όπου λαμβάνει χώρα. Παραδείγματα αυτού του είδους βίας περιλαμβάνουν στο σπίτι και στο χώρο εργασίας. Η ενδοοικογενειακή βία χαρακτηρίζεται ως παρενόχληση ή επιθετική συμπεριφορά μέσα σε μια στενή σχέση. Αυτή η μορφή βίας είναι ένα από τα πιο κάτω-αναφερθεί εγκλημάτων. Η ενδοοικογενειακή βία συνήθως περιλαμβάνει σωματικές και σεξουαλικές

επιθέσεις, ψυχολογική κακοποίηση, εκτός από τη βλάβη ιδιοκτησίας ή κατοικίδιων ζώων. Μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρό σωματικό και ψυχολογικό τραύμα. Οι γυναίκες που υποβάλλονται σε ενδοοικογενειακή βία είναι γνωστό ότι έχουν αναπτύξει το σύνδρομο Κακοποιημένων Γυναικών (BWS), το οποίο είναι μια μορφή μετατραυματικής διαταραχής άγχους (PTSD). Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από συναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα. Επιπλέον, τα παιδιά που εκτίθενται σε Βία αποδίδουν χειρότερα στο σχολείο και ως εκ τούτου έχουν φτωχά ακαδημαϊκά επιτεύγματα.

Η βία στο χώρο εργασίας είναι ένα φαινόμενο που έχει κλιμακωθεί. Περιλαμβάνει πράξεις επιθετικότητας, σωματικές επιθέσεις ή απειλητική συμπεριφορά που συμβαίνει σε ένα χώρο εργασίας και οδηγεί σε σωματική ή συναισθηματική βλάβη σε συναδέλφους ή πελάτες. Ένας ευρύτερος ορισμός αυτού του τύπου βίας περιλαμβάνει μορφές σαμποτάζ στην ιδιοκτησία του χώρου εργασίας. Η πλειοψηφία της βίας στο χώρο εργασίας δεν προέρχεται από εργαζόμενους ή διαχειριστές. Εκτελείται από "μη εργαζόμενους" - ανθρώπους που είναι συχνά δυσαρεστημένοι πελάτες, ληστές ή θυμωμένοι σύζυγοι. Ο εκφοβισμός είναι μια μορφή βίας που συχνά συνδέεται με το χώρο εργασίας, αν και αυτό έχει επίσης αναφερθεί σε σχολεία, κοινοτικές οργανώσεις και γειτονιές. Οι λόγοι πίσω από τη βίαιη συμπεριφορά έχουν προσελκύσει σημαντική προσοχή από εγκληματολόγους και ψυχολόγους. Στην περίπτωση της βίας στο χώρο εργασίας, μπορεί να προκληθεί από ένα ζήτημα όπως κρίσιμες εκτιμήσεις ή απολύσεις.

Η φύση των παραγόντων που αναγκάζουν τους ανθρώπους να συμπεριφέρονται βίαια έχει μελετηθεί λεπτομερώς από τους ψυχολόγους, με το πείραμα των φυλακών του Στάνφορντ (1971) να ρίχνει φως σε αυτό το πρόβλημα. Το πείραμα, που διευθύνεται από τον Αμερικανό ψυχολόγο Philip George Zimbardo (b.1933), περιελάμβανε μια προσομοίωση μιας φυλακής, αναθέτοντας σε δύο ομάδες μαθητών τους ρόλους των φυλακών και των κρατουμένων. Το

πείραμα, το οποίο είχε προγραμματιστεί να τρέξει για δύο εβδομάδες, διήρκεσε μόνο έξι ημέρες. Τερματίστηκε πρόωρα επειδή οι φρουροί ενήργησαν βίαια προς τους φυλακισμένους, οι οποίοι υπέστησαν μεγάλη αγωνία. Ο Ζιμπάρντο απέδωσε τη βίαιη συμπεριφορά των φοιτητών του κολλεγίου στον αντίκτυπο της θεσμικής κατάστασης.

Το πρόβλημα της δικαιολόγησης της βίας έχει προσελκύσει σημαντική προσοχή από τους φιλόσοφους, ειδικά κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Στο έργο της για τη βία (1970) η Hannah Arendt (1906-1975) επανεξέτασε μια σειρά θεωριών για το θέμα αυτό. Ωστόσο, ο Arendt κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η βία θα μπορούσε να δικαιολογηθεί μόνο ως μέσο άμυνας έναντι επικείμενων κινδύνων.

Οι έννοιες της βίας

Η βία ως δύναμη: Ο Coady (1986) είναι πιθανώς σωστός όταν μας υπενθυμίζει ότι η κανονική ή συνηθισμένη κατανόηση του όρου "βία" είναι από την άποψη των διαπροσωπικών πράξεων βίας που συνήθως συνεπάγονται την πρόκληση σωματικής βλάβης, γεγονός που υποδηλώνει ότι η έννοια της βίας δεν μπορεί να γίνει κατανοητή ανεξάρτητα από την έννοια της δύναμης. Αυτή η ισχυρή συγγένεια μεταξύ των όρων "βία" και "δύναμη" φαίνεται να δικαιώνεται από το Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης, όπου η βία ορίζεται ως "η άσκηση σωματικής βίας έτσι ώστε να προκαλέσει τραυματισμό ή να προκαλέσει βλάβη σε πρόσωπο ή περιουσία".

Παρά τις γλωσσικές ρίζες και την κοινή αντίληψη, η σχέση μεταξύ βίας και βίας είναι ένα από τα πιο συζητημένα θέματα στη βιβλιογραφία για τη βία. Από τη μία πλευρά υπάρχουν εκείνοι που δεν έχουν κανέναν ενδοιασμό να ορίσουν τη βία από την άποψη της βίας. Ένας από τους πρώτους και πιο έγκυρους εκπροσώπους αυτής της ομάδας είναι ο Αμερικανός πραγματιστής John Dewey. Σε μια σειρά άρθρων που δημοσιεύθηκαν αρχικά το 1916, Dewey (1980, σελ. 246) υποστηρίζει ότι η βία είναι δύναμη που πάει στραβά ή, με άλλο τρόπο,

δύναμη που είναι καταστροφική και επιβλαβής: "η ενέργεια γίνεται βία όταν νικήσει ή ματαιώνει σκοπούς αντί να την εκτελέσει ή να την συνειδητοποιήσει. Όταν το φορτίο δυναμίτη ανατινάζει ανθρώπους αντί για βράχους, όταν το αποτέλεσμά του είναι σπατάλη αντί για παραγωγή, καταστροφή αντί για κατασκευή, δεν το ονομάζουμε ενέργεια ή δύναμη αλλά βία". Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι ο Dewey δεν λέει ότι η δύναμη και η βία είναι συνώνυμα. Σαφώς δεν είναι όλη η βία βία (διάσωση κάποιου από πνιγμό ή αποτροπή κάποιου από το να βλάψει τον εαυτό του), όπως δεν απαιτούν όλες οι πράξεις βίας τη χρήση βίας (δολοφονία με δηλητηρίαση). Αντ' αυτού, σύμφωνα με τον Dewey, μόνο όταν η δύναμη γίνεται καταστροφική και επιβλαβής, μετατρέπεται σε πράξη βίας. Εκτός από το ότι είναι καταστροφικό, έχει προταθεί ότι μια πράξη βίας πρέπει επίσης να είναι σκόπιμη ή σκόπιμη για να θεωρηθεί ως πράξη βίας. Έτσι, για παράδειγμα, ο Thomas Pogge (1991, σ. 67) ισχυρίζεται ότι "ένα άτομο χρησιμοποιεί σωματική βία εάν ενεργεί σκόπιμα με τρόπο που εμποδίζει την άσκηση της νόμιμης αξίωσης του άλλου-δικαιώματα με φυσικά μέσα", ενώ ο Steger (2003, σ. 13) υποστηρίζει ότι "η βία είναι η σκόπιμη πρόκληση σωματικής ή ψυχολογικής βλάβης σε ένα άτομο ή πρόσωπα". Υπάρχει επίσης μια συζήτηση για το αν η υπερβολική βία, εκτός από σκόπιμη ή σκόπιμη, πρέπει επίσης να είναι ανεπιθύμητη. Το πλεονέκτημα της προσθήκης αυτής της ρήτρας είναι ότι θα απέκλειε πράξεις εκ προθέσεως, υπερβολικής βίας που σαφώς δεν είναι πράξεις βίας, όπως η χειρουργική επέμβαση, αν και ο κίνδυνος είναι ότι σαφή παραδείγματα βίας, όπως η ομαδοποίηση των ποδιών ή οι εθελοντικές επιχείριες επιθέσεις, δεν θα αναγνωρίζονται για αυτό που πραγματικά είναι. Η συσχέτιση της βίας με μια εκ προθέσεως πράξη υπερβολικής δύναμης είναι διαισθητικά ελκυστική, αλλά σε περαιτέρω προβληματισμό φαίνεται να υπάρχει ένα υποκείμενο πρόβλημα με οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού της βίας από την άποψη της δύναμης (βλ. Robert Paul Wolff (1969, σελ. 604) ορίζει τη βία ως "την ικανότητα να εργάζονται κάποια αλλαγή στον κόσμο από τις δαπάνες της σωματικής προσπάθειας", και η Χάνα Άρεντ (1969, σ. 44-5) επισημαίνει ότι "

Δύναμη, που συχνά χρησιμοποιούμε στο λόγο ως συνώνυμο για την βία, ειδικά αν η βία εξυπηρετεί ως μέσο εξαναγκασμού, θα πρέπει να διατηρούνται, σε ορολογίας γλώσσα, για τις "δυνάμεις της φύσης" ή τη "δύναμη των περιστάσεων" (la force des choses), που είναι, για να δείξει την ενέργεια που απελευθερώνεται από φυσικές ή κοινωνικές κινήσεις". Αυτοί οι δύο ορισμοί υπογραμμίζουν μια θεμελιώδη ποιοτική διαφορά μεταξύ της "δύναμης" και της "βίας". Πρώτον, η δύναμη είναι μια έννοια απο-θέσης, δηλαδή αναφέρεται σε μια ικανότητα ή δυνατότητα. Η βία, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην ίδια τη δράση ή όπως επισημαίνει η Audi (1971, σ. 50), "η βία με αυτή την έννοια γίνεται πάντα και γίνεται πάντα σε κάτι, συνήθως ένα άτομο, ένα ζώο ή ένα κομμάτι ιδιοκτησίας". Δεύτερον, η βία είναι μια αξιολογική έννοια, ίσως ακόμη και μια κανονιστική έννοια, ενώ η δύναμη δεν είναι.¹⁶ Είναι ίσως η ηθική ουδετερότητα της έννοιας της δύναμης που οδηγεί τη Hannah Arendt (1969) να την απορρίψει ως χρήσιμη πορεία προς την έννοια της βίας, προτείνοντας αντ' αυτού να επικεντρωθούμε στη σχέση μεταξύ βίας και εξουσίας.

Κατανόηση των διαφορετικών εννοιών / τύπων βίας

Η βία και η κακοποίηση μπορεί να συμβεί μόνο μία φορά, μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες τακτικές λεπτή χειραγώγηση ή μπορεί να συμβεί συχνά, ενώ κλιμακώνεται σε μια περίοδο μηνών ή ετών. Σε οποιαδήποτε μορφή, η βία και η κακοποίηση επηρεάζουν βαθιά την ατομική υγεία και ευεξία. Οι ρίζες όλων των μορφών βίας βασίζονται στις πολλές μορφές ανισότητας που εξακολουθούν να υπάρχουν και να αναπτύσσονται στην κοινωνία. Η βία και η κακοποίηση χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία και τη διατήρηση της εξουσίας και του ελέγχου ενός άλλου προσώπου και συχνά αντικατοπτρίζουν μια ανισορροπία εξουσίας μεταξύ του θύματος και του κακοποιού. Η βία είναι μια επιλογή και μπορεί να προληφθεί. Εδώ θα συζητήσουμε εν συντομία τα χαρακτηριστικά των τύπων βίας και θα δώσουμε έμφαση σε αυτά που ξεχωρίζουν περισσότερο.

Σωματική Βία

Η σωματική βία συμβαίνει όταν κάποιος χρησιμοποιεί ένα μέρος του σώματός του ή ένα αντικείμενο για να ελέγξει τις ενέργειες ενός ατόμου.



Η σωματική βία περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται σε:

- Χρήση σωματικής δύναμης που έχει ως αποτέλεσμα πόνο, δυσφορία ή τραυματισμό;
- Χτύπημα, τσίμπημα, τρίχα-τράβηγμα, βραχίονας-στρίψιμο, στραγγαλισμός, κάψιμο, μαχαίρωμα, Διάτρηση, ώθηση, χαστούκια, ξυλοδαρμός, σπρώξιμο, κλοτσιές, πνιγμός, δάγκωμα, δύναμη-σίτιση, ή οποιαδήποτε άλλη/ήποτε τραχιά επεξεργασία;
- Επίθεση με όπλο ή άλλο αντικείμενο;
- Απειλές με όπλο ή αντικείμενο;
- Σκόπιμη έκθεση σε αντίξοες καιρικές συνθήκες ή σε ακατάλληλες θερμοκρασίες δωματίου και
- Δολοφονία.

Σεξουαλική κακοποίηση

Η σεξουαλική κακοποίηση συμβαίνει όταν ένα άτομο αναγκάζεται να συμμετάσχει απρόθυμα σε σεξουαλική δραστηριότητα.

Η σεξουαλική κακοποίηση/βία περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται σε:

- Αγγίζοντας με σεξουαλικό τρόπο χωρίς συγκατάθεση
- Αναγκαστική σεξουαλική επαφή
- Αναγκάζοντας ένα άτομο να εκτελέσει σεξουαλικές πράξεις που μπορεί να είναι εξευτελιστικές ή επώδυνες
- Χτυπώντας σεξουαλικά μέρη του σώματος
- Αναγκάζοντας ένα άτομο να δει πορνογραφικό υλικό. αναγκάζοντας τη συμμετοχή σε πορνογραφικά γυρίσματα
- Χρησιμοποιώντας ένα όπλο για να αναγκάσει τη συμμόρφωση
- Εκθεση
- Κάνοντας ανεπιθύμητα σεξουαλικά σχόλια ή αστεία.
- Παρακράτηση σεξουαλικής στοργής
- Άρνηση της σεξουαλικότητας ή της ιδιωτικής ζωής ενός ατόμου
- Άρνηση σεξουαλικής πληροφόρησης και εκπαίδευσης
- Ταπεινωτική, κριτική ή προσπάθεια ελέγχου της σεξουαλικότητας ενός ατόμου
- Καταναγκαστική πορνεία
- Αβάσιμους ισχυρισμούς περί ασυδοσίας ή / και απιστία και
- Εκθέτοντας σκόπιμα το άτομο σε HIV-AIDS ή άλλες σεξουαλικά μεταδιδόμενες λοιμώξεις.

Συναισθηματική Βία

Συναισθηματική βία συμβαίνει όταν κάποιος λέει ή κάνει κάτι για να κάνει ένα άτομο να αισθάνεται ηλίθιο ή άχρηστο.



Η συναισθηματική βία περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται σε:

- Χλευασμός
- Κατηγορώντας όλα τα προβλήματα σχέσεων στο πρόσωπο
- Χρήση σιωπηλής θεραπείας
- Δεν επιτρέπει στο άτομο να έχει επαφή με την οικογένεια και τους φίλους
- Καταστρέφοντας τα υπάρχοντά
- Ζήλια
- Ταπεινωτική ή εμπαιγμός του ατόμου
- Εκφοβισμός του ατόμου. προκαλώντας φόβο να αποκτήσει τον έλεγχο
- Απειλώντας να βλάψει τον εαυτό του εάν το άτομο δεν συνεργάζεται
- Απειλώντας να εγκαταλείψει το άτομο και
- Απειλώντας να απελαθεί το άτομο (εάν είναι μετανάστης).

Ψυχολογική Βία

Η ψυχολογική βία συμβαίνει όταν κάποιος χρησιμοποιεί απειλές και προκαλεί φόβο σε ένα άτομο για να αποκτήσει τον έλεγχο.

Η ψυχολογική βία περιλαμβάνει, αλλά δεν περιορίζεται σε:

- Απειλώντας να βλάψει το άτομο ή την οικογένειά του εάν αποχωρήσει
- Απειλώντας να βλάψει τον εαυτό του
- Απειλές βίας
- Απειλές εγκατάλειψης
- Καταδίωξη / ποινική παρενόχληση
- Καταστροφή προσωπικής ιδιοκτησίας
- Λεκτική επιθετικότητα
- Κοινωνικά απομονώνοντας το άτομο
- Δεν επιτρέπει την πρόσβαση σε ένα τηλέφωνο;
- Δεν επιτρέπει σε ένα αρμόδιο άτομο να λαμβάνει αποφάσεις
- Ακατάλληλο έλεγχο των δραστηριοτήτων του ατόμου
- Αντιμετωπίζοντας ένα άτομο σαν παιδί ή υπηρέτης
- Παρακράτηση συντροφικότητα ή στοργή
- Χρήση αδικαιολόγητης πίεσης για:
 - Να Υπογράψτε νομικά έγγραφα
 - Δεν ζητούν νομική συνδρομή ή συμβουλές
 - Μετακίνηση έξω από το σπίτι
 - Να κάνετε ή να αλλάξετε μια νομική βούληση ή δικαιούχο
 - Κάνετε ή να αλλάξετε μια εκ των προτέρων οδηγία για την υγειονομική περίθαλψη
 - Δώστε χρήματα ή άλλα περιουσιακά στοιχεία σε συγγενείς ή άλλους φροντιστές και
 - Κάνετε πράγματα που το άτομο δεν θέλει να κάνει

Μετακίνηση από πάνω ένα από τα πιο σημαντικά είδος της βίας που έχει επιπτώσεις μία από τις μεγαλύτερες επιπτώσεις στη ζωή είναι η παρενόχληση. Ο ορισμός της "παρενόχλησης" καλύπτει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών προσβλητικού χαρακτήρα. Είναι κοινώς κατανοητή ως συμπεριφορά που εξευτελίζει, ταπεινώνει ή αμνηχανία ένα άτομο, και είναι χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται από την απροθυμία της όσον αφορά την κοινωνική και ηθική λογικότητα. Με τη νομική έννοια, αυτές είναι συμπεριφορές που φαίνεται να είναι ενοχλητικές, αναστατωμένες ή απειλητικές. Εξελίσσονται από λόγους διακρίσεων και έχουν ως αποτέλεσμα την εξουδετέρωση ή την εξασθένιση ενός ατόμου από το να επωφεληθεί από τα δικαιώματά του. Όταν αυτές οι συμπεριφορές γίνονται επαναλαμβανόμενες, ορίζονται ως εκφοβισμός. Η σεξουαλική παρενόχληση αναφέρεται σε επίμονες και ανεπιθύμητες σεξουαλικές προόδους ακόμη και μετά από ήπια άρνηση, συνήθως στο χώρο εργασίας, όπου οι συνέπειες είναι δυνητικά πολύ μειονεκτικές για το θύμα εάν υπάρχει ανισορροπία ισχύος μεταξύ των δραστών.

Σεξουαλική Παρενόχληση

Η σεξουαλική παρενόχληση ορίζεται ως ανεπιθύμητη σεξουαλικές προτάσεις, αιτήματα για σεξουαλικές χάρες, και άλλες λεκτικές ή σωματική συμπεριφορά σεξουαλικού χαρακτήρα. Η σεξουαλική παρενόχληση ορίζεται από το νόμο και περιλαμβάνει αιτήματα για σεξουαλικές χάρες, σεξουαλικές προόδους ή άλλη σεξουαλική συμπεριφορά όταν (1) η υποβολή είναι είτε ρητά είτε σιωπηρά μια κατάσταση που επηρεάζει τις ακαδημαϊκές ή εργασιακές αποφάσεις. (2) η συμπεριφορά είναι αρκετά σοβαρή ή διάχυτη ώστε να δημιουργήσει ένα εκφοβιστικό, εχθρικό ή απεχθές περιβάλλον. ή (3) η συμπεριφορά επιμένει παρά την αντίρρηση του προσώπου στο οποίο απευθύνεται η συμπεριφορά. Το Πανεπιστήμιο θεωρεί ότι μια τέτοια συμπεριφορά, είτε σωματική είτε λεκτική, αποτελεί παραβίαση των προτύπων συμπεριφοράς του

και θα επιδιώξει να αποτρέψει τέτοια περιστατικά και να λάβει διορθωτικά μέτρα όταν συμβαίνει σεξουαλική παρενόχληση (γραφείο θεσμικής Δικαιοσύνης, Πανεπιστήμιο του Μίτσιγκαν).

Η βία και πώς μπορεί να δράσει και να αλλάξει την ισορροπία της ζωής ενός ατόμου

Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της ενδοοικογενειακής βίας δεν έχουν αρχίσει να τεκμηριώνονται πλήρως. Οι κακοποιημένες γυναίκες υποφέρουν από σωματικά και ψυχικά προβλήματα ως αποτέλεσμα της ενδοοικογενειακής βίας. Η κακοποίηση είναι η μόνη σημαντική αιτία τραυματισμού των γυναικών, πιο σημαντική από τα ατυχήματα αυτοκινήτων, τους βιασμούς ή τις ληστείες. Στην πραγματικότητα, η συναισθηματική και ψυχολογική κακοποίηση που προκαλείται από τους κακοποιούς μπορεί να είναι πιο δαπανηρή για τη θεραπεία βραχυπρόθεσμα από τη σωματική βλάβη. Πολλές από τις σωματικές βλάβες που υφίστανται οι γυναίκες φαίνεται να προκαλούν ιατρικές δυσκολίες καθώς οι γυναίκες μεγαλώνουν. Η αρθρίτιδα, η υπέρταση και οι καρδιακές παθήσεις έχουν εντοπιστεί από κακοποιημένες γυναίκες ως άμεσα προκαλούμενες ή επιδεινούμενες από την ενδοοικογενειακή βία που υπέστη νωρίς στην ενήλικη ζωή τους.

Οι κακοποιημένες γυναίκες χάνουν τη δουλειά τους λόγω απουσιών λόγω ασθένειας ως αποτέλεσμα της βίας. Οι απουσίες που προκαλούνται από δικαστικές εμφανίσεις θέτουν επίσης σε κίνδυνο τα προς το ζην των γυναικών. Οι κακοποιημένες γυναίκες μπορεί να χρειαστεί να κινηθούν πολλές φορές για να αποφύγουν τη βία. Η μετακίνηση είναι δαπανηρή και μπορεί να επηρεάσει τη συνέχεια της απασχόλησης. Κακοποιημένες γυναίκες χάνουν συχνά την οικογένεια και τους φίλους, ως αποτέλεσμα της κακοποίησης. Πρώτον, ο κακοποιός τους απομονώνει από την οικογένεια και τους φίλους. Κακοποιημένες γυναίκες στη συνέχεια να γίνει αμηχανία από την κακοποίηση που τους

επιβλήθηκε και να αποχωρήσει από τα πρόσωπα υποστήριξης για να αποφευχθεί η αμηχανία.

Ορισμένες κακοποιημένες γυναίκες εγκαταλείπονται από την εκκλησία τους όταν χωρίζονται από τους κακοποιούς, καθώς ορισμένα θρησκευτικά δόγματα απαγορεύουν το χωρισμό ή το διαζύγιο ανεξάρτητα από τη σοβαρότητα της κατάχρησης.

Πολλές κακοποιημένες γυναίκες έπρεπε να παραιτηθούν από την οικονομική ασφάλεια κατά τη διάρκεια της διαδικασίας διαζυγίου για να αποφύγουν περαιτέρω κατάχρηση. Ως αποτέλεσμα, είναι φτωχοί καθώς μεγαλώνουν. Το ένα τρίτο των παιδιών που γίνονται μάρτυρες της κακοποίησης των μητέρων τους παρουσιάζουν σημαντικά συμπεριφορικά και / ή συναισθηματικά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων ψυχοσωματικών διαταραχών, τραύλισμα, άγχος και φόβους, διαταραχή του ύπνου, υπερβολικό κλάμα και σχολικά προβλήματα.

Αυτά τα αγόρια που γίνονται μάρτυρες της κατάχρησης των πατέρων τους από τις μητέρες τους είναι πιο πιθανό να προκαλέσουν σοβαρή βία ως ενήλικες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα κορίτσια που γίνονται μάρτυρες μητρικής κακοποίησης μπορούν να ανεχθούν την κατάχρηση ως ενήλικες περισσότερο από τα κορίτσια που δεν το κάνουν. Αυτές οι αρνητικές επιπτώσεις μπορεί να μειωθούν εάν το παιδί επωφεληθεί από την παρέμβαση του νόμου και των προγραμμάτων ενδοοικογενειακής βίας.

Παιδιά

Οι καταστροφικές συνέπειες της ενδοοικογενειακής βίας στις γυναίκες είναι καλά τεκμηριωμένες. Πολύ λιγότερα είναι γνωστά για τις επιπτώσεις στα παιδιά που γίνονται μάρτυρες ενός γονέα ή φροντιστή που υποβάλλονται σε Βία. Αυτά τα παιδιά – τα ξεχασμένα θύματα βίας στο σπίτι – αποτελούν το επίκεντρο αυτής της έκθεσης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε Βία στο σπίτι μπορεί να υποφέρουν από μια σειρά σοβαρών και διαρκών επιπτώσεων.

Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα βίαιο σπίτι είναι πιο πιθανό να είναι θύματα κακοποίησης παιδιών. Εκείνοι που δεν είναι άμεσα θύματα έχουν μερικά από τα ίδια συμπεριφορικά και ψυχολογικά προβλήματα με τα παιδιά που είναι οι ίδιοι σωματικά κακοποιημένα. Τα παιδιά που εκτίθενται σε Βία στο σπίτι μπορεί να έχουν δυσκολία στην εκμάθηση και περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, παρουσιάζουν βίαιη, επικίνδυνη ή παραβατική συμπεριφορά ή υποφέρουν από κατάθλιψη ή σοβαρό άγχος. Τα παιδιά στα πρώτα χρόνια της ζωής είναι ιδιαίτερα ευάλωτα: οι μελέτες δείχνουν ότι η ενδοοικογενειακή βία είναι πιο διαδεδομένη σε σπίτια με μικρότερα παιδιά από εκείνα με μεγαλύτερα παιδιά.



Η παιδική ηλικία υποτίθεται ότι είναι μια εποχή αθωότητας, αλλά σε μειονεκτούσες ή εσωτερικές γειτονιές, πάρα πολλά παιδιά βλέπουν τη βία αντ' αυτού. Όταν πρέπει να σκέφτονται για βιβλία και φίλους και μακρά διαίρεση, σταθεροποιούν τον φόβο και το θάνατο.

Έχουν καλό λόγο. Ένας στους τρεις πρώτους και δεύτερους γκρέιντερ στην Ουάσινγκτον ισχυρίστηκε ότι είδε ένα νεκρό σώμα, σύμφωνα με έρευνα στο περιοδικό *Developmental and Behavioral Pediatrics*. Έρευνες σε πόλεις όπως το Σικάγο, το Ντιτρόιτ και το Λος Άντζελες έχουν διαπιστώσει ότι το ένα τέταρτο έως το μισό των εφήβων και των προ-εφήβων σε γειτονιές υψηλής βίας είδαν μαχαιριές, πυροβολισμούς ή σεξουαλικές επιθέσεις. Σε ένα δείγμα παιδιών

δημοτικού σχολείου τόσο από γειτονιές χαμηλής όσο και υψηλής βίας στην Ουάσινγκτον, περισσότερο από το 75 τοις εκατό έχουν δει σωματικές επιθέσεις.

Το σπίτι δεν είναι καταφύγιο για πολλά παιδιά, είτε. Μια ολοκληρωμένη εθνική έρευνα που διεξήχθη το 2009 διαπίστωσε ότι σχεδόν 1 στα 10 παιδιά είχαν δει ένα μέλος της οικογένειας να επιτεθεί σε άλλο. Ορισμένα παιδιά και έφηβοι έχουν οδυνηρές απαντήσεις σε αυτό το συγκλονιστικό επίπεδο έκθεσης στη βία. Georgetown νοσοκόμα και ερευνητής Judy Rollins αντιμετώπισε κάποτε ένα αγόρι σε μια επικίνδυνη γειτονιά που έβαλε την πίστη του σε ένα μπουκάλι αποσμητικό που κρατούσε πάντα από το κρεβάτι του, επειδή η ετικέτα τον διαβεβαίωσε ότι ήταν "100 τοις εκατό ασφαλές."

Βίαιες σκηνές μπορεί να είναι ανησυχητική για κανέναν. Για τα μικρά παιδιά, το θέαμα κάποιου να πάρει μαχαίρωσε, πυροβόλησε, ή διάτρητη είναι ιδιαίτερα τρομακτικό, μπερδεμένος, και αγχωτικό. Είναι το είδος του στρες που μπορεί να σιγοβράσει για χρόνια μετά την πράξη. Και όπως μια σειρά πρόσφατων μελετών καθιστά απολύτως σαφές, είναι το είδος του στρες που μπορεί να απειλήσει την υγεία ενός παιδιού, τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά. Ακόμη και για τα παιδιά που δεν αισθάνονται ποτέ μια γροθιά ή να πιάσουν μια αδέσποτη σφαίρα, η βία μπορεί να αφήσει μόνιμα σημάδια.

Όπως αναφέρθηκε στο περιοδικό Pediatric Nursing, τα μικρά παιδιά τείνουν να πιστεύουν ότι ο κόσμος περιστρέφεται γύρω τους. Για τη σκέψη τους, ένα μαχαίρωμα ή γυρίσματα που βλέπουν θα μπορούσε με κάποιο τρόπο να είναι δικό τους λάθος. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη αν δουν τον μπαμπά τους να πάρει μια κούνια στη μαμά τους. Τα παιδιά που γίνονται μάρτυρες συζυγικής βίας μπορούν να βιώσουν μια ποικιλία συναισθηματικών και ψυχολογικών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένης της χαμηλής αυτοεκτίμησης και του συνδρόμου μετατραυματικού στρες.

Είτε συμβαίνει στο σπίτι είτε στο δρόμο, η ύπαρξη γύρω από τη βία μπορεί να αλλάξει την προοπτική ενός παιδιού στη ζωή. Όπως αναφέρθηκε στην Παιδιατρική Νοσηλευτική, τα παιδιά που γίνονται μάρτυρες βίας-είτε πρόκειται

για καταχρηστική κραυγή από ένα μέλος της οικογένειας, για σωματικές επιθέσεις ή για να δουν κάποιον να τραυματιστεί άσχημα ή να σκοτωθεί-συχνά αισθάνονται άγχος, κατάθλιψη και μοναξιά. Οι έφηβοι μπορεί να πεισθούν ότι δεν είναι πιθανό να φτάσουν στην ενηλικίωση, μια πεποίθηση που μπορεί να ανοίξει την πόρτα σε επικίνδυνες συμπεριφορές ή απόπειρες αυτοκτονίας. Σύμφωνα με το Εθνικό Κέντρο μετατραυματικής διαταραχής άγχους, ένα τμήμα των ΗΠΑ Τμήμα Υποθέσεων Βετεράνων, ακόμη και τα βρέφη και τα νήπια μπορούν να τραυματιστούν σοβαρά από σκηνές βίας, όπως πολέμους συμμοριών, πυροβολισμούς με αυτοκίνητο και σεξουαλική, σωματική ή συναισθηματική κακοποίηση.

Σε οποιαδήποτε ηλικία, ο φόβος οδηγεί σε άγχος. Αφού δει μια βίαιη πράξη, ένα παιδί μπορεί να αποφασίσει ότι ο κόσμος είναι επικίνδυνος και απρόβλεπτος. Ως αποτέλεσμα, το σώμα και το μυαλό του μπορεί να είναι σε υψηλή επιφυλακή όταν πρέπει να χαλαρώσει. Θα μπορούσε να παρακολουθεί κινούμενα σχέδια ή να βρίσκεται στο κρεβάτι του και το σώμα του θα αντλήσει ακόμα ορμόνες στρες όπως η αδρεναλίνη και η κορτιζόλη, χημικές ουσίες που προετοιμάζουν το σώμα για να αντιμετωπίσουν τον κίνδυνο.

Μια μικρή αδρεναλίνη αισθάνεται καλή μια φορά σε μια στιγμή, αλλά μια σταθερή ροή μπορεί να ρίξει το σύστημα ενός παιδιού εκτός ισορροπίας. Μια μελέτη 48 μικρών παιδιών που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της κλινικής παιδικής και Εφηβικής Ψυχολογίας διαπίστωσε ότι τα παιδιά που έχουν δει βία μεταξύ γονέων τείνουν να έχουν υψηλότερους από τους μέσους καρδιακούς ρυθμούς, ένα σημάδι ότι η αδρεναλίνη τους είναι σε υπερβολική ταχύτητα.

Η μελέτη στην Αναπτυξιακή και συμπεριφορική Παιδιατρική διαπίστωσε ότι η έκθεση στη βία αυξάνει τον κίνδυνο προβλημάτων ύπνου σε παιδιά ηλικίας 6 και 7 ετών. Διαπίστωσε επίσης ότι τα παιδιά που εκτέθηκαν επανειλημμένα σε βίαιες πράξεις ήταν ιδιαίτερα επιρρεπή σε πονοκεφάλους, οι οποίοι συνδέονται επίσης με το άγχος.

Ακόμη μια άλλη μελέτη, που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Παιδιατρικής, διαπίστωσε ότι μάρτυρες διαφόρων τύπων κοινοτικής βίας-που κυμαίνονται από ξυλοδαρμούς και καταδιώξεις σε συμφωνίες ναρκωτικών, συλλήψεις, βιασμούς και πυροβολισμούς-αύξησε τον κίνδυνο ενός ευρέος φάσματος προβλημάτων υγείας σε παιδιά χαμηλού εισοδήματος, συμπεριλαμβανομένου του άσθματος, του κρυολογήματος, των προβλημάτων στομάχου και της διαταραχής έλλειψης προσοχής. Τα αποτελέσματα οδήγησαν τους ερευνητές σε ένα εκπληκτικό συμπέρασμα: η βία και το άγχος που προκύπτει μπορεί στην πραγματικότητα να είναι η βασική αιτία πολλών από τα προβλήματα υγείας που μαστίζουν τις φτωχές γειτονίες.

Οι γονείς μπορεί να μην είναι σε θέση να απομονώσουν πλήρως τα παιδιά τους από έναν βίαιο κόσμο, αλλά μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να προσαρμοστούν, να προσαρμοστούν και να παραμείνουν υγιείς. Ένα απλό βήμα είναι να περιορίσετε την έκθεση σε βίαια τηλεοπτικά και βιντεοπαιχνίδια. Η παρακολούθηση μιας δολοφονίας στην τηλεόραση δεν είναι σχεδόν τόσο τραυματική όσο το να βλέπεις κάποιον στο δρόμο, αλλά βλέποντας χιλιάδες εικονικές δολοφονίες με την πάροδο του χρόνου μπορεί ακόμα να στρεβλώσει την άποψη ενός παιδιού για τον κόσμο. Σύμφωνα με μια έκθεση της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας, μια τέτοια επαναλαμβανόμενη "ψυχαγωγία" μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα τα παιδιά να μεγαλώσουν για να είναι επιθετικοί και ακόμη και βίαιοι ενήλικες.

Το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας προσφέρει πολλές άλλες συμβουλές για να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν σκληρές βίας:

- Εξηγήστε τι συνέβη όσο πιο καθαρά μπορείτε. Αυτό θα τον βοηθήσει να καταλάβει ότι δεν φταίει.
- Ενθαρρύνετε το παιδί σας να εκφράσει συναισθήματα, αλλά μην πιέζετε τη συζήτηση.
- Αφήστε τον να γνωρίζει ότι είναι εντάξει να κλαίει και να αισθάνεται λυπημένος ή αναστατωμένος.

- Μην τον κοροϊδεύετε ή τον επιπλήττετε αν υποχωρεί και ενεργεί νεότερος από ό, τι είναι πραγματικά.
- Διαβεβαιώστε το φοβισμένο παιδί σας ότι θα τον αγαπήσετε και θα τον φροντίσετε.
- Εάν υπάρχουν διαταραχές ύπνου, αφήστε τον να κοιμηθεί με τα φώτα αναμμένα ή στο δωμάτιό σας μέχρι τα πράγματα να επανέλθουν στο φυσιολογικό. Όταν είναι δυνατόν, δώστε του την ευκαιρία να νιώσετε τον έλεγχο. Για παράδειγμα, αφήστε τον να διαλέξει τα δικά του ρούχα ή γεύματα.

Φυσικά, το καλύτερο που μπορεί κανείς να κάνει για ένα παιδί είναι να περιορίσει τη βία γύρω του, ειδικά στο σπίτι. Τα παιδιά χρειάζονται ένα καταφύγιο από τον υπόλοιπο κόσμο, ένα μέρος όπου μπορούν να αισθάνονται ασφαλείς. Η εναλλακτική λύση είναι απαράδεκτη: ο φόβος θα οδηγήσει σε άγχος και το άγχος θα οδηγήσει σε συναισθηματική αναταραχή και σωματική ασθένεια. Τελικά, τα παιδιά που εκτίθενται σε βία μπορεί να γίνουν βίαια οι ίδιοι, δημιουργώντας ενδεχομένως μια νέα γενιά νέων μαρτύρων. Είναι ένας κύκλος που πρέπει να σταματήσει-για χάρη αυτής της γενιάς και της επόμενης.

Γυναίκες

Οι επιπτώσεις της βίας με βάση το φύλο είναι τεράστιες. Μια ενήλικη γυναίκα που είναι σωματικά μελανιασμένο δυσκολεύεται να σμίξει με τους συγγενείς, τους φίλους και το κοινό γενικότερα για το φόβο ότι θα ξέρουν για τη δύσκολη θέση της. Αυτή η απομόνωση έχει τα δικά της καταστροφικά αποτελέσματα όπως η κατάθλιψη, το άγχος, ο φόβος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ακόμη και τα συναισθηματικά/ψυχολογικά προβλήματα.

Την εμποδίζει επίσης να συμμετάσχει στη δημόσια ζωή. Η ενδοοικογενειακή βία έχει αντίκτυπο στις αποδοχές των γυναικών και την ικανότητά τους να παραμείνουν στην απασχόληση. Οι συνεισφορές τους στην οικοδόμηση της οικονομίας του έθνους αποκόπτονται. Τα παιδιά που γίνονται

μάρτυρες ενδοοικογενειακής βίας διατρέχουν αυξημένο κίνδυνο άγχους, κατάθλιψης, χαμηλής αυτοεκτίμησης και κακής σχολικής απόδοσης, μεταξύ άλλων προβλημάτων.

Η βία κατά των γυναικών και των κοριτσιών επηρεάζει αρνητικά την ανθρώπινη, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας. Έχει τεράστιο άμεσο και έμμεσο κόστος για τους επιζώντες, τους εργοδότες και τον δημόσιο τομέα όσον αφορά την υγεία, την αστυνομία, τις νομικές και συναφείς δαπάνες, καθώς και τους χαμένους μισθούς και παραγωγικότητα. Η βία που σχετίζεται με το σχολείο περιορίζει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα επιτεύγματα των κοριτσιών. Τα κορίτσια που κακοποιούνται θα απουσιάζουν από το σχολείο. Η εφηβική εγκυμοσύνη και η υποαπόδοση στο σχολείο σημαίνει ότι η επίτευξη των στόχων "εκπαίδευσης για όλους" θα είναι δύσκολη.

Η βία περιορίζει την ικανότητα των γυναικών να προστατεύονται από τον ιό HIV. Οι γυναίκες έχουν ήδη δύο έως τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες από τους άνδρες να μολυνθούν από τον ιό HIV κατά τη διάρκεια της συνουσίας, με αναγκαστικό σεξ ή βιασμό αυξάνοντας αυτόν τον κίνδυνο με περιορισμένη χρήση προφυλακτικού και προκαλώντας σωματικούς τραυματισμούς. Οι γυναίκες που ζουν με HIV ή AIDS είναι συχνά οι στόχοι της κατάχρησης και του στίγματος. Η βία περιορίζει σοβαρά την ικανότητα των γυναικών να ασκούν τα αναπαραγωγικά τους δικαιώματα, με σοβαρές συνέπειες για τη σεξουαλική και αναπαραγωγική υγεία. Όσο 1 στις 4 γυναίκες βιώνουν σωματική ή σεξουαλική βία κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης. Αυτό αυξάνει την πιθανότητα αποβολής, θνησιγένειας και άμβλωσης, καθώς και πρόωρου τοκετού και χαμηλού βάρους γέννησης. Οι γυναίκες και τα κορίτσια αποτελούν το ήμισυ του διαθέσιμου ανθρώπινου κεφαλαίου για τη μείωση της φτώχειας και την επίτευξη ανάπτυξης. Ωστόσο, η βία με βάση το φύλο υπονομεύει τα ανθρώπινα δικαιώματα, την κοινωνική σταθερότητα και ασφάλεια, τη δημόσια υγεία, τις ευκαιρίες εκπαίδευσης και απασχόλησης των γυναικών και τις προοπτικές ευημερίας και ανάπτυξης των παιδιών και των κοινοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ivanov, M. (n.d.). Behavioral Communication Debrief. Retrieved July 1, 2015, from <http://psyresearch.org/behavioralcommunication/> "Behavioral communication: Individual differences in communication style". Personality and Individual Differences. 49: 19–23. doi:10.1016/j.paid.2010.02.033.

Sherman, R. (n.d.). Understanding Your Communication Style. Retrieved July 1, 2015, from http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/sba/comm_style.htm Whitson, S. (2014, June 1). Passive Aggressive vs. Assertive Behavior in Relationships. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/blog/passive-aggressive-diaries/201406/passive-aggressive-vs-assertive-behavior-in-relationships>

Rodgers, K. 'Wife assault: the findings of a national survey'. Juristat Service Bulletin, 1994, 14:1-22, cited in World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. by Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002.

Volpe, J.S., 'Effects of Domestic Violence on Children and Adolescents: An Overview', The American Academy of Experts in Traumatic Stress, 1996.

World Health Organization, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002. Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children – Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999; Koenen, K.C., et al., 'Domestic Violence is Associated with Environmental Suppression of IQ in Young Children', Development and Psychopathology, Vol. 15, 2003, pp. 297-311; Perry, B.D. 'The neurodevelopmental impact of violence in childhood', Chapter 18 in: Textbook of Child and Adolescent Forensic Psychiatry, (Eds., D. Schetky and E.P. Benedek) American Psychiatric Press, Inc., Washington, D.C. pp. 221-238, 2001;

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Osofsky, Joy D., 'The Impact of Violence on Children', The Future of Children – Domestic Violence and Children, Vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999; Kernic, M.A. et al., 'Behavioral Problems among Children whose Mothers are Abused by an Intimate Partner', Child Abuse and Neglect, Vol. 27, no. 11, 2003, pp. 1231-1246.

Felitti V.J. et al, 'The Relationship of Adult Health Status to Childhood Abuse and Household Dysfunction', American Journal of Preventive Medicine, Vol. 14, 1998, pp. 245-258; James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994; Herrera, V. and McCloskey, L. 'Gender Differentials in the Risk for Delinquency among Youth Exposed to Family Violence', Child Abuse and Neglect, Vol. 25, no.8, 2001 pp. 1037-1051; Anda, R.F., Felitti, V.J. et al. 'Abused Boys, Battered Mothers, and Male Involvement in Teen Pregnancy', Pediatrics, Vol. 107, no. 2, 2001, pp.19-27.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', Child Abuse and Neglect, vol.27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999.

James, M., 'Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention', Issues in Child Abuse Prevention, 1994.

Indermaur, David, 'Young Australians and Domestic Violence', Trends and Issues in Crime and Criminal Justice, No. 195, Canberra, 2001; Ehrensaft, Miriam K., et al., 'Clinically Abusive Relationships in an Unselected Birth Cohort: Men's and Women's Participation and Developmental Antecedents', Journal of Abnormal Psychology, vol. 113, no. 2, 2004, pp. 258-271; WHO, 'World Report on Violence and Health', ed. By Krug, Etienne G., et al., Geneva, 2002; Kyu, Nilar and Atsuko Kanai, 'Prevalence,

Antecedent Causes and Consequences of Domestic Violence in Myanmar', Asian Journal of Social Psychology, vol. 8, no. 3, 2005, p. 244.

Baldry, A.C., 'Bullying in Schools and Exposure to DV', Child Abuse and Neglect, vol. 27, no. 7, 2003, pp. 713-732; Fantuzzo John W. and Wanda K. Mohr, 'Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999. Spaccarelli, S. et al. Exposure to serious family violence among incarcerated boys: its association with violent offending and potential mediating variables. Violence and Victims, vol. 10, 1995:163-82.

Minnesota Center against Violence and Abuse, Making the link, Promoting the safety of Bettered Women and Children Exposed to Domestic Violence. <https://www.mincava.umn.edu/link>.

Richter, L., 'The Importance of Caregiver-Child Interactions for the Survival and Healthy Development of Young Children', World Health Organization, Geneva, 2004.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999.

Grossman, D.C. et al., 'Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum among Children in Elementary School: A Randomised Controlled Trial', The Journal of the American Medical Association, Vol. 27, no. 20, 1997, pp.1605-1.

Wolfe, David A. and Peter G. Jaffe, 'Emerging Strategies in the Prevention of Domestic Violence', The Future of Children – Domestic Violence and Children, vol. 9, no. 3, 1999.

Asian and Pacific Islander Institute on Domestic Violence (APIAHF), 'Children, Youth and Their Abused Mothers', 2005.
<http://www.apiahf.org/apidvinstitute/CriticalIssues/child.htm>

Child Helpline International of Europe, Hawaii's Healthy Start and Iowa's Cornerstone Project, Latin America's all-women police stations, and Canada's Aboriginal Healing and Wellness Strategy.

Population Information Program, 'Ending Violence Against Women', Population Reports, Series L, Number 11, 1999

Mercy JA et al. Public health policy for preventing violence. Health Affairs, 1993, 12:7–29.

WHO Global Consultation on Violence and Health Violence: a public health priority. Geneva, World Health Organization, 1996 (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

Walters RH, Parke RD. Social motivation, dependency, and susceptibility to social influence. In:

Berkowitz L, ed. Advances in experimental social psychology. Vol. 1. New York, NY, Academic Press, 1964:231–276. BOX 1.3

Dodge KA, Coie JD. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology, 1987, 53:1146–1158.

Κεφάλαιο 3

Τύποι συμπεριφορών. Ανάλυση συμπεριφοράς. Δυναμική συμπεριφορά.

Η συμπεριφορά είναι μια παρατηρήσιμη δραστηριότητα ενός οργανισμού, μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Η συμπεριφορά είναι ένας τρόπος δράσης και αντίδρασης σε ορισμένες περιστάσεις ή καταστάσεις.

Τύποι συμπεριφοράς και χαρακτηριστικά των τύπων συμπεριφοράς

Υπάρχουν διάφοροι τύποι συμπεριφοράς που περιγράφονται στη βιβλιογραφία, καθένας από τους οποίους έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, θα τα περιγράψουμε εν συντομία.

1. 1. Παθητική (μη δυναμική) συμπεριφορά. Το μήνυμα που αποστέλλεται από αυτό είναι "δεν μετράω". Το άτομο δείχνει υπερβολική ευγένεια, ακριβώς για το φόβο ότι δεν θα προκαλέσει σύγκρουση - έχει μια μαλακή, αβέβαιη φωνή, ώμους κάτω, στάση απόσυρσης - δεν έχει πρωτοβουλία, επομένως δεν έχει ευθύνες, αφήνει τους άλλους να λαμβάνουν αποφάσεις, δεν ζητά τίποτα για τον εαυτό του - η παθητικότητα είναι συνέπεια της καταχρηστικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία ή παραμέληση από τους γονείς - μία από τις συνέπειες της συμπεριφοράς είναι η συμμετοχή σε ταπεινωτικές σχέσεις όπου κάποιος παίζει το ρόλο του "θύματος", με κυρίαρχη στάση.

Ως εκ τούτου, ο παθητικός τύπος:

- Αρνούνται τα δικά τους δικαιώματα;
- Δεν υπερασπίζεται τα συμφέροντά της;
- Δεν εκφράζει τα συναισθήματά του;
- Επιτρέπει σε άλλους να την επηρεάσουν;
- Εκδηλώνει αισθήματα ενοχής και αδυναμίας, μοναξιάς, φόβου και άγχους;

- Διατηρεί τα συναισθήματα και τα συναισθήματά του (θετικά και αρνητικά);
- Θεωρεί τις ιδέες και τις απόψεις τους ασήμαντες;
- Υποτιμά το δικό του πρόσωπο;
- Αποφεύγει τις άμεσες αντιπαραθέσεις;
- Δεν συμμετέχει σε έντονες συζητήσεις;
- Είναι υπάκουος, υποτακτικός και ταπεινός;
- Πιστεύει ότι η παθητική συμπεριφορά του θα τον βοηθήσει να γίνει αποδεκτός και εγκεκριμένος από άλλους;
- Φοβάται να μην ενοχλήσει ή να προσβάλει κανέναν;
- Δεν είναι δυνατή η λήψη αποφάσεων;
- Αντιδρά άσχημα στην κριτική;
- Αποφεύγει να εκφράζει τις απόψεις τους;
- Παρουσιάζει ενδοπροσωπικές συγκρούσεις

Συγκεκριμένες λεκτικές εκφράσεις:

- "Ζητώ συγγνώμη που έχω πάρει από τον πολύτιμο χρόνο σας, αλλά ...",
- "Αν το λέτε έτσι..."
- "Μόνο, παρακαλώ, μην με ενοχλείτε"

Μη λεκτικά σημάδια:

- Αποφεύγοντας τους ανθρώπους,
- Αργή, μονότονη φωνή,
- Ελάχιστη επαφή με τα μάτια,
- Κάνει νευρικές κινήσεις,
- Η θέση του σώματος είναι λυγισμένη,
- Κουνάει τα χέρια τους,
- Κρατάει τους ώμους λυγισμένους και το κεφάλι ανάμεσα στους ώμους,
- Τα χέρια συνήθως διασχίζονται.

Επιθετική συμπεριφορά. Το μήνυμα που αποστέλλεται είναι το " εγώ!"

Το άτομο με επιθετική συμπεριφορά εμφανίζεται και υποστηρίζει τις ιδέες του εις βάρος των συναισθημάτων των άλλων - σε ό, τι κάνει θέλει να κερδίσει επειδή σχεδόν όλα θεωρούνται ανταγωνισμός - φαίνονται αλαζονικά και αυτοπεποίθηση, αλλά συχνά κρύβουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συχνά απογοήτευση, πόνο που προκύπτει από την αποτυχία επίτευξης στόχων," κοσμεύεται " από την κυρίαρχη στάση (κυριαρχώ πριν κυριαρχήσω), ήσυχη φωνή, σαρκασμό - Ο επιθετικός βασίζεται στον έλεγχο των ανθρώπων, των γεγονότων, των ενεργειών των άλλων, αλλά συχνά θα υποφέρει όταν συμβαίνουν αυτά τα πράγματα, οι καταστάσεις, οι άνθρωποι που δεν θα είναι σε θέση να ελέγξουν (ο καιρός, οι ώρες λειτουργίας των θεσμών, η προτίμηση ενός άλλου, οι άνθρωποι που είναι δύσκολο να χειραγωγηθούν).

Ως εκ τούτου, ο επιθετικός τύπος:

- Προσβάλλει τους γύρω του;
- Βλάπτει τα συναισθήματα των ανθρώπων;
- Παραβιάζει τα δικαιώματα των ατόμων;
- Χρησιμοποιεί ένα υψηλό τόνο;
- Χρησιμοποιεί προσβλητικές εκφράσεις;
- Λαμβάνει ενέργειες που διαταράσσουν τους άλλους;
- Ταπεινώνει τους ανθρώπους;
- Έχει μια στάση ανωτερότητας απέναντι στους ανθρώπους;
- Επικρίνει καταστροφικά τους ανθρώπους (για πραγματικά ή φανταστικά λάθη) και το έργο τους;
- Αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με περιφρόνηση;
- Είναι εχθρικός και κακός;
- Δεν δέχεται άλλες απόψεις και ιδέες;
- Δεν ανέχεται ξένες συμβουλές;

- Δεν καταλαβαίνει τις ιδέες των άλλων ανθρώπων;
- Διακόπτει τον συνομιλητή για να εκφράσει τη δική του γνώμη;
- Λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συμβουλευεται άλλους;
- Εκδηλώνει βίαια δυσaráσκεια;
- Είναι μια διαμάχη, μιλάει πολύ;
- Βρίσκει σφάλμα σε ό, τι κάνουν οι άλλοι.

Συχνά χρησιμοποιούμενες λεκτικές εκφράσεις:

- "Θα το κάνεις ή όχι; !"
- "Πόσο ηλίθιο!"
- "Είναι σαφές ότι δεν μπορείτε να καταλάβετε!"
- "Είστε όλοι ηλίθιοι!"

Μη λεκτικά σημάδια:

- Ένταση,
- Παραμένει κοντά στο άλλο μέρος,
- Είναι συνοφρύωμα,
- Η έκφραση του προσώπου είναι άκαμπτη,
- Κρατά τα μάτια του σταθερά στα μάτια του συνομιλητή για να τον εκφοβίσει,
- Κάνει προκλητικές χειρονομίες,
- Ανακινήστε τη γροθιά, το δείκτη,
- Έχει μια απειλητική και κρύα φωνή, που υψώνεται στο τέλος της φράσης.

Η βεβαιότητα δεν είναι επιθετικότητα. Η επιθετικότητα υπερβαίνει την αυτοπεποίθηση και είναι πιο κοντά στην αυθάδεια, τη μαχητικότητα και τη μαχητικότητα. Η βασική διαφορά μεταξύ των δύο εννοιών δίνεται από το γεγονός ότι η επιθετικότητα δεν αφήνει περιθώρια για εξέταση σχετικά με τα συναισθήματα, τις απόψεις ή τους στόχους των άλλων. Η επιθετικότητα σημαίνει

νίκη, ανεξάρτητα από το κόστος. "Περνώντας σαν μπουλντόζα πάνω σε κάποιον" είναι μια μεταφορά που περιγράφει τέλεια την ουσία της επιθετικότητας (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Παθητική-επιθετική συμπεριφορά. Το μήνυμα που αποστέλλεται είναι "ίσως εσείς", αλλά αυτό που πραγματικά σκέφτονται είναι "εγώ!"

Άτομο με παθητική-επιθετική συμπεριφορά:

- Μερικές φορές είναι δύσκολο να εντοπιστεί επειδή είναι λεπτή, δεν αντιτίθεται ανοιχτά, αν και θα το έκανε, και η απογοήτευση που συσσωρεύεται μέσω της καταστολής (λόγω έλλειψης θάρρους ή άδειας απάντησης) εκδηλώνεται βίαια σε απροσδόκητες καταστάσεις.
- Όχι μόνο δεν αντιτίθεται, αλλά επίσης δεν εκφράζει ανοιχτά τη γνώμη του, συχνά από φόβο να μην κάνει λάθη, να μην αναλάβει την ευθύνη, δίνοντάς του έτσι την ευκαιρία να διαδώσει τα λάθη των άλλων και να επικρίνει.
- υπάρχει πάντα ένας λόγος για εξέγερση εναντίον της οικογένειας, των αφεντικών, των αρχών, εκείνων που έχουν τον έλεγχο και θέτουν τους κανόνες επειδή, κρυφά, θα ήθελαν τον ρόλο του "ελέγχου", αλλά δεν μπορούν να το κάνουν από φόβο εξουσίας, να μην κάνουν λάθη.
- είναι συχνά μια μονάδα αντιθέτων: αν είναι ζεστό, γιατί δεν είναι κρύο, αν είναι κρύο, θα ήταν καλύτερο να είναι ζεστό - τίποτα δεν φαίνεται να τους ικανοποιεί κυρίως το δικό τους πρόσωπο λόγω του γεγονότος ότι αποτυγχάνουν να εκδηλωθούν όπως αισθάνονται, αλλά πάντα επιλέγουν να λογοκρίνουν τις αντιδράσεις, να απέχουν από κάτι ή να αισθάνονται ένοχοι ότι έχουν επιλέξει να ξεφύγουν.

- ο Συχνά επιλέγουν σχέσεις στις οποίες μπορούν να εκδηλώσουν το "σπασμωδικό" τους με ανθρώπους με χαμηλή αυτοπεποίθηση, οι οποίοι ερμηνεύουν την κριτική ως κανονική.

Δυναμική συμπεριφορά. Το μήνυμα που αποστέλλεται είναι "επιβεβαιώνω τον εαυτό μου, όπως είμαι"

Το άτομο με δυναμική συμπεριφορά αναγνωρίζει τις ανάγκες του και τις υποστηρίζει και ενεργεί για τη φροντίδα τους - είναι ειλικρινής με τον εαυτό του και τους άλλους που οδηγεί σε μια εσωτερική ισορροπία στις ανθρώπινες σχέσεις.

Δυναμικός τύπος :

- Σέβεται τόσο τα δικαιώματά του όσο και αυτά των άλλων;
- Εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους με ανοιχτό και ειλικρινή τρόπο,
- Με τον κατάλληλο τρόπο;
- Σέβεται τους ανθρώπους;
- Λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων;
- Εκτιμά το έργο των ανθρώπων και τους εκτιμά ανοιχτά;
- Επικοινωνεί ανοιχτά με τους ανθρώπους;
- Λαμβάνει τα μηνύματα σωστά, χωρίς παραμόρφωση;
- Αν εξακολουθεί να επικρίνει τους ανθρώπους, τότε το κάνει εποικοδομητικά;
- Είναι ένας καλός συνομιλητής, ακούει τους ανθρώπους χωρίς να τους διακόπτει;
- Να εμπιστεύεται τα δικά του πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες των άλλων;
- Ακούει τις προτάσεις των ανθρώπων και τους ευχαριστεί ειλικρινά;
- Ζητά και προσφέρει βοήθεια με ευχαρίστηση;
- Ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων.

Λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται:

- "Νομίζω ότι..."
- "Θα ήθελα να το κάνω αυτό ..."
- "Σας ενοχλεί αν ..."
- "Εκτιμώ πραγματικά αυτό που κάνατε για μένα"

Μη λεκτικά σημάδια:

- Ανοιχτές και χαλαρές εκφράσεις του προσώπου,
- Επαφή με τα μάτια, αρκεί να μην ενοχλεί τον συνομιλητή,
- Η θέση του σώματος είναι ευθεία, χαλαρή, αλλά όχι άκαμπτη,
- Έχει μια ήρεμη αλλά σίγουρη φωνή,
- Χαμογελάει ειλικρινά όταν χρειάζεται,
- Εγκρίνει συνομιλητή κουνώντας το κεφάλι τους.

Συνέπειες δυναμικών, παθητικών και επιθετικών συμπεριφορών

- Συγκριτικός πίνακας -

Παθητικός	Δυναμικός	Επιθετικός
Το πρόβλημα αποφεύγεται	Το πρόβλημα συζητείται	Το πρόβλημα επιτίθεται
Τα δικαιώματά σας αγνοούνται	Τα δικαιώματά σας διατηρούνται	Τα δικαιώματά σας διατηρούνται ανεξάρτητα από τα δικαιώματα των άλλων
Αφήνετε τους άλλους να επιλέξουν στη θέση σας	Επιλέγετε τη δραστηριότητά σας	Επιλέγετε τη δική σας δραστηριότητα και αυτή των άλλων
Δυσπιστία	Τους εμπιστεύονται	Εχθρική, κατηγορηματική
Βλέπετε τα δικαιώματα των άλλων ως πιο σημαντικά	Αναγνωρίζετε επίσης τα δικαιώματά σας και αυτά των άλλων	Τα δικαιώματά σας είναι πιο σημαντικά από άλλα

Αυτοπεποίθηση και δυναμική συμπεριφορά

Η δυναμική έννοια.

Δυναμική συμπεριφορά, τεχνικές και μέθοδοι για δυναμική εκπαίδευση. Δευτερεύοντα οφέλη της δυναμικής συμπεριφοράς.

Η βεβαιότητα είναι η ικανότητα να εκφράζετε συναισθήματα και συναισθήματα, πεποιθήσεις και ιδέες και να υποστηρίζετε τα δικά σας δικαιώματα με εποικοδομητικό τρόπο.

Δυναμικό (επίθετο): αυτοπεποίθηση και άμεση στις σχέσεις με τους άλλους. **Πηγή: Collins Συνοπτικό Αγγλικό Λεξικό**

Η βεβαιότητα αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία:

(1) Η ικανότητα έκφρασης συναισθημάτων (για παράδειγμα, αποδοχή και έκφραση θυμού, θερμότητας ή σεξουαλικών συναισθημάτων);

(2) Η ικανότητα να εκφράζουν τις πεποιθήσεις και τις ιδέες ανοιχτά (να είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις δυνατά, να διαφωνούν και να λαμβάνουν στάση, ακόμη και αν είναι συναισθηματικά δύσκολο και ακόμη και αν περιλαμβάνει κάποια μειονεκτήματα);

(3) η ικανότητα να αγωνίζεστε για τα δικά σας δικαιώματα (να μην επιτρέπετε σε άλλους να σας ενοχλούν ή να σας εκμεταλλεύονται).

Οι ισχυροί άνθρωποι δεν είναι υπερβολικά ελεγχόμενοι ή ντροπαλοί - είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματα και τα συναισθήματά τους (συχνά άμεσα) χωρίς να είναι επιθετικοί ή καταχρηστικοί. (Stein and Book, 2000, σ. 66). "Η κύρια διαφορά ανάμεσα στο να είσαι διεκδικητικός και να είσαι επιθετικός είναι ο τρόπος με τον οποίο τα λόγια και η συμπεριφορά μας επηρεάζουν τα δικαιώματα και την ευημερία των άλλων." (Sharon Anthony Bower). Η βεβαιότητα, η οποία συνεπάγεται ειλικρίνεια, λεπτότητα και εκτίμηση για τους άλλους, περιγράφεται από τον Weisinger (1998, σ. 122) ως **"ικανότητα να**

υποστηρίζετε τα δικά σας δικαιώματα, απόψεις, ιδέες, πεποιθήσεις και ανάγκες, σεβόμενοι ταυτόχρονα εκείνους των ανθρώπων γύρω. "

Οι συντάκτες του βιβλίου της **διαπροσωπικής επικοινωνίας** ορίζουν την βεβαιότητα ως εξής: "Οι Διεκδικητικές συμπεριφορικές απαντήσεις συνεπάγονται την υποστήριξη των δικών τους πεποιθήσεων, αλλά δεν αποκλείουν την εξέταση του άλλου. Κατηγορηματικός στυλ περιλαμβάνει [...] ανοιχτή και σίγουρη έκφραση προσωπικών συναισθημάτων και απόψεων.εξίσου εκτίμηση του εαυτού και των άλλων. την προθυμία να ακούσουν τις απόψεις άλλων ανθρώπων [...] "(Hargie and Dickson, 2004, σ. 300).

Η βεβαιότητα είναι μια συμπεριφορά στο επίπεδο της λεκτικής έκφρασης, σεβόμενη την αξιοπρέπεια και την κατάσταση των άλλων, ακόμη και όταν μεταδίδουν πληροφορίες που θα μπορούσαν να είναι δυσάρεστες ή θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε διαμάχη. Συμπερασματικά, η βεβαιότητα είναι ο μεσαίος δρόμος ανάμεσα στο να είσαι ένα εύκολο στη λαβή άτομο και ένα άτομο που συνθλίβει όλα όσα έρχονται στο δρόμο σου.

Η αυτοπεποίθηση σημαίνει αυτοπεποίθηση, αυτοπεποίθηση και συνεπάγεται τη φύλαξη τόσο της εκπλήρωσης των δικών του συμφερόντων όσο και εκείνων των άλλων. Σημαίνει αυξημένη εμπιστοσύνη στις δικές του δυνάμεις, υποστήριξη και αξιολόγηση των δικών του απόψεων (Fleming, J., 1997/1998, 7).

Η βεβαιότητα αντιτίθεται στην επιθετικότητα, αλλά και στην παθητική συμπεριφορά. Η βεβαιότητα δεν σημαίνει ότι παραιτείται ή λείπει από τη μάχη. Η δυναμική απάντηση περιλαμβάνει συνειδητή επιλογή, σαφή απόφαση, ευελιξία, θάρρος και εμπιστοσύνη στη διαδικασία επικοινωνίας.

Η βεβαιότητα δίνει στα Άτομα την ευκαιρία για τη ζωή τους να έχουν μεγαλύτερη επιρροή, μεγαλύτερο αντίκτυπο στους άλλους και να οργανώνουν καλύτερα τη ζωή τους.

Η δυναμική συμπεριφορά ενσωματώνεται στην ικανότητα και την ικανότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, στη δύναμη της πεποίθησης, αλλά και στην ικανότητα σεβασμού των δικαιωμάτων σας. Είναι πολύ σημαντικό να

γνωρίζουμε τα δικαιώματα που έχει ο άνθρωπος, να υποστηρίζουμε αυτά τα δικαιώματα χωρίς να παραβιάζουμε αυτά των άλλων και το θάρρος να υποστηρίζουμε τα δικαιώματα κάποιου που δεν είναι προνομιούχος.

Η βεβαιότητα σημαίνει να είσαι σε θέση να εκφράσεις τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες σου με σαφήνεια, σταθερά, αυθόρμητα, ειλικρινά και άμεσα, ενώ σέβεσαι τους άλλους. Εκτός από την έκφρασή τους, πρέπει να είστε σε θέση να τους υποστηρίξετε, χωρίς να είστε επιθετικοί ή καταχρηστικοί, όταν άλλοι αντιστέκονται.

Η βεβαιότητα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Η άμεση, ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία επιτρέπει τη λήψη μηνυμάτων χωρίς μπλοκαρίσματα και στρεβλώσεις, γεγονός που διατηρεί και βελτιώνει τις σχέσεις με τους άλλους. Η ικανότητα να επικοινωνείτε δυναμικά τα συναισθήματα, τα συναισθήματα και τις σκέψεις χωρίς να βλάπτετε την ακεραιότητα των άλλων είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας.

Η βεβαιότητα είναι ο μεσαίος δρόμος μεταξύ δύο άκρων: παθητικότητα και επιθετικότητα. Τα συναισθήματα, οι ανάγκες και οι επιθυμίες σας δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο σημαντικά από αυτά των άλλων ανθρώπων: είναι εξίσου σημαντικά.

Σε αυτό το είδος αλληλεπίδρασης, τόσο η αξιοπρέπεια όσο και τα δικαιώματα των άλλων και των δικών σας γίνονται σεβαστά. Επί του παρόντος, στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία για τον προσδιορισμό μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας και, αντίστοιχα, των βέλτιστων συμπεριφορών, τα συμπτώματα είναι όλο και συχνότερα: δυναμική επικοινωνία και δυναμική συμπεριφορά. Αλλά τι σημαίνει βεβαιότητα στην πραγματικότητα;

Εάν για μια ευρεία περιγραφή θα μπορούσαμε να φανταστούμε τις ανθρώπινες σχέσεις σε ένα συνεχές, τότε στους δύο πόλους του θα ήταν η επικοινωνία και η επιθετική συμπεριφορά, και στην άλλη - η επικοινωνία και η

παθητική συμπεριφορά. Λοιπόν, ακριβώς στη μέση αυτού του συνεχούς θα ήταν η **επικοινωνία και η δυναμική συμπεριφορά**.

Η δυναμική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η επικοινωνία δεν παραβιάζει ούτε τα προσωπικά δικαιώματα ούτε τα δικαιώματα των άλλων, το θέμα που εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του με ανοιχτό και ειλικρινή τρόπο, με κοινωνικά κατάλληλο τρόπο. Η δυναμική συμπεριφορά επιδεικνύει σεβασμό στον εαυτό του και στους άλλους, προάγει την αυτο-αποκάλυψη, τον αυτοέλεγχο και τη θετική αυτοεκτίμηση.

Η βεβαιότητα είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την επίλυση διαπροσωπικών προβλημάτων. Η άμεση, ανοιχτή και ειλικρινής επικοινωνία επιτρέπει τη λήψη μηνυμάτων χωρίς παραμόρφωση, η οποία διατηρεί σχέσεις με άλλους. Σε μια δυναμική επικοινωνία η ένταση, η κριτική, η σύγκρουση κλπ. είναι εποικοδομητικές.

Τα συστατικά της βεβαιότητας

Η έννοια της βεβαιότητας εισήχθη από ειδικούς στη συμπεριφορική θεραπεία, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η βεβαιότητα αναστέλλει το άγχος και μειώνει την κατάθλιψη. Τονίζεται ότι η δυναμική συμπεριφορά οδηγεί σε βελτίωση της εικόνας του εαυτού.

Χαρακτηριστικά ενός ισχυρού προσώπου:

- Καταφέρνει να πει " όχι " ακόμη και σε καταστάσεις όπου δυσκολεύεται να το πράξει.
- Εκφράζει τόσο θετικά όσο και αρνητικά συναισθήματα με τρόπο που δεν προκαλεί δυσφορία στους άλλους.

- Όταν ξεκινά μια συζήτηση, συνεχίζεται και τελειώνει προσπαθώντας να εκθέσει τα επιχειρήματά τους μπροστά σε άλλους, χωρίς να προσβάλλει ή να είναι επιθετικός.
- Έχει τη δύναμη της πεποίθησης επειδή ξέρει πώς να μιλάει με άλλους και να επικοινωνεί αυτό που θέλει με κομψό τρόπο, ακόμα κι αν δεν συμφωνούν μαζί του.
- Υποστηρίζει τα δικά του δικαιώματα χωρίς να παραβιάζει αυτά των άλλων.
- Παίρνει το λόγο όταν δεν συμφωνεί με αυτό που λέγεται και παρουσιάζει τα επιχειρήματά του χωρίς να χρησιμοποιεί λεκτική βία.
- Αναλαμβάνει την ευθύνη για ό, τι είπε ή έκανε ανεξάρτητα από το πόσο σοβαρές είναι οι συνέπειες.
- Θεωρείται ότι είναι ένας σωστός άνθρωπος, με εμπιστοσύνη στις δικές του δυνάμεις και με ένα σύνολο αξιών στις οποίες πιστεύει και τις υπερασπίζεται ανεξάρτητα από το τι λένε οι άλλοι γύρω του..

Η δυναμική συμπεριφορά ενισχύεται επίσης από μια σειρά μη λεκτικών στοιχείων:

- Η επαφή με τα μάτια είναι παρούσα;
- Τόνος της φωνής: ήρεμη αλλά σίγουρη φωνή
- Μιμητισμός

Το δυναμικό στυλ επικοινωνίας χαρακτηρίζεται από μια σειρά στοιχείων:

- Είστε πεπεισμένοι ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι;
- Δίνετε σημασία στις απόψεις και τα συμφέροντα των άλλων;
- Υπάρχει συμφωνία μεταξύ του μεταδιδόμενου λεκτικού μηνύματος, του μιμητισμού και της χειρονομίας;
- Τα μηνύματα που χρησιμοποιούνται είναι του τύπου " νομίζω ... Νιώθω ...";
- Υποστήριξη του βλέμματος του συνομιλητή.

Οι λεκτικές εκφράσεις της δυναμικής γλώσσας μπορούν να συνοδεύονται από μη λεκτικά σήματα που μας βοηθούν να μεταφέρουμε το μήνυμα πιο εύκολα. Οι χαλαρές και ανοιχτές εκφράσεις του προσώπου, η επαφή με τα μάτια, η όρθια και χαλαρή θέση του σώματος, η ήρεμη και σίγουρη φωνή, συνοδευόμενη από ένα χαμόγελο όταν χρειάζεται, μπορεί να είναι η επιτυχία μιας επικοινωνίας.

Η επικοινωνία και η δυναμική συμπεριφορά απαιτούν την ανάπτυξη ορισμένων συγκεκριμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Τα παρακάτω είναι μερικά από τα πιο σημαντικά:

- Μοιραστείτε τα συναισθήματά σας σε δηλώσεις σε πρώτο πρόσωπο?
- Μην ελαχιστοποιείτε τον εαυτό σας και μην ελαχιστοποιείτε τους άλλους;
- Να είστε συγκεκριμένοι και να χρησιμοποιείτε απλές και σαφείς λέξεις;
- Να είστε συγκεκριμένοι στην ανατροφοδότηση και την κριτική. - ανατρέξτε στη συμπεριφορά του ατόμου και όχι στο άτομο ως σύνολο;
- Χρησιμοποιήστε ουδέτερη, μη εκρηκτική γλώσσα;
- Να είστε συνεργάσιμοι, ανοιχτοί και δεκτικοί σε άλλους - μπορεί να γνωρίζετε κάτι και ίσως να μην γνωρίζετε;
- Αντιμετωπίστε δυσάρεστες καταστάσεις επί τόπου ή τουλάχιστον το συντομότερο δυνατό. - ελέγξτε την αντίληψή σας, μην κάνετε υποθέσεις;
- Βεβαιωθείτε ότι τα μη λεκτικά μηνύματα μεταφέρουν το ίδιο πράγμα με τα λεκτικά μηνύματα.



Η δυναμική συμπεριφορά είναι το μεσαίο έδαφος μεταξύ δύο άκρων και περιλαμβάνει την απαίτηση των δικαιωμάτων του ατόμου ή την άρνηση των καθηκόντων με έναν απλό, άμεσο τρόπο, ο οποίος δεν έχει ως αποτέλεσμα την άρνηση, την επίθεση ή το χειρισμό άλλων, συνεπάγεται σεβασμό και εκτίμηση προς το δικό του πρόσωπο και προς τους γύρω.

Τρεις τύποι φόβου απουσίας δυναμικής συμπεριφοράς

Τρεις τύποι φόβων προφανώς σχετίζονται με συστολή, κοινωνικό άγχος ή έλλειψη αυτοπεποίθησης:

1. ο φόβος να κριθεί / επικριθεί ή να αξιολογηθεί με υποτιμητικούς όρους.
2. Ο φόβος να απορριφθεί ή να αποκλειστεί.
3. Ο φόβος να είναι διαφανής ή "έκπληκτος".

Εάν φοβόμαστε να δείξουμε τις αδυναμίες μας, πιθανότατα δεν θα είναι εύκολο για εμάς να είμαστε ισχυροί. Η βεβαιότητα βασίζεται κυρίως στην ιδέα ότι οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα συναισθήματά μας δεν είναι ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο σημαντικές από αυτές των άλλων ανθρώπων, είναι εξίσου σημαντικές. Αυτό σημαίνει ότι έχουμε το δικαίωμα να εκφράσουμε τα δικά μας συναισθήματα και απόψεις, όπως ακριβώς και άλλοι δικαιούνται τα δικά τους. Η βασική δεξιότητα εδώ είναι να γνωρίζουμε πώς να τις εκφράσουμε, να βεβαιωθούμε ότι λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και να αποφασίσουμε για τον εαυτό μας πόσο βάρος δίνουμε στις απόψεις και τις ιδέες των άλλων. Είναι αλήθεια ότι μερικοί άνθρωποι θέλουν να σκέφτονται διαφορετικά και ίσως θέλουμε το ίδιο πράγμα από αυτούς, αλλά από την επιθυμία να πιέσουμε, υπάρχει πολύς δρόμος.

Η παγίδα δεν είναι να γίνουμε πολύ επιθετικοί στην προσπάθειά μας να περάσουμε από παθητική σε δυναμική.

Η παθητικότητα συνεπάγεται έλλειψη ελέγχου, συμπεριφορά τύπου "ματ". Αν δεν μιλήσετε, μπορεί να κάνετε κάτι που κανείς δεν ήθελε να κάνει, αλλά το

οποίο όλοι πριν από σας θα μπορούσαν να αρνηθούν. Έτσι " εάν συμπεριφέρεστε σαν ένα χαλάκι, μην εκπλαγείτε όταν άλλοι σας πατήσουν." Η επιθετικότητα έχει διαφορετικά οφέλη για τα άτομα με κοινωνικό άγχος: κρατά τους άλλους μακριά και μειώνει σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις τους, κρύβοντας πραγματικά τον φόβο να πληγωθεί. Ούτε η παθητικότητα ούτε η επιθετικότητα είναι μια λύση, λόγω των δυσάρεστων συναισθημάτων που παράγουν και λόγω της λανθασμένης συμπεριφοράς αυτών των συμπεριφορών.

Η βεβαιότητα είναι το κλειδί για να βγούμε από το αδιέξοδο, βοηθώντας τους ανθρώπους να είναι πιο ευέλικτοι ώστε να μπορούν να προσαρμοστούν χωρίς να διακινδυνεύσουν οποιαδήποτε ακραία θέση. Οι ισχυροί άνθρωποι δεν αισθάνονται ούτε ελεγχόμενοι ούτε πρόθυμοι να ελέγξουν.

Η επικοινωνία και η δυναμική συμπεριφορά αυξάνουν την αυτοεκτίμηση, φέρνουν σεβασμό στους άλλους και από τους άλλους.

Η βεβαιότητα συνεπάγεται:

- Αυτοεκτίμηση και πεποίθηση ότι έχετε το δικαίωμα να εκφράσετε τις απόψεις σας και να ικανοποιήσετε τις ανάγκες σας.
- Η επιθυμία να μοιραστείτε τον εαυτό σας με άλλους, αντί να παραμείνετε προς τα μέσα.
- Σεβασμός των δικαιωμάτων και των αναγκών των άλλων.
- Η δυνατότητα επιλογής του τρόπου αντίδρασης σε σχέση με τους ανθρώπους και τις καταστάσεις.
- Αποδοχή του εαυτού σας, των αναγκών σας και των ενεργειών

Η βεβαιότητα περιλαμβάνει την πραγματοποίηση επιλογών στις αλληλεπιδράσεις σας με τους άλλους και την επικοινωνία μαζί τους με ικανοποιητικό και αποτελεσματικό τρόπο. Όταν είστε διεκδικητικοί, εξετάστε τα

δικαιώματά σας καθώς και αυτά των άλλων και, στη συνέχεια, επιλέξτε τον τρόπο ανταπόκρισης. **Η φυσική αυτοεκτίμηση συνεπάγεται την ικανότητα να είναι δυναμική.**

Σύμφωνα με την αρχή της βεβαιότητας, ο καθένας από εμάς είναι υπεύθυνος για τον εαυτό του και για τις πράξεις του. Εναπόκειται σε εμάς να επιλέξουμε πώς αντιδρούμε σε άλλους και πώς αντιδρούν σε εμάς εξαρτάται από αυτούς. Έχουμε το δικαίωμα να αποφασίσουμε για τον εαυτό μας πώς σκεφτόμαστε και πώς ενεργούμε. Στην πραγματικότητα, η ζωή είναι πολύ πιο εύκολη! Σημαίνει ότι δεν χρειάζεται πλέον να διαβάζουμε τις σκέψεις των άλλων, να γνωρίζουμε τι πραγματικά θέλουν και να προσπαθούμε να τους "κάνουμε ευτυχισμένους" - εξαρτάται από αυτούς αν μας λένε ή όχι τι θέλουν (ή δεν θέλουν). Δεν πρέπει να έχουμε την εντύπωση ότι η ερώτηση σημαίνει να επιβάλλετε τη θέλησή σας σε κάποιον άλλο - επειδή οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα να μας αρνηθούν, αν δεν συμφωνούν με αυτό που ζητάμε. Ο χάρτης δικαιωμάτων, που παρουσιάζεται παρακάτω, περιλαμβάνει τα κύρια δικαιώματα του καθενός, στο πλαίσιο προσωπικών αλληλεπιδράσεων. Διαβάστε τα προσεκτικά και γράψτε τις αντιδράσεις σας σε κάθε μία.

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πρόκειται για μια λίστα με τα δικαιώματά σας. Με άλλα λόγια, δεν περιλαμβάνει όλα όσα πρέπει να κάνετε σε κάθε περίπτωση, αλλά μάλλον τι θα μπορούσατε να επιλέξετε να κάνετε. Όταν αποφασίζετε για το πώς αντιδράτε σε μια κατάσταση, μπορείτε να λάβετε υπόψη αυτά τα δικαιώματα.

Χάρτης των δικαιωμάτων αυτοεπιβεβαίωσης

- Έχετε το δικαίωμα να αποφασίσετε τι κάνετε και να σκεφτείτε.
- Έχετε το δικαίωμα να μην δώσετε λόγους ή εξηγήσεις για τη συμπεριφορά σας.
- Έχετε το δικαίωμα να μην είστε υπεύθυνοι για την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα των άλλων.

- Έχετε το δικαίωμα να αλλάξετε γνώμη.
- Έχετε το δικαίωμα να κάνετε λάθη.
- Έχετε το δικαίωμα να πείτε "δεν ξέρω".
- Έχετε το δικαίωμα να κάνετε τις δικές σας αποφάσεις.
- Έχετε το δικαίωμα να πείτε "δεν καταλαβαίνω".
- Έχετε το δικαίωμα να πείτε "Δεν με νοιάζει".
- Έχετε το δικαίωμα να πείτε "όχι" χωρίς να αισθάνεστε ένοχοι.

Η ανάληψη και η διατήρηση των δικαιωμάτων να ενεργούν σύμφωνα με τη δική τους επιθυμία, χωρίς να βλάπτουν τους άλλους και να είναι πιο ανοιχτοί και ειλικρινείς απέναντι στους άλλους δίνει αυτοπεποίθηση, η οποία δίνει μεγαλύτερη ελευθερία και ικανοποίηση σε σχέση με τον εαυτό του και τους άλλους. Η υπεράσπιση, η αναγνώριση και η διεκδίκηση των δικών του Δικαιωμάτων, η αποδοχή ευθυνών και ο σεβασμός των αναγκών των άλλων που σχετίζονται με την επιθυμία επιβεβαίωσης και προετοιμασίας για κοινωνική επιτυχία είναι πολύ σημαντικά συστατικά του τομέα της βεβαιότητας.

Τεχνικές για την τόνωση της αυτοπεποίθησης

Οι τεχνικές για την τόνωση της αυτοπεποίθησης επικεντρώνονται τόσο στην ανακούφιση των ανήσυχων εκδηλώσεων όσο και στην απόκτηση συμπεριφορών επικοινωνίας και βελτίωσης της ικανότητας του ατόμου να μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο σε ομαδική όσο και σε ατομική βάση.

Το σύνολο των τεχνικών και των στρατηγικών που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της δυναμικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει τόσο τις συγκεκριμένες τεχνικές όσο και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία ή την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μειώνουν τα μπλοκαρίσματα που εμφανίζονται στη σχέση και διευκολύνουν την επίτευξη της ικανότητας. Έτσι, στο πλαίσιο αυτό, οι Rodica M.Cândea και Dumitru Cândea (1998, 14) διαδραματίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην υποστηρικτική επικοινωνία και την ενσυναίσθητική επικοινωνία.

Οι στρατηγικές κοινωνικής αυτοπεποίθησης είναι:

- Υποστηρικτική επικοινωνία - η οποία στοχεύει στη δημιουργία μιας θετικής σχέσης επικοινωνίας και η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση κοινωνικής αποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας. Η προσαρμογή και η συνεργασία με την άλλη συνοδεύεται από υποστηρικτική επικοινωνία μαζί με την παροχή συμβουλών, καθοδήγησης. Η υποστηρικτική επικοινωνία περιλαμβάνει την τήρηση ορισμένων κανόνων (Cândea, R. M. and Cândea, D., 1998, 15-16):
 - "επιτίθεται" στο πρόβλημα και όχι στο άτομο;
 - περιγραφική και μη αξιολογική έκφραση;
 - αναφορά σε συγκεκριμένες, συγκεκριμένες και όχι παγκόσμιες, γενικές;
 - επικύρωση του συνομιλητή-αναγνώριση της σημασίας του ως ατόμου, ανεξάρτητα από τις απόψεις που εκφράζουν ή το σύστημα αξιών τους;
 - αντιστοιχία στις συμπεριφορές επικοινωνίας;
 - εξασφάλιση συνέχειας στη διαδικασία επικοινωνίας, ανάληψη ευθύνης για τις δηλώσεις που έγιναν, για τις απόψεις, τις ιδέες που εκφράστηκαν;
 - Υποστηρικτική ακρόαση.
- **Ενσυναισθητική επικοινωνία** - η οποία "στοχεύει στην κατανόηση του συνομιλητή, να υιοθετήσει το πλαίσιο αναφοράς του για να δει τα πράγματα μέσα από το πρίσμα του", ανέφεραν οι συγγραφείς παραπάνω. Αυτή είναι μια άλλη απαραίτητη προϋπόθεση για την προετοιμασία για κοινωνική επιτυχία και την εφαρμογή της αλλαγής.

Η επικοινωνία ενσυναισθητικού τύπου έχει ενεργό και διαδραστικό χαρακτήρα, αναδεικνύοντας τους δεσμούς της από εδώ, με τη συνεργατική συμπεριφορά, με την προγνωστική και με τη διαμονή στον συνομιλητή. (Stroe Marcus and Ștefana Săvean 1994, 39)

Οι κανόνες της δυναμικής και ενσυναίσθητης επικοινωνίας περιγράφουν μια στάση σεβασμού και κατανόησης προς τον συνομιλητή, την επιθυμία να ικανοποιηθούν οι θεμελιώδεις ψυχοκοινωνικές του ανάγκες, όπως η ανάγκη

κατανόησης, συμμετοχής, φιλίας, προστασίας της εικόνας του εαυτού. Ο τρόπος με τον οποίο η ακρόαση πραγματοποιείται στο πλαίσιο της υποστηρικτικής επικοινωνίας πρέπει να τονίζει το ενδιαφέρον για τον συνομιλητή, την πεποίθηση ότι αυτό που αισθάνεται και πιστεύει ο άλλος είναι σημαντικό, ότι τα συναισθήματα, τα συναισθήματα και οι σκέψεις του γίνονται σεβαστά ακόμη και σε περίπτωση διαφωνίας με την άποψή του, δείχνοντας την πεποίθηση ότι η άποψή του είναι σημαντική και έγκυρη, πιστοποιώντας τη συμβολή του στην επικοινωνία.

Η ίδια στάση εκτίμησης της αξίας του άλλου εκφράζεται μέσω των **δεξιοτήτων της ενεργητικής ακρόασης**.

Η τεχνική της ενεργητικής ακρόασης υλοποιείται σύμφωνα με τέσσερις αρχές:

1. Παρέχοντας μια συγκεκριμένη απάντηση;
2. Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων;
3. Εκδηλώνοντας την κατανόηση και την αποδοχή του ληφθέντος μηνύματος;
4. Ενθαρρυντική συζήτηση. (μετά τον Andrew Floyer Acland 1997/1998, 21)

Η τήρηση αυτών των αρχών έχει ως αποτέλεσμα τουλάχιστον τρεις βασικές εξαγορές: **ενημέρωση, κατανόηση και συνεργασία**. Συνοψίζοντας αυτά τα προσωπικά και σχεσιακά κέρδη, ο Nicki Stanton (1995, 19) σημειώνει: "ένας άνθρωπος που ακούει επειδή δεν έχει τίποτα να πει δεν μπορεί να αποτελέσει έμπνευση. Ο μόνος έγκυρος ομιλητής είναι αυτός που απορροφά και εκφράζει ιδέες." Έτσι, τονίζεται ο ενεργός χαρακτήρας της υπακοής και η συμμετοχή του ατόμου στη διείσδυση των αισθήσεων, στην παροχή της ανατροφοδότησης και στην υποστήριξη του άλλου.

Αναφερόμενος στην ανάγκη για ενεργητική ακρόαση που αισθάνθηκε στο σχηματισμό και την ανάπτυξη των καθοριστικών δεξιοτήτων στην επαγγελματική δραστηριότητα, ο Zoltan Bogáthy (1999, 147) το περιγράφει ως "αυτή η μέθοδος με την οποία είναι ευκολότερο να πάρει πίσω από τις ακουστικές

λέξεις, είναι ευκολότερο να διακρίνει τι δεν έχει ειπωθεί δυνατά."" Η ενεργή ακρόαση στοχεύει στην προσωρινή χορήγηση της άποψης του συνομιλητή, προκειμένου να υποστηρίξει την αυτο-αποκάλυψή του, να τον περιβάλει στη διαδικασία επικοινωνίας και να διασφαλίσει ότι η έννοια του μεταδιδόμενου μηνύματος γίνεται αντιληπτή τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

Στο όραμα του Charly Cungi (1996/1999, 94), για να γίνουν διεκδικητικές, προστίθενται και άλλες τεχνικές των οποίων η χρήση πρέπει να μάθει και να εκπαιδευτεί. Αυτά είναι:

Η **τεχνική "γδαρμένο δίσκο"** που χρησιμοποιείται συχνά στην αυτοεπιβεβαίωση και συνίσταται στην επανάληψη μιας ενέργειας όποτε είναι απαραίτητο, αλλά γίνεται πιο φιλική και ευγενική κάθε φορά. Αυτή η τεχνική διπλώνεται σε καταστάσεις στις οποίες είναι απαραίτητο να επαναληφθεί το μήνυμα επιμένοντας.

Η **τεχνική normand** περιλαμβάνει την αποφυγή μιας συζήτησης με τέτοιο τρόπο ώστε ο συνομιλητής να μην προσβάλλεται. Η αποτυχία να επιτευχθεί μια ανεπιθύμητη συζήτηση ή η μη απάντηση σε μια δύσκολη ερώτηση μπορεί να γίνει μόνο με την επιβολή της δικής του.

Μια άλλη τεχνική που χρησιμοποιείται στην βεβαιότητα είναι η υποστήριξη που παρέχεται **στην εξεύρεση εναλλακτικής λύσης**. Η πρόταση μιας εναλλακτικής λύσης κατόπιν αιτήματος του άλλου είναι επωφελής όταν η κατάσταση απαιτεί από εμάς να αρνηθούμε, αλλά θέλουμε να παράσχουμε υποστήριξη στην επίλυση του προβλήματος του αιτούντος.

Σε αυτές τις τεχνικές προστίθενται εκείνες της θετικής έκφρασης απόψεων, της ισοπέδωσης των συγκρούσεων και της επανάληψης, της υποβολής ερωτήσεων ή ακόμα και της απόσυρσης από μια κατάσταση χωρίς έξοδο (άρνηση ακρόασης).

Η κουρτίνα καπνού συνίσταται στο να δώσει στο άλλο την αίσθηση της αποδοχής κάποιας κριτικής, χωρίς να εγκαταλείψει τη δική του άποψη. Η τεχνική χρησιμοποιείται για την πρόληψη εκδηλώσεων θυμού ή λοιμογόνου κριτικής με

την αποδοχή πιθανής κριτικής, αποθαρρύνοντας τον συνομιλητή που δεν αντιμετωπίζει συγκεκριμένη αντίσταση.

Ισχυρισμό εγώ ή πέντε νόμους της ειλικρινής συναισθηματική επικοινωνία. Ο ισχυρισμός " εγώ " βοηθά στη διατήρηση της θέσης και της άποψης κάποιου χωρίς να επιτεθεί στο άλλο άτομο. Ο ισχυρισμός " εγώ " συνεπάγεται μια διευκρίνιση και είναι μια αρχή της συζήτησης που επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων για ένα γεγονός, με εποικοδομητικό τρόπο, χωρίς να κατηγορεί και χωρίς να ζητά από το άλλο άτομο να αλλάξει. (τεχνική που προτάθηκε από τους Helena Cornelius και Shoshana Faire 1996, 93-104).

Αξιοποιώντας την ίδια κατεύθυνση σκέψης, ο Adrian Nuță (2005, 169-173) προτείνει πέντε νόμους επικοινωνίας:

1. Η ειλικρινής επικοινωνία δεν συνεπάγεται κρίση του άλλου, αλλά των δικών του εμπειριών και αντιδράσεων,
2. Τα συναισθήματα δεν έχουν ηθικό χαρακτήρα, πρέπει να διαφοροποιούνται στη συνείδηση και στη συνέχεια να λαμβάνεται η απόφαση,
3. Τα συναισθήματα μπορούν να ενσωματωθούν με τις ψυχικές και βολικές πτυχές του όντος,
4. Η συναισθηματική έκφραση είναι απαραίτητη, με ορισμένες εξαιρέσεις,
5. Τα συναισθήματα πρέπει να εκφράζονται όταν βιώνουν.

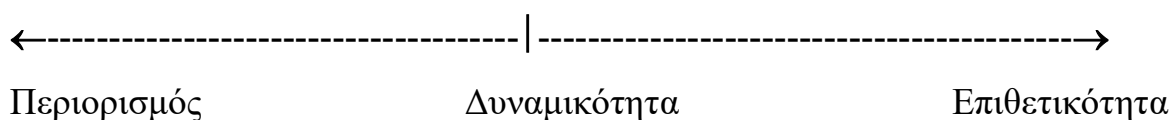
Όλες αυτές οι στρατηγικές επιτρέπουν στο άτομο να διεκδικήσει τον εαυτό του κερδίζοντας σεβασμό και αξιοποιώντας τις δυνατότητές του. **Πρόκειται για την έκφραση προσωπικών απόψεων, θετικών και αρνητικών συναισθημάτων, την οικοδόμηση επιτυχίας βήμα προς βήμα από κοινωνική και επαγγελματική άποψη.** Ο Robert B.Cialdini (1984/2004, 13) μιλά για εκείνους τους επαγγελματίες της δύναμης της πειθούς που χρησιμοποιούν τους κανόνες της αμοιβαιότητας, της δέσμευσης, της συμπάθειας, της εξουσίας, της σπανιότητας για να επιτύχουν προσωπικά συμφέροντα και είναι ταυτόχρονα σε θέση να αναγνωρίσουν και να αντιμετωπίσουν τις προσπάθειες διαπροσωπικής

εκμετάλλευσης.

Ο δυναμικός άνθρωπος είναι σε θέση να αντλήσει το όριο μεταξύ πεποίθησης και χειραγώγησης, καταφέροντας να συνδεθεί με ένα κοινωνικό δίκτυο επωφελές για την προσωπική και επαγγελματική του ανάληψη και ανάπτυξη. Η απόκτηση δυναμικής συμπεριφοράς είναι μια συνεχής διαδικασία και απαιτεί συνεχή άσκηση.

Η ικανότητα να είναι δυναμικός μπορεί να αναπτυχθεί σε δύο κατευθύνσεις:

- **Ανοδική**, ξεκινώντας από τις τάσεις διατήρησης
- **Καθοδική**, ξεκινώντας από τις τάσεις επιθετικότητας



Πρώτον, είναι σημαντικό να προσδιοριστεί η θέση του μαθητή (το άτομο), μεταξύ των δύο πόλων. Όταν απαιτείται μια δυναμική απάντηση, πώς αντιδρά ο μαθητής(το άτομο): σιωπούν ή αντιδρούν υπερβολικά;

Εάν παραμείνετε ήσυχτοι: **δυναμικοί**, όχι παθητικοί! Από τις ανησυχίες ότι δεν μπορεί να πει δυνατά αυτό που είχε να πει, ο μαθητής (άτομο) μπορεί να προχωρήσει στο σημείο όπου θα μπορέσει να εκφράσει την άποψή του, σταθερή και ανοιχτή, αισθάνεται άνετα με αυτόν τον τρόπο.

Εάν αντιδράτε υπερβολικά: **δυναμικά**, όχι επιθετικά! Είναι σημαντικό για τον μαθητή να είναι σε θέση να εγκαταλείψει τις προσπάθειες εκφοβισμού ή χειραγώγησης άλλων για να πείσει τους άλλους να συμπεριφέρονται με κάποιο τρόπο (όπως επιθυμεί) και να αρχίσουν να υποστηρίζουν ήρεμα και άμεσα τις απόψεις τους, χωρίς να προσβάλλουν τους εταίρους της συζήτησης.

Η βεβαιότητα εξαρτάται από την **ενσυναίσθηση και το θάρρος** - και οι δύο συμβάλλουν στη μετριοπάθεια και τη μοντελοποίηση της συμπεριφοράς σε κάθε μία από τις δύο κατευθύνσεις του συνεχούς που περιγράφεται στην παραπάνω εικόνα.

Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα " να κατανοεί, να γνωρίζει, να λαμβάνει και να βιώνει, μέσω της εγγύτητας, τα ίδια συναισθήματα, σκέψεις και εμπειρίες με ένα άλλο άτομο " (λεξικό Webster, 1993). Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα να "διαβάζουν" τους άλλους, αντηχώντας μαζί τους. Η βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διατήρηση γνήσιων και διαρκών διαπροσωπικών σχέσεων είναι ένα υγιές επίπεδο ενσυναίσθησης.

Η ενσυναίσθηση μας βοηθά να είμαστε πιο ευαίσθητοι και προσεκτικοί στις απόψεις των άλλων και συμβάλλει στη μείωση των δικών μας αμυντικών μηχανισμών. Διευκολύνει επίσης την εξέταση και το σεβασμό των άλλων. Είναι το θάρρος που μας βοηθά να αναλάβουμε κινδύνους. Είναι αυτό που αναφλέγει το πνεύμα μας όταν αισθανόμαστε αδύναμοι και μας προκαλεί επίσης να ανοίξουμε το μυαλό μας σε άλλες επιλογές, διαφορετικές από τις δικές μας.

Παρενέργειες της ανάπτυξης δυναμικής συμπεριφοράς

Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ανάπτυξης δυναμικής συμπεριφοράς είναι η αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης και η απόκτηση υγιών γνωστικών μηχανισμών, οι οποίοι συμβάλλουν σημαντικά στη συναισθηματική νοημοσύνη ενός ατόμου (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας υγιούς εικόνας του εαυτού. Η εικόνα του εαυτού μας λέει πόσο καλά αισθανόμαστε στο δέρμα μας, με τον εαυτό μας. Επίσης, η εικόνα του εαυτού αντικατοπτρίζει το προσωπικό επίπεδο αυτο-αποδοχής, με όλα όσα έχει, καλά και κακά (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Το λεξικό Webster (1993) ορίζει την εικόνα του εαυτού ως "την εξέταση του ατόμου για τον εαυτό του ή τα δικά του συμφέροντα", σε αντίθεση με τον ορισμό της αυτοεκτίμησης, που περιγράφεται ως "αυτοπεποίθηση και αυτοπεποίθηση-μια μορφή αυτοσεβασμού".

"Το αίσθημα της αυτοπεποίθησης επηρεάζεται από τον αυτοσεβασμό, και οι δύο βασίζονται σε μια καλά αναπτυγμένη αίσθηση προσωπικής ταυτότητας.

Ένα άτομο με θετική εικόνα του εαυτού αισθάνεται εκπληρωμένο και ικανοποιημένο από τον εαυτό του. Στον αντίθετο πόλο είναι τα συναισθήματα προσωπικής ανεπάρκειας και κατωτερότητας "(Bar-On, 2002, σ.15).

Η ύπαρξη της εικόνας του εαυτού είναι θεμελιώδης επειδή, χωρίς μια σωστά ενσωματωμένη ταυτότητα που θα σας επιτρέψει να γνωρίζετε και να σέβεστε τον εαυτό σας, ποτέ δεν θα είστε σε θέση να συμμετέχετε αυθεντικά στη δική σας ζωή, δεν θα είστε σε θέση να είστε έμπιστος άνθρωπος - στο πλαίσιο της εργασίας ή της συναισθηματικής ζωής - και δεν θα είστε σε θέση να επιδείξετε τα ταλέντα με τα οποία έχετε προικιστεί (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013). Στη μελέτη του, ο Bar-On (2000, σ. 374) διαπίστωσε ότι η αυτο-εικόνα είναι "ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της ικανής συμπεριφοράς".

Έτσι, τα οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη της θα περιλαμβάνουν όλο και μεγαλύτερη γνώση της δικής της ταυτότητας, η οποία με τη σειρά της θα είναι πλουσιότερη, πιο ευέλικτη, πιο σίγουρη και πιο προστατευμένη από τις δυσμενείς εξωτερικές επιρροές. Καθώς εργαζόμαστε για την εικόνα του εαυτού μας, το προσωπικό δυναμικό της απόλαυσης της ζωής μας και της βοήθειας των γύρω μας θα αυξηθεί (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013).

Συμπεράσματα

Η δυναμικότητα είναι η ραχοκοκαλιά μας, είναι το θάρρος μας, είναι η τόλμη μας - η ικανότητα να αλληλεπιδράμε με το περιβάλλον και να μας κάνει να ακούμε.

Η δυναμικότητα μας δίνει δύναμη και μας βοηθά να γίνουμε κατανοητοί από τους άλλους.

Υποστηρίζει την εικόνα του εαυτού μας επειδή, όντας διεκδικητικός, κάνουμε τις δικές μας επιθυμίες, συναισθήματα και ιδέες γνωστές και θέτουμε σαφή όρια στις σχέσεις με τους άλλους.

Η δυναμικότητα είναι αυτό που μας δίνει την ευκαιρία να είμαστε δίκαιοι

με τον εαυτό μας, ενώ σεβόμαστε τους άλλους. (Marcia Hughes, James Bradford Terrell, 2013, σελ.)

Η δυναμικότητα έχει επίσης οριστεί ως μια διαδικασία άμεσης και επαρκούς επικοινωνίας των αναγκών. Το άτομο μπορεί να εκφράσει τις δικές του απόψεις χωρίς να τιμωρήσει ή να βάλει άλλους ανθρώπους σε κακό φως (Arrindell and van den Ende, 1985, Sarkova et al, 2010). **Έτσι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη βεβαιότητα ως εργαλείο που θα μας βοηθήσει να ξεκινήσουμε και να διατηρήσουμε ποιοτικές κοινωνικές σχέσεις.** Όπως είπε ο Eskin (2003), **οι ισχυροί άνθρωποι απολαμβάνουν συναισθηματική ευεξία.**

Τα αποτελέσματα άλλων μελετών δείχνουν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας αναπτύσσονται σημαντικά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας. Οι Deha και Clark (1977) διαπίστωσαν ότι καθώς μεγαλώνουν, οι έφηβοι λαμβάνουν καλύτερα μηνύματα από άλλους. Sakona et al. (2010) ήθελε να δείξει ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ της ψυχικής ευημερίας, της αυτοεκτίμησης και του ισχυρού τρόπου επικοινωνίας. Από την άποψη αυτή, διεξήγαγαν μια μελέτη που περιελάμβανε 1025 εφήβους ηλικίας 14 έως 17 ετών. Τα αποτελέσματα που ελήφθησαν έδειξαν τα εξής:

- Η δυναμικότητα συνδέεται θετικά με την ψυχική ευεξία και την αυτοεκτίμηση,
- Όσο περισσότερο η κοινωνική κατάσταση συνεπάγεται αυξημένο επίπεδο ανησυχίας του υποκειμένου, τόσο περισσότερο εμφανίζεται η τάση να αποφεύγεται η έκφραση των συναισθημάτων ή των απόψεών τους.

Ως εκ τούτου, η δυναμικότητα οδηγεί σε αυξημένη αυτοεκτίμηση και μειωμένο άγχος.

Η βεβαιότητα / δυναμικότητα επηρεάζει σχεδόν κάθε πτυχή της ζωής.

Οι άνθρωποι που κατέχουν αυτή την ικανότητα έχουν λιγότερες συγκρούσεις, τόσο λιγότερο άγχος, καταφέρνουν να καλύψουν τις ανάγκες τους και να βοηθήσουν τους άλλους να εκπληρώσουν τις δικές τους, έχουν ισχυρές σχέσεις και μπορούν να βασίζονται σε αυτές. Όλα αυτά οδηγούν σε καλύτερη ψυχική κατάσταση και σημαντικά βελτιωμένη υγεία.

Άσκηση 1

Λειτουργεί σε 3 ομάδες μαθητών.

Κάθε ομάδα θα λάβει ένα φύλλο flipchart που θα ολοκληρώσει με τη συμπεριφορά που σε αντίθεση: παθητική, δυναμική ή επιθετική.

Κάθε ομάδα διορίζει έναν εκπρόσωπο ο οποίος θα παρουσιάσει τα συμπεράσματα της ομάδας του στις άλλες 2 ομάδες.

Οι 3 τύποι συμπεριφοράς θα συζητηθούν σε σύγκριση.

Ομάδα 1- Παθητική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Απαντήσεις Μαθητών
Πώς εκφράζετε προφορικά αυτή τη συμπεριφορά;	
Πώς εκφράζετε αυτή τη συμπεριφορά, μη λεκτικά;	
Πώς επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά το άλλο άτομο;	
Πώς σας επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά;	
Ποια είναι τα οφέλη;	
Ποια είναι τα μειονεκτήματα;	
Παρακαλώ δώστε τουλάχιστον 3 Παραδείγματα από τη ζωή σας (από το σχολείο, ομάδα φίλων, οικογένεια, και τα λοιπα.)	

Ομάδα 2 - Δυναμική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Απαντήσεις Μαθητών
Πώς εκφράζετε προφορικά αυτή τη συμπεριφορά;	
Πώς εκφράζετε αυτή τη συμπεριφορά, μη λεκτικά;	
Πώς επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά το άλλο άτομο;	
Πώς σας επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά;	
Ποια είναι τα οφέλη;	
Ποια είναι τα μειονεκτήματα;	
Παρακαλώ δώστε τουλάχιστον 3 Παραδείγματα από τη ζωή σας (από το σχολείο, ομάδα φίλων, οικογένεια, και τα λοιπα.)	

Ομάδα 3 - Επιθετική Συμπεριφορά

Ερωτήσεις	Απαντήσεις Μαθητών
Πώς εκφράζετε προφορικά αυτή τη συμπεριφορά;	
Πώς εκφράζετε αυτή τη συμπεριφορά, μη λεκτικά;	
Πώς επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά το άλλο άτομο;	
Πώς σας επηρεάζει αυτή η συμπεριφορά;	
Ποια είναι τα οφέλη;	
Ποια είναι τα μειονεκτήματα;	
Παρακαλώ δώστε τουλάχιστον 3 Παραδείγματα από τη ζωή σας (από το σχολείο, ομάδα φίλων, οικογένεια, και τα λοιπα.)	

Άσκηση 2

Άσκηση επικοινωνίας:

Σχηματίζονται ομάδες από 5 έως 6 μαθητές.

Κάθε ομάδα λαμβάνει ένα μεγάλο λευκό φύλλο χαρτιού και ένα δείκτη.

Ορισμένα μηνύματα παρουσιάζονται στην τάξη και οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τις παθητικές, επιθετικές και δυναμικές απαντήσεις σε αυτά τα μηνύματα.

1. 1. Ο φίλος σας καπνίζει και σας ζητά να καπνίζετε μαζί του / της.

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

2. Ο συνάδελφός σας παίρνει το σνακ σας από την τσάντα σας χωρίς να ρωτάει, αλλά είστε πολύ πεινασμένοι.

