



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 13 (2), 21 - 32
Δημοσιεύτηκε: Οκτώβριος 2015



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 13 (2), 21 - 32
Released: October 2015

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041



The Relationship between Perceived Physical Education Teacher's Verbal Aggressiveness and Argumentativeness with Students' Interpersonal Attraction

Ioannis Syrmabas, & Aleksandra Bekiari

Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

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

Key words: *Verbal aggressiveness, argumentativeness, task attraction, social attraction, physical attraction*

Η Σχέση Μεταξύ της Αντιλαμβανόμενης Λεκτικής Επιθετικότητας και Επιχειρηματολογίας των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής με τη Διαπροσωπική Έλξη των Φοιτητών

Ιωάννης Σύρμπας, & Αλεξάνδρα Μπεκιάρη
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

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

Λέξεις κλειδιά: *Επιχειρηματολογία, λεκτική επιθετικότητα, εργασιακή έλξη, κοινωνική έλξη, φυσική έλξη*

Εισαγωγή

Η δυνατότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους εποικοδομητικά και αποτελεσματικά αποτέλεσε ένα σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη της κοινωνίας μας. Ένας χώρος που η επικοινωνία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο είναι και αυτός της εκπαίδευσης. Ο τρόπος επικοινωνίας των καθηγητών με τους φοιτητές τους επιδρά σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία. Η πανεπιστημιακή αίθουσα είναι ο χώρος όπου οι φοιτητές μαθαίνουν όχι μόνο από το περιεχόμενο του μαθήματος, αλλά επίσης και από την διαπροσωπική επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους (Sorensen & Cristophel, 1992). Μέσω της επικοινωνίας οι καθηγητές κατορθώνουν να δημιουργήσουν ένα εποικοδομητικό κλίμα στην αίθουσα (Darling & Civikly, 1987), να προάγουν αποτελεσματικά τη μαθησιακή διαδικασία (Book & Putnam, 1992), να δημιουργήσουν τις ιδανικές συνθήκες οι οποίες προάγουν τη δημιουργία διαπροσωπικής σχέσης με τους φοιτητές τους (Frymier & Houser, 2000) και να παρακινήσουν τους φοιτητές τους για ενεργή συμμετοχή στο μάθημα (Christophel & Gorham, 1995; Gorham & Christophel, 1992; Gorham & Millette, 1997). Ο τρόπος που ο καθηγητής επικοινωνεί με τους φοιτητές του μέσα στην αίθουσα επιδρά σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία (Myers & Claus, 2012; Richmond & Gorham, 1996). Οτιδήποτε αναφέρει και οποιαδήποτε συμπεριφορά επιδεικνύει από την πρώτη του επαφή με τους φοιτητές του μέχρι και το τέλος του έτους επηρεάζει τον τρόπο σκέψης, την παρακίνηση και τη συμπεριφορά των φοιτητών του (Martin, Anderson, Weber, & Burant, 1997).

Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων πολλές φορές μπορεί να έχει και επιθετικά χαρακτηριστικά. Μια συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιθετική, όταν ένα άτομο μέσω της επιβολής δύναμης σωματικής ή συμβολικής αποσκοπεί στην καλύτερη περίπτωση να επιβληθεί και ίσως να βλάψει το στόχο της επίθεσης του, ενώ στη χειρότερη περίπτωση να τον νικήσει και να τον καταστρέψει (Infante, 1987). Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως εποικοδομητική ή ως καταστρεπτική. Εποικοδομητική θεωρείται η συμπεριφορά ενός ατόμου όταν συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών του σχέσεων, ενώ αντίθετα, καταστρεπτική όταν δρα βλαπτικά στις σχέσεις του ή τα συναισθήματα του συνομιλητή του (Infante, 1988). Ο Infante (1987), βασιζόμενος σε έρευνα των Costa και MacRae (1980), διατύπωσε την άποψη ότι η λεκτική επιθετικότητα και η επιχειρηματολογία, αποτελούν δύο από τα τέσσερα (τα άλλα δύο είναι η κατηγορηματικότητα και η εχθρικότητα) επικοινωνιακά χαρακτηριστικά τα οποία σχηματίζουν το πυρήνα των επιθετικών χαρακτηριστικών του ανθρώπου (Infante, 1987). Εκείνο που διαφοροποιεί τα δύο αυτά επιθετικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου είναι ο στόχος που επιτίθεται το καθένα. Η επιχειρηματολογία στοχεύει στις θέσεις των συνομιλητών μας πάνω σε ένα θέμα, ενώ αντίθετα η λεκτική επιθετικότητα στοχεύει περισσότερο στην αυτοαντίληψη των συνομιλητών μας και λιγότερο στις θέσεις τους πάνω σε ένα θέμα (Infante & Rancer, 1996).

