

**Η ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΣΤΥΛ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Της
Αναγνώστου Μαρίας

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Ανθρώπινη Απόδοση και Υγεία» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση: «Σχολική Φυσική Αγωγή».

Τρίκαλα 2008

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Λέκτορας

2^{ος} επιβλέπων: Μουρατίδης Ιωάννης, Καθηγητής

3^{ος} επιβλέπων: Σακελλαρίου Κίμων, Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αναγνώστου Μαρία: Η αντιλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά και το επικοινωνιακό στυλ των καθηγητών σε σχέση με την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

(Υπό την επίβλεψη της Λέκτορα κα. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα)

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ερευνηθεί τη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης επιθετικής συμπεριφοράς με το επικοινωνιακό στυλ των καθηγητών και την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αφού προηγουμένως τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο του επικοινωνιακού στυλ. Το δείγμα αποτέλεσαν 261 αγόρια και κορίτσια από γυμνάσια του νομού Τρικάλων ηλικίας 13-15 ετών. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν την εσωτερική συνοχή των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων. Συνολικά, τα αποτελέσματα παρείχαν ικανοποιητική υποστήριξη για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας του επικοινωνιακού στυλ τροποποιημένο στον ελληνικό πληθυσμό. Συνοπτικά, βρέθηκε μια αρνητική σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και της υπευθυνότητας καθώς επίσης και μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και της ευχαρίστησης των μαθητών. Βρέθηκε, επίσης, μια θετική σχέση της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή με την κατηγορηματικότητα και μια θετική σχέση μεταξύ της υπευθυνότητας του καθηγητή και της ευχαρίστησης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Λεκτική επιθετικότητα, Ευχαρίστηση, Επικοινωνιακό στυλ, Υπευθυνότητα, Κατηγορηματικότητα.

ABSTRACT

Anagnostou Maria: The relationship between perceived instructor's verbal aggressiveness and socio-communicative style with students' satisfaction
(Under the supervision of Alexandra Bekiari, Lecture)

The purpose of this study was to examine the relationship between instructors' verbal aggressiveness and socio-communicative style with students' satisfaction in physical education. Firstly, the scale was translated based on responses of 261 greek high school students of Prefecture of Trikala. The results supported the internal consistency, and factor structure, of the translated instruments. Secondly, a correlation analysis conducted and the results showed a significant negative relationship between instructor's verbal aggressiveness and responsiveness and also between instructor's verbal aggressiveness and students' satisfaction. It was also revealed a significant positive relationship between instructor's verbal aggressiveness and responsiveness and students' satisfaction.

Key words: Verbal aggressiveness, Satisfaction, Socio-communicative style, Responsiveness, Assertiveness.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	v
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σημασία της έρευνας.....	8
Σκοπός της έρευνας.....	9
Ορισμοί.....	9
Περιορισμοί της ερευνάς.....	10
Οριοθετήσεις.....	10
Διατύπωση Υποθέσεων.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Αίτια εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας.....	11
Λεκτική Επιθετικότητα.....	13
Επικοινωνιακό Στυλ	22
Ευχαρίστηση.....	24
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	30
Δείγμα	30
Διαδικασία Μέτρησης	31
Εργαλεία Μέτρησης	32
Στατιστική Ανάλυση.....	33
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
Παραγοντική ανάλυση.....	34
Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις	35
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	37
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	41
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	52
Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακού Στυλ.....	53

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο Λεκτικής Επιθετικότητας.....	55
Παράρτημα 3: Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης	56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Επικοινωνιακού Στυλ

Πίνακας 2. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Λεκτικής Επιθετικότητας

Πίνακας 3. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Ευχαρίστησης

Πίνακας 4. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής

Πίνακας 5. Συντελεστής συσχέτισης (Pearson) μεταξύ των μεταβλητών

Η ΑΝΤΙΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟ ΣΤΥΛ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία είναι δυο επιθετικά είδη επικοινωνίας. Υπάρχουν πολλά είδη συμπεριφοράς, εκτός της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας, που είναι εκ' φύσεως επιθετικά. Κάποια από αυτά είναι καλά και κάποια άλλα είναι κακά. Υπάρχει ένα μοντέλο επιθετικής επικοινωνίας που αποσαφηνίζει αυτό το ζήτημα και παρέχει το σκελετό της έρευνας που εξετάζουμε.

Το μοντέλο αυτό θεωρεί ως δεδομένο το γεγονός ότι η επιθετική επικοινωνία ελέγχεται κυρίως από μια ομάδα τεσσάρων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων επικοινωνίας που αλληλεπιδρούν με παράγοντες του περιβάλλοντος για να ενεργοποιήσουν κάποιο είδος μηνυματικής συμπεριφοράς. (Infante, 1987a). Οι παράγοντες του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρούν με αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα είναι παράγοντες που αποθαρρύνουν την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (π.χ. η τιμωρία για ορισμένα είδη επιθετικής συμπεριφοράς) καθώς και παράγοντες που την ενθαρρύνουν (π.χ. η κατανάλωση οινοπνεύματος). Δυο από τα γνωρίσματα αυτά είναι θεμελιωδώς εποικοδομητικά και δυο καταστρεπτικά. Επομένως, η επιθετικότητα μπορεί να είναι καλή ή κακή, ή και τα δυο.

Σύμφωνα με τους Infante & Wigley (1986) η λεκτική επιθετικότητα ορίζεται ως η 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. Βασισμένος σε μια εργασία των Costa και McRae (1980), ο Infante (1987) παραθέτει τα τέσσερα χαρακτηριστικά της επιθετικής συμπεριφοράς ενός ατόμου. Αυτά είναι: η κατηγορηματικότητα, η επιχειρηματολογία, η εχθρότητα και η λεκτική επιθετικότητα. Γενικά, η επιθετική επικοινωνιακή συμπεριφορά θεωρείται εποικοδομητική αν η συμπεριφορά διευκολύνει την επικοινωνιακή ευχαρίστηση και/ή αυξάνει την κατανόηση, και την οικειότητα. Από την άλλη, η επιθετική συμπεριφορά θεωρείται καταστρεπτική εάν μέσω αυτής δημιουργείται δυσαρέσκεια, προκαλείται αμηχανία στον συνομιλητή ή μειώνεται η ποιότητα της επικοινωνιακής σχέσης. Τα δύο χαρακτηριστικά της εποικοδομητικής επικοινωνίας είναι η κατηγορηματικότητα και η επιχειρηματολογία ενώ τα δύο χαρακτηριστικά της επιθετικής επικοινωνίας είναι η

εχθρότητα και η λεκτική επιθετικότητα. Πιο αναλυτικά, η κατηγορηματικότητα ορίζεται ως η ικανότητα να στηρίζει κανείς τη γνώμη του με πεποίθηση ενώ παράλληλα να είναι σε θέση να υπερασπιστεί τις απόψεις του όταν δεχτεί λεκτική επίθεση από τους συνομιλητές του (Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994). Η επιχειρηματολογία ορίζεται ως η ικανότητα που έχει κανείς να υπερασπίζεται τη θέση του όταν έχει αντίθετη άποψη πάνω σε ένα θέμα ενώ συγχρόνως δεν αποδέχεται την άποψη του συνομιλητή του (Infante & Rancer, 1982). Η εχθρότητα ορίζεται ως η χρήση της επικοινωνίας η οποία είναι εκφοβιστική και απογοητευτική (Infante, 1987) και περιέχει στοιχεία αρνητικότητας, καχυποψίας, απόρριψης, και θυμού (Infante, 1995).

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή τον καθιστά μη υπεύθυνο απέναντι στις ανάγκες των μαθητών (Myers, 1998), μη φιλικό και αδιάφορο (Myers & Rocca, 2000b), ανίκανο να ανταπεξέλθει άμεσα σε μια κατάσταση (Rocca & McCroskey, 1999) καθώς επίσης πολλές φορές έχει ανάρμοστη συμπεριφορά στην τάξη (Martin, Weber, & Burant, 1997). Επιπρόσθετα, η αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με την παρακίνηση των μαθητών (Myers & Rocca, in press; Myers & Knox, 2000), την συναισθηματική μάθηση (Myers, in press; Myers & Knox, 2000), τη γνωστική μάθηση (Myers, in press) και την ευχαρίστηση των μαθητών (Myers, in press; Myers & Knox, 2000). Επίσης, έχει βρεθεί αρνητική συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή και του υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη (Myers & Rocca, in press).

Εκτός από τη λεκτική επιθετικότητα, μια άλλη αξιοσημείωτη προς συζήτηση ερευνητική περιοχή είναι τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα από μέρους του καθηγητή. Τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα είναι 10 και αναφέρονται στις επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα του ατόμου, στην εμφάνιση ή στα προσόντα. Περιλαμβάνονται, επίσης, οι κατάρες, τα πειράγματα, οι εμπαιγμοί, οι απειλές, οι βλασφημίες και οι μη λεκτικοί χαρακτηρισμοί (Infante, Sabourin, Rudd, & Shannon, 1990; Infante 1987; Infante, Riddle, Horvath, & Tumlin, 1992). 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).

Επικοινωνιακό Στυλ

Σύμφωνα με αρκετές έρευνες, έχει αποδειχτεί ότι ο άνθρωπος, κατά τη διάρκεια της ζωής του, ξοδεύει ένα 75% καθημερινώς με σκοπό να επικοινωνεί. Η επικοινωνία είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής του ζωής (Stewart, 1986). Είναι αξιοσημείωτο, ότι η επικοινωνία σχετίζεται με τον τρόπο ζωής των ανθρώπων.

Τα τρία επικοινωνιακά χαρακτηριστικά τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών είναι το επικοινωνιακό στυλ (Andersen, Norton & Nussbaum, 1981; Kearney & McCroskey, 1980; Norton, 1977), η επιχειρηματολογία (Myers & Knox, 2000; Roach, 1995a, 1995b) και η λεκτική επιθετικότητα (Myers & Knox, 1999; Myers & Rocca, 2000).

Το επικοινωνιακό στυλ ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί, να αρχίζει και να εναρμονίζει μια συνομιλία καθώς επίσης να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στους συνομιλητές του (Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Το επικοινωνιακό στυλ του καθηγητή μπορεί να είναι ένας συνδυασμός από τις παρακάτω δέκα ιδιότητες. Αυτές είναι: *η εντύπωση που αφήνει ο καθηγητής, η εριστικότητα, η ειλικρίνεια, η δραματικότητα, η κυριαρχία, η ακριβολογία, η ηπιότητα, η φιλικότητα, η προσήλωση και η ζωντάνια του* (Norton, 1978, 1984). Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι δέκα επικοινωνιακές ιδιότητες. *Η εντύπωση που αφήνει ο καθηγητής*, είναι ένα στυλ επικοινωνίας που αποτυπώνεται εύκολα και το οποίο μπορεί να αντιπροσωπευτεί μέσω της εκφραστικότητας και της συνεχούς προσπάθειας για πληροφόρηση-αναζήτηση. Με τον όρο *εριστικό άτομο* χαρακτηρίζεται αυτός ο οποίος επιχειρηματολογεί και πιθανόν ο λόγος του να διακατέχεται από εχθρικό ύφος, εριστικότητα ή φιλοπόλεμη διάθεση. Το άτομο που χαρακτηρίζεται ως *ειλικρινές* παρουσιάζει χαρακτηριστικά εξωστρεφής επικοινωνίας, ανεπιφύλακτης εμπιστοσύνης και εντιμότητας. Τα άτομα με τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά είναι ικανά να επικοινωνούν και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους άμεσα. Με τον όρο *δραματικότητα* χαρακτηρίζεται το άτομο το οποίο για να επικοινωνήσει χρησιμοποιεί έτσι τον λόγο του ώστε μεταφέρει εμπλουτισμό στο ύφος (π.χ. υπερβολές στην αφήγηση, αυξομειώσεις στον τόνο της φωνής και του ρυθμού ομιλίας κ.α.). Ο ομιλητής που χαρακτηρίζεται από *κυριαρχία στο λόγο* του επωφελείται της περιστασης μιλώντας με πιο δυνατή φωνή, περισσότερη ώρα, χωρίς πολλές διακοπές στο λόγο του. Επίσης, δεν είναι ευπειθής και κάνει πολλές ερωτήσεις. Τέλος, ο λόγος του είναι κατανοητός με ισχυρά επιχειρήματα. Ο ακριβολόγος ομιλητής προσπαθεί να διακατέχεται ο λόγος του από ακρίβεια, χρησιμοποιώντας καλά τεκμηριωμένα επιχειρήματα και ακριβείς αποδείξεις ή στοιχεία. Όταν ένας ομιλητής χαρακτηρίζεται ως *ήπιος* σημαίνει ότι είναι απαλλαγμένος από άγχος και παραμένει ήρεμος όταν εμπλέκεται σε διαπληκτισμούς. Με τον όρο *φιλικός ομιλητής* χαρακτηρίζεται αυτός που αντιμετωπίζει τους συνομιλητές του με θετικό τρόπο και γενικά θεωρείται ευγενικός και στοργικός ως προς τους άλλους. Ο *προσηλωμένος* ομιλητής είναι αφοσιωμένος στη συζήτηση και ακούει με κατανόηση. Έτσι δίκαια χαρακτηρίζεται καλός ακροατής. Τέλος, ο *ζωντανός ομιλητής* είναι αυτός ο οποίος κρατάει οπτική επαφή με το συνομιλητή του ή με το ακροατήριο, χρησιμοποιεί χειρονομίες, κινήσεις του σώματος έτσι ώστε να δίνει περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενο της συζήτησης.