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. *Ξεκινήσατε να πηγαίνετε με τους συναδέλφους σας σε μια ταινία σε μια συγκεκριμένη ώρα και μέρα, αλλά άλλαξαν την ημέρα εν τω μεταξύ χωρίς καν να σας ανακοινώσουν. Πήγατε στην αρχική ημερομηνία και δεν περίμενε τίποτα. Τι κάνεις;*

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. *Οι συνάδελφοί σας έγραψε "είσαι σπασίκλας!" στο γραφείο σου με μορφή που δεν μπορεί να σβηστεί:*

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ένας στενός φίλος σας εξαπατά λέγοντας αναληθή πράγματα για σας σε έναν κύκλο φίλων.

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Είστε δάσκαλοι σε μια τάξη. Τι θα λέγατε στους μαθητές σας που έρχονται πάντα αργά στο σχολείο;

Παθητική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Επιθετική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Δυναμική ανταπόκριση:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απαντήσεις της.

Άσκηση 3

Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση;

Αυτή η άσκηση μας δίνει έναν πολύ εύκολο τρόπο να αντηχούμε με ένα άλλο άτομο.

- μάθετε να κατανοείτε τη γλώσσα του σώματος;
- παρατηρήστε τις εκφράσεις του προσώπου ενός ατόμου, την αναπνοή, τον τόνο και τη στάση του σώματος, στη συνέχεια προσπαθήστε να τις αισθανθείτε σε σωματικό επίπεδο;
- αναλύστε πώς η νέα στάση σας κάνει να αισθάνεστε

Άσκηση 4

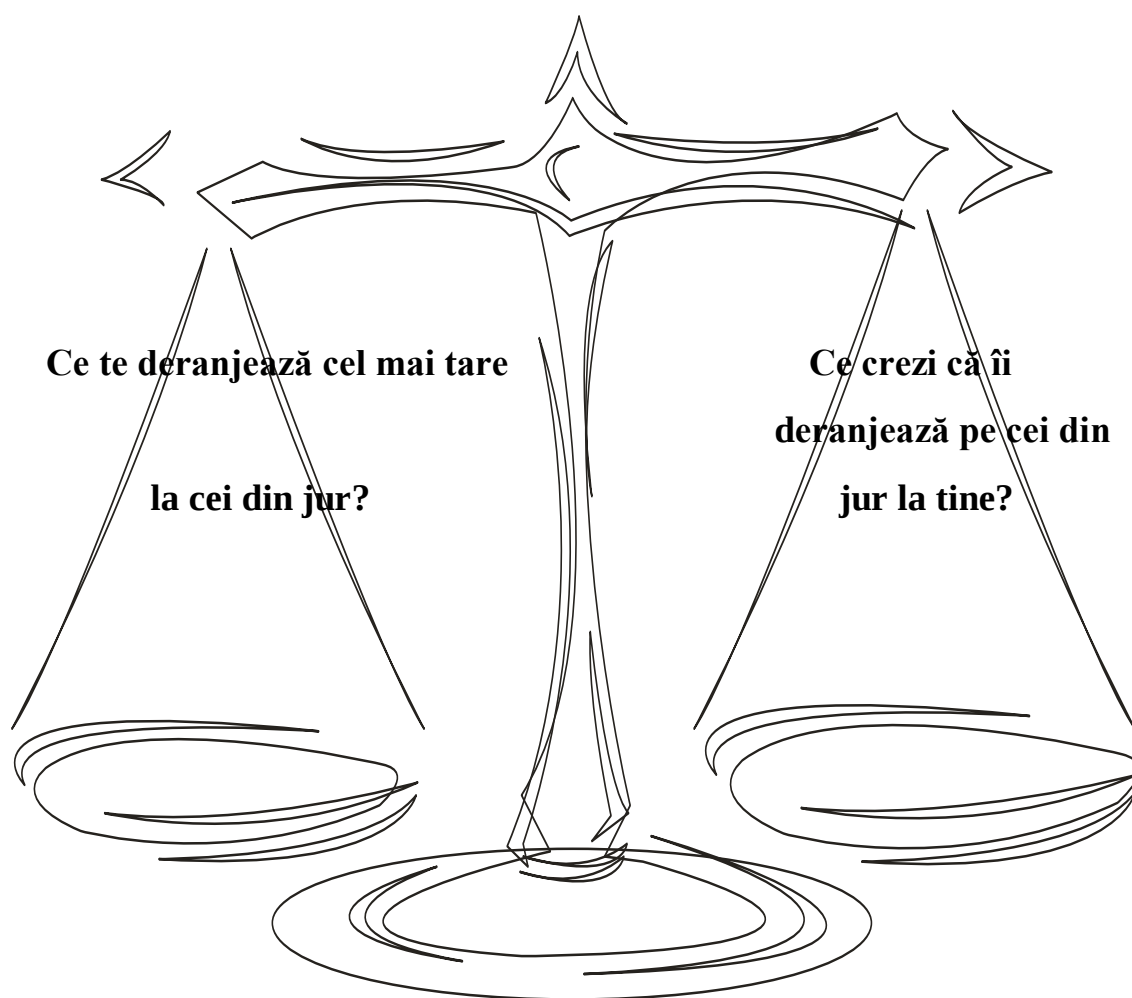
Πώς μπορεί να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση;

Καθίστε μπροστά στον καθρέφτη! Κοιτάξτε βαθιά στα μάτια σας! Φωνάξτε το όνομά σας 3 φορές και, στη συνέχεια, παραμείνετε ήσυχοι και προσέξτε πώς αρχίζετε να εμφανίζεστε! Χειροκροτήστε τον εαυτό σας και υποκλιθείτε!

Άσκηση 5

Άσκηση διαπροσωπικών ζυγών γνώσης

Σκοπός αυτής της άσκησης είναι να δώσει στον μαθητή (το άτομο) την ευκαιρία να ευαισθητοποιήσει και να προβληματιστεί για το τι τον ενοχλεί στη συμπεριφορά των άλλων, αλλά και για την ταλαιπωρία που προκαλούν στους άλλους γύρω τους από τη δική τους συμπεριφορά.



"Η γνώση είναι η πιο λεπτή, κομψή και δημοκρατική μορφή εξουσίας." – ανώνυμος

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΤΥΠΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

- Συγκριτικός Πίνακας -

Ο επιθετικός τύπος	Ο παθητικός τύπος	Ο δυναμικός τύπος
- προσβάλλει τους γύρω του; - βλάπτει τα συναισθήματα των ανθρώπων; - παραβιάζει τα δικαιώματα των ανθρώπων; - χρησιμοποιεί ένα υψηλό τόνο; - χρησιμοποιεί προσβλητικές εκφράσεις; - λάβετε μέτρα που διαταράσσουν τους άλλους; - ταπεινώνει τους ανθρώπους; - έχει μια στάση ανωτερότητας απέναντι στους ανθρώπους; - καταστροφική κριτική των ανθρώπων (για πραγματικά ή φανταστικά λάθη) και το έργο τους; - αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με περιφρόνηση; - εχθρικός και κακός οικοδεσπότης; - δεν δέχεται άλλες απόψεις και ιδέες; - δεν ανέχεται ξένες συμβουλές;	- αρνείται τα δικά τους δικαιώματα; - δεν υπερασπίζεται τα συμφέροντά του; - δεν εκφράζει τα συναισθήματά του/της; - επιτρέπει σε άλλους να τους επηρεάσουν; - εκδηλώνει αισθήματα ενοχής και αδυναμίας, μοναξιάς, φόβου και άγχους; - θεωρεί ότι οι ιδέες και οι απόψεις τους είναι ασήμαντες; - υποτιμά το δικό του πρόσωπο; - αποφεύγει τις άμεσες αντιπαραθέσεις. - δεν συμμετέχει σε έντονες συζητήσεις; - είναι δειλά, υπάκουος, υποτακτικός και ταπεινός;	- σέβεται τόσο τα δικαιώματά του όσο και τα δικαιώματα των άλλων; - εκφράζει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους με ανοιχτό και ειλικρινή τρόπο, με τον κατάλληλο τρόπο; - σέβεται τους ανθρώπους; - λαμβάνει υπόψη τις απόψεις και τις ιδέες των άλλων; - εκτιμά το έργο του λαού και εκφράζει ανοιχτά την εκτίμησή του; - επικοινωνεί ανοιχτά με τους ανθρώπους; - λαμβάνει τα μηνύματα σωστά, χωρίς παραμόρφωση;

Ο επιθετικός τύπος	Ο παθητικός τύπος	Ο δυναμικός τύπος
- δεν καταλαβαίνει τις ιδέες των άλλων ανθρώπων; - διακόπτει τον συνομιλητή να εκφράσει τη δική του γνώμη; - λαμβάνει αποφάσεις χωρίς να συμβουλευεται άλλους; - εκδηλώνει βίαια δυσaráσκεια; - αυτός/αυτή είναι εριστικός, μιλάει πολύ; - βρίσκει λάθος σε ό, τι κάνουν οι άλλοι.	- πιστεύει ότι η παθητική συμπεριφορά τους θα τους βοηθήσει να γίνουν αποδεκτοί και εγκεκριμένοι από άλλους; - διατηρούν τα συναισθήματα και τα συναισθήματά τους (θετικά και αρνητικά); - φοβάται να μην ενοχλήσει ή να προσβάλει κανέναν; - δεν μπορεί να πάρει αποφάσεις; - αντιδρά άσχημα στην κριτική; - αποφεύγει να εκφράζει τις απόψεις τους; - παρουσιάζει ενδοπροσωπικές συγκρούσεις.	- αν εξακολουθούν να επικρίνουν τους ανθρώπους, τότε το κάνει εποικοδομητικά; - είναι ένας καλός συνομιλητής, ακούει τους ανθρώπους χωρίς να τους διακόπτει; - εμπιστεύεται τα δικά του πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες των άλλων; - προσέξτε τις προτάσεις των ανθρώπων και τους ευχαριστήστε ειλικρινά; - ζητά και προσφέρει βοήθεια με ευχαρίστηση; - ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων.

Λεκτικές εκφράσεις των 3 τύπων συμπεριφορών

- Συγκριτικός Πίνακας -

Ο επιθετικός τύπος	Ο παθητικός τύπος	Ο δυναμικός τύπος
Συχνές χρήσεις των λεκτικών εκφράσεων: - "Το κάνεις ή όχι ;!" - "Πόσο ηλίθιο!" - "Είναι σαφές ότι δεν μπορείτε να καταλάβετε!" - "Είστε όλοι ηλίθιοι!"	Συγκεκριμένες λεκτικές εκφράσεις: - "Ζητώ συγγνώμη που πήρα τον πολύτιμο χρόνο σας, αλλά ...", - "Αφού το λες εσύ ..." - "Μόνο, παρακαλώ, μην με ενοχλείτε."	Λεκτικές εκφράσεις που χρησιμοποιούνται: - "Εγώ νομίζω ..." - "Θα ήθελα να το κάνω αυτό ..." - "Σας ενοχλεί αν ..." - "Εκτιμώ πραγματικά αυτό που έκανες για μένα"

Μη λεκτικά σημάδια των 3 τύπων συμπεριφορών

- Συγκριτικός Πίνακας -

Ο επιθετικός τύπος	Ο παθητικός τύπος	Ο δυναμικός τύπος
Μη λεκτικά σημάδια: - ένταση, - είναι κοντά στον συνομιλητή, - είναι συνοφρύωμα, - η έκφραση του προσώπου είναι άκαμπτη, - κρατά τα μάτια του σταθερά στα μάτια του συνομιλητή για να τον εκφοβίσει, - κάνει προκλητικές χειρονομίες, - κουνάει τη γροθιά του, το δείκτη του, - έχει μια απειλητική και κρύα φωνή, που υψώνεται στο τέλος της φράσης.	Μη λεκτικά σημάδια: - αποφεύγοντας τους ανθρώπους, - αργή, μονότονη φωνή, - ελάχιστη επαφή με τα μάτια, - κάνετε νευρικές κινήσεις, - η θέση του σώματος είναι λυγισμένη, - κουνάει τα χέρια του, - κρατήστε τους ώμους σας λυγισμένους και το κεφάλι σας ανάμεσα στους ώμους σας, - τα χέρια είναι συνήθως σταυρωμένα.	Μη λεκτικά σημάδια: - ανοιχτές και χαλαρές εκφράσεις του προσώπου, - επαφή με τα μάτια, αρκεί να μην ενοχλεί τον συνομιλητή, - η θέση του σώματος είναι ευθεία, χαλαρή, αλλά όχι άκαμπτη, - έχει μια ήρεμη αλλά σίγουρη φωνή, - χαμόγελα ειλικρινά όταν είναι απαραίτητο, - εγκρίνει τον συνομιλητή κουνώντας το κεφάλι του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτηματολόγιο

Είμαι δυναμικός άνθρωπος;

Διαβάστε προσεκτικά τις καταστάσεις που παρουσιάζονται παρακάτω και, ανάλογα με το πόσο άνετα αισθάνεστε σε κάθε περίπτωση, δίνετε την ακόλουθη βαθμολογία:

1. Μιλάτε δυνατά και κάνετε ερωτήσεις στην τάξη.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

2. Όταν κάποιος σας διακόπτει, διαφωνείτε.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

3. Εκφράστε τις απόψεις σας μπροστά σε ανθρώπους με εξουσία.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

4. Μπορείτε να εισέλθετε ή να βγείτε από ένα δωμάτιο γεμάτο από ανθρώπους.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

5. Μιλήστε μπροστά σε μια ομάδα.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

6. Διατηρείτε επαφή με τα μάτια κατά τη διάρκεια μιας συνομιλίας.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

7. Χρησιμοποιείτε την εξουσία σας χωρίς να θεωρείται αγενής ή επιθετική.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

8. Ρωτάτε ξανά όταν δεν έχετε λάβει κάτι που ζητήσατε.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

9. Παρόλο που κάποιος σας περιμένει να ζητήσετε συγγνώμη, δεν το κάνετε επειδή αισθάνεστε ότι έχετε δίκιο.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

10. Ζητήστε κάτι που δανείσατε, χωρίς να ζητήσετε συγγνώμη.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

11. Λαμβάνετε μια φιλοφρόνηση και λέτε κάτι με το οποίο συμφωνείτε.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

12. Αποδοχή απόρριψης.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

13. Δεν πήρες έγκριση από κάποιον σημαντικό για σένα.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

14. Συζητήστε ανοιχτά με ένα άτομο που σας επικρίνει.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

15. Λέτε σε κάποιον ότι αυτό που έκαναν σας ενοχλεί.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

16. Αρνηθείτε να κάνετε ό, τι απαιτείται από εσάς όταν δεν θέλετε.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

17. Απορρίψτε ένα αίτημα να συναντηθεί με κάποιον.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

18. Εκφράζετε τη δυσαρέσκειά σας όταν νομίζετε ότι κάποιος προσπαθεί να σας πείσει για κάτι με το οποίο διαφωνείτε.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

19. Εκφράζετε το θυμό σας όταν κάτι σας αναστατώνει.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

20. Αντιφάσκεις με κάποιον.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

21. Μπορείτε να απαντήσετε χιουμοριστικά όταν κάποιος προσπαθεί να σας τελειοποιήσουν.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

22. Κάνεις αστεία για τα λάθη που έκανες.

Άβολα - 1 pct.

Λογικό - 2 pct.

Πολύ άνετα - 3 pct.

Βαθμολογία:

Πάνω από 55 σημεία-είστε ένα πολύ δυναμικό πρόσωπο.

46-55 βαθμοί - είστε ένα πρόσωπο κοντά στο να γίνει διεκδικητική. Πρέπει ακόμα να εργαστείτε σε καταστάσεις όπου έχετε χαμηλή βαθμολογία.

36-45 βαθμοί-η αυτοπεποίθησή σας είναι σε μέσο επίπεδο.

26-35 βαθμοί-πρέπει να βελτιώσετε τις δυναμικές επικοινωνιακές δεξιότητές σας.

Κάτω από 26 σημεία-η έλλειψη αυτοπεποίθησης μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους.

Κεφάλαιο 4

Αποτελεσματική επικοινωνία. Τα στοιχεία της επικοινωνίας.

Επικοινωνία

Το Επεξηγηματικό Λεξικό της ρουμανικής γλώσσας (DEX) ορίζει την επικοινωνία ως εξής: "- να γνωστοποιήσει, να δώσει νέα. να ενημερώσει, να ειδοποιήσει ,να πει;

Από την άποψη ψυχολογίας, η επικοινωνία σημαίνει κοινή χρήση, Δημιουργία σύνδεσης ή δημιουργία σχέσης. Σύμφωνα με τον ορισμό που δόθηκε από τους Cosmonici A.και Iacob L στο βιβλίο Κοινωνική Ψυχολογία, Η επικοινωνία θεωρείται ως μια σχέση που βασίζεται στην κοινή χρήση ενός νοήματος. Στην πράξη επικοινωνίας, οι πληροφορίες είναι μια απολύτως απαραίτητη προϋπόθεση, αλλά δεν επαρκούν, διότι, εάν υπάρχει παρεξήγηση των πληροφοριών και του σχεσιακού πλαισίου που καθοδηγεί και καθορίζει το νόημά της, η "κατάσταση επικοινωνίας" ακυρώνεται.

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων, ομάδων, ως σχέση που διαμεσολαβείται από λέξη, εικόνα, χειρονομία, σύμβολο ή σημάδι. Μέσα από αυτό, τα άτομα μοιράζονται τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά τους, τις στάσεις, τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις ιδέες τους. Θεωρούμενη ως διαδικασία, η επικοινωνία συνίστατο στη μετάδοση και ανταλλαγή πληροφοριών (μηνυμάτων) μεταξύ ανθρώπων. Η επικοινωνία σημαίνει να λέτε στους ανθρώπους ποιοι είστε, τι θέλετε, γιατί θέλετε ένα συγκεκριμένο πράγμα και ποια είναι τα μέσα που θα χρησιμοποιήσετε για να επιτύχετε τους στόχους σας. Με αυτή την έννοια, η επικοινωνία σημαίνει να σιωπάς, να περιμένεις την απάντηση, την αντίδραση εκείνου στον οποίο ήθελες να ανακοινώσεις ότι υπάρχουν και θέλεις πραγματικά να πεις κάτι.



Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ο αποστολέας στέλνει ένα μήνυμα στον δέκτη μέσω ενός καναλιού προκειμένου να παράγει ορισμένα αποτελέσματα σε αυτό (πληροφορίες, πεποίθηση, αλλαγή συμπεριφοράς κλπ.).

Οποιαδήποτε επικοινωνία, ανεξάρτητα από τη μορφή της (Λεκτική, γραπτή, μη λεκτική) έχει τέσσερις στόχους:

- Λήψη του μηνύματος σωστά;
- Κατανόηση του μηνύματος σωστά;
- Αποδοχή του μηνύματος;
- Προκαλώντας μια αντίδραση (αλλαγή συμπεριφοράς ή στάσης).

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από το ότι:

- έχει πάντα έναν στόχο που υλοποιείται στην απαίτηση να επηρεάζει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του συνομιλητή;
- ο στόχος επιτυγχάνεται εάν το μήνυμα ακουστεί, κατανοηθεί και γίνει αποδεκτό από τον δέκτη;
- είναι μια δυναμική διαδικασία: μόλις ξεκινήσει, εξελίσσεται και αλλάζει;
- είναι μια μη αναστρέψιμη διαδικασία. το μήνυμα, μόλις εκδοθεί και ληφθεί, δεν μπορεί πλέον να αποσυρθεί;
- είναι ένας αμφίδρομος διάλογος μεταξύ πομπού και δέκτη;

Σκοπός της επικοινωνίας

Κάθε φορά που μιλάμε ή γράφουμε, προσπαθούμε να πείσουμε και να πεισθούμε, να εξηγήσουμε, να ενημερώσουμε ή να ενημερωθούμε, να εκπαιδεύσουμε ή να εκπαιδευτούμε, να εντυπωσιάσουμε, να διασκεδάσουμε και να διασκεδάσουμε, να εκφράσουμε τις απόψεις μας ή να επιτύχουμε οποιονδήποτε άλλο στόχο, μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας, επιδιώκουμε πάντα τέσσερις κύριους στόχους:

- να ακουστεί ή να διαβαστεί (λήψη);
- να γίνει κατανοητό;
- να γίνει αποδεκτό;
- να προκαλέσει αντίδραση (αλλαγή συμπεριφοράς, στάσης ή γνώμης).

Χαρακτηριστικά της διαδικασίας επικοινωνίας.

Ως διαδικασία, η επικοινωνία περιλαμβάνει ορισμένα χαρακτηριστικά πιο συγκεκριμένα:

- είναι μια ανθρώπινη διαδικασία;
- είναι μια συνειδητή διαδικασία;
- είναι η διαδικασία με την οποία δημιουργείται ένα συγκεκριμένο νόημα;
- είναι μια συνεχής διαδικασία;
- γεννιέται στο πλαίσιο;
- είναι μια συμβολική διαδικασία;
- είναι μια διαδικασία στην οποία η ανατροφοδότηση διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο;
- είναι μια σύνθετη διαδικασία
- είναι μια μη αναστρέψιμη διαδικασία (ο αντίκτυπος που μπορεί να έχει το μήνυμα στον παραλήπτη).

Τα στοιχεία της επικοινωνίας.

Κατά την επικοινωνία συναντάμε, διάφορα στοιχεία:

Ο πομπός είναι η πηγή του μηνύματος και μπορεί να είναι ένα άτομο ,μια ομάδα ή μια συλλογική οντότητα (για παράδειγμα: μια εφημερίδα, μια εταιρεία);

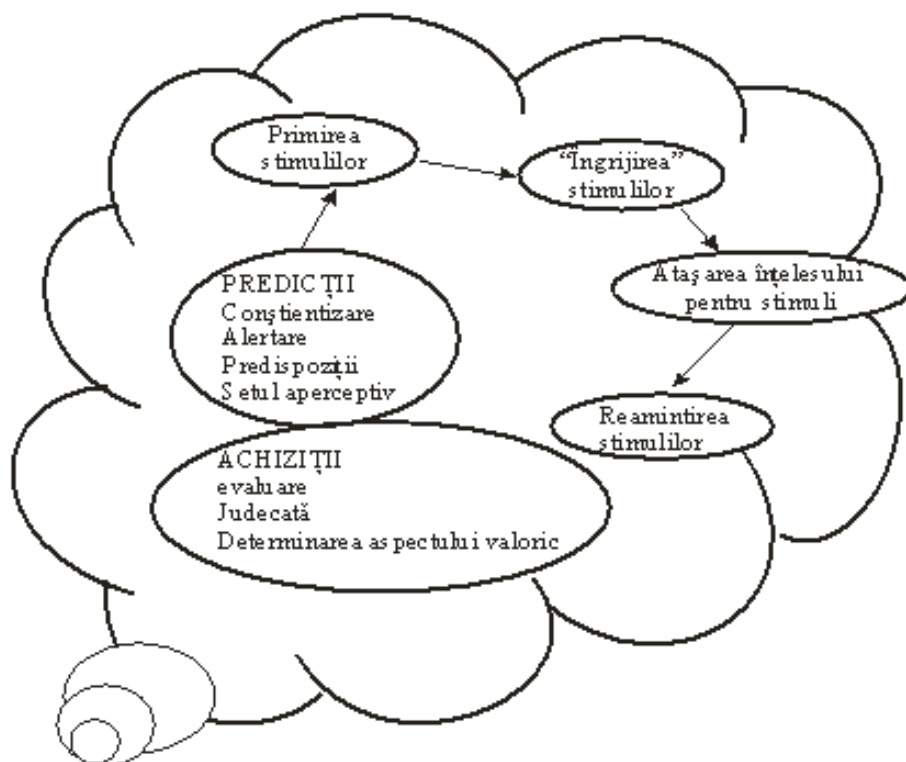
Ο πομπός αντιπροσωπεύει ένα άτομο, ομάδα ή ίδρυμα που:

- διαθέτουν καλύτερα δομημένες πληροφορίες από τον δέκτη;
- υπονοεί μια κατάσταση του νου (κίνητρο);
- υποθέτει έναν ρητό σκοπό (δίπλα στο μήνυμα) και έναν σιωπηρό (ο λόγος για την αποστολή του μηνύματος, μερικές φορές άγνωστος στον δέκτη)

Ο δέκτης είναι επίσης ένα άτομο, μια ομάδα ή ένας οργανισμός - στον οποίο απευθύνεται το μήνυμα για να λάβει το μήνυμα με συνειδητό ή / και υποσυνείδητο τρόπο.

Ο δέκτης είναι πολύ σημαντικό στην οικοδόμηση μια αποτελεσματική επικοινωνιακή σχέση, όταν τον καθορισμό της επικοινωνίας, M. F. Agnoletti

ακόμη και θεωρεί ότι αυτή "είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία οι πληροφορίες και το μήνυμα είναι λιγότερο σημαντικό από το ουσιαστικό ερώτημα ποιον απευθύνεσαι" (I. O. Pânișoara, 2006). Είναι προφανές ότι το μήνυμα πρέπει να σχετίζεται άμεσα με τις δυνατότητες αντίληψης του παραλήπτη. η καλή επικοινωνία επικεντρώνεται ιδιαίτερα στον παραλήπτη του μηνύματος. Sandra Hybels και Richard L. Weaver (συνημμένο. I. O. Pânișoara, 2006) αντιπροσώπευε τη διαδρομή του μηνύματος στο μυαλό του συγγραφέα ως εξής:



Η διαδρομή που παίρνει το μήνυμα στο μυαλό του δέκτη (προσαρμοσμένη από τους Sandra Hybels και Richard L. Weaver)

Μια σημαντική θέση στη λήψη ενός μηνύματος καταλαμβάνεται από τις προβλέψεις για αυτό το μήνυμα. από αυτή την άποψη, ο δέκτης λαμβάνει υπόψη τη δική του προηγούμενη εμπειρία στον τομέα αυτό και όταν αυτή η εμπειρία δεν υπάρχει, τις απόψεις άλλων ανθρώπων για το μήνυμα ή για το άτομο που το μεταδίδει. (I. O. Pânișoară, 2006)

Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να επισημανθούν διάφοροι τύποι δεκτών ανάλογα με τον τύπο ακρόασης του μηνύματος που ασκείται (σε αυτές τις πτυχές θα επανέλθουμε όταν συζητάμε για διαδραστική ακρόαση):

- ακρόαση για πληροφορίες
- κρίσιμη ακρόαση;
- αντανακλαστική ακρόαση;
- Ακούγοντας για ψυχαγωγία κλπ.

Επί του παρόντος, δεν υπάρχει κανένας τρόπος ακρόασης ενός δέκτη, καθώς είναι ένας συνδυασμός, συχνά δυναμικός, μεταβλητός ανάλογα με το μήνυμα, το πλαίσιο, την πηγή κλπ., μεταξύ όλων αυτών των τύπων. Αλλά ένας από αυτούς τους τρόπους ακρόασης είναι κυρίαρχος και σύμφωνα με αυτόν πρέπει να οικοδομήσουμε το μήνυμά μας.

Το μήνυμα αποτελείται από το σύνολο των πληροφοριών, τα δεδομένα που μεταδίδονται και το πλαίσιο των συμβόλων μέσω των οποίων προσφέρεται μια συγκεκριμένη έννοια, ιδιαίτερα σε αυτά τα δεδομένα.

Η **αποκωδικοποίηση** περιλαμβάνει την αποκρυπτογράφηση της έννοιας του ληφθέντος μηνύματος, που είναι η λειτουργία που αντιστοιχεί στην κωδικοποίηση, στο επίπεδο του δέκτη αυτή τη φορά.

Προκειμένου να παραχθεί μια σωστή αποκωδικοποίηση, ο δέκτης πρέπει να έχει στην κατοχή του τον κατάλληλο κώδικα, έτσι ώστε, όσον αφορά την επικοινωνία μηνυμάτων, ένας κώδικας ή ένα σύστημα σημάτων για το σκοπό αυτό να αποτελείται από μονάδες (πινακίδες) και δομές (κανόνες επικοινωνίας). συνδυασμός), και η ουσία του είναι να συσχετίσει ευαίσθητες δομές δεδομένων με δομές νοήματος. (I. O. Rânișoară, 2006).

Κατά την ανάπτυξη μιας τέτοιας προοπτικής θα πρέπει να αναφερθεί ότι εάν ορισμένα μηνύματα είναι ξεκάθαρα και επιτρέπουν μια ενιαία ερμηνεία, άλλα, αντίθετα.για παράδειγμα, στην περίπτωση της καλλιτεχνικής επικοινωνίας ή της άτυπης συνομιλίας, η ασάφεια είναι υψηλή και η εμπειρία είναι διαπραγματεύσιμη για τον δέκτη. Εφαρμόζοντας το δυαδικό μοντέλο

επικοινωνίας, Ο John R. Freund και ο Arnold Nelson (κοντά στο I. O. Pânișoara, 2006) σημειώνει ότι υπάρχουν τουλάχιστον τέσσερις διαφορετικές μορφές μηνύματος:

1. το μήνυμα που υπάρχει στο μυαλό του πομπού (που βρίσκεται ως τέτοιο στις σκέψεις του);
2. το μήνυμα που μεταδίδεται από τον πομπό (καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο ο πομπός κωδικοποιεί το μήνυμα);
3. το μήνυμα που ερμηνεύεται (αποκωδικοποιείται από τον δέκτη);
4. το μήνυμα που υπενθυμίζεται από αυτό (επηρεάζεται από την επιλεκτικότητα του δέκτη και από τους τρόπους απόρριψης των στοιχείων που είναι ανεπιθύμητα γι ' αυτόν).

Μεταξύ αυτών των τρόπων βρίσκουμε το φιλτράρισμα, το οποίο ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία ο δέκτης αναλύει / αποκωδικοποιεί το μήνυμα που λαμβάνει μέσω του αντιληπτικού του συνόλου (πεποιθήσεις, προσδοκίες, δική του προηγούμενη εμπειρία). Ο Μίλερ περιγράφει τρεις τύπους διήθησης: (δίπλα. I. O. Pânișoara, 2006)

- *Σειρά-σκέψεις*, συναισθήματα, τάσεις ασυμβίβαστες με το αντιληπτικό σύνολο του ατόμου τείνουν να απορρίπτονται ή να αγνοούνται συνεχώς. είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση ενός φοιτητή με πειθαρχικά προβλήματα ο οποίος, ακούγοντας ένα μήνυμα σχετικά με την αγωγή του πολίτη με τους συναδέλφους του, δεν λαμβάνει αποτελεσματικά την έννοια του μηνύματος;
- *προσαρμογή* - τα μέρη του μηνύματος που θεωρούνται ιδιαίτερα επιθυμητά για τον δέκτη λαμβάνονται υπόψη σε πολύ μεγάλο βάρος. όταν ο δάσκαλος λέει στους μαθητές ότι θα λάβουν βραβεία μετά την εκτέλεση λιγότερο ελκυστικών δραστηριοτήτων γι ' αυτούς, οι μαθητές θα μουν στον πειρασμό να επικεντρωθούν στο πρώτο μέρος του μηνύματος;
- *αφομοίωση* - ο δέκτης αποδίδει σημασίες ότι ο πομπός δεν είχε την πρόθεση να μεταδώσει το μήνυμα, αποτελεί ένα σοβαρό εμπόδιο για την

εκπαιδευτική επικοινωνία, συνήθως περιλαμβάνει ένα preconflict παράγοντα (ένα δάσκαλο που θα σας ζητήσει έναν απείθαρχο μαθητή να έρθει στο σχολείο με γονείς θα εστιάσει τη σκέψη του την ιδέα ότι αυτή η συνάντηση θα έχει δυσάρεστες συνέπειες για τον ίδιο, αλλά τα πράγματα δεν είναι έτσι, ο λόγος για τους γονείς " κλήση είναι εντελώς διαφορετικό).

Πρέπει να σημειωθεί ότι το φιλτράρισμα δεν είναι καλό ή κακό καθαυτό (ακόμη και αν μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στη διαδικασία επικοινωνίας), το φιλτράρισμα των απαραίτητων πληροφοριών υπό τις δεδομένες συνθήκες είναι σημαντικό.ωστόσο, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι το φιλτράρισμα μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή παρατηρήσιμων συγκρούσεων στο μήνυμα και τη μετάδοσή του μεταξύ του πομπού και του δέκτη.

Η ανατροφοδότηση, ένα σημαντικό στοιχείο επικοινωνίας, μας δείχνει το βαθμό στον οποίο το μήνυμα έχει γίνει κατανοητό, πιστευτό και αποδεκτό. Η ανατροφοδότηση στην ποιότητα των πληροφοριών που αποστέλλονται πίσω στην πηγή μπορεί να είναι θετική (όταν παίζει κινητήριο ρόλο) ή αρνητική (όταν παίζει διορθωτικό ρόλο), αμέσως ή αργά.

Οι TK Gamble και M. Gamble ορίζουν την ανατροφοδότηση ως " όλα τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα που ένα άτομο εν γνώσει ή ασυνείδητα στέλνει ως απάντηση στην επικοινωνία ενός άλλου ατόμου "(επισυνάψτε. I. O. Rânișoara, 2006)

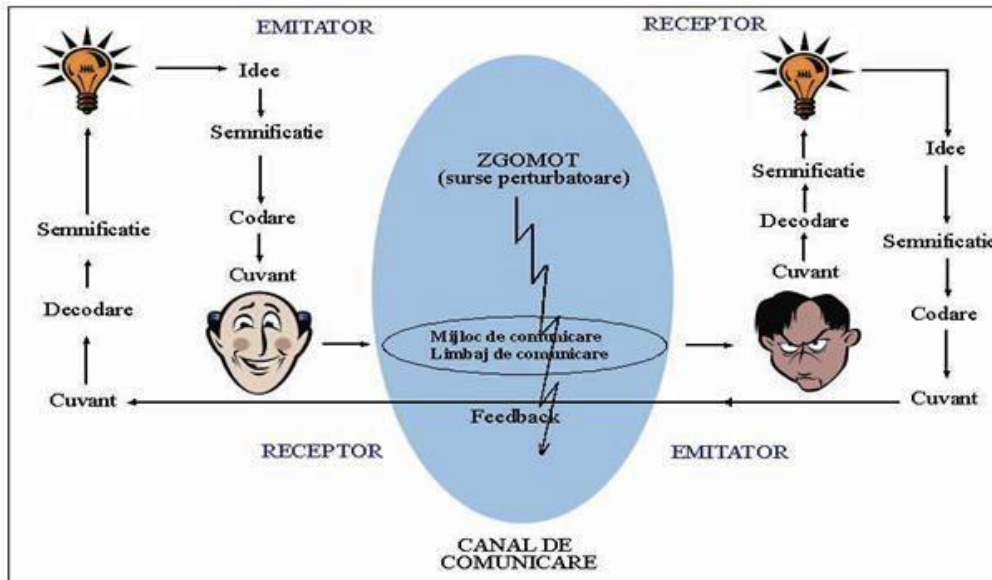
Το **κανάλι επικοινωνίας** είναι η διαδρομή που επιτρέπει τη μετάδοση του μηνύματος.συνεπάγεται τη συνοχή της επικοινωνίας μεταξύ του πομπού και του δέκτη. Με μια ευρεία έννοια, ορίζει όλες τις φυσικές δυνατότητες επικοινωνίας και με μια στενή έννοια μιλά για τον τρόπο δομής των επικοινωνιών στην περίπτωση μιας συλλογικής ομάδας. Το κανάλι μετάδοσης μηνυμάτων μπορεί να είναι: φωνητικό, ακουστικό, οπτικό, απτικό.

Το *πλαίσιο της επικοινωνίας* αντιπροσωπεύει το φυσικό και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. Το πλαίσιο επικοινωνίας επηρεάζεται από παράγοντες όπως: το φυσικό πλαίσιο, το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, εγγύτητα (απόσταση μεταξύ πομπού και δέκτη), ομοιότητα (δεδομένων κοινών συμφερόντων, πεποιθήσεων, δραστηριοτήτων και στόχων) συμμετοχή σε ομάδες. Οι διαστάσεις του πλαισίου επικοινωνίας είναι: σωματικές, ψυχοκοινωνικές, χρονικές, κλιματικές κ. λπ. Το πλαίσιο επικοινωνίας αντιπροσωπεύει το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται η επικοινωνία. Εγγύτητα-οι άνθρωποι που βρίσκονται κοντά ο ένας στον άλλο έχουν πολύ μεγαλύτερη συχνότητα αλληλεξάρτησης και επικοινωνίας από ό, τι οι άνθρωποι σε απόσταση. Ομοιότητα-εκείνοι με κοινούς στόχους, ενδιαφέροντα, δραστηριότητες έχουν την ευκαιρία να επικοινωνούν καλύτερα. Η ιδιότητα μέλους ομάδας-η ενδοεπικοινωνία είναι περισσότερο παρούσα μέσα στην ομάδα παρά μεταξύ των ομάδων. (V. Tran, 2003)

Το πλαίσιο της επικοινωνίας μπορεί να χαρακτηριστεί από διάφορες διαστάσεις που μπορεί να εκπληρώσει:

- ✓ το φυσικό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη το περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και το οποίο επηρεάζει την επικοινωνία (μπορεί να επηρεάσει μέσω μικροκλίματος, χρώματος, φωτός, ηχητικού περιβάλλοντος);
- ✓ το κοινωνικό και ψυχολογικό πλαίσιο εξετάζει, όσον αφορά τα άτομα που εμπλέκονται στη διαδικασία επικοινωνίας: την κοινωνική τους θέση, τον επίσημο ή άτυπο χαρακτήρα των σχέσεων μεταξύ τους;
- ✓ το πολιτιστικό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις νοοτροπίες, τον τρόπο ζωής των επικοινωνούντων ατόμων;
- ✓ το χρονικό πλαίσιο λαμβάνει υπόψη τις στιγμές μετάδοσης και λήψης του μηνύματος σε σχέση με άλλα μηνύματα. Το πλαίσιο της επικοινωνίας μπορεί να χαρακτηριστεί από διάφορες διαστάσεις που μπορεί να εκπληρώσει.

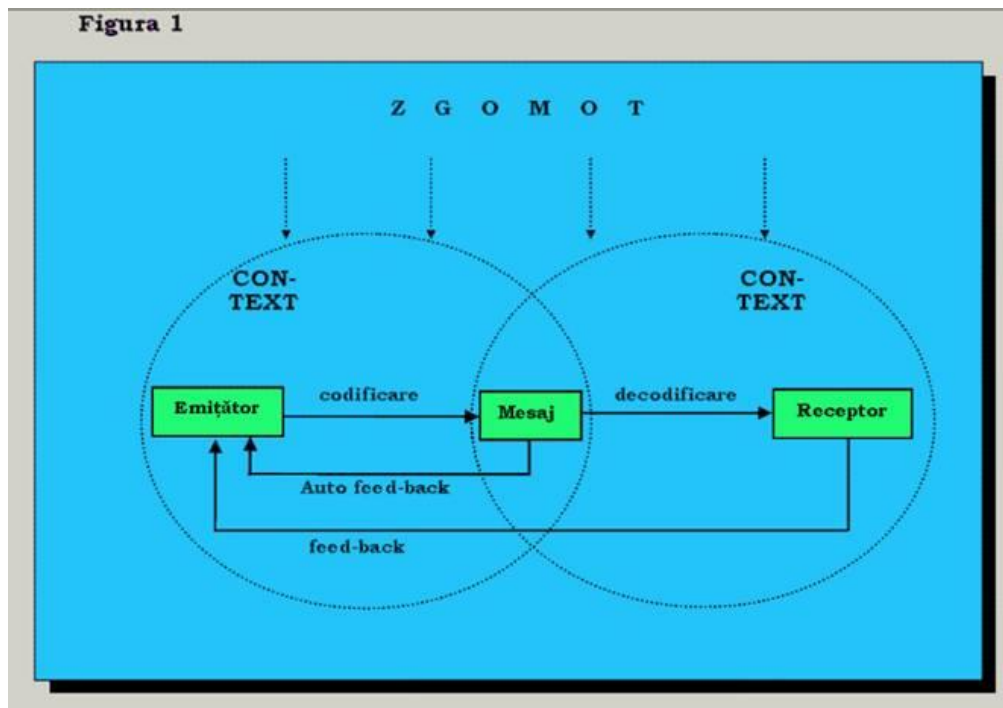
Οποιοδήποτε ερέθισμα που δεν σχετίζεται με το μήνυμα αλλά παρεμβαίνει σε αυτό, το ενοχλεί, είναι θόρυβος. Ο θόρυβος έχει την πηγή του στο περιβάλλον, αλλά όχι μόνο.



Το μοντέλο διαδικασίας επικοινωνίας

Adaptation after **Stallard, J.J, Smith, E.R., Price, S.F., 1989**

<http://www.scrigroup.com/management/COMUNICARE-MANAGERIALA81794.php>



Σχέδιο πηγής: <http://www.creeza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice>

Είδη επικοινωνίας

Ανάλογα με τον αριθμό και τη φύση των εταίρων, η επικοινωνία μπορεί να είναι:

Επίσημη επικοινωνία. Αυτός ο τύπος επικοινωνίας είναι ειδική στην επίσημη αλληλεπιδράσεις, οι εταίροι τηρούν τους κανόνες σχετικά με τη διαμόρφωση των μηνυμάτων, η περίοδος κατασκευής είναι σαφείς και πλήρεις, οι λέξεις επιλέγονται μόνο από τις συνιστώμενες, και στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης, τόσο η διεύθυνση τύπων που χρησιμοποιούνται και η εναλλαγή σε αλληλεπίδραση είναι standard. Each επίσημη κατάσταση προφορική, γραπτή ή ηλεκτρονική επικοινωνία διέπεται από κανόνες που μαθαίνουμε σε όλη μας τη ζωή και το σεβασμό των οποίων εξασφαλίζει την αποτελεσματική αλληλεπίδραση.

Ανεπίσημη επικοινωνία. Υπάρχουν πολλές ανεπίσημες καταστάσεις στις οποίες οι επικοινωνούντες δεν χρειάζεται να ακολουθούν τους κανόνες που επιβάλλονται, αλλά διαπραγματεύονται συνεχώς τον τρόπο επικοινωνίας. Κατά τη διάρκεια αυτής, όταν ομιλείται προφορικά, το θέμα των προτάσεων είναι λιγότερο αυστηρό, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι λιγότερο πρωτόκολλο και γίνονται δεκτές ελλειπτικές διατυπώσεις. μερικές φορές οι λέξεις αντικαθίστανται από μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας. Οι μόνοι κανόνες που πρέπει να τηρούνται σε αυτόν τον τύπο επικοινωνίας είναι αυτοί της γραμματικής και της ευγένειας.

Ενδοπροσωπική επικοινωνία, δηλαδή του ατόμου με τον εαυτό του. Αυτή η μορφή εκδηλώνεται όταν αντανακλούμε, όταν λαμβάνουμε αποφάσεις, όταν σχεδιάζουμε μια δραστηριότητα κ. λπ.

Διαπροσωπική επικοινωνία, μια διαδικασία που περιλαμβάνει δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν. Τυπικές μορφές είναι η επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο (π.χ. συνομιλία, συνέντευξη, πώληση, διαπραγμάτευση), γραπτή επικοινωνία και τεχνικά διαμεσολαβούμενη επικοινωνία. Ωστόσο, αυτός ο τύπος επικοινωνίας είναι πολύ πιο περίπλοκος, τα κανάλια μετάδοσης και οι

πληροφορίες αντίστοιχα, είναι στην πραγματικότητα πολλαπλές (λέξεις, τόνος, τόνος, συναισθήματα, χειρονομίες, σκέψεις κλπ.) Οι ρόλοι μεταξύ του πομπού και του δέκτη αλλάζουν διαρκώς, η ροή των πληροφοριών που λειτουργούν και στις δύο κατευθύνσεις, το καθένα χρησιμοποιώντας πολλαπλά κανάλια για τη μετάδοση αλληλοσυνδεόμενων και διατυπωμένων μηνυμάτων σε διαφορετικούς κωδικούς (τηλεφωνική συνομιλία, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κ. λπ.).

Ομαδική επικοινωνία, που πραγματοποιείται μεταξύ των μελών μιας δομής ομάδας (όπως η οικογένεια, η συλλογική ομάδα ενός τμήματος ή μιας ομάδας εργασίας). Η ιδιαιτερότητα αυτής της μορφής έγκειται στην επιρροή που ασκείται στην επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας των κανόνων που διέπουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Δημόσια επικοινωνία. Ο λόγος είναι η πιο κοινή μορφή επικοινωνίας στο κοινό, ο δέκτης αποτελείται από περισσότερους ανθρώπους που δεν παρεμβαίνουν, συνήθως στην επικοινωνία, παρά ενδεχομένως μέσω μη λεκτικής ανάδρασης (μιμητισμός, βλέμμα, στάση). Ο μάλλον απρόσωπος χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης μπορεί να αντιμετωπιστεί με την καθιέρωση της οπτικής επαφής με τα μέλη του ακροατηρίου και τη χρήση των λεκτικών τύπων για την εκπαίδευση του κοινού κατά τη διάρκεια της ομιλίας (ερωτήσεις που απευθύνονται στο κοινό, χρήση του πληθυντικού για να συμπεριλάβει το κοινό).

Μαζική επικοινωνία. Μέσα από αυτό το είδος επικοινωνίας, τα άτομα που ειδικεύονται στην επικοινωνία στέλνουν γρήγορα μηνύματα σε ένα μεγάλο κοινό, από διαφορετικές περιοχές του κόσμου, ταυτόχρονα, μέσω κατάλληλων τηλεπικοινωνιών. (K. Pavalache-Ilie, 2015).

Από την άποψη της μετάδοσης του μηνύματος, η επικοινωνία μπορεί να είναι:

Άμεση: όταν οι εταίροι επικοινωνίας είναι πρόσωπο με πρόσωπο, σε ένα κοινό πλαίσιο κατάστασης

Μεσολάβηση: όταν, για να επικοινωνήσουν, οι εταίροι χρησιμοποιούν διάφορα άλλα μέσα μετάδοσης του μηνύματος (επιστολή, Τηλέφωνο, Φαξ, ηλεκτρονικά δίκτυα)

Γραπτή επικοινωνία.

Η ανθρώπινη επικοινωνία δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μόνο μέσω του πρίσματος του λεκτικού και του μη λεκτικού, αλλά και μέσω του γραπτού. Η γραφή πήρε για πρώτη φορά την εικονογραφική μορφή. Με την πάροδο του χρόνου αργότερα εξευγενίστηκε και μετατράπηκε σε γράμματα αλφαβήτου. Η γραφή και η επικοινωνία αποτελούν μια και την ίδια ιστορική-διαλεκτική διαδικασία, που καθορίζεται από την αλλαγή και την ανάπτυξη των Συνθηκών της υλικής και κοινωνικής ζωής. Η γραπτή γλώσσα είναι ένα από τα σημαντικότερα και επαναστατικά επιτεύγματα που έχουν αποκτήσει οι άνθρωποι, στη διαδικασία εργασίας και στις συνθήκες συνύπαρξης στην κοινωνία. Διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στη διατήρηση και διάδοση της επιστήμης και του πολιτισμού στον προσδιορισμό και την πραγματοποίηση διαφορετικών κοινωνικών σχέσεων. Σε σύγκριση με τους άλλους τύπους επικοινωνίας, η γραπτή επικοινωνία προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα, αλλά και μειονεκτήματα.

Τα πλεονεκτήματα της γραπτής επικοινωνίας αποτελούνται από τα ακόλουθα:

- προσφέρει τη δυνατότητα σαφέστερης οργάνωσης του πληροφοριακού περιεχομένου, με τη διαδοχική επιστροφή και βελτίωση του κειμένου;
- μπορεί να ζητηθεί η γνώμη ανά πάσα στιγμή και αντιμέτωποι με ό, τι έχει καθοριστεί να εκτελεστεί;
- παρέχει προϋποθέσεις για μια ευρεία επιχειρηματολογία των καταχωρήσεων

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που παρουσιάζονται γραπτώς, η επικοινωνία έχει επίσης ορισμένα μειονεκτήματα, όπως:

- ✓ δεν κάνει την άμεση σύνδεση μεταξύ συνομιλητών (εταίρων);
- ✓ δεν έχει τη δύναμη να επηρεάσει τον προφορικό λόγο;
- ✓ δεν επιτρέπει την αντίστροφη σύνδεση αμέσως, αλλά μόνο με μια ορισμένη χρονική υστέρηση;
- ✓ λείπουν οι συνομιλητές με τις συναισθηματικές πληροφορίες που παρέχονται από την ανταλλαγή προφορικών μηνυμάτων;

Ιδιαιτερότητες της γραπτής επικοινωνίας.

- το μήνυμα δεν μπορεί να παρουσιαστεί αλλά παρουσιάζεται;
- η δυνατότητα του πομπού να παρέμβει, να επιστρέψει, επί τόπου, στο μήνυμα, των μεταδιδόμενων πληροφοριών, να το συμπληρώσει ή να το εξηγήσει, να το περιγράψει λεπτομερώς, να τονίσει ορισμένα μέρη, σε σχέση με την αντίδραση του αναγνώστη, εξαφανίζεται;
- η ανατροφοδότηση επαναλαμβάνεται και συμπληρώνεται από άλλα μηνύματα (τηλεφωνικά ή γραπτώς);
- οι νέες πληροφορίες πρέπει να τονιστούν για να μην περάσουν απαρατήρητες, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως: "... από την ημερομηνία αυτή, ..." ή "... από την ημερομηνία της ..." κλπ.

Απαιτήσεις που πρέπει να τηρούνται στη γραπτή επικοινωνία:

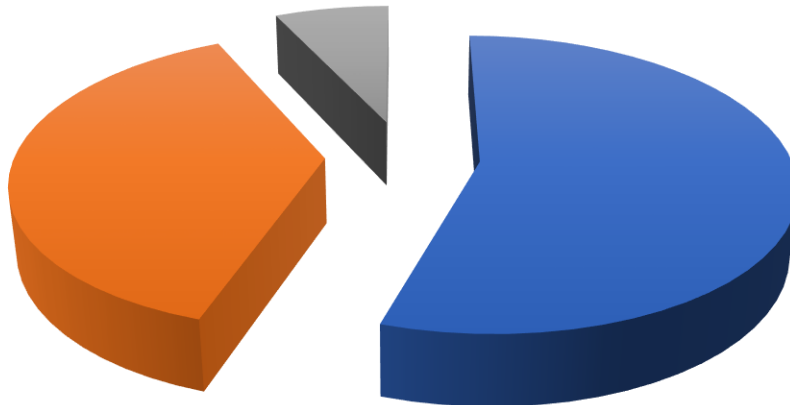
- συντομία, σαφήνεια, εσωτερική λογική, διευθυνσιοδότηση, έλλειψη ασάφειας, χρήση κατάλληλης ορολογίας;
- σαφήνεια της χρησιμοποιούμενης γλώσσας, σαφήνεια των επιχειρημάτων, στοιχεία σύνταξης, βελτιστοποίηση του μήκους των προτάσεων, προτάσεις και ακόμη και ολόκληρο το κείμενο;
- επιλέγοντας προσεκτικά τις λέξεις με υψηλό συναισθηματικό φορτίο και τη σωστή χρήση των σημείων στίξης.

Μορφές επικοινωνίας

Σύμφωνα με τη μελέτη του Albert Mehrabian, στη διαδικασία επικοινωνίας, η μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομίες, μιμητισμός, στάση, απόσταση κλπ.) και η παραβατική επικοινωνία (κλίσεις, τόνος, όγκος φωνής) είναι πιο σημαντική από τη λεκτική επικοινωνία. Ως ποσοστό, το 55% του μηνύματος μεταδίδεται με μη λεκτική γλώσσα, το 38% της παραβατικής γλώσσας και μόνο το 7% μέσω λέξεων, λεκτικού μηνύματος.

Diagram of communication

■ nonverbal communication ■ paraverbal communication ■ verbal communication



Πώς να επικοινωνήσετε σε μια αλληλεπίδραση από τον Joe Navarro

Η λεκτική επικοινωνία είναι η πιο κοινή μορφή επικοινωνίας. Διαφέρει από άλλες μορφές επικοινωνίας με διάφορα χαρακτηριστικά:

- περιλαμβάνει ένα μήνυμα, το οποίο πρέπει να περιέχει τα δομικά, επίκαιρα, ενδιαφέροντα και κίνητρα στοιχεία για τον ακροατή, σαφήνεια και συνοχή κλπ.;
- υποθέτει την παροχή πολλαπλών μέσων για την κατανόηση του μηνύματος, στο οποίο το πιο σημαντικό είναι το εικονικό και, ταυτόχρονα,

συνεπάγεται τη συμφωνία μεταξύ του λεκτικού και του μη λεκτικού μηνύματος, στο οποίο το τελευταίο έχει ενισχυτικό ρόλο;

- είναι κυκλική και επιτρεπτική, με την έννοια ότι επανέρχεται σε πληροφορίες, λεπτομέρειες που δεν δόθηκαν όταν σχεδιάστηκε το μήνυμα.
- επηρεάζεται έντονα από την κατάσταση και την περίσταση: το ίδιο μήνυμα μπορεί να ληφθεί διαφορετικά από τον ίδιο δέκτη ανάλογα με την κινητήρια διάθεση, τους παράγοντες κόπωσης και άγχους, ευνοϊκές συνθήκες ή όχι του πλαισίου επικοινωνίας;
- επηρεάζεται έντονα από τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του πομπού και του δέκτη;
- διαθέτει επίσης τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ανάγκης-την ανθρώπινη ανάγκη επικοινωνίας.

Στη λεκτική επικοινωνία βρίσκουμε τις ακόλουθες συνθετικές μορφές και δομές: τη λέξη, την παρέμβαση, την ομιλία, το τοστ, το συνέδριο, τη συζήτηση, τη διατριβή, την ομιλία. Οι λέξεις είναι ήχοι και σημάδια που εξυπηρετούν τον άνθρωπο να χτίζει μηνύματα.

Με τη βοήθεια λέξεων πραγματοποιείται ανθρώπινη ομιλία και γραφή. Η σαφήνεια του μηνύματος σημαίνει τη σωστή χρήση της ακριβούς λέξης και μιας σωστής γραμματικής (η σωστή χρήση πρακτικών κανόνων, ρήματα, επίθετα και επιρρήματα, η σωστή χρήση της φρασεολογίας και των ευφημισμών κλπ.) Μια δυσκολία στην επικοινωνία οφείλεται στην τάση χρήσης αγγλικισμών αλλά και στη χρήση των χυδαίων ή προσβλητικών όρων.

Παρέμβαση - μια μορφή ελεύθερων και συνοπτικών προφορικών συζητήσεων σε ένα δεδομένο θέμα (πολιτιστικό, επιστημονικό, ιδεολογικό), παρουσία ενός ενδιαφερόμενου κοινού. Εκφράζει μια προσωπική άποψη του ατόμου που παρεμβαίνει, με σαφή και πειστικά κίνητρα, με αποχρώσεις πρωτοτυπίας, προσεγγίζοντας μια ενιαία πτυχή, με τη μορφή γνώμης.

Ομιλία - αυθόρμητη ή περίτεχνη μορφή προφορικής, σύντομης και περιστασιακής επικοινωνίας. Μπορεί επίσης να λάβει τη μορφή της λέξης ή χαιρετισμό σε διαφορετικά γεγονότα.

Ομιλία - μια εξαιρετικά περίπλοκη μορφή μιας ρητορικής επικοινωνίας, με την οποία ένα πρόβλημα ή ένα θέμα διατηρείται ή αποδεικνύεται, υποστηρίζεται μπροστά σε ένα ακροατήριο.

Η συζήτηση: - βασίζεται στον διάλογο μεταξύ δύο ανθρώπων, στην ερώτηση και την απάντηση, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο, αλλά και με τεχνικά μέσα (Τηλέφωνο, Τηλεόραση μικρής οθόνης κλπ.).

Γλώσσα-ένα εργαλείο επικοινωνίας.

Η κύρια υποστήριξη της ανθρώπινης επικοινωνίας είναι η γλώσσα σε όλη της την ποικιλομορφία και τους εκφραστικούς πόρους.

Το γενικό πλαίσιο της γλωσσικής διαμόρφωσης είναι η γλώσσα. Αποτελεί μια αντικειμενική κοινωνική πραγματικότητα, ιστορικά συγκροτημένη στην εξέλιξη της συλλογικότητας και μοναδική για ολόκληρη τη συλλογικότητα - εθνική ομάδα, λαό, έθνος. Η γλώσσα περιλαμβάνει όλες τις λέξεις που χρησιμοποιούνται από τα μέλη της κοινότητας (το λεξιλόγιο), μια δομή (γραμματική) της επικοινωνίας, τους δικούς της νόμους για την εξέλιξη των λεκτικών όρων, τους κανόνες και τους κανόνες της ορθογραφίας, της ορθοφωνίας, της ορθοπεδίας, της χρήσης του λεξικού κλπ. Μέσω της γλώσσας, η κοινωνική εμπειρία της κοινότητας καθορίζεται, επεξεργάζεται και μεταδίδεται, με τη μορφή γνώσης, πεποιθήσεων, αξιών, κανόνων και πολιτιστικών μοντέλων, που είναι ταυτόχρονα τόσο τα μέσα κοινωνικοποίησης όσο και ο σχηματισμός των νέων γενεών, καθώς και το μέσο της δια-ανθρώπινης επικοινωνίας στο πλαίσιο όλων των ανθρώπινων ενεργειών.

Η γλώσσα ως ανθρώπινη σχέση χαρακτηρίζεται από τη χρήση συμβόλων, διαισθητικών ή αφηρημένων, τα οποία ενσωματώνουν πάντα ένα νόημα για τα

άτομα ή κατανοητά, που προκύπτουν ακριβώς από τη συναρμολόγηση της γνώσης, των συναισθηματικών καταστάσεων, των τάσεων προς τη δράση, που προκαλούν, ιδιαίτερα, τα λεκτικά σύμβολα στη συνείδηση των ατόμων. Η γλώσσα ως βασικό μέσο επικοινωνίας, ανεξάρτητα από τη μορφή της (φυσική, τεχνητή, ειδική), εκπληρώνει διάφορες λειτουργίες:

- της γνώσης;
- της κοινότητας;
- της συσσώρευσης πληροφοριών;
- της εκπαιδευτικής επιρροής;
- της προσαρμογής της συμπεριφοράς και του αυτοέλεγχου των ενεργειών των ατόμων;
- εκφράζει τις ηθικές εντολές της κοινότητας, τις κυρίαρχες σχέσεις της. (S. GUE / NGL, 200)

Η λέξη δημιουργεί και ενεργοποιεί συναισθήματα που ουσιαστικά αλλάζουν συμπεριφορά. Για παράδειγμα, αν κάποιος μας προσβάλλει με λέξεις με τενοντικές έννοιες και έννοιες, υπάρχουν γεγονότα στο σώμα μας που είναι δύσκολο να ελεγχθούν: η αρτηριακή πίεση αυξάνεται, ο ρυθμός αναπνοής και η ένταση των μυών. Αν κάποιος μας κάνει ένα *laudatio*, κοκκινίζουμε στο πρόσωπό μας, μας αρέσει, είμαστε ενθουσιασμένοι.

Η λέξη μπορεί να έχει τόσο αρνητική όσο και θετική επίδραση στο άτομο. Η θετική επίδραση δίνεται από το γεγονός ότι μια καλή λέξη φέρνει ελπίδα. Η αρνητική επιρροή εμφανίζεται όταν η λέξη πονάει τα όργανα, δημιουργεί πόνο ψυχής, φοβίζει και καταθλίβει. Οι σωστές λέξεις δίνουν θάρρος και εμπιστοσύνη.

Το Διαδίκτυο είναι το διεθνές δίκτυο επικοινωνίας υπολογιστών που εξασφαλίζει τη συνδεσιμότητα και τη μεταφορά πληροφοριών σχεδόν αμέσως, με πολύ χαμηλό κόστος, μεταξύ οργανισμών και ατόμων σε όλο τον κόσμο. Αυτές οι τεχνολογικές επιτυχίες έχουν εξαλείψει την επικοινωνία που έπρεπε να συναντήσουμε για να δούμε πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία για να

μιλήσουμε. Μέσω του Διαδικτύου μπορούμε να διατηρούμε επαφή με τους αγαπημένους μας μπορούμε να βρούμε κάθε είδους πληροφορίες μέσα σε λίγα λεπτά, μπορούμε να αγοράσουμε τα πάντα από οπουδήποτε, κλπ. Εκτός από το πόσο σημαντική είναι η επικοινωνία, τα διαφορετικά προγράμματα και οι ιστότοποι που είναι διαθέσιμοι σε εμάς, κάνουν την εικονική επικοινωνία μεταξύ ανθρώπων απλή και σε πραγματικό χρόνο π.χ.: chat, Facebook, Skype, messenger κλπ.). Ταυτόχρονα, με τη βοήθεια μιας κάμερας και ενός μικροφώνου, μπορούμε να ακούσουμε και να δούμε τους ανθρώπους στην άλλη πλευρά της οθόνης. Όσο προηγμένη μπορεί να είναι η τεχνολογία, πρέπει να χρησιμοποιείται με τέτοιο τρόπο ώστε να βοηθά στην επικοινωνία και να μην την αντικαθιστά.

Επιθετική συμπεριφορά μπορεί επίσης να συμβεί στο διαδικτυακό περιβάλλον ο διαδικτυακός εκφοβισμός-που εκδηλώνεται μέσω επιθετικής συμπεριφοράς εκφοβισμού, παρενόχλησης, ταπείνωσης, πειράγματος και επανειλημμένης στόχευσης ενός ατόμου - είναι ένα φαινόμενο που τους επηρεάζει με διαφορετικούς τρόπους, όλο και περισσότερο. πολλοί από τους χρήστες του Διαδικτύου.

Η μη λεκτική επικοινωνία, που συχνά ονομάζεται μη λεκτική συμπεριφορά ή γλώσσα του σώματος, είναι ένας τρόπος μετάδοσης πληροφοριών - όπως λέξεις - μόνο μέσω εκφράσεων του προσώπου, χειρονομιών, αφής, στάσης σώματος, προσωπικών αξεσουάρ (ρούχα, κοσμήματα, τατουάζ κλπ.), τόνος, χροιά και όγκος της φωνής (J. Navarro, 2008). Μία από τις εξαιρετικές πτυχές σχετικά με την εκτίμηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς είναι η καθολική εφαρμογή της.

Τα συστατικά της καθολικής μη λεκτικής επικοινωνίας σε μια αλληλεπίδραση:

Στάση σώματος

Η στάση / θέση επικοινωνεί πρώτα απ' όλα την κοινωνική θέση που έχουν τα άτομα, νομίζουν ότι έχουν ή θέλουν να έχουν. Από αυτή την άποψη, είναι ένας τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι σχετίζονται μεταξύ τους όταν είναι μαζί. Η

στάση του σώματος μας δίνει πληροφορίες σχετικά με τη στάση, τα συναισθήματα, την καλοσύνη, τη ζεστασιά της ψυχής. (V. Tran, 2003).

Τα άτομα με υψηλότερη κοινωνική θέση δημιουργούν ένα αόρατο σύνορο γύρω από το οποίο οι άνθρωποι γύρω τους διστάζουν να προσεγγίσουν

Θέση σώματος: χαλαρή, ανοιχτή θέση, καταλαμβάνοντας όλο το χώρο στον οποίο βρισκόμαστε υποδηλώνει αυτοπεποίθηση. η χρήση μόνο μιας γωνίας της καρέκλας, τα χέρια ενωμένα στο στήθος και με σταυρωμένα πόδια υποδηλώνει κλείσιμο, φόβο, δυσπιστία στο δικό του πρόσωπο;

Ένα κυρίαρχο πρόσωπο τείνει να κρατήσει το κεφάλι τους γέρνει προς τα πάνω, ενώ η υποτακτική πρόσωπο, προς τα κάτω. Γενικά, η κάμψη του σώματος μπροστά σημαίνει ενδιαφέρον για τον συνομιλητή, αλλά μερικές φορές ανησυχεί και ανησυχεί.

Δείκτες κυριαρχίας:

- ✓ Χαλάρωση
- ✓ Χαμηλό μυϊκό τόνο
- ✓ Ασύμμετρη διάταξη των χεριών και των ποδιών, τα χέρια επεκταθεί σε άλλες καρέκλες
- ✓ Χέρια στους γοφούς - έχουν ασυνείδητο σκοπό να αυξήσουν τον κατεχόμενο χώρο
- ✓ Στάση που δείχνει την πληρότητα ενός μεγαλύτερου χώρου από το συνηθισμένο (θέση 4)
- ✓ Προσανατολισμό του σώματος-μπορεί να μιλήσει με τον συνομιλητή του και να κοιτάξει αλλού. να προσανατολιστεί προς μια άλλη κατεύθυνση-δείχνει ότι έχει άλλες επιλογές
- ✓ Οι κυρίαρχοι άνθρωποι τείνουν να μιλούν πρώτα σε μια ομάδα
- ✓ Η χρήση μη λεκτικών σημάτων για την αποθάρρυνση του συνομιλητή
- ✓ Λιγότερο δισταγμό
- ✓ όταν τα άτομα κοιτάζουν τον συνομιλητή όταν μιλούν, όχι όταν ακούν - αυτός που ακούει τους δικαστές και ο κυρίαρχος άνθρωπος αδιαφορεί για τις εξηγήσεις του ομιλητή

Δείκτες υποβολής

- ✓ Τα άτομα που συχνά δείχνουν υποβολή θέλουν να δείξουν ότι δεν αποτελούν απειλή.
- ✓ Αδράνεια
- ✓ Το άτομο υιοθετεί μια " χαμηλότερη " στάση-τους ώμους κάτω
- ✓ Υιοθετεί κλειστές θέσεις (καθισμένοι-πόδια κάτω από την καρέκλα, γόνατα λυγισμένα ή πόδια σταυρωμένα. πόδια-πόδια ίσια, παράλληλα, κοντά)
- ✓ Το κεφάλι κάτω
- ✓ Το κεφάλι νεύμα, επιδοκιμαστικά, σε συνομιλία
- ✓ Κοιτάζει τον ομιλητή
- ✓ Συμβολική θέση λειτουργίας-κινούμενο σωματικό βάρος σε ένα πόδι. πόδια που βλέπουν στην πόρτα
- ✓ Αφήνοντας το βλέμμα
- ✓ Όταν το πλαίσιο δεν είναι φιλικό - χαμογελάει περισσότερο (για να ηρεμήσει το κυρίαρχο άτομο)
- ✓ Και όταν είναι φιλικό-το κυρίαρχο πρόσωπο χαμογελάει περισσότερο
- ✓ Ερυθρότητα, " μισό στόμα " χαμόγελα-που υποδηλώνει αμηχανία
- ✓ Ο προσανατολισμός του σώματος προς τον συνομιλητή

Οι θέσεις που έχουν οι άνθρωποι, συσχετίζονται με τη σχέση μεταξύ τους όταν είναι μαζί μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

1. συμπερίληψη / μη συμπερίληψη, η στάση με την οποία ορίζεται ο διαθέσιμος χώρος για την επικοινωνιακή δραστηριότητα και η πρόσβαση εντός της ομάδας είναι περιορισμένη. Για παράδειγμα, τα μέλη της ομάδας μπορεί να σχηματίσουν έναν κύκλο, να γυρίσουν / λυγίσουν προς το κέντρο, να επεκτείνουν ένα χέρι ή ένα πόδι πάνω από το υπόλοιπο ελεύθερο εύρος, υποδεικνύοντας έτσι ότι η πρόσβαση στην ομάδα είναι περιορισμένη.

2. Σωματικός προσανατολισμός-αναφέρεται στο γεγονός ότι δύο άτομα μπορούν να επιλέξουν να κάθονται πρόσωπο με πρόσωπο (απέναντι από το πρόσωπο) ή δίπλα-δίπλα (παράλληλα). Η πρώτη Κατάσταση επικοινωνεί την προδιάθεση για συνομιλία, και η δεύτερη - ουδετερότητα.
3. αντιστοιχία / ασυμφωνία, μια στάση που επικοινωνεί την ένταση με την οποία ένα άτομο εμπλέκεται σε αυτό που λέει ή κάνει ο συνομιλητής. Η έντονη συμμετοχή οδηγεί στη σύμφωνη στάση (παρόμοια με τον συνομιλητή). η αλλαγή της θέσης του συνομιλητή σε αυτή την περίπτωση προκαλεί την αλλαγή της θέσης εκείνου που εμπλέκεται έντονα στην επικοινωνία.

Εάν υπάρχει αποκλίνουσα κατάσταση, απόψεις ή απόψεις μεταξύ των επικοινωνιών, εμφανίζονται ασυμβίβαστες θέσεις: το άτομο δεν κοιτάζει τον συνομιλητή, δεν αλληλεπιδρά με καμία μορφή.

Χειρονομία

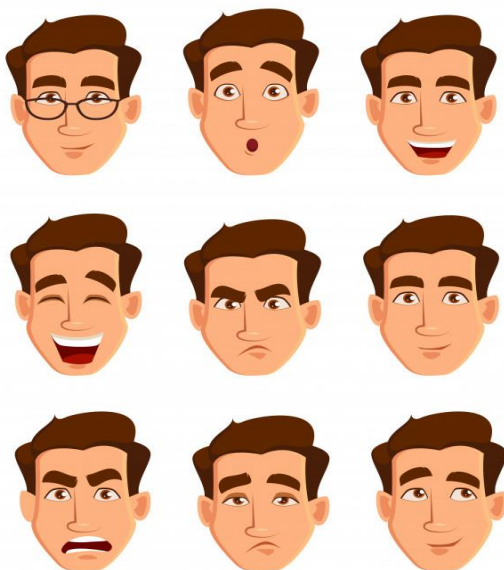
Η χρήση υπερβολικής χειρονομίας θεωρείται αγενής σε πολλές χώρες, αλλά οι χειρονομίες έχουν κάνει τους Ιταλούς διάσημους ως παθιασμένους ανθρώπους.

Ορισμένα στοιχεία της γλώσσας χειρονομίας θα ήταν: σφίγγοντας τις γροθιές - υποδηλώνει εχθρότητα και θυμό ή, ανάλογα με το πλαίσιο, αποφασιστικότητα, αλληλεγγύη, άγχος. ανοιχτές αγκάλες - ειλικρίνεια, αποδοχή. το χέρι στο στόμα - έκπληξη. το κεφάλι που στηρίζεται στην παλάμη σημαίνει πλήξη, αλλά η παλάμη (δάχτυλα) στο μάγουλο, αντίθετα, υποδηλώνει ακραίο ενδιαφέρον. τα χέρια που κρατούνται πίσω μπορούν να εκφράσουν υπεροχή ή να επιχειρήσουν αυτοέλεγχο. Οι χειρονομίες μπορεί να είναι: συνηθισμένες (π.χ.: ανύψωση των δακτύλων από τους μαθητές όταν θέλουν να ανταποκριθούν, ανύψωση του χεριού όταν θέλετε να σταματήσετε ένα ταξί, η χειρονομία του "αντίο" κλπ.); συμβολικές χειρονομίες (π.χ. χειρονομίες που χρησιμοποιούνται μέσα σε ομάδες και των οποίων η σημασία είναι γνωστή μόνο από αυτούς).

Τα χέρια θεωρούνται οι "πομποί" των συναισθημάτων, είναι σημεία αναφοράς στην παρατήρηση των σημείων άνεσης, δυσφορίας, εμπιστοσύνης ή άλλων τύπων συναισθημάτων. Οι κινήσεις των βραχιόνων μπορεί να διαφέρουν σε πλάτος, από τις πιο εξασθενημένες (συγκρατημένες και σφιχτές) έως τις πιο πληθωρικές (συγκρατημένες και επεκτατικές). Όταν είμαστε χαρούμενοι και ικανοποιημένοι, τα χέρια μας κινούνται ελεύθερα, ακόμη και με χαρά.

Μιμούνται

Οι εκφράσεις του προσώπου χρησιμεύουν ως παγκόσμια γλώσσα, οπουδήποτε στον κόσμο. Είναι μια πραγματική διεθνής γλώσσα και έχει λειτουργήσει ως μέσο επικοινωνίας από την αρχή της ανθρωπότητας, προκειμένου να διευκολύνει την κατανόηση μεταξύ ανθρώπων που δεν είχαν κοινή λογική (J.Navarro, 2015). Είναι εύκολο να δούμε αν κάποιος είναι έκπληκτος, ενδιαφέρεται, βαρεθεί, ομποϊστικός, ανήσυχος ή απογοητευμένος, δυσαρεστημένος, δυσπιστία, απογοητευμένος, τεταμένος ή ανήσυχος. Δεν έχουμε διδαχθεί πώς να παράγουμε ή να μεταφράζουμε αυτές τις εκφράσεις του προσώπου, αλλά όλοι τις γνωρίζουμε, τις χρησιμοποιούμε, τις ερμηνεύουμε και επικοινωνούμε μέσω αυτών. Εκτιμάται ότι οι άνθρωποι μπορούν να εμφανίσουν πάνω από 10.000 διαφορετικές εκφράσεις του προσώπου (P.Ekman, 2003).



Η ευτυχία, η θλίψη, ο θυμός, ο φόβος, η έκπληξη, η αηδία, η χαρά, το μίσος, η ντροπή, το στέλεχος και το ενδιαφέρον αναγνωρίζονται ως καθολικές εκφράσεις του προσώπου.

Αν και τα πρόσωπά μας μπορούν να είναι ειλικρινείς όταν δείχνουμε πώς αισθανόμαστε, δεν αντιπροσωπεύουν πάντα τα αληθινά συναισθήματά μας. Αυτό συμβαίνει επειδή μπορούμε να ελέγξουμε τις εκφράσεις του προσώπου σε ένα σημείο (J.Navarro, 2015).

Αν και ο βαθμός εκφραστικότητας διαφέρει από άτομο σε άτομο, τα συναισθήματα δεν είναι αόρατα ή σιωπηλά. Αν δεν ελέγξουμε τις εκφράσεις μας, εκείνοι που μας κοιτάζουν και μας ακούν μπορούν να καταλάβουν πώς αισθανόμαστε. Αλλά ακόμα και όταν κάποιος έχει τον έλεγχο, μπορούμε να ανιχνεύσουμε μια ανάμνηση των συναισθημάτων (P.Ekman, 2003).

Τα μιμητικά μπορούν να είναι ανοιχτά ή να αποφεύγονται, σταθερά ή κινητά. χαμόγελο ή γκριμάτσα. κίνηση φρυδιών κ. λπ. Η επαφή με τα μάτια είναι πολύ σημαντική στην επικοινωνία: έχει αποδειχθεί ότι δεν μπορούμε να διατηρήσουμε επαφή με ένα άγνωστο άτομο περισσότερο από 0,7 s (μέσος όρος είναι 0,4 s). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι σε μια συνομιλία περίπου το 50-60% του χρόνου η επικοινωνία υποστηρίζεται από οπτική επαφή μεταξύ των 2 (ή περισσότερων συνεργατών).

Δεν λέμε πάντα αυτό που σκεφτόμαστε και σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει ένας γενικός κανόνας όταν πρόκειται για την ερμηνεία συναισθημάτων ή / και λέξεων με την παρακολούθηση των εκφράσεων του προσώπου. Όταν κάποιος παρατηρεί αποκλίνουσες ενδείξεις από την περιοχή του προσώπου (όπως σημάδια ευτυχίας ταυτόχρονα με άγχος ή σημάδια ευχαρίστησης με μηνύματα δυσάρεστων) ή αν τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα προσώπου δεν ταιριάζουν, το πιο ειλικρινές συναίσθημα και το οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη με το αρνητικό. Τα αρνητικά συναισθήματα θα είναι σχεδόν πάντα τα πιο ξεκάθαρα και πιο ειλικρινή (J.Navarro, 2015).

Μετά από οποιαδήποτε αντιπαράθεση με μια απειλητική ή οδυνηρή κατάσταση, εμφανίζονται οι ηρεμιστικές συμπεριφορές που απαιτούνται από τον εγκέφαλο για την αποκατάσταση της ισορροπίας. Αυτοί οι δείκτες ηρεμιστικών συμπεριφορών είναι σημαντικοί για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αισθάνεται ο συνομιλητής μας και πώς να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που μεταδίδονται προφορικά, μια σημαντική πτυχή στη ρύθμιση της ροής πληροφοριών για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και παραγωγικής αλληλεπίδρασης.

Σύμφωνα με τον Joe Navarro, υπάρχει μια γενική αρχή - εάν ένα άτομο κάνει μια ηρεμιστική χειρονομία, τότε σημαίνει ότι υπήρξε προηγουμένως ένα αγχωτικό γεγονός ή ερέθισμα που το προκάλεσε να εμφανιστεί. Είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για την εκτίμηση της άνεσης ή της δυσφορίας και την αποκάλυψη της συναισθηματικής τους κατάστασης.

ΔΕΙΚΤΕΣ ΗΡΕΜΙΑΣ	ΕΠΕΞΗΓΗΣΗ
Αγγίζοντας το λαιμό Ρύθμιση δεσμών Αφαίρεση του περιλαίμιου του λαιμού Μασάζ αυχένα-ειδικά άνδρες	Στην περιοχή του λαιμού υπάρχουν πολλές νευρικές απολήξεις, έτσι, αγγίζοντας το λαιμό, το νεύρο του πνεύμονα διεγείρεται ιδιαίτερα - με σημαντικό ρόλο στη μείωση του παλμού και της αρτηριακής πίεσης;
Εκπνεύστε ενώ φυσάτε τον αέρα Υπερβολικό χασμουρητό	Το τέντωμα των ιστών γύρω από το στόμα διεγείρει τους σιελογόνους αδένες-υπό συνθήκες στρες το στόμα είναι ξηρό;
Μασάζ λοβού αυτιού Υπερβολική αφή της μύτης	Σε περίπτωση κινδύνου, το μεταιχμιακό σύστημα στέλνει το αίμα στο άκρο, έτσι- με μασάζ-τα άκρα επαναγγειοποιούνται

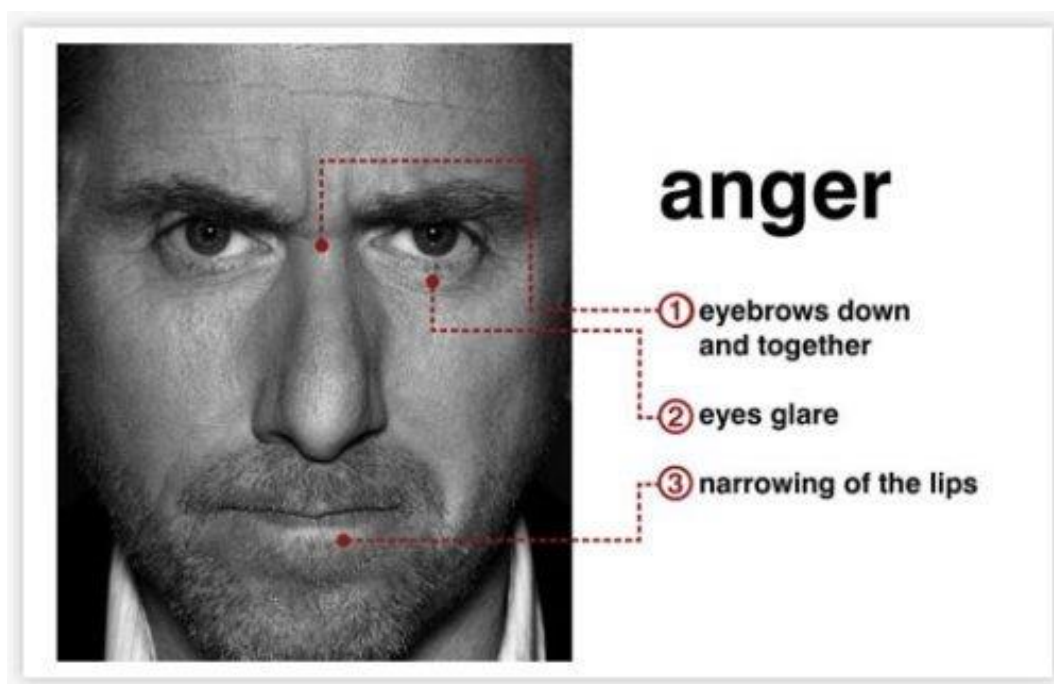
Καθαρισμός του ποδιού	Αυτή η ενέργεια οδηγείται από την ασυνείδητη ανάγκη να σκουπίσετε τις ιδρωμένες παλάμες λόγω άγχους. Είναι ένας πολύ καλός δείκτης ότι το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση στρες. Εμφανίζεται εξαιρετικά γρήγορα σε ένα αρνητικό γεγονός. Είναι μια ένδειξη δυσφορίας και άγχους.

Οι ερευνητές θεωρούν λεκτική επίθεση, προσβολές και γελοιοποίηση ως μορφές βίας. Υπάρχουν επιθετικές συμπεριφορές που δεν περιλαμβάνουν σωματική βία (για παράδειγμα, είναι υπερβολικά επίμονες ή κυρίαρχες). Η φυσική επιθετικότητα είναι εύκολο να δει κανείς, ενώ ο θυμός-ειδικά μιμητισμός μπορεί μερικές φορές να διαβαστεί μόνο με τη μορφή των μικρο-εκφράσεις, όταν πρόκειται να καλυφθεί. Το αίσθημα του θυμού περιλαμβάνει την αρτηριακή πίεση, την ένταση και τη θερμότητα. Ο καρδιακός ρυθμός αυξάνεται, όπως και η αναπνοή, η αρτηριακή πίεση αυξάνεται και το πρόσωπο μπορεί να γίνει κόκκινο. Υπάρχει επίσης η επιθυμία να προχωρήσουμε προς τα εμπρός, προς το στόχο του θυμού. Οι περισσότερες συναισθηματικές εκφράσεις διαρκούν περίπου δύο δευτερόλεπτα. μερικοί είναι μικρότεροι από μισό δευτερόλεπτο, άλλοι μπορεί να διαρκέσουν τέσσερα δευτερόλεπτα, αλλά σπάνια μπορούν να διαρκέσουν περισσότερο. Η διάρκεια μιας έκφρασης εξαρτάται συνήθως από τη δύναμή της. Έτσι, μια μακρόχρονη έκφραση συνήθως σηματοδοτεί ένα πολύ πιο έντονο συναίσθημα. Ωστόσο, υπάρχουν εξαιρέσεις. Μια πολύ σύντομη έκφραση υποδηλώνει ότι το άτομο κρύβει αυτό το συναίσθημα. αυτή η απόκρυψη μπορεί να είναι μια σκόπιμη πράξη ή μια ασυνείδητη απόρριψη.

Αν κοιτάξετε τις μικρο-εκφράσεις του θυμού - κλείστε τα φρύδια. κάτω βλέφαρο σφιχτά, αραίωση των χειλιών λόγω της στεγανότητας και της πίεσης που ασκείται πάνω τους με τη σύσφιξη της σιαγόνας, σύμφωνα με την εικόνα που

επισυνάπτεται - προσέξτε γιατί είναι καλύτερο να μην αντιμετωπίσετε κάποιον θυμωμένο. Παρατηρήσεις όπως: "Γιατί είσαι θυμωμένος μαζί μου;" μπορούν να είναι μια πρόσκληση για κάποιον να γίνει προφορικά επιθετικός ή να συμπεριφερθεί βίαια. Μια καλύτερη εκδοχή της ερώτησης είναι "η απόφασή μου μπορεί να σας εξόργισε και λυπάμαι. Πες μου αν μπορώ να κάνω κάτι για να σε ηρεμήσω." Με αυτό το είδος απάντησης αναγνωρίζετε το θυμό αντί να το προκαλέσετε. Ο σκοπός μιας αλληλεπίδρασης με ένα θυμωμένο άτομο πρέπει να είναι να πει ή να κάνει κάτι που θα μπορούσε να σταματήσει το θυμό πριν γίνει έντονο. (P. Ekman, 2003).

Όταν κάποιος προσπαθεί να μας βλάψει σωματικά, ο θυμός ή ο φόβος είναι οι πιο πιθανές απαντήσεις. Αν κάποιος θέλει να μας βλάψει συναισθηματικά, να μας προσβάλει ή να υποβαθμίσει την εικόνα ή την απόδοσή μας, αυτό θα προκαλέσει θυμό ή φόβο. Μία από τις πιο επικίνδυνες πτυχές του θυμού είναι ότι ο θυμός γεννά θυμό και η κατάσταση κλιμακώνεται γρήγορα (P. Ekman, 2003).



Πηγή: <https://catalinstoica.org/article/Emotii-si-Microexpresii-faciale>

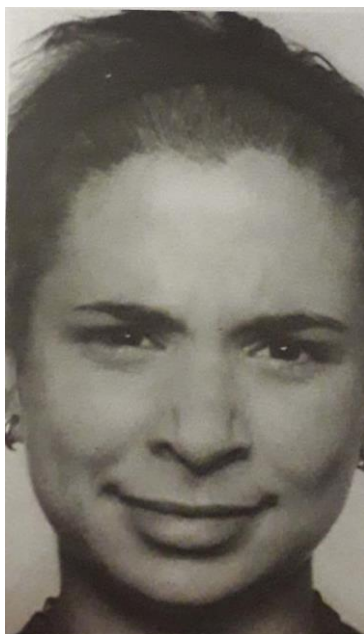
Η στένωση των χειλιών με ελαφρά ώθηση της γνάθου είναι μια σημαντική ένδειξη. Μπορεί να είναι ένα από τα πρώτα σημάδια θυμού, προειδοποιώντας σας

πριν η κατάσταση γίνει μη αναστρέψιμη.μερικές φορές μια μικρο-έκφραση συμβαίνει ακόμη και πριν το άλλο πρόσωπο συνειδητοποιήσει ότι πρόκειται να θυμώνει.



Ελεγχόμενος θυμός (ερεθισμός)

Πηγή: P. Ekman – Emotii date pe fațã, 2003



Η «καλυμμένη» έκφραση του θυμού

Πηγή:P. Ekman – Emotii date pe fațã, 2003

Το άτομο φαίνεται ευτυχισμένο επειδή χαμογελάει, αλλά τα φρύδια τους δεν ενισχύουν την ιδέα ενός ευχάριστου συναισθήματος. Υπάρχουν δύο αντιφατικές εκφράσεις που εμφανίζονται ταυτόχρονα. Φαίνεται να είναι μια προσπάθεια να καλυφθεί ο θυμός (συγκίνηση που δείχνουν τα φρύδια) με ένα χαμόγελο, ένα μείγμα θυμού με απόλαυση ή διασκέδαση που δίνεται από αμηχανία. (P. Ekman, 2003)

Η **παραβατική επικοινωνία** αντιπροσωπεύεται από τον συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο μιλάμε (δύναμη ή όγκος, ρυθμός και ευχέρεια, ύψος ή τόνος φωνής, άρθρωση λέξεων). Τα παραβολικά στοιχεία συνοδεύουν τη γλώσσα, επιτρέποντας την απόχρωση, την ενίσχυση, την υπογράμμιση των ιδεών, τις λέξεις. (Α. Κομάν, 2008)

Η ένταση της φωνής

Μέσα από τον όγκο της φωνής κυριαρχούμε ή αφήνουμε τον εαυτό μας να κυριαρχείται. Ένα άτομο με έντονη φωνή προκαλεί την ιδέα της δύναμης και της ζωτικότητας) ενώ ένα με αδύναμη φωνή δίνει την εντύπωση της παθητικότητας και της έλλειψης εμπιστοσύνης στις δικές του δυνάμεις. Για να ακουστεί, πρέπει να χρησιμοποιήσουμε τη δύναμη της φωνής (χωρίς υπερβολή) επειδή ο πολύ μεγάλος όγκος δείχνει υποτίμηση του συνομιλητή.

Ο τόνος της φωνής

Οι αποχρώσεις του τόνου είναι το ύψος που χρησιμοποιούμε για να προφέρουμε λέξεις. Ο υψηλός, διαπεραστικός τόνος προδίδει δυσαρέσκεια και νευρικότητα και μπορεί εύκολα να ερμηνευτεί ως πρόσκληση για σύγκρουση.

Ο ρυθμός της φωνής

Η ταχύτητα ομιλίας δίνεται από το ρυθμό, ο οποίος μπορεί να είναι αργός ή γρήγορος, ήρεμος ή βιαστικός. Ένας πολύ αργός ρυθμός ακούγεται βαρετός-είναι αδύνατο να μεταφέρετε ένα σημαντικό μήνυμα μιλώντας με αυτόν τον τρόπο. Ένας πολύ επιφυλακτικός ρυθμός μεταδίδει μια κατάσταση έκτακτης ανάγκης.

Προφορά

Παίζει σημαντικό ρόλο στην ομιλία, συχνά καθοριστικό - μπορούμε να τονίσουμε συλλαβές, λέξεις ή ακόμα και φράσεις. Για να επισημάνουμε ορισμένες ιδέες σε μια ομιλία αρκεί να σπάνια ομιλούνται και να πιέζονται.

Παύσεις στην ομιλία

Συχνά αυτό που δεν λέγεται, αλλά γίνεται κατανοητό, επηρεάζει το κοινό σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η επικοινωνία επηρεάζεται έντονα από τον πολιτισμό, οπότε οι Ρουμάνοι έχουν την τάση να υιοθετούν ένα αμυντικό στυλ επικοινωνίας, ειδικά για κατασταλτικούς και κολεκτιβιστικούς πολιτισμούς. Έχουν την τάση να μην λένε πάντα αυτό που πραγματικά σκέφτονται, λόγω του θέματος της αποτυχίας ή της περιθωριοποίησης. Ωστόσο, οι αξίες που μεταδίδονται στα παιδιά τείνουν να είναι διαφορετικές. Υπάρχει μια αλλαγή της αντίληψης από αυτή την άποψη, η φράση "το σπαθί δεν κόβει ένα χαμηλωμένο κεφάλι" δεν είναι πλέον της πραγματικότητας. Οι Ρουμάνοι εξακολουθούν να μαθαίνουν τα Μυστήρια της δυναμικής συμπεριφοράς και της επικοινωνίας, θέλουν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους για να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους με άμεσο, ανοιχτό και ειλικρινή τρόπο.

Αυτό που πρέπει να σημειωθεί ως σταθερός και ισχυρός Πολιτιστικός δείκτης για τους Ρουμάνους είναι η δυσπιστία των ανθρώπων, τόσο των γνωστών, με εξαίρεση την οικογένεια / συγγενείς, όσο και των άγνωστων. Σύμφωνα με την κλασική proxemic θεωρία (Hall, 1966), υπάρχουν οι εξής διαπροσωπικές αποστάσεις: οικεία απόσταση (0-46 cm), που θα δέχεται χωρίς επιφύλαξη την κοντινή πρόσωπα * προσωπική απόσταση (46-122 cm), όπου οι φίλοι, συγγενείς, γνωστούς γίνονται αποδεκτά κοινωνική απόσταση (122-210 cm), τυπικές αλληλεπιδράσεις και τη δημόσια απόσταση (πάνω από 210 εκατ.). Σε σύγκριση με τον μέσο όρο των 42 χωρών / πολιτισμών, στη Ρουμανία όλες αυτές οι αποστάσεις που αναφέρονται είναι μεγαλύτερες. Για παράδειγμα, αν ένας ξένος βρίσκεται στην περίπτωση των Ρουμάνων στο επίπεδο της κοινωνικής απόστασης, ένας Αμερικανός τον Περιλαμβάνει στην προσωπική απόσταση.

Πιθανώς για τους Ρουμάνους ένας ξένος πρέπει να αποδείξει ορισμένα πράγματα πριν γίνει δεκτός στον προσωπικό χώρο, που προορίζεται για γνωστούς, φίλους. Ένας Ρουμάνος πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του, ενώ ένας Αμερικανός σας το δίνει αμέσως και πρέπει να το επιβεβαιώσετε.

Σε μη λεκτικό επίπεδο, οι αλλοδαποί που επισκέπτονται τη Ρουμανία συχνά παρατηρούν στα πρόσωπα των Ρουμάνων μια τεταμένη, ανήσυχη, αλλά ανοιχτή και καλοπροαίρετη μιμητισμό σε περίπτωση αλληλεπίδρασης. (Hanganu, λέω, 2018).

Οι χειρονομίες είναι συχνά ευρείες, συγκεκριμένες για τους Λατίνοι, επεκτατικές, ενισχύοντας τη λεκτική γλώσσα και αν η σχέση μεταξύ των συνομιλητών δεν είναι επίσημη, αγγίζουν τους συνομιλητές τους.

Η υπερβολική προσέγγιση μπορεί να επικοινωνήσει απειλή ή σχέσεις αυστηρά προσωπικής φύσης.το υπερβολικό τμήμα μπορεί να επικοινωνήσει αλαζονεία, σημασία, ανώτερη κοινωνική θέση.

Οι αρχές της επικοινωνίας

Οι ειδικοί στον τομέα έχουν διατυπώσει μια σειρά αρχών επικοινωνίας, μεταξύ των οποίων οι σημαντικότερες είναι:

1. Η επικοινωνία είναι αναπόφευκτη ή η μη επικοινωνία είναι αδύνατη. Με αυτή την έννοια, οποιαδήποτε συμπεριφορά έχει επικοινωνιακή αξία, ανεξάρτητα από το αν υπάρχουν ενδείξεις, σημάδια ή σήματα.επειδή επικοινωνεί επίσης σιωπή, όχι μόνο λέξεις.
2. Η επικοινωνία αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα:
 - α) το σχέδιο περιεχομένου παρέχει πληροφορίες
 - β) το σχέδιο σχέσεων παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις πληροφορίες. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι εάν οι ίδιες λέξεις ομιλούνται με διαφορετικούς τόνους, επικοινωνούν διαφορετικά πράγματα. (Εννοώ όχι μόνο αυτό που λέτε αλλά πώς το λέτε).

3. Η επικοινωνία είναι μια συνεχής διαδικασία που δεν μπορεί να προσεγγιστεί από την άποψη της αιτιώδους επίδρασης ή της απόκρισης ερεθίσματος. Αυτό σημαίνει ότι είναι άχρηστο να αναζητούμε μια μοναδική αιτία για μια "ακριβή" πράξη επικοινωνίας, επειδή ο άνθρωπος επικοινωνεί ανά πάσα στιγμή με όλες τις συσσωρευμένες εμπειρίες, δηλαδή κάθε αποτέλεσμα είναι επίσης μια αιτία ταυτόχρονα. Η επικοινωνία βασίζεται τόσο σε πληροφορίες σε ψηφιακή μορφή (επεξεργασμένες από το κεντρικό νευρικό σύστημα) όσο και σε αναλογικές πληροφορίες (επεξεργασμένες από το νευροφυτικό σύστημα). Οι ψηφιακές πληροφορίες περιέχονται με σύμβολα (λέξεις) και οι αναλογικές πληροφορίες περιέχονται από μη λεκτικά ερεθίσματα, σε ορμονικό επίπεδο.
4. Η επικοινωνία είναι μη αναστρέψιμη. Μια πράξη επικοινωνίας που κάποτε πέρασε, ενεργοποιεί μετασχηματισμούς και μηχανισμούς που δεν μπορούν πλέον να δοθούν πίσω. Το μήνυμα, καλό ή κακό, μόλις εκδοθεί και ληφθεί δεν μπορεί πλέον να ληφθεί πίσω.
5. Η επικοινωνία περιλαμβάνει σχέσεις εξουσίας μεταξύ εταίρων και οι συναλλαγές (ανταλλαγές) που πραγματοποιούνται μεταξύ τους μπορούν να είναι συμμετρικές ή συμπληρωματικές.

Οι συμμετρικές συναλλαγές είναι σχέσεις στις οποίες οι εταίροι αντικατοπτρίζουν τη συμπεριφορά του άλλου, από ίσες θέσεις. Οι απαντήσεις είναι του ίδιου τύπου με τα ερεθίσματα. Εάν ένας εταίρος είναι επιθετικός, ο άλλος θα ανταποκριθεί επιθετικά. Έτσι, οι συμμετρικές συναλλαγές είναι ίσες σχέσεις. Κάνουν τόσο τη διαπραγμάτευση όσο και τη σύγκρουση δυνατή επειδή όταν ένας εταίρος θυμώνει, ο άλλος θυμώνει.

Οι συμπληρωματικές συναλλαγές είναι σχέσεις στις οποίες οι εταίροι υιοθετούν συμβατές συμπεριφορές ή παίζουν ξεχωριστούς ρόλους, έχουν

διαφορετική εξουσία, διαφορετική κοινωνική θέση ή ιεραρχικά. Η συμπεριφορά ενός προκαλεί την άλλη να συμπληρώσει τη συμπεριφορά. Έτσι, η έμφαση δίνεται στη μεγιστοποίηση των διαφορών μεταξύ των εταίρων. Τείνουν να καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις: όταν κάποιος κυριαρχεί, ο άλλος δέχεται να κυριαρχείται. Με αυτόν τον τρόπο, οι σχέσεις γίνονται πιο σταθερές, αλλά δημιουργούν εντάσεις (υποδεέστερος επικεφαλής, πιστός ιερέας * καταδικασμένος δικαστής * δάσκαλος σπουδαστών).

6. Η επικοινωνία περιλαμβάνει διαδικασίες προσαρμογής και προσαρμογής συμπεριφορών. Αυτή η αρχή βασίζεται στην προϋπόθεση ότι οι άνθρωποι είναι αναπόφευκτα διαφορετικοί, αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα διαφορετικά, έχοντας διαφορετικά συμφέροντα και στόχους. Η προσαρμογή που προτείνεται από αυτόν τον ισχυρισμό αναφέρεται ακριβώς στην ανάγκη των εταίρων να εναρμονιστούν και να συγχρονιστούν μεταξύ τους. Στις διαπραγματεύσεις υπάρχει επίσης η ανάγκη εναρμόνισης των απόψεων και των συμφερόντων, προκειμένου να επιτευχθεί συμφωνία. (Γκε. Fârte, 2004)

Οι ρόλοι της επικοινωνίας

Εμφανίζονται πιο εμφανώς όταν τα συσχετίζουμε με τους στόχους που επιτυγχάνει. Ο De Vito καθιερώνει ως βασικούς σκοπούς επικοινωνίας:

- προσωπική ανακάλυψη-συνίσταται στη σχέση με τους άλλους και στην απόκτηση στοιχείων για τη δική μας αξιολόγηση;
- η ανακάλυψη του εξωτερικού κόσμου - εξηγεί συγκεκριμένα τις εξωτερικές σχέσεις των αντικειμένων και των γεγονότων που κατανοούνται μέσω της επικοινωνίας;
- δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων-μας δείχνει ότι μέσω της επικοινωνίας κερδίζουμε την ικανότητα να δημιουργούμε και να διατηρούμε σχέσεις με

άλλους, γιατί συνήθως μας αρέσει να αισθανόμαστε αγαπημένοι και εκτιμημένοι από άλλους;

- αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών-συνεπάγεται την ιδέα της επικοινωνίας, ειδικά εκείνη που επιτυγχάνεται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, στην οποία είναι σωστό να αλλάξουμε τη στάση και τις συμπεριφορές του εαυτού μας και των άλλων;
- παιχνίδι και διασκέδαση - επικοινωνία κατανοητή ως μέσο χαλάρωσης, κάνοντας αστεία, κλπ. (M. Pavalache-Ilie, 2015)

Εμπόδια επικοινωνίας

Όταν επικοινωνούμε, προσπαθούμε να πείσουμε, να εξηγήσουμε, να επηρεάσουμε, να γίνουμε αποδεκτοί, να γίνουμε κατανοητοί, να γίνουμε αποδεκτοί, να προκαλέσουμε αντίδραση / αλλαγή συμπεριφοράς ή στάσης. Όταν αποτυγχάνουμε να επιτύχουμε κάποιον από αυτούς τους στόχους, αυτό σημαίνει ότι κάτι στη διαδικασία επικοινωνίας δεν λειτουργεί σωστά, δηλαδή κάτι έχει παρέμβει στη μετάδοση μηνυμάτων. Ό, τι παρεμβαίνει στη διαδικασία επικοινωνίας ονομάζεται εμπόδιο.

Τα εμπόδια επικοινωνίας εμφανίζονται όταν ο παραλήπτης του ανακοινωθέντος μηνύματος δεν λαμβάνει το μήνυμα ή παρερμηνεύει την έννοια που επιθυμεί ο αποστολέας. Ο σκοπός της μελέτης της επικοινωνίας είναι να μειωθούν οι λόγοι που προκαλούν αυτά τα φαινόμενα. Ο εντοπισμός των παραγόντων που οδηγούν σε παρερμηνείες είναι το πρώτο βήμα προς την καλύτερη επικοινωνία.

- ο Παραδείγματα παραγόντων που μπορεί να επηρεάσουν την επικοινωνία:

➤ Διαφορές στην αντίληψη

Ο τρόπος που βλέπουμε τον κόσμο επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες μας, έτσι ώστε οι άνθρωποι διαφορετικών ηλικιών, εθνικοτήτων, πολιτισμών, εκπαίδευσης, κατοχής, φύλου, ιδιοσυγκρασίας κλπ. θα έχουν διαφορετικές αντιλήψεις και θα ερμηνεύουν τις καταστάσεις διαφορετικά.

➤ ***Βιαστικά συμπεράσματα***

Συχνά βλέπουμε αυτό που θέλουμε να δούμε και να ακούσουμε αυτό που θέλουμε να ακούσουμε, αποφεύγοντας την αναγνώριση της ίδιας της πραγματικότητας.

➤ ***Στερεότυπα***

Με τη συνεχή μάθηση από τις εμπειρίες κάποιου και την επίκληση τους σε διαφορετικές καταστάσεις, θα αντιμετωπίσουμε τον κίνδυνο να αντιμετωπίσουμε διαφορετικούς ανθρώπους σαν να ήταν ένα! Αν γνώρισα έναν μηχανικό, ένας φοιτητής, ένας Αμερικανός, και τα λοιπα. Τους ήξερα όλους.

➤ ***Έλλειψη γνώσης***

Είναι δύσκολο να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά με κάποιον που έχει διαφορετική εκπαίδευση από τη δική μας, των οποίων οι γνώσεις σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα είναι πολύ χαμηλότερες.

➤ ***Η έλλειψη ενδιαφέροντος***

Είναι ένα από τα μεγαλύτερα και πιο συχνά εμπόδια που πρέπει να ξεπεραστούν. Όπου η έλλειψη ενδιαφέροντος είναι προφανής και κατανοητή, πρέπει να ενεργήσουμε με επιδεξιότητα, να κατευθύνουμε το μήνυμα έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα συμφέροντα και τις ανάγκες του παραλήπτη του μηνύματος.

➤ ***Δυσκολία στην έκφραση***

Εάν ο πομπός δυσκολεύεται να βρει λέξεις για να εκφράσει τις ιδέες του, αυτό σίγουρα θα αποτελέσει εμπόδιο στην επικοινωνία.

➤ ***Ο πολιτισμός και οι επιρροές του***

Ολόκληρη η εμπειρία μας μπορεί μερικές φορές να επηρεάσει την ποιότητα των μηνυμάτων που αποστέλλονται ή λαμβάνονται. Ο πολιτισμός, για παράδειγμα, μπορεί μερικές φορές να είναι ένας αποδιοργανωτικός παράγοντας στην επικοινωνία, καθιστώντας δύσκολη ή αναποτελεσματική την κατανόηση ενός νέου μηνύματος που δεν ταιριάζει στο βασικό πολιτισμικό πλαίσιο.

Το πολιτισμικό σοκ σημαίνει την αδυναμία κατανόησης ή αποδοχής ανθρώπων με διαφορετικές αξίες, πρότυπα, τρόπους ζωής.

Ο εθνοκεντρισμός, δηλαδή η πεποίθηση ότι ο πολιτισμός κάποιου είναι ανώτερος από οποιονδήποτε άλλο, εμφανίζεται ως εμπόδιο όταν η επικοινωνία οδηγεί σε μια στάση ανωτερότητας.

➤ ***Άγχος***

Είναι γνωστό ότι το άγχος επηρεάζει έντονα τη διαδικασία επικοινωνίας με την έννοια ότι ένα άτομο που τονίζεται δεν αντιλαμβάνεται πλέον ή ερμηνεύει ένα μήνυμα όπως σε κανονικές καταστάσεις.

➤ ***Ακρίβεια επικοινωνίας.***

Όταν ένα άτομο μιλάει πολύ γρήγορα, δεν έχει ευχέρεια στην ομιλία, δεν αρθρώνει σωστά λέξεις κ. λπ., μπαίνουμε στον πειρασμό να μην τους δώσουμε πλήρη προσοχή. Έτσι, η προκατειλημμένη στάση μας θα επηρεάσει την ικανότητά μας να ακούμε.

([https://www.academia.edu/16085445/TEMA I. INIȚIERE ÎN STUDIIUL COMUNICĂRII](https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I.INIȚIERE_ÎN_STUDIIUL_COMUNICĂRII))

Ο Δρ Leonard Saules (Grand School of Business) του Πανεπιστημίου Columbia, πιστεύει ότι μπορεί να προκύψουν τα ακόλουθα εμπόδια στη διαδικασία επικοινωνίας:

Γλωσσικά εμπόδια:

- ο ομιλητής και ο ακροατής μπορούν να διακριθούν ως εκπαίδευση και εμπειρία
- η συναισθηματική κατάσταση του δέκτη μπορεί να παραμορφώσει αυτό που ακούει;
- η προκατάληψη και η ρουτίνα επηρεάζουν την δεκτικότητα;
- δυσκολίες ομιλίας;
- η χρήση συγκεχυμένων λέξεων ή εκφράσεων.

Περιβαλλοντικά εμπόδια

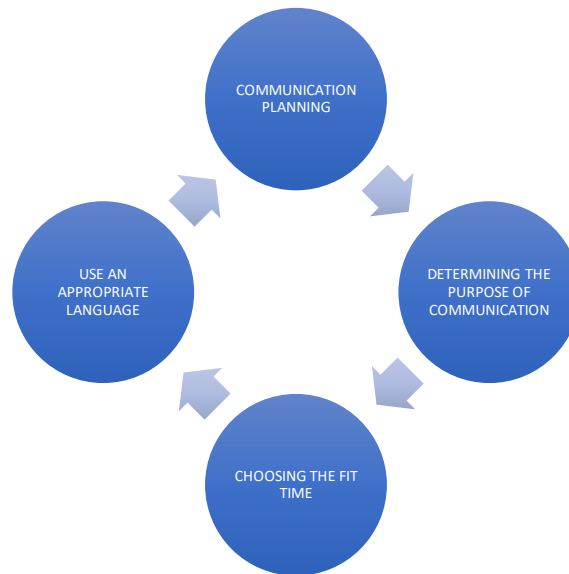
- ανεπαρκές εξωτερικό κλίμα (υψηλή ηχορύπανση);
- χρήση ανεπαρκών μέσων ενημέρωσης;
- το κλίμα του χώρου εργασίας μπορεί να αναγκάσει τους υπαλλήλους να κρύψουν τις αληθινές σκέψεις τους επειδή φοβούνται να πουν τι σκέφτονται.
- η θέση του πομπού και του δέκτη στην επικοινωνία μπορεί επίσης να αποτελέσει εμπόδιο λόγω:
- η εικόνα του αποστολέα ή του δέκτη για τον εαυτό του και τον συνομιλητή του. διαφορετικό χαρακτηρισμό από τον πομπό και τον δέκτη της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα η επικοινωνία. τα συναισθήματα και τις προθέσεις με τις οποίες συμμετέχουν οι συνομιλητές στην επικοινωνία.

