

**Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ
ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ**

του
Σύρμα Ιωάννη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Τρίκαλα

2008

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Λέκτορας

2^{ος} επιβλέπων: Κουστέλιος Αθανάσιος, Αν. Καθηγητής

3^{ος} επιβλέπων: Σακελλαρίου Κίμων, Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύρμας Ιωάννης: Η σχέση της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή με την διαπροσωπική έλξη του φοιτητή.

(Με την επίβλεψη της κ. Αλεξάνδρας Μπεκιάρη, Λέκτορας)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας με τη διαπροσωπική έλξη στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, αφού προηγουμένως τροποποιήθηκαν για τον ελληνικό πληθυσμό τα ερωτηματολόγια της επιχειρηματολογίας και της διαπροσωπικής έλξης (εργασιακή, κοινωνική και φυσική έλξη). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν από 243 φοιτητές του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του πανεπιστημίου Θεσσαλίας ηλικίας 18-24 ετών. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων. Συνολικά, τα αποτελέσματα παρείχαν ικανοποιητική υποστήριξη για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας της επιχειρηματολογίας καθώς και της κλίμακας της διαπροσωπικής έλξης τροποποιημένες σε ελληνικό πληθυσμό. Από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης είχαν πολύ υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους ενώ υπήρξε σημαντικά θετική σχέση μεταξύ της επιχειρηματολογίας και των τριών διαστάσεων της διαπροσωπικής έλξης, ενώ αντίθετα η λεκτική επιθετικότητα συνδέονταν αρνητικά με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης και με την επιχειρηματολογία.

Λέξεις κλειδιά: Επιχειρηματολογία, Λεκτική επιθετικότητα, Εργασιακή έλξη, Κοινωνική έλξη, Φυσική έλξη.



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 7268/1

Ημερ. Εισ.: 20/07/2009

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

371.102 3

ΣΥΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000092606

ABSTRACT

Sympas Ioannis: The relationship between perceived instructor's verbal aggressiveness and argumentativeness with students' interpersonal attraction.

(Under the supervision of Alexandra Bekiari, Lecturer)

The purpose of this study was to examine the relationship between instructor verbal aggressiveness as students perceived with interpersonal attraction in the university context. Firstly, the scale was translated based on responses of 243 Greek students of the University of Thessaly Department of Physical Education and Sport Science. All students were 18-24 years old. The results supported the internal consistency, and factor structure, of the translated instruments. Secondly, a correlation analysis conducted and the results showed a very significant positive relationship between argumentativeness and the three dimensions of interpersonal attraction, but a significant negative relationship between verbal aggressiveness and three dimensions of interpersonal attraction and argumentativeness also.

Key words: Verbal aggressiveness, Argumentativeness, Task attraction, Social attraction, Physical attraction.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	i
ABSTRACT.....	ii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	iii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σημασία της έρευνας.....	7
Σκοπός της έρευνας.....	8
Ορισμοί	8
Περιορισμοί της ερευνάς	9
Οριοθετήσεις.....	9
Διατύπωση Υποθέσεων.....	9
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Αίτια εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας.....	11
Λεκτική επιθετικότητα και επιχειρηματολογία στην εκπαίδευση.....	12
Επιχειρηματολογία.....	16
Λεκτική επιθετικότητα	18
Διαπροσωπική έλξη.....	24
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	27
Δείγμα	27
Διαδικασία Μέτρησης	27
Εργαλεία Μέτρησης	28
Στατιστική Ανάλυση.....	29
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	30
Παραγοντική ανάλυση.....	30
Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις	32
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	34

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	38
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	47
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο επιχειρηματολογίας.....	48
Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο λεκτικής επιθετικότητας.....	49
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο κοινωνικής έλξης.....	50
Παράρτημα 4: Ερωτηματολόγιο εργασιακής έλξης	51
Παράρτημα 5: Ερωτηματολόγιο φυσικής έλξης	52

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Κοινωνικής έλξης

Πίνακας 2. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Εργασιακής έλξης

Πίνακας 3. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Φυσικής έλξης

Πίνακας 4. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Επιχειρηματολογίας

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής

Πίνακας 6. Συντελεστής συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταβλητών

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΕΚΤΙΚΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΕΛΞΗ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ.

Η δυνατότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους εποικοδομητικά και αποτελεσματικά αποτέλεσε ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο συντέλεσε στην εξέλιξη της κοινωνίας μας. Από την αρχαιότητα στις ελληνικές πόλεις κράτη και ειδικότερα στην Αθηναϊκή δημοκρατία η ικανότητα των πολιτών να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας επιχειρήματα αποτελεσματικά και εποικοδομητικά αποτελούσε πολύτιμη ικανότητα όχι μόνο στην κοινωνική τους ζωή, αλλά και στην πολιτική τους δραστηριότητα. Στην εκκλησία του Δήμου οι Αθηναίοι πολίτες είχαν τη δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους, να υπερασπιστούν τις θέσεις τους πάνω σε διάφορα φλέγοντα θέματα της εποχής τους, αλλά και να αποδώσουν τις αντίθετες θέσεις των συνομιλητών τους. Στην εποχή μας, μετά από 2.000 χρόνια, η ικανότητα των ανθρώπων να χρησιμοποιούν επιχειρήματα συνεχίζει να αποτελεί θεμέλιο λίθο του πολιτισμού μας και να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης.

Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων πολλές φορές μπορεί να έχει και επιθετικά χαρακτηριστικά. Μια συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιθετική, όταν ένα άτομο μέσω της επιβολής δύναμης σωματικής ή συμβολικής αποσκοπεί στην καλύτερη περίπτωση να επιβληθεί και ίσως να βλάψει το στόχο της επίθεσής του, ενώ στη χειρότερη περίπτωση να τον νικήσει και να τον καταστρέψει (Infante, 1987). Οι επιθετικές συμπεριφορές μπορούν να διαχωριστούν σε διάφορους τύπους οι οποίοι όλοι, ωστόσο, εμπεριέχουν το στοιχείο της επίθεσης (Infante, 1988). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητική ή ως καταστρεπτική. Εποικοδομητική θεωρείται η συμπεριφορά ενός ατόμου όταν συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων, ενώ αντίθετα, καταστρεπτική όταν δρα βλαπτικά στις σχέσεις του ή τα συναισθήματα του συνομιλητή του (Infante, 1988).

Βασίζόμενος σε έρευνα των Costa και MacRae (1980), ο Infante (1987) διατύπωσε την άποψη ότι η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία, αποτελούν δύο από τα

τέσσερα (τα άλλα δύο είναι η κατηγορηματικότητα και η εχθρικήτητα) επικοινωνιακά χαρακτηριστικά τα οποία σχηματίζουν το πυρήνα των επιθετικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου. Εκείνο που διαφοροποιεί τα δύο αυτά επιθετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου είναι ο στόχος που επιτίθεται το καθένα. Η επιχειρηματολογία στοχεύει στις θέσεις των συνομιλητών μας πάνω σε ένα θέμα, ενώ αντίθετα η λεκτική επιθετικότητα στοχεύει περισσότερο στην αυτοαντίληψη των συνομιλητών μας και λιγότερο στις θέσεις τους πάνω σε ένα θέμα (Infante & Rancer, 1996). Πρέπει να τονιστεί ότι τα τέσσερα αυτά επιθετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου αλληλεπιδρούν τόσο μεταξύ τους, όσο και με παράγοντες ή και συνθήκες του περιβάλλοντος (Infante & Rancer, 1996), που επιτρέπουν στο άτομο την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών σε ποικίλες μορφές επικοινωνίας (Myers, & Rocca, 2001).

Επομένως και η εκδήλωση των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από ένα άτομο είναι αποτέλεσμα τόσο της ίδιας της προσωπικότητας του, όσο και των συνθηκών του περιβάλλοντος που αυτό δρα (Infante & Rancer, 1996) και είναι δυνατόν να έχει τις ακόλουθες μορφές: επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα, στην εξωτερική εμφάνιση και στο υπόβαθρο, εμπαιγμούς, απειλές, βλασφημίες, κατάρες, πειράγματα και χειρονομίες (Infante 1987; Infante, Riddle, Horvath, & Tumlin, 1992; Infante, Sabourin, Rudd, & Shannon, 1990). Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης έρευνας των Johnson, Becker, Wigley, Haigh και Craig (2007), κατέδειξαν ότι η χρήση επιχειρημάτων ήταν συχνότερη σε δημόσιες συζητήσεις ενώ η εκδήλωση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών εμφανιζόταν με υψηλότερη συχνότητα σε προσωπικές συζητήσεις.

Ακόμη πρέπει να τονίσουμε ότι τα λεκτικά επιθετικά άτομα πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή, πολλές φορές, είναι απόλυτα δικαιολογημένη ή ακόμα και επιβεβλημένη (Infante, Bruning, & Martin, 1994). Θα πρέπει να τονιστεί ότι τα λεκτικά επιθετικά άτομα ανάλογα με τη συχνότητα επίδειξης λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών μπορούμε να τα διαχωρίσουμε σε τρεις κατηγορίες: σε υψηλού, σε μέτριου και σε χαμηλού βαθμού. Αποτελέσματα έρευνας έχουν καταδείξει ότι τα άτομα που διακρίνονται από τη συχνή χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών προβαίνουν συχνότερα σε χειρονομίες, πειράγματα και βλασφημίες και καταφεύγουν συχνότερα σε επιθέσεις στην ικανότητα των συνομιλητών τους, σε σχέση με άτομα που χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές (Infante, Hartley, Martin, Higgins, Bruning, & Hur, 1992). Επίσης, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή λεκτική επιθετικότητα θεωρούν ότι τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα δεν είναι επιβλαβή. Επιπλέον, τείνουν να

χρησιμοποιούν τέτοιου είδους συμπεριφορές προκειμένου να δείχνουν «σκληροί» και πολλές φορές παίρνουν μέρος σε συζητήσεις προκειμένου να τις μετατρέψουν σε λεκτική διαμάχη, επιδιώκοντας σκόπιμα με αυτό τον τρόπο να είναι κακοί προς τους συνομιλητές τους, εκφράζοντας ταυτόχρονα περιφρόνηση προς το πρόσωπό τους (Infante, Riddle, et al. 1992). Ταυτόχρονα, εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμα να χρησιμοποιήσουν επιθετικά λεκτικά μηνύματα (Infante & Rancer, 1993). Στόχος των ατόμων που χαρακτηρίζονται από υψηλή λεκτική επιθετικότητα είναι να καταδείξουν την προσωπική τους ανωτερότητα έναντι των συνομιλητών τους, να καταστήσουν σαφή την κυριαρχία τους στις διαπροσωπικές σχέσεις και να απελευθερώσουν τις επιθετικές τους τάσεις (Infante, & Rancer, 1982).

Αντίθετα τα άτομα που χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα να επιχειρηματολογούν σε μεγάλο βαθμό, θεωρούν τη χρήση επιχειρημάτων ως απόλαυση (Rancer, Kosberg, & Baukus, 1992) και έχουν θετική στάση αναφορικά με τη χρήση επιχειρημάτων (Rancer, Baukus, & Infante, 1985). Επιπλέον, συμμετέχουν σε συζητήσεις υποστηρίζοντας τη θέση τους πάνω σε αμφιλεγόμενα θέματα, εκλαμβάνοντας τη συμμετοχή τους σε μια τέτοια δραστηριότητα, ως μια συναρπαστική διανοητική πρόκληση και θεωρούν ότι συμμετέχουν σε μια ανταγωνιστική διαδικασία στην οποία θα πρέπει να υπερασπιστούν τις απόψεις-θέσεις τους κερδίζοντας ταυτόχρονα σημεία. Η συμμετοχή σε μια συζήτηση με ανταλλαγή επιχειρημάτων, τους δημιουργεί συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης (Infante, & Rancer, 1982). Παράλληλα, η χρήση επιχειρημάτων αποτελεί ένα σημαντικό τρόπο βελτίωσης της μάθησης (Rancer, Baukus, & Infante, 1985).

Θα πρέπει ωστόσο να τονιστεί ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν επιχειρήματα σε μια συζήτηση για ένα αμφιλεγόμενο θέμα διακρίνονται σε υψηλής και χαμηλής ικανότητας χρήσης επιχειρημάτων. Τα συναισθήματα που περιγράφηκαν παραπάνω τα βιώνουν άτομα με υψηλή ικανότητα επιχειρηματολογίας. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή ικανότητα χρήσης επιχειρημάτων, αν και αναγνωρίζουν τη πιθανότητα να συμμετέχουν σε μια συζήτηση με ανταλλαγή επιχειρημάτων, ωστόσο προσπαθούν να αποτρέψουν αυτό το ενδεχόμενο και μάλιστα νιώθουν ανακούφιση όταν πετύχουν το στόχο τους. Όταν πάλι αποτυγχάνουν να αποτρέψουν μια συζήτηση με επιχειρήματα διακατέχονται από δυσάρεστα συναισθήματα πριν, κατά την διάρκεια, αλλά και μετά το πέρας της συζήτησης.

Όπως είναι αναμενόμενο τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλή ικανότητα χρήσης επιχειρημάτων έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να επιχειρηματολογούν

ενώ αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή ικανότητα χρήσης επιχειρημάτων έχουν πολύ μικρή εμπιστοσύνη στην ικανότητα τους (Infante, & Rancer, 1982).

Όπως προαναφέρθηκε η επιθετική συμπεριφορά διακρίνεται σε επικοινωνιακή και καταστρεπτική. Η επιχειρηματολογία αποτελεί ένα θετικό, επικοινωνιακό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προσωπικότητας (Infante 1987; Infante, Trebing, Shepherd, & Seeds 1984). Αντίθετα, η λεκτική επιθετικότητα θεωρείται ότι είναι ένα καταστρεπτικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης προσωπικότητας που σε πολλές περιπτώσεις είναι δυνατόν να έχει οδυνηρές συνέπειες στις σχέσεις, αλλά και στη μορφή επικοινωνίας των ατόμων (Infante, 1987, 1995; Infante & Rancer 1996). Επιπλέον οι Valencic, Beatty, Rudd, Dobos και Heisel (1998), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με το ψυχωτισμό ο οποίος αναφέρεται στην έλλειψη ελέγχου των παρορμήσεων ενός ατόμου.

Ένας από τους χώρους όπου η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο είναι και η πανεπιστημιακή αίθουσα. Εκεί όπου οι φοιτητές μαθαίνουν όχι μόνο από το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά και από την διαπροσωπική επικοινωνία με τους καθηγητές τους (Sorensen & Cristophel, 1992). Η επικοινωνία μεταξύ φοιτητή και καθηγητή στο πανεπιστημιακό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί και ως μια μορφή σχέσης κατά την οποία ο καθηγητής και οι φοιτητές αμοιβαία αλληλεπιδρούν μέσω λεκτικών και μη λεκτικών μηνυμάτων (Mottet, Martin, & Myers, 2004). Το πανεπιστημιακό περιβάλλον αποτελείται και επηρεάζεται από την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση καθηγητή-φοιτητή. Οι καθηγητές μέσω της επικοινωνίας τους με τους φοιτητές δημιουργούν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα (Darling & Civikly, 1987), προάγουν την παρακίνηση (Gorham & Christophel, 1992; Gorham & Millette, 1997), προωθούν τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Book & Putnam, 1992) και διευκολύνουν τη δημιουργία μιας αγαστής σχέσης με τους φοιτητές τους (Frymier & Houser, 2000).

Η κύρια αποστολή των καθηγητών στο πανεπιστημιακό περιβάλλον είναι η προαγωγή της μάθησης και της επιτυχίας των φοιτητών τους. Προκειμένου να επιτύχουν αυτό τον στόχο θα πρέπει προηγουμένως να εξασφαλίσουν τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος (Anderson, 1999). Η ύπαρξη θετικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος προϋποθέτει τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών του (καθηγητή- φοιτητές).