Η παρουσία συμπεριφορών που εμπεριέχουν είτε την επιχειρηματολογία είτε την λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα την επικοινωνία των ατόμων (Goodboy & Myers, 2012; Infante, Anderson, Martin, Herington, & Kim, 1993; Infante, Myers, & Buerkel, 1994; Martin & Anderson, 1995; Kosberg & Rancer, 1991; Rancer & Infante, 1985). Ο Haleta (1996), διαπίστωσε ότι ο τρόπος ομιλίας του καθηγητή επιδρά σημαντικά στην εντύπωση που σχηματίζουν οι φοιτητές για αυτόν. Η χρήση λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τον καθηγητή επηρεάζει αρνητικά τη δημιουργία θετικής σχέσης με τους φοιτητές του (Frymier & Wanzer, 2006; Myers & Martin, 2006).

Σύμφωνα με τους Martin και Anderson (1996) ο ιδανικός τρόπος επικοινωνίας ενός ατόμου προκειμένου αυτό να θεωρείται επαρκώς επικοινωνιακό είναι να επιχειρηματολογεί και ταυτόχρονα να περιορίζει την λεκτική επιθετικότητα όταν συνδιαλέγεται με τους συνομιλητές του. Βέβαια, η αξιολόγηση μιας πράξης ως καταστρεπτικής ή εποικοδομητικής εξαρτάται τόσο από την οπτική όσο και από την κρίση του ατόμου και των μελών της δυαδικής σχέσης, του παρατηρητή ή της κοινωνίας (Infante, 1987). Ωστόσο, ο Roach (1995), διαπίστωσε ότι όταν οι φοιτητές αντιλαμβάνονται πως ο καθηγητής τους κάνει χρήση επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τότε υπάρχει η πιθανότητα να θεωρηθεί αυτή η συμπεριφορά ως μια μορφή επίδειξης ισχύος από την πλευρά του.

Διαχρονικά αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δράσης. Συγκεκριμένα, στη σχέση γονιών παιδιών (Martin & Anderson, 1997; Beatty, Zelle, Dobos, & Rudd, 1994) στη σχέση μεταξύ των αδελφών (Beatty, Zelle, Dobos, & Rudd, 1994; Martin, Anderson, & Rocca, 2005; Martin, Anderson, Burant, & Weber, 1997) στη σχέση ανδρών και γυναικών (Sabourin, Infante, & Rudd, 1993). Αρνητικές είναι και οι συνέπειες της χρήσης της και στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα η χρήση της λεκτικής επιθετικότητας από τους καθηγητές έχει αρνητικές επιπτώσεις για τους ίδιους. Όπως αποδείχθηκε από τα αποτελέσματα μιας έρευνας (Avtgis & Rancer, 2008) σχετίζεται θετικά με το σύνδρομο της επαγγελματικής τους εξάντλησης. Ακόμη ο λεκτικά επιθετικός καθηγητής φυσικής αγωγής

επιρεάζει αρνητικά τη συναισθηματική μάθηση και την ικανοποίηση των μαθητών (Bekiarī, 2012), τους λόγους για πειθαρχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Bekiarī, Kokaridas, & Sakellariou, 2006) καθώς επίσης και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές ότι τους κατανοούν οι καθηγητές τους (Schrodtt & Finn, 2011). Όταν ο καθηγητής είναι λεκτικά επιθετικός, τότε οι φοιτητές του τον θεωρούν ως λιγότερο ικανό, ελκτικό και κατάλληλο για να τους διδάσκει (Martin, Weber, & Burant, 1997). Αντίθετα η ικανότητα του καθηγητή να επιχειρηματολογεί συνδέεται θετικά με την κατηγορηματικότητα και την υπευθυνότητά του (Myers, 1998). Παράλληλα, η λεκτική επιθετικότητα είναι δυνατόν να οδηγήσει τον αποδέκτη αυτού του τύπου συμπεριφοράς να βιώσει συναισθήματα, ανεπάρκειας, προσβολής, αμηχανίας και θυμού (Infante, 1995). Τα αποτελέσματα μια τέτοιας συμπεριφοράς είναι πιθανόν να επιδράσουν αρνητικά τόσο στη σχέση καθηγητή-φοιτητή, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όντως η Myers και οι συνεργάτες της (2007) ανέφεραν ότι η λεκτικά επιθετική συμπεριφορά του καθηγητή σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη συμμετοχή των φοιτητών σε εντός και εκτός της αίθουσας δραστηριότητες, όσο και με την παρακίνησή τους να επικοινωνήσουν μαζί του.