Μια τελευταία κατηγορία είναι τα εμπόδια της σύλληψης, αυτά που αντιπροσωπεύονται από:

- η ύπαρξη υποθέσεων;
- αποστολή του μηνύματος με αδεξιότητα από τον αποστολέα;
- έλλειψη προσοχής στη λήψη του μηνύματος;
- βιαστικά συμπεράσματα σχετικά με το μήνυμα;
- η έλλειψη ενδιαφέροντος του δέκτη για το μήνυμα;
- Ρουτίνα στη διαδικασία επικοινωνίας.

Αν και παίρνουν διαφορετικές μορφές, που αποτελούν πραγματικά προβλήματα στην υλοποίηση της επικοινωνιακής διαδικασίας, τα εμπόδια δεν είναι αναπόφευκτα, υπάρχουν ορισμένες πτυχές που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την απομάκρυνσή τους:

Μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την αποφυγή εμποδίων επικοινωνίας



Effective communication

Η αποτελεσματική επικοινωνία περιλαμβάνει:

I. Ενεργή ακρόαση

Όταν οι άνθρωποι ακούγονται, αισθάνονται πραγματικά σημαντικοί, αισθάνονται ότι αυτό που λένε έχει σημασία. Όταν αισθάνομαι ότι αυτό που λέω έχει αξία, οι άνθρωποι γίνονται πιο υπεύθυνοι και συμπεριφέρονται ως τέτοιοι.

Προφανώς μια απλή διαδικασία, ακούγοντας τους άλλους αποδεικνύεται αναρίθμητη ή δύσκολη.

Στάδια ενεργής ακρόασης:

1. Ακούστε ολόκληρο το επιχείρημα, ακόμη και αν σκοπεύετε να το απορρίψετε;
2. Να είστε υπομονετικοί όταν ακούτε;
3. Επαναλαμβάνει τις βασικές ιδέες του επιχειρήματος του ομιλητή;
4. Συνεχώς κρίνετε;
5. Να είστε ευέλικτοι;
6. Καθυστερεί τη στιγμή της αξιολόγησης;
7. Να είστε αντικειμενικοί. Μην επικρίνετε ή εκτοξεύετε τον εαυτό σας σε άχρηστα επιχειρήματα;

8. Κάντε τον ομιλητή να γνωρίζει ότι υπάρχει μια πραγματική επιθυμία να ακούσετε (μη λεκτικά μηνύματα);
9. Προσπαθήστε να δημιουργήσετε μια ενσυναισθητική κατάσταση, η οποία θα συμβάλει στην πλήρη μετάδοση και τις σωστές ιδέες;
10. Μην βιαστείτε να δώσετε συμβουλές.

Επίδραση της ενεργητικής ακρόασης:

- ✓ υποστηρίζει (υποστηρίζει) ανοικτή επικοινωνία;
- ✓ αναπαράγει και πολλαπλασιάζει το πληροφοριακό περιεχόμενο της συζήτησης;
- ✓ δεν παράγει αρνητικά συναισθήματα ή συναισθήματα;
- ✓ ενισχύει την προσοχή του συνεργάτη συζήτησης;
- ✓ μειώνει τις δυσκολίες κατανόησης (δυσκολίες);
- ✓ επιτρέπει τη γρήγορη επίλυση προβλημάτων, πριν προκύψει μια σύγκρουση;
- ✓ δημιουργεί την ετοιμότητα να ακούει άμεσα και πρόθυμα, σκέψεις, ιδέες και εκθέσεις;
- ✓ μειώνει παρεξηγήσεις (διαφωνίες) ή αποκλίσεις μεταξύ των μερών;
- ✓ σε περίπτωση μεγάλου όγκου πληροφοριών, το περιεχόμενο της ουσίας γίνεται αντιληπτό;
- ✓ το κλίμα της συζήτησης βελτιώνεται αισθητά.

(<http://www.angelfire.com/pro/irural/lib/comunicare.pdf>)

Εμπόδια στην ενεργή ακρόαση:

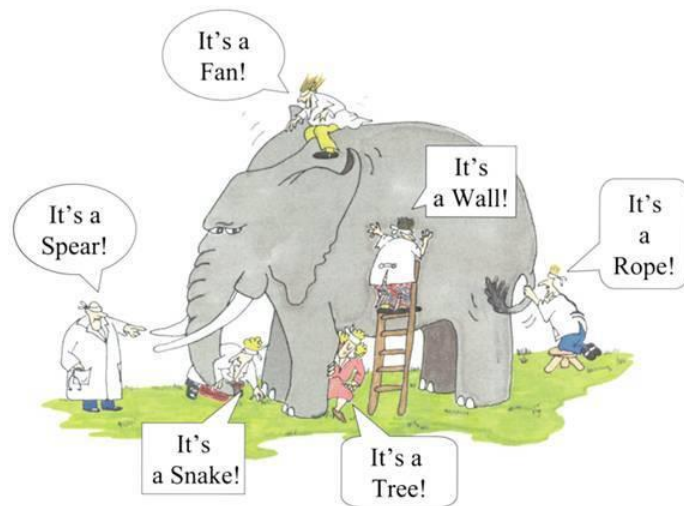
- ✓ Η αντίληψη κάθε ατόμου είναι μοναδική. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το μήνυμα που λαμβάνει ο δέκτης δεν είναι σχεδόν ποτέ πανομοιότυπο με αυτό που θέλει να στείλει ο αποστολέας.
- ✓ Οι περισσότεροι άνθρωποι προσαρμόζουν τις πληροφορίες σε αυτό που θέλουν να ακούσουν. Συχνά, επιλέγουν να μην ακούσουν ή ακόμα και να

απορρίψουν αρνητικές πληροφορίες επειδή δεν χρειάζεται να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα.

- ✓ Οι άνθρωποι σκέφτονται πολύ πιο γρήγορα από ό, τι μιλούν. Ένα άτομο μπορεί να πει 100 - 175 λέξεις ανά λεπτό και μπορεί να ακούει ενεργά έως και 800 λέξεις ανά λεπτό. Ο δέκτης μπορεί επομένως να σκεφτεί κάτι άλλο καθώς ακούει και στρέφει την προσοχή του μακριά από τον ομιλητή και το θέμα.
- ✓ Το θέμα είναι πολύ περίπλοκο για τον ακροατή.
- ✓ Ο ακροατής αντλεί βιαστικά συμπεράσματα για το τι ακούει πριν ο ομιλητής εκφράσει τις σκέψεις του στο τέλος.
- ✓ Ο ακροατής αποσπάται από την έλλειψη ταλέντου στην επικοινωνία του ομιλητή.
- ✓ Ο ακροατής δεν είναι σε καλή κατάσταση του νου και δεν ενδιαφέρεται για το θέμα. (I. Chiru, 2003)

Αλλά τα πραγματικά εμπόδια στην ακρόαση των άλλων, και σιωπηρά αποτελεσματική επικοινωνία, είναι η στάση που υιοθετούμε μερικές φορές. Ο Burns εντοπίζει 10 τέτοιες συμπεριφορές (I. Holdevici, 2003):

1. *Η πεποίθηση ότι η δικαιοσύνη ανήκει σε εμάς:* το θέμα φαντάζεται ότι μόνο αυτός είναι σωστός και ότι το άλλο πρόσωπο είναι λάθος. Ασχολείται με την απόδειξη της δικαιοσύνης της δικής του άποψης αντί να προσπαθεί να καταλάβει τι αισθάνεται ή σκέφτεται ο συνομιλητής του



<https://communicationstyles.org/four-authentic-communication-skills/>

2. *Κατηγορώντας*: το άτομο είναι πεπεισμένο ότι το πρόβλημα δημιουργήθηκε από το λάθος του άλλου προσώπου. Αυτό τον κάνει να αισθάνεται εντελώς αθώος και του δίνει το δικαίωμα να κατηγορήσει τον άλλο.

3. *Η ανάγκη για θυματοποίηση*: το άτομο "φωνάζει για έλεος" και πιστεύει ότι οι άλλοι τον αντιμετωπίζουν άδικα λόγω του εγωισμού και της έλλειψης ευαισθησίας τους. Η πεισματάρια να μην κάνει τίποτα για να βελτιώσει την κατάσταση αφήνει στους άλλους την εντύπωση ότι το εν λόγω θέμα είναι εφησυχασμένο στη θέση του μάρτυρα.

4. *Απόλυση*: το άτομο δεν μπορεί να φανταστεί ότι έχει συμβάλει με οποιονδήποτε τρόπο στη δημιουργία του προβλήματος, επειδή δεν παρατηρεί τον αντίκτυπο της συμπεριφοράς του στους άλλους. Για παράδειγμα, ένας προϊστάμενος μπορεί να παραπονεθεί ότι ένας από τους υφισταμένους του είναι δογματικός, πεισματάρης και δεν ακούει αυτό που λέει, χωρίς να συνειδητοποιεί ότι ο ίδιος τον αντιφάσκει κάθε φορά που προσπαθεί να κάνει μια γνώμη.

5. *Αμυντικότητα*: το θέμα φοβάται τόσο την κριτική που δεν μπορεί να αντέξει να ακούσει τίποτα αρνητικό ή δυσάρεστο. Αντί να ακούει και να εντοπίζει τι είναι αλήθεια στα λόγια του άλλου, επικαλείται επιχειρήματα για να υπερασπιστεί τον εαυτό του.

6. *Υπερευαισθησία στον περιορισμό*: το άτομο φοβάται να δώσει ή να οδηγηθεί. Δεδομένου ότι άλλοι άνθρωποι φαίνονται υπερβολικά αυταρχικοί, αισθάνονται

ότι πρέπει να αντισταθούν με κάθε κόστος στην τάση τους να την επηρεάσουν με οποιονδήποτε τρόπο

7. *Υπερβολικές απαιτήσεις σε άλλους*: το άτομο αισθάνεται δικαίωμα ειδικής μεταχείρισης από τους άλλους και απογοητεύεται όταν δεν αντιμετωπίζεται όπως αναμένεται. Αντί να προσπαθεί να καταλάβει τι οδηγεί τους άλλους να το κάνουν, το θέμα πιστεύει ότι είναι παράλογο και ότι δεν έχουν κανένα δικαίωμα να ενεργούν ως τέτοιοι.

8. *Εγωισμός*: το θέμα θέλει ένα συγκεκριμένο πράγμα, σε μια συγκεκριμένη στιγμή, και γίνεται νευρικός αν δεν το πάρει. Δεν ενδιαφέρεται για το τι σκέφτονται ή αισθάνονται οι άλλοι.

9. *Δυσπιστία*: το άτομο περιβάλλεται από έναν τοίχο, φοβούμενος ότι αν ακούσουν και προσπαθήσουν να καταλάβουν τι αισθάνονται και σκέφτονται οι άλλοι, θα επωφεληθούν από αυτό.

10. *Ψυχαναγκαστική ανάγκη για βοήθεια*: το θέμα αισθάνεται την ανάγκη να βοηθήσει τους άλλους, ακόμα κι αν θέλουν μόνο να ακουστούν. Όταν οι φίλοι ή τα μέλη της οικογένειας παραπονιούνται ότι αισθάνονται άσχημα, το θέμα τους δίνει κάθε είδους οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν. Αντί να εκτιμούν αυτό, όσοι έχουν λάβει τις συμβουλές αισθάνονται αναστατωμένοι και συνεχίζουν να διαμαρτύρονται, και τα δύο μέρη αισθάνονται απογοητευμένοι.

Τα εμπόδια-στάσεις που υιοθετούμε εμποδίζουν το άλλο να εκφράζεται ελεύθερα: ερμηνείες, αξιολογήσεις, κρίσεις αξίας, βοήθεια ή συμβουλές που δίνονται χωρίς να ζητούνται, υπερβολικά επίμονα ερωτήματα κλπ.

Η ενεργή ακρόαση είναι πάνω απ' όλα μια στάση που εκδηλώνεται μέσω διευκολυντικών συμπεριφορών. Οι ενεργές τεχνικές ακρόασης στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος ευνοϊκού για την έκφραση και την εφαρμογή ορισμένων διαδικασιών: ανοιχτές ερωτήσεις, ερωτήσεις κατεύθυνσης, αναδιατύπωση κλπ., όλα υποστηρίζονται από μη λεκτικά στοιχεία επικοινωνίας.

Η ακρόαση είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό της επικοινωνίας που στοχεύει στην έκφραση του άλλου και συνεπάγεται την εγκατάλειψη "της

ευχαρίστησης του λόγου."Η ενεργή ακρόαση είναι επομένως μια στάση κατανόησης που υποδηλώνει μια έντονη επιθυμία να διευκολύνει τα λόγια του συνομιλητή. Η ενεργή ακρόαση είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για να κατανοήσουμε πέρα από τα λόγια, να γνωστοποιήσουμε τον τρόπο κατανόησης των εμπειριών, των συμπεριφορών, των συναισθημάτων, των συναισθημάτων του άλλου και να τον συνοδεύσουμε στην αναζήτηση λύσεων. Είναι υπακοή επικεντρωμένη στα συναισθήματα του άλλου, ενσυναίσθητη υπακοή, μη οδηγία, όπου βασιλεύει ο αυτοσεβασμός και ο σεβασμός για τον άλλο. (I. Chiru, 2003)

Για να ακούσετε σημαίνει να κοιτάξετε: δεν υπάρχει ενεργή ακρόαση χωρίς επαφή με τα μάτια. Το βλέμμα ανοίγει τα κανάλια επικοινωνίας. αναγνωρίζοντας την παρουσία του άλλου, εκφράζοντας την επιθυμία για επικοινωνία, ενδιαφέρον, σεβασμό. Εξετάζοντας το, συνειδητοποιείτε την κατάσταση του νου και ο συνομιλητής θα είναι σε θέση να διαβάσει μια συγκεκριμένη "θετική προσδοκία", δηλαδή τη στάση που υποδηλώνει μια καλοπροαίρετη προσοχή που δίνεται στον άλλο και το γεγονός ότι αναμένουμε να λάβουμε σημαντικά μηνύματα από τον συνομιλητή.

Επίσης, πραγματικά ακούγοντας σημαίνει να είσαι ενσυναίσθητος με τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου. Η ενσυναίσθηση είναι η τέχνη της τοποθέτησής σας στη θέση του συνομιλητή, ακούγοντας προσεκτικά για να κατανοήσετε καλύτερα την άποψή του, τα κίνητρα, το ενδιαφέρον του, να δείτε τον κόσμο μέσα από το πρίσμα του. Για να ακούσετε ενεργά σημαίνει να υιοθετήσουν μια ευνοϊκή στάση: να ερμηνεύσουμε, να μην κρίνεις, να μην κατηγορούν, να επικρίνουν, να μην υποτιμήσουν, να δυσφημίσουν, να μην προσβάλλεις, να μην μιλάς για τον εαυτό σου, μην αλλάζεις το θέμα, όχι να δώσω συμβουλές που δεν ζητήθηκε, να μην σκεφτείτε πρώτα τι θα πει, ενώ ο συνομιλητής σας παρουσιάζει το πρόβλημά του, αλλά να επικεντρωθεί σε αυτό, προσπαθούν να το καταλάβουν. (I. Holdevici, 2003)

Τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας συνοδεύουν μόνιμα μια ακρόαση που θέλει να είναι ενεργή. Ακούστε όχι μόνο τα αυτιά, αλλά ολόκληρο

το σώμα: κάμψη του σώματος προς τα εμπρός, ελαφρά κούνημα του κεφαλιού, διατήρηση επαφής με τα μάτια, χαμόγελο κλπ.

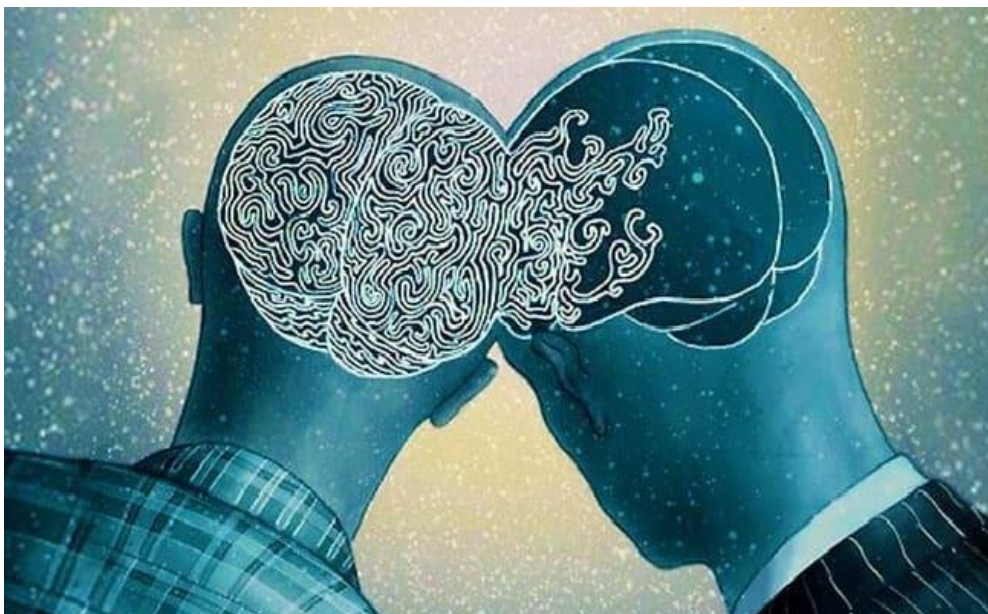
Υπάρχουν τέσσερις αρχές που υποστηρίζουν την αποτελεσματική ακρόαση:

1. Για να απαντήσετε στο θέμα-παραφράζοντας το περιεχόμενο;
2. Η κατανόηση των συναισθημάτων του επικοινωνούντος - η ανίχνευση του συναισθηματικού περιεχομένου είναι πολύ σημαντική - είναι ένας τρόπος να δείξουμε στον συνομιλητή ότι έχει ακουστεί και κατανοηθεί;
3. Δείξτε τον εαυτό σας ως κατανόηση-αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου, ακόμα κι αν διαφωνείτε μαζί τους;
4. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση-τον προσδιορισμό του συνομιλητή για να απαντήσει ειλικρινά στις ανοιχτές ερωτήσεις.

Όταν ακούμε την ανάπτυξη σχέσεων (empathic listening), ο J.C. Abric (2002) τονίζει ότι η ενσυναίσθηση μπορεί να θεωρηθεί "τόσο ως ποιότητα, ως ικανότητα όσο και ως βούληση, είναι ίσως το πιο δύσκολο στοιχείο για εφαρμογή".

II. Ενσυναίσθηση

Είναι η ικανότητα να γνωρίζουν, να κατανοούν και να εκτιμούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις των άλλων. Ουσιαστικά, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βλέπεις τον κόσμο από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου, την ικανότητα να "δίνεις τον εαυτό σου" στον τρόπο σκέψης ή αίσθησης του άλλου (s.Stephen, 2003). Ακόμη και εν μέσω μιας τεταμένης κατάστασης, η ενσυναισθητική επικοινωνία μπορεί να μετατρέψει τη σύγκρουση σε συνεργασία.



Πηγή: [https:// www.psyciencia.com%](https://www.psyciencia.com%)

Η ενσυναίσθηση πρέπει να μεταδοθεί στο άλλο, μια ενσυναίσθηση που δεν εκφράζεται, είναι απλώς μια αδρανής στάση, η επίδραση της οποίας στην ποιότητα της επικοινωνίας είναι αρκετά μικρή. Με αυτή την έννοια, η ενσυναίσθητη ακρόαση συνεπάγεται την αλληλεπίδραση με ένα άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες, Ανίκανο να λύσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σωστά και αποτελεσματικά σε μια μονάδα χρόνου.

Η ενσυναίσθητη ακρόαση είναι μια πρόκληση, επειδή η αντίληψη μπορεί να σας κάνει να εστιάσετε μόνο στα συναισθήματα στην ίδια κατάσταση και όχι στα συναισθήματα του ομιλητή. Ένας καλός ενσυναίσθητος ακροατής θα θυμάται ότι οι άνθρωποι δεν αναζητούν πάντα συμβουλές - συχνά θέλουν απλώς να τους ακούσουν και η βέλτιστη ενσυναισθητική ακρόαση σημαίνει να δείχνει ανοιχτό και να μην κρίνει.

Η ενσυναισθητική ακρόαση περιλαμβάνει τρία στάδια στη διατύπωση:

1. η προσπάθεια να διευκρινιστούν τα πράγματα ("αν δεν κάνω λάθος ...");
2. βρίσκοντας τη βασική ιδέα με τα δικά της λόγια;
3. ελέγχοντας και παραφράζοντας τα συναισθήματα του άλλου ("είναι σωστό ...").

Ταυτόχρονα, η αποτελεσματική ενσυναισθητική ακρόαση απαιτεί δύο δεξιότητες: την υιοθέτηση της προοπτικής, η οποία είναι η ικανότητα κατανόησης μιας κατάστασης από την οπτική γωνία ενός άλλου ατόμου και η ενσυναισθητική ανησυχία - "η ικανότητα να εντοπίζετε τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου και στη συνέχεια να ζείτε αυτά τα συναισθήματα μόνοι σας."

Για να μάθετε πώς να ακούτε μεταδίδει ευθύνη, εμπιστοσύνη, χαρά, συμπάθεια κλπ. του ομιλητή (I. O. Râpisoara, 2008).

Η αρχή της ενσυναίσθητης επικοινωνίας βασίζεται στην κατανόηση του εταίρου επικοινωνίας και, αντίστοιχα, στην εξεύρεση των τρόπων με τους οποίους το μήνυμα που μεταδίδεται μπορεί να γίνει κατανοητό από αυτόν.

Η ενσυναισθητική επικοινωνία είναι η πιο σημαντική επικοινωνιακή δεξιότητα.

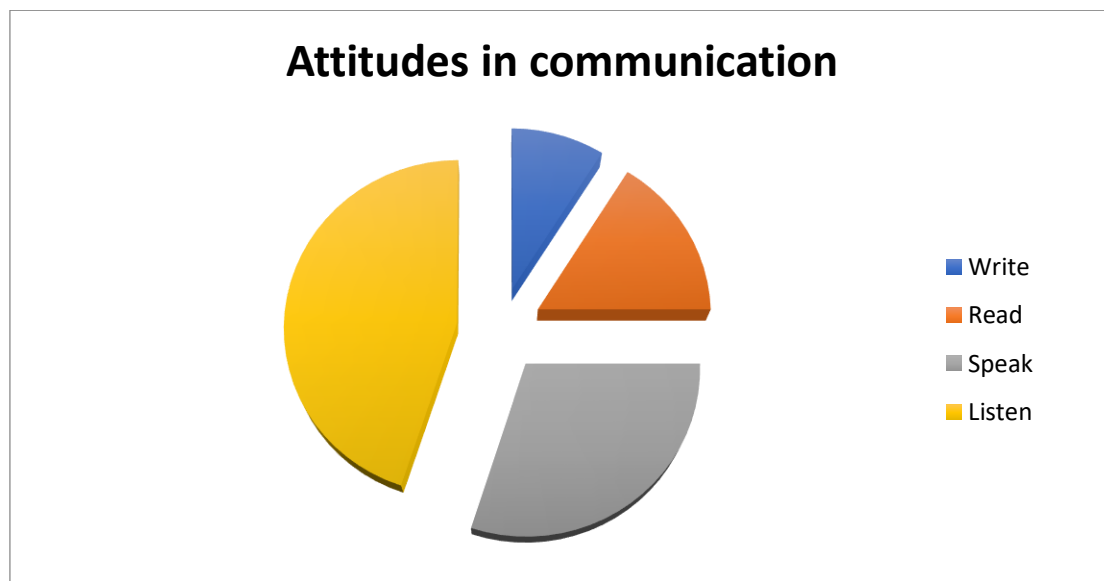
Η ενσυναισθητική επικοινωνία περιλαμβάνει την εκμάθηση της ενσυναίσθητης ακρόασης. Από τους τέσσερις τρόπους επικοινωνίας, ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και ακρόασης, λίγοι άνθρωποι επωφελούνται από την εκπαίδευση ακρόασης.

Η ενσυναισθητική ακρόαση δεν συνεπάγεται μια εγκριτική στάση.σημαίνει μια πληρέστερη, βαθύτερη κατανόηση τόσο στο πνευματικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο του συνομιλητή.

Η ενσυναισθητική ακρόαση βασίζεται επίσης σε ένα σύνολο βασικών κανόνων, που παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Όλες οι λέξεις γίνονται αντιληπτές πριν από την αποκωδικοποίηση του μηνύματος.
2. Η συναισθηματική κατάσταση και τα συναισθήματα του εταίρου γίνονται αντιληπτά πριν ταξινομήσουν την άποψή τους.
3. Προσδιορίστε τα εμπόδια που εμφανίστηκαν στην ανακοίνωση.
4. Ο διάλογος ενθαρρύνεται.
5. Το συνοπτικό μήνυμα ενθαρρύνεται, ακολουθούμενο από έλεγχο ότι έχει ληφθεί σωστά. Διαφορετικά, εντοπίζονται οι λεπτομέρειες.

6. Η οπτική επαφή με τον εταίρο διαλόγου διατηρείται.
7. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στον τόνο, τη χειρονομία και την έκφραση του προσώπου, θεωρώντας ότι, σε πολλές περιπτώσεις, η οπτική μνήμη καλύπτει την ακουστική μνήμη, η οποία μπορεί να στρεβλώσει σε μεγάλο βαθμό το μήνυμα.
8. Τίθενται ανοικτές και άμεσες ερωτήσεις (<https://www.mpt.upt.ro>)



Ενσυναισθητική ακρόαση

- Καταλαβαίνω / δέχομαι μια άλλη άποψη
- Διατηρώ επαφή με τα μάτια
- Αντιλαμβάνομαι, αισθάνομαι, αισθάνομαι

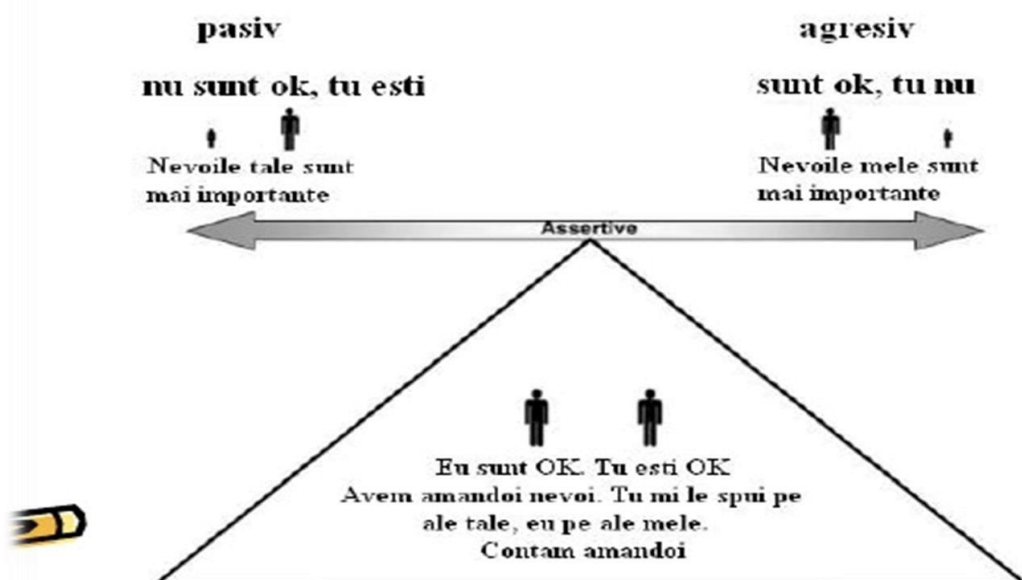
Κριτική ανάλυση

- αξιολόγηση
- ανάλυση
- ερμηνεία

Η επιτυχία μιας επικοινωνίας εξαρτάται εξίσου από τις ιδιότητες ομιλίας του ομιλητή και τα χαρακτηριστικά του δέκτη. Υπάρχουν 7 στυλ επικοινωνίας:

- ✓ Συνεταιριστικό στυλ-στυλ μέσω του οποίου αναπτύσσουμε σχέσεις
- ✓ Επίλυση στυλ-προσπαθώντας να λύσει τα προβλήματα
- ✓ Το κατευθυντικό στυλ-κατευθύνει και κατευθύνει ορισμένες αντιδράσεις
- ✓ Στυλ που βασίζεται στη διαπραγμάτευση-χρησιμοποιείται στη διαπραγμάτευση
- ✓ Επιθετικό στυλ-λεκτική επίθεση, εκφοβισμός, βία
- ✓ Παθητικό / επιτρεπτικό στυλ-αγνοώντας τα δικά του δικαιώματα και συμφέροντα υπέρ των άλλων
- ✓ Κατηγορηματικό στυλ-εκφράζοντας συναισθήματα και πεποιθήσεις χωρίς να επηρεάζει και να επιτίθεται στα δικαιώματα των άλλων

Pasiv, asertiv, agresiv



Παθητική επικοινωνία

Παθητικός επικοινωνός

- δεν μπορούν να εκφράσουν συγκεκριμένα τις ανάγκες τους;
- τείνει να αποφεύγει τις προσωπικές εκδηλώσεις στο μέγιστο;
- κάθε μορφή παρουσίας των ιδεών, των απόψεων, των επιτευγμάτων του / της είναι πολύ δυσάρεστη, ακολουθούμενη από το αίσθημα της ντροπής, της ενοχής κλπ.

Επιθετική επικοινωνία

Το πρόσωπο που επικοινωνεί επιθετικά:

- επιτυγχάνει τον προσωπικό του σκοπό εις βάρος των άλλων;
- αγνοεί τα δικαιώματα και τις απαιτήσεις των άλλων;
- χρησιμοποιεί πολύ ειρωνεία και αδικήματα εναντίον άλλων, κλπ.

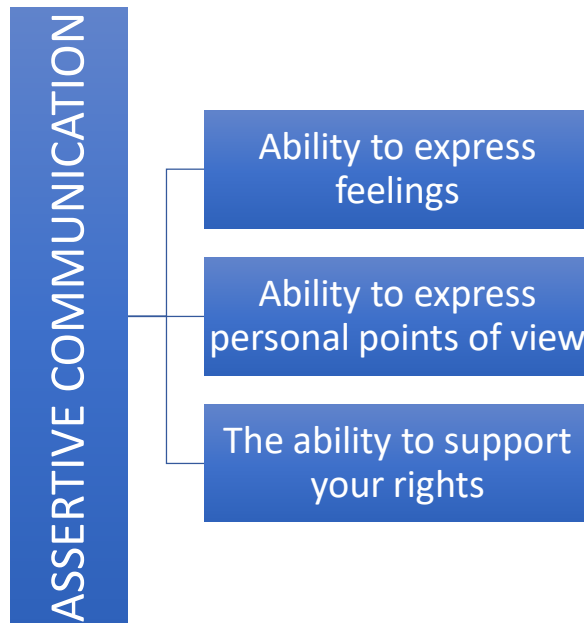
Δυναμική επικοινωνία

Πρόσωπο που επικοινωνεί δυναμικά:

- είναι σε θέση να διατυπώσει τις απαιτήσεις και τις ανάγκες του;
- έχει μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό και τους άλλους;
- είναι σε θέση να αλλάξει γνώμη εάν παρουσιαστεί με λογικά επιχειρήματα;
- δεν ντρέπεται να ζητήσει βοήθεια από κάποιον και είναι επίσης έτοιμος να δώσει βοήθεια και καλοσύνη.

Σύμφωνα με ένα ανώνυμο ρητό που ανέφερε ο Steven Stein στο βιβλίο Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης "όσο περισσότερο κερδίζετε, τόσο λιγότεροι φίλοι θα έχετε." Αυτή η δήλωση είναι απόλυτα αληθής. Δεν χρειάζεται να βλέπουμε τα πάντα ως ανταγωνισμό. Εάν αντιμετωπίζουμε μια κατάσταση σύγκρουσης, είναι σημαντικό να διατηρήσουμε την ψυχραιμία μας και να εκφράσουμε την άποψή μας, χωρίς να παραβιάζουμε το δικαίωμα του άλλου να διαφωνεί μαζί μας.

Η δυναμική επικοινωνία αποτελείται από τρία στοιχεία:



Η δυναμική επικοινωνία είναι η ικανότητα επικοινωνίας με σαφήνεια, χωρίς ασάφεια, αλλά ταυτόχρονα σημαίνει επίσης να είσαι ευαίσθητος στις ανάγκες των άλλων και στην ανταπόκρισή τους σε μια δεδομένη περίπτωση. Πρώτα απ' όλα, είναι σημαντικό να αναγνωρίσετε τα δικά σας συναισθήματα και συναισθήματα πριν τα εκφράσετε. Δεύτερον, πρέπει να υπάρχει αυτοέλεγχος των παρορμήσεων για να εκφραστεί η αποδοκιμασία ή ακόμα και η ενόχληση χωρίς να επιτρέπεται η κατάσταση να κλιμακωθεί σε θυμό. Η αποδοκιμασία πρέπει να μεταφέρεται με τον κατάλληλο τρόπο και με την κατάλληλη ένταση. Τρίτον, οι αιτίες, οι πεποιθήσεις και τα δικαιώματά τους πρέπει να διατηρηθούν. Αυτό σημαίνει ότι μπορείτε να διαφωνείτε με τους άλλους χωρίς να καταφεύγετε σε συναισθηματικά τεχνάσματα και σαμποτάζ και να είστε σε θέση να υπερασπιστείτε τις επιθυμίες σας και ταυτόχρονα να σέβεστε την άποψη των άλλων, να είστε ευαίσθητοι στις ανάγκες τους.

Ο Steven Stein στη δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης προτείνει την ακόλουθη άσκηση για να προσδιορίσει το δυναμικό στυλ επικοινωνίας, σε σύγκριση με τα άλλα δύο στυλ: παθητική επικοινωνία και επιθετική επικοινωνία:

"Η 14χρονη Shoshanna εισέρχεται στο οικογενειακό σαλόνι όπου η μεγαλύτερη αδελφή της, Lisa, παρακολουθεί την τηλεόραση για τρεις ώρες, η

Shoshanna θέλει να παρακολουθήσει το αγαπημένο της πρόγραμμα που ξεκινά σε πέντε λεπτά. Έτσι:

Γνωρίζοντας ότι η Λίζα παρακολουθεί πάντα την τηλεόραση όταν έχει την ευκαιρία, αποφασίζει να ανέβει στο δωμάτιό της και να ακούσει μουσική μάλλον.

Δηλώνει με εξουσία: παρακολουθείτε πάντα τηλεόραση. Ποτέ δεν έχω την ευκαιρία να κοιτάξω. Δεν είναι δίκαιο. Θέλω να δω. Τώρα είναι η σειρά μου. Φύγε από εδώ ή Πες το στους μπαμπάδες!

Πείτε: Λίζα, ξέρω ότι θέλετε να παρακολουθήσετε ξανά τηλεόραση, αλλά η αγαπημένη μου εκπομπή ξεκινά σε πέντε λεπτά και θα ήθελα να την παρακολουθήσω και εγώ. Τελειώνει σε μια ώρα και στη συνέχεια μπορείτε να παρακολουθήσετε ξανά τηλεόραση. "

Στην πρώτη αντίδραση, η Shoshanna αποσύρεται, είναι παθητική.στη δεύτερη περίπτωση η Shoshanna υιοθετεί ένα επιθετικό στυλ επικοινωνίας. Μιλάει σκληρά και απειλεί χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα της Λίζας.στην τρίτη περίπτωση, η Σοσάννα επικοινωνεί δυναμικά: λέει σαφώς στη Λίζα τι θέλει, λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες της Λίζας, δηλώνοντας ότι θα παρακολουθήσει μόνο μία ώρα στην τηλεόραση.

Για την αντιμετώπιση της αποδεκτής επιθετικότητας είναι σημαντικό:

- ακρόαση: αποδεχτείτε τον ομιλητή, αφήστε τον να μιλήσει, μην τον διακόψετε, μην τροφοδοτείτε την ομιλία του;
- αποδοχή του συναισθήματος: διαχωρίστε το συναίσθημα από το πρόβλημα, αναγνωρίστε το συναίσθημα (θυμός).
- επίλυση του τεχνικού προβλήματος: αναλύστε την κατάσταση, καθορίστε το πρόβλημα , το πλαίσιο-ποιος, τι, πού, πότε, πώς, πώς;
- διαμόρφωση μιας μελλοντικής προοπτικής: βοηθήστε τον άλλο να βρει μια λύση.ένα άτομο που θυμώνει θέλει μια αλλαγή: προτείνει μια αλλαγή, μια εναλλακτική λύση, μια λύση.

Αποφύγετε:

- μην αναγνωρίζετε τον θυμό;
- επιτρέψτε στον εαυτό σας να οδηγείται από τα δικά σας συναισθήματα θυμού, φόβου ή θυμού του άλλου;
- πείτε του: "δεν καταλαβαίνετε τίποτα", "το πρόβλημά σας δεν με αφορά", "Σκάσε", "δεν έχω τίποτα να κάνω!"

Σε περίπτωση που η εκδήλωση του θυμού γίνει απαράδεκτη, για παράδειγμα, όταν ο συνομιλητής σας προσβάλλει, σας απειλεί φυσικά, δίνει ενδείξεις ότι πρόκειται να ενεργήσει (ρίχνει σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, σας καταχράται), πρέπει να αλλάξετε τη σχεσιακή στρατηγική σας. Ένα άτομο που εμπλέκεται σε προσωπική επίθεση δεν γνωρίζει πλέον ποιο είναι το μέτρο, δεν αναγνωρίζει πλέον τους δικούς του περιορισμούς και για να αντιμετωπίσει την κατάσταση, δεν αρκεί να συνεχίσουμε να το ακούμε ή να το συζητάμε.

Για να αντιμετωπίσετε απαράδεκτη επιθετικότητα, πρέπει:

- γνωρίζετε τα δικά σας όρια: προσδιορίστε σαφώς τον ρόλο, τη νομιμότητα και το αντικείμενο σας;
- για να καταστήσετε σαφές ότι αυτός ο τρόπος επικοινωνίας δεν σας ταιριάζει: "δεν συμφωνώ να σας μιλήσω με αυτόν τον τρόπο", "δεν δέχομαι να με προσβάλω".
- είμαι έτοιμος να σας μιλήσω ήρεμα και να καθίσετε, αν όχι, παρακαλώ αφήστε / φεύγω"!
- Ελέγξτε τη συμφωνία: "συμφωνείτε";!
- σε περίπτωση διαφωνίας, εφαρμόστε την ανακοινωθείσα εναλλακτική λύση.

Αποφύγετε:

- να μιλήσετε με κάποιον που σας προσβάλλει,
- να μιλήσετε με κάποιον που σας απειλεί.

Αποτελεσματικές τεχνικές επικοινωνίας σε περίπτωση δύσκολης αλληλεπίδρασης (I. O. Rânișoara, 2006):

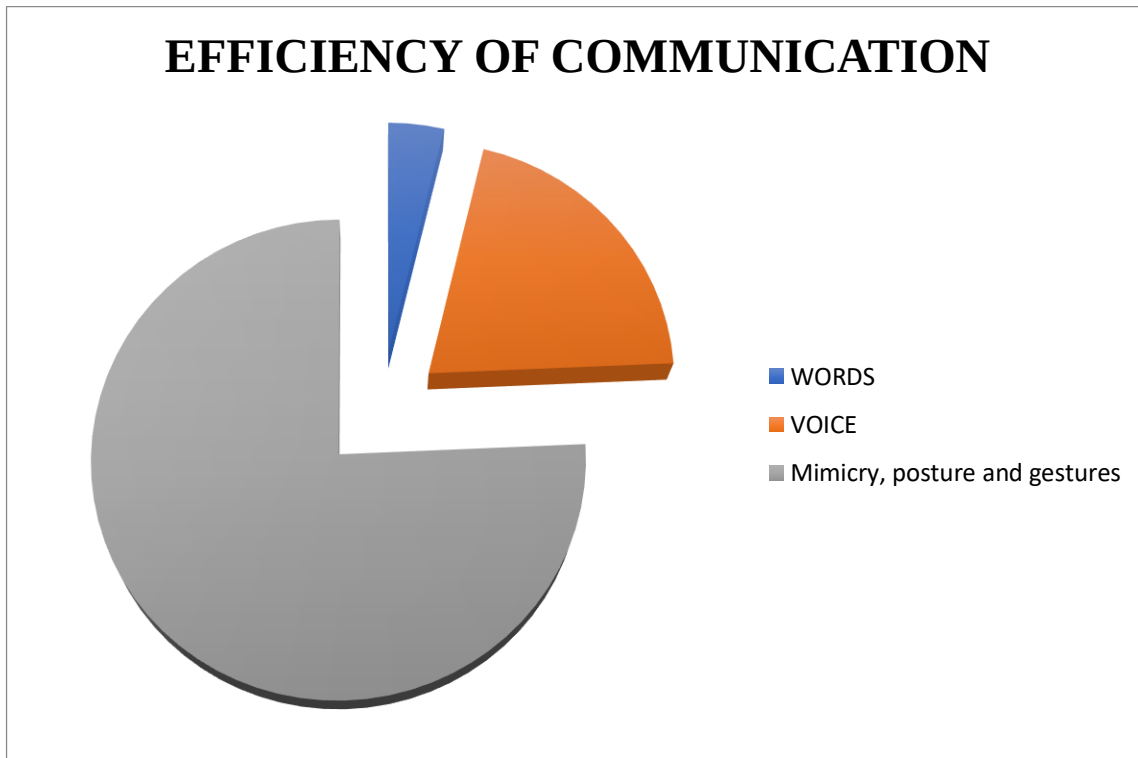
- μπορείτε να ζητήσετε από τον κακοποιό να αλλάξει τα λόγια και τη διεύθυνσή του, διαφορετικά δεν θα ακούσετε το μήνυμά του;
- μπορείτε να ζητήσετε από τον κακοποιό να επαναλάβει αυτό που είπε. Επειδή θέλετε να είστε σίγουροι ότι έχετε ακούσει τι χρειάζεται. Συνήθως, ο καταχραστής θα διστάσει να το πράξει επειδή δεν γνωρίζει τον λόγο για ένα τέτοιο αίτημα;
- μπορείτε να το συζητήσετε αργότερα. έτσι θα έχει χρόνο να ηρεμήσει και να υιοθετήσει έναν άλλο τόνο;
- διακόπτετε τον κακοποιό με ένα εξωτερικό σχόλιο (κάποιος που ήταν θύμα λεκτικής κατάχρησης κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας καφέ διέκοψε τον κακοποιό με την ερώτηση: "Θέλετε κάποια ζάχαρη στον καφέ;", (που έδωσε στον κακοποιό την ευκαιρία να σταματήσει) (I. O. Rânișoară, 2006)

Η αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει την ικανότητα να μεταφέρετε ένα σαφές μήνυμα, προκαλώντας θετική ανατροφοδότηση στο άτομο με το οποίο αλληλεπιδράτε. Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας αξιολογείται σύμφωνα με την αντίδραση που λαμβάνεται. Εάν η αντίδραση είναι πιο ήπια από αυτή που περιμένετε, πιθανότατα οφείλεται στην ασυμφωνία που δημιουργείται μεταξύ των λέξεων και του "τόνου" τους. Ο στόχος στην αποτελεσματική επικοινωνία δεν είναι μόνο η μετάδοση των πληροφοριών, αλλά και τα συναισθήματα και τα συναισθήματα που προκαλούν οι μεταδιδόμενες πληροφορίες. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και να λειτουργήσει η σχέση, πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον τόσο για τις ιδέες των άλλων όσο και για τον εαυτό τους.

Η επικοινωνία πραγματοποιείται γενικά σε τουλάχιστον δύο επίπεδα:

- ✓ σε επίπεδο περιεχομένου - αυτό που λέμε
- ✓ στο επίπεδο των συναισθημάτων-ο τρόπος που το λέμε (C&S Potts, 2017)

Όταν επικοινωνούμε, υπάρχει μια πολύ πιο σημαντική πτυχή από το μήνυμα που μεταδίδεται προφορικά. Αυτά είναι: η στάση του σώματος, η απόσταση από το ηχείο, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου, η κίνηση του κεφαλιού, η επαφή με τα μάτια, ο τόνος, ο όγκος, η ταχύτητα, οι παύσεις και η ίδια η ομιλία. Η έρευνα παρείχε τα ακόλουθα στατιστικά στοιχεία σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας:



Πηγή: C.&S Potts – Assertiveness

Είναι σαφές ότι το λεκτικό μήνυμα πρέπει να εναρμονιστεί με στοιχεία της μη λεκτικής γλώσσας. Αυτές οι δύο μορφές επικοινωνίας πρέπει να αντηχούν. Αυτό θα διευκολύνει τον αντίκτυπο, την επιρροή και την κατανόηση. Όπου υπάρχει διαφωνία μεταξύ των λέξεων και του τόνου, τείνουμε να πιστεύουμε μάλλον τον τόνο.

Το λεκτικό μήνυμα είναι προϊόν συνειδητής σκέψης και η μη λεκτική συμπεριφορά είναι προϊόν του υποσυνείδητου. Είναι πιο δύσκολο να κυριαρχήσει. Μπορούμε να αναγνωρίσουμε την επιθετικότητα τόσο μέσω λέξεων όσο και μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Μπορούμε να αναγνωρίσουμε την επιθετικότητα, την παθητικότητα και την βεβαιότητα τόσο μέσω της γλώσσας όσο και της μη λεκτικής συμπεριφοράς.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα της γλώσσας του σώματος που σχετίζονται με τα τρία στυλ. Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα μόνο στοιχείο της γλώσσας του σώματος δεν αρκεί για να υποδείξει τον τύπο συμπεριφοράς, αλλά είναι απαραίτητο να εξεταστεί μια ομάδα στοιχείων.

	ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΣ	ΠΑΘΗΤΙΚΟΣ	ΔΥΝΑΜΙΚΟΣ
ΣΤΑΣΗ ΣΩΜΑΤΟΣ	Μια γενική σύσφιξη του σώματος, η οποία γίνεται πιο άκαμπτη και ακίνητη. Στήθος μπροστά, σφιγμένες γροθιές	Πτώση ώμων, εσωτερική διαταραχή	Ανοιχτό και χαλαρό
ΦΩΝΗ	Σταθερός, σαρκαστικός, σκληρός και αιχμηρός τόνος, διαπεραστικός, υψηλός	Εξαιρετικά μαλακό και καθησυχαστικό, συχνά μονότονο, πέφτει προς το τέλος της φράσης, διστακτικό	Ασφαλής και σταθερή, κατάλληλη για το πλαίσιο, ειλικρινής και σαφής
ΠΡΟΣΩΠΟ	Αποδοκιμασία συνοφρύωμα, σφίξιμο των	Ψεύτικο χαμόγελο	Μιμείται ανοιχτή και χαλαρή,

	χειλιών, περιφρονητικές γκριμάτσες, σημάδια θυμού, όπως ερυθρότητα του προσώπου, σφιγμένα σαγόνια, πηγούνι μπροστά	συγκάλυψης ανασφάλεια	χαμόγελα όταν ικανοποιημένοι, συνοφρύωμα όταν θυμωμένος, μιμητισμός προσώπου είναι σύμφωνη με το μήνυμα, σαγόني είναι χαλαρή
ΤΟ ΥΦΟΣ	Παρατεταμένη, κυρίαρχη εμφάνιση	Ελάχιστη ή απουσία επαφής με τα μάτια, κοιτάζοντας προς τα κάτω τις περισσότερες φορές, κοιτάζοντας μακριά, αυξημένα φρύδια με το φόβο να επιπλήξουν ή να μην τους αρέσουν	Ισχυρή οπτική επαφή, αλλά όχι σταθερή, πάντα άμεσα όταν στέλνετε ένα σημαντικό μήνυμα.
ΧΕΙΡΟΝΟΜΙΑ	Απειλώντας με ένα δάχτυλο, ευρείες	Σπάει τα χέρια του, σηκώνει τους ώμους του,	Οι κινήσεις των χεριών είναι μέτριες,

	χειρονομίες των χεριών, πηγούνι στον αέρα, χτυπώντας με τη γροθιά στη μάζα, κουνώντας τα χέρια του, χτυπώντας νευρικά το πόδι του, τα χέρια σταυρωμένα, απρόσιτα	καλύπτει το στόμα του με το χέρι του, κάνει ηρεμιστικές χειρονομίες	σταθερές και ανοιχτές και ενθαρρύνουν τους άλλους να εμπλακούν
ΕΓΓΥΤΗΤΑ	Εισβάλλει στο χώρο του άλλου, ασέβεια προς τον προσωπικό χώρο του συνομιλητή, κλίση υπερβολικά πριν	Δώστε πάρα πολύ χώρο σε άλλους, αποσυρθείτε, χρησιμοποιώντας αμυντικά εμπόδια (διάφορα αντικείμενα - Χάρτης, μπουκάλι νερό, όπλα)	Σέβεται τον προσωπικό χώρο (ανάλογα με την κατάσταση- περίπου ένα μήκος βραχίονα)

Σίγουρα, η γλώσσα του σώματος μας επηρεάζει πάρα πολύ, αλλά ένα στοιχείο δεν είναι ένας προγνωστικός δείκτης της σκέψης και των συναισθημάτων του άλλου. μπορούμε να σχηματίσουμε μια συνοπτική γνώμη

σχετικά με τα συναισθήματα και τις προθέσεις του άλλου προσώπου, υπό την προϋπόθεση ότι γνωρίζουμε πώς συμπεριφέρεται αυτό το άτομο. Οι αποκλίσεις από τον κανόνα είναι σημαντικές.

Η αποτελεσματική επικοινωνία μας βοηθά να αναπτύξουμε ποιοτικά τις σχέσεις αγάπης, φιλίας και Επαγγελματικής με τους γύρω μας και να αποφύγουμε καταστάσεις σύγκρουσης στη ζωή μας.

Το πρώτο βήμα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι η ευαισθητοποίηση. Για να συνειδητοποιήσετε ποιες από αυτές τις δεξιότητες επικοινωνίας σας λείπουν και πρέπει να τις μελετήσετε, να τις αναπτύξετε για να τις κυριαρχήσετε καλύτερα.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου, δεν γεννιόμαστε μαζί τους. Ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζούμε και τις ανησυχίες μας, μαθαίνουμε να επικοινωνούμε πιο αποτελεσματικά ή λιγότερο αποτελεσματικά.

Για σωστή και αποτελεσματική λεκτική επικοινωνία, πρέπει να υιοθετηθούν θετικές στάσεις και λειτουργικές λεκτικές συμπεριφορές, που σχετίζονται με τις ιδιότητες του λόγου και τονίζουμε ιδιαίτερα:

1. Η ευχαρίστηση της ομιλίας συνεπάγεται επίσης την προσπάθεια να έχουμε ένα φιλικό, ευγενικό τόνο, σε συνδυασμό με ευχάριστη εμφάνιση.
2. Η φυσική φύση της φυσικής έκφρασης, χωρίς να επηρεάζεται, χωρίς την αναγκαστική αναζήτηση σπάνιων λέξεων ή εκφράσεων (να ξεφύγει, να καταπλήξει, να σοκάρει)
3. Η σαφήνεια περιλαμβάνει συστηματική, συνοπτική και εύκολη στην κατανόηση, αβίαστη έκθεση, χρησιμοποιώντας ελεγχόμενη αναπνοή, ελαφριά κίνηση των χειλιών.βοηθά στην αβίαστη λήψη και κατανόηση.
4. Η ορθότητα συνεπάγεται την τήρηση των γραμματικών και λογικών κανόνων της ομιλίας. Εστιάζοντας στα βασικά στοιχεία σε μια λογική σειρά των ανακοινωθέντων περιεχομένων
5. Χρησιμοποιήστε αυτές τις λέξεις και εκφράσεις που είναι απαραίτητες για

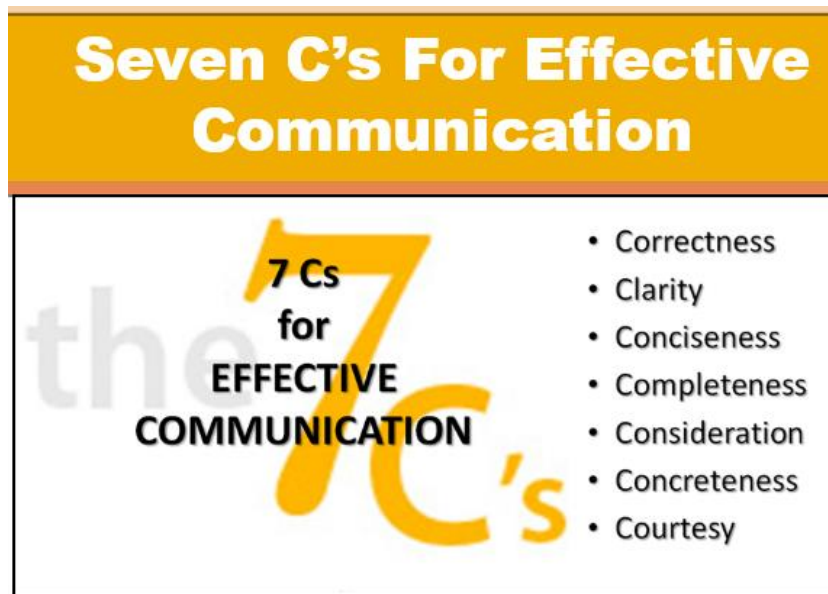
την κατανόηση και τη διευκόλυνση της επικοινωνίας

6. Η αρμονία απαιτεί τη χρήση λέξεων / εκφράσεων που προκαλούν το κοινό με παραστάσεις σύμφωνα με την πρόθεση του ομιλητή, έτσι ώστε να ευχαριστήσει τον ομιλητή και να υποστηρίξει το κίνητρο της μάθησης.
7. Η λεπτότητα επιτυγχάνεται με τη χρήση λέξεων / εκφράσεων μέσω των οποίων οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι ιδέες μπορούν να εκφραστούν έμμεσα.
8. Η έκφραση επικεντρώθηκε στο θέμα της επικοινωνίας, χωρίς περιττές και απροσδόκητες αποκλίσεις.

(www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare)

Συστάσεις για αποτελεσματική επικοινωνία

Υπάρχουν επτά βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε για καλή επικοινωνία, για να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά και δυναμικά.



<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively>

1. Ορθό

Να είστε σωστοί. "Πηγαίνετε τόσο μακριά και όχι περισσότερο " - είναι μια παροιμία που σημαίνει " προχωρήστε και όχι πάρα πολύ " που ο καθένας

πρέπει να θυμάται. Πρέπει να εκφραστούμε σωστά, να διατυπώσουμε την άποψή μας, αλλά να αναρωτηθούμε μόνιμα εάν διασχίζουμε ή όχι το όριο χρησιμοποιώντας ορισμένους όρους ή κατηγορηματικές εκφράσεις.

2. Σαφές

Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε πρέπει να είναι σαφής, χωρίς να αφήνει περιθώρια για ερμηνείες.

3. Συνοπτική

Η εξαγωγή της ουσίας ενός μηνύματος είναι ο καταιγισμός ιδεών της νοημοσύνης. Οι άνθρωποι θέλουν να ακούσουν το συμπέρασμα, την ουσία, να μην χάσουν το χρόνο τους. Η σαφήνεια της έκφρασης ιδεών συνεπάγεται την ακριβή έκφραση αυτού που θέλετε να πείτε και απαιτεί ένα πλούσιο λεξιλόγιο, ώστε να μπορείτε να επιλέξετε εκείνες τις λέξεις που εκφράζουν το πιο υποδηλωτικό τι θέλετε να εκφράσετε. Για να γίνει κατανοητό σωστά αποφεύγει δηλώσεις όπως " ξέρετε ...", "ένα είδος ...", "εξαρτάται", νομίζω", "θα / δεν θα φαινόταν", κλπ. Αυτές οι εκφράσεις είναι διφορούμενες και υποδηλώνουν μια κατάσταση ανασφάλειας και μπορούν να ενοχλήσουν τον ακροατή, ειδικά αν επαναλαμβάνονται πολύ συχνά. Μιλάει καθαρά, υγιή, με τονισμό. να κάνετε λογικές και συνεκτικές προτάσεις, από τις οποίες να επισημάνετε τις ιδέες που θέλετε να εκθέσετε. Εξαλείψτε από την έκθεσή σας τις φράσεις "άδειο" όπως "δεν θα πιστέψετε", "όχι έτσι", κλπ. Χρησιμοποιεί απλές λέξεις, από το συνηθισμένο λεξιλόγιο του συνομιλητή και τις εκθέτει με τον πιο λογικό και εύκολο στη χρήση τρόπο. αποφύγετε την επαγγελματική φρασεολογία όσο το δυνατόν περισσότερο.

4. Συνοχή

Το να έχεις συνοχή είναι ένας συνδυασμός του να είσαι σαφής, συνοπτικός και συγκεκριμένος. Ένα συνεκτικό μήνυμα είναι ένα λογικό, αρμονικό, ενιαίο μήνυμα.

5. Ολοκληρωμένη

Για την καλή επικοινωνία πρέπει να βεβαιωθούμε ότι μεταδίδουμε πλήρως τις πληροφορίες. Ότι δεν παραλείπουμε κάτι που θα μπορούσε να αλλάξει την έννοια των πληροφοριών.

6. Συγκεκριμένη.

Μην αραιώνετε το περιεχόμενο του μηνύματος. Αποφεύγει τη χρήση λέξεων και εκφράσεων που "αποδυναμώνουν" το περιεχόμενο του μηνύματος, αντί να το ενισχύουν. Η λέξη "αλλά" είναι ένα αραιωτικό των μηνυμάτων. μερικές φορές προκύπτουν παράλογες καταστάσεις όπου αυτή η λέξη συνδέει μια ιδέα που διατυπώθηκε στην αρχή της άρνησής της, διατυπωμένη στο τέλος της φράσης, όπως: ο κ. Χ είναι καλός επαγγελματίας, αλλά μερικές φορές κάνει σοβαρά λάθη".

7. Να είστε ευγενικοί

Μπορούμε να κερδίσουμε περισσότερα αν εκφραστούμε ευγενικά, αν συμπεριφερόμαστε ευχάριστα. Είμαστε υπεύθυνοι για την ευημερία που μεταφέρουμε στους ανθρώπους με τους οποίους αλληλεπιδράμε. Κανείς δεν θέλει να αλληλεπιδράσει με κάποιον αγενή ή επιθετικό. Πρέπει να είμαστε σεβαστοί αν θέλουμε να είμαστε σεβαστοί με τη σειρά μας.

Διατηρήστε την υπερηφάνεια του συνεργάτη σας. Ακόμα κι αν, από άγνοια, αδιαφορία ή κακή θέληση, κάνει παράλογες, παράλογες ή κακόβουλες δηλώσεις, Η απάντησή σας δεν πρέπει να είναι η ίδια με κανέναν τρόπο. απαντά ήρεμα, ευγενικά, χωρίς ίχνος ειρωνείας στη φωνή και χωρίς αέρα ανωτερότητας.

(<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively>)

Μπορούμε να ολοκληρώσουμε αυτά τα επτά στοιχεία με:

Αποφύγετε τα κλισέ

Τα κλισέ είναι εκφράσεις που χρησιμοποιούνται από μια υπερβολική επανάληψη, η οποία μπορεί είτε να ενοχλήσει τον συνομιλητή είτε να

δημιουργήσει απαντήσεις με τη μορφή κλισέ ή να οδηγήσει τη συζήτηση σε έναν φραγμένο δρόμο.

Αποφύγετε περιττές δικαιολογίες

Η συναισθηματικότητα και η έλλειψη αυτοπεποίθησης είναι δύο σημαντικά εμπόδια για ένα άτομο που θέλει να γίνει καλός ομιλητής. Επιπλέον, η δυσπιστία μεταδίδεται, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, στον συνομιλητή, ο οποίος φυσικά δεν θα ενδιαφέρεται να συνάψει επιχειρήσεις με την εταιρεία που εκπροσωπείτε, επειδή δεν έχετε αξιοπιστία.

Εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία

- Η δυσπιστία του συνομιλητή στη χρησιμότητα των πληροφοριών που έλαβε
- Χαοτική, αποδιοργανωμένη παρουσίαση πληροφοριών
- Προσφέροντας ασαφείς, γενικές δηλώσεις
- "βομβαρδίζοντας" τον συνομιλητή με πάρα πολλές πληροφορίες
- Υπερβολή
- Χρήση φρασεολογίας
- Η έλλειψη προσοχής του συνομιλητή
- Η αδιαφορία του συνομιλητή
- Σύγχυση γεγονότα με τις απόψεις που δημιουργούνται από την προσωπικότητα, εκπαίδευση, εμπειρία, συναισθηματική κατάσταση, την ηλικία ή τη θρησκεία (<http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf>)

Για να δοθεί στην επικοινωνία περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας, είναι απαραίτητο να απαντηθούν οι ακόλουθες ερωτήσεις (Ν. Στράτωνας, 1995)

Γιατί; (στόχος)

Γιατί επικοινωνούμε; Ποιος είναι ο πραγματικός σκοπός μου γραπτώς ή μιλώντας; Τι ελπίζω να επιτύχω; Μια αλλαγή στη στάση; Αλλαγή γνώμης; Να ενημερώσω; Επηρεάσω; Πρέπει να συναναστρέφομαι με κάποιον; Έχετε μια συνομιλία;

Ποιος;

Ποιος ακριβώς είναι ο παραλήπτης του μηνύματός μου; Τι είδους άνθρωπος είναι; Τι προσωπικότητα έχει; Εκπαίδευση; Ηλικία; Κοινωνικό καταστατικό; Πώς θα ανταποκριθεί στο περιεχόμενο του μηνύματός μου;

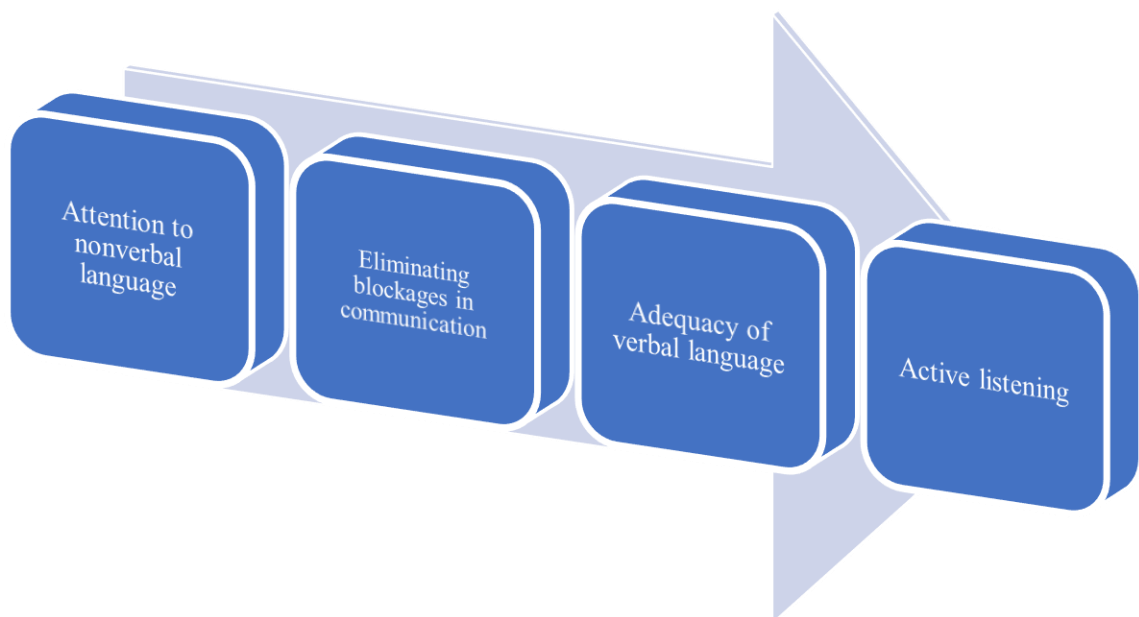
ΠΟΥ ΚΑΙ ΠΟΤΕ; (τόπος και πλαίσιο)

Πού θα είναι ο καλών (δέκτης) όταν λαμβάνει το μήνυμά μου; Ποια στοιχεία του μηνύματός μου δεν είναι γνωστά, γι ' αυτό θα πρέπει να του υπενθυμίσω τα γεγονότα; Πότε έρχεται το μήνυμά μου; Μπορώ να απαντήσω σε ένα πρόβλημα που έθεσε ο καλών; Ή το μήνυμά μου θα είναι το πρώτο κομμάτι πληροφοριών που ο καλών θα ακούσει για το πρόβλημα; Ποια είναι η σχέση μου με τον ακροατή; Είναι το θέμα του μηνύματός μου λόγος διαμάχης μεταξύ μας; Είναι η ατμόσφαιρα φορτωμένη ή φιλική;

Τι; (θέμα)

Τι ακριβώς εννοώ; Τι θα ήθελα να πω; Τι θέλει να μάθει; Ποιες πληροφορίες μπορώ να παραλείψω;

Τα μυστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας



Οι γενικές απαιτήσεις της αποτελεσματικής επικοινωνίας

Σύμφωνα με το λεξικό " Αγγλικό Λεξικό της Οξφόρδης”:

Αποτελεσματική (επίθετο) – επιτυχής στην παραγωγή ενός επιθυμητού ή επιδιωκόμενου αποτελέσματος

Αποδοτική (επίθετο) – επίτευξη μέγιστης παραγωγικότητας με ελάχιστη χαμένη προσπάθεια ή δαπάνη

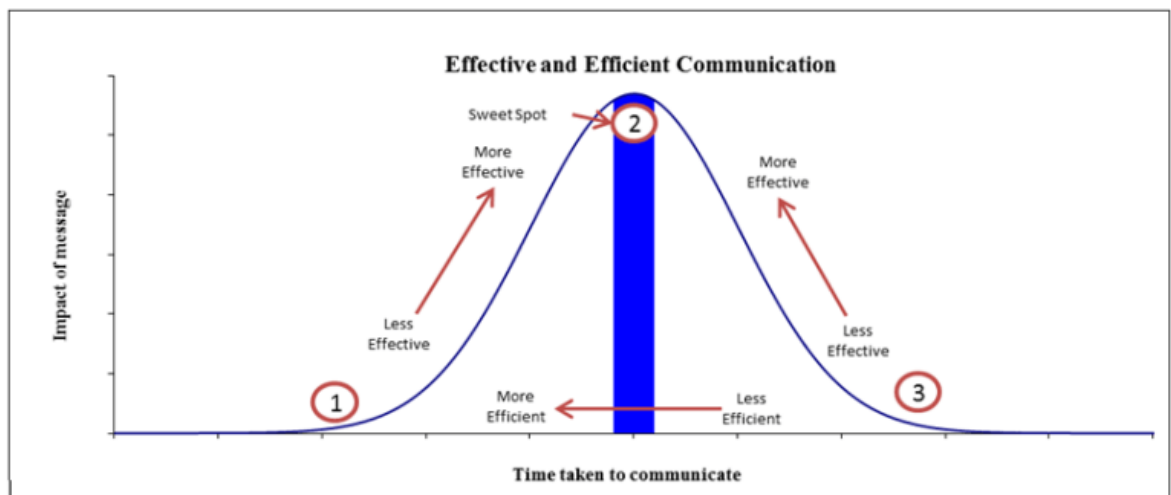
Με άλλα λόγια:

Αποτελεσματική επικοινωνία: κάνοντας το σωστό

Αποδοτική επικοινωνία: Πώς να κάνετε τα πράγματα σωστά

Πώς να δημιουργήσετε μια ισορροπία μεταξύ αποτελεσματικής και αποδοτικής επικοινωνίας.

Η αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει ότι ο επικοινωνιακός επικεντρώνεται στην κατανόηση του συνομιλητή του μηνύματος. Η αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει τη μετατροπή του μηνύματος σε όσο το δυνατόν συντομότερη πρόταση - ο επικοινωνιακός επικεντρώνεται έτσι ώστε το μήνυμα να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομο και πειστικό για να γίνει κατανοητό σωστά με ελάχιστη προσπάθεια.



Ο αντίκτυπος του μηνύματος έναντι του πόσο καιρό δίνετε την επικοινωνία

Πηγή: www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently

Το σχήμα απεικονίζει τρεις κατηγορίες καταστάσεων που μπορούμε να αντιμετωπίσουμε σε μια επικοινωνία

Σενάριο 1

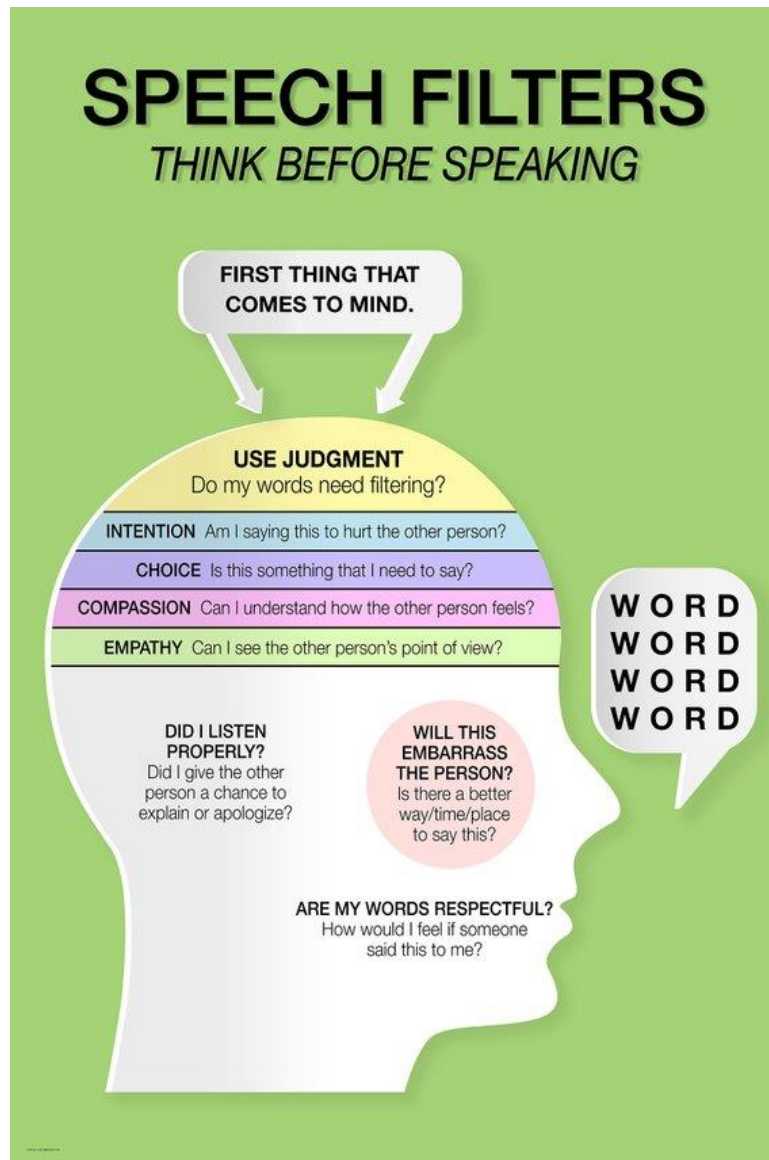
Οι ομιλητές αυτής της κατηγορίας επικεντρώνονται στην αποτελεσματική επικοινωνία, εστιάζοντας στο μήνυμα, αλλά όχι στον συνομιλητή. Ξεκινά από την ιδέα ότι ο συνομιλητής είναι ήδη εξοικειωμένος με το θέμα του μεταδιδόμενου μηνύματος και δεν εξασφαλίζει ότι ο συνομιλητής κατανόησε το μήνυμα.

Σενάριο 2

Η ισορροπία μεταξύ αποτελεσματικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι τέλεια στη μετάδοση ενός μηνύματος. Εκείνοι που δίνουν αρκετή προσοχή τόσο στον συνομιλητή όσο και στο μήνυμα, ακούν προσεκτικά και προσαρμόζουν την ομιλία τους, έτσι ώστε να διασφαλιστεί ότι το μήνυμα έχει γίνει κατανοητό, ακόμη και αν πρέπει να δώσουν περισσότερο χρόνο για περαιτέρω εξηγήσεις σχετικά με την άποψή τους.

Σενάριο 3

Εκείνοι που μιλούν πολύ και χάνονται στις λεπτομέρειες βαριούνται. Έχουν την τάση να εξηγούν πάρα πολύ την άποψή τους, έτσι ώστε ο καλός χάνει την εστίαση και το μήνυμα είναι αραιωμένο και δύσκολο να κατανοηθεί. (<https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently>)



<https://www.pinterest.com>

Το να είσαι σε θέση να επικοινωνείς δυναμικά και ενσυναισθητικά ταυτόχρονα είναι μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες για να αλληλεπιδράς αποτελεσματικά με τους άλλους, να είσαι επιτυχής τόσο στο μελλοντικό επάγγελμα όσο και στην ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων.

Βιβλιογραφία

- Abric, Jean-Paul, (2002), Psihologia comunicarii, Bucuresti, Editura Polirom
- Albrecht, K. (2007) – Inteligență socială, București, Editura Curtea Veche
- Coman, A. (2008) – Tehnici de comunicare, București, Editura CH. Beck
- Chiru, I. (2003) - Comunicarea interpersonală, București, Editura Tritonic
- Cosmovici A, Iacob, M (1998) - Psihologie Școlară, București, Editura Polirom
- Hanganu, O., Dicu, V. (2017) – Cultural awareness guide for expats working in Romania, București
- Ekman, P. (2003) – Emoții date pe față, București, Editura Trei
- Fârte, Ghe. (2004) – Comunicarea – o abordare paraxiologică, Iași, Casa editorială Demiurg
- Holdevici, I. (2000) - Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie,
Editura Orozonturi
- Navarro, J. (2008) – Secretele comportamentului nonverbal, București, Editura Meteor Press
- Pânișoară, I. (2006) - Comunicarea eficientă, București, Editura Polirom
- Pavalache-Ilie, M. (2015)– Mozaicul comunicării, Cluj, Presa Universitară
- Stănciulescu, I, Tudor, R., Tran, A. Tran., (2015) - Teoria comunicarii, Editura Tritonic
- Șerb S. (2000) - Relațiile publice și comunicarea, București, Editura Teora,
- Straton, N. (1995) - Comunicarea, București, Societatea Știință si Tehnică,
- Stein, S (2003) – Forța inteligenței emoționale, București, Editura Alfa

<https://office.com/getword>

<https://www.socializam.com/comunicare/cat-de-importanta-este-comunicarea/>,

https://www.univath.ro/tematica_licenta/Curs_Comunicare_in_AP.

http://www.mpt.upt.ro/doc/curs/gp/Communication_skills.pdf

<https://www..grefieri.ro/noțiuni-de-comunicare>

[http. creeaza.com](http://creeaza.com)

<http://livethecommunity.ro/wp-content/uploads/2015/12/comunicarea-eficienta.pdf>

<https://www.mpt.upt.ro>

www.31_49743_suport_curs_Tehnici_comunicare

<http://www.angelfire.com/pro/irural/lib/comunicare.pdf>

<http://www.creeaza.com/didactica/comunicare-si-relatii-publice>

<http://www.scribgroup.com/management/comunicare/COMUNICAREA-NONVERBALA-Kinetic24966.php>

https://www.academia.edu/16085445/TEMA_I._INIȚIERE_ÎN_STUDIUL_COMUNICĂRII

<https://www.practical-application-components-of-efficient-communication-infographic.html>

<https://www.increasemyefficiency.com/how-to-speak-effectively-and-efficiently/>

<https://www.pinterest.com>

<https://edugeneral.org/blog/verbal-ability/tips-communicating-effectively/>

Κεφάλαιο 5

Ευθύνη. Αναλαμβάνοντας την ευθύνη.

Εισαγωγή

Η ευθύνη είναι μια βασική έννοια στη σχολική εκπαίδευση. Ο ρόλος αυτού του κεφαλαίου είναι να εισαγάγει τους δασκάλους στις διάφορες μορφές ευθύνης, να καθορίσει ποια είναι η συγκεκριμένη έννοια που εμπλέκονται και πώς να διευκολύνει την ευθύνη στους μαθητές. Στην πραγματικότητα, η ευθύνη δεν είναι μόνο θέμα ηθικής, αλλά και των μαθητών και των εκπαιδευτικών γενικής απόδοσης. Ιδιαίτερη προσοχή θα δοθεί στην κοινωνική και αστική ευθύνη και στις επιπτώσεις τους στο περιβάλλον της σχολικής εκπαίδευσης.

Το κεφάλαιο αυτό βασίζεται στην πρακτική και υποδιαιρείται σε τρεις τομείς:

- Η εφαρμογή της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, με ιδιαίτερη προσοχή στις πρακτικές για την αύξηση της κοινωνικής ευθύνης στα μαθήματα φυσικής αγωγής. Μεγάλη έμφαση θα δοθεί στη δοκιμή ψυχομετρίας για τη μέτρηση της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης και τα πρωτόκολλα για την αύξηση αυτού του παράγοντα στους μαθητές
- Η έννοια της ηθικής απεμπλοκής. Ένας από τους πιο επιρροές ψυχολόγους, ο Καναδός Albert Bandura αντιλήφθηκε τη μεταβλητή της ηθικής απεμπλοκής για την εξήγηση ενός ευρέος φάσματος επιθετικής συμπεριφοράς. Σε αυτή την ενότητα, θα αναλύσουμε το ρόλο της ηθικής απεμπλοκής στην εξήγηση της βίας, του εκφοβισμού και του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στα σχολεία. Θα γίνουν σε βάθος αναλύσεις για όλους τους ρόλους των ατόμων που εμπλέκονται στον εκφοβισμό (νταής, υπερασπιστής, παρευρισκόμενος κλπ.). Οι παράγοντες πρόβλεψης, τα αποτελέσματα και οι δοκιμές για τη μέτρηση της ηθικής απεμπλοκής θα αναλυθούν με σκοπό τον εντοπισμό και την πρόληψη των αρνητικών επιπτώσεων της ηθικής απεμπλοκής και την προώθηση της ευθύνης στις αίθουσες διδασκαλίας

- Ο ρόλος των υπεύθυνων συναισθημάτων. Μια διαπολιτισμική μελέτη του Menesini και των συναδέλφων (2013) υποθέτει τη σημασία των υπεύθυνων συναισθημάτων για την πρόληψη του εκφοβισμού. Ο ρόλος των συναισθημάτων στην εξήγηση των διαδικασιών ευθύνης θα συζητηθεί

Οι μορφές ευθύνης: ορισμός και εφαρμογή

Σύμφωνα με το λεξικό του Κέιμπριτζ, η ευθύνη είναι "κάτι που είναι δουλειά ή καθήκον σας να αντιμετωπίσετε", να έχετε ευθύνη σημαίνει "να είστε σε θέση εξουσίας πάνω σε κάποιον και να έχετε καθήκον να βεβαιωθείτε ότι γίνονται συγκεκριμένα πράγματα". Είναι σαφές ο κανονιστικός παράγοντας ευθύνης. Η ευθύνη είναι ένα πολύ ευρύ θέμα με σαφείς επιπτώσεις και συσχετισμούς με το νόμο, την ηθική, την ψυχολογία, τη φιλοσοφία. Σε αυτό το κεφάλαιο θα διερευνήσουμε τις διάφορες μορφές ευθύνης και στη συνέχεια θα διερευνήσουμε τις επιπτώσεις αυτής της ευρείας έννοιας στα περιβάλλοντα σχολικής εκπαίδευσης.

Οι δύο κύριες πτυχές που θα διερευνήσουμε σε αυτά τα κεφάλαια είναι:

Η κοινωνική ευθύνη είναι μια θεωρία που εφαρμόζεται κυρίως στις επιχειρήσεις. Η κοινωνική ευθύνη λειτουργεί για τη δυαδικότητα μεταξύ οικονομικών συμφερόντων και κοινωνικών στόχων. Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι εάν μια εταιρεία θέλει να μεγιστοποιήσει την αξία της, η διοίκηση θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα να διατηρεί ισορροπία μεταξύ οικονομικών επιδόσεων, με κοινωνικές και οικονομικές επιδόσεις (Ganti, 2019).

Όταν εφαρμόζεται στα σχολεία, που εφαρμόζουν οικονομικές επιδόσεις μόνο στη διαχείριση των πόρων και τη σωστή δαπάνη τους, η κοινωνική ευθύνη μπορεί να οριστεί ως η τήρηση των κοινωνικών κανόνων και η προσδοκία ρόλου (Ford, 1985). Συγκεκριμένα, για την εφαρμογή στο σχολείο: οι κανόνες και οι

κανόνες σχετίζονται με το ρόλο των μαθητών. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές πρέπει να τηρούν τους κανόνες για τη διαπροσωπική συμπεριφορά που σχετίζεται ειδικά με την απόδοσή τους.

Αυτοί οι κανόνες επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα ψυχοκοινωνικών μεταβλητών, για παράδειγμα: συνεργασία, σεβασμό προς τους άλλους, θετικές μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η αστική ευθύνη ορίζεται ως η " ευθύνη ενός πολίτη. Αποτελείται από δράσεις και στάσεις που συνδέονται με τη δημοκρατική διακυβέρνηση και την κοινωνική συμμετοχή.

Η αστική ευθύνη μπορεί να περιλαμβάνει τη συμμετοχή στην κυβέρνηση, την εκκλησία, τους εθελοντές και τις συνδρομές εθελοντικών ενώσεων. Δράσεις Αστικής Ευθύνης μπορούν να εμφανιστούν σε υπεράσπιση για διάφορες αιτίες ,όπως πολιτικά, οικονομικά, αστικά, περιβαλλοντικά ή θέματα ποιότητας ζωής (αυτο, 2018)

Θα δούμε, μέσα από την ανάλυση της επιστημονικής βιβλιογραφίας, ότι η αύξηση της κοινωνικής και Αστικής Ευθύνης είναι σημαντική για την αύξηση των επιδόσεων των μαθητών αλλά και για τη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών (βία, ψυχολογική κακοποίηση, εκφοβισμός και κυβερνο-εκφοβισμός). Η ανάπτυξη της κοινωνικής ευθύνης πρέπει να γίνει κατανοητή σε συστημικό επίπεδο, όσον αφορά τους γονείς, τους δασκάλους και τους ίδιους τους μαθητές. (Krumboltz, Forz, Nichols, & Wentzel, 1987)

Σε οικογενειακό επίπεδο, η κατοχή ευθύνης είναι πολύ σημαντική για τον προσδιορισμό της κοινωνικής προσαρμογής και στη συνέχεια της επιτυχίας στη ζωή. Αλλά, κάτω από μια κοινωνική άποψη, η έλλειψη αυτών των δεξιοτήτων μπορεί να έχει μια βαθιά επίδραση στη ζωή των μαθητών. Τα αντικοινωνικά παιδιά, συνδέονται στατιστικά με αρνητικές επιπτώσεις στην ενηλικίωση, όπως: εθισμός στο αλκοόλ, ανεργία ,διαζύγιο (Caspi, Elder & Bem, 1987)

Θετικές επιπτώσεις της Κοινωνικής Ευθύνης

Οι σχέσεις μεταξύ Κοινωνικής Ευθύνης και ηθικής είναι σαφείς. Επιπλέον, τα σχολεία, διαφορετικά από τις εταιρείες, δεν χρειάζεται να ξεπεράσουν τη δυαδικότητα μεταξύ οικονομικού κέρδους και κοινωνικών σκοπών, καθώς δεν υπάρχει κέρδος. Οι διευθυντές σχολείων πρέπει να διαχειρίζονται οικονομικούς και ανθρώπινους πόρους προκειμένου να εξασφαλίζουν στο μέγιστο επίπεδο το αίσθημα ευθύνης και να αποφεύγουν τις αρνητικές συσχετίσεις αυτής της μεταβλητής.

Ωστόσο, από τη δεκαετία του '60 του εικοστού αιώνα, η ψυχολογική έρευνα έχει επικεντρωθεί στις σχέσεις μεταξύ Κοινωνικής Ευθύνης και ακαδημαϊκού επιτεύγματος. Πρώτα απ' όλα, ένα σύνολο μελετών προσδιόρισε τις σχέσεις μεταξύ της πολιτικής συμπεριφοράς των μαθητών και της κοινωνικής αντίληψης από τους εκπαιδευτικούς. Μια έρευνα του Sivan (1986) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν διακρίσεις μεταξύ διαφορετικών τύπων θετικών μαθητών (τάση κοινωνικοποίησης, μάθησης, εκτέλεσης) και αρνητικών (απρόσεκτων, επιθετικών και μη συνεργάσιμων) συμπεριφορών και αυτός ο παράγοντας επηρεάζει επίσης τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Brophy & Good, 1974, Cartledge & Milbrun, 1978).

Μια μελέτη από τους Trenholm και Rose (1981) εντόπισε μέσα από μια ειδική συνέντευξη τις έξι θεμελιώδεις πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών:

- Κατάλληλες απαντήσεις σε ακαδημαϊκά αιτήματα και εργασίες
- Έλεγχος ώθησης
- Ωριμη επίλυση προβλημάτων
- Συνεργατική και ευγενική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους
- Συμμετοχή σε δραστηριότητες της τάξης
- Αναγνώριση του κατάλληλου πλαισίου για διαφορετικούς τύπους συμπεριφοράς

Στρατηγικές για τη διδασκαλία της κοινωνικής ευθύνης στην τάξη

Οι πιο κοινές στρατηγικές για τη διδασκαλία της κοινωνικής ευθύνης στα σχολεία συνοψίζονται ως εξής:

- Παρέμβαση και διαλέξεις που έχουν σχεδιαστεί για τη διδασκαλία στρατηγικών αυτο-παρακολούθησης και αυτοέλεγχου. Αυτές οι διαλέξεις μπορούν να επικεντρωθούν σε μαθητές που παρουσιάζουν παρορμητικές ή ακατάλληλες συμπεριφορές (O'leary & Dubey, 1979)
- Πρακτικές διαχείρισης τάξεων για τον προσδιορισμό της τάξης και του ελέγχου της ομάδας (Doyle, 1986)

Υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι το σχολικό επίτευγμα δεν είναι το μοναδικό κριτήριο για την αξιολόγηση της επιτυχίας και της ικανότητας στα σχολεία. Στην πραγματικότητα, το σχολείο παίζει μεγάλο ρόλο κοινωνικοποίησης με τους εξής τρόπους:

- Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές προωθούν ενεργά τις κοινωνικές υπεύθυνες συμπεριφορές
- Υπάρχει μια δυαδικότητα μεταξύ της αναγνωρισμένης σημασίας της κοινωνικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς και της έλλειψης χρόνου που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν αυτές τις σημαντικές δεξιότητες
- Υπάρχουν σχέσεις μεταξύ της κοινωνικής ικανότητας και της οικογενειακής λειτουργίας των μαθητών
- Μια μελέτη από τους Feldman, Wentzel, Weinberger & Munson, 1990) έδειξε ότι υπάρχουν συσχετισμοί μεταξύ της συζυγικής ικανοποίησης και της κοινωνικής ευθύνης στην προεφηβική ηλικία σε όλες τις υποκλίμακες κοινωνικής ευθύνης (συνεργασία με άλλους, τήρηση κανόνων, έλεγχος επιθετικότητας, έλεγχος παρορμήσεων)

- Μελέτες από Finn, (1993), Palmer, Dakof & Liddle, (1993) κατέδειξαν ότι το ενδιαφέρον των γονέων για τις δραστηριότητες των μαθητών και η επικοινωνία των γονέων και η προσδοκία των γονέων συσχετίζονται έντονα με την ακαδημαϊκή επιτυχία

Τα αποδεικτικά στοιχεία της συσχέτισης μεταξύ Κοινωνικής Ευθύνης και μάθησης μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής απόδοσης, της ενσυναίσθησης και της προσωπικής συμπεριφοράς (Feshbach & Feshbach, 1987)
- Υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κατάλληλης σχολικής συμπεριφοράς (Entwisle, Alexander, Cadigan, & Pallas, 1986)
- Υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της σχολικής απόδοσης και της συμμόρφωσης (Cobb, 1972, Kohn & Rosman, 1973)
- Μια μετα-ανάλυση από τον Horn & Packard (1985) έδειξε ότι οι κοινωνικο-συναίσθηματικές μεταβλητές προέβλεπαν την επίτευξη και μείωσαν τα προβλήματα πρώιμης μάθησης παρόμοια με την πνευματική ικανότητα, το αισθητικό έλλειμμα ή ακόμα και τα νευρολογικά προβλήματα
- Η προσαρμοστική σχολική συμπεριφορά στο δημοτικό σχολείο είναι προγνωστική των επιδόσεων και των βαθμολογιών των δοκιμών στο γυμνάσιο (Lambert, 1972)
- Μια διαχρονική μελέτη από τον Parker & Asher (1987) έδειξε ότι η αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά είναι προγνωστική της εγκατάλειψης του σχολείου στο γυμνάσιο
- Μια μελέτη του Horps & Cobb (1974) έδειξε ότι η διδασκαλία της κατάλληλης κοινωνικής ευθύνης στα παιδιά (δηλαδή η παρακολούθηση, η

παρακολούθηση, η εκτέλεση εθελοντισμού) αυξάνουν τα σταθερά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση (Cobb & Horpps, 1973)

- Η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων σχετίζεται σταθερά με την επίτευξη σε όλες τις ηλικίες και τους βαθμούς
- Τα κοινωνικά απορριφθέντα και επιθετικά παιδιά κινδυνεύουν από ακαδημαϊκή αποτυχία (Feldhusen et al, 1970, Ford & Tisak, 1983)

Σχέσεις με συνομηλίκους

Μια μελέτη σχετικά με τις σχολικές μεταβάσεις δείχνει ότι η απώλεια μιας γνωστής ομότιμης ομάδας επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση και το ενδιαφέρον του μαθητή για το σχολείο (Miller, 1983). Η αντιληπτή απομόνωση από τους συνομηλίκους καθώς και η αντιληπτή έλλειψη ελέγχου στην απόκτηση κοινωνικής υποστήριξης στο σχολείο έχουν συσχετιστεί με χαμηλά επίπεδα επίτευξης (Epperson, 1963).

Πρωτόκολλο ευθύνης σε περίπτωση διαδικτυακού εκφοβισμού

Μια μελέτη του Willard (2007) προσδιόρισε ένα πρωτόκολλο για την ευθύνη σε περίπτωση διαδικτυακού εκφοβισμού:

Εύλογες προφυλάξεις που πρέπει να λάβουν τα σχολεία για να μειώσουν τις περιπτώσεις εκφοβισμού στον κυβερνοχώρο

1. Δημιουργήστε μια οργανωμένη προσπάθεια σχεδιασμού για την αντιμετώπιση των ανησυχιών. διεξάγετε τακτικά την αξιολόγηση των αναγκών
2. Αξιολογήστε τις πολιτικές και τις πρακτικές διαχείρισης της χρήσης του Διαδικτύου
3. Εφαρμογή πιο αποτελεσματικών πρακτικών για την παρακολούθηση της χρήσης του Διαδικτύου των φοιτητών
4. Εκπαιδεύστε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
5. Εφαρμογή έκθεσης, αναθεώρησης και διαδικασίας παρέμβασης στον κυβερνοχώρο
6. Συμμετοχή σε συνεχή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας

Ο ρόλος της δια βίου μάθησης και του εθελοντισμού για την αύξηση της κοινωνικής ευθύνης

Μια μελέτη σε ένα μεγάλο δείγμα που διεξήχθη από τις κλίμακες και τους συναδέλφους (2000) έδειξε ότι οι δραστηριότητες της μάθησης των υπηρεσιών μπορούν να αυξήσουν σημαντικά το επίπεδο κοινωνικής ευθύνης με αυτούς τους τρόπους:

- Οι δραστηριότητες της υπηρεσίας-μάθησης μπορούν να αυξήσουν την κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών, τις ανησυχίες προς τους άλλους και άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τη γνωστική ικανότητα, αυτή η τελική μεταβλητή οδηγεί σε αυξημένη μάθηση
- Οι δραστηριότητες της υπηρεσίας-μάθησης αυξάνουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας βοηθώντας τους άλλους και το πραγματικό ενδιαφέρον προς τους άλλους
- Το αίσθημα ανησυχίας και η πεποίθηση ότι η βοήθειά τους μπορεί να κάνει τη διαφορά μπορεί να προωθήσει πιο θετικές συμπεριφορές

Κλίμακες μέτρησης της Κοινωνικής Ευθύνης

Ο Conrad και ο Hedin (1981) έχτισαν μια κλίμακα για την κλίμακα κοινωνικής και προσωπικής ευθύνης. Αυτή η δοκιμή έχει συνολική αξιοπιστία .83 και τα στοιχεία είναι σε κλίμακα 3 επιπέδων (1 = ναι, 2 = είδος και 3 = όχι).

Η υποκλίμακα αυτής της δοκιμής είναι:

- 4-στοιχείο καθήκον υποκλίμακα: να έχουν αισθανθεί την ευθύνη να βοηθήσει τους άλλους
- 4-στοιχείο υποκατηγορία Κοινωνικής Πρόνοιας: ανησυχία για την ευημερία των άλλων
- Υποκλίμακα αποτελεσματικότητας 4 στοιχείων: αντιληπτή ικανότητα να είναι αποτελεσματική βοηθώντας τους άλλους

Ο Li και οι συνεργάτες του (2008) πρότειναν ένα εργαλείο για τη μέτρηση της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης (PSRQ personal and Social Responsibility Questionary) που επικυρώθηκε σε δείγμα 253 μαθητών γυμνασίου.

Η δομή του ερωτηματολογίου βασίζεται σε μια επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (CFA) που αποκάλυψε – όπως αναμενόταν – δύο κύριες κλίμακες και 4 υποκλίμακες: προσωπική ευθύνη και Κοινωνική Ευθύνη. Η μέθοδος βαθμολόγησης χρησιμοποιεί μια κλίμακα Likert 6 σημείων και έχει εφαρμοστεί για να αποφευχθούν τυχόν ουδέτερες απαντήσεις, το επίπεδο (1) σημαίνει "διαφωνώ έντονα" και το επίπεδο (6) σημαίνει "συμφωνώ έντονα". Τα στοιχεία αυτής της κλίμακας είναι:

Στοιχεία Κοινωνικής Ευθύνης

1. Σέβομαι τους άλλους
2. Σέβομαι τον δάσκαλό μου(ες)
3. Βοηθάω τους άλλους
4. Ενθαρρύνω άλλους
5. Είμαι ευγενικός με τους άλλους
6. Ελέγχω την ψυχραιμία μου
7. Είμαι χρήσιμος σε άλλους

Προσωπική ευθύνη

1. Συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες
2. Προσπαθώ σκληρά
3. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου
4. Προσπαθώ σκληρά ακόμα κι αν δεν μου αρέσει η δραστηριότητα
5. Θέλω να βελτιώσω
6. Δίνω μια καλή προσπάθεια
7. Δεν κάνω στόχους

Τα στοιχεία υποκλίμακας είναι

Σεβασμός

1. Σέβομαι τους άλλους
2. Σέβομαι τον δάσκαλό μου(ες)
3. Ελέγχω την ψυχραιμία μου

Φροντίδα και βοήθεια

1. Βοηθάω τους άλλους
2. Ενθαρρύνω άλλους
3. Είμαι ευγενικός με τους άλλους
4. Είμαι χρήσιμος σε άλλους

Προσπάθεια

1. Συμμετέχω σε όλες τις δραστηριότητες
2. Προσπαθώ σκληρά
3. Δίνω μια καλή προσπάθεια

Αυτο-κατεύθυνση

1. Θέτω στόχους για τον εαυτό μου
2. Θέλω να βελτιώσω
3. Δεν κάνω στόχους

Αυτή η κλίμακα έχει επικυρωθεί μέσω συσχετισμών με την εγγενή κλίμακα κινήτρων, είναι μια κλίμακα εγγενούς ρύθμισης τεσσάρων στοιχείων της συμπεριφορικής ρύθμισης στο ερωτηματολόγιο άσκησης (BREQ-2, Markland & Tobin, 2004). Αυτή η κλίμακα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες πρόβλεψης της πραγματικής σωματικής δραστηριότητας. Παράδειγμα αντικειμένων είναι "απολαμβάνω μαθήματα φυσικής αγωγής"και" τα μαθήματα φυσικής αγωγής είναι διασκεδαστικά". Αυτή η κλίμακα χρησιμοποιεί μια

κλίμακα 6 σημείων που κυμαίνεται από "καθόλου αληθινό" (1) έως "πολύ αληθινό" (6).

Η μελέτη κατέδειξε μια συσχέτιση μεταξύ των κατασκευών ευθύνης και των εγγενών κινήτρων, που περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας. Συσχέτιση μεταξύ Κοινωνικής Ευθύνης, προσωπικής ευθύνης και εγγενών κινήτρων

Μεταβλητές	SR	PR	IM
Κοινωνική ευθύνη	-	.64*	.33*
Προσωπική ευθύνη		-	.39*
Εγγενή κίνητρα			-
Σημαίνει	4.71	4.93	4.72
Τυπική απόκλιση	.87	.80	1.08
Συντελεστής άλφα	.79	.80	.81
* $p < .001$			

Οι Watson και οι συνάδελφοί τους (2003) ανέπτυξαν ένα ψυχομετρικό εργαλείο Αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση της αντίληψης των νέων για προσωπική και κοινωνική ευθύνη με βάση 15 Στοιχεία με κλίμακα Likert 4 σημείων, επικυρωμένα μέσω διερευνητικής ανάλυσης παραγόντων. Οι Guan, McBride και Xiang (2006) πρότειναν μια κλίμακα για την αξιολόγηση των στόχων που σχετίζονται με και την κοινωνική ευθύνη ευθυγραμμισμένη με τη θεωρία των στόχων.

Σύμφωνα με τον Wentzel (1991) στόχος κοινωνικής ευθύνης είναι η προσωπική επιθυμία συμμόρφωσης με τους κοινωνικούς κανόνες, τους κανόνες και την προσδοκία ρόλου. Πώς αυτή η επικυρωμένη κλίμακα επικεντρώνεται μόνο στην κοινωνική ευθύνη και δεν λαμβάνει υπόψη και τη μεταβλητή προσωπικής ευθύνης.

Πώς να διδάξετε την κοινωνική ευθύνη

Το μοντέλο διδασκαλίας της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης (TPSR)

Το μοντέλο TPSR δημιουργήθηκε από τον Hellison (1985, 2003) ως μια νέα προσέγγιση για τα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας. Οι πρώιμες μέθοδοι του TPSR έχουν εφαρμοστεί σε νέους που διατρέχουν κινδύνους λόγω των κοινωνικών και οικονομικών τους συνθηκών (δηλαδή, έλλειψη οικονομικών πόρων, βία, ναρκωτικά οικογενειακών προβλημάτων). Το σκεπτικό του μοντέλου TPSR είναι ότι οι μαθητές για να είναι επιτυχείς κατά τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης πρέπει να μάθουν την ευθύνη για τον εαυτό τους και τους άλλους. Η αντίληψη της ευθύνης στα σχολεία είναι μια ηθική θέση να σεβόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους. Συγκεκριμένα, οι αξίες που διέπουν την προσωπική ευθύνη είναι η προσπάθεια και η αυτονομία. Οι αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική ευθύνη είναι ο σεβασμός των συναισθημάτων και των δικαιωμάτων των άλλων, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευαισθησία.

Το μοντέλο είναι οργανωμένο σε πέντε επίπεδα ευθύνης

1. Σεβαστείτε τα δικαιώματα και την υλοτομία των άλλων
2. Προσπάθεια
3. Αυτο-κατεύθυνση
4. Βοηθώντας τους άλλους
5. Έξω από τη ζώνη

Κάθε επίπεδο έχει συγκεκριμένους στόχους. Στόχοι πρώτου επιπέδου:

- Η ικανότητα να μάθουν ενσυναίσθηση
- Η ικανότητα αυτοέλεγχου
- Η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων ειρηνικά

Στόχος δευτέρου επιπέδου

- ανάπτυξη στα παιδιά ένα εγγενές κίνητρο και ενδιαφέρον για μια καλή δουλειά

Τρίτο επίπεδο

- μάθετε να διαχειρίζεστε το χρόνο
- σχεδιάζουν τη δική τους μάθηση
- ορίστε βραχυπρόθεσμους στόχους για τον εαυτό τους
- ορίστε μακροπρόθεσμους στόχους για τον εαυτό τους

Τέταρτο επίπεδο

- Διδάξτε στα παιδιά να βοηθήσουν τους άλλους και να είναι ευαίσθητοι και να ανταποκρίνονται

Πέμπτο επίπεδο

- οι μαθητές ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν τη μάθησή τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος σε άλλα πλαίσια

Η φυσική εφαρμογή του μοντέλου TPSR είναι να χρησιμοποιήσει τη σωματική δραστηριότητα ως όχημα για τη διδασκαλία κοινωνικών υπεύθυνων συμπεριφορών. Οι θεμελιώδεις πτυχές του μοντέλου είναι:

1. αξιοποιήστε τις δυνάμεις που έχει ήδη ο νεαρός
2. δώστε έμφαση στην ικανότητα και την κυριαρχία
3. εστίαση σε ολόκληρο το άτομο (συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής, κοινωνικής, γνωστικής και φυσικής διάστασης του εαυτού)
4. Ενδυναμώστε τη νεολαία
5. παρέχετε ένα φυσικά και ψυχολογικό ασφαλές περιβάλλον
6. διατηρήστε μια τοπική σύνδεση
7. παρέχετε σημαντική επαφή με έναν ενήλικα φροντίδας

Η μεγαλύτερη απόδειξη της αποτελεσματικότητας του μοντέλου έχει βρεθεί από τους Hellison και Walsh (2002) που εξέτασαν 26 μελέτες που διερευνούν τον αντίκτυπο του μοντέλου TRS στην ανάπτυξη της νεολαίας. Η μελέτη διαπίστωσε ότι 19 από τις 26 μελέτες που αναλύθηκαν είναι αποτελεσματικές στην αύξηση του σεβασμού, της προσπάθειας, της αυτονομίας

και της ικανότητας ηγεσίας μεταξύ των μαθητών. Ένα παράδειγμα πρωτοκόλλου για την εφαρμογή του μοντέλου TPSR περιγράφεται ως εξής (Escarti, 2010).

Πρωτόκολλο για την εφαρμογή του μοντέλου διδασκαλίας της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης (TPSR)

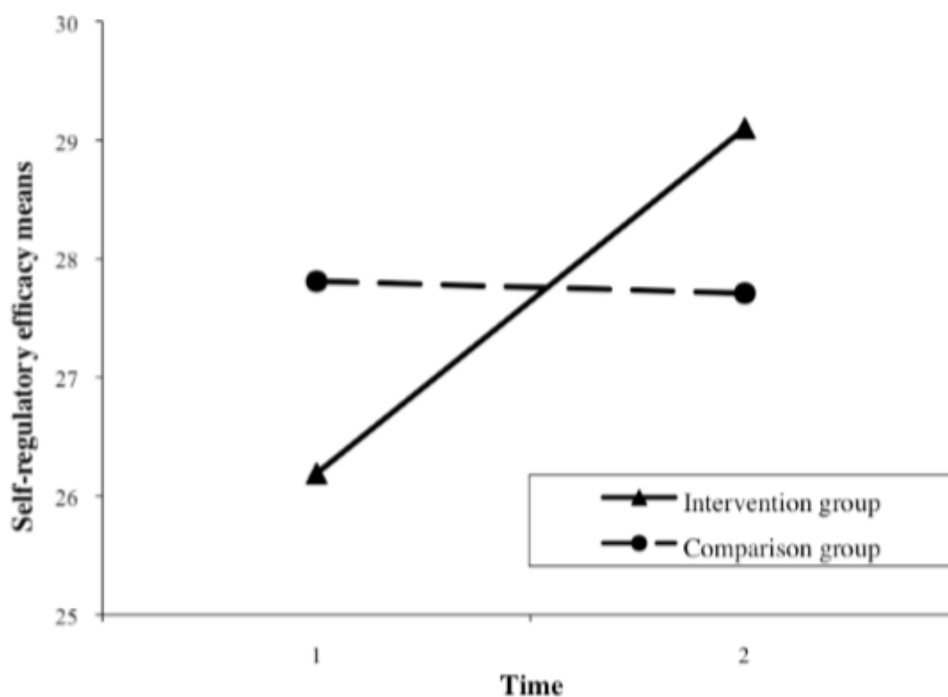
- 1) επεξεργασία των κανόνων. Στις πρώτες οκτώ συνεδρίες, οι ίδιοι οι μαθητές καθιέρωσαν τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος
- 2) ρόπαλο και το πεδίο του παιχνιδιού. Η δραστηριότητα αυτή εισήχθη στο πρόγραμμα για δύο λόγους: Α) είναι ευχάριστη, αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών και Β) είναι μια ιδιαίτερα ανταγωνιστική δραστηριότητα έχει τη δυνατότητα να παράγει συγκρούσεις και συναισθηματικά φορτισμένες αντιδράσεις. Αυτές οι καταστάσεις έδωσαν στους δασκάλους του σχολείου την ευκαιρία να διδάξουν στα παιδιά να λύσουν τις συγκρούσεις τους με ειρηνικό και εποικοδομητικό τρόπο, ο οποίος είναι σύμφωνος με τον αριθμό εργασίας 1.
- 3) ζογκλέρ. Αυτό είναι επίσης ένα παιχνίδι, γι ' αυτό ήταν ελκυστικό για τους μαθητές του σχολείου. Ωστόσο, αυτός ο τύπος δεξιοτήτων απαιτεί την ανάπτυξη του επιπέδου 2 του μοντέλου (προσπάθεια).
- 4) μάθηση για πατινάζ. Αυτή η δραστηριότητα είχε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας. Οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν το επίπεδο στο οποίο ήθελαν να ξεκινήσουν και ποιο επίπεδο ήθελαν να επιδιώξουν να φτάσουν. Αυτή είναι μια άσκηση ευθύνης που σχετίζεται με τον αριθμό στόχου 3
- 5) Acrogyrn. Η δραστηριότητα αυτή είχε συνεργατικό χαρακτήρα, γι ' αυτό και οι εκπαιδευτικοί την ενσωμάτωσαν στο πρόγραμμα. Για την εκπλήρωση των στόχων αυτής της δραστηριότητας ήταν απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν όλες οι συμπεριφορές ευθύνης που είχαν ασκηθεί προηγουμένως και εκείνες του στόχου 4 (να ανησυχείτε για την ασφάλεια των άλλων)

Το πρόγραμμα βασίζεται στην εφαρμογή των ακόλουθων στρατηγικών για την παροχή ελέγχου και ευθύνης στους μαθητές. Συγκεκριμένα οι στρατηγικές είναι:

- Διακοπή (time out) για την ανάλυση δύσκολων καταστάσεων
- Συναντήσεις ομάδας για να αλλάξετε το παιχνίδι
- Ομάδα μοντελοποίησης (ομαδική) εργασία
- Κάθε ομάδα (ομάδα) σχεδιάζει μια δραστηριότητα
- Οι μαθητές καθορίζουν τους στόχους που πρέπει να επιδιωχθούν σε κάθε συνεδρία
- Κάθε μαθητής εθελοντές για να προετοιμάσει και να κατευθύνει ένα παιχνίδι
- Σύμβαση καλών προθέσεων
- Ειρήνική επίλυση των συγκρούσεων

Μια μελέτη από τους συναδέλφους του Escartì end (2010) εφάρμοσε το μοντέλο προσωπικής και κοινωνικής ευθύνης στις τάξεις φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο και απέδειξε ότι αυτό το μοντέλο μπορεί να αυξήσει την αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Σχήμα 1. Εκτιμώμενα οριακά μέσα αυτορρυθμιστικής αποτελεσματικότητας.