Στη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επικοινωνία μεταξύ των μελών που αλληλεπιδρούν. Οι φοιτητές απαιτούν και προσμένουν από τους καθηγητές να τους βοηθήσουν ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, να κατανοήσουν και να απολαύσουν την

διδασκόμενη ύλη. Το αποτέλεσμα της απόδοσής τους θα είναι να πάρουν καλούς βαθμούς. Επιπλέον, αναμένουν από τους καθηγητές τους να έχουν χιούμορ, να δείχνουν ενδιαφέρον και φροντίδα για αυτούς και να αποφεύγουν τη χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών (Becker, Davis, Neal, & Grover, 1990).

Ο τρόπος που ο καθηγητής επικοινωνεί με τους φοιτητές του μέσα στο αμφιθέατρο επιδρά σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία (Richmond & Gorham, 1996). Από την πρώτη του επαφή με τους φοιτητές του μέχρι και το τέλος του έτους οτιδήποτε αναφέρει ο καθηγητής και οποιαδήποτε συμπεριφορά επιδεικνύει επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, την παρακίνηση και τη συμπεριφορά του φοιτητή (Martin, Anderson, Weber, & Burant, 1997).

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές τους καθηγητές τους είναι καθοριστικός για την μεταξύ τους σχέση. Ωστόσο, η οπτική αλλά και η δυνατότητα των ίδιων των φοιτητών για την χρήση επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι καθοριστικός παράγοντας, που επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ο Infante (1982), εξέτασε το ρόλο της χρήσης επιχειρημάτων από τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και διαπίστωσε ότι οι φοιτητές που είχαν σε μεγάλο βαθμό την ικανότητα να χρησιμοποιούν επιχειρήματα έδρατταν την ευκαιρία και συμμετείχαν στο μάθημα θεωρώντας τη συμμετοχή τους σε μια συζήτηση ως μια συναρπαστική νοητική πρόκληση. Αντίθετα, οι φοιτητές με χαμηλή ικανότητα χρήσης επιχειρημάτων απέφευγαν να συμμετέχουν στη συζήτηση επειδή θεωρούσαν τη συζήτηση ως μια ανεπιθύμητη κατάσταση. Η παραπάνω έρευνα υποστηρίζει τη χρησιμότητα των επιχειρημάτων σε μια συζήτηση πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα επειδή δημιουργεί τις προϋπόθεσης για την προαγωγή κριτικής σκέψης και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η παρουσία συμπεριφορών που εμπεριέχουν είτε την επιχειρηματολογία είτε την λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα την επικοινωνία των ατόμων (Infante, Anderson, Martin, Herington, & Kim, 1993; Infante, Myers, & Buerkel, 1994; Martin & Anderson 1995).

Ο Haleta (1996), διαπίστωσε ότι ο τρόπος ομιλίας του καθηγητή επιδρά σημαντικά στην εντύπωση που σχηματίζουν οι φοιτητές για αυτόν. Η χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τον καθηγητή επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργία θετικής σχέσης με τους φοιτητές του (Frymier & Wanzer, 2006; Myers & Martin, 2006).

Σύμφωνα με τους Martin και Anderson (1996) ο ιδανικός τρόπος επικοινωνίας ενός ατόμου προκειμένου αυτό να θεωρείται επαρκώς επικοινωνιακό είναι να επιχειρηματολογεί και ταυτόχρονα να περιορίζει την λεκτική επιθετικότητα όταν συνδιαλέγεται με τους συνομιλητές του. Βέβαια, η αξιολόγηση μιας πράξης ως

καταστρεπτικής ή εποικοδομητικής εξαρτάται τόσο από την οπτική όσο και από την κρίση του ατόμου και των μελών της δυαδική σχέσης, του παρατηρητή ή της κοινωνίας (Infante, 1987). Ωστόσο, ο Roach (1995), διαπίστωσε ότι όταν οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως ο καθηγητής τους κάνει χρήση επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τότε υπάρχει η πιθανότητα να θεωρηθεί αυτή η συμπεριφορά ως μια μορφή επίδειξης ισχύος από την πλευρά του.

Όταν ο καθηγητής είναι λεκτικά επιθετικός τότε οι φοιτητές του τον θεωρούν ως λιγότερο ικανό, ελκτικό και κατάλληλο (Martin, Weber, & Burant, 1997). Αντίθετα η ικανότητα του καθηγητή να επιχειρηματολογεί συνδέεται θετικά με την κατηγορηματικότητα και την υπευθυνότητά του (Myers, 1998). Παράλληλα, η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να οδηγήσει τον αποδέκτη αυτού του τύπου συμπεριφοράς να βιώσει συναισθήματα, όπως ανεπάρκεια, προσβολή, αμηχανία και θυμό (Infante, 1995). Τα αποτελέσματα μια τέτοιας συμπεριφοράς είναι πιθανόν να επιδράσουν αρνητικά τόσο στη σχέση καθηγητή-φοιτητή, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η επιθετική επικοινωνιακή συμπεριφορά ενός ατόμου και στην περίπτωση μας του καθηγητή έχει εξαιρετικά σημαντικές συνέπειες στη γνώμη που σχηματίζουν οι φοιτητές για τον καθηγητή τους, αλλά και για το μάθημα που αυτός διδάσκει.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που όχι απλά επηρεάζει την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, την ποιότητα και την ποσότητα επικοινωνίας μεταξύ πομπού και αποδέκτη αλλά επιπλέον προάγει την ανάπτυξη της σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι η διαπροσωπική έλξη (McCroskey, Hamilton, & Weiner 1974). Όσο πιο πολύ έλκονται δύο άτομα το ένα από την προσωπικότητα του άλλου, τόσο πιο πολύ θα επιδιώκουν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Επιπλέον όσο πιο μεγάλη έλξη ασκεί ένα άτομο πάνω μας, τόσο πιο μεγάλη είναι και η επίδραση που έχει στην μεταξύ μας επικοινωνία (Berscheid & Walster 1978). Η σχέση και η επαφή που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητή και φοιτητή είναι σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολο της. Η ύπαρξη θετικού κλίματος στο πανεπιστημιακό περιβάλλον προϋποθέτει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη διατήρηση θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος, σημαντικό ρόλο παίζει η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και φοιτητή. Ο τρόπος επικοινωνίας του καθηγητή και οι αντιδράσεις των φοιτητών του σε αυτές μπορεί να επηρεάσουν την μαθησιακή διαδικασία (Gorham & Millette, 1997).

Με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας (Gouldner, 1960), η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας ισχυρής τάσης στον επικοινωνιακό τομέα, που οδηγεί τα άτομα να ανταποκρίνονται στους συνομιλητές τους με τον ίδιο τρόπο που αυτοί τους απευθύνουν το λόγο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η διαπροσωπική έλξη που ασκεί ο καθηγητής προς τους φοιτητές του επηρεάζει τη γνώμη που σχηματίζουν οι φοιτητές του για αυτόν. Επιπλέον οι Berscheid και Walster (1978), υποστήριξαν ότι τα άτομα από τα οποία ελκόμαστε στις διαπροσωπικές μας σχέσεις έχουν μεγαλύτερη επιρροή, τόσο πάνω μας, όσο και στον τρόπο που επικοινωνούμε, γεγονός που μπορεί να επιδρά σημαντικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ενώ οι Mottet, Martin και Myers (2004), διατύπωσαν την άποψη ότι η επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και φοιτητή μπορεί να θεωρηθεί ως μια σχέση στην οποία οι καθηγητές και οι φοιτητές αμοιβαία αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα.

Την αρνητική σχέση μεταξύ λεκτικής επιθετικότητας και διαπροσωπικής έλξης επιβεβαιώνει και η έρευνα των Rocca και McCroskey (1999), όπου διαπιστώθηκε ότι η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με τη γνώμη που σχηματίζουν οι φοιτητές για αυτόν αλλά και με την διαπροσωπική έλξη που αισθάνονται για αυτόν.

Σημασία της έρευνας

Η μελέτη αυτή στοχεύει να συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη σχέση της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας με την εργασιακή, κοινωνική και φυσική έλξη στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Αξίζει να τονιστεί ότι ελάχιστες είναι οι εργασίες που έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση των προαναφερθέντων σχέσεων στον συγκεκριμένο τομέα (Rocca, 2000; 2004; Rocca & McCroskey, 1999). Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος έπρεπε πρώτα να μεταφραστούν και να τροποποιηθούν τα ερωτηματολόγια της επιχειρηματολογίας και της διαπροσωπικής έλξης προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε ελληνικό πληθυσμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιδίωξαν να φωτίσουν κατά πόσο η χρήση λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς από τον καθηγητή, όπως επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα, στο υπόβαθρο του φοιτητή, εμπαιγμοί, προσβολές, ειρωνεία, μπορούν να επηρεάσουν την αντίληψη του φοιτητή για την προσωπικότητα του καθηγητή τους

Επίσης, η σημαντικότητα της έρευνας στοχεύει στο να αποφευχθούν ή να περιοριστούν αυτές οι μορφές επικοινωνίας που επηρεάζουν αρνητικά τη διαπροσωπική

έλξη του φοιτητή για τον καθηγητή τους ελαχιστοποιώντας με αυτό τον τρόπο όλες τις αρνητικές συνέπειες που επιφέρουν στη σχέση τους και έμμεσα στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, να ενημερωθούν οι εκπαιδευτικοί στο κατά πόσο η ικανότητα επιχειρηματολογίας του καθηγητή δρα στη διαμόρφωση μιας θετικής αντίληψης από την πλευρά των φοιτητών για τη προσωπικότητα του καθηγητή τους.

Ακόμη τα αποτελέσματα της έρευνας στοχεύουν στο να βοηθηθεί η πανεπιστημιακή κοινότητα στην υιοθέτηση εκείνων των μορφών επικοινωνίας, που επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση ενός κλίματος μεταξύ του καθηγητή και του φοιτητή, το οποίο να προάγει τη διαπροσωπική έλξη και κατ' επέκταση την αρμονική συνεργασία με τους φοιτητές και την αποτελεσματική διδασκαλία.

Η ύπαρξη κλίματος έλξης από την φυσική εμφάνιση, την κοινωνικότητα, την προσήλωση του καθηγητή στο έργο του, επηρεάζει όχι μόνο την επικοινωνία του φοιτητή με τον καθηγητή αλλά και τη θέληση για συνεργασία μαζί του, αποτελώντας ταυτόχρονα κίνητρο για αποτελεσματικότερη μάθηση (Rocca & McCroskey, 1999).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση της ικανότητας του καθηγητή να χρησιμοποιεί επιχειρήματα και της εκδήλωσης λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών με την εργασιακή, κοινωνική και φυσική έλξη που ασκεί στους φοιτητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον να γίνει προσαρμογή των ερωτηματολογίων της επιχειρηματολογίας (Infante & Rancer, 1982) και της διαπροσωπικής έλξης (McCroskey, McCroskey & Richmond 2006) σε ελληνικό πληθυσμό. Αυτό επιτεύχθηκε με τη διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και της εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων.

Λειτουργικοί Ορισμοί

Επιχειρηματολογία Η επιχειρηματολογία ορίζεται ως η προδιάθεση ενός ατόμου να στηρίζει και να υπερασπίζεται τις θέσεις του σε αμφιλεγόμενα θέματα αντικρούοντας ταυτόχρονα τις θέσεις του συνομιλητή του (Infante & Rancer, 1982).

Λεκτική Επιθετικότητα Οι Infante και Wingley (1986), όρισαν ως λεκτική επιθετικότητα την επίθεση ενός ατόμου στην αυτοαντίληψη των άλλων με σκοπό να τους προκαλέσει ψυχολογικό πόνο, όπως ταπείνωση, ντροπή, κατάθλιψη καθώς και άλλα αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους.

Διαπροσωπική Έλξη Ως διαπροσωπική έλξη οι Berscheid και Walster (1978), όρισαν <<την τάση ή την προδιάθεση ενός ατόμου να αξιολογεί, θετικά είτε αρνητικά, ένα

άλλο άτομο ή τα χαρακτηριστικά αυτού του ατόμου>>. Ενώ οι McCroskey και McCain (1974), διατύπωσαν την άποψη ότι η διαπροσωπική έλξη αποτελείται από τρεις διαστάσεις, την εργασιακή, την κοινωνική και τη φυσική έλξη.

Οριοθέτηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 243 φοιτητές του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ηλικίας 20-24 χρονών. Οι φοιτητές προέρχονταν από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας και ανήκαν σε διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Επιδιώχθηκε η εξασφάλιση εξίσου της συμμετοχής φοιτητών και φοιτητριών στην έρευνα. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν χρησιμοποιήθηκε καμία μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανώνυμα.

Περιορισμοί

Στην έρευνα έλαβαν μέρος φοιτητές, 20-24 χρονών και μόνο από τα Τμήματα επιστήμης φυσικής αγωγής και αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, συνεπώς τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη, παρότι ελέγχθηκε η κατανόηση των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στα ερωτηματολόγια της επιχειρηματολογίας και της διαπροσωπικής έλξης με πιλοτικό τεστ σε μια μικρή ομάδα συμμετεχόντων, δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί το κατά πόσο είναι κατανοητές οι ερωτήσεις από το σύνολο των ερωτηθέντων. Τέλος, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε κατά πόσο η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφάλισε την ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

Διατύπωση Υποθέσεων

Οι παρακάτω υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

α) Η χρήση της επιχειρηματολογίας θα συνδέεται με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

β) Η λεκτική επιθετικότητα θα συνδέεται με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

γ) Υπάρχει συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους.

Στατιστικές υποθέσεις

Επιχειρηματολογία:

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Η επιχειρηματολογία του καθηγητή δεν συνδέεται με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Η επιχειρηματολογία του καθηγητή θα συνδέεται θετικά με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

Λεκτική επιθετικότητα:

Μηδενική Υπόθεση H_0 : Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή δεν συνδέεται με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

Εναλλακτική Υπόθεση H_1 : Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή θα συνδέεται αρνητικά με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης.

Συσχέτιση παραγόντων :

Μηδενική Υπόθεση, δεν θα υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων επιχειρηματολογία, λεκτική επιθετικότητα και διαπροσωπική έλξη.

Εναλλακτική Υπόθεση, θα υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων επιχειρηματολογία, λεκτική επιθετικότητα και διαπροσωπική έλξη.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αίτια εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας

Θεωρητικά ο κάθε άνθρωπος έχει δυνητικά την προδιάθεση να χρησιμοποιήσει λεκτικά επιθετικά μηνύματα όταν βρεθεί κάτω από ορισμένες συνθήκες. Όπως προαναφέρθηκε τα λεκτικά επιθετικά άτομα πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή, πολλές φορές, είναι απόλυτα δικαιολογημένη ακόμα και επιβεβλημένη (Infante et al., 1994). Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να καταφεύγουν συνεχώς στη χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων. Τα λεκτικά επιθετικά άτομα αδυνατούν να ελέγξουν την επιθετική τους συμπεριφορά και τείνουν να την εμφανίζουν συνεχώς και ανεξάρτητα από τον τόπο που βρίσκονται. Η εκδήλωση λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς είναι πιθανόν να οφείλεται στην ύπαρξη ενός γενετικού παράγοντα (Valencic et al., 1998).

Η εμφάνιση της ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου μπορεί αν αποδοθεί σε διαφορετικές αιτίες. Μια πιθανή αιτία καλείται ψυχοπαθολογία και αναφέρεται στην επίθεση σε κάποιο άτομο το οποίο του υπενθυμίζει μια προγενέστερη κατάσταση που του δημιούργησε συναισθήματα πόνου. Μια άλλη αιτία που μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση λεκτικής επιθετικότητας είναι αυτό που καλείται ως υπόθεση απογοήτευσης-επίθεσης και αναφέρεται στην περίπτωση που ένα άτομο είναι απογοητευμένο για διάφορους λόγους από ένα άλλο άτομο με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες αυτό το άτομο να γίνει λεκτικά επιθετικό προς την πηγή της απογοήτευσής του. Μια τρίτη αιτία αποτελεί η έκθεση του ατόμου κατά τη διάρκεια της κοινωνικής μάθησης σε περιβάλλον που γίνεται χρήση λεκτικής επιθετικότητας. Σοβαρή αιτία εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας αποτελεί η ένδεια του ατόμου σε επιχειρήματα. Τέλος, αιτία που μπορεί οδηγεί στην εκδήλωση της λεκτικής επιθετικότητας είναι το γεγονός ότι η χρήση της είναι αποτελεσματική. Οι αποδέκτες της λεκτικής επιθετικότητας ενδίδουν στις διαθέσεις των ατόμων που τους επιτίθενται λεκτικά (Infante, 1987).