Οι δύο διαστάσεις του επικοινωνιακού στυλ είναι η κατηγορηματικότητα και η υπευθυνότητα. Τα άτομα που είναι σε θέση να αρχίζουν, να διατηρούν, και να τελειώνουν συνομιλίες σύμφωνα με τους προσωπικούς στόχους τους ονομάζονται κατηγορηματικά (Richmond & Martin, 1998). Οι κατηγορηματικοί ομιλητές μιλάνε γρηγορότερα και δυνατότερα από τους άλλους ομιλητές, χρησιμοποιώντας χειρονομίες ενώ όταν μιλάνε έχουν καλύτερη οπτική επαφή. Είναι σαφές ότι η κατηγορηματική επικοινωνία είναι διαφορετική από την επιθετικότητα, δηλαδή την επιθετική επικοινωνία. Μέσω της κατηγορηματικής επικοινωνίας ο ομιλητής είναι πολύ πιθανό να είναι αποτελεσματικός ενώ ταυτόχρονα διατηρεί καλές σχέσεις με τους συνομιλητές του. Από την άλλη μεριά η επιθετική επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε μικροκαβγάδες, οι οποίοι θα οδηγήσουν σε μη καλές σχέσεις μεταξύ των διαφωνούντων. Η υπευθυνότητα περιλαμβάνει την ευαισθησία για τους άλλους. Το υπεύθυνο άτομο λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων, ακούει αυτά που λένε οι άλλοι και είναι σε θέση να αναγνωρίσει τις ανάγκες τους (Richmond & Martin, 1998). Στην υπεύθυνη επικοινωνία ο ομιλητής χρησιμοποιεί διακουμπάνσεις στον τόνο της φωνής του, χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου. Υπάρχει μια διάκριση εντούτοις, μεταξύ του υπεύθυνου και του υπάκουου. Οι υπάκουοι ομιλητές θυσιάζουν τους προσωπικούς στόχους τους για να βοηθήσουν τους άλλους. Οι υπεύθυνοι ομιλητές δεν θυσιάζουν τους προσωπικούς τους στόχους ενώ ταυτόχρονα ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των άλλων. Με άλλα λόγια, ο υπεύθυνος ομιλητής αναγνωρίζει τις ανάγκες των άλλων, αλλά δεν θυσιάζει το προσωπικό του συμφέρον για τους άλλους.

Γενικά, οι κατηγορηματικοί και οι υπεύθυνοι καθηγητές θεωρείται ότι επικοινωνούν περισσότερο μη λεκτικά (Thomas et al., 1994; Wanzer & Frymier, 1999), είναι σαφείς (Sidelinger & McCroskey, 1997) και αξιόπιστοι (Martin, Chesebro, & Mottet, 1997). Οι υπεύθυνοι καθηγητές θεωρούνται ευαίσθητοι και συμπνευτικοί (Kearney, 1984), είναι δεκτικοί προς τις ερωτήσεις των μαθητών (Robinson, 1993) και συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών (Robinson, 1993; Wanzer & Frymier, 1999). Από την άλλη μεριά, όταν θεωρείται ότι οι καθηγητές 'παρεκτρέπονται (π.χ. όταν θυμούν ή αποσπάται η προσοχή τους), θεωρούνται λιγότερο κατηγορηματικοί και υπεύθυνοι (Wanzer & McCroskey, 1998). Τα επίπεδα της κατηγορηματικότητας και της υπευθυνότητας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ταξινομηθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά σε ένα από τα τέσσερα του κοινωνικό-επικοινωνιακού στυλ: ικανός,

μη ικανός, επιθετικός και πειθήνιος (Richmond & McCroskey, 1995). Τα ικανά άτομα είναι τόσο κατηγορηματικά όσο και υπεύθυνα ενώ τα μη ικανά άτομα δεν δείχνουν υπευθυνότητα και κατηγορηματικότητα. Τα άτομα που διακατέχονται από επιθετική συμπεριφορά είναι περισσότερο κατηγορηματικά και λιγότερο υπεύθυνα ενώ τα πειθήνια άτομα είναι λιγότερο κατηγορηματικά και περισσότερο υπεύθυνα. Τα άτομα που είναι ικανά να επικοινωνούν διαφέρουν γενικώς από τα άτομα που δεν είναι ικανά να επικοινωνούν, από τα άτομα που είναι επιθετικά και από τα άτομα που είναι πειθήνια όσον αφορά τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Για παράδειγμα οι Martin & Anderson (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ικανοί συνομιλητές επιχειρηματολογούν περισσότερο από τους μη ικανούς και πειθήνιους συνομιλητές. Οι ικανοί συνομιλητές είναι επίσης λιγότερο λεκτικά επιθετικοί από τους μη ικανούς και επιθετικούς συνομιλητές. Σε μια έρευνα των Myers & Avtgis (1997) βρέθηκε ότι οι ικανοί συνομιλητές χρησιμοποιούν περισσότερο μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας, όπως χειρονομίες, επιφωνήματα, αγγίγματα από τους μη ικανούς συνομιλητές. Ομοίως, οι ικανοί καθηγητές διαφέρουν στην επικοινωνιακή συμπεριφορά από τους μη ικανούς, τους επιθετικούς και τους πειθήνιους καθηγητές. Οι Martin et al. (1997) μελέτησαν τις σχέσεις ανάμεσα στο επικοινωνιακό στυλ, την αξιοπιστία του καθηγητή και την παρακίνηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι ικανοί καθηγητές αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ικανοί σε σύγκριση με τους μη ικανούς, επιθετικούς και πειθήνιους καθηγητές. Επίσης, οι ικανοί καθηγητές παρακινούν περισσότερο τους μαθητές.

Ευχαρίστηση

Μια σημαντική παράμετρος η οποία θα εξεταστεί στην παρούσα έρευνα, και που αποκτά συνεχώς ερευνητικό ενδιαφέρον είναι η ευχαρίστηση των μαθητών. Ένας γενικός ορισμός της ευχαρίστησης έχει αποδοθεί από τον Hecht (1978) όπου η ευχαρίστηση ορίζεται ως το θετικό συναίσθημα που προκαλείται έπειτα από μια ικανοποιητική αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών η ευχαρίστηση των μαθητών ενισχύεται όταν οι καθηγητές χρησιμοποιούν άμεση και σωστή συμπεριφορά (Fusani, 1994; Hackman & Walker, 1990), προσπαθούν να εξαλείψουν το αίσθημα αβεβαιότητας στους μαθητές (Prisbell, 1985, 1990), κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται ασφαλείς (Prisbell, 1985) και όταν αφιερώνουν ένα μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους με τους μαθητές (Fusani, 1994). Σύμφωνα με

έναν πιο σύγχρονο και πιο περιεκτικό ορισμό, η ευχαρίστηση των μαθητών ορίζεται ως το θετικό συναίσθημα που αποκομίζουν οι μαθητές από το περιβάλλον της τάξης (Frymier & Houser, 1998) καθώς και ως αποτέλεσμα της συνεργασίας καθηγητή-μαθητή (Prisbell, 1990). Πιο σύγχρονες έρευνες, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ευχαρίστηση των μαθητών σχετίζεται με τις επικοινωνιακές ικανότητες του καθηγητή, όπως για παράδειγμα αν είναι σε θέση να επιδοθεί σε μια συζήτηση υποστηρίζοντας τα πιστεύω των μαθητών και εξηγώντας τις απόψεις του με σαφή και λογικό τρόπο (Frymier & Houser, 1998).

Οι Duda & Nicholls (1992) ερεύνησαν την έννοια της ευχαρίστησης σε σχέση με την παρακίνηση των μαθητών. Τόσο τα σπορ όσο και οι σχολικές επιδόσεις παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Στη συγκεκριμένη έρευνα πήραν μέρος 207 μαθητές γυμνασίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο 'εγώ' πίστευαν ότι η επιτυχία απαιτεί υψηλή ικανότητα, ενώ οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη 'δουλειά' πίστευαν ότι η επιτυχία σχετίζεται με το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα, την προσπάθεια και τη συνεργασία με τους συμμαθητές. Οι παραπάνω θεωρίες σχετικά με την επιτυχία, ισχύουν τόσο στα σπορ όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, δεν βρέθηκε μεγάλη συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης για την ικανότητα και της εσωτερικής ευχαρίστησης. Η εσωτερική ευχαρίστηση, κυρίως στα σπορ, σχετίζεται πρωτίστως με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στο συγκεκριμένο σπορ. Ωστόσο στη συγκεκριμένη έρευνα, το αν ο ασκούμενος ήταν προσανατολισμένος στη δουλειά, και όχι η αντιλαμβανόμενη ικανότητά του, ήταν η κύρια ένδειξη για την ευχαρίστηση που ένιωθαν οι συμμετέχοντες από τη δραστηριότητα. Το συμπέρασμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με σχετικές εργασίες των Nicholls et al., (1985, 1989) και Thorildsen (1988) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ευχαρίστηση των μαθητών δεν συνδέεται υψηλά ούτε με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών ούτε με τον προσανατολισμό στο 'εγώ' αλλά σχετίζεται με τον προσανατολισμό στη 'δουλειά'.

Αρκετοί ερευνητές φαίνεται να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις κατευθύνσεις που αφορούν τόσο την ικανοποίηση του προσωπικού αθλητικών οργανισμών, όσο και την ικανοποίηση των αθλητικών καταναλωτών. Σύμφωνα με τους Chelladurai και Riemer (1997), η ικανοποίηση των αθλητών είναι «η θετική συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο αθλητής και προέρχεται από τη

σύνθετη αξιολόγηση των δομών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων της αθλητικής εμπειρίας». Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, το επίπεδο της ικανοποίησης του αθλητή επηρεάζεται από τα προσωπικά στάνταρτ που έχει θέσει πριν την αθλητική εμπειρία. Έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω σταθερές επηρεάζονται από τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις προσδοκίες του αθλητή (Chelladurai & Riemer, 1997, σελ. 135).

Σημασία της έρευνας

Η παρούσα μελέτη θα συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων όσον αφορά στη σχέση της λεκτικής επιθετικότητας με το επικοινωνιακό στυλ των καθηγητών και την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος έπρεπε πρώτα να μεταφραστεί και να τροποποιηθεί το ερωτηματολόγιο του επικοινωνιακού στυλ προκειμένου να χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό.

Αν και το φαινόμενο τόσο της λεκτικής επιθετικότητας όσο και του επικοινωνιακού στυλ του καθηγητή έχει εξεταστεί σε παλαιότερες έρευνες, ωστόσο οι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών σε ακαδημαϊκό περιβάλλον και όχι με τη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής, οι οποίοι δραστηριοποιούνται σε σχολικό περιβάλλον. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι προγενέστερες έρευνες μελέτησαν τη λεκτική επιθετικότητα του εκπαιδευτικού σε ενήλικο πληθυσμό, και όχι στην εφηβική ηλικία που γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί στην παρούσα έρευνα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιδιώκουν να φωτίσουν κατά πόσο η χρήση λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς από τον καθηγητή, όπως επιθέσεις στο χαρακτήρα, στην ικανότητα, στο υπόβαθρο του μαθητή, 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 την ευχαρίστηση του μαθητή 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 το επικοινωνιακό στυλ 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 να βοηθήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα στην υιοθέτηση εκείνων των μορφών επικοινωνίας, που επιδρούν θετικά στη διαμόρφωση ενός κλίματος μεταξύ του καθηγητή και του μαθητή, το οποίο να προάγει την ευχαρίστηση του μαθητή και κατ' επέκταση την αρμονική συνεργασία με τους μαθητές και την αποτελεσματική διδασκαλία.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές αντλούν ευχαρίστηση ή όχι από το μάθημα φυσικής αγωγής.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση της αντιλαμβανόμενης επιθετικής συμπεριφοράς με το επικοινωνιακό στυλ των καθηγητών και την ευχαρίστηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης, να γίνει προσαρμογή του ερωτηματολογίου του επικοινωνιακού στυλ (Richmond & McCroskey, 1990) σε ελληνικό πληθυσμό. Επιπλέον, να γίνει διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων της λεκτικής επιθετικότητας, του επικοινωνιακού στυλ και της ευχαρίστησης

Λειτουργικοί Ορισμοί

Λεκτική επιθετικότητα

Ορίζεται ως η 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 (Infante & Wigley, 1986).