Μια άλλη μελέτη που έγινε από τους Escartì και colleagues (2013) έδειξε ότι η εφαρμογή του μοντέλου προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης του Hellison στη φυσική αγωγή μπορεί να βελτιώσει την αυτο-αποτελεσματικότητα των εφήβων που κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων, οι ερευνητές ανέπτυξαν ένα πείραμα σύγκρισης δύο δειγμάτων λαμβάνοντας υπόψη δύο κατηγορίες εφήβων σε κίνδυνο 13-14 ετών ($n = 30$). Ένα υπο-δείγμα εφάρμοσε το μοντέλο διδασκαλίας προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης του Hellison, ενώ το άλλο ενήργησε ως ομάδα ελέγχου, κάνοντας κανονικές τάξεις φυσικής αγωγής. Η μελέτη κατέδειξε μέσω ποσοτικών δεικτών αυξημένο επίπεδο:

- Αυτο-αποτελεσματικότητα για τη στρατολόγηση κοινωνικών πόρων
- Αυτο-αποτελεσματικότητα για αυτορυθμιζόμενη μάθηση

Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί μέσω ποιοτικών δεικτών, ότι μόνο οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα αύξησαν τις συμπεριφορές ευθύνης. Επίσης, ο Gordon (2013) παρήγαγε μια μελέτη σχετικά με το μοντέλο ευθύνης σε ένα γυμνάσιο της Νέας Ζηλανδίας κατά τη διάρκεια της διάλεξης Φυσικής Αγωγής που υπογραμμίζει τις ευκαιρίες και τις απειλές. Το μοντέλο έχει εφαρμοστεί για

έξι μήνες παρουσιάζοντας παρόμοια αποτελέσματα που ελήφθησαν από την Escarti και τους συναδέλφους. Τα αποτελέσματα των μαθητών παρακολουθήθηκαν από ένα ευρύ φάσμα εργαλείων: συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και αυτοαξιολογήσεις των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος των έξι μηνών, τα κύρια αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν ήταν:

- Καλύτερη κατανόηση της προσωπικής ευθύνης
- Καλύτερη κατανόηση της κοινωνικής ευθύνης
- Μεγαλύτερη ανάπτυξη θετικών, υποστηρικτικών και καλά συμπεριφερόμενων τάξεων κατά τη διάρκεια διαλέξεων φυσικής αγωγής

Ωστόσο, μια πιθανή αδυναμία που εντοπίστηκε είναι το επίπεδο της δυνατότητας μεταφοράς σε άλλους τομείς. Για το λόγο αυτό, οι μελλοντικές εξελίξεις αυτών των τεχνικών θα πρέπει να επικεντρωθούν στον τρόπο μεταφοράς αυτής της γνώσης σε άλλους τομείς.

Πρωτόκολλα για τη διδασκαλία της ευθύνης μέσω μαθημάτων φυσικής αγωγής

Ο Jones (2012) προσδιόρισε ένα πρωτόκολλο για τη διδασκαλία της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης μέσω μαθημάτων φυσικής αγωγής με βάση το μοντέλο του Hellison. Το πρωτόκολλο περιγράφεται ως εξής

Πριν από το μάθημα

Συζήτηση ευαισθητοποίησης

Ρύθμιση στόχου - μόνο για σήμερα θα με δείτε...

Στόχος τάξης - για να ξεκινήσετε και να ολοκληρώσετε τη συνάντηση ρύθμισης στόχου χωρίς την κατεύθυνση του δασκάλου

Μοιραστείτε τα κριτήρια επιτυχίας-για γυμναστήριο

Αυτό που προσπαθούμε να επιτύχουμε

Τι θα μοιάζει αν είμαστε επιτυχείς ως τάξη

Στόχος κατηγορίας για σήμερα – για να ολοκληρώσετε αυτή τη δραστηριότητα μέσα σε 5 λεπτά στην επόμενη συνεδρία γυμναστικής

Το μάθημα

Κλίμακα έντασης

Συνεχές - πόση προσπάθεια σκέφτεστε να βάλετε στο γυμναστήριο σας σήμερα το πρωί;

Προθέρμανση αυτο-ρυθμική πρόκληση

Τεντώνοντας με πρόσκληση-δάσκαλος επιδεικνύει τεντώματα για να αρχίσει με.

Στη συνέχεια, μετά το χρόνο καλεί τους μαθητές να οδηγήσει αυτό μέχρι αυτό μπορεί να οδηγήσει χωρίς κατεύθυνση δάσκαλος

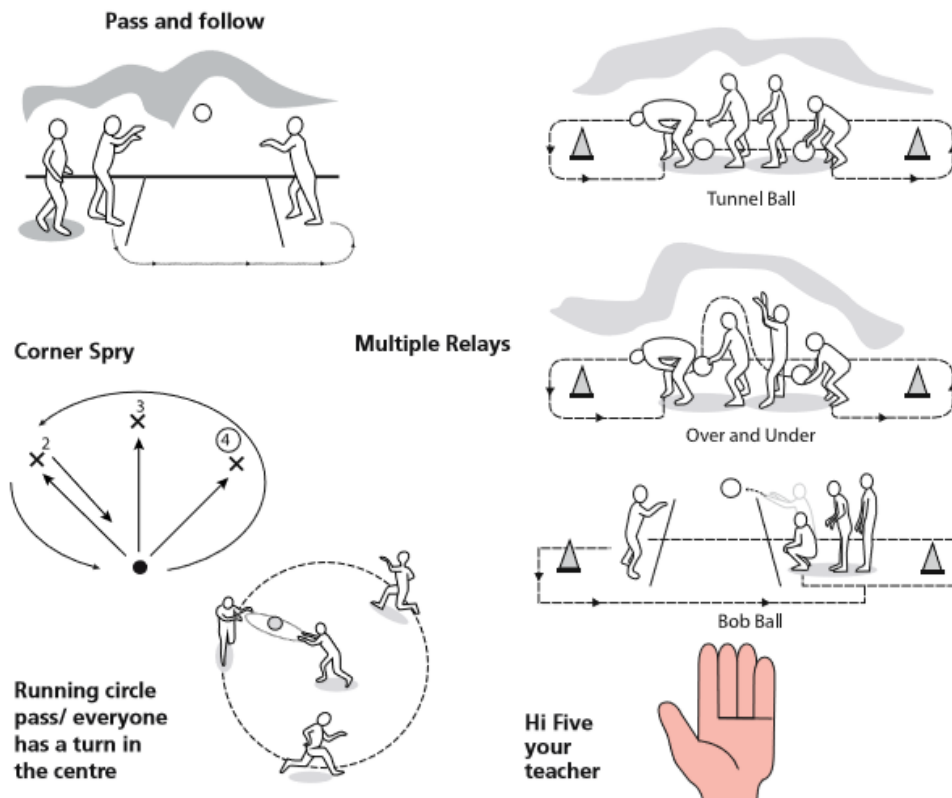
Προκλήσεις ομαδικών εργασιών

Ομαδική γυμναστική και πρόκληση δεξιοτήτων μπάλας

Ο αρχηγός της ομάδας παίρνει εργασία από τον εκπαιδευτή

Κανόνες

- Ολόκληρη η ομάδα κάνει όλες τις εργασίες
- Όλα πρέπει να ολοκληρώσει το έργο πριν από την επόμενη γίνεται
- Όλοι πρέπει να συγκεντρωθούν για να αποφασίσουν για το επόμενο έργο που πρέπει να γίνει
- Ο ηγέτης κάνει την τελική απόφαση
- Τα μέλη της ομάδας πρέπει να καλούν ο ένας τον άλλον με τα ονόματά τους



Eden Ball- Ανταγωνιστική Επιλογή

Αφήστε τρία επίπεδα για αυτό το παιχνίδι που πρέπει να παίζει και για τους μαθητές να επιλέξουν και να κυκλοφορούν ελεύθερα το επίπεδο:

1. Ανταγωνιστικά παιχνίδια
2. Κοινωνικά παιχνίδια
3. Ατομικά ή συνομηλίκους ανάπτυξη δεξιοτήτων που πρέπει να εφαρμόζονται στο παιχνίδι

Συνάντηση/Προβληματισμός Τάξης

Κανόνες Συνάντησεις

- Χωρίς παρεξήγηση.
- Συμπερίληψη όλων
- Ειρηνική επίλυση συγκρούσεων

Δάσκαλος / ηγέτης ερωτήσεις-εμφάνιση με thumbometer-thumbs up / thumbs down

1. Ποιος δεν προκάλεσε κανένα πρόβλημα σήμερα;
2. Πόσο σκληρά προσπαθήσατε σήμερα;
3. Πώς ήταν ο αυτοέλεγχος σας κατά τη διάρκεια της τάξης σήμερα;
4. Πόσο αυτοκατευθυνόμενος ήσουν σήμερα;
5. Βοηθήσατε κάποιον να μάθει κάτι στο σχολείο / έξω από το σχολείο;
6. Ποιος έχει δοκιμάσει κάτι που πρέπει να βελτιώσουν (ή έχουν μάθει στο σπίτι;)

Συνεχής-Αυτο-Αντανάκλαση

- Πόσο αφοσιωμένος ήσασταν στην προθέρμανση / τέντωμα σας;
- Πόσο καλά δουλέψατε στην ομάδα σας;
- Πόσο αποτελεσματική ήταν η ομάδα σας στην επίτευξη του στόχου τους;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιήσατε για την αντιμετώπιση προβλημάτων ομάδας / προσωπικών προβλημάτων;
- Τι πρέπει να βελτιώσουμε την επόμενη φορά;

Η Αρχή Του Ακορντεόν

Μειωμένος χρόνος παιχνιδιού έναντι χρόνου τρυπανιού-επεκτείνετε και συρρικνώστε ανάλογα τον χρόνο παιχνιδιού για να προωθήσετε τη συνεργατική συμπεριφορά και τα κίνητρα προς ένα υψηλότερο επίπεδο.

Αυτό ισχύει και για την τάξη-δείτε πόσο μακριά μπορείτε να" αφήσετε τα ηνία " από την κατεύθυνση του δασκάλου στην αυτο-κατεύθυνση, πριν χρειαστεί να ανακατευθύνετε ξανά τους μαθητές, τις ομάδες της τάξης.

Αθλητικό Δικαστήριο

Τρεις φοιτητές που έχουν εκλεγεί για να πάρουν μια απόφαση που η ομάδα δεν μπορεί να αποφασίσει

Αυτοτελής

Το παιδί πρέπει να τραβήξει τον εαυτό του αν σπάσει έναν κανόνα στο παιχνίδι. Ο δάσκαλος τους τραβάει και τους αμαρτάνει για μια σύντομη περίοδο επειδή δεν καλούν τη δική τους παραβίαση. Αυτό αφήνει την ομάδα περιορισμένη. Αυτή είναι μια μεγάλη στρατηγική για να χρησιμοποιήσετε για να εργαστείτε για να παίξετε χωρίς διαιτητή απελευθερώνοντας τον δάσκαλο να συνεργαστεί με άτομα ή μικρές ομάδες.

Πρωτόκολλο για την αύξηση της προσωπικής και Κοινωνικής Ευθύνης στα μαθήματα φυσικής αγωγής

Μάθημα

Μορφή συνεδρίες είναι περίπου 1 ώρα μαθήματα

1. Σχεσιακός Χρόνος

Αυτό αναφέρεται στην άτυπη ένα σε ένα αλληλεπιδράσεις ο δάσκαλος έχει με τους μαθητές που βοηθούν να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον και να δημιουργήσουν προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές. Είναι μια ευκαιρία να συνομιλήσετε, να ρωτήσετε τους μαθητές πώς πηγαίνει η μέρα τους και να συζητήσετε πράγματα που μπορεί να έρχονται ή να συμβαίνουν στη ζωή τους. Σε αντίθεση με τα άλλα συστατικά που συμβαίνουν σε μια συγκεκριμένη σειρά, Ο σχεσιακός χρόνος μπορεί να συμβεί όποτε προκύψει μια ευκαιρία (δηλαδή πριν ή μετά το μάθημα ή ακόμα και κατά τη διάρκεια του μαθήματος ενώ οι μαθητές βρίσκονται σε μεταβάσεις).

2. Συζήτηση Ευαισθητοποίησης

Πρόκειται για μια σύντομη δομημένη συνάντηση που ξεκινά επίσημα το μάθημα. Κατά τη διάρκεια αυτής της ομιλίας, συνήθως λίγα λεπτά, ο δάσκαλος μπορεί να περάσει το σχέδιο για την ημέρα, να καλέσει τους μαθητές και, το σημαντικότερο, να τους υπενθυμίσει τους στόχους και τους στόχους του προγράμματος. Ανάλογα με το στάδιο του προγράμματος, ένας δάσκαλος μπορεί να επικεντρώνεται σε μια

συγκεκριμένη πτυχή της ευθύνης ή απλώς να υπενθυμίζει στους μαθητές τη συνολική έμφαση στο πρόγραμμα (π. χ. πώς συμπεριφέρονται και πώς αντιμετωπίζουν τους άλλους καθώς και τα πράγματα για τη ζωή (άλλοι, δικοί μου ή οι νέοι)

3. Φυσική Δραστηριότητα

Ωρα Για Μάθημα. Αυτό αποτελεί το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος και θα μπορούσε να περιλαμβάνει οποιαδήποτε κατάλληλη για την ηλικία σωματική δραστηριότητα, άσκηση ή αθλητικό περιεχόμενο που κανονικά θα διδάσκεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής. Η βασική διαφορά είναι ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας μετατοπίζουν την εξουσία στους μαθητές και τους θέτουν σε υπεύθυνους ρόλους. Το κλειδί εδώ είναι να ενσωματώσουμε τη διδασκαλία της ευθύνης με τη διδασκαλία της σωματικής δραστηριότητας.

4. Συνάντηση Ομάδας

Ανατροφοδότηση, συμπάθειες και αντιπάθειες (προβλήματα, πώς λειτουργεί το πρόγραμμα, τι λειτουργεί, τι όχι) αφού περάσει ο περισσότερος χρόνος στο μάθημα και ολοκληρωθεί η σωματική δραστηριότητα, ο δάσκαλος συγκεντρώνει τους μαθητές μαζί για να συζητήσουν το μάθημα. Αυτό παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μοιραστούν τη γνώμη τους για το μάθημα, να κάνουν προτάσεις, καθώς και να σχολιάσουν την απόδοση και τη συνοχή της ομάδας. Εάν οι δραστηριότητες της ημέρας είχαν εμπλακεί στην ηγεσία των φοιτητών, αυτή η συνάντηση ομάδας θα μπορούσε να προσφέρει μια ασφαλή και δομημένη ευκαιρία στους μαθητές να παρέχουν ανατροφοδότηση στους ομότιμους ηγέτες τους και αντίστροφα. Μόνο λίγα λεπτά είναι απαραίτητα για αυτή τη συνάντηση.

5. Χρόνος Αντανάκλασης

Για τα τελευταία λεπτά του μαθήματος, οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν σχετικά με τις δικές τους στάσεις και συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιώντας τα επίπεδα ευθύνης ως σημεία

αναφοράς, ο δάσκαλος προτρέπει τους μαθητές να σκεφτούν την απόδοσή τους εκείνη την ημέρα σε σχέση με το καθένα. Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και το κλίμα του προγράμματος, ο δάσκαλος μπορεί να έχει τους μαθητές να μοιράζονται τις αυτο-αντανακλάσεις τους αυτή τη στιγμή προφορικά, με ένα σήμα χειρός (αντίχειρα για "μεγάλη", πλάγια για "εντάξει" ή κάτω για "ανάγκες εργασίας") ή γράφοντας σε ένα αντανακλαστικό περιοδικό.

6. Χρόνος Παροχής Συμβουλευτικής

Μιλώντας με τους νέους για το πού βρισκόμαστε (αν είναι απαραίτητο)

Εργαλείο για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με βάση την ευθύνη μετα-διδασκτικός προβληματισμός

Περιγραφή

Αυτό το εργαλείο προσαρμόστηκε από το εργαλείο για την αξιολόγηση της εκπαίδευσης με βάση την ευθύνη παρατήρησης. Το αρχικό εργαλείο επικυρώθηκε και δοκιμάστηκε ευνοϊκά για αξιοπιστία. Έχει παρουσιαστεί στην ερευνητική κοινοπραξία του AAHPERD και αυτή τη στιγμή προετοιμάζεται για δημοσίευση. Αυτή η παραλλαγή προβληματισμού μετά τη διδασκαλία έχει σχεδιαστεί για να χρησιμεύσει ως φιλοφρόνηση Αυτοαναφοράς στο εργαλείο άμεσης παρατήρησης. Η δομή και το περιεχόμενο είναι πλήρως ευθυγραμμισμένα για να διευκολύνουν την τριγωνισμό. Ο Δρ Paul Wright, ο οποίος οδήγησε την ανάπτυξη του εργαλείου παρατήρησης αργότερα ανέπτυξε και δοκιμάστηκε αυτό το όργανο. Το έχει χρησιμοποιήσει στα δικά του προγράμματα TPSR για να καθοδηγήσει τον προβληματισμό και να αξιολογήσει την πιστότητα της εφαρμογής TPSR. Το έχει χρησιμοποιήσει ως εργαλείο για να εκπαιδεύσει άλλους.

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

TPSR Αναπτυξιακό Στάδιο: _____ Περιεχόμενο Φυσικής Δραστηριότητας Που Διδάσκεται: _____

Στρατηγικές διδασκαλίας βασισμένες στην ευθύνη

Για το χρονικό διάστημα που αναφέρεται, χρησιμοποιήστε την κλίμακα που παρέχεται για να αξιολογήσετε τη χρήση καθεμιάς από τις εννέα στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στην ευθύνη παρακάτω. Πιο σαφείς ορισμοί για αυτές τις στρατηγικές μπορούν να βρεθούν στο τέλος αυτής της φόρμας. Αφού επιλέξετε την αξιολόγησή σας, δώστε κάποια σχόλια για να δικαιολογήσετε αυτήν την αξιολόγηση, δηλαδή Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα για πράγματα που κάνατε και είπατε ότι θα χρησίμευαν ως αποδεικτικά στοιχεία. Σε περιπτώσεις όπου συνειδητοποιείτε ότι δεν έχετε κάνει πλήρη χρήση της στρατηγικής, ίσως θελήσετε να προσδιορίσετε τρόπους που θα μπορούσατε να έχετε ή που θα μπορούσατε σε μελλοντικά μαθήματα.

Στρατηγικές Διδασκαλίας	4-Εκτεταμένα	3-Συχνά	2-Περαισώσια	1-Σπάνια	0-Ποτέ	Σχόλια για να δικαιολογήσει την αξιολόγηση
Μοντελοποίηση Σεβασμού	4	3	2	1	0	
Καθορισμός Προσδοκιών	4	3	2	1	0	
Ευκαιρίες για επιτυχία	4	3	2	1	0	
Προώθηση Της Κοινωνικής Αλληλεπίδρασης	4	3	2	1	0	
Ανάθεση Εργασιών	4	3	2	1	0	
Ηγεσία	4	3	2	1	0	
Δίνοντας Choices και φωνές	4	3	2	1	0	
Ρόλος στην αξιολόγηση	4	3	2	1	0	
Μεταφορά	4	3	2	1	0	

Εκτενώς-απρόσκοπτα απευθύνεται άμεσα και αποδεικνύεται με πολλούς τρόπους σε όλο το μάθημα μέσα από τα λόγια και τις ενέργειες του δασκάλου.

Συχνά-απευθύνεται άμεσα και αποδεικνύεται σε διάφορα σημεία του μαθήματος μέσω των λέξεων και των ενεργειών του δασκάλου.

Περιστασιακά – μερικές από τις λέξεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών συνδέονται με αυτό το θέμα είτε άμεσα είτε έμμεσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σπάνια –αυτό το θέμα δεν είναι γενικά ενσωματωμένο στη διδασκαλία, αλλά μπορεί να αντικατοπτρίζεται σε μερικές μεμονωμένες λέξεις ή ενέργειες από την πλευρά του δασκάλου.

Ποτέ - καθ ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, κανένα από τα λόγια ή τις ενέργειες του δασκάλου δεν μεταδίδει σαφώς ή ευθυγραμμίζεται με αυτό το θέμα.

Προσωπική-Κοινωνική Ευθύνη

Θεματική

Για το χρονικό διάστημα που αναφέρεται, χρησιμοποιήστε την κλίμακα που παρέχεται για να αξιολογήσετε τη συνολική εφαρμογή αυτών των γενικών θεμάτων. Αφού επιλέξετε την αξιολόγησή σας, δώστε κάποια σχόλια για να δικαιολογήσετε αυτήν την αξιολόγηση, δηλαδή Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα για πράγματα που κάνατε και είπατε ότι θα χρησίμευαν ως αποδεικτικά στοιχεία. Σε περιπτώσεις όπου συνειδητοποιείτε ότι δεν αντιμετωπίσατε ένα θέμα πολύ έντονα, ίσως θελήσετε να προσδιορίσετε τρόπους που θα μπορούσατε να έχετε ή που θα μπορούσατε σε μελλοντικά μαθήματα

	4-Εκτεταμένα	3 - Συχνά	2-Περιστασιακά	1 – Σπάνια	0 - Ποτέ	Σχόλια για να δικαιολογήσει την αξιολόγηση
Ενσωμάτωση: βαθμός στον οποίο οι ρόλοι και οι έννοιες	4	3	2	1	0	

ευθύνης ενσωματώνονται στη σωματική δραστηριότητα						
Μεταφορά: βαθμός στον οποίο γίνονται συνδέσεις με την εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής σε άλλο περιβάλλον	4	3	2	1	0	
Ενδυνάμωση: βαθμός στον οποίο ο δάσκαλος μοιράζεται την ευθύνη με τον μαθητή	4	3	2	1	0	
Σχέση δασκάλου-μαθητή: βαθμός στον οποίο οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως άτομα που αξίζουν σεβασμό, επιλογή, και φωνή	4	3	2	1	0	

Εκτενώς - το θέμα αντιμετωπίζεται απρόσκοπτα άμεσα και αποδεικνύεται με πολλούς τρόπους σε όλο το μάθημα μέσω των λέξεων και των ενεργειών του δασκάλου.

Συχνά - θέμα απευθύνεται άμεσα και αποδεικνύεται σε διάφορα σημεία του μαθήματος μέσα από τα λόγια και τις ενέργειες του δασκάλου.

Περιστασιακά – μερικές από τις λέξεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών συνδέονται με αυτό το θέμα είτε άμεσα είτε έμμεσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Σπάνια – αυτό το θέμα δεν είναι γενικά ενσωματωμένο στη διδασκαλία, αλλά μπορεί να αντικατοπτρίζεται σε μερικές μεμονωμένες λέξεις ή ενέργειες από την πλευρά του δασκάλου.

Ποτέ-καθ ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, κανένα από τα λόγια ή τις ενέργειες του δασκάλου δεν μεταδίδει σαφώς ή ευθυγραμμίζεται με αυτό το θέμα.

Ευθύνη Μαθητών

Αφού ολοκληρωθεί η περίοδος παρατήρησης και η κωδικοποίηση διαστήματος στην Πρώτη Σελίδα, παρέχετε μια ολιστική βαθμολογία για αυτούς τους γενικούς τομείς ευθύνης των σπουδαστών. Εξετάστε την παρατηρούμενη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση σε όλο το μάθημα. Λάβετε υπόψη ότι η τρέχουσα εφαρμογή αυτής της επικεφαλίδας αξιολογεί την ομάδα συνολικά και όχι μεμονωμένους μαθητές

	4- Πολύ δυνατό	3 – Δυνατό	2 - Αδύναμο	1-Πολύ αδύναμο	0 - Ποτέ	Σχόλια για να δικαιολογήσει την αξιολόγηση
Αυτοέλεγχος: ο φοιτητής δεν βλάπτει τους άλλους προφορικά ή σωματικά. περιλαμβάνει / λειτουργεί καλά με άλλους. επιλύει τις συγκρούσεις ειρηνικά εάν προκύψουν	4	3	2	1	0	
Συμμετοχή: ο φοιτητής θα δοκιμάσει κάθε δραστηριότητα και θα αναλάβει διάφορους ρόλους εάν του ζητηθεί	4	3	2	1	0	
Προσπάθεια: ο φοιτητής προσπαθεί σκληρά να κυριαρχήσει κάθε εργασία και επικεντρώνεται στη βελτίωση	4	3	2	1	0	
Αυτο-κατεύθυνση: ο φοιτητής θα παραμείνει στην εργασία χωρίς άμεση διδασκαλία ή επίβλεψη είτε	4	3	2	1	0	

εργάζεται μόνος του είτε με άλλους. δεν φαίνεται να ακολουθεί κακά παραδείγματα ή πίεση από ομοτίμους						
Ηγεσία: ο φοιτητής θα βοηθήσει, θα ενθαρρύνει τους άλλους και θα προσφέρει θετικά σχόλια						

Πολύ ισχυρή-όλοι οι μαθητές εμφάνισαν αυτή την ευθύνη καθ ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος χωρίς εξαιρέσεις.

Ισχυρή-οι περισσότεροι μαθητές εμφάνισαν αυτή την ευθύνη καθ ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος μόνο με μικρές ή/και μεμονωμένες εξαιρέσεις.

Μέτρια-πολλοί μαθητές επέδειξαν αυτή την ευθύνη, αλλά πολλοί δεν το έκαναν. παρατηρήθηκαν αρκετές εξαιρέσεις.

Αδύναμη-μερικοί μαθητές επέδειξαν αυτή την ευθύνη, αλλά πολλοί δεν το έκαναν.οι εξαιρέσεις ήταν συχνές ή/και αρκετά σοβαρές για να εμποδίσουν τη μάθηση.

Πολύ αδύναμοι-λίγοι, αν υπάρχουν, μαθητές εμφάνισαν αυτή την ευθύνη, ενώ η πλειοψηφία αγωνίστηκε να το πράξει. οι εξαιρέσεις ήταν συχνές ή / και αρκετά σοβαρές ώστε τουλάχιστον ορισμένα τμήματα του μαθήματος να καταστούν αναποτελεσματικά

Εκτεταμένη περιγραφή των στρατηγικών διδασκαλίας που βασίζονται στην ευθύνη

Τα παρακάτω είναι 5 αποτελεσματικές ιδιότητες των εκπαιδευτικών τόσο για την εφαρμογή TPSR και πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις:

Μοντελοποίηση σεβασμός: Δάσκαλος μοντέλα σεβασμό επικοινωνίας. Αυτό θα συνεπαγόταν επικοινωνία με ολόκληρη την ομάδα ή μεμονωμένους μαθητές.

Μοιάζει με: κατάλληλη επικοινωνία και οδηγίες. Δεν μοιάζει με: να ξεδιπλώσει την μπάλα, να χάσει την ψυχραιμία ή να ενοχλήσει τους μαθητές.

Καθορισμός προσδοκιών: ο δάσκαλος εξηγεί ή αναφέρεται σε ρητές προσδοκίες συμπεριφοράς. Αυτά θα μπορούσαν να σχετίζονται με ασφαλείς πρακτικές, κανόνες και διαδικασίες ή εθιμοτυπία.

Ευκαιρίες για επιτυχία: ο δάσκαλος διαρθρώνει το μάθημα έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν με επιτυχία και να συμπεριληφθούν ανεξάρτητα από τις ατομικές διαφορές.

Προώθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης: ο δάσκαλος διαρθρώνει δραστηριότητες που προωθούν τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή μέσω συνεργασίας, ομαδικής εργασίας, επίλυσης προβλημάτων, επίλυσης συγκρούσεων ή ενημέρωσης. [Αυτό μετράει μόνο αν είναι δομημένο από τον δάσκαλο.]

Ανάθεση καθηκόντων: ο δάσκαλος αναθέτει συγκεκριμένες ευθύνες ή καθήκοντα (εκτός από την ηγεσία) που διευκολύνουν την οργάνωση του προγράμματος ή μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας. Αυτό θα μπορούσε να μοιάζει με τη λήψη συμμετοχής, τη δημιουργία εξοπλισμού, τη διατήρηση σκορ/αρχείων ή την τέλεση ενός παιχνιδιού.

Τα παρακάτω είναι 4 αποτελεσματικές ιδιότητες δασκάλων ειδικά για την εφαρμογή TPSR:

Ηγεσία: ο Δάσκαλος επιτρέπει στους μαθητές να οδηγούν ή να είναι υπεύθυνοι για μια ομάδα. Αυτό θα μπορούσε να μοιάζει με επίδειξη για την τάξη, οδηγώντας έναν σταθμό, διδάσκοντας/οδηγώντας ασκήσεις για όλη την τάξη ή προπονώντας μια ομάδα.

Δίνοντας επιλογές και φωνές: δάσκαλος δίνει στους μαθητές μια φωνή στο πρόγραμμα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει ομαδικές συζητήσεις, ψηφοφορία ως ομάδα.ατομικές επιλογές, μαθητές που θέτουν ερωτήσεις, κάνουν προτάσεις, μοιράζονται απόψεις, αξιολογούν τον δάσκαλο ή το πρόγραμμα.

Ρόλος στην αξιολόγηση: Δάσκαλος επιτρέπει στους μαθητές να έχουν ένα ρόλο στην αξιολόγηση μαθητή. Αυτό θα μπορούσε να λάβει τη μορφή αυτο-ή ομότιμης αξιολόγησης που σχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συμπεριφορά, τη στάση κλπ.? θα μπορούσε επίσης να περιλαμβάνει τον καθορισμό στόχων ή μια διαπραγμάτευση μεταξύ δασκάλου και μαθητή για το βαθμό ή την πρόοδό τους στην τάξη.

Μεταφορά: Ο Δάσκαλος αντιμετωπίζει άμεσα τη μεταφορά δεξιοτήτων ζωής ή ευθυνών από το μάθημα πέρα από το πρόγραμμα. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει συνδέσμους όπως: την ανάγκη να εργαστείτε σκληρά και να επιμείνετε στο σχολείο.τη σημασία του να είστε ηγέτης στην κοινότητά σας. διατηρώντας τον αυτοέλεγχο σας για να αποφύγετε έναν αγώνα μετά το σχολείο. θέτοντας στόχους για να επιτύχετε αυτό που θέλετε στον αθλητισμό. την ανάγκη να είστε καλός παίκτης ομάδας όταν μεγαλώνετε και παίρνετε δουλειά. ή την αξία της σκέψης για τον εαυτό σας

Ένας ορισμός της ηθικής απεμπλοκής

Όπως περιγράφεται στην κοινωνική γνωστική θεωρία του που βασίζεται στην έννοια της ηθικής υπηρεσίας, η Bandura (1999, 2002, Bandura, Caprara, Barbaranelli, Pastorelli και Regalia, 2001) περιγράφει την ηθική απεμπλοκή ως τις κοινωνιογνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων ο μέσος άνθρωπος είναι σε θέση να κάνει φρικτές πράξεις εναντίον άλλων. Το Bandura (1999; 2002) περιγράφει 4 μεγάλες κατηγορίες ψυχολογικών μηχανισμών με τους οποίους "οι καλοί άνθρωποι κάνουν κακά πράγματα", όπως:

- η γνωστική αναδιάρθρωση της επιβλαβούς συμπεριφοράς,
- απόκρυψη ή ελαχιστοποίηση του ρόλου του ατόμου στην πρόκληση βλάβης,
- αγνοώντας ή στρεβλώνοντας τον αντίκτυπο της επιβλαβούς συμπεριφοράς,
- κατηγορώντας και αποκτηνώνοντας το θύμα.

Η γνωστική αναδιάρθρωση κάνει αναφορά σε πεποιθήσεις και επιχειρήματα που έχουν το ρόλο να πλαισιώνουν την επιβλαβή συμπεριφορά σε θετικό φως μέσω της μαζικής χρήσης των ακόλουθων στρατηγικών:

- "ηθική αιτιολόγηση": για παράδειγμα, απεικονίζοντας τη συμπεριφορά ως εξυπηρετώντας μια άξια αιτία ή κάποιο ηθικό σκοπό
- "ευφημιστική επισήμανση": χρησιμοποιώντας τη γλώσσα που κάνει τις αρνητικές πράξεις να ακούγονται λιγότερο αρνητικές)
- "συμφέρουσες συγκρίσεις: κάνοντας μια αρνητική πράξη να φαίνεται λιγότερο αρνητική συγκρίνοντάς την με μια πολύ πιο αρνητική πράξη.

Η ελαχιστοποίηση του ρόλου ενός ατόμου αναφέρεται σε γνωστικές στρατηγικές που μετατοπίζουν ή διαχέουν την ευθύνη για αρνητικές πράξεις ελαχιστοποιώντας ή αποκρύπτοντας την προσωπική ευθύνη του ατόμου σε σεβασμό σε μια μεγαλύτερη αρχή ή/και ομαδική ευθύνη.

Η παραβίαση / στρέβλωση των αρνητικών επιπτώσεων της επιβλαβούς συμπεριφοράς περιλαμβάνει στρατηγικές που βοηθούν να αποστασιοποιηθεί από τη βλάβη ή να τονίσει θετικά και όχι αρνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με την επικίνδυνη συμπεριφορά.

Τέλος, μπορεί κανείς να μειώσει τις ηθικές επιπτώσεις της αρνητικής συμπεριφοράς μέσω κατηγορούμε και απάνθρωπη το θύμα, βλέποντας το θύμα ως κατά κάποιο τρόπο αξίζει αυτές τις αρνητικές πράξεις, ή "φέρνοντας τον εαυτό τους" ή είναι εν μέρει υπεύθυνη για τέτοιες καταχρήσεις.

Σύμφωνα με τον Bandura, η ηθική απεμπλοκή χρησιμεύει στην αποθάρρυνση των ατόμων, καθιστώντας τις αρνητικές και απάνθρωπες πράξεις πιο πιθανές, καθώς το άτομο απελευθερώνεται από την αυτοκαταστροφή και την πιθανή ενοχή.

Προς υποστήριξη αυτής της θεωρίας, Bandura (1999, Bandura et al., 2001) επανεξέτασε μια μεγάλη ποσότητα έρευνας κοινωνικής ψυχολογίας που δείχνει

την "αποθάρρυνση της ηθικής απεμπλοκής" (Bandura et al., 2001, σ. 126). Στην επόμενη παράγραφο, θα παρουσιάσουμε τις εφαρμογές και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την επιστημονική έρευνα για την ηθική απεμπλοκή, τον εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό.

Θέματα της κλίμακας ηθικής απεμπλοκής σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό

Σε αυτή την ενότητα σας προσφέρουμε ένα εργαλείο για τη μέτρηση των κατηγοριών ηθικής απεμπλοκής στον εκφοβισμό. Προτείνεται να εφαρμοστεί αυτό το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιώντας μια κλίμακα Likert 6 βαθμών, προκειμένου να εξαναγκαστεί η απάντηση σε μη ουδέτερες απαντήσεις.

Κατηγορία ηθικής απεμπλοκής

Γνωστική αναδιάρθρωση

1. Ο εκφοβισμός είναι απλώς ένα φυσιολογικό μέρος του να είσαι παιδί
2. Ο εκφοβισμός είναι ποινικό αδίκημα (αντιστραφεί)
3. Είναι εντάξει να συμμετάσχετε όταν κάποιος που δεν σας αρέσει είναι θύμα εκφοβισμού
4. Μερικές φορές είναι εντάξει να εκφοβίζεις άλλους ανθρώπους
5. Στην ομάδα φίλων μου ο εκφοβισμός είναι εντάξει

Ελαχιστοποίηση Οργανισμού

1. Οι ενήλικες στο σχολείο πρέπει να είναι υπεύθυνοι για την προστασία των παιδιών από τους φοβερίζει
2. Όταν βλέπω ένα άλλο παιδί να εκφοβίζεται, δεν υπάρχει τίποτα που μπορώ να κάνω για να το σταματήσω
3. Είναι δική μου ευθύνη να παρέμβω ή να κάνω κάτι όταν βλέπω τον εκφοβισμό (αντιστραφεί)

Στρέβλωση των αρνητικών συνεπειών

1. Ο εκφοβισμός κάνει τα παιδιά να καταλάβουν τι είναι σημαντικό για την ομάδα

2. Να πάρει θύμα εκφοβισμού βοηθά να κάνει τους ανθρώπους πιο σκληρή
3. Μερικά παιδιά πρέπει να πάρει μόνο για να τους διδάξει ένα μάθημα
4. Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι ένας καλός τρόπος για την επίλυση προβλημάτων

Κατηγορώντας/αποθάρρυνση του θύματος

1. Τα παιδιά εκφοβίζονται επειδή είναι διαφορετικά
2. Μερικά παιδιά εκφοβίζονται επειδή το αξίζουν
3. Μερικά παιδιά εκφοβίζονται επειδή βλάπτουν άλλα παιδιά
4. Είναι εντάξει για να πάρει για τους ηττημένους
5. Εάν ορισμένα παιδιά δεν κλαίνε ή δεν δίνουν τόσο εύκολα, δεν θα εκφοβίζονται τόσο πολύ
6. Οι περισσότεροι φοιτητές που εκφοβίζονται το φέρνουν στον εαυτό τους

Κλίμακες εκφοβισμού και θυματοποίησης

Πόσο συχνά έχετε εκφοβιστεί στα σχολεία;

1. Έχει συμβεί μόνο μερικές φορές
2. Έχει συμβεί μια φορά σε μια στιγμή
3. Αυτό συμβαίνει περίπου μία φορά την εβδομάδα
4. Συμβαίνει πολλές φορές την εβδομάδα

Πόσο συχνά έχετε πάρει μέρος στον εκφοβισμό άλλων φοιτητών

1. Δεν έχει συμβεί καθόλου
2. Έχει συμβεί μόνο μερικές φορές
3. Έχει συμβεί μια φορά σε μια στιγμή
4. Αυτό συμβαίνει περίπου μία φορά την εβδομάδα
5. Συμβαίνει πολλές φορές την εβδομάδα

Η επικίνδυνη σχέση μεταξύ ηθικής απεμπλοκής και εκφοβισμού

Μια μελέτη του Obermann (2011) έδειξε ότι η ηθική απεμπλοκή επηρεάζει τη δυναμική του εκφοβισμού σε όλα τα επίπεδα. Αυτή η έρευνα εξέτασε τη χρήση

της ηθικής απεμπλοκής μεταξύ των παιδιών που εμπλέκονται έμμεσα στον εκφοβισμό. Τεχνικά αυτά τα θέματα ονομάζονται "παρευρισκόμενοι", επειδή παρατηρούν την κατάσταση με διαφορετικούς ρόλους. Ένα δείγμα Δανών εφήβων (N = 660, Mage 12, 6 ετών) χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με τους ρόλους των παρευρισκομένων τους:

- ξένοι, οι οποίοι δεν αντιμετώπισαν καθόλου εκφοβισμό μεταξύ των συναδέλφων τους;
- υπερασπιστές, οι οποίοι ήταν πιθανό να υποστηρίξουν τα θύματα σε επεισόδια εκφοβισμού;
- ένοχοι παρευρισκόμενοι, οι οποίοι δεν έκαναν τίποτα για να βοηθήσουν τους εκφοβισμένους μαθητές αλλά αισθάνθηκαν ένοχοι γι ' αυτό;
- αδιάφοροι παρευρισκόμενοι, οι οποίοι είδαν τους συνομηλίκους να εκφοβίζονται, χωρίς να αισθάνονται ούτως ή άλλως υπεύθυνοι.

Τα στοιχεία αυτής της έρευνας έδειξαν ότι, εκτός από την ενεργό προσωπική συμμετοχή στον εκφοβισμό άλλων, η ύπαρξη ενός αδιάφορου παρευρισκόμενου στον εκφοβισμό συνδέεται επίσης με την ηθική απεμπλοκή.

Οι αδιάφοροι παρευρισκόμενοι είχαν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα ηθικής απεμπλοκής από τους ένοχους παρευρισκόμενους και τους υπερασπιστές. Οι ξένοι έδειξαν επίσης σημαντική υψηλότερη απεμπλοκή από τους υπερασπιστές. Οι επιπτώσεις συζητούνται, υπογραμμίζοντας τη σημασία της περαιτέρω έρευνας και ανάπτυξης θεωρίας.

Ο ίδιος συγγραφέας (Obermann, 2013) κατέδειξε ότι αρκετές κλίμακες που μετρούν τις επιπτώσεις της ηθικής απεμπλοκής στη δυναμική του εκφοβισμού

Αυτή η έρευνα εξέτασε τη σχέση μεταξύ ηθικής απεμπλοκής και διαφορετικών αυτοαναφερόμενων και Ομότιμων θέσεων στον σχολικό εκφοβισμό.

Οι στόχοι αυτής της μελέτης ήταν να:

- ο αναλύστε την ηθική απεμπλοκή μεταξύ των παιδιών για τα οποία η αυτοαναφερόμενη και διορισμένη από ομοτίμους κατάσταση αποκλίνει
- ο συγκρίνετε τα επίπεδα απεμπλοκής μεταξύ αυτοαναφερόμενων και Ομότιμων καθαρών φοβερίζει, καθαρών θυμάτων, θυμάτων εκφοβισμού και παιδιών που δεν εμπλέκονται σε εκφοβισμό.

Ένα δείγμα 739 παιδιών της έκτης και της έβδομης τάξης της Δανίας (μέση ηλικία 12, 6 ετών) συμπεριλήφθηκε στη μελέτη. Η ηθική απεμπλοκή μετρήθηκε χρησιμοποιώντας μια δανική εκδοχή της κλίμακας ηθικής απεμπλοκής και ο εκφοβισμός μετρήθηκε χρησιμοποιώντας τόσο αυτοαναφορές όσο και υποψηφιότητες από ομοτίμους. Τα στοιχεία έδειξαν ότι τόσο ο αυτοαναφερόμενος όσο και ο ομότιμος εκφοβισμός σχετίζονταν με την ηθική απεμπλοκή και επίσης ότι τόσο οι καθαροί εκφοβιστές όσο και τα θύματα εκφοβισμού εμφάνισαν υψηλότερη ηθική απεμπλοκή από τους ξένους.

Οι διαφορές μεταξύ της αυτοαναφερόμενης και της συμμετοχής του εκφοβισμού από ομοτίμους δείχνουν ότι η κοινωνική φήμη ενός ατόμου έχει ισχυρότερη σχέση με την ηθική απεμπλοκή από ό, τι μέχρι στιγμής αναμενόταν. Οι επιπτώσεις συζητούνται, υπογραμμίζοντας τη σημασία της περαιτέρω έρευνας και ανάπτυξης θεωρίας.

Μια κλίμακα για τη μέτρηση του ρόλου των παρευρισκομένων στον εκφοβισμό

Όπως αποκαλύφθηκε από την προηγούμενη μελέτη, ο εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που περιλαμβάνει συχνά πολλούς συγκεκριμένους ρόλους στην σχολική ομάδα. Οι παρευρισκόμενοι παίζουν ρόλο και επηρεάζουν πραγματικά τον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν τα φαινόμενα εκφοβισμού και βίας. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να χρησιμοποιηθούν εργαλεία για τον προσδιορισμό της συμπεριφοράς των παρευρισκομένων. Σε αυτή την κλίμακα

μπορείτε να καταλάβετε ποια στοιχεία θα χρησιμοποιήσετε για την ανάλυση της συμπεριφοράς των παρευρισκομένων

Η κλίμακα των παρευρισκομένων

Παράγοντας 1-Η Συμπεριφορά Του Υπερασπιστή

1. Προσπάθησα να σταματήσω τους φοβερίζει / φοβερίζει
2. Είπα σε έναν δάσκαλο

Παράγοντας 2-συμπεριφορές αυτσαίντερ

1. Δεν έκανα τίποτα, αλλά ήμουν ήσυχη και παθητική αντ ' αυτού
2. Έμεινα μακριά

Παράγοντας 3-συμπεριφορά προ-εκφοβισμού

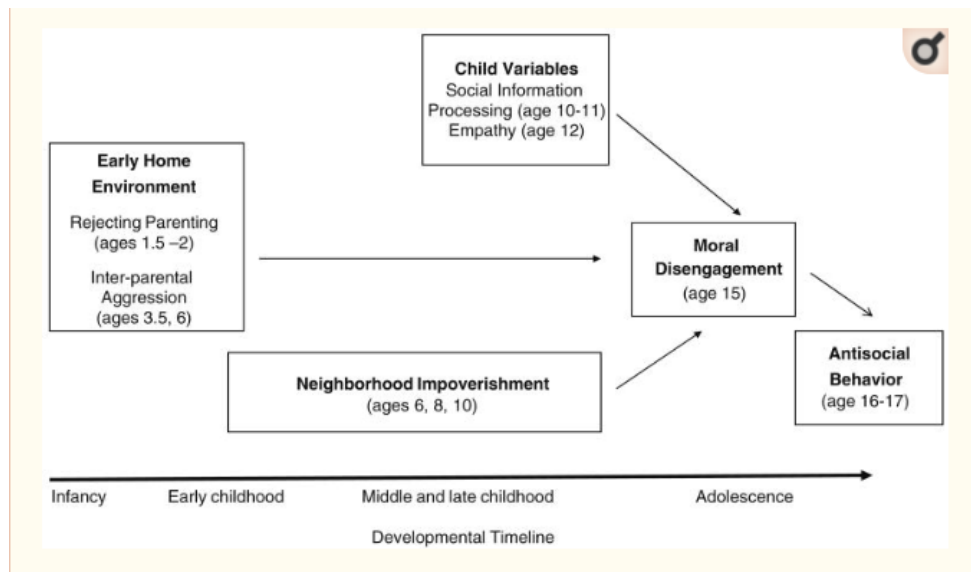
1. Μπήκα μέσα και άρχισε να εκφοβίζει το μαθητή πάρα πολύ
2. Πήρα την πλευρά των φοβερίζει και εντάχθηκαν στον εκφοβισμό
3. Παρακολούθησα γιατί ήταν διασκεδαστικό και διασκεδαστικό
4. Γέλασα και επευφημούσαν τους φοβερίζει για

Οι επιπτώσεις της ηθικής απεμπλοκής: πάνω από την απώλεια ευθύνης

Όπως μελετήσαμε στις προηγούμενες παραγράφους, η ηθική απεμπλοκή και η απώλεια ευθύνης σχετίζονται αυστηρά με τον εκφοβισμό και τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό. Ωστόσο, η ευθύνη του δασκάλου είναι να αντιπαραβάλει την ηθική απεμπλοκή επίσης επειδή αυτή η μεταβλητή σχετίζεται με αρκετά προβλήματα στην ενηλικίωση που μπορούν να συνοψιστούν στον ακόλουθο πίνακα

Αποτελέσματα	Έρευνα
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με τα τυχερά παιχνίδια στην ενηλικίωση	Barnes et al 2005
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με τη βία προς τα ζώα	Vollum et al. 2001
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με την εγκληματική συμπεριφορά του υπολογιστή	Rogers 2001
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με τις στάσεις σχετικά με την εκτέλεση	Osofsky et al. 2005
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με αντικοινωνική συμπεριφορά (σε δείγμα Ιταλών αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας 10-15 ετών)	Bandura et al., 1996
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με την αντικοινωνική συμπεριφορά (σε δείγμα Αμερικανών Αφροαμερικανών αγοριών και κοριτσιών, ηλικίας 9-14 ετών)	Pelton et al. 2004
Η ηθική απεμπλοκή σχετίζεται με αντικοινωνική συμπεριφορά (σε δείγμα αρσενικών ανήλικων παραβατών ηλικίας 13-18 ετών)	Mulford, 2004

Το αναπτυξιακό μοντέλο της ηθικής απεμπλοκής



Υποθέτουμε ότι τα παιδιά θα μάθουν πρώτα την ηθική απεμπλοκή στο σπίτι μέσω της πρώιμης εμπειρίας με τους γονείς, μέσω σκληρής και απορριπτικής φροντίδας και με μάρτυρες του τρόπου με τον οποίο οι γονείς αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον (δηλ. Αυτά τα πρώιμα οικογενειακά περιβάλλοντα μπορεί να είναι ευκαιρίες μάθησης για το παιδί και έχουν ήδη συνδεθεί με μεταγενέστερα αρνητικά αποτελέσματα. Η γονική συμπεριφορά έχει αποδειχθεί με πολλούς τρόπους ότι συνδέεται με αντικοινωνική συμπεριφορά (Criss και Shaw 2003; Owens και Shaw 2003), και πιο συγκεκριμένα, η απόρριψη της γονικής μέριμνας έχει συνδεθεί αυστηρά με μεταγενέστερα προβλήματα συμπεριφοράς (Shaw et al. 2003).

Η έκθεση των παιδιών στη δια-γονική βία έχει επίσης συνδεθεί με πολλαπλούς τύπους προβλημάτων προσαρμογής των παιδιών, κυρίως με εξωτερικά συμπτώματα (Cummings et al. 1989; Fantuzzo et al. 1991). Δεύτερον, καθώς το παιδί μεγαλώνει και ξοδεύει περισσότερο χρόνο έξω από το σπίτι στη γειτονιά (δηλαδή σε σχολική ηλικία) και συναντά άλλα παιδιά και ενήλικες που επιδεικνύουν επίσης εχθρικές συμπεριφορές και συμπεριφορές, η αναδυόμενη άποψη του παιδιού ως επικίνδυνο και αδιάφορο μέρος θα μπορούσε να ενισχυθεί και να ενισχυθεί περαιτέρω.

Τα φτωχά περιβάλλοντα γειτονιάς που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας και έκθεσης σε αποκλίνοντες συνομηλίκους και ενήλικες έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται με αντικοινωνική συμπεριφορά. Για παράδειγμα, το μειονέκτημα της γειτονιάς έχει συνδεθεί σε πολλές μελέτες με διάφορα αρνητικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών (βλέπε Leventhal και Brooks-Gunn 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η έκθεση σε αυτές τις δύσκολες και σκληρές πλαίσια προβάλλεται ως σημαντικός προγνωστικός δείκτης της ηθικής αποδέσμευσης, είναι επίσης υπέθεσε ότι από τα τέλη της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά εσωτερικεύουν αποδόσεις και στάση συνάδει με την ηθική αποδέσμευση, με τη μορφή των εχθρικών αποδοτέα προκαταλήψεις και υψηλή σκληρότητα ή χαμηλής ενσυναίσθησης και prosociality προς τους άλλους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι συνιστώσες των εχθρικών προκαταλήψεων απόδοσης έχουν συνδεθεί με αντικοινωνικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα επιθετικότητα και ιδιαίτερα αντιδραστική επιθετικότητα (Crick and Dodge 1994, Dodge et al. 1997; Orbio de Castro et al. 2002).

Ομοίως, τα σκληρά και μη συναισθηματικά χαρακτηριστικά και η έλλειψη ενσυναίσθησης έχουν συνήθως συσχετιστεί με ευρείες αντικοινωνικές εκβάσεις και πιο προληπτικές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς (βλ. Καθώς αυτά τα χαρακτηριστικά των παιδιών έχουν αποδειχθεί ότι σχετίζονται με τρέχουσες και μελλοντικές αντικοινωνικές δραστηριότητες, μπορεί επίσης να αντιπροσωπεύουν παράγοντες πρόβλεψης της ηθικής απεμπλοκής.

Από θεωρητική άποψη, τόσο η ηθική απεμπλοκή όσο και η ενσυναίσθηση μοιράζονται σαφώς μια αίσθηση απεμπλοκής και επομένως πρέπει να σχετίζονται. Ωστόσο, μπορούν επίσης να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές κατασκευές. Στην περίπτωση της χαμηλής ενσυναίσθησης, αυτή η απεμπλοκή κατευθύνεται προς άλλα άτομα με έλλειψη σεβασμού και φροντίδας για την αίσθηση ευημερίας των άλλων, ενώ στην περίπτωση της ηθικής απεμπλοκής, η απεμπλοκή απευθύνεται στην κοινωνία και τις αξίες της στο σύνολό της και όχι

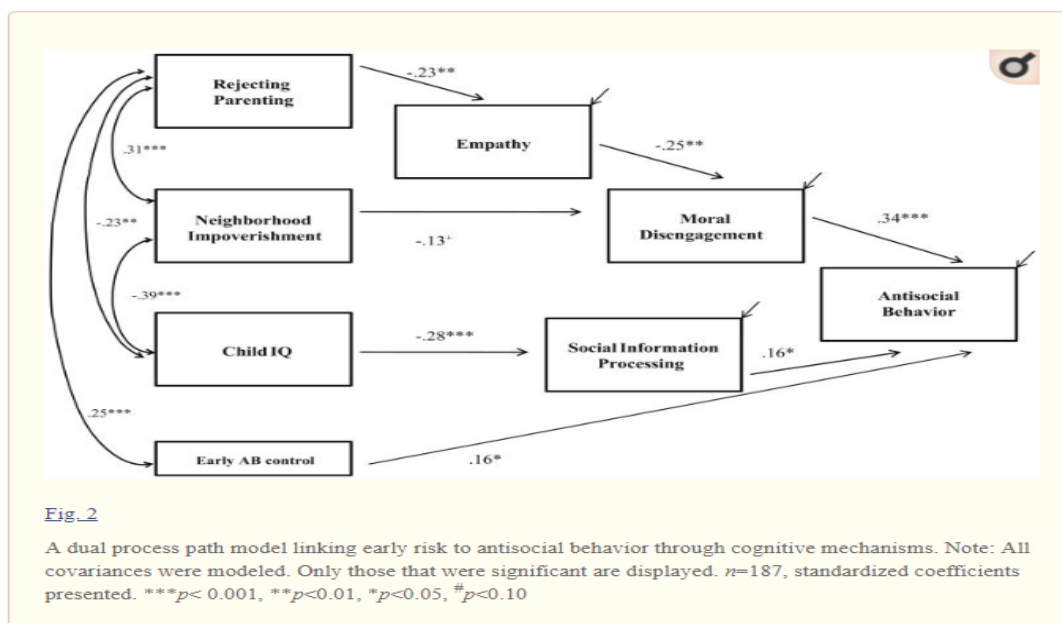
στις ανησυχίες συγκεκριμένων ατόμων. Η ενσυναίσθηση είναι ένα πιο συγκεκριμένο για το άτομο κατασκεύασμα και αν και μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα συστατικό του MD, είναι λιγότερο επικεντρωμένο σε μια ευρεία αίσθηση στέρησης δικαιωμάτων. Επιπλέον, καθώς η ενσυναίσθηση για τους άλλους είναι το θεμέλιο για πιο αφηρημένες ηθικές έννοιες και ευρύτερες στάσεις απέναντι στην κοινωνία, είναι πιθανό να είναι πρόδρομος μεταγενέστερων ηθικών συμπεριφορών, όπως η MD.

Η ηθική απεμπλοκή ως μεσολαβητής μεταξύ πρώιμων παραγόντων κινδύνου και αντικοινωνικής συμπεριφοράς

Με βάση τα ευρήματα που έχουν συνδέσει αυτούς τους πρώιμους παράγοντες κινδύνου (π.χ. γονική μέριμνα, αντιξοότητες γειτονιάς) με μεταγενέστερα αντικοινωνικά αποτελέσματα και τις δυνατότητες που μπορεί επίσης να συσχετιστούν με την MD στην εφηβεία, η MD μπορεί να χρησιμεύσει ως γνωστικός μεσολαβητής μεταξύ αυτών των πρώιμων παραγόντων κινδύνου και αργότερα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Σε γενικές γραμμές, υπάρχει κάποιο προηγούμενο για γνωστικούς παράγοντες όπως το SIP, για να μεσολαβήσουν τουλάχιστον εν μέρει οι συσχετισμοί μεταξύ του πρώιμου συμφοραζόμενου κινδύνου και της μεταγενέστερης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Dodge et al. 1995, Schultz και Shaw 2003). Επιπλέον, η MD αποδείχθηκε ότι μεσολαβεί εν μέρει στη σχέση μεταξύ θετικής γονικής μέριμνας και παραβατικής συμπεριφοράς 15 μήνες αργότερα μεταξύ αγοριών από δείγμα αφρικανικών–αμερικανικών οικογενειών χαμηλού εισοδήματος (Pelton et al. 2004). Ωστόσο, αυτή η μελέτη εξέτασε μόνο τον τρόπο με τον οποίο η MD θα μπορούσε να μεσολαβήσει στις συσχετίσεις μεταξύ γονικής μέριμνας (αλλά όχι άλλων παραγόντων κινδύνου) και αργότερα αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, η γονική μέριμνα δεν αξιολογήθηκε μέχρι τη μέση παιδική ηλικία, ενώ η MD και η αντικοινωνική συμπεριφορά μετρήθηκαν ταυτόχρονα. Δοκιμάσαμε μια σειρά μοντέλων διαμεσολάβησης για να διερευνήσουμε εάν η MD μπορεί να μεσολαβήσει μεταξύ μεμονωμένων παραγόντων κινδύνου που αξιολογήθηκαν στην πρώιμη παιδική ηλικία και αργότερα στην αντικοινωνική συμπεριφορά.

Οι προγνωστικοί παράγοντες της ηθικής απεμπλοκής

Μια σημαντική μελέτη από τους Hyde, Shaw και Moilanen (2010) ακολούθησε 187 αγόρια σε μια διαχρονική έρευνα από τις ηλικίες 1, 5 έως 17 προκειμένου να προσδιοριστούν οι σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες της ηθικής απεμπλοκής.



Ο ρόλος των υπεύθυνων και εγωκεντρικών συναισθημάτων

Η βιβλιογραφία που έχει επικεντρωθεί στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των φοβερίζει ισχυρίζεται ότι υπάρχουν δύο κύριες προσεγγίσεις για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ κοινωνικής γνώσης και κοινωνικής συμπεριφοράς, και κυρίως, μεταξύ έκφρασης συναισθημάτων και εκφοβισμού. Το πρώτο αντιπροσωπεύεται από το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών που βλέπει την επιθετική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα γνωστικών προκαταλήψεων σε ένα ή περισσότερα βήματα της διαδικασίας κοινωνικής πληροφόρησης 6 σταδίων (Crick and Dodge, 1994, Dodge et al. Dodge and Feldman, 1990). Εάν εφαρμοστεί σε φοβερίζει, το μοντέλο έλλειψης κοινωνικών δεξιοτήτων θα έλεγε ότι έχουν ελλείμματα παρόμοια με εκείνα των επιθετικών παιδιών, με βάση την απόδοση εχθρικών προθέσεων σε άλλους. Έχουν ένα πιο περιορισμένο φάσμα

πιθανών αντιδράσεων σε προβλήματα κοινωνικών καταστάσεων. Για το λόγο αυτό θεσπίζουν εύκολα επιθετική συμπεριφορά και την εκτιμούν ως παραγωγική για προσωπικούς στόχους. Διαφορετικά, η δεύτερη προοπτική τονίζει το ρόλο των προσαρμοστικών κινήτρων για την εξήγηση της συμπεριφοράς εκφοβισμού (Smith, 1991; , 1993; Sutton et αϊ., 1999α). Αυτή η θεωρία θεωρεί ότι η ετικέτα του ελλείμματος είναι ακατάλληλη σε σχέση με τους φοβερίζει. Αντί να παρερμηνεύουν τα κοινωνικά συνθήματα ή να έχουν περιορισμένο φάσμα αντιδράσεων, ορισμένοι φοβερίζει μπορεί απλά να επιλέγουν στόχους με τους οποίους διατηρούν την κυριαρχία τους, προκειμένου να προστατεύσουν το καθεστώς και τη φήμη τους με επιθετικές μεθόδους. Ο Dodge (1991), αν και οι σχετικές μελέτες του επικεντρώνονται σε προβλήματα κοινωνικών δεξιοτήτων, προειδοποιεί να μην προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε όλους τους τύπους επιθετικότητας κάτω από την εξήγηση ενός ελλείμματος.

Για το λόγο αυτό, αυτή η δεύτερη θεωρία υποδηλώνει ότι οι φοβεροί είναι εξειδικευμένοι χειριστές που χρησιμοποιούν τις ψυχολογικές δεξιότητές τους για να ελέγξουν τα μυαλά άλλων μαθητών και να τους προκαλέσουν δυσφορία. Sutton et αϊ. (1999b) διαπίστωσε ότι οι φοβεροί επέδειξαν υψηλότερες ικανότητες από τους ελέγχους και τα θύματα σε μια θεωρία δεύτερης τάξης της δοκιμής μυαλού και σε άλλα μέτρα κοινωνικής γνώσης (Smorti and Ciucci, 2000).

Είναι κοινώς αποδεκτή η θεωρία της κατασκευής του "Μακιαβελισμού" για να περιγράψει τις στάσεις των φοβερίζει, όπως ήταν συχνά επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, αλλά δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιτρέψει αυτά τα συναισθήματα να τους επηρεάσει.

Μια πρόσφατη ανασκόπηση από τους Arsenio και Lemerise (2001) επιβεβαιώνει το ζήτημα της αντίθεσης μεταξύ των δύο μοντέλων, δηλώνοντας ότι οι δύο θεωρήσεις φαίνεται να χρησιμοποιούν δύο διαφορετικούς υποκείμενους ορισμούς της κοινωνικής ικανότητας. Sutton et αϊ. (1999α) εστίαση στην κοινωνική ικανότητα ως επιτυχία του παιδιού στην επίτευξη των ατομικών του στόχων. Από αυτή την άποψη, οι φοβερίζει φαίνονται πολύ ικανοί.

Αντίθετα, οι Crick και Dodge (1994) εξετάζουν μια ευρύτερη άποψη της κοινωνικής ικανότητας που περιλαμβάνει τις κρίσεις σημαντικών άλλων. Μέσα σε αυτό το μοντέλο, η επιθετικότητα δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανή συμπεριφορά, δεδομένου ότι αποσκοπεί σκόπιμα να βλάψει ένα άλλο άτομο.

Μια σχετική προσέγγιση για την αποσαφήνιση του προβλήματος είναι η διάκριση μεταξύ αντιδραστικής και προληπτικής επιθετικότητας. Σύμφωνα με τους συναδέλφους του Dodge et (1997), αυτές οι δύο επιθετικές στρατηγικές παρουσιάζουν διαφορετικές αναπτυξιακές διαδρομές και ταυτόχρονες προσαρμογές και περιλαμβάνουν συγκεκριμένα σχήματα επεξεργασίας κοινωνικών πληροφοριών. Συγκεκριμένα, ενώ τα αντιδραστικά επιθετικά παιδιά έχουν ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση των προθέσεων των άλλων, τα προληπτικά επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στα τελευταία στάδια της διαδικασίας κοινωνικής πληροφόρησης (SIP), παρουσιάζοντας δυσκολίες στην κατανόηση των αρνητικών συνεπειών που μπορεί να έχει η επιθετικότητα σε άλλα παιδιά.

Έχουν τις πεποιθήσεις ότι η επιθετικότητα μπορεί να τους δώσει προσωπικά και θετικά αποτελέσματα. Μέσα σε αυτή την ιδέα, ένας βασικός ρόλος φαίνεται να διαδραματίζουν οι ηθικές αξίες και τα ηθικά συναισθήματα που μπορούν να επιλεγούν και να αισθανθούν σε ορισμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με τους Arsenio και Fleiss (1996), ποια προληπτικά επιθετικά παιδιά και φοβερίζει τα ελλείμματα δεν είναι μόνο η γνωστική ικανότητα σε ένα ή περισσότερα βήματα στο μοντέλο SIP, αλλά και η αίσθηση ότι η θυματοποίηση άλλων για προσωπικά κέρδη είναι ηθικά λανθασμένα.

Πιστεύουμε ότι αυτή η προοπτική εξηγεί καλά την κατάσταση. Οι μαθητές που κάνουν πράξεις εκφοβισμού σχετίζονται σημαντικά με την ηθική τους κατανόηση των συνεπειών της αντικοινωνικής συμπεριφοράς και Αυτό ευθυγραμμίζεται με το πλαίσιο της έννοιας της ευθύνης στο σχολείο. Αλλά αυτό που είναι επίσης σημαντικό είναι το "βάρος" των συναισθημάτων γύρω από τις ηθικές παραβάσεις. Αυτά τα συναισθήματα ονομάζονται επίσης από τον Ekman

"αυτοσυνείδητα συναισθήματα" (ενοχή και ντροπή). Ποια συναισθηματική εκτίμηση έχουν οι φοβερίζει ένα επεισόδιο εκφοβισμού; Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους;

Αισθάνονται υπερήφανοι για το γεγονός ότι έχουν κάνει πράξεις εκφοβισμού ή αισθάνονται ένοχοι ή ντρέπονται για αυτό που έχουν κάνει; Πώς δικαιολογούν τα συναισθήματα και τα συναισθήματά τους κάτω από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο;

Είναι σημαντικό να μελετήσουμε τις ηθικές συναισθηματικές αποδόσεις και τη συλλογιστική τους σχετικά με την αντίληψη της ηθικής παραβίασης σε μια κατάσταση εκφοβισμού. Τα ηθικά συναισθήματα είναι: ενοχή, ντροπή, αδιαφορία και υπερηφάνεια (Eisenberg, 1998, 2000, Fergusson and Stegge, 1995, Lewis, 1971, 1992, Saarni, 1999, Tangney, 1995). Αυτά τα συναισθήματα συνδέονται αυστηρά με την ηθική συμπεριφορά και διαδραματίζουν θεμελιώδη ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών και στην ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης.

Έρευνες σχετικά με την ενοχή επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ ενός καλού επιπέδου αυτού του συναισθήματος και της ηθικής συμπεριφοράς (Eisenberg, 2000, Eisenberg and Fabes 1991, 1995, Fabes et al., 1993; Hastings and Zahn-Waxler, 1998; Hoffman, 1998, 2000; Zahn-Waxler et al., 1992, 1995). Για παράδειγμα, μια μελέτη από τους Chapman et al. (1987) διαπίστωσε ότι τα παιδιά που αποδίδουν περισσότερη ενοχή στον δράστη μιας ηθικής παραβίασης είχαν υψηλότερα επίπεδα προ-κοινωνικής συμπεριφοράς σε διαφορετικά πειραματικά περιβάλλοντα. Μια άλλη έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά που έδειξαν υψηλότερα επίπεδα ενοχής ήταν πιο πιθανό να προσπαθήσουν να επιδιορθώσουν μια αρνητική συμπεριφορά (Tangney, 1998).

Σύμφωνα με τον ερευνητή Lewis (1971), η ενοχή είναι γενικά ένα λιγότερο οδυνηρό και καταστροφικό συναίσθημα σε σύγκριση με τη ντροπή, επειδή η κύρια ανησυχία της είναι με μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, κάτι διαφορετικό από τον εαυτό.

Ενοχή περιλαμβάνει μια αίσθηση της έντασης, τύψεις, και λύπη για την αρνητική δράση. Η ντροπή, από την άλλη πλευρά, είναι ένα έντονα οδυνηρό συναίσθημα που συνήθως συνοδεύεται από μια αίσθηση αναξιότητας και αδυναμίας. Συχνά οδηγεί σε μια συμπεριφορά αποφυγής, μια επιθυμία να φύγει από την κατάσταση που προκαλεί ντροπή και να εξαφανιστεί (Lewis, 1971, Tangney et al., 1992). Αν και αυτά τα δύο συναισθήματα μπορεί να είναι διαφορετικά μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό, τόσο η ενοχή όσο και η ντροπή μπορούν να περιγραφούν ως ηθικά συναισθήματα και ένας υψηλός βαθμός αλληλεπικάλυψης μεταξύ αυτών των δύο συναισθημάτων έχει βρεθεί σε αρκετές μελέτες και αυτό είναι προβληματικό υπό επιχειρησιακή άποψη (Tangney, 1998).

Αυτή η σχέση μεταξύ των δύο συναισθημάτων έχει μελετηθεί πρόσφατα από έρευνα που σχεδιάστηκε για να διαφοροποιήσει συγκεκριμένους παράγοντες πρόβλεψης της ενοχής και της ντροπής. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα (Olthof et al., 2000), η ενοχή προκαλείται συχνά σε μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο παραβιάζει τον κανόνα ότι ένα άτομο δεν πρέπει να προκαλεί βλάβη σε άλλους ή να τους βλάπτει με οποιονδήποτε τρόπο.

Στην αντίθετη πλευρά, η ντροπή δεν συσχετίζεται μόνο με την αρνητική ηθική αξία ενός γεγονότος, αλλά με την προσωπική αντίληψη ότι έχει υιοθετήσει μια "ανεπιθύμητη ταυτότητα." Ορισμένες συμπεριφορές μπορούν να καθορίσουν μια ανεπιθύμητη ταυτότητα σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις.

Τόσο η έλλειψη αντιστοιχίας όσο και η ικανότητα μπορούν να προκαλέσουν συναισθήματα ντροπής, αν και μια επιβλαβής κατάσταση ή μια πράξη παραβίασης μπορεί επίσης να εκθέσει τον εαυτό στην αξιολόγηση των άλλων, προκαλώντας έτσι ένα συναίσθημα ντροπής.

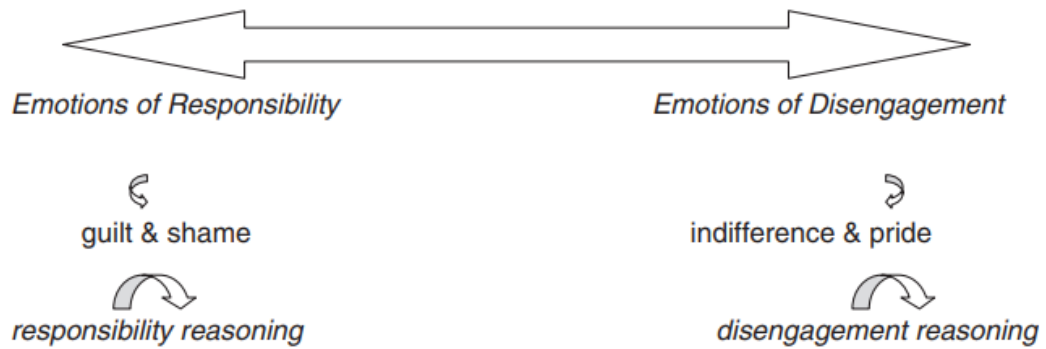
Σύμφωνα με τους Olthof et al. (2000), ένα πλαίσιο ηθικής παραβίασης μπορεί να χαρακτηριστεί ως παράγοντας τόσο ενοχής όσο και ντροπής, ενώ άλλες καταστάσεις που αποκαλύπτουν την ανικανότητα και την ανεπάρκεια ενός ατόμου μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες ντροπής από μόνη της.

Διαφορετικά, μια κατάσταση αδιαφορίας, που εκφράζεται από την έλλειψη αρνητικών συναισθημάτων ως απάντηση σε μια αρνητική συμπεριφορά, μπορεί να δείξει την απουσία συναισθημάτων προς τα θύματα και την ανάγκη απενεργοποίησης των ηθικών ελέγχων σε ένα πλαίσιο παραβίασης των κανόνων. Η υπερηφάνεια θεωρείται πάντα ένα θετικό αυτο-αξιολογικό συναίσθημα (Lewis, 1992) που συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις όπου ένα άτομο είναι ικανοποιημένο για τη δική του απόδοση. Φυσικά, η λειτουργία αυτού του συναισθήματος είναι διαφορετική σε ένα πλαίσιο ηθικής παραβίασης. Εδώ το αίσθημα υπερηφάνειας έχει την έννοια να εστιάζει μόνο στα προσωπικά οφέλη και τα πλεονεκτήματα του δράστη και να μην εξετάζει τις συνέπειες για τα θύματα.

Κατά τη διάρκεια μιας πράξης παραβίασης, ένα άτομο που παραβιάζει έναν ηθικό κανόνα μπορεί να βιώσει ενοχή ή ντροπή για τη βλάβη που έχει γίνει στο θύμα ή μπορεί να αισθανθεί αίσθηση ή υπερηφάνεια για τις εκπληρώσεις του. Σε αυτή την περίπτωση τα συναισθήματα υπερηφάνειας μπορεί να αποκαλύψουν μια στάση απεμπλοκής από το θύμα και μια έλλειψη αίσθησης προσωπικής ευθύνης από την πλευρά του θέματος. Σύμφωνα με τον Bandura (1991) αυτή η διαδικασία ηθικής απεμπλοκής μπορεί να καθορίσει την ανάγκη των συμμετεχόντων να απενεργοποιήσουν τους ηθικούς ελέγχους και τις προσωπικές κυρώσεις και να δικαιολογήσουν την αρνητική συμπεριφορά τους.

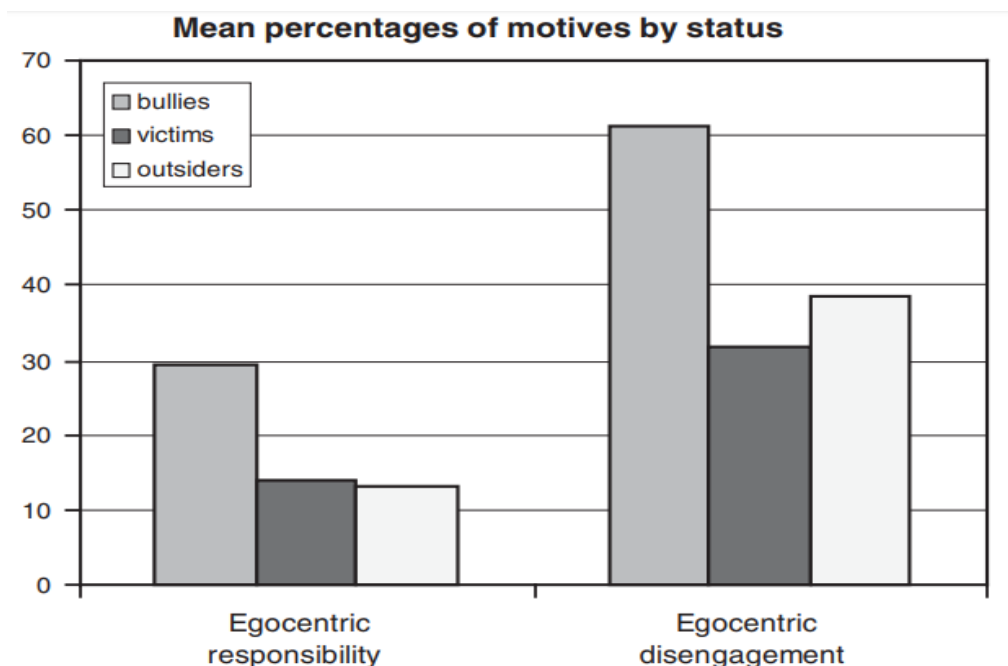
Συνοπτικά, η μελέτη δείχνει ότι σε απάντηση σε επαναλαμβανόμενες επιθετικές επιθέσεις (για παράδειγμα, εκφοβισμός) τα παιδιά μπορούν να μάθουν την κατάσταση από την άποψη της ευθύνης, ή στην αντίθετη πλευρά, από την άποψη της απεμπλοκής. Σύμφωνα με το μοντέλο που παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα. Τα αρνητικά αυτοσυνείδητα συναισθήματα όπως η ενοχή και η ντροπή είναι στη μία πλευρά ενός πιθανού συνεχούς, αυτά είναι συναισθήματα ευθύνης που εκφράζουν την ηθική καταδίκη της αρνητικής συμπεριφοράς.

Εδώ αντιπροσωπεύεται η συνέχεια μεταξύ συναισθημάτων ευθύνης και συναισθημάτων απεμπλοκής. Όπως μπορείτε να δείτε, υπάρχουν σχέσεις μεταξύ αυτών των συναισθημάτων και των σχετικών συλλογισμών.



Αυτά τα μοντέλα έχουν άμεσο αντίκτυπο στη σχολική ζωή και επίσης στη σχετική έκφραση συμπεριφοράς των συμμετεχόντων σε πράξεις εκφοβισμού (όλες οι περιπτώσεις συμπεριλαμβανομένων των φοβερίζει, των θυμάτων και των παρευρισκομένων). Στο παρακάτω γράφημα μπορείτε να δείτε ότι υπάρχει μια κρίσιμη αύξηση των συναισθημάτων απεμπλοκής στους συμμετέχοντες σε πράξεις εκφοβισμού. Η αύξηση αυτή είναι σημαντικά υψηλότερη στους φοβερίζει.

Το πλαίσιο των συναισθημάτων είναι ειδικά επαρκές σύμφωνα με τη θεωρία της ηθικής απεμπλοκής του Bandura και μπορεί να μας δώσει ενδιαφέρουσες απόψεις για τη μείωση της βίας στα σχολεία από τη μία πλευρά αλλά και για την προώθηση της ευθύνης.



Βιβλιογραφία

Almeida AMT, Del Barrio C, Marques M, Gutie´rrez H, Van der Meulen K. 2001. Scan- bullying: a scriptcartoon narrative to assess cognitions, emotions and coping strategies in bullying situations. In: Martinez M, editor. Prevention and Control of Aggression and the Impact on its Victims. New York: Kluwer Academic/Plenum Pub.

Arsenio FW, Lemerise EA. 2001. Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Processes and Social Competence. Soc Dev 1:59–73.

Arsenio WF, Fleiss K. 1996. Typical and Behaviorally disruptive children’s understanding of the emotional consequences of sociomoral events. Br J Dev Psychol 14:173–186.

Bacchini D, Amodeo AL, Comito M, Di Clemente R. 2000. “Pensare alle prepotenze, fare prepotenze”: un’esperienza di gruppo con alunni e insegnanti. In: Menesini E, editor. Bullismo che fare? Prevenzione e strategie d’intervento nella scuola. Firenze: Giunti p 160–189.

Anderson, E. (1999) Code of the street: decency, violence, and the moral life of the inner city. New York: Norton,

Bandura A. 1991. Social Cognitive Theory of moral thought and action. In: Kurtines J, Gewirtz WY, editors. Handbook of moral behaviour and development. New York: Lawrence Erlbaum Associates. Vol. 1:Theory.

Bandura, A. (1999). “Moral disengagement in the perpetration of inhumanities.” Personality and Social Psychology Review, 3: 193-209.

Bandura, A. (2002). “Selective moral disengagement in the exercise of moral agency.” Journal of Moral Education, 31: 101-119.

Bandura, A., V. Caprara, G.V., Barbaranelli, C. Pastorelli and C. Regalia. (2001). "Sociocognitive selfregulatory mechanisms governing transgressive behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 80: 125-135.

Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., (1996). Mechanism of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71; 364-374.

Barnes, G.M., Welte, J.W., Hoffman, J.H., Dintcheff, D.A. (2005). Shared predictors of youthful gambling, substance use, and delinquency. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19; 165-174

Baron, R.M., Kenny, D.A. (1986). The moderator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51:1173-1182.

Bjorkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 2000. Social intelligence-Empathy= Aggression? *Aggress Viol Behav* 5:191–200.

Blumenfeld, P.C., Hamilton, V.L., Wssels, K., Falkner, D. (1979). Teaching responsibility to first graders. *Theory into practice*. 18, 174-180

Blumenfeld, P.C. Pintrich, P.R., & Hamilton, V.L., (1986). Children's concepts of ability effort, and conduct. *American Educational Research Journal*, 23, 95-104.

Blumenfeld, P.C., Pintrich, P.R. & Hamilton, V.L., (1987). Teacher talk and students' reasoning about morals, conventions and achievement. *Child Development*, 58, 1389-1401.

Brophy, J.E. & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston

Bybee J, editor. 1998. Guilt and children. San Diego: Academic Press.

Cartledge, G., & Milburn, J.F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review, *Review of Educational Research*, 1, 133-156.

Chapman M, Zahn-Waxler C, Cooperman G, Iannotti R. 1987. Empathy and responsibility in the motivation of children's helping. *Dev Psychol* 23:140–145.

Cobb, J.A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth-grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.

Cobb, J.A. & Hopps, H. (1973). Effects of academic survival skills training on low achieving first graders. *The Journal of Educational Research*, 67, 108-113.

Connell, J.P., & Ryan, R.M. (1987). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 11, 64-77.

Conrad, D.E., & Hedin, D. (1981). National assessment of experiential education: Summary and implications. *Journal of Experiential Education*, 4, 6-20.

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanism in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*. 1994; 115; 74-101

Crick, N.R., Dodge, K.A. (1996). Social information-processing mechanism in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67: 993:1002.

Di Maria F, Piazza A. 1998. Oltre la violenza. Una ricerca/intervento sul bullismo, Parte terza: la ricerca empirica. I dati concernenti gli insegnanti. *Psicologia e Scuola* 18:17–26.

Dodge KA. 1991. The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Pepler DJ, Rubin KH, editors. *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. p 201–218.

Dodge KA, Feldman E. 1990. Issues in social cognition and sociometric status. In: Asher SR, Coie JD, editors. *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. p 119–155.

Dodge KA, Pettit GS, McClaskey CL, Brown MM. 1986. Social competence in children. Monographs of the Society for Research in Child Development. 51: Serial n 213

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. 1997 . Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. J Abnorm Psychol 106:37–51.

Dodge KA, Coie JD. Social information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. Journal of Personality and Social Psychology. 1987;53:1146–1158.

Dodge KA, Somberg DR. Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. Child Development. 1987;58:213–224.

Dodge KA, Pettit GS, Bates JE, Valente E. Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems. Journal of Abnormal Psychology. 1995;104(4):632–643.

Dodge KA, Lochman JE, Harnish JD, Bates JE, Pettit GS. Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. Journal of Abnormal Psychology. 1997;106(1):37–51.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan.

Dunn J, Hughes C. 2001. “I got some swords and You’re dead!” Violent Fantasy, Antisocial Behavior, Friendship, and Moral Sensibility in Young Children. Child Dev 2:491–505.

Eisenberg N. 2000. Emotion, regulation and moral development. Ann Rev Psychol 51:665–697.

Eisenberg N, Fabes RA. 1991. Prosocial behaviour and empathy: a multi method, developmental perspective. *Rev Pers Soc Psychol* 12:34–61.

Eisenberg N, Fabes RA. 1995. The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and emotion* 9:203–229.

Eisenberg N, Fabes RA. 1998. Prosocial development. In: Damon W, Eisenberg N, editors. *Handbook of Child Psychology*, vol.3. New York: J. Wiley. p 701–778.

Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Cadigan, D. & Pallas, A. (1986). The schooling process in first grade: two samples a decade apart. *American Educational Research Journal*, 23, 287-613.

Entwisle, N.J., & Kozeki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying, and attainment, among British and Hungarian adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 124-137

Escarti, A., Gutierrez, M., Pascual, C., Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal Social Responsibility Model to Improve Self-Efficacy during physical education classes for primary school child, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 3, 387-402.

Escarti, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D. (2013). Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Efficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of school, *The Spanish Journal of Psychology*, vol. 13, issue,2 pp. 667-676.

Fabes RA, Eisenberg N, Eisenbud L. 1993. Behavioral and physiological correlates of children's reactions to others' distress. *Dev Psychol* 29:655–663.

Feldman, S.S., & Wentzel, K.R. (1990). Relations among family interaction patterns, classroom self restraint, and academic achievement in preadolescent boys. *Journal of Educational Psychology*, 82, 813-819.

Fergusson N, Stegge H. 1995. Emotional states and traits in children: the case of guilt and shame. In:

Tangney JP, Fischer KW, editors. Self- Conscious Emotions: The psychology of Shame, Guilt, Embarrassment and Pride. New York: Guilford Press. p 174–197.

Feshbach, N.D., & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 58, 1335-1347.

Finn, J.D., (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Ford, M.E, & Tisak, M.S., (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75, 196-206

Ganti, A. (2019). Social Responsibility in *Investopedia* (www.investopedia.com)

Gordon, B. (2013). An examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 29, issue 1, pp. 21-37

Guan, J., McBride, R.E., & Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the social goal scale- physical education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.

Guskey, T.R. (1981). Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and failures in the classroom, *Journal of Teacher Education*,

Hastings PD, Zahn-Waxler C. 1998. Psychophysiological and socialization predictors of empathy and externalizing problems in middle childhood. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychology Association, San Francisco, 1998.

- Hellison, D., (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.) Champaign, IL: Human Kinetics
- Hellison, D. Cutforth, N., Kallusky, K., Martinek, T., Parker, M. & Stiehl, J. (2000). *Youth development and physical activity: Linking universities and communities*. Champaign IL: Human Kinetics
- Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.) *The handbook of physical education* (pp.610-626). Thousand Oaks, CA: Sage
- Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: Investigating the investigations. *Quest*, 54, 292-307
- Hellison, D. & Wright, P. (2003). Retention in an urban extended day program: a process-based assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 369-381.
- Hoffman ML. 1998. Varieties of empathy-based guilt. In: Bybee J, editor. *Guilt and children*. San Diego: Academic Press. p 91–113.
- Hoffman ML. 2000. *Empathy and Moral Development*. New York: Cambridge University Press.
- Horn, W.F. & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 597-607.
- Hyde, L.W., Shaw, D.S., Moilanen, K. (2010). Developmental precursors of moral disengagement and the role of moral disengagement in the development of antisocial behaviour, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(2), 197-209.
- Hymel, S., Rocke-Henderson, N., Bonanno, R.A. (2005). *Moral Disengagement: A Framework for Understanding Bullying Among Adolescents*,
- Jones, R. (2012). Teaching Personal and Social responsibility through Physical Activity, *Active & Healthy Magazine*, vol. 19 no. 3/4.

Kohlberg L. 1984. Essays on moral development: The psychology of moral development. San Francisco: Harper & Row

Lambert, N.M. (1972). Intellectual and non-intellectual predictors of high school status. *Journal of Special Education*, 6, 247-259.

Lewis HB. 1971. Shame and Guilt in neurosis. New York: International University Press.

Lewis M. 1992. Shame: the exposed self. New York: Free Press

Leventhal T, Brooks-Gunn J. The neighborhoods they live in: the effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*. 2000;126:309–337.

Li, W., Wright, P.M., Rukavina, P.B., Pickering, M. (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 167-178.

Markland, D., Tobin, V. (2004). A modification of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., Lo Feudo, G., (2003). Moral emotion and bullying: a cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsider.

Menesini E, Eslea M, Smith PK, Genta ML, Giannetti E, Fonzi A, Costabile A. 1997. Cross-National comparison of children's attitudes towards bully/ victim problems in school. *Aggr Behav* 23:245–257.

Menesini E, Fonzi A, Vannucci M. 1999 . Il disimpegno morale: la legittimazione del comportamento prepotente. In: Fonzi A, editor. Il gioco crudele. Studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo. Firenze: Giunti. p 39–53.

Menesini E, Melan E, Pignatti B. 2000. Interactional styles of bullies and victims observed in a competitive and cooperative setting. *J Genet Psychol* 161 3: 261–281.

Menesini E, Modiano 2002. A Multi-faceted Reality: A Report from Italy. In: Smith PK, editor. *Violence in schools: the response in Europe*. Routledge Falmer Editor. p 153–168.

Obermann, M.L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying, *Journal of School Violence*, vol. 10.

Obermann, M.L. (2013). Moral disengagement in self-reported and peer nominated school bullying, *Journal of Aggressive Behavior*, vol 37, issue 2, 133-144.

O’Leary, S.G.; Dubey, D.R. (1979: Application of self-control procedures by children: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.

Olthof T, Schouten A, Kuiper H, Stegge H, JennekensSchinkel A. 2000. Shame and Guilt in children: Differential situational antecedents and experiential correlates. *Br J Dev Psychol* 18:51–64. Olweus D. 1993. *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Ortega R, editor. 1997. *La convivencia escolar, que es y como abordarla*. Conserjería de Educacion y ciencia de la Junta de Andalucia. Seville: Novograf.

Osofsky MJ, Bandura A, Zimbardo PG. The role of moral disengagement in the execution process. *Law and Human Behavior*. 2005;29:371–393.

Palmer, R.B., Dakof, G.A. & Liddle, H.A: (1993). Family processes, family interventions nad adolescent school problems: A critical review and analysis. In K.L. Alves-Zervos, & J.R. Shaver (Eds.) *Synthesis of research and practice: implications for achieving schooling success for children at risk* (pp. 101-136).

Philadelphia: Temple University, National Education Center on Education in the Inner Cities.

Parker, J.G., & Asher, S.R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parker, M., & Hellison, D. (2001). Teaching responsibility in physical education: Standards, outcomes, and beyond. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 72, 25-27.

Perry DG, Kusel SJ, Perry LC. 1988. Victims of peer aggression, *Dev Psychol* 6:807–814.

Piaget J. 1932. The moral judgement of the child. London: Routledge & Kegan Paul.

Rigby K, Slee PT. 1991. Bullying among Australian children: reported behavior and attitudes towards victims. *J Soc Psychol* 131:615–627.

Rigby K. 1996. Bullying in schools: And what to do About it. Melbourne: ACER.

Rogers MK. A social learning theory and moral disengagement analysis of criminal computer behavior: An exploratory study. (Doctoral Dissertation, University of Manitoba, 2001) Dissertation Abstracts International. 2001;64:5256.

Saarni C, Mumme DL, Campos JJ. 1998. Emotional Development: Action, Communication and Understanding. In: Damon W, Eisenberg N, editors. *Handbook of Child Psychology*, vol. 3. New York: J. Wiley. p 237–309.

Saarni C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guilford Press.

Salmivalli C, Lagerspetz K, Bjoörkqvist K, Osterman K, Kaukiainen A. 1996. Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group.

Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H., Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of service-learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success, in *Journal of Early Adolescence*, vol, 20, n. 3, 332-358.

Shaw DS, Gilliom M, Ingoldsby EM, Nagin D. Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology*. 2003;39:189–200.

Shaw DS, Lacourse E, Nagin DS. Developmental trajectories of conduct problems and hyperactivity from ages 2 to 10. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2004;45:1–12.

Self, J. (2018). Civic Responsibility. *Learning to give* (www.learningtogive.org)

Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21, 209-233.

Smith PK. 1991. Hostile aggression as social skills deficit or evolutionary strategy? *Behav Brain Sci* 14: 315–316.

Smith PK, Bowers L, Binney V, Cowie H. 1993. Relationships of children involved in bully/victim problems at school. In: Duck S, editor. *Understanding relationship processes*. Vol. 2: Learning about relationships. Newbury Park, CA: Sage Publications. p 184–212.

Smith PK, Sharp S, editors. 1994. *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.

Smith PK, Morita J, Junger-Tas J, Olweus D, Catalano

R, Slee P. 1999. The nature of school bullying. A cross national perspective. London: Routledge.

Smorti A, Ciucci E. 2000. Narratives strategies in bullies and victims. *Aggress Behav* 26:33–48.

Sutton J, Smith PK. 1999. Bullying as a Group Process: An Adaptation of the Participant Role Approach. *Aggress Behav* 25:97–111.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999a. Bullying: and “Theory of mind”: A critique of the ‘Social skills deficit’ view of anti-social behaviour. *Soc Dev* 8: 117–127.

Sutton J, Smith PK, Swettenham J. 1999b. Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *B J Dev Psychol* 17:435–450.

Tangney JP, Wagner P, Gramzow R. 1992. Proneness to shame, proneness to guilt, and psychopathology. *J Abnorm Psychol* 101:469–78.

Tangney JP. 1995. Recent empirical advances in the study of shame and guilt. *Am Behav Sci* 38: 1132–1145.

Tangney JP. 1998. How does guilt differ from shame? In: Bybee J, editor. *Guilt and children*. San Diego: Academic Press. p 1–17.

Tremblay RE, Phil RO, Vitaro F, Dobkin PL. 1994. Predicting early onset of male antisocial behaviour from preschool behavior. *Arch Gen Psychiatry* 51:732–739.

Vollum S, Buffinton-Vollum J, Longmire DR. Moral disengagement and attitudes about violence toward animals. *Society and Animals*. 2004;12:209–235.

Wentzel, K.R., (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Willard, N.E., (2007). The authority and responsibility of School Officials in Responding to Cyberbullying, *Journal of Adolescent Health*, 41, S64-S65.

Wright, P.M., & Burton S. (2008). Implementation and outcomes of a responsibility-based physical activity program integrated into an intact high school physical education class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 138-154.

Wright, P.M., Li, W., & Pickering, M. (2007). Impact of the Personal and Social Responsibility Model on Urban High School Students' Academic Outcomes. Paper presented at the 2007 American Educational Research Association National Conference, Chicago, IL.

Wright, P.M., White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004). Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 71-87.

Zahn-Waxler C, Radke-Yarrow M, Wagner E, Chapman M. 1992. Development of concern for others. *Dev Psychol* 28:126–136.

Zahn-Waxler C, Cole PM, Welsh JD, Fox NA. 1995. Psychophysiological correlates of empathy and prosocial behaviors in preschool children with problem behaviors. *Dev Psychopathol* 7:27–48.

Κεφάλαιο 5

Σύγκρουση. Επίλυση συγκρούσεων.

Ο ορισμός της σύγκρουσης

Η σύγκρουση ορίζεται στην ψυχολογία ως η αντίληψη των διαφορών στις απόψεις δύο ή περισσότερων τμημάτων. Σε αυτό το κεφάλαιο σχετικά με την επίλυση συγκρούσεων, θα συζητήσουμε θεματικές περιοχές αυτού του πεδίου με ιδιαίτερη προσοχή στις επιπτώσεις της σχολικής εκπαίδευσης και των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Όπως μπορείτε να φανταστείτε δεν είναι δυνατόν να αποφευχθεί η σύγκρουση σε όλα. Είναι ένα φυσικό μέρος της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και για το λόγο αυτό, θα υπάρχουν πάντα κάποιες διαφορές στην άποψή τους.

Ο ρόλος σας, ως εκπαιδευτικός, είναι να βρείτε τις καλύτερες ευκαιρίες σε συγκρούσεις σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Δεδομένου ότι είναι αδύνατο να εξαλειφθούν οι συγκρούσεις, η μόνη λογική επιλογή είναι να μετατραπούν οι συγκρούσεις σε ευκαιρίες. Οι ερευνητές της ψυχολογίας των συγκρούσεων (Rumiat, Pietroni, 2002) συμφωνούν ότι δεν είναι δυνατόν να εντοπιστεί μια στιγμή στην ιστορία όταν η σύγκρουση έθεσε για πρώτη φορά. Η σύγκρουση είναι η μόνη αντίληψη των διαφορών μεταξύ των απόψεων σχετικά με τον τρόπο υποδιαίρεσης των σπάνιων πόρων.

Είναι η αντίληψη των περιορισμένων πόρων για τη δημιουργία συγκρούσεων. Το αντικείμενο πόρων της σύγκρουσης, φυσικά, μπορεί να είναι φυσικό, αλλά και ψυχολογικό. Περιορισμένοι πόροι μπορεί να είναι φυσικά αντικείμενα, παιχνίδια αλλά και: ευκαιρίες, χρόνος, απόφαση. Αυτός ο παράγοντας οδηγεί σε μια πολύ εγκάρσια ευρεία έννοια της σύγκρουσης. Επιπλέον, η σύγκρουση είναι πρώτα μια αντίληψη, δεν είναι ένα φυσικό πράγμα. Η αποτελεσματική επικοινωνία μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσανατολίσουν τους μαθητές να βρουν τη σωστή προοπτική για την κατανόηση των συγκρούσεων και την επίλυσή τους. Η ιστορία μας εξηγεί πώς η διαχείριση των συγκρούσεων άλλαξε εγκαίρως και γιατί η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ο καλύτερος τρόπος για την επίλυση των συγκρούσεων.

Ο πρώτος τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων, πριν από τον ορισμό των νόμων, των κανόνων και των κοινωνιών ήταν ο αγώνας. Η χρήση βίας είναι ο πιο πρωτόγονος τρόπος επίλυσης μιας σύγκρουσης. Η κατανομή των πόρων δόθηκε στους ισχυρότερους, ελλείπει άλλων τρόπων επίλυσης των συγκρούσεων.

Με την έναρξη των πρώιμων κοινωνιών, ο δεύτερος τρόπος που μπορούμε να παρατηρήσουμε στην ιστορία για την επίλυση των συγκρούσεων ήταν η εξουσία. Στο παρελθόν, οι πρώιμες κοινωνίες δεν ρυθμίζονταν από το νόμο, υπήρχε η εξουσία, που σε ορισμένες περιπτώσεις συνδέονταν άμεσα με ιερές οντότητες. Αυτό το μοντέλο ας υποθέσουμε ότι ένα ενιαίο φορείς λήψης αποφάσεων που έχει συνολική δύναμη για τους ανθρώπους πιθανές αποκλίσεις. Μετά από αυτό, μια τρίτη μορφή διαχείρισης των συγκρούσεων έχει τεθεί σε γραπτή και προφορική μορφή. Οι κανόνες είναι κανόνες που ρυθμίζουν την απόφαση που πρέπει να ληφθεί σε περίπτωση πιθανών συγκρούσεων και στο τέλος έχουμε τον πιο περίπλοκο και τελικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων που έχει το όνομα της διαπραγμάτευσης.

Όπως μπορείτε να παρατηρήσετε, και οι τέσσερις τρόποι διαχείρισης των συγκρούσεων εφαρμόζονται μερικές φορές σήμερα: ο αγώνας, η εξουσία, οι κανόνες και η διαπραγμάτευση συμβαίνουν συχνά και σήμερα. Επιπλέον, συνήθως αρχίζουμε να διαχειριζόμαστε τις συγκρούσεις μέσω των πιο εξελιγμένων μεθόδων: διαπραγμάτευση. Σε περίπτωση αποτυχίας, εφαρμόζουμε κανόνες και τελικά εξουσία, ή ακόμα και αγώνα.

Αυτό το κεφάλαιο έχει ως στόχο να σας δείξει όλα τα μυστικά που σχετίζονται με τις πιο εξελιγμένες και ψυχολογικές μεθόδους για τη διαχείριση των συγκρούσεων μέσω της εξήγησης λεπτομερώς της μεθόδου 5 βημάτων για τη διαχείριση των συγκρούσεων που εξιδανικεύει ο Δρ. Igor Vitale ψυχολόγος και προσαρμοσμένος για τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης.

Οι τρεις ψυχολογικές θέσεις για την κατανόηση της διαχείρισης των συγκρούσεων

Για εξελικτικούς λόγους, το μυαλό μας είναι δομημένο για την ταχεία κατανόηση των άλλων. Στο παρελθόν, όταν οι πόροι και η ευημερία ήταν τόσο περιορισμένοι, τα ανθρώπινα όντα είχαν πάντα την ανάγκη να λαμβάνουν γρήγορες και γρήγορες αποφάσεις. Στην πραγματικότητα, όταν αντιλαμβάνεστε έναν κίνδυνο, δεν έχετε το χρόνο να κάνετε μια δομημένη ανάλυση δύναμης και οφέλους για να λάβετε γρήγορες αποφάσεις. Ενεργείτε άμεσα. Παίρνουμε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής μας με αυτόν τον τρόπο, λόγω της λειτουργίας του εγκεφάλου που είμαστε δομημένοι για να σώσουμε τις προσπάθειες – και ψυχολογικές. Έτσι, το μυαλό μας συνήθως κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους πολύ γρήγορα με πολλούς τρόπους. Το μυαλό μας είναι δομημένο για να καταλάβει με πολύ γρήγορο τρόπο ποιος είναι μπροστά μας για να καταλάβει αν αυτός ή αυτή είναι φίλος ή εχθρός.

Το μοντέλο στερεότυπου Περιεχομένου (Glick, Fiske, 2001) επιβεβαιώνει ότι οι σημαντικότερες μεταβλητές που περιγράφουν τον τρόπο κατηγοριοποίησης των ανθρώπων είναι η ικανότητα και η ζεστασιά. Ο συνδυασμός του οδηγεί στην πρώτη κοινωνική εντύπωση που έχουμε για άτομα ή ομάδες.

Πίνακας 6.1. Συναισθηματικές αντιδράσεις για την πρώτη εντύπωση σύμφωνα με το μοντέλο περιεχομένου στερεοτύπου

		Ικανότητα	
		Υψηλή	Χαμηλή
Ζεστασιά	Υψηλή	Θαυμασμός	Περιφρόνηση
	Χαμηλή	Φθόνος	Κρίμα

Ο πίνακας 6.1 συνοψίζει τις αυτόματες συναισθηματικές αντιδράσεις που σχετίζονται με την αντίληψη της ικανότητας και της ζεστασιάς. Η συναισθηματική αντίδραση εξηγεί αρκετά καλά πώς οι συγκρούσεις λειτουργούν σε βασικό επίπεδο. Βασικά όλοι τοποθετούμε τον εαυτό μας σε αντίθεση με τους άλλους. Το μυαλό μας λειτουργεί για συνεχείς κοινωνικές συγκρίσεις (Festinger, 1954). Σε ορισμένες περιπτώσεις η αντίληψή μας είναι σαφής, σε άλλες είναι συγκρουσιακή.

Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να αναγνωρίσει σαφώς ένα άλλο πρόσωπο από την άποψη της ανωτερότητας ή της υποβολής, ή μπορεί να έχει περισσότερες συγκρουόμενες θέσεις. Αν παρατηρήσουμε τον πίνακα 6.1, μπορούμε να αναγνωρίσουμε σαφώς ότι ορισμένες συναισθηματικές απαντήσεις προσφέρουν μια σαφή άποψη. Οι άνθρωποι που πειραματίζονται με "θαυμασμό" αναγνωρίζουν κάποια μορφή ανωτερότητας προς το άτομο ή την ομάδα που θεωρείται ικανή και ζεστή. Οι άνθρωποι που πειραματίζονται "κρίμα" λένε σαφώς ότι το άτομο-στόχος ή η ομάδα είναι κατώτερα κάτω από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, και αυτό οφείλεται στην αντίληψη της σπάνιας ζεστασιάς και της χαμηλής ικανότητας.

Αλλά, η κατάσταση είναι πιο περίπλοκη όταν υπάρχει αντίληψη μόνο ενός από αυτά τα δύο χαρακτηριστικά. Οι περιπτώσεις περιφρόνησης και φθόνου είναι συχνά πιο περίπλοκες, διφορούμενες και αμφίθυμες και, φυσικά, περισσότερο οδηγώντας σε συγκρούσεις. Απλοποιώντας, όταν βρισκόμαστε μπροστά σε ένα άτομο μιας ομάδας στόχου, λειτουργούμε κοινωνικές συγκρίσεις κάτω από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Festinger, 1954). Αυτές οι συγκρίσεις οδηγούν μερικές φορές στις αντιλήψεις της ανωτερότητας/κατωτερότητας και αυτές οι μεταβλητές εξηγούν τις περισσότερες συγκρούσεις.

Ο ρόλος ενός δασκάλου είναι να εντοπίσει κοινούς λόγους σε συγκρούσεις, ευνοώντας μια τρίτη ουδέτερη θέση, μια θέση αυτοπεποίθησης και ευθύνης για όλους τους μαθητές.

Οι τρεις ψυχολογικές θέσεις για την κατανόηση της διαχείρισης των συγκρούσεων είναι:

- Κυρίαρχος
- Υποτακτικός
- Δυναμικός

Δείκτες συμπεριφοράς κυριαρχίας, υποταγής και βεβαιότητας

Όπως μελετήσαμε στις προηγούμενες παραγράφους, το μυαλό μας επικεντρώνεται στις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων. Συχνά κατηγοριοποιούμε τους άλλους όσον αφορά την κυριαρχία, την υποβολή ή την ισότητα. Οι αποκλίσεις μεταξύ των μαθητών είναι πρώτα μια αντίληψη, ο ρόλος του δασκάλου είναι η ισότητα και η ομοιότητα μεταξύ των μαθητών. Σε αυτή την παράγραφο θα θέλαμε να προσφέρουμε ένα πλαίσιο σχετικά με τους δείκτες συμπεριφοράς της κυριαρχίας, της υποταγής και της βεβαιότητας, ώστε να μπορείτε να εντοπίσετε σωστά αυτές τις τρεις θέσεις. Η παράγραφος είναι δομημένη ώστε να προσφέρει λεκτικούς, μη λεκτικούς και συμπεριφορικούς δείκτες για όλες αυτές τις τρεις συνθήκες. Στην πραγματικότητα, μια προκαταρκτική κατανόηση αυτών των θέσεων μπορεί ακόμη και να αποτρέψει τη δημιουργία συγκρούσεων.

Για μια πλήρη κατανόηση των φαινομένων σας προτείνουμε να διαβάσετε λεπτομερώς το κεφάλαιο 3 αυτού του εγχειριδίου "τύποι συμπεριφορών. Ανάλυση συμπεριφοράς. Δυναμική συμπεριφορά". Αλλά η κατανόηση αυτών των τριών θέσεων υποταγή, κυριαρχία και βεβαιότητα από λεπτές ενδείξεις είναι ζωτικής σημασίας. Σε αυτό το έργο, "ισορροπία από μη βία", οι εταίροι ZIVAC Group Central, Τεχνικό Γυμνάσιο nr. 1 της Αλεξάνδρειας, το Διεθνές Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας και ανθρωπιστικών επιστημών και ο Οργανισμός Νεολαίας Διώνη πραγματοποίησαν μια διακρατική σύγκριση μεταξύ μορφών βίας στα σχολεία της Ρουμανίας, της Ιταλίας και της Κύπρου. Υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ των χωρών που περιγράφονται στην ερευνητική μελέτη,

πνευματική παραγωγή 1 μπορείτε εύκολα να κατεβάσετε και να διαβάσετε λεπτομερώς στην επίσημη ιστοσελίδα του έργου www.equilibriumviolence.com, αλλά υπάρχει ένα κοινό έδαφος μεταξύ των χωρών. Η σωματική βία μειώνεται, ενώ η ψυχολογική βία και ο εκφοβισμός αυξάνονται. Από τα δεδομένα, διαπιστώσαμε ακόμη ότι η ψυχολογική και εκφοβιστική συμπεριφορά προκαλεί σοβαρή βλάβη στην ψυχολογική υγεία. Επιπλέον, οι περισσότερες μεγάλες έρευνες για τον εκφοβισμό έδειξαν μια άμεση συσχέτιση μεταξύ της θυματοποίησης κάτω από πράξεις εκφοβισμού, αυτοτραυματισμού και ακόμη και αυτοκτονίας. Βεβαίως, η σωματική βία είναι πιο ορατή από την ψυχολογική βία. Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να αναλύσουμε και να κατανοήσουμε τις μορφές υποταγής, βεβαιότητας και κυριαρχίας στη λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά.