Σε μια μεταγενέστερη ερευνά τους οι Infante, Hartley και συν. (1992), ανέφεραν την ύπαρξη δώδεκα λόγων, τους οποίους θεωρούν υπεύθυνους για την εκδήλωση συμπεριφορών που εμπεριέχουν τη λεκτική επιθετικότητα. Η ανταπόδοση (η αντίδραση με

τον ίδιο τρόπο σε μια λεκτική επίθεση), η περιφρόνηση του στόχου, ο θυμός (η συναισθηματική φόρτιση), η έλλειψη ικανότητας χρήσης επιχειρημάτων (η αδυναμία να επιβάλλει την άποψη του με τη χρήση επιχειρημάτων καταφεύγοντας σε προσωπικές επιθέσεις), ο εκφυλισμός της συζήτησης (η συζήτηση καταλήγει σε λεκτική διαμάχη) η εκμάθηση χρήσης της λεκτικής επιθετικότητας από άλλα άτομα (γονείς, προπονητές, καθηγητές ή συνομήλικους), η ανάμνηση τραυματικών εμπειριών και καταστάσεων από το παρελθόν, η κακή διάθεση (κάποια περιπτωσιακή μεταβλητή κάνει τα άτομα να καταφεύγουν σε λεκτικά επιθετική συμπεριφορά), η προσπάθεια κάποιος να επιδειχθεί ως πνευματώδης προσωπικότητα, η μίμηση αρνητικών προτύπων συμπεριφοράς των μέσων μαζικής ενημέρωσης, η προσπάθεια να φανεί κάποιος σκληρός (να δημιουργήσει την εικόνα στους άλλους ότι δεν δέχεται τίποτα και από κανέναν) και τέλος η πρόθεση να φανεί κάποιος κακόβουλος.

Ενώ αποτελέσματα μεταγενέστερης έρευνας κατέδειξαν έξι αιτίες εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας. Ειδικότερα, η επίπληξη, η εκμετάλλευση, η μειωμένη ικανότητα επιχειρηματολογίας, η διάθεση για πείραγμα, η αυτοάμυνα και ο θυμός θεωρήθηκαν ως αιτίες χρήσης λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών (Infante, Martin, & Bruning, 1994).

Σύμφωνα με τον Kinney (1994), τρεις είναι οι ευρείες περιοχές επίθεσης στην αντίληψη που έχει σχηματίζει ο καθένας για τον εαυτό του: η θέση μας ως μέλος μιας ομάδας και οι αποτυχίες μας σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Λεκτική επιθετικότητα και επιχειρηματολογία στην εκπαίδευση

Αν και η σημασία της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας στο πανεπιστημιακό περιβάλλον όπως τονίστηκε και προηγουμένως είναι σημαντική ωστόσο ελάχιστες είναι οι έρευνες που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα. Επιπλέον η πλειονότητα αυτών των ερευνών σκόπευε στο να βοηθήσει να κατανοήσουν οι φοιτητές τις επιθετικές συμπεριφορές καθώς και το πώς θα κατορθώνουν να επικοινωνούν αποτελεσματικά όταν έρθουν αντιμέτωποι με τέτοιες καταστάσεις.

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών προσπάθησε να διερευνήσει όχι μόνο τη σχέση της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στην πανεπιστημιακή αίθουσα ειδικότερα, αλλά και τις επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και στις αντιλήψεις των μαθητών για τους καθηγητές τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών αυτών με συνέπεια κατέδειξε ότι η χρήση λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς από τους καθηγητές οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ αντίθετα η χρήση επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια των

συζητήσεων για την επίλυση διαφωνιών σε αμφιλεγόμενα θέματα έχει θετικά αποτελέσματα.

Οι Myers και Knox (2000), διαπίστωσαν ότι η ικανότητα επιχειρηματολογίας του καθηγητή συνδέεται θετικά με τα συναισθήματα του φοιτητή για τον καθηγητή τους και το μάθημα που αυτός διδάσκει, ενώ αντίθετα η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται αρνητικά. Ακόμη η επιχειρηματολογία συνδέεται θετικά με την ικανοποίηση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία, και η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται αρνητικά.

Μια πρόσφατη έρευνα των Myers, Edwards, Wahl και Martin (2007), εξερεύνησε τις επιπτώσεις της χρήσης λεκτικής επιθετικότητας στην διάθεση του φοιτητή να εμπλακεί σωματικά και ψυχικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή στην μαθησιακή διαδικασία είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί είτε μέσω της παρακίνησης να επικοινωνήσουν με τους καθηγητές τους είτε μέσω της πρόθεσης τους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα και έξω από την αίθουσα (με ηλεκτρονικά μηνύματα, τηλεφωνήματα). Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ικανότητα επιχειρηματολογίας των καθηγητών δεν σχετίζεται θετικά με την πρόθεση των φοιτητών να παρακινηθούν και να επικοινωνήσουν μαζί τους αλλά ούτε και να συμμετέχουν σε δράσεις μέσα και έξω από την αίθουσα. Αντίθετα, λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με την πλειοψηφία των κινήτρων να επικοινωνήσουν με τον καθηγητή τους, όπως επίσης και με την πρόθεσή τους να συμμετέχουν σε δράσεις που αποτελούν μέρος της μαθησιακής διαδικασίας μέσα και έξω από την αίθουσα. Ειδικότερα από την έρευνα αποκαλύφθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με την εμπλοκή των φοιτητών στη μαθησιακή διαδικασία.. Συνδέεται αρνητικά με 5 από τα τρία κίνητρα επικοινωνίας των φοιτητών με τον καθηγητή τους: με την συναναστροφή με τον καθηγητή τους, με τη συμμετοχή τους και απόδειξη ότι κατανοούν τη μαθησιακή διαδικασία και τέλος με την προσπάθεια τους να κατανοήσουν λειτουργικά θέματα όπως το περιεχόμενο του μαθήματος. Ακόμη συνδέεται αρνητικά με τη θέληση τους να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με το να θέτουν ερωτήσεις, να αναζητούν πληροφορίες, να αλληλεπιδρούν καθώς και να επικοινωνούν έξω από την αίθουσα με τον καθηγητή τους.

Μια άλλη έρευνα των Myers και Rocca (2001), επιχείρησε να ερευνήσει κατά πόσο ο βαθμός χρήσης της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή επιδρά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές του το κλίμα στην πανεπιστημιακή αίθουσα, το κλίμα παρακίνησης και τη φοβία για συμμετοχή στο μάθημα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό την επιχειρηματολογία αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα

κλίματος παρακίνησης σε σχέση με τους φοιτητές που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους επιχειρηματολογούν σε μέτριο ή μικρό βαθμό. Ενώ οι καθηγητές που θεωρούνται ότι επιχειρηματολογούν σε μέτριο βαθμό οδηγούν τους φοιτητές τους να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα απροθυμίας για συμμετοχή στο μάθημα, σε σχέση με αυτούς που θεωρούνται ότι επιχειρηματολογούν σε υψηλό ή μικρό βαθμό. Τέλος οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται τους καθηγητές τους λεκτικά επιθετικούς σε μεγάλο βαθμό αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα κλίματος υποστήριξης και παρακίνησης στην πανεπιστημιακή αίθουσα σε σχέση με αυτούς που αντιλαμβάνονται τους καθηγητές τους σε μικρό ή μέτριο βαθμό λεκτικά επιθετικούς.

Όταν οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τον καθηγητή τους ως άτομο ικανό να χρησιμοποιεί επιχειρήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος τότε τον σχετίζουν αρνητικά με χαρακτηριστικά γνωρίσματα του επικοινωνιακού στυλ όπως η εριστικότητα, δραματικότητα (θεατρικότητα), δεσποτικότητα, και θετικά με την αμεσότητα, την ακριβολογία, την άνεση, την προσοχή, τη ζωηρότητα και την εντυπωσιακή συμπεριφορά. Αντίθετα η αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή συνδέεται θετικά με την εριστικότητα και την ακριβολογία και αρνητικά με την εντυπωσιακή συμπεριφορά, την άνεση, τη φιλικότητα, τη προσοχή, και τη ζωηρότητα (Myers & Rocca, 2000).

Η Burant, (1999), εξέτασε κατά πόσο οι μορφές επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο καθηγητής, σε συνδυασμό με το κοινωνικό-επικοινωνιακό στυλ επηρεάζουν την σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ καθηγητή και φοιτητή. Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι η επιχειρηματολογία σχετίζεται θετικά με τη μαθησιακή αυτονομία του φοιτητή, ενώ αντίθετα η λεκτική επιθετικότητα αρνητικά. Ακόμη η επικοινωνιακή ευαισθησία του καθηγητή συνδέεται θετικά με τη μαθησιακή αυτονομία του φοιτητή. Θετικά επίσης συνδέεται η κατηγορηματικότητα και η επιχειρηματολογία, ενώ η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται αρνητικά με την επικοινωνιακή αμεσότητα. Επίσης διαπιστώθηκε ότι όσο περισσότερο ικανός να επιχειρηματολογεί κρίνεται ο καθηγητής από τους φοιτητές του, τόσο μεγαλύτερη μαθησιακή αυτονομία αισθάνονται ότι έχουν με αποτέλεσμα να αυξάνεται η γνωστική και συναισθηματική τους μάθηση. Τέλος οι φοιτητές που θεωρούν τους καθηγητές τους λεκτικά επιθετικούς αναφέρουν μικρότερη συμπάθεια τόσο για τον καθηγητή τους όσο και το μάθημά που διδάσκει.

Τη σχέση του κοινωνικό-επικοινωνιακού στυλ επικοινωνίας του καθηγητή και της εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας και επιχειρηματολογίας στην πανεπιστημιακή αίθουσα επιχείρησε να εξετάσει με μια έρευνα η Myers (1998). Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι ικανοί και οι επιθετικοί καθηγητές εμφανίζουν υψηλότερη ικανότητα

χρήση επιχειρημάτων σε σχέση με τους μη ικανούς και τους υποχωρητικούς. Επίσης οι μη ικανοί και οι επιθετικοί καθηγητές εμφανίζουν υψηλότερη λεκτική επιθετικότητα σε σχέση με τους ικανούς και τους υποχωρητικούς.

Η ικανότητα να προσαρμόζουν τον τρόπο επικοινωνίας τους προκειμένου να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των συνθηκών που αντιμετωπίζουν και επιπλέον να προσπαθούν να επινοήσουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας όταν οι συνθήκες το απαιτούν είναι χαρακτηριστικό των επικοινωνιακά ευέλικτων ατόμων. Η ευελιξία θεωρείται αποτελεσματικό χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής ικανότητας. Οι Martin, Anderson και Thweatt (1998), διαπίστωσαν ότι η γνωστική ευελιξία, η επικοινωνιακή ευλυγισία και η ανοχή στην εμφάνιση διαφωνιών σε μια συζήτηση σχετίζονται θετικά με την ικανότητα επιχειρηματολογίας και αρνητικά με τη λεκτική επιθετικότητα. Με άλλα λόγια το επικοινωνιακά ευέλικτο άτομο είναι πρόθυμο να επικοινωνεί με επιχειρήματα και να διαφωνεί με τους άλλους. Συμμετέχει σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας επιχειρήματα και δεν αποφεύγει να αντιμετωπίζει τη γνώμη των άλλων ακόμα και αν είναι διαφορετική από τη δική του και την ίδια στιγμή αποφεύγει τη χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών.

Δεδομένου ότι η εκδήλωση από την πλευρά του καθηγητή λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς και η χρησιμοποίηση επιχειρημάτων για την επίλυση μιας διαφωνίας δεν συμβαίνουν σε ένα απομονωμένο περιβάλλον αλλά είναι δυνατόν να συνυπάρχουν και να εμφανίζονται ταυτόχρονα (Infante & Rancer, 1996), μπορεί δηλαδή ο καθηγητής την ίδια στιγμή να είναι σε μεγάλο βαθμό τόσο λεκτικά επιθετικός όσο και ικανός σε επιχειρήματα, συνδυασμός που μπορεί να οδηγήσει στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των φοιτητών απέναντι του συγκεκριμένου καθηγητή, αλλά και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι φοιτητές τον τρόπο συμπεριφοράς τους (Myers & Knox, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψη τους τα παραπάνω οι Edwards και Myers (2007), σε μια έρευνα τους διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές που χαρακτηρίζονται από τους φοιτητές τους ως άτομα με υψηλή ικανότητα επιχειρηματολογίας και χαμηλής λεκτικής επιθετικότητας θεωρούνται από τους φοιτητές τους ως περισσότερο ικανά άτομα, που επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για αυτούς και ταυτόχρονα έχουν καλλίτερο χαρακτήρα σε σχέση με τους καθηγητές που τους αξιολογούν ως άτομα που συνδυάζουν χαμηλό βαθμό ικανότητας επιχειρηματολογίας και χαμηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας ή τους καθηγητές που συνδυάζουν χαμηλό βαθμό ικανότητας επιχειρηματολογίας και υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας ή τέλος με υψηλό βαθμό ικανότητας επιχειρηματολογίας και υψηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας

Επίσης, η Myers (2002), ερεύνησε τα αποτελέσματα που έχει η χρήση από τους καθηγητές τόσο επιχειρημάτων όσο και λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στην ικανοποίηση των φοιτητών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές που θεωρούν τους καθηγητές τους ως άτομα που διακρίνονταν από υψηλή ικανότητα επιχειρηματολογίας και χαμηλό βαθμό λεκτικής επιθετικότητας, εμφανίζουν υψηλή παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα, αναφέρουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης και γνωστικής μάθησης, ενώ παράλληλα αξιολογούν τους καθηγητές τους ως άριστους και σε μικρότερο βαθμό αναφέρουν θετική στάση για το περιεχόμενο του μαθήματος. Σε μια άλλη ερευνά τους οι Myers και Knox (2001), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους επιχειρηματολογούν σε μεγάλο βαθμό και την ίδια στιγμή είναι σε μικρό βαθμό λεκτικά επιθετικοί αναφέρουν μεγαλύτερη κατάσταση παρακίνησης και ικανοποίησης, θετικότερα συναισθήματα για τον καθηγητή τους καθώς και μικρότερη απώλεια γνωστικής μάθησης. Αναφορικά τώρα, με την ικανοποίηση που αισθάνονται οι φοιτητές από το μάθημα και που απορρέει από την προσωπικότητα του καθηγητή διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές που χαρακτηρίζονται από τους φοιτητές τους ως άτομα που εμφανίζουν σε μεγάλο βαθμό τη λεκτική επιθετικότητα και μικρότερο την επιχειρηματολογία αναφέρουν μικρότερη ικανοποίηση σε σχέση με τους φοιτητές που θεωρούν ότι οι καθηγητές έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα επιχειρηματολογίας και σε μικρότερο τη λεκτική επιθετικότητα. Τέλος, οι καθηγητές που θεωρούνται από τους φοιτητές τους σε μεγάλο βαθμό λεκτικά επιθετικοί και σε μικρό βαθμό ικανοί να επιχειρηματολογούν οδηγούν τους φοιτητές σε χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης συγκριτικά με τους καθηγητές που θεωρούνται ταυτόχρονα λεκτικά επιθετικοί όσο ικανοί στη χρήση επιχειρημάτων σε μεγάλο βαθμό.