Ευχαρίστηση

Ορίζεται ως το θετικό συναίσθημα που αποκομίζουν οι μαθητές από το περιβάλλον της τάξης (Frymier & Houser, 1998) καθώς και ως αποτέλεσμα της συνεργασίας καθηγητή-μαθητή (Prisbell, 1990).

Επικοινωνιακό στυλ

Ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί, να αρχίζει και να εναρμονίζει μια συνομιλία καθώς επίσης να μπορεί να ανταποκριθεί τους συνομιλητές του (Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994).

Κατηγορηματικότητα

Ορίζεται ως η ικανότητα να στηρίζει κανείς τη γνώμη του κατηγορηματικά και να είναι παράλληλα σε θέση να υπερασπιστεί τις απόψεις του όταν δεχτεί λεκτική επίθεση από τους συνομιλητές του (Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994).

Υπευθυνότητα

Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να είναι ειλικρινές και ‘ανοικτό’ κατά τη διάρκεια της συνομιλίας και να δημιουργεί ευχάριστο κλίμα συζήτησης, κάνοντας τους συνομιλητές του να αισθάνονται άνετα, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις επιθυμίες τους και τις ανάγκες τους, χωρίς όμως να υποχωρεί (Richmond & McCroskey, 1985).

Περιορισμοί

Στην έρευνα έλαβαν μέρος μαθητές ηλικίας 12-15 ετών και μόνο από το νομό Τρικάλων. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλους τους μαθητές. Παρόλο που έγινε πιλοτική έρευνα με μικρό δείγμα συμμετεχόντων για να ελεγχθεί η κατανόηση των ερωτήσεων που εμπεριέχονται στο ερωτηματολόγιο του επικοινωνιακού στυλ, δεν είναι δυνατό να αξιολογηθεί το κατά πόσο είναι κατανοητές οι ερωτήσεις από το σύνολο των ερωτηθέντων. Τέλος, δεν γνωρίζουμε κατά πόσο η ανωνυμία των ερωτηματολογίων εξασφάλισε την ειλικρίνεια των απαντήσεων από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οριοθέτηση

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 261 μαθητές και μαθήτριες, 12-15 ετών από γυμνάσια του νομού Τρικάλων. Οι μαθητές προέρχονταν από σχολεία του κέντρου και της περιφέρειας του νομού Τρικάλων. Επίσης, ανήκαν σε διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Επιδιώχθηκε η εξασφάλιση εξίσου της συμμετοχής μαθητών και μαθητριών. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική χωρίς να χρησιμοποιηθεί καμιά μορφή εξωτερικής παρακίνησης. Τηρήθηκε η ανωνυμία των μαθητών και των μαθητριών.

Διατύπωση υποθέσεων

Οι παρακάτω υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

Στατιστικές υποθέσεις:

Μηδενική υπόθεση H0: Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή δεν συνδέεται με τις δύο διαστάσεις του επικοινωνιακού στυλ των καθηγητών.

Εναλλακτική υπόθεση H1: Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή συνδέεται αρνητικά με την υπευθυνότητα και θετικά με την κατηγορηματικότητα των καθηγητών.

Μηδενική υπόθεση H0: Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή δεν συνδέεται με την ευχαρίστηση.

Εναλλακτική υπόθεση H1: Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή συνδέεται αρνητικά με την ευχαρίστηση.

Μηδενική υπόθεση H0: Δεν θα υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της λεκτικής επιθετικότητας, του επικοινωνιακού στυλ και της ευχαρίστησης.

Εναλλακτική υπόθεση H1: Υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της λεκτικής επιθετικότητας, του επικοινωνιακού στυλ και της ευχαρίστησης.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Αίτια εμφάνισης της λεκτικής επιθετικότητας

Βασισμένοι σε διάφορες θεωρίες συμπεραίνουμε ότι ο κάθε άνθρωπος έχει δυνητικά την προδιάθεση να χρησιμοποιήσει λεκτικά επιθετικά μηνύματα όταν βρεθεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες. Σύμφωνα με τους Infante, Bruning, & Martin (1994) τα άτομα που χρησιμοποιούν λεκτικά επιθετικά μηνύματα πιστεύουν ότι η συμπεριφορά τους αυτή, πολλές φορές, είναι απόλυτα δικαιολογημένη ακόμα και επιβεβλημένη. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλού βαθμού λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να χρησιμοποιούν συχνά λεκτικά επιθετικά μηνύματα. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν μπορούν να ελέγξουν την επιθετική συμπεριφορά τους και τείνουν να συμπεριφέρονται επιθετικά ανεξάρτητα από το που βρίσκονται. Η εκδήλωση λεκτικά επιθετικής συμπεριφοράς είναι πιθανόν να οφείλεται στην ύπαρξη ενός γενετικού παράγοντα (Valencic, Beatty, Rudd, Dobos, & Heisel, 1998).

Αρκετές είναι οι αιτίες από τις οποίες προέρχεται η λεκτική επιθετικότητα. Μια από αυτές 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 είναι υπεύθυνη για την εμφάνιση της 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 να 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. Αυτές είναι 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 περιπτώσιακή 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).

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

Λεκτική Επιθετικότητα

Σύμφωνα με τον Infante (1987) 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, κατάρρες, πειράγματα και χειρονομίες. Η επίθεση στον χαρακτήρα του συνομιλητή μας μπορεί να εκφραστεί με φράσεις του τύπου ‘είσαι ανόητος’, 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, δεν θα τα καταφέρεις να περάσεις τα όρια’. Οι εμπαιγμοί και τα πειράγματα μπορούν να θεωρηθούν ως ενιαία μορφή αφού 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. Πιο αναλυτικά, 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’.

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο αθλητικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο του πανεπιστημίου, 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.

Στον πανεπιστημιακό χώρο ερευνήθηκε, επίσης, 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).

Στον ελληνικό πληθυσμό, 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.

Αρκετά χρόνια πριν, οι Martin, Weber & Burant (1997) έκαναν ένα πείραμα, στο οποίο συμμετείχαν 167 φοιτητές, όπου άκουγαν μια εφτάλεπτη μαγνητοσκοπημένη διάλεξη. Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες όπου η κάθε ομάδα άκουσε τέσσερις διαφορετικές μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις. Στην πρώτη ομάδα οι φοιτητές άκουσαν μια διάλεξη που περιείχε λεκτικά επιθετικά μηνύματα από μέρος του καθηγητή, αλλά όχι αργκό. Στη δεύτερη ομάδα οι φοιτητές άκουσαν μια διάλεξη η οποία περιείχε ένα συνδυασμό λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων και αργκό. Στην τρίτη ομάδα άκουσαν μια διάλεξη που περιείχε μόνο στοιχεία αργκό, χωρίς λεκτικά επιθετικά μηνύματα ενώ στην τέταρτη ομάδα άκουσαν μια διάλεξη η οποία δεν περιείχε ούτε λεκτικά επιθετικά μηνύματα ούτε αργκό. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πειράματος ο Martin και οι συνεργάτες του κατέληξαν σε τρία συμπεράσματα. Αρχικά, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές που άκουσαν τη μαγνητοσκοπημένη διάλεξη που ο καθηγητής χρησιμοποιούσε λεκτικά επιθετικά μηνύματα, δεν είχε υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα, αμεσότητα και κατάλληλη επικοινωνία με τους φοιτητές σε σχέση με τον καθηγητή που χρησιμοποιούσε αργκό ή που δεν χρησιμοποιούσε αργκό και λεκτικά επιθετικά μηνύματα. Το δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν ήταν ότι οι μαθητές που άκουσαν τη διάλεξη στην οποία ο καθηγητής χρησιμοποιούσε λεκτικά επιθετικά μηνύματα ή λεκτικά επιθετικά μηνύματα και αργκό ταυτόχρονα δεν έδειξαν ότι επηρέαζαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, το χαρακτήρα, την επίδραση στον καθηγητή και στη διάλεξη, την αμεσότητα του καθηγητή ή την ικανότητα του για συζήτηση. Ωστόσο, βρέθηκε σημαντική διαφορά στην αντίληψη των φοιτητών για τον καθηγητή που χρησιμοποιούσε λεκτικά επιθετικά μηνύματα και αργκό ταυτόχρονα και στον καθηγητή που χρησιμοποιούσε αργκό. Όσον αφορά στον καθηγητή που χρησιμοποιούσε λεκτικά επιθετικά μηνύματα και αργκό ταυτόχρονα, δεν

αξιολογήθηκε υψηλά από τους φοιτητές όσον αφορά στον χαρακτήρα του, στην επίδραση στους φοιτητές και στην ικανότητα συζήτησης σε σχέση με τον καθηγητή που χρησιμοποιούσε μόνο αργκό. Οι ερευνητές κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι οι καθηγητές πρέπει να χρησιμοποιούν την αργκό προσεκτικά και να αποφεύγουν τη χρήση λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων.

Οι Rocca και McCroskey (1999) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών του καθηγητή με την αμεσότητα που αισθάνονται οι φοιτητές του. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας 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.

Οι Edwards και συν. (2007), κατέληξαν στο συμπέρασμα 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 συμφώνησε και η Myers (2001).

Στο συμπέρασμα πως οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ότι γίνεται χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τους καθηγητές τους σποραδικά 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 κατέληξαν στο συμπέρασμα 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.

Σε εργασία της 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. Αναλυτικότερα, εξέτασε τις επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας στην παρακολούθηση του μαθήματος 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.

Σε άλλη έρευνά της η Rocca (2001) εξέτασε πως η αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή επηρεάζει τη συμμετοχή των φοιτητών στην αίθουσα. Επειδή ο τρόπος επικοινωνίας του καθηγητή επηρεάζει τον τρόπο που μιλούν οι φοιτητές, συμμετέχουν στις συζητήσεις ή στο πώς κάνουν ερωτήσεις η Rocca υπέθεσε ότι η αντιλαμβανόμενη λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά με την συμμετοχή των φοιτητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 189 φοιτητές

και σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής οι καθηγητές που ήταν λεκτικά επιθετικοί δεν τους παρακινούσαν να συμμετέχουν κατά τη διάρκεια των διαλέξεων.

Αρκετά ενδιαφέρουσα ήταν και η έρευνα του Schrodts (2003) ο οποίος εξέτασε τον αντίκτυπο που έχουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των φοιτητών στη λεκτική επιθετικότητα των καθηγητών. Βασιζόμενος στο γεγονός ότι οι φοιτητές είναι πιθανό να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις των καθηγητών στην τάξη στηριζόμενοι στις δικές τους ατομικές διαφορές, υπέθεσε ότι οι φοιτητές που αντιλαμβάνονται ότι είναι περισσότερο λεκτικά επιθετικοί και έχουν χαμηλό αίσθημα αυτοσεβασμού θα μπορούσαν να αντιληφθούν τους καθηγητές τους λεκτικά επιθετικούς σε σχέση με τους φοιτητές που ήταν λιγότερο λεκτικά επιθετικοί και είχαν υψηλό αίσθημα αυτοσεβασμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι φοιτητές που είναι λεκτικά επιθετικοί και έχουν χαμηλό το αίσθημα του αυτοσεβασμού είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται τις προκλήσεις των καθηγητών ως λεκτικά επιθετική συμπεριφορά, η οποία μπορεί να είναι ή όχι μια ακριβής απόδοση.

Μια ακόμα έρευνα εξέτασε τον τρόπο επικοινωνίας και τη συμπεριφορά των καθηγητών την οποία οι φοιτητές αντιλαμβάνονται ως λεκτική επιθετικότητα (Myers, 2003). Στην έρευνα συμμετείχαν 62 φοιτητές οι οποίοι έπρεπε να δώσουν τρία παραδείγματα για τον τρόπο που χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές τους λεκτικά επιθετικά μηνύματα ή ήταν λεκτικά επιθετικοί προς τους ίδιους κατά τη διάρκεια της διάλεξης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών αναφέρθηκε η πραγματική λεκτική συμπεριφορά των καθηγητών παρά η κατάσταση κατά την οποία διατυπώνονταν λεκτικά επιθετικά μηνύματα. Η ανάλυση παραγόντων ανέδειξε έξι κατηγορίες της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή. Αυτές οι έξι κατηγορίες αναφέρονται στις μη σωστές συμπεριφορές του καθηγητή (π.χ. συμπεριφορές που θεωρούνται γενικώς απρεπείς, μη αναμενόμενες ή άδικες), στη μη αμεσότητά του προς τους φοιτητές (π.χ. συγκεκριμένη λεκτική ή μη συμπεριφορά η οποία προκαλεί ψυχολογική απόσταση μεταξύ καθηγητή και φοιτητών), στις επιθέσεις των καθηγητών στην ικανότητα των φοιτητών (π.χ. αμφισβήτηση της ευφυΐας των φοιτητών, των γνωστικών τους ικανοτήτων καθώς και των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων), στην κριτική των καθηγητών σχετικά με τη συμπεριφορά των φοιτητών (π.χ. οι καθηγητές ζητούν από τους φοιτητές να επιδίδονται σε 'σωστή συμπεριφορά'), στις επιθέσεις των καθηγητών όσον αφορά τα φυσικά χαρακτηριστικά των φοιτητών (π.χ. οι καθηγητές κοροϊδεύουν τους φοιτητές

κάνοντας ταπεινωτικά σχόλια για αυτούς και κριτικάροντας τις συμπεριφορές τους εκτός αίθουσας) και τέλος, στα αποθαρρυντικά σχόλια των καθηγητών για τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα (π.χ. η αμφισβήτηση των καθηγητών σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες των φοιτητών καθώς και η μη ενθάρρυνση για συζήτηση και υποβολή ερωτήσεων). Σύμφωνα με τον Myers παρόλο που κάποιες από τις κατηγορίες δεν ήταν σαφείς σχετικά με τη λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή, βασιζόμενος στους ορισμούς του Infante & Wigley (1986), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις προαναφερθείσες συμπεριφορές ως λεκτική επιθετική συμπεριφορά του καθηγητή και είναι πιθανό, εκτός από μια λεκτικά επιθετική συμπεριφορά να ελλοχεύει ο κίνδυνος μελλοντικών επιπτώσεων.