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

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που όχι απλά επιρεάζει την διαπροσωπική επικοινωνία μεταξύ των ατόμων, την ποιότητα και την ποσότητα επικοινωνίας μεταξύ πομπού και αποδέκτη αλλά επιπλέον προάγει την ανάπτυξη της σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι η διαπροσωπική έλξη η οποία αποτελείται από τρεις διαστάσεις την εργασιακή, την κοινωνική και τη φυσική έλξη (McCroskey, Hamilton, & Weiner, 1974). Παραδοσιακά, στην Κοινωνική Ψυχολογία η διαπροσωπική έλξη ορίζεται ως η θετική στάση ή η αξιολόγηση ενός ατόμου και συμπεριλαμβάνει τις εξής τρεις συνιστώσες: α) συμπεριφοριστική (η τάση να προσεγγίσουμε ένα άτομο), β) γνωστική (θετικές πεποιθήσεις για το πρόσωπο) και γ) συναισθηματική (θετικά συναισθήματα για το πρόσωπο). Η εμφάνιση της έλξης για ένα άτομο προϋποθέτει μια ελάχιστη επαφή με το άτομο αυτό, και συνήθως συνυπάρχει μεταξύ ατόμων τα οποία συναναστρέφονται ή συμβιώνουν στο ίδιο περιβάλλον και μοιράζονται τις ίδιες εμπειρίες (Berscheid & Reis, 1998).

Όσο πιο πολύ έλκονται δύο άτομα το ένα από την προσωπικότητα του άλλου, τόσο πιο πολύ θα επιδιώκουν να επικοινωνούν μεταξύ τους. Επιπλέον, όσο πιο μεγάλη έλξη ασκεί ένα άτομο πάνω μας, τόσο πιο μεγάλη είναι και η επίδραση που έχει στην μεταξύ μας επικοινωνία (Berscheid & Walster, 1978). Η σχέση και η επαφή που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητή και φοιτητή είναι σημαντικός παράγοντας που επιρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία στο σύνολο της. Η ύπαρξη θετικού κλίματος στο πανεπιστημιακό περιβάλλον προϋποθέτει τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στη διατήρηση θετικού και υποστηρικτικού εκπαιδευτικού κλίματος, σημαντικό ρόλο παίζει η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και φοιτητή. Ο τρόπος επικοινωνίας του καθηγητή και οι αντιδράσεις των φοιτητών του σε αυτές μπορεί να επιρεάσουν την μαθησιακή διαδικασία (Gorham & Millette, 1997).

Με βάση την αρχή της αμοιβαιότητας (Gouldner, 1960), η οποία υποστηρίζει την ύπαρξη μιας ισχυρής τάσης στον επικοινωνιακό τομέα, που οδηγεί τα άτομα να ανταποκρίνονται στους συνομιλητές τους με τον ίδιο τρόπο που αυτοί τους απευθύνουν το λόγο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι η διαπροσωπική έλξη που ασκεί ο καθηγητής προς τους φοιτητές του επιρεάζει τη γνώμη που σχηματίζουν οι φοιτητές του για αυτόν. Επιπλέον οι Berscheid και Walster (1978), υποστήριξαν ότι τα άτομα από τα οποία ελκόμαστε στις διαπροσωπικές μας σχέσεις έχουν μεγαλύτερη επιρροή, τόσο πάνω μας, όσο και στον τρόπο που επικοινωνούμε, γεγονός που μπορεί να επιδρά σημαντικά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι Mottet, Martin και Myers (2004), διατύπωσαν την άποψη ότι η επικοινωνία μεταξύ καθηγητή και φοιτητή μπορεί να θεωρηθεί ως μια σχέση στην οποία οι καθηγητές και οι φοιτητές αμοιβαία αλληλεπιδρούν χρησιμοποιώντας λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα. Πρόσφατες έρευνες αποκάλυψαν ότι η έλξη που ασκεί ο καθηγητής προς τους φοιτητές του σχετίζεται θετικά τόσο με τη συμμετοχή τους στο μάθημα και κατ' επέκταση με τη μάθηση, όσο και με τρόπο που τους αξιολογούν. Ειδικότερα διαπιστώθηκε ότι η φυσική και κοινωνική έλξη που αισθάνονται οι φοιτητές για τον καθηγητή τους σχετίζεται θετικά με την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία (Myers et al., 2009). Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης έρευνας (Aydiñ, 2012) κατέδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη θετική εργασιακή και κοινωνική έλξη των καθηγητών προς τους μαθητές τους σχετίζεται θετικά τόσο με την αξιολόγηση των καθηγητή τους, όσο και με τη συναισθηματική μάθηση τους.

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

που αισθάνονται για αυτόν. Τέλος, οι Weiss και Houser (2007) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όταν οι φοιτητές έλκονται από την επαγγελματική ευσυνειδησία, την κοινωνικότητα και την εμφάνιση του καθηγητή τους, τότε είναι περισσότερο πρόθυμοι να επικοινωνήσουν και δημιουργήσουν μια φιλική σχέση μαζί του καθώς και να ενδιαφερθούν για το περιεχόμενο του μαθήματος του. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι η παρακίνηση για να δημιουργήσουν φιλική σχέση με τον καθηγητή τους είναι ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής και φυσικής έλξης.