Επιχειρηματολογία

Το χαρακτηριστικό της επιχειρηματολογίας συνδέεται με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα στο κοινωνικό και προσωπικό πεδίο της ανθρώπινης δράσης και φυσικά στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Η χρήση της έχει ευεργετικές συνέπειες στη μαθησιακή διαδικασία, στη δημιουργικότητα, στη λήψη αποφάσεων, στην επίλυση προβλημάτων, στην επίτευξη των στόχων στον ακαδημαϊκό χώρο, στην επικοινωνιακή ικανότητα και τέλος στην εικόνα του ατόμου που επικοινωνεί (Infante, 1988; Rancer, et al. 1985). Τα παραπάνω είναι αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε διαφορετικούς χώρους όπου λαμβάνει χώρα η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων. Ο χώρος εργασίας, το οικογενειακό περιβάλλον, οι διαπροσωπικές σχέσεις και το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι

οι χώροι που διαπιστώθηκαν οι θετικές συνέπειες της χρήσης επιχειρημάτων σε συζητήσεις πάνω σε ένα ή περισσότερα αμφιλεγόμενα θέματα.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της στις επιπτώσεις της χρήσης επιχειρημάτων στο πανεπιστημιακό περιβάλλον, θα παρουσιαστεί στη συνέχεια μια σειρά ερευνών οι οποίες εξέτασαν τις επιπτώσεις της χρήσης επιχειρημάτων από τον καθηγητή στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και στις αντιλήψεις των φοιτητών για τον καθηγητή τους.

Οι Richmond, McCroskey και McCroskey (1989), εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της επιχειρηματολογίας και της αυτό-αντιλαμβανόμενης επικοινωνιακής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επιχειρηματολογία συνδέεται θετικά με την αυτό-αντιλαμβανόμενη επικοινωνιακή ικανότητα του ατόμου συνολικά, όπως και την ικανότητα του ατόμου να μιλά δημόσια, να μιλά σε ομάδες, σε δυάδες, και σε συναντήσεις. Θετικά σχετίζεται επίσης, με την ικανότητα να επικοινωνούν με αγνώστους, με γνωστούς και φίλους.

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο χώρο του αθλητισμού διερευνήθηκε η ικανότητα των καθηγητών να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα επιχειρήματα και πόσο αυτό επηρεάζει την κρίση των αθλητών τους για την ηγετική τους ικανότητα. Από τα αποτελέσματα αποκαλύφθηκε ότι η αποτελεσματική χρήση των επιχειρημάτων από τους προπονητές οδηγεί στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων από τους φοιτητές τους για την ηγετική τους ικανότητα (Shields, 1997). Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας αναφέρονται αν και αφορούν διαφορετικό περιβάλλον από αυτό που αποτελεί αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δύο αυτοί χώροι έχουν ορισμένα κοινά σημεία. Συγκεκριμένα, ένας από τους στόχους τόσο του αθλητισμού όσο και της εκπαίδευσης είναι η μάθηση, όπως επίσης και το γεγονός ότι μεταξύ των μελών τους υπάρχει μια σχέση άρχων-αρχόμενου.

Τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τον Roach (1995), τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία με τη χρήση επιχειρημάτων είναι πιθανόν να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική μάθηση. Η παραπάνω έρευνα είναι και η μοναδική που διαπίστωσε την ύπαρξη αρνητικών επιπτώσεων από τη χρήση επιχειρημάτων από τον καθηγητή στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Infante (1982), με μια έρευνά του μας παρείχε πληροφορίες για το πώς αντιλαμβάνονται οι φοιτητές τη χρήση επιχειρημάτων από την πλευρά των καθηγητών. Οι φοιτητές που δεν έχουν ικανότητα επιχειρηματολογίας είναι πολύ πιθανόν να αντιμετωπίσουν τον καθηγητή που χρησιμοποιεί επιχειρήματα ως ανταγωνιστή και να

αντιλαμβάνονται το περιβάλλον στην αίθουσα που εκδηλώνονται τα επιχειρήματα ως αρνητικό δημιουργώντας ταυτόχρονα και αρνητικές αντιλήψεις και συναισθήματα για τον ίδιο τον καθηγητή. Στην ίδια έρευνα εξέτασε τη σημασία που έχει η ικανότητα των φοιτητών να επιχειρηματολογούν σε μαθήματα προφορικής επικοινωνίας και διαπίστωσε ότι οι φοιτητές που είχαν υψηλή ικανότητα επιχειρηματολογίας αποδέχονταν κάθε ευκαιρία που τους παρουσιάζονταν για να επιχειρηματολογήσουν ως πρόκληση και διατύπωναν την άποψη ότι «αυτή η δραστηριότητα αποτελούσε μια πραγματική πνευματική πρόκληση». Ενώ αντίθετα οι φοιτητές με χαμηλή ικανότητα επιχειρηματολογίας εμφάνιζαν τάση αποφυγής και αποτροπής της πιθανότητας να επιχειρηματολογήσουν πιθανότατα γιατί η παραπάνω προοπτική τους δημιουργούσε ανεπιθύμητα συναισθήματα. Σε μια άλλη έρευνα οι Rancer και συν. (1985), διαπίστωσαν ότι ανάλογα με τη γνώμη που έχουν τα άτομα σχετικά με τη χρήση επιχειρημάτων είναι δυνατόν να επηρεαστεί η πρόθεση τους να συμμετέχουν με επιχειρήματα σε μια συζήτηση ή αντίθετα να αποφύγουν να συμμετέχουν σε μια τέτοια συζήτηση. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι τα άτομα με χαμηλό βαθμό επιχειρηματολογίας θεωρούν ως ένα μέσο ανταγωνισμού τα επιχειρήματα ενώ παράλληλα πιστεύουν ότι οδηγούν σε συγκρούσεις, εχθρότητα και αντικοινωνική επικοινωνία. Ενώ αντίθετα τα άτομα με υψηλό βαθμό επιχειρηματολογίας αντιμετωπίζουν τη συμμετοχή τους σε μια συζήτηση με ανταλλαγή επιχειρημάτων ως ευκαιρία να αποκτήσουν επιπλέον γνώσεις θεωρώντας το ως μια πολύτιμη μαθησιακή διαδικασία.

Λεκτική Επιθετικότητα

Όπως προαναφέρθηκε η λεκτική επιθετικότητα ενός ατόμου μπορεί να εκδηλωθεί προς το συνομιλητή του με τις ακόλουθες μορφές: επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα, στην εξωτερική εμφάνιση και στο υπόβαθρο, εμπαιγμούς, απειλές, βλασφημίες, κατάρες, πειράγματα και χειρονομίες (Infante, 1987). Η επίθεση στον χαρακτήρα του συνομιλητή μας μπορεί να εκφραστεί με φράσεις του τύπου <<έχεις ανόητα ιδανικά!>>, ενώ η επίθεση στην ικανότητα του μπορεί να εκφραστεί με φράσεις του τύπου <<Μόνος σου το σκέφτηκες αυτό!>>. Η προσβολή στην εξωτερική εμφάνιση μπορεί να ειπωθεί με φράσεις του τύπου <<Έτσι που έγινες σαν ντουλάπα, δεν θα τα καταφέρεις να περάσεις τα όρια των δοκιμασιών>>. Οι εμπαιγμοί και τα πειράγματα μπορούν να θεωρηθούν ως ενιαία μορφή μιας και η χρήση και των δύο αυτών εκφράσεων της λεκτικής επιθετικότητας στοχεύει στο να γελοιοποιήσει τον συνομιλητή <<Καλά σκεφτόσουν τόση ώρα για να μας δώσεις αυτή την απάντηση>>. Οι βλασφημίες

αποτελούν ένα πολύ διαδεδομένο τύπο λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς. Περιλαμβάνουν εκφράσεις που δεν είναι αποδεκτές να χρησιμοποιούνται για να χαρακτηρίζουν το συνομιλητή μας σε μια δημόσια συζήτηση και μπορεί να είναι του τύπου <<Ανόητε! Ανεγκέφαλε!>>. Οι απειλές αποτελούν μια μορφή λεκτικής συμπεριφοράς που μπορεί να εμπεριέχει και βλασφημίες. Για παράδειγμα <<Αν συνεχίσεις να συμπεριφέρεσαι σαν ανόητος, θα σε αποβάλλω από την αίθουσα και δεν πρόκειται να περάσεις ποτέ το μάθημα μου >>.

Η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνών, που ερεύνησαν τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας σε όλους τους τύπους σχέσεων, κατέδειξαν ότι η λεκτική επιθετικότητα οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Στη σχέση γονιών παιδιών (Beatey, Zelle, Dobos, & Rudd, 1994; Booth-Butterfield & Sidelinger, 1998; Martin & Anderson 1997) στη σχέση μεταξύ των αδελφών (Martin, Anderson, Burant, & Weber, 1997; Martin, Anderson, & Rocca, 1997) στη σχέση ανδρών και γυναικών (Infante, Chandler & Rudd, 1989; Sabourin, Infante, & Rudd, 1993).

Έρευνες πραγματοποιήθηκαν και στο πανεπιστημιακό περιβάλλον και προσπάθησαν να εξετάσουν τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας στη σχέση καθηγητή-φοιτητή αλλά και την επίδραση της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε μια έρευνα η Zigarovich (2007), μεταξύ άλλων εξέτασε πως επηρεάζει η εμφάνιση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τον καθηγητή τις απόψεις των φοιτητών του για το χειρισμό των φαινομένων σύγκρουσης μέσα στην αίθουσα. Το συμπέρασμα που μπορεί να συναχθεί από τα αποτελέσματα είναι ότι όταν οι φοιτητές θεωρούν πως ο καθηγητής τους χρησιμοποιεί λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές τότε καταφεύγουν στη χρησιμοποίηση του ανταγωνιστικού στυλ επίλυσης καταστάσεων σύγκρουσης. Ενώ, αποφεύγουν τη χρήση του συμβιβαστικού και συνεργατικού στυλ. Με άλλα λόγια όταν μια σύγκρουση απόψεων προκύψει μέσα στο αμφιθέατρο τότε οι φοιτητές είναι λιγότερο πρόθυμοι να συνεργαστούν με τον καθηγητή τους επειδή θεωρούν ότι ο τελευταίος επιδεικνύει απροσδόκητα και αρνητικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά.

Η Rocca (2004; 2000), έθεσε ως έναν από τους στόχους της έρευνας της να εξετάσει τις επιπτώσεις του τρόπου επικοινωνίας του καθηγητή με τους φοιτητές του. Ειδικότερα, εξέτασε τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας στην παρακολούθηση του μαθήματός του από τους φοιτητές και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται τον καθηγητή τους ως λεκτικά επιθετικό ανέφεραν ότι ήταν λιγότεροι πρόθυμοι να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στο μάθημά του.

Τη σχέση μεταξύ των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών του καθηγητή με την αμεσότητα που αισθάνονται οι φοιτητές του ότι εκπέμπει προσπάθησαν να ερευνήσουν οι Rocca και McCroskey (1999). Διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται αρνητικά με την αμεσότητα και κατά συνέπεια ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής θεωρείται από του φοιτητές του ως λιγότερο άμεσος. Ακόμη, οι φοιτητές σχημάτισαν την γνώμη ότι ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής δεν εμφανίζει ομοιότητα τόσο στη συμπεριφορά όσο και στο υπόβαθρο μαζί τους. Επίσης, οι Martin, Weber και Burant (1997), εξέτασαν πως η εκδήλωση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τον καθηγητή τους κατά τη διάρκεια μιας διάλεξης επιδρά στη γνώμη των φοιτητών για την ικανότητα και την αμεσότητά του. Επιπλέον, ερεύνησαν τις επιπτώσεις τέτοιου είδους συμπεριφορών στη συναισθηματική μάθηση των φοιτητών. Από τα αποτελέσματα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η χρήση λεκτικής επιθετικότητας από τον καθηγητή είχε αρνητικά αποτελέσματα τόσο στη γνώμη που σχημάτισαν οι φοιτητές για την ικανότητα και την αμεσότητα του, ενώ παράλληλα τους οδήγησε σε χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής μάθησης. Επίσης, σε μια πρόσφατη ερευνά τους οι Wrench και Punyanunt (2005), εξέτασαν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη λεκτική επιθετικότητα και πως αυτές επιδρούν στη συναισθηματική μάθηση των φοιτητών καθώς και στην αξιοπιστία του επιβλέποντα καθηγητή (ικανότητα, στοργικότητα/καλή προαίρεση και αξιοπιστία). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική μάθηση. Επίσης αρνητικά συνδέεται και με τις τρεις διαστάσεις της αξιοπιστίας, την ικανότητα, τη στοργικότητα/καλή προαίρεση και την αξιοπιστία.

Από τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποίησαν ο Edwards και συν. (2007), διαπιστώθηκε ότι οποιαδήποτε μορφή λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς και ανεξάρτητα από το βαθμό που αυτή επιδεικνύεται από την πλευρά του καθηγητή, οδηγεί τους φοιτητές να χαρακτηρίσουν το καθηγητή τους ως λιγότερο αξιόπιστο ενώ αντίθετα η χρήση επιχειρημάτων από τον καθηγητή οδηγεί τους φοιτητές να σχηματίσουν την εντύπωση ότι είναι περισσότερο αξιόπιστος. Στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών για την αξιοπιστία του κατέτεινε και η Myers (2001).

Στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ότι η χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τους καθηγητές τους είναι υπαρκτή αλλά σποραδική κατέληξαν οι Myers και Knox (1999). Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων σχετίζεται αρνητικά και με τις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής μάθησης (στάση προς τον καθηγητή, το περιεχόμενο του μαθήματος, τις επιθυμητές συμπεριφορές

μέσα στην αίθουσα, την επιθυμία να παρακολουθήσουν ένα μάθημα με το ίδιο περιεχόμενο και την επιθυμία να ακολουθήσουν τις συνιστώμενες συμπεριφορές μέσα στην αίθουσα). Επίσης διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές θεωρούν πως οι άνδρες καθηγητές χρησιμοποιούν τις βλασφημίες, τα πειράγματα και τους εμπαιγμούς, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες συνάδελφοί τους .

Μια ακόμη παράμετρος που ερευνήθηκε από τους Myers και Rocca (2000a), ήταν η σχέση μεταξύ της χρήσης των λεκτικά επιθετικά μηνυμάτων, όπως αυτά τα αντιλαμβάνονται οι φοιτητές, και της κατάστασης παρακίνησης τους. Από τα 10 είδη λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων διαπιστώθηκε ότι οι επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα και στο υπόβαθρο, του συνομιλητή αλλά και οι εμπαιγμοί, οι απειλές, οι κατάρες, και χειρονομίες επηρεάζουν αρνητικά την παρακίνηση των φοιτητών. Αντίθετα οι επιθέσεις στην εξωτερική εμφάνιση, τα πειράγματα και οι βλασφημίες δεν διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν την κατάσταση παρακίνησης των φοιτητών.

Μια ακόμη παράμετρος στην οποία ερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας ήταν στη συνοχή της τάξης. Είναι γενικά αποδεκτό γεγονός ότι η συνοχή της τάξης οδηγεί σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα, ενώ καλύπτει και τις ανάγκες των μελών της για ευχαρίστηση, στοργή και άνεση (Martin & Anderson, 1998). Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Anderson και Martin (1999) αποκαλύφθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών σχετίζεται αρνητικά με την συνοχή των μελών της τάξης τους.

Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο καθηγητής τείνει να χρησιμοποιεί στρατηγικές για την αναζήτηση κοινών σημείων με τους φοιτητές τους. Οι στρατηγικές αυτές περιλαμβάνουν την τήρηση κανόνων συζήτησης, τη μη λεκτική αμεσότητα, τη φυσική έλξη, την ευαισθησία, την αξιοπιστία και την υποστηρικτικότητα. (McCroskey & McCroskey, 1986; Myers, 1995). Η πλειονότητα των φοιτητών πιστεύει ότι η επικοινωνιακή ικανότητα του καθηγητή σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αυτών των στρατηγικών αναζήτησης κοινών σημείων. Από τα αποτελέσματα έρευνας προκύπτει τόσο η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή όσο και η χρήση από μέρους του λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων επηρεάζει αρνητικά την γνώμη των φοιτητών τους για την προσπάθεια που καταβάλλουν για να αναζητήσουν κοινά στοιχεία μαζί τους (Myers, 2003).

Ο Geiser (1999), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μια θετική σχέση μεταξύ της χρήσης λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών και των μη λεκτικών επιθετικών συμπεριφορών. Ενώ, ο Teven (2001), διαπίστωσε ότι ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής

οδηγεί τους φοιτητές του με τον τρόπο συμπεριφοράς του να σχηματίζουν τη γνώμη ότι δεν ενδιαφέρεται και δεν δείχνει φροντίδα για αυτούς.