Στην ψυχολογία διακρίνουμε τρεις τύπους ανθρώπων:

- Κυρίαρχος
- Υποτακτικός
- Δυναμικός

Μόνο η δυναμική επικοινωνία είναι αποτελεσματική, ηθική και παράγει χρήσιμα αποτελέσματα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή.

Όλοι τοποθετούμε τους εαυτούς μας σε αυτούς τους τρεις τομείς σε διαφορετικές στιγμές της ζωής μας, είμαστε κυρίαρχοι σε κάποια περίπτωση, υποτακτικοί ή διεκδικητικοί σε άλλες περιπτώσεις.

Αλλά στην πλειονότητα των περιπτώσεων θα πρέπει να τοποθετήσουμε από την άποψη της ισότητας για να διαχειριστούμε σωστά τις συγκρούσεις. Σε αυτή την ενότητα, θα ανακαλύψετε πώς να μετατρέψετε μια **επιθετική** ή **υποτακτική** συμπεριφορά σε **μια δυναμική** συμπεριφορά ή σε μια συμπεριφορά ανοιχτή σε διάλογο και αντιπαράθεση, πιο παρούσα σε επιτυχημένους ανθρώπους και πιο αποτελεσματική για την επικοινωνία σας. **Ανακαλύψτε εδώ το κλειδί της κατανόησης για κυριαρχία, υποταγή και βεβαιότητα.**

Κυρίαρχες σκέψεις

Η επιθετική και κυρίαρχη επικοινωνία μπορεί να προσελκύσει ανασφαλείς ανθρώπους, αλλά μακροπρόθεσμα είναι απολύτως αναποτελεσματική επικοινωνία. Αν θέλετε να δημιουργήσετε θαυμασμό και αποτελεσματικότητα, είναι πιο ενδεδειγμένο να ακολουθήσετε τον κανόνα της ικανότητας + μοντέλο ζεστασιάς (Μοντέλο στερεότυπου Περιεχομένου). Μάθετε εδώ να αναγνωρίζετε κυρίαρχες συμπεριφορές για να τις διαχειριστείτε αποτελεσματικά.

- "Είμαι ανώτερος από τους άλλους"
- "Μπορώ να επικρίνω, να ενεργήσω, να προδώσω ... δεν το κάνεις."
- "Δεν χρειάζομαι κανέναν"
- "Οι άλλοι πρέπει να συμμορφώνονται με αυτά που λέω χωρίς να με επικρίνουν"

Κυρίαρχη συμπεριφορά

- Παίρνει αποφάσεις για άλλους
- Τείνει να ταπεινώσει, κάτω από άλλους
- Πάντα θέλει να έχει δίκιο
- Δεν ακούει και διακόπτει συνεχώς
- Μονοπωλήστε τη συνομιλία
- Χρησιμοποιεί κατηγορηματική, απολυταρχική και κατηγορητική επικοινωνία, για παράδειγμα "εσύ είσαι αυτός που ...", "Με ανθρώπους σαν εσένα ... δεν υπάρχει τίποτα να κάνει"

Κυρίαρχες λεκτικές συμπεριφορές

- "Πάντα..."
- "Ποτέ..."
- "Σας διατάζω ..."
- "Είστε πάντα το ίδιο ..."
- "Κάνε ό, τι σου λέω"

- "Δεν μου λες την αλήθεια"
- "Μη με ρωτάς γιατί"
- "Δεν χρειάζεται να αναλάβετε δράση. Θα το χειριστώ εγώ...."
- Αν συμπεριφέρεσαι έτσι, δεν θα είμαι πια μαζί σου •

Κυρίαρχη μη λεκτική συμπεριφορά

Μπορείτε να αναγνωρίσετε μια κυρίαρχη και από τη γλώσσα του σώματος του

- Σταθερό και απειλητικό βλέμμα
- Στάση αλαζονείας, επίθεσης και εκφοβισμού
- Βροντή φωνή
- Πηγούνι προς τα πάνω
- Κατηγορητική χειρονομία, δείχνοντας το δάχτυλο
- Εισβάλλει στο χώρο των άλλων
- Είναι πάντα σε κάνει να περιμένεις
- Πίσω από τα χέρια προς τα πάνω

Υποτακτικές σκέψεις

Ο υποτακτικός είναι ένας τρόπος εντελώς αντίθετος με την κυριαρχία. Συχνά, οι άνθρωποι που βρίσκονται μπροστά σε πολύ κυρίαρχους ανθρώπους μετακινούνται αυτόματα στην υποβολή-πρώτα απ ' όλα-προκειμένου να μειωθούν οι πιθανότητες συγκρούσεων. Εδώ υπάρχει ένας κατάλογος υποτακτικών σκέψεων

- "Είμαι κατώτερος από τους άλλους"
- "Αυτό που οι άλλοι ενδιαφέρονται είναι πάντα πιο σημαντικό από τα πράγματα που κάνω"
- "Όταν παίρνω μια πρωτοβουλία κινδυνεύω να κάνω λάθη και να κάνω μια κακή εντύπωση"

- "Αν μιλήσω ειλικρινά, αν πω όχι, οι άλλοι θα με αρνηθούν"
- "Φοβάμαι να αποκαλύψω τον εαυτό μου Πολύ καλό, γιατί άλλοι θα με ζηλέψουν"
- "Αν εκφράσω αυτό που νομίζω ότι ο άλλος θα είναι πολύ άρρωστος"

Υποτακτικές συμπεριφορές

- Ποτέ δεν λέει τι σκέφτεται
- Προσπαθήστε να είστε συμπαθητικοί σε όλους
- Συμφωνεί ακόμα και όταν δεν είναι
- Μπροστά σε δύο διεκδικητές συμφωνεί και με τους δύο
- Αποφύγετε την ευθύνη του τι ισχυρίζεται
- Ζητά συγγνώμη επανειλημμένα και ζητά άδεια για τα πάντα
- Αποφύγετε να μιλάτε δημόσια
- Τείνει να ευχαριστήσει
- Δεν εκφράζει αυτό που θέλει, αν όχι έμμεσα ή με παράπονα

Υποτακτικές λεκτικές συμπεριφορές

- "Τα πράγματα που με ενδιαφέρουν δεν είναι πολύ ενδιαφέροντα"
- "Κλέβω ένα λεπτό"
- "Ελπίζω να μην σας κουράσω"
- "Δεν θα ενοχλούσα"
- "Θα προσπαθήσω αν μπορώ"
- "Συγγνώμη αν ... Συγγνώμη αν ... Συγγνώμη αν ..."
- "Θα έπρεπε ... Θα έπρεπε ... Θα έπρεπε ..."
- "Καλύτερα..."
- "Κάνω το καλύτερο που μπορώ ... Λυπάμαι ..."

Υποτακτική μη λεκτική συμπεριφορά

Επίσης, ο υποτακτικός μπορεί να αναγνωριστεί από τη γλώσσα του σώματος του

- Κινήσεις προσανατολισμένες στην αναστολή και το κλείσιμο
- Χειρονομεί αβέβαια και με αγωνία
- Το βλέμμα είναι άπιαστο
- Οι στάσεις είναι κλειστές, άκαμπτες, συμμετρικές
- Φοβάται την εισβολή των δικών τους χώρων ασφαλείας
- Τείνει να απομακρυνθεί
- Η φωνή είναι χαμηλή, δειλή, ψιθυρισμένη, φευγαλέα με πολλές λεκτικές διαχωρισμούς

Τώρα φτάνουμε στο πιο σημαντικό μέρος, τη **χρήση δυναμικών σκέψεων, συμπεριφορών και προτάσεων**. Αυτοί είναι τρόποι να κάνουμε και να σκεφτόμαστε τους αποτελεσματικούς και επιτυχημένους ανθρώπους.

Δυναμικές σκέψεις

- "Μπορώ να διεκδικήσω τα δικαιώματά μου σεβόμενοι αυτά των άλλων"
- "Αν εκφράσω τη διαφωνία μου, δεν σκέφτομαι να αντιμετωπίζω άσχημα τους άλλους"
- "Αν κερδίσω, κερδίζετε και εσείς και αντίστροφα"
- "Είναι σημαντικό να πιστεύεις στον εαυτό σου και σε άλλους"
- "Ένα σφάλμα δεν είναι ποτέ οριστικό σε ορισμένες περιπτώσεις είναι δυνατόν να διορθωθεί"
- "Εμπιστεύομαι τις ικανότητες των άλλων"

Δυναμική συμπεριφορά

- Ακούει
- Διαπραγματεύεται

- Συνεργάζεται
- Κάνει ερωτήσεις για διευκρινίσεις: ζητά εξηγήσεις Όταν δεν έχει καταλάβει
- Αναλαμβάνει την ευθύνη για αυτό που λέει και τι κάνει
- Αποδοχή εποικοδομητικής κριτικής, απόρριψη χειραγώγησης
- Ενεργεί με δική του πρωτοβουλία
- Επικρίνουν μόνο ό, τι μπορεί να δώσει μια συμβολή
- Δεν καταδικάζει
- Δεν βάζει ετικέτες
- Δεν είναι χειριστικός

Δυναμικές λεκτικές συμπεριφορές

- "Νιώθω..."
- "Αποφάσισα να ..."
- "Τι νομίζετε γι' αυτό;"
- "Ας μιλήσουμε για"
- "Ποιες εναλλακτικές λύσεις έχουμε;"
- "Θέλετε αυτό το πράγμα;"
- "Αναγνωρίζω ότι θα μπορούσα επίσης να έχω συμπεριφερθεί διαφορετικά"
- "Τι με συμβουλεύετε"
- "Είμαι ευτυχής να συνεργαστώ μαζί σας"

Δυναμική μη λεκτική συμπεριφορά

- Ανοιχτές, εγκάρδιες, σταθερές και μετρημένες χειρονομίες
- Σεβαστείτε τα σήματα απόστασης
- Η έκφραση του προσώπου είναι ζωντανή και ενδιαφέρεται
- Η επαφή με τα μάτια είναι άμεση και σταθερή

- Φτάνει ήρεμα στην ώρα του, αφού κανονιστεί ο τόπος και η ώρα του ραντεβού
- Ο όγκος της φωνής είναι κατάλληλος για τις περιστάσεις, ακουστικός και δεσμευτικός

Η δυναμική υποταγή-κυριαρχία στη Διαχείριση Συγκρούσεων

Υπήρξε μια αλλαγή στην ψυχολογική έρευνα σχετικά με την αντίληψη της υποταγής και της κυριαρχίας. Οι περισσότερες έρευνες της δεκαετίας του '70 του XX αιώνα χρησιμοποίησαν συχνά τις λέξεις υποταγή και κυριαρχία. Μια έρευνα από τους Tracy και Matsumoto (2008) άλλαξε αυτή την ιδέα διορθώνοντας αυτούς τους όρους και μιλώντας για υπερηφάνεια και ντροπή. Μπορεί να φαίνεται μια μικρή αλλαγή, με βάση μόνο την ελάχιστη έννοια, αλλά, στην πραγματικότητα είναι ένα μεγάλο. Μιλώντας για υπερηφάνεια και ντροπή σημαίνει να μιλάς με συναισθηματική γλώσσα. Η υποταγή και η κυριαρχία, ή αντίστοιχα, η ντροπή και η υπερηφάνεια είναι πρώτα απ' όλα συναισθήματα. Έτσι, μιλάμε για εγγενή συναισθήματα όπως αποδεικνύεται από τους Tracy και Matsumoto (2008). Σήμερα, προκειμένου να αποδειχθεί εάν μια μη λεκτική αντίδραση είναι έμφυτη ή μαθημένη, οι περισσότερες μελέτες παρατηρούν συγγενείς μη βλέποντες ανθρώπους, επειδή δεν μπορούν να έχουν μάθει μη λεκτική αντίδραση παρατηρώντας ένα μοντέλο. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για να καθοριστεί εάν μια συμπεριφορά είναι διαπολιτισμική ή όχι. Στην πραγματικότητα, αν οι μη βλέποντες και οι βλέποντες άνθρωποι αντιδρούν με παρόμοιες μη λεκτικές αντιδράσεις σε παρόμοιες καταστάσεις, αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά που μελετάται είναι έμφυτη, μη μαθημένη από εξωτερικά μοντέλα. Αυτή η μελέτη συνέκρινε τις μη λεκτικές αντιδράσεις των βλέποντων και μη βλέποντων αθλητών σε δύο φυσικές συνθήκες: κερδίστε (υπερηφάνεια) ή χάνετε (ντροπή) έναν αθλητικό ανταγωνισμό αγώνα.

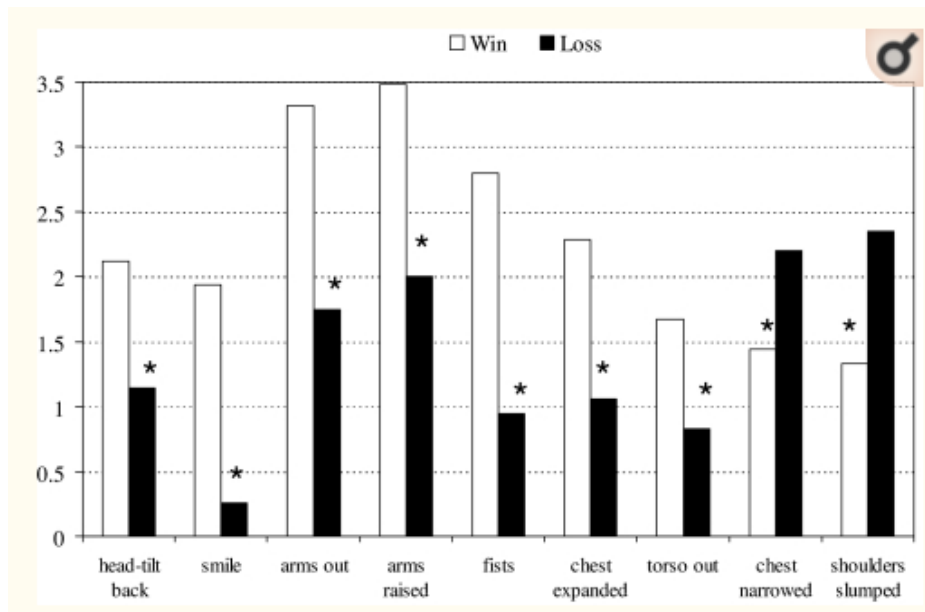
Η μελέτη διαπίστωσε ότι τα άτομα με προβλήματα όρασης και τα συγγενή άτομα με προβλήματα όρασης αντιδρούν παρομοίως σε αυτές τις συνθήκες, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι η υπερηφάνεια και η ντροπή είναι εγγενείς.

Εικόνα 6.1. Έκφραση υπερηφάνειας ως απάντηση στη νίκη που δείχνει ένας ορατός (αριστερός) και συγγενώς τυφλός (δεξιός) αθλητής.

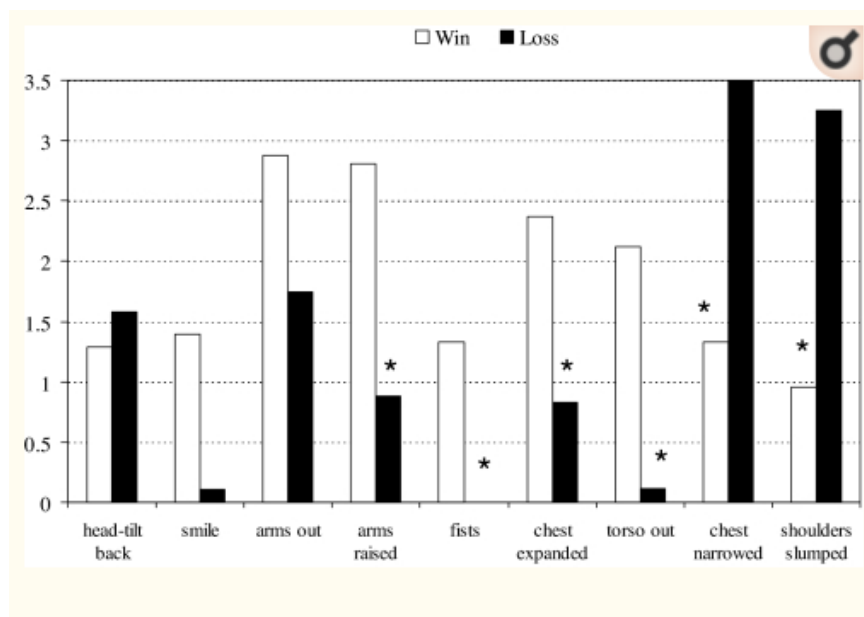


Η ίδια έρευνα μελέτησε επιπλέον τα μη λεκτικά σημάδια υπερηφάνειας μια ντροπή που συνοψίζονται στα ακόλουθα δεδομένα.

Σχήμα 6.2. Μέση επίπεδα υπερηφάνειας και ντροπής μη λεκτικές συμπεριφορές που εμφανίζονται αυθόρμητα ως απάντηση στις νίκες και τις απώλειες των αθλητών, $n = 108$. *, $P < 0,05$.



Σχήμα 6.3. Μέση επίπεδα υπερηφάνειας και ντροπής μη λεκτικές συμπεριφορές που εμφανίζονται αυθόρμητα ως απάντηση σε νίκες και απώλειες αγώνα από συγγενείς τυφλούς αθλητές, $n = 12$, *, $P < 0, 05$.



Η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο κυρίαρχων ανθρώπων μπορεί εύκολα να φανταστεί. Και τα δύο μέρη θα ήθελαν την τελευταία λέξη και η κλιμάκωση της σύγκρουσης θα ήταν η πιο λογική δυνατότητα. Αλλά δεν είναι λιγότερο επικίνδυνες όλες οι πιθανές αλληλεπιδράσεις μεταξύ κυρίαρχης-υποβολή δυάδα ή Υποβολή-Υποβολή δυάδα.

Μια δυάδα που βασίζεται σε δύο μητρώο επικοινωνίας υποβολής οδηγεί στην πραγματικότητα στην έλλειψη εναλλακτικών λύσεων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Απλοποιώντας, και τα δύο μέρη θα απέφευγαν να αναλάβουν οποιαδήποτε ευθύνη κατά τη λήψη αποφάσεων. Αυτό οδηγεί σε στασιμότητα στην αλληλεπίδραση και δυσαρέσκεια και στα δύο μέρη.

Επίσης, η συμπληρωματική Dyad κυριαρχία-υποβολή δεν είναι μια βολική dyad. Στις περισσότερες περιπτώσεις, στην πραγματικότητα, το κυρίαρχο μέρος της δυάδας θα επιβάλει την άποψή του από την άλλη πλευρά. Το υποτακτικό μέρος της δυάδας θα δεχόταν τις αποφάσεις τουλάχιστον τυπικά, εξωτερικά, χωρίς να δέχεται εσωτερικά. Αυτή η μορφή συμμόρφωσης δεν δημιουργεί συγκρούσεις στην αρχή τουλάχιστον σε ένα ρητό επίπεδο. Ωστόσο, η συμμόρφωση μόνο τυπικά σε ένα κυρίαρχο μέρος συχνά δημιουργεί απογοήτευση και η απογοήτευση οδηγεί σε επιθετικότητα.

Η εξάχνωση της επιθετικότητας μπορεί να οδηγήσει, ειδικά σε υποτακτική μορφή επικοινωνίας, σε πιθανή εκρηκτική έκφραση θυμού ή σε αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία του στρες. Η έκφραση της υποταγής και της κυριαρχίας με τη γλώσσα του σώματος δεν έχει μόνο ψυχολογική επίδραση, αλλά και σωματική. Μια μελέτη από τους Carney, Cuddy και Yap (2010) έδειξε ότι οι σύντομες μη λεκτικές επιδείξεις υποταγής και κυριαρχίας επηρεάζουν ακόμη και τα νευροενδοκρινικά επίπεδα και την ανοχή κινδύνου.

Οι ερευνητές διερεύνησαν εάν η χρήση κυρίαρχων ή υποτακτικών θέσεων θα επηρέαζε την παρουσία δύο ορμονών σε ένα δείγμα ανθρώπου: τεστοστερόνη και κορτιζόλη. Η κορτιζόλη είναι μια ορμόνη που αυξάνεται σε περιπτώσεις στρες. Σε αυτή τη μελέτη, φυσικά, ζητήθηκε να τεθεί μόνο για ένα λεπτό σε μια συγκεκριμένη θέση, δεν χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες ψυχολογικού στρες.

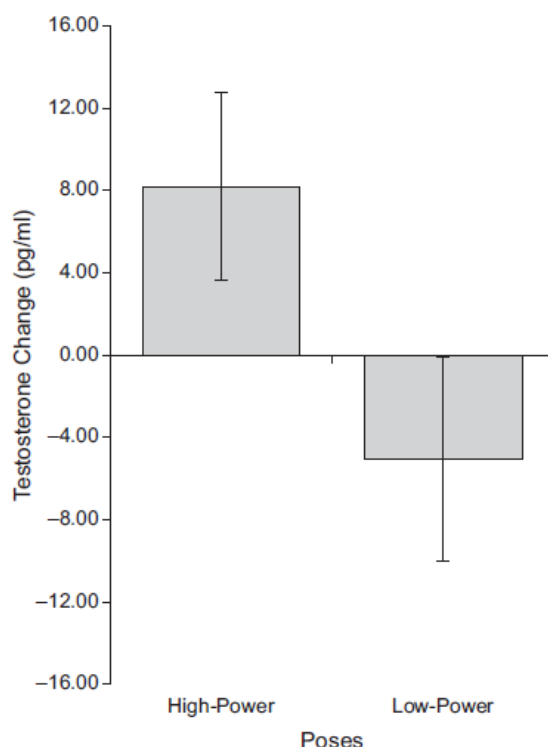
Εικόνα 6.4 οι δύο θέσεις υψηλής ισχύος που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες στην κατάσταση υψηλής ισχύος-θέτουν τέθηκαν σε επεκτατικές θέσεις με ανοιχτά άκρα (κατάσταση κυριαρχίας)



Εικόνα 6.5. Οι δύο στάσεις χαμηλής ισχύος που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες στην κατάσταση χαμηλής ισχύος-θέτουν τέθηκαν σε συσταλτικές θέσεις με κλειστά άκρα.

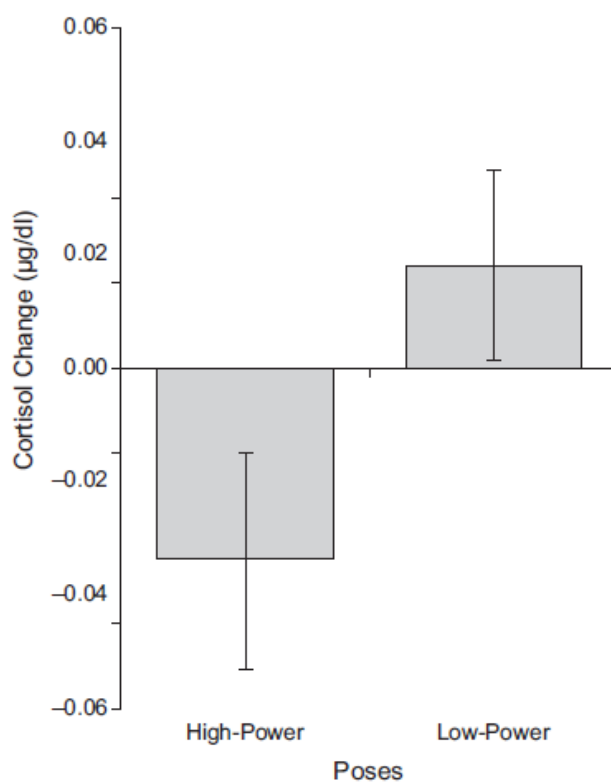


Εικόνα 6.6. Μέσες αλλαγές στην ορμόνη κυριαρχίας τεστοστερόνη μετά από στάσεις υψηλής ισχύος και χαμηλής ισχύος. Οι αλλαγές απεικονίζονται ως βαθμολογίες διαφοράς (χρόνος 2 – Χρόνος 1). Οι γραμμές σφάλματος αντιπροσωπεύουν τυπικά σφάλματα του μέσου όρου.



Όπως είναι δυνατόν να παρατηρήσετε με την ανάλυση της εικόνας 6.6. και 6, 7 Η μόνη χρήση υψηλής ισχύος (κυριαρχία) και χαμηλής ισχύος (υποταγή) παρήγαγε σημαντικές επιδράσεις στην παρουσία νευροενδοκρινικών τιμών. Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι που υιοθέτησαν για ένα λεπτό την κυρίαρχη στάση, που χαρακτηρίζεται από επεκτατική θέση και ανοιχτά άκρα είχαν σημαντική αύξηση της τεστοστερόνης και σημαντική μείωση της κορτιζόλης (ένας προγνωστικός παράγοντας του στρες που μειώνει την ανοχή κινδύνου). Οι άνθρωποι που υιοθέτησαν για ένα λεπτό την υποβολή θέτουν, χαρακτηριζόμενοι από στενόχωρες θέσεις με κλειστά άκρα είχαν σημαντική μείωση της τεστοστερόνης και αύξησαν την κορτιζόλη (εκθέτοντας για παρόμοιους λόγους μείζονα άγχος και λιγότερη ανοχή κινδύνου). Είναι δυνατόν να συμπεράνουμε ότι η γλώσσα του σώματος μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο την εξωτερική μας αντίληψη, επηρεάζοντας τη διαδικασία των συγκρούσεων, αλλά και τα νευροενδοκρινικά επίπεδα.

Εικόνα 6.7. Μέσες αλλαγές στην κορτιζόλη της ορμόνης του στρες μετά από στάσεις υψηλής ισχύος και χαμηλής ισχύος. Οι αλλαγές απεικονίζονται ως βαθμολογίες διαφοράς (χρόνος 2 – Χρόνος 1). Οι γραμμές σφάλματος αντιπροσωπεύουν τυπικά σφάλματα του μέσου όρου.



Πίνακας 6.2. Επίδραση της υποταγής και της κυριαρχίας στις δυαδικές αλληλεπιδράσεις

Θέση	Επίδραση	Θέση
Κυριαρχία	Κλιμάκωση της σύγκρουσης	Κυριαρχία
Κυριαρχία	Παθητική-επιθετική αντίδραση, πιθανή εκρηκτική επιθετικότητα, ψεύτικη συμμόρφωση, εξαπάτηση	Υποβολή
Υποβολή	Κακές διαδικασίες λήψης αποφάσεων	Υποβολή
Ισότητα	Αποτελεσματική επικοινωνία και επίλυση συγκρούσεων	Ισότητα

Ένα μοντέλο 5 βημάτων για τη Διαχείριση Συγκρούσεων

Όταν δύο ή περισσότερα μέρη έχουν διαφορετικές απόψεις, όπως είδαμε στην παράγραφο 6.1, η πιο αποτελεσματική μέθοδος για τη διαχείριση των συγκρούσεων είναι η επικοινωνία/διαπραγμάτευση. Η επικοινωνία και η διαπραγμάτευση είναι μέθοδος κοινωνικής επιρροής μεταξύ των τμημάτων, στο τέλος αυτής της διαδικασίας ελπίζουμε να έχουμε μια επίλυση της σύγκρουσης που τελειώνει με μια αμοιβαία συμφωνημένη απόφαση. Είναι σημαντικό να το πούμε αυτό: όχι απαραίτητα η κοινή απόφαση είναι θετική και για τα δύο μέρη, όχι απαραίτητα η τελική απόφαση αυξάνει την ποιότητα της σχέσης μεταξύ των δύο συγκρουόμενων μερών: αλλά είναι σημαντικό να έχουμε ένα είδος συμφωνίας στο τέλος. Τα δύο μέρη μπορεί ακόμη και να αποφασίσουν από κοινού να μην μιλήσουν πια, αποφάσισαν και έλυσαν τη σύγκρουση τουλάχιστον επίσημα.

Εάν αυτή η διαδικασία αποτύχει, τα μέρη της σύγκρουσης θα επιλυθούν συνήθως με:

- Κανόνες
- Εξουσία
- Αγώνα / Μάχη

Αλλά, όπως μπορείτε να παρατηρήσετε την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση είναι πολύ ευρείς όρους, και φυσικά να αποτύχει σε κακές μεθόδους επικοινωνίας είναι πολύ εύκολο. Για παράδειγμα, τα δύο μέρη μπορούν να χρησιμοποιούν μόνο αντιπαραβαλλόμενα επιχειρήματα για να πείσουν το άλλο μέρος να κλείσει τη σύγκρουση προς την καλύτερη κατεύθυνση γι ' αυτόν. Πρότεινα ένα μοντέλο 5 βημάτων για τη διαχείριση των συγκρούσεων που εισάγω στην παράγραφο για να σας δείξω τον κύκλο διαχείρισης των συγκρούσεων και τη σημασία πολλών άλλων τμημάτων της επικοινωνίας, όχι μόνο της πειστικής επιχειρηματολογίας.

Το βήμα 5 μιας αποτελεσματικής διαδικασίας διαχείρισης συγκρούσεων είναι:

1. **Απόκτηση.** Γλώσσα του σώματος μεταφέρει πάρα πολλές πληροφορίες για να αγνοηθεί. Αποκτήστε δεδομένα από τη γλώσσα του σώματος και τη λεκτική του γλώσσα σημαίνει να έχετε πρόσβαση στο ασυνείδητο του συνομιλητή μας. Δεν υπάρχουν σωστά μηνύματα σε απόλυτη, υπάρχουν μόνο μηνύματα κατάλληλα για ένα συγκεκριμένο στόχο. Ο ίδιος κανόνας ισχύει για τις διαδικασίες διαχείρισης συγκρούσεων. Πριν ξεκινήσετε το επιχείρημα και τη διαχείριση της θέσης είναι πολύ σημαντικό να λάβετε πληροφορίες και για τα δύο μέρη.
2. **Εμβάθυνση.** Οι πληροφορίες που συλλέγονται-βασίζονται επίσης στη γλώσσα του σώματος – για να βοηθήσουν στη διατύπωση ερωτήσεων πιο εμπειριστατωμένης ανάλυσης.
3. **Ευθυγράμμιση.** Χρησιμοποιώντας μια γλώσσα του σώματος παρόμοια με αυτή του συνομιλητή σας θα σας βοηθήσει να δημιουργήσετε μια μεγαλύτερη αίσθηση σύνδεσης και ως εκ τούτου να διευκολύνετε τη γόνιμη επικοινωνία και για τους δύο.
4. **Πειστικό Επιχείρημα.** Ορισμένα σημάδια της γλώσσας του σώματος δείχνουν αβεβαιότητα του συνομιλητή, η μείωση αυτών των σημάτων αυξάνει το επίπεδο πειστικότητας του μηνύματος. Υπάρχουν γλωσσικά συστήματα που ενισχύουν τη δύναμη του μηνύματός σας όταν είστε στη θέση της διαχείρισης μιας σύγκρουσης και της εξεύρεσης συμφωνίας μεταξύ των ανθρώπων.
5. **Διαχείριση ενστάσεων.** μπορείτε να καταλάβετε μέσω της γλώσσας του σώματος εάν το άτομο έχει αντίρρηση ακόμα και όταν δεν το δηλώνει. Επιπλέον, μπορείτε να καταλάβετε εάν η διαχείριση αντιρρήσεων σας είναι αποτελεσματική. Μια ειδική παράγραφο θα σας εξηγήσει πώς να χρησιμοποιήσετε λέξεις για να ξεπεράσετε τις αντιρρήσεις. Φυσικά, σε περίπτωση που οι διαδικασίες διαχείρισης αντίρρηση δεν θα πετύχει, ο κύκλος θα ξεκινήσει και πάλι από το τμήμα εξαγοράς.

Τεχνικές απόκτησης

Μια στατιστική από τον Thompson (1998) έδειξε ότι υπάρχει μια κύρια μεταβλητή που ευνοεί περισσότερο από όλα την επίλυση των συγκρούσεων: είναι ο αριθμός των διαθέσιμων πληροφοριών. Ο Thompson απέδειξε επίσης ότι περίπου το 68% των συγκρούσεων μπορεί να επιλυθεί μόνο αυξάνοντας τον αριθμό των διαθέσιμων πληροφοριών. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο στο μοντέλο επίλυσης συγκρούσεων η απόκτηση πληροφοριών είναι η πρώτη διαδικασία.

Έτσι, ο πρώτος σημαντικός κανόνας στη διαχείριση των συγκρούσεων κάνει ερώτηση.

Θα σας δείξω ένα παράδειγμα.

Πριν από μερικά χρόνια έπρεπε να κάνω μια εκπαίδευση στην Πάδοβα. Ήμουν σε ένα πολύ απομακρυσμένο μέρος στην Ιταλία που ονομάζεται Rejo Terme για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα 5 ημερών σε ένα raw. Τότε έπρεπε να πάω στην Πάδοβα με την αλλαγή πολλών λεωφορείων και τρένων. Χάνω το πρώτο λεωφορείο και στη συνέχεια είχα ένα ταξίδι 8 ωρών. Πάω στο ξενοδοχείο και βρήκα ότι ακριβώς κάτω από το δωμάτιό μου υπήρχε ένα πάρτι. Χωρίς ύπνο. Την επόμενη μέρα ξεκινώ μια διάλεξη και μετά από 8 λεπτά ομιλίας, ένας μαθητής μου λέει "Δρ Βιτάλε, αυτή η διάλεξη δεν είναι εντελώς χρήσιμη, δεν έχει νόημα, είναι τρομερή". Τώρα, οι φυσικοί πόροι μου εκείνη τη στιγμή ήταν πολύ χαμηλοί, και επίσης η ικανότητα να απαντήσω σε αυτή την αντίρρηση με ευγενικό τρόπο ήταν ελάχιστη. Αλλά, αυτό είναι ένα τέλειο παράδειγμα διαχείρισης συγκρούσεων.

Πώς θα απαντούσατε σε αυτή τη μορφή ένστασης;

Το ένστικτό μας μας οδηγεί συχνά να πέσουμε σε ένα από τα δύο κύρια λάθη:

1. Ανταντισταση
2. συμμόρφωση

Αυτό οδηγεί κυρίως σε αναποτελεσματική επικοινωνία. Δεδομένου ότι το πρόσωπο μπροστά μας χρησιμοποίησε ένα κυρίαρχο σχήμα λέγοντας ότι "αυτή η διάλεξη δεν είναι εντελώς χρήσιμη", αν χρησιμοποιήσουμε μια αντίθετη αντίρρηση θα πέσουμε στο σχήμα κυριαρχίας-κυριαρχίας που οδηγεί στην κλιμάκωση της σύγκρουσης. Μπορείτε να φανταστείτε ποια επικοινωνία μπορεί να ακολουθήσει αν θα έλεγα "όχι, είναι χρήσιμο επειδή Α, Β, Γ".

Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τα πιο λογική και ορθολογική επιχειρήματα, μπορεί να ακούγεται τέλεια. Αλλά δεν μπορείτε να λύσετε με ορθολογισμό ένα συναισθηματικό πρόβλημα. Η δεύτερη μέθοδος είναι η συμμόρφωση. Είναι η επίσημη ευγενική απάντηση. Όπως έχουμε δει σε προηγούμενες παραγράφους, σχετίζεται με μια αλληλεπίδραση υποταγής-κυριαρχίας. Περιλαμβάνει όλες τις ευγενικές απαντήσεις όπως "ναι, καταλαβαίνω αυτή την άποψη", " ναι, η ποινή σας είναι λογική, αργότερα θα σας εξηγήσω στη διαδικασία πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτές τις πληροφορίες..."

Μπορεί να λειτουργήσει για να απελευθερώσει κάποια ένταση στην αρχή και φυσικά, μπορεί να είναι χρήσιμη, αλλά συνήθως δεν επιλύει την αντίρρηση από μόνη της. Ένας από τους τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων δεν βασίζεται στην τοποθέτηση του εαυτού σας με ανώτερο ή κατώτερο τρόπο, αλλά απλώς μετακινώντας την άποψη σε διαφορετική θέση. Αλλά πριν να καταλάβουμε ποια πρόταση χρησιμοποίησα για να μετακινήσω στρατηγικά τον προσανατολισμό της άποψης, ας δούμε πότε ξεκινά η διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων. Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορεί να πιστεύουν ότι αμέσως μετά την αντίρρηση υπάρχει μια διαδικασία διαχείρισης συγκρούσεων, με άλλα λόγια, η διαχείριση των συγκρούσεων αρχίζει μετά την αντίρρηση. Δεν είναι αλήθεια, η διαχείριση των συγκρούσεων ξεκινά κατά τη διάρκεια της ένστασης.

Στην πραγματικότητα, ειδικά στην ομαδική επικοινωνία, όταν ένα άτομο ξεκινά την αντίρρηση, όλοι οι παρόντες θα επηρεαστούν από το περιεχόμενο της επικοινωνίας. Και εσείς, ποιος είναι ο άνθρωπος που υποτίθεται ότι θα δώσει μια απάντηση, θα αρχίσει να απαντά στην ερώτηση με τη γλώσσα του σώματος.

Οποιαδήποτε υποβολή μη λεκτικό σημάδι και επίσης κάποια λεκτική συμπεριφορά μπορεί να σας κάνει να αντιληφθείτε ότι δεν ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην αντίρρηση. Τα κύρια σημάδια αβεβαιότητας που πρέπει να αποφευχθούν μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Βήμα προς τα πίσω
- Περιστροφή της κεφαλής προς τα κάτω
- Χρησιμοποιώντας φωνητικά
- Διακοπή της ένστασης
- Μετακίνηση του πηγουνιού προς τα πάνω

Σε περιπτώσεις στις οποίες η αντίρρηση είναι σαφώς πρόκληση, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ένα εργαλείο απόκτησης πριν απαντήσετε: μια άλλη ερώτηση. Σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποίησα: "ποιος είναι ο στόχος αυτής της ερώτησης;" Αυτό μου επέτρεψε να προχωρήσω σε πιο γόνιμο μέρος της συζήτησης: ο στόχος του ατόμου μπροστά μου. Αφού γνώριζα τον στόχο του ατόμου μπροστά μου, χρησιμοποίησα άλλες στρατηγικές επικοινωνίας για να απαντήσω στην ερώτηση που βασίζεται στα ειδικά χαρακτηριστικά του στόχου.

Τεχνικές Διαχείρισης Συγκρούσεων 1: Κατοπτρισμός

Μια από τις πιο προτεινόμενες στρατηγικές για τη διευκόλυνση της συμφωνίας μεταξύ των ανθρώπων ονομάζεται Κατοπτρισμός. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην έλξη από παρόμοιους ανθρώπους. Είναι η ομοιότητα η βασική μεταβλητή της ομοιότητας. Δεν επικρίνουμε ή έχουμε σύγκρουση με ανθρώπους παρόμοιους με εμάς, επειδή επικρίνουμε ένα παρόμοιο πρόσωπο είναι σαν να επικρίνουμε τον εαυτό μας. Και αυτό είναι πολύ περίπλοκο για τους περισσότερους ανθρώπους, απαιτούν ένα μεγάλο γνωστικό φορτίο.

Οι άνθρωποι που μοιράζονται την ίδια άποψη θα υιοθετήσουν φυσικά και παρόμοιες στάσεις.

Εικόνα 6.8 ένα παράδειγμα κατοπτρισμού χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος. Οι άνθρωποι που μοιράζονται παρόμοια άποψη τείνουν να αναπαράγουν επίσης τις ίδιες κινήσεις του σώματος.



Ένα απλό παράδειγμα της εφαρμογής του κατοπτρισμού είναι η αναπαραγωγή παρόμοιων γλώσσα του σώματος του συνομιλητή μας, προκειμένου να ευνοήσει μια αντίληψη της ομοιότητας, χρήσιμη στη διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων.

Ωστόσο, αυτή η διαδικασία μπορεί επίσης να είναι αναποτελεσματική. Για το λόγο αυτό, σας προτείνω να ακολουθήσετε τις ακόλουθες συγκεκριμένες οδηγίες:

- Μην μιμείται την πλήρη γλώσσα του σώματος. Μπορεί να είναι πολύ μηχανικό και όχι αποτελεσματικό. Επιπλέον, για να παρακολουθείτε όλη τη γλώσσα του σώματος και να αναπαράγετε είναι πολύ μεγάλη προσπάθεια και σας αποσπά την προσοχή από τα βασικά θέματα της διαδικασίας διαχείρισης συγκρούσεων.
- Εστίαση στο ρυθμό της συνομιλίας. Δεν είναι σημαντικό μόνο να υιοθετήσετε παρόμοιες στάσεις, αλλά και να χρησιμοποιήσετε την ίδια ταχύτητα κίνησης και ομιλίας. Συγχρονίζουμε συχνά σε άτομα που έχουν τον ίδιο ρυθμό ομιλίας μας. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας ένα παρόμοιο ρυθμό ομιλίας του συνομιλητή μας μας αναγκάζει να έχουμε τον ίδιο ρυθμό αναπνοής.
- Διαχειριστείτε συνεχώς οποιαδήποτε παραλλαγή της γλώσσας του σώματος, μπορεί να σας προτείνει πιθανή αλλαγή προοπτικής

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων 2: Προσδιορίστε την άποψη και των δύο μερών

Όπως μελετήσαμε στην παράγραφο 6.1. τα θεμέλια του μυαλού μας είναι ενστικτώδη. Συνήθως κατηγοριοποιούμε και κάνουμε αξιολόγηση πολύ γρήγορα κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατανόησης της πραγματικότητας. Αυτό συμβαίνει και στις διαδικασίες διαχείρισης των συγκρούσεων. Έχετε μπροστά σας δύο ή περισσότερα αντίθετα μέρη, σκέφτεστε ενστικτωδώς τη γνώμη σας, ποιος έχει δίκιο, ποιος εκφράζει την πιο λογική θέση. Αλλά πριν να το κάνετε αυτό θα πρέπει πρώτα να προσδιορίσετε τις ακριβείς θέσεις και των δύο μερών. Χρησιμοποιήστε τις ακόλουθες ερωτήσεις για να κατανοήσετε την ακριβή άποψή τους

1. Ποιο είναι το κίνητρο που οδηγεί στη σύγκρουση;
2. Είναι το ίδιο κίνητρο και για τα δύο μέρη;
3. Ποιο είναι το σπάνιο αντικείμενο πόρων της σύγκρουσης;
4. Όταν και τα δύο μέρη μπορούν να θεωρηθούν ικανοποιημένοι;
5. Ποια είναι η υποκείμενη αξία που οδηγεί στη σύγκρουση;

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων 3: Η σιωπή

Ένα μέρος της καταχρηστικής γλώσσας δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο αντιρρήσεων. Αυτό συχνά σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κυρίαρχοι άνθρωποι δεν εκφράζουν ένα πραγματικό επιχείρημα, προσπαθούν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους με κάποιο τρόπο. Στην περίπτωση αυτή, στην πραγματικότητα, κάθε αντεπιχείρηση ενθαρρύνει το κυρίαρχο άτομο να χρησιμοποιήσει και πάλι καταχρηστική γλώσσα.

Είναι μια μορφή ενεργοποίησης για άλλη λεκτική κατάχρηση. Η μόνη δυνατότητα σε ορισμένες περιπτώσεις είναι η χρήση της σιωπής, που μερικές φορές μειώνουν τη χρήση της καταχρηστικής γλώσσας και μετατρέπει σε μονόλογο.

Τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων 4: Η μέθοδος του Χάρβαρντ

Η μέθοδος διαπραγμάτευσης του Χάρβαρντ είναι ένα σύνολο παραδοχών για αποτελεσματική διαπραγμάτευση σε κατάσταση διαχείρισης συγκρούσεων.

Σχήμα 6.9. Το λογότυπο του Πανεπιστημίου του Χάρβαρντ



"Συχνά οι άνθρωποι που "αναγκάζονται" να ασχοληθούν με άλλους, γνωρίζουν μόνο δύο τύπους διαπραγμάτευσης: τη σκληρή διαπραγμάτευση (κυρίαρχη) και τη μαλακή (υποτακτική) διαπραγμάτευση."

Οι διαφορές είναι άμεσα αντιληπτές επειδή ο καθένας από εμάς βιώνει συνεχώς αυτές τις δύο ρυθμίσεις στις καθημερινές διαπραγματεύσεις που αντιμετωπίζουμε (από το ξυπνητήρι, στην οικογένεια, στην εργασία, με τους συναδέλφους ή τον εργοδότη, στον ελεύθερο χρόνο, με φίλους ή αποκλίνουσες απόψεις σε ομάδα συνομηλίκων). Όταν κυριαρχεί η στρατηγική μαλακής γραμμής, θέλουμε να αποφύγουμε προσωπικές συγκρούσεις, να συντομεύσουμε τους χρόνους σύγκρουσης και να κάνουμε εύκολα παραχωρήσεις για να κλείσουμε με μια ειρηνική συμφωνία που συχνά φέρνει μαζί της την πικρή επίγευση της εκμετάλλευσης και της μη ικανοποίησης από τη λύση.

Όταν, αντίθετα, είναι η σκληρή γραμμή θα επιλέξετε, είμαστε πεπεισμένοι ότι αυτός που θα αποδείξει το πιο σιδήρου-θα, που θα σας δείξει την πιο ακραία και αδιάλλακτη στάση, που αντιστέκονται με όλες τις δυνάμεις και την

επιμήκυνση της διάρκειας της σύγκρουσης όσο το δυνατόν περισσότερο και με αυτό τον τρόπο διαπραγμάτευσης συχνά βρίσκει αναλογικά σκληρή απάντηση, οδηγώντας σε μια πολύ δύσκολη διαδικασία της διαπραγμάτευσης, συχνά, εξαντλώντας την ενέργεια και τους πόρους που διατίθενται, συχνά συμβιβασμούς προσωπικές σχέσεις με το άλλο συμβαλλόμενο μέρος, υπονομεύοντας τη διάρκεια της συμφωνίας.

Η **θεωρία του Χάρβαρντ** έχει λάβει υπόψη έναν **τρίτο τρόπο διαπραγμάτευσης**, ούτε παντρεύοντας τη σκληρή γραμμή ούτε τη μαλακή, αλλά προσπαθώντας να αναμίξει τα χαρακτηριστικά των δύο μεθόδων που περιγράφονται: είναι η λεγόμενη μέθοδος αντικειμενικής διαπραγμάτευσης ή διαπραγμάτευσης αρχών.

Ποια είναι η διαπραγμάτευση των αρχών;

Απλή, έχει ως στόχο να αξιολογήσει αντικειμενικά τα γεγονότα, να εξετάσει και να αποφασίσει τις διαφορές με βάση τη σημασία τους και το αντικειμενικό τους περιεχόμενο, δεν καταφεύγουν σε απλή παζάρια, δημιουργώντας συναλλαγές που συχνά δυσαρεστούν όλα τα μέρη. Η διαπραγμάτευση πηγαίνει ακριβώς προς την αντίθετη κατεύθυνση: επιδιώκει αμοιβαίο όφελος, επιμένοντας ότι το αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης βασίζεται σε αρχές που είναι σωστές και ανεξάρτητες από τη βούληση των δύο μερών. Η κλασική συναλλαγή ("θέλω 100, προσφέρετε 50, κλείνουμε στα 75") βασίζεται στην χρηστική έννοια της εμπορικής στάσης της θέσης κάποιου, της οποίας η θετική λύση οδηγεί σε μια συμφωνία που συχνά δεν ικανοποιεί πλήρως και τα δύο μέρη, με αποτέλεσμα η σχέση τους να είναι πολύ δύσκολο να βελτιωθεί, απειλώντας τη διάρκεια της επίπονης συμφωνίας.

Η μετακίνηση της σύγκρουσης στα πραγματικά συμφέροντα στον τομέα επιτυγχάνει, σύμφωνα με τη μέθοδο του Χάρβαρντ, να φέρει τα μέρη πιο κοντά σε μια κοινή λύση που λαμβάνει υπόψη τις αμοιβαίες πραγματικές ανάγκες τους.

Ως εκ τούτου, **ο διαχειριστής των συγκρούσεων** πρέπει να είναι ιδιαίτερα εξειδικευμένος στην επιστροφή της προσοχής στο πρόβλημα και τις πιθανές

λύσεις, επαληθεύοντας αποτελεσματικά ποια άλλα συμφέροντα κρύβουν την προφανή στάση των μερών. Η επίμονη υπεράσπιση της θέσης κάποιου δεν βοηθά στην πλήρη αντίληψη όλων των όρων της σύγκρουσης. Έχει τεράστια σημασία, επομένως, ο Διαμεσολαβητής να γνωρίζει πώς να αφήσει τα μέρη να μάθουν πώς μπορούν να πεισθούν για τα δικά τους πρωταρχικά συμφέροντα / ανάγκες, αλλά και πόσο σημαντική είναι μια ορισμένη ευελιξία απέναντι στο άλλο μέρος και τη συμπεριφορά του, για να αποφευχθεί η δημιουργία αδιέξοδων που πιθανώς θα οδηγήσουν σε αδιέξοδο. Ο Διαμεσολαβητής γνωρίζει πολύ καλά (ενώ τα μέρη δεν το γνωρίζουν πάντα πλήρως ...) ότι η υποκειμενική σχέση μεταξύ των ίδιων των μερών πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διαχειριστεί ξεχωριστά από το αντικειμενικό ζήτημα, ενώ συνειδητοποιεί ότι, αναπόφευκτα, κάποιος θα επηρεάσει τον άλλο. Εδώ είναι η σημασία της συμπάθειας με τα κόμματα ... θα χρησιμεύσει για τη διαχείριση των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και της επικοινωνίας μεταξύ τους.

Ο δάσκαλος έχει σε αυτές τις περιπτώσεις το ρόλο του Διαμεσολαβητή.

Ιδιαίτερη προσπάθεια θα δούμε το μεσολαβητή που εμπλέκονται: να φέρει το πρόβλημα στην εγωκεντρική αντίληψη του "εγώ και το πρόβλημά μου", με την υποτιθέμενη "εμείς και το πρόβλημά μας." Λαμβάνοντας υπόψη ότι οποιαδήποτε σύγκρουση, ακόμη και αν μεταξύ εταιρειών ή πολυκομματικών (για παράδειγμα οι τρεις μαθητές που έρχονται σε σύγκρουση), βλέπει στον τομέα των ανθρώπων και ότι τα συναισθήματα έχουν μεγάλο βάρος, πολύ συχνά μεγαλύτερο από τις λέξεις που ομιλούνται; τα συναισθήματα ρέουν, κυμαινόμενα περιμένοντας να αναγνωριστούν και να εξωτερικοποιηθούν, με τη δέσμευση του Διαμεσολαβητή να μην τα εξαλείψει αλλά να τα εντοπίσει και να τα καταγράψει, παρακινώντας την προέλευσή τους και να μην τα κρατήσει επειδή αποτελούν πηγή πληροφοριών και τη δυνατότητα να γνωρίζουν το πραγματικό πρόβλημα που προέρχεται από την αντίθεση.

Ο ρόλος της επικοινωνίας είναι θεμελιώδης σε αυτό το ευρύ και σύνθετο πλαίσιο. Θα ασχοληθούμε με αυτό το θέμα στα επόμενα κεφάλαια, ακόμη και αν

δεν το αναλύσουμε πλήρως, διότι η απεραντοσύνη αυτού του θέματος και οι τεχνικές για να το καταστήσουμε αποτελεσματικό αξίζουν ένα εγχειρίδιο που ασχολείται αποκλειστικά με αυτό. Θα προσπαθήσουμε να παράσχουμε κάποιες βασικές έννοιες και κάποιο κώδικα που θα μπορούσαν να είναι χρήσιμοι στη δραστηριότητα του Διαμεσολαβητή, προσελκύοντας και διεγείροντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη να εμβαθύνει αυτή τη συναρπαστική επιστήμη.

Η **επικοινωνία** είναι ένα αμφίδρομο φαινόμενο, όπου υπάρχει εκδότης και δέκτης. Μπορεί να φαίνεται παράλογο, αλλά με την παρουσία περισσότερων ανθρώπων, η επικοινωνία γίνεται πάντα: ακόμη και η στάση της σιωπής και της απόλυτης σιωπής ενός ατόμου επικοινωνεί ότι αυτό το άτομο δεν θέλει να επικοινωνήσει, καθιστώντας έτσι, παρά τον εαυτό του, μια μορφή επικοινωνίας προς τους άλλους.

Επικοινωνεί οικειοθελώς και ακούσια, με τη λέξη (**λεκτική επικοινωνία**) αλλά και με το ίδιο του το σώμα (**μη λεκτική επικοινωνία**): μέσω χειρονομιών, στάσης, έκφρασης του προσώπου ή του βλέμματος, του τόνου της φωνής, του ρυθμού, του ρουχισμού κλπ. Με την επικοινωνία, δεν μεταδίδονται μόνο πληροφορίες, αλλά λαμβάνει χώρα μια αυθεντική διαδικασία αλληλεπίδρασης. Για να κατανοήσουν τον πομπό και τον δέκτη πρέπει να έχουν το ίδιο "μήκος κύματος" ή, σε κάθε περίπτωση, πρέπει να είναι σε θέση να κωδικοποιούν και να αποκωδικοποιούν το μήνυμα. Συμβαίνει, αλλά συχνά ως μέρος μιας σύγκρουσης που αποφεύγονται τα μέρη της διαφοράς, δεν αντιμετωπίζει άμεσα, σταματώντας αυτές τις μορφές συμμετοχής που είναι απαραίτητες για την προσπάθεια επίλυσης του προβλήματος. Σε αυτή τη φάση τα μέρη χρειάζονται ένα θέμα που καθιστά δυνατή την επανενεργοποίηση των επαφών μεταξύ τους και αφήστε τα συναισθήματα και τις σκέψεις να ρέουν, καταφέροντας να τα κωδικοποιήσουν μαζί με τα μέρη, διαβάζοντας τις λεπτομέρειες και τη μη λεκτική επικοινωνία.

Ο **δάσκαλος** πρέπει να στοχεύει όσο το δυνατόν περισσότερο προς όφελος και των δύο μαθητών και σε περίπτωση που τα συμφέροντα των μαθητών βρίσκονται

σε αντίθεση, πρέπει να προσπαθήσει να κατευθύνει το αποτέλεσμα βασίζοντάς το σε αρχές που είναι σωστές και ανεξάρτητες από τη βούληση των μερών.

Διαβάζοντας τα πολλά κείμενα σχετικά με το θέμα (το σημαντικό "η τέχνη της διαπραγμάτευσης" από τους Ury, Fisher και Patton είναι ένα από αυτά) μπορούμε να απαριθμήσουμε τα τέσσερα θεμέλια που, σύμφωνα με τη Σχολή του Χάρβαρντ, είναι απαραίτητα για να αντιμετωπίσουν θετικά μια διαπραγμάτευση

1. Πρέπει να διαχωρίσουμε τους ανθρώπους από τα προβλήματα.
2. Αυτό που έχει σημασία είναι τα πραγματικά συμφέροντα, όχι οι εμφανείς θέσεις.
3. Τα μέρη, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, πρέπει να δημιουργήσουν εναλλακτικές λύσεις που είναι επωφελείς και για τις δύο.
4. Οι συμφωνίες πρέπει να βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια, μέσω των οποίων είναι δυνατή η μέτρηση του αποτελέσματος της συμφωνίας

Ξεχωριστοί άνθρωποι και προβλήματα

Όπως έχουμε ήδη εξηγήσει προηγουμένως σε κάθε **σύγκρουση**, σε κάθε σύγκριση, σε οποιοδήποτε θέμα, μεταξύ ιδιωτών, οργανώσεων ή ενώσεων, θα έχουμε να κάνουμε με ανθρώπους. Άνδρες και γυναίκες που καθοδηγούνται από συναισθήματα, πάθη και αξίες, που επηρεάζουν τις απόψεις και τους τρόπους σκέψης τους. Είναι απολύτως σαφές ότι η ανθρώπινη σχέση, αντιληπτή και εδραιωμένη μεταξύ των μερών, μπορεί να προσφέρει πλεονεκτήματα ή να αποτελέσει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των διαπραγματεύσεων. Μια στενή προσωπική σχέση, το συναίσθημα και η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός στο άλλο μέρος μπορούν να μας κάνουν να καταλήξουμε σε συμφωνία πιο γρήγορα.

Ο θυμός, η επιθυμία για εκδίκηση, ο φόβος και η απογοήτευση απειλούν, μερικές φορές ανεπανόρθωτα, το μονοπάτι που οδηγεί σε θετικό αποτέλεσμα. Σε μια διαπραγμάτευση πρέπει να δεσμευτούμε να μην συγχέουμε τις προσωπικές σχέσεις με τις αντικειμενικές αντιθέσεις που οδήγησαν στη διαμάχη. Πώς να το

κάνετε; Ένα καλό σημείο εκκίνησης είναι να θεωρήσετε το αντίστοιχο ως άτομο, με τους περιορισμούς και τα πλεονεκτήματά του, αποφεύγοντας ότι οι διαφορές απόψεων, συναισθημάτων ή παρεξηγήσεων εμποδίζουν κάποιον να κατανοήσει πλήρως: εάν οι ιδέες δεν είναι ακριβείς και καλά καθορισμένες, αναζητήστε μια διευκρίνιση. Εάν τα συναισθήματα αναλάβουν, αναζητήστε τρόπους για να αμβλύνετε τον ενθουσιασμό και τις αρνητικές καταστάσεις. Εάν υπάρχουν παρεξηγήσεις, Βελτιώστε την επικοινωνία.

Στα προαναφερθέντα κείμενα αναφοράς προτείνεται ο σεβασμός δώδεκα απλών κανόνων που βοηθούν στον διαχωρισμό των ανθρώπων και των " προσωπικών συγκρούσεων":

1. Βάλτε τον εαυτό σας στη θέση του άλλου. Προσπαθήστε να καταλάβετε τον τρόπο σκέψης του και την άποψή του.
2. Μιλήστε για τις ιδέες και τις προτάσεις και των δύο μερών.
3. Μην κατηγορείτε τα προβλήματα στο άλλο μέρος.
4. Συμμετοχή του άλλου μέρους στο αποτέλεσμα: βεβαιωθείτε ότι συμμετέχει στη διαδικασία διαπραγμάτευσης και δεν υποφέρει από αυτό. Πρέπει να είναι και να αισθάνονται ενεργό ρόλο στη διαπραγμάτευση.
5. Τείνουν να βρουν στρατηγικές συνομιλίας για να επιτρέψουν στο άλλο μέρος να σώσει το πρόσωπο, προσαρμόζοντας οποιεσδήποτε προτάσεις στις τιμές αναφοράς του άλλου προσώπου.
6. Αναγνωρίστε και εκφράστε συναισθήματα, νομιμοποιώντας αυτά του άλλου μέρους.
7. Ανακουφίστε τις εντάσεις χωρίς να αντιδράσετε στις συναισθηματικές εκρήξεις εκείνων που βιώνουν τη σύγκρουση.
8. Δώστε μεγάλη σημασία στις συμβολικές χειρονομίες (χειραψία, συγγνώμη κλπ.).
9. Ακούστε προσεκτικά κάθε γνώμη και δώστε ανατροφοδότηση για το τι έχει ειπωθεί.

10. Ψάξτε για περισσότερες δυνατόν να γίνει κατανοητή, για να αποφευχθούν παρεξηγήσεις.
11. Μιλήστε για εμάς, όχι για το άλλο κόμμα.
12. Δημιουργήστε ενεργές σχέσεις μαθαίνοντας για τους άλλους.

Φέρτε προς τα έξω τα συμφέροντα, μην εστιάζετε στις θέσεις

Δεν θα κουραστούμε να το επαναλαμβάνουμε: πρέπει να αναδείξουμε τα συμφέροντα των κομμάτων, να μην επικεντρωθούμε στις θέσεις που αποκαλύπτουν αυτά. Η επίπονη δουλειά που πρέπει να κάνετε είναι να μάθετε ποια είναι τα πραγματικά κίνητρα της θέσης που είναι περισσότερο ή λιγότερο έντονα. Το αποτέλεσμα μιας διαπραγμάτευσης που παίρνει τα συμφέροντα ως αναφορά έχει μια καλή πιθανότητα να αντιπροσωπεύει έναν ικανοποιητικό και σταθερό στόχο με την πάροδο του χρόνου. Πρέπει να κάνουμε είναι ότι τα μέρη εκδηλώνουν σαφώς τα δικά τους συμφέροντα και ότι είναι αμοιβαία αντιληπτή ως αντικειμενικό στοιχείο του προβλήματος.

Ένας μελετητής των τεχνικών διαπραγμάτευσης υποστηρίζει ότι " το σημαντικό είναι να κοιτάξουμε προς τα εμπρός και όχι προς τα πίσω. Το ερώτημα "γιατί" έχει δύο διαστάσεις. Κάποιος στοχεύει στο παρελθόν και αναζητά μια αιτία ή έναν λόγο, πιστεύει ότι η συμπεριφορά μας καθορίζεται από προηγούμενα γεγονότα. Ο άλλος κοιτάζει μπροστά και αναζητά στόχους, θεωρεί τη συμπεριφορά μας ως αποτέλεσμα της ελεύθερης βούλησης. Οι απαντήσεις στο τελευταίο "γιατί", τα συμφέροντα που προσανατολίζονται προς το μέλλον και ο στόχος, είναι εκείνα για τα οποία αξίζει να διαπραγματευτεί".

Δημιουργία ευκαιριών λήψης αποφάσεων προς όφελος όλων των διαπραγματευτικών παραγόντων

Όλο και πιο συχνά τα μέρη που βρίσκονται σε σύγκρουση θεωρούν ότι γνωρίζουν τη λύση της διαφοράς και πιέζουν για το όραμά τους για τα πράγματα

και το πρόβλημα να επικρατήσει. Είναι τόσο πεπεισμένοι για την ιδέα τους ότι εάν επρόκειτο να το μειώσουμε σε ένα γράφημα, θα αποτελούσαν συχνά μια ευθεία γραμμή μεταξύ της θέσης τους και εκείνης του αντίστοιχου τους. Αυτή η υποδοχή απόλυτης θέσης εμποδίζει μια δημιουργική διαδικασία επίλυσης, ότι αντί να είναι μια ευθεία γραμμή είναι μια καμπύλη γραμμή που, πριν ενώσει τα μέρη, διερευνά χίλιες δυνατότητες, στην αναζήτηση ενός πιο ευεργετικού αποτελέσματος τόσο για τους μαθητές που παίρνουν μέρη της σύγκρουσης.

Εφαρμογή αντικειμενικών κριτηρίων

Ο καθορισμός διαπραγμάτευσης με αντικειμενικά, μετρήσιμα, ποσοτικοποιήσιμα κριτήρια μπορεί να οδηγήσει στο κλείσιμο μιας αποτελεσματικής και εύλογης συμφωνίας. Προσπάθεια για τον καθορισμό μιας σειράς κριτηρίων. Μόλις γίνει αυτό, μπορούμε / πρέπει να ακολουθήσουμε τρεις αρχές:

Μετατρέποντας κάθε πτυχή της διαμάχης σε μια κοινή αναζήτηση βασισμένη σε αντικειμενικά καθορισμένα αντικειμενικά κριτήρια. Να αποδέχονται και να είναι ανοιχτοί σε επιχειρήματα που βασίζονται σε εύλογα κριτήρια και να περιέχουν πρακτικές και εφικτές ενδείξεις σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής της συμφωνίας. Ποτέ μην υποκύψετε σε προκατειλημμένες και κερδοσκοπικές πιέσεις, αλλά σκεφτείτε και συναντήστε μόνο λογικές αρχές.

Είναι σαφές ότι όλα όσα αναφέραμε σε αυτήν την παράγραφο αντιπροσωπεύουν έναν τρόπο μεταξύ των χιλιάδων δυνατοτήτων προσέγγισης μιας διαφοράς * επιπλέον, εάν τα μέρη ήταν ικανά, θα μπορούσαν να ακολουθήσουν αυτές τις γραμμές επιλύοντας πολλές από τις συγκρούσεις που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση. Αλλά τα μέρη, ας μην το ξεχνάμε, συχνά εμπλέκονται τόσο στη διαμάχη και στο πρόβλημα που είναι δύσκολο για αυτούς να έχουν μια αντικειμενική άποψη της κατάστασης. Ο Διαμεσολαβητής αναλαμβάνει τότε το ρόλο ενός ατόμου που καθοδηγεί τα μέρη στην κατανόηση του προβλήματος, συνοδεύοντάς τα προς τη λύση τους.

Οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες για την προώθηση μιας κουλτούρας της επίλυσης των συγκρούσεων 1-Προώθηση στο σχολείο μια προσέγγιση της συναισθηματικής νοημοσύνης

Στο παρελθόν το σχολείο διαμορφώθηκε ως ο "ναός της γνώσης", δηλαδή ένας τόπος μετάδοσης, όπου ο πολιτισμός έγινε με την έννοια στην οποία εξακολουθούσε να τηρείται αυτός ο όρος, όπως αυτός του "δίδαγμα", της "γνώσης", της "έννοιας". Σήμερα, το σχολείο ανοίγει σε καινοτόμες διαστάσεις, επενδύοντας μαζί τους τον ίδιο όρο του "πολιτισμού", που τελικά κατανοείται όχι πλέον ως αποθήκη γνώσης, αλλά ως ηθικο-βιωματική και επομένως προσαρμοστική διάσταση.

Στην πραγματικότητα, χάρη στην έλευση των νέων παιδαγωγικών προβληματισμών που ξεκίνησαν με τις πρώτες ομιλίες για το "νέο" "ενεργό" σχολείο, ο εκπαιδευτικός σκοπός περιλαμβάνει, εκτός από την απόκτηση γνώσεων, και πάνω απ' όλα την απόκτηση "δεξιοτήτων" καθώς και "ικανοτήτων". Το σχολείο, δηλαδή, γίνεται "γυμναστήριο της ζωής" (από γρ. Παιδεία), στο βαθμό που επεκτείνει το βλέμμα στο "ανθρώπινο σχηματισμό των μαθητών, προβλέποντας στο μαθητή τη διάσταση του" προσώπου "που ως τέτοιο είναι το μέρος ενός συνόλου που είναι πολιτιστικό, κοινωνικό, πολιτικό και ανθρώπινο: "η οντότητα που εκφράζεται στην πράξη στην οποία σκοπεύει, θέλει και αγαπά". Σήμερα η παιδαγωγική, λοιπόν, κινούμενη στη διάσταση των αξιών, αντικατοπτρίζει τους τρόπους εκπαίδευσης, τα κριτήρια επιλογής της διδασκαλίας, τις πιο λειτουργικές μεθοδολογίες - εν όψει των συνεχών αλλαγών των πολιτισμικών και κοινωνικών παραδειγμάτων - στη μάθηση, σε ένα σχολείο που αλλάζει επειδή αλλάζει τους χρόνους και με αυτές τις λεπτομέρειες του ίδιου.

Η παιδαγωγική είναι επομένως μια πρακτική και όμως περιγραφική επιστήμη επειδή το αντικείμενο της είναι η εκπαίδευση και αντανακλάται σε μια συνεχή ένταση προς την έρευνα.

Είναι ένα ερώτημα που προκύπτει απείρως χωρίς ποτέ να βρεθεί " η απάντηση. Σήμερα θέτει ως στόχο τον εντοπισμό όλων εκείνων των εγκάρσιων

ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την οικοδόμηση της πλήρους ανάπτυξης της προσωπικότητας που νοείται ως η κατασκευή του εαυτού, οι οποίες οδηγούν σε σωστές και ουσιαστικές σχέσεις με τον άλλο, καθώς και σε μια θετική αλληλεπίδραση με τη φυσική πραγματικότητα και την κοινωνική; βασίζει λειτουργικές μεθοδολογίες για να "μάθει να μαθαίνει" (οργανώνοντας τη δική του μάθηση), να σχεδιάζει (χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες που έχει μάθει), να θέτει συγκεκριμένους στόχους και να εντοπίζει στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, να εντοπίζει συνδέσμους και άλλες σχέσεις, να ερμηνεύει κριτικά και να αξιολογεί την αξιοπιστία και τη χρησιμότητα με τις δέουσες διακρίσεις.

Ως εκ τούτου, την παιδαγωγική - ακριβώς σε αυτή τη συνεχή προσπάθεια, είχε πρόσφατα η αξία των επιστημονικά αποδεικνύεται η πολυμορφία των συμμετεχόντων στη μαθησιακή λεπτομέρειες, που ευνοούν την εμφάνιση των τεχνικών εργαλείων και μεθοδολογιών που μπορούν να βελτιώσουν τις ατομικές τους ικανότητες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κοιτάζοντας το μαθητή προσωπικότητα, που αποτελείται από το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, τις ικανότητες, τις στάσεις, τα ταλέντα του, τα κίνητρά του και την ευαισθησία του, προκειμένου να τον στηρίξει στη ζωή του έργο με την παροχή κινήτρων και συγκεκριμένο τρόπο.

Η συμβολή της παιδαγωγικής, σε συνεχή προβληματισμό σχετικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, έχει νόημα σήμερα και ο λόγος που, σε κάθε ανθρώπινη κοινωνία, από το μικρο-επίπεδο μικρών ομάδων για την πλανητική, τα πρόσωπα μαζί με τα προβλήματα της συνέχειας, της αναπαραγωγής, της αλλαγής, της καινοτομίας, της ένταξης των νέων σε ένα συνεκτικό σύστημα, και σε σχέση με άλλα συνεκτικά συστήματα, αντανακλώντας τα προβλήματα της συναίνεσης, των συγκρούσεων και την προστασία του ατόμου από την κοινωνική πίεση: αυτές οι λειτουργίες που συμμετέχουν σε αυτή την δραστηριότητα, αυτό που ονομάζουμε "εκπαίδευση".

Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο κοινωνικοποίηση, ανάπτυξη, αλλά και διδασκαλία και μάθηση, πρέπει να αναπτυχθεί με τη

συνενοχή ενός απαιτητικού διαλόγου γύρω από τους λόγους της ζωής και τα καθημερινά γεγονότα που δίνουν ουσία σε αυτούς τους λόγους. Εάν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να επιτύχει την εδραίωση μιας ολοένα και πιο υποστηρικτικής κοινωνίας των πολιτών, η παιδαγωγική δεν μπορεί να αγνοήσει τον προβληματισμό σχετικά με τις αξίες που πρέπει να μεταφερθούν στην εκπαιδευτική στιγμή, δηλαδή εκείνες που συνδέονται με την εκπαίδευση των φύλων, την ψυχολογία, τη συνεργασία, την ευθύνη, την ατομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ηθική, η οποία πηγάζει από τη φροντίδα του εαυτού και των άλλων. Μια παιδαγωγική που με λίγα λόγια σκέφτεται ένα σύστημα αξιών που αντανακλούν στην ιεραρχία τους, σε εκείνες που σήμερα, στην κοινωνία της κατανάλωσης και του ατομικισμού, φαίνεται να είναι προτεραιότητες σε σχέση με τον κοινωνικό αλλά και πολιτικό σκοπό της διδασκαλίας. Εν συντομία, δεν πρέπει να επιτρέπεται να συμπεριληφθεί μία από τις επιστήμες που όλοι πρέπει να γνωρίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία: η τέχνη της καλής διαβίωσης με τον εαυτό του και με τους άλλους, η τέχνη που μεταφράζεται στη λέξη "ηθική".

Ο δάσκαλος σήμερα ισχυρίζεται ότι μεταβολίζεται όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να προσεγγίσουμε το νέο είδος της διδασκαλίας που απαιτούνται από ένα δυναμικό κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο είναι σε θέση να οικοδομήσουμε μέρα με τη μέρα - πώς να κάνει μια τέχνη - το μάθημα, μ, αντλώντας από τη δική του συναισθηματική νοημοσύνη, από την ετοιμότητά της να παρέμβει με χρήσιμα και δημιουργικά ερεθίσματα και κατά σειρά σπουδαιότητας - λαμβάνοντας υπόψη τα πιο φουτουριστικά εκπαιδευτικά μοντέλα. Μεταξύ αυτών αξίζει να θυμόμαστε, μετά από την ευθύνη που ο καθηγητής έχει στην ερώτηση, μια μορφή προσωπικής εκπαίδευσης, της αυτο-κριτικής, να συνειδητοποιήσουν τα δικά του όρια και τις δυνάμεις τους, δεδομένου ότι - όπως Μπρούνερ διατηρηθεί - "ο πολιτισμός είναι (ανήκουν) που δημιουργεί το μυαλό σε μια κυκλική διαδικασία χωρίς τέλος, τόσο πολύ έτσι ώστε, στην πραγματικότητα, ο δάσκαλος δεν ασχολείται μόνο με το πώς να διδάξουν, αλλά και με τι περιεχόμενο και οχημάτων γνώση, ως εκ τούτου,

προκύπτει ότι: η απόφαση για το τι πρέπει να διδάξουν προκύπτει και επηρεάζεται από την κοινωνία στην οποία ανήκουν.

Αυτή η "πολιτισμική" πτυχή, δηλαδή η πρόταση που λαμβάνουμε ασυνείδητα από το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουμε, είναι επομένως κάτι στο οποίο καλούμαστε να αναλογιστούμε, αν ο στόχος είναι πάντα να διαμορφώνουμε εν όψει της κοινωνίας που έχουμε κατά νου για τους γιους μας.

Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση, ο Dewey υπογραμμίζει, με τη σειρά του, πώς - δεδομένης της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού φαινομένου - η παιδαγωγική δεσμεύεται να διατηρεί σημαντικές σχέσεις με άλλες εκπαιδευτικές επιστήμες, διότι η συλλογή δεδομένων που προέρχονται από τις έρευνες που προέρχονται από αυτά τα πεδία, αποδεικνύεται πολύτιμη για την ίδια την παιδαγωγική έρευνα. Το γεγονός μας, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμου και κοινωνίας, επανεξετάζει μια πορεία κατάρτισης που κάνει τη μάθηση να συμβεί μέσω της πράξης. Από εκείνη τη στιγμή, το σχολείο πρέπει να διδάξει να ενεργεί στην κοινωνία, προκύπτει ότι οι κλάδοι δεν μπορούν πλέον να διδάσκονται με αφηρημένο τρόπο, ενώ τα γεγονότα, οι προβληματικές καταστάσεις, οι εμπειρίες της καθημερινής ζωής, αξίζουν αντ' αυτού ως αφετηρία για τη διδασκαλία. Η πειθαρχία, η οποία με τη σειρά της γίνεται ένα εργαλείο που στοχεύει σε μια μεγαλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας: με αυτόν τον τρόπο τα περιεχόμενα του ίδιου δεν φτάνουν στους μαθητές με τη μορφή εγκλωβισμένης, μη κρίσιμης και δογματικής γνώσης, αλλά ως διαδικασίες που είναι χρήσιμες στη ζωή. Η ομαδική τάξη αντιπροσωπεύει στην πραγματικότητα αυτόν τον μικρόκοσμο που αναπαράγει με μικρό τρόπο την κοινωνική δυναμική που μια μέρα οι μαθητές θα βρεθούν στην εργασία ή στην κοινωνία εν γένει, μια σκέψη που δεν μας επιτρέπει να τσιγκουνευόμαστε στην τάξη, σε μια σωστή προώθηση ενός πνεύματος αλληλεγγύης, συνεργασίας, κατανόησης και σεβασμού προς τους άλλους.

Η παιδαγωγική σκέψη των διδακτικών κλάδων σημαίνει την υιοθέτηση ενός συστημικού και συστηματικού προβληματισμού, ενός προβληματισμού που υποκρύπτει ορισμένα ερωτήματα σχετικά με το πώς και γιατί της διδασκαλίας τους:

- "Γιατί διδάσκω τα μαθήματά μου και τι θέλω να επιτύχω;
- Πώς μπορώ να μεταφέρω ικανότητες σε αυτούς τους φοιτητές και μέσω αυτών των κλάδων;"

"Απάντηση: εν τω μεταξύ θα πρέπει να είμαι σε θέση να μεταφέρω υλικές έννοιες, δηλαδή το περιεχόμενο που εξασφαλίζει η φιλοσοφική και ανθρωπιστική εκπαίδευση. τότε, τυπικές έννοιες, δηλαδή τη γνώση σχετικά με τις λογικές, πρακτικές, αισθητικές, μεθοδολογικές αρχές. τότε λειτουργική γνώση: τις αφαιρετικές, επαγωγικές, αναλογικές μεθόδους, τη χρήση της μεταφοράς και του παράδοξου.

Εν ολίγοις, ο δάσκαλος έρχεται να χρησιμοποιήσει μια πληθώρα στρατηγικών - ενεργή ακρόαση, ανοιχτή έρευνα, παροχή κατάλληλων ρυθμίσεων-για να προσανατολίσει, να υποστηρίξει και να διευκολύνει τις μαθησιακές διαδρομές που δεν αποσυνδέονται από την εμπειρία και τους ορίζοντες του νόημα του κάθε μαθητή. "Η παιδαγωγική σήμερα καλείται να προσφέρει τη συμβολή της στη διαμόρφωση του ανθρώπου και του πολίτη ξεκινώντας από την εξέταση της εγγραφής τους στο χώρο της διάχυτης επικοινωνίας. [...] Επομένως, απαιτεί από τον καθένα από εμάς να αναζητήσουμε νόημα μέσω της διαπραγμάτευσης των εννοιών, δηλαδή μέσω της προσπάθειας δημιουργίας κοινοτήτων / Κοινοτήτων λόγου, αμοιβαίας αναγνώρισης βασισμένης στην ανακάλυψη της συγγένειας. Αυτό που χρειαζόμαστε λοιπόν είναι μια παιδαγωγική ικανή να μας δώσει τις αξίες μιας ηθικής επικοινωνίας που είναι μια ηθική της διαφοράς, του διαλόγου, της αμοιβαιότητας"

Και πάλι: "Καμία εκπαιδευτική εμπειρία επιλύεται στην ικανοποίηση των αναγκών και την επιβολή προτύπων και κανόνων συμπεριφοράς, αλλά πρέπει να αφορά το ραφινάρισμα η υποκειμενική ικανότητα να δώσει νόημα και αξία για

τον κόσμο, για να τονωθεί η συνειδητοποίηση των ειδικών και αναπόφευκτη συνεισφορά στην κατασκευή της πραγματικότητας και να αναπτύξουν την ικανότητα να διαπραγματευτεί με τα άλλα ερμηνείες και σημασίες που αποδίδονται στον κόσμο ".

Αν" εκπαιδεύσει " προέρχεται από το λατ. αυτό σημαίνει τότε ότι ο δάσκαλος πρέπει να τοποθετηθεί στο σχήμα του διευκολυντή / μεσολαβητή, ευνοώντας, "τραβώντας" τη βιωματική γνώση των μαθητών, στους οποίους μπορεί να αποδοθεί η νέα γνώση, προσαρμόζοντας τον χρόνο διδασκαλίας στον χρόνο μάθησης των παιδιών. Αυτό είναι το θέμα της διδακτικής, η οποία γίνεται μεταγνωστική, καθώς οι διδασκαλίες τελικά μεταφέρονται μέσω της εκτόξευσης ερεθισμάτων, ομαδικής εργασίας με στόχο την εκμάθηση της συνήθειας της συνεργασίας, του σεβασμού της δυναμικής της ομάδας, της προσωποποίησης, της ένταξης, της υπέρβασης της αίσθησης του "διαφορετικού", επειδή όλοι είναι διαφορετικοί και όμως θαυμάσια ίδιοι.

Στην ανάπτυξη των διδακτικών μονάδων, ως εκ τούτου, ο δάσκαλος καλείται να αξιοποιήσει τόσο τις θεωρητικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος κατάρτισης όσο και τις δεξιότητες παροχής συμβουλών, για παράδειγμα: αντανakλαστικότητα, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος και δημιουργικότητα.

Επομένως, η ανάπτυξη μιας διδακτικής δραστηριότητας δεν έχει καμία σχέση με την απλή παρουσίαση στο μετωπικό μάθημα, ενός θέματος που επιλέχθηκε από το εγχειρίδιο, ενός αυτοσκοπού ή ενόψει της ολοκλήρωσης του προγραμματισμένου Υπουργικού προγράμματος.

Σήμερα το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στην τάξη δεν είναι τόσο ο στόχος όσο τα μέσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένα εργαλείο για την ευρύτερη μάθηση, σκοπός του οποίου είναι, συνεπώς, μια ολοκληρωμένη και ευέλικτη κατάρτιση του ατόμου, λόγω της δικής του ευημερίας, το περιεχόμενο, αν μεταδίδονται με ακρίβεια μέσα από συνεργατικές μεθοδολογίες (όχι μόνο μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ δασκάλου και μαθητή) επιτρέπουν την

απόκτηση των βασικών οριζόντιων δεξιοτήτων στη διαδικασία της παγκόσμιας σχηματισμού του μαθητή προσωπικότητα, την εκπαίδευση, ως δημοκρατικό πολίτη και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από την "μορφή" της διαδικασίας μάθησης, δηλαδή οι διδακτικές μεθοδολογίες που επιλέγει ο δάσκαλος, ως εκπαιδευτικές πρακτικές που ευνοούν την απόκτηση των παραπάνω οριζόντιων δεξιοτήτων, μερικά από τα οποία είναι λοιπόν που προτείνονται για το σκοπό αυτό: η συνεργατική μάθηση (η οποία εκπαιδεύει να λειτουργήσει σε οριζόντια ομάδες, που είναι συμμαθητές τους, έτσι που ευνοούν την ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης), εργαστήριο διδασκαλίας (που προωθεί τη μάθηση σε ελεύθερη συνεργασία με άλλους), διδασκαλία (μέθοδος της αμοιβαίας διδασκαλίας μεταξύ συνομηλίκων), καθοδήγηση (έργο για την υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες), εκπαίδευση από ομοτίμους (ανταλλαγή πληροφοριών μαθητών σε διαφορετικά επίπεδα, μεταξύ διαφορετικών τάξεων ή σχολείων ακόμη και ανά βαθμό) τεχνικές ενίσχυσης, όπως μοντελοποίηση , αλυσοποίηση (στρατηγικές μάθησης σε σύνθετες περιπτώσεις), για να αναφέρουμε μόνο μερικές.

Πολλές μελέτες που διεξήχθησαν σχετικά με αυτές τις εκπαιδευτικές στρατηγικές μειώθηκαν από την άποψη της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, στην πραγματικότητα, έχουν δείξει πώς, για παράδειγμα, αυτές οι στρατηγικές διδασκαλίας είναι λειτουργικές για την εκπαίδευση σε μη βία: η εργασία για την απόκτηση μιας κρίσιμης γνώσης επιτρέπει να επηρεάσει την απόκτηση δεξιοτήτων που απαιτούνται για να κατανοήσουν και να περιγράψουν μια δυσκολία. Η συνεργασία που καλεί τον προβληματισμό και την εργασία σε ορισμένα προτεινόμενα περιεχόμενα, τοποθετώντας τους μαθητές σε "διαμάχη", γίνεται το εργαλείο για την αύξηση της αυτοεκτίμησης και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων: ακριβώς συνεργασία, βεβαιότητα, ενσυναίσθηση, αυτοέλεγχος. Παρ ' όλα αυτά, αυτός ο τύπος μεθοδολογίας ευνοεί τη διαπολιτισμική συνειδητοποίηση, η οποία είναι θεμελιώδης για μια δημοκρατική

κοινωνία και διαμορφώνεται ως πνευματική δραστηριότητα ιδιόμορφη για την προσέγγισή της στην έρευνα του κόσμου.

Με αυτή την έννοια, η τάξη γίνεται μια πραγματική ερευνητική κοινότητα, η οποία είναι τόσο ένα πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης όσο και ένας εκπαιδευτικός στόχος που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Μέσα από αυτό χτίζουμε πνευματική έρευνα για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης και του προβληματισμού, της ανταλλαγής νοημάτων και της προώθησης της ανθρώπινης αλληλεγγύης που βασίζεται σε συναισθηματική βάση. Είναι μια κοινότητα πρακτικής, με την έννοια ότι είναι ένας τρόπος ζωής και δράσης; είναι μια Κοινότητα του λόγου, γιατί διαλόγους και υποστηρίζει, για τη μάθηση επειδή χτίζει τη γνώση, είναι μια κοινωνικο-πολιτιστική κοινότητα επειδή είναι ένας τόπος σχέσεων ταυτότητας και διαφορετικότητας.

Το προφίλ του καθηγητή-συμβούλου

Το σημερινό διδακτικό μοντέλο, το οποίο έχει ως μοναδικό στόχο τον εκπαιδευόμενο, ξεκινά από την άποψη ότι η "εμπειρία" και η "αλήθεια" είναι δύο πολύ ξεχωριστά πράγματα και ότι η αλήθεια μετασχηματίζεται συνεχώς μέσω της εμπειρίας. Δηλαδή, ο μαθητής και ο δάσκαλος αναλαμβάνουν ένα ταξίδι στο οποίο κανένας από αυτούς δεν γνωρίζει καμία αλήθεια: ο δάσκαλος δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τι είναι καλύτερο και πώς είναι καλύτερο να διδάξει, αλλά αλλάζει τις ιδέες του και μεγαλώνει κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού μαθήματος μαζί με την ομάδα της τάξης του. Ως εκ τούτου, ένα πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να αποτελεί - όπως αναφέρθηκε επανειλημμένα - τη δυνατότητα να εκπαιδεύονται τα παιδιά ανάλογα με την εποχή και τις ανάγκες τους: η κατάρτιση και η εκπαίδευση είναι μια νέα πορεία για τον δάσκαλο και τον μαθητή κάθε φορά, στην οποία η σχέση χαρακτηρίζεται από ανταλλαγή και διάλογο.η μάθηση επομένως δεν είναι ποτέ μονόδρομη, ούτε παίρνει τη μορφή "να πάρει κάτι που ανήκει σε κάποιον άλλο".

Τώρα, αν και όλες οι γνώσεις χαρακτηρίζονται από μια συγκεκριμένη επιστημολογική δομή και ρυθμίζονται από μια σειρά χαρακτηριστικών πρόσβασης στη γνώση, η γνώση μιας γνώσης δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απόκτηση ενός προϊόντος.είναι αντίθετα απαραίτητο να κυριαρχήσουν τα εργαλεία για να "εισέλθουν" στους κλάδους. για να μπορέσουν να ξεκινήσουν τα μαθήματα κατάρτισης για συγκεκριμένη μάθηση, είναι επομένως απαραίτητο να αναλυθούν αυτά τα εργαλεία. Από αυτό προκύπτει, από την πλευρά του δασκάλου, η εστίαση στην επιστημική δομή της δικής του γνώσης που αναδεικνύει αφενός τη ζεττική διαμόρφωση - ακόμα Καντ - και αφετέρου την ευρετική μήτρα (Dewey - αναδεικνύοντας τη διάσταση της κατασκευής ως απαραίτητη, για να εξασφαλίσει ουσιαστική και διαμορφωτική πρόσβαση). Σε αυτή τη διάσταση, η πρόσβαση στη γνώση διαμορφώνεται στη συνέχεια ως ευρετική και λειτουργική, έτσι ώστε να εγγυάται στα υποκείμενα που σχηματίζονται να εισέλθουν άμεσα στην επιστημική δομή του θέματος, να κυριαρχήσουν τα διερευνητικά και γνωστικά εργαλεία του, συμμετέχοντας σε έναν ολοένα και πιο "νόμιμο" τρόπο στις διαδικασίες γνώσης.

Σε αυτή τη βάση, το πιο ανταποκρινόμενο μοντέλο κατάρτισης εξακολουθεί να είναι αυτό του "κοινωνικού matrix", το οποίο προτείνεται ως επιστημικό θέμα στη δυναμική εξέλιξη, στο οποίο όλοι οι συμμετέχοντες διαδραματίζουν ενεργό και υπεύθυνο ρόλο και συμβάλλουν στην κατασκευή ενός κοινού γνωστικού προϊόντος. Ως εκ τούτου, ο δάσκαλος καλείται στην πρακτική έννοια, η οποία μεταφράζεται αποτελεσματικά στην εργασία στις προσδοκίες των μαθητών, προσφέροντας ευκαιρίες και εργαλεία για τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και βοηθώντας τους να τα ξεπεράσουν.

Ως εκ τούτου, η συμμετοχή του ίδιου του μαθητή στην προσωπική του αξιολόγηση είναι θεμελιώδους σημασίας, διότι αντιπροσωπεύει γι ' αυτόν τη βασική προϋπόθεση για τη δέσμευσή του υπεύθυνα σε μελλοντικές δραστηριότητες. Μια άλλη στρατηγική νίκης είναι να ενθαρρύνει την περιέργεια, ενισχύοντας τις δυνάμεις κάποιου αντί να εστιάζει στις αδυναμίες.

Εάν στην πραγματικότητα είναι γνωστή η αρχική κατάσταση των μαθητών και ποιες μορφές μάθησης είναι πιο αποτελεσματικές, είναι δυνατόν να οργανωθεί μια διδασκαλία έτσι ώστε να λειτουργεί ως εκπαιδευτική πορεία και όχι μόνο με τη σχολική έννοια. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι παιδαγωγικές θεωρίες που αποτελούν τη βάση της σύγχρονης διδασκαλίας πρόκληση με την κλασική έννοια της νοημοσύνης (που μόλις ΙΕ) ως ένα απλό υπολογισμό, επιβεβαιώνοντας μάλλον ότι εννέα είδη νοημοσύνης μπορούν να διακριθούν: αυτό σημαίνει ότι, προσδιορίζοντας τους μαθητές για παράδειγμα, ξεχωριστές νοητικές ικανότητες σημαίνει ότι έχει τη δυνατότητα να δημιουργεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης, ενισχύοντας έτσι μια πιο κερδοφόρα αναζήτηση για νέες δημιουργικές και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Από την άλλη πλευρά, πρέπει να θεωρηθεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές συχνά παρέχουν τα εργαλεία για να βρουν τα κατάλληλα κριτήρια για να διερευνήσουν την πραγματικότητα και αν ο δάσκαλος είναι σε θέση να δημιουργήσει μια ερευνητική κοινότητα στην τάξη, επιτρέπει την ανάπτυξη τουλάχιστον τριών τύπων σκέψης:

- Κριτική: να αναλύσει τα κριτήρια της διερεύνησης της πραγματικότητας, μέσα από την εμπειρία, την ανταλλαγή και την ερμηνεία του οράματος του άλλου για τον κόσμο. Τα παιδιά μαθαίνουν να διορθώνουν τις κρίσεις τους με αυτο-διόρθωση και αποδοχή σφάλματος;
- Δημιουργικό: να αναπτύξει την τάση να δημιουργεί νέους τρόπους συσχέτισης με τους άλλους, βελτιώνοντας τον εαυτό του;
- Ενσυναίσθηση: να αποκτήσουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην αντίληψη της διάθεσης των άλλων και τη φροντίδα τους. Μια τάξη στην πραγματικότητα θεωρείται ως ερευνητική κοινότητα, αντιπροσωπεύει το ιδανικό μέρος όπου οι έννοιες μοιράζονται κεντρικές και αμφιλεγόμενες, δηλαδή όπου είναι δυνατή η ανάλυση θεμάτων και προβλημάτων που διεγείρουν την αναζήτηση γνώσης αναλαμβάνοντας διαφορετικές λογικές διαδρομές ερμηνείας του κόσμου.

Οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες για την προώθηση μιας κουλτούρας επίλυσης συγκρούσεων – η αρχή της αντιστοιχίας

Πολύ συχνά ο δάσκαλος του σήμερα βρίσκεται στην κατάσταση να πρέπει να "διαπραγματευτεί" την προσοχή, αν όχι το σεβασμό των δικών του μαθητών. Είτε πρόκειται απλώς για την ανάκτηση της προσοχής ενός μαθητή ή της τάξης - η οποία είναι από τις πιο επιθυμητές - είναι πιθανό να βρεθεί σε πλαίσια στα οποία πρέπει να αναθεωρήσει τις λεπτομέρειες της σχέσης του με τους μαθητές, αν τα πλαίσια - για τους περισσότερους λόγους-μπορούν να ξεφύγουν από τη διαχείρισή του, θέτοντας έτσι σε κίνδυνο τον στόχο της μάθησης.

Για αυτόν ή αυτή που δεν είχε την καλή τύχη να γεννηθεί με ένα "ελκυστικό" ταλέντο, πολλή λογοτεχνία έχει πρόσφατα εκφραστεί για τα πλεονεκτήματα μιας σχέσης προσανατολισμένης προς το συναίσθημα και όχι γνωστική. Ανεξάρτητα από την προαναφερθείσα έρευνα, είναι αρκετά διαισθητικό να πιστεύουμε ότι η οικοδόμηση μιας "ουσιαστικής" σχέσης - όπου στην περίπτωση αυτή σημαίνει μια βαθιά προσοχή προς τον άλλο και χωρίς κρίση - μπορεί να παράγει μια ισχυρότερη υπαγωγή (ακριβώς) και εποικοδομητική από την πλευρά των μαθητών, έτσι ώστε να τους παρακινεί περαιτέρω στη μαθησιακή τους διαδικασία.

Με άλλα λόγια, αν οι μαθητές αισθάνονται συνοδεία και φροντίδα στη σχολική και βιωματική ανάπτυξή τους, σε μια σχέση που αντί να κρίνει τις ατέλειες, τείνει να προάγει και να ενισχύει θετικά ακόμη και μικρές επιτυχίες, αυτές, όχι μόνο είναι δυνατόν να συμμετέχουν πιο υπεύθυνα στη σχέση δασκάλου / μαθητή, αλλά πιθανότατα θα αποκτήσουν όλες αυτές τις εγκάρσιες ικανότητες που σχετίζονται με τη φροντίδα του εαυτού και του άλλου, των οποίων μέχρι τώρα συζητήθηκαν.

Η διαχείριση της τάξης με θετικότητα και δημιουργικότητα καθορίζει μια συγκεκριμένη απήχηση, παρακινώντας τον δάσκαλο και τον μαθητή, ακόμη και σε σύνθετα πλαίσια.

Σε αυτή την παράγραφο, λοιπόν, σκοπεύουμε να εμβαθύνουμε μια πτυχή της προσωπικής κατάρτισης του δασκάλου, η οποία ξεπερνά τις δικές του πειθαρχικές γνώσεις αλλά όχι τελευταία ως προς τη σημασία.

Όποιος αναλαμβάνει ένα επάγγελμα αυτού του είδους δεν μπορεί, στην πραγματικότητα, να αγνοήσει τη συνειδητοποίηση της σημασίας της σχέσης και, εάν η σχέση είναι δυνατή μόνο χάρη στον άλλο, πρέπει αναγκαστικά να τροφοδοτήσει την "προδιάθεση" στον άλλο. Τρέφεται από την αποδοχή του άλλου, από τις εμπειρίες του και τις συμβολικές του παραστάσεις, οι οποίες πρέπει να ερμηνεύονται με υπομονή και φροντίδα, από λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές, όπως για να περιγράψει μια ανησυχία-και δυστυχώς σχεδόν ποτέ αμέσως εμφανής - μια επαγόμενη συνήθεια ή όχι, μια κακή διαχείριση των πόρων του, και τον περιορισμό της κρίσης όσο το δυνατόν περισσότερο.

Ο δάσκαλος έχει μια ηθική υποχρέωση - μια λέξη από την οποία το επάγγελμά του δεν μπορεί να ξεπεράσει-να συνοδεύει τα παιδιά σε μια διορθωτική εξέλιξη, αλλά ξεκινώντας από τους πόρους που ήδη διαθέτουν, με προσοχή και αφοσίωση.

Δηλαδή, πρέπει να "διευρύνει το πλαίσιο των νοημάτων", να απομακρυνθεί όσο το δυνατόν περισσότερο από τον ναρκισσισμό του ρόλου του ως δασκάλου και να κάνει τα ευρετικά των αγοριών και του εαυτού του.

Για να γίνει αυτό, όμως, πρέπει πρώτα απ ' όλα να γνωρίζει τα δικά του όρια για τον εαυτό του - ακόμη και πριν από αυτά των αγοριών - τα δικά του αδύνατα σημεία καθώς και τους δικούς του πόρους και να ενεργεί πάνω τους, δημιουργώντας ένα κλίμα συμμετοχής και ανθρωπιάς. Δηλαδή, πρέπει πρώτα να μάθει να είναι ένα άτομο και στη συνέχεια ένας ενσυναίσθητος δάσκαλος, όπου με την ενσυναίσθηση εννοείται η τέχνη του να ταυτίζεται με τον άλλο, με την εμπειρία και την κατάσταση του νου του, να "βγαίνει" από αυτό για να πλαισιώσει αντικειμενικά την πιο κατάλληλη πορεία μάθησης.

Δεξιότητες των εκπαιδευτικών για την προώθηση μιας κουλτούρας επίλυσης συγκρούσεων – η αρχή της συνεκτικής επικοινωνίας

Μια άλλη ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος-μεσολαβητής σύγκρουσης είναι αυτή της συνεκτικής επικοινωνίας. Ο Χάμπερμας είχε ήδη διακρίνει δύο τύπους επικοινωνιακής δραστηριότητας: επικοινωνιακή αλληλεπίδραση και στρατηγική αλληλεπίδραση. Από τις δύο, η τελευταία στοχεύει αποκλειστικά στην αποτελεσματικότητα και την επιτυχία, χρησιμοποιώντας για το σκοπό αυτό την απειλή και την κύρωση, την προοπτική ικανοποίησης ή τις πειστικές τέχνες της σοφιστικής ρητορικής: άμεση έκφραση - από την επικοινωνιακή πλευρά - του οργανικού ορθολογισμού. Ως εκ τούτου, ο Χάμπερμας το έκρινε ως ένα είδος επικοινωνίας στο οποίο η έννοια της αλήθειας και της ηθικής έλειπε ως χωρίς νόημα. Μάλλον, αυθεντική επικοινωνία θα μπορούσε να συμβεί μόνο μέσα από τρία βασικά κριτήρια:

- Αλήθεια της πραγματικότητας, αναφερόμενη στον κόσμο των αντικειμενικών και επαληθεύσιμων γεγονότων;
- Δικαιοσύνη, στις διαπροσωπικές σχέσεις;
- Ειλικρίνεια, σε σχέση με τον υποκειμενικό κόσμο της προσωπικής εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον Apel, η αυθεντική επικοινωνία βασιζόταν σε τρεις αρχές:

- Δικαιοσύνη;
- Αλληλεγγύη;
- Συνυπευθυνότητα.

Στην πραγματικότητα, όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Apel, στην παράδοση της υπερβατικής φιλοσοφίας ότι από τον Καρτέσιο - μέσω του Καντ και του Χέγκελ - εκπληρώνεται στο Χούσερλ, η γλώσσα και η επικοινωνία νοούνται ως απλά μέσα για τον καθορισμό και την επικοινωνία της γνώσης που έχει ήδη αποκτήσει το άτομο στην ανεξάρτητη σχέση υποκειμένου-αντικειμένου,

επομένως, η ηθική ξεχωρίζει επίσης στον ορίζοντα της γνωστικής δομής από την οποία προκύπτει εκείνη των αξιών. Η σκέψη της ηθικής σήμερα σημαίνει να εμβαθύνουμε την κατανόηση της επικοινωνίας και των συνθηκών δυνατότητάς της: χωρίς αυθεντική επικοινωνιακή ηθική δεν είναι δυνατή και αντίστροφα, ως αποτέλεσμα της συναίνεσης που επιτεύχθηκε στη συζήτηση.

Έχοντας κάνει αυτές τις φιλοσοφικές εγκαταστάσεις, είναι σωστό να υποστηριχθεί εδώ, λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της αποτελεσματικής επικοινωνίας, η προϋπόθεση της οποίας έγκειται στην αυθεντική σχέση από την οποία ο δάσκαλος δεν μπορεί να αγνοήσει, στο ρόλο του ως εκπαιδευτή και εκπαιδευτή. Ως εκ τούτου, συνεκτική επικοινωνία πραγματοποιείται από τον σύμβουλο όσο και από το δάσκαλο, όταν υπάρχει συνοχή μεταξύ τους λεκτική συνιστώσα (τα σήματα), η μη-λεκτική και παρα-λεκτική συνιστώσα, είναι δυνατόν αν ο επαγγελματίας / δάσκαλος αναλαμβάνει ένα αυθεντικό διαλογική θέση και με σεβασμό προς τον εαυτό (όπως πραγματικά είναι) και με σεβασμό στο μαθητή / client: μόνο με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν για ένα "συμμετοχή" είναι εγκατεστημένος, αυτό είναι όταν ο πελάτης προειδοποιεί ότι τον σύμβουλό του "είναι" σε αυτή τη σχέση.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο σκοπεύουμε να προβληματιστούμε, μετατοπίζοντας τον άξονα του προβληματισμού από ένα εννοιολογικό επίπεδο σε ένα στρατηγικό - αλλά λειτουργικό και συνεκτικό όσον αφορά την επικοινωνία - έχει να κάνει με μια άλλη έννοια, αυτή της δημιουργικότητας. Ένας από τους πιο όμορφους ορισμούς που έχουν δοθεί είναι ο ακόλουθος: "η αδράνεια είναι ουσιαστικά μια φυσική ιδιότητα, μια συσχέτιση της διατήρησης, η οποία είναι ένα αναγνωρισμένο χαρακτηριστικό τόσο του πεδίου της φυσικής όσο και του ψυχικού πεδίου. Από την άλλη πλευρά, η ψυχή, που αποτελεί παράγοντα καινοτομίας, είναι η αντι-συντηρητική ιδιότητα που υπάρχει στη φύση"

Στο επικοινωνιακό πλαίσιο, η δημιουργικότητα χρησιμοποιεί πλευρική σκέψη όπου τα περάσματα δεν είναι απαραίτητα διαδοχικά, εστιάζοντας επίσης σε αυτό που προφανώς δεν είναι σχετικό. Η ιδιοφυΐα ορισμένων ιδεών, η

"διορατικότητα μπορεί να εκπαιδευτεί: για να είσαι δημιουργικός πρέπει να" πηγαίνεις", να συμμετέχεις, να μην φοβάσαι να κάνεις λάθη, να ενθαρρύνεις την αυτοεκτίμηση, η " ενδυνάμωση: η εργασία στο δημιουργικό δυναμικό των μαθητών γίνεται ένας τρόπος μέσω του οποίου οι άνθρωποι μαθαίνουν δεξιότητες για να βελτιώσουν την ποιότητά τους.

Ταυτόχρονα, η δημιουργικότητα που εφαρμόζεται στο σχολικό πλαίσιο επηρεάζει επίσης βέλτιστα τη μάθηση για τον δάσκαλο.

Επιδράσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην υγεία των μαθητών. Η σημασία της πρόληψης και ταυτοποίησης της συναισθηματικής δυσλειτουργίας και των σχέσεών της με τη βίαιη συμπεριφορά.

Η έννοια συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα να παρακινήσει τον εαυτό του και να επιμείνουν στην επιδίωξη ενός στόχου, παρά τις απογοητεύσεις; για τον έλεγχο παρορμήσεις και ικανοποίηση καθυστέρηση; να διαμορφώσει τις διαθέσεις του, αποφεύγοντας ότι η ταλαιπωρία μας εμποδίζει από τη σκέψη; και, πάλι, η ικανότητα να είναι κατανόηση. Στον θεμελιώδη ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης, ο Salovey περιλαμβάνει τις προσωπικές νοημοσύνη του Gardner, επεκτείνοντας αυτές τις ικανότητες σε πέντε κύριους τομείς: τη γνώση των συναισθημάτων του ατόμου. τον έλεγχο των συναισθημάτων. το κίνητρο του εαυτού του. την αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων; διαχείριση σχέσεων.

Μια καλή γνώση του εαυτού του - δηλαδή, η ικανότητα να αντιστέκεται στις συναισθηματικές καταιγίδες που προκαλούνται από τη δυσμενή μοίρα, χωρίς να είναι σκλάβοι των παθών-είναι μια αρετή που επαινείται από την εποχή του Πλάτωνα. Η μόνη ελληνική λέξη που έδειξε αυτή την ποιότητα ήταν η *sophrosyne*, ή, σύμφωνα με τη μετάφραση της Ελληνικής σελίδας DuBois, "φροντίδα και νοημοσύνη στη ζωή κάποιου". Οι Ρωμαίοι και οι πρώτοι Χριστιανοί το ονόμασαν *temperantia*, με άλλα λόγια, το αναγνώρισαν με την

ικανότητα να περιορίζουν τις συναισθηματικές υπερβολές. Στην πραγματικότητα, ο στόχος της εγκράτειας είναι η ισορροπία, όχι η καταστολή των συναισθημάτων: κάθε συναίσθημα έχει την αξία και το νόημά του.

Σύμφωνα με τον Goleman το συναισθηματικά ικανό άτομο ξεχωρίζει επειδή έχει πέντε πολύ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά:

- γνώση των συναισθημάτων κάποιου;
- έλεγχος και ρύθμιση των συναισθημάτων κάποιου;
- ικανότητα να γνωρίζει πώς να παρακινήσει;
- αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων (ενσυναίσθηση);
- διαχείριση κοινωνικών σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδας.

Ο πρώτος επίσημος ορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης ήταν "η ικανότητα να ελέγχει κανείς τα συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων και των άλλων για να τα διακρίνει ο ένας από τον άλλο και να χρησιμοποιεί τέτοιες πληροφορίες για να καθοδηγεί τις σκέψεις και τις πράξεις του". (J. Mayer & P. Salovey, 1989/90).

Αυτός ο ορισμός συνδυάζει τέλεια τις ιδέες που το συναίσθημα κάνει τη σκέψη πιο έξυπνη και σκέφτεται πιο έξυπνα για τα συναισθήματα: επομένως, συνδέει τέλεια τη νοημοσύνη με το συναίσθημα. Τα άτομα διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων. Οι διαθέσεις και τα συναισθήματα επηρεάζουν διακριτικά, αλλά συστηματικά, μερικά από τα συστατικά των στρατηγικών που εμπλέκονται στην επίλυση προβλημάτων (DJ Mayer, 1986). Τα θετικά συναισθήματα μπορούν να διευκολύνουν τη γέννηση μελλοντικών σχεδίων, μπορούν να μεταβάλουν την οργάνωση της μνήμης έτσι ώστε να επιτρέψουν την ενσωμάτωση περισσότερο γνωστικού υλικού και να συσχετίσουν διαφορετικές ιδέες (AM Isen, 1987), μας επιτρέπουν να επικεντρωθούμε περισσότερο στις ανάγκες και, τελικά, τα συναισθήματα και οι διαθέσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να παρακινήσουν και να υποστηρίξουν την εκπλήρωση σύνθετων πνευματικών καθηκόντων. (R Albert, R. Haber, 1960, C. Showers, 1988).