Οι Myers & Knox (1999) έκαναν μια έρευνα η οποία είχε ως σκοπό α) να εξετάσει σε ποιο βαθμό χρησιμοποιούσαν οι καθηγητές λεκτικά επιθετικά μηνύματα β) να εξετάσει εάν τα αντιλαμβανόμενα λεκτικά επιθετικά μηνύματα επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση μεταξύ καθηγητή – φοιτητή, φοιτητή – μαθήματος και τη σχέση φοιτητή – ενδεδειγμένης συμπεριφοράς κατά τη διάρκεια του μαθήματος και γ) να προσδιορίσει κατά πόσο διαφέρουν και αν διαφέρουν οι άντρες από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς στη χρήση των λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι καθηγητές χρησιμοποιούσαν σπάνια λεκτικά επιθετικά μηνύματα. Επίσης, η χρήση των λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων σχετίζεται αρνητικά με τη σχέση καθηγητή – φοιτητή, φοιτητή – μαθήματος και φοιτητή – ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Τέλος, οι άνδρες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μόνο τα λεκτικά επιθετικά μηνύματα και σε μεγαλύτερο βαθμό που αναφέρονται στις ‘βλασφημίες’, στα ‘πειράγματα’ και στους ‘χλευασμούς’ σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Σε έρευνά τους 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 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.

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 καθηγητής που είναι λεκτικά επιθετικός κατευθύνει τους φοιτητές του, με τον τρόπο συμπεριφοράς του, να πιστέψουν ότι δεν ενδιαφέρεται και δεν δείχνει φροντίδα για αυτούς.

Σύμφωνα με τους Richmond, McCroskey, Kearney και Plax (1987) διαπιστώθηκε 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, συμφοιτητές), 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 πανεπιστημιακού 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.

Έρευνες που αφορούν στη λεκτική επιθετικότητα έχουν γίνει και στο αθλητικό περιβάλλον. Σε έρευνα των Bekiari, Patsiaouras, Kokaridas, & 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.

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.

Έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και στο σχολικό περιβάλλον το οποίο μας αφορά άμεσα στην παρούσα εργασία. Στη διαπίστωση ότι η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας είναι διαδεδομένη μεταξύ των καθηγητών φυσικής αγωγής και στο σχολικό περιβάλλον κατέληξαν, επίσης, σε έρευνά τους 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 πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τους Bekiari, Kokaridas, Sakellariou, (2005) 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 υιοθετήσουν μια όμοια συμπεριφορά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι 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.

Τέλος, οι Bekiari, Kokaridas, Sakellariou, (2006) εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της εσωτερικής παρακίνησης, της ευχαρίστησης από το μάθημα και τους λόγους για πειθαρχία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 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.

Επιπρόσθετα, ερευνήθηκαν οι επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας στη συνοχή της τάξης. Είναι γενικά αποδεκτό γεγονός ότι η συνοχή της τάξης οδηγεί σε μεγαλύτερη παραγωγικότητα, ενώ παράλληλα οι μαθητές νιώθουν 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.

Η Burant (1999) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις των καθηγητών για την επιχειρηματολογία και τη λεκτική επιθετικότητα και τη σχέση αυτών με την αντιλαμβανόμενη επιβολή και κατανόηση. Αρχικά βρέθηκε ότι η επιχειρηματολογία και η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή είναι δύο διαφορετικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώθηκαν και από προγενέστερες έρευνες (Infante, 1987; Infante & Rancer, 1982; Infante & Wigley, 1986). Σύμφωνα με την έρευνα το επίπεδο της επιχειρηματολογίας των καθηγητών δεν επηρέασε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη θέληση των καθηγητών να κατανοούν τις ανάγκες των μαθητών. Επιπρόσθετα, οι καθηγητές που επιχειρηματολογούσαν πολύ και χρησιμοποιούσαν λεκτική επιθετικότητα δεν επιβάλλονταν περισσότερο στους μαθητές μέσα στην τάξη. Σχετικά με την κατανόηση του καθηγητή, όταν η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία εξετάζονταν παράλληλα, η λεκτική επιθετικότητα ήταν ο αρνητικός παράγοντας που δημιουργούσε μια αρνητική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Η Myers (2002) σε μια έρευνα που έκανε, εξέτασε το συνδυασμό μεταξύ της αντιλαμβανόμενης επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας και πώς αυτές επιδρούν στην παρακίνηση των μαθητών, στη μάθηση και στην ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρήκε ότι οι καθηγητές που αντιλαμβάνονταν ότι επιχειρηματολογούσαν πολύ και δεν ήταν λεκτικά επιθετικοί, παρακινούσαν αρκετά τους μαθητές παρείχαν γνωστική μάθηση, ένιωθαν ευχαρίστηση και αξιολογούνταν θετικά από τους μαθητές. Κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι η επιθετική συμπεριφορά του καθηγητή δεν βλάπτει αλλά ούτε επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών.

Από όλες τις έρευνες που προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι η χρήση λεκτικά επιθετικά συμπεριφορών από τον καθηγητή οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Οι φοιτητές, οι αθλητές και οι μαθητές που είναι αποδέκτες τέτοιων

συμπεριφορών σχηματίζουν αρνητική γνώμη τόσο για τις ικανότητες και την προσωπικότητα του καθηγητή όσο και για το μάθημα που διδάσκει.

Επικοινωνιακό Στυλ

Τόσο το επικοινωνιακό στυλ όσο και ο επικοινωνιακός προσανατολισμός αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να αρχίζει, να προσαρμόζει και να ανταποκρίνεται κατά τη διάρκεια που επικοινωνεί. Το επικοινωνιακό στυλ, καθώς επίσης και ο επικοινωνιακός προσανατολισμός αποτελούνται από τρεις παράγοντες, την κατηγορηματικότητα, την υπευθυνότητα και την ικανότητα προσαρμογής. Δυστυχώς, μόνο οι παράγοντες της υπευθυνότητας και της κατηγορηματικότητας έχουν αξιόπιστες κλίμακες (ερωτηματολόγιο). Ωστόσο, οι κλίμακες που δημιουργήθηκαν για την αξιολόγηση της ικανότητας προσαρμογής του ατόμου στην επικοινωνία έχουν έντονα συσχετισθεί με την υπευθυνότητα (Cole & McCroskey, 2000). Το επικοινωνιακό στυλ είναι το χαρακτηριστικό ύφος του κάθε ατόμου, έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι υπόλοιποι συνομιλητές, ενώ ο επικοινωνιακός προσανατολισμός είναι το πόσο επικοινωνιακός κάποιος θεωρεί ότι είναι.

Οι κατηγορηματικοί ομιλητές κάνουν εκκλήσεις, υπερασπίζονται τα δικαιώματά τους και εκφράζονται χωρίς να συμβιβάζονται με τις απόψεις των συνομιλητών τους (Klopf, 1991; Richmond & McCroskey, 1995). Από την άλλη μεριά, οι υπεύθυνοι ομιλητές ανταποκρίνονται στους άλλους, που σημαίνει ότι δείχνουν κατανόηση, είναι καλοί ακροατές και συμπονετικοί (Klopf, 1991; Richmond & McCroskey, 1995). Η βασική διάκριση μεταξύ της κατηγορηματικότητας και της υπευθυνότητας είναι ότι οι κατηγορηματικοί ομιλητές υποστηρίζουν και επιβάλουν τις απόψεις τους στους άλλους ενώ οι υπεύθυνοι ομιλητές αναγνωρίζουν και σέβονται τα δικαιώματα και τις απόψεις των άλλων (Richmond & McCroskey, 1995). Έχει επικρατήσει η άποψη ότι οι άνδρες χαρακτηρίζονται ως κατηγορηματικοί και οι γυναίκες ως υπεύθυνοι ομιλητές (Bem, 1974; Richmond & McCroskey, 1995; Wheelless & Dierks-Stewart, 1981). Επιπλέον, τα κατηγορηματικά άτομα θεωρούνται εξωστρεφή και δυναμικά ενώ τα υπεύθυνα έμπιστα και κοινωνικά (Lamke, Sollie, Durbin, & Fitzpatrick, 1994; Snavely, 1981).

Όσον αφορά στον τρόπο επικοινωνίας των δύο φύλων κάποιοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες διαφέρουν από τις γυναίκες όσον αφορά στον τρόπο επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες επικοινωνούν περισσότερο με το συναίσθημα ενώ οι άντρες επικοινωνούν περισσότερο για να

πετύχουν αυτό το οποίο θέλουν (Barbato & Perse, 1992; Rubin, Perse, & Barbato, 1988).

Άλλες έρευνες έχουν χρησιμοποιήσει τους παράγοντες της υπευθυνότητας και της κατηγορηματικότητας σε διάφορους τομείς: σε οργανισμούς (Darling, 1990; Darling & Cluff, 1987), στην εκπαίδευση (Thomas, Richmond, McCroskey, 1994), καθώς και σε διαπολιτισμικές μελέτες (Thompson, Ishii, & Klopff, 1990). Διάφορες έρευνες που έγιναν στο χώρο της εκπαίδευσης εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των άμεσων συμπεριφορών, της υπευθυνότητας και της κατηγορηματικότητας (Kearney Knutson, 1979; Kearney & McCroskey, 1980; Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994).

Έρευνες που έγιναν στο παρελθόν στον πανεπιστημιακό χώρο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η υπευθυνότητα του καθηγητή, και σε πολύ μικρότερο βαθμό η κατηγορηματικότητά του, σχετίζονταν θετικά με εποικοδομητικές μορφές μάθησης όπως είναι η αμεσότητα (Thomas, Richmond, & McCroskey, 1994; Wanzer & Frymier, 1999) και το χιούμορ (Wanzer & Frymier, 1999). Οι Wanzer και McCroskey (1998) εξέτασαν τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές των καθηγητών που πιθανόν σχετίζονταν με το κοινωνικό-επικοινωνιακό στυλ (κατηγορηματικότητα και υπευθυνότητα), το βαθμό ιεραρχίας του καθηγητή (καθηγητής σχολείου και καθηγητής πανεπιστημίου) και στην επίδραση του καθηγητή στους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Στην έρευνα συμμετείχαν 189 προπτυχιακοί φοιτητές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων που είχαν οι φοιτητές για ανάρμοστες συμπεριφορές των καθηγητών και του βαθμού ιεραρχίας τους. Επίσης, είναι πιθανόν το κοινωνικό-επικοινωνιακό στυλ του καθηγητή να επηρέαζε σε μεγάλο βαθμό την αντίληψη που είχαν οι φοιτητές για το μάθημα.

Έρευνα που έγινε από τους Myers, Martin & Mottet (2002) εξέτασε τα κίνητρα (σχέσεων, λειτουργικά, συμμετοχής, αιτιολογίας και αποδοκίμασias) των φοιτητών για επικοινωνία με τον καθηγητή και πως αυτά επηρεάζονται από το επικοινωνιακό στυλ του καθηγητή και τον επικοινωνιακό προσανατολισμό των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι α) τα κίνητρα σχέσεων και αποδοκίμασias σχετίζονται τόσο με την κατηγορηματικότητα και την υπευθυνότητα του καθηγητή όσο και του φοιτητή, β) τα λειτουργικά, συμμετοχής και αιτιολογίας κίνητρα σχετίζονται με την κατηγορηματικότητα του φοιτητή και τέλος τα λειτουργικά και συμμετοχής κίνητρα σχετίζονται με την υπευθυνότητα τόσο του

καθηγητή όσο και του φοιτητή. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα κορίτσια επικοινωνούσαν περισσότερο για λειτουργικούς σκοπούς σε σχέση με τα αγόρια ενώ τα αγόρια επικοινωνούσαν περισσότερο με κίνητρα σχέσεων και αποδοκμασίας σε σχέση με τα κορίτσια.