Μια σειρά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε ελληνικό πληθυσμό προσπάθησαν να εξερευνήσουν τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο αθλητικό περιβάλλον. Οι Bekiari, Koustelios και Sakellariou (2000), εξέτασαν κατά πόσο οι πανεπιστημιακοί καθηγητές είναι λεκτικά επιθετικοί και διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα είναι διαδεδομένη σε μεγάλο βαθμό στο πανεπιστημιακό περιβάλλον. Στη διαπίστωση ότι η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας είναι διαδεδομένη μεταξύ των καθηγητών φυσικής αγωγής και στο σχολικό περιβάλλον κατέληξαν οι Bekiari και Sakellariou (2002). Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι οι μαθητές, οι οποίοι αντιλαμβάνονται τον καθηγητή τους ως λεκτικά επιθετικό, αναφέρουν μεγαλύτερη μαθησιακή απώλεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σε μια μεταγενέστερη προκαταρκτική έρευνα (Bekiari, Diggelidis, & Sakellariou, 2005) εξετάστηκε κατά πόσο υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι έφηβοι αθλητές πετοσφαίρισης και καλαθοσφαίρισης ως λεκτικά επιθετικούς τους προπονητές τους. Από τα αποτελέσματα συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι πετοσφαιριστές αντιλαμβάνονταν σε μικρότερο βαθμό τους προπονητές τους σε σχέση με τους καλαθοσφαιριστές.

Στον πανεπιστημιακό χώρο ερευνήθηκε η σχέση λεκτικής επιθετικότητας των καθηγητών φυσικής αγωγής και ικανότητας μάθησης των φοιτητών φυσικής αγωγής και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και των τριών διαστάσεων της ικανότητας μάθησης (της επίδρασης του περιεχομένου του μαθήματος στο φοιτητή, της επιθυμητής συμπεριφοράς του φοιτητή στο μάθημα και της ευχαρίστησης τόσο του ίδιου όσο και του καθηγητή του από το μάθημα (Bekiari, 2008). Επίσης, μια έρευνα της Bekiari (2009), αποκάλυψε την ύπαρξη μιας σημαντικά θετικής σχέσης μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή φυσικής αγωγής και του αυταρχικού του στυλ διδασκαλίας αλλά και του άγχους των φοιτητών, ενώ αντίθετα σχετίζεται αρνητικά με την ευχαρίστηση, την ικανότητα, την προσπάθεια και το δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας.

Σε μια έρευνα των Bekiari, Kokaridas, και Sakellariou (2005), που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιχειρήθηκε να καταγραφούν τα είδη συμπεριφοράς των καθηγητών φυσικής αγωγής που τα εκλαμβάνουν ως επιθετική συμπεριφορά οι μαθητές και τους οδηγούν να υιοθετούν μια όμοια συμπεριφορά. Από τα αποτελέσματα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι προσωπικές απειλές

και οι προσβολές χρησιμοποιούνται από τους καθηγητές φυσικής σε μεγάλο βαθμό και ταυτόχρονα επιδρούν αρνητικά στη διάθεση των μαθητών τους. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών επέλεξε να μην ανταποκριθεί στην επιθετική συμπεριφορά των καθηγητών τους, ανεξάρτητα από το πώς ένιωθαν για τον τρόπο συμπεριφοράς των καθηγητών τους.

Τη συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της εσωτερικής παρακίνησης, της ευχαρίστησης από το μάθημα και τους λόγους για πειθαρχία ερεύνησαν οι Bekiari, Kokaridas και Sakellariou (2006). Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται θετικά με την πίεση/ένταση, τα εξωτερικά αίτια για πειθαρχία, τα εσωτερικά αίτια για πειθαρχία και την αυτό-υπευθυνότητα. Ενώ αντίθετα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από το μάθημα, την ικανότητα, τη διασκέδαση/ενδιαφέρον, την προσπάθεια/σπουδαιότητα, τα εσωτερικά αίτια για πειθαρχία και τη φροντίδα.

Σε άλλη έρευνα των Bekiari, Patsiaouras, Kokaridas και Sakellariou (2005), η οποία πραγματοποιήθηκε σε αθλητικό περιβάλλον διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες πετοσφαιριστές εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωματικού άγχους και επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από την λεκτική επιθετικότητα των προπονητών τους (σε σχέση με τις γυναίκες αθλήτριες). Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ανδρών και γυναικών προπονητών όσον αφορά στις παραπάνω παραμέτρους. Ωστόσο η λεκτική επιθετικότητα συνδέεται θετικά με την αυτοπεποίθηση και το άγχος των αθλητών, γιατί τους οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα.

Τέλος, υπάρχει και μια σειρά ερευνών που μας οδηγούν, έστω και έμμεσα στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα έχει αρνητικές συνέπειες. Για παράδειγμα οι Gorham και Cristophel (1992), διαπίστωσαν ότι το 43% των παραγόντων τους οποίους οι φοιτητές αναφέρουν ότι είναι αποθαρρυντικοί για τους ίδιους σε σχέση με την μαθησιακή διαδικασία είναι συνάρτηση των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών του καθηγητή. Ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής ωθεί σε απροθυμία τους φοιτητές του για συμμετοχή στο μάθημα από φόβο μήπως και θεωρηθούν ότι δεν είναι έξυπνοι και ενδεχομένως δεχτούν επίθεση επειδή θέτουν ασήμαντες ερωτήσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που οδηγούσαν τους φοιτητές τους να σχηματίσουν για αυτούς την εικόνα του απρόσιτου, του εγωκεντρικού, του εγωιστή, του υπερόπτη του δύστροπου κι εκείνου που αρέσκεται να τους προσβάλλει θεωρούνται από τους φοιτητές τους και ως άτομα που τους αποθαρρύνουν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Ενώ οι Richmond, McCroskey, Kearney και Plax (1987), διαπίστωσαν ότι οι αντικοινωνικές τακτικές που χρησιμοποιούνται από τον καθηγητή κατά τη διάρκεια του

μαθήματος όπως για παράδειγμα η τιμωρία και η πρόκληση συναισθήματος ενοχής στο φοιτητή έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση. Αντίθετα, οι φιλικές τακτικές όπως για παράδειγμα η επιβράβευση από τον καθηγητή, η επιβράβευση από τον κοινωνικό περίγυρο (γονείς, συμμαθητές), η υπευθυνότητα απέναντι στη τάξη, η μίμηση των καθηγητών και η αντίδραση στη συνέχεια από την πλευρά του καθηγητή οδηγούν σε αποτελεσματική μάθηση. Η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας θεωρείται μια αντικοινωνική συμπεριφορά στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Ενώ, η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή επιδρά αρνητικά και στη συναισθηματική μάθηση των μαθητών που αποτελεί μια μορφή μάθησης. Συνεπώς μπορούμε να υποθέσουμε ότι η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή επηρεάζει αρνητικά τη μάθηση των φοιτητών.

Τέλος οι Wanzer και McCroskey (1998), παρατήρησαν ότι οι φοιτητές αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα προτίμησης τόσο για τον καθηγητή όσο και για το μάθημα που αυτός διδάσκει όταν θεωρούν ότι παρεκτρέπεται. Με δεδομένο ότι τα μηνύματα λεκτικής επιθετικότητας μπορούν να θεωρηθούν ως παρεκτροπή καθώς και ότι η τα μηνύματα λεκτικής επιθετικότητας είναι σύμφυτα με την επιθετικότητα (Infante, 1995) μπορούμε να υποθέσουμε ότι η χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων από την πλευρά του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με τη την προτίμηση των φοιτητών του τόσο για τον ίδιο όσο και για το μάθημά του.

Από όλες τις έρευνες που προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η χρήση λεκτικά επιθετικά συμπεριφορών από τον καθηγητή οδηγεί σε αρνητικές αποτελέσματα. Οι φοιτητές που είναι αποδέκτες τέτοιων συμπεριφορών σχηματίζουν αρνητική γνώμη τόσο για τις ικανότητες και την προσωπικότητα του καθηγητή όσο και για το μάθημα που διδάσκει.

Διαπροσωπική έλξη

Η διαπροσωπική έλξη στην κοινωνική ψυχολογία παραδοσιακά ορίζεται ως η θετική στάση ή η αξιολόγηση ενός ατόμου και συμπεριλαμβάνει τρεις συνιστώσες οι οποίες συμβατικά αποδίδονται σε συμπεριφορές όπως: συμπεριφοριστική (η τάση να προσεγγίσουμε ένα άτομο), γνωστική (θετικές πεποιθήσεις για το πρόσωπο), και συναισθηματική (θετικά συναισθήματα για το πρόσωπο). Η εμφάνιση της έλξης για ένα άτομο προϋποθέτει μια ελάχιστη επαφή με το άτομο αυτό, και συνήθως συνυπάρχει μεταξύ ατόμων τα οποία συναναστρέφονται ή συμβιώνουν στο ίδιο περιβάλλον και μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες (Berscheid & Reis 1998). Επιπλέον, η έλξη είναι δυνατόν να εμφανιστεί μεταξύ δύο ατόμων οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι έχουν κοινά σημεία και ότι μπορούν να δημιουργήσουν μια φιλική σχέση (Aron, Dutton, Aron, & Iverson, 1989).

Μια έρευνα των Edwards και Edwards (2001) έρχεται να επιβεβαιώσει τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών. Συγκεκριμένα, εξέτασαν κατά πόσο η αμεσότητα που εκπέμπει ο καθηγητής στην επικοινωνία με τους φοιτητές του, καθώς και η εκδήλωση συμπεριφορών παρόμοιων με αυτές που συνηθίζουν να εκδηλώνουν οι φοιτητές επηρεάζει τη έλξη που νιώθουν οι τελευταίοι για αυτόν. Από τα αποτελέσματα μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ως ελκτικό τον καθηγητή τους όταν εκπέμπει αμεσότητα και εμφανίζει όμοιες συμπεριφορές και υπόβαθρο με αυτούς.

Ωστόσο οι έρευνες που προσπάθησαν να ερευνήσουν τη διαπροσωπική έλξη είναι περιορισμένες και ακόμα λιγότερες αυτές που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα άτομα που διαθέτουν σε υψηλό ποσοστό και τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης αντιμετωπίζονται ως περισσότερο αξιόπιστα και πειστικά μέσα στο πανεπιστημιακό περιβάλλον (McCroskey, Hamilton & Weiner, 1974). Συνεπώς, η διαπροσωπική έλξη μπορεί να αποτελέσει θετικό χαρακτηριστικό του καθηγητή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης οι τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης συνδέονται θετικά με την πρόθεση των φοιτητών να συνδεθούν με τον καθηγητή τους και να συμμετέχουν στο μάθημά του.

Ενώ, οι Frymier και Houser (2000), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι καθηγητές που παρέχουν στήριξη στο εγώ των μαθητών τους μέσα στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών τους και επιπλέον καλύπτουν τις ανάγκες της μεταξύ τους σχέσης. Με βάση τα παραπάνω θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι η διαπροσωπική έλξη που ασκούν οι καθηγητές προς τους φοιτητές τους μπορεί να επηρεάσει αλλά και να προγνώσει και τη μεταξύ τους επικοινωνία. Επιπλέον, οι Weiss και Houser (2007), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν οι φοιτητές έλκονται από την επαγγελματική ευσυνειδησία, την κοινωνικότητα και την εμφάνιση του καθηγητή τους, τότε είναι περισσότερο πρόθυμοι να επικοινωνήσουν και δημιουργήσουν μια φιλική σχέση μαζί του καθώς και να ενδιαφερθούν για το περιεχόμενο του μαθήματος του. Ακόμη διαπίστωσαν ότι η παρακίνηση για να δημιουργήσουν φιλική σχέση με τον καθηγητή τους είναι ο σημαντικότερος παράγοντας ο οποίος μπορεί να προγνώσει την κοινωνική και φυσική έλξη.

Η παρουσία και η συμμετοχή των μαθητών είναι μια άλλη παράμετρος που ερευνήθηκε κατά πόσο επηρεάζεται από τη προσωπικότητα του καθηγητή. Συγκεκριμένα η Rocca (2000; 2004), σε δύο έρευνες επιχείρησε να εξετάσει μεταξύ άλλων κατά πόσο οι τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης που εκπέμπει ο καθηγητής επηρεάζουν την παρουσία και τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα τους. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που θεωρούν τους καθηγητές τους ως άτομα που εκπέμπουν σε υψηλό

βαθμό σωματική, κοινωνική και εργασιακή έλξη, εμφανίζονται περισσότερο πρόθυμοι να παρακολουθήσουν το μάθημά τους και να συμμετέχουν σε αυτό. Δεδομένου ότι η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή συνδέεται αρνητικά με την παρακολούθηση από τους φοιτητές του μαθήματός του, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής οδηγεί με τη συμπεριφορά του τους φοιτητές να έχουν αρνητικά συναισθήματα για την επαγγελματική του ικανότητα, την κοινωνικότητά του και την εμφάνιση του.

Αποτελέσματα σειράς ερευνών οι οποίες αναφέρθηκαν σε προηγούμενες ενότητες διαπίστωσαν ότι η χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τον καθηγητή συνδέεται αρνητικά με τις αντιλήψεις των φοιτητών τους για την ικανότητα, για την αξιοπιστία (Martin, et al. 1997; Myers, 2001; Schrodts, 2003; Wrench, et al. 2005), όπως επίσης και για την αμεσότητα του. Παράλληλα, ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής οδηγεί τους φοιτητές του σχηματίζουν τη γνώμη ότι δεν ενδιαφέρεται και δεν δείχνει φροντίδα για αυτούς. (Teven, 2001). Δεδομένου ότι η ικανότητα και η αξιοπιστία του καθηγητή αποτελούν στοιχεία που μπορούν να οδηγήσουν τους φοιτητές να αισθάνονται εργασιακή έλξη από την προσωπικότητα του καθηγητή μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής δεν εμπνέει εργασιακή έλξη στους φοιτητές του.

Αντίθετα, οι φοιτητές που θεωρούν ότι ο καθηγητής τους έχει την ικανότητα να επιχειρηματολογεί, τότε σχηματίζουν την εντύπωση ότι είναι αξιόπιστο, και ικανό άτομο. Επιπλέον, τον αξιολογούν θετικά και θεωρούν ότι η επικοινωνία μαζί του είναι εφικτή λόγω της κατανόησης που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Schrodts, 2003). Δεδομένου ότι η αξιοπιστία και η ικανότητα αποτελούν χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ικανότητας ενός ατόμου και η ύπαρξη κατανόησης και επικοινωνίας αποτελούν στοιχεία που συνθέτουν την κοινωνική έλξη που αισθανόμαστε για ένα άτομο μπορούμε να υποθέσουμε ότι έμμεσα η ικανότητα χρήσης επιχειρημάτων από τον καθηγητή συνδέεται θετικά με την κοινωνική έλξη και εργασιακή έλξη που αισθάνονται για αυτόν.

Τέλος, οι Rocca και συν. (1999), μεταξύ άλλων ερεύνησαν τη σχέση μεταξύ της αμεσότητας, της λεκτικής επιθετικότητας και της διαπροσωπικής έλξης μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αμεσότητα συνδέεται θετικά με τη διαπροσωπική έλξη και κατά συνέπεια όσο πιο άμεσος θεωρείται ο καθηγητής από τους φοιτητές του τόσο πιο πολύ εργασιακά, σωματικά και κοινωνικά ελκτικός είναι για τους φοιτητές του. Ενώ, η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με τη διαπροσωπική έλξη. Οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές οδηγούν τους φοιτητές του να αισθάνονται μειωμένη εργασιακή, σωματική, κοινωνική έλξη από αυτούς.