Τα χαρακτηριστικά της **συναισθηματικής δυσλειτουργίας** Saarni (1999) παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για τον ορισμό της συναισθηματικής ικανότητας. Συναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει τη δυνατότητα να βιώσουν ένα ευρύ φάσμα των συναισθημάτων και να γνωρίζει τους, τη δυνατότητα να ανταποκριθεί επαρκώς στις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων, να αξιολογήσει και να κατανοήσει τα δικά του και των άλλων συναισθημάτων, δίνοντας αξία στην ανάγκη να ρυθμίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις και η συνειδητοποίηση ότι η δομή και η φύση των σχέσεων είναι πιο καθορισμένη από το πόσο τα συναισθήματα είναι κοινοποιείται μέσα σε αυτές τις σχέσεις, και μια αίσθηση συναισθηματική αυτο - αποτελεσματικότητα (Saarni , 1999).

Η συναισθηματική δυσλειτουργία μπορεί να διακριθεί από τα συναισθηματικά πρότυπα ρύθμισης που συνθέτουν τη συναισθηματική ικανότητα όταν εξετάζουμε τα συμπτώματα που σχετίζονται με τις διάφορες μορφές ψυχοπαθολογίας.

Έτσι, η απορρύθμιση συνεπάγεται συναισθηματικές αποκρίσεις που χαρακτηρίζονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Cole et al., 2008):

- τα συναισθήματα και οι προσπάθειες ελέγχου είναι αναποτελεσματικές;
- τα συναισθήματα παρεμβαίνουν στις κατάλληλες συμπεριφορές;
- τα έμπειρα και εκφρασμένα συναισθήματα δεν είναι κατάλληλα για το πλαίσιο;
- οι συναισθηματικές καταστάσεις ή αλλάζουν πολύ γρήγορα ή πολύ αργά.

Αυτές οι ιδιότητες δεν αλληλοαποκλείονται και μοιράζονται το γεγονός ότι είναι απρόβλεπτες, ακατάλληλες και ακατάλληλες. Επομένως, η δυσλειτουργία δεν προκύπτει από το να είναι πολύ θυμωμένος, λυπημένος, ανήσυχος, επαίσχυντος, ένοχος, περήφανος ή ευτυχισμένος, αλλά από τις αποκλίσεις των τυπικών τρόπων με τους οποίους ρυθμίζονται τα συναισθήματα. Όσον αφορά το πρώτο χαρακτηριστικό, πρέπει να τονιστεί ότι τα έντονα και διαρκή συναισθήματα δεν είναι απαραίτητα δυσλειτουργικά, εφόσον ρυθμίζονται αποτελεσματικά. Από την

άλλη πλευρά, τα συμπτώματα όπως η παρατεταμένη ευερεθιστότητα, η θλιβερή διάθεση, το γενικευμένο άγχος και οι μανιακές καταστάσεις διαφέρουν από τα πιο τυπικά παραδείγματα αποδεδειγμένων προσαρμοστικών συναισθημάτων.

Αυτά τα συμπτώματα, σε συνδυασμό με καταθλιπτικά συμπτώματα, αντανακλά την παρατεταμένη συναισθήματα που δεν ανταποκρίνονται στις προσπάθειες διαφοροποίησης (Erk , Mikschl , \$ Tier , Ciaramidaro, Gapp , Weber & Walter, 2010). αυτό συμβαίνει λόγω των διάφορους λόγους, όπως η έλλειψη της ικανότητας να εφαρμόζουν τις κατάλληλες ρυθμιστικές στρατηγικές , η απορρύθμιση των βιολογικών συστημάτων που ασχολούνται με τα συναισθήματα, και ένα δευτερεύον πλεονέκτημα στη διατήρηση συναίσθημα παράταση (Cole et al., 2008). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για τη διαμόρφωση των συναισθημάτων ή είναι αναποτελεσματικές (για παράδειγμα, η αποφυγή νέων καταστάσεων μειώνει το άγχος αλλά δεν είναι προσαρμοστική σε πολλές περιπτώσεις) ή είναι συνήθως αποτελεσματικές αλλά χρησιμοποιούνται ακατάλληλα (για παράδειγμα, η τεχνική απόσπασης της προσοχής για να σταματήσει τις καταθλιπτικές σκέψεις δεν μπορεί να διατηρηθεί αρκετά για να αλλάξει τη διάθεση).

Μια μεγάλη ποικιλία ρυθμιστικών στρατηγικών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τροποποιήσει τη χρονική και εντατική δυναμική μιας συναισθηματικής απόκρισης, μειώνοντας την έντασή της, μειώνοντας τη διάρκειά της ή περνώντας από το ένα συναίσθημα στο άλλο, πραγματοποιώντας μια επανερμηνεία του ερεθίσματος για να τροποποιήσει ακριβώς τη συναισθηματική απόκριση (Ochsner & Gross, 2005, Thompson, 1994).

Η επίλυση προβλημάτων, η γνωστική αναδιάρθρωση, την αποδοχή, αναζητώντας υποστήριξη ταξινομούνται ως προσαρμοστικές στρατηγικές, η αποφυγή, η άρνηση, η συναισθηματική καταπίεση, ανησυχία, μηρυκασμού , η επιθετικότητα και η αυτοκριτική είναι μεταξύ των λιγότερο βέλτιστες στρατηγικές (Aldao & Nolen-Hoeksema , To 2012, Grolnick , Γέφυρες , &

Connell , 1996, Μεικτό , 1998; Hayes , Wilson, Gifford , Follette , & Strosahl , 1996).

Το δεύτερο σημείο αφορά τα συναισθήματα που παρεμβαίνουν στην κατάλληλη συμπεριφορά. Τα συναισθήματα, στην πραγματικότητα, ορίζονται εν μέρει από την άμεση ενεργοποίησή τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις: ο θυμός ενεργοποιείται όταν είναι απαραίτητο να αντιμετωπίσει ένα εμπόδιο με δύναμη, φόβο όταν είναι απαραίτητο να απομακρυνθεί από μια φοβισμένη και επικίνδυνη κατάσταση, θλίψη όταν είναι απαραίτητο να παραιτηθεί από έναν επιθυμητό στόχο, για να αναφέρουμε μερικά (Cole et al., 2008). Αυτή η πτυχή των συναισθημάτων είναι ένα κρίσιμο συστατικό της προσαρμοστικής λειτουργίας τους, δηλαδή το γεγονός ότι είναι άμεσα έτοιμοι να παρέμβουν για να διατηρήσουν και να ανακτήσουν την ατομική ευημερία. Αλλά το περιβάλλον γύρω μας είναι περίπλοκο και μεταβλητό και ως εκ τούτου πολλές καταστάσεις υποδηλώνουν ότι υπάρχουν αρκετοί κοινωνικοί περιορισμοί και αντικρουόμενοι στόχοι. Επομένως, αν και μερικές φορές ο σκοπός μιας συναισθηματικής κατάστασης είναι η διατήρηση της ατομικής ευημερίας, οι συμπεριφορές που εφαρμόζονται για την επίτευξη αυτού του στόχου μπορεί να είναι κατάλληλες ή ακατάλληλες. Οι ενέργειες μπορούν να είναι κατανοητές και αποτελεσματικές σε σύντομο χρονικό διάστημα (όπως ένα παιδί που χτυπάει ένα άλλο παιδί για να κερδίσει ένα παιχνίδι), αλλά αν γίνουν σταθερά πρότυπα παρεμβαίνουν στους αναπτυξιακούς στόχους, οι οποίοι είναι απαραίτητοι για να γίνουν ένα υγιές και ικανό άτομο (Cole et al., 1994).

Συνοψίζοντας, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά πρότυπα ρύθμισης των συναισθημάτων δυσλειτουργούνται όταν οδηγούν σε συμπεριφορές που παραβιάζουν τα κοινωνικά πρότυπα ή θέτουν σε κίνδυνο αναπτυξιακούς στόχους. Η μελέτη των συμπεριφορικών-συναισθηματικών αλληλουχιών μας βοηθά να εξετάσουμε τις επιπτώσεις των συναισθημάτων στη συμπεριφορά, μια σημαντική πτυχή της συναισθηματικής δυσλειτουργίας (Baumeister, Vohs , DeWall , & Zhang, 2007).

Το τρίτο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής δυσλειτουργίας αφορά την έλλειψη προσαρμογής μεταξύ της συναισθηματικής αντίδρασης και της κατάστασης στην οποία εκδηλώνεται. Ενώ εστιάσαμε πρώτα στο πώς η ανάρμοστη συμπεριφορά προκύπτει από μια συναισθηματική αντίδραση, εστιάζουμε τώρα στην καταλληλότητα των ίδιων των συναισθηματικών απαντήσεων, τόσο έμπειρων όσο και εκφρασμένων.

Πρέπει να τονιστεί ότι τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα μπορεί να είναι ανεπαρκή σε σχέση με το πλαίσιο, όπως η εμπειρία χαράς στην πρόκληση πόνου σε κάποιον. Επιπλέον, η κατάσταση από μόνη της δεν καθορίζει απολύτως τη συναισθηματική αντίδραση. Στην πραγματικότητα, τα συναισθήματα αντικατοπτρίζουν την έννοια που κάθε άτομο αποδίδει σε ορισμένες περιστάσεις: η συναισθηματική αντίδραση μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο ως αποτέλεσμα της ίδιας κατάστασης (Cole et al., 2008).

Παρ ' όλα αυτά, υπάρχουν πλαίσια που τείνουν να προκαλούν μια συγκεκριμένη κατηγορία συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η απογοήτευση και ο ερεθισμός, τα οποία παρέχουν έναν τρόπο αναγνώρισης των άτυπων συναισθηματικών απαντήσεων στα παιδιά, ακόμη και από νευροβιολογική άποψη (Locke, Davidson, Kalin, & Goldsmith, 2009). Τέλος, η κύρια αιτία των ατομικών διαφορών στην εκτίμηση των περιστάσεων είναι το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Η ικανότητα του παιδιού να κατανοεί την κατάσταση και να εκτιμά την πολυπλοκότητά του θα επηρεάσει τη συναισθηματική του διαδικασία.

Έτσι, ένα συναίσθημα είναι ακατάλληλο όταν παραβιάζει τους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κανόνες μιας συγκεκριμένης κατάστασης, όπως το γέλιο στην τάξη, στην εκκλησία ή η εμφάνιση ανυπαρξίας (έλλειψη ενσυναίσθησης και ενοχής) όταν κάποιος τραυματίζεται (Kring & Werner, 2004, Liew, Eisenberg, Losoya, Fabes, Guthrie & Murphy, 2003). Η έκφραση κοινωνικά ακατάλληλων συναισθημάτων σχετίζεται με πολλούς παράγοντες κινδύνου και ψυχοπαθολογικά προβλήματα, όπως η κακομεταχείριση (Shipman, Edwards, Brown, Swisher & Jennings, 2005), άγχος (Turk, Heimberg, Luterek,

Mennin & Fresco, 2005) και προβλήματα με τη διαταραγμένη συμπεριφορά (Casey, 1996). Αυτός ο τελευταίος τύπος προβλήματος συνδέεται με τη συναισθηματική ανυπαρξία σε καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά συνήθως ανταποκρίνονται με θυμό και συναφή συναισθήματα (απογοήτευση και ερεθισμός). Επιπλέον, αυτή η συναισθηματική ανυπαρξία σε καταστάσεις που συνήθως θα προκαλούσαν θετικά συναισθήματα στα παιδιά συνδέεται με προβλήματα εσωτερίκευσης. Τα παιδιά που εκφράζουν χαμηλά επίπεδα θετικού συναισθήματος κατά τη διάρκεια καταστάσεων διασκέδασης είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν συμπτώματα αποδιοργανωτικής συμπεριφοράς από νεαρή ηλικία και, έχοντας μεγαλώσει, να εκδηλώσουν έναν καταθλιπτικό τρόπο σκέψης (Hayden, Klein, Durbin, & Olino, 2006).

Γενικά, η ανυπαρξία και η συναισθηματική ισοπέδωση σχετίζονται με την ψυχοπαθολογία στην ενηλικίωση. Συναισθηματική inexpressiveness προβλέπει ο αυτοτραυματισμός ανάμεσα σε φοιτητές (Gratz, 1996), μια δοκιμή υπέρ της ιδέας ότι parasuicidal συμπεριφορά είναι ένας τρόπος για να προκαλέσει τα συναισθήματα και τα συναισθήματα σε άτομα που έχουν χάσει την ικανότητα να αισθάνονται τα συναισθήματα σαν κανονική απαντήσεις στο περιβάλλον τους (Crowell, Beauchaine , McCauley , Σμιθ, Βασίλεφ , & Stevens, 2008). Συμπερασματικά, τα ακατάλληλα συναισθήματα στο πλαίσιο είναι ένα σύμπτωμα συναισθηματικής δυσλειτουργίας. Αυτή η πτυχή φαίνεται να είναι σημαντική για την κατανόηση της εξέλιξης των ψυχοπαθολογιών, αλλά η έρευνα τόσο για την τυπική όσο και για την άτυπη ανάπτυξη σε σχέση με τα ακατάλληλα συναισθήματα στο πλαίσιο είναι αρκετά περιορισμένη.

Το τελευταίο χαρακτηριστικό της συναισθηματικής δυσλειτουργίας αφορά τον τρόπο με τον οποίο αλλάζουν οι συναισθηματικές καταστάσεις, είτε πολύ γρήγορα είτε πολύ αργά. Στην καθημερινή ζωή, μεταξύ των συχνά αναγνωρίσιμων συναισθηματικών εκφράσεων, υπάρχουν μακρές περίοδοι που χαρακτηρίζονται από ως επί το πλείστον ουδέτερες εκφράσεις (όχι συναισθηματικά υποδηλωμένες). Αυτό το τυπικό μοτίβο έρχεται σε αντίθεση με

τις συναισθηματικές καταστάσεις που επιμένουν με την πάροδο του χρόνου, δηλαδή που δεν επιλύονται γρήγορα ή που αλλάζουν συχνά. Η αργή συναισθηματική ανάκαμψη (όπως σε περιπτώσεις δυσφορίας και άγχους) και η συναισθηματική αστάθεια (συναισθηματική αστάθεια) είναι συμπτωματικές πτυχές των ψυχοπαθολογιών (Fergus et al., 2003, Koenigsberg et al., 2009). Οι συναισθηματικές αντιδράσεις συνήθως αναπτύσσονται και επιλύονται σε σύντομες χρονικές περιόδους και η ικανότητα ανάκαμψης από αρνητικά συναισθήματα είναι ένα σημάδι συναισθηματικής υγείας (Cole et al., 2008). Στην παιδική ηλικία, τα πρότυπα συναισθηματικής αστάθειας μπορούν να προβλέψουν την ανάπτυξη διαταραχών στην ενηλικίωση, όπως η διπολική διαταραχή (Fergus et al., 2003; Kochman, Hantouche, Ferrari, Lancrenon, Bayart & Akiskal, 2005). Επιπλέον, η συναισθηματική αστάθεια, στους ενήλικες, σχετίζεται με την οριακή διαταραχή της προσωπικότητας (Koenigsberg et al., 2009). Αντ' αυτού, η αντίσταση των συναισθημάτων στην αλλαγή είναι ένα χαρακτηριστικό των διαταραχών της διάθεσης καθώς και των διαταραχών άγχους. Στην κατάθλιψη, για παράδειγμα, η θλίψη και η παρατεταμένη ευερεθιστότητα αντιπροσωπεύουν κεντρικά συμπτώματα τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά (Cole, Luby, & Sullivan, 2008).

Συμπέρασμα

Ο εκπαιδευτικός ως μοντέλο μπορεί να διευκολύνει την θετική συναισθηματική αντίδραση, αλλά επίσης ένα έγκυρο παρατηρητή για τον εντοπισμό πιθανών συνεργασία με σχολικούς ψυχολόγους, προκειμένου να προσδιορίσει τους παράγοντες που σχετίζονται με τη συναισθηματική δυσλειτουργία, έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης, που στο τέλος είναι το πιο ριζωμένες αιτίες της ψυχολογικής, σωματικής βίας και εκφοβισμού στο σχολείο, πρόληψη και στην αρχή της κλιμάκωσης των συγκρούσεων. Ένας καλός δάσκαλος πρέπει να εξισορροπήσει στην εκπαίδευσή του τις περιγραφόμενες απαραίτητες ικανότητες και τις τεχνικές επικοινωνίας που είναι κατάλληλες για τη διαχείριση συγκρούσεων στις αίθουσες διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Anderson H. H., *La creatività e le sue prospettive*, La Scuola Brescia, 1972, cit. pag. 32.

Bertolini P., *Strategie educative, didattiche e formative nel lavoro con e per i “ragazzi difficili” Sulle orme della pedagogia fenomenologica di Piero Bertolini*, Caronia L. (1993); Ragazzi Difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. La Nuova Italia: Scandicci (Firenze).

Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 2000;

Carney, D.R., Cuddy, A.J.C., Yap, A.J. (2010). Power posing: brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance. *Psychological Science*, 21: 1363.

Colazzo, S. Il computer e la società: “Col computer si impara”. Progetto di libro modulare in progress. Modulo 2. Amaltea Edizioni, Catrignano dei Greci (Lecce)

Colazzo S, (a cura di), *Nella semiosfera tra etica e pedagogia*, in Sapere pedagogico. Volume in onore di Nicola Paparella, DOI 10.4443/sc1.

Dewey, J. Democrazia e educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J., *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949;

Dewey J., *La scuola e la società*, Catania, Battiato, 1915.

Gardner, H. Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento, Centro Studi Erikson, 2005.

Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*.

Gentile, G. *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1962, cit., vol. I, p. VIII;

Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Bur Rizzoli, 2013;

Lave J. e Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erikson, Gardolo (Trento), 2006;

Lipman M., Educare al pensiero, in Vita e Pensiero, Collana Università/Ricerche/Pedagogia e sc. educ., 2005;

Rumiati, R., Pietroni, D. (2004). *La negoziazione. Psicologia della trattativa: come trasformare un conflitto in opportunità di sviluppo personale, organizzativo e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.

Stefanini L. e Riva F., *Persona* in "Enciclopedia Filosofica", vol. 9, Bompiani, Milano, 2009; "Lascia che sia l'uso a insegnartene [di una parola] il significato"; Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi 2009, pag. 279;

Tracy, J.L., Matsumoto, D. (2008). The spontaneous expression of pride and shame: Evidence for biologically innate nonverbal displays, *Proc Natl Acad Sci U.S.A.*, 105(33): 11655-11660.

Κεφάλαιο 7

**Πολιτισμικές διαφορές συμπεριφοράς. Αντίληψη της βίας σε κάθε
μία από τις χώρες εταίρους-Ρουμανία, Ιταλία , Κύπρος-
νοοτροπίες, διαφορές και ομοιότητες στις συμπεριφορές,
αντιλήψεις, επικοινωνία**

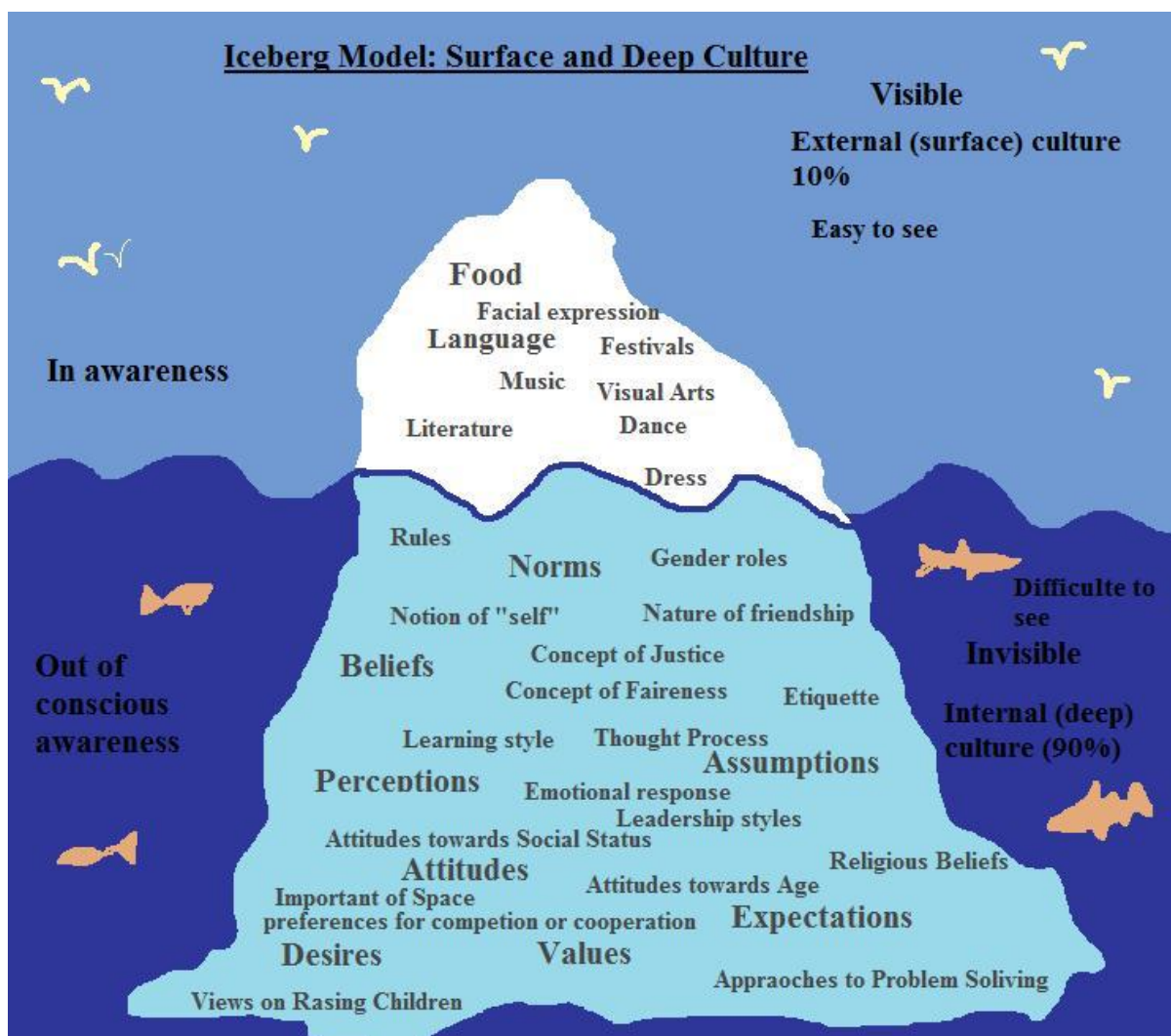
Εισαγωγή

Είναι πολύ σημαντικό να κατανοήσουμε πόσο οι συνήθειες, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές μιας κοινωνίας αντικατοπτρίζονται στο επίπεδο κάθε οικογένειας και πώς επηρεάζουν την εκπαίδευση και τις συμπεριφορές που ασκούνται στις οικογένειες και διαιωνίζονται περαιτέρω από τα παιδιά. Πολλές εκθέσεις και μελέτες έχουν διερευνήσει, μετρήσει και επισημάνει διάφορα είδη διακρίσεων που υπάρχουν γενικά σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες. Αυτές οι διακρίσεις γίνονται με πολλά κριτήρια όπως: φύλο, φυλή, εθνικότητα, ειδικές ανάγκες κλπ.

Όλες οι διακρίσεις στην κοινωνία αντανακλώνται αναπόφευκτα στο σχολικό επίπεδο και προάγουν τη σχολική βία που εκδηλώνεται τόσο σωματικά, συναισθηματικά όσο και ψυχολογικά από το αυξανόμενο φαινόμενο του εκφοβισμού.

Το κεφάλαιο 7 στοχεύει στην ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των διακρίσεων και των βίαιων συμπεριφορών που υπάρχουν στα σχολεία της Ρουμανίας, της Ιταλίας και της Κύπρου. Σκεπτόμενοι τις τρεις χώρες μπορούμε να δούμε ότι υπάρχουν πολλές πολιτισμικές διαφορές μεταξύ τους που σχετίζονται με τη γλώσσα που ομιλείται σε κάθε χώρα, τα έθιμα και τις λαϊκές παραδόσεις, τη μαγειρική τέχνη, τη λαογραφία, το λαϊκό λιμάνι, τη μουσική, τη θρησκεία, τις οικογενειακές σχέσεις, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τις πεποιθήσεις της κοινωνίας κλπ. Όλα αυτά τα ορατά και αόρατα χαρακτηριστικά μπορούν να βρεθούν στο Πολιτιστικό "παγόβουνο" που ισχύει για κάθε πολιτισμό.

Αυτό που μπορούμε να παρατηρήσουμε και να γνωρίζουμε διαβάζοντας και ενημερώνοντας για έναν πολιτισμό διαφορετικό από τον δικό μας αντιπροσωπεύει μόνο το 10% αυτού που αποτελεί το Πολιτιστικό παγόβουνο. Το άλλο 90% μέρος που δεν μπορούμε εύκολα να εντοπίσουμε (είναι αόρατο) μπορούμε να καταλάβουμε μόνο αν πάμε σε λεπτομέρειες και γνωρίζουμε ανθρώπους από έναν άλλο πολιτισμό, παρατηρούμε και τους καταλαβαίνουμε.



Πηγή: "οδηγός πολιτιστικής ευαισθητοποίησης για ομογενείς που εργάζονται στη Ρουμανία"

- Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

ΣΥΝΟΨΗ

Όπως δείχνει η Daniela Stoicescu / Otilia Stefania Pracurari / Marcela Claudia Calineci στο έργο τους "συμπεριφορικές αξίες και μείωση της βίας στο σχολείο" και σύμφωνα με τη μελέτη των Ηνωμένων Εθνών για τη σχολική βία της 11ης Οκτωβρίου 2006:

Η "βία στο σχολείο" είναι οποιαδήποτε μορφή εκδήλωσης συμπεριφορών όπως η ανεπαρκής ή προσβλητική έκφραση (κοροϊδία, πειράγματα, ειρωνεία, απομίμηση, απειλή, παρενόχληση);

- ακόνισμα, ώθηση, χτύπημα, τραυματισμός;

- συμπεριφορά που εμπίπτει στο νόμο (βιασμός, χρήση / πώληση ναρκωτικών, βλάβη που προκαλεί βανδαλισμό με καλή επιστήμη, κλοπή κλπ.);
- αδίκημα κατά του κράτους / εξουσίας του δασκάλου (γλώσσα ή ασεβής συμπεριφορά προς τον δάσκαλο κ. λπ.). "

Ο Ν. Βέτενμπουργκ μιλά για την ύπαρξη τριών μορφών σχολικής βίας στα σχολεία:

1. κανονική νεανική βία;
2. κοινωνική βία, στην οποία το ίδιο το σχολείο είναι θύμα βίας που εκδηλώνεται στην κοινωνία, σε γενικό επίπεδο;
3. αντι-σχολική βία (καταστροφή σχολικών αγαθών, επιθετικότητα και βία προς τους δασκάλους).

Στο λεξικό ENCARTA (1999) η βία ορίζεται ως: χρήση σωματικής βίας για να προκαλέσει τραυματισμό ή βλάβη σε κάποιον.παράνομη χρήση αδικαιολόγητης δύναμης ή αποτελέσματος που δημιουργείται από απειλή.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας πιστεύει ότι η βία σημαίνει την απειλή ή τη σκόπιμη χρήση σωματικής βίας ή εξουσίας εναντίον του ατόμου, εναντίον άλλου, εναντίον ομάδας ή κοινότητας που εμπλέκεται ή διατρέχει υψηλό κίνδυνο τραύματος, Θανάτου ή ψυχολογικής βλάβης, ακατάλληλης ανάπτυξης ή στερήσεων.

Ο E. Debarbieux (1996), ειδικός στο πρόβλημα της βίας στο σχολικό περιβάλλον, καταγράφει το φαινόμενο της βίας στο σύνολό του: "η βία είναι η βίαιη ή συνεχής αποδιοργάνωση ενός προσωπικού, συλλογικού ή κοινωνικού συστήματος, το οποίο έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια ακεραιότητας που μπορεί να είναι σωματική, ψυχική ή υλική. Αυτή η αποδιοργάνωση μπορεί να λειτουργήσει με επιθετικότητα, με τη χρήση βίας, συνειδητή ή ασυνείδητη, αλλά η βία μπορεί να υπάρξει μόνο από την άποψη του θύματος, χωρίς ο επιτιθέμενος να έχει την πρόθεση να κάνει κακό".

- μεταξύ 20-65% των παιδιών προσχολικής ηλικίας εκφοβίζονται σωματικά ή προφορικά.είναι σωματική τιμωρία (χέρι με χέρι, νυχτερίδα κλπ.) μια κοινή πρακτική στα σχολεία, σε μεγάλο αριθμό χωρών, και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την εγκατάλειψη του σχολείου;
- 126 εκατομμύρια παιδιά παγκοσμίως εργάζονται σε επικίνδυνες συνθήκες, συχνά υφίστανται σεξουαλική παρενόχληση και επιθετικότητα από τους εργοδότες;
- είναι 150 εκατομμύρια κορίτσια και 73 εκατομμύρια αγόρια σε όλο τον κόσμο βιάζονται ετησίως ή υποβάλλονται σε σεξουαλική επίθεση, με τους επιτιθέμενους να είναι, στις περισσότερες περιπτώσεις, μέλη της οικογένειας ή συγγενείς;
- εκτιμάται ότι μεταξύ 133 και 275 εκατομμυρίων παιδιών γίνονται μάρτυρες οικιακής (οικογενειακής) βίας ετησίως;
- οι περισσότερες πράξεις βίας κατά των παιδιών εκτελούνται από εκείνους στον κύκλο φίλων και γνωστών ή συγγενών και φροντιστών: γονείς, δάσκαλοι, συμμαθητές, εργοδότες, καθηγητές;

Ο X. A. Michaud πιστεύει ότι δεν μπορεί να υπάρξει καθολικός λόγος για τη βία, διότι κάθε κοινωνία αγωνίζεται με τη δική της μορφή βίας, σύμφωνα με τα δικά της κριτήρια και αντιμετωπίζει τις μορφές βίας περισσότερο ή λιγότερο επιτυχώς. "Ιστορικά και πολιτισμικά, η βία είναι μια σχετική έννοια, εξαρτώμενη από τους κοινωνικούς, νομικούς και πολιτικούς κώδικες της κοινωνίας στην οποία εκδηλώνεται."

Το βάρος του να φέρουμε στον ίδιο παρονομαστή τις σκέψεις για τη βία δίνεται επίσης από κάποια σύγχυση που γίνεται με την έννοια της επιθετικότητας. Μερικοί ειδικοί κάνουν μια διάκριση μεταξύ των δύο, θεωρώντας ότι η επιθετικότητα είναι μια συμπεριφορά ή μια σειρά προκλητικών συμπεριφορών, ενώ η βία είναι ήδη η μετάφραση σε δράση των προθέσεων, αντίστοιχα ο τραυματισμός.

"Η βία είναι η υλοποίηση της επιθετικότητας, το ανώτερο και αποφασιστικό της στάδιο. Ο διαχωρισμός των όρων είναι συμβατικός, στη συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι πολύ δύσκολο να σχεδιαστεί μια σαφής διαχωριστική γραμμή. Τις περισσότερες φορές οι δύο συμπεριφορές διασταυρώνονται, με μια γρήγορη μετάβαση από την ομιλία στην πράξη, την επιθετικότητα και τη βία".

Ο M. Floro διαφοροποιεί μεταξύ βίας και επιθετικότητας με βάση τρία κριτήρια:

1. το λειτουργικό κριτήριο - η επιθετικότητα είναι μια δυνατότητα που επιτρέπει να κατευθύνει τη δράση. είναι περισσότερο για τη σκέψη, την ανάλυση, ενώ η βία είναι για τη σειρά της δράσης μας, μια δράση προσαρμοσμένη στον στόχο που πρέπει να επιτευχθεί;
2. το τοπολογικό κριτήριο-η επιθετικότητα θα ήταν ιδιαίτερα εσωτερική, ενώ η βία είναι ιδιαίτερα εξωτερική;
3. το ηθικό κριτήριο-ενώ η επιθετικότητα, κατανοητή ως δυνατότητα που επιτρέπει στο άτομο να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή, η βία, στην ποιότητα της δράσης που παράγει πόνο, είναι απαράδεκτη.

Οι περισσότερες αναλύσεις υπογραμμίζουν την ιδέα ότι η επιθετικότητα είναι κάτι περισσότερο από ένστικτο, ενώ η βία εξαρτάται από τον πολιτισμό, την εκπαίδευση και το πλαίσιο. "Στο Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό και πολιτικό πλαίσιο, γίνεται αποδεκτή και προωθείται η ιδέα ότι το σχολείο πρέπει να είναι ένας προνομιούχος χώρος, ασφάλειας, απαλλαγμένος από συγκρούσεις και εκδηλώσεις βίας. Το ενδιαφέρον και η ανησυχία για τη σχολική βία είναι σήμερα στην πολιτική ατζέντα ορισμένων θεσμών. και των εθνικών και διεθνών φορέων, αλλά και στο επίκεντρο της προσοχής των δομών της κοινωνίας των πολιτών και των ακαδημαϊκών και ακαδημαϊκών. Το γεγονός ότι πολλά σχολεία αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της βίας είναι γνωστό σε παγκόσμιο και εθνικό επίπεδο".

Κατευθυντήριες αρχές του Συμβουλίου της Ευρώπης αναφ. στη σχολική βία:

- σύλληψη της πρόληψης της βίας ως διάστασης επικεντρωμένης στην εκπαίδευση στο πνεύμα του Δημοκρατικού πολιτισμού (ανοχή και διαπολιτισμικές σχέσεις, ισότητα των φύλων, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ειρηνική διαχείριση των συγκρούσεων, αξιοποίηση του ατόμου, μη βία);
- θεωρώντας τους νέους ως βασικούς παράγοντες και εταίρους σε κάθε δράση που αναλαμβάνεται προς αυτή την κατεύθυνση;
- σχεδιασμός ορισμένων τύπων δράσης πριν από την έναρξη των πράξεων βίας, λαμβάνοντας υπόψη την ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων φορέων και την έγκαιρη πρόληψη της βίας;
- την παροχή γρήγορων και ισορροπημένων μέσων αντίδρασης σε περίπτωση ενεργοποίησης των πράξεων βίας;
- συνειδητοποίηση της ανάγκης για δράση σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και ενίσχυση της κινητοποίησής τους;
- προώθηση της ανάπτυξης ανταλλαγών, διαλόγων σε όλα τα επίπεδα της κοινότητας;
- δίνοντας προτεραιότητα στην προστασία και τη φροντίδα των θυμάτων;
- στήριξη των οικογενειών στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους ρόλου".

Άλλα έγγραφα που περιγράφουν το ίδιο πράγμα σε σχέση με τη βία που εκδηλώνεται στα σχολεία σε ευρωπαϊκό επίπεδο: έκθεση της UNESCO - En.unesco.org

Σχολική και σχολική βία

"Η βία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι μια καθημερινή πραγματικότητα που αρνείται σε εκατομμύρια παιδιά και νέους το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Μια εκτίμηση που έγινε από το Plan International υποδηλώνει ότι 246 εκατομμύρια παιδιά και έφηβοι βιώνουν βία γύρω από το σχολείο κάθε χρόνο. Τα κορίτσια επηρεάζονται δυσανάλογα, όπως και εκείνα που θεωρούνται ασυμβίβαστα με τα πρότυπα φύλου και φύλου. Τα σχολεία που δεν είναι ασφαλή ή χωρίς αποκλεισμούς παραβιάζουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση, όπως κατοχυρώνεται στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού και παραβιάζει τη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην εκπαίδευση, η οποία αποσκοπεί στην εξάλειψη των διακρίσεων και στην προώθηση της θέσπισης μέτρων για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και μεταχείρισης. Η διασφάλιση της πρόσβασης όλων των παιδιών και των νέων σε ασφαλή, χωρίς αποκλεισμούς, περιβάλλοντα μάθησης που προάγουν την υγεία αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα για την UNESCO.

Τα βασικά αποτελέσματα για το έργο της UNESCO σε αυτόν τον τομέα είναι:

- Εξάλειψη της βίας στο σχολείο και της επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένης της βίας με βάση το φύλο, και
- Πρόληψη της υγείας και των διακρίσεων λόγω φύλου σε βάρος των μαθητών και των εκπαιδευτικών.”

Είδη υπάρχουσας βίας στα σχολεία:

Βία λόγω φύλου, ομοφοβία και τρανσφοβία

""Η βία με βάση το φύλο (GBV) επηρεάζει εκατομμύρια παιδιά, οικογένειες και κοινότητες. Αυτό περιλαμβάνει πράξεις ή απειλές σεξουαλικής, σωματικής ή ψυχολογικής βίας που συμβαίνουν μέσα και γύρω από τα σχολεία, που διαπράττονται λόγω των κανόνων και των στερεοτύπων των φύλων και επιβάλλονται από την άνιση δυναμική εξουσίας. Το SRGBV έχει πολύ πραγματικές συνέπειες στη ζωή των μαθητών, από τη χαμηλή αυτο-κατάθλιψη έως την πρόωπη και ακούσια εγκυμοσύνη και τις σεξουαλικά μεταδιδόμενες λοιμώξεις, όπως ο ιός HIV. Αυτή η βία έχει επίσης σοβαρό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, με πολλούς μαθητές να αποφεύγουν το σχολείο, να καταφέρνουν να φτάσουν στο δυναμικό τους ή να εγκαταλείψουν εντελώς. Σε κάθε χώρα και περιοχή του κόσμου όπου μελετήθηκε το SRGBV, αναφέρθηκαν περιστατικά. Ενώ το SRGBV επιδεινώνεται στις χώρες που πλήττονται από συγκρούσεις, είναι κατά τα άλλα πανταχού παρόν, υπερβαίνοντας τα πολιτιστικά, γεωγραφικά και οικονομικά εμπόδια.

Οι στόχοι της UNESCO για την υποστήριξη των απαντήσεων του εκπαιδευτικού τομέα στην ομοφοβική βία και την τρανσφοβία είναι οι εξής:

- να συλλέξει αδιάσειστα στοιχεία σχετικά με τη φύση, την έκταση και τον αντίκτυπο της ομοφοβικής και τρανσφοβικής βίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ιδίως σε περιοχές και χώρες όπου τα διαθέσιμα δεδομένα είναι ελάχιστα ή καθόλου;
- έγγραφο και ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών για δράση;
- ευαισθητοποίηση και δημιουργία συνασπισμών σε εθνικό, περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο;
- διευκόλυνση δράσεων σε επιλεγμένες χώρες για την πρόληψη και την καταπολέμηση της ομοφοβικής και τρανσφοβικής βίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.



Η βία που βασίζεται στον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα / έκφραση φύλου απευθύνεται συχνά σε λεσβίες, ομοφυλόφιλους και αμφιφυλόφιλους φοιτητές (ομοφοβία) και σε τρανσέξουαλ φοιτητές (τρανσφοβία) και σε άλλους των οποίων η έκφραση φύλου δεν ταιριάζει σε δυαδικά πρότυπα φύλου, όπως τα αντιληπτά αγόρια ως θηλυκά και τα κορίτσια που θεωρούνται αρσενικά. Ως εκ τούτου, είναι μια μορφή βίας με βάση το φύλο. Αυτό περιλαμβάνει σωματική, σεξουαλική και ψυχολογική βία και επιθετικότητα."

Πρόληψη και καταπολέμηση της σχολικής βίας

"(Αποδεικτικά στοιχεία και πρακτική για στρατηγικές για σχολεία χωρίς αποκλεισμούς και ασφαλή στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 2016)

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφέρεται σε όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ.

Πρόκειται για προσβολή των κοινών αξιών της ελευθερίας, της ανοχής και της μη διάκρισης. Τα αποτελέσματά του είναι σοβαρά και μπορεί να είναι

μακροπρόθεσμα. Δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο για την εκπαιδευτική πολιτική. Είναι επίσης θέμα υγείας και ευημερίας που σχετίζεται με την προστασία του παιδιού.

Η σχολική κακοποίηση μπορεί να επηρεάσει την ψυχική και σωματική υγεία, καθώς και την ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών και των νέων και μπορεί να οδηγήσει σε πρόωρη αποχώρηση από το σχολείο. Σε πολλές περιπτώσεις, η επιθετικότητα οδηγεί τα θύματα σε αυτοκτονία ή απόπειρα αυτοκτονίας, άγχος, κατάθλιψη και αυτοτραυματισμό. Το να είσαι δράστης επιθετικότητας συνδέεται με μεταγενέστερη βίαιη συμπεριφορά και αντικοινωνική διαταραχή προσωπικότητας.

Πρέπει να γίνει κατανοητό ως φυσικές, λεκτικές και σχεσιακές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα κόμμα που σκοπεύει να τους τραυματίσει επανειλημμένα ή να τους βλάψει, σε μια σχέση άνισης εξουσίας, όπου το θύμα δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Olweus, 1999)".

Σχολική βία

"Η βία στο σχολικό περιβάλλον έχει πολλές μορφές. Αυτές περιλαμβάνουν διακριτική επιθετικότητα εναντίον μειονοτικών ομάδων, ομοφοβική παρενόχληση και εκφοβισμό εναντίον μαθητών με ειδικές ανάγκες ή οποιουδήποτε φοιτητή που εμφανίζεται ευάλωτος στους συνομηλίκους του.

- Υπάρχει σαφής διαφορά φύλου στον σχολικό εκφοβισμό στην Ευρώπη, με τα αγόρια να είναι υψηλότερα από τα κορίτσια στις περισσότερες χώρες.
- Τόσο η θυματοποίηση (θύμα σχολικού εκφοβισμού) όσο και η διαιώνιση (που είναι άτομο που παρενοχλεί άλλους) είναι πιο συχνές μεταξύ των αγοριών.
- Ο επιπολασμός της παρενόχλησης ποικίλλει σημαντικά σε ολόκληρη την Ευρώπη. Η Λιθουανία, Το Βέλγιο, η Εσθονία, η Αυστρία και η Λετονία είναι μερικές από τις χώρες με σχετικά υψηλά ποσοστά θυματοποίησης μεταξύ 20% και 30% 1, σε σύγκριση με χαμηλότερα ποσοστά της Δανίας, της Σουηδίας, της

Τσεχικής Δημοκρατίας, της Κροατίας, της Ιταλίας και της Ισπανίας κάτω από το 10%.

- Τα ποσοστά του επιθετικού επιτιθέμενου αυξάνονται σημαντικά από 11 σε 15 χρόνια. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, η ανάπτυξη είναι σχετικά μικρή, αλλά σε ορισμένες χώρες περισσότερο από το 10% των αγοριών (π.χ. Λετονία, Ελλάδα, Αυστρία, Λουξεμβούργο)".

Η ανάγκη υιοθέτησης ολοκληρωμένων στρατηγικών

"Η επιθετικότητα μπορεί να είναι ένα πολύπλοκο πρόβλημα για την επίλυση, το οποίο απαιτεί μια ολοκληρωμένη, πολυδιάστατη προσέγγιση. Η έλλειψη συστηματικής προσέγγισης για την καταπολέμηση του εκφοβισμού αποτελεί ανησυχία για πολλά κράτη μέλη, συμπεριλαμβανομένων ορισμένων με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά επιθετικότητας.

- Οι εθνικές στρατηγικές για τον σχολικό εκφοβισμό και την πρόληψη της βίας λείπουν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες.

- Ο ομοφοβικός εκφοβισμός δεν έχει στρατηγική εστίαση σε πολλά κράτη μέλη της ΕΕ.

Σύμφωνα με την έρευνα του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Θεμελιωδών Δικαιωμάτων, τα υψηλότερα επίπεδα εχθρότητας και προκατάληψης στις ομάδες ΛΟΑΤΙ που είναι εγγεγραμμένες στην ΕΕ. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ λίγες χώρες προσεγγίζουν την πρόληψη της ομοφοβικής επιθετικότητας στα σχολεία με στρατηγικό τρόπο.

- Ομοίως, η πρόληψη της διακριτικής επιθετικότητας στα σχολεία (εναντίον ομάδων όπως οι Ρομά, οι μειονότητες, οι μετανάστες, καθώς και εκείνων που αντιμετωπίζουν τη φτώχεια και τον κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό) απαιτεί ισχυρότερη στρατηγική εστίαση σε πολλά κράτη μέλη της ΕΕ.

- Απαιτούνται διυπηρεσιακές πολιτικές συνέργειες μεταξύ εκπαίδευσης και υγείας για την αποτελεσματικότερη πρόληψη της σχολικής επιθετικότητας ".

Παράγοντες επιτυχίας

- Οι διεθνείς αναθεωρήσεις των προσεγγίσεων σε επίπεδο σχολείου για την πρόληψη της επιθετικότητας δεν υποστηρίζουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά περιγράφουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά των επιτυχημένων παρεμβάσεων.
- Τα πιο αποτελεσματικά στοιχεία του προγράμματος που σχετίζονται με τη μείωση των άλλων: συναντήσεις κατάρτισης / γονέων, κατάρτιση εκπαιδευτικών, βελτιωμένη εποπτεία παιδικών χαρών, βίντεο σχετικά με τις συνέπειες της επιθετικότητας, πειθαρχικές μέθοδοι (οι οποίες δεν μπορούν να περιοριστούν σε προσεγγίσεις τιμωρίας ή μηδενικής ανοχής) μεταξύ επαγγελματιών, σχολικές συνελεύσεις, υποστήριξη γονέων, σωστή διαχείριση τάξεων και κανόνων και πολιτική κατά των σχολείων στο σύνολό τους.
- Ισχυρά διεθνή στοιχεία καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσέγγιση του προγράμματος σπουδών στην κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την προσωπική ανάπτυξη, προκειμένου να αμφισβητηθεί μια κουλτούρα βίας στο σχολείο. Ο επαρκής χρόνος στην τάξη για κοινωνική και συναισθηματική εκπαίδευση στα σχολεία σε ολόκληρη την Ευρώπη αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας στον σχολικό εκφοβισμό και την πρόληψη της βίας.
- Η συνεργασία με τους γονείς συνδέεται στενά με τη μείωση της επιθετικότητας και του εκφοβισμού στο σχολείο. Ωστόσο, πολλές προσεγγίσεις για τη συμμετοχή των γονέων στην πρόληψη της επιθετικότητας είναι προσεγγίσεις "από πάνω προς τα κάτω" και όχι προσεγγίσεις που εμπλέκουν ενεργά τους γονείς.
- Ο εκφοβισμός που εισάγει διακρίσεις απαιτεί προκλήσεις μέσω μιας δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας που προωθεί τις διαφορετικές φωνές των μαθητών. Οι νέοι σε μειονοτικές ή αποκλεισμένες ομάδες πρέπει να συμβάλλουν στη δημιουργία συγκεκριμένων διδακτικών πόρων που αντιμετωπίζουν την παρενόχληση και την προκατάληψη.
- Ενώ δεν υπάρχουν απαραίτητα τα ίδια άτομα που κινδυνεύουν από πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και επιθετικότητα, οι πιθανές απαντήσεις είναι πολύ

παρόμοιες και ως εκ τούτου μια κοινή στρατηγική, συμπεριλαμβανομένων κοινών συστημάτων υποστήριξης, όπως η μεταβατική εστίαση στις ομάδες μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι πολυεπιστημονικές σύνθετες ανάγκες, η γλωσσική υποστήριξη, Η οικογενειακή υποστήριξη και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με την πρόληψη και των δύο προβλημάτων.

- Οι υπηρεσίες υποστήριξης της οικογένειας για την έγκαιρη παρέμβαση είναι απαραίτητες για την πρόληψη της σχολικής επιθετικότητας και της βίας, καθώς και για τη θετική ψυχική υγεία. Ένα "one-stop shop" όπου οι διεπιστημονικές υπηρεσίες υγείας και εκπαίδευσης είναι διαθέσιμες σε τοπικό επίπεδο είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη συμμετοχή οικογενειών με μια σειρά συναισθηματικών και επικοινωνιακών αναγκών υποστήριξης.

- Μια συγκεκριμένη κοινοτική στρατηγική πληροφόρησης, η οποία παρέχει ευκαιρίες για διαπολιτισμικές επαφές, είναι μια σημαντική προσέγγιση για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων μεταξύ των ομάδων. Αυτό μπορεί να διευκολυνθεί από τους κοινόχρηστους κοινόχρηστους χώρους, οι οποίοι ενώνουν διαφορετικές ομάδες, όπως Κέντρα Δια Βίου Μάθησης με βάση την κοινότητα, αθλητικές τέχνες και εγκαταστάσεις, βιβλιοθήκες, χώρους πρασίνου, κοινοτικά κέντρα για παιδιά, κέντρα οικογενειακών πόρων, κέντρα θρησκευτικά σχολεία και γυμναστήρια. "

Σύμφωνα με τη μελέτη της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας - "η λίστα ελέγχου της Σχολής Συμπεριφοράς Υγείας (HBSC)".

"Το HBSC είναι μια μελέτη που διεξάγεται από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας κάθε τέσσερα χρόνια για την υγεία και την ευημερία των παιδιών και των νέων στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική. Η μελέτη βασίζεται σε ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται από φοιτητές 10, 13 και 15 ετών (συνολικά 3000 φοιτητές από κάθε χώρα ξεχωριστά).

Ο ευρωπαϊκός επιπολασμός της αναφερόμενης θυματοποίησης μεταξύ των νέων ηλικίας 11-15 ετών κυμαίνεται από 2% (γυναίκες ηλικίας 15 ετών στην Ιταλία) έως 32% (άνδρες ηλικίας 11 ετών στη Λιθουανία) (βλέπε πίνακα 1).

Τα κράτη της Βαλτικής, η Γροιλανδία, η Αυστρία, το Βέλγιο και η Ρουμανία είναι μερικές από τις χώρες με σχετικά υψηλά ποσοστά επικράτησης σε σύγκριση με τα χαμηλά ποσοστά της Δανίας και της Σουηδίας, της Τσεχικής Δημοκρατίας και των μεσογειακών χωρών της Ιταλίας και της Ισπανίας.

Υπάρχει σαφής διαφορά φύλου στην Ευρώπη, τα αγόρια αναφέρουν ότι είναι πιο επιθετικά από τα κορίτσια στις περισσότερες χώρες, αλλά και πάλι, τα ποσοστά επικράτησης ποικίλλουν σημαντικά από χώρα σε χώρα, από 28% έως 4% για τα αγόρια και από 23% έως 3% (διαφορά φύλου, συνήθως μικρότερη από 10%).

Τα ποσοστά επιπολασμού μειώθηκαν επίσης από 11 σε 15 έτη, τόσο για τα κορίτσια όσο και για τα αγόρια στις περισσότερες χώρες και περιοχές της Ευρώπης (από 13% μεταξύ των ατόμων ηλικίας 11 ετών σε 9% μεταξύ των ατόμων ηλικίας 15 ετών). η διαφορά είναι συνήθως μικρότερη από 10% (Currie et al., 2012).

Πώς να αποτρέψετε και να καταπολεμήσετε τον εκφοβισμό και τον εκφοβισμό στα σχολεία της Ευρώπης. Υπάρχει σαφής διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών, το συνολικό ποσοστό των αγοριών είναι διπλάσιο σε σύγκριση με τα κορίτσια, και το ποσοστό επικράτησης για τα αγόρια είναι υψηλότερο από ό, τι για τα κορίτσια σε όλες τις χώρες και περιοχές της Ευρώπης, σε όλες τις ηλικίες (με λίγες εξαιρέσεις).

Η μελέτη αυτή δείχνει ότι η θυματοποίηση και η επιθετικότητα είναι κυρίαρχες συμπεριφορές μεταξύ των νέων στην Ευρώπη, αλλά τα ποσοστά επικράτησης διαφέρουν σημαντικά σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, υποδεικνύοντας την επίδραση των κοινωνικο-πολιτιστικών παραγόντων στην αντίληψη και την ανοχή αυτής της συμπεριφοράς. η έκθεση διαπίστωσε ότι ο

επιπολασμός αυξήθηκε με την αύξηση της οικογενειακής συγγένειας σε αρκετές χώρες (Currie et al., 2012).

Η μελέτη δείχνει σαφώς ότι η θυματοποίηση είναι πιο συχνή μεταξύ των αγοριών από τα κορίτσια, μια τάση που παρατηρείται στη διεθνή έρευνα παρενόχλησης.

Επιθετικότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες

Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες (SEND) είναι ιδιαίτερα ευάλωτα στην επιθετικότητα και είναι πιο πιθανό να υπερεκπροσωπούνται σε εμπειρίες επιθετικότητας. Blake et al. (2012), χρησιμοποιώντας τη διαχρονική μελέτη για την ειδική εκπαίδευση και τις εθνικές διαχρονικές μελέτες μετάβασης, κατέγραψαν υψηλότερα ποσοστά επικράτησης θυματοποίησης μεταξύ των μαθητών με αναπηρίες στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το γυμνάσιο σε σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές (24, 5%, 34, 1% και 26, 6% αντίστοιχα).

Τόσο τα παιδιά όσο και οι νέοι με αποστολή είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα, αλλά είναι πιο πιθανό να νικήσουν άλλους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους.

Το εύρημα ότι οι μαθητές με αποστολή είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν τους συνομηλίκους τους από τον μέσο όρο μπορεί να εξηγηθεί από παράγοντες όπως ο τύπος αναπηρίας και η τοποθέτηση (McLaughlin, 2010).

Οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, μία από τις κατηγορίες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες / αναπηρίες, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε εκφοβισμού δραστηριότητες, εξαιτίας της αναπηρίας τους (Βλάσφημος, Wang, Maag, Siebecker και Frerichs 2012 Αυξήθηκε και Espelage, 2012) * από την άλλη πλευρά, οι μαθητές και οι κοινωνικές δεξιότητες και προβλήματα επικοινωνίας, όπως τα παιδιά και τους νέους με σύνδρομο Asperger και αυτισμό, είναι πιο πιθανό να είναι θύματα της επιθετικότητας (Rose et al., 2011).

Κατά την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη θυματοποίηση μεταξύ των παιδιών με SEND McLaughlin et al. (2010)

διαπίστωσε ότι τα παιδιά με SEND αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο θυματοποίησης τόσο στο κύριο όσο και στο ειδικό πλαίσιο, που κυμαίνεται από 80% για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, 70% για τα παιδιά με αυτισμό έως 40% για τα παιδιά με προβλήματα ομιλίας και γλώσσας. μερικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με ήπιες ή κρυφές αναπηρίες μπορεί να διατρέχουν ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο.

Διαπίστωσαν επίσης ότι η επιθετικότητα τείνει να είναι πιο σχετική από την άμεση, όπως η απομόνωση, η εξοστρακισμός, τα ψευδώνυμα και η κοινωνική χειραγώγηση, αν και η τελευταία είναι παρούσα, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής και σεξουαλικής κακοποίησης.

Ανέφεραν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα επικοινωνίας είναι τα κύρια προβλήματα που χαρακτηρίζουν τη μεγαλύτερη επιθετικότητα με τα παιδιά και τους νέους με αποστολή. Οι μαθητές στο δημοτικό σχολείο με αποστολή έχουν διπλάσιες πιθανότητες από τους συνομηλίκους τους να βιώσουν χρόνια επιθετικότητα.

Στην ηλικία των 15 ετών, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν πιο πιθανό να είναι συχνά θύματα σωματικής και σχεσιακής επιθετικότητας, ακόμη και μετά από έλεγχο για ένα ευρύ φάσμα δημογραφικών, κοινωνικοοικονομικών και οικογενειακών παραγόντων.

Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με αποστολή αντιμετωπίζουν το διπλό μειονέκτημα των συμφραζόμενων φραγμών και της επιθετικότητας κατά τη διάρκεια κρίσιμων περιόδων στην ανάπτυξη και την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, η ανάλυση συμπλέγματος αποκάλυψε μια ομάδα παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ως θύματα βίας. Οι Bejerot και Mortberg (2009) πραγματοποίησαν συνέντευξη σε 168 ενήλικες ασθενείς, είτε με κοινωνική φοβία είτε με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή για την εμπειρία τους.

Σε σύγκριση με μια ομάδα αναφοράς 551 ενηλίκων, διαπίστωσαν σημαντική διαφορά στον επιπολασμό της παρενόχλησης μεταξύ του OCD (50%), των ασθενών με κοινωνική φοβία (20%) και της ομάδας αναφοράς (27%).

Ανέφεραν ότι οι μαθητές με αποστολή ανέφεραν ότι προσβάλλονται συχνότερα (47%) από τους συνομηλίκους χωρίς τέτοιες ανάγκες (36%). Οι αναφορές των γονέων ότι το παιδί τους ήταν θύμα εκφοβισμού ήταν επίσης συχνότερες για τους τελευταίους (36% έναντι 19%).

Οι μαθητές που διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο επιθετικότητας ήταν εκείνοι με SEBD, δυσλεξία και ASD (φοιτητικές εκθέσεις) και οι τελευταίοι, σύμφωνα με τους γονείς.

Η φροντίδα είχε πιο αρνητικό αντίκτυπο στους μαθητές με αποστολή από εκείνους που δεν είχαν τέτοιες ανάγκες, σύμφωνα με τις εκθέσεις των φοιτητών. Ratliff et al. (2015) σημειώστε ότι η χρήση ερωτηματολογίων Αυτοαναφοράς για φοιτητές ειδικής εκπαίδευσης που αγωνίζονται με την ανάγνωση μπορεί να συμβάλει στην υποεκτίμηση των ποσοστών θυματοποίησης.

Ρατσισμός και παρενόχληση

Η έρευνα για τον εκφοβισμό έχει παραμελήσει σε μεγάλο βαθμό το ζήτημα του ρατσισμού και, όπου μελετήθηκε, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν δεν ήταν πειστικές (Eslea and Mukhtar, 2010).

Ωστόσο, τα ζητήματα ρατσισμού έχουν αυξηθεί σε σημασία στην ΕΕ τις τελευταίες δεκαετίες, και ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, με τις αλλαγές στη Βόρεια Αφρική και τη Μέση Ανατολή και τη σημερινή εισροή μεταναστών που διασχίζουν τη Μεσόγειο προς την Ευρώπη.

Η μελέτη Elamé (2013) σχετικά με την επιθετικότητα που εισάγει διακρίσεις περιελάμβανε δείγμα 1352 φοιτητών μεταναστών και Ρομά, ως μέρος ενός μεγαλύτερου δείγματος 8817 φοιτητών από 10 ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Κύπρος, Γαλλία, Γερμανία, Ελλάδα, Ιταλία, Πορτογαλία).

Οι περισσότεροι μετανάστες και Ρομά φοιτητές δήλωσαν ότι αισθάνονται σαν στο σπίτι τους με άλλα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο.

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η μελέτη ήταν ένα δείγμα πληθυσμού που προέρχεται από μεγάλο αριθμό σχολείων και δεν ήταν τυχαίο δείγμα. ούτε ήταν κατάλληλη μεταξύ των χωρών, επομένως η συγκρισιμότητα είναι περιορισμένη. Μια άλλη δυσκολία για τη συγκρισιμότητα είναι ότι οι μετανάστες απέχουν πολύ από μια ομοιογενή ομάδα με διαφορετικό υπόβαθρο. Επίσης, ο μέσος όρος μόνο ενός δείγματος 1352 φοιτητών μεταναστών ή Ρομά από 10 χώρες είναι σχετικά μικρός, αν και το μεγαλύτερο δείγμα είναι ωστόσο σημαντικό. Αυτοί οι περιορισμοί θα πρέπει επίσης να εφαρμοστούν στη διαπίστωση του Elamé (2013) ότι η επιθετικότητα από άλλους φοιτητές έναντι μεταναστών ή Ρομά ήταν "πιο συχνή" στην Κύπρο (81%), τη Γερμανία (76%) και την Ισπανία (71%). συνολικός μέσος όρος 58% για το δείγμα αυτό στις 10 χώρες. Τα στοιχεία αυτά, αν και δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικά σε εθνικό επίπεδο, δείχνουν ωστόσο ένα σοβαρό πρόβλημα διακριτικής επιθετικότητας που πρέπει να αντιμετωπιστεί σε επίπεδο πολιτικής.

Σε μια πρόσφατη μελέτη, με περισσότερα από 7000 παιδιά ηλικίας μεταξύ 7 και 13 ετών στις σκανδιναβικές χώρες, οι Bjereld et al. (2015) εξέτασε τη θυματοποίηση της θυματοποίησης σε δύο διαφορετικά σημεία, συγκεκριμένα το 1996 και το 2011, εστιάζοντας στις διαφορές στην επικράτηση μεταξύ μεταναστών και ιθαγενών παιδιών από διαφορετικές χώρες.

Μελέτη βασισμένη στην παρενόχληση που αναφέρθηκε από τους γονείς, η οποία μπορεί να είναι λιγότερο ακριβής από την αυτο-αναφορά. Στη διαπολιτισμική ανάλυση της φυλετικής επιθετικότητας, συμπεριλαμβανομένης της Ευρώπης, οι Scherr και Larson (2010) υποδηλώνουν ότι η φυλετική επιθετικότητα αλληλεπιδρά με άλλες μεταβλητές όπως το σχολικό πλαίσιο και ότι η απομόνωση της εθνικότητας στην εξέταση της επικράτησης της επιθετικότητας μπορεί να περιορίσει την κατανόησή μας για το τι πραγματικά συμβαίνει.

Παρέχουν παραδείγματα για το πώς η σύνθεση του σχολικού πληθυσμού και το μέγεθος και τις διαφορές μέσα σε μειονότητα και πλειονότητα ομάδες

επιρροή επιθετική συμπεριφορά, για παράδειγμα, οι λευκοί είναι πιο πιθανό να παρενοχληθούν σε μειονοτικά σχολεία, ενώ οι Αφρο-Αμερικανοί είναι πιο πιθανό να παρενοχληθούν στα σχολεία που ασχολούνται με αυτόν τον πληθυσμό (Hanish και Guerra, 2000, Graham και Junonen, 2002) η πλειοψηφία των φοιτητών ήταν παρενοχλούνται για τη φυλή (Lai και Τοβ, 2004), ενώ η εθνοτική επιθετικότητα αναφέρθηκε επίσης στην ίδια εθνοτική ομάδα (Eslea και Mukhtar, 2010).

Έτσι, ενώ εξετάζουμε τη φυλετική και εθνοτική επιθετικότητα, είναι πολύ σημαντικό να προστατεύσουμε τα παιδιά των μειονοτήτων από την κακοποίηση και τη βία και τις αρνητικές επιπτώσεις τους (McKenney et al., 2006).

Μια ακριβέστερη κατανόηση του τι συμβαίνει στην πραγματικότητα απαιτεί την εξέταση άλλων παραγόντων που εμπλέκονται, όπως το σχολικό πλαίσιο, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, πολιτιστικών, πολιτικών, γλωσσικών και θρησκευτικών πλαισίων, συμμετοχή σε πιο συγκεκριμένες ομάδες και εκτιμήσεις της επικράτησης του εκφοβισμού γενικά.

Οι διακρίσεις και η ομοφοβία ή η παρενόχληση των ΛΟΑΤ αποτελούν σοβαρή ανησυχία σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης της Ευρώπης, παρόλο που είναι μία από τις πιο αναμφισβήτητες μορφές επιθετικότητας (Walton, 2006).

Rivers et al. (2007) ανέφερε ότι πάνω από 1, 6 εκατομμύρια Αμερικανοί φοιτητές παρενοχλούνται λόγω πραγματικού ή αντιληπτού σεξουαλικού προσανατολισμού.

Μια έκθεση του Stonewall (2015) έδειξε ότι 52.000 μαθητές ΛΟΑΤ, περίπου το ένα τέταρτο του εκτιμώμενου συνόλου, θα χάσουν το σχολείο λόγω ομοφοβικής επιθετικότητας, 70.000 θα έχουν προβλήματα με τα σχολεία, 37.000 θα αλλάξουν τα μελλοντικά τους σχέδια για ομοφοβική επιθετικότητα.

Ακόμη και αν δεν υπάρχει άμεση ομοφοβική επιθετικότητα, οι μαθητές μπορεί να εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν απομόνωση, απομόνωση και αυξημένο άγχος και κατάθλιψη, σε σχολεία όπου η ομοφοβική γλώσσα χρησιμοποιείται ευρέως (Swearer et al., 2008). Τα τελευταία πέντε χρόνια από

την πρώτη μελέτη το 2007, το ποσοστό ομοφοβικής επιθετικότητας μειώθηκε στο 55% από 65%. διπλάσιοι μαθητές ΛΟΑΤ ανέφεραν ότι τα σχολεία τους λένε ότι η ομοφοβική παρενόχληση είναι λάθος (50% έναντι 25%), ενώ ο αριθμός των ΛΟΑΤ που αισθάνονται ανίκανοι να μιλήσουν όταν εκφοβίζονται έχει μειωθεί από 58% σε 37% από το 2007.

Η έκθεση κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, από το 2009, το ήμισυ του αριθμού των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δήλωσε ότι οι μαθητές είναι συχνά ή πολύ συχνά θύματα ομοφοβικής επιθετικότητας και ότι λιγότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αντι-ΛΟΑΤ γλώσσα μεταξύ των μαθητών, αλλά λιγότεροι εκπαιδευτικοί. που ακούν αντι-ΛΟΑΤ από το λοιπό προσωπικό.

Στην ηλεκτρονική έρευνα για τους ΛΟΑΤ από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2014), σχεδόν οι μισοί από τους 93.079 ερωτηθέντες (47%) αναφέρουν ότι αισθάνθηκαν προσωπικά διακρίσεις ή παρενοχλήσεις βάσει σεξουαλικού προσανατολισμού κατά το έτος που προηγείται της έρευνας. Τα στοιχεία από την έκθεση για τις διακρίσεις στην εκπαίδευση δείχνουν ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης πριν από την ηλικία των 18 ετών, περισσότεροι από οκτώ στους δέκα ερωτηθέντες από κάθε υποομάδα ΛΟΑΤ και από κάθε κράτος μέλος της ΕΕ έχουν ακούσει ή δει αρνητικά σχόλια ή συμπεριφορές επειδή ένας συνάδελφος θεωρήθηκε ΛΟΑΤ.

Τα δύο τρίτα (68%) των ερωτηθέντων που απάντησαν στην ερώτηση δήλωσαν ότι αυτά τα σχόλια ή συμπεριφορές συνέβησαν συχνά ή πάντα κατά τη διάρκεια του σχολείου πριν από την ηλικία των 18 ετών. Το σχολείο ήταν ο τομέας όπου η ΛΟΑΤ νεολαία στην Ευρώπη γνώρισε τις περισσότερες προκαταλήψεις και διακρίσεις - 61%, σε αντίθεση με το 51% στην οικογένεια, το 38% σε άλλες κοινότητες και το 30% σε κύκλους φίλων.

Τρέχουσες απαντήσεις στην πρόληψη της βίας στα σχολεία των κρατών μελών της ΕΕ

Τα αποτελέσματα της έρευνας από την παρούσα ανασκόπηση των στρατηγικών για την καταπολέμηση της βίας και της βίας στα σχολεία σε όλη την

Ευρώπη εγείρουν ορισμένες ανησυχίες. Πρώτον, πολλά κράτη μέλη της ΕΕ δεν έχουν Εθνική Στρατηγική για τον σχολικό εκφοβισμό και την πρόληψη της βίας.

Επιπλέον, οι περισσότεροι δεν έχουν ολοκληρωμένη προσοχή μεταξύ της πρόληψης της εγκατάλειψης του σχολείου και της πρόληψης της επιθετικότητας.οι περισσότεροι δεν επικεντρώνονται ειδικά στην πρόληψη της ομοφοβικής επιθετικότητας. Σε γενικές γραμμές, οι χώρες που έχουν στρατηγικές κατά της παρενόχλησης δεν έχουν στρατηγική εστίαση σε διαφοροποιημένες ανάγκες και διαφορετικά επίπεδα πρόληψης-τα περισσότερα περιορίζονται σε καθολικές προσεγγίσεις πρόληψης. Απαιτείται διαφοροποιημένη έμφαση. Επιπλέον, η διακριτική επιθετικότητα δεν έχει στρατηγική εστίαση. Παρόλο που η συστηματική έμφαση δίνεται στη σχολική κοινωνική και συναισθηματική μάθηση σε όλα σχεδόν τα κράτη μέλη της ΕΕ, δεν είναι σαφές σε ποιο βαθμό υπάρχει μια ρητή θεματική εστίαση στη βία και την πρόληψη. Ακόμη και σε εκείνα τα κράτη μέλη που έχουν Εθνική Στρατηγική κατά του εκφοβισμού για τα σχολεία, σπανίως είναι σαφές ότι οι προσεγγίσεις τους ενημερώνονται άμεσα για τα αποδεικτικά στοιχεία ή ότι τα εθνικά συστήματα επιθεώρησης ή οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης των σχολείων ενσωματώνουν μια ισχυρή εστίαση στην πρόληψη της βίας και της βίας. επανεξέταση των διαδικασιών της βίας στο σχολείο τους.

Ενώ υπάρχουν τουλάχιστον συστηματικές διαδικασίες για να ακουστούν οι φωνές των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα πολλών κρατών μελών, όπως μέσω των φοιτητικών συμβουλίων, απαιτείται πολύ μεγαλύτερη εστίαση στη συμμετοχή των μαθητών στην ανάπτυξη προσεγγίσεων κατά του εκφοβισμού, ειδικά για τους μεγαλύτερους μαθητές. Υπάρχει πλέον ευρεία αναγνώριση αυτών των διαφορετικών επιπέδων, αν και τίθεται το ερώτημα σχετικά με την αυστηρότητα της εφαρμογής τους στις διάφορες μελέτες και παρεμβάσεις της επιθετικής έρευνας.

Για τον εκφοβισμό στο σχολείο, ο μέτριος κίνδυνος μπορεί να σημαίνει Και πάλι ότι είναι φοβερίζει, θύμα ή βίαιο θύμα. Ο μέτριος κίνδυνος μπορεί επίσης να

αναφέρεται σε ένα άτομο που είναι σήμερα δράστης εκφοβισμού και θεωρείται ότι έχει μέτρια και όχι ακραία αντίσταση που έχει ρίζες στην αλλαγή αυτής της συμπεριφοράς. Αν και ο μέτριος κίνδυνος ισχύει για τα άτομα, είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικός για την επιλεκτική πρόληψη των ομάδων.

Παρόλο που μπορεί να λειτουργήσει σε ατομικό επίπεδο, μια επιλεγμένη εστίαση πρόληψης τείνει να ασχολείται με ομάδες.δεν είναι το έντονο ατομικό έργο της πρόληψης που υποδεικνύεται.

Μια επιλεγμένη προσέγγιση πρόληψης μπορεί να περιλαμβάνει άτομα ή εντατική παρέμβαση, αλλά όχι και τα δύο, καθώς αυτό γίνεται το υποδεικνυόμενο επίπεδο πρόληψης.

Για τους παρόντες σκοπούς, μια επιλεγμένη προσέγγιση πρόληψης σημαίνει κυρίως ομαδική παρέμβαση ή εστίαση σε ομάδες που διατρέχουν μέτριο κίνδυνο παρενόχλησης ή εκφοβισμού.

Η ανησυχία της επιλεγμένης πρόληψης από ξεχωριστές ομάδες παραμελείται κάπως στη διεθνή έρευνα για την επιθετικότητα και τη βία στο σχολείο".

ΡΟΥΜΑΝΙΑ

Βία στα ρουμανικά σχολεία

"Σύμφωνα με την ιστοσελίδα educatieprivata.ro το 2018, Η Εθνική Αρχή για την προστασία των δικαιωμάτων του παιδιού και της υιοθεσίας (ANPDCA) έχει αναφέρει περίπου 15.000 περιπτώσεις βίας κατά των παιδιών, εκ των οποίων 1173 περιπτώσεις σωματικής κακοποίησης. Από τις περιπτώσεις σωματικής βίας, το 1005 συνέβη στην οικογένεια. Παρόλο που η νομοθεσία απαγορεύει τη σωματική βία κατά του παιδιού, σύμφωνα με το άρθρο 33 παράγραφος 1 του νόμου 272/2004 για την προστασία και την προώθηση των δικαιωμάτων του παιδιού, μόνο ένας στους δέκα γονείς δεν θα έπληττε το παιδί τους, σύμφωνα με τη μελέτη γιατί χτυπάμε παιδιά;, που πραγματοποιήθηκε από το Ίδρυμα World Vision της Ρουμανίας.

Παγκόσμιο όραμα η Ρουμανία ξεκίνησε, τον Δεκέμβριο του 2017, την ερευνητική έκθεση "γιατί χτυπάμε τα παιδιά;", Εδώ είναι τα συμπεράσματά της:

- 1 στους 2 γονείς (51%) πιστεύουν ότι το χτύπημα είναι για το καλό του παιδιού;
- Μόνο 1 στους 10 (9%) Ρουμάνους γονείς δεν θα έπληττε ποτέ το παιδί τους;
- 1 στους 10 (10%) θεωρεί ότι το χτύπημα συμβαίνει λόγω του παιδιού;
- Το 8% θα έπληττε τα παιδιά, αλλά δεν θα ήθελε να συμβεί αυτό;
- 8% επικαλούνται θρησκευτικά κίνητρα;
- Το 6% χτύπησε τα παιδιά δωρεάν, χωρίς λόγο;
- 5% λένε ότι θα χτυπήσουν το παιδί επειδή όλοι κάνουν το ίδιο;
- 3% αισθάνονται πολύ ένοχοι αφού χτυπήσουν".

Η πλήρης έκθεση μπορεί να διαβαστεί εδώ: https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf.

Από το "International Journal of Asian Social Science - βία στα ρουμανικά σχολεία πειραματικά αποτελέσματα" - Stan Nicolae Cristian

"Στην έκθεση Ο συγγραφέας δείχνει ότι" σε σύγκριση με το 2008, όταν η έκθεση "βία στα σχολεία: επιδημιολογία, ιστορία και πρόληψη" που εκπονήθηκε από την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας έδειξε ότι το 37% των μαθητών στους βαθμούς VII-VIII στη Ρουμανία φοβούνταν να πάνε στο σχολείο, αυτή η κατηγορία είναι τώρα 28%.

Αν και δεν είναι πολύ σημαντική, η μείωση αυτή αποτελεί ένδειξη ότι τα μέτρα που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο για τον εξοπλισμό των σχολείων με βιντεοκάμερες και τη σύναψη συμβάσεων με εξειδικευμένες εταιρείες ασφάλειας έχουν δείξει αποτελέσματα.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, λόγω αυτών των μέτρων, η σχολική βία δεν μειώθηκε σε ένταση, αλλά απομακρύνθηκε από το σχολείο"

Οι μορφές βίας που υπάρχουν στα ρουμανικά σχολεία είναι σύμφωνα με την ίδια έκθεση: χτυπήματα, εσκεμμένες προσβολές, απειλές και εκβιασμοί υπό την απειλή βίας, ενώ επιθέσεις με αιχμηρά / αιχμηρά αντικείμενα ή σεξουαλική παρενόχληση είναι ασυνήθιστα γεγονότα.

Εκείνοι που διαιωνίζουν τέτοιες πράξεις βίας είναι γενικά μαθητές από άλλα σχολεία (29,5%) συμμαθητές (27,5%), μεγαλύτεροι μαθητές από το ίδιο σχολείο (25,9%).

Οι εκφοβισμένοι απαντούν ως εξής: το 26% των μαθητών προτιμούν να αναζητούν έναν συμμαθητή, το 23% αναζητούν έναν άλλο μαθητή / φίλο και το 22% αναζητούν τη βοήθεια του προσωπικού του σχολείου.

Μόνο το 10% των μαθητών ζητούν βοήθεια από τις οικογένειές τους στη σχολική βία και το 18% δεν ανταποκρίνεται με κανέναν τρόπο”

Φαινόμενο εκφοβισμού στα σχολεία της Ρουμανίας - σύμφωνα με άρθρο της Irina Popescu's Romania-Insider.com:

"Στα ρουμανικά σχολεία ένα στα τέσσερα παιδιά ταπεινώνεται μπροστά στους συναδέλφους τους.

Αυτό μπορεί να συμβεί με διάφορους τρόπους:

- Από μαθητές σε μαθητές
- Από μαθητές σε εκπαιδευτικούς
- Από καθηγητές σε μαθητές

Η ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ των γενεών μπορεί να ενισχύσει αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές. Διαφορά προοπτικής μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών:

Μαθητές	Εκπαιδευτικοί
Θέλουν να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα, ώριμα όντα	Αντιλαμβάνονται τους μαθητές ως εξαρτώμενοι από την επιστήμη τους
Θέλουν ένα στυλ σχολικής πειθαρχίας βασισμένο στη διαπραγμάτευση που λαμβάνει υπόψη την ικανότητά τους για αυτο-κατεύθυνση	Προτιμούν το στυλ που βασίζεται στην εποπτεία και τον έλεγχο

Τοποθετούν ένα ασφάλιστρο στην άμεση χρησιμότητα των γνώσεών τους, που τους βοηθά να κινηθούν προς το επιθυμητό επάγγελμα.	Εκτιμούν τη σχολική εκπαίδευση, τον πολιτισμό και την ηθική
Θέλουν απαντήσεις σε ερωτήσεις από την καθημερινή ζωή και δεν ενδιαφέρονται για τη θεωρία	Έχουν ένα θέμα να διδάξουν, σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα, επειδή " η επιθεώρηση έρχεται σε έλεγχο"
Ενδιαφέρονται περισσότερο για τη σημείωση Παρά για τη μάθηση	Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις εξαγορές φοιτητών στο γνωστικό επίπεδο
Θέλουν κατανόηση των εκπαιδευτικών, κοντά, ανοικτή σε διάλογο, κατανόηση	Θέλουν ήσυχους και συμμορφούμενους μαθητές που δεν προσωποποιούν την παιδαγωγική σχέση
	Επικοινωνήστε με μη εξουσιοδοτημένα, σε θέματα που βρίσκονται εκτός του μαθήματος

Σύμφωνα με μελέτη του Save the Children στη Ρουμανία, τρία στα δέκα παιδιά αποκλείονται επανειλημμένα από την ομάδα των συναδέλφων, ένας παρόμοιος αριθμός απειλείται ότι οι συνάδελφοί τους ενδέχεται να τα νικήσουν και ένα από τα τέσσερα παιδιά ταπεινώνεται μπροστά στους συναδέλφους τους. Δύο στα δέκα παιδιά παραδέχθηκαν ότι απέκλεισαν επανειλημμένα τους συμμαθητές και τρία στα δέκα δεν επέτρεψαν σε κάποια παιδιά να παίζουν με άλλους μαθητές στην τάξη, αναφέρουν τα τοπικά Μέσα Ενημέρωσης.

Η μελέτη δείχνει επίσης ότι:

Το 23% των παιδιών απειλήθηκε με αποκλεισμό από την ομάδα,

Το 31% αποκλείστηκε,

Το 39% ήταν στην κατάσταση όπου άλλα παιδιά είχαν πει να μην παίζουν ή να μιλάνε μαζί τους.

Περίπου το 37% των παιδιών που συμμετείχαν στη μελέτη δήλωσαν ότι οι ταπεινωτικές φήμες γι ' αυτούς ήταν ευρέως διαδεδομένες στο σχολείο.

Το 84% είδε μια κατάσταση κατά την οποία ένα παιδί απειλούσε ένα άλλο παιδί,

Το 80% είδε όταν ένα παιδί ταπεινώθηκε ένα άλλο παιδί

Το 78% είδε μια κατάσταση κατά την οποία ένα παιδί ξαφνικά κακοποιήθηκε από συναδέλφους.

Περισσότερο από το 70% των παιδιών είδαν μια κατάσταση επιθετικότητας στο σχολείο και

Το 58% είδε μια τέτοια κατάσταση στα σπίτια τους.

Η μελέτη επικεντρώθηκε στο πώς τα παιδιά και οι γονείς αντιλήφθηκαν την επιθετικότητα, τη στάση και τη συμπεριφορά τους σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Στοχεύει πολλαπλές συμπεριφορές που σχετίζονται με τον εκφοβισμό, όπως ο αποκλεισμός από την ομάδα, η ταπείνωση, η σωματική βία ή η καταστροφή των πραγμάτων κάποιου άλλου. Οι μελέτες της UNICEF δείχνουν ότι τα μισά παιδιά της Ρουμανίας έχουν πέσει θύματα επιθετικότητας, η λεκτική βία κατά των παιδιών είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο στη Ρουμανία και ο διαδικτυακός εκφοβισμός αυξάνεται στη Ρουμανία.

Σύμφωνα με το άρθρο "συμβολική βία στα σχολεία" της Bujorean Elena. "Συμβολική βία" - ο όρος στοχεύει να συμπεριλάβει σε ορισμένες δομές ανάλυσης της βίας στα σχολεία:

1. Σε μακροοικονομικό επίπεδο: εκπαιδευτικές πολιτικές που δεν αναγνωρίζουν την ποικιλομορφία (φύλο, εθνικότητα, γλώσσα, δεξιότητες, κοινωνικο-πολιτισμικές) και οι οποίες δεν εγγυώνται ισότητα στο σχολικό σύστημα;
2. Σε ενδιάμεσο επίπεδο: διδακτικές αποφάσεις που αναπαράγουν τις σχέσεις εξουσίας στην κοινωνία επιβάλλοντας αξίες και έννοιες που ανήκουν σε ένα κυρίαρχο κλάσμα. περιορίζοντας τον δημοκρατικό χαρακτήρα της Εκπαιδευτικής διαχείρισης επιβάλλοντας εξουσία;
3. Σε μικρο επίπεδο:
 - α) περιθωριοποίηση, άγνοια, αποκλεισμός, έλλειψη εκτίμησης των κατηγοριών "μη κυρίαρχων" γονέων και φοιτητών. προτιμησιακή μεταχείριση, έλλειψη ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης;
 - Β) η αυταρχική στάση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές.

Η μελέτη δείχνει ότι το αντιληπτό επίπεδο συμβολικής βίας ποικίλλει ανάλογα με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, το βιολογικό φύλο, τον τύπο του σχολείου και τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, καθώς και το επίπεδο άμεσης βίας στην τάξη.

Σε επίπεδο σχολικού συστήματος:

- από την ανισότητα, που εκδηλώνεται από την έλλειψη πίστης των μαθητών στην αξιοκρατική ιδεολογία, την έλλειψη ίσων ευκαιριών ανάλογα με το εθνικό υπόβαθρο, την κοινωνική κατηγορία και τις ευκαιρίες μάθησης,

Σε επίπεδο σχολικού περιβάλλοντος:

- μέσα από το εκπαιδευτικό κλίμα χωρίς αποκλεισμούς,
- με την περιθωριοποίηση από τους συμμαθητές, ανάλογα με την εθνική κατάσταση, την οικονομική κατάσταση, τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ή τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις διαφορετικές από αυτές της πλειοψηφία

Στο επίπεδο εκπαιδευτικού:

Μέσα από το αυταρχικό στυλ της ανταλλαγής γνώσεων τονίζεται από τις παιδαγωγικές συμπεριφορές που συναντώνται σε διάφορους εκπαιδευτικούς: με την επιβολή διδακτικών ιδεών, η αποτυχία να αμφισβητήσει την εξουσία των σχολικών βιβλίων έλλειψη κρίσιμων συζητήσεων για ορισμένες έννοιες και ιδέες η κύρωση της έκφρασης των μαθητών σε όρους διαφορετικούς από εκείνους του δασκάλου μειωμένη χρήση διαδραστικών στρατηγικών. Υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός απαντήσεων που υποδηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να επιβάλλουν τις δικές τους ιδέες διδασκαλίας σε τομείς όπως η ρουμανική, τα μαθηματικά, η ιστορία, η γεωγραφία. Οι δάσκαλοι των μαθηματικών και των Επιστημών, καθώς και όσοι διδάσκουν τη θρησκεία, δεν αμφιβάλλουν για τις ιδέες που παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο.

Όσον αφορά την κύρωση των μαθητών για να εκφραστούν με διαφορετικούς όρους ή για την αντιμετώπιση ορισμένων διευκρινιστικών ερωτήσεων, αυτή η στάση είναι πιο παρούσα μεταξύ των Ρουμάνων Δασκάλων

και λιγότερο μεταξύ των εκπαιδευτικών θρησκευτικών σπουδών, σύμφωνα με τους μαθητές.

Από την πλευρά του καθηγητή, τα εμπειρικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμβολική βία εκδηλώνεται ως εξής:

- στο επίπεδο του επίσημου προγράμματος σπουδών, επιβάλλοντας εξουσία στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος,
- μέσω Πολιτικών Σπουδών και διαχειριστικών αποφάσεων: επιβολή αλλαγών στο πρόγραμμα σπουδών, αγνοώντας τις παραδόσεις του ρουμανικού σχολείου με το νέο πρόγραμμα σπουδών, επιβολή Ευρωπαϊκών νοοτροπιών στο πρόγραμμα σπουδών,
- μειωμένη ευελιξία κατά την επιλογή σχολικών βιβλίων;

Στα εγχειρίδια μέσω της μειωμένης αναγνώρισης της διαφορετικότητας.

Ο μη διακριτικός χαρακτήρας των σχολικών βιβλίων περιορίζεται από: την παρουσία εθνικιστικών ιδεολογιών, την παραβίαση στα εγχειρίδια των κοινωνικών προνομίων και εξουσίας, καθώς και την προβολή των πολιτισμών και των πολιτισμών ίσων (πολιτισμικός σχετικισμός), την παρουσία στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με το φύλο και την εθνικότητα;

- σε επίπεδο μαθήματος, μη αναγνωρίζοντας την ποικιλομορφία που εκδηλώνεται με τη μείωση του ενδιαφέροντος για: τον αντικειμενικό στόχο των κοινωνικών ανισοτήτων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, ενημερώνοντας τους μαθητές για τις πολιτισμικές επιρροές στη γλώσσα και το πρόγραμμα σπουδών;

- στο επίπεδο του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω της χαμηλής συνειδητοποίησης ορισμένων εμποδίων που προκαλούνται από τις διαφορές μεταξύ του σχολικού πολιτιστικού περιβάλλοντος και του οικογενειακού περιβάλλοντος και των ανεπαρκών μέσων στο σχολικό επίπεδο για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια;

- στο επίπεδο της σχολικής διοίκησης μέσω ανεπαρκών διαρθρωτικών αλλαγών που θα δημιουργούσαν ένα πιο δίκαιο περιβάλλον, αδύναμη συμμετοχή

των γονέων στη λήψη αποφάσεων και τη χάραξη πολιτικής, μειωμένη προσφορά προγραμμάτων κατάρτισης για μάθηση μέσω συνεργασίας και υποστήριξης διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων.

Οι προστατευτικοί παράγοντες κατά της συμβολικής βίας δείχνουν ότι, στην πραγματικότητα, υπάρχουν προσπάθειες για την καταπολέμηση της συμβολικής βίας με:

- εκπαιδευτική πολιτική με στόχο την αύξηση της ισότητας των ευκαιριών (αύξηση της διάρκειας της υποχρεωτικής περιόδου μάθησης, κατάργηση του διαχωρισμού στα σχολεία, θετικά μέτρα διακρίσεων, πρόωρη εκπαίδευση, συμβουλευτική γονέων, προώθηση της πολιτιστικής πολυμορφίας);

- προώθηση αξιών ανοχής και σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας σε επίπεδο σχολικών βιβλίων;

- προώθηση μαθημάτων με βάση τις διαφορετικές εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, δημιουργία πολιτισμικά ετερογενών ευκαιριών ομαδικής εργασίας, τόνωση της συνεργασίας και αναγνώριση της ατομικότητας, φροντίδα για την ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής ερμηνείας των ιδεών που παρουσιάζονται στα εγχειρίδια.

Από την άποψη της καταπολέμησης της συμβολικής βίας μέσω του επίσημου και πραγματικού προγράμματος σπουδών, προτείνεται μια σειρά μέτρων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στον εκπαιδευτικό χώρο:

Τόνωση πολλαπλών πληροφοριών μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Η αναγνώριση της συμβολής που μπορούν να κάνουν πολλοί μαθητές και γονείς στο σχολείο θα συμβάλει στη μείωση του αντίκτυπου που έχουν οι διαφορετικές πρωτεύουσες (κοινωνικές και υλικές) στον προσδιορισμό της κατάστασης των μαθητών στο σχολείο.

Προώθηση της συναισθηματικής εκπαίδευσης στα σχολεία.

Τα συναισθήματα διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας πολιτικής αλληλεγγύης που δείχνει τη φροντίδα των άλλων, μια θεμελιώδη πτυχή

για τη λειτουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και δημοκρατική. Τα συναισθήματα της αποτυχίας, της έλλειψης προοπτικής ή της απομόνωσης που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές στα σχολεία μπορούν να συζητηθούν μόνο εάν επιτρέπεται η συναισθηματική γλώσσα μέσα στον εκπαιδευτικό λόγο.

Βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης με τη διαπραγματευτική εξουσία.

Μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές πρέπει να βοηθηθούν να αναπροσανατολίσουν τη στάση τους απέναντι στην επιτυχία.

Η επιτυχία, η εξουσία, ο καταναλωτισμός είναι όλες οι κεντρικές αξίες της κοινωνίας, που επιβάλλονται μέσω όλων των διαύλων επικοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των συμβολικών καναλιών της σχολικής κουλτούρας. Η εισαγωγή της εκπαίδευσης για τις αξίες πειθαρχία στο βασικό πρόγραμμα σπουδών στο γυμνάσιο θα συμβάλει στην εξισορρόπηση των γνωστικών και συναισθηματικών στόχων.

Με την προώθηση αξιών όπως η αλληλεγγύη, η ανοχή, η ειλικρίνεια, η αξιοπρέπεια, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, θα μπορούσε να ανοίξει τους απαραίτητους τρόπους για την αποκατάσταση δίκαιων σχέσεων μεταξύ των διαφόρων κοινωνικών κατηγοριών (μειοψηφική πλειοψηφία, κυρίαρχη κυριαρχία).

Χωρίς να ελαχιστοποιείται η σημασία της πρόληψης και της καταπολέμησης άλλων μορφών βίας, η καταπολέμηση της συμβολικής βίας προσφέρει την ευκαιρία να εκπληρωθούν οι ατομικές και συλλογικές δυνατότητές τους για όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές, μειώνοντας παράλληλα το επίπεδο άμεσης βίας από τους μαθητές".

ΙΤΑΛΙΑ

Η έρευνά μας έδειξε ότι δεν υπάρχουν πολλές πηγές πληροφοριών στα αγγλικά σχετικά με τη βία στα σχολεία της Ιταλίας. Ως εκ τούτου, τα έγγραφα που βρέθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω.

"Βία στο σχολείο: μια έρευνα η σωματική, ψυχολογική και σεξουαλική θυματοποίηση αναφέρεται από τα ιταλικά εφήβους" - Claudio Longobardi, L.E. Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni (www.tandfonline.com)

"Στην Ιταλία, έχουν υπάρξει πολυάριθμες μελέτες σχετικά με το φαινόμενο της επιθετικότητας.ωστόσο, οι μελέτες σχετικά με την ατομική επίπτωση της σεξουαλικής, σωματικής και ψυχολογικής θυματοποίησης στο σχολείο παραμένουν περιορισμένες.

Ως εκ τούτου, σκοπός αυτής της μελέτης είναι να εξετάσει το φαινόμενο της σχολικής βίας από μια ευρύτερη προοπτική, καθώς και όλους τους πιθανούς δράστες, συμπεριλαμβανομένων των ενηλίκων. Το δείγμα περιελάμβανε 277 εφήβους (64% γυναίκες), που κυμαίνονταν από την 6η έως την 13η τάξη (μέση ηλικία = 13.29, SD = 2.19). Εξήντα τέσσερα τοις εκατό των συμμετεχόντων ήταν μαθητές γυμνασίου, ενώ οι υπόλοιποι ήταν μαθητές γυμνασίου.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι ο πιο συχνά αναφερόμενος Τύπος θυματοποίησης είναι η ψυχολογική βία (επίπτωση = 77%), ακολουθούμενη από σωματική επίπτωση (52%) και σεξουαλική θυματοποίηση (επίπτωση = 24%). Αυτές οι μορφές βίας προκαλούνται κυρίως από συναδέλφους. "

Σύμφωνα με το άρθρο: "εκφοβισμός στα σχολεία και έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία" της Anna C. Baldry.

"Σχεδόν τα μισά αγόρια και κορίτσια ανέφεραν διαφορετικούς τύπους επιθετικότητας και θυματοποίησης, με τα αγόρια να εμπλέκονται περισσότερο από τα κορίτσια στην επίθεση σε άλλους.

Η έκθεση στη σωματική βία και την άμεση επιθετικότητα συνδέθηκαν σημαντικά ειδικά για τα κορίτσια: τα κορίτσια που εκτίθενται στη βία του πατέρα

κατά της μητέρας και εκείνων που εκτίθενται στη βία της μητέρας κατά του πατέρα μεταξύ εκείνων που είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν άμεσα τους άλλους σε σύγκριση με τα κορίτσια που δεν διαπροσωπική βία εκτέθηκε σε καμία πράξη.

Η ιεραρχική ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι η επιθετικότητα και η θυματοποίηση προβλεπόταν από την έκθεση στη διαπροσωπική βία, ιδιαίτερα τη βία κατά της μητέρας από τον πατέρα, αυτή που βασίζεται στην ηλικία, το φύλο και την κακοποίηση του παιδιού από τον πατέρα.

Συμπέρασμα

Η έκθεση στη διαπροσωπική βία συνδέεται με τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση στο σχολείο, ακόμη και μετά την άμεση κατάχρηση του παιδιού. Η βία μέσα στην οικογένεια έχει επιβλαβείς επιπτώσεις στη συμπεριφορά του παιδιού. τα σχολεία, από την άποψη αυτή, μπορούν να διαδραματίσουν θεμελιώδη ρόλο στην έγκαιρη ανίχνευση προβλημάτων.

Η μόνη ιταλική μελέτη μέχρι σήμερα όσον αφορά τη σχέση μεταξύ γονική επιθετικότητα και πρακτικές ανατροφή των παιδιών διεξήχθη από Υγρά και Farrington (1998, 2000), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι δράστες είχαν οι γονείς σε σύγκρουση αρχή, καμία μελέτη δεν εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στην έκθεση σε ενδοοικογενειακή βία και την εκπαίδευση και τη θυματοποίηση στο σχολείο ξεχωριστά για αγόρια και κορίτσια.

Υπάρχουν πλέον σαφείς ενδείξεις για τη σχέση μεταξύ της ενδοοικογενειακής βίας και της ανάπτυξης επιθετικής και αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά που ζουν σε αυτές τις οικογένειες (Widom, 1989).

Τα παιδιά που εκτίθενται σε ενδοοικογενειακή βία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να αναπτυχθούν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (αρνητικά) σε σύγκριση με εκείνα που δεν εκτίθενται (Herrera & McCloskey, 2001;

Στο σχολείο τείνουν να είναι πιο επιθετικοί ή ακόμα και να διαπράττουν παραβατικές πράξεις ή με άλλο τρόπο κινδυνεύουν να γίνουν θύματα επακόλουθης σχολικής κακοποίησης.

Sternberg et al. (1993) διαπίστωσε ότι:

- τα κακοποιημένα παιδιά και όσοι είχαν κακοποιηθεί και είδαν την ενδοοικογενειακή βία ήταν πιο πιθανό από τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου να αναθέτουν συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός προς τους συναδέλφους (βλ.
- τα κορίτσια έχουν πολλά εσωτερικά προβλήματα, όπως η κατάθλιψη και το άγχος (O'keefe, 1994, 1995);
- τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να αναπτύξουν διαταραχές συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα αγόρια (Fantuzzo, Boruch, Beriama, Atkins, & Marcus, 1997), αλλά
- τα κορίτσια γίνονται πιο ευαίσθητα και πιθανοί στόχοι επιθετικότητας στο σχολείο (Keurig, 1999, Widom, 2000).

Ακόμη λιγότερα είναι γνωστά για το ιταλικό πλαίσιο. μία από τις λίγες ολοκληρωμένες μελέτες για την ενδοοικογενειακή βία στην Ιταλία διεξήχθη από τους Bardi και Borgognini-Tarli (2001) που εξετάζουν τη γονική κακοποίηση του παιδιού, αλλά δεν έχουν συγκεντρωθεί πολλές πληροφορίες σχετικά με τη διαπροσωπική βία ή επιθετικότητα. Η μελέτη αυτή εξετάζει τη σχέση μεταξύ της έκθεσης στην ενδοοικογενειακή βία και της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο, όπως η επιθετικότητα και η θυματοποίηση.

Θεωρήθηκε ότι η επιθετικότητα και η θυματοποίηση συνδέονταν με τη διαπροσωπική βία και ειδικότερα:

1. Τα παιδιά που ζουν με βίαιους γονείς που χρησιμοποιούν πιο άμεσες μορφές βίας εναντίον του άλλου (δηλαδή, πληγώνουν, χτυπάνε, ρίχνουν αντικείμενα, σε σύγκριση με τη λεκτική κακοποίηση) είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε άμεση επιθετικότητα(δηλαδή σωματική παρενόχληση), ενώ η λεκτική έκθεση σε προσβολή και απειλή οδηγεί σε πιο έμμεσους τύπους επιθετικότητας εναντίον συναδέλφων;
2. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και της διαδικασίας μοντελοποίησης, τα κορίτσια που εκτίθενται στη βία του πατέρα κατά της μητέρας είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα στο σχολείο, ενώ τα αγόρια

είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν άλλους.επιπλέον, έχει υποτεθεί ότι τα κορίτσια που εκτίθενται στη βία της μητέρας εναντίον του πατέρα τους είναι πιο πιθανό να εκφοβιστούν.

Στην Ιταλία δεν υπάρχει επίσημη δεοντολογική Επιτροπή για την αξιολόγηση ερευνητικών έργων. οι ερευνητές έχουν συγκεκριμένους ηθικούς και δεοντολογικούς προσανατολισμούς που πρέπει να αντιμετωπίσουν κατά τη διεξαγωγή μελετών, ειδικά εάν γίνονται με νέους ενήλικες και εάν αντιμετωπίζονται ευαίσθητα θέματα.

Οι μαθητές κλήθηκαν να υποδείξουν πόσο συχνά έχουν παρενοχλήσει άλλους ή έχουν πέσει θύματα τους τελευταίους 3 μήνες. Προκειμένου να μετρηθεί η "άμεση επιθετικότητα", οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο συχνά φώναζαν, χλευάζονταν, τραυματίστηκαν σωματικά, απειλούνταν.

"Επιθετικός εκφοβισμός" συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης φημών ή της μη ομιλίας σε κανέναν. Οι ερωτηθέντες θα μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις πέντε επιλογές για καθέναν από τους έξι διαφορετικούς τύπους επιθετικότητας που αναφέρονται: "δεν συνέβη ποτέ"

"Συνέβη μία ή δύο φορές", συνέβη μερικές φορές," συνέβη μία φορά την εβδομάδα "ή" συνέβη μερικές φορές την εβδομάδα. '

Για να μετρήσουν την "άμεση θυματοποίηση", οι μαθητές ρωτήθηκαν πόσο συχνά ήταν παρατσούκλι, προσβεβλημένοι, σωματικά τραυματισμένοι, πόσο συχνά τα πράγματα λήφθηκαν ή απειλήθηκαν.Η "έμμεση θυματοποίηση" περιελάμβανε διαδεδομένες φήμες, απομόνωση και άγνοια. Και πάλι, οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις πέντε επιλογές για κάθε έναν από τους επτά διαφορετικούς τύπους θυματοποίησης που αναφέρονται: "δεν συνέβη ποτέ", συνέβη μία ή δύο φορές", συνέβη μερικές φορές" συνέβη μία φορά την εβδομάδα "ή" συνέβη αρκετές φορές την εβδομάδα. "

Έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία.

Η έκθεση του νεαρού άνδρα στη διαπροσωπική βία μετρήθηκε με μια τροποποιημένη έκδοση της κλίμακας τακτικής συγκρούσεων (CTS, Straus, 1979), προσαρμοσμένη για τη νεαρή ιταλική γλώσσα από τον Baldry (2003). Οι τύποι βίας που μετρώνται είναι: λεκτική (ψευδώνυμο), φυσική (χτύπημα και ρίψη αντικειμένων εναντίον του εταίρου) και συναισθηματική (απειλητική), καθώς και μια γενική ερώτηση που μετρά το "κακό" θα μπορούσε να δοθεί σε μια κλίμακα Likert 5 σημείων που κυμαίνεται από 1 = "δεν συνέβη ποτέ" έως 5 = "συνέβη πάντα."

Όπως επισημαίνουν οι Straus και Gelles (1990), τα μη κλινικά κοινοτικά δείγματα αναφέρονται ότι αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ακραίων μορφών βίας. Για το λόγο αυτό και για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, καθώς και για ηθικές προειδοποιήσεις, δεν έχουν μετρηθεί πιο ακραίες μορφές βίας, όπως "απειλητική με όπλο", δολοφονία "ή" σεξουαλική βία".

Αυτή η διαδικασία μπορεί να έχει μεταβάλει τις αρχικές ιδιότητες της κλίμακας, για να επαληθευτούν οι ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση κύριου συστατικού στα 10 στοιχεία. Η τελική λύση αποτελείται από έναν πρώτο παράγοντα που μετρά τη "βία πατέρα-μητέρας" (fvm) που εξηγεί το 51,8% της συνολικής διακύμανσης και ο δεύτερος μετρά τη βία "μητέρα-πατέρα" (mvf), εξηγώντας το 15,1% της συνολικής διακύμανσης. Οι δύο νέες κλίμακες είχαν βαθμολογίες που κυμαίνονταν από 1 (χωρίς mvf ή fvm, δηλαδή "καμία έκθεση") έως 5 (υψηλή έκθεση σε βία κατά της βίας ή της βίας).

Ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τους γονείς που ζουν μαζί και την κατοχή του πατέρα και της μητέρας συμπεριλήφθηκαν επίσης στο ερωτηματολόγιο.

Για να επαληθευτεί η άμεση κακοποίηση του παιδιού και από τους δύο γονείς, τέθηκαν δύο επιπλέον ερωτήσεις που μετρούν την αναφορά του παιδιού

σχετικά με το λάθος που έκανε η μητέρα ή ο πατέρας και συμπεριλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν περιγραφικές αναλύσεις για τη μέτρηση της επικράτησης της παρενόχλησης της θυματοποίησης, στο σύνολό της και σύμφωνα με τη διαφορά φύλου μέσω της χρήσης δοκιμών. Στη συνέχεια, για να προσδιοριστεί η συσχέτιση και η ισχύς της σχέσης μεταξύ βίας και άμεσης και έμμεσης θυματοποίησης και των διαφόρων μορφών διαπροσωπικής βίας, συνολικά και ξεχωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια, τα ποσοστά όλων των ξυλοδαρμών και των θυμάτων διασταυρώθηκαν με εκείνα της έκθεσης στη διαπροσωπική βία. Τα στοιχεία διχοτομήθηκαν εδώ για να ταξινομήσουν τους ερωτηθέντες είτε ως "ποτέ εκτεθειμένοι στην ενδοοικογενειακή βία" (ξεχωριστά για κάθε γονέα) είτε ως "μη εκτεθειμένοι."

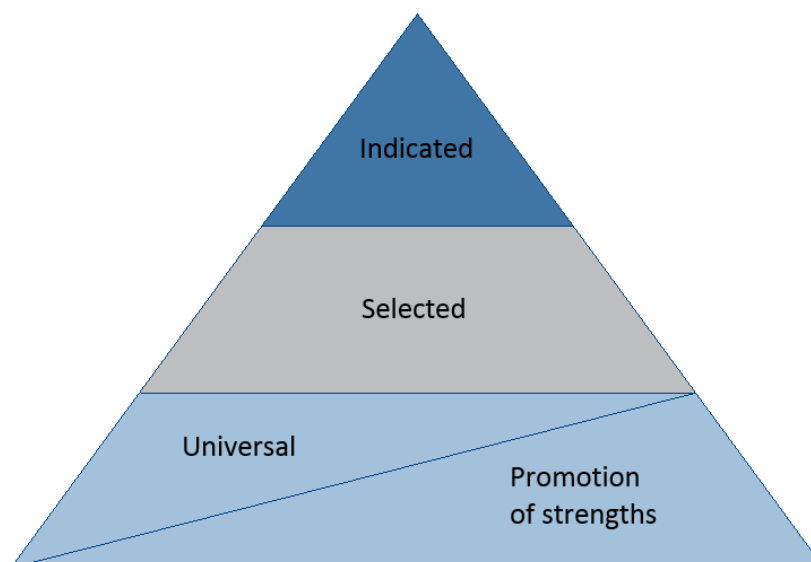
Οι πιο σχετικές μεταβλητές πρόβλεψης (έκθεση σε διαπροσωπική βία) εισήχθησαν σε ένα τελικό μοντέλο για να προσδιοριστεί ο βαθμός στον οποίο η επιθετικότητα και η θυματοποίηση μπορούν να προβλεφθούν με έκθεση σε διαπροσωπική βία, πέρα και πέρα από τις κοινωνικοδημογραφικές μεταβλητές που βλάπτουν το παιδί. το οποίο εισήχθη στο πρώτο μοντέλο.

Οι σπουδαστές που χρησιμοποιούν τους διαφορετικούς τύπους επιθετικότητας ή θυματοποίησης "τουλάχιστον μερικές φορές" (συμπεριλαμβανομένης της "μία φορά την εβδομάδα" και "αρκετές φορές την εβδομάδα") έχουν επισημανθεί ως εμπλεκόμενοι σε αυτό το είδος συμπεριφοράς. όσοι ελέγχουν "συνέβη μία ή δύο φορές" ή "δεν συνέβη ποτέ" ταξινομήθηκαν ως "δεν εμπλέκονται". Με αυτό το κριτήριο, το 48, 3% όλων των μαθητών ανέφεραν γενικά ότι παρενοχλούν άλλους μερικές φορές ή πιο συχνά τους τελευταίους 3 μήνες. Τα αγόρια ανέφεραν επιθετικότητα πιο σημαντικά από τα κορίτσια για όλους τους τύπους επιθετικότητας, ειδικά στην περίπτωση του φυσικού εκφοβισμού και των ψευδώνυμων. Οι διαφορές φύλου εμφανίστηκαν επίσης σε σχέση με έμμεσες πράξεις επιθετικότητας, αλλά μόνο στην περίπτωση της εξάπλωσης φημών με αγόρια που εμπλέκονται περισσότερο από τα κορίτσια

(14,6% έναντι 5%). Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές (59%) ανέφεραν γενική θυματοποίηση, τουλάχιστον μερικές φορές εντός περιόδου 3 μηνών.