Σκοπός της έρευνας ήταν: α) να επιχειρήσει την προσαρμογή των ερωτηματολογίων της επιχειρηματολογίας (Infante & Rancer, 1982) και της διαπροσωπικής έλξης (McCroskey, McCroskey, & Richmond, 2006) σε ελληνικό πληθυσμό, και β) να εξετάσει τη σχέση της ικανότητας του καθηγητή να χρησιμοποιεί επιχειρήματα ή να εκδηλώνει λεκτικά επιθετικές συμπεριφορές με την εργασιακή, κοινωνική και φυσική έλξη που ασκεί στους φοιτητές του κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μέθοδος και διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 243 φοιτητές (127 άνδρες, 116 γυναίκες) Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ηλικίας 18-24 ετών ($M=21.02$). Οι φοιτητές προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική και δεν τους δόθηκαν κίνητρα για να συμμετέχουν σε αυτή.

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 στην τελική της μορφή δοκιμάστηκε πειραματικά σε 6 άτομα με όμοια χαρακτηριστικά με το τελικό δείγμα προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο τα ερωτήματα γίνονται αντιληπτά από τους ερωτηθέντες. Τέλος ακολούθησαν τα επόμενα στάδια τα οποία αναφέρονται στον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής και της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων και τα οποία θα αναφερθούν στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Σχεδιασμός

Από τους φοιτητές ζητήθηκε να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια για τον καθηγητή του μαθήματος που είχαν προηγουμένως παρακολουθήσει. Έτσι επιτύχαμε οι φοιτητές να αναφέρονται σε καθηγητές με διαφορετικά και ποικίλα χαρακτηριστικά και ικανότητες. Η παραπάνω διαδικασία έχει στο παρελθόν χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και από άλλους ερευνητές (McCroskey, et al., 1995; McCroskey, Sallinen, et al., 1996b; Plax, et al, 1986; Thomas, Richmond & McCroskey, 1994). Προηγουμένως έγινε ενημέρωση στους φοιτητές σχετικά με το σκοπό

της έρευνας και για τη διαδικασία που θα ακολουθούσε. Τους τονίστηκε ότι θα έπρεπε να διατηρήσουν την ανωνυμία τους κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Πριν αρχίσουν να απαντούν τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες. Επίσης κατά τη διάρκεια της διαδικασίας συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ήμασταν παρόντες για τυχόν διευκρινίσεις.

Εργαλεία μέτρησης

Επιχειρηματολογίας. Για την μέτρηση της ικανότητας χρήσης επιχειρημάτων από τον καθηγητή χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της επιχειρηματολογίας των Myers και Rocca (2000), η οποία αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι τροποποιημένη έκδοση του ερωτηματολογίου των Infante και Rancer (1982) που αποτελείται από 20 ερωτήσεις και το οποίο σχεδιάστηκε ως κλίμακα αυτό-αναφοράς. Το παρόν ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε ώστε οι ερωτηθέντες να αναφέρουν την αντίληψή τους για την ικανότητα επιχειρηματολογίας του καθηγητή τους. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι της μορφής: ο καθηγητής μου απολαμβάνει μια καλή συζήτηση με επιχειρήματα πάνω σε ένα αμφιλεγόμενο θέμα με τους φοιτητές του, Ο καθηγητής μου προσπαθεί να αποφεύγει να συζητά με επιχειρήματα όταν διαφωνεί με τους φοιτητές του). Οι συμμετέχοντες απάντησαν με βάση την 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα).

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

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

Στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για κοινωνικές επιστήμες (S.P.S.S. 15.0). Για να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε προκαταρκτικός έλεγχος για: α) την ακρίβειας εισόδου των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα (SPSS. 15), β) την απουσία τιμών, γ) για την κατανομή των τιμών δ) και για την ύπαρξη πιθανών μονοπαραγοντικών και πολυπαραγοντικών ακραίων τιμών (Tabachnick & Fidell, 2007: 71-116). Προκειμένου να ελεγχθεί η δομική εγκυρότητα των τριών παραγόντων διαπροσωπικής έλξης και του ενός παράγοντα της επιχειρηματολογίας πραγματοποιήθηκαν επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις (CFA) χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα AMOS (Arbuckle, 1997). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 και οι δείκτες NNFI, CFI και RMSEA. Τέλος ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των παραπάνω κλιμάκων εξετάστηκε με τη χρήση του Cronbach alpha (Cronbach, 1951). Επίσης χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης (r) του Pearson για τη μέτρηση της συσχέτισης των παραγόντων των ερωτηματολογίων. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p < .05$.

Αποτελέσματα

Παραγοντικές αναλύσεις

Η ανάλυση των απουσών τιμών πραγματοποιήθηκε με τον αλγόριθμο πρόβλεψης μεγιστοποίησης (Expectation-Maximization) και αποκάλυψε ότι οι τιμές είναι απολύτως τυχαία απούσες ($p = .97$). Επίσης με τον αλγόριθμο πρόβλεψης μεγιστοποίησης (Expectation-Maximization) αντικαταστήθηκαν οι απούσες τιμές. Στη συνέχεια εξετάστηκε η κανονική κατανομή των τιμών (τυπική απόκλιση λοξότητας/κύρτωσης > 2.58). Επίσης ερευνήθηκε η ύπαρξη ακραίων μονοπαραγοντικών τιμών χωρίς ωστόσο να βρεθούν τέτοιες τιμές. Τέλος ανιχνεύθηκαν δέκα πολυπαραγοντικές ακραίες τιμές οι οποίες και αφαιρέθηκαν.