Διαπολιτισμικές έρευνες Η επιχειρηματολογία έχει ερευνηθεί σε διαφορετικές χώρες με διαφορετικό πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Οι έρευνες αυτές κατέληξαν στην αναγνώριση διαφορών αναφορικά με τον τρόπο εμφάνισης και επίλυσης των διαφορών μεταξύ αυτών των πολιτισμών. Οι Prunty, Klopff και Ishii (1990a, 1990b), ερεύνησαν τις διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη χρήση επιχειρημάτων μεταξύ Αμερικανών και Ιαπώνων φοιτητών. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι Αμερικανοί φοιτητές αντιμετώπισαν θετικότερα τον τρόπο επίλυσης των διαφορών με τη χρήση επιχειρημάτων. Μια άλλη έρευνα διαπίστωσε ότι οι Αμερικανοί εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά χρήσης επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια συζήτησης σε αμφιλεγόμενα θέματα σε σχέση με τους Κορεάτες. Αντίθετα οι Klopff, Thompson, και Sallinen-Kuparinen (1991), διαπίστωσαν ότι οι Φιλανδοί και οι Νορβηγοί χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο ποσοστό την επιχειρηματολογία σε σχέση με τους Αμερικανούς. Τέλος μια πρόσφατη έρευνα Avtgis, Rancer, Kanjeva και Chogy (2008), η οποία μετέφρασε και τροποποίησε το ερωτηματολόγιο της επιχειρηματολογίας σε Βουλγαρικό πληθυσμό κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα επιχειρηματολογίας είναι etic ότι δηλαδή είναι ένα διαπολιτισμικό χαρακτηριστικό και συναντιέται σε περισσότερους πολιτισμούς.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 243 φοιτητές του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ηλικίας 18-24 ετών (M=21.02). Οι φοιτητές προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η συμμετοχή και των δύο φύλων.

Διαδικασία Μέτρησης

Μετάφραση Ερωτηματολογίων Επειδή αποτελέσματα διαπολιτισμικών ερευνών αποκάλυψαν ότι αντιλήψεις και ιδέες που συναντιούνται σε ένα πολιτισμό δεν είναι απαραίτητο να υφίστανται ή να έχουν την ίδια σημασία και σε κάποιους άλλους πολιτισμούς (Hui & Triandis, 1985), είναι αναγκαίο όταν επιχειρείται η μεταφορά και τροποποίηση ενός ερωτηματολογίου να χρησιμοποιείται η “emic-etic” προσέγγιση, όπως αυτή περιγράφεται στον τομέα της διαπολιτισμικής ψυχολογίας (Triandis, 1994). Ο όρος emic αναφέρεται σε αντιλήψεις, ιδέες, συμπεριφορές, που είναι χαρακτηριστικές σε ένα πολιτισμό, σε μια κοινωνία, αντίθετα ο όρος etic σε συμπεριφορές, ιδέες και αντιλήψεις που συναντιούνται σε περισσότερους πολιτισμούς. Ο Valerand (1989) ανέπτυξε μια μεθοδολογία, βασιζόμενος στην emic-etic προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα ακολουθώντας τα παρακάτω στάδια. Αρχικά, για τη μετάφραση των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκαν δύο (2) δίγλωσσοι μεταφραστές προκειμένου να αποφευχθεί η προκατάληψη του ενός και μόνο ατόμου και επηρεάσει τη τελική μορφή των κλιμάκων (Banville, Desrosiers & Genet-Volet, 2000). Οι δύο πρώτοι μετέφρασαν τις κλίμακες από τα αγγλικά στα ελληνικά. Στους μεταφραστές δόθηκε σαφής οδηγία ότι το ζητούμενο του εγχειρήματός τους ήταν να αποδοθεί στα ελληνικά το νόημα των προτάσεων και όχι η λέξη προς λέξη μετάφραση τους. Στη συνέχεια δύο άλλοι μετέφρασαν τις κλίμακες από τα

ελληνικά στα αγγλικά. Πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι κανείς τους δεν είχε γνώση της αρχικής κλίμακας.

Στο επόμενο στάδιο ο στόχος ήταν να συγκρίνουμε την αρχική κλίμακα με αυτή που προέκυψε ως αποτέλεσμα μετάφρασης (forward translation) – επαναμετάφρασης - (backward translation). Αν η ελληνική εκδοχή των ερωτηματολογίων αποδίδονταν στα αγγλικά χωρίς να αλλοιώνεται το νόημα των ερωτήσεων τότε η ελληνική εκδοχή θεωρούνταν αποδεκτή.

Πριν γίνει ευρεία χρήση της κλίμακας για τις ανάγκες της έρευνας αλλά και για να ελεγχθεί η εσωτερική συνοχή της στη τελική της μορφή δοκιμάστηκε πειραματικά σε 6 άτομα με όμοια χαρακτηριστικά με το τελικό δείγμα προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο τα ερωτήματα γίνονται αντιληπτά από τους ερωτηθέντες.

Τέλος ακολούθησαν τα επόμενα στάδια τα οποία αναφέρονται στον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής και της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων και τα οποία θα αναφερθούν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σχεδιασμός Από τους φοιτητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια για τον καθηγητή του μαθήματος που είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει. Έτσι επιτύχαμε οι φοιτητές να αναφέρονται σε καθηγητές με διαφορετικά και ποικίλα χαρακτηριστικά και ικανότητες. Η παραπάνω διαδικασία έχει στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και από άλλους ερευνητές (McCroskey, et al., 1995; McCroskey, Sallinen, et al., 1996; Plax, et al, 1986; Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Προηγουμένως έγινε ενημέρωση στους φοιτητές σχετικά με το σκοπό της έρευνας και για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε. Τους τονίστηκε ότι θα έπρεπε να διατηρήσουν την ανωνυμία τους κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πριν αρχίσουν να απαντούν τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Επίσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήμασταν παρόντες για τυχόν διευκρινίσεις.

Εργαλεία μέτρησης

Επιχειρηματολογίας. Για την μέτρηση της ικανότητας χρήσης επιχειρημάτων από τον καθηγητή χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της επιχειρηματολογίας των Myers και συν. (2000) η οποία αποτελείται από 10 ερωτήσεις και αποτελεί τροποποίηση του ερωτηματολογίου των Infante και Rancer (1982), που αποτελείται από 20 ερωτήσεις και το οποίο σχεδιάστηκε ως ένα εργαλείο μέτρησης αυτό-αναφοράς του ερωτηθέντα. Το παρόν ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε ώστε οι ερωτηθέντες να αναφέρουν την αντίληψή τους για την ικανότητα επιχειρηματολογίας του καθηγητή τους. Επιπλέον, προκειμένου να

αποφευχθεί η καταπόνηση των ερωτηθέντων, χρησιμοποιήθηκε έκδοση με 10 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι της μορφής: ο καθηγητής μου απολαμβάνει μια καλή συζήτηση με επιχειρήματα πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα με τους φοιτητές του, Ο καθηγητής μου προσπαθεί να αποφεύγει να συζητά με επιχειρήματα όταν διαφωνεί με τους φοιτητές του). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα).

Διαπροσωπικής έλξης. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της διαπροσωπικής έλξης των McCroskey, McCroskey, και Richmond (2006), η οποία αποτελείται από 14 ερωτήσεις για την εργασιακή έλξη (π.χ. θα στηριζόμουν στη βοήθεια του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία, η συνεισφορά του σε οποιαδήποτε εργασία θα ήταν πολύτιμη κ.α.), 12 ερωτήσεις για την κοινωνική έλξη (π.χ. είναι φιλικός μαζί μου, θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της κ.α.) και 12 για τη φυσική έλξη (π.χ. έχει ωραία εμφάνιση, δεν μου αρέσει το παρουσιαστικό του/της κ.α.). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση τη 7βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 7=συμφωνώ απόλυτα).

Λεκτικής επιθετικότητας. Χρησιμοποιήθηκε η τροποποιημένη κλίμακα από τους Bekiari, Digelidis, Hatzigeorgiadis και Sakellariou (2005), για τον ελληνικό πληθυσμό των Infante και Wingley (1986), η οποία αποτελείται από 8 ερωτήσεις (π.χ. ο καθηγητής προσβάλλει τους φοιτητές, κάνει αρνητικά σχόλια για τις ικανότητές τους κ.α.). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση τη 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=ποτέ, 5=συχνά).

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (S.P.S.S. 14.0). Η παραγοντική δομή των ερωτηματολογίων εξετάστηκε μέσω διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση προκειμένου να διερευνηθεί η εγκυρότητα κατασκευής των κλιμάκων της επιχειρηματολογίας και της διαπροσωπικής έλξης που προέκυψαν από την μετάφραση και τροποποίηση τους για τον ελληνικό πληθυσμό. Η παραγοντική ανάλυση έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Components Analysis). Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε με το κριτήριο ότι οι ιδιοτιμές (eigenvalue), έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να κατανεμηθούν οι συμπεριφορές στους παράγοντες ήταν .30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων εξετάστηκε με βάση τον συντελεστή α του Cronbach. Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson για τη μέτρηση της

συσχέτισης των παραγόντων των ερωτηματολογίων. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p < .05$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Παραγοντικές αναλύσεις

Πραγματοποιήθηκαν παραγοντικές αναλύσεις για τις μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης και τη μεταβλητή της επιχειρηματολογίας. Αναφορικά με τις μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης, ακολουθώντας τις συστάσεις των McCroskey και συν. (2006) εκτελέστηκαν ξεχωριστές παραγοντικές αναλύσεις για τις μεταβλητές της κοινωνικής, εργασιακής και φυσικής έλξης. Για την κοινωνική έλξη, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (9.19) ο οποίος εξήγησε το 77% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Για την εργασιακή έλξη, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (12.28) ο οποίος εξήγησε το 88% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Για τη φυσική έλξη, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (9.74) ο οποίος εξήγησε το 81% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Αναφορικά με την επιχειρηματολογία η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (7.84) ο οποίος εξήγησε το 78% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.

Πίνακας 1. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Κοινωνικής έλξης

	ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1.	Νομίζω πως θα μπορούσα να έχω φιλική σχέση μαζί του/της.	-.928
2.	Θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της.	.937
3.	Θα μου ήταν δύσκολο να τον συναντήσω για να συζητήσω μαζί του/της.	.932
4.	Δεν θα μπορούσα ποτέ να δημιουργήσω φιλική σχέση μαζί του/της.	-.928
5.	Δεν θα ταίριαζε στον κύκλο των φίλων μου.	.948
6.	Θα ήταν ευχάριστος/η για παρέα.	-.918
7.	Είναι φιλικός μαζί μου.	.917
8.	Δεν θα μου άρεσε να ξοδεύω χρόνο για να συναναστραφώ μαζί του/της.	-.917
9.	Θα μπορούσα να αποκτήσω στενή σχέση του/της.	-.951
10.	Είναι εύκολο να τα πηγαίνεις καλά μαζί του/της.	-.959
11.	Δεν είναι ευχάριστο να συναναστρέφεσαι μαζί του/της.	-.947
12.	Αυτό το άτομο δεν είναι πολύ φιλικό.	.943

Πίνακας 2. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Εργασιακής έλξης

	ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1.	Αν ήθελα να ολοκληρώσω μια εργασία θα μπορούσα να στηριχθώ στη βοήθεια του/της.	-.928
2.	Δεν είναι ικανός να δίνει λύσεις σε προβλήματα.	.937
3.	Δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω επιτυχώς μια εργασία υπό τη επίβλεψη του/της.	.932
4.	Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά του/της να ολοκληρώνει με επιτυχία τα καθήκοντά του/της.	-.928
5.	Είναι από τα άτομα που τα κάνει θάλασσα όταν του ανατίθεται να κάνει μια δουλειά.	.948
6.	Θα απολάμβανα να συνεργάζομαι μαζί του/της.	-.918
7.	Αυτό το άτομο τεμπελιάζει όταν πρόκειται για δουλειά.	.917
8.	Η συνεισφορά του σε οποιαδήποτε εργασία θα ήταν πολύτιμη.	-.917
9.	Θα πρότεινα σε κάποιον να συνεργαστεί μαζί του/της.	-.951
10.	Θα στηριζόμουν στη βοήθεια του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία.	-.959
11.	Αυτό το άτομο παίρνει στα σοβαρά τη δουλειά του/της.	-.947
12.	Δεν είναι αξιόπιστος συνεργάτης.	.943
13.	Δεν θα μπορούσα να βασιστώ στη βοήθειά του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία.	.950
14.	Δεν θα το/τη συνιστούσα σε κάποιον ως συνεργάτη.	.941

Πίνακας 3. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Φυσικής έλξης

	ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1.	Νομίζω ότι είναι όμορφος.	.938
2.	Έχει σέξι εμφάνιση.	.925
3.	Δεν μου αρέσει το παρουσιαστικό του/της.	-.897
4.	Είναι άσχημος/η.	-.824
5.	Το/τη θεωρώ εμφανισιακά ελκυστικό/ή.	.829
6.	Δεν είναι ωραίος/α.	-.908
7.	Αυτό το άτομο είναι γοητευτικό.	.935
8.	Δεν μου αρέσει η εμφάνιση αυτού του ατόμου.	-.880
9.	Έχει ελκυστικό πρόσωπο.	.937
10.	Έχει ωραία εμφάνιση.	.935
11.	Είναι όμορφος/η.	.897
12.	Δεν είναι εμφανισιακά ελκυστικός/ή.	-.896

Πίνακας 4. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Επιχειρηματολογίας

	ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1.	Του καθηγητή μου δεν του αρέσει να συζητά με επιχειρήματα όταν έχει διαφωνίες με τους φοιτητές του.	-.864
2.	Ο καθηγητής μου είναι ενθουσιώδης όταν προσπαθεί να λύσει με επιχειρήματα τις διαφωνίες με τους φοιτητές του/της.	.892
3.	Ο καθηγητής μου απολαμβάνει μια καλή συζήτηση με επιχειρήματα πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα με τους φοιτητές του/της.	.905
4.	Ο καθηγητής μου χαίρεται να υπερασπίζεται την άποψή (του / της) πάνω σε ένα θέμα.	.885
5.	Του καθηγητή μου του αρέσει να αποτρέπει συζητήσεις πάνω σε θέματα που διαφωνεί με τους φοιτητές του.	-.877
6.	Ο καθηγητής μου προτιμά να συζητά με φοιτητές που σπάνια διαφωνούν μαζί του/της.	-.882
7.	Ο καθηγητής μου θεωρεί ότι μια συζήτηση για ένα αμφιλεγόμενο θέμα με τους φοιτητές του είναι μια συναρπαστική πρόκληση.	.874
8.	Ο καθηγητής μου δεν είναι καλός στο να χρησιμοποιεί επιχειρήματα σε μια διαφωνία με τους φοιτητές του.	-.893
9.	Ο καθηγητής μου τα καταφέρνει καλά όταν διαφωνεί χρησιμοποιώντας επιχειρήματα με τους φοιτητές του.	.905
10.	Ο καθηγητής μου προσπαθεί να αποφεύγει να συζητά με επιχειρήματα όταν έχει διαφωνίες με τους φοιτητές του.	-.876

Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις

Τα περιγραφικά στατιστικά και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για όλες τις μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Ανάλυση αξιοπιστίας έδειξε ότι όλες οι κλίμακες είχαν υψηλή εσωτερική συνοχή. Οι δείκτες alpha του Cronbach κυμάνθηκαν από .97 έως .98. Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μέτριες τιμές στις τρεις μεταβλητές της διαπροσωπικής έλξης, μέτριες προς υψηλές στη μεταβλητή της επιχειρηματολογίας και μέτριες προς χαμηλές στη μεταβλητή της λεκτικής επιθετικότητας. Η ανάλυση έδειξε ότι όλες οι κλίμακες είχαν υψηλή εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 5. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>alpha</i>
Παράγοντες			
Επιχειρηματολογία	3.45	1.09	.97
Εργασιακή έλξη	4,81	1.79	.97
Κοινωνική έλξη	4.56	1.89	.98
Φυσική έλξη	4.00	1.76	.98
Λεκτική επιθετικότητα	2.06	1.37	.98

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 6. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι (α) η επιχειρηματολογία είχε υψηλές θετικές συσχετίσεις με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, την κοινωνική, την εργασιακή και τη φυσική, (β) η λεκτική επιθετικότητα είχε υψηλές αρνητικές σχέσεις με τις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, κοινωνική, εργασιακή και φυσική (γ) η λεκτική επιθετικότητα είχε υψηλή αρνητική σχέση με την επιχειρηματολογία.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Παράγοντες	1	2	3	4	5
Λεκτική επιθετικότητα	-				
Επιχειρηματολογία	-.866**	-			
Κοινωνική έλξη	-.874**	.880**	-		
Εργασιακή έλξη	-.883**	.884**	.930**	-	
Φυσική έλξη	-.776**	.795**	.865**	.921**	-

** $p < .001$, * $p < .05$

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να τροποποιήσει και να προσαρμόσει τα ερωτηματολόγια της διαπροσωπικής έλξης και της επιχειρηματολογίας σε ελληνικό πληθυσμό. Στη συνέχεια να ερευνήσει τόσο τη σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, όσο και τη σχέση της λεκτικής επιθετικότητας με την επιχειρηματολογία στο πανεπιστημιακό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κλίμακες τόσο της επιχειρηματολογίας όσο και της διαπροσωπικής έλξης είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Αναφορικά με τις κλίμακες της διαπροσωπικής έλξης τα αποτελέσματα είναι κοινά με αυτά που παρουσιάστηκαν από τους McCroskey, και συν. (2006) στην καινούργια βελτιωμένη μορφή της κλίμακας με α του Cronbach υψηλότερο του .90.