Οι διαφορές μεταξύ των φύλων έδειξαν ότι τα αγόρια ανέφεραν πιο άμεσα επεισόδια θυματοποίησης από τα κορίτσια, με μόνη εξαίρεση τα "ληφθέντα αντικείμενα", τα οποία ήταν εξίσου κατανεμημένα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερο επιπολασμό έμμεσης θυματοποίησης μόνο για τον "κοινωνικό αποκλεισμό" (14, 3% έναντι 10%). σε όλες τις άλλες περιπτώσεις δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων.”

Σχήμα: Εκφοβισμός στα σχολεία και έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία στην Ιταλία



(Πηγή:" εκφοβισμός στα σχολεία και έκθεση στην ενδοοικογενειακή βία " de Anna C. Baldry)

ΚΥΠΡΟΣ

Τα έγγραφα που συζητούνται παρακάτω παρουσιάζουν τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στην κυπριακή κοινωνία και τα αίτια της διαιώνισης της βίας τόσο στο εσωτερικό της κοινωνίας όσο και στο σχολείο και πώς μπορεί να βελτιώσει και να μειώσει τις συγκρούσεις και τη βία.

Σύμφωνα με το έγγραφο – "Η εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική Κύπρο" - Ιάκωβος Ψάλτης, Νίκος Αναστασίου, Hubert Faustmann, Μαρία Χατζηπαύλου, Hakan Karahasan και Μαριλένα Ζακχαίου

ΜΠΟΡΕΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΝΑ ΠΑΙΞΕΙ ΕΝΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΜΙΑΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΕΙΡΗΝΗΣ ΣΤΙΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ;

"Ενώ μπορεί να χρειαστούμε ουτοπικές ιδέες για τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να θεραπεύσει διαιρεμένες και πολυπολιτισμικές κοινωνίες όπως η Κύπρος, η διαδικασία αποτελεσματικής εφαρμογής πολιτικών και πρακτικών συνύπαρξης και εκπαίδευσης για την ειρήνη - όπως θα φανεί στα κεφάλαια εδώ - δεν υπάρχει περίπατος στο πάρκο.είναι ένα πολύπλοκο και δύσκολο έργο".

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην επίλυση των συγκρούσεων και στην οικοδόμηση μιας κουλτούρας ειρήνης σε πολυεθνικές κοινωνίες συγκρούσεων μετά τον αποικισμό είναι καλά αναθεωρημένος τόσο από τους μελετητές όσο και από τους ασκούμενους (Χατζηπαύλου-Τριγεώργης 1993, μπαρ-Ταλ 2000, Σολομών και Νέβο 2002, Σπύρου 2002, Χατζηπαύλου 2004, Ζεμπύλας, Χαραλάμπους & Χαραλάμπους, 2016).

Ορισμένες προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει το εκπαιδευτικό ίδρυμα, τόσο στο επίσημο πλαίσιο όσο και στα ανεπίσημα προγράμματα, περιλαμβάνουν πτυχές ιστορικού συλλογικού τραύματος, επιλεκτικές μνήμες, εσφαλμένες αντιλήψεις, ανταγωνιστικές, Εθνοτικές, προκαταλήψεις και βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις.

Επομένως, προκύπτουν ανησυχίες σχετικά με τον τρόπο μετατροπής μιας κουλτούρας σύγκρουσης σε μια κουλτούρα ειρήνης που εκτιμά τη συνύπαρξη, δέχεται διαφορές πολιτιστικής και εθνοτικής καταγωγής και μαθαίνει να συνεργάζεται και να ζει με "άλλους", με τους οποίους ο "εαυτός" και ο "άλλος" αποτιμώνται εξίσου. Αυτό που εμπλέκεται στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι το ίδιο με αυτό που εμπλέκεται στην ανάπτυξη ενός δημοκρατικού κοινού. Έτσι, το κύριο καθήκον της εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική και

δημοκρατική κοινωνία είναι ότι με την οποία οι μαθητές είναι σε θέση να προσδιορίσουν τη δική τους θέση ως εθισμό γνωρίζοντας και κατανοώντας άλλους πολιτισμούς και μπορούν να αλλάξουν αυτή τη θέση. Έτσι, για να εκπαιδευτείτε με πολυπολιτισμικό τρόπο πρέπει να καταλάβετε ότι πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία, προκειμένου να αποφύγετε τον ουσιολογισμό.

Στο πλαίσιο της Κύπρου, είναι σημαντικό να μην επαναληφθούν τα λάθη του παρελθόντος.

Στην πραγματικότητα, η εμφάνιση της σύγκρουσης μεταξύ δύο κύριων Κοινοτήτων στο νησί συνδέεται στενά με τον τρόπο με τον οποίο οργανώθηκε και θεσμοθετήθηκε η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της βρετανικής αποικιακής περιόδου.

Όταν οι Βρετανοί "νοίκιασαν" το νησί από την Οθωμανική Αυτοκρατορία το 1878 δεν ήταν διατεθειμένοι να αναλάβουν τα έξοδα εκπαίδευσης. Τους άφησαν στη φροντίδα των δύο κοινοτήτων πλειοψηφίας για να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση των αντίστοιχων ομάδων.

Ως αποτέλεσμα, οι ηγέτες της κοινότητας ανταποκρίθηκαν φέρνοντας εκπαιδευτικούς από τις αντίστοιχες "μητρικές περιοχές" τους στο νησί ή εκπαιδεύτηκαν εκεί.

Μετά την περίοδο της "Εθνικής Αφύπνισης", οι δύο πλειοψηφικές κοινότητες επικεντρώθηκαν στην επιδίωξη "των δικών τους εθνικών συμφερόντων" επιδιώκοντας τις μητρικές κοινωνίες. Όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, τα προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια και οι δάσκαλοι από το εξωτερικό προέρχονταν από τα αντίστοιχα έθνη για τα οποία η άλλη εθνική ομάδα θεωρήθηκε ιστορικός εχθρός και "βάρβαρος".

Έτσι, από την αρχή, τα εκπαιδευτικά συστήματα και των δύο κοινοτήτων αναπτύχθηκαν ξεχωριστά το ένα από το άλλο ανταγωνιστικά, με λίγα μόνο σχολεία αγγλικής γλώσσας να λειτουργούν ως οι μόνοι τόποι κοινής εκπαίδευσης.

Ο διαχωρισμός αυτός διατηρήθηκε και θεσμοθετήθηκε την εποχή της Ανεξαρτησίας το 1960 με την ίδρυση δύο κοινοτικών Επιμελητηρίων υπεύθυνων

για τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτά τα δύο Δημοτικά Επιμελητήρια επέτρεψαν στη συνέχεια να συνεχιστεί η επιρροή της Ελλάδας και της Τουρκίας στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η διάσπαση της λειτουργίας της συνταγματικής τάξης και ο μερικός διαχωρισμός των δύο κοινοτήτων το 1963 - 1964 ενέτειναν την εχθρική αντίληψη των άλλων μέσα στην ιστορία των σχολικών λόγων.

Τα γεγονότα αυτά χρησιμοποιήθηκαν για να ενισχύσουν τις εθνοτικές ταυτότητες, προβάλλοντας τον άλλο ως εχθρό - είτε Κυπριακό προς τουρκικό, αντάρτες κατά της νόμιμης Δημοκρατίας της Κυπριακής Δημοκρατίας είτε ως δολοφόνοι των δικαιωμάτων του ΤΚΑ.

Το 1965, με βάση το νόμο της αναγκαιότητας και αφού οι Ελληνοκύπριοι εγκατέλειψαν μονομερώς το κοινοτικό τους Επιμελητήριο, ιδρύθηκε το Υπουργείο Παιδείας. Θεωρητικά, ήταν ένα έργο και για τις δύο κοινότητες, αλλά στην πράξη ήταν ένα αποκλειστικά υπουργείο υπεύθυνο για την εκπαίδευση GC. Η αναγκαστική διαίρεση του 1974, όταν έγινε ελληνικό πραξικόπημα κατά του Προέδρου της Δημοκρατίας, ακολούθησε η εισβολή και διαίρεση του νησιού από την Τουρκία. Αυτό ολοκλήρωσε τον φυσικό διαχωρισμό των δύο κύριων κοινοτήτων και επιδείνωσε περαιτέρω την εχθρική αφήγηση. Η ιστορία του Νότου άλλαξε σταδιακά σε ένα διαχωρισμό της ιδέας του καλού των συμπατριωτών του TC εναντίον πολιτισμικά διαφορετικών αποίκων.

Στην εποχή του Ταλάτ, και οι δύο πλευρές προσπάθησαν να αλλάξουν τα εγχειρίδια προς την κατεύθυνση της προσέγγισης των δύο κοινοτήτων.

Στο βόρειο τμήμα, τα αναθεωρημένα εγχειρίδια χρησιμοποιήθηκαν μεταξύ 2004 και 2009, αλλά το 2009 πραγματοποιήθηκε μια άλλη αναθεώρηση, η οποία αποκατέστησε και πάλι τον εθνικιστικό λόγο στη διδαχθείσα ιστορία. Στο νότο, η προσπάθεια απέτυχε και τα παλιά βιβλία έχουν παραμείνει μέχρι σήμερα, παρά το αξιοσημείωτο έργο που έχει γίνει για τη μεταρρύθμιση του σχετικού προγράμματος σπουδών.

Ως εκ τούτου, στο πλαίσιο της Κύπρου, ιστορικά, η πολιτικοποίηση της εθνοτικής πολιτιστικής πίστης αποτελούσε απειλή για την ανάπτυξη μιας κοινής ιθαγένειας, καθώς, από την αρχή, η εκπαίδευση ενήργησε ως μέσο δημιουργίας εθνικών θεμάτων.

Εναλλακτικά, είναι σημαντικό ο μελλοντικός Κύπριος πολίτης να είναι ελεύθερος να επιλέξει μεταξύ διαφορετικών τμημάτων της ταυτότητάς του. Ένα νέο πνεύμα πολιτών θα πρέπει να βασίζεται στη δικτύωση και "μαζί με" αντί να "ανταγωνίζεται" τις άλλες ομάδες. Οι κύριες ιστορικές κοινότητες που συνθέτουν το πολυπολιτισμικό μακιγιάζ της Κύπρου είναι: GC, TC, Μαρωνίτες, Λατίνοι και Αρμένιοι Κύπριοι. Αλλά η συνεχιζόμενη σύγκρουση μεταξύ GC και TC έχει γεωγραφικά, πολιτικά, ψυχολογικά και κοινωνικά διαχωρισμένες αυτές τις κοινότητες εδώ και δεκαετίες.

Η εισροή οικονομικών μεταναστών, ειδικά μετά την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις για την Κύπρο σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης περισσότερων πολιτισμών και των αναγκών και των δικαιωμάτων τους.

Πώς η εκπαίδευση με την πάροδο του χρόνου συνέβαλε στα προβλήματα που εισήγαγε το πολυπολιτισμικό συγκρότημα στην Κύπρο;

Πώς μπορεί η εκπαίδευση να είναι καλύτερη, να συμβάλλει στο όραμα της συνύπαρξης στην Κύπρο;

Όλες οι υπάρχουσες έρευνες δείχνουν ότι η διαδικασία οικοδόμησης ταυτότητας είναι εξαιρετικά ευαίσθητη και ότι οι εξωτερικές προσπάθειες επιβολής μιας νέας ταυτότητας, ειδικά σε επίπεδο ομάδας, είναι πιο πιθανό να επιστρέψουν παρά να φέρουν θετικά αποτελέσματα. Η οικοδόμηση μιας κοινής ταυτότητας συνεπάγεται την οικοδόμηση ενός κοινού οράματος για το μέλλον, ενώ ταυτόχρονα σέβεται τη μοναδικότητα κάθε υποομάδας.

Ωστόσο, αυτό δεν προβλέπει απαραίτητα ότι η εκπαίδευση θα πρέπει ή θα πρέπει να διαιρείται; εναλλακτικά, ένας μηχανισμός συντονισμού θα μπορούσε να συσταθεί σε επίπεδο ομοσπονδιακού κράτους, του οποίου η αρχή ευθύνη θα

είναι να επιβλέπει τα προγράμματα ως προς το τι μπορεί ή δεν μπορεί να συμπεριληφθεί.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητο να επεξεργαστούμε τις βασικές αρχές, τις αξίες με τις οποίες πρέπει να ευθυγραμμιστούν τα νέα προγράμματα σπουδών, όπως η προώθηση των κοσμικών και δημοκρατικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ο αποκλεισμός της ρητορικής μίσους και των αναφορών που εισάγουν διακρίσεις. Η θρησκευτική γνώση θα πρέπει να αντικατασταθεί από το όνομα του προσηλυτισμού και οι λειτουργίες του κράτους και της θρησκείας θα πρέπει να διαχωρίζονται τόσο στα ομοσπονδιακά όσο και στα συστατικά κράτη.

Ταυτόχρονα, τα διαπεριφερειακά ιδρύματα με ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα εναλλακτικό μέρος για τη σχολική φοίτηση του μοντέλου κατά μήκος της νεκρής ζώνης για όσους είναι έτοιμοι να ακολουθήσουν αυτή την εκπαιδευτική δομή. ”

Σύμφωνα με τη μελέτη: εκπαίδευση και εθνοτική βία: μια άποψη από τη συγκριτική ιστορία του MATTHEW LANGE

"Η ανοχή της εκπαίδευσης έχει επανεξεταστεί. Είναι δύσκολο να σκεφτείς κάτι πιο σεβαστό από την εκπαίδευση. Είτε πλούσιοι είτε φτωχοί, μαύροι ή λευκοί, Μορμόνοι ή μουσουλμάνοι, Κονγκολέζοι ή Καναδοί, μορφωμένοι ή αμόρφωτοι, προφανώς όλοι επαινούν την εκπαίδευση ως ένα τεράστιο όφελος για τα άτομα και την ανθρωπότητα.

Ο ΟΗΕ και άλλοι εξισώνουν την εκπαίδευση με την ανθρώπινη ανάπτυξη επειδή η αξία της είναι εγγενής και επειδή η εκπαίδευση θεωρείται γενικά ότι σημαίνει άλλες πτυχές της ανθρώπινης ευημερίας.

Εκτός από αυτά τα πιθανά οφέλη, πολλοί πιστεύουν ότι η εκπαίδευση προωθεί την ειρήνη και την ανοχή, με αμέτρητους ισχυρισμούς ότι η εκπαίδευση είναι μια θεραπεία για τη βία κουτσομπολιού τύπου, φυλετική μισαλλοδοξία, συζυγική κακοποίηση, και ακόμη και την τρομοκρατία. Αυτή η προοπτική της εκπαίδευσης ανοχής υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αύξηση των

δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης, τονίζει αντί να διαφοροποιεί και τονίζει τα ατομικά δικαιώματα, τα οποία προωθούν την κοινή ανοχή.

Ο εκπαιδευτικός, επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 1995) χαρακτήρισε την εκπαίδευση ως "το πιο αποτελεσματικό μέσο πρόληψης της μισαλλοδοξίας". Ο δεύτερος μηχανισμός ασχολείται με τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία κοινωνικοποιούν τους μαθητές. Προτείνει ότι τα σχολεία συνήθως κοινωνικοποιούν τα άτομα για να κρατήσουν και να υποστηρίξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα και αυτές οι αξίες είναι πιο πιθανό να προωθήσουν την ανοχή προς τους ανθρώπους από διαφορετικά υπόβαθρα. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να προωθήσει την ανοχή και προς τις δύο κατευθύνσεις, αλλά οι Καθολικοί ισχυρισμοί ότι η εκπαίδευση προωθεί ειρηνικές κοινωνικές σχέσεις πρέπει να αμφισβητηθούν για διάφορους λόγους. Τα αποτελέσματα προηγούμενων αναλύσεων είναι συχνά πιο μικτά από ό, τι αναγνωρίζουν οι περισσότεροι. Ορισμένες αναλύσεις αποτυγχάνουν να βρουν μια ουσιαστική σχέση, ενώ άλλοι βρίσκουν ακόμη και μια αρνητική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανοχής. Μία από τις παλαιότερες μελέτες του είδους της στις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, διαπίστωσε ότι το 34% των ερωτηθέντων με την τριτοβάθμια εκπαίδευση εξέφρασε δυσaráεσκεια με τους Εβραίους, σε αντίθεση με μόνο το 18% των ατόμων με υψηλή σχολική εκπαίδευση και το 14% των ατόμων με υψηλή σχολική εκπαίδευση. σπουδές γραμματικής εκπαίδευσης (Campbell, 1952). Περαιτέρω ανάλυση διαπιστώνει επίσης ότι η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανοχής ποικίλλει σημαντικά ανάλογα με το πρόβλημα και τη διατύπωση των ερωτήσεων (Jackman and Muha, 1984, Kane and Kyyro, 2001). Ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα είναι ότι οι πιο μορφωμένοι είναι λιγότερο πιθανό να κρατήσουν παραδοσιακά στερεότυπα, να ευνοήσουν πολιτικές διακρίσεων και να απορρίψουν περιστασιακές επαφές με μέλη της μειονοτικής ομάδας, αλλά πιο πιθανό να κρατήσουν ορισμένα υποτιμητικά στερεότυπα, να ευνοήσουν ορισμένες μορφές άτυπων διακρίσεων και αντιτίθενται σε στενή επαφή με τις

μειονότητες (Stember, 1961). Ένα άλλο πιθανό πρόβλημα με τα παραπάνω ευρήματα είναι η επιλογή της υπόθεσης. Προηγούμενες μελέτες επικεντρώνονται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες και προσπαθούν να γενικεύσουν σε ολόκληρο τον κόσμο με βάση τη μάλλον μοναδική αμερικανική εμπειρία. Μια μελέτη των αντισημιτικών στάσεων στην Αυστρία, τη Γαλλία, τη Γερμανία και τις Ηνωμένες Πολιτείες, για παράδειγμα, βρίσκει μεγάλη διακύμανση στη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανοχής μεταξύ των χωρών (Weil, 1985). Ομοίως, μελέτες που διερευνούν τις αλλαγές στις συμπεριφορές ανεκτικής στο χρόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώνουν ότι οι ανεκτικές συμπεριφορές έχουν αλλάξει και γίνεται πιο διαδεδομένες, δείχνοντας ότι οποιαδήποτε σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ανοχής δεν είναι στατική και πρέπει να εξεταστεί προσωρινά. Η αυτοαναφορά, η οποία συνήθως δίνει λανθασμένα αποτελέσματα σε ερωτήσεις που έχουν κοινωνικά κατάλληλες απαντήσεις, θα μπορούσε επίσης να είναι προκατειλημμένα ευρήματα. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι συχνά δίνουν φουσκωμένες απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με την παρουσία της εκκλησίας και το ποσό που δωρίζεται σε φιλανθρωπικούς σκοπούς. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης και της ανοχής, κάποιος θα μπορούσε να εκπαιδευτεί κοινωνικοποιημένος για να πιστέψει ότι η ανοχή εκτιμάται και, ως εκ τούτου, είναι πιο πιθανό να ανταποκριθεί με τρόπους που παρουσιάζονται με ευνοϊκό φως για να διατηρηθεί μια θετική εικόνα του εαυτού, να κερδίσει το σεβασμό ή και τα δύο.

Πέρα από τα πιθανά εμπειρικά προβλήματα με τις προηγούμενες αναλύσεις, οι υλικοτεχνικές εκτιμήσεις απαιτούν επανεξέταση των επιπτώσεων της εκπαίδευσης στην ανοχή. Η περισσότερη βιβλιογραφία υποδηλώνει ότι τα επίσημα σχολεία μπορούν να προωθήσουν την ανοχή, αλλά αυτό το αποτέλεσμα απαιτεί ένα επαρκές πρόγραμμα σπουδών επικεντρωμένο στην ποικιλομορφία και την αμοιβαία κατανόηση, καθώς και σε ένα μεγάλο, παρακινημένο και ικανό προσωπικό.

Στον πραγματικό κόσμο, πρέπει να υπάρχει ένα τόσο σχολαστικό πρόγραμμα σπουδών που να χτίζεται και συνήθως να αντιμετωπίζει ισχυρή και ριζωμένη άκαμπτη αντιπολίτευση και λίγα σχολεία έχουν την τύχη να έχουν μεγάλο αριθμό ταλαντούχων και εμπνευσμένων εκπαιδευτικών (Anyon, 1997, εκπαίδευση και εθνοτική βία: μια άποψη από τη συγκριτική ιστορία 5 Hagan και McGlynn, 2004, Vassilichenko και Trasberg, 2000).

Μια ματιά στη συγκριτική-ιστορική κοινωνιολογία υποδηλώνει επίσης την ανάγκη να αμφισβητηθούν οι θεμελιώδεις υποθέσεις της ανοχής στην εκπαίδευση.

Αρκετές ιστορικές συγκριτικές αναλύσεις διαπιστώνουν ότι ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης στην ανοχή εξαρτάται θεμελιωδώς από αυτό που πραγματικά διδάσκεται. Και αντί να χρησιμοποιούν τα σχολεία για να διδάξουν προγράμματα σπουδών που προάγουν την ανοχή, τα κράτη και άλλοι ισχυροί παράγοντες ελέγχουν συνήθως την εκπαίδευση και την χειραγωγούν για να επιδιώξουν ορισμένα ενδιαφέροντα και στόχους (Bryan and Vavrus, 2005, Darden, future, Lange, 2012, 2016, Weber, 1976). Η εκπαίδευση παρέχει επίσης πολύ σημαντικούς πόρους που μπορούν να κινητοποιήσουν βίαια εθνικά κινήματα.

Η εθνικότητα θεωρείται συνήθως ως ένα συγκεκριμένο πράγμα: είναι μια συνεκτική και καλά καθορισμένη ομάδα που σχετίζεται με την κοινή κουλτούρα. Η εθνικότητα είναι, πρώτα απ' όλα, ένας τύπος συνείδησης που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους κοινωνικούς γύρω τους (Brubaker, 2004, Jenkins, 2008). Διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και εκπροσωπούν τους ανθρώπους του κόσμου πιστεύουν ότι υπάρχουν ορισμένες εθνικές ομάδες, ταυτίζονται με μια εθνότητα, εκτιμούν τις εθνικές τους κοινότητες και ταξινομούν τους ανθρώπους ανάλογα με την εθνικότητα. Οι κοινωνιολόγοι και οι ψυχολόγοι θεωρούν την εθνική συνείδηση ως ένα είδος γνωστικού πλαισίου. στις επόμενες σελίδες, οι οποίες χρησιμοποιούν αυτή την ορολογία και αναφέρονται σε αυτήν ως εθνικό πλαίσιο.”

Εθνοτική βία καταπολέμηση της ομοφοβικής και τρανσφοβικής παρενόχλησης στα σχολεία Αριθμός έργου: 764746 κλήση: RECDISC-AG-2016 - Εθνική Έκθεση:Κύπρος " επισκόπηση της στάσης απέναντι στους ΛΟΑΤΚΙ ανθρώπους στην Κύπρο. Σύμφωνα με την τελευταία έκθεση ECRI (2016), η Κύπρος είναι μια χώρα που χαρακτηρίζεται από στάσεις μισαλλοδοξίας κατά των ΛΟΑΤ. Αυτό υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα της μελέτης LGBT της ΕΕ που δημοσίευσε η FRA (2014), η οποία έδειξε ότι το 61% των Κυπρίων συμμετεχόντων ανέφερε ότι οι διακρίσεις λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού είναι "διαδεδομένες" στην Κύπρο.

Είναι ένα σημαντικό ποσοστό που πρέπει να εξεταστεί λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ισοδύναμος μέσος όρος της ΕΕ ήταν 31%. ένα εύρημα που υπογραμμίζει το βαθμό μισαλλοδοξίας και διακρίσεων των ΛΟΑΤ στην Κύπρο. Αυτό το κυρίαρχο κλίμα ομοφοβίας φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι ΛΟΑΤ στο κοινωνικό τους πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, η ίδια μελέτη έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ΛΟΑΤ στην Κύπρο (9 στους 10 συμμετέχοντες) ανέφερε ότι δεν αποκάλυψαν τον σεξουαλικό προσανατολισμό ή την ταυτότητα φύλου τους ως τρόπο προστασίας.

Αυτό το εύρημα φαίνεται να είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα μιας προηγούμενης μελέτης στην Κύπρο που αντιπροσώπευε το κοινωνικοπολιτικό κλίμα, καθώς και τις εμπειρίες και τις ανάγκες της κοινότητας των ΛΟΑΤ (Karsou et al., 2011). Συγκεκριμένα, η μελέτη 136 συμμετεχόντων LGB έδειξε ότι τα άτομα LGB εμφάνισαν διακρίσεις και ήταν μέτρια έως χαμηλά επίπεδα αποδοχής. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα τρανσέξουαλ άτομα λαμβάνουν ελάχιστη κοινωνική αποδοχή και γενικά δεν γίνονται αποδεκτά καθόλου (ibid., 2011 σ. 114).

Διαπιστώθηκε ότι η εμπειρία των διακρίσεων έλαβε χώρα σε πολλές διαφορετικές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων, στο σχολείο, στον στρατό και σε άλλες περιοχές.

Με την ίδια έννοια, η μελέτη LGBT της ΕΕ (FRA, 2014) έδειξε ότι το 56% των συμμετεχόντων στην Κύπρο ανέφεραν ότι παρενοχλούνται ή υφίστανται διακρίσεις λόγω του σεξουαλικού τους προσανατολισμού. Και πάλι, το ποσοστό των ΛΟΑΤ ατόμων που ανέφεραν ότι παρενοχλούνται ή υφίστανται διακρίσεις στην Κύπρο υπερβαίνει κατά πολύ τον μέσο όρο της ΕΕ που αναφέρθηκε ότι είναι 47%. Αναφορικά με την κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον, το 2012, ο Διαμεσολαβητής δημοσίευσε έκθεση για την ομοφοβία στην εκπαίδευση στην Κύπρο, η οποία υπογράμμισε την έκταση της ομοφοβικής επιθετικότητας στα σχολεία και τόνισε τις επιβλαβείς ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά (Δημητρίου, 2014). Είναι σημαντικό ότι ο δημόσιος λόγος για τα ζητήματα των ΛΟΑΤΙ χτίζεται και διαμορφώνεται μέσω των μέσων ενημέρωσης.

Ο σημαντικός ρόλος των μέσων ενημέρωσης τονίζεται από τη μελέτη των Kapsou et al. (2011), το οποίο δείχνει ότι τα μέσα μαζικής ενημέρωσης στην Κύπρο δεν έχουν αλλάξει πολύ με την πάροδο των ετών όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιπροσωπεύουν τους ΛΟΑΤ ανθρώπους, μια κουλτούρα που περιγράφει ως επί το πλείστον τους ομοφυλόφιλους άνδρες ως καρικατούρες που έχουν υπερβολικά και στερεότυπα χαρακτηριστικά, σπάνια διαθέτουν λεσβίες και αγνοούν σαφώς την παρουσία τρανς και διαφυλικών ατόμων.

Συνολικά, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η επικρατούσα κουλτούρα των μέσων ενημέρωσης όχι μόνο αγνοεί και αρνείται την ταυτότητα των ΛΟΑΤ, αλλά κατασκευάζει ως "ανώμαλη" και "αφύσικη."Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούμε στον ρόλο της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην ελληνοκυπριακή κοινωνία, η οποία προωθεί, διαιωνίζει και συνεχίζει να εδραιώνει αρνητικές στάσεις και θέσεις απέναντι στην κοινότητα των ΛΟΑΤ.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Αρχιεπίσκοπος της Ελληνοκυπριακής Εκκλησίας έχει δηλώσει στη δημόσια τηλεόραση σε άλλες περιπτώσεις ότι η ομοφυλοφιλία είναι αμαρτία και διαστροφή. Το όραμα αυτό μοιράστηκε και σε δελτίο τύπου της Εκκλησίας που έλαβε χώρα πριν από την πρώτη γκέι παρέλαση στην Κύπρο (Ιερά Σύνοδος Κύπρου, 2014). Ομοίως, το 2014, ο επικεφαλής της Ελληνοκυπριακής

Εκκλησίας κήρυξε την αντίθεσή του στο Σύμφωνο Συμβίωσης και στα δικαιώματα του γάμου διαπράττοντας επιθετική και κακόβουλη ομιλία για την ομοφυλοφιλία και προσκαλώντας ανοιχτά τους ανθρώπους να την καταδικάσουν και να την αντιταχθούν.

Πολιτικές και δράσεις κατά των διακρίσεων

Για να μειωθεί το φαινόμενο της ομοφοβίας στα σχολεία, η κυβέρνηση έχει λάβει συγκεκριμένα μέτρα. Συγκεκριμένα, το 2011 εισήχθησαν θέματα σχετικά με τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου στην προσχολική, Πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2017). Η Κύπρος ήταν μία από τις έξι χώρες που συμμετείχαν στο κοινό πρόγραμμα ΕΕ / Συμβουλίου της Ευρώπης "εκπαίδευση στη διδασκαλία αμφιλεγόμενων θεμάτων" που αφορούσε θέματα που σχετίζονται με την ομοφυλοφιλία. Περίπου 180 δάσκαλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν στην εκπαίδευση. Τέλος, το 2016, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δημοσίευσε την αναθεωρημένη έκδοση του Κώδικα Δεοντολογίας κατά του ρατσισμού και τον οδηγό διαχείρισης και καταγραφής ρατσιστικών Περιστατικών (Υπουργείο Παιδείας, 2016). Ο κώδικας διαπιστώνει ότι η μηδενική ανοχή πρέπει να εμφανίζεται σε σχέση με περιστατικά ρατσισμού ή οποιασδήποτε μορφής διάκρισης λόγω φύλου, εθνικότητας, εμφάνισης, θρησκείας, σεξουαλικού προσανατολισμού, αναπηρίας ή άλλων πτυχών της ταυτότητας.

Συμπεράσματα και συστάσεις

Συνολικά, αν και η Κύπρος έχει λάβει σημαντικά μέτρα για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των ΛΟΑΤ, δεν είναι λιγότερο αλήθεια ότι οι διακρίσεις βάσει του σεξουαλικού προσανατολισμού και της ταυτότητας φύλου είναι ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα που δεν αντιμετωπίζεται επαρκώς. Οι διακρίσεις

με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου είναι ένα πρόβλημα που εμφανίζεται σε όλους τους τομείς και στο κοινωνικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου του εργασιακού περιβάλλοντος και του σχολείου.

Δυστυχώς, το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευάλωτο σε διακρίσεις, ομοφοβική και τρανσφοβική βία και επιθετικότητα. Προφανώς, οι ομοφοβικές συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον είναι μια αντανάκλαση των ομοφοβικών συμπεριφορών που υπάρχουν στην ελληνοκυπριακή κοινότητα. συμπεριφορές που είναι βαθιά ριζωμένες σε μια άκαμπτη ετεροφυλοφιλική αντίληψη της οικογένειας, η οποία περιστρέφεται γύρω από την έννοια της ετεροκανονικότητας.

Σε μια διαφορετική σημείωση, οι συμμετέχοντες στη μελέτη τόνισαν τη σημασία του ρόλου του σχολείου στην πρόληψη και την καταπολέμηση της ομοφοβικής και τρανσφοβικής επιθετικότητας και αναγνώρισαν τις αρνητικές επιπτώσεις που θα μπορούσε να έχει ο εκφοβισμός στη ζωή των μαθητών ΛΟΑΤ.

Κατά τον ίδιο τρόπο, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων τόνισε τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης σε σεξουαλικά θέματα και την παροχή πληροφοριών σε θέματα σεξουαλικού προσανατολισμού και ταυτότητας φύλου.

Είναι σημαντικό ότι η έρευνα έχει επισημάνει τη μεγάλη ανάγκη παροχής κατάρτισης για την πρόληψη της ομοφοβικής και τρανσφοβικής επιθετικότητας, καθώς και για την υποβάθμιση οποιασδήποτε μορφής σχολικού προσωπικού, γονέων και παιδιών και έχει φέρει στο προσκήνιο την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ διαφορετικών φορέων. και οργανώσεις.

Η διοργανική συνεργασία φαίνεται να αποτελεί τη βάση για μια πιο συντονισμένη προσέγγιση για την πρόληψη και την καταπολέμηση της ομοφοβικής και τρανσφοβικής επιθετικότητας στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνία γενικότερα.

Όπως αναφέρθηκε, ένα από τα ευρήματα που προέκυψαν είναι η μεγάλη ανάγκη για εξειδικευμένη εκπαιδευτική κατάρτιση για όλους τους επαγγελματίες που εργάζονται στη σχολική κοινότητα, καθώς και για τους γονείς και τα παιδιά.

Τα μαθήματα αυτά θα πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως στην αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων των πολιτών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Συγκεκριμένα, η κατάρτιση θα πρέπει να στοχεύει να βοηθήσει τους ανθρώπους να κατανοήσουν την ποικιλομορφία και να δημιουργήσουν μια ανοικτή και αποδεκτή θέση απέναντί της. Επιπλέον, τα μαθήματα κατάρτισης θα πρέπει να σχεδιάζονται κατά τρόπο που να βοηθά τους επαγγελματίες να αποκτήσουν επιστημονικές γνώσεις σε σχετικά θέματα, συμπεριλαμβανομένων των σχετικών πολιτικών και οδηγιών, και να αναπτύξουν δεξιότητες για τον τρόπο προσέγγισης και αντιμετώπισης περιπτώσεων επιθετικότητας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι συστάσεις των Κυπρίων συμμετεχόντων και, πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη τους να περιλαμβάνουν στοιχεία όπως παιδαγωγικές δεξιότητες, τεκμηριωμένες πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης συγκεκριμένων περιπτώσεων, υποστήριξης φοιτητών ΛΟΑΤ και αντιμετώπισής τους πρέπει να ληφθούν υπόψη. με σχολική εξουσία και πολιτικές.

Πολιτική

Λαμβάνοντας υπόψη τα ευρήματα της έρευνας, καθώς και την τρέχουσα κατάσταση στην Κύπρο όσον αφορά το νομοθετικό πλαίσιο, τις πολιτικές κατά των διακρίσεων και τις γενικές στάσεις σε θέματα LGBTQI, παρέχονται μερικές συστάσεις:

- Ένα σχέδιο για την καταπολέμηση της ομοφοβίας και της τρανσφοβίας σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής πρέπει να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί από την κυβέρνηση.
- Βάσει της σύστασης Ecris, το σχέδιο πρέπει να είναι σύμφωνο με τη σύσταση CM / Rec (2010) 5 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τα μέτρα για την καταπολέμηση των διακρίσεων λόγω γενετήσιου προσανατολισμού ή ταυτότητας φύλου.
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για τα δικαιώματα των ΛΟΑΤΚΙ και τις διακρίσεις σε βάρος των ΛΟΑΤΚΙ θα πρέπει να σχεδιάζονται και να

εφαρμόζονται για τους εργοδότες και τους επαγγελματίες γενικότερα, σε όλους τους επαγγελματικούς τομείς της κυβέρνησης.

- Η νομοθεσία θα πρέπει να τροποποιηθεί ώστε να επιτρέπει την αλλαγή των προσωπικών δεδομένων που αντικατοπτρίζουν την ταυτότητα φύλου των ατόμων χωρίς την ανάγκη χειρουργικής επέμβασης.

Σχολεία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, το σχολικό περιβάλλον στην Κύπρο φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ευάλωτο στις διακρίσεις, τη βία και την ομοφοβική και τρανσφοβική επιθετικότητα. Συγκεκριμένα, η σχολική κοινότητα είναι ένας χώρος που αντικατοπτρίζει και συχνά διαιωνίζει τις ομοφοβικές και τρανσπαθητικές συμπεριφορές που απεικονίζονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την εκκλησία. Για τους λόγους αυτούς, πρέπει να πραγματοποιηθούν ορισμένες παρεμβάσεις εντός της σχολικής κοινότητας.

Μερικά από αυτά είναι:

- Τα εξειδικευμένα μαθήματα για τα δικαιώματα και τα θέματα των ΛΟΑΤΚΙ πρέπει να αποτελέσουν δομικό στοιχείο της επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια σε όλη τη χώρα.
- Τα εκπαιδευτικά μαθήματα και τα πρόσθετα εκπαιδευτικά εργαστήρια που θα απευθύνονται και θα στοχεύουν στις ομοφοβικές και τρανσφοβικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών πρέπει να σχεδιάζονται από εξειδικευμένους ειδικούς.
- Οι σχολικές αρχές και οι γονείς θα πρέπει επίσης να συμμετέχουν σε τέτοια μαθήματα.

Είναι σημαντικό αυτή η προσπάθεια να πραγματοποιηθεί με κυβερνητικούς φορείς και, πιο συγκεκριμένα, με πανεπιστήμια και μονάδες που αποσκοπούν στην προώθηση της ποικιλομορφίας στην κοινωνία. Επί του παρόντος, στην ελληνοκυπριακή κοινότητα, η μόνη ΜΚΟ που δραστηριοποιείται στον τομέα των δικαιωμάτων των ΛΟΑΤ και σε θέματα που αφορούν την κοινότητα των ΛΟΑΤείναι η Accept Cyprus.

Ωστόσο, υπάρχουν και άλλες ΜΚΟ, όπως η Ένωση οικογενειακού προγραμματισμού, η Ένωση για την πρόληψη και την καταπολέμηση της οικογενειακής βίας, η CARDET και άλλοι που μπορούν να συνεργαστούν με την Accept, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο Επίτροπος Διοίκησης και δικαιωμάτων. Ο Επίτροπος Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και οι Δήμοι να δημιουργήσουν κοινό έδαφος για την καταπολέμηση της ομοφοβικής και τρανσφοβικής επιθετικότητας στα σχολεία.

Συνολικά, μπορεί να φανεί καθαρά ότι η Κύπρος έχει ακόμη πολύ δρόμο να διανύσει για να γίνει μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, η οποία θα περιλαμβάνει όλες τις μορφές διαφορετικότητας και θα διασφαλίζει ίσα ανθρώπινα δικαιώματα για την κοινότητα των ΛΟΑΤ.

Παρά το αρνητικό και εχθρικό παγκόσμιο κλίμα, έχουν υπάρξει μια σειρά από σημαντικές θετικές αλλαγές στα δικαιώματα των ΛΟΑΤ στην ελληνοκυπριακή κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Είναι εξαιρετικά σημαντικό να συνεχίσουν να συμβαίνουν θετικές αλλαγές στην κοινωνία και να εφαρμοστούν σχετικές πολιτικές για την πρόληψη και την καταπολέμηση κάθε μορφής διακρίσεων και επιθετικότητας, ιδίως με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό και την ταυτότητα φύλου.

Μόνο μέσα από μια κοινή και συνεχή προσπάθεια θα διασφαλιστούν και θα προστατευθούν τα δικαιώματα της κοινότητας των ΛΟΑΤ. Επίσης, μέσω της ευαισθητοποίησης, της εκστρατείας και της εκπαίδευσης, η κοινωνία θα αναπτύξει μηδενική ανοχή σε όλες τις μορφές βίας.

Εκφοβισμός

Το 2018, 18 περιπτώσεις εκφοβισμού στα σχολεία αναφέρθηκαν στον ΠΑΟ. Από αυτούς, 16 ήταν σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δύο ήταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οκτώ αναφέρθηκαν στη Λευκωσία, εννέα στη Λεμεσό και μία στην Αμμόχωστο. Σε σύγκριση με το 2016-2017, σημειώθηκε σημαντική μείωση των αναφερόμενων περιπτώσεων επιθετικότητας, όταν αναφέρθηκαν 46 περιπτώσεις, δείχνουν τα στοιχεία του ΠΑΟ.

Και πάλι, η πλειοψηφία ήταν σε ιδρύματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (37), τέσσερα ήταν σε ιδρύματα τεχνικής εκπαίδευσης και πέντε ήταν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από αυτούς, 19 αναφέρθηκαν στη Λευκωσία, 18 στη Λεμεσό, 8 στη Λάρνακα και 1 στην Πάφο.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Φιλελεύθερο, η διάκριση μεταξύ παραβατικότητας και επιθετικότητας είναι ασαφής. Ο ΠΑΟ είναι μονάδα του Υπουργείου Παιδείας, αποτελούμενη από ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και άλλους συμβούλους, οι οποίοι παρεμβαίνουν σε περιπτώσεις παραβατικότητας και επιθετικότητας κατόπιν αιτήματος του σχολείου.

Συνεργάζονται με παραβάτες, θύματα εκφοβισμού και σχολεία για τη διαχείριση φαινομένων παραβατικότητας στην εκπαίδευση.

Εθνική Στρατηγική κατά της βίας στα σχολεία

Το Υπουργικό Συμβούλιο ενέκρινε μια Εθνική Στρατηγική για την πρόληψη και τη διαχείριση της βίας στα σχολεία. Η στρατηγική εφαρμόστηκε το 2019 και θα λήξει το 2022. Περιλαμβάνει διατάξεις για τη δημιουργία ενός συστήματος συλλογής, κωδικοποίησης και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και τους τύπους και την έκταση της βίας στο σχολείο. Σύμφωνα με τη στρατηγική, τα δεδομένα θα συλλέγονται από τα ίδια τα σχολεία και στη συνέχεια θα καταγράφονται σε βάση δεδομένων του Υπουργείου Παιδείας."

Σύμφωνα Με Cyprus-mail.com -Λίζι Ιωαννίδου

Μια στρατηγική έξι πυλώνων για την καταπολέμηση της σχολικής βίας αναπτύχθηκε ως εξής:

"Μια Εθνική Στρατηγική σε έξι πυλώνες για την πρόληψη και τη διαχείριση της βίας στα σχολεία ανακοινώθηκε από τον υπουργό Παιδείας της Κύπρου.

Η προώθηση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος και η αποτελεσματικότερη ανταπόκριση στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών αποτέλεσε κεντρικό μέλημα για το κυπριακό κράτος.

Τα μέτρα και οι δράσεις που περιλαμβάνονται στην Εθνική Στρατηγική οργανώνονται γύρω από **έξι πυλώνες**:

Ο **πρώτος πυλώνας** είναι η δημιουργία μηχανισμών συλλογής, κωδικοποίησης και ανάλυσης δεδομένων και στη συνέχεια η αναφορά των βασικών αποτελεσμάτων σχετικά με το φαινόμενο της βίας στο σχολείο. "Αυτά τα δεδομένα είναι απαραίτητα για τη χαρτογράφηση της κατάστασης της κλίμακας και των μορφών βίας στο σχολείο, τον προσδιορισμό των αναγκών, την ανάπτυξη σχεδίων δράσης και παρεμβάσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων και του βαθμού στον οποίο συμβάλλουν στη μείωση της βίας", ανέφερε.

Ο **δεύτερος πυλώνας** αναφέρεται σε νομικά και διοικητικά μέτρα που αποσκοπούν στην προστασία των μαθητών από κάθε μορφή βίας και στη διευκόλυνση της πρόσβασής τους σε υπηρεσίες αποκατάστασης και υποστήριξης, καθώς και στην ενίσχυση των κανονισμών για τα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο **τρίτος πυλώνας** μέτρων, συνέχισε ο Χαμπιούρης, στοχεύει στην ενίσχυση των δομών γύρω από το φαινόμενο της πρόληψης και διαχείρισης της βίας στα σχολεία. "Συγκεκριμένα, σκοπεύει να ενισχύσει το πολυεπιστημονικό μοντέλο υπηρεσιών που χρησιμοποιείται, το οποίο περιλαμβάνει την κοινωνική πρόνοια, την υγεία, την εκπαίδευση, την ψυχολογική υποστήριξη και την καθοδήγηση των παιδιών και των γονέων ή κηδεμόνων τους."

Ο **τέταρτος πυλώνας** αναφέρεται στον εμπλουτισμό της γνώσης και στη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών να αναπτύξουν ειρηνικές συμπεριφορές και συμπεριφορές.

Ο **πέμπτος πυλώνας** επικεντρώνεται στην προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην πρόληψη και την καταπολέμηση του φαινομένου της βίας στο σχολείο. "Η συμμετοχή των παιδιών συμβάλλει στην απόκτηση προσωπικών γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, διασφαλίζει ότι οι παρεμβάσεις ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητά τους και έτσι συμβάλλουν στη μείωση των περιστατικών βίας στο σχολείο", πρόσθεσε.

Ο **έκτος πυλώνας** δράσης έχει ως στόχο να βοηθήσει τους γονείς ή κηδεμόνες, τους εκπαιδευτικούς και την ομάδα διαχείρισης. "Αυτό περιλαμβάνει μέτρα που αποσκοπούν, αφενός, στην ενίσχυση του οικογενειακού θεσμού και των κοινωνικών του λειτουργιών και, αφετέρου, στη λειτουργία υποστήριξης που πρέπει να έχει το σχολικό πλαίσιο."

Συμπεράσματα σχετικά με τα κύρια στοιχεία των τρίτων χωρών:

ΡΟΥΜΑΝΙΑ, ΙΤΑΛΙΑ ΚΑΙ ΚΥΠΡΟΣ

Αν και οι εκθέσεις που παρουσιάζονται δείχνουν ότι η σχολική βία είναι παρούσα σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, υπάρχουν ορισμένες ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των τριών χωρών που μελετήθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο - Ρουμανία, Ιταλία και Κύπρος όσον αφορά τα στοιχεία που επηρεάζουν τη σχολική βία. Στην αρχή του κεφαλαίου έδειξα ότι η κοινωνία επηρεάζει άμεσα τη συμπεριφορά της οικογένειας και επομένως την εκπαίδευση των παιδιών. Το σχολείο είναι ένα εξαιρετικά σημαντικό στοιχείο για την πραγματοποίηση συνειδητών προσπαθειών για τη μείωση του φαινομένου της σχολικής βίας.

Ορισμένες πτυχές της βίας που εκδηλώνεται στη σχολική φοίτηση είναι συγκεκριμένες για κάθε χώρα, αλλά οι περισσότερες είναι κοινές. Για παράδειγμα, στην Κύπρο οι συγκρούσεις μεταξύ δύο βασικών πολιτισμών (ελληνικών και τουρκικών) μέχρι πριν από περίπου 30 χρόνια οδήγησαν στη δημιουργία πολυάριθμων συγκρούσεων που αντικατοπτρίζονται στον τρόπο ζωής των οικογενειών των δύο κοινοτήτων, αλλά και εντός των σχολείων. Αυτά διαχωρίστηκαν για κάθε πληθυσμό (ελληνικά και τουρκικά) και δεν είχαν κοινή αντίληψη ενσωμάτωσης των δύο πληθυσμών. Το γεγονός ότι οι δύο πλειοψηφικές κουλτούρες δεν μπορούσαν να ενσωματωθούν, οδήγησε στην παρούσα κατάσταση, δηλαδή στην απουσία ενός ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένου στην ανοχή. Οι διαφορές μεταξύ της Ορθόδοξης και της μουσουλμανικής θρησκείας είναι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας στασιμότητας.

Σε γενικές γραμμές, η Ορθόδοξη θρησκεία προτρέπει τις διακρίσεις λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού, οι οποίες εμπόδισαν την κοινωνία να προχωρήσει προς την αποδοχή της αντίστοιχης ομάδας, αλλά την υποστήριξαν περαιτέρω στη διάκριση της αντίστοιχης ομάδας. Άλλες διακρίσεις που διακρίνονται από τις θρησκείες είναι αυτές άλλων θρησκειών.

Το ίδιο μπορεί να παρατηρηθεί και στη Ρουμανία, όπου η Ορθόδοξη θρησκεία είναι αυτή της πλειοψηφίας του πληθυσμού και παρόλο που η Θεωρητική δεν είναι μείγμα της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην κρατική ηγεσία, η νοοτροπία των ηγετών λαμβάνει υπόψη τις θρησκευτικές διδασκαλίες με τις οποίες τέθηκαν.

Οι τσιγγάνικες διακρίσεις είναι ένα ιδιαίτερο πράγμα στη Ρουμανία. Δεν έχουν υπάρξει επαρκώς τεκμηριωμένα προγράμματα για την αύξηση της ανοχής για αυτήν την κοινότητα ή για την εκπαίδευση της κοινότητας των Τσιγγάνων που βρίσκεται ακόμη σε μια εκπαιδευτικά δύσκολη κατάσταση, πολλές οικογένειες τσιγγάνων δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους να πάνε στο σχολείο, καταδικάζοντάς τους έτσι μια ζωή χωρίς μέσα επιβίωσης.

Τόσο στην Ιταλία όσο και στη Ρουμανία Η οικογενειακή βία αντικατοπτρίζεται στη βίαιη συμπεριφορά των Παιδιών Αυτών στο σχολείο. Η βία κατά των γυναικών και των παιδιών εξακολουθεί να είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο και στις δύο χώρες.

Στην Κύπρο, μια άλλη πτυχή είναι αυτή των οικονομικών μεταναστών μετά την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, οι οποίοι έφεραν προκλήσεις όσον αφορά την πολυπολιτισμική προσέγγιση της κοινωνίας.

Και στις τρεις χώρες, υπάρχει υψηλός βαθμός διακρίσεων λόγω φύλου, ηλικίας, σεξουαλικής, θρησκευτικής, μονοκρατικής, φυλετικής και αναπηρίας. Όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στα σχολεία στη βία μεταξύ των παιδιών με αυτά τα κριτήρια. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό η εκπαίδευση να λαμβάνει υπόψη την ανοχή και την κατανόηση του άλλου, η οποία δεν είναι η κύρια προτεραιότητα επί του παρόντος. Επίσης, τα μέτρα που συνιστώνται από τους ευρωπαϊκούς οργανισμούς πρέπει να εφαρμοστούν αμέσως στα σχολεία των τριών χωρών, καθώς χρειάζονται χρόνια για να αλλάξουν νοοτροπίες σε επίπεδο κοινωνίας. Πρέπει να καταβληθούν προσπάθειες για την αποδοχή της διαβίωσης κοντά σε έναν άλλο πολιτισμό για να την κατανοήσουμε, να μπορέσουμε να ζήσουμε μαζί,

να μην προσπαθήσουμε να την ενσωματώσουμε. Αυτή η νοοτροπία δημιουργεί συγκρούσεις και πρέπει να αλλάξει.

Μέτρα που προτάθηκαν από τα ευρωπαϊκά όργανα σχετικά με τις διακρίσεις σύμφωνα με την έκθεση 296 του Ευρωβαρόμετρου για τις διακρίσεις στις χώρες της ΕΕ και ποια μέτρα πρέπει να ενισχυθούν και να βελτιωθούν, διαπιστώνουμε τα εξής:

"Η έκθεση εξετάζει τις έξι μορφές διακρίσεων που απαγορεύονται νόμιμα στην ΕΕ: διακρίσεις λόγω φύλου, εθνικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, ηλικίας, αναπηρίας και γενετήσιου προσανατολισμού.

Η έκθεση έχει την ακόλουθη δομή:

- ◆ Καθορισμός του πλαισίου, συμπεριλαμβανομένου του κατά πόσον οι άνθρωποι θεωρούν ότι ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα και στην ποικιλομορφία των κοινωνικών κύκλων των ερωτηθέντων.
- ◆ Αντιλήψεις για τις διακρίσεις που καλύπτουν τις στάσεις απέναντι στις διάφορες ομάδες και τις αντιληπτές διακρίσεις στην Ευρώπη.
- ◆ Μέτρα διακρίσεων στην ΕΕ, είτε βιώθηκαν άμεσα από τους ερωτηθέντες είτε υπήρξαν μάρτυρες συνάντησης με τρίτο μέρος.
- ◆ Αξιολόγηση των προσπαθειών που καταβάλλονται για την καταπολέμηση των διακρίσεων.
- ◆ Γνώση των δικαιωμάτων των ανθρώπων ως δυνητικών θυμάτων διακρίσεων.
- ◆ Προοπτικές για την ισότητα των ευκαιριών στο χώρο εργασίας.
- ◆ Λεπτομερής ανάλυση των διακρίσεων για μεμονωμένους λόγους.
- ◆ Εξέταση των διακρίσεων για διάφορους λόγους.
- ◆ Ηλικία, φύλο, εκπαίδευση, αστικοποίηση και τόπος γέννησης (τυπικά κοινωνικοδημογραφικά ζητήματα του Ευρωβαρόμετρου);
- ◆ Ποικιλομορφία του κοινωνικού κύκλου του ερωτώμενου (ένα κοινωνικοδημογραφικό ερώτημα που προστέθηκε ειδικά για αυτή τη μελέτη7);

♦ Εάν ο ερωτώμενος υπέστη διακρίσεις ή βοήθησε (δύο ερωτήσεις που αναλύονται επίσης σε αυτή τη μελέτη⁸). Επιπλέον, ορισμένα αποτελέσματα συνδέονται στενά με βασικές θέσεις στάσης, και συγκεκριμένα:

♦ Αντίληψη για τον τρόπο διάδοσης των διακρίσεων στη χώρα του ερωτώμενου;

♦ Αν ο ερωτώμενος θεωρεί ότι ανήκει σε μειονοτική ομάδα. Στην έκθεση, οι μεμονωμένες χώρες αντιπροσωπεύονται από τις επίσημες συντομογραφίες τους.

Περισσότεροι από τους μισούς Ευρωπαίους έχουν φίλους ή γνωστούς που έχουν διαφορετικό τύπο θρησκείας ή έχουν διαφορετικές πεποιθήσεις (61%), άτομα με ειδικές ανάγκες (55%) ή διαφορετικής εθνικής καταγωγής (55%).

Είναι σχετικά σπάνιο για τους ερωτηθέντες να έχουν ομοφυλόφιλους φίλους ή γνωστούς (34%) ή να έχουν ομοφυλόφιλους φίλους (14%). Υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις μεταξύ των χωρών, γεγονός που εξηγείται εν μέρει από τα δημογραφικά στοιχεία. Για παράδειγμα, το 47% των Βουλγάρων λένε ότι έχουν φίλους που είναι τσιγγάνοι, σε σύγκριση με μόνο το 2% των Μαλτέζων που δίνουν την ίδια απάντηση. Αυτό σχετίζεται σαφώς με τις αντίστοιχες αναλογίες των τοπικών πληθυσμών που είναι Τσιγγάνοι. Ωστόσο, πολιτιστικές συμπεριφορές παίζουν έναν παράγοντα, ιδίως όσον αφορά την ομοφυλοφιλία. Εδώ, το 69% των Ολλανδών ερωτηθέντων λένε ότι έχουν ομοφυλόφιλους φίλους, ενώ μόνο το 3% των Ρουμάνων λένε το ίδιο.

Αυτό αντικατοπτρίζει - μεταξύ άλλων-διαφορετικές στάσεις απέναντι στην ομοφυλοφιλία, οι οποίες θα διερευνηθούν λεπτομερέστερα παρακάτω. Μπορούμε να παρατηρήσουμε την επαφή των ανθρώπων με άλλους που είναι "διαφορετικοί" από τους ίδιους τους άλλους, ανάλογα με τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων χαρακτηριστικών¹⁰. Για κάθε τύπο φίλου / γνωστού που περιλαμβάνεται στην έρευνα, οι κύριοι καθοριστικοί παράγοντες είναι:

♦ Έχοντας φίλους / γνωστούς διαφορετικής εθνικής καταγωγής:

Γίνεται λιγότερο κοινό με την ηλικία.

Όσο περισσότεροι οι άνθρωποι μένουν στην εκπαίδευση πλήρους φοίτησης, τόσο πιο πιθανό είναι να είναι.

Είναι κάπως πιο συχνή στους άνδρες από τις γυναίκες.

Είναι πιο συνηθισμένο στις αστικές περιοχές παρά στις αγροτικές περιοχές.

Φυσικά, πιο συχνές μεταξύ εκείνων που δεν ζουν στη χώρα γέννησής τους.

♦ Έχοντας Ρουμάνους / γνωστούς φίλους:

Είναι λιγότερο πιθανό σε άτομα 55 ετών και άνω.

♦ Έχοντας ομοφυλόφιλος / ραντεβού φίλοι:

Είναι πολύ λιγότερο πιθανό μεταξύ των ατόμων ηλικίας 55 ετών και άνω.

Ένας ερωτώμενος είναι ακόμα πιο πιθανό να παραμείνει στην εκπαίδευση.

Είναι κάπως πιο κοινό στις αστικές περιοχές από ό, τι στις αγροτικές περιοχές.

♦ Έχοντας φίλους ή γνωστούς με ειδικές ανάγκες:

Είναι πιο συνηθισμένο όταν οι ίδιοι οι άνθρωποι έχουν χρόνια προβλήματα σωματικής ή ψυχικής υγείας.

Όσο περισσότεροι οι άνθρωποι μένουν στην εκπαίδευση πλήρους φοίτησης, τόσο πιο πιθανό είναι να είναι

♦ Έχοντας φίλους / γνωστούς από άλλη θρησκεία ή διαφορετικές πεποιθήσεις:

Είναι λιγότερο πιθανό μεταξύ των ατόμων άνω των 55 ετών από ό, τι μεταξύ των νεότερων.

Όσο περισσότεροι οι άνθρωποι μένουν στην εκπαίδευση πλήρους φοίτησης, τόσο πιο πιθανό είναι να είναι. Λίγοι Ευρωπαίοι πιστεύουν ότι ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα - πολύ λίγοι ερωτηθέντες από την Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρούν ότι ανήκουν σε μια μειονοτική ομάδα¹¹. Σε γενικές γραμμές, το 87% δεν αυτοπροσδιορίζεται ως τμήμα μειοψηφίας από οποιαδήποτε άποψη, ενώ μόνο μια ελάχιστη ποσοστωση θεωρείται ότι ανήκει σε οποιαδήποτε από τις μειονοτικές ομάδες που συζητούνται εδώ¹². Τέσσερα τοις εκατό των Ευρωπαίων δεν μπορούν να απαντήσουν σε αυτήν την ερώτηση.

Στάσεις απέναντι στην ποικιλομορφία στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα

Γενικά, ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι άνετος με την ποικιλομορφία. μια αξιοσημείωτη διαφορά είναι όταν πρόκειται να έχουμε μια γειτονιά Ρομά.

Σε γενικές γραμμές, και για τα δύο σενάρια, οι ερωτηθέντες τείνουν προς το "άνετο" τέλος της κλίμακας. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για το παράδειγμα "γείτονα", όπου ο μέσος ερωτώμενος είναι πολύ άνετος με αναπηρία (μέση βαθμολογία 9,1 στα 10), διαφορετική θρησκεία ή πίστη στον εαυτό του (8,5) και ομοφυλοφιλία (7,9). Ενώ κατά μέσο όρο υπάρχει υψηλό επίπεδο άνεσης με την ιδέα να έχουμε έναν γείτονα από άλλη εθνοτική καταγωγή (8.1), το επίπεδο άνεσης πέφτει στο 6.0 στην προοπτική ενός γειτονικού Ρομά (6.0). Όπως φαίνεται στο λεπτομερές τμήμα για τους Ρομά (βλέπε τμήμα 7.5), είναι επίσης το γεγονός ότι το 24% θα αισθανόταν άβολα να έχει έναν γείτονα. Αυτά τα παγκόσμια στοιχεία καλύπτουν τις διακυμάνσεις ανάλογα με τις κοινωνικοδημογραφικές ομάδες και μεταξύ των χωρών, οι οποίες στη συνέχεια εξετάζονται στην έκθεση (βλέπε κεφάλαια 7-10 και 12).

ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΔΙΑΚΡΙΣΕΩΝ

Όπως θα αναμενόταν λογικά, υπάρχουν ορισμένες διαφορές ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και τους δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με τους διάφορους τύπους διακρίσεων:

- Η διάκριση κατά του φύλου εκδηλώνεται περισσότερο στις γυναίκες (5%) από ό, τι στους άνδρες (1%).
- Οι διακρίσεις λόγω εθνοτικής καταγωγής είναι ιδιαίτερα συχνές μεταξύ των ερωτηθέντων που γεννήθηκαν εκτός Ευρώπης²¹ (23%). Είναι ακόμη πιο συχνή μεταξύ των ανθρώπων που γεννήθηκαν στην Ευρώπη, αλλά εκτός της ΕΕ (10%) και οι άνθρωποι που ζουν στην Ευρώπη άλλη χώρα της ΕΕ από εκείνη όπου γεννήθηκαν (9%) από ό, τι για εκείνους που ζουν στη χώρα χώρα καταγωγής τους (2%). 8% των ερωτηθέντων με χρόνια εμπειρία με σωματικά ή ψυχικά προβλήματα διακρίσεις λόγω αναπηρίας,

σε σύγκριση με μόνο το 1% των ατόμων χωρίς τέτοιες αναπηρίες ένα πρόβλημα.

- Άτομα ηλικίας μεταξύ 25 και 39 ετών είναι λιγότερο πιθανό να υποστούν διακρίσεις κατά ηλικία (15-24, 6%, 25-39, 3%, 40-54, 6%, 55+, 7%). - Υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της αντίληψης των διακρίσεων και του κόμματος που αντιμετωπίζει μια μειονότητα

Υπάρχει έντονη αντιστοιχία μεταξύ των ερωτηθέντων που αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη μιας μειονοτικής ομάδας και της εμπειρίας των διακρίσεων, με αυτό να είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτο για τις διακρίσεις λόγω αναπηρίας ή εθνικότητας.

Αυτό υποδηλώνει είτε ότι οι αυτο-αντιληπτές μειονότητες είναι πιο πιθανό να βιώσουν διακρίσεις είτε ότι η εμπειρία των διακρίσεων ή της παρενόχλησης είναι ένας σημαντικός παράγοντας στο γεγονός ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι είναι "μειονότητα" με αυτούς τους όρους.

Εμπειρία πολλαπλών διακρίσεων

- 3% των Ευρωπαίων λένε ότι έχουν βιώσει πολλαπλές διακρίσεις κατά το τελευταίο έτος

- Από το 15% των Ευρωπαίων που βίωσαν διακρίσεις τους τελευταίους 12 μήνες, το 12% είχε "μοναδικές" διακρίσεις και το 3% το βίωσε για διάφορους λόγους (δηλαδή προσέφεραν περισσότερες από μία απαντήσεις στην ερώτηση). βάσει των οποίων αντιμετώπισαν διακρίσεις)

- Όσον αφορά τον απόλυτο αριθμό ερωτηθέντων, οι διακρίσεις λόγω ηλικίας είναι ο συνηθέστερος λόγος διακρίσεων (1550).
- Ωστόσο, όταν εξετάζουμε τα ποσοστά εκείνων που έχουν βιώσει πολλαπλές διακρίσεις ως ποσοστό εκείνων που έχουν βιώσει διακρίσεις για καθέναν από τους λόγους που αναφέρονται εδώ, βλέπουμε ότι οι

ερωτηθέντες που αντιμετώπισαν διακρίσεις λόγω θρησκείας / πεποιθήσεων και σεξουαλικού προσανατολισμού είναι αυτοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν (57% και 50% αντίστοιχα).

- Όσον αφορά τον απόλυτο αριθμό ερωτηθέντων, οι διακρίσεις λόγω ηλικίας είναι ο συνηθέστερος λόγος διακρίσεων (1550). Ως αποτέλεσμα, σε αυτή την ομάδα ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτηθέντων δείχνει ότι υφίστανται διακρίσεις για άλλους λόγους (509, 2% στην ΕΕ ως σύνολο);
- Ωστόσο, όταν εξετάζουμε τα ποσοστά εκείνων που έχουν βιώσει πολλαπλές διακρίσεις ως ποσοστό εκείνων που έχουν βιώσει διακρίσεις για καθέναν από τους λόγους που αναφέρονται εδώ, βλέπουμε ότι οι ερωτηθέντες που αντιμετώπισαν διακρίσεις λόγω θρησκείας / πεποιθήσεων και σεξουαλικού προσανατολισμού είναι αυτοί που έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν (57% και 50% αντίστοιχα).

Μάρτυρες της διάκρισης των άλλων

- Περίπου 3 στους 10 Ευρωπαίους αναφέρουν ότι υπήρξαν μάρτυρες διακρίσεων ή παρενόχλησης πέρυσι

- Ένα εναλλακτικό μέτρο του βαθμού διάκρισης είναι να τεθεί το ερώτημα εάν οι ερωτηθέντες είδαν άλλους ανθρώπους να υφίστανται διακρίσεις ή να παρενοχλούνται. Ακριβώς κάτω από 3 στους 10 (29%) λένε ότι έχουν δει αυτό σε 12 μήνες που οδηγούν στη συνέντευξή τους.

Είναι λογικό ότι ο αριθμός αυτός είναι υψηλότερος από αυτόν για την αυτοδιάθεση, για διάφορους λόγους:

- Υπάρχουν αρκετοί μάρτυρες σε ένα περιστατικό διάκρισης(δηλ.
- Ένας συγκεκριμένος ερωτώμενος μπορεί να δει περισσότερα από ένα περιστατικά διακρίσεων κατά τη διάρκεια ενός έτους και έτσι να "διπλασιαστεί" με αυτόν τον τρόπο.

- Αντιληπτικοί παράγοντες: εάν ένας ερωτώμενος είναι σε κάποιο βαθμό ευαίσθητος στην ιδέα ότι είναι πιο πιθανό να αντιληφθεί ένα περιστατικό ως διάκριση. Σημειώνουμε επίσης ότι όταν εξετάζουμε συγκεκριμένους λόγους διακρίσεων, η σειρά των αποτελεσμάτων διαφέρει από άτομο σε άτομο και από άτομο σε άτομο.

Δεδομένου του τελευταίου, η εθνικότητα είναι η συνηθέστερη, με το 14% να λέει ότι γίνονται μάρτυρες διακρίσεων σε αυτό το θέμα, ενώ η ηλικία είναι η δεύτερη πιο συχνή, το 7% λέει ότι είναι μάρτυρες σε αυτό.

Καταπολέμηση των διακρίσεων

Αξιολόγηση των προσπαθειών που καταβάλλονται για την καταπολέμηση των διακρίσεων

Γνώμη σχετικά με τις εθνικές προσπάθειες για την καταπολέμηση των διακρίσεων διαιρείται κατά το ήμισυ και το ήμισυ μεταξύ εκείνων που πιστεύουν ότι είναι επαρκείς και εκείνοι που δεν - λαμβάνοντας συνολικά αποτελέσματα σε επίπεδο ΕΕ, μπορούμε να δούμε ότι αυτή η γνώμη κατανέμεται εξίσου εάν καταβληθούν επαρκείς προσπάθειες για την καταπολέμηση σε όλες τις χώρες των ερωτηθέντων όλων των μορφών διακρίσεων: 47% πιστεύουν ότι αυτό συμβαίνει, με το 48% να εκφράζει την αντίθετη άποψη.

Μόνο το 5% δίνει μια απάντηση "δεν ξέρω", η οποία δείχνει ότι γνωρίζει αυτό το θέμα²⁷. Η γνώμη τείνει να είναι πιο εξειδικευμένη από την απόλυτη, με απαντήσεις για "ναι", για μερικούς (36%) υπερβαίνουν εκείνες για "ναι, σίγουρα" (11%). και "όχι, σίγουρα όχι" (12%). Το μεγαλύτερο ποσοστό που πιστεύει ότι καταβάλλονται επαρκείς προσπάθειες εντοπίζεται στη Φινλανδία και την Κύπρο (και οι δύο 66%), ακολουθούμενες από τις Κάτω Χώρες (64%). Στο άλλο άκρο της κλίμακας, το 30% των Πολωνών και το 31% των Σουηδών και των Λετονών θεωρούν ότι οι τρέχουσες προσπάθειές τους είναι επαρκείς.

Φαίνεται ότι δεν υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ των εκτιμήσεων της προσπάθειας για την καταπολέμηση των διακρίσεων και της αντίληψης ότι είναι ευρέως διαδεδομένη ή όχι. Όσον αφορά τους γενικούς κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες, οι ερωτηθέντες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι πρέπει να καταβληθούν περισσότερες προσπάθειες στη χώρα τους εάν είναι:

- Γυναίκες: το 50% των γυναικών θεωρεί ότι οι τρέχουσες προσπάθειες δεν επαρκούν, σε σύγκριση με το 45% των ανδρών.
- Νέοι: το 53% των ατόμων ηλικίας 15 έως 24 ετών λένε ότι δεν καταβάλλεται αρκετή προσπάθεια, σε σύγκριση με το 43% των ατόμων άνω των 55 ετών.

Σημειώνουμε επίσης ότι υπάρχει ένα πολιτικό στοιχείο στην άποψη εδώ, με τους ερωτηθέντες να έχουν αριστερές απόψεις (52%) πιο πιθανό από τους ερωτηθέντες με σωστές απόψεις (44%) να πιστεύουν ότι πρέπει να καταβληθούν περισσότερες προσπάθειες. Όσοι πιστεύουν ότι οι διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένες είναι πιο πιθανό να αισθάνονται ότι αυτές οι τρέχουσες προσπάθειες για την καταπολέμησή τους δεν αρκούν - είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι αξιολογήσεις των μέτρων που λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις απόψεις σχετικά με τη διαπερατότητα των διακρίσεων στην κοινωνία. Οι ερωτηθέντες που αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις που είναι ευρέως διαδεδομένες είναι πιο επιρρεπείς σε αυτό, αισθάνονται ανεπαρκείς προσπάθειες. Ομοίως, η εμπειρία των διακρίσεων - είτε συνέβη στον προσωπικό εναγόμενο είτε αν ισχυρίζονται ότι το είδαν σε κάποιον άλλο - αποτελεί επίσης σημαντική επιρροή στη γνώμη σχετικά με την επάρκεια των προσπαθειών που καταβάλλονται για την καταπολέμηση των διακρίσεων.

Γνώση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θύματος διακρίσεων

- Οι περισσότεροι Ευρωπαίοι δεν γνωρίζουν τα δικαιώματά τους που σχετίζονται με διακρίσεις ή παρενόχληση

- Το ένα τρίτο των πολιτών της ΕΕ λένε ότι γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, πρέπει να είναι θύμα διακρίσεων ή παρενόχλησης (33%). Πάνω από το ήμισυ (53%) δίνουν την αντίθετη απάντηση, το υπόλοιπο λέγοντας ότι "εξαρτάται" (11%).

Οι διαφορές στην αντίληψη των εθνοτικών διακρίσεων δεν αντιστοιχούν σε διαφορές στις εκθέσεις διακρίσεων. Αυτή η μεγάλη διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων της χώρας είναι ένα πολύπλοκο φαινόμενο που αψηφά την απλή εξήγηση. Πρώτον, η αντίληψη των εθνοτικών διακρίσεων ως διαδεδομένων δεν σχετίζεται με περισσότερους ανθρώπους που αντιμετωπίζουν διακρίσεις σε αυτούς τους τομείς: σε όλες τις χώρες όπου τουλάχιστον τα τρία τέταρτα θεωρούν ότι οι εθνοτικές διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένες, όχι περισσότερο από το 3% αυτών υφίστανται διακρίσεις (σε σύγκριση με τον μέσο όρο της ΕΕ 2%). Και πάλι, μια εξήγηση γι ' αυτό θα μπορούσε να είναι ότι η αντίληψη των εθνοτικών διακρίσεων στη Ρουμανία τα εθνικά πλαίσια καθοδηγούνται από την προβολή των θεμάτων που σχετίζονται με τα εθνικά μέσα ενημέρωσης και την προβολή των εθνοτικών μειονοτικών πληθυσμών. Ωστόσο, υπάρχει σχέση μεταξύ των εθνοτικών διακρίσεων που αναφέρθηκαν ως μάρτυρες (και όχι έμπειροι) από τον ερωτώμενο και της πεποίθησης ότι οι διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένες.

Τέλος, αναφέρουμε ότι η πεποίθηση ότι οι εθνοτικές διακρίσεις είναι πιο διαδεδομένες είναι:

- Συχνότερη μεταξύ της νεότερης ομάδας ερωτηθέντων (66%) από την παλαιότερη (57%).
- Συχνότερα στους ερωτηθέντες που πέρασαν τον περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση (65%) από εκείνους που πέρασαν τον συντομότερο χρόνο (59%).
- Είναι πιο πιθανό να κρατηθούν από ερωτηθέντες με αριστερές πολιτικές απόψεις (68%) από εκείνους με κεντρώες (61%) ή δεξιές (60%) απόψεις.

Όπως θα δούμε παρακάτω, αυτές οι διακρίσεις δει για τους περισσότερους τύπους διακρίσεων, αντί να είναι ειδικά για την εθνικότητα.

Οι χώρες στις οποίες οι εθνοτικές διακρίσεις θεωρούνται πιο ευρέως ως οι λιγότερο διαδεδομένες είναι η Κύπρος (74%), Η Πολωνία (67%) και η Τσεχική Δημοκρατία (60%).

Σε γενικές γραμμές, οι Ευρωπαίοι είναι πολύ άνετοι με την ιδέα να έχουν κάποιον διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής από τον γείτονά τους. Η σύνθεση του κοινωνικού κύκλου ενός ερωτώμενου είναι μια σημαντική επιρροή. Εδώ, οι ερωτηθέντες με φίλους ή γνωστούς διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης είναι πιο πιθανό να αισθάνονται άνετα να έχουν το ίδιο πράγμα με έναν γείτονα (κατά μέσο όρο 8,6 σε σύγκριση με 7,5 για όσους δεν έχουν τέτοιους φίλους ή γείτονες). Από αυτή την άποψη, οι ομάδες που είναι πιο άνετες με έναν γείτονα διαφορετικής εθνοτικής ομάδας από τη δική τους είναι επίσης αυτές που είδαμε νωρίτερα, είναι πιο πιθανό να έχουν διάφορους κοινωνικούς κύκλους.

Περίπου το ένα τέταρτο των Ευρωπαίων θα αισθανόταν άβολα με έναν γειτονικό τσιγγάνο: μια εντυπωσιακή διαφορά στο επίπεδο άνεσης με ένα άτομο διαφορετικής εθνοτικής καταγωγής εν γένει.

- Οι στάσεις απέναντι στην ιδιωτική σφαίρα εξετάστηκαν χρησιμοποιώντας το σενάριο "γείτονα", σύμφωνα με το οποίο οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν πόσο άνετα θα είχαν διαφορετικούς γείτονες σε κλίμακα δέκα σημείων, όπου το 10 αντιπροσωπεύει το υψηλότερο επίπεδο άνεσης.

Το μέσο επίπεδο άνεσης της ΕΕ είναι πολύ χαμηλότερο από αυτό της ύπαρξης γειτόνων διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης (6, 0 σε σύγκριση με 8, 1). Ενώ το 36% των ερωτηθέντων δίνει μία από τις τρεις πιο άνετες απαντήσεις (8, 9 ή 10 βαθμοί), το 24% θα ήταν άβολο (1, 2 ή 3 βαθμοί) με αυτή την ιδέα.

Σε σύγκριση, μόνο το 6% των ερωτηθέντων της ΕΕ δίνουν μία από αυτές τις δυσάρεστες απαντήσεις για κάποιον με γενικά διαφορετική εθνοτική καταγωγή. Από τη μία πλευρά, υπάρχει η περίπτωση της Ισπανίας, όπου ένα

μεγάλο μέρος των ερωτηθέντων έχει Ρομά ή γνωστούς φίλους (32%) και υπάρχει επίσης ένα μέσο υψηλότερο επίπεδο άνεσης με έναν γείτονα Ρομά (6.8).

Βλέπουμε επίσης ότι στη Ρουμανία το 42% έχει Ρομά ή γνωστούς φίλους και το μέσο επίπεδο άνεσης (6.2) είναι οριακά υψηλότερο από το μέσο όρο. Ωστόσο, μπορούμε επίσης να δούμε ότι πολλές χώρες όπου ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ανθρώπων έχει φίλους Ρομά τείνουν να κινούνται προς τη χαμηλότερη διάρκεια της κατάταξης άνεσης. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τη Βουλγαρία (47% των ερωτηθέντων αναφέρουν ότι έχουν φίλους Ρομά, μέσο επίπεδο άνεσης 4.8), την Ουγγαρία (42%, μέσο επίπεδο άνεσης 5.5) και τη Σλοβακία (37%, μέσο επίπεδο άνεσης 4, 5).

Αντιληπτή έκταση των διακρίσεων λόγω αναπηρίας

- Περίπου οι μισοί Ευρωπαίοι αντιλαμβάνονται τις διακρίσεις λόγω αναπηρίας σε μεγάλη κλίμακα. Ένα ελαφρώς μεγαλύτερο ποσοστό ερωτηθέντων αντιλαμβάνεται τις διακρίσεις λόγω αναπηρίας ως σπάνιες (49%, 15% πολύ σπάνιες, 34% αρκετά σπάνιες) στη χώρα τους. διαδεδομένη (45%, 10% πολύ διαδεδομένη, 35% αρκετά διαδεδομένη).

- Τρία τοις εκατό πιστεύουν ότι οι διακρίσεις λόγω αναπηρίας είναι ανύπαρκτες στη χώρα τους και άλλα τρία τοις εκατό λένε ότι δεν γνωρίζουν. Οι διακρίσεις θεωρούνται μακράν οι μεγαλύτερες, με τη Γαλλία (61%), την Ιταλία (56%) και την Πορτογαλία (55%). οι χώρες όπου η αντίληψη αυτή είναι λιγότερο συχνή είναι η Μάλτα (21%), Η Ιρλανδία (25%) και η Κύπρος (30%).

Αντίληψη των διακρίσεων με βάση τον σεξουαλικό προσανατολισμό

Οι διακρίσεις λόγω σεξουαλικού προσανατολισμού θεωρούνται ως η δεύτερη διαδεδομένη μορφή διακρίσεων στην ΕΕ, πίσω από την οποία βασίζεται η εθνική καταγωγή. Περισσότεροι από τους μισούς πιστεύουν ότι το πρώτο είναι ευρέως διαδεδομένο (51% διαδεδομένο, 13% πολύ διαδεδομένο, 38% αρκετά διαδεδομένο), σε αντίθεση με το 41% Που το θεωρούν σπάνιο (30% αρκετά σπάνιο, 11% πολύ σπάνιο).

Για παράδειγμα, οι τρεις χώρες όπου θεωρείται ως η μεγαλύτερη κατά πολύ είναι η Κύπρος, η Ελλάδα (73%) και η Ιταλία (72%). Η Πορτογαλία (65%) και η Γαλλία (59%) έχουν επίσης αποτελέσματα πάνω από το μέσο όρο της ΕΕ του 51%.

Στάσεις απέναντι στους ομοφυλόφιλους

- Οι περισσότεροι Ευρωπαίοι αισθάνονται άνετα με έναν ομοφυλόφιλο γείτονα
- Ο ευρωπαϊκός μέσος όρος είναι σε μεγάλο βαθμό άνετος με την ιδέα της ύπαρξης ομοφυλόφιλου ως γείτονα, με μέσο όρο 7,9 στους δέκα "κλίμακα άνεσης". Επιπλέον, το 45% λένε ότι θα έχουν πλήρη επίγνωση αυτού του γεγονότος (δηλαδή βαθμολογία 10/10). Εννέα τοις εκατό δίνουν την αυθόρμητη απάντηση ότι θα είναι αδιάφοροι.

Αν και το γενικό επίπεδο άνεσης με το σενάριο της ύπαρξης ενός γείτονα ομοφυλόφιλου (ομοφυλόφιλου ή λεσβιακού) είναι υψηλό, υπάρχουν ορισμένες διακρίσεις που μπορούν να γίνουν μεταξύ διαφορετικών ομάδων:

- Οι ερωτηθέντες που παρέμειναν στην εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 20 ετών και άνω (8,5) είναι πιο άνετοι από εκείνους που ολοκλήρωσαν την εκπαίδευση όταν ήταν 15 ετών ή νεότεροι (7,2).
- Οι γυναίκες (8.1) έχουν υψηλότερο επίπεδο άνεσης από τους άνδρες (7.6).
- Οι ερωτηθέντες άνω των 55 ετών έχουν χαμηλότερο επίπεδο άνεσης από τον μέσο όρο (7.4).
- Οι ερωτηθέντες με αριστερές απόψεις (8.3) είναι πιο άνετοι από εκείνους με κεντρώες (8.0) ή δεξιές απόψεις (7.4). Αυτές οι διακρίσεις ακολουθούν το γνωστό πρότυπο, αν και στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διαφορά μεταξύ των αποτελεσμάτων για τις γυναίκες και τους άνδρες είναι ένα αξιοσημείωτο εύρημα, όπως και η έκταση της διαφοράς που γίνεται από τα επίπεδα εκπαίδευσης.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ

Πολλαπλές διακρίσεις συμβαίνει όταν ένα άτομο υφίσταται διακρίσεις σε πολλαπλά κριτήρια και μπορεί να βιωθεί με διάφορους τρόπους:

- Κάποιος βιώνει διακρίσεις για διαφορετικούς λόγους, αλλά κάθε είδος διακρίσεων συμβαίνει σε διαφορετικές περιπτώσεις.
- "Πρόσθετη" διάκριση, εάν κάποιος βιώνει διακρίσεις ταυτόχρονα σε πολλά εδάφη, το σωρευτικό αποτέλεσμα είναι μεγαλύτερο από ό, τι εάν βιώσει διακρίσεις για έναν λόγο.
- "Διατομεακή διάκριση", η οποία μπορεί να είναι παρόμοια με τη διάκριση "προσθέτων", εκτός από το ότι οι βάσεις των διακρίσεων μπορούν να είναι πολύ διασυνδεδεμένες και επομένως δύσκολο να διαχωριστούν.

Αντίληψη πολλαπλών διακρίσεων

- Περισσότεροι από 1 στους 3 Ευρωπαίους θεωρούν τις πολλαπλές διακρίσεις ως ύπαρξη μεγάλης κλίμακας. Το 37% των ερωτηθέντων λένε ότι θεωρούν ότι οι πολλαπλές διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένες (4% πολύ διαδεδομένες, 33% σχετικά διαδεδομένες), ενώ το 48% είναι σπάνιο (16% πολύ σπάνιο, 32% αρκετά σπάνιο).

- Αυτό θέτει πολλαπλές διακρίσεις περίπου σύμφωνα με τα περισσότερα από τα ενοποιημένα είδη διακρίσεων που εξετάζονται στα παραπάνω κεφάλαια. "

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Καταπολέμηση των διακρίσεων:

Ξεκινώντας από τη δημογραφική προοπτική, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία των Ευρωπαίων δεν ορίζεται ότι ανήκουν σε καμία "μειονοτική ομάδα" (87%), ο μέσος Ευρωπαϊκός κοινωνικός κύκλος χαρακτηρίζεται από ένα δίκαιο βαθμό ποικιλομορφίας, ιδίως όσον αφορά τη θρησκεία. / πίστη (61% έχουν φίλους με άλλη θρησκεία ή θρησκεία) τις πεποιθήσεις τους), την εθνικότητα και την αναπηρία (55%).

Όσον αφορά το αντιληπτό μέγεθος των διακρίσεων, μεγάλα ποσοστά Ευρωπαίων πιστεύουν ότι οι διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένες στη χώρα τους:

62% για την εθνοτική καταγωγή (33% σπάνια),

51% για σεξουαλικό προσανατολισμό (41% σπάνιες),

45% για τα άτομα με αναπηρίες (49% σπάνια),

42% για την ηλικία (52% σπάνια) και για τη θρησκεία / πίστη (51% σπάνια)

36% για το φύλο (56% σπάνια).

Γενικά, οι διακρίσεις θεωρούνται μάλλον παρά ευρέως διαδεδομένες.

Αυτό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι διακρίσεις λόγω εθνοτικής καταγωγής και γενετήσιου προσανατολισμού θεωρούνται από τη συντριπτική πλειοψηφία ως ευρέως διαδεδομένες. Είναι ενδιαφέρον ότι οι διακρίσεις θεωρούνται ότι μειώνονται - αν και όχι δραματικά-τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μεσοπρόθεσμα: η τρέχουσα αντίληψη για τις διαδεδομένες διακρίσεις έχει μειωθεί σε κάποιο βαθμό από το 2006 και επίσης από τους ερωτηθέντες που εκφράζουν την πεποίθησή τους ότι οι διακρίσεις είναι πλέον λιγότερο διαδεδομένες από ό, τι πριν από πέντε χρόνια.

Τρία αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα αξιοσημείωτα:

- Μια εξέλιξη στην αντίληψη των διακρίσεων με βάση την αναπηρία σε σύγκριση με την προηγούμενη έρευνα: η πεποίθηση ότι αυτό είναι ευρέως διαδεδομένο μειώθηκε κατά 7 ποσοστιαίες μονάδες από το 2006 και η ιδέα

ότι η αναπηρία θα έθετε έναν αναζητητή εργασίας σε σημαντικό μειονέκτημα μειώθηκε με 8 βαθμούς.

- Όπως και το 2006, η εθνότητα θεωρείται ως η πιο διαδεδομένη πηγή διακρίσεων.”
- Ενώ οι Ευρωπαίοι φαίνεται να είναι πολύ άνετοι με την εθνοτική ποικιλομορφία στη Ρουμανία γενικά, είναι σημαντικά λιγότερο άνετοι στη συγκεκριμένη περίπτωση της στάσης απέναντι στους Ρομά. Σχεδόν το ένα τέταρτο των Ευρωπαίων (24%) λένε ότι θα ήταν άβολα να ζουν στη γειτονιά των τσιγγάνων, σε σύγκριση με μόνο το 6% που λένε το ίδιο πράγμα για να ζουν από διαφορετική εθνοτική καταγωγή από τη δική τους.

Αυτό ισχύει σίγουρα όταν πρόκειται για αναπηρία (μέσος όρος 9.1 "επίπεδο άνεσης" από το μέγιστο 10), κάποιος με άλλη θρησκεία ή πίστη (8.5), άλλη εθνικότητα (8.1) ή ομοφυλόφιλος (7.9).

Η έρευνα αυτή προσφέρει επίσης ένα νέο σημείο εκκίνησης για την παροχή μια πρώτη εξέταση των πολλαπλών διακρίσεων, αν οι άνθρωποι υφίστανται διακρίσεις για διάφορους λόγους, είτε στην ίδια ή διαφορετικές περιπτώσεις.

Αυτό είναι ένα ασήμαντο φαινόμενο, με το 3% να αντιμετωπίζει αυτό κατά τη διάρκεια ενός έτους (το 12% αντιμετωπίζει ένα ενιαίο έδαφος διακρίσεων) και το 37% του ευρύτερου κοινού, θεωρώντας ότι είναι ευρέως διαδεδομένο (περίπου σύμφωνα με τις περισσότερες μορφές διακρίσεων). μοναδική διάκριση εδάφους).

Ειδικά όσον αφορά τους τύπους διακρίσεων "διασταυρώνονται" και τις σωρευτικές επιπτώσεις τους στα πρόσωπα που υφίστανται διακρίσεις. Όσον αφορά τις γνώμες σχετικά με τις προσπάθειες για την καταπολέμηση των διακρίσεων, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι γενικά οι εκτιμήσεις της επάρκειας τους σε εθνικά πλαίσια είναι ομοιόμορφα κατανεμημένες: οι μισοί Ευρωπαίοι πιστεύουν ότι οι τρέχουσες προσπάθειες είναι επαρκείς, ενώ οι άλλοι μισοί θεωρούν ότι χρειάζεται περισσότερη προσπάθεια. Όσον αφορά τα θέματα απασχόλησης, υπάρχει γενικά ισχυρή υποστήριξη για μια σειρά μέτρων που

αποσκοπούν στην αύξηση των ίσων ευκαιριών για όλους τους λόγους που εξετάστηκαν. Αυτό περιλαμβάνει την παρακολούθηση των διαδικασιών πρόσληψης και της σύνθεσης του εργατικού δυναμικού για τις εθνικές μειονότητες (υποστηριζόμενες κατά 71% και 57% αντίστοιχα).

Ειδικές διακρίσεις

Μπορούμε να συμπεράνουμε λέγοντας ότι τα διαφορετικά αποτελέσματα που συνοψίζονται παραπάνω, χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία όταν αναλύονται για εξέταση με βάση διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Παρά το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές ποικίλλουν από το ένα ερώτημα στο άλλο, μπορεί να φανεί ότι οι νεότεροι ερωτηθέντες, γυναίκες, τα άτομα με τη μεγαλύτερη εκπαίδευση και τα άτομα με αριστερή κλίση πολιτικές απόψεις αποτελούν μια ξεχωριστή συστάδα: γενικά, αυτοί οι ερωτηθέντες είναι πιο πιθανό να έχουν ένα διαφορετικό κοινωνικό κύκλο, να θεωρούν ότι οι διακρίσεις είναι ευρέως διαδεδομένη λένε ότι είδαν αυτό και αισθάνθηκε πιο άνετα με περισσότερες ομάδες "

Σύμφωνα με την UPMC-παιδιά, σχολείο και Βία:

Ποια μέτρα μπορούν να λάβουν οι γονείς και πώς μπορούν να αποτρέψουν την επέκταση των βίαιων συμπεριφορών:

"Η βία είναι μέρος του κόσμου μας σήμερα, αλλά υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορούν να κάνουν οι γονείς για να αποτρέψουν τη βία μεταξύ των νέων.

Τα σπίτια και τα σχολεία πρέπει να είναι παράδεισος για τα παιδιά. Οι παρακάτω οδηγίες βοηθούν τους γονείς να ενισχύσουν τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών και να μειώσουν την επιθετικότητα. Χρησιμοποιώντας αυτές τις συμβουλές, οι γονείς μπορούν να διδάξουν στα παιδιά τους να είναι μη βίαιοι και

να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους. Τα σημάδια έγκαιρης προειδοποίησης βοηθούν τους γονείς να εντοπίζουν τα παιδιά που μπορεί να γίνουν βίαια και να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους πριν κλιμακωθούν τα προβλήματα. Οι γονείς μαθαίνουν τη μη βία θέτοντας ένα παράδειγμα, επιδεικνύοντας καλές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και επικοινωνώντας με τα παιδιά τους.

Επιπλέον, ο ελεύθερος χρόνος μαζί βοηθά τους γονείς να οικοδομήσουν σχέσεις αγάπης με τα παιδιά, γεγονός που καθησυχάζει τα παιδιά ότι οι γονείς θα κάνουν ό,τι μπορούν για να τους κρατήσουν ασφαλείς.

Η μείωση της βίας αρχίζει στο σπίτι

- Διατηρήστε μια υποστηρικτική, σχέση αγάπης με τα παιδιά σας. Περάστε χρόνο μαζί τους σε τακτική βάση.
- Ενισχύστε τη θετική συμπεριφορά των παιδιών σας με έπαινο.
- Δημιουργήστε αυτοσεβασμό για τα παιδιά. Τα παιδιά που τους εμπιστεύονται είναι πιο ικανά να αντισταθούν σε δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις.
- Ορίστε όρια, όπως "δεν υπάρχει χτύπημα ή ψευδώνυμο".
- Αντί της σωματικής τιμωρίας / τιμωρίας, χρησιμοποιήστε εναλλακτικές λύσεις όπως το χρονικό όριο, τις συνέπειες ή την απόσυρση προνομίων.
- Δώστε ένα παράδειγμα με το να είστε μη βίαιοι και υπομονετικοί με τα παιδιά σας. Μάθετε πώς να διαχειριστείτε το θυμό σας και τα παιδιά σας θα μάθουν από το παράδειγμά σας. Εκφράστε τα συναισθήματά σας με λόγια και διδάξτε στα παιδιά ότι όταν είναι θυμωμένοι, μπορούν να χρησιμοποιήσουν λέξεις αντί να χτυπήσουν.
- Μάθετε πώς να λύσετε προβλήματα παραμένοντας ήρεμοι, εμπλέκοντας τα παιδιά σε συζητήσεις και συνεργαζόμενοι για την επίλυση συγκρούσεων. Όταν παραμείνετε ήρεμοι σε αγχωτικές καταστάσεις, τα παιδιά σας θα μάθουν επίσης να ελέγχουν τα έντονα συναισθήματά τους.

- Συζητήστε με τα παιδιά και αναγνωρίστε τα συναισθήματά τους. Όταν οι γονείς ακούν, τα παιδιά τους είναι λιγότερο πιθανό να καταφύγουν σε επιθετική συμπεριφορά.
- Περιορίστε την πρόσβαση των παιδιών στη βία των μέσων ενημέρωσης. Εξηγήστε ότι η βία που βλέπω στις τηλεοπτικές εκπομπές αναγνωρίζεται και συζητήστε τις συνέπειες της βίας στην πραγματική ζωή.
- Αν τα παιδιά ακούσουν για τη βία στις ειδήσεις, επιτρέψτε τους να μιλήσουν για το πώς τους κάνει να αισθάνονται. Πάρτε χρόνο για να ακούσετε τα συναισθήματά σας από φόβο, θλίψη ή σύγχυση. Βεβαιωθείτε ότι τους παρέχετε ασφάλεια.
- Περιορίστε την προβολή της τηλεόρασης σε 1-2 ώρες την ημέρα και κρατήστε την τηλεόραση έξω από τα δωμάτια των παιδιών.
- Παρακολουθήση της χρήσης τηλεοπτικών συσκευών από παιδιά, διαδικτυακών και βιντεοπαιχνιδιών και ηλεκτρονικών παιχνιδιών.
- Διδάξτε τα παιδιά να μην αγγίζουν ποτέ ένα όπλο και να ενημερώνουν έναν ενήλικα εάν βλέπουν ένα όπλο.
- Εάν οι γονείς κατέχουν ένα όπλο, κρατήστε το εκφορτωμένο και κλειδωμένο ξεχωριστά από τα πυρομαχικά. Κρατήστε τα πυροβόλα όπλα μακριά από παιδιά.
- Μάθετε την ανοχή των άλλων. Μην κάνετε διακρίσεις!
- Να γνωρίζετε πάντα πού τα παιδιά περνούν το χρόνο τους μετά το σχολείο και να τα διδάσκουν να συναντούν τους φίλους τους.
- Διαβάστε τα βιβλία με τα παιδιά σας
- Προσδιορίστε τους παράγοντες κινδύνου που μπορούν να προκαλέσουν βία στα παιδιά.

Προσδιορίστε τη βίαιη συμπεριφορά νωρίς

Τα σημάδια έγκαιρης προειδοποίησης επιτρέπουν στους γονείς και τα σχολεία να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες ενός παιδιού πριν κλιμακώσουν τα προβλήματα.

Εάν παρατηρήσετε οποιαδήποτε προειδοποιητικά σημάδια, μιλήστε στα παιδιά σας για τυχόν προβλήματα που μπορεί να έχουν. Εξετάστε το ενδεχόμενο να λάβετε επαγγελματική βοήθεια γι' αυτούς. Συζητήστε με τους εκπαιδευτικούς ή τους διαχειριστές του σχολείου.

Προειδοποιητικά σήματα

- Οποιαδήποτε δραματική αλλαγή στην κανονική συμπεριφορά του παιδιού
- Σημαντική μείωση του ενδιαφέροντος για σχολικές ή κοινωνικές αλληλεπιδράσεις

Παιδί:

- Αισθάνεται μόνος, απορρίφθηκε ή αποσύρθηκε
- Έχει πρόσβαση σε πυροβόλα όπλα / πυροβόλα όπλα στο σπίτι
- Αισθάνεται στοχευμένη ή έχει πέσει θύμα επιθετικότητας / βίας
- Κάνει απειλές με βία ή είναι πολύ επιθετική (χτυπήματα, είναι επιθετική ή προφορικά καταχρηστική)
- Δεν μπορεί να ελέγξει το θυμό
- Εκφράζει τη βία σε σχέδια ή γραπτά
- Είναι σκληρή για τα κατοικίδια ζώα και άλλα ζώα
- Έχει ιστορικό προβλημάτων συμπεριφοράς
- Έχει δυσανεξία στις διαφορές
- Καταπολέμηση, έχει συχνά συγκρούσεις
- Παρακολουθήστε πολλές βίαιες τηλεοπτικές εκπομπές ή Παίξτε πολλά βίαια βιντεοπαιχνίδια
- Χρήση ναρκωτικών ή αλκοόλ
- Είναι μέρος μιας μπάντας - ενημερώστε τις αρμόδιες αρχές στη χώρα σας.

Σχολικά μέτρα ασφαλείας

- Δημιουργία συνεργασιών με σχολεία και κοινοτικές οργανώσεις για την προώθηση της ασφάλειας των παιδιών. Διδάξτε άλλους γονείς και συζητήστε θέματα ασφάλειας. Να είστε συνήγορος για τα παιδιά σας.
- Παρακολουθήστε σχολικές συναντήσεις, οι οποίες γίνονται ακόμα πιο σημαντικές καθώς μεγαλώνει το παιδί σας.
- Αναπτύξτε μια πολιτική γονέα-σχολείου που θα καταστήσει βολικό και άνετο για τους γονείς να επισκέπτονται το σχολείο. Ξεκινήστε το πρόγραμμα με μια μικρή ομάδα γονέων που μπορούν να διαδώσουν την πολιτική του σχολείου.
- Συνεργασία με σχολεία για την προώθηση προγραμμάτων σχολικής ασφάλειας, όπως η διαμεσολάβηση, η επίλυση συγκρούσεων και η διαχείριση θυμού.
- Μάθετε για τις πολιτικές της σχολικής περιφέρειας σχετικά με την πειθαρχία, τη βία και την επιθετικότητα.
- Συζητήστε τις πολιτικές μηδενικής ανοχής με τα παιδιά σας. Οι βίαιες απειλές είναι απαράδεκτες.
- Ζητήστε από τα παιδιά να αναφέρουν τυχόν περιστατικά επιθετικότητας ή βίας.
- Αν ακούσετε για οποιαδήποτε απειλή βίας, αναφέρετε αμέσως στους διαχειριστές του σχολείου.
- Αποθαρρύνουν κλικ. Ενθαρρύνετε τα παιδιά σας να γίνονται αποδεκτά από όλους τους συνομηλίκους τους και να αποδέχονται όλους τους συνομηλίκους τους, ακόμη και αν είναι διαφορετικοί.
- Ο εκφοβισμός είναι μια κοινή μορφή σχολικής βίας. Διδάξτε τα παιδιά να διατηρούν τον έλεγχο και να είναι διεκδικητικοί, όχι επιθετικοί, όταν αντιμετωπίζουν επιτιθέμενους. Τα παιχνίδια ρόλων με παιδιά είναι χρήσιμα για να τους βοηθήσουν να εξασκήσουν αυτές τις μη βίαιες προσεγγίσεις.

- Διδάξτε τα παιδιά να αγνοούν ή να απομακρύνονται από έναν φοβερό. Εάν ένας νταής προκαλεί σωματική βλάβη, διδάξτε το παιδί σας να προσπαθήσει να ξεφύγει και να ζητήσει βοήθεια.
- Η καταπολέμηση ενός φοβερού μπορεί να προκαλέσει περισσότερη βλάβη και δεν πρέπει να ενθαρρύνεται.
- Εξηγήστε στα παιδιά ότι δεν είναι δικό τους λάθος εάν παρενοχλούνται.
- Οι επιτιθέμενοι συχνά επιλέγουν παιδιά που είναι μόνοι. Διδάξτε τα παιδιά να μένουν πάντα με άλλα παιδιά ή άλλους ανθρώπους. "

Βιβλιογραφία

“Cultural awareness guide for expats working in Romania” – Oana Hanganu si Valentina Dicu (2018)

„Valori comportamentale si reducerea violentei in scoala” si conform Studiului Organizatiei Natiunilor Unite privind violenta in scoli din 11 octombrie 2006:

Principii directe elaborate de Consiliul Europei ref. la violenta scolara

Raportului UNESCO - En.unesco.org - Școala și violența scolara

Oprișnizatiei Mondiale a Sanatatii - “The Health Behaviour School Checklist (HBSC).” educatieprivata.ro 2018) - Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului și Adopție (ANPDCA)

https://worldvision.ro/media/presa/studii-si-rapoarte/raport%20REVEAL_De%20ce%20lovim%20copiii.pdf.

„Jurnalul International al stiintei sociale asiatice - Violenta in scolile din Romania Rezultate experimentale” - Stan Nicolae Cristian

Fenomenul Bullying în școlile din România - Conform articolului Irinei Popescu Romania-Insider.com

„Violența simbolică în școli” de Bujorean Elena

„Violența în școală: o investigație a victimizării fizice, psihologice și sexuale raportate de adolescenții italieni” - Claudio Longobardi, L.E. Prino, Matteo Angelo Fabris, Michelle Settanni (www.tandfonline.com)

„Bullying în școli și expunerea la violența în familie” de Anna C. Baldry

“ Education in a Multicultural Cyprus” - Iacovos Psaltis, Nicos Anastasiou, Hubert Faustmann, Maria Hadjipavlou, Hakan Karahasan and Marilena Zackheos

Educația și violența etnică: o vedere din istoria comparativă - Matthew ~Lange

Violența etnică Combaterea hărțuirii homofobice și transfobice în școli Numărul proiectului: 764746 Apel: REC-DISC-AG-2016

Conform Cyprus-mail.com - Lizzy Ioannidou

Eurobarometru 296 privind discriminarea în țările UE și ce măsuri trebuie întărite și îmbunătățite.

Κεφάλαιο 8
Περιπτώσιολογικές μελέτες για τη βία στο Τεχνολογικό Γυμνάσιο Αρ. 1
Αλεξάνδρεια

Περιπτωσιολογικές μελέτες για τη βία στο Τεχνολογικό Γυμνάσιο Αρ.

1 Αλεξάνδρεια

Η πρόληψη και η καταπολέμηση της βίας στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη δημιουργία κλίματος ευνοϊκού για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών-εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καλύπτοντας τις ανάγκες ασφάλειας σε πολλαπλές πτυχές.

Το φαινόμενο της βίας στο σύνολό του είναι πολύπλοκο, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ειδικά για το είδος της βίας για την οποία μιλάμε. Όντας κλάδος του φαινομένου της βίας εν γένει, η βία στο σχολείο μπορεί να οριστεί ως " οποιαδήποτε μορφή εκδήλωσης βίαιων συμπεριφορών όπως:":

- ακατάλληλη ή προσβλητική έκφραση, όπως: κοροϊδεύοντας, πειράζοντας, σιδερώνοντας, μιμούμενος, απειλώντας, παρενοχλώντας;
- ξαφνικός, ώθηση, χτύπημα, τραυματισμός;
- συμπεριφορά που εμπίπτει στο νόμο (βιασμός, σωματική επιθετικότητα, χρήση ναρκωτικών και εμπορία, βανδαλισμός - πρόκληση βλάβης, κλοπή);
- αδίκημα που διαπράττεται στην κατάσταση / εξουσία του δασκάλου (γλώσσα ή ασεβής συμπεριφορά προς τον δάσκαλο);
- Ανεπαρκής σχολική συμπεριφορά: καθυστερημένες ώρες, έξοδος από την τάξη κατά τις ώρες της τάξης, κάπνισμα στο σχολείο και οποιαδήποτε συμπεριφορά που παραβιάζει την ισχύουσα σχολική ρύθμιση.
- την εισαγωγή ή / και χρήση στην περίμετρο της εκπαιδευτικής μονάδας οποιουδήποτε τύπου όπλου ή άλλων πυροτεχνικών προϊόντων, όπως πυρομαχικά, κροτίδες, πυροσβέστες ή παρόμοια, σπρέι δακρύων, παράλυση ή παρόμοια, τα οποία, με τη δράση τους, μπορούν να επηρεάσουν τη σωματική ακεραιότητα και την ψυχολογία των φοιτητών και του προσωπικού της εκπαιδευτικής μονάδας.

Σε επίπεδο σχολείου υπάρχει μόνιμη μέριμνα για την άμεση επίλυση όλων των τύπων συγκρούσεων που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής-εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο, το γυμνάσιο προσφέροντας τη δυνατότητα βέλτιστης επικοινωνίας μεταξύ όλων των παραγόντων που μπορούν να έχουν ρόλο στην επίλυση των συγκρούσεων (μαθητές - γονείς - εκπαιδευτικοί-δάσκαλος-σύμβουλος-Αστυνομία).

Ένα πρώτο επίπεδο ανάλυσης της σχολικής βίας-πριν διερευνήσει τους συγκεκριμένους τύπους της εκδήλωσής της - λαμβάνει υπόψη το σύστημα σχέσεων στο οποίο εκδηλώνεται, κάνοντας διάκριση μεταξύ των ακόλουθων μορφών:

- Βία μεταξύ μαθητών;
- Φοιτητική βία κατά των εκπαιδευτικών;
- Βία των εκπαιδευτικών κατά των μαθητών.

Από τα ερωτηματολόγια που εφαρμόστηκαν στους μαθητές και τους δασκάλους του γυμνασίου μας, διαπιστώθηκε ότι η πιο συνηθισμένη μορφή είναι η βία μεταξύ των μαθητών, ενώ οι άλλες δύο μορφές είναι καταστάσεις που σπάνια συναντώνται, τόσο σε συχνότητα όσο και σε αριθμό εκείνων που τις εκδηλώνουν.

Οι πιο κοινές μορφές βίας φοιτητών-φοιτητών είναι στον τομέα της λεκτικής βίας: σύγκρουση, σύγκρουση, προσβολή. Ένας άλλος τύπος βίαιης συμπεριφοράς που εμφανίζεται συχνά μεταξύ των μαθητών αφορά αδικήματα σε σχέση με τα σωματικά ή διανοητικά χαρακτηριστικά των συναδέλφων τους, αναφορές σε πτυχές όπως: η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των συναδέλφων τους, η θρησκευτική ή εθνοτική τους υπαγωγή. Τα αδικήματα που απευθύνονται λαμβάνουν άμεσες μορφές, οι λέξεις απευθύνονται απευθείας στον στόχο, μερικές φορές παίρνουν έμμεσες μορφές, αναφερόμενες στην οικογένεια ή σε άλλους ανθρώπους κοντά του.

Η σωματική βία αναφέρεται με σχετικά χαμηλό βάρος. Αυτή η συμπεριφορά συμβαίνει συχνά είτε μεταξύ μαθητών στην ίδια τάξη είτε μεταξύ μαθητών σε διαφορετικές τάξεις. Υπάρχουν επίσης περιπτώσεις στις οποίες ορισμένοι μαθητές είναι θύματα ανθρώπων εκτός του σχολείου (οι οποίοι συνήθως σχετίζονται με συμμαθητή ή σχολείο).

Υπό αμφισβήτηση σχετικά με τον τόπο και τον χρόνο κατά τον οποίο συμβαίνουν ακατάλληλες συμπεριφορές μεταξύ των μαθητών, θεωρούν ότι οι μορφές βίας που παρουσιάζονται παραπάνω εκδηλώνονται συχνότερα κατά τη διάρκεια των σχολικών αναψυχών, είναι μια περίοδος κατά την οποία αισθάνονται "διαφεύγουν" από την εποπτεία των εκπαιδευτικών. Ως τόπος εκδήλωσης, εκτός από τους χώρους εντός των σχολικών χώρων, συνήθως η αίθουσα, ειδικά αν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ μαθητών από διαφορετικές τάξεις, αναφέρεται και η άμεση γειτνίαση του σχολείου ή του σχολικού λεωφορείου, δεδομένου ότι η γεωγραφική θέση του γυμνασίου απαιτεί μετακίνηση από και προς την πόλη, που βρίσκεται σε γειτονική περιοχή.