Τα ευρήματα της πρώτης επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι το μοντέλο των τριών παραγόντων της διαπροσωπικής έλξης (εργασιακή, κοινωνική και φυσική) είναι αποδεκτό. (Hu & Bentler, 1999):

($\chi^2 = 1024,477$ [$\beta.ε = 652$], $\chi^2/\beta.ε = 1,571$, $TLI = .972$, $CFI = .974$, $RMSEA = .049$). Προκειμένου να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων του μοντέλου των τριών παραγόντων δημιουργήθηκε ένα μοντέλο ενός παράγοντα. Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι το μοντέλο τριών παραγόντων είναι το μόνο αποδεκτό. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Τα ευρήματα της δεύτερης επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης κατέδειξαν ότι το μοντέλο των δύο παραγόντων της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής επιθετικότητας είναι αποδεκτό. Για την σύγκριση των αποτελεσμάτων του μοντέλου ενός παράγοντα ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με παραπάνω μόνο που αυτή φορά δημιουργήθηκε ένα μοντέλο ενός παράγοντα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 1. Δείκτες εφαρμογής για την κλίμακα της διαπροσωπικής έλξης

Δείκτες	Μοντέλο ενός παράγοντα	Μοντέλο τριών παραγόντων
χ^2/df	9.133	1.571
Non-Normed fit index	.601	.933
Comparative fit index	.627	.974
Incremental fit index	.628	.974
Root mean-square error of approximation	.186	.049

Πίνακας 2. Δείκτες εφαρμογής για τις κλίμακες της λεκτικής επιθετικότητας και της επιχειρηματολογίας

Δείκτες	Μοντέλο δύο παραγόντων	Μοντέλο ενός παράγοντα
χ^2/df	1.587	24.133
Non-Normed fit index	.970	.516
Comparative fit index	.988	.528
Incremental fit index	.989	.529
Root mean-square error of approximation	.050	.314

Οι τιμές του Cronbach alpha κομινόνταν από .87 έως .94 καταδεικνύοντας υψηλή εσωτερική συνοχή. Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι κλίμακες της διαπροσωπικής έλξης και της επιχειρηματολογίας αποτελούν έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Από τις αναλύσεις προέκυψε ότι (α) η επιχειρηματολογία είχε σημαντικά θετικές συσχετίσεις με τις τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, την κοινωνική, την εργασιακή και τη φυσική, (β) η λεκτική επιθετικότητα είχε σημαντικά αρνητικές σχέσεις με τις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης, κοινωνική, εργασιακή και φυσική (γ) η λεκτική επιθετικότητα είχε σημαντικά υψηλή αρνητική σχέση με την επιχειρηματολογία.

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών

Παράγοντες	1	2	3	4	5
Λεκτική επιθετικότητα	-				
Επιχειρηματολογία	-.731**	-			
Κοινωνική έλξη	-.304**	.321**	-		
Εργασιακή έλξη	-.501**	.390**	.905**	-	
Φυσική έλξη	-.401**	.350**	.890**	.933**	-

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

Συζήτηση

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

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κλίμακες τόσο της επιχειρηματολογίας όσο και της διαπροσωπικής έλξης είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Αναφορικά με τις κλίμακες της διαπροσωπικής έλξης τα αποτελέσματα είναι κοινά με αυτά που παρουσιάστηκαν από τους McCroskey και συν. (2006) στην καινούργια βελτιωμένη μορφή της κλίμακας με α του Cronbach υψηλότερο του .90. Επίσης, τα αποτελέσματα για την κλίμακα της επιχειρηματολογίας συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες που παρουσιάστηκαν και ανέφεραν τιμή α του Cronbach που κυμαινόταν από .72 έως και .82 (Anderson & Martin, 1999; Martin & Anderson, 1997; Myers, 1998; Myers & Rocca, 2000).

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

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές όχι μόνο δεν έλκουν τους φοιτητές τους αλλά αντίθετα τους δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα για την εργατικότητα, την κοινωνικότητα και την εμφάνισή τους. Τα παραπάνω ευρήματα είναι σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rocca και McCroskey (1999), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η λεκτική επιθετικότητα σχετίζεται αρνητικά και με τα τρεις διαστάσεις της διαπροσωπικής έλξης. Κατά συνέπεια οι λεκτικά επιθετικοί καθηγητές οδηγούν τους φοιτητές του να αισθάνονται μειωμένη εργασιακή, σωματική και κοινωνική έλξη, γεγονός που οφείλεται στην επιθετική τους συμπεριφορά. Δεδομένου ότι ως λεκτική επιθετικότητα ορίζεται η επίθεση στην αυτοαντίληψη του συνομιλητή (Infante & Wingley, 1986), είναι φυσικό επόμενο οι φοιτητές να μην έχουν θετικά συναισθήματα για την αποτελεσματικότητα και την εργατικότητα του καθηγητή τους. Ακόμα, περισσότερο για την κοινωνικότητά και την εμφάνισή του, όταν είναι αναγκασμένοι να αλληλεπιδράσουν μαζί του σε ένα εχθρικό μαθησιακό περιβάλλον, που δρα καταστρεπτικά στην αυτοαντίληψή τους.