Οι Myers, Edwards, Wahl & Martin (2007) σε έρευνα που έκαναν εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις φοιτητών για την επιθετική επικοινωνιακή συμπεριφορά των καθηγητών τους και την εμπλοκή των φοιτητών εντός και εκτός τάξεως. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι αναφορές των φοιτητών σχετικά με την επιχειρηματολογία του καθηγητή συσχετιζόταν αρνητικά με τα κίνητρα των μαθητών για επικοινωνία, ερωτήσεις, αποκάλυπτη αναζήτηση πληροφοριών, συμμετοχή στη διάλεξη ή για εκτός τάξεως επικοινωνία. Επίσης, βρέθηκε ότι η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή συσχετιζόταν αρνητικά με τη χρήση κινήτρων για επικοινωνία καθώς και με τη διατύπωση ερωτήσεων, την αποκάλυπτη αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το μάθημα, τη συμμετοχή στο μάθημα και την εκτός τάξεως επικοινωνία.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο σχολικό περιβάλλον κατέληξαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τον Kearney η υπευθυνότητα είναι ένα ποικιλόμορφο στυλ το οποίο συνδέεται με τις άμεσες συμπεριφορές των μαθητών και με την συναισθηματική μάθηση των μαθητών. Οι Thomas, Richmond & McCroskey (1994) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι και η κατηγορηματικότητα συνδέεται επίσης με την αμεσότητα. Ωστόσο οι Wooten & McCroskey (1996) βρήκαν ότι το επίπεδο εμπιστοσύνης των μαθητών για τον καθηγητή τους συνδεόταν με τα 20 χαρακτηριστικά γνώρισμα των καθηγητών της κατηγορηματικότητας και της υπευθυνότητας αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι καθηγητές που θεωρούνταν περισσότερο υπεύθυνοι θεωρούνταν ταυτόχρονα πιο αξιόπιστοι από τους μαθητές. Όσον αφορά στην κατηγορηματικότητα διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μια σχέση μεταξύ του επιπέδου εμπιστοσύνης των μαθητών για τον καθηγητή, και ειδικότερα όταν ο καθηγητής και ο μαθητής ήταν σε υψηλό βαθμό κατηγορηματικοί.

Η Burant (1997) ερεύνησε τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με το πόσο επιχειρηματολογούσαν οι καθηγητές και κατά πόσο ήταν λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με την αντιλαμβανόμενη υπευθυνότητα και κατηγορηματικότητα. Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ενδιαφέρον γιατί σύμφωνα με τα αποτελέσματά της βρέθηκε ότι η επιχειρηματολογία και η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή αντιμετωπίζονταν ως δύο διαφορετικά χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας. Το παραπάνω συμπέρασμα υποστηρίζεται από έρευνα η οποία βρήκε ότι η επιχειρηματολογία και η λεκτική επιθετικότητα είναι μοναδικά χαρακτηριστικά (Infante, 1987; Infante & Rancer, 1982; Infante & Wigley, 1986). Βρέθηκε, επίσης, ότι το επίπεδο της επιχειρηματολογίας των καθηγητών δεν επηρέαζε τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την επιθυμία των καθηγητών να είναι υπεύθυνοι απέναντι στις ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, το κατά πόσο αντιλαμβάνονταν οι μαθητές τους καθηγητές τους κατηγορηματικούς, η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι καθηγητές που επιχειρηματολογούσαν όσο και οι λεκτικά επιθετικοί δεν αντιμετωπίζονταν απαραίτητα ως περισσότερο κατηγορηματικοί μέσα στην τάξη. Τέλος βρέθηκε ότι όταν η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία εξετάστηκαν ταυτόχρονα, τότε η κατηγορηματικότητα συσχετίστηκε με την επιχειρηματολογία, αλλά μόνο στην περίπτωση που ο καθηγητής δεν επιχειρηματολογούσε πολύ. Όσον αφορά στην υπευθυνότητα, όταν η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία συγκρίνονταν, η λεκτική επιθετικότητα ήταν ο σημαντικός παράγοντας και δημιουργούσε αρνητική σχέση μεταξύ αυτών των μεταβλητών και πιο συγκεκριμένα, όσο πιο λεκτικά επιθετικό αντιλαμβάνονταν τον καθηγητή οι μαθητές, τόσο λιγότερο υπεύθυνο τον αντιλαμβάνονταν.

Η Myers (1998) εξέτασε αν οι αντιλήψεις των μαθητών για το επικοινωνιακό στυλ του καθηγητή (π.χ. η χρήση κατηγορηματικής και υπεύθυνης συμπεριφοράς του καθηγητή) θα μπορούσε να διακριθεί από την αντιλαμβανόμενη χρήση της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η Myers κατέληξε στα εξής τρία συμπεράσματα. Πρώτον διαπίστωσε ότι οι ανταγωνιστικοί καθηγητές (π.χ. αυτοί που είναι κατηγορηματικοί και υπεύθυνοι ταυτόχρονα) επιχειρηματολογούσαν περισσότερο σε σχέση με τους καθηγητές που ήταν ευπειθείς (π.χ. αυτοί που ήταν υπεύθυνοι, αλλά όχι κατηγορηματικοί). Δεύτερο συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι οι επιθετικοί καθηγητές (π.χ. οι καθηγητές που ήταν κατηγορηματικοί αλλά δεν ήταν υπεύθυνοι) επιχειρηματολογούσαν περισσότερο σε σχέση με τους καθηγητές που δεν ήταν ούτε ανταγωνιστικοί (π.χ. αυτοί που δεν ήταν ούτε κατηγορηματικοί ούτε υπεύθυνοι) ούτε ευπειθείς. Μια σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη επιχειρηματολογία μεταξύ του ανταγωνιστικού και του επιθετικού καθηγητή δεν βρέθηκε. Τέλος, βρέθηκε ότι οι μη ανταγωνιστικοί και επιθετικοί καθηγητές αντιλαμβάνονταν σε μεγαλύτερο βαθμό τη λεκτική επιθετικότητα σε σχέση με τους ανταγωνιστικούς ή ευπειθείς καθηγητές. Καμιά σημαντική διαφορά δεν βρέθηκε στην αντιλαμβανόμενη λεκτική

επιθετικότητα μεταξύ των μη ανταγωνιστικών και των επιθετικών καθηγητών. Η Myers κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όταν οι καθηγητές είναι κατηγορηματικοί και/ή υπεύθυνοι, οι μαθητές είναι πιθανόν να εξηγήσουν διαφορετικά αυτές τις συμπεριφορές (π.χ. επιχειρηματολογία, λεκτική επιθετικότητα).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Myers & Rocca (2000b) εξετάστηκε η σχέση μεταξύ των γνωρισμάτων της προσωπικότητας του επικοινωνιακού στυλ του καθηγητή (π.χ. η φήμη που έχει, εριστικός, εξωστρεφής, 'δραματικός', δεσπότης, σαφής, άνετος, φιλικός, προσηλωμένος, 'ζωντανός') και της χρήσης των 10 τύπων λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το εριστικό επικοινωνιακό στυλ των καθηγητών σχετίζεται θετικά με τη χρήση όλων των λεκτικά επιθετικών μηνυμάτων ενώ οι καθηγητές που είναι εξωστρεφείς και κατέχουν δεσπότησα θέση δεν χρησιμοποιούν λεκτικά επιθετικά μηνύματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι καθηγητές που χρησιμοποιούν μηνύματα με σκοπό να προσβάλλουν την αντίληψη των μαθητών σχετίζονταν (είτε αρνητικά είτε θετικά) με τα επτά από τα επικοινωνιακά στυλ του καθηγητή. Το γενικό συμπέρασμα της παρούσας έρευνας είναι ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον καθηγητή τους λιγότερο αρεστό όταν χρησιμοποιεί εκφράσεις οι οποίες προσβάλλουν την ικανότητα των μαθητών τους.

Ευχαρίστηση

Γενικά, η ευχαρίστηση των μαθητών με το σχολείο μπορεί να εξαρτάται κυρίως από προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι η κοινωνικότητα, η επίτευξη των ακαδημαϊκών στόχων (Covington & Beery, 1976) και από κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως είναι το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον καθώς και οι σχέσεις με τους συνομήλικους (Peery et al., 1993). Επειδή οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο, το σχολικό περιβάλλον πρέπει να θεωρείται το σημείο κλειδί στην επίτευξη της βελτίωσης της ευεξίας στο σχολείο. Παλαιότερες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θετική στάση απέναντι στο σχολείο είναι η συμμετοχή των μαθητών και η υπευθυνότητα απέναντι στις απαιτήσεις του σχολείου καθώς και η καλή σχέση με τους καθηγητές (Rutter et al., 1979; Epstein, 1981a; Mortimore et al., 1988; Bulcock et al., 1991; Fisher & Fraser, 1991; Resnick et al., 1993; Fraser, 1994; Mortimore, 1995; Voelkl, 1995).

Οι καλές σχέσεις με τους συμμαθητές και η κοινωνική υποστήριξη τόσο από τους καθηγητές όσο και από τους μαθητές μειώνουν το στρες, το οποίο λειτουργεί ως

ανασταλτικός παράγοντας των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και καθηγητών (Cohen & Syme, 1985; Septoe, 1991). Η μείωση του άγχους συνδέεται με τη θετική στάση και ευχαρίστηση προς το σχολείο ακόμη και αν οι επιδόσεις των μαθητών είναι χαμηλές, επειδή ενισχύεται ο αυτοσεβασμός και η αυτοεκτίμηση (Covington & Beery, 1976; Calabrese, 1987a).

Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την ευχαρίστηση των μαθητών έχουν εστιάσει το ενδιαφέρον τους στους μαθητές και στους καθηγητές (Astin, 1993; Knox, Lindsay, & Kolb, 1992), στην επίδραση της ικανότητας – προετοιμασίας (Thomas & Galambos, 2004), καθώς και στο πώς η ευχαρίστηση των μαθητών επηρεάζει την ακαδημαϊκή επιτυχία (Aitken, 1982; Bean & Bradley, 1986; Knox et al., 1992; Pike, 1991, 1993) και τη διατήρηση της κυριότητας στο σχολείο (Aitken, 1982; Hatcher, Kryter, Prus & Fitzgerald, 1992). Άλλες έρευνες έχουν εξετάσει την ευχαρίστηση των μαθητών σε σχέση με την φυσική ικανότητα και τις σχέσεις με τους συνομηλίκους, καθώς και το πώς αισθάνονται με την αυτό-αξιολόγηση τους (Bean & Bradley, 1986; Benjamin & Hollings, 1997; Endo & Harpel, 1982; Hearn, 1985; Pascarella, 1980; Pike, 1991; Terenzini & Pascarella, 1980).

Οι Aylor & Orpliger (2003) σε έρευνα που έκαναν εξέτασαν τις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χιουμοριστική διάθεση των καθηγητών, την κατηγορηματικότητα και την υπευθυνότητα ως προϋπάρχοντες παράγοντες της εκτός τάξεως επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χιουμοριστική διάθεση των καθηγητών σχετιζόταν θετικά με τη χρήση επίσημης καθώς και ανεπίσημης επικοινωνίας εκτός της σχολικής τάξης, με την ευχαρίστηση που ένιωθαν οι μαθητές με την εκτός τάξεως επικοινωνία καθώς και με τις συζητήσεις μαθητών-καθηγητών. Βρέθηκε επίσης ότι η υπευθυνότητα του καθηγητή και όχι η κατηγορηματικότητα του σχετιζόνταν θετικά με τη χρήση ανεπίσημης επικοινωνίας εκτός τάξεως με τους καθηγητές καθώς και με την ευχαρίστηση που ένιωθαν οι μαθητές από την επικοινωνία αυτή. Γενικά, οι καθηγητές μπορούν να βελτιώσουν την επικοινωνία εκτός τάξεως με τους μαθητές τους όταν χρησιμοποιούν ανεπίσημη γλώσσα και έχουν χιουμοριστική διάθεση. Επίσης, δείχνοντας υπευθυνότητα, επιτυγχάνεται καλύτερα η ευχαρίστηση των μαθητών.