Η βία των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς, που αποκαλύπτεται από τα ερωτηματολόγια που εφαρμόζονται, αναφέρεται περισσότερο σε πτυχές που σχετίζονται με τη στάση κατά τη στιγμή του μαθήματος (έλλειψη προσοχής, χρήση κινητού τηλεφώνου, διαταραχή του χρόνου της τάξης) χειρονομίες ή βλέμματα που θεωρούνται απειλητικά, αδικήματα (που σχετίζονται με τις δεξιότητες επαγγελματική ή σωματική εμφάνιση). Δεν έχουν αναφερθεί περιπτώσεις σωματικής βίας που εκδηλώνεται από μαθητή σε σχέση με δάσκαλο.

Όσον αφορά τις μορφές ανάρμοστης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών που αναφέρονται με την υψηλότερη συχνότητα από τους μαθητές αναφέρεται σε: σιδέρωμα, προσβολή Ταπείνωση με τη χρήση ακατάλληλων εκφράσεων. Η μη αντικειμενική αξιολόγηση αναφέρθηκε ως ακατάλληλη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών από μερικούς από τους μαθητές που ερωτήθηκαν, αλλά και μη

λεκτική επιθετικότητα (απειλητικές ματιές, αγνοώντας ή περιθωριοποιώντας μερικούς μαθητές).

Ο αποκλεισμός από τις ώρες ή η μη έγκαιρη παρακολούθηση ενός καθυστερημένου φοιτητή είναι κοινές συμπεριφορές, που ασκούνται από μερικούς από τους δασκάλους, που θεωρούνται ως τιμωρία για τους μαθητές. Οι αιτίες που προκαλούν τον δάσκαλο να "εκδιώξει" έναν μαθητή από μια διδακτική δραστηριότητα μπορεί να είναι διάφορες: η απειθαρχία των μαθητών.το γεγονός ότι οι μαθητές δεν επιλύουν ορισμένα καθήκοντα στην τάξη ή στο σπίτι. Στα συμβούλια των εκπαιδευτικών, η διοίκηση και μέρος των εκπαιδευτικών υποστήριξαν την παραίτηση από αυτή την πρακτική, ειδικά επειδή μπορεί να δημιουργήσει διάφορες μορφές απειθαρχίας, να ενισχύσει το φαινόμενο της απουσίας, να μειώσει το κίνητρο για μάθηση και τη δυνατότητα έκθεσης του μαθητή χωρίς επίβλεψη. σε ορισμένες μορφές βίας.

Οι περιπτώσεις βίας και οι αποκλίσεις συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουμε είναι, κατά σειρά συχνότητας με την οποία συμβαίνουν:

- ακατάλληλη γλώσσα, κοροϊδία, προσβολές, προσβολές, απειλές, που απευθύνονται από μερικούς μαθητές σε άλλους συναδέλφους
- καταστροφή σχολικών ειδών
- η χρήση του κινητού τηλεφώνου κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, για σκοπούς άλλους από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον κανονισμό
- πρόσκληση / εισαγωγή ξένων προσώπων στους χώρους του σχολείου
- ξαφνική, εντυπωσιακή (μεταξύ των μαθητών, αλλά και, σε μια περίπτωση θα περιγράψουμε λεπτομερώς έναν γονέα ενός μαθητή, μαζί με άλλους ανθρώπους, σε σύγκριση με έναν μαθητή του σχολείου)

Μετά την ανάλυση των παραγόντων κινδύνου που οδήγησαν στην εμφάνιση διαφόρων μορφών βίας εντός της μονάδας μπορέσαμε να εντοπίσουμε:

1) Μεμονωμένοι Παράγοντες

- Προβλήματα επικοινωνίας;
- Σύνθετη, χαμηλή ανοχή στις απογοητεύσεις;
- Δυσκολίες προσαρμογής στη σχολική πειθαρχία;
- Αρνητική αυτο-εικόνα;
- Συναισθηματική αστάθεια;
- Δυσκολίες συγκέντρωσης;
- Σοβαρές ψυχικές διαταραχές.

2) κοινωνικοί-οικογενειακοί περιβαλλοντικοί παράγοντες

- Το κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα στην οικογένεια (Σχέσεις μεταξύ γονέων * στάση των γονέων απέναντι στο παιδί * στάση του παιδιού απέναντι στην οικογένεια)
- Οικογενειακός τύπος (οργανωμένος / αποδιοργανωμένος από διαζύγιο ή θάνατο / αναδιοργανωμένος);
- Οικονομικές συνθήκες της οικογένειας (επαγγελματικό καθεστώς των γονέων, οικογενειακό εισόδημα)
- Μέγεθος οικογένειας (αριθμός παιδιών στην οικογένεια);
- Το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων.
- Λαμβάνοντας ορισμένα μοντέλα οικογενειακών σχέσεων;
- Κακές οικονομικές συνθήκες της οικογένειας;
- Χαμηλό επίπεδο οικογενειακής εκπαίδευσης;
- Η αδιαφορία, η ανεπαρκής φροντίδα που δίνεται στα παιδιά και η εκπαίδευσή τους;
- Έλλειψη εποπτείας των παιδιών, στην περίπτωση των οικογενειών όπου ένας ή και οι δύο γονείς εγκαταλείπουν προσωρινά για εργασία στο εξωτερικό.

3) Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον

- Ομαδική επικοινωνία και ελλείψεις επικοινωνίας;

- Υπερφορτωμένα σχολικά προγράμματα και υπερπλήρη προγράμματα.
- Ελαττωματική διαχείριση κλάσης
- Το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών / αξιών των μαθητών και της προσφοράς / της σχολικής πρακτικής;
- Η αδικία του δασκάλου;
- Προκατάληψη των εκπαιδευτικών

Οι κύριοι τύποι δραστηριοτήτων για την πρόληψη φαινομένων βίας που οργανώνονται στο σχολείο, είτε περιοδικά, ως αποτέλεσμα της συμπερίληψής τους σε ορισμένα ημερολόγια και θέματα, τα οποία σχετίζονται με το σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος, αλλά και δραστηριότητες που οργανώνονται ως μέτρα παρέμβασης σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με τις οποίες αντιμετώπισε η μονάδα, είναι:

- Δράσεις ευαισθητοποίησης για τις αρνητικές επιπτώσεις της βίας από τους μαθητές: ώρες συμβουλευτικής και προσανατολισμού με θέμα την καταπολέμηση της βίας, συζητήσεις για την ανάγκη σεβασμού της ρύθμισης της οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας;
- Οργάνωση πολιτιστικών δραστηριοτήτων με τη συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές τάξεις;
- Ανάπτυξη σχολικών συνεργασιών με άλλους φορείς σε τοπικό επίπεδο- Αστυνομία, Χωροφυλακή , τοπικές αρχές, ΜΚΟ
- Θεματικές συζητήσεις που διοργανώνονται με μαθητές, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών ή / και κοινωνικών εταίρων;
- Εξωσχολικές δραστηριότητες;
- Παροχή συμβουλών σε μαθητές που έχουν διαπράξει πράξεις βίας, αλλά και στους γονείς τους;
- Συμβουλευτικές δραστηριότητες για φοιτητές που κινδυνεύουν να εκδηλώσουν βίαιες συμπεριφορές, αλλά και για φοιτητές που δεν

εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία και σε αυτή που αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά ζητούν να συμβουλευόνται.

- Αυξημένη ασφάλεια στο σχολείο, με την επέκταση της βιντεοεπιτήρησης
- Επιβολή κυρώσεων για τη βίαιη συμπεριφορά και απειθαρχία των μαθητών, σύμφωνα με τους σχολικούς κανονισμούς (βλ. παράρτημα 1- απόσπασμα από τον Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας του Τεχνολογικού Γυμνασίου αρ. 1 Αλεξάνδρεια)
- Δράσεις για τη μεσολάβηση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών

Από τις ετήσιες εκθέσεις για τα τελευταία 5 σχολικά έτη, η κατάσταση έχει ως εξής:

Κατάσταση περιπτώσεων επιθετικότητας / σχολικής βίας 2014-2015

Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	10
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	7
Αριθμός μαθητών που συμβουλευόνται στην ομάδα (υπουργικό συμβούλιο ή τάξεις)	152
Αριθμός ατόμων που έχουν συμβουλευτεί γονείς (γονείς παιδιών που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες βίαιη συμπεριφορά)	1
Αριθμός περιπτώσεων που βελτιώθηκαν μετά τη διαδικασία παροχής συμβουλών	3

Κατάσταση περιπτώσεων επιθετικότητας / σχολικής βίας 2015-2016

Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	5
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	3
Αριθμός μαθητών που συμβουλευόνται στην ομάδα (υπουργικό συμβούλιο ή τάξεις)	143

Αριθμός ατόμων που έχουν συμβουλευτεί γονείς (γονείς παιδιών που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες βίαιη συμπεριφορά)	--
Αριθμός περιπτώσεων που βελτιώθηκαν μετά τη διαδικασία παροχής συμβουλών	1

Κατάσταση περιπτώσεων επιθετικότητας / σχολικής βίας 2016-2017

Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	5
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	3
Αριθμός μαθητών που συμβουλευούνται στην ομάδα (υπουργικό συμβούλιο ή τάξεις)	143
Αριθμός ατόμων που έχουν συμβουλευτεί γονείς (γονείς παιδιών που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες βίαιη συμπεριφορά)	--
Αριθμός περιπτώσεων που βελτιώθηκαν μετά τη διαδικασία παροχής συμβουλών	1

Κατάσταση περιπτώσεων επιθετικότητας / σχολικής βίας 2017-2018

Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	2
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	-
Αριθμός μαθητών που συμβουλευούνται στην ομάδα (υπουργικό συμβούλιο ή τάξεις)	113
Αριθμός ατόμων που έχουν συμβουλευτεί γονείς (γονείς παιδιών που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες βίαιη συμπεριφορά)	2
Αριθμός περιπτώσεων που βελτιώθηκαν μετά τη διαδικασία παροχής συμβουλών	-
Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	8

Κατάσταση περιπτώσεων επιθετικότητας / σχολικής βίας 2018-2019

Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	2
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	1
Αριθμός μαθητών που συμβουλευούνται στην ομάδα (υπουργικό συμβούλιο ή τάξεις)	655
Αριθμός ατόμων που έχουν συμβουλευτεί γονείς (γονείς παιδιών που έχουν αναγνωριστεί ως έχοντες βίαιη συμπεριφορά)	-

Αριθμός περιπτώσεων που βελτιώθηκαν μετά τη διαδικασία παροχής συμβουλών	1
Αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίστηκαν σε επίπεδο σχολικής μονάδας	1
Αριθμός μαθητών ατομική συμβουλευτική	45

Δεδομένου ότι η μονάδα μας είναι ένα τεχνολογικό γυμνάσιο, όπου κυριαρχούν τα αγόρια (75% του σχολικού πληθυσμού), όπως φαίνεται στις ετήσιες εκθέσεις, υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός περιπτώσεων επιθετικότητας / βίας που εντοπίζονται σε επίπεδο σχολείου, οι οποίες είναι πιο γρήγορα με τη μορφή εκφοβισμού (παρενόχληση, εκφοβισμός, προσβολές) που μερικές φορές οδηγούν σε σωματική βία.

Στις περισσότερες περιπτώσεις, οι περιπτώσεις βίας διερευνώνται και επιλύονται στη μονάδα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις χρειάστηκε η παρέμβαση των αρχών. Περιγράφουμε παρακάτω τρεις περιπτώσεις που αντιμετωπίσαμε, στις οποίες η αστυνομία παρενέβη σε δύο από αυτές, φτάνοντας στο δικαστήριο.

Εντός της σχολικής μας μονάδας, η φύλαξη είναι εφοδιασμένη με δικό της προσωπικό. Επειδή τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί έλλειμμα προσωπικού, με τη συνταξιοδότηση ορισμένων εργαζομένων και την αδυναμία πρόσληψης άλλων ατόμων στις υπόλοιπες κενές θέσεις, λόγω της αδυναμίας προσαρμογής στον προϋπολογισμό, η διοίκηση της μονάδας, η οποία πρέπει να εξασφαλίζει μόνιμη ασφάλεια (7 ημέρες / εβδομάδα, 24/24 ώρες) αναγκάστηκε να καταφύγει στη συμπλήρωση της υπηρεσίας ασφαλείας κατά τη διάρκεια της ημέρας, μέσω προσωπικού από τους εργαζόμενους (εγκαταστάτης, ηλεκτρολόγος, ξυλουργός), οι οποίοι ζητούνται για άλλες επείγουσες εργασίες στο σχολείο. Αυτό δημιουργεί μια ανεπιθύμητη κατάσταση, στην οποία ξένα άτομα και μαθητές μπορούν να διεισδύσουν στο σχολείο, ειδικά μαθητές από

άλλες μονάδες της πόλης, συχνά με κακές προθέσεις. Η πτυχή ευνοείται επίσης από την αποτυχία των μαθητών να φέρουν το διακριτικό σήμα (σήμα, στολή).

Σε αυτό προστίθεται η αδυναμία απαγόρευσης των μελών της οικογένειας να εισέλθουν στο σχολείο, καθώς και η περιοχή στην οποία εκτείνεται το γυμνάσιο, καθώς έχει μια πολύ μεγάλη αυλή και τρία κτίρια.

Μελέτη περίπτωσης:

Στις 23.XI. 2018, ένα περιστατικό έλαβε χώρα στο γυμνάσιο μας, με τη συμμετοχή τεσσάρων μαθητών από άλλες σχολικές μονάδες της πόλης. Έτσι, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος μεταξύ της Τρίτης και της τέταρτης ώρας (στις 10.50 π.μ.) η ηγεσία της 9ης τάξης, ενημερώθηκε από τους μαθητές ότι τέσσερα κορίτσια, που δεν ανήκουν στην ομάδα του γυμνασίου, θέλουν να εισέλθουν στο σχολείο. στην τάξη, ψάχνει για έναν από τους συναδέλφους τους. Ο δάσκαλος ενημέρωσε τον βοηθό διευθυντή τηλεφωνικά και πήγε στην τάξη. Ο τελευταίος ενημέρωσε την αστυνομία και πήγε στην αντίστοιχη τάξη. Και οι δύο δάσκαλοι ζήτησαν από τα τέσσερα κορίτσια να εμφανιστούν και να πάνε στο γραφείο του διοικητικού συμβουλίου, μέχρι να φτάσει το πλήρωμα της αστυνομίας. Οι τέσσερις παρουσιάστηκαν ως μαθητές σε ένα άλλο τεχνολογικό γυμνάσιο της πόλης (τρεις από αυτούς) και σε ένα θεωρητικό γυμνάσιο (το τέταρτο) και ο σκοπός της παρουσίας τους στους χώρους του γυμνασίου μας ήταν μια συζήτηση που θέλουν να συζητήσουν. μεταφέρει με έναν από τους μαθητές της τάξης της 9ης τάξης, με τους οποίους έχουν μια σύγκρουση (προσβλητικές συζητήσεις που πραγματοποιούνται μέσω τηλεφωνικών μηνυμάτων).

Κατά την άφιξη του πληρώματος της Αστυνομίας και της χωροφυλακής, οι τέσσερις μαθητές λήφθηκαν σύμφωνα με τις διαδικασίες αυτών των ιδρυμάτων, με τη μονάδα μας να ενημερώνεται ότι εφαρμόστηκαν μέτρα επιβολής κυρώσεων σε αυτούς.

Μελέτη περίπτωσης:

Στις 15 Νοεμβρίου 2017, στις 12.45-12.55, στον προαύλιο χώρο του γυμνασίου, ο μαθητής της Ε. Ε., από την 11η τάξη, δέχθηκε επίθεση από ομάδα τριών ατόμων, εκ των οποίων ο ένας ήταν ο πατέρας της Β.Ε., από την 1η τάξη. ΙΧ. φοιτητής R. L. ξυλοκοπήθηκε και μαχαιρώθηκε, προκαλώντας ελαφρά τραύματα. Ο αριθμός έκτακτης ανάγκης 112 κλήθηκε, από τον δάσκαλο της φυσικής αγωγής, στο γυμνάσιο που έφτασε ένα πλήρωμα Χωροφυλακής, ένα από τα αστυνομικά και ασθενοφόρα.

Μετά τις συζητήσεις με τους μαθητές του σχολείου, προέκυψε η ακόλουθη ταινία των εκδηλώσεων:

Κατά τη διάρκεια του πρωινού, περίπου στις 11.50, ο φοιτητής Β.ι. είχε μια επιθετική στάση απέναντι σε αρκετούς συναδέλφους στην 9η τάξη. Στην υπεράσπισή τους, ο φοιτητής RL class XI, ο προειδοποιημένος φοιτητής ΒΙ. Σε απάντηση, ο τελευταίος προσπάθησε να χτυπήσει τον φοιτητή RL που απέσυρε και στη συνέχεια αντέδρασε εφαρμόζοντας σε έναν φοιτητή bi.

Φοιτητής Β. ι. κάλεσε τον πατέρα του, ο οποίος εισήλθε στην αυλή του γυμνασίου με δύο άτομα.

Κατά την περίοδο μετά τη σύγκρουση με τον φοιτητή Β.Ι., ο φοιτητής R. L. συμμετείχε στη σχολική βιβλιοθήκη για μια δραστηριότητα για μία ώρα. Κατά την έξοδο από αυτή τη δραστηριότητα αναμενόταν από τον πατέρα του φοιτητή Β.Ι. μαζί με δύο άλλα άτομα. Αυτά τα δύο άτομα χτύπησαν τον μαθητή R. L., τον έριξαν στο έδαφος, παίρνοντας χτυπήματα από τον φοιτητή Β. Ι. και τον πατέρα του, που μαχαιρώθηκαν με ένα μαχαίρι κλειδιού.Εν τω μεταξύ, το πλήρωμα των χωροφύλακων έφτασε, όπως ο καθηγητής φυσικής αγωγής κάλεσε το 112. Οι επιτιθέμενοι κρατήθηκαν από τους χωροφύλακες.

Φοιτητής R. L. πήγε στην Ιατρική Σχολή, όπου έλαβε φροντίδα μέχρι την άφιξη του ασθενοφόρου, που μεταφέρθηκε στο νομαρχιακό νοσοκομείο.

Κάνουμε τις ακόλουθες διευκρινίσεις:

- ο φοιτητής Β. Ι. μεταφέρθηκε στη μονάδα μας κατά την έναρξη του σχολικού έτους 2017-2018, από Α Γυμνάσιο στο Βουκουρέστι, για άμεση γειτνίαση με την κατοικία, που εδρεύει στην Κοινότητα Β, από το νομό.
- από τις συζητήσεις που διεξήχθησαν στη συνέχεια με άλλους φοιτητές, που κατοικούσαν στην ίδια κοινότητα, καθώς και με εκπροσώπους της Αστυνομίας, αποδείχθηκε ότι ο πατέρας του φοιτητή Β.Ι. είναι άτομο με ιστορικό βίας. Το σχολείο δεν είναι σε θέση να επαληθεύσει πτυχές που σχετίζονται με την κοινωνική συμπεριφορά των μελών της οικογένειας ενός μαθητή και δεν μπορεί να περιορίσει την πρόσβαση στην εκπαίδευση φοιτητών από δυνητικά εγκληματικές οικογένειες. Ταυτόχρονα, αναφέρουμε ότι η φυσική μητέρα του παιδιού είχε εγκαταλείψει την οικογένεια, ο πατέρας ήταν στο δεύτερο γάμο, η μητριά δεν συμμετείχε στην εκπαίδευση του φοιτητή Β.Ι., ειδικά ότι εκείνη την εποχή είχε ένα νεογέννητο παιδί.
- φοιτητής R. L. είχε επίσης κάποια σχολικά προβλήματα, ειδικά σχετικά με τη συχνότητα, τις καθυστερημένες ώρες, τα κακά αποτελέσματα διδασκαλίας. Επίσης, από οικογενειακή άποψη, έζησε μόνο με τον πατέρα, ο οποίος δεν συμμετείχε στη σχολική ζωή του παιδιού, η μητέρα ήταν μακριά για να εργαστεί, στο εξωτερικό. Ένα πράγμα που πρέπει να σημειωθεί, από αυτή την άποψη, είναι ότι η μητέρα διαβεβαίωσε τον μαθητή R. L. ένα αρκετά σταθερό μηνιαίο εισόδημα, το οποίο τον διαφοροποιούσε από τους άλλους μαθητές και τον έκανε να έχει μια ανώτερη στάση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ένας παράγοντας που προορίζεται να τροφοδοτήσει μια ανθεκτική στάση ορισμένων από τους μαθητές του σχολείου απέναντί του. Η μητέρα, παρά την υλική υποστήριξη, δεν ενδιαφερόταν για τη σχολική κατάσταση του παιδιού της. Ο φοιτητής ενημερώθηκε στο Γραφείο Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας του γυμνασίου, λόγω των προβλημάτων της απουσίας.

- στην αυλή του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής παρέχουν υπηρεσίες διακοπών, έτσι ώστε ο δάσκαλος που ήταν στο δικαστήριο εκείνη την εποχή να αντιδράσει αμέσως στην εμφάνιση ξένων προσώπων, οι οποίοι αρνήθηκαν να νομιμοποιηθούν.
- η σχολική μονάδα δεν μπορεί να περιορίσει την πρόσβαση των γονέων στο ίδρυμα και δεν μπορεί να μαντέψει τις προθέσεις τους και τις αντιδράσεις που μπορεί να έχουν αυτή τη στιγμή.
- στο σχολικό επίπεδο υπάρχει "γενική διαδικασία σχετικά με την πρόσβαση αλλοδαπών εντός της μονάδας".

R. L φοιτητής επισκέφθηκε στο θάλαμο του Νομαρχιακού Νοσοκομείου από τον δάσκαλό του, ήταν έξω από κάθε κίνδυνο και αρνήθηκε να υποβάλει καταγγελία. Η υπόθεση αναλήφθηκε από την αστυνομία, με αυτοαξιολόγηση.

Όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές τιμωρήθηκαν σύμφωνα με τους κανονισμούς του σχολείου. Φοιτητής B. I. δεν παρακολούθησε μαθήματα μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς και, μαζί με την οικογένειά του, εγκατέλειψε τη χώρα. Επίσης, ο R. L φοιτητής εγκατέλειψε το γυμνάσιο. Έτσι, κανένας από τους δύο "παράγοντες" αυτής της σύγκρουσης δεν έχει επωφεληθεί από την παρέμβαση της σχολικής μονάδας, σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Ως αποτέλεσμα αυτής της σύγκρουσης, ο αριθμός των καμερών παρακολούθησης αυξήθηκε, τόσο μέσα στο γυμνάσιο όσο και στην αυλή, για να αυξηθεί η ασφάλεια των μαθητών και να συμπληρωθεί η έλλειψη προσωπικού φρουράς.

Μελέτη περίπτωσης:

Στις 03.04.2019, η διοίκηση της μονάδας μας ενημερώθηκε από τη μητέρα του φοιτητή PFC, από την 9η τάξη ότι, μετά από συζητήσεις στην οικογένεια, το παιδί δήλωσε ότι, την 1η Φεβρουαρίου 2019 και την 1η Μαρτίου 2019, θα είχε υποβληθεί από τους μαθητές της DIF - cls. IX, PGM-cls. 9η Igce. 9η, Δεκ-10η τάξη, SFL - 10η τάξη, σεξουαλική επίθεση (στοματικό σεξ). Σύμφωνα με τον

φοιτητή του PFC, αυτά τα γεγονότα θα είχαν πραγματοποιηθεί, μέσα στο γυμνάσιο, πίσω από το εργαστήριο.

Η μητέρα του φοιτητή κατέθεσε καταγγελία στην Δημοτική Αστυνομία στις 3.04.2019, ένα αστυνομικό πλήρωμα που μετακινείται στη μονάδα μας. Μπορέσαμε να διαθέσουμε στην Αστυνομία ένα αρχείο από τις 3.04.2019, από τις αίθουσες του γυμνασίου, το οποίο αποκαλύπτει την ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ του μαθητή που ισχυρίζεται ότι κακοποιήθηκε και των μαθητών που αναφέρθηκαν παραπάνω, στις φωτογραφίες τους που πιάστηκαν να τον πιέζουν.

Ο φοιτητής PFC προέρχεται από μια εκτεταμένη οικογένεια, όπου και οι δύο γονείς πήγαν να εργαστούν στο εξωτερικό και παραμένει στη φροντίδα των παππούδων του. Η μητέρα επέστρεψε στη χώρα όταν το παιδί ξεκίνησε την ένατη τάξη. Από την άποψη της ατομικής ανάπτυξης, το PFC είναι δυσλεκτικό-δυσγραφικό, γεγονός που παρατηρείται από όλους τους δασκάλους της τάξης. Η μητέρα του είπε στη διοίκηση του σχολείου και στον διευθυντή ότι υπάρχουν πράγματι προβλήματα πνευματικής ανάπτυξης, αλλά το παιδί θέλει να είναι στο σχολείο, να είναι στην εταιρεία της ίδιας ηλικίας. Όσον αφορά τη συμπεριφορά, η μητέρα εξασφάλισε ότι δεν υπήρχαν προβλήματα και το σχολείο, προωθώντας μια πολιτική χωρίς αποκλεισμούς, θεώρησε ότι ο φοιτητής θα μπορούσε να ενσωματωθεί και, με προσπάθειες από τους δασκάλους, θα μπορούσε να αποκτήσει ελάχιστες πληροφορίες για να προωθήσει τα έτη σπουδών.

Έχοντας επίγνωση των προβλημάτων του παιδιού, τις περισσότερες φορές η μητέρα ερχόταν και τον έπαιρνε από το σχολείο με το προσωπικό της αυτοκίνητο, μερικές φορές φέρνοντας και παίρνοντας μαθητές από το ίδιο χωριό, ανάμεσά τους και δύο από τους ενοχοποιημένους μαθητές. Αν και, σύμφωνα με την καταγγελία, ο φοιτητής PFC έχει υποβληθεί σε επιθετικότητα για τουλάχιστον ένα μήνα (δίνει την 1η Φεβρουαρίου και την 1η Μαρτίου), είναι τουλάχιστον περίεργο ότι δεν είπε τίποτα στη μητέρα του για τους δύο συναδέλφους ούτε είχε αλλάξει συμπεριφορά στην παρουσία τους, σύμφωνα με τη μητέρα.

Η Πειθαρχική Επιτροπή για τους μαθητές, που συστάθηκε στο γυμνάσιο για τη διερεύνηση αυτού του περιστατικού, έχει πάρει συνέντευξη από τους συμμαθητές των εμπλεκόμενων μαθητών, τους δασκάλους από την 9η και 10η τάξη, έχει διερευνήσει την απουσία των ημερών κατά τις οποίες ο φοιτητής ισχυρίζεται ότι έχει υποστεί σεξουαλική επίθεση και ανέλυσε το χώρο στον οποίο ο φοιτητής ισχυρίζεται ότι έχει υποστεί επίθεση.

Ο χώρος που περιγράφεται από τον μαθητή ως τόπος επιθετικότητας είναι μια κυκλοφορημένη, εκτεθειμένη περιοχή και υπάρχουν κάμερες σε ορισμένα σημεία. Λόγω του γεγονότος ότι το σύστημα καταγραφής δεν αποθηκεύει εικόνες ηλικίας άνω των 10 ημερών, τα γεγονότα δεν μπορούσαν να επαληθευτούν με τη βοήθειά του, αλλά, από την άποψη της Πειθαρχικής Επιτροπής και των δασκάλων της μονάδας, τα γεγονότα που ισχυρίστηκαν δεν μπορούσαν να περάσουν. απαρατήρητο.

Ταυτόχρονα, τόσο οι συζητήσεις με τους μαθητές στην τάξη όσο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τις ακόλουθες πτυχές:

- ο μαθητής δεν βγήκε από την τάξη μόνος του μέχρι την αίθουσα, και όταν πήγαν στο εργαστήριο για πρακτική, πήγαν με την ομάδα της τάξης,
- δεν απουσιάζει κατά τη διάρκεια μιας ημέρας, από μία ώρα, για να επιστρέψει στη συνέχεια στην τάξη,
- οι δάσκαλοι δεν παρατήρησαν ποτέ ότι, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή της τάξης, ο μαθητής εμφανίστηκε αναστατωμένος, φοβισμένος, σε αταξία, όπως υποτίθεται ότι συμβαίνει σε περίπτωση κατάχρησης του τύπου που αναφέρθηκε.
- επίσης από τις συζητήσεις με τους μαθητές της 9ης τάξης, αλλά και με άλλους μαθητές του σχολείου, οι οποίοι ερωτήθηκαν από τους δασκάλους εάν γνωρίζουν την εμφάνιση τέτοιων γεγονότων, αποδείχθηκε ότι ο φοιτητής PFC είχε συχνά ακατάλληλες εκδηλώσεις προς τους συμμαθητές. τάξη, ξεκινώντας από τις ανέσεις στους ώμους ή το κεφάλι, στο πρώτο μέρος της σχολικής χρονιάς, φτάνοντας στις οικείες περιοχές, στο δεύτερο

εξάμηνο. Μερικοί από τους συναδέλφους αντέδρασαν έντονα σε αυτό, υποστηρίζοντας με τον φοιτητή PFC, και απείλησε να πει στον παππού του ότι επρόκειτο να τον κόψει με το τσεκούρι.

- Όλες αυτές οι εκδηλώσεις δεν τέθηκαν υπόψη του διευθυντή και των εκπαιδευτικών εκτός από τη διάρκεια αυτού του περιστατικού, οι μαθητές που τους έβαλαν με την κατάσταση του συναδέλφου τους, ο οποίος είναι παιδί με διανοητικές ανεπάρκειες, που διαγνώστηκε με "οριακή διάνοια", σύμφωνα με το πιστοποιητικό ιατρικά αρχεία που επισυνάπτονται στο αρχείο εισδοχής. Η οικογένεια δεν έχει διαθέσει στη μονάδα μας πιστοποιητικό σχολικής καθοδήγησης ή μια πιο εμπεριστατωμένη διάγνωση σχετικά με την υγεία του και δεν είναι στα αρχεία του CJRAE.
- Οι συμμαθητές είπαν επίσης ότι τους έστελνε πλάνα στα οποία βρισκόταν σε ακατάλληλες καταστάσεις (αυνανίζονταν σε παράρτημα του σπιτιού), τα οποία διέγραψαν από το τηλέφωνο, φοβούμενοι τους γονείς.
- Μια άλλη εκδήλωση του φοιτητή PFC, για την οποία οι συνάδελφοι παραπονέθηκαν ήταν να τραβήξουν φωτογραφίες με το τηλέφωνο, στη συνέχεια να τους φιλήσουν και να τους πουν ότι ήθελε να έχει παιδιά μαζί τους. Αρκετοί μαθητές από άλλες τάξεις είπε ότι είχε εντοπιστεί στη στάση του λεωφορείου, ενώ το τρίψιμο ενός σωλήνα.

-

Εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ο φοιτητής του PFC, παρά το γεγονός ότι δεν είχε κανένα ιατρικό έγγραφο ή πιστοποιητικό καθοδήγησης που να επισυνάπτεται στο αρχείο, είναι παιδί με αρκετά σοβαρά προβλήματα, αλλά η οικογένεια αρνήθηκε να τα πιστοποιήσει σωστά (ή τουλάχιστον δεν ενημέρωσε το σχολείο) και να λάβει μέτρα για να διατηρήσει τη συμπεριφορά υπό έλεγχο. Επιπλέον, το σχολείο ενημερώθηκε μόνο ότι είναι ένα παιδί με μεταγενέστερη πνευματική ανάπτυξη και, δεδομένου ότι δεν είναι ο πρώτος και ο μόνος μαθητής με μαθησιακά

προβλήματα, ενσωματώθηκε ως τέτοιο, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να το φέρουν σε ένα ελάχιστο επίπεδο γνώσης.

- παρουσία των δασκάλων δεν υπήρξαν ύποπτες εκδηλώσεις, κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου-Απριλίου (μέχρι να εμφανιστεί η καταγγελία της μητέρας), αλλά η εσωτερική έρευνα αποκάλυψε ότι κατά τη διάρκεια διαλειμμάτων κάποιοι συνάδελφοι, τόσο από την τάξη όσο και από άλλες τάξεις, σημειώνοντας ότι το ΠΕΚ έχει απέναντί τους τις προαναφερθείσες εκδηλώσεις: τους παρηγορεί, κάνει διάφορες δηλώσεις, προσπαθεί να τους φτάσει σε ορισμένα σημεία του σώματος, έχουν μεταχειριστεί αυτά τα πράγματα με διασκέδαση και, επιπλέον, έχουν εκμεταλλευτεί την κατάσταση του συναδέλφου τους, για να τραγουδήσουν, να πηγαίνουν στα αγόρια και να τους λένε πράγματα ή να τα αγγίζουν, ώστε να τονίζουν την ανισορροπία του.
- Δυστυχώς, κανένας από τους μαθητές δεν θεώρησε αυτή τη συμπεριφορά ακατάλληλη, δεν ενημέρωσε τους δασκάλους για το τι συνέβαινε και δεν έδειξε ενσυναίσθηση προς τον συνάδελφο του οποίου οι εκδηλώσεις τον έβαλαν σε ευαίσθητες καταστάσεις και δεν ήταν καθόλου κατάλληλες για το σχολικό πλαίσιο. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, ο μαθητής, οι συμμαθητές του και όλοι οι άλλοι μαθητές συμμετείχαν σε μια σειρά δραστηριοτήτων, συμπεριλαμβανομένου του εκφοβισμού, που οργανώθηκαν τόσο από τον εκπαιδευτικό Σύμβουλο της μονάδας όσο και από δραστηριότητες που αποτελούσαν μέρος των εκστρατειών. ευρεία ευαισθητοποίηση, με τη συμμετοχή εκπροσώπων της Αστυνομίας και άλλων εξουσιοδοτημένων φορέων. Μπορούμε να πούμε ότι στην περίπτωση ορισμένων από τους μαθητές, όπου η ικανότητα να κάνουν θετικές επιλογές, να διαμορφωθούν, μαθητές με βαθιές εκπαιδευτικές ελλείψεις, πάνω

στους οποίους ένα μη ισορροπημένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον έχει βάλει ένα πολύ ισχυρό αποτύπωμα, οι δραστηριότητες αυτές αποτυγχάνουν να κάνουν αλλαγές.

- ταυτόχρονα, προκύπτει το πρόβλημα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και της τάσης των οικογενειών να αποκρύπτουν ορισμένες πληροφορίες σχετικά με το παιδί, το πρόβλημα του συμβιβασμού μετά το οποίο αρκετά σοβαρά προβλήματα περνούν σιωπηλά μέχρι να ξεκινήσουν γεγονότα όπως αυτό. Οι δραστηριότητες πρόληψης και ευαισθητοποίησης θα ήταν πολύ πιο αποτελεσματικές εάν οι οικογένειες συμμετείχαν στη σχολική ζωή των παιδιών και συμμετείχαν σε αυτές ή θα ανταποκρίνονταν θετικά στις προσκλήσεις συμμετοχής στις διαλέξεις με τους γονείς, που οργανώθηκαν τόσο από τους διευθυντές όσο και από τους γονείς. στον σύμβουλο του δασκάλου.
- το γυμνάσιο δεν έχει στοιχεία από την Αστυνομία για το πώς διεξήχθη η έρευνα σε αυτή την περίπτωση και ο φοιτητής PFC δεν εμφανίστηκε στο σχολείο κατά το σχολικό έτος 2019-2020, αποσύροντας. Παρόλο που δεν ενημέρωσε επίσημα το σχολείο για την εξέλιξη της υπόθεσης, φαίνεται ότι η οικογένεια εγκατέλειψε την καταγγελία, αποδεχόμενη τελικά ότι τα προβλήματα του παιδιού δεν είναι μόνο πνευματική ανάπτυξη, αλλά είναι πολύ πιο περίπλοκα, πηγαίνοντας στη θεραπεία στο Βουκουρέστι.

Δεν πρέπει να παραμελούμε εδώ την κατάσταση των τεσσάρων κατηγορουμένων μαθητών, οι οποίοι όλο αυτό το διάστημα αντιμετώπιζαν έρευνες, τόσο στην Αστυνομία όσο και στο σχολείο. Όλα έχουν την κατοικία τους στην αγροτική περιοχή και οι πληροφορίες έχουν κυκλοφορήσει γρήγορα, η υπόθεση παρουσιάζεται και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Παρόλο που δεν προφέρονται ονόματα, ανακάλυψαν γι' αυτά στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν, υποβάλλοντας σε δημόσια πίεση. Επίσης, στο σχολείο, αν και όλοι οι

συνάδελφοι υποστήριζαν την αθωότητά τους, με τη μορφή φαινομενικά αθώων αστείων, έλαβαν διάφορα ονόματα, που προέκυψαν από τις κατηγορίες που έφεραν, οι τέσσερις και οι οικογένειές τους περνούσαν μια πολύ δύσκολη περίοδο. Επωφελήθηκαν από την υποστήριξη και την παροχή συμβουλών από τον σύμβουλο εκπαιδευτικών, έναν από τους μαθητές που παρουσίαζαν στο υπουργικό συμβούλιο μαζί με την οικογένεια.

Είναι γεγονός ότι οι μαθητές με CES, εγγεγραμμένοι στη μαζική εκπαίδευση, αντιπροσωπεύουν ένα πραγματικό πρόβλημα, ειδικά όταν ο γονέας αρνείται να αναγνωρίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί και να ζητήσει εξειδικευμένη βοήθεια, ναι, όσο περισσότερο κρύβουν την πραγματικότητα.

Έτσι, στη μονάδα μας υπάρχουν μαθητές με CES, οι οποίοι έχουν πιστοποιημένη σχολική και επαγγελματική καθοδήγηση, οι οποίοι ενσωματώνονται τόσο στην τάξη όσο και σε επίπεδο σχολείου. Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζουμε την περίπτωση του φοιτητή Γ. Ι., φοιτητή με CES, που αποτελεί παράδειγμα ένταξης, έχοντας μια ιδιαίτερη σχέση με τους δασκάλους και τους συναδέλφους στην τάξη και το σχολείο, όντας μάλιστα μέλος της θεατρικής μπάντας του γυμνασίου, με την οποία συμμετέχει σε πολυάριθμες δραστηριότητες. Σε αυτή την περίπτωση, η οικογένεια είναι πολύ εμπλεκόμενη, συνεργάζεται τόσο με το σχολείο όσο και με το CJRAE, ενδιαφέρεται τακτικά για τη σχολική του κατάσταση και το παιδί σέβεται τα ραντεβού στο γραφείο Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας και τα φάρμακα που συνταγογραφούνται από τον ειδικό γιατρό.

Στον αντίθετο πόλο είναι φοιτητές οι οποίοι, αν και δεν έχουν πιστοποιηθεί ως τέτοιοι, είναι προφανές ότι ανήκουν στην κατηγορία των μαθητών με CES. Υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές με πολύ χαμηλή διάνοια φτάνουν στο γυμνάσιο (η μεθοδολογία εισαγωγής το επιτρέπει, γίνονται δεκτοί μαθητές με μέσο όρο κάτω των 5 ετών) και τα πράγματα επιδεινώνονται όταν

προστίθενται ψυχικά προβλήματα, τα οποία δεν εκδηλώνονται τόσο άσχημα. μικρό παιδί, αλλά αυξάνεται με την εφηβεία και την εφηβεία.

Τα τελευταία χρόνια, ο αριθμός των μαθητών γυμνασίου που έχουν αρνητικές συμπεριφορικές εκδηλώσεις έχει αυξηθεί. Ακόμη και στις παραπάνω περιπτώσεις, σημειώνεται ότι κάθε φορά συμμετείχαν μαθητές της ΙΧ τάξης, γεγονός που εγείρει ερωτηματικό στην ικανότητα των παρεμβάσεων για τη διόρθωση των αρνητικών συμπεριφορών σε μικρές ηλικίες στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, αλλά κυρίως στη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού και του προεφηβικού.

Είναι προφανές ότι είμαστε μάρτυρες μιας αλλαγής των γενεών και ότι οι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος καθίστανται όλο και πιο δύσκολο να ελεγχθούν. Οι αξίες της εταιρείας έχουν αλλάξει και, ταυτόχρονα, ο σεβασμός της εξουσίας και της ευθύνης έχει εξαφανιστεί ή μειωθεί.

Συχνά συναντάμε καταστάσεις όπως:

Καταστροφή σχολικής περιουσίας.

Τα πιο συνηθισμένα "θύματα" βίαιων εκκινήσεων φοιτητών είναι τα έπιπλα, οι πόρτες, οι διακόπτες, οι οποίοι αρπάζονται, σπάνε ή αλλοιώνονται, παρά την επίβλεψη της τάξης τόσο κατά τις ώρες, αλλά και κατά τη διάρκεια των διακοπών, από τον δάσκαλο υπηρεσίας και ακόμη και από τους ηγέτες. Προστίθεται επίσης η παρακολούθηση βίντεο, η οποία υπάρχει στις αίθουσες διδασκαλίας και στους διαδρόμους.

Η ρύθμιση της οργάνωσης και της λειτουργίας της μονάδας προβλέπει τέτοιες περιπτώσεις, εκτός από την υποχρεωτική ανάκτηση των αγαθών, τις κυρώσεις που υπάρχουν στο Καταστατικό των φοιτητών, οι οποίες μπορούν να πάνε από γραπτή επίπληξη στην απέλαση. Εδώ, όμως, παρουσιάζεται η εξαιρετικά επισφαλής υλική κατάσταση των περισσότερων μαθητών μας και δεν συναντήσαμε ποτέ καταστάσεις στις οποίες η οικογένεια του μαθητή που

προκάλεσε τη ζημιά αρνήθηκε να τον στείλει πίσω στο σχολείο εάν του ζητήθηκε, για παράδειγμα, να επισκευάσει την πόρτα στην τάξη ή να αντικαταστήσει το Διοικητικό Συμβούλιο που έσπασε. Το σχολείο προτιμά να αντικαταστήσει την κατεστραμμένη ιδιοκτησία, αντί να χάσει τον μαθητή και έτσι δημιουργεί έναν συμβιβασμό που μπορεί μόνο να ενθαρρύνει περαιτέρω εκδηλώσεις.

Είναι γεγονός ότι τα σχολεία, που περιορίζονται από την πληρωμή για το κεφάλαιο, και το γεγονός ότι μέχρι την 10η τάξη η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική, δεν εφαρμόζουν πλέον τις κυρώσεις τόσο δραστικά όσο προβλέπει ο κανονισμός. Ταυτόχρονα, η έλλειψη ενδιαφέροντος των οικογενειών για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους έχει αυξηθεί πάρα πολύ, ειδικά στην περίπτωση ενός συγκεκριμένου τμήματος του πληθυσμού, οι μαθητές μας που ανήκουν κυρίως σε αυτό το τμήμα.

Μελέτη περίπτωσης:

Στην αρχή της τρέχουσας σχολικής χρονιάς, ανακαινίστηκε πλήρως μια αίθουσα διδασκαλίας, στην οποία διανεμήθηκε μια 9η τάξη, από το μηχανολογικό πεδίο, μια τάξη αποτελούμενη από μαθητές με πολύ χαμηλά επίπεδα εισδοχής, που παρέχονται στο 100% του περιβάλλοντος. αγροτική, μερικοί από αυτούς έφτασαν στο γυμνάσιο μετά το δεύτερο στάδιο διανομής (στο οποίο διανέμονται φοιτητές που δεν πέρασαν την εθνική αξιολόγηση ή πέρασαν τις εξετάσεις ορθότητας ή ολοκλήρωσης της κατάστασης μετά το πρώτο στάδιο διανομής).

Παρά το γεγονός ότι ο ηγέτης της τάξης είναι ένας αυστηρός δάσκαλος, ο οποίος επιβλέπει προσεκτικά την τάξη, ο οποίος προσπαθεί να αναπτύξει το αίσθημα ευθύνης των μαθητών, οι μαθητές αυτής της τάξης κατάφεραν να προκαλέσουν ζημιά από την πρώτη εβδομάδα, οπότε αποφασίστηκε να γίνει μια ανταλλαγή τάξης, με τους μαθητές της 12ης τάξης, πολύ πιο υπεύθυνοι, οι οποίοι ήταν ενθουσιασμένοι που έμαθαν σε μια ανακαινισμένη τάξη και επομένως φροντίζουν να τη διατηρήσουν στην ίδια κατάσταση.

Ταυτόχρονα, οι μαθητές της 9ης τάξης ενημερώθηκαν από τον διευθυντή, τη διεύθυνση του σχολείου και τον σχολικό σύμβουλο. Δηλωτικά, θέλουν να αναθεωρήσουν τη συμπεριφορά τους και υπάρχει μια μικρή αλλαγή στη στάση, αλλά παραμένουμε δυσαρεστημένοι με το γεγονός ότι το σχολείο μένει μόνο του στις προσπάθειές του, η αντίδραση των οικογενειών δεν είναι η αναμενόμενη: πολύ χαμηλή συμμετοχή σε συναντήσεις με γονείς, προσπαθώντας να βρούμε συγνώμη και όχι λύσεις για τις εκδηλώσεις των παιδιών.

Προσβάλλοντας συναδέλφους, κοροϊδεύοντας, περιθωριοποιώντας μερικούς μαθητές

Πολύ συχνά, οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες των σχολείων αντιμετωπίζουν καταγγελίες από τους μαθητές σχετικά με τη γλώσσα που έχουν για τους συναδέλφους τους.

Ένα πράγμα που παρατηρείται, και στους μαθητές της ένατης τάξης, ειδικότερα, είναι ότι έρχονται στο σχολείο με μια "πλούσια" προσβολή, την οποία δεν διστάζουν να χρησιμοποιήσουν, πολύ συχνά με έναν μάλλον έντονο τρόπο. Συχνά συμβαίνει ότι κάθε ώρα, μερικά λεπτά θα αφιερωθούν από κάθε δάσκαλο, ανεξάρτητα από την πειθαρχία, σε συζητήσεις που σχετίζονται με τη συμπεριφορά μεταξύ συναδέλφων, που δημιουργούνται από συγκρούσεις που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια διακοπών και κατά τη διάρκεια των οποίων αντιμετωπίστηκαν προσβλητικές λέξεις.

Είναι προφανές ότι κάθε δάσκαλος καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές ότι το σχολείο είναι ένας χώρος πολιτισμένης συμπεριφοράς, ότι οι συζητήσεις που δημιουργούν δεν έχουν εποικοδομητικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, ότι πρέπει να επιδεικνύουν ανοχή, ενσυναίσθηση, πνεύμα συλλογικότητας και αμοιβαίου σεβασμού και ότι, χωρίς αυτούς, ούτε η απόκτηση της γνώσης και η ανάπτυξη

των επαγγελματικών ικανοτήτων που χρειάζονται και για τις οποίες βρίσκονται στο σχολείο.

Παράλληλα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων σχολικών ετών, τουλάχιστον μία φορά το εξάμηνο, όλοι οι μαθητές του σχολείου έχουν εμπλακεί σε δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και πρόληψης του εκφοβισμού και άλλων μορφών βίας. Ωστόσο, έχουμε μείνει με την ιδέα ότι το σχολείο δεν λαμβάνει επαρκή υποστήριξη από την κοινωνία, γενικά και την οικογένεια, ειδικότερα, είναι ο μόνος που αγωνίζεται να διορθώσει αυτές τις αρνητικές συμπεριφορές. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το γυμνάσιο μας έχει το μειονέκτημα να εκπαιδεύει τους μαθητές από δύσκολα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπου το επίπεδο εκπαίδευσης είναι αρκετά επισφαλές και όπου τα υλικά προβλήματα ενισχύουν αυτές τις εκπαιδευτικές ελλείψεις.

Μελέτη περίπτωσης:

Ο μαθητής L. P, 17 ετών, μαθητής στην ενδέκατη τάξη, πέρασε τον κατώτερο κύκλο στην επαγγελματική εκπαίδευση (3 χρόνια). Επέλεξε να συνεχίσει το γυμνάσιο στην ημερήσια εκπαίδευση, επειδή δεν γύρισε 18 μετά την ολοκλήρωση της επαγγελματικής σχολής και είναι μέρος μιας σχετικά νέας ομάδας γι ' αυτόν, επειδή στην τάξη υπάρχουν μόνο 3 συνάδελφοι στην ίδια κατάσταση (οι περισσότεροι από τους μαθητές που τελειώνουν το σχολείο επαγγελματικά και είμαι 18 χρονών, επιλέγω να πάω στη βραδινή εκπαίδευση).

Ο ταξικός ηγέτης παρατήρησε ότι, παρά την προφανή ενσωμάτωση, ο μαθητής έχει συχνές εξόδους μπροστά σε συναδέλφους και ακόμη και δασκάλους, με το συμπέρασμα ότι ο σκοπός του είναι να αναγνωριστεί ως επιβληθείς ηγέτης.

Ο μαθητής L. P προέρχεται από Μονογονεϊκή οικογένεια, που ζει με τη μητέρα του και τρία αδέρφια, μια μικρότερη αδελφή και δύο μεγαλύτερα αδέρφια, που εργάζονται στον τομέα των κατασκευών και συμβάλλουν στο εισόδημα της οικογένειας. Σύμφωνα φοιτητής της οικονομικής τους κατάσταση είναι σχετικά

καλή και ο ίδιος συμβάλλει στο οικογενειακό εισόδημα, κατά τη διάρκεια των διακοπών, εργάζεται ως εργάτης ημέρας στη γεωργία.

Ήταν έκπληξη το γεγονός ότι ο μαθητής εθελοντικά στην Ψυχο-παιδαγωγική Βοήθεια Γραφείο του σχολείου, δηλώνοντας ότι το κάνει από περιέργεια, θέλοντας να δούμε τι είναι σαν σε ένα τέτοιο γραφείο, επειδή ήξερε ο σύμβουλος καθηγητής ψυχολογίας ώρα, από την κατηγορία Χ φαίνεται ότι η συζήτηση που είχε με την κυρία δασκάλα ήταν ωφέλιμο για το μαθητή, την επιστροφή των χρονοδιαγραμμάτων. Σταδιακά, κερδίζοντας εμπιστοσύνη, άρχισε να ομολογεί στον δάσκαλο ότι γνωρίζει ότι έχει αυτές τις κρίσεις θυμού, τις οποίες δεν μπορεί να ελέγξει, αλλά ότι δημιουργούνται από τη συμπεριφορά συναδέλφων που έχουν μια εντελώς ακατάλληλη γλώσσα και συχνά απευθύνονται ο ένας στον άλλο, προσβολές, οι οποίες συχνά αναφέρονται στην οικογένεια (ειδικά στη μητέρα). Παρόλο που δεν γνώριζε αυτή τη γλώσσα, λέει ότι είναι βαθιά πληγωμένος όταν απευθύνεται σε αυτά τα λόγια και δεν μπορεί πλέον να ελέγξει τον εαυτό του, μερικές φορές καταφεύγει σε χτυπήματα που εφαρμόζει σε εκείνους που τον ενοχλούν. Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος συνέστησε σε αυτόν τον μαθητή να αρχίσει να ασκεί ένα άθλημα, υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή, προκειμένου να αποφορτίσει την ενέργεια και να διαχειριστεί τα συναισθήματα, καθώς και για αυτοέλεγχο. Ο φοιτητής άρχισε να ασκεί Πυγμαχία, με έναν εκπαιδευτή, σε ένα δημαρχείο, τα αποτελέσματα γίνονται ορατά στη συμπεριφορά του.

Την επόμενη σχολική χρονιά, ο μαθητής εμφανίστηκε και πάλι στο γραφείο παροχής συμβουλών, λέγοντας ότι, εν τω μεταξύ, είχε παραιτηθεί από την αθλητική εκπαίδευση με έναν εκπαιδευτή, συνεχίζοντας με έναν φίλο και ότι παρατηρούσε την επιστροφή του θυμού. Ο μαθητής είχε προγραμματιστεί για την παροχή συμβουλών, που παρατηρείται από το δάσκαλο και στις δύο ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, ο δάσκαλος εύρεση μια διαφορά μεταξύ των δύο καταστάσεων, με την έννοια ότι σε ομαδικές δραστηριότητες παροχής συμβουλών ο μαθητής εκδηλώνεται δυνατά, προσπαθεί να επιβάλει μπροστά από

τους άλλους μαθητές, να αποδείξει την ηγεσία τους, που αποδίδουν στον εαυτό τους. Αντίθετα, στις ατομικές δραστηριότητες, ο μαθητής έχει μια ενεργή-συμμετοχική, κατάλληλη συμπεριφορά, είναι ήρεμος, συζητά πολιτισμένος, είναι ανοιχτός, εκφράζει τα συναισθήματά του.

Το συμπέρασμα του συμβούλου ήταν ότι, παρά το καλό υπόβαθρο, ο μαθητής θέλει να αποκρύψει μια ισχυρή, κυρίαρχη προσωπικότητα, που δεν παραδέχεται ότι βλάπτεται με κανέναν τρόπο, τόσο ο ίδιος όσο και οι αγαπημένοι του (οικογένεια). Κατά την άποψη του συμβούλου, οι αιτίες αυτού του τύπου συμπεριφοράς εντοπίζονται στην απουσία της πατρικής μορφής μέσα στην οικογένεια, αλλά και στην επιθετική συμπεριφορά του Πατέρα πριν από το χωρισμό.

Για να διορθώσει τη συμπεριφορά, ο σύμβουλος συνέστησε μεθόδους και τεχνικές χαλάρωσης, συμμετοχή σε τόσες εξωσχολικές δραστηριότητες, αύξηση της αυτοεκτίμησης και εποικοδομητικά ελεύθερος χρόνος, συνέχιση της αθλητικής εκπαίδευσης, αναγκαστικά υπό την καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή.

Μελέτη περίπτωσης:

Κατά την έναρξη του δεύτερου εξαμήνου του σχολικού έτους 2018-2019, ο Αναπληρωτής προϊστάμενος της μονάδας παρατήρησε, περπατώντας στους διαδρόμους κατά τη διάρκεια των διακοπών, ότι ο φοιτητής του CD, από την 11η τάξη, κάθε φορά, κάθεται μόνος στην αίθουσα και κουμπώνει το τηλέφωνο, σε καμία από τις καταστάσεις που αρνείται στην εταιρεία ενός συναδέλφου ή μιας ομάδας συναδέλφων. Ερωτηθείς γιατί είναι μόνος κάθε φορά (ο μαθητής παρέμεινε στο διάδρομο πάντα μέχρι την άφιξη του δασκάλου), απάντησε ότι δεν αισθάνεται καλά με τους συναδέλφους του, ότι αισθάνεται περιθωριοποιημένος και ότι προτιμά να περάσει τα διαλείμματα του μόνος του. Συνέχισε να λέει ότι, γενικά, οι συνάδελφοι χλευάζουν ό, τι λέει και κάνει, συχνά τον αγνοούν και όταν του απευθύνονται, το κάνουν με προσβλητικά λόγια και προσβολές.

Ο αναπληρωτής διευθυντής συζήτησε με τον διευθυντή και τον σύμβουλο δάσκαλο και πρότεινε να πάνε μαζί στην τάξη και να συζητήσουν με τους μαθητές.

Η τάξη στην οποία αναφερόμαστε είναι αυτή που θεωρείται από τους δασκάλους ως μια ομοιογενής τάξη, με μια κλειστή ομάδα, αποτελούμενη από αρκετά ήσυχους μαθητές, οι οποίοι δεν έχουν εγείρει προβλήματα συμπεριφοράς με την πάροδο του χρόνου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι δηλώσεις του μαθητή ήταν ελαφρώς αντίθετες με τη γενική εικόνα της τάξης, η οποία συμμετείχε σε πολυάριθμες δραστηριότητες που επικεντρώθηκαν στον εκφοβισμό. Κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων που συμμετείχαν, αναγνώρισαν εύκολα το πρόβλημα της παρενόχλησης, αναγνωρίζοντας ότι συχνά συμβαίνουν να κάνουν αστεία και βλάβες, χωρίς πρόθεση και χωρίς να συνειδητοποιούν αυτή τη στιγμή ότι κάποια από τα αστεία τους μπορεί να είναι ενοχλητικά. . Επίσης, ο εκπαιδευτικός σύμβουλος είπε ότι αυτή είναι μία από τις τάξεις που ήταν πολύ εντυπωσιασμένες με τα βίντεο βίας που τους παρουσιάστηκαν, λέγοντας ότι δεν πίστευαν ότι είναι πολύ διαφορετικά, ότι ο καθένας έρχεται με μια διαφορετική τσάντα συναισθημάτων και ότι υπάρχουν και μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο με έντονο συναισθηματικό φορτίο.

Κατά τη στιγμή της επίσκεψης στην τάξη, ο εκπαιδευτικός σύμβουλος γνωστοποίησε στους μαθητές της ενδέκατης τάξης, ότι, μετά από όλες τις εμφανίσεις, υπάρχει ένας συνάδελφος που αισθάνεται περιθωριοποιημένος και προς τον οποίο δεν έχουν ακριβώς σωστή συμπεριφορά και έχει εκφράσει τον εαυτό του έκπληξη, διαπιστώνοντας ότι αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις συζητήσεις που είχαν και την εικόνα που έχουν για την τάξη. Αμέσως, οι μαθητές εντόπισαν σε τι αναφέρεται η κατάσταση, ονόμασαν τον εν λόγω συνάδελφο και δήλωσαν ότι είναι μια συμπεριφορά που γενικά έχουν, ότι οι λέξεις που απευθύνονται είναι απλά αστεία και ότι το CD που χρησιμοποιεί προσβλητική γλώσσα με τη σειρά του, δεν προσπαθεί να ενσωματώσει και ότι πολλά από τα πειράγματα ξεκινούν από αυτόν.

Προκειμένου να αποφευχθεί η παράταση των συγκρουόμενων συζητήσεων, στις οποίες κάθε ένα από τα δύο μέρη θα συνέχιζε να κατηγορεί το άλλο, οι τρεις εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν, αφού τους ενημερώσουν, την άποψη των μαθητών σχετικά με τις επιπτώσεις του εκφοβισμού. σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση των εφήβων, πρότειναν στους μαθητές μια άσκηση, κατά την οποία, μετά από λίγα λεπτά σκέψης, κάθε μαθητής πρέπει να γράψει σε ένα φύλλο ποια είναι τα πράγματα που δεν θέλει να εκτεθεί από τους συναδέλφους του και στη συνέχεια να διαβάσει στο μπροστινό μέρος της τάξης. Έτσι, όλοι διαπίστωσαν ότι πολλά από τα δόντια τους δύσκολα ανέχονται ακριβώς τα πράγματα που περιγράφουν προηγουμένως ως αστεία.

Ο μαθητής C. D. κατάλαβε ότι ήταν λάθος, πρώτα απ' όλα από το γεγονός ότι δημιούργησε ένα εμπόδιο μεταξύ του εαυτού του και των συναδέλφων του, ότι δεν είχε υπομονή και δεν ήθελε να γνωρίσει καλύτερα τους συναδέλφους του. Οι συνάδελφοι γνώριζαν ότι δεν μπορούν να γίνουν ανεκτά όλα τα αστεία και ότι δεν ανέχονται όλοι τα αστεία, ότι, για πολλούς, αυτό που μερικοί άνθρωποι πιστεύουν ότι αστειεύεται μπορεί να είναι αδίκημα σε κάποιον άλλο.

Ο εκπαιδευτικός σύμβουλος εξήγησε στους μαθητές ότι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό ένα αστείο οφείλεται στον αυτοσεβασμό, στην ικανότητα κατανόησης, στην ικανότητα αυτοέλεγχου, γι' αυτό είναι ένα πολύπλοκο γεγονός που απαιτεί προσοχή όταν επιλέγετε να αστειεύετε με κάποιον.

Ο διευθυντής τόνισε ότι οι προσπάθειές σας πάντα κατευθύνονταν προς τη δημιουργία μιας συνοχής της τάξης, κάτι επιθυμητό για κάθε ομάδα, έτσι ώστε οι συζητήσεις σχετικά με την απομόνωση ενός συναδέλφου και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στην τάξη να συνεχιστούν στις ώρες της τάξης, στις οποίες προσκαλεί. για να συμμετάσχει και ο εκπαιδευτικός σύμβουλος.

Στη συνέχεια, η τάξη εγγράφηκε από τον διευθυντή για διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες (ένας ποδοσφαιρικός διαγωνισμός μεταξύ των τάξεων του γυμνασίου, μια περιβαλλοντική δραστηριότητα στο πλαίσιο ενός σχολικού έργου και ένα ταξίδι).

Ο μαθητής Κ. Δ. εντάχθηκε στην ομάδα, όλοι οι μαθητές της τάξης δείχνουν μια πολύ πιο ανοιχτή στάση, το συμπέρασμα είναι ότι, αν και οι μαθητές συμμετέχουν στις δραστηριότητες πρόληψης και συμβουλευτικής, η επίδρασή τους μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμη, αυτό εξαρτάται από τις ατομικές και ομαδικές ιδιαιτερότητες, χρειάζεται συνέχεια και υποστήριξη αυτού του είδους δραστηριοτήτων μέσω εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Τα τελευταία αυξάνουν τη συνοχή, την επικοινωνία και την ενσυναίσθηση στο συλλογικό.

Μελέτη περίπτωσης:

Επειδή το σχολείο διαθέτει επίσης οικοτροφεία, όπου ζουν 100 μαθητές από Δευτέρα έως Παρασκευή, η διεύθυνση του σχολείου αντιμετωπίζει, λόγω των δημοσιονομικών προβλημάτων που δεν επιτρέπουν την απασχόληση εκπαιδευτικού στην υπάρχουσα κενή θέση, δυσκολίες στη διασφάλιση της εποπτείας των μαθητών με το υπάρχον προσωπικό (δύο νυχτερινές εποπτικές αρχές). Τα προβλήματα που προκύπτουν από την επιβίβαση των φοιτητών είναι, ειδικότερα, οι διαφορές μεταξύ των συγκατοίκων λόγω της μη τήρησης του προγράμματος ανάπαυσης και σπουδών, της κλοπής αντικειμένων ή τροφίμων, της αναχώρησης στην πόλη χωρίς αποστολές και των προσπαθειών των ηλικιωμένων φοιτητών να επιβληθούν μπροστά στους συναδέλφους τους. μικρό. Για την οργάνωση της δραστηριότητας επιβίβασης υπάρχει κανονισμός, ο οποίος εγκρίνεται από το Διοικητικό Συμβούλιο της μονάδας, οι μαθητές έχουν διοριστεί ως επικεφαλής επιπέδου, κορίτσια και αγόρια και έχει προετοιμαστεί από το προσωπικό πρόγραμμα επίσκεψης στο οικοτροφείο. διδασκαλία.

Η υπερβολική χρήση των κινητών τηλεφώνων και του Διαδικτύου, ακόμη και κατά τις ώρες της τάξης, διαδικτυακός εκφοβισμός

Τον τελευταίο καιρό, η γενίκευση της κατοχής των smartphones και η εξάρτηση από τη χρήση τους, που συναντάται όλο και περισσότερο στις νεότερες γενιές, έχει καθορίσει και στη σχολική μας μονάδα μια σειρά καταστάσεων στις

οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την απροσεξία και ακόμη και τη μη συμμετοχή στις ώρες της τάξης. μάθημα από μερικούς μαθητές που είναι όλο και περισσότερο γοητευμένος από το τηλέφωνο, εις βάρος των δραστηριοτήτων στην τάξη.

Παρόλο που η χρήση του τηλεφώνου απαγορεύεται από τους κανονισμούς του σχολείου, οι περισσότεροι μαθητές δεν συμμορφώνονται με αυτές τις διατάξεις, ο δάσκαλος στην τάξη αναγκάζεται να κατανείμει κατά τη διάρκεια της τάξης συζητήσεις σχετικά με τη χρήση αυτών των συσκευών οποιαδήποτε στιγμή και ούτως ή άλλως. Ο δάσκαλος δεν έχει το νομικό πλαίσιο για την κατάσχεση του τηλεφώνου και πολύ συχνά, δημιουργούνται συζητήσεις, με ορισμένους μαθητές, οι οποίοι δεν αισθάνονται περιορισμένοι από τις κυρώσεις που προβλέπονται από τους κανονισμούς οργάνωσης και λειτουργίας της μονάδας, αντίστοιχα την ατομική παρατήρηση και τη γραπτή επίπληξη. Και σε αυτή την κατάσταση μπορούμε να δούμε τον αντίκτυπο των εκπαιδευτικών ελλείψεων των μαθητών, με τους οποίους αντιμετωπίζουμε κατά την άφιξή τους στο γυμνάσιο, την αδύναμη συμμετοχή της οικογένειας στη διαμόρφωση κατάλληλων δεξιοτήτων συμπεριφοράς.

Αυτό που είναι πιο σοβαρό είναι ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν τηλέφωνα για να καταγράφουν και να μεταδίδουν πτυχές των ωρών διδασκαλίας ή των διακοπών, συγκρούσεις μεταξύ συναδέλφων, ενοχλητικές καταστάσεις συναδέλφων, οι οποίες τους θέτουν σε αντίξοες καταστάσεις κλπ. Επίσης, μέσω των τηλεφώνων, μεταδίδονται απειλές, ζητούνται οι προσβολές, η παρέμβαση ατόμων εκτός σχολείου για την επίλυση συγκρούσεων (συνήθως ήσσονος σημασίας, αλλά που αποκτούν πεδίο εφαρμογής μέσω της παρέμβασης μελών της οικογένειας ή φίλων).

Μελέτη περίπτωσης:

Ο καθηγητής Ι. Μ., στην τάξη (Μαθηματικά), στην 10η τάξη, παρατήρησε ότι ο φοιτητής R.D. χρησιμοποιεί το κινητό τηλέφωνο, το οποίο κουμπώνει κάτω

από την τράπεζα. Παρά τις επανειλημμένες παρατηρήσεις του δασκάλου δεν σταμάτησε, το σκεπτικό ότι είχε μια συζήτηση με ένα μέλος της οικογένειας και ζητώντας να φύγει για να συζητήσουν στην αίθουσα, γιατί είναι ένα πολύ σημαντικό θέμα. Ο δάσκαλος σκέφτηκε ότι αυτό ήταν πραγματικά ένα οικογενειακό πρόβλημα και το επέτρεψε, αλλά αργότερα, αποδείχθηκε ότι ο μαθητής ψεύδεται.

Στο διάλειμμα μετά την ώρα της τάξης που ανέφερα, ένας μαθητής από άλλο γυμνάσιο της πόλης, μαζί με τρεις μαθητές από την 9η τάξη, από το γυμνάσιο μας, επιτέθηκαν στον φοιτητή P.C, από την 11η τάξη. Ήταν έκπληκτοι από την ηγεσία της κατηγορίας XI, η οποία ανακοίνωσε την ηγεσία. Η εσωτερική έρευνα που διεξήχθη αποκάλυψε ότι ο φοιτητής R.D. όταν χρησιμοποιούσε το τηλέφωνο κατά τη διάρκεια της ώρας, στην πραγματικότητα διαφωνούσε μέσω μηνυμάτων με τον P. C., αντιμετωπίζοντας ο ένας τον άλλον προσβολές. Όταν ζήτησε να μιλήσει στην αίθουσα με τον πατέρα του, στην πραγματικότητα κάλεσε τον φίλο του από ένα άλλο γυμνάσιο της πόλης και τους άλλους τρεις μαθητές από το γυμνάσιο μας και ζήτησε τη βοήθειά τους στη σύγκρουση με το P.C. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, οι τέσσερις σωματικά κακοποιημένοι μαθητές P. C. δεν συμμετείχαν στην επίθεση, αφήνοντας το σχολείο εν τω μεταξύ. Αφού ο Π. Κ. είπε πώς πήγαν τα πράγματα, ανακοινώθηκαν οι οικογένειες όλων των εμπλεκόμενων, καθώς και η σχολική μονάδα από την οποία προήλθε ένας από τους τέσσερις επιτιθέμενους. Και αυτή τη φορά, ασχολήθηκα με έναν γονέα, αντίστοιχα τον πατέρα του μαθητή R. D. ποιος αρνείται να δεχτεί ότι ο γιος του θα μπορούσε να εμπλακεί στη σύγκρουση και μάλιστα τον Ξεκίνησε.

Οι εμπλεκόμενοι μαθητές τιμωρήθηκαν, σύμφωνα με τον κανονισμό, μειώνοντας το σημείωμα σχετικά με τη συμπεριφορά.

Μελέτη περίπτωσης:

Πολλές από τις καταστάσεις που εκτίθενται οι μαθητές μας να προκύψουν ως αποτέλεσμα των εφήβων-ειδικές συναισθηματικές σχέσεις. Το σύνολο του

οικογενειακού περιβάλλοντος είναι συνήθως ένας καθοριστικός παράγοντας αυτών των προβλημάτων, επειδή το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών, η απουσία ενός ή και των δύο γονέων, οι προκαταλήψεις τους και η νοοτροπία τους, προκαλούν ανεπαρκή επικοινωνία του εφήβου με εκείνους στο σπίτι. Πολλές φορές οι μαθητές, ειδικά τα κορίτσια, απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς ή στον σύμβουλο εκπαιδευτικών για συμβουλές, αλλά δυστυχώς αυτό είναι μερικές φορές αρκετά αργά.

Ο μαθητής Π.Α, από την 10η τάξη, που προέρχονται από Μονογονεϊκή οικογένεια (αριστερά από τη μητέρα), ο οποίος μεγάλωσε περισσότερο από πατρική γιαγιά της, ο πατέρας είναι αλκοολικός, από την επιθυμία να "ευθυγραμμιστεί" με τα κορίτσια στην τάξη, η οποία κατά το χρόνο αντίστοιχα είχαν μια συναισθηματική σχέση, ή τουλάχιστον ένας μνηστήρας και είναι αρκετά περίπλοκη από την κατάσταση του "ενιαίου κορίτσι", συγκρότημα ενισχύεται από το πολύ χαμηλό ύψος, ζήτησε σε κάθε τιμή να κάνει ένα φίλο. Η ευκαιρία προέκυψε στο λεωφορείο με το οποίο ο φοιτητής μετακινήθηκε στην πατρίδα του, όπου συναντήθηκε με ένα άτομο, παλαιότερο από το δικό του (πάνω από 20 χρόνια), από άλλη τοποθεσία, με τον οποίο αντάλλαξε αριθμούς τηλεφώνου και επικοινωνήσε με ένα από τα κοινωνικά δίκτυα. Στην ευχάριστη θέση να έχουν μια σχέση, Ρ.Α. σε απάντηση στην απαίτησή του να στείλει μια γυμνή φωτογραφία. Στη συνέχεια, το άτομο κατέφυγε σε εκβιασμό, ζητώντας περισσότερες φωτογραφίες, υπό την απειλή ότι θα δημοσιεύσει στα κοινωνικά δίκτυα τη φωτογραφία που έχει ήδη αποσταλεί.

Ο μαθητής Π.Α, αν και αρκετά καθυστερημένη, είχε παρουσία πνεύματος και, στο πλαίσιο μιας πολύ καλής επικοινωνιακής σχέσης με τους συμμαθητές της, τον σύμβουλο Δασκάλων και τον σκηνοθέτη, τους ομολόγησε, ζητώντας βοήθεια. Ο διευθυντής ζήτησε από τον μαθητή να το πράξει για να προωθήσει μια συνάντηση μεταξύ του και του αντίστοιχου προσώπου και, αναλαμβάνοντας το ρόλο του πατέρα, απουσιάζοντας από τη ζωή του παιδιού, από τη φύση των εκδηλώσεών του, κατάφερε να τον πείσει να διαγράψει τη συμβιβαστική

φωτογραφία και να σπάσει οποιαδήποτε σύνδεση. με τον μαθητή, αλλιώς θα πάει στην Αστυνομία.

Μετά από αυτή την περίπτωση, ο μαθητής Π.Α, επωφελήθηκε από την παροχή συμβουλών στο γραφείο Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας, καθώς και από την υποστήριξη των συμμαθητών του και του σκηνοθέτη, έτσι ώστε η εκδήλωση να παραμείνει μόνο ένα μάθημα ζωής, γεγονός που τον έκανε να αναθεωρήσει τις προτεραιότητές του.

Η εισαγωγή ή / και χρήση στην περίμετρο του εκπαιδευτικού ιδρύματος οποιουδήποτε τύπου όπλων ή πυροτεχνικών προϊόντων

Παρόλο που ο Κανονισμός του σχολείου απαγορεύει εντελώς την εισαγωγή οποιουδήποτε είδους όπλου ή πυροτεχνικού προϊόντος στο σχολείο, συναντήσαμε με την πάροδο του χρόνου αρκετές καταστάσεις στις οποίες εντοπίστηκαν διάφορα λευκά όπλα (Πυγμαχία, μαχαίρια, μαχαίρια) και σπρέι σε μερικούς μαθητές. ερεθιστικές πληγές. Ως δικαιολογία, οι μαθητές επικαλέστηκαν την αβεβαιότητα κατά τη διάρκεια του ταξιδιού προς και από το σχολείο και προσπάθησαν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, ισχυριζόμενοι ότι δεν θα χρησιμοποιηθούν στη μονάδα. Προσέφεραν επίσης και άλλες δικαιολογίες, όπως αυτή που παρουσιάζεται παρακάτω.

Μελέτη περίπτωσης:

Τον Οκτώβριο του 2019, η διοίκηση της μονάδας ενημερώθηκε από τον δάσκαλο της υπηρεσίας, ο οποίος σταμάτησε κατά τη διάρκεια μιας διαμάχης μεταξύ του μαθητή ΑΒ, από την ένατη τάξη και ενός άλλου μαθητή, ότι ζήτησε από τον μαθητή ΑΒ, ο οποίος είχε ύποπτη συμπεριφορά. , φέρνοντας συχνά το χέρι του στην τσέπη του και είναι πολύ ανήσυχος, για να αφαιρέσει τα αντικείμενα που έχει στην τσέπη του, διαπιστώνοντας έτσι ότι είχε ένα μαχαίρι. Ο δάσκαλος της υπηρεσίας έφερε τον μαθητή στο Γραφείο Διαχείρισης, ο ηγέτης της τάξης ενημερώθηκε, ο οποίος ενημέρωσε τους γονείς.

Ο μαθητής ισχυρίστηκε ότι βρήκε το μαχαίρι σε έναν πάγκο στην αυλή του γυμνασίου. Ζητήθηκε η παρουσία των γονέων στο σχολείο, ο μαθητής διατηρώντας την άποψή του και παρουσία της μητέρας, η οποία, στην πραγματικότητα, τον υποστήριξε στις δηλώσεις του. Ερωτηθείς γιατί δεν παρέδωσε το μαχαίρι κατά τη στιγμή της εύρεσης, ο μαθητής είπε ότι δεν ήξερε πώς να το κάνει.

Σε αυτή την περίπτωση, ακόμη και αν γίνει δεκτή η δικαιολογία του φοιτητή, ο οποίος ισχυρίζεται ότι έχει βρει το αντικείμενο, δεν επιτρέπεται να το κρατήσει. Παρατηρείται ότι οι μαθητές, αν και ενημερώνονται στην αρχή του έτους σχετικά με τις διατάξεις του σχολικού κανονισμού, δεν γνωρίζουν ή αγνοούν τα καθήκοντα που έχουν, δεν γνωρίζουν τη σοβαρότητα ορισμένων γεγονότων και τις συνέπειες που μπορούν να έχουν, ότι οι γονείς προσπαθούν μάλλον να αποκτήσουν επιείκεια προς το παρόν, ενδεχομένως παραβλέποντας ορισμένα γεγονότα, αντί να υποστηρίζουν το σχολείο στη διόρθωση συμπεριφορών κινδύνου. Ο φοιτητής έλαβε γραπτή επίπληξη και απευθύνθηκε στον σχολικό σύμβουλο.

Μελέτη περίπτωσης:

Τον Δεκέμβριο του 2019, ένας δάσκαλος ανακοίνωσε ότι σε μια από τις αίθουσες διδασκαλίας στον πρώτο όροφο, που βρίσκεται κοντά στην τουαλέτα, υπάρχει μια ύποπτη, έντονη οσμή και οι μαθητές στην τάξη ισχυρίζονται ότι έχει αρχίσει να γίνεται αισθητή στο πάτωμα. κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Μερικοί από τους μαθητές αισθάνθηκαν, ισχυριζόμενοι πονοκεφάλους και τσούξιμο μάτια. Ο δάσκαλος, αφού ανακοίνωσε την ηγεσία, μετέφερε τους μαθητές σε μια άλλη τάξη, από τον δεύτερο όροφο και οδήγησε δύο μαθητές, που αισθάνθηκαν λίγο χειρότερα, στο ιατρικό γραφείο του σχολείου, μέσα στη μονάδα.

Λόγω του γεγονότος ότι η σχολική μονάδα διαθέτει βιντεοεπιτήρηση στις αίθουσες, οι μαθητές του MG, από την 9η τάξη και το CS, από την 10η τάξη, οι

οποίοι αν και μάθαιναν σε άλλο κτίριο, ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στον χώρο τουαλέτας στον πρώτο όροφο, από το κυρίως σώμα και οι οποίοι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών που ήταν παρόντες στην αίθουσα, θα ήταν αυτοί που ψεκάστηκαν ερεθιστικό σπρέι. Οι δύο αναγνωρίστηκαν και τιμωρήθηκαν με την προσωρινή ανάκληση της επαγγελματικής υποτροφίας, σύμφωνα με τον κανονισμό.

Ο μαθητής Μ. Γ. προέρχεται από Μονογονεϊκή οικογένεια, ο πατέρας είναι νεκρός και ο φοιτητής C.S είναι στη φροντίδα των παππούδων, οι γονείς είναι μακριά για να εργαστούν, στην Ιταλία. Οι πράξεις τους τέθηκαν υπόψη της οικογένειας και κατευθύνθηκαν από συμβούλους για την παροχή συμβουλών στο γραφείο ψυχο-παιδαγωγικής βοήθειας.

Επιστρέφουμε στις αιτίες που ευνοούν αυτές τις συμπεριφορές και σημειώνουμε ότι, ελλείψει οικογενειακής συμμετοχής, ηλικιακού τρόμου, παρεξήγησης των ελάχιστων κανόνων συμπεριφοράς, έλλειψης αξιών και υιοθέτησης λανθασμένων συμπεριφορών, προστίθεται ότι η κοινωνία τους υποστηρίζει, πρώτον, με την ελεύθερη πώληση σε ανηλίκους αυτών των προϊόντων. Ακόμη και εκπρόσωποι της αστυνομίας δήλωσαν ότι μπορούν να βρεθούν σε διάφορα καταστήματα με συγκεκριμένο κυνήγι και ψάρεμα, στην πόλη, τα οποία μπορούν να αγοραστούν από οποιονδήποτε.

Σωματική βία

Οι περιπτώσεις σωματικής βίας δεν έχουν τόσο υψηλή συχνότητα όσο αυτές της λεκτικής βίας, αλλά υπήρξαν και ορισμένες περιπτώσεις στις οποίες η επιδείνωση της λεκτικής βίας οδήγησε στη σωματική βία, που εκδηλώθηκε με ώθηση, πρόσκρουση, χτύπημα. Στις περισσότερες περιπτώσεις σωματικής βίας συμμετείχαν μαθητές από ανιδιοτελείς οικογένειες, οι οποίοι δεν έδειξαν ενδιαφέρον για την κατάσταση του παιδιού, μαθητές με έναν ή και τους δύο γονείς που έφυγαν για εργασία στο εξωτερικό, οικογένειες με αρνητικό κοινωνικο-συναισθηματικό κλίμα (βίαιοι γονείς) ή αλκοολικοί). Ταυτόχρονα, υπήρξαν περιπτώσεις όπου η οικογένεια άσκησε υπερβολικό έλεγχο στο παιδί,

δημιουργώντας καταστάσεις απογοήτευσης και στιγμές απόρριψης των αρνητικών ενεργειών που συσσωρεύτηκαν.

Μελέτη περίπτωσης:

Το 2017-2018 σχολικό έτος, το διευθυντή ενός από τα 9 βαθμούς επεσήμανε ότι η α. ε. φοιτητής, εκτός από το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των ωρών είχε συχνή ανάρμοστης συμπεριφοράς εκδηλώσεις (ήταν σε αντίφαση με την δασκάλους και τους συναδέλφους του, δεν ήταν ερωτήσεις, που δεν σχετίζονται με το θέμα της ώρας, αγνόησε ο δάσκαλος εξηγήσεις, που χρησιμοποιείται για το κινητό τηλέφωνο, γενικά μια επαναστατική και επαναστατική στάση). Επίσης, κατά τη διάρκεια των διακοπών, ο μαθητής φορούσε τους συναδέλφους της, προκαλώντας διαμάχες, κατά τη διάρκεια των οποίων έγινε σωματικά επιθετικός: χτύπησε τους συναδέλφους της, τράβηξε τα μαλλιά των συναδέλφων της και στις παρατηρήσεις που έκαναν οι δάσκαλοι αντέδρασε με σίγουρο τόνο, κατηγορώντας τον καθένα από αυτούς. δεδομένου ότι κάνει αυτά τα πράγματα επειδή προκαλείται πραγματικά, αν και όλα τα δεδομένα (η συνολική συμπεριφορά του, οι μαρτυρίες των εμπλεκομένων, οι εικόνες που προβάλλονται στις κάμερες παρακολούθησης) οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ΑΕ είναι το έναυσμα για συγκρούσεις.

Ο φοιτητής ήταν μέρος μιας πυρηνικής οικογένειας, και οι δύο γονείς που απασχολούνται, και η υλική κατάσταση της οικογένειας είναι καλή. Οι γονείς έδιναν ιδιαίτερη προσοχή στην σχολική κατάσταση του μαθητή, συχνά επικοινωνώντας με την διευθύντρια. Έχοντας επίγνωση των προαναφερθέντων συμπεριφορικών εκδηλώσεων, οι γονείς επέπληξαν τον μαθητή και την τιμώρησαν, παίρνοντας το κινητό της και περιορίζοντας το χρόνο που της επιτράπηκε να συναντηθεί με τους φίλους της.

Ο φοιτητής παραπέμφθηκε στο γραφείο Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας για συμβουλευτική. Κατά την πρώτη συνάντηση, ο μαθητής είχε μια πολύ αμυντική συμπεριφορά, υποστηρίζοντας ότι όλη την ώρα προκαλείται από ορισμένους συναδέλφους και ακόμη και από μερικούς δασκάλους, δείχνοντας

αναστατωμένοι και παρεξηγημένοι. Αρνήθηκε να συνεργαστεί, υποστηρίζοντας ότι δεν κατάλαβε γιατί κατευθυνόταν στο υπουργικό συμβούλιο. Προγραμματίστηκε περαιτέρω και δεν εμφανίστηκε για καλό χρονικό διάστημα, όταν ήταν ορατό στην τάξη ότι προσπαθούσε να ελέγξει και να αλλάξει τη συμπεριφορά του. Σε ένα σημείο προσφέρθηκε εθελοντικά στο υπουργικό συμβούλιο, με εμφανώς μειωμένη στάση, λέγοντας ότι θα ήθελε να μιλήσει με τον σύμβουλο καθηγητή, ο οποίος ομολόγησε ότι αναγνώρισε την ενοχή της για τις εξόδους που είχε κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, συνειδητοποιεί ότι έχει ηφαιστειακή συμπεριφορά, ότι δεν μπορεί να ελέγξει τα συναισθήματά του και ότι για όλους αυτούς τους λόγους οι περιορισμοί της οικογένειας, των οποίων ο έλεγχος υπερβαίνει, κατά τη γνώμη της, τα όρια του φυσιολογικού. Το κορίτσι είπε ότι η οικογένεια εξακολουθεί να την θεωρεί παιδί, επιβάλλει πολλούς κανόνες και όρια, ότι ο πατέρας είναι πολύ άκαμptos, ότι δεν ακούει και ότι δεν του επιτρέπεται να λαμβάνει αποφάσεις. Την ίδια στιγμή, ειδικά ο πατέρας, την επικρίνει όλη την ώρα. Όσο για τους συναδέλφους και ορισμένους δασκάλους, σα είπε ότι η αίσθηση που έχει είναι ότι δεν είναι κατανοητή από αυτούς και δεν βρίσκεται στην τάξη, την επιθυμία της, η οποία οι γονείς δεν σέβονται, είναι να σπουδάσουν σε άλλο γυμνάσιο στην πόλη, όπου οι φίλοι της διδάσκουν.

Ο σύμβουλος του δασκάλου συνέστησε στον διευθυντή να προτείνει στους γονείς να παρακολουθήσουν μια συμβουλευτική συνεδρία. Δέχτηκαν, και κατά τη διάρκεια της συνάντησης, ο δάσκαλος οδήγησε η συζήτηση, ώστε να μάθουμε αν η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια και το παιδί είναι αυτό που περιγράφεται από SA φοιτητών, σημειώνοντας ότι, πράγματι, οι γονείς έχουν πολύ ισχυρές απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση, την υποστήριξη και την άποψη ότι η SA είναι κορίτσι και πρέπει να "περιοριστεί", η επικοινωνία τους περιορίζεται στις πρακτικές πτυχές της ζωής, χωρίς να αντιμετωπίσουμε τις συναισθηματικές πτυχές και τη στενή πλευρά. Ο δάσκαλος ζήτησε την παρουσία του μαθητή και ζήτησε ένα παιχνίδι ρόλων, κατά τη διάρκεια του οποίου οι γονείς έγιναν "το παιδί", και το παιδί ανέλαβε το ρόλο του γονέα και έβαλε στη σκηνή μια

κατάσταση που βίωσαν συγκεκριμένα, δηλαδή την επιλογή του γυμνασίου, θέτοντας τις ερωτήσεις τους και τις απαντήσεις που ζήτησαν εκείνη τη στιγμή. Αν και αρχικά οι γονείς ήταν απρόθυμοι, τελικά ενεπλάκησαν στο παιχνίδι ρόλων, κατά τη διάρκεια του οποίου κοίταζαν σε έναν "καθρέφτη", σημειώνοντας τα λάθη που κάνουν ο ένας προς τον άλλο.

Ως αποτέλεσμα της συμβουλευτικής δραστηριότητας, οι γονείς έγιναν πολύ πιο ανοιχτοί στις συζητήσεις τους με την κόρη, έμαθαν να την ακούσουν, η οποία, με τη σειρά της, δεν είχε ανεξέλεγκτες εκρήξεις. Το κορίτσι συνέχισε να προσαρμόζεται στην τάξη στην οποία βρίσκεται και την επιθυμία να μετακομίσει στο γυμνάσιο όπου διδάσκουν οι φίλοι της. Συνειδητοποιώντας ότι μπορεί να υπάρχουν συνέπειες για τη σχολική απόδοση, αλλά και για τη συνολική συμπεριφορά της, οι γονείς αποφάσισαν να σεβαστούν την απόφασή της να μεταφερθεί στο γυμνάσιο που θέλει.

Κατά την έγκριση της μεταφοράς, η μονάδα μας έλαβε υπόψη τη συναισθηματική ευημερία του παιδιού και την αποφυγή πιθανών αρνητικών συνεπειών της διατήρησης της εδώ, ενάντια στη θέλησή της.

Κατά το πρώτο εξάμηνο της επόμενης σχολικής χρονιάς, η Α.Ε. επισκέφθηκε τη σύμβουλο εκπαιδευτικών, ευχαριστώντας την για τη βοήθειά της, λέγοντας ότι ήταν άνετη στη νέα τάξη, μαζί με τους φίλους της. Στην οικογένεια τα πράγματα συζητούνται πολύ πιο ανοιχτά, οι γονείς έχουν γίνει πιο ανεκτικοί και προσπαθεί να μην τους απογοητεύσει. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, η κοπέλα πήγε επίσης στην πρώην τάξη της, ζητώντας συγγνώμη τόσο στους πρώην συναδέλφους της όσο και στον πρώην διευθυντή της για την ανεπιθύμητη συμπεριφορά τους.

Μελέτη περίπτωσης:

Στον αντίθετο πόλο αναφορικά με τη συμμετοχή της οικογένειας στη ζωή του παιδιού βρίσκεται η περίπτωση του φοιτητή Ν.Σ., από την 11η τάξη, το σχολικό έτος 2016-2017.

Αρκετοί δάσκαλοι από αυτή την τάξη σημείωσαν ότι, παρά το υψηλό πνευματικό επίπεδο, η καλή γνώση των δικαιωμάτων του παιδιού, καθώς και τα δικαιώματα και τα καθήκοντα του μαθητή, έδειξαν μια στάση μη συμμόρφωσης με τους κανόνες. άρνηση να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες, απροσεξία στο μάθημα ώρες και μια στάση ανωτερότητας προς τους συναδέλφους (κατά τη γνώμη του οι συνάδελφοι ήταν διανοητικά κατώτεροι), συχνά προκάλεσε πολεμική με τους καθηγητές (ξεκινώντας από τις πληροφορίες που μεταδίδονται κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, πληροφορίες για το οποίο είχαν βρεθεί από διάφορα περιβάλλοντα και το οποίο είναι υπό συζήτηση, δεν σχετίζονται με την τάξη του χρόνου). Οι συνάδελφοι, εκτός από το γεγονός ότι προσβάλλονταν από το Ν.Σ., εκδηλώθηκαν, κάθε φορά που διέκοψε τις ώρες για σχόλια, εξέγερση και πλήξη.

Οι γονείς του Ν. Σ. πήγαν να εργαστούν στο εξωτερικό, ο έφηβος ήταν στη φροντίδα των παππούδων του. Οι γονείς τον υποστήριζαν ουσιαστικά, ωστόσο, δεν διατηρούσαν επαφή με το σχολείο. Από την αρχή του γυμνασίου, ο ηγέτης της τάξης έχει έρθει σε επαφή μόνο μία φορά από τη μητέρα του μαθητή, για να ενδιαφέρεται για τη σχολική του κατάσταση. Οι παππούδες, που ήταν παλιοί και ζούσαν σε μια τοποθεσία μακριά από την πόλη, επίσης δεν διατηρούσαν επαφή με το σχολείο.

Ο μαθητής συμμετείχε σε συμβουλευτικές συνεδρίες, στο γραφείο Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας του Γυμνασίου και κατά τη διάρκεια του χρόνου του, επιδεικνύοντας το ίδιο πολεμικό πνεύμα, ειδικά με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, τον προκάλεσε ακόμη περισσότερο για τη διαμάχη.

Τον Φεβρουάριο, στις αρχές του δεύτερου εξαμήνου, ο φοιτητής NS, στο διάλειμμα μετά τη δεύτερη ώρα, ξεκίνησε μια συζήτηση σε αντίθεση με έναν από τους συμμαθητές, BG. Εξέφρασε την αδιαφορία και την πλήξη του με τη συζήτηση και ενάντια στην επιμονή του NS, ο οποίος τον προσβάλλει, τον αποκαλεί ηλίθιο, ανάπηρο, ηλίθιο, λέγοντάς του ότι δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει τη συζήτηση και δεν ανέβηκε στο πνευματικό του επίπεδο, παρά

τις προσβολές, ορκίστηκε σε αυτόν. Ο Ν. Σ. τον χτύπησε στο στομάχι. Ένας συμμαθητής ανακοίνωσε την ηγεσία, η οποία οδήγησε τους δύο στο Γραφείο Διαχείρισης. Αφού περιέγραψε τον τρόπο με τον οποίο συνέβησαν τα γεγονότα, ο διευθυντής ζήτησε τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον διευθυντή να πάνε μαζί σας στην τάξη, για να ακούσουν τη γνώμη των συναδέλφων που παρακολούθησαν τη σύγκρουση. Επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι η NS επέμεινε στο BG, και αυτό είναι συχνό, ο δάσκαλος λέγοντας ότι κατά τη διάρκεια των ωρών του η NS έχει την ίδια τάση να προκαλεί παράπλευρες συζητήσεις, στις οποίες συχνά έπρεπε να διακόψει την εξέλιξη της ώρας για να την εξηγήσει. το γεγονός ότι μπορεί να απαντήσει στα θέματα που θέτει, αλλά αυτά δεν σχετίζονται με το θέμα της τάξης και πρέπει να καταλάβει ότι δεν είναι φυσιολογικό να καταλαμβάνει το χρόνο που έχει διατεθεί σε ολόκληρη την τάξη. Επίσης, οι συνάδελφοι υποστήριξαν ότι ήταν κορεσμένο ότι οι ώρες θα έπρεπε να διακόπτονται από τον Ν.Σ., με τις ιδέες του και να προσβάλλονται όποτε δεν ήθελαν να ξεκινήσουν οι συζητήσεις. Τα κύρια θέματα που εξετάστηκαν από την NS αφορούσαν την πολιτική, οικονομική κατάσταση, διάφορα γεγονότα που παρουσιάστηκαν στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τη σημασία της νομιμοποίησης της κάνναβης (δεν μπορούμε να δικαιολογήσουμε αυτή την ανησυχία από το γεγονός ότι είχαν καταναλώσει ψυχοτρόπους ουσίες, επειδή δεν παρουσίαζαν συγκεκριμένες εκδηλώσεις και δεν ήταν στα αρχεία της αστυνομίας), συζητήσεις για δικαστικές υποθέσεις κλπ. Ο μαθητής αναγνώρισε ότι κάνει αυτά τα πράγματα, ότι συνειδητοποιεί ότι είναι ενοχλητικό και ότι η σωματική επιθετικότητα είναι το αποκορύφωμα της ανάρμοστης συμπεριφοράς του και υποσχέθηκε ότι προσπαθεί να αναθεωρήσει τη στάση του.

Όσον αφορά τη σύγκρουση, οι δύο τιμωρήθηκαν σύμφωνα με τον κανονισμό και ο Ν.Σ. συνέχισε την παροχή συμβουλών.

Ο σύμβουλος δάσκαλος έβαλε τη συμπεριφορά του NS λόγω της απουσίας των γονέων, εκτός από το γεγονός ότι δεν υπήρχε κανένας έλεγχος πάνω του, είναι προφανές ότι αισθάνθηκε την έλλειψη επικοινωνίας μαζί τους, οι παππούδες

δεν αντιμετωπίζουν τις συζητήσεις για τα θέματα που τον ενδιαφέρουν και δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να τον καθοδηγήσουν. Επίσης, οι συναισθηματικές ανεπάρκειες ήταν εμφανείς, αισθανόμενοι την ανάγκη να βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής, ειδικά ορισμένων ενηλίκων, που τον εκτιμούν για αυτό που γνωρίζει, χάνοντας έτσι την αίσθηση του μέτρου.

Ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος παρατήρησε ότι το θέμα της χρήσης ναρκωτικών επιστρέφει συχνά, αν και ήταν προφανές ότι ο Ν.Σ. προσεγγίζει σκόπιμα αυτό το θέμα, επειδή είναι πολύ ευαίσθητο, γεγονός που προκαλεί την ανησυχία του ενήλικα και στρέφει την πλήρη προσοχή του σε αυτό. Την επόμενη περίοδο, σε επίπεδο σχολείου, πραγματοποιήθηκαν διάφορες δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και πρόληψης της χρήσης ναρκωτικών, σε συνεργασία με την Εθνική Υπηρεσία Καταπολέμησης των ναρκωτικών, και ο δάσκαλος έδωσε εντολή στον ΝΣ να συμμετάσχει όχι μόνο στη σύνοδο στην οποία διανεμήθηκε η τάξη του, αλλά και σε όλες τις άλλες συνεδρίες.

Μια άλλη μέθοδος που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός σύμβουλος, μαζί με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων, ήταν ο προσδιορισμός στο πρόγραμμα των εξωσχολικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων της Σχολής ορισμένων δραστηριοτήτων, σε διάφορα θέματα, στις οποίες ο Ν.Σ. συν-επέλεξε ως "συνεργάτη" του συντονιστή δασκάλου. Έτσι, ο Ν. Σ. είχε την ευκαιρία να τεκμηριώσει τον εαυτό του, να αλληλεπιδράσει με τον δάσκαλο στην προετοιμασία της δραστηριότητας, να παρουσιάσει τις γνώσεις του, επωφελούμενος από την καθοδήγηση του δασκάλου με τον οποίο εργάστηκε. Συνειδητοποίησε ότι, για να ξεκινήσει και να συμμετάσχει σε μια συζήτηση, μια προσεκτική επιλογή του περιεχομένου που απαιτείται, η οποία πρέπει να είναι κατάλληλη για το θέμα, σαφής, συνοπτική, προσαρμοσμένη στο επίπεδο των παραληπτών, να παρουσιάσει ενδιαφέρον, να προκαλέσει περιέργεια, πρέπει να χρησιμοποιηθεί με μια κατάλληλη γλώσσα, το κλίμα πρέπει να είναι αμοιβαίου σεβασμού, πολιτισμένος. Ο Ν. Σ. έχει επίσης καταλάβει τι σημαίνει να είσαι στο ρόλο ενός συντονιστή δραστηριότητας, ο οποίος, όπως και ο δάσκαλος, στην

τάξη, έχει να αντιμετωπίσει διακοπές, παράπλευρες συζητήσεις και άλλους διαταρακτικούς παράγοντες.

Ο μαθητής Ν.Σ. άλλαξε τη στάση της απέναντι στους άλλους, τους συναδέλφους και τους δασκάλους, και, μετά από εισήγηση του συμβούλου δάσκαλος, εντάχθηκε σε μια συζήτηση και ρητορική Λέσχη, ξεκίνησε από έναν πολιτιστικό σύλλογο στην πόλη, και προκειμένου να ελέγξει παρορμητικότητα και να εκπαιδεύσει τον αυτοέλεγχο επέλεξε να ασκήσει αθλητικά γυρίσματα.

Οι γονείς του μαθητή, οι οποίοι ενημερώθηκαν τηλεφωνικά από τον διευθυντή για την υπόθεση, έγιναν πιο προσεκτικοί στις ανάγκες του και άρχισαν να ενδιαφέρονται τακτικά για την εξέλιξή του. Η σύνδεση με το σχολείο διατηρήθηκε επίσης τηλεφωνικά, καθώς δεν επισκέφθηκαν τη χώρα μέχρι που ο γιος τελείωσε το γυμνάσιο.

Ο Ν. Σ. δεν συμμετείχε πλέον σε πράξεις βίας, αντίθετα, έγινε υπεύθυνος φοιτητής και καλός συνάδελφος, το 2018 ολοκληρώνοντας τις σπουδές γυμνασίου και αποκτώντας εξειδίκευση στον τεχνικό τομέα. Δυστυχώς δεν πέρασε τις εξετάσεις απολυτηρίου και επέλεξε να πάει στους γονείς του στο εξωτερικό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρέμβαση του σχολείου για την αντιμετώπιση της βίαιης συμπεριφοράς περιορίζεται από τους κανονισμούς που διέπουν την οργάνωση και λειτουργία της προ-πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο, τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους που διαθέτει και το βαθμό συμμετοχής και το άνοιγμα της οικογένειας και της εταιρείας συνεργασίας.

Ένα ευεργετικό μέτρο, τα τελευταία χρόνια υπήρξε η γενίκευση των γραφείων Ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας στα Γυμνάσια, έτσι ώστε τόσο οι μαθητές, οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να επωφεληθούν από τις συμβουλευτικές υπηρεσίες. Αυτή η θετική πτυχή εξακολουθεί να επηρεάζεται από την απροθυμία ορισμένων (από όλες τις κατηγορίες που αναφέρονται παραπάνω), να καταφύγουν σε τέτοιες υπηρεσίες, υπάρχει μια γενική προκατάληψη, σύμφωνα με την οποία, σε αυτή την περίπτωση, θα έθεταν αυτόματα ερωτηματικά σχετικά με την ψυχική τους ακεραιότητα.

Παρατηρήσαμε επίσης ότι η συμμετοχή μαθητών με δυνητικά βίαιες δραστηριότητες σε εξωσχολικές δραστηριότητες έχει θετικό αντίκτυπο σε αυτούς, καταλαμβάνοντας τον ελεύθερο χρόνο με εποικοδομητικό τρόπο, εκπαιδεύοντας την προσωπικότητα, διοχετεύοντας ενέργειες, κοινωνικοποίηση, προσωπική ανάπτυξη, αυξάνοντας την αυτοεκτίμηση, και την εκτίμηση ενός άλλου και άλλων πτυχών που αποτελούν τη βάση της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς. Οι κοινωνικοί εταίροι (Αστυνομία, Χωροφυλακή, City Hall, A. N. A, Διεύθυνση Δημόσιας Υγείας, D. G. A. S. P. C., εκπρόσωποι διαφόρων Μκο) έχουν πάντα ανταποκρίθηκε θετικά στην μονάδα αιτήσεων συμμετοχής στη δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης και πρόληψης.

Η επιβολή κυρώσεων είναι ένα μέτρο που παράγει τα αποτελέσματά του μόνο σε απροσδόκητα μικρό βαθμό, στο πλαίσιο μιας ανιδιοτελούς στάσης απέναντι στην εκπαίδευση και την επαγγελματική κατάρτιση, την οποία συναντάμε τόσο στους μαθητές μας όσο και στις οικογένειές τους.

Δίπλα, ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, που αντί να διορθωθεί, φαίνεται να εμβαθύνει, είναι η έλλειψη συμμετοχή των οικογενειών στη ζωή των παιδιών, συχνά αντιμετωπίζουν με αδιαφορία, με την αδυναμία τους να συνεργαστούν με το σχολείο, να προσδιοριστούν και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 11

Extract from the Rules of
Organization and Operation of High
Technology No.1 Alexandria

No. crt.	ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ	Η προτεινόμενη κύρωση σύμφωνα με τη σοβαρότητα της πράξης
1	Καταστροφή, τροποποίηση ή συμπλήρωση σχολικών εγγράφων, όπως καταλόγων, φύλλων, φοιτητικών βιβλίων και οποιωνδήποτε άλλων εγγράφων της ίδιας κατηγορίας	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; δ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; ε) προειδοποίηση στ) αποβολή
2	Ζημιές στην ιδιοκτησία του σχολείου	Υποχρεωτική ανάκτηση αγαθών α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; δ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; στ) αποβολή.
3	Η εισαγωγή ή διάδοση, στην εκπαιδευτική μονάδα, υλικών που, μέσω του περιεχομένου τους, απειλούν την ανεξαρτησία, την κυριαρχία, την ενότητα και την εθνική ακεραιότητα της χώρας, που καλλιεργούν βία, μισαλλοδοξία ή που βλάπτουν τη δημόσια εικόνα ενός ατόμου;	α) γραπτή επίπληξη; β) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; γ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; δ) προειδοποίηση ε) αποβολή.
4	Αποκλεισμός διαδρομών πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς χώρους;	A) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; B) προειδοποίηση Γ) αποβολή.
5	Κατοχή ή κατανάλωση ναρκωτικών, αλκοολούχων ποτών ή άλλων απαγορευμένων ουσιών, τσιγάρων, εθνοβοτανικών ουσιών και συμμετοχής σε τυχερά παιχνίδια;	α) γραπτή επίπληξη; β) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; γ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο;

		δ) προειδοποίηση ε) αποβολή
6	Η εισαγωγή ή / και χρήση στην περίμετρο της εκπαιδευτικής μονάδας οποιουδήποτε τύπου όπλου ή άλλων πυροτεχνικών προϊόντων, όπως πυρομαχικά, κροτίδες, πυροσβέστες ή παρόμοια, σπρέι δακρύων, παράλυση ή παρόμοια, τα οποία, με τη δράση τους, μπορούν να επηρεάσουν τη σωματική ακεραιότητα και την ψυχολογία των μαθητών και του προσωπικού της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι μαθητές δεν επιτρέπεται να στερούνται προσωπικής ιδιοκτησίας που δεν επηρεάζει την προσωπική ασφάλεια ή των άλλων προσώπων της εκπαιδευτικής μονάδας, σύμφωνα με τις νομικές διατάξεις;	α) γραπτή επίπληξη; β) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; γ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; δ) προειδοποίηση ε) αποβολή
7	Διάδοση εκλογικού υλικού, θρησκευτικού προσηλυτισμού, άσεμνου ή πορνογραφικού στα εκπαιδευτικά ιδρύματα;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας;
8	Χρήση κινητών τηλεφώνων κατά τις ώρες διδασκαλίας, τις εξετάσεις και τους διαγωνισμούς. εκτός από αυτή τη διάταξη, επιτρέπεται η χρήση κινητών τηλεφώνων κατά τις ώρες μαθημάτων, μόνο με τη συγκατάθεση του εκπαιδευτικού, σε περίπτωση χρήσης τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ή σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας;
9	Εκκινήστε ψευδείς διαφημίσεις στις υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης;	α) ατομική παρατήρηση;
10	Προσβλητικό, άσεμνο, εκφοβιστικό, διακριτικό και εκδηλώνοντας βία στη γλώσσα και τη συμπεριφορά προς τους συναδέλφους και το προσωπικό;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας;

11	Πρόκληση, υποκίνηση και συμμετοχή σε πράξεις βίας στο σχολείο και πέραν αυτού;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; δ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; ε) προειδοποίηση στ) αποβολή
12	Αφήνοντας την περίμετρο της εκπαιδευτικής μονάδας κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος, με εξαίρεση τους μεγάλους φοιτητές και τις καταστάσεις που προβλέπονται από τη ρύθμιση της οργάνωσης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μονάδας;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας;
13	Χρήση της ασήμαντης ή επικλητικής γλώσσας στην περίμετρο του σχολείου;	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; δ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; ε) προειδοποίηση στ) αποβολή
14	Πρόσκληση / διευκόλυνση της εισόδου αλλοδαπών στο σχολείο, χωρίς τη συγκατάθεση της διοίκησης του σχολείου και των διευθυντών.	α) ατομική παρατήρηση; β) γραπτή επίπληξη; γ) προσωρινή ή οριστική ανάκληση της υποτροφίας αξίας, της κοινωνικής υποτροφίας, της επαγγελματικής υποτροφίας; δ) η πειθαρχική μετακίνηση σε παράλληλη τάξη από το ίδιο σχολείο; ε) προειδοποίηση στ) αποβολή



Erasmus+

Πρόγραμμα Erasmus +, KA2, Επαγγελματική, Εκπαίδευση και Κατάρτιση - Συνεργασία για την καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών - Στρατηγικές εταιρικές σχέσεις για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση



Συνεργάτες:



Romania, Bucharest

Zivac Group

Central SRL



Italy

I.I.A.P.H.S.



Cyprus

DIONI



Romania, Alexandria

Technological Highschool,

Nr. 1