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

Αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στον εργασιακό χώρο διαπίστωσαν ότι οι προϊστάμενοι που χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να επιλύσουν θέματα που προκύπτουν στον εργασιακό τους χώρο θεωρούνται πρόσωπα αγαπητά από τους υφιστάμενους τους (Gorden, Infante, & Graham, 1988), ενώ αντίθετα οι λεκτικά επιθετικοί προϊστάμενοι θεωρούνται ανεπιθύμητα πρόσωπα (Infante & Gorden, 1991). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αν και διαφέρουν όσον αφορά στο περιβάλλον στο οποίο αναφέρονται, ωστόσο μπορούν να θεωρηθούν ότι έχουν κοινό τόπο το γεγονός ότι η σχέση που αναπτύσσεται και στα δύο περιβάλλοντα είναι σχέση ηγούμενου - υφιστάμενου. Τόσο ο καθηγητής όσο και ο εργοδότης λόγω της θέσης τους έχουν κυρίαρχη εξουσία στη σχέση τους με τους φοιτητές και εργαζόμενους αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν την άποψη των Infante και Rancer (1996), ότι οι επιπτώσεις της λεκτικής επιθετικότητας είναι καταστρεπτικές ενώ αντίθετα της επιχειρηματολογίας θετικές. Ακόμη, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν μια ηθική στάση που έχει πρόσφατα υιοθετηθεί στον χώρο της εκπαίδευσης για τη ανάγκη ανάπτυξη μεθόδων ελέγχου της λεκτικής επιθετικότητας. Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα του Haleta (1996), σύμφωνα με τα οποία ο τρόπος ομιλίας του καθηγητή είναι δυνατόν να έχει καταλυτικό ρόλο στο σχηματισμό εκ μέρους των μαθητών μιας πρώτης εντύπωσης για αυτόν, γεγονός που με τη σειρά του καθορίζει και την αλληλεπίδραση καθηγητή-φοιτητών μέσα στην αίθουσα.

Τέλος από την έρευνα επιβεβαιώθηκε ότι τόσο η επιχειρηματολογία, όσο και η διαπροσωπική έλξη μπορούν να χαρακτηριστούν ως *etic*, δηλαδή ως συμπεριφορές, ιδέες και αντιλήψεις που συναντιούνται σε περισσότερους του ενός πολιτισμούς και κοινωνίες. Ωστόσο, εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν προσεκτικά. Μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο δείγμα θα πρέπει να εξετάσουν και να επαληθεύσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τόσο όσον αφορά τη δομική εγκυρότητα των τροποποιημένων ερωτηματολογίων, όσο και την περαιτέρω έρευνα των σχέσεων μεταξύ των δύο μορφών επιθετικής συμπεριφοράς του καθηγητή με την διαπροσωπική έλξη που αισθάνεται ο φοιτητής για αυτούς. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο μια μελλοντική εργασία να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν και στοχεύουν στην μείωση των λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών. Η αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με την ανίχνευση λεκτικά επιθετικών καθηγητών, την συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και την επαναξιολόγηση από τους φοιτητές των συμπεριφορών τους.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει την ύπαρξη αρμονικής σχέσης μεταξύ των φοιτητών και καθηγητών. Η χρήση επιχειρημάτων και ο περιορισμός λεκτικά επιθετικών συμπεριφορών από τους Κ.Φ.Α. αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης ομαλών σχέσεων με τους φοιτητές τους. Ο τρόπος συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. επιδρά όχι μόνο στη γνώμη την οποία σχηματίζουν οι φοιτητές τους για αυτούς, αλλά σε πολλές περιπτώσεις και στη σχέση τους με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αν οι Κ.Φ.Α. πραγματικά θέλουν να είναι αποτελεσματικοί στη διδασκαλία τους, να διδάσκουν με τρόπο θελκτικό για τους μαθητές τους και να διαμορφώσουν μια σχέση αμοιβαίας εκτίμησης και κατανόησης θα πρέπει να περιορίσουν την εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και να μεγιστοποιήσουν τη χρήση επιχειρημάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Οι καθηγητές και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι Κ.Φ.Α. επιδρούν σημαντικά στο σχηματισμό της προσωπικότητας των μαθητών τους. Συνεπώς, είναι πολύ πιθανόν όταν καθημερινά οι μαθητές γίνονται αποδέκτες λεκτικά επιθετικών μορφών συμπεριφοράς από τους Κ.Φ.Α. να υιοθετήσουν αντίστοιχους τρόπου έκφρασης και στις καθημερινές τους κοινωνικές συναστροφές με αρνητικές συνέπειες για τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Αντίθετα, όταν οι Κ.Φ.Α. διδάσκουν χρησιμοποιώντας, με λελογισμένο τρόπο, μορφές λεκτικής επιθετικότητας καθώς και επιχειρήματα τότε βοηθούν στην υιοθέτηση αντίστοιχων συμπεριφορών και στις προσωπικές τους σχέσεις, βοηθώντας στην ύπαρξη ομαλών σχέσεων με τον κοινωνικό τους περίγυρο.