Οι Κολοβελώνης και Δημητρίου (2007) αξιολόγησαν τη σχέση των κινήτρων των μαθητών με την πίεση/ένταση, την προσπάθεια, την ικανοποίηση και την ανία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 1388 μαθητές δημοτικού,

γυμνασίου και λυκείου. Για την αξιολόγηση των κινήτρων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο κινήτρων (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000) στο οποίο προστέθηκε ο παράγοντας έλλειψη κινήτρων (Goudas, 1994), για την αξιολόγηση της πίεσης/έντασης και της προσπάθειας οι αντίστοιχες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (Goudas et al., 2000) και για την ικανοποίηση και την ανία το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής ικανοποίησης (Duda & Nicholls, 1992). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η πίεση/ένταση και η ανία των μαθητών σχετίζονταν αρνητικά με τα εσωτερικά κίνητρα και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και θετικά με την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης, ενώ η προσπάθεια και η ικανοποίηση σχετίζονταν θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και αρνητικά με την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης. Το μάθημα φυσικής αγωγής, επομένως, πρέπει να σχεδιάζεται με τρόπο που να ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση των μαθητών καθώς αυτά συνδέονται με θετικά αποτελέσματα.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Γκοτζαρίδη, Παπαϊωάννου, Αντωνίου και Αλμπανίδη (2007) εξέτασε την επίδραση της διαθεματικής διδακτικής προσέγγισης στην παρακίνηση μαθητών της Α΄ τάξης του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν πέντε διαθεματικές διδακτικές παρεμβάσεις με θέματα από το μάθημα της Φυσικής. Στην έρευνα συμμετείχαν 487 μαθητές και μαθήτριες χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, μία πειραματική και δύο ελέγχου. Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν 14 μόνιμοι καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν ως προς τους παράγοντες: α) Ικανοποίηση από το μάθημα, β) Στόχοι επίτευξης των μαθητών, γ) Αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, δ) Παρακίνηση των μαθητών. Η αξιολόγηση έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και μαθήτριες πριν την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης και στη συνέχεια μετά από το πρώτο, το τρίτο και το πέμπτο μάθημα (συνολικά τέσσερις μετρήσεις για κάθε ομάδα). Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε μία προοδευτική αύξηση των επιδόσεων των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με τις ομάδες ελέγχου, όσον αφορά τους παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα και της εσωτερικής παρακίνησης. Ταυτόχρονα σημειώθηκε προοδευτική μείωση στις επιδόσεις των μαθητών της πειραματικής ομάδας που αφορούσαν τον παράγοντα «έλλειψη παρακίνησης». Τα αποτελέσματα πιστοποιούν τη θετική επίδραση της διαθεματικής διδακτικής

προσέγγισης στην ικανοποίηση των μαθητών από το μάθημα καθώς και στην ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης

Ενδιαφέρουσα είναι η εργασία που έγινε από τους Διγγελίδη και Κρομμύδα (2008) οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης με την ηθική συμπεριφορά των μαθητών/τριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης, εξετάστηκαν τυχόν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών/τριών ως προς το φύλο και την τάξη. Στην έρευνα συμμετείχαν 525 μαθητές και μαθήτριες της πρώτης, δευτέρας και τρίτης γυμνασίου από 5 σχολεία μιας πόλης της Θεσσαλίας (275 αγόρια και 300 κορίτσια), ηλικίας 12-15 ετών ($M=14.03\pm 0.87$). Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν ($\alpha > .68$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε θετική συσχέτιση των *θετικών αθλητικών συμπεριφορών* με την ικανοποίηση από το μάθημα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη *μάθηση* και το στόχο επίτευξης με *προσανατολισμό στο έργο*. Αντίθετα, οι *αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές* εμφάνισαν θετική συσχέτιση με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην *επίδοση* και το στόχο επίτευξης με *προσανατολισμό στο εγώ*. Όσον αφορά τον *προσανατολισμό στο έργο*, τον *προσανατολισμό στο εγώ* *ικανοποίηση* από το μάθημα και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη *μάθηση* αποδείχτηκαν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των *θετικών αθλητικών συμπεριφορών*. Επιπλέον, ο *προσανατολισμός στο εγώ*, η *ικανοποίηση* από το μάθημα και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην *επίδοση* αποδείχτηκαν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των *αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών*. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ή των τάξεων ως προς τις *θετικές αθλητικές συμπεριφορές*. Τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ ως προς τις *αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές* σε σύγκριση με τα κορίτσια, ενώ αντίστοιχα, οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων είχαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τα σκορ των μικρότερων τάξεων. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποτελούν μια βάση για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας στους χώρους της ηθικής συμπεριφοράς και της φυσικής αγωγής.

Η ευχαρίστηση έχει επίσης συνδεθεί με την επικοινωνία για υποστήριξη. Πιο αναλυτικά ο Goldsmith (2004) υποστηρίζει ότι η ικανότητα να επικοινωνεί κανείς για να λύσει τα προβλήματά του και να παρέχει υποστήριξη σε όποιον τη χρειάζεται είναι ιδανικό για όλες τις σχέσεις και η ικανότητα της επικοινωνίας λειτουργεί ως ισχυρός παράγοντας της ευχαρίστησης που αποκομίζει κανείς μέσω των διαπροσωπικών

σχέσεων. Σε έρευνα του Caughlin (2003) βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ευχαρίστησης νεαρών ενηλίκων με την οικογένεια καθώς και με την αντίληψη τους ότι τα μέλη της οικογένειας μοιράζονται τα προβλήματά τους και αλληλοϋποστηρίζονται. Σε προγενέστερη έρευνα που εξετάστηκαν οι προσδοκίες παντρεμένων ζευγαριών και οι επιθυμίες τους για υποστήριξη από το σύντροφό τους, βρέθηκαν υψηλά επίπεδα ευχαρίστησης που ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες τους (Dehle, Larsen, & Landers, 2001). Τελικά, οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η επικοινωνία που αποσκοπούσε στην υποστήριξη και στην κατανόηση μεταξύ των ζευγαριών ήταν η καλύτερη πρόβλεψη για την ύπαρξη ευχαρίστησης στο γάμο (Sprecher, Metts, Burleson, Hatfield, & Thompson, 1995).

Πέρα από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, η ευχαρίστηση αποτελεί σημαντική παράμετρο των σπορ και της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με έρευνες η ευχαρίστηση σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει ο καθένας στις φυσικές δραστηριότητες (Emmons & Diener, 1986), κατά πόσο συμμετέχει σε αθλητικές ομάδες (Riemer & Chelladurai, 1998) καθώς και οι τάσεις που έχει να προπονήσει μια ομάδα (Cunningham & Sagas, 2004). Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν εφαρμογή σε φυσικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Ryan & Deci, 2000) τα άτομα που ευχαριστούνται όταν συμμετέχουν σε μια αθλητική δραστηριότητα, συνήθως είναι υψηλά εσωτερικά παρακινημένα για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ευχαρίστηση σχετίζεται με την υψηλή παρακίνηση, το χρόνο που διαθέτει καθένας για φυσική δραστηριότητα, τη συμμετοχή σε μια ομάδα και πόσο διάστημα κάποιος παραμένει σε μια δραστηριότητα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 261 μαθητές των τριών τάξεων του γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών. Οι μαθητές προέρχονταν από διάφορα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά σχολεία. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η επιλογή των μαθητών έγινε με τέτοιο τρόπο που εξασφαλίστηκε 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 μαθητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια για τον καθηγητή του μαθήματος που είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει. Έτσι επιτύχαμε οι μαθητές 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 είχαν ενημερωθεί οι μαθητές 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

Ερωτηματολόγιο της Λεκτικής Επιθετικότητας (Bekiari, Digelidis, Hatzigeorgiadis & Sakellariou, 2006). Τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο των Infante & Wigley (1986). Αποτελείται από έναν παράγοντα και 8 ερωτήσεις, οι οποίες ανήκουν σε τέσσερις γενικότερες κατηγορίες. Αυτές είναι οι προσωπικές προσβολές, οι απειλές, η ειρωνεία και η επίδραση (π.χ. 'όταν οι μαθητές κάνουν ανόητα πράγματα, ο καθηγητής φυσικής αγωγής τους περιπαίζει δείχνοντας ότι αυτός είναι ο έξυπνος', 'όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής με ειρωνεύεται, δεν μπορώ να ανταποκριθώ σε αυτό που μου ζήτησε να κάνω'). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση τη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, (1= ποτέ, 5= συχνά).

Ερωτηματολόγιο του Επικοινωνιακού Στυλ (Richmond & McCroskey, 1990). Αποτελείται από δύο παράγοντες και από είκοσι ερωτήσεις που απευθύνονται σε χαρακτηριστικά του καθηγητή (π.χ. ευγενικός, επιβλητικός, κατηγορηματικός, ανταγωνιστικός, ανεξάρτητος). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την επταβάθμια κλίμακα, (7= ισχύει πάντα, 1= δεν ισχύει ποτέ). Επειδή δεν έχει τροποποιηθεί για τον ελληνικό πληθυσμό, αρχικά έγινε μια πιλοτική έρευνα σε 150 περίπου μαθητές γυμνασίου και οι δείκτες της επιβεβαιωτικής ανάλυσης βρέθηκαν ικανοποιητικοί.

Ερωτηματολόγιο της Ευχαρίστησης (Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002). Τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό το ερωτηματολόγιο των Duda & Nicholls (1992). Αποτελείται από έναν παράγοντα και από πέντε ερωτήσεις (π.χ. 'βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον', 'διασκεδάζω', 'δεν καταλαβαίνω πως περνά η ώρα'). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση τη πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= συμφωνώ απόλυτα, 5= διαφωνώ απόλυτα).

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 της κλίμακας του επικοινωνιακού στυλ που προέκυψαν από την μετάφραση και τροποποίηση του 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 a 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

Εκτελέστηκαν παραγοντικές αναλύσεις για τις μεταβλητές του επικοινωνιακού στυλ. Αναφορικά με τις μεταβλητές του επικοινωνιακού στυλ ακολουθώντας τις συστάσεις των McCroskey και συν. (2006) εκτελέστηκαν ξεχωριστές παραγοντικές αναλύσεις για τις μεταβλητές του. Για την υπευθυνότητα η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (9.66) ο οποίος εξήγησε το 96% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Για την κατηγορηματικότητα, η ανάλυση κυρίων συνιστωσών ανέδειξε ένα παράγοντα με ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1 (9.57) ο οποίος εξήγησε το 95% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των θεμάτων στον παράγοντα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Επικοινωνιακού Στυλ-Παράγοντας Υπευθυνότητα

ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1. Νομίζω ότι συμπεριφέρεται με ευγενικό τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματος	.980
2. Νομίζω ότι δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές	.977
3. Δείχνει υπευθυνότητα απέναντι στις ανάγκες των μαθητών	.982
4. Δείχνει πρόθυμος να βοηθήσει τους μαθητές	.952
5. Συμπεριφέρεται με ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών	.974
6. Δείχνει συμπόνια για τους μαθητές	.976
7. Είναι ειλικρινής απέναντι στους μαθητές	.971
8. Δείχνει πρόθυμος να προσφέρει τη βοήθειά του στους άλλους	.973
9. Δείχνει πρόθυμος να καταπραΰνει πληγωμένα συναισθήματα των μαθητών	.955
10. Είναι πρόθυμος να ακούσει τα προβλήματα των μαθητών	.921

Πίνακας 2. Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου Επικοινωνιακού Στυλ-Παράγοντας Κατηγορηματικότητα

ΘΕΜΑΤΑ	ΦΟΡΤΙΣΕΙΣ
1. Θεωρώ ότι λειτουργεί ως αρχηγός κατά τη διάρκεια του μαθήματος	.954
2. Νομίζω ότι επιβάλλει τις απόψεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος	.969
3. Νομίζω ότι γίνεται επιθετικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος	.947
4. Νομίζω ότι είναι σε θέση να επαναστατήσει για να λυθούν κάποια προβλήματα στη διάρκεια του μαθήματος	.963
5. Είναι πρόθυμος να υπερασπιστεί αυτά που πιστεύει	.932
6. Νομίζω ότι επιβάλλει τη δύναμή του	.969
7. Νομίζω ότι είναι κατηγορηματικός	.964
8. Νομίζω ότι έχει ισχυρή προσωπικότητα	.948
9. Νομίζω ότι είναι ανταγωνιστικός	.957
10. Θεωρώ ότι είναι ανεξάρτητο άτομο	.969

Περιγραφικά στατιστικά και συσχετίσεις

Τα περιγραφικά στατιστικά και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής για όλες τις μεταβλητές παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Η 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 υψηλές μεταβλητές στον παράγοντα υπευθυνότητα, μέτριες προς υψηλές στη μεταβλητή της κατηγορηματικότητας και της ευχαρίστησης και μέτριες προς χαμηλές στη μεταβλητή της λεκτικής επιθετικότητας. Η ανάλυση έδειξε ότι όλες οι κλίμακες είχαν υψηλή εσωτερική συνοχή.

Πίνακας 3. Περιγραφικά στατιστικά και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

Παράγοντες	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>alpha</i>
Λεκτική Επιθετικότητα	10.861	5.199	.86
Υπευθυνότητα	62.383	17.43	.98
Κατηγορηματικότητα	18.130	16.725	.97
Ευχαρίστηση	19.770	5.928	.81

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι (α) η λεκτική επιθετικότητα είχε υψηλή θετική συσχέτιση με την κατηγορηματικότητα (β) η λεκτική επιθετικότητα είχε υψηλή αρνητική σχέση με την υπευθυνότητα και πολύ υψηλή αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση (γ) η κατηγορηματικότητα είχε υψηλή αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση και πολύ υψηλή αρνητική σχέση με την υπευθυνότητα (δ) η υπευθυνότητα είχε υψηλή σχέση με την ευχαρίστηση.