Επίσης, τα αποτελέσματα για την κλίμακα της επιχειρηματολογίας συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν και ανέφεραν τιμή α του Cronbach που κυμαινόταν από .72 έως και .82 (Anderson et al. 1999; Martin et al. 1997; Myers, 1998; Myers et al. 2000).

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την επιχειρηματολογία. Επαληθεύοντας τη θεωρία των Infante και Rancer (1996), που διατύπωσαν την άποψη ότι τόσο η λεκτική επιθετικότητα, όσο και η επιχειρηματολογία αποτελούν επιθετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ανθρώπου, με τη διαφορά ότι η λεκτική επιθετικότητα επιτίθεται στην προσωπικότητα του συνομιλητή, ενώ η επιχειρηματολογία στις θέσεις του σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές όχι μόνο δεν έλκουν τους φοιτητές τους αλλά αντίθετα τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για την εργατικότητά, την κοινωνικότητα και την εμφάνιση τους. Η αρνητική αυτή αντίληψη των φοιτητών είναι αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους και έρχεται σε συμφωνία με τη διαπίστωση του Haleta (1996), ότι ο τρόπος ομιλίας του καθηγητή επιδρά σημαντικά στην εντύπωση που σχηματίζουν οι φοιτητές του για αυτόν. Επίσης, έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rocca και συν. (1999), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η

λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά και με τα τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης. Κατά συνέπεια οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές οδηγούν τους φοιτητές του να αισθάνονται μειωμένη εργασιακή, σωματική, κοινωνική έλξη, ως αποτέλεσμα της επιθετικής τους συμπεριφοράς. Δεδομένου ότι ως λεκτική επιθετικότητα ορίζεται η επίθεση στην αυτοαντίληψη του συνομιλητή (Infante et al. 1986), είναι φυσικό επόμενο οι φοιτητές να μην έχουν θετικά συναισθήματα για την αποτελεσματικότητα και την εργατικότητα του καθηγητή τους. Ακόμα, περισσότερο για την κοινωνικότητά και την εμφάνιση του, όταν είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδράσουν μαζί του σε ένα εχθρικό μαθησιακό περιβάλλον, που δρα καταστρεπτικά στην αυτοαντίληψή τους.

Αντίθετα, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η ικανότητα του καθηγητή να επιχειρηματολογεί συνδέεται θετικά με την εικόνα που σχηματίζει ο φοιτητής για το πρόσωπο του καθηγητή του και συγκεκριμένα για την αποτελεσματικότητα του στον εργασιακό του περιβάλλον, την κοινωνικότητά του καθώς και για την αντίληψη που σχηματίζουν οι φοιτητές για την εικόνα που εκπέμπει. Με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας (Gouldner, 1960), η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας ισχυρής τάσης στον επικοινωνιακό τομέα, που οδηγεί τα άτομα να ανταποκρίνονται στους συνομιλητές τους με τον ίδιο τρόπο που αυτοί τους απευθύνουν το λόγο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η διαπροσωπική έλξη που ασκεί ο καθηγητής προς τους φοιτητές του επηρεάζει τη γνώμη που σχηματίζουν οι φοιτητές του για αυτόν. Έτσι όταν ο καθηγητής δεν τους επιτίθεται προσωπικά όπως συμβαίνει όταν γίνεται λεκτικά επιθετικός αλλά χρησιμοποιεί επιχειρήματα προκειμένου να υποστηρίξει τη θέση του σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα, πρέπει να θεωρηθεί ως φυσικό επακόλουθο ότι οι φοιτητές θα σχηματίσουν θετική εικόνα για την επαγγελματική του ικανότητα, την εμφάνιση και την κοινωνικότητα του.

Αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο διαπίστωσαν ότι οι προϊστάμενοι που χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να επιλύσουν θέματα που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο θεωρούνται πρόσωπα αγαπητά από τους υφιστάμενους τους (Gorden, Infante, & Graham, 1988), ενώ αντίθετα οι λεκτικά επιθετικοί προϊστάμενοι θεωρούνται ανεπιθύμητα πρόσωπα (Infante & Gorden, 1991). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αν και διαφέρουν όσον αφορά στο περιβάλλον στο οποίο αναφέρονται, ωστόσο μπορούν να θεωρηθούν ότι έχουν κοινό τόπο το γεγονός ότι η σχέση που αναπτύσσεται και στα δύο περιβάλλοντα είναι σχέση ηγούμενου - υφιστάμενου. Τόσο ο καθηγητής όσο και ο εργοδότης λόγω της θέσης τους έχουν κυρίαρχη εξουσία στη σχέση τους με τους φοιτητές και εργαζόμενους αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αντηχούν την άποψη των Infante και Rancer (1996), ότι τα αποτελέσματα της λεκτικής επιθετικότητας είναι καταστρεπτικά ενώ αυτά της επιχειρηματολογίας θετικά. Ακόμη, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν μια ηθική στάση που έχει πρόσφατα υιοθετηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης για τη ανάγκη ανάπτυξη μεθόδων ελέγχου της λεκτικής επιθετικότητας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν την ανάγκη για παρακολούθηση από τους λεκτικά επιθετικούς εκπαιδευτικούς μια σειρά από παιδαγωγικές μεθόδους και προγράμματα που τα τελευταία 20 χρόνια έχουν δημιουργηθεί προκειμένου να βοηθήσουν τα άτομα να επιχειρηματολογούν σε συζητήσεις πάνω σε αμφιλεγόμενα θέματα και να μάθουν να ελέγχουν τη λεκτική επιθετικότητα. Από την αρχαιότητα ακόμη είναι γνωστό ότι η ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας αποτελεσματικότερα επιχειρήματα μπορεί να βελτιωθεί με την εκπαίδευση. Τέτοια προγράμματα όπως αναφέρονται από τους Kosberg και Rancer (1991), είναι του Infante (1988), το Inventional System, των Wilson και Arnold (1983), το Topical System of Invention, and Cognitive Training in Interpersonal Conflict. Οι λεκτικά επιθετικά καθηγητές θα πρέπει να μάθουν να ελέγχουν τα συναισθήματα τους και να περιορίσουν τις λεκτικές επιθέσεις προς τους φοιτητές τους χρησιμοποιώντας παράλληλα επιχειρήματα προκειμένου να πείσουν τους φοιτητές τους για την ορθότητα των απόψεων τους. Η συμμετοχή τους σε προγράμματα, που αποσκοπούν στη βελτίωση της ικανότητας τους να χρησιμοποιούν επιχειρήματα προκειμένου να υποστηρίξουν τις απόψεις τους στις συζητήσεις τους με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους στο αμφιθέατρο έχει αποδείξει ότι οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα των επιχειρημάτων τους, γεγονός που με τη σειρά του βοηθά να βελτιωθεί η αυτό-εκτίμησή τους και κατά προέκταση να μειωθεί η εμφάνιση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών. Άλλωστε σύμφωνα με τους Infante και Rancer (1996), ενθαρρύνοντας τη χρήση επιχειρημάτων εκτός του ότι μειώνεται η χρήση της λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς, ταυτόχρονα ενθαρρύνεται και η ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών τρόπων επίλυσης προβλημάτων με τη χρήση επιχειρημάτων (Rancer & Infante, 1985), γεγονός που οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα στις διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων. Επιπλέον, η επικοινωνιακή επάρκεια ενός ατόμου χαρακτηρίζεται από τη εκτεταμένη χρήση επιχειρημάτων και τον περιορισμό των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών (Martin et al. 1996)

Ωστόσο, εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Ακόμη, μελλοντικές έρευνες σε

μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τόσο όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα των τροποποιημένων ερωτηματολογίων, αλλά όσο και την έρευνα περαιτέρω των σχέσεων μεταξύ των δύο μορφών επιθετικής συμπεριφοράς του καθηγητή με την διαπροσωπική έλξη που νιώθει ο φοιτητής. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο μια μελλοντική εργασία να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν και στοχεύουν στην μείωση των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ανίχνευση λεκτικά επιθετικών καθηγητών, την συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και την επαναξιολόγηση από τους φοιτητές των συμπεριφορών τους.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, J. A. (1999). Faculty responsibility for promoting conflict-free college classrooms. *New Directions for Teaching and Learning*, 77, 69-76.
- Anderson, C. M. & Martin, M. M. (1999). The relationship of argumentativeness and verbal aggressiveness to cohesion, consensus, and satisfaction in small groups. *Communication Reports*, 12, 21-31.
- Aron, A. Dutton, D. G., Aron, E. N. & Iverson, A. (1989). Experiences of falling in love. *Journal of Social and Personal Relationships* 6, 234-57.
- Avtgis, T. A., Rancer, A. S., Kanjeva, P. A. & Chory, R. M. (2008). Argumentative and Aggressive Communication in Bulgaria: Testing for Conceptual and Methodological Equivalence. *Journal of Intercultural Communication Research*, 37(1), 17-24.
- Banville, D., Desrosiers, P. & Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-387.
- Beatty, M. J., Zelle, J. R., Dobos, J. A. & Rudd, J. E. (1994). Fathers' trait verbal aggressiveness and argumentativeness as predictors of adult sons' perceptions of fathers' sarcasm, criticism, and verbal aggressiveness. *Communication Quarterly*, 42, 407-415.
- Becker, A. H., Davis, S. F., Neal, L. & Grover, C. A. (1990). Student expectations of course and instructor. *Teaching of Psychology*, 17, 159-162.
- Bekiari, A. (2009). Verbal aggressiveness and leadership style of sport instructors and their relationship with athletes' intrinsic motivation. *The Physical Educator* (in press).
- Bekiari, A. (2008). Perceived instructors' verbal aggressiveness and undergraduate physical education students affective learning in University classroom. *Communication Research Reports* (in press).
- Bekiari, A., Digelidis, N., Hatzigeorgiadis, A. & Sakellariou, K. (2005). Development of a scale to assess verbal aggressiveness in the physical education context. *Italian Journal of Sport Sciences*, 13, 24-27.
- Bekiari, A., Digelidis, N. & Sakellariou, K. (2006). Perceived verbal aggressiveness of coaches' in volleyball and basketball: A preliminary study. *Psychological Reports*, 103, 526-530.
- Bekiari, A., Kokaridas, D. & Sakellariou, K. (2006). Associations of students' self-reports of their teacher's verbal aggression, intrinsic motivation, and perceptions of reasons for discipline in Greek physical education classes. *Psychological Reports*,

98, 451-461.

- Bekiari, A., Kokaridas, D. & Sakellariou, K. (2005). Verbal aggressiveness of physical education teachers and students' self-reports of behaviour. *Psychological Reports*, 96, 493-498.
- Bekiari, A., Koustelios, A. & Sakellariou, K. (2000). Instructors' verbal aggressiveness from universities in Greece. *Studi e Ricerche*, 5/6, 225-232.
- Bekiari, A., Patsiaouras, A., Kokaridas, D. & Sakellariou, K. (2006). The relationship between verbal aggressiveness and state anxiety in volleyball. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 630-634.
- Bekiari, A. & Sakellariou, K. (2002). Perceived instructor verbal aggressiveness and student state learning in physical education. *Italian Journal of Sport Sciences*, 1, 251-256.
- Berscheid E. & Reis H. T. (1998). Attraction and close relationships. In: Gilbert D T, Fiske S T, Lindzey G (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, (pp.193-281). New York, McGraw-Hill.
- Berscheid, E. & Walster, E. H. (1978). *Interpersonal attraction*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Book, C. L. & Putnam, J. G. (1992). Organization and management of a classroom as a learning community culture. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in the classroom: Communication, control, and concern* (pp. 19-34). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Booth-Butterfield, M. & Sidelinger, R. J. (1997). The relationship between parental traits and open family communication: Affective orientation and verbal aggression. *Communication Research Reports*, 14, 408-417.
- Burant, P.A. (1999). *Students' perceptions of teachers' communication and it's effects on students' learning*. Unpublished Dissertation, West Virginia University.
- Burant, P.A. (1997). Students' perceptions of teachers' argumentativeness and verbal aggressiveness and socio-communicative style. Paper presented at the Annual Meeting of the National Communication Association. Chicago.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R., (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues to adulthood and old age. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds). *Life-span development and behavior* (3, 65-102). New York: Academic Press.
- Darling, A. L. & Civikly, J. M. (1987). The effect of teacher humor on student perceptions of classroom communicative climate. *Journal of Classroom Interaction*, 22, 24-30.

- Edwards, A. & Edwards, C. (2001). The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily. *Journal on Excellence in College Teaching*, 12, 5-16.
- Edwards, C. & Myers, S. A. (2007). Perceived Instructor Credibility as a Function of Instructor Aggressive Communication. *Communication Research Reports*, 24(1),47-53.
- Frymier, A. B. & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207–219.
- Frymier, A. B. & Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical & relational perspectives* (pp. 195-211). Boston: Allyn & Bacon.
- Geiser, J. L. (1999). An Exploration of the Relationship of Nonverbal Aggression with Verbal Aggression, Nonverbal Immediacy Assertiveness, and Responsiveness. Unpublished Thesis Dissertation, University of Morgantown, West Virginia, USA.
- Gorham, J. & Christophel, D.M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviours as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Gorham, J. & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46, 245-261.
- Gouldner, A. W. (1960). A norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 26, 161-178.
- Haleta, L. L. (1996). Student perceptions of teachers' use of language: The effects of powerful and powerless language on impression and formation uncertainty. *Communication Education*, 45, 16-28.
- Hui C. H. & Triandis H. C. (1985). Measurement in cross-cultural psychology. A review and comparison of strategies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 131-152.
- Infante, D.A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51-63.
- Infante, D. A. (1988). *Arguing constructively*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Infante, D. A. (1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 157–192). Newbury Park, CA: Sage.

- Infante, D.A. (1982). The argumentative student in the speech communication classroom: an investigation and implications. *Communication Education*, 31, 141-148.
- Infante, D. A., Anderson, C. M., Martin M. M., Herington A. D., & Kim J. K. (1993). Subordinates' satisfaction and perceptions of superiors' compliance-gaining tactics, argumentativeness, verbal aggressiveness and style. *Management Communication Quarterly*, 6, 307-326.
- Infante, D. A., Bruning, S. D., & Martin, M. M. (1994). *The verbally aggressive individual: Experiences with verbal aggression and reasons for use*. Paper presented at the meeting of the Speech Communication Association. New Orleans.
- Infante, D. A., Hartley, K. C., Martin, M. M., Higgins, M. A., Bruning S. D. & Hur, G. (1992). Initiating and Reciprocating Verbal Aggression: Effects on Credibility and Credited Valid Arguments. *Communication Studies* 43, 182-190.
- Infante, D. A., Martin, M. M. & Bruning, S. D. (1994). Circumstances for favorable and unfavorable experiences with verbal aggression. Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New Orleans.
- Infante, D. A., Myers S. A. & Buerkel R. A. (1994). Argument and verbal aggression in constructive and destructive family and organization disagreements. *Western Journal of Communication*, 58, 73-84.
- Infante, D. A. & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. In B.R. Burleson (Ed.) *Communication yearbook*, 19 (pp.319-351). Beverly Hills, CA: Sage.
- Infante, D. A. & Rancer, A. S. (1993). Relations between argumentative motivation, and advocacy and refutation on controversial issues. *Communication Quarterly*, 41, 415-426.
- Infante, D. A. & Rancer A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 45, 71-80.
- Infante, D. A., Riddle, B. L., Horvath, C. L. & Tumlin, S. A. (1992). Verbal aggression: Messages and reasons. *Communication Quarterly*, 40, 116-126.
- Infante, D. A., Sabourin, T. C., Rudd, J. E. & Shannon, E. A. (1990). Verbal aggression in violent and non violent marital disputes. *Communication Quarterly*, 38, 361-371.
- Infante, D. A. & Wingley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69.