Βιβλιογραφία

- Anderson, C. M. & Martin, M. M. (1999). The relationship of argumentativeness and verbal aggressiveness to cohesion, consensus, and satisfaction in small groups. *Communication Reports*, 12, 21-31.
- Arbuckle, J. L. (2007). *Amos 16 user's guide*. Chicago: SPSS.
- Avtgis, T., & Rancer, A.S (2008). The relationship between trait verbal aggressiveness and teacher burnout syndrome in K-12 teachers. *Communication Research Reports*, 25, 86-89.
- Aydin, I. E. (2012). Relationship between Affective Learning, Instructor Attractiveness and Instructor Evaluation in Videoconference-Based Distance Education Courses. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*,11(4), 247-252.
- Banville, D., Desrosiers, P. & Genet-Volet, Y. (2000). Translating questionnaires and inventories using a cross-cultural translation technique. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 374-387.
- Beatty, M. J., Zelley, 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. (2012). Perceptions of instructors' verbal aggressiveness and physical education students' affective learning. *Perceptual and Motor Skills*, 115, 325-335.
- 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., 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.
- Berscheid, E., & Reis H. T. (1998). Attraction and close relationships. In: Gilbert D T, Fiske S T, Lindzey G (eds.) *The Handbook of Social Psychology*, (pp.193-281). New York, McGraw-Hill.
- Berscheid, E., & Walster, E. H. (1978). *Interpersonal attraction*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Christophel, D. M., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R., (1980). Still stable after all these years: Personality as a key to some issues to adulthood and old age. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds). *Life-span development and behavior*. New York: Academic Press.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334.
- Darling, A. L., & Civikly, J. M. (1987). The effect of teacher humor on student perceptions of classroom communicative climate. *Journal of Classroom Interaction*, 22, 24-30.
- Frymier, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49, 207-219.
- Frymier, A. B., & Wanzer, M. B. (2006). Teacher and student affinity-seeking in the classroom. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical & relational perspectives* (pp. 195-211). Boston: Allyn & Bacon.
- Goodboy, A., & Myers, S. (2012). Instructional Dissent as an Expression of Students' Verbal Aggressiveness and Argumentativeness Traits. *Communication Education*, 61, 448-458.
- Gorden, W. I., Infante, D. A., & Graham, E. E. (1988). Corporate conditions conducive to employee voice: A subordinate perspective. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 1, 101-111.
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. *Communication Quarterly*, 40, 239-252.
- Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46, 245-261.
- Gouldner, A. W. (1960). A norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 26, 161-178.
- Haleta, L. L. (1996). Student perceptions of teachers' use of language: The effects of powerful and powerless language on impression and formation uncertainty. *Communication Education*, 45, 16-28.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

- Hui, C. H., & Triandis, H. C. (1985). Measurement in cross-cultural psychology. A review and comparison of strategies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 13, 131-152.
- Infante, D. A. (1995). Teaching students to understand and control verbal aggression. *Communication Education*, 44, 51-63.
- Infante, D. A. (1988). *Arguing constructively*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Infante, D. A. (1987). Aggressiveness. In J. C. McCroskey & J. A. Daly (Eds.), *Personality and interpersonal communication* (pp. 157-192). Newbury Park, CA: Sage.
- Infante, D. A., Anderson, C. M., Martin M. M., Herington A. D., & Kim J. K. (1993). Subordinates' satisfaction and perceptions of superiors' compliance-gaining tactics, argumentativeness, verbal aggressiveness and style. *Management Communication Quarterly*, 6, 307-326.
- Infante, D. A., & Gorden, W. I. (1991). How employees see the boss: Test of an argumentative and affirming model of superiors' communicative behavior. *Western Journal of Speech Communication*, 55, 294-304.
- Infante, D. A., Myers S. A., & Buerkel R. A. (1994). Argument and verbal aggression in constructive and destructive family and organization disagreements. *Western Journal of Communication*, 58, 73-84.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. In B.R. Burleson (Ed.) *Communication yearbook*, 19 (pp.319-351). Beverly Hills, CA: Sage.
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1982). A conceptualization and measure of argumentativeness. *Journal of Personality Assessment*, 45, 71-80.
- Infante, D. A., & Wingley, C. J. (1986). Verbal aggressiveness: An interpersonal model and measure. *Communication Monographs*, 53, 61-69.
- Kosberg, R. L., & Rancer, A. S. (1991). Training in argumentativeness. *Speech Communication Annual*, 5, 97-107.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1997). Aggressive communication traits: How similar are young adults and their parents in argumentativeness, assertiveness, and verbal aggressiveness? *Western Journal of Communication*, 61, 299-314.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 11, 547-554.
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1995). Roommate similarity: Are roommates who are similar in their communication traits more satisfied? *Communication Research Reports*, 12, 46-52.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Rocca, K. A. (2005). Perceptions of the adult sibling relationship. *North American Journal of Psychology*, 7, 107-116.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., 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., Weber, K., & Burant, P.A. (1997). Students' perceptions of a teacher's use of slang and verbal aggressiveness in a lecturer. An experiment. *Paper presented at the annual meeting of the Eastern Communication Association*. Baltimore.
- McCroskey, J. C., Hamilton, P. R., & Weiner A. N. (1974). The effect of interaction behavior on source credibility, homophily and interpersonal attraction. *Human Communication Research*, 1, 42-52.
- McCroskey, L. L., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (2006). Analysis and Improvement of the Measurement of Interpersonal Attraction and Homophily. *Communication Quarterly*, 54, 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.
- McCroskey, J. C., Sallinen, A., Fayer, J. M., Richmond, V. P. & Barraclough, R. A. (1996b). Nonverbal immediacy and cognitive learning: A cross-cultural investigation. *Communication Education*, 45, 200-211.
- Mottet, T. P., Martin, M. M., & Myers, S. A. (2004). Relationships among perceived instructor verbal approach and avoidance relational strategies and students' motives for communicating with their instructors. *Communication Education*, 53, 116-122.
- Myers, S. A. (1998). Instructor socio-communicative style, argumentativeness, and verbal aggressiveness in the college classroom. *Paper presented at the Annual Meeting of the Central States Communication Association*. Chicago.