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Παράγοντες	Λεκτική επιθετικότητα	Υπευθυνότητα	Κατηγορηματικότητα	Ευχαρίστηση
Λεκτική επιθετικότητα			.674**	
Υπευθυνότητα	-.665**		-.974**	.695**
Κατηγορηματικότητα				-.697**
Ευχαρίστηση	-.800**			

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

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να τροποποιήσει και να προσαρμόσει το ερωτηματολόγιο του επικοινωνιακού στυλ σε ελληνικό πληθυσμό. Στη συνέχεια ερευνήθηκε τόσο η σχέση μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας και της ευχαρίστησης με τους δύο παράγοντες του επικοινωνιακού στυλ, όσο και η σχέση της λεκτικής επιθετικότητας με την ευχαρίστηση στο σχολικό περιβάλλον.

Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η κλίμακα του επικοινωνιακού στυλ και ειδικότερα τόσο ο παράγοντας της υπευθυνότητας όσο και της κατηγορηματικότητας είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Αναφορικά με την κλίμακα του επικοινωνιακού στυλ 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.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ευχαρίστηση. Το παραπάνω συμπέρασμα επαληθεύτηκε και από σχετική εργασία των Myers & Knox, (2000), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ευχαρίστηση.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές όχι μόνο δεν έλκουν τους μαθητές αλλά αντίθετα τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για την εργατικότητα, την κοινωνικότητα και την εμφάνισή τους.

Επίσης έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Bekiari, Kokaridas, Sakellariou, (2006) οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από το μάθημα. Δεδομένου ότι ως λεκτική επιθετικότητα ορίζεται ως η επίθεση στην αυτοαντίληψη του συνομιλητή (Infante et al. 1986) είναι φυσικό επακόλουθο οι φοιτητές να μην έχουν θετικά συναισθήματα για την αποτελεσματικότητα και την εργατικότητα του καθηγητή τους.

Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι ο πρώτος παράγοντας του επικοινωνιακού στυλ, η υπευθυνότητα σχετίζεται αρνητικά με τη λεκτική επιθετικότητα και την κατηγορηματικότητα και θετικά με την ευχαρίστηση. Το παραπάνω συμπέρασμα επαληθεύεται και με σχετικές εργασίες, οι οποίες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι υπεύθυνοι καθηγητές θεωρούνται ευαίσθητοι και δείχνουν κατανόηση (Kearney, 1984), γίνονται κατανοητοί από τους μαθητές (Robinson, 1993) και συμβάλουν στη μάθηση (Robinson, 1993; Wanzer & Frymier,

1999). Επίσης σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα των Aylor & Orpliger (2003) η υπευθυνότητα του καθηγητή και όχι η κατηγορηματικότητα του σχετιζόταν θετικά με την ευχαρίστηση που ένιωθαν οι μαθητές από την επικοινωνία με τους καθηγητές τους. Από την άλλη η κατηγορηματικότητα συνδέεται θετικά με την λεκτική επιθετικότητα και αρνητικά με την ευχαρίστηση. Σίγουρα όμως, μέσω της κατηγορηματικής επικοινωνίας ο ομιλητής είναι πολύ πιθανό να είναι αποτελεσματικός ενώ ταυτόχρονα διατηρεί καλές σχέσεις με τους συνομιλητές του. Από την άλλη μεριά η επιθετική επικοινωνία μπορεί να οδηγήσει σε μικροκαβγάδες, οι οποίοι θα οδηγήσουν σε μη καλές σχέσεις μεταξύ των διαφωνούντων. Ωστόσο σύμφωνα με έρευνα, οι κατηγορηματικοί ομιλητές υποστηρίζουν και επιβάλουν τις απόψεις τους στους άλλους ενώ οι υπεύθυνοι ομιλητές αναγνωρίζουν και σέβονται τα δικαιώματα και τις απόψεις των άλλων (Richmond & McCroskey, 1995). Αξίζει να σημειωθεί ότι η κατηγορηματικότητα δεν σχετίζεται θετικά με την ευχαρίστηση που ένιωθαν οι μαθητές από την επικοινωνία των καθηγητών τους (Aylor & Orpliger, 2003).

Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν την άποψη των Infante και Rancer (1996), ότι τα αποτελέσματα της λεκτικής επιθετικότητας είναι καταστρεπτικά. Ακόμη, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν μια ηθική στάση που έχει πρόσφατα υιοθετηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης για τη ανάγκη ανάπτυξης μεθόδων ελέγχου της λεκτικής επιθετικότητας

Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό να αξιολογούνται θετικά οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις που απορρέουν από κάθε μορφής σχέση, και ειδικότερα η σχέση μαθητή-καθηγητή. Αν ένας από τους σημαντικότερους στόχους της διδασκαλίας είναι να συμβάλλει ο καθηγητής έτσι ώστε να αγαπήσουν οι μαθητές τη μαθησιακή διαδικασία, είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι διάφορες παράμετροι που βοηθούν έτσι ώστε να έχουν περισσότερη επιθυμία οι μαθητές για τη μάθηση. Ωστόσο για κάποιους μαθητές η επιθυμία για μάθηση δεν είναι ωφέλιμη, ενώ για άλλους είναι θετική και εποικοδομητική. Παρόλα αυτά, η αποτελεσματική μάθηση απαιτεί από τους καθηγητές να παίρνουν πρωτοβουλίες σχετικά με το ποια μέθοδος επικοινωνίας είναι η καταλληλότερη έτσι ώστε να επιτευχθούν θετικά αποτελέσματα.

Η ανθρώπινη επικοινωνία είναι ένας αιώνιος κύκλος ανταλλαγής πληροφοριών. Ωστόσο, δεν υπάρχει αμφιβολία σχετικά με το πόσο σημαντικό ρόλο παίζει στις καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις. Τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει

σημαντική προσπάθεια, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον εργασιακό χώρο, να ερευνηθεί το πώς και το γιατί οι άνθρωποι επικοινωνούν. Οι ερευνητές που ασχολούνται με τον τομέα της ανθρώπινης επικοινωνίας θεωρούν ότι η όλη διαδικασία της επικοινωνίας έγκειται στην αποστολή και λήψη μηνυμάτων.

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε, επίσης, η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή σε σχέση με το επικοινωνιακό του στυλ και την ευχαρίστηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η λεκτική επιθετικότητα επιδρά αρνητικά στην ευχαρίστηση των μαθητών αποτελώντας μια μη εποικοδομητική μορφή επικοινωνίας. Η λεκτική επιθετικότητα του καθηγητή δημιουργεί δυσαρέσκεια, προκαλεί αμηχανία και μειώνει την ποιότητα της επικοινωνιακής σχέσης καθηγητή-μαθητή. Συνεπώς, δεν συμβάλλει στη διαδικασία μάθησης. Επίσης, εξετάστηκε το επικοινωνιακό στυλ του καθηγητή και πιο συγκεκριμένα οι δύο παράγοντές του, η υπευθυνότητα και η κατηγορηματικότητα. Το πόσο κατηγορηματικός ή υπεύθυνος είναι ένας ομιλητής μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ταξινομηθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά σε ένα από τα τέσσερα του κοινωνικό-επικοινωνιακού στυλ τα οποία είναι ικανός, μη ικανός, επιθετικός και πειθήνιος (Richmond & McCroskey, 1995). Σύμφωνα με έρευνες τα άτομα που είναι ικανά είναι το ίδιο κατηγορηματικά όσο και υπεύθυνα ενώ τα μη ικανά άτομα δεν δείχνουν υπευθυνότητα αλλά ούτε και κατηγορηματικότητα. Οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα άτομα που διακατέχονται από επιθετική συμπεριφορά είναι περισσότερο κατηγορηματικά και λιγότερο υπεύθυνα ενώ τα πειθήνια άτομα είναι λιγότερο κατηγορηματικά και περισσότερο υπεύθυνα. Ωστόσο τα άτομα που έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν διαφέρουν γενικώς από τα άτομα που δεν έχουν την ικανότητα να επικοινωνούν, από τα άτομα που είναι επιθετικά καθώς επίσης και από τα άτομα που είναι πειθήνια όσον αφορά στη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών μορφών επικοινωνίας. Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας (Martin & Anderson, 1996) οι ικανοί ομιλητές επιχειρηματολογούν περισσότερο από τους μη ικανούς και πειθήνιους ομιλητές ενώ οι ικανοί ομιλητές είναι λιγότερο λεκτικά επιθετικοί σε σχέση με τους μη ικανούς και επιθετικούς συνομιλητές.

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 στη δομική εγκυρότητα των τροποποιημένων ερωτηματολογίων, αλλά και όσον αφορά στην περαιτέρω έρευνα

των σχέσεων μεταξύ της λεκτικής επιθετικότητας του καθηγητή με το επικοινωνιακό του στυλ καθώς και με την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές από το μάθημα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aitken, N. D. (1982). College student performance, satisfaction and retention: Specification and estimate of a structural model. *Journal of Higher Education*, 53, 32-50.
- Andersen, J.F., Norton, R.W., & Nussbaum, J.F. (1981). Three investigations exploring relationships between perceived teacher communication behaviours and student learning. *Communication Education*, 30, 377-392.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Aylor, B., & Oppliger, P. (2003). Out-of-Class Communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52, 122-134.
- 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.
- Barbato, C. A., & Perse, E. M. (1992). Interpersonal communication motives and the life position of elders. *Communication Research*, 19, 516-531.
- Bean, J. P., & Bradley, R. K. (1986). Untangling the satisfaction-performance relationship for college students. *Journal of Higher Education*, 57, 393-412.
- 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.
- 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.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-162.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38, 213-228.
- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38, 213-228.
- 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.
- Bulcock, J. W., Whitt, M. E. & Beebe, M. J. (1991). Gender differences, student well-being and high school achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 37, 209-224.
- Burant, P.A. (1999). Students' Perceptions of Teachers' Communication and it's Effects on Students' Learning. Unpublished Dissertation submitted to the College of Human Resources and Education at West Virginia University. *Communication Research Reports*, 14, 408-417.

- Caughlin, J. P. (2003). Family communication standards: What counts as excellent family communication and how are such standards associated with family satisfaction? *Human Communication Research*, 29, 5- 40.
- Calabrese, R. L. (1987a). Adolescence: a growth period conducive to alienation. *Adolescence*, 22, 929-938.
- Chelladurai, P., & Riemer, H. A. (1997). A classification of facets of athlete satisfaction. *Journal of Sport Management*, 11, 133-159.
- Cohen, S. and Syme, S. L. (1985). *Social Support and Health*. Academic Press, Orlando, FL.
- Cole, J. G., & McCroskey, J. C. (2000). Temperament and socio-communicative orientation. *Communication Research Reports*, 17, 105-114.
- Covington, M. V. & Beery, R. G. (1976). *Self-worth and School Learning*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Costa, P. T., & Mac Rae, R.R. (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues in adulthood and old age. In P.B. Bates & O.G.Brim (Eds), *Life-span development and behaviour*, 3 (pp.65-102). New York: Academic Press.
- Cunningham, G. B., & Sagas, M. (2004). Racial differences in occupational turnover intent among NCAA Division IA assistant football coaches. *Sociology of Sport Journal*, 21, 84-92.
- Darling, J.R. (1990). Team building in the small business firm. *Journal of Small Business Management*, 28, 86-91.
- Darling, J.R., & Cluff, E.D. (1987). Social styles and the art of managing up. *The Journal of Academic Librarianship*, 12, 350-355.
- Διγγελίδης, Ν. & Κρομμύδας, Χ. (2008). Διαφορές Μαθητών και Μαθητριών Γυμνασίου ως προς την ηθική Συμπεριφορά και η Σχέση της με το Κλίμα Παρακίνησης, τους Στόχους Επίτευξης και την Ευχαρίστηση στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 6 (2)*, 149 – 161.
- Dehle, C., Larsen, D., & Landers, J. E. (2001). Social support in marriage. *The American Journal of Family Therapy*, 29, 307-324.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290--299.
- Emmons, R. A., & Diener, E. (1986). A goal-affect analysis of everyday situational choices. *Journal of Research in Personality*, 20, 309-326.