- Johnson, A. J., Becker, J. A. H., Wigley, S., Haigh, M. M. & Craig, E. A. (2007). Reported Argumentativeness and Verbal Aggressiveness Levels: The Influence of Type of Argument. *Communication Studies*, 58(2), 189 - 205
- Kinney, T. (1994). An inductively derived typology of verbal aggression and its association to distress. *Human Communication Research*, 21,183-222.
- Klopf, D. W., Thompson, C. A. & Sallinen-Kuperinen, S. (1991). Argumentativeness among selected Finnish and American college students. *Psychological Reports*, 68, 161-162.
- Kosberg R. L. & Rancer, A. S. (1991). Training in argumentativeness. *Speech Communication Annual*, 5, 97-107.
- Martin, M. M. & Anderson, C. A. (1998). Interpersonal communication motives in small groups. *Paper presented at the meeting of the Eastern Communication Association*, NY, Saratoga Springs.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1997). Aggressive communication traits: How similar are young adults and their parents in argumentativeness, assertiveness, and verbal aggressiveness? *Western Journal of Communication*, 61, 299-314.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 547-554
- Martin M. M. & Anderson, C. M. (1995). Roommate similarity: Are roommates who are similar in their communication traits more satisfied? *Communication Research Reports*, 12, 46-52
- Martin, M. M. Anderson, C. M., & Rocca, K. A. (2005). Perceptions of the adult sibling relationship. *North American Journal of Psychology*, 7, 107-116.
- Martin, M. M., Anderson, C. M. & Thweatt, K. S. (1998). Individuals' perceptions of their communication behaviors: A validity study of the relationship between the cognitive flexibility scale and the cognitive flexibility scale with aggressive communication traits. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13, 531-540.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., Burant, P. A. & Weber, K. (1997). Verbal aggression in sibling relationships. *Communication Quarterly*, 45, 304-317.
- Martin, M.M., Anderson, C. M., Weber, K. & Burant, P.A. (1997). Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecturer. An experiment. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association. Baltimore.

- McCroskey, J. C. & McCain, T. A. (1974). The measurement of interpersonal attraction. *Speech Monographs*, 41, 261-266.
- McCroskey, L. L., McCroskey, J. C. and Richmond, V. P. (2006). Analysis and Improvement of the Measurement of Interpersonal Attraction and Homophily. *Communication Quarterly*, 54(1) 1-31.
- McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (1986). The affinity-seeking of classroom teachers. *Communication Research Reports*, 3, 158-167
- McCroskey, J.C., Hamilton, P.R. & Weiner A.N. (1974). The effect of interaction behavior on source credibility, homophily and interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 1, 42-52.
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P., Sallinen, A., Fayer, J. M. & Barraclough, R. A. (1995). A cross-cultural and multi-behavioral analysis of the relationship between nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44, 281-291.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Fayer, J. M., Richmond, V. P. & Barraclough, R. A. (1996b). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 45, 200-211.
- Mottet, T. P., Martin, M. M. & Myers, S. A. (2004). Relationships among perceived instructor verbal approach and avoidance relational strategies and students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 53, 116-122.
- Myers, S. A. (2002). Perceived aggressive instructor communication and state motivation, learning, and satisfaction. *Communication Reports*, 15(2), 113-121.
- Myers, S. A. (2001). Perceived instructor credibility and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 18, 354-364.
- Myers, S. A. (1998). Instructor Socio-Communicative Style, Argumentativeness, and Verbal Aggressiveness in the College Classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association. Chicago.
- Myers, S. A. (1995). Student perceptions of teacher affinity-seeking and classroom climate. *Communication Research Reports*, 12, 192-199.
- Myers, S. A., Edwards, C., Wahl S. A. & Martin M. M., (2007). The Relationship Between Perceived Instructor Aggressive Communication and College Student Involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.

- Myers S. & Knox R., (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student affective learning. *Communication Quarterly*, 47(1), 33-45.
- Myers, S. A. & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: Teacher credibility and aggressive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical & relational perspectives* (pp. 67-88). Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, S. A. & Members of COM 200 (2003). Perceived instructor affinity seeking and verbal aggressiveness in the college classroom. *North Dakota Journal of Speech & Theatre*, 16, 9-18.
- Myers S. A. & Rocca, K. A. (2001). Perceived instructor Argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, state motivation. *Western Journal of Communication*, 65, 2 113-137.
- Myers S. A. & Rocca K. A. (2000). Students' state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages. *Psychological Reports*, 87,291-294.
- Myers S. A. & Rocca K. A., (2000). The relationship between perceived Instructor Communicator style argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports*, 17, 1, 1-12.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Prunty, A. M., Klopff, D. W. & Ishii, S. (1990a). Argumentativeness: Japanese and American tendencies to approach and avoid conflict. *Communication Research Reports*, 7, 75-79.
- Prunty, A. M., Klopff, D. W. & Ishii, S. (1990b). Japanese and American tendencies to argue. *Psychological Reports*, 66, 802.
- Rancer, A. S., Baukus, R. A. & Infante, D. A. (1985). Relations between argumentativeness and belief structures about arguing. *Communication Education*, 34, 37-47.
- Rancer, A.S. & Infante, D.A. (1985). Relations between motivation to argue and the argumentativeness of adversaries. *Communication Quarterly*, 33, 209-218.
- Rancer, A. S., Kosberg, R. L. & Baukus, R. A. (1992). Beliefs about arguing as predictors of trait argumentativeness: Implications for training in argument and conflict management. *Communication Education*, 41, 375-387.

- Rancer, A. S., Kosberg, R. L. & Silvestri, V. N. (1992). The relationship between self-esteem and aggressive communication predispositions. *Communication Research Reports*, 9, 23-32.
- Richmond, V. P. & Gorham, J. (1996). *Communication, learning, and affect in instruction*. Edina, MN: Burgess.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C., Kearney, P. & Plax, T. G. (1987). Power in the classroom VII: Linking behavior alteration techniques to cognitive learning. *Communication Education*, 36, 1-12.
- Richmond, V. P., McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (1989). An investigation of self perceived communication competence and personality orientations. *Communication Research Reports*, 6, 28-36.
- Roach, K.D. (1995). Teaching assistant argumentativeness: Effects on affective learning and student perceptions of power use. *Communication Education*, 44, 15-29.
- Rocca, K. A. (2004). Brief Report, College Student Attendance: Impact of Instructor Immediacy and Verbal Aggression. *Communication Education*, 53(2), 185–195.
- Rocca, K. A. (2000). *Attendance and Participation in the College Classroom: The Role of the Instructor*. Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, USA.
- Rocca, K. A. & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48, 308-316.
- Sabourin, T. C., Infante, D. A. & Rudd, J. E. (1993). Verbal aggression in marriages: A comparison of violent, distressed but nonviolent, and nondistressed couples. *Human Communication Research*, 20, 245– 67.
- Schrodt, P. (2003). Students' appraisals of instructors as a function of students' perceptions of instructors' aggressive communication. *Communication Education*, 52(2), 106–121.
- Sheilds, D. (1997). The relationship between leadership behavior and group cohesion in team sports. *Journal of Psychology*, 131, 96-203.
- Sorensen, G. A. & Christophel, D. M. (1992). The communication perspective. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in classroom: Communication, control, and concern* (pp. 35-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Thomas, C. E., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11, 107-115.

- Valencic, K. M., Beatty, M. J., Rudd, J. E., Dobos, J. A. & Heisel, A. D. (1998). An empirical test of a communibiological model. *Communication Quarterly*, 46, 327–341.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française [Toward a methodology of cross-cultural validation of psychological questionnaires: Implications for research in French]. *Psychologie Canadienne*, 30, 662-680.
- Wanzer, M. B. & McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 47, 43–52.
- Weiss, S. D. & Houser, M. L. (2007). Student Communication Motives and Interpersonal Attraction Toward Instructor. *Communication Research Reports*, 24(3), 215-224.
- Wilson, J. F. & Arnold, C. C. (1983). *Public speaking as a liberal art*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wrench, J. S. & Punyanunt, N. M. (2005). Advisor-Advisee Communication Two: The Influence of Verbal Aggression and Humor Assessment on Advisee Perceptions of Advisor Credibility and Affective Learning. *Communication Research Reports* , 22(4), 303-313.
- Zigarovich K. L. (2007). *Student-Instructor Conflict: The Relationship between Instructor Communicative Characteristics and Student Conflict-Handling Styles*. Unpublished Thesis Dissertation, University of Morgantown, West Virginia, USA.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο Επιχειρηματολογίας

Οδηγίες: Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει καταστάσεις σχετικές με συζητήσεις για αμφιλεγόμενα θέματα. Κυκλώνοντας τον αριθμό στο συγκεκριμένο κουτάκι, προσδιορίστε αν οι παρακάτω καταστάσεις ισχύουν για τον καθηγητή που δίδαξε το μάθημα που παρακολουθήσατε προηγουμένως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

Του καθηγητή μου δεν του αρέσει να συζητά με επιχειρήματα όταν έχει διαφωνίες με τους φοιτητές	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου είναι ενθουσιώδης όταν προσπαθεί να λύσει με επιχειρήματα τις διαφωνίες με τους	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου απολαμβάνει μια καλή συζήτηση με επιχειρήματα πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα με	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου χαίρεται να υπερασπίζεται την άποψη (του / της) πάνω σε ένα θέμα.	1	2	3	4	5
Του καθηγητή μου του αρέσει να αποτρέπει συζητήσεις πάνω σε θέματα που διαφωνεί με τους	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου προτιμά να συζητά με φοιτητές που σπάνια διαφωνούν μαζί του/της.	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου θεωρεί ότι μια συζήτηση για ένα αμφιλεγόμενο θέμα με τους φοιτητές του είναι μια	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου δεν είναι καλός στο να χρησιμοποιεί επιχειρήματα σε μια διαφωνία με τους	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου τα καταφέρνει καλά όταν διαφωνεί χρησιμοποιώντας επιχειρήματα με τους φοιτητές	1	2	3	4	5
Ο καθηγητής μου προσπαθεί να αποφεύγει να συζητά με επιχειρήματα όταν έχει διαφωνίες με τους	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτηματολόγιο Λεκτικής Επιθετικότητας

Οδηγίες: Το παρακάτω ερωτηματολόγιο στοχεύει να καταγράψει τους τρόπους με τους οποίους ο καθηγητής/τρια σας προσπαθεί να σας οδηγήσει για να συμμορφωθείτε με τις επιθυμίες του. Κυκλώνοντας τον αριθμό στο συγκεκριμένο κουτάκι, προσδιορίστε πόσο συχνά καθεμία από τις παρακάτω καταστάσεις θεωρείτε ότι ισχύουν για τον καθηγητή που δίδαξε το μάθημα που παρακολουθήσατε προηγουμένως.

Στο μάθημα ο καθηγητής...	1 Ποτέ	2 Σπάνια	3 Μερικές φορές	4 Αρκετές φορές	5 Συχνά
... προσβάλλει τους φοιτητές	1	2	3	4	5
... κάνει αρνητικά σχόλια για τις ικανότητες των φοιτητών	1	2	3	4	5
... ειρωνεύεται τους φοιτητές	1	2	3	4	5
... είναι αγενής	1	2	3	4	5
... μειώνει τους φοιτητές	1	2	3	4	5
... κάνει τους φοιτητές να αισθάνονται άσχημα	1	2	3	4	5
... κοροϊδεύει τους φοιτητές	1	2	3	4	5
... κάνει αρνητικές κρίσεις για τη νοημοσύνη των	1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.

Ερωτηματολόγιο Κοινωνικής έλξης

Οδηγίες: Τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν σχεδιάστηκαν για να καταγράψουν πόσο ελκυστικό πιστεύετε ότι είναι ένα πρόσωπο. Παρακαλώ κυκλώστε τον αριθμό που πιστεύετε ότι εκφράζει περισσότερο τα συναισθήματα σας για τον καθηγητή που δίδαξε το μάθημα που παρακολουθήσατε προηγουμένως. Οι αριθμοί "1" και "7" υποδηλώνουν πολύ ισχυρά αισθήματα. Οι αριθμοί "2" και "6" υποδηλώνουν ισχυρά αισθήματα, ενώ οι αριθμοί "3" και "5" αρκετά αδύνατα συναισθήματα. Τέλος, ο αριθμός 4 υποδηλώνει αναποφασιστικότητα. Να έχετε υπόψη σας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Νομίζω πως θα μπορούσα να έχω φιλική σχέση μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

2. Θα ήθελα να έχω μια φιλική κουβέντα μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

3. Θα μου ήταν δύσκολο να τον συναντήσω για να συζητήσω μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

4. Δεν θα μπορούσα ποτέ να δημιουργήσω φιλική σχέση μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

5. Δεν θα ταίριαζε στον κύκλο των φίλων μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

6. Θα ήταν ευχάριστος/η για παρέα.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

7. Είναι φιλικός μαζί μου.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

8. Δεν θα μου άρεσε να ξοδεύω χρόνο για να συναναστραφώ μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

9. Θα μπορούσα να αποκτήσω στενή σχέση του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

10. Είναι εύκολο να τα πηγαίνεις καλά μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

11. Δεν είναι ευχάριστο να συναναστρέφεται μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

12. Αυτό το άτομο δεν είναι πολύ φιλικό.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.

Ερωτηματολόγιο Εργασιακής έλξης

1. Αν ήθελα να ολοκληρώσω μια εργασία θα μπορούσα να στηριχθώ στη βοήθεια του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

2. Δεν είναι ικανός να δίνει λύσεις σε προβλήματα.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

3. Δεν θα μπορούσα να ολοκληρώσω επιτυχώς μια εργασία υπό τη επίβλεψη του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

4. Έχω εμπιστοσύνη στην ικανότητά του/της να ολοκληρώνει με επιτυχία τα καθήκοντά του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

5. Είναι από τα άτομα που τα κάνει θάλασσα όταν του ανατίθεται να κάνει μια δουλειά.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

6. Θα απολάμβανα να συνεργάζομαι μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

7. Αυτό το άτομο τεμπελιάζει όταν πρόκειται για δουλειά.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

8. Η συνεισφορά του σε οποιαδήποτε εργασία θα ήταν πολύτιμη.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

9. Θα πρότεινα σε κάποιον να συνεργαστεί μαζί του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

10. Θα στηριζόμουν στη βοήθεια του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

11. Αυτό το άτομο παίρνει στα σοβαρά τη δουλειά του/της.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

12. Δεν είναι αξιόπιστος συνεργάτης.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

13. Δεν θα μπορούσα να βασιστώ στη βοήθειά του/της για να ολοκληρώσω μια εργασία.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

14. Δεν θα το/τη συνιστούσα σε κάποιον ως συνεργάτη.

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5.

Ερωτηματολόγιο Φυσικής έλξης

1. **Νομίζω ότι είναι όμορφος.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

2. **Έχει σέξι εμφάνιση.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

3. **Δεν μου αρέσει το παρουσιαστικό του/της.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

4. **Είναι άσχημος/η.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

5. **Το/τη θεωρώ εμφανισιακά ελκυστικό/ή.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

6. **Δεν είναι ωραίος/α.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

7. **Αυτό το άτομο είναι γοητευτικό.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

8. **Δεν μου αρέσει η εμφάνιση αυτού του ατόμου.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

9. **Έχει ελκυστικό πρόσωπο.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

10. **Έχει ωραία εμφάνιση.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

11. **Είναι όμορφος/η.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

12. **Δεν είναι εμφανισιακά ελκυστικός/ή.**

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

Ημερομηνία Φύλο..... Ηλικία.....

Έτος

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ!!!