- Myers, S., & Claus, C. (2012). The relationship between students' motives to communicate with their instructors and classroom environment. *Communication Quarterly*, 60, 386-402.
- Myers, S. A., Horan, S. M., Kennedy-Lightsey, C. D., Madlock, P. E., Sidelinger, R. J., Byrnes, K. et al., (2009). The relationship between college students' self-reports of class participation and perceived instructor impressions. *Communication Research Reports*, 26, 123-133.
- Myers, S. A., Edwards, C., Wahl, S. T., & Martin, M. M. (2007). The relationship between perceived instructor aggressive communication and college student involvement. *Communication Education*, 56(4), 495-508.
- Myers, S. A., & Martin, M. M. (2006). Understanding the source: Teacher credibility and aggressive communication traits. In T. P. Mottet, V. P. Richmond, & J. C. McCroskey (Eds.), *Handbook of instructional communication: Rhetorical & relational perspectives* (pp. 67-88). Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, S. A., & Rocca, K. A. (2000). The relationship between perceived instructor communicator style argumentativeness, and verbal aggressiveness. *Communication Research Reports*, 17, 1-12.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Rancer, A. S., & Infante, D. A. (1985). Relations between motivation to argue and the argumentativeness of adversaries. *Communication Quarterly*, 33, 209-218.
- Richmond, V. P., & Gorham, J. (1996). *Communication, learning, and affect in instruction*. Edina, MN: Burgess.
- Roach, K. D. (1995). Teaching assistant argumentativeness: Effects on affective learning and student perceptions of power use. *Communication Education*, 44, 15-29.
- Rocca, K. A. (2009). Participation in the college classroom: The impact of instructor immediacy and verbal aggression. *Journal of Classroom Interaction*, 43, 22-33.
- Rocca, K. A., & McCroskey, J. C. (1999). The interrelationship of student ratings of instructors' immediacy, verbal aggressiveness, homophily, and interpersonal attraction. *Communication Education*, 48, 308-316.
- Sabourin, T. C., Infante, D. A., & Rudd, J. E. (1993). Verbal aggression in marriages: A comparison of violent, distressed but nonviolent, and non-distressed couples. *Human Communication Research*, 20, 245-267.
- Schrodt, P., & Finn, A. N. (2011). Students' perceived understanding: An alternative measure and its associations with perceived teacher confirmation, verbal aggressiveness, and credibility. *Communication Education*, 60(2), 231-254.
- Sorensen, G. A., & Christophel, D. M. (1992). The communication perspective. In V. P. Richmond & J. C. McCroskey (Eds.), *Power in classroom: Communication, control, and concern* (pp. 35-46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. (5th ed). Allyn and Bacon; Boston.
- Thomas, C. E., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11, 107-115.
- Triandis, H. C. 1994. *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill.
- 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.
- Weiss, S. D., & Houser, M. L. (2007). Student communication motives and interpersonal attraction toward instructor. *Communication Research Reports*, 24, 215-224.

Υπεύθυνος έκδοσης: Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, **Υπεύθυνος συντακτικής επιτροπής:** Γιάννης Θεοδωράκης, **Επιμελητές έκδοσης:** Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιαμούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Στέφανος Πέρκος, Βασίλης Μπούγλας.

Editor -in- Chief: Hellenic Academy of Physical Education, **Head of the editorial board:** Yannis Theodorakis, **Editorial Board:** Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Stefanos Perkos, Vasilis Bouglas.