- Endo, J. J., & Harpel, R. L. (1982). The effect of student faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education, 16*, 115-138.
- Fisher, D. L. & Fraser, B. J. (1991). Validity and use of school environment instruments. *Journal of Classroom Interaction 26*, 13-18.
- Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In Gabel, D. L. (ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. Macmillan, New York, pp. 493-541.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (1998). *Using communication skills in teaching and their comparison to immediacy*. Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association, Saratoga Springs, NY.
- Fusani, D. S. (1994). "Extra-class" communication: Frequency, immediacy, self-disclosure, and satisfaction in student-faculty interaction outside the classroom. *Journal of Applied Communication Research, 22*, 232-255.
- 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.
- Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. New York: Cambridge University Press
- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π., & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α' Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό τόμος 5 (1)*, 52 – 62.
- Goudas, M. (1994). *Goal orientations and intrinsic motivation in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Exeter, Exeter, United Kingdom.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Hatcher, L., Kryter, K., Prus, J. S., & Fitzgerald, V. (1992). Predicting college student satisfaction, commitment, and attrition from investment model constructs. *Journal of Applied Social Psychology, 22*, 1273-1296.
- Hearn, J. C. (1985). Determinants of college students' overall evaluations of their academic programs. *Research in Higher Education, 23*, 413-437.

- 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. (1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J.A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 157-192). Newbury Park, CA: Sage.
- 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., 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., 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. & 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, 72-80.
- 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., & Wigley, 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.
- Kearney, P.(1984). Perceptual discrepancies in teacher communication style. *Communication Education*, 13, 95–105.
- Kearney, P., & McCroskey, J.C. (1980). Relationships among teacher communication style: Trait and state communication apprehension and teacher effectiveness.
- Klopf, D. W. (1991). Japanese communication practices: Recent comparative research. *Communication Quarterly*, 39,130–143.*Communication Yearbook*, 4, 533-551.
- Knox, W. E., Lindsay, P., & Kolb, M. N. (1992). Higher education, college characteristics and student experiences: Long-term effects on educational satisfactions and perceptions. *Journal of Higher Education*, 63, 303-328.
- Κολοβελώνης, Α., & Δημητρίου, Ε. (2007). Η σχέση των κινήτρων των μαθητών με το άγχος, την προσπάθεια, την ικανοποίηση και την ανία στο μάθημα της φυσικής αγωγής.
- Lamke, L. K., Sollie, D. L., Durbin, R. G., & Fitzpatrick, J. A. (1994). Masculinity, femininity and relational satisfaction: The mediating role of interpersonal competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 535–554.
- 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., Burant, P. A. & Weber, K. (1997). Verbal aggression in sibling relationships. *Communication Quarterly*, 45, 304–317.
- 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., Chesebro, J. L., & Mottet, T. P. (1997). Students' perceptions of instructors' socio-communicative style and the influence on instructor credibility and motivation. *Communication Research Reports*, 14, 431–440.
- Martin, M.M., Weber, K., & Burant, P.A. (1997, April). *Students' perceptions of a teachers' use of slang and verbal aggressiveness in a lecture: An experiment*. Paper presented at the annual meeting of Eastern Communication Association, Baltimore, MD.

- 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., 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.
- Mortimore, P. (1995). The positive effects of schooling. In Rutter, M. (ed.), *Psychosocial Disturbances in Young People Challenges for Prevention*. Press Syndicate of the University of Cambridge, Cambridge, pp. 333-366.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988) *School Matters*. Paul Chapman, London.
- Myers, S.A. (2003, April). A typological analysis of perceived instructor verbal aggressiveness in the college classroom. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association, Omaha, NE.
- Myers, S. A. (2002). Perceived aggressive instructor communication and student state motivation, learning, and satisfaction. *Communication Reports*, 15, 113-121.
- Myers, S.A. (1998). Instructor socio-communicative style, argumentativeness, and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 15, 141-150.
- Myers, S. A., & Avtgis, T. A. (1997). The association of socio-communicative style and relational type on perceptions of nonverbal immediacy. *Communication Research Reports*, 14, 339-349.
- Myers, S.A., Edwards, C., Walh, S. T., & Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56, 495-508.
- Myers, S.A., & Knox, R.L (2000, April). *The relationship between instructor argumentativeness and verbal aggression, and student state motivation, relevance, affective learning, and satisfaction*. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association, Detroit, MI.
- Myers, S. A., & Knox, R. L. (1999). Verbal aggression in the college classroom: Perceived instructor use and student effective learning. *Communication Quarterly*, 47, 33-45.

- Myers, S.A., Martin, M.M., & Mottet, T.P. (2002). Students' motives for communicating with their instructors: Considering instructor socio-communicative style, student socio-communicative orientation, and student gender. *Communication Education, 51*, 121-133.
- Myers, S.A., & Rocca, K.A. (2001). Perceived instructor argumentativeness and verbal aggressiveness in the college classroom: Effects on student perceptions of climate, apprehension, and motivation. *Western Journal of Communication, 65*, 113-137.
- Myers, S.A., & Rocca, K.A. (2000). *Student state motivation and instructor use of verbally aggressive messages*. Manuscript submitted for publication.
- Myers, S.A. & Rocca, K.A. (2000a). *Students' state motivation and instructors' use of verbally aggressive messages*. Manuscript under review.
- Myers S. A., & Rocca, K.A. (2000b). The relationship between perceived instructor communicator style, argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports, 17*, 1-12.
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J., & Pastashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goal, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences, 1*, 63-84.
- Nicholls, J.G., Pastashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Norton, R.W. (1984). *Communicator style: Theory, applications, and measures*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Norton, R.W. (1978). Foundations of a communicator style construct. *Human Communication Research, 4*, 99-112.
- Norton, R. (1977). Teacher effectiveness as a function of communicator style. *Communication Yearbook, 1*, 525-542.
- Pascarella, E. T. (1980). Student faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research, 50*, 545-595.
- Perry, C. L., Kelder, S. H. & Komro, K. A. (1993). The social world of adolescents: family, peers, schools, and the community. In Millstein, S. G., Petersen, A. C. and Nigthingale, E. O. (eds), *Promoting the Health of Adolescents: New Directions for the Twenty-first Century*. Oxford University Press, New York, pp. 73-96.

- Pike, G. R. (1993). The relationship between perceived learning and satisfaction with college: An alternative view. *Research in Higher Education, 34*, 23-40.
- Pike, G. R. (1991). The effects of background, coursework and involvement on students' grades and satisfaction. *Research in Higher Education, 32*, 15-30.
- 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
- Prisbell, M. (1990). Classroom communication satisfaction, teacher uncertainty and course certainty over time. *Communication Research Reports, 7*, 20-23.
- Resnick, M. D., Harris, L. J. & Blum, R. W. (1993). The impact of caring and connectedness on adolescent health and well-being. *Journal of Paediatric and Child Health, 29*, 3-9.
- Richmond, V. P., & Martin, M. M. (1998). Socio communicative style and socio communicative orientation. In J.C.
- Richmond, V.P., & McCroskey, J.C. (1990). Reliability and separation of factors on the assertiveness-responsiveness measure. *Psychological Reports, 67*, 449-450.
- Richmond, P., & McCroskey J.C. (1985) *Communication: apprehension, avoidance, and effectiveness*. Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick
- Riemer, H. A., & Chelladurai, P. (1998). Development of the Athlete Satisfaction Questionnaire (ASQ). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 20*, 127-156.
- Roach, K.D. (1995a). Teaching assistant argumentativeness and perceptions of power use in the classroom. *Communication Research Reports, 15*, 94-103.
- Roach, K.D. (1995b). Teaching assistant argumentativeness. Effects on affective learning and student perceptions of power use. *Communication Education, 44*, 15-29.
- Robinson, R. Y. (1993). The usefulness of the verbal receptivity construct in instructional communication research. *Communication Quarterly, 41*, 292-298.
- 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. (2001, November). *Participation in the college classroom: The impact of instructor immediacy and verbal aggression*. Paper presented at the annual meeting of the National Communication Association, Atlanta, GA.

- 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 interrelationships of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggression, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48, 308-316.
- Rubin, R. B., Perse, E. M., & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communication Research*, 14, 602–628.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and their Effects on Children*. Open Books, Somerset.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sabourin, T. C., Infante, D. A. & Rudd, J. E. (1993). Verbal aggression in marriages: A comparison of violent, distressed but non-violent, and nondistressed couples. *Human Communication Research*, 20, 245– 67.
- Schrodt, P. (2003, April). *Student perceptions of instructor verbal aggressiveness: The influence of student verbal aggressiveness and self-esteem*. Paper presented at the annual meeting of the Central States Communication Association, Omaha, NE.
- Sidlinger, R.J & McCroskey, J.C (1997). Communication correlates of teacher clarity in the college classroom. *Communication Research Reports*, 14, 1-10.
- Snavely, W. B. (1981). The impact of social style upon person perception in primary relationships. *Communication Quarterly*, 29, 132–143.
- Sprecher, S., Metts, S., Burleson, B., Hatfield, E., & Thompson, A. (1995). Domains of expressive interaction in intimate relationships: Associations with satisfaction and commitment. *Family Relations*, 44, 203-210.
- Stepoe, A. (1991). The links between stress and illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 35, 633-644.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Student/faculty relationships and freshman year educational outcomes: A further investigation. *Journal of College Student Personnel*, 21, 521-528. Out-of-Class Support 387.

- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision tree analysis. *Research in Higher Education, 45*, 251-269.
- Thomas, C.E., Richmond, V.P., & McCroskey, J .C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports, 11*, 107-115.
- Thorkildsen, T. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology, 13*, 323-330.
- 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.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *Journal of Experimental Education, 63*, 127-138.
- Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humour and student's reports of learning. *Communication Education, 48*, 48-62.
- 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.
- Wheless, V. E., & Dierks-Stewart, K. (1981). The psychometric properties of the Bem Sex-Role Inventory: Questions concerning reliability and validity. *Communication Quarterly, 29*, 173-186.
- 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.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1
Ερωτηματολόγιο Επικοινωνιακού Στυλ

Οδηγίες: Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί σχεδιάστηκε για να καταδείξετε πόσο κατηγορηματικό και υπεύθυνο είναι ένα πρόσωπο. Παρακαλώ γράψτε τον κατάλληλο αριθμό που πιστεύετε ότι περιγράφει καλύτερα τα χαρακτηριστικά του καθηγητή σας που δίδαξε το μάθημα προηγούμενος. Οι αριθμοί "1" και "7" υποδηλώνουν πολύ ισχυρά αισθήματα. Οι αριθμοί "2" και "6" υποδηλώνουν ισχυρά αισθήματα, ενώ οι αριθμοί "3" και "5" αρκετά αδύναμα συναισθήματα. Τέλος, ο αριθμός 4 υποδηλώνει αναποφασιστικότητα. Να έχετε υπόψη σας ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

1. Νομίζω ότι συμπεριφέρεται με ευγενικό τρόπο κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

2. Νομίζω ότι δείχνει ενδιαφέρον για τους μαθητές

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

3. Θεωρώ ότι λειτουργεί ως αρχηγός κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

4. Δείχνει υπευθυνότητα απέναντι στις ανάγκες των μαθητών

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

5. Νομίζω ότι επιβάλλει τις απόψεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

6. Νομίζω ότι γίνεται επιθετικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

7. Δείχνει πρόθυμος να βοηθήσει τους μαθητές

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

8. Συμπεριφέρεται με ευαισθησία στις ανάγκες των μαθητών

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

9. Νομίζω ότι είναι σε θέση να επαναστατήσει για να λυθούν κάποια προβλήματα στη διάρκεια του μαθήματος

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

10. Είναι πρόθυμος να υπερασπιστεί αυτά που πιστεύει

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

11. Νομίζω ότι επιβάλλει τη δύναμή του

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

12. Δείχνει συμπόνια για τους μαθητές

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

13. Είναι ειλικρινής απέναντι στους μαθητές

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

14. Νομίζω ότι είναι κατηγορηματικός

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

15. Δείχνει πρόθυμος να προσφέρει τη βοήθειά του στους άλλους

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

16. Νομίζω ότι έχει ισχυρή προσωπικότητα

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

17. Νομίζω ότι είναι ανταγωνιστικός

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

18. Δείχνει πρόθυμος να καταπραΰνει πληγωμένα συναισθήματα των μαθητών

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

19. Είναι πρόθυμος να ακούσει τα προβλήματα των μαθητών

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

20. Θεωρώ ότι είναι ανεξάρτητο άτομο

Διαφωνώ απόλυτα 1 2 3 4 5 6 7 Συμφωνώ απόλυτα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Ερωτηματολόγιο Λεκτικής Επιθετικότητας

Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις – καταστάσεις κυκλώνοντας τον αριθμό στο συγκεκριμένο κουτάκι που πιστεύετε ότι συμβαίνουν στο μάθημα που παρακολουθήσατε προηγουμένως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3
Ερωτηματολόγιο Ευχαρίστησης

Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις προτάσεις – καταστάσεις κυκλώνοντας τον αριθμό στο συγκεκριμένο κουτάκι που πιστεύεις ότι συμβαίνουν στο μάθημα που παρακολουθήσατε προηγουμένως. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Στο μάθημα γενικά...	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	(Σ)	ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	(Δ)	ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου άρεσε το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμένη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ημερομηνία

Φύλο.....

Τάξη

